Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 5 – Sektionen C1, C2, C3, C4, C5, C6

Linguistische Grundlagen für den Sprachunterricht

Peter Colliander, Hans Drumbl, Doris Höhmann, Svitlana Ivanenko, Dagmar Knorr, Sandro Moraldo (Hrsg.)

bu,press
bozen
bolzano
university
press

unibz

Freie Universität Bozen
Libera Università di Bolzano
Università Liedia de Bulsan

IDT 2013

Deutsch von innen · Deutsch von außen
DaF · DaZ · DaM

Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
Bozen, 29. Juli – 3. August 2013
Im Auftrag des IDV herausgegeben von Hans Drumbl und Antonie Hornung

IDV
Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 5 – Sektionen C1, C2, C3, C4, C5, C6

Linguistische Grundlagen für den Sprachunterricht

Peter Colliander, Hans Drumbl, Doris Höhmann, Svitlana Ivanenko, Dagmar Knorr, Sandro Moraldo (Hrsg.)

bu,press
bozen
bolzano
university
press

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

Cover design: doc.bz
© 2016 by Bozen-Bolzano University Press

This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-088-2 (pdf/print)

Inhalt

Sektion C1 – Von der Grammatik(-theorie) zum sprachlichen Handeln

Einleitung
Svitlana Ivanenko 3

Das Dependenzdiagramm im DaF-Unterricht am Beispiel der Kongruenz in der Nominalphrase im Deutschen und im Mazedonischen
Emilija Bojkovska 7

Wortstellung im Deutschen und Indonesischen und ihre didaktische Implikation
Pratomo Widodo 27

Expressive Wortfolge im Nebensatz der gesprochenen „politischen Sprache“
Tetyana Gavrylyschyn 43

Korpusgrammatik im kommunikativ-pragmatischen Paradigma
Svitlana Ivanenko 57

Die Interaktion von Grammatik und Prosodie als Strategie zu einem besseren Verständnis des Deutschen als Zweit- und Drittsprache
Dagmar Winkler Pegoraro 71

Grammatik-Regisseure: Film als Weg zum reflektiven Grammatiklernen
Edith Kreutner 89

Sektion C2 / C3 – Wortschatz und Phraseologie / Textsorten und Textfunktionen, Register und Stile

Einleitung
Hans Drumbl 107

Phraseologismen als didaktisches Mittel zur Wortschatzvermittlung
A. Bouiken Bahi Amar 113

Der Beitrag des *Dizionario di Tedesco* zur deutsch-italienischen Phraseographie und Didaktik
Luisa Giacoma 125

Zur Konzeption eines sechssprachigen Wörterbuchs
Martina Kášová, *Martin Ološtiak* 139

Sprichwörter im interkulturellen Vergleich (Deutsch und Georgisch)
Irina Kruashvili 153

Phraseologismen im Vietnamesischen und Deutschen
Le Tuyet Nga 163

Demotivation, Desemantisierung, Idiomatisierung in der deutschen Wortbildung
Lela Machwiladse 175

Das Deutsch-russische Neologismenwörterbuch ist da
Olga Nikitina, Doris Steffens 191

Die Rolle des phraseologischen Wissens im Auslandsgermanistikstudium
Sonila Sadikaj 205

Datengeleiteter Grundwortschatz Deutsch
Willi Lange, Saburo Okamura, Joachim Scharloth 221

Wie kann ein Paronymwörterbuch funktionieren?
Petra Storjohann, Ulrich Schnörch 231

Analyse einiger Textsorten bezüglich des fremdsprachlichen Deutschunterrichts
Yasemin Acar 243

Inhaltliche Makrostruktur der Textsorte Buchbesprechung in deutschen und kroatischen geisteswissenschaftlichen Zeitschriften
Lucia Miškulin Saletović 257

Sektion C4 – Textkompetenz – Textrezeption und Textproduktion

Einleitung
Dagmar Knorr 275

Textkompetenz in der Arbeit mit Sachtexten
Jürgen Struger 279

Adaptive Digital Storytelling für die deutsche Sprache
Nicoletta Gagliard 293

Ein Buch lesen und/oder hören? Wege zum Text im DaF-Unterricht
Žanna Bormane 305

Die Rezeption von deutschen Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler
Cristina Cezara Missing 319

Textkompetenz als Basisfähigkeit beim Studieren in einer Fremdsprache
Ekaterine Akubardi 329

„Plurale Wirklichkeit“ als Kriterium bei der Textauswahl
Rebecca Zabel, Eva Neustadt 339

Sektion C5 – Gesprächs- und Redekompetenz

Einleitung
Sandro Moraldo, Peter Colliander 337

Abschwächungsmechanismen im DaF-Unterricht
Josefa Contreras Fernández 357

Gesprochenes Deutsch. Lehren und Konzeption der DaF-Lehrbücher
Grazia Diamante 371

Mehrsprachigkeit als Ressource in Deutsch-Finnisch Tandemgesprächen
Sabine Gras 385

Zur Gesprächsdidaktik mündlicher Kommunikation im Deutsch als Fremdsprachen-unterricht (in Japan)
Alexander Imig 397

Audiovisueller Input (Minimalpaarrollenspiele) und Reflexion zur Förderung der Gesprächskompetenz in der Fremdsprache
Susanne Horstmann 407

Interaktive, dynamische und personalisierte Einheiten
Paul Nissler 425

Reden übers Wetter
Ines Bose, Cordula Schwarze 435

Schülerselbstdarstellungen- und Kampagnereden
Kemeni Kouamou Georges Polidor 457

Sektion C6 – Berufs- und Fachsprachen

Einleitung
Doris Höhmann 455

Zum Fremdsprachenbedarf chinesischer Arbeitskräfte: eine Bedarfsanalyse
Hong Cai 475

Deutsch in der berufsorientierten technischen Fachausbildung in Kasachstan
Mergul Kulachmetow 487

„Simulation Globale“ im berufsbezogenen Unterricht
Viktoria Ilse 493

Textarbeit im universitären berufsbezogenen Deutschunterricht
Anna Korneva 509

Wie viel „Fach“ braucht die Fachsprache?
Susan Lippmann, Lydia Scholz 523

Berufswitze als geeignete Textsorte für den Fachsprachenunterricht?
Anna Zhivotreva 535

Begegnung mit Verwaltungssprache
Hans-R. Fluck 547

Sektion C1
Von der Grammatik(-theorie) zum sprachlichen Handeln

Sektionsleitung:
Martin Businger
Svitlana Ivanenko

Einleitung

Svitlana Ivanenko – Nationale Pädagogische Mychajlo-Dragomanov-Universität Kiew, Ukraine

Im vorliegenden Band werden Beiträge veröffentlicht, die 2013 auf der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in der Sektion C1 „Von der Grammatik(-theorie) zum sprachlichen Handeln" gehalten wurden. Die Beschreibung der Sektion enthielt den Slogan: „Deutsch ohne Grammatik? Das geht nicht!". Daraufhin kamen aber weitere Fragen auf: „Wie viel Grammatik – und welche grammatiktheoretischen Grundlagen – braucht DaF/DaZ?". Antworten auf diese Fragen suchten und fanden Autorinnen und Autoren des vorliegenden Sammelbandes. In ihren Artikeln schlagen sie Lösungen vor, die die aufgeworfenen Fragen zum Teil erklären.

Frau Prof. Dr. Emilija Bojkovska aus Skopje betrachtet in ihrem Artikel die Nominalphrase im Deutschen und Mazedonischen im Paradigma der Dependenzgrammatik, wobei sie sich auf die Grundlagen der Komparatistik stützt. Mit ihrem Beitrag sucht sie zu verdeutlichen, dass die Dependenzdiagramme von Ulrich Engel bzw. von Hans-Werner Eroms durchaus produktiv sind, um Flexion und Kongruenz in der Nominalphrase im Deutschen und im Mazedonischen klar darzustellen. Auf solche Weise gelingt es ihr, den mazedonischen Deutschlernern Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Struktur der Nominalphrase vor Augen zu führen. Bedeutend ist dabei, dass die Kongruenz in der Nominalphrase unterschiedliche Abhängigkeitsrelationen im Deutschen und im Mazedonischen zeigt.

Herr Prof. Pratomo Widodo aus Jakarta widmet seinen Beitrag „Wortstellung im Deutschen und Indonesischen und ihre didaktische Implikation" auch einem komparatistischen Thema in der Grammatik, das eng mit dem

DaF-Unterricht verbunden ist, weil er eine Darstellung und eine wissenschaftliche Begründung für das Phänomen der Wortstellung anstrebt. Die wissenschaftliche Grundlage für seine Ausführungen findet er in der Theorie von Joseph Harold Greenberg bezüglich der VSO-, SVO- und SOV-Sprachen sowie VOS-, OVS- und OSV-Sprachen, wobei er die Valenztheorie produktiv anwendet. Er betrachtet die Wortfolge auch nach dem topologischen Modell von Ursula Hoburg, das seinen Ursprung in der Theorie von Erich Drach hat. Der Vergleich beider Sprachen hinsichtlich der Wortstellung führt den Autor zur Schlussfolgerung, dass das Deutsche *mehr Grammatik* als das Indonesische braucht. Demnach muss man indonesischen Lernern eindrücklich das Basiswissen im Bereich Syntax und Flexionsmorphologie vermitteln, damit die Lerner mit einem Nulleinstiegsniveau am Ende des Studiums ihre Aussagen sachkundig und fehlerfrei formulieren können. Man muss in diesem Prozess der Vermittlung der Syntax unbedingt zielgruppengerecht vorgehen, um zu positiven Ergebnissen im DaF-Grammatikunterricht zu kommen.

Die Frage der Wortfolge wurde auch im Beitrag „Expressive Wortfolge im Nebensatz der gesprochenen ‚politischen Sprache' (gezeigt an Reden, Interviews und Pressekonferenzen von den zeitgenössischen deutschen Politikern)" von Tetiana Gavrylyshyn untersucht. Sie fokussierte ihre Forschungsarbeit im Vergleich zu Prof. Widodo auf die Spezifik der Wortfolge in der gesprochenen Sprache, die heute ein sehr aktuelles Kapitel in der deutschen Gegenwartsgrammatik ausmacht. Die wissenschaftliche Welt ist sich bewusst, dass die gesprochene Sprache andere Regularitäten aufweist. Diese Regularitäten haben in Form von spezifischen kommunikativen Praktiken bzw. Gesprächsformen sowie mündlichen Varietäten haben bereits, wie die DUDEN-Grammatik zeigt, Eingang ins grammatische Regelwerk gefunden. Tetiana Gawrylyshyn versucht in ihrem Beitrag herauszufinden, ob die expressive Wortfolge im deutschen Nebensatz in der Sprache der Politiker in ihrer mündlichen Variante eine stilistische Funktion erfüllt oder durch den Mangel an Formulierungszeit verursacht wird. Dabei spielt der kommunikativ-pragmatische Ansatz der Studie eine wichtige Rolle.

Der korpusgestützte Ansatz bei der Erforschung von grammatischen Regularitäten wird im Beitrag „Korpusgrammatik im kommunikativ-pragmatischen Paradigma“ von Prof. Dr. phil. habil. Svitlana Ivanenko aus Kyjiw als ein relevanter Ansatz textgrammatischer Untersuchungen betrachtet. Sogar kleinere Korpora in der Größenordnung von ca. 150 000–200 000 Textwörtern von einer Textsorte können aussagekräftige Schlussfolgerungen für die Behandlung von grammatischen Themen im DaF-Unterricht liefern. Die Autorin hebt hervor, dass die Gewichtung der grammatischen Mittel im grammatischen System beachtliche Unterschiede bezüglich ihrer Gewichtung in der Parole aufweist. Dies wird am Beispiel der Textsorte *Glosse* illustriert, wo unter den Mitteln des Kausalfeldes im erörternd-argumentativen Kontext nicht Kausalsätze, sondern Attribut-, Objekt- und Temporalsätze vorherrschen.

Im Beitrag „Die Interaktion von Grammatik und Prosodie als Strategie zu einem besseren Verständnis des Deutschen als Zweit- und Drittsprache“ von Prof. Dr. Dagmar Winkler geht es um eine hybride theoretische Grundlage zur Vermittlung von grammatischen Kenntnissen im DaF-Unterricht. In ihren theoretischen Überlegungen geht Prof. Winkler davon aus, dass die Vermittlung der Grammatik im DaF-Unterricht nach ähnlichen Prinzipien ablaufen soll wie bei der Aneignung der Grammatik in der Muttersprache, also durch das Hör- und Leseverstehen. Dabei werden aber auch Grammatikkenntnisse der eigenen Muttersprache aktiv genutzt, um das Fremde zu reflektieren und effizient zu lernen. Die Grundüberlegung über die Harmonie, die jede Sprache hat und die erst in den Texten evident wird, macht es möglich, nach dem Klang des Satzes die richtige grammatische Form bzw. Struktur zu erkennen und später bei der eigenen Textproduktion zu wählen. Die Autorin verweist darauf, dass die von ihr langjährig geleistete Projektarbeit bewiesen hat, dass Texte der literarischen Richtung „Konkrete Poesie“ am geeignetsten sind, die Verbindung der Grammatik mit phonetisch-phonologischen Eigenschaften der Sprache zu illustrieren bzw. den Mechanismus der Harmonie zwischen der Grammatik und Phonetik zu erkennen und ihn bei eigener Textproduktion zu nutzen.

Wenn es in den vorangehenden Artikeln darum ging, den DaF-Grammatikunterricht bzw. die Grammatikforschung auf der Grundlage einer bestimmten Theorie voranzubringen, so geht es im Artikel „Grammatik-Regisseure: Film als Weg zum reflektiven Grammatiklernen“ von Dr. Edith Kreutner aus Bristol darum, den Grammatikunterricht durch Projektarbeit unter Heranziehung neuer Medien und Nutzung der technischen Möglichkeiten, die die Universität Bristol bietet, interessant zu machen, Studierende zum Nachdenken über eigene Grammatikkenntnisse zu bringen sowie Studenten zu autonomen Lernern zu entwickeln. Die Ergebnisse des Projekts des Lehrerteams wirken überzeugend, weil es darum geht, nachzuweisen, welchen Stellenwert die Projektarbeit hinsichtlich der Vervollkommnung der grammatischen Kenntnisse von Studierenden hat.

Für die kompetente Mithilfe bei den Redaktionsarbeiten zu diesem Buch danke ich dem DAAD-Lektor Christian Ganzer.

Das Dependenzdiagramm im DaF-Unterricht am Beispiel der Kongruenz in der Nominalphrase im Deutschen und im Mazedonischen

Emilija Bojkovska – Universität St. Kyrill und Method, Skopje, Mazedonien

Abstract

Von Ulrich Engels Dependenzdiagramm ausgehend werden Flexion und Kongruenz in der Nominalphrase im Deutschen und im Mazedonischen betrachtet. Im Mazedonischen gibt es (von einigen Resten abgesehen) keine Kasusflexion. Es besitzt drei bestimmte Artikel. Während die Determinative grundsätzlich freie Morpheme (lexikalische Determinative) sind, erscheinen die bestimmten Artikel als gebundene Morpheme, die als Endungen an das Nomen oder an das ihm vorausgehende Adjektiv treten; sie drücken neben der Bestimmtheit auch räumliche und zeitliche Verhältnisse aus. Die Adjektivflexion hängt im Mazedonischen nicht vom Determinativ ab; im Deutschen wird sie von diesem gesteuert. Demzufolge ist das Determinativ im Deutschen dem Adjektiv übergeordnet; im Mazedonischen hängen lexikalisches Determinativ und Adjektiv direkt vom Nomen ab. Im Deutschen wird ein Nullartikel postuliert, mit dem diese Abhängigkeit konsequent erklärt werden kann; die Annahme eines Nullartikels erübrigt sich im Mazedonischen. Der Postulierung des Nullartikels zufolge wird das Determinativ im Deutschen als obligatorisches Begleitelement des Nomens angesehen; im Mazedonischen ist es hingegen fakultativ. Der bestimmte Artikel hängt im Mazedonischen vom Adjektiv ab. Die mazedonischen Possessiva sind Adjektive, die deutschen sind Determinative (oder Pronomina). Anders als bei Engel erscheinen im Diagramm von Hans-Werner Eroms die Artikel, das deiktische Determinativ *dér* und das negative Determinativ entgegen den restlichen Determinativen, die Nomendependentien sind, auf derselben Ebene wie das Nomen, was dem Status der bestimmten Artikel im Mazedonischen als unselbstständiger Morpheme entspricht.

1. Einleitung

In dieser Arbeit werden das Dependenzdiagramm von Engel (2009) und das von Eroms (2000) als Erklärungsmittel im kontrastiv angelegten DaF-Unterricht untersucht. Der Schwerpunkt liegt auf der Kongruenz in der Nominalphrase[1] im Deutschen und im Mazedonischen. Mithilfe des Dependenzdiagramms wird auf die Übereinstimmungen, aber vor allem auf die Differenzen zwischen den beiden Sprachen hingewiesen, die eine Quelle für Interferenzfehler sein können.

2. Dependenzrelation und Dependenzdiagramm

Die Dependenzgrammatik geht von der Annahme aus, dass die Elemente (Wörter/Wortformen) in einer sprachlichen Konstruktion in ihrem Vorkommen voneinander abhängen. Das übergeordnete/regierende Element (Regens) bedingt das Auftreten und ggf. die morphologische Form des untergeordneten/regierten/abhängigen Elements (Dependens). Jedes sprachliche Element kann gleichzeitig Regens und Dependens sein. Fast alle Wörter/Wortformen besitzen die Eigenschaft, Dependentien zu haben und sind somit rektionsfähig (Engel, 2009, S. 26 ff.; vgl. auch Eroms, 2000, S. 79 ff.).[2]

Jede Wortgruppe zeichnet sich durch das interne Regens (Kopf) aus, das die Wortgruppe von innen regiert, d. h. die höchste Stellung innerhalb der Wortgruppe einnimmt, und durch das externe Regens (einfach Regens genannt), das die Wortgruppe von außen regiert und nicht ihr Bestandteil ist. Die nach dem Kopf benannten Wortgruppen sind Phrasen. Die Wortgruppen, welche den Namen des Regens tragen, werden syntaktische Glieder genannt. Die

1 Die Nominalphrase hat ein Nomen als Kopf (s. u.). Der Terminus *Nomen* wird in der vorliegenden Arbeit wie bei Engel (2009) im Sinne von *Substantiv* verwendet. Der Terminologie von Eroms (2000) entsprechend wird der Terminus *Substantiv* lediglich im Zusammenhang mit seinem Diagramm verwendet.

2 Dieser Rektionsbegriff unterscheidet sich von dem Eisenbergs (1994, S. 53), wonach die Form des regierten Elements von einer Paradigmenkategorie des regierenden Elements (d. h. einer Kategorie, in der das Regens unveränderlich ist, z. B. dem Genus des Nomens) festgelegt ist.

Wortgruppen, deren Regens ein Verb ist, sind Satzglieder (Verbglieder), alle anderen sind Attribute (Engel, 2009, S. 79 ff.).

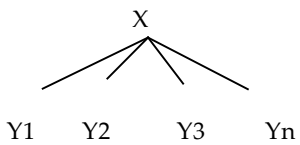
So ist z. B. die Wortgruppe *die Reise der Schüler nach Deutschland* eine Nominalphrase (deren Kopf *Reise* ist), ihr Status als syntaktisches Glied ist jedoch unbekannt, da ihr Regens fehlt. Die Wortgruppe *der Schüler* ist eine Nominalphrase (deren Kopf *Schüler* ist) und ein Nomenglied (deren Regens *Reise* ist), die Wortgruppe *nach Deutschland* ist eine Präpositionalphrase (deren Kopf *nach* ist) und ein Nomenglied (deren Regens *Reise* ist), das Nomen/die Nominalphrase *Deutschland* ist ein Präpositionsglied (deren Regens *nach* ist). In dieser Arbeit werden das Nomen und seine Attribute Determinativ und Adjektiv untersucht. Das Regens des Nomens (d. h. die syntaktische Funktion der Nominalphrase) wird hingegen nicht berücksichtigt, da es keinen Einfluss auf Flexion und Kongruenz hat.

Die Metasprache kann durch eine formalisierte Beschreibung der Dependenzrelation, die Formeln und Diagramme enthält, teilweise ersetzt oder ergänzt werden. Hays (1964, S. 5) stellt Dependenz, Valenz und Wortstellung folgendermaßen dar:

Xi (Xj1, Xj2, …, *, …, Xjn)

Das Regens Xi hat die Dependentien Xj1, …, Xn, deren Anzahl n ist. Der Stern verweist auf die Position des Regens. Zwischen die Elemente Xj1 und Xjn können weitere Dependentien eingeschoben werden. Die Formel bietet gegenüber der Metasprache eine verkürzte und übersichtlichere Beschreibung.

Ein weiteres Beschreibungsmittel für denselben Sachverhalt ist das Dependenzdiagramm (Engel, 2009, S. 26 ff.; Eroms, 2000, S. 79 ff.).



Es gibt Dependenz, Valenz und nur andeutungsweise die Wortstellung wieder. Die Dependenzstriche zwischen dem Regens X und den Dependentien (Y1, Y2, Y3, Yn), deren Anzahl n ist, zeigen die Kookkurrenz dieser Elemente. Üblicherweise wird das Regens oberhalb des Dependens gestellt. Dadurch, dass jedes Dependens nur ein Regens, aber ein Regens mehrere Dependentien haben kann, weist das Dependenzdiagramm Verzweigungen von oben nach unten auf. Die Dependenzstriche dürfen sich nicht kreuzen.

Im Unterschied zu Formeln und zur Metasprache enthält das Diagramm eine weitere Dimension. Demzufolge ist es übersichtlicher. Jedoch warnt Engel (2009, S. 28) davor, den Dependenzbaum mit wirklichen Bäumen zu assoziieren. Das Diagramm sei bloß als Hilfsmittel des Grammatikers anzusehen, in dem die zwar begründete, aber doch beliebige Anordnung der sprachlichen Elemente zum Ausdruck komme.

Die „einfachen" Dependenzstriche drücken ein unspezifiziertes Dependenzverhältnis aus. Sie können jedoch so geformt werden, dass sie das Dependenzverhältnis im Hinblick auf Obligatheit und Fakultativität spezifizieren. Bei Engel (2009, S. 28 f.) wird die obligatorische Dependenz durch einen Pfeil und die fakultative durch einen Haken gekennzeichnet. Ein entsprechend geformter Dependenzstrich kann auch auf Valenzbeziehungen hinweisen. Engel (2009, S. 29 f.) stellt die Ergänzungen mit einem fetten Strich, die Angaben mit einer gestrichelten Linie dar. Im Folgenden wird auf die Spezifizierung der Dependenzstriche verzichtet, weil a) Determinativ und Adjektiv grundsätzlich denselben Vorkommens- und Valenzstatus aufweisen: Sie sind syntaktisch fakultativ (zur Obligatheit des Determinativs im Deutschen als Folge der Postulierung des Nullartikels siehe die Punkte 3.2.2. und 3.3.4.) und als Angaben anzusehen; und weil b) der linguistische Aspekt im DaF-Unterricht je nach der Zielgruppe in einem bestimmten Maße oft hinter die Vereinfachung und die Übersichtlichkeit des Lernstoffes zurücktritt.

3. Die Nominalphrase

3.1 Begriff

Die Nominalphrase ist eine Wortgruppe mit einem Nomen als Kopf.

eine gute Lösung; едно добро решение / edno dobro rešenie[3]

Vor dem Nomen stehen in der Regel Determinative und Adjektive (vgl. Fußnote 8). Zum Nomen können im Deutschen noch Nominalphrasen im Genitiv, Präpositionalphrasen, unflektierte Nomina und Nebensätze hinzukommen. Mit Ausnahme der genitivischen Nominalphrase hat das Nomen im Mazedonischen dieselben Attributklassen (*die Erweiterung der Baustelle Marktplatz um 10 km², die gestern angekündigt wurde; der Kauf von fünf Litern frischer Milch zu vier Euro; проширувањето на градилиштето „Пазариште“ за 10 km², кое беше најавено вчера / proširuvanjeto na gradilištето „Pazarište“ за 10 km², кое beše najavено včera; купување (на) пет литри свежо млеко за четири евра / kupuvanje (na) pet litri svežo mleko za četiri evra*).

Im Folgenden werden Nomen, Determinativ und Adjektiv im Hinblick auf Flexion und Kongruenz sowie ihre gegenseitigen Dependenzrelationen im Deutschen und im Mazedonischen untersucht.

3.2 Flexion

3.2.1 Das Nomen

Nomina sind genuskonstante Wörter (Engel, 2009, S. 41). Von dieser Regel gibt es wenige Ausnahmen (Mask./Neutr.: *Liter*, *Meter*, Mask./Fem./Neutr. *Joghurt* usw.; Mask./Fem.: *жар*/žar ‚Glut‘, *песок*/*pesok* ‚Sand‘, *сол*/*sol* ‚Salz‘ usw.)[4]. Die Nomenflexion im Deutschen umfasst Kasus und Numerus

3 Bei fehlender Übersetzung der mazedonischen Beispiele haben sie mit den deutschen die gleiche Bedeutung.

4 Bei den Ausnahmen von der Regel der Genuskonstanz führt die Genusvariabilität zu keinem semantischen Unterschied (*das/der Meter*) oder nur zu semantischen Nuancen (*der/das Teil*).

(*Kind – Kindes – Kinder – Kindern*)[5], die im Mazedonischen erfolgt nur nach Numerus (*врата – врати / vrata – vrati* ‚Tür – Türen')[6]. Ausnahmen von der Numerusvariabilität sind Singularia tantum (*Milch; Gold, злато/zlato*) und Pluralia tantum (*Finanzen, финансии/finansii*; *очила/očila,* ‚Brille'), unter denen auch unveränderliche Nomina sind (*Milch, Finanzen; злато/zlato* ‚Gold'). Die numeruskonstanten Nomina stimmen in beiden Sprachen nur teilweise semantisch überein (Sing. *родител/roditel*, Pl. *родители/roditeli* gegenüber dem Plurale tantum *Eltern*; Sing. *Brille*, Pl. *Brillen* gegenüber dem Plurale tantum *очила/očila*).

Im Mazedonischen gibt es eine partielle Flexion nach Bestimmtheit, da der bestimmte Artikel im Gegensatz zu den restlichen Determinativen als gebundenes Morphem vorkommt (*слика – сликата, slika – slikata* ‚Bild' – ‚das Bild', wörtl.: ‚Bild-das'; vgl. Punkt 3.2.2.).

Der Wert für den Numerus hängt (mit Ausnahme von numeruskonstanten Nomina) vom Sprecher ab, der für den Kasus vom Regens des Nomens (Verb, Präposition, Nomen oder Adjektiv), das Genus ist ein inhärentes Nomenmerkmal.

Die Deklinationstypen des Nomens im Deutschen bereiten den mazedonischen Muttersprachlern Schwierigkeiten bei der Wahl des Pluralflexems und der Verwendung des Umlauts (vgl. *Bauer – Bauern*, aber: *Schüler – Schüler*;

Nomina wie *der Leiter, die Leiter*; *der Band, das Band* usw. sind aufgrund des semantischen Unterschieds Homonyme. Somit entsprechen auch sie der Regel der Genuskonstanz.

5 Die Deklinationsendungen des Nomens kennzeichnen zu einem höheren Grad den Plural als den Kasus. Das Nomen hat die Kasusendungen weitgehend eingebüßt. Am besten sind noch der Gen. Sing. Mask./Neutr. und der Dat. Pl. erhalten. Die Kasusmarkierung wird meistens am Determinativ (und am Adjektiv) ausgedrückt.

6 Bei einigen Nomina gibt es Reste des Vokativs (sog. Anredeformen), vgl. die Grundform: *мајка/majka* (‚Mutter'), *брат/brat* (‚Bruder'), *учител/učitel* (‚Lehrer') und die Anredeform: *мајко/majko, брате/brate,* учителе/*učitele, учителу/učitelu*.

Hund – Hunde, aber: *Turm – Türme*; *Hand – Hände*, aber: *Werkstatt – Werkstätten*).[7]

Die Nomendeklination wird im Dependenzdiagramm nicht dargestellt, da der Dependenzknoten bei flektierbaren Wortklassen aus einer Wortform besteht. Demzufolge stehen die Flexeme auf derselben Ebene wie das Wort/der Wortstamm.

3.2.2 Das Determinativ

Determinative sind im Deutschen genusvariable Wörter, die mit dem sächsischen Genitiv inkompatibel sind: **der Annas Bruder*; *Annas Bruder* (Engel, 2009, S. 49 f.). Das Determinativ, das auch nach Kasus und Numerus flektiert wird, führt das Nomen in eine Nominalphrase über und bringt oft eine refentielle Bedeutung ein. Engel (2009, S. 50 f., S. 84 ff.) unterscheidet folgende Determinative im Deutschen:

Artikel (*der*, *ein*, Ø),
Possessivum (*mein*, *dein* usw.),
Demonstrativum (*dér*, *dieser*, *jener*, *derjenige* usw.),
Definitum (*alle*, *beide*),
Indefinitum (*einige*, *etliche*, *irgendein* usw.),
Negativum (*kein*) und
Interrogativum (*was für ein*, *welcher* usw.).

---

7 Während die meisten Nomina im Deutschen numerusvariabel, jedoch „pluralkonstant" sind, gibt es im Mazedonischen Nomina (z. B. *заб/zab*, ‚Zahn', *лист/list* ‚Blatt') mit zwei oder sogar drei Pluralformen. Es handelt sich um den „schlichten/gewöhnlichen" Plural: *заби/zabi*, *листови/listovi*, den abgezählten Plural (den Rest des indoeuropäischen Duals): *заба/zaba*, *листа/lista* und den Kollektivplural: *лисје/lisje*, *лисја/lisja*. Für deutschlernende mazedonische Muttersprachler stellt dieser Umstand eine Vereinfachung der Verhältnisse in der Fremdsprache (Unterdifferenzierung oder Neutralisation) dar, er wäre jedoch eine Schwierigkeit (Überdifferenzierung oder Diversifikation) für mazedonischlernende deutsche Muttersprachler (vgl. Sternemann, 1983, S. 18 f.; Koller, 2001, S. 228 ff.).

Das Determinativ geht in der Regel dem Adjektiv und dem Nomen voraus: *das/dieses große Haus*; *kein großes Haus*. Infolge der Postulierung des Nullartikels ist das Determinativ im Deutschen ein obligatorisches Nomenattribut (vgl. 3.3.4.).

Die Determinative im Mazedonischen zerfallen je nach der morphematischen Selbstständigkeit in eine Subklasse freier Morpheme (lexikalische Determinative) und eine Subklasse von Endungen, die aus den bestimmten Artikeln besteht (bestimmte Artikelmorpheme). Die lexikalischen Determinative (im Folgenden einfach Determinative genannt) lassen sich als genusvariable Wörter definieren, welche sich nicht mit den bestimmten Artikelmorphemen verbinden lassen (**овојов рид*/**ovojov rid* ‚dieser-der Hügel').

Folgende Subklassen der Determinative, einschließlich der bestimmten Artikelmorpheme, sind zu unterscheiden:

Artikel (*-ов/-ov*, *-он/-on*, *-от/-ot*; *еден/eden*),
Demonstrativum (*овој/ovoj*, *оној/onoj*, *тој/toj*),
Indefinitum (*секој/sekoj*, *сечиј/sečij*, *некој/nekoj*, *нечиј/nečij*, *кој било/koj bilo*, *чиј било/čij bilo usw.*),
Negativum (*ниеден/nieden*, *никој/nikoj*, *ничиј/ničij*),
Interrogativum (*кој/koj*, *чиј/čij*) und
Relativum (*кој/koj*, *којшто/kojšto*, *чиј/čij*, *чијшто/čijšto*).

Die Determinative eröffnen die Nominalphrase (*овој голем стол/ovoj golem stol* ‚dieser große Stuhl'). In der Regel kommen sie mit dem bestimmten Artikel nicht in derselben Nominalphrase vor (entweder *тој рид/toj rid* ‚dér Hügel' oder *ридот/ridot* ‚der Hügel', wörtl.: ‚Hügel-der'). Eine doppelte Kennzeichnung der Bestimmtheit ist jedoch in der Umgangssprache möglich: *тој ридот/toj ridot*, wörtl.: ‚dér Hügel-der' (vgl. Minova-Ǵurkova, 2000, S. 131 f.). Zu den Determinativen werden in dieser Arbeit auch die bestimmten Artikelmorpheme gerechnet, obwohl sie keine freien Morpheme sind. Sie treten an das Nomen oder das dem Nomen vorausgehende Adjektiv (*слика/slika* ‚das Bild', wörtl.: ‚Bild-das'), *големата слика/golemata slika* (‚das große Bild', wörtl.: ‚große-das Bild').

Die drei bestimmten Artikelmorpheme (*-ов/-ov*, *-он/-on*, *-от/-ot*) drücken neben der Bestimmtheit auch eine räumliche und eine zeitliche Situierung der durch das Nomen benannten Größe aus. Im Folgenden sei die räumliche Situierung illustriert. Die *-ов/-ov*-Wurzel betrifft Größen, die sich in der Nähe des Sprechers befinden (*Погледни ја сликава/Pogledni ja slikava*, ‚Sieh dir das Bild in meiner Nähe an'), während die *-он/-on*-Wurzel sich auf Größen bezieht, die entfernt vom Sprecher und vom Gesprächspartner, jedoch in ihrem Blickfeld liegen (*Погледни ја сликана/Pogledni ja slikana* ‚Sieh dir das von uns entfernte Bild an'). Die *-от/-ot*-Wurzel verweist auf Größen, die sich in der Nähe des Gesprächspartners befinden (*Погледни ја сликата/Pogledni ja slikata* ‚Sieh dir das Bild in deiner Nähe an'). Diese Artikelendung kann auch „reine" Bestimmtheit ohne Verweis auf räumliche und zeitliche Dimension ausdrücken (*Сликата, за која стана збор, чини многу пари/Slikata, za koja stana zbor, čini mnogu pari*, ‚Das Bild, von dem die Rede war, kostet viel Geld', s. u.).

3.2.3 Das Adjektiv

Adjektive lassen sich im Deutschen als genusvariable Wörter definieren, die zwischen dem Determinativ und dem Nomen stehen können: *diese neuen Bräuche* (Engel, 2009, S. 41). Auch im Mazedonischen sind die Adjektive durch ihre Genusvariabilität und ihre Position zwischen dem Determinativ und dem Nomen beschreibbar: *овие нови обичаи/ovie novi običai*.[8]

Das attributiv gebrauchte Adjektiv wird im Deutschen nach Genus, Kasus und Numerus, im Mazedonischen nach Genus und Numerus flektiert.[9] Die

---

8 Das mit einer Präpositionalphrase attribuierte Adjektiv wird im Mazedonischen dem Nomen nachgestellt: *земја богата со злато/zemja bogata so zlato* (‚ein an Gold reiches Land', wörtl.: ‚Land reich an Gold') gegenüber dem Adjektiv ohne Attribut und dem mit einem Adverb attribuierten Adjektiv, die vor dem Nomen stehen *(мошне) богата земја* / (*mošne) bogata zemja* (‚ein (sehr) reiches Land', wörtl.: ‚(sehr) reiches Land').

9 In beiden Sprachen gibt es nicht flektierbare Adjektive, z. B.: *lila, rosa; фер* (‚fair'), *мазе* (frisch'). Im Mazedonischen weisen nur wenige Adjektive noch Spuren des Vokativs Mask., sog. Anredeformen, auf. Vgl. die Anredeform *драги/dragi, мили/mili* gegenüber der Grundform *мил/mil, драг/drag* (‚lieb').

Werte für diese grammatischen Kategorien werden ihm vom Nomen zugewiesen. Wenn in einer Nominalphrase im Mazedonischen ein Adjektiv und ein bestimmtes Artikelmorphem vorkommen, werden sie miteinander verknüpft (*скапата книга/skapata kniga* (‚das teure Buch', wörtl.: ‚teure-das Buch', s. o. und Punkt. 3.3.4.).

3.3 Kongruenz

3.3.1 Begriff

Kongruenz ist die Übereinstimmung von Wortformen innerhalb einer Wortgruppe in grammatischen Kategorien. In der Nominalphrase besteht im Deutschen Kongruenz in Genus, Kasus und Numerus, im Mazedonischen in Genus und Kasus[10]. Kongruenzbeziehungen bestehen zwischen a) Nomen und Determinativ, b) Nomen und Adjektiv und c) Determinativ und Adjektiv.

3.3.2 Nomen und Determinativ

Dem Determinativ werden die Werte für Genus, Kasus und Numerus im Deutschen bzw. für Genus und Numerus im Mazedonischen vom Nomen zugewiesen. Aus diesem Grund ist in Engels Dependenzdiagramm das Determinativ in beiden Sprachen dem Nomen untergeordnet (s. u.).

10 Dieser Kongruenzbegriff unterscheidet sich von dem Eisenbergs (1994, S. 55 f.), der Kongruenz zwischen Nomen und Determinativ und zwischen Nomen und Adjektiv nur in Kasus und Numerus sieht, weil sie für alle drei Wortklassen Einheitenkategorien sind, d. h. Kategorien, nach denen die Wörter flektierbar sind. Zwischen dem Determinativ und dem Adjektiv besteht die Kongruenz auch im Genus.

Eine Sonderstellung nimmt das bestimmte Artikelmorphem im Mazedonischen ein. Wenn es als Endung an das Nomen angefügt wird, richtet es sich nur teilweise nach dessen Genus und Numerus. In diesem Fall monosemiert es jedoch im Singular (wie die übrigen Determinative) homonyme Nomina mit unterschiedlichem Genus (vgl. Koneski, 1976, S. 228 f.):

пролетта/proletta (Fem. Sg. ‚der Frühling', wörtl. ‚Frühling-der'),
полетот/poletot (Mask. Sg. ‚der Schwung', wörtl. ‚Schwung-der'),
плотта/plotta (Fem. Sg. ‚der Körper', wörtl., Körper-der'),
плотот/plotot (Mask. Sg. ‚der Flechtzaun', wörtl. ‚Flechtzaun-der'),
жените/ženite (Pl. ‚die Frauen', wörtl. ‚Frauen-die'),
судиите/sudiite (Pl. ‚die Richter', wörtl. ‚Richter-die').

Das bestimmte Artikelmorphem richtet sich auch nach dem Nomenauslaut. So steht z. B. die Artikelform *-та/-ta* bei Nomina (Feminina und Maskulina), die auf *-а* enden:

жената/ženata (Fem. Sg. ‚die Frau', wörtl. , Frau-die'),
судијата/sudijata (Mask. Sg. ‚der Richter', wörtl. , Richter-der').

Beide Kongruenzarten spiegeln sich in der Unterordnung des bestimmten Artikelmorphems im Nomen wider.

Darstellung nach Engel (2009)

Nom	Nom	Nom	Nom
Gäste	*гости*	*Gäste*	*гости-*
|	|	|	|
Det	Det	Det	Det
diese	*овие*	*die*	*-те*
diese Gäste	*овие гости/ovie gosti*	*die Gäste*	*гостите/gostite*

Die Darstellung des bestimmten Artikels im Mazedonischen als Dependens des Nomens (oder des Adjektivs, vgl. Punkt 3.3.4.) ist nicht unumstritten, da es eine Nomenendung (bzw. eine Adjektivendung) ist. Nach derselben Vor-

gehensweise müssten auch die Pluralendungen als Dependentien des Nomens (oder des Adjektivs) dargestellt werden. Diese Inkonsequenz ist dadurch zu begründen, dass die gebundenen bestimmten Artikelmorpheme eine Ausnahme innerhalb der Determinative sind (vgl. Punkt 3.2.2.).

Entgegen dem Diagramm Engels setzt Eroms (2000, S. 253 ff.) Gleichstufigkeit zwischen Artikel und Substantiv im Deutschen an.

∩
Art. Substantiv

Auf diese Weise trage er sowohl den Regensqualitäten des Artikels als auch den unbestreitbaren Kopfeigenschaften des Nomens Rechnung. Diese Darstellungsweise wendet Eroms (2000, S. 253) für den bestimmten und den unbestimmten Artikel sowie für das deiktische Determinativ *dér* und das negative Determinativ an. Die übrigen Determinative sind Dependentien des Nomens.

Darstellung nach Eroms (2000):

∩ ∩
die Gäste *гостu-me* *Gäste* *гостu*
| |
diese *овие*
die Gäste *гостume/gostite* *diese Gäste* *овие гостu/ovie gosti*

3.3.3 Nomen und Adjektiv

Dem Adjektiv werden die Werte für Genus, Kasus und Numerus im Deutschen bzw. für Genus und Numerus im Mazedonischen ebenfalls vom Nomen übertragen (vgl. Punkt 3.3.2.). Somit ist das Adjektiv ein Dependens des Nomens. Im Mazedonischen ist es (ungeachtet des Auftretens eines Determinativs) ein direktes Nomendependens.

Nom
гости
|

Adj
странски
странски гости/stranski gosti
‚ausländische Gäste'

Der Postulierung eines Nullartikels im Deutschen zufolge steht in Engels Dependenzdiagramm immer ein Determinativ zwischen Nomen und Adjektiv, sodass keine direkte Dependenzrelation zwischen ihnen besteht. Eine unmittelbare Dependenzrelation nimmt jedoch Eroms an (siehe Punkt 3.3.4.).

3.3.4 Determinativ und Adjektiv

Die Kongruenz zwischen Determinativ und Adjektiv erfolgt in den vom Nomen zugewiesenen Werten für Genus, Kasus und Numerus im Deutschen bzw. für Genus und Numerus im Mazedonischen.

Das Deutsche weist eine Besonderheit auf: die Deklinationsendungen des Adjektivs hängen vom Determinativ ab (*ein neuer Tisch*, aber: *der neue Tisch*). Diese Abhängigkeit lässt sich mit folgenden Regeln beschreiben (vgl. Helbig & Buscha, 2001, S. 273 ff.):

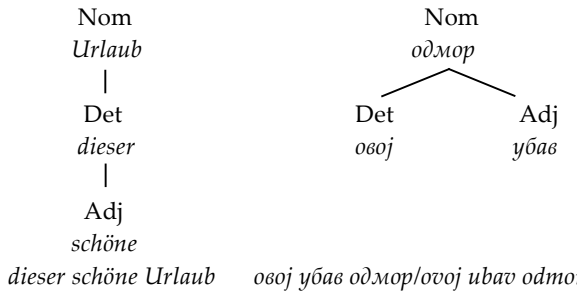
1. Für jede Kombination aus Genus, Kasus und Numerus gibt es eine Signalendung, welche diese Werte signalisiert (z. B. Mask. Nom. Sg.: *-er*; Neutr. Nom./Akk. Sg: *-es*)[11].
2. Die Signalendung muss vorkommen, darf aber nur einmal vorkommen: entweder am Determinativ oder am Adjektiv (*das technische Problem; ein technisches Problem*).

11 Das eindeutige Verständnis der Werte für Genus, Kasus und Numerus erfolgt im Kontext, da die Signalendungen (z. B. *-er*) an sich in der Regel homonym sind: *der Tisch* (Mask. Nom. Sg.), *der Tasche* (Fem. Gen./Dat. Sg.), *der Tische/Taschen* (Gen. Pl.).

3. Eine Ausnahme ist die Adjektivdeklination bei Nullartikel im Gen. Mask./Neutr. Sg. (*Herstellung feinen Salzes*, wo die Signalendung *-es* am Adjektiv nicht erscheint).
4. Wenn das Adjektiv nicht die Signalendung trägt, endet es entweder auf *-e* oder auf *-en* (*das neue Bild, die neuen Bilder*).
5. Wenn das Determinativ nicht die Signalendung trägt, ist es endungslos (*ein neues Bild*).

Im Mazedonischen hängt die Adjektivflexion nicht vom Determinativ ab: (*еден/овој/секој) нов стол*/(*eden/ovoj/sekoj) nov stol* (‚(ein/dieser/jeder) neue(r) Stuhl')[12].

Folgende Dependenzdiagramme nach Engel (2009) veranschaulichen die Dependenzbeziehungen zwischen Adjektiv und Determinativ:



dieser schöne Urlaub *овој убав одмор/ovoj ubav odmor*

Während das Adjektiv im Deutschen direkt vom Determinativ und indirekt vom Nomen abhängt, hängen beide Elemente im Mazedonischen gleichstufig und unmittelbar vom Nomen ab.

Wenn dem Nomen ein Adjektiv vorausgeht, wird das bestimmte Artikelmorphem diesem als Endung angehängt. Das Adjektiv bekommt (wie lexikalische Determinative) fixe Endungen für Genus und Numerus (Mask. endungslos, Fem. *-a*, Neutrum *-o*, Plural *-и/-i*). Auch das bestimmte Artikel-

12 Im Mazedonischen können Nomina, die Zählbares benennen, im Singular auch ohne Determinativ vorkommen.

morphem, das sich als Nomenendung nur teilweise nach Genus und Numerus des Nomens, aber auch nach seinem Auslaut richtet, hat als Adjektivendung fixe Genus- und Numerusformen (Mask. Sing. *-ов/-ov*, Fem. Sing. *-ва/-va*, Neutr. Sing. *-во/-vo*, Pl. *-ве/-ve*; analog bei der *-он/-on-* und der *-от/-ot-* Wurzel). Vgl.:

> *праведната жена/pravednata žena* (Fem. Sg. ‚die gerechte Frau', (wörtl. ‚gerechte-die Frau'),
>
> *праведниот*[13] *судија/pravedniot sudija* (Mask. Sg. ‚der gerechte Richter'; wörtl. ‚gerechte-der Richter'),
>
> *праведното решение/pravednoto rešenie* (Neutr. Sg.: ‚die gerechte Lösung', wörtl. ‚gerechte-die Lösung'),
>
> *праведните жени/судии/решенија* (Pl. ‚die gerechten Frauen/Richter/Lösungen', wörtl. ‚gerechten-die Frauen/Richter/Lösungen').

Da das Adjektiv die Form des bestimmten Artikelmorphems im Mazedonischen steuert, wird dieses entsprechend dem Diagramm von Engels als Adjektivdependens dargestellt.

Nom	Nom
Urlaub	*одмор*
|	|
Det	Adj
der	*убав-и-*
|	|
Adj	Det
schöne	*-от*
der schöne Urlaub	*убавиот одмор / ubaviot odmor*

13 Die maskuline Artikelform tritt an die alte bestimmte Adjektivform auf *-и/-i*. Diese Endung ist semantisch verblasst, weshalb die Bestimmtheit auch noch mit dem bestimmten Artikelmorphem ausgedrückt wird.

Die hierarchische Stellung zwischen Nomen und Adjektiv kann im Deutschen auch vom Nullartikel eingenommen werden (Engel, 2009). Da im Mazedonischen die Adjektivflexion nicht vom Determinativ abhängt, erübrigt sich die Annahme eines Nullartikels.

Nom	Nom
Urlaub	*одмор*
|	|
Det	Adj
ø	*убав*
|	
Adj	
schöner	
schöner Urlaub	*убав одмор/ubav odmor*

Der Nullartikel hat keine akustische und optische Realisierung, aber er steuert wie die übrigen Determinative die Adjektivdeklination. Die Postulierung des Nullartikels führt dazu, dass das Determinativ im Deutschen als obligatorisches Nomenattribut angesehen wird. Das Determinativ ist im Mazedonischen hingegen ein fakultatives Nomendependens.
Auch bei Eroms (2000), der übrigens keinen Nullartikel annimmt, ist das Adjektiv im Deutschen ein Nomendependens. Die Anwendung seines Diagramms auf das Mazedonische ergibt eine Gleichstufigkeit des Adjektivs und des mit ihm verbundenen bestimmten Artikelmorphems.

∩	
der Urlaub	*одмор*
|	|
schöne	∩
der schöne Urlaub	*убав-и-от*
	убавиот одмор/ubaviot odmor

4. Zusammenfassung

In folgenden Punkten stimmen das Deutsche und das Mazedonische im Bereich der nominalen Kongruenz grundsätzlich überein. Im Hinblick auf das Mazedonische bezieht sich der Ausdruck Determinativ im ersten Teil der Tabelle auf lexikalische Determinative (unter Ausschluss des bestimmten Artikelmorphems).

Deutsch	Mazedonisch
Das Nomen hat, von wenigen Ausnahmen abgesehen, ein konstantes Genus und in der Regel einen variablen Numerus.	
Determinativ und Adjektiv sind numerusvariabel und im Singular genusvariabel.	
Dem Determinativ und dem Adjektiv werden die Werte für grammatische Kategorien vom Nomen zugewiesen.	
Die übliche Wortstellung in der Nominalphrase ist: Determinativ – Adjektiv – Nomen (vgl. Fußnote 8).	

Diese Gemeinsamkeiten spiegeln sich in den Dependenzdiagrammen wider, die auf beide Sprachen zutreffen. In Engels Diagramm hängt das Determinativ vom Nomen ab. Bei Eroms stehen Artikel, deiktisches Determinativ (*dér*) und negatives Determinativ auf derselben Ebene wie das Substantiv. In dieser Darstellungsart erscheinen im Mazedonischen das Nomen und die bestimmten Artikelmorpheme gleichstufig.

Die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

Deutsch	Mazedonisch
Die Nominalphrase wird nach Kasus flektiert.	Von wenigen Resten abgesehen gibt es keine Kasusflexion in der Nominalphrase.
Die Adjektivflexion wird vom Determinativ gesteuert.	Die Adjektivflexion hängt nicht vom Determinativ ab.
Es gibt einen bestimmten Artikel.	Es gibt drei bestimmte Artikel.

Der bestimmte Artikel ist wie die anderen Determinative ein freies Morphem.	Die bestimmten Artikel sind im Unterschied zu den lexikalischen Determinativen gebundene Morpheme (sog. bestimmte Artikelmorpheme).
Der bestimmte Artikel drückt in der Regel keine räumliche und zeitliche Situierung aus.	Die bestimmten Artikelmorpheme drücken räumliche und zeitliche Verhältnisse aus.
Der bestimmte Artikel eröffnet wie die restlichen Determinative die Nominalphrase.	Die bestimmten Artikelmorpheme werden als Endung an das erste Wort in der Nominalphrase (Nomen oder Adjektiv) angefügt.
Der bestimmte Artikel richtet sich nach dem Kasus und dem Numerus des Nomens und im Singular auch nach seinem Genus.	Das an das Nomen angehängte bestimmte Artikelmorphem richtet sich nur teilweise nach dem Numerus und im Singular auch nach dem Genus des Nomens; seine Form hängt teilweise von dessen Auslaut ab.
s. o.	Das an das Adjektiv angehängte bestimmte Artikelmorphem hat wie das Adjektiv selbst fixe Formen für Genus und Numerus.
Zur konsequenten Erklärung der Abhängigkeit der Adjektivflexion vom Determinativ wird (von Engel) ein Nullartikel postuliert.	Die Annahme eines Nullartikels erübrigt sich.
Der Annahme des Nullartikels zufolge wird das Determinativ im Deutschen als obligatorisches Begleitelement des Nomens angesehen.	Das Determinativ ist ein fakultatives Nomenattribut.
Die Possessiva sind Determinative (*dein Feld*) oder Pronomina (*deines*).	Die Possessiva sind Adjektive, da sie sich mit dem bestimmten Artikel verbinden lassen *твојот стол/tvojot stol* (‚dein Stuhl', wörtl.: ‚dein-der Stuhl')[14]

14 Möglich ist ein unbestimmtes Possessivum *твое поле* (‚ein Feld von dir', wörtl.: ‚dein Feld').

Den genannten Differenzen zufolge kommt es in Engels Diagramm zur unterschiedlichen Anordnung der Elemente in der Nominalphrase. Im Deutschen ist das Determinativ dem Adjektiv übergeordnet. Das gilt auch für den bestimmten und den Nullartikel. Im Gegensatz dazu hängen lexikalisches Determinativ und Adjektiv im Mazedonischen gleichstufig vom Nomen ab, während das bestimmte Artikelmorphem ein Adjektivdependens ist.
Die Kongruenz in der Nominalphrase zeigt unterschiedliche Abhängigkeitsrelationen im Deutschen und im Mazedonischen. Mithilfe des Dependenzdiagramms können die Merkmale der Nominalphrase im Deutschen für mazedonische Muttersprachler, die Deutsch lernen, anschaulich dargestellt werden.

Literaturverzeichnis

Eisenberg, P. (1994). *Grundriß einer deutschen Grammatik* (3., überarb. Aufl.). Stuttgart: Metzler.

Engel, U. (2009). *Syntax der deutschen Gegenwartssprache* (4., völlig neu bearb. Aufl.). Berlin: Schmidt.

Eroms, H.-W. (2000). *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.

Hays, D. G. (1964). Dependency Theory: A Formalism and Some Observations. *Language*, *40*(4), 511–525.

Helbig, G. & Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* (1. Neuaufl.). Berlin: Langenscheidt.

Koneski, B. [Конески, Б.] (1976). *Граматика на македонскиот литературен јазик. Дел I и II. [Gramatika na makedonskiot literaturen jazik. del I i II].* Скопје/Skopje: Култура/Kultura.

Koller, W. (2001). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft* (6., akt. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

Minova-Ǵurkova L. [Минова-Ѓуркова, *Л.*] (2000). *Синтакса на македонскиот стандарден јазик [Sintaksa na makedonskiot standarden jazik]* (2. Aufl.). Skopje/Скопје: Magor/Магор.

Sternemann, R. (Hrsg.). (1983). *Einführung in die konfrontative Linguistik*. Leipzig: Enzyklopädie.

Wortstellung im Deutschen und Indonesischen und ihre didaktische Implikation

Pratomo Widodo, Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesien

Abstract

Es gibt drei grammatische Komponenten im Bereich der Syntax, die sowohl bei der rezeptiven als auch bei der produktiven Sprachaktivität mitwirken: Satzintonation (Prosodie), Wortstellung (die Abfolge der Satzglieder) und Morphosyntax. In jeder Sprache hat die Funktionsweise aller drei Komponenten unterschiedliche Intensitäten. Im Deutschen spielt die Morphosyntax eine wichtige Rolle für den Satzsinn, während die Wortstellung nur einen geringen Beitrag leistet. Im Indonesischen ist das Gegenteil der Fall. Die Wortstellung gilt als das einzige Mittel zur Darlegung des Satzsinns. Deshalb verfügt das Indonesische auch über keine morphosyntaktischen Mittel. Dieser Unterschied führt zur Frage der didaktischen Implikation im Deutschunterricht für die indonesischen Lerner. Dieser Beitrag soll die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der syntaktischen Struktur beider Sprachen und ihre didaktische Implikation beschreiben.

1. Zur Einführung

In Indonesien hat der Deutschunterricht in den Schulen eine lange Tradition. Deutsch ist seit der holländischen Zeit (Kolonialzeit) eine der Fremdsprachen, die auf der allgemeinen Oberschule angeboten wird. Derzeit lernen und studieren in Indonesien ca. 150 000 Personen Deutsch. Es gibt in Indonesien drei Universitäten, die das Germanistikstudium anbieten und zehn Universitäten bieten das Fach Deutsch als Fremdsprache (Deutschlehrerausbildung) an.

Deutsch gehört sprachtypologisch zu den flektierenden Sprachen, während Indonesisch zu den agglutinierenden zählt. Diese typologische Differenz führt zum Unterschied der syntaktischen Struktur beider Sprachen. Es gibt unterschiedliche Sprachmittel zum Ausdruck deutscher und indonesischer Sätze, wobei dies im Deutschen mehr durch den Einsatz grammatikalischer Mittel geschieht, während im Indonesischen mehr lexikalische Mittel verwendet werden.

Als flektierende Sprache verfügt Deutsch über zahlreiche Flexionsmorpheme, welche die Beziehungen der Wörter zueinander innerhalb eines Satzes darstellen. Dank der Flexionsmorpheme und Kasusmarkierungen spielt die Stellung der Wörter in deutschen Sätzen keine besondere Rolle. Im Deutschen haben die Wörter, außer die Verben, eine relativ freie Stellung im Satz. Im Indonesischen trifft das Gegenteil zu. Da im Indonesischen Flexionsmorpheme und Kasusmarkierungen fehlen, funktioniert die Stellung der Wörter im Satz als einziges Mittel zur Verdeutlichung des Sinns eines Satzes. Diese (grammatischen) Unterschiede haben im Deutschunterricht für indonesische Lerner didaktische Folgen, vor allem im Bereich der Syntax.

Dieser Beitrag soll die Problematik der Wortstellung in deutschen und indonesischen Sätzen und ihre didaktischen Folgen erörtern.

2. Theoretische Überlegung

Die Sprachlehrforschung beschäftigt sich damit, wie der Lehrende die Lernenden dazu befähigt, die Sätze zu verstehen (rezeptiv) und zu bilden (produktiv). Nach Poedjosoedarmo (2003, 2006) ist die wesentliche Funktion der Grammatik, Sätze zu erzeugen, die prägnant, klar, leicht verständlich und praktisch oder einfach zu handhaben sind. Um solche grammatischen Sätze zu produzieren, besteht die Grammatik aus drei Komponenten, die zusammen mitwirken, nämlich (1) Intonation (Prosodie), (2) Abfolge der Wörter und (3) Flexionsmorpheme. Diese drei Komponenten wirken zusammen, um prägnante, ökonomische, aber auch eindeutige Sätze zu bilden. In

jeder Sprache hat die Funktionsweise aller drei Komponenten unterschiedliche Intensitäten. In Sprachen, die eine freiere Wortstellung im Satz haben, tragen die Elemente der Flexionsmorphologie mehr dazu bei, die Sätze eindeutig zu machen. In Sprachen mit fester Wortstellung hingegen tragen die Komponenten der Wortabfolge mehr zur Sinngebung des Satzes bei.

Nach Greenberg (1966) ist die Wortstellung (Wortfolge) ein wichtiger Faktor zur Sinngebung eines Satzes und diese Aussage stimmt für viele Sprachen. Andererseits gibt es aber auch Sprachen, in denen die Wortstellung keine entscheidende Rolle für den Sinn eines Satzes spielt. Solchen Sprachen stehen andere Mittel zur Verfügung, zum Beispiel die Morphosyntax.

Unter Wortstellung versteht man die *Satzgliedfolge* und die Abfolge der Wörter in der Nominalgruppe, die einerseits grammatischen Regeln folgt, andererseits aber auch durch Wortbedeutungen, Mitteilungsabsichten der Sprechenden, die damit zusammenhängende Intonation und durch die Situation beeinflusst wird, z. B. Topikalisierung. Hier spielen neben grammatischen auch pragmatische Faktoren eine Rolle (Glück, 1993, S. 698).

Greenberg (1966) untersuchte die Wortfolge (Satzglieder) in den Sätzen mit transitiven Verben in 30 Sprachen. Die untersuchten Sätze bestehen aus drei Satzgliedern, nämlich einem Subjekt (S), einem Verb (V) und einem Objekt (O). Die Untersuchung ergab eine Einteilung der Sprachen in drei Wortstellungstypen (Satzgliedstellung). Diese sind jeweils VSO, SVO und SOV. Bei seiner Untersuchung hat Greenberg die Typen VOS, OVS und OSV sehr selten oder sogar gar nicht gefunden. Bereits Hawkins (1983) hat festgestellt, dass Linguisten wie Keenan, Tomlin, Pullum und Dryer das Ergebnis von Greenberg bestätigen. In den weiteren Untersuchungen haben Lehman und Venemann (zitiert nach Hawkins, 1983) das Subjekt weggelassen, weil es in jedem Satz immer auftritt und immer vor dem Objekt steht. Nach dieser Modifikation gibt es nun nur zwei Typen, nämlich *VO* statt VSO/SVO und *OV* statt SOV, wobei V als Rektion gilt und deshalb eine zentrale Rolle im Satz spielt.

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Stellung des Verbs im Satz und der Abfolge der Wörter in der Nominalgruppe. Außerdem gibt es auch einen Zusammenhang zwischen der Wortstellung und der Form der Nominalgruppe. Im Universal Nr. 41 formulierte Greenberg (1966, zitiert nach Hawkins, 1983, S. 21): „If in a language the verb follows both the nominal subject and the nominal object as the dominant order, the language almost always has a case system". Dieser Aussage zufolge haben die OV-Sprachen fast immer Kasusmarkierungen, um die als Subjekt und Objekt fungierenden Nomen zu unterscheiden.

Hawkins (1983, S. 238) erwähnte, dass die Phase des Sprachwandels vom OV(SOV)-Typ zum VO(VSO/SVO)-Typ folgenderweise verlaufen sollte:

OV und +Kasus (P und Q)

VO und +Kasus (-P und Q)

VO und -Kasus (-P und -Q), aber nicht

*OV und -Kasus (*P und -Q).

Nach der oben genannten Aussage sind das Verb und seine Ergänzungen, sowohl die Stellung als auch die (morphosyntaktische) Form, als wichtige Faktoren im Satzbau zu beachten. Verben sind Valenzträger. Unter Valenz wird die Eigenschaft bestimmter sprachlicher Ausdrücke verstanden, *Leerstellen* zu eröffnen, die mit anderen sprachlichen Ausdrücken gefüllt werden, damit ein semantisch vollständiger und grammatisch korrekter Ausdruck gebildet werden kann. Der Valenzträger selektiert also bestimmte Ausdrücke. Diese Selektion geschieht sowohl auf der semantischen als auch auf der morphosyntaktischen Ebene (Internetressource IDS Mannheim, 2010).

3. Die Wortstellung im Deutschen und Indonesischen

Den oben beschriebenen Theorien zufolge besteht zwischen der Wortstellung innerhalb eines Satzes und der Form der Satzglieder (Nominalgruppe) ein enger Zusammenhang. Im Folgenden werden beide Sachverhalte erläutert.

3.1 Die Satzgliedstellung in deutschen und indonesischen Sätzen

Die Wortstellung im Satz ist auch als die Satzgliedstellung im Satz zu verstehen. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Satzgliedstellung von den indonesischen und deutschen Sätzen lassen sich im Beispielsatz (1) darstellen.

(1)	Herr Meier	kaufte	seiner Frau	einen neuen Mantel	zu ihrem Geburtstag.
	N1: S	V: P	N3: O_{Dat}	N2: O_{Akk}	N4: aB
(1a)	Tuan Meier	membelikan	istrinya	sebuah mantel baru	pada hari ulang tahunnya.
	N1: S	V: P	N3: O	N2: Pel	N4: Ket

Den syntaktischen Funktionen entsprechend hat der Satz oben fünf Satzglieder, nämlich *S*(ubjekt), *P*(rädikat), O_{Akk} (Akkusativobjekt), O_{Dat} (Dativobjekt) und *aB* (adverbiale Bestimmung). Aus der Perspektive der Wortart besteht der Satz aus vier Nomina bzw. Nominalgruppen (einschließlich präpositionale Nominalgruppe) und einem Verb. Nach der Syntaxanalyse von Poedjosoedarmo (2006), nämlich durch die Studie der Beziehungen von Nomina und Verben, kann man die Wörter bzw. Wortgruppen des Beispielsatzes (1), sowohl des deutschen als auch des indonesischen Satzes, in folgender Reihenfolge schematisieren: N1-V-N3-N2-N4, wobei *N1*: Subjekt, *V*: Verb, *N3*: Dativobjekt, *N2*: Akkusativobjekt und *N4*: adverbiale Bestimmung ist.

Durch die Kasusmarkierungen gewinnen die deutschen Nomina eine breitere Permutationsmöglichkeit im Satz. Die Stellung von N1, N2, N3 und N4 sind im deutschen Satz sehr wechselreich. In Folge dessen spielt die Stellung oder die Reihenfolge der Satzglieder keine wichtige Rolle. Im Indonesischen

ist dies aber nicht der Fall; da Kasusmarkierungen bei den Nomina fehlen, spielt hier die Position jedes Satzgliedes im Satz eine große Rolle.

Trotz der unterschiedlichen Träger der grammatischen Funktionen, aber mit dem gleichen Reihenfolgeschema der Satzglieder, nämlich N1-V-N3-N2-N4, sind die beiden Sätze (deutsch und indonesisch) im Beispielsatz (1) und (1a) grammatisch. Wenn aber die Stellung der Satzglieder geändert wird, so ergibt sich eine andere Situation bzw. Implikation. Lassen Sie uns das Beispiel (1) und (1a) mit dem Beispiel (2) und (2a) vergleichen.

(2)	Zu ihrem Geburtstag	kaufte	Herr Meier	seiner Frau	einen neuen Mantel.
	N4: aB	V: P	N1: S	N3: O_{Dat}	N2: O_{Akk}
(2a)	Pada hari ulang tahunnya	membelikan	tuan Meier	istrinya	sebuah mantel baru.
	N4: Ket	V: P	N1: S	N3: O	N2: Pel

Im Beispiel (2) wird deutlich, dass einige Positionen der Nomina umgestellt worden sind. Nun ist das Schema wie folgt aufgebaut: N4-V-N1-N3-N2. Mit diesem Schema ist der deutsche Satz grammatisch geblieben. Solch eine Satzgliedpermutation ist im Indonesischen (Beispiel 2a) nicht möglich, weil der Satz grammatisch falsch wäre. Wenn im Indonesischen die adverbiale Bestimmung (N4) *Pada hari ulang tahunnya (Zu ihrem Geburtstag)* als Sprecherintention hervorgehoben wird, dann stellt man dieses Glied auch an den Anfang des Satzes, aber dann folgen N1, V, N3 und N2. So ergibt sich das Schema N4-N1-V-N3-N2, was im folgenden Beispiel (3a) zu sehen ist.

(3)	*Zu ihrem Geburtstag	Herr Meier	kaufte	seiner Frau	einen neuen Mantel.
	N4: Ab	N1: S	V: P	N3: O_{Dat}	N2: O_{Akk}
(3a)	Pada hari ulang tahunnya	tuan Meier	membelikan	istrinya	sebuah mantel baru.
	N4: Ket	N1: S	V: P	N3: O	N2: Pel

Am Beispiel (3a) sehen wir, dass mit dem Schema N4-N1-V-N3-N2 der indonesische Satz grammatisch richtig ist, aber der deutsche Satz (3) nicht. Im deutschen Indikativhauptsatz muss das Verb in der zweiten Position stehen. Aus der oben erwähnten Beschreibung ist zu erkennen, dass die Stellung der nominalen Satzglieder im deutschen Satz viel flexibler als im Indonesischen ist. Damit ist gemeint, dass im Deutschen N1, N2, N3 und N4

ohne eine Unterbrechung durch ein Verb in einem Nebensatz nebeneinander stehen können. Im indonesischen Satz muss aber nach dem N1 ein Verb stehen, also ist die Unterbrechung durch ein Verb zwischen dem N1 und den anderen Nomina notwendig. Der Grund liegt darin, dass die indonesischen Verben nicht konjugierbar sind. So spielt die Aneinanderreihung vom N1 und Verb eine wichtige Rolle, damit man sofort weiß, dass das Verb sich auf das N1 bezieht, das links vom Verb steht. Weiterhin kann die Variationsbreite hinsichtlich der Stellung der deutschen nominalen Satzglieder am Beispiel Nummer (4) gezeigt werden.

(4)	Einen neuen Mantel	kaufte	Herr Meier	seiner Frau	zu ihrem Geburtstag.
	N2: O_{Akk}	V: P	N1: S	N3: O_{Dat}	N4: aB
(4a)	*Sebuah mantel baru	membelikan	tuan Meier	istrinya	pada hari ulang tahunnya.
	N2: Pel	V: P	N1: S	N3: O	N4: Ket

Das Schema vom Beispiel (4) ist folgendermaßen aufgebaut: N2-V-N1-N3-N4. N2 *Einen neuen Mantel* wird als Sprecherintention hervorgehoben. Mit dieser Konstruktion ist der deutsche Satz dank seiner Kasusmarkierung der Nomina und der Konjugation des Verbs grammatisch richtig geblieben. Ein indonesischer Satz ist mit dem Schema wie im Beispiel (4a) unmöglich. Um den N2 *Sebuah mantel baru (einen neuen Mantel)* als Sprecherintention hervorzuheben, muss der Satz in eine Passivkonstruktion umstrukturiert werden und das dreiwertige Verb *membelikan (kaufen)* wird mit dem zweiwertigen Verb *membeli (kaufen)* ersetzt, wie man am Beispiel (5a) sieht.

(5)	Ein neuer Mantel	wurde	von	Herrn Meier	für	seine Frau	zu ihrem Geburtstag	gekauft.
	N1: S	V-finit: P_a	Präp.	N2: O_{Dat}	Präp.	N3: O_{Akk}	N4: aB	V-infinit: P_b
(5a)	Sebuah mantel baru	dibeli	oleh	tuan Meier	untuk	istrinya	pada hari ulang tahunnya.	
	N1: S	V-Passiv: P	Prep.	N2: Pel	Prep.	N3:O	N4: Ket	

An den Beispielen (5) und (5a) kann man sehen, dass mit der Passivkonstruktion beide Sätze grammatisch richtig sind. In beiden Sprachen wird die

Passivkonstruktion unterschiedlich gebildet. Im Deutschen wird das Passiv mithilfe einer Verbalklammerkonstruktion gebildet, die aus dem finiten Verb *werden* und einem infiniten Verb in der Form des Partizip Perfekts besteht. Im Indonesischen erfolgt die Bildung eines Passivsatzes durch die Ableitung eines aktiven Verbs und auf diese Weise seine Verwandlung ins Passivverb. Dies wird durch den Wechsel des aktiven Präfixes *me-* durch das passive Präfix *di-* bewerkstelligt, z. B. von *membeli (kaufen)* zu *dibeli (gekauft werden)*.

Durch die Beispiele (1), (2), (3), (4) und (5) wissen wir, dass trotz der relativ freien Stellung der deutschen nominalen Satzglieder in einem Satz das finite Verb im Aussagesatz (Indikativ) an der zweiten Stelle stehen muss. Im Indonesischen steht das Verb in einem Aussagesatz (Indikativ) nach dem N1. Es kann aber auch der Fall sein, dass das Verb vor dem N1 steht. Wenn es so ist, ist es vielleicht eine Ellipse oder ein mit einer bestimmten Intonation gesprochener Satz.

3.2 Die Satzgliedform in deutschen und indonesischen Sätzen

Im Deutschen treten Nomina meistens in Form einer Nominalgruppe auf. Sie bestehen aus einem Substantiv als Kern und einem oder mehreren Attributen. Attribute können vor und/oder nach dem Kern stehen. Die Attribute vor dem Substantiv sind zum Beispiel Artikelwörter, Adjektive, als Adjektiv gebrauchte Partizipien und die Attribute nach dem Substantiv sind Substantive, entweder in Form einer Genitivkonstruktion oder einer Präpositionalkonstruktion. Das Substantiv als Kern bildet mit seinen Attributen eine Einheit als Nominalgruppe und zu ihrer Kennzeichnung dienen Flexionsmorpheme. An der Kongruenz der Flexionsmorpheme können Rezipienten die Satzglieder mit ihren verschiedenen syntaktischen Funktionen im Satz erkennen.

In unserem Beispielsatz (1) haben wir vier Nominalgruppen:

(a) Herr Meier
S: N1
Tuan Meier

(b) seiner Frau
O_{Dat}: N3
istrinya

(c) einen neuen Mantel
O_{Akk}: N2
sebuah mantel baru

(d) zu ihrem Geburtstag.
aB: N4
pada hari ulang tahunnya.

Durch die Deklination der Determinierer (Artikelwörter) und Adjektive kann man die nominalen Satzglieder einfach erkennen, sowohl die Einheit der jeweiligen Nominalgruppe als auch deren syntaktische Funktionen im Satz (als Subjekt, direktes Objekt, indirektes Objekt etc.).

Die Wortgruppe (d) ist eine Präpositionalphrase. Nach Bußmann (1990, S. 600) ist die Präpositionalphrase eine komplexe syntaktische Kategorie mit unterschiedlicher kategorialer Ausprägung. Sie kann eine Zusammensetzung von Präposition und Nomen (*in der Klasse*) und Präposition und Adverb (*seit gestern*) sein. Die Zusammensetzung einer Präposition mit einem Nomen, also die präpositionale Nominalgruppe, ist sehr produktiv, d. h. ihr Gebrauch im Satz ist sehr häufig. Die präpositionale Nominalgruppe erfüllt vor allem die syntaktische Funktion eines Adverbials (*Peter arbeitet im Garten*), eines Objekts bei Verben mit präpositionalem Objekt (*Er denkt an seine Freundin*) und der Attribute (*Das Hotel am Strand*).

Die freiere Satzgliedstellung im Deutschen erfordert bestimmte Satzgliedformen. Die Satzglieder dürfen beim Stellungswechsel im Satz keine Bedeutungsänderung annehmen. Die Satzglieder im Deutschen sind leicht zu erkennen, weil die Elemente eines Satzglieds durch verschiedene Flexionsmorpheme verbunden sind, die der Markierung der Einheit (des Satzglieds) dienen.

Im Indonesischen ist die Situation jedoch anders. Da die Abfolge der Wörter bzw. der Satzglieder im Satz fest steht, haben die Wörter kein (morphologisches) Mittel zur Markierung einzelner Satzglieder im Satz. Wenn doch ein Satzglied wegen einer pragmatischen Forderung umgestellt werden sollte, zum Beispiel die Topikalisierung des Objekts, hat das Indonesische ein anderes Mittel, nämlich die Änderung der Diathese von der aktiven zur passiven. Im Indonesischen ist die Einheit eines Satzgliedes nur durch semantische Mittel erkennbar und nicht durch grammatische Markierungen.

Die Flexionsmorpheme im Deutschen sind sehr vorteilhaft, aber auch sehr kompliziert, vor allem für die Deutschlerner mit dem Hintergrund einer anderen Sprachtypologie, deren Sprache über keine Flexionsmorpheme verfügt, z. B. für indonesische Lernende. Hier ist der Grammatikunterricht von großer Bedeutung, denn, um Sätze verstehen und bilden zu können, muss man über grammatische Kompetenz verfügen. Die grammatische Kompetenz im Bereich Syntax umfasst vor allem Kenntnisse von Kombinationen von Wörtern bzw. Wortgruppen (Phrasen) einerseits und die der Struktur der Elemente innerhalb der Phrasen andererseits. Neben der Grammatik spielt die Pragmatik auch eine wichtige Rolle im Deutschunterricht, weil die Umstellungen der Satzglieder im Satz meistens auf pragmatischen Gründen beruhen.

4. Didaktische Implikation

Aufgrund der kurzen Beschreibung der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede in der Satzgliedstellung im Deutschen und Indonesischen möchte ich nun eine didaktische Frage bezüglich des Deutschunterrichts für die Deutschlernenden, deren Muttersprache über keine Flexionsmorpheme, aber über eine feste Wortstellung verfügt, stellen: Wie soll das Deutsche jenen, deren Muttersprache ein anderes grammatisches System als das System der deutschen Sprache hat, vermittelt werden?

Wie oben bereits erwähnt wurde, ist das Wesentliche im Sprachunterricht, die Lernenden zu befähigen, Sätze der gelernten Sprache zu verstehen und zu bilden. Damit die Lernenden in der Lage sind, deutsche Sätze zu verstehen und zu bilden, müssen sie zunächst ein Basiswissen vom einfachen Satz im Deutschen besitzen. Mit einem einfachen Satz ist hier ein Satz gemeint, der nur eine Prädikation, also ein konjugiertes Verb enthält.

In syntaktischer Hinsicht versteht man unter einem Satz eine sprachliche Einheit, die mindestens zwei syntaktische Funktionen verkörpert (aus zwei Satzgliedern besteht). Das sind Subjekt und Prädikat. Andere syntaktische Funktionen, wie die eines direkten Objekts (Akkusativobjekt) bzw. eines indirekten Objekts (Dativobjekt) sowie einer adverbialen Bestimmung kommen je nach dem Verbtyp vor. Also spielt das Verb im Satz eine zentrale Rolle, weil es die Leerstellen bestimmt, d. h. wie viele und welcher Art Verbargumente im Satz auftreten. Man sollte den Deutschlernenden bewusst machen, dass das Verb das wichtigste Satzglied im deutschen Satz ist. Neben dem Verb ist das Nomen, sowohl in Form eines Wortes oder einer Nominalgruppe, das nächstwichtige Element in einem Satz, weil das Nomen bzw. die Nominalgruppe die syntaktische Funktion von Subjekt und Objekt erfüllt. Die präpositionalen Nominalgruppen können entweder als adverbiale Bestimmung oder als Objekt (bei den Verben mit präpositionalem Objekt) funktionieren. Dies ist meiner Meinung nach das Basiswissen über die deutsche Syntaxstruktur, das die Lernenden zunächst besitzen sollen.

Mit dem Besitz des Basiswissens können die Lernenden bereits beim Wahrnehmen deutscher Sätze die Satzglieder identifizieren, an ihre Relationen anknüpfen und den Sinn des Satzes erfassen. Beim produktiven Sprachgebrauch, also beim Bilden von Sätzen, sollte man zuerst ein der Mitteilungsabsicht entsprechendes Verb auswählen. Danach sollte man an die Verbvalenz denken und feststellen, wie viele und welche Art notwendiger Verbargumente man braucht, um den Satz zu vervollständigen. Die Verbargumente treten meistens in der Form einer Nominalgruppe als Satzglieder auf.

Es ist also notwendig, den Lernenden zuerst die Kenntnis vom deutschen Satzbau einschließlich der Satzglieder zu vermitteln. Diese Kenntnis soll folgende Elemente umfassen.

4.1 Die syntaktische Topologie des Deutschen

Wenn man über die syntaktische Topologie des Deutschen spricht, so hängt diese gewöhnlich mit den Satzarten zusammen, also Aussage-, Imperativ- und Fragesatz (sowohl die Entscheidungsfrage als auch die Ergänzungsfrage). Die deutsche Satztopologie besteht aus drei Feldern, nämlich dem Vorfeld, dem Mittelfeld und dem Nachfeld. Zwischen dem Vorfeld und dem Mittelfeld und zwischen dem Mittelfeld und dem Nachfeld stehen die linke und die rechte (Satz)Klammer als Verbrahmen. Der deutsche topologische Satz nach Hoberg (1981, S. 25) ist wie folgt aufgebaut:

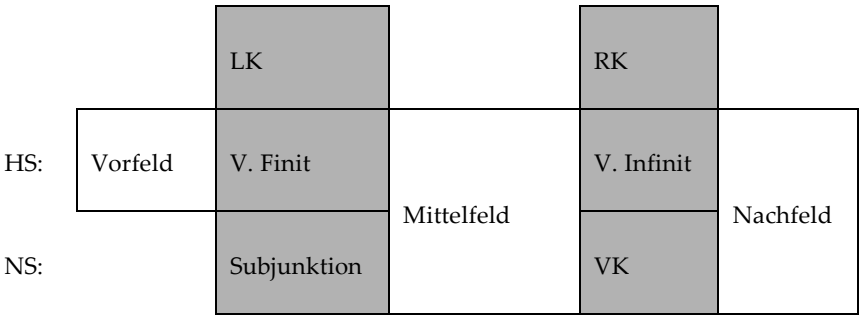


Abb. 1 – Der topologische Satz nach Hoberg (1981, S. 25). HS steht für Hauptsatz, LK für Linke (Satz)Klammer, VK für Verbalkomplex, NS für Nebensatz und RK für Rechte (Satz)Klammer.

Da das Verb gemäß den Satzarten eine feste Stellung hat, stehen in den anderen Feldern die übrigen Verbargumente (die Satzglieder). Beim Aussage-Hauptsatz kann ein Satzglied im Vorfeld stehen, sonst haben die übrigen Satzglieder im Mittelfeld ihren Platz. Das gilt auch für die Imperativ- und Fragesätze.

4.2 Die syntaktischen Funktionen im Satz

Bekanntlich kann man Sätze nach drei Aspekten analysieren: erstens nach der syntaktischen Funktion, zweitens nach der Wortkategorie (Wortart) und drittens nach der semantischen Rolle. Die syntaktische Funktion umfasst das Subjekt, das Prädikat, das Objekt usw. Sie sind aber abstrakt und erst durch den Gebrauch der entsprechenden Wörter bzw. Wortgruppen in den syntaktischen Funktionen werden sie realisiert. Die syntaktische Funktion des Subjekts und Objekts wird mit der Wortart Nomen erfüllt, während die des Prädikats mit dem Verb erfüllt wird. Aus diesem Grund ist es auch notwendig, den Lernenden das Wissen über die Wortarten und ihre (syntaktischen) Funktionen im Satz zu vermitteln und das bereits erworbene Wissen an praktischen Beispielen stetig zu üben. Die semantische Rolle bezieht sich auf den semantischen Kasus wie *Agent*, *Patient*, *Rezipient* und so weiter. Die Satzanalyse nach diesem Aspekt kann man aber später behandeln, weil sie nicht zum Basiswissen gehört, sondern zum fortgeschrittenen Wissen.

Zur Realisierung der syntaktischen Funktionen spielen Wortgruppen eine entscheidende Rolle, vor allem nominale Wortgruppen. Angesichts ihrer wichtigen Rolle im deutschen Satzbau, gilt die Struktur der nominalen Wortgruppe (auch die präpositionale Nominalgruppe) als das nächste Basiswissen, das man den Lernenden schon frühzeitig vermitteln sollte. Das Wissen über die Struktur der Wortgruppe bezieht sich nicht nur auf die Stellung der einzelnen Wörter (Gliedteil) in der Wortgruppe, sondern auch auf die ganzen Flexionsparadigmen als Merkmal der Kongruenz der Gliedteile und gleichzeitig auch als Merkmal zum formalen Ausdruck der syntaktischen Funktionen der Satzglieder im Satz.

4.3 Verbvalenz

Für das erfolgreiche Bilden von Sätzen, ist die Kenntnis der Valenzgrammatik für die Lernenden sehr hilfreich. Im Deutschen besteht das Prädikat des Satzes immer aus der Wortart Verb. Aus der Verbvalenz kann man die Zahl und die Art der notwendigen Verbargumente (Satzglieder) erfahren. Ein vollständiger, korrekter Satz besteht aus einem Verb, den entsprechenden Verbargumenten und der korrekten Grammatik und vor allem dem Gebrauch der Flexionsmorpheme. Deshalb halte ich im Deutschunterricht die Valenzgrammatik für sehr wichtig. Außerdem sollte man wegen der freieren Wortstellung im Deutschen pragmatische Faktoren im Deutschunterricht berücksichtigen. Der Grund ist: Die Wortstellungsvariation wird hauptsächlich entsprechend den pragmatischen Aspekten gefordert, zum Beispiel bei der Topikalisierung des Objekts, wie im Satz (4) oben.

Im Hinblick auf eine mögliche methodische Umsetzung halte ich zum Beispiel die Verwendung von Computerprogrammen bei schriftlichen Übungen zur Satzbildung für sehr sinnvoll, weil man so zunächst nur das Verb und den Kern der notwendigen (valenzbedingten) Nominalgruppe erzeugen und danach Attribute der jeweiligen Nominalgruppe einfügen kann. Außerdem lassen sich mit dem Computer die Satzglieder wesentlich einfacher umstellen, was einen besseren Lerneffekt mit sich bringt.

5. Schlussfolgerung

Aus der obigen Beschreibung kann folgendes geschlussfolgert werden. Um Sätze zu erzeugen, die prägnant, klar, leicht verständlich und einfach zu handhaben sind, wirken drei Grammatikelemente zusammen, nämlich die Satzintonation (Prosodie), die Abfolge der Satzglieder (Wortstellung) und die Flexionsmorphologie. Die Funktionsintensität dieser Grammatikelemente ist von einer Sprache zu einer anderen unterschiedlich. Im Indonesischen spielt die Abfolge der Satzglieder (Wortstellung) eine große Rolle, während im Deutschen die Flexionsmorphologie einen größeren Beitrag zur Satzse-

mantik leistet. Im Indonesischen ist die Wortstellung fest, während sie im Deutschen freier ist.

Die freiere Wortstellung im Deutschen bedarf einer bestimmten Form der Satzglieder, die den Unterschied der jeweiligen Satzglieder gemäß ihrer syntaktischen Funktionen markiert. Die Flexionsmorphologie steht der freieren Wortstellung im Deutschen zur Verfügung. Im Indonesischen dient allein die feste Wortstellung zur Sinngebung der Sätze, deshalb ist die besondere Form der Satzglieder auch nicht notwendig. Man kann sagen, dass das Deutsche *mehr Grammatik* als das Indonesische braucht.

Die unterschiedliche Wortstellung im Deutschen und Indonesischen bringt didaktische Implikationen mit sich. Es ist empfehlenswert im Deutschunterricht für Lernende, deren Muttersprache über keine Flexionsmorphologie verfügt (wie bei indonesischen Lernenden), das Basiswissen im Bereich Syntax und Flexionsmorphologie eindrücklich zu vermitteln.

Wie die Fokussierung der oben genannten Aspekte aussehen könnte und in welchem Umfang sie im Unterricht didaktisch und methodisch umgesetzt werden könnte, muss zielgruppengerecht überlegt werden. Faktoren wie beispielsweise das Alter oder die Motivation der Lerner der deutschen Sprache sind dabei zu beachten, aber auch das Einstiegsniveau der Lernenden.

Literaturverzeichnis

Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (2., völlig neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Kröner.

Glück, H. (Hrsg.). (1993). *Metzler Lexikon Sprache*. Weimar: Metzler.

Greenberg, J. H. (1966). Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. In J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of Language* (S. 73–113). Cambridge: MITT Press.

Hawkins, J. A. (1983). *Word Order Universals*. New York: Academic Press.

Hoberg, U. (1981). *Die Wortstellung in der geschriebenen deutschen Gegenwartssprache*. München: Hueber.

IDS Mannheim (2010). Valenz. In *grammis 2.0.* Zugriff am 11.03.2013 über http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/termwb.ansicht?v_id=133

Poedjosoedarmo, S. (2003). *Filsifat Bahasa*. Surakarta: Muhammadiyah University Press.

Poedjosoedarmo, S. (2006). *Perubahan Tata Bahasa: Penyebab, Proses, dan Akibatnya.* Yogyakarta: Universitas Sanatha Dharma.

Expressive Wortfolge im Nebensatz der gesprochenen „politischen Sprache“ (gezeigt an Reden, Interviews und Pressekonferenzen von zeitgenössischen deutschen Politikern)

Tetyana Gavrylyschyn – Nationale Pädagogische Mychajlo-Dragomanov-Universität Kiew, Ukraine

Abstract

Der gesprochenen „politischen“ Sprache wird eine strikte Einhaltung von grammatischen Regeln nachgesagt, weil sie offiziell ist. Von Politikern wird erwartet, dass sie korrekt sprechen und das Hochdeutsche verwenden. Die Wirklichkeit ist aber oft anders. Das offizielle Sprechen der deutschen Politiker ist emotional gefärbt, kann aber auch expressiv sein. Im Redefluss werden einige grammatische Regeln und Strukturen missachtet. Wenn ein Politiker etwas in seiner Äußerung betonen möchte, ändert er die Wortfolge im Satz, sprengt die Rahmenkonstruktion oder lässt einige Wörter ausfallen. Das macht seine Rede ausdrucksstärker und leichter für die Wahrnehmung.

1. Expressivität als eine Kategorie

Ausdrucksvolle Sprache beruht oft auf der Anwendung expressiver Mittel, die von der Norm der Standardsprache abweichen. Expressive Sprachelemente gibt es auf allen Sprachebenen, darunter sind phonetische, morphologische, lexikalische und syntaktische Mittel. Bečka (1948, S. 39) nennt drei Typen des expressiven Wortes. Es handelt sich um Wörter, die emotional gefärbt sind, um lautliche Expressivität, um Wörter, die in ungewohnter Umgebung benutzt werden.

Charles Bally (1961, S. 287) definiert das expressive Sprachelement auf folgende Weise: „Expressive Erscheinung wird eine solche Erscheinung sein, die mit Emotion verbunden ist". Bulahovskij (1953, S. 97) unterscheidet Wörter, die emotional gefärbt sind und bewertende semantische Züge enthalten. Zvegintsev (1956, S. 387) betont den dreiartigen Bedeutungsaspekt des Wortes: „den logischen Inhalt, die okkasionelle Bedeutung und emotionale Seite". Henri Frei geht von Ballys Studien aus; er unterscheidet formale und semantische Expressivität. Das macht seine Rede ausdrucksvoller und leichter für die Wahrnehmung.

2. Expressive Wortfolge im Nebensatz

Die häufigsten Abweichungen von den Normen in der Sprache betreffen die Wortfolge. Das ist die Stellung der Satzglieder innerhalb eines Satzganzen. Im Allgemeinen spielt die Wortfolge bei der Kommunikation der Deutschen eine besondere Rolle. Sie drückt die syntaktischen Beziehungen der Satzglieder zueinander aus. Die sogenannte richtige Wortstellung ist den bestimmten grammatischen Normen untergeordnet und wird im Hochdeutschen verwendet. Die „unrichtige" Wortfolge ist für die gesprochene Sprache typisch und gilt als Resultat von Sprachökonomie und kommunikativ-pragmatisch bedingter Absonderung von Satzteilen. Sie wird oft auch durch Unterschiede zwischen dem mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck belegt. Beim Sprechen versucht der Mensch seinen Gedanken möglichst rasch zu vermitteln, damit er jemandes Verständnis durch die Sprache erwirbt oder die Reaktion auf das Gesagte erregt. Das Wichtigste ist, das Ziel der Kommunikation zu erreichen – dem Adressaten die Information mitzuteilen, damit er den Sinn des Gesagten versteht, weil nicht nur die Bedeutung des Wortes, sondern auch seine Stellung im Satz den Sinn des Gesagten beeinflussen kann. Man soll auch den sozialen Status des Sprechers beachten. Der Professor an der Universität, der Lehrer in der Schule, der Ansager im Fernsehen, der Politiker als Vortragender bzw. als Interviewter sollen immer korrekt sprechen. Sie verwenden das Hochdeutsche, um ihre Gedanken möglichst präzise auszudrücken.

Um zu bestimmen, welche Wortfolge im Nebensatz expressiv ist, muss man zuerst die normative Satzgliedstellung bestimmen. Die Wortstellung in Nebensätzen ist starrer als in Hauptsätzen. Die Nebensatz-Wortstellung ordnet die Satzglieder in einer Weise an, die sich nach Bindefestigkeit mit dem Verb ableiten lässt (Eroms, 2000, S. 39).

Ein Nebensatz ist kein selbstständiger Satz, denn er ist immer einem anderen untergeordnet. Er kann sowohl von einem Hauptsatz als auch von einem Nebensatz abhängig sein. In der Regel können Nebensätze nicht alleine stehen. Eine Ausnahme sind Wunschsätze (z. B. *Wenn er doch endlich kommen würde.*) oder Nebensätze, die in Funktion der Hauptsätze gebraucht werden und umgangssprachlich markiert sind.

Der Nebensatz ist ein kommunikativ unselbstständiges Glied: Er kann im Vorfeld, im Mittelfeld oder im Nachfeld stehen. Man spricht dann von Voranstellung, Zwischenstellung und Nachstellung. Die meisten Nebensätze stehen jedoch im Nachfeld. Für den Nebensatz ist die Stellung des Finitums an letzter Stelle typisch.

Viele Grammatiker meinten, dass sich die Satzgliedstellung im Nebensatz von der in einem einfachen Satz gar nicht unterscheidet. Heutzutage kann man einige Linguisten nennen, die dieses Problem als ein solches betrachten, das eine besondere Forschung erfordert: Starke, Zeman, Hostjuk, Hulyha.

Ende der 1970er Jahre behandelte Starke (1980, S. 288) das Problem der „Wortstellung" in zusammengesetzten Sätzen. Aus seiner Sicht wird die deutsche Wortfolge von drei Faktoren bestimmt: dem syntaktischen, morphologischen und absichtlichen. Unter dem syntaktischen Faktor versteht der Wissenschaftler die Valenz des Verbs als Kern der ganzen syntaktischen Konstruktion, das Vorhandensein der eigenen Rahmenkonstruktion im Nebensatz, syntaktische Verbindung mit einem Verb, und auch selbst die Satzgliedabart. Der morphologische Faktor umfasst die Verwendung des Artikels, den Grad der Determiniertheit und, vor allem das, womit die Komponente der syntaktischen Einheit (als Nomen, als Pronomen, als präpositionale Gruppe oder als Adverb) ausgedrückt ist. Starke betont, dass

die Regeln für die Wortfolge in einem größeren Maß vom syntaktischen Faktor definiert werden, aber er hebt auch den dritten Faktor hervor, den er als einen absichtlichen bestimmt. Die Absichtlichkeit sieht laut Starke die kommunikative Absicht des Sprechers, den informativen Wert der Aussage, den persönlichen Charakter und das Vorhandensein der Emphase vor (Starke, 1980, S. 288).

Unter den Forschungsarbeiten der letzten drei Jahrzehnte zur Syntax des Nebensatzes ist die Forschung von Jaromir Zeman (1979) hervorzuheben. Ausgehend von der Hypothese, dass sich die Wortfolge im Nebensatz von der im Hauptsatz unterscheidet, wählt der Wissenschaftler als die wichtigste Forschungsmethode die Methode der Transformation. Zeman betrachtet die Wortstellung als Satzgliedstellung. Seine Analyse beginnt der Forscher durch die Klärung von Grundsätzen der Rahmenkonstruktion der deutschen Sätze, die eine wichtige Rolle bei der Untersuchung der Eigenschaften der Wortfolge spielt. Nach seiner Meinung bilden das Einleitungswort und das Prädikat die Rahmenkonstruktion im konjunktionalen Satzgefüge, also fehlt das Vorfeld im Nebensatz und die Wortstellung hängt vom Grad der syntaktischen Abhängigkeit des Verbs ab. Zeman (1979) bestimmte, welche Satzglieder welche Positionen in einem sogenannten Standardnebensatz einnehmen. Das Subjekt steht unmittelbar nach dem Einleitungswort, wenn es durch ein Pronomen ausgedrückt wird. Das Subjekt, das durch ein Substantiv ausgedrückt wird, ist positionell freier:

> Das tue ich morgen, dass ich mein Parlament informiere, und ich halte mich an getroffene Absprachen und kündige sie nicht einseitig. (Wolfgang Schäuble beim Interview „Bericht aus Berlin“, 15.05.2011).

> Also, zuerst einmal ist es so, dass auch der zukünftige Präsident auch vom jetzigen Präsidenten George Bush eingeladen wurde zu dem Abendessen. (Angela Merkel zum Ausgang der US-Wahlen, 08.11.2008).

Die Stellung des Reflexivpronomens „sich“ ist nicht mit kommunikativer Belastung verbunden, in der Regel steht „sich“ nach dem Substantiv, kann aber auch vor dem Substantiv verwendet werden sowie nach dem Pronomen:

> Ich kann nur daran erinnern, dass Deutschland sich zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Libanon zu einer Beteiligung für UNIFIL entschieden hat. (Angela Merkel, 05.05.2011).

> Sie werden sehr schnell finden, dass Sie sich da sachlich vertieft mit dem Problem des Lohnabstandsgebotes beschäftigt haben. (Wolfgang Schäuble, 17.09.2010).

Die Regeln des Objektgebrauchs entsprechen den allgemeinen Regeln der Wortfolge, und zwar:

- Dativobjekt steht vor dem Akkusativobjekt;
- Genitivobjekt, das direkt vom Verb abhängt, steht im Satzgefüge beim Verbrahmen;
- Wenn es zwei Dativobjekte im Satzgefüge gibt, dann geht das Lebewesenobjekt einem Nichtlebewesenobjekt voraus;
- Das Präpositionalobjekt tritt als das Verbelement auf, erfüllt eine distinktive Funktion und steht unmittelbar vor dem Prädikat:

> Wir haben uns auch dafür verabredet, dass in Zukunft auch die Gläubiger an einer Restrukturierung beteiligt werden können. (Wolfgang Schäuble, 2011).

Jede andere Position im Satz zeigt die Bedeutung des Satzgliedes, das die Stelle der Präpositionalgruppe einnimmt (vor der Verbrahmenkonstruktion im Satzgefüge; Zeman, 1979, S. 199).

Wenn Zeman (1979, S. 168) die Positionsmöglichkeiten der verschiedenen Adverbialbestimmungen analysiert, stellt er sich zwei Fragen: Wodurch ist die Adverbialbestimmungsstelle im Satz bestimmt und welche Regeln der Adverbialbestimmungsfolge gibt es bei ihrer Anhäufung im Satz.

Helbig und Buscha (2001, S. 473) sind der Meinung, dass die Verwendung der Adverbialbestimmungen im Deutschen frei ist, aber einige Einschränkungen morphologisch bedingt sind: Pronominalobjekte gehen den Adverbialien voran und die Substantivobjekte mit dem unbestimmten Artikel gebraucht man nach den „freien" Adverbialen.

Solche unterschiedlichen Ansichten führen Zeman (1979, S. 199) zu dem Schluss, dass die Adverbialbestimmungen im Satz zwei Funktionen erfüllen:

- Sie enthalten aus der kommunikativen Sicht wertvolle Informationen, die man mit dem Kontext oder mit der Situation verbinden muss;
- Sie enthalten am wenigsten bedeutende Informationen und erfüllen eigentlich adverbiale Funktionen.

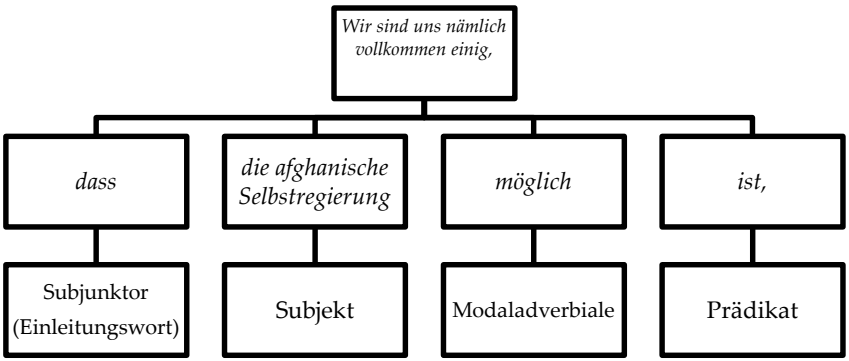
Was die Adverbialbestimmungsabfolge im Satzgefüge betrifft, so weist Teljakova (2000, S. 6) auf folgende Abfolge (Tabelle 1) in Korrelation mit Ansichten anderer Linguisten hin:

Wissen-schaftler	1. Stelle	2. Stelle	3. Stelle	4. Stelle	5. Stelle
Zeman	temporale	kausale	lokale	modale	direktive
Engel	kausale	temporale	lokale	instrumentale modale	direktive
Schulz & Griesbach	temporale	kausale	lokale	modale	direktive
Helbig & Buscha	temporale	kausale	modale	lokale	direktive
Jung	kausale	temporale	modale	lokale	direktive

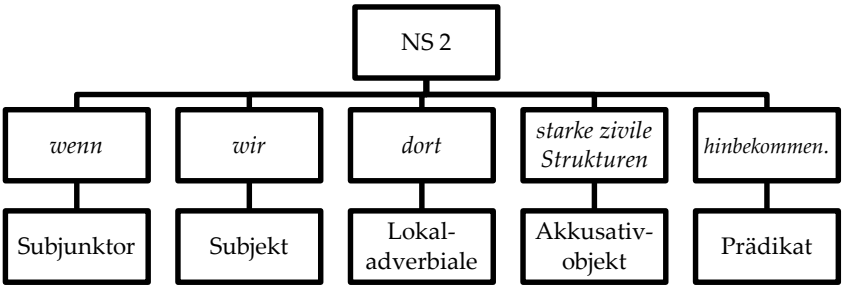
Tab. 1 - Die Adverbialbestimmungsabfolge im Nebensatz (zusammengestellt von Teljakova)

Zeman stellt auch Hauptmodelle der Satzgliedstellung in verschiedenen Abarten der normativen Nebensätze zusammen. Davon ausgehend, kann man ein verallgemeinertes Modell der Wortfolge in einem Nebensatz erstellen (Zeman, 1979, S. 199).

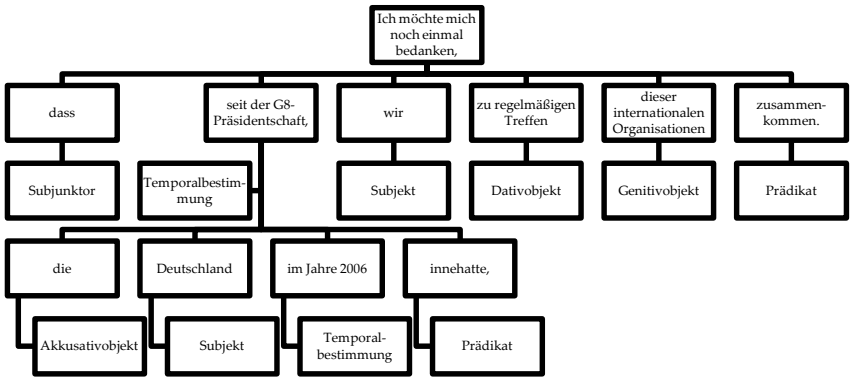
Im offiziellen Sprechen zeitgenössischer Politiker sind folgende Satzgliedstellungen eher selten zu finden:



(Angela Merkel, 04.04.2008)



(Angela Merkel, 28.04.2010)



3. Expressive Wortfolge im Nebensatz aus stilistischer Sicht

Zur „expressiven Wortfolge“ kann man stilistische Erscheinungen, wie Ausrahmungen im Nebensatz, Wiederholungen, Ellipsen und Anakoluthe zählen, die auch in Reden, Interviews und Pressekonferenzen vorkommen.

Ausklammerung bedeutet, dass bestimmte Elemente eines Satzes ins Nachfeld gestellt werden, d. h. manche Teile des Satzes werden aus der Klammer herausgelöst und hinter die rechte Klammer gesetzt.

Bei der Analyse wurde festgestellt, dass die Ausklammerung von präpositionalen Gruppen am häufigsten auftritt (46 %). Die Satzglieder in einer solchen Gruppe treten als Objekte oder Adverbialbestimmungen auf.

> Neben den aktuellen Fragen wird nämlich vor allen Dingen auch im Mittelpunkt stehen, dass der Ministerpräsident Rasmussen der Gastgeber sein wird für die Weltklimakonferenz. (Präpositionales Akkusativobjekt)
>
> Ich glaube, dass diese Überzeugung einen festen Eingang finden muss in die Dokumente des Gipfels (Lokalbestimmung).

Oft kann man die Ausklammerung von Infinitivkonstruktionen (14 %) registrieren.

> Aber es war sehr wichtig, auch für mich, noch einmal zu hören, dass Kroatien auch für sich selbst tut gegen die Korruption zu kämpfen, für weniger Bürokratie einzutreten, auch bestimmte Wirtschaftszweige zu privatisieren. (Merkel, 2010)

> Wir glauben, dass Schritt für Schritt in London ein erster Schritt, in Italien auf dem G8-Treffen ein zweiter Schritt erarbeitet werden sollte, um in einer solchen Charta des nachhaltigen Wirtschaftens für die Zukunft gemeinsame Prinzipien festzulegen (Angela Merkel, 2009).

Wiederholungen sind auch eine häufige stilistische Erscheinung, die beim politischen Sprechen feststellt werden kann:

- einfache Wiederholungen – mehrfache Erwähnung eines Wortes oder einer Wortverbindung, z. B.

> Ich weiß, wir alle denken an sie und beten für sie. (Angela Merkel, 2009).

> Wir sehen genauso kritisch, dass es Schwierigkeiten gibt in der Kreditversorgung und dass Schwierigkeiten wachsen. (Angela Merkel, 2007)

- Die Anapher – Wiederholung des ersten Elements in den folgenden Sätzen.

> Wir haben uns darauf verständigt, dass wir alles tun wollen, um die Kopenhagener Konferenz zu einem Erfolg zu führen. Wir haben uns darauf verständigt, dass dafür noch Einiges zu leisten ist. (Angela Merkel, 2009)

- Die Epipher – Wiederholung des Endelements in zwei oder mehr der folgenden Sätze:

> Angola leistet seinen Beitrag in der Afrikanischen Union, gerade auch für die Stabilisierung im Blick auf den Kongo. Im Blick auf andere Bereiche im südlichen Afrika. Im Blick auf Simbabwe. (Angela Merkel, 2008) (Anadiplose, Anapher)

- Die Anadiplose – Wiederholung des Endelements am Anfang des nächsten Satzes:

  Wir haben ein großes Interesse daran, dass jeder Schulabgänger einen Ausbildungsplatz bekommt. Dass den Ausbildungsplatz nicht jeder Schulabgänger bekommen hat, wer das gewünscht hat, verschließen wir nicht die Augen davor. (Angela Merkel, 2009)

Von einer Ellipse spricht man, wenn bestimmte Teile eines Satzes aus stilistischen, inhaltlichen oder grammatischen Gründen ausgespart werden. Ein weiterer Grund für die Entstehung einer Ellipse wäre die Sprachökonomie. Ellipsen sind Äußerungen, in denen Satzteile erspart werden, die regelhaft ergänzt werden können.

Das analysierte Material zeugt davon, dass am häufigsten Folgendes ausgelassen wird:

- Subjekte:

  Ich werde heute vorschlagen, dass unter anderem auch den Verbriefungsmarkt wieder in Gang setzen – nicht den, der zu der Krise geführt hat, sondern den, den wir vor der Krise hatten und der sich bewährt hat. (Dieter Hundt, 02.12.2009)

- Prädikate:

  Die Konjunktur kann überhaupt nur wieder anspringen, wenn die Kreditversorgung ausreichend – natürlich auf einer soliden Basis. (Angela Merkel, 02.12.2009)

- Subjekte und Prädikate:

  Wir haben auch hierüber diskutiert, natürlich über die Lage des Euro insgesamt, wo man erfreulicherweise sagen kann, dass in den letzten Wochen und Monaten ja doch eine gewisse Stabilisierung eingetreten ist, die auch etwas damit zu tun hat, dass eine klare politische Verpflichtung für die Zukunft des Euro. (Angela Merkel, 02.03.2011)

- Objekte:

> Dass wir jetzt in Europa beschließen werden, ist ein wichtiges, aber auch notwendiges Ergebnis der Beratungen vom gestrigen Tag bzw. der gestrigen Nacht. (Guido Westerwelle, 10.05.2010)

Anakoluth kommt auch beim politischen Sprechen vor. Als Einleitung zitiere ich die Definition aus dem Lexikon der Sprachwissenschaft von Bußmann, wo der Anakoluth definiert wird als:

> Plötzlicher Wechsel der ursprünglich geplanten Satzkonstruktion während des Sprechens, der zu einem insgesamt ungrammatischen Ausdruck führt. In gesprochener Sprache entstehen Anakoluthe als Ergebnis mangelnder Satzplanung oder von Korrektur-Absichten, [...]. (Bußmann, 1990, S. 77)

Nach dem Duden (1998, S. 639) wird Anakoluth als Fehler aus Nachlässigkeit oder Unachtsamkeit verstanden:

> Anakoluthisch sind Äußerungen mit Teilen, die sich syntaktisch nicht einfach integrieren, sich nicht bruchlos anschließen lassen. Sie sind das Ergebnis spezifischer Prozeduren, mit denen Diskrepanzen zwischen Sprecherplan, Verwendungsbedingungen sprachlicher Mittel und Verbalisierung systematisch betrachtet werden. (Hoffmann, 1991, S. 99).

In den analysierten Reden, Interviews und Pressekonferenzen zeitgenössischer deutscher Politiker kann man die folgenden Arten von morphologischen Anakoluthen finden:

- Unabgestimmtheit im Genus:

> Wir haben natürlich in unserer ersten Unterhaltung, den wir gleich beim Abendessen noch fortsetzen werden, bereits wichtige Punkte besprochen. (Angela Merkel, 05.05.2011)

- Unabgestimmtheit im Numerus:

  Im Frühjahr vergangenen Jahres standen wir vor der Situation, dass die Schuldenkrise drohten in Griechenland die Finanzstabilität der Euro-Zone als Ganzes zu gefährden. (Wolfgang Schäuble, 10.06.2011)

- In diesem Beispiel können wir sehen, dass das Subjekt in der 3. Person Singular und das Prädikat in der 3. Person Plural steht.

  Wir wissen, dass wir die Dinge nur schaffen kann, des Wiederaufbaus und der Reintegration, wenn wir Stabilität haben. (Angela Merkel, 26.01.2010) (Das Subjekt wird im Plural und das Prädikat – im Singular gebraucht).

- Unabgestimmtheit im Kasus:

  Diesen Schritt verbinden wir mit klaren Zielsetzungen. Entwicklungsminister Dirk Niebel hat deutlich gemacht, dass wir uns auf die Schwerpunkte konzentrieren, der von afghanischer Seite gewünscht werden. (Angela Merkel, 26.01.2010)

4. Fazit

Um all das zu verallgemeinern, kann man sagen, dass die Wortfolge im Nebensatz der gesprochenen „politischen" Sprache, wie an Reden, Interviews und Pressekonferenzen von den zeitgenössischen deutschen Politikern Angela Merkel und Wolfgang Schäuble gezeigt wurde, expressiv ist. Im Redefluss missachten die Politiker einige Regeln der Wortfolge. Wenn ein Politiker etwas in seiner Äußerung betonen möchte, ändert er die Wortfolge im Satz, sprengt die Rahmenkonstruktion oder lässt einige Wörter ausfallen. Die Expressivität wird dabei durch Ausklammerungen im Nebensatz, Wiederholungen und Ellipsen erreicht. Anakoluthe erfüllen keine stilistische Funktion in den analysierten Texten. Sie zeugen eher von mangelnder Satzplanung seitens der Redner und manchmal bekunden sie Korrekturabsichten, die entweder sofort verwirklicht oder nicht ausgeführt werden.

Literaturverzeichnis

Bally, Ch. (1961). *Francuzskaja stilistika.* Moskva: Izdat. Inostrannoj Literatury.

Bečka, J. V. (1948). *Úvod do české stylistiky*. Praha: Mikuta.

Bulahovskij, L.A. (1953). *Vvedenije v jazykoznanije*. Moskva: Gos.učebno-pedagog. izd. Ministerstva prosveščenija RSFSR.

Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (2., völlig neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Kröner.

Duden. (1998). *Duden: Bd. 4. Die Grammatik* (6., neu bearb. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.

Eroms, H.-W. (2000). *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.

Helbig, G. & Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.* Leipzig: Langenscheidt.

Hoffmann, L. (1991). Anakoluth und sprachliches Wissen. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, 19,* 99.

Starke, G. (1980). Zu einigen Besonderheiten der Satzgliedstellung in zusammengesetzten Sätzen im Deutschen. *Deutsch als Fremdsprache, 17*, 288.

Teljakova, E.J. (2000). *Funktsii porjadka slov v sojuznom pridatočnom predlošenii. Na materiale sovremennogo nemetskogo jazyka*. Diss. kand. filol. Nauk: Moskva.

Zeman, J. (1979). *Untersuchungen zur Satzgliedstellung im Nebensatz in der deutschen Sprache der Gegenwart*. Brně: Univerzita J. E. Purkyně.

Zvegintsev, V. A. (1956). *Khrestomatija po istorii jazykoznanija XIX-XX vekov*. Moskva: Gos.učebno-pedagog. izd. Ministerstva prosveščenija RSFSR.

Korpusgrammatik im kommunikativ-pragmatischen Paradigma

Svitlana Ivanenko – Nationale Pädagogische Mychajlo-Dragomanov-Universität Kiew, Ukraine

Abstract

Der integrierte Grammatikunterricht in DaF und DaZ, der vor allem durch den kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht ins Leben gerufen wurde, kann sich durch Forschungen im Bereich der Korpusgrammatik eine wissenschaftlich fundierte Basis verschaffen, indem für eine bestimmte Kommunikationssituation die gebräuchlichsten grammatischen Mittel ausgesucht werden, die die Korpusgrammatik feststellt. Die systemhafte Grammatikdarstellung kann davon auch profitieren, indem sie grammatische Mittel kommunikativ-pragmatisch und textsortenorientiert nach dem Häufigkeitswert aussortiert und neu im System verortet. Als Beispiel würde die Tatsache dienen, dass Kausalsätze, die dazu berufen sind, kausale Verhältnisse beim Erörtern, Erklären, Beweisen und Argumentieren wiederzugeben, in der Textsorte *Glosse* hingegen den niedrigsten Prozentsatz im Vergleich zu Attribut-, Objekt- und Temporalsätzen belegen, obwohl als grundlegendes sprachliches Handeln der Glosse das *Erklären* gilt. Dies zeugt von unterschiedlicher Gewichtung der Grundfunktionen grammatischer Mittel bei systemhafter Darstellung und auf der Grundlage der Korpusgrammatik.

1. Kommunikativ-pragmatisches Paradigma in der Textgrammatik

Die Wissenschaft von heute bietet verschiedene Paradigmen für die Betrachtung sprachlicher Erscheinungen, und das kommunikativ-pragmatische Paradigma ist eines davon. Kindt macht im Vorwort zum Sammelband „Pragmatische Syntax“ (Jürgens, 2001, S. 2) deutlich, dass eine Integration

beider Teildisziplinen einen vielversprechenden Weg zu einer produktiven Form linguistischer Theoriebildung ebnet. Wenn wir dieses Paradigma für unsere Forschung der Textsyntax im Rahmen der Korpusgrammatik wählen, gehen wir davon aus, dass die Intention des Senders in Bezug auf den Empfänger für uns der Punkt ist, von dem aus wir eine bestimmte syntaktische Erscheinung betrachten wollen. So wie dies Morris noch 1938 formuliert hat, dass Pragmatik das Verhältnis vom Zeichen zum Zeichenbenutzer vermittle (zitiert nach Bußmann, 1990, S. 606).

Und wenn man im vorigen Jahrhundert Pragmatik von der Semantik und der Syntax abzugrenzen versucht hat, was Dressler seinerzeit zur Definition der Textpragmatik als die hinter der Textgrammatik (im engeren Sinn) stehende Ebene der Textkonstitution bewog, so ist es heutzutage durch den interdisziplinären Ansatz, der seine Effizienz bereits erwiesen hat, möglich, neue Forschungsergebnisse zu gewinnen, wenn man im kommunikativ-pragmatischen Paradigma textgrammatische Gesetzmäßigkeiten feststellen will.

Aus dieser Sicht betrachtet man die Beziehung eines grammatischen Elements zu seinen Erzeugern, Verwendern und Empfängern in der Kommunikationssituation (Dressler, 1972). Jürgens hat das Ziel einer pragmatischen Syntax wie folgt formuliert: „[…] die Regelhaftigkeiten und Normen des Sprachgebrauchs zu ermitteln und nachzuweisen, dass es sprachliche Ordnung außerhalb der Systemgrammatik gibt“ (2001, S. 69).

Dies ist umso wichtiger, als dass man intensiv nach neuen Methoden sucht, auf dem schnellsten Wege Fremdsprachenkenntnisse zu vermitteln. Der integrierte Grammatikunterricht im DaF und DaZ, der vor allem durch den kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht ins Leben gerufen wurde, soll in erster Linie die grammatischen Regularitäten vermitteln, die am häufigsten im modernen Sprachgebrauch vorkommen.

Wenn es für die Grammatiken des 18. bis 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts wichtig war, die grammatischen Erscheinungen festzuhalten, die es im Sprachgebrauch gibt, und sie in einem geschlossenen System zu erfassen

und zu beschreiben, so steht die Textgrammatik vor der Aufgabe, die kommunikativ-pragmatische und mit ihr verbundene funktionale Komponente des Sprachsystems in Bezug auf Regularitäten des Textes zu bestimmen.

Heutzutage spricht man von Korpuspragmatik als einem

> linguistischen Untersuchungsansatz, der in digital aufbereiteten Korpora das Wechselverhältnis zwischen sprachlichen Mitteln einerseits und Kontextfaktoren andererseits erforscht, und dabei Typik von Form-Funktions-Korrelationen herauszuarbeiten beabsichtigt. Solche Kontextfaktoren betreffen potentiell die Dimensionen *Handlung*, *Gesellschaft* und *Kognition*. Die Analyse bedient sich insbesondere einer Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren. (Felder, Müller & Vogel, 2012, S. 4–5).

Diese Aufgabe ist sehr umfangreich, weil der Gesamttext (Makrotext) aus einzelnen Mikrotexten besteht, die jeweils einen gemeinsamen Themenbezug haben und deren Grundlage eine Äußerung bildet. Die neue Sicht aber erfordert nach Jürgens (2001, S. 63) eine eigene Grundeinheit. Pragmatiker meinen, dass dies ein Pragmem bzw. eine kommunikativ-pragmatische Komponente sei, die in jeder Sprachebene festzustellen ist. Jürgens schlägt in Bezug auf Syntax nicht den Satz bzw. das Satzpragmem vor, sondern eine syntaktische Basiseinheit, die die Grundlage einer korpusgestützten syntaktischen Analyse bilden soll. Für Stede (2007, S. 157) z. B. bleibt diese Einheit nach wie vor der Teilsatz, wenn man syntaktische Regularitäten feststellen möchte. Aber der interdisziplinäre Ansatz erfordert zusätzliche Einheiten, die bei den kommunikativ-pragmatischen Studien wichtig sind. Die Textlinguistik hat mehrere Bezeichnungen für eine Einheit, die länger als ein Satz und textkonstitutiv ist:

- ganzheitliche Satzfolgen nach Belić (Белић, 1947),
- komplexes syntaktisches Ganzes nach Pospelov (1948),
- Satzgemeinschaft nach Boost (1949),
- ein satzübergreifendes syntaktisches Ganzes,
- transphrastisches Ganzes,
- satzübergreifendes komplexes syntaktisches Ganzes,
- Hyperphrase,
- Sprechakt (Austin & Searle bzw. primäres Redegenre (Bachtin),
- Kommunikationsverfahren (Schmidt, 1981) bzw. Darstellungsart (Petsch, 1934), Kompositionsform (Brandes, 1971, Bessertnaja & Wittmers, 1979; Hovanskaja, 1980), Redetyp (Rasinkina, 1989), funktionaler Sinntyp der Rede, Diskursform (Gumbrecht, 1980), Text/Diskursarten (IDS-Grammatik, 1997), logische Einheiten (Odinzov, 1982) u. a. m. (vgl. Ivanenko, 2005, S. 17).

Andererseits besteht in der pragmatischen Forschung eine Einheit wie der Kontext, der in den 1970er Jahren als engerer und weiterer Kontext definiert wurde. Der engere Kontext betrug zwei bis drei Sätze vor der Aussage und ebenso viele Sätze nach der Aussage, die mit der Aussage thematisch verbunden waren. Heute kann der Kontext wiederum weit konzipiert werden, wie es z. B. in den *register studies* bei britischen Linguisten der Fall ist, wenn Kontexte vielmehr als außersprachliche zeichenhafte Determinanten von innersprachlichen Regularitäten erscheinen (vgl. Müller, 2012, S. 47). Oder wie dies bei Kognitivisten der Fall ist, die den Kontext als mentale „context models“ (van Dijk, 1998, S. 212) betrachten, die dem Frame-Begriff der kognitiven Linguistik nahe stehen.

2. Kontextbegriff und Korpuslinguistik

Müller betont, dass für die Korpuslinguistik der Kontextbegriff strukturaler Sprachanalysen am produktivsten ist. „Kontext ist hier vor allem kommunikativ geprägter *Kontext*“ (Müller, 2012, S. 43). Er wird

> in einer Mikroperspektive definiert als die deutungsrelevante Umgebung einer sprachlichen Fokuskonstruktion, die im Zentrum der jeweiligen Teiluntersuchung steht. […] Kontext wird im Rahmen eines Zwiebelmodells als mehrschichtig modelliert, wobei alle Kontextschichten sowohl eine materielle als auch eine mentale Repräsentationsdimension haben" (ebd., S. 74).

Das Zwiebelmodell der Kontextualisierung besteht aus der Fokuskonstruktion in der Mitte mit dem Bezug auf Kontext-Text- und Interaktionsmuster, darauf kommt die Schicht „Situation – Setting und Personenkonstellationen", dann folgt die Schicht „Gesellschaftsdomäne – soziale Rolle" und die letzte Zwiebelschicht besteht aus „Wissensdomäne – Thema, Diskurs"(ebd., S. 50).

Also ist der Kontext vieldimensional und die Korpuspragmatiker selbst betrachten ihn nicht als eine Struktureinheit der unteren Stufe bzw. Basiseinheit des Textaufbaus. Sie tendieren dazu, eher keinen Unterschied zwischen Kontext, Text und Diskurs zu machen (ebd., S. 3–30). Für die Feststellung einer bestimmten textpragmatischen Regularität spielt dies vielleicht keine bedeutende Rolle, wenn man mit Referenzkorpora arbeitet. Wenn man aber mit einem Spezialkorpus arbeitet, um kommunikativ-pragmatische Regularitäten einer bestimmten Textsorte festzustellen, spielt die Frage der Textstruktur eine wichtige Rolle, weil in den Textstruktureinheiten, unterschiedliche Teilziele realisiert werden können, was eine Textdelimitation erfordert.

Nach wie vor bleibt die Delimitation des Makrotextes in Mikrotexte auf Grund der Kommunikationsverfahren bzw. Darstellungsarten (Bericht, Beschreibung, Erörterung und ihre Abarten) aktuell, weil sie in ihrem Wesen die syntaktische Grundlage des Textaufbaus in Bezug auf die Verarbeitung einer konkreten Situation verkörpern, mit dem Ziel, sie zu beschreiben, über sie zu berichten oder sie zu erörtern, die ihrerseits auf die menschliche Erfassung der Wirklichkeit in drei Grundkategorien (Raum, Zeit, Kausalität) zurückzuführen ist. Aus Erfahrung wissen wir, dass es Texte gibt, die grundsätzlich aus einer dieser Formen bestehen; und es gibt solche, die eine bestimmte Abfolge von ihnen vertreten. In der Fachliteratur zu den Darstel-

lungsarten/Kommunikationsverfahren/Kommunikationsformen steht z. B., dass Verflechtungsmittel innerhalb der Erörterung, die Mittel der Parataxe und der Hypotaxe (Satzanschluss durch *denn*, *darum*, *deshalb*…; *weil*, *da*), Kausalbestimmungen (Wort, Wortgruppe, Gliedsatz) sowie die Lexik des Kausalfeldes sind (Bessmertnaja & Wittmers, 1979, S. 147 ff.). Diese Feststellung erscheint logisch, wenn man bedenkt, dass es im Sprachsystem Mittel gibt, die kausale Beziehungen wiedergeben. Und das sind genau die aufgezählten Mittel: Sie bilden die Ressource der Sprache in Bezug auf die Wiedergabe von kausalen Beziehungen im Text entsprechend der Intention des Senders. Wenn aber die Frage nach der Effizienz eines bestimmten Mittels des Kausalfeldes für eine bestimmte Textsorte gestellt wird, so gibt uns die normative Grammatik keine Antwort darauf.

Eine weitere Frage ergibt sich aus den Unterschieden zwischen mündlichen und schriftlichen Textsorten sowie den Habitaten von Mitteln des Kausalfeldes in argumentativen Kontexten auf Grund solcher Unterschiede. Forschungen zur erwähnten Frage stellen fest, dass die Arten der verwendeten Konstruktionen von denen „in der geschriebenen Modalität" (Barth-Weingarten, 2006, S. 145) stark differieren.

Die Antwort auf all die Fragen muss man innerhalb der Korpusgrammatik suchen, weil sie dazu berufen ist, sie nach dem Häufigkeitswert einer bestimmten grammatischen Erscheinung für eine bestimmte Textsorte im System der Rede neu zu verorten. Allerdings müssen die Aufgabenstellungen für eine solche Analyse sehr klar formuliert werden, um durch Computerprogramme technische Unterstützung zu bekommen.

Da die Darstellungsart „Erörterung" an sich eine komplizierte Struktur aufweist, weil sie als Argumentieren, Erklären, Beweisen, Widerlegen usw. in einem konkreten Text fungieren kann, besteht kein direkter Bezug in der Versprachlichung der kausalen Beziehungen der Wirklichkeit durch Kausalsätze in einem konkreten Kontext/Text. Wie aber diese Versprachlichung typenspezifisch vor sich geht, darauf kann am besten eine korpusgestützte Analyse antworten.

Zur Illustration dieser theoretischen Grundsätze nehmen wir die Textsorte „Glosse". Sie hat als dominante Darstellungsform die konstatierende Erörterung mit dem Ziel des Sich-Mokierens bzw. kleine Schwächen bekannter Persönlichkeiten, Lappalien, im Bereich der Politik mit einem lachenden Auge bloßzustellen. Lüger (1995) zählt die Glosse mit Recht zu den meinungsbetonten Texten. Sie gehört auch zu persuasiven Texten, deren Aufgabe im Legitimieren des eigenen Standpunktes und in der Delegitimierung einer anderen Sicht besteht.

Um z. B. die produktivste Art des Nebensatzes im erörternden Kontext am Beispiel der Textsorte „Glosse" festzustellen, muss man ein repräsentatives Korpus zusammenstellen. Die Frage der Repräsentativität wird im Rahmen der Korpuslinguistik nicht genügend klar erörtert. Scherer (2006, S. 6) beruft sich darauf, dass man häufig hört: „je größer ein Korpus ist, desto besser". Lange Zeit galten eine Million Textwörter als Standardgröße für Korpora. Inzwischen zählt das IDS-Korpus über 4 Milliarden Textwörter. Aber schon ein Korpus mit zehn- oder zwanzigtausend Textwörtern kann „verlässliche Auskunft über die zu untersuchende Fragestellung geben" (ebd., S. 7).

Man spricht zwar von kleinen Korpora, es wird für sie aber die Zahl der Textwörter nicht genau angegeben. Andererseits braucht man nur einen Tropfen Wasser, um festzustellen, was Wasser im Vergleich zu Stein ist. Und man braucht zu diesem Zweck nicht alle Ozeane und Flüsse zu untersuchen.

3. Korpusgestützte Untersuchung des Kausalfeldes der Glosse

Für die Feststellung von Regularitäten in der Nutzung sprachlicher Mittel des Kausalfeldes in den erörternd-argumentativen Texten wurden 495 Glossen untersucht, die im Zeitraum von 2004 bis 2010 in den Zeitungen *Die Welt* und *Die Zeit* unter der Rubrik „Glosse" gedruckt wurden. Dieses Korpus machen 157 000 Textwörter aus und 10 425 Sätze. Das Korpus wurde von meinem Doktoranden Volodymyr Pavlyk (2012) zusammengestellt. Bei der

Zusammenstellung dieses Korpus hat er das Archiv der Zeitungen *Die Zeit* und *Die Welt* benutzt, die in digitaler Form im Internet frei zugänglich sind. Nach den bereits angegebenen Kriterien entspricht dieses Korpus ungefähr den Anforderungen der Textwortzahl der Repräsentativität. Da Texte der Textsorte *Glosse* kurz sind, wurden ganze Texte untersucht und der Zeitrahmen von sieben Kalenderjahren ergab 495 Glossen für die Analyse. Das vorrangige Ziel der Arbeit mit diesem Korpus bestand in der Feststellung von linguistischen Merkmalen der Textsorte *Glosse* aus kommunikativ-pragmatischer Sicht.

Das Korpus ist statisch. Es ist ein computerlesbares Korpus der geschriebenen Gegenwartssprache, ein Volltextkorpus, und gehört zu den kleineren Korpora, weil es weniger als 1 Millionen Textwörter hat. Und es ist ein einsprachiges Spezialkorpus, weil es nur eine Textsorte beinhaltet. Leider ist dieses Korpus nicht annotiert, d. h. es gibt keine speziellen Markierungen auf Wort-, Satz-, Laut- oder Bedeutungsebene. Es liegt also keine syntaktische Annotation vor. Die Analyse der Sätze nach den Satzgliedern und nach der Art der Nebensätze wurde auf die übliche Art manuell gemacht. Es wurden quantitative Korpusuntersuchungen durchgeführt und die Ergebnisse miteinander verglichen. Da die bestehenden Parser nur zu 80 % die Struktur von Sätzen richtig annotieren, ist es doch von Vorteil, wenn man solche Analysen manuell ausführt (Scherer, 2006, S. 72).
Die Korpusanalyse hat gezeigt, dass die Kausalität, die den erörternd-argumentativen Texten eigen ist, meistens lexikalisch zum Ausdruck kommt. Sie wird im Satz durch Kausalbestimmungen realisiert. Dies wird aus der Tabelle 1 deutlich. Kausalbestimmungen machen rund 54 % aller Adverbialbestimmungen aus, die in den Glossen der Zeitung *Die Welt* vorkommen.

Adverbialbestimmung	%
Kausalbestimmungen	53,73
Temporalbestimmungen	17,91
Modalbestimmungen	16,42
Lokalbestimmungen	11,94

Tab. 1 - Adverbialbestimmungen in den Glossen aus der Zeitung *Die Welt*

Die Tabelle 2 illustriert den gleichen Gegenstand für die Zeitung *Die Zeit*. Hier ist die Angabe noch höher. Sie beträgt fast 62 %. Insgesamt machen Kausalbestimmungen 58 % in den Glossen aus. Dies ist ein beachtliches Indiz für die Verkörperung der Kausalität in einem erörternd-argumentativen Kontext.

Adverbialbestimmung	%
Kausalbestimmungen	61,74
Temporalbestimmungen	15,34
Modalbestimmungen	14,63
Lokalbestimmungen	8,29

Tab. 2 - Adverbialbestimmungen in den Glossen aus der Zeitung *Die Zeit*

Es wurde auch die Aufgabe gestellt, welchen Anteil Kausal- bzw. Konditional- oder Konzessivsätze auch als Mittel des Kausalfeldes im Kontext der Glosse haben. Dies illustrieren die Angaben der Tabelle 3.

Die Angaben der Tabelle zeugen davon, dass eine ironisch-mokierende Erklärung der eigenen Meinung mit dem Ziel der Unterhaltung und auch Beeinflussung des Lesers auf der Ebene der Syntax sich der Attribut- und

Objektsätze (74 %) bedient, während Konditional-, Kausal- und Konzessivsätze mit insgesamt 12 % eine Randerscheinung bleiben.

	Art der Nebensätze	Zahl	%
1.	Attributsatz	771	42
2.	Objektsatz	589	32
3.	Temporalsatz	188	10
4.	Konditionalsatz	138	7
5.	Kausalsatz	69	4
6.	Vergleichssatz	69	4
7.	Konzessivsatz	19	1
	Insgesamt	1843	100

Tab. 3 - Art der Nebensätze in den Satzgefügen der Glosse

Eine ähnliche Tendenz stellen wir auch in Bezug auf Nebensätze in den Perioden der Textsorte *Glosse* fest. Attribut-, Objekt- und Temporalsätze machen 80 % aller Nebensätze aus, die in den Perioden vorkommen. Sätze, die zum Kausalfeld gehören, also Kausal-, Konditional, Final- und Konsekutivsätze, machen 17,3 % aus.

Die Ergebnisse beider Tabellen sind aussagekräftig, weil sie fast 3000 Sätze präsentieren. Und man geht in der Ukraine davon aus, dass man eine Grundlage für die Bildung einer Regel hat, wenn man 2000 Belege für eine morphologische oder syntaktische Erscheinung hat. Diese Analyse zeigt, dass Attribut-, Objekt- und Temporalsätze für einen erörternd-argumentativen Text charakteristisch sind und dass die persönliche Meinung in diesem Kontext durch Argumente untermauert wird, die durch Mittel des Kausalfeldes, und zwar Kausalbestimmungen zu 58 %, also lexikalisch und nicht in dem Maße durch Nebensätze mit einem kausativen Bezug ausgedrückt wird.

Dies zeugt von unterschiedlicher Gewichtung der Grundfunktionen grammatischer Mittel bei systemhafter Darstellung und auf der Grundlage der Korpusgrammatik. Sehr passend dazu finde ich die Meinung von Jürgens (2001, S. 59), der aufgrund eigener Forschung zu dem Schluss gekommen ist, dass es neben den kodifizierten Normen der Standardsprache weitere, habitualisierte Normen gibt, die aber nicht Eingang in sogenannte Systemgrammatiken gefunden haben.

	Art der Nebensätze	Zahl	%
1.	Attributsatz	726	41,3
2.	Objektsatz	493	28
3.	Temporalsatz	187	10,7
4.	Konditionalsatz	120	6,8
5.	Kausalsatz	103	5,9
6.	Finalsatz	64	3,6
7.	Konsekutivsatz	19	1
	Insgesamt	1759	100

Tab. 4 - Art der Nebensätze in den Perioden der Textsorte *Glosse*

Als Fazit plädiere ich dafür, dass die korpuspragmatische Grammatik, die die Regeln des Sprachgebrauchs im kommunikativ-pragmatischen Paradigma von einem neuen Standpunkt aus viel genauer bestimmen kann, Regeln für schriftliche und mündliche Kommunikation neu schreiben wird. Diese Regeln werden die Regeln der *Parole* sein und nicht mehr die Regeln der *Langue*.

Literaturverzeichnis

Barth-Weingarten, D. (2006). Prozess und Resultat von Argumentationen: Die Habitate unterschiedlicher konzessiver Konstruktionen. In A. Deppermann & M. Hartung (Hrsg.), *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien* (S. 145–164). Tübingen: Stauffenburg.

Belić, A. (1947). K voprosu o raspredelenii grammatičeskogo materiala po glavnym grammatičeskim disziplinam. *Vestnik MGU, 7*, 22.

Bessmertnaja, N. & Wittmers, E. (1979). *Übungsbuch zur Textlinguistik. Einfache Kompositionsformen*. Moskau: Vysšaja Škola.

Boost, K. (1949). Der deutsche Satz. Die Satzverflechtung. *Deutschunterricht, 3*, 7–15.

Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (2., völlig neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Kröner.

Dressler, W. (1972). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

Felder, E., Müller, M. & Vogel, F. (2012). Korpuspragmatik. Paradigma zwischen Handlung, Gesellschaft und Kognition. In E. Felder, M. Müller & F. Vogel (Hrsg.), *Korpuspragmatik: Thematische Korpora als Basis diskurslinguistischer Analysen* (S. 3–30). Berlin: de Gruyter.

Jürgens, F. (2001). Ziele und Prinzipien einer pragmatischen Syntax. In F. Liedtke & F. Hundsnurscher (Hrsg), *Pragmatische Syntax* (Beiträge zur Dialogforschung, Bd. 23, S. 53–72). Tübingen: Niemeyer.

Ivanenko, S. (2005). *Textpolyphonie aus psychologisch fundierter kommunikativ pragmatischer Sicht*. Frankfurt a. M.: Lang.

Lüger, H.-H. (1995). *Pressesprache (*2., neu bearb. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.

Müller, M. (2012). Vom Wort zur Gesellschaft: Kontexte in Korpora. Ein Beitrag zur Methodologie der Korpuspragmatik. In E. Felder, M. Müller & F. Vogel (Hrsg.), *Korpuspragmatik: Thematische Korpora als Basis diskurslinguistischer Analysen* (S. 33–82). Berlin: de Gruyter.

Pospelov, N. (1948). Složnoje sintaksičeskoje celoje i osnovnyje osobennosti ego struktury. In *Doklady i soobščenija Instituta russkogo Jazyka.* Moskau: Akad. Nauk SSR.

Pavlyk, V. (2012). *Movlennjevi charakterystyky shanru hlosa (na materiali publikatsij hazet Die Welt ta die Zeit).* (Unveröffentlichte Dissertation), Nationale Pädagogische Mykhajlo-Drahomanov-Universität, Kyjiw.

Scherer, C. (2006). *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Stede, M. (2007). *Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge der Ebenen-orientierten Textlinguistik*. Tübingen: Narr.

van Dijk, T. A. (1998). *Ideology. A multidisciplinary Approach*. London: Sage Publications.

Die Interaktion von Grammatik und Prosodie als Strategie zu einem besseren Verständnis des Deutschen als Zweit- und Drittsprache

Dagmar Winkler Pegoraro – Universität Padua, Italien

Abstract

Verschiedene Projekte, die innerhalb eines mehrjährigen internationalen Projektes an der Universität Padua durchgeführt wurden[1], haben es ermöglicht, Strategien zu entwickeln, die zu einem besseren Verständnis des Deutschen als Zweit- und Drittsprache führen[2]. Durch einige dieser Strategien kann gezielt die Interaktion zwischen Grammatik und Prosodie stimuliert werden; dadurch wird es möglich, die Grammatikbewusstheit zu vertiefen und bei den Lernenden eine Graphem- und Phonembewusstheit zu entwickeln.

Der prosodischen Organisation der Sprache als Gesamtphänomen der gesprochenen Sprache müsste im Sprachunterricht die gleiche Wichtigkeit zugestanden werden wie der Grammatik, dem Fundament der mündlichen und schriftlichen Kommunikation. Eine Analyse der am häufigsten genutzten Lehrbücher für Deutsch als Zweit- und Drittsprache hat aber gezeigt, dass Grammatik darin in zyklischer Progression behandelt wird und von Prosodie nie die Rede ist[3]. Die ersten spezifischen Ergebnisse

---

1 Dazu vor allem das Projekt „Die Interaktion zwischen Grammatik und Prosodie in der Didaktik der deutschen Sprache als Lernsprache", das die Verfasserin dieses Artikels als Verantwortliche bis 2013 mit internationalen Mitarbeitern geleitet hat.

2 Dazu Winkler Pegoraro (2012a, 2012b) und Winkler, 2011b.

3 Dazu *Aspekte. Mittelstufe Deutsch* (Koitha, Schmitz, Sieber & Sonntag, 2007); *Direkt. Ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache* (Motta, 2005); *em. Ein Lehrwerk im Baukastensystem. Abschlusskurs* (Orth-Chambah, Perlmann-Balme & Schwalb, 2007); La*gune. Kursbuch. Deutsch als Fremdsprache* (Aufderstraße, Müller & Storz, 2008); *Schritte. International* (Penning-Hiemstra, Specht, Bovermann & Reimann, 2006); *Wie bitte? Neue Ausgabe. Ein Lehrwerk für deutsche Sprache und Kultur* (Catani, Greiner & Pedrelli, 2008).

von Experimenten zu einer gezielten Interaktion zwischen Prosodie und Grammatik waren sehr positiv. Es konnte festgestellt werden, dass die prosodische Ebene nicht nur über die kommunikative Relevanz einzelner Wörter im Satz Aufschluss gibt, sondern grundlegende Anweisungen für die Abgrenzung semantischer Einheiten liefert, und somit für die Entschlüsselung von geschriebenen Texten sehr wichtig ist. Durch prosodische Kenntnisse kommt es zu weniger morpho-syntaktischen Fehlern und es wird die Fähigkeit bei den Lernenden entwickelt, verschiedene Wörter im Satz korrekt zu positionieren, wie zum Beispiel Reflexivpronomen, Temporal- und Modaladverbien, Modalpartikeln, aber auch ein Rhema im Text zu erkennen oder an richtiger Stelle einzuführen.

Im Folgenden sollen die Strategien beleuchtet werden, die zu einem besseren Verständnis der Interaktion zwischen Grammatik und Prosodie führen und die Graphem- und Phonembewusstheit stimulieren.

1. Vorarbeit und Experimentierphasen[4] zur Interaktion von Grammatik und Prosodie

Die Grammatik der deutschen Sprache scheint auch im dritten Jahrtausend, trotz zahlreicher Erkenntnisse der Gehirnfunktion beim Spracherwerb und der Sprachproduktion, eine fast unüberwindbare Schwierigkeit zu sein, die zu Demotivation führt. Die Folge davon ist, dass das Interesse, die Sprache weiter zu lernen, abnimmt und sich oft vollkommen verliert, obwohl die

4 Die Experimentierphasen erfolgten in mehreren Jahren mit Lernenden von 14 bis 19 Jahren in Sprach- und Realgymnasien, humanistischen Gymnasien mit Fokus auf Literatur und Literaturgeschichte und in Realschulen mit Fokus auf Fachsprache (Handelskorrespondenz und Tourismussprache) in Italien in der Zeitspanne von 1995 bis 2008. Ab 2004 bis 2008 kamen parallel dazu zwei universitäre *target groups* der Universität Padua (Politikwissenschaft und Sprach- und Kulturvermittlung). Von 2008 bis 2013 wurden an der Universität Padua die Experimente mit mehreren universitären Unterrichtsgruppen mit verschiedenen Sprachniveaus und Lernzielen durchgeführt („Sprach- und Kulturvermittler, Deutsch als erste Sprache im Bachelor- und Masterstudium; Studenten der Politikwissenschaft, Deutsch als zweite Sprache – Startniveau B1 – nach Englisch, im Bachelor- und Masterstudium Startniveau C1 des Europäischen Referenzrahmens, und Nullanfänger).

Jugendlichen zu Beginn des Erwerbs der neuen Sprache große Erwartungen haben und voll Freude in die neue Sprache eintauchen wollen:

> Die Jugendlichen wollen die Sprachen „lernen", das heißt sie wollen ihr Wissen bereichern, aber gleichzeitig auch ihre Fähigkeiten und Kompetenzen erweitern und ihre Sprachbewusstheit konsolidieren. Das ist einer der Gründe, warum die Lernenden immer wieder danach fragen, dass ihnen die Grammatik erklärt werde; sie wollen immer mehr Grammatik, immer mehr „Grammatik" auch nach Jahren des Erlernens der deutschen Sprache[5].

Die Lernenden wollen Grammatik immer „erklärt" haben und fragen nach immer mehr Grammatik; das heißt, dass das „Wie" der Grammatikerklärungen und -übungen nicht den Lernerwartungen entspricht. Ihnen muss gleich zu Beginn des Erlernens der neuen Sprache klargemacht werden, dass Grammatik ein dynamisch-kreatives Phänomen ist – in der Antike sprach man von „ars grammatica" – und dass die Grammatik im Text erkannt und erforscht und nicht nur mit dem geschriebenen, sondern auch mit dem gesprochenen Satz in Verbindung gebracht werden muss.

Da die neuesten Ergebnisse über die Gehirnfunktion bei Spracherwerb und Sprachproduktion das Gehirn als „Leistungsmotor" beschreiben, der wie ein „Netzwerk interaktiv zusammenspielt"[6], sollte das in der Sprachdidaktik als grundlegendes Element in Betracht gezogen werden. Aber das Gegenteil ist der Fall. Die schon erwähnten am häufigsten genutzten Lehrbücher für das Erlernen der deutschen Sprache als Zweit- und Drittsprache präsentieren sich in modernster Form, mit vielen Bildern, mit Tabellen und Piktogrammen zu den farblich differenzierten Kompetenzen wie Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören, mit beigelegten CDs und Grammatik, die meistens am Ende von didaktischen Einheiten und Modulen behandelt wird. Bei eingehender Analyse musste aber festgestellt werden, dass die Lehrbücher

---

5 J. Drumbl in der Einleitung zu Winkler (2010, S. 6).

6 Müller (2012), H. M. *Neurolinguistische Untersuchungen der Sprachverarbeitung*. Vortrag an der Universität Padua, 19. April 2012; siehe dazu auch Müller (2013).

in ihrer Darstellung den multimedialen Generationen angepasst scheinen, aber in keiner Weise die kognitiven und inferenziellen Fähigkeiten der Lernenden stimulieren. Diesbezüglich konnte Folgendes festgestellt werden:

a. Die Grammatik wird in zyklischer Progression vermittelt und durch Module kontrolliert, so dass die interaktive Funktion von Text und Grammatik nicht zu Tage treten kann; im Gegenteil: Dadurch wird sektoriales Denken gefördert, das aber im Gegensatz zur effektiven Gehirnproduktion steht. Ansätze zu Interaktivität der Kompetenzen finden sich nur in *Aspekte*, (Koitha, Schmitz, Sieber, & Sonntag 2007), wo auch Mimik und Gestik als Kompetenzen eingefügt wurden.

b. Was phonetische Aspekte betrifft, werden Akzentuierungen besprochen und anhand von sehr vereinfachten Beispielen gezeigt. Den Lehrbüchern sind auch CDs mit Ausspracheübungen beigelegt, aber es fehlen Erklärungen und Hinweise auf prosodische Aspekte. Durch gezielte Übungen gesprochener und geschriebener Sprache aber wird das Mitschwingen der gesprochenen Sprache beim Schreiben bewusst gemacht. Den Lernenden muss von Anfang an klar gemacht werden, dass jeder Lautsequenz eine entsprechende Schriftsequenz eigen ist und beide in unaufhörlicher Interaktion stehen. Die Lernenden sollen eine kognitiv und inferenziell erfasste Graphem- und Phonembewusstheit erreichen. Dadurch kann das dazu geschulte Auge beim Schreiben durch das Mitschwingen der korrespondierenden Laute etwaige Grammatikfehler sofort erkennen. Als Folge davon kommt es zu weniger morpho-syntaktischen Fehlern und es werden spezifischere Fähigkeiten der Positionsstellung der Wörter im Satz ausgebildet. Das betrifft zum Beispiel die Endungen der attributiven Adjektive oder die Position der Prädikate in Haupt- und Nebensätzen, auch die Konjugation von Modalverben, die von den meisten Lernenden in der dritten Person Singular wie normale Präsensverben konjugiert werden, das heißt mit der Endung <t>. Durch das gezielte und korrekte Einsetzen der Reflexivpronomen, der Adverbien, durch Satzkontraktion anstatt der Relativsätze wird der Stil eleganter und der dynamische Charakter sowie die ästhetische Kompo-

nente der Grammatik werden bewusst gemacht[7] so werden eine effizientere Kommunikation und eine bessere semantische Dekodierung möglich.

Es ist sehr wichtig, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die dynamisch-kreative Komponente zu lenken, was vor allem die Bildung von Komposita und die Freiheit der Tempus-Formen (Imperfekt und Perfekt) im Indikativ und den Einsatz des Konjunktivs betrifft. Auf die dynamisch-kreative Komponente wird auch in der neuesten *Duden. Grammatik*-Ausgabe hingewiesen. Auf 1343 Seiten wird „Grammatik völlig neu erarbeitet", entsprechend dem „neuesten Forschungsstand", unter erstmaligem systematischen Einbezug der „Eigenschaften gesprochener Sprache" und Betrachtung prosodischer Elemente und den damit verbundenen ästhetischen Komponenten. Grammatik wird diskursiv behandelt und viele „aktuelle Beispiele", die die verschiedenen Möglichkeiten der Verwendung grammatischer Funktionen zeigen, werden angegeben[8]. Es ist auch zu erwähnen, dass Lernende, die in italienischen Oberschulen fünf Jahre Deutsch gelernt haben, mit drei oder fünf Stunden pro Woche, trotz der zahlreichen, den Lehrbüchern beigelegten CDs Wörter und ganze Sätze vollkommen falsch akzentuieren und diese Fehler oft auch noch an der Universität beibehalten.

c. Die Aufteilung der schon erwähnten Kompetenzen innerhalb der didaktischen Einheiten/Module/Lektionen (Definitionsänderung in einigen Lehrbüchern) fördert das sektoriale Denken, das die aktive Sprachproduktion nicht anregt.

d. Ein weiterer grundlegender Punkt ist, dass die Texte der Lehrbücher, die in Italien benutzt werden, selten authentisch sind; es werden zwar Werbeprospekte, Speisekarten, Preislisten und ebenso Zeitungsartikel

---

7 „Der Grammatik sind ästhetische Komponenten eigen". Darüber herrscht weitgehend Konsens, und: sie bewegt sich „auf dem Feld der Ästhetik". Dazu auch Winkler Pegoraro (2012a) und Winkler (2011a, 2011b, 2012).

8 *Duden Grammatik* (2005/2009).

eingefügt, deren Veröffentlichung aber meist drei bis vier Jahre und länger zurückliegt. Das Vorlegen von authentischen aktuellen Texten hingegen stimuliert die Lernenden – sie fühlen sich in die Realität und Kultur des neuen Landes einbezogen[9] – so dass sie selbst die Grammatik erkennen, erfragen und dazu Hypothesen aufstellen wollen. Als Folge davon werden ihre kognitiven und inferenziellen Fähigkeiten angeregt.

Das Einfügen von authentischen, vor allem aktuellen Texten – die Werbung eignet sich bestens, um kulturelle Unterschiede hervorzuheben (interkulturelles Marketing) – soll zu Diskussionen zur Sprache, Kultur und Grammatik in der Muttersprache und der Lernsprache anregen; je nach Sprachniveau kann dann die Lernsprache den Vorrang erreichen.

Durch die Diskussionen werden die Lernenden motiviert und es kommt zu Horizonterweiterung und Bereicherung des grammatischen und semantischen Wissens, sowie des „Weltwissens" Es wurde erkannt, dass die Bereicherung des „Weltwissens"[10] für Sprachenlernende äußerst wichtig ist, denn es impliziert „allgemeines Wissen, Kenntnisse und Erfahrungen über Umwelt und Gesellschaft". Dadurch ermöglicht das „Weltwissen" „neue Tatsachen einzuordnen und entsprechend zu handeln, auch wenn detaillierte Informationen fehlen. Zum ‚Weltwissen' gehören zum Beispiel auch Hintergrundwissen und enzyklopädisches Wissen"[11.] Drumbl stellt dazu fest, dass „Lernen Kenntnisse und Meta-Kenntnisse impliziert und das Erlernen einer neuen Sprache das Weltwissen einbeziehen muss, das schon erworbene und das andauernd zu erwerbende und zu konsolidierende Weltwissen" (Winkler, 2010, S. 6).

---

9 Vgl. Drumbl, (2002, S. 73–102) und Hoffmann (2001; 2008).

10 Der Terminus wurde bisher kaum in andere Sprachen übersetzt, worauf in Wikipedia (2012) hingewiesen wird. In *Duden. Deutsches Universalwörterbuch* (2011) findet sich der Terminus „Weltwissen" nicht; auch nicht in *Pons. Grosswörterbuch Englisch-Deutsch* (2007) und *Pons. Grosswörterbuch Italienisch-Deutsch / Deutsch-Italienisch* (2011); seit kurzem findet sich im Internet die englische Übersetzung in „world knowledge".

11 wikipedia „Weltwissen" (2012): Auch in der „Robotik" spielt Weltwissen eine Rolle, denn „Computer können trotz ihrer Überlegenheit in der Informationsverarbeitung viele Aufgaben deshalb nicht lösen, weil sie nicht selbst über Weltwissen verfügen".

Auch durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse in Bezug auf den Sprachlernprozess wird die Wichtigkeit des „Weltwissens" unterstrichen (Müller, 2012).

e. Nur zwei der analysierten Lehrbücher, *Aspekte* und *Schritte*, legen DVDs bei[12]. Filmsequenzen sind nicht nur sehr motivierend, sondern auch grundlegend, um das Zusammenspiel von Bild, Ton und Wort den Lernenden klar zu machen, die Beobachtungsgabe zu schulen und zu Diskussionen anzuregen; innerhalb derselben soll auf die phonetische Interaktion zwischen den Wörtern eines Satzes und der angewendeten Grammatik im Satz aufmerksam gemacht werden.

   DVDs haben sich bei den ausgeführten Experimenten als weitaus nützlicher erwiesen als die beigelegten CDs, durch die Lernende, die in italienischen Oberschulen drei oder fünf Jahre Deutsch gelernt haben (mit drei oder fünf Stunden pro Woche), Wörter und ganze Sätze vollkommen falsch akzentuieren.

f. Texte zum Übersetzen aus der Muttersprache der Lernenden in die Zielsprache sind eher rar (einfache Beispiele dazu finden sich nur in *Wie Bitte?*). Wissenschaftlich wurde aber erkannt, dass sich im Gehirn für jede Sprache ein eigenständiger Resonanzraum bildet[13], der für die Muttersprache ist dabei der größte und wichtigste; nur selten überlappt sich der muttersprachliche Resonanzraum mit dem einer neuen Sprache (Müller, 2012). Das ‚code-switching' zwischen der Muttersprache und der Lernsprache bzw. den Lernsprachen führt nicht nur zur Bildung von neuen neuronalen Strukturen, sondern wird wichtig, um die Muttersprache besser zu fixieren, um grammatische und phonetische Unterschiede zwischen Muttersprache und Lernsprache hervorzuheben.

---

12 2011 kam es beim Hueber Verlag zur Herausgabe von *Ideen* (Sprachniveau A1), dem Lehrbuch wird ein *Interaktives Kursbuch für Whiteboard und Beamer* (DVD-ROM), beigelegt; die multimediale Beilage zeigt sich innovativ, aber die didaktischen Kriterien sind traditionell.

13 Abutalebi et al. (2007).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die analysierten Lehrbücher die eben erwähnten Punkte von a. bis f. nicht in Betracht ziehen und wichtigen neurolinguistischen Forschungsergebnissen der letzten Jahre, die sich mit dem Funktionieren des menschlichen Gehirns in Bezug auf den Erwerb einer neuen Sprache beschäftigen, keine Beachtung schenken. Durch die zurzeit benutzten Lehrbücher werden die kognitiven und inferenziellen Fähigkeiten der Lernenden in der multimedialen Ära nicht zielgerecht stimuliert, was zu Demotivation führt. Diesbezüglich haben die von J. Drumbl langjährig ausgeführte Experimente im zweisprachigen Kontext Südtirols gezeigt, wie wichtig Motivation ist und welche motivierende Wirkung authentische Texte auf die Lernenden ausüben[14].

2. Strategienaufstellung zum Erreichen einer kognitiv und inferenziell erfassten Graphem- und Phonembewusstheit

Die wichtigste Strategie, um die kognitiven und inferenziellen Fähigkeiten zu stimulieren, die Interaktion zwischen Grammatik und Prosodie bewusst zu machen und gezielt die Graphem- und Phonembewusstheit zu schulen, besteht auf jeglichem Sprachniveau, vor allem auch auf Nullanfängerniveau, in der Arbeit

1. mit Konglomeraten der ‚audio-visuellen oder konkreten Poesie' und Diskussion in der Muttersprache dazu.

14 Drumbl (2002, 2008, S. 38–39) und Bolla & Drumbl (2009).

Abb. 1 – *Apfel* von Reinhard Döhl (in Krusche & Krechel, 1999)

Als erstes Konglomerat wird der *Apfel* von Reinhard Döhl gezeigt: Durch die Form können sich Nullanfänger sofort vorstellen, was das Wort <Apfel> bedeutet und sollen die Bedeutung des einzigen differenten Wortes <Wurm> erraten. Durch lautes Lesen werden sie mit den ersten phonetischen Regeln vertraut gemacht und der Tatsache, dass außer allen Eigennamen auch alle anderen Substantive und substantivierte Formen mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben werden. Daraufhin wird auch sofort auf den Genus der Substantive und den Plural hingewiesen <der Apfel – die Äpfel, der Wurm – die Würmer> (beide sind Maskulina) und vor allem auf die Tatsache, dass es zahlreiche Pluralformen gibt, viele davon werden auch mit Umlaut auf den Stammvokalen gebildet. Die Lernenden zeigen durch diese Strategie ausgezeichnete Fähigkeiten, um intuitiv Pluralformen je nach Wortform vorzuschlagen.

die zeit vergeht

lustig
luslustigtig
luslusluslustigtigtig
luslusluslusluslustigtigtigtigtig
luslusluslusluslusluslustigtigtigtigtigtig
luslusluslusluslusluslusluslustigtigtigtigtigtigtig
luslusluslusluslusluslusluslusluslustigtigtigtigtigtigtigtig
luslusluslusluslusluslusluslusluslusluslustigtigtigtigtigtigtigtigtigtig

Abb. 2 – Ernst Jandl (in Krusche & Krechel, 1999), Abb. 17.

Bei diesem Konglomerat von Ernst Jandl müssen die Lernenden durch die figurative Darstellung des Wortes <lustig> und, bei lautem Lesen, durch das Zusammenspiel der optischen Perzeption und den phonetischen Effekten die Bedeutung des Titels, durch Vorschläge in der Muttersprache, erfassen. Die optisch pyramidale Darstellung und das phonetische <luslusluslustigtigtigtig>, die Silben <tigtigtig>, die im Auslaut <k> werden, lassen die Lernenden an das Ticken der Uhr erinnern, was sie bald darauf auf den Titel

schließen lässt, der erklärt und mit der Konjugation der Verben im Präsens verbunden wird. Da Ernst Jandl Österreicher ist, wird der Auslaut der Silbe <tig> nicht zu <ç>, wie das offizielle Aussprachewörterbuch des *Duden* angibt, sondern zu einem <k>; Ausspracheunterschiede dieser Art geben die Möglichkeit darauf hinzuweisen, dass die deutsche Sprache eine plurizentrische Sprache ist, wodurch auch die Flexibilitätskapazität der Lernenden stimuliert wird. Einige Nullanfänger stellen auch sofort die Frage, warum in diesem Fall im Titel das Substantiv klein geschrieben wird.

Die Lernenden sind stimuliert und motiviert worden und fragen nach weiteren Beispielen dieser Art. Viele der Lernenden werden zu Kreativität angespornt und versuchen ähnliche Beispiele in ihrer Muttersprache zu erstellen.

2. mit dem Einfügen von Werbetexten, zu Beginn vor allem mit Bild und wenig Schrift:

Abb. 3 – Aus „Stern“, Oktober 2009 und www.joker-jeans.de (Winkler, 2011b)

Einfache Werbung mit wenig Text wird mit Nullanfängern in der Muttersprache diskutiert, das Bild wird zuerst genau beschrieben, mit einigen Wörtern in der neuen Sprache und dann jeweils, wenn Text vorhanden, derselbe übersetzt und die Lernenden werden auch dazu aufgefordert, den Text zu ergänzen.

Als weitere Strategien werden in der angegebenen Reihenfolge betrachtet:

- das Einfügen von ausschließlich authentischen Texten;
- das Einfügen von Filmsequenzen bereits in den ersten Unterrichtsstunden;

- an den Text gebundenes Behandeln der Grammatik
- das *code-switching* zwischen der Muttersprache und der/den Lernsprache(n);

Innerhalb der eben erwähnten Strategien haben sich durch die erfolgten Experimente einige Mikrostrategien als sehr wichtig erwiesen, um den Lernenden die Interaktion zwischen Grammatik und Prosodie besser und detaillierter bewusst zu machen. Dabei handelt es sich um folgende Mikrostrategien:

a. In den authentischen Texten sollten alle jene Wörter unterstrichen werden, die die Lernenden erfassen und erkennen können, wie Anglizismen, Namen, Nummern, Akronyme. Dadurch werden kognitive und inferenzielle Fähigkeiten angeregt und die Lernenden werden dazu stimuliert, ohne das Wörterbuch konsultiert oder Vokabeln hinterfragt zu haben, Überlegungen zum Inhalt des Textes anstellen zu können. Als ganz negativ ist anzusehen – was aber in fast allen Lehrbüchern vorgeschlagen wird – alle nicht bekannten Wörter zu unterstreichen. Ausgeführte Experimente ließen dazu erkennen, dass die Lernenden dabei auch Wörter unterstreichen wie „Emigrant", „Globalisierung", „konzentrieren" usw., was zeigt, dass keine kognitiven und inferenziellen Fähigkeiten angeregt und die Lernenden immer nervöser werden, je mehr unterstrichene Wörter sie sehen. Aus diesem Grund stellen sie keine Überlegungen zum Inhalt des Textes an und sind, noch bevor sie das Wörterbuch aufzuschlagen beginnen, demotiviert. Durch das Unterstreichen von intuitiv erfassten Wörtern hingegen erfolgt der Lernprozess auf genau umgekehrte Weise: Die Lernenden haben den Text sehr genau beobachtet, haben schon einiges zum Inhalt des Textes erfasst und sind nun neugierig, die wichtigsten Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen, um, wie in einem Puzzle, den intuitiv erfassten Inhalt zu vervollständigen. Bei diesem Vorgang wird eine dynamische Kreativitätskomponente bei den Lernenden in Bewegung gesetzt, die wesentlich zum Lernerfolg beiträgt.

b. Wichtig ist es seitens des Lehrenden, den Text laut vorzulesen und/oder von einer Audio-Quelle wie CD/DVD hören zu lassen oder auch den Text von einem Lernenden sofort lesen zu lassen, noch bevor mit dem Text gearbeitet wird. Nach der Bearbeitung des Textes sollte derselbe von mehreren Lernenden laut gelesen werden, damit die Unterschiede im Tonfall und in der Aussprache erkannt werden, was das Ohr diesbezüglich schulen kann. Der Text kann auch im Chor gesprochen werden und durch Klatschen können Akzentuierungen markiert und/oder mit Farbe hervorgehoben werden[15]. Im Folgenden sollen auch Thema- und Rhemaüberlegungen angestellt und diskutiert werden.

c. Wortumstellungen in den Sätzen sollten vorgenommen werden, um auf Dissonanzen und Assonanzen hinzuweisen. Dadurch wird den Lernenden klargemacht, dass fast immer eine nicht korrekte Wortposition dazu führt, beim Sprechen eines Satzes einer größeren Anstrengung unterworfen zu sein, d. h. absetzen zu müssen, um Atem zu holen, was bei korrekter Wortposition nicht der Fall ist. Durch diese Mikrostrategie wird vor allem die Interaktion zwischen Grammatik und Prosodie nahe gebracht:

*Mit dem immer wichtiger werdenden Eingriff der Regierung in Bezug auf die Immigrantenfrage, erwies sich es als notwendig, eine Parlamentssitzung zu einberufen.

Der bestimmte Artikel <dem> verlangt von seinem attributiven Adjektiv die Endung <n>[16], durch das auslautende <m> in <werdendem> wird das

15 Dazu Drumbl *Prosodie im Sprachunterricht,* in Bolla & Drumbl (2009, S. 23–60), Forster (2002, S. 234–246), Gilbert (2008), Graffmann (2007), Missaglia (2007, S. 237–258; 2008, S. 213–223), Stöver-Blahak (2009).

16 Es konnte auch festgestellt werden, dass es zu viel weniger Grammatikfehlern kommt, wenn den Lernenden klargemacht wird, dass es eine Art von ‚starken und schwachen Endungen' gibt: Endungen von Artikeln wie <r>, <s> und <m> führen, wenn sie beim Artikel und dem dazugehörenden Adjektiv erscheinen, zu starken Reaktionen, auch zu Explosionen, wie in der Chemie, wenn zwei nicht verträgliche Substanzen gemischt werden. Endungen mit <r>, <s> oder <m> brauchen deshalb neutrale Endungen mit Buchstaben wie <e> oder <n> und <en> (Winkler, 2010).

Aussprechen dieses Satzteiles schwieriger, während das auslautende <n> das laute Lesen fließender werden lässt. Außerdem sollte der Lernende durch geschulte Graphembewusstheit erkennen, dass das zum bestimmten Artikel gehörende attributive Adjektiv ebenfalls mit dem Konsonanten <m> auslautet, was grammatisch nicht korrekt ist und bei erfolgter Sprechprobe – Graphem- und Phonemproben sollen ja immer als interaktiv angesehen werden – erkennen lässt, dass die zwei Konsonanten <m> die Aussprache erschweren. Dadurch wird der Lernende aufmerksam und dazu stimuliert, Überlegungen anzustellen, denn etwas im Satz ist nicht korrekt. Dasselbe erfolgt beim darauffolgenden Satz: <erwies sich es> verlangt durch die Aufeinanderfolge der Konsonanten <s> und dem nachgestellten Personalpronomen mehr Kraft beim Aussprechen als der Satz <erwies es sich>, obwohl es auch bei dieser Aufeinanderfolge zum Zusammentreffen der Konsonanten <s> kommt. Bei dieser Wortumstellung handelt es sich um keinen sehr schweren Grammatikfehler, aber der Lernende sollte sich durch den größeren Kraftaufwand beim Sprechen daran erinnern, dass das Personalpronomen im Satz vor das Reflexivpronomen eingefügt wird.

Die Form <zu einberufen> hingegen muss, je nach Lernerstufe, als schwerer Grammatikfehler kategorisiert werden. Beim Aussprechen von <zu einberufen> wird das <zu> betont, vor allem weil es im Satz alleinstehend ist; darauf folgt das trennbare Präfix <ein>, das betont werden muss, deshalb wird mehr Aussprachekraft notwendig; bei dem Wort <einzuberufen> hingegen wird nur das trennbare Präfix betont, was weniger Aussprachekraft erfordert. Diese interaktiven Aussprache- und Grammatiküberlegungen und -übungen – eine Art von „Ökonomisierung der Aussprachekraft“ – finden die Lernenden unterhaltsam und motivierend: Sie merken sich das Wesentliche an der Sprache und nehmen aktiv am Lernprozess teil. Außerdem finden sie diese Strategien sehr nützlich, weil sie auf andere Lernsprachen übertragbar sind.

d. Durch Wortumstellungen soll den Lernenden bewusst gemacht werden, dass sich durch Verschiebungen in der Betonung der semantische Wert des Satzes verändern kann.

3. Schlussfolgerung

Gezielt ausgeführte Experimente mit verschiedenen *target groups* haben gezeigt, dass die Schulung der Graphem- und Phonembewusstheit dazu führt, dass sich die Lernenden der Interaktion zwischen geschriebenem und gesprochenem Satz bewusst werden und es zu beachtlich weniger Grammatikfehlern kommt. Die dadurch erzielten Erfolgsmomente führen zu Motivation und dem Wunsch, immer tiefer in das Sprachgebilde und Sprachgeflecht der neuen Sprache einzudringen.

Um die Graphem- und Phonembewusstheit zu schulen, ist es in erster Linie notwendig, die kognitiven und inferenziellen Fähigkeiten der Lernenden gezielt zu stimulieren. Die dafür erarbeiteten Strategien und Mikrostrategien bezogen sich nicht nur auf jahrelange Unterrichtspraxis mit verschiedenen Altersgruppen und unterschiedlichen Spracherwerbszielen, sondern orientierten sich auch an den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug auf Spracherwerb und Sprachproduktion und den damit verbundenen Prozessen im Gehirn. Es konnte festgestellt werden, dass die Anwendung der erwähnten Strategien in den verschiedenen Unterrichtsgruppen, sowohl bei Nullanfängern als auch bei fortgeschrittenen Lernern, den Sprachlernerfolg beachtlich verbessert.

Dazu ist interessanterweise zu bemerken, dass sich der Erfolg bei Nullanfängern viel schneller einstellte. Den Lernern schien das Erlernen der neuen Sprache als ein ganz natürlicher Prozess, der ohne besonderen Lernaufwand erfolgt. Diese Tatsache bestätigt, dass das Gehirn nicht in Sektoren arbeitet, sondern ein überaus leistungsfähiger „Netzwerkmotor“ ist. Durch sektoriale Schulung von Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen), durch zyklische Progression in der Grammatik, durch nicht steuerbares *code-*

switching zwischen der Muttersprache und der Lernsprache, wird der Spracherwerb hingegen verlangsamt. Die erwarteten Erfolgsmomente bleiben aus und das Interesse an der Sprache versiegt immer mehr. Befragte Lernende gaben einstimmig an, dass sie voller Erwartung anfingen, die neue Sprache zu lernen, aber leider nach und nach ihr Interesse daran verloren, weil sie nicht den erwarteten Erfolg hatten, aber vor allem auch, weil sie sich nicht richtig stimuliert fühlten.

Es stellte sich heraus, dass fortgeschrittene Lerner, die mit traditionellen Methoden an die Sprache herangegangen waren, größere Schwierigkeiten hatten, die neuen Methoden anzunehmen und sich darauf einzustellen. Sogar das Vorzeigen von audio-visuellen Konglomeraten und Werbung sahen sie als Spiel an und als nicht produktiv für ihre Lernziele, vor allem für das Vertiefen der Grammatik. Unbeirrbares Weitermachen hingegen und vor allem die Erfolgsmomente, die sie in bereits kurzer Zeit erleben konnten, ließen diese Lernenden dann langsam ihre Meinung ändern. Nach einem erfolgten Lehrzyklus gaben alle an, dass sie durch diese neue Methode ihre Perspektive zum Sprachenlernen geändert haben und das auch für andere Lernsprachen als nützlich ansehen. Vor allem ihr Bezug zur Grammatik, die sie immer als langweilig und schwer angesehen haben, verbunden mit dem Auswendiglernen von Regeln und der Angst, die Regeln zu vergessen, hat sich nun geändert. Sie sahen, dass Grammatik auch Kreativität bedeutet und dass man Grammatik im Text erkennen, erforschen sowie viele Regeln durch logische Überlegung ableiten kann. Als sehr interessant und anregend wird die Tatsache angesehen, dass die geschriebene und gesprochene Sprache im Unterricht interaktiv zu handhaben sind.

Literaturverzeichnis

Abutalebi, J. et al. (2007). The Neural Cost of the Auditory Perception of Language Switches: An Event-Related Functional Magnetic Resonance Imaging Study in Bilinguals. *The Journal of Neuroscience, 27*, 13762–13769.

Aufderstraße, H., Müller, J. & Storz, Th. (2008). *Lagune. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch* (2. Ausg.). Ismaning: Hueber.

Bolla, E. & Drumbl, J. (2009). *Sprachen, Kulturen, Grenzen. Teilhabe an der*

Sprachgemeinschaft: ein Schlüssel zur Zweitsprache. Meran: edizioni alpha beta.

Catani, C., Greiner, H. & Pedrelli, E. (2008). *Wie bitte? Neue Ausgabe. Ein Lehrwerk für deutsche Sprache und Kultur* (8. Ausg.). Bologna: Zanichelli.

Drumbl, J. (2002). *Das Sprachenportal. Inferenz und Spracherwerb in mehrsprachiger Lernumgebung*. Meran: edizioni alpha beta.

Drumbl, J. (2008, 24. Januar). Leben mit Sprachen. Mehrsprachigkeit. *ff. Südtiroler Wochenmagazin*, 4, S. 38–39.

Duden (2009). *Duden: Bd.4. Die Grammatik (*8., überarb. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.

Duden (2011). *Duden: Deutsches Universalwörterbuch* (7., überarb. und erw. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.

Forster, R. (2002). Von der Leselehre zum Textsprechen: Ästhetische Kommunikation im DaF-Unterricht. In A. Wolff & M. Lange (Hrsg.), *Europäisches Jahr der Sprachen. Mehrsprachigkeit in Europa* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 65, S. 234–246). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Gilbert, J. B. (2008). *Teaching Pronunciation. Using the Prosody Pyramid*. Cambridge: Cambridge University Press.

Graffmann, H. (2007). „Dem Adressaten das Verstehen erleichtern". Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 12*(2). Zugriff über https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/allgemein/beitra33.htm

Hoffmann, G. (2001). *Entwicklung und gegenwärtige Situation Bilingualen Lehrens und Lernens in der Bundesrepublik am Beispiel Rheinland-Pfalz*. Zugriff über http://2014.elg-alzey.de/material/g_schulprofil/g_3_material/Situation_bilingualen_Lernens.pdf

Hoffmann, G. (2008). *Didaktische Grundsätze zum Aufbau bilingualer Unterrichtssequenzen.* Zugriff über http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/index.html/searchelastic_domain/?search_path=arbeitsplattform.bildung.hessen.de&query=Didaktische+Grunds%C3%A4tze+zum+Aufbau+bilingualer+Unterrichtssequenzen

Koitha, U., Schmitz, H., Sieber, T. & Sonntag, R. (2007). *Aspekte. Mittelstufe Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.

Krusche, D. & Krechel, R. (Hrsg.). (1999). *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (7. Aufl.). Bonn: Inter Nationes.

Missaglia, F. (2007). Prosodic Training of Italian Learners of German. The Contrastive Prosody Method. In J. Trouvain & U. Gut (Hrsg.), *Non-Native Prosody: Phonetic Description and Teaching Practice* (S. 237–258). Berlin: de Gruyter.

Missaglia, F. (2008). Simulierte Emotionen im Phonetikunterricht. In A. Hornung & C. Robustelli (Hrsg.), *Vivere l'intercultura – gelebte Interkulturalität. Studi in onore di Hans Drumbl* (S. 213–223). Tübingen: Stauffenburg.

Motta, G. (2005). *Direkt. Ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache* (2. Ausg.). Torino: Loescher.

Müller, H. M. (April, 2012). *Neurolinguistische Untersuchungen der Sprachverarbeitung*. Tagungsbeitrag Konferenz an der Universität Padua, Italien.

Müller, H. M. (2013). *Psycholinguistik – Neurolinguistik*. Paderborn: Fink.

Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M. & Reimann, M. (2006). *Schritte. international*. Ismaning: Hueber.

Orth-Chambah, J., Perlmann-Balme, M. & Schwalb, S. (2007). *em. Ein Lehrwerk im Baukastensystem. Abschlusskurs*. Ismaning: Hueber.

Pons (2007). *Pons: Großwörterbuch Englisch-Deutsch / Deutsch-Englisch* (Neubearb.). Stuttgart: Klett.

Pons (2011). *Pons: Großwörterbuch Italienisch. Italienisch-Deutsch / Deutsch-Italienisch* (2. Aufl.). Bologna/Stuttgart: Zanichelli/Pons.

Stöver-Blahak, A. (2009, 30. September–3 .Oktober). *Die Entwicklung von Sprech- und Vortragskompetenzen bei der Arbeit mit Gedichten im DaF-Unterricht. Ein Beitrag aus der Praxis und der Forschung.* Vortrag gehalten am 23. DGFF-Kongress. Grenzen überschreiten. Sprachlich – fachlich – kulturell. Universität Leipzig. Zugriff über www.bue.uni-hannover.de/fileadmin/b

Weltwissen. (o. A.). In *Wikipedia.* Zugriff 2012 über https://de.wikipedia.org/wiki/Weltwissen

Winkler, D. (2010). *Grammatica discorsiva della lingua tedesca*. Padova: Cortina.

Winkler, D. (2011a). *Valenz und ästhetische Funktion der Verben in verschiedenen Texten*, AIG Associazione Italiana Germanistica. Zugriff über

http://aig.humnet.unipi.it/rivistaaig/baig4/sindes.shtml

Winkler, D. (2011b). Überlegungen zur Interaktion zwischen Grammatik und Prosodie als Beispiel „Ästhetischer Kommunikation“. In I. Bartoszewicz, J. Szczęk & A. Tworek (Hrsg.), *Germanistische Linguistik im interdisziplinären Gefüge, Linguistische Treffen in Wrocław,* (Bd.1, vol.6, S. 147–155). Dresden: Neisse.

Winkler Pegoraro, D. (2012a). *Strategie per un migliore apprendimento della lingua tedesca*. Padova: Libreria Cortina.

Winkler Pegoraro, D. (2012b). Strategien zur Stimulierung kognitiver und inferenzieller Fähigkeiten für einen erfolgreichen Erwerb des Deutschen als Zweit-oder Drittsprache. *daf Werkstatt. Deutsch global. Wozu heute Deutsch lernen?, Rivista semestrale del Laboratorio di Didattica del Tedesco, 17-18,* 105–121.

Grammatik-Regisseure: Film als Weg zum reflektiven Grammatiklernen[1]

Edith Kreutner – Universität Bristol, Großbritannien

Abstract

An der Universität von Bristol sollten die Germanistik-Studenten mit dem Erreichen ihres zweiten Studienjahres auch ein umfassendes Grammatikwissen vorweisen können, aber die Realität sieht anders aus und die Heterogenität stellt die Lehrkräfte vor ein Dilemma: Wie stellt man sicher, dass der Unterricht für alle Studenten etwas anbietet? Etwas für diejenigen, deren Grammatik noch Lücken aufweist und die bei regulärem Grammatikunterricht gerne den Kopf in den Sand stecken, dazu aber auch für die Grammatikspezialisten mit ihrem detaillierten Wissen? Um diese Schlucht zu überwinden, führte das Deutschlehrerteam der Universität Bristol in den vergangenen Jahren verschiedene neue Unterrichtsmethoden und Projekte ein, die zusätzlich zum althergebrachten Grammatikunterricht mithilfe moderner, innovativer Methoden, wie etwa einem interaktiven Online-Grammatikkurs oder dem hier vorgestellten Grammatikfilmprojekt, den Studenten den Weg zum Sprachverständnis ebnen sollen. Das Grammatikfilmprojekt wurde 2010 ins Leben gerufen, um das oben beschriebene Dilemma mit einem modernen, studentenfreundlichen Ansatz anzugehen, der die Möglichkeiten der neuen Medien nutzt und ein Beispiel setzt für einen multidimensionalen Weg zur Grammatik, der Raum für Reflexion und das eigene Kennenlernen lässt. In diesem Artikel werden die Durchführung des Projektes, die Schwierigkeiten und Herausforderungen und die Ergebnisse einer Fragebogen-Untersuchung geschildert.

1 Dieses Unterrichtsprojekt wurde von der Autorin bei der IDT erstmals einem deutschsprachigen Publikum vorgestellt und der dazugehörige Artikel erschien auch in *Babylonia* 2/2014.

1. Ausgangslage

Grammatik, kaum ein Thema der Fremdsprachen-, und der Sprachendidaktik generell, wird heutzutage so heiß diskutiert. Die oft gestellte Frage lautet: Soll Grammatik unterrichtet werden? Und wenn „Ja", dann taucht gleich eine weitere Frage auf: die des „Wie?". Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung feuern einerseits den Ofen der Gegner expliziten Grammatikunterrichts an und stellen andererseits die Nahrung für die Befürworter dar[2,3]. Unabhängig davon, auf welcher Seite man sich selbst befindet, steht fest, dass man im Alltag immer wieder dem Problem begegnet, dass instruiertes Wissen, das im Unterricht leicht abgefragt werden kann, sich nicht in dem Grade in der produzierten Sprache der Studierenden wiederfindet, wie es der Unterrichtende gerne hätte.

Vor diesem Problem standen die Lektoren der Germanistik an der School of Modern Languages der Universität Bristol im Jahr 2010. Es wurde eine Alternative zu den althergebrachten mündlichen Prüfungen des zweiten Studienjahres gesucht, wenn möglich unter Einbeziehung moderner Medien, da die Universität sich deren Benutzung und aktive Integration in den Unterricht als Leitbild für den Weg in die Zukunft auf die Fahnen schreibt. Zusätzlich wollte das Lehrenden-Team den Studierenden die Chance geben, ihre Leistung vor der Benotung zu überarbeiten und bei Bedarf nach eigenem Gutdünken zu verbessern, was bei der gewohnten Prüfung nicht der Fall war. Diese bestand aus einem 15-minütigen Gespräch mit dem Lehrveranstaltungsleiter zu einem zuvor besprochenen Thema. Die Leistung, die die Studierenden in diesen 15 Minuten erbrachten, machte 100 % der Endnote im mündlichen Bereich aus. Die neue Prüfungsform sollte also den Studierenden auch die Möglichkeit der Überarbeitung geben. Überarbeiten selbst erfordert natürlich auch Selbstreflexion, ein Nachdenken über das

---

2 Siehe Norris und Ortega (2000), eine Analyse der generellen Auswirkungen von Grammatikunterricht.

3 Rod Ellis beschäftigt sich auch mit dem Problem der widersprüchlichen Aussagen der Forschungsergebnisse, geht aber selbst davon aus, dass eine Mehrheit der Studien einen Vorteil darin sehen, den Lernenden expliziten Grammatikunterricht zu erteilen (Ellis, 2002 und 2006).

Produzierte und damit eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Thema, der eigenen Sprachkompetenz und den individuell dabei auf einen zukommenden Schwierigkeiten und Problemzonen (Aussprache, Intonation etc.). Mit diesen Prinzipien bewaffnet begab man sich auf die Suche nach einem Skelett, auf das die neue mündliche Prüfung gebaut werden konnte. Die Wahl fiel auf eine weitere Achse des Sprachunterrichts, die einer analytischen und selbstkritischen Betrachtung würdig erschien und oft noch einen wunden Punkt bei den Studierenden darstellte: die Grammatik. Die Studierenden sollten dazu aufgefordert werden, kritisch und selbstreflexiv über Grammatik nachzudenken, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und das Produkt ihrer Analyse sollte sich als benotbares Medium für ihre mündliche Note eignen: Das Grammatikfilmprojekt war geboren, steckte aber noch in den Kinderschuhen.

Im Folgenden werde ich über die Vorgaben und Durchführungsangaben dieses Unterrichtsprojektes berichten, Schwierigkeiten und Erfolge beschreiben und Ergebnisse einer 2013 durchgeführten Umfrage unter den Studierenden präsentieren.

2. Aufgabenstellung und Durchführung

Die Erfahrung der vergangenen Jahre zeigte den Erfolg klarer Richtlinien und Regeln. In Zusammenarbeit mit älteren, an Didaktik interessierten Studierenden wurde ein Grammatikfilm-Handbuch für die Studierenden des zweiten Studienjahres erstellt, das bei der einführenden Besprechung des Projekts ausgeteilt wird, aber auch jederzeit online über die an der Universität von Bristol vielgenutzte virtuelle Plattform Blackboard zugänglich ist.

Am Beginn des zweiten Semesters wird den Studierenden das Projekt im Detail erklärt und die individuellen Grammatikthemen werden den Gruppen zugeteilt. Sowohl bei der Einteilung der Gruppen als auch bei der Auswahl der Themen ist die Erfahrung des Lehrenden von Wichtigkeit: Es hat sich bewährt, die Kleingruppen (2 bis 3 Studierende pro Thema) einander

zuzuteilen, da in vom grammatikalischen Vorwissen und der Sprachkompetenz besonders heterogenen Unterrichtsklassen ansonsten oft eher schwächere Studierende miteinander arbeiten. Dies ist kontraproduktiv, da ein großer Teil des Projektes auch darauf beruht, dass die Teams gemeinsam reflektieren, wo ihre Stärken und Schwächen liegen, wo sie selbst Fehler machen und was richtig bzw. falsch war. Dafür ist aber Voraussetzung, dass die Gruppenmitglieder unterschiedliche Stärken und Schwächen haben. Ebenso werden die Studierenden dazu aufgefordert, sich aus der Liste möglicher Grammatikthemen jenes auszusuchen, das ihnen die meisten Schwierigkeiten bereitet, und nicht den Weg des geringsten Widerstandes zu gehen. Besonders wichtig ist es, hervorzuheben, dass es sich bei den zur Auswahl stehenden Grammatikthemen um Aspekte der deutschen Sprache handelt, die für die Studierenden nicht Neuland darstellen, sondern, wie die Erfahrung belegt, Schwierigkeiten bereiten.

Passiv	Präpositionen	Modalverben	Satzbau	Konjunktiv und indirekte Rede	Reflexive Verben

Tab. 1 – Liste der häufigsten Grammatik-Baustellen für DaF-Lerner an der Universität Bristol.

Für DaF-Studierende mit englischer Muttersprache handelt es sich, wie aus Tabelle 1 ersichtlich wird, vor allem um Grammatikaspekte, die in ihrer Muttersprache ähnlich sind, aber gewisse Unterschiede aufweisen. Diese Themen wurden alle im ersten Studienjahr ausführlich im Detail behandelt und im ersten Semester des zweiten Studienjahres, also vor dem Grammatikfilmprojekt, im Unterricht wiederholt. Diese Tatsache ist wichtig, da die Studierenden sich nicht neues Material erarbeiten sollen. Im Laufe des Grammatikfilmprojektes stünden sie sonst als Lehrende mit komplett neuem Unterrichtsstoff vor den anderen Studierenden und so können sie nun ein problematisches aber bekanntes Thema aus einem neuen Blickwinkel beleuchten und es durch die verschiedenen zur Reflexion anregenden Schritte hin zum fertigen Projekt intensiv bearbeiten und dadurch einen Lernfortschritt erreichen.

Den Höhepunkt des Grammatikfilmprojektes stellt für die Studierenden die Vorführung im Rahmen des Unterrichts dar, für den gewünschten Lerneffekt ist aber das gesamte Projekt von Wichtigkeit. Die Vorführung, für welche die Studierenden insgesamt etwa 15 bis 20 Minuten vor der Klasse stehen, setzt sich aus einer Einführung und kurzen Erklärung des Themas, der Filmvorführung selbst und der Durchführung einiger Grammatikübungen zusammen. Dabei soll der Grammatikfilm eine Spielzeit von 5 bis 8 Minuten aufweisen. Teil der Aufgabe ist es auch, dass die Studierenden selbst ein Handout erstellen, auf dem sie das Grammatikthema so beleuchten, wie es für sie am klarsten ist. Auf diese Weise möchten die Lehrenden der Universität Bristol sicherstellen, dass auch andere Lernstile und Blickwinkel gegeben sind. Denn auch, wenn man sich als Lehrperson bemüht, allen Lernstilen möglichst entgegenzukommen, fährt man doch oft unbewusst auf den Schienen der eigenen Lernvorlieben. Ebenso ist es auch Teil der Unterrichtsphilosophie der Universität, den Studierenden auf dem Weg zum autonomen Lerner[4] zu helfen. Im Zuge dessen werden die Studierenden in ihrem ersten Studienjahr auch in die Welt der Lernstile eingeführt und in der Vorbereitung des Grammatikfilmprojektes an diese erinnert, mit der Aufforderung, sie bei der Erstellung des Handouts und des Videos zu berücksichtigen.

Für den Inhalt des Grammatikfilmes selbst sind den Studierenden in Punkto Kreativität keinerlei Grenzen gesetzt. Die Vorgabe ist, einen Kurzfilm zu erstellen, der den Studierenden beim kurzen Unterrichten ihres Grammatikthemas behilflich ist. Dabei entschieden sich die Lehrenden absichtlich dagegen, frühere Filme bei der Einführung des Projektes als Beispiel vorzuzeigen, um die Studierenden nicht zu sehr zu beeinflussen. Im Handbuch werden lediglich Ideen und Vorschläge gegeben, die die Fantasie anregen sollen. Bisherige Grammatikfilme nahmen die Form einer Dokumentation,

4 Lernerautonomie, deren Vorreiter und Leitfiguren vor allem Henri Holec und David Little sind, folgt dem Grundgedanken, dass man besser lernt, wenn man weiß, wie was warum gelernt wird. Das Wissen über das eigene Lernen und die Möglichkeit, eigene Präferenzen einbringen zu können, spielen dabei eine entscheidende Rolle (Little, 1994).

Nachrichtensendung, eines Interviews mit Expertenpanel, eines Sketches, kurzen Theaterstückes oder eines Musikvideos an, um nur einige zu nennen. Die Studierenden werden dazu angehalten, während der Recherche- und Vorbereitungsphase viele deutschsprachige Videos und Sendungen zu sehen und neben den filmtechnischen Aspekten vor allem den Fokus auf die verwendete Sprache zu lenken: Welcher Grad der Förmlichkeit wird verwendet? Vokabular, Stil, Register etc. sind alles Teilbereiche, die sie genauer betrachten sollen.

Nach der einführenden Besprechung haben die Studierenden in ihren Teams bis zum Datum der Präsentation mindestens vier Wochen zur Bearbeitung Zeit. Um sicher zu stellen, dass die Studierenden mit ihrer Zeit gut umgehen und den Umfang der Arbeitsaufgaben nicht unterschätzen, aber auch um die Qualität und die sprachliche Richtigkeit des Handouts zu überprüfen, ist jedes Team verpflichtet, eine Woche vor der Präsentation das fertige Handout zur Kontrolle abzugeben und einen Plan für die Präsentation vorzulegen. Die Erfahrung zeigt, dass dieses Gerüst den Studierenden hilft, sich ihre Zeit besser einzuteilen[5] (siehe auch Sektion zu den Ergebnissen des Fragebogens). Im Gegenzug für die Handouts bekommen die Studierenden eine Woche vor ihrem Auftritt von der Lehrkraft eine Auswahl geeigneter Übungen, die sie als Hausaufgaben austeilen und auch zum Teil während ihres Auftrittes verwenden können. Für diese Übungen als Experte dazustehen und etwaige Fragen beantworten zu müssen, fördert die Motivation, sich das Grammatikkapitel wirklich anzueignen. Das Unterrichten erfordert nicht nur das Verstehen des Themas, sondern auch ein Vorhersehen möglicher Problembereiche, ein Sich-Hineinversetzen in den Lernenden und provoziert dadurch ein intensives Auseinandersetzen mit der Materie, der eigenen Person als Unterrichtende/r und der Welt des Lernens generell.

Um der reflektierenden Seite des Projektes nach der Präsentation Raum zu geben, werden die Studierenden dazu aufgefordert, einen „reflective report“

5 Hier sei angemerkt, dass das britische Universitätssystem viel verschulter ist, als man es von Festlandeuropa gewöhnt ist. Eigenständiges und unabhängiges Lernen ist nicht in dem Maße allgegenwärtig, wie es Lektoren etwa aus Österreich oder Deutschland gewohnt sind.

von etwa 350 Wörtern Länge zu verfassen. Da das Ziel hier eindeutig darin liegt, die Studierenden abschließend zur tiefgehenden Reflexion über das gesamte Projekt, ihr Vorgehen und ihren eigenen Lernprozess einzuladen, kann dieser Report in der Muttersprache abgefasst werden, was die meisten Studierenden annehmen. Mit Abgabe des Reportes bis eine Woche nach der Präsentation ist das Grammatikfilmprojekt abgeschlossen.

3. Bewertungskriterien

Das Grammatikfilmprojekt ist vorrangig ein Gruppenprojekt, der Aspekt der Zusammenarbeit in der Gruppe, das gemeinsame Nachdenken über den besten Weg zum Ziel und die dabei zu überschreitenden Hindernisse (Aussprache, Wortschatz, Intonation, sprachliche Richtigkeit, aber auch technische Aspekte wie Schnitt, Soundtechnik, Handouterstellung, Zeitplanung und Kreativität allgemein) sollen im Zentrum stehen und werden daher als Gruppenarbeit benotet. Einzig der Report stellt eine individuelle Note dar. Folgende Tabelle erklärt die Gewichtung der mündlichen Note für das Y2 näher:

Grammatikfilm	Vorstellung in der Klasse	Report	Gesamtnote
70 %	15 %	15 %	

Tab. 2 – Notenschlüssel

Das Hauptaugenmerk liegt auf der mündlichen Leistung[6]: Die Studierenden werden dazu angehalten, viel zu sprechen, es gibt keine stummen Darsteller oder Studierende, die nur die Rolle des Regisseurs oder Kameramannes übernehmen. Im Handbuch zum Grammatikfilm, aber auch bei der Vorbe-

6 45 % der Note für den Film gibt es für Sprachrichtigkeit, 15 % für Inhalt (wie wurde das Thema inhaltlich behandelt, Tiefe der Recherche, Qualität der Struktur) und 10 % für den künstlerischen Aspekt.

reitung und Erklärung des Projektes werden die Studierenden darauf hingewiesen, dass sie es selbst in der Hand haben, was sie einreichen und dadurch zur Bewertung freigeben. Der Vorteil ist die Möglichkeit zur Überarbeitung, falls sie mit einzelnen Aspekten wie etwa der Aussprache oder der Intonation, aber auch bei etwaigen Fehlern, unzufrieden sein sollten. Die moderne Aufnahmetechnik ermöglicht durch digitales Speichern unzählige Aufnahmen, aus denen die Studierenden die beste auswählen können und im Prozess der Auswahl auch wieder kritisch mit der Sprache umgehen müssen, zu reflektieren, zu bewerten und auszuwählen.

4. Ausstattung und Equipment

Es muss vorausgestellt werden, sowohl hier im Artikel als auch bei den Studierenden, dass es sich beim Grammatikfilmprojekt nicht um eine Aufgabe an einer Filmakademie handelt. Auch wenn eine ordentliche Durchführung mit durchdachter Soundtechnik gewünscht ist, so steht das filmerische Know How nicht im Zentrum des Projekts. Im Eifer des Gefechts ist es durchaus bereits vorgekommen, dass der filmerische Enthusiasmus einige Studierende zu sehr packte und sie sich beschwerten, dass ihnen für ihre Vorstellung nicht die finanziellen Mittel zur Verfügung stünden, da das benötigte Kameraequipment zu teuer wäre. Von Vorteil ist hierbei, dass den Deutschlernern das Multi-Media Centre (MMC) zur Verfügung steht. Dort können sie sich bei Bedarf Kameras und Tonaufnahmegeräte ausleihen, Bearbeitungssoftware benutzen und sie haben auch einen IT-Spezialisten als Ansprechperson. Aufgrund der rasanten Entwicklung der allgemein erhältlichen Video-Aufnahmegeräte nimmt aber nur eine geringe Anzahl der Studierenden das Ausleihangebot des MMC in Anspruch. Automatisch installierte Software oder frei zugängliche Softwareangebote im Internet erleichtern den Schnitt, die Tonbearbeitung und die generelle Nachbereitung für die Studierenden, die zusätzlich in ihrem Handbuch genaue Hinweise auf gut geeignete Programme vorfinden. Ebenso findet sich dort eine optionale Bibliographie mit nützlichen Werken über Filmtheorie.

5. Auswertung und Analyse

Neben einer grundlegenden Wiederholung eines Grammatikkapitels und der Möglichkeit, auf kreative Weise die sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern, ist es auch ein wichtiges Ziel des Grammatikfilmprojektes, den Studierenden zu einem autonomeren Lerner zu machen. Victori und Lockhart kritisieren, dass in der Bewegung hin zum autonomen Lerner oft nur Strategien beachtet und unterrichtet werden, aber die Einstellung der Studierenden, ihre persönlichen Vorlieben, Lernstile und ihr Reflektieren über das Lernen außer Acht gelassen würden (Victori & Lockhart, 1995). Um den Effekt des Projektes und die Eigeneinschätzung der Studierenden zu untersuchen, wurde im Jahr der dritten Durchführung des Projektes ein Fragebogen ausgeteilt, der dem Lehrendenteam der Universität einen Einblick geben sollte, ob man sich den Zielen des Projektes annähert. Im Folgenden werden die Ergebnisse des Fragebogens[7] betrachtet und ebenso interessante Ausschnitte aus den reflektierenden Reporten[8] eingebracht.

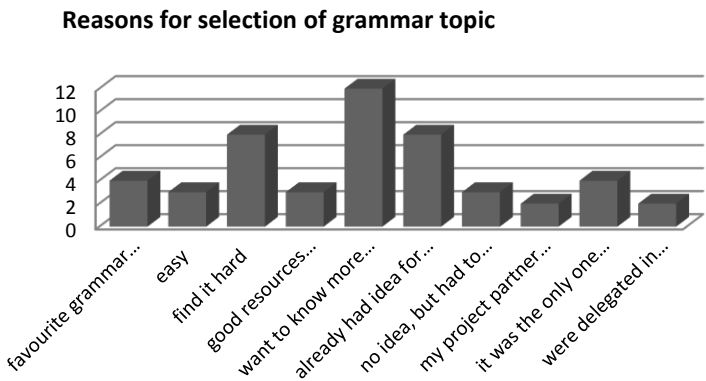


Abb. 1 – Auswahlgründe für Grammatikthema. © Edith Kreutner (Nachdruck oder Adaption mit freundlicher Genehmigung)

7 Von den 32 Studenten im zweiten Studienjahr gaben 25 den Fragebogen ab. Es werden hier nur für den Artikel relevante Ergebnisse besprochen. Wer gerne den gesamten Fragebogen und dessen Ergebnisse sehen möchte, wird um Kontaktaufnahme mit der Autorin gebeten.

8 Aus Datenschutzgründen werden die Namen der Studenten nur mit deren Initialen wiedergegeben.

Die Ergebnisse der Gründe für die Auswahl eines spezifischen Themas zeigen, dass sich die Mehrzahl der Studierenden mit ihrem eigenen Lernstand auseinandersetzte, um ihre Wahl zu treffen. 80 % der Studierenden wählten ihr Thema, weil sie es schwer fanden oder gerne mehr darüber wissen wollten.

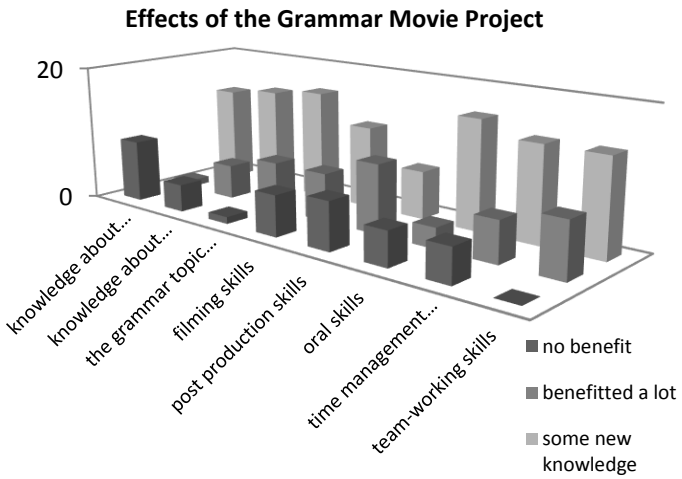
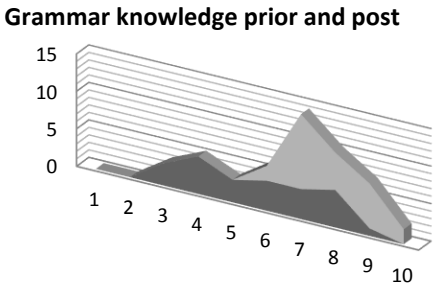


Abb. 2 – Auswirkungen des Grammatikfilmprojekts. © Edith Kreutner (Nachdruck oder Adaption mit freundlicher Genehmigung)



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
After	0	0	0	0	0	2	10	5	6	2
Prior	0	0	3	5	3	4	4	5	1	0

Abb. 3 – Selbsteinschätzung des Grammatikwissens über das gewählte Thema vor und nach dem Projekt. Die Studierenden mussten ihr Wissen auf einer Skala von 1–10 einschätzen, hierbei steht 10 für den höchsten Wissensstand. ©Edith Kreutner (Nachdruck oder Adaption mit freundlicher Genehmigung)

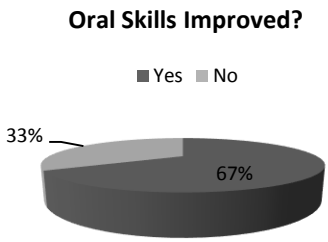


Abb 4 – Hat sich die mündliche Fähigkeit verbessert? ©Edith Kreutner (Nachdruck oder Adaption mit freundlicher Genehmigung)

Die in den Grafiken 1–4 vorgestellten Fragen brachten in ihren Antworten einige interessante Aspekte auf:

Wie bereits erwähnt, war es nicht das Ziel des Unterrichtsprojektes, den Studierenden die Filmproduktion und Theorie beizubringen. Das Ergebnis der Untersuchung zeigt im Bereich Filmerstellung und Theorie die ausgeglichensten Ergebnisse, die Mehrzahl der Studierenden musste nur wenig oder nichts neu erlernen, um die Vorgaben des Projektes zu erfüllen.

Erfreulich sind die Resultate für die Bereiche Grammatik und mündliche Fähigkeiten, in beiden Bereichen weisen die Selbsteinschätzungen der Studierenden darauf hin, dass sie ihr Grammatikwissen und ihre Sprechagilität ausbauen konnten. Der Grad des Anwachsens der Grammatikkenntnisse ist in Abbildung 3 deutlicher dargestellt und zeigt eine signifikante Verbesserung auf. Dass es sich hierbei nicht nur um rein theoretisches Wissen handelt, sondern mehr um ein Grammatikbewusstsein, wurde von den Studierenden in den Reporten hervorgehoben:

> The filming process was also useful to improve listening skills and to help focus on accuracy in speaking, particularly word order that I am aware can be a frequent source of errors in my spoken language. As a result I feel our presentation was much more grammatically accurate due to an increased awareness of the errors we regularly make. (A.B. 2013)

> I feel that by writing a script we came across vocabulary and grammar structures that we weren't certain of so we really had to take time to work it out, thus we practiced grammar we found difficult and learnt new vocabulary. (A.S. 2013)

> Having to explain a topic to others really requires you to fully understand the grammar yourself in the first place, and this exercise highlighted where I needed to brush up on my grammar myself! (I.A. 2013)

> I had to learn anything I didn't fully understand in order to put it into my own words and explain it. (E.S. 2013)

> We were able to collect as much information as possible through research and revision (online, in grammar books and previous class notes and work) then continually revisit and edit our tutorial to make it accurate, comprehensive and with as few mistakes as possible. (I.A. 2013)

Das Ergebnis zur Verbesserung der mündlichen Fähigkeiten in diesem Abschnitt des Fragebogens wird auch von einer weiteren Frage unterstützt (siehe Abb. 4). Auch wenn zwei Drittel der Studierenden eine Verbesserung als gegeben annehmen, besteht in diesem Bereich Handlungsbedarf, das Lehrendenteam würde hier gerne eine größere Verbesserung sehen. Angedacht wird hierfür, die Studierenden intensiver darauf hinzuweisen, dass sie beim Filmen und bei der Vorbereitung der Präsentation die Möglichkeit der Wiederholung, des Überarbeitens und der Korrektur durch Mitstudierende aktiv wahrnehmen sollen. Ebenso bietet es sich an, dass man optional den Studenten die Möglichkeit gibt, während der Erstellungsphase Fragen zur Aussprache und Formulierung gesprochener Sprache in speziellen Sitzungen zu beantworten. Die Sektion für freie Kommentare des Fragebogens und die Reporte waren sehr aussagekräftig, was die besonderen Vorteile des Sprechens für einen Film als Möglichkeit einer Benotung betrifft. So hoben die Studierenden hervor, dass sie motiviert waren, klar zu sprechen, weil sie im Film verstanden werden wollten, dass das Sprechen vor der Kamera weniger einschüchternd war als eine reguläre Prüfungssituation und dass sie die Möglichkeit schätzten, das Gesagte kritisch zu betrachten und zu überarbeiten.

> As we filmed, we noticed errors and room for improvement and honed the performance. (A.E. 2013)

> We completed each part of our project in good time ensuring we had enough time to overview and edit any work that we produced. This gave us a good opportunity to analyse our oral performance and encouraged us to listen carefully for our own and others' grammar mistakes. The filming process was also useful to improve listening skills and to help focus on accuracy in speaking, particularly word order that I am aware can be a frequent source of errors in my spoken language. (A.B. 2013)

> The language skills that we practiced will undoubtedly be useful in future study, not only the grammar we learnt but also the ability to speak clearly and more fluently. (A.S. 2013)

Die Möglichkeit der mehrmaligen Aufnahme zur Verbesserung der mündlichen Performanz nahmen 88 % der Studierenden wahr (vgl. Abb. 5).

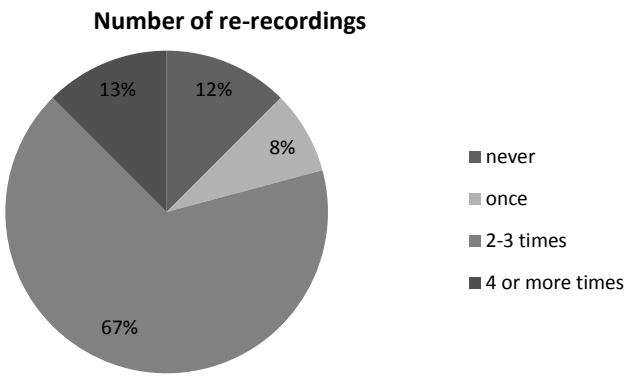


Abb. 5 – Anzahl der Aufnahmen vor Fertigstellung des Filmes. ©Edith Kreutner (Nachdruck oder Adaption mit freundlicher Genehmigung)

Die Ergebnisse aus Abbildung 2 zeigen auch auf, dass mehr Anregung gegeben werden muss, dass sich die Studierenden im Rahmen des Unterrichtsprojektes mit den Lernstilen noch einmal intensiv auseinander setzen. Als

Denkanstoß wurde dem Projekthandbuch ein Kapitel über Lernstile mit Literaturhinweisen angehängt. Die Frage stellt sich aber, ob man dieses Wissen, zumindest formativ, in einer Art und Weise auch abfragen soll, oder ob ein Daraufhinweisen ausreichend ist.

Im Bereich Teamwork gab es den größten Zuwachs zu verzeichnen. Die Vorgaben des Projektes erfordern eine gute und genaue Planung (eine Verbesserung ihrer Planungsfähigkeiten wurde von den Studierenden auch häufig als positiver Aspekt angeführt), eine Analyse der Fähigkeiten innerhalb des Teams, Arbeitsaufteilung und vor allem genaue, intensive Zusammenarbeit. Teamfähigkeit ist eine Eigenschaft, auf die im Arbeitsmarkt besonders genau geachtet wird, einige Studierende führen das Grammatikfilmprojekt als positiven Beweis ihrer Teamfähigkeit bei Bewerbungsgesprächen und in ihren Lebensläufen an. An britischen Universitäten sind die sogenannten „Employability Skills" (Fähigkeiten, die eine Anstellung erleichtern) Schlagworte; zu sehen, dass das Grammatikfilmprojekt hierbei helfen konnte, ist ein sehr positiver Nebeneffekt.

6. Kritikpunkte und Verbesserungswürdiges

Die Auswertung der Kommentarsektion des Fragebogens und der kritischen Anmerkungen in den Reporten brachte einige Aspekte ans Tageslicht, die für die Verbesserung des Projekts in den kommenden Jahren von Wichtigkeit sind.

Am häufigsten[9] kritisiert wurde der Arbeitsaufwand. Man müsse viel zu viel Zeit für eine Prüfungsform aufwenden, die aber nur einen sehr kleinen Teil der Jahresendnote ausmache. In einem Atemzug damit sollte auch der Kritikpunkt genannt werden, dass das Editieren des Filmes zu viel Zeit beanspruche. Die Überlegung, dem Projekt nur 35 % der Jahresnote im Bereich Hörverständnis und Sprechen zuzumessen, liegt in der Natur des

9 10 Nennungen in der Kommentarsektion des Fragebogens

Projektes begründet: Man wollte nicht einem neuen Unterrichtsprojekt zu viel Gewicht in der Jahresendnote geben, außerdem wurden im Kollegenkreis auch Bedenken geäußert, dass es sich negativ auf einzelne Gruppenmitglieder auswirken könnte, wenn sie mit schlechteren oder fauleren Studierenden zusammenarbeiten müssen und die Benotung ja – abgesehen vom Report – eine Gruppennote ist. Es bleibt zu überlegen, ob man in den kommenden Jahren an der Gewichtung etwas ändert oder die Studierenden gezielt darauf aufmerksam macht, dass sie durch genaue Zeitplanung einberechnen sollen, dass einige Elemente des Projektes arbeitsintensiv sind, um so einen Stau gegen Ende und zu lange Einzelsessions zu verhindern.

Ebenso wurde angemerkt, dass dieses Projekt kein spontanes Sprechen erfordere, da sowohl speziell der Film als auch die Präsentation vorbereitet und geübt werden können. Dem ist entgegenzuhalten, dass die mündliche Prüfung im ersten Semester in Form einer Gruppendiskussion abgehalten wird und somit das spontane Element im Prüfungsjahr durchaus gegeben ist und es allem voran ein Ziel des Projektes ist, dass die Studierenden eine Möglichkeit bekommen, ihre mündliche Leistung zu überarbeiten und zu verbessern.

Neben den von den Studierenden vorgebrachten Ecken und Kanten des Projekts haben auch die Lehrenden Aspekte vorgebracht, die in den vergangenen Jahren bereits verbessert und geschliffen wurden oder noch bestehen. Wie bei allen Projektarbeiten vor der Klasse ist es natürlich ein Problem, wenn eine Gruppe nicht zielgerichtet arbeitet, die Vorgaben nicht erfüllt und somit nicht nur für die Zeit ihrer Grammatikfilmpräsentation für eine weniger gute Lernerfahrung sorgt, sondern auch als schlechtes Vorbild für andere Studierende dasteht. Sehr schlechte Leistungen, unverlässliche Aufgabenerfüllung oder inhaltlich fragwürdige Präsentationen konnten vom Lehrendenteam in den letzten Jahren reduziert werden, indem man vorrangig bei der Teameinteilung darauf achtete, die Studierenden passend auszuwählen, sodass sowohl grammatikalisches Können als auch Terminbewusstsein und Arbeitseinstellung gleichmäßig aufgeteilt sind und dadurch die Studierenden wiederum mehr voneinander lernen können. In den ersten

Jahren des Unterrichtsprojektes kam es auch noch vor, dass einige Studierende zu künstlerisch ans Werk gingen, richtige Meisterwerke der Filmkunst schufen, nur leider dabei andere Kriterien des Projektes vernachlässigten und daher bei der Benotung schwer enttäuscht von dannen zogen (siehe Aufschlüsselung der Benotung).

Abschließend lässt sich sagen, dass das Unterrichtsprojekt bei genauer Instruktion viele tolle Grammatikfilme und Unterrichtssequenzen hervorbringt, wichtige Lernerfahrungen für Studierende und Lehrende bietet und durch die Verbindung vieler Kompetenzen und Erfahrungsbereiche einen bedeutenden Teil des mündlichen Unterrichts im zweiten Jahr darstellt.

Literaturverzeichnis

Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisistion, 24*, 223–236.

Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly, 40*, 83–107.

Little, D. (1994). Autonomy in language learning, some theoretical and practical considerations. In A. Swarbrick (Hrsg.), *Teaching Modern Languages* (S. 81–87). London: Routledge.

Norris, J. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning, 50*, 417–528.

Victori, M. & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in seJf-directed language learning. *System, 23*(2), 223–234.

Sektion C2
Wortschatz und Phraseologie

Sektionsleitung:
Irmgard Elter
Magdalena Rmaljak

Sektion C3
Textsorten und Textfunktionen,
Register und Stile

Sektionsleitung:
Eva-Maria Thüne
Eleni Butulussi

Einleitung

Hans Drumbl – Freie Universität Bozen

Das folgende Kapitel versammelt Beiträge aus der Sektion C2 „Wortschatz und Phraseologie“ der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2013 in Bozen, ergänzt durch zwei Beiträge aus der Sektion C3 „Textsorten und Textfunktionen“.

Die Sektion C 2 stand unter der Leitung von Irmgard Elter (Universität Bologna) und Magdalena Rmaljak (Universität Mostar) und wurde bei den Vorbereitungsarbeiten durch Claus Erhardt (Universität Urbino) mit großem Einsatz unterstützt, während die Sektion C3, die hier nur durch eine Arbeit vertreten ist, von Eleni Butulussi (Aristoteles Universität Thessaloniki) und Eva-Maria Thüne (Universität Bologna) geleitet wurde.

Lexikalisches und idiomatisches Wissen sind zentrale Elemente der kommunikativen Kompetenz. Die Vermittlung von Wortschatz und Phraseologie des Deutschen gehört deswegen zu den wichtigen Aufgaben des DaF-/DaZ-Unterrichts. Dabei liegt eine der besonderen Herausforderungen für Lehrpersonen und Lernende in der Tatsache, dass Wortschatz und Phraseologie zu den kreativsten und offensten Komponenten des Sprachsystems zählen: Sprecher „erfinden“ oder prägen ständig neue Wörter und Redewendungen. Das Erlernen des Deutschen wird so zu einer Art „life long learning“, an dem die Lernenden selbst auch aktiv teilhaben. Nicht zuletzt aufgrund dieser prinzipiellen Unabgeschlossenheit bieten sich auch viele Ansatzpunkte für die Verbindung von linguistischen Überlegungen mit didaktischen Anwendungen. Die zahlreichen, in unterschiedlichen Formaten wie interaktiven Arbeitsgruppen und Posterpräsentationen vorgestellten und diskutierten Beiträge haben nur zu einem kleinen Teil zu druckfertigen Arbeiten geführt, so dass hier leider nicht das ganze Spektrum der lebhaften Sektionsarbeit dokumentiert werden kann. Die nachfolgenden Beiträge

dokumentieren aber mit den Arbeiten von Kolleginnen und Kollegen, die in den unterschiedlichsten Lehrsituationen arbeiten, die Relevanz der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht.

Das Kapitel beginnt mit einem Beitrag von A. Bouiken Bahi Amar von der Universität Oran, der den Phraseologismen und deren Didaktisierung, gewidmet ist und zugleich, praxis-orientiert und innovativ, die Phraseologie als notwendigen Bestandteil modernen Sprachunterrichts vorstellt.

Einen Arbeitsbericht aus dem Gebiet der Lexikographie gibt Luisa Giacoma von der Universität Turin mit: "Der Beitrag des *Dizionario di Tedesco* (Giacoma/Kolb, Zanichelli/Klett) zur deutsch-italienischen Phraseographie und Didaktik". Es ist ein Blick hinter die Kulissen der Entstehung eines innovativ konzipierten zweisprachigen Wörterbuchs, das den Kollokationen und den Phraseologismen großen Raum gibt. Zugleich wird die Rolle der Wörterbücher als Hilfsmittel beim gesteuerten Spracherwerb behandelt.

Im Rahmen von Untersuchungen zur Fachsprache und der sich daraus ergebenden didaktischen Arbeit für berufsvorbereitende Lehrangebote finden neben dem bereits etablierten Schwerpunkt der Phraseologismen auch Mehrwortbenennenungen immer stärker Beachtung. Von Martina Kášová und Martin Ološtiak, beide Slowakei (SK), stammt der Beitrag „Zur Konzeption eines sechssprachigen Wörterbuchs der Mehrwortbenennungen". Die Grundlage für das synchrone, Bedeutungs- und Übersetzungswörterbuch für Übersetzer und Dolmetscher, ist vielfältig: Es werden Wörterbücher und Lexika exzerpiert, dazu kommt die automatische Datenextraktion aus digitalen Quellen. Die auf diese Weise erstellte Wortliste wird durch den Kollokationsfilter des Slowakischen Nationalkorpus (Slovenský národný korpus) filtriert. An ausgewählten Beispielen von Übersetzungsproblemen ins Deutsche werden die Vorteile des vorgestellten Wörterbuchs diskutiert.

Ein georgischer Beitrag, „Sprichwörter im interkulturellen Vergleich (Deutsch und Georgisch)" von Irina Kruashvili von der Staatlichen Universität Suchumi, Georgien, untersucht, auch in interkultureller Perspektive,

den Einsatz von Sprichwörtern in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Beim Sprachvergleich werden die unterschiedlichen idiomatischen Strategien sichtbar gemacht.

Der Beitrag „Phraseologismen im Vietnamesischen und Deutschen kontrastiv und Didaktisierung im Deutschunterricht“ von Le Tuyet Nga verbindet, wie es oft bei Pionierarbieten in diesem thematischen Zusammenhang zu finden ist, die sprachliche Analyse der Phraseologismen mit Überlegungen zu deren Didaktisierung aus kontrastiver Perspektive. Dabei kommt eine erstaunlich hohe Zahl von kulturellen Übereinstimmungen ans Licht.

Der Beitrag „Demotivation, Desemantisierung, Idiomatisierung in der deutschen Wortbildung“ von Lela Machwiladse von der Staatlichen Lehruniversität Gori, Georgien, zeigt, welche Formen der Motivation/Motiviertheit sich im Lexikon der deutschen Sprache finden, und analysiert ihren Zusammenhang mit Erscheinungen wie Demotivation, Desemantisierung und Idiomatisierung, auch in diachroner Perspektive. Da die in vergangenen Zeiten zusammengesetzten Wörter aus verschiedenen Gründen an Durchsichtigkeit einbüßen, werden sie in einigen Fällen als „verdunkelte Bildungen“, „demotivierte Bildungen“ oder auch als „historisch zusammengesetzte Wörter“ neu definiert.

Der Beitrag „Das Deutsch-russische Neologismenwörterbuch ist da – zu den Spezifika des Wortartikelaufbaus“ von Olga Nikitina von der Staatlichen Pädagogischen Leo-Tolstoi-Universität Tula, Russland und Doris Steffens vom Institut für Deutsche Sprache (Mannheim) berichtet vom russisch-deutschen Teilprojekt des Projekts Lexikalische Innovationen“, das am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim durchgeführt wird. Als Ergebnis wird die Onlineversion des Neologismenwörterbuchs vorgestellt. Besonderes Gewicht bei der Diskussion wird auf die Bedeutungserklärung und die Wertung gelegt, die im Wörterbuchartikel explizit angeführt werden und die kommunikativ-pragmatischen Gebrauchsspezifika darstellen. Schwerpunkte des Beitrags sind auch die Wortbildungsproduktivität sowie weiterführende Informationen sprachlichen, sachlichen und landeskundlichen Inhalts, die eine Brücke zum didaktischen Einsatz des Wörterbuches schlagen.

„Die Rolle des phraseologischen Wissens im Auslandsgermanistikstudium. Vorschläge zur Vermittlung von phraseologischer Kompetenz anhand herkömmlicher und moderner Medien“ ist der Beitrag von Sonila Sadikaj von der Universität Tirana, Albanien. Sie berichtet über den Fortgang der Arbeiten an der EPHRAS-Datenbank, auf die nach alphabetisch geordneten wie auch nach onomasiologischen Einträgen zugegriffen werden kann. Dieses Instrument für die Forschung und für die Lehre enthält über 4000 Phraseme in den vier Sprachen Deutsch, Slowenisch, Slowakisch und Ungarisch. Zu jedem Phrasem gibt es lexikographische Angaben zur Bedeutung, Grammatik, zum lexikalischen Umfeld, zum Stil, zur Pragmatik, zu den sinnverwandten Ausdrücken, zur Zugehörigkeit des Phrasems zu einem semantischen Feld usw. Außerdem sind in das digitale Lernmaterial auch Übungen mit einbezogen, die dem phraseodidaktischen 4-Schritt „Erkennen, Entschlüsseln, Festigen und Verwenden“ dienen. Die Übungen auf den Stufen „Festigen“ und „Verwenden“ sind an die GER-Niveaus B1–B2, B2–C1, C1–C2 angepasst, und außerdem werden alle Übungen auch zu bestimmten semantischen Feldern angeboten

Ein Beispiel für die Anwendung von textarten-spezifischen Korpora stellen Willi Lange und Saburo Okamura, beide von der Waseda Universität Tokyo, und Joachim Scharloth von der Technischen Universität Dresden vor: „Datengeleiteter Grundwortschatz Deutsch. Kriterien für die Lemmaselektion“. In konsequenter Anwendung eines empirisch fundierten, frequenzorientierten Ansatzes wurde ein Korpus von etwa 875 Millionen Wörtern erstellt und nach Häufigkeitsklassen eingeteilt. Zusätzlich zum Kriterium der Frequenz werden noch die Kriterien Stabilität und Produktivität berücksichtigt. Als Ergebnis ist festzuhalten, dass der Grundwortschatz aus der datengeleiteten Perspektive als Kontinuum zu fassen ist und dass daher externe Kriterien für die Begrenzung des Wortschatzes herangezogen werden müssen. Das Ergebnis dieser Arbeit ist unter www.basic-german.com öffentlich zugänglich.
Ein wenig bekannter Bereich der Wortschatzarbeit sind die Paronyme, Fremdwörter und Fachausdrücke also, die mit ähnlich klingenden der gleichen Sprache verwechselt und mit hoher Frequenz an deren Stelle

verwendet werden. Dieses Problem betrifft, wie Petra Storjohann und Ulrich Schnörch vom Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, in ihrem Beitrag „Wie kann ein Paronymwörterbuch funktionieren?“ berichten, nicht nur Lernende des Deutschen als Fremdsprache, sondern auch Mitglieder der deutschen Sprachgemeinschaft und ist auch in den Medien immer wieder anzutreffen. Diese leicht verwechselbaren Wörter werden am Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, in einem korpusgestützten Paronymieprojekt erfasst und für die kontrastive lexikalische Analyse aufbereitet.

Es folgen zwei Beiträge aus Sektion C3, „Textsorten und Textfunktionen“: Der Beitrag von Yasemin Acar von der Universität Erciyes in Kayseri: „Analyse einiger Textsorten bezüglich des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“ greift den Textbegriff auf und stelle die Frage nach prototypischen Formen, die für den Sprachunterricht dienen können. Nach einer kurzen Einführung in den Textbegriff und dem Hinweis auf den enormen Umfang der alltagssprachlichen Textarten, wo vorwissenschaftliche und wissenschaftliche Bezeichnungen koexistieren, werden einige Textarten in exemplarischen Unterrichtsmodulen vorgestellt, wobei besonderes Gewicht auf die damit verbundenen Übungsformen gelegt wird.

Die Sektion wird abgeschlossen durch den Beitrag „Inhaltliche Makrostruktur der Textsorte Buchbesprechung in deutschen und kroatischen Buchbesprechungen in deutschen und kroatischen geisteswissenschaftlichen Zeitschriften“ von Lucia Miškulin Saletović von der Universität Zagreb. Die kontrastive Analyse der Makrostrukturen von Buchbesprechungen gestattet interessante interkulturelle Einblicke nicht nur in den Aufbau dieser Textart, sondern auch in die Haltung der Verfasser gegenüber der Aufgabe, eine Rezension zu verfassen.

Phraseologismen als didaktisches Mittel zur Wortschatzvermittlung

A. Bouiken Bahi Amar – Universität Oran, Algerien

Abstract

Die Phraseologismen sind keine in sich geschlossenen Wortverbindungen, sondern äußerst offen und zugänglich. Sie werden in unserem gemeinsamen Gedächtnis eingeprägt, denn sie stellen oft eine Spiegelung der Kultur und des täglichen Lebens eines bestimmten Volkes dar.

Aufgrund ihrer Prägnanz werden sie gern als Zitatmaterial in verschiedenen festen Formen verwendet und unbewusst in unsere Unterhaltungen eingebunden, um Gespräche zu verschönern und Aussagen zu argumentieren. Die Phraseologismen gehören zwar ursprünglich zur selben Gattungsgruppe, haben jedoch heute unterschiedliche Formeln, Strukturen, Charaktere und Funktionen, die sich in der Sprache als sprachwissenschaftliches Phänomen charakterisieren lassen. Daher ist ihre Integration in den Deutschunterricht erforderlich. Das setzt für den Lehrer voraus, dass er in seinem Unterricht stets nach Wegen und Möglichkeiten sucht, phraseologische Aktivitäten nicht nur im fortgeschrittenen Stufenbereich, sondern auch im Anfängerunterricht einzusetzen sowie Fragen nach der Methodenkompetenz zur Vermittlung der Phraseologismen zu beantworten. Diese Integration versteht sich als eines der Grundprinzipien des modernen Fremdsprachunterrichts, indem die Phraseologismen nicht nur als Lernziel, sondern auch als didaktisches Lehrmaterial zur Erschließung schwieriger Lexik und zum Erwerb neuer Vokabeln angewendet werden. Dieses Grundprinzip bedeutet für die konkrete Behandlung von Phraseologismen, dass diese festen Wortmengen nach bestimmten Kriterien didaktisiert werden, um ihre idiomatische und lexikalische Potenz zu entschlüsseln und die Wortschatzvermittlung der Deutschlernenden anhand produktiver und reproduktiver Übungen zu fördern.

1. Einleitung

Phraseologismen werden in der Literatur als Kulturgut und Stilmittel aufgefasst. Wehe nennt jeden sprachlichen Ausdruck, der über die beiden Merkmale Mehrgliedrigkeit und Festigkeit verfügt, Phraseologismus (Wehe, 2009, S. 2). Für Palm sind Phraseologismen im engeren Sinn ein Mittel zur Erweiterung des Wortschatzes, zur Benennung (Nomination) und Verarbeitung der Welt in der menschlichen Sprachfähigkeit. Für sie hat ein Phrasem die Minimalstruktur einer Wortgruppe (Palm, 1997, S. 1–2). Diese wird durch ihre Geläufigkeit in unseren Wortschatzspeicher eingeprägt und in bestimmten kommunikativen Situationen und Zusammenhängen hervorgerufen was Bergerová als Reproduzierbarkeit bezeichnet. (Bergerová, 1999, S. 29).

Kurzum besteht ein Phraseologismus in der Regel aus mindestens zwei Komponenten, die anfänglich frei gebildet worden sind, aber allmählich durch ihre Verbreitung in der Gesellschaft eine immer festere Struktur bekommen haben. Diese Struktur verhält sich wie ein Syntagma, in dem die Lexeme grammatisch und syntaktisch abhängig voneinander sind. Der Phraseologismus ist ebenfalls für seine Doppel- bzw. Mehrdeutigkeit bekannt, d. h. er verfügt über eine wahre und übertragene Bedeutung. Zum Beispiel:

„jemanden an den Galgen bringen“

„bleiben sollen, wo der Pfeffer wächst“

Diese Merkmale unterscheiden ihn von weiteren Wortmengen, die beliebig gebildet werden, z. B.:

Eine Reise unternehmen, ins Haus eintreten usw.

Die Nützlichkeit der phraseologischen Ausdrücke liegt nicht nur darin, die Sprache zu verschönern, sondern auch der Aussage einen bestimmten Nachdruck zu geben, daher ist es notwendig, über ein gewisses phraseologisches Mindestniveau zu verfügen. Diese Meinung trifft weitgehend auf das Verständnis der praktizierenden Deutschlehrer zu, die die Wichtigkeit der Phraseologismen als linguistische, aber auch als didaktische Elemente erkannt haben, jedoch immer wieder vor der Frage stehen, wie sie sie vermitteln sollen. Aus diesem Grund bleibt die Integration der Phraseologismen in den

Lehrstoff ein Erfordernis und Prinzip.
Das Prinzip der Integration, von dem hier die Rede ist, bedeutet für die konkrete Behandlung von Phraseologismen, dass diese sprachliche Materie mit anderen Lerngegenständen verbunden wird und zwar sowohl inhaltlich-analysierend als auch Sprech- und Schreibkompetenzen fördernd angewendet werden muss.
Aus den langen Erfahrungen im DaF-Unterricht an der Universität Oran hat sich ergeben, dass die Adressaten nicht nur mit der Lexik, sondern auch mit den metaphorischen Idiomen, die den Kernbereich der Phraseologie bilden, zu kämpfen haben, weil die Bedeutungen einzelner oder aller Komponenten von der „eigentlichen" Bedeutung abweichen. Da müssen die Deutschlehrkräfte geschickt sein, diese metaphorischen Idiome nicht nur zu erklären, sondern auch als didaktisches Mittel zur Vermittlung der deutschen Sprache zu benutzen. So schlagen sie nicht nur zwei Fliegen, sondern gleich drei mit einer Klappe. Sie ermöglichen nämlich den Lernern erstens den Aufbau eines soliden Basiswortschatzes, zweitens die Entwicklung des eigenen Sprachgefühls und drittens die Förderung der phraseologischen Kompetenz. Es gelingt den Deutschlerner, zwischen dem normalen Gebrauch der Wörter und ihrem Gebrauch innerhalb fester Wortverbindungen zu differenzieren und somit in die nächsten Stufen zu gehen, nämlich:

- die Phraseologismen in einem Text zu erkennen,
- zu verstehen,
- selbständig zu verwenden,
- sich in die Lage des Muttersprachlers zu versetzen
- und metaphorisch auszudrücken
- sowie soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken.

Der Muttersprachler betrachtet jede Zusammensetzung von zwei oder mehreren Wörtern, die semantisch miteinander verbunden sind, als Phraseologismus, den er ganzheitlich lernt, intuitiv erkennt und in der richtigen Gesprächssituation verwendet. Er geht nach dem Top-Down-Modell zum Verstehen und Gebrauchen von Phraseologismen vor, das heißt von der gesamten Wortmenge zu einzelnen Lexemen. Der Muttersprachler identifiziert den Phraseologismus auf der Basis seines Bekanntheitsgrades und seiner

Idiomatizität, die aus der Figurierung oder Lexikalisierung zweier oder mehrerer Spracheinheiten hervorgeht, wobei nicht alle Phraseologismen gleich stark idiomatiziert sind (vgl. Fleischer, 1997, S. 30-34).
Für den Deutschlerner, der einem Phraseologismus möglicherweise zum ersten Mal begegnet, ist diese Kombination zunächst unverständlich und zusammenhanglos. Denn er behandelt die Wortverbindung als normalen Satz und geht von den einzelnen Wörtern aus, also nach dem Bottom-up-Prozess, das heißt: von den kleinsten lexikalischen Einheiten zu den großen.
Der Deutschlerner versucht im ersten Lernstadium, die Phraseologismen auf der Basis der Motiviertheit, das heißt Transparenz und Durchsichtigkeit des semantischen Aufbaus der phraseologischen Komponenten zu verstehen.
Fakt ist jedoch, dass nicht alle im phraseologischen Ausdruck benutzten Wörter durchsichtig sind, von der globalen Bedeutung abhängig sind und dass ihr Verhalten innerhalb dieser Verbindung limitiert ist, im Vergleich zu freien Wortverbindungen. Hier kommt es auf die Idiomatizität des Phraseologismus an (vgl. Burger, 1973, S. 75-76).
Daher sollten Phraseologismen beim Lernen einer Fremdsprache häufiger als Lehrmaterial eingesetzt werden, so dass der Fremdsprachenlerner die Wortmengen zu entschlüsseln lernt und die Komponenten des Phraseologismus in gewissen Kombinationen erkennt und gebraucht.
Der Fremdsprachenlehrer muss alle möglichen Wirkungsbereiche der Phraseologismen in Lernprozessen bzw. Techniken kennen und über persönliche Erfahrungen und Gesichtspunkte verfügen, mit denen er zwischen allen Arten von Phraseologismen differenzieren und den Lernern Zugang zum aktiven Wortschatz verschaffen kann. Die Phraseologismen dienen nämlich nicht nur als Lernziel, sondern auch als didaktisches Mittel zur Förderung der sprachlichen Kompetenz.

Zur Wortschatzvermittlung anhand von Phraseologismen gelten folgende Relevanzen:

2. Basis-Relevanz

Die Deutschlerner sollen als Benutzer der Sprache und Sozialakteure behandelt werden, die bestimmte gesellschaftliche Aufgaben im linguistischen, aber auch im kulturellen Bereich haben. Die linguistische Kompetenz der Lehrer fordert deswegen, dass sie die Sprache nicht als ein in sich geschlossenes System, sondern im höchsten Maße als Kulturakt vermitteln, in dem die Phraseologismen eine führende Rolle spielen können. Die Phraseologismen sind nicht nur ein Ornament der Sprache, auf die ausschließlich in einem gesonderten Unterricht eingegangen wird, sondern auch ein Kulturerbe und gehören zum Unterrichtsgeschehen.

3. Zielrelevanz

- Lerner mit den Grundlagen der Phraseologie als wissenschaftliche Disziplin bekannt zu machen.
- Ihre Aufmerksamkeit auf das stilistische und lexikalische Potenzial dieser sprachlichen Materie sowie auf verschiedene Probleme, die mit ihrem Verstehen und vor allem mit ihrem Gebrauch in der deutschen Gesellschaft verbunden sind, zu lenken.
- Die Zerlegung des Phraseologismus zu erleichtern.
- Die eingebetteten Wörter in phraseologischen Kontexten zu identifizieren und von der globalen Bedeutung zu trennen. Gelingt dies dem Lerner, so ist er fähig, die Starrheit der Wortmenge zu brechen, das Verhalten der Vokabel innerhalb und außerhalb der festen Wendungen im Sinne von Hausmann (1984, S. 395-406) zu analysieren, die Phraseologismen in verschiedenen Kontexten zu identifizieren und ein phraseologisches Guthaben zu gewinnen.
- Lernern den Unterschied zwischen allen phraseologischen Arten, Sprichwörtern, den Redensarten und den sprichwörtlichen Redensarten zu verdeutlichen, die zwar ursprünglich miteinander zur selben Gattungsgruppe gehören, jedoch unterschiedliche Formeln, Strukturen, Charaktere und Funktionen haben.

4. Methodische Relevanz

- Der Lehrer selektiert für jede Lernphase ein geeignetes phraseologisches Korpus.
- Er (über-)prüft diese Selektion auf ihre Richtigkeit und Aktualität.
- Er didaktisiert das ausgewählte Korpus und integriert es in den Lehrstoff in Anlehnung von Kühns Didaktisierungsvorschlägen (1992, S. 169-189).
- Er verschafft den Lernenden Zugang zum aktiven Wortschatz durch die Didaktisierung der phraseologischen Ausdrücke.
- Er vermittelt neben den sprachlichen Kompetenzen auch kulturelle und etymologische Informationen, die mit dem phraseologischen Korpus direkt zu tun haben.
- Er misst der sprachlichen Kompetenz mehr Bedeutung zu als der phraseologischen Richtigkeit.
- Er nimmt jede mögliche Sozialform gemäß dem angebotenen Unterrichtsstoff in Anspruch.
- Er gibt den Lernern die Möglichkeit, den Unterricht mitzugestalten und geeignete Übungen auszusuchen.

5. Inhaltliche Relevanz

5.1 Thematische Relevanz

Das Thema „Phraseologismen“ ist sehr vage und umfangreich. Daher ist es angebracht, sich je nach Lernerniveau auf bestimmte Themen zu beschränken, z. B.:

a. Stufe: Tiernamen, Ländernamen, Farben, Körperteile, (Beispiele von den PH)
b. Stufe: Familie, Beruf/Arbeit, …
c. Stufe: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, …
d. Stufe: Liebe/Hass, Armut/Reichtum, Freundschaft/Feindschaft, Ehre/Schande, Treue/Betrug, …

5.2 Passive Übungstypen

5.2.1 Variante: wahr oder falsch?

Der Phraseologismus	wahr	falsch
Wer zuerst lacht, lacht am besten.		
Mit jemandem ist sehr gut Kirschen essen.		
Da lachen die Hühner		
Viel Geschrei und wenig Baumwolle.		

5.2.2 Variante: Kreuzen Sie die richtige Antwort an!

Jedes Tierchen …	
… sucht sein Mütterchen	
… bleibt auf seinem Plätzchen	
… frisst jedes Tierchen	
… hat sein Pläsierchen	

5.3 Semi-passive Übungstypen

5.3.1 Zuordnungsübungen:

a. Variante: Verbinden Sie die Phraseologismen in Reihe A mit den Phraseologismen in Reihe B:

Er ist arm	wie ein Maulwurf.
Er ist blind	wie ein Hund.
Er ist kalt	wie ein Papierfrosch.
Er ist bekannt	wie eine Kirchenmaus.
Er ist nass	wie ein Fisch.
Er ist wach	wie ein Pudel.
Er ist müde	wie eine Flasche leer.
Er ist schwach	wie ein bunter Hund.

b. Variante: Ordnen Sie folgende Teile

und dann kommen
und nochmals ich
die andern noch lange nicht
und wieder ich
erst komm ich

c. Variante: Ordnen Sie den Phraseologismen von 1–6 die entsprechenden Begriffe zu:

Der Würfel ist gefallen	Das Handwerk
Eine Hand wäscht die andere	Die Furcht
Alles mit Maß und Ziel	Die Verspätung

Raben zeugen keine Tauben	Die Übertreibung
Kunst bringt Gunst	Die Gegenleistung

5.3.2 Lückentexte

Tiernamen

a. Variante: Ergänzen Sie die passenden Tiernamen anhand der im Unterricht gelernten Phraseologismen:

seine	ins Trockene bringen;
lieber einen Sack	hüten (als...);
auf dem hohen.....	sitzen;
mit jmdm.....	stehlen können;
schlafen wie ein.....	;
die.....	im Sack kaufen;
da möchte jmd.....	spielen;
da beißt die.....	keinen Faden ab;
Augen wie ein.....	haben;
jmdm. einen.....	aufbinden;
einen	schießen;
.....	nach Athen tragen;
die.....	husten/niesen hören.

b. Variante: Ergänzen Sie die richtigen Tiernamen: Esel – Ente – Wolf – Bock – Katzen – Hase – Fuchs – Henne – Löwe – Huhn – Pferd.

- Sie ist eine lahme ……..
- Eine blinde ……. findet auch einmal ein Korn.
- Ihr haben den …… zum Gärtner gemacht.
- Der ……. geht nur einmal aufs Eis.
- Wenn man den …….. nennt, kommt er gerannt.
- Wenn der Reiter nichts taugt, ist das …….. Schuld.
- Schlafender …… fängt kein ……. .

c. Variante: Was symbolisiert jedes Tier in folgenden Phraseologismen:

- Was weiß der *Geier*?
- Man soll aus einer *Mücke* keinen *Elefanten* machen.
- Er schläft wie ein Murmeltier.
- Wenn die *Katze* aus dem Haus ist, tanzen die *Mäuse*.
- Man soll niemals schlafende *Hunde* wecken.
- Ich bin ein einsamer *Adler*.

Städtenamen: Ergänzen Sie!

- Eulen nach ……. tragen
- Alle Wege führen nach ……..
- …….. wurde Stein auf Stein erbaut

Körperteile: Ergänzen Sie die richtigen Körperteile!

- Etwas hat ……..… und ……..
- Das kann man sich an den ……. abzählen
- Der … …… der Zeit
- Jemandem schöne …… …….. machen
- Jemanden auf …… …….. um etwas anflehen
- Das geht mir an die …… ……. .
- Ein Kind unterm …… …….. tragen

5.3.3 Aktive Übungstypen

In diesem Übungsbereich ist die Liste der Angebote lang:
Inhaltsangabe, Kettenübungen, Dialoge, Erzählungen, Geschichten erfinden, über Ereignisse berichten, Rollenspiele, Bilder oder Landschaften beschreiben, Auslegungen, Briefe vorlesen, Diskussionen, Übersetzungen.
Hier einige Beispiele:

Geschichte: Erfinden Sie eine Geschichte wie diese hier!

> Thomas ist ein junger Mann, der in der Stadt wie ein bunter Hund bekannt ist. Er ist arm wie eine Kirchenmaus. Viele Leute sagen: Er ist dumm wie Bohnenstroh und kann nicht mal bis drei zählen, aber er ist schwer in Ordnung, nur leider ein

Pechvogel, der oft auf die schiefe Bahn gerät, denn er hatte Freunde, mit denen er glaubte, durch dick und dünn zu gehen. Er steckt immer in der Tinte, denn er macht mit ihnen lange Finger und muss auslöffeln, was er sich eingebrockt hat. Dies brachte Thomas auf die Palme und ließ ihn sich schwarz ärgern. Er entschloss sich, sie zu verlassen, sich nie mehr auf sie zu verlassen. Thomas verknallte sich in ein Mädel, dem er seine Liebe erklärte. Nur leider enttäuschte sie ihn, und der Wind weht, wie er will. Er saß an der Schwelle der Tür und …

Erzählungen

a. Variante: Erfinden Sie eine Geschichte anhand folgender Redensarten. Es ist möglich, die gleiche Redensart mehrmals in einer Erzählung zu benutzen!

- Er ist arm wie eine Kirchenmaus.
- Er ist bekannt wie ein bunter Hund.
- Er macht lange Finger.
- Dumm wie Bohnenstroh
- Er geht auf die Palme.
- Er ärgert sich schwarz.
- Er muss auslöffeln, was er sich eingebrockt hat.
- Er gerät auf die schiefe Bahn.
- Er hat Freunde, mit denen er durch dick und dünn geht.

b. Variante: Entwickeln Sie eine Geschichte aus folgendem Sprichwort:

Das schönste Grün wird auch Heu.

Literaturverzeichnis

Bergerová, H. (1999). *Das Elend der Phraseographie und kein Ende*. Tübingen: Niemeyer.

Burger, H. (1973). *Idiomatik des Deutschen.* Tübingen: Niemeyer.

Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache* (2., durchges. und erg. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.

Hausmann, F.-J. (1984). Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 31*, 395-406.

Kühn, P. (1992). Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. *Fremdsprachen lehren und lernen, 21*, 169-189.

Palm, C. (1997). *Phraseologie. Eine Einführung* (2. Aufl.). Tübingen: Narr.

Wehe, S. (2009). *Phraseologie im Kontext. Ihre Bekanntheit und ihr Verständnis*. München: GRIN.

Der Beitrag des *Dizionario di Tedesco* zur deutsch-italienischen Phraseographie und Didaktik

Luisa Giacoma – Università di Torino, Italien

Abstract

Phraseologismen sind mit ihrer morphosyntaktischen, semantischen und pragmatischen Komplexität eine der größten Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache. Kollokationen und Redewendungen lassen sich nicht durch die semantische und syntaktische Regelmäßigkeiten der Sprache erklären. Aus diesem Grund benötigt der Lerner dafür besonders ausführliche Informationen. Und wo kann er sie finden? Hausmann (1993) behauptet zwar zurecht, „Wörterbücher sind des Wortschatzlerners einzige Rettung", phraseologische Studien zeigen jedoch, dass es erforderlich ist, die lexikographische Behandlung von Phraseologismen in Wörterbüchern unter didaktischen Gesichtspunkten zu verbessern. Die Entscheidungen, die diesbezüglich im *Dizionario di Tedesco* (Giacoma & Kolb, 2014) getroffen wurden, möchte ich nun erläutern. Die Überlegungen sind das Ergebnis meiner langjährigen lexikographischen Tätigkeit und meiner Erfahrung als Lehrbeauftragte für Wirtschaftsdeutsch und Übersetzung an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Turin. Das *Dizionario di Tedesco*, an dem ich als Koautorin mitgearbeitet habe, ist das erste, wo metalexikographische Überlegungen bei der Beschreibung der ganzen Sprache (Nied Curcio, 2006) Eingang gefunden haben. Hinsichtlich der lexikographischen Behandlung von Phraseologismen wird in diesem Vortrag erläutert, wie das *Dizionario di Tedesco* versucht hat, die zweisprachige Lexikographie zu erneuern, um endlich den Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

1. Phraseologismen: Von Kollokationen zu Redewendungen

Wörter kommen immer in einem bestimmten Kontext vor und daher haben Linguisten und Lexikographen ein immer größer werdendes Interesse am Wortumfeld und demnach an den Kombinationsregeln der Sprache entwickelt[1]. Sprachkenntnisse von einem gewissen Niveau an können nicht allein durch das Erlernen der Grammatik und der einzelnen Wörter erreicht werden, sondern man muss letztere in eine angemessene und korrekte Reihenfolge bringen können.

Dazu muss der Lernende die semantischen, syntaktischen und pragmatischen Beziehungen zwischen den Wörtern kennen und wissen, dass dem Sprecher hinsichtlich ihrer Kombinationsmöglichkeiten erhebliche Beschränkungen auferlegt sind (Lo Cascio 1997, S. 72). Rein theoretisch gesehen könnte ein Sprecher Wörter frei kombinieren, in Wirklichkeit sind jedoch nur wenige Kombinationen möglich, da sie syntaktischen, semantischen, enzyklopädischen und kombinatorischen Beschränkungen unterliegen, die vom Gebrauch und vom Kontext abhängen. Eine Sprache entfaltet sich folglich hauptsächlich in halbfertigen „Wortbausteinen".

Hausmann (1993, S. 471) behauptet, dass der ganze Wortschatz idiomatisch ist. Nach Lo Cascio (1997, S. 69) ist der Wortschatz nicht als eine Art von Wortliste zu verstehen, sondern eher als Netz, in dem ein Wort wie z. B. „Brot" die Verben und Adjektive aktiviert, mit denen es kombiniert werden kann.

Dies hat zur Folge, dass Wörter nicht als eigenständige und kontextunabhängige Elemente gespeichert werden, sondern in ihren syntagmatischen Beziehungen, die ihre Bedeutung festlegen. In den folgenden Beispielen weist das Wort *nach* je nach Kontext eine andere Bedeutung auf (Bianco, 2009, S. 83):

---

1 Dr. Beate Makowiec danke ich für ihre wertvolle Unterstützung bei der Endfassung.

1. *nach* dem Abendessen
2. *nach* der zweiten Kreuzung
3. *nach* München fahren
4. meiner Meinung *nach*
5. *nach* geltendem Recht

Sinclair (1991, S. 110 ff.) spricht vom *idiom principle*, nach dem Sprecher oftmals keine Wortkombinationen frei generieren, sondern diejenigen verwenden, die es bereits gibt, die *chunks*, die als Einheit erlernt werden, auch wenn sie aus mehreren Wörtern bestehen. Es handelt sich um vollständige Ausdrücke wie *zum Glück*, *frohe Weihnachten*, *wie dem auch sei*, *gelinde gesagt* oder um Ausdrücke, die vervollständigt werden müssen wie *auf der einen Seite … auf der anderen Seite…* etc. Es ist zweifellos weniger aufwändig und intuitiver, wenn man solche Ausdrücke als Einheit betrachtet und nicht als eine Folge von Wörtern. Auf diese Weise werden sie auch im mentalen Lexikon (Dobrovol'skij, 1997) gespeichert und damit wird der kognitive Aufwand reduziert. Der Wortschatz besteht daher aus einfachen Einheiten, den einzelnen Wörtern, und aus komplexen Einheiten, den *chunks*.
Beim Sprachenerwerb und Sprachengebrauch spielen sie eine weit wichtigere Rolle als bisher angenommen. Korporarecherchen zeigen das Ausmaß dieses Phänomens: Es betrifft 80 % der Schriftsprache (Altenberg, 1998, S. 102) und sinkt auf 60 % beim Sprechen (Ermann & Warren, 2000). Hausmann schreibt diesbezüglich von *Halbfertigprodukten der Sprache* (1984, S. 398), die der Sprecher nicht jedes Mal neu hervorbringt, sondern einfach wiederholt, weil sie im Wortschatz als eine Art Baustein vorhanden sind.
Empirische Studien und die Alltagspraxis zeigen, dass Kollokationen dem Lerner oft Probleme bereiten, wenn ein Satz in der Fremdsprache formuliert werden soll (Reder, 2011, S. 48). Hierbei ist die Gefahr von einer Interferenz der Muttersprache oder anderer erworbener Sprachen sehr groß und umgekehrt proportional zu den phraseologischen Kenntnissen. Wer eine Fremdsprache erlernt, kennt im Vergleich zum Muttersprachler relativ wenige *chunks* und tendiert dazu, untypische und unakzeptable Wortkombinationen zu generieren. Es ist daher wichtig, sich der komplexen Ausdrücke in der Fremdsprache bewusst zu sein, um eine wortwörtliche Übersetzung

zu vermeiden. Der Lerner muss also auf den Gebrauch der Kollokationen hingewiesen werden, damit seine Ausdrucksfähigkeit sichtbar verbessert werden kann[2].

2. Die Phraseodidaktik

Die deutsche Phraseodidaktik kann schon seit längerem eine gewisse Anzahl von Untersuchungen vorweisen (Ettinger, 1998, 2007; Hallsteinsdóttir, Winzer-Kointke & Laskowski, 2011; Lorenz-Bourjot & Lüger, 2001), während im Italienischen erst in den letzten Jahren wissenschaftliche Arbeiten dazu erschienen sind (Konecny & Autelli, 2013; Konecny, Hallsteinsdóttir & Kacjan, 2013; Nied Curcio, 2012; Ehrhardt, 2012; Hepp, 2012). Die europäische Fremdsprachendidaktik wird durch den GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) bestimmt, der die Sprachkenntnisse in die Niveaustufen von A1 bis C2 unterscheidet. Die Lexeme sind den verschiedenen Stufen zugeordnet, die Phraseologismen jedoch nicht. Eine Zuordnung der Phraseologismen ist mit Schwierigkeiten verbunden, da die phraseologischen Einheiten nicht das Niveau der einzelnen Teile widerspiegeln (Kacjan, 2013).

Über die Didaktik der Redewendungen in der Fremdsprache weiß man sehr wenig und der Blick in die Lehrwerke enttäuscht: Sie werden nicht thematisiert und kommen mal hier mal dort zufällig vor, ohne jegliche Didaktisierung.

Ehrhardt (2012) behauptet zu Recht, dass die Phraseologie in der Didaktik eine stärkere Rolle spielen sollte, da sie die Sprachkenntnisse vertieft und metasprachliche, kontrastive und kulturelle Überlegungen ermöglicht. Phraseologismen sind Ausdrücke verwurzelter kultureller Erfahrungen (Stein, 1995) und auch auf der Ebene der Textsorten sind spezifische kulturelle Eigenheiten feststellbar, die gerade mittels bestimmter Redewendungen, Klischees oder Kollokationen in Erscheinung treten.

---

2 Vgl. hierzu Giacoma (2012, 2013).

Hepp (2012) unterstreicht, wie im Unterricht ein kreativer Umgang mit Phraseologismen zu einer positiven Lexikonerweiterung führen kann.

3. Die Rolle der zweisprachigen Wörterbücher in der Fremdsprachendidaktik

Wenn die Fremdsprachendidaktik für das systematische und erfolgreiche Erlernen der Phraseologismen bis heute wenig getan hat, muss der Lerner auf andere Mittel zurückgreifen. Obwohl Nied Curcio (2012) feststellt, dass die kontrastive Linguistik in der letzten Zeit die Didaktik von Deutsch als Fremdsprache positiv beeinflusst hat, hat die Lexikographie den größten Nutzen daraus gezogen.

Hausmann (1993, S. 471) behauptet, dass der Wortschatz einer Fremdsprache nicht lernbar sei, weil er unbegrenzt, total idiomatisch und chaotisch ist. Und er fährt fort, dass „Wörterbücher des Wortschatzlerners einzige Rettung" darstellen (1993, S. 480). Es ist daher ausschlaggebend, gut strukturierte Hilfsmittel zur Hand zu haben, die für jedes Lexem nicht nur die morphologischen, semantischen und syntaktischen Informationen und die gewöhnlich in den Wörterbüchern vorzufindende Übersetzung liefern, sondern auch die Kombinationsmöglichkeiten des Lexems mit den Informationen zum Gebrauch, über die Muttersprachler gewöhnlich verfügen. Die lexikographische Forschung hat vor kurzem ihren Schwerpunkt von der reinen Beschreibung der Sprache zu den Bedürfnissen des Benutzers verlagert, was für den Sprachenerwerb augenscheinliche Vorteile mit sich brachte, einschließlich dem Wechsel der Aufmerksamkeit vom überwiegend passiven zum aktiven Sprachgebrauch.

Der ganze Umfang einer Sprache kommt nur in einem Wörterbuch vor, das demnach immer mehr verstanden werden sollte als das wichtigste Instrument für die Kenntnis und die systematische Beschreibung der Sprache in ihrem Gebrauch im Ganzen und als Überwindung des alten Bildes von einem Instrument für die Erschließung der „Bedeutung" der Wörter (Sabatini, 2008, S. 112).

Obwohl es divergierende Meinungen zum Wortschatzerwerb gibt, ist die

zentrale Rolle des zweisprachigen Wörterbuchs als Lerninstrument in der Fremdsprachendidaktik mittlerweile unumstritten. Seitens der Lerner besteht jedoch noch weitgehend Bedarf an Verbesserungen in Bezug auf die Nutzungsmöglichkeiten. Auf der einen Seite wird zu wenig getan, um eine gute Wörterbuchbenutzung zu lehren, auf der anderen Seite haben sich die Erkenntnisse der Metalexikographie in der lexikographischen Arbeit noch nicht ausreichend durchgesetzt und daher gibt es nur wenige Wörterbücher, die auf die wirklichen Lernerbedürfnisse ausgerichtet sind.
In vorhergehenden Untersuchungen wurde gezeigt (Giacoma, 2011, S. 45–46), dass „spontane" Kenntnisse bei der Benutzung von Wörterbüchern eines der weitverbreitenden Vorurteile diesen Hilfsmitteln gegenüber sind. Es würde sich hingegen lohnen, mit den Lernern von Anfang an in einigen Stunden an einer erfolgreichen Benutzung des Wörterbuchs zu arbeiten.

4. Die Entwicklung des lexikographischen Eintrags in den Wörterbüchern Deutsch-Italienisch

Kostenfreie Recherchemöglichkeiten im Netz in Korpora wie in COSMAS II des Instituts für Deutsche Sprache (2015) in Mannheim haben das lexikographische Arbeiten weitgehend verbessert und dazu beigetragen, dass heutzutage zur Erstellung von Wörterbüchern statistisch signifikante Daten über den wirklichen Sprachgebrauch zur Verfügung stehen. Auch die Erkenntnisse der Metalexikographie sind eine große Hilfe, jedoch ist die Zusammenarbeit zwischen Linguisten und Lexikographen noch relativ jung. Nied Curcio (2006, S. 61) moniert im Rahmen ihrer Analyse der Wörterbücher des Deutschen, dass traditionelle Wörterbücher wie das Sansoni und das DIT sich nicht auf kontrastive Studien stützten, sondern sich darauf beschränkten, Informationen zum Nachschlagen anzubieten. Bereits 1989 kritisierte Marello die geringe Auswirkung, die die lebhafte metalexikographische Debatte in Deutschland auf die zweisprachigen Wörterbücher Deutsch-Italienisch hatte.
Die Giacoma & Kolb-Wörterbücher, d. h. die Reihe von allgemeinen Wörterbüchern, die ich zusammen mit Susanne Kolb in den vergangenen 20 Jahren

geschrieben habe, sind ab 2001 bei den Verlagen Zanichelli und Klett erschienen. Das *Dizionario di Tedesco* (Giacoma & Kolb, 2001) und das *Großwörterbuch für Experten und Universität* (Giacoma & Kolb, 2002) eröffnen diese Reihe, mit der die Autorinnen neue Maßstäbe in der deutsch-italienischen Lexikographie setzen wollten. Die Giacoma & Kolb-Wörterbücher beruhen auf Überlegungen zu den größten Mängeln der zweisprachigen Lexikographie der Neunzigerjahre und haben versucht, mit der Einführung innovativer Mittel konkrete Lösungen für die Bedürfnisse der Benutzer zu bieten. Was die Phraseologie betrifft, sind in die Makrostruktur der Giacoma & Kolb-Wörterbücher folgende Neuerungen eingeführt worden:

- eine systematische Einführung von Kollokatoren
- eine gewissenhafte Auswahl von Kollokatoren und Redewendungen nach der Frequenz (Benutzung von Korpora usw.)
- ein objektives Ordnungssystem, um Redewendungen effektiv finden zu können

Was die Mikrostruktur betrifft, behauptet Dobrovol'skij (2009), dass die traditionelle lexikographische Darstellung von Phrasemen, wo eine Redewendung in der Ausgangssprache einer in der Zielsprache entspricht, nicht nur unzureichend, sondern auch verwirrend ist.
Aufgrund der semantischen, syntaktischen und pragmatischen Asymmetrien dieser Paare von Phrasemen sind Angaben zur Semantik, Syntax und Pragmatik unentbehrlich für den Lernenden, der Phraseologismen verstehen und in einer Situation korrekt gebrauchen will. Die Regeln zu Verwendung bzw. Restriktionen der Redewendungen sollten einen metalexikographischen Kommentar bilden, vor allem, wenn keine exakte Äquivalenz vorhanden ist. Demzufolge wurden in die Giacoma & Kolb-Wörterbücher folgende Regeln und Neuerungen eingeführt:

- die systematische und übersichtliche Eintragung von Kollokatoren. Sie sind in geschweifte Klammern gesetzt und graphisch durch Kapitälchen-Schrift kenntlich gemacht. In den CD- und online-Ausgaben sind die Kollokatoren zusätzlich in rot markiert. Kollokatoren fehlen natürlich in herkömmlichen Wörterbüchern wie dem DIT oder dem Sansoni nicht, aber sie tauchen manchmal in Beispielen, manchmal sogar in Bedeu-

tungserklärungen (Giacoma, 2014) auf und werden nirgendwo als eine leicht erkennbare Kategorie gekennzeichnet. Kollokationen wie *eine Falle stellen*/‚tendere una trappola' (und nicht ‚*mettere* una trappola') müssen von Lernenden als Einheit gelernt werden (Schafroth, 2011, S. 72) da sie nicht vorhersagbar sind und deshalb müssen sie in zweisprachigen Lernerwörterbüchern, d. h. wie im Giacoma & Kolb, leicht erkennbar und reichlich vorhanden sein. Weitere Vorteile der systematischen Eintragung von Kollokatoren sind die Differenzierung der synonymischen Äquivalente voneinander, die Aufnahme einer größeren Menge typischer Kontexte als nur mit Beispielen möglich wäre, klarere Strukturierung des Eintrags sowie ein besserer Überblick.

- rigorose Begrenzung des Bereichs, der für die Redewendungen bestimmt ist. Im phraseologischen Block am Ende des Eintrags befinden sich nur ausnahmsweise Kollokationen oder Beispiele.
- systematische Einführung von der Markierung *fig*, mit der einzigen Ausnahme derjenigen, bei denen der konkrete Gebrauch noch Teil der Bedeutung ist. Dies konnte nur im italienischen Teil eingeführt werden, da die deutsche Lexikographie diese Bezeichnung so wenig wie möglich anwendet.
- systematische Einführung der Bedeutungserklärung der Redewendungen;
- Eintragung von Kollokatoren der Redewendungen (sowohl in der Ausgangssprache, als auch in der Zielsprache);
- (besonders für Printwörterbücher) platzsparende Maßnahmen, d. h. vermeiden von Wiederholungen und dem Lerner dafür mehr Informationen anbieten;
- Kohärenz zwischen den zwei Teilen des Wörterbuches (der Deutsch-Italienische Teil und der Italienisch-Deutsche).

5. Der Beitrag des *Dizionario di Tedesco* zur digitalen Phraseographie

Bei den Giacoma & Kolb-Wörterbüchern wurde von vornherein an die Möglichkeit des elektronischen Nachschlagens gedacht und für die Kollokatoren ist ein eigenes Suchfeld vorhanden. Im *Dizionario di Tedesco* (Giacoma & Kolb, 2014) gibt man ein Wort, z. B. „Katze", in dieses Feld der erweiterten Suche ein und erhält eine Liste der Wörter, die mit „Katze" häufig vorkommen. Links in der Suchmaske ist die scrollbare Spalte mit den durchnummerierten Kollokatoren. Die Summe (58) steht unten. Wenn man hinunterscrollt, kann man alle 58 Kollokatoren von „Katze" lesen. Rechts ist der Eintrag offen, der in der Liste markiert ist. Der Kollokator, für den die Suche durchgeführt wurde, erscheint in einem rotmarkierten Kasten. So konzipierte Wörterbücher ermöglichen es, Suchanfragen zu beantworten, die in einem traditionellen Wörterbuch ohne Ergebnis blieben, auch beim elektronischen Nachschlagen (Fontenelle, 1997). Will man wissen, wie eine Katze spricht, kann man bei einem Wörterbuch ohne Kollokatoren nur darauf hoffen, ein Beispiel unter dem Eintrag „Katze" zu finden und es gäbe keine weitere Hilfe, um zu „miauen" zu gelangen. Das lexikographische Potenzial der Kollokatoren ist offensichtlich, wenn man z. B. wissen möchte, was eine Katze alles tun kann. Des Weiteren kann man auflisten, welche Eigenschaften eine Katze hat, indem man unter den Kollokatoren die Adjektive anwählt, oder man kann Wörter finden, die die Körperteile der Katze beschreiben oder zu ihrem Frame gehören.

6. Noch ein (phraseographischer) Wunsch?

Was könnte neben den bereits verwirklichten und oben beschriebenen Lösungen in der Behandlung der Phraseologismen noch verbessert werden[3]?

3 Eine wünschenswerte Vollständigkeit von Informationen, wie in dem von Schafroth vorgeschlagenen Model eines Phraseoframe (2013) ist bis jetzt leider nirgendwo realisiert worden und wäre leider in einem zweisprachigen Wörterbuch unrealisierbar.

Zusätzlich zu dem, was in den Giacoma & Kolb-Wörterbüchern schon gemacht wurde, könnte man die Redewendungen als solche hervorheben und in der elektronischen Version weitere Äquivalente und Beispiele durch Klick abrufbar machen.

Nied Curcio (2011, S. 191) kritisiert, dass über die Rolle des zweisprachigen Wörterbuches und seinen Nutzen als Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht zu wenig bekannt ist. Wünschenswert wäre es daher, eine Untersuchung zum Gebrauch des Wörterbuches mit Bezug auf die Phraseologie durchzuführen. Was sucht der Lerner im Wörterbuch, wenn er einen Phraseologismus verstehen oder benutzen will? Welche Strategien sind erfolgreich, welche nicht? Wie kann er aus einem Wörterbuch das Beste für sich gewinnen? Die Ergebnisse einer solchen Untersuchung könnten eine unverzichtbare Hilfe zur Verbesserung der Phraseographie leisten.

Literaturverzeichnis

Altenberg, B. (1998). On the phraseology of spoken English: The evidence of recurrent word-combination. In A. P. Cowie (Hrsg.), *Phraseology: Theory, analysis and applications* (S. 101–122). Oxford: Clarendon Press.

Bianco, M. T. (2009). *Introduzione al lessico del tedesco* (4. Aufl.). Bari: B. A. Graphis.

Birk, A. M. & Buffagni, C. (Hrsg.). (2012). *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären Daf-Unterricht*. Münster: Waxmann.

Cicoira, F. (Hrsg.). (2008). *Il nuovo DIT. Dizionario Tedesco Italiano, Italiano Tedesco* (4. Aufl.). Torino: Paravia

Dobrovol'skij, D. O. (1997). *Idiome im mentalen Lexikon. Ziele und Methoden der kognitivbasierten Phraseologieforschung*. Trier: WVT.

Dobrovol'skij, D. O. (2009). Zur lexikografischen Repräsentation der Phraseme (mit Schwerpunkt auf zweisprachigen Wörterbüchern). In M. T. Bianco, *Introduzione al lessico del tedesco* (4. Aufl., S. 149–168). Bari: B. A. Graphis.

Ehrhardt, C. (2012). Phraseologie im universitären Deutschunterricht. Ein Vorschlag zur Integration von Spracherwerb, Sprachreflexionen und

Landeskunde. In A. M. Birk & C. Buffagni (Hrsg.), *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären Daf-Unterricht* (S. 81–104). Münster: Waxmann.

Erman, B. & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open-choice principle. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, *20*(1), 29–62.

Ettinger, S. (1998). Einige Überlegungen zur Phraseodidaktik. In W. Eismann (Hrsg.), *Europäische Phraseologie im Vergleich. Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt. Europhras 95.* (S. 201–217). Bochum: Brockmeyer.

Ettinger, S. (2007). Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In H. Burger et al. (Hrsg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössiger Forschung / Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research* (S. 893–908). Berlin: de Gruyter.

Fenati, B., Rovere, G. & Schemann, H. (2009). *Dizionario Idiomatico Tedesco-Italiano.* Bologna: Zanichelli.

Fontenelle, T. (1997). *Turning a bilingual dictionary into a lexical-semantic database.* Tübingen: Niemeyer.

Giacoma, L. (2011). Übersetzungsfehler und Gebrauch von zweisprachigen Wörterbüchern Deutsch–Italienisch. Ein Erfahrungsbericht. In S. Bosco, M. Costa & L. Eichinger (Hrsg.), *Deutsch–Italienisch: Sprachvergleiche / Tedesco–Italiano: confronti linguistici* (S. 45–65). Heidelberg: Winter.

Giacoma, L. (2012). *Fraseologia e fraseografia bilingue. Riflessioni teoriche e applicazioni pratiche nel confronto Tedesco – Italiano*. Frankfurt a. M.: Lang.

Giacoma, L. (2013). *Redewendungen als lexikographisches Problem: der Beitrag des Dizionario di Tedesco Giacoma & Kolb zur zweisprachigen Phraseographie*. In S. Cantarini, *Wortschatz und Wortschätze im Vergleich. Methoden, Instrumente und neue Perspektiven*. (S. 111-133). Frankfurt a. M.: Lang.

Giacoma, L. (2014). Wie würde ein Wörterbuch aussehen, wenn der Benutzer es selbst schreiben könnte? In M. J. Domínguez Vázquez, F. Mollica & M. Nied Curcio (Hrsg.), *Zweisprachige Lexikographie, Translation und Didaktik* (S. 221–246). Berlin: de Gruyter.

Giacoma L. & Kolb, S. (Hrsg.) (2001). *Il Dizionario di Tedesco*. Bologna: Zanichelli.

Giacoma, L. & Kolb, S. (Hrsg.) (2002). *Großwörterbuch für Experten und Universität. Italienisch-Deutsch. Deutsch-Italienisch.* Stuttgart: Pons.

Giacoma L. & Kolb, S. (2006). L'utilità dell'introduzione sistematica delle collocazioni nella voce lessicografica bilingue. L'esempio del Dizionario di Tedesco (Giacoma & Kolb, Zanichelli/Klett, 2001). In E. Corino, C. Marello & C. Onesti (Hrsg.), *Atti del XII Congresso Internazionale di Lessicografia-Torino, 6–9 settembre 2006* (S. 967–978). Alessandria: Dell'Orso.

Giacoma, L. & Kolb, S. (Hrsg.). (2010). *PONS Wörterbuch Studienausgabe Italienisch-Deutsch. Deutsch-Italienisch.* Stuttgart: Pons.

Giacoma, L. & Kolb, S. (Hrsg.). (2011). *Il Tedesco smart*. Bologna/Stuttgart: Zanichelli/Klett.

Giacoma, L. & Kolb, S. (Hrsg.). (2014). *Il Nuovo dizionario di Tedesco.* (3. Aufl.). Bologna/Stuttgart: Zanichelli/Klett.

Hallsteinsdóttir, E., Winzer-Kiontke, B. & Laskowski, M. (2011). Phraseodidaktik/Phraseodidactics. *Linguistik online* (Bd. 47, Nr. 3).

Hausmann, F. J. (1984). *Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen*. (Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Bd. 31, S. 395–406). Dortmund: Lensing.

Hausmann, F. J. (1993). Ist der deutsche Wortschatz lernbar? *Informationen Deutsch als Fremdsprache, 20*, 471–485.

Hepp, M. (2012). Wortbildung und Phrasenbildung als Verfahren der Lexikonerweiterung. In A. M. Birk & C. Buffagni (Hrsg.), *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären Daf-Unterricht* (S. 67–80). Münster: Waxmann.

Institut für deutsche Sprache (2015). *COSMAS II. Corpus Search, Management and Analysis System.* Mannheim: Institut für deutsche Sprache. Zugriff über http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/

Kacjan, B. (2013). Sprichwörter zwischen korpusbasierter Frequenzanalyse und DaF-Wörterbüchern. In C. Konecny, E. Hallsteinsdóttir & B. Kacjan (Hrsg.), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik. Phraseology in language teaching and in language didactics* (S. 71-87). Maribor: Univerza v Mariboru.

Konecny, C. & Autelli, E. (2013). Learning Italian phrasemes through their conceptualizations. In C. Konecny, E. Hallsteinsdóttir & B. Kacjan (Hrsg.), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik.*

Phraseology in language teaching and in language didactics (S. 117–136). Maribor: Univerza v Mariboru.

Konecny, C., Hallsteinsdóttir, E. & Kacjan, B. (Hrsg.). (2013). *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik. Phraseology in language teaching and in language didactics*. Maribor: Univerza v Mariboru.

Lo Cascio, V. (1997). Semantica lessicale e i criteri di collocazione nei dizionari bilingui a stampa e elettronici. In T. De Mauro & V. Lo Cascio (Hrsg.), *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche. Atti del convegno interannuale della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Bulzoni.

Lorenz-Bourjot, M. & Lüger, H. (Hrsg.). (2001). *Phraseologie und Phraseodidaktik.* Wien: Praesens.

Marello, C. (1989). *Dizionari bilingui.* Bologna: Zanichelli.

Nied Curcio, M. (2006). La lessicografia tedesco-italiana: storia e tendenze. In F. San Vicente, *Lessicografia bilingue e traduzione: metodi, strumenti, approcci attuali* (S. 57–70*).* Monza: Polimetrica.

Nied Curcio, M. (2011). Der Gebrauch von Wörterbüchern im DaF-Unterricht am Beispiel von Übersetzungsübungen. In P. Katelhön & G. Settinieri (Hrsg.), *Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb* (S. 191–215). Wien: Praesens.

Nied Curcio, M. (2012). Die Rolle der kontrastiven Linguistik in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. In A. M. Birk & C. Buffagni (Hrsg.), *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären Daf-Unterricht* (S. 53–66). Münster: Waxmann.

Reder, A. (2011). Kollokationsrezeption. In P. Katelhön & G. Settinieri (Hrsg.), *Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb* (S. 48–68). Wien: Praesens.

Sabatini, F. (2008). La grammatica in un dizionario. In S. Vanvolsem & L. Lepschy (Hrsg.), *Nell'officina del dizionario. Atti del Convegno Internazionale organizzato dall'Istituto Italiano di Cultura Lussemburgo 10 giugno 2006* (S. 111–112). Stuttgart: Ibidem.

Sansoni (2006). *Dizionario Sansoni Tedesco–Italiano, Italiano–Tedesco* (6. Aufl.). Milano: Rizzoli Larousse.

Schafroth, E. (2011). Syntagmatische Kontexte in pädagogischen Wörterbüchern des Deutschen und Italienischen. In S. Bosco, M. Costa & L. Eichinger (Hrsg.), *Deutsch-Italienisch: Sprachvergleiche / Tedesco–Italiano: confronti linguistici* (S. 67–91). Heidelberg: Winter.

Schafroth, E. (2013). Das pragmatische Potential von Phrasemen – illustriert am Deutschen und Italienischen. In S. Cantarini, *Wortschatz und Wortschätze im Vergleich. Methoden, Instrumente und neue Perspektiven*. (S. 185–208). Frankfurt a. M.: Lang.

Schemann, H., Fenati, B. & Rovere, G. (2011). *Idiomatik Deutsch-Italienisch / Dizionario idiomatico tedesco-italiano* (2., durchges. Aufl.). Hamburg: Buske.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Stein, S. (1995). *Formelhafte Sprache: Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch.* Frankfurt a. M.: Lang.

Zur Konzeption eines sechssprachigen Wörterbuchs der Mehrwortbenennungen

Martina Kášová – Universität Prešov, Slowakei
Martin Ološtiak – Universität Prešov, Slowakei

Abstract

In dem Beitrag werden Überlegungen zu einem sechssprachigen Wörterbuch (Slowakisch, Englisch, Deutsch, Russisch, Spanisch, Französisch) der Mehrwortbenennungen mit mindestens zwei autosyntagmatischen Komponenten, die determinologisiert werden und in der praktischen Kommunikation benutzt werden, formuliert. Die Überlegungen hängen sowohl mit der Beschreibung des linguistischen Gegenstands als auch mit der Beschreibung des lexikographischen Instrumentariums zusammen, wobei die eigene Konzeption und Struktur des Wörterbuchs skizziert werden.

1. Einführung

Unser Beitrag stellt eine kurze Sonde in die Problematik der lexikographischen, lexikologischen und komparativen Forschung durchgeführt an der Philosophischen Fakultät der Prešover Universität dar. Das Ziel ist, ein spezielles sechssprachiges Wörterbuch der Mehrwortbenennungen vorzustellen, wobei vor allem die slowakisch-deutschen Zusammenhänge, Übersetzungsprobleme und eventuelle Überschneidungen erwähnt werden. Es handelt sich um ein Grantprojekt der Agentur für die Unterstützung der Forschung und Entwicklung der Slowakischen Republik (Agentúra na podporu výskumu a vývoja APVV-0342-11) für die Jahre 2012–2015.

Unter der Mehrwortbenennung (MB) wird ein sekundärer, aber doch kommunikativ vollwertiger Typ der lexikalischen Einheit verstanden. In diesem Zusammenhang kann man mehrere Typen der Mehrwortbenennungen unterscheiden (vgl. Jarošová, 2000; Ološtiak, 2009). Wir werden uns auf

diejenigen konzentrieren, die im Slowakischen mindestens zwei autosyntagmatische Komponenten haben, keine Phraseologismen und keine Termini sind, eventuell determinologisiert sind und die in der Alltagskommunikation benutzt werden. Z. B. *návštevné hodiny* (Besuchszeit), *krytá plaváreň* (Schwimmhalle), *čierne korenie* (schwarzer Pfeffer), *malý pohraničný styk* (kleiner Grenzverkehr), *slepý náboj* (blinde Patrone), *otvorená zlomenina* (offener Knochenbruch), *otrava alkoholom* (Alkoholvergiftung). Für solche Einheiten wird in diesem Beitrag der Begriff „neutrale Mehrwortbenennungen" (NMB) benutzt.

Die Gründe für eine systematische Bearbeitung der NMB betreffen mindestens zwei wichtige Aspekte:

a. Es handelt sich um die Benennungen, die einen natürlichen Bestandteil der (Alltags-)Kommunikation bilden;
b. die Benennungen solcher Art wurden in der slowakischen Lexikographie in Form eines Wörterbuchs noch nie bearbeitet und präsentiert. In die Gruppe werden keine Kollokations- und phraseologischen Wörterbücher zugerechnet, die mit dieser Problematik nur teilweise zusammenhängen. Die Kollokationswörterbücher beinhalten alle Kollokationstypen, sowohl die lexikalisierten als auch die nicht-lexikalisierten; phraseologische Wörterbücher (selbstverständlich aufgrund der ausgewählten theoretisch-methodologischen Konzeption) im Gegenteil auch solche Einheiten, die gemäß unserer Konzeption für NMB gehalten werden.

In der slowakischen Sprache existieren zurzeit drei Bedeutungswörterbücher, die den Wortschatz der gegenwärtigen slowakischen Sprache abbilden: *Slovník slovenského jazyka* (deutsche Übersetzung: Wörterbuch der slowakischen Sprache) (1959–1968), *Krátky slovník slovenského jazyka* (deutsche Übersetzung: Kurzes Wörterbuch der slowakischen Sprache) (4. Auflage, 2003); *Slovník súčasného slovenského jazyka* (deutsche Übersetzung: Wörterbuch der slowakischen Gegenwartssprache) (I. Teil 2006, II. Teil 2011).

2. Charakteristik des Wörterbuchs der Mehrwortbenennungen

Es wird geplant, dass das Wörterbuch der Mehrwortbenennungen (WMB) ein mittelgroßes Wörterbuch wird (2015). Der Umfang der MB wird sich im Ausmaß von ca. 30 000–40 000 bewegen. Es wird sich um ein allgemeines, synchrones, Bedeutungs- und Übersetzungswörterbuch für Übersetzer und Dolmetscher, eventuell für Mitarbeiter, die im medialen und kulturellen Umfeld tätig sind, handeln. Im Wörterbuch werden sich die hochslowakische Mehrwortlexik der letzten fünfzig Jahren und betreffende univerbisierte Einwortpendants aus dem ganzen kommunikativ-pragmatischen Spektrum befinden.

3. Zum Korpus

Die Daten für unser Korpus werden auf dreierlei Arten gewonnen. Zu den Hauptquellen des Datengewinnens gehören:

a. das Wörterverzeichnis der drei erwähnten Wörterbücher. Im nächsten Schritt werden diese Wörter durch den Kollokationsfilter des Slowakischen Nationalkorpus (Slovenský národný korpus) filtriert;
b. manuelle Exzerption aus den Enzyklopädien, Lexika, terminologischen Wörterbüchern, Fachartikeln und Lehrwerken der Grund- und Mittelschulen;
c. automatische Datenextraktion aus verschiedenen Quellen (Wörterbücher und Texte im Internet, verschiedene Textdateien usw.).

Beispiele:
JAZYK
slovenský jazyk m. -kého -ka 1. západoslovanský jazyk Slovákov: vyučovanie prebiehalo v slovenskom jazyku; 2. vyučovací predmet z tohto jazyka: zo slovenského jazyka som dostala jednotku; univ. neutr. slovenčina
A (the) Slovak language, Slovak N e slowakische Sprache F le slovaque, la langue slovaque R словацкий язык Š la lengua eslovaca

CHOROBA
Alzheimerova choroba ž. -vej -by med. ochorenie mozgu, ktoré spôsobuje stratu pamäti, problémy s rozprávaním, učením sa a pod.: Alzheimerova choroba sa začína výpadkami pamäte a dezorientáciou; univ. hovor. Alzheimer
A Alzheimer's disease, Alzheimer disease N e Alzheimer-Krankheit F la maladie d´Alzheimer R болезнь Альцгеймера Š la enfermadad de Alzheimer

Die exzerpierten Stichwörter werden alphabetisch nacheinander gereiht. Das „Hyperstichwort" wird großgeschrieben und durch Fettdruck markiert. So ähnlich auch die untergeordneten MB. Die Aussprache wird nur in dem Fall aufgeführt, falls ein orthoepisches Schwanken des Adressaten vorausgesetzt wird (es handelt sich vor allem um Lehnwörter mit der Asymmetrie zwischen der geschriebenen und gesprochenen Form). Es gibt dabei dreierlei Möglichkeiten: a) Markierung der Aussprache eines Teils der Komponenten: *proteínový nápoj* [-te-í-], *kadernícky salón* [-ď-]; b) komplette Aussprache der Fremdelemente (inkl. Abkürzungen): *head-up displej* [hedap], *steel gitara* [stíl], *GPS navigácia* [dží pí es]; c) komplette Aussprache der Komponenten: *dream team* [drím tím], *enfant terrible* [anfán teribl], *standing ovation* [stending ovejšn].
Bei substantivischen Benennungen steht an der ersten Stelle das grammatische Genus und an der zweiten Stelle Genitiv Singular (bei den Pluralia Tantum Genitiv Plural): *ryžový nákyp* (Reisauflauf) m. (Maskulinum) -vého -pu (Genitiv), *naivné umenie* (Naivkunst) s. (Neutrum) -ného -nia (Genitiv). Die Undeklinierbarkeit wird mit der Abkürzung neskl. (undekl.) markiert: *steel gitara* ž. (Femininum) neskl. (undekl.) -ry, (Genitiv), *DVD rekordér* m. (Maskulinum) neskl. (undekl.) -ra (Genitiv). Falls die Komponente unverändert bleibt, wird dies mit einer Null markiert: *zosuv pôdy* (Erdsturz) m. (Maskulinum) -vu 0 (Genitiv), *škola v prírode* (Waldschule) ž. (Femininum) -ly 0 (Genitiv).
Bei verbalen Benennungen steht an der ersten Stelle der Aspekt, an der zweiten Stelle 1. Person Singular Präsens. Unveränderlichkeit wird mit der Null markiert: *dať najavo* (offenbaren) dok. (perfektiv) dám 0, *dávať najavo*

nedok. (imperfektiv) -vam 0.
Die Bedeutungserklärung wird aufgrund der Beschreibung durchgeführt. Z. B.: *kanadský šindeľ* (kanadische Schindel) enge Platte zur Dacheindeckung aus organischem Material und Harz erzeugt; *turecká šabľa* (Türkensäbel) krumme Hieb- und Stoßwaffe mit einer Schneidkante auf der einen Seite; *detská fakultná nemocnica* (Kinderlehrkrankenhaus) medizinische Einrichtung mit Bettenstation, die sich auf die Behandlung oder Betreuung kranker Kinder spezialisiert, wobei sie als Praktikumsstelle für Studenten und Mitarbeiter der medizinischen Fakultäten und Fachbereiche gilt.
Ostension wird v. a. bei den Denotativen benutzt: *hríb dubový* (Steinpilz) Speisepilz mit einem braunen Hut.
Die Erklärung mittels Synonymen wird bei den synonymen MB benutzt *materská škôlka/ materská škola* (Kindergarten) oder falls ein Einwort-Synonymum existiert *verejný ochranca základných práv a slobôd* unabhängiger Staatsbeamter, der Mittler, der vom Gesetz her die Grundrechte und Grundfreiheiten der physischen und juristischen Personen schützt; *ombudsman* – r Ombudsmann.
Die Erklärung anhand der Zuordnung benutzt man bei den movierten Benennungen und Univerbisaten; z. B. [eingeführt ohne die Exemplifikation] *interný doktorand* (interner Doktorand) m. -ného -da Kandidat für den Doktorgrad PhD. oder ArtD. in der internen Form des Studiums [...], movierte Form *interná doktorandka* (interne Doktorandin) ž. -nej -dky.
Die interne Struktur der MB, ähnlich wie der lexikalisch motivierten Wörter, deutet die lexikalische Bedeutung an. Aus diesem Grund zeigt sich bei der Bedeutungserklärung als natürlich die Existenz der tautologischen Elemente; vgl. z. B. die Erklärungen im *Wörterbuch der slowakischen Gegenwartssprache* (bei den polysemen Wörtern wird nur die erste Bedeutung angegeben): *koniar* (Stallknecht/Pferdehalter) „derjenige, der für die Pferdepflege und -zucht verantwortlich ist“, *celoázijský* (panasiatisch) „das ganze Asien betreffend“.
Tautologizität spiegelt die Zusammensetzung der Wörter wider und trägt zur Kondensität der Erklärung bei. Eine volle Eliminierung der tautologischen Elemente hätte zu komplizierten Semantisierungen führen können.

Die Tautologizität ist zugleich ein Abbild der inneren Form einer Benennung.

Die onomasiologische Struktur betrifft in unserem Fall primär lexikalisch und syntaktisch motivierte Lexeme. Je mehr Phänomene aus dem semantischen Spektrum der Wortbedeutung formal (nominal) ausgedrückt werden, desto onomasiologisch expliziter ist die Benennung. So sind NMB im Vergleich mit lexikalisch motivierten Wörtern onomasiologisch expliziter und die Bedeutungserklärung kann mehrere tautologische Elemente beinhalten.

Bei der lexikographischen Bearbeitung der lexikalischen Bedeutung von NMB kann man tautologische Elemente verschiedenartig ausnutzen. Tautologizität wird in Beziehung zu den Komponenten der Wortbenennung abgegrenzt. Wenn sich alle Komponenten der Benennung in der Erklärung befinden, handelt es sich um volle Tautologizität auch in solchem Fall, wenn die Semantisierung außer den tautologischen Elementen auch andere Komponenten beinhaltet. Z. B. *širokouhlý film* (Breitwandfilm) ein Film, der mit einer Kamera mit Weitwinkel gedreht wird; *šafranový olej* (Safranöl) das Öl aus Safranblumen. Wenn in die Erklärung wenige Komponenten aus der Wortbenennung durchdringen, handelt es sich um partielle Tautologie, z. B. *obedové menu* – Speisemenü – das Angebot der Leistungen in einem gastronomischen Bereich für den Sonderpreis. Die Tautologizität wird von zwei Hauptfaktoren, die gegenseitig verbunden sind, beeinflusst:

(a) Die ausgewählte lexikographische Methode. Es sind auch solche Fälle vorhanden, bei denen sowohl die periphrastische Bedeutungserfassung als auch die Tautonymie zum Wort kommen und es hängt von der lexikographischen Konzeption ab, welche Lösung bevorzugt wird; vgl. z. B. *brezový šampón* (Birkenshampoo) *Schaummittel zum Haare- und Körperwaschen, das Extrakte aus Birken enthält – Schampon mit Extrakten aus Birken; *varené víno* (Glühwein) *gekochtes Getränk aus gepressten und gegorenen Früchten (meist aus Trauben) – gekochter Wein; *uhorkový šalát* (Gurkensalat) *Salat aus Gurken – kalte Speise aus Gurken; *trojrohá šatka* (Dreieckstuch) *medizinisches Hilfsmittel aus Stoff, das zum Gliedruhigstellen verwendet wird – ein Tuch, das zum Gliedruhigstellen verwendet wird.

(b) Semantische Transponiertheit (Bildlichkeit) der Benennung. Die Tautologizität sinkt mit der wachsenden semantischen Transponiertheit; vgl. *štátne občianstvo* (Staatsbürgerschaft) die Angehörigkeit eines Bürgers zu dem jeweiligen Staat, *vstavaný šatník* (Einbauschrank) ein Schrank, der in einen freien Raum oder eine Nische eingebaut ist, *lesná škôlka* (Waldkindergarten) ein Grundstück zum Anbau von Jungpflanzen der Laub- und Nadelbäume, *choroba šialených kráv* (Rinderwahn) die schwammartige Gehirnkrankheit der Rinder, *hniezdo záchrany* (Babynest) das Rettungsnest für ungewollte Neugeborene, *šedá zóna* (graue Zone) die Grenze zwischen dem Legalen und Illegalen.
Exemplifikate erfüllen das Desiderat der Echtheit mit der konkretisierenden Funktion, z. B. *grécky šalát* (griechischer Salat) Vorspeise aus Gurken, Tomaten, Paprika, Oliven, Schafskäse, in Griechenland benutzt man zur Vorbereitung ausschließlich Rotzwiebeln.
Funktionsqualifikatoren indizieren die Angehörigkeit zum Register, temporale, expressive, regionale und pragmatische Determiniertheit der Benennung; z. B. *vyvretá hornina* (Ergussgestein) geol.; *sed skrčmo* (Unterschlag) Sport.;

4. Übersetzungsprobleme ins Deutsche

Bei jedem Stichwort werden sich fremdsprachige Formen in fünf Weltsprachen (Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch) befinden.
In diesem Teil des Beitrags möchte ich zeigen, welche Probleme bei der Übersetzung[1] ins Deutsche aufgetaucht sind:

a. Mehrere lexikalische Übersetzungsmöglichkeiten. Das erste Problem hängt mit der unterschiedlichen Wortbildungsart in beiden Sprachen zusammen. Der produktivste Wortbildungstyp ist im Slowakischen die Derivation und die damit verbundene Vor- oder Nachstellung des

1 Bei einigen Beispielen meist am Anfang wird die Zahl der Komponenten angezeigt, die letzteren Beispiele werden ohne diese Angabe präsentiert, um Wiederholungen zu vermeiden.

bezeichnenden Adjektivs, während es im Deutschen die Komposition ist.
absolútny sluch – absolutes Gehör (auch: Tonhöhengedächtnis)
alle Komponenten im Slowakischen: 2
alle autosemantischen Komponenten im Slowakischen: 2
Struktur im Slowakischen: A+S
alle Komponenten im Deutschen: 2 (auch: 1)
alle autosemantischen Komponenten im Deutschen: 2 (auch: 1)
Struktur im Deutschen: A+S (auch: S)

pokladničný schodok – der Kassafehlbetrag/Kassenfehlbetrag (auch: der Fehlbetrag in der Kassa/Kasse)
alle Komponenten im Slowakischen: 2
alle autosemantischen Komponenten im Slowakischen: 2
Struktur im Slowakischen: A+S
alle Komponenten im Deutschen: 1 (auch: 3)
alle autosemantischen Komponenten im Deutschen: 1 (auch: 2)
Struktur im Deutschen: S (auch: S+p+Sd)

b. Mehrere Übersetzungsmöglichkeiten
omamná látka – das Betäubungsmittel/Rauschmittel
oporný systém – das Strebesystem/Stützsystem

c. Oder die Genitivbildung mittels der Präposition von
aachenský mier – der Frieden von Aachen (auch: Aachener Frieden)
alle Komponenten im Slowakischen: 2
alle autosemantischen Komponenten im Slowakischen: 2
Struktur im Slowakischen: A+S
alle Komponenten im Deutschen: 3 (auch: 2)
alle autosemantischen Komponenten im Deutschen: 2 (auch: 2)
Struktur im Deutschen: S+p+Sd (auch: A+S)
Pascalov zákon – Pascalsches Gesetz/das Gesetz von Pascal

d. Die Bezeichnung mithilfe eines Bindestrichs
Hallov generátor –Hallscher Generator (auch: der Hall-Generator)

e. Mehrere morphologische Übersetzungsmöglichkeiten
hannoverská dynastia – Haus Hannover (auch: Haus Hannoveraner)
matematická analýza – mathematische Analysis (Analyse oder Analysis?)
lužný les – der Auwald (auch: der Auenwald)
lyžiarsky mostík – die Skischanze (auch: die Skisprungschanze)

f. Mehrere orthographische Möglichkeiten bei der Übersetzung
oktánové číslo – die Octanzahl/Oktanzahl
paralelný slalom – der Parallel-Slalom/ Parallelslalom

g. Übersetzung von Fremdwörtern
alma mater – Alma Mater (auch: die Hochschule, Universität, Akademie)
Internationalismus
algor mortis – Algor Mortis (oder: die Totenkälte, Leichenkälte)
home page – e Homepage (alternativ: Website, „Zuhauseseite“ gibt es nicht, maximal als Gag)

h. Übersetzung der Lehnwörter
binárna sústava – das Binärsystem (auch: Dualsystem, Zweiersystem)
dvojková sústava – das Binärsystem (auch: Zweiersystem)

i. Wortwörtliche Übersetzung oder Bedeutungsverschiebung, wobei die wortwörtliche Übersetzung verständlich ist
Mendelov zákon – das Mendelsche Gesetz (eventuell auch Mendelsche Vererbungslehre)
národné bohatstvo – der Volksreichtum (eventuell „Nationaler Wohlstand“)

j. Übersetzung mit Bedeutungsverschiebung
Zamatová revolúcia – Samtene Revolution
Nežná revolúcia – Samtene Revolution (im Slowakischen eine feine R.)

k. Mehrwortenennungen, die aufgrund der fehlenden landeskundlichen Realität, für die Zielgruppe unverständlich sind/sein können
aprílová dohoda – die Aprilvereinbarung
Die Vereinbarung vom 30.3.1946 zwischen der agrar-evangelischen Leitung der Demokratischen Partei der Slowakei und den Katholiken.

seredská skupina – die Gruppe von Sered
Der nördliche Teil der Kalenderberg-Kultur der Hallstattzeit (7. Jahrhundert vor Christus). Name der slowakischen Stadt Sereď, wo eine größere Siedlung mit unter- und oberirdischen Behausungen aufgedeckt wurde.

holíčsky modrý králik – blaues Kaninchen aus Holíč
Kaninchenrasse aus der slowakischen Stadt Holíč.

l. Übersetzung von metaphorischen Mehrwortenennungen.
zlatý obsah – der goldene Inhalt

m. Übersetzung von Mehrwortenennungen, bei denen kein passendes Äquivalent gefunden worden war.
sojka škriekavá – was für ein Häher? Eichelhäher? Waldhäher? (krächzen)

n. Anderes
brečtan popínavý – der Gemeine Efeu (auch: Gewöhnlicher Efeu, oder nur Efeu)
hlavátka podunajská – der Huchen (Donauhuchen?)
huculský kôň – der Huzule (auch: das Huzulenpferd)
Ludolfovo číslo – die Kreiszahl
ortodoxná cirkev – die orthodoxe Kirche (auch: die Ostkirche)
paradesantné vojsko – die Landungsarmee

5. Statistische Auswertungen

Es wurde mit einem Probekorpus im Umfang von 2162 Einheiten gearbeitet. Die Ergebnisse entsprechen der lexikalischen Struktur der slowakischen (meist Zweiwortbenennung in Struktur Adjektiv und Substantiv *materinský jazyk*) und deutschen Sprache (meist Substantiv – Kompositum *Muttersprache*).

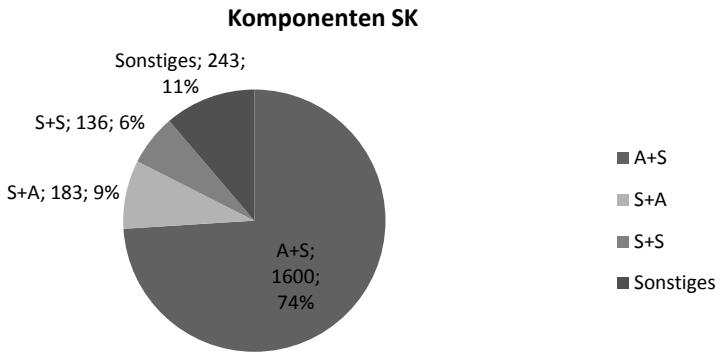


Abb. 1 – Die Strukturen im Slowakischen

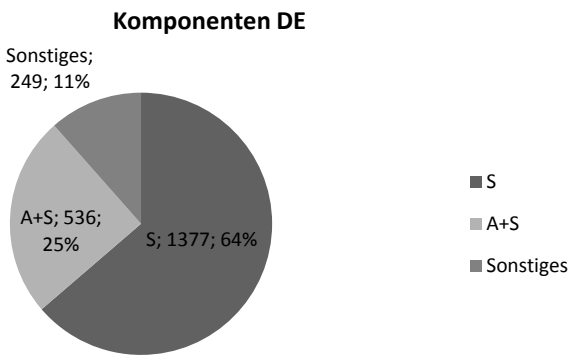


Abb. 2 – Die Strukturen im Deutschen

6. Beitrag des Wörterbuchs

Der Beitrag des Wörterbuchs für die lexikographische Theorie und Praxis, der Lexikologie und Linguistik ist in mehreren Aspekten zu sehen: Es

1. bietet den Benutzern der slowakischen Sprache (und es müssen nicht nur die Muttersprachler sein) einen komplexen Blick auf die orthoepische, grammatische, semantische, kollokative und stilistisch-pragmatische Charakteristik der jeweiligen Mehrwortenennung;
2. beschreibt die Spezifika der lexikalisierenden Prozesse im Sinne der jeweiligen semantischen Verschiebungen: *starý otec* (r Großvater), *čierna skrinka* (r Unfallschreiber);
3. ermittelt die Ergebnisse der dynamischen Prozesse (Univerbisierung und Multiverbisierung) und bearbeitet ihren kommunikativ-pragmatischen Status (in Form der funktionellen Qualifikatoren);
4. bietet die Übersetzungen in fünf Weltsprachen (Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch), womit die Translatologie deutlich bereichert wird;
5. trägt zu der Theorie und Praxis der ein- und mehrsprachigen lexikographischen Forschung in diesem Bereich bei und zwar in Form der theoretisch-methodologischen und terminologischen Betrachtungen und Reflexionen.

Literaturverzeichnis

Buzássyová, K. & . Jarošová, A. (2006) *Slovník súčasného slovenského jazyka* [Wörterbuch der slowakischen Gegenwartssprache], (I. Teil). Bratislava: Veda.

Buzássyová, K. & . Jarošová, A. (2011) *Slovník súčasného slovenského jazyka* [Wörterbuch der slowakischen Gegenwartssprache], (II. Teil). Bratislava: Veda.

Jarošová, A. (2000). Viacslovný termín a lexikalizované spojenie. In K. Buzássyová (Hrsg.). *Človek a jeho jazyk. 1. Jazyk ako fenomén kultúry. Na počesť profesora Jána Horeckého*. (S. 481–493). Bratislava: Veda.

Kačala, J., Pisárčiková, M. & Považaj M. (Hrsg.). (2003) *Krátky slovník slovenského jazyka* [Kurzes Wörterbuch der slowakischen Sprache], (4.,

doplnené a upravené vydanie, 4. Aufl.). Bratislava: Veda. Zugriff über http://slovnik.juls.savba.sk/

Ološtiak, M. (2009). K triedeniu viacslovných pomenovaní. In *Slovakistický zborník.* 5. Red. M. Týr (S. 25–39). Nový Sad: Slovakistická vojvodinská spoločnosť.

Peciar, Š. (Hrsg.). (1959-1968). *Slovník slovenského jazyka I. – VI.* [Wörterbuch der slowakischen Sprache]. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie.

Sprichwörter im interkulturellen Vergleich (Deutsch und Georgisch)

Irina Kruashvili – Staatliche Universität Suchumi, Georgien

Abstract

Den Sprichwörtern kommt beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache eine besondere Bedeutung zu. Ein interkulturell ausgerichteter Vergleich von Sprichwörtern setzt am einfachsten onomasiologisch an. Ich möchte zunächst exemplarisch anhand verschiedener Tierbenennungen als Elemente in Sprichwörtern Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen Deutsch und Georgisch sichtbar machen (Pferd, Hund, Bär). Die Beispiele verdeutlichen, dass in beiden Sprachen charakterliche und körperliche Eigenschaften der Tiere und ihr Nutzen für den Menschen das Motiv für die Sprichwörterbildung sind. Deswegen kommt es oft zu Übereinstimmungen und zu Unterschieden.

Im Weiteren soll ausgehend von den deutschsprachigen Sprichwörtern ein Vergleich zwischen Deutsch und Georgisch noch deutlicher zeigen, dass Identität und idiomatische Transformation sowohl willkürlichen Benennungsvorgängen als auch kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden geschuldet sind. Interessant für einen interkulturellen Vergleich sind hier vor allem die idiomatisch transformierten georgischen Äquivalente zu den deutschsprachigen Sprichwörtern. Im Georgischen werden bei einigen idiomatischen Transformationen die Tierbenennungen ersetzt, ansonsten werden andere Bestandteile variiert.

Sprichwörter im interkulturellen Vergleich (Deutsch und Georgisch)

Sprichwörter sind allgemein bekannte, fest und dauerhaft geprägte Sätze, die eine prägnant formulierte Lebensregel, Weisheit bzw. verallgemeinerte Lebenserfahrung enthalten. „In der täglichen Rede, in gesprochenen und

geschriebenen Kommentaren, in alltäglichen und literarischen Texten verwenden wir diese bildhaften Ausdrücke. Sie machen unsere Äußerungen und Texte anschaulich, geben ihnen gewissermaßen Farbe“, argumentiert Bünting (1995, S. 5). Sie verschönern unsere Alltagssprache und bereichern sie durch ihre sprachliche Vielfalt. Deshalb kommt auch den Sprichwörtern beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache eine besondere Bedeutung zu. Es ist unbestritten, dass Sprachvermittlung immer auch Kulturvermittlung bedeutet, weil das Erlernen einer Sprache immer auch zugleich den Zugang zu einer neuen Welt, anderen Werten und Wertvorstellungen, anderen Einstellungen und Verhaltensweisen eröffnet. Die Etymologie der Sprichwörter einer Einzelsprache steht in sehr unmittelbarer Beziehung zur Kulturgeschichte und Volkskunde der Sprachträger. Viele Sprichwörter haben ihren Ursprung in der älteren Zeit. „Jedes [Sprichwort] ist auch ein Kind seiner Zeit, drückt zunächst – wenn man von sehr allgemeinen Lebensregeln absieht – die Anschauungen einer bestimmten Gesellschaft, einer bestimmten sozialen Gruppe oder auch nur eines einzelnen Berufsstandes aus“, erläutern Horst und Annelies Beyer (1989, S. 23). Sprichwörter teilen uns alte Geschichten, Ereignisse, Bräuche, Lebensweisheiten und Vorstellungen mit. Damit erhalten Sprichwörter einen besonderen Wert im interkulturell orientierten Sprachvergleich.
Die aus dem Mittelalter überlieferten Sprichwörter lassen ganz deutlich erkennen, dass unser alter Sprichwörterschatz nicht aus einer einzigen Quelle entstanden ist. Er setzt sich zusammen aus einheimischen volkssprachlichen Ausdrücken, aus volkstümlich gewordenen literarischen Sentenzen und Sprüchen, aus Lehnsprichwörtern, die aus den anderen Sprachen stammen.

Horst und Annelies Beyer (1989, S. 12) vertreten die Meinung, dass viele Sprichwörter, wie z. B. *Lügen haben kurze Beine, Neue Besen kehren gut* oder *Der Krug geht so lange zum Wasser, bis er bricht*, sich von vornherein mit genauen Entsprechungen bei anderen europäischen Völkern finden, also offenbar durch Wanderung verbreitet wurden. Daraus ziehen sie folgende Schlussfolgerungen:

> Daraus ergibt sich zweierlei: Sprichwörter weisen oft internationale Übereinstim-

> mungen auf, sind also übertragbar und integrierbar, wenn sie auf gleichartige Auffassungen stoßen. Zum zweiten muss längst nicht jede Übereinstimmung als Entlehnung aufgefasst werden: Ähnliche Lebensverhältnisse führen zu ähnlichen Erfahrungen und Bewertungen, und einfachste Analogien und Bilder stehen nahezu überall zu Gebote (S. 12).

Ein interkulturell ausgerichteter Vergleich von Sprichwörtern setzt zunächst, genau wie es Porsch (1997, S. 191) für Phraseologismen vorschlägt, am einfachsten onomasiologisch an. In seiner Untersuchung bemerkt Porsch (1997, S. 191): „Dabei kann man sich an lexikalische Elemente des jeweiligen Phraseologismus halten, die als „kulturelle Zeichen" auf eine spezifische kulturelle Einordnung des Denotats verweisen". Es ist aufzudecken, betont Porsch (ebenda), „wie Benennungen unterschiedlicher Denotate auf Grund deren unterschiedlicher kulturellen Interpretation zu äquivalenten kulturellen Zeichen werden können, bzw. wieweit z. B. Übereinstimmung bei der kulturellen Interpretation identischer Denotate vorliegt".

Es wäre zweckmäßig, bei einem onomasiologischen Einstieg anhand verschiedener Tierbenennungen als Elementen in Sprichwörtern Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen Deutsch und Georgisch sichtbar zu machen.

Pferd (Deutsch):

1. Auch das beste Pferd stolpert einmal.
2. Besser eine alte Mähre als gar kein Pferd.
3. Das Pferd ist sein Futter wert.
4. Ein gutes Pferd findet bald einen Reiter.
5. Man schätzt das Pferd nicht nach dem Sattel.
6. Wem das Pferd gehört, der spannt es an.
7. Jeder Reiter lobt sein Pferd.
8. Wer keine Pferde hat, der ackert mit Ochsen.
9. Wie das Pferd, so die Last.
10. Das hält kein Pferd aus.
11. Wie die Rosse ziehen, so geht der Wagen.
12. Der Gaul ist oft klüger als der Reiter.

13. Wenn der Gaul von selber läuft, muss man ihn nicht treiben.
14. Man muss die Pferde nicht hinter den Wagen spannen.

Pferd (Georgisch) [Für georgische Sprichwörter werden hier wörtliche Übersetzungen angeführt]:

1. Eigene Beine stehlen das Pferd.
2. Das Sterben des Pferdes ist ein Fest für den Hund.
3. Besser vom Pferde fallen als vom Esel.
4. Ein faules Pferd braucht einen Sporn (Im Unterschied zum Deutschen: Ein gutes Ross braucht keinen Sporn).
5. Man passte den Pferden die Hufeisen an und der Frosch hob auch den Fuß.
6. Ein Ross lässt man nicht in Wettbewerb mit dem geschorenen Füllen treten.

Hund (Deutsch):

1. Jeder Hund sucht seinen Herrn.
2. Die freundlichsten Hunde beißen am schlimmsten.
3. Der Hund ist oft schlauer als sein Herr.
4. Je größer der Stock, je böser der Hund.
5. Der Hund wedelt nicht umsonst mit dem Schwanz.
6. Der Knüppel liegt immer beim Hunde.
7. Hunde und Herren machen keine Tür zu.
8. Junger Hund muss beißen lernen.
9. Man kann den Hunden das Bellen nicht verbieten.
10. Schmieds Hund schläft beim Amboss.
11. Man reizt den Hund so lange, bis er beißt.
12. Man schmeichelt dem Hunde wegen des Herrn.
13. Schlafende Hunde soll man nicht wecken.
14. Hunde an Ketten sind bissiger als alle anderen.
15. Wenn die alten Hunde bellen, muss man hinaussehen.
16. Wo die Hunde bellen, ist's Dorf nicht weit.
17. Ein bissiger Hund zeigt die Zähne nicht.

Hund (Georgisch):
1. Im Lande, wo es keine Hunde gab, ließ man die Katzen bellen.
2. Der Hund bellt, bellt, am Ende wird er doch schweigen.
3. Man hat den Hund geschoren und sein Herr ist erst dann erschienen.
4. Der Hund stirbt nicht an dem Hinken.
5. Es ist nichts mit der Treue des Hunds zu vergleichen.
6. Der Hund taugte daheim nichts und er lief zur Jagd.
7. Befreunde dich mit dem Hund und wirf den Stock nicht aus der Hand.
8. Der Schwanz des Hunds lässt sich nicht gerade machen.
9. Mit Gewalt beförderter Hund nützt dem Schaf nicht.

Bär (Deutsch):
1. Auch junge Bären brummen schon.
2. Bär bleibt Bär, fährt man ihn auch übers Meer.
3. In der Höhle des Bären braucht man nicht nach Honig zu suchen.
4. Jeder Bär tanzt, wie er's versteht.
5. Man muss den Pelz nicht verteilen, ehe der Bär geschossen ist.

Bär (Georgisch):
1. Ein Bär lädt den anderen in den fremden Weinberg ein.
2. Wenn ein Bär dich besiegt, musst du ihn Vater nennen.
3. Der Bär war böse auf den Wald, der Wald wusste aber nichts davon.
4. Den Bären stört sein Fett.
5. Der Bär wunderte sich über die Spur des Fuchses.
6. Der Bär übersprang den Zaun, und mit ihm auch seinen Schatten.
7. Der Bär hat mit der Liebe seinen Jungen getötet.
8. Der Bär mochte die Birnen, an denen er erstickte.

Porsch (1997, S. 195) äußert die Meinung, dass „in allen Sprachen charakterliche und körperliche Eigenschaften der Tiere, Einstellungen zu diesen und ihr Nutzen und Wert für den Menschen Motiv für die Phraseologismusbildung sind. Naturgemäß kommt es deshalb zu Übereinstimmungen [...] und zu Unterschieden [...]". Diese Äußerung von Porsch lässt sich mit Erfolg auch auf die Sprichwörter übertragen, denn nach Bußmann (2008, S. 530) werden je nach theoretischem Vorverständnis auch Sprichwörter unter Phra-

seologismen zusammengefasst. Die obengenannten Gemeinsamkeiten und Differenzen werden durch jeweilige kulturelle Wahrnehmungen gebildet.
In beiden Kulturen besonders wichtige Haustiere wie Pferde oder Hunde werden sowohl im Deutschen als auch im Georgischen gleichermaßen mit vielen Eigenschaften in Sprichwörtern reflektiert.
Das Pferd ist sowohl im Deutschen als auch im Georgischen ein „Sinnbild für ein sehr belastbares und leistungsfähiges Arbeitstier. Wenn selbst ein solch kräftiges Tier einer Sache nicht gewachsen ist, dann erst recht kein Mensch", wird in *Schönsten Redewendungen* erklärt (Jockel, 2008, S. 132). In beiden Sprachen ist das Pferd ein wertvolles Haustier, dessen Kraft, Ausdauer, Gehorsam und Geschwindigkeit jeder bewundert.
Genauso ist der Hund in beiden Sprachen das wichtige Haustier, das dem Menschen bei der Jagd hilft, sein Haus bewacht. Er ist ein Sinnbild für Treue, Verstand, Geduld und Wachsamkeit.
Es ist interessant, dass weder im Deutschen noch im Georgischen exotische Tiere wie z. B. Tiger, Giraffe, Krokodil, Elefant, Nashorn usw. in den Sprichwörtern zu finden sind.
In allen Beispielen haben die Haustiere für die Bildung der Sprichwörter eine besondere Relevanz. Die höhere Anzahl bzw. Variation im Deutschen gegenüber dem Georgischen drückt offensichtlich die besondere Rolle der Landwirtschaft für die deutsche Kultur aus. Hier soll die recht hohe Anzahl der Sprichwörter mit Tierbenennungen auf besondere Verhältnisse zwischen Menschen und Tieren verweisen.
Im Weiteren soll ausgehend von den deutschsprachigen Sprichwörtern ein Vergleich zwischen Deutsch und Georgisch noch deutlicher zeigen, dass Identität und idiomatische Transformation sowohl willkürlichen Benennungsvorgängen als auch kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden geschuldet sind.
Im Deutschen und im Georgischen werden drei Haupttypen der äquivalenten Sprichwörter unterschieden:

a. Sprichwörter, die sowohl der Form als auch dem Inhalt nach übereinstimmen. Sie sind also völlig identisch:

1. Ein räudiges Schaf steckt die ganze Herde an.
2. Der Fisch fängt am Kopf an zu stinken.
3. Besser heute ein Ei als morgen die Henne.
4. Der Katzen Spiel ist der Mäuse Tod.
5. An den Klauen erkennt man den Löwen.
6. Ein gutes Pferd trabt ohne Peitsche.
7. Jede Krähe hält ihre Jungen für schön.
8. Mit den Wölfen muss man heulen.
9. Wo es Honig gibt, da sammeln sich die Fliegen.
10. Auch eine schwarze Kuh gibt weiße Milch.
11. Wer zwei Hasen zugleich jagt, fängt keinen.

b. Sprichwörter, die semantisch ähnlich sind, in denen aber ein Schlüsselwort oder andere Komponenten ersetzt werden. In solchen Fällen stehen die deutschen und georgischen Sprichwörter inhaltlich ziemlich nah zueinander. Unterschiede können sich in den Bezeichnungen zeigen, die mit der Entwicklung dieser zwei Kulturen in unterschiedlichen geographischen, sozial-politischen und gesellschaftlichen Bedingungen verbunden sind:

1. Deutsch: Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer.
   Georgisch: Das Zwitschern einer Schwalbe bringt keinen Frühling.
2. Deutsch: Einem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul.
   Georgisch: Einem geschenkten Gaul prüft man keine Zähne.
3. Deutsch: Setz einen Frosch auf goldenen Stuhl, er springt doch wieder in den Pfuhl.
   Georgisch: Man hat den Frosch auf einen Teppich gesetzt, er sprang aber wieder in den Pfuhl.
4. Deutsch: Wer vom Pferde gefallen ist, muss keinen Esel reiten.
   Georgisch: Wer vom Pferde gesprungen ist, muss nicht auf den Esel steigen.
5. Deutsch: Die Schlange wechselt wohl die Haut, aber nicht die Giftzähne.
   Georgisch: Die Schlange hat die Haut gewechselt, aber das Herz der Schlange hat sie beibehalten.

6. Deutsch: Der Hund ist keck im eigenen Haus.
   Georgisch: Vor der eigenen Tür ist der Hund auch keck.
7. Deutsch: Die Arbeit ist kein Falke, fliegt nicht fort in den Wald.
   Georgisch: Die Arbeit ist doch kein Wolf, sie läuft nicht in den Wald – hat ein Fauler gesagt.
8. Deutsch: Besser ein Sperling in der Hand, als ein Kranich auf dem Dach.
   Georgisch: Versprich mir keinen Kranich im Himmel, sondern gib mir einen Sperling in die Hand.
9. Deutsch: Man muss den Pelz nicht verteilen, ehe der Bär geschossen ist.
   Georgisch: Versprich einer Frau nicht den Pelz des Bären, den du nicht geschossen hast.
10. Deutsch: Die Katze fällt immer wieder auf die Füße.
    Georgisch: Die Katze fällt nicht auf den Rücken.
11. Deutsch: Wo der Hund bellt, da mag er auch fressen.
    Georgisch: Wo der Hund frisst, dort bellt er auch.
12. Deutsch: Ein Schaf folgt dem andern.
    Georgisch: Eine Ziege folgt der anderen Ziege, ein Schaf folgt dem anderen Schaf.
13. Deutsch: Alte Füchse gehen nicht in die Falle.
    Georgisch: Ein erfahrener Vogel kommt nicht ins Netz.

c. Sprichwörter, die sich voneinander nicht nur durch das Schlüsselwort oder durch andere Komponenten, sondern durch den ganzen lexikalischen Bestand unterscheiden, aber trotzdem als Äquivalente betrachtet werden. In diesem Fall ist es möglich, dass im Deutschen Benennungen von Tieren vorhanden sind, im Georgischen aber nicht. Die Sprache trägt bekanntlich zur Formierung, Prägung der Gedanken bei. Der Gedanke existiert nicht unabhängig von der entsprechenden sprachlichen Äußerung, denn jede einzelne Sprache konzeptualisiert d. h. nimmt die Welt auf ihre eigene Art und Weise wahr. Folglich können die in verschiedenen Sprachen formulierten Gedanken nicht absolut identisch sein:

1. Deutsch: Hunde, die viel bellen, beißen nicht.
   Georgisch: Wer viel redet, der macht nichts.

2. Deutsch: Hühner, die viel gackern, legen wenig Eier.
   Georgisch: Die Katze, die viel faucht, fängt keine Mäuse.
3. Deutsch: Wo Knochen sind, da sind auch Hunde.
   Georgisch: Gäbe es den Honig, die Fliegen kommen aus Bagdad.
4. Deutsch: Vögel, die morgens singen, holt am Abend die Katze.
   Georgisch: Wenn der Hahn zur unrechten Zeit kräht, köpft man ihn ab.
5. Deutsch: Zwei Hähne vertragen sich nicht auf einem Misthaufen.
   Georgisch: Man kann die Köpfe von zwei Böcken nicht in einem Topf kochen.
6. Deutsch: Das Kalb will oft klüger sein als die Kuh.
   Georgisch: Das Kind lehrte den Vater das Spiel.
7. Deutsch: Das Ei will klüger sein als die Henne.
   Georgisch: Der Enkel lehrte den Großvater die alten Geschichten.
8. Deutsch: Eine Krähe hackt der andern die Augen nicht aus.
   Georgisch: Ein Hund zerreißt den Pelz des andern nicht.
9. Deutsch: Wenn die Katze aus dem Haus ist, dann tanzen die Mäuse.
   Georgisch: Die Pferde sind gestorben, der Platz ist den Eseln geblieben.
10. Deutsch: Wer den Gaul mietet, muss ihn auch füttern.
    Georgisch: Wer den Hund getötet hat, muss ihn auch hinüberschleppen.
11. Deutsch: Was der Löwe nicht kann, das kann der Fuchs.
    Georgisch: Besser List als Kraft, wenn der Mensch nur darauf kommt.
12. Deutsch: Getroffene Hunde bellen.
    Georgisch: Dem Dieb brennt der Hut.
13. Deutsch: Alter Hund macht gute Jagd.
    Georgisch: Auch nur die Hörner des alten Ochsen ziehen gut.
14. Deutsch: Was kümmert's den Mond, wenn ihn die Hunde anbellen.
    Georgisch: Der Hund bellt, die Karawane geht ihren Weg.
15. Deutsch: Wenn man den Wolf nennt, so kommt er gerennt.
    Georgisch: Erwähne den Hund und nimm einen Stock in die Hand.

Interessant für einen interkulturellen Vergleich sind hier vor allem die idiomatisch transformierten georgischen Äquivalente zu den deutschsprachigen Sprichwörtern. Im Georgischen werden bei einigen idiomatischen Transformationen die Tierbenennungen ersetzt, ansonsten werden andere

Bestandteile variiert. Manche Transformationen ohne Tierbenennung führen Denotate ein, die aus der bäuerlich-dörflichen Lebensumwelt stammen bzw. dort ebenso zum Alltag gehören wie anderswo.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Sprichwörter häufig eine Volksweisheit, eine Lebenserfahrung und Lebensregel enthalten. Sie tragen Merkmale ihrer Region, ihrer Zeit. Sie stehen als Mittler zwischen dem Damals und Heute. Unbewusst und zahllos verwenden wir Tag für Tag die bildhaften Sprichwörter und häufig kennen wir weder ihre Bedeutung noch ihre Herkunft. Sie beruhen auf Geschichten, Lebensweisheiten, Zitaten, Bräuchen, religiösen Vorstellungen. Die ältere Zeit lebt in den Sprichwörtern weiter. Deshalb ist hier auch so oft vom Bären, vom Hund, vom Pferd, vom Fuchs und vom Wolf die Rede, denn diese Tiere waren in früherer Zeit in der Lebenswelt der Menschen vorhanden. Die vergleichende Analyse der Sprichwörter im Deutschen und im Georgischen ermöglicht festzustellen, worin die wesentlichen Unterschiede zwischen den Sprichwörtersystemen der beiden Sprachen bestehen. Sie zeigt auch deutlich, wie und auf welche Weise diese Unterschiede sich in der semantischen und formalen Struktur beider Sprachen widerspiegeln.

Literaturverzeichnis

Beyer, H. & Beyer, A. (1989). *Sprichwörterlexikon. Sprichwörter und sprichwörtliche Ausdrücke aus deutschen Sammlungen vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Bünting, K.-D. (1995). *Redensarten, Sprichwörter, geflügelte Worte*. Chur: Isis Verlag.

Bußmann, H. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (4., durchges. und bibliogr. erg. Aufl.). Stuttgart: Kröner.

Jockel, G. (Hrsg.). (2008). *Die schönsten Redewendungen*. Leonberg: Garant.

Porsch, P. (1997). Phraseologismen im interkulturellen Vergleich. In I. Barz & M. Schröder (Hrsg.), *Nominationsforschung im Deutschen. Festschrift für W. Fleischer zum 75. Geburtstag* (S. 191–200). Frankfurt a. M.: Lang.

Phraseologismen im Vietnamesischen und Deutschen kontrastiv und ihre Didaktisierung im Deutschunterricht

Le Tuyet Nga, Nationaluniversität Hanoi, Vietnam

Abstract

Der vorliegende Beitrag reflektiert vorwiegend die Ergebnisse einer Forschungsarbeit (Reihe Phraseologismen und Sprichwörter kontrastiv), die 2011 an der Nationaluniversität Hanoi, Vietnam abgeschlossen wurde. Das Hauptziel der Forschung besteht darin, anhand der Analyse eines repräsentativen Korpus von 500 ausgewählten geläufigen Phraseologismen im Vietnamesischen und deren Entsprechungen im Deutschen zu untersuchen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der vietnamesischen und der deutschen Sprache und Kultur bestehen. In den Mittelpunkt rücken die Analyse und der Vergleich der Phraseologismen im Hinblick auf die sprachliche Ebenen (phonetische, morphologisch-syntaktische, lexikalisch-semantische Charakterisierung) und auf die kulturelle Ebene (geschichtlich bzw. religiös und mythisch bedingte Kulturgebundenheit). Im Anschluss daran werden Vorschläge zu Didaktisierungsmöglichkeiten gemacht.

1. Fragestellung

Beim Fremdsprachenlernen und -lehren ist die Erfassung der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache, der Eigenkultur und der Fremdkultur von großer Bedeutung. Angesichts der heutigen weltweiten Integration sind die Lerner der Fremdsprachen im Allgemeinen und der deutschen Sprache im Besonderen mit der Herausforderung konfrontiert, nicht nur die Sprache als System mit seinen vielfältigen Regeln zu beherrschen, sondern ebenso über kulturelles Wissen über Land und Leute und über interkulturelle Kompetenz zu verfügen, um mit Men-

schen anderer Kulturen erfolgreich interagieren zu können. Gerade in dieser Hinsicht zeigen vietnamesische Fremdsprachenlerner Schwächen und Defizite, die durch zielgerichtete Forschungen und entsprechende Didaktisierungsstrategien zu beheben sind.

Phraseologismen bilden einen besonderen Teil des Wortschatzes, der die nationalen Eigenheiten, die kulturell spezifischen Charakterzüge der Völker und die sprachlichen Schönheiten zum Ausdruck bringt. Die Untersuchung der Phraseologismen in Vietnamesisch kontrastiv zu den landesweit angebotenen Fremdsprachen hat sich zu einer aktuellen Herausforderung der Phraseologieforschung in Vietnam entwickelt und kann zu tiefgreifenden Erkenntnissen führen, die im Fremdsprachenunterricht gewinnbringend eingesetzt werden können, um die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu verbessern. Dieser Beitrag basiert einerseits auf einer Forschungsarbeit (Reihe Phraseologismen und Sprichwörter kontrastiv Vietnamesisch und Englisch, Russisch, Französisch, Chinesisch, Japanisch und Deutsch), die 2011 an der Nationaluniversität Hanoi, Vietnam abgeschlossen wurde, andererseits auf einer Untersuchung im Rahmen des Projekts „Weit verbreitete Idiome in Europa und darüber hinaus" der Europäischen Gesellschaft für Phraseologieforschung. Das Hauptziel besteht darin, anhand der Analyse eines repräsentativen Korpus von 500 ausgewählten geläufigen Phraseologismen im Vietnamesischen und deren Entsprechungen im Deutschen zu untersuchen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich zwischen der vietnamesischen und der deutschen Sprache und Kultur bei Phraseologismen erkennen lassen und wie in diesem Zusammenhang Didaktisierungsmöglichkeiten gestaltet werden können. Die Auswahl des Korpus stützt sich zum einen auf die gängigen Wörterbücher in beiden Sprachen, zum anderen auf Erfahrungen der vietnamesischen und deutschen Dozentinnen und Dozenten an der Deutschabteilung sowie in Absprache mit Dozentinnen und Dozenten anderer Fremdsprachenabteilungen, um über die vietnamesisch-deutsche Kontrastierung hinaus die Basis für eine mehrsprachige Kontrastivität bereitzustellen. Methodisch wird sowohl quantitativ als auch qualitativ vorgegangen, indem die Phraseologismen einerseits statistisch erhoben und erfasst, andererseits inhaltlich analysiert und verglichen werden.

2. Zum Begriff Phraseologismus

Bezüglich der Begriffsbestimmung herrschen in der deutschen Phraseologie „verwirrende Definitionskriterien“, woraus sich „eine verwirrende Terminologie“ entwickelt hat (Donalies, 2009, S. 29). Je nachdem, welche Eigenheiten betont werden sollen und welche Kriterien zugrunde liegen, wird dafür ein entsprechender Terminus gewählt, so werden bei Donalies zahlreiche Termini zusammengestellt, die fünf Kriterien reflektieren: Polylexikalität, Wiederholung/Frequenz, syntaktische Anamalie/Fixiertheit, Idiomatizität/ Nichtmotiviertheit und Versprachlichung eines Begriffs. Dabei wird festgestellt, dass sich die zwei Begriffe „Phrasem“ und „Idiom“ als international gebräuchliche Termini in der deutschen Phraseologie durchgesetzt haben (vgl. Donalies, 2009, S. 30 f.). Bei Palm (1997, S. 110) gelten Phraseologismus „am häufigsten als Oberbegriff“ und Phraseologismus und Phrasem als Allgemeinbegriffe für weitere Teilklassen. Fleischer (1997, S. 3) verwendet Phraseologismus und weitere Ausdrücke wie „(feste) Wendung“, „feste Wortverbindung/Wortgruppe“ „zur Bezeichnung des Oberbegriffs“, während Burger polylexikalische und feste Ausdrücke Phraseologismen nennt, daneben äquivalente Termini wie „feste Wortverbindung“ und „phraseologische Wortverbindung“ (Burger, 2003, S. 12). Darüber hinaus wird häufig zwischen Phraseologie im weiteren Sinne, die Phraseologismen mit zwei Eigenschaften „Polylexikalität“ und „Festigkeit/Stabilität/Fixiertheit“ erfasst, und Phraseologie im engeren Sinne mit der zentralen Gruppe der phraseologischen Einheiten, Phrasemen oder Idiomen unterschieden, die eine dritte Eigenschaft aufweisen: Idiomatizität (vgl. Palm, 1997; Burger, 2003). Im Gegensatz zur Begriffssituation im Deutschen wird in der vietnamesischen Phraseologie der Begriff „thành ngữ“ relativ einheitlich und verbreitet verwendet, obgleich die Abgrenzung zwischen „thành ngữ“, „tục ngữ“ (Sprichwort) und „quán ngữ“ (Routineformel) auf dem ersten Blick auf Grund des monosyllabischen Charakters der vietnamesischen Sprache und folglich der unklaren formalen Trennung zwischen Wort, Wortverbindung und Satz in vielen Fällen uneindeutig ist. In diesem Beitrag verwenden wir den Begriff Phraseologismus und verstehen darunter mit Hoàng Văn Hành „feste Wortverbindungen, die folgende charakteristische Eigenschaften

aufweisen: morphologisch-strukturelle Stabilität, semantische Ganzheit, Bildhaftigkeit und Gebräuchlichkeit in der alltäglichen Kommunikation, besonders in der gesprochenen Sprache“ (Hoàng Văn Hành, 2008, S. 31). Diese Definition spiegelt im Wesentlichen die drei Definitionsstränge nach morphologischen, syntaktischen und semantischen Eigenheiten der Phraseologismen wider (Erhard, 1999, S. 39, zit. nach Donalies, 2009, S. 6) und hebt zugleich die Mündlichkeit in der Verwendung der Phraseologismen hervor.

3. Spezifik der Phraseologismen im Vietnamesischen

Die wichtigste phraseologische Spezifik im Vietnamesischen besteht im Prinzip aus der Symmetrie im Aufbau und Inhalt der Phraseologismen, worauf die meisten sprachlichen Unterschiede zum Deutschen zurückzuführen sind. Mit zwei Drittel des Gesamtbestands (Hoàng, 2008, S. 54) bilden die symmetrischen Phraseologismen (thành ngữ đối xứng) mit Abstand die größte Gruppe von Phraseologismen, die sich dadurch kennzeichnen, dass sie eine spezifische syntaktisch-semantische strenge Struktur besitzen, die vorwiegend aus vier (aber auch sechs, acht oder zwölf) Schriftzeichen besteht und daher Tetragramm bzw. Vier-Zeichen-Form genannt wird (Weng, 1992, S. 250). Lautlich, syntaktisch und lexikalisch-semantisch zeichnen sie sich durch zwei Eigenschaften aus: die ausgeprägte Symmetrie zwischen den 2 Teilen und 4 Komponenten, die den Phraseologismus bilden, und der Reim und Rhythmus aufgrund des Prinzips der lautlichen Harmonie. Die Symmetrie basiert auf den semantischen Eigenschaften der Komponenten und erfolgt auf zwei Ebenen: Wortsemantik und Äußerungssemantik. Dies soll anhand folgenden Beispiels erläutert werden: „*đầu voi đuôi chuột*“ (Kopf, Elefant, Schwanz, Maus ≈ *der Berg kreißte und gebar eine Maus*). Dieser Phraseologismus besteht aus zwei Teilen, nämlich *đầu voi* und *đuôi chuột*. Die Symmetrie ergibt sich einerseits aus der Wortsemantik zwischen *Kopf* und *Schwanz* als Symbole für Anfang und Ende sowie *Elefant* und *Maus* als Symbole für groß und klein, andererseits aus dem Gegensatz zwischen Kopf des Elefanten und Schwanz der Maus (Lê Tuyết, 2013, S. 167).

4. Ergebnisse des Vergleichs der Phraseologismen im Vietnamesischen und Deutschen

4.1 Lexikalisch-semantische Äquivalenz

Die analysierten Phraseologismen lassen sich in vier Gruppen untergliedern:

a. Volläquivalente Phraseologismen bilden die kleinste Gruppe mit 81 Bildungen (16,2 %), die abgesehen von der Nicht-Flektierbarkeit als Charakteristik des Vietnamesischen morphologisch-syntaktisch und lexikalisch-semantisch äquivalent sind, von denen einige unter den „weit verbreiteten Idiomen in Europa und darüber hinaus" sind bzw. aus den indoeuropäischen Sprachen entlehnt sind (Hoàng, 2008, S. 42): *đổ dầu vào lửa* (gießen, Öl, in, Feuer) ≈ *Öl ins Feuer gießen*; *(được) trang bị đến tận răng* (sein, bewaffnet, bis, an, Zahn) ≈ *bis an die Zähne bewaffnet (sein).*

b. Die größte Gruppe zeigt sich bei den teiläquivalenten Phraseologismen mit 193 Bildungen (38,6 %), die semantisch äquivalent sind, sich jedoch durch mindestens eine Komponente bzw. durch die Bildhaftigkeit unterscheiden: *khác nhau như mặt trăng mặt trời* (Unterschied, wie, Mond, Sonne) ≈ *ein Unterschied wie Tag und Nacht*; *há miệng chờ sung* (öffnen, Mund, warten, Maulbeerfeige) ≈ *warten, bis/dass einem die gebratenen Tauben/Enten in den Mund fliegen*.

c. Die semantisch äquivalenten Phraseologismen machen mit 164 Bildungen 32,8 % aus und bestehen aus Phraseologismen, die sowohl eine unterschiedliche lexikalische als auch morphologisch-syntaktische Struktur aufweisen: *bầm gan tím ruột* (blau, Leber, dunkelblau, Darm) ≈ *Gift und Galle spucken/speien; đàn gẩy tai trâu* (Saiteninstrument, spielen, Ohr, Wasserbüffel) ≈ *Perlen vor die Säue werfen.*

d. Die Anzahl der Phraseologismen, die keine Entsprechung im Vietnamesischen bzw. im Deutschen haben oder für die wir derzeit noch keine finden, beläuft sich auf 62 (12,4 %). Dazu gehören Phraseologismen mit

meist geschichtlich bzw. kulturell verbundenen Eigennamen (*sư tử Hà Đông; oan Thị Kính*), Buchstaben (*das A und (das) O (einer Sache*)) bzw. Komponenten, die mit Religion, Geschichte, Kultur und Sitten des jeweiligen Volkes im Zusammenhang stehen (Näheres dazu unter 4.3).

4.2 Vergleich auf den sprachlichen Ebenen

a. Phonetisch betrachtet kommen in beiden Sprachen Phraseologismen vor, deren Aufbau auf dem Prinzip der lautlichen Harmonie, des Reimes und Rhythmus beruht: Reduplikation: vt. *ba cọc ba đồng, ăn miếng trả miếng*; dt. *halb im Scherz, halb im Ernst* oder Zwillingsformeln *Auge um Auge;* Reimbildung: vt. *bé xé ra to, đầu xuôi đuôi lọt*; dt. *klein aber fein, in Saus und Braus leben;* Zweiaktrhythmus: vt. *kề vai / sát cánh, ăn theo thuở / ở theo thì, thân trâu trâu lo / thân bò bò liệu*; dt. *von Kopf / bis Fuß, andere Zeiten / andere Sitten.* Der Vergleich hat jedoch gezeigt, dass die vietnamesischen Phraseologismen aufgrund des symmetrischen Aufbaus viel stärker von Harmonie, Reim und Rhythmus geprägt sind als die deutschen, z. B. *ít xít ra nhiều; nuôi ong tay áo, nuôi cáo trong nhà; ơn đền ơn, oán trả oán; bịt mồm bịt miệng*.

b. Morphologisch-syntaktisch lassen sich ebenfalls ähnliche bzw. unterschiedliche Strukturen feststellen, deren typische Formen im Überblick dargestellt werden:

- In beiden Sprachen existieren Phraseologismen mit Wortgruppen- und Satzstruktur: vt. *bóp mồm bóp miệng* (pressen, Mund, pressen, Mund ≈ *sich etw. am/vom Munde absparen*), *cá nằm trên thớt* (Fisch, liegen, auf, Küchenbrett ≈ *sich fühlen wie ein Fisch auf dem Trockenen*); dt. *Holz in den Wald bringen, der Wind hat sich gedreht/dreht sich*.
- Substantivische Phraseologismen im Vietnamesischen zeichnen sich vor allem durch die symmetrisch bedingten Strukturen aus und haben keine Präpositionalgruppen als Komponenten, wie es im Deutschen der Fall ist. vt./dt. S + A: *cánh tay phải (của ai)* (Arm, recht, (jdm.)) ≈ *(jmds.) rechte Hand*; S1 + A1 + S2 + A2: *bình cũ rượu mới* (Gefäß, alt, Wein, neu ≈ *junger/neuer Wein in alten Schläuchen*), *guter Anfang, gutes Ende*; S1 + Pa + S2: *mặt đối mặt* (Gesicht, gegen, Gesicht ≈ *unter vier Augen*), *Auge um Auge*

vt. S1 + S2 + S3 + S4 *đầu trâu mặt ngựa* (Kopf, Wasserbüffel, Gesicht, Pferd ≈ ‚hitziger Vagabund'); Nu1 + S1 + Nu2 + S2 *ba chân bốn cẳng* (drei, Fuß, vier, Unterschenkel ≈ *die Beine unter den Arm nehmen*)
dt. S + PaG *kein Dach über dem Kopf*

- Ziemlich typisch für verbale Phraseologismen im Vietnamesischen ist das Vorkommen von zwei bis drei Verben zusammen mit zwei bis drei Substantiven bzw. Adjektiven, während die deutschen Phraseologismen durch Präpositionalgruppen bzw. Modalverben charakterisiert sind.
  vt./dt. V + S: *mất mặt* ≈ *das Gesicht verlieren*; V1+ S1 (+ V2) + S2: *thề sống thề chết* (schwören, Leben, schwören, Tod) ≈ *auf Leben und Tod schwören*; V + S1 + Pa + S2: *ném tiền qua cửa sổ* (werfen, Geld, aus, Fenster) ≈ *Geld aus dem Fenster werfen*
  vt. V1 + S1 + V2 + S2 + S3 *gắp lửa bỏ tay người* (nehmen, Feuer, stecken, Hand, Mensch ≈ *jmdm. die Schuld in die Schuhe schieben*); V1 + S1 + V2 + S2 + V3 + S3 *vạch áo cho người xem lưng* (aufmachen, Hemd, lassen, Mensch, sehen, Rücken ≈ *schmutzige Wäsche [vor anderen Leuten] waschen*); V1 + S1 + S2 + V2 + V3 + S3 *tránh vỏ dưa gặp vỏ dừa* (vermeiden, Schale, Melone, treffen, Schale, Kokosnuss ≈ *vom Regen in die Traufe kommen*); V1 + A1 + V2 + A2 *ăn gian nói dối* (essen, betrügerisch, sprechen, lügnerisch ≈ *nach Strich und Faden lügen*); V1 + S1 + V2 + S2 *há miệng chờ sung* (s. o.)
  dt. V + A1 (+ A2) *hoch und heilig versprechen*; V + PaG1 + PaG2 *vom Regen in die Traufe kommen*; V1 + V2 + S + PaG *die Engel im Himmel singen hören*; V1 + V2(modal) + S *kein Wässerchen trüben können*
- Komparative Strukturen in beiden Sprachen zeigen eher gleiche als unterschiedliche Strukturen.
  vt./dt. A + như/wie + S: *(béo) tròn như cối xay* ((dick), rund, wie, Mühle) ≈ *dick wie eine Tonne/ein Fass*; V + như/wie + S: *ăn như mèo* (essen, wie, Katze) ≈ *wie ein Spatz essen*; *ăn như rồng cuốn* (essen, wie, Drache, sich rollen) ≈ *wie ein Scheunendrescher essen*; như/wie + S1 + Pa + S2: *như môi với răng* (wie Lippe, mit, Zahn ≈ *zusammenhalten wie Pech und Schwefel*), *wie ein Fisch im Wasser*
  vt. V1 + như + V2 *chạy như bay* (laufen, wie, fliegen ≈ *wie ein gesengte Sau rennen*)
  dt. S1 + wie + S2 *ein Kerl wie ein Baum*

c. Aus der Gegenüberstellung auf der lexikalisch-semantischen Ebene ergeben sich folgende Parallelitäten und Unterschiede:
Die für das Vietnamesische spezifische Symmetrie in der Wort- und Äußerungssemantik ist auch im Deutschen in manchen Phraseologismen zu finden, z. B. *von Anfang bis Ende, von Kopf bis Fuß*.
Bezüglich der phraseologischen Variation gibt es für viele Phraseologismen „nicht eine, vollständig fixierte Nennform [...], sondern zwei oder mehrere sehr ähnliche Varianten" (Burger, 2003, S. 25), was auch in unserem Korpus Bestätigung findet. Von den bei Fleischer (1997, S. 205 ff.) und Burger (ebd.) genannten Variationstypen treten folgende überwiegend bei substantivischen und verbalen Komponenten auf:

- Austausch einzelner lexikalischer Komponenten des Phraseologismus: subst. *tiền của/bạc như nước, mit einem Fuß/Bein im Grab(e) stehen/sein*; verb. *chơi/đùa với lửa, eine Schlange am Busen nähren/wärmen*
- Erweiterung des Komponentenbestandes: *chết như (ngả) rạ, (wie ein Ertrinkender) nach dem rettenden Strohhalm greifen*
- Variation bei der Reihenfolge der Komponenten: *sống dở chết dở/dở sống dở chết/chết dở sống dở; nach jmdm. bzw. etw. kräht kein Hahn/kein Hahn kräht nach jmdm./etw.*

Zur Bildung von Phraseologismen werden synonymische bzw. antonymische Komponenten verwendet: syn. *ăn gian nói dối* (s. o.), *Feuer und Flamme sein*; ant. *đổi trắng thay đen = aus Schwarz weiß machen, dở khóc dở cười ≈ mit einem lachenden und einem weinenden Auge.*
Unterschiede im lexikalisch-semantischen Bereich liegen zum einen in der Verwendung von Zahlen vor. Während im Deutschen bevorzugt kleinere Zahlen (*beide, zwei, drei, vier*) phraseologisch genutzt werden, allen voran die hochfrequentierte *sieben* mit 13 Phraseologismen (vgl. Duden, 2002), werden im Vietnamesischen größere Zahlen wie *hundert, tausend, zehntausend* als Übertreibungsmittel verwendet, wobei sich die *neun* mit 11 Bildungen am produktivsten erweist (vgl. Nguyễn Lân, 2008; Nguyễn Lực, 2005) (vgl. *im siebenten Himmel ≈ trên chín tầng mây* (in, neun, Schicht, Wolke)). Zum anderen kann das Deutsche auf das Vorkommen von Buchstaben als

Komponenten hinweisen (*von A biz Z*), was im Vietnamesischen nicht anzutreffen ist.

4.3 Vergleich auf der kulturellen Ebene

Auf der semantisch-kulturellen Ebene lässt sich erkennen, dass die Phraseologismen, vorwiegend lexikalisch teiläquivalent, in beiden Sprachen auf das vielfältige private und soziale Leben der Menschen und Völker referieren, als Beispiele seien hier genannt: (a) Verwandtschaft und damit verbundene Eigenschaften (*anh em máu mủ ruột già ≈ Blutsbrüder sein; cha nào, con ấy ≈ wie der Vater, so der Sohn*), (b) Reichtum und Armut (*khố rách áo ôm ≈ kein ganzes Hemd mehr am Leib(e) haben* vs. *bơi trong tiền ≈ im Geld schwimmen*), (c) Charaktereigenschaften wie Sparsamkeit und Verschwendung (*thắt lưng buộc bụng ≈ den Gürtel enger schnallen* vs. *ném tiền qua cửa sổ ≈ das Geld aus dem Fenster werfen*), Toleranz und Neid (*đánh kẻ chạy đi, không ai đánh người chạy lại ≈ nicht auf jmdn eintreten, der schon am Boden liegt*; *ghen lồng ghen lộn ≈ vor Neid platzen*), Lügen und Wankelmut (*đổi trắng thay đen ≈ aus Schwarz weiß machen; gió chiều nào che chiều ấy ≈ den Mantel nach dem Wind hängen*) Emotionen (*tức lộn ruột ≈ eine Wut/einen Zorn im Leib/Bauch haben*), (d) Arbeiten: Fleiß und Faulheit (*đổ mồ hôi sôi nước mắt ≈ im Schweiße seines Angesichts arbeiten* vs. *không động đậy chân tay ≈ keine Hand/keinen Finger rühren*), Möglichkeit von Erfolg und Misserfolg (*có chí thì nên ≈ wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg* vs. *mò kim đáy/rốn bể ≈ eine Stecknadel im Heuhaufen suchen*), (d) Sitten und Bräuche (*nhập gia tuỳ tục ≈ andere Länder, andere Sitten*).

Unsere Analyse fokussiert auf die Kulturgebundenheit der Phraseologismen, die „einen Verweis auf ein Konzept“ darstellt, „das einen Komplex von kulturhistorischen Assoziationen evoziert“ (Dobrovol'skij & Piirainen, 2009, S. 159). Die Semantik dieser Phraseologismen ist geschichtlich bzw. durch Religion und Mythen bedingt, wie etwa in Phraseologismen, die die Kontraste zwischen der feudalen Oberschicht und der Bauernschicht in der alten vietnamesischen Gesellschaft widerspiegeln: *chân lấm tay bùn* (Fuß, schmutzig, Hand, schlammig ‚hart, anstrengend arbeiten‘) vs. *ngồi mát ăn bát vàng* (sitzen, angenehm, essen, Schüssel, golden ‚ohne Arbeit und im Reichtum leben‘), oder Phraseologismen, die vom Buddhismus (*ăn chay niệm Phật*

(essen, vegetarisch, murmeln, Buddha ‚bescheiden leben und nichts Böses tun'), von der katholischen Kirche (*sein Kreuz zu tragen haben*) bzw. von der Mythologie (*wie David und Goliath aussehen*) geprägt sind.
Ein weiterer Unterschied besteht in der Wiederholung bzw. Verwendung von zwei metaphorischen Bildern zwecks der Verstärkung im Vietnamesischen, im Gegensatz dazu liegt im Deutschen lediglich ein Assoziationsbild vor: *hứa hươu/hứa vượn* (versprechen, Hirsch/versprechen, Gibbon) ≈ *jmdm goldene Berge versprechen*; *nâng như nâng trứng/hứng như hứng hoa* (hochheben, wie, hochheben, Ei/auffangen, wie, auffangen, Blume) ≈ *jmdn wie ein rohes Ei behandeln*.

5. Didaktisierungsmöglichkeiten

Um die eingangs angesprochenen Defizite der Deutschlernenden aufzuheben, sind verschiedenartige und zielgerichtete Aufgaben- und Übungstypen von großer Wichtigkeit. Die Didaktisierungsmöglichkeiten können unterschiedlich orientiert sein: morphologisch-lexikalisch (Ergänzung von Komponenten mithilfe von vorgegebenen Wörtern bzw. Bildern, Suchen bzw. Erkennen der lexikalischen Varianten oder der Wortpaare), semantisch (Erklärung von Bedeutungen, Arbeit mit phraseologischen Feldern, Abgrenzung von synonymischen oder antonymischen Bildungen), stilistisch (Differenzierung von Stilnuancen bei synonymen Phraseologismen, Vergleich der Nuancierungen im Deutschen und Vietnamesischen). Denkbar wären darüber hinaus Übungen zur situationsgebundenen Verwendung von Phraseologismen, zur Äquivalenz (durch Übersetzung) oder zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz (durch Analyse der stark kulturell geladenen Phraseologismen und deren Entsprechungen).

6. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Untersuchung haben einerseits gezeigt, dass die vietnamesische und die deutsche Sprache trotz Zugehörigkeit zu unterschiedlichen

Sprachtypen doch mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen und deutliche Differenzen vor allem in der lautlichen Harmonie und im syntaktisch-semantischen symmetrischen Aufbau der Phraseologismen im Vietnamesischen festzustellen sind; andererseits, dass zwischen beiden Völkern trotz geographischer Entfernung und unterschiedlicher sozialer kulturell-historischer Entwicklung viele Ähnlichkeiten bestehen, die in den Phraseologismen ihren Niederschlag finden. Da die Kenntnis der Phraseologismen in verschiedenen Sprachen und das interkulturelle Wissen in Wechselbeziehung stehen, ergibt sich unseres Erachtens die Notwendigkeit, Erscheinungen der Interkulturalität und Phraseologie im Sprachunterricht zu behandeln und bestimmte Methodik und Didaktik zu deren Vermittlung zu entwickeln. Es bleiben Fragen offen, denen ebenso besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, wie etwa die Erforschung der Phraseologismen im Hinblick auf ihre Geläufigkeit, ihre stilistische Markierung oder die Fokussierung auf die Semantik und Kulturgebundenheit bestimmter phraseologischer Felder.

Literaturverzeichnis

Burger, H. (2003). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen* (2., überarb. Aufl.). Berlin: ESV.

Dobrovol'skij, D. O. & Piirainen, E. (2009). *Zur Theorie der Phraseologie. Kognitive und kulturelle Aspekte*. Tübingen: Stauffenburg.

Donalies, E. (2009). *Basiswissen Deutsche Phraseologie*. Tübingen: Francke.

Duden (2002). *Duden: Bd. 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Mannheim: Dudenverlag.

Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache* (2., durchges. und erg. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.

Hoàng, V. H. (2008). *Thành ngữ học tiếng Việt* [Phraseologie der vietnamesischen Sprache]. Hà Nội: NXB Khoa học Xã hội.

Lê Tuyết, N. (2013). Interkulturalität und Versuch einer Phraseologieforschung im Deutschen und Vietnamesischen. *Interkulturelle Fragen in Forschung und Lehre in der indonesischen Germanistik, 01*, 166–173.

Nguyễn, Lân (2008). *Từ điển thành ngữ và tục ngữ Việt Nam* [Lexikon der

vietnamesischen Idiome und Sprichwörter]. Hà Nội: NXB Khoa học Xã hội.

Nguyễn, Lực (2005). *Thành ngữ đồng nghĩa tiếng Việt* [Synonyme Idiome im Vietnamesischen]. Hà Nội: NXB Thanh Niên.

Palm, C. (1997). *Phraseologie. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Weng, J. (1992). Körperteilbezeichnungen in deutschen und chinesischen Phraseologismen. *Proverbium. Yearbook of International Proverb Scholarship, 9*, 249–266.

Demotivation, Desemantisierung, Idiomatisierung in der deutschen Wortbildung

Lela Machwiladse – Staatliche Lehruniversität Gori, Georgien

Abstract

In der deutschen Sprache, wie in anderen natürlichen Sprachen, funktionieren unmotivierte sowie motivierte Wörter, was mit Arbitrarität einerseits und Motivation bzw. Motiviertheit des sprachlichen Zeichens andererseits verbunden ist. Im Laufe der Sprachentwicklung kann die Motivation der Benennung eines Wortes verdunkelt werden und die Bedeutung einer komplexen Wortbildung kann aus der Summe der Bedeutungen der Bestandteile (unmittelbaren Konstituenten) nicht mehr abgeleitet werden.

Das Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, die Spracherscheinungen Demotivation, Desemantisierung und Idiomatisierung näher zu betrachten, anhand der historisch-etymologischen Analyse die Ursachen des Verlustes an semantischer Durchsichtigkeit der komplexen Wörter bzw. die Entstehungsgründe der semantisch verdunkelten Elemente zu behandeln und die Frage über die Präzisierung der traditionellen Definition der sogenannten „verdunkelten Zusammensetzungen" vorzuschlagen.

1. Einleitung

In der deutschen Sprache, wie in anderen natürlichen Sprachen, funktionieren unmotivierte sowie motivierte Wörter, was mit Arbitrarität bzw. Konventionalität einerseits und Motivation/Motiviertheit des sprachlichen Zeichens[1] andererseits verbunden ist.

---

1 Der Terminus Motiviertheit wurde in diesem zeichentheoretischen Sinne von de Saussure eingeführt.

„Nur ein Teil der Zeichen ist völlig beliebig; bei andern kommt eine Erscheinung hinzu, die es möglich macht, Grade der Beliebigkeit zu unterscheiden, [...] das Zeichen kann relativ motiviert sein", argumentiert de Saussure (1931/2001, S. 156). Dabei spielen die „Motivationszusammenhänge unterschiedlicher Art" eine wichtige Rolle und treten auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems auf (z. B. Wurzel, 1984, S. 203; Fleischer, 1976, S. 11 f.). Zumeist werden drei Typen von Motivation unterschieden: phonetisch-phonemische, morphosemantische und figurative Motivation (z. B. Fleischer & Barz, 2012, S. 42). Spricht man in der Wortbildung von der Motivation/Motiviertheit, geht es in erster Linie um die Motivation von komplexen Wörtern, um deren „morphosemantische Transparenz" (Wurzel, 1984, S. 204), um „morphologisch-semantische" (Fleischer, 1976, S. 13) oder „morphosemantische Motivation" (z. B. Fleischer & Barz, 1995, S. 15 f., 2012, S. 44 ff.; Barz, 2009, S. 634; Altmann, 2011, S. 19 f.).

Die semantische Bedeutung von motivierten, d. h. morphologisch und semantisch „transparenten" Wortbildungen, oder „durchsichtigen Wörtern" (nach Gauger, 1971) kann „aus Reihenfolge und Bedeutung der unmittelbaren Konstituenten (UK) und der semantischen Beziehung zwischen den Konstituenten" festgestellt werden (Barz, Schröder, Hämmer & Poethe, 2007, S. 13), wie z. B. *Tischlampe: tisch + lampe*; bei nicht-binären Wortbildungsprodukten (sekundäre Simplizia) wird aber „aus dem Bedeutungsverhältnis zwischen Basis und Produkt" bestimmt (ebenda). „Wenn dieser Bezug in der Gegenwartssprache noch transparent erscheint, wenn sich also die Bedeutung der Wortbildung noch aus den Ausgangseinheiten erschließen lässt, liegt morphosemantische Motivation vor", argumentiert Barz (2009, S. 634; vgl. auch: Wurzel, 1984, S. 204).

Aus dem Verhältnis von lexikalischer und Motivationsbedeutung einer Wortbildung ergibt sich deren Motivationsgrad (Fleischer & Barz, 2012, S. 45). So z. B. *Taschentuch* ist stärker motiviert als *Sprechstunde*. Die lexikalische Bedeutung von *Taschentuch* ‚kleines viereckiges Tuch, das in der Tasche mitgeführt wird, zum Naseputzen o. Ä.' (Duden, S. 1563) lässt sich aus der Motivationsbedeutung ‚Tuch für die Tasche/Tuch, das man in der

Tasche tragen kann' ableiten; vgl. die lexikalische Bedeutung von *Sprechstunde*: ‚Zeit, in der jmd. für Gespräche zur Verfügung steht, oder in der ein Arzt o. Ä. zur Konsultation aufgesucht werden kann u. in der er Behandlungen vornimmt' (ebenda, S. 1493) und Motivationsbedeutung: ‚Stunde, in der etwas besprochen wird/werden kann' (Barz, Schröder, Hämmer & Poethe, 2007, S. 128).

Im Laufe der Sprachentwicklung kann die Motivation der Benennung eines Wortes verdunkelt werden und die Bedeutung einer komplexen Wortbildung kann aus der Summe der Bedeutungen der Bestandteile bzw. unmittelbaren Konstituenten (UK) nicht mehr abgeleitet werden. Diese Tendenz ist in der Sprachwissenschaft unter den Erscheinungen: Demotivation, Desemantisierung, Idiomatisierung bekannt.

Das Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, die Spracherscheinungen Demotivation, Desemantisierung, Idiomatisierung näher zu betrachten, anhand der historisch-etymologischen Analyse die Ursachen des Verlustes an semantischer Durchsichtigkeit der komplexen Wörter bzw. die Entstehungsgründe der semantisch verdunkelten Elemente zu behandeln und die Frage über die Präzisierung der traditionellen Definition der sogenannten „verdunkelten Zusammensetzungen" vorzuschlagen.

2. Welche Formen der Motivation/Motiviertheit finden sich im Lexikon? Tendenz zur Demotivierung

Zwischen den beiden Polen motiviert und demotiviert existiert eine breite Übergangszone mit vielen fließenden Abstufungen. „Zuständig dafür sind v. a. die Dynamik des Wortschatzes und auch die unterschiedlichen Sprachbewusstheitsgrade bei den Sprechern", argumentiert beispielsweise Barz (2009, S. 637). Diese Abstufungen oder „Grade der Motiviertheit" (Schippan, 2002, S. 101) werden von den Sprachforschern auf verschiedene Weise modelliert und terminologisch fixiert. Verbreitet ist die Dreistufenskala mit den Klassen/Punkten „vollmotiviert" (oder „durchsichtig"), „halbmotiviert"/

„teilmotiviert“ (oder „z. T. durchsichtig“), „demotiviert“ (auch „nicht-, unmotiviert“, „undurchsichtig“) oder „idiomatisiert“ (vgl. Holst, 1974, S. 72–74; Fleischer & Barz, 1995, S. 18, 2012, S. 45; Lohde, 2006, S. 28 f.; Altmann, 2011, S. 19 f.) Z. B. Käge (1980, S. 12 f.) klassifiziert mit Bezug nur auf Komposita in vollmotivierte, teilmotivierte und idiomatische Wortbildungen, vgl. auch de Saussure (1931/2001, S. 156 ff.): „völlig unmotiviert“ – „relativ motiviert“).

So z. B. die Bildungen *Wohnzimmer, Taschentuch, mehrstimmig* sind vollmotiviert (*Wohnzimmer* ist motiviert durch *wohnen* und *Zimmer*; *mehrstimmig* – motiviert durch *mehrere Stimmen* und -ig usw.). Die Bildungen *Zeitschrift, Ohrfeige, Lampenfieber, Grundstock, Löwenzahn, behaupten* sind idiomatisiert. Ist nur eine Konstituente semantisch undurchsichtig, wie in *Brombeere, Demut, Maulesel, Samstag, Sperling, pausbäckig*, spricht man von teilmotivierten Bildungen. Wortbildungen tendieren also „zu einer ganzheitlichen Semantik, die sich nicht mehr an Bedeutungen ihrer Bestandteile ablesen läßt“ (Fleischer & Barz, 1995, S. 15). Sie tendieren zur Demotivierung/ Demotivation auch Idiomatisierung. Man verwendet auch den Fachausdruck Lexikalisierung.

Die Abgrenzung der Begriffe Demotivierung, Idiomatisierung, Lexikalisierung ist in der Fachliteratur nicht einheitlich. Z. B. Lipka (1977, S. 155, 1981, S. 120) definiert Lexikalisierung als „die Erscheinung, daß einmal gebildete komplexe Lexeme bei häufigem Gebrauch dazu tendieren, eine einzige lexikalische Einheit mit spezifischem Inhalt zu werden. Durch die Lexikalisierung geht der Syntagmacharakter in mehr oder weniger starkem Maße verloren“. Lexikalisierung wird als diachronisch und synchronisch graduell er Vorgang verstanden, der nur diachronisch erklärbar ist (Lipka, 1977, S. 155, 162; Lipka, 1981, S. 120). Idiomatisierung und Demotivierung betrachtet Lipka als „Aspekte der Lexikalisierung, die getrennt vorkommen können“. Unter Idiomatisierung versteht Lipka die semantischen Veränderungen von Syntagmen, die sowohl komplexe Wörter als auch syntaktische Gruppen erfassen können; Demotivierung definiert er als „das Schwinden des Zeichencharakters einer oder mehrerer Konstituenten“ (Lipka, 1981,

S. 121). Demotivation wird als Anfangsstadium der Idiomatisierung angesehen.

Bei den lexikalisierten komplexen Wörtern unterscheidet Günther (1987, S. 188 f.; vgl. auch: „Lexikalisierung“ in Glück, 1993, S. 363 f.) folgende Typen: (1) usuelle Bildungen (Wortbildungen oder Phraseologismen, die restlos analysierbar sind); (2) idiomatisierte Bildungen (in denen die Bedeutung des komplexen Wortes nicht mehr aus der Summe der Teilbedeutungen ableitbar ist, wie z. B. *Handschuh* (kein Schuh)); (3) demotivierte Bildungen (Bildungen, die einen semantisch und syntaktisch unbestimmten, aber strukturierten, d. h. isolierbaren Bestandteil erhalten, wie *Himbeere*); (4) komplexe Wörter, die sowohl idiomatisiert als auch demotiviert sind, wie *Schornstein* oder *befehlen* (Beispiele von Günther). Dabei meint Günther (1987, S. 189), dass diese Gebilde „nicht den einfachen Wörtern gleichgesetzt“ sind bzw. in der „semantischen Feldgliederung eine spezifische Position“ einnehmen. Da die Wörter im Laufe der Sprachentwicklung dem Sprachwandel unterliegen und sie demgemäß oft nicht mehr den Regeln entsprechen, nach denen sie gebildet sind, wurden derartige „unpassende“ Bildungen von den Sprachforschern als „lexikalisiert“ definiert (ebenda, S. 189 f.) (vgl. auch Eins in Glück, 2010, S. 398). Wellmann (1998, S. 418) definiert die sogenannten „verblassten“ Wortbildungen als teilmotiviert. Zu ihnen gehören vor allem die Bildungen mit einem unikalen Bestandteil (wie *Auerhahn*) und die Bildungen, deren Bedeutungen sich geändert haben (wie *Junggeselle*).

An dieser Stelle möchten wir auf zwei Erscheinungen näher eingehen. Es handelt sich um Arten von demotivierten Wortbildungen. Die Einordnung solcher Bildungen schwankt zwischen den Klassen teilmotiviert (zum Teil demotiviert) – demotiviert (nicht motiviert) (vgl. Fleischer & Barz, 2012, S. 46).

1. Idiomatisierung; Segmente idiomatisierter Strukturen

„Idiomatisierung (auch: Bedeutungsisolierung, Demotivierung, Lexikalisierung); Prozeß der semantischen Veränderung eines komplexen sprachlichen Ausdrucks, so daß seine Bedeutung nicht mehr allein auf der Basis der Bedeutungen der einzelnen Teile bestimmt werden kann", lesen wir in Metzler Lexikon Sprache (Günther & Schaeder in Glück, 1993, S. 255), wie die Bildungen: *Lampenfieber, Junggeselle, Handschuh, Ohrfeige, Augenblick, Hochzeit, Löwenzahn, Hühnerauge, höflich, behaupten, gehören, befinden* etc. So z. B. die lexikalische Bedeutung von *Lampenfieber* ‚starke nervöse Erregung, Angst und innere Angespanntheit unmittelbar vor einer Situation, in der man sich zu bewähren hat, bes. vor einer Prüfung, vor einem öffentlichen Auftreten' (Duden, 2001, S. 986) lässt sich nicht aus der Bedeutungen der Bestandteile des Wortes ableiten; vgl. *Lampenschirm* ‚Schirm über der od. um die Lampe' (ebenda).

Man kann auch verschiedene Möglichkeiten unterscheiden. So vergleichen wir z. B. *Pferdeschwanz* (nach engl. *ponytail*) ‚Schwanz des Pferdes' und *Pferdeschwanz* ‚hoch am Hinterkopf zusammengebundenes, -gehaltenes u. lose herabfallendes langes Haar' (Duden, 2001, S. 1202). Im ersten Fall werden wir von einer voll motivierten Wortbildung sprechen, meinen wir aber mit dieser Wortbildung eine bestimmte Art zu frisieren, dann klassifizieren wir die Bildung als unmotiviert (idiomatisiert).

Die idiomatischen Bildungen lassen sich leicht in Affixe und Wortbildungsstämme (die den geläufigen freien Morphemen entsprechen) zerlegen. Obwohl sie strukturell, „scheinbar (nur auf der Ausdrucksseite)" mit den üblichen Morphemen identisch sind (von Polenz, 1980, S. 172), haben sie aber in diesen Konstruktionen keine eigene Bedeutung (wie *hör* in *gehören*, *ohr, feige* in *Ohrfeige*) (Fleischer & Barz, 1995, S. 34). Sie haben den Charakter von Pseudomorphemen/Pseudopleremen (von Polenz, 1980, S. 172). Die Bedeutung (Motivation) der beteiligten Elemente ist in derartigen Strukturen in unterschiedlichen Graden verdunkelt. Segmente idiomatisierter Strukturen betrachten Fleischer und Barz (1995, S. 34) als eine Sondergruppe der unikalen Morpheme. Stepanowa (1979, S. 9 f., S. 522) behandelt sie als Fälle der

„Verdunkelung von semantischer Motivation“ in Ableitungen (z. B. *haup* in *behaupten*).

Idiomatisierung ist ein diachroner Vorgang. Die Untersuchung hat gezeigt, dass diese Erscheinung von verschiedenen Gründen herkommt. Eins steht aber fest: Durch diese Erscheinung verlieren Komponenten komplexer Wörter die semantische Verbindung/Verbindbarkeit mit dem entsprechenden einfachen Wort bzw. dem motivierenden freien Morphem. Obwohl das freie Morphem, das eine lexikalische Bedeutung besitzt, immer noch in der Sprache geläufig ist (funktioniert), kommt sein entsprechendes Segment aber in betreffenden Strukturen ohne Bedeutung vor. Die Strukturen stellen ganz neue Einheiten dar und ihre Bedeutungen können nur als Ganzes verstanden (aufgefasst) werden. Dieses Phänomen lässt sich durch diachronische Sprachentwicklung bzw. etymologische Analyse erklären.

Vgl., *Handschuh – Schuh* (mhd. *hantschuoch*, ahd. *hantscuoh*): Die zweite UK entspricht den Formen mhd. *schuoch*, ahd. *scuoh*, got. *skōhs*, engl. *shoe* ‚Schutzhülle‘ (Duden, 2007, S. 314, 741). Das gemeingermanische Wort für die Fußbekleidung bedeutete wohl ursprünglich ‚Schutzhülle‘. Wie gesehen, ist in diesem Wort die Bedeutungsverengung der Fall.

Die heutige Bedeutung des Wortes *behaupten* ‚versichern‘ (besonders gegenüber jmd., der das Gesagte nicht glauben will) geht zurück auf die ältere ‚etwas durchsetzen, etwas verteidigen‘, bezeugt seit dem 14. Jahrhundert vor allem als Ausdruck der Rechtsprache (mhd. [sich] *houbeten;* spätmhd. *behoubeten*) mit der Bedeutung ‚sich als Herr (über etwas) erweisen‘. Seit dem 17. Jahrhundert hat das Wort die heutige abgeschwächte Bedeutung ‚eine Meinung aussprechen‘ (Kluge, 2002, S. 103; Duden, 2007, S. 77, vgl. Haupt).

In einigen Fällen ist es dennoch eine assoziative Bedeutung der betreffenden UK mit dem entsprechenden freien Morphem zu verfolgen, vgl., *höflich* (mhd. *hovelich*) wird mit dem höflichen Benehmen am Hof assoziiert. Und eine der Bedeutungen des Wortes *Hof* ist ‚Fürstenhof‘ (Kluge, 2002, S. 417). Im Wort *Augenblick* gibt es ein Sem ‚kurze Zeitspanne, Schnelligkeit‘, vgl. seine ursprüngliche Bedeutung mhd. *ougenblic* ‚schneller Blick der Augen‘,

seit dem 13. Jahrhundert dann auch ‚ganz kurze Zeitspanne' (Duden, 2007, S. 56).

Manchmal haben wir mit der metaphorischen Übertragung zu tun wie, z. B. vgl. *Fingerhut – Hut; Löwenzahn* (benannt nach der starken Zähnung der Blätter nach dem Vorbild von ml. dens leonis (Kluge, 2002, S. 583); *Hühner-auge* (die Benennung erfolgt nach dem Aussehen ‚eine runde Erhebung von einem Hornring umgeben') (Kluge, 2002, S. 425) u. a.

Wie gesehen, kann in solchen Fällen die Ursache der Demotivierung verschieden sein: die Verengung der Bedeutung, die Entwicklung einer der Bedeutungen, die Verdunkelung oder die metaphorische Übertragung der Bedeutung. Wie die Sprachforscher erklären, geht in derartigen Bildungen der Syntagmacharakter verloren und das komplexe Wort bekommt eine einheitliche Bedeutung (Schippan, 2002, S. 100 f.). Das komplexe Wort stellt eine neue Einheit dar. Das verursacht das Verschwinden der inhaltlichen (semantischen) Verknüpfung der Bestandteile eines komplexen Wortes mit dem entsprechenden motivierenden freien Morphem. Wir sind der Ansicht, dass solche Einheiten (Segmente) innerhalb der verdunkelten Elemente gesondert (d. h. als Klasse der Einheiten anderer Art) betrachtet werden müssen.

2. Desemantisierung: Verlust an semantischer Durchsichtigkeit einer sprachlichen Einheit

Der Demotivierungsvorgang führt, wie schon gesagt, auch zu den teilmotivierten Bildungen, d. h. den „Bildungen, die wegen eines unikalen Morphems synchron nicht mehr restlos analysierbar sind" (Günther & Schaeder, „Lexikalisierung", in Glück, 1993, S. 363 f.), wie z. B. *Him-beere, De-mut, Sams-tag, Nacht-igall, Bräut-igam, Leich-nam, Meiß-el, Sper-ling, Ferk-el, Un-flat, ver-gess-en, ver-geud-en.* Synchron ist nicht zu erkennen, was genau *him-, de-, sams-, -igall, -igam, -nam, meiß-, sper, -flat* bedeutet. Manche von derartigen semantisch verdunkelten strukturellen Elementen kommen in der Sprache nur einmal in Verbindung mit den Grund- bzw. Wortbildungsmorphemen vor.

Die anderen aber treten wiederholt – d. h. in verschiedenen WB-Kombinationen auf (z. B. Elemente: *wer-, maul-, sin(t)-* sind je in zwei Bildungen (WBK) nachweisbar: *Werwolf, -geld; Maultier, -esel; Sintflut, Singrün; dam-* – in fünf: *Dambock, -hirsch, -wild, -kalb, -tier*). Sie, wie die Untersuchung gezeigt hat, widersprechen mit ihren Merkmalen dem Status eines vollwertigen Morphems. Diese Elemente sind in der Fachliteratur unter verschiedenen Termini bekannt, z. B. „unikale Morpheme", „blockierte Morpheme/Plereme", „Himbeer-Morpheme", „Pseudomorpheme, -plereme", „unikale Restelemente", „Quasimorpheme" (vgl. Fleischer & Barz, 1995, S. 33 f, 2012, S. 65 f.; Kastovsky, 1982, S. 72 f.; von Polenz, 1980, S. 172; Günther, in Glück, 1993, S. 664; Schaeder, ebenda, S. 494; Simmler, 2002; Stepanowa & Fleischer, 1985, S. 90).

Die lexikalische Bedeutung eines (unikalen oder frequenten) Pseudomorphems ist auf synchroner Ebene nicht mehr analysierbar. Sie kann nur mit Hilfe der historisch-etymologischen Analyse festgestellt werden. Synchron gesehen sind sie gebundene semantisch undurchsichtige strukturelle Elemente und werden erst nach der Absonderung der Grund- oder Wortbildungsmorpheme aufgefunden. Es handelt sich um ehemalige Lexeme, die im heutigen Deutsch nicht mehr selbstständig existieren. Die Wörter mit einem Pseudomorphem sind nur zum Teil, d. h. durch eine UK motiviert, weil die zweite UK desemantisiert/demotiviert ist. In diesem Sinne werden diese Begriffe synonym verwendet. Z. B. das Wort „Himbeere" ist nur durch „Beere" motiviert, „Samstag" – durch „Tag", „Demut" – durch „Mut" etc. In der deutschen Sprache funktionieren auch komplexe Wörter, die sowohl teilmotiviert/demotiviert (wegen eines unikalen Pseudomorphems) als auch idiomatisiert sind, wie *Schornstein, Lindwurm*.[2]

Wie bekannt ist die Desemantisierung einer Komposition mit folgenden Prozessen verbunden: 1) Un- oder Schwachbetontheit des ersten oder in den

2 Ausführlich zu den Pseudomorphemen sowie der Typologie der Wörter mit verdunkelten Elementen siehe Machwiladse, 2001, Kapitel I: $2, $3, Kapitel II.

meisten Fällen des zweiten Kompositionsgliedes führte zu seiner Desemantisierung, vgl. *-fer* in *Jungfer* (mhd. *junc-vrouwe, -vrou* ‚junge Herrin, Edelfräulein' (Duden, 2007, S. 375; Lexer, 1992, S. 102); *-bar* in *Nachbar* (mhd. *nâchgebûr[e], nâch-bûre, -bûr* , der in der Nähe wohnende, nachbar' (Lexer, 1992, S. 147), ahd. *nāhgibūr[o]* (Duden, 2007, S. 548). Die der zweiten UK des Wortes entsprechende mhd. Form *ge-bûr, -bûre,* ‚miteinwohner, mitbürger; nachbar; bauer' (Lexer, 1992, S. 55) ist aus ahd. *būr* ‚Haus', vgl. ahd. *gibūr, gepūr* ‚Mitbürger, Nachbar' (Schützeichel, 2006, S. 65), mhd. *bûre, bûr* ‚bauer, nachbar' (Lexer, 1992, S. 29) abgeleitet. Die zweite UK wurde reduziert, das Element „ge" ist verlorengegangen. Oft verändert ihre phonetische Form beide Komponenten, vgl. *Kiefer (die)* (ahd. *kienforha* (Duden, 2007, S. 404), das Wort ist etymologisch aus mhd. *kien* ‚kien' und mhd. *vorhe* ‚föhre' zusammengesetzt (Lexer, 1992, S. 107, 296); sowie lautliche Veränderungen, wie Vokalwechsel, Assimilation von Konsonanten u.ä. führten zur Desemantisierung; 2) in den Komposita sind die „Wörter" (heute aber Elemente – L. M.) bewahrt, die in der Sprache aus dem selbstständigen Gebrauch untergegangen oder verändert oder infolge der Bedeutungsentwicklung verdunkelt worden sind, vgl. *brom-* in *Brombeere* (mhd. *brâm-ber* ‚Brombeere', ahd. *brāmberi,* mhd. *brâme,* ahd. *brāma* ‚Dornstrauch, Dorn') (Lexer, 1992, S. 25; Schützeichel, 2006, S. 58) (vgl. z. B. Hirt, 1921, S. 351 ff.; Henzen, 1965, S. 45 f., S. 74; Schmidt, 2008, S. 106 ff.; Fleischer & Barz, 1995, S. 92).

Wir sind der Ansicht, dass die semantische Undurchsichtigkeit in den „sprachlichen Versteinerungen" (so hat Behaghel, 1927, S. 214 ff., derartige Einheiten genannt), noch andere Gründe haben könnte, da die Herausbildung der meisten Affixe, die semantisch relevant sind, auch mit dem Verschwinden aus der Sprache entsprechender Wörter in ihrem freien Gebrauch verbunden war (wie: *-heit, -schaft, -lich, -bar*) (Kluge, 1925, S. 20 f., 43 f., 45 f.). Wie bekannt, haben derartige Elemente entweder den Status eines Pseudomorphems oder eines Wortbildungsmorphems bekommen (die ihre semantische Belastung haben). Aus dem Gesagten kann man Konsequenzen ziehen: Die Entstehung der semantisch verdunkelten Elemente wird im Wesentlichen einerseits mit dem Verschwinden (oder der Veränderung) eines freien Morphems aus der Sprache und der Einbuße seiner lexikalischen

Bedeutung des entsprechenden gebundenen Elements, andererseits mit der Veränderung der phonetischen Form eines Kompositionsgliedes (oder beider Glieder) eines historisch zusammengesetzten Wortes und der Verdunkelung der Bedeutung dieses Elements verbunden (vgl. dazu Machwiladse, 2001, S. 58 ff.; Machwiladse, 2008, 149 ff.).

3. Verdunkelte Zusammensetzungen

Im Beitrag wird die Frage über die Präzisierung der traditionellen Definition der sogenannten „verdunkelten Zusammensetzungen" vorgeschlagen (vgl. Götze & Hess-Lüttich, 2005, S. 349)[3]. Dabei halten wir es für notwendig, die Fachausdrücke „verdunkelte Bildungen" (was in der gegenwärtigen Germanistik zwar oft gebraucht, aber nicht terminologisch verwendet wird), oder „historische Zusammensetzungen" vorzuschlagen. U. E. entsprechen sie den Forderungen, die sowohl undurchsichtige, als auch unsegmentierte Wörter charakterisieren.

Es lässt sich folgenderweise definieren:

> Verdunkelte Bildungen (auch: historische Zusammensetzungen) sind die Wortbildung, die nicht mehr kompositionelle Assoziationen (Merkmale) hervorrufen. Der Grund dazu liegt darin, dass ein Kompositionsglied (oder beide -glieder) einer historischen Zusammensetzung im heutigen Deutsch als selbstständiges Wort nicht mehr funktioniert (funktionieren) oder nur umgeformt vorkommt (vorkommen); dabei haben diese Elemente ihre eigene lexikalische Bedeutung eingebüßt. Andererseits ist wegen der Un- oder Schwachbetontheit eines (meistens des Zweitgliedes) oder beider Kompositionsglieder, auch infolge der lautlichen Veränderungen, was zur Abschwächung bzw. Reduzierung geführt hat, heute die semantische Belastung nicht mehr aufzufinden. Wenn aber beide historische Kompositionsglieder im Laufe der Sprachentwicklung reduziert bzw. selbstständig nicht gebraucht werden, sind sie in Konstituenten nicht mehr segmen-

3 Auf der genannten Definition basierend schlagen wir die Modifikation vor.

tierbar, da die beiden Elemente in eine Ganzheit verschmolzen werden und nicht als Komposition zu analysieren sind. (Machwiladse, 2001, S. 61; Machwiladse, 2008, S. 153)

Zu dem letzteren Fall können wir als Beispiel folgende Lexeme führen: *Ameise, Kiefer (die), Sperber, Schuster, Welt, Hexe, Amboss, Messer, Adler, heute*.

4. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man Folgendes sagen: Es wurde gezeigt, welche Formen der Motivation/Motiviertheit sich im Lexikon der deutschen Sprache finden. Auf diesem Grund wurden die Spracherscheinungen Demotivation, Desemantisierung und Idiomatisierung untersucht und ihre Entstehungsgründe und Zusammenhänge gezeigt. Wie gesehen stammen die Erscheinungen Idiomatisierung und Desemantisierung aus unterschiedlichen Gründen, nähern sich aber durch die Tendenz der Demotivierung. Da die historisch zusammengesetzten Wörter aus verschiedenen Gründen an Durchsichtigkeit einbüßen, werden sie als „verdunkelte Bildungen“, „demotivierte Bildungen“ bzw. „historisch zusammengesetzte Wörter“ in manchen Fällen neu definiert.

Literaturverzeichnis

Altmann, H. (2011). *Prüfungswissen Wortbildung* (3., durchges. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Barz, I. (2009). Die Wortbildung. In Duden (Hrsg.), *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (8., überarb. Aufl., Bd. 4, S. 634–762). Mannheim: Dudenverlag.

Barz, I., Schröder, M., Hämmer, K. & Poethe, H. (2007). *Wortbildung – praktisch und integrativ. Ein Arbeitsbuch* (4., überarb. Aufl.). Frankfurt a. M.: Lang.

Behaghel, O. (1927). *Von deutscher Sprache. Aufsätze, Vorträge und Plaudereien*. Lahr in Baden: Schauenburg.

Duden (2001). *Duden: Deutsches Universalwörterbuch* (4., neu bearb. und erw. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.

Duden (2007). *Duden: Bd. 7. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache* (4., neu bearb. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.

Fleischer, W. (1976). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache* (4., durchges. Aufl.). Leipzig: Bibliographisches Institut.

Fleischer, W. & Barz, I. (1995). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache* (2., durchges. und erg. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.

Fleischer, W. & Barz, I. (2012). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache* (4,. völlig neu bearb. Aufl.). Berlin: de Gruyter.

Gauger, H.-M. (1971). *Durchsichtige Wörter. Zur Theorie der Wortbildung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Glück, H. (Hrsg.). (1993). *Metzler-Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler.

Glück, H. (Hrsg.). (2010). *Metzler-Lexikon Sprache* (4., akt. und überarb. Auflage). Stuttgart: Metzler.

Götze, L. & Hess-Lüttich, E. W. B. (2005). *Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch* (3., vollst. neu bearb. und akt. Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Institut.

Günther, H. (1987). Wortbildung, Syntax, be-Verben und das Lexikon. *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur (PBB), 109*, 179-201.

Henzen, W. (1965). *Deutsche Wortbildung* (3., durchges und erg. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.

Hirt, H. (1921). *Etymologie der neuhochdeutschen Sprache. Darstellung des deutschen Wortschatzes in seiner geschichtlichen Entwicklung* (2., verbess. u. verm. Aufl.). München: Beck.

Holst, F. (1974). *Untersuchungen zur Wortbildungstheorie mit besonderer Berücksichtigung der Adjektive auf –gerecht im heutigen Deutsch* (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Hamburg, Zentrum für Sprachwissenschaft.

Käge, O. (1980). *Motivation: Probleme des persuasiven Sprachgebrauchs der Metapher und des Wortspiels.* Göppingen: Kümmerle.

Kastovsky, D. (1982). *Wortbildung und Semantik*. Düsseldorf/Bern: Pädagogischer Verlag Schwann/Francke.

Kluge, F. (1925). *Abriss der deutschen Wortbildungslehre* (2. Aufl.). Halle (Saale): Niemeyer.

Kluge, F. (2002). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (Bearb. von E. Seebold, 24., durchges. u. erw. Aufl.). Berlin: de Gruyter.

Lexer, M. (1992). *Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch* (38. Aufl.). Stuttgart: Hirzel.

Lipka, L. (1977). Lexikalisierung, Idiomatisierung und Hypostasierung als Probleme einer synchronischen Wortbildungslehre. In H. E. Brekle & D. Kastovsky (Hrsg.), *Perspektiven der Wortbildungsforschung* (S. 155–164). Bonn: Bouvier.

Lipka, L. (1981). Zur Lexikalisierung im Deutschen und Englischen. In L. Lipka & H. Günther (Hrsg.), *Wortbildung* (S. 119–132). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Lohde, M. (2006). *Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Tübingen: Narr.

Machwiladse, L. (2001). *Semantisch verdunkelte Elemente im Wortbildungssystem der deutschen Sprache*. (Unveröffentlichte Dissertation, in georgischer Sprache). Staatliche Iwane-Dshawachischwili-Universität, Tbilissi, Georgien.

Machwiladse, L. (2008). Werdegang der demotivierten Lexeme im Deutschen. Demotivierung, volksetymologische Umdeutung, Idiomatisierung. In *Saenatmetsniero Dsiebani* [Linguistik Papers] (Georgian Academy of Sciences, Arn. Chikobava Institute of Linguistics, vol. XXVII, pp.

148-159, in georgischer Sprache). Tbilissi: Academy.

Polenz, P. von (1980). Wortbildung. In H. P. Althaus, H. Henne & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Lexikon der Germanistischen Linguistik* (2., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl., S. 169–180). Tübingen: Niemeyer.

Schippan, T. (2002). *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache* (2. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.

Schmidt, W. (2008). *Deutsche Sprachkunde* (8., bearb. Aufl.). Paderborn: IFB.

Schützeichel, R. (2006). *Althochdeutsches Wörterbuch* (6., überarb. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.

Simmler, F. (2002). Pseudomorpheme. Ermittlungsmethoden, Typologie und Sprachgeschichte. In M. Habermann, P. O. Müller & H. H. Munske (Hrsg.), *Historische Wortbildung des Deutschen* (S. 75-103). Tübingen: Niemeyer.

Stepanowa, M. D. (Hrsg.). (1979). *Slovar' slovoobrazovatel'nych elementov nemeckogo jazika*. Moskva: Russkij Jazyk.

Stepanowa, M. D. & Fleischer, W. (1985). *Grundzüge der deutschen Wortbildung.* Leipzig: Bibliographisches Institut.

Saussure, F. de (1931/2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft.* (C. Bally & A. Sechehaye, Hrsg., Lommel H., Übers., 3. Aufl.). Berlin: de Gruyter.

Wellmann, H. (1998). Die Wortbildung. In *Duden: Bd. 4. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* (6., neu bearb. Aufl., S. 408–557). Mannheim: Dudenverlag.

Wurzel, W. U. (1984). Zur Dialektik im Sprachsystem. Widerspruch – Motiviertheit – Sprachveränderung. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 21,* 202–211.

Das Deutsch-russische Neologismenwörterbuch ist da – zu den Spezifika des Wortartikelaufbaus

Olga Nikitina – Staatliche Pädagogische Leo-Tolstoi-Universität Tula, Russland
Doris Steffens – Institut für Deutsche Sprache, Mannheim

Abstract

Zweisprachige Neologismenwörterbücher, die den neuen Wortschatz der Ausgangssprache eines bestimmten Zeitraumes erfassen und Bedeutungserklärungen und/oder Äquivalente in der Zielsprache anbieten, können dem Deutschlerner beim Spracherwerb eine große Hilfe sein. Sie präsentieren den Wortschatz, der in zweisprachigen Gesamtwörterbüchern in der Regel noch nicht erfasst ist, und unterstützen damit den Lerner bei der Textrezeption. Auch für die Textproduktion sind sie geeignet, wenn der Darstellung von Bedeutung und Gebrauch angemessen Raum gegeben wird. Diese Möglichkeiten werden am Beispiel des Deutsch-russischen Neologismenwörterbuches erläutert. Das Wörterbuch umfasst den Zeitraum 1991–2010. Es ist mit seinen knapp 2000 Stichwörtern für den neuen Wortschatz im Deutschen primär als passives Wörterbuch angelegt, d. h. es richtet sich in erster Linie an deutschlernende bzw. -beherrschende russischsprachige Benutzer. Es bietet zwei Vorteile: Zum einen finden die Benutzer hier den neuen Wortschatz, den sie in allgemeinen zweisprachigen Wörterbüchern in der Regel vergeblich suchen. Zum anderen ist dem allgemein großen Informationsbedarf durch eine explizite Beschreibung Rechnung getragen, weil das Platzangebot hier aufgrund der – im Vergleich zu einem allgemeinsprachlichen Gesamtwörterbuch – geringeren Stichwortzahl relativ großzügig bemessen ist. Die Spezifika des Wortartikelaufbaus, die auch durch den besonderen Charakter des zweisprachigen Neologismenwörterbuches bestimmt sind, werden näher erläutert. Die Autoren haben die Erwartung, dass das zweisprachige Neologismenwörterbuch bei den Deutschlernern den Wunsch weckt, Neues im deutschen Wortschatz nachzuschlagen, und dass es dazu beiträgt, die interkulturelle Kompetenz zu fördern.

1. Einführung

Neologismenwörterbücher sind Spezialwörterbücher, bei denen für die Aufnahme eines Stichwortes der Aspekt „neu“, also ein zeitliches Kriterium, maßgeblich ist. Diese Wörterbücher haben gegenüber den großen allgemeinen Wörterbüchern den Vorteil, dass hier ausnahmslos neuer Wortschatz präsentiert wird, der – weil zahlenmäßig relativ klein –, ausführlich dargestellt und relativ aktuell publiziert werden kann.
Neuer Wortschatz entsteht, weil Veränderungen jeglicher Art Bedarf an neuen Benennungen hervorbringen. Das Aufkommen neuer Wörter ist – ähnlich wie das allmähliche Verschwinden von Wörtern – Ausdruck für die Anpassung des Wortschatzes an neue Gegebenheiten und Sachverhalte und unbedingt notwendig für eine funktionierende sprachliche Verständigung.
In der Regel wird der entsprechende Bedarf mit Mitteln der Wortbildung (z. B. *Fanmeile, Vätermonat*) oder über Entlehnungen aus anderen Sprachen (z. B. *App, Parkour*) befriedigt. In geringerem Maße entsteht neuer Wortschatz über die Erweiterung des Bedeutungsspektrums von etablierten Wörtern (Neubedeutungen wie z. B. *Heuschrecke, wegdrücken*) und über Phraseologisierung (z. B. *G 8, sich zum Löffel machen*).

2. Zum Neologismenwörterbuch für das Deutsche als Grundlage für das Deutsch-russische Neologismenwörterbuch

Das hier vorgestellte Deutsch-russische Neologismenwörterbuch basiert auf einem einsprachigen, nämlich dem ersten größeren Neologismenwörterbuch für das Deutsche, das im Projekt „Lexikalische Innovationen“ am Institut für Deutsche Sprache (IDS) in zwei Projektphasen korpusbasiert den neuen Wortschatz ermittelt und beschrieben hat, der in den 90er bzw. Nullerjahren aufgekommen und in die deutsche Allgemeinsprache eingegangen ist. Inzwischen sind zwei Publikationen (Herberg, Kinne & Steffens, 2004; Steffens & al-Wadi, 2013) für den Wortschatz je eines Jahrzehnts erschienen.
Die Onlineversion des Neologismenwörterbuches präsentiert im IDS-Wör-

terbuchportal OWID[1] diesen neuen Wortschatz sowie den neuesten der Zehnerjahre. Stichwörter und Daten werden kontinuierlich ergänzt und aktualisiert.

Folgender Neologismusbegriff wurde zugrunde gelegt:
Ein Neologismus ist eine neue lexikalische Einheit, also ein Wort oder eine feste Wortverbindung, bzw. die neue Bedeutung einer etablierten lexikalischen Einheit, die in einem bestimmten Abschnitt der Sprachentwicklung in einer Kommunikationsgemeinschaft aufkommt, sich ausbreitet und als sprachliche Norm allgemein akzeptiert wird.
Da der hier beschriebene Wortschatzausschnitt nicht sehr groß ist, können die Wortartikel umfangreicher als in herkömmlichen Wörterbüchern sein – was für eine Printpublikation ins Gewicht fällt – und Datentypen, d. h. Typen lexikografischer Informationen, enthalten, die es in anderen Wörterbüchern nicht gibt.
Zu diesen zusätzlichen Datentypen gehören zum einen neologismenspezifische Informationen. Sie betreffen den Typ des Neologismus (Neulexem oder Neubedeutung) und sein Aufkommen (wann in Gebrauch gekommen?). Zum anderen sind aber auch Datentypen vertreten, die nicht neologismenspezifisch sind, die aber schon aus Platzgründen in anderen Wörterbüchern so nicht vorkommen: Diese betreffen z. B. Angaben zu morphologischer und orthografischer Varianz, zu Wortbildung und Wortbildungsproduktivität, zu Wertung, zu paradigmatischen Beziehungen und thematisch verwandten Wörtern sowie weiterführende sprachliche und sachliche Informationen.
Diese Daten finden sich alle auch im Deutsch-russischen Neologismenwörterbuch.

1 Institut für deutsche Sprache (2015), www.owid.de/wb/neo/start.html

3. Zur Entstehungsgeschichte des Deutsch-russischen Neologismenwörterbuches

Neben Englisch, das in Russland wie wohl auch weltweit die am meisten gelernte Fremdsprache ist, rangiert Deutsch im russischen Bildungswesen seit mehreren Jahrzehnten unangefochten an zweiter Stelle. Wie der russische Botschafter in Deutschland, Wladimir Grinin, bei der Eröffnung des „Jahres der deutschen Sprache und Literatur in Russland" 2014 erklärte („Kultur als sanfte Macht…"), lernen gegenwärtig über zwei Millionen russische Bürger Deutsch – das ist die höchste Zahl im weltweiten Vergleich. Dies schafft eine rege Nachfrage nach zweisprachigen Wörterbüchern und Deutsch-Lehrwerken.

Weil erfahrungsgemäß neuer Wortschatz in zweisprachigen Gesamtwörterbüchern fast gar nicht gebucht ist[2] und sich das Neologismenwörterbuch für das Deutsche für eine Adaption anbot, fassten Olga Nikitina, Hochschuldozentin für Deutsch, und Doris Steffens, Leiterin des Projektes „Lexikalische Innovationen" am IDS, den Entschluss, auf dieser Grundlage ein deutsch-russisches Neologismenwörterbuch zu erarbeiten. Es ist als Ergebnis einer Kooperation zwischen dem Institut für Deutsche Sprache und der Staatlichen Pädagogischen Leo-Tolstoi-Universität Tula entstanden. Dieses Neologismenwörterbuch ist das erste für das Sprachenpaar in dieser Richtung. Es präsentiert für die Zielsprache Russisch den in der Ausgangssprache Deutsch in den 90er und Nullerjahren aufgekommenen neuen Wortschatz und ist 2014 erschienen (Steffens & Nikitina, 2014). Ein russisch-deutsches Neologismenwörterbuch wurde 2007 in Moskau für den zwischen 1985 und 2002 aufgekommenen russischen Wortschatz veröffentlicht (Uluchanow, Hebecker, Belentschikow & Belentschikow, 2007).

Auch wenn das zweisprachige Neologismenwörterbuch ohne das einsprachige nicht denkbar ist, waren gleichwohl für die Ausgangssprache Deutsch hinsichtlich Stichwortliste und Datenangebot bestimmte, auf die Bedürfnisse der Benutzer eines nunmehr zweisprachigen Wörterbuches zugeschnittene

2 Über die Auswertung der modernen deutsch-russischen Wörterbücher in Bezug auf die Neologismenerfassung s. Steffens & Nikitina, 2012, S. 380 ff.

konzeptionelle Überlegungen notwendig.
Das Neologismenwörterbuch ist mit seinen fast 2000 Wortartikeln primär als passives Wörterbuch konzipiert, als ein Wörterbuch also, das der Textrezeption dient und insofern dem Adressaten, hier dem russischsprachigen Deutschlerner, hilft, deutsche Texte zu verstehen und in die Muttersprache zu übersetzen. Zu seiner Unterstützung ist die Beschreibungssprache Russisch, d. h. es werden außer den Äquivalenten auch die Bedeutungserklärungen, Gebrauchsbedingungen sowie zusätzliche Informationen in Russisch angegeben. Die typischen Verwendungen und Belege sowie die Satzbaupläne bei Verben und Verbalphrasen erscheinen naturgemäß auf Deutsch.

4. Zu den Datentypen im Deutsch-russischen Neologismenwörterbuch

Im Weiteren werden die Spezifika des Wortartikelaufbaus erläutert, die durch den besonderen Charakter des Neologismenwörterbuches bestimmt sind. Ein Wortartikel hat eine ausgebaute Struktur und kann maximal folgende Datentypen enthalten, die in der Reihenfolge ihres Vorkommens im Wortartikel aufgeführt sind: Stichwort, orthografische Varianten und/oder Formvarianten, Aussprache, grammatische Angaben, Neologismentyp und Aufkommen, pragmatische und stilistische Angaben, Bedeutungserklärung, Wertung, Äquivalent, typische Verwendungen, Beleg, sinnverwandte Ausdrücke, Hinweis auf andere Stichwörter, Wortbildung bzw. Herkunft, Informationen sprachlichen und sachlichen, auch landeskundlichen Inhalts, Hinweis auf Verwechslungsgefahren, erste Wörterbuchbuchung.
Für voll ausgearbeitete Wortartikel sind folgende Datentypen obligatorisch: Stichwort, grammatische Angaben, Neologismentyp und Aufkommen, Bedeutungserklärung, typische Verwendungen, Beleg. Einige Datentypen werden nun in der Reihenfolge, wie sie im Wörterbuchartikel vorkommen, näher erklärt. Gezeigt werden soll, wie der Deutschlerner beim Spracherwerb unterstützt werden kann.

4.1 Bedeutungserklärung

Dieser Datentyp wird in den herkömmlichen zweisprachigen Wörterbüchern in der Regel nicht berücksichtigt, denn das Lexem der Ausgangssprache wird gewöhnlich über ein oder mehrere Äquivalente der Zielsprache semantisiert. Das Deutsch-russische Neologismenwörterbuch folgt jedoch der Auffassung, dass in der Zielsprache generell eine explizite Bedeutungserklärung anzugeben ist (vgl. Worbs, Markowski & Meger, 2007, S. XVI), denn Äquivalente insbesondere für Neologismen können die Bedeutungserklärung häufig nicht ersetzen. Da die Bedeutungserklärung dann ohnehin unverzichtbar ist, wenn es (noch) keine kodifizierten Äquivalente gibt, kann sie in jedem Fall den Bedarf an zusätzlichen landeskundlichen und kulturspezifischen Informationen abdecken helfen, denn selbst wenn ein Äquivalent vorliegt, kann der Wörterbuchbenutzer nicht immer dessen Bedeutungsgehalt genau erschließen. Das gilt insbesondere für Äquivalente, die – samt Denotat – auch im Russischen neu sind (z. B. Anglizismen wie *Start-up* = *стартап*) oder die sich auf Denotate im (bundes-)deutschen Sprachraum beziehen (z. B. *Riesterrente* = *пенсия Ристера*). Außerdem kann die Bedeutungserklärung teilweise oder vollständig, vielleicht auch in modifizierter Form, bei der Übersetzung ins Russische behilflich sein, wenn die angegebenen Äquivalente für einen bestimmten zielsprachlichen Textzusammenhang nicht hilfreich sind.

Die in den Beispielen in eckigen Klammern stehenden Angaben erscheinen im Wörterbuch nicht, z. B. bei *Vätermonat*:

Vä|ter|mo|nat
[...]

дополнительный двухмесячный отпуск по уходу за ребёнком, по закону предоставляемый отцу после использования матерью основного двенадцатимесячного отпуска по уходу за ребёнком
[= bezahlte, gesetzlich geregelte vorübergehende berufliche Freistellung für die Betreuung eines Kleinkindes im Rahmen der Elternzeit, die der Vater, der nicht die zwölfmonatige Elternzeit geltend macht, zwei Monate lang – zusätzlich zur Elternzeit – in Anspruch nehmen kann]

Abb. 1 – Bedeutungserklärung

4.2 Wertung

Die Angabe der Wertung (s. Abb. 2) erfolgt meist in Form eines expliziten Kommentars. Dabei werden nicht nur Angaben im Sinne von „positiv/ negativ wertend“ gemacht, sondern gegebenenfalls auch weitere evaluative Dimensionen wie Kritik, Diffamation, Distanz, Spott usw. zum Ausdruck gebracht. Die Wertungsangabe wird somit zu einer Art Gebrauchsanweisung für den Deutschlerner, um auf Fragen zu antworten wie „Als was wird in pragmatischer Hinsicht der Neologismus in der deutschen Sprache verstanden?“ und „In welcher Situation ist er verwendbar?“. Entsprechende Kenntnisse über die Einbettung neuer lexikalischer Einheiten in kommunikative Situationen sind beim Fremdsprachenerwerb unerlässlich. Der Deutschlerner muss darüber Bescheid wissen, um angemessen kommunizieren zu können. Insofern trägt das Deutsch-russische Neologismenwörterbuch auch zum selbstständigen Erlernen des Deutschen bei, z. B. *Herdprämie*:

Herd|prä|mie
[...]
Оценка: выражает критическое отношение к материальной помощи, которую консервативные политики Христианско-демократического союза требуют назначить неработающим матерям, воспитывающим малолетних детей дома. Противники материальной помощи используют слово *Herdprämie* с насмешкой, в то время как сторонники считают его оскорбительным для матерей-домохозяек и их жизненного уклада.
[= Wertung: *Herdprämie* ist eine kritisch-distanzierte Bezeichnung für das Betreuungsgeld, das konservative Politiker der CSU für nichtberufstätige Mütter kleiner Kinder fordern. Während die Gegner des Betreuungsgeldes *Herdprämie* spöttisch verwenden, sehen seine Befürworter in dem Gebrauch dieses Wortes eine Verunglimpfung der Mütter samt ihrem Lebensentwurf.]

Abb. 2 – Wertung

4.3 Kollokationen

Dieser Datentyp betrifft die sogenannten typischen Verwendungen des Stichwortes, also ihr Vorkommen mit bestimmten Kontextpartnern. Diese typischen Verwendungen sind in den elektronischen IDS-Textkorpora in der Regel häufig belegt. Nach Möglichkeit sind sie mit Schrägstrichen platzsparend zusammengefasst, z. B. bei *Elterngeld*:

Ẹl|tern|geld
[...]
das neue / geplante / einjährige / einkommensabhängige Elterngeld, (das) Elterngeld einführen / zahlen / beantragen / bewilligen / kürzen, das Erziehungsgeld in Elterngeld umwandeln

Abb. 3 – Kollokationen

Bei Verben folgt das typisierte Beispiel unmittelbar auf den Satzbauplan, z. B. bei *mailen*:

mai|len
[...]
jmd. mailt (jmdm.) [D] (etw.) [A]: *er mailt (dem Kollegen) (den neuen Termin)*
jmd. mailt (etw.) [A] (an jmdn.) [A]: *er mailt (die gute Nachricht) (an seinen Freund)*
jmd. mailt, dass..., ob..., wer/wie/was/... ...: *er mailt, wann das Treffen stattfindet*

Abb. 4 – Satzbaupläne und Kollokationen

Die Angaben geben – zusätzlich zu den grammatischen und stilistisch-pragmatischen Angaben – wichtige Hinweise auf den regelgerechten Gebrauch des jeweiligen Stichwortes.

4.4 Paradigmatische Relationen und inhaltliche Zusammenhänge

Zwei Datentypen beziehen sich auf die Darstellung der verschiedenartigen Beziehungen zwischen den Stichwörtern, die sich dem alphabetischen Gliederungsprinzip dieses Wörterbuches entziehen. Darunter fallen zum einen

die paradigmatischen Relationen, die unter den entsprechenden verbalen Strukturanzeigern wie „Synonym“, „Antonym“, „Hyperonym“ aufgeführt sind, z. B. bei *E-Auto* (Die mit einem Pfeil versehenen Wörter haben einen eigenen ausgearbeiteten Wortartikel.):

E-Au|to
[...]
син. [= Synonym(e)] E-Mobil, *жарг.* [= Fachjargon] Stromer
когип. [= Kohyponym(e)] ↑Dreiliterauto, ↑Hybridauto, ↑Sparauto

Abb. 5 – Paradigmatische Relationen

In Anschluss an die sinnverwandten Ausdrücke findet sich ein ganz neuer Datentyp, der uns anregend und besonders informativ erscheint: Unter dem Strukturanzeiger „ср. тж.“ [= vgl. auch] sind bestimmte Stichwörter aufgeführt. Sie stehen entweder in thematischer oder sachlicher Beziehung zum Stichwort, z. B. bei *E-Auto*:

E-Au|to
[...]
ср. тж. [= vgl. auch] ↑CO_2-Fußabdruck, ↑E-Bike, ↑Ladesäule, ↑Ladestation

Abb. 6 – Sachliche Zusammenhänge

Oder sie bilden mit dem Stichwort ein Wortbildungsnest (vgl. Barz, 2001, S. 87), z. B. bei *anklicken*:

an|kli|cken, klickte an, hat angeklickt
[...]
ср. тж. [= vgl. auch] ↑doppelklicken, ↑durchklicken, ↑einklicken, ↑klicken, ↑verklicken, ↑wegklicken

Abb. 7 – Wortbildungsnest

Diese Hinweise ermöglichen Einblicke in die Vernetztheit des neuen Wortschatzes und sollen zum Weiterblättern anregen. Sie können damit einen wichtigen Beitrag für den Wortschatzerwerb leisten.

4.5 Wortbildungsproduktivität

Ein weiterer Datentyp betrifft die Wortbildungsproduktivität, also das Vermögen von Wörtern, reihenbildend aufzutreten. Für diesen Zweck wurden sogenannte Strichartikel eingeführt. Das Strichlemma ist ein in der Regel als Grundwort auftretendes, meist auch frei vorkommendes älteres Substantiv, das eine im Erfassungszeitraum aufgekommene reihenbildende Potenz zeigt, die in der Regel mit einer neuen gebundenen Bedeutung des Stichwortes einhergeht, z. B. bei *-lyrik*:

-ly|rik
[...]
осн. комп. в переносном значении [= als Grundwort in der übertragenen Bedeutung]

способ формулировки, представляющий сказанное в исключительно выгодном свете, что вызывает критическое отношение [= kritisch-distanziert gesehene Art der Formulierung, die das Gesagte besonders günstig erscheinen lassen soll]

напр. [= z. B.]: *Anti-Falten-Lyrik*, *Antragslyrik*, *Begründungslyrik*, *Behördenlyrik*, *Parteitagslyrik*, *Reisebürolyrik*, *Verkaufslyrik*, *Wahlkampflyrik*, *Werbelyrik*

Abb. 8 – Wortbildungsproduktivität

Das Lexem *Lyrik* bezeichnet eigentlich eine literarische Gattung, die mit formalen Mitteln wie Reim, Metrik, Strophe arbeitet. Als Grundwort in bestimmten Zusammensetzungen hat *Lyrik* eine übertragene Bedeutung bekommen, die man kennen muss, um die jeweilige Zusammensetzung zu verstehen.

Diese reihenbildende Potenz, die in den Strichartikeln anhand zahlreicher Beispiele dokumentiert wird, ist auch in voll ausgearbeiteten Wortartikeln dargestellt, und zwar dann, wenn das Stichwort sehr häufig, d. h. in mehr als 100 verschiedenen Zusammensetzungen als Grund- oder als Bestimmungswort auftritt, was ebenfalls durch diverse Beispiele illustriert ist, z. B. bei *Handy*:

Han|dy
[...]
☞ Очень часто осн. комп., напр. [= sehr häufig als Grundwort, z. B.]: *Diensthandy*, *Einfachhandy*, *Internethandy*, *Nokiahandy*, *Zweithandy*; тж. опред. комп., напр. [= auch als Bestimmungswort, z. B.]: *handyfrei*, *Handynetz*, ↑*Handynummer*, ↑*Handyparken*, ↑*Handy-TV*, ↑*Handyverbot*.

Abb. 9 – Wortbildungsproduktivität

Solche Angaben zur Wortbildungsproduktivität befähigen den Nichtmuttersprachler dazu, Wortbildungsmuster zu erkennen und auf dieser Basis Wörter gegebenenfalls selbst regelgerecht zu bilden.

4.6 Weiterführende Informationen sprachlichen und sachlichen, auch landeskundlichen Inhalts

Um Angehörige der deutschen Sprachgemeinschaft zu verstehen und selbst in dieser Sprachgemeinschaft verstanden zu werden, brauchen Deutschlerner nicht nur das Wissen über neue Lexeme und Bedeutungen auf verschiedenen sprachlichen Strukturebenen, sondern sie müssen auch auf die Kenntnis der Weltbilder, Normen und Konventionen der deutschen Gesellschaft bedacht sein. Die weiterführenden Informationen zum Stichwort umfassen Angaben zu sachlichen und politischen Gegebenheiten, zur Motiviertheit, zum Vorkommen in bestimmten Textsorten, Angaben sprachkritischer Art bzw. zur Nennung als „Wort des Jahres“ usw.
Um das Verstehen des deutschen Wortschatzes zu erleichtern, wird beispielsweise bei Phraseologismen das zugrundeliegende phraseologische Bild erklärt, z. B. bei *in trockenen Tüchern*:

Tuch: **in trockene/n Tücher/n**
[...]
☞ В основе значения фразеологизма лежит метафорическое переосмысление переменного сочетания *in trockenen Tüchern* – букв. *в сухих пелёнках*: сухие пелёнки вызывают, по-видимому, ассоциации с надёжностью, безопасностью, защищённостью. Иногда – случайно или умышленно – обыгрывается значение переменного сочетания, особенно в комбинации с глаголами *wickeln – заворачивать, пеленать* и *packen – укладывать, упаковывать*.
[= *in trockene/n Tücher/n* ist eine Metapher. Sie könnte dadurch entstanden sein, dass die Tatsache, dass etwas in trockenen Tüchern ist, die Assoziation von Sicherheit, Geborgenheit hervorrufen kann. Mitunter wird – bewusst oder unbewusst – auf die eigentliche Bedeutung angespielt, nämlich mit Verben wie *wickeln* und *packen*.]

Abb. 10 – Weiterführende Informationen

5. Zusammenfassung

An dem speziellen Wörterbuchtyp Neologismenwörterbuch, und zwar an einem zweisprachigen Deutsch-russischen, sollte ausschnitthaft gezeigt werden, wie vielfältig die Angebote für den Nutzer sind, neuen Wortschatz und seinen Gebrauch kennenzulernen. Folgende Aspekte wurden gezeigt:

1. Bedeutungserklärungen, die besser als ein Äquivalent den Bedeutungsgehalt erschließen helfen und bei Nulläquivalenz ohnehin unentbehrlich sind.
2. Meist ausführliche Wertungsangaben, die den Deutschlerner über kommunikativ-pragmatische Gebrauchsspezifika der neuen lexikalischen Einheiten informieren.
3. Typische Verwendungen, die korpusbasiert den Gebrauch dokumentieren.
4. Paradigmatische Relationen und inhaltliche Zusammenhänge zwischen den Stichwörtern, die die Beziehungen zwischen den Stichwörtern aufdecken helfen.
5. Wortbildungsproduktivität, mit der die Lerner in die Lage versetzt werden sollen, die entsprechenden Regularitäten kennenzulernen und zu beherrschen.
6. Weiterführende Informationen, die sprachliche und sprachkritische,

landeskundliche und kulturelle, sozial-politische und historische Aspekte der neuen Wortschatzeinheiten erfassen und somit dazu beitragen können, auch durch Einblicke in die aktuellen Entwicklungstendenzen des Deutschen, das Interesse der Deutschlerner am DaF-Lernen zu fördern.

Dank der genannten Aspekte kann das Wörterbuch die rezeptive, darüber hinaus aber auch die produktive Sprachkompetenz der Deutschlerner erweitern und stärken helfen und dank seiner umfassenden Beschreibung der neuen Wortschatzeinheiten nicht nur als Nachschlagewerk dienen, sondern auch als Lese-Buch zur Aneignung der neuen deutschen Lexik beitragen.

Literaturverzeichnis

Barz, I. (2001). Wortbildungsbeziehungen im einsprachigen Bedeutungswörterbuch. In J. Korhonen (Hrsg.), *Von der mono- zur bilingualen Lexikografie für das Deutsche* (Finnische Beiträge zur Germanistik, Bd. 9, S. 85–100). Frankfurt a. M.: Lang.

Herberg, D., Kinne, M. & Steffens, D. (2004). *Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen* (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, Bd. 11). Berlin: de Gruyter.

Institut für deutsche Sprache (2015). O*WID. Online Wortschatzinformationssystem des Deutschen*. Zugriff über www.owid.de/wb/neo/start.html

Steffens, D. & al-Wadi, D. (2013). *Neuer Wortschatz. Neologismen im Deutschen 2001–2010.* Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

Steffens, D. & Nikitina, O. (2012). Ot slovarja neologizmov nemeckogo jazyka k nemecko-russkomu slovarju neologizmov [Vom Neologismenwörterbuch des Deutschen zum deutsch-russischen Neologismenwörterbuch]. *Acta linguistica petropolitana. Transactions of the Institute for Linguistic Studies*, *VIII*(3), 371–394.

Steffens, D. & Nikitina, O. (2014). *Deutsch-russisches Neologismenwörterbuch. Neuer Wortschatz im Deutschen 1991–2010.* Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

Uluchanow, I., Hebecker, H., Belentschikow, R. & Belentschikow, V. (2007). *Russko-nemeckij slovar' novych slov [Russisch-Deutsches Wörterbuch der neuen Wörter]*. Moskva: Azbukovnik.

Worbs, E., Markowski, A. & Meger, A. (2007). *Polnisch-Deutsches Wörterbuch der Neologismen. Neuer polnischer Wortschatz nach 1989*. Wiesbaden: Harrassowitz.

Die Rolle des phraseologischen Wissens im Auslandsgermanistikstudium.

Vorschläge zur Vermittlung von phraseologischer Kompetenz anhand herkömmlicher und moderner Medien.

Sonila Sadikaj – Universität Tirana, Albanien

1. Kurze Einführung in die Problematik

Verschiedene Ausdrucksformen für denselben Inhalt in unterschiedlichen Situationen parat zu haben, das ist der Traum vieler Auslandsgermanisten sowohl im Studium als auch später im Berufsalltag als Lehrer, Übersetzer und Dolmetscher, Fremdenführer, Verfasser von Texten usw. Die Aneignung von phraseologischem Wissen führt zu erhöhter Sprachkompetenz, und die Frage nach der Erreichung dieses Ziels, nach den Mitteln und Wegen, die dazu führen, ist sehr wichtig.

Phraseme sind sprachliche Zeichen sekundärer Nomination, da sie keine arbiträre Benennung wie Einwortlexeme sind, sondern „aus einer Kombination schon im lexikalischen System vorhandener arbiträrer Zeichen leben" (Palm, 1997, S. XI). Oft führen sie ein Leben als Mehrwort-Pendant zu einem Einwortlexem zur Bezeichnung hauptsächlich von Begriffen wie menschliches Verhalten, Empfinden, Emotionalität, Präferenzen usw. Sie existieren also parallel zu entsprechenden Benennungen, die aus einem Wort bestehen, und in ihrer Synonymen-Rolle bereichern sie die Ausdrucksweise, indem sie Nebenbedeutungen entfalten, sprachliches Kolorit sowie Emotionalität aufweisen und bestimme Bedeutungsmerkmale hervorheben. Jedoch kann man ihren Mehrwert bei der Benennung nicht leugnen, zumal sie oft bestimmte Konzepte in einem semantischen Feld ganz genau, also richtig treffend

bezeichnen, was ihre Einwortsynonyme oder die entsprechenden paraphrasierenden Ausdrücke nicht immer zu leisten vermögen.
Argumente für eine erhöhte Repräsentanz von Phraseologismen im DaF-Unterricht sind reichlich diskutiert worden. So führt z. B. Jesensek an erster Stelle an, dass Phraseologie „zu einem konstituierenden Bestandteil der sprachlichen Kommunikation“ gehört, und dass „eine phraseologische Redeweise [...] ein Normalfall der geschriebenen und gesprochenen Sprache“ ist (Jesensek, 2006). Weiterhin kann man in Übereinstimmung zur kognitiven Semantik nach Lakoff und Johnson sagen, dass die metaphorische Motiviertheit vieler Phraseme in der metaphorischen Wahrnehmung und Konzeptualisierung der Welt ihren Ursprung hat (Jesensek, 2006). Somit sind viele idiomatische Phraseme nicht einzelsprachspezifisch, sondern sie weisen hochgradige zwischensprachliche Konvergenz auf, dank ihres universellen Charakters in der metaphorischen Konzeptualisierung (Jesensek, ebd.). Aus diesem Grund sollte man phraseologische Einheiten im Fremdsprachenunterricht in Beziehung zu ihren muttersprachlichen Äquivalenten einführen und erläutern.
An Argumenten hat es nie gefehlt und die Einräumung eines adäquaten Platzes für Phraseme in den modernen DaF-Lehrwerken ist mehr als berechtigt. Hinsichtlich dessen liegen heutzutage auch zahlreiche Studien vor, die sowohl den qualitativen als auch den quantitativen Aspekt der Einbeziehung von Phrasemen in den DaF-Lehrwerken zum Gegenstand der Untersuchung haben. Ein phraseologisches Minimum, Maximum oder auch Optimum für Deutsch als Fremdsprache ist vielfach ermittelt worden (vgl. Hallsteinsdóttir, Šajánková & Quasthoff, 2006), jedoch zeigt sich in der täglichen Unterrichtspraxis, dass Phraseologismen sowohl im engen als auch im weiteren Sinne in den gängigen Lehrwerken für DaF untervertreten sind und zwar auf allen Niveaustufen des GER.
Grundstufenlehrwerke oder auch Lehrwerke, die bis zum Niveau B1 führen, enthalten in einem geringen Umfang Phraseologismen. So wurde in einer Untersuchung von Sadikaj (2009) festgestellt, dass in vier Grundstufenlehrwerken (Tangram, Eurolingua, Schritte International, Moment Mal), die in Albanien häufig im DaF-Unterricht verwendet werden, höchstens 13 Phraseologismen (Moment Mal B1) pro Niveau auftreten. Jedoch treten z. B. bei

Eurolingua A1 mehr Phraseme auf als bei Eurolingua B1. Diese Inkonsequenz in der Behandlung von Phraseologie zeigt sich auch darin, dass Phraseme sehr selten in demselben Lehrwerk wieder aufgenommen werden und dass sie in keiner semantischen Verbindung zueinander eingeführt werden. D. h. Phraseme finden ganz zufällig in den erwähnten Lehrwerken Verwendung (z. B. Tangram A2: Jemand, der ohne rot zu werden, blau macht und schwarz arbeitet, muss sich nicht wundern, wenn ihm die Kollegen nicht grün sind. S. 140). Für die Grundstufe wäre dies noch akzeptabel, aber was das Mittelstufenniveau angeht, sind solche Inkonsequenzen und stiefmütterlichen Behandlungen von Phraseologie eine Realität, die bald geändert werden sollte. Laut GER für Sprachen sollten Phraseme erst ab dem Niveau C1 „als Thema oder Ziel [...] angeführt werden" (Jazbec & Enceva, 2012, S. 161). Jazbec und Enceva stellen fest, dass in Lehrwerken der Mittelstufe „kein Konzept, keine Strategie zur Vermittlung und zum Lernen von Phrasemen dahinter [steckt] und das [...] nachdenklich [macht]. Sie werden so wie Partikeln als natürliche sprachliche Umgebung angeboten, ohne als Lernstoff behandelt zu werden". (Jazbec & Enceva, 2012, S. 164)
Die faktische Unterrepräsentanz von Phraseolexemen in den gängigen DaF-Lehrwerken stellt den Lehrer bzw. den Hochschullehrer vor eine große Herausforderung. Er ist in diesem Sinne verantwortlich für eine kreative Vermittlung von phraseologischem Wissen im Unterricht. Wie dies im Auslandsgermanistikstudium einigermaßen erfolgreich implementiert werden könnte, dazu bietet dieser Beitrag einige konkrete Vorschläge.

2. Sprachpraxisbezogene Fächer im Germanistikstudium in Tirana/Albanien

Das Germanistikstudium an der Universität Tirana in Albanien ist an das Bologna-Abkommen angeschlossen und gliedert sich in drei Curricula oder Hauptstudienprogramme, die sowohl auf Bachelor-Ebene angeboten als auch auf Master-Niveau weiter vertieft werden. Wir wollen hier auf die Möglichkeiten der Einführung von phraseologischem Wissen in den sprachpraxisbezogenen Fächern des Bachelor-Studiums eingehen, weil in diesen

Curricula der Erweiterung der Sprachkompetenz ein größerer Wert eingeräumt wird im Vergleich zu den spezifischen Studieninhalten in den Masterstudiengängen.
Die drei germanistischen Bachelor-Studiengänge in Tirana sind:

a. Deutsche Sprache, Literatur und Landeskunde
b. Sprache und Kommunikation
c. Übersetzen und Dolmetschen

Im Grundstudium werden in allen drei Curricula die gleichen Vorlesungen und Seminare unterrichtet, während das Hauptstudium anders gestaltet ist, anhand von fachspezifischen Studieninhalten. Ziel des Grundstudiums ist nicht nur die Einführung in allgemein sprachwissenschaftliche Disziplinen und insbesondere in die deutsche Sprachwissenschaft und Literatur, sondern auch der Sprachpraxisunterricht, bei dem Studierende die Möglichkeit erhalten, ihre Deutschkenntnisse auf ein höheres Niveau zu bringen, da sie später Berufen nachgehen werden wie z. B. Deutschlehrer, Übersetzer und Dolmetscher, Fremdenführer, Medienexperte usw.
Das Sprachniveau der Studierenden im ersten Studiensemester variiert von A2 (viele), B1 (die meisten) und B2 oder C1 (nur ganz wenige). Insofern findet Sprachpraxisunterricht niveaugerecht statt, d. h. die Studenten werden nach einem Einstufungstest in verschiedene Lerngruppen eingeteilt.
Nur im ersten Studienjahr bekommen sie z. B. 160–240 Stunden Sprachpraxisunterricht.
Da wird mit Lehrwerken sowohl der Grundstufe (A2, B1) als auch der Mittelstufe (B2, selten C1) gearbeitet, je nachdem, wie das Niveau der Studenten in der jeweiligen Gruppe ist. D. h. dass die Arbeit zur Vermittlung von phraseologischem Wissen schon bei der geringsten Stufe der Deutschkenntnisse beginnen sollte.
Ein anderes Fach, das zur Erweiterung der Sprachkompetenz beiträgt, ist das Seminar „Texttypologie“, bei dem die Arbeit an verschiedenen Textsorten auch die Behandlung von phrasemreichen Texten erlauben würde.
Man sollte sich also schon am Anfang mit folgenden Fragen, beschäftigen: Wo findet man geeigneten Raum für phraseodidaktische Modelle und Konzepte? Bei welcher Gelegenheit und wo könnten phraseologische Kenntnisse

gezielt vermittelt werden? Und dies ist natürlich in einem bedeutenden Umfang eine Frage der Motivation der jeweiligen Lehrkräfte. Die Deutschdozenten haben unterschiedliche Schwerpunkte im Fokus ihrer alltäglichen Unterrichtsgestaltung. Phraseologie ist nicht jedermanns Priorität. Die Wege, die hier beschrieben werden, um Phraseologie so weit wie möglich im Germanistikstudium zu thematisieren, werden erst dann relevant, wenn der Deutschdozent eigene Motivation und Engagement in Bezug auf die Phraseodidaktik mit sich bringt.

Wenn also im Grundstudium Fächer wie Sprachpraxis oder Texttypologie die Grundlage für phraseodidaktische Arbeit bilden, so würden in höheren Semestern des Hauptstudiums Fächer wie Stilistik und Lexikologie des Deutschen ermöglichen, phraseologische Fragen auch unter theoretischem Aspekt zu erläutern. Jedoch ist der Raum dafür wirklich bescheiden, denn diese Fächer behandeln eine Fülle von Themen.

Sowohl praxisorientiert als auch auf kontrastiver Ebene im Vergleich zur Muttersprache wäre es möglich, Phraseologismen im Rahmen des Übersetzungs- und Dolmetschunterrichts zu thematisieren, wobei phraseologisches Wissen in der Dolmetsch- und Übersetzungspraxis eine echte Bereicherung und Merkmal souveräner Sprachbeherrschung ist.

Zurzeit ist es leider nicht möglich, die germanistischen Bachelor-Curricula an unserer Universität in Tirana mit eigenen Vorlesungen oder Seminaren zum Thema Phraseologie zu erweitern, denn wegen des Anpassungsbedarfs der Studiengänge an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes für angehende Germanisten werden gerade andere Fächer relevanter.

Insofern muss man sich in Bezug auf die Vermittlung von Phraseologie auf die Möglichkeiten beschränken und konzentrieren, die die oben erwähnten Fächer im Germanistikstudium eröffnen. Und vor allem sollten phraseodidaktische Vorschläge für den Sprachpraxisunterricht vom Niveau A2 bis B2 oder C1 bearbeitet werden, um den phraseologischen 4-Schritt „Erkennen, Verstehen, Festigen und Verwenden“ anzuwenden.

3. Themenbezogene Phraseologie im DaF-Unterricht

Da viele metaphorische Phraseologismen und Idiome aufgrund der metaphorischen Wahrnehmung und Konzeptualisierung von Welt entstanden sind, wäre es empfehlenswert, phraseologische Einheiten im Unterricht so einzuführen, dass die kognitiven Mechanismen der Studenten dabei behilflich werden. Konkret heißt das, dass die Phraseologismen in Gruppen thematisiert werden, die zu einem Zielbereich[1] wie z. B. Liebe, Angst, Neid, Lob usw. gehören. Dahinter steckt die Idee, dass Phraseologismen, die einen bestimmten Zielbereich der metaphorischen Projektion vertreten, besser im Gedächtnis gespeichert werden, da ein thematischer Bezug gegeben ist, ein Zusammenhang also, und außerdem dient diese Methode auch einer besseren Orientierung der Dozenten in Bezug auf die Wahl der Phraseme. Man kann sich dieses Verfahren so vorstellen, dass der Lehrer nicht zufällig und spontan unterschiedliche Phraseolexeme zum Gegenstand des Unterrichts macht, sondern dass er immer, wenn eine bestimmte Thematik vorkommt, nach Niveau-entsprechenden Phrasemen sucht und somit den vorgegebenen Wortschatz zum jeweiligen Thema erweitert. Der Deutschlehrer oder -dozent kann so konsequent Phraseologie im Unterricht einführen.
In den Grundstufe-Lehrwerken treten fast immer dieselben Themen für die einzelnen Unterrichtseinheiten auf. Diese sind:

Sich vorstellen, Zeitangaben, Raumangaben, Gefühle ausdrücken, Einkaufen, Geld, Warenwelt, Diskutieren, Wohnen/Wohnung, Gefallen/Missfallen, Familie, Arbeitswelt, Freizeit, Feste und Feiern, Reisen, Wetter, Gesundheit, Einweisungen und Ratschläge usw.

1 Der Begriff „Zielbereich“ wird hier im Sinne der kongnitiven Metaphertheorie von Lakoff und Johnson (2003) verwendet.

Für die Mittelstufe werden dann folgende Themen wichtiger:

Liebe und Partnerschaft, gesundes Leben, Ernährung, Essen, Schönheit, Medien, Zukunft, Charakterbeschreibung/Personenbeschreibung, Reklamation, Orte, Tourismus/Reisen, Konsum/Einkaufen/Geld, Beruf und Stellenmarkt, Erfolg, Klima und Klimawandel, Farb-Symbolik usw.

Angesichts der Tatsache, dass die Lehrwerke nur wenige Phraseologismen enthalten und dass das darin enthaltene phraseologische Material ziemlich unsystematisch behandelt wird, entsteht mit Berechtigung die Frage nach den Quellen, wo Lehrer phraseologisches Material zu jedem Thema finden könnten. Welche Möglichkeiten stehen also den Lehrern zur Verfügung, um geeignete Phraseologismen zu finden und auszuwählen und dann in einem zweiten Schritt authentische Texte mit diesen Phraseologismen zu exzerpieren, damit die Phraseologismen im Kontext erlernt werden.

4. Quellen für Phraseologismen im Unterricht

Eine der wichtigsten und unentbehrlichen Quellen für die oben genannten Auswahlverfahren wären onomasiologische Wörterbücher zur Phraseologie. Für das Deutsche z. B. kann das „Synonymenwörterbuch der deutschen Redensarten“ von Hans Schemann (1992) zu Unterrichtszwecken herangezogen werden. Da sind bedeutungsgleiche phraseologische Einheiten systematisch nach semantischen Feldern gruppiert. Diese Felder sind:

A – Zeit, Raum, Bewegung, Sinnesdaten; B – Leben, Tod; C – Physiognomie des Menschen (äußeres, seelisches, moralisches und geistiges Erscheinungsbild); D – Stellung zu Welt (Denken, Meinen, Reden, Schweigen, Handeln, Wille, Arbeit, Erfolg, Misserfolg); E – Haltung zu den Mitmenschen (Umgang, Zuneigung, Abneigung, persönliche Beziehung, Liebe); F – Einfluss, Macht, Verfügung, Besitz; G – Kritische Lage, Gefahr, Auseinandersetzung; H – Präferenzen (Gewicht, Bedeutung, Wert, Sinn, Vor- und Nachteil, Lust/Unlust, Genuss); I – Quantitäten, Qualitäten, Relationen.

So z. B. könnte der Lehrer auf Niveau A2 oder B1, wenn Zeitangaben besprochen werden, entsprechende Phraseologismen aus diesem Wörterbuch exzerpieren (z. B. vor Urzeiten, vor grauen Zeiten, in nebelhafter Vorzeit, vor einiger Zeit, etw. ist neueren Datums, solange die Welt besteht, seit eh und je, seit Adam und Eva, zeit seines Lebens, in einem Atemzug, alle Jubeljahre etw. tun, jahraus-jahrein usw.).
Auf Niveau B2 könnte man beispielshalber aus dem Schemann-Wörterbuch (1992) die semantischen Felder *Arbeit* (De 12) und *Misserfolg* (De 25) thematisieren, die auch als Thematik in den verschiedenen Einheiten der B2-Stufe vorkommen:

Arbeit – etw. zur Hand nehmen, sich an etw. zu schaffen machen, sich hinter eine Arbeit machen, etw. in der Mache haben, eine Arbeit unter den Händen haben, etw. in Arbeit haben, in Arbeit sein, gründliche Arbeit leisten, Tag und Nacht arbeiten, arbeiten was das Zeug hält, Arbeiten, dass es nur so kracht, für drei/zehn arbeiten, sich krumm und bucklig arbeiten, sich dumm und dämlich arbeiten, sich kaputt arbeiten, arbeiten wie ein Berserker/ Pferd/Ochse, emsig wie eine Biene sein, arbeiten, bis jm. der Kopf raucht, jm. wird nichts geschenkt, das hält kein Pferd aus, seinen Lebensunterhalt/sein Brot selbst verdienen, von seiner Hände Arbeit leben, jd. findet sein Geld nicht auf der Straße usw.

Misserfolg – einen schlechten Start haben, es zu nichts bringen im Leben, es nicht weit bringen im Leben, nichts sein, nichts Vernünftiges sein, nichts Gescheites sein, keine guten Karten haben, an Terrain verlieren, js. Stern ist im Sinken, den Anschluss verpassen, auf halbem Weg stecken bleiben, auf der Strecke bleiben, keine Zukunft haben, zum Scheitern verurteilt sein, ein tot geborenes Kind sein, dem Untergang geweiht sein, das Wasser steht jm. bis zum Hals, bei jm. ist Matthäus am letzten, js. Schicksal ist besiegelt, eine Fabrik/ein Gut in Grund und Boden wirtschaften, die Karre in den Dreck fahren, an den Rand des Abgrunds geraten, kurz vor dem Ruin stehen, Bankrott machen, Konkurs anmelden, der Ausverkauf hat begonnen, mit Glanz und Gloria durchfallen usw.

Außer herkömmlichen Wörterbüchern bieten heutzutage moderne Medien zahlreiches phraseologisches Material, wie z. B. Digitalwerke wie das EPHRAS-Lernmaterial (2006) auf CD-ROM. Die EPHRAS-Datenbank enthält über 4000 Phraseme in den vier Sprachen Deutsch, Slowenisch, Slowakisch und Ungarisch. Zu jedem Phrasem gibt es lexikographische Angaben zur Bedeutung, Grammatik, zum lexikalischen Umfeld, zum Stil, zur Pragmatik, zu den sinnverwandten Ausdrücken, zur Zugehörigkeit des Phrasems zu einem semantischen Feld usw. Außerdem sind in dem digitalen Lernmaterial auch Übungen miteinbezogen, die dem phraseodidaktischen 4-Schritt „Erkennen, Entschlüsseln, Festigen und Verwenden" hervorragend dienen. Die Übungen auf den Stufen „Festigen" und „Verwenden" sind an die GER-Niveaus B1–B2, B2–C1, C1–C2 angepasst und außerdem werden alle Übungen zu bestimmten semantischen Feldern wie unten aufgeführt angeboten:

Angst, Sorge, Freude, Trauer, Arbeit, Engagement, Ausmaß, Ärgernis, Bedeutung, Wert, Benehmen, Beziehungen, Eignung, Glück, Pech, Haltung, Kampf, Streit, Lust, Unlust, Misserfolg, Reden, Schweigen, Schwierige Lage, Täuschung, Wissen, Zeit.

Nicht nur die Übungen, sondern auch der gesamte Phraseologismenbestand dieser Datenbank sind sowohl alphabetisch als auch onomasiologisch angeordnet, also nach bestimmten semantischen Feldern oder Metalexemen gruppiert.

Die meisten Unterrichtsthemen sowohl der Grundstufe als auch der Mittelstufe finden Repräsentanz in den semantischen Feldern, die im EPHRAS-Projekt (2006) erfasst sind. Dies ist eine große Hilfe für die Lehrer, die Phraseologie bewusst und konsequent im DaF-Unterricht einführen wollen. Das EPHRAS-Lernmaterial erleichtert die Arbeit, denn es bietet nicht nur eine Phrasem-Sammlung, sondern auch Beispiele von Texten, in denen die Phraseme vorkommen und anschließend Übungen zum Festigen der gewonnenen Kenntnisse.

Möchte also der Deutschdozent im Unterricht phraseologische Einheiten einführen, die mit der jeweiligen Thematik des Unterrichts korrespondieren, dann kann er sowohl aus dem onomasiologischen Wörterbuch von H. Sche-

mann (1992) als auch aus der EPHRAS-Datenbank diejenigen Phraseologismen exzerpieren, die ihm relevant erscheinen. Wenn wir die Auswahl an phraseologischen Einheiten für die semantischen Felder Arbeit–Engagement und Misserfolg in beiden Phraseologie-Werken vergleichen, so unterscheiden sich das Schemann-Wörterbuch und die EPHRAS-Datenbank erheblich voneinander, weil sie zum großen Teil unterschiedliches Material anbieten und auf diesem Wege einander ergänzen. Man könnte sagen, dass vor allem in Bezug auf das Metalexem Arbeit–Engagement der EPHRAS-Bestand mehr Vollidiome bietet, das Schemann-Wörterbuch dagegen Teilidiome oder eher phraseologische Vergleiche.

EPHRAS – Metalexem Arbeit–Engagement:

Alle Hände voll zu tun haben; arbeiten wie ein Pferd; auf der faulen Haut liegen; auf der Straße sitzen; bei der Stange halten; blau machen; dastehen wie ein Ölgötze; Däumchen drehen; den Hut nehmen; den Stein ins Rollen bringen; die Ärmel hochkrempeln; die Gelegenheit beim Schopf packen; die Hände in den Schoss legen; die Stellung halten; ein Hansdampf in allen Gassen sein; in Schwung bringen; keinen Finger krumm machen; keinen Finger rühren; Mädchen für alles sein; sich die Nacht um die Ohren schlagen; sich ins Zeug legen; sich kein Bein ausreißen; sich keine Umstände machen; übers Knie brechen; zur Hand gehen;

EPHRAS – Metalexem Misserfolg:

An der falschen Adresse sein; auf das falsche Pferd setzen; auf den Hund kommen; auf der Nase liegen; auf die Nase fallen; auf Granit beißen; auf keinen grünen Zweig kommen; das Handtuch werfen; den Hut nehmen; den Kürzeren ziehen; den Rest geben; die zweite Geige spielen; ein Fiasko erleben; ein Schlag ins Wasser sein; einen Strich durch die Rechnung machen; eins aufs Dach kriegen; Felle davonschwimmen sehen; im Sande verlaufen; in die Binsen gehen; in die Hose gehen; ins Gras beißen; ins Wasser fallen; rote Zahlen schreiben; sang- und klanglos verschwinden; Schiffbruch erleiden; sich die Zähne ausbeißen; vor die Hunde gehen; wie ein begossener Pudel; zum Teufel gehen.

Auf höherem Sprachniveau wie z. B. C2 können elektronische Textkorpora für die Suche nach authentischen Texten, die Phraseme enthalten, herangezogen werden. So bietet z. B. das COSMAS II-Korpus des IDS (2015) in Mannheim ein reiches Textmaterial, um anhand von geeigneten Suchalgorithmen Textpassagen herauszufiltern, die die gewünschten Phraseme enthalten.
Die Quellen sind also heutzutage ganz unterschiedlich:

1. Herkömmliche Phraseologismen-Wörterbücher, die nicht nur semasiologisch, sondern auch onomasiologisch geordnet sind.
2. Elektronische Phraseologie-Datenbanken, wie z. B. das EPHRAS-Material, das außer dem Bestand an Phrasemen auch Übungen anbietet und sich wiederum in alphabetischer Reihenfolge oder onomasiologisch bedienen lässt.
3. Elektronische Textkorpora des Deutschen, von denen Phraseologismen im Kontext gezielt abgerufen werden können.
4. Werbeanzeigen, die auf Phraseologismen beruhen. D. h. die Headline der Anzeige enthält normalerweise einen Phraseologismus, dessen konkrete, wörtliche Bedeutung im begleitenden Anzeigenbild widergespiegelt wird. Die übertragene Bedeutung hingegen beinhaltet die Botschaft der Werbung.
5. Herkömmliche Übungsbücher oder aus dem Internet herunterladbare Übungsblätter zur Phraseologie.

Inwieweit Werbeanzeigen als „multimodale Texte“ (Rentel, 2011) für die Vermittlung von phraseologischer Kompetenz im DaF-Unterricht verwendet werden können, hängt „zu einem gewissen Anteil immer vom zur Verfügung stehenden Materialkorpus” ab (Rentel, 2011)

Laut Rentel (ebd.) ließen sich die Didaktisierungsschritte der Phraseme aus der Werbung folgendermaßen gliedern:

1. Mündliche Beschreibung der Werbeanzeige und ihrer Bestandteile.
2. Identifizieren des Phraseologismus [= ERKENNEN].

3. Erläutern (= Paraphrasieren) des Phraseologismus und des Bezugs zum bildlichen Anzeigenteil [= ENTSCHLÜSSELN].
4. Gegenüberstellen der wörtlichen und der phraseologischen Bedeutung.
5. Inbezugsetzen der semiotischen Anzeigengestaltung zur Werbebotschaft.
6. Kontrastierung mit der Muttersprache.
7. Eigene Stellungnahme.

5. Didaktische Schritte zur Vermittlung von phraseologischer Kompetenz im Auslandsgermanistikstudium

An Quellen für Phraseolexeme und ihre Verwendung in authentischen Texten mangelt es heutzutage nicht und den Lehrern bietet sich ein reiches Material an, das vor allem auch elektronisch vorliegt. D. h. man muss nur über die nötige Recherchekompetenz verfügen, und das meiste Sprachmaterial steht in editierbarer Form zur Verfügung.
Basierend auf einem Didaktisierungsansatz, der sich aus den oben erwähnten Gründen auf die semantischen Felder stützt, die für die Wortschatzarbeit in den gängigen DaF-Lehrwerken relevant sind, wäre den Lehrern folgendes Didaktisierungsmodell für Phraseologismen zu empfehlen:

1. Semantisches Feld/Metalexem festlegen
2. Im onomasiologischen Wörterbuch oder in einem Phrasemkorpus wie EPHRAS nach niveaugerechten Phrasemen suchen und eine Liste mit fast synonymen Phrasemen erstellen.
3. Diejenigen Phraseme herausfiltern, die ein muttersprachliches Pendant haben.
4. Entweder in elektronischen Sprachkorpora nach authentischen Texten suchen, die die entsprechenden Phraseme enthalten, oder
5. Anzeigenwerbung mit Bildern dazu nutzen, die wörtliche und die übertragene oder idiomatische Bedeutung der Phraseme zu erläutern (bis hier Lehrerarbeit).
6. Zuerst die Texte oder die Werbeanzeige einführen, damit die Studenten den Phraseologismus erkennen.

7. Den Phraseologismus analysieren und das muttersprachliche Pendant erwähnen (also den Phraseologismus übersetzen).
8. Nachdem das Thema (z. B. Liebe, Arbeit, Erfolg usw.) bekannt ist, weitere Phraseologismen aus der Liste einführen.
9. Die Studenten danach fragen, ob sie andere ähnliche Redewendungen kennen. Jeder Student versucht, einen neuen Phraseologismus zu erwähnen.
10. Am Ende können auch diejenigen Phraseme erwähnt werden, die keine muttersprachliche Entsprechung haben.

Für das Albanische z. B. ließen sich aus den Listen des Schemann-Wörterbuchs (1992) und des EPHRAS-Korpus folgende Phraseme aus dem Metalexem *Arbeit* herausfiltern, weil diese ein albanisches Pendant haben:

etw. zur Hand nehmen, eine Arbeit unter den Händen haben, etw. in Arbeit haben, Tag und Nacht arbeiten, für drei/zehn arbeiten, arbeiten wie ein Pferd/Ochse, emsig wie eine Biene sein, arbeiten, bis jm. der Kopf raucht, jm. wird nichts geschenkt, seinen Lebensunterhalt/Brot selbst verdienen, jd. findet sein Geld nicht auf der Straße, alle Hände voll zu tun haben, Däumchen drehen, die Ärmel hochkrempeln, die Hände in den Schoss legen, ein Hansdampf in allen Gassen sein, keinen Finger krumm machen, keinen Finger rühren, zur Hand gehen.

Aus dem Cosmas II-Korpus (Institut für deutsche Sprache, 2015) seien hier beispielsweise zwei Texte mit entsprechenden Phrasemen aufgeführt:

> E97/SEP.22312 Zürcher Tagesanzeiger, 18.09.1997, S. 31
>
> Da ich mehr verdiene, gebe ich auch mehr Geld aus und leiste einen nicht unwesentlichen Beitrag an Wirtschaft und Arbeitsmarkt. Schliesslich zahle ich auch bedeutend mehr Steuern als diejenigen, *die auf der faulen Haut liegen*, aber trotzdem alle Vorzüge des Kapitalismus geniessen wollen.

BRZ10/MAI.02484 Braunschw. Z., 07.05.2010

Samtgemeindebürgermeister Lutz Winter würdigte die Arbeit der Senioren in der Heimatpflege und sprach die Hoffnung aus, dass sie einen Teil ihrer nun gewonnenen Freizeit weiterhin im Museum verbringen mögen. […] „Beide gehören nicht zu denen, die *die Füße hoch legen, sondern immer die Ärmel hochkrempeln*", betonte der Redner.

Literaturverzeichnis

EPHRAS (2006). *EPHRAS Ein mehrsprachiges phraseologisches Material*. [CD-ROM]. (EU-Projekt, Socrates Lingua 2). Graz/Maribor: Projektgruppe EPHRAS.

Hallsteinsdóttir, E., Šajánková, M. & Quasthoff, U. (2006). Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. *Linguistik Online, 27*(2). Zugriff im März 2013 über http://www.linguistik-online.de/27_06/hallsteinsdottir_et_al.html

Jazbec, S. & Enceva, M. (2012). Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. *Porta Linguarum, 17*. Zugriff im April 2013 über http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero17/9%20SASA.pdf

Jesensek, V. (2006). Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. *Linguistik Online, 27*(2). Zugriff im März 2013 über http://www.linguistik-online.de/27_06/jerensek.html

Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by.* Chicago: University of Chicago Press.

Palm, C. (1997). *Phraseologie. Eine Einführung* (2. Aufl.). Tübingen: Narr.

Rentel, N. (2011). Die Didaktisierung von Phraseologismen im DaF-Unterricht anhand multimodaler Texte. *Linguistik Online, 47*(3). Zugriff im März 2013 über http://www.linguistik-online.de/47_11/rentel.html

Sadikaj, S. (August, 2009). *Die Rolle der konzeptuellen Metapher bei der Aneignung von phraseologischer Kompetenz im universitären DaF-Unterricht.* Vortrag auf der XIV. IDT Internationale Deutschlehrertagung, Jena-

Weimar, Deutschland. Zugriff über http://idt2009h6.files.wordpress.com/2009/08/sadikaj_die-rolle-der-konzeptuellen-metapher-bei-der-aneignung-von-phraseologischer-kompetenz-im-universitaren-daf-unterricht.pdf

Schemann, H. (1992). *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten*. Stuttgart: Klett.

Datengeleiteter Grundwortschatz Deutsch. Kriterien für die Lemmaselektion[1]

Willi Lange – Waseda Universität Tokyo, Japan
Saburo Okamura – Waseda Universität Tokyo, Japan
Joachim Scharloth – Technische Universität Dresden

Abstract

Der Text gibt einen kurzen kritischen Überblick über die unterschiedlichen Ansätze zur Erstellung von zentralen Wortschätzen. Dann wird ein eigener korpusgeleiteter Ansatz zur Ermittlung des zentralen Wortschatzes des Deutschen vorgestellt, in dem die Frequenz, Stabilität und Produktivität von Lexemen und lexikalischen Morphemen in ein statistisches Modell integriert sind. Das ermöglicht eine methodisch transparente Entscheidung darüber, welche Lemmata als Teil des zentralen Wortschatzes gelten können.

1. Ansätze zur Bestimmung des Wortschatzes

Wir bezeichnen den gesamten Gegenstandsbereich, den wir betrachten, mit dem Oberbegriff „zentraler Wortschatz". Ist das Ziel die reine Beschreibung des Wortschatzes, so sprechen wir von „Kernwortschatz". Liegt das Ziel in der Anwendung (im muttersprachlichen oder fremdsprachlichen Unterricht), so verwenden wir den Ausdruck „Grundwortschatz".

In der Forschung, die sich mit dem zentralen Wortschatz der deutschen Sprache auseinandersetzt, lassen sich drei Hauptströmungen unterscheiden:

---

1 Das Forschungsprojekt „Basic German Vocabulary for Foreign Language Learners: A data-driven Approach" wird finanziert durch einen Grant-in-Aid for Scientific Research (Kaken-B) der Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) 2011–2015.

der frequenzorientierte Ansatz, der kommunikativ-pragmatische Ansatz und der lexikografische Ansatz.

1.1 Übersicht über die drei wichtigsten methodischen Ansätze

Im Folgenden finden sich die Hauptansätze in einer tabellarischen Übersicht:

Frequenzorientierter Ansatz	Kommunikativ-pragmatischer Ansatz	Lexikografischer Ansatz
Beispiele Vertreter: Pfeffer (1970) Rosengren (1972–77) Jones & Tschirner (2006) Tschirner (2008)	Beispiele Vertreter: Baldegger et al. (1980) Volkshochschulverband/ Goethe-Institut (1985) Glaboniat et al. (2005)	Beispiele Vertreter: Schnörch (2002) Haderlein (2008)
Empirische Basis: eigene Datenerhebungen, Zeitungstexte	Empirische Basis: keine	Empirische Basis: Wörterbücher, Wortschatz-sammlungen
Hauptkriterium Selektion: Frequenz	Hauptkriterium Selektion: kommunikative Relevanz	Hauptkriterium Selektion: Schnittmengenbildung oder Bündel aus statistischen Maßen + Introspektion
Probleme: geringe Datenbasis, fehlende technische Möglichkeiten der Berechnung	Probleme: keine Datenbasis, keine nachvollziehbaren bzw. überprüfbaren Selektionskriterien	Probleme: Arbeit mit „sekundären Daten“, keine überzeugende Operationalisierung der Kriterien

Tab. 1 – Übersicht Forschungsansätze Grundwortschatz

Hierzu noch einige Bemerkungen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache (DaF). Der kommunikativ-pragmatische Ansatz ist in bewusster Absetzung vom frequenzorientierten Ansatz entstanden. Ein Hauptkritikpunkt waren die „zusammenhanglosen, kommunikativ funktionslosen Wortschatz-

listen“. Innerhalb von DaF hat der kommunikativ-pragmatische Ansatz heute besonderes Gewicht. Ein entscheidender Grund ist die Orientierung von Prüfungen und Lehrwerken an Profile deutsch (2005).
Mit der Übernahme von korpuslinguistischen Methoden in DaF treten seit etwa 2005 wieder stärker frequenzorientierte Ansätze (Fandrych & Tschirner, 2007) auf.

1.2 Ansatz der Autoren

Das Forschungsprojekt der Autoren versteht sich als konsequente Weiterentwicklung des empirisch fundierten, frequenzorientierten Ansatzes. Die Datengrundlage ist ein umfangreiches eigenes Korpus.

Quelle	Anzahl Beiträge	Anzahl Wörter
seniorentreff.de	1.005.159	68.514.967
bfriends.brigitte.de	1.719.564	141.686.509
politikforen.net	3.260.363	263.866.105
SPON (1998–2011)	374.253	151.852.627
Spiegel Print (1990–2011)	139.578	87.156.665
ZEIT (1995–2011)	114.109	86.915.216
FOCUS (1993–2012)	106.400	43.349.229

Tab. 2 – Übersicht über das Korpus

Es besteht aus Online- und Printmedien (Spiegel Online, Spiegel Print, Die Zeit Print, Focus Print) mit etwa 370 Millionen laufenden Wortformen und Online-Diskussionsforen (seniorentreff.de, 1998–2012; bfriends.brigitte.de, 2001–2012; politikforum.de, 1999–2012) mit etwa 475 Millionen laufenden Wörtern. Insgesamt umfasst unser Korpus also etwa 875 Millionen Wörter und ist hinreichend groß, um aussagekräftige Ergebnisse auch bei der Berechnung von Teilkorpora ableiten zu können. Die gesamten Korpusdaten

wurden automatisch getaggt, lemmatisiert und morphologisch analysiert[2].
Unter dem Gesichtspunkt der Kommunikationssituation betrachtet, ist das Teilkorpus „Online-Printmedien“ dadurch charakterisiert, dass es mehrfach-adressierend und konzeptionell schriftlich ist. Das Teilkorpus „Online-Diskussionsformen“ ist individuell adressierend und konzeptionell mündlich. Mit der Einbeziehung von Diskussionsforen wollen wir die bisherige starke Orientierung von frequenzorientierten Ansätzen an der Zeitungssprache durchbrechen.
Methodisch gesehen arbeiten wir datengeleitet (corpus-driven) und suchen nach Oberflächenphänomenen im Wortschatz, die statistisch auffällig sind. Die Suche nach statistischen Auffälligkeiten beschränkt sich aber nicht auf die bisher übliche relative Frequenz von Lemmata.

2. Kriterien zur Wortschatzselektion

Die Kriterien für die Lemmaselektion sind Frequenz, Stabilität und Produktivität.

2.1 Frequenz

Die traditionelle Vorgehensweise ist, die Häufigkeit von Wörtern in einem Korpus als Vorkommenshäufigkeit anzugeben. Man erhält dann als Ergebnis eine Rangliste der Wörter (Frequenzliste) mit absoluten Häufigkeitsangaben oder mit einem Wert bezogen auf normalerweise 1 Million Wörter im Korpus.
Grundsätzlich folgt die Verteilung von Wörtern dem „Zipfschen Gesetz“. Das Gesetz besagt, dass der Rang eines Wortes multipliziert mit der absoluten Anzahl des Auftretens des Wortes ungefähr einen konstanten Wert ergibt, der etwa bei 1 liegt. Anders ausgedrückt: Das häufigste Wort kommt

2 Für eine ausführlichere Darstellung der Technik und Verfahrensweisen verweisen wir auf den Aufsatz von Lange, Okamura und Scharloth (2015)

etwa doppelt so häufig vor wie das zweithäufigste, etwa drei Mal so häufig wie das dritthäufigste und so weiter[3].
Wörter lassen sich nun in Abhängigkeit ihrer Frequenz in Häufigkeitsklassen einteilen. Der Bezugspunkt (die Häufigkeitsklasse 0) ist immer das allerhäufigste Wort im Korpus. Die Formel zur Berechnung der Häufigkeitsklasse eines Wortes a lautet: int (log2 (anzahl (häufigstes Wort) / anzahl (wort a))). Häufigkeitsklassen haben immer ganzzahlige Bezeichnungen und die Zahl der Wörter, die sich in einer Häufigkeitsklasse x befindet, ist etwa halb so umfangreich wie die Zahl der Wörter in der nächsthöheren Häufigkeitsklasse x+1.
Wir arbeiten mit dem abgeleiteten Wert „Häufigkeitsklasse", weil so einfach wesentliche Frequenzunterschiede darstellbar sind.
Zur Verdeutlichung folgt hier die Gegenüberstellung der Häufigkeitsklassen für ausgewählte Lemmata in zwei Teilkorpora, die klar macht, wie ungleich die Frequenzen eines Lemmas verteilt sein können. Das Beispiel ist auch eine Illustration dafür, wie wichtig die Überschreitung der Grenze „Zeitungssprache" ist.

Lemma	Häufigkeitsklasse Spiegel Online	Häufigkeitsklasse seniorentreff.de	Differenz
Jahr	3	4	1
Ende	5	7	2
Prozent	5	9	4
aus	2	3	1
seit	4	6	2
grüßen	10	7	3
wünschen	5	8	3
danken	10	6	4
herzlich	10	6	4
freundlich	8	6	2

3 Vgl. Zipf (1936, S. VI). Die Konstante liegt für das Englische tatsächlich etwas unter dem Wert 1. Außerdem gibt es Abweichungen im extrem hochfrequenten und extrem niederfrequenten Bereich. Die Bezeichnung „Zipfsches Gesetz" wurde erst später geprägt.

leider	7	5	2
sicherlich	10	7	3
mal	5	3	2
wohl	6	4	2

Tab. 3 – Häufigkeitsklassenunterschiede ausgewählter Lemmata: Spiegel Online (Printmedium) vs. seniorentreff.de (Forum)

2.2 Stabilität

Die Stabilität eines Wortes hat für uns zwei Dimensionen. Zum einen betrachten wir die Frequenzverteilung über die thematisch gegliederten Teilkorpora. Fachwortschatz ist gerade dadurch gekennzeichnet, dass er nur in einen ganz bestimmten Themenbereich frequent ist. Wir sind an Wörtern interessiert, die in vielen verschiedenen Themenbereichen verwendet werden, die also „thematisch stabil" sind. Die zweite Dimension ist die Frequenzverteilung in Zeitabschnitten. Modewörter schwanken in ihrer Frequenz über einen längeren Zeitraum sehr stark. Je geringer diese Schwankungen bei einem Wort sind, je größer also die „temporale Stabilität" ist, desto interessanter ist das Wort für uns.

Als Maßzahl für die Stabilität nehmen wir den Wert Gries' DP[4]. Das ist ein normalisierter Wert (zwischen 0 und 1), der Signifikanzwerte für die Abweichung relativer Frequenzen in Teilkorpora zusammenfasst. Je näher der Wert von Gries´ DP gegen Null geht, desto stabiler ist das Wort. Umgekehrt signalisiert ein hoher DP starke Varianz.

Hierzu folgt ein Beispiel von unserem Portal basic-german.com. Dort können die Werte für die temporale Stabilität einzelner Lemmata abgefragt werden.

4 Die Bezeichnung DP ist vom Englischen „dispersion" abgleitet. Zur Berechnung vgl. Gries (2008, S. 415 ff.).

Statistische Kennzahlen zum Lemma "Hund"

Korpus	Häufigkeitsklasse	Gries' DP jahresweise	Gries' DP monatsweise
Spiegel Online | Politik	9	0.0684	0.2047
seniorentreff.de | Soziales	–*	–*	–*
seniorentreff.de | Kultur	7	0.1273	0.3358
seniorentreff.de | Gesundheit	7	0.0983	0.4979
seniorentreff.de | Reisen	6	0.1299	0.4869
seniorentreff.de | Haustiere	2	0.1020	0.2425

* Das Suchwort "Hund" findet sich nicht in allen Korpora! Mögliche Ursachen:

- Das Suchwort hat eine zu geringe Häufigkeitsklasse (> 14).
- Oder: Haben Sie sich vielleicht vertippt? Bitte achten Sie auf Groß- und Kleinschreibung. Schreiben Sie Umlaute als ae / oe / ue, ß als ss.
- Oder: Wir haben einen Fehler bei den Berechnungen gemacht. Diese Seite ist nur eine Test-Version. Wir bitten um Verständnis.

Bitte formulieren Sie eine neue Suchanfrage.

Wählen Sie ein anderes Korpus, für das die Verteilung von Gries' DP angezeigt werden soll:

- seniorentreff.de | Gesundheit
- seniorentreff.de | Kultur
- seniorentreff.de | Reisen
- seniorentreff.de | Soziales
- Spiegel Online | Politik
- seniorentreff.de | Haustiere

Senden

Temporale Stabilität im Vergleich in: Spiegel Online | Politik

Verteilung von Gries' DP (monatsweise) innerhalb der Häufigkeitsklasse 9.
In der Häufigkeitsklasse sind 1066 Lemmata.

Zur Erläuterung: Der Ort des Suchworts in der Verteilung ist gelb markiert.
Je kleiner der Wert, desto regelmäßiger kommt ein Lemma im Korpus vor.

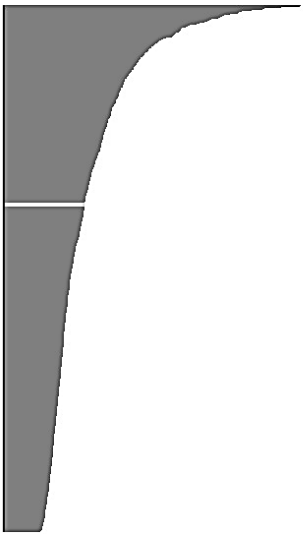


Abb. 1 – Gries´ DP für „Hund“ in verschiedenen Teilkorpora

2.3 Produktivität

Produktivität wird häufig unter dem Gesichtspunkt der morphologischen Produktivität eines Wortbildungsmittels, z. B. eines Suffixes, gesehen[5]. Für uns ist die andere Seite wichtig. Wie stark ist ein Lexem in Wortbildungsprozesse einbezogen? Die Produktivität eines Lemmas versuchen wir über vier Dimensionen abzudecken. Erstens berechnen wir die gesamte Anzahl der Derivate und Komposita (types), in dem jedes Lexem auftaucht. Auf diese Weise wollen wir den strukturellen Wortbildungssreichtum eines Lexems feststellen. Zweitens ermitteln wir die Auftretensfrequenz der Derivate und Komposita (tokens). Hier geht es dann um den tatsächlichen Reichtum. Drittens betrachten wir die Distribution der Wortbildungsprodukte über die Häufigkeitsklassen. Je niedriger die Häufigkeitsklassen sind, in

5 vgl. Baayen (2009)

denen die Derivate und Komposita auftauchen, desto bessere Kandidaten sind ihre Bestandteile für den Grundwortschatz. Schließlich betrachten wir viertens noch die Position des zu untersuchenden Lexems im Wortbildungsprodukt. Das betrifft natürlich vor allem die Nominalkomposita. Ein Lemma, das vermehrt in der Stellung als Determinatum vorkommt, ist für den Grundwortschatz geeigneter, weil sich durch die Kenntnis dieses Lemmas, meistens zumindest der Bedeutungsbereich des Wortbildungsproduktes, erschließen lässt.

2.4 Verrechnung der Kriterien

Die genannten Kriterien positionieren jedes Wort in einem siebendimensionalen Vektorraum. Die Distanz zum Idealvektor (höchste Frequenz, maximale Stabilität und Produktivität) bestimmt die Rangfolge bei der Selektion des Wortschatzes: Die Lexeme, die einen relativ geringen Abstand zum Idealvektor haben, sind gute Kandidaten für den Grundwortschatz.

3. Ausblick

In diesem Aufsatz wurden schwerpunktmäßig die Selektionskriterien für die Lemmata dargestellt. Doch die Festlegung der Selektionskriterien, ihre Gewichtung und die Erstellung der Kandidatenliste ist nur ein Schritt in einem großen Programm. Hier seien einige sehr unterschiedliche Punkte genannt:

- Umfang des Grundwortschatzes: Unsere Daten legen nahe, dass man sich den Grundwortschatz als Kontinuum vorstellen muss, das nicht durch auffällige Schwellen oder Brüche (zum Beispiel bei etwa 4000 Lemmata) gekennzeichnet ist. Wenn sich aus den Daten kein datengeleitetes Kriterium für die Begrenzung des Wortschatzes ableiten lässt, braucht man externe Kriterien für Schnitte.
- Bearbeitung der Lemmata: Die Lemmakandidatenliste muss bearbeitet werden. In unserer Liste werden zum Beispiel Eigennamen nicht automatisch gefiltert. Doch viel wichtiger ist der Punkt, dass das Selektions-

problem in gewisser Weise von der Lemmaebene auf die Sublemma-Ebene verschoben wird. Dabei geht es weniger um Homonyme, da die Anzahl überschaubar ist. Man muss sich immer wieder die Frage stellen, welche Teilbedeutungen eines Lemmas in einen Grundwortschatz Deutsch aufgenommen werden sollen.

- Anordnung der Lemmata: Ein Grundwortschatz ist für Lerner da. Auch wenn eine Anordnung nach dem Rang sinnvoll ist, weil die häufigen/breit verwendbaren/produktiven Lemmata früh gelernt werden sollten, gibt es noch andere sehr sinnvolle Anordnungen. Eine Anordnung nach Sachgruppen ist ebenso wünschenswert wie eine (teilweise) Anordnung nach anderen semantischen Kriterien wie Antonymen oder Skalen. Hier gibt es jedoch noch einen großen Bedarf an wissenschaftlicher Forschung.
- Darstellung im Internet: Die Ergebnisse der Untersuchungen sollen sowohl Lernenden als auch Lehrenden im Internet in einem offenen Format zur Verfügung gestellt werden. Gerade die gute Nutzung dieser Daten stellt nicht unerhebliche Anforderungen an die Gestaltung des Interface.

Unabhängig von den Herausforderungen, die sich stellen, hoffen wir, bald erste Ergebnisse auf unserem Portal www.basic-german.com nutzbar machen zu können.

Literaturverzeichnis

Baldegger, M., Müller, M. & Schneider, G. (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Strasbourg: Europarat.

Baayen, R. H. (2009). Corpus linguistics in morphology: morphological productivity. In A. Luedeling & M. Kytö (Hrsg.), *Corpus Linguistics. An International Handbook* (vol. 2, S. 900–919). Berlin: de Gruyter.

Deutscher Volkshochschulverband/Goethe-Institut. (Hrsg.). (1985). *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (3., neu bearb. Aufl.). Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.

Fandrych, C. & Tschirner, E. (2007). Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache, 44*(4), 195–204.

Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch*. Stuttgart: Langenscheidt.

Gries, S. T. (2008). Dispersions and adjusted frequencies in corpora. *International Journal of Corpus Linguistics, 13*(4), 403–437.

Haderlein, V. (2008). *Das Konzept zentraler Wortschätze. Bestandsaufnahme, theoretisch-methodische Weiterführung und praktische Untersuchung.* (Unveröffentlichte Dissertation). Ludwig-Maximilians-Universität München, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften.

Jones, R. L. & Tschirner, E. (2006). *A Frequency Dictionary of German. Core vocabulary for learners.* London: Routledge.

Lange, W., Okamura, S. & Scharloth, J. (2015). Grundwortschatz Deutsch als Fremdsprache: Ein datengeleiteter Ansatz. In J. Kilian & J. Eckhoff (Hrsg.), *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren. Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft, Sprachunterricht, Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Lang.

Pfeffer, A. J (1970). *Grunddeutsch. Basic (Spoken) German Dictionary*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Rosengren, I. (1972–1977). *Ein Frequenzwörterbuch der deutschen Zeitungssprache. Die Welt, Süddeutsche Zeitung* (2 Bände). Lund: Gleerup.

Schnörch, U. (2002). *Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikografischen Aufarbeitung*. Tübingen: Narr.

Tschirner, E. (2008). *Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen*. Berlin: Cornelsen.

Zipf, G. K. (1935). *The Psycho-biology of Language. An Introduction to Dynamic Philology.* Boston: Mifflin.

Wie kann ein Paronymwörterbuch funktionieren?

Petra Storjohann – Institut für Deutsche Sprache, Mannheim
Ulrich Schnörch – Institut für Deutsche Sprache, Mannheim

Abstract

Der Beitrag fasst die Schritte einer Projektvorstellung und aktuelle Reflexionen über ein am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim neues, korpusgestütztes Paronymwörterbuch zusammen. Zunächst wird der Begriff der Paronymie in einer Arbeitsdefinition eingegrenzt und es wird gezeigt, welche Lücke mit dem neuen Werk in der Wörterbuchlandschaft geschlossen wird. Im Anschluss werden ausgewählte methodische Aspekte sowie Fragen der Wortartikelinhalte und -präsentation skizziert.

1. Was sind Paronyme?

Auch wenn die Bezeichnung *Paronym* bzw. *Paronymie* wenig bekannt ist, das Phänomen an sich ist Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern sowie Fremdsprachenlernenden geläufig. Folgendes Zitat vermag als Hinführung dienen:

> […] Seit einiger Zeit zum Beispiel hat sie bemerkt, dass das Wort „Problem“ fast aus der geschriebenen und gesprochenen Sprache verschwunden und durch „Problematik“ ersetzt worden ist. Sie hat im Wörterbuch nachgeschlagen und herausgefunden, dass die beiden Wörter keineswegs dieselbe Bedeutung haben, denn „Problematik“ verweist auf einen Problemkomplex, zum Beispiel in der Wissenschaft. Das Gleiche ist mit „Typ“ passiert, neuerdings durch „Typologie“ ersetzt, und mit „Methode“, die zu „Methodologie“ geworden ist – um nur einige Beispiele zu nennen, in denen anstelle eines spezifischen Terminus ein anderer verwendet wird, der auf eine ganz andere Kategorie verweist (de Carlo, 2012, S. 112).

Das Zitat hält weder eine Definition geschweige denn eine wissenschaftliche Erklärung bereit, aber es lässt sich gewissermaßen als literarische Annäherung an das von der germanistischen Linguistik vernachlässigte Thema „Paronymie“ verstehen: Es geht um die sprachliche Verwechslung formal und inhaltlich ähnlicher Wörter oder deren mehr oder minder bewusste (zum Teil auch fehlerhafte) Ersetzung bzw. Verschiebung in andere Gebrauchsbereiche. Darunter fallen Wortpaare unterschiedlicher Kategorien. So versteht z. B. Glück (1993, S. 452) unter Paronym einen ähnlichen bedeutungsgleichen Ausdruck aus etymologisch verwandten Sprachen (z. B. dt. *Sommer* – engl. *summer*). Conrad (1985, S. 172) dagegen definiert Paronyme als „ähnlich klingende, in ihrer Bedeutung aber unterschiedene Wörter, die mit unterschiedlichen Wortbildungsmorphemen zu ein und demselben Grundwort gebildet sind und ein und derselben Wortart angehören", wie z. B. *kind-lich* ‚wie ein Kind‘ neben *kind-isch* ‚lächerlich, albern‘. Bußmann (1983, S. 371) fasst auch Ableitungen vom gleichen Wortstamm, etwa *lesen*, *Leser*, *Lesung*, *lesbar*, darunter. Dabei verfügen diese Beispiele, auch in Abhängigkeit von der Perspektive (z. B. Fremdsprachenlerner/in vs. Muttersprachler/in), über unterschiedliche Grade an Verwechslungspotential. Nicht für jedes aufgeführte Wortpaar ist eine explizite Abgrenzung voneinander in einem Wörterbuch nötig. In Abbildung 1 werden daher Wortpaare zusammengestellt, die nachfolgend als Paronyme im engeren Sinne klassifiziert werden, aber auch solche, die sich darüber hinaus in Handbüchern und Wörterbüchern oder auch aus fremdsprachlicher Perspektive als Beispiele für Paronyme finden, die aber eigentlich anderen linguistischen Kategorien zugeordnet werden.

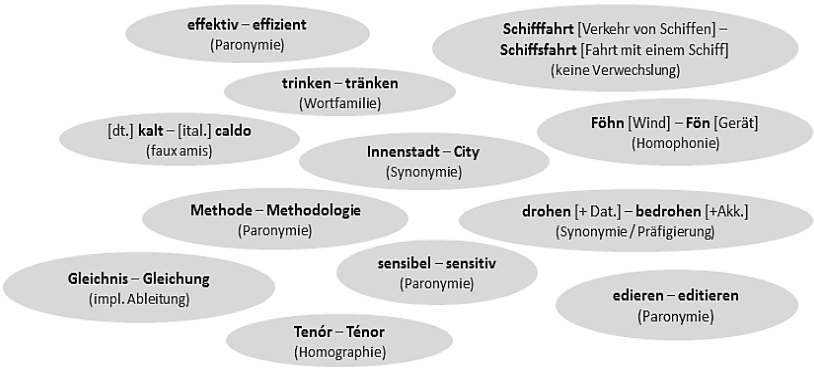


Abb. 1: Paronyme und davon abzugrenzende Phänomene

Im strikten Sinne sind Paronyme ausdruckseitig ähnliche Wörter, die aufgrund semantischer Gemeinsamkeiten leicht verwechselbar sind. Dazu gehören z. B. Paare wie *effektiv/effizient*, *sensibel/sensitiv*, *Methode/Methodik/Methodologie*, *konzeptuell/konzeptionell*. Sie sind u. a. von Paaren gleicher Wortfamilien, von Homophonen, Homonymen und falschen Freunden etc. abzugrenzen.

2. Warum brauchen wir ein Paronymwörterbuch?

Làzàrescu (1999) geht davon aus, dass sprachliche Schwierigkeiten mit den oben aufgeführten Paaren vorwiegend unter Fremdsprachenlernenden auftreten. Aber zahlreiche Sprachforen[1] zeigen, dass auch Muttersprachlerinnen und -sprachler Unsicherheiten im Gebrauch aufweisen. Nicht selten geht konkreten Anfragen an die Community eine Konsultation verschiedener Wörterbücher voraus, die keine zufriedenstellenden Antworten enthalten. Das nachfolgende Beispiel *sensibel/sensitiv* aus Einträgen von Duden-online soll das demonstrieren:

1 Siehe z. B. das Forum gutefrage.net unter http://www.gutefrage.net/frage/was-ist-der-unterschied-zwischen-sensitiv-und-sensibel

sensitiv: von übersteigerter Feinfühligkeit; überempfindlich
sensibel: 1) von besonderer Feinfühligkeit; empfindsam
2) (Medizin) empfindlich gegenüber Schmerzen und Reizen von außen; schmerzempfindlich
3) besonders viel Sorgfalt, Umsicht, Fingerspitzengefühl o. Ä. erfordernd, heikel.

Demnach verfügt *sensitiv* nicht über den gleichen Bedeutungsumfang wie *sensibel*. Korpusdaten zeigen aber, dass *sensitiv* eine Bedeutungserweiterung erfahren hat (siehe Beispiele 1–4), die als konventionalisiert einzustufen und bisher nicht lexikografisch dokumentiert ist. Dadurch können beide Ausdrücke in bestimmten Kontexten (Beispiel 2 und 4) durchaus bedeutungsähnlich verwendet werden. Zwischen den Angaben in Wörterbüchern und dem Sprachgebrauch entsteht somit eine Diskrepanz, die sich als sprachliche Zweifel seitens der Sprecherinnen und Sprecher äußern kann.

1. Zwölfmal „sehr gut", zweimal „gut" und einmal „befriedigend": So hat das Öko-Test-Magazin sensitive Feuchttücher bewertet. (DeReKo, Institut für deutsche Sprache, 2016)

2. Die gerechtere Lastenverteilung zwischen dem privaten und öffentlichen Sektor im Krisenfalle ist freilich nach wie vor ein überaus sensitives Thema, […]. (DeReKo, ebd.)

3. So würden immer wieder neue Anti-Dumping-Maßnahmen und Handelsbarrieren der westlichen Länder den Export der osteuropäischen Staaten behindern. Dieser Vorwurf bezieht sich vor allem auf sogenannte „sensitive" Ausfuhren wie landwirtschaftliche Produkte, Textilien, Eisen, Stahl und chemische Produkte. (DeReKo, ebd.)

4. Solche Geräte sind sensitiv genug, organische Störungen beim Menschen anhand der körpereigenen Ströme […] anzuzeigen. (DeReKo, ebd.)

Ein reines Wörterbuch deutscher Paronyme gibt es nicht (Hausmann, 1990, S. 1120). Wörterbücher, die in unterschiedlicher Weise verwechselbare Wörter, aber nicht exklusiv Paronyme, dokumentieren, sind Müller (1973) sowie Pollmann und Wolk (2010) (vgl. Abb. 2).

sensibel/sensitiv/sentimental/sentimentalisch/sensuell/sensualistisch/sensorisch/sensoriell/senil

Als **sensibel** wird jemand bezeichnet, der feiner seelischer Empfindungen fähig ist. Ein sensibler Mensch ist feinfühlig, einfühlsam, empfindsam, zartfühlend und alles andere als robust:

es gäbe Beispiele, daß sensible Kinder sich erst nach Ablauf einiger Wochen eingewöhnten (Jens, Mann 53); Sensible Naturen werden ja schon durch den Auspufflärm halb verrückt gemacht, während sich die Robusteren. . . nicht einmal durch das Abfeuern einer Kanone stören lassen (Menzel, Herren 82); seit ich weiß, wie sensibel sie ist, . . . habe ich nie wieder gefragt (Frisch, Gantenbein 326).

Im übertragenen Gebrauch bedeutet *sensibel* soviel wie *Behutsamkeit und Vorsicht im Umgang erfordernd oder zeigend:*

man müsse mit einer so sensiblen Materie wie mit Nachrichten vorsichtig umgehen (Bundestag 189/1968, 10243); beeindruckend vor allem die sensible Führung der Kamera, die Szenen und Gesichter in ihren charakteristischen Zügen herauszuschälen weiß (MM 4./5.6.66).

Eine Art Steigerung von *sensibel* enthält das Adjektiv **sensitiv**, das *übermäßig empfindsam, empfindungsfähig* bedeutet. Der sensitive Mensch mit seiner gesteigerten Empfindsamkeit und Überempfindlichkeit sowie seiner starken Verletzbarkeit des Selbstwertes neigt zu heftiger Nerven- und Gefühlserregbarkeit und zu Neurosen in Verbindung mit Selbsterniedrigung, Selbstbeschuldigung und Selbstquälerei:

Abb. 2: Ausschnitt aus Müller (1973)

Die (kontrastive) lexikografische Beschreibung von Paronymen hat bei traditionellen Nachschlagewerken mehrere Defizite, u. a. die eher normative/präskriptive Ausrichtung sowie das Fehlen umfangreicher Auswertungen aktueller Daten als Grundlage der Wörterbucharbeit. Die Inhalte sind veraltet, sprachdidaktisch wenig aufbereitet und es fehlt an geeigneten benutzerfreundlichen Präsentationsformen. Ähnliche, gewohnte Normierungen tradierende Beschreibungen finden sich auch in Open-Access-Quellen wie Wiktionary, die keine Korpusanalysen vornehmen.

Was Paronyme sind, wie man sie ermittelt, analysiert, dokumentiert und theoretisch verortet, ist Ziel eines neuen Projekts am Institut für Deutsche Sprache (IDS). Daher kann an dieser Stelle nur ein hypothetischer Paronymiebegriff zugrunde gelegt werden, den es künftig zu präzisieren gilt: Paronyme sind leicht verwechselbare Wörter einer Sprache, die eine gemeinsame etymologische Wurzel haben, aber auch einen morphologischen Unterschied aufweisen, die sich in Form und Aussprache ähnlich sind sowie über semantische Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede verfügen. Bisher standen solche Ausdrücke im Fokus der Sprachvermittlung und der Übersetzungswissenschaft (Làzàrescu, 1999). Versuche, sich dem Phänomen auf theoretischer, kategorisierender Ebene zu nähern (Làzàrescu, 1999) können als wichtige Grundlagenarbeiten betrachtet werden, sie müssen für ein empirisch ausgerichtetes Projekt jedoch hinterfragt werden. Es liegen keine

korpusanalytischen Studien vor, die Paronymie gebrauchsorientiert mit Blick auf möglichen Sprachwandel untersuchen und das Phänomen z. B. kognitionslinguistisch einbetten. Auch kontrastive korpusanalytische Verfahren sind wenig für Analysen von Wortpaaren getestet worden. Ein linguistischer und lexikografischer Neuansatz ist also hinreichend begründet; dabei sind konzeptionelle, lexikografische und methodische Aspekte zu überdenken.

3. Ein neues Paronymwörterbuch: Ziele und Methoden

3.1 Ziele

Den Anknüpfungspunkt für das Paronymieprojekt bilden die Erfahrungen aus der korpusgestützten Internetlexikografie, genauer: dem Projekt *elexiko* des IDS (Institut für deutsche Sprache, 2013; Haß, 2005; Klosa, 2011). Es sind die Erfahrungen mit Korpusdaten, die eine wesentliche Rolle für das künftige Wörterbuch spielen. Denn ein Wörterbuch sollte zuverlässig sein und Verallgemeinerungen über Verwendungen enthalten, wie sie in konventionalisiertem Sprachgebrauch vorkommen (Atkins & Rundell, 2008). Erste Studien (Storjohann, 2013) zeigen, dass Sprachgebrauchsanalysen Erkenntnisse zu sprachlichen Strukturen hervorbringen, die i. d. R. nicht in traditionellen Wörterbüchern erfasst sind. Diese beziehen sich auf unterschiedliche Phänomene und zeugen von Dynamik, kontextueller Anpassung und diachronem Wandel, also von Eigenschaften, die ein modernes Wörterbuch zu vermitteln versuchen sollte.

Das neue Paronymwörterbuch ist als elektronisches Wörterbuch konzipiert und wird kostenlos öffentlich zugänglich sein. Es wird umfangreiches Datenmaterial auswerten und deskriptiv Sprachgebrauch dokumentieren, wie er in regelhaften Strukturen vorkommt. Die Einträge selbst sind kontrastiver Natur und enthalten jeweils zwei oder mehrere lexikalische Ausdrücke. Inhaltlich sollen gezielt semantische Gemeinsamkeiten und Abgrenzungsbereiche zwischen den Bedeutungen der Paronyme aufgezeigt werden. Untersuchungen zu *effektiv/effizient* (Storjohann, 2013) und auch *sensibel/sensitiv* (Storjohann, in Druck) decken Bedeutungsentwicklungen in Korpora auf.

Derartige Prozesse des Sprachwandels werden dokumentiert. Mit benutzerfreundlichen Navigations- und flexiblen Zugriffsstrukturen sollen dabei die Vorteile eines elektronischen Nachschlagewerkes ausgenutzt werden.

3.2 Methoden und Verfahren

Eine Neukonzeption erfordert gleichermaßen die Suche nach geeigneten Verfahren zur kontrastiven lexikalischen Analyse, die große Datenmengen nach verschiedenen Kriterien analysieren und zur lexikografischen Interpretation vorstrukturiert anbieten kann. In Hinblick auf die Ermittlung von Einzelwortbedeutungen bieten entsprechende Korpuswerkzeuge den Vorteil, schnell Verwendungsaspekte aufzuspüren; Grundlage hierfür ist die Analyse von Kollokatoren (statistisch signifikanten kontextuellen Partnerwörtern). Durch Gruppierungen dieser können thematische Verwendungsbereiche (Domänen, Diskursbereiche) ermittelt werden. Deren Vergleich wiederum kann insbesondere für die Analyse von Paronymen von Interesse sein. Für *effizient/effektiv* ergeben sich die in Abbildung 3 dargestellten Übereinstimmungen und Unterschiede in Bezug auf abstrahierte Verwendungsbereiche. Diese wurden anschließend mit konkreten Kollokatoren, die aus dem Korpus *DeReKo* (Institut für deutsche Sprache, 2016) gewonnen wurden, kontextuell illustriert (näheres in Storjohann, 2013)[2].

2 Die Untersuchung wurde mithilfe der Software „Kollokationsanalyse: Statistische Kollokationsanalyse und -clustering“ durchgeführt (Belica, 1995), die als Tool in COSMAS II (Institut für deutsche Sprache, 2015) implementiert ist.

effizient	*effektiv*
'Systeme, Verfahren, Verwaltung, Strukturen/ Kosten/Projekte/Wirtschaft': *Abläufe, Arbeit, Arbeitsweise, Betriebsabläufe, Bewirtschaftung, Einsatz, Maßnahmen, Lösung, Strukturen, Organisation, Verwaltungen …*	'Wirtschaft/Methoden/Arbeit/Management/ Personalverwaltung/ökonomische Strukturen': *Arbeit, Arbeitsabläufe, Kommunikation, Lösung, Maßnahme, Methode, Organisation, Personaleinsatz, Strukturen, System, Verwaltung, Werbung …*
'Umwelt/Stromerzeugung': *Energieeinsatz, Energienutzung, Energieversorgung, Energieverwendung, Heizen, Stromnutzung …*	'Krisenbewältigung/Kriminalitätsbekämpfung': *Dopingbekämpfung, Krisenmanagement, Polizeiarbeit, Selbstverteidigungstechniken, Strafverfolgung, Verbrechensbekämpfung …*
'Technik/Technologien': *Anlagen, Antriebstechnologie, Geräte, Heizungen, Kraftwerke, Motoren, Verbrennungsmotoren, Wärmepumpen …*	'Medizin/Behandlungsverfahren': *Behandlung, Behandlungsmethoden, Ganzkörpertraining, Prävention, Rückenübungen, Therapie, Workout …*
	'Umwelt/Ressourcen/Zukunft' *Hochwasserschutz, Klimaschutz, Ressource …*
	'Banksektor/Geld/Zinsen': *Jahreszinssatz, Rendite, Steuerbelastung …*

Abb. 3: Themenbereiche und zugeordnete Kollokatoren zu *effektiv* und *effizient* (Ausschnitt)

Korpuswerkzeuge sollten in der Lage sein, systematisch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Paronymen kontrastiv zu ermitteln. Kontrastive korpuslinguistische Methoden liegen heute vor (z. B. Contrasting Near-Synonyms, vgl. Belica, 2006) und wurden u. a. für Untersuchungen von Nahesynonymen herangezogen (z. B. Marková, 2012). Diese arbeiten auf der Basis von Kollokationsprofilen und ermitteln den Grad semantischer Nähe zwischen Ausdrücken mit ähnlichen kontextuellen Verwendungen. In selbstorganisierende Merkmalskarten (self-organising feature maps; vgl. Belica, 2006) werden die Ausdrücke, die über semantische Gemeinsamkeiten/Unterschiede verfügen, visuell dargestellt und die Ergebnisse der linguistischen Interpretation zur Verfügung gestellt (siehe Vachková & Belica, 2009). Das heißt, Ausdrücke mit ähnlichen Verwendungsweisen werden anhand ihrer unmittelbaren regelhaft vorkommenden Partnerwörter kontrastiert, und ihre semantische Nähe bzw. Distanz wird anhand der Überlappungen an kontextuellen Verwendungen erfasst (vgl. Abb. 4)[3].

3 Das Verfahren arbeitet auf der Grundlage der Kollokationsprofile, die in der Kookkurrenzdatenbank CCDB abrufbar sind (siehe Belica, 2001 ff.).

sensibel	sensitiv			
ausbalanciert	differenziert	geschmeidigen	disparat	intuitiv
ausbalancieren	differenzieren	überzeugend	fragmentiert	amorph
klangschön	vielschichtig	hochintelligent	plastisch	skulptural
zart	virtuos	ambivalent	verdichtet	unbelebt
gefühlvoll	subtil	einfühlen	vermittelnd	Artefakt
Feingefühl	zerbrechlich	fragil	wahrhaftig	Körperlichkeit
fein	nuancieren	eindimensional	authentisch	äußere
feinnervig	nuanciert	unpräzis	bildlich	sinnlich
feinfühlig	delikat	komplex	fokussiert	Visualisierung
feinsinnig	dynamisch	hochkomplex	jener	verschiedenartig
stilsicher	spannungsgeladen	emotionell	diese	ästhetisch
empfindsam	spannungsvoll	diffizil	welcher	sensorisch
ausdrucksstark	spannungsreich	explosiv	essentiell	lichtempfindlich
einfühlsam	stimmig	aussagekräftig	inkriminiert	immateriell
wandlungsfähig	vielgestaltig	intim	personalisieren	visualisieren
detailreich	variantenreich	emotional	gefühlsmäßig	neuronal
anpassungsfähig	reizvoll	heikel	zentral	benutzerfreundlich
kenntnisreich	produktiv	brisant	militärisch	effizient
sympathisch	beeindruckt	komplizieren	flexibel	audiovisuell
verletzlich	spinnen	wichtig	umfassen	zukunftsträchtig
begaben	faszinieren	interessant	zugänglich	kostengünstig
intelligent	attraktiv	konzentriert	relevant	Informationsverarbeitung
belesen	spannen	arbeitsintensiv	personalisiert	marktfähig
hellwach	belieben	schwierig	unterschiedlich	medizinisch
diszipliniert	kritisch	labil	hochsensibel	Dienstleistung
selbstbewußt	reizen	empfindlich	bestimmt	höherwertig
selbstbewusst	befremden	problematisch	reaktiv	Verfügbarkeit
disziplinieren	zwiespältig	sensibilisiert	bestimmen	lebensnotwendig
besonnen	irritieren	vorteilhaft	kostenintensiv	Beschaffung
zurückhaltend	befremdet	prekär	Pheromon	lebenswichtig
diskret	berühren	wacklig	unempfindlich	Produktionsfaktor
verständnisvoll	besorgt	fragwürdig	schädlich	hochwertig
behutsam	ungehalten	gefährdet	kontaminieren	exportieren
vorsichtig	unfreundlich	exponieren	kontaminiert	Rüstungsgut
rücksichtsvoll	gereizt	exponiert	verderblich	Konsumgut
restriktiv	hellhörig	peripher	Zone	genehmigungspflichtig
pfleglich	unklug	neuralgisch	hochgefährlich	exportiert
umsichtig	aggressiv	geschützt	Waffenprogramm	geliefert
sorgsam	zögerlich	gefährden		Import
pragmatisch	dünnhäutig	schützenswert		Exporteur

Abb. 4: Contrasting-Near-Synonyms-Verfahren mithilfe von Merkmalskarten

Für Lexikografinnen und Lexikografen bieten derartige Verfahren der vergleichenden, automatischen Datenstrukturierung die Möglichkeit, relativ zügig zu untersuchen, ob und in welchen (Diskurs-)Bereichen zweier Stichwörter Ähnlichkeiten oder Differenzen (z. B. in Bezug auf Kollokatoren) auftreten. Einige Verfahren gilt es zu testen und geeignete Methoden zur systematischen Analyse und Vorstrukturierung semantischer Inhalte zu finden, um Verwendungsweisen der sprachlichen Gegenwart aufzuspüren.

Das Projekt „Paronymwörterbuch“ nimmt seine Arbeit 2015 auf und schließt eine Lücke in der Forschung und in der Wörterbuchlandschaft. Das Wörter-

buch wird im Online-Wörterbuchportal OWID (Institut für deutsche Sprache, 2015) integriert. Die Resultate größerer Benutzerstudien zu Internetwörterbüchern (Müller-Spitzer, 2014) helfen uns dabei, Anregungen von Nutzerinnen und Nutzern zu berücksichtigen. Wir hoffen damit ein Nachschlagewerk zu erarbeiten, dass dabei hilft, sprachliche Zweifel auszuräumen, gezielt Antworten zu liefern und Nutzerinnen sowie Nutzer auch für Tendenzen des Sprachwandels zu sensibilisieren.

Literaturverzeichnis

Atkins, S. & Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.

Belica, C. (1995). *Statistische Kollokationsanalyse und -clustering. Korpuslinguistische Analysemethode*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

Belica, C. (2001 ff.). *Kookkurrenzdatenbank CCDB – V3.3. Eine korpuslinguistische Denk- und Experimentierplattform*. Zugriff im August 2014 über http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/

Belica, C. (2006). *Modellierung semantischer Nähe: Kontrastierung von nahen Synonymen. Korpusanalytische Methode*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. Zugriff im August 2014 über http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/

Bußmann, H. (1983). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.

Conrad, R. (Hrsg.). (1985). *Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini*. Leipzig: Bibliographisches Institut.

de Carlo, A. (2012). *Sie und er* (M. Pflug, Übers.). Zürich: Diogenes.

Glück, H. (Hrsg.). (1993). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler.

Haß, U. (Hrsg.). (2005). *Grundfragen der elektronischen Lexikographie. elexiko – das Online-Informationssystem zum deutschen Wortschatz*. Berlin: de Gruyter.

Hausmann, F. J. (1990). Das Wörterbuch der Homonyme, Homophone und Paronyme. In F. J. Hausmann, O. Reichmann, H. E. Wiegand & L. Zgusta (Hrsg.). *Ein internationales Handbuch zur Lexikographie* (Band 2, S. 1120-1125). Berlin: de Gruyter.

Institut für deutsche Sprache (2013). *elexiko. Online-Wörterbuch zur deutschen Gegenwartssprache*. Zugriff im August 2014 über http://www.elexiko.de

Institut für deutsche Sprache (2015). *COSMAS II. Corpus Search, Management and Analysis System.* Mannheim: Institut für deutsche Sprache. Zugriff über http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/

Institut für deutsche Sprache (2015). *OWID. Online Wortschatzinformationssystem des Deutschen*. Zugriff über http://www.owid.de

Institut für deutsche Sprache (2016). *DeReKo. Deutsches Referenzkorpus.* Mannheim: Institut für deutsche Sprache. Zugriff über http://www.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/

Klosa, A. (Hrsg.). (2011). *elexiko – Erfahrungsberichte aus der lexikografischen Praxis eines Internetwörterbuchs*. Tübingen: Narr.

Làzàrescu, I. (1999). *Die Paronymie als lexikalisches Phänomen und die Paronomasie als Stilfigur im Deutschen*. Bukarest: Anima.

Marková, V. (2012). *Synonyme unter dem Mikroskop. Eine korpuslinguistische Studie*. Tübingen: Narr.

Müller, W. (1973). *Duden. Leicht verwechselbare Wörter* (Duden Taschenbücher, Bd. 17). Mannheim: Bibliographisches Institut.

Müller-Spitzer, C. (Hrsg.). (2014). *Using Online Dictionaries* (Lexicographica. Series Maior, vol. 145). Berlin: de Gruyter.

Pollmann, C. & Wolk, U. (2010). *Wörterbuch der verwechselten Wörter. 1000 Zweifelsfälle verständlich erklärt.* Stuttgart: Pons.

Storjohann, P. (2013). Korpuslinguistische und lexikografische Ansätze zur Beschreibung deutscher Paronyme. In H. Scheuringer & D. Sava (Hrsg.), *Im Dienste des Wortes. Lexikologische und lexikografische Streifzüge* (S. 401–418). Passau: Stutz.

Storjohann, P. (2015). Was ist der Unterschied zwischen sensitiv und sensibel? *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, *62*(1), 99-122.

Vachková, M. & Belica, C. (2009). Self-Organizing Lexical Feature Maps. Semiotic Interpretation and Possible Application in Lexicography. *Interdisciplinary Journal for Germanic Linguistics and Semiotic Analysis, 13*(2), 223-260.

Wiktionary. *Das freie Wörterbuch*. Zugriff im August 2014 über http://de.wiktionary.org

Analyse einiger Textsorten bezüglich des fremdsprachlichen Deutschunterrichts

Yasemin Acar – Universität Erciyes zu Kayseri, Türkei

Abstract

Dieser Beitrag zeigt anhand einiger Textsorten, wie man mit Texten bzw. Gebrauchstexten effektiv umgehen kann und wie die Lernenden effektiv davon Gebrauch machen können. Es wurden Gebrauchstexte ausgewählt, die man als authentisch bezeichnen kann und versucht, das Fehlende zum Zielland zu erheben. Der Schwierigkeitsgrad geht von leicht zu schwierig. Dadurch soll der Einsatz dieser authentischen Texte im Unterricht ermöglicht werden.

1. Textlinguistik und Textwissenschaft: Die Problematik der Textlinguistik

Die Textlinguistik ist eine junge Wissenschaftsdisziplin, die sich in der 2. Hälfte der 60er und der 1. Hälfte der 70er Jahre allmählich herausbildete und seither eine schnelle Entwicklung erfahren hat. Brinker zufolge ist die Aufgabe der Textlinguistik, die allgemeinen Bedingungen und Regeln der Textkonstitution, die den konkreten Texten zugrunde liegen, systematisch zu beschreiben und ihre Bedeutung für die Textrezeption zu erklären. Außerdem setzt die linguistische Textanalyse sich zum Ziel, die Struktur, d. h. den grammatischen und thematischen Aufbau sowie die kommunikative Funktion konkreter Texte transparent zu machen und nachprüfbar darzustellen. Sie kann dadurch Einblicke in die Regelhaftigkeit von Textbildung (Textkonstitution) und Textverstehen (Textrezeption) vermitteln (Brinker, 2010, S. 9).
Van Dijk nimmt eine übergreifende interdisziplinäre „Textwissenschaft“ an, die sich im Rahmen einzelner Wissenschaften, wie Poetik, Rhetorik, Psychologie, Pädagogik, Theologie, Geschichte und Jurisprudenz, entwickelt hat.

Diese Wissenschaften untersuchen Texte unter verschiedenen Aspekten und mit verschiedenen Zwecken (Vater, 1992, S. 8).

1.1 Textdefinition

1.1.1 Text in der Alltagssprache

In der Alltagssprache wird der Begriff „Text" in vielen verschiedenen Bereichen und sprachlichen Kontexten gebraucht. Wenn man in Wörterbüchern der deutschen Gegenwartssprache nachschlägt, kann man hauptsächlich auf die folgenden unterschiedlichen Verwendungsweisen von „Text" stoßen:

- ein langer, gedruckter Text; einen Text vorlesen, vortragen, auswendig lernen, korrigieren, überfliegen, kommentieren, ändern, ergänzen, entstellen, übersetzen…
- den vollen Text einer Rede abdrucken, nachlesen; der Text eines Vertrags, Telegramms, Dramas…
- die Texte zu den Abbildungen schreiben
- über einen Text predigen
- der Text eines Liedes, einer Oper…

Diese Sammlung deutet darauf hin, dass die alltagssprachliche Anwendung des Wortes „Text" nicht einheitlich und im Kern „Text" eine schriftlich formulierte sprachliche Einheit ist, die im Allgemeinen aus mehreren Sätzen besteht (Brinker, 2010, S. 12). Auch Vater vertritt die Ansicht, dass im Alltag der Begriff „Text" schriftlich ist. Daher sieht er Dialoge, Landschaftsbilder, Verkehrszeichen, Comics ohne Texte nicht als Texte an (Vater, 1992, S. 14).

1.1.2 Textbegriff in der Textlinguistik

In der Textlinguistik gibt es viele verschiedene Definitionen des Begriffs „Text". Brinker unterscheidet zwei Hauptrichtungen bei der Bestimmung der linguistischen Textdefinition.

Die erste Richtung ist die sprachsystematisch ausgerichtete Textlinguistik, die auf die strukturalistische Linguistik und die generative Transformationsgrammatik aufbaut. Der Untersuchungsgegenstand dieser drei linguistischen Forschungsrichtungen ist das Sprachsystem, und darunter versteht

man das Regelsystem einer Sprache. Nach diesem strukturalistischen Aspekt ist es Aufgabe der Linguistik, das sprachliche System durch geeignete Methoden (Analyseverfahren, Operationen) an den Tag zu bringen. Bezüglich der generativen Transformationsgrammatik beschreibt aber die Linguistik hinsichtlich der Aspekte der Kommunikation die immanente Sprachkompetenz des idealen Sprecher-Hörers. Über Jahrhunderte nehmen diese sogenannten linguistischen Richtungen den „Satz" als oberstes Forschungsobjekt an. Während die strukturalistische Linguistik sich mit der Analyse und der Deskription des Satzes, insbesondere mit der Segmentierung und Klassifikation sprachlicher Einheiten, beschäftigt, beschreibt die generative Transformationsgrammatik die Sprachkompetenz als die Fähigkeit des kompetenten Sprechers einer Sprache, eine große Anzahl von Sätzen zu bilden und zu verstehen. Mit der Kritik der Einschränkung linguistischer Forschungen auf den Satz konzentriert sich die linguistische Analyse stärker als bisher auf den Text.

Die sprachsystematisch orientierte Textlinguistik setzt sich deshalb zum Ziel, die allgemeinen Grundsätze aufzudecken und diese systematisch zu beschreiben. Ein Text wird als eine kohärente Aneinanderreihung von Sätzen verstanden, d. h. aber, dass der Satz immer noch als „Markstein" die wichtigste Rolle in der Hierarchie sprachlicher Einheiten spielt. Andererseits ist es nicht außer Acht zu lassen, dass die Textkohärenz nur als grammatisches Phänomen gesehen wird und damit nämlich die syntaktisch-semantischen Beziehungen zwischen Sätzen bzw. sprachlichen Einheiten in aufeinander folgenden Sätzen bezeichnet werden (vgl. Brinker, 2010, 13 f.).

Die zweite Richtung der Textlinguistik, die Anfang der 1970er Jahre entstanden ist, nennt Brinker „kommunikationsorientierte Textlinguistik". Diese Richtung kritisiert die sprachsystematisch-orientierte Textlinguistik, weil sie Texte als isolierte, statische Objekte bearbeitet und nicht genügend Rechnung trägt, dass Texte immer in Kommunikationssituationen auftreten. Die kommunikationsorientierte Textlinguistik beruht auf der linguistischen Pragmatik, die sich auf die Sprechakttheorie von J. L. Austin und J. R. Searle stützt. Nach diesem pragmatischen Aspekt wird der Text nicht mehr als grammatisch verknüpfte Sätze verstanden, sondern als komplexe sprachliche Handlung, in der der Sprecher oder Schreiber darauf abzielt, eine

bestimmte kommunikative Beziehung zum Hörer oder Leser herzustellen. Die zweite Betrachtungsweise der Textlinguistik untersucht die kommunikative Funktion von Texten, die den Handlungscharakter des Textes bestimmt. Sie bezeichnet nämlich die Art des kommunikativen Kontakts, z. B. informierend oder appellierend (Brinker, 2010, S. 14 f.).
Eine allgemein akzeptierte Textdefinition liegt bisher nicht vor. Die Frage bleibt daher offen, ob überhaupt eine stets und überall gültige Textdefinition zu bestimmen ist.

1.2 Textsorten

Textsorten betrachtet Brinker als komplexe Muster für sprachliche Handlungen, wobei diese auf kommunikativen Bedürfnissen der Sprachgemeinschaft beruhen (Brinker, 2010, S. 120). Diese Muster lassen sich anhand von kommunikativ-funktionalen, strukturellen und kontextuellen Merkmalen beschreiben. In der Textsortenlehre wird, wie schon bei der Textlinguistik erwähnt, eine Unterscheidung zwischen zwei Hauptforschungsrichtungen gemacht: Der sprachsystematisch ausgerichtete Forschungsansatz konzentriert sich auf strukturelle bzw. grammatische Merkmale, um eine Beschreibung und Abgrenzung von Textsorten zu erreichen. Der kommunikationsorientierte Forschungsansatz versucht die Texte nach kommunikativ-funktionalen Aspekten einzuteilen.
Wenn bisher dargelegte Ansätze zur Textsortendifferenzierung ausführlich untersucht werden, wird deutlich, dass die Analysekategorien zu heterogen und die Kriterien nicht genau erkennbar sind. Nach Brinker muss die Typologisierungsbasis sowohl homogen als auch akzeptabel sein. Sie sollte sich mit unserem intuitiven Textsortenwissen decken. „Wenn sich nämlich die ‚theoretischen' Textsorten der Wissenschaft zu weit von den ‚intuitiven' Textsorten der Alltagswelt entfernen, besteht die Gefahr, dass die linguistische Forschung in diesem Bereich empirisch inadäquat wird" (Brinker, 2010, S. 121).

1.2.1 Der alltagssprachliche Textsortenbegriff

Im Deutschen findet sich eine Vielzahl vorwissenschaftlicher Textsortenbezeichnungen, mit denen wir die im Alltag erscheinenden Textsorten ordnen und kategorisieren. Dimter bringt zum Ausdruck: „Eine Auszählung des Duden von 1973 zur Auflistung alltagssprachlicher Textklassennamen […] brachte folgendes Ergebnis: Es wurden insgesamt 1642 Textklassennamen gezählt, von denen 480 für grundlegende, die restlichen 1163 für abgeleitete Textklassenkonzepte stehen" (1981, S. 33). Von dieser Feststellung ausgehend lässt sich sagen, dass Textsorten für unsere kommunikative Praxis von großer Bedeutung sind.

Laut Dimter (1981) gelingt die Differenzierung von alltagssprachlichen Textsorten nach folgenden Kategorien: den Kommunikationssituationen, der Textfunktion und dem Textinhalt.

Wenn Textsortenbegriffe wie Anweisung, Auftrag, Kommentar, Nachricht, Gelöbnis usw. unter die Lupe genommen werden, wird festgestellt, dass sie anhand der kommunikativen Funktion des Textes, die Textfunktion, konkretisiert werden. Der Sender teilt dem Empfänger mit, einen Standpunkt einzunehmen, gezielt etwas zu tun oder sich über ein bestimmtes Ereignis zu informieren.

Für die Textsortennamen wie Wetterbericht, Reisebericht, Sportbericht, Heiratsurkunde, Heiratsanzeige, Kochrezept, Arztrezept usw. ist die Kategorie „Textinhalt" ausschlaggebend. Während der erste Bestandteil dieser Begriffe auf einen bestimmten Lebensbereich hinweist, expliziert der zweite Bestandteil die Textfunktion.

Die dritte Kategorie, der z. B. ein Face-to-Face-Gespräch, Brief, Telefongespräch, eine Rundfunksendung, Fernsehsendung, ein Telegramm, Zeitungsartikel, Buch usw. zugrunde liegt, nennt man „Kommunikationssituation". Hier kann man das direkte Gespräch, das Telefongespräch und den Brief hinsichtlich der zeitlichen und räumlichen Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern voneinander unterscheiden (Brinker, 2010, S. 123).

Kurz zusammengefasst sind die Textsorten der Alltagssprache grundlegend durch funktionale, thematische und situative Merkmale definiert.

1.2.2 Der linguistische Textsortenbegriff

Den linguistischen Textsortenbegriff nimmt Brinker im Rahmen von linguistischen Ansätzen unter die Lupe, bzw. im Rahmen des sprachsystematisch ausgerichteten und des kommunikationsorientierten Forschungsansatzes. Es wurde jedoch festgestellt, dass die sprachsystematisch ausgerichteten Untersuchungen auf der Ebene der textsortenspezifischen Differenzierungen nicht ergebnisreich sind und die aufgrund grammatischer Merkmale vorgeschlagenen Differenzierungen nicht sehr weit führen. Andererseits stützt sich der kommunikationsorientierte Ansatz weitgehend auf die alltagssprachliche Textklassifikation, d. h. die Textsorten sind als typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen darzustellen. Diese Textsorten haben sich in der Sprachgemeinschaft bzw. im Alltag mit der Zeit entwickelt und bieten im Allgemeinen den Kommunizierenden feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten. Dadurch haben sie zum einen eine normierende Wirkung, zum anderen auch eine den kommunikativen Umgang erleichternde Funktion.

Neben stark normierten Textsorten, wie Wetterbericht, Kochrezept, Vertrag, Todesanzeige usw., gibt es auch Textsorten, wie Werbeanzeige, Zeitungskommentar, populärwissenschaftlicher Text usw., die vor allem in struktureller Hinsicht unterschiedlich zu erklären sind. Bei diesen Textsorten handelt es sich nicht nur um die Möglichkeit, den Text individuell zu gestalten; sie kommen auch in verschiedenen typischen Varianten oder als Subtypen der betreffenden Texte zum Vorschein.

Aufgrund der Defizite im Bereich der Textsortenlinguistik ist es nicht für jeden Text möglich, die für die betreffende Textsorte typischen Merkmale von den allgemeingültigen Textualitätsbedingungen und den individuellen (autorenspezifischen) Merkmalen genau zu trennen (vgl. Brinker, 2010, S. 124 f.).

2. Texte und ihre Relevanz im DaF-Unterricht

Es liegt auf der Hand, dass Texte im Fremdsprachenunterricht unumstritten eine eminente Rolle spielen. Feld-Knapp bringt dies folgendermaßen zum Ausdruck (2009, S. 115):

In der Fremdsprachendidaktik herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass es ohne Texte keinen sinnvollen Fremdsprachenunterricht gäbe, denn sprachliche Kommunikation vollzieht sich in Texten. Deshalb ist der Unterricht durch Textorientiertheit geprägt. Die notwendige Textorientierung des Unterrichts lässt sich folglich vom Leitprinzip der kommunikativen Didaktik ableiten, dass sich sprachliches Handeln in Texten vollzieht.

Texte kann man im Fremdsprachenunterricht für verschiedene Zwecke in unterschiedlichen Aufgabenstellungen anwenden. Laut Edelhoff (zitiert nach Feld-Knapp, 2009, S. 119) ist der Text das eigentliche Vehikel des Fremdsprachenlernens: Einerseits enthält ein Text immer eine Mitteilung und Ansammlung von Sprachformen, d. h, dass der Text Informationen, Sachverhalte, Meinungen, Gefühle, Argumente usw. übermittelt; andererseits teilt ein Text eine andere Problematik mit, die die Lernenden zu lösen haben. Sie müssen begreifen, wie die Inhalte in bestimmten Situationen zur Sprache gebracht werden. Außer der Mitteilung und Musterfunktion implizieren Texte auch eine Kontrollfunktion für den Fremdsprachenunterricht. Die Texte kann man als Vergleichsgröße anwenden, um die von den Lernenden produzierten Texte zu bewerten. Sie dienen in erster Linie zur Selbstevaluierung der Lernenden.

Die Texte, die im Fremdsprachenunterricht gebraucht werden, sollen Prototypen für verschiedene Textsorten sein und nach didaktischen Zwecken modifiziert werden. Darüber hinaus ist es von großer Bedeutung, dass die Textsorten vielfältig sind, da wir jeden Text unterschiedlich wahrnehmen und die zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation nötigen Kompetenzen sowie Lese- und Schreibkompetenzen nur mittels verschiedener Texte erweitert werden können (vgl. Feld-Knapp, 2009, S. 119 f.).

Wie Neuner und Hunfeld (2002, S. 119) zum Ausdruck bringen, dienen Gebrauchstexte vor allem sprachfunktionalen Zwecken, besonders wenn die Lernenden sich auf einen Aufenthalt im Zielsprachenland vorbereiten. Sie

übermitteln oder implizieren authentische Informationen über das Zielsprachenland und geben den Lernenden die Gelegenheit, ihr eigenes Land und das Zielsprachenland zu vergleichen. Mittels dieser Texte kann auch eine authentische Atmosphäre im Klassenzimmer geschaffen werden, damit die Lernenden sich auf einen realitätsnahen Sprachgebrauch vorbereiten können. Hierbei wäre angebracht zu betonen, dass die für den fremdsprachlichen Unterricht ausgewählten Texte authentisch sein sollen.
Biechele und Padrós (2003, S. 41) betrachten authentische Texte als

> Texte, die nicht extra für didaktische Zwecke – z. B. für Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache – geschrieben sind. Diese Texte kommen in der Realität tatsächlich vor und entsprechen der muttersprachlichen Norm. Das können Texte aus Zeitungen, aus dem Internet, literarische Texte, Werbeanzeigen usw. sein. Dazu zählt man auch Materialen wie etwa Paket- oder Telegrammkarten, […] , oder auch Speisekarten aus einem Restaurant, Fahrkarten usw.

Die authentischen Texte haben eine bestimmte Funktion oder Intention, z. B. jemandem seine Gefühle oder Meinungen mitzuteilen, Hinweise zu geben usw. Sie lassen sich einer bestimmten Textsorte zuordnen, sie haben also für die jeweilige Textsorte eine charakteristische Sprache, Aufmachung, Form und Funktion (vgl. Biechele & Padrós, 2003, S. 41; Neuner & Hunfeld, 2002, S. 101).
Dazu ist aber anzumerken, dass nicht alle authentischen Texte die fremde Welt gleichermaßen reflektieren, dass nicht alle Texte für den fremdsprachlichen Unterricht gleich gut geeignet sind und dasselbe didaktische Ziel gewährleisten. Das heißt, dass nicht alle authentischen Texte für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind, allein weil sie authentisch sind (Neuner & Hunfeld, 2002, S. 101).
Nun werden einige Arten von Gebrauchstexten bezüglich des fremdsprachlichen Deutschunterrichts vorgestellt. Es wird von diesen Texten ausgehend untersucht, welche Übungstypen entwickelt werden können und welchen Zwecken diese Texte dienen.

1. Beipackzettel: Von einem solchen Text ausgehend lassen sich W- oder Richtig/Falsch-Fragen zum Leseverständnis erstellen oder der Lehrer kann einen Dialog schreiben lassen: „Sie haben Halsschmerzen, daher gehen Sie zum Arzt. Er verschreibt Ihnen Halstabletten. Schreiben Sie anhand des Beipackzettels einen Dialog zwischen Ihnen und dem Arzt".

2. Heiratsanzeige: Zu diesem Text können unterschiedliche Aufgaben gestellt werden:
- Antworten Sie schriftlich auf eine Anzeige.
- Schreiben Sie eine ähnliche Heiratsanzeige.
- Lesen Sie die Anzeigen. Welche Frau passt zu welchem Mann?
- Schreiben Sie die Anzeige in vollständigen Sätzen um.

3. Kassenbons und Kinokarte: Man kann auch verschiedene Texte zu unterschiedlichen Zwecken zusammensetzen, wie bei der folgenden Aufgabe: „Joachim macht am Wochenende einen Ausflug. Schreiben Sie anhand der Kassenbons, der Kinokarte usw. kurz auf, wo er war, mit wem er unterwegs war, wann und was er alles gemacht hat".

4. Lebenslauf: Bei diesem Text kann man W- oder Richtig/Falsch-Fragen stellen oder als interaktive Übung die folgenden Aufgaben anwenden: „Schreiben Sie ein Vorstellungsgespräch zwischen dem Arbeitsgeber bzw. dem Chef und Frau Nachtmann und spielen Sie dieses Gespräch" oder „Mit Hilfe dieses Musters schreiben Sie Ihren eigenen Lebenslauf".

5. Online-Ticket (Fahrkarte): Von einer Fahrkarte ausgehend kann man einen Dialog bzw. einen Hörtext erstellen, der zwischen dem Passagier und seiner Freundin stattfindet. Im Anschluss daran eignen sich auch Richtig/Falsch-Fragen.

6. Verbotsschilder: Zu den Verbotsschildern kann man folgende Übungen entwickeln:
- „Wählen Sie ein Verbotsschild aus. Schreiben Sie dann dazu ein kurzes Gespräch".
- „Was darf man hier nicht machen? / Was ist hier verboten?"

Abb. 1 - Verbotsschilder[1]

7. Kochrezept: Zum folgenden Rezept: „Sie machen einen Kartoffelsalat. Was brauchen Sie dazu? Hören Sie und ergänzen Sie den Lückentext".

8. Einladung:

a. „Schreiben Sie als eine Antwort auf die Einladung:
- eine Entschuldigung,
- dass Sie nicht kommen,
- Ihr Kind ist krank".

b. „Sie gehen zum Abiturtreffen, aber brauchen einen Partner, weil Sie sich letzte Woche von Ihrem Freund getrennt haben. Sie rufen daher Ihren Freund Christoph an und laden ihn zum Treffen ein. Schreiben Sie ein Telefongespräch und spielen Sie es".

1 Zugriff über http://www.google.de/search?q=verbotsschilder&hl=de&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=fyBnUbGVKcmBOLLVgNgI&sqi=2&ved=0CAcQ_AUoAQ&biw=1280&bih=685

„offiziell" – Einladung zum Abituriententreffen

Liebe Klassenkameraden,
in drei Monaten ist es 20 Jahre her, dass wir unser Abitur am Moltke-Gymnasium bestanden haben. Einige von euch haben uns immer wieder angesprochen, dass es schön wäre, dieses Ereignis gemeinsam zu feiern.
Diese Idee haben wir gerne aufgegriffen und veranstalten einen Abi-Ball, zu dem ihr ganz herzlich mit euren Partnern eingeladen seid.

Zeit: 08.06.20.., 19:00 Uhr
Ort: Parkhotel Krefeld, Uerdinger Straße 115, 47977 Krefeld
Garderobe: Smoking oder dunkler Anzug für den Herrn, Abendkleid für die Dame

Wir bitten um eure Anmeldung bis zum 01.05.20..
Wir freuen uns auf euch!

Abb. 2 - Einladung[2]

9. Glückwünsche: „Wählen Sie eine Situation aus und wünschen Sie Glück: Glückwunsch zur Hochzeit, Glückwunsch zum Abiturabschluss, Glückwunsch zu einer neuen Arbeit".

„halboffiziell" – Glückwünsche zur Geburt

Liebe Familie Schmidt,
wir freuen uns so mit Ihnen: Herzlichen Glückwunsch zur Geburt Ihres Sohns Markus – und vielen Dank für die Karte! Der Kleine sieht auf dem Bild ja aus wie damals Caroline kurz nach der Geburt. Die zwei werden bestimmt ein tolles Team.
Sie wissen: Wenn wir sie mal „haben dürfen", sind die Kinder bei uns immer herzlich willkommen. Genießen Sie aber erst einmal die schöne Zeit, in der jeden Tag ein neues Wunder geschieht! Die Kinder werden so schnell groß.
Alles Gute und viele Grüße

Abb. 3 - Glückwünsche[3]

10. Speisekarte: „Sie sind drei Freunde und gehen zusammen in ein asiatisches Restaurant, das *Mandarin* heißt. Einer von Ihren Freunden ist Vegetarier, ein anderer isst kein Schweinefleisch. Schreiben Sie ein Gespräch, das sich zwischen ihnen und dem Kellner abspielt".

11. Wohnungsanzeige: Von einer kleinen Anzeigen ausgehend kann man Richtig/Falsch-Fragen oder Zuordnungsaufgaben entwickeln bzw. einen

2 Zugriff 2013 über http://raduga-nte.de/ftp/muster/Erfolgreich_Briefe_schreiben.pdf, S. 48.
3 ebd., S. 52.

Brief schreiben lassen wie im folgenden Beispiel: „Sie suchen eine 1-Zimmer-Wohnung und möchten fragen, ob die Wohnung noch frei ist. Schreiben Sie an den Immobilienmakler einen Brief“.

12. Anmeldung: „Füllen Sie das Anmeldeformular aus“ bzw. „Sie haben das Formular bereits ausgefüllt und das Geld bezahlt. Sie wollten an einem Spanisch- und Englischkurs teilnehmen. Aber sie haben bemerkt, dass Sie den Englischkurs nicht machen können, da Sie ab nächster Woche in diesem Zeitraum arbeiten müssen. Daher schreiben Sie einen Brief an die Volkshochschule und fragen, ob Sie das Geld zurückbekommen könnten“.

Fax: (030) 90296-5979
E-Mail: vhs@lichtenberg.berlin.de

vhs mehr als Wissen
Margarete-Steffin-Volkshochschule Berlin-Lichtenberg

Anmeldung
bei der

Volkshochschule

Margarete-Steffin-Volkshochschule
Paul-Junius-Straße 71
10369 Berlin

Hinweise:

1. **Bitte füllen Sie pro Person ein Anmeldeformular aus.**
2. Verschicken Sie das ausgefüllte Formular per Post, Fax oder E-Mail an die Kurs durchführende Volkshochschule
3. Wir senden Ihnen eine Anmeldebestätigung zu.
   Ist der Kurs ausgebucht, tragen wir Sie in die Warteliste ein.
   Kommt der gebuchte Kurs nicht zustande, erstatten wir Ihnen das entrichtete Entgelt.

Anrede:	○ Frau ○ Herr	Titel:	
Name:		**Vorname:**	
Straße, Nummer:			
PLZ - Ort:			
Telefon privat:		Telefon dienstlich:	
Mobiltelefon:		Fax:	
E-Mail:			
Geburtsjahr:		(freiwillige Angabe zu statistischen Zwecken)	

☐ **Ich habe Anspruch auf Ermäßigung des Entgelts.**
Kopie des aktuellen Nachweises bitte beifügen!
Ermäßigungsberechtigt sind Empfänger/innen von Sozialhilfe, Grundsicherung, Arbeitslosengeld (I oder II), Sozialgeld, Wohngeld, Asylbewerberleistungen, Kinderzuschlag sowie Mitglieder der Bedarfsgemeinschaft eines Leistungsempfängers, Schüler/innen, Fachschüler/innen, Studenten/-innen, Auszubildende, Praktikanten/-innen, Schulabgänger/innen ohne Ausbildungsplatz und Wehr- oder Zivildienstleistende.

Ich melde mich für die folgenden Kurse verbindlich an:

Kursnummer	Kurstitel	Entgelt (in Euro)

Abb. 4 - Anmeldung[4]

4 Zugriff über http://www.berlin.de/imperia/md/content/volkshochschulen/pdf-dateien/anmeldeformular.pdf?start& ts=1363864035&file=anmeldeformular.pdf

3. Schlussbemerkung

Im Fremdsprachenunterricht sind Texte von großer Bedeutung, da sie sowohl den Lehrenden bei der Übermittlung der Zielkultur als auch den Lernenden beim Kennenlernen der Zielkultur als Hilfsmittel dienen. Mit Gebrauchstexten zu arbeiten bietet den Lernenden die Möglichkeit, einen Einblick in die fremde Welt zu erhalten und mit eigenen Erfahrungen zu vergleichen.

Es ist allerdings auffällig, dass im fremdsprachlichen Deutschunterricht allgemein immer wieder Texte eingesetzt werden, die die Grammatik in den Mittelpunkt stellen. Sie zielen einfach darauf ab, grammatikalische Strukturen zu verpacken. Daher sollten Texte, die authentisch sind und zum Sprachniveau der Lernenden passen, ausgewählt und im Unterricht bearbeitet werden. Darüber hinaus ist zu betonen, dass diese Texte kommunikativ-pragmatisch behandelt werden sollten, damit die Lernenden von den kommunikativ-pragmatischen Aufgabenstellungen ausgehend lernen, wie sie sich im Zielsprachenland situationsadäquat äußern können.

Literaturverzeichnis

Biechele, M. & Padrós, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.

Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse* (7., durchges. Aufl.). Berlin: ESV.

Dimter, M. (1981). *Textklassen-Konzepte Heutiger Alltagssprache*. Tübingen: Niemeyer.

Feld-Knapp, I. (2009). Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In K. Adamzik & W.-D. Krause, *Text-Arbeiten* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 115–135). Tübingen: Narr.

Neuner, G. & Hunfeld, H. (2002). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.* Berlin: Langenscheidt.

Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F. & Reimann, M. (2011). *Schritte International 1* (Kursbuch + Arbeitsbuch). München: Hueber.

Vater, H. (1992). *Einführung in die Textlinguistik*. München: Fink.

Inhaltliche Makrostruktur der Textsorte Buchbesprechung in deutschen und kroatischen geisteswissenschaftlichen Zeitschriften

Lucia Miškulin Saletović – Universität in Zagreb, Kroatien

Abstract

Buchbesprechungen stehen am Anfang sowohl der Produktion als auch der Rezeption der wissenschaftlichen Textsorten und sind folglich besonders wichtig für die Gewinnung wissenschaftlicher Textsortenkompetenz und für die Förderung wissenschaftlicher Lese- und Schreibkompetenz. Vierzig deutsche und vierzig kroatische in geisteswissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlichte Buchbesprechungen wurden auf ihre inhaltliche Makrostruktur untersucht sowie unter dem Kontextfaktor Kulturraum betrachtet.

1. Einleitung

Laut Erhebungen (Jakobs, 2007, S. 32) gehören schriftsprachliche Aufgaben zum Berufsalltag der meisten Berufe und Arbeitskontexte, was auf verschiedene Ursachen (Jakobs, 2007, S. 27–28) zurückzuführen ist. Im Überblick des Forschungsgebietes „Schreiben am Arbeitsplatz" führt Jakobs (2008, S. 256) an, dass im europäischen Raum primär wissenschaftliches Schreiben, journalistische Textproduktion und literarisches Schreiben untersucht werden. Da die systematische Dokumentation und die Veröffentlichung neuer Erkenntnisse zu den grundlegenden Prinzipien der wissenschaftlichen Kommunikation gehört, wundert es nicht, dass gerade wissenschaftliches Schreiben häufig zum Untersuchungsgegenstand der Textlinguistik wird. Wissenschaftler

sollen ein breites Spektrum an wissenschaftlichen Textsorten meistern, die als fachinterne und fachexterne Wissenschaftskommunikation[1] eingesetzt werden. Hand in Hand mit dem Publikationsgebot geht laut Kretzenbacher (1994, S. 16) das Rezeptionsgebot einher, das alle Kollegen verpflichtet, den Forschungsstand zu berücksichtigen sowie veröffentlichte Forschungsergebnisse kritisch zu rezipieren und nach Möglichkeit zu verifizieren oder zu falsifizieren.

2. Begriffsbestimmung

2.1 Buchbesprechung

Die Buchbesprechung als wissenschaftliche Textsorte geht sowohl aus dem Rezeptionsgebot als auch aus dem Publikationsgebot hervor. Buchbesprechungen in wissenschaftlichen Zeitschriften erfreuen sich allgemeiner Beliebtheit unter Wissenschaftlern und unter Studierenden. Sie dienen den Lesern in erster Linie dazu, schnell einen Einblick in wissenschaftliche Neuveröffentlichungen zu gewinnen. Der aktuelle Forschungsstand wird als Maßstab für die Bewertung von Neuveröffentlichungen verwendet. Daher sind Buchbesprechungen ein integraler Bestandteil der wissenschaftlichen Kommunikation und stellen eine wertwolle Orientierungshilfe dar. Sie stehen am Anfang sowohl der Rezeption als auch der Produktion der wissenschaftlichen Textsorten und sind folglich besonders wichtig für die Gewinnung wissenschaftlicher Textsortenkompetenz und für die Förderung wissenschaftlicher Lese- und Schreibkompetenz.

2.2 Textsorte

Grob betrachtet sind Textsorten Gruppen von Texten mit gemeinsamen Merkmalen. Die Textsorten haben sich in Sprachgemeinschaften historisch

1 Unter fachinterner Wissenschaftskommunikation versteht Niederhauser (1998, S. 159) den Prozess der Auseinandersetzung mit Themen und Gegenständen eines Faches, wobei sich die fachexterne Wissenschaftskommunikation an ein breiteres Publikum richtet, das sich nach Lust und Laune der Kommunikation entziehen kann.

entwickelt, gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber und spielen eine zentrale Rolle für die Groborientierung in der kommunikativen Praxis, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Rezeption und Produktion von Texten geben. Laut Adamzik (2008, S. 145) hat der Ausdruck Textsorte einen ähnlichen Status erlangt wie die Ausdrücke Wort und Satz. In der Alltagssprache ist er allgemein verständlich und fast unverzichtbar, in der Wissenschaftsgemeinschaft hat sich jedoch bisher noch keine einheitliche Verwendungsweise durchgesetzt. Je nach den angewandten Kriterien, seien es morphologisch-syntaktische, lexikologisch-semantische, kognitive, pragmatische, semiotische oder Kombinationen mehrerer Kriterien, gibt es unterschiedliche Textsortenauffassungen- und Definitionen. Gut geeignet für unsere Zwecke ist die Definition von Brinker (2005, S. 114), der Textsorten als konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen bezeichnet, die sich als jeweils typische Kombinationen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben lassen.

2.3 Textanalyse

Je nach unterschiedlichen Text- und Textsortenauffassungen gibt es unterschiedliche Textbeschreibungsmodelle und Textanalysemethoden. In Anlehnung an Ivanetić (2003, S. 45) und Adamzik (2004, S. 58–59) können situativer Kontext, Funktion, Thema/Inhalt, Makrostruktur und sprachliche Gestalt als grundlegende Dimensionen eines groben Textbeschreibungsrasters betrachtet werden. Der Begriff Makrostruktur wird hier nicht im Sinne von van Dijk (1980, S. 41–68) verwendet, sondern bezeichnet in Anlehnung an Ivanetić (2003, S. 48) die Reihenfolge inhaltlich-funktionaler Segmente eines Textes. Ähnlich verfährt Adamzik (2004, S. 129), die es für sinnvoll hält, einen so durchsichtigen Ausdruck wie Makrostruktur generell für globale Strukturen des Textes zu verwenden, seien es inhaltliche, pragmatische oder formale. Die einzelnen Dimensionen sind bei der Beschreibung keinesfalls scharf voneinander zu trennen. Sie bilden ein enges Geflecht und sind aufeinander zu beziehen. Die meisten Autoren gehen in ihren Analysen eklektisch vor, sie kombinieren Elemente verschiedener Modelle und Methoden,

was primär durch die Komplexität und Struktur der Texte und/oder Textsorten bedingt ist und von der Aufgabe abhängt, mit der man konfrontiert ist.

3. Analyse der inhaltlichen Makrostruktur der Textsorte Buchbesprechung

3.1 Korpus und Ziele

Das Korpus umfasst vierzig deutsche und vierzig kroatische Buchbesprechungen, die in deutschen, bzw. kroatischen geisteswissenschaftlichen Zeitschriften im Zeitraum von 2008 bis 2013 veröffentlicht wurden. Buchbesprechungen wurden aufgrund ihrer Bedeutung für die wissenschaftliche Textsortenkompetenz gewählt. Das Korpus wurde auf in geisteswissenschaftlichen Zeitschriften veröffentliche Buchbesprechungen beschränkt, da in Anlehnung an Jakobs (2008, S. 256) davon ausgegangen wurde, dass sich sprachliches Handeln immer in konkreten Teilbereichen oder Domänen vollzieht, in unserem Falle in einem Bereich der Wissenschaft, der den Rahmen vorgibt, in dem sich die Schreibenden bewegen. Die Übersicht der Buchbesprechungen nach einzelnen geisteswissenschaftlichen Disziplinen und Zeitschriften ist in der Tabelle 1 zu finden.

	Deutsch		Kroatisch	
Religionswissenschaft	Archiv für Reformationsgeschichte	2	Riječki teološki časopis	2
	Die Welt des Islams	3	Crkva u svijetu	2
Literaturwissenschaft	Literaturwissenschaftliches Jahrbuch	5	Libri & Libri	2
			Nova Croatica	2
Sprachwissenschaft	Linguistische Berichte	4	Suvremena lingvistika	4
	Jahrbuch für internationale Germanistik	2	Filologija	2
Philosophie	Archiv für Begriffsgeschichte	2	Filozofska istraživanja	5
	Philosophisches Jahrbuch	4	Prolegomena	4

Geschichte, Kunstgeschichte und Altertumskunde	Deutsche Zeitschrift für Philosophie	3	Radovi Zavoda za hrvatsku povijest	6
	Kunstchronik	1	Hrvatski muzeološki zbornik	3
	Sudetenland	3	Prilozi Instituta za arheologiju	
	Zeitschrift für historische Forschung	5		
	Zeitschrift für die Geschichte und Altertumskunde Ermlands	2		3
Völkerkunde	Zeitschrift für Ethnologie	4	Etnološka tribina	5
Insgesamt	40		40	

Tab. 1 – Analysekorpus nach geisteswissenschaftlichen Disziplinen und Zeitschriften

Ziel der Arbeit ist es, einerseits die in geisteswissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlichten Buchbesprechungen auf ihre inhaltliche Makrostruktur zu untersuchen, andererseits die Buchbesprechungen unter dem Kontextfaktor Kulturraum zu betrachten. Hier ist zu betonen, dass sich der Begriff inhaltliche Makrostruktur auf inhaltlich-funktionale Segmente, bzw. auf den inhaltlichen Aufbau eines Textes bezieht. Die inhaltliche Makrostruktur wie auch andere Dimension der Textbeschreibung stehen in enger Beziehung zur kommunikativen Interaktion, weshalb eine scharfe Abgrenzung zwischen textinternen und textexternen Faktoren nicht möglich ist. Funktion, Thema/Inhalt, Makrostruktur und sprachliche Gestalt eines Textes sind größtenteils durch den Kontext bedingt, in dem sich das sprachliche Handeln vollzieht. Außer dem oben erwähnten Kontext, bzw. der Domäne (Schreiben im Bereich der Geisteswissenschaften) muss auch dem Kontextfaktor „Kulturraum“ Rechnung getragen werden. Der Kulturraum ist die äußerste Schale des Modells von Jakobs (2008, S. 260–263), das die Rahmenbedingungen für textproduktives Handeln im Beruf beschreibt. Fix (2008, S. 27) betrachtet konkrete Textsorten auch als einzelkulturelle Übereinkünfte, die von der jeweiligen Kultur geprägt sind, in der sie entstanden sind.

3.2 Inhaltliche Makrostruktur der deutschen Buchbesprechungen

Die Buchbesprechungen[2] aus dem deutschen Korpus haben in der Regel einen festgelegten inhaltlichen Aufbau. Tabelle 2 zeigt die prototypische inhaltliche Makrostruktur der Buchbesprechungen aus dem deutschen Korpus. Sie gliedern sich prototypisch in eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schlussteil.

Titel	
Einleitung	Überblick (Inhalt, Struktur und Ziele)
Hauptteil	Inhaltliche Zusammenfassung Kritik
Schlussteil	Abschließende Bewertung Lob
Informationen zum Autor der Besprechung	

Tab. 2 – Prototypische inhaltliche Makrostruktur der deutschen Buchbesprechungen

Eine wichtige Rolle kommt dem Titel zu, in dem allgemeine Informationen zum besprochenen Werk angeführt werden. In der Regel sind es der Titel, der Autor/die Autoren, das Erscheinungsjahr, der Verlag, der Ort und die Seitenanzahl. Eher selten sind im Titel die internationale Standardbuchnummer und der Preis zu finden. Der Titel des besprochenen Werkes wird typographisch durch die Schriftgröße und/oder Schriftart hervorgehoben. Die Einleitung bietet einen kurzen Überblick über den Inhalt, die Struktur und/oder die Ziele des besprochenen Werkes.

> Den Formen der Abdankung in Monarchien vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert geht der von Susan Richter und Dirk Dirbach herausgegebene Sammelband nach. Der Frage nach der „Abdankung als Rechtsakt“ wird der größte Platz

2 Außer der Textsortenbezeichnung *Buchbesprechung* werden in Inhaltsverzeichnissen der analysierten deutschen Zeitschriften folgende Bezeichnungen *Rezension*, *Besprechung*, *Literaturbericht* und *Buchkritik* benutzt.

> eingeräumt. Der zweite Teil „Abdankung oder Absetzung“ umfasst weniger Beiträge. Im dritten Teil „Abdankung und Öffentlichkeit“ finden sich nur zwei Aufsätze. Der Band schließt mit einem Quellenverzeichnis (Riotte, 2012).

Im Hauptteil wird der Inhalt der besprochenen Publikation kapitelweise dargestellt. Besonders stark vertreten sind folgende Verben und Ausdrücke: sich beschäftigen, sich widmen, berichten, skizzieren, im Mittelpunkt stehen, als Themen wählen, Fragen nachgehen, untersuchen und vorstellen.

> Im dritten Teil stellt Brisen seine eigene anti-skeptische Strategie vor, die darin besteht, das Wahrheitsindikationsprinzip aufzugeben (Kraft, 2012).

In eher kritisch angelegten Buchbesprechungen enthält der Hauptteil auch kritische Beurteilungen. Die Kritik wird in der Regel behutsam und begründet ausgedrückt. Um die Kritik für die Rezipienten und vor allem für den Autor des besprochenen Werkes akzeptabler zu machen, werden Konjunktiv I und Konjunktiv II sowie sogenannte Hedging-Ausdrücke[3] eingesetzt. Kritische Beurteilungen kommen fast ausnahmsweise in Kombination mit Lob und/oder Begründungen vor.

> Insgesamt ist die rezeptionsorientierte Argumentationsweise sehr überzeugend, man könnte sich allerdings vorstellen, dass sich daraus auch Anschlussmöglichkeiten für Betrachtungen zur Metrik hätten ergeben können (Berron, 2011).

> Insgesamt erscheint der Umweg über MacLaren unzureichend begründet, und letztlich führt er auch zu keinen neuen Erkenntnissen... (Braesel, 2010).

Scharfe Kritik wird selten geübt.

> ... dass Frith ... aus zweiter Hand zitiert wird, was die irritierende Formulierung vielleicht erklärt, aber nicht entschuldigt (Baumann, 2011).

---

3 Ausführlicher zum Thema *Hedging* in Fraser (2010, S. 15–34).

Im Schlussteil wird das besprochene Werk abschließend bewertet. Vorteile und Nachteile werden gegeneinander abgewogen, obwohl Lob in der Regel im Vordergrund steht, wobei kritische Anmerkung in den Hintergrund rücken oder ganz abgeschwächt ausgedrückt werden. Das Lob wird vorwiegend unpersönlich ausgedrückt, bzw. an das Werk und nicht an den Autor gerichtet. Entweder in demselben oder im nachfolgenden Satz werden Argumente für das ausgesprochene Lob vorgebracht.

> ... ist die Lektüre äußerst interessant. Der Leser wird aufgefordert, die Arbeit von neuen, ungewöhnlichen Positionen aus zu betrachten, und zugleich gedrängt, einen Standpunkt ... zu beziehen ... (Braesel, 2010).

Häufig wird zusammen mit dem Lob auch der potentielle Leserkreis des besprochenen Werkes angeführt.

> Zu empfehlen ist das Buch somit vor allem denjenigen, die an bilateralen, kontrastiven Sprachvergleichen interessiert sind, sowie allen, die sich für ... interessieren. Diesem Leserkreis hat Tanakas Buch viel zu bieten (König, 2012).

Auf den Schlussteil folgen der Vor- und Nachname des Autors der Buchbesprechung. Bei umfangreichen Buchbesprechungen werden neben dem Vor- und Nachnamen der Titel und die Institution des Autors angeführt.

3.3 Inhaltliche Makrostruktur der kroatischen Buchbesprechungen

Auf der Makroebene weisen deutsche und kroatische Buchbesprechungen[4] einen ähnlichen inhaltlichen Aufbau auf. Genau wie die deutschen umfassen auch die kroatischen Buchbesprechungen drei grundlegende inhaltliche Elemente: die Einleitung, den Hauptteil und den Schlussteil, wie aus der Tabelle 3 ersichtlich ist.

---

4 In kroatischen geisteswissenschaftlichen Zeitschriften werden für die Textsorte Buchbesprechung die Ausdrücke *prikaz* und *recenzija* verwendet.

Titel	
Einleitung	Überblick (Inhalt, Struktur und Ziele) Angaben zum Autor des besprochenen Werkes
Hauptteil	Inhaltliche Zusammenfassung, Nacherzählen
Schlussteil	Abschließende Bewertung Lob Spärliche Kritik
Informationen zum Autor der Besprechung	

Tab. 3 –Prototypische inhaltliche Makrostruktur der kroatischen Buchbesprechungen

Im Titel der kroatischen Buchbesprechungen werden mit Ausnahme des Preises die gleichen Informationen angeführt wie in den deutschen. Dabei wird der Titel mit Hilfe typographischer Mittel betont. Auf der Mikroebene kommen jedoch Unterschiede vor, auf die im weiteren Text detaillierter eingegangen wird. Neben dem Überblick über den Inhalt, die Struktur und/ oder die Ziele des besprochenen Werkes enthalten Einleitungen in kroatische Buchbesprechungen auch Informationen über den Autor/die Autoren des besprochenen Werkes.

> Zbornik ... obuhvaća 14 rasprava uglednih znanstvenika iz različitih zemalja i kontinenata ... (Bogner-Šaban, 2012).[5]

> Ivan Marković radi kao docent na katedri za hrvatski standardni jezik Odsjeka za kroatistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Suautor je, uz Ladu Badurinu i Krešimira Mićanovića, Hrvatskoga pravopisa (Polančec, 2012).[6]

5 Um das Verständnis zu erleichtern, wurden alle Ausschnitte aus kroatischen Buchbesprechungen in die deutsche Sprache übersetzt. Die Übersetzungen stammen vom Autor selbst. Der Sammelband ... umfasst 14 Abhandlungen anerkannter Wissenschaftler aus unterschiedlichen Ländern und Kontinenten.

6 Ivan Marković arbeitet am Lehrstuhl für die kroatische Standardsprache der Abteilung für Kroatistik an der Philosophischen Fakultät der Universität in Zagreb. Er ist Mitautor, zusammen mit Lada Badurina und Krešimir Mićanović, von Hrvatski pravopis.

Der Hauptteil der kroatischen Buchbesprechungen ist dem Nacherzählen und Zusammenfassen einzelner Kapitel oder Aufsätze des besprochenen Werkes gewidmet. Die häufigsten Verben und Ausdrücke, die benutzt werden, um das Thema eines Kapitels, Abschnitts, Aufsatzes oder Bandes anzuführen, sind: prikazati (prikazivati), donositi, obraditi (obrađivati), baviti se, biti posvećeno, opisivati (opisati), radi se o, riječ je o, dati prikaz, dati uvod und dati temeljne postavke[7].

> Iduće je poglavlje o antropološkoj analizi skeletnog materijala … Slijedi poglavlje u kojem je opisana metodologija … (Ugarković, 2012).[8]

Der Schlussteil enthält in der Regel eine positiv angelegte Bewertung. Das besprochene Werk sowie sein Autor werden gelobt, obwohl dafür selten Argumente angeführt werden. In den meisten Fällen geht es um routinierte Floskeln, die in mehreren Buchbesprechungen mehr oder weniger modifiziert vorkommen.

> What are We? je dobra knjiga, koja postavlja pravo pitanje i pokazuje da je odgovor na njega puno teži nego što bi se moglo činiti (Grgić, 2010).[9]

> Knjiga Sociologija kulture veliki je intelektualni i teorijski izazov, kako za znanstvenu i stručnu javnost tako i za kulturnu javnost u najširem smislu. Riječ je o iznimnom dijelu iz područja sociologije kulture… (Labus, 2013).[10]

---

7 Darstellen (prikazati, prikazivati), bringen (donositi), bearbeiten (obraditi, obrađivati), sich beschäftigen (baviti se), gewidmet sein (biti posvećeno), beschreiben (opisivati, opisati), es geht um (radi se o), es handelt sich um (radi se o), eine Einführung geben (dati uvod) und (Grundzüge darstellen) dati temeljne postavke. In Klammern sind die kroatischen Entsprechungen angeführt. Es sei jedoch zu betonen, dass die aufgelisteten Verben und Ausdrücke kontextsensibel zu übersetzen sind.

8 Das nächste Kapitel ist über die anthropologische Analyse des Skelettmaterials ... Es folgt ein Kapitel, in dem die Methodologie beschrieben ist ...

9 What are We? ist ein gutes Buch, das die richtige Frage stellt und zeigt, dass die Antwort auf die Frage viel schwerer ist, als man sich vorstellen könnte.

10 Das Buch Sociologija kulture ist eine große intellektuelle und theoretische Herausforderung, sowohl für die wissenschaftliche und professionelle Öffentlichkeit als auch für die kulturelle Öffentlichkeit im weitesten Sinne. Es geht um ein außerordentliches Werk aus dem Bereich

In einigen kroatischen Buchbesprechungen wird im Schlussteil Kritik geäußert, die meistens direkt an den Autor und nicht an sein Werk gerichtet ist.

> Pirjevec povremeno zna i pogriješiti ili nekritički preuzeti neke tvrdnje, što je donekle i razumljivo s obzirom na golemu količinu napisanoga teksta (Mihaljević, 2012).[11]

Wie im deutschen Teil des Korpus werden kroatische Buchbesprechungen mit Vor- und Nachnamen des Verfassers der Besprechung abgeschlossen, ausnahmsweise sind noch seine Institution und Kontaktdaten vorhanden.

3.4 Kontrastive Analyse

Aus der kontrastiven Analyse geht hervor, dass es im Hinblick auf die globale inhaltliche Makrostruktur keinen Unterschied zwischen den deutschen und den kroatischen Texten gibt. Unterschiede kommen auf der Mikroebene bzw. innerhalb der globalen makrostrukturellen Segmente vor und sind auf drei Hauptpunkte beschränkt

Erstens ist es in kroatischen Texten üblich, in der Einleitung den Autor des besprochenen Werkes kurz vorzustellen sowie seine Institution, seine Forschungsschwerpunkte und/oder seine bisherigen Werke anzuführen, was im deutschen Teil des Korpus nicht der Fall ist. Der zweite Unterschied bezieht sich auf die Weise, wie Kritik und Lob ausgedrückt werden. In den kroatischen Texten werden sowohl Lob als auch Kritik, wenn vorhanden, viel häufiger direkt an den Autor und nicht an sein Werk gerichtet. In den deutschen werden Lob und/oder Kritik nur ausnahmsweise direkt dem Autor des besprochenen Werkes erteilt. Zudem ist in den kroatischen Texten die Tendenz erkennbar, dass der Unterschied im Status zwischen dem Autor des besprochenen Werkes und dem Autor der Besprechung die Schärfe der Kritik zu einem gewissen Masse beeinflusst. Je größer der Unterschied im Status zugunsten des Autors der Besprechung, desto heftiger scheint die Kritik im

---

der Soziologie der Kultur…

11 Pirjevec macht ab und zu Fehler und übernimmt manche Behauptungen unkritisch, was im Hinblick auf die große Menge des geschriebenen Textes teilweise verständlich ist.

analysierten Korpus ausgedrückt zu sein. Drittens besteht der wichtigste Unterschied zwischen den deutschen und den kroatischen Texten darin, dass die deutschen Buchbesprechungen eine Verbindung zwischen Nacherzählen und Bewerten darstellen, während die Mehrheit der kroatischen auf bloßes Nacherzählen reduziert ist. Das mag daran liegen, dass es in Kroatien üblich ist, dass vor allem angehende Wissenschaftler Besprechungen verfassen, die zum Teil nicht über ausreichende Kenntnisse über ein bestimmtes Forschungsthema verfügen und zum Teil sich nicht trauen, kritischer vorzugehen, bzw. Autoritäten kritisch(er) zu hinterfragen. Das mag als Anzeichen unterschiedlicher geisteswissenschaftlicher Traditionen Deutschlands und Kroatiens gedeutet werden. In Deutschland ist es üblich(er), Autoritäten sachlich zu kritisieren sowie gut begründete eigene Konzepte vorzuschlagen, während sich in Kroatien die Tendenz abzeichnet, dass deutlich mehr Wert darauf gelegt wird, sich an bewährte Termini und Verfahren zu halten und sich auf bedeutende Vertreter des Faches zu beziehen.[12]

4. Fazit und Ausblick

Die Textsorte Buchbesprechung in geisteswissenschaftlichen Zeitschriften weist eine normierte inhaltliche Makrostruktur auf. Zudem geht es eine strukturierte Textsorte, derean prototypische Ausführung aus drei Hauptteilen besteht. Die Textsorte wird mit einer Einleitung eröffnet, der Hauptteil nimmt den größten Teil ein, worauf der Schlussteil folgt. Spielraum für individuelle Gestaltung gibt es innerhalb der einzelnen Segmente der drei Hauptteile. Das wichtigste Mikrosegment im Hauptteil ist die inhaltliche Zusammenfassung, bzw. das Nacherzählen des besprochenen Werkes, während Lob und Kritik je nach dem Autor der Besprechung und je nach den

12 In seinem Artikel über russische und deutsche Wissenschaftstraditionen beschreibt Evseev (2010, S. 29–42) ähnliche Unterschiede. Er hebt den relativ freien Umgang mit dem Literatur- und Methodenkanon der jeweiligen Disziplinen in Deutschland hervor. Man müsse sich nicht ständig auf Klassiker beziehen und dürfe die bewährten Meinungen auch sachlich kritisieren, während für Russland eher der ständige Rekurs auf „bewährtes Präsenzwissen" in Übereinstimmung" mit dem festgelegten Kanon kennzeichnend sei.

Texten (deutsch oder kroatisch) im Hauptteil oder Schlussteil aufscheinen. Dabei ist auf einen wesentlichen Unterschied zwischen den deutschen und kroatischen Buchbesprechungen hinzuweisen. Die deutschen Buchbesprechungen zeichnen sich im Vergleich zu den kroatischen durch einen hohen Grad an argumentativ gestützter Kritik aus. Wenn in kroatischen Texten vorhanden, wird Kritik meistens persönlich an den Autor gerichtet. Hingegen wird Kritik in den deutschen Texten primär unpersönlich erteilt, wobei auf die Auswahl der Formulierungen geachtet wird, damit sie zur Gesichtswahrung beider Seiten und zu einer möglichst konfliktfreien Kommunikation beitragen. In den analysierten kroatischen Buchbesprechungen steht die inhaltliche Wiedergabe des besprochenen Werkes im Vordergrund, während in den analysierten deutschen Buchbesprechungen die inhaltliche Zusammenfassung mit kritischen Bewertungen verbunden ist. Aus den Ergebnissen der kontrastiven Analyse geht hervor, dass die unbewusst zugrunde liegenden Wertvorstellungen und Traditionen die Textsorte Buchbesprechung auf der Ebene der inhaltlichen Makrostruktur prägen.

Die Ergebnisse der Analyse können didaktisch zur Förderung wissenschaftlicher Lese- und Schreibkompetenzen eingesetzt werden. Lesende und Schreibende können so für textsortenspezifische Besonderheiten sowie für kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Lese- und Schreibkompetenzen sensibilisiert werden.

Literaturverzeichnis

Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung* (Germanistische Arbeitshefte, Bd. 40). Tübingen: Niemeyer.

Adamzik, K. (2008). Textsorten und ihre Beschreibung. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik* (Narr Studienbücher). Tübingen: Narr.

Baumann, U. (2011). Schmidt: Thomas More und die Sprachenfrage. Humanistische Sprachtheorie und die „translatio studii“ im England der frühen Tudorzeit. *Literaturwissenschaftliches Jahrbuch, 52*, 407–410.

Berron, R. (2011). Malcher: Die Faszination von Gewalt. Rezeptionsästhetische Untersuchungen zu aventiurehafter Dietrichepik. *Literaturwissenschaftliches Jahrbuch, 52*, 397–402.

Bogner-Šaban, A. (2012). Katalinić/Tuksar/White: Musical Theatre as High

Culture? : The Cultural Discourse on Opera and Operetta in the 19th Century = Glazbeno kazalište kao elitna kultura? : Kulturološki diskurs o operi i opereti u 19. stoljeću. *Hrvatski muzeološki zbornik, 43*, 286–289.

Braesel, M. (2010). Arscott: William Morris & Edward Burne-Jones. Interlacings. *Kunstchronik, 63*, 231–235.

Brinker, K. (2005). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (6. überarb. und erw. Aufl). Berlin: ESV.

Dijk Teun, A. van (1980). *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung.* Tübingen: Niemeyer.

Evseev Vjačeslav, S. (2010). Fremde Wissenschaftstraditionen kennen und schätzen lernen. Praktische Hinweise für eine gelungene Fachkommunikation. *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland, 25,* 29–42.

Fix, U. (2008). Text und Textlinguistik. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik* (Narr Studienbücher). Tübingen: Narr.

Fraser, B. (2010). Pragmatic Competence. The Case of Hedging. In G. Kaltenböck, W. Mihatsch & S. Schneider (Hrsg.), *New Approaches to Hedging*. Bingley: Emerald.

Grgić, F. (2010). Olson: What Are We? A Study in Personal Ontology. *Prolegomena. Journal of Philosophy, 9*, 344–349.

Ivanetić, N. (2003). *Uporabni tekstovi.* Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za lingvistiku.

Jakobs, E.-M. (2007): „Das lernt man im Beruf..." Schreibkompetenz für den Arbeitsplatz. In E. Werlen & F. Tissot (Hrsg.), *Sprachvermittlung in einem mehrsprachigen kommunikationsorientierten Umfeld*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Jakobs, E.-M. (2008). Textproduktion und Kontext. Domänenspezifisches Schreiben. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik* (Narr Studienbücher). Tübingen: Narr.

König, E. (2012). Tanaka: Deixis und Anaphorik. Referenzstrategien in Text, Satz und Wort. *Linguistische Berichte, 232*, 467–473.

Kraft, T. (2012). Briesen: Skeptische Paradoxa. Die philosophische Skepsis, kognitive Projekte und der epistemische Konsequentialismus. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, *60*, 821–825.

Kretzenbacher, H. L. (1994). Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissen-

schaften? In H. L. Kretzenbacher & H. Weinrich (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache.* Berlin: de Gruyter.

Labus, M. (2013). Skledar: Sociologija kulture, *Filozofska istraživanja, 33(2)*, 185–186.

Mihaljević, J. (2012). Kolektivna biografija jugoslavenskog komunističkog vodstva, Pirjevec: Tito i drugovi, *Radovi Zavoda za hrvatsku povijest, 44* , 484–489.

Niederhauser, J. (1998). Darstellungsformen der Wissenschaft und populärwissenschaftliche Darstellungsformen. In L. Danneberg Lutz & J. Niederhauser (Hrsg.), *Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast. Aspekte der Methodik, Theorie und Empirie* (Forum für Fachsprachen-forschung, Bd. 39). Tübingen: Narr.

Polančec, J. (2012). Marković: Uvod u jezičnu morfologiju. *Suvremena lingvistika, 74*, 209–214.

Riotte, T. (2012). Richter/Dirbach: Thronverzicht. Die Abdankung in Monarchien vom Mittelalter bis in die Neuzeit. *Zeitschrift für historische Forschung, 39*, 454–455.

Ugarković, M. (2012). Amore: The Complex of Tumuli 9, 10, and 11 in the Necropolis of Apollonia (Albania), svezak I i II, *Prilozi Instituta za arheologiju, 29*, 221–227.

Sektion C4
Textkompetenz – Textrezeption und Textproduktion

Sektionsleitung:
Dagmar Knorr
Marijka Dimitrova

Einleitung

Dagmar Knorr – Universität Hamburg

Einführung in die Sektion

In der Sektion „Textkompetenz – Textrezeption und Textproduktion“ standen folgende Leitfragen im Mittelpunkt:

- Wie kann die Vermittlung von Textkompetenz im fachlichen Diskurs gelingen?
- Welche Produktionsaufgaben sind geeignet, um den Erwerb von Textkompetenz zu fördern?
- Wie können Medien gezielt eingesetzt werden, um Textrezeptions- und -produktionsprozesse bei Lernenden anzustoßen?
- Welche Kriterien werden Textprodukten von Schülerinnen und Schülern angelegt?
- Welchen Kriterien sollen Texte genügen, damit sie als Ausgangstext für den Einsatz im Unterricht geeignet sind?

In den verschiedenen Vorträgen wurden theoretische Grundlagen, Einflussfaktoren und Lernziele erörtert sowie Methoden praktisch orientierten Arbeitens diskutiert. Es bestand Einigkeit darin, dass solche Schreibanlässe an zu lesende Texte gebunden sein sollten, wobei ganz unterschiedliche Arten von Texten den Ausgangspunkt bilden können. In den Diskussionen wurde deutlich, dass die Leitfragen auf eine zentrale Frage zugespitzt werden können: Wie können Schreibanlässe basierend auf zu lesenden Texten aussehen, die Lernende ausreichend fordern, ohne sie zu überfordern?

Die nachfolgenden Beiträge zeigen hierfür Wege auf.
Jürgen Struger nutzt die „Forschungsfrage“ als didaktisches Element eines Schreibcurriculums für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II. Die Aufgabe ist es, Fragen an den Sachtext zu stellen und sich so selbst einen

Schreibauftrag zu geben. Es wird auf diese Weise ein Szenario geschaffen, in dem sich die Schülerinnen und Schüler zum einen intensiv mit der Textgrundlage auseinandersetzen, zum anderen eine gezielte textbasierte Textproduktion erfolgt.

Nicoletta Gagliardi setzt auf elektronische Medien als Anreiz für Studierende zu schreiben. In Abhängigkeit vom jeweiligen Sprachkompetenzniveau der Lernenden wird ein digitales Storytelling-System modifiziert, das Anreize für die Textproduktion bietet. Ein Beispiel ist das interaktive Fragespiel zum Thema „Discovering Trier/Trier entdecken", das Studierende nach einem Erasmus-Aufenthalt in Trier entwickelt haben.

Žanna Bormane beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit Rezeptionsprozessen auf der Basis unterschiedlicher medialer Präsentationen: dem Hörbuch bzw. dem gedruckten Buch. Sie zeigt, dass Schülerinnen und Schüler die Atmosphäre einer Geschichte mittels eines Hörbuches besser als durch das gedruckte Werk erfassen können, während Einzelheiten des Sujets besser im Buch wahrgenommen werden.

Cristina Cezara Missing untersucht in einer Studie, wie deutsche Konnektoren von Nicht-Muttersprachlern erfasst werden. Erste Ergebnisse zeigen, dass Konnektoren von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zuerst in ihrer syntaktischen Stellung wahrgenommen werden. Für das Textverstehen scheint weniger die Komplexität von Konnektoren (Ein- vs. Mehrgliedrigkeit) entscheidend zu sein als die semantische Ein- bzw. Mehrdeutigkeit.

Ekaterine Akubardia stellt eine Unterrichtseinheit vor, in der anhand der Textsorte „Zeitungsnachricht" Textmerkmale herausgearbeitet werden. Auf diese Weise wird Textsorten- und Textmusterwissen erarbeitet, das Lernenden auch mit geringem Wortschatz eine Erschließung des Inhalts ermöglicht und für anschließende Produktionsaufgaben genutzt werden kann.

Rebecca Zabel und Eva Neustadt beschäftigen sich mit der Textauswahl für Lehrwerke. Sie argumentieren, dass es für die kulturwissenschaftliche und

landeskundliche Perspektive notwendig sei, die Vielfalt konstruierter (Text-) Wirklichkeiten bei der Textauswahl zu berücksichtigen. Anhand zweier Beispiele zeigen sie, wie Texte gestaltet sein können, die Lernenden vielfältige Anregungen zur Auseinandersetzung bieten.

Die Beiträge vermitteln einen Eindruck von der Komplexität beim Erwerb von Textkompetenz, die durch das Ineinandergreifen von Textrezeptions- und Textproduktionsprozessen entsteht. Diese Komplexität eröffnet jedoch auch vielfältige Möglichkeiten der Aufgabengestaltung, die den Lernenden, aber auch den Lehrenden Raum für Kreativität im Umgang mit Sprache bietet.

Textkompetenz in der Arbeit mit Sachtexten – Die Forschungsfrage als didaktische Leitintervention

Jürgen Struger – Universität Klagenfurt, Österreich

Abstract

In der Arbeit mit Sachtexten stehen Schülerinnen und Schüler vor der Herausforderung, fachliche Inhalte sprachlich und inhaltlich zu rezipieren, in ihren Zusammenhängen zu erfassen, in eigenen Worten neu zu formulieren und in einen eigenständigen, kohärenten und sprachlich angemessenen Text zu transformieren. Mit Portmann-Tselikas (2005) muss davon ausgegangen werden, dass die Rezeption und sprachliche Transformation von textuell vermittelten Sachinformationen auf der Bildung von mentalen Repräsentationen (oder mentalen Modellen, nach Johnson-Laird, 1983) beruht, welche die kognitive Grundlage für Textverständnis und Textproduktion darstellen. Der Beitrag thematisiert die Frage, welche Produktionsaufgaben Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit mit Sachtexten dazu anregen, über die bloße Wiedergabe von Sachinformationen hinaus ein vertieftes Textverständnis (= eine kohärente mentale Repräsentation) zu entwickeln. In einem Unterrichtsversuch erhielten Schülerinnen und Schüler einer Berufsbildenden Höheren Schule die Aufgabe, eigenständige Fragen („Forschungsfragen") an vorgegebene Texte als Grundlage für die eigene Textproduktion zu formulieren. Die vorläufigen Ergebnisse zeigen, dass Leseprozesse intensiviert und Textplanungsprozesse komplexer (rekursiver) als in einer Vergleichsgruppe gestaltet wurden, wenn die Schülerinnen und Schüler vor der eigentlichen Schreibphase eigenständige Fragestellungen entwickeln mussten.

1. Schreiben als Medium des Lernens und Verstehens

Schreiben ist – nicht nur im schulischen Kontext – ein Medium der individuellen Ausformulierung von Gewusstem, Verstandenem und von Meinungen, von Interpretationen und Annäherungen an Inhalte. Wer schreibt, schreibt immer über etwas, und „schreiben können" schließt „Wissen über etwas" ein. Unter dem Gesichtspunkt schreibenden Lernens kommt der Wissenskomponente jedoch eine weitere Rolle zu. Es geht nicht nur um Wissen, dass schon als vorhanden vorausgesetzt und in Texten reproduziert wird, sondern um die Verarbeitung und Aneignung von Inhalten, um das Verstehen inhaltlicher Zusammenhänge und insofern um die Erweiterung und Integration von Wissen über das Medium des Schreibens. Die Wissenskomponente muss also als eine dynamisch veränderbare (erweiterbare) betrachtet werden. Unter dieser Annahme spielen Schreibaufgaben als funktionales Rahmengefüge, in dem die Textproduktion mit dem Ziel von Wissensintegration stattfinden kann, eine wichtige Rolle.[1]

1.1 Die Rolle der Aufgabenstellung in schreibdidaktischen Settings

Das schulische Schreiben, im Kontext von Lernsituationen und speziell bei Sachtexten, zeigt einen oft beobachtbaren Effekt:

> Writing is thought to be a vehicle for improving student learning […] but too often is used as a means to regurgitate content knowledge and derive prescribed outcomes. (Quitadamo & Kurtz, 2007, S. 143)

Die bloße Wiedergabe von Inhalten („Regurgitation") mag zwar zur Überprüfung von formalen und sprachsystematischen Schreibkompetenzen ausreichen. Durch den Schreibauftrag sollen jedoch auch sprachliche und konzeptuelle Verarbeitungsprozesse initiiert werden. Schreibaufgaben sollen somit konzeptuell als Lernaufgaben verstanden werden (vgl. dazu Ballis,

1 Vgl. hierzu auch Schmellentin, Lindauer & Furger (2012, S. 8) über die erkenntnisfördernde Wirkung schriftlichen Formulierens in allen Fächern.

2012, S. 8 f.) und auch als Leseaufgaben, wenn es um Schreiben auf der Basis von Textvorlagen und Inputtexten geht.

1.1.1 Kompetenzorientierung

Zu den zentralen Definitionsmerkmalen des Kompetenzparadigmas, etwa nach Weinert (1999) oder Klieme (2004), zählt die Handlungsorientierung (vgl. dazu auch Struger, 2011, 2012). Wenngleich die Rückschlüsse auf vorhandene Kompetenzen aus konkreten Textprodukten gewonnen werden, muss doch davon ausgegangen werden, dass Textproduktionskompetenz ein dynamischer und prozesshafter Vorgang ist, in dem viele Teilprozesse miteinander interagieren. Die Aufgabenstellung definiert a) das zu erwartende Schreibprodukt in Hinsicht auf Inhalt, Textsorte, Stil etc. und b) die während des Schreibens auszuführenden Handlungen (wie z. B. Erklären, Zusammenfassen etc.). Nicht alle dieser Handlungen schlagen sich im fertigen Text direkt nieder, sie sind jedoch für erfolgreiche Schreibprozesse erforderlich.

1.1.2 „Ballistische“ Settings bei der Erstellung von Aufgabenstellungen

In der Modellierung von Schreibprozessen wird in der jüngeren Entwicklung die Textproduktion als mehrdimensionaler und komplexer Prozess verstanden, in dem Verarbeitungs- und Formulierungstätigkeiten einander wechselseitig beeinflussen (Von Stutterheim, 1994; Ortner, 2000). Der Schreibprozess kann demzufolge nicht lediglich als linearer Ablauf der Realisierung von vorgegebenen Textmustern und Arbeitsaufträgen verstanden werden. Vielmehr kann angenommen werden, dass der Formulierungsprozess auf die Verarbeitung der jeweiligen Inhalte Einfluss nimmt und eine zirkuläre Form der sprachlich geformten Wissensverarbeitung darstellt. In der Praxis der Aufgabenstellung zeigt sich jedoch, dass Aufgabenstellungen im Schreibcurriculum dem oftmals nicht Rechnung tragen und Schreibaufträge nach einem „ballistischen“ Muster entworfen werden: „Die Weichen werden zu Beginn des Schreibprozesses gestellt, alle weiteren Schritte ergeben sich im Wesentlichen auf der Basis schematisierter Muster“ (Buder, 2010, S. 18; vgl. auch Von Stutterheim, 1994, S. 252). Der Formulierungsprozess konzentriert sich dann also auf die Realisierung formaler Textziele

und es kommt infolge dessen zu keiner Wechselwirkung zwischen Formulierungsarbeit und inhaltlicher Verarbeitung. Ein Beispiel für solche „ballistischen“ Arrangements ist die Arbeit mit Textmustervorlagen, speziell für literarische Textinterpretationen, die zu einem „Abarbeiten“ von Mustervorgaben führen. Im Idealfall kann das zu einem Lernen entlang solcher Vorgaben führen, oder aber eben zu einem bloßen Abhaken von Arbeitsaufträgen ohne kognitiven Effekt. Solche Aufgabenstellungen sind aufgrund ihrer Produktorientierung fraglos für Leistungsfeststellungen geeignet. Für das *Einüben* von komplexen Schreibstrategien eignen sie sich nicht, da sie den Schreibprozess nicht als Problemlösungsprozess initiieren.

1.1.3 Aufgabentypen und die Bildung mentaler Modelle

Die Verarbeitung von Texten, sowohl rezeptiv als auch produktiv, basiert neben der Dekodierung und Kodierung auf sprachlicher Ebene auf der kohärenten mentalen Repräsentation von Inhalten.

> Johnson-Laird (1980) geht davon aus, dass bei der sprachlichen Verarbeitung der Textoberfläche auch ein mentales Modell der im Text beschriebenen Sachverhalte entworfen wird […]. Mentale Modelle enthalten Vorstellungen über durch visuelle oder andere Sinneswahrnehmungen gewonnene Informationen. Sie repräsentieren auch Sachverhalte, die der Wahrnehmung nicht direkt zugänglich sind […]. Durch die Verbindung von Textelementen mit dem bestehenden Wissen des Lesers entsteht ein Situationsmodell. Schrittweise werden Erwartungen und Überzeugungen aufgebaut, indem textbezogene Ereignisse mit Handlungen und früheren Erfahrungen des Lesers verbunden werden. (Stalder, 2012, S. 19)

Die Relevanz der Bildung mentaler Modelle ist für den Leseprozess extensiv erforscht worden (vgl. Schäfers, 2006; Kintsch, 1998). Das Konzept mentaler Modelle findet seine Anwendung u. a. im DESI-Konzept (Gailberger & Willenberg, 2008). Für die Textproduktion auf der Basis von Textvorlagen muss nun angenommen werden, dass die Bildung eines mentalen Modells ein Teil des Schreibprozesses ist, da das Kriterium der Textkohärenz vom Lesen auf das Schreiben übertragen werden muss: „Das Verstehen von Texten ist […] ein Prozess der mentalen Kohärenzbildung“ (Schnotz, 2006, S. 228). Die Aufgabenstellung hat unter dieser Voraussetzung die Aufgabe,

einen Lese- und Schreibprozess zu evozieren, in dem die Bildung eines mentalen Modells der präsentierten Textinhalte erfolgen kann.

1.1.4 Zusammenfassung: Anforderungen an prozessorientierte Aufgabenstellungen

Unter den skizzierten Bedingungen lassen sich (u. a.) folgende Anforderungen an prozessorientierte Aufgabenstellungen im Schreibcurriculum feststellen:

- Explizite Formulierung des Schreibziels, zur Steuerung des Schreibprozesses entlang von Zielvorgaben.
- Formulierung eines situativen Schreibkontextes, der als Orientierungsgrundlage der sprachlichen Tätigkeit dient (Schneuwly, 1996, S. 31; zit. nach Buder, 2010, S. 22). Eigene Textprodukte können vor dem Hintergrund situativer Vorgaben konkreter überarbeitet werden, so etwa in Bezug auf Textsortenvorgaben etc.
- Formulierung expliziter Aufforderungen für die während des Schreibprozesses zu leistenden rezeptiven und produktiven Tätigkeiten: lesen, durcharbeiten, vergleichen etc. Solche Aufforderungen bzw. Operatoren[2] stellen eine explizite Aufforderung zur Reorganisation von Textvorlagen und zum Abgleich dieser Vorlagen mit dem selbst produzierten Text dar.
- Mehrstufige Aufgabenstellungen, welche die Textplanung und die Überarbeitung von Textstufen in den Vordergrund rücken (hier sei nur stellvertretend Baurmann (2008) genannt).

Die Aufgabe einer effektiven Aufgabenformulierung ist die Stimulierung eines mehrstufigen rekursiven Schreibprozesses und nicht lediglich einer linearen „Auftragsabwicklung“. Der Aufgabentyp gibt also die Bandbreite der Handlungsmöglichkeiten vor.

---

2 etwa im Sinne von Abraham & Saxalber (2012), die Operatoren für die kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung in Österreich beschreiben oder nach den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz 2012 für Deutschland.

1.2 Die „Forschungsfrage“ als didaktische Intervention

Für den hier vorgestellten Kontext wird als Fazit des bisher Gesagten die Forschungsfrage als schreibdidaktische Intervention vorgestellt. Als Teil eines standardisierten Systems wissenschaftlichen Arbeitens stellt die Forschungsfrage zweifellos ein Basiselement für die Gestaltung wissenschaftlicher Texte dar. Im Kontext der Vorbereitung zur Fachbereichsarbeit in der Sekundarstufe II (im österreichischen Bildungssystem künftig als obligat zu verfassende „Vorwissenschaftliche Arbeit“) ist die Forschungsfrage als Teil des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens im Schreibcurriculum verankert (BGBL, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012). Als didaktische Intervention zur Stimulierung rekursiver Schreib-Lese-Prozesse im Schreibcurriculum findet sie nur vereinzelt Anwendung. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass sie nicht nur in einem wissenschaftspropädeutischen Kontext relevant ist, sondern auch für das Schreiben von Sachtexten im Allgemeinen produktiv verwendet werden kann und – wie weiter unten zu zeigen sein wird – sowohl für Schreib- als auch für Leseprozesse nutzbar gemacht werden kann. Im Folgenden soll von Forschungsfragen explizit nicht im Sinne eines Elements wissenschaftlichen Arbeitens gesprochen werden, sondern als didaktisches Element eines Schreibcurriculums.[3]

In diesem Kontext werden unter „Forschungsfragen“ jene Fragen verstanden, die Schülerinnen und Schüler an im Unterricht gelesene Texte selbständig formulieren und die als Vorbereitung für weitere Schreibprozesse fungieren. Der Grundgedanke dabei ist eine Umkehrung der Perspektive: Die Schreiberinnen und Schreiber beantworten als Schreibauftrag nicht von der Lehrperson vorformulierte Fragen an den Text; sie werden stattdessen in die Position von Fragestellerinnen und -stellern versetzt, die in der Auseinandersetzung mit Inputtexten selbständig Fragen entwickeln sollen, die einen Anlass für einen Antworttext darstellen. In einem solchen Aufgabensetting werden die Schreiberinnen und Schreiber zuerst zum aufmerksamen Lesen angehalten, um die Inputtexte mit dem Blick auf relevante Punkte zu über-

3 Weshalb der Terminus „Forschungsfrage“ auch ab hier konsequent unter Anführungszeichen gesetzt ist.

prüfen. Der Auftrag, selbst Fragen zu formulieren, die an den Text gestellt werden können, zielt einerseits auf intensivierte Leseprozesse ab, andererseits auf die Entwicklung einer kritischen Position gegenüber dem Inputtext, aus der heraus authentischere Schreibanlässe entstehen sollen. Erst in einem weiteren Schritt folgt die eigentliche Textproduktion, also etwa das Schreiben einer Interpretation etc.

2. Beschreibung des Unterrichtsversuchs

Im Folgenden werden die Ergebnisse eines Unterrichtsversuches beschrieben, an dem die Schülerinnen und Schüler des 5. Jahrganges einer Berufsbildenden Höheren Schule (13. Schulstufe, 22 Schülerinnen, ein Schüler) teilnahmen. Gegenstand des Unterrichtsversuchs war eine schreibdidaktische Intervention im Rahmen des Literaturunterrichts.

2.1 Beschreibung des Settings, Kontext

Im Lauf des ersten Schulhalbjahres wurden im Rahmen des Literaturunterrichts bei der Behandlung von drei Romanen[4] Schreibaufgaben ausgegeben. Die Schülerinnen und Schüler hatten jeweils eine Interpretation zu verfassen. Im zweiten Schulhalbjahr wurden die zuvor bearbeiteten Texte und eine TV-Dokumentation[5] unter fächerübergreifenden Themenstellungen (Frauenhandel, Identität) mit der schreibdidaktischen Intervention der „Forschungsfrage“ bearbeitet. Im Unterrichtsgespräch wurde in einem ersten Schritt die Aufgabe gestellt, Fragen zu formulieren, die aus Sicht der Schülerinnen und Schüler an die Texte bzw. an die TV-Dokumentation gestellt werden können und die die Grundlage für einen weiteren zu verfassenden Text bzw. für eine vertiefte Beschäftigung mit der Textvorlage sein könnten. Der erste Arbeitsauftrag lautete: „Formuliere Fragen, die man an den Text/die Doku-

4 Coelho, Paulo (1996): Der Alchimist. Coelho, Paulo (2003): Elf Minuten. Hesse, Hermann (2012): Siddharta.

5 Rohrer, Katharina (2009): Fatal Promises.

mentation stellen könnte und die eine Grundlage für eine Problemarbeit sein könnten".
Die Vorgabe war bewusst offen gehalten und nur mit zwei Bedingungen versehen: 1. dass vollständige Fragesätze, nicht etwa nur Stichworte, zu formulieren sind und 2. dass die Fragen einen nachvollziehbaren Bezug zum Text/zur TV-Dokumentation haben müssen und nicht nur zu ihnen möglicherweise zugrunde liegenden Themen. Die Fragen waren in elektronischer Form abzugeben. In einem nächsten Schritt war eine Interpretation zu verfassen.

2.2 Ergebnisse

2.2.1 Die „Forschungsfragen"

Die Ergebnisse der ersten Aufgabenstellung zeigen ein differenziertes Bild. Die Bandbreite der Fragen, die an die Aufgaben gestellt wurden, war groß. Folgende Fragetypen konnten festgestellt werden:

- Fragen nach der Motivation von Protagonistinnen und Protagonisten, z. B.:
  Aus welchem Grund gehen die Frauen „freiwillig" zurück? Bzw. warum ist ihnen das Leben ihrer Familie wichtiger als das eigene?
- Fragen nach qualitativen Informationen, z. B.:
  Wie beeinflusst der Keramikverkäufer den persönlichen Lebensweg des Jünglings?
  Wie verhalten sich Govinda und Siddharta zueinander?
- Fragen nach Handlungs- und Begründungszusammenhängen z. B.:
  Welche Überlegungen/Gedanken bringen Santiago dazu, seine Arbeit (welche auch das Ende seines Lebensweges vorgibt) aufzugeben und seinen Lebensweg zu verwirklichen?
- Fragen nach Normativität: z. B.:
  Sollte man ohne Rücksicht auf Verluste immer nach einem Plan leben?

- Inferentielle Fragen
  Wieso gibt es in allen Kulturkreisen ähnliche Archetypen?
  Was sind die Hintergründe zur Entscheidung zur Prostitution von Frauen?
  Wie wirkt sich die Prostitution auf das weitere Leben der Frauen aus?
- „Metatextuelle“ Fragen über den Textzusammenhang hinaus; z. B.:
  Was ist der Sinn des Lebens? Wie kann man durch Reisen zu sich selbst finden? Wie kann man durch die Liebe zu sich selbst finden?
- „Zusammenfassende Fragen“ (inklusive Interpretationsansatz), z. B.:
  Wie und in welchen Formen kann man das Thema Liebe im Buch „Elf Minuten“ von Paulo Coelho (2003) finden?
  Was sind die Hintergründe zur Entscheidung zur Prostitution von Frauen?

Die formulierten Fragen decken in ihrer Gesamtheit drei Subskalen der Lesekompetenz ab, wie sie dem PISA-Kompetenzmodell zugrunde liegen (Klieme et al., 2010, S. 25), nämlich „Informationen ermitteln“, „Kombinieren und Interpretieren“ sowie „Reflektieren und Bewerten“, wobei zu bemerken ist,

> dass die Subskalen zu den Aspekten beziehungsweise Aufgabenanforderungen nicht hierarchisch zu verstehen sind. Es gibt sowohl sehr schwere Aufgaben zu den vermeintlich leichten Anforderungen der Subskala „Informationen suchen und extrahieren“ […], als auch vergleichsweise leichte Aufgaben zur Subskala „Kombinieren und Interpretieren“[…] wie auch zur Subskala „Reflektieren und Bewerten“[…]. (Klieme et al., 2010, S. 33)

Dieser Befund kann auch für die formulierten „Forschungsfragen“ festgestellt werden.

Im Überblick zeigen die formulierten „Forschungsfragen“, dass die Schülerinnen und Schüler der betreffenden Klasse eigenständig Frageperspektiven

auf allen Komplexitätsstufen stellten, die für eine differenzierte Lesekompetenz auf der Basis des PISA-Lesekompetenzmodells gefordert werden.[6]

2.2.2 Die Performanzen

Die von den Schülerinnen und Schülern in einem zweiten Schritt produzierten Texte wurden mit zwei vergleichbaren Textproduktionsaufgaben (Textinterpretationen) verglichen, die im selben Schuljahr vor dem Unterrichtsversuch gestellt wurden. Als Analysekriterien wurden die Textlänge, der Bezug zu den Ausgangstexten sowie die Art der thematischen Progression (nach Heinemann & Viehweger, 1991, S. 33) herangezogen.
Der Vergleich zwischen vor und nach der didaktischen Intervention produzierten Schüler/-innen-Texten (hier in einer Überblickstabelle dargestellt) zeigt eine Tendenz zu komplexeren Bezügen zum Ausgangstext und zu einer komplexeren thematischen Entfaltung.

	Vor der Intervention (n=48)	Nach der Intervention (n=40)
Textlänge	keine signifikanten Unterschiede	
Bezug zur Textvorlage	indirekte Verweise (n=40) Variation zwischen indirekten Verweisen und wörtlichen Zitierungen (n=8)	indirekte Verweise (n=28) Variation zwischen indirekten Verweisen und wörtlichen Zitierungen (n=12)
Thematische Progression	durchlaufendes Thema (n=48)	durchlaufendes Thema (n=30) abgeleitetes Thema (n=10)

Tab. 1 - Vergleich einzelner Merkmale der Textproduktion vor und nach der Intervention

Die Bezüge zum Ausgangstext waren in den Texten nach der Intervention abwechslungsreicher gestaltet. Indirekte und direkte Verweise wechselten sich im Fließtext tendenziell stärker ab.

6 Es sei bemerkt, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler alle Kompetenzstufen in dieser Form erreichten.

Der hauptsächlich verwendete Typ thematischer Progression im ersten Durchgang war der des durchlaufenden Themas, während im zweiten Durchgang in 25 % der Texte zumindest einzelne Textpassagen nach dem Typus des abgeleiteten Themas gestaltet wurden. Es kann also ein Komplexitätszuwachs in der thematischen Progression festgestellt werden.

3. Zusammenfassung, Resümee und Forschungsdesiderata

Die vorliegenden Ergebnisse des Unterrichtsversuchs zur didaktischen Intervention mit der Methode der „Forschungsfrage" deuten das Potential dieses Konzepts an:

- Einüben von Lesestrategien durch die Form der Aufgabenstellung: Der Auftrag zur selbständigen Erarbeitung von Fragestellungen evoziert einen komplexen Leseprozess, in dem der Ausgangstext mehrfach und unter unterschiedlichen Perspektiven gelesen wird
- Aktivierung unterschiedlicher Lesekompetenzen: Der Arbeitsauftrag der „Forschungsfrage" induziert Leseprozesse, bei denen unterschiedliche Kompetenzen (Informationsentnahme, Interpretation und Reflexion) aktiviert werden.
- Komplexere Formen der thematischen Bearbeitung in der Textgestaltung: Der beschriebene Unterrichtsversuch zeigt tendenziell Effekte bezüglich einer komplexeren thematischen Gestaltung bzw. eines komplexeren Textplanungsprozesses.

Die Ausgangsfrage des Unterrichtsversuches war, welche Produktionsaufgaben Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit mit Sachtexten dazu anregen, über die bloße Wiedergabe von Sachinformationen hinaus ein vertieftes Textverständnis zu entwickeln. Sowohl die inhaltliche Bandbreite der von den Schülerinnen und Schülern formulierten „Forschungsfragen" als auch die Komplexitätszunahme in der Bearbeitung der Themen (thematische Progression) zeigen insgesamt positive Effekte der Intervention im Hinblick

auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Textvorlagen. Ausstehend ist eine detailliertere Beforschung mit repräsentativen Gruppengrößen.

Literaturverzeichnis

Abraham, U. & Saxalber, A. (2012). Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der neuen standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch. In *Bundesinstitut bifie. Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.* Zugriff am 26.08.2014 über https://www.bifie.at/node/1770

Ballis, A. (Hrsg.). (2012). *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baurmann, J. (2008). *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik* (Praxis Deutsch, 3. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). (2012). *Prüfungsordnung AHS. (*BGBL. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 174. Verordnung, Teil II). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Buder, S. (2010). *Universitäre Schreibanleitungen als Hilfe bei der Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch an der Hochschule/Universität. Eine empirische Studie.* (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Magdeburg.

Coelho, P. (1996). *Der Alchimist*. Zürich: Diogenes.

Coelho, P. (2003). *Elf Minuten*. Zürich: Diogenes.

Gailberger, S. & Willenberg, H. (2008). Leseverstehen Deutsch. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 60–71). Weinheim: Beltz.

Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung* (Germanistische Linguistik, Kollegbuch, 115). Tübingen: Niemeyer.

Hesse, H. (2012). *Siddhartha. Eine indische Dichtung* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness.* Harvard: Harvard University Press.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen. *Pädagogik, 56*(6), 10–13.

Klieme, E. et al. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.* Münster: Waxmann.

Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken* (Germanistische Linguistik, 214). Tübingen: Niemeyer.

Portmann-Tselikas, P. (2005). *Was ist Textkompetenz?* Zugriff am 17.03.2014 über http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf

Quitadamo, I. J. & Kurtz, M. J. (2007). Learning to improve: using writing to increase critical thinking performance in general education biology. *CBE-Life Sciences Education, 6,* 140–154.

Rohrer, K. (Regisseur). (2009). *Fatal Promises. A Documentary by Kat Rohrer.* [Film]. USA: GreenKat Productions.

Schäfers, S. (2006). *Aufgabenstellung im Deutschunterricht. Eine Anleitung zur Formulierung verständlicher schriftlicher Aufgaben in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Sprachwissenschaften* (Didaktik, 9). Münster: LIT.

Schmellentin, C., Lindauer, T. & Furger, J. (2012). *Fachlernen und Literalität.* Zugriff am 17.03.2014 über http://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/477/2012_3_Schmellentin_Lindauer_Furger.pdf

Schnotz, W. (2006). Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In H. Blühdorn, E. Breindl & U. H. Vaßner (Hrsg.), *Text verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2005, S. 222–238). Berlin: de Gruyter.

Stalder, U. M. (2012). *Leselust in Risikogruppen. Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge* (Research). Wiesbaden: Springer VS.

Struger, J. (2011). Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die neue Reifeprüfung. In Bundesinstitut Bifie. Bildungsforschung, Integration & Entwicklung (Hrsg.), *Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch.* Zugriff am 31.10.2014 über https://www.bifie.at/system/

files/dl/srdp_struger_deutschunterricht_neue_reifeprüfung_2011-09-30.pdf

Struger, J. (2012). Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die neue Reifeprüfung. *ide – Informationen zur Deutschdidaktik, 12*(1), 25–35.

Von Stutterheim, C. (1994). Quaestio und Textaufbau. In H.-J. Konradt (Hrsg.), *Perspektiven moderner Sprachpsychologie* (S. 251–272). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.

Adaptive Digital Storytelling für die deutsche Sprache

Nicoletta Gagliardi – Università degli Studi di Salerno, Italien

Abstract

Im Rahmen des digitalen Storytellings sind Techniken vorgesehen, die eine wirkungsvolle Narration ermöglichen, die aber nur in einem langen und persönlichen Bildungs- und Nachahmungsprozess der eigenen persönlichen und professionellen Entwicklung erworben werden. Die Auswahl der sprachlichen, methodischen und technischen Ressourcen ist adaptiv bezüglich des Kontextes und der Bedürfnisse der Lernenden. Mit anderen Worten: Die Inhalte werden nach dem Niveau der deutschen Sprachkompetenz, dem Allgemeinwissen und den Bildungsbedürfnissen der Lernenden ausgewählt. Das Salerno-Projekt konzentriert sich auf die Entwicklung und Integration einiger Technologien, u. a. Lösungen für die Bildung narrativer Inhalte durch Techniken dynamischer Komposition von „*contlets*" in narrative Teile, die mit den kommunikativen Ziele und dem jeweiligen lokalen Hintergrund kohärent sind. Das vorgeschlagene Projekt hat als Hauptziel die detaillierte Definition der Schlüsselkomponenten der narrativen Komposition mittels folgender Elemente: der Auswahl der Inhalte aus der digitalen Datenbank; der Bestimmung der „*trails*", zu denen jedes digitale Element gehört; der Definition der erzählerischen „*outlines*", d. h. eine graphische Visualisierung als Netzwerk der erzählerischen Absicht und eine Fokussierung auf die Schlüsselthemen. Die Knotenpunkte des Netzwerks repräsentieren in diesem Zusammenhang die „*contlets*" und die Linien deren logische Verbindung. Der Systemnutzer/Autor hat eine Reihe von Instrumenten und „*templates*" zur Erstellung dieses Graphs zur Verfügung.

Dieser Prozess mündet in der Erzeugung eines Bildungsablaufs, welcher den speziellen Anforderungen der Lernenden gerecht wird. Die Lernenden werden durch den Prozess des Storytellings selbst Protagonisten ihres eigenen Lernprozesses.

1. Einleitung

Im 21. Jahrhundert zeigt sich die zunehmende Medialisierung der Lebensverhältnisse (die auch Konsequenzen für das Fremdsprachenlernen hat) im Kontext der digitalen Medien unter anderem an den folgenden Tendenzen:

- Die klassischen Massenmedien erleiden einen Bedeutungsverlust, neue Leitmedien etablieren sich.
- Das klassische Sender-Empfänger-Verhältnis ist spätestens seit Web 2.0 durch den sogenannten *user generated content* austauschbar.
- Die Medienbotschaften erreichen einen immer größeren Anteil an der Konstruktion von Wirklichkeit, die Fiktionalitätsgrenze wird immer häufiger unkenntlich.
- In der Bildungsdebatte hat das Konzept der *multiliteracy* als Leitkonzept den traditionellen Schriftspracherwerb abgelöst.

Alle Anwendungen, die das webbasierte Identitäts-, Informations- und Beziehungsmanagement ihrer Nutzer unterstützen, werden mit dem Sammelbegriff *Social Software* umfasst: Darunter werden alle Publikations- und Kommunikationsformen verstanden, „die nicht nur als Instrumente für das individuelle und kollaborative Wissensmanagement eingesetzt werden können, sondern neben der reinen Informationsverknüpfung auch dabei helfen, eine soziale Beziehung zwischen ihren Nutzern zu etablieren“ (Büffel, Pleil & Schmalz, 2007, S. 1 f.).

Diese veränderte gesellschaftliche Mediennutzung führt für die Fremdsprachendidaktik zu interessanten neuen Anwendungen bzw. Angeboten. Einerseits kommt es zu einem motivationalen Extraprofit beim Einsatz neuer multimedialer Medien. Andererseits gehört es – seit dem Aufkommen von Tools und neuen „Orten“ des kooperativen Schreibens ebenso wie von *Podcasts* und *Social Software* – immer mehr zur Lebenswelt der Menschen, sich im Netz zu präsentieren und Beziehungen in Web-2.0-Anwendungen virtuell zu pflegen. Dies kann auch in Sprachlernkontexten dazu führen, dass die Lernenden selbstbestimmt Inhalte multimedial präsentieren und mit einem real existierenden Publikum kommunizieren. Spezielle Internetdienste, wie z. B. YouTube, liefern von Individuen gedrehte Filme oder Auszüge aus profes-

sionellen Produktionen. Immer mehr authentische Stimmen von Muttersprachlern und Deutschlernenden stehen den Lehrenden und Lernenden zur Verfügung.
Diese Vielfalt produziert neue Möglichkeiten für das Sprachenlernen und auch neue Herausforderungen für die Fremdsprachendidaktik.
Unter Beachtung der didaktischen Ziele, der Vorzüge und Kompetenzen (Fertigkeiten) der Lernenden ist es denkbar, den Lehrenden oder der Software-Anwendung die Möglichkeit zu geben, unter den passenden Inhalten für Lernende auszuwählen. Auf diese Weise verbessert sich die Qualität des Lernprozesses und die Möglichkeit der Lehrenden, jeden user-Fortschritt zu verfolgen.

2. Das Salerno-Projekt

Unser Projekt[1] befasst sich mit möglichen didaktischen Anwendungen des *Digital Storytellings* im Rahmen der DaF-Didaktik.
Digital Storytelling (DS) ist die Anwendung von rechnergestützten Werkzeugen (*computer-based tools*), um Geschichten zu erzählen. Wie bei traditionellem Storytelling (=Geschichten-Erzählen) kreisen die meisten Digital Stories um ein bestimmtes Thema und setzen dabei einen besonderen Fokus. Außerdem beinhalten sie normalerweise eine Mischung aus rechnergestützten Bildern, Text(en), aufgezeichneter Audio-Erzählung, Videoclips oder Musik. DSs können in der Dauer variieren, aber die meisten, die ein pädagogisches Ziel haben, dauern üblicherweise zwei bis zehn Minuten. Der britische Photograph, Erzieher und Digital Storyteller Daniel Maedows bezeichnet DS als „short, personal multimedia tales told from the heart“ (2003, S. 190). Er behauptet, dass das Schöne dieser Form digitalen Ausdrucks von Leuten überall und über alles hervorgebracht und elektronisch auf der ganzen Welt geteilt werden kann.
Unser Projekt zielt auf die Entwicklung von erzählerischen Methoden für die

1 Ich führe dieses Projekt an der Università degli Studi di Salerno zusammen mit meinem Kollegen Ing. Dr. Francesco Colace.

Kommunikation, den Sprachproduktionsprozess, die Sprachkompetenzen und die landeskundlichen Kenntnisse bei der Verwendung der deutschen Sprache.

Im Rahmen des DSs sind Techniken vorgesehen, die eine wirkungsvolle Narration ermöglichen. Diese Techniken erwirbt man aber nur durch einen langen und persönlichen Bildungs- und Nachahmungsprozess und erst am Ende der eigenen persönlichen und professionellen Entwicklung.

Dank der Recommendation-System-Methodologien sind DSs möglich, die ein sehr gutes Niveau hinsichtlich der erzählerischen Kreativität bieten. Dieses wird mittels der dynamischen Auswahl bzw. Angliederung narrativer Module erreicht, welche der jeweiligen Sprachkompetenz und dem gewählten Erzählmaterial angepasst sind. Die Auswahl wird durch zwei in der Informatik gebräuchliche Systeme erreicht: die Wiki-Systeme, die benutzt werden können, um Informationen zu definieren, und Mind Maps, die zur Repräsentation von Wissensinhalten verwendet werden. (vgl. Novak, 1977; Novak & Gowin, 1984; Nersessian, 1989; Thadgard, 1992).

Der Storytelling-Prozess ist die aktive und kreative (schriftliche) Sprachproduktion durch den Benutzer unter Verwendung aller Mittel der systematischen Beschreibung unter Berücksichtigung der semantischen und graphischen Aspekte der digitalen Inhalte. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass unabhängig von der Qualität und Effizienz der informationstechnischen Instrumente in diesem Moment der kritische – notwendigerweise menschliche – Geist entscheidend ist. Das System hat ausschließlich die Fähigkeit, heterogene Informationseinheiten in einem logischen Netzwerk zueinander in Beziehung zu setzen.

Unser Projekt hat das Ziel, Methoden, inklusive informationstechnischer Lösungen, zu entwickeln, die die Komposition und Vermittlung narrativer Inhalte sichern. Die Auswahl der möglichen Ressourcen soll adaptiv bezüglich des Bildungskontextes und der Bedürfnisse der Lernenden sein, d. h.: Die Inhalte werden nach dem Sprachkompetenzniveau im Deutschen, dem Allgemeinwissen und den Bildungsbedürfnissen der Lernenden ausgewählt. Unsere Arbeit konzentriert sich auch auf die Produktion narrativer Inhalte durch Techniken dynamischer Komposition von *contlets* (nach semantischen

Aspekten geordnete, minimale Inhaltseinheiten) in narrative Teile, die zu den kommunikativen Zielen passen.
Im Rahmen des DS-Projektes ist die detaillierte Definition der Schlüsselkomponenten der narrativen Komposition relevant, da diese über die Themen bestimmt, und zwar:

- Die Auswahl der Inhalte aus der digitalen Datenbank und aus dem Netzwerk.
- Die Bestimmung der *trails*, zu denen jedes digitale Element gehört.
- Die Definition der erzählerischen *outlines*, d. h. eine graphische Visualisierung als Netzwerk der erzählerischen Absicht und eine Fokussierung auf die Schlüsselthemen.

Aufgrund dieser Spezifikationen wird sichergestellt, dass die Umgebung den individuellen Bedürfnissen und Kenntnissen des Lernenden angepasst werden kann.
Die Knotenpunkte des Netzwerks repräsentieren in diesem Zusammenhang die *contlets* und die Linien deren logische Verbindung. Der Systemnutzer/ Autor hat eine Reihe von Instrumenten und *templates* zur Erstellung dieses Graphs zur Verfügung.
Der kreative Prozess der Autorenschaft (*authoring*) besteht in der Kombination von Texten, Bildern und anderen multimedialen Elementen.
Als letzter Punkt bleibt die Erzeugung von *hyperlinks*, welche eine Einbettung des Textes in weiterreichende digitale Bibliotheken und Archive ermöglicht.
Dieser hier beschriebene Prozess resultiert in der Erzeugung eines Bildungsablaufs bzw. Produktionsprozesses (s. das Beispiel in § 3.), welcher den speziellen Anforderungen der Lernenden gerecht wird.
Für den DaF-Unterricht bedeutet dies, dass bei der Arbeit mit solchen Medien die Rezeption direkt mit einer Produktion verbunden wird, die nicht in einem anderen Medium, sondern in demselben erfolgt. Lernende rezipieren also z. B. nicht nur die Einträge eines enzyklopädischen Wikis, sondern verfassen auch eigene Einträge. Außerdem nehmen sie über die Kommentarfunktion Kontakt auf, indem sie die (kritische) Diskussionseröffnung tragen, nachfragen, vielleicht auf eigene oder andere für sie interessante Blogs, Vi-

deoclips, Fotos, Podcasts verweisen. Die Interaktion mit anderen führt zu einer kollaborativen Arbeitsweise, die den Lernprozess zusätzlich unterstützt (vgl. Knorr, 2007, 2011).

3. DS im Rahmen der DaF-Didaktik an der Universität Salerno

Wir haben DS im 1. Jahr DaF für Studierende des DAVIMUS (*Discipline delle Arti visive, musicali e dello spettacolo*) und im 3. Jahr DaF für Studierende des *Lingue e Culture straniere* eingeführt.

Ziele beider Kurse sind folgende: 1. eine Geschichte über ein bestimmtes Thema hervorbringen und dabei das eigene Verständnis und die Selbstanalyse steigern (die auch sehr wichtig bei der Arbeitssuche sind); 2. die Fertigkeiten der Studierenden bei der Computer-Benutzung, eigene Äußerung durch kreative Aktivitäten verbessern; 3. Problemlösungsstrategien entwickeln durch die Entdeckung des *Determining*-Prozesses und die Erstellung von etwas für andere Menschen Nützlichem durch die Aktivitäten der Evaluierung und der Revision.

Wir kennen die Lernzustände (*learning situation*) der Studierenden und das hilft uns bei der Suche der geeigneten Hilfsmittel: Wir stellen ihnen Websites, authentische Quellen (*contlets*) und andere passende Hilfsmittel bereit und lassen ihrer Initiative freien Lauf.

Die Auswahl von zwei Themen für unsere Studierenden, die mit den jeweiligen Kursen verbunden sind, ist folgende: Im 1. Jahr „Ich stelle mich vor"; im 3. Jahr „Die Erasmus-Erfahrung". Beim ersten Thema stellen wir den Studierenden die „klassischen" *contlets* für eine Selbstpräsentation sowohl in der geschriebenen als auch in der gesprochenen Form bereit: Bilder, Fotos, Videos, ein Tagebuch (wie z. B. in facebook), Interviews. Beim zweiten Thema sind die Studierenden autonomer, auch bei der Wahl der Entwicklungsform, des Themas.

„Discovering Trier – Trier entdecken – Auf Entdeckungsreise in Trier" heißt die Erasmus-Erfahrung in Trier, die von Studierenden im 3. Jahr DaF des Bachelorstudiengangs für fremde Sprachen und Kulturen im akademischen

Jahr 2007–2008 entwickelt wurde (vgl. Colace, Gagliardi & De Santo, 2008; Università degli Studi di Salerno, 2007/2008)). Es handelt sich um ein *Edutainment*[2], d. h. eine Form von Entertainment, die als Ziel die Erziehung und die Unterhaltung hat. Edutainment versucht auch, die Lernenden zu unterrichten und/oder durch die Einbettung von Unterrichtseinheiten in familiäre Unterhaltungsformen „unter die Leute zu kommen“: TV-Programme, Computer- und Videospiele, Filme, Musik, Webseiten oder Multimedia-Software. Aber das Design und die Implementation von nicht-langweiligen oder wiederholenden Edutainments sind keine banale oder einfache Aufgabe. Das Edutainment „Discovering Trier/Trier entdecken“ (Università degli Studi di Salerno, 2007/2008) wurde ins Netz gestellt[3], um die Anwendung im authentischen Umfeld zu testen. Damit ist es ein Beispiel von „usable and useful interactive e-learning environments for augmenting learners' experiences in an efficient affordable way“ (Maedows, 2003, S. 191). Die alte, historische deutsche Stadt Trier – deren Universität ein Erasmus-Abkommen mit der Universität Salerno hat – ist der Schauplatz von einem virtuellen Computer-Spiel, das als Protagonist/Spieler einen Erasmus-Studenten hat. Dieser entdeckt die Geschichte, die Geographie, die Landeskunde und die Sehenswürdigkeiten Triers. Das Spiel basiert auf einem *Storyboard*, das die Germanistik-Studierenden erarbeitet haben: Sie sollten in der Klasse Landeskunde-Material über Trier und seine Umgebung ausarbeiten, indem sie deutsche Reiseführer und andere touristische Materialien benutzten. Außerdem sollten die Lernenden auch die Erfahrung (bzw. Filme, Fotos, Bilder) von Erasmus-Stipendiaten aus Salerno, die schon in Trier waren, sammeln, um diese im virtuellen Spiel zu verwenden. Eines der Hauptziele eines Edutainments ist „learning by playing“, aber auch „playing by learning“. Am Anfang war dieses Edutainment für Studierende gedacht, die sich für einen Erasmus-Aufenthalt beworben hatten und/oder die ihre Kenntnisse erweitern wollten. Das Testen dieses *virtual game* in verschiedenen DaF-Klassen in Salerno, deren Studierende verschiedene Niveaus im Deutschen hatten (das Spiel wurde sowohl auf Italienisch als auch auf

2 Aus der Zusammensetzung von „Education“ und „Entertainment“.

3 vgl. Università degli Studi di Salerno (2007/2008)

Deutsch entworfen), bot den Spielern/Studierenden die Gelegenheit, die deutsche Sprache und Kultur kennenzulernen und untereinander Kontakte zu knüpfen, indem sie eine echte Stadt forschend/untersuchend als Lernumgebung in Worten, Bildern und Klängen/Tönen zur Verfügung hatten. Um die Qualität des Edutainments zu verbessern – und um es interessanter, amüsanter, unberechenbar und anregend zu machen, lässt ein *Bayesian*-Motor das Spiel in einem Wahrscheinlichkeitsmodus laufen, der sich nach Voreinstellungen des Spielers richtet. Auf diese Weise wird das Storyboard in ein dynamisches *Bayesian*-Netzwerk übersetzt (vgl. Heckerman, 1999), wie es der Lehrer im Rahmen des Edutainments benutzen möchte. Das ermöglicht eine ständige Aktualisierung der Situationen im Netzwerk, sodass die Studierenden sich mit einem geänderten Netzwerk und neuen Situationen auseinandersetzen müssen. Natürlich ist der neue Netzwerk-Zustand von der Wahl der Spieler und deren Entwicklung abhängig.
Unser Ansatz wurde in die e-Learning-Plattform Moodle implementiert.

4. Schlussfolgerungen

Mit Beginn des 21. Jahrhunderts nimmt der Teil des Lebens, der medial bestimmt ist, zu, sodass auch für die DaF-Lernenden außerhalb des deutschsprachigen Raums natürliche mediale Interaktionen in deutscher Sprache verstärkt zum Alltag gehören (können). Die seit den 70er Jahren geführte Diskussion um authentisches vs. progressionsgeleitetes Material (vgl. Bausch, Christ & Krumm, 2007; Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer, 2010) im Klassenzimmer hat sich durch das Internet nicht qualitativ verändert; verändert haben sich jedoch die Menge der Angebote und vor allem die leichte Erreichbarkeit von Texten und Sprechern der Zielsprache.
Für das Fremdsprachenlernen sind Medien sowohl Transporteure von Informationen als auch Vehikel der Kommunikation; mit anderen Worten sind Medien ein Lernwerkzeug und auch ein Erfahrungsmedium. Die neuen Technologien können durch ihre Multimedialität, Multimodalität und Hypertextualität lerneffizienter sein als herkömmliche Medien, sie stellen ein hohes Potenzial als Lernressourcen dar, unterstützen zeitliche und örtliche

Flexibilität und ermöglichen Diversifizierung im Hinblick auf individuelle Lernende. Die genannten Potenziale lassen sich bei einem didaktisch sinnvollen Einsatz durchaus nachweisen.

In einem handlungsorientierten Unterricht, wie ihn die moderne Sprachdidaktik begründet, geht es darum, mit Sprache authentische kommunikative Ziele zu erreichen. Da es auch um die Bestimmung des Mehrwertes im Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht geht, sind dafür zwei Funktionen relevant: die des authentischen Kommunikationsmittels und die der Lernhilfe. Ob es sich um authentisches Material (ohne didaktische Ausgangsqualität) handelt, ob das Medium bzw. das Werkzeug ein adaptiertes (für Lernzwecke hergestelltes) und/oder ein methodisiertes (d. h. mit einem Lernverfahren verknüpftes) ist, hängt von der Lernsituation der Studierenden ab.

Wir sind uns dessen bewusst, dass DS ein neues Curriculum-Konzept enthält und es auch prüft, ob Studierende die Kursziele meistern. Die Lernenden werden durch den Prozess des „Storytellings“ selbst zu Protagonisten ihres Lernprozesses. Sie haben die Möglichkeit, ihre neu erworbenen Sprachkenntnisse auszuprobieren und hoffen, dass die Welt auf sie reagiert und sie Zugang zu authentischer Kommunikation erhalten, die ihnen das Klassenzimmer nie in gleicher Weise bieten kann. Gleichzeitig können solche Texte von anderen Lernenden wiederum für das eigene DaF-Lernen genutzt werden, wie z. B. das Edutainment „Discovering Trier/Trier entdecken“ (Università degli Studi di Salerno, 2007/2008).

Die Aufgaben der Sprach- und Kulturvermittlung in Bezug auf die Nutzung semiotischer Verfahren werden durch die Medien nicht notwendigerweise vereinfacht. Vielmehr verlangt die Medialität verschiedener sprachlicher Systeme den Abschied von rudimentären kommunikativen, didaktischen und medialen Kompetenzen und eine Hinwendung zu wissenschaftlich fundierter Forschung sowie sorgsamer Planung, Koordination und didaktischer Kompetenz für die Lehrpraxis. Aber die Studierenden bleiben die Protagonisten des Bildungsablaufs und des Produktionsprozesses.

Literaturverzeichnis

Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.). Tübingen: Francke.

Büffel, S., Pleil, T. & Schmalz, S. (2007). Net-Wiki, PR-Wiki, KoWiki – Erfahrungen mit kollaborativer Wissensproduktion in Forschung und Lehre. In C. Stegbauer, J. Schmidt & K. Schönberger (Hrsg.), *Wikis. Diskurse, Theorien und Anwendungen*. (Sonderausgabe von kommunikation@gesellschaft, 8, Praxisbericht 2). Zugriff über http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/F2_2007_Bueffel_Pleil_Schmalz.pdf

Colace, F., Gagliardi, N. & De Santo (April, 2008). *Multimedia Learning in Advanced Computer-based Contexts. ‚Discovering Trier'.* Paper presented at ICTTA '08, International Conference on Information & Communication Technologies Damascus, DAMASCO IEEE, S. 129–131.

Heckerman, D. (1999). A Tutorial on learning with Bayesian networks. In M. I. Jordan (Hrsg.), *Learning in Graphical Models, Adaptive Computation and Machine Learning* (S. 301–354). Cambridge: MIT Press.

Knorr, D. (2007). Neueste Technologien in der Didaktik der Deutschen Sprache. Der Einsatz von WIKIs im Fremdsprachenunterricht. In G. Azzaro (Hrsg.), *Insegnare le lingue straniere. Teorie e prassi per la preparazione degli insegnanti superiori (*S. 275–287). Rom: Aracne.

Knorr, D. (2011). Willst du wirklich ‚lehren' oder ‚Lehrer werden'? In A. Hornung (Hrsg.), *Lingue di cultura in pericolo? L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione / Bedrohte Wissenschaftssprachen. Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung* (S. 91–104). Tübingen: Stauffenburg.

Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.). (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (vollst. Neubearb., Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19, 2 Bände). Berlin: de Gruyter.

Maedows, D. (2003). Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media. *Visual Communication*, *2*, 189–193. Zugriff über http://vcj.sagepub.com/content/2/2/189.full.pdf

Nersessian, N. J. (1989). Conceptual Change in Science and in Science Education. *Synthese*, *80*(1), 163–183. Zugriff über http://cshare.psu.edu/

SCIED590/Readings2/Apr%2019%20-%20Nersessian%201989%20 Conceptual%20change%20in%20science.pdf

Novak, J. D. (1977). *A Theory of Education*. Ithaca: Cornell University Press.

Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thadgard, P. (1992). *Conceptual Revolutions*. Princeton: Princeton University Press.

Università degli Studi di Salerno (2007/2008). *Auf Entdeckungsreise in Trier.* (Progetto Socrates, Erasmus 2006/2007) http://193.205.190.200:1288/trier/porta1_deutsch.html

Ein Buch lesen und/oder hören? Wege zum Text im DaF-Unterricht

Žanna Bormane – Baltische Internationale Akademie, Lettland

Abstract

Hörbücher sind heutzutage zu einem sehr beliebten Medium geworden. Viele moderne Bücher werden nicht nur im Lese-, sondern auch im Hörformat herausgegeben. Dasselbe gilt auch für klassische literarische Werke. Für den Fremdsprachenerwerb kann ein Hörbuch aus mehreren Gründen sowohl für das Hörverstehen als auch für die Ausspracheschulung ein eventuell sehr hilfreiches Mittel sein. Deshalb findet man heute auch in vielen DaF-Lehrwerken Fragmente aus Hörbüchern. In dem Beitrag wird am Beispiel der Unterrichtserfahrung in der Oberstufe (Jugendliche 16–18 Jahre alt, Sprachniveau B1+/B2) gezeigt, welche Schwierigkeiten bei der Arbeit mit Hörbuchtexten entstehen können, was Jugendliche generell von Hörbüchern halten, und es werden einige Unterrichtsideen aus diesem Bereich vorgestellt.

1. Einleitung

Heutzutage sind Kinder und Jugendliche sehr an neue Medien gebunden.
Laut Angaben der Statistik Lettlands (CSP, 2013) nimmt die Geräteausstattung der Haushalte mit Kindern immer weiter zu: Die meisten verfügen heute über einen Computer, Internetzugang und einen Fernseher. 2006 hatten 60 % aller Haushalte mit zwei Erwachsenen und zwei Kindern einen Computer und Internetzugang, 2013 sind es schon 94 %.
Mit der Bindung von Kindern und Jugendlichen an das Medium Buch korreliert vor allem das Alter. Es gibt ein großes Interesse in der Grundschule, eine Krise in der Pubertät und eine besonders ausgeprägte Bindung an das Medium Buch bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Steinig & Huneke, 2011).

Eine gewisse Konkurrenz des Lesens zu anderen Medien, insbesondere zum Fernsehen, ist durchaus gegeben. Aber nicht die Zeit für das Fernsehen, sondern die für die Nutzung von Medien überhaupt ist größer geworden.
Seit Ende der 90er Jahre entwickelt sich der Hörbuchmarkt rasant. Man stellt heute fest, dass das Hörbuch sich von einem Nischenprodukt zum Massenmedium entwickelt hat (Travkina, 2010). Der problemlose Download im Internet und transportable Audio-Wiedergabegeräte tragen nicht zuletzt zur rasanten Entwicklung des Hörbuches bei. Der Zeitmangel und die wachsende Mobilität der modernen Gesellschaft sind Faktoren, die das Hörbuch aufgrund seiner Unabhängigkeit von stationären Wiedergabegeräten überwinden kann. Als Folge ist ein wachsender Trend zum Hören von Hörbüchern als einer Nebenbeschäftigung zu verzeichnen.
Audiofragmente aus den literarischen Werken werden auch in die Inhalte moderner DaF-Lehrwerke integriert. Als Beispiel möchte ich das Lehrwerk *AusBlick* des Hueber-Verlags heranziehen, das ich seit den letzten drei Jahren in der Arbeit mit Schülern der Oberstufe benutze. Teil 2 dieses Lehrwerkes (Fischer-Mitziviris, 2009), das dem Sprachniveau B2 entspricht, beinhaltet als Hörtexte Fragmente aus drei deutschsprachigen Jugendbüchern, nämlich *Ich werde alles anders machen* von Dagmar Chidolue, *Einbahnstraße* von Klaus Kordon und *Bitterschokolade* von Mirjam Pressler. Es sind authentische Texte, deren primäre Rolle im Fremdsprachenunterricht unumstritten ist. Thematisch sind diese Texte für die Lerner im Alter von 16–18 Jahren sehr interessant, denn sie zeigen ihre deutschen Gleichaltrigen mit für alle Jugendlichen typischen Problemen: Freundschaft, Liebe, Berufswahl, Aussehen usw. Sprachlich werden die Lerner aber oft überfordert, da die authentischen Texte Literatur für Muttersprachler darstellen. Außerdem sind sie als Hörtexte mit einem hohen Schwierigkeitsgrad relativ lang.
Das Ziel dieses Beitrages ist es sowohl zu zeigen, welche Schwierigkeiten bei der Arbeit mit Hörbuchtexten entstehen können und was Jugendliche generell von Hörbüchern halten, als auch einige Unterrichtsideen aus diesem Bereich vorzustellen.

2. Theoretische Grundlagen der Untersuchung

In diesem Kapitel werden zwei für die vorliegende Untersuchung wichtige theoretische Aspekte betrachtet, und zwar: der Begriff *authentischer Text* und Unterschiede in den Wahrnehmungsprozessen beim Hören und Lesen.

2.1 Authentischer Text

Ein authentischer Text ist ein Stück kommunikative Wirklichkeit.
Authentische Texte erfüllen gleichzeitig mehrere für die Sprachvermittlung wichtige didaktische Funktionen. Besonders zu betonen ist die Tatsache, dass die Lernermotivation durch authentische Texte aufgrund ihrer inhaltlichen, formal sprachlichen, pragmatischen und interkulturellen Aspekte gesteigert wird.
Nebe-Rikabi (1997) unterstreicht den interkulturellen Aspekt eines authentischen Textes folgendermaßen:

> Er bietet den Rezipienten die Möglichkeit die andere, nicht vertraute Kultur über die für sie *fremde* Sprache wahrzunehmen und zu erfassen, gleichsam durch ein geöffnetes Fenster einen unverfälschten Blick auf eine andere Welt werfen zu können. (S. 7)

Damit der authentische Text seine Funktionen als Lernmaterial erfüllt, soll er nach Krumm (1991) einigen Kriterien entsprechen:

- Lernerbezug
- Repräsentativität
- Ergiebigkeit für Entwicklung von Rezeptions- oder Produktionsstrategien
- Sprachliche Angemessenheit
- Unterrichtliche Angemessenheit

Dabei kann jedoch der hohe Subjektivitätsgrad der Texteinschätzung nicht verschwiegen werden.

2.2 Unterschiede in den Wahrnehmungsprozessen beim Hören und Lesen

Bei einem schriftlichen Text hat der Lerner (Leser) alle Informationen in ihrem räumlichen Neben- und Miteinander vor sich. Er braucht den Text nicht linear zu lesen, sondern kann innerhalb des Textes springen.
Der Leser muss sich weniger dem Text anpassen als der Hörer, der dem linearen Ablauf der Rede verstehend folgen muss. Laut Storch (2009) ist das Leseverstehen deshalb stärker vom Gesamttext her möglich als das Hörverstehen.
Die Schwierigkeiten des Hörverstehens basieren wesentlich auf der flüchtigen Existenzweise gesprochener Sprache. Diese Tatsache wird von Storch (2009) folgend erläutert:

> Der Fremdsprachenlerner ist mit der Komplexität des auditiven Verstehensprozesses oft überfordert. Aufgrund seiner beschränkten Fremdsprachenkenntnisse und einer geringen fremdsprachlichen Verarbeitungskapazität im Arbeitsgedächtnis kann er nicht alle erforderlichen einlaufenden Daten dekodieren. Der Hörer bleibt im Sinnerfassen hinter dem Redefluss des Sprechers zurück. Das hat zur Folge, dass er nur einen Teil der einlaufenden Informationen wahrnehmen kann und Antizipationsprozesse fast ganz unmöglich werden. (S. 140)

Didaktisch bedeutet das, dass Lesetexte inhaltlich und sprachlich komplexer sein können als Hörtexte. Die Aktivierung des Kontextwissens ist beim Hörverstehen besonders wichtig, denn das Dekodieren gesprochener Sprache ist wegen der Komplexität der parallel ablaufenden Verarbeitungsvorgänge sehr schwierig. Sinnvoll bleibt dabei nur globales und selektives Verstehen anzustreben.

3. Bewertung der Hörbücher von lettischen Jugendlichen: aktuelle Situation

Das folgende Kapitel beleuchtet, welchen Stellenwert die lettischen Jugendlichen dem Hörbuch geben. Es werden die Ergebnisse einer Umfrage dargestellt, deren Ziel aufzudecken war, ob das Hören von Hörbüchern unter den Jugendlichen verbreitet ist, was von ihnen bevorzugt wird (das Lesen oder das Hören), wie es mit ihren Alltagsgewohnheiten und mit der Unterrichtserfahrung korreliert.

3.1 Methodisches Vorgehen

An der Umfrage haben 78 Schülerinnen und Schüler der 10. und 12. Klassen der Rigaer Mittelschule 40 (Lettland) teilgenommen. Es ist eine der Schulen von nationalen Minderheiten, die es in Riga gibt. Für die meisten Schüler ist Russisch die Muttersprache; Lettisch wird als Staatssprache gelernt. Der Unterricht ist zum Teil auf Russisch, zum Teil auf Lettisch. Als erste Fremdsprache lernen die Schüler Englisch. Deutsch wird in der Schule 40 ab Klasse 5 als zweite Fremdsprache gelernt (es ist ein Extraprogramm, das nicht vom Staat, sondern vom Elternverband der Schule finanziert wird).
Zur Untersuchung der oben genannten Fragen wurde ein Fragebogen erarbeitet:

1. Allgemeine Angaben zu deiner Person (Geschlecht, Alter, Klasse, Muttersprache)
2. Lesen und Lesebücher

- Liest du gern in deiner Muttersprache?
- Liest du gern Sachbücher?
- Liest du gern literarische Bücher?
- Liest du gern in Ruhe? (zu Hause, im Garten …)
- Liest du gern unterwegs? (im Bus, im Zug …)
- Liest du gern zwischendurch? (beim Essen, in der Pause in der Schule …)
- Liest du auch in Fremdsprachen?

3. Hören
- Hörst du gern Musik?
- Hörst du Musik beim Erledigen anderer Routinetätigkeiten?
- Hörst du gern Lieder?
- Ist die Sprache der Lieder für dich wichtig?
- Hörst du gern Vorlesungen/Referate zu dem Thema, das dich interessiert?
- Hörst du gern Radiosendungen?
4. Hören der Hörbücher
- Hörst du Hörbücher in deiner Muttersprache?
- Hörst du gern Sachbücher?
- Hörst du gern literarische Bücher?
- Hörst du gern die Hörbücher in Ruhe? (zu Hause, im Garten …)
- Hörst du gern die Hörbücher unterwegs? (im Bus, im Zug …)
- Hörst du gern die Hörbücher zwischendurch? (beim Essen, in der Pause in der Schule …)
- Hörst du die Hörbücher auch in Fremdsprachen?
5. Sprachen und Sprachunterricht
- Lernst du gern Sprachen?
- Was machst du im Deutschunterricht sehr gern/gern/nicht besonders gern/nicht gern?

a. kurze Texte lesen
b. größere informative, populär-wissenschaftliche Texte lesen
c. größere Fragmente aus literarischen Texten lesen
d. das Gelesene besprechen
e. kurze Nachrichten, Dialoge o. Ä. hören
f. längere nicht monologische Texte (Gespräche, Interviews, Fragmente aus Radiosendungen) hören
g. längere monologische Texte (Fragmente aus Vorlesungen, Referaten o. Ä.) hören
h. nicht monologische Fragmente aus den Hörbüchern hören
i. monologische Fragmente aus den Hörbüchern hören
j. das Gehörte besprechen

3.2 Ergebnisse der Umfrage und Auswertung

Die meisten Schülerinnen und Schüler haben bis zur 10. Klasse schon eine gewisse Erfahrung im Fremdsprachenlernen und sehr viele (65 %) lernen gern Sprachen. Die meisten (73 %) geben an, dass sie oft in der Muttersprache lesen, wobei sie literarische Bücher bevorzugen: 58 % der Schülerinnen und Schüler lesen sie oft, 27 % manchmal. Das Lesen in den Fremdsprachen ist nicht so verbreitet: Nur 14 % der Schülerinnen und Schüler lesen oft in den Fremdsprachen, 38 % machen es manchmal und 39 % selten.
Was und wie die Schülerinnen und Schüler hören, wurde unter zwei Aspekten betrachtet: allgemeines Hören (Block 3 im Fragebogen) und Hören der Hörbücher (Block 4). Über ihre Hörgewohnheiten haben die Schülerinnen und Schüler folgende Daten angegeben: Die meisten hören oft Musik (88 %). Sich beim Hören auf die Inhalte zu konzentrieren und sich zu informieren, ist aber eher unbeliebt: Nur 10 % aller Befragten hören oft Vorlesungen und 25 % Radiosendungen; dabei geben 35 % bzw. 13 % an, dass sie nie Vorlesungen bzw. Radiosendungen hören. Nicht unerwartet waren deswegen auch die Ergebnisse der Umfrage in Bezug auf die Beliebtheit der Hörbücher: 37 % der Befragten hören nie Hörbücher in ihrer Muttersprache. Hörbücher in der Fremdsprache benutzt man noch seltener: 58 % hören nie welche. Das korreliert meines Erachtens auch mit dem, was beim generellen Hören angegeben wurde, und zwar: Musik hört man gerne (88 %), auch oft beim Erledigen der Routinetätigkeiten (51 %), die Sprache der Lieder ist aber für viele nur manchmal (33 %) bzw. selten (24 %) wichtig. Vorlesungen und Radiosendungen hört man auch viel seltener als Musik. Man kann daraus schlussfolgern, dass die Schüler in den hörbaren Texten viel seltener eine Möglichkeit sehen, sich zu informieren, als in den geschriebenen Texten.
Dieses Verhältnis zum Hören spiegelt sich auch im Deutschunterricht wider: Das Lesen wird von den Schülerinnen und Schülern bevorzugt. Sehr gern und gern lesen 74 % der Befragten kurze Texte, 48 % größere informative Texte, 38 % Fragmente aus literarischen Werken. Dabei werden kurze Texte von 57 % der Schülerinnen und Schüler gern oder sehr gern gehört; längere, nicht monologische Texte von 47 % und längere, monologische Texte von 21 % aller Befragten. Sowohl beim Lesen als auch beim Hören spielt die Länge des Textes eine wesentliche Rolle. Beim Hören kann ein zu langer

Text dazu führen, dass der Dekodierungsprozess unterbrochen wird, was sich durch die oben beschriebenen theoretischen Grundlagen gut erklären lässt.

4. Unterrichtserfahrung

Die vorliegenden Ergebnisse führen zu folgender Frage: Wie kann man die Schülerinnen und Schüler dazu motivieren, auch längere und schwierigere Texte anzuhören? Ein Verfahren, das von mir im Unterricht ausprobiert wurde, besteht im Zusammenbringen von Hören und Lesen, wobei den Schülern die vorhandenen Vorteile des Hörens bewusst werden.

4.1 Allgemeine Angaben zum Unterricht

Der Unterricht, in dem das oben erwähnte Verfahren ausprobiert wurde, wurde in der Klasse 11 der Rigaer Mittelschule 40 durchgeführt und hat 80 Minuten gedauert. Das Unterrichtsthema war *Bücher und Lesen*, das vorher mit Hilfe des Lehrwerks *AusBlick 2* bereits angefangen wurde. In der vorigen Stunde hat man über Lese- und Hörbücher diskutiert und keine Begeisterung für Hörbücher festgestellt.

Zu den Zielen des Unterrichts gehörten Folgende:
- Erfahrungen beim Lesen und Hören der Bücher vergleichen,
- Vorurteile gegenüber Hörbüchern abbauen,
- positive Seiten der Hörbücher zeigen,
- zur Nutzung der Hörbücher motivieren.

Als Material wurde ein Fragment (402 Wörter) aus der Novelle E. T. A. Hoffmanns *Der Sandmann* genommen, und zwar als Hördatei auf der CD (Hoffmann, 2003) und als ausgedruckter Text (Hoffmann, 1984), der unten dargestellt wird:

> Außer dem Mittagsessen sahen wir, ich und meine Geschwister, tagsüber den Vater wenig. Er mochte mit seinem Dienst viel beschäftigt sein. Nach dem Abend-

essen, das alter Sitte gemäß schon um sieben Uhr aufgetragen wurde, gingen wir alle, die Mutter mit uns, in des Vaters Arbeitszimmer und setzten uns um einen runden Tisch. Der Vater rauchte Tabak und trank ein großes Glas Bier dazu. Oft erzählte er uns viele wunderbare Geschichten und geriet darüber so in Eifer, daß ihm die Pfeife immer ausging, die ich, ihm brennend Papier hinhaltend, wieder anzünden mußte, welches mir denn ein Hauptspaß war. Oft gab er uns aber Bilderbücher in die Hände, saß stumm und starr in seinem Lehnstuhl und blies starke Dampfwolken von sich, daß wir alle wie im Nebel schwammen. An solchen Abenden war die Mutter sehr traurig und kaum schlug die Uhr neun, so sprach sie: »Nun Kinder! – zu Bette! zu Bette! der Sandmann kommt, ich merk es schon.« Wirklich hörte ich dann jedesmal etwas schweren langsamen Tritts die Treppe heraufpoltern; das mußte der Sandmann sein. Einmal war mir jenes dumpfe Treten und Poltern besonders graulich; ich frug die Mutter, indem sie uns fortführte: »Ei Mama! wer ist denn der böse Sandmann, der uns immer von Papa forttreibt? – wie sieht er denn aus?« – »Es gibt keinen Sandmann, mein liebes Kind«, erwiderte die Mutter: »wenn ich sage, der Sandmann kommt, so will das nur heißen, ihr seid schläfrig und könnt die Augen nicht offen behalten, als hätte man euch Sand hineingestreut.« – Der Mutter Antwort befriedigte mich nicht, ja in meinem kindischen Gemüt entfaltete sich deutlich der Gedanke, daß die Mutter den Sandmann nur verleugne, damit wir uns vor ihm nicht fürchten sollten, ich hörte ihn ja immer die Treppe heraufkommen. Voll Neugierde, Näheres von diesem Sandmann und seiner Beziehung auf uns Kinder zu erfahren, frug ich endlich die alte Frau, die meine jüngste Schwester wartete: was denn das für ein Mann sei, der Sandmann? »Ei Thanelchen«, erwiderte diese, »weißt du das noch nicht? Das ist ein böser Mann, der kommt zu den Kindern, wenn sie nicht zu Bett gehen wollen und wirft ihnen Händevoll Sand in die Augen, daß sie blutig zum Kopf herausspringen, die wirft er dann in den Sack und trägt sie in den Halbmond zur Atzung für seine Kinderchen; die sitzen dort im Nest und haben krumme Schnäbel, wie die Eulen, damit picken sie der unartigen Menschenkindlein Augen auf.

4.2 Unterrichtsverlauf

4.2.1 Einstieg

Im Einstieg wurden die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler aktiviert, indem man gemeinsam besprochen hat, wann E. T. A. Hoffmann gelebt und was er geschrieben hat. Der Name Hoffmann ist den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt gewesen; von seinen Werken kannten die meisten die Novelle *Der Nussknacker* dank des Balletts von Tschaikowski. Danach wurde ein kurzer Einstiegstext[1] gemeinsam gelesen:

> E. T. A. Hoffmann *Der Sandmann*
>
> *Der Sandmann* ist eine Erzählung in der Tradition des Kunstmärchens der Schwarzen Romantik, die erstmals 1817 veröffentlicht wurde. Der Schüler Nathanael erzählt seinem Freund Lothar in einem Brief, dass er zu Hause einen Mann gesehen hat, in dem er die Gestalt des Sandmanns sieht, eines Monsters, das Kindern die Augen ausreißt. Das weitere Fragment zeigt Nathanaels Erinnerungen an den Sandmann aus seiner Kindheit.

Die Assoziationen zum Begriff der *Schwarzen Romantik* wurden im Plenum gesammelt, wobei für das weitere Textversehen wichtige Stichpunkte erwähnt wurden: mystisch, Nacht, böse Helden.

4.2.2 Gruppenarbeit

Als nächster Schritt wurde die Gruppenarbeit organisiert. Es wurden zwei Gruppen (je 6–7 Schülerinnen und Schüler) gebildet: Lesergruppe und Hörergruppe, die in verschiedenen Räumen arbeiteten. Beide Gruppen hatten für die gleichen Aufgaben 20 Minuten Zeit:

- Sammelt 10 Stichwörter zum Inhalt.
- Wie ist die Atmosphäre? Nennt bitte 10 Wörter, die sie charakterisieren.
- Was denkt ihr: Was kann man in diesem Text beim Lesen (beim Hören) besser verstehen als beim Hören (beim Lesen)?

---

1 Die Informationen sind aus verschiedenen literaturwissenschaftlichen Quellen kompiliert.

4.2.3 Gemeinsame Besprechung der Ergebnisse

Der Gruppenarbeit folgte das gemeinsame Besprechen der Ergebnisse, wobei sich Folgendes ergeben hat.

Leser fanden es lockerer, dass sie den Text mehrmals durchlesen konnten. Bei den Hörern hat die Lehrerin als Moderatorin es auf zweimal begrenzt.

Dieselben Stichwörter wurden von beiden Gruppen genannt: *Vater, Mutter, Sandmann, Augen, zu Bette, Kinder*. Die Leser hatten außerdem die Möglichkeit, weitere Wörter zu finden: *Treppe, Tisch, Tabak, Bilderbücher, Abend* u. a. Bei der Charakteristik der Atmosphäre haben die Leser dieselben Wörter wiederholt und noch durch zwei Ausdrücke ergänzt: *der Sandmann kommt, böser Mann*. Die Hörer haben Schwierigkeiten gehabt, für die Atmosphäre Stichwörter zu nennen. Sie haben aber eine eigene Interpretation der Atmosphäre formuliert: *unruhig, man hat Angst*.

4.2.4 Evaluation

Nach der gemeinsamen Diskussion sind die Schülerinnen und Schüler zur Schlussfolgerung gekommen, dass man Einzelheiten des Sujets besser beim Lesen und die allgemeine Atmosphäre des Buches besser beim Hören verstehen kann.

Da die Atmosphäre im Unterricht auch ungewöhnlich war (die Arbeit in zwei verschiedenen Räumen, Geheimhaltung der Ergebnisse bis zu einem bestimmten Zeitpunkt, mystischer Inhalt des Textes), wurde ein positiver Anker geschaffen, damit das Thema *Hörbücher* im Weiteren nicht so skeptisch genommen wird.

5. Schlussfolgerungen

Aus eigener Unterrichtserfahrung weiß ich, dass das Hörverstehen bei den Schülerinnen und Schülern nicht besonders beliebt ist. Trotzdem ist es sehr wichtig, diese Kompetenz zu entwickeln. Viele lettische Schülerinnen und Schüler streben im Weiteren das Studium im Ausland an, darunter auch in Deutschland, und das Hörverstehen von längeren und schwierigeren Texten wird dabei notwendig sein. Außerdem finde ich, dass die Menschen

heutzutage zu sehr auf den schnellen Zugang zur Information angewiesen sind: Werbespots, Videoclips, Bannerwerbung – mit einem Klick im Internet bekommt man schnell die Antwort auf seine Frage. Ob es immer die richtige oder einzig mögliche Antwort ist, ob sie nicht aus dem Zusammenhang gerissen wurde; darüber hat man oft nicht genug Zeit und auch Lust nachzudenken. Damit aber auch die schwierigeren Prozesse im Gehirn ablaufen können, müssen sie regelmäßig trainiert werden (*use it or lose it*).

Das Hörbuch gehört zu den modernen Medien. Diese Tatsache kann helfen, Jugendliche zu motivieren, es zu nutzen. Auch im Fremdsprachenunterricht können Fragmente aus den Hörbüchern als authentische Texte gebraucht werden. Damit die Schülerinnen und Schüler aber mit dem schwierigen fremdsprachlichen Material nicht überfordert werden, muss die Vorbereitungsphase besonders gut durchdacht sein. Außerdem kann man Lese- und Hörfragmente eines Buches im Unterricht zusammenbringen, was sowohl das Hören als auch das Lesen aus einer anderen Perspektive zeigt.

Literaturverzeichnis

CSP Centrālā statistikas pārvalde (2013). Zugriff am 18.02.2014 über http://www.csb.gov.lv/

Fischer-Mitziviris, A. (2009). *AusBlick 2. Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.

Hoffmann, E. T. A. (1984). Der Sandmann. In E. T. A. Hoffmann, *Nachtstücke* (S. 9–41). München: dtv.

Hoffmann, E. T. A. (2003). *Der Sandmann* [CD]. Berlin: Argon.

Krumm, H.-J. (1991). Die Funktion von Texten beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 97–105). Bochum: Brockmeyer.

Nebe-Rikabi, U. (1997). Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht. In G. Bickes, B. Dufen & E.-M. Willkop (Hrsg.), *Umgang mit Texten. Unterrichtsbeobachtung und –auswertung. Grammatikmodelle und ihre Umsetzung*

in Lehrwerken. (Jahrbuch Sprachandragogik 1995, S. 6–17). Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität.

Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik* (3., unveränd. Aufl.). Padeborn: Fink.

Steinig, W. & Huneke, H. W. (2011). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. (4. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.

Travkina, E. (2010). *Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Wirkung vorgelesener Prosa* [Hörbuch]. Frankfurt a. M.: Lang.

Die Rezeption von deutschen Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler. Erste Ergebnisse einer empirischen Studie mit Teilnehmern eines DSH-Vorbereitungskurses

Cristina Cezara Missing – Universität Kassel

Abstract

Wie rezipieren Nicht-Muttersprachler Konnektoren in deutschsprachigen Texten? Ziel des Beitrags ist, die Relevanz eines kompetenten rezeptiven Umgangs mit Konnektoren in der Phase der sprachlichen Vorbereitung auf das schriftlich geprägte Studium an einer deutschen Hochschule zu verdeutlichen. Dazu werden vorläufige Ergebnisse und Hypothesen aus einer empirischen Studie zur Rezeption syntaktisch-semantischer Aspekte ausgewählter Konnektoren dargestellt. Mittels eines auf dyadischer Interaktion basierenden Forschungsdesigns wurden verbale Daten erhoben, die einen Zugang zu den komplexen (meta-)kognitiven Verarbeitungsprozessen von Konnektoren ermöglichen. Unter Berücksichtigung von Aspekten der linguistischen Komplexität der jeweiligen Texte einerseits und der kognitiven Komplexität des Rezeptionsprozesses andererseits wird dargestellt, inwieweit nicht-muttersprachliche Leser die „verbindende" Funktion der Konnektoren im Text erkennen und welche Konnektoren für sie besonders „schwer" zu erkennen und zu verstehen sind.

1. Theoretischer Rahmen

Textkompetenz ist ein facettenreicher Fertigkeitenkomplex, der aus mehreren Teilkompetenzen besteht: Unter diesen sind die Textproduktion und Textrezeption besonders wichtig. Riemer (2007, S. 161) zählt die Textrezeption zu den „Kernkompetenzen", die „die Lernenden befähigen soll, an der schriftlich geprägten Wissensgesellschaft zu partizipieren". Auch fremdsprachliche Studierende streben die Partizipation an der „professions-

orientierten Diskursgemeinschaft“ (Zydatiß, 2007, S. 199) im Rahmen eines deutschsprachigen Studiums an. Unmittelbar nach der Studienaufnahme werden sie vor die Herausforderung gestellt, „Experten-Texte“ bewältigen zu können und daraus Wissen zu extrahieren, welches sie innerlich sowie interaktiv verarbeiten (vgl. ebd.).

Im Rahmen des Verstehensprozesses interagiert der Leser mit dem Text auf Wort-, Satz- und Textebene. Der Leser führt dabei einen zweigleisigen Dialog mit dem Gelesenen: Bottom-up („von der Textinformation zum rezipierten Wissen“) und Top-down („vom Vorwissen zum konkreten Textverständnis“, vgl. Christmann & Groeben, 2001, S. 147). Die Wechselwirkung dieser Prozesse stellt Textverstehen als mentalen Bedeutungskonstruktionsprozess dar. Parallel zum Prozess der Bedeutungskonstruktion durch die Adaptierung von neuen Sprach- und Weltinformationen zu den vorhandenen Wissensstrukturen findet auch der Prozess der Kohärenzbildung statt.

Bezogen auf Kohärenzbildung definiert Deppert (2001, in Anlehnung an Laucken, 1984) das Verstehen als „Sinnverleihen und Hineinstellen in einen Zusammenhang“. Die Erstellung von Zusammenhängen geschieht einerseits auf der kognitiven, mentalen Ebene, andererseits sind die Relationen, die den Text zusammenhalten, bereits in diesem vorhanden. Laut Deppert (2001) ist die *Textkohärenz* ein mit der Textverständlichkeit verwandtes Konzept, und gleichzeitig „die wichtigste Voraussetzung für das Verstehen“ (Deppert, 2001, S. 13).

Textkohärenz wird in der Forschungsliteratur auch mit dem Begriff der *Komplexität* in Verbindung gebracht. Aus linguistischer Perspektive wird deren Zusammenhang folgendermaßen dargestellt:

> [Complexity and coherence] (…) are interesting aspects of [text] description not only in themselves but as a paired configuration because they can be seen as interdependent when regarded as constituting parameters for a ‘good’ text. (…) A good text can be complex if complexity is structured as to satisfy coherence expectations and demands of a reader/listener. (…) To balance out the complexity by appropriate coherence is the art of producing appropriate texts. (Schmied, Haase & Povolná, 2007, S. 1)

Schmied et al. (2007) betonen, dass Komplexität nicht immer mit Schwierigkeit gleichzusetzen ist, und komplex ist nicht unbedingt ein Synonym für kompliziert. Es lassen sich dabei zwei Typen von Komplexität unterscheiden: die strukturelle und die prozedurale Komplexität (vgl. ebd.). Um komplexe Strukturen in Texten zu entschlüsseln, bedarf es komplexer kognitiv-rezeptiver Prozesse. Ein Text mit einer komplexen Struktur wird als verständlich rezipiert, wenn der Text kohärent geschrieben ist.
Die Textkohärenz hat zahlreiche Realisierungsformen, die sich in syndetische und asyndetische Mittel unterteilen lassen (vgl. Brinker & Sager, 2010). Zu den syndetischen Mitteln, die an der Textoberfläche, und zwar vor allem auf der syntaktischen Ebene (d. h. Satz und Textebene) erkennbar sind, gehören die Konnektoren. Diese sind „linguistische Spuren", die den Text logisch strukturieren und mittels derer sich die Leser im Text orientieren können (Buhlmann & Fearns, 2000, S. 215). Konnektoren als Kohärenzstiftende Merkmale gelten als „sprachliche Wegweiser" für die Interpretation von Konnexion im Text im Sinne Breindl und Waßner (2006, S. 46) und tragen zum Gelingen des Rezeptionsprozesses bei. Die Konnektoren werden laut HdK (Pasch, Brauße, Breindl & Waßner, 2003, S. 1) in der Fachliteratur auch „Konnektive" oder „Satzverknüpfer" genannt und weisen folgende Merkmale auf: „[sind] nicht flektierbar", „[vergeben] keine Kasusmerkmale an [ihre] syntaktische Umgebung", „[ihre] Bedeutung ist eine zweistellige Relation", „die Relate der Bedeutung [der Konnektoren] sind Sachverhalte (…) und müssen durch Sätze bezeichnet werden können" (ebd.).

2. Gegenstand

Die Rezeption von Konnektoren (Subjunktoren, Konjunktoren, relationale Adverbien) als Realisierungsmittel der Textkohärenz ist ein sehr wichtiger Aspekt im Rahmen des Erwerbs von Lesekompetenz. Diese soll so trainiert werden, dass die Teilnehmer, die am Anfang eines DSH-Vorbereitungskurses ein Sprachniveau von B1–B2 aufweisen, die Aufgaben zum Leseverstehen in der DSH-Vorbereitungsprüfung bewältigen können. Darüber hinaus sollen die Teilnehmer in der Lage sein, an einer deutschsprachigen

Universität zu studieren, das heißt, sich rezeptiv und produktiv mit anspruchsvollen Texten zu konfrontieren. Die DSH-Vorbereitung ist zeitlich eine wichtige Schwelle in der sprachlichen Entwicklung der zukünftigen Studierenden.

Die Bewältigung der im Studium erforderlichen Texte bedeutet zugleich eine Auseinandersetzung mit textueller Komplexität. Dabei ist die Unterteilung in relative und absolute Komplexität von Relevanz (vgl. Miestamo, Sinnemäki & Karlsson, 2008). Die absolute Komplexität versteht sich als eine objektive Eigenschaft eines Systems (in dem Fall eines Textes), während die relative Komplexität nicht vorrangig textbezogen ist (obwohl auch hier die Eigenschaften des Textes eine wichtige Rolle spielen), sondern hörer-/leser-, also rezipientenbezogen. Miestamo (2008, S. 24 ff.) definiert sie durch die Frage „complex to whom" und impliziert damit die „user-based"-Perspektive (Lindström, 2008, S. 220 f.). Diese ist für die vorliegende Untersuchung von vorherrschender Bedeutung.

Wenn der Text als ein mehr oder weniger komplexes System zu verstehen ist, dann ist der Rezipient derjenige, der sich dem komplexen System annähert und dieses zu entschlüsseln versucht, indem er im Verstehensprozess die Systemteile mental zu einem sinnvollen, kohärenten Ganzen zusammenführt. Die Konnektoren sind in diesem Zusammenhang Komplexitätsparameter und weisen aus der Perspektive der nicht-muttersprachlichen Teilnehmer gewisse qualitative Unterschiede im Verständnisgrad auf.

3. Erhebungsmethode

Die Art und Weise, wie Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler des Deutschen rezipiert werden, wurde im Rahmen einer empirischen Studie untersucht. Es handelt sich um eine quasi-experimentelle, qualitative Studie mit zehn Teilnehmern eines DSH-Vorbereitungskurses. Die Elizitierung der Daten findet durch das Lösen von Aufgaben statt, die auf der Basis von DSH-Texten aus der Einheit Leseverstehen und mit Fokus auf die Rezeption von Konnektoren vorbereitet wurden. Es handelt sich um insgesamt vier Aufgabensets zu vier unterschiedlichen DSH-Texten, die von den Probanden

in dyadischer Interaktion gelöst werden. Die dyadische Interaktion ist eine Alternative zur kontroversen Methode des „lauten Denkens". Ihr Zweck ist, einen möglichst authentischen Rahmen für den Verbalisierungsprozess der Probanden zu schaffen. Während sich die Menschen „in ihrer Fähigkeit, Gedanken verbalisieren zu können" deutlich unterscheiden (vgl. Aguado, 2004), wird die „innere Sprache" (Lantolf & Thorne, 2006) in der Interaktion auf eine natürliche Art und Weise elizitiert. Im Fall der Laut-denk-Protokolle kann „die Verwendung einer Zweit- oder Fremdsprache die kognitiven Prozesse unterbrechen" (vgl. Heine & Schramm, 2007). Dagegen wird die im Rahmen einer dialogischen Interaktion verwendete Lernersprache eine Quelle für zahlreiche Rückschlüsse auf die kognitiven rezeptiven Vorgänge.

Die Probanden werden bei jeder Aufgabe dazu aufgefordert, zusammen zu arbeiten, die Lösungen laut zu begründen und sich über die Unterschiede auszutauschen.

Die vier Texte werden vor den Interaktionen entlastet, indem die Forscherin vor jedem neuen Aufgabenset Seminare mit allen Probanden leitet, in denen vor allem Wortschatzarbeit geleistet wird. Die Dyaden, die nach bestimmten Kriterien[1] erstellt werden, treffen sich separat in Sitzungen zwischen 30 und 40 Minuten, in denen sie zu zweit folgende Aufgabetypen lösen: erkennen von Wörtern mit verbindender Funktion in Textabschnitten, ausfüllen, Multiple-Choice mit gegebenen Konnektoren-Varianten, Error Correction-Aufgaben, Multiple-Choice mit Umformulierungen des gegebenen Kontexts, Erstellen von Grafiken anhand von Textabschnitten, Zuordnungsübungen. Am Ende jeder aufgenommenen Interaktion wurden die Teilnehmer nach ihrer Meinung über den Text befragt (ob die Texte verständlich, unverständlich, komplex, kompliziert, schwierig oder einfach sind) und nach jeweils jedem Aufgabenset nach einer eigenen Definition der Textkomplexität. Damit wird untersucht, ob sich zwischen dem Verständnis der Probanden in Bezug auf komplexe Texte und ihrer Rezeption von Konnektoren Zusammenhänge

1 Ergebnisse von C-Tests, allgemeines beobachtetes Sprachniveau und Bereitschaft zur mündlichen Kommunikation, größtmögliche Homogenität bezüglich der L1 und Charaktereigenschaften, ermittelt durch die durchgeführten Fragebögen zum Sprachen- und Eigenschaftenprofil.

herauskristallisieren lassen. Die Gesprächsprotokolle werden mittels Audio und Video aufgenommen und anschließend transkribiert. Die Gesamtdauer der empirischen Studie umfasst ca. zwei Monate. Weitere angewandte Erhebungsinstrumente sind: C-Test, Fragebogen zum Sprachenprofil, Fragebogen zum Eigenschaftenprofil und retrospektives Interview.

4. Erste Ergebnisse

Vorläufige Ergebnisse wurden in der Phase der Auswertung in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) generiert und unter folgende Kategorien gruppiert: Syntax und Semantik, Morphologie, Strategien im Verstehensprozess und Komplexität aus der Sicht von nichtmuttersprachlichen Probanden.

Die semantischen und die syntaktischen Merkmale der Konnektoren sind in dem Rezeptionsprozess der Probanden eng miteinander verbunden. Aus syntaktischer Sicht beeinflusst die Verbstellung die Rezeption von Satzrelationen am meisten. Die nicht-muttersprachlichen Leser erwähnen konsequent die Stellung des Verbs im Satz, wenn sie nach verknüpfenden Lexik-Einheiten im Text suchen. Wichtig bei der Rezeption von kohärenten Zusammenhängen ist auch die Satzstellung des jeweiligen Konnektors. Konnektoren im Vorfeld werden eher in ihrer verbindenden Funktion erkannt als Konnektoren im Mittelfeld. Darüber hinaus ist die Semantik der Konnektoren im Rezeptionsprozess dominanter als die Syntax. Probanden referieren sehr häufig auf die Bedeutung von Konnektoren. Einige polyseme Konnektoren (z. B. *während* als Marker der Gleichzeitigkeit und des Kontrasts) zeigen sich als problematisch in der Rezeption. Dagegen sind in festen Verbindungen eingegliederte Konnektoren (z. B. *sowohl…als auch, nicht nur…sondern auch, Beispiel dafür … dass, zwar…aber*) trotz ihrer komplexeren Zusammensetzung eher leicht verständlich.

Im Verstehensprozess der Konnektoren spielt auch ihre *Morphologie* eine wichtige Rolle. So können die Probanden zwischen unterschiedlichen morphologischen Kategorien (*Adverb, Präposition Modalpartikel, Präposition, Artikel, Fragewort*) zwar unterscheiden, die Multifunktionalität mancher Konnek-

toren wirkt sich jedoch nicht immer positiv auf das Verstehen aus. So gibt es bei den Konnektoren Rezeptionsschwierigkeiten, die auch als Fragewort fungieren (z. B. *was, woran*). Wenn aber eine Präposition Bestandteil eines Konnektors (*Pronominaladverbs*) und gleichzeitig den Probanden bekannt ist, wird der jeweilige Konnektor auch problemlos rezipiert (z. B. *dagegen, dadurch, danach*).

Beim Lösen der Aufgaben zum Leseverstehen mit Fokus auf Konnektoren wenden die Probanden *Strategien* an. Eine besonders häufig angewandte Strategie im Bereich der Rezeption von Konnektoren ist die Ermittlung der Verbstellung als Anhaltspunkt für das Verstehen der Satzrelationen. Darüber hinaus konstituieren formelhafte Ausdrücke (z. B. *weder … noch, entweder oder, verantwortlich dafür … dass*) sprachliche Anker, die den Probanden mehr Sicherheit im Verstehensprozess der Konnektoren verleihen und die immer wieder abgerufen werden. Die Probanden konzentrieren sich beim Lesen mehr auf die lokale als auf die globale Kohärenz und zeigen eine hohe Lückentoleranz im Bereich Wortschatz während der Erschließung der Kohärenzmerkmale in Texten. Um das eigene kohärente Verstehen eines Textfragments zu überprüfen, lesen die Probanden die Textpassage mehrmals, fassen diese zusammen und erstellen eine Chronologie des Geschehens mittels Temporaladverbien (z. B. *zuerst.., dann…, danach…*). Metasprachliches Wissen wird dabei aktiviert.

Trotz der Schwierigkeiten im Bereich Semantik, Syntax und Morphologie, die beim Lösen der Aufgaben zu beobachten waren, sowie trotz einer oft hohen Unsicherheit, manifestiert durch lange Denkpausen und Reaktionszeiten sowie durch eigene Angabe zum Sicherheitsgrad, finden die meisten Probanden die vier eingesetzten Texte leicht und verständlich. Die *textuelle Komplexität* aus der Sicht der Probanden hängt von Faktoren wie Thema, Fragestellung, Tempus, Register und individuellen Faktoren der Rezipienten ab. Ein vertrautes Thema, ein allgemeines Sprachregister sowie den Probanden bekannte Tempora führen zu einem niedrigen subjektiv wahrgenommenen Komplexitätsgrad. Die textuelle Komplexität variiert laut Probanden je nach Zeitpunkt der sprachlichen Entwicklung und ist auch von der Fragestellung zum Text abhängig. Je komplexer die Aufgabe zum Text ist, desto komplexer erscheint auch der Text.

5. Ausblick

Die vorläufigen Ergebnisse bieten wertvolle Einblicke in den Rezeptionsprozess in Bezug auf Textkohärenz durch das Erkennen von Konnektoren an der Textoberfläche und das Verstehen ihrer Funktion und Bedeutung in der textuellen Tiefenstruktur. Darüber hinaus spielen die Ergebnisse als Grundlage für die Erstellung von didaktischen Empfehlungen für die DSH-Vorbereitungskurse im Bereich Leseverstehen eine wichtige Rolle. Ein Beispiel dafür ist die Fokussierung der Realisierungsformen der Kohärenz in Texten. Hilfreich wäre dabei das Trainieren eines im Hinblick auf Konnektoren bewussten Lesens. Durch Techniken wie das Markieren von Konnektoren oder die Darstellung des Textes in grafischer Form werden die Probanden hinsichtlich der Kohärenzphänomene sensibilisiert. Sie trainieren dadurch auch ihre Lückentoleranz im Bereich Wortschatz. Die Konnektoren als Wortschatzeinheiten an sich können in Synonymie-Serien geübt werden; dabei spielt die Kontextualisierung eine wichtige Rolle. Auch für polyseme Konnektoren können passende Kontexte vermittelt werden. Die dyadische Interaktion, die in der vorliegenden Studie zwecks Elizitierung von Daten instrumentalisiert wurde, kann auch innerhalb des DSH-Vorbereitungskurses eingesetzt werden. Die Probanden können Texte hinsichtlich der Identifizierung von kohärenten Strukturen zu zweit arbeiten, sie können die Bedeutung von textuellen Verbindungselementen aushandeln und sich gegenseitig nach Bezugswörtern fragen. Das kann zu einem erhöhten Grad der Textstrukturbewusstheit einerseits und zu einer Stärkung der Rezeptionsselbständigkeit führen.

Literaturverzeichnis

Aguado, K. (2004). Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung: Methodisch-methodologische Überlegungen und Vorschläge. *Fremdsprachen und Hochschule, 71,* 24–38.

Breindl, E. & Waßner, U. H. (2006). Syndese vs. Asyndese. Konnektoren und andere Wegweiser für die Interpretation semantischer Relationen im Text. In E. Breindl, H. Blühdorn & U. H. Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (S. 46–70). Berlin: de Gruyter.

Brinker, K. & Sager, S. F. (2010). *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung* (5., neu bearb. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.

Buhlmann, R. & Fearns, A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fragen.* Tübingen: Narr.

Christmann, U. & Groeben, N. (2001). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145–223). Baltmannsweiler: Schneider.

Deppert, A. (2001). *Verstehen und Verständlichkeit. Wissenschaftstexte und die Rolle themaspezifischen Vorwissens*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Heine, L. & Schramm, K. (2007). Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung. Eine Handreichung für die empirische Praxis. In H. J. Vollmer (Hrsg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse (*S. 167–206). Frankfurt a. M.: Lang.

Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006*). Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development.* Oxford: Oxford University Press.

Lindström, E. (2008). Language complexity and interlinguistic Difficulty. In M. Miestamo, K. Sinnemäki & F. Karlsson (eds.), *Language complexity: typology, contact, change* (S. 217–243). Amsterdam: Benjamins.

Mayring, Ph. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., akt. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Miestamo, M. (2008). Grammatical complexity in cross-linguistic perspective. In M. Miestamo, K. Sinnemäki & F. Karlsson (Hrsg.), *Language complexity: typology, contact, change* (S. 23–41). Amsterdam: Benjamins.

Miestamo, M., Sinnemäki, K. & Karlsson, F. (Hrsg.). (2008). *Language complexity: typology, contact, change.* Amsterdam: Benjamins.

Pasch, R., Brauße, U., Breindl, E. & Waßner, U. (2003). *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfer (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin: de Gruyter.

Riemer, C. (2007). Textrezeption und Textproduktion als fremd-/zweitsprachliche Kompetenzen. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 161–166). Tübingen: Narr.

Schmied, J., Haase, Ch. & Povolná, R. (Hrsg.). (2007). *Complexity and Coherence. Approaches to Linguistic Research and Language Teaching*. Göttingen: Cuvillier.

Zydatiß, W. (2007). Der Wagenhebereffekt des textproduktiven Schreibens für die Entwicklung fremdsprachlicher und sachfachlicher Kompetenzen. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 198–205). Tübingen: Narr.

Textkompetenz als Basisfähigkeit beim Studieren in einer Fremdsprache. Ein Beispiel aus der Seminarpraxis in georgischen Hochschulen

Ekaterine Akubardia – Universität Tbilissi, Georgien

Abstract

Die Idee meines Beitrags ist es zu zeigen, inwieweit die Texte eng mit dem Spracherwerb verbunden sind und wie authentische Texte im Auslands-DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Die Fähigkeit, sich in der Welt der Texte zu orientieren und die Fremdsprache als ein Werkzeug des Denkens, Kommunizierens und Lernens zu nutzen, wird im Unterricht der georgischen Hochschulen meist nicht systematisch aufgebaut. Deshalb habe ich einen eigenen Ansatz entwickelt. Wie authentische Texte in einem DaF-Seminar konkret eingesetzt werden können, möchte ich am Beispiel einer aktuellen Zeitungsnachricht vorstellen. Dabei werden typische Arbeitsformen gezeigt und ausprobiert, die Schreiben und Lesen miteinander in Beziehung setzen. Gerade in diesem Bereich – bei Textrezeption und Textproduktion – haben die georgischen Studierenden große Defizite. Es wird auf folgende Punkte eingegangen: Textkompetenz wird definiert und es wird auf die Voraussetzungen für ihren Erwerb eingegangen. Anschließend wird ein textsortenspezifischer Plan einer Zeitungsnachricht dar- und Unterrichtsequenzen mit handlungsorientierten Aufgaben vorgestellt.

1. Zur Problemstellung

Die Idee meines Beitrags ist es zu zeigen, wie mit Texten Sprache erworben werden kann und wie die authentischen Texte im Auslands-DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Die Fähigkeit, sich in der Welt der Texte zu orientieren und die Fremdsprache als ein Werkzeug des Denkens, Kommunizierens und Lernens zu nutzen, wird im Unterricht der georgischen Hochschulen meist nicht systematisch aufgebaut. Ungeachtet dessen, dass viele

von den Studierenden in der Fremdsprache kommunizieren können und bereits den alltagsbezogenen Kontext beherrschen, fehlt es ihnen an Textkompetenz.
Warum haben die Studierenden gerade in diesem Bereich bei Textrezeption und Textproduktion so große Defizite? Worin liegt das Problem? Zur Beantwortung dieser Fragen habe ich in Bezug auf das Lesen an drei georgischen Hochschulen empirische Untersuchungen durchgeführt, in denen Studenten und Lektoren gefragt wurden, warum die georgischen Studierenden nicht mit Texten umgehen können. Die Befragung ergab Folgendes:

	Lektor	Student
Den Titel nutze ich, um Hypothesen über den Text zu bilden.	40 %	17 %
Ich versuche beim Lesen jedes Wort zu verstehen.	35 %	50 %
Ich achte nicht auf die unbekannten Wörter.	20 %	4 %
Ich übersetze den Text.	34 %	46 %
Ich antworte auf die Fragen des Lehrers/Lektors.	65 %	51 %
Ich erzähle den Inhalt des Textes.	40 %	54 %

Ein Ergebnis der Untersuchungen ist, dass Studierende an georgischen Hochschulen „Wort für Wort“ lesen und auf inhaltsbezogene Fragen antworten. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Ursachen für große Defizite im Bereich der Textrezeption und Textproduktion vor allem auf ein unzureichendes Wissen über Strategien und Techniken zurückzuführen sind. Allerdings tragen solche Aufgabenstellungen der Textkompetenz kaum Rechnung. Deshalb habe ich einen eigenen Ansatz entwickelt.

2. Was ist Textkompetenz?

Der Begriff der Textkompetenz wird in der Forschungsliteratur unterschiedlich definiert. Schoenke (2007) definiert Textkompetenz als „Fähigkeit, durch Textrezeption und Textproduktion gezielt Wissen zu verarbeiten, zu erweitern, zu vertiefen, und zu verändern".
Schoenke (2007) nennt zusätzlich noch zur Lese- und Schreibkompetenz folgende drei Faktoren, die für ihn wichtige Voraussetzungen für den Erwerb von Textkompetenz darstellen:

- *Die Fähigkeit*, strategisches Wissen während der rezeptiven Textverarbeitung zu verwenden (Vorwissen, Titel, Notizen, Textgliederungen, Zusammenfassungen, graphische Darstellungen);
- *die Bereitschaft*, Lese- und Schreibkompetenzen für den Wissenserwerb einzusetzen;
- das *Bedürfnis*, durch Lesen und Schreiben kohärente Texte aufzubauen.

Aber wie entwickeln sich die textproduktiven Fertigkeiten von Lernern? Wie kann schließlich der Fremdsprachenunterricht die Entwicklung von Textkompetenz fördern, auch und gerade bei den Studierenden? Auf diese Fragen werde ich in den nächsten Kapiteln detailliert eingehen.

3. Textsortenwissen – Erleichterung für Textrezeption und Textproduktion

Der Begriff *Textsorte* kann folgendermaßen definiert werden: „Gruppe von Texten mit bestimmten, gemeinsamen Textmerkmalen, die unter anderem durch die Zielsetzung des Textes und durch traditionelle Textmuster bedingt sind" (Westhoff, 1997, S. 107; vgl. Kast, 1999, S. 222).
Bestimmte Textsorten lernen wir im Laufe unserer Kindheit und Jugend im Alltag und in der Schule kennen. Dazu gehören Märchen, Rezepte, Nachrichten, Lebensläufe oder Briefe. Diese Textsorten haben einen relativ festen Bauplan und wir können sie schnell identifizieren. Das Wissen über diese Baupläne wird als Textsortenwissen bezeichnet und erleichtert uns die

Textrezeption und Textproduktion. „Textsortenwissen erleichtert uns nicht nur Wiedererkennen, sondern auch das eigene Produzieren entsprechender Texte und die Beteiligung an entsprechenden Diskursen, und wir können uns auf die inhaltliche Aussage konzentrieren und müssen uns nicht in erster Linie um den Aufbau und die Abfolge bestimmter Elemente kümmern“ (Hufeisen, 2008, S. 51). Textsortenwissen hilft uns, uns auf die Inhalte zu konzentrieren und sofort sprachlich darauf zu reagieren.

Ausgehend von den oben genannten Gründen erscheint es sinnvoll, Textsortenwissen zu vermitteln. Die Studierenden müssen wissen, wie bspw. eine typische Zeitungsnachricht gestaltet wird. In meinem Seminar habe ich den klassischen Aufbau dieser Textsorte behandelt. Wie diese Textsorte behandelt werden kann, zeige ich am Beispiel einer authentischen Zeitungsnachricht. Ich gehe davon aus, dass die Sprache in erster Linie mit authentischen Texten erworben werden muss, weil „authentische Texte ein wichtiges Mittel sind, um die Alltagskultur des Zielsprachenlandes im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln. Sie sind von Muttersprachlern für Muttersprachler geschrieben und geben damit Aufschluss über sprachliche Normen und Verhaltensweisen im Zielsprachenland“ (Biechele & Padròs, 2003, S. 145). Ich analysiere den textsortenspezifischen Plan einer Zeitungsnachricht. Hierzu gehören: Überschrift, Untertitel, fettgedruckte Zusammenfassung mit den „6 W“ sowie der eigentliche Nachrichtenblock. Das äußerlich erkennbare Textmuster ist typisch für eine Zeitungsnachricht. Das Textmuster legt dabei einen bestimmten Rahmen fest (Kast, 1999, S. 107). Im Seminar gehe ich folgendermaßen vor: Die Studierenden bekommen die Zeitungsnachricht ohne weitere Erläuterungen. Gemeinsam erarbeiten wir dann die Merkmale, die die Struktur der Zeitungsnachricht verdeutlichen. Diese sind hier in der rechten Spalte wiedergegeben (vgl. Abb. 1). Auf diese Weise werden die Lernenden mit einem Textbauplan vertraut gemacht. Später gebe ich Arbeitsblätter zu den „W-Fragen“ aus, die die Studierenden in Gruppen selbständig bearbeiten. Ich mache meine Studenten auch darauf aufmerksam, dass es möglich ist, den Text auch mit einem geringen Wortschatz zu verstehen.

Keine Hilfe für einen Siebenjährigen
(dapd)- Mi, 10. Aug. 2011
Zugbegleiter verweigert Hilfe für allein gelassenen Siebenjährigen

→ *Überschrift* soll Aufmerksamkeit erregen

→ *Untertitel* bringt weitere Informationen

Doberlug-Kirchhain(dapd). Ein Zugbegleiter der Deutschen Bahn hat keine Hilfe für einen Siebenjährigen gerufen, der allein auf einem Bahnhof in Südbrandenburg zurückgelassen wurde. Der Mann habe eine Abmahnung erhalten und werde nicht mehr als Kundenbetreuer eingesetzt, sagte ein Bahnsprecher am Mittwoch auf Anfrage in Berlin.

→ *die 6 W:*
Wer?
Was?
Wann?
Wo?
Wie?
Warum?

Der von seinem Großvater begleitete Junge sei am 29. Juli in Doberlug-Kirchhain aus einem Regionalzug ausgestiegen. Noch ehe der Opa folgen konnte, schlossen sich die Türen. Der Großvater habe den Kundenbetreuer im Zug über den auf dem Bahnsteig stehenden Jungen informiert. Der Zugbegleiter habe aber nichts unternommen. Er hätte die Transportleitung der Bahn informieren können, damit Hilfe organisiert wird, sagte der Bahnsprecher: „Wir bedauern den Vorfall sehr." Der Sprecher verwies darauf, dass der Zug sehr voll und der Kundenbetreuer stark beschäftigt gewesen sei. Dennoch hätte er auf den Hinweis des Großvaters hin aktiv werden müssen.

→ *Der Nachrichtentext*

Kast (1999) weist auf die Notwendigkeit „der 6 Fragen" hin und charakterisiert sie so: „Die 6 W" sind das Herz einer Zeitungsnachricht, sie bringen die wichtigsten Informationen. Man findet sie meist in einer kurzen, fettgedruckten Zusammenfassung vor dem Text. Die Zusammenfassung hat die Funktion, das Interesse der Leser für den folgenden Text zu wecken" (ebd., S. 92).

Ziel der Auseinandersetzung mit den „6 W“ ist es, den Lernenden zu vermitteln, dass bereits ein geringer Wortschatz ausreicht, um einen Text zu verstehen. Darüber hinaus sind „die 6 W“ bei der Analyse und der Produktion von Texten eine nützliche Hilfe. So ist es möglich, mit der Beantwortung dieser Fragen den Text schriftlich wiederzugeben und den Text kurz zusammenzufassen. Mit den „6 W“ (inhaltsunabhängige Fragen) kann man

1. die Hauptinformationen herausfinden
2. die Schlüsselwörter finden
3. Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden
4. den Text strukturieren (Kast, 1999, S. 204)

Damit vermitteln wir den Lernenden Strategien und Techniken, wie man die wesentlichen Inhaltspunkte eines Textes kurz wiedergeben, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden und Inhalte verkürzen kann.

4. Die Bedeutung der Aufgabenstellungen

Leseverstehen hängt nicht nur von den Texten, sondern auch von der Art der Aufgabenstellung ab. Daher sollten Aufgabenstellungen besondere Beachtung finden, um möglichst komplexe Lernaufgaben zu initiieren, die „die Lernenden herausfordern, alle ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihr Wissen und ihre Strategien zu mobilisieren, um die jeweilige Aufgabe zu lösen“ (Krumm, 2001, S. 320).

Man soll einen Text nicht einfach lesen, übersetzen, nacherzählen, sondern mit Texten aktiv und kreativ umgehen: Hypothesen bilden, während des Lesens diese Hypothesen überprüfen, weil – wie Krumm (2001, S. 320) formuliert – „nichts […] schlimmer als ein Abfragen der Inhalte oder die Erklärung einzelner Wörter“ ist. Es ist wichtig, solche Aufgaben zu entwickeln, die Kreativität anregen. Sie sollen zum Antizipieren, Dramatisieren, Weiterschreiben, Diskutieren ermuntern. Die Aufgabe soll sich also auf die Effektivität der kommunikativen Handlungen richten. Darüber hinaus lernt man beim Anwenden und Üben Strategien und Techniken– und nicht beim Sprechen über sie: Textkompetenz ist doch „eine Kompetenz, die wir vor

allem in der Auseinandersetzung mit Texten und Themen erwerben“ (Portmann-Tselikas & Schmölzer- Eibinger, 2008, S. 9).
Die Didaktisierung zum Text „Keine Hilfe für einen Siebenjährigen“ ist für Lernende der Stufe B1 gedacht. Der Unterricht verläuft in Anlehnung an das 3-Phasen-Modell von Schmölzer-Eibinger (2008), damit die Anforderungen im Umgang mit den Texten im Unterricht besser zu bewältigen sind. Die drei Phasen habe ich auf die Zeitungsnachricht angewendet und schlage folgende Vorgehensweise vor:

Phase I
Schritt 1
Lesen Sie zuerst die Überschrift. Versuchen Sie vorauszusagen, worum es in diesem Text geht. (Die geäußerten Vermutungen werden an die Tafel geschrieben).

Phase II
Schritt 2
Lesen Sie die ersten Sätze des Textes. Überprüfen Sie Ihre Vermutungen: Treffen Ihre Vorhersagen zum Thema des Textes zu?
Schritt 3
Wie geht die Geschichte wohl weiter? Was vermuten Sie? Schreiben Sie das Ende auf.
Schritt 4
Lesen Sie jetzt den Text zu Ende und vergleichen Sie Ihre Ideen mit der Fortsetzung des Textes.
Schritt 5
Waren Sie überrascht? Warum? Was hätten Sie in dieser Situation gemacht? Diskutieren Sie.
Weitere Aufgaben zur Diskussion:
- Könnte diese Szene so auch in Georgien spielen? Warum/warum nicht? Diskutieren Sie bitte.
- Wie würden Sie die Figuren im Text charakterisieren?

Phase III

Schritt 6

Wählen Sie nun eine der folgenden Möglichkeiten:

a. Schreiben Sie einen Text
- aus der Perspektive des Kindes, das seinen Eltern (Großvater, Freunden) erzählt, was es auf dem Bahnhof erlebt hat,
- aus der Perspektive des Großvaters,
- aus der Perspektive des Zugbegleiters.

b. Nehmen Sie die Perspektive des Zugbegleiters ein und überlegen Sie sich, was Sie selbst in der Situation machen würden.
Schreiben Sie einen Dialog zwischen dem Zugbegleiter und dem Großvater.

c. Machen Sie aus dieser Zeitungsnachricht einen Erlebnisbericht.

An dieser Stelle möchte ich einen Studententext heranziehen. Der Text wurde in einer Gruppe von drei Deutschlernenden gemeinsam geschrieben. Der Impuls war der Text mit der Aufgabe, die Geschichte aus der Perspektive des Kindes, das seinen Freunden erzählt, was es auf dem Bahnhof erlebt hat, zu schreiben.

Die drei Studentinnen konnten mit dem Text umgehen und sie haben in der dritten, kreativen Phase versucht, die Geschichte aus der Perspektive des Kindes zu schreiben, wie sie sich die Situation auf dem Bahnhof vorgestellt haben. Der von drei Studentinnen geschriebene Text zeigt, dass Lesen und Schreiben eng aufeinander bezogene Fertigkeiten sind. Selbstverfasste Texte sichern das Textverständnis und verarbeiten das Gelesene. Darüber hinaus kann man mit Lernertexten die Ergebnisse überprüfen, wie die Lernenden Strategien erwerben und anwenden können.

Lernertext

> Plötzlich ist die Tür des Zuges vor meiner Nase zugeschlagen. Meinen Opa konnte ich nicht mehr sehen. Ich habe allmählich wahrgenommen, dass ich allein auf einem fremden Ort war und aus Verzweiflung und Angst habe ich angefangen zu weinen. Eine alte Dame hat mich nach Grund des Weinens

gefragt. Nachdem ich ihr alles erzählt habe, hatte die Dame mich sofort zur Bahnhofsverwaltung gebracht. Dort wurde ich ausgefragt. Alle waren schockiert und haben behauptet, dass solcher Fall nie passiert wurde. Nette Leute haben versucht, mich zu trösten. Man hat meine Eltern angerufen und mich gesagt, dass sie schön unterwegs waren.

Ich war sehr müde und bin eingeschlafen. Ich weiß nicht, wie lange ich geschlafen habe. Mich hat die Stimme meiner Mutter geweckt, die mich umarmte und weinte. Daneben stand auch mein Papa, der sehr verärgert aussah. Ich habe meine Mutter umarmt und habe sofort vergessen, was ich an diesem Tag erlebt habe.

Später habe ich erfahren, dass mein Opa mit Herzinfarkt ins Krankenhaus eingeliefert wurde.

N., A., M.

5. Fazit

Abschließend lässt sich sagen: Der rezeptive und produktive Umgang mit verschiedenen Textmustern sollte ein Schwerpunkt des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts sein. Man muss berücksichtigen, dass Textkompetenz nicht nur die Summe von Lese- und Schreibkompetenz, sondern das Ergebnis von deren Zusammenwirken ist. Das Leseverstehen wird nie isoliert geübt, sondern ist mit anderen Fertigkeiten eng verknüpft.

Hierzu soll auch erwähnt werden, dass ein Text kohärent formuliert werden muss. Um gute Texte zu produzieren, ist es notwendig, dass den Lernenden ausreichende Übungsmöglichkeiten gegeben werden. Aufgaben, wie die oben beschriebene, können hierfür genutzt werden. Die Texte, die dabei entstehen, spielen im Lernprozess eine wichtige Rolle und sind daher meiner Meinung nach ein wichtiger Bestandteil des Seminars.

Literaturverzeichnis

Biechele, M. & Padròs, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.

Hufeisen, B. (2008). Textsortenwissen – Testmusterwissen – Kulturspezifik von Textsorten. *Fremdsprache Deutsch, 39*, 50–53.

Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.

Krumm, H.-J. (2001). Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen? In K. Aquado & C. Riemer (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie, Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)* (S. 313–323). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Portmann-Tselikas, P. R. & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch, 39*, 6–16.

Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch, 39*, 28–33.

Schoenke, E. (2007). *Textkompetenz*. Zugriff am 31.10.2014 über http://www-user.uni-bremen.de/schoenke/tlmsd.html

Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt.

„Plurale Wirklichkeit“ als Kriterium bei der Textauswahl

Rebecca Zabel – Universität Leipzig, Herder-Institut
Eva Neustadt – Ernst Klett Sprachen Stuttgart

Abstract

Im Fremdsprachenunterricht sollten möglichst vielfältige Positionen zu einem Thema berücksichtigt werden, daher plädieren wir für die Aufnahme von „pluraler Wirklichkeit“ in den Kanon der Kriterien für die Textauswahl. Es sollten nach Möglichkeit Texte im Unterricht verwendet werden, die auf ein- und denselben „Sachverhalt“ unterschiedliche, unter Umständen vollkommen gegensätzliche Perspektiven eröffnen. Diese Perspektivenvielfalt sollte darüber hinaus auch explizit im Unterricht thematisiert werden.

1. Einleitung

Eine zentrale Herausforderung im Fremdsprachenunterricht ist die Auswahl von geeigneten Texten, anhand derer die Fremdsprache vermittelt werden soll. Dabei können ganz unterschiedliche Faktoren eine Rolle spielen, z. B. das Thema eines Textes, die Textsorte, das Vorkommen bestimmter (mehr oder weniger komplexer) grammatischer Strukturen etc. Werden die Themen oder auch eher formale Textmerkmale wie Textsorte oder grammatische Strukturen meist von den entsprechenden Curricula vorgegeben, bleibt die konkrete Textauswahl meist Sache der Lehrenden oder erfolgt indirekt über die Lehrmaterialien, die ausgewählt werden.

Dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen zufolge sind „[b]ei der Überprüfung, ob man einen Text für einen bestimmten Lernenden bzw. eine Gruppe von Lernenden verwenden kann, […] u. a. folgende Faktoren zu berücksichtigen: sprachliche Komplexität, Textsorte, Diskursstruktur, kon-

krete Erscheinungsform, Länge des Textes und seine Relevanz für den/die Lernenden“ (GER. Europarat, 2001, S. 160 f.). Unter der zuletzt erwähnten Relevanz für den/die Lernenden wird dort „(e)ine hohe Motivation, etwas aufgrund eines persönlichen Interesses am Inhalt verstehen zu wollen“ gefasst, die dazu beiträgt „die Verstehensbemühungen des Lernenden aufrechtzuerhalten“ (GER. Europarat, 2001, S. 161).
Der aus unserer Sicht elementare Inhalt eines Textes wird auf seine Relevanz für den Lernenden reduziert. Unseres Erachtens wird die in den ausgewählten Texten gesetzte und zu rekonstruierende „Realität“ zu wenig bzw. überhaupt nicht berücksichtigt.
Davon ausgehend, dass Texte „Wirklichkeit“ erst (re-)konstruieren, die nicht an sich, sondern nur als „Ergebnis eines sozialen Konstruktionsprozesses“ existiert, in dem wir der Welt und uns selbst Sinn geben (Altmayer, 2006, S. 185), beeinflusst die Entscheidung für (oder gegen) die Auswahl eines Textes im Fremdsprachenunterricht immer auch die im Unterrichtsraum (re-)konstruierte „Wirklichkeit“. So macht es einen Unterschied, ob ich z. B. einen Text lese, der für die These „Kühe als Klimakiller“ argumentiert (Holm, 2011) oder einen, in dem es heißt „Die Kuh ist kein Klima-Killer“ (Sachbuch von Anita Idel, 2010). Auf ein- und denselben „Sachverhalt“ eröffnen sich so unterschiedliche, unter Umständen vollkommen gegensätzliche Perspektiven, die beim Lesen der Texte (re-)konstruiert werden können.

2. Theoretischer Rahmen: Plurale Wirklichkeit[1]

Es ist Kultur, die „uns mit einem Fundus an (kollektivem) Wissen versorgt, das uns in die Lage versetzt, der Welt um uns herum, aber auch unserem eigenen Leben Sinn und unserem Handeln Orientierung zu geben“ (Altmayer, 2010, S. 1409). Welcher Art dieses Wissen ist, hängt von den einen Menschen umgebenden Diskursen ab, die ihm als „Interpretationsreper-

1 Die Ausführungen zum theoretischen Rahmen entstammen weitgehend den Überlegungen aus der Dissertation von Rebecca Zabel (erscheint).

toires“ (Wissens- bzw. Deutungsmuster) zur Deutung von Welt, also zur Sinnzuschreibung und daran geknüpftes Handeln bzw. zur Konstruktion (sozialer) Wirklichkeit zur Verfügung stehen. „Diskurse stellen […] die Bedeutungsstrukturen unserer Wirklichkeit her und damit in gewissem Sinne diese selbst“ (Keller, 2004, S. 63). Insofern wird in Diskursen bzw. die sie ausmachenden Texte die Welt nicht abgebildet, sondern Realität konstruiert.
Definiert man Diskurse nun als „Verbünde inhaltlich zusammengehöriger Texte“ oder auch als „Amalgamierungen von Themen in Texten“ (Felder, 2013, S. 173) wird deutlich, dass es insbesondere die uns umgebenden bzw. auch die uns im DaF-/DaZ-Unterricht vorgelegten „Texte“ und das darin von uns Wahrgenommene und Gelesene sind, die uns formieren.[2]
Berger und Luckmann machen schon 1966 im Einklang mit der Diskurstheorie darauf aufmerksam, dass moderne Gesellschaften nur als „multiple“ Subsinnwelten – die durch die reziproke Formung der Handlungen von Subjekten durch Diskurse und durch die reziproke Formung der Diskurse durch die Handlungen der Subjekte entstehen – denkbar sind.

> Mit dem Auftreten von Subsinnwelten entwickelt sich eine Vielfalt der Perspektiven, unter denen sich die Gesamtgesellschaft betrachten lässt; sie wird von jeder Subsinnwelt her in anderem Blickwinkel gesehen. Der Chiropraktiker sieht die Gesellschaft anders als der Professor der Schulmedizin, der Dichter anders als der Geschäftsmann, der Jude anders als der Christ, [der Reiche anders als der Arme; der Mann anders als die Frau usw., R. Z.]. Die Vielfalt der Perspektiven erschwert es natürlich, die gesamte Gesellschaft unter ein Dach, das heißt unter ein integriertes Symbolsystem zu bringen. Jede Perspektive mit all ihrem Zubehör an Theorien oder gar Weltanschauungen ist aufs Engste verknüpft mit handfesten Interessen ihrer Trägergruppe (Berger & Luckmann, 1980, S. 91).

2 Und durch die wir als Textrezipienten und Textproduzenten natürlich auch Welt mitkonstruieren.

Für moderne pluralistische Gesellschaften wird die Pluralität von Sinnwelten jedoch als „normal“ angesehen. D. h. auch die Rede von Kultur als „geteiltem Wissen“ muss „pluralisiert“ werden. Dabei ist im Folgenden zu berücksichtigen, dass es nicht um das Leben in verschiedenen Sinnwelten an sich geht. Es ist ohne Probleme möglich, gleichzeitig Mutter, Liebende, Berufstätige, Sportlerin etc. zu sein. Man kann ohne Probleme nebeneinander unterschiedliche Typen von Lebenspraxen und den dort typischen Geltungsübereinstimmungen hinsichtlich bestimmter „Themen“ ohne Chaoszustände leben. Vielmehr geht es um Wirklichkeitsbestimmungen zu ein- und demselben Phänomen bzw. Gegenstand, jedoch aus unterschiedlichen Sinnweltenperspektiven heraus.
Während Berger und Luckmann in dieser Hinsicht einerseits eine recht verschönigende Zukunft prophezeien, die an die Möglichkeit des „herrschaftsfreien Diskurses“ (Habermas, 1981) erinnert:

> Solche Teilsinnwelten mögen gewisse ideologische Funktionen erfüllen, aber der offene Konflikt der Ideologien wird nun ersetzt durch verschiedene Grade der Toleranz oder gar der Kooperation […]. Pluralismus ermutigt sowohl zu Skepsis als den Willen zu Neuem und wirkt als solcher auf die Wirklichkeitsgewißheit des traditionellen Status quo subversiv (Berger & Luckmann, 1980, S. 134),

machen sie zugleich darauf aufmerksam, dass der Zusammenstoß alternativer symbolischer Sinnwelten „die Machtfrage“ aufwirft, „an welcher der konkurrierenden Wirklichkeitsbestimmungen die Gesellschaft ‚hängenbleiben‘ wird“ (ebd., S. 117).
Für die Aufrechterhaltung einer Sinnwelt bedient sie sich bzw. bedienen sich deren institutionelle und legitimierende Funktionäre kognitiv-normativer theoretischer Stützkonstruktionen.

> Das Auftauchen einer alternativen symbolischen Sinnwelt ist eine Gefahr, weil ihr bloßes Vorhandensein empirisch demonstriert, daß die eigene Sinnwelt nicht wirklich zwingend ist. […] Der alternativen Sinnwelt […] muß mit den denkbar besten Gründen für die Überlegenheit der eigenen Paroli geboten werden […]. Welche gewinnen wird, hängt von der Macht, nicht vom theoretischen Genie ihrer Legitimatoren ab. (ebd., S. 116 f.)

In diesem Sinne hat Jan Paul Pietzuch (2009) im Kontext des Faches DaF/DaZ mit Reiner Keller auf einen Kulturbegriff hingewiesen, der auf genau jene „Pluralität“ abzielt. Kultur wird gefasst als „dynamisches und konflikthaftes Diskursfeld“, in dem symbolische Ordnungen, Artefakte und angemessene Praktiken permanent ausgehandelt bzw. besser „verhandelt“ werden (Pietzuch, 2009, S. 115).
Auf der Ebene des Kampfes mittels „sprachlicher Waffen“ bzw. sprachlicher Argumentation stellt Keller den „Kampf“ der Akteure unterschiedlicher Sinnwelten um die Legitimierung ihrer Wirklichkeitskonstruktionen diskurstheoretisch folgendermaßen dar.

> In modernen Gesellschaften sind soziale Akteure in vielfacher Weise in diskursiv strukturierte symbolische Kämpfe über Realitätsdefinitionen eingebunden […]. Dabei geht es um Bestimmungen dessen, was faktisch der Fall ist, und um politische, moralische, ästhetische Maßstäbe der Bewertung. (Keller, 2004, S. 62)

> Die sprachpraktische Wirklichkeitskonstruktion in Diskursen funktioniert über Differenzbildungen und Bedeutungs- bzw. Sinnverkettungen. Mit anderen Worten: sie enthält immer auch im- oder explizite Ausschließungen anderer Deutungsmöglichkeiten, Abwertungen konkurrierender Positionen, Bezüge zu weiteren unterstützenden Konzepten usw. (ebd., S. 68)

D. h. unterschiedliche Sinnwelten liefern unterschiedliche Definitionen und Begründungen für ein- und dasselbe „Ding“ bzw. ein- und dasselbe Phänomen. Als Beispiel seien etwa die Deutungen hinsichtlich ein- und desselben Gebäudes als „Kirche“ bzw. als „keine Kirche“ eines evangelischen Leipziger Pfarrers bzw. von Dekanen der Universität Leipzig angeführt, oder auch die Aussagen von CDU-/CSU-Politikern: „Der Islam gehört mittlerweile zu Deutschland“ bzw. „Der Islam gehört nicht zu Deutschland“ und ent–sprechende Begründungen.
Jeweils eine Sinnwelt und deren Akteure versuchen dabei, „die anderen“ zu delegitimieren. In den Begrifflichkeiten der Diskurstheorie heißt das: „Die Vielfältigkeit gesellschaftlicher Diskurse ist denn auch gleichzeitig die Viel–fältigkeit des Subjekts“ (Stäheli, 2000, S. 48).

Darauf hat im Kontext des diskursiven Landeskundeansatzes auch Altmayer hingewiesen:

> ‚Kultur' im hier präferierten Sinn, d. h. als Vorrat an Deutungsmustern, wirkt sich auf die Individuen und deren kognitiven Apparat nicht prägend oder gar determinierend aus, sondern wirkt eher als eine Art offener Fundus, aus dem sich die Individuen für die Deutung und Bewertung [aber auch für die Konstruktionen, Ergänzung RZ/EN] von Situationen, Texten usw. nach eigenem Gusto bedienen können. Dabei müssen wir davon ausgehen, dass dieser Fundus für prinzipiell jede denkbare Situation mehrere unterschiedliche und teilweise auch miteinander konkurrierende Muster bereit hält, dass zudem auch jederzeit neue, etwa in deutschsprachigen Diskursen bislang nicht bekannte Muster eingeführt oder auch ältere, in tieferen Schichten des kulturellen Speichergedächtnisses abgelagerte Muster aktualisiert werden können. (Altmayer, 2006, S. 52 f.)

„Pluralität" bzw. „Sinnweltenpluralismus" hat insgesamt betrachtet immer mit Widersprüchen, d. h. widersprüchlichen bzw. „anderen" Auslegungen der Dinge, zu tun. Der durch den Kampf für die ein oder andere Auslegung entstehende „Streit" oder „Konflikt" muss dabei nicht zu „gesellschaftlicher Desintegration" (Imbusch & Rucht, 2005) führen, sondern kann in tatsächlichen Demokratien zu einem „Bewusstsein eines gemeinsam geteilten gesellschaftlichen Raumes" führen, d. h. integrierend wirken (Dubiel, 2008, S. 666). Um zu den inhaltlichen Kriterien bei der Textauswahl im DaF-/DaZ-Unterricht zurückzukommen, lässt sich nun schließen, dass maximal mögliche Perspektiven auf die Dinge durch möglichst unterschiedlich argumentierende Texte zu ein und demselben Gegenstand bereitgestellt werden sollten; dies zum einen, um sich solcher unterschiedlichen Deutungsperspektiven – und damit auch der Möglichkeit des immer „Anderen" bewusst zu werden; zum anderen aber auch, um nicht „die" eine Perspektive vorzugeben, sondern den Lernenden die Möglichkeit zu geben, innerhalb der angebotenen Perspektiven selbst entscheiden zu können, welcher sie „glauben" oder „anhaften" wollen. Dies kann und muss natürlich durch entsprechende didaktische Aufbereitungen unterstützt werden.

Dies entspricht einem Subjektmodell, wie es im DaF-Kontext zuerst Pietzuch in die Diskussion gebracht hat:

> unter der Bedingung seiner multiplen Positionierung und Konstitution durch Diskurse [schreibt es ihm, dem (Lerner-)Subjekt, die Möglichkeit zu], sich dieser Positionierungsprozesse bewusst zu werden und sich in Form intentionalen sprachlich-semiotischen Handelns selbst in diesen und anderen Diskursen zu positionieren […]“ (Pietzuch, 2009, S. 117).

Insofern kann die bis dato – soweit wir sehen – im DaF-/DaZ-Unterricht vernachlässigte „inhaltliche thematische Pluralität“ auch entscheidend dazu beitragen, dass Lernende des Deutschen als Fremd- bzw. Zweitsprache in und durch entsprechende Reflexions- und Entscheidungsprozesse aktiv an deutschsprachigen Diskursen bzw. Sinnwelten partizipieren können.
Im Folgenden sollen zwei Beispiele mit kurzen, authentischen und vor allem widersprüchlichen Textausschnitten und Statements als Anregung dienen und zeigen, wie „plurale Wirklichkeit“ im Unterricht Anwendung finden könnte.

3. Beispiele aus und für die Praxis

In einer empirischen Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse wurden DaF-Lernenden relevante Aspekte des Diskurses über den Neubau der Leipziger Universität präsentiert (Neustadt & Zabel, 2010). In dem öffentlich geführten Konflikt um den Universitätsneubau, in dem verschiedene Akteure aus unterschiedlichen Sinnwelten argumentieren, ergeben sich widersprüchliche Positionen. Die Lernenden wurden immer wieder dazu aufgefordert, sich mit diesen unterschiedlichen Darstellungen auseinanderzusetzen, sie zu beschreiben, zu begründen und zu bewerten.

Abb. 1 – Neubau der Universität Leipzig, 2008 (Foto: Rebecca Zabel, 2008)

Neben Bildern des (zum Erhebungszeitpunkt noch im Bau befindlichen) Neubaus (siehe Abb. 1) wurden den Lernenden auch folgende Texte vorgelegt:

In einer Resolution (unterschrieben von Dekanen, Lehrenden und Studierenden der Universität Leipzig) vom 2.10.2008 heißt es: „[…], dass es eine Aula der Universität und keine Kirche ist."

In einer These des Aktionsbündnisses Neue Universitätskirche St. Pauli vom 31.10.2008 heißt es: „Am Augustusplatz entsteht eine neue Kirche."

In diesen sehr kurzen Diskursausschnitten werden bereits die widersprüchlichen Sichtweisen deutlich. Zudem werden Akteure benannt, die aus unterschiedlichen Sinnwelten heraus argumentieren. Die Gegensätzlichkeit der Aussagen diente als Irritationsmoment und damit zur Förderung kulturellen Lernens. Trotz sprachlicher Schwierigkeiten (rezeptiv wie produktiv) war die Aufmerksamkeit der Lernenden extrem hoch und blieb über einen langen Zeitraum hin erhalten. Sie wollten nicht nur mehr über das Thema erfahren und die unterschiedlichen Perspektiven im Diskurs nachvollziehen, sondern nahmen zum Teil auch in ihren eigenen Stellungnahmen verschiedene Perspektiven (z. B. „als Student" oder „als Christ") ein und waren sich dieser unterschiedlichen Ansichten bewusst (Neustadt & Zabel, 2010, S. 71).

Das zweite Beispiel stammt aus der Unterrichtspraxis; auch hier wurden zwei widersprüchliche Statements zum selben Thema präsentiert:

„Inzwischen ist klar, dass Rinder zu den größten Klimakillern zählen.“ (Der Spiegel 3/2011, S. 45 f)

Abb. 2 – Buchcover „Die Kuh ist kein Klima-Killer! Wie die Agrarindustrie die Erde verwüstet und was wir dagegen tun können“ von Anita Idel[3]

Der Buchtitel und das kurze Zitat aus dem Magazin bringen kondensiert, aber deutlich die gegensätzlichen Wirklichkeitskonstruktionen zum Ausdruck. Die Irritation, die meist mit der parallelen Präsentation solch widersprüchlicher Sichtweisen einhergeht, wirkt im Unterricht sehr motivierend und fördert unserer Erfahrung nach die selbstständige Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Thema deutlich besser als neutrale Fragestellungen wie sie beispielsweise oft für Erörterungen formuliert werden („In welchem Verhältnis stehen Rinderhaltung und Klimawandel?“).

3 URL: http://www.metropolis-verlag.de/servlet/cover/978-3-89518-820-6/400/

4. Fazit

In einem idealerweise weltanschaulich „neutralen" Fremdsprachenunterricht sollten in diesem Sinne möglichst vielfältige Positionen zu einem „Phänomen" dargestellt werden, was in besonderem Maße über eine „plurale" Textauswahl erfolgen kann.

Aus einer kulturwissenschaftlich-landeskundlichen Perspektive sollte u. E. die Vielfalt konstruierter „Wirklichkeiten" in Texten nicht nur bei der konkreten Textauswahl berücksichtigt und diese auch in den Kanon der Kriterien für die Textauswahl aufgenommen werden, sondern darüber hinaus sollte diese Vielfalt auch explizit zum Thema des Unterrichts gemacht werden. Eine solche Thematisierung kann folgende drei Unterrichtsziele fördern:

- Irritationsmomente und damit kulturelles Lernen (vgl. Neustadt & Zabel, 2010)
- Reflexion/Bewusstmachung multipler Perspektiven bzw. Sichtweisen (vgl. Koreik, 2010, S. 1479 unter Verweis auf Grabe; sowie Grünewald, 2010, S. 1487 im Kontext der Diskussion landeskundlicher Gegenstände)
- Die Macht der Lerner(-Subjekte), sich für bestimmte Perspektiven zu entscheiden (Diskurspartizipation).

Literaturverzeichnis

Altmayer, C. (2006). ‚Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde'. *Fremdsprachen lehren und lernen, 35,* 44–59.

Altmayer, C. (2010). Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch* (2. Halbbd., 2., vollst. überarb. Aufl., S. 1402–1413). Berlin: de Gruyter.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer.

Dubiel, H. (2008). Integration durch Konflikt? In P. Imbusch & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Integration – Desintegration. Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften* (S. 659–673). Wiesbaden: Springer VS.

Europarat. (Hrsg.). (2001). *GER. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Felder, E. (2013). Linguistische Diskursanalyse im Forschungsnetzwerk Sprache und Wissen. In W. Viehöver, R. Keller & W. Schneider (Hrsg.), *Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung* (S. 167–197). Wiesbaden: Springer VS.

Grünewald, M. (2010). Landeskundliche Gegenstände: Politik und Gesellschaft. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch* (2. Halbband., 2., vollst. überarb. Aufl., S. 1484–1492,). Berlin: de Gruyter.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 Bände). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Holm, C. (2011, 17. Jänner). Eine Welt ohne Wurst. *Der Spiegel*, 45.

Idel, A. (2010). *Die Kuh ist kein Klima-Killer!* Marburg: Metropolis.

Imbusch, P. & Rucht, D. (2005). Integration und Desintegration in modernen Gesellschaften. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenzial einer modernen Gesellschaft* (S. 13–71). Wiesbaden: Springer VS.

Keller, R. (2004). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Koreik, U. (2010). Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch.* (2. Halbbd., 2., vollst. überarb. Aufl., S. 1478–1483,). Berlin: de Gruyter.

Neustadt, E. & Zabel, R. (2010). „Ist die Kirche eigentlich eine Kirche?“. Zur empirischen Erforschung kulturbezogener Lernprozesse bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 15*, 61–80. Zugriff am 31.10.2014 über http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf

Pietzuch, J. P. (2009). Kulturelles Lernen als Modifikation personaler Kulturkonstrukte. Eine Projektheuristik. In K. Peuschel & J. P. Pietzuch (Hrsg.),

Kaleidoskop der jungen Forschung im Feld DaF/DaZ. Dokumentation zur 2. FaDaF-Nachwuchstagung (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 80, S. 107–131). Göttingen: Universitätsverlag.

Stäheli, U. (2000). *Poststrukturalistische Soziologien*. Bielefeld: Transcript.

Sektion C5
Gesprächs- und Redekompetenz

Sektionsleitung:
Sandro Moraldo
Peter Colliander

Einleitung

Sandro Moraldo, Peter Colliander

In dieser Sektion, in der 20 Referate gehalten wurden, ging es um die Ausbildung der individuellen Fähigkeiten, mündlich zu kommunizieren und Gespräche zu führen, sowohl im privaten als auch im öffentlichen Rahmen. Sich auf diverse kommunikative Situationen einlassen und mit unterschiedlichen Menschen in vielfältigen kommunikativen Zusammenhängen und Gattungen auf unterschiedliche Weise interagieren zu können, sind Fähigkeiten/Fertigkeiten, die nur vermittelt werden können, wenn man sich bei der Unterrichtsplanung an den tatsächlichen Kommunikationsbedürfnissen und -notwendigkeiten der Lernenden orientiert. Dazu gehören zum einen die Fokussierung auf grundlegende Kommunikationsformen (von komplexen Sprachhandlungen wie Gespräche-Führen, Erzählen, Argumentieren, Diskutieren etc. bis hin zu einfacheren Sprachhandlungen wie Danken, Vorwerfen und Bitten), zum anderen auf die Fähigkeit sprachlichen Handelns in spezifischen Situationen und die Vermittlung der Kenntnisse von situationstypischen Handlungsspielräumen wie den institutionellen Bedingungen der Kommunikation (Schule, Gericht, Bürger-Verwaltungs-Kommunikation, Bewerbungs- oder Prüfungsgespräch und Arzt-Patienten-Interaktion). Der Erwerb von Kommunikations- und Gesprächsfähigkeiten kann dabei auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Vermittlung der gesprochenen Umgangssprache. Inwiefern soll man das gesprochene Deutsch im DaF-Unterricht überhaupt vermitteln? An welchen Normen und Varianten der deutschen Sprache hat sich der Unterricht in der Zielsprache Deutsch auszurichten? Es wurden neue Forschungserkenntnisse, Erfahrungen, Ansätze und Ideen vorgestellt und konstruktiv diskutiert, die die Motivation und Effizienz beim Erwerb von Gesprächs- und Redekompetenz besonders fördern.

Anhand eines authentischen Gesprächsbeispiels, eines sogenannten „Wettergesprächs“ aus dem Radio, zeigen Ines Bose und Cordula Schwarze aus der Perspektive von linguistischer Gesprächsforschung und Sprechwissenschaft, auf welche Weise im Unterricht mit dessen Audioaufnahme sowie Transkript gearbeitet werden kann, wobei auch auf Gefahren, die Transkripte in sich bergen, aufmerksam gemacht wird. Auf der Basis gesprächsanalytischer Untersuchungen von aktuellen DaF-Lehrbüchern für Italiener nimmt dann Grazia Diamante den Einfluss neuer Erkenntnisse der Gesprächs- und der Mündlichkeitsforschung unter die Lupe und gelangt zum Resultat, dass die Besonderheiten gesprochener Sprache vernachlässigt werden. Josefa Contreras Fernández wiederum plädiert für die Berücksichtigung von Höflichkeit und Abschwächungsmechanismen in der Fremdsprachenvermittlung und für die Sensibilisierung der Lerner für solche Mechanismen dadurch, dass auch die Muttersprache mit einbezogen wird. Ein Tandemprojekt Deutsch-Finnisch stellt dagegen Sabine Grasz vor und untersucht dabei, wie Lernende ihr mehrsprachiges Repertoire als Ressource beurteilen und in Tandemgesprächen einsetzen. Sie zieht die positive Bilanz, dass aufgrund der Analyse Tandem als geeignetes Lernformat für die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenz erscheint. Basierend auf einem Sprachhandlungskonzept unterbreitet Susanne Horstmann einen Vorschlag dazu, wie gesprächsanalytische Perspektiven kultursensitiv im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können, um die Rezeption und Reflexion authentischen Gesprächsmaterials in der Fremdsprache vorzuentlasten, wobei sie mit Bausteinen wie Minimalpaarvideos und sogenannter Praxeogrammarbeit arbeitet. Das Projekt „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“ bildet den Untersuchungsgegenstand des Beitrags von Alexander Imig, der zu dem Schluss kommt, dass dieses Unterrichtsmaterial ein Schritt in die richtige Richtung ist, dass es jedoch vorteilhaft wäre, wenn die Sichtweise der Auslandsgermanistik systematisch in die Materialentwicklung mit einbezogen würde. Die Existenzbedingungen des Deutschunterrichts und des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen in Kamerun stehen schließlich im Zentrum der Betrachtungen von Kemeni Kouamou Georges Polidor, wobei er für einen breit angelegten Deutschunterricht plädiert, der nicht einseitig z. B. auf Wortschatz ausgerichtet ist. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch

Paul Nissler, allerdings aus einer ganz anderen Perspektive, nämlich der des Deutschunterrichts in den USA, in den er die ganze Palette an Neuen Medien einbringen möchte, um die Lerner möglichst effektiv zum Sprechen zu motivieren.

Abschwächungsmechanismen im DaF-Unterricht[1]

Josefa Contreras Fernández – Universitat Politècnica de València, Spanien

Abstract

Dieser Beitrag wendet sich der Notwendigkeit des Einbezugs von Höflichkeit und Abschwächungsmechanismen neben dem Spracherwerb im DaF-Unterricht zu. Es werden sprachliche Übungen vorgeschlagen, in denen Studenten linguistische Mechanismen anwenden, um eventuell auftretende gesichtsbedrohende Sprechakte abzuschwächen. Verfolgt wird ein doppelter Zweck, einerseits das Erlernen von Abschwächungsmechanismen durch Rollenspiele und, andererseits, ein Bewusstmachungsprozess, indem die Studenten über die verschiedenen Mechanismen, sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache reflektieren und sich bewusst werden, in welcher Situation sie welche Abschwächungsmechanismen jeweils verwenden können.

1. Einleitung

Abschwächungsmechanismen sind Strategien, um den Sprechakt positiver zu übermitteln und um eventuell auftretende *face-threatening-acts* abzuschwächen, und insofern sind sie Höflichkeitsstrategien. Höflichkeit im Bereich des Fremdsprachenerlernens wurde bislang vor allem von Eva Neuland Aufmerksamkeit geschenkt (Ehrhardt & Neuland, 2009; Ehrhardt,

---

[1] Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Forschungsprojektes: Es. Var. Atenuación: La atenuación pragmática en el español hablado: su variación diafásica y diatópica. Pragmatic Attenuation in Spoken Spanisch: diaphasic and diatopic variation. MINECO FFI2013-40905-P

Neuland & Yamashita, 2011). Dieser Beitrag wendet sich der Notwendigkeit des Einbezugs von Höflichkeit neben dem Spracherwerb im DaF-Unterricht zu. Denn ein grammatikalischer Fehler kann übersehen werden, aber durch einen soziolinguistischen oder pragmatischen Fehler können Beziehungen in die Brüche gehen oder Geschäfte nicht zustande kommen. Höflichkeit ist somit eine Angelegenheit mit Folgen.

Im Referenzrahmen (GER, Europarat, 2001) steht, dass es wichtig ist, das Selbstbild, das *image*, also Höflichkeit beizubringen. Es wird aber nicht erwähnt, wie diese Kompetenz zu lehren ist.

In den Lehrwerken kommen zwar höflichkeitsrelevante Grammatikthemen wie Anredepronomina, Konjunktiv II, Modalpartikeln usw. vor, sie werden aber nicht weiter thematisiert. Meines Erachtens kann sich die Didaktik der sprachlichen Höflichkeit nicht nur auf den Erwerb eines sprachlichen Inventars sprachlicher Routinenformeln (siezen, danken, usw.), beschränken. Die Vermittlung von Höflichkeit in der Alltagskommunikation sollte thematisiert werden und ein integratives Lernziel im DaF-Unterricht darstellen.

Ziel dieses Beitrages ist, einen Vorschlag zu unterbreiten, wie durch Rollenspiele Abschwächungsmechanismen und die Kompetenz der Höflichkeit im DaF-Unterricht erlernt werden können.

Höflichkeit wird von der Sprachgemeinschaft und der Kultur geprägt. Insofern werde ich zuerst mein Höflichkeits- bzw. Kulturkonzept erläutern. Dann werde ich versuchen, zu begründen, warum Rollenspiele für das Erlernen der Höflichkeit und der Abschwächungen geeignet sind; anschließend werde ich ein paar Vorschläge unterbreiten, wie Höflichkeit und verschiedene Abschwächungsmechanismen durch Rollenspiele bewusst gemacht werden können.

2. Was ist Höflichkeit?

Das Wort Höflichkeit hat sich aus dem Begriff „höfisch“ entwickelt, das die Lebensart am Hof bezeichnete (Contreras, 2005) also mit den Verhaltensweisen, mit den Normen. Diese Höflichkeit nenne ich konventionelle Höflichkeit, die in kommunikativen Situationen vorkommt, wo die kulturelle Tra-

dition bestimmte Verhaltensweisen etabliert hat. Diese ist z. B. in den Grußformeln oder in den Anredepronomina (Sie/du) zu sehen. Eine andere Höflichkeit ist die strategische Höflichkeit, die sich kommunikativer Mittel bedient wie z. B. Abschwächungsmechanismen und somit das *image* der Gesprächsteilnehmer schützt. Ein Beispiel hierfür sind indirekte Fragen statt Imperativen. Beide, sowohl die konventionelle als auch die strategische Höflichkeit, sind situations- und kulturbedingt.

2.1 Kultur

Laut Scollon R. und Scollon S. (1995) findet der kommunikative Austausch innerhalb einer sozialen Gruppe oder Sprachgemeinschaft statt, insofern ist dieser Austausch von einem bestimmten Benehmen und von Kommunikationsgewohnheiten geprägt, die charakteristisch für diese spezifische Sprachgemeinschaft bzw. Kultur sind.
Für Althaus und Mog (1996) ist es für die Deutschen wichtig, das Private – z. B. die Freizeit – vom öffentlichen Leben – z. B. der Arbeit – zu trennen. Diese Trennung ist für diese Soziolinguisten in verschiedenen Aspekten des Alltags zu sehen, wie z. B. geschlossene Türen, um den Privatbesitz oder die Privatsphäre abzugrenzen. Diese introvertierte Haltung ist auch ein Grund, warum die Deutschen von Ausländern oftmals für distanziert gehalten werden. Im Gegensatz dazu zeichnen sich die Spanier für ihre extrovertierte und offene Art zu handeln aus. Diese soziokulturellen Eigenschaften spiegeln sich auch in den Gesprächen wider: in deutschen Gesprächen ist ein höherer Toleranzgrad, bezüglich der Individualität des Einzelnen zu sehen, wie z. B. Respekt und Privatsphäre. Dies hat zur Folge, dass in deutschen Gesprächen z. B. Überlappungen und Unterbrechungen weniger oft vorkommen als in den spanischen Gesprächen, in denen diese manchmal sogar unentbehrlich sind, um das Gespräch „lebendig“ zu halten (Contreras, 2008). Wie im Folgenden zu sehen ist, kennzeichnen diese kulturellen Unterschiede das *image* der Sprecher.

2.2 Abschwächungsmechanismen

Wie oben erwähnt, bedient sich die strategische Höflichkeit linguistischer Mechanismen oder Abschwächungsmechanismen. Seit Lakoffs Arbeit (1972)

über *hedges* ist eine große Anzahl wissenschaftlicher Untersuchungen (Albelda & Contreras, 2009; Briz Gómez, 2007; Caffi, 1999, 2007; Fraser, 1980) veröffentlicht worden. Für Fraser (1980) sind *hedges* Wörter, die die Realität in einer vagen, nicht präzisen Form präsentieren. Sie werden verwendet, um Zweifel, Unbestimmtheit auszudrücken, oder einen Kompromiss geringer erscheinen zu lassen oder abzuschwächern. Folglich ist dabei die Absicht des Sprechers, die *message* nicht so klar oder so schroff zu übermitteln. Briz Gómez (2007) beschäftigt sich auch mit diesen Wörtern, die den illokutiven Inhalt abschwächen. Denn aufgrund dessen, dass diese Abschwächungswörter den Inhalt minimieren, bewahren die Sprecher ihr Gesicht, *face*, und das der Gesprächspartner. Die Abschwächungsmechanismen sind Strategien, die angewandt werden, um die *message* positiver zu übermitteln und um eventuell auftretende *face-threatening-acts* (Brown & Levinson, 1987) abzuschwächen. Briz Gómez (2007) macht eine Auflistung linguistischer Mechanismen für eine pragmatische Analyse der Abschwächung. Im Folgenden werde ich kurz die Funktionen der Abschwächungen und die linguistischen Mechanismen aufzeigen.
Bezüglich der Funktionen der Abschwächung unterscheidet Briz Gómez (2007) drei Funktionen: Acht geben auf sich selbst, vorbeugen und heilen.

1. *Acht geben auf sich selbst*, in dem man sich vor dem Gesagten schützt, um sein *image* nicht zu verlieren. Man vermeidet die Verantwortung vor dem, was man gesagt oder getan hat, oder man ist besorgt, was die anderen über einen erzählen könnten. Es ist eine Art Selbstschutz des *image*, weshalb man bei dieser Funktion nicht von Höflichkeit sprechen kann, da nur das eigene *image* und nicht das des anderen gefährdet ist.
2. *Vorbeugen* bei einer evtl. Gesichtsbedrohung des anderen oder bei einem evtl. Hindernis in einem Gespräch oder in einer Beziehung. Man beugt vor, wenn man weiß, dass unser Handeln den anderen, d. h. sein *image* oder seine Privatsphäre implizieren könnte. Deshalb versucht man durch linguistische Mittel Konflikten vorzubeugen oder Ablehnung zu vermeiden.
3. *Heilen* im Falle einer Gesichtsbedrohung des anderen, einer Einmischung oder eines Eintretens in die Privatsphäre des anderen. Hier geht es

darum, einen Sprechakt wiedergutzumachen oder zu beheben, wenn man dem anderen einen Schaden zugefügt hat. Bei dieser Funktion bedient man sich der Abschwächungsmechanismen, wenn der Schaden oder die Bedrohung des *image* bereits zugefügt wurde.

Um den illokutiven Inhalt eines Sachverhalts abzuschwächen, bedient man sich linguistischer Mechanismen wie: interne Suffixe (Diminutiv im Spanischen), Partikeln, Euphemismen und Paraphrasen usw. Die Abschwächungsmechanismen werden bei den Vorschlägen der Rollenspiele thematisiert.

3. Rollenspiele

Bei Rollenspielen lernt man durch Erfahrung. Es ist kein kognitives Lernen, das man intellektuell versteht, sondern es wird experimentiert und dadurch verinnerlicht (Häring, 2013). Das hat zur Folge, dass wenn man sich später in so einer Situation befinden sollte, man es *abrufen* und die Handlung bewusst durchführen kann.

Für das Erlernen einer Fremdsprache ist es wichtig, das Gelernte einsetzen zu können. Denn, wenn die Fremdsprache im Ausland erlernt wird, was meistens der Fall ist, dann sind Rollenspiele angebracht, in dem Sinne, dass man damit reale Situationen aus dem Alltag reproduzieren kann. Die Studierenden lernen durch Handeln: Sie können ihr Handeln analysieren und reflektiern und durch dieses Bewusstmachen und dadurch, dass sie es dann in die Tat umsetzen, können sie es verinnerlichen und begreifen. Die Studierenden lernen nicht nur eine Sprache in einer möglichst realen Umgebung, sondern sie erwerben andere Fähigkeiten, wie z. B. im Team zu arbeiten, Entscheidungen zu treffen oder, wie es hier der Fall ist, zu wissen, wie man in interkulturellen Gesprächen zu handeln hat.

Unter den vielen Zielen, die man mit Rollenspielen bzw. Simulation[2] im Unterricht erreichen kann, betont Greenblat folgende:

---

2 Sie unterscheiden zwischen *simulation* und *role-play*. Bei einer *simulation* übernehmen die

> 1. "Increase in interest and motivation..." 2…"Teaching that contributes to a greater consciousness of the options, strategies, issues and probable consequences of specific strategies or events." 3. "Skill development such as critical thinking and analysis, decision making, skills for interaction, communicative skills and specific skills…" 4. "Changes in attitudes introducing social values such as cooperation, competitiveness and empathy towards those who play other roles and towards those from different cultures." (Greenblat aput García Carbonell & Watts, 2009, S. 293)

Greenblat erwähnt, was meiner Ansicht nach auch sehr wichtig ist, dass durch Rollenspiele die Konsequenzen von bestimmten Handlungen bewusst gemacht werden können und dass zur gleichen Zeit verschiedene Fähigkeiten erlernt werden, wie z. B. kommunikative. Er betont auch, dass man durch Rollenspiele Empathie sowohl für die eigene als auch für die andere Kultur erlangen kann. Durch Rollenspiele kann man sich leichter in die Lage und Situation des Gesprächspartner versetzen und ihn somit besser verstehen.

Wie sollten Rollenspiele aufgebaut sein? García Carbonell und Watts (2009) sprechen von drei Phasen:

Die *erste Phase* ist die Vorbereitungsphase oder Informationsphase. Der Lehrer stellt den Teilnehmern die notwendige Information zur Verfügung, wenn möglich so, dass sich die Studierenden Gedanken machen müssen. Wichtig ist, dass die Sprache spontan gebraucht wird.

Die *zweite Phase* ist die Phase, wo die Handlung stattfindet. Der Lehrer kann Rollen wechseln oder Gruppen reorganisieren. Der Lehrer soll die Handlung beobachten, um die Episoden und die Handlung selbst später mit den Teilnehmern zu besprechen.

Die *dritte Phase* ist die Phase, wo das Ganze besprochen, analysiert und bewertet[3] wird. Man lernt durch Reflexion. Der Lehrer kann fragen, was während der Handlung passiert ist, wie sie sich gefühlt haben, ob Probleme

---

Studierenden keine bestimmten Rollen, wie es beim *role-play* der Fall ist.

3 Meine Rollenspiele wurden nicht bewertet im Sinne, dass die Studierenden keine Noten dafür bekamen.

aufgetaucht sind und wie sie diese gelöst haben. Es ist wichtig, dass diese Erfahrungen den Teilnehmern in anderen ähnlichen Situationen helfen können (García Carbonell & Watts, 2009, S. 303–305).

4. Vermittlung der Abschwächungsmechanismen

Wie bereits erwähnt, gehe ich erstens davon aus, dass man bei bewusstem Handeln sich selbst und die anderen kennen lernen und dass dies durch Rollenspiele erlernt werden kann. Zweitens gehe ich auch davon aus, dass sowohl Höflichkeit- als auch Abschwächungsmechanismen kultur- und situationsbedingt sind. Wenn die Studierenden sich in Situationen einer spontanen Kommunikation befinden, entwickeln sie die Fähigkeit, die Sprache und die Abschwächungsmechanismen kreativ zu gebrauchen und zu verinnerlichen.

Abschwächungsstrategien kann man, meines Erachtens, am Besten im B1-Niveau thematisieren, weil die Studierenden nicht nur die Sprache besser beherrschen, sondern weil manche meistens schon einmal in einem deutschsprachigen Land gewesen sind. Trotzdem sollte man von Anfang an, also im A1-Niveau, mit dem Thema Höflichkeit anfangen.

Deshalb werde ich im Folgenden Rollenspiele für das A1, A2 und B1-Niveau vorschlagen.[4]

Auf A1-Niveau würde ich vorschlagen, den Imperativ zusammen mit Fragesätzen einzuführen und zu vergleichen und danach evtl. die *Modalverben* zu erklären, um somit diese Abschwächungsmechanismen, d. h., Modalverben oder Frage- statt Imperativsätzen zu thematisieren. Eine mögliche Situation wären Rollenspiele im Restaurant, wo die Studierenden den Kellner rufen und das Essen bestellen müssen. Außerdem sollte auch ein Problem wie z. B. ein versalzenes Essen oder eine falsche Rechnung bei den Rollenspielen vorkommen, damit ein gesichtsbedrohender Akt anschließend besprochen werden kann. Dies ist auch insofern wichtig, damit später fest-

4 Um die Abschwächungsmechanismen hervorzuheben, werden sie im Text in Kursivschrift geschrieben.

gestellt werden kann, ob und welche Abschwächungsstrategien sie verwendet haben.

In der Phase 1 sollten die Studierenden, außer den o.g. Grammatikthemen, das Vokabular Essen und Trinken beherrschen. Man könnte sie in zwei Gruppen aufteilen: eine Gruppe bereitet eine Situation in einem spanischen Restaurant auf Spanisch vor und die andere Gruppe in einem deutschen Restaurant auf Deutsch.

In der Phase 2 bereiten die Studierenden Situationen vor und verteilen die Rollen. Wie erwähnt, geht es hier darum, die Sprache so spontan wie möglich zu verwenden. Nach einer bestimmten Zeit können einzelne Studierende ausgetauscht werden. Es ist wichtig, dass jeder einmal in einem spanischen Restaurant auf Spanisch und in einem deutschen Restaurant auf Deutsch eine Rolle spielen muss.

In der Phase 3 werden die Situationen besprochen und analysiert. Sind Probleme aufgetaucht? Welche? Wie haben sie sich gefühlt? Anschließend werden die Situationen in den beiden Sprachgemeinschaften kontrastiert.

Im spanischen Restaurant benutzen sie normalerweise eher einen Imperativsatz *¡Tráeme la cuenta!*[5] oder eine Frage *¿Te cobras?*[6]. Im Deutschen eher einen Fragesatz mit Modalverb: *Können Sie die Rechnung bringen, bitte?*

Auf die Frage, ob der Kommentar zu der versalzenen Suppe oder der falschen Rechnung, was eine Bedrohung für das *image* des Kellners darstellt, überhaupt gemacht, und ob und wie dieser Sprechakt abgeschwächt wurde, haben die Studierenden gemeint, dass sie es in beiden Sprachen direkt gesagt haben: Im Spanischen: *¡Oye, que la carne está dura!* Im Deutschen: *Das Fleisch ist hart!* Obwohl die meisten dann gesagt haben, dass sie einen solchen Kommentar in einer wirklichen Situation nicht machen und das Essen stehen lassen würden. Hier könnte man die Abschwächungsmechanismen der *Partikeln*, wie *etwas, ein bisschen, nämlich* usw. thematisieren, um den illokutiven Inhalt des Sprechaktes abzumildern. Abschwächungen tauchen in den Lehrwerken kaum auf oder werden als solche nicht bewusst gemacht.

Was meinen Studenten aufgefallen ist, ist, dass sie im Deutschen Probleme

5 Bring mir die Rechnung.

6 Kassierst du? (im Sinne von *Zahlen, bitte*).

mit dem Vokabular hatten und dass sie in der Rolle als Spanier den Kellner als *colega* behandelt haben. Im Deutschen hingegen haben sie versucht, formeller zu sein und das Personalpronomen *Sie* zu benutzen, was ihnen aber nicht leicht gefallen ist, weil sie aufgrund der Gewohnheit oft zum Pronomen *du* übergewechselt sind.

Auf A2-Niveau sollte man als Abschwächungsmechanismus den *Konjunktiv II* schon ab der ersten Lektion thematisieren, denn der Konjunktiv II wird im Deutschen viel öfter als Abschwächungsmechanismus verwendet als im Spanischen.

In vielen Lehrwerken geht es in Lektion 1 um das Aussehen, deshalb könnte man folgende Situationen spielen: A) In einem Kaufhaus mit einer Freundin. Die Freundin macht zuerst ein Kompliment und dann äußert sie eine andere Meinung. B) In einem Kaufhaus mit einer Verkäuferin. Die Verkäuferin macht zuerst ein Kompliment und dann äußert sie eine andere Meinung. Beide Situationen sollten in beiden Sprachen gespielt werden. Hier könnten dann verschiedene Aspekte thematisiert werden. Wie reagiert man gegenüber befreundeten und mit unbekannten Personen? Wie macht man ein Kompliment? Wird dieser Sprechakt überhaupt gemacht? Wie drückt man eine andere Meinung aus?

In der Phase 2 bereiten die Studierenden die Situationen vor. Es geht hier darum, die Sprache so spontan wie möglich zu verwenden, deshalb sollten sie auf diesem Niveau keine Notizen machen. Nach einer bestimmten Zeit können einzelne Studierende ausgetauscht werden. Es ist wichtig, dass alle Studierenden ausgewechselt werden, so dass jeder einmal in einem spanischen Kaufhaus auf Spanisch und in einem deutschen Kaufhaus auf Deutsch die Rollen spielen muss.

In der Phase 3 sollen die Sprechakte besprochen werden. Ein Kompliment[7] im Spanischen wird oftmals intensiviert *¿El vestido te queda chulísimo!*[8], so-

7 Komplimente sind Sprechakte, die intensiviert werden, z. B. durch Superlative; im Gegensatz zu 'eine andere Meinung sagen', das ein gesichtsbedrohender Akt ist und somit abgeschwächt werden muss.

8 Das Kleid steht dir super gut.

wohl zwischen Freunden als auch zwischen Unbekannten. Im Deutschen könnte man skeptisch werden, wenn die Verkäuferin zu nett ist.
Eine andere Meinung sollte in beiden Sprachgemeinschaften abgeschwächt werden, weil sie gesichtsbedrohend ist. In Spanien, unter Freundinnen, haben viele Studenten die Meinung direkt ausgedrückt: *¿Qué te parece el vestido?- Te queda fatal*[9], einige haben Abschwächungsmechanismen verwendet: *Bueno..no sé..* . Im Falle einer Verkäuferin, haben es die meisten meiner Studierenden bevorzugt, ein anderes Kleid zu nehmen und den Imperativ zu benutzen: *¡Pruébate este!*[10] Im Deutschen haben die Studenten in beiden Fällen den *Konjunktiv II* benutzt, denn sie meinten, in Deutschland ist man distanzierter. Trotzdem haben sie auch in diesem Niveau, aus Gewohnheitsgründen, unbewusst das Anredepronomen *du* verwendet.
Als Abschwächungsmechanismus könnte man auf diesem Niveau die *konzessiven Konnektoren*: *ja ... aber* besprechen und betonen, dass bei einer stärkeren Bedrohung des *image* ein größerer sprachlicher Aufwand notwendig ist. Deshalb würde eine Verkäuferin im Deutschen evtl. den *Konjunktiv II + Partikeln* benutzen und *eine Erklärung* geben: *Ich würde mir vielleicht ein anderes anprobieren, weil...* oder, bei einer Freundin, vielleicht auch sogar bei einer Verkäuferin, *Paraphrasen* benutzen: statt: *Es ist häßlich*, könnte man evtl. sagen: *Es ist nicht so ganz mein Geschmack.*
Wie bereits erwähnt, können Abschwächungsstrategien am besten im B1-Niveau thematisiert werden. Ein mögliches Situationsthema wäre: Bei Freunden möchte man einen negativen Kommentar machen über die Handlungsart und -weise des Präsidenten bzw. des Bundeskanzlers. Einer der anwesenden Freunde ist Mitglied der Partei des Präsidenten/des Bundeskanzlers.
Wird diese Kritik ausgedrückt? Wenn ja, wie kann man eine Kritik anbringen oder widersprechen, ohne unhöflich zu sein? Hier könnte man gesichtsbedrohende Handlungen thematisieren wie Ablehnen, Verneinen, Widersprechen, Ärger-Ausdrücken, Sich-Beschweren und die Reaktionen darauf.
Wie bei den anderen Niveaus werden auch hier die drei Phasen berücksich-

9 Wie findest du das Kleid? – Furchtbar.
10 Probier dieses an.

tigt. In der ersten Phase bekommen die Studierenden das o.g. Situationsthema. In der zweiten Phase findet die Handlung statt, sowohl in einem spanischen als auch in einem deutschen Kontext. Die Rollen der Studierenden werden gewechselt und der Lehrer beobachtet die Handlung und macht sich Notizen. In der dritten Phase werden sowohl die Handlung als auch die möglicherweise aufgetauchten Probleme analysiert und besprochen. Als Abschwächungsmechanismen könnte man folgende besprechen:

a. sich nicht verantwortlich für den Kommentar machen, andere sagen es: z. B. *Wie ich gehört habe, wie es scheint, wie ich in XY gelesen habe;*
b. subjektivieren: *ich glaube, meiner Ansicht nach*, usw;
c. den affirmativen Charakter abschwächen: *vielleicht*, usw;
d. paraphrasieren: *statt die Daten sind falsch – die Daten sind nicht ganz richtig*

5. Zusammenfassung

Ich habe versucht, zu zeigen, wie Abschwächungsstrategien durch Rollenspiele in den DaF-Unterricht eingeführt werden können. Die Rollenspiele wurden auf Deutsch und auf Spanisch gespielt, was die Studierenden am Anfang seltsam fanden, aber dann sehr nützlich, die Situationen in beiden Sprachen zu spielen, denn auf diese Weise sind ihnen die Unterschiede bewusst geworden[11]. Interessant fanden sie auch, dass in der Phase 3 sowohl diese Unterschiede als auch die Abschwächungsmechanismen thematisiert wurden. Viele Studenten wussten zwar, dass es Kulturunterschiede gibt: in der deutschen Sprachgemeinschaft + *Distanz* und in der spanischen + *Vertrauen*, und haben auch v. a. auf A1-Niveau unbewusst so gehandelt, ihnen sind aber erst in der Phase 3 die Unterschiede zwischen dem spanischen *image* + *afiliación* (Bravo, 1999) bzw + *Vertrauen* und dem deutschen *image* – *afiliación* bzw. + *Privazität* (Contreras, 2005, 2008) bewusst geworden. Durch die Rollenspiele und durch das Bewusstmachen der Unterschiede in

11 Das Feedback war sehr wichtig für den Bewusstmachungsprozess.

der Verwendung der Strategien haben die Studierenden nicht nur gelernt, welche Abschwächungsmechanismen es im Deutschen gibt, um eventuelle gesichtsbedrohende Akte abzumildern, sondern sie sind sich auch bewusst geworden, dass es im Spanischen Abschwächungsmechanismen gibt, die sie bislang nur unbewusst verwendet haben.

Durch die Rollenspiele haben die Studierenden gelernt, dass die Abschwächungsmechanismen je nach Gespräch (formell/informell) und je nach Kultur (spanische/deutsche) anders gebraucht werden. Deshalb sollte dieses, meines Erachtens, in einem DaF-Unterricht bewusst gemacht werden, wenn man nicht *ins Fettnäpfchen treten* will.

Literturverzeichnis

Albelda, M. & Contreras, J. (2009). Imagen de afiliación y atenuantes en un análisis contrastivo alemán/español. In M. Bernal & N. Hernández Flores (Hrsg.), *Estudios sobre lengua, discurso y sociedad. Homenaje a Diana Bravo.* (Romanica Stockholmiensia, Bd. 27, S. 7–30). Stockholm: Stockholms universitet.

Althaus, H.-J. & Mog, P. (1996). *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Deutschlandkunde*. Berlin: Langenscheidt.

Bravo, D. (1999). ¿Imagen 'positiva' vs. imagen 'negativa'? pragmática sociocultural y componentes de face. *Oralia: Análisis del discurso oral, 2,* 155–184.

Briz Gómez, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual, 29,* 5–40.

Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage.* Cambridge: Cambridge University Press.

Caffi, C. (1999). On mitigation. *Journal of Pragmatics, 31*, 881–909.

Caffi, C. (2007). *Mitigation*. Oxford: Elsevier.

Contreras, J. (2005). *El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español.* Valencia: Universitat de València.

Contreras, J. (2008). Conversational silence and face in two sociocultural contexts. *Journal of Pragmatics, 18,* 707–728.

Ehrhardt, C. & Neuland, E. (Hrsg.). (2009). *Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht.* (Sprache – Kommunikation – Kultur, Bd. 7). Frankfurt a. M.: Lang.

Ehrhardt, C., Neuland, E. & Yamashita, H. (Hrsg.). (2011). *Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz*. (Sprache – Kommunikation – Kultur, Bd. 10). Frankfurt a. M.: Lang.

Fraser, B. (1980). Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics, 4,* 341–350.

García Carbonell, A. & Watts, F. (2009). Simulation and Gaming Methodology in Language Acquisition. In V. Guillén-Nieto, C. Marimón-Llorca & C. Vargas-Sierra (Hrsg.), *Intercultural Business Communication and Simulation and Gaming Methodology* (Linguistics insights, vol. 83, S. 285–316). Frankfurt a. M.: Lang.

Häring, A. (2013). Argumentieren, reden, plaudern – Theater als Methode im DaF-Unterricht. In J. Contreras Fernández, A. Giménez Calpe & M. Labarta Postigo (Hrsg.), *Performance in Deutsch als Fremd- und Fachsprache, Linguistik und Kulturwissenschaft* (S. 68–80). Barcelona: Hueber.

Lakoff, G. (1972). Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logics, 2*, 458–508.

Scollon, R. & Scollon, S. (1995). *Intercultural communication. A discourse approach*. Cambridge: Blackwell.

Gesprochenes Deutsch. Lehren und Konzeption der DaF-Lehrbücher

Grazia Diamante – Università degli Studi di Salerno, Italien

Abstract

Die Erkenntnisse der Gesprächs- und der Gesprochenen-Sprache-Forschung beein–flussen das Lehren der Fremdsprachen, besonders die Gestaltung der Lehrwerke für Fremdlernende. Doch inwiefern zeigen sich Veränderungen in den Inhalten der DaF-Lehrbücher für Italiener?

Anhand gesprächsanalytischer Untersuchungen der Lehrbücher im 21. Jahrhundert kann man für das Gesprochene im Deutschunterricht Folgendes feststellen: Dass das Sprechen bei der Konzeption von Lehrbüchern seit Beginn des 21. Jahrhunderts eine entscheidende Rolle spielt, zeigt sich an der Quantität der Gespräche und der mündlichen Übungen. So lernen Studierende zwar Kommunikationsformen des Gesprochenen, befolgen aber die Regeln der Schriftsprache, denn dialogische Texte und mündliche Übungen in den Büchern vermitteln nicht ausreichend die Besonderheiten der gesprochenen Sprache.

Die Analyse zeigt, dass die flexible Verwendung der Morphosyntax und der Varietäten in der Lexik beim Sprechen vernachlässigt wird. Möchte man in den Lehrwerken der gesprochenen Sprache die Bedeutung beimessen, die ihr gebührt, müsste man mehr Gewicht auf die Eigenarten der gesprochenen Sprache legen.

1. Einführung

1.1 Die gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Forschungsstand

Die zum ersten Mal 1899 von dem Sprachwissenschaftler Otto Behaghel in seinem Vortrag über „Geschriebenes und Gesprochenes Deutsch“ ange-

sprochenen Eigenschaften der gesprochenen Sprache – d. h. die prosodischen Eigenschaften, die Bedeutung der nonverbalen Kommunikationselemente und des situativen Kontexts einer Redeäußerung sowie die Besonderheiten syntaktischer Strukturen sprechsprachlicher Äußerungen – werden erst seit den 60-er Jahren mithilfe der „Tonaufzeichnungsmaschinen" von der sprachwissenschaftlichen Forschung systematisch untersucht (Schwitalla, 2012, S. 18)[1].

Die gesprochene Alltagssprache stellt trotzdem im DaF-Unterricht seit längerer Zeit ein wichtiges Lernziel dar. Bereits ab den 20-er Jahren des 20. Jahrhunderts konzentrieren sich manche Autoren in den DaF-Lehrbüchern nicht mehr ausschließlich auf die Grammatik der geschriebenen Sprache, sondern auch auf die gesprochene Sprache: Im Titel[2] und im Vorwort[3] der Lehrbücher wird die Absicht der Autoren unterstrichen, nicht nur die geschriebene Sprache, sondern auch die „lingua viva" (d. h. lebendige Sprache) zu thematisieren. Dieser Zweck wird zwar durch eine Anzahl von Dialogen in Lehrbüchern (Diamante & Morlicchio, 2015) und Übungen für eine korrekte Aussprache erreicht, doch ist die Grammatik sowie die Mehrheit der Übungen noch auf die geschriebene Sprache orientiert. Erst in den letzten Jahrzehnten bekommt die gesprochene Sprache und ihr Verhältnis zur geschriebenen Sprache eine bedeutende Gewichtung im DaF-Unterricht (Neuland, 2006, S. 18)[4] dank ihrer größeren Bedeutung in theoretischen

---

1 Vgl. dazu auch Heyd (1991, S. 30-31).

2 Vgl. dazu. z. B. *Grammatica della lingua tedesca con temi, letture e dialoghi* (Sauer & Ferrari, 1922); *Nuova edizione aumentata e riveduta dell'unico metodo accelerato razionale per imparare a parlare, leggere e scrivere la lingua tedesca in pochi mesi con o senza maestro* (Lysle, 1933); *Nuova grammatica teorico-pratica della lingua tedesca con numerosi esercizi di lettura, di traduzione, di nomenclatura, di conversazione e di composizione accompagnati da una raccolta di proverbi e di germanismi e da brevi cenni sulla vita e le opere di principali autori tedeschi ad uso delle scuole secondarie d'Italia* (Bassi, 1941).

3 Vgl. beispielweise folgende Formulierungen: "Dopo i due succitati esercizi, ne abbiamo sempre fatto seguire un altro di *Conversazione* […] per avviare, fin dai primi passi, lo studioso alle forme della lingua parlata e scritta. Di ogni esercizio di *Lettura*, di *Conversazione* […] abbiamo fatto seguire un *Dialogo* […] volendo far conoscere quelle voci e frasi della lingua viva […]" (Bassi, 1941, S. VI–VII). Vgl. auch Lysle (1933, S. VII).

4 Zum Stellenwert der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht mit Bezug auf die schulische und universitäre Ausbildungssituation in Italien siehe u. a. Reeg, Gallo und Moraldo (2012) mit weiteren bibliographischen Angaben.

Fremdsprachenlehrhandbüchern (Hennig, 2002, S. 307-308, S. 314)[5]. Infolgedessen spiegeln die in Lehrbüchern vorgestellten Dialoge die echte Alltagskonversation wider. Allerdings handelt es sich um immer noch künstlich inszenierte Dialoge, die dazu beitragen, didaktische Zwecke zu erreichen (Diamante & Morlicchio, 2014; Imo, 2013; Rieger, 2004).
Die Gewichtung des Sprechens bzw. der mündlich dialogischen Interaktion im DaF-Unterricht wird ausführlich im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen beschrieben (GER, Europarat, 2001, S. 26). Aufgrund der im GER festgesetzten Leitlinien nehmen Lehrbücher vom wichtigen Stellenwert der mündlichen Interaktion in der ´Sprachverwendung´ und beim ´Sprachenlernen´ ihren Ausgang. Als Lernziel „mündliche Interaktion" sollten daher Beschreibungen über Diskursstrategien, Flüssigkeit der Rede, usw. in die Lehrwerkkonzeption eingeführt werden (Fiehler, 2008, S. 264–266)[6].
Damit die Lernenden die im GER angeführten kommunikativen Kompetenzen tatsächlich erwerben können, müssen Lehrbücher und Lehrmaterialien auf jedem Niveau außer alltagsorientierten Dialogen auch grammatische Vertiefungen und Übungen[7] enthalten.

1.2 Ziel der Forschung

Soll die mündliche Interaktion im DaF-Unterricht eine zentrale Rolle spielen, müssen Lehrbüchersautoren die gesprochene Sprache in den Lehrbüchern als Schwerpunkt festsetzen und die Ergebnisse der Gesprochenen-Sprache-Forschung und der Gesprächsanalyse sowie die Vorgaben des auf allen Niveau-Stufen berücksichtigen.
In diesem Beitrag wird die Bedeutung von gesprochener Sprache im DaF-Unterricht durch die Behandlung des gesprochenen Deutsch in den DaF-Lehrbüchern des 21. Jahrhunderts auf der grammatischen Ebene und auf der

5 Siehe u.a. Henrici und Riemer (1994); Rösler (1994); Storch (1999). Heutzutage wird die gesprochene Sprache jedoch nur in wenigen Kapiteln der Grammatiken sowie der Fremdsprachenlehrhandbücher behandelt, vgl. Hennig (2006, S. 290-298).

6 Zur gesprochenen Sprache und deren Vermittlung im DaF-Unterricht vgl. Imo (2013).

7 Übungen müssen kommunikativ-mitteilungsbezogen sein, vgl. Huneke & Steinig (2010, S. 218-222).

Praxisebene analysiert. Daher ist die Grundlage der Untersuchung eine Sammlung der in der italienischen Schule und Universität verwendeten DaF-Lehrbücher des 21. Jahrhunderts (siehe Primärliteratur). Es handelt sich sowohl um Bücher von deutschen als auch um Bücher von italienischen Verlagen.
Aufgezeigt wird, welche Materialien bei der Arbeit mit der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht vermittelt werden. Im Mittelpunkt stehen für die vorliegende Recherche in Lehrbüchern enthaltene Sektionen über das Sprechen, die grammatischen Hinweise bzw. Übungen zur Mündlichkeit enthalten. Dabei sollte die Verbesserung der Lehrbücher für Italiener im Bereich der gesprochenen Sprache verifiziert werden, insbesondere ob die flexible Verwendung der Morphosyntax der gesprochenen Sprache berücksichtigt wird und ob die Lehrbücher nach 2000 neben den Dialogen und Übungen auch darauf abzielen, dass die Lernenden kommunikative Kompetenz und Spontanität erwerben.

2. Hauptteil

2.1 Grammatik des gesprochenes Deutsch in den DaF-Lehrwerken

Auf der grammatischen Ebene sind wesentliche Unterschiede zwischen den Lehrwerken italienischer und deutscher Verlage festzustellen. Während Lehrwerke italienischer Verlage die deutsche Sprache mit der italienischen vergleichen, sind in denen der deutschen Verlage Unterschiede zwischen Texten der Grundstufe und Texten der Mittel- und Oberstufe zu finden. Während die Mündlichkeit in den Büchern der Grundstufe ausschließlich durch dialogische Texte präsent ist und grammatische Erklärungen über die Eigenschaften der mündlichen Sprache vernachlässigt werden, finden sich in den Texten der Mittel- und Oberstufe weniger Dialoge, aber die Eigen-

schaften der gesprochenen Sprache werden durch spezielle Übungen kontrastierend zur geschriebenen Sprache behandelt[8].

Außerdem finden sich manchmal in Lehrbüchern Überlegungen zu Spezifika der gesprochenen Sprache wie Modalpartikeln und Redensarten aber immer noch ausschließlich durch grammatische Übungen. Zum Beispiel wird in der Ausgabe *em* (Perlmann-Balme, Schwalb & Weers, 2000) auf Modalpartikeln („denn", „doch", „mal") hingewiesen[9]. In Dialogen dieses Lehrbuchs sind aber auch weitere Spezifika der gesprochenen Sprache, die nicht hervorgehoben werden.

In *em neu 2008* (Perlmann-Balme, Schwalb, Orth-Chambah & Weers, 2008a) werden hingegen neben Modalpartikeln (wie „eigentlich") mehrere grammatische Eigenschaften der gesprochenen Sprache behandelt[10], beispielsweise besondere Ausdrücke und Formulierungen (wie: „absolut", „oder?"), ‚weil' mit Verbzweitstellung (wie: „weil – ich mag den Stoff nicht so arg", „weil – die sind ja aus Baumwolle") und Elisionen (wie: „´ne Jeanshose")[11].

Im Allgemeinen beschränken sich diese Beschreibungen auf einige Seiten weniger Lehrbücher. Die typische Flexibilität von morphosyntaktischen Strukturen der gesprochenen Sprache wird in den grammatischen Hinweisen vernachlässigt. Phänomene des Gesprochenen wie Elision, Links- und Rechtsversetzung und Kurzformen (Schwitalla, 2012, S. 37 f.; 100 f.) sind fast ausschließlich in Dialogen zu finden.

---

8 Behandlung der Morphosyntax der gesprochenen Sprache in Blaue Blume. Aus: Blaue Blume (S. 313), Eichheim, Bovermann, Tesarová & Hollerung, 2002.

9 ibidem.

10 ibidem.

11 Zu den Spezifika des Gesprochenen vgl. Schwitalla (2012, Kap. 4, 6-8).

1.3 Gesprochenes Deutsch mit Übungen in DaF-Lehrbüchern

Auf der Praxisebene konzentriert sich die Untersuchung auf Übungen der Lehrbücher nach 2000, die nach den GER-Leitlinien zur Entwicklung kommunikativer Kompetenzen in mündlicher Kommunikation angewandt werden. Anders als in den Lehrbüchern Ende des 20. Jahrhunderts, die nicht ausreichend Übungen für die mündliche Kommunikation – weder in der Morphosyntax noch im pragmatischen Bereich – enthalten[12], werden in den DaF-Lehrbüchern des 21. Jahrhunderts verschiedene Übungstypologien eingesetzt, um den Lernenden Mittel bzw. Redemittel zu geben, die es gestatten, frei über verschiedene Themen zu sprechen. Die im DaF-Unterricht vorgeschlagenen Übungen sollen es den Lernenden nicht nur ermöglichen, sich die Formen der gesprochenen Sprache anzueignen, sondern sollen ihnen auch helfen, diese Formen aktiv anzuwenden (GER, Europarat, 2001, S. 24).

In Bezug darauf befinden sich in Lehrbüchern Sektionen, die sich ausschließlich mit dem Sprechen beschäftigen – z. B. „Ich und Interaktion" im Lehrwerk *Fertig los!* (Catani, Greiner & Pedrelli, 2009a, 2009b, 2009c); „Teste jetzt deine mündliche Ausdrucksfähigkeit" in *Wie bitte? Neue Ausgabe* (Catani, Greiner & Pedrelli, 2003a, 2003b); „Sprechen" in *em* (Perlmann-Balme, Schwalb & Weers, 2000), *em neu 2008* (Perlmann-Balme, Schwalb & Weers, 2008a, 2008b), *Passwort Deutsch* (Albrecht, Dane & Grüßhaber, 2008) und *Aspekte. Mittelstufe Deutsch* (Koithan, Schmitz, Sieber & Sonntag, 2013).

In Lehrbüchern von italienischen Verlagen bestehen die Sektionen zum Sprechen hauptsächlich aus schematischen Darstellungen, die helfen, ein Gespräch zu führen. Außerdem werden Interaktionsrituale[13] am Ende jeder Einheit durch Frage- und Antwortspiele angeboten[14].

---

12 Dazu werden als Beispiel *Deutsche 2000 2* (Schäpers, 1973) und *Deutsch Sprachlehre für Ausländer* (Schulz & Griesbach, 1984) angeführt.

13 Zur Behandlung von Interaktionsritualen vgl. Werlen (2001).

14 Beispiel von Frage- und Antwortspiele zu den interaktionellen Ritualen. Aus: *Fertig los! A* (S. 64), Catani et al., 2009a.

Trotzdem sind viele Übungen zur Verbesserung der mündlichen Fähigkeiten noch stark von der geschriebenen Sprache abhängig, wie in der Übung „einen Dialog schreiben“[15].

Die Sektionen zum Sprechen in Lehrbüchern von deutschen Verlagen präsentieren hingegen sowohl Musterdialoge als auch Übungen zur Verbesserung der Konversation. Insbesondere zielen Übungen auf die Verwendung bestimmter Spezifika der Sprache sowie morphosyntaktischer Eigenschaften und das Einüben von Interaktionsritualen[16] ab. Beispielsweise wird im Rollenspiel „Im Kaufhaus“ die Benutzung des bestimmten Artikels anstatt des Personalpronomens geübt [17].

Schließlich werden in den neueren Lehrbüchern neuere Übungstypologien vorgestellt, in denen einfache Tools (Figuren, Ort, Speisekarte) eingeführt werden, um eine Konversation zu führen, so dass die Lernenden den Verlauf des Gesprächs selbst steuern und spontan sprechen können[18].

In anderen Fällen werden Situationen vorgegeben, damit Lernende die Kurzkonversation über die damit verbundene Situation üben können, wie im folgenden Beispiel (2) (Koithan et al., 2013):

(2) Üben Sie Smalltalk. Wählen Sie eine der Situationen und beginnen Sie ein Gespräch.

a. Sie warten mit einer Kollegin aus der Nachbarabteilung darauf, dass der Kopierer frei wird.
b. Sie sind zum ersten Mal zum Abendessen bei Ihrem neuen Kollegen eingeladen. (S. 31)

---

15 Die Übung „einen Dialog schreiben“. Aus: *Fertig los! A* (S. 93), Catani et al., 2009a.

16 Siehe Anmerkung 7.

17 Benutzung des bestimmten Artikels anstatt des Personalpronomens im Rollenspiel „Im Kaufhaus“. Aus: *em neu 2008* (S. 123), Perlmann-Balme et. al., 2008a.

18 Neuere Übungstypologie. Aus: *Passwort Deutsch 1* (S. 53), Albrecht et al., 2008.

Darüber hinaus erhält die Körpersprache bzw. nonverbale Kommunikation – d. h. Mimik, Gestik und Haltung – eine zunehmend wichtige Rolle im Unterricht, so dass die Lernenden auf andere Art und Weise zum spontanen Sprechen hingeführt werden: Beispiele für gelungene oder misslungene Kommunikation durch Körpersprache werden damit zunehmend in die Lehrbücher einbezogen[19]. Dies ist eine Möglichkeit, Lernende zum spontanen Sprechen zu bringen.

Bei Übungen zur Mündlichkeit taucht aber das Problem der unnatürlichen Form der Dialoge wieder auf, das typisch für den Anfang des 20. Jahrhunderts war.[20] Einerseits wird auf Kontext, Text und Körpersprache im Gespräch viel Wert gelegt, anderseits werden aber die Übungen oft ohne Kontext vorgestellt. Dies wird zum Beispiel anhand einer mit Frage-Antwort-Struktur gebauten Spielkarte zur Übung interaktioneller Rituale in DaF-Lehrbüchern veranschaulicht.
Trotz der Fortschritte im Gesprochene-Sprache-Bereich – vor allem im Praxisbereich – bleibt das Üben des Sprechens im DaF-Unterricht für die Lernenden nach wie vor sehr schwer[21].

3. Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit hat die Frage der Konzeption bzw. des Lehrens des gesprochenen Deutsch in Lehrbüchern um 2000 bis heute analysiert. Anhand der Recherchen wird festgestellt, dass Abweichungen zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache darin nicht ausreichend erklärt werden: Während Dialoge die Eigenschaften des Gesprochenen zunehmend darstellen (Diamante & Morlicchio, 2015), vermitteln grammatische Hinweise und Übungen in den Lehrbüchern nicht genügend Eigenschaften bzw.

---

19 Überlegungen und Übungen über die Körpersprache. Aus: *Aspekte. Mittelstufe Deutsch* (S. 39), Koithan et al., 2013.

20 Zu Dialogen des 20. Jahrhunderts vgl. Diamante & Morlicchio (2015).

21 Zum Üben des Gesprochenen im DaF-Unterricht und dazugehörige Überlegungen vgl. Huneke & Steinig (2010, S. 111–112, 218–222).

Kommunikationsformen der gesprochenen Sprache. Infolgedessen befolgen Lernende in der mündlichen Konversation die Regeln der Schriftsprache.
Auch wenn Übungen und Dialoge der Lehrwerke nach 2000 dazu beitragen, kommunikative Kompetenz und Spontanität zu erwerben und in einigen Fällen auch grammatische Charakteristika der Mündlichkeit hervorgehoben werden, finden sich erst in den neueren Lehrbüchern mehr auf spontane mündlich Konversation ausgerichtete Übungen.
Zum Schluss unterstreichen die Ergebnisse dieser Arbeit die Notwendigkeit, Lernende nicht ausschließlich eine Varietät der Sprache lernen bzw. üben und verwenden zu lassen – d. h. die geschriebene Sprache –, die es nicht gestattet, Alltagsgespräche zu verstehen. In Wirklichkeit besteht für viele Lernende die Motivation, Deutsch zu lernen, darin, die gesprochene Sprache aktiv und passiv zu beherrschen, um in Deutschland zu arbeiten oder dort den Urlaub zu verbringen (Durrell, 2006, S. 112 f.). Daher muss man in Lehrbüchern grammatischen Eigenschaften der gesprochenen Sprache sowie Übungen zur Mündlichkeit großen Wert beimessen.
Ein Vorschlag ist, die gesprochene Sprache ausschließlich durch authentische Materialien zu vermitteln, so dass die Lernenden eine gute mündliche Kompetenz in der Fremdsprache erreichen.

A	B
Ich habe eine Frage. Ich fahre morgen in Urlaub – für sechs Wochen. Könnten Sie bitte ein bisschen auf meine Wohnung aufpassen?	Ja, ich passe gern auf Ihre Wohnung auf.
Ich möchte Sie etwas fragen. Ich besuche am Wochenende meine Familie in Italien. Könnten Sie bitte einmal meine Blumen gießen?	Nein, tut mir leid, ich kann Ihre Blumen nicht gießen. Ich bin am Wochenende auch nicht da.
Ich habe ein Problem. Ich bekomme heute Nachmittag ein Paket, aber ich muss arbeiten. Könnten Sie das Paket vielleicht nehmen?	Nein, das will ich nicht. Heute Nachmittag habe ich frei. Ich möchte nicht zu Hause sitzen und auf das Paket warten. Das nervt.
Ich habe eine Frage. Heute kommt der Heizungsableser und ich bin nicht da. Könnten Sie bitte meine Tür aufmachen? Sie haben ja meinen Schlüssel.	Ja, natürlich. Kein Problem. Das mache ich gern. Nur: Wo ist der Schlüssel? Das habe ich vergessen ...
Entschuldigung, ich muss im Moment nachts arbeiten und kann nur vormittags schlafen. Könnten Sie bitte die Musik leise machen?	Ja, sicher. Entschuldigung. Ich möchte Sie natürlich nicht stören. Gute Nacht.
Ich mache am Samstag eine Party. Es kommen viele Gäste. Könnten Sie bitte Ihr Fahrrad am Samstag in den Garten stellen? Dann ist im Treppenhaus mehr Platz.	Ja, das kann ich machen. Aber Sie feiern doch nicht im Treppenhaus, oder?
Ich habe ein Problem. Ich habe heute gar keine Zeit. Könnten Sie vielleicht heute Nachmittag mit meinem Hund spazieren gehen?	Leider nicht. Ich habe heute Nachmittag einen Termin beim Arzt. Fragen Sie doch Frau Meyer aus dem zweiten Stock.
Ich habe eine Bitte. Ich bin am Samstag weg. Meine Eltern ziehen um und ich muss helfen. Könnten Sie bitte meine Katze füttern?	Nein, es tut mir leid. Das geht leider nicht. Ich bin allergisch gegen Katzen.
Ich habe ein Problem. Ich muss mit meiner Tochter zum Arzt. Sie hat Fieber. Könnten Sie bitte auf Thomas aufpassen? Es dauert sicher nicht lange. Ich denke, wir sind in einer Stunde wieder zu Hause.	Ja, ich kann gern auf Thomas aufpassen. Aber um 18 Uhr muss ich zum Sport.
Entschuldigung, ich backe gerade einen Kuchen. Ich brauche drei Eier, aber ich habe nur zwei. Könnten Sie mir bitte ein Ei geben?	Nein, ich habe keine Eier. Aber ich gehe gleich einkaufen. Dann kann ich Eier für Sie mitbringen.
Ich möchte Sie etwas fragen. Ich habe um 11 Uhr 30 einen Termin beim Amt. Ich brauche einen neuen Ausweis. Meine Kinder kommen aber schon um 12 Uhr aus der Schule. Könnten Sie bitte kurz auf die beiden aufpassen?	Ja, sehr gern. Ich koche dann für uns alle und wir können zusammen essen.

Abb. 1 – Eine Spielkarte als Übung zu den interaktionellen Ritualen. Aus: *Ja genau! Deutsch als Fremdsprache, Band 2* (Einheit 13), https://www.deutsch-portal.com/media/de/Bitte_bitte.pdf. © 2011 Cornelsen Verlag (Giesberg, 2011).

Literaturverzeichnis

Albrecht, U., Dane, D. & Grießhaber, G. (2008). *Passwort Deutsch 1. (*Kurs- und Übungsbuch mit Audio-CD). Stuttgart: Klett.

Bassi, F. (1941). *Nuova grammatica teorico-pratica della lingua tedesca.* (79ª ed. riv. e agg.). Treviso: Longo e Zoppelli.

Catani, C., Greiner, H. & Pedrelli, E. (2003a). *Wie bitte?* 2 *Neue Ausgabe* (Kursbuch, Arbeitsbuch und CD, Module H–N). Bologna: Zanichelli.

Catani, C., Greiner, H. & Pedrelli, E. (2003b). *Wie bitte? 3 Neue Ausgabe* (Kursbuch, Arbeitsbuch und CD, Module O–T). Bologna: Zanichelli.

Catani, C., Greiner, H. & Pedrelli, E. (2006). *Wie bitte? 1 Neue Ausgabe Kompakt* (Kursbuch, Arbeitsbuch und CD). Bologna: Zanichelli.

Catani, C., Greiner, H. & Pedrelli E. (2009a). *Fertig los! Ein Lehrwerk für die deutsche Sprache. A* (Kursbuch, Arbeitsbuch und CD). Bologna: Zanichelli.

Catani, C., Greiner, H. & Pedrelli, E. (2009b). *Fertig los! Ein Lehrwerk für die deutsche Sprache. B.* Bologna: Zanichelli.

Catani, C., Greiner, H. & Pedrelli, E. (2009c). *Fertig los! Ein Lehrwerk für die deutsche Sprache. C* (Kursbuch, Arbeitsbuch und CD). Bologna: Zanichelli.

Diamante, G. & Morlicchio, E. (2015). Authentische Dialoge im DaF? In N. Gagliardi (Hrsg.), *Die deutsche Sprache im Gespräch und simulierter Mündlichkeit* (Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht. Bd. 16, S. 91-114). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Durrell, M. (2006). Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 111–122). Frankfurt a. M.: Lang.

Eichheim, H., Bovermann, M., Tesarová, L. & Hollerung, M. (2002). *Blaue Blume: Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Fiehler, R. (2008). Gesprochene Sprache: Ein „sperriger" Gegenstand. In C. Chlosta, G. Leder & B. Krischer (Hrsg.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 79. Bd., S. 261–274). Göttingen: Universitätsverlag.

Giesberg, D. (2011). *Ja genau! Deutsch als Fremdsprache* (Bd. 2, Einheit 13). Berlin: Cornelsen. Zugriff über https://www.deutsch-portal.com/media/de/Bitte_bitte.pdf

Hennig, M. (2002). Wie kommt die gesprochene Sprache in die Grammatik? *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, 307–327.

Hennig, M. (2006). *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis.* Kassel: Kassel University Press.

Henrici, G. & Riemer, C. (Hrsg.). (1994). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen* (2 Bände). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* (2., überarb. und erw. Aufl.). Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (Grundlagen der Germanistik, Bd. 34, 5., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: ESV.

Imo, W. (2013). Hattu Mörchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In U. Reeg, P. Gallo & S. Moraldo (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes* (S. 29–56). Münster: Waxmann.

Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T. & Sonntag, R. (2013). *Aspekte 2. Mittelstufe Deutsch* (Lehr- und Arbeitsbuch, Teil 1). München: Klett-Langescheidt.

Lysle, A. de R. (1933). M*etodo accelerato razionale per imparare a parlare, leggere e scrivere la lingua tedesca in pochi mesi* (8., erw. und überarb. Aufl.). Torino: Casanova.

Neuland, E. (2006). Variation im heutigen Deutsch. Perspektive für den Unterricht. Zur Einführung. In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 9–27). Frankfurt a. M.: Lang.

Perlmann-Balme, M., Schwalb, S. & Orth-Chambah, J. (2000). *em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe, Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Ismaning: Hueber.

Perlmann-Balme, M., Schwalb, S. & Weers, D. (2000). *em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe* (2. Aufl.). Ismaning: Hueber.

Perlmann-Balme, M., Schwalb, & Weers, D. (2008a). *em neu 2008 B1 +*

Brückenkurs, (Kursbuch und Arbeitsbuch, Lektion 1–10). Ismaning: Hueber.

Perlmann-Balme, M., Schwalb, S. & Weers, D. (2008b). *em neu 2008 C1* (Abschlusskurs, Kursbuch und Arbeitsbuch. Lektion 1–5). Ismaning: Hueber.

Reeg, U., Gallo, P. & Moraldo S. (Hrsg.). (2012). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster: Waxmann.

Rieger, M. A. (2004). Entschuldigung. Sprechen Sie Deutsch? Ein Beitrag zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. In Deutsche akademischer Austauschdienst (Hrsg.), *Germanistentreffen Tagungsbeiträge Deutschland Italien. Bari 2003* (S. 391–415). Bonn: DAAD.

Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.

Sauer, K. M. & Ferrari, G. (Hrsg.). (1922). *Grammatica della lingua tedesca con temi, letture e dialoghi. Metodo Gaspey-Otto-Sauer per lo studio delle lingue moderne* (10., überarb. Aufl.). Heidelberg: Giulio Groos.

Schäpers, R. (1973). *Deutsch 2000 2. Eine Einführung in die moderne Umgangssprache* (Lehrerheft). München: Hueber.

Schulz, D. & Griesbach, H. (1984). *Deutsche Sprachlehre für Ausländer.* Isma
ning: Hueber.

Schwitalla, J. (2012). *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung* (4., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: ESV.

Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. Stuttgart: Fink.

Werlen, I. (2001). Rituelle Muster in Gesprächen. In K. Brinker (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (2. Halbbd., S. 1263–1279). Berlin: de Gruyter.

Mehrsprachigkeit als Ressource in Deutsch-Finnisch Tandemgesprächen

Sabine Grasz – Universität Oulu, Finnland

Abstract

Anhand von Audioaufnahmen von Paar- und Gruppendiskussionen in einem Tandemkurs sowie von Reflexionen zum Sprachgebrauch der Teilnehmer/innen wird gezeigt, wie die Lernenden ihr mehrsprachiges Repertoire in den Tandemgesprächen einsetzen und beurteilen. Die Mehrheit der Befragten beurteilt die Verwendung anderer Sprachen, vor allem von Englisch, als positiv, wobei betont wird, dass der institutionelle Rahmen und die Funktion der Aktivitäten für die Sprachenwahl ausschlaggebend sind. Die Gespräche selbst zeigen einen vielfältigen Einsatz mehrsprachiger Lern-, Kommunikations- und sozialer Strategien. Aufgrund der Analyse erscheint Tandem als geeignetes Lernformat für die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenz.

1. Einleitung

In diesem Beitrag wird untersucht, wie Lernende ihr mehrsprachiges Repertoire als Ressource beurteilen und in Tandemgesprächen einsetzen. Dafür werden einerseits Audioaufnahmen von Paar- und Gruppendiskussionen in einem Tandemprojekt Deutsch-Finnisch und andererseits die Reflexionen der Teilnehmenden zu ihrem Sprachgebrauch und der Rolle von Englisch in den Tandemgesprächen analysiert.

Tandem ist ein Lernformat, bei dem normalerweise zwei, manchmal aber auch mehr Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen in Interaktion gemeinsam und voneinander lernen. Tandem gibt die Möglichkeit, die Zielsprache intensiv zu lernen und vor allem mündliche Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln. Dabei ist die Zielsprache sowohl Kommunikations-

medium als auch Kommunikationsgegenstand. (Brammerts, 2001, S. 10f) Sprachvergleich ist zentral beim Lernen im Tandem und man könnte annehmen, dass Lernen im Tandem eine geeignete Methode für die Entwicklung von mehrsprachiger Kompetenz sein könnte. Die Tandemliteratur konzentriert sich aber fast ausnahmslos auf den Vergleich zwischen den zwei Muttersprachen der Lernenden und empfiehlt zumeist, die Anwendung der beiden Sprachen streng voneinander zu trennen. Damit soll einerseits beiden Sprachen derselbe Zeitumfang gewidmet werden und es soll andererseits nicht zu „Sprachmischungen" kommen, die offensichtlich nicht erwünscht sind. Auch in den seit den 1990er Jahren erschienenen Forschungen zum Lernen und zur Interaktion im Tandem (u. a. Apfelbaum 1993, Bechtel 2003, Hänni, Roncoroni & Winiger 1994, Karjalainen 2011) werden plurilinguale Strategien nicht oder nur am Rande untersucht. Nur Apfelbaum (1993, S. 228) geht darauf ein, dass beide Muttersprachen und auch andere Sprachen eine wichtige Rolle in der Verständnissicherung spielen und bei der Lösung problematischer Situation eingesetzt werden können. Damit kann es zu der erwünschten Entwicklung einer mehrsprachigen Praxis kommen kann.

2. Mehrsprachiges Repertoire als kommunikative Ressource

Mehrsprachige Kompetenz ist vor allem mit dem Erscheinen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER, Europarat, 2001) ein zentraler Begriff im Fremdsprachenunterricht geworden. So wird im GER (2001) festgestellt:

> Diese Sprachen und Kulturen [...] bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. (S. 17)

Hélot (2012, S. 220f) unterscheidet zwischen mehrsprachigem Repertoire und mehrsprachiger Kompetenz, wobei Ersteres alle Spracherfahrungen einer Person umfasst. Das mehrsprachige Repertoire ist dynamisch und verändert sich mit den unterschiedlichen Erfahrungen der Person. Es stellt eine kommunikative Ressource dar, auf die die Person je nach Bedarf zurückgreifen kann. Mehrsprachige Kompetenz andererseits meint nicht allein die Kenntnis mehrerer Sprachen, sondern die Fähigkeit, diese linguistischen Ressourcen einsetzen zu können.

Strategien, die beim Lernen und Anwenden einer Fremdsprache auf andere Sprachen zurückgreifen, wurden schon früher unter dem Begriff „interlinguale Strategien" beschrieben. In Oxfords (1990) Kategorisierung von Lernstrategien finden sich z. B. die kognitiven Strategien *analyzing contrastively (across languages)*, *translating* und *transferring* und die Kompensationsstrategien *using linguistic clues* und *switching to the mother tongue*. Zu den interlingualen Kommunikationsstrategien zählt man Sprachwechsel (*Codeswitching*), Verwendung eines Lehnwortes/Internationalismus (*Borrowing*), Anpassung eines Wortes aus der L1/L3 (*Foreignizing*) und Wort-für-Wort-Übersetzung (*Literal translation*) (Færch & Kasper 1983, Bialystok 1990). Der GER (Europarat, 2001, S. 17) gibt keine systematische Auflistung von plurilingualen Strategien, beschreibt aber, wie Lerner ihre Mehrsprachigkeit als Ressource einsetzen können, indem sie von einer Sprache in eine andere wechseln, in einer Sprache sprechen und den Partner in der anderen verstehen, Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen erkennen, sprachmittelnd aktiv werden und mit alternativen Ausdrucksformen in verschiedenen Sprachen experimentieren können.

Den meisten älteren Modellen ist die Problemorientiertheit in der Definition vor allem von Kommunikationsstrategien gemeinsam (Dörnyei & Scott 1997, S. 182f). Kommunikationsstrategien werden als eine Reaktion auf ein Ressourcendefizit beschrieben. Auch der GER geht auf die Problemorientiertheit ein, plädiert aber dafür, dass „Kommunikations- und Kompensationsstrategien […] nicht einfach im Sinne eines Defizitmodells aufgefasst werden [sollten], d. h. als eine Möglichkeit, sprachliche Defizite oder fehlgeschlagene Kommunikation auszugleichen" (GER, Europarat, 2001, S. 62f).

Besonders viel Aufmerksamkeit wurde dem Codeswitching, vor allem bei

der Kommunikation zwischen bilingualen Sprechern zuteil, aber auch im Bereich Fremdsprachenunterricht und Kommunikation in einer Fremdsprache (z. B. Auer 1998, Bullock & Toribio 2009, Gumperz 1982). Wurde Codeswitching früher als eine nicht-produktive Kompensationsstrategie bewertet, die nach dem Erwerb höherer Kompetenzen nicht mehr verwendet werden muss, so sieht man sie heute als produktive Strategie, die von mehrsprachigen Individuen selbstverständlich eingesetzt wird. Auf der anderen Seite vermeidet die soziolinguistisch orientierte Forschung zu bilingualen Gemeinschaften und urbanem Multilingualismus den Begriff Codeswitching völlig, da er sich auf die Auffassung von Sprache als „bounded, pure and composed of structured sounds, grammar and vocabulary" beziehe und eine starke ideologische Verbindung zu nationalstaatlichem Monolingualismus habe (Blommaert & Rampton 2011, S. 4). Die Verwendung des Begriffs Codeswitching hat aber durchaus ihre Berechtigung, wie Rampton und Charalambous (2012, S. 482f) feststellen, nämlich in solchen Situationen, wo „linguistic community membership", also die Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft, ein konstitutives Element der Kommunikation ist. Das trifft auf Tandem zu, da die Rollen der Teilnehmenden an ihre Zugehörigkeit zu Sprachgemeinschaften, in diesem Fall der finnischen und der deutschen, gebunden sind, und der Hauptzweck der Gespräche ist, die jeweils andere Sprache zu lernen.

Zumeist werden drei Funktionen des Codeswitchings beschrieben (Auer 2006, Lin & Li 2012): Die erste Funktion bezieht sich auf die Kompetenz in einer Fremdsprache und sie wird einerseits als Kompensation fehlender Kenntnisse, anderseits als Möglichkeit, schwächere Gesprächsteilnehmer in die Interaktion zu integrieren, beschrieben. Die zweite Funktion verweist auf den Gesprächsverlauf, wobei Codeswitching häufig bei Themenwechsel, beim Hervorstreichen bestimmter Inhalte oder Stile und Ähnlichem eingesetzt wird. Die dritte Funktion bezieht sich auf die interpersonale Ebene, also auf die Aushandlung sozialer Beziehungen und Identitäten mit Hilfe von Codeswitching.

3. Analyse

Als Grundlage der folgenden Analyse dienen zwei Datensammlungen. Einerseits werden Audioaufnahmen von Gesprächen in einem Tandemkurs Deutsch-Finnisch analysiert. Es handelt sich dabei um ein Gruppengespräch bei einem Peergruppentreffen und um ein Gespräch eines Tandempaares. Die zweite Datensammlung besteht aus 30 Fragebögen, in denen die Tandemteilnehmer unter anderem über ihre Sprachverwendung und die Rolle von Englisch bei den Tandemgesprächen reflektieren.[1]

Als übergreifender methodischer Rahmen dient die Nexus-Analyse von Scollon R. und Scollon S. (2004), nach der drei Ebenen bei der Untersuchung sozialer Aktivitäten zentral sind: 1) *Discourse in places*: der zu untersuchende Diskurs, im vorliegenden Fall die konkreten Tandemgespräche, 2) *Interaction order*, der Rahmen einer sozialen Aktivität, in unserem Fall der institutionelle Rahmen des Tandemformats, der den Gesprächen eine bestimmte Ausrichtung gibt und bei den Teilnehmenden bestimmte Erwartungen weckt, und 3) *the historical body*, also die individuellen Akteure, konkret die Teilnehmenden am Tandemkurs mit ihren Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit und dem Lernen und Verwenden von Fremdsprachen im Allgemeinen und Deutsch und Finnisch im Besonderen. Der Forscher versucht einerseits als neutraler Beobachter von außen zu beschreiben, was in den konkreten Diskursen vorgeht und andererseits durch Befragung der Akteure herauszufinden, wie sie ihr Verhalten selbst beschreiben und welche Motive sie dafür anführen.

3.1 Hintergrundinformationen

Der Kurs *Interkulturelle Kommunikation/Tandem Deutsch-Finnisch* wird an der finnischen Universität Oulu schon seit über zehn Jahren angeboten. Da die meisten deutschsprachigen Studierenden über keine oder nur geringe Finnischkenntnisse verfügen, werden besonders auch die kulturellen (interkulturelles Lernen) und sozialen (Kontakt zwischen deutschsprachigen und finnischen Studierenden) Aspekte des Lernens im Tandem betont. Die finni-

1 Die Daten sind Teil einer umfangreicheren Datensammlung, die in den Jahren 2011–2013 im Rahmen des Dissertationsprojekts der Autorin durchgeführt wurde.

schen Studierenden verfügen alle mindestens über A2-Kenntnisse in Deutsch, viele aber auch über B1/C1-Kenntnisse, und Deutsch ist damit die vorwiegende Kommunikationssprache. Englisch ist für die Paare die linguistische Ressource, über die alle verfügen, und die in problematischen Situationen eingesetzt werden kann. Den Hauptteil des Tandemkurses absolvieren die Studierenden in Treffen mit ihrer/m Tandempartner/in, es gibt aber auch einige gemeinsame Peergruppentreffen, bei denen Themen wie Kulturunterschiede, Studieren und Arbeiten in Finnland und in den deutschsprachigen Ländern und Ähnliches in Kleingruppen diskutiert werden.

3.2 Die Rolle von Englisch bei den Tandemtreffen

Im Fragebogen wurden die Tandemteilnehmenden gefragt, ob sie die Verwendung anderer Sprachen (z. B. Englisch) im Tandem als positiv oder negativ sehen, und sie wurden gebeten, ihre Antworten zu begründen.
4 von den 30 Befragten sehen andere Sprachen – von allen wird dezidiert Englisch genannt – als negativ. Alle vier betonen den konkreten Zweck der Tandemtreffen, das Lernen und Anwenden der deutschen und der finnischen Sprache. Sie befürchten, dass der Wechsel zurück ins Deutsche unmöglich wird, wenn man damit begonnen hat, Englisch zu sprechen, da es für die meisten einfacher ist, auf Englisch zu kommunizieren. Bei einigen Antworten wird aber hinzugefügt, dass es in Ordnung ist, außerhalb der „offiziellen" Tandemtreffen oder bei organisatorischen Aktivitäten, wie Termine absprechen, Englisch zu verwenden. Auch kann der Sprachgebrauch an die Form der Kommunikation angepasst sein: Manche verwenden Deutsch in der mündlichen Kommunikation, aber Englisch in der schriftlichen.
Der Großteil der Befragten (18) beschreibt sowohl negative als auch positive Seiten der Verwendung von Englisch. Aus den meisten Antworten geht hervor, dass Englisch akzeptiert wird, wenn es nur selten verwendet wird und/oder das Sprachniveau in der Zielsprache zu niedrig ist. Die positiven Seiten der Verwendung von Englisch, die in diesem Set von Antworten erwähnt werden, sind: Es hilft kommunikative Schwierigkeiten überwinden, die anders nicht gelöst werden können. Bestimmte Sachverhalte kann man

auf Englisch besser und genauer ausdrücken. Die Kommunikation wird flüssiger und weniger anstrengend.
In den acht Antworten, die die Verwendung von Englisch rein positiv sehen, finden sich vor allem affektive und kommunikative Begründungen. Englisch „vereinfacht die Kommunikation und lässt eine entspannte Atmosphäre zu", bemerkt ein deutschsprachiger Student. Es vermindert auch die Asymmetrie der Gespräche, die durch die ungleiche Kompetenz in der verwendeten Sprache entsteht, denn Englisch ist für beide Partner eine Fremdsprache. Da die Gespräche zumeist auf Deutsch geführt werden (aufgrund der geringen Finnischkenntnisse der deutschsprachigen Teilnehmenden), sprechen die finnischen Teilnehmenden fast immer in der Fremdsprache, was von manchen als anstrengend, aber auch als *Face*-Bedrohung empfunden wird. So motiviert eine finnische Teilnehmerin die Verwendung von Englisch damit, dass ihre Partnerin sie damit auch in solchen Situationen kennenlernt, in denen sie eine Sprache fließend spricht und sich besser ausdrücken kann. Eine andere finnische Studentin beschreibt es als stressreduzierend, dass sie die Gewissheit hat, ins Englische wechseln zu können, wenn sie Probleme hat, etwas auf Deutsch zu formulieren. Affektive und kommunikative Aspekte streicht auch die folgende Antwort eines deutschsprachigen Studenten heraus:

> Sehr POSITIV! Meiner Meinung nach sollte Tandem SPASS machen, daher ist eine „fliessende" Kommunikation wichtig, wenn mal ein paar Wörter (in Deutsch) fehlen und durch Englisch ersetzt werden, dann bleibt die Kommunikation aufrecht – das macht mehr Spass – als immer jedes einzelne (deutsche) Wort verkrampft zu suchen.

Eine weitere Antwort, die die positiven Seiten des mehrsprachigen Repertoires und explizit des Codeswitchings herausstreicht und diese noch konkretisiert, stammt von einer luxemburgischen Teilnehmerin:

> Für mich war es eigentlich egal, ob wir nun Deutsch oder Englisch als Hauptsprache für die Tandem-Treffen verwendet haben, denn ich komme aus Luxemburg, einem eher multilinguistischen Milieu und ich spreche hier auch alle vier Sprachen (luxemburgisch, deutsch, französisch und englisch) praktisch auf einer

> täglichen Basis. [...] Weiterhin möchte ich noch hinzufügen, dass ich das „switching between languages", damit meine ich, wenn man in einem Satz zum Beispiel auf Wörter in einer anderen Sprache zurückgreift, nur als positiv empfinde. [...] Auf diese Weise kann man sich noch präziser ausdrücken, schließlich sind und bleiben Übersetzungen in eine andere Sprache immer nur Übersetzungen und die Wörter umfassen nie alle Konnotationen der Originalsprache des Wortes.

3.3 Codeswitching in den Tandemgesprächen

Im Folgenden soll ein Blick auf die konkreten Gespräche geworfen werden. Wie schon im vorigen Kapitel erwähnt, geben die Teilnehmenden an, dass sie die Verwendung von Englisch akzeptabel finden, wenn es darum geht, unbekannte Wörter oder Strukturen zu erklären. Die meisten Fälle von Codeswitching in den aufgenommenen Gesprächen finden sich auch wirklich in Situationen, wenn versucht wird, eine lexikalische Lücke zu füllen. Wie in einer genaueren Analyse von Codeswitching in einigen Tandemgesprächen gezeigt wurde (Grasz, 2012), ist die Verwendung des Englischen in fast allen Fällen markiert und mit einer direkten oder indirekten Bitte um Hilfe verbunden. Es folgt dabei immer eine Reparatur durch den Gesprächspartner. In einigen wenigen Fällen wird der Wechsel ins Englische vom Sprecher nicht markiert. In diesem Fall korrigiert der Gesprächspartner auch nicht. Der englische Ausdruck wird in das Gespräch integriert und stellt keine Schwierigkeit dar, da Englisch eine gemeinsame Ressource aller Gesprächsteilnehmer ist. In einem Fragebogen wird dieses sprachliche Verhalten angesprochen:

> [bei sprachlichen Problemen] haben [wir] uns mit unserer „gemeinsamen" Sprache Englisch ausgeholfen. einzelne unbekannte Wörter wurden ebenfalls einfach durch englische Wörter ersetzt. zB: P1: ... und dann bin ich in den … äh ... TRAIN ... eingestiegen

In den Fragebögen wurde als ein Grund für den Wechsel zu Englisch erwähnt, dass beim Treffen mit den Tandempartnern auch andere Personen anwesend waren, die kein oder nicht genug Deutsch sprachen, um sich an

der Kommunikation zu beteiligen. Für viele Tandemteilnehmende ist die soziale Seite des Tandemprogramms sehr wichtig und die Tandempartner/innen werden oft sowohl von den finnisch- als auch von den deutschsprachigen Studierenden in ihre sozialen Kreise integriert. In diesen Situationen tritt der Sprachlernaspekt des Tandems in den Hintergrund und aus Gründen der Inklusion wird auf die Lingua franca Englisch zurückgegriffen.
Codeswitching und Sprachenwahl kann aber auch in den Peergruppentreffen als integrierende Maßnahme eingesetzt werden, wie das folgende Beispiel zeigt. An einem Peergruppengespräch ist besonders auffällig, dass sich die eine finnische Teilnehmerin (F1) viel weniger am Gespräch beteiligt als die andere (F2). Die Deutschkenntnisse von F2 sind etwas besser, aber in ihrem Fall kommt dazu, dass sie aktiv mit Hilfe von Englisch Verständnis- und Ausdruckschwierigkeiten zu lösen versucht. F1 ihrerseits verwendet kein Englisch. An einer Stelle gibt sie offen zu, dass sie nicht versteht, was gerade gesprochen wird. Diese Stelle ist eine Schlüsselstelle für den weiteren Verlauf des Gesprächs. F2 setzt nun zum ersten Mal Finnisch ein, um ihrer Kollegin zu helfen und das eben Gesagte zu übersetzen, und sie ist auch weiterhin sprachmittelnd tätig. Das wiederum bewirkt, dass sich nach diesem Wendepunkt im Gespräch die bis dahin ruhige F1 ebenfalls viel aktiver am Gespräch beteiligt.

4. Ergebnisse und Ausblick

Sowohl die Antworten in den Fragebögen als auch die Analyse der konkreten Gespräche zeigen, dass die Tandemteilnehmenden auf vielfältige, offene und situationsangemessene Weise mit Codeswitching umgehen und ihr mehrsprachiges Repertoire einsetzen. Codeswitching wird als Lern-, Kommunikations- und soziale Strategie verwendet. Mit Hilfe von Codeswitching können lexikalische Lücken schnell und unkompliziert geschlossen werden, grammatische Probleme geklärt und die Kommunikation kann ohne gröbere Unterbrechungen fortgesetzt werden. Außerdem hilft es, schwächere Gesprächsteilnehmer zu integrieren, Verstehens- und Sprechängste abzubauen und eine entspannte, angenehme Atmosphäre im Ge-

spräch zu schaffen. Somit ist die Verwendung von Englisch (aber auch Finnisch) ein wichtiges Mittel der Beziehungsarbeit der Tandempartner. Englisch wird außerdem verwendet, um Personen von außen in Gespräche und Aktivitäten zu integrieren.

Die negativen Meinungen zum Einsatz von Englisch in den Tandemgesprächen beziehen sich alle auf den institutionellen Rahmen und die Funktion der Aktivität, also auf die „interaction order", wie sie von Scollon R. und Scollon S. (2004) beschrieben wird. In dieser Hinsicht wird betont, dass der Zweck der Treffen das Erlernen von Deutsch und Finnisch ist und diesen Sprachen zumindest der überwiegende Teil der Zeit gewidmet werden soll. Es finden sich aber auch bei diesen Antworten keine Meinungen, die Codeswitching bzw. die Verwendung von Englisch prinzipiell als negativ beurteilen. Es wird vielmehr betont, dass die konkrete Situation und der Anlass der Tandemtreffen die ablehnende Haltung bestimmen und dass in anderen Kontexten Englisch durchaus akzeptabel ist. Innerhalb des institutionellen Rahmens scheinen die Teilnehmenden also eher normativ und auf Theorien hin orientiert zu sein, die Monolingualismus stützen, und sie sehen nicht das mögliche lernfördernde Potenzial von mehrsprachigen Ressourcen.

Tandem kann sicher auch ein Lernort sein, wo Mehrsprachigkeit zum Thema gemacht wird und wo die mögliche Nutzung des eigenen mehrsprachigen Repertoires nicht nur zur Sprache gebracht, sondern auch durch verschiedene Aktivitäten trainiert werden kann. Das würde zur Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz der Teilnehmenden beitragen.

Abschließen möchte ich mit einem Zitat einer deutschsprachigen Teilnehmerin, die ihre positive Einstellung der Mehrsprachigkeit gegenüber auf frische und unkomplizierte Weise ausdrückt: „Ich finde die Verwendung anderer Sprachen positiv. Es ist super, wenn man verschiedene Sprachen kennenlernt und wenn es weiterhilft, warum soll man dann die anderen Sprachen nicht verwenden?"

Literaturverzeichnis

Apfelbaum, B. (1993). *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache.* Tübingen: Narr.

Auer, P. (1998). (Hrsg.). *Codeswitching in Conversation: Language, Interaction and Identity.* London: Routledge.

Auer, P. (2006). Sociolinguistic crossing. In K. Brown (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2. Aufl., Bd. 11). Amsterdam: Elsevier.

Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung.* Tübingen: Narr.

Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Blackwell.

Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and Superdiversity. *Diversities, 13*(2), 1–21.

Brammerts, H. (2001). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In H. Brammerts & K. Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch.* (3. Aufl., S. 9–16). Tübingen: Stauffenburg.

Bullock, B. E. & Toribio, A. J. (2009). (Hrsg.). *The Cambridge Handbook of Linguistic Codeswitching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. & Scott, M. L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning, 47*(1), 173–210.

Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Færch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Færch & G. Kasper (Hrsg.), *Strategies in Interlanguage Communication* (S. 20–60). London: Longman.

Grasz, S. (2012). „... als ich Kind war, hatten wir das everywhere." Sprachwechsel als Lern- und Kommunikationsstrategie in einem Tandemgespräch. In N. Nissilä & N. Siponkoski (Hrsg.), *Kielet liikkeessä, Språk i rörelse, Languages in motion, Sprachen in Bewegung. VAKKI symposiumi XXXII* (S. 34–45). Vaasa: Vakki Publications.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies.* London: Cambridge University Press.

Hänni, R., Roncoroni, F. & Winiger, E. (1994). Dialoge im Tandem. Empiri-

sche Untersuchungen zu Themenverlaufsmuster, Reparatursequenzen und Sprecherwechsel. In S. Kübler & P. R. Portmann *An der Schwelle zur Zweisprachigkeit. Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene* (Bulletin Suisse de linguistique appliqué, Bd. 60, S. 109–137). Neuchâtel: Inst. Linguistique.

Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Cresse (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (S. 214–231). London: Routledge.

Karjalainen, K. (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion (*Acta Wasaensia 244). Vaasa: Vaasan yliopisto.

Lin, A. Y. M. & Li, D. C. S. (2012). Codeswitching. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Cresse (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (S. 470–481). London: Routledge.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Rampton, B. & Charalambous, C. (2012). Crossing. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Cresse (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (S. 482–498). London: Routledge.

Scollon, R. & Scollon, S. (2004). *Nexus Analysis. Discourses and the emerging internet*. London: Routledge.

Zur Gesprächsdidaktik mündlicher Kommunikation im Deutsch als Fremdsprachenunterricht (in Japan)

Alexander Imig – Chûkyô-Universität, Nagoya, Japan

Abstract

Der vorliegende Beitrag dient zur Klärung grundlegender Begriffe im Bereich mündlicher Kommunikation im Deutschunterricht im Ausland. Begriffe wie „Gespräch" und „Sprechen" werden in verschiedenen Kontexten deutlich gemacht. Nach der Vorstellung des Unterrichtsmaterials „Deutsch für die Auslandsgermanistik" wird der Unterrichtseinsatz einer Transkription aus diesem Korpus besprochen.

1. Einleitung

1.1 Zu diesem Text

Es ist durchaus nicht ungewöhnlich, dass sich gesprochene und geschriebene Texte unterscheiden, selbst wenn sie den gleichen Titel führen. Die Präsentation oder der Mini-Workshop unter dem oben angegebenen Titel auf IDT 2013 verfolgte den Zweck, auf Phänomene und didaktische Materialien zur mündlichen Kommunikation hinzuweisen und daran anschließend eine Diskussion über die Materialien zu ermöglichen. Da die Diskussion weder protokolliert noch technisch aufgezeichnet wurde, stehen die Ergebnisse hier leider nicht zur Verfügung. Der schriftliche Text hat zum Ziel, genauer auf die Phänomene der gesprochenen Sprache hinzuweisen und didaktische Zugänge zu veranschaulichen, die in diesem Text vergleichsweise begrifflich trennschärfer dargestellt werden sollen, soweit dies bei einem derart komplexen Thema überhaupt möglich ist. Gemeinsam ist beiden Texten ihr Appellcharakter: Sie sollen Kooperationsmöglichkeiten veranschau-

lichen und einen Diskurs weiterführen, der bereits vor langer Zeit begonnen wurde. Dankbar ist der Autor insbesondere den beiden Sektionsleitern, die durch ihren Einsatz und ihre Vorarbeiten die Sektion zu einem Ort effektiver Diskussion gemacht haben. Ohne sie wäre dieser Text nicht erschienen.

1.2 Zur Vorgehensweise

Zunächst gilt es, die verwendeten Begriffe in diesem Rahmen zu definieren, die eine dichtere Beschreibung des Unterrichtseinsatzes ermöglichen. Daraufhin wird die Plattform „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“ vorgestellt. Im Anschluss findet sich eine Beschreibung der Unterrichtsanwendung der Transkription „Brötchen kaufen“. Den Abschluss bilden eine Auswertung des Unterrichteinsatzes sowie Ideen zu weiteren Einsätzen.

2. Verschiedene Verortungen

2.1 Begriffe

Auch wenn es zunächst so erscheinen mag, erweist es sich doch als keineswegs trivial, „Sprechen“ zu definieren. Der Sprechwissenschaftler Geißner bezeichnet „Sprechen“ im Sinne von Miteinander-Sprechen als eine „kommunikative Reziprokhandlung, die – situativ gesteuert – personengebunden – sprachbezogen – formbestimmt – leibhaft vollzogen – Sinn konstituiert und Handlungen auslöst“ (1981, S. 61). Auch Forster schließt sich für den Bereich Deutsch als Fremdsprache der Unterscheidung von Geißner an (1997, S. 47)

Einen grundlegenden Begriff bildet das Wort „Gespräch“. Für diesen liefert Imo (2013, S. 67 f.) unter dem Aspekt „Sprache in Interaktion“ Kriterien, die sich auch in der Definition von „Sprechen“ finden. Er nennt „Reflexität“, „Sequenzialität“, Konstruktion des Gesprächs durch Sprecher und Hörer gleichermaßen („joint construction“) und „Kontexteinbettung“. Bei Imo findet sich ebenfalls eine umfassende Analyse verschiedener Forschungsrichtungen, die sich (empirisch) mit Gesprächen befassen. „Gespräch“

bedeutet eine Sprachverwendung, bei der die Gesprächsteilnehmenden sehr weitgehende Entscheidungsfreiheiten über Themenentwicklung und Sprecherwahl haben. Daraus folgt, dass viele mündliche Äußerungen im Unterricht keine Gespräche darstellen. Lehrerfragen, Antworten von Studierenden sowie eine nachfolgende Bewertung des Lehrenden, das sogenannte I-R-E-Schema (Initiation – Reply – Evaluation, Becker-Mrotzeck, 2009, S. 104, vgl. auch Seedhouse, 2004, S. 74, der das Schema I-R-F, Initiation – Response – Feedback, nennt), sind demnach keine Gespräche, sondern mündliche Äußerungen, bei denen es häufig eher um die grammatische oder phonetische Form einer Äußerung als um den Inhalt derselben geht.

2.2 GER – besondere Skalen in Bezug auf die mündliche Kommunikation

Die Begriffsbestimmungen haben Begriffe durch die Bezugnahme auf theoretische Konzepte definiert. Allerdings kann man fragen, ob definitorische Eingrenzungen allein ausreichen, um bei Lehrenden und Forschenden folgen–de Frage zu beantworten: „Ist mein kommunikativer Unterricht der gleiche wie dein kommunikativer Unterricht?“ Hier kann ein Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER, Europarat, 2001) die vorliegenden Definitionen weiter bereichern, und zwar aus einigen wichti–gen Gründen:

1. Im GER werden fünf Fertigkeiten angegeben: Sprechen ist aufgeteilt in monologische Sprachproduktion sowie Interaktion und unterstreicht da–mit (nochmals) die Wichtigkeit der Interaktion.
2. Richtet man den Unterricht auf das Bestehen von Sprachprüfungen aus, dann dient der GER als immens wichtige Grundlage.
3. Auf den GER wird international sehr häufig Bezug genommen. Wie Byram und Parmenter (2012) veranschaulichen, besitzt der GER eine relevante Bedeutung innerhalb der Netzwerke von Lehrenden. Was aber dort konkret ausgetauscht wird, und ob es dabei auch um Gespräche im Unterricht geht, müsste erst detaillierter untersucht werden.

Die Fertigkeit der Interaktion wird im GER in einigen Skalen genauer erläutert: Besonders hervorzuheben sind dabei die Skala „mündliche Interaktion allgemein“ (S. 79) sowie die im GER in Abschnitt „Interaktive Aktivitäten und Strategien“ (4.4.3.) genannten Skalen, wie „Transaktionen: Dienstleistungsgespräche“ (S. 83) oder „Sprecherwechsel“ (S. 88, auch auf S. 124). Auch weitere Skalen können zur Gesprächskompetenz bzw. zur interaktiven mündlichen Kompetenz in Bezug gesetzt werden. Wegen des Prüfungsdesigns des DaF-Tests können interaktive mündliche Kompetenzen nicht überprüft werden (dazu: Kecker, 2011). Im GER selbst werden indes Bezüge zu Tests hergestellt, die auch interaktive Fähigkeiten überprüfen; diese Bewertung wird oftmals „holistisch“ genannt (S. 217). Gleichwohl ist dann fraglich, ob diese Bewertungen Reliabilität aufweisen (dazu Arras 2011). Instruktiv ist ebenfalls ein siebenseitiges „Grid“, eine Checkliste für mündliche Prüfungen, zusammengestellt von ALTE, der Dachorganisation von Sprachtestern in Europa. Dort wird auch an verschiedenen Stellen auf interaktive Fähigkeiten eingegangen. Die Checkliste kann im Internet heruntergeladen werden (siehe die Links unter Imig, 2014). Durch die Skalen, Checklisten sowie die damit verbundenen Beschreibungen wird deutlich, was unter Gesprächsfähigkeit verstanden und wie diese überprüft wird. Bis auf den DaF-Test, der ein genaues und empirisches Verfahren beschreibt, aber auf das Testen von Gesprächsfähigkeit verzichtet, sind alle anderen Verfahren „holistisch“, d. h., sie beruhen auf Urteilsfähigkeiten von Forschenden und (teilweise auch) von Lehrenden.

2.3 Forschungen zur mündlichen Kommunikation

Im deutschsprachigen und englischsprachigen Raum existieren Forschungen in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die Gespräche – darunter auch Unterrichtsgespräche – erforschen. Zum (muttersprachlichen) Deutschunterricht sei auf „Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik“ verwiesen (Becker-Mrotzek, 2009, dort findet sich weitere Literatur). Seedhouse (2004) analysiert Gespräche im Sprachunterricht („Language Classroom“) im Rahmen von Conversation Analysis („CA“), und auch die immer noch lesenswerte Arbeit von Rost (1989) liefert Einblicke in den Sprachunterricht in (West-)Berliner Sprachschulen. Wünschenswert wäre eine breitere Daten-

basis, um verschiedene Niveaustufen, Ausgangssprachen sowie institutionelle Settings besser miteinander vergleichen zu können, da es im Lichte der Situationsgebundenheit von „Gespräch“ nicht nur die eine einzige Form von „Gespräch“ gibt, sondern eine Vielzahl von Gesprächsvariationen. Sicher, die Gesprächsanalyse (zuerst die „CA“) hat Regularitäten aufgedeckt (wie den Sprecherwechsel oder die Themenentwicklung), die helfen, grundlegende Gesetzmäßigkeiten von sprachlicher Interaktion („Conversation“) in ihrem Vollzug besser zu veranschaulichen. Diese Regularitäten können hier nicht erläutert werden, es sei dazu (nochmals) auf die Monografie von Imo (2013) oder das sehr umfassende „Handbook of Conversation Analysis“ (Sidnell & Stivers, 2013) verwiesen. Dies bedeutet gleichwohl für den Unterricht: Es existieren lediglich Optionen, keine strengen Regeln. Im Sprachunterricht im Falle von erwachsenen Lernern (im Ausland) kommt ferner der Faktor der Ausgangssprache hinzu.

2.4 „Gespräch“ in Unterrichtssituationen, insbesondere in Japan

Japanisch mit Deutsch zu kontrastieren, bietet den unschätzbaren Vorteil einer intuitiv nachvollziehbaren linguistischen Distanz: Keine indogermanische Sprache mit einem gänzlich anderen Schriftsystem lässt die Behauptung glaubhaft erscheinen, dass (der Begriff) „Gespräch“ aus Gründen kultureller Distanz nicht ins Japanische übersetzt werden kann (zu den Untiefen einer kulturkontrastiven Forschung im deutsch-japanischen Zusammenhang siehe Kaufmann, 2005). Viel problematischer jedoch als die rein sprachliche Ebene ist das Problem, dass man weder „Unterrichtsgespräche“ noch „Prüfungsgespräche nachvollziehbar ins Japanische übersetzen kann. Hier existiert vielmehr ein Problem der Proposition als der sprachlichen Form. Die Lern- und Lehrgewohnheiten (vgl. Mitschian, 1991, S. 16) sind völlig verschieden. Die Lerner sind von ihrer Schulzeit nur schriftliche Prüfungen gewohnt und haben keinerlei Vorstellung von Unterrichtsgesprächen. Für seine Studentengruppen kann der Verfasser dies mit Bestimmtheit sagen, da zu Beginn des Deutschunterrichts in einer schriftlichen Befragung Daten zu den Lernerfahrungen erhoben werden. Anhand dieser Daten und der nachfolgenden Gespräche (auf Japanisch) kann mit ziemlicher Sicherheit konstatiert wer-

den, dass kein Lerner vor dem Deutschunterricht Erfahrungen mit mündlichen Prüfungen oder dem systematischen Aufbau von Sprechsequenzen im Unterricht besaß. Dies erklärt die Schweigsamkeit der Lernenden – nicht nur im Deutschunterricht, selbst in muttersprachlichen oder englischen Seminaren ist es schwierig, Gespräche mit Studierenden zu beginnen und in Fluss zu halten.
Die Studierenden versuchen, sich besonders Redemittel für die im Unterricht oder in der (mündlichen) Prüfung behandelten Themen anzueignen, was im Grunde keine schlechte Strategie ist, um eine Sprache zu erlernen – doch nicht alle Wendungen des situativ verlaufenden Gesprächs sind vorhersehbar. Deshalb sind die Lerner auch auf Strategien angewiesen, die ihnen helfen, mit Nichtverstehen umgehen zu können (zu Strategien im Sprachunterricht: Oxford 2011). Im GER gibt es hierzu Skalen, besonders die Skala „Kompensieren" (S. 70) ist relevant. Die Studierenden müssen sowohl ihren Wortschatz aufbauen als auch lernen, wie sie sich in unvorhergesehenen Situationen sprachlich verhalten.

3. Didaktik

Unter Didaktik wird wird in Übereinstimmung mit pädagogischer Begriffsverwendung die „wissenschaftliche Reflexion von Lehr- und Lernprozessen" verstanden (Gudjohns, 1994, S. 213), die in diesem Text nur in knapper Form erfolgen kann. Weitergehende Reflexionen sind unter Einbeziehung des Materials im Internet möglich (siehe die Links unter Imig, 2014).

3.1 DaF-Material des „Centrums für Sprache und Interaktion": „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik" (Universität Münster)

Das Material ist nach einem Login im Internet zu besichtigen, weshalb hier lediglich eine sehr kurze Präsentation erfolgt, die zum Selbstentdecken des Materials einladen soll (der Link findet sich im Literaturverzeichnis unter Imig, 2014). Eine längere Vorstellung des zugrunde liegenden Projekts findet sich bei Weidner (2012) – auch dieser Text ist von der Homepage herunter-

ladbar. Es finden sich auf der Homepage auch weitere wissenschaftliche Aufsätze zum Thema „gesprochene Sprache im DaF-Unterricht“ sowie Lehreinheiten zu verschiedenen Themen, etwa zum Sprecherwechsel. Vorhanden ist aber speziell Material zum Unterrichtseinsatz, d. h. (authentische) Gespräche als Audiodateien, mit Transkriptionen im doc- oder pdf-Format. Es finden sich Gespräche zu folgenden Themen: Privates (Hobby, Essen), Studium (dazu auch zwei Videos), Einkaufen, Arztbesuch usw. Die Vielzahl der Textsorten reicht von einer Terminvereinbarung am Telefon bis hin zu einem Kurzreferat an der Universität. Da das Material ebenfalls als Word-Datei vorliegt, gibt es ferner die Möglichkeit der Nachbearbeitung, die der Verfasser genutzt hat. Aus Platzgründen kann das vom Verfasser im Unterricht verwendete Material von der (offenen) Homepage des Verfassers heruntergeladen werden (siehe den Link unter Imig, 2014, im Literaturverzeichnis). Der Verfasser dankt Wolfgang Imo für die Erlaubnis, die mit japanischen Erläuterungen versehene Version des Transkripts auf seiner Homepage veröffentlichen zu dürfen.

3.2 Unterrichtseinsatz (allgemein)

Wäre das Material nach Ansicht des Verfassers nicht für den Unterrichtseinsatz geeignet, so hätte er diesen Artikel nicht verfasst. Es ist aber andererseits auch selten der Fall, dass Texte derart gut zu einem Unterrichtsziel passen, dass sie nahtlos einsetzbar sind, ja, dass man sogar ein eigenes Curriculum darauf aufbauen kann. Texte des Unterrichtsmaterials wurden deshalb sporadisch in Klassen des ersten und dritten Studienjahres eingesetzt. Aus Platzgründen wird hier nur der Unterrichtseinsatz im ersten Studienjahr besprochen. Auch das Curriculum kann in diesem Text lediglich kurz dargestellt werden – weitere Erklärungen und Hintergrundinformationen finden sich auf der Homepage des Verfassers und sind somit nach Bedarf abrufbar (siehe Literaturliste unter Imig, 2014).

3.2.1 Lehrzielbeschreibung

Der Verfasser hielt im Jahr 2012 drei Unterrichtseinheiten pro Woche in der jeweiligen Gruppe. Ein wichtiges Unterrichtsziel (aller drei Unterrichtseinheiten) bildete die Entwicklung einer interaktiven kommunikativen Kompetenz sowohl in der Mutter- als auch der Fremdsprache. Zwar wird die Gesprächsführung im Japanischen nicht geübt, doch die Reflexion der im Unterricht geführten Gespräche auf Deutsch erfolgt in japanischer Sprache. Die Studierenden führen die Gespräche im Unterricht in Gruppenarbeit (mehr oder weniger) in deutscher Sprache; diese werden aufgenommen und auf eine Lernplattform hochgeladen. Als Input stehen Lehrwerksdialoge auf Deutsch sowie Kursgespräche zu verschiedenen Themen (u. a. Einkaufen) zur Verfügung. In diesem Zusammenhang wurde die Transkription „Brötchen kaufen“ eingesetzt (siehe Links unter Imig, 2014).

3.2.2 Ablauf des Unterrichtseinsatzes

Am 12.12.2012 wurde zunächst die Hördatei im PC-Raum vorgespielt. Der Text wurde zuvor durch ein Bild (eines Brötchens) und eine kurze Erklärung zum Brötchenkauf vorentlastet. Es sollten beim ersten Hören nur Schlüsselwörter erkannt werden. Lediglich wenige Studierende beteiligten sich an der Sammlung von Schlüsselwörtern. Daraufhin konnten die Studierenden den Text herunterladen und (mit-)lesen, während der Text noch ein zweites Mal gemeinsam gehört wurde. Der Text wurde dann an die Tafel projiziert, wobei einige Erklärungen (auf Japanisch) zur Transkription gegeben wurden. Die Studierenden sollten im Anschluss im Moodle-Forum den Text sowie die von ihnen in der Vorwoche aufgenommenen Audiodateien kommentieren. Leider bezog sich kein Kommentar auf das Transkript.

3.2.3 Bewertung des Unterrichtseinsatzes

Mit den Bildern von belegten Brötchen ist der Text „Brötchen kaufen“ für die japanischen Studierenden von landeskundlichem Interesse. Der Hörtext war für die Studierenden sicher viel zu schwierig. Das Material ist auf der GER-A-Stufe nur dann sinnvoll einzusetzen, wenn es mit begleitenden Erklärungen versehen und detailliert besprochen wird.

3.2.4 Ausblick: zukünftige Unterrichtseinsätze

Durch eine Mehrzeilentranskription, die japanische Erklärungen mit Gesprächsphänomenen (Überlappungen, Pausen, Füllwörter usw.) in der deutschen Sprache anhand des konkreten Materials konfrontiert, können Transkription und Audiodateien effektiver eingesetzt werden. Dafür muss allerdings ein curricularer Rahmen geschaffen werden.

4. Fazit zur Gesprächsdidaktik

Es ist zu hoffen, dass dieser Artikel auf einige Hürden hingewiesen hat, die den Einsatz von Gesprächsdidaktik nicht nur in japanischen Klassenzimmern zu einer Herausforderung machen. Diese erstrecken sich vom konzeptionellen Gebiet bis hin zu praktisch-didaktischen Umsetzungsproblemen. Die Entwicklung des Materials „Gesprochenes Deutsch“ ist ein Schritt, um die Hürden zu verringern. Diesbezüglich besteht weiterhin Bedarf. Dabei wäre es für die Einsetzbarkeit des Materials im Unterricht von Vorteil, wenn die Sichtweise der Auslandsgermanistik systematisch in die Materialentwicklung mit einbezogen würde. Dies ist nicht einfach, da es, wie der Artikel gezeigt hat, eine Vielzahl von Situationen und Ausgangssprachen gibt, die berücksichtigt werden müssten. Zu diesem Zweck muss ein konzeptioneller Rahmen geschaffen werden, zu dessen Entwicklung dieser Artikel beitragen soll.

Literaturverzeichnis

Arras, U. (2011). Mündliche Kompetenzen in der Fremdsprache fair messen, Überlegungen und Vorschläge zur Qualitätssicherung. *Babylonia, 2*, 80–85.

Becker-Mrotzek, M. (2009). Unterrichtskommunikation als Mittel von Kompetenzentwicklung im Deutschunterricht. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 103–115). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Byram, M. & Parmenter, L. (Hrsg.) (2012). *The Common European Framework of Reference: The Globalization of Language Policy*. Bristol: Multilingual Matters.

Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Forster, R. (1997). *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache. Gespräch und Rede*. St. Ingbert: Röhrig.

Geißner, H. (1981). *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. Königstein: Skriptor.

Gudjons, H. (1994). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick, Kompendium, Studienbuch* (2., durchges. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Imig, A. (2014). *IDT 2013 – Sektion C5*. Zugriff am 18.2.2014 über http://www.geocities.jp/dlinklist/DE/DinJ/idt2013.html

Imo, W. (2013). *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin: de Gruyter.

Kaufmann, E. (2005). *Japanisches und Anderes. Wege der Kommunikation als Kulturkontakt*. München: Iudicium.

Kecker, G. (2011). *Validierung von Sprachprüfungen. Die Zuordnung des TestDaF zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Frankfurt a. M.: Lang.

Mitschian, H. (1991). *Chinesische Lerngewohnheiten. Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht in der Volksrepublik China*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson.

Rost, M. (1989). *Sprechstrategien in der freien Konversation*. Tübingen: Narr.

Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom. A Conversation Analysis Perspective*. Malden: Blackwell.

Sidnell, J. & Stivers, T. (Hrsg.). (2013). *The Handbook of Conversation Analysis.* Malden: Wiley Blackwell.

Weidner, B. (2012). Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik. Eine Projektvorstellung. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 39*, 31–50.

Audiovisueller Input (Minimalpaarrollenspiele) und Reflexion zur Förderung der Gesprächskompetenz in der Fremdsprache

Susanne Horstmann – Universität Bielefeld

Abstract

Der Artikel unterbreitet einen Vorschlag dazu, wie gesprächsanalytische Perspektiven kultursensitiv im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können, um die Rezeption und Reflexion authentischen Gesprächsmaterials in der Fremdsprache vorzuentlasten. Enthalten sind die Bausteine Minimalpaarvideos und Praxeogrammarbeit.

1. Einleitung

Die Förderung von kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache unter Nutzung authentischer Daten ist seit dem Pragmatic Turn in der Fremdsprachendidaktik Thema (Zur kommunikativen Kompetenz siehe Schmenk, 2005 sowie Legutke, 2008, den Authentizitätsbegriff diskutiert z. B. Lüger, 2009, S. 15 ff.).

Interessanterweise scheint das Problem der unterrichtlichen Integration dieser Daten heute – ca. 35 Jahre später – noch immer nicht gelöst. Meines Erachtens ist zumindest einer der Gründe dafür darin zu suchen, dass für die Entwicklung von didaktischen Konzepten und Unterrichtsideen zu diesem Themenkomplex eine Kooperation von linguistischer und didaktischer Qualifikation unabdingbar ist – gerade die findet sich aber nur selten (auch hierzu siehe Lüger, 2009, S. 32). Des Weiteren ist die Berücksichtigung kulturwissenschaftlicher Sichtweisen notwendig – noch immer aber verstehen sich die meisten DaFler entweder als Sprach- oder als Kulturmittler.

Die wenigsten Unterrichtenden haben sich mit beiden selbstverständlich ineinandergreifenden Bereichen auseinandergesetzt.
In diesem Artikel möchte ich einige Vorschläge machen, wie Sprachlernende schrittweise an die Rezeption und Reflexion solch authentischer Daten herangeführt werden können. Dazu werde ich zunächst die m.E. zu beachtenden Grundannahmen skizzieren, um nachfolgend einen Vorschlag zum möglichen unterrichtlichen Vorgehen unter Einsatz von „Minimalpaarvideosequenzen" zu unterbreiten. Diese Vorgehensweise wurde im Laufe von Seminaren zum Thema Interkulturelle Pragmatik entwickelt und in einigen Sprachkursen in an der Universität Bielefeld sowie während eines ERASMUS-Aufenthaltes an der Istanbul Üniversitesi mit dortigen Studierenden ausprobiert. Das illustrierende Beispielmaterial ist diesem Erasmus-Seminar entnommen.

2. Einige Grundsätze und Grundannahmen zur unterrichtlichen Förderung von Gesprächskompetenz in der Fremdsprache

Die folgenden Grundannahmen sind der Gesprächsanalyse und der Kulturwissenschaft entnommen. Sie sind also traditionell verschiedenen Teilgebieten des DaF-Bereichs zugeordnet, müssen aber als zusammenwirkend betrachtet werden.

2.1 Gesprächsanalytische Grundannahmen

Die *Grundperspektive des Sprechens als Handeln* ist aus der ursprünglich sprachphilosophisch angelegten Sprechakttheorie hergeleitet und wurde in der pragmatischen Wende der Didaktik in den 80er Jahren genutzt, um den Fremdsprachenunterricht neu auszurichten. Dabei wurden alle „linguistischen" Fehler, die in der Sprechakttheorie angelegt waren (Sprecherzentriertheit, Fokussierung auf Einzeläußerungen etc.), zunächst übernommen (Siehe auch hierzu Schmenk, 2005). Trotzdem ist diese Grundperspektive nach wie vor nutzbar, weil didaktisch handhabbar. Sie muss allerdings notwendig mit den im Folgenden ausgeführten Annahmen verbunden werden.

Zentral ist zunächst einmal die *Idee der Kontextualisierung und des reflexiven Kontextes* (Basisinformation dazu siehe Auer, 1986). Wir stellen Situationen auch immer mit her, indem wir uns in ihnen verhalten. Beispielsweise ist eine Unterrichtssituation nicht nur von außen gegeben (Uhrzeit, Ort, autorisierte lehrende Person, lernende Personen, festgelegte Themen, weitere institutionelle Gegebenheiten), sondern die Unterrichtssituation wird von den Teilnehmenden auch immer mit konstituiert, indem sich alle so verhalten, wie es von ihnen in ihren jeweiligen Rollen erwartet wird. Deshalb können wir eine Unterrichtssituation, wenn sie uns beispielsweise auf Video oder auch nur als Audioaufnahme präsentiert wird, als solche identifizieren, auch wenn uns die Rahmeninformation: „Dies ist eine Unterrichtssituation" nicht gegeben wird. Wir benutzen also alle immer Zeichen (Fachbegriff Kontextualisierungshinweise), die die Situation, in der wir uns befinden, mit herstellen. Diese Zeichen muss der Sprachlerner in fremdkultureller Kommunikation lesen und jeweils angemessen verwenden lernen.

Wenn man von der Grundannahme eines reflexiven Kontextes ausgeht, heißt das immer auch, dass *Gespräche interaktiv konstituiert* werden. Interaktanten interpretieren wechselseitig ihre (Sprech-)Handlungen und reagieren aufeinander. Jede Äußerung eröffnet jeweils verschiedene, aber nicht beliebige Reaktionsmöglichkeiten (Slots, Leerstellen). Damit zusammen hängt die besondere Aufmerksamkeit, die aufeinanderfolgenden Äußerungen, den Adjacency Pairs, gewidmet wird. Letztlich handeln die Interaktionspartner den Verlauf (und mögliche Ergebnisse) jedes Gespräches aus[1].
Aus linguistischer Perspektive sind bei der Analyse von Gesprächen auf dieser Basis Regelhaftigkeiten zu beobachten, Muster, die sich auch in scheinbar einmaligen, individuellen Interaktionen immer wieder finden.
Die hier genannten Konzepte können Eingang in den Fremdsprachenunterricht finden, auch ohne die Benutzung der linguistisch fachsprachlichen Begriffe – ausschlaggebend ist hier m.E. der geschulte Blick des Lehrenden,

1 Diese Konzepte sind in jedem einführenden Artikel zur Konversationsanalyse genauer nachlesbar. Das Konzept der Adjacency Pairs wird darüber hinaus genauer erläutert in der DAAD-Datenbank Gesprochenes Deutsch (weitere Information dazu siehe Punkt 3.1).

der die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die obenstehenden Gesichtspunkte lenkt.

2.2 Kulturalität sprachlicher Interaktionen, Kulturbegriff des Lehrenden, Lernziel Reflexionsfähigkeit

Die oben erwähnten *Regelhaftigkeiten können kulturell unterschiedlich sein* und sie sind durch Beobachtung der Reflexion zugänglich, unter anderem handelt es sich dabei um Sprechhandlungen und Sprechhandlungsfolgen, Argumentationsstrukturen und um Unterschiede auf mikrostruktureller Ebene (eine genauere Ausführung findet sich in Knapp (2011, S. 450 ff.)).

Wenn ich als Lehrende im Unterricht Aufgaben zur Beobachtung und Reflexion solcher Muster geben will, muss ich mir notwendigerweise meines eigenen Kulturbegriffes bewusst sein. Ich muss wissen, dass der für die meisten Menschen alltagsweltlich naheliegendste *monolithische Kulturbegriff* die Kategorie „Nation" überbetont, dass er nach außen zu scharf abgrenzt und nach innen Unterschiede verschleiert. Ein Beispiel: Gehe ich davon aus, dass „die Deutschen" auf die eine Art und Weise funktionieren und „die Chinesen" auf eine andere Art und Weise, dann kann ich nur oberflächlich Gebrauchsanweisungen geben (Verbeuge dich, widerspreche Vorgesetzen nicht o.ä.); dieses Wissen macht aber weder handlungskompetent (siehe Komplexität möglicher Unterschiede in Knapp, 2011), noch bereitet es auf die immer vorhandene Vielfalt an Verlaufsmöglichkeiten von Interaktionen (Stichwort: Slots) vor. Letztlich ist dieser Kulturbegriff sogar gefährlich, weil er rein nationen- und unterschiedsfixiert und insofern sogar rassistisch nutzbar ist[2].

Angemessener ist ein *dynamischer Kulturbegriff*, bei dem davon ausgegangen wird, dass Mitglieder einer Gruppe Wissensbestände, symbolisches Handeln, Normalitätserwartungen teilen und dass dieses geteilte und interaktiv

2 Rassismus und Kulturalismus sind auch in der bundesrepublikanischen Gesellschaft präsenter als man zunächst glauben mag. Eine erste Auseinandersetzungsmöglichkeit mit dem Thema bietet Mecheril (2010).

gehandelte Wissen (Kommunikative Praktiken) diese Menschen zu einer „Kultur“ macht. Solche Gruppen können Nationen sein, aber auch Golfspieler, Universitätsangehörige etc. Verständigungsprobleme aufgrund nicht geteilten Wissens gibt es zwischen Angehörigen unterschiedlicher Gruppen, beispielsweise Großeltern und ihren Enkeln, Fußballfans und Strickgruppen, Bankern und Sparstrumpffüllern[3]. Wir alle gehören also immer mehreren Gruppen an (Rathje, 2006), und diese Gruppen weisen in einigen Hinsichten Unterschiede, in anderen Gemeinsamkeiten auf. Auch intern sind diese Gruppen, u. a. wegen der Mehrfachzugehörigkeiten aller Mitglieder, aber auch aufgrund individueller Unterschiede, durchaus heterogen.

Didaktisch ist deshalb eine reine Fokussierung auf Unterschiede zwischen Kulturen (Intergruppenunterschiede) nicht angemessen; es sind immer auch Intratruppenunterschiede herauszustellen sowie, selbstverständlich, Gemeinsamkeiten zwischen Gruppen. Es bietet sich an, bei der Beobachtung und Reflexion von sprachlichen Interaktionen immer wieder auch auf die persönliche Sicht des jeweiligen Beobachters fokussieren (Wie würdest DU dich verhalten? Warum... Jemand anders anders? Warum?...), sonst besteht die *Gefahr der Stereotypisierung*. Bei der Arbeit mit audiovisuellen Medien liegt eine solche Stereotypisierung besonders nahe, weil die medial gezeigten Interaktionen gerade im Ausland oft als repräsentativ für die jeweilige Kultur angesehen werden.
Es geht also darum, genauer hinzuschauen und differenziert unter Berücksichtigung verbaler, paraverbaler und nonverbaler Kommunikationsanteile über Interaktionssequenzen bestimmter Handlungstypen nachdenken zu lernen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit eigenem, als „normal“ empfundenem Verhalten herauszuarbeiten und sich – ferner – Kommunikationsmittel zu erarbeiten, mit denen in der fremden Sprache die entsprechenden kommunikativen Aufgaben angemessen bearbeitet werden können[4].

---

3 Sehr schön und kleinschrittig führt Hansen (2011) an einen solchen Kulturbegriff heran. Zum Thema ebenfalls lesenswert ist Knapp (2010).

4 Die unterrichtliche Einbindung von Aufgaben zur Beobachtung von Gesprächsmustern ist

3. Ein Vorschlag für die kultursensitive Reflexion von Sprechhandlungen

Ausgehend von zwei Datenquellen, die aus den nachfolgend genannten Gründen für sich jeweils unzureichend sind, habe ich meinen Lösungsvorschlag erarbeitet.

3.1 Kurzvorstellung der Datenquellen und der daraus abgeleiteten Idee

Das *Center for Advanced Language Acquisition CARLA*[5] arbeitet mit kurzen Videosequenzen (Rollenspielen) zu verschiedenen Sprechhandlungen. Diese bieten durchaus die Möglichkeit der Einnahme einer interaktiven Perspektive auf, doch blendet die Web-Seite selbst die Interaktivität leider aus. Das Programm ist letztlich sprecherfokussiert und auch der implizit vorhandene Kulturbegriff ist eher monolithisch, es fehlen aus interkulturellem Blickwinkel Sprechhandlungssequenzen zu „Hot Spots" (Erläuterung siehe Heringer 2007, Kapitel 7, Kultur in Sprache) wie Aufrechterhalten und Beenden von Gesprächen, dem Small Talk und dispräferierten Sprechhandlungen wie dem Zeigen von Dissens, dem Äußern von Kritik, dem Formulieren von Ablehnungen und der Beschwerde.

Das *DAAD-Projekt Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik*[6] bietet unter der Anleitung von Linguisten erstellte authentische Audio-Aufnahmen und Transkriptionen zu verschiedenen Themen sowie eine Einführung in Sprecherwechsel, Paarsequenzen und Wenn-Sätze. Die einzelnen Aufnahmen und ihre komfortablen Transkriptionen sind aus gesprächsanalytischer Sicht durchaus interessant; es fehlt allerdings eine Aufbereitung für den sprachunterrichtenden Nicht-Linguisten; einige der Theoriekapitel scheinen

---

weiterhin nicht nur linguistisch-sprachlich, sondern auch kulturwissenschaftlich relevant. Spracharbeit und „Landeskunde" sind immer sinnvoll miteinander zu verbinden (siehe Altmayer, 2006).

5 http://carla.umn.edu/speechacts/index.html, Abrufdatum 25.05.2016.

6 http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/, Abrufdatum 25.05.2016.

eher zufällig und nicht den Bedürfnissen von Sprach- und Kulturmittlern entsprechend ausgewählt, ebenso die Auswahl der Themen im Datenteil.

Meines Erachtens könnte eine erweiterte Synthese aus CARLA und DAAD-Datenbank zu einer Lösung des Problems beitragen: Die Arbeit mit videoaufgezeichneten Rollenspielen ist sehr gut geeignet, um an die Auseinandersetzung mit authentischen Kommunikationssituationen heranzuführen. Zum einen liegen die vorher nicht wortwörtlich schriftlich fixierten Rollenspiele näher an diesen authentischen Kommunikationssituationen als Lehrbuchdialoge, denn die Ersteller (in meinem Fall Studierende) gehen davon aus, dass die entsprechende Kommunikationssituation auf die gespielte Art und Weise tatsächlich ablaufen könnte. Zum anderen bieten solche Rollenspiele trotzdem die Möglichkeit der Kontrolle, die auch anderes, didaktisch reduziertes Material hat. Der Videoersteller kann testen, welches Sprechtempo, welche Deutlichkeit, welcher Grad an Durcheinander dem lernenden Hörer/ Zuschauer (noch) zumutbar ist, und ggf. eine weitere Aufnahme machen. Schließlich ist es durch die Steuerung möglich, Aufnahmen zu erstellen, die sich nur in wenigen Parametern unterscheiden und die so in ihrer Opposition der Reflexion leicht zugänglich sind. Solche Parameter können beispielsweise sein: formelle Situation vs. informelle Situation, Vertrautheit der Partner vs. Unvertrautheit der Partner, ± Hierarchie, ± Größe eines Anliegens etc. Je nach Sprechhandlung / kommunikativer Aufgabe bieten sich hier unterschiedliche Parameter zur Variation an. Ich nenne diese Art von Videos *Minimalpaarvideos*. Um den Detailblick zu ermöglichen, sollte die Länge der einzelnen Rollenspiele auf 1-1,5 Minuten beschränkt werden.
An die Analyse solcher Videos und die Reflexion über die jeweils relevanten Parameter ist die Auseinandersetzung mit authentischen Daten desselben Sprechhandlungstyps anknüpfbar.

3.2 Ziele

Ziel des Einsatzes solcher Minimalpaarrollenspiele ist eine Schulung der Beobachtungsfähigkeit, und zwar sowohl in linguistischer als auch in interkultureller/kulturwissenschaftlicher Sicht: Es soll Aufmerksamkeit für die Interaktions- und Aushandlungsperspektive gelenkt werden, jeweils rele-

vante Parameter und ihre Füllung in der beobachteten Interaktionssituation sollen erkannt werden, Handlungsmöglichkeiten reflektiert und mit potentiell eigenem Verhalten verglichen werden – Gemeinsamkeiten und Irritationen sollen reflektiert sowie eine Multiperspektivität auf interaktives Handeln eröffnet werden. Interaktive Muster werden schrittweise erarbeitet und stehen so ebenfalls zur kognitiven Auseinandersetzung zur Verfügung[7].
Die Vorentlastung durch die Arbeit mit den Minimalpaarrollenspielen ermöglicht die anschließende Auseinandersetzung mit authentischem komplexem Material wie beispielsweise dem in der DAAD-Datenbank Gesprochenes Deutsch gesammelten[8].

3.3 Erarbeitungsschritte

Für den Lehrenden ist es zunächst sinnvoll, sich die jeweils relevanten Parameter zu erarbeiten; diese könnten aber auch als Interpretationshilfe bereits bei der Erstellung des Unterrichtsmaterials z. B. in einer Erweiterung der DAAD-Datenbank Gesprochenes Deutsch gegeben werden.
Die Erarbeitung im Unterricht selbst folgt dem beispielsweise von Suhrkamp (2006) vorgeschlagenen üblichen Muster der *pre-*, *while-* und *postviewing activities*, diese Schritte werden aber bei der Arbeit mit audiovisuellem Material oft nicht eingehalten, entweder weil man davon ausgeht, dass das dargebotene Material selbst-verständlich ist und man deshalb befürchtet, bei kleinschrittigem Vorgehen die Lerner zu langweilen, oder weil man das Video eher zur Entspannung einsetzt. Gerade um den „Konsumblick" abzuschalten, sind aber Verlangsamung und Zwischenschritte unabdingbar, nur so kann Beobachten und Reflektieren gelernt werden.

---

7 Der im ursprünglichen Vortrag enthaltene Bereich der spielerischen Aneignung der fremdkulturellen Muster durch den Einsatz von Theatertechniken (siehe Graphik 4) wurde in diesem Artikel aus Platzgründen gestrichen, die Ausführung der Überlegungen dazu gebe ich gerne im persönlichen Gespräch: susanne.horstmann@uni-bielefeld.de.

8 Wünschenswert wäre eine Erweiterung der Datenbank nach gezielt ausgesuchten kommunikativen Aufgaben.

3.4 Konkretisierung anhand des Beispiels: Ablehnen einer Bitte

Was muss man wissen, wenn man in Deutschland erfolgreich eine Bitte ablehnen will? Welche Parameter sind zu beachten?

3.4.1 Theoretischer Hintergrund

Zunächst muss man wissen, was wem gegenüber überhaupt abgelehnt werden darf. Was darf problemlos abgelehnt werden und wann bedarf die Ablehnung einer ausführlichen Begründung? Wenn Begründungen genannt werden: Wie ausführlich sollten diese sein? Welche Argumente gelten in unserem Kulturkreis als „gute“ Argumente? Welche eher nicht?

Wenn man selber derjenige ist, der eine Bitte äußert: Muss man sich mit jeder Ablehnung sofort zufriedengeben? Oder wie oft darf man seine Bitte in modifizierter/reformulierter Form wiederholen? Gibt es auch hierzu Konventionen?

Bei der Beantwortung dieser Fragen spielen folgende Parameter eine Rolle: Ist das Verhältnis zwischen den Interaktanten (institutionell) hierarchisch? Kennen sich die beiden? Sind sie miteinander vertraut? Ist die Situation selbst eine formelle oder eine informelle? Und schließlich: Als wie groß gilt die Bitte?

3.4.2 Durchführung der Unterrichtseinheit

Im März 2013 habe ich die ersten Schritte des entwickelten Modells im Rahmen einer ERASMUS-Dozentur mit Deutsch-Studierenden der Istanbul Üniversitesi ausprobiert; die im Folgenden aufgeführten illustrierten Materialien stammen daher.

Einheit 1, 90 min:
Zum Einstieg wurde ein Fragebogen ausgegeben, in dem die Studierenden sich Gedanken machen konnten über ihr eigenes Verhalten hinsichtlich des Formulierens und Ablehnens von Bitten[9].

Die Reflexion des Fragebogens im Plenum ermöglichte bereits, zum einen einige der relevanten Parameter herauszuarbeiten (z. B. ± Hierarchie, ± Vertrautheit), zum anderen wurde von den Studierenden sofort der Bezug zu Bildern der eigenen und der fremden Kultur hergestellt, unterschiedliche (vorgestellte) Verhaltensweisen und potentielle Gründe dafür wurden reflektiert. Kultureller Bezug wurde also von den Studierenden selbst hergestellt (und von mir nur aufgegriffen), das zunächst vorherrschende Argument (hier in der Türkei ist das so) wurde durch unterschiedliche Einschätzungen der Studierenden aufgebrochen (interne Heterogenität von Gruppen), durch die jeweilige Reflexion der Gründe (z.T. migrations-) biographische Hintergründe (Hybridität) einbezogen.

9 Die obersten beiden Situationen habe ich gewählt, weil sie als prototypisch immer Redeanlässe bieten, die mittleren beiden entstammen modifizierten Versionen von Critical Incidents aus der Critical-Incident-Datenbank: www.mumis-projekt.de/ (Abrufdatum 28.02.2014) und die letzten beiden Situationen sind die, die später als Videos präsentiert wurden.

Horstmann, Universität Bielefeld, Einstiegsfragebogen ERASMUS-Seminar Pragmatik, Istanbul-Universität 21./22.3.2013

Situation	Handlungen	Würde ich problem-los tun	Würde ich ungern tun	Würde ich nicht tun	Ich würde ungefähr das Folgende sagen (Bitte übersetzen Sie Ihre Äußerungen ins Deutsche):
Sie haben Ihr Geld zu Hause vergessen. Nun haben Sie einen langen Tag an der Universität und Sie haben Hunger. Sie überlegen, ob Sie sich etwas Geld leihen, um etwas zu essen zu kaufen.	Sie fragen einen Mitstudenten, **den Sie kennen**, ob er Ihnen einige Lira leiht				
	Unglücklicherweise sind Ihre Freunde heute alle nicht da. Sie fragen einen Mitstudenten, **den Sie kaum kennen**, ob er Ihnen einige Lira leiht.				
	Unglücklicherweise sind Ihre Freunde heute alle nicht da. Sie fragen **den Dozenten**, ob er Ihnen einige Lira leiht.				
Sie haben als Hausaufgabe einen Text geschrieben, den Sie abgeben müssen. Bevor Sie den Text abgeben, möchten Sie gerne, dass ihn jemand korrekturliest.	Sie bitten einen Studenten, **mit dem Sie befreundet sind**, den Text korrekturzulesen.				
	Sie bitten einen Studenten (sehr gut in Deutsch!), **den Sie kennen**, mit dem Sie aber nicht befreundet sind, den Text korrekturzulesen.				
	Sie bitten einen Studenten (sehr gut in Deutsch!), **den Sie kaum kennen**, den Text korrekturzulesen.				
Sie haben das letzte Mal im Seminar „Second Foreign Language II" gefehlt. Heute findet die Veranstaltung wieder statt und Sie sehen, dass Ihr Nachbar die Unterlagen hat.	Sie fragen Ihren Nachbarn, **mit dem Sie befreundet sind**, ob Sie seine Unterlagen kurz ausleihen und kopieren dürfen.				
	Sie fragen Ihren Nachbarn, **den Sie vom Sehen kennen**, ob Sie seine Unterlagen kurz ausleihen und kopieren dürfen.				
	Sie fragen Ihren Nachbarn, **den Sie nicht kennen**, ob Sie seine Unterlagen kurz ausleihen und kopieren dürfen.				
Sie sind ERASMUS-Student in Deutschland. Sie finden es schwer, sich an den Arbeitsstil in Seminaren zu gewöhnen und Sie verstehen auch oft nicht alles.	Sie fragen Ihren Sitznachbarn, **den Sie schon vom Sehen aus dem Seminar kennen**, ob er Ihnen einige Begriffe erklären kann.				
	Sie fragen Ihren Sitznachbarn, **neben dem Sie heute zum ersten Mal sitzen**, ob er Ihnen einige Begriffe erklären kann				
Jemand kommt in den Seminarraum, der sehr voll ist. Nur der Platz neben Ihnen ist noch frei. Sie warten auf eine Freundin, der Sie den Platz freihalten möchten.	Sie **bieten den Platz an.**				
	Derjenige, der hereinkommt, bittet Sie, ob er sich auf den Platz setzen darf. **Sie stimmen zu.**				
	Derjenige, der hereinkommt, bittet Sie, ob er sich auf den Platz setzen darf. **Sie lehnen ab.**				
Eine Dozentin bittet Sie, einen sehr guten Vortrag, den Sie schon einmal gehalten haben, noch einmal in einem anderen Seminar zu halten. Sie möchten das eigentlich nicht so gerne.	**Sie stimmen zu.**				
	Sie lehnen ab.				

Abb. 1 – Einstiegsfragebogen zum Ablehnen von Bitten (Quelle: Susanne Horstmann)

Anschließend wurde Video 1 ohne Ton vorgeführt (die vorletzte Situation auf dem Fragebogen: Eine Studentin lehnt eine kleine Bitte einer ihr nicht oder kaum bekannten anderen Studentin ab). Ausgelöst von Beobachtungen zu Mimik, Gestik, Körperhaltung sowie Handlungen der beiden Interaktantinnen wurden Thesen zur Situation aufgestellt (reflexiver Kontext). Video 2 wurde – ebenfalls ohne Ton – mit ähnlichen Beobachtungsaufgaben angeschlossen (die letzte Situation auf dem Fragebogen: Eine Studentin lehnt eine größere Bitte einer ihr bekannten Dozentin ab). Insbesondere die abweichenden Parameter konnten so gut beobachtet werden (Hierarchie, Vertrautheit/Bekanntheit der Interaktanten). Auch dass es sich um Bitten und deren Ablehnung (auf jeweils sehr unterschiedliche Art und Weise) handelt, ließ sich bereits anhand der reinen Videospur herausarbeiten.

Einheit 2,90 min.:
Nach diesem Einstieg wurde Video 1 mit Ton angesehen und genauer analysiert.
Nun konnten auch Wörter geklärt und Intonation reflektiert, am Vortag aufgestellte Thesen bestätigt oder verworfen werden. Anschließend wurden Verständnisfragen geklärt und der Dialog wurde in Form eines Praxeogrammformulars [10] verteilt. Nach der für die anschließende Praxeogrammarbeit unerlässlichen Wortschatzerarbeitung (Was sind Sprechhandlungen, die durchgeführt werden könnten? Wie kann man das machen?), füllten die Studierenden die Praxeogramme aus – und nach einem Abgleich wurde eine Dialogvariation von ihnen verfasst. Diese Dialoge wurden lediglich präsentiert.

10 Praxeogrammarbeit besteht darin, dass die Äußerungen eines Dialogs in einer Tabelle in der linken Spalte zeilenweise aufgeführt werden. Die Tabelle enthält zwei weitere, zunächst leere Spalten, in diesen werden zum einen den jeweiligen Äußerungen Sprechhandlungen zugewiesen; zum anderen gibt es eine Art Regieanweisung, WIE diese Sprechhandlung durchgeführt wird. Das so entstehende Gerüst kann als mögliches Muster reflektiert werden. Es besteht die Möglichkeit unter Wegklappen des Originaltextes anschließend denselben Dialog oder Variantentexte zu erstellen. Hintergrundliteratur: siehe Hallet (2011).

Ablehnung einer Bitte unter Studierenden: Bibliothek, Praxeogramm

Dialog 1	Was tut der Sprecher?	Wie tut er das?	Dialog 2
A: Entschuldigung, ist der Platz hier noch frei?	A: Fragt/Bittet um eine kleine Angelegenheit	neutral	
B: Eigentlich warte ich noch auf jemanden.	B: Lehnt ab, indem sie ein Argument nennt	Freundlich, entschuldigend, aber nicht verlegen	
A: Schade. Weil sonst ist hier irgendwie alles belegt.	A: Bedauert das. Nennt ein Gegenargument und wiederholt so indirekt die Bitte	ein bisschen auffordernd	
B: Ja tut mir Leid, aber ich hab' wirklich versprochen, den Platz freizuhalten.	B: Lehnt noch einmal ab, indem sie sich entschuldigt, wiederholt ihr Argument	Freundlich, entschuldigend, aber nicht verlegen	
A: Nach gut, schade, kann man nichts machen.	A: Bedauert das, akzeptiert es aber	Ein bisschen ärgerlich	
B: Tut mir Leid.	B: Bedauert das auch	freundlich	

Abb. 2 – Beispielspraxeogramm zu Dialog 1 (Quelle: Susanne Horstmann)

Einheit 3,90 min.:

Video 2 wurde nach ähnlichem Muster erarbeitet, zunächst ohne, dann mit Transkript[11]. Die hier gezeigte Situation ist deutlich komplexer als die erste, dementsprechend nahmen sowohl die Wortschatzerarbeitung als auch die Reflexion erster spontaner Beobachtungen zur gesprochenen Sprache einen größeren Raum ein[12]. Ausgelöst durch das Transkript schloss sich eine Diskussion zu Umgangs- und Standardsprache an, zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

11 Das Transkript wurde zwecks besserer Lesbarkeit nach den Regeln der deutschen Orthographie erstellt, allerdings wurden umgangssprachliche Wendungen, Verschleifungen etc. mit notiert. Bereits diese Form sorgte für Befremdung, da sie abweichend war vom Lehrbuch- oder Schriftdeutsch.

12 Der Lehrende muss sich bei der Analyse von komplexeren Texten immer vorher überlegen, wie genau der Text für die zu erreichenden Lernziele verstanden werden muss: Reicht ein sprachliches Globalverständnis oder benötigen die Lerner für ihre Weiterarbeit ein Detailverständnis des Textes?

Anschließend überlegten die Studierenden, ob sie sich in diesen Situationen genauso oder anders verhalten würden, und reflektierten jeweils Gründe dafür. Verknüpfungen mit den Fragebogenantworten zu Eingang der Einheit wurden hergestellt.
Am Schluss der Einheit stand die Bearbeitung einer Aufgabe nach dem Muster des Peer Facilitated Learning, einer Form der Gruppenarbeit, bei der die Lerner in wechselnden Sozialformen mit sehr kleinschrittigen Aufgabenstellungen selbstständig einen größeren Aufgabenkomplex bearbeiteten[13]. Mit folgenden Aspekten sollten die Studierenden sich im Rahmen der Aufgabe beschäftigen:

- eine genauere Beobachtung der Hierarchieunterschiede zwischen Dozentin und Studentin
- die Art und Weise, wie die Bitte abgelehnt wurde und sich daraus ergebend eine Reflexion der Argumente und der Argumentationsmuster: Was sind gute Argumente, was schlechte?
- eine begründete Gesamteinschätzung der Situation (gelungene Interaktion oder nicht)
- die Reflexion der Mängel des Rollenspiels: An einigen Stellen sieht man, dass hier tatsächlich zwei Studierende spielen und nicht eine Dozentin und eine Studentin.

Lesen Sie den zweiten Text (Ablehnung der Bitte einer Dozentin) Turn für Turn (d. h. jede Äußerung von einer der Sprecherinnen einzeln und notieren Sie alles, was Ihnen auffällt. Hier einige Hilfsfragen. Es ist nicht schlimm, wenn Sie es nicht schaffen, in den 10 Min. alle Fragen zu beantworten.

Woran sehen Sie, dass A in der Hierarchie höher steht als B?

Woran sieht man, dass B unsicher ist?

B lehnt den Wunsch von A zwei Mal ab (Zeile 18 und Zeile 21-24). Wie macht sie das beide Male? Sagt sie direkt „Nein“?

13 Einen schönen Überblick über zu nutzende Techniken kooperativen Lernens gibt das Friedrich-Jahresheft 2008 (Biermann, 2008).

Was macht A dazwischen (Zeile 19-20) Ist das Ganze eine gelungene Interaktion? Warum/nicht? Falls Sie noch Zeit haben: Das Ganze ist ein Rollenspiel. Verhält sich A tatsächlich wie eine Dozentin? Woran sieht man evtl., dass sie es nicht wirklich ist?
Besprechen Sie Ihre Arbeitsergebnisse mit Ihrem Nachbarn.
Diskutieren Sie in der 4er-Gruppe folgende Fragen Welche Argumente werden in den Videos genannt? Sind das gute Argumente? Warum? Wären hier an der Istanbul Universität dieselben Argumente gut, um solch ein Anliegen abzulehnen?
Beenden Sie die Gruppenarbeit. Sie müssen bereit sein, ihre Ergebnisse in der nun folgenden Diskussion darzustellen

Abb. 3 – Beispiel für dir Formulierung einer Peer Facilitated Learning-Aufgabe (Quelle: Susanne Horstmann)

Nach der Gruppenarbeit wurde insbesondere die kulturgebundene Validität von Argumenten reflektiert und ein Resümee gezogen.

An dieser Stelle nun wäre die Rezeption und Reflexion authentischer Gesprächssituationen derselben kommunikativen Aufgabe anknüpfbar. Hier wären die Angebote in der DAAD-Datenbank Gesprochenes Deutsch nutzbar: Ein globales Verständnis der kommunikativen Aufgabe und der Situationen wäre durch die Vorentlastung und die Reflexion relevanter Parameter, guter und schlechter Ablehnungsgründe etc. recht schnell gegeben. Weitere Gesichtspunkte (z. B. Reflexion tatsächlicher gesprochener Sprache) könnten thematisiert werden; orthographisch angepasste Transkripte könnten beispielsweise mit Minimaltranskripten (z. B. nach GAT) und dem tatsächlich Gehörten verglichen werden, Argumentationen analysiert etc.

Abschließend hier zusammengefasst die von mir vorgeschlagene Vorgehensweise in visualisierter Form:

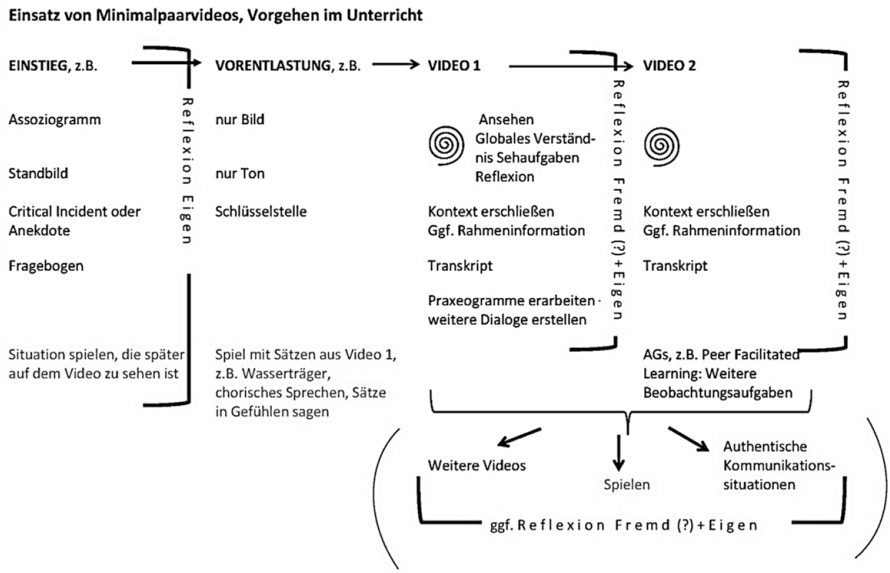


Abb. 4 – Graphische Darstellung der von der Autorin vorgeschlagenen Vorgehensweise (Quelle: Susanne Horstmann)

Literaturverzeichnis

Altmayer, C. (2006). ‚Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde'. *FLuL. Fremdsprachen Lehren und Lernen, 35*, 44–59.

Auer, P. (1986). Kontextualisierung. *Studium Linguistik, 19*, 22–47.

Biermann, C. (Hrsg.). (2008) *Friedrich Jahresheft. Individuell Lernen – kooperativ arbeiten* (Heft 26). Seelze: Friedrich-Verlag.

Hallet, W. (Hrsg.). (2011). Generisches Lernen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 114*, 2–7.

Hansen, K.-P. (2011). *Kultur und Kulturwissenschaft* (4., vollst. überarb. Aufl.). Tübingen: Francke.

Heringer, H. J. (2007). *Interkulturelle Kommunikation* (2., durchges. Aufl.). Tübingen: Francke.

Knapp, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz aus sprachwissenschaftlicher Perspektive. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Knapp, K. (2011). Interkulturelle Kommunikation. In K. Knapp (Hrsg.), *Angewandte Linguistik* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 443–466). Tübingen: Francke.

Legutke, M. (2008). Von der Übungstypologie für kommunikativen Englischunterricht zur Szenariendidaktik. In M. Legutke (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (S. 15–42). Tübingen: Narr.

Lüger, H.-H. (2009). Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht? In A. Bachmann-Stein & S. Stein (Hrsg.), *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potentiale.* (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 15, S. 15–37). Landau: Empirische Pädagogik.

Mecheril, P. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Weinheim: Beltz.

Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11*(3).

Schmenk, B. (2005). Mode, Mythos, Möglichkeiten oder ein Versuch die Patina des Lernziels ‚Kommunikative Kompetenz' abzukratzen. *ZFF. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 16*, 57–87.

Suhrkamp, C. (2004). Teaching Films: von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 68*, 2–8 und 12.

Interaktive, dynamische und personalisierte Einheiten

Hausaufgaben und Programme

Paul Nissler – Stanford University, USA

Abstract

Der Spracherwerb findet innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers statt. Unterrichteinheiten und Aufgaben (und Programm) sollen personalisierbar sein und interaktiv und dynamisch gestaltet werden. Entsprechende Lernziele und deren Bewertung sollten den Studierenden und den Lehrern klar sein. Ihre Messbarkeit ermöglicht konkrete Verbesserungen für das Sprachprogramm.

Mir ist es ein Anliegen, in diesem Beitrag zu verdeutlichen, was meiner Erfahrung nach einen interaktiven, dynamischen und personalisierten Lernraum – mit Rücksicht auf Standardisierung – auszeichnet. Interaktiv bedeutet Interaktion zwischen den Studenten, den Dozenten und anderen Deutschsprachigen UND entsprechenden Lernräumen. Dynamisch ist das Gegenteil von statisch und kann eine Vielfalt an Aktivitäten und ihren Zusammenhängen, u. a. Spontaneität, bedeuten. Personalisiert ist die ständige Mitbestimmung der Studierenden in ihrem Spracherwerb (hier ist Leidenschaft ein Schlüsselwort). Der Lernraum ist innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers. Außerhalb des Klassenzimmers kann er der virtuelle Webraum auf einer Kurswebsite (bzw. auf unserer Courseworksite) oder weitere Interaktion(en) in virtuellem deutschsprachigem Raum sein; die zeitlich – vom Historischem zum Aktuellen – und räumlich – d. h. über die geographischen Grenzen von Deutschland, Österreich, der Schweiz, Luxemburg, und Liechtenstein hinaus – umspannt. Dieser Lernraum ist auch der physische Raum außerhalb des Klassenzimmers, wie „deutsch“ auf dem entspre-

chenden Campus (z. B. Begegnungen mit anderen Studenten im Studentenwohnheim oder in der Mensa) und in der umliegenden Umgebung (bei uns die Kalifornische/San Francisco Bucht – d. h. bei kulturellen Veranstaltungen, Meetup-Gruppen, Stammtischen, u. a.). Diese Lernräume sollen die Grundlage für eine erfolgreiche Entwicklung von Gesprächs- und Redekompetenzen ermöglichen können. Studenten sollen hier vorbereitet und ermutigt werden, selbstbewusst, interessiert Sprache in unterschiedlichsten Situationen anzuwenden (interkulturell nuanciert und reflektiert zu sprechen). Bezüglich der Situationen werden an unserer Universität Reisen, Studieren, Forschen und Arbeiten besonders betont.

Am Anfang eines Kurses oder kurz vor Kursbeginn ist es nützlich, klar strukturierte Studentenprofile ausfüllen zu lassen (auf einer Schule, an der Uni oder beim Sprachinstitut), um sofort eine gemeinsame Zusammenarbeit und eine engagierte Haltung im Kurs zu schaffen (und festzustellen, dass die Lernenden oder Studierenden richtig eingestuft sind). Im Profil sollten nicht nur Informationen über Namen, Jahrgang und Studiengang, sondern auch über Interessen, Erfahrung mit der Sprache, sprachliche und berufliche Wünsche und Ziele usw. gesammelt werden. In diesem Zusammenhang kann der Kurs im Allgemeinen und die Materialien (d. h. Videos, Lektüre, Internetlinks und sonstige Materialien), die für den Kurs eingesetzt werden, nach individuellen Interessen und größerer Gruppendynamik personalisiert werden. Darüber hinaus schafft derartiges Lehrengagement eine gute Arbeitsatmosphäre. Der Dozent kann im Laufe des Kurses immer wieder auf das Formular zurückverweisen. Hier ist gegenseitige Kommunikation erforderlich.

Jeder Kurs kann innerhalb eines standardisierten Programms personalisiert werden. Hier ist es wichtig, klare Lernziele sowohl für jeden Kurs als auch das Gesamtsprachenprogramm zu setzen. Beim Evaluierungssystem des Amerikanischen Rats für das Unterrichten von Fremdsprachen (ACTFL) steht Gesprächskompetenz im Vordergrund (Er hat inzwischen auch die Evaluierung des Schreibens weitentwickelt). Das ist anders zu verstehen als das Programm des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Spra-

chen (GER), der eine Art Lern-/Studienplan ist (statt Evaluierung, laut bekannten Stimmen im Fach), wo alle Kompetenzen berücksichtigt werden und das Mündliche nicht wie bei ACTFL betont wird. Die Richtlinien des ACTFL's bieten sehr konkrete, messbare Ziele für die Lehrer/Dozenten UND für Studierende. Die Leistungsniveaus und einige klare Merkmale dieser Niveaus (Anfänger, Mittelstufe, Fortgeschrittener, Oberstufe) sind relativ einfach zu verstehen. Es gibt inzwischen auch ein neues Niveau, „Distinguished" (eine Art Überoberstufe). Es gibt auch Arbeit mit Kompetenzen in Lesen und Hören. Die entsprechenden Niveaus werden bei der Vorbereitung (Lehrer) und Einsatz (Studierende) aller einzelnen Aktivitäten im Auge behalten. Das könnte bedeuten, dass z. B. Studierende einander immer offene Fragen stellen (also: nicht Ja/Nein-Fragen, sondern: Was? Wie? Warum? Erzähl mir mehr....Beschreib mir..., Wann war...und erzähl mir von dem ersten/letzten Mal, als du....?) UND hier die Kunst des Gespräches (d. h. gut zuhören, Interesse zeigen, und einfach das Gespräch im Gang halten können) lernen und üben. Am Ende des Kurses können alle Leistungsniveaus gemessen werden, dies gilt dann auch für das ganze Sprachprogramm.

Durch das Zusammenspiel dieser beiden Grundfundamente ist es dem Lehrer möglich, dem Kursplan eine personalisiertere Gliederung für die schrittweise Entwicklung der zuvor genannten Kompetenzen zu geben. Hier kann sich eine Art ,,Portfolio" gut eignen. Bei uns an der Universität, z. B., machen die Studierenden in Kursen im ersten Jahr ein Portfolio, das aus 5 Aktivitäten besteht. Jede Aktivität (Lesen/Hören, Gespräch führen, dramatische Szene schreiben/filmen, über Spracherwerb reflektieren) soll außerhalb des Unterrichts erledigt werden und kann oder soll personalisiert werden, aber jede Portfolioaktivität wird dann auch im Unterricht in kleinen Gruppen – mit Hilfsmitteln/handouts mit entsprechendem Wortschatz, Satzstrukturen und Satzanfänge – besprochen (hier arbeite ich oft mit einer Art sprachlichem ,,Gerüst" oder auf Englisch ,,scaffolding" (besonders deutlich bei den Präsentationen)). Es gibt natürlich eine Menge Aktivitäten, die personalisiert werden können, und Wege, sie zu personalisieren. Die Auswahl der Lektüre und Videos ist einfach zu ändern. Zum Beispiel: mit Studenten in Ingenieurwesen, Informatik und Maschinenbau könnten Techvideos mit Pyramiden-

aktivitäten öfter eingesetzt werden (Aufwärmen des Themas und Anschluss zum persönlichen Leben, Verständnis des Videos, entsprechende Diskussion nach dem Sehen). Bei traditionellen Aktivitäten wie Präsentationen sollen Themen von den Studenten selbst ausgewählt werden können. Interaktionsaktivitäten im Unterricht – z. B. Aufwärmen am Anfang der Stunde (als eine Art Seiltanz zwischen ihrem täglichen Leben und Anschluss an die Unterrichtsthemen) – werden immer, mit Rücksicht auf die Lernziele, personalisiert. Mit der Personalisierung der Profile und anderen Aktivitäten und dem allgemeinen Einander-besser-Kennenlernen wird eine gute Atmosphäre geschaffen und es werden Fortschritte auf dem Weg zu den Lernzielen erreicht: die Studierenden engagieren sich, es geht um mehr als nur Sprachelernen.

Es ist wichtig, den Studierenden, den Dozenten und dem Verwaltungspersonal Lernziele, im Allgemeinen und insbesondere bei der Gesprächskompentenz, klar zu formulieren und zu definieren, damit diese dann realistisch erreicht werden können. Mit evaluierbaren Lernzielen hat man einen Maßstab, kann sich daran messen und eventuell sogar verbessern. In Stanford zum Beispiel streben wir folgende Ziele für das erste Studienjahr an: die Studenten sollen mit ihrer bei uns erworbenen Sprache erfolgreich reisen, studieren, forschen und arbeiten können. Wir streben eine mündliche mittlere Mittelstufe/(IM)-Sprachkompetenz bis zum Ende des ersten Jahres, beziehungsweise obere Mittelstufe/niedrige Fortgeschrittener-IH/AL bis zum Ende des zweiten Jahres an. Am Ende jedes Quartals machen alle Studierenden ein mündliches Interview mit ihrem Dozenten. Am Ende des akademischen Jahres machen alle Studierenden im dritten Quartal und alle Studierenden im zweiten Jahr ein simuliertes Interview (und auch eine schriftliche Prüfung) online. Die Interviews (SOPIs) werden dann im Sommer nach ACTFL von Dozenten, die zertifiziert sind, bewertet (manchmal sogar doppelt bewertet als Qualitätsüberprüfung). Die Tendenzen (Errungenschaften, Schwierigkeiten) können dann von Jahr zu Jahr (und mit anderen Sprachen) verglichen werden und entsprechende Maßnahmen werden von individuellen Dozenten getroffen. Ein Nachteil (oder Herausforderung) des Ganzen ist, dass es sehr teuer und zeitaufwändig ist.

Laut der Psycho-Soziolinguistikforschung ist eine personalisierte Gesprächsatmosphäre für die aktive Teilnahme an dem Kurs erforderlich (wie wir alle schon wissen, d. h. „Leidenschaft"). Ohne hohe Motivation, so u. a. der DaF-Professor Dietrich Krusche, München, (2013) ist aktive Teilnahme sowie Geschwindigkeit (und mögliche Dauer) des Spracherwerbs eingeschränkt (ähnliche Äußerungen können überall gehört werden). Ohne Aktivitäten und Materialien, die der Realität und funktionalen Anwendungen entsprechen, kann sich der Wert des Erwerbes als fragwürdig erweisen (d. h. sowohl aus der Perspektive der Studenten als auch eines Schul-/Unileiters).

Um der Dynamik, die die Realität und mögliche Sprachanwendungen der Studierenden beeinflusst, näherzukommen kann man, zum Beispiel, akademische Diskussionen von Tagungen, in Foren und anderen Veröffentlichungen aus vielen professionellen Organisationen untersuchen. In den USA zum Beispiel wären u. a. die MLA (Modern Language Association), die AATG (American Association for Teachers of German) oder die GSA ein guter Ausgangspunkt. Die Zahl der Studierenden, die Geisteswissenschaften studieren, sinkt; hinzu kommt, dass schon zahllose Highschoolprogramme abgeschafft wurden, während zur gleichen Zeit die Zahl von Sprachschulen, Samstagsschulen, privaten Sprachinstituten und kostenlosen Online-Angeboten gewachsen ist. Um das Thema Gesprächskompetenz zu konkretisieren: aus meinen (bzw. unseren) eigenen Erfahrungen und Überlegungen und aus denen derjenigen, die im Fach tätig sind, ist die breitere Struktur der Gesprächskompetenz beeinflusst. Im Zusammenhang mit dieser Realität gibt es ganz konkrete Ziele und wohlüberlegte Entwicklungen, die den Sprachunterricht beeinflussen. Zum Beispiel könnten Studierende hier ermutigt werden, sich um Praktika oder andere Stipendien (wie DAAD/Fulbright oder direkt an unterschiedlichen Stiftungen, um zu forschen oder Zusammenarbeit) zu bewerben. Ein Nebenfach in Deutsch/Germanistik, Modernen Sprachen oder Übersetzungsstudien könnte etabliert werden. Eine Art Leistungsbewertung auf ihrem Zeugnis zu haben, wenn sie ein offizielles ACTFL-Interview mit ´Fortgeschritten´ ablegen (was sich auf Bewerbungen für ein Aufbaustudium, Stipendien oder Jobs positiv auswirkt) könnte ein weiterer Vorteil sein (wie z. B. bei Stanford). Es gibt auch inzwischen immer

mehr alternative Karrierewege für Doktoranden, d. h. außer-/nicht-akademische Karriere. Dies alles entspricht der Realität unserer Studierenden und beeinflusst ihre Motivation in unseren Sprachkursen. Darauf müssen wir auch achtgeben.

Okay, vom Rausch der Politik und Außer-Klassenzimmer-Dynamik zurück ins Klassenzimmer: konkret plant man dann realitätsnahe kommunikative Aktivitäten (d. h. strukturiert, um ihre Gesprächskompetenzen zu fördern), die die Studierenden in ihrer nahen Zukunft einsetzen können. Um einige kurz zu erläutern: im ersten Quartal shoppen und suchen die Studenten eine Wohnung online und befragen und erzählen einander davon; im zweiten Quartal planen sie ihre eigenen Reisen und erzählen davon und laden andere ein; im dritten Quartal finden sie Stellenangebote online und bereiten sich mit einem Lebenslauf (und manchmal einem Bewerbungsschreiben) auf ein Vorstellungsgespräch vor, das sie untereinander vorführen (teils vorbereitet, teils frei gesprochen). Wie schon erwähnt: bei kurzen und längeren Präsentationen forschen und präsentieren sie über Themen, die sie – und hoffentlich in einer Art und Weise ihre Mitstudenten nicht nur interessieren, sondern auch allen nützlich (lebensnah) sind und sie schrittweise zu einem höheren mündlichen Leistungsniveau bringen. Die Präsentationen sind nicht nur frontal, Monologe, sondern sie sollen das Publikum aktiv (mit) einbeziehen. Der Vortragende trägt nicht nur vor, sondern leitet eine Diskussion, reagiert auf Fragen – und hier fordert er sich selbst bei der mündlichen Kompetenz heraus. Bei den höheren Leistungsniveaus muss man auch nicht nur die Grammatik beherrschen, sondern die Studierenden müssen auch über das aktuelle Geschehen und Kultur informiert sein. Mit Rücksicht auf diese Themen kann das Persönliche, das Kulturelle und das Berufliche im Unterricht/Kurs zusammenkommen

Im Laufe eines Kurses oder einer Sequenz von Kursen kommen der Student und der Lehrer ständig zur Selbstreflexion über den Spracherwerb und die eingesetzten Materialien und Aktivitäten. Die Studenten könnten sowohl in der Kursmitte als auch zum Kursende um eine Rückmeldung oder ein Feedback über ihre Erwartungen und Ziele, ihren allgemeinen Spracherwerb,

über ihre Verbesserungsvorschläge sowohl für den Dozenten als auch für ihr eigenes Lern- und Arbeitsverhalten gebeten werden. Es gibt mehrere Möglichkeiten, Feedback zu bekommen. Man kann das ganz einfach machen, indem man sie bittet, zwei Aktivitäten, Themen oder Aufgaben zu erwähnen, die positiv, und zwei, die negativ auf ihren Spracherwerb wirkten (d. h. die, die sie motiviert oder ermutigt, und die, die sie nicht motiviert haben, usw...). Darüber hinaus sollten sie zwei Wünsche oder Erwartungen für den Rest des Quartals schreiben. Das ganze wird anonym abgegeben. Eine andere Möglichkeit ist, das extern zu organisieren; bei uns gibt es ein Zentrum für Unterricht und Lernen. Dieses Zentrum setzt, ohne den Dozenten, die Studierenden in Gruppen und bittet sie, ein paar Fragen über den Kurs untereinander zu besprechen. Später kommt der Dozent dazu und lernt von den Ergebnissen. Diese zweite Option ist oft ausführlicher, aber etwas zeitaufwändig. Wichtig ist hier wieder erstens das Bewusstsein und das Engagement der Studierenden zu/in ihrem eignen Spracherwerb, zweitens die Reaktion des Dozenten auf das Feedback. Kleine Veränderungen werden vom Dozenten am Kursplan gemacht, um Motivation und Interesse aufrechtzuerhalten und die gesetzten Ziele erreichen zu können. Typische positive Kommentare sind: die Studenten mögen authentische Videos, aktuelle deutsche Musik und das Ausmaß an Gesprächsmöglichkeiten (z. B. Aufwärmen am Anfang, Partner- und Gruppenarbeit). Immer wieder auftauchende Beschwerden sind: sie möchten oft mehr konkrete Grammatikerklärung und Vokabeltraining in der Stunde. Darauf könnte man mit einer kurzen Erklärung und Betonung der Ziele und der Wege dahin reagieren (d. h. „Pattern-Drills“ reichen nicht). Ihrerseits sollen sie zur Sprechstunde kommen, direkt e-mailen, zum Gesprächspartner gehen und meinerseits setze ich ein paar weitere Links zu grammatischen Übungen auf die Kurswebsite, ich versuche öfters sich wiederholende Fehler bei individuellen Studenten und der Gruppe in Online-Foren zu korrigieren. Als weitere mögliche Kritik in einem gesprächsorientierten Kurs kann vorkommen, dass die Studenten mehr Kultur oder Geschichte lernen wollen. Hier bedenkt man spezifisch, was die Studierenden interessiert (und die etwas künstlichen Themen in Lernmaterialien) und gestaltet einige der künftigen Zusatzmaterialien nach diesem Wunsch (d. h., u. a., in Videos, Lektüren, Websites oder sogar mit kulturellen Nuan-

cen in Aktivitätsanweisungen, präsentationsbezogene Aktivitäten und natürlich auch Online-Aktivitäten).

Anwendungen innerhalb des klassischen Klassenzimmers und in Online-Räumen hängen zusammen. Wir alle wissen, dass unsere Unterrichtszeit begrenzt ist, und sie deswegen, was Redekompetenz angeht, effizient und gezielt gestaltet und verwirklicht werden muss. Man kann eine mündliche Aufgabe in meist traditionellen, für-schriftlich-gedachten Online-Räumen einsetzen, d. h. Foren/Diskussionen, Wikis, Webdocs, Dropbox, Prüfungen und Präsentationen. Eine Online-Diskussion kann als „threaded" interaktive Kette von Audioposts (d. h. ein weitergeführtes Gespräch) gestaltet werden (von einer Unterrichtsdiskussion motiviert, oder einer Lektüre oder Film). Man kann skypen und dann die Gespräche aufnehmen (wir benutzen auch Audacity, Garageband, Windows, Google-Chat, Adobe, Fuze (iPad2), u. a.). Hier können Präsentationen gefilmt und dann hochgeladen werden, sodass die Studierenden sich selbst bewerten können (oder wenn jemand krank war, können sie es noch sehen). Quizze und Prüfungen haben immer einen mündlichen Teil. Es gibt natürlich ganze Kurse, die nur online stattfinden, aber wichtig ist hier die „Überwachung" und interpersönliche Interaktion der Beteiligten (Schlüsselwort – Redekompetenz integriert) (z. B. ein University of Pennsylvania-Sommerkurs, der mit Live-Kontakt besteht, im Vergleich zu den zahlreichen (oft gratis) Online -Kursen, die eher pattern-drillartig sind). Ein Problem, das oft bei mündlichen Aufnahmen vorkommt, ist die Versuchung, die Antwort vorzubereiten, statt sie frei zu sprechen/etwas spontan zu geben; hier muss die aufgenommene Sprache mit der im Unterricht produzierten Sprache verglichen werden.

Sowohl am Anfang als auch am Ende eines Kurses soll die Wichtigkeit und Rolle der Gesprächskompetenz im Unterricht und in der Benotung gesprochen werden. Die unterschiedlichen Kompetenzen sind im ganzen Prozess offensichtlich nicht voneinander isoliert, aber beeinflussen einander und überlappen sich. Die Gesprächskompetenz spielt eine klare Rolle in der Benotung des *Interpersonals* (d. h. Interpersonelles oder Sozialkompetenz),

aber auch in fast allen anderen Kategorien der Benotung ist es irgendwie integriert.

Ich hoffe Ihnen einen Überblick über die Dynamik gegeben zu haben, die ich dem Üben der Gesprächskompetenz zu geben versuche.

Literaturverzeichnis

ACTFL American Council on the Teaching of Foreign Languages. (o. J.). *ACTFL proficiency guidelines 2012*. Zugriff über: https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012

Krusche, D. (Januar, 2013). *Fremdsprachenlernen und Motivation: Das stärkste Interesse des Lernenden ist das Interesse an sich selbst.* Vortrag bei der AATG-Konferenz des Goethe Institutes, San Francisco, USA.

Stanford University. (o. J.). Stanford Language Center. Zugriff über: https://language.stanford.edu/

Reden übers Wetter – Ein Vorschlag zur Arbeit mit authentischen Gesprächen im DaF-Unterricht

Ines Bose – Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Cordula Schwarze – Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Österreich

Abstract

Anhand eines authentischen Gesprächsbeispiels, eines sog. „Wettergesprächs" aus dem Radio, wird gezeigt, wie im Unterricht mit Audioaufnahmen sowie Transkripten gearbeitet werden kann. Aus der Perspektive von linguistischer Gesprächsforschung und Sprechwissenschaft wird das Beispiel in einen theoretischen Rahmen gesetzt und für die Anwendung hin analysiert, zudem werden Möglichkeiten zum Umgang mit dem Gespräch und seiner didaktischen Platzierung im Unterricht aufgezeigt.

1. Einleitung

Fremdsprachenunterricht, der kommunikative Kompetenz zum Qualifikationsziel hat, kommt nicht umhin, sich mit Phänomenen und Repräsentationsformen authentischer Mündlichkeit in gesprochener Sprache zu beschäftigen. Auch wenn diese Feststellung keineswegs neu ist, erscheinen die Schwierigkeiten bei der Umsetzung außerordentlich groß. Daher sagt Reinhard Fiehler über die gesprochene Sprache im DaF-Unterricht, dass sie ein „sperriger, schwer zu handhabender Gegenstand" ist, und bescheinigt ihr trotz großer Bedeutung „einen schweren Stand" (Fiehler, 2012, S. 14). Dem stimmen sicher nicht wenige Deutschlehrende zu. In aktuellen Publikationen wird zum einen die Notwendigkeit betont, den Gegenstand authentische gesprochene Sprache in den Unterricht zu integrieren, zum zweiten werden erste Vorschläge zu seiner Didaktisierung aus verschiedenen Perspektiven entwickelt (vgl. Imo, 2013a; Liedke, 2010; v.a. die Sammelbände Imo & Moraldo, 2015; Moraldo & Missaglia, 2013; Reeg, Gallo & Moraldo, 2012);

auch unsere eigenen Forschungen zur Mündlichkeit und Interaktionskompetenz im Fremdsprachenunterricht Deutsch (vgl. Bose & Schwarze, 2007; Bose, Schwarze, Petročenko & Shurova, 2013; Schwarze & Bose, 2011 und 2013; Schwarze, 2012) bestätigen diese Notwendigkeit und schließen daran an. Die Gründe (Fiehler, 2012, S. 14 ff.) für den „schweren Stand" – Dominanz der geschriebenen Sprache, geringerer Kenntnisstand über Analyse- und Beschreibungskategorien der gesprochenen Sprache, das Bewertungsproblem sowie die methodischen Schwierigkeiten bei der Erhebung – sind nachvollziehbar, aber durch weitere Arbeiten hoffentlich überwindbar. Insbesondere der letztgenannte Grund, die methodischen Schwierigkeiten bei der Erhebung und Bearbeitung gesprochener Sprache, verweist auf eine im Gegenstand verankerte Eigenschaft, nämlich die Flüchtigkeit und Wandelbarkeit des Gesprochenen, mit der in besonderer Weise sowohl in der Forschung als auch im anwendungsorientierten Kontext wie dem Unterricht umzugehen ist. Eine der Möglichkeiten hierzu ist die technische Konservierung und Verschriftung bzw. Transkription der Gespräche, um auf diese Wiese ihre Analyse und Vermittlung möglich zu machen.

Wir möchten uns daher im vorliegenden Beitrag diesem Aspekt des „sperrigen Gegenstands", also der Transkription, zuwenden. Wir wollen dazu anhand eines konkreten, authentischen Gesprächsbeispiels zeigen, wie der Umgang mit dem Transkript im Unterricht vonstattengehen kann. In Anlehnung an die Vorschläge von Liedke (2013: „Mit Transkripten kann man Deutsch lernen") oder auch Imo (2012) sollen Dimensionen aufgezeigt werden, die durch die Arbeit am Transkript eröffnet werden – für die Arbeit an allen weiteren sprachlichen Fertigkeiten sowie sprachlichen Ebenen, die mit Mündlichkeit und Interaktionskompetenz zu tun haben. Daher legen wir im Aufsatz den Schwerpunkt nicht so sehr auf Analyse, sondern auf die Praxis bzw. den Umgang mit gesprochener Sprache im Unterricht. Wir nutzen dafür ein Gespräch aus dem Radio, das sich aus verschiedenen Gründen als überaus unterrichtstauglich erweist. Zunächst geben wir eine medienrhetorische Einbettung, dann zeigen wir anhand ausgewählter Merkmale, wie mit Gesprächen integrativ gearbeitet werden kann. Uns ist bewusst, dass die umfassende Didaktisierung ein eigenständiger, neuer Schritt in der Aufbereitung von Gesprächen bzw. Transkripten ist. Diesen Schritt

skizzieren wir hier und geben verankert in theoretischen Konzepten zur Ausbildung kommunikativer Kompetenz, ein in der Praxis erprobtes (und auch verfügbares) Beispiel zum Umgang mit authentischer deutscher Radiosprache. Wir beziehen uns in unserem Vorschlag auf den DaF-Unterricht in der tertiären Bildung, also in Hochschule bzw. Universität, wobei einiges auch auf die Schule und andere Bildungseinrichtungen übertragen werden kann.

2. Analytische Perspektive auf Gespräche

Einig sind sich die bereits genannten Autoren, dass für die Lehrenden eines auf Kommunikationskompetenz zielenden DaF-Unterrichts Vertrautheit mit dem generellen Ansatz und den Analysemethoden der linguistischen Gesprächsforschung und Gesprächsanalyse (vgl. z. B. Deppermann, 2008) sowie von Sprache-in-Interaktion (vgl. z. B. Imo, 2013a) unabdingbar ist. Der gesprächsanalytische Ansatz, die Interaktionssituation, in der die daran Beteiligten in der Zeit koordiniert miteinander handeln, in den Mittelpunkt zu stellen, bahnt auch die Herangehensweise an den Umgang mit authentischer Mündlichkeit im Unterricht an.

Aus Sicht der Gesprächsforschung (vgl. Deppermann, 2008, S. 8) ist ein Gespräch durch fünf Merkmale gekennzeichnet: Das sind *Konstitutivität*, d. h. Gespräche werden aktiv von den Gesprächsbeteiligten hergestellt; *Prozessualität*, d. h. Gespräche laufen in der Zeit ab, sie sind daher sequenziell organisiert; Merkmale der Prozessualität sind Sprecherwechsel und Phasierung; *Interaktivität, d. h.* Gesprächsbeteiligte stellen ihre Handlungen gemeinsam und wechselseitig aufeinander bezogen her; *Methodizität*, d. h. das Gesprächshandeln erfolgt mittels erkennbarer, typischer Gesprächspraktiken; *Pragmatizität*, d. h. Interagierende verfolgen Ziele und Zwecke im und durch das Gespräch. Mündliche Interaktion ist demzufolge multimodal und interaktiv, die Verständigung erfolgt wechselseitig sowie zu jedem Zeitpunkt im Gespräch. Ein Gespräch muss also als ein gemeinsames Produkt aller Beteiligten angesehen werden (vgl. z. B. Fiehler, 2013, S. 33). Diesen Basiskatego-

risierungen eines Gesprächs lassen sich dann spezifisch mündliche Phänomene im Gespräch zuordnen wie z. B. die Sprecherwechselorganisation oder die konditionelle Relevanz interaktiver Frage-Antwort-Schemata.

Die generelle Analyseperspektive auf Gespräche ist zunächst deskriptiv, es wird danach gefragt, was die Interagierenden tun und wie sie es tun. Das bedeutet auch, dass Beurteilungsperspektiven und Normen aus dem Material, d. h. aus dem analysierten Gespräch heraus zu entwickeln sind, wobei der kommunikative Kontext als die Interaktionssituation darin eingeschlossen ist. Die Anwendung externer Normen, v. a. aus der Schriftlichkeit herrührender Normen, als Beurteilungskriterium von gesprochen-sprachlichen Gesprächshandeln, ist jedoch überaus kritisch zu hinterfragen. Die Bewertungsnorm muss flexibel und dynamisch sein sowie den Aspekt des Sprachwandels integrieren, der insbesondere für die Mündlichkeit ein wesentlicher Faktor des realen Sprachgebrauchs ist (vgl. Fiehler, 2013; Imo, 2013a, S. 120). Um die Bewertung authentischer Gesprächsbeispiele zu erleichtern, ist es notwendig, auch die Lehrenden mit dem nötigen Wissen, z. B. über die institutionelle Herstellung solcher Gespräche wie dem im vorliegenden Beitrag im Fokus stehendem Wettergespräch, sowie mit Hintergrundinformationen bspw. zur situativen Angemessenheit zu versorgen (vgl. Imo, 2013a, S. 121). Wenn also Beurteilungskriterien im Umgang mit authentischen Gesprächen entwickelt werden, ist es auf diese Weise möglich, normative Vorgaben des Unterrichts deskriptiv zu untersetzen (vgl. Moraldo & Missaglia, 2013, S. 10) und so der Forderung nach der Vermittlung real verwendeter Sprache nachzukommen sowie einen lebensweltlichen Bezug innerhalb des Bereichs der Mündlichkeit im Unterricht herzustellen. Daher ist es folgerichtig, auf der Verwendung authentischer Gespräche zu bestehen (vgl. z. B. Bachmann-Stein, 2013; Imo, 2012, 2013a; Lüger, 2009; Liedke, 2013; Weidner, 2015), auch wenn sich die Auffassungen, wie viel Authentizität die Lernenden vertragen, unterscheiden. Dabei kann es sich um didaktisch aufbereitete Authentizität (vgl. Bachmann-Stein, 2013) handeln oder es wird die Authentizität der Gespräche mit geeigneten Übungen sowie einer klaren Lernprogression didaktisch abgemildert. Unstrittig ist jedoch, dass es sich genau dann um authentische Gespräche handelt, wenn sie zu einem bestimmten Zeitpunkt

aus einem bestimmten Anlass stattgefunden haben und nicht eigens für didaktische Verwendungszusammenhänge hergestellt worden sind. Sie sind daher nicht inszeniert und weisen keine Spuren der didaktischen Ziele (z. B. Lernen der Dativ-Pronomina oder des Konjunktivs) auf. Auf diese Weise liefern authentische Gespräche auch die empirische Grundlage, an der sich Lehrwerke und der Unterricht zu orientieren haben (vgl. Lüger, 2009, S. 22).

Die Form, die von der linguistischen Gesprächsanalyse genutzt wird, um flüchtige gesprochene Sprache handhabbar, analysierbar und abbildbar zu machen, ist das Transkript. Transkripte sind also Verschriftlichungen gesprochener Sprache als Rede und als Gespräch aller Art. Unter Gesprächstranskription wird daher die Verschriftung authentischer mündlicher Gespräche nach festgelegten Notationsregeln verstanden (vgl. Deppermann, 2008, S. 39). Wesentlich für den Prozess des Transkribierens ist, dass keinesfalls das Gehörte nach schriftsprachlichen Regeln bereinigt oder „ausgebessert“ wird, sondern alle hörbaren (und ggf. in Bezug auf die Gestik auch sichtbaren) Phänomene – Schweigen, Laute, Interjektionen, Wörter, Abbrüche, Betonungen etc. – exakt notiert werden. Der Zweck der Transkription besteht darin, durch die Verschriftlichung die Verdauerung des flüchtig Mündlichen und damit dessen Analyse sowie Dokumentation zu ermöglichen. Liedke (2013, S. 247) nennt Transkripte daher „Zeitlupenaufnahmen“ und betont, dass sie „eine Handlungssituation in ihren Details nachvollziehbar machen“. Genau das kann für den Unterricht genutzt werden, bedeutet aber zugleich, dass die Lehrenden die Kompetenz haben müssen, Transkripte lesen und analysieren zu können. Die Aussagekraft sowie didaktische Nützlichkeit authentischer Gespräche in transkribierter Form im Unterricht wird von ihrem sinnvollen, produktiven Einsatz und dem Wissen der Lehrenden über Gesprächsstrukturen und gesprochene Sprache bestimmt.

3. Das „Wettergespräch“ im Radio

3.1 Format „Wettergespräche“: Medienrhetorische Einbettung

Das gewählte Beispiel ist ein sog. „Wettergespräch“ eines großen öffentlich-rechtlichen deutschen Radiosenders, also ein Servicegespräch im Rahmen eines Radiomagazins. Wettergespräche laufen in vielen Sendungen dieses Senders mehrmals am Tag ergänzend zum Wetterbericht und dauern meist etwa ein bis zwei Minuten (vgl. Bose, 2006). Einerseits sind die Wettergespräche Programmelemente der Sendeformate in den angeschlossenen Regionalsendern, andererseits haben sie als Gesprächsereignis ein eigenes Format. Unter Formaten werden in der Medienrhetorik Elemente von Radioproduktionen mit klarer inhaltlicher Struktur und akustischer Kennzeichnung, mit festgelegter Sendezeit und Ausrichtung auf die Bedürfnisse und Interessen eines konkreten Publikums verstanden (vgl. Lünenborg, 2006, S. 74). Durch das Format soll die Wiedererkennbarkeit eines Medienprodukts gewährleistet werden.

Da die Wettergespräche feste Programmpunkte in den Informations- und/oder Unterhaltungs-Magazinsendungen darstellen, sollen sie sich in den Charakter der laufenden Sendung einpassen. Dafür hat der Sender ein eigenes Wetterstudio eingerichtet, in dem meteorologisch spezialisierte Radiomoderatoren aktuelle Wettertendenzen im jeweiligen Sendegebiet, aber auch besondere Wetterphänomene und ihre Hintergründe recherchieren und darüber mit ihren Moderationskollegen je nach Charakter der Sendung eher unterhaltsam oder sachlich-informativ sprechen. Laut Umfragen sind diese Wettergespräche bei den Hörern außerordentlich beliebt. Das mag erstens daran liegen, dass die Wettervorhersage für viele Hörer ein wichtiger Service im Radio ist, und zwar sowohl als nützliche Information über das lokale Wetter und die möglichen Auswirkungen der herrschenden Wetterlage für sich selbst als auch als beliebtes Small-talk-Thema. Das gilt zweifellos auch für Hörer, deren Erstsprache nicht das Deutsche ist. Zweitens wird im Wettergespräch im Unterschied zum traditionellen Wetterbericht nicht nur das Ergebnis einer Wetter-Recherche präsentiert, sondern es wird auch ein Entstehungsprozess abgebildet und öffentlich gemacht, indem zwei Gesprächspartner aus unterschiedlichen Perspektiven die Wetterinformatio-

nen gemeinsam zusammentragen und kommentieren. Im Vergleich zum traditionellen Wetterbericht sind die Wettergespräche ausführlicher, differenzierter, konkreter, unterhaltsamer. Hierin liegt für die Hörer Informations- und Unterhaltungswert zugleich.

Dieses Gespräch ist nicht nur ausgewählt worden, weil Radio-Wettergespräche für den DaF-Deutsch auch weit außerhalb des deutschsprachigen Raums über das Internet gut verfügbar sind, sondern auch, weil es authentisch in Bezug auf derzeitige Radio-Mediensprache in Deutschland ist und damit auf den Alltag im zielsprachlichen Land vorbereitet. Auch wenn das Gespräch zu didaktischen Zwecken aus seinem ursprünglichen Kommunikationszusammenhang gerissen und somit dekontextualisiert wird (ein Argument, was nach Lüger (2009, S. 16) und Bachmann-Stein (2013, S. 40) gegen seine Authentizität spräche), bleibt es doch ein Gespräch, das ohne den Zweck der Didaktisierung stattgefunden hat. Durch den authentischen Herstellungszusammenhang ist seine Bedeutsamkeit gesichert und es hat durch seine Echtheit einen für den Unterricht gut nutzbaren Mehrwert in Bezug auf die Lernmotivation, wie Liedke (2013, S. 247 ff.) als einen der Vorteile der Transkriptarbeit benennt.

3.2 Transkript des Wettergesprächs

Im ausgewählten Wettergespräch spricht die Moderatorin eines Radiomagazins (Magazinmoderatorin; Sigle: MM) sehr früh am Morgen mit einem Moderator im Wetterstudio (Wettermoderator; Sigle: WM) über das aktuelle Wetter und die Wetteraussichten für die nächsten Tage im Sendegebiet (Mittel-, West- und Süddeutschland). Eine ausführliche und detaillierte Analyse dieses und anderer Wettergespräche im Radio aus medienrhetorischer Perspektive findet sich in Bose (2006); dort ist auch das Tonbeispiel abzurufen.

In diesem sehr einfachen Transkript (ausführliche Transkriptionskonventionen im Anhang) ist der Wortlaut des Gesprächs mittels Kleinschreibung in einer der tatsächlichen Aussprache angenäherten Orthografie wiedergegeben. Reduktionen und Assimilationen werden dabei berücksichtigt, so wird z. B. statt schriftsprachlich „wollen, Temperaturen, haben, Abend“

transkribiert „wolln, temperaTURn, ham, Abmd“. Auch Versprecher, Reformulierungen und Zögerungslaute werden berücksichtigt, z. B. „li liegn“, „äh da hat KANN man …“. Zusätzlich werden Äußerungsakzente notiert und die prosodische Gliederung in Sprecheinheiten wird erfasst, also Aussprüche (//) als prosodisch abgeschlossene Sprecheinheiten und Teilaussprüche (/) als prosodisch nicht nichtabgeschlossene Sprecheinheiten sowie Stockungen (') im Sprechen, vgl. z. B. Z 11f.: „WIE/geht s heute WEIter/erWARtet uns wieder ' SO ein ' DIEsiger tag//“.

01 MM jetzt wolln wir aufs WETter schaun/zuSAMM MIT WM//
02 wie SIEHT s denn heute früh AUS/wie liegn die temperaTURn//
03 WM (h)ja die temperaTURn li ' liegn EIgntlich überALL im '
04 MInusbeREICH/um die MInus DREI GRAD herum/STELLnweise
05 auch bis MInus ACHT grad wie im HUNSrück beispielsweise//
06 MM das HEIßT/man muss AUCH wieder als AUtofahrer n bisschen
07 VORsichtig sein [heute//]
08 WM [das durch]AUS/also es ist verBREItet
09 mit REIFglätte zu RECHnen/das beSONders in den BERgn
10 auf jedn FALL ja//
11 MM WIE/geht s heute WEIter/erWARtet uns wieder '
12 SO ein ' DIEsiger tag//
13 WM JA/HEUte erWARtet uns wieder verBREItet NEBlig TRÜber
14 himmel/verEINzelt fällt auch n BISSchn SPRÜHregn raus/
15 wie jetzt im VOGTland beispielsweise/und nur die GIPfl der
16 MITtlgebirge und die HÖheren lagn im SÜdn deutschlands//
17 DIE ragn aus diesm HOCHnebl heRAUS/DORT scheint
18 MEIStns die SONne/da sind auch die temperaTURn HÖher/
19 auch JETZT beREITS//also auf dem BROCkn ham wir
20 zum BEIspiel schon wieder/PLUS FÜNF GRAD/
21 und/äh ' da hat KANN man (das) die SONne sehn/
22 das kommt tei TEILweise bis ins ' ERZgebirgsVORland
23 auch RUNter diese ' SONnne/und dort wo die sonne SCHEINT/
24 da werdn es ' ZWEI bis SECHS grad werdn/
25 sond SONST in den NEblgebietn/

26 DA liegt die temperaTUR UM ' minus ZWEI grad//
27 MM viele CHANcn hat die SONne diese WOche ja NICH mehr '
28 herVORzukomm/wie sieht s AUS/ist das am ENde
29 der WOche NOCH ' MACHbar//
30 WM JA das ist auf ALle fälle noch MACHbar/MORgn sieht es
31 SO aus/dass sich ' das WETter ÄNdert/der WIND nimmt
32 allmählich ZU/es komm WOLkn von nordWEStn heREIN/
33 die bringn bis zum Abmd REgn nach HESsn/
34 und sachsnANhalt/bis in die MITtlgebirge hiNEIN//
35 es wird noch einmal RICHtig NEBlig TRÜB sein//
36 in rheinlandPFALZ und badnWÜRttmberg/da REIßt dann
37 aber im laufe des TAges der NEbl oder der HOCHnebl auch AUF/
38 und die SONne LÄSST sich dann auch in den NIEderungn sehn//
39 die temperaTURN DIE STEIgn in den kommnden tagn AN/
40 VIER/bis ACHT GRAD erWARtn wir//
41 MM SCHNEE ' ist WEIterhin NICHT in sicht//
42 WM DOCH es ' WIRD auch n bisschn SCHNEE gebm/äh so am
43 DONnerstag erwartn wir teilweise in den BERgn etwas SCHNEE/
44 der REgn wird da in den NIEderungn allerdings auch noch '
45 ZULEgn/und äh ' TEILweise/äh recht KRÄFtig daHERkomm//
46 es gibt im ' SÜdn äh also in BAYern und badnWÜRTtmberg
47 AUCH ' noch AUFheiterungen/äh ne südlich der DOnau auch
48 VIELfach SONnig am donnerstag/und nur in EINzelnen TÄlern
49 in BAYern hält sich DANN noch der NEbl/der verSCHWINdet
50 sonst in den WEItn TEIln/und die temperaTURn steign dann am
51 DONnerstag NOCH n bisschn an/auf VIER bis NEUN grad//
52 MM vieln DANK/WM war das aus dem XXX WETterstudio//

3.3 Beschreibung des Gesprächs und Darlegung seines didaktischen Potenzial

Im Folgenden steht, der generellen Perspektive der Gesprächsanalyse folgend, am Anfang der Arbeit mit dem Transkript eine Beschreibung des Gesprächs in seiner situativen Einbettung (ausführlich zu Radiogesprächen vgl. Bose, 2013). Für den Umgang mit authentischen Gesprächen im Unter-

richt ist das auch deshalb notwendig, da Transkripte nicht selbsterklärend sind, sondern es gesprächslinguistischen Wissens bedarf, sie zu lesen und zu analysieren sowie ihr didaktisches Potenzial zu erkennen. Die in der Beschreibung benannten Merkmale werden nachfolgend wieder aufgegriffen, da sie zugleich die didaktischen Ansatzpunkte zum Umgang mit dem authentischen Gespräch sind. Letztere sind, wie Liedke (2013, S. 251 f.) unterscheidet, Fragen der didaktischen Bedingungsanalyse (vs. Sachanalyse), wozu Überlegungen zum Stellenwert des Gesprächsthemas im Alltag der Lernenden gehören oder auch Methoden für eine gute Transkriptarbeit im Unterricht.

3.3.1 Beschreibung des Gesprächs: Merkmale

Beim Beispiel handelt es sich um ein *professionelles* und *öffentliches* Gespräch: Zwei Hörfunkjournalisten, einer davon zugleich ein Wetterexperte, sprechen miteinander im professionellen Setting; öffentlich ist es, da ihr Gespräch für alle diejenigen zugänglich ist, die über ein Radio verfügen und zu diesem Zeitpunkt den betreffenden Radiosender einstellen. Aus beiden Merkmalen folgt die *Mehrfachadressierung*, denn die beiden Gesprächsbeteiligten sprechen zwar miteinander, richten sich aber zugleich (und vor allem) an ein externes Publikum. Diese Adressierung ist an der Äußerungsgestaltung ablesbar, an verschiedenen eingenommenen Perspektiven, z. B. spricht MM nicht nur für sich, sondern schließt mit der Wir-Form die Radiohörer ein (vgl. z. B. Z01: „jetzt wolln wir aufs WETter schaun/“ oder Z11f. „erWARtet uns wieder ' SO ein ' DIEsiger tag//“).

Auf der Ebene der lexiko-semantischen sowie formulatorischen Äußerungsgestaltung zeigt sich, dass die *Formulierungen* tendenziell schriftlichkeitsnah sind (vgl. z. B. Z36f.: „da REIßT dann aber im laufe des Tages der NEbl oder der HOCHnebl auch AUF/“), denn der Wettermoderator spricht anhand eines Manuskripts bzw. liest es über weite Passagen hinweg vor (vgl. Bose, 2006). Trotz der starken Vorgeformtheit gibt es aber auch typische Erscheinungen frei formulierenden Sprechens, wie sie für die Mündlichkeit typisch sind (vgl. z. B. Z44: „der REgn wird … auch noch ' ZUlegn/und äh ' TEILweise/äh recht KRÄFtig daHERkomm//“) (vgl. Bose, 2013).
Es wird *Fachsprache* der Meteorologie und Geografie verwendet (vgl. z. B.

Z13ff.: „HEUte erWARtet uns wieder verBREItet NEBlig TRÜber himmel/ verEINzelt fällt auch n BISSchn SPRÜHregn raus/wie jetzt im VOGTland beispielsweise/und nur die GIPFl der MITtlgebirge und die Höheren lagn im SÜdn deutschlands//DIE ragn aus diesem HOCHnebl heRAUS/“).

Auf der Ebene der prosodisch-phonetischen Äußerungsgestaltung (Phonostilistik) dokumentiert das Gespräch die derzeitige *Standardaussprache* mit leichten regionalen (mitteldeutschen) Anklängen und „mit mittlerer bis verminderter Artikulationspräzision“ (Krech, Stock, Hirschfeld & Anders, 2010, S. 100 ff.; insbesondere 110 ff.), wie sie für öffentlich geführte Gespräche typisch ist. Kennzeichen sind kontrastreich und gelegentlich expressiv eingesetzte prosodische Mittel, u. a. rhythmisch bewegte Sprechweise, stark wechselnde Artikulationsspannung und -präzision, starke und häufige Sprechgeschwindigkeitsfluktuation, unterschiedliche Akzentstärkegrade.

Vom *Format* her handelt es sich um einen „*moderationsgestützten Bericht*“ (Pawlowski, 1999, S. 188 f.) mit asymmetrischen Beteiligungsrollen. Das zieht eine „disziplinierte“ Sprecherwechselorganisation, ähnlich einem Interview, nach sich: Die Magazinmoderatorin leitet das Gespräch mit einer Eingangsfrage ein (Z02: „wie SIEHT s denn heute früh AUS/wie liegn die temperaTURn//“), dann folgen lange, sachliche und schriftlichkeitsnahe-informationsdichte Gesprächsbeiträge des Wettermoderators, die durch wenige knappe Beiträge der Magazinmoderatorin strukturiert werden. Zwar steht der interviewte Wetterexperte mit seinen Information und Auffassungen im Mittelpunkt, aber die (stellvertretend fürs Radiopublikum) agierende Magazinmoderatorin bestimmt weitgehend den Gesprächsverlauf, indem sie das Interview mit ihren Fragen, Erläuterungen, Zusammenfassungen strukturiert und dadurch leitet, nicht selten bestimmte Antworten nahe legt. Das Gespräch ist format- bzw. sendertypisch durchgängig mit dynamischer Musik unterlegt, einem sog. Musikbett.

3.3.2 Ansätze für die Arbeit im Unterricht

Im Unterricht lässt sich mit diesem Beispiel auf vielfache Weise arbeiten. Je nach Lernniveau kann sowohl mit einer umfassenden Sequenzanalyse (vgl. Deppermann, 2008, S. 53 ff.) fortgesetzt werden, bei der relevante und interessante Aspekte herausgearbeitet werden, als auch mit phänomenorientierten, fragengeleiteten Analysen. In diesem Schritt werden zugleich die (sprach-)analytischen, rezeptiven Fähigkeiten der Lernenden gestärkt. Unabdingbar – erst recht, wenn sprechwissenschaftlich-phonetische Aspekte bearbeitet werden – ist es, die Arbeit am Transkript mit der Audioaufnahme zu verknüpfen. Im Folgenden werden Fragenkomplexe für eine am Phänomen orientierte Arbeit aufbereitet und exemplarisch Belegstellen dafür in Bezug auf Syntax, Lexik, Aktivitäten, Äußerungsgestaltung und Phonetik in Klangaufnahme und Transkript gegeben.

Zunächst kann die Audioaufnahme des Gesprächs als einfache *Hörverstehensaufgabe* dienen; dabei bieten sich z. B. Fragen an wie die folgenden:

- In welcher Jahreszeit findet dieses Wettergespräch statt? Das Gespräch wurde Ende November geführt; im Transkript zeigen sich Indizien für eine kalte Jahreszeit z. B. in den Beiträgen des Wettermoderators Z03f.: „(h)ja die temperaTURn li' liegn EIgntlich überALL im ' MinusbeREICH/um die MInus DREI GRAD herum/“ oder Z08f.: „also es ist verBREItet mit REIFglätte zu RECHnen/“ sowie Z43: „teilweise in den BERgn etwas SCHNEE“.
- Für welches Sendegebiet (regional/überregional) informiert der Wetterexperte? Es handelt sich um ein überregionales Magazin, das sowohl für Mitteldeutschland als auch für Süddeutschland sendet. Indizien für Überregionalität sind z. B. Ortsangaben wie: „HUNSrück“, „auf dem BROCkn“ „bis ins ERZgebirgsVORland“, „HESsn“, „sachsn-Anhalt“, „MITtlgebirge“, „rheinlandPFALZ und badnWÜRttmberg“, „BAYern“, „südlich der DOnau“. Diese Ortsangaben können auf einer Landkarte gesucht werden, konkrete Orte können den entsprechenden Bundesländern zugeordnet werden usw., was eine landeskundliche Anbindung an den Unterricht ermöglicht.

Fragen, die stärker auf die *medienrhetorische Einbettung* und das Format zielen, könnten sein:

- An welchen Phänomenen zeigt sich, welches Sendeformat (Unterhaltungsmagazin/Informationsmagazin) vorliegt und welche Hörergruppe (jüngere Erwachsene/Ältere) erreicht werden soll? Es handelt sich um ein Informationsmagazin für Hörer ab 30 Jahre. Indizien liefert der sachliche und informationsdichte Gesprächsstil.
- In welche Phasen kann das Gespräch eingeteilt werden? Welches Ablaufschema des Gesprächs ist zu erkennen? Wie wird die Wetterinformation strukturiert – geografisch, chronologisch, thematisch? Im Gespräch wird die Wetterinformation sowohl chronologisch als auch thematisch strukturiert: So fragt die Magazinmoderatorin zuerst nach dem Wetter am Morgen (Z02: „wie SIEHT s denn heute früh AUS/wie liegn die temperaTURn//"), dann nach dem heutigen Tag (Z11f.: „WIE/geht s heute WEIter/erWARtet uns wieder ' SO ein ' DIEsiger tag//") und schließlich nach dem Wochenende (Z27ff.: „viele CHANcn hat die SONne diese WOche ja NICH mehr ' herVORzukomm/wie sieht s AUS/ist das am ENde der WOche NOCH ' MACHbar//"). Diese Chronologie wird thematisch verknüpft zunächst mit den Temperaturangaben, dann mit der Gefahr von Reifglätte, mit der Aussicht auf Sonnenschein und schließlich auf Schnee.

Wie bei der Beschreibung der Gesprächsmerkmale erwähnt, handelt es sich bei diesem Format um einen moderationsgestützten Bericht, der sich durch eine besondere *Sprecherwechselorganisation* auszeichnet. Somit wird das für Gespräche grundlegende Konzept des Sprecherwechsels zu einem überaus interessanten Arbeitsfeld. Die Sprecherwechsel in diesem Gespräch können vor der Folie der Sprecherwechselorganisation, der Rederechtsverteilung in Alltagsgesprächen analysiert und beurteilt werden, deren Systematik von Sacks, Schegloff und Jefferson (1974) genau beschrieben worden ist (Selbst- und Fremdwahl des nächsten Sprechers an übergangsgeeigneten Stellen im Gespräch, Kennzeichen können sowohl kurze Pausen als auch Überlappungen und Unterbrechungen, kurze Phasen gleichzeitigen Sprechens beim Kampf ums Rederecht sein, aber auch kollaborative Turnvervollständigun-

gen als Zeichen besonders konsensueller Phasen; vgl. zusammenfassend z. B. Schwitalla, 2008, 1358 ff.; Tiittula, 2008, 1365 ff.). Fragen für die Betrachtung des Sprecherwechsels im Beispielgespräch könnten sein:

- Wo finden im Transkript Sprecherwechsel statt? Im Gespräch gibt es relativ wenige Sprecherwechsel. Die Magazinmoderatorin hat das „Exklusivrecht der Zuteilung von Redegelegenheiten“ (Tiittula, 2008: 1364), sie übt es vor allem anhand von Fragen (vgl. z. B. Z02 „wie SIEHT s denn heute früh AUS/wie liegn die temperaTURn//“) und strukturierenden Kurzäußerungen aus (vgl. z. B. Z41 „SCHNEE ' ist WEIterhin NICHT in sicht//“).
- Wie sind die Sprecherwechsel gestaltet? Im Transkript finden sich bis auf eine Ausnahme (kurzzeitige Überlappung über zwei bzw. drei Silben in Z07/08) ausschließlich sehr „glatte“ Sprecherwechsel ohne Überlappung. Die beiden radioerfahrenen Beteiligten verhalten sich sehr diszipliniert, sie warten jeweils, bis der andere Partner ausgeredet hat, bevor sie mit einem Gesprächsbeitrag beginnen. Zu beobachten sind zahlreiche wörtliche Wiederholungen von Formulierungen des Gesprächspartners (vgl. z. B. Z11ff.: MM: „WIE/geht s heute WEIter/erWARtet uns wieder ' SO ein ' DIEsiger tag//“ WM: „JA/HEUte erWARtet uns wieder verBREItet NEBlig-TRÜber himmel/verEINzelt fällt auch n BISSchn SPRÜHregen raus/“ oder auch Z28f. MM: „wie sieht s AUS/ist das am ENde/der WOche NOCH ' MACHbar//“ WM: „JA das ist auf ALle fälle noch MACHbar/“).
- Welche Anzeichen für übergangsgeeignete Stellen gibt es? Der Wettermoderator gibt wiederholt inhaltliche und prosodische Hinweise darauf, dass er mit einem Beitrag zum Ende kommt: Er wiederholt zusammenfassend wichtige Informationen, verwendet abschließende Formeln, führt mit Spannungsabfall und melodischem Tiefschluss eine Äußerung zu Ende (vgl. z. B. Z08f. „also es ist verBREItet mit REIFglätte zu RECHnen/ das beSONders in den BERgn auf jedn FALL ja//“).

Die Besonderheiten auf der Ebene der lexiko-semantischen Äußerungsgestaltung, insbesondere bei der Verwendung von *Fachsprache*, können sowohl analytisch als auch sprachproduktiv genutzt werden. Das Gespräch enthält

zahlreiche Fachtermini – sowohl geografische (vgl. z. B. Z05: „HUNSrück“; Z15f.: „GIPfl der MITtlgebirge“; Z20: „BROCkn“; Z22: „ERZgebirgsVORland“; Z33: „HESsn“; Z35: „rheinlandPFALZ“; Z47: „südlich der DOnau“; ; Z49: „BAYern“; Z48: „in EINzelnen TÄlern“) als auch meteorologische (vgl. z. B. Z03f.: „temperaTURN … im Minusbereich“; Z09: „REIFglätte“; Z12: „DIEsiger tag“; Z13f.: „NEBlig TRÜber himmel“; Z27: „SONne“; Z42: „SCHNEE“; Z39: „die temperaturn DIE STEIgn“; Z47: „AUFheiterungn“). Dieses Vokabular kann im Unterricht anhand von Audioaufnahme und Transkript zusammengetragen und thematisch sortiert werden; es bieten sich Lexikübungen an.

Auch die Fokussierung auf die *prosodisch-phonetische Äußerungsgestaltung* ermöglicht einige Arbeitsfelder, wiederum sowohl analytisch als auch sprachproduktiv. Das Transkript mit den Angaben zu Wortlaut und Prosodie kann im Unterricht mit der Aufnahme verglichen und vorgelesen werden. Aufgrund des ungewöhnlichen Schriftbildes und der zusätzlichen prosodischen Informationen muss das Vorlesen allerdings geübt werden. Durch solche Übungen lässt sich die Aufmerksamkeit auf die – möglicherweise von einer präskriptiven Norm abweichende, aber dafür kommunikativ adäquate – Realisierung von Artikulation, Akzentuierung und Gliederung lenken und es können typische artikulatorische und prosodische Muster verdeutlicht werden. Die in der Audioaufnahme feststellbare schwankende Aussprache, abhängig u. a. von Sprechtempo und Akzentuierung (vgl. z. B. Z19 f.: „also auf dem BROCkn ham wir zum BEIspiel schon wieder/PLUS FÜNF GRAD/“), kann mit den Angaben im Aussprachewörterbuch verglichen, die situationsbedingten Abweichungen von der Standardaussprache können diskutiert werden. Darüber hinaus können die Lernenden in Audioaufnahme und Transkript nach Anzeichen für frei formulierendes Sprechen als Kennzeichen der Mündlichkeit und des damit verbundenen Sprechplanungsaufwands suchen. Die Beiträge des Wettermoderators weisen z. B. die Hesitationspartikel „äh“ auf (vgl. z. B. Z21: „und/äh ' da hat KANN man (das) die SONne sehn/“) sowie Stockungen innerhalb von Sprecheinheiten (vgl. z. B. Z30 f.: „MORgn sieht es SO aus/dass sich ' das WETter Ändert/“), oft verbunden mit nicht-schriftlichkeitsnahen Satzgliedstellungen (Rechts-

herausstellung/Ausklammerung) sowie Reformulierungen (vgl. z. B. Z22 f.: „das kommt tei TEILweise bis ins ' ERZgebirgsVORland auch RUNter diese ' SONne/“). Wie die Beispiele aus dem Transkript zeigen, sind diese Sprecheinheiten oft durch sehr viele starke Akzente gekennzeichnet, die regelmäßig (rhythmisch) verteilt sind. Diese Gestaltung ist nicht ausschließlich mit der Absicht des Wettermoderators zu erklären, das inhaltlich Neue (das Rhema) hervorzuheben, sondern sie verdeutlicht sowohl den Nachdruck als auch die Formulierungsmühe des Sprechers.

Die *Mehrfachadressierung* im Gespräch durch die Interagierenden kann als *Perspektive* auf den Sachverhalt rekonstruiert werden. In der Perspektive der Gesprächspartner drückt sich das in dem aus der Klassischen Rhetorik bekannten Konzept der Perspektivenübernahme aus, wonach der „Zuhörer die einzig richtunggebende Instanz“ (Ueding & Steinbrink, 1994, S. 216) ist, für den der Redner angemessen gestaltet. Dies zeigt sich dann in bestimmten Formen der Äußerungsgestaltung. So vertritt z. B. die Magazinmoderatorin die Perspektive der Radiohörer (Z01: „jetzt wolln wir aufs WETter schaun/“) bzw. bestimmter Hörergruppen (vgl. Z06: „das HEIßT/man muss AUCH wieder als Autofahrer n bisschn VORsichtig sein heute//“). Der Wettermoderator agiert als Experte mit Fachvokabular und ausgedehnten informativen Sprecherbeiträgen, er gibt auf Anfrage der Magazinmoderatorin Handlungsempfehlungen für bestimmte Hörergruppen und begründet ausführlich (z. B. in Z08 ff., dass Autofahrer „durchAUS“ vorsichtig sein müssen, denn „es ist verBREItet mit REIFglätte zu RECHnen/das beSONders in den BERgn auf jedn FALL ja//“).

Nicht zuletzt ermöglichen Gespräch und Transkript selbst sowie die Arbeit an der Fachterminologie auch produktive Übungen. Mit dem Wetter wird ein *Small Talk Thema* behandelt, das in alltagsrhetorischen Gesprächen zur Kontaktaufnahme genutzt wird und häufig verwendete mündliche Muster inkludiert. Das ist für den DaF-Unterricht nutzbar; wie sinnvoll auch Small Talk Themen und Übungen sind, betont auch Imo (2013b, S. 78). Daher bieten sich nicht nur eigene Gespräche der Lernenden über das (aktuelle) Wetter an, sondern auch Formatwechsel, denn es kann aus diesem Gespräch

eine schriftliche und/oder mündliche Kurzmitteilung bzw. Kurzrede zu einem Teilaspekt, z. B. zum Wetter einer ausgewählten Region, erarbeitet werden.

4. Fazit

Mit seiner durch das medienrhetorische Format bedingten besonderen Mündlichkeit („Bedächtigkeit") erfüllt das Gespräch Anforderungen an einen Anfängerunterricht, in dem ansonsten zumeist die künstlichen Dialoge eingesetzt werden. Denn trotz relativ hohen Sprechtempos wird gutes (Hör-) Verstehen ermöglicht aufgrund der sehr guten akustischen Qualität, der Standardaussprache, der glatten Sprecherwechsel ohne überlappendes Sprechen, der einfachen syntaktischen Strukturen sowie der außerhalb von Fachtermini eher einfachen Lexik. Zudem ist der Kommunikationsanlass ein alltäglicher – Radiohören, sich über das Wetter informieren und darüber sprechen, wobei hier die Funktion der Kontaktanbahnung, die dem Small Talk innewohnt, wichtig ist. Daher ist es auch verwendbar, um Sprechen/Interagieren produktiv zu üben, denn es schafft durch Wetter als Small Talk Thema einen Sprechanlass, der sich in Bezug auf die Handlungserfordernisse mit denen authentischer Kommunikation deckt, wie es Liedke (2010, S. 988) fordert. Auf diese Weise kann das Wettergespräch für den Anfang der von Bachmann-Stein (2013, S. 52 ff.) vorgeschlagenen Lernprogression stehen (so auch Imo 2012, S. 30: wenn Lernende Grundkompetenz des Deutschen haben, sind authentische Gespräche zu verwenden). Das Progression sichernde mehrstufige Vorgehen bei der Arbeit mit Transkripten authentischer Gespräche kann anhand der Faktoren Natürlichkeit der Gespräche, Gestaltetheit und Standard(aus)sprache/Varietät/Dialekt hergestellt werden. Unser Vorschlag startet Progression mit einem einfachen Gespräch. Nach Bachmann-Stein (2013, S. 53) liegt beim vorgeschlagenen Beispiel der Fokus auf den Lerngegenständen („Einüben einfacher Handlungsmuster, Einführung von Sprecherwechsel-Regularitäten, Verwendung von Interaktionssignalen", ebd.) für das Niveau A1/A2.

Ein Gewinn der Arbeit mit einem solchen Gespräch und seinem Transkript ist, dass Sensibilität für die Merkmale der mündlichen dialogischen authentischen Kommunikation entwickelt wird. Liedke (2013, S. 250 f.) weist jedoch zu Recht auf die Gefahr der Übergeneralisierung hin, die auf der Annahme beruht, dass alles in Gesprächen prototypisch ist. Transkripte repräsentieren aber zunächst „Einzelfälle" – auch wenn übergreifende Strukturen und Praktiken nachweisbar sind -, weshalb in der Transkriptarbeit der theoretische Rahmen sowie die situative Einbettung des Gesprächs, aber auch ein sowohl analytischer-reflexiver als auch produktiver methodisch-didaktischer Zugang wesentlich sind sowie Sensibilität, das Besondere eines jeden Gesprächs zu entdecken und es ideenreich für den Unterricht aufzubereiten.

Literaturverzeichnis

Bachmann-Stein, A. (2013). Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Pro und Contra. In S. Moraldo & F. Missaglia (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 39–58). Heidelberg: Winter.

Bose, I. (2006). Schulung von Gesprächskompetenz im Hörfunk. *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift für verbale Interaktion, 7*, 248–293, Zugriff über www.gespraechsforschung-ozs.de

Bose, I. (2013). Medienrhetorik. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber& E. Stock, *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst* (S. 155–178). Tübingen: Narr.

Bose, I., Schwarze, C., Petročenko, E. & Schurova, M. (2013). Vermittlung von Gesprächsrhetorik im hochschulischen Fremdsprachenunterricht: Forschung, Didaktik, Unterrichtserfahrung. In L. Veličkova & E. Petročenko (Hrsg.), *Klangsprache im Fremdsprachenunterricht. Forschung und Praxis.* (Bd. 7, S. 86–119). Woronesh: Staatliche Universität Woronesh.

Bose, I. & Schwarze, C. (2007). Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 12*(2). Zugriff über http://zif.spz.tu-darmstadt.de

Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 3, 4. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Fiehler, R. (2013). Die Besonderheiten gesprochener Sprache – gehören sie in den DaF-Unterricht? In S. Moraldo & F. Missaglia (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 19–38). Heidelberg: Winter.

Fiehler, R. (2012). Gesprochene Sprache – gehört sie in den DaF-Unterricht? In U. Reeg, P. Gallo & S. M. Moraldo (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes* (S. 13–28). Waxmann: Münster.

Imo, W. (2012). Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In U. Reeg, P. Gallo & S. M. Moraldo (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes* (S. 29–56). Münster: Waxmann.

Imo, W. (2013a). *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin: de Gruyter.

Imo, W.(2013b). <Rede> und <Schreibe>: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In S. Moraldo & F. Missaglia (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 59–82). Heidelberg: Winter.

Imo, W. & Moraldo, S. (Hrsg.). (2015). *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht.* Tübingen: Stauffenburg.

Krech, E.-M, Stock, E., Hirschfeld, U. & Anders, L.-C. (Hrsg.). (2010). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: de Gruyter.

Liedke, M. (2010). Vermittlung der Sprechfertigkeit. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Jahrbuch* (Bd. 1, S. 983–991). Berlin: de Gruyter.

Liedke, M. (2013). Mit Transkripten Deutsch lernen. In S. Moraldo & F. Missaglia (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 243–266). Heidelberg: Winter.

Lüger, H.-H. (2009). Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht? In A. Bachmann-Stein & S. Stein (Hrsg.), *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale* (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 15, S. 15–37). Landau: Empirische Pädagogik.

Lünenborg, M. (2006). Stichwort Format. In G. Bentele, H.-B. Brosius & O. Jarren (Hrsg.), *Lexikon der Kommunikations- und Medienwissenschaft* (S. 74). Wiesbaden: VS.

Moraldo, S., Missaglia, F. (Hrsg.) (2013). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis.* Heidelberg: Winter.

Pawlowski, K. (1999). Dialogische Formen im Hörfunk. In A. Mönnich & E. W. Jaskolski (Hrsg.), *Kooperation in der Kommunikation* (Sprache und Sprechen, Bd. 35, S. 184–196). München: Reinhardt.

Reeg, U, Gallo, P., Moraldo, S. (Hrsg.) (2012). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Waxmann: Münster.

Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*, 696–735.

Schwarze, C. (2012). Entwicklung der mündlichen Interaktionskompetenz am Beispiel des Argumentierens. *ÖDaF-Mitteilungen, 28*(1), 45–52.

Schwarze, C. & Bose, I. (2011). Rhetorische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht Deutsch: Lehren – Lernen – Analysieren. Eine Projektskizze. In I. Bose & B. Neuber (Hrsg.), *Interpersonelle Kommunikation. Analyse und Optimierung* (S. 227–237). Frankfurt a. M.: Lang.

Schwarze, C. & Bose, I. (2013). Mündliche Rhetorik im DaF-Unterricht: Zur Vermittlung von Rede- und Gesprächskompetenz. *Deutsch als Fremdsprache,* 50(2), 74–84.

Schwitalla, J. (2008). Beteiligungsrollen im Gespräch. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 2. Halbbd., Bd. 16, S. 1355–1361). Berlin: de Gruyter.

Tiittula, L. (2008). Formen der Gesprächssteuerung. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 2. Halbbd., Bd. 16, S. 1361–1374). Berlin: de Gruyter.

Ueding, G. & Steinbrink, B. (1994). *Grundriss der Rhetorik* (3., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Metzler.

Weidner, B. (2015). Das funktionale Spektrum von *ja* im Gespräch. Ein Didaktisierungsvorschlag für den DaF-Unterricht. In W. Imo & S. Moraldo,

S. (Hrsg.) *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht.* (S. 165-195) Tübingen: Stauffenburg.

Transkriptionskonventionen

Siglen

01, 02 …	Zeilennummerierung
WM	Wettermoderator
MM	Magazinmoderatorin
XXX	Radiosender

Sprechgliederung (Aussprüche: prosodisch abgeschlossene Sprecheinheiten; Teilaussprüche: prosodisch nicht nichtabgeschlossene Sprecheinheiten)

//	Ausspruchsgrenze
/	Teilausspruchsgrenze
'	Stockung im Sprechfluss

Akzentuierung

NIEder	Akzentsilbe in Sprecheinheiten
[…]	
[…]	gleichzeitiges Sprechen beider Gesprächspartner

Schülerselbstdarstellungen- und Kampagnereden: Was können Sie zur Förderung der Gesprächs- und Redekompetenz der jungen Lernenden leisten?

Eine Untersuchung anhand von Leistungen von DeutschschülerInnen der Abschlussklassen in Kamerun

Kemeni Kouamou Georges Polidor – Bafoussam, Kamerun

> Ein Unterricht, der den Lernenden zu einem imitierenden Reproduzenten […] reduziert und lustvolles Handeln verhindert, bringt den Lernenden nicht zum sprachlichen Handeln, sondern zum Schweigen. (Weigmann, 1999, S. 15 f.)

1. Zum Hintergrund der Untersuchung und zur Lage der Sprechkompetenz im Kameruner Deutschunterricht: Eine Bestandsaufnahme

Ein Kollege kam eines Tages in die Abschlussklasse und wir haben uns in einem Gespräch über vieles unterhalten. Da wurde plötzlich die Stimme einer Schülerin laut. Sie hatte eine Sorge und wollte eben wissen, was man tun kann, um Deutsch flüssig zu sprechen. Sie zeigte, dass sie es wirklich ernst nimmt. Ich erwog dann verschiedene Möglichkeiten, um alle meine Deutschschülerinnen und -schüler der Abschlussklasse zur mündlichen Kommunikation zu befähigen. Dann kam ich auf die Idee, den Lernenden diesen Gefallen zu tun. Da derzeit (Oktober 2012) verschiedene kulturelle Aktivitäten erfolgen, wobei die Vorsitzenden der verschiedenen Klubs für das neue Jahr gewählt werden müssen, dachte ich an die Wahlreden, in

denen die Schülerinnen und Schüler sich selbst darstellen und Bewerbungsgespräche durchführen, um von ihren Kameraden gewählt zu werden.

Kamerun hat eine lange deutsche Kolonisation (1884–1914) durchlaufen und Deutsch wird hier seit mehr als 25 Jahren unterrichtet. Aber welches Deutsch? Obwohl eine große Anzahl von Lernenden im Land ein großes Interesse am Erlernen der Sprache Goethes zeigt, muss betont werden, dass nur eine winzige Minderheit von ihnen imstande ist, ihre Gedanken auf Deutsch zu artikulieren bzw. zu verbalisieren. Gruppenreferate in den Prüfungsklassen haben dieser Lage nicht effizient entgegenwirken können. Sie erweisen sich des Weiteren weder als wirksames Mittel zur Förderung der Sprachanwendung noch als effiziente Strategie, um autonomeS Lernen in Gang zu setzen. Dabei spielt der Mangel an kommunikativer Kompetenz eine beträchtliche Rolle, wie es Ngatcha formuliert:
„Zu den Faktoren, die das Streben nach Autonomie/Selbsttätigkeit beeinträchtigen, zählen […] die unzureichende sprachliche Kompetenz der Schüler. Sie ist dafür verantwortlich, dass sich die Schüler zwar mitteilen wollen, es aber nicht können“ (Ngatcha, 1991, S. 149). Es liegt auf der Hand: Die Sprachbeherrschung der Deutschschülerinnen und -schüler in Kamerun bleibt ein Konstrukt. Es sei erlaubt zu fragen, warum die Schülerinnen und Schüler an Sekundarschulen und Gymnasien unfähig sind, Deutsch zu sprechen. Die Abschaffung der mündlichen Prüfung beim Abitur seit einem Jahrzehnt könnte auch als Ursache herangezogen werden. Es kam 1992 in Kamerun zu einem Wendepunkt, als die Behörden den Beschluss fassten, die Kandidaten nicht mehr mündlich zu prüfen/testen und zu zensieren. Seitdem wird im Kameruner DU mehr Deutsch geschrieben als gesprochen. Das Sprechen wird nicht mehr evaluiert. Die schriftliche Prüfung (bestehend aus vier rezeptiven Fertigkeiten, dem Leseverstehen, der Grammatik, dem Wortschatz, dem Übersetzen, und nur einer rezeptiven Fertigkeit, nämlich dem schriftlichen Ausdruck) reicht aus. Dies ging ungeachtet mit entmutigendem Einfluss auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler einher. Das Sprechen wird in Deutschstunden an Kameruner Sekundarschulen zum Stiefkind. Deutschunterricht ohne Ausüben des Sprechens ist der Normalfall an Regelschulen. Erstaunlicherweise gerät die Bedeutung der

Sprachanwendung aus dem Blick sowohl der Lehrenden als auch der Aus- und Fortbilder. Deutschunterricht bedeutet in Kamerun größtenteils Vermittlung von grammatischen Kenntnissen, Übersetzungsaufgaben, Behandeln von einem fremdsprachigen Text und Textproduktion in den Anfangsklassen. Die folgende Bemerkung eines in Kamerun tätigen Unterrichtsexperten mag das bekräftigen:

> Offensichtlich ist Deutschunterricht in Kamerun in erster Linie Grammatikunterricht und die Grammatik wird, trotz 25 Jahren kommunikativer Fremsprachendidaktik, nicht als Vehikel zur Kommunikation betrachtet, sondern als Selbstzweck unterrichtet. Dieser Schluss liegt nahe, wenn man sich die mangelhafte kommunikative Kompetenz der Mehrheit der Schüler nach 5 Jahren Deutschunterricht anschaut. (Gibitz, 2003, S. 19)

Nimmt man Gibitz' Einstellung unter die Lupe, wird einem klar, dass viele Deutschlehrende in Kamerun die Zielsetzungen des modernen Deutschunterrichts (vgl. dazu Weigmann, 1999) total ignorieren und sich damit begnügen, Schüler auf die Examina vorzubereiten. Der DU befähigt den Lernenden ausschließlich zum schriftlichen Handeln, aber nicht zur mündlichen Sprachverwendung in konkreten Lebenssituationen. Dabei vergessen die Schüler, dass „Apprendre une langue, c'est acquerir la maitrise d'un nombre élévé de contraintes de toutes sortes (phonetiques, morphosyntaxiques, sémantiques, situationelles, sociales) et que la liberté d'expression orale ou écrite implique, elle aussi, la maitrise de ces contraintes […]" (Dalgalian, Lieutand & Weiss, 1981, S. 4; Hervorhebung vom Verf.). Man wundert sich nicht mehr darüber, wenn man von Schülerinnen folgende Frage zu hören bekommt "Monsieur, en français?", wenn sie dazu aufgefordert werden, in der Deutschstunde auf eine mündliche Frage zu reagieren. Sie selber sind daran nicht schuld, denn in Kamerun wird die Sprechfertigkeit in den Schatten gerückt bzw. übersehen und von den Lehrenden außer Acht gelassen. Das Sprechen und die Sprechübungen erfreuen sich auch keiner Beliebtheit, insbesondere nicht in den Abschlussklassen. Die anfängliche Motivation in den Anfangsklassen schrumpft im Laufe des Lernpro-

zesses und eine Schülerin fügt verzweifelt hinzu: "On manque avec qui s'exercer en dehors du cours".

Aus dem Obigen könnte vielleicht Folgendes geschlossen werden: Schüler sprechen im DU in Kamerun nicht. Sie schreiben die ganze Zeit. Das stimmt jedoch nicht ganz. Eine im Jahre 2003 von Gibitz durchgeführte Umfrage bei Deutschschülerinnen und -schülern der Abschlussklassen in Kamerun kommt zu dem Ergebnis, dass (trotz alledem) eine Anzahl von Lernenden der Meinung ist, dass es heutzutage wichtig sei, Deutsch zu sprechen (53 %), und dass die Mehrheit von ihnen (62,7 %)mit dem Erlernen der deutschen Sprache durchaus gewisse Zukunftspläne (Deutsch kann mir beim Studium/ Beruf von Nutzen sein, 33,5 %) verbindet. Durch dieselbe Frage erfährt man, dass das Lieblingsfach der Schüler in Kamerun Englisch ist (25,4 %); dann kommen decrescendo Deutsch und Französisch (16,7 % und 16,4 %). Es wäre falsch zu denken, dass die Kameruner Lernenden an Gymnasien alle die Sprechübungen verachten oder boykottieren oder einfach unaufmerksam sind. Sie (insbesondere die der 13. Klasse) zeigen eine Vorliebe für bestimmte Unterrichtsinhalte wie das Lesen (10,2 %) und das Übersetzen (8,5 %) (vgl. Gibitz, 2003).

Nun soll eruiert werden, warum viele Schüler sich weigern, im DU zu sprechen und die Sprechübungen wie der Teufel das Taufwasser vermeiden. Auf einige wesentliche (wie sie sich aus den Schüleraussagen herauskristallisieren) Sprechhemmungen gehe ich im Folgenden ein.

2. Zu den Sprechhürden der Kameruner Deutschschülerinnen und Schüler der Abschlussklassen

Vier wesentliche Hürden hindern die Kameruner Lernenden der 13. Klassen daran, sich an dem Unterricht sprachlich zu beteiligen. Es seien hier genannt: Der auffallend große Sprechanteil der Lehrkräfte, die lückenhafte Lehreraus- und -weiterbildung in Hinsicht auf die Aussprache und die Phonetik (phonologische Hemmnisse), das Auftreten von Interferenzfehlern

(aufgrund der Mehrsprachigkeit) beim Sprechen, die Vernachlässigung des Hörverstehens.

Sitzt man ganz hinten auf den letzteren Bänken in den Klassenzimmern in Kamerun, fällt einem leicht auf, dass bei Deutschstunden der Lehrer/die Lehrerin das Monopol des Redens fest in der Hand hat. Die Schüler hören einfach zu. Das bestätigt Ngatcha, wenn er zum Kameruner DU schreibt:

> Der Aktivitätsanteil im Deutschunterricht beträgt im Durschnitt 76 % für den Lehrer und 24 % für alle Schüler. Damit geraten die Schüler aus dem Blick. […] Angesichts der kaum existierenden Möglichkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs in außerunterrichtlichen Situationen, ist eine solche Gewichtung der Fertigkeiten unrealistisch. […] Außerdem erhalten die Schüler nicht die Gelegenheit, ihre Frage […] zu stellen. (Ngatcha, 1991, S. 196)

Das bestätigt eine Schülerin der Abschlussklasse einer privaten Oberschule in Kamerun wie folgt: "Le professeur ne nous permet pas de nous exprimer, il propose l'exercice, il repond seul".

Manche Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch verfügen nicht über eine einwandfreie Aussprache. Ihnen fehlen sowohl der Deutschlandaufenthalt als auch die richtige Aussprache, die an der Ecole Normale Superieure geschult werden sollte. Hierzu sagt Mbia:

> […] Man vermisst sogar in der Lehrerausbildung phonetische Übungen […], so dass manche fertig ausgebildeten LehrerInnen eine schwer korrigierbare afrikanische Aussprache angenommen haben und so während ihrer Lehrtätigkeit ihren Adressaten alles andere als die korrekte deutsche Aussprache beibringen. Leseübungen werden dann zu echten Katastrophen und Diktate so weit wie möglich vermieden. (Mbia, 1998, S. 24)

Gerade aufgrund dessen trifft man in Kamerun manche Deutschlehrerinnen und -lehrer aus dem Bamun-Land (Westkamerun), die statt, „Lehrer“ einfach „Lehra“ sagen (vgl. Nkoumben, 2005, S. 16). Eine Binsenwahrheit ist es, dass eine Lehrkraft , die selber nicht imstande ist, richtig auszusprechen, ihre eigenen Lernenden kaum zur passenden Aussprache befähigen kann.

Interferenzfehler gibt es im Kameruner DU viele, zumal das Land über mehr als 200 Sprachen verfügt und die Jugendsprache, hier als das Camfranglais bekannt, neuerdings ihren Einzug in der alltäglichen mündlichen Kommunikation, auch in den Klassenzimmern gehalten hat (vgl. Jäger, 2006 und Kemeni, 2010). Das Camfranglais ist eine kreolartige Sprache, bestehend aus Französisch, Englisch, Latein und einheimischen Sprachen. Es unterliegt keinem Zweifel, dass von dieser Jugendsprache in absehbarer Zeit, wenn dem nicht entgegengewirkt wird, die deutsche, die französische und die englische Sprache ausgerottet oder besser „ausgelöscht“ werden. Am folgenden Gesprächsausschnitt aus einer Unterrichtstunde lässt sich das veranschaulichen:

> Lehrer: Welche Einheit behandelt euer Lehrer momentan?
> Schüler 1: Wir sind bei der Einheit three.

Oder:

> Lehrer: Wie heißen deine Eltern?
> Schülerin 2: Meine Mutter heißt Genevieve und mein Pater heißt Landry.

Anmerkungen: Schüler 1 wollte *drei* sagen (Interferenzfehler aus dem Englischen). Das kommt daher, dass „When one language [In Kamerun Englisch; *Anm. des Verf.*] becomes dominant, it will interfere more frequently in the less known language“ (vgl. Appel & Mysker, 1987).

Schülerin 2 ihrerseits hätte gern *Vater* statt *Pater* gesagt (Interferenz aus dem Camfranglais). Aufgrund des Zeitdrucks und der Fülle der zu vermittelnden Unterrichtsstoffe- und Inhalte (Curriculum, Lehrplan), fällt es der Mehrheit

der Deutschlehrenden in Kamerun schwer, etwas Neues im Unterricht durchzunehmen. Das Zeitbudget drängt und die Durchführung der Programme ist ein Muss. Wie es Mbia (1998) zu verstehen gibt, wird Leseübungen und Diktaten nur wenig Bedeutung beigemessen. Viele Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache vergessen dabei, dass „die Fertigkeit des Hörverstehens nicht als Selbstzweck zu begreifen ist, sondern Bestandteil kommunikativen Handelns bzw. Voraussetzung für jegliche Interaktion überhaupt ist“ (vgl. Schmidt, 1993, S. 659; Hervorhebung vom Verf.). Deswegen müssen die Aus- und Fortbilder die Lehrenden stets daran erinnern, dass man sich ohne die Beherrschung der vier kommunikativen Kompetenzen bzw. Fertigkeiten (d. h. des Hörverstehens, des Leseverstehens, des Schreibens und des Sprechens) nicht in ein Gespräch mit Deutschsprechenden einlassen kann.

Der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Kamerun steht derzeit also am Scheideweg: Entweder man stellt angehenden Lehrkräften für Deutsch an den verschiedenen Bildungsanstalten Sprachlabors zur Verfügung, oder der DU läuft Gefahr, ein Ausbildungsplatz für stumme und stammelnde Deutschschreibende zu werden.

Der dritte Teil ist einer Reihe von mir ausgewählter Unterrichtssequenzen gewidmet.

3. Gesprächs- und Redeausschnitte aus Deutschstunden in Abschlussklassen und deren Auswertung

Im Folgenden werden drei Unterrichtssequenzen und deren Auswertungen präsentiert. Das Augenmerk wird dabei ausschließlich auf das Hörverstehen und die Rolle der Lexik sowie das Auftreten von Interferenzfehlern aus der dominierenden Sprache (Englisch) gelenkt.

Gesprächssequenz 1
Frage: Warum möchtest du Journalistin und not Deutschlehrerin werden?
Schülerin: Ich möchte Journalistin werden, weil ich die Informationen in die … (*überlegt, sucht nach dem Wort*) … (Monsieur Population, c'est quoi?)
Lehrer (*hilft der Schülerin*): Bevölkerung.
Schülerin (*ergreift wieder das Wort*): in die Bevölkerung geschenk.
Frage: Hast du keinen Freund?
Schülerin: Ich habe einen Freund. Wollen Sie seinen Namen?

Gesprächssequenz 2
Frage: Warum magst du Makossa?
Schüler: Weil ich bekomme das Musician.

Gesprächssequenz 3
Frage: Was ist deine Hotfarbe?
Schülerin: Was? (*überlegt*). Meine Hotfarbe ist Musik. (*Die ganze Klasse lacht*).
Frage: Warum möchtest du vier Kinder haben?
Schülerin: weil… weil…. weil (*überlegt eine Weile*) Das ist mein Prinzip!
Frage: Was ist dein Lieblingsfach?
Schülerin: (*starrt auf ihr Blatt*): Mein Lieblingsfach ist Französisch. (*kurz danach*) Ce'n est pas facile de parler devant les gens.

3.1 Auswertungen der drei Gesprächssequenzen

Im ersten Gespräch zeigt die befragte Schülerin, dass sie nur über einen lückenhaften Wortschatz verfügt. Die Wörter *Bevölkerung* und *geben* bereiten ihr offensichtlich Kopfzerbrechen. Deshalb wird der Lehrer zu Rate gezogen.

Im zweiten Gespräch begeht der Schüler zwei Interferenzfehler, die sich auf Englisch beziehen. Er wollte eigentlich *Musiker* statt *Musician* und *werde* statt *bekomme* sagen. Das englische Wort für *Musiker* lautet *Musician* und das entsprechende Verb für *werden* heißt *to become*.

Das dritte Gespräch spricht Bände über die Relevanz des Hörverstehens bei jeglicher Gesprächsführung. Die arme Schülerin wird ausgelacht, weil sie die Frage ihres Kameraden vermeintlich wegen der Aussprache nicht gut hat verstehen können. Oder sie hat an etwas anderes gedacht wie etwa das Hobby, weil die Schüler den Laut O aus dem Französischen in die Zielsprache zu übertragen pflegen. *Au* liest man im Französischen etwa wie „O"; das ist nicht der Fall im Deutschen, wo *au* wie „aou" ausgesprochen wird.

Aus dem Obigen lassen sich manche praxisrelevanten Erkenntnisse festhalten, die anderen Kolleginnen und Kollegen beim Einsatz der Porträts und Reden bzw. der Förderung der Gesprächs- und Redekompetenz ihrer Lernenden behilflich sein können. Davon ist die Rede in dem vierten und letzten Teil meines Beitrags.

4. Empfehlungen/Anregungen für den DaF-Lehrer

Nach meiner Erfahrung sind Selbstdarstellungen sehr effizient, um die kommunikative Kompetenz der jungen DaF-SchülerInnnen zu fördern. Aber sie allein genügen nicht: Bei der Darstellung der eigenen Person braucht der/die Sprechende keine besonderen Vorkenntnisse. Die Körperteile kann jeder gute Schüler ab der 9. Klasse (vgl. *Ihr und Wir Plus*, Anoumatacky, Kpogli et al., 2008).

Die vielfältigen Fragen betreffen sowohl die öffentliche als auch die private Sphäre der sprechenden Person. Alle Facetten ihrer Persönlichkeit werden auf einmal erfasst. Die Übung wirkt kognitiv-affektiv und hat auch eine emotionale Tragweite.

Die sprechenden Schüler bekommen die Gelegenheit, nicht nur in wirklichen Lebenssituationen sich in der Zielsprache zu äußern, sondern nutzen auch diesen Anlass aus, um Reklame für sich selbst zu machen (obwohl Eigenlob stinkt!) und sich von ihren Kameraden bewundern zu lassen. Die Übung bereitet ihnen viel Spaß, und es wird viel geredet, ungeachtet der Aussprache- und Interferenzfehler.

Das Gespräch ist eine „Occasion par excellence“, um die Interaktion unter Schülern anzukurbeln und sie in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu rücken. Sie sind bei diesen Anlässen die „Stars of the day“.

Der/Die Kampagnemacher(in) und der/die Porträtmacher(in) sind Gegenstand der Rede und der darauffolgenden Unterredung. Was z. B. den zweiten Fall angeht, braucht er/sie nicht immer den Inhalt seines Aufsatzes zu veranschaulichen. Er/sie kann man sehen und die gegebenen Infos zum Aussehen auch schon verifizieren (z. B. die Größe, die Hautfarbe usw.). Gegebenenfalls kann ein ihm/ihr befreundeter Kommilitone Infos über sein moralisches Leben bestätigen oder hinzufügen. In jenem Fall, spricht auch dieser Mitschüler. Die Schüler-Schüler-Befragung bildet einen richtigen Eisbrecher für wortkarge und introvertierte Schülerinnen und Schüler.

Dabei ist trotzdem Folgendes zu beachten:
Der Redner muss Vertrauen in sich haben. Der Lehrer soll dabei helfen (Psycholinguistik).
Der Lerner, der eine gute Aussprache und eine hörbare Stimme hat, muss nach vorne kommen, damit die Botschaft bei den anderen ankommt. Das Befragen setzt das Hören voraus.
Der DaF-Lehrer soll so viel wie möglich automatische Korrektur der Sprachfehler vermeiden. Hierzu rät Hammer (1993): „While the students are engaged in the communicative activity, the teacher should not intervene“. Er kann aber von Zeit zu Zeit, wie in der Gesprächssequenz 1 abzulesen ist, den Lernenden, die eine Schwierigkeit haben, schnell helfen.
Das Systematisieren der Hörverstehensübungen in der Deutschstunde darf nicht als Belastung empfunden werden. Manchen Kandidaten für das Abitur steht ein Bewerbungsgespräch bevor, wenn sie eine Arbeitsstelle suchen. Andere werden wahrscheinlich in Deutschland studieren, aber würden schnell zu „laughing stocks“, wenn sie sich mit deutschen Studenten nicht richtig verständigen könnten.

Eines muss klar sein: Kommunikative Kompetenz setzt beides voraus: Wissen über die Grammatik und den Wortschatz der zu erlernenden Sprache und Wissen über den angemessenen Sprachgebrauch. Dennoch sind andere Mittel vonnöten, um die Schüler dazu zu bringen, sich in ein Gespräch einzulassen, z. B. das Erzählen von Geschichten. Dabei erwerben sie die Erzählkompetenz (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2007). Wichtig ist u. a, dass durch Gespräche, die sich nicht unmittelbar aus erlebten Alltagssituationen heraus ergeben, eine weitaus komplexere Sprachverwendung verlangt wird. Beispielsweise erfordert das Kundtun der eigenen Meinung oder eine ausführliche Begründung zu einer Stellungnahme spezifische Wörter, die in der Alltagssprache nicht gebräuchlich sind (siehe Gespräch 1 oben).

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass Lehrer auch eine Fehlerquelle sein können. Es ist zu wünschen, dass dies auch ermittelt wird. Die Angewandte Linguistik wird einer ihrer Zielsetzungen gerecht, wenn sie Probleme beim Sprechen diagnostiziert und therapiert.

Literaturverzeichnis

Anoumatacky, M., Kpogli, E. et al. (2008). *Ihr und Wir Plus* (Textbuch 1, Einheit 6). München: Goethe-Institut.

Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.

Dalgalian, G., Lieutand, S. & Weiss, F. (1981). *Pour un enseignement des langues étrangères.* Paris: CLE International.

Gibitz, U. (2003). Die Einstellung der Schüler in Kamerun zur Schule und zum Deutschunterricht. Eine Umfrage. *Wir Deutschlehrer. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Kamerun, 9,* 15-19.

Hammer, J. (1993). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longmann.

Jäger, O. (2006). *Frankophonie, Varietäten und Mehrsprachigkeit in Kamerun*. Zugriff über https://pub.uni-bielefeld.de/download/2305269/2305272

Kemeni, G. P. K. (2010). Der Beitrag der anderen Sprachen zur Gestaltung des DaF-Unterrichts. Eine Untersuchung am Beispiel Kameruns. *Wir Deutschlehrer. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Kamerun, 7,* 27.

Mbia, C.-M.-R. (1998). *DaF-Unterricht in Afrika. Chancen, Grenzen, Möglichkeiten am Beispiel Kameruns.* (Unveröffentlichte Dissertation). Pädagogische Hochschule Freiburg.

Ngatcha, A. (1991). *Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen*. Ammersbek: Verlag an der Lottbek Jensen.

Nkoumben, I. (2005). Der Bamoun-Beitrag zum Erlernen der deutschen Sprache. *WDL. Wir Deutschlehrer*, 9, 92–93.

Schmidt, C. (1993). ‚Hören Sie mal. Sie werden schon sehen'. Zum Einsatz von Hörspielen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 20,* 659–673.

Schmölzer-Eibinger, S. (2007). Deutsch als Zweitsprache. Spracherwerbstheoretische und didaktische Grundlagen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. In G. Lange & S. Weinhold (Hrsg.), *Grundlagen der Deutschdidaktik* (3. Aufl., S. 128–150). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Weigmann, J. (1999). *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Sektion C6
Berufs- und Fachsprachen

Sektionsleitung:
Doris Höhmann
Margarita Stecher

Einleitung

Doris Höhmann – Universität Sassari, Italien

Gleich vorab sei darauf hingewiesen, dass der Schwerpunkt der Sektionsarbeit – durch die in den Beiträgen behandelten Fragestellungen und Teilaspekte – hauptsächlich auf der Nachfrage nach berufs- und fachbezogenem, zumeist studienbegleitendem DaF-Unterricht im Ausland lag. Als gemeinsamer Nenner kann dabei das Bewusstsein darüber gelten, dass die berufs- und fachbezogene Kommunikation in vielerlei Hinsicht besonders hohe Anforderungen an die Kommunikationsteilnehmenden stellt – dementsprechend auch an die Lehrenden, die um die Vermittlung der benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten bemüht sind, und an die Lernenden, die sich diese aneignen wollen.

Durch die inhaltliche Vielfalt der Sektionsbeiträge, die Ergebnisse aus Forschung und Praxis, Projekte und Erfahrungsberichte vorstellten sowie sprachlich-kommunikative Herausforderungen und Schwierigkeiten in Verbindung mit praktischen Aufgabenstellungen behandelten, wurden wichtige Möglichkeiten des Austauschs und der Fortbildung geschaffen. Dabei vermittelte die Sektionsarbeit insgesamt eine breitgefächerte Vorstellung von den Fragestellungen und Bedarfslagen, die sich unter dem Begriff Deutsch als Berufs- und Fachsprache zusammenfassen lassen, und den verschiedenen verfolgten didaktischen Ansätzen. Beeindruckend waren dabei insbesondere

- die Spannbreite der fachlichen Inhalte, die von Biologie und Sport über Tourismus- und Elektrobranche hin zu Wirtschafts- und Ingenieurwesen und Jura reichte
- die zahlreichen fachlichen Facetten, die angesprochen wurden, neben fachsprachlichen Besonderheiten und Textarten etwa die Rolle des Deutschen in Verbindung mit anderen Fremdsprachkenntnissen (v.a. Eng-

lisch), mehrsprachige Arbeitsumgebungen, interkulturelle Mediation, Erwartungshaltungen an den Fremdsprachenunterricht, Methodenkompetenz, sprachwissenschaftliche Metalexikographie u.a.m.
- das Bemühen um lerner- und fachgerechte, attraktive Zielvorgaben (beispielsweise die einem bestimmten Beruf oder Tätigkeitsfeld entsprechende sprachliche Handlungsfähigkeit, die Betreuung von Praktikanten, die Erarbeitung komplexerer Kommunikationsabläufe oder die Vorbereitung auf den Europäischen Wirtschaftsführerschein) und Vermittlungsformen (wie die Arbeit mit Sprichwörtern und Witzen, der Ansatz der Simulation Globale, fächerübergreifende Projektarbeiten), die zum Teil in Workshops veranschaulicht wurden.

Die veröffentlichten Artikel spiegeln einen Großteil der genannten Schwerpunktthemen wider. Mit einer Ausnahme soll auf sie an dieser Stelle nicht gesondert eingegangen werden, schon um die Erinnerung an die vielen Beiträge (Vorträge, Kurzpräsentationen, Workshops und Poster) nicht in den Hintergrund treten zu lassen, die die Arbeit in unserer Sektion durch ihre Vielfalt sehr bereichert haben: Den Abschluss des Teilbands bildet der Beitrag „Begegnung mit Verwaltungssprache“ von Hans-Rüdiger Fluck, dessen wissenschaftliche Lebensleistung und unermüdlicher Einsatz für die Förderung des Fachs auf diese Weise noch einmal besonders gewürdigt werden soll.
Stellvertretend für alle Beiträge, die nicht in den vorliegenden Teilband eingeflossen sind, sei an dieser Stelle der von Thomas Holzmann zusammen mit Leonore Peer veranstaltete Workshop "EBC*L Europäischer Wirtschaftsführerschein im DaF-Unterricht" genannt: Ein Highlight, das in unserer Sektion den Abschluss einer höchst anregenden Woche in Bozen bildete und das den Teilnehmern und Teilnehmerinnen in besonders lebhafter Erinnerung geblieben sein dürfte.

Für sich allein genommen, ohne die einschlägigen Hauptvorträge und die thematisch verwandten Sektionen, konnte die Arbeit in unserer Sektion jedoch schon aufgrund der weitgehenden Beschränkung auf den berufs- und

fachbezogenen DaF-Unterricht im Ausland kein vollständiges Bild der derzeitigen das Fach prägenden Tendenzen vermitteln.
Angesichts der bestehenden Bedarfslagen kann der Stellenwert berufs- und fachbezogener Sprachkenntnisse auch für den DaM- und DaZ-Unterricht kaum unterschätzt werden: Denn abgesehen von der Bedeutung, die der mehr oder weniger stark auf das spätere Berufsleben ausgerichteten Sprachförderung in den verschiedenen Sachfächern zukommt, gewinnt eine berufs- und fachbezogene Ausrichtung des Deutschunterrichts angesichts der Internationalisierungs- und Globalisierungstendenzen und der immer größeren Anzahl von Deutschlernenden mit Migrationshintergrund auch in den deutschsprachigen Ländern selbst an Gewicht (s. dazu u.a. die beiden im ersten Band der IDT 2013-Reihe abgedruckten Hauptvorträge (Drumbl & Hornung, 2015) „Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: sprachenpolitische und sprachendidaktische Herausforderungen" von Christian Fandrych und „Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht" von Josef Leisen).
Zudem kam es inhaltlich bedingt zu einer ganzen Reihe von Überschneidungen zwischen den Sektionen (genannt seien z.B. die Sektionen B1 „Gesamtsprachenkonzepte und Curricula für DaF und DaZ in Lehre, Leistungsbewertung und Ausbildung", D6 „Deutsch im universitären Umfeld: studienvorbereitend, studienbegleitend" und H5 „Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen und CLIL im Sekundarbereich"), wie auch wesentliche Aspekte in verschiedenen Hauptvorträgen aufgegriffen wurden. Darüber hinaus kamen einige wesentliche methodische Neuansätze (wie der Einsatz von Korpora) nur außerhalb unserer Sektion zur Sprache.
Um sich ein möglichst umfassenden Gesamtbild der Diskussionslage machen zu können, sei es allen Interessierten daher empfohlen, die einzelnen auf der Webseite der Freien Universität Bozen veröffentlichten Bände nach einschlägigen Beiträgen zu durchsuchen (http://bupress.unibz.it/de/; s. auch den folgenden Link: http://idt-2013.it/de/Tagungsband.html).

Abschließend sei – auch im Namen von Margaret Stecher – dem IDT-Team, allen voran dem Tagungspräsidenten Prof. Dr. J. Drumbl, und dem Personal der Bozener Handelskammer für die gastfreundliche und tatkräftige Unter-

stützung bei der Durchführung der Sektionsarbeit bzw. bei der Herausgabe der Tagungsbeiträge gedankt. Ein besonderes Dankeschön geht außerdem an A. Langner und O. Homburg für ihre Mithilfe bei der Herausgebertätigkeit und nicht zuletzt an die vielen TeilnehmerInnen, die mit ihren Tagungs- und Diskussionsbeiträgen die Arbeit in der Sektion mitgestaltet haben.

Zum Fremdsprachenbedarf chinesischer Arbeitskräfte: eine Bedarfsanalyse

Hong Cai – Friedrich-Schiller-Universität, Jena

Abstract

Im Prozess der Globalisierung birgt der Weltarbeitsmarkt einerseits ein großes Entwicklungspotenzial für die fremdsprachliche Weiterbildung, andererseits stellt er neue Herausforderungen an die entsprechende Curricula-Entwicklung: Wer braucht wo, wozu, auf welchem Niveau und in welcher Form ein berufsbegleitendes Sprachtraining? Wie sieht die Chance für DaF-Trainings im Kontext funktionaler Mehrsprachigkeit angesichts des dominanten Stellenwerts der englischen Sprache als *lingua franca* aus? Im vorliegenden Beitrag wird eine Studie zu diesen Fragestellungen vorgestellt, die den Fremdsprachenbedarf chinesischer Berufstätiger untersucht und dabei insbesondere auf den Fremdsprachengebrauch im betrieblichen Kontext abhebt.

1. Einleitung

Das Deutschlernen in China lässt sich seit Anfang des 20. Jahrhunderts durch seinen starken pragmatischen Bezug charakterisieren (Hernig, 2010, S. 1637 ff.; Pan, 2008, S. 157). Während zwischen 2000 und 2010 weltweit ein allgemeiner Rückgang der Anzahl von Deutschlernenden festgestellt wurde, konnte in China ein Deutsch-Boom beobachtet werden (Bao & Mitschian, 2012, S. 53 f.; Qian, 2012, S. 54): Laut den StADaF- und Netzwerk-Deutsch-Statistiken[1] fiel die Zahl der DaF-Lernenden weltweit von rund 20 Millionen

1 Die StADaF („Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache")-Datenerhebungen im Jahr 2000 und 2005 und die Netzwerk-Deutsch-Statistik 2010 erfassen die Lernerzahlen für Deutsch als Fremdsprache auf der ganzen Welt. Die Statistiken wurden vom Goethe Institut konzipiert und zusammengestellt, die Daten in den verschiedenen Ländern hingegen von

im Jahr 2000 (StADaF, 2000, S. 2) auf ca. 14 Millionen im Jahr 2010 (Netzwerk-Deutsch, 2010, S. 12) ab und verzeichnete erst in den letzten Jahren wieder einen Anstieg.[2] In China stieg hingegen die Zahl der Deutschlernenden von 31.770 im Jahr 2005 (StADaF, 2005, S. 9) auf 40.990 im Jahr 2010 (Netzwerk-Deutsch, 2010, S. 5) an. Die Anzahl der Schulen, die Deutsch als Unterrichtsfach anbieten, wuchs von 6 im Jahr 2000 (StADaF, 2000, S. 11) auf 103 im Jahr 2014[3] an, während sich die Zahl der Hochschulen, an denen ein Germanistikstudium aufgenommen werden kann, zwischen 2000 und Ende 2005 von 27 auf ca. 50 erhöhte (Kong, 2007, S. 124, 139) und sich 2012 auf 89 belief[4]. Das gestiegene Interesse am Deutschlernen in China ist zum großen Teil aus der beruflichen Perspektive zu begründen, die mit der Zunahme des Handelsvolumens zwischen Deutschland und China und der Entwicklung von deutschen Unternehmen in China einhergeht.

Global gesehen wurden früher Fremdsprachenkompetenzen hauptsächlich von Übersetzern, Dolmetschern oder Fremdsprachenkorrespondenten verlangt. Im Laufe der weltweiten wirtschaftlichen Entwicklung werden heute hingegen Fremdsprachenkenntnisse fast auf allen Hierarchieebenen in Unternehmen benötigt (Vogt, 2011, S. 165).

In China sind die Hochschulen die Hauptbildungsträger für angehendes deutschsprachiges Personal. Wie die neuen und sich schnell ändernden Anforderungen des Arbeitsmarkts durch das Germanistikstudium erfüllt werden können, wird als ein Forschungsschwerpunkt an chinesischen Hochschulen angesehen (siehe dazu u.a. Zhao, 1999, 2002), Schröder (2004),

---

lokalen Arbeitsgruppen erhoben. Sie spiegeln die Stellung der deutschen Sprache in der Welt wider und erlauben einen Blick auf aktuelle Entwicklungstendenzen.

2 Laut der jüngsten Erhebung des Auswärtigen Amtes aus dem Jahr 2015 ist die Anzahl der Deutschlerner mit ca. 15,4 Millionen weltweit wieder angestiegen .

3 Vgl. die Liste der chinesischen PASCH-Schulen (Stand 2014), auf der Webseite der Vertretungen der Bundesrepublik Deutschland in der Volksrepublik China veröffentlicht wird: (http://www.china.diplo.de/Vertretung/china/de/04-wiss-bildung/schule-sprache-jugend/0pasch/0pasch-s.html, 10.03.2014).

4 Die Anzahl der Hochschulen mit einem Germanistikstudiengang wird auf der chinesischen Webseite „dedecn" (Deutschlernen und Deutschland) erfasst und regelmäßig aktualisiert (http://www.dedecn.com/inhalte/lehrer/gaoxiaodeyuxi/2009/1204/289.html, 27.02.2014).

Liu (2006), Pan (2008) und Qian (2012), wobei über den berufsbegleitenden Deutschunterricht bisher nur wenige Veröffentlichungen vorliegen. Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang Bedarfsanalysen zu. [5]

2. Bedarfsanalyse durch eine Mitarbeiterbefragung

Um den Fremdsprachenbedarf der chinesischen Arbeitskräfte für den berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht zu ermitteln, wurde ihre fremdsprachige Kommunikation am Arbeitsplatz durch eine Umfrage untersucht. Befragt wurden chinesische Arbeitskräfte in Unternehmen[6] in Deutschland und China. Bei der Probandengewinnung war dafür gesorgt worden, dass alle Beteiligten an der Studie chinesische Muttersprachler[7] sind und bei der Arbeit Deutsch für den Beruf brauchen; hingegen wurde kein bestimmtes Niveau der Deutschkenntnisse vorausgesetzt. Die Umfrage wurde 2013 online durchgeführt. Insgesamt wurden 22 Fragen zu vier Themenbereichen gestellt:

1. Arbeitgeber und Angaben über Sprachenkenntnisse der Mitarbeiter
2. Kommunikationsthemen und Handlungsfelder
3. Fremdsprachliche Kommunikationssituationen
4. Potenzieller Trainingsbedarf.

---

5 Im vorliegenden Beitrag werden Untersuchungsergebnisse aus der Arbeit an der Dissertation der Autorin zum Thema „Bedarfsanalysen für berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht" vorgestellt. Laut Long (2005, S. 5) konzentrieren sich bestehende Bedarfsanalysen mehr auf Ergebnisse als auf die Bedarfsanalyse als Forschungsmethode selbst. Im Rahmen des laufenden Dissertationsprojekts wird durch eine Bedarfsanalyse von chinesischen Mitarbeitern versucht, einerseits elementare Punkte von Bedarfsanalysen herauszuarbeiten und zu generalisieren, andererseits Potenzfelder des berufsbegleitenden DaF-Unterrichts für chinesische Lernende zu erschließen.

6 Hinzu kommt ein Proband bei der chinesischen Vertretung einer deutschen Regierungsorganisation. Da der Forschungsschwerpunkt auf der fremdsprachigen Kommunikation liegt, wurden seine Angaben in die Auswertung miteinbezogen.

7 Aus sprachökonomischen Gründen wird im vorliegenden Beitrag die männliche Sprachform verwendet, wobei weibliche Formen als implizit mitgemeint gelten.

An der Umfrage nahmen insgesamt 30 chinesische Probanden teil. 27 Teilnehmer (90 %) gaben an, dass ihre Arbeitgeber den Hauptsitz in Deutschland hätten, während China[8] von zwei Befragten und Taiwan von einer Versuchsperson genannt wurden. Wenngleich ca. 83 % der insgesamt 30 Teilnehmer angaben, dass ihre Unternehmen[9] gleichzeitig in Deutschland und in China präsent seien, arbeiten sie alle ausschließlich in einem der beiden Länder (63 % in Deutschland und 37 % in China). Die Teilnehmer sind in 20 Branchen und 17 Abteilungen beschäftigt, so dass gerade im Bezug zur Anzahl der Befragten zahlreiche Berufe vertreten sind.

3. Sprachengebrauch am Arbeitsplatz

3.1 Hauptbefunde

Auf der Grundlage der Umfrageergebnisse zu Sprachenkenntnissen, zu den gebrauchten Kommunikationssprachen bzw. zur Häufigkeit der Sprachverwendung und zur Sprachpolitik (Rolle des Deutschen) der Unternehmen[10] können zwei Hauptmerkmale der Fremdsprachenkommunikation der chinesischen Arbeitskräfte herausgearbeitet werden.

3.1.1 Mehrsprachigkeit

Aus der Anzahl der von den Probanden genannten Sprachen und aus den Häufigkeitsangaben zur Sprachverwendung geht hervor, dass am Arbeitsplatz meistens zwischen mehreren Sprachen gewechselt wird. Nach eigenen Angaben können 80 % der Teilnehmer mindestens zwei Fremdsprachen:

---

8 VR China

9 Die Gesamtzahl der Unternehmen lag zwischen 23-27. Da die Daten anonym erhoben wurden und die Firmennamen nicht explizit erfragt wurden, konnte bei einigen Probanden aus derselben Branche nicht identifiziert werden, ob sie bei verschiedenen Unternehmen arbeiten.

10 Weitere Untersuchungen z. B. mit Hilfe von Interviews, der Analyse von Jobanzeigen sind geplant. Zu beachten ist auch, dass die Übertragbarkeit der Umfrageergebnisse aufgrund der kleinen Datenbasis zwangsläufig begrenzt ist.

Deutsch und Englisch. Bei der Frage nach den von den Probanden beherrschten Sprachen[11] rangierte Englisch mit 29[12] Antworten auf dem ersten Platz, Deutsch wurde 25-mal angekreuzt. Außerdem wurden Französisch und Kantonesisch[13] je zweimal und Japanisch einmal genannt. Hinsichtlich der anteiligen Verwendung der Sprachen ergab sich das folgende Bild: Täglich mindestens einmal kommunizieren 80 % der Probanden auf Deutsch, 84 % auf Englisch und 74 % auf Chinesisch.

3.1.2 Englisch als *lingua franca*

Die Probanden, die am Arbeitsplatz mindestens einmal oder mehrmals am Tag Englisch verwenden, stellen die größten Gruppe dar (84 %). Im Standortvergleich liegen die Quoten bei 79 % in Deutschland und bei 91 % in China. Damit weist der Gebrauch des Englischen bei der Häufigkeitsbefragung in Bezug auf den Standort den geringsten Unterschied (12 %) auf. Die Standortsprachen Deutsch und Chinesisch werden hingegen in Deutschland von 95 % und in China von 100 % der Befragten einmal oder mehrmals täglich benutzt. Am jeweiligen ausländischen Standort sinkt der Anteil jedoch in beiden Fällen fast um die Hälfte: für Deutsch von 95 % auf 54 % in China und für Chinesisch von 100 % auf 58 % in Deutschland.

3.2 Diskussion

3.2.1 Mehrsprachigkeit

Unter Mehrsprachigkeit werden einerseits der mehrsprachige Kommunikationskontext und andererseits die Sprachkenntnisse der Arbeitskräfte verstanden. In Hinblick auf die fremdsprachlichen Anforderungen an Erwerbstätige heißt es in einer Studie des Deutschen Industrie- und Handels-

---

11 Hier kann u.a. wegen der schriftlichen Befragungsform der Störfaktor nicht ausgeschlossen werden, dass die Probanden etwa bei der Einschätzung der Anzahl der von ihnen gesprochenen Sprachen unterschiedliche Kriterien zugrunde gelegt haben. Ein einheitliches Kriterium für die Antwort wurde nicht vorgegeben, da die Umfrage nicht auf eine Gradierung der Fremdsprachkompetenz abzielte.

12 Der einzige der 30 Probanden, der hier angab, Englisch nicht zu beherrschen, hat in einem andern Zusammenhang die Antwort „small talks mit Kollegen auf Englisch“ gegeben.

13 Ein Dialekt, der vorwiegend im Süden Chinas benutzt wird.

kammertags, dass „immerhin 77 Prozent der deutschen Unternehmen zwei Fremdsprachen für wichtig bzw. überaus wichtig bei Absolventen von Bachelor- und Masterstudiengängen halten“ (DIHK, 2003, zit. nach Römer, Schöpper-Grabe, Wegner & Weiß, 2004, S. 33). Ergebnisse neuerer Studien im deutschsprachigen Raum zum Fremdsprachenbedarf in Unternehmen zeigen ebenfalls, dass meist mehr als zwei Sprachen verwendet werden und Englisch trotz der anderen Sprachen immer noch am meisten benötigt wird (Vogt, 2011, S. 165).

Die Tendenz zu beruflicher Mehrsprachigkeit in Unternehmen lässt sich mit der Internationalisierung der Unternehmen und mit der Globalisierung des Arbeitsmarkts erklären. In der vorliegenden Umfrage gaben 40 % der Teilnehmer an, dass ihre Arbeitgeber neben den deutschen und chinesischen Standorten noch Niederlassungen in einem dritten Land bzw. in weiteren Ländern hätten. Internationale Zusammenarbeit hat zur Folge, dass an der Kommunikation zur Durchführung einer Aufgabe oder eines Projekts nicht nur die Standorte in Deutschland und China beteiligt sind und nicht alle Kommunikationsteilnehmer Deutsch können bzw. verwenden, wie z. B. die Angaben von einem Befragten zeigen, der in Deutschland im Bereich Verkauf und Vertrieb arbeitet. Er gab an, dass er „[…] Deutsch mit deutschen Kollegen und Vorgesetzte[n], Chinesisch mit chinesischen Kollegen und Kunden, Englisch mit sonstigen asiatischen Kunden [benutzt]“. Am selben Standort können die Mitarbeiter des Weiteren aufgrund von Arbeitsmigration unterschiedlicher Herkunft sein und verschiedene Sprachen sprechen. Die Angabe eines für die Unternehmensentwicklung zuständigen Befragten zeigt eine gleich häufige Verwendung („mehrmals am Tag“) von Englisch und Deutsch sowohl mit Kollegen als auch mit Führungskräften. Dabei wäre es interessant, in weiterführenden Studien der Frage nachzugehen, inwieweit die Sprachwahl nicht nur von den jeweiligen Gesprächspartnern, sondern auch von anderen Faktoren wie Kommunikationssituationen, Inhalten u.a. bestimmt wird.

Außerdem ist zu beachten, dass bestimmte Arbeitsplätze chinesischer Mitarbeiter einen starken China-Bezug haben. Laut den Angaben aus der vorlie-

genden Mitarbeiterbefragung bestehen die Hauptaufgaben einiger Probanden in der „Betreuung der Projekte in China“, im „Vertrieb für asiatischen Kunden“ sowie in der „Leitung des Ausbildungsprojekt für chinesische Facharbeiter“. Diese Probanden dürften daher als DaF-Lernende aufgrund der von ihnen ausgeübten Berufe und angesichts der dabei von ihnen zu bewältigenden Kommunikationsaufgaben einen anderen Bedarf haben als DaZ-Lernende.

3.2.2 Verliert Deutsch gegenüber Englisch an Bedeutung?

Auf der Grundlage von Interviews mit Führungskräften teilt Pan (2008, S. 93) die deutschen Firmen und Organisationen in China im Hinblick auf die Unternehmenssprache in drei Gruppen ein:

1. In den internationalen Großunternehmen ist Englisch ein Muss und Deutsch ein Bonus.
2. In kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMUs) wird meistens Deutsch als Geschäftssprache[14] verwendet.
3. Die öffentlich-rechtlichen Organisationen haben zum großen Teil deutsche Mitarbeiter und somit Deutsch als Geschäftssprache.

In China wird im Rahmen der Diskussion um eine sinnvolle Curriculumgestaltung des Germanistikstudiengangs mehrfach darauf hingewiesen (Pan, 2008, S. 28; Wie, 2009, S. 242 f.), dass alleinige Deutschkenntnisse selbst in deutschen Unternehmen nicht ausreichen und ihnen neben Englischkenntnissen, besonders in großen Konzernen, nur die Rolle von einem „Plus“ zukommen.

In Bezug auf diese Feststellung wurde in der Umfrage nach der Rolle des Deutschen gefragt. Von 30 Teilnehmern arbeiten 27 bei deutschen Unternehmen. Davon sind 18 Befragte in Deutschland und 9 in China tätig. Fast alle

14 Pan interpretiert den Begriff „Geschäftssprache“ ähnlich wie „Unternehmenssprache“ in Anschluss an die von Vollstedt (2002, S. 105) gegebene Definition als „die Sprache, die in der internen Kommunikation zwischen Mitarbeitern verschiedener Muttersprachen und zwischen Unternehmensstandorten in verschiedenen Ländern verwendet wird“.

Probanden in Deutschland (17 von 18) benutzen Deutsch als „Unternehmenssprache“. Der einzige Befragte in Deutschland, der Deutsch für sein Unternehmen als „nicht erforderlich, aber hilfreich“ bezeichnete, benutzt am Arbeitsplatz vorwiegend Englisch. Hingegen wurde die deutsche Sprache von den Probanden in China einmal als „Unternehmenssprache“, zweimal als „erforderlich“ und sechsmal als „nicht erforderlich, aber hilfreich“ bewertet. Die unterschiedlichen Einschätzungen sind darauf zurückzuführen, dass in China ein Teil der fremdsprachlichen Kommunikation in den deutschen Unternehmen auf Englisch durchgeführt wird. Dies wird durch weitere Angaben aus der vorliegenden Umfrage bestätigt, denen zugleich weitere die Sprachauswahl beeinflussende Faktoren entnommen werden können. Ein Proband in einem deutschen IT-Unternehmen beispielsweise äußerte, dass Deutsch kein „Muss“ sei, weil nur die Kollegen in der Deutsch-Gruppe Deutsch sprechen müssten, während Englisch für alle erforderlich sei. In dieser Firma werden Deutschkenntnisse für die Kooperation mit den Geschäftspartnern im deutschsprachigen Raum und den deutschen Kollegen in China benötigt. Zwei weitere Aussagen zur Kommunikationspraxis innerhalb ihrer Unternehmen sind sehr aufschlussreich: es gebe viele Ausländer, die aus Deutschland, England, Australien, den Philippinen usw. kommen, deswegen könne man Englisch sprechen; die meisten Kollegen im Büro könnten mit dem Manager[15] auf Englisch kommunizieren, deswegen sei Deutsch ein Plus.

Jedoch entspricht der Status der deutschen Sprache für ein Unternehmen nicht immer ihrer Bedeutung für einzelne Mitarbeiter. Beispielsweise gab der letzte Befragte unter den o.g. drei Probanden in China an, dass Deutsch in seinem Unternehmen nicht erforderlich sei und er Englisch („mehrmals am Tag“) häufiger als Deutsch („täglich“) verwende. Aber durch seine anderen Angaben zum Fremdsprachengebrauch[16] erkennt man, dass er

15 Im Original findet sich der Ausdruck "Direktmanager“. Neben der genauen Bedeutung bleibt hier auch der Numerus unklar. Diese Unklarheiten und auch andere grammatische Fehler wurden bei der Auswertung berücksichtigt. Sie beeinflussen die dargestellten Ergebnisse im vorliegenden Beitrag nicht.

16 Gefragt wurde nach häufigen Sprachfunktionen, Gesprächsthemen, Textsorten und Kommu-

Deutsch in zahlreichen Situationen benutzt. Da er als Assistent eines deutschen Projektmanagers arbeitet, muss er die Finanz-, Technik- und Verwaltungsdokumente für den Vorgesetzten übersetzen und die Gespräche zwischen dem Projektmanager und anderen Mitarbeitern im Betrieb dolmetschen. Bei der Arbeit muss er auf Deutsch beschreiben und erzählen und hat oft mit Verträgen, Gesprächs- und Sitzungsprotokollen, Produktspezifikationen, Bedienungs-, Reparatur-, Wartungsanleitungen, Werbetexten, Informationstexten auf Deutsch zu tun, während er Englisch nur für den Umgang und beim small talk mit Kollegen benutzt. Somit hat Deutsch für diesen Befragten eine größere Bedeutung als Englisch.

Bei der Untersuchung werden die Kommunikationsbeteiligten sowie deren Sprachkenntnisse als Indikatoren für den Deutschbedarf angesehen. Um den Fremdsprachenbedarf in Einzelfällen zu ermitteln, ist in weiterführenden Bedarfsanalysen zu berücksichtigen, welche Faktoren den Fremdsprachenbedarf beeinflussen können, wie sie sich auf den Fremdsprachengebrauch auswirken oder welche Faktoren bei der Sprachwahl eine dominante Rolle spielen. Nach der Bedarfsanalyse ist in weiteren Arbeitsschritten zu überprüfen, wie der Bedarf auf die Curriculumplanung übertragen werden kann.

4. Schlussbemerkung

Auf den Fremdsprachenbedarf wirken sich Faktoren des beruflichen Konexts wie auch der fremdsprachlichen Kommunikation selbst aus (u.a. Geschäftsentwicklung, Sprachpolitik der Unternehmen Kommunikationsinhalte und -partner). In Bedarfsanalysen für den berufsvorbereitenden Fremdsprachenunterricht z. B. an Schulen und Hochschulen werden meist Gemeinsamkeiten, Hauptmerkmale oder Tendenzen betreffende Daten für die Konzeption eines allgemeingültigen Curriculums verwendet. Wie die vorgestellte Studie zeigt, sollte jedoch gerade für den berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit wahrgenommen werden, sich mit Hilfe von Bedarfs-

---

nikationspartnern für den Gebrauch des Deutschen und Englischen.

analysen mit den Belangen konkreter Zielgruppen genauer auseinanderzusetzen, um ein bedarfsgerechtes und zielorientiertes Curriculum zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2015). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015.* (http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/204449/PublStatistik.pdf, 26.06.2015).

Bao, Q. & Mitschian, H. (2012). Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Schulen. Hintergründe und Thesen zu den Ursachen eines Booms. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 39,* 52–72.

Hernig, M. (2010). Deutsch in China. In H.-J. Krumm,: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin: de Gruyter.

Kong, D. (2007). Die Hochschulen mit dem Fach Germanistik. In U. Ammon, R. Reinbothe & J. Zhu (Hrsg.). *Die deutsche Sprache in China. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven (*S. 123–140). München: Iudicium..

Liu, F. (2006). *Entwicklung synergetischer Handlungskompetenz. Ein didaktisches Modell zum Wirtschaftsdeutsch in China*. München: Iudicium.

Long, M. (2005). A rationale for needs analysis and analysis research. In M. Long (Hrsg.), *Second Language Needs Analysis* (S. 1–16). Cambridge: Cambridge University Press.

Netzwerk Deutsch (Hrsg.). (2010). *Statistische Erhebungen 2010. Die deutsche Sprache in der Welt.* Zugriff am 20.02.2014 über http://www.goethe.de/mmo/priv/5759818-STANDARD.pdf

Pan, Y. (2008). *Interkulturelle Kompetenz als Prozess. Modell und Konzept für das Germanistikstudium in China aufgrund einer empirischen Untersuchung.* Sternenfels: Verlag für Wissenschaft & Praxis.

Qian, C. (2012). *Kommunikative Handlungskompetenz in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation. Ein adressatenspezifisches didaktisches Konzept für den Wirtschaftsdeutsch-Unterricht.* (Dissertation). München: Iudicium.

Römer, C., Schöpper-Grabe, S., Wegner, A. & Weiß, R. (2004). *Bilateraler Fremdsprachenbedarf in Deutschland und Frankreich - Eine Bestandaufnahme in Großunternehmen. Abschlussbericht.* Köln: Institut der deutschen Wirt-

schaft Köln. Zugriff am 20.02.2014 über http://www.europrofession.de/uploads/media/bilateraler_Fremdsprachenbedarf.pdf

Schröder, J. (2004). *Interkulturalität als Grundlage moderner Fremdsprachenmethodik und -didaktik. Konzepte und Übungsformen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel Wirtschaftsdeutsch in China*. (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Trier.

StADaF – Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.). (2000). *Deutsch als Fremdsprache. Erhebung 2000.* Zugriff am 20.02.2014 über http://www.goethe.de/mmo/priv/60112-STANDARD.pdf

StADaF – Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.). (2005). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005.* Zugriff am 20.02.2014 über http://www.goethe.de/mmo/priv/1459127-STANDARD. pdf

Vogt, K. (2011). *Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*. Tübingen: Narr.

Vollstedt, M. (2002). *Sprachenplanung in der internen Kommunikation internationaler Unternehmen. Studien zur Umstellung der Unternehmenssprache auf das Englische*. (Dissertation). Universität Kiel. Hildesheim: Olms.

Wei, Y. (2009). ‚Dreiklang' in den Reformstrategien der chinesischen Germanistik. In J. Fan & Y. Li (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenz* (S. 242–252). München: Iudicium.

Zhao, J. (1999). Wirtschaftsumfrage bei Unternehmen in China. Eine Umfrage unter möglichen Arbeitgebern für Germanistikabsolventen. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, *26*, 582–600.

Zhao, J. (2002). *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache. Ein didaktisches Modell – dargestellt am Beispiel der chinesischen Germanistik-Studiengänge.* Tübingen: Narr.

Deutsch in der berufsorientierten technischen Fachausbildung in Kasachstan – Eine Bestandsaufnahme

Mergul Kulachmetowa − Staatliche S. Toraigyrow Universität zu Pavlodar, Kasachstan

Abstract

In den letzten Jahren hat sich der Stellenwert der fach(sprach)lichen Kenntnisse in Kasachstan stark verändert, da sie für die Konkurrenzfähigkeit der Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt als besonders wichtig erachtet werden. Hier knüpft der vorliegende Beitrag an, in dem unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen die derzeitigen Voraussetzungen und Zielvorgaben des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts näher geklärt werden sollen.

1. Neue Bedarfslagen

Die berufliche Fachausbildung unseres Landes befindet sich im Umbruch: die Anforderungen, die an die Hochschulabschlüsse gestellt werden, ändern sich, die Curricula werden überarbeitet, Erfahrungen ausländischer Hochschulen werden berücksichtigt, Kasachstan ist in den einheitlichen europäischen Ausbildungsraum eingetreten und vollzieht den Bologna-Prozess mit, in dessen Rahmen sich die einheimischen und ausländischen Universitäten einander annähern. Zudem wurden und werden viele Initiativen ins Leben gerufen, die der Weiterentwicklung und Verbesserung der höchsten staatlichen Berufsausbildungsstandards dienen sollen, wie auch die einzelnen Kompetenzbereiche neu geordnet werden.

Die genannten Reformprozesse können als Reaktion auf die Globalisierung der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes begriffen werden. Dabei zeigen sich

die Vertreter der Politik, der Wirtschaft und der Industrie ernsthaft darüber besorgt, dass die jungen Nachwuchskräfte – die Absolventen der technischen Berufs- und Hochschulen – u.a. nicht in ausreichendem Maße über die kommunikativen und sozialen Kompetenzen verfügen, die heute für eine wirksame Kommunikation und erfolgreiche Kooperation im Beruf als notwendig erachtet werden.

2. Studienbegleitender Fremdsprachenunterricht

Mit an erster Stelle sind in diesem Zusammenhang studienbegleitende Fremdsprachenkurse zu nennen. Die Diskrepanz zwischen den bisherigen Ausbildungsstandards in der fachbezogenen Fremdsprachenausbildung und den konkreten Bedarfslagen ist offensichtlich. Sie dürfte mit dadurch bedingt sein, dass im studienbegleitendenden Fremdsprachenunterricht traditionell das Leseverstehen sowie die Funktion der Informationsvermittlung im Vordergrund standen (vgl. u. a. Ter-Minasowa, 2004). So zeigt beispielsweise eine für das fachbezogene Englisch durchgeführte Studie, dass in den untersuchten Fällen insbesondere bei der Fertigkeit Sprechen Defizite bestehen (Duan & Gu, 2004).

Der durch die derzeitigen Ausbildungskonzepte nicht befriedigte Bedarf dürfte mit der Grund dafür sein, dass in Kasachstan Formen des korporativen Fremdsprachenlernens[1] weit verbreitet sind, und zwar nicht nur in den großen multinationalen Unternehmen, sondern auch in verhältnismäßig kleinen Betrieben, in denen ausländische Arbeitskräfte beschäftigt sind. Dabei ist das Spektrum der Strategien, die für die Überwindung der sprachlichen Barrieren im beruflichen Umfeld verwendet werden, recht breitgefächert: z.B. Lingua-franca-Kommunikation auf sehr unterschiedlichem Niveau, der Einsatz von Fachkräften mit Fremdsprachenkenntnissen als Übersetzer und Spezialisten für die interkulturellen Beziehungen zu ausländischen Partnerunternehmen sowie die betriebsinterne Fort- und Weiterbil-

1 Gemeint ist der Fremdsprachenunterricht innerhalb eines Unternehmens.

dung des Personals in puncto Fremdsprachenerwerb, mit dem gezielt die Lücken in der universitären Ausbildung beseitigt werden sollen.
Um den Ausbildungsbedarf zu befriedigen, wurde vom Bildungs- und Wissenschaftsministerium der Republik Kasachstan jüngst der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht als eigenständiges Fach für Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt. Um dieses Ziel zu erreichen, wird auch ein reger Austausch mit Lehrkräften aus dem Ausland angestrebt, die an die technischen Hochschulen des Landes eingeladen werden. So gibt es in Bezug auf das Deutsche u.a. schon engen Kontakt mit Siemens, der GIZ[2], dem Goethe-Institut, dem DAAD und verschiedenen deutschen technischen Hochschulen.
Die Neuerungen sollen dazu dienen, den einheimischen Arbeitsmarkt mit Nachwuchskräften zu versorgen, die über ausreichende fachbezogene Fremdsprachenkenntnisse verfügen, wobei es erstrebenswert ist, die Bemühungen nicht auf das Englische zu beschränken. Als ein sich in einer intensiven Entwicklungsphase befindender und dabei stabiler Staat in der zentralasiatischen Region unterhält Kasachstan ein breites Spektrum an wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen mit hoch entwickelten Staaten der Europäischen Union wie Deutschland, Frankreich und Italien. Infolge besonderer historischer Vorbedingungen besteht traditionell eine enge Zusammenarbeit mit Deutschland hinsichtlich der technischen Ausstattung von Betrieben. Der Erwerb technischer Anlagen aus Deutschland und ihre Nutzung in vielen Wirtschaftszweigen Kasachstans erfordern eine entsprechende Ausbildung der Ingenieure und der anderen beteiligten Berufsbilder.
Durch diese Entwicklung sehen sich auch die Lehrkräfte mit neuen Aufgaben konfrontiert, für deren Bewältigung der Erwerb einer gesonderten fachsprachendidaktischen Methodenkompetenz notwendig ist. Dabei ist die Lage an fast allen Universitäten Kasachstans noch durch einen Mangel an Fachlehrmitteln für Lernende und Lehrende gekennzeichnet. Insbesondere fehlt es an Materialien, Literatur und Nachschlagewerken in der Muttersprache der Studierenden (Kasachisch).

---

2 Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH

3. Nicht nur fachbezogene Kompetenzen im engeren Sinne

Mit den neuen kommunikativen Anforderungen, die im Zuge der Globalisierung als besonders wichtig gelten und die nicht nur in der Fremd-, sondern auch in der Erstsprache erworben werden müssen, befassen sich Forschungseinrichtungen, Berufsverbände sowie internationale Organisationen. Ein großer Stellenwert wird neben Fremdsprachenkenntnissen auch den sprachlichen Fähigkeiten in der Muttersprache, sozialen Kompetenzen, der Persönlichkeitsentwicklung und Charaktereigenschaften eingeräumt, wie beispielsweise der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen oder sich etwa das Prinzip des lebenslangen Lernens zu eigen zu machen (s. dazu u. a. ENGC, 2005; Grebnewa, Kruschalina & Popowa, 2003; Modeer, 1999). Erwähnt seien stellvertretend die Rahmenrichtlinien für die Ingenieur-Ausbildung im 21. Jahrhundert, die unter der Ägide der UNESCO von anerkannten Spezialisten nationaler und internationaler Fachverbände (FEANI[3], ABET[4] u. a.) ausgearbeitet wurden und die vielfach auf nicht im engeren Sinne technische Kompetenzen abheben.

Abschließend ist hervorzuheben, dass die Anforderungen an die heutigen Hochschulabsolventen in technischen Berufen bezüglich ihrer kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen sehr hoch sind und sich alle beteiligten Stellen, Lehrende und Lernende den damit verbundenen Herausforderungen zu stellen haben.

---

3 Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs / European Federation of National Engineering Associations

4 Accreditation Board for Engineering and Technology

Literaturverzeichnis

Duan, P. & Gu, W. (2004). Teaching Trial and Analysis of English for Technical Communication. *Asian EFL Journal, 6*(1). Zugriff über http://asian-efl-journal.com/1354/quarterly-journal/2004/03/teaching-trial-and-analysis-of-english-for-technical-communication/

ENGC. Engineering Council. (2005). *Engineering Technician Standard*. Zugriff über http://www.engc.org.uk/publications/

Grebnewa, L., Kruschalina V. & Popowa, J. (2003). Гребнев Леонид, Кружалин Виктор, Попова Елена (2003). Модернизация структуры и содержания инженерного образования. Высшее образование в России, [Die Modernisierung der Struktur und des Inhalts der Ingenieurausbildung. Die Hochschulbildung in Russland.], (4). Zugriff über http://www.vovr.ru/arhiv2000-04.html

Modeer, C. (1999). Competence demands for today and tomorrow. Quality progress through interaction with industry. In Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.), *Mobilising human resources for innovation* (S. 211–215). Paris: OECD.

Ter-Minasowa S. G. [Тер-Минасова, С. Г.] (2004). Язык и межкультурная коммуникация [Sprache und interkulturelle Kommunikation]. Moskau: Moskauer Staatliche Universität.

Zürich in Lemgo, in Budapest oder in Sibiu?! „Simulation Globale“ im berufsbezogenen Unterricht

Viktoria Ilse – Pädagogische Hochschule Ludwigsburg[1]

Abstract

Im vorliegenden Beitrag soll ein Modell zu den Zielkompetenzen im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht dargestellt werden, um die Anwendung des Methodenkonzepts der „Simulation Globale“ im berufsbezogenen DaF-Unterricht am Beispiel der Unterrichtseinheit „Zürich in Lemgo, in Budapest oder in Sibiu“ exemplarisch zu erläutern. Auch soll im Beitrag gezeigt werden, dass das vorgestellte Konzept aus dem Fremdsprachenunterricht auf die Lehre in anderen Fächern übertragen werden kann.

1. Einführung

Die Basis eines guten berufsbezogenen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts sind klare Zielkompetenzen. Während langjähriger Forschung wurde durch die Verfasserin ein theoretisches Modell mit Zielkompetenzen des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts entwickelt. Dieses basiert unter anderem auch auf Forschungsergebnissen, welche die Verfasserin an der TU Budapest und auf dem ungarischen Arbeits- und Bildungsmarkt gewann. Wichtiges Ergebnis neben einem Modell zu Zielkompetenzen war die Erkenntnis, dass die Handlungsorientierung in erheblich stärkerem Maß in die tägliche Unterrichtspraxis einbezogen werden muss. Aber wie kann man im Unter-

1 Im Rahmen meiner Tätigkeit am Zentrum für Kompetenzentwicklung im Bereich „Innovative Lehrformate“ an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe (Lemgo, Deutschland) erarbeiteter Beitrag.

richt eine wirklich authentische Kommunikationsplattform schaffen? Eine Antwort darauf bietet die Anwendung des ganzheitlichen handlungsorientierten Methodenkonzepts der „Simulation Globale“. Dieses Konzept fördert alle Zielkompetenzen des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts in besonderer Wiese und steigert auch die Motivation der Lernenden.

Die bisherigen positiven Erfahrungen werden inzwischen bei der Implementierung der „Simulation Globale“ im Bereich Innovative Lehrformate am Institut für Kompetenzentwicklung der Hochschule Ostwestfalen-Lippe genutzt. Das Ziel hierbei ist neben der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen vor allem die Stärkung der Berufsorientierung.

2. Modell der Zielkompetenzen des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts

Wirtschaftsdeutsch

> oszilliert zwischen Fachsprache Wirtschaft (zur Aneignung von Wissen in der Fremdsprache) einerseits und Berufssprache (zur Befähigung zum Handeln in der Fremdsprache) andererseits, zwischen dem Sprachbedarf einer begrenzten Zahl von Fachleuten einerseits und dem Sprachbedarf der Mehrheit der erwachsenen Deutschlerner andererseits (Braunert, 2007, S. 217)

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig zu definieren, über welche Kompetenzen die Lernenden von Wirtschaftsdeutsch verfügen müssen, wenn sie auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich bestehen wollen, gerade weil man sich auf dem Gebiet zwischen Fachsprache und Berufssprache bewegt. Bezogen auf den Fachsprachenunterricht plädiert Baumann (1995, 2003) für die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz, die sich aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammensetzt: der soziokulturellen bzw. interkulturellen, der sozialen, der kognitiven bzw. der des Fachdenkens, der fachlichen, der funktionalen, der textuellen, der stilistischen, der textsyntaktischen und der lexikalisch-semantischen (vgl. Ilse, 2011). Für die Wirtschaftssprache Deutsch empfiehlt Funk (unveröffentlicht) zit. nach Schlak, 2000) die Ver-

mittlung einer „kommunikativen Kompetenz“. Die fachkommunikative und kommunikative Kompetenz kommen jedoch nicht ohne die allgemeinen Kompetenzen aus, die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) beschrieben sind. Alle wirken auf die Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation (vgl. Abbildung 1).

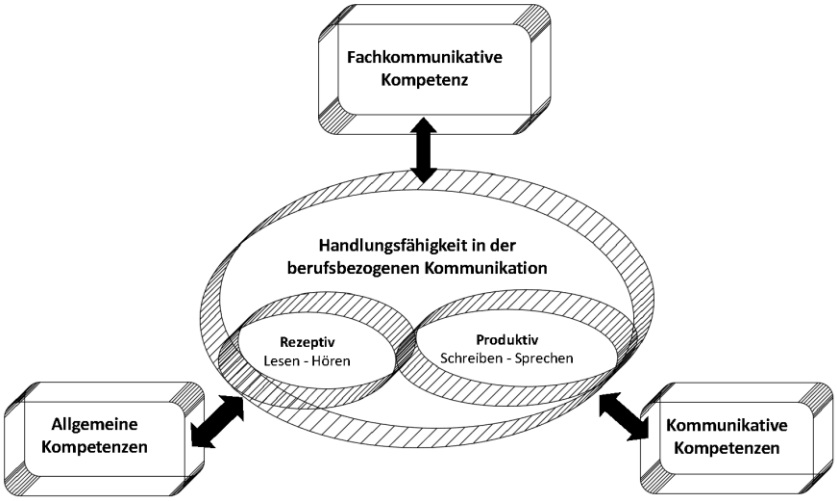


Abb. 1 – Zielkompetenzen des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts (Ilse, 2011, S. 66)

Die Abbildung verdeutlicht auch die Abhängigkeiten in diesem dynamischen Prozess. Die fachkommunikative Kompetenz kann nur durch die allgemeinen und kommunikativen Kompetenzen existieren. Daher ist es wichtig, auch im berufsbezogenen Unterricht DaF gerade auf diese beiden letztgenannten besonderen Wert zu legen. Die allgemeinen und die kommunikativen Kompetenzen bilden zusammen mit der fachkommunikativen Kompetenz die angestrebten Zielkompetenzen des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts.

Es stellt sich nun die Frage, wie man diese Zielkompetenzen am besten fördert, um die Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation bei den Lernenden zu erreichen. Ihnen sollten Möglichkeiten zum selbstbestimmten Handeln im Unterricht gegeben werden. Ein „ganzheitlich ausgerichtete[r] Unterricht“ (Barkowski & Krumm, 2010, S. 113) ist erstrebenswert, „in dem die Lernenden selbstständig und mit Kopf, Herz und Hand zuvor vereinbarte Handlungsprodukte herstellen oder Aktivitäten planen und durchführen“ (Barkowski & Krumm, 2010, S. 113). Gerade dies macht handlungsorientierten Unterricht aus.

3. Handlungsorientierte Methoden im Vergleich

Handlungsorientierter Unterricht basiert auf verschiedenen Lehrmethoden, die alle einen ähnlichen Ursprung in der Praxis haben – den Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen und die Forderung nach Veränderung des Unterrichts. Im Mittelpunkt dieser Methoden stehen Handlungen und das Treffen von Entscheidungen bzw. das Bewältigen von ausgewählten Situationen. Die bekanntesten handlungsorientierten Lehrmethoden sind Planspiel, Rollenspiel, Projektarbeit und Fallstudien (vgl. Tabelle 1).

Alle angegebenen Methoden gleichen sich, wie bereits erläutert, im Bereich der zu treffenden Handlungsentscheidungen. Ein Unterschied besteht meist in der Dauer der Durchführung.
Bisher wenig wissenschaftlich untersucht, daher in der Tabelle auch nicht aufgeführt, ist das handlungsorientierte Methodenkonzept der „Simulation Globale“. Es handelt sich hierbei auch um eine Form des Interagierens, ähnlich dem Rollenspiel und dem Drama.

Aspekt	Methode			
	Planspiel	Fallstudien	Rollenspiel	Projektarbeit
Ursprung	militärischer Bereich	(case method) Harvard Business School (USA)	Spieltrieb als Grundfunktion menschlichen Tuns	von Pädagogen (John Dewey u. a.) entwickelt
im Mittelpunkt stehende Themen	Erarbeitung von Planungs- und Entscheidungs-strategien	Entscheidungs-fälle aus der Unternehmens-praxis	Hypothetische Situation aus dem zwischen-menschlichen Bereich (Konflikt-situation)	Bearbeitung eines Betätigungs-gebietes in der Realität
Dauer	langzeitig	mittelzeitig	kurzzeitig	lang-, mittel- und kurzzeitig
Beispiel	Gründung, Aufbau und Führen eines fiktiven Unternehmens	unterschiedlicher Unternehmens-führungsstil zwischen zwei Kulturen	eine als ungerecht empfundene Beschuldigung vom Chef	Vorbereitung und Durchfüh-rung einer Unternehmens-präsentation

Tab. 1 – Unterschiede ausgewählter handlungsorientierter Methoden (nach Liu, 2006)

4. Das Methodenkonzept der „Simulation Globale“

Ihren Ursprung hat die „Simulation Globale“ in Frankreich, und war für einen handlungsorientierten Französischunterricht gedacht. In den letzten Jahren hielt sie auch im allgemeinsprachlichen DaF-Unterricht Einzug (vgl. Barkowski & Krumm, 2010; Fischer, Musacchio & Standring, 2009; Maak, 2011). Jedoch „bezogen auf den fachsprachlichen DaF-Unterricht gibt es bisher keine umfassenden veröffentlichten wissenschaftlichen Darstellungen“ (Ilse, 2011, S. 119). Fischer (2007, S. 237) bezeichnet den hier verfolgten

Ansatz ganz passend als „eine Brücke zwischen Sprachunterricht und fachlicher Ausbildung“, was die Verfasserin zusätzlich zur Umsetzung der „Simulation Globale“ im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht motivierte.
Die „Simulation Globale“ kann sowohl bei Anfängern als auch bei Fortgeschrittenen eingesetzt werden. Sie kann während einer Lehrveranstaltung eine kurze oder lange Dauer einnehmen, denn sie kann entweder das Lehrmaterial ersetzen oder unterrichtsbegleitend (vgl. Sippel, 2003) genutzt werden. Die Entscheidung über den genauen Einsatz liegt beim Lehrenden. Ebenso obliegt es der Lehrperson, bestimmte Impulse während der Durchführung zu geben und als Moderator zu agieren.
Entscheidend für eine erfolgreiche „Simulation Globale“ sind die drei Säulen der Entwicklung: I. der Handlungsrahmen, II. der Erwerb fiktiver Identitäten, III. die Belebung des neuen Kosmos‘. Diese sind als Entwicklungsstufen zu verstehen (vgl. Sippel, 2003). Wichtig ist, dass die „Simulation Globale“ kein abgeschlossenes methodisches Format, sondern offen und fortwährend durch freie Themenmodule erweiterbar ist.

Die erste Säule der „Simulation Globale“ umfasst die Festlegung des Handlungsrahmens (frz.: *le lieu-thème*)[2] – die zeitliche (Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft) und die lokale (Ort) Situierung. Die „Simulation Globale“ kann in einem Haus (*l´Immeuble*), auf einer Insel (*l´Îles*), etc. stattfinden. Für den berufsbezogenen DaF-Unterricht sind die spezialisierten „Simulations Globales“ von Interesse. Hier können auf bestimmte Berufsgruppen oder fachspezifische Themen zugeschnittene Simulationen erfolgen: das Unternehmen (*l´Entreprise*), das Krankenhaus (*l´Hôpital*), das Hotel (*l´Hôtel*), die internationale Konferenz (*la Conférence International*) etc. (vgl. Dräger-Spence, 1998; Sippel, 2003).

In der zweiten Säule der „Simulation Globale“ nehmen die Teilnehmenden fiktive Identitäten (*l´identité fictive*) an. Das Ziel ist „die Identifikation der Lernenden mit ihrer Rolle im Spiel“ (Sippel, 2003, S. 27). Dadurch entsteht eine doppelte Identität (vgl. Sippel, 2003), welche es den Teilnehmenden

2 Die französischen Fachbegriffe werden jeweils in Klammern kursiv angegeben.

ermöglicht, „die Fixierung auf die eigene soziale Rolle zu überwinden und sich selbst als Sprecher und Einheimischer einer anderen Kultur zu erfahren“ (Sippel, 2003, S. 27). So gelingt es auch, Interkulturalität miteinzubeziehen. Die Annahme der neuen Identität kann mittels Auslosen von Kärtchen mit Angaben zu Namen, Alter etc. erfolgen.

Die Belebung des neuen Kosmos‘ (*faire ‚comme si'/simuler le réel*) bildet die dritte Säule der „Simulation Globale“. Die Teilnehmenden sollen agieren „und dabei ihren fiktiven Identitäten so gut wie möglich entsprechen“ (Ilse, 2011, S. 124). Nicht selten steht die Lösung eines bestimmten Problems im Mittelpunkt: „Wesentliches Ziel einer Simulation ist es, nach Lösungsstrategien für ein Problem zu suchen und vor allem die notwendigen Entscheidungen zu treffen“ (Jung, 2001, S. 201). Wichtig ist, dass hierbei die Kreativität nicht aus den Augen verloren wird, denn nur so wird man dem Ursprungsgedanken der „Simulation Globale“ – der Schaffung authentischer Kommunikationsmöglichkeiten – gerecht.

Ein Vorteil der „Simulation Globale“ ist, dass trotz des sehr offenen und kreativen Charakters die vier Fertigkeiten und deren Förderung miteinbezogen werden können. Auch kann entsprechend „Grammatik“ mit in die Simulation einfließen, z. B. indem ein vorher eingeführtes Phänomen während der Durchführung besonders häufig verwendet wird. Dies wirkt auf die Teilnehmenden auch motivierend, denn „eine solche Art des Unterrichts, in der sämtliche fremdsprachenspezifischen und gemeinhin als „trocken“ betrachteten Inhalte in den Bau einer simulierten Welt integriert werden […] enthält ein enormes Potential an intrinsischer Motivation“ (Dräger-Spence, 1998, S. 285).

5. Adaption der „Simulation Globale“ an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe

5.1 Bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre

Die Stärkung der Berufsorientierung, die Erweiterung der Lehrkompetenz und die Verbesserung der Studierfähigkeit sind drei Maßnahmen im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt PraxiS-OWL (Praxisorientiertes und innovatives Studieren) an der Hochschule Ostwestfalen Lippe (HS OWL). Bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre sind das langfristige Ziel. Die Implementierung und die Etablierung innovativer Lehrformate sind Schritte auf dem Weg zur Erreichung desselben.

Vor dem beschriebenen Hintergrund mit erfolgreichem Einsatz der „Simulation Globale“ im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht wurde zu Beginn des Projekts PraxiS-OWL die Adaption dieses Methodenkonzepts an der HS OWL beschlossen und damit eine Übertragung des Konzeptes vom Sprachunterricht in Lehrkonzepte des Ingenieurstudiums. Besonders wichtig war die Tatsache, dass die „Simulation Globale“ eine authentische Kommunikationsplattform schafft, so wie sie im späteren Berufsleben auch zu finden sein wird.

5.2 Durchführung einer „Simulation Globale“ im Studiengang Angewandte Informatik – eine exemplarische Unterrichtssituation

Im Wintersemester 2012/13 konnte die „Simulation Globale“ erstmalig, und damit als Pilotprojekt, an der HS OWL durchgeführt werden. Um die Umsetzung hier so genau wie möglich darzustellen, werden verschiedene Unterpunkte (durchnummeriert) abgehandelt:

1. Studierendengruppe:

Sie setzt sich aus 30 Studierenden des 1. Semesters im Studiengang „Angewandte Informatik“ zusammen. Diese wurden in drei Gruppen eingeteilt. Moderiert wurde die Veranstaltung vom Fachdozenten und zwei Mitarbeiterinnen.

2. Modulbeschreibung:

Angegliedert war die „Simulation Globale“ an das Modul „Betriebs- und Datenverarbeitungssysteme I“. Im Modulhandbuch heißt es:

> Lernergebnisse (learning outcomes)/Kompetenzen: Fach- und Methodenkompetenz im Einsatz von Hardwaresystemen zur Lösung betrieblicher und umwelttechnischer Problemstellungen; Erwerb von Grundkenntnissen in der Digitaltechnik; grundlegendes Verständnis von Aufbau und Funktionsweise einer DVA; grundlegendes Verständnis von Aufbau und Aufgaben von Betriebssystemen; Erkennen und Beurteilen der fundamentalen Prinzipien und Konzepte von Betriebssystemen

3. Titel der „Simulation Globale“*: Unsere Firma in Zürich*

4. Zeitliche Ausdehnung:

Zunächst wurde eine Sitzung (90 Minuten) anberaumt, anschließend wurde ein zweiter Termin (90 Minuten) festgelegt, zu dem die Studierenden auch Hausaufgaben mitnahmen.

5. Verlauf der „Simulation Globale“:

Die drei Säulen der „Simulation Globale“ (vgl. oben, Abschnitt 4) wurden nach entsprechender Einteilung der Großgruppe in drei kleinere Gruppen durchgeführt.

1. Sitzung

1. Festlegung des Handlungsrahmens:

Die Hinführung zum Ort – Zürich – erfolgte mittels der Webdokumentation „360° Langstrasse Zürich“ des Schweizer Fernsehens, die im mittels Beamer projiziert wurde: (Zugriff über http://360langstrasse.sf.tv/page/)

2. Erwerb fiktiver Identitäten:

Der Erwerb der fiktiven Identitäten erfolgte durch Auslosen der Namen mit Herkunftsländern sowie des Alters mittels Kärtchen.

Die fiktiven Identitäten sorgten für Erheiterung und einen sofortigen Austausch untereinander. Im weiteren Verlauf der „Simulation Globale“ wurden der Familienstand und der Beruf bzw. die Position im Unternehmen ausgelost. Einige typische Berufe, wie z. B. „Data-Miner“, waren den Teilnehmenden nicht geläufig – jemand aus der Gruppe, der diesen Beruf kannte, hat ihn erklärt oder ggf. wurde dazu im Internet recherchiert.

3. Belebung des neuen Kosmos‘:

Als erste gemeinsame Aufgabe sollten die Teilnehmer einen Büroplan erstellen nach dem Motto: Wer sitzt wo im Büro?

Auch der Name des Unternehmens wurde diskutiert. Es entstanden drei Firmen mit den Namen: Rolling Systems GmbH, Data Max Ltd. und Robby. Dem Impuls der Moderatorinnen und Moderatoren, einen Firmenchef zu ernennen, konnten die Gruppen nicht sofort folgen. Daraufhin wurde jeweils ein Chef festgelegt. Alle Informationen und Ergebnisse wurden von Anfang an auf einem großen Plakat festgehalten, ebenso der Büroplan.

Im Verlauf dieser ersten Sitzung beschlossen die Durchführenden eine zweite Sitzung anzuberaumen, zu der die Teilnehmenden einen tabellarischen Lebenslauf zu ihrer fiktiven Identität mitbringen sollten.

2. Sitzung

1. Handlungsrahmen:

Zunächst wurde zum Wiedereinstieg die „Reise“ durch die Züricher Langstraße unternommen und anhand der Plakate der ersten Sitzung besprochen, wer anwesend ist, wo sich eventuell Nicht-Anwesende gerade aufhalten.

2. Erwerb fiktiver Identitäten – Erweiterung:

Neu Hinzugekommene wurden schnell mit entsprechenden Identitäten ausgestattet.
In der zweiten Sitzung wurden außerdem Charaktereigenschaften ausgelost. Damit im Zusammenhang wurde besprochen, wie man die jeweiligen Eigenschaften positiv für das Unternehmen nutzen kann.

3. Belebung des neuen Kosmos‘:

Die Aufgabe der einzelnen Gruppen war, einen Businessplan für ihr Unternehmen zu erstellen. Zunächst mussten die Moderatorinnen und Moderatoren Hilfestellung dabei geben, was in einen Businessplan gehört. Ihre Ergebnisse hielten die Gruppen in unterschiedlicher Form auf Plakaten fest.
Zum Abschluss der „Simulation Globale“ zog jeder Moderator eine vorbereitete „Ende-Karte“ und erläuterte das darauf vermerkte Ende seinen Teilnehmenden. Ein explizit formuliertes Ende ist notwendig, um zu verdeutlichen, dass die „Simulation Globale“ abgeschlossen ist und dass es keine Fortführung gibt.
Im Anschluss der „Simulation Globale“ präsentierten die Gruppen jeweils ihre Unternehmen und die Businesspläne.

4. Auswertung

Die Auswertung erfolgte nach der zweiten Sitzung mittels Feedback-Fragebögen. Das Feedback ist sehr unterschiedlich ausgefallen, aber insgesamt war es sehr positiv. Hier seien Ergebnisse zu zwei Fragen exemplarisch für das Feedback angeführt.

Eine Frage lautete: „Hat Ihnen die ‚Simulation Globale‘ Spaß gemacht?“ Darauf antworteten 54 % mit „sehr“ und 46 % mit „mittelmäßig“, niemand vermerkte „gar nicht“.

Auf die weitere Frage „Haben Sie den Eindruck, dass Sie bei der ‚Simulation Globale' auch etwas gelernt haben?" antworteten 69 % mit „ja" und 31 % mit „nein". Interessant sind die angegebenen Begründungen zu den Antworten[3]. Zu der Antwort „ja" schrieben die Studierenden „ja, und zwar" … „strukturiertes Vorgehen bei der Planung"; „verschiedene Unternehmenssicht; innovatives Denken"; „dass eine Firmengründung kompliziert ist"; „Zusammenarbeit"; „Unternehmensgründung, -führung"; „Aufbau von Unternehmen und wie komplex so eins ist"; „wie man auf die Kunden eingehen muss"; „Unternehmensformen". Ihre Antwort „nein" begründeten nur zwei Teilnehmende: „weil"… „Als Wirtschaftsabiturient habe ich vieles gewusst"; „nichts Neues".
Insgesamt gesehen sind die Studierenden mit einer neuen Erfahrung konfrontiert worden, die Motivation und Stimmung in dieser besonderen Informatik-Lehrveranstaltung waren sehr gut.

6. Fazit und Ausblick

Die Ausführungen haben in eine Blickrichtung gezeigt: Zielkompetenzen, Handlungsfähigkeit, Handlungsorientierung und Veränderungen in der Lehre sind unumgänglich und umsetzbar. Deutlich geworden ist, dass klar definierte Zielkompetenzen für den berufsbezogenen (DaF-)Unterricht unabdingbar sind. Diese setzen sich aus verschiedenen Kompetenzen zusammen und sollten letztlich eine Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation nach sich ziehen. Hieraus resultiert die Forderung nach mehr Handlungsorientierung im Unterricht. Nur wenn den Lernenden Raum zum Handeln gegeben wird, werden sie später im „Fremdsprachen- bzw. Berufsleben" bestehen können. Einige handlungsorientierte Methodenkonzepte haben schon Einzug in die Lehre gehalten. Das Methodenkonzept der „Simulation Globale", das in erster Linie mit dem Französischunterricht in Zusammenhang gebracht wird, ist hingegen eher unbekannt.

3 Die Antworten werden im Original wiedergegeben.

Vorangehend wurde dieses Methodenkonzept näher beschrieben: Die Säulen als Basis einer erfolgreichen Durchführung und eine exemplarische Unterrichtssituation dienen zur Verdeutlichung. Das konkrete Beispiel aus einer Lehrveranstaltung entstammt der Umsetzung an der HS OWL im Bereich der innovativen Lehrformate. In einer Adaption wurde hier versucht, das Konzept in einen neuen Zusammenhang zu übertragen und zur Förderung der Berufsorientierung im Studiengang Informatik anzuwenden.
Hierbei konnte „Zürich in Lemgo“ erfolgreich umgesetzt werden, auch wenn spezifische Anpassungen und Weiterentwicklungen für die Anwendung in der allgemeinen Hochschuldidaktik weiterhin erforderlich sind. In Zusammenarbeit mit dem ebenfalls an der Hochschule OWL angesiedelten Fachbereich für Medienproduktion wurde dafür eine berufsorientierte Projektwoche zu diesem Thema gestaltet. Im Sommer 2013 haben Studierende des Studiengangs Medienproduktion audio-visuelle Komponenten zur Unterstützung der Einführung in die „Simulation Globale“ produziert. Hierbei handelt es sich um Kurzfilme über zwei verschiedene mögliche Arbeitsorte mit entsprechendem Ton. Diese Komponenten sollen die imaginäre „Reise“ in die fiktive Welt zu Beginn einer jeden „Simulation Globale“ unterstützen. Damit wird es in Zukunft leichter sein, die Teilnehmenden, die schon mit den neuen Medien aufgewachsen sind, in „die Fiktion zu entführen“ und einen Einstieg auch auf emotionaler Ebene zu erleichtern. Dadurch wird ihnen die Annahme ihrer neuen Rollen und damit der doppelten Identität einfacher gelingen. Damit kann auch aus dem ursprünglichen fremdsprachendidaktischen Ansatz der „Simulation Globale“ ein allgemein hochschuldidaktisches Konzept entstehen, denn auch hier funktioniert das, was Maak (2011) als „geschützt im Mantel eines Anderen“ tituliert hat.

Zurück zur Ausgangsfrage: Zürich in Lemgo, in Budapest oder in Sibiu?! Ja, das ist mit der „Simulation Globale“ umsetzbar. Es ist meines Erachtens erstrebenswert, dieses Konzept sowohl für den berufsbezogenen DaF-Unterricht (vgl. Ilse, 2011) als auch unter dem Aspekt der Berufsorientierung allgemein in der Hochschullandschaft – national und international – zu etablieren.

Literaturverzeichnis

Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.

Baumann, K.-D. (1995). Fachsprachen und Fachsprachendidaktik. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3., überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: UTB.

Baumann, K.-D. (2003). Die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als berufsrelevante Perspektive der universitären Fremdsprachenausbildung. In U. O. H. Jung & A. Kolesnikova (Hrsg.), *Fachsprachen und Hochschule. Forschung-Didaktik-Methodik* (S. 119–134). Frankfurt a. M.: Lang.

Braunert, J. (2007). ‚Wirtschaftsdeutsch'. Sprachliche Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation und lebensnaher Deutschunterricht. In K.-H. Kiefer, J. Fischer, M. Jung & J. Roche (Hrsg.), *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien* (S. 217–236). München: Iudicium.

Dräger-Spence, S. (1998). Die simulation globale. Ein Dorf entsteht aus dem Nichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 45,* 279–290.

Fischer, J. (2007). Der Einsatz von Fallstudien im Fachsprachenunterricht. Eine Brücke zwischen Sprachunterricht und fachlicher Ausbildung. In K.-H. Kiefer, J. Fischer, M. Jung & J. Roche (Hrsg.), *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien* (S. 237–264). München: Iudicium.

Fischer, J., Musacchio, M. T. & Standring, A. (2009). *EXPLICS Exploiting internet case studies and simulation projects for language teaching and learning. Die Nutzung von Internetfallstudien und -simulationen in Sprachunterricht und Spracherwerb. Ein Handbuch*. Göttingen: Cuvillier.

Ilse, V. (2011). *Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. Position, Bedarf und Perspektiven. Die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch im DaF-Unterricht in Ungarn*. München: Iudicium.

Jung, L. (2001). *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning: Hueber.

Liu, F. (2006). *Entwicklung synergetischer Handlungskompetenz. Ein didaktisches Modell zum Wirtschaftsdeutsch in China*. München: Iudicium.

Maak, D. (2011). ‚Geschützt im Mantel eines Anderen'. Die globale Simulation als Methode im DaF-Unterricht. *Info DaF. Informationen Deutsch als*

Fremdsprache, 38, 551–565.

Schlak, T. (2000). Wirtschaftsdeutsch – Definitionsversuche eines undefinierbaren Begriffs. *Deutsch als Fremdsprache in Korea, 6*, 150–164.

Sippel, V. A. (2003). *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der ‚simulation globale‘. Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen*. Tübingen: Narr.

Textarbeit im universitären berufsbezogenen Deutschunterricht

Anna Korneva – Friedrich-Schiller-Universität Jena

Abstract

Texte bilden eine Grundlage für Kommunikation in allen Bereichen des Lebens, darunter auch im Studium und im Beruf. Auch bei der Vorbereitung von Studierenden auf fremdsprachliche Anforderungen des Berufsalltags spielen Texte eine wichtige Rolle, weil sie fachliche, kulturelle und soziokulturelle Informationen sowie sprachliche Mittel für die mündliche und schriftliche Fremdsprachenanwendung liefern. Der vorliegende Beitrag betrifft zunächst das Problem der Authentizität von Texten. Des Weiteren soll die Auswahl geeigneter Texte bzw. Textsorten für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht diskutiert werden. Abschließend werden am Beispiel des Szenarios „Wochenbesprechung" einige pragmatisch relevante Aufgaben zur Textarbeit beschrieben.

1. Berufsbezogener Deutschunterricht: Begriffserklärung und Planungsbereiche

Noch vor etwa fünfzehn Jahren bestand in der Fremdsprachendidaktik kein Einvernehmen über den Begriff *berufsbezogener Fremdsprachenunterricht* und dessen Definition. So geht es z. B. im Aufsatz von Braunert (1999, S. 99) um *berufssprachliche Kurse*, deren Unterrichtsgegenstand die Berufssprache ist, die eine Mittelstellung zwischen der Allgemein- und Fachsprache einnimmt. Der „Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer" verwendet den Begriff *berufsorientierter Deutschunterricht*, „unter dem sehr unterschiedliche Zielrichtungen und Vorstellungen zusammengefasst werden, wobei zudem ganz verschiedene Berufszweige und verschiedene Branchen betroffen sein können" (Szablewski-Cavus, 2000, S. 16). Oft wurde der berufsbezo-

gene Deutschunterricht fälschlicherweise mit dem fachsprachlichen Unterricht, z. B. mit Wirtschaftsdeutschkursen, gleichgesetzt (vgl. Funk, 2001: 962).

In den letzten Jahren hat sich im deutschsprachigen Raum der Begriff *berufsbezogener* bzw. *berufsorientierter* Fremdsprachenunterricht (Funk, 2010: 1145) etabliert. Dieser entspricht dem *VOLL*-Ansatz *(vocationally-oriented language learning)* des Europarates (vgl. Egloff, 1998, S. 2) und wird von Funk als ein eigenständiger, thematisch und pragmatisch zweckorientierter Sprachunterricht definiert, „in dem Lernende mit berufsbezogener Motivation und teilweise auch mit beruflicher Erfahrung eine Sprache lernen, mit dem Ziel, sie auch oder vorwiegend in beruflichen Handlungszusammenhängen zu verwenden" (Funk, 2003, S. 175). Er stellt eine Art Brücke zwischen allgemeinsprachlichem und berufsspezifischem Lernen dar (vgl. Egloff & Fitzpatrick, 1997, zit. nach Kuhn, 2007, S. 124 f.), indem er Lernende auf eine berufliche Handlungsfähigkeit *und* ein möglichst selbstbestimmtes Leben und Arbeiten in der Gesellschaft vorbereitet (vgl. Linthout, 2004, S. 7). Darüber hinaus ist der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht berufsfeld- und fachsprachenübergreifend (vgl. Funk, 1999, S. 346).

In Anlehnung an Funk sind Pragmatik und Zweckorientierung die wichtigsten Elemente der Definition des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts; deswegen müssen bei der Sprachkursplanung Bedürfnisse, Ziele, Interessen und Erfahrungen der Lernenden beachtet werden (Funk, 2003, S. 175). Daraus resultieren die folgenden Formen und Planungsbereiche (vgl. Funk, 2010, S. 1146 f.):

In *berufsvorbereitenden*[1] Kursen handelt es sich vor allem um berufsbezogene Inhalte im allgemeinen (studienbegleitenden) Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel, die Lernenden auf allgemeine sprachliche Anforderungen von

1 Im Plenarvortrag „SprachBrücken in den Beruf. Aktuelle Entwicklungen im Arbeitsfeld Berufsbezogenes Deutsch" auf der FaDaF-Tagung 2013 in Bamberg greift Schramm die von Funk vorgenommene Dreiteilung auf, verwendet aber für die Formen des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts folgende Begriffe: berufsfeldorientierter, arbeitsplatzorientierter und qualifizierungsbezogener Fremdsprachenunterricht.

Berufen vorzubereiten. Zu solchen Kursen zählt neben dem universitären Fremdsprachenunterricht z. B. auch der DaZ-Unterricht in berufsvorbereitenden Klassen der Berufsschulen.

Ziel des *berufsbegleitenden* Sprachtrainings ist die (bessere) Bewältigung konkreter aktueller und/oder zukünftiger sprachlicher Anforderungen in beruflichen Handlungskontexten. Zu dieser Kategorie gehören bspw. der ausbildungsbegleitende DaZ-Unterricht im dualen System deutscher Berufsschulen, der DaF-Unterricht in Abendstudiengängen russischer Universitäten oder betriebsinterne Kurse für Mitarbeiter einer Firma.

Im *berufsqualifizierenden* Sprachunterricht werden Lernende auf bestimmte Sprachprüfungen, z. B. *Prüfung Wirtschaftsdeutsch*, vorbereitet, die oft Bestandteil oder rechtliche Voraussetzung eines Berufs- oder Studienabschlusses sind (ebd.).

2. Textauswahl für den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht an technischen Hochschulen: Authentizität und Textsorten

In allen im Kapitel 1 genannten Planungsbereichen bilden *Texte* eine wichtige Kommunikationsbasis. Sie sind mündliche und schriftliche Produkte, die Sprachverwendende oder Sprachlernende empfangen, produzieren und austauschen (vgl. GER, Europarat, 2001, S. 95).

Bei der Frage nach der Textauswahl für den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht sollte zunächst die Authentizität der Texte angesprochen werden. Unter *authentischen* Texten versteht man jene, „die nicht für den Fremdsprachenunterricht bearbeitet wurden und sich folglich an der Sprachverwendung der Muttersprachler orientieren“ (Kuhn, 2007, S. 210). Krutskikh (2004, S. 146) plädiert für authentische Texte, weil sie eine einzigartige Quelle soziokultureller Informationen darstellen. Sie weisen in Bezug auf

ihren Verwendungszweck, ihre Mitteilungsabsicht, ihre mediale Gestaltung und die jeweils befolgten sprachlichen Konventionen[2] im Allgemeinen kulturelle Unterschiede auf und ermöglichen es den Lernenden, die Besonderheiten der Zielkultur in Bezug auf unterschiedliche Kommunikationssituationen besser kennenzulernen sowie umfangreichere Kenntnisse über Geografie, Geschichte, Sitten und Bräuche zu erlangen (vgl. u. a. Kuhn, 2007, S. 209). In erster Linie sind hier z. B. Werbeprospekte, Reiseführer, Fahrkarten, Speisekarten, Eintrittskarten etc. zu nennen – also Texte mit landeskundlichem Bezug (vgl. Krutskikh, 2004, S. 146).

Neben den oben aufgezählten Eigenschaften sind authentische Texte mit beruflicher bzw. fachlicher Relevanz durch häufige Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel gekennzeichnet. Ihre Frequenz ist durch die jeweils verfolgte Mitteilungsabsicht bedingt: „Will man z. B. die Eigenschaften eines Produkts beschreiben, so werden passende Adjektive verwendet, und zur Schilderung von Handlungsabläufen wird häufig Passiv gewählt" (Kuhn, 2007, S. 231). Mitteilungsabsichten und die Form in authentischen berufsrelevanten Texten hängen also zusammen. Dies ist ein weiterer Grund, der für ihren Einsatz im Unterricht spricht.

Im berufsvorbereitenden Unterricht mit Anfängern empfiehlt sich grundsätzlich der Gebrauch von Textsorten, die auch im allgemeinen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden (vgl. Funk, 1992, S. 10). Es ist hier aber auch die Arbeit mit Gebrauchs- und Sachtexten möglich. Wichtig ist dabei vor allem, dass die Lernenden Lese- und Erschließungsstrategien auf der Wort-, Satz- und Textebene erwerben, die sie später bei der Auseinandersetzung mit Fachtexten anwenden können (vgl. Funk, 1992, zit. nach Kuhn 2007, S. 210)[3].

---

2 So können z. B. E-Mails und Briefe, die im Rahmen einer Unternehmenskooperation an ausländische Kollegen oder Kunden gesendet werden, durch eigenkulturell markierte Anreden, Schlussformeln, Redewendungen, Argumentationsweisen o. Ä. Missverständnisse verursachen.

3 Solche Strategien sind z. B. im Buch „Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte

Da im berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht von konkreten sprachlichen Anforderungen des jeweiligen Berufs ausgegangen werden soll, erweist es sich hier als prinzipiell wünschenswert, mit authentischen Texten aus dem beruflichen Umfeld der Lernenden zu arbeiten und auf ihre individuellen Probleme im Umgang mit diesen Texten einzugehen. Allerdings sollte man bei der Auswahl von Texten berücksichtigen, dass sie nicht nur eine Verbindung zur Lebens- und Lernumwelt der Lernenden herstellen, sondern auch in Bezug auf die im Berufsfeld häufig verwendeten Textsorten repräsentativ und dazu geeignet sind, die berufliche Motivation der Lernenden zu fördern (vgl. Kuhn, 2007, S. 211). Im berufsqualifizierenden Fremdsprachenunterricht hängt die Auswahl von Textsorten zudem von dem jeweiligen Prüfungsformat ab.

In allen drei Formen des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts mit fortgeschrittenen Lernenden können u. a. folgende Textsorten eingesetzt werden:

- für wissenschaftliche Tätigkeiten: Experimentbeschreibungen, wissenschaftliche Artikel, Referate, Dissertationen;

- für praktische Tätigkeiten im Beruf: Bedienungsanleitungen, Patente, Werbeprospekte, technische Dokumentationen für Geräte und Anlagen, Verträge, Berichte, Job-Anzeigen, Produktbeschreibungen, Kataloge, Preislisten, Gebrauchsanweisungen, Internetseiten, E-Mails, Texte aus Fachlehrwerken, Lebensläufe, Bewerbungsschreiben, Notizen zu Telefongesprächen etc.;

- für Projektarbeit im künftigen Berufsleben: Projektpläne und -entwürfe sowie Projektevaluationen (vgl. u. a. Krutskikh, 2004, S. 144; Kuhn, 2007, S. 212).

---

knacken – mit Fachsprache arbeiten“ (Ohm, Kuhn & Funk, 2007) sowie auf der Website www.sprachtraining-beruf.de beschrieben.

Bei der Auswahl von Texten sollte man stets berücksichtigen, dass ihr Schwierigkeitsgrad dem Sprachniveau sowie den bereits vorhandenen beruflichen bzw. fachlichen Kenntnissen der Lernenden entspricht (vgl. Funk, 1992, S. 11).

3. Didaktisch-methodische Aspekte der Textarbeit im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht

Die im Unterricht eingesetzten Texte sollten nicht (nur) der Präsentation von sprachlichen Strukturen dienen. Bei einer systematischen Textarbeit haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre sprachlichen, interkulturellen sowie beruflichen Kenntnisse zu vervollkommnen. Ferner ermöglicht es die Textarbeit, die Auseinandersetzung mit grammatischen Strukturen mit dem Wortschatztraining zu verbinden, wobei die verwendeten lexikalisch-grammatischen Mittel zum Erreichen von alltags- und berufsbezogenen Mitteilungsabsichten führen. Außerdem bieten Texte den Ausgangspunkt für die Entwicklung aller sprachlichen Fertigkeiten, indem die Lernenden nach dem Lesen oder Hören des Textes sich mit den inhaltlichen und formalen Aspekten auseinandersetzen können und dabei die Gelegenheit haben, Lerntechniken zu verwenden und anschließend eigene, schriftliche oder mündliche Texte zu produzieren (vgl. Piepho, 1999, S. 4 ff.).

Bereits Funk (1992, S. 11) schlägt einige pragmatisch relevante Aufgaben zu den oben genannten Textsorten vor, die von Kuhn (2007, S. 212) aufgegriffen und erweitert werden:

Textsorte	Pragmatisch relevante Aufgaben zur Textarbeit
Job-Anzeigen	Arbeitsanforderungen notieren, beschreiben und vergleichen, Nachfragen formulieren
Grafiken, Tabellen und Statistiken, ohne und mit Begleittexte(n)	Redundante/neue Informationen erkennen, visuelle Informationen versprachlichen, Textinformationen und visuelle Informationen vergleichen, Informationen aus Tabellen/Grafiken schriftlich oder mündlich zusammenfassen
E-Mails	Unterschiedliche Stufen von Formalität kennen, Antworten auf Kurznachfragen formulieren, gebräuchliche Abkürzungen und „Netikette“[4] erarbeiten
Internetseiten	Sich auf Internetseiten orientieren, Seiten überfliegen und Relevanz für Fragestellung beurteilen, im Netz präsentierte Textsorten unterscheiden, Informationsgehalt hinsichtlich Herkunft, Wahrheit und Aktualität prüfen

Tab. 1 – Beispiele für Textsorten und Aufgaben zur Textarbeit im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht (Kuhn, 2007, S. 212, Auswahl)

Eine systematische Arbeit mit Texten aus der Arbeitswelt kann in komplexere Situationen bzw. Szenarien eingebettet werden, auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird.

4 Auch *Netiquette* geschrieben: angemessenes Verhalten bzw. gute Verhaltensregeln bei der Kommunikation im Internet, z. B. bei E-Mail-Kontakten [Anmerkung von A. K.].

4. Fremdsprachliche Handlungskompetenz durch Szenarien

Da eine ganzheitliche fremdsprachliche Handlungskompetenz im Alltag und Beruf das übergeordnete Ziel des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts darstellt, ist dieser lerner-, kompetenz- und handlungsorientiert zu gestalten (vgl. Kuhn, 2007, S. 51 ff.). Der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht geht von pragmatisch-funktionalen Kategorien aus und stellt nicht mehr grammatische oder landeskundliche Kenntnisse der Lerner, sondern die Entwicklung der Fähigkeit, ihre Kenntnisse in realen oder realistischen Situationen anzuwenden, in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens (vgl. Chudak, 2007, S. 28).

Eine größere Nähe zur (sprachlichen) Wirklichkeit kann durch Spracharbeit in Szenarien, die sich auf Basis von berufsbezogenen Sprachhandlungsfeldern gestalten lassen, erreicht werden (vgl. Kuhn, 2007, S. 162). *Szenarien* können als „erwartbare Abfolgen kommunikativer Handlungen, die ihre Kohärenz durch den gewussten sozialen Sinn erhalten" definiert werden (Weiterbildungs-Testsysteme et al., 1999, zit. nach Krumm, 2003, S. 118). In Anlehnung an das „Zertifikat Deutsch"[5] zählt Kuhn (2007, S. 165) zu den Vorteilen der Szenarien die ihnen innewohnende gesellschaftlich und kulturell konventionalisierte Abfolge, die Möglichkeit zum authentischen Handeln in authentischen Kontexten, die Verbindung von sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen und nicht zuletzt die von ihnen gebotenen vielfältigen Möglichkeiten zur Textarbeit.

Im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht können Szenarien behandelt werden, die Situationen des Berufsalltags widerspiegeln, wie z. B. „Besuch im Betrieb", „eine Dienstreise planen", „der erste Tag einer neuen Kollegin" etc. (vgl. Funk, 2000, S. 66; Kuhn, 2007, S. 166). Die praktische Umsetzung

5 Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat (1999). Hrsg. v. Weiterbildungs-Testsysteme GmbH/Goethe-Institut/Österreichisches Sprachdiplom/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Frankfurt a. M.: WBT.

eines Szenarios könnte z. B. wie folgt aussehen: Den Lernenden werden verschiedene Aufgaben aus dem ausgewählten thematischen Komplex des Berufsalltags sowie eine reichliche Auswahl an Lernmaterialien angeboten. Die Lerner tragen mögliche Aspekte des Themas zusammen und sammeln dazu Informationen aus verschiedenen Quellen. Nachdem das Thema individuell oder in der Gruppe erarbeitet wurde, wird ein Produkt (Poster, Text, Kopiervorlage) erstellt und den anderen im Plenum präsentiert. Nach der Präsentation der Ergebnisse findet deren Evaluation statt, wobei die anderen Lernenden Verbesserungsvorschläge machen (vgl. Hölscher, Roche & Simic, 2009, S. 5 ff.).

5. Ein Praxisbeispiel: Szenario „Wochenbesprechung“

Das im Folgenden beschriebene Szenario wurde von der Verfasserin für das Seminar „Berufssprache Deutsch“ für ausländische Studierende des Instituts für Auslandsgermanistik/DaF/DaZ der Universität Jena entwickelt. Da es sich auf kein konkretes Studienfach bezieht, kann es im berufsorientierten Deutschunterricht für verschiedene Studiengänge bzw. in betriebsinternen Kursen eingesetzt werden. Es richtet sich an Kursteilnehmer, die über Deutschkenntnisse auf der Niveaustufe B2/C1 verfügen, kann aber bei Bedarf an höhere bzw. niedrigere Niveaustufen angepasst werden. Der Arbeitsaufwand umfasst vier Stunden à 45 Minuten.

In der Einstiegsphase wird das Vorwissen der Lernenden zum Thema aktiviert bzw. werden Hypothesen zum Inhalt und Ablauf einer Wochenbesprechung gesammelt. Ferner bilden die Studierenden Gruppen von sieben bis zehn Teilnehmern. In multilingualen Klassen empfiehlt sich eine internationale Zusammensetzung der Kleingruppen, damit die Lernenden untereinander Deutsch sprechen und eine bessere Möglichkeit zum interkulturellen Austausch haben.

In der Orientierungsphase simulieren die Studierenden die Gründung einer Firma, indem sie ein Firmenprofil erstellen und Mitarbeiterrollen festlegen. Ausgehend von ihren Interessen und Fähigkeiten und abhängig von der jeweiligen Gruppengröße verteilen sie innerhalb der Kleingruppe folgende Rollen: Chef, Sekretärin, Praktikantin, Betriebsratsvorsitzender, Personalchef, IT-Ingenieurin und Mitarbeiter der Vertriebsabteilung (in Anlehnung an Becker & Braunert, 2009, S. 28). Je nach Wünschen der Lernenden können auch andere oder weitere Rollen vergeben werden.

Am Anfang der Planungsphase bekommen alle Studierenden eine authentisch wirkende E-Mail mit einer Einladung zu einer Wochenbesprechung mit Tagesordnung[6]. Diese E-Mail soll von allen kurz beantwortet werden.

Die beigefügte Tagesordnung enthält folgende Tagesordnungspunkte/TOPs (ebd.):

TOP 1: Begrüßung der Mitarbeiter(-innen) und der neuen Praktikantin
TOP 2: Bestellung von Werbeprospekten
TOP 3: Hardware-Probleme im Vertrieb
TOP 4: Update Software Kundenservice
TOP 5: Vorbereitung Jahreskonferenz
TOP 6: Betriebsausflug
TOP 7: Verschiedenes

Jede Kleingruppe wählt einen Moderator aus und legt fest, wer für die einzelnen TOPs zuständig ist. Zu jedem TOP werden Ideen gesammelt und Entscheidungen getroffen, z. B. wann die Jahreskonferenz stattfindet, wie Hardware-Probleme gelöst werden sollen, wer neue Werbeprospekte bestellt usw. Als sprachliche und inhaltliche Hilfe werden den Studierenden seitens des Lehrers Protokollvorlagen, Reisekataloge, Preislisten, Werbeprospekte,

6 Falls alle Studierenden über mobile, internetfähige Geräte verfügen und einen Internetzugang im Klassenraum haben, kann diese E-Mail an sie per Internet verschickt werden. Sonst werden die E-Mail und die Tagesordnung als Druckversion verteilt.

Telefonbücher etc. sowie Redemittel für Diskussionen und zur Moderation einer Gesprächsrunde[7] zur Verfügung gestellt.

In der Präsentationsphase führt jede Gruppe ihre Wochenbesprechung durch, wobei ein Vertreter der Gruppe ein Protokoll führt, in dem der Ablauf und alle Entscheidungen festgehalten werden. Danach bekommen die Lernenden zwei Hausaufgaben: Sie erstellen einen Kostenvoranschlag für den angekündigten Betriebsausflug sowie eine Planung für die in der Tagesordnung angegebene Jahreskonferenz. Als Veranstaltungsort kann der jeweilige Studienort festgelegt werden. Die Lernenden sollen recherchieren, wo sie Tagungsräume, technische Geräte, Catering und Unterkunft für potentielle Konferenzteilnehmer finden können, einen Zeitplan erstellen sowie Vorschläge für ein Kulturprogramm im Rahmen der Konferenz erarbeiten. Die beiden Aufgaben erfordern eine intensive Internetrecherche sowie eine engere Kooperation der Studierenden untereinander. In der nächsten Stunde werden die Ergebnisse (Flyer, PPT-Präsentationen, Plakate etc.) im Plenum präsentiert.

In der Evaluations- und Reflexionsphase tauschen die Lernenden ihre Meinungen über die Ergebnisse der eigenen und der anderen Gruppen, über gesammelte Erfahrungen und den Lernzuwachs aus, machen Verbesserungsvorschläge und bekommen ein Feedback des Lehrers.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Arbeit in Szenarien alle Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden aktiviert und zudem ein integriertes Wortschatz- und Grammatiktraining anhand verschiedener Textsorten ermöglicht (vgl. Piepho, 2003, S. 92 ff.). Dabei wenden die Lernenden verschiedene Lerntechniken und Lernstrategien an, was ebenfalls zu einem Zuwachs der Sprachkenntnisse beitragen kann. Die Kombination verschiedener Sozialformen fördert außerdem personale sowie soziale Kompetenzen der Lernenden, indem diese z. B. die Verantwortung für die Ausführung einer Auf-

7 http://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/redemittel-diskussion-c1.pdf
http://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/redemittel-moderation.pdf

gabe übernehmen, aber auch mit anderen Lernern eng zusammenarbeiten. Handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen in berufsbezogenen Szenarien trägt auf diese Weise zur Entwicklung von ganzheitlicher beruflicher Handlungskompetenz bei (vgl. Kuhn, 2007, S. 170).

Literaturverzeichnis

Becker, N. & Braunert, J. (2009). *Alltag, Beruf & Co. 1*. Ismaning: Hueber.

Braunert, J. (1999). Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache. Ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung. *Zielsprache Deutsch, 30(3)*, 98–105.

Chudak, S. (2007). *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt a. M.: Lang.

Egloff, G. (Hrsg.). (1998). *Languages for work and life: the Council of Europe and vocationally oriented language learning (VOLL).* Strasbourg: Council of Europe.

Europarat (Hrsg.). (2001). GER. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Funk, H. (1992). Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundlagen-Lernziele-Aufgaben. *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1992*. 4–15, 58.

Funk, H. (1999). Curriculare Grundlagen des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens. *Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern, 24(4)*, 343–357.

Funk, H. (2000). DaF-Ausbildung mit Berufsbezug. Skizze einer inhaltlichen Orientierung der Ausbildung von DaF-Lehrenden. In H. Bels et al. (Hrsg.). *Curriculum 2000. Impulse zur curricularen Neuorientierung der koreanischen Germanistik* (S. 61–81). Seoul: Ababel.

Funk, H. (2001). Berufsbezogener Deutschunterricht. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 962–973). Berlin: de Gruyer.

Funk, H. (2003). Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 175–179). Tübingen: Francke.

Funk, H. (2010). Berufsorientierter Deutschunterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1145–1151). Berlin: de Gruyter.

Hölscher P., Roche, J. & Simic, M. (2009). Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, 14*, 4454. Zugriff am 25.02.2014 über https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/docs/Hoelscher RocheSimic.pdf

Krumm, H.-J. (2003). Lehr- und Lernziele. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 116–121). Tübingen: Francke.

Krutskikh, A. V. (2004). Text als eine der Komponenten der Qualitätssteuerung bei der Sprachausbildung an nicht philologischen Studiengängen. *Vestnik MGLU, 497*, 142–149[8].

Kuhn, C. (2007). *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. (Unveröffentlichte Dissertation). Philosophische Fakultät. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zugriff am 15.02.2015 über http://www.db-thueringen.de/servlets/ DocumentServlet?id=10117

Linthout, G. (2004). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm für den Beruf.* Amsterdam: Rodopi.

Ohm, U., Kuhn, C. & Funk, H. (2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.

Piepho, H.-E. (1999). Teilnehmerorientierung. *Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern, 24(4)*, 358–363.

Piepho, H.-E. (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. ‚Szenarien' in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel.

8 Deutsche Übersetzung des Titels, Anmerkung der Autorin.

Szablewski-Cavus, P. (2000). Verstehen und Verständigung in Deutsch. Grundzüge einer berufsbereichsübergreifenden Didaktik. *Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch*, 2, 16–30.

Weiterbildungs-Testsysteme GmbH. (Hrsg.). (1999). *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat.* Frankfurt a. M.: WBT.

Wie viel „Fach“ braucht die Fachsprache?

Fach und Fachsprache im Spannungsfeld zwischen Kooperation und Abgrenzung am Beispiel der Rechtssprache

Susan Lippmann – University of Warwick, Großbritannien
Lydia Scholz – Hochschule Bremen

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach dem Verhältnis zwischen fachsprachlichen und fachlichen Inhalten am Beispiel der juristischen Fachsprache nach. Bei der zielgruppenorientierten Konzeption fachsprachlicher Module steht der Fachsprachenlehrende vor der Herausforderung, die notwendigen fachspezifischen Inhalte zu bestimmen. Diese dienen allerdings eher als Bezug für den fachsprachlichen Unterricht und sollten nicht in seinen Fokus rücken. Die Bestimmung dieser Inhalte ist nur auf der Grundlage einer funktionierenden Kooperation zwischen beiden Disziplinen, dem Fach und der Fachsprache, möglich. In der Praxis setzt dies eine gute Kommunikation zwischen Lehrenden der fachbezogenen Module und der fachsprachlichen Module voraus.

1. Einleitung

Bei der Konzeption fachsprachlicher Module stellt sich stets die Frage nach den fachlichen Bezügen. Fachsprachenlehrende stehen hier vor der Herausforderung, so viele fachliche Inhalte wie nötig und so wenig wie möglich in das sprachliche Modul einfließen zu lassen. Nur die wenigsten Fachsprachenlehrenden verfügen nämlich über fundiertes Fachwissen oder wiesen gar eine Doppelqualifikation in der betreffenden Disziplin auf. Vor diesem Hintergrund soll dieser Beitrag am Beispiel der juristischen Fachsprache

das Verhältnis zwischen fachlichen und sprachlichen Inhalten aufzeigen und Anregungen für einen zielgruppenorientierten Fachsprachenunterricht geben. Dabei werden zunächst die Fertigkeiten in der Rechtswissenschaft und die Charakteristika der juristischen Fachsprache dargestellt (2.). Daran schließen sich eine Beschreibung der Bedürfnisse der Zielgruppe und eine Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Fachsprachenunterrichts an rechtswissenschaftlichen Fachbereichen der deutschen Hochschulen an (3.). Auf dieser Grundlage werden folgend die Merkmale eines zielgruppenorientierten Fachsprachenunterrichts herausgearbeitet. Grundlage hierfür sind vor allem die gemeinsamen persönlichen Erfahrungen der Autorinnen, die als Fachsprachenlehrende (DaF) und Fachlehrende (Recht) im Rahmen ihrer siebenjährigen Kooperation immer wieder das Spannungsfeld zwischen Fach und Fachsprache ausgelotet haben.

2. Rechtswissenschaft und Rechtssprache

2.1 Fertigkeiten in der Rechtswissenschaft

Das Studium des deutschen Rechts erfordert sowohl von deutschen Muttersprachlern als auch von Nichtmuttersprachlern die sichere Beherrschung von drei Fertigkeiten: Rechtsnormen zu lesen, Rechtsnormen zu verstehen und ihren Inhalt auf einen konkreten Lebenssachverhalt anzuwenden (Lippmann & Scholz, 2013a).

2.1.1 Lesen von Normtexten

Für das Lesen der Normtexte, d.h. Gesetzestexten, bedarf es eines rechtlich-spezifischen Vokabulars. Hierzu zählen beispielsweise die Nomen "Verfassungsmäßigkeit" und "Verwaltungsakt" aus dem öffentlichen Recht sowie "Willenserklärung" und "Rechtsgeschäft" aus dem Privatrecht. Die Studierenden müssen überdies besondere sprachliche Strukturen wie Partizipialkonstruktionen, Nominalisierungen oder unpersönliche Konstruktionen mit Hilfe des Passivs beherrschen (Fearns, 1999). Für nichtmuttersprachliche Studierende ist die Fähigkeit, das Konzept eines verwendeten Fachterminus zu erkennen, erfolgversprechender als mit bloßen Übersetzungen zu arbei-

ten. Übersetzungen erfolgen meist durch Begriffe, hinter denen andere rechtliche Konzepte stehen, als es bei den deutschen Termini der Fall ist (Bosch, 2009). So beschreibt der in § 119 BGB verwendete Begriff "Irrtum" ein unbewusstes Auseinanderfallen von (Geschäfts)Wille und Erklärung (Brox, 2015). Eine Person bringt durch Schreiben, Sprechen oder sonstige Handlungen etwas zum Ausdruck, was sie so nicht intendiert hatte. Die mögliche Übersetzung in die englische Sprache durch "mistake" wird diesem Konzept nicht gerecht und erweckt in dem Studierenden den Eindruck, dass hinter dem Irrtumsbegriff ein Konzept steht, welches im englischen Recht durch den Begriff "mistake" ausgedrückt wird (Lippmann & Scholz, 2013a).

2.1.2 Verstehen der Normtexte

Das Verstehen der Normtexte ist sprachlich besonders herausfordernd. Deutsche Gesetze zeichnen sich typischerweise durch einen hohen Abstraktionsgrad aus. Grund hierfür ist, dass der Gesetzgeber mit einem abstrakt-generell formulierten Gesetz eine Vielzahl von Sachverhalten erfasst (Brox, 2015). So meint das Wort "Rechtsgeschäft", das wiederholt in den Normen des BGB verwendet wird, alle Handlungen, an die Rechtsfolgen geknüpft sind. Hierzu gehören Willenserklärungen wie Angebot, Annahme und Vollmacht ebenso wie Verträge. Das Wort "Rechtsgeschäft" verdeutlicht zudem, dass die Rechtssprache zu einer juristischen Fach- und Kunstsprache, zu abstrakten Wortbildungen und technischen Ausdrücken, die trocken und unanschaulich sind, tendiert (Larenz & Wolf, 1997). Der Abstraktionsgrad wird aber auch im Aufbau von Gesetzen deutlich. Deutsche Gesetze entsprechen in ihrer Systematik häufig einem Pandektensystem (Larenz & Wolf, 1998). Das bedeutet, dass alle allgemeinen Bestimmungen in einem Gesetzbuch "vor die Klammer gezogen" werden. In der Klammer verbleibt nur das Besondere, um sich eines Vergleiches aus der Mathematik zu bedienen. Das Wort "Sache" wird in mehreren Bestimmungen des BGB verwendet, definiert wird der Begriff Sache jedoch in § 90 BGB, also vor der Klammer im Allgemeinen Teil (Lippmann & Scholz, 2013a).

2.1.3 Anwendung der Normtexte auf einen Lebenssachverhalt

Die dritte Fertigkeit besteht in der Anwendung des Gesetzestextes auf einen konkreten Lebenssachverhalt. Bei der Rechtsanwendung wird geprüft, ob ein Lebenssachverhalt den vom Gesetz vorgegebenen Tatbestand, d.h. seine Voraussetzungen, erfüllt (Brox, 2015). Das juristische Gutachten stellt die Textform dar, welche im Zuge der Rechtsanwendung im Rahmen der universitären Ausbildung verfasst wird (Lippmann & Scholz, 2013a). Dieses nimmt eine zentrale Rolle ein. Die sprachliche Form wird als "Gutachtenstil" bezeichnet. Im ersten Schritt wird eine Frage in einem Obersatz aufgeworfen. Im zweiten Schritt werden die Voraussetzungen aufgeführt, die sich in der Regel als Tatbestand aus einer Norm ergeben. Erforderlich sind hierfür die bereits dargestellten Fähigkeiten im Lesen und Verstehen einer Rechtsnorm. Der dritte Schritt besteht darin, den Lebenssachverhalt unter die Voraussetzungen der Norm zu subsumieren. Schließlich wird im vierten Schritt die Rechtsfolge formuliert (Lippmann & Scholz, 2013b).

2.2 Charakteristika der Rechtssprache

Der beschriebene Abstraktionsgrad führt dazu, dass die Rechtssprache verdichtet und kompakt ist. Dies macht sie für Laien kaum verständlich. Hinzu kommt, dass fachspezifische Wörter aus der Gemeinsprache übernommen und präzisiert werden, so dass diesen in der Fachsprache eine neue Bedeutung zugeschrieben wird (Fluck, 1999). So ist beispielsweise der Begriff "Besitz" in der Rechtssprache, anders als in der Allgemeinsprache, semantisch nicht mit "Eigentum" gleichzusetzen. "Besitz" bezeichnet, rechtlich gesehen, die tatsächliche Sachherrschaft, "Eigentum" die rechtliche (Lippmann & Scholz, 2013b).

Die juristische Fachsprache zeichnet sich zudem durch den Nominalstil, komplexe Komposita wie auch Nominalgruppen aus. Der verwendete Stil wird durch die Benutzung des Passivs und des Gerundivums unpersönlich. Die verwendeten Sätze sind zumeist lang und komplex. Dies wird durch erweiterte Partizipialkonstruktionen, unnatürliche, übertriebene Präpositionalgefüge und Genitivattribute erreicht (Jeand'Heur, 1999). Die juristische Fachsprache zeichnet sich außerdem durch formelhafte Wendungen aus, die

unter Umständen altmodisch, aber immer noch sehr gebräuchlich sind. Fremdwörter werden kaum verwendet. Schließlich gibt es in der juristischen Fachsprache fast durchgängig nur das generische Maskulinum. In Gesetzestexten werden deshalb mit grammatikalisch männlichen Bezeichnungen auch Frauen erfasst (Lippmann & Scholz, 2013b).

3. Bedarfsanalyse

3.1 Lernende und Lernziele

Für eine bedarfsgerechte und zielführende Vermittlung der deutschen Rechtssprache als Disziplin des DaF-Unterrichts ist entscheidend, welche Lernziele der Lernende verfolgt. Hierbei sind zunächst fünf Lernendengruppen unter den Nichtmuttersprachlern zu unterscheiden. Die größte Gruppe stellen (noch) nicht graduierte Jurastudierende einer nichtdeutschen Hochschule dar. Diese kommen meist im Rahmen von Institutspartnerschaften und beispielsweise im Rahmen einer Erasmus-Vereinbarung für ein oder zwei Semester an eine deutsche Hochschule. Diese Studierenden benötigen eine sprachliche Vorbereitung und Begleitung des deutschen Jurastudiums bzw. derjenigen rechtlichen Module, die sie belegen. Sofern sie dabei dem Erasmusgedanken entsprechend wie reguläre Jurastudierende in den jeweiligen Modulen behandelt werden und schriftliche Prüfungen absolvieren müssen, bedeutet dies, dass der Fachsprachenunterricht sie in die Lage versetzen muss, Normtexte zu lesen, sie zu verstehen und juristische Gutachten als Textsorte zu verfassen, in welchen sie die Norminhalte auf vorgegebene Lebenssachverhalte anwenden. Der Fachsprachenunterricht dient hier der fachlichen Integration der Studierenden im Rahmen eines Studienjahres an einer deutschen Hochschule. Oder einfacher ausgedrückt: Der Fachsprachenunterricht soll verhindern, dass Austauschstudierende in Deutschland Klausuren wegen sprachlicher Mängel nicht bestehen, obwohl ausreichendes Fachwissen vorhanden ist.

Eine zweite Gruppe stellen im Ausland graduierte Juristen dar, die an einer deutschen Hochschule ein LL.M.-Programm im deutschen Recht absolvieren. Hierbei handelt es sich um Masterstudiengänge, die sich an im Ausland

graduierte Juristen richten und diesen in einem Jahr Kenntnisse im deutschen Recht vermitteln. Diese Masterstudiengänge sind jedoch nicht als eigenständige Programme konzipiert und beinhalten somit kaum Module, die sich ausschließlich an die ausländische Studierendengruppe richten. Die Studierenden belegen vielmehr Pflicht- und Wahlmodule mit deutschen Kommilitonen im regulären Jurastudium. Ihre Bedürfnisse an fachsprachlicher Unterstützung entsprechen daher den bereits geschilderten Bedürfnissen der ausländischen nicht-graduierten Studierenden.

Eine dritte Studierendengruppe umfasst solche Studierende, die im Ausland ihre Hochschulreife erlangt haben und sich im Anschluss daran für ein vollständiges Studium der Rechtswissenschaft in Deutschland entscheiden. Diese werden in ihrer Anzahl nicht erfasst, weil sie innerhalb der Hochschule denselben Status wie deutsche Jurastudierende haben. Ihr Bedarf an fachsprachlichem Unterricht besteht im selben Umfang wie in der ersten und zweiten Gruppe.

Eine vierte Lernendengruppe sind die im Ausland graduierten und bereits praktizierenden Juristen, die sich mit dem deutschen Recht außerhalb eines universitären Studiums befassen. Die Lernziele dieser eher kleinen Gruppe bestehen darin, Primärtexte wie Normen und Urteile sowie Sekundärtexte wie Aufsätze und Kommentare zum deutschen Recht zu verstehen und die hierfür erforderlichen sprachlichen Fertigkeiten zu erwerben sowie Vertragsverhandlungen auf Deutsch führen zu können.

Schließlich gibt es noch Dolmetscher und Fachübersetzer als fünfte Lernendengruppe. Sie müssen in die Lage versetzt werden, Texte und mündliche Kommunikation zu rechtlichen Themen zu verstehen und diese konzeptgetreu in die Zielsprache zu übertragen.

3.2 Fachsprachliche Angebote

Durch Recherche auf den Internetseiten der deutschen Hochschulen und eine Umfrage per Mail wurde ermittelt, mit welchen Angeboten deutsche Hochschulen den fachsprachlichen Bedürfnissen der beiden erstgenannten und größten Gruppen begegnen.

Demnach bieten alle juristischen Fachbereiche mit einem LL.M.-Programm "Deutsches Recht für im Ausland graduierte Juristen" ein Modul zur Einführung in das deutsche Recht und in die Rechtsterminologie in einem Umfang von ein bis zwei Semesterwochenstunden an. Das Angebot steht dabei stets auch nicht graduierten Studierenden zur Verfügung. Lehrende sind in der Regel Volljuristen ohne DaF-Zusatzqualifikation. In den Modulen überwiegen die fachlichen Anteile dieser Module, so dass diese zur sprachlichen Integration nur begrenzt geeignet sind.

Weniger als 20 Prozent der rechtwissenschaftlichen Fachbereiche bieten eine Einführung in die deutsche Rechtssprache zur fachlichen Integration an.[1] Lehrende sind hier meist Germanisten mit einer Zusatzqualifikation DaF. Über juristische Qualifikationen verfügen die Lehrenden in der Regel nicht. Die jeweiligen Module werden zumeist blockweise durchgeführt in einem Umfang von insgesamt 8 bis 12 Unterrichtsstunden. Der fachsprachliche Inhalt überwiegt die rein fachlichen Anteile. Daher sind derartige Module zur fachsprachlichen Integration gut geeignet.

3.2.1 Fachliche Inhalte

Eine echte fachsprachliche Integration ausländischer Studierender kann sehr gut durch Module zur Einführung in die deutsche Rechtsprache mit einer gezielten Vermittlung der relevanten sprachlichen Strukturen der juristischen Fachsprache erfolgen. Bei der Entwicklung dieser Module stellt sich aber dennoch die Frage nach den fachlichen Inhalten, zu denen ein Bezug hergestellt wird bzw. werden sollte. Ausschlaggebend ist für diese Frage die Grundstruktur des rechtswissenschaftlichen Studiums, wonach eine Diffe-

1 Zu diesen zählen beispielsweise die Universität Konstanz und die Universität Bochum.

renzierung in Privatrecht, öffentliches Recht und Strafrecht vorgenommen wird.
Hierbei lassen sich zwei Grundmodelle für die Konzeption des Moduls unterscheiden: das gemischte Modell und das fokussierte Modul. Bei dem gemischten Modell wird in dem fachsprachlichen Modul ein Bezug zu allen drei genannten Rechtsgebieten hergestellt. Dies ist grundsätzlich der fachsprachlichen Integration der Studierenden förderlich. Eine Sichtung der zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien und Modulbeschreibungen lässt jedoch den Eindruck entstehen, dass es eine starke Tendenz zu einem Überhang strafrechtlicher Inhalte gibt. Dies mag daran liegen, dass das Strafrecht für die in der Regel juristisch nicht geschulten Lehrenden leichter zugänglich und verständlich ist. Gerade strafrechtliches Material, wie beispielsweise einschlägige Gerichtssendungen, Filme oder Zeitungsartikel, ist gut verfügbar. Tatsächlich entspricht dies aber oft nicht dem Bedarf der ausländischen Studierenden. Zumindest im späteren Berufsleben ist das deutsche Strafrecht für ausländische Juristen von untergeordneter Bedeutung. Vielmehr kommt dem Privatrecht gefolgt vom öffentlichen Recht zur Begleitung internationaler Transaktionen eine weitaus größere Bedeutung zu.
Das fokussierte Modell besteht darin, dass das fachsprachliche Modul einen Bezug nur zu einem Fach, wie beispielsweise zum Privatrecht, herstellt.[2]

3.2.2 Gewichtung der Kompetenzen nach dem GER

Neben den fachlichen Bezügen stellt sich bei der Konzeptionierung eines fachsprachlichen Moduls die Frage nach der Gewichtung der Kompetenzen nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER, Europarat, 2006). Zu diesen Kompetenzen zählen das Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen, die nach dem Grundmodell in einem ausgewogenen Verhältnis stehen sollten. Ein zielgruppenorientierter Fachsprachenunterricht kann jedoch Abweichungen hiervon erfordern. So stehen in aktiver Hinsicht die schriftlichen Kompetenzen im deutschen Jurastudium in ihrer Bedeutung weitaus über den mündlichen Fertigkeiten. Dies mag zum einen daran liegen, dass das rechtswissenschaftliche Studium noch immer ein "Massenstudium" ist

2 Zum Beispiel an der Universität Konstanz.

und die Größe der Lehrveranstaltungen eine mündliche aktive Teilnahme der Studierenden erheblich erschwert. Zum anderen erfolgt die Prüfungsleistung schriftlich. Aber auch in passiver Hinsicht ist nach hier vertretener Auffassung das Lesen (von Normtexten und sekundären Quellen) weitaus wichtiger als das Hören. Dem sollte bei einer zielgruppenorientieren Konzeption eines fachsprachlichen Moduls Rechnung getragen werden.

4. Anforderungen an den Fachsprachenunterricht

Im Folgenden werden die Merkmale eines zielgruppenorientieren Fachsprachenunterrichts herausgestellt. Grundlage hierfür sind neben den bereits dargestellten Erkenntnissen und Untersuchungen die inzwischen siebenjährige Erfahrung der Autorinnen in der Konzeption von Inhalten zur Vermittlung des deutschen Rechts und der deutschen Rechtssprache an ausländische Studierende. Im Wesentlichen folgt die Didaktik und Methodik der Vermittlung der juristischen Fachsprache denen anderer Fachsprachen (Lippmann & Scholz, 2013a). Besonderheiten bestehen in drei Aspekten:

- Bei der Gewichtung der Kompetenzen nach dem GER sollten die schriftlichen Kompetenzen Lesen und Schreiben mindestens zwei Drittel ausmachen.
- Beim Lesen sollte besonders die Textsorte "Norm" geübt werden.
- Beim Schreiben ist besonderen Wert auf die Beherrschung des Gutachtenstils zu legen.

4.1 Unterscheidung zwischen fachbezogenem Unterricht und Fachsprachenunterricht

Ein gelungener Fachsprachenunterricht setzt zudem eine klare Abgrenzung zu fachbezogenem Unterricht voraus. Ziel eines Fachsprachenunterrichts ist es nicht, fachliche Inhalte zu vermitteln, sondern sprachliche Strukturen zu vermitteln, um fachliche Inhalte zu verstehen. Hierzu bedarf es lediglich eines Bezugs zu fachlichen Inhalten. Idealerweise werden diese zwischen den Lehrenden der fachbezogenen Module und den Lehrenden der Fachsprache abgesprochen. An dieser Stelle soll bereits die Notwendigkeit

einer Kooperation zwischen Fach und Fachsprache bzw. den Lehrenden für einen erfolgreichen zielgruppenorientierten Fachsprachenunterricht betont werden.

4.2 Qualitätsmerkmale eines unterstützenden Fachsprachenunterrichts

Ein auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnittener Fachsprachenunterricht erfordert also Lehr- und Lernmaterial, welches mit den oben angesprochenen Inhalten korrespondiert. Es bedarf eines klar formulierten und mit den Lehrenden der fachbezogenen Module abgestimmten Curriculums mit deutlichen Lernzielableitungen. Weiterhin sollten sprachliche und strategische Lehrinhalte bestimmt werden. Die Kompetenzen nach dem GER sind an die Bedürfnisse der Zielgruppe anzupassen. Auf dieser Grundlage kann eine adäquate zielgruppenorientierte Stoffauswahl und -anordnung erfolgen. Schließlich sind generelle Progressionsprinzipien zu erarbeiten.

4.3 Interdisziplinäre Kooperation als Modell

Die genannten Qualitätsanforderungen an einen zielgruppenorientieren Fachsprachenunterricht setzen eine funktionierende Kooperation zwischen dem Fach und der Fachsprache voraus.
Für eine solche interdisziplinäre Kommunikation lassen sich im Wesentlichen vier Fallgruppen unterscheiden: Fach- und Fachsprache sind miteinander hinreichend verbunden, wenn beides in einer Person vereint ist. Das ist der Fall, wenn ein Volljurist mit einer Zusatzqualifikation DaF die Fachsprache unterrichtet. Die Kooperation kann auch zwischen den Lehrenden der fachbezogenen Module und des Fachsprachenunterrichts durch eine gegenseitige Betreuung bei der Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsinhalte erfolgen. Eine für Studierende besonders effektive und von den Autorinnen praktizierte Methode der Kooperation stellt das "team teaching" dar. Hierbei wird ein gemeinsames Unterrichtskonzept erstellt, welches sowohl dem Fach als auch der Fachsprache Raum gibt. Zudem entsteht eine Interaktion beider Disziplinen in zweierlei Hinsicht: Zum einen wird der fachbezogene Unterricht durch den Fachsprachenlehrenden begleitet, indem dieser spontan in den fachbezogenen Unterricht eingreift, wenn sprachliche

Schwierigkeiten auftreten. Zum anderen wird der Fachsprachenunterricht durch den Fachlehrenden unterstützt, indem dieser ebenfalls spontan eingreift, wenn fachlicher Erklärungsbedarf besteht. Und schließlich kann eine Kooperation zwischen Fach und Fachsprache nicht nur zwischen den Lehrenden, sondern auch zwischen den Studierenden als Vertretende des Faches und dem Fachsprachenlehrenden erfolgen.

5. Fazit

Es wurde aufgezeigt, dass nichtmuttersprachliche Jurastudierende an deutschen Hochschulen in erster Linie die Fähigkeit haben müssen, Gesetzestexte selbständig zu lesen und sie zu verstehen, um sie schließlich unter Verwendung des so genannten Gutachtenstils anzuwenden. Ziel eines guten Fachsprachenunterrichts sollte die Vermittlung der hierzu notwendigen sprachlichen Fähigkeiten sein. Ein solcher Fachsprachenunterricht kommt ohne fachbezogene Inhalte als Bezugspunkt nicht aus, muss und soll sie sich aber auch nicht über ein notwendiges Maß hinaus zum Gegenstand machen. Eine gelungene Auswahl der fachbezogenen Inhalte und damit ein zielgruppenorientierter Fachsprachenunterricht setzt eine funktionierende Kooperation zwischen Fach und Fachsprache bzw. den Lehrenden voraus. Diese wird begünstigt, wenn beide Disziplinen konstruktiv und empathisch interagieren. Hierfür den notwendigen Rahmen zu schaffen, sollte nicht nur Aufgabe und Anliegen der beteiligten Lehrenden, sondern auch der jeweiligen Hochschulen sein.

Literaturverzeichnis

Bosch, G. S. (2009). The ‘internationalisation’ of law degrees and enhancement of graduate employability. European dual qualification degrees in law. *The Law Teacher, 43*(3), 284–296.

Brox, H. & Walker, W.-B. (2015). *Allgemeiner Teil des BGB* (39., neu bearb. Aufl.). München: Vahlen.

Europarat (Hrsg.). (2006). GER. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Jeand'Heur, B. (1999). Die neuere Fachsprache der juristischen Wissenschaft seit der Mitte des 19. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung von Verfassungsrecht und Rechtsmethodik. In L. Hoffmann, H. Kalverkämper & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Fachsprachen. Languages for Spezial Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. (1. Halbbd., S. 1286–1295). Berlin: de Gruyter.

Fearns, A. (1999). Methoden des fachbezogenen Unterrichts Deutsch als Fremdsprache (DaF). In L. Hoffmann, H. Kalverkämper & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Fachsprachen. Languages for Spezial Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. (1. Halbbd., S. 961–965). Berlin: Gruyter.

Fluck, Hans-Rüdiger (1999). Bedarf, Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung. In L. Hoffmann, H. Kalverkämper & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Fachsprachen. Languages for Spezial Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research.* (1. Halbbd., S. 944–950). Berlin: de Gruyter.

Larenz, K. & Wolf, M. (1997). *Allgemeiner Teil des bürgerlichen Rechts* (8., neu bearb. und erw. Aufl.). München: Beck.

Lippmann, S. & Scholz, L. (2013a). DaF trifft auf Jura. Lesestrategien für deutsche Gesetzestexte. In F. Grucza und J. Zhu (Hrsg.), *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010. Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit. (*Publikationen der internationalen Vereinigung für Germanistik, Bd. 18, S. 161–166). Frankfurt a. M.: Lang.

Lippmann, S. & Scholz, L. (2013b). *Das BGB für ausländische Studierende - Übungen zu Rechtssprache und Methodik. Einführung in BGB AT und Allgemeines Schuldrecht.* Heidelberg: Müller.

Berufswitze als geeignete Textsorte für den Fachsprachenunterricht?

Anna Zhivotreva – Sibirisches Institut für Verwaltung, Novosibirsk, Russland

Abstract

Berufswitze sind eine interessante und auch fruchtbare Grundlage für den fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht. Der vorliegende Beitrag zeigt am Beispiel der Beamtenwitze auf, welches Potential sie für die Ausbildung der fachsprachlichen und interkulturellen Kompetenz besitzen.

1. Witze als Textsorte

Humor ist ein wesentlicher Teil jeder Kultur und jeder Gesellschaft. Wenn man als Ausländer den Humor des Ziellandes versteht, ist dies ein wichtiger Indikator fremdsprachlicher und interkultureller Kompetenz. Middeke und Murdsheva (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von der Humorkompetenz der Lernenden.

Eine weit verbreitete und sehr beliebte Erscheinungsform von Humor ist der Witz. Doch wird in der DaF-Literatur dieser Textsorte wenig Beachtung geschenkt: In den meisten Lehrwerken spielen Witze oft eine bescheidene und untergeordnete Rolle. Sie dienen als Einstieg in ein Thema oder sind oft am Ende eines Kapitels zu finden, wo sie einfach zur Abwechslung (zum Lesen und zum Lachen) da sind, manchmal mit typischen Zuordnungs- oder Ergänzungsübungen versehen. Witze gelten auch nicht selten als triviale, nichtliterarische, sogar minderwertige Texte. Insgesamt gibt es jedoch viele Argumente für den erfolgreichen Einsatz der Witze im Fremdsprachenunterricht:

- Witze sind eine authentische, nicht zeitaufwendige, in sich abgeschlossene Texteinheit;
- Witze sind „beladen mit zielkulturellen Informationen“ (Witte, 2004, S. 320) und machen die Lernenden mit Geschichte, Politik, Kultur, Traditionen und Mentalität der fremden Gesellschaft vertraut;
- Witze beruhen oft auf Sprachspielen, und die vorkommenden Metaphern, homonymen oder polysemen Ausdrucksweisen können zur Herausbildung (meta-)sprachlicher Kompetenz genutzt werden;
- Witze fördern einen kritischen Umgang mit Stereotypen und Verallgemeinerungen und können als Anlass für interessante Gespräche über verschiedene soziale, politische, ethnische, berufliche Probleme und alltägliche Situationen dienen;
- mit Witzen lässt sich der Unterricht kreativ; interessant und phantasievoll gestalten, sie bringen Abwechslung in den Unterricht und tragen zu einer lockereren Atmosphäre bei;
- Witze „stellen eine Herausforderung an das Verstehen mit der Belohnung des Lustgewinns in Form des Lachens dar“ (Witte, 2004, S. 320). Der Zuhörer oder der Leser muss die Pointe selbst herausfinden: Wenn man jemandem einen Witz erklären muss, verliert er an Wirkung und ist kaum noch lustig.

Fast alle Themen unseres Lebens können zum Gegenstand von Witzen werden. Nach Themenbereichen kann man die deutschsprachigen Witze in folgende große Gruppen einteilen: Mensch und nächstes Umfeld (die repräsentativste Gruppe, dazu gehören Witze über die Beziehungen zwischen Mann und Frau, unter Familienangehörigen wie Deine-Mutter-Witze, Schwiegermutter-Witze, Klein-Fritzchen-Witze u. ä), Politik und Gesellschaft (z. B. DDR-Witze, Ossis- und Wessis-Witze, Politikerwitze, Radio-Eriwan-Witze), Länder und Nationalitäten (Witze über ethnische Gruppen innerhalb eines Landes, z. B. in Deutschland über Ostfriesen und Schwaben, in Russland über Tschuktschen und über ganze Völker), Ausbildung und Berufe usw. (Schirjaewa, 2007).
Es gibt viele deutsche Witze, die mit verschiedenen Berufen zu tun haben, z. B. Lehrerwitze, Ärztewitze, Polizistenwitze, Kellnerwitze, Juristenwitze,

Bauernwitze, Soldatenwitze, Witze über Computerfachleute, Sozialarbeiter, Manager usw. Diese Gruppe von Witzen ist für Lehrende, die Deutsch als Fachsprache unterrichten, besonders interessant und hilfreich. Zu den so genannten „Berufswitzen" gehören auch die Beamtenwitze, deren Potential und Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht im Folgenden aufzeigt werden sollen.

2. Zum Potential der Beamtenwitze im Fachsprachenunterricht

Beamtenwitze ermöglichen es, die fachsprachlichen Inhalte des Verwaltungsrechts im berufsbezogenen DaF-Unterricht interessanter und abwechslungsreicher zu gestalten.[1] Insgesamt gesehen sind es vor allem die folgenden Besonderheiten, die für ihren Einsatz von Vorteil zu sein scheinen:[2]

- Beamtenwitze enthalten viele Fachwörter (*z. B. die Verwaltung, die Behörde, das Amt, der Amtsleiter, die Vorschrift, der Staatsdienst, der Oberbürgermeister, versetzen, befördern, kündigen*) und für das Verwaltungsdeutsch typische Fachbegriffe (*z. B. laut Dienstordnung, der Bürokratieabbau, die Verwaltungsvereinfachung, der Beamtennachwuchs, der beamtete Staatssekretär, Dienst nach Vorschrift*), die den Fachwortschatz der Studierenden erweitern könnten. Dabei werden Fachinhalte und Fachlexik aus den Wit-

1 Zum Hintergrund: Ich unterrichte Deutsch als studienbegleitendes Pflichtfach am Sibirischen Verwaltungsinstitut in Novosibirsk, wo Beamtinnen und Beamte aus- und fortgebildet werden. In den letzten beiden Semestern (insgesamt dauert der Fremdsprachenunterricht 4 Semester und umfasst 360 Unterrichtsstunden) werden laut Lehrprogramm in Absprache mit den verschiedenen Lehrstühlen berufsbezogene Themen behandelt. Im Rahmen des Fachthemas „Öffentlicher Dienst" werden solche komplizierten Inhalte wie Rechte und Pflichten, Laufbahngruppen, Beförderung und das Bild des öffentlichen Dienstes bei den Bürgern durchgenommen.

2 Insgesamt wurde ein Korpus von ca. 250 Beamtenwitzen analysiert. Alle angeführten bzw. für die Erarbeitung des Unterrichtsmaterials verwendeten Witze wurden den folgenden Internetseiten entnommen: http://www.twitze.de/kurze/beamten-witze, http://www.witze-fun.de/witze, http://www.dein-witz.de, http://www.hahaha.de, http://witze-ueber-witze.de, http://www.witzepur.de/beamtenwitze.php, letzter Zugriff im August 2015).

zen aufgrund des Überraschungseffekts leichter gelernt und länger behalten als bei der Durchnahme „trockener“ Fachtexte.

- Beamtenwitze enthalten viele Fachinformationen, die für die Studierenden wichtig und interessant sind und sie auf die Fachkommunikation mit den Amtskollegen vorbereiten. (*Warum dürfen Beamte nicht streiken? – Ja, warum eigentlich nicht, würde doch keiner merken*). Hier erfahren die Lernenden von dem für Beamte geltenden Streikverbot.
- Viele Beamtenwitze haben die Form eines Rätsels, bei dem auf eine Frage eine unerwartete Antwort folgt: *Was ist die seltenste Flüssigkeit der Welt? – Beamtenschweiß.* Die Frageform wirkt sich besonders anregend auf das Unterrichtsgeschehen aus.[3]
- Unter den Beamtenwitzen gibt es viele Sprachwitze, die beispielsweise auf der Verwendung homonymer und polysemer Vokabeln beruhen: *Beamte sind die Träger der Nation – einer träger als der andere!* Oder ein weiteres Beispiel: *Frage: Was ist der Unterschied zwischen einer Jeans und einer Behörde? Antwort: Bei der Jeans sitzen die Nieten außen!* Solche Witze sind linguistisch gesehen sehr interessant, dabei sind sie sprachlich anspruchsvoll und meist für fortgeschrittene Lernende mit hohem Sprachniveau geeignet: Beim Übersetzen geht zumeist die Mehrdeutigkeit der Ausdrucksformen verloren, die den Sprachwitzen zugrunde liegt, und damit auch ihre Pointe.
- Beamtenwitzen können die gesellschaftlichen Stereotypen über Behörden und Beamtentum sowie die entsprechenden Kritikpunkte entnommen werden: *„Ist Ihre Arbeit eigentlich schwer?“ wird ein Beamter gefragt. „Nein“, gesteht er, aber sie ist doch ein Störfaktor zwischen Kur, Nachkur, Urlaub, Feiertagen, Wochenenden, Betriebsausflügen …“* Die Beamten haben einen sicheren Arbeitsplatz und im Vergleich zu anderen Arbeitnehmern viele Privilegien, um die sie beneidet werden. Die Beamten gelten als faul, träge, unflexibel, entscheidungsschwach, arrogant: *Treffen sich zwei Beamte um 11 Uhr auf dem Behördenflur. Fragt der eine den anderen: „Was, kannst*

3 Die Studierenden können in Kleingruppen ihre eigenen, oft nicht weniger witzigen und lustigen Antworten geben und ähnliche Fragen an andere Gruppen formulieren. Abschließend kann durch Abstimmung das „humorvollste“ Team ermittelt werden.

du auch nicht schlafen?" Oder: *Motto über dem Eingang zum Behördengebäude: „Sagen Sie uns, was Sie wünschen, und wir sagen Ihnen, warum es nicht geht!"*

- Beamtenwitze spiegeln die Ergebnisse von soziologischen Umfragen über den öffentlichen Dienst und öffentliche Bedienstete. Diese Feststellung kann zum Gegenstand einer interessanten Projektaufgabe werden, bei der die Studenten eine Umfrage durchführen, die erhaltenen Ergebnisse untersuchen, vorstellen und mit den offiziellen Statistiken im Zielland oder in ihrem Land vergleichen.
- Mit Hilfe von Berufswitzen können die Studierenden Vergleiche zwischen der eigenen und der fremden Arbeitswelt anstellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen, sich fremder und eigener Stereotype und Vorurteile bewusst werden, was zu einem erfolgreichen interkulturellen Lernen beitragen kann. Es fällt zum Beispiel auf, dass nur in sieben der insgesamt 250 analysierten Beamtenwitze die Rede von der Bestechlichkeit der deutschen Beamten ist: *Der Beamte und der Bauunternehmer sind allein in einem Zimmer, da legt der Bauunternehmer eine Kiste echter Havannas auf den Tisch. Meint der Beamte: „Geschenke darf ich nicht annehmen." „Wieso denn Geschenk, die Kiste kostet 50 Cent!" – „Das ist was anderes, ich nehme zehn Kisten"*. Im Gegensatz zu den deutschen Beamtenwitzen wird in den meisten russischen Witzen gerade die Bestechlichkeit der Beamten humorvoll aufs Korn genommen. Da Witze Spiegel der gesellschaftlichen Prozesse sind, wäre es interessant, wenn die Studierenden im Rahmen eines Projekts Witze über einheimische Beamte untersuchen und die darin zum Ausdruck gebrachten Probleme festhalten würden.
- Berufswitze können als Aufhänger für interessante Diskussionen dienen. Bei der Auseinandersetzung mit Beamtenwitzen werden Fragen aufgeworfen, die die Lernenden zum Nachdenken anregen: Wodurch erklärt sich eine so große Beliebtheit der Beamtenwitze in Deutschland? Warum werden Beamtenwitze so gern erzählt, obwohl das deutsche Verwaltungssystem sehr effizient funktioniert, die meisten Beamten nicht korrupt sind, die Gesetze eingehalten und die Rechte der Bürger geschützt werden? Berufswitze können auch als Ausgangspunkt für die Beschäf-

tigung mit weiteren relevanten Textsorten (offiziellen Statistiken, amtlichen Schreiben und Behördenformularen, Zeitungsartikeln u. a.) dienen und damit die Einbindung eines gesamtpolitischen Diskurses ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es viele Möglichkeiten gibt, Berufs- bzw. Beamtenwitze im Fachsprachenunterricht einzusetzen: bei der fachbezogenen Wortschatzarbeit, zur Schulung von Leseverstehen, Hören und Sprechen sowie zur Herausbildung interkultureller Kompetenz (siehe dazu auch die im Anhang zusammengestellten Übungen). Bei einer dosierten Anwendung, „einer sensiblen Auswahl und einer angemessenen didaktischen Umsetzung" (Middeke & Murdsheva, 2008, S. 231) wird ihr Einsatz im Fachsprachenunterricht zu einem Gewinn, der die Lernenden in sprachlicher, interkultureller und fachlicher Hinsicht bereichern kann.

Literaturverzeichnis

Middeke, A. & Murdscheva, S. (2008). *Nationen- und Ethnowitze im interkulturellen DaF-Unterricht.* In T. Hoffmann (Hrsg.), *Humor. Grenzübergreifende Spielarten eines kulturellen Phänomens* (S. 320–334). Göttingen: Universitätsverlag.

Schirjaewa, N. (2007). *Linguo-kognitive Repräsentation der Kategorie des Komischen in der deutschen Sprache. Am Beispiel der Textsorte ‚Witz'.* (Unveröffentlichte Dissertation). Moskauer Stattliche Linguistische Universität, Moskau. Zugriff im August 2015 über http://www.dissercat.com

Witte, A. (2004). *Skizze über Witze. Interkultureller DaF-Unterricht in Irland mit Humor.* In H. Rasche & C. Schönfeld (Hrsg.), *Denkbilder. Festschrift für Eoin Bourke* (S. 320–334). Würzburg: Königshausen.

Anhang

Aus der Praxis: Unterrichtsmaterialien

Die folgenden Arbeitsaufträge sind Beispiele für die vielfältigen Aufgabentypen, die sich auf der Grundlage von Beamtenwitzen entwickeln lassen. Die Aufgaben, die ich im Fachsprachenunterricht erfolgreich erprobt habe, können in Kleingruppen bzw. im Stationenunterricht bearbeitet werden.

Aufgabe 1

Lesen Sie die folgenden Witze. Wodurch unterscheidet sich der Witz von anderen Textsorten? Nennen Sie einige wichtige Merkmale.

1. *Unterhalten sich zwei Beamte auf dem Behördenflur. Meint der eine: „Ich weiß gar nicht, was die Leute gegen uns haben; wir tun doch gar nichts!"*
2. *Finden zwei Polizeibeamte eine Leiche vor einem Gymnasium. Fragt der eine den anderen: „Du, wie schreibt man denn Gymnasium?" Der andere überlegt und sagt: „Schleppen wir ihn zur Post!"*
3. *Kommt ein Beamter zu spät zum Dienst und sagt zu seinem Vorgesetzten: „Entschuldigen Sie bitte, ich habe verschlafen." Der Vorgesetzte guckt ihn ganz groß an und meint: „Was, zu Hause schlafen Sie auch noch?"*

Erzählen Sie einen dieser Witze in Ihrer Muttersprache.

Lösungen:

- kurzer Umfang und wenig Handlung;
- unerwartetes Ende (Überraschungseffekt, Pointe);
- unbekannter Autor;
- kurze Sätze, Verberststellung, Zeitform Präsens;
- sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form;
- umgangssprachliche Wendungen (z. B. Anrede), die für die mündliche Kommunikation typisch sind;
- beim Erzählen herausragende Rolle nonverbaler und paraverbaler Mittel (Intonation, Gestik, Mimik u. a.)

Aufgabe 2

Lesen Sie die folgenden Witze und lösen Sie die Aufgaben.

1. *Zwei Beamte unterhalten sich. Der erste: „Sieh mal, der Neue ist gerade am Schreibtisch eingeschlafen." Darauf der andere: „Der hat sich aber schnell eingearbeitet!"*
2. *Und dann war da noch der junge Beamtenanwärter, der am Ersten des Monats erstaunt fragte: „Was, Geld bekomme ich auch noch dafür?"*
3. *Meinungsaustausch in einer Behörde ist, wenn ein Beamter mit seiner Meinung ins Zimmer seines Vorgesetzten geht und mit dessen Meinung wieder herauskommt.*
4. *Woran merkt man, dass die Beamten aus Protest „Dienst nach Vorschrift" machen? – Daran, dass alles viel besser und schneller funktioniert.*

1. Suchen Sie in den Witzen nach Wörtern und Ausdrucksweisen der deutschen Verwaltungssprache und ordnen Sie sie den folgenden Erläuterungen zu:

- *sich praktisch mit einer neuen Arbeit vertraut machen*
- *eine staatliche oder kommunale Dienststelle, ein Verwaltungsorgan*
- *ein Kandidat auf einen Beamtenposten*
- *streikähnliches Verhalten, bei dem der Arbeitsplatz zwar nicht verlassen wird, aber ohne Eigeninitiative und Engagement nur die notwendigsten Aufgaben erfüllt werden*
- *ein Chef, Leiter*

2. Ergänzen Sie die Sätze mit der neuen Fachlexik.

a. Als Form eines Streiks wird der_____ von dem für Beamten geltenden Streikverbot erfasst.

b. _____ sind öffentliche Bedienstete, die eine Probezeit oder Ausbildungszeit absolvieren.

c. Als Ihr _____ möchte ich mit Ihnen über Ihre Leistung und Ihr Arbeitsverhalten sprechen.

d. Sie sind bei dieser _____ seit 20 Jahren tätig und werden gebeten, den neuen Kollegen , _____.

Aufgabe 3

Fassen Sie den Sinn der folgenden 3 Witze jeweils in einem Satz zusammen.

1. *Ein Beamter bekommt die Aufgabe, einen Topf voller Erbsen und Bohnen in zwei Töpfe zu sortieren. Nach einer Stunde wird nachgesehen, wie weit er ist. Er hat sechs Bohnen und acht Erbsen geschafft und sitzt schweißgebadet am Tisch. „Hm, sagen Sie mal, so anstrengend ist die Aufgabe doch nicht?" „Körperlich nicht, nein, aber immer diese Entscheidungen!"*
2. *Ein Amtmann kommt zum Oberbürgermeister und meint: „Herr Oberbürgermeister, mein Gehalt stimmt aber nicht mit meiner Leistung überein." Der Oberbürgermeister darauf: „Stimmt, aber ich kann Sie ja nicht verhungern lassen!"*
3. *Der Beamte weist den jungen Mann darauf hin, dass ein I-Punkt fehlt. Der junge Mann: „Dann machen Sie ihn eben!" Der Beamte schüttelt den Kopf: „Tut mir leid, aber es muss dieselbe Handschrift sein."*

Aufgabe 4

Lesen Sie die Witze und ordnen Sie jedem ein passendes Ende zu. Spielen Sie anschließend einen der Witze vor.

1. *Kommt ein Mann zum Neurologen und will sich ein neues Gehirn verpassen lassen. Meint der Neurologe: „Wie wäre es mit dem Gehirn eines Nobelpreisträgers? Kostet 10.000 Euro." „Hm, haben Sie auch noch etwas anderes?" Der Neurologe; „Ja, hier hätte ich noch das Gehirn des berühmten Weltraumforschers, kostet Sie 20.000 Euro". Der Mann: „Ah ja – und was ist das da?" „Das ist mein Top-Angebot, das Gehirn eines Beamten, allerdings sehr teuer, es kostet 1 Million Euro." Der Mann ist entsetzt; „Wieso denn das?" Der Neurologe: „_____"*
2. *Zwei Löwen im Zoo: „Man erzählt sich Du hättest mal einen Ausbruch geschafft?" „Klaro!" „Und wie lief es?" „Zuerst prima, ich habe mich im Rathaus versteckt und jeden Tag heimlich einen Beamten gefressen. Das fiel erst gar nicht auf." „Und wieso ist es dann doch aufgefallen?" „Ganz blöde! _____"*
3. *Der Beamte wundert sich, dass sein Kollege schon am Schreibtisch sitzt, als er ins Büro kommt. „Nanu, ich denke, deine Schwiegermutter wird heute beerdigt, und du bist hier im Büro!" Sagt der Andere: „Klar doch. _____"*

4. *Zwei Mücken treffen sich vor dem Finanzamt. Die erste kommt gerade heraus, die zweite will hinein. „Vergiss es. Zwecklos!", sagt da die erste, „_____"*
5. *Ein Beamter sitzt im Büro. Da kommt eine gute Fee und sagt, dass er drei Wünsche frei hat. Da wünscht sich der Beamte, auf einer Insel mit Palmen und Sonnenschein zu liegen. ...Pling..., da liegt der Beamte am schönsten Strand der Welt mit Palmen und Sonnenschein. Als er seinen zweiten Wunsch äußert, mit gut gebauten einheimischen Mädchen am Strand verwöhnt zu werden, …Pling... geht auch dieser Wunsch in Erfüllung. Als letztes wünscht er sich, nie wieder hart zu arbeiten, keinen Stress mehr, nur noch erholsame Ruhe. ...Pling... ____ .*

Lösungen:
□ Eines Tages habe ich aus Versehen eine Putzfrau erwischt.
□ Die saugen selbst.
□ Schon sitzt er wieder im Büro.
□ Naja, es ist vollkommen ungebraucht.
□ Erst die Arbeit, dann das Vergnügen.

Aufgabe 5
Erfinden Sie für die folgenden Fragen lustige Antworten. Mehrere Varianten sind möglich.
1. *Welcher Tag ist der arbeitsintensivste für einen Beamten?*
2. *Warum haben die Frauen der Beamten gegen eine Arbeitszeitverkürzung protestiert?*

Lösungen:
1. *Der Montag. Da muss er gleich 3 Kalenderblätter abreißen.*
2. *Weil ihre Männer dann unausgeschlafen nach Hause kommen.*

Aufgabe 6

1. Warum gibt es „Beamtenwitze"? Diskutieren Sie zu zweit oder zu dritt und schreiben Sie einige Gründe für die Beliebtheit der Witze über deutsche Beamte auf.
2. Lesen Sie jetzt den Text. 4 Vergleichen Sie Ihre Vermutungen mit den Informationen, die Sie im Text finden.

   Der Beamtenwitz ist ganz klar ein Notwehrwitz. Die Aufgabe eines Beamten ist es in vielen Fällen nicht dem einzelnen Bürger zu helfen, sondern die Gesetze und Richtlinien des Staates durchzusetzen. Der Gesetzgeber kann nicht jedem Bedürfnis und Wunsch der einzelnen Menschen seines Staates gerecht werden, und der Beamte, der die ausführende Kraft dieser Richtlinien ist, macht sich automatisch Feinde. Beamtenwitze richten sich meist gegen das, was man unter „Bürokratie" versteht: den gewaltigen Apparat an Beamten in Finanzämtern, Gesundheitsämtern, Meldestellen, Arbeitsämtern, Polizei und was es noch alles an offiziellen Stellen gibt. Die Antworten der Bürger auf die Frage „Finden Sie, wir haben in Deutschland zu viel Bürokratie, oder würden Sie das nicht sagen?" sind eindeutig: 84 Prozent sind der Ansicht, es gebe in Deutschland zu viel Bürokratie, nur 7 Prozent widersprechen.

   Der Beamtenwitz zeichnet das Extrembild des Staatsbediensteten: faul, einfältig, unfähig bis hin zu boshaft steht er den Interessen des Bürgers im Weg. Beamte gelten auch heute noch als privilegiert, obwohl es heutzutage in der Praxis gar nicht mehr unbedingt stimmt. Doch in der öffentlichen Wahrnehmung ist ein Beamter meist noch immer jemand, der einen besonders sicheren, gut bezahlten Job hat – für den er nichts können muss. Wer einen Beamtenwitz erzählt, der hat vermutlich gerade Kontakt zu einem Beamten oder einer Behörde gehabt. Die milderen Beamtenwitze werden gern auch von Beamten selbst erzählt, böse

---

4 Bei dem Text handelt es sich um eine Collage aus zum Teil leicht bearbeiteten Zitaten. Entnommen wurden sie den anonym gestalteten Inhalten der Webseite twitze.de (http://www.twitze.de/kurze/beamten-witze), dem ebenfalls anonymen Blogbeitrag „Deutsche Beamte: Kaffee, Mittagsschlaf und träge Bürokratie" (http://www.alles-klischees.de/deutsche-beamte-kaffee-mittagsschlaf-und-traege-buerokratie/) und dem in der Online-Ausgabe der Frankfurter Allgemeinen von Elisabeth Noelle und Thomas Petersen veröffentlichten Artikel „Allensbach-Analyse. Eine Art Hassliebe zur Bürokratie" vom 16.05.2007 (http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/allensbach-analyse-eine-art-hassliebe-zur-buerokratie-1434646.html); letzter Zugriff im August 2015.

Beamtenwitze erzählen meist die Menschen, die Probleme mit der Bürokratie bekommen haben.

Aufgabe 7

Sind Witze über Beamte in Ihrem Land populär? Welche negativen Eigenschaften der Beamten und Probleme des öffentlichen und politischen Lebens werden aufs Korn genommen? Erzählen Sie einen „Beamtenwitz“ oder einen politischen Witz aus Ihrem Land.

Begegnung mit Verwaltungssprache

Hans-R. Fluck – Ruhr-Universität, Bochum

Abstract

Verwaltungssprache gilt als schwer verständlich. Sie hat im deutschsprachigen Raum eine lange Tradition und resultiert aus der stark vom Lateinischen geprägten Kanzleisprache. Die Linguistik befasste sich seit den 1960er Jahren intensiver mit der Verwaltungssprache, zunächst mit Formularen, dann mit einzelnen Textsorten und Optimierungsmöglichkeiten (siehe dazu www.rub.de/vt). Der Beitrag zeigt vor allem die Strukturen und Eigenheiten der Verwaltungssprache, die DaF-Lernenden Schwierigkeiten bereiten oder für sie interessant sein können. Außerdem gibt er Hinweise, wie man den Umgang mit Verwaltungstexten im Unterricht behandeln kann.

1. Zum System „Verwaltung“

Verwaltungsinstitutionen sind nach Niklas Luhmann (1964, S. 67) Systeme zur Herstellung bindender Entscheidungen. Solche Entscheidungen sind Antworten u. a. auf Anträge (z. B. Bauantrag), auf Ereignisse (z. B. zu schnelles Autofahren) oder Beschwerden (z. B. über vom Amt getroffene Entscheidungen). Sie werden sprachlich, zumeist in schriftlicher Form, vermittelt und zwar in der jeweiligen Amtssprache. Die Amtssprache in Deutschland ist Deutsch.

Im Folgenden möchte ich Ihnen die deutsche Verwaltungssprache zunächst etwas näher vorstellen und dann auf interkulturelle Implikationen im studentischen Bereich zu sprechen kommen. Zunächst gehe ich auf die Verwaltungssprache im Deutschen ein. Ihre Geschichte reicht weit zurück (Wagner, 1972, S. 102 ff.), wenn man die Kanzleisprachen des Mittelalters als ihre Vorläufer ansieht.

Von moderner Verwaltung und Verwaltungssprache kann man seit der Mitte des 19. Jahrhunderts sprechen, als durch das so genannte Legalitätsprinzip – Verwaltungsentscheidungen werden auf Grund bestehender Gesetze getroffen – die Verwaltung auf alle Lebensbereiche ausgedehnt und für alle Bürgerinnen und Bürger relevant wurde.

2. Verwaltungssprache – Entwicklung, Stil und Kritik

Die neuere Sprache der Verwaltung war zunächst noch stark von der Kanzleisprache beeinflusst. Dies zeigt sich etwa an den Unterwürfigkeitsformeln wie *gehorsamst, ehrerbietigst* oder *sehr geneigtest,* die bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts den Briefunterschriften beigefügt worden sind. Hinzu traten formelhafte Wendungen wie *eingereichtes Gesuch* oder *eingestellte Ermittlungen*, unverständliche Fremdwörter (*Defunkter* ‚Erblasser', *Servituten* ‚Grunddienstbarkeiten'), häufige Substantivierungen (*Rückerbittung, Einvernahme*) und die Umschreibung von Verben (so genannte Funktionsverbgefüge wie *zur Ausführung bringen, in Wegfall kommen*).

Kritik an diesen Schreibformen kam vor allem durch die Bemühungen des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins auf, der sich seit Ende des 19. Jahrhunderts auch auf die Verwaltungssprache konzentrierte. Seine vor allem sprachpuristischen Bemühungen führten dazu, dass viele „entbehrliche" Fremdwörter aus der Verwaltungssprache verschwanden und durch Verdeutschungen ersetzt wurden. Viele dieser Verdeutschungen sind heute noch im Amtsdeutsch gebräuchlich. Im allgemeinen Sprachgebrauch aber sind manche dieser Verdeutschungen nie heimisch geworden oder unüblich geblieben und heute durch das frühere Fremdwort ersetzt worden. Als Beispiele nenne ich *Lichtbild* für *Foto*, *Kopie* für *Zweitschrift* oder *Durchdruck*.

2.1 Zum Schreibstil der Verwaltungssprache

Auf Grund dieser Kritik und auch aus eigener Einsicht formulierten Verwaltungen daher schon vor 100 Jahren ihre Ziele für einen guten Schreibstil folgendermaßen: „Die amtliche Schreibweise soll knapp und klar sein und sich dem allgemeinen Sprachgebrauch anschließen. Entbehrliche Fremdwörter sind zu vermeiden […]“. (Pfordten, 1908, S. 48).

Heute sehen die Schreibempfehlungen ähnlich aus, was darauf hindeutet, dass sich Grundlegendes bisher nicht geändert hat. Ein Beispiel aus Berlin:

> Die Schriftsätze sollen knapp, klar und umfassend sein. Auf eine leicht verständliche Darstellung in gutem Stil und höflicher Form ist Wert zu legen. Es sind einfache Sätze zu bilden und geläufige Wörter zu verwenden. Unentbehrliche Fachausdrücke sind zu erläutern, wenn dies zum Verständnis des Empfängers erforderlich ist. Zu vermeiden sind insbesondere überflüssige Zusätze und Wiederholungen, ein steifer Satzbau mit vielen Hauptwörtern sowie entbehrliche Modewörter. (Gemeinsame Geschäftsordnung für die Berliner Verwaltung [GGO] I)

Zu dieser Empfehlung werden Hinweise und Formulierungshilfen geliefert.

2.2 Sprachstrukturen und ihre Schwachstellen

Im Einzelnen zielen diese Empfehlungen und Leitlinien wie schon vor 100 Jahren auf folgende Merkmale, Sprachstrukturen und Problemzonen der fachexternen Verwaltungskommunikation:

1. zahlreiche, teilweise überlange Hauptsätze: *Ich hoffe, Ihnen meinen Standpunkt aus-reichend erläutert zu haben und gebe Ihnen hiermit nochmals Gelegenheit, den Betrag von 0,00 DM innerhalb einer Woche nach Erhalt dieses Schreibens unter Angabe des o. a. Aktenzeichens auf eines der u. a. angegebenen Konten der Stadtkasse zu überweisen; ...*

2. attributive Partizipialkonstruktionen: *der vorgenannte Betrag; die unbegründete Säumigkeit; unter Einhaltung der umseitig genannten Frist; die in der Kopfleiste enthaltenen näheren Angaben; ...*

3. Auslassung des Imperativs bzw. Ersetzung durch andere (formale) Konstruktionen: *ist mir mitzuteilen; ist es erforderlich... Ihren Sozialversicherungsausweis bei mir zu hinterlegen; ...*

4. Adverbien aus Substantiv und adjektivischem Flexions-/ Derivationsmorphem: *behördenseitig; bauseits; zwangsweise; ...*

5. Typenhaftigkeit: *Aufgrund Ihres o. a. Antrags gewähre ich Ihnen hiermit die Wiedereinsetzung in den vorigen Stand (§ 52 OWiG); ...*

6. behördentypische Begründungen und dazugehörige Erläuterungen: *ist es mir aus rechtlichen Gründen versagt; Die somit feststehende Rechtskraft des Bußgeldbescheides begründet Ihre Zahlungspflicht; ...*

7. Unpersönlichkeit, Entindividualisierung: *die obige Person ist verstorben; Innerhalb dieses Zeitraums vorgebrachte Bedenken und Anregungen werde ich bei meiner Entscheidung berücksichtigen; ...*

8. häufiger (unnötiger) Gebrauch von Funktionsverben: *sage ich Ihnen meinen Dank; Nehmen Sie deshalb bitte bis zum... die Zahlung zum Kassenzeichen auf; ...*

9. häufige Nominalisierungen: *fehlende Glaubhaftmachung; Eignungsfeststellungsverfahren; die Sichtung Ihrer Bauvorlagen; ...*

10. belehrender Charakter: *Rechtsbehelfsbelehrung; weise ich vorsorglich darauf hin; ...*

11. Obrigkeitsstil: *mahne ich Sie ab; Auf die unten angegebene Bankverbindung der Stadt mache ich aufmerksam; versage ich Ihnen die Hilfe zum Lebensunterhalt ganz; ...*

12. Komprimierungen (Aufladung von Einfachsätzen durch nominale Ketten, Präpositionalphrasen u. a.): *Zur Aufklärung der vorbezeichneten Ordnungswidrigkeit bitte ich Sie, nachfolgende Fragen möglichst eingehend zu*

beantworten und diesen Bogen im beigefügten Freiumschlag innerhalb von 10 Tagen zurückzusenden; ...

13. verfahrenstechnische Floskeln: *ermessensfehlerfrei; unbedingt erforderlich; ...*

14. Unklarheiten bei feststehenden Formulierungen: *innerhalb einer Woche; nach Zugang des Schreibens; ...*

15. Verweise auf Gesetze: *gem. §11 GKG, Nr. 7700; unter Bezug auf §46 OWiG i.V.m. § 51 Abs. 1 StPO; Die Nachweise müssen von einer oder einem staatlich anerkannten Sachverständigen oder sachverständigen Stelle nach § 85 Abs. 2 Satz 1 Nr. 4 BauO NW aufgestellt und geprüft sein (§ 68 Abs. 5 a + b BauO NW); ...*

16. häufiger Gebrauch von Abkürzungen: *der o. g. Antrag; HzL* (= Hilfe zum Lebensunterhalt); *zu den o. a. Zahlungsterminen; ...*

17. Verwendung juristischer Fachterminologie: *Antrag auf Wiedereinsetzung in den vorigen Stand; Bußgeldbescheid niederlegen, abstellen auf; ...*

18. Mischung aus Persönlichkeitsstil (*Sie haben mir; ich darf Sie darauf hinweisen*) und „behördlichem Verkündigungsstil" (*Genehmigungs- und Erlaubnisvorbehalte nach anderen Rechtsvorschriften bleiben unberührt*); ...

19. Massive Einschränkung des Handlungsspielraums der Rezipienten: *genauestens; pünktlich; unverzüglich; unaufgefordert; glaubhaft; unberechtigt; ...*

Diese Beispielliste aus unserem Bochumer Projekt zur Verwaltungssprache, das vor einigen Jahren durchgeführt wurde[1], bestätigt im Übrigen weitgehend die aus sprachkritischer und wissenschaftlichen Literatur (z. B. Becker-Mrotzek, 1999; Fluck, 2004 und 2006; Fluck & Blaha, 2010a und 2010b; Gogolok, 2005; Korn, 1959; Wagner, 1972) bereits bekannten Schwachstellen.

---

1 Siehe die Projekthomepage unter http://www.rub.de/vt sowie Blaha, Fluck, Förster & Händel. (2001), Händel, Fluck, Förster & Blaha (2001).

In diesem Bochumer Projekt wie auch in mehreren anderen lokalen Projekten (z.B. Ebert, 2006) der letzten Jahre wurde versucht, ausgewählte Verwaltungstexte so zu optimieren, dass sie verständlich, höflich, serviceorientiert und akzeptabel sind.
Beseitigt oder völlig reformiert wurde die Verwaltungssprache aber dadurch noch lange nicht, dazu ist sie – nach einer Formulierung Ernst Strouhals (1996) – zu „therapieresistent", d. h. sie spricht auf die angebotenen Hilfs- und Heilmittel nicht oder kaum an.
Daher lassen sich bis heute ohne Mühe immer wieder Schwachstellen in Verwaltungstexten finden. Zu solchen Texten gehören auch die zahlreichen Dokumente, wie sie Studierenden im Alltag begegnen.

2.3 Beispielanalyse – „Antrag auf Erteilung eines Schengen Visums"

Als typisches Beispiel nehme ich den im außereuropäischen Ausland viel gestellten „Antrag auf Erteilung eines Schengen-Visums", wie es im Amtsdeutsch heißt (siehe Anhang). Solche Visumanträge sind für die meisten ausländischen Studenten relevant.

Mit der Formulierung „Antrag auf Erteilung…" haben wir eine erste Schwachstelle der deutschen Verwaltungssprache, die Nominalisierungstendenz. Damit ist gemeint, dass Autoren von Verwaltungstexten mit Vorliebe Substantive verwenden und dadurch eine bestimmte Förmlichkeit und Distanzierung in ihre Ausdrucksweise bringen. Weitere Beispiele aus dem Text sind „Familienstand", „Art des Passes", „Geschlecht" und „Geltungsdauer".

„Dieses Antragsformular ist unentgeltlich". Das ist zwar erfreulich, sprachlich aber einem durchschnittlichen DaF-Lerner kaum geläufig. Hier fehlt – ein weiteres Merkmal der Verwaltungssprache – der Anschluss an die Allgemeinsprache. In ihr wird das Formular nämlich einfach „kostenlos" abgegeben, es ist kostenlos, allenfalls noch kostenfrei.

Abkürzungen sind ein drittes Merkmal der Verwaltungssprache. Sie werden meist als bekannt vorausgesetzt und daher nicht erklärt. Beispiele aus dem Text sind „ID-Nummer“ und „EU- oder EWR-Bürger“.

Zu den problematischen Adjektiven gehören aus dem Text „derzeitig“ in „Derzeitige Staatsangehörigkeit“ und „Derzeitige berufliche Tätigkeit“ sowie „sonstiger“. „Sonstiger“ in isolierter Verwendung ergibt keinen Sinn, sondern muss auf die Überschrift des Kästchens „Familienstand“ rückbezogen werden. Außerdem ist getrennt kein Familienstand, sondern „getrennt lebend“ wäre korrekt.

Mit „derzeitig“ finden wir ein Adjektiv zu einem verwaltungssprachlichen Umstandswort, dessen Bildung bereits Anfang des 20. Jahrhunderts in Schills „Hundert Fehler des Amtsstils“ (München, 1917) kritisiert wurde. Es heißt da:

> Die Umstandswörter der Zeit jetzt, früher und später verschwinden allmählich immer mehr aus der Amtssprache; statt ihrer erfreuen sich seinerzeit, derzeit und zurzeit immer größerer Beliebtheit. Zurzeit bedeutet zu der (dieser) Zeit, hat also noch einen Sinn und ist richtig gebildet; dagegen ist derzeit völlig sinnlos. Es ist etwa so zu erklären, dass es eine Verstümmelung von zu oder aus der (dieser) Zeit ist. Von derzeit wird ein Eigenschaftswort derzeitig gebildet, nicht dagegen auch von zurzeit, z. B. die derzeitige Geschäftslage ist sehr ernst. Derartige Wörter können umso weniger in der Amtssprache geduldet werden, als für sie gute deutsche Wörter vorhanden sind, z. B. Sofern von den derzeitigen (jetzigen) Abnehmern hievon [sic] kein Gebrauch gemacht wird […]. (ebd., S. 148 f.).

Ob man im interkulturellen Dialog diese Finessen der Amtssprache nachvollziehen kann, ist mehr als zu bezweifeln. Doch es gibt noch weitere Beispiele typischer Verwaltungssprache in diesem Formular, wobei ich auf den fachinternen Bereich in der rechten Spalte nicht eingehe. Denn dort ist alles erlaubt und angebracht, was der Aktenmäßigkeit und Ökonomie der Verwaltung dient.

Im Formular gibt es nur einen vollständigen Satz, in Frageform. Er lautet: „Wenn Sie sich in einem anderen Land als Ihrem Herkunftsland aufhalten, verfügen Sie über eine Genehmigung für die Rückreise in dieses Land?“

Unklar ist hier 1. die Bedeutung von „aufhalten“ (ist hier ein längerer Aufenthalt gemeint und das Verb im Sinne von *wohnen* zu verstehen?), 2. die Satzstellung – auf einen Konditionalsatz folgt ein Fragesatz – ist eher ungewöhnlich und vermutlich nur daher zu erklären, dass in diesem Fall der englische Text als Vorlage diente. Abgewandelt ist nur das englische „*have you permission*“ zu dem deutschen verwaltungssprachlich üblichen Verb „verfügen“, obwohl im Deutschen „haben“ die geläufigere Form wäre. Indem *If* mit „wenn“ statt „falls“ wiedergegeben ist, wird zudem die Bedingung unklar.

Ein weiteres Indiz für Verwaltungssprache ist ihre Tendenz, möglichst viel an Information in wenigen Worten auszudrücken. Diese Tendenz zeigt sich in der Antwortauswahl nach dem monierten Satz (Rubrik 18). Bei *Nein* gibt es keine weiteren Fragen, bei *Ja (Nummer und Geltungsdauer)* werden zwei Angaben zur Genehmigung gefordert, ohne dass dies ausdrücklich erwähnt wird, z. B. *Ja* (*Nummer und Geltungsdauer der Genehmigung*).

Schließlich gibt es noch eine Fußnote mit folgendem Text:

> Die mit * gekennzeichneten Fragen müssen von Familienangehörigen von EU- oder EWR-Bürgern (Ehegatte, Kind oder abhängig Verwandter in aufsteigender Linie) nicht beantwortet werden, Familienangehörige von EU- oder EWR-Bürgern müssen diese Verwandtschaftsbeziehung anhand von Dokumenten nachweisen.

Dieser Text ist deshalb beachtenswert, da in ihm ein weiteres Merkmal der Verwaltungssprache begegnet: die Übernahme juristischer Formulierungen. Dazu gehört „abhängiger Verwandter in aufsteigender Linie“. Bezeichnenderweise findet man im Internet bei Eingabe dieser Formulierung unter anderen Einträgen einen Chat mit typischen Verständnisfragen zu diesem Text:

> Ich suche vergeblich Informationen welche Unterlagen beim Visumantrag mitgegeben werden müssen wenn man mit einem EU-Bürger verwandt ist. Situation ist ich bin Deutsche und mein Mann Marokkaner. Beim Konsulat heisst es immer die „normalen Unterlagen“ aber was sind die „normalen Unterlagen?“ (Foren von info4italien.de, Zugriff am 16.11.06 über http://www.info4alien.de/cgi-bin/forum/YaBB.cgi?num=1159525798)

Hier geht es um die Frage, wie der Begriff „Familie“ zu verstehen ist. Sind also „abhängige Verwandte“ Personen, die für eine Familienzusammenführung in Frage kommen?
Gemeint sind damit Verwandte, für die man aus sittlichen und moralischen Erwägungen heraus rechtlich zum Unterhalt verpflichtet ist und die ihren Unterhalt nicht selbst bestreiten können. Dazu gehören z. B. schwerbehinderte Kinder, pflegebedürftige Eltern, Großeltern, auch minderjährige Patenkinder ohne eigenes Einkommen oder näherstehende Verwandte. Mit Verwandten in aufsteigender Linie sind dabei Eltern und Großeltern gemeint. Was damit gemeint ist, sollte erklärt werden.

Dies gilt auch für weitere Texte im Zusammenhang mit Visa-Anträgen. Beispiel:

> Erklärung
> über den Abschluss einer Reisekrankenversicherung bei Erteilung eines längerfristigen Schengen-Visums (nicht erforderlich für Transit A + B Visa). Ich bin darüber belehrt worden, dass für jeden weiteren Schengen-Aufenthalt ebenfalls eine vergleichbare Versicherung abzuschließen ist. Ich wurde darauf hingewiesen, dass der Versicherungsnachweis für eventuelle Grenzkontrollen mitzuführen ist. Durch die Unterschrift bestätige ich, dass ich über diese Erfordernisse im Visumverfahren belehrt wurde.

Als erstes ist in diesem den Antrag ergänzenden Text das Wort „belehren“ zu erwähnen. Neben „gewähren“ zählt es zu den autoritätsheischenden, immer wieder kritisierten Wörtern der Verwaltungssprache.

Wenn auch nicht ein Einzelwort den Text ausmacht und eine einzelne Textveränderung allein zu mehr Bürgernähe führt, so wird doch deutlich, dass oft die Tradition der Verwaltung Sprachveränderungen entgegensteht. Das gilt vor allem dann, wenn in gesetzlichen Vorgaben entsprechende Termini verwendet und später als Präformulierungen wieder eingesetzt werden, wie in unserem Beispiel.

Muttersprachler sind hier sicher empfindlicher als Fremdsprachenlerner, die meist nur über eine eingeschränkte Stilkompetenz verfügen. Dennoch sollte man es gerade in einem solchen Text vermeiden, Anstoß zu erregen.

Für den Muttersprachler leicht verständlich, weil man sie aus vielen Behördenschreiben gewohnt ist, sind auch die beiden indirekten, unpersönlichen Imperativkonstruktionen in diesem Text:

1. „[…] dass für jeden weiteren Schengen-Aufenthalt ebenfalls eine vergleichbare Versicherung abzuschließen ist."

2. „[…] dass der Versicherungsnachweis für eventuelle Grenzkontrollen mitzuführen ist."

Eine direkte Aufforderung (z. B.: *dass ich … abschließen muss, dass ich den Versicherungsausweis … vorzeigen muss*) wäre sicher verständlicher und kommt dem allgemeinen Sprachgebrauch näher als die verwaltungssprachlichen Ersatzformen.

Der Text endet mit einer der bereits monierten Substantivierungen, der so genannten Belehrung über „Erfordernisse im Visumverfahren". Diese Erfordernisse – auch das ist eine typische amtssprachliche Substantivierung – sind zum einen der Abschluss, auch der wiederholte, einer Krankenversicherung und die Pflicht zur Vorlage dieser Versicherung an Grenzstationen. In diesem Sinne hätte man die Forderungen nochmals konkretisieren oder aber auf die zuvor genannten beiden Punkte verweisen können. Stattdessen ist auch aus diesem Text ein Verwaltungsdokument geworden, das auf den auslän-

dischen Staatsbürger kaum Rücksicht nimmt. Einzig die Übersetzung in die englische Sprache ist auf interkulturelle Kommunikation ausgerichtet.

3. Ideen für den Unterricht

Es wäre also angebracht, Studierende schon frühzeitig mit Elementen deutscher Verwaltungssprache zu konfrontieren und vertraut zu machen.
Als Einstieg könnte man dazu passende Bilder, Karikaturen oder Cartoons verwenden, wie etwa die zwei folgenden Beispiele. Sie zielen auf die Schwer- und Unverständlichkeit von vielen Verwaltungstexten, die nach Erklärungen verlangen.

Abb. 1 – Karikatur von Erik Liebermann (1984, ohne Titel)

Abb. 2 – Karikatur von Reiner Schwalme (o.J., ohne Titel)

Als Einstieg könnten aber auch jene Quizfragen dienen, die im Zusammenhang mit Berichten über unser Projekt entstanden sind (z. B. wdr, Spiegel-online, focus). Bei diesen Quiz-Beispielen sollte jedoch deutlich gemacht werden, dass es für Muttersprachler ebenso schwer ist, die Lösung zu finden wie für Deutschlernende. Auch dazu folgt ein Beispiel (im Auszug):

Verstehen Sie Beamtendeutsch?

1. Was ist eine „Lebensberechtigungsbescheinigung“?
___ Stammbuch
___ Personalausweis
___ Aufenthaltsgenehmigung

2. Was ist eine „Bestallung“?
___ Parkhaus
___ Notunterkunft
___ Vormundschaft

3. Was ist eine „bedarfsgesteuerte Fußgängerfurt“?
___ Zebrastreifen
___ Fußgängerampel
___ Fußgängerzone

4. Was ist eine „Personenvereinzelungsanlage“?
___ Drehkreuz
___ Justizvollzugsanstalt
___ Wartezimmer

(Lösungen: 1a, 2c, 3b, 4a)

Weiter können einzelne Strukturen der Verwaltungssprache, je nach aktuellem Kenntnisstand des Deutschen, thematisiert werden. Etwa Funktionsverbgefüge (1), wenn diese im Unterricht behandelt werden, oder die beliebten Abkürzungen (2) von Gesetzen und anderem:

1. *Dank sagen* statt *bedanken*
2. *OWG* Ordnungswidrigkeitengesetz; *u. a., o. a.* unten/oben angegeben.

Im Zusammenhang mit Erläuterungen zur Wortbildung lassen sich z. B. auch die häufig auftretenden Nominalisierungen darstellen.

Hintanstellung, Benummerung, Müllaufhaldung, fehlende Glaubhaftmachung

Dass der Einzelne meist nicht als individuelle Person, sondern in seiner Funktion aus der Sicht des Amtes gesehen wird, kann eine offene Liste zeigen, die man leicht auf über 50 Einträge ausweiten könnte, z. B.:

Erwerbsloser
Fahrzeugführer
Wohnberechtigter
…

Zudem könnten die Studierenden z. B. aus Verwaltungstexten ein kleines Wörterbuch zusammenstellen mit verwaltungstypischen Wortbildungsstrukturen
von
A wie *Amtsverweser, Anhörungsbogen*
bis
Z wie *ZPO* ‚Zivilprozessordnung', *Zuwegung*

Schließlich sollte ein Verwaltungstext nicht fehlen, der einige dieser Strukturen im Zusammenhang zeigt und der unter verschiedenen Aspekten analysiert werden könnte (Unpersönlichkeit, Alltagsferne, Höflichkeit, juristische Diktion usw.).

Daran anschließen könnte sich die Lektüre der bekannten und treffenden Parodie von Thaddäus Troll, *Rotkäppchen auf Amtsdeutsch*; sie beginnt, in typisch verwaltungssprachlicher Diktion, mit dem Satz „Im Kinderanfall unserer Stadtgemeinde ist eine hierorts wohnhafte, noch unbeschulte Min-

derjährige aktenkundig […]". Der vollständige Text dieser Parodie ist auf vielen Internetseiten leicht zu finden.

Bei diesen Vorschlägen geht es nicht darum, Verwaltungssprache in all ihren Feinheiten verstehen zu lernen. Vielmehr sollen die Studierenden den Stil verwaltungssprachlicher Schreiben ansatzweise oder im Überblick kennenlernen und Hilfsmittel an die Hand bekommen, wie man diese oft rätselhafte Sprache entschlüsseln kann. Und da dies nicht immer gelingen kann, gilt für alle Studierenden die Empfehlung, gegebenenfalls beim zuständigen Amt nachzufragen. Denn dort weiß man (fast immer), was in einem konkreten Verwaltungstext gemeint ist und man kann die oft schwierigen Textstellen (meistens) auch einigermaßen verständlich erklären.

Literaturverzeichnis

Becker-Mrotzek, M. (1999). Die Sprache der Verwaltung als Institutionensprache. In L. Hoffmann et al. (Hrsg.), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 14.2, S. 1391–1402). Berlin: de Gruyter.

Blaha, M., Fluck, H.-R., Förster, M. & Händel, D. (2001). Verwaltungssprache und Textoptimierung. Ein Bochumer Pilotprojekt und seine Evaluation. *Muttersprache, 111,* 289–301.

Ebert, H. (2006). *Handbuch Bürgerkommunikation. Moderne Schreibkultur in der Verwaltung. Der Arnsberger Weg.* Münster: LIT.

Fluck, H.-R. (2004). Sprachliche Aspekte der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation. Situationsbeschreibung und Forschungsperspektiven. *Muttersprache, 114, 193–205.*

Fluck, H.-R. (2006). Probleme der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation in Deutschland und anderen europäischen Ländern. *Estudios Filológicos Alemanes. Revista del Grupo de Investigación Filología Alemana*, *11,* 75–86.

Fluck, H.-R. & Blaha, M. (2010a). *Im Verhinderungsfalle wird der Widerspruchsführer gebeten, dies mitzuteilen. Geheimnisse des Amtsdeutschen*. Freiburg i. Br.: Herder.

Fluck, H.-R. & Blaha, M. (Hrsg.). (2010b). *Amtsdeutsch a. D.? Europäische Wege zu einer modernen Verwaltungssprache* (Arbeiten zur angewandten Linguistik, Bd.4). Tübingen: Stauffenburg

Gogolok, K. (2005). Die Verwaltungssprache als Untersuchungsgegenstand linguistischer und interdisziplinärer Analysen. Theorie und Praxis. *Fachsprache. International Journal of Specialized Communication, 27*, 99–114.

Händel, D., Fluck, H.-R., Förster, M. & Blaha, M. (2001). Bürgernahe Verwaltungstexte. Ein Kooperationsprojekt der Stadt Bochum und der Ruhr-Universität zur Textoptimierung. *Fachsprache. International Journal of Specialized Communication, 23*, 139–152.

Korn, K. (1959). *Sprache in der verwalteten Welt* (2., erg. Auflage). Olten: Walter.

Liebermann, E. (1984). [Karikatur, ohne Titel]. In P. Doll u. a. (Hrsg.), *Beamticon. Der Beamte in der Karikatur* (S. 20). Herford: Maximilian Verlag.

Luhmann, N. (1964). *Funktion und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker & Humblot.

Pfordten, T. v. d. (1908). *Der dienstliche Verkehr und die Amtssprache. Auf der Grundlage der Bekanntmachung der Zivil-Staatsministerien vom 28. April 1901 unter besonderer Berücksichtigung des Dienstes bei den Justizbehörden* (2., verb. Aufl.). München: Schweitzer.

Schill, E. (1917). *Hundert Fehler des Amtsstils. Handbuch für Behörden und Beamte (13.* Aufl.). München: Verlag des Handbuchs.

Schwalme, R. (o. J.). [Karikatur, ohne Titel]. In W. Keim & K. Saalman in Zusammenarbeit mit dem Finanzministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Ohne Moos nix los! Eine Karikatour durch die Welt der Steuern und Finanzen* [Ausstellungskatalog]. (S. 68). Alsfeld.

Strouhal, E. (1996) Vorbemerkung. In Strouhal, E. (Hrsg.). Bescheid geben. Die österreichische Verwaltungssprache im Zeitalter der elektronischen Verfügbarkeit. *S – European Journal for Semiotic Studies. Europäische Zeitschrift für semiotische Studien, 8, 7-10.*

Wagner, H. (1972). *Die deutsche Verwaltungssprache der Gegenwart. Eine Untersuchung der sprachlichen Sonderform und ihrer Leistung.* Düsseldorf: Schwann.

Anhang

Foto

Stempel der Botschaft / des Konsulats

Antrag auf Erteilung eines Schengen Visums
Application for Schengen Visa

DIESES ANTRAGSFORMULAR IST UNENTGELTLICH
THIS APPLICATION FORM IS FREE

1. Name (n) (Familienname (n)) / Surname(s) (family name(s))

2. Name (n) bei der Geburt (frühere (r) Familienname (n)) / Surname(s) at birth (earlier family name(s))

3. Vornamen (gegebene Namen) / First names (given names)

4. Geburtsdatum (Jahr -Monat-Tag) / Date of birth (year-month-day)

5. ID-Nummer (fakultativ) / ID-number (optional)

6. Geburtsort und -land / Place and country of birth

7. Derzeitige Staatsangehörigkeit(en) / Current nationality/ies

8. Ursprüngliche Staatsangehörigkeit (bei der Geburt) / Original nationality (nationality at birth)

9. Geschlecht / Sex
☐ männlich / Male
☐ weiblich / Female

10. Familienstand / Marital status:
☐ ledig / Single ☐ verheiratet / Married ☐ getrennt / Separated
☐ geschieden / Divorced ☐ verwitwet / Widow(er) ☐ sonstiger / Other

11. Name des Vaters / Father's name

12. Name der Mutter / Mother's name

13. Art des Passes / Type of passport:
☐ Nationaler Pass / National passport ☐ Diplomatenpass / Diplomatic passport ☐ Dienstpass / Service passport
☐ Reisedokument (Übereinkommen von 1951) / Travel document (1951 Convention) ☐ Fremdenpass / Alien's passport
☐ Seemannspass / Seaman's passport ☐ Anderes Reisedokument (bitte nähere Angaben) / Other travel document (please specify):
.....

14. Passnummer / Number of passport

15. Ausgestellt durch / Issued by

16. Datum der Ausstellung / Date of issue

17. Gültig bis / Valid until

18. Wenn Sie sich in einem anderen Land als Ihrem Herkunftsland aufhalten, verfügen Sie über eine Genehmigung für die Rückreise in dieses Land? / If you reside in a country other than your country of origin, have you permission to return to that country?
☐ Nein / No ☐ Ja (Nummer und Geltungsdauer) / Yes, (number and validity)
.....

* 19.Derzeitige berufliche Tätigkeit / Current occupation

* 20. Anschrift und Telefonnummer des Arbeitgebers. Für Studenten, Name und Anschrift der Ausbildungsstätte / Employer and employer's address and telephone number. For students, name and address of school

Der Botschaft/dem Konsulat Vorbehalten

Datum des Antrags:

Akte bearbeitet durch:

Zusätzliche Unterlagen:
1. ☐ Gültiger Pass
2. ☐ Finanzielle Mittel
3. ☐ Einladung
4. ☐ Transportmittel
5. ☐ Krankenversicherung
☐ Sonstiges :

Visum :
☐ Abgelehnt
☐ Erteilt

Merkmale des Visums
☐ VTL
☐ A
☐ B
☐ C
☐ D
☐ D + C

Anzahl der Einreisen :
☐ 1
☐ 2
☐ Mehrfach

Gültig von
.....

Bis
.....

Gültig für :
.....

* **Die mit * gekennzeichneten Fragen müssen von Familienangehörigen von EU- oder EWR-Bürgern (Ehegatte, Kind oder abhängiger Verwandter in aufsteigender Linie) nicht beantwortet werden. Familienangehörige von EU- oder EWR-Bürgern müssen diese Verwandtschaftsbeziehung anhand von Dokumenten nachweisen.**

* **The questions marked with * do not have to be answered by family members of EU or EEA citizens (spouse, child or dependent ascendant). Family members of EU or EEA citizens have to present documents to prove this relationship.**

21. Hauptreiseziel (Hauptbestimmung) / Main destination	22. Art des Visums / Type of Visa : ☐ Flughafentransit / Airport transit ☐ Transit / Transit ☐ Kurzaufenthalt / Short stay ☐ längerer Aufenthalt / Long stay	23. Visum / Visa: ☐ Einzelvisum / Individual ☐ Sammelvisum / Collective	**Der Botschaft/dem Konsulat vorbehalten**
24. Anzahl der beantragten Einreisen / Number of entries requested ☐ einmalige Einreise / Single entry ☐ zweimalige Einreise / Two entries ☐ Mehrfacheinreise / Multiple entries	25. Aufenthaltsdauer / Duration of stay Visum wird beantragt für / Visa is requested for: _____ Tage / days		
26. Andere Visa (die in den vergangenen drei Jahren erteilt wurden) und Geltungsdauer dieser Visa / Other visas (issued during the past three years) and their period of validity			
27. Im Falle der Durchreise, verfügen Sie über eine Einreisegenehmigung für das Land der Endbestimmung? / In the case of transit, have you an entry permit for the final country of destination? ☐ Nein / No ☐ Ja , gültig bis / Yes, valid until:..... Ausstellende Behörde / Issuing authority:.....			
* 28. Frühere Aufenthalte in diesem oder anderen Schengen-Staaten / Previous stays in this or other Schengen States			
29. Reisezweck / Purpose of travel ☐ Tourismus / Tourism ☐ Geschäftsreise / Business ☐ Besuch von Familienangehörigen oder Freunden / Visit to Family or Friends ☐ Kultur/Sport / Cultural/Sports ☐ Offizieller Besuch / Official Visit ☐ gesundheitliche Gründe / Medical reasons ☐ Sonstige (bitte nähere Angaben) / Other (please specify):			
* 30. Datum der Ankunft / Date of arrival	* 31. Datum der Abreise / Date of departure		
* 32. Grenze der ersten Einreise oder Durchreiseroute / Border of first entry or transit route	* 33. Transportmittel / Means of transport		
* 34. Name der einladenden Person/des einladenden Unternehmens in den Schengen-Staaten und Kontaktperson im einladenden Unternehmen. Soweit dies nicht zutrifft, Name des Hotels oder vorläufige Anschrift in den Schengen Staaten Name of host or company in the Schengen States and contact person in host company. If not applicable, give name of hotel or temporary address in the Schengen States			
Name / Name	Telefon und Fax / Telephone and telefax		
vollständige Anschrift / Full address	e-Mail-Anschrift / E-mail address		
* 35. Wer übernimmt Ihre Reisekosten und die Kosten für Ihren Aufenthalt? / Who is paying for your cost of travelling and for your costs of living during your stay? ☐ Antragsteller / Myself ☐ einladende Person(en) / Host person/s ☐ einladendes Unternehmen (Geben Sie an, wer und wie und fügen Sie entsprechende Unterlagen bei) / Host company (State who and how and present corresponding documentation):			

* **Die mit * gekennzeichneten Fragen müssen von Familienangehörigen von EU- oder EWR-Bürgern (Ehegatte, Kind oder abhängiger Verwandter in aufsteigender Linie) nicht beantwortet werden. Familienangehörige von EU- oder EWR-Bürgern müssen diese Verwandtschaftsbeziehung anhand von Dokumenten nachweisen.**

* **The questions marked with * do not have to be answered by family members of EU or EEA citizens (spouse, child or dependent ascendant). Family members of EU or EEA citizens have to present documents to prove this relationship.**

Der Botschaft/dem Konsulat vorbehalten

* 36. Mittel zur Bestreitung Ihres Lebensunterhalts während Ihres Aufenthalts Means of support during your stay

☐ Bar / Cash ☐ Reiseschecks / Travellers' cheques ☐ Kreditkarten / Credit cards ☐ Unterkunft / Accomodation ☐ Sonstiges / Other:

.....

☐ Reise- und/oder Krankenversicherung. Gültig bis: / Travel and/or health insurance. Valid until:

37. Name des Ehegatten / Spouse's family name	38. Name des Ehegatten bei der Geburt / Spouse's family name at birth

39. Vorname des Ehegatten / Spouse's first name	40. Geburtsdatum des Ehegatten / Spouse's date of birth	41. Geburtsort des Ehegatten / Spouse's place of birth

42. Kinder (Für jeden Reisepass muss ein separater Antrag gestellt werden) / Children (Applications must be submitted separately for each passport)

	Name / Name	Vorname / First Name	Geburtsdatum / Date of birth
1)			
2)			
3)			

43. Personenbezogene Daten zu dem EU- oder EWR-Bürger, von dem Sie abhängig sind. Diese Frage muss nur von Familienangehörigen von EU- und EWR-Bürgern beantwortet werden. / Personal data of the EU or EEA citizen you depend on. This question should be answered only by family members of EU or EEA citizens

Name / Name	Vorname / First Name

Geburtsdatum / Date of Birth	Staatsangehörigkeit / Nationality	Nummer des Reisepasses / Number of passport

Verwandtschaftsbeziehung mit einem EU- oder EWR-Bürger / Family relationship of an EU or EEA citizen

44. Mir ist bekannt und ich bin damit einverstanden, dass die persönlichen Angaben zu meiner Person, die in diesem Antrag enthalten sind, an die zuständigen Behörden der Schengen-Staaten weitergeleitet oder gegebenenfalls von ihnen bearbeitet werden, um über meinen Visumantrag zu befinden. Diese Daten können in einen Datenbestand, zu dem die zuständigen Behörden der einzelnen Schengen-Staaten Zugang haben, eingegeben und dort gespeichert werden.
Die konsularische Vertretung, die meinen Antrag bearbeitet, liefert mir auf ausdrücklichen Antrag Informationen darüber, wie ich mein Recht wahrnehmen kann, die persönlichen Daten zu meiner Person zu überprüfen und unrichtige Daten gemäß den nationalen Rechtsvorschriften des betreffenden Staates ändern oder entfernen zu lassen.
Ich versichere, die vorstehenden Angaben nach bestem Wissen und Gewissen richtig und vollständig gemacht zu haben.
Mir ist bewusst, dass falsche Erklärungen zur Ablehnung meines Antrags oder zur Aufhebung des bereits erteilten Visums führen und die Strafverfolgung nach den Rechtsvorschriften des Schengen-Staates, der den Antrag bearbeitet, auslösen können.
Ich verpflichte mich dazu, das Gebiet der Schengen-Staaten nach Ablauf des ggf. erteilten Visums zu verlassen.
Ich wurde davon in Kenntnis gesetzt, dass der Besitz eines Visums nur eine der Voraussetzungen für die Einreise in das europäische Gebiet der Schengen-Staaten ist. Die Erteilung des Visums an sich bedeutet nicht, dass ich ein Recht auf Schadensersatz habe, wenn ich die Voraussetzungen nach Artikel 5 Absatz 1 des Schengener Durchführungsübereinkommens nicht erfülle und mir demzufolge die Einreise verweigert wird. Die Einreisevoraussetzungen werden bei der Einreise in das europäische Gebiet der Schengen-Staaten erneut überprüft.

I am aware of and consent to the following: any personal data concerning me which appear on this visa application form will be supplied to the relevant authorities in the Schengen States and processed by those authorities, if necessary, for the purposes of a decision on my visa application. Such data may be input into, and stored in, databases accessible to the relevant authorities in the various Schengen States. At my express request, the consular authority processing my application will inform me of the manner in which I may exercise my right to check the personal data concerning me and have them altered or deleted, in particular, should they be inaccurate, in accordance with the national law of the State concerned.
I declare that to the best of my knowledge all particulars supplied by me are correct and complete.
I am aware that any false statements will lead to my application being rejected or to the annulment of a visa already granted and may also render me liable to prosecution under the law of the Schengen State which deals with the application.
I undertake to leave the territory of the Schengen States upon the expiry of the visa, if granted.
I have been informed that possession of a visa is only one of the prerequisites for entry into the European territory of the Schengen States. The mere fact that a visa has been granted to me does not mean that I will be entitled to compensation if I fail to comply with the relevant provisions of Article 5.1 of the Schengen Implementing Convention and am thus refused entry. The prerequisites for entry will be checked again on entry into the European territory of the Schengen States.

45. Heimatanschrift des Antragstellers / Applicant's home address	46. Telefonnr. / Telephone number

47. Ort und Datum / Place and date	48. Unterschrift (für Minderjährige Unterschrift des Vormunds) / Signature (for minors, signature of custodian/guardian)

* **Die mit * gekennzeichneten Fragen müssen von Familienangehörigen von EU- oder EWR-Bürgern (Ehegatte, Kind oder abhängiger Verwandter in aufsteigender Linie) nicht beantwortet werden. Familienangehörige von EU- oder EWR-Bürgern müssen diese Verwandtschaftsbeziehung anhand von Dokumenten nachweisen.**

* **The questions marked with * do not have to be answered by family members of EU or EEA citizens (spouse, child or dependent ascendant). Family members of EU or EEA citizens have to present documents to prove this relationship.**

§ 55 Abs. 1 i.V.m. § 55 Abs. 2 Nr. 1 AufenthG bestimmt, dass ein Ausländer/ eine Ausländerin aus Deutschland ausgewiesen werden kann, wenn er/ sie im Visumverfahren falsche oder unvollständige Angaben zum Zwecke der Erlangung eines Aufenthaltstitels gemacht hat.
Der Antragsteller/ die Antragstellerin ist verpflichtet, alle Angaben nach bestem Wissen und Gewissen zu machen. Sofern Angaben bewusst falsch oder unvollständig gemacht werden, kann dies zur Folge haben, dass der Antrag auf Erteilung eines Visums abgelehnt wird bzw. die Antragstellerin/ der Antragsteller aus Deutschland ausgewiesen wird, sofern ein Visum bereits erteilt wurde.
Durch die Unterschrift bestätigt der Antragsteller/ die Antragstellerin, dass er/ sie über die Rechtsfolgen falscher oder unvollständiger Angaben im Visumverfahren belehrt worden ist.

_____ _____

Ort, Datum Unterschrift

Section 55 (1) in conjunction with section 55 (2) (1) of the Residence Act provides that a foreigner may be expelled if he/she has furnished false or incomplete information during the visa application process for the purpose of obtaining a residence title.
The applicant is obliged to provide all information to the best of his/her knowledge and belief. If he/she knowingly furnishes false or incomplete information, the visa application may be refused or the applicant expelled from Germany, should a visa already have been issued.

With his/her signature, the applicant certifies that he/she has been informed of the legal consequences of furnishing false or incomplete information in the course of visa proceedings.

_____ _____

Place, date Signature

Belehrung nach § 54 Nr. 6 und 55 AufenthG