

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 6 – Sektionen F2, F3, F4

Medien in Kommunikation und Unterricht

Sebastian Chudak , Hans Drumbl, Antonella Nardi, Renata Zanin
(Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

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



Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 6 – Sektionen F2, F3, F4

Medien in Kommunikation und Unterricht

Sebastian Chudak , Hans Drumbl, Antonella Nardi, Renata Zanin
(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

www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-089-9

E-ISBN 978-88-6046-125-4



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

Inhalt

Sektion F2 – Mobiles Lernen

Einleitung <i>Hans Drumbl</i>	3
Deutschlernen mit dem Onlineprogramm „Hörtraining und Hörübungen“ - Ein Bericht über die Praxis in Taiwan <i>Ching-Shih Huang</i>	5
Das Mobiltelefon als Mittel zum Fremdsprachenlernen: Zur Entwicklung eines Lernmoduls für japanische FL2-Lerner <i>Andreas Kasjan</i>	17

Sektion F3 – Authentische Lehrmaterialien

Einleitung <i>Sebastian Chudak, Antonella Nardi</i>	33
Dimensionen der Authentizität im DaF- und DaZ-Unterricht <i>Sebastian Chudak, Antonella Nardi</i>	37
Erstellen eines mehrsprachigen Bildwörterbuchs: Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht mit Flüchtlingen <i>Ulrike Grond</i>	55
Lernen 2.0 – Training der mündlichen Fertigkeiten durch authentischen Input und internetbasierte Aufgabenstellungen <i>Denis Weger</i>	79
Gesellschaftsspiele im DaF-Unterricht. Authentizität als Faktor im Lehr- und Lernprozess <i>Markus Weisenhorn</i>	93
Zum Authentizitätspostulat in der DaF-/DaZ-Didaktik am Beispiel von berufsbegleitenden Lehr-/Lernmaterialien <i>Annegret Middeke</i>	107
Didaktisierung authentischer Texte aus der Webseite der Fa. Trumpf AG im DaF- Studienkurs der Übersetzungswissenschaft <i>Rossana Papalino</i>	127

Soziokulturelle und interkulturelle Lesestrategien in hypermedialen Lernumgebungen <i>Jutta H. Wester</i>	141
Authentische Materialien im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Einsatzes von Fernseh-Werbespots <i>Anna Svet</i>	157
<i>Selbst-, Fremd- und Wunschbilder in der Länderwerbung. Ein Vorschlag für den Landeskundeunterricht</i> <i>Maria Trappen</i>	173
Kulturelle Authentizität in der Fernsehwerbung <i>Waltraud Mayr</i>	185
Autonomes Lernen mit authentischen Materialien und SpeechIndexer <i>Jozsef Szakos, Ulrike Glavitsch</i>	205
Einsatz von Medienpaketen und Authentisierungsprozesse zur Förderung interkulturell kommunikativer Kompetenz im DaF- Unterricht der dänischen Folkeskole <i>Maria Pia Pettersson</i>	217
Sektion F4 – Korpora im Sprachunterricht	
Einleitung <i>Renata Zanin</i>	233
Digitale Sprachressourcen im Deutschunterricht: Korpus-basierte Recherche und Analyse in der „Wörterbuchwerkstatt“ <i>Thomas Bartz</i>	237
Leseverstehen 2.0 – Recherchen in Online-Textkorpora <i>Beate Makowiec</i>	249
Entwicklung eines Recherchetools zur Erstellung von textbezogenen Vokabellisten <i>Olga Savina</i>	261
Corpus Literacy im DaF-Studium <i>Franziska Wallner</i>	273

Sektion F2
Mobiles Lernen

Sektionsleitung:
Michael Märlein
Kostadinka Toneva

Einleitung

Hans Drumbl – Freie Universität Bozen

Die Sektion F 2 „Mobiles Lernen“, die nur mit zwei abgeschlossenen Beiträgen vertreten ist, gibt ein prägnantes Bild der Situation an der Schwelle zum Boom von Sprachlern-Angeboten für Smartphone und Tablet in den letzten Jahren. Zum Zeitpunkt der Vorbereitung auf die IDT-2013 gehörten solche Angebote vorwiegend dem Bereich professioneller Anbieter an und hatten an den Schulen und an den Universitäten nicht ihren zentralen Ort der Entwicklung und Nutzung. Schwerpunktmäßig stand die Nutzung von Internet-Angeboten mittels Laptop-Computern im Vordergrund. Es gibt aber nahtlose Übergänge zu kleineren tragbaren Geräten, wie bei Podcasts, die heute als typische Kommunikationsform für das Smartphone gelten (Adamczak-Krysstofowicz, Stork & Trojan, 2015). Zwei Jahre nach der IDT in Bozen ist die Sondernummer zum Thema „Apps im DaF-Unterricht“ erschienen (Biebig-häuser, 2015), deren Tenor allerdings noch keineswegs der einer umfassenden Verbreitung dieser neuen Medien ist.

Der Beitrag von Ching-Shih Huang von der Soochow Universität in Taiwan ist dem Thema „Hörtraining und Hörübungen“ im Sprachkontakt Deutsch-Chinesisch gewidmet und stützt sich auf traditionelle Zugriffsmedien für Internet-Programme. Besonderen Nutzen verspricht dieses Programm durch eine komplexe Darstellung von Diktatübungen mit Transkriptionen, Übersetzungen und Grammatikerklärungen, die zu einem Gesamtpaket vereint werden. Die umfassende Darstellung der sprachlichen Phänomene dient der Nutzung durch außerschulisches autonomes Lernen, zum Teil auch in Lernsituationen von Blended Learning. Die über Google Analytics erstellte Nutzerstatistik zeigt den Erfolg dieses Lernangebots, das bereits über die Grenzen von Taiwan hinaus Anwender findet.

Der Beitrag „Das Mobiltelefon als Mittel zum Fremdsprachenlernen: Zur Entwicklung eines Lernmoduls für japanische FL2-Lerner“ von Andreas Kasjan von der Kyushu Universität zeigt sehr schön die Problematik der Vorreiterrolle im Bereich digitaler Medien auf. Das ursprünglich für den Standard der UTMS-Mobiltelefone entwickelte Programm stand 2013 noch nicht als App zur Verfügung und das mehrsprachige Programm hat Schwierigkeiten mit der kleinen Bildschirmgröße zu überwinden. Inhaltlich handelt es sich um ein Kompaktprogramm mit Dialogen, Illustrationen und Animationen in den sechs Sprachen Deutsch, Französisch, Spanisch, Koreanisch, Chinesisch und Esperanto. Auch bei diesem Lernangebot lag zur Zeit der Abfassung des Berichts der Schwerpunkt noch bei der Nutzung über Internet-Browser.

Literaturverzeichnis

- Adamczak-Krysztowicz, S., Stork A., & Trojan, K. (2015). Mobiles Fremdsprachenlernen mit Podcasts. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 15–30. Zugriff über www.medienpaed.com/2015/#adamczak1502
- Biebighäuser, K. (2015). DaF-Lernen mit Apps. *GFL. German as a foreign language*, 2, 1–14.

Deutschlernen mit dem Onlineprogramm „Hör-training und Hörübungen“ - Ein Bericht über die Praxis in Taiwan

Ching-Shih Huang – Soochow Universität, Taiwan

Abstract

Wegen der grundlegend unterschiedlichen Grammatikstrukturen der deutschen und chinesischen Sprache kommt der Unterrichtsgestaltung in Taiwan durch die Fremdsprachenlehrenden eine besondere Bedeutung zu. Im Alltag fehlen den taiwanischen Deutschlernenden Imitationsangebote, z. B. Deutschmuttersprachler, und die Anwendung der deutschen Sprache ist kaum möglich. Daher wird in diesem Artikel untersucht, wie durch multimediale Hilfe, in Form eines von mir entwickelten Onlinelernprogramms, das Hörverständnis der Lerner Schritt für Schritt verbessert werden kann.

Der Hauptzweck dieses Projektes ist es, Deutschlernern in Taiwan eine Lernalternative anzubieten. Durch Online-Hörübungen bekommen die Lerner eine weitere Zugangsmöglichkeit zur deutschen Sprache und können ihr Hörverständnis autonom verbessern und eigenständig üben. Der Inhalt des Lernprogrammes orientiert sich an den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmes für Sprachen (GER)¹: von A1 bis B1.

1 Die Homepage vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Zugriff am 20.05.2013 über <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> (Europarat, 2001).

1. Hintergrund

Die Deutschlernenden in Taiwan sind eine kleine Gruppe. Die Statistik der 161 Universitäten in Taiwan weist bislang nur acht Universitäten² aus, die den Bachelor-Studiengang „deutsche Philologie“, „Germanistik“ bzw. „deutsche Kultur“ anbieten. Der Zugang zur deutschen Sprache ist hierzulande im Alltag kaum möglich. In den letzten Jahren wurde allerdings die Lehr- und Lernumgebung in den meisten Universitäten und Hochschulen durch den Einsatz von Multimedien verbessert. Auf dem Campus jeder taiwanischen Universität steht W-LAN zur Verfügung. Der Sprachunterricht an den Universitäten ist bedauerlicherweise zeitlich und räumlich begrenzt, das heißt, in dem zweijährigen Intensivkurs (durchschnittlich zehn Unterrichtsstunden pro Woche bei 18 Wochen pro Semester) für Deutschanfänger muss die Sprache gelernt werden. Das Kursziel entspricht den Niveaustufen des GER für Sprachen: von A1 bis B1. Da die meisten Lernenden die Sprache aufgrund des später angestrebten Berufs lernen möchten, sind die Erwartungen an das Sprachstudium sehr hoch.

Wegen der erheblichen Unterschiede zwischen der deutschen und der chinesischen Sprache kommt es zu mannigfachen Problemen im Spracherwerb. Aufgrund der Lerngewohnheit, in Taiwan die Sprache über das intensive Lernen der Grammatik zu erwerben, kann keine alltagstaugliche Konversation zu Stande kommen. Durch Ängstlichkeit, die Fremdsprache zu artikulieren und die Unkenntnis der fremden Kultur, fällt es den Lernenden schwer, die deutsche Sprache selbst anzuwenden (Huang, 2010).

Im Rahmen eines vorherigen Projekts analysierte ich die Lernschwierigkeiten taiwanischer Lernender und untersuchte, wie durch die aktuellen Multimedien und Lerneinrichtungen im DaF-Unterricht in Taiwan die vielfältigen didaktischen Ansätze und Lernmethoden kombiniert und verwendet werden können. Infolgedessen entstand die didaktische Idee, eine Lernumgebung mit Multimedien zu schaffen, die den Lernern die Chance bietet, interaktiv und

2 Die Homepage des taiwanischen Bildungsministeriums; Zugriff am 19.09.2013 über https://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/u.xls.

autonom die Effektivität des Spracherwerbs zu steigern und das Lernen interessanter zu gestalten.

2. Didaktische Überlegung

2.1 Lernschwierigkeiten der taiwanischen Deutschlernenden

Die meist benutzten Sprachen in Taiwan sind die offizielle Amtssprache, Mandarin (Chinesisch), aber auch die verschiedenen Dialekte aus China – z. B. der größten ethnischen Sippensprachen Minnanisch (Taiwanisch) und der Hakka-Sprache – sowie eine kleine Anzahl von Sprachen der Ureinwohner. Mägiste (1985) untersuchte bilinguale Kinder, die Deutsch und Schwedisch sprechen und kommt zu dem Ergebnis, dass die stärkere der Erstsprachen bei der Sprachenentwicklung öfters die schwächere beeinflusst. In Taiwan ergeben sich ähnliche Fälle, dass die Amtssprache (Chinesisch) meistens Einfluss auf andere Mundarten wie Taiwanisch und Hakka nimmt, oder umgekehrt. Beim Fremdsprachenerlernen verstärkt sich der Einfluss der Muttersprache. Die Deutschlerner in Taiwan sind in der Regel junge Erwachsene, sodass die Muttersprache beim Fremdsprachenerwerb einen dominierenden Einfluss hat. Fries (1957) meint, die Hemmungen beim Fremdsprachenlernen entstehen nicht erst beim Erlernen der Zweitsprache, sondern ergeben sich häufig aus den Gewohnheiten und der Sprachentwicklung beim Erstspracherwerb. Aufgrund der kognitiven Differenzen beeinflusst die Erstsprache mehrfach die Zweitsprache und ruft ein gewisses Misstrauen beim Fremdsprachenlernen hervor. Da Deutsch und Chinesisch keine Gemeinsamkeiten haben, ist die Kluft für die Lerner noch größer. Jugendliche und Erwachsene werden oft beim Fremdsprachenerwerb von den Muttersprachen beeinflusst, daher dauern die Anpassung und das Erlernen einer neuen Sprache länger.

Lado (1957) findet, dass der Erwerb der Zweitsprache durch die Strukturen der bereits erlernten Sprache bestimmt wird. Daher machen die Lernenden aufgrund des Einflusses der Muttersprache bestimmte Fehler, insbesondere konstruieren die Lernenden Sätze mit muttersprachlichen Satzstrukturen. Wer Chinesisch als Erstsprache hat, muss das deutsche Genus mühsam

lernen, besonders in Verbindung mit dem bestimmten Artikel. Die Satzstruktur mit der Wortstellung im einfachen deutschen Hauptsatz (Subjekt-Verb-Objekt) wird von Lernern üblicherweise gelernt. Wegen der fehlenden Kenntnisse der Kasus im Chinesischen wird diese Regel dann oft auf den folgenden Beispielsatz übertragen: *Ich helfe die Frau. (S-V-O mit Nominativ/Akkusativ).

Grießhaber (2010, S. 128) bringt ein Modell des Bedingungsgefüges ein. Im Modell zeigt sich, dass im Zentrum der folgenden Überlegungen der Lerner als Subjekt des Zweitspracherwerbs steht. Er erwirbt die Zweitsprache in Interaktion mit Fremdsprachensprechern (Muttersprachlern) und mit anderen Fremdsprachenlernern. Die verschiedenen Möglichkeiten der Kommunikation in der Fremdsprache sind die Bausteine zum Erwerb der Zielsprache. Und die Sprachen, die mentalen Ressourcen sowie die kommunikativen Bedingungen und Bedürfnisse des Lerners haben Einfluss aufeinander.

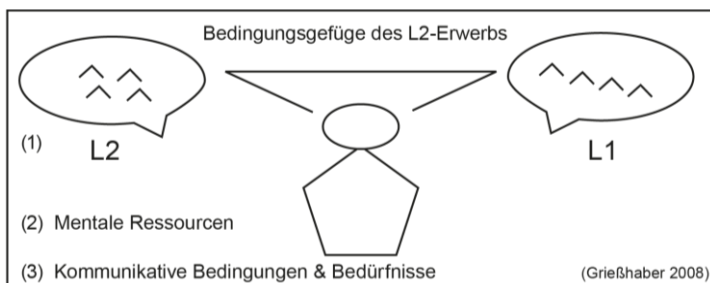


Abb. 1 – Bedingungsgefüge des L2-Erwerbs

Entsprechend der Statistik des Second Foreign Language Proficiency Test-Basic (SFLPT-Basic) im Language Training und Testing Center in Taiwan erreichten die Prüflinge im Jahr 2011 im Durchschnitt 25,61 Punkte im Hörverstehen, 25,12 Punkte im Wortschatz und Sprachgebrauch und 24,48 im Leseverständnis – von jeweils maximal 40 Punkten (d. h. insgesamt 120 Punkten). 16 % haben die A2-Prüfung bestanden, 66 % die A1-Prüfung und

18 % der Prüflinge haben nicht bestanden.³ Diese Statistik zeigt, dass die taiwanischen Deutschlerner große Schwächen beim Fremdspracherwerb haben. In Taiwan fehlt den Deutschlernern die Gelegenheit, die Sprache authentisch zu üben. Um die Zielsprache effektiv zu erlernen, muss man, meiner Meinung nach, im Bereich der mentalen Ressourcen arbeiten, das heißt, man muss die Sprache bewusst lernen. Aus diesem Grund entwickelte ich ein Onlineprogramm, das den Deutschlernern diese Möglichkeit durch gesprochene Texte und visuelle Hilfen, wie z. B. Bilder, deutsche Transkripte mit chinesischen Übersetzungen, bietet.

2.2 Verwendung der Technologie im DaF-Bereich

Die Auswirkungen von Computern auf das tägliche Leben nehmen permanent zu, insbesondere kann man heutzutage viele Informationen über das Internet beziehen. Dies ist mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Geräten (Handys, Smartphones, Netbooks, Laptops, PCs) möglich und es scheint der jungen Generation nicht vorstellbar, einen Tag ohne solche High-Tech-Produkte zu verbringen.

Medien spielen in vielen Lebensbereichen eine wichtige Rolle. Radio, Fernsehen, Filme, Computer, Bücher, Zeitschriften sind fester Bestandteil einer sich rasch entwickelnden Mediengesellschaft. Barsch (2006) meint:

Medien können (...) als eine bestimmte Konfiguration von institutionellen Gegebenheiten (Anstalten, Unternehmen usw.) mit spezifischen Merkmalen der Vermittlung von Realitätskonstruktionen (Darstellungsformen und >Sprachen< im weitesten Sinne des Wortes) und bestimmter Technologien des Sammelns, Verarbeitens, Übertragens und Speicherns von Informationen i.w.S. angesehen werden. (S. 15).

3 Referenz: The Language Training and Testing Center Taiwans; Zugriff am 21.05.2013 über [https://www.lttc.ntu.edu.tw/academics/SFLPT_Doc/100%E5%B9%B4SFLPT%E6%88%90%E7%B8%BE%E7%B5%B1%E8%A8%88%E5%A0%B1%E5%91%8A\(Ch.\).pdf](https://www.lttc.ntu.edu.tw/academics/SFLPT_Doc/100%E5%B9%B4SFLPT%E6%88%90%E7%B8%BE%E7%B5%B1%E8%A8%88%E5%A0%B1%E5%91%8A(Ch.).pdf).

Der Mediennutzung über das Internet kommt beim Spracherwerb dabei eine steigende Bedeutung zu, wobei Multimedien schon seit längerem im Fremdsprachenunterricht in Anspruch genommen werden. In den 1960ern waren Sprachlabore in Mode, da man der Meinung war, dass man durch die Imitation über das Tonband die Zielsprache nachahmen und die Fremdsprachen optimal erlernen könnte. Darüber schreibt Storch (1999):

die Kassette bietet schließlich die Möglichkeit, Schüleräußerungen aufzunehmen, was vor allem im Bereich der Sprechfertigkeit genutzt wird; aber auch der Lehrer kann Texte oder Übungen für den Einsatz im Unterricht auf Kassette sprechen (lassen) (S. 273).

Bei den Überlegungen zur Gestaltung eines Lernprogrammes ist es wichtig, Lerninhalte zu entwickeln und Lernaktivitäten für jede Lerneinheit zu planen, um den Lernern eine Vielzahl von Leistungsstufen und interaktiven Kommunikationsmitteln zur Unterstützung des Lernprozesses anzubieten. Computergestützte Lernformen bieten im Vergleich zu Lektüren durch die Einbindung von Bildern, Grafiken, Texten und Filmen eine Vielfalt zusätzlicher Möglichkeiten, wie Grüner und Hassert (2000) darlegen:

Da Computer Daten sehr schnell verarbeiten können und über eine hohe Speicherkapazität verfügen, kann computerbasiertes Unterrichtsmaterial entsprechend aufwendig strukturiert sein: Komplexe Verzweigungen innerhalb einzelner Programmteile sind möglich; multimediale Texte können den Lernenden differenzierte Informations-, Lern- und Lösungsmöglichkeiten anbieten, die jederzeit abrufbar sind; ein Lernprogramm kann so gestaltet werden, dass den Lernenden die Entscheidungsfreiheit über Lerninhalte, Übungstyp und Schwierigkeitsgrad überlassen wird. (S. 154).

Der Computer ist damit ein besonders geeignetes Medium, das die Voraussetzung für komplexere Formen des interaktiven Arbeitens bieten kann.

3. Das Deutsch-Lernprogramm „Hörtraining und Hörübungen“

Zweck des Projekts ist es, den taiwanischen Deutschlernenden ein Lernprogramm anzubieten, um den Lernerfolg und die Hörfertigkeit der Lernenden zu steigern und das Verstehen der Zielsprache durch visuelle Texte zu erleichtern. Das Programm beinhaltet phonetische Übungen sowie Dialoge und Texte zu verschiedenen Themen. Es gibt insgesamt 21 Lerneinheiten auf den Niveaustufen A1 bis B1. Jede Einheit umfasst vier Texte bzw. Dialoge, mit denen die Lernenden individuell nach ihren Lerngewohnheiten und ihrer Lerngeschwindigkeit arbeiten können, wobei Vokabellernen, Grammatikübungen, Satzbildung, Konversationen und Textverständnis integriert werden. Durch Online-Hörtextmodule und Diktatübungsmodule wird das außerschulische autonome Lernen ermöglicht. Insgesamt umfasst das Programm drei Teile:

a. Online-Hörverständnis

Hier geht es um außerschulisches autonomes Lernen durch Dialoge und kurze Texte, für die deutsche Transkriptionen, chinesische Übersetzungen und Grammatikerklärungen verfügbar sind.

b. Online Diktatübungen

Dies dient zur Überprüfung des erworbenen Hörverstehens. Die bei der Niederschrift des Gehörten gemachten Fehler werden automatisch markiert.

c. Programmverwaltung

Dies dient zur Bearbeitung bestehender Inhalte und zum Hinzufügen neuer Inhalte, wobei die Nutzer (Lehrende sowie Lernende) ihre Erfahrungen, Wünsche und Verbesserungsvorschläge an den Verwalter schicken können.

Das Lernprogramm richtet sich als Teil des blended-learning-Konzepts an Studierende der Soochow Universität in Taipei, die dieses zusätzlich zum Präsenzunterricht nutzen. Es kann aber auch von jedem kostenlos und ohne Einschränkungen über das Internet genutzt werden.

3.1 Startseite des Lernprogramms „Hörtraining und Hörübungen“

Auf der Startseite der Website (<http://lernplattform.scu.edu.tw/>) kann unter den drei Kursstufen (A1, A2, B1) ausgewählt werden. Die Lernziele sind dabei jeweils unter den entsprechenden Schaltflächen auf Chinesisch beschrieben.

3.2 Online-Hörverstehen

Die Hörübungen sind entsprechend ihres Schwierigkeitsgrades eingeteilt (A1 bis B1), was auf der linken Seite angezeigt wird. Jede der drei Stufen beinhaltet sieben Lerneinheiten. Jede Lerneinheit umfasst mindestens vier Hörtexte; insgesamt gibt es 86 Texte, und die Lernenden können jederzeit auf alle Texte zugreifen.

Die Bausteine des Kurses sind so angeordnet, dass sie vom einfachen zum schwierigen führen. Das jedem Thema zugeordnete Bild soll dabei zur visuellen Unterstützung dienen.

Die Audiodatei des gesprochenen Textes kann per Mausklick unterhalb des Bildes gestartet und kontrolliert werden (Pause, Sprung an eine bestimmte Stelle, Neustart etc.). Den Nutzern wird empfohlen, die Hörübungen nach ihrem individuellen Lerntempo mehrmals zu machen. Der gesprochene Text ist gleichzeitig in schriftlicher Form in der Zielsprache sichtbar, um es den Lernenden zu erleichtern, das Gehörte nachzuvollziehen. Außerdem ist eine chinesische Übersetzung mit Grammatikerklärungen verfügbar. Jeder Text basiert auf einer wichtigen grammatischen Regel oder einem sprachlichen Ausdruck, damit die Lerner die Grammatik oder Redewendungen üben und gleichzeitig in einem praktischen Kontext anwenden können.

3.3 Online-Diktatübungen

Nachdem die Lerner einen Hörtext erlernt haben, können sie eine Diktatübung machen. Hier können sie ebenfalls die Audiodatei beliebig wiederholen oder stoppen und gleichzeitig im Schreibfeld das Gehörte eingeben. Nach Beendigung des Diktats können mit Hilfe der Schaltfläche „Korrektur“

unterhalb des Eingabefeldes alle Rechtschreib-, Grammatik- und Zeichensetzungsfehler markiert und korrigiert werden.

3.4 Programmverwaltung

Über die Schaltfläche „Kontakt“ (oben links auf jeder Seite) können die Anwender E-Mail-Kontakt mit dem Betreiber aufnehmen, um Fragen, Probleme oder Anregungen zu übermitteln. Darunter befindet sich der passwortgeschützte Zugang zur Inhaltsverwaltung, die sich in vier Bereiche unterteilt: Verwaltung der Niveaustufen, Verwaltung der Lerneinheiten, Verwaltung der Kurse und Verwaltung der Mitarbeiter.

Die Verwaltung der Niveaustufen bezieht sich auf die momentan verwendeten Niveaustufen A1 bis B1 und ermöglicht es, bestehende Stufen zu ändern und neue Stufen hinzuzufügen. Ähnliches gilt für die Verwaltung der Lerneinheiten und Kurse. Über die Verwaltung der Mitarbeiter kann zusätzlich Unterrichtenden das Recht eingeräumt werden, an diesem Lernprogramm mitzuarbeiten, neue Texte hochzuladen und Fehler zu korrigieren.

Seit Dezember 2013 wird die Nutzerstatistik über Google Analytics geführt. Bis Ende Mai 2014 gab es insgesamt 11.433 Besucher. Davon sind 56,3 % neue Besucher und 43,7 % haben das Lernprogramm mehrmals benutzt. Durchschnittlich wurden pro Besucher 6,31 Hörtexte angeklickt. Die durchschnittliche Nutzungsdauer der Hörtexte beträgt fünf Minuten und 20 Sekunden. Die Nutzer sind überwiegend chinesischsprachig. Mit 89,41 % kommt die größte Gruppe aus Taiwan, 5,13 % sind aus den USA und 1,43 % aus Deutschland. Es gibt noch weitere chinesischsprachige Nutzer aus China (1,21 %) und Hongkong (0,39 %).

4. Schlusswort

Das Ziel meines Projekts ist, mit dem Einsatz digitaler (Multi-)Medien die Effektivität und Effizienz beim Deutschlernen zu steigern. Durch das computergestützte Sprachlernen wird den Lernenden mehr Autonomie hinsichtlich Lerntempo, Lernzeiten und Lernorten eingeräumt. Mit dem vorgestellten Lernprogramm hoffe ich, einen Beitrag zur Verbreitung der Nutzung eines computergestützten DaF-Unterrichts in Taiwan geliefert zu haben und den didaktischen Blick auf die vielgestaltigen Möglichkeiten, den taiwanischen Deutschunterricht zu verbessern, gelenkt zu haben. Durch die Online-Hörübungen (inkl. Transkription, Übersetzung, Grammatikerklärung und Diktatfunktion) wird den Lernenden ein alternativer Zugang zur deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts geboten, was ihnen ermöglicht, ihre Hörfertigkeit zu verbessern und autark zu üben. Das Lernprogramm wird, mit der Unterstützung der Kollegen an der Soochow-Universität, ständig weiterentwickelt.

Literaturverzeichnis

- Barsch, A. (2006). *Mediendidaktik Deutsch*. Paderborn: Schöningh.
- Europarat (2001). *GER. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Zugriff am 20.05.2013 über <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>
- Fries, C. (1957). *The Structure of English. An Introduction to the Construction of English Sentences*. London: Longmans & Green.
- Grißhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grüner, M. & Hassert, T. (2000). *Computer im Deutschunterricht* (Fernstudien-einheit 14). Berlin: Langenscheidt.
- Huang, C.-S. (2010). *Die Verwendung multimedialer Hilfsmittel im DaF-Unterricht an taiwanesischen Universitäten*. (Unveröffentlichte Dissertation). Westfälische Wilhelms-Universität, Münster. Zugriff über <http://dnb.info/1008683000/about/html>
- Lado, R. (1957). *Re-reading: Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Oxford: Blackwell.

- Mägiste, E. (1985). Development of intra- and interlingual interference in bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14, 137–154.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Fink.

Das Mobiltelefon als Mittel zum Fremdsprachenlernen: Zur Entwicklung eines Lernmoduls für japanische FL2-Lerner

Andreas Kasjan – Kyushu-Universität, Fukuoka, Japan

Abstract

Um japanischen Lernern die Möglichkeit zu vermehrtem Kontakt mit Fremdsprachen außer Englisch zu geben, wurde an der Kyūshū-Universität¹ ein Forschungsprojekt zur Entwicklung eines Lernmoduls für Mobiltelefone initiiert. Im Rahmen des Projekts wurde ein Lernmodul für PCs und mobile Endgeräte wie Smartphones oder Tabletcomputer für die sechs Sprachen Deutsch, Französisch, Spanisch, Chinesisch, Koreanisch und Esperanto entwickelt. Das Modul ist zum Selbststudium und zur Unterstützung des institutionellen Fremdsprachenunterrichts in Japan gedacht. Es umfasst 218 Dialoge und 618 Redewendungen pro Sprache aus dem Bereich Alltagskommunikation. Jede Einheit besteht aus Text- und Audiodateien, die Dialoge sind zusätzlich mit Illustrationen versehen. Um einen Vergleich der sechs Fremdsprachen zu ermöglichen, wird in allen Sprachen der gleiche Inhalt behandelt.

1. Einleitung

Unterricht für Fremdsprachen außer Englisch findet in Japan fast ausschließlich an den Hochschulen im Rahmen des *Studium generale* statt. Unter diesen Fremdsprachen spielte das Deutsche lange Zeit eine herausragende Rolle (Ammon, 1994; Mandokoro, 1981; Takayama-Wichter, 1990). Allerdings betonten Kutsuwada, Mishima und Ueda (1987, S. 78) bereits Ende der 1980er

1 Die Kyūshū-Universität zählt in Japan als ehemalige kaiserliche Universität zu den besten des Landes, ihre offizielle Internetseite lautet: <http://www.kyushu-u.ac.jp>.

Jahre, dass „der Deutschunterricht den Charakter eines notwendigen Übels“ habe, und mit der japanischen Universitätsreform von 1991 (Silvensky & Boeckmann, 2000, S. 23–39) wurde der Unterricht für die zweiten Fremdsprachen stetig reduziert und an vielen Hochschulen aus dem Pflicht-Curriculum genommen.

Um die Attraktivität von Sprachen außer Englisch zu fördern und das Selbststudium dieser Sprachen zu ermöglichen, initiierte eine Gruppe von Sprachlehrern der Fakultät für Sprachen und Kulturen² (Faculty of Languages and Cultures [FLC], 2013/14) der Kyûshû-Universität ein Forschungsprojekt zur Entwicklung eines Lernmoduls für UMTS-Mobiltelefone³. Über dieses Projekt soll im Folgenden berichtet werden.

2. Zur Situation des Fremdsprachenunterrichts im *Studium generale* der Kyushu-Universität

An der Kyûshû-Universität sind im *Studium generale* zwei Fremdsprachen obligatorisch (Kikankyôikuin, 2013a, S. 69–82; vgl. Kasjan, 2008, S. 1). Von den Sprachen Englisch, Deutsch, Französisch, Chinesisch, Koreanisch, Spanisch oder Russisch muss eine als erste und eine weitere als zweite Fremdsprache gewählt werden (Kikankyôikuin, ebd.; vgl. Kasjan, ebd.). Bildungsausländer haben auch die Möglichkeit, Japanisch als Fremdsprache zu belegen (Kikankyôikuin, ebd.). An den Fakultäten für Philosophie, Pädagogik, Jura, Ökonomie und im Studienprogramm 21. *Jahrhundert*⁴ (21cp, o.J.) müssen in der ersten Fremdsprache sieben und in der zweiten fünf Punkteinheiten⁵, an

2 Die Fakultät ist zuständig für den Fremdsprachenunterricht im Rahmen des *Studium generale* und für weiterführenden Sprachunterricht, ihre offizielle Internetseite lautet: www.flc.kyushu-u.ac.jp.

3 Diese Zielsetzung veränderte sich im Laufe des Projekts; siehe dazu 3.2.

4 Dieses Studienprogramm ist interdisziplinär strukturiert. Die Studierenden gehören keiner Fakultät an und können Lehrveranstaltungen aller Fakultäten besuchen. Die offizielle Internetseite lautet: www.21cp.kyushu-u.ac.jp.

5 Eine Punkteinheit entspricht in diesem Fall 15 Doppelstunden pro Semester.

den Fakultäten für Design, Pharmazie, Zahnmedizin, Medizin, Natur-, Ingenieur- und Agrarwissenschaften fünf bzw. vier Einheiten (ebd.; vgl. Kasjan, ebd.) erworben werden. An den Fakultäten für Zahnmedizin und Medizin ist Englisch als erste Fremdsprache obligatorisch (ebd.; vgl. ebd.).

Nach Auskunft des Büros für Unterrichtsangelegenheiten vom 17.03.2014 wählten im Studienjahr 2013/14⁶ von 2686 Erstsemestern⁷ 2673 Englisch, je 4 Deutsch bzw. Chinesisch, je 2 Koreanisch bzw. Japanisch und 1 Spanisch als erste Fremdsprache (Kikankyôikuin, 2013b, S. 3). Für Deutsch als zweite Fremdsprache entschieden sich 795 Studenten, für Chinesisch 785, für Koreanisch 405, für Spanisch 339, für Französisch 285, für Japanisch 35, für Russisch 31 und für Englisch 11 (ebd.).

Damit besitzt Deutsch zwar immer noch eine starke Stellung innerhalb der zweiten Fremdsprachen, aber nicht wenige Studenten sehen im Erlernen einer weiteren Fremdsprache außer Englisch nur noch eine lästige Pflicht, ohne praktischen Nutzen. Verstärkt wird diese Haltung auch durch die geringe Zahl der Unterrichtsstunden in der zweiten Fremdsprache. So dauert der Unterricht nur noch ein Jahr mit 60 Doppelstunden bzw. eineinhalb Jahre mit 75 Doppelstunden.

3. Zum Forschungsprojekt

Das Projekt⁸ begann 2010 und hatte zum Ziel, innerhalb von drei Jahren ein Sprachmodul für UTMS-Mobiltelefone in den sechs Sprachen Deutsch, Französisch, Spanisch, Koreanisch, Chinesisch und Esperanto⁹ zu entwickeln. Das Modul sollte aus kurzen Dialogen mit Audio-Dateien und Illustrationen oder Animationen bestehen. In allen Sprachen sollten die gleichen Inhalte behandelt werden. Zur Projektgruppe gehörten sieben Fremdsprachenlehrer der

6 Ein Studienjahr dauert in Japan vom 1. April bis zum 31. Dezember.

7 9 Studienplatzwechsler von anderen Hochschulen sind hier nicht berücksichtigt.

8 Das Projekt wurde vom japanischen Kultusministerium finanziell gefördert.

9 Für Russisch fand sich leider kein Mitarbeiter.

Fakultät für Sprachen und Kulturen sowie ein Informatiker, der Autor dieses Artikels war der Projektleiter.

3.1 Anfangsphase: Überlegungen und Planungen

Zu Beginn des Forschungsprojektes gingen wir von der Überlegung aus, dass Mobiltelefone „mittlerweile zur elektronischen Grundausstattung Jugendlicher“ (Fröhlich & Lehmkuhl, 2012, S. 25; vgl. Tabata, 2011) gehörten und bei Verwendung von Kopfhörern überall und jederzeit zum Fremdsprachenlernen genutzt werden konnten. Folglich nehmen die Möglichkeiten zum Kontakt mit verschiedenen Fremdsprachen und die Zeit zum Lernen zu. Wir planten das Sprachmodul ins Internet zu stellen, sodass Interessierte sich die gewünschten Dialoge auf ihre mobilen Endgeräte herunterladen konnten. Das Sprachmodul sollte der Unterstützung des Fremdsprachenunterrichts dienen und besonders das Hörverständnis trainieren. Um auch Sprachvergleiche zu ermöglichen, sollten die Inhalte in allen Sprachen gleich gestaltet sein. Das Sprachmodul sollte den Lernenden die Möglichkeit geben, über das Internet auch außerhalb des Unterrichts zu jeder Zeit und von jedem Ort aus eine Fremdsprache zu erlernen und einzuüben.

Da in der Anfangsphase des Forschungsprojektes das Smartphone noch nicht so verbreitet war, planten wir zuerst ein Sprachmodul für UMTS-Mobiltelefone. Zu diesem Zweck entwickelte ein Mitglied der Forschungsgruppe das folgende Template für den kombinierten Empfang von Mobilfernsehen und Internet.



Abb. 1 – Template für kombinierten Empfang von Mobil-TV und Internet

Im oberen Teil des Templates befindet sich der Fernsehtail. Hier sollten Videos oder Animationen, die über einen universitätsinternen Sender¹⁰ verbreitet würden, empfangen werden (Okada, 2011). Dieser Empfang wäre allerdings auf den neuen Campus der Kyushu-Universität beschränkt gewesen. Im unteren Teil befindet sich der Internetteil. Hier sollten Text-, Audio- und Bilddateien im BML-Format¹¹ zur Verfügung gestellt werden.

3.2 Das fertiggestellte Sprachmodul

Nachdem im Laufe der Projektarbeit das UMTS-Mobiltelefon in Japan immer mehr außer Gebrauch kam und vom Smartphone abgelöst wurde, war das oben beschriebene Template mit BML-Format obsolet und es wurden zwei neue Versionen für PCs und mobile Endgeräte wie Smartphones oder Tabletcomputer geplant. Auf das fertiggestellte Sprachmodul kann im Internet über Geräte mit einem Browser wie Explorer, Safari, Chrome, Firefox oder Opera

10 goemon.i.kyushu-u.ac.jp/OkadaLab/modules/okadalab/research_digitalTV.php?easiestml_lang=en

11 Für Informationen zur Broadcast Markup Language siehe Srivastava (2002).

mit den Betriebssystemen Windows, Mac, iOS oder Android zugegriffen werden.¹² Die vorläufige URL des Moduls ist:

http://contsrv.i.kyushu-u.ac.jp/web/e-learning/mobile_learning/FL/Multilingual/index.html

Das Modul besteht aus einem Teil für Redewendungen und einem Teil für Dialoge.

3.2.1 Teil für Redewendungen

Dieser Teil besteht aus 618 Redewendungen, die in 14 Kapitel angeordnet sind. Der Inhalt des Teils für Redewendungen gliedert sich wie folgt: Der Buchstabe A bezeichnet den Teil Redewendungen, die Ziffer nach dem Buchstaben A das jeweilige Kapitel. Die Ziffern in Klammern geben die laufende Nummerierung der Lerneinheiten im Teil für Redewendungen an. Jedes Kapitel ist wiederum in verschiedene Unterkapitel aufgeteilt.

- A1. Gruß (1–43)
 - 1. Begegnung, 2. Befinden, 3. Abschied, 4. Glückwunsch
- A2. Kontaktaufnahme (44–93)
 - 1. Kontaktaufnahme, 2. Nachfragen, 3. Anrede, 4. Freunde/Bekannte
- A3. Kontakte vertiefen (94–171)
 - 1. Persönliches, 2. Familie/Partner, 3. Freunde
- A4. Danken (172–194)
 - 1. Danken, 2. Dank erwidern
- A5. Entschuldigung (195–216)
 - 1. Entschuldigung, 2. Entschuldigung erwidern
- A6. Lob (217–233)
 - 1. Loben, 2. Lob erwidern
- A7. Einladung (234–270)
 - 1. Einladung, 2. Einladung erwidern
- A8. Bitten (271–310)
 - 1. Bitten, 2. Bitten erwidern

12 Das Modul steht nicht als App zur Verfügung; an der Anpassung der Anzeige an die Bildschirmgröße wird noch gearbeitet.

- A9. Neigungen/Vorlieben (311–346)
 1. Neigungen/Vorlieben erfragen, 2. Neigungen/Vorlieben beschreiben
- A10. Freude, Zorn, Trauer, Glück (347–402)
 1. Freude, 2. Zorn, 3. Mitleid, 4. Enttäuschung, 5. Überraschung
- A11. Erlaubnis und Verbot (403–442)
 1. Erlaubnis erbitten, 2. Erlauben, 3. Erlaubnis ausschlagen, 4. Verbot
- A12. Zahlen (443–512)
 1. Grundzahlen, 2. Verschiedene Wendungen mit Zahlen
- A13. Zeit (513–584)
 1. Uhrzeit/Zeitdauer, 2. Datum
- A14. Erwiderung (585–618)
 1. Zustimmung/Verneinung, 2. Unentschlossenheit, 3. Irritation

Die folgende Abbildung zeigt den typischen Aufbau einer Einheit im Teil für Redewendungen. Die Einheit der folgenden Abbildung hat die Inhaltsnummer A1.1.1, wobei A den Teil für Redewendungen bezeichnet, die linke Ziffer auf Kapitel 1, die mittlere auf Unterkapitel 1 und die rechte auf die laufende Nummer der Einheit im Teil für Redewendungen hinweist.



多言語による携帯表現モジュールⅠ基礎編 A 表現集

[前の文] [次の文] [自動再生開始] [最初に戻る]

再生言語：[ドイツ語]

1：挨拶の表現 [出会い] (No:1)

● こんにちは。



Guten Tag!



Bonjour!



¡Buenas tardes!



Bonan tagon!



你好。/ 您好。(もっと丁寧)



안녕하십니까? / 안녕하세요?

Abb. 2 – Aufbau einer Einheit des Teils für Redewendungen am Beispiel der Einheit A1.1.1

In der 1. Zeile steht der japanische Titel des Lernmoduls *Multilinguales Sprachmodul* und die Inhaltsangabe *I Alltagskommunikation*¹³ *A Redewendungen*, darunter befinden sich vier Funktionslinks für die Auswahl des nächsten oder letzten Satzes, für die Autoabspieelfunktion und für das Zurückgehen an den Anfang. In der dritten Zeile wird die Sprache der aktivierten Audiodatei, in diesem Fall *Deutsch*, angezeigt. Die nächste Zeile gibt einen Hinweis auf das Kapitelthema *Begrüßung*, das Unterkapitel *Begegnung* und die Nummer der Einheit. Dann folgen eine japanische Redewendung und ihre Entsprechungen in den Sprachen Deutsch, Französisch, Spanisch, Esperanto, Chinesisch und Koreanisch. Die simultane Darbietung in diesem Teil soll den Lernenden die Möglichkeit geben, verschiedene Sprachen miteinander zu vergleichen und auch parallel zu lernen. Die fremdsprachigen Übersetzungen sind mit einer Audiodatei versehen, die durch Anklicken der Landesfahnen aktiviert werden kann. Für die japanische Redewendung gibt es keine Audiodatei.

Im Folgenden sollen einige Einheiten des Teils für Redewendungen vorgestellt werden. In A1.1.1 wird die Begrüßung *Guten Tag* behandelt.

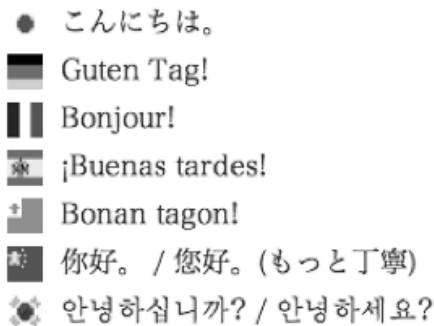


Abb. 3 – Einheit A1.1.1: Vergleich verschiedener Sprachen

13 Für die Zukunft sind zwei weitere Teile geplant: *II Reise* und *III Interkulturelle Kommunikation*.

Im Chinesischen und Koreanischen mussten zwei Variationen dargeboten werden, da es in diesen Sprachen für die Begrüßung *Guten Tag* verschiedene Höflichkeitsstufen gibt.

- すみませんが、中国語を話せますか。
-  Entschuldigung, sprechen Sie Chinesisch?
-  Pardon. Vous parlez chinois?
-  Disculpe, ¿usted habla chino?
-  Êu vi parolas la çinan?
-  对不起, 请问您会说中文吗?
-  미안합니다만, 중국어 할 수 있습니까?

Abb. 4 – Einheit A2.2.56

In Einheit A2.2.56 werden in den europäischen Sprachen die höflichen Anredepronomen *Sie, vous, Usted* und im Chinesischen *Nin*, in Einheit A2.2.57 in den europäischen Sprachen die vertrauten Anredepronomen *du, tu, tu* und im Chinesischen *Ni* verwandt. Allerdings muss hier beachtet werden, dass im Gegensatz zum deutschen *du* oder französischen *tu* das spanische Pronomen *tu* wie in Einheit A2.2.57 oft weggelassen wird.

- あのうちちょっと、韓国語を話せる？
-  Einen Moment bitte, sprichst du Koreanisch?
-  Pardon, tu parles chinois?
-  Un momento por favor, ¿hablas coreano?
-  Êu vi parolas la korean?
-  请问, 你会不会韩文?
-  저기요. 한국어 할 수 있어요?

Abb. 5 – Einheit A2.2.57

3.2.2 Teil für Dialoge

Dieser Teil besteht aus 218 Dialogen, die in 17 Kapitel angeordnet sind. Der Inhalt des Teils für Dialoge gliedert sich wie folgt. Der Buchstabe B bezeichnet den Teil für Dialoge, die Ziffer nach dem Buchstaben B das jeweilige Kapitel. Die Ziffern in Klammern geben die laufende Nummerierung der Lerneinheiten im Teil für Dialoge an. In diesem Teil gibt es keine Unterkapitel.

- B1. Begegnung (1–10)
- B2. Abschied (11–20)
- B3. Partner kennenlernen (21–34)
- B4. Über vertraute Personen sprechen (35–52)
- B5. Dritte vorstellen (53–54)
- B6. Danken (55–61)
- B7. Entschuldigen (62–67)
- B8. Loben (68–78)
- B9. Einladen (79–93)
- B10. Bitten (94–108)
- B11. Neigungen/Vorlieben (109–125)
- B12. Freunde, Zorn, Trauer, Freude (126–143)
- B13. Erlaubnis/Verbot (144–164)
- B14. Grundzahlen (165–175)
- B15. Zeit (176–185)
- B16. Datum (186–201)
- B17. Erwiderungen (202–218)

Die folgende Abbildung zeigt den typischen Aufbau einer Einheit im Teil Dialoge. Die Einheit der folgenden Abbildung hat die Inhaltsnummer B1, wobei B den Teil Dialoge bezeichnet, die linke Ziffer auf Kapitel 1 und die rechte auf die laufende Nummer der Einheit im Teil Dialoge hinweist. Im Dialogteil war es nicht mehr möglich, alle Sprachen gemeinsam auf einem Bildschirm unterzubringen.



Abb. 6 – Dialogeinheit B1.1

Im Gegensatz zu den Redewendungen ist jede Dialogeinheit mit einer Illustration versehen. In der Zeile unter den Illustrationen kann durch Anklicken der Landesfahnen die Audiodatei der entsprechenden Sprachen aktiviert werden. Die Zeile darunter ist eine Inhaltsangabe, dann folgt eine Textdatei, die den jeweiligen Dialog wiedergibt. In der zweiten Zeile von unten kann durch Anklicken der Landesfahnen die Textdatei der entsprechenden Sprachen ausgewählt werden. Hier ist zu beachten, dass Text- und Audiodateien unterschiedlicher Sprachen kombiniert werden können. In Abbildung 6 ist die chinesische Audio- und die japanische Textdatei ausgewählt. Der japanische Lerner kann sich also einen fremdsprachigen Satz anhören und sich gleichzeitig seiner Bedeutung vergewissern. In der untersten Zeile befinden sich Funktionslinks für die Auswahl des nächsten oder letzten Satzes, für die Autoabspielfunktion und für das Zurückgehen an den Anfang. Die folgende Abbildung zeigt die deutsche Version von Einheit B1.1.

Auf weitere Darstellungen soll an dieser Stelle verzichtet werden. Interessierte sind eingeladen, sich das Modul auf der angegebenen URL anzusehen.¹⁴



Abb. 7 – B1.1: Deutsch

3.3 Schluss

Das multilinguale Sprachlernmodul ist als Unterstützung des Fremdsprachenunterrichts und zum Selbststudium konzipiert. Mit seiner Hilfe lassen sich verschiedene Sprachen vergleichen und gleichzeitig lernen. Für die Zukunft ist geplant, das Modul inhaltlich zu erweitern und mit einem Übungsteil zu versehen. Auch die Erweiterung um weitere Sprachen ist möglich: Interessenten sind eingeladen, sich mit dem Autor in Verbindung zu setzen.

14 Eine Untersuchung zur Verwendung des Moduls durch die Lernenden ist in Planung.

Literaturverzeichnis

- Ammon, U. (Hrsg.). (1994). *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium*. München: Iudicium.
- Faculty of Languages and Cultures (FLC). (2013-14). *The Faculty of Languages and Cultures*. Zugriff am 17.03.2014 über <http://www.flc.kyushu-u.ac.jp>
- Fröhlich, J. & Lehmkuhl, G. (2012). *Computer und Internet erobern die Kindheit. Vom normalen Spielverhalten bis zur Sucht und deren Behandlung*. Stuttgart: Schattauer.
- Kasjan, A. (2008). Kurzpraktikum in Deutschland. Neues Konzept einer Studienreise. *Nishinihon Doitsu Bungaku*, 19, 1–10.
- Kikankyôikuin (Hrsg.). (2013a). *Zengakukyôiku Rishû no Tebiki* [Broschüre]. Fukuoka: Kyûshû-Universität.
- Kikankyôikuin (Hrsg.). (2013b). *Daiichi- Dainigaikokugo Sentakujôkyô* [Lose Blattsammlung, unveröffentlicht]. Fukuoka: Kyûshû-Universität.
- Kutsuwada, O., Mishima, K. & Ueda, K. (1987). Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan. In D. Sturm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situation und Tendenzen* (S. 75–82). München: Hueber.
- Kyushu University (2007-2011). *Kyushu University*. Zugriff am 16.03.2014 über <http://www.kyushu-u.ac.jp>
- Mandokoro, T. (1981). *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Einführung japanischer Studenten in die technisch-naturwissenschaftliche Sprache*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Okada, Y. (2011). *Digital TV Broadcasting Researches*. Zugriff am 23.03.2014 unter http://goemon.i.kyushu-u.ac.jp/OkadaLab/modules/okadalab/research_digitalTV.php?easiestml_lang=en
- Silvensky, S. & Boeckmann, K.-B. (2000). Deutsch als Fremdsprache an japanischen Universitäten. In A. Rösler, K.-B. Boeckmann & S. Silvensky (Hrsg.), *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder. Ein Handbuch* (S. 23–39). München: Iudicium.
- Srivastava, H. O. (2002). *Interactive TV Technology and Markets*. Norwood: Artech House.
- Tabata, Y. (2011). Sumâtôfon-taiô Web Drill no. Kôchiku. *Genbunronkyû*, 27, 61–68.

Takayama-Wichter, T. (1990). *Japanische Deutschlerner und ihre Lernersprache im gesprochenen Deutsch. Untersuchungen zum Deutschen als Erst- und Zweitsprache in den Bereichen Syntax und Pragmatik.* (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Bd. 28), Frankfurt a. M.: Lang.

21cp (o. J.). *The 21st Century Program.* Zugriff am 23.03.2014 über <http://www.21cp.kyushu-u.ac.jp>

Sektion F3
Authentische Lehrmaterialien

Sektionsleitung:
Sebastian Chudak
Antonella Nardi

Einleitung

Sebastian Chudak – Adam-Mickiewicz-Universität, Poznań, Polen

Antonella Nardi – Universität Macerata, Italien

Die folgende Publikation versammelt Beiträge aus der Sektion F3 „Authentische Lehrmaterialien“ der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2013 in Bozen. Im Mittelpunkt der Sektionsarbeit standen authentische Lehr- und Lernmaterialien für DaF/DaZ: Es wurde hauptsächlich darüber reflektiert, inwiefern bzw. wie ihr Einsatz zur Schulung interkulturellen Wahrnehmens und Verstehens, bei der Arbeit an der interkulturellen Kommunikationskompetenz, zur Vernetzung interkultureller und sprachlicher Kompetenz sowie zur gezielten Förderung autonomen und medienkompetenten Lernens beitragen kann.

Die vorliegenden Beiträge umfassen eine große Bandbreite von Materialien, zu denen u.a. (online) Lese-, Hör- und Hör-Seh-Texte gehören, in ihrer didaktischen Umsetzung und im entsprechenden theoretischen Rahmen.

Der erste Beitrag der beiden Sektionsleiter ist den unterschiedlichen Dimensionen der Authentizität gewidmet. Er versteht sich als ein Versuch, die Komplexität des Phänomens „Authentizität“ zu erhellen. Die Autoren reflektieren hier über Authentizität als Merkmal der Kommunikation in sprachunterrichtlichen Kontexten und gehen auf verschiedene Aspekte des Thema ein: auf die Authentizität der Aufgabenstellung und -ausführung, der Sprache und der im Unterricht verwendeten Texte sowie der Inhalte, mit denen sich Lernende im Unterricht auseinandersetzen, und der Emotionen, die diese Inhalte evtl. bei den Lernenden auslösen. Sie befassen sich ebenfalls mit der Authentizität im Sinne hoher lexikalischer bzw. grammatischer Okkurrenz und der Authentizität im Lernprozess.

Ulrike Grond setzt sich in ihrem Beitrag mit dem Problem der Authentizität von Lehr- und Lernmaterialien auseinander. Sie stellt eine Unterrichtssequenz vor, in der die Schüler (eine Gruppe von Sprachanfängern, die sich durch eine besonders hohe Heterogenität auszeichnet) selbst ein mehrsprachiges Bildwörterbuch erstellt haben. Die von der Autorin beschriebenen Aktivitäten der Lernenden werden einerseits als Beitrag zu ihrer Aktivierung und zur Individualisierung des Unterrichts vorgeschlagen; andererseits stellen sie aber einen authentischen Kommunikationsanlass dar, der auf das Mitteilungsbedürfnis der am Unterricht teilnehmenden Lernenden einen nicht zu unterschätzenden Einfluss hat.

Denis Weger reflektiert in seinem Beitrag über das Potential authentischer Inputmaterialien und kommunikativ authentischer Aufgabenstellungen für den Fremdsprachunterricht sowie über die Kombination solcher Materialien und Aufgabenstellungen mit verschiedenen Web2.0-Anwendungen. Er stellt eine in der Unterrichtspraxis erprobte Aufgabensequenz vor, in der mit dem Onlinespeicher *MyDrive* (www.mydrive.ch) und dem Audioforum *VoiceThread* (www.voicethread.com) gearbeitet wurde, als Beispiel für eine solche Kombination.

Markus Weisenhorn weist in seinem Beitrag auf Gesellschaftsspiele hin. Er setzt vor allem auf authentische Gesellschaftsspiele, d.h. solche, die historisch in einer Gesellschaft gewachsen sind, bzw. von Muttersprachlern für andere Muttersprachler und nicht für Unterrichtszwecke entwickelt wurden. Er betrachtet sie als ein Kulturgut und Teil der Landeskunde, woraus er ihre Berechtigung im Unterricht ableitet. Der Autor liefert zahlreiche Beispiele von Spielen, die für den Unterricht geeignet sind und dem Prinzip der Authentizität folgen.

Im Zentrum der Überlegungen von *Annegret Middeke* stehen authentische Materialien für den berufsbegleitenden DaF-/DaZ-unterricht. Die Autorin geht in ihrem Beitrag u. a. auf Authentizitätsdefizite dieser Materialien ein, um

schließlich über die Möglichkeiten der Authentizitätsoptimierung zu reflektieren. Sie liefert somit zahlreiche wertvolle Anregungen für DaF-/DaZ-Lehrwerkautoren/-innen.

Jutta H. Wester setzt auf das Lesen von authentischen online-Texten (hier: Kundenrezensionen auf der Webseite *tripadvisor.de*) als Beitrag zur Förderung des verstehenden und interpretativen Lesens. Der Präsentation einer von ihr konzipierten Unterrichtseinheit geht die Klärung der Beziehungen zwischen Autonomie und kritischem Lesen als Lernzielen, der Bedeutung der Authentizität der Aufgabenstellungen sowie der Inzidenz der interkulturellen Kompetenz der Studierenden auf den Verstehensprozess und angesichts der Komplexität und Multimodalität der Webseiten voran.

Rossana Papalino liefert in ihrem Beitrag ein Anwendungsbeispiel von authentischen Materialien im universitären DaF-Unterricht. Sie beschreibt eine Lerneinheit, in der den Lernenden sog. Wirtschaftsdeutsch vermittelt wird. Ihrem Unterrichtskonzept liegt ein Originaltext zugrunde (Unternehmensgrundsätze von der Webseite der Trumpf GmbH + Co. KG). Sie unternimmt den Versuch, aufzuzeigen, wie durch den Einsatz des von ihr gewählten Lehrmaterials der Umgang mit authentischen fremdsprachlichen (Fach-)Texten geschult werden kann.

na Svet beschäftigt sich in ihrem Artikel mit dem Einsatz von Fernseh-Werbespots im Unterricht DaF und DaZ. Nachdem sie die Werbespots aus der Sicht der Kommunikationswissenschaft beleuchtet hat, geht sie der Frage nach, welches Potenzial dieses Medium im DaF/DaZ-Unterricht aufweist. Sie weist darauf hin, dass Fernseh-Werbespots als authentische Unterrichtsmaterialien gegenwärtig selten benutzt werden, obwohl sie u.a. Aktualität und Anschaulichkeit in der Konfrontation mit der fremden Kultur ermöglichen. Ihren Beitrag schließt sie mit einer Liste von Kriterien ab, die bei der gezielten Auswahl von Werbespots für den Fremdsprachenunterricht helfen.

An die Argumentation von *Anna Svet* schließt sich *Maria Trappen* an, die in ihrem Artikel außer methodischen Überlegungen zur Didaktisierung von

Werbevideos vor allem ein Unterrichtsszenario mit dem Schwerpunkt Landeskunde präsentiert, das auf authentischem Videomaterial (hier: das Video *Felsenputzer Schweiz*, das von Schweiz Tourismus zur Eröffnung der Sommerkampagne 2009 als Aprilscherz ins Netz gestellt wurde) basiert. Die von der Autorin vorgeschlagene und erprobte Aufgabensequenz umfasst zahlreiche Aktivitäten vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen des Spots, die für Lernende ab dem Sprachbeherrschungsniveau B2 geeignet sind.

Auch *Waltraud Mayr* befasst sich in ihrem Beitrag mit Werbespots. Die Autorin betrachtet sie als authentisches Lehrmaterial, das Sprache und Kultur miteinander vermischt und Anfängern einer Fremdsprache dabei zu helfen vermag, die Bedeutungen von audiovisuellen Materialien und der angedeuteten und wörtlichen Bedeutungen eines Textes zu erschließen. *Mayr* geht auf die Konstruktion von Authentizität in Werbespots und auf das Problem kultureller Authentizität in der Werbung ein. Sie schließt ab mit Überlegungen dazu, inwieweit diese Authentizität von Lernenden einer Fremdsprache wahrgenommen werden kann. Sie stützt sie auf Erfahrungen, die sie während der Arbeit mit einem ausgewählten Fernsehwerbespot (hier: Radeberger Pilsener Werbung, 2012) gesammelt hat.

Ulrike Glavitsch und *Jozsef Szakos* erörtern in ihrem Artikel die Möglichkeiten der Förderung der Lernerautonomie bei der Arbeit mit authentischen Materialien und *SpeechIndexer*, einer Software zur Generierung von Lernmaterialien aus authentischen Sprachaufnahmen. Sie präsentieren die vielfältigen Funktionen und die sich daraus ergebenden Vorteile der Software, zu denen u.a. die Möglichkeit der Selbstbestimmung des Lerntempos durch die Lernenden gehört. Sie berichten außerdem über Erfahrungen, die bisher mit der Software gemacht wurden, und weisen auf Übungen zum Hörverstehen und Sprechen sowie zur Wortschatzerweiterung hin, die mit Hilfe der Software gemacht werden können.

Maria Pia Pettersson diskutiert in ihrem Beitrag den Begriff 'Authentizität', indem sie ihn im Spannungsfeld zwischen Textauthentizität und Authentisierungsprozess verortet. Sie stellt das Untersuchungsdesign einer Studie und

den Entwurf eines Beobachtungs- und Analysesystems von multimodalen und multimedialen Materialien und ihrer unterrichtlichen Praxis vor. Damit leistet sie einen Beitrag zur Diskussion um die Möglichkeiten, authentisches Lernen mit neuen und alten Medien im DaF-Unterricht zu initiieren.

Dimensionen der Authentizität im DaF- und DaZ-Unterricht

Sebastian Chudak – Adam-Mickiewicz-Universität, Poznań, Polen

Antonella Nardi – Universität Macerata, Italien

Abstract

Der folgende Text versteht sich als ein Beitrag zur Diskussion über und um den Begriff der Authentizität. Als sein Ziel gilt einerseits die Reflexion über seine Stellung in der Vergangenheit sowie in der Gegenwart der Fremdsprachendidaktik. Eingegangen wird hierbei auf Unterrichtsmethoden und -ansätze, Lehr- und Lernziele sowie -materialien. Andererseits soll hiermit auf Dimensionen des Begriffs Authentizität hingewiesen werden, die im Rahmen der Sektion „F3 Authentische Lehrmaterialien“ auf der XV. Internationalen Deutschlehrertagung in Bozen (2013) präsentiert und diskutiert wurden und die eine zunehmende Relevanz im DaF- und DaZ-Unterricht haben.

1. Zur Einleitung

Die Forderung nach „Authentizität“ ist in der Fremdsprachendidaktik nicht neu. Schließlich hat man sie bereits in den Zeiten der Audiolingualen Methode als ein relevantes Unterrichtsprinzip erwähnt. Gefordert wurde damals Authentizität der Sprachvorbilder bzw. der Sprachgewohnheiten von Muttersprachensprechern – insbesondere ihrer Aussprache –, die es für die Lernenden mit dem Ziel der Ausbildung korrekter *speech habits* nachzuahmen galt (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S. 61).

Im kommunikativen Ansatz, der sich besonders durch die Einführung pragmatischer Kategorien wie „authentische kommunikative Situationen“ oder „kommunikatives Handeln“ in die Fremdsprachendidaktik auszeichnete, galt die Authentizität ebenfalls als ein wichtiges Unterrichtsprinzip, das sich u. a. auf die Auswahl der jeweils im Unterricht einzusetzenden Texte auswirkte,

die z. T. von ihrem tatsächlichen Gebrauch „unverändert“ in Lehrwerke übernommen wurden. Das bedeutete, dass ihr Layout sowie die für die jeweilige Textsorte charakteristische Sprache behalten wurden, wodurch Lernende „die fremde Sprache so verstehen lernen, wie sie tatsächlich im Zielsprachenland verwendet wird“ (ebd., S. 101 f.) und die – wie z. B. Rösler (2012, S. 39) schreibt – so „auf ihre Echtheit beglaubigt“ wurden und dadurch „ein angemessenes Sprachvorbild“ sein konnten.

In der postkommunikativen Phase der Fremdsprachendidaktik, in der Zeit der Ausbildung des sogenannten „neokommunikativen Unterrichts“ also, der unterschiedliche methodisch relevante Konzepte bündelt und „eine Erweiterung, Ausdifferenzierung und Modifikation der kommunikativen Methoden“ darstellt (Reinfried & Volkmann, 2012, S. 13 ff.), nennt man unter seinen Leitprinzipien bzw. Realisierungsformen ebenfalls die Authentizität und verbindet sie u. a. mit Projektarbeit oder Medien.

Schließlich ist hier auch noch der interkulturelle Ansatz zu erwähnen. Wie Kaikkonen (2002, S. 6 f.) feststellt, ist Authentizität als sein Leitgedanke zu betrachten. Weniger wichtig ist dabei „die Tatsache, dass ein Text in einer Gesellschaft authentisch erscheint“. Authentizität wird hier vielmehr als „eine Erfahrung“ aufgefasst. Kaikkonen zufolge wird das Fremdsprachenlernen „durch interaktive und reflektierte Erfahrungen über den fremden Sprachgebrauch gefördert“ (ebd., S. 8). Von zentraler Bedeutung ist hier die Begegnung der Lernenden mit Sprache und Kultur des Ziellandes – in und außerhalb der Schule – und die mit ihnen verbundene Interaktion und Kooperation, die einerseits Emotionen und andererseits Wissenskonstruktion fördern (vgl. Adamczak-Krysztofowicz, 2003, S. 89 f.). Das sollte den Lernenden also erlauben, fremde Elemente aus der Menge vorhandener Reize wahrzunehmen und zu isolieren, sie in Verbindung mit eigenem Wissen zu bringen, sie als neu zu erkennen und sie schließlich zu respektieren und zu akzeptieren (vgl. Nardi, 2015, S. 112 ff.). Nur die Erfahrung mit situationellen Schemata als Ergebnis einer Handlungspraxis, die im institutionellen Kontext stattfindet, die aber in der fremden Realität natürlich entstandene Kategorien und Modelle als Inhalt hat, kann zur Förderung und Entwicklung einer interkulturellen Kommunikationskompetenz beitragen, die es erlaubt, sich mit dem Anderssein wirksam

auseinandersetzen zu können. In diesem Sinne können authentische und realitätsnahe Interaktionsbeispiele ein Mittel zum Lernen eines sozialen Verhaltens werden, das die Fähigkeit als Resultat hat, mit Angehörigen anderer Kulturen wirksam zu interagieren (ebd.).

Auch bestimmte Lerntheorien, vor allem der Konstruktivismus, tragen dazu bei, dass die Forderung nach Authentizität nicht nachlässt (vgl. Chudak, 2007, S. 36 ff.). Man nimmt nämlich an, dass der Einsatz authentischer Materialien die Motivation am Lernen erheblich steigert und den Lernenden bestimmte Vorteile bringt, dass er ihnen vor allem eine größere Chance gibt, ihr eigenes Wissen mit dem angebotenen Wissen zu verbinden und letzteres effizient zu speichern. Man fordert eine authentische Lernumgebung, in der die jeweiligen Lerninhalte konkret gebraucht werden können. Man spricht weiterhin von authentischen Aufgaben, die den Erfordernissen der Wirklichkeit entsprechen sollen.

All das spiegelt sich in Dokumenten wider, in denen die Ziele des Sprachenlehrens und -lernens thematisiert werden. So heißt es beispielsweise im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (Europarat, 2001), dass Fremdsprachenlernende im Rahmen des Unterrichts zum Verstehen von Texten befähigt werden sollen und dass diese Texte authentisch oder authentischen Texten ähnlich sein sollen. Als authentische Texte fasst man hierbei sowohl „nicht adaptierte authentische Texte, mit denen Lernende bei ihrer direkten Verwendung der Sprache in Kontakt kommen (Tageszeitungen, Zeitschriften, Fernseh- oder Radiosendungen usw.)“ als auch „authentische Texte, die speziell für die Erfahrung, die Interessen und Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden ausgewählt, gestuft und/oder adaptiert wurden“ (GeR, Abschnitt 6.4.3.2.). Auch in Handbüchern, die an diejenigen adressiert sind, die sich theoretisch und praktisch mit der Vermittlung von Fremdsprachen beschäftigen, wird dieses Stichwort im Kontext der Lehr- und Lernziele standardmäßig aufgegriffen. So ist beispielsweise bei Brinitzer et al. (2014) zu lesen, dass das Verstehen authentischer Texte von Anfang an Ziel des Unterrichts sein sollte, denn „nur so können Lernende auf das Leben in der fremden Sprachumgebung vorbereitet werden“ (ebd., S. 51).

Wenn es um die Anforderungen geht, die an Lehr- und Lernmaterialien gestellt werden, ist die Forderung nach Authentizität ebenfalls nicht neu. Hier

hat man nämlich bereits im Kriterienkatalog des „Mannheimer Gutachtens“ (Engel, Krumm & Wierlacher, 1977, S. 15) auf Authentizität als ein für die Beurteilung der Qualität von DaF-Lehrwerken relevantes Kriterium hingewiesen, indem man u. a. danach fragte, ob die in dem jeweils zu beurteilenden Material enthaltenen Texte „unverändert/authentisch“ oder „adaptiert/ gekürzt [...]“ seien, ob es sich dabei um „speziell für Lehrzwecke ‚gemachte‘ Texte des Lehrwerkautors“ handle. Die Autoren des „Gutachtens“ stellten dabei kritisch fest, dass es – obwohl vielfach „native speakers“ bei der Entwicklung der Lehrmaterialien mitarbeiten würden – immer wieder sowohl in den Übungen als auch in den Lesetexten ihre „unnatürliche, geradezu schulbuchsprachliche Form“ auffalle (ebd., S. 32) und forderten authentische Texte zumindest in Lehrwerken für Fortgeschrittene. Heutzutage, mehr als 35 Jahre nach der Veröffentlichung des „Gutachtens“, ist die Situation auf dem Lehrmaterialienmarkt natürlich ganz anders und authentische Texte stellen keine Seltenheit mehr dar. Das entspricht auch dem, was im Zusammenhang mit der in den 1980er und 1990er Jahren laut gewordenen Forderung nach der Förderung der Lernerautonomie einerseits und der interkulturellen Kompetenz andererseits als Prinzip der Lehrwerkgestaltung ausformuliert wurde (vgl. Nodari, 1995, S. 220 ff.; Chudak, 2007, S. 148 ff.). Von Perfektion scheinen wir in diesem Bereich aber immer noch weit entfernt zu sein, was u. a. Majjala (2007, S. 548 ff.) bestätigt, indem sie

- a. die Künstlichkeit der Lehrwerksprache – insbesondere in Lehrwerken für den Anfängerunterricht – beklagt;
- b. feststellt, dass Authentizität in Lehrwerken in vielen Fällen „Simulation der Echtheit“ bedeutet – die Texte transportieren zwar authentische Inhalte, die Sprache ist aber nur eine Nachahmung von im Zielsprachlichen Alltag vorkommenden Mustern –;
- c. darauf hinweist, dass manche Figuren in den Lehrwerken nicht authentisch erscheinen und dadurch irritierend wirken statt dabei zu helfen, Lernende für die Begegnung mit der fremden Kultur zu sensibilisieren.

Trotz der soeben angedeuteten langen Auseinandersetzung mit der Authentizität ist dieser Begriff im Begriffsregister der 5. Auflage des „Handbuchs

Fremdsprachenunterricht“ (Bausch, Christ & Krumm 2007, S. 635 ff.) überraschenderweise nicht zu finden, obwohl dort alle Begriffe zusammengestellt sind, die in dem erwähnten Band „thematisiert und diskutiert“ werden und „die für das Lehren und Lernen fremder Sprachen und deren Erforschung von Bedeutung sind“. Er taucht jedoch in dem von Barkowski und Krumm im Jahr 2010 herausgegebenen „Fachlexikon DaF und DaZ“ auf und wird von Mohr (2010, S. 21) folgendermaßen definiert:

Authentizität, die: Eigenschaft von Texten aber auch von Beispielsätzen, sozial-interaktiven Handlungen und mediengestütztem Material, die Grundlage unterrichtlichen Sprachenlernens sind. Nach einem sprachlich-materiellen Verständnis von Authentizität ist dieses Material intentional und bedeutungsvoll; es hat außerhalb der Unterrichtssituation Adressaten und Funktionen und enthält relevante, wiedererkennbare textsortenspezifische Merkmale (z. B. Zeitungsartikel, Mietangebote usw.). Kommunikativ orientierte Ansätze des Fremdsprachenlehrens, deren Ziel es ist, die Zielsprache auch im Unterricht ‚natürlich‘ und zweckgebunden zu verwenden, forderten bereits in den frühen 1980er Jahren Authentizität für Sprachmaterialien und Kommunikationsanlässe. Auch im konstruktivistischen Paradigma ist die Authentizität von Kontexten, in denen Sprache gelernt und benutzt wird, ein wichtiges Prinzip. In methodisch-didaktischen Texten werden – oftmals wenig reflektiert – diejenigen Materialien als authentisch bezeichnet, zu denen Lerner in ihrem Alltag vorrangig Zugang haben; Rezeptionsgewohnheiten und Unterhaltungsbedürfnisse der Lerner sind so ebenfalls ein Kriterium für Authentizität und für die Auswahl von Materialien für das unterrichtliche Sprachenlernen.

Die oben zitierte Definition knüpft auf der einen Seite an die Überlegungen von Henrici (1986, S. 253) bezüglich der Authentizität von Texten an, die vor allem daraus resultiert, dass der jeweilige Text nicht für Sprachlernzwecke produziert wurde, d. h. kein didaktischer Text ist, sondern ein Text, der die fremde Sprache, so wie sie von Muttersprachlern gesprochen und geschrieben wird, reproduziert. Andererseits spiegelt sie aber auch die Auffassung der Authentizität von Edelhoff (1985, S. 7; 1999, S. 72) wider, der neben der „sprachlich-linguistischen“ Authentizität auch noch von Authentizität im

„pädagogisch-situativen Sinne“ spricht, d. h. von ihrer „unterrichtlich-interaktiven“ Seite. Mohr (2010) berücksichtigt in ihrer Definition sowohl den Aspekt der Herkunft des jeweiligen Materials und die Intention, mit der es erstellt wurde, als auch die Unterrichts- bzw. Lernsituation und die an der jeweiligen Kommunikation beteiligten Personen. Sie betont auch die Bedeutung erkennbarer, textsortenspezifischer Merkmale (Mitteilungsabsicht, Adressaten in der außerunterrichtlichen Realität, Form), die – wie Krüger (1981, S. 25) anmerkt – selbst dann, wenn der Text für unterrichtliche Zwecke eingesetzt und didaktisiert wird, nicht verloren gehen dürfen.

Authentizität kann also als ein weiterer Begriff oder – besser gesagt – als ein facettenreicher Charakterzug erfasst werden, der in verschiedenen Aspekten des Lehr-Lerndiskurses zur Geltung kommt. Im Folgenden wird die Verbindung dieser polyfunktionalen Auffassung von „Authentizität“ mit verschiedenen Faktoren des Fremdsprachenunterrichts präsentiert, wie sie in den Beiträgen in diesem Band vorkommt.

2. Authentizität der kommunikativen Situation

Das Unterrichtsgeschehen ist eine komplexe Kombination von kommunikativen, sozialen, emotional-affektiven und kognitiven Aspekten. Durch die Unterrichtskommunikation drückt sich die soziale Wirklichkeit aus, die die Unterrichtsgruppe kennzeichnet, es werden aber dadurch auch emotionale und kognitive Prozesse ausgelöst (Becker-Mrotzek & Vogt, 2001, S. 4 ff.).

Authentizität als Merkmal der Kommunikation in sprachunterrichtlichen Kontexten bezieht sich auf Situationen, in denen das sprachliche Handeln der Lernenden authentischen Kommunikationszwecken dient und nicht fremdverordnet ist. Dies setzt den Willen bzw. das Bedürfnis voraus, jemandem etwas mitzuteilen oder etwas von ihm zu erfahren. Huneke und Steinig (2002, S. 95) schreiben in diesem Zusammenhang, dass für die Authentizität der Äußerungen ihre kommunikative Funktion im Gespräch mit der Lehrkraft bzw. mit anderen Lernenden ausschlaggebend sei. Dabei sind Äußerungen vor allem dann als authentisch zu bezeichnen, wenn sie Informationen enthalten, die für ihre Rezipienten neu sind.

Lernende bewältigen im Unterricht Aufgaben, indem sie miteinander kommunizieren. Die Kommunikation ist aber nicht in jedem Fall authentisch, da die Beteiligten nicht immer ein echtes Mitteilungsbedürfnis haben. Das gilt vor allem dann, wenn Kommunikationssituationen nachgestellt werden, was zwingend künstlich wirkt und Lernende entsprechend demotiviert. Wer hat schon Lust dazu, Gespräche über Bahntickets an imaginären Bahnhofsschaltern zu führen? Damit von Authentizität in dem oben beschriebenen Sinne gesprochen werden kann, muss die zu bewältigende Aufgabe einen hohen Realitätsbezug oder eine hohe Relevanz für die Lernenden haben. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn man als Studierende/r einer Erasmus-Studentin bzw. einem Erasmus-Studenten erklären soll, wie die Universität „funktioniert“, oder als Schülerin bzw. Schüler einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler erklären will, welche Hausaufgaben es zu erledigen gibt, bzw. für seine Mitschüler Lernhilfen in Zusammenarbeit mit anderen Schülern vorbereiten will. Lernende können sich in dem Fall in die ihnen zugeteilte Rolle ohne weiteres hineinversetzen, da sie ähnliche Kommunikationsanlässe auch im Alltag erleben bzw. es nachvollziehen können, dass sie derartige Situationen erleben könnten. Ähnlich ist es, wenn Lernende die Möglichkeit bekommen, Meinungen über Themen auszutauschen, die für sie aktuell, interessant, kontrovers o. ä. sind. Hier kann die Kommunikation u. U. auch außerhalb des Unterrichts oder gar asynchron stattfinden – u. a. auch online, z. B. bei Facebook oder in einem Chat.

Derartige Situationen entstehen z. B. dann, wenn Lernende gemeinschaftlich an Aufgaben arbeiten. Projektaufgaben scheinen hierfür geradezu prädestiniert zu sein. Die Arbeit in einem Team erfordert es, dass man sich über die zu erledigenden Aufgaben austauscht, dass man Arbeitsschritte- bzw. Pläne diskutiert usw. Authentische Kommunikation kann aber auch durch den Einsatz von Spielen stimuliert werden. Besonders gut geeignet scheinen hierfür Gesellschaftsspiele zu sein; bei ihrer Auswahl muss allerdings die Interaktion als Kriterium im Vordergrund stehen.

3. Authentizität der Aufgabenstellung und -ausführung

Von Authentizität der Aufgabenstellung, der auch die Authentizität der Aufgabenausführung entspricht, kann dann die Rede sein, wenn die Aufgaben eine gleichmäßige Entwicklung aller sprachlichen Fertigkeiten fördern, was dem Sprachgebrauch bzw. dem Spracherwerb in außerunterrichtlichen Kontexten gleicht. Dementsprechend gehen die Lernenden bei der Lösung der Aufgabe bzw. bei der Bewältigung des jeweiligen Lernproblems so vor, wie sie das auch außerhalb des Unterrichts, also im realen Leben, tun würden. In diesem Fall kombiniert sich die Forderung nach Verwendung „echter“ Materialien mit dem Umgang mit ihnen, was sich in authentischen Arbeits- und Interaktionsformen widerspiegelt. Das passiert, wenn realitätsnahe Übungen in authentische Handlungszusammenhänge eingebettet werden und die Zielsetzung der Aktivitäten und der Materialien nach Bedarf der Zielgruppe funktional orientiert ist.

Im berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht wird der Anspruch an Authentizität auf die Erzeugung von Realitätskonformität dekliniert, wobei die praktischen Vorteile der Reproduzierbarkeit von sprachspezifischen Materialien und fachbedingten sprachlichen Handlungen im Berufsleben genutzt werden. Hier geht es um die Anpassung des didaktischen Inputs an reale kommunikative Abläufe und um die Forderung einer beruflichen Rollenadäquatheit von Seiten der Lernenden. In der Ausführung einer Aufgabe, wie z. B. „Vorbereitung einer Dienstreise“, muss die spezifische Aufgabenstellung detailliert beschrieben werden und der beruflichen Realität entsprechen, so wie das Diktieren und Erstellen einer Einkaufsliste in einen authentischen und glaubwürdigen Handlungszusammenhang, wie z. B. in den Kontext von Pflegehaushaltshilfen, eingebettet werden muss.

4. Authentizität der Sprache und der Texte

Authentizität kann auch auf Materialien bezogen werden, in die nicht didaktisch eingegriffen wurde, um bestimmte pädagogische Ziele zu erreichen. Aus

einer sprachlichen Perspektive wurden also Texte, die ursprünglich für Muttersprachler geschaffen wurden, nicht verkürzt bzw. vereinfacht, um dem Sprachbeherrschungsniveau der jeweiligen Lerngruppe angepasst zu werden. Hier geht es meistens um eine – zunächst rezeptive – Erfahrung, die der Kommunikation zwischen Muttersprachlern gleicht. Das wirkt besonders motivierend und angstabbauend gegenüber der Fremdsprache, wenn die Lernerfahrung in einer hypermedialen Umgebung stattfindet, die den meisten Lernenden bereits bekannt, sogar vertraut ist. Verschiedene Kompetenzen spielen hier eine wichtige Rolle: die fremdsprachliche, aber auch die soziokulturelle und die hypermediale. Eine solche Kombination von Fertigkeiten kann man durch die Anwendung von Onlinetexten fördern.

Die Analyse einer Web-Seite mit dem Ziel durchzuführen, Informationen eigenständig zu suchen und zu identifizieren, ihre Angemessenheit kritisch zu bewerten und dazu aus einer interkulturellen Perspektive Stellung zu beziehen geht über die übliche Aufgabenstellung im Fremdsprachenunterricht hinaus. Ein weiteres Beispiel des kritischen Sich-Auseinandersetzens mit online-Texten bildet die Analyse von Web-Seiten deutscher Unternehmen aus der Perspektive fachwirtschaftlicher Kommunikation. In diesem Fall können das strategische Vorgehen und die Effizienz der Unternehmenskommunikation unter die Lupe genommen werden und die sprachlichen Mittel, die eingesetzt werden, analysiert und nach deren Angemessenheit zum beabsichtigten Werbeziel bewertet.

5. Authentizität der Inhalte und der Emotionen

Anders geht es, wenn auch Bilder, besonders bewegte Bilder, im Vordergrund stehen. Ihr Einsatz in Lehr- und Lernkontexten entspricht einerseits den Erwartungen, Gewohnheiten und Bedürfnissen von Lernenden; andererseits unterstützt er auch die Entwicklung von Kompetenzen, die als Ziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens betrachtet werden, insbesondere der interkulturellen Kompetenz. Filme sind „authentische Kulturprodukte und Teil der (populären) Kulturen der Zielsprachenländer“ (Welke & Chudak, 2010,

S. 483). Film ist zwar „Medium der Inszenierung und Simulation von Wirklichkeit“ (ebd.), womit auch bestimmte Gefahren zusammenhängen, deren man sich bewusst sein sollte. Indem man mit Filmen arbeitet, schafft man den Lernenden die Möglichkeit, in die für sie ggf. fremde Zielkultur(en) hineinzusehen, man fördert – u. a. durch entsprechende Aufgabenstellungen – auch die Reflexion über diese Kultur(en) und bereitet sie so auch auf die Begegnung mit ihnen vor. Ein großer Vorteil des Einsatzes von Bildern – ob bewegt oder nicht – ist dabei die Tatsache, dass sie Emotionen auslösen. Das hat wiederum zur Folge, dass sie – sofern sie richtig gewählt werden – einerseits die Motivation der Lernenden positiv zu beeinflussen imstande sind und andererseits Erlebnisse fördern, die das Einprägen von Informationen unterstützen und Auslöser von – u. U. auch autonomen – Lernaktivitäten sein können (vgl. Chudak, 2015).

So haben beispielsweise ikonische Mittel in Werbespots die Funktion, einerseits emotional einzuwirken, andererseits kulturelle Informationen zu vermitteln: Bilder sind bei weitem die wichtigsten Träger interkultureller Elemente (vgl. Nardi, 2015, S. 118 ff.). In beiden Fällen weist die Rezeption von Werbung in der Fremdsprache und aus der fremden Kultur Authentizität aus, sowohl in den rezipierten Inhalten wie auch in den rezipierten Emotionen. Aus der emotionalen Perspektive wirken die Werbebilder durch ihre Schönheit, manchmal aber auch durch Ironie und Karikatur. Auf der kognitiven Seite enthalten Werbespots meistens implizite oder auch explizite Aussagen über die Kultur des Landes, in dem sie entstanden sind, z. B. Umgang mit Verhaltensformen, spezifische Handlungsweisen oder einfach sachliche Informationen. Insbesondere geht es um landeskundliche Informationen, die äußerst aktuell und wirklichkeitsbezogen sind.

Dank beider Aspekte eignen sich Werbespots zur Aufmerksamkeits- und Interessenserregung seitens des Publikums; zwei Aspekte, die das stabile Abspeichern von Inhalten fördern. Im Falle eines fremdsprachenlernenden Publikums gelten sie als wirksames Mittel zum Ausbau interkultureller Kompetenz und zur Verstärkung der Motivation.

Werbespots können aus einem kommunikationswissenschaftlichen Gesichtspunkt angesehen werden: Der Kontakt zwischen Sender und Empfänger rückt

in den Mittelpunkt – zusammen mit dem strategischen Verhalten, das eingesetzt wird, um beim Publikum bestimmte Assoziationen auszulösen und es zur Anschaffung des Produkts zu bewegen. Das sind Strategien, die Werbung weltweit einsetzt und die von Fremdsprachenlernenden leicht erkannt werden können, was einerseits ein Gefühl der Vertrautheit gegenüber dem Dokument in der Fremdsprache schafft, andererseits eine kritische Stellungnahme zur Funktionsweise der Werbung fördern kann. Der Schwerpunkt kann aber auch auf spielerische Aspekte des Textes gelegt werden, die geläufige Klischees ironisch brechen. Schließlich ist die Diskussion über die Konstruktion von Authentizität der Werbung im kulturwissenschaftlichen Sinne zu erwähnen. Aus dieser Perspektive geht der Begriff über die gängige Bedeutung hinaus, die im fremdsprachlich-didaktischen Bereich bekannt ist, um die Glaubwürdigkeit solcher Dokumente in Frage zu stellen.

6. Authentizität im Sinne hoher Okkurrenz

Ein weiterer Faktor, der die Auswahl der jeweils im Unterricht einzusetzenden Materialien beeinflusst, sind der darin verwendete Wortschatz und die darin vorkommenden grammatischen Strukturen. Entscheidend ist hierbei neben ihrer Komplexität bzw. ihrem Schwierigkeitsgrad auch die Frage danach, ob die genannten Elemente in der (Alltags-)Kommunikation entsprechend häufig vorkommen, ob sie in den für die jeweiligen Lernenden relevanten Situationen des Alltags- und Berufslebens anwendbar sind.

Es kann davon ausgegangen werden, dass man im Falle von Lernenden, die keine spezifischen Lernziele verfolgen, die beispielsweise mit ihrem Beruf verbunden sind, sich danach richten sollte, welchen Texten diese Lernenden in der zielkulturellen Welt häufig begegnen werden. Zweifelsfrei zählen dazu neben diversen Gebrauchstexten, wie Bedienungsanleitungen, Formularen unterschiedlicher Art, Kochrezepten, Kommentaren o. Ä., auch Werbetexte, die daher sowohl in schriftlicher Form als auch in Form von filmischen Texten Eingang in das Repertoire der im Unterricht verwendeten Materialien finden sollten.

7. Authentizität im Lernprozess

Lernen findet größtenteils außerhalb des Klassenzimmers statt. Lernende müssen mit Lernstrategien und -techniken ausgestattet werden, die ihnen das selbständige (Weiter-)Lernen ermöglichen. In den heutigen Zeiten, die sich durch die fortschreitende *Mediatisierung der Alltagswelt*, d. h. die Entwicklung und vielfältige Verwendung neuer Kommunikationsmedien sowie immer komplexerer medialer Kommunikationsformen auszeichnen, was – wie u. a. Krotz (2007, S. 37 f.) schreibt – zur Veränderung der Gesellschaft und Kultur führe, muss damit gerechnet werden, dass sich auch die Art und Weise ändert, wie gelernt wird. Es ist anzunehmen, dass Lernende unter dem Einfluss der sie umgebenden Welt ihr Lernverhalten modifizieren und u. a. auf Medien zurückgreifen, die von der Didaktik immer noch als „neue Medien“ betrachtet werden, obwohl sie seit längerer Zeit eine recht breite Verwendung haben. Gemeint ist hiermit vor allem das Lernen am Computer mit Hilfe des Internets bzw. bestimmter (Web-)Tools. All das bringt bestimmte Vorteile mit sich. Die Lernenden können im WWW auf eine praktisch unbeschränkte Menge von authentischen Sprachverwendungsbeispielen zurückgreifen, sie nach den eigenen Interessen wählen und für Lernzwecke verwenden. Andererseits werden sie aber mit bestimmten Problemen konfrontiert, die vor allem daraus resultieren, dass ihr Sprachniveau ihnen die Rezeption der so gefundenen Texte nicht immer oder sogar in den meisten Fällen nur schwer möglich oder sogar unmöglich macht. Hier stehen ihnen aber bestimmte Werkzeuge – z. B. Programme – zur Verfügung, die effizientes Lernen ermöglichen.

Die Verwendung von Medien im Lehr- und Lernprozess fördert außerdem die Authentisierung, d. h. einen Prozess, in dessen Rahmen durch Interaktion mit dem jeweils eingesetzten Bild, Lesetext, Film u. a. und den Lernenden Sinn und Bedeutung ausgehandelt werden. Es ist nämlich zu bedenken, dass Authentizität nicht nur als Produkt – im Sinne eines Originaltextes –, sondern durchaus auch – wie van Lier (1996, S. 125 ff.) schreibt – als Prozess der Validierung betrachtet werden kann. Diesen Prozess gilt es durch entsprechende Aufgaben auszulösen, zu deren Lösung sich der Lernende mit seinen Kompetenzen bewusst einbringt. Durch den Prozess der Authentisierung entsteht authentisches Lernen.

8. Schlusswort

Die Skizzierung der hier angedeuteten Aspekte ist nicht als erschöpfende Behandlung des Themas „Authentizität“ zu verstehen¹. Sie zielt eher einerseits darauf ab, die Komplexität des Phänomens zu erhellen, das sich in ständiger Entwicklung befindet. Andererseits ist das Ziel dieses Beitrags, die entscheidende Bedeutung zu unterstreichen, die dieser Faktor in der Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache insbesondere und im didaktischen Kontext im Allgemeinen spielt.

Literaturverzeichnis

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2003). *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen* (Schriftenreihe Orbis, Bd. 13). Hamburg: Kovač.
- Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2001). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Brinitzer, M. et al. (2014). *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- 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.
- Chudak, S. (2015). Miejsca pamięci narodowej w nauczaniu języków obcych. Cele i sposoby łączenia aktywności poznawczych uczniów z przeżyciami emocjonalnymi. *Lingwistyka stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik*, 12, Zugriff über www.ls.uw.edu.pl

1 Zur Ergänzung der in dem vorliegenden Beitrag angesprochenen Aspekte vgl. die Beiträge zur Sektion F3 „Authentische Lehrmaterialien“ in diesem Band.

- Edelhoff, C. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In Edelhoff, C. (Hrsg.), *Authentische Texte im Deutschunterricht* (S. 7–30). Ismaning: Hueber.
- Edelhoff, C. (1999). Lehrwerke und Autonomie. In C. Edelhoff & R. Weskamp (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen* (S. 63–78). Ismaning: Hueber.
- Engel, U., Krumm H.-J. & Wierlacher, A. (1977). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache* (Bd. 1). Heidelberg: Groos.
- Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit (2001). *GER. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Henrici, G. (1986). *Studienbuch. Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn: Schöningh.
- Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2002). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (3., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: ESV.
- Kaikkonen, P. (2002). Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 29, 3–12.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, M. (1981). Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In G. Neuner, M. Krüger & U. Grever (Hrsg.), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* (S. 17–28). Berlin: Langenscheidt.
- Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34, 543–561.
- Mohr, I. (2010). Authentizität. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 21). Tübingen: Francke.
- Nardi, A. (2015). Interkulturelle Spuren in DaF-Lehrwerken. Eine funktional-pragmatische Perspektive. In C. Ehrhardt & M. P. Scialdone (Hrsg.), *Die deutsch-italienische Kommunikation. Theorie und Praxis der Interkultur* (S. 111–134). Münster: Waxmann.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

- Nodari, C. (1995). *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung*. Aarau: Sauerländer.
- Reinfried, M. & Volkmann, L. (2012). Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen und Nutzungsmöglichkeiten. In M. Reinfried & L. Volkmann (Hrsg.), *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen* (S. 9–39). Frankfurt a. M.: Lang.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman.
- Welke, T. & Chudak, S. (2010). Thesen zur Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *IDV-Magazin. Beiträge der IDT 2009, Jena/Weimar*. Bd. 2, 482–486. Zugriff am 14.12.2014 über www.idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin82.pdf

Erstellen eines mehrsprachigen Bildwörterbuchs: Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht mit Flüchtlingen

Ulrike Grond – München, Lehrerin

Abstract

Mit aktuellen politischen Entwicklungen sind unterschiedliche Migrationsbewegungen verbunden. Jugendliche Migranten sind im deutschsprachigen Raum schulpflichtig. Neben qualifizierten Lehrkräften für diese Lerngruppen bzw. Klassen mangelt es auch an spezifischen – authentischen – Arbeitsmaterialien, die es ermöglichen, Sprachkompetenz, orientiert an den Bedürfnissen der Schülergruppe, aufzubauen. In diesem Artikel wird eine Unterrichtssequenz aufgezeigt, in der die Schüler selbst ein mehrsprachiges Bildwörterbuch – hier zum Themenbereich *Lernen* – erstellt haben. Der Unterrichtssequenz gehen theoretische Überlegungen voraus.

1. Heterogenität in Klassen für Flüchtlinge

Klassen bzw. Lerngruppen, in denen überwiegend Flüchtlinge beschult werden, zeichnen sich durch eine große Heterogenität aus, die sich auf verschiedene Aspekte bezieht: Unterschiede bezüglich der Herkunftsländer, der Migrationsbiographie, des soziokulturellen Milieus, der bisherigen Beschulung, der individuellen Mehrsprachigkeit, Alphabetisierung und der kognitiven Kompetenzen sind nur wenige Stichpunkte und beschreiben die vielfältige Zusammensetzung der Klassen nur unzureichend (vgl. auch Abschnitt 4.3.). Diese Heterogenität muss im Alltag meist von einer einzelnen Lehrkraft aufgefangen werden. Gleichzeitig fehlt es oft an geeignetem Material, um alle Schüler angemessen fördern zu können. Dementsprechend sind

Individualisierung und Differenzierung Unterrichtsprinzipien, die im Unterricht Deutsch als Zweitsprache sowie im sprachsensiblen Fachunterricht von besonderer Bedeutung sind. Diese Prinzipien lassen sich beim Erstellen des Bildwörterbuchs gut verwirklichen, so dass eine breite Aktivierung der Schüler gewährleistet ist.

2. Arbeit am mehrsprachigen Bildwörterbuch als Möglichkeit zum schüleraktiven Wortschatzerwerb

Für Sprachanfänger stellt der Wortschatz einen wichtigen Schwerpunkt beim Spracherwerb dar. In der Didaktik gibt es aus diachroner Perspektive zahlreiche Entwicklungen, die je nach Ausrichtung unterschiedliche Teilbereiche in den Mittelpunkt stellen. Die verschiedenen Ansätze haben gemeinsam, dass der (über-)korrekte Sprachgebrauch, wie er beispielsweise in der Grammatik-Übersetzungs-Methode und der *pattern-drill*-Methode vermittelt wurde, in den Hintergrund und neben dem authentischen Sprachgebrauch zunehmend der Wortschatz in den Mittelpunkt rückt (Köster, 2010). Der Lehrplan Deutsch als Zweitsprache in Bayern (2002, S. 7) behandelt im Grundlagenteil den Spracherwerb als interaktiven Wachstumsprozess und erläutert, dass „Schüleraktivitäten, Lernszenarien mit verschiedenen Impulsen und das Internet“ (ebd.) „authentische Kommunikationssituationen“ (ebd.) ermöglichen und somit zur „systematischen Verbesserung der sprachlichen Kompetenz“ (ebd.) führen. Authentische Kommunikationssituationen sind immer auch durch authentische Kommunikationsbedürfnisse geprägt. In diesem Zusammenhang wird im o. g. Lehrplan (2002, S. 47) als eine mögliche Schüleraktivität vorgeschlagen, ein mehrsprachiges Bildwörterheft anzulegen. Auf diese Weise lassen sich Wortschatzerwerb bzw. -festigung und authentischer Sprachgebrauch im Unterrichtsalltag verbinden: Die Schüler handeln in authentischen Situationen und können so ihren schulischen Wortschatz ausbauen. Das im Rahmen der Unterrichtssequenz entstandene mehrsprachige Bildwörterbuch zum Themenfeld *Lernen* beinhaltet grundlegende Begriffe der schulischen Bildungssprache, mit denen die Schüler im Alltag zum Teil bereits in der ersten Schulstunde in Deutschland konfrontiert sind.

3. Theoretische Grundlagen

Bei der Umsetzung der Sequenz werden verschiedene theoretische Grundlagen berücksichtigt, die im Folgenden kurz dargestellt werden. Neben dem Lernen mit Bildern – das Schlagwort ist hier z. B. die *visual literacy* – wird der (mehrsprachige) Wortschatzerwerb im Zusammenhang mit dem mehrsprachigen mentalen Lexikon thematisiert.

3.1 Lernen mit Bildern im DaZ-Unterricht

Die Bildebene wird grundlegend durch dargestellte Personen, Gegenstände bzw. Situationen konstituiert. Die Wirkung des Bildes hängt neben diesen immanenten Bildeigenschaften auch von den individuellen Voraussetzungen des Betrachters sowie den Lernumständen, wie z. B. der Aufgabenstellung und der Dauer der Bildbetrachtung, ab (Hecke & Suhrkamp, 2010, S. 11). Bei der Arbeit mit Bildern in multikulturellen Klassen sind demnach verschiedene Aspekte zu beachten, so z. B. die Repräsentation der dargestellten Konzepte. Diese sind individuell ausgeprägt, kulturell geprägt und durch Sozialisation beeinflusst. So ist z. B. der Tageslichtprojektor nicht in allen Kulturen bekannt und es gibt auch keine Bezeichnung dafür in der jeweiligen Sprache. Die funktionelle Leistung des Projizierens wird in einzelnen Kulturen anders realisiert. Der Tageslichtprojektor zählt nicht zu den alltäglichen Einrichtungsgegenständen der Schulen, sondern wird nur an wenigen Privatschulen benutzt und ist somit den Flüchtlingen oft unbekannt. Der Einsatz von Bildern oder von Objekten mit Hilfe des Tageslichtprojektors dient an dieser Stelle also dazu, ein gemeinsames Referenzobjekt herzustellen bzw. zu thematisieren sowie die Schüler mit Gegenständen der deutschen Schulkultur vertraut zu machen. Die Lernenden werden dadurch befähigt, an der alltäglichen (schulischen) Kommunikation teilzunehmen (Hallet, 2010, S. 28 ff.).

Bildern werden nach Hallet (ebd.) im fremd- bzw. zweitsprachlichen Unterricht verschiedene Funktionen zugeschrieben, von denen sich vier im vorliegenden Bildwörterbuch wiederfinden: Bilder haben eine kognitive Funktion, d. h. sie erleichtern das Wahrnehmen und Wiedererkennen. Sie wirken auch

illustrativ, d. h. sie veranschaulichen einen bestimmten Begriff. So veranschaulicht z. B. das Foto einer grünen Schultafel das Wort „Tafel“ (und dient wiederum dazu, ein gemeinsames Konzept herzustellen). Bildern wird auch eine semantische Funktion zugeschrieben, d. h. sie stellen z. B. Objekte oder Handlungen dar, um entweder vom Lernenden in fremdsprachliche Äußerungen überführt zu werden (so z. B. während der Entstehung des Buches) oder deren Verständnis zu erleichtern (so z. B. während der späteren Arbeit mit dem Bildwörterbuch). Hierbei sind unterschiedliche semiotische Prozesse zu berücksichtigen, da der Inhalt verstanden und die Bedeutung dekodiert werden muss. Diese Entschlüsselung stellt aber im fremd- bzw. zweitsprachlichen Unterricht oft eine Schwierigkeit dar, da u. a. durch fehlendes kulturelles Wissen oder fehlendes Weltwissen, durch (kulturell) ungewohnte oder nicht eindeutige Darstellungsperspektiven oder -arten der Prozess der Dekodierung erschwert wird. In enger Verbindung zur semantischen Funktion ist die repräsentative Wirkung zu sehen, die dem (inter-)kulturellen bzw. landeskundlichen Lernen dient. Abbildungen und Darstellungen sollen in diesem Kontext Ausschnitte aus einer fremden Kultur vermitteln. Mit der bildästhetischen Funktion nennt Hallet (ebd.) einen weiteren Aspekt, der im Rahmen der Unterrichtssequenz aber zu vernachlässigen ist, da das Fotografieren als Prozess und das Foto als Produkt nur eine dem Spracherwerb dienende Funktion hat und nicht im Mittelpunkt des Unterrichts steht.

Ein grundsätzliches Ziel der Arbeit mit Bildern im fremd- bzw. zweitsprachlichen Unterricht muss es daher sein, den Lernenden bei der Ausbildung der visuellen Kompetenz zu unterstützen. Dies ist besonders für Lernende im zweitsprachlichen Kontext von besonderer Bedeutung, da sie in der heutigen Zeit ständig mit den unterschiedlichsten (visuellen) Medien im Alltag konfrontiert werden. Diese visuelle Kompetenz, auch *visual literacy* genannt, wird heute neben den vier Grundfertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Schreiben und Leseverstehen als fünfte Fertigkeit im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht postuliert (Hecke & Suhrkamp, 2010, S. 13 f.) und beinhaltet die Fähigkeit, „visuelle Informationen zu extrahieren und zu verstehen, aber auch selbst visuelle Informationen zu erstellen und mit anderen kommunizieren zu

können“ (Lewalter, 1997, S. 44). Sie umfasst somit also sowohl eine produktive als auch eine rezeptive Komponente (Grond, 2012, S. 99).

In dem vorliegenden Beitrag stehen bei der Erstellung sowohl die produktive Komponente (im Moment des Fotografierens) als auch die rezeptive Komponente (bei der Arbeit mit den Fotos) im Zentrum. Nicht nur für die Produktion, sondern auch für die Rezeption gilt es, interkulturelle Spezifika zu berücksichtigen; so sind Lernende z. B. mit unterschiedlichen Darstellungskonventionen vertraut, die nicht nur die Leserichtung, sondern auch die Symbolik beeinflussen können (Hecke & Suhrkamp, 2010, S. 16).

3.2 Prinzipien der Wortschatzvermittlung

Wie bereits in Abschnitt 2 deutlich wurde, geht man heute davon aus, dass Gedächtnisinhalte in mentalen Modellen repräsentiert werden, die aus semantischen Netzwerken bestehen. Aitchinson (1997, S. 304) spricht in Bezug auf den Wortschatz von einem mentalen Lexikon, in dem die Wörter in semantischen Netzwerken angeordnet sind. Lexikalisches Wissen wird in Anlehnung an die oben ausgeführten kognitionstheoretischen Grundlagen in einem mentalen Lexikon gespeichert, das nicht nur die lexikalischen Einheiten der Sprache, sondern auch ihre Verstehens- und Verwendungsprinzipien umfasst (Köster, 2010, S. 887). Dabei sind nach Scherfer (1994) jeweils die unterschiedlichen Bedeutungskomponenten berücksichtigt: phonologisch, orthographisch, morphologisch, syntaktisch, semantisch sowie die relevanten Informationen in pragmatischer Perspektive und in Bezug auf das jeweilige Sprachregister. Es lassen sich Vernetzungen der lexikalischen Einheiten in unterschiedlichen Beziehungsnetzen, wie z. B. Wort- und Klangnetzen, nachweisen (Neveling, 2005, S. 28), wobei die Organisation in Sachnetzen besonders dominant zu sein scheint (Kielhöfer, 1994, S. 211). Bei der praktischen Umsetzung wurde daher darauf geachtet, dass die Stunden zum neuen Wortschatz nach thematischen Zusammenhängen geordnet sind.

Beim Aufbau des bi- bzw. multilingualen Netzwerkes wird davon ausgegangen, dass Mutter- und Fremdsprache(n) interagieren und die Lexeme in einem

einzigsten Speichersystem repräsentiert sind. Das fremdsprachliche Lernerlexikon befindet sich jedoch noch im Auf- bzw. Umbau und ist somit lückenhaft und instabil. Neue Daten werden somit immer in Rückgriff auf das vorhandene Welt- und Sprachwissen verarbeitet (Raupach, 1994, S. 19 ff.), womit eine grundlegende theoretische Erklärung der Mehrsprachigkeitsdidaktik gegeben ist (vgl. auch Plieger, 2006).

Neben dem Aufbau des mentalen Lexikons sind weitere allgemeine Prinzipien der Wortschatzvermittlung bei der Erstellung des Bildwörterbuchs verwirklicht: der Semantisierungsprozess, der in erster Linie visuell bzw. durch konkrete Anschauung erfolgt; die kulturbezogene Bedeutungsvermittlung, die bei Bedarf durch praktisches Ausprobieren im Klassenraum erfolgen kann; die systematische Wortschatzvermittlung, da der Wortschatz in Kontexten und Sinnzusammenhängen situativ eingebettet wird; die Lernerorientierung, da der Wortschatz der Lebenswelt der Schüler entspringt, und das Üben und Wiederholen von Wortschatz, das von selbst bei der Erstellung geschieht, sowie die Arbeit mit dem Wörterbuch. Ein weiteres wichtiges Prinzip, die Phonologisierung, die bei Köster (2010, S. 888 ff.) allerdings nicht angeführt wird, ist in der Sequenz ebenfalls realisiert und erfolgt im Unterricht im engen Zusammenhang mit der Semantisierung.

4. Unterrichtliche Grundlagen

4.1 Das Themenfeld *Lernen* als Teilbereich des Lehrplans Deutsch als Zweitsprache

Der bayrische Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache (2002) setzt sich aus den Grundlagen des DaZ-Unterrichts, dem Anforderungsprofil, das die Fähigkeiten und Kompetenzen umfasst, die ein Lernender erreichen soll, den Leitgedanken für den Unterricht sowie aus verschiedenen Lernfeldern zusammen. Bezugnehmend auf die Bedürfnisse der jeweiligen Altersgruppen liegen für die Grund- und Mittelschule unterschiedliche Inhalte vor, die jeweils in Grund- und Aufbaukurs untergliedert sind. Jeder Kurs besteht aus sechs

Lernfeldern: *ich und du, lernen, sich orientieren, miteinander leben, was mir wichtig ist, und sich wohlfühlen.*

Flüchtlinge sind, wie oben bereits ausgeführt, in Deutschland schulpflichtig. In Abhängigkeit von ihrem festgestellten Alter werden sie in Bayern dabei entweder der Grundschule (Elementarbereich), der Mittelschule (Sekundarstufe I) oder der Berufsschule (Sekundarstufe II) zugeteilt. Um dem Unterricht folgen zu können, ist es existenziell, dass die Schüler wesentliche fachsprachliche Begriffe verstehen und anwenden können. Deswegen bezieht sich die vorliegende Sequenz auf wichtige Begriffe rund um das Thema *Lernen*.

4.2 Lernziele

Neben verschiedenen individuellen Lernzielen sowie Lernzielen, die sich auf andere Bereiche (wie z. B. soziale und ästhetische Komponenten) beziehen, lassen sich für den DaZ-Bereich folgende Lernziele festlegen:

- Das Groblernziel der vorliegenden Sequenz ist es, den Wortschatz zum Themenfeld Lernen zu erweitern und zu festigen.
- Die Feinlernziele der Sequenz sind: Die Schüler und Schülerinnen können:
 - ihren vorhandenen Wortschatz zum Themenfeld *Lernen* reaktivieren, indem sie zu selbsterstellten Fotos sprechen bzw. schreiben.
 - ihre vorhandenen Kenntnisse im Bereich Genera, Plural und Tempora reaktivieren, indem sie den Substantiven Genera bzw. Pluralformen sowie den Verben Zeitformen zuordnen.
 - ihre individuellen Wortschatzbedürfnisse mitteilen, indem sie in arbeitsteiliger Gruppenarbeit fotografieren.
 - ihren Wortschatz zum Themenfeld *Lernen* erweitern, indem sie miteinander arbeiten und voneinander Wörter, Genera oder Zeitformen lernen können.
 - sich in ihrer individuellen Mehrsprachigkeit wertgeschätzt fühlen, indem sie ihre Hauptsprache in die Erstellung des Bildwörterbuchs einbringen.
 - sich in ihrer individuellen deutschen Sprachkompetenz wertgeschätzt fühlen, indem sie einander lehren und voneinander lernen.

- erste Präsentationserfahrungen in der deutschen Sprache im sicheren schulischen Umfeld sammeln, indem sie ihre Arbeit anderen (Sprachlern-) Klassen bzw. -kursen vorstellen.

Obwohl der Schwerpunkt auf dem Wortschatzerwerb liegt, ist diese Sequenz dennoch integrativ angelegt: Die Handlungsorientierung sowie der Lebensweltbezug und somit die Schülerorientierung stehen im Mittelpunkt jeder einzelnen Unterrichtsstunde.

4.3 Spezifika der Lerngruppe

Klassen, in denen Flüchtlinge beschult werden, weisen naturbedingt eine äußerst heterogene Zusammensetzung auf (vgl. auch Abschnitt 1). So sind im Allgemeinen Unterschiede bei den äußeren Faktoren, also im Wesentlichen bei den Herkunftsländern, der Aufenthaltsdauer sowie dem Aufenthaltsstatus, der Dauer der Beschulung, dem Alter, dem soziokulturellen Milieu, den Schulerfahrungen, dem sozialen Umfeld und den Migrationserfahrungen, zu finden. Hinzu kommen unterschiedliche innere Faktoren wie z. B. Lerngewohnheiten, Lernstrategien, Lerntyp, Alphabetisierung, *visual literacy* u. v. m.

Die Sprachlernklasse, die hier als Beispiel dient, setzt sich während der Sequenz aus 22 Schülern, d. h. aus acht Schülerinnen und 14 Schülern zusammen. 14 Schüler sind bereits seit Schuljahresbeginn im September in diesem Klassenverband, ein Schüler kam im Oktober hinzu, ein Schüler sowie eine Schülerin im November, zwei Schüler im Dezember sowie ein Schüler und zwei Schwestern im Januar. Die Sequenz wurde schließlich im März begonnen.

Wie in solchen Sprachlernklassen üblich ist, zeichnet sich auch diese Klasse durch eine besondere Heterogenität auf mehreren Ebenen aus: Das Alter der Schüler umfasst eine Spanne von gut zwölf bis knapp 16 Jahren, die Herkunftsländer der Schüler sind sowohl der osteuropäische Raum (Bulgarien, Rumänien, Russland), aktuelle Kriegs- und Krisengebiete (wie der Irak, Syrien und Afghanistan) als auch Eritrea und Spanien. Neben den unterschiedlichsten Ursachen der Migration sind auch verschiedene soziale Schichten und Familienkonstellationen miteinander in einem Klassenverband konfrontiert:

Während einige Schüler mit ihrer Familie, deren Teilen oder weiter entfernten Verwandten nach Deutschland gekommen sind, wohnen andere wiederum bei „Bekannten“. Weitere neun Schüler sind als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge vor Ort.

Zusätzliche Differenzen lassen sich bezüglich der Aufenthaltsdauer feststellen: Von den Schülern, die bereits seit September des laufenden Schuljahres in der Klasse sind, sind die meisten jedoch erst seit Juli des vorangehenden Schuljahres oder später in Deutschland gemeldet. Auch wenn sich nicht alle Zeiträume genauer festlegen lassen, so werden drei Großgruppen deutlich: Schüler, die bereits in unterschiedlichem Umfang in Deutschland beschult worden sind; Schüler, die durchgängig in ihrem Heimatland beschult worden sind, sowie Schüler, die angeben, in ihrem Heimatland zumindest teilweise beschult worden zu sein. Einige der Schüler sind direkt aus dem Heimatland in die aktuelle Sprachlernklasse gekommen, andere haben bereits ein Jahr in einer anderen Beschulungsform verbracht – wieder andere haben dagegen eine jahrelange Migration hinter sich.

Auf sprachlicher Ebene ist festzuhalten, dass sich das Niveau der Klasse bei einigen neu hinzugekommenen sowie den schwächeren Schülern aus der Gruppe, die bereits seit September im Klassenverband ist, auf A0 des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ (2001) befindet. Während einige Schüler absolute Nullanfänger sind und außerhalb des schulischen Unterrichts überhaupt keinen Kontakt zur deutschen Sprache haben, sind andere Schüler jedoch schon länger in Deutschland beschult worden und haben dadurch erste Grundkenntnisse (Niveau A1.1) erworben und Kontakt zu anderen Personen, mit denen sie gegebenenfalls – zum Teil – auch Deutsch außerhalb des Unterrichts sprechen (könnten). Die schulische Fachsprache wird auf diesem Weg jedoch nicht erworben.

Auf kognitiver Ebene weisen diese Sprachlernklassen ebenfalls eine Besonderheit auf: Schüler, die der Schulpflicht unterliegen und staatliche Schulen besuchen, werden gemäß ihrem Sprachstand diesen Klassen zugewiesen. Dies hat zur Folge, dass Schüler unterschiedlicher kognitiver Kapazitäten in einem

Klassenverband versammelt sind und somit Schüler, die bei besseren Sprachkenntnissen eine Realschule oder ein Gymnasium besuchen könnten, ebenfalls die Mittelschule besuchen (müssen).

Aus den genannten Faktoren lässt sich schlussfolgern, dass bezüglich der Lehr-Lern-Situation ebenfalls große Divergenzen vorliegen, die im vorliegenden Fall noch dadurch potenziert werden, dass in der Klasse mehrere Lehrende unterrichten, die jeweils einen unterschiedlichen Unterrichtsstil in die Klasse bringen. Auf methodischer Ebene muss zusätzlich beachtet werden, dass einige Schüler bereits in anderen Kulturkreisen schulisch sozialisiert worden sind. Je nach Herkunftsland sind schüleraktive(re) Unterrichtsformen also vollkommen unbekannt und müssen erst nach und nach eingeführt werden. Hierzu muss aber auf eine Metasprache zurückgegriffen werden und somit können erklärungsintensive Arbeitsformen erst langsam eingeführt werden. Aus dem gleichen Grund sind Arbeitsaufträge so einfach wie möglich zu halten und werden durch Gestik und Mimik nonverbal unterstützt.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass die Beschulung in Flüchtlingsklassen im Schulsystem eine besondere Herausforderung darstellt. Die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache gibt hierzu wesentliche Impulse. Für eine adäquate Beschulung im Flüchtlingsbereich im Schulsystem müssen jedoch Anpassungen vorgenommen werden. Für eine Entwicklung einer solchen „(schulischen) Flüchtlingsdidaktik“ sind z. B. auch Impulse aus der muttersprachlichen Deutschdidaktik und der Psychologie einzubeziehen, jedoch entsprechend der Zielgruppe zu modifizieren.

5. Aufbau des Bildwörterbuchs

Korrespondierend zu den theoretischen Ausführungen in Abschnitt 3 werden zu Beginn der Sequenz von den Schülern unterschiedliche Themenbereiche des Bildwörterbuchs festgelegt, die dann mit Fotos bzw. Wörtern im Sinne der

oben ausgeführten semantischen Netzwerke gefüllt werden. Die Wortauswahl obliegt dabei im Wesentlichen dem Ermessen der Klasse, d. h. den Benennungsbedürfnissen der jugendlichen Schüler.

Der Aufbau der Bildseiten erfolgt den potenziellen neuronalen Vernetzungen entsprechend, die einzelnen Bilder bzw. Computervisualisierungen werden im Verlauf der Sequenz mit dem entsprechenden deutschen Wort sowie je nach Wortart mit Artikel und Plural (Nomen) oder dem Modus Infinitiv sowie den Tempora Präsens und Perfekt (jeweils in der 1. Person Singular) versehen. Zudem werden einige Substantive mit Verben ergänzt, wenn diese im Alltag besonders häufig miteinander vorkommen (z. B. die Tafel wischen, die Treppe hoch gehen).

Neben diesen Bildseiten entsteht am Ende des Bildwörterbuchs ein alphabetisches mehrsprachiges Register. Hier wird das entsprechende Wort auf Deutsch im Singular bzw. Infinitiv genannt und mit Übersetzungen in den Sprachen Arabisch, Amharisch, Bulgarisch, Dari, Farsi, Paschto, Rumänisch, Russisch sowie Spanisch ergänzt. Als quantitative Differenzierung bzw. fächerübergreifendes Arbeiten erfolgt das Skizzieren von Wimmelbildern zu den einzelnen Themen.

6. Praktische Umsetzung

Die Sequenz zur Erstellung des mehrsprachigen Wörterbuchs erstreckte sich über mehrere Wochen. Aus stunden- und schulorganisatorischen Gründen waren maximal zwei Wochenstunden für die Arbeit an dieser Sequenz vorgesehen, acht Stunden wurde mit einem in der Schulart zugelassenen DaF-Lehrwerk gearbeitet. Zudem hatten die Schüler weitere achtzehn Stunden fachlichen Unterricht, in dem – fachgebunden – auch Sprachkenntnisse vermittelt wurden. Dies erklärt, warum die im Folgenden geschilderte Sequenz bei der nonverbalen Begriffserfassung beim Fotografieren der Sprachanfänger beginnt und bis zu einer ersten kleinen Präsentation nach einigen Wochen reicht:

In der ersten Stunde der neuen Sequenz wird zu Beginn die individuelle und somit die klasseninterne Mehrsprachigkeit erhoben. Dazu werden in Anlehnung an Krumm (2001) Skizzen von prototypischen männlichen und weiblichen Figuren verteilt und diesen mit verschiedenen Farben die eigenen Sprachen zugeordnet. Die Muttersprache(n) werden dabei gesondert markiert (vgl. Tabelle 1).

Schüler	Haupt-sprache(n)	andere Sprachen	andere Sprachen	andere Sprachen	andere Sprachen
1	Spanisch	Marokkanisch	Portugiesisch	Englisch	Italienisch
2	Arabisch	Englisch	Französisch		
3	Arabisch	Amarisch			
4	Amarisch Tegrinia	Arabisch			
5	Serbisch	Englisch	Kroatisch	Montenegrisch	Bosnisch
6	Persisch Dari	Englisch			
7	Dari Pashto	Urdu	Englisch		
8	Dari Pashto	Urdu	Englisch		
9	Dari	Urdu	Persisch	Englisch	
10	Persisch				
11	Dari	Urdu	Arabisch	Englisch	
12	Russisch				
13	Bulgarisch	Türkisch			
14	Farsi	Englisch			

15	Persisch	Dari		
16	Bulgarisch	Russisch		
17	Persisch	Farsi		
18	Persisch Türkisch	Dari	Ungarisch	Englisch
19	Rumänisch	Englisch	Französisch	Spanisch
20	Rumänisch	Italienisch	Spanisch	
21	Rumänisch	Englisch		
22	Persisch			

Tab. 1 – Individuelle Mehrsprachigkeit einer Sprachlernklasse (Quelle: eigene Erarbeitung)

Bei dieser Erhebung der individuellen Mehrsprachigkeit werden auch Sprachen berücksichtigt, die nicht Amtssprache im jeweiligen Land sind; bei der Erstellung des Bildwörterbuchs wurde jedoch im Anschluss nur mit Amtssprachen gearbeitet. Schüler, die zwei Hauptsprachen¹ angegeben haben, sind bereits bilingual aufgewachsen, wobei nicht erhoben wird, ob es sich um einen simultanen oder sukzessiven bzw. einen symmetrischen oder asymmetrischen Erwerb handelt. Auch der Grad der Sprachbeherrschung wird auf diese Weise nicht erhoben. Während die Hauptsprachen natürlich, d. h. ungesteuert, erworben wurden, sind die weiteren Sprachen überwiegend gesteuert erworben worden. Jeder Schüler verfügt zudem über Kenntnisse in der deutschen Sprache in unterschiedlichem Ausmaß (zwischen A0 und A1 gemäß dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ (2001).

1 Der Ausdruck „Hauptsprache“ entspricht keinem gängigen Fachterminus, und würde in der Terminologie als Muttersprache bzw. L1 bezeichnet werden. Da jedoch „Muttersprache“ ein spezifischer Ausdruck ist und in einigen Ländern anders, z. B. als „Vatersprache“, bezeichnet werden würde, wurde aus Gründen der einfacheren Erklärbarkeit der Ausdruck „Hauptsprache“ von den Schülern gefunden und anschließend (weiter-)verwendet.

In der Folgestunde wird zu Beginn im Klassenverband überlegt, welche Themenbereiche das Bildwörterbuch haben soll und die Schüler entscheiden sich per Handabstimmung für „Deutsch“, „Mathematik“, „Aufgaben lösen“ sowie „im Klassenzimmer/Schulhaus“. Im Anschluss daran fotografieren die Schüler in Kleingruppen, die sich sowohl bezogen auf die individuelle Mehrsprachigkeit als auch auf das Leistungsniveau heterogen zusammensetzen. Die Intention dieser Aufgabe ist es, Schülern auf (Null-) Anfängerniveau zu ermöglichen, nonverbal ihre Wortschatzbedürfnisse für den schulischen Alltag festzuhalten. Die Gruppenzusammensetzung ist den Schülern selbst überlassen, so dass die Arbeit gut, zügig und motiviert erfolgt. Bedingt durch die, sprachlich gesehen, heterogene Gruppenzusammensetzung ist bereits beim Fotografieren die Möglichkeit zum voneinander Lernen im Sinne der Szenariendidaktik (Hölscher, Piepho & Roche, 2006, S. 9) gegeben. Auch wenn hier nicht mutter- und zweitsprachliche Schüler zusammenarbeiten, treffen doch unterschiedliche Wortschatzkenntnisse aufeinander. Eine schnelle Arbeitsgruppe entwirft als quantitative Differenzierung an Computern verschiedene Visualisierungen aus dem Themenbereich „Aufgabe lösen“ und „Mathematik“.

Als Vorbereitung für die dritte Stunde entwickelt die Lehrkraft die Fotos, sortiert mehrfach fotografierte Gegenstände aus und bereitet Arbeitsblätter vor, die aus Bildern bzw. Computervisualisierungen und Möglichkeiten zur Beschriftung auf Deutsch und in der jeweiligen Muttersprache² bestehen. In der dritten Stunde beschriften die Schüler in Einzelarbeit die Arbeitsblätter nach ihrem jeweiligen Wissensstand (Benennung des Gegenstandes, gegebenenfalls bei Substantiven Genuszuordnung und Pluralform, bei Verben Tempusformen). Als quantitative Differenzierung wird an dieser Stelle ein Memory³ angeboten. Während die Schüler Memory spielen, erhebt die Lehrkraft durch Vergleich der Arbeitsblätter einen einheitlichen Wissensstand.

2 Schüler mit mehreren Hauptsprachen entschieden sich an dieser Stelle aus arbeitsökonomischen Gründen für eine Sprache. Die Entscheidung blieb dabei allein den jeweiligen Schülern überlassen.

3 Die Klasse kennt Memory neben der klassischen Variante mit dem Aufdecken zweier Karten (hier Bild- und Wort-Stapel) auch in einer differenzierten Variante, für die die Bildkarten bereits aufgedeckt sind, eine verdeckte Wortkarte gezogen und zugeordnet wird. Auf Grund

Anschließend zeigt die Lehrkraft im Plenum die entwickelten und vergrößerten Fotos zum klasseninternen Wissensstand und einzelne Schüler nennen den jeweiligen deutschen Begriff. Die Klasse spricht wiederholt im Chor⁴ und einzelne Schüler nennen erneut den Begriff. Nach einer Wiederholung und gegebenenfalls Modellierung der Artikulation wird die dazugehörige Wortkarte von der Lehrkraft vorgelesen und von der Klasse im Chor sowie zum Teil einzeln nachgesprochen. Zum Abschluss der Stunde ergänzen die Schüler ihre jeweilige Sprache auf dem Arbeitsblatt vom Stundenbeginn und beziehen so die individuelle Mehrsprachigkeit ein. Zur quantitativen Differenzierung kann mit dem Memory weitergearbeitet werden. Die Wahl der Sozialform wird den Schülern, die es gewohnt sind, selbstständig zu arbeiten, dabei selbst überlassen. Einige ziehen die Einzelarbeit vor, andere arbeiten in Paaren oder Kleingruppen. Ein alternativer Sprech Anlass zum Spiel Memory in seinen hier geschilderten Varianten ist ein sprachliches Quiz, bei dem die Schüler in Partnerarbeit oder Kleingruppen zusammenarbeiten: Ein Schüler sucht sich einen der gelernten Begriffe aus und die anderen müssen diesen Begriff durch Fragen, die nur mit Ja oder Nein beantwortet werden dürfen, erraten. Hierzu sind ebenfalls leistungsdifferenzierte Sprechhilfen möglich, wie z. B. Beispielfragen, relevante Adjektive etc.

Der hier geschilderte Ablauf der dritten Stunde wird an späterer Stelle, d. h. nach der Einführung des neuen Wortschatzes, wiederholt. Es wird erneut Vorwissen abgefragt und zur Differenzierung statt des Memorys ein Domino angeboten. Diese Aufteilung ist notwendig, da nur eine begrenzte Anzahl von (neuen) Wörtern verarbeitet werden kann. Beim Vergleich der Arbeitsblätter in der dritten Stunde der vorliegenden Sequenz durch die Lehrkraft ergeben

der Situation der Sprachenanfänger wird diese Variante der Einfachheit halber auch als Memory bezeichnet. Wichtig an dieser Stelle ist, dass die Schüler stets handlungsbegleitend sprechen und den Gegenstand benennen bzw. das Wort artikulieren.

- 4 Auch wenn das Chorsprechen in der Didaktik kontrovers diskutiert wird, so kommt ihm im Unterricht mit Flüchtlingen eine neue Bedeutung hinzu. Die Schüler haben die Möglichkeit, im Klassenverband Sprachhemmungen abzubauen und sich langsam an die Artikulation heranzutasten. In späteren Übungen zum Einzelsprechen hat die Lehrkraft dann die Möglichkeit, modellierend einzugreifen. Selbstverständlich müssen Stunden, in denen die Ausspracheschulung im Zentrum steht, anders aufgebaut werden.

sich neben dem gemeinsamen Wortschatz auch Wörter, die den Schülern unbekannt waren. Als Grenze für die Behandlung als neuer Wortschatz wird dabei eine Frequenz von unter 10 % gesetzt, d. h. Wörter werden als „neue Wörter“ behandelt, wenn sie weniger als 20 von 22 Schülern auf dem Arbeitsblatt weitgehend korrekt im Schriftbild wiedergeben können, das Lautbild soll dabei jedoch eindeutig erkennbar sein.

Somit ist die vierte und fünfte Stunde dem Erwerb von neuem Wortschatz gewidmet. Die Gegenstände, Fotos bzw. Computervisualisierungen werden von der Lehrkraft einzeln präsentiert und von einzelnen Schülern – gegebenenfalls auch von der Lehrkraft selbst – benannt. Je nach Bedarf wird die Artikulation modelliert. Die Klasse spricht das Wort anschließend – je nach Schwierigkeitsgrad – zwei- bis dreimal im Chor, bevor bis zu fünf Schüler das Wort individuell artikulieren und die Lehrkraft gegebenenfalls wieder modellierend eingreift.

Nach der Semantisierung und Phonologisierung des jeweiligen Begriffs präsentiert die Lehrkraft auf einer Wortkarte das Schriftbild und liest es einmal laut und deutlich vor. Die Klasse liest – je nach Schwierigkeitsgrad – zwei- bis dreimal im Chor, bevor wiederum einzelne Schüler das Wort laut artikulieren. Bei Bedarf greift auch hier die Lehrkraft modellierend ein. Die Bild- und Wortkarte werden an der Tafel magnetisch fixiert und die nächste Vokabel in Form einer Bildkarte präsentiert. Pro Stunde werden auf diese Weise bis zu zwölf Vokabeln eingeführt. Im Anschluss folgt eine Zwischensicherung, bei der die Schüler auf einem Arbeitsblatt, auf dem die jeweiligen Fotos einheitlich vorgegeben sind, den Begriff dreifach differenziert sichern. Die Hilfestellung ist dabei – bei abnehmendem Niveau – die reine Zeilenvorgabe, die Zeilenvorgabe mit zusätzlicher Angabe des Anfangsbuchstabens sowie Zeilenvorgabe, Anfangsbuchstabe gekoppelt mit der Vorgabe phonetisch-phonologisch bzw. graphemisch schwieriger Stellen. Die Korrektur erfolgt durch die Lehrkraft, die Selbstkorrektur hat sich bei einer solchen Lerngruppe als (noch) zu schwierig herausgestellt. Im Anschluss werden auch diese Vokabeln um die Übersetzung in der Hauptsprache ergänzt. Dazu wird den Schülern, die eine

größere Sprachgruppe vertreten, freigestellt, ob sie einzeln oder in Paaren bzw. Gruppen arbeiten wollen.

Neben der Problematik der Übersetzung in die Muttersprache ergeben sich auch normale Interdependenzen der Gruppenarbeit, wie z. B. mangelnde Harmonie innerhalb der Gruppe, das Zurückziehen Einzelner etc. Als quantitative Differenzierung wird ein Wortsuchspiel mit anschließender Artikelzuordnung bzw. in der Folgestunde wiederum ein Domino angeboten. Bei den Wortsuchspielen wird der Schwerpunkt auf das Wiedererkennen des Schriftbildes gelegt: Es sollen die in der Stunde neu eingeführten Wörter gefunden werden. Als zusätzliche Semantisierungshilfe kann dabei auf die Bildkarten an der Tafel zurückgegriffen werden, die Wortkarten werden vor der Übung entfernt.

Nach Abschluss der vierten und fünften Stunde werden erneut Stunden zur Aktualisierung des Vorwissens (vgl. ursprünglich Stunde drei) sowie wiederum Stunden zum neuen Wortschatz (vgl. ursprünglich Stunde vier und fünf) durchgeführt. Nach neun Stunden der Sequenz ist die Klasse somit bei rund hundert Vokabeln zum Themenfeld *Lernen* angekommen. Substantive werden dabei stets im Singular mit bestimmtem Artikel eingeführt.

Die zehnte und elfte Stunde dient der impliziten Wiederholung der Wortformen sowie der expliziten Intensivierung der Pluralformen der Substantive bzw. der Tempora der Verben (1. Person Präsens Singular, 1. Person Perfekt Singular). Im Bereich der Substantive ist die Aufgabe dreifach differenziert: die leistungsstarken Lernenden haben lediglich eine Auflistung der Substantive vorliegen und müssen diese in den Plural setzen, mittelstarke Lerner haben die betreffenden Regeln zusätzlich schriftlich aufgeführt und können die Substantive dann zuordnen. Die schwächste Gruppe hat neben der Auflistung der Substantive sowie den schriftlich fixierten Regeln zusätzlich visuelle Hilfestellungen im Bereich der Farbgebung. Die Aufgaben sind mit Lösungen zur Selbstkontrolle versehen und werden zusätzlich noch im Plenum verbessert und auf den Arbeitsblättern mit Bildern gesichert.

Die Tempusformen der Verben werden in sprachlich und leistungsmäßig heterogen zusammengesetzten Kleingruppen aus drei bis vier Schülern wiederholt und gefestigt: Jede Gruppe erhält einen identischen Stapel Wortkarten sowie einen Würfel. Es muss jeweils abwechselnd eine Karte gezogen und gewürfelt werden. Je nach Zahl muss dann von dem Schüler die entsprechende Zeitform gebildet werden (d. h. 1 = ich, 2 = du, 3 = er/sie/(es), 4 = wir, 5 = ihr, 6 = sie). Weiß ein Schüler die richtige Lösung nicht, dürfen die anderen unterstützend eingreifen und werden so u. a. in ihrer Selbstkompetenz gestärkt. Es wird zudem besonders darauf geachtet, dass die Schüler die Verbformen auch in (ihrem Sprachniveau angemessene) Sätze umsetzen. Das Problem einer solchen Übungsform ist, dass sich im Klassenzimmer bis zu sieben Kleingruppen befinden, denen eine Lehrkraft kaum gerecht werden kann. Die Zeitformen werden dabei zusätzlich auf den Arbeitsblättern fixiert, am Stundenende im Plenum korrigiert und individuell verbessert.

Der mündliche Sprachgebrauch ist eine grundlegende Kompetenz im fremd- bzw. zweitsprachlichen (Sprach-)Unterricht und steht in enger Verbindung mit Präsentationskompetenz(en) und der Vorbereitung auf mündliche Abschlussprüfungen bzw. Vorstellungsgespräche u. ä. Bei der vorliegenden Sequenz wurden diese Kompetenzen bislang nur am Rande thematisiert, so dass am Ende der Sequenz diese nun in den Mittelpunkt rücken sollen.

Um also die angesprochene mündliche Kompetenz sowie die Präsentationskompetenz zu schulen und Kontakt zu den Regelklassen herzustellen bzw. Kontakte zu anderen Deutschlernklassen zu vertiefen, soll das Bildwörterbuch in den verschiedenen Klassen bzw. Kursen vorgestellt werden. In den letzten beiden regulären Stunden der Sequenz setzen sich die Schüler in fünf arbeitsgleichen Gruppen, die heterogen bzgl. der Herkunftssprachen und homogen bzgl. des deutschen Sprachniveaus zusammengesetzt sind, zusammen und planen Präsentationen in den verschiedenen Klassen bzw. Kursen. Je nach Leistungsstand der Gruppe gibt es dabei für die Gruppen unterschiedliche Differenzierungen, wobei die stärkste Gruppe ohne Hilfe auskommt. Die zweitstärkste Gruppe arbeitet mit verschiedenen Leitfragen zur Präsentation,

die mittlere Gruppe wird zusätzlich mit Wörterbüchern ausgestattet, die vierte Gruppe zudem mit Satzanfängen und die schwächste Gruppe wird nicht nur mit den genannten Hilfsmitteln ausgestattet, sondern auch noch persönlich von mir unterstützt. Die Gruppen machten sich hierbei in unterschiedlichem Umfang (je nach persönlicher Sicherheit) Notizen auf Karteikarten und übten am Ende der Stunde eine kurze Präsentation vor der Klasse sowie der Förderlehrerin als Gast. Die Schüler gaben sich gegenseitig Rückmeldungen und gewannen dadurch an Sicherheit. Von mir bekamen die Schüler ebenfalls ein erstes Feedback, auch auf die Bewertungskriterien der Präsentation bezogen, mit denen ich die Schüler vorher bereits vertraut gemacht hatte.

7. Das Erstellen des Bildwörterbuchs als authentisches Lernen

Wie bereits ausgeführt, kommen die Schüler, die DaZ-Klassen besuchen, in der Regel ohne Vorkenntnisse in der deutschen Sprache in den Unterricht. Zudem treten Schüler auch im laufenden Schuljahr in diese Klasse ein, so dass der Sprachstand in diesen Klassen nicht nur bedingt durch die oben geschilderten Umstände heterogen ist, sondern diese Heterogenität zusätzlich durch die Veränderungen in der Schülerzahl während des Schuljahrs beeinflusst wird.

Die in diesem Artikel geschilderte Sequenz ist aus dem authentischen Sprechbedürfnis der Schüler heraus entstanden, Dinge in ihrer unmittelbaren Umgebung zu benennen und ermöglicht auch Schülern ohne Vorkenntnisse die Verständigung in der schulischen Fachsprache. Wie in der Einleitung erläutert führt der bayrische Lehrplan (2002, S. 47) für das Fach Deutsch als Zweitsprache aus, dass Schüleraktivitäten authentische Kommunikationssituationen ermöglichen sollen. Im Rahmen der geschilderten Sequenz führen die für das Erstellen notwendigen Aktivitäten zu zahlreichen kommunikativen Situationen, die von Schülern mit heterogenen Sprachständen individuell bewältigt werden können: Das Fotografieren am Anfang der geschilderten Sequenz

eröffnet den Schülern die Möglichkeit, authentische Kommunikationsbedürfnisse aus dem Schulalltag nonverbal zu artikulieren und diese durch das Foto zur Sprache zu bringen und somit selbst zur Sprache zu kommen. Durch zahlreiche Sprechanlässe im Unterricht ist es jedem Schüler möglich, sich auf seinem Leistungsniveau individuell auszudrücken. So artikulieren sich schwache Schüler z. B. mit Ein-Wort-Sätzen, während sich stärkere Schüler bereits in Sätzen unterschiedlicher Komplexität äußern. Während einige dieser Sprechanlässe durch den normalen Unterrichtsalltag – und somit aus einem authentischen Kommunikationsbedürfnis heraus – entstehen (z. B. Absprachen zum Fotografieren in Gruppenarbeit), werden andere gezielt als Impulse durch die Lehrkraft gesetzt: Die Schüler haben z. B. beim Memory, das in verschiedenen Varianten gespielt wird, sowie beim ebenfalls oben geschilderten Quiz die Möglichkeit, sich leistungsdifferenziert, gemäß ihrem individuellen Sprachstand, zu äußern.

Als sequenzübergreifende quantitative Differenzierungen stehen in einer Übungstheke weitere Materialien bereit, die die Kommunikation unter den Schülern fördern: Dort finden sich z. B. Anregungen zum Bingo, zum Hörverstehen („Höre zu, ordne die Bilder in der richtigen Reihenfolge und spreche nach!“), zum Erstellen und Spielen eines Karten- und Brettspiels etc. Diese Aufgaben fordern und fördern die Kommunikation der Schüler untereinander, und ermöglichen durch den Einbezug von Gestik, Mimik und Realia auch die Kommunikation von Schülern heterogener Sprachstände.

Der neu erworbene Wortschatz wird Schritt für Schritt selbstverständlicher in den (Schul-)Alltag integriert und durch alltägliche authentische Kommunikationssituationen (z. B. „Gibst du mir bitte das Lineal?“, „Wer wischt die Tafel?“, „Kann ich das Licht anmachen?“ usw.) zunehmend gefestigt. Durch Wiederholungen im Alltag wird dabei zusätzlich der Sprachstand ausgebaut und häufige Satzstrukturen der Lehrkraft von den Schülern übernommen.

Am Ende der Sequenz, die sich aus organisatorischen Gründen über mehrere Wochen erstreckt hat, präsentieren die Schüler ihre Arbeitsergebnisse sowie ihren erlangten Lernfortschritt anderen Klassen und wenden so nicht nur den erlernten Wortschatz in authentischen Situationen an, sondern sammeln auch erste Erfahrungen in der so wichtigen Präsentationskompetenz.

8. Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit dem Bildwörterbuch

Die erstellende Sprachlernklasse hat durch den Prozess des Erstellens, bei dem jeweils auf den individuellen Leistungsstand eingegangen wird, verschiedene Lerneffekte: Sie erlernen bzw. wiederholen und festigen einzelne Begriffe der schulischen Fachsprache und dabei die Genuszuordnung der Substantive sowie deren Pluralbildung, das Tempus der Verben (d. h. den Infinitiv, die 1. Person Singular sowie die 1. Person Perfekt) – also die Tempusformen, die der authentischen gesprochenen Sprachverwendung entsprechen und demzufolge am meisten benutzt werden. Sie erlernen bzw. wiederholen zudem wichtige Verben, die in enger semantischer Verbindung zu bestimmten Substantiven stehen, wie z. B.: die Tafel – anschreiben, abwischen. Durch den Ansatz der Mehrsprachigkeit und die Planung einer Bereitstellung der Unterlagen für zukünftige Sprachenlerner, was auch der im Lehrplan vorgeschlagenen Einrichtung eines Tutorsystems entspricht, erfahren sich die Schüler als kompetent (in der Muttersprache) und somit auch wertgeschätzt. Durch die Heterogenität im Leistungsstand nehmen immer wieder einzelne Schüler selbst die Lehrerrolle ein und erklären ihren Mitschülern Begriffe, Genera oder Tempora. In der Literatur wird dies allgemein als WELL-Methode, d. h. wechselseitiges Lehren und Lernen bzw. in diesem Fall konkret als Lernen durch Lehren bezeichnet.

Es kann jedoch mit dem Bildwörterbuch auch weitergearbeitet werden, indem es z. B. im folgenden Schuljahr – von dieser oder einer anderen Klasse – um andere Themenbereiche des DaZ-Lehrplans oder um individuelle Kommunikationsbedürfnisse ergänzt wird. In diesem Zusammenhang wäre nicht nur eine gezielte schulische Berufsvorbereitung im Zusammenhang mit Betriebspraktika, sondern auch eine Erweiterung um fachliche Inhalte des sprachsensiblen Fachunterrichts sowie eine Ergänzung aus privaten Bereichen, wie z. B. Freizeit, denkbar.

Zukünftige Sprachlernklassen profitieren ebenfalls von dem Bildwörterbuch: Die Schüler haben von Beginn an die Möglichkeit, sich nonverbal über einen Teilbereich ihres neuen Alltags zu verständigen und gewinnen so emotionale

Sicherheit. Durch die enorme Fluktuation in solchen Klassen und Kursen müsste die Lehrkraft ohne Bildwörterbuch die grundlegenden Begriffe stets erneut thematisieren und würde dann wertvolle Unterrichtszeit für die Schüler, die die Begriffe bereits kennen, verlieren. Das Bildwörterbuch bietet somit eine Möglichkeit zur Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts sowie zur Wiederholung bekannter Begriffe. Ferner bietet das Bildwörterbuch eine Möglichkeit zum Lernen für Kinder, die Sprachanfänger sind, aber keinen Platz in Übergangsklassen bekommen haben, oder kann propädeutisch im Kindergarten, z. B. in Vorkursen, eingesetzt werden. Auch schulnahe Kurse wie „Schule mal anders/Mama lernt Deutsch“⁵, die Müttern im Rahmen eines Sprach- bzw. Integrationskurses das Schulsystem näherbringen, können damit arbeiten.

Beim Einbezug der Mehrsprachigkeit wurden aktuelle Migrantensprachen aufgenommen – abgesehen von Spanisch und Russisch, die als Weltsprachen zu bezeichnen sind. Es ist davon auszugehen, dass sich längerfristig mit dem politischen Geschehen in der Welt auch die Migrantensprachen wieder ändern. Dies lässt sich im Buch jedoch durch eine Erweiterung, wie z. B. durch ein Glossar, auffangen.

5 „Schule mal anders/Mama lernt Deutsch“ ist ein Integrationskurs, der in engem Zusammenhang mit bayrischen Schulen angeboten wird. Mütter haben so die Möglichkeit, im gleichen Schulhaus wie ihre Kinder Deutsch zu lernen. Zusätzlich zum herkömmlichen Integrationskurscurriculum werden Inhalte, die Eltern helfen, ihren Kindern schulische Hilfestellungen zu leisten, vermittelt. Zudem gibt es Kooperationsprojekte zwischen dem genannten Integrationskurs und Schulklassen, um Hemmschwellen abzubauen.

Literaturverzeichnis

- Aitchison, J. (1997). *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon* (M. Wiese, Übers.). Tübingen: Niemeyer.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2002). *Lehrplan Deutsch als Zweitsprache*. München: Maiß.
- Europarat (2001). *GER. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Grond, U. (2012). Einführung in die Didaktik des Geschichtsfilms im DaF-/DaZ-Unterricht. *Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 90–117.
- Hallet, W. (2010). Viewing Cultures. Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In C. Hecke & C. Suhrkamp (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (S. 26–54). Tübingen: Narr.
- Hecke, C. & Suhrkamp, C. (2010). Einleitung. Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In C. Hecke & C. Suhrkamp (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (S. 9–24). Tübingen: Narr.
- Hölscher, P., Piepho, H.-E. & Roche, J. (2006). *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.
- Kielhöfer, B. (1994). Wörter lernen, behalten und erinnern. *Neusprachliche Mitteilungen*, 47(4), 211–220.
- Köster, L. (2000). Worterklärungen und Semantisierungsprozesse. In P. Kühn (Hrsg.), *Wortschatzarbeit in der Diskussion* (S. 195–208). Hildesheim: Olms.
- Köster, L. (2010). Wortschatzvermittlung. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Hbb., S. 887–893). Berlin: de Gruyter.
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Eviva: Wien.
- Lewalter, D. (1997). *Lernen mit Bildern und Animationen. Studie zum Einfluss von Lernmerkmalen auf die Effektivität von Illustrationen*. Münster: Waxmann.
- Neveling, C. (2005). Die Konstruktion von Wörternetzen. Eine Speicherstrategie nach dem mentalen Lexikon. *Praxis Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, 2(1), 28–32.

- Plieger, P. (2006). *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. Münster: LIT.
- Raupach, M. (1994). Das mehrsprachige mentale Lexikon. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das mentale Lexikon* (S. 19–37). Tübingen: Narr.
- Scherfer, P. (1994). Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon* (S. 185–243). Tübingen: Narr.

Lernen 2.0 – Training der mündlichen Fertigkeiten durch authentischen Input und internetbasierte Aufgabenstellungen

Denis Weger – Universität Salzburg, Österreich

Abstract

Dieser Artikel befasst sich mit dem Potential authentischer Inputmaterialien und kommunikativ authentischer Aufgabenstellungen für den Fremdsprachunterricht. Zentrales Thema ist die Kombination solcher Materialien und Aufgabenstellungen mit verschiedenen Web-2.0-Anwendungen, um eine stärkere Individualisierung des Lernprozesses zu ermöglichen und dadurch bessere Lernergebnisse zu erzielen. Eine im Artikel dargestellte Aufgabensequenz aus der Unterrichtspraxis dient dabei als Beispiel für eine solche Kombination.

1. Vom Wunsch sprechen zu können

Fragt man Fremdsprachlernende nach ihrem wichtigsten Lernziel, erhält man oft zur Antwort, dass sie sich gerne mit Menschen der „Zielsprachkultur“ unterhalten können möchten. Das bedeutet, es sind vor allem die mündlichen Fertigkeiten, die im Zentrum des Interesses vieler Lernerinnen und Lerner stehen.

Im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht sind es aber gerade die Fertigkeiten Sprechen und Hören, die häufig vernachlässigt werden. Diese Vernachlässigung kann viele Gründe haben, oft sind es aber Zeitmangel, fehlendes Inputmaterial, Sprechhemmungen der Lernenden oder eine Prüfung, auf die es hinarbeiten gilt und die das Sprechen (und oft auch das Hören) nicht

berücksichtigt. Diese Faktoren können sich besonders fernab der Zielsprachkultur wegen geringerer Anwendungsmöglichkeiten der Zielsprache noch weiter verstärken.

Das Internet eröffnet Fremdsprachlehrenden und -lernenden jedoch neue Möglichkeiten, die mündlichen Fertigkeiten intensiver in den Lehr- bzw. Lernprozess einzubringen. Programme wie Skype und Internetseiten wie VoiceThread.com ermöglichen zum Beispiel das Erteilen mündlicher Hausaufgaben, die Vielzahl von Podcasts bietet eine schier unerschöpfliche Menge an authentischen Hörmaterialien als Basis für Audioportfolios, während das kostenlose Programm Audacity es möglich macht, im Unterricht auch selbst Podcasts zu produzieren und zu publizieren.

In diesem Artikel soll anhand eines Beispiels aus der Praxis gezeigt werden, wie mit Hilfe des Internets eine Lernsequenz ausgehend von einem authentischen Lesetext über einen authentischen Hörtext hin zur eigenen kommunikativ authentischen sprachlichen Produktion der Lernenden gestaltet werden kann und welche Vorteile die Verwendung der internetbasierten Audioanwendung VoiceThread dabei bietet.

2. Authentizität und Authentizitätskonstruktion im kommunikativen Fremdsprachunterricht

Der Begriff der „Authentizität“ wird in der fachlichen Diskussion sehr häufig verwendet und dabei durchaus unterschiedlich interpretiert. Zunächst wird im Folgenden daher kurz definiert, wann welche Materialien und Situationen im Sinne dieses Artikels als „authentisch“ gelten.

2.1 Wann sind Materialien authentisch?

Mohr (2010, S. 21) definiert „Authentizität“ als

Eigenschaft von Texten, aber auch von Beispielsätzen, sozial-interaktiven Handlungen und mediengestütztem Material, die Grundlage unterrichtlichen Sprachlernens sind. Nach einem sprachlich-materiellen Verständnis von A[uthentizität] ist

dieses Material intentional und bedeutungsvoll; es hat außerhalb der Unterrichtssituation Adressaten und Funktionen und enthält relevante, wiedererkennbare textsortenspezifische Merkmale (z. B. Zeitungsartikel, Mietangebote usw.).

Den von Mohr erwähnten authentischen Materialien stehen die in Sprachlernkontexten und u. a. in Lehrwerken noch immer häufig verwendeten unauthentischen Hör- und Lesetexte gegenüber, die oft artifiziell wirken, da etwa eine zu lernende grammatikalische Struktur überdurchschnittlich häufig darin vorkommt oder die Sprechgeschwindigkeit unnatürlich ist. Solche unauthentischen Texte können in manchen Situationen zwar gut dafür geeignet sein, um Strukturen zu üben, wie Berardo (2006, S. 61–62) aber zurecht anmerkt, zeigen solche Texte aber nicht, wie die Zielsprache wirklich verwendet wird und sie eignen sich daher auch nicht dazu, eine auf die Welt außerhalb des Klassenraumes zielende Hör- und Lesekompetenz zu trainieren, da sie schlicht und ergreifend unnatürlich sind.

Als authentisch gelten vereinfacht gesagt also jene Materialien und Situationen, denen die Lernenden bei Aufenthalt im Zielsprachenland und/oder außerhalb des Klassenraums begegnen und mit denen sie sich in Alltagssituationen auseinandersetzen können. Ein Training im Umgang mit solchen Texten entspricht auch dem Ziel kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, „[...] dessen Ziel der authentische Gebrauch der Sprache und die Fähigkeit der Lernenden, [außerhalb des Klassenraums] sprachlich angemessen zu handeln, ist“ (Faistauer, 2010, S. 158).

2.2 Authentizität als Motivationsfaktor

In der Diskussion um die Verwendung authentischer Materialien sowie die Herstellung kommunikativ authentischer Kommunikationssituationen wird zudem davon ausgegangen, dass sich beides positiv auf die Motivation der Lernenden auswirkt, da sie ihnen das Gefühl vermitteln, die „reale Zielsprache“ zu lernen und sie bis zu einem bestimmten Grad auch bereits zu beherrschen (Berardo, 2006, S. 62). Literarisch fasst Pascal Mercier (1997, S. 42–43) den motivationalen Faktor authentischer Texte in seinem Roman *Perlmanns Schweigen* sehr passend in Worte, indem er die Begeisterung der Hauptfigur

Perlmann bei der Lektüre eines russischen Originaltextes folgendermaßen schildert:

Die ersten Sätze des zweiten Absatzes leisteten Widerstand, und es kam mehrmals vor, daß er zwischen den verschiedenen Bedeutungen, die das Wörterbuch für ein Wort angab, schwankte; mehrere schienen möglich, und doch schien keine wirklich zu passen.

Danach aber wurden die Dinge durchsichtiger, und den einen oder anderen Satz verstand er ohne das geringste innere Stocken. Die Aufregung, die er [Perlmann] vorhin, beim Lesen des ersten Absatzes, gespürt hatte, kehrte wieder. Dies hier waren nicht, wie bisher immer, Sätze in einem Übungsbuch, die nicht deshalb dastanden, weil jemand etwas Bestimmtes auf gerade diese Art sagen wollte, sondern weil dem Leser eine neue Variante der Grammatik oder des Ausdrucks vorgeführt werden sollte. Hier war die Sprache nicht Thema, sondern Medium, und der Autor setzte einfach voraus, daß der Leser dieses Medium beherrschte. Man kam sich dadurch ganz anders behandelt vor, als Erwachsener sozusagen, als Russischsprechender eben. Es war wie der Eintritt in die wirkliche russische Welt, wie eine Belohnung für all die Mühen mit dem Grammatikbuch.

Solche oder ähnliche Situationen der Freude über das Verstehen eines für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler der Zielsprache verfassten Textes sind erfahrenen Sprachlehrenden und geübten Sprachlernenden sicherlich aus der eigenen Lernerfahrung vertraut.

Auch O'Sullivan und Rösler (2013, S. 49) sehen in der Verwendung artifizeller, unauthentischer Texte die Gefahr äußerst negativer Konsequenzen für die Lernmotivation und vertreten die Ansicht, dass „[i]nhaltliche Unterforderung und Verlust an sprachlicher Authentizität durch die Lehrbuchsprache [...] zu Motivationsverlust und Lernverweigerung führen [können]“. Hierbei sprechen die beiden einen wesentlichen Punkt an, den sich Sprachlehrende immer wieder vergegenwärtigen sollten, nämlich die Frage, ob wir unseren Lernenden eine Sprache vermitteln wollen, wie sie in Lehrbüchern vorkommt oder eine, wie sie von Menschen in realen Situationen außerhalb des Klassenraumes verwendet wird. Die Antwort auf diese Frage kann nur die „reale Sprache“ sein.

2.3 Authentifizierung von Texten durch Lernende

In der Diskussion rund um den Authentizitätsbegriff finden sich auch Stimmen, die einwenden, dass authentische Materialien ihre Authentizität verlieren, sobald sie aus ihrem ursprünglichen diskursiven Kontext herausgerissen und für pädagogisch-didaktische Zwecke im Klassenraum verwendet würden, da die Unterrichtssituation den originalen („authentischen“) Kontext offensichtlich nicht herstellen könne (Wallace, 1992, S. 79, zitiert nach Berardo, 2006, S. 64; Widdowson, 1998, S. 711). Auch wenn dieser Kritikpunkt durchaus berechtigt sein mag, ist anzumerken, dass die Lernenden bei der Verwendung solcher „aus dem Leben gegriffener“ Materialien immerhin realer Sprache ausgesetzt werden und dadurch auf Situationen außerhalb des Klassenraumes, in denen sie sich mit solchen Texten auseinandersetzen müssen, vorbereitet werden. Wenn Lernerinnen und Lerner im Klassenraum über einen Text in Diskussion treten und im Rahmen des Unterrichtsgeschehens zum Text Stellung nehmen, können solche Texte außerdem neue Diskurse initiieren, wodurch die Texte von den Lernenden also sozusagen wieder authentifiziert werden (Widdowson, 1998, S. 712). Die Authentizität im diskursiven Sinne (sozial-interaktive Handlungen) kann diesem Verständnis nach im Klassenraum von den Lernenden also (re-)konstruiert werden.

3. Individualisierung und Förderung authentischer Kommunikation durch Web-2.0-Anwendungen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) definiert die fünf sprachlichen Teilfertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ (Horak, Moser, Nezbeda & Schober, 2010, S. 7), wobei für den vorliegenden Artikel vor allem die mündlichen Teilfertigkeiten „Hören“, „An Gesprächen teilnehmen“ (dialogisches Sprechen) sowie „Zusammenhängend sprechen“ (monologisches Sprechen) relevant sind.

Während das dialogische Sprechen ohne Zuhilfenahme digitaler Medien etwa durch Rollenspiele u. Ä. erfolgreich im (analogen) Klassenraum geübt werden kann, ist dies beim monologischen Sprechen schon schwieriger, würde doch

sehr viel Zeit vergehen, wenn alle Lernenden ständig Referate oder Präsentationen hielten. Hier kann durch die Verwendung spezieller Web-2.0.-Anwendungen Abhilfe geschaffen werden, indem das monologische Sprechen in den digitalen Raum verschoben wird. Durch diese Verlagerung wird nicht nur wertvolle Unterrichtszeit für andere Aktivitäten gewonnen, sondern auch die stärkere Individualisierung von Lernprozessen durch „selbstbestimmtes, autonomes, konstruktivistisches Lernen“ (Buchberger, Chardaloupa, Perperidis & Heckmann, 2011, S. 437) gefördert.

Generell gilt, dass je nach zu trainierender Teilfertigkeit im Internet zwischen Kommunikationswerkzeugen zur synchronen (für das dialogische Sprechen) und asynchronen (für das monologische Sprechen) Kommunikation zu unterscheiden ist.

3.1 Synchroner Kommunikation im Internet

Synchrone Kommunikationswerkzeuge im Internet sind im schriftlichen Bereich die verschiedenen Chatmöglichkeiten sowie im mündlichen Bereich sogenannte Internet-Telefonie-Programme wie Skype oder FaceTime. Da synchrone Kommunikation im Rahmen von Dialog- und Rollenspielen auch im Klassenraum geübt werden kann, wird in diesem Artikel ein Schwerpunkt auf asynchrone Kommunikationsmöglichkeiten mit Web-2.0-Anwendungen gelegt.

3.2 Asynchrone Kommunikation im Internet

Bei asynchronen Kommunikationswerkzeugen findet die Kommunikation zeitversetzt statt. Solche Anwendungen eignen sich besonders zur Förderung des im GeR definierten „Zusammenhängenden Sprechens“, da mit ihrer Hilfe zusammenhängende sprachliche Äußerungen aufgenommen und anderen Lernerinnen und Lernern zeit- und ortsunabhängig zugänglich gemacht werden können. Kovács und Czinglar (2009, S. 19–20) äußern sich zu den Vorteilen asynchroner Kommunikationsmöglichkeiten wie folgt:

Handlungen – und das gilt besonders für Sprechakte – können natürlich nicht nur in realen Räumen stattfinden, sondern auch in medial geprägten, wie Fernsehen, Rundfunk, Zeitschriften. Und gerade der virtuelle Raum bietet besonders viele Möglichkeiten für gemeinsame Handlungen, wo sich die AkteurInnen physisch gar nicht in ein und demselben Raum befinden. Das hat für die LernerInnen bzw. BenutzerInnen einer Fremdsprache den Vorteil, dass hier die einzelnen AkteurInnen zum Teil über eine zeitlich nicht koinzidente Erlebniszeit verfügen, so lassen sie auch eine gewisse Passivität oder eine verzögerte Reaktion zu und geben dem Lernenden Freiraum, seine Kommunikation zu planen.

Besonders die im Zitat erwähnte (zeitlich) flexible Planungsmöglichkeit der Kommunikation ist ein sehr positiver Faktor bei der Verwendung asynchroner Kommunikationswerkzeuge. Für Lernende auf unteren Sprachniveaus oder Personen mit Sprechhemmungen kann diese Flexibilität eine große Entlastung sein, da die sprachlichen Äußerungen in Ruhe vorbereitet und so lange immer wieder aufgenommen werden können, bis sie der eigenen Erwartung entsprechen. Hinter einem mittels asynchroner Kommunikationsanwendung publizierten Hörtext steht (im Idealfall) also meist eine Vielzahl von Vorgängertexten, die bis zum Endprodukt immer wieder überarbeitet wurden, wodurch der Lernprozess als noch intensiver und nachhaltiger gesehen werden kann.

Beispiele für asynchrone Kommunikationsanwendungen im Internet sind die Internetseiten www.voxpop.com oder www.voicethread.com.

4. Von myDrive auf VoiceThread – Ein Praxisbeispiel

Die in weiterer Folge präsentierten Aufgabenstellungen wurden im Rahmen eines DaF-Kurses für internationale Studierende der Akademie der bildenden Künste Wien (Zielniveau A2.1 nach GeR) erfolgreich erprobt und sollen als Beispiele für eine gelungene Verwendung authentischer Materialien und ausgewählter Internetanwendungen zur Förderung der mündlichen Teilfertigkeiten „Hören“ und „Zusammenhängend sprechen“ dienen. Das Thema der dazugehörigen Unterrichtseinheit war „Kleidung und Farben“, wobei die

Ziele der unten präsentierten Aufgaben eine erweiterte Diskussionskompetenz (Meinungsäußerung) auf Deutsch und damit einhergehend die korrekte Verwendung der weil-Sätze waren.

4.1 Ein authentischer Zeitungsartikel als Hinführung zum Thema

Nach einer ersten Vorentlastungsphase in der Klasse erhielten die Lernenden als Hinführung zur geplanten Hausaufgabe einen kurzen Inputtext über die Erfahrungen zweier Schülerinnen einer österreichischen Modeschule bei ihrer Mitarbeit auf der Modewoche in New York. Beim Inputtext „Modisches New York“ handelt es sich um einen authentischen Zeitungsartikel, der ursprünglich am 21.9.2006 in der regionalen Salzburger Wochenzeitung „Tennengauer Nachrichten“ (2006) veröffentlicht wurde und hier in der Version aus dem „Österreich Spiegel“ 36/2006¹ abgedruckt ist.



Abb. 1 – Authentischer Inputtext aus einer österreichischen Wochenzeitung (Tennengauer Nachrichten, S. 5, 2006, 21. September, Salzburg: Salzburger Nachrichten © 2014 Nachdruck mit freundlicher Genehmigung)

1 Der „Österreich Spiegel“ ist eine vom Österreich Institut in Wien (www.oesterreichinstitut.at) herausgegebene Zeitung für den Deutschunterricht, in der ausgesuchte authentische Zeitungs- und Hörtexte aus verschiedenen österreichischen Printmedien bzw. Radiosendungen gesammelt und mit Übungsvorschlägen versehen veröffentlicht werden. Für den Verfasser ist der Österreich Spiegel auf Grund des enormen Angebots an authentischem Unterrichtsmaterial aus seinem Unterricht nicht mehr wegzudenken.

Der Zeitungsartikel wurde zunächst in Kleingruppen und am Ende im Plenum gemeinsam erschlossen, wobei lediglich ein globales Textverständnis angestrebt wurde. Als Hausaufgabe erhielten die Lernenden dann die in den folgenden beiden Teilkapiteln dargestellten weiterführenden Aufgaben.

4.2 Authentischer Radiobericht als Grundlage für spätere Diskussion

Passend zum Thema „Mode und Kleidung“ wurde der authentische Hörtext mit dem Titel „Beruf und Kleidung: Wer trägt was?“ aus der Sendung „Moment – Leben heute“ des öffentlich-rechtlichen österreichischen Radiosenders Österreich 1 (2007) über den kostenlosen Onlinespeicher MyDrive (www.mydrive.ch) zum Download bereitgestellt. Im Vergleich zum Vorspielen des Hörtextes im Unterricht hat das individuelle Anhören zu Hause mehrere Vorteile. So haben die Lernenden durch die Downloadmöglichkeit „[...] von jedem beliebigen Ort aus Zugriff auf die Hördateien und bestimmen das Hörtempo individuell, indem sie den Hörtext anhalten, vor- und zurückspulen“ (Buchberger et al., 2011, S. 3), was der oben bereits erwähnten größeren Individualisierung des Lernprozesses entspricht.

Der Hörtext ist mit einer Spielzeit von einer Minute und 19 Sekunden relativ kurz und verfügt auf sprachlicher Ebene über eine umgangssprachlich-regionale Färbung, was seine Authentizität zusätzlich unterstreicht und folgende Transkription verdeutlicht.

Beruf und Kleidung – Wer trägt was?

/Die Bankangestellte:

/Ich trag' heute ein schwarzes Kleid. Das trag' ich aber, weil's unglaublich einfach ist und man sich keinerlei Gedanken darüber machen muss, was man anziehen sollt', weil das immer passt. Ich hab' halt immer Strumpfhosen an, weil ich immer geschlossene Schuhe anhab'.

/Der Architekt:

/Schwarzes Hemd und Jeans, wobei Jeans eben auch Universalität besitzen. Schwarze Schuhe, ja.

/Der Tennisspieler:

/A [eine] Sporthose, so ein dunkles Blau mit den weißen Schleifen und a [ein] Leiberl auch mit so weißem Grundton und blaue[n] Ärmel drauf. Willson-Schuhe und normale no-name Tennissocken.

/Der Stylingexperte:

/Was trag' i[ch] heut'? Ich trage heute military Sneakers von Yamamoto, ich trage eine Jean von Willam Rast. Also des [das] ist dieses Jeanslabel von Justin Timberlake und ich trage mein Lieblings-T-Shirt von Vivianne Westwood, des [das] 20 Jahre alt ist. Ja, und sonst nix.

/Die Pressesprecherin:

/Ich trag' auch offene Schuhe, ich trag' keine Strumpfhose, wenn's so heiß ist; also Kostümchen hab' ich überhaupt nie an.

(Ö1, Moment – Leben heute, 02.07.2007)

Als erste Aufgabe sollten die Lernenden den Hörtext anhören und dazu folgende Aufgabe aus dem „Österreich Spiegel“ (2007) bearbeiten.

HÖRBEITRAG 13					
Beruf und Kleidung: Wer trägt was?					
a) Welche Kleidungsstücke hören Sie im Beitrag? b) Ordnen Sie die Kleidungsstücke den Berufen zu. 	a) Kleid * Rock * Socken * Strumpfhose * Hemd * Bluse * Unterhose * T-Shirt * Jeans * Krawatte * Jogginghose * Sporthose * Badeanzug * Leiberl * Anzug b) <table><tbody><tr><td>☐ Bankangestellte</td><td>☐ Tennisspieler</td></tr><tr><td>☐ Architekt</td><td>☐ Stylingexperte</td></tr></tbody></table>	☐ Bankangestellte	☐ Tennisspieler	☐ Architekt	☐ Stylingexperte
☐ Bankangestellte	☐ Tennisspieler				
☐ Architekt	☐ Stylingexperte				

Abb. 2 – Arbeitsaufträge zum Hörtext („Österreich Spiegel“ 39/2007, S. 16, Wien: Österreich Institut © Nachdruck mit freundlicher Genehmigung)

Diese Hörverständnisübung hatte den Zweck, das allgemeine Hörverstehen der Lernenden zu trainieren und sie gleichzeitig auf die in der anschließenden Aufgabe zu leistende mündliche Sprachproduktion einzustimmen.

4.3 Kommunikativ authentische Kommunikation online

Für die zweite, auf die mündliche Sprachproduktion ausgerichtete Aufgabe war eigens ein spezieller Raum auf VoiceThread (www.voicethread.com) eingerichtet worden, zu dem lediglich die Lernendengruppe Zugang hatte. Bei VoiceThread handelt es sich um ein kostenloses Audioforum, in dem man mündliche Kommentare für einen vordefinierten Personenkreis veröffentlichen kann.

Hier sollten die Lernenden einen eigenen, rund 30 Sekunden langen mündlichen Kommentar veröffentlichen, in dem sie ihre Meinung zum Thema „Berufe und Kleidung“ im Allgemeinen und zur Diskussionsfrage „Machen Kleider Leute?“ im Konkreten äußern. Bei ihren Kommentaren sollten sie dabei sowohl die Informationen aus dem Lese- und dem Hörtext als auch die Kommentare der anderen Lernenden auf VoiceThread aufgreifen und diskutieren. Um den Lernenden die Produktion des Kommentars etwas zu erleichtern, waren vorher im Unterricht niveauadäquate Redemittel für Meinungsäußerung und Begründung besprochen worden. Ziel dieser Aufgabenstellung war es, die Sprechanteile der Lernenden insgesamt zu erhöhen und dafür einen kommunikativ authentischen Rahmen im digitalen Raum zu schaffen, dessen Vorteile für das monologische Sprechen bereits weiter oben unter 3.2 diskutiert wurden.

Huneke und Steinig (2005, S. 95) sehen Äußerungen dann als kommunikativ authentisch an, „[...] wenn diese Äußerung im Gespräch mit dem Lehrer oder anderen Lernern eine kommunikative Funktion erfüllt. Kommunikativ authentisch sind Äußerungen vor allem dann, wenn sie Informationen enthalten, die für den Hörer neu sind“. Der kommunikativ authentische Charakter der oben geschilderten Aufgabe liegt also darin, dass die Lernenden auf Basis der Inputtexte und der anderen Kommentare ihre persönlichen Gedanken zum Thema ausgedrückt und nicht einfach nur deren Inhalte reproduziert haben.

Als Rückmeldung sowie zur Kontrolle des eigenen Lernstandes wurde den Lernenden auf der Basis ihrer Audiokommentare auf VoiceThread folgendes Feedbackformular ausgefüllt zurückgegeben, das ihnen bereits von anderen Aufgaben bekannt war.

	Punkte	max. Punkte	Kommentar
Aufgabe erfüllt/kommunikativ angemessen		4	
Formal korrekt		3	
Aussprache/Intonation		3	
Sonderpunkte für spezielle Leistung		2	
gesamt		10 (+2)	

Tab. 1– Feedbackformular für mündliche Hausaufgaben von Denis Weger ©

5. Fazit

In diesem Artikel wurde dargestellt, wie wichtig die Verwendung authentischer Inputmaterialien sowie die Konzeption von auf authentisch kommunikative Äußerungen abzielende Aufgabenstellungen für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht sind. Authentische Materialien bereiten die Lernenden schließlich auf die Welt außerhalb des Klassenzimmers vor und können sich positiv auf die Lernmotivation auswirken.

Das Internet bietet dabei nicht nur einen fast grenzenlosen Pool an authentischen Inputmaterialien, sondern ermöglicht, wie oben gezeigt, durch die diversen Web-2.0-Anwendungen auch das Training der produktiven Fertigkeiten. Hier sind es wiederum besonders jene Anwendungen, die eine asynchrone, also zeitlich versetzte, Kommunikation zwischen den Lernenden ermöglichen, da diese Asynchronität eine verzögerte Reaktion seitens der Lernenden zulassen, wodurch sie ihre sprachlichen Äußerungen wiederum besser planen können (Kovács & Czinglar, 2009, S. 20). In Kombination mit Aufgabenstellungen, die auf kommunikativ authentische Äußerungen der Lernenden abzielen, führen solche Lernarrangements zu einem selbstbestimmteren und autonomen Lernprozess und dadurch – so die Überzeugung des Autors – zu besseren Lernergebnissen.

Literaturverzeichnis

- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60–69. Zugriff am 18.03.2014 über <http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>
- Buchberger, G., Chardaloupa, J., Perperidis, G. & Heckmann, V. (2011). Fremdsprachen – Mit Technologien Sprachen lernen und lehren. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (S. 435–443). Berlin: epubli.
- Faistauer, R. (2010). Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 158–159). Tübingen: Francke.
- Horak, A., Moser, W., Nezbeda, M. & Schober, M. (2010). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. Graz: ÖSZ.
- Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2005). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (4., akt. und erg. Auflage). Berlin: ESV.
- Kovács, K. & Czinglar C. (2009). Neue Räume betreten: authentische Kommunikationssituationen und ihre Bedeutung für die Motivation im Fremdspracherwerb. *ÖDaF-Mitteilungen*, 1, 18–25.
- Mercier, P. (1997). *Perlmanns Schweigen*. München: btb.
- Modisches New York (2006, 21. September). *Tennengauer Nachrichten*, S. 5.
- Mohr, I. (2010). Authentizität. In H. Barowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- O’Sullivan, E. & Rösler, D. (2013). *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Österreich 1 (2007). *Beruf und Kleidung: Wer trägt was?* [Radiosendung]. Österreich Institut. Zugriff über www.mydrive.ch
- Widdowson, H. G. (1998). Context, Community, and Authentic Language. *TESOL Quarterly* 32(4), 705–716. Zugriff am 18.03.2014 über <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3588001/abstract>

Gesellschaftsspiele im DaF-Unterricht. Authentizität als Faktor im Lehr- und Lernprozess

Markus Weisenhorn – Universität Wien, Österreich

Abstract

Gesellschaftsspiele sollten ein integraler Bestandteil eines jeden DaF-/DaZ-Unterrichts sein, sowohl aus didaktischer (Übung aller Fertigkeiten, Grammatik etc.) als auch aus sozialer (Zusammengehörigkeitsgefühl, Persönlichkeitsentfaltung etc.) Sicht. Viele Lehrpersonen stehen Spielen skeptisch gegenüber (Kruk, 2010) und in den wissenschaftlichen Artikeln zum Thema wird keine einheitliche Terminologie verwendet (Behme, 1992; Dauvillier & Lèvy-Hillerich, 2004; Ehnert, 1982; Kacjan, 2010; Kleppin, 2003; Kret, 1989). Bei anderen Unterrichtsmaterialien wird durchgängig zwischen authentisch und nicht-authentisch unterschieden und daher wird in diesem Artikel der Frage nachgegangen, ob dies bei Gesellschaftsspielen auch angebracht ist. Authentizität als Faktor bei Gesellschaftsspielen ist einerseits aus der Sicht der Landeskunde und andererseits aus der Sicht des Spracherwerbs zu berücksichtigen. Als Fazit dieses Artikels soll mitgenommen werden, dass authentische Gesellschaftsspiele im Unterschied zu den nicht-authentischen sehr wohl auch einen Platz im Unterricht haben, aber dabei einen höheren Arbeitsaufwand durch die Lehrperson erfordern als bei nicht-authentischen Spielen, da ihnen kein Lernziel zugrunde liegt.

1. Einleitung

Der vorliegende Artikel¹ setzt sich mit verschiedenen Spieltypen auseinander. Im Rahmen seiner Masterarbeit hat der Autor verschiedene Spiele in mehreren Klassen in Wien und in Kasachstan auf verschiedenen Niveaustufen erprobt und deren Effektivität anhand von Unterrichtsbeobachtungen und anschließenden Gruppendiskussionen analysiert. Das Ziel war es, Unterschiede beim Einsatz verschiedener Spieltypen aufzudecken. Aus den vielen Aspekten, die mit dem Einsatz von Spielen im Unterricht zusammenhängen, werden in diesem Artikel die Diskussionen zur Frage der authentischen und nicht-authentischen Gesellschaftsspiele sowie das Element der Landeskunde im Zusammenhang mit Gesellschaftsspielen präsentiert.

Als Abschluss dieses Beitrags werden verschiedene authentische Spiele vorgestellt, welche im Unterricht Verwendung finden können. Doch zunächst gilt es einige Begrifflichkeiten zu klären.

1.1 Gesellschaftsspiele

Das Wort „Gesellschaftsspiel“ bedeutet wortwörtlich genommen nur: ein Spiel, das in Gesellschaft, also zusammen mit mindestens einer anderen Person, gespielt wird. Daher kann dies vom Verstecken im Wald bis zum Autorennen am Computer wirklich alles sein. Praktisch aber bezeichnet das Wort „Gesellschaftsspiel“ im deutschen Sprachgebrauch nur eine sehr begrenzte Art von Spielen². In anderen Sprachen benutzt man dafür ein Wort, das diese Art von Spielen eher eingrenzt, nämlich auf Italienisch „giochi da tavolo“ (Spiele für den Tisch), auf Griechisch „Επιτραπέζια παιχνίδια“ ([Epi-trapezia pächnidia] Spiele auf dem Tisch) oder auf Russisch „Настольные игры“ ([Nastol'nye igry] Spiele auf dem Tisch) und ebenso auf Estnisch und in vielen anderen Sprachen. Nur auf Deutsch sagt man nicht „Tischspiele“, sondern verwendet den eher verwirrenden Begriff „Gesellschaftsspiele“.

1 Basierend auf der nicht veröffentlichten Masterarbeit „Discipulus ludens – Gesellschaftsspiele im DaF-Unterricht“ aus dem Jahre 2013 an der Universität Wien.

2 Der Begriff „Gesellschaftsspiel“ geht auf den Ausdruck „Gesellschaftszimmer“ für einen Salon in bürgerlichen oder adeligen Häusern zurück (Glönnegger, 2009).

Als grundlegend für eine Differenzierung von Spieltypen erachte ich das Schema von Mayer und Paradies (1994, S. 12–13), die vier Arten von Spielen unterscheiden: Spiele ohne Partner, Interaktionsspiele, Simulationsspiele und szenische Spiele.

In dieser Arbeit befasste ich mich nur mit Gesellschaftsspielen, die Teil der Interaktionsspiele sind, wie auch Sport- und Mannschaftsspiele und einfach alle Regelspiele³. In den Bereich Gesellschaftsspiele fallen Brettspiele (Monopoly usw.), Würfelspiele, Schach, Kartenspiele (Skat usw.), Geschicklichkeitsspiele (Mikado usw.) und Beobachtungsspiele (Memory usw.). Sie sind eher hoch *verregelt*, konkurrenz- und wettkampfbezogen. Ihre Funktion ist nach Mayer und Paradies (1994, S. 12–13) „Spannung, Spaß und Erholung“.

Nach Oerter (1999, S. 84–85) handelt es sich bei Gesellschaftsspielen „um Regelspiele, in denen zwei oder mehr Spieler nach vorgegebenen Regeln um den Sieg kämpfen“. Und ihr großer Vorteil liegt darin, dass viele „dieser Regelspiele, vom einfachen ‚Memory‘ bis zum Kapitalisten-Spiel ‚Monopoly‘ [...] von extrem altersheterogenen Gruppen gespielt werden [können]“.

1.2 Authentizität

Der Begriff der Authentizität ist bereits an vielen verschiedenen Stellen ausführlich definiert, diskutiert und kritisiert⁴ worden. Die vorliegende Arbeit folgt der Argumentation von Buttaroni (1995, S. 33):

Für Muttersprachler konzipierte Texte bieten wertvolle landeskundliche Infos, enthalten Strukturen, die die aktuelle sprachliche Realität des Zielsprachenlandes widerspiegeln und fördern die sprachlichen und kognitiven Ressourcen der Lernenden. Im passenden Soll-und-Haben-Verhältnis wahrgenommen, gewinnen Jugendliche und Erwachsene daraus eine zusätzliche Lernmotivation.

3 Regelspiele sind solche Spiele, die auf einem detaillierten Regelwerk basieren. Die Spieler akzeptieren diese Regeln und nehmen bei Nichteinhaltung Strafen in Kauf.

4 Legutke (1995, S. 6) etwa meint, dass ein Text „seine Authentizität in dem Moment [verliert], wo er dekontextualisiert wird“.

Im Rahmen dieser Arbeit habe ich mich dazu entschieden, die Begriffe „authentische“ und „nicht-authentische“ Spiele einzuführen und zu verwenden. Ich habe mich für diese Bezeichnung entschieden, da diese bereits beim Text-, Hör- und Videomaterial gebraucht wird und Spiele einen genauso legitimen Platz im Unterricht haben. Ich sehe diese Bezeichnung als eine Form der Gleichberechtigung verschiedener Lehrmaterialien.

2. Authentische und nicht-authentische Spiele

Authentische Spiele sind solche, die historisch in einer Gesellschaft gewachsen sind bzw. von Muttersprachlern für andere Muttersprachler und nicht für Unterrichtszwecke entwickelt wurden. Auf sie trifft die Definition von Hui-zinga (1987, S. 37) zu sowie alle von Scheuerl (1990, S. 67–102) genannten Merkmale⁵.

Dagegen sind nicht-authentische Spiele didaktische Spiele, wie sie bei Kret (1989, S. 13–14) definiert worden sind⁶ und auf die nicht alle Merkmale von Scheuerl zutreffen, also nicht die Momente der Freiheit und der Gegenwartigkeit. Denn ein didaktisches Spiel strebt sehr wohl einen außerhalb seines Selbst liegenden Zweck an und sollte auch eine Brücke zwischen Vergangenheit (bereits existierendes Wissen) und Zukunft (Lernziel) schlagen.

Bei dieser Unterscheidung gibt es jedoch auch eine Grauzone, in die all die authentischen Wissens-, Denk- und Geschicklichkeitsspiele fallen. Sie könnten mit dem Subterminus „authentisch-didaktische“ Spiele bezeichnet werden, sind aber für die Betrachtungen hier nicht weiter wichtig.

Der Hauptunterschied zwischen authentischen und nicht-authentischen Spielen liegt in ihrer Konzeption. Authentische Spiele wollen unterhalten, wollen

5 Z. B.: „Das Moment der inneren Unendlichkeit“ (Ein Spiel ist beliebig oft wiederholbar und die Spieler streben beim Spiel nach zeitlicher Ausdehnung) oder „Das Moment der Geschlossenheit“ (Spiele sind regelgeleitet, zeitlich und räumlich begrenzt).

6 „Didaktische Spiele werden von Kindern und Erwachsenen geschaffen, um Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu realisieren“. Der Spielinhalt besteht aus dem Unterrichtsstoff, die Spielhandlung ist zielgeleitet.

Spaß und Kurzweil bereiten, sie haben ein immanentes Spielziel und verfolgen kein Lernziel, weder sprachlich noch pragmatisch oder sonst eines. Nicht-authentische Spiele basieren hingegen auf einem Lernziel, das nicht mit dem Spielziel gleichgesetzt werden darf. Ihr Spielziel könnte etwa sein, am meisten Punkte zu sammeln oder als erster das Zielfeld zu erreichen; das Lernziel hingegen könnte z. B. sein, dass bis Spielende das Präteritum gelernt worden ist. Jedes nicht-authentische Spiel hat ein anders geartetes Lernziel und eine Lehrperson setzt sie bewusst ein, um mit ihrer Klasse etwas Bestimmtes zu erreichen. Authentische Spiele können zwar auch ein Lernziel erreichen, wenn sie reflektiert und akkurat eingesetzt werden, sie wurden aber nicht nach so einem konzipiert.

Grundsätzliche Unterschiede zwischen authentischen und nicht-authentischen Spielen finden sich, neben der Konzeption, vor allem in drei Bereichen, nämlich dem Material, den Regeln und dem Prinzip der Landeskunde, was im Folgenden genauer ausgeführt werden soll.

2.1 Material

Ein wichtiger Unterschied zwischen authentischen und nicht-authentischen Spielen ist einmal das Spielmaterial. Während bei authentischen Spielen professionelle Grafiker am Werk sind, alles bunt und von hochwertiger Qualität ist, ist dies bei nicht-authentischen Spielen in der Regel nicht der Fall.

Außerdem ist bei authentischen Spielen das gesamte Material in einer Schachtel gesammelt, sofort griff- und spielbereit. Nicht-authentische Spiele müssen oft erst gebastelt, ausgedruckt oder aus einem Buch kopiert, ausgeschnitten und laminiert, Spielfiguren und Würfel gesucht werden (Pfau & Schmid, 2011). Dies ist mit einem großen Zeitaufwand verbunden, der viele Unterrichtende abschreckt, überhaupt solche Spiele einzusetzen – was sehr schade ist. Denn ist ein Spiel einmal ordentlich hergestellt, kann man es immer wieder verwenden, ist es für die Zukunft rasch griff- und spielbereit.

Das Spielmaterial sollte aber schon von sich aus zum Spielen motivieren. Daher ist eine gute Qualität nötig, eine visuelle Attraktivität. Dies ist bei authentischen Spielen in den meisten Fällen gegeben, bei nicht-authentischen Spielen nur dann, wenn der Unterrichtende sich beim Basteln Mühe gibt. Und diese

Mühe zahlt sich auf jeden Fall aus, zumal man, wie bereits gesagt, ein Spiel ja öfter einsetzen kann.

2.2 Regeln

Ein gutes, übersichtliches Regelwerk ist das Um und Auf eines erfolgreichen Spiels. Bei authentischen Spielen ist das deshalb so wichtig, da die Spieler nur mithilfe dessen das Spiel verstehen können. In der Familie oder im Freundeskreis, wo gespielt wird, sitzt normalerweise der Spielautor nicht dabei; den Spielern steht nur das Regelwerk zur Verfügung. Und wenn dieses chaotisch oder fehlerhaft ist, manche Details auslässt und verwirrende Beispiele anführt, ist von vornherein ein Frustelement gegeben und der gesamte Spielspaß wird beeinträchtigt.

Wenn Kritiker in Fachzeitschriften, bei Preisverleihungen oder im Internet Spiele rezensieren, steht das Regelwerk meist an erster Stelle. Entspricht dieses nicht den qualitativen Vorstellungen, wird das gesamte Spiel schlecht bewertet.

Bei nicht-authentischen Spielen wird dieses Element dadurch umgangen, dass der Unterrichtende das Spiel ja vorbereitet und die Regeln erklärt. Die Lernenden müssen nicht mit einem geschriebenen Text zurechtkommen (obwohl das auch eine nette Übung wäre), sondern können die Lehrperson bei Unklarheiten ständig fragen. Dennoch gibt es in vielen Lehrwerken und Lehrmittelsammlungen Vorschläge für Spiele, die der Unterrichtende einsetzen kann. Und da wäre es wichtig, dass die Regeln klar sind, damit der Lehrende sich auskennt, was leider nicht immer der Fall ist.

Regelwerke sind ein essentieller Teil von Spielen und egal, ob diese nun authentisch oder nicht-authentisch sind, sollten sie gleichermaßen eine hohe Qualität aufweisen.

2.3 Landeskunde

Das Spiel ist ein Kulturgut. Als solches sind authentische Spiele Teil der Gesellschaft und damit auch Teil der Landeskunde. Nicht-authentische Spiele können zwar Landeskunde vermitteln, wie etwa „Wien spielerisch“ (bm:bwk, 2000), werden aber niemals Teil dieser sein, genauso wenig wie ein Lehrbuch, das Landeskunde vermittelt, niemals Teil der beschriebenen Lebenswelt ist.

Daher haben authentische Spiele durchaus ihre Berechtigung im Unterricht, da mit ihnen nicht nur Sprache vermittelt wird, sondern auch ein Teil der Gesellschaft gezeigt wird. Wenn dann im Unterricht etwa „Dixit“ (Roubira, 2008) oder „Black Stories“ (Bösch, 2004) gespielt wird und die Lernenden in Geschäften oder in Wohnungen von Freunden diese Spiele sehen, entsteht ein Wiedererkennungswert. Wenn diese Spiele im Unterricht dann auch noch erfolgreich waren und mit positiven Emotionen verbunden wurden, werden sie vielleicht auch außerhalb des Unterrichts gespielt und dabei wird Sprache gelernt.

Eine neue Umfrage⁷ hat gezeigt, dass 74 Prozent der deutschen Familien mindestens eine Stunde pro Woche mit Gesellschaftsspielen verbringen und dort entscheiden zu 89 Prozent die Kinder, was gespielt wird. Je größer die Familie ist, desto häufiger wird gespielt. Und als besonders wichtig für das gemeinsame Spielen gaben 76 Prozent der Befragten an, dass die Mechanismen für Kinder und Erwachsene gleichermaßen geeignet sein müssen.

Diese Umfrage zeigt sehr gut, dass Gesellschaftsspiele ein wichtiger Teil der gesamten D-A-CH-L-Stol-Lebenswelt sind. Allein die Tatsache, dass jedes Jahr zwischen 500 und 800 neue Spiele auf dem deutschsprachigen Markt erscheinen⁸, unterstreicht, dass es in den deutschsprachigen Ländern genügend Absatz und damit viel Interesse dafür gibt. Nicht nur ist der deutschsprachige Spielmarkt der größte der Welt, im englischsprachigen Raum werden Spiele aus Europa sogar „German Style Games“ genannt.

An dieser Stelle möchte ich noch erwähnen, dass es traditionelle und moderne authentische Spiele zu unterscheiden gilt. Während traditionelle Spiele bereits vor über 100 Jahren gespielt worden sind und in der Regel regionale Unterschiede aufweisen, sind moderne Spiele jene, die neu erfunden und von Spielverlagen kommerziell vertrieben werden. Traditionelle Spiele wären etwa „Schnapsen“ in Österreich, „Watten“ in Tirol, „Jassen“ in der Schweiz oder das im gesamten Alpenraum bekannte „Bauernroulette“. Als erstes modernes

7 Befragt wurden insgesamt 1100 deutsche Familien, über deren soziale Schicht keine Auskunft gegeben wurde. Zugriff am 26.10.2011: [http://www.spielwarenmesse.de/news/einzelansicht/news/8005/?tx_ttnews\[backPid\]=4220&cHash=ba150004ae1a03bf82bae0025066d938](http://www.spielwarenmesse.de/news/einzelansicht/news/8005/?tx_ttnews[backPid]=4220&cHash=ba150004ae1a03bf82bae0025066d938)

8 Zugriff am 03.11.2014 über <http://www.welt.de/wirtschaft/article1677738/Warum-deutsche-Brettspiele-so-erfolgreich-sind.html>.

Spiel gilt das von Josef Friedrich Schmidt im Jahre 1910 im selbst gegründeten Verlag „Schmidt Spiele“ herausgebrachte „Mensch ärgere dich nicht“.

Wenn Lernende nun die Frage stellen: „Was sind denn typische Spiele Österreichs?“, dann meinen sie freilich traditionelle Spiele, denn moderne werden durchwegs in verschiedene Sprachen übersetzt und sind den meisten bereits bekannt (obwohl ein Wiedererkennungswert durchaus auch seine Vorteile hat), aber andererseits sind es gerade die modernen Spiele, die einen Sprachlernerfolg aufweisen, während die traditionellen diesbezüglich im Unterricht keine Rechtfertigung vorweisen können, außer eben dem Zweck der Landeskunde.

Allgemein wäre eine landeskundliche Einheit zum Thema Gesellschaftsspiele im deutschsprachigen Raum sicher interessant, gibt es doch genug Fakten und Details, die man dort einbauen könnte, wie etwa Spielecafés, Spieleclubs oder Spielepreise. Außerdem gibt es immer wieder große Spielefeste, wie etwa im Herbst in Essen das weltgrößte. Aus interkultureller Sicht könnte man Spiele aus der eigenen Heimat präsentieren und vergleichen.

3. Der Einsatz von authentischen Spielen im Unterricht

Nicht-authentische Spiele basieren auf einem wie auch immer gearteten Lernziel und sind daher gerechtfertigter und notwendiger Bestandteil des Sprachunterrichts. Authentische Spiele haben kein Lernziel, sind daher auf den ersten Blick für den Sprachunterricht nicht geeignet, da sie den Lernenden ja nichts beibringen. Beim Einsatz authentischer Spiele ist also vom Lehrenden der zusätzliche Aufwand zu leisten, ein Lernziel zu definieren und dieses den Schülern zu vermitteln. Beobachtungen haben gezeigt⁹, dass vor allem Lernende, die bezahlt haben oder aus irgendeinem Grund schnell Deutsch lernen müssen, sich auf authentische Spiele nicht sofort einlassen, wenn der Lehrende nicht erklären kann, weshalb das jetzt gespielt wird, weshalb das für den

9 Im Rahmen der Masterarbeit, auf welcher dieser Artikel beruht.

Lernprozess geeignet ist. Bei nicht-authentischen Spielen ist das Lernziel sofort evident, somit ist es für die Lernenden nachvollziehbar und akzeptierbar. Einfach ein tolles Spiel aufzubauen und sofort zu beginnen kann also durchaus Probleme bereiten, wenn Lernende Deutsch lernen wollen und in der vorliegenden Aktivität keinen diesbezüglichen Nutzen, sondern nur Zeitschinderei erkennen.

Wenn man sich nun entschieden hat, im Unterricht ein Spiel einzusetzen, sollte man immer auch folgendes Zitat von Koenig (2003, S. 11) im Hinterkopf haben: „Nicht jedes Spiel, das den Schülern oder den Lehrenden gefällt, trägt auch substantiell zum effektiven Erwerb einer Fremdsprache bei“. Daher führt er drei Faktoren an, die bei der Auswahl von Spielen auf jeden Fall berücksichtigt werden müssen:

- a) „Der Aspekt ‚Lernen‘. Frage: Was wird bei der Aktivität z. B. sprachlich bezogen gelernt? ...
- b) Der Aspekt ‚Interaktion‘. Frage: Kommunizieren die Schüler miteinander, oder achten sie wenigstens auf das, was die anderen äußern oder produzieren?
- c) Der Aspekt des ‚Kreativ-Spielerischen‘. Frage: Enthält die Aktivität neben kognitiven Aspekten irgendetwas aus dem affektiv-emotionalen Bereich, was die Motivation oder die Phantasie der Schüler anregt, was Spaß machen könnte?“ (ebd., S. 12–13)

So wäre etwa das authentische Spiel „Identik“ (Jacobson & Kohout, 2010) ideal für den Unterricht. Sprachlich bezogen wird die Bildbeschreibung gelernt. Interaktion findet dahingehend statt, dass einer beschreibt und die anderen zeichnen. Das kreativ-spielerische ist auch gegeben, da jedes Bild anders ist und die Detailfragen zu den Bildern am Ende für Überraschungen und Spaß sorgen. Andererseits wäre das Spiel „Mensch ärgere dich nicht“ nicht geeignet, da bei ihm alle drei Fragen negativ beantwortet werden.

Im Folgenden werden nun mehrere Spiele vorgestellt, die aufgrund der Kriterien von König für den Unterricht geeignet sind und dabei gleichzeitig dem

Prinzip der Authentizität folgen. Es gibt natürlich noch zahlreiche andere Kriterien, die man berücksichtigen sollte, wenn man Spiele einsetzt, wie etwa jene von Wegener und Krumm (1982).

3.1 Identik (Jacobson & Kohout, 2010); ab 3 Spielern

Bei diesem Spiel geht es darum, dass einer ein geheimes Bild beschreibt und die anderen den Informationen folgend es nachzeichnen müssen. Am Ende werden Details gefragt und wer diese korrekt gezeichnet hat, erhält Punkte.

1. Lernen: Bildbeschreibung (Präpositionen, Adjektive)
2. Interaktion: einer beschreibt, die anderen zeichnen
3. Kreativ-spielerisch: Detailfragen am Ende sorgen für Überraschungen

3.2 Die verbotene Insel (Leacock, 2011); 2–4 Spieler

Ziel des Spiels ist es, sämtliche Spielfiguren von einer untergehenden Insel zu evakuieren und dabei noch Schätze zu bergen. Doch dies kann nur gelingen, wenn die Spieler zusammenarbeiten und ständig diskutieren, wer was macht.

1. Lernen: zuhören und klare Anweisungen geben
2. Interaktion: gemeinsames planen, um das Ziel zu erreichen
3. Kreativ-spielerisch: ständige Veränderung des Spielplans und daher ständig neu planen, kontinuierliches Diskutieren

3.3 Black Stories (Bösch, 2004); ab 2 Spielern

Einer liest eine Geschichte vor und fragt dann: „Was ist passiert?“ Die anderen Spieler müssen nun Fragen stellen, auf die der Vorleser nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten darf, um mehr Informationen zu erhalten und das Rätsel zu lösen.

1. Lernen: Leseverstehen, Hörverstehen, Fragen stellen
2. Interaktion: gemeinsam durch geschicktes Fragen des Rätsels Lösung finden
3. Kreativ-spielerisch: Fragen geschickt stellen und anhand der verschiedenen Antworten kombinieren

3.4 Dixit (Roubira, 2008); 3–6 Spieler

Jeder Spieler hat geheim sechs Bilder. Einer wählt eines seiner Bilder aus, lässt sich dazu eine Assoziation einfallen und nennt diese. Anschließend müssen die anderen Spieler ebenfalls Bilder verdeckt in die Mitte legen, die zu dieser Assoziation passen. Sobald jeder ein Bild hineingelegt hat, werden diese aufgedeckt und es muss erraten werden, welches vom Startspieler stammt.

1. Lernen: Bildbeschreibung
2. Interaktion: zuhören, gleichzeitiges hinlegen und auswählen
3. Kreativ-spielerisch: Assoziationen

3.5 Äpfel zu Äpfeln (Osterhaus, 2006); ab 3 Spielern

Jeder Spieler hat geheim sechs Nomen. Ein Spieler nennt ein Adjektiv und jeder Spieler muss verdeckt ein Nomen in die Tischmitte legen, das zu dem Adjektiv passt. Der Adjektiv-Ausleger muss nun entscheiden, welches davon am besten passt, darf aber durch geschickte Kommunikation beeinflusst werden.

1. Lernen: Wortschatz
2. Interaktion: Überzeugungsgespräch
3. Kreativ-spielerisch: Assoziationen

3.6 Boggle (Turoff, 2009); ab 2 Spielern

In der Tischmitte liegen vier Buchstaben, die ein Wort bilden, etwa KAMM. Nun müssen die Spieler Buchstaben aus ihrer Hand auslegen, um das Wort zu verändern, wobei es immer vier Buchstaben bleiben müssen. Etwa wird aus *Kamm* ein *Damm*, daraus *dann*, *denn*, *wenn* usw.

1. Lernen: Wortschatz und Orthographie
2. Interaktion: gleichzeitiges Spielen und gegenseitiges kontrollieren
3. Kreativ-spielerisch: Zwang zu Geschwindigkeit, Kreativität bei der Gestaltung neuer Wörter.

3.7 Activity (U. Catty, P. Catty, M. Führer & J. E. Führer, 1990); ab 4 Spielern

Begriffe müssen auf verschiedene Art und Weise beschrieben und erraten werden.

1. Lernen: Wortschatz
2. Interaktion: Beschreibung
3. Kreativ-spielerisch: Kreativität bei der Beschreibung

3.8 Tabu (Hersch, 1990); ab 4 Spielern

Begriffe müssen mündlich beschrieben und erraten werden, wobei bestimmte Wörter nicht verwendet werden dürfen.

1. Lernen: Wortschatz
2. Interaktion: Beschreibung
3. Kreativ-spielerisch: limitierte Möglichkeit bei der Beschreibung

4. Fazit

Somit kann abschließend gesagt werden, dass es durchaus Unterschiede beim Einsatz von authentischen und nicht-authentischen Spielen gibt, und zwar vor allem bei der Wahrnehmung der Lernenden und der Vorbereitung der Lehrpersonen. Authentische Spiele erfordern vom Lehrenden den zusätzlichen Aufwand, ein Lernziel zu finden und dies den Lernenden zu präsentieren, damit diese wissen, warum sie im Unterricht ausgerechnet dieses Spiel spielen; während nicht-authentische Spiele ein offensichtliches Lernziel haben, was von den Lernenden sofort wahrgenommen wird.

Grundsätzlich sei angemerkt, dass der Einsatz beider Typen gerechtfertigt ist. Dieser Artikel soll zeigen, dass authentische Spiele nicht nur als Lückenfüller in der letzten Stunde dienen, sondern – akkurat eingesetzt – immer Platz haben. Und Lehrpersonen, die keine Spiele einsetzen, weil sie nicht basteln wollen, können getrost ein authentisches Spiel in die Hand nehmen.

Allgemein ist es notwendig, aus sozialer, neurolinguistischer, psychologischer und vor allem didaktischer Sicht, Spiele als fixen Teil des Unterrichts einzuführen.

Literaturverzeichnis

- Behme, H. (1992). *Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht* (4., unver. Aufl.). München: Iudicum.
- Buttaroni, S. (1995). Sprache beibringen, Sprache fernhalten. Muss es wirklich „authentisch“ sein? *ÖDaF-Mitteilungen*, 2, 34–40.
- Bösch, H. (2004). *Black Stories* [Spiel]. Kempen: moses.
- bm:bwk (2000). *Wien Spielerisch* [Spiel]. Wien: Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Catty, U., Catty, P., Führer, M. & Führer, J. E. (1990). *Activity* [Spiel]. Wien: Piatnik.
- Dauvillier, C. & Lèvy-Hillerich, D. (2004). *Spiele im Deutschunterricht* (Fernstudieneinheit 28). Berlin: Langenscheidt.
- Ehnert, R. (1982). Zum Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In A. Wierlacher (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (Bd. 8, S. 204–211). Heidelberg: Groos.
- Glonnegger, E. (2009). *Das Spiele-Buch. Brett- und Legespiele aus aller Welt. Herkunft, Regeln und Geschichte* (neue, akt. Aufl.). Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Hersch, B. (1990). *Tabu* [Spiel]. Dreieich: Hasbro.
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbeck: Rowohlt.
- Jacobson, W. P. & Kohout, A. A. (2010). *Identik* [Spiel]. Essen: Asmodée.
- Kacjan, B. (2010). Sprachlernspiele. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, S. 1177–1181). Berlin: de Gruyter.
- Kleppin, K. (2003). Sprachspiele und Sprachlernspiele. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., vollst. neu bearb. Aufl., S. 263–266). Tübingen: Francke.

- Koenig, M. (2003). Nachdenken über Spiele. *Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, 1, 8–17.
- Kret, E. (1989). *Spielend lernen*. Linz: Veritas.
- Kruk, A. (2010). *Das Spiel und seine Anwendung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Leacock, M. (2011). *Die verbotene Insel* [Spiel]. Berlin: Schmidt Spiele.
- Legutke, M. K. (1995). Authentizität – ein überholter Begriff in der Sprachdidaktik? *ÖDaF-Mitteilungen*, 2, 4–11.
- Mayer, H. & Paradies, L. (1994). Alles nur Spielerei? Ansprüche an eine Spiel-didaktik in der Sekundarstufe. *Pädagogik*, 4, 10–16.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels*. München: Beltz.
- Osterhaus, M. A. (2006). *Äpfel zu Äpfeln* [Spiel]. Friedberg: Pegasus Spiele.
- Pfau, A. & Schmid, A. (2011). *22 Brettspiele. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Roubira, J.-L. (2008). *Dixit* [Spiel]. Essen: Libellud.
- Scheuerl, H. (1990). *Das Spiel. Band 1. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen* (11., überarb. Neuauflage). Weinheim: Beltz.
- Turoff, A. (2009). *Boggle* [Spiel]. Dreieich: Hasbro.
- Wegener, H. & Krumm, H.-J. (1982). Spiele – Sprachspiele – Sprachlernspiele. Thesen zu Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 8, 189–203.

Zum Authentizitätspostulat in der DaF-/DaZ-Didaktik am Beispiel von berufsbegleitenden Lehr-/Lernmaterialien

Annegret Middeke – Universität Göttingen

Abstract

Der fremdsprachendidaktische Authentizitätsdiskurs unterscheidet sich von anderen z. B. dadurch, dass er rein funktional-pragmatisch ist und weder Originalitäts- oder Beglaubigungs- noch Charisma-Aspekte eine Rolle spielen. Entsprechend gelten quasi-authentische DaF-/DaZ-Materialien als den authentischen ebenbürtig. Und doch stellt das Prinzip Authentizität eine große Herausforderung an DaF-/DaZ-Lehrwerkautoren, was im Folgenden an Lehr-/Lernmaterialien für den berufsbegleitenden Deutschwerb veranschaulicht wird.

1. Der etwas andere Authentizitätsdiskurs

Der Authentizitätsbegriff im fremdsprachendidaktischen Diskurs unterscheidet sich insofern von dem in anderen Diskursen, als die Aspekte „beglaubigte Originalität“, „Einmaligkeit“ und „Einzigartigkeit“ nicht ausschlaggebend für dessen Konzeptualisierung sind. Die Vorstellung von Echtheit ist in vielen Diskursen an eine bestimmte exklusive Aura gebunden. Hatte Walter Benjamin einst konstatiert, dass im „Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit“ (1936/2002) das einmalige Objekt die Aura der Unnahbarkeit verliere, so erkannte über 30 Jahre später Jean Baudrillard (1991, S. 99) in der „Versessenheit“ auf das Authentische ein Grundverlangen des modernen Menschen (auf welches, das sei nur nebenbei bemerkt, die Authentizitätsfiktionen der Tourismusindustrie am sichtbarsten reagieren).

Hinsichtlich der charismatischen Aura ist zwischen Objekt- und Subjekt-authentizität nicht zu differenzieren. Ob es um „den einmaligen archäologischen Fund“ oder „die unverfälschte Lebensweise“ eines Menschen geht, macht nur insofern einen Unterschied, als „[i]m Gegensatz zu charismatischen Personen [...] charismatische Objekte keine eigenständigen Einflussmöglichkeiten auf ihre Gefolgschaft [haben]“ (Burmeister, 2010, S. 242). Und auch der sei letzten Endes unerheblich, weil Authentizität keine intrinsische Eigenschaft des Objektes bzw. Subjektes an sich sei, sondern auf Zuschreibungen, also „extrinsischen Wertbeimessungen“ beruhe. Burmeister (ebd.) erläutert dies am Beispiel der Ausstellung der – gefälschten, wie sich nach der Eröffnung herausstellte – Terrakotta-Krieger im Hamburger Museum für Völkerkunde:

Ein externes Gutachten nahm ihnen ihren Status als Original; damit verloren sie ihre Authentizität und ihr Charisma. Dem Betrachter traten sie ihrerseits – davon völlig unberührt – genauso entgegen wie zuvor; allein ihr Publikum sah nun etwas anderes in ihnen.¹

In der konstruktivistischen Perspektive liegt der Schwerpunkt nicht mehr auf der (meist an einen nachweisbar unikalten Ursprung des jeweiligen Objektes gebundenen) Verifizierbarkeit von Authentizität, sondern auf bestimmten, als diskursive Formationen erscheinenden Authentizitätseffekten, die nicht nur in verschiedenen wissenschaftlichen, sondern auch in verschiedenen kulturellen Semiosphären unterschiedlich beschaffen sein können.²

Der Authentizitätsbegriff in der Fremdsprachendidaktik hingegen ist funktional-pragmatisch angelegt; er kommt ohne solche symbolischen Aufladungen aus und erhebt nicht einmal einen dokumentarischen Anspruch (vgl. Krüger,

1 Schlagzeilen wie „Terrakotta-Krieger gefälscht? Die Peking-Ente“ (2010, Süddeutsche Zeitung); „Ton-Armee ist billige Kopie“ (Stern, Große-Wilde, 2007); „Hamburger Ausstellung geschlossen. Die Terrakotta-Krieger und der feine Unterschied“ (2007, FAZ) und andere geben Zeugnis von der Sehnsucht nach Authentizität.

2 Zur Frage nach der „Kulturspezifität der Begriffsbedeutung von Authentizität“ führen Burmann und Schallehn (2010, S. 11) mit Verweis auf Alain Egli (2008, S. 93) an, dass in Asien „detailgetreue Kopien als Ehrbekundungen gegenüber dem Original“ und nicht als „Urheberrechtsverletzungen gälten“.

2000, S. 25). Sein Anspruch ist auf die Erzeugung von Realitätskonformität reduziert, weshalb die Möglichkeiten und praktischen Vorteile der (nicht nur technischen) Reproduzierbarkeit bewusst genutzt und quasi-authentische – in der Lehrwerkforschung spricht man auch von „manipulierten“ (Edelhoff, 1985, S. 24) – Materialien als den authentischen ebenbürtig erachtet werden. Und doch stellt das Prinzip Authentizität jeden DaF-/DaZ-Didaktiker, der Lehrwerke entwickelt oder Unterrichtsmaterialien erstellt, vor eine große Herausforderung, was im Folgenden an Lehr-/Lernmaterialien für den berufsbegleitenden Deutscherwerb illustriert werden soll.

2. Das authentische Lehrwerk³ und authentisches Unterrichtshandeln

Unbestritten ist trotz des von Funk (2004, S. 42) aufgelisteten „Sündenregisters“ die „nach wie vor nachhaltige Wirksamkeit von Lehrwerken“ (Koreik, 2011, S. 591) als „zentrale[m], den Unterrichtsprozess organisierende[m] Medium“ (Barkowski, 1999, S. 13) für die Sprach- und Kulturvermittlung im DaF-/DaZ-Unterricht. Seine Funktion im konkreten Unterrichtsgeschehen lässt sich beschreiben als die eines Mittlers zwischen (a) dem Lehrplan als fachdidaktischer/-methodischer Konzeption, (b) der Lehr-/Lernsituation als Komplex aus interagierenden institutionellen und personellen Faktoren und (c) den Lernern (vgl. Neuner, 1994, S. 9), die, so unterschiedlich ihre Lernmotive und -ziele auch sein mögen, alle einen wie auch immer gearteten Lernerfolg anstreben.

Authentizität – im fremdsprachendidaktischen Diskurs verstanden als „Simulation von Echtheit“ (Maijala, 2007, S. 549) – spielte schon vor der sogenannten kommunikativen Wende eine nicht unbedeutende Rolle im DaF-Unterricht. Denn auch die audiolinguale Methode zielte, nicht nur im Bereich der Aussprache, auf das Nachahmen der authentischen sprachlichen Vorbilder ab.

3 Lehrwerk meint hier alle Materialien mit methodisch-didaktisch kohärenter Konzeption als „strukturierte, publizierte Text- und Übungsangebote für Unterricht oder Einzelstudium, die i. d. R. auf einem methodisch-didaktischen Gesamtkonzept basieren“ (Funk, 2010, S. 188).

Den Durchbruch erlangte die Forderung nach Authentizität bekanntlich in der sich auf die Grundlagen der Pragmalinguistik stützenden kommunikativen Didaktik, die Sprache als kommunikatives Handeln auffasst. Entsprechend sollten nicht mehr nur das Text-/Bildmaterial, sondern auch die Aufgaben und Übungen authentisch sein, weshalb Boeckmann (2002, S. 164) von einer *textuellen* und einer *interaktiven* Authentizität im Fremdsprachenunterricht spricht. Im Unterschied zu Maijala (2007) legt er großen Wert darauf, „dass es um Unterricht geht und nicht darum, irgendeine andere Kommunikationsform zu simulieren“ (Boeckmann, 2006, S. 10). Sprachliche und soziale Interaktion sollen authentisch *im Rahmen des Unterrichts* sein. Ähnlich äußerte sich zuvor House (1999, S. 90):

Authentische Materialien, welche dort, wo ihre Authentizität wurzelt [...] sinnvoll – weil für dieses Leben konstitutiv – sind, haben im *sui generis* Kontext des Fremdsprachenunterrichts nur eine begrenzt wichtige Rolle. Wichtiger sind Lehr- und Lernmaterialien, die didaktisch authentisch sind.

Eine solche Differenzierung wird etwa am Beispiel der Lehrerfrage augenfällig, „die gestellt wird, obwohl die Antwort längst bekannt ist“. Dies ist, so Boeckmann (2002, S. 164), „ein recht übliches Verfahren im Unterricht, nicht aber in der authentischen Kommunikation“. Deshalb kann und soll der Unterricht durch das „Schaffen von Begegnungssituationen“ erweitert werden, wie etwa Vaih und Wellding (o. J., S. 3) es beschreiben:

Es geht dabei darum, die ‚Welt in den Seminarraum zu holen‘, durch uns selbst als Repräsentantinnen einer anderen Kultur, mit Hilfe deutschsprachiger Gäste, Freunde, Kollegen, es geht um das Öffnen des Unterrichtsraums nach außen, das Schaffen von verschiedensten Begegnungen und Situationen, um den Lernenden die Gelegenheit zum „Beobachten“ und zum „Aufmerksamwerden“ zu geben.

Dabei ist jedoch zu beachten, dass „kultureller Kontakt allein noch kein Verstehen bedingt“ (Boeckmann, 2006, S. 10). Um dieses zu ermöglichen, bedarf es der sogenannten „Authentikation“, die Boeckmann (ebd.) als „das nutzbar Machen von Materialien und Lernverfahren für sich selbst“ beschreibt. Dies

setze offene Räume voraus, in die der Lerner sein sprachliches und kulturelles Vorwissen einbringen kann.

Authentikation kann somit als ein Verfahren zur Förderung von *Subjekt-authentizität* verstanden werden. Diese Konzeptualisierung von Authentizität kommt aus der Psychologie bzw. Sozialpsychologie und richtet den Fokus auf die autonome Selbstverwirklichung bzw. authentische Selbstdarstellung des Individuums in der sozialen Interaktion. Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive hat als erster Siebold (1997, S. 84) auf die Kategorie „personal authenticity“ aufmerksam gemacht und meint damit die universale Persönlichkeitsbildung im humanistischen Sinn.

Neben der auf Subjektauthentizität abzielenden Authentikation der DaF/DaZ-Materialien im unterrichtlichen Handeln spielt auch deren *Referenzauthentizität*⁴ eine wichtige Rolle. Referenzauthentizität – ein Begriff der ursprünglich auf Martinez' (2004, S. 12–17) Studien zu den historischen Repräsentationen von Authentizität im Rahmen der Holocaustforschung zurückgeht, – ist dann gegeben, wenn die „interne Gestaltung“ von Wirklichkeitsdarstellungen authentisierend wirkt, indem sie „Wirklichkeitseffekte“ erzeugt (ebd., S. 16). Für die Konzeption und Entwicklung von DaF-/DaZ-Lehrmaterialien bedeutet dies, dass einerseits die didaktische Adaption von authentischen Text-/Bildmaterialien auf der Mikroebene und das diskursive Arrangement des gesamten didaktischen Inputs auf der Makroebene sich maximal präzise an realen kommunikativen Abläufen orientieren müssen; andererseits soll die implizite Rolle des Deutschlerner nicht nur auf seine personenbezogenen authentischen Partizipation am Unterrichtsgeschehen, sondern auch auf seine rollenadäquat authentische Partizipation am gesellschaftlichen, so auch beruflichen, Leben angelegt sein.

4 Referenzauthentizität bezieht sich auf die außerunterrichtliche Wirklichkeit und geht somit über die „interaktive Authentizität“ hinaus. Jedoch spricht auch Boeckmann (2002, S. 164) vom Unterricht als „Leben auf Probe“.

3. Authentische Materialien für den berufsbegleitenden DaF-/DaZ-Unterricht

3.1 Authentizitätsdefizite

Eine der Präsuppositionen bei der Konzeption von DaF-/DaZ-Materialien für den *berufsbegleitenden* Deutschunterricht ist, dass die Lerner in der Regel „über weitaus mehr Fachkenntnisse verfügen und die in der Fremdsprache zu bewältigenden beruflichen Anforderungen besser kennen als die Lehrperson“ (Tellmann, Müller-Trapet & Jung, 2012, S. 2), was auch bedeutet, dass sie mangelnde Referenzauthentizität in den angebotenen didaktischen Szenarien und Lernarrangements sofort bemerken und letzten Endes besser korrigieren könn(t)en.

Fehlende Tiefenschärfe bis hin zu Ungenauigkeiten, wie etwa Reuter (2011) sie in DaF-Lehrwerken für die Tourismusbranche identifiziert,⁵ sind im Großen und Ganzen auf drei Faktoren zurückzuführen:

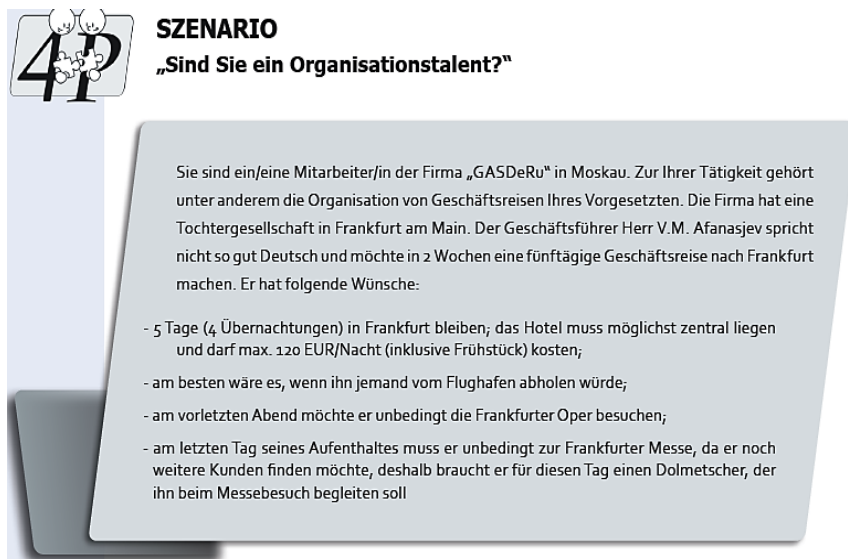
Zum einen fehlt es DaF-/DaZ-Lehr VoiceThread werkautoren und -Lehrern häufig an solider Kenntnis der beruflichen Sprachhandlungspraxis. Sie sind auf die Zusammenarbeit mit Fachexperten, welche durchaus die Kursteilnehmer selbst sein können, angewiesen und müssen zumindest ein Grundverständnis für die fachlichen Inhalte aufbauen. Daher müssen die sonst marginalisierten Lehrerhandreichungen um diese Komponenten erweitert werden, womit sie aus ihrem „Schattendasein“ (Hägi, 2009, S. 23) heraustreten und zu neuer Geltung kommen können.

Zum anderen kann eine ungenaue Zielgruppendifferenzierung dazu führen, dass berufspraktische Abläufe lückenhaft oder zumindest nicht zielgruppenadäquat dargestellt werden, bleibt doch oft unklar, in welchem Rahmen und auf welche Weise das vermittelte Fachwissen/die vermittelte Fachsprache in der berufskommunikativen Praxis angewendet wird. Braunert (2013, S. 49) zeigt auf, dass Berufssprache, verstanden als „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel zur persönlichen und sachlichen Integration in den Betrieb und

5 Beispiele aus aktuellen berufsbezogenen Lehrwerken in Middeke (2013, bes. S. 167–170).

ins betriebliche Umfeld, zur sprachlichen Sicherung der betrieblichen Funktionsübernahme“, ein berufsspartenübergreifendes sprachliches Register ist. Ausschlaggebend für die Zielgruppendifferenzierung sind also weniger die Berufssparten als vielmehr die Unterscheidung zwischen *berufsvorbereitendem*, *berufsbegleitendem* und *berufsqualifizierendem* DaF-/DaZ-Bedarf, wie Kuhn (2007, S. 135) sie vornimmt.

Zum dritten steht die streng wirklichkeitsgetreue Abbildung der beruflichen Sprachhandlungspraxis nicht selten im Konflikt mit „Mainstreamvorstellungen von Fremdsprachenunterricht“ (Reuter, 2011, S. 23), und zwar dann, wenn dieser als ein von den logischen Zwängen der außerunterrichtlichen Wirklichkeit suspendierter Raum für sprachliches Üben betrachtet wird. Dies soll an einem Beispiel aus dem Entwicklungsprozess von DaF-Materialien für Firmentrainings illustriert werden. Für das DaF-Modul *Office-Management* sollte das Szenario⁶ (Abb. 1) „Eine Dienstreise vorbereiten“ ausgearbeitet werden:



4P **SZENARIO**
„Sind Sie ein Organisationstalent?“

Sie sind ein/eine Mitarbeiter/in der Firma „GASDeRu“ in Moskau. Zur Ihrer Tätigkeit gehört unter anderem die Organisation von Geschäftsreisen Ihres Vorgesetzten. Die Firma hat eine Tochtergesellschaft in Frankfurt am Main. Der Geschäftsführer Herr V.M. Afanasjev spricht nicht so gut Deutsch und möchte in 2 Wochen eine fünftägige Geschäftsreise nach Frankfurt machen. Er hat folgende Wünsche:

- 5 Tage (4 Übernachtungen) in Frankfurt bleiben; das Hotel muss möglichst zentral liegen und darf max. 120 EUR/Nacht (inklusive Frühstück) kosten;
- am besten wäre es, wenn ihn jemand vom Flughafen abholen würde;
- am vorletzten Abend möchte er unbedingt die Frankfurter Oper besuchen;
- am letzten Tag seines Aufenthaltes muss er unbedingt zur Frankfurter Messe, da er noch weitere Kunden finden möchte, deshalb braucht er für diesen Tag einen Dolmetscher, der ihn beim Messebesuch begleiten soll

Abb. 1 – Office-Management (Klyushkina & Semyonova, 2012, S. 17)

6 Zur Szenariodidaktik siehe z. B. Sass (2013); Tellmann et al. (2012, S. 35–47).

Neben den im Sinne der Referenzauthentizität notwendigen Szenario-Schritten (Abb. 2) hatten die Autorinnen anfänglich einen weiteren didaktischen Schritt geplant: Fünf Teams organisieren diese Dienstreise im spielerischen Wettbewerb, am Ende wird der beste Dienstreiseplan prämiert. Im *allgemeinen DaF-Unterricht* wäre dieser Schritt eine kurzweilige und durchaus motivationsfördernde Zugabe (bei den Evaluationen wurde sie von der Erprobungsgruppe positiv bewertet). Es ist aber offenkundig, dass er weder der beruflichen Realität noch den bedarfsökonomischen Erfordernissen eines *Firmentrainings* entspricht (von der eigentlichen Zielgruppe wurde er entsprechend negativ bewertet), so dass er aus dem Szenario gestrichen wurde.

Notieren Sie in Stichpunkten, was Sie für die Dienstreise vorbereiten müssen.

Aufgaben	Datum	Uhrzeit	Dauer/Anzahl	weitere Informationen
1. Flug reservieren				
2. ?				
...				

- Entscheiden Sie zunächst, welche Aufgaben Sie telefonisch durchführen sollten und welche Sie über das Internet erledigen können.
- Planen Sie die Online-Aufgaben.
- Bereiten Sie dann die Anrufe nach Deutschland vor und führen Sie Telefongespräche mit Ihrem Partner. Nutzen Sie dabei die Redemittel zu Lektion 2 und achten Sie besonders auf die richtigen Verhaltensnormen für Telefongespräche in Deutschland (bspw. Gesprächsablauf und höflicher Kommunikationsstil).
- Erstellen Sie eine Datei, in der Sie die Ergebnisse Ihrer Planung übersichtlich dargestellt haben und die Sie dann Ihrem Vorgesetzten per E-Mail senden können.

Abb. 2 – Office-Management (Klyushkina & Semyonova, 2012, S. 17)

Das Beispiel zeigt außerdem die enge Verknüpfung von Referenzauthentizität und Subjektauthentizität, da mit der spielerischen Umrahmung in Form eines fiktiven Wettbewerbs das Berufsbild Büroangestellte/r nicht mehr rollenadäquat wiedergegeben würde.

Wäre das Spiel nicht in das Szenario integriert, hätte es eine durchaus nachvollziehbare Berechtigung im Unterrichtsgeschehen. So führen die Lehrwerke aus der Reihe *Kommunikation im Beruf* in ihrem Vorspann „Spielen und anderswo – warum?“ fünf gute Argumente für den Einsatz von Spielen im – u. a. berufsbezogenen – Sprachunterricht an (vgl. z. B. Kommunikation in der

Wirtschaft, Fearn, 2009, S. 8 f.). Im Rahmen des Unterrichtsgeschehens mit seinen spezifischen Authentizitätsgeboten dienen Spiele und andere fiktionale Angebote der von Boeckmann beschriebenen Authentifikation, wenn sie Methoden- und Sozialkompetenz fördern. In einem Szenario jedoch, das nach dem *Zertifikat Deutsch* (Goethe-Institut et al., 1999, S. 25 f.) auf typischen (konventionalisierten, erwartbaren) Sprachhandlungsketten aufgebaut ist, „sind rein spielerische, von der Handlungsstringenz ablenkende Elemente fehl am Platz“ (Middeke, 2013, S. 166).

Ein anderes Beispiel (Abb. 3) für die wechselseitige Bedingung von Referenz- und Subjektauthentizität stammt aus dem DaF-Lehrwerk *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen* (Lévy-Hillerich, 2007). Das Ausfüllen des Krankenblattes durch den Patienten in Aufgabe 7 ist in den Punkten 7 und 8 unrealistisch, auch Punkt 15 kommt in der Regel nicht vor.⁷

3.2 Exkurs: Selbststeuernde DaF-/DaZ-Materialien für den Beruf

Berufsbegleitender Sprachunterricht verläuft in der Regel getrennt vom Arbeitsplatz in klar strukturierten Einheiten. Anders ist es, wenn die sprachliche Weiterqualifizierung zumindest partiell in die berufliche Tätigkeit integriert wird. Das ist bei Pflegehaushaltshilfen (in Österreich: Personenbetreuerinnen bzw.-betreuer) der Fall, die bei bzw. mit den betreuten Personen leben und aufgrund von 24-Stunden- oder Schichtdienst normalerweise keine Zeit für den Besuch von Sprachkursen haben. Es ist eine spezifische Zielgruppe mit eigenen Arbeits- und Lernbedingungen, bei der die hohen kommunikativen Anforderungen nicht selten im krassen Gegensatz zu den geforderten beruflichen und sprachlichen Qualifikationen stehen, für die es noch keine einheitlichen Standards gibt.

7 Ein Dialog, in dem die Arzthelferin Blutdruck und Puls abfragt, statt selbst zu messen und in das Krankenblatt einzutragen, kann kaum als authentisch gewertet werden.

Gespräche in der Anmeldung

7 Bei der ersten Anmeldung müssen Sie beim Arzt ein Krankenblatt ausfüllen.

- 1 Name, Vorname
- 2 Adresse
- 3 Telefonnummer
- 4 Geburtsdatum
- 5 Größe
- 6 Gewicht
- 7 Blutdruck
- 8 Puls
- 9 Temperatur
- 10 Letztes Mal im Krankenhaus
- 11 Kinderkrankheiten / andere Krankheiten
- 12 Operationen
- 13 Krankheiten in der Familie
- 14 Krankenkassen
- 15 Konfession
- 16 Arbeitgeber



8 Manchmal werden Sie von der Arzthelferin nach den obigen Angaben gefragt. Notieren Sie die Fragen und spielen Sie dann mit Ihrem Partner den Dialog.

Abb. 3 – Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen (Lévy-Hillierich, 2007, S. 61)

Für diese Zielgruppe, Personenbetreuerinnen/-betreuer bzw. Pflegehaushaltshilfen (aus Osteuropa), wird in dem von der EU geförderten Projekt „BID: BetreuerInnenqualifizierung in Deutsch“ ein Portfolio mit Materialien zur sprachlichen und professionellen Weiterqualifizierung entwickelt.⁸ Das Portfolio besteht aus (a) Instrumenten zur individuellen Sprachstandserhebung (einem objektiven Sprachtest mit Lösungen [Bsp. 1.1 und 1.2] und einer subjektiven Selbsteinschätzung [Bsp. 2]), (b) fünf DaF-/DaZ-Selbstlernmodulen inklusive einem Lerntagebuch zur Dokumentation der eigenen Lernfortschritte, (c) Sprachdossiers mit ergänzenden Materialien zu den Modulen und (d) Informationsdossiers zu Sachfragen wie (arbeits-)rechtlichen Bedingungen, zum Berufsbild Pflegehaushaltshilfe/Personenbetreuer, zum Umgang mit

⁸ Die BID-Materialien sind ab November 2014 unter <http://www.idial4p-center.org> zu finden.

Konflikten u. a. Alle Portfolioelemente sind zweisprachig (in der Herkunftssprache und Zielsprache), systematisch miteinander verknüpft und auf das Sprachhandlungsfeld Personenbetreuung bezogen. Vor allem aber sind sie konsistent lernerorientiert und bieten angeleitete Verfahren zum individuellen Erwerb arbeitsplatzbezogener Sprachkompetenzen an, etwa durch die Einbeziehung der Herkunftssprachen der Lerner, ihres sprachlichen (bezogen auf Deutschkenntnisse und allgemeine Sprachbewusstheit) Vorwissens und ihrer professionellen Erfahrungen.

Bsp. 1.1: Selbsteinstufung (objektiv)

[Der folgende Satz ist in die jeweilige L1 übersetzt.] Sie möchten, dass die betreute Person aufsteht:

- ☐ Bitte stehen Sie auf, ich helfe Ihnen.
- ☐ Du musst bitte aufstehen.
- ☐ Steh auf!
- ☐ Stellen Sie sich hin.

[Alle Antwortmöglichkeiten sind nur auf Deutsch.]

Bsp. 1.2: Selbsteinstufung (objektiv)

[Die Aufgabe und die Frage sind in die jeweilige L1 übersetzt.] Lesen Sie zuerst die Aussagen. Dann hören Sie bitte und kreuzen Sie an. Jeweils eine Möglichkeit ist richtig.

Was sagt die Personenbetreuerin/Pflegehaushaltshilfe?

- ☐ Sie hat nicht verstanden, was die betreute Person sagt.
- ☐ Sie kann nicht hören.
- ☐ Sie weiß nicht, was sie tun soll.
- ☐ Sie weiß nicht, warum sie der betreuten Person das Hörgerät geben soll.

[Hörtext:]

- *Betreute Person: Können Sie mir bitte mein Hörgerät geben?*
- *PersonenbetreuerIn/Pflegehaushaltshilfe: Wie bitte? Ich habe Sie nicht verstanden. Könnten Sie das bitte noch mal wiederholen?]*

Bsp. 2: Selbsteinschätzung (subjektiv)

[*Alles ist in die jeweilige L1 übersetzt.*]: Die von mir betreuten Personen verstehen mich, wenn ich über mich erzähle:

☐ immer

☐ meistens

☐ manchmal

☐ nie

☐ trifft nicht zu (z. B. weil die betreute Person dement ist)

Weitere Merkmale der Lernerorientierung sind einerseits der Verzicht auf den systematischen Aufbau aller sprachlichen Fertigkeiten zugunsten eines funktional-pragmatisch ausgerichteten Kompetenzerwerbs und andererseits Angebote zum impliziten Lernen durch unaufdringliche Formfokussierung sowie die Einbeziehung des sozialen/beruflichen Umfeldes in den Lernprozess durch kooperative Lernformen, bei denen die betreute Person die Rolle des Lernpartners und Laienlehrers einnimmt.

Angesichts dieser temporären Doppelrollen (Pflegehaushaltshilfe = Lerner; betreute Person = Lernpartner/Laienlehrer) im sozialen Miteinander bekommt die Konzeptualisierung von Subjektauthentizität noch einmal ein ganz anderes Gewicht. So haben Befragungen von Pflegehaushaltshilfen und betreuten Personen *vor* sowie Begutachtungen und Erprobungen *nach* der Entwicklung der Materialien ergeben, dass die Bereitschaft zum kooperativen Lernen auf beiden Seiten groß ist, jedoch werden mitunter Methoden, die im regulären DaF-/DaZ-Unterricht etabliert sind, tendenziell abgelehnt. Eindeutig negativ waren die Rückmeldungen zum Einsatz von Rollenspielen, da sie von den betreuten Personen wie von den Pflegehaushaltshilfen als nicht seriös genug empfunden werden. Positiv hingegen werden, wieder von beiden Gruppen, Diktate gesehen. Diese lassen sich, etwa beim Zusammenstellen einer Einkaufsliste, auf natürliche Weise in die Alltagskommunikation einbauen.

Die fließenden Grenzen zwischen gesteuertem und (gesteuert) natürlichem Spracherwerb erlauben einerseits einen ressourcenschonenden, effizienten Lernprozess, stellen andererseits jedoch noch einmal höhere Ansprüche an die

Authentizität der in den Materialien dargestellten beruflichen und sozialen kommunikativen Abläufe, der durch sie initiierten interaktionalen Prozesse zwischen Pflegehaushaltshilfe und betreuter Person und ihren impliziten Rollen. Anregungen zum Reflektieren und Aushandeln der jeweiligen Rollen dienen nicht nur dazu, das Miteinander zwischen der betreuten Person und der Pflegehaushaltshilfe, sondern auch das professionelle Selbstbewusstsein und den Mut zur freien Kommunikation zu stärken. Schon kleine Reflexionsanregungen mit entsprechenden Rede- und anderen Hilfsmitteln können dazu beitragen. So heißt es am Ende von Modul 1 (Thema „Pflege“) [der Text wird in die jeweilige L1 übersetzt]:

Und noch etwas: Frau Gertrude Meier [= betreute Person in Modul 1] spricht ihre Betreuerin mit dem Vornamen als „Ana“ an. Frau Amalia Muders aus Modul 2 spricht ihre Betreuerin mit dem Nachnamen als „Frau Skorupa“ an. Wie ist es bei Ihnen? Finden Sie das gut? Wenn Sie es anders haben möchten, wie sprechen Sie die von Ihnen betreute Person darauf an? Redemittel für Probleme, Wünsche und Änderungsvorschläge finden Sie in den Sprachdossiers.

Mit der sprachlichen Progression sollen durch die BID-Materialien auch das professionelle Handlungswissen ausgebaut und die persönliche, soziale und berufliche Identität der Pflegehaushaltshilfe ausdifferenziert und gestärkt werden. Beginnt Modul 1 mit einer Reflexion, was er/sie persönlich an individuellen Stärken mitbringt, geht es in Modul 5 (Thema „Offizielle Kommunikation“) um seine/ihre Kompetenzbiographie bezogen auf das Berufsfeld Personenbetreuung.

Authentisch sind die Materialien dann, wenn sie unter Berücksichtigung einer realistischen (was auch bedeutet: nicht komplexitätsreduzierten) Darstellung des Berufsbilds die berufsrelevanten Sprachhandlungskompetenzen realitätsnah vermitteln und dabei bestmöglich auf die Bedürfnisse der Lerner abgestimmt sind, indem sie Räume für die Einschätzung ihrer Leistungsstärke, Lernmotivation und Lernziele, für die Aktivierung ihres Vorwissens und die Selbstüberprüfung des Gelernten anbieten. Dass diese sehr hohen Anforderungen noch einmal um ein Vielfaches komplexer werden, wenn, was in der Realität zwingend der Fall ist, interkulturelle Aspekte ins Spiel kommen,

versteht sich von selbst. Diese werden hier bewusst ausgeblendet; hingewiesen sei aber auf Reuter (2011) und Middeke (2013).

3.3 Authentizitätsoptimierung

Es bleibt die Frage, wie berufsbegleitende DaF-/DaZ-Materialien möglichst authentisch werden. Zunächst ist es wichtig, nicht nur in plurilingualen und plurikulturellen, sondern auch in pluridisziplinären Teams, bestehend aus Fremdsprachendidaktikern und Fachexperten aus dem jeweiligen Berufsfeld, zusammenzuarbeiten. Was die Erhebung des „Sprach-/Kommunikationsbedarfs bzw. der kommunikativen Anforderungen“ (Efing, 2013, S. 13–16) im Beruf/ am Arbeitsplatz anbelangt, so ist nach Jung (2013, S. 45) vor allem wichtig, wer befragt wird und

wie gefragt wird. Dies muss einerseits möglichst [...] allgemeinsprachlich geschehen, so dass der Befragte auch passend antworten kann; andererseits müssen die Fragen trotzdem so formuliert sein, dass sie auf fremdsprachendidaktische und kommunikative Beschreibungskonzepte abzielen. Diese Bedingung erfüllen Kann-Bestimmungen, wie sie vor allem durch den GER verbreitet wurden, in idealer Weise, da sie laiengerecht formuliert sind.

Darüber hinaus stellen „Feldrecherchen im jeweiligen Beruf/am jeweiligen Arbeitsplatz und linguistische Analysen der dort beobachteten und dokumentierten sprachlichen Interaktionen [...] eine unerlässliche Voraussetzung für die Erstellung von authentischen berufsbezogenen Lehrmaterialien dar“ (Middeke, 2013, S. 174). Diese sollten sich nicht auf Befragungen beschränken, sondern auch Formen der teilnehmenden Beobachtung sowie Audio-/Video-mitschnitte einbeziehen.

Die ermittelten Sprach- und Kommunikationsbedarfe im Beruf/am Arbeitsplatz und die anhand von multimodalen Analysen gewonnenen Daten zu rekurrenten sprachlichen Interaktionsmustern werden anschließend in thematischen Einheiten organisiert, zu denen dann didaktische Szenarien und Lernarrangements ausgearbeitet werden. Ein angemessenes Didaktisierungskonzept zu finden, setzt eine eingehende Beschäftigung mit der Zielgruppe – ihren Lernzielen, Lerngewohnheiten, ggf. ihrer Motivation usw. – sowie den

unterrichtlichen Rahmenbedingungen voraus. Erfahrene Fremdsprachendidaktiker, denen diese Faktoren bereits aus dem allgemeinen DaF-/DaZ-Unterricht vertraut sind, haben bei der Entwicklung von berufsbegleitenden DaF-/DaZ-Materialien häufig Schwierigkeiten, die Fachexpertise der Lerner als vorhanden anzusehen und sich auf die Vermittlung der sprachlichen und (inter-)kulturellen Aspekte zu beschränken. Immer wieder werden, gerade als Einstieg in ein Thema, Fragen nach dem Muster „Was könnte ein [Fachwort xy] sein? Raten Sie.“ gestellt, die dem Didaktiker schwierig erscheinen mögen, sich für den Fachexperten jedoch als peinliche Unterforderung und somit als nicht ernst zu nehmend erweisen.

Aus solchen und weiteren Gründen müssen die Bedarfserhebungen „multiperspektivisch und multimethodisch“ (Efing, 2013, S. 28) sein, müssen Fachexperten in die Lehrwerkentwicklung einbezogen werden und: müssen – aus Begutachtungen und Erprobungen bestehende – mehrstufige formative und summative Evaluationen durchgeführt werden. Im Projekt BID z. B. werden die Materialien von DaF-/DaZ-Didaktikern, Pflegehaushaltshilfen/Personenbetreuerinnen bzw. -betreuern, betreuten Personen, von Angehörigen der betreuten Person und von Vermittlungsagenturen evaluiert. Wie bei den Bedarfserhebungen gilt es auch hier, adäquate Evaluierungsverfahren für jede Begutachtungs- und Erprobungsgruppe zu finden. Erfahrungsgemäß wird für die Evaluationen relativ wenig Zeit, etwa im Vergleich zu der für das Rektorat und die graphische Gestaltung des Lehrwerks, eingeplant. Hinsichtlich der Herstellung von Authentizität bzw. Authentizitätseffekten jedoch erweisen sich sorgfältig durchgeführte multiperspektivische Begutachtungen und Erprobungen meistens als wertvolle letzte Optimierungsgelegenheit und sollten bei der Entwicklung von Lehrwerken, gerade für den berufsbezogenen DaF-/DaZ-Unterricht, nicht zu kurz kommen.

Literaturverzeichnis

- Barkowski, H. (1999). Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

- Baudrillard, J. (1991). *Das System der Dinge. Über unser Verhältnis zu den alltäglichen Gegenständen* (J. Garzuly, Übers.) Frankfurt a. M.: Campus.
- Benjamin, W. (1936/2002). Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In G. Helmes & W. Köster (Hrsg.), *Texte zur Medientheorie* (S. 163–190). Stuttgart: Reclam.
- Boeckmann, K.-B. (2002). Authentizität von Texten – Authentizität von Interaktionen. In M. Auer & U. Müller (Hrsg.), *Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven. „andere Texte anders lesen“* (4. Kongress für Interkulturelle Germanistik an der Universität Salzburg, Kaprun 23.–27.9.1998, S. 163–175). Stuttgart: Heinz.
- Boeckmann, K.-B. (2006). Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [Online]. Zugriff am 01.04.2014 über <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Boeckmann1.htm>
- Braunert, J. (2013). Ermittlung des Sprachbedarfs. Fachsprache und Kommunikation am Arbeitsplatz. In K.-H. Kiefer, C. Efig, M. Jung & A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation Deutsch* (S. 49–66). Frankfurt a. M.: Lang.
- Burmam, C. & Schallehn, M. (2010). *Konzeptualisierung von Marken-Authentizität. Arbeitspapier, 44*. Zugriff über https://www.google.it/search?q=Konzeptualisierung+von+Marken-Authentizität%C3%A4t.+Arbeitspapier,+44+Burmam&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=Wpg0V-PQL6LR6ASEs6uYCg
- Burmeister, S. (2010). Der Bauchredner und seine Puppe. Archäologische Ausstellungen als „Erzählung“. *EAZ – Ethnographisch-Archäologische Zeitschrift*, 51(1–2), 239–257.
- Edelhoff, C. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In C. Edelhoff (Hrsg.), *Authentische Texte im Deutschunterricht, Einführung und Unterrichtsmodelle* (S. 7–30). München: Hueber.
- Efig, C. (2013). Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In K.-H. Kiefer, C. Efig, M. Jung & A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation Deutsch* (S. 11–34). Frankfurt a. M.: Lang.
- Egli, A. (2008). Was Konsumenten wünschen. Wahre Authentizität und ihre Inszenierung. *Innovation Management*, 7, 92–95. Zugriff über <http://www.>

- kmu-magazin.ch/pdf/92df70ab9bf685ff490053904975c6be/KMU_0708/92-95_Was.pdf
- Fearns, A. & Lévy-Hillerich, D. (2009). *Kommunikation in der Wirtschaft. Lehr- und Arbeitsbuch*. Plzeň/Berlin: Fraus/Cornelsen.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen. Ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, 3, 41–47. Zugriff am 01.04.2014 über <http://www.babylonia-ti.ch>
- Funk, H. (2010). Das Lehrwerk. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 188–189). Tübingen: Francke.
- Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Weiterbildungs-Testsysteme GmbH. (Hrsg.). *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat* (1999). Frankfurt a. M.
- Große-Wilde, C. Stern (2007, 12. Dezember). Ton-Armee ist billige Kopie. Terrakotta-Krieger in Hamburg. *Stern*. Zugriff über <http://www.stern.de/kultur/kunst/terrakotta-krieger-in-hamburg-ton-armee-ist-billige-kopie-3219610.html>
- Hägi, S. (2009). Handreichungen für den Unterricht – wozu? *Arbeitskreis DaF. Rundbrief 59. Lehrwerke*, S. 23–28.
- Hamburger Ausstellung geschlossen. Die Terrakotta-Krieger und der feine Unterschied. (2007, 12. Dezember). *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Zugriff über <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/hamburger-ausstellung-geschlossen-die-terrakotta-krieger-und-der-feine-unterschied-1491394.html>
- House, J. (1999). Zur Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im universitären Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, S. 89–96). Tübingen: Narr.
- Jung, M. (2013). Materialentwicklung zwischen Fach- und Berufsbezug, Generalisierung und Spezialisierung. In K.-H. Kiefer, C. Eging, M. Jung & A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation Deutsch* (S. 35–48). Frankfurt a. M.: Lang.

- Klyushkina, L. & Semyonova, A. (2012). *Office-Management. Unterrichtsmaterialien für Firmentrainings mit russischsprachigen Deutschlernern*. Zugriff am 01.04.2014 über <http://www.idial4p-center.org>
- Koreik, U. (2011). Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter? *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 38, 581–604.
- Krüger, M. (2000). Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In G. Neuner, M. Krüger, U. Grever (Hrsg.), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* (14. Aufl.; S. 17–28). Berlin: Langenscheidt.
- Kuhn, C. (2007). *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren: Kommunikative Anforderungen an die Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. (Unveröffentlichte Dissertation). Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zugriff am 01.04.2014 über <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13903/Kuhn/Dissertation.pdf>
- Lévy-Hillerich, D. (2007). *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen. Kursbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss. Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34, 543–561.
- Martínez, M. (2004). Zur Einführung: Authentizität und Medialität in künstlerischen Darstellungen des Holocaust. In M. Martínez (Hrsg.), *Der Holocaust und die Künste. Medialität und Authentizität von Holocaust-Darstellungen in Literatur, Film, Video, Malerei, Denkmälern und Musik* (S. 12–17). Bielefeld: Aisthesis.
- Middeke, A. (2013). Kulturspezifische und interkulturelle Kompetenzentwicklung in berufsbezogenen regionalisierten DaF-Lehrmaterialien. In K.-H. Kiefer, C. Eging, M. Jung & A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation Deutsch* (S. 161–176). Frankfurt a. M.: Lang.
- Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 8–22). Berlin: Langenscheidt.

- Reuter, E. (2011). DaF im Tourismus – Tourismus im DaF-Unterricht. Bestandsaufnahme und Zukunftsvisionen. *GFL. German as a foreign language*, 3. Zugriff am 01.04.2014 über <http://www.gfl-journal.de/3-2011/Reuter.pdf>
- Sass, A. (2013). „Wozu sprechen am Arbeitsplatz? Es wird ja doch nur gearbeitet!“ Szenarien im berufsbezogenen Deutschunterricht. In K.-H. Kiefer, C. Efin, M. Jung & A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation Deutsch* (S. 199-211). Frankfurt a. M.: Lang.
- Siebold, J. (1997). „What is authentic“? Ein Resümee. *Zielsprache Englisch*, 27(3), 15–21.
- Tellmann, U., Müller-Trapet, J. & Jung, M. (2012). *Berufs- und fachbezogenes Deutsch. Grundlagen und Materialerstellung nach dem Konzept von IDIAL4P. Handreichungen für Didaktiker*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Terrakotta-Krieger gefälscht? Die Peking-Ente. (2010, 17. Mai). *Süddeutsche Zeitung*. Zugriff am 01.04.2014 über <http://www.sueddeutsche.de/kultur/terrakotta-krieger-gefaelscht-die-peking-ente-1.790600>
- Vaih, E. & Wellding, E. (o. J.). *Förderung der pragmatischen Kompetenz beim Fremdsprachenlernen*. Zugriff am 01.04.2014 über <http://www.dswi.org/documents/VaihWellding.pdf>

Didaktisierung authentischer Texte aus der Webseite der Fa. Trumpf AG im DaF-Studienkurs der Übersetzungswissenschaft

Rossana Papalino – Universität Macerata, Italien

Abstract

Verstärkt nimmt die Nutzung von authentischen Materialien im Deutschunterricht und in den Vorlesungen an Universitäten zu und damit auch ihre zahlreichen Anwendungsmöglichkeiten. Daraus ergibt sich auch die Motivation dieses Beitrags, ein Anwendungsbeispiel vorzustellen und dazu eine Lerneinheit (Modul) unter Beachtung des Zielpublikums, das sich in diesem Fall aus DaF-Studierenden zusammensetzt, die im 5. bzw. 6. Semester des Bachelor-Studiengangs in Übersetzungswissenschaften sind und sich mit der Wirtschaftssprache auseinanderzusetzen haben.

Unter authentischen Texten werden Texte verstanden, die von Muttersprachlern verfasst wurden (Edelhoff, 1985, S. 7), jedoch nicht mit dem Ziel, im Fremdsprachenunterricht eingesetzt zu werden. Ein Originaltext also, der in keiner Weise adaptiert worden ist und in seiner unveränderten Form vorgestellt wird. Im Gegensatz zu didaktischen Texten, die eigens für den Fremdsprachenunterricht verfasst bzw. aufbereitet werden. Die Auswahl der Textvorlage in unserem Beispiel fiel auf einen Auszug aus den Unternehmensprinzipien der Webseite der Fa. Trumpf AG, ein Text, der ursprünglich verfasst wurde, um die Kommunikation zwischen Hersteller und Kunden zu fördern.

Ziel dieses Beitrags ist es, aufzuzeigen, wie durch den Einsatz von authentischem Lehrmaterial nicht nur der Umgang mit Fachtexten geschult werden kann, sondern auch die Fähigkeit vermittelt wird, den Zugang zu authentischen fremdsprachlichen Texten zu entwickeln. Übungsvorschläge werden gezeigt, um einerseits die Texterschließung zu erleichtern, und andererseits die kommunikativen Strategien ersichtlich zu machen.

1. Einleitung

Die Idee zu diesem Beitrag entwickelte sich aus meiner Tätigkeit als Muttersprachendozentin. Die Wahl fiel auf die Fachsprache Wirtschaft, die im 5. und 6. Semester des Bachelor-Studiengangs für Sprachmittlung und Übersetzungswissenschaften an der Universität Macerata behandelt wird und fachorientiert ausgelegt ist.

Das Ziel des vorliegenden Moduls liegt darin, durch authentische Materialien sprachliche Fachkenntnisse zu schaffen, den Umgang mit verschiedenartigen Fachtexten zu schulen, eine sprachliche und kulturelle Textanalyse durchzuführen, um die Lernautonomie der Studierenden zu fördern und die Übersmittlung der Kultur des Ausgangstextes in die Zielkultur fachgerecht umzusetzen.

1.1 Theoretische Voraussetzungen

Im Laufe der Jahre haben sich die Definitionen der Fachsprache der Wirtschaft stark vermehrt, so dass es bislang keine eindeutige Definition der Wirtschaftssprache gibt.

Basis meiner Untersuchungen ist ein Werk von Roelke (2005, S. 33), welches die Fachsprache in eine vertikale und horizontale Struktur gliedert. Bei der horizontalen Struktur handelt es sich um eine sprachliche Gliederung der Fachbereiche, wie Wissenschafts-, Technik- und Institutionssprache, und bei der vertikalen um eine Gliederung von fachsprachlichen Kommunikationsebenen, die von der Allgemeinsprache bis zur Fachsprache reicht: die Sprache, die Ingenieure von Technikern unterscheidet, Ärzte von Patienten oder Verkäufer von Kunden.

1.2 Die Wirtschaftssprache in der Unternehmenskommunikation

Die Voraussetzungen und die Bedingungen wirtschaftlicher Kommunikation liegt darin, sich zunächst über die Rezipienten des Ausgangstextes im Klaren zu sein (Nord, 2009, S. 5). Zu den Ausgangstext-Rezipienten, dem Zielpublikum eines Unternehmens, gehören in der Regel die potentiellen Kunden, die Anleger und Investoren aber auch zukünftige Mitarbeiter, von denen sich das

Unternehmen Handlungen wünscht (Reinmuth, 2009, S. 128). Von dem Unternehmen geht daher ein Kommunikationsbedarf aus, der sich sowohl nach außen als auch nach innen richtet und sich unterschiedlicher Kommunikationskanäle bedient, wie in unserem Beispiel die offizielle Webseite einer Firma.

Ein besonderes Augenmerk wollen wir dabei auf die Unternehmensgrundsätze legen. Hier treffen wir auf Schnittstellen zwischen den verschiedenen Kommunikationsebenen, die eine Abgrenzung der unterschiedlichen Fachbereiche erfordert. Eine weitere Bedingung für die Effizienz in der Unternehmenskommunikation ist die Fairness und die Nachverfolgbarkeit der Informationen und folglich ist Offenheit in der Kommunikation durch kommunikative, interkulturelle und strukturelle Ansätze Voraussetzung (ebd. S. 129). Ein Unternehmen will grundsätzlich zum Handeln auffordern und muss daher Vertrauen, Glaubwürdigkeit und Kompetenz ausdrücken und die Sprache der Unternehmenskommunikation muss demzufolge über Merkmale verfügen, die das Vertrauen des Kommunikators nicht beeinträchtigen. Einige Indikatoren hierfür sind u.a. den Kunden direkt anzusprechen, das Interesse und die Aufmerksamkeit zu wecken und ein klares Ziel auszudrücken. Ohne Vertrauen würde die verbale Konstruktion nicht funktionieren und mangelndes Vertrauen bedeutet für die Wirtschaft eine Kostensteigerung und eine Gefährdung des Kommunikationsziels (ebd. S. 143).

1.3 Auszug aus der Webseite der Fa. Trumpf AG als authentische Textvorlage unserer Untersuchung

In unserem Beispiel befinden wir uns auf der Kommunikationsebene zwischen dem Produzenten bzw. Hersteller und dem Konsumenten bzw. Anleger im Sprachbereich des Unternehmensmarketings. Wirtschaftsakteure orientieren sich an den Wünschen ihrer Kunden und auch auf dem Markt der Kommunikation gelten diese Regeln (Dezes, 2009, S. 10).

Zur Verdeutlichung der didaktischen Nutzung authentischer Texte, entnehmen wir einen Auszug aus den Unternehmensprinzipien der Fa. Trumpf. Die Fa. Trumpf zählt weltweit zu den erfolgreichsten Firmen Deutschlands im

Bereich von Werkzeugmaschinen und Lasertechnik in der Blech- und Materialverarbeitung. Der Auszug dient als Grundlage unseres Didaktisierungsbeispiels:

[...] TRUMPF ist ein weltweit führendes Technologieunternehmen und steht für Qualität, herausragende Produkte, hocheffiziente Prozesse und hervorragende Ergebnisse.

Der Erfolg dieses Unternehmens beruht darauf, dass wir *gemeinsame Werte* leben und *übereinstimmende Ziele* anstreben.

Die *Unternehmensgrundsätze* verdeutlichen diese *Werte* und *Ziele* und tragen sie ins Unternehmen. Sie beschreiben *Anspruch* und *Maßstab* unseres Tuns [...]

Wir sind ein *Familienunternehmen*. Die *Bereitschaft*, sich in guten wie in schlechten Zeiten mit ganzem *Einsatz* für das Unternehmen zu *engagieren*, gilt für jeden im Unternehmen Tätigen gleichermaßen.

Wirtschaftliche Unabhängigkeit ist unser oberstes Ziel. [...] *Wachstum aus eigener Kraft* ist dafür entscheidend. Wir suchen die *geographische Nähe* zu unseren *Kunden*. Aber wir wissen auch um die Notwendigkeit einer *starken Zentrale*. In allem, was wir tun, leiten uns *Fairness, Maß und Vertrauen*. [...]¹

Die Wahl der Textpassage hängt mit der Bedeutung zusammen, welche die Firmenphilosophie in der Kommunikation von makroökonomischen Aspekten von Großunternehmen einnimmt und gleichzeitig das Denken und Handeln sämtlicher Wirtschaftsbereiche darstellt, im Gegensatz zu Lehrbüchern, in denen die Unternehmenssprache in Theoriesprache, Berufssprache und fachbezogene Umgangssprache gegliedert ist (Rings, 2001). Zudem richtet sich die Einstellung der Firma an ein weites Publikum, unter anderem auch

¹ Trumpf Gruppe. Unternehmensgrundsätze. Zugriff am 6.12.2012 über <http://www.trumpf.com/de/unternehmen/grundsaeetze.html>. Der wiedergegebene Auszug stellt nur einen Teil der Unternehmensgrundsätze dar.

an zukünftige Mitarbeiter. Dies erleichtert auch den Studierenden und zukünftigen Translatoren, als Zieltext-Produzenten, den Zugang zur Unternehmenssprache.

2. Didaktische Aufteilung des Moduls und praktische Anwendungsbeispiele zur Annäherung an authentische Texte

Lehrbücher durch authentische Materialien zu ergänzen, erweist sich als notwendig, da Lehrbücher der schnellen technischen und soziostrukturellen Entwicklung in der Berufs- und Wirtschaftswelt zeitlich nicht nachkommen. Lehrwerke, wie "Unternehmen Deutsch" (Becker, Braunert & Schenker, 2005), verzichten fast ganz auf spezifische Übungen zur Erschließung und Festigung des durch authentische Materialien eingeführten Wirtschaftsvokabulars. Sie sind primär auf grammatische Übungen konzentriert und nur am Rande werden Übungen zur Rezeption und Produktion von Wortbildungen eingeführt. Zudem besteht die Notwendigkeit neue Gegenstände und Sachverhalte zu benennen (Rings, 2001).

Die didaktische Vermittlung der ausgewählten Textvorlage soll durch eine semantische Erschließung des Textes und durch eine sprachliche Untersuchung der Merkmale die kommunikative und interkulturelle Kompetenz in der Wirtschaftssprache erhöhen. Praktische Anwendungsbeispiele sollen die Zugänglichkeit und die Annäherung an authentische Texte erleichtern.

2.1 Synonyme, Wort- und Begriffssuche

Das unmittelbare intuitive Verständnis durch die Suche nach bedeutungsähnlichen Begriffen, nach Synonymen, nach Definitionen und nach passender Wortübersetzung ist der erste Schritt, um die Reaktion der Rezipienten auf die Begrifflichkeit der Wirtschafts- und Unternehmenssprache zu überprüfen.

Den Studierenden, die bereits über ein sprachliches Grundwissen verfügen, eröffnet sich dadurch die Möglichkeit, sich mit der Fachsprache Wirtschaft

bzw. Unternehmenssprache vertraut zu machen und ihren bereits vorhandenen Wortschatz, ihr Hintergrundwissen zu aktivieren und wichtige Aussagen durch eine Gegenüberstellung und durch Wortassoziationen zu erkennen:

<i>Wortlaut in der Textvorlage</i>	<i>Begriffliche Entsprechungen</i>
Die Unternehmensgrundsätze	Die Denk- und Handelsweise eines Unternehmens
herausragende Produkte	Spitzenprodukte, Produkte höchster Qualität
übereinstimmende Ziele	gemeinsame Ideen für die Zukunft
Wachstum aus eigener Kraft	Erfolg mit eigenen Mitteln

Tab.1

2.2 Darstellung authentischer Merkmale des gewählten Textes

Durch eine sprachliche Untersuchung werden die Merkmale des gewählten Textes aus der Wirtschafts- und Unternehmenssprache verdeutlicht und es wird aufgezeigt, inwiefern durch den Einsatz von authentischen Texten im Unterricht sowohl die sprachlichen Merkmale der Fremdsprache als auch die Kommunikationsweise der anderen Kultur vermittelt werden können. Syntaktisch komprimierte Informationen z.B. werden in zusammengesetzten Nomen- oder in mehrfachen Adjektivbildungen wiedergegeben und wirken entsprechend effizient auf den Leser. Das Wortbildungsverfahren ist das zentrale Mittel zur Anpassung der Sprache und ermöglicht auch eine Erhöhung der kommunikativen Kompetenz und Annäherung an das Denk- und Sprachsystem des Sprachbereiches.

3.3.1 Die morphologische Untersuchung

Anhand der morphologischen Untersuchung der Lexeme und der Merkmale Komposition, Derivation, Konversion und durch das Auftreten von Kombinationen, d.h. mit Hilfe produktiver Wortbildungsverfahren (Gemperle, 2008, S. 45 ff.), soll eine umfassende Annäherung an die Fachsprache unternommen

werden. Bei der Komposition handelt es sich im untersuchten Text um Wortbildungen aus mindestens zwei Konstituenten, entweder aus einer Adjektiv-Adjektiv-Verbindung (*hoch-effizient*) oder aus einer Nomen-Nomen-Verbindung (*Technologie-Unternehmen*): Ein neuer Begriff wird durch die Zusammensetzung zweier Wörter (Kompositum) gebildet.

Durch Derivation hingegen wird von mindestens einer Konstituente (Nomen, Verb, Adverb u.a.) eine Ableitung durch Suffigierung gebildet (Beispiele: *Bereitschaft*, *Wachs-tum*). Die Suffixe, die an den Wortstamm angefügt werden, wie -schaft, -tum, -keit, zeigen die Wortart, in diesem Fall das Substantiv, an.

Durch die Konversion wird ein Wortartenwechsel erzeugt, ein Adjektiv oder ein Verb wird zu einem Nomen (*tätig* -> *Tätigen*, *gelingen* -> *Gelingen*). Es tauchen auch Kombinationen von Komposition und Derivation auf (*Notwendigkeit* = *Substantiv* + *Adjektiv* + *Suffix*) und die Fugenelemente, -s, -es, -en, -er, -e, sind Morpheme, die bei der Zusammensetzung von Wörtern verwendet werden und zur Komprimierung der Sprache dienen (*Unternehmen-s-grundsätze*).

2.2.1 Semantisch-syntaktische und lexikalische Merkmale

Die semantisch-syntaktischen Merkmale und der lexikalische Einfluss (Grammatik- und Satzstruktur) prägen die Wirtschafts- und Unternehmenssprache. Auffallend in dieser Fachsprache ist die Wahl spezifischer Adjektive und die sich daraus ergebende attributive Adjektivstellung, die auch in unserer Textvorlage bevorzugt verwendet wird: *ein weltweit führendes Unternehmen, wirtschaftliche Unabhängigkeit, hervorragende Ergebnisse, unser oberstes Ziel*.

Ein weiteres Merkmal ist die Substantivierungstendenz der Fachsprache Wirtschaft, auch Nominalstil genannt. Auf diese Weise erhält man viel Inhalt in knapper Form. Bezeichnend ist auch die Verwendung von Verben mit präpositionaler Ergänzung und Funktionsverbgefüge, die eine differenzierende, aber eine sehr genaue Funktion haben und sprachökonomisch sind. Dies gilt auch für die bereits genannten Komposita und Neubildungen in der Wirtschaftssprache (vgl. die Textvorlage): *Werte ins Unternehmen tragen, der Erfolg beruht darauf (...)* *gemeinsame Werte zu leben, Trumpf steht für Qualität (...)* *hoch-effiziente Prozesse*.

2.2.2 Sprachlich-rhetorische Stilmittel

Die Verwendung von sprachlich-rhetorischen Stilmitteln trägt zur strategisch konzipierten Kommunikation bei. Um diese Kommunikationsstrategien authentischer Texte zu verdeutlichen, d.h. den Kontakt zum Publikum aufrecht zu erhalten, wird die Textvorlage auf sprachliche Stilmittel (Baumgarten, 2007) untersucht: Als sprachliche Stilmittel finden wir in unserem Text Akkumulation (*herausragend, hocheffizient, hervorragend*), Anapher (*Sie beschreiben, Sie sind, Wir sind, Wir wollen, Wir suchen*), Antitheton (*Wir suchen die geographische Nähe zu unseren Kunden. Aber wir wissen auch um die Notwendigkeit einer starken Zentrale.*), Emphase (*mit ganzem Einsatz für das Unternehmen zu engagieren, gilt für jeden im Unternehmen Tätigen gleichermaßen*) Hendiadyion (*Sie beschreiben Anspruch und Maßstab unseres Tuns*) und Parallelismus (*gemeinsame Werte leben, übereinstimmende Ziele anstreben; Sie beschreiben; Sie sind*) wieder. Ein häufig angewandtes Stilmittel ist auch die Parataxe (*Wirtschaftliche Unabhängigkeit ist unser oberstes Ziel; Wachstum aus eigener Kraft ist dafür entscheidend*) und die Wiederholung (*Wirtschaftliche Unabhängigkeit; wir wollen unabhängig bleiben; Werte leben, Ziele anstreben; verdeutlichen diese Werte und Ziele*).

Durch Wiederholungen wird die Wortwahl der Unternehmenskommunikation und der Kommunikationssprache bestimmt.

2.3 Sprachliche und kommunikative Merkmale

Damit die Unternehmenskommunikation und die Rezeption des Ausgangstextes erfolgreich sind, muss die Kommunikation über sprachlich kommunikative Merkmale verfügen, die Glaubwürdigkeit und Vertrauen zum Ausdruck bringen (Reinmuth, 2009, S. 143 ff.).

Einer der Indikatoren ist die Verständlichkeit des Textes, die durch die Benutzung von Allgemeinsprache, die Bestimmung von Kürze und Länge der Mitteilung als auch von der richtigen Tonalität der Marketingsprache geprägt ist: *Wir wollen unabhängig bleiben; das ist unser oberstes Ziel.*

Die Kompetenz, die hinter dem Text steht, ist ein weiterer Indikator und wird u.a. durch die Bestimmung des Markennamens (*Trumpf*) und durch gezielte Werbung und effiziente Beschreibung des Produktnamens bestimmt.

Der Markenname selbst wird aktiver Teil des Wortschatzes der Zielgruppe (Samland, 2009, S. 10) und eigene Terminologien schaffen Markendentität (ebd. S. 79 ff.). Die Objektivität und Aufrichtigkeit der authentischen Informationen gehen aus der Offenheit in der Kommunikation hervor, indem der Kunde direkt angesprochen wird (*Wir suchen die geographische Nähe zum Kunden, gemeinsame Werte leben*) und auch durch die Nachverfolgbarkeit der Informationen (*weltweit führendes Unternehmen, Familienunternehmen*).

Die Wortwahl und die Dominanz von Wortarten drücken eine gewisse Sympathie und Text-Attraktivität aus: *Werte und Ziele, Anspruch und Maßstab, Einsatz, Bereitschaft*. Zu den Hauptzielen zählen somit die Kundenbindung, die Förderung des Umsatzes, die Effektivität des Unternehmens zur Geltung zu bringen.

Diese Ziele und die damit verbundenen sprachlichen Ressourcen eines authentischen Textes würden zugunsten der sprachlichen Vereinfachung in didaktisiertem Material verloren gehen.

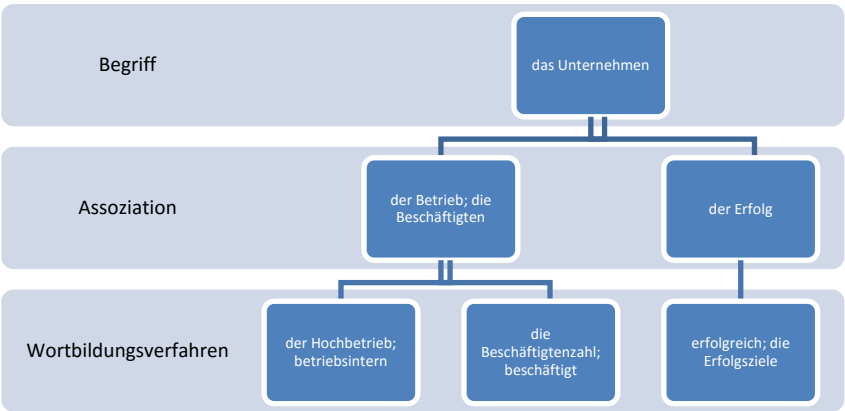
3. Übungsvorschläge mit authentischem Lehrmaterial

An dieser Stelle der Lehreinheit richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Einführung von Übungsvorschlägen, die zur Vertiefung authentischer Texte dienen. Das Ziel des Lehrenden ist es, den Studierenden in einer bestimmten Fachsprache handlungsfähig zu machen (Buhlmann & Fearn, 1987, S. 7 ff.) d.h. durch die Arbeit mit authentischen Fachtexten fachsprachliche Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern. Die Vermittlung und der entsprechende Erwerb von Fähigkeiten erfordert Lernprozesse, die aufeinander hierarchisch aufbauen (Becker-Mrotzek & Brünner, 2004, S. 37). Die Lernprozesse, wiederum, mit dauerhafter Wirkung erfordern das Behalten des Gelernten (ebd. S. 42).

3.1 Wortassoziationen

Mittels Wortassoziationen bereits bekannter Adjektive, Verben, Nomen oder Fachbegriffe soll sich gedanklich ein Sprachbehälter bilden, der durch das

Wortbildungsverfahren (Komposita, Derivation u.a.) den Wortschatz auf einfache und effektive Weise erweitert:



Durch Sprachhilfen, wie z.B. durch freie und offene Fragen soll das semantische Verständnis und die Speicherungsfähigkeit von Begriffen überprüft werden und durch feststehende, mündliche oder schriftliche Redemittel wiedergegeben werden: *Was macht den Erfolg der Fa. Trumpf aus? Welche sind die Stärken der Fa. Trumpf? Aus dem Text geht hervor, dass.../Der Text spricht/berichtet über...*

3.2 Erstellung eines Glossars

Die Begriffe und die neuen Wortbildungen werden in einem fachlich strukturierten Glossar (Tab. 2) zusammengeführt und implementiert. Ein funktionales Glossar wird thematisch organisiert:

Thema:	(e) Wirtschaft
Fachbereich:	(s) Unternehmensmarketing
Stichwort:	(s) Unternehmen (Subst., N.)

Tab.2

Die Fachwörter werden in alphabetischer Reihenfolge angeordnet und für jedes Stichwort (*Bsp. das Unternehmen*) werden weitere Informationen tabellarisch aufgelistet, wie die grammatische Funktion (Substantiv, Neutrum), die Übersetzung (*l'impresa, la società*), die Bedeutung auf Deutsch durch Synonyme (*die Gesellschaft*), Komposita (*die Unternehmensprinzipien*), Ableitungen (*unternehmerisch, unternehmen*) und Kollokationen (*Das weltweit führende Unternehmen*).

Durch die Erstellung eines Glossars bereitet der angehende Translator einen Fachwortschatz vor, ein unentbehrliches Hilfsmittel für seine Übersetzungstätigkeit.

3.3 Einstellung des Studierenden gegenüber authentischen Texten und Vorbereitung einer Firmenpräsentation

Zu den geläufigen Übungen in einem fremdsprachlichen Studienkurs mit Fachrichtung Wirtschaft und Handelssprache gehört die Vorbereitung einer Firmenpräsentation, in der der Vortragende, die wichtigsten wirtschafts- und betriebsbezogenen Informationen eines Unternehmens in der Fremdsprache zusammenführt und sachlich und hierarchisch gliedert: vom strategischen Management über das operative Management bis hin zur Ausführungsebene.

Eine Firmenpräsentation sollte demnach folgende Inhalte wiedergeben: Geschichtliche Entwicklung des Unternehmens, Geschäftsleitung und Organisation, Finanzen und Absatz, Niederlassungen und Vertriebsnetz, Produkte und Dienstleistungen, Erfolge, Forschung und Entwicklung. Eine weitere Übung zur Förderung der Lernautonomie durch authentische Texte liegt, nach der sprachlichen Textanalyse, in der Übersetzung einer Firmen-Webseite (Ausgangstext) oder von Teilen davon in die entsprechende Zielsprache (Zieltext).

3.3.1 Einige Überlegungen zur Fachübersetzung durch sprachliche Analyse authentischer Texte

Stolze (2009, S. 28) definiert das Übersetzen als „eine Dienstleistung zur Fortsetzung der fachlichen Kommunikation über die Sprachbarrieren hinweg“.

Die Übersetzung kann als Zugang zum internationalen Austausch von Fachwissen betrachtet werden. Hierzu ist es notwendig, die Rolle des Übersetzers nicht zu unterschätzen, denn es geht bei der Übersetzung darum, richtig mit dem Text umzugehen, d.h. die Textvorlage, muss richtig verstanden und funktional ausgerichtet werden. Der Übersetzer trägt die Verantwortung, mit dem Text methodisch und sprachlich so umzugehen, dass die richtigen fachsprachlichen Entscheidung getroffen werden. Hier setzt sich der Übersetzer auch einem Perspektivenwechsel aus, was auch die eigentliche Handlungsgrundlage des Translators ist, um den richtigen Weg zu gehen. Zu den Aufgaben der Ausgangstextanalyse sind die Relationen zwischen Ausgangs- und Zieltext relevant. Nord (2009, S. 24-25) untersucht die Gleichsetzung von Übersetzung und Äquivalenz und stellt fest, dass sich Treue und Freiheit immer im Kreis drehen. Die Ausgangstextanalyse liefert die alleinige Grundlage für die Bestimmung der Äquivalenz, doch ist für die Produktion eines äquivalenten Zieltextes die Einbeziehung von Informationen der Zieltext-situation notwendig. Nicht nur das Vorwissen und die Kenntnisse des Übersetzers sind ausschlaggebend, sondern auch das Fachdenken ist relevant. Wie bereits Kalverkämper erwähnte (1985, zit. nach Roelcke, 2005) sind Fachtexte nicht homogen. Dadurch erweist es sich als notwendig, Fachtexte und Fachtextsorten, durch authentisches Material im FS-Unterricht, miteinander zu vergleichen, um den Erkenntnisprozess in einem bestimmten Fach und die sich daraus ergebende Übertragung ins sprachlich-kommunikative Handeln durchzuführen. Der Übersetzer unternimmt daher auch Untersuchungen zu Qualitätsunterschieden zwischen den Fachtexten, denn Hoffmann (1985, zit. nach Roelcke, 2005) erklärte bereits, dass zusammengehörige Fachbereiche eine ähnliche sprachliche Grundorientierung haben, die auf der Vernetzung des Fachdenkens basiert.

4. Schlusswort

Die vorliegende Untersuchung verdeutlicht, dass durch den Einsatz von authentischem Material im Sprach-/Lehrunterricht, insbesondere durch die Verwendung von beruflichen- und fachlich orientierten Texten, den Studierenden zum einen die Möglichkeit gegeben wird, sich mit praxisbezogenen Texten auseinanderzusetzen. Zum anderen werden sie durch die Anwendung der oben beschriebenen Methoden befähigt, eigene Strategien und Kompetenzen zu entwickeln, um ihr sprach- und interkulturelles Verständnis zu erweitern.

Literaturverzeichnis

- Baumgarten, H. (2007). *Compendium Rhetoricum. Die wichtigsten Stilmittel. Eine Auswahl.* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (2004). Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten. Kategorien und systematischer Überblick. In M. Becker-Mrotzek, & G. Brünner (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz* (Forum angewandte Linguistik, Bd. 43, S. 28–46). Frankfurt a. M.: Lang.
- Becker, N., Braunert, J. & Schenker, W. (2005). *Unternehmen Deutsch. Grundkurs.* Stuttgart: Klett.
- Buhlmann, R. & Fearn, A. (1987). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen* (S. 325). Berlin: Langenscheidt.
- Dezes, M. (2009). Die Sprache der PR. Verständliche Kommunikation als Gradmesser für Erfolg. In C. Moss (Hrsg.), *Die Sprache der Wirtschaft* (S. 45–56). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edelhoff, C. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In C. Edelhoff *Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle* (S. 7–30). München: Hueber.
- Gemperle, K. (2008). Wie werden neue Substantive, Adjektive und Verben gebildet? Morphologische, syntaktische und semantische Aspekte der produktiven Wortbildungsverfahren. In M. Nied-Curcio (Hrsg.), *Ausgewählte Phänomene zur kontrastiven Linguistik Italienisch-Deutsch. Ein Studien- und Übungsbuch für italienische Daf-Studierende* (S. 44–80). Mailand: Franco Angeli.

- Nord, C. (2009). *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse* (4., überarbeitete Aufl.). Tübingen: Groos.
- Reinmuth, M. (2009). Vertrauen und Wirtschaftssprache. Glaubwürdigkeit als Schlüssel für erfolgreiche Unternehmenskommunikation. In C. Moss (Hrsg.), *Die Sprache der Wirtschaft* (S. 57–71). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rings, G. (2001). *Wirtschaftskommunikation ohne Komposita und Derivate? Zur Vermittlung von Wortbildungsstrukturen in Theorie und Praxis des Wirtschaftsdeutschen*. Zugriff am 18.07.2014 über <http://www.gfl-journal.de/1-2001/rings.html>
- Roelcke, T. (2005) *Fachsprachen (Grundlagen der Germanistik, 2., durchges. Aufl., Bd. 37, S. 247)*. Berlin: ESV.
- Samland, B. (2009). Die Sprache der Werbung. Ein schmaler Grat zwischen Genialität und Blödsinn. In C. Moss (Hrsg.), *Die Sprache der Wirtschaft* (S. 57–71). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stolze, R. (2009). *Fachübersetzen. Ein Lehrbuch für Theorie und Praxis*. Berlin: Frank & Timme.
- Trumpf Gruppe. *Unternehmensgrundsätze*. Zugriff am 06.12.2012 über <http://www.trumpf.com/de/unternehmen/grundsaeetze.html>

Soziokulturelle und interkulturelle Lesestrategien in hypermedialen Lernumgebungen. Das Verstehen von Kundenrezensionen in tripadvisor.de

Jutta H. Wester – Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentinien

Abstract

In den gängigen, für das Verstehen von geisteswissenschaftlichen Fachtexten relevanten Taxonomien von Lesestrategien werden soziokulturelle und interkulturelle Lesestrategien im Allgemeinen fast nicht miteinbezogen. Beim Lesen von Onlinetexten, die heute eine ständig wachsende Bedeutung im akademischen Betrieb haben, sind jedoch das Erkennen von kulturellen Besonderheiten, die Flexibilität bezüglich ihrer Wertung und der Respekt des Anderen genauso zentral wie das kritische Lesen, die Fähigkeit zum autonomen und zum kollaborativen Lernen und die Aneignung von Praktiken der Konfliktlösung. Dieser Beitrag stellt eine Unterrichtseinheit vor, deren Hauptlernziel darin besteht, das verstehende und interpretative Lesen von Kundenrezensionen zu fördern, die auf verschiedenen Webseiten, wie tripadvisor.de, erscheinen und die unter anderem bei der Auswahl von Hotels hilfreich sein können. Ausgangspunkt ist die *Klärung der Beziehungen zwischen Autonomie und kritischem Lesen als Lernziele, der Bedeutung der Authentizität der Aufgabenstellungen sowie der Inzidenz der interkulturellen Kompetenz der Studierenden während der Verstehensprozesse und angesichts der Komplexität und Multimodalität der Webseiten*. Die diesbezüglich entwickelte Unterrichtseinheit soll die Entwicklung von soziokulturellen und interkulturellen Lesestrategien in hypermedialen Lernumgebungen und damit die Lesekompetenz authentischer Onlinetexte fördern.

1. Einleitung

Dieser Beitrag zur 15. Internationalen Deutschlehrertagung in Bozen entstand im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Thema „Sprachen und Kulturen in hypermedialen Lernumgebungen: Soziokulturelle und interkulturelle Strategien zum Verstehen fremdsprachlicher Hypertexte“; das Projekt wird zusammen mit Kolleginnen aus dem Bereich Englisch unseres Fachbereichs Sprachen der Universität von Río Cuarto, Argentinien, erarbeitet. Das Forschungsprojekt hat das Ziel, die Ergebnisse verschiedener Aufgabentypen, die in unterschiedlichen konkreten, hypermedialen Lernkontexten eingesetzt werden, auf die Einhaltung der fremdsprachendidaktisch vordefinierten Erwartungen hin zu untersuchen.

Die für einen Beitrag über authentische Lehr- und Lernmaterialien im Fremdsprachenunterricht relevanten Ausgangsannahmen des Projekts sind folgende:

- a. In einer Epoche, die sich selbst als Wissensgesellschaft betrachtet, für die der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien, der Wissenstransfer rund um die Welt sowie Interkulturalität und Mehrsprachigkeit Grundcharakteristika sind, müssen Universitätsstudenten aller Fachrichtungen nicht nur mit den sprachlichen Besonderheiten der Fremdsprachen vertraut gemacht werden, sondern gleichzeitig ein Bewusstsein für die kulturelle Prägung von sprachlicher Interaktion gewinnen und den spezifischen Herausforderungen der Hypermedien bei ihrer Informationssuche und -bewertung gewachsen sein.
- b. Die mehr oder weniger bewusste Beherrschung von Strategien des Textverständnisses muss als expliziter Lerngegenstand in die Fremdsprachendidaktik miteinbezogen werden, wobei angesichts der genannten Komplexität der Verstehensprozesse in der globalisierten Wissensgesellschaft den Strategien kritischen Lesens, den soziokulturellen und interkulturellen Lesestrategien sowie Strategien des Lesens von Hypertexten eine neue Relevanz zukommt.

- c. Die Einbeziehung der klassischen Informationstechnologien hat den Fremdsprachenunterricht heute bereits stark verwandelt und unter anderem die Lehr- und Lernmaterialien, die didaktischen Abläufe und das Lehrer-Schüler-Verhältnis flexibilisiert. Der Fremdsprachenlehrer ist oft ein Tutor, der das eigenverantwortete Lernen der Studierenden begleitet und sie bei der Auswahl ihres Lernmaterials berät. Nun sind aber auch neuartige Unterrichtsformate erforderlich, die nicht nur ausreichende Motivation bieten, sondern vor allem auf die realen und autonomen Lese-prozesse im weiteren Studium oder im späteren Berufsleben vorbereiten.
- d. Die Authentizität der Texte (Civegna, 2005, S. 168), der Situationen der Sprachanwendung und der Leseprozesse, das heißt, die Authentizität von Leseanlässen, -abläufen und -prozessen, spielen dabei die Rolle eines Qualitätsmerkmals. Die online vorzufindenden Texte können beim Arbeiten im Internet im Allgemeinen nicht vom Lehrer modifiziert oder kontrolliert werden. Vor allem im projektbasierten und konstruktiven Lernen, dem die Lernerautonomie als Grobziel zugrunde liegt, können pragmatische Rahmenbedingungen wie die Interaktionsanlässe und -ziele (Rüschhoff & Wolff, 1999, S. 62) jedoch oft in einer Weise simuliert werden, dass sich die Abläufe nur wenig von authentischen unterscheiden (De Florio-Hansen, 2002, S. 100); außerdem wird ein möglichst situationsgerechtes authentisches Vorgehen der Lernenden zu einem Qualitätsmerkmal ihrer Arbeit.

2. Projektbasiertes Lernen mit authentischen Lernmaterialien

Theoretisch ist dieser Beitrag in ein konstruktivistisches Paradigma der Fremdsprachenpädagogik eingeschrieben: Es wird davon ausgegangen, dass der Lernende mit den Informationen, die er lernen soll, interagiert, dass er sie möglichst kohärent zu bereits vorhandenem eigenem Wissen hinzufügt und dabei eigene Sinnbeziehungen aufbaut. Das Lernen ist in diesem Sinne ein Prozess, an dem der Lernende an der Formulierung von Problemen, an der

Suche nach Antworten, an Verallgemeinerungen und am Testen der von ihm selbst generierten Hypothesen kognitiv beteiligt ist (Brandl, 2002, S. 94). Nodari und Steinmann (2010, S. 1160) gehen davon aus, dass im Unterricht „idealtypisch [...] ausschließlich mit authentischen Materialien gearbeitet“ werden sollte. Was zur Verfügung stehende Lehrwerke betrifft, stehen Autonomie fördernde, authentische Materialien, die außerdem den speziellen Lerngruppen angemessen sind, schlichtweg kaum zur Verfügung. Daher ist es besonders im Falle von fachspezifischen Lesekursen auf Universitätsniveau für den Lehrer normalerweise unumgänglich, das Material selbst zu erstellen. Eine Möglichkeit, derartige Aufgaben zu erstellen, ist das projektbasierte Lernen. Im Gegensatz zu einem Unterrichtsdesign, das auf den Lehrer zentriert ist, verbinden lernerzentrierte Modelle im Sinne der „Theorie des projektbasierten Lernens“ (Stoller, 1997) „die Vermittlung von Fachwissen mit der Forschungs-, Methoden- und Reflexionskompetenz“ (Kruse, 2010, S. 80). Das projektbasierte Lernen konzentriert sich auf Lerninhalte (nicht auf spezifische Sprachlernziele) – das „Nichtwissen wird zum Thema gemacht“ (Kruse, 2010, S. 79) –, auf Themen der realen Welt und Themen von Interesse für Lernende, auf offene, ungelöste Fragen und auf die Entwicklung noch nicht definierter Produkte und die Steuerung nicht voll antizipierbarer Prozesse. Der lernerzentrierte Lernprozess kommt einem Forschungsprozess gleich, der durch den Lehrer unterstützt und überwacht wird; um ein Projekt zu erfüllen, können die Lernenden alleine oder in Gruppen arbeiten und dabei die Ressourcen gemeinsam nutzen. Ein solcher Lernprozess führt zur authentischen Integration von Kompetenzen und zur Verarbeitung von Informationen aus unterschiedlichen Quellen; die Aufgaben sind eine sinnvolle Vorwegnahme der späteren authentischen Lese- und Verstehenssituationen, sie fördern die Autonomie der Lernenden und gipfeln in einem Endprodukt (z. B. in einer mündlichen Präsentation, einer Poster-Session, einem Bericht und so weiter), das mit anderen geteilt werden kann und das einen (fiktiv, simuliert) authentischen Zweck erfüllt (Stoller, 1997).

Die Ressourcen im Internet können bei diesen Aufgaben sehr hilfreich sein, nicht nur, weil sie eine praktisch unbegrenzte Anzahl von authentischen Materialien darstellen, sondern besonders, weil sie reichhaltige Möglichkeiten

bieten, bei der Informationssuche auf unterschiedliche Quellen zurückzugreifen (Nodari & Steinmann, 2010, S. 1161). Gerade aber bei Verstehensprozessen in hypermedialen Lernumgebungen spielen auch soziokulturelle und interkulturelle Aspekte eine wichtige Rolle – abgesehen von der Tatsache, dass das Eindringen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in die Welt des Wissens und des Lernens den *intercultural turn* und damit ein neues Paradigma des Fremdsprachenlernens eröffnet und die Fremdsprachendidaktik letztlich kulturwissenschaftlich erweitert hat (Altmayer & Koreik, 2010, S. 1384).

Wir gehen bei unserem Forschungsprojekt davon aus, dass die soziokulturellen und interkulturellen Lesestrategien auch für das Verstehen wissenschaftlicher Texte relevant sind, dass sie jedoch nicht unbewusst zur Verfügung stehen, wie im Falle anderer Verstehensstrategien, die sich die Studierenden im Laufe der Schulbildung angeeignet haben. Im Gegenteil dazu kommt diesen Strategien in mono-kulturellen Kontexten (Loyo, Wester & González, 2012) wie dem des argentinischen Binnenlandes ein besonderes Gewicht zu, da sie nicht nur das Fremdverstehen fördern, sondern auch ein Bewusstsein schaffen für Besonderheiten der eigenen Kultur. Byram (1997) definiert in seiner Theorie der interkulturellen kommunikativen Kompetenz verschiedene *savoirs*; diese umfassen nicht nur deklaratives Wissen über eine fremde Kultur, sondern auch affektive und attitudinale Aspekte, interkulturelles Bewusstsein und strategische Kompetenz (siehe auch Krumm, 2003, S. 416; Hu, 2010).

3. Beispiel einer authentischen, projektbasierten Lernsituation

3.1 Die Adressatengruppe

Die unten angeführte Aufgabe wurde für Studierende der *Tecnicatura en Lenguas* erstellt, die sich am Ende eines deutschen Lesekurses mit circa 120 Unterrichtsstunden befinden. Durch den Studienplan sollen die Studierenden in drei Jahren dazu befähigt werden, als Sprachassistenten in den Bereichen der Verwaltung und des Tourismus tätig zu sein. Der Studienplan sieht eine Konzentration auf das Französische und das Englische mit jeweils insgesamt 720

Wochenstunden vor. Im dritten Studienjahr müssen die Studierenden dann noch eine dritte Fremdsprache erlernen, allerdings begrenzt auf das Leseverstehen und mit insgesamt 120 Unterrichtsstunden. Deutsch, Italienisch und Portugiesisch sind Wahlfächer. Die Studierenden beherrschen ihre Muttersprache Spanisch und haben relativ gute Vorkenntnisse in Englisch und Französisch. Aus organisatorischen Gründen wird das Wahlfach Deutsch mit dem ersten Niveau der Lesekurse für Studierende anderer Fachbereiche, besonders Philosophie und Politikwissenschaften, zusammen unterrichtet, was Schwierigkeiten bei der Spezialisierung auf bestimmte Wissensbereiche und Fachterminologien zur Folge hat. Eine individualisierte Abschlussarbeit soll diesem Umstand Abhilfe leisten. Die im Folgenden ausgeführte Aufgabenstellung versteht sich als eine solche Abschlussarbeit.

Verschiedene Vorarbeiten (Loyo, Wester & Rivero, 2008; Wester & Loyo, 2010; Wester, 2012 u. a.) legen den Einfluss einiger individueller Variablen auf die Arbeit mit ähnlichen Aufgabenstellungen nahe, so vor allem bestimmte Lernstile, das Vertrautsein mit dem Lernen in hypermedialen Lernumgebungen und der Umgang mit dem Internet sowie die interkulturelle kommunikative Kompetenz und das interkulturelle Bewusstsein dieser Studierenden aus dem argentinischen Binnenland mit nur ganz sporadischen interkulturellen Kontakten. Vor der Durchführung der Unterrichtseinheit wurden diese individuellen Charakteristika durch einige Tests erfasst.

3.2 Die allgemeine Aufgabenstellung

Die Aufgabe sollte hauptsächlich dazu beitragen, die Entwicklung von soziokulturellen und interkulturellen Lesestrategien in hypermedialen Lernumgebungen und damit die Lesekompetenz authentischer Onlinetexte zu fördern. Außerdem wurde erwartet, dass auch Kenntnisse in der Fremdsprache, besonders der spezifische Wortschatz, erweitert und der Umgang mit Hypermedien verbessert würden.

Die Aufgabe wurde als html-Dokument auf der Lernplattform bereitgestellt. In der Kopfzeile trug die Seite eine Überschrift mit dem Firmenlogo von tripadvisor.de und dem entsprechenden Hyperlink zu der Webadresse der Homepage, die dadurch als zunächst bevorzugte Informationsquelle vorgeschlagen wurde. In anderen Kursen hatten die Studierenden jedoch auch mit

anderen Ressourcen gearbeitet (wie z. B. mit booking.com, despegar.com.ar, trivago.com, hoteles.com und anderen). Die Aufgabenstellung ging davon aus, dass die Arbeit bei tripadvisor.de beginnen würde, dass die Studierenden aber im Verlauf ihrer Arbeit Informationen aus anderen bekannten Webseiten heranziehen könnten.

Die Aufgabenstellung wurde allgemein folgendermaßen formuliert¹:

Situation: Sie arbeiten in einer internationalen Reiseagentur und sind für die deutschen Kunden verantwortlich. Ein Paar möchte nach Paris reisen, um dort seine Silberhochzeit zu feiern. Obwohl der Preis keine allzu große Rolle spielt, möchten sie möglichst nicht mehr als 200 € pro Nacht bezahlen. Die Reise soll im Laufe des Monats September stattfinden und der Aufenthalt 7 Nächte dauern.

Aufgaben:

- a) Sie sollen nun (in Ihrer Muttersprache) einen Kurzbericht über drei Hotels zusammenstellen und relevante Informationen miteinbeziehen, aufgrund derer die Kunden dann eine Entscheidung treffen können. Bitte berücksichtigen Sie auch die Bewertungen vonseiten anderer Deutscher, die das jeweilige Hotel bereits besucht haben.
- b) Gibt es zusätzliche Informationen für die Kunden, die Ihnen für Ihre Auswahl wichtig erscheinen?
- c) Welche Informationen suchen Sie im Internet?
- d) Welche sind die wichtigsten Charakteristika, die Sie berücksichtigen, um ein Hotel zu empfehlen?
- e) Würden Sie Ihre Empfehlungen ändern, falls es sich um Reisende aus einem anderen Land handelte? Was würden Sie ändern und warum? Wie und mit welchen Kriterien würden sie einen anderen Bericht erstellen?

1 Alle Arbeitsanweisungen werden auf Spanisch, der Muttersprache der Studierenden, formuliert; das Endprodukt ist zwar theoretisch an deutsche Touristen adressiert, soll aber auch in der Muttersprache verfasst werden.

Die Aufgabe sollte ursprünglich Ende 2013 während der letzten sechs Unterrichtswochen durchgeführt werden. Die Aufgaben selbst wurden auf der Lernplattform der UNRC verankert, damit die Studierenden die Möglichkeit kollaborativen Lernens mittels Peer-Review sowie der Nutzung von Diskussionsforen ausnutzen konnten. Dabei sollte einer der wöchentlichen Unterrichtsblöcke von zwei Stunden im Computer-Labor stattfinden, weil dort die Überwachung der verschiedenen Vorgehensweisen mit dem Internet durch den Lehrer sowie kleine Eingriffe, Ratschläge und so weiter leicht möglich gewesen wären. Der zweite Block sollte den Charakter einer personalisierten Sprechstunde haben. Aus technischen Gründen stand uns aber nach einem Unwetter das Computer-Labor kurzfristig nicht zur Verfügung, die Studierenden erledigten die Aufgabe als Hausarbeit während der letzten drei Unterrichtswochen und nutzten die Möglichkeiten kollaborativen Lernens nicht aus. Insgesamt haben nur vier Studierende die Aufgaben termingemäß erfüllt.

3.3 Die Strategien

Was die anzuwendenden Verstehensstrategien betrifft, ist die Aufgabenstellung komplex.

- a. Bei dem Versuch, eine Taxonomie der allgemeinen Lesestrategien zu erstellen, wurde von der traditionellen Unterscheidung der Phasen und Ebenen des Leseprozesses (Mummert & Krumm, 2001, S. 946) ausgegangen: der Vorbereitung des Lesens auf einer Kontextebene, dem globalen und selegierenden Lesen sowie dem selegierenden und totalen Lesen auf der Wort- und Satzebene und dem synthetischen, wieder auf die Textebene konzentrierten Lesen (Oxford, 1996, 2011; Wester, Rivero de Magnago & Loyo, 1998). Nach Oxford (2011, S. 114–124) können bei diesen auf die jeweiligen Lesephasen zentrierten Verstehensstrategien, Strategien kognitiver, metakognitiver, sozio-affektiver Art unterschieden werden.
- b. Da es sich bei der Aufgabenstellung jedoch um die Identifikation von Information handelt, die die Studierenden eigenständig im Internet suchen, verstehen und systematisieren müssen, müssen sie außerdem spezifische Strategien für das Lesen von Hypertexten anwenden. Die von Zawilinski

et al. (2007) beschriebenen Strategien verlaufen parallel zum Leseprozess und fallen gleichzeitig mit den Besonderheiten des problemlösenden forschenden Lernens zusammen: Nach einer klaren Definition der aufzufindenden Information muss die entsprechende Internetseite aufgesucht und auf ihre Angemessenheit hin kritisch bewertet werden. Daraufhin können Informationen aus unterschiedlichen Quellen zusammengefasst und systematisiert weitergegeben werden.

- c. Soziokulturelle und interkulturelle Lesestrategien durchdringen diesen gesamten Verstehensprozess transversal. Bei der vorliegenden Aufgabenstellung stehen besonders die meta-sozio-kulturellen interaktiven und die sozio-kulturellen interaktiven Lesestrategien im Sinne von Oxford (2011) im Blickfeld. Bezüglich der interkulturellen Lesestrategien wurden der traditionellen Systematisierung folgend kognitive, affektive und attitudinale Aufgaben ins Auge gefasst.

3.4 Weitere Arbeitsanweisungen

Um die gestellte Aufgabe in Hinblick auf die Einbeziehung der unterschiedlichen Lesestrategien erfüllen zu können, wurden den Lernenden zusätzliche Arbeitsanweisungen erteilt:

- a. Was die allgemeinen Lesestrategien betrifft, sind die einschlägigen Lesestrategien sowie Strategien kritischen Lesens im Verlaufe des Studienjahres explizit eingeübt worden. Das entsprechende Kursbuch (Wester, 2005) ist auf die Aktivierung dieser muttersprachlich erworbenen und im Erwachsenenalter unbewusst angewandten Lesestrategien hin konzipiert.
- b. Bezüglich der Lesestrategien von Hypertexten konnte nicht vorausgesetzt werden, dass alle Lernende sie problemlos anwenden. Den Studierenden wurden vier verschiedene Fragebögen zur Selbstbeurteilung des Leseprozesses vorgegeben, die dem Fortschritt des Leseprozesses und der Art der auf der Webseite von tripadvisor.de anzutreffenden Information entsprechen sollen. Diese Fragebögen zur Selbstbeurteilung sind zunächst Arbeitsanleitungen, aber auch Instrumente der Bewusstmachung der

Studierenden und Forschungsinstrumente des Dozenten. Aufgrund von Fragen wie beispielsweise „Haben Sie auch andere Webseiten herangezogen, um Informationen abzusichern?“, die in den beiden ersten Fragebögen enthalten sind, sollen die Lernenden retrospektiv die eigene Arbeit auswerten und dann prospektiv für die kommende Arbeitsphase das Bewusstsein erzeugen, weitere Strategien bewusst anzuwenden. Die Unterschiede in beiden Fragebögen geben dem Dozenten bzw. Beobachter Auskunft über einen eventuellen Lernprozess.

Im ersten Fragebogen sollen die Studierenden vermerken, welche Webseiten sie geöffnet haben, warum und mit welchem Ergebnis; welche Art von grafischen Hilfestellungen ihnen die jeweilige Webseite bietet, um sich bei ihrer Informationssuche zurechtzufinden; welcher neue Wortschatz besonders relevant schien und so weiter.

Der zweite Fragebogen ist eher auf die Auswahl der unterschiedlichen Informationen zu Hotels konzentriert, die auf der Webseite als normaler Text, in Listen mit numerischen Bewertungen oder mit Symbolen dargestellt sind. Die Studierenden sollen angeben, welche dieser Ressourcen ihnen besonders hilfreich erscheinen und ob sie andere Webseiten hinzuziehen, um die Informationen zu überprüfen.

Der dritte Fragebogen konzentriert sich speziell auf die Besprechungen, die Identifikation der Herkunft des jeweiligen Kunden und auf für die Bewertung der Hotels wichtig erscheinenden und sich wiederholenden Schlüsselwörter. Dabei muss sich der Studierende sowohl auf den Text der Kundenbewertung konzentrieren als auch weitere Informationen hinzuziehen, wie beispielsweise das kleine Foto des Autors mit den Angaben seines Kennnamens und seines Herkunftsorts und die Klassifizierung des Hotels durch ein Punktesystem. Diese Klassifizierung durch die Webseite selbst erlaubt Fragen wie beispielsweise: „Welche der Kriterien zur Bewertung des Hotels (Preis-Leistungs-Verhältnis, Lage, Schlafqualität, Zimmer, Sauberkeit, Service) sind Ihrer Ansicht nach besonders wichtig für deutsche Touristen?“

- c. Fragen wie die nach den möglichen kulturell unterschiedlichen Bewertungen von Hotels zielen bereits auf die anzuwendenden sozio-kulturellen oder interkulturellen Verstehensstrategien. Bei der Planung dieser Unterrichtseinheit wurde davon ausgegangen, dass die Studierenden, auch wenn sie einen Studiengang mit mehreren Fremdsprachen absolvieren, in dieser Hinsicht einer stärkeren Unterstützung bedürfen; es handelt sich hierbei um Perspektiven des Textverstehens, die ganz besonders in unserem mono-kulturellen Lernkontext nicht vorausgesetzt werden können. Daher sollte zunächst ein ständiges Feedback unter den Studierenden hergestellt werden durch die Abgabe der Fragebögen im Rahmen einer Lernplattform und deren gegenseitige Beurteilung.

Der vierte Fragebogen versucht, die Informationssuche auf Kommentare von Kunden anderer Nationalitäten und Sprachen und auf eventuelle kulturelle Unterschiede zu lenken. Eine Frage im Fragebogen wie „Ist Ihnen eine Bemerkung eines Hotelbesuchers besonders aufgefallen?“ soll dabei anregen, die Unterschiede zur eigenen Kultur bewusst zu machen. Falls in einer Kundenbewertung ein Kommentar erscheint wie „Das Frühstück war mit guter Auswahl, aber nur eine Sorte Käse und nur schwarzer Tee, kein Kräutertee.“ (Hotel Libertel Canal Saint-Martin, Bewertung vom 6. Mai 2012 durch JohannesS2, aus München, Deutschland), kann davon ausgegangen werden, dass dem argentinischen Studierenden der Unterschied zu seinen eigenen Frühstücksgewohnheiten auffällt. Über die Lernplattform könnte die kognitive Komponente der interkulturellen kommunikativen Kompetenz gefördert werden, indem man nachgefragt, welche Kenntnisse die Lernenden über Frühstücksgewohnheiten in anderen Ländern haben, beispielsweise in den Vereinigten Staaten oder in England.

Bei einer webbasierten Aufgabe wie der vorgesehenen kann man als Lehrer nicht absichern, dass ein Lernender wirklich auf einen Kommentar zum fehlenden Kräutertee stößt. Daher müssen die Studierenden zur Suche nach kulturspezifischen Bemerkungen animiert werden. Zunächst

kann man die Lernenden einmal dazu auffordern, Listen mit den Eigenschaften eines bestimmten Hotels zu erstellen, die von allen Rezensenten, sowohl den deutschen als auch den fremdsprachigen, als positiv oder negativ bewertet wurde. Der Vergleich sowohl innerhalb der Listen als auch zwischen ihnen könnte einen Aufschluss geben über kulturspezifische Unterschiede oder doch zumindest Anlass bieten für eine Reflexion über die Erwartungen der Studierenden und ihre Vorurteile. Die attitudinale und die affektive Komponente der interkulturellen kommunikativen Kompetenz würden so verstärkt.

4. Schlussbemerkung

Zunächst muss ich als Verantwortliche für die Unterrichtseinheit eingestehen, dass die Lernziele und meine eigenen Erwartungen nicht erfüllt wurden. Was die angewandten Verstehensstrategien betrifft, sind bei den allgemeinen Lesestrategien, die während des Jahres bewusst eingeübt worden waren, keine Schwierigkeiten entstanden. Die Studierenden haben außerdem ihr Fachvokabular erweitert und ihre Kenntnisse bestimmter grammatischer Phänomene, wie des Gebrauchs von Adjektiven, vertieft.

In Hinblick auf die Förderung des Leseverstehens von Onlinetexten und der entsprechenden Strategien haben sich die Studierenden im Allgemeinen an die vorgegebenen Webseiten gehalten und höchstens das Online-Wörterbuch von Pons konsultiert. Sie haben nicht versucht, weitere Informationen durch die Suche nach oder in anderen Quellen zu erhalten. Auffallend für Studierende, die verschiedene Fremdsprachen studieren, ist meines Erachtens das völlige Fehlen soziokultureller und interkultureller Lesestrategien. So hat auch keiner der Lernenden den letzten Punkt der Arbeitsanweisungen in den Abschlussbericht miteinbezogen, das heißt, die Überlegung, ob und wie die Informationssuche sich anders gestaltet hätte, wenn es sich nicht um deutsche Touristen, sondern um andere Landsleute gehandelt hätte.

Wie bereits oben erwähnt, musste die Unterrichtseinheit ohne die Ressourcen kollaborativen Lernens und ohne die lernernahe Beobachtung durch den Leh-

rer durchgeführt werden, da der Multimedia-Raum ausgefallen war. Abgesehen von einer Reihe weiterer Daten zu den individuellen Besonderheiten der Studierenden und zu ihrem in den Fragebögen berichteten Vorgehen (die bei nur vier Testpersonen keine Verallgemeinerung, aber dennoch einige Schlüsse erlauben), ist meiner Meinung nach für das Verfehlen des Unterrichtsziels die Tatsache verantwortlich, dass die Unterrichtseinheit nicht kollaborativ und nicht im Rahmen einer im Multimedia-Raum simulierten authentischen Lesesituation durchgeführt werden konnte. Die Lösung von problemorientierten Aufgaben, die für eine hypermediale Lernumgebung geplant sind, kann nicht einfach durch traditionelle Einzelarbeit ersetzt werden. Die Anwendung soziokultureller und interkultureller Verstehensstrategien scheint besonders von den entsprechenden Lernumgebungen und der durch sie aufgebauten Authentizität abzuhängen, dies sicherlich umso mehr bei Lernenden mit geringer interkultureller kommunikativer Kompetenz.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, C. & Koreik, U. (2010). Kulturwissenschaftliche Aspekte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.2, S. 1374–1391). Berlin: de Gruyter.
- Brandl, K. (2002). Integrating Internet-based Reading Materials into the Foreign Language Curriculum. From Teacher- to Student-centered Approaches. *Language Learning & Technology*, 6(3), 87–107.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Civegna, K. (2005). Authentische Texte. In H.-L. Krechel (Hrsg.), *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas* (S. 168–172). Tübingen: Narr.
- De Florio-Hansen, I. (2002). Autonomie und Authentizität im Arbeitssprachenunterricht. In M. Legutke & M. Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), *Bilinguales Lernen vs. Fremdsprachenunterricht? Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff* (S. 99–119). Tübingen: Narr.

- Hu, A. (2010). Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.2, S. 1391–1402). Berlin: de Gruyter.
- Krumm, H.-J. (2003). Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In A. Wierlacher & A. Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik* (S. 413–417). Stuttgart: Metzler.
- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 19, 77–86.
- Loyo, A. C., Wester, J. H. & González, M. V. (2012). La competencia comunicativa intercultural en contextos mono-culturales: desafíos a la enseñanza de la lectura en lengua extranjera en ambientes hipermediales. In A. Vázquez et al. (Hrsg.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (S. 977–991). Río Cuarto: UniRío Editora.
- Loyo, A. C., Wester, J. H. & Rivero, M. (2008). University students' preferences in a technology-enhanced learning environment. *Educational Technology Newsletter*, 10(3), 10–12. Zugriff am 24.06.2016 über http://www.ieeetclt.org/issues/july2008/lt_july2008.pdf
- Mummert, I. & Krumm, H. J. (2001). Textarbeit. In G. Helbig et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19, 2. Halbbd., S. 942–955). Berlin: de Gruyter.
- Nodari, C. & Steinmann, C. (2010). Lernerautonomie. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.2, S. 1157–1162). Berlin: de Gruyter.
- Oxford, R. L. (1996). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. London: Longman.
- Rüschhoff, B. & Wolff, D. (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. München: Hueber.

- Stoller, F. L. (1997). Project work. A means to promote language content. *Forum*, 35(4), 1–10.
- Wester, J. H. (2005). *Alemán para Ciencias Humanas. Introducción a la comprensión de textos científicos en Alemán*. Río Cuarto: FCH, UNRC.
- Wester, J. H. (2012). La Competencia Comunicativa Intercultural. El aporte de la enseñanza de lenguas extranjeras a la formación universitaria. In J. Wester, A. Loyo, A McCormack (Hrsg.). *Lenguas y culturas en ambientes hipermédiales* (S. 14 - 40). Río Cuarto: Ediciones del ICALA.
- Wester, J. H. & Loyo, A. C. (2010). Der Einsatz von WebQuests zur Ausbildung der Lesekompetenz fremdsprachlicher Hypertexte, *IDV. Magazin des Internationalen Deutschlehrerverbands*, 83, 134-155. Zugriff am 24.06.2016 über <http://www.idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin83.pdf>
- Wester, J. H., Rivero de Magnago, M. & Loyo, A. C. (1998). Las estrategias de comprensión de textos y el correo electrónico. *Cronía, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, I, 2, 185–196.
- Zawilinski, L. et al. (2007, November). *Toward a Taxonomy of Online Reading Comprehension Strategies*. Paper presented at the Annual meeting of the National Reading Conference. Austin, TX, USA. Zugriff am 19.02.2014 über <http://itlsi08.pbworks.com/f/NRCStrategiesPaper.doc>

Authentische Materialien im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Einsatzes von Fernseh-Werbespots

Anna Svet – Friedrich-Schiller-Universität, Jena

Abstract

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit dem Einsatz von Fernseh-Werbespots im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und geht der Frage nach, welches Potenzial dieses Medium im Unterricht aufweist. Eingangs werden die Merkmale von authentischen Materialien und die Besonderheiten der Arbeit mit ihnen im Fremdsprachenunterricht sowie die kommunikationswissenschaftlichen Grundlagen der Werbung beleuchtet. Im Anschluss daran wird versucht, ein methodisch-didaktisch begründetes Anwendungskonzept für den DaF-Unterricht zu umreißen. Hierbei soll überprüft werden, ob Fernseh-Werbespots als authentische Lehrmaterialien zum Einsatz im Fremdsprachenunterricht geeignet sind.

1. Einleitung

Die audiovisuellen Medien eröffnen heutzutage neue Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. Diese Medien bieten authentisch gesprochene Sprache und dabei können die durch (bewegte) Bilder gelieferten Informationen ein aktuelles, wirklichkeitsbezogenes Bild des Zielsprachenlandes und der fremden Kultur vermitteln (vgl. Lys, 2000, S. 154). Die Werbespots gewinnen in der modernen Didaktik und Methodik zunehmend mehr Aufmerksamkeit sowohl als Mittel zur Förderung des Hör-Seh-Verstehens als auch als Träger der landeskundlichen Information. Werbung ist ein allseits präsenes Phänomen und wird häufig als Spiegel der Gesellschaft bzw. der

Alltagskultur beschrieben. Aufgrund ihrer psychologischen Wirkungsprinzipien eignen sich die Werbespots in gleicher Weise zur Aufmerksamkeits-erregung und zum längeren Abspeichern von Inhalten seitens der Lernenden (Patermann & Jürgens, 2009, S. 66), zugleich bieten sie zahlreiche Möglichkeiten, authentische und aktuelle Zusammenhänge in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Dies bildet eine gute Grundlage für die aktive und kritische Auseinandersetzung mit der dargestellten Wirklichkeit des Zielsprachenlandes und seiner Kultur. Mit einer effizienten Auswahl der Werbespots kann die Lernerorientierung unterstützt werden, welche den Fokus auf die Bedürfnisse der Lernenden richtet sowie deren Autonomie fördert. Nicht zuletzt können durch die vielfältigen Eigenschaften von Werbespots verschiedene Lerntypen angesprochen werden. Die reichlichen Integrationsmöglichkeiten von Werbespots mit unterschiedlichen Zielsetzungen werfen die Frage auf, wie die Arbeit mit authentischen Materialien im Fremdsprachenunterricht zu gestalten ist.

2. Authentische Materialien im Fremdsprachenunterricht

Die methodisch-didaktischen Diskussionen der letzten Jahrzehnte (Rüschhoff, 2003; Rüschhoff & Wolff, 1999; Weskamp, 1999) erfordern zum einen mehr Aufmerksamkeit für authentische Materialien¹ und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht, zum anderen beschäftigen sie sich gleichzeitig mit der Überlegung des richtigen Umgangs mit ihnen. Die Gründe für den Einsatz der authentischen Lehrmaterialien ergeben sich durch die jeweiligen übergeordneten Unterrichtsziele, produktive Begegnung und interkulturellen Austausch herbeizuführen, Klischees und Vorurteile abzubauen und Urteilsfähigkeit aufzubauen (vgl. Edelhoff, 1985a, S. 5). Der Sprachunterricht mit authentischen Materialien bereitet die Lernenden auf „die Realität der Begegnungen mit der fremden Sprache in verschiedenen Lebenssituationen“ (Edelhoff, 1985a, S. 5) vor, andererseits ermöglicht er die Begegnungen in und mit der

1 U. a. im frühen Fremdsprachenunterricht, vgl. Frühes Deutsch 22/2011 (Widlok, 2011).

Fremdsprache im Klassenraum. Dies fördert seinerseits Motivation und Engagement, die zum Erlernen einer Fremdsprache erforderlich sind und „die durch die Künstlichkeit und Simplizität der eigens für Lehrzwecke entworfenen Texte leiden“ (Edelhoff, 1985a, S. 5).

An dieser Stelle bedarf es einer Definition des jeweiligen Authentizitätsgrades von Texten² im Fremdsprachenunterricht. So beschreibt Mohr (2010, S. 21) die Authentizität als „Eigenschaft von Texten [...], sozial-interaktiven Handlungen und mediengestütztem Material, die Grundlage unterrichtlichen Sprachenlernens sind“. Darüber hinaus hat ein solches Material auch außerhalb des Unterrichts Adressaten sowie Funktionen und umfasst relevante, wiedererkennbare textsortenspezifische Merkmale (z. B. Zeitungsartikel, Anzeigen, Werbespots usw.) (vgl. ebd.). Edelhoff (1985b, S. 7) definiert Authentizität

als Begriff für das Gebot, von Muttersprachlern verfa[ss]te oder gesprochene Texte zu verwenden anstatt solcher, die in Fremdsprachenausland, meist von den Nicht-Muttersprachlern, eigens für den Fremdsprachenunterricht hergestellt und bearbeitet werden.

Darüber hinaus postuliert er, dass die Texte unbedingt authentisch sein müssen, damit die Unterrichtssituationen für das reale Leben möglichst repräsentativ sind (vgl. ebd.).

Rüschhoff und Wolff (1999, S. 61) unterscheiden die authentischen Materialien durch eine nicht lehrwerksangemessene sprachliche und inhaltliche Progression, welche „reale oder fiktive Sachverhalte sprachlich und textsortenangemessen“ darstellen. Authentische Materialien können didaktische Materialien³ werden, wenn sie mit einer belehrenden Zielsetzung verfasst werden. Entscheidend ist in diesem Fall, dass die Texte keine sprachliche Manipulation erfahren haben, jedoch den Lernenden ermöglichen, die Inhalte aus verschie-

2 „Unter Text wird [...] folgende Fügung von Äußerungen, Sätzen oder Satzteilen verstanden, die klar definierbar, wiederholbar und abgrenzbar ist. Texte können in verschiedener Weise der Übermittlung und auf verschiedenen Trägern (Medien) dargeboten werden. [Dieser Textbegriff] schließt [dabei] auch alle Hörtext- und Hör-Seh-Textsorten mit ein“ (Edelhoff, 1985b, S. 8).

3 Texte oder auf anderen Medien gespeicherte Materialien (Rüschhoff & Wolff, 1999, S. 61).

denen Perspektiven zu erfahren (vgl. ebd.). Fehlende Progression und Perspektivenreichtum befähigen die Fremdsprachenlernenden zum eigenständigen Wissenserwerb, in den sie ihr individuelles Vorwissen einbringen können (vgl. Rüschhoff & Wolff, 1999, S. 62).

Hinter der Forderung nach mehr Authentizität verbirgt sich zum einen die Verwendung der authentischen bzw. echten Materialien, zum anderen aber auch das Verlangen von authentischen Arbeits- und Interaktionsformen sowie der Umgang mit diesen Materialien im Unterricht und Lernprozess. Hierbei verbindet sich „die Authentizität der Materialien und der Interaktion mit der Authentizität der Arbeitsformen“ (Rüschhoff, 2003, S. 8; Rüschhoff & Wolff, 1999, S. 62). Nach diesem Postulat ändert sich auch das Lernmodell, auf dem der Fremdsprachenunterricht basiert. Für den Lernerfolg ist nicht nur der reine sprachliche Wissenserwerb relevant, so Rüschhoff und Wolff (1999, S. 62). Es geht vielmehr um unmittelbar gemachte Erfahrungen, die für den Erwerb der Sprachbewusstheit wichtig sind. Es besteht ein enges Zusammenwirken von Spracherarbeitungsprozessen und Lernen (vgl. ebd.). Die neuen Medien, u. a. auch Fernseh-Werbespots, bieten eine Reihe von Möglichkeiten für die Zugänglichkeit und „didaktische Aufbereitbarkeit“ der authentischen Materialien sowie für den authentischen Umgang mit diesen, um den Lernenden ein Echtheitserlebnis zu ermöglichen.

3. Werbespots aus der Sicht der Kommunikationswissenschaft

Fernseh-Werbespots, zum einen als Mittel der Kommunikation, zum anderen als eine Form der Beeinflussung, haben zum Ziel, das Verhalten des Empfängers der Nachricht zu verändern (vgl. Weis, 1994, S. 18). Interesse an der Werbung besteht in vielen Wissenschaftsdisziplinen. Das Marketing hat Werbung früh als Marktkommunikation erkannt und erforscht. Ein Teil der Psychologie beschäftigt sich mit der Werbewirkung und thematisiert das Erleben und Verhalten der Werbeadressaten. Soziologie, Linguistik und Semiotik sowie Publizistik und Kommunikationswissenschaft sind Wissenschaften, die sich

darüber hinaus partiell mit der Werbung befassen (vgl. Siegert & Brecheis, 2005, S. 17 ff.).

Die Konsumenten, die die Werbung zum Produktkauf anregt, nehmen diese auch unterschiedlich wahr. So ist die Wahrnehmung aus der Sicht der Kommunikationswissenschaft ein Prozess der Aufnahme, Selektion, Weiterleitung und Verarbeitung von Reizen aus der Umwelt durch Sinnesorgane (vgl. Kloss, 2007, S. 58). Hoffnungen, Erwartungen und Befürchtungen an die jeweils eigene Umwelt werden schließlich durch bestimmte objektive Informationen bewirkt.

Das bekannteste Modell der Werbewirkung ist die AIDA-Formel⁴, die auf folgende Wirkungsmuster abzielt: Attention – Interest – Desire – Action. Werbung soll Aufmerksamkeit erregen, um das Interesse zu wecken, das zu realen Wünschen führt, die eine Kaufhandlung auslösen (vgl. Janich, 2010, S. 22). Kloss (2007, S. 51) stellt dabei auch fest, dass die Werbung ökonomische Ziele auf indirektem Weg über eine große Bandbreite von kommunikativen und psychologischen Zielen verfolgt. Werbung will bekannt machen, informieren, Aufmerksamkeit schaffen, Neugier wecken, Sympathie vermitteln, Aktualität erzeugen und emotionalisieren (vgl. ebd.). Es darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass Werbung nur die Informationen über die zu verkaufenden Produkte liefert, welche die Hersteller für verkaufsfördernd halten. Objektive Informationen bietet Werbung dagegen nicht (vgl. Interview mit Nina Janich, Obrist, 2006).

Fernseh-Werbespots als eine Form der Massenkommunikation stellen den Kontakt zwischen Sender und Empfänger her (vgl. Bekmeier, 1989, S. 53). Im Gegensatz zu den anderen Massenmedien bietet das Fernsehen die Möglichkeit, realitätsnahe Situationen zu simulieren. Durch das belebte Bild kann dem Betrachter die Illusion vermittelt werden, unmittelbarer Augenzeuge des Geschehens zu sein. Für die Fernsehwerbung ergibt sich ein nahezu unbegrenzter Gestaltungsspielraum, da sie auch phantastische, märchenhafte Erlebnisse abbilden kann.

4 Die AIDA-Formel wird auf Elmo Lewis, Stratege für Werbung, zurückgeführt. Das Akronym AIDA steht für seine Strategie einer zielgerichteten Kunst der Dialogführung im Marketing. Seit 1898 ist AIDA das aktuelle Verkaufsmodell (vgl. Janich, 2010, S. 42).

Das Zusammenspiel der einzelnen Elemente Bild, Farbe, Text und Musik ist für die Gesamtwirkung eines Werbespots entscheidend. Jedes dieser Elemente wird gezielt eingesetzt, um bestimmte Emotionen und Assoziationen auszulösen. Die separate Betrachtung und Analyse dieser Bausteine helfen zu verstehen, wie Werbung funktioniert (vgl. Ochmann, 2003, S. 5). Das Zusammenspiel von Bild, Sprache und Ton stellt Werbespots als konkretes Erlebnis dar. Die auditive Ebene der Werbespots leitet die Zuschauer durch die Handlungen und verleiht den Tönen und Geräuschen auch narrative Funktion (vgl. Mikos, 2008, S. 236). Die Sprache dient dabei nicht allein der Übermittlung der Informationen und der Kommunikation zwischen den Handelnden. Durch Stimmlage und Sprechweise werden Figuren charakterisiert und Aussagen können zusätzlich bewertet werden. Dadurch wird deutlich, dass die Dialoge den Zuschauern auch etwas über die sprechenden Personen mitteilen (vgl. Mikos, 2008, S. 237). Die Bilder ihrerseits erzählen, unterhalten, dokumentieren, werben, überzeugen, konservieren, animieren und sie vermögen dies in einer äußerst effizienten, schnellen und anschaulichen Art und Weise. Wichtig ist zu beachten, dass das Bild ein nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten organisiertes Zeichensystem und keinesfalls universell und allgemein verständlich ist (vgl. Borstnar, Pabst & Wulff, 2008, S. 98). Die entscheidende Kommunikations- und Gestaltungsfunktion der Fernsehwerbung basiert auf den nonverbalen Signalen. Bekmeier (1989, S. 53 f.) plädiert dafür, die nonverbalen Verhaltensweisen in die Werbekonzeption zu integrieren und zu dem Produkt sowie den Informationsinhalten in Beziehung zu setzen, damit die gewünschten Effekte beim Konsumenten erzielt werden können. Fernsehwerbung entfaltet erst dann ihre positive Wirkung, wenn sie neben der Aktivierung einen authentischen Eindruck hinterlässt und zugleich dem Geschmack der Konsumenten entspricht (vgl. Bekmeier, 1989, S. 53). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Werbung einerseits verschiedene Sinne anspricht, andererseits kulturelle authentische Informationen liefert. Aufgrund dieser Erkenntnisse bieten Werbespots signifikante Potenziale für den zielführenden Einsatz im Fremdsprachenunterricht.

4. Methodisch-didaktische Überlegungen zum Einsatz von Werbespots im Deutschunterricht

Fernseh-Werbespots als authentische Unterrichtsmaterialien werden gegenwärtig selten benutzt, obwohl sie Aktualität und Anschaulichkeit in der Konfrontation mit der fremden Kultur ermöglichen. Die Gründe hierfür können an Faktoren liegen, die die Integration von Werbespots im Unterricht erschweren, wie z. B. die Beschaffung von geeigneten Werbespots, Autorenrechte sowie mangelnde Erfahrung in der Arbeit mit authentischen Materialien solcher Art (vgl. Svet, 2014). Nichtsdestotrotz weisen Werbespots Vorteile für den gezielten Einsatz im Fremdsprachenunterricht auf. So haben diese den Mehrwert des Filmeinsatzes im Fremdsprachenunterricht nicht nur übernommen, sondern auch ausgebaut. Wie eingehend erwähnt wurde, eignen sich die Fernseh-Werbespots einerseits für die Entwicklung bzw. Förderung des Hör-Seh-Verstehens (vgl. Biechele, 2006, S. 310), andererseits werden Werbespots als Träger der aktuellen authentischen landeskundlichen Informationen über das Zielsprachenland gesehen, die gleichzeitig gute Möglichkeiten bieten, sich die Kultur des Landes zu vergegenwärtigen (vgl. Li, 2007, S. 180). „Als authentischer Text der Zielkultur gewährt Werbung Einblick in die alltagskulturellen gesellschaftlichen Zusammenhänge“, postuliert Schumann (2008, S. 48). Die Werbung greift aktuelle Entwicklungen und Trends auf, die sich in der Gesellschaft ausbreiten, und integriert diese in die Werbebotschaft. Die Werbung spricht aktuelle Probleme an, z. B. Umweltprobleme, politisch-soziale Probleme etc. Derartiges aktuelles Material bietet den Lernenden die Gelegenheit, sich mit Deutschland und dem deutschsprachigen Raum von heute auseinanderzusetzen. Dabei wird das Arbeitsklima im Unterricht positiv beeinflusst (vgl. Li, 2007, S. 181).

Darüber hinaus regen Werbespots die sprachliche Arbeit im Unterricht an. Das Kennenlernen abweichender Sprachverfahren gegenüber der Standardsprache, wie z. B. Wortwahl, Wortschöpfung, Wortreim, kann zum spielerischen Umgang mit der Sprache beitragen (vgl. Schumann, 2008, S. 48). Die Redundanzen und Wiederholungen zu Werbezwecken erweitern den Wortschatz der Lernenden auf neue Art und Weise. Die Wortneuschöpfungen erregen Aufmerksamkeit bei den Lernenden, die dadurch neue Erkenntnisse

über die Wortbildung erlangen. Die Lehrenden müssen dabei aufpassen, dass die Werbespots das Sprechverhalten der Lernenden nicht prägen (vgl. Vences, 2002, S. 68), denn die Werbesprache kann auch verwirrend wirken und zu Missverständnissen führen.

Die Verwendung von tagesaktueller Werbung im Unterricht soll allerdings nicht als Gefahr⁵, sondern als besondere Chance zur Anreicherung des Unterrichtsstoffs gesehen werden. Werbung im Fremdsprachenunterricht gilt als Gegenstand der kritischen Analyse und damit auch als Teil der Medienerziehung (vgl. Svet, 2014). Nicht zuletzt tragen die Werbespots zur Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht bei und versetzen die Lernenden in die Lage, die Informationen aus den Werbespots nicht nur aufzunehmen, sondern interpretieren zu können, da die Sachverhalte nicht zusammenhängen und oft mit der realen Welt nicht übereinstimmen. Hierbei geht es um die Kompetenzentwicklung, andere Medien gezielt einzusetzen, um sich der gegebenen fremdkulturellen Realität bewusst zu werden. Die Werbung thematisiert oft u. a. Stereotypen und Klischees. Eine Sensibilisierung der Lernenden dafür und ein gezielter Einsatz der Werbespots ermöglichen nicht nur die Förderung von interkulturellem Lernen und Kulturvergleich, sondern auch Sozial- und Selbstkompetenz in Form von Offenheit, Toleranz, Empathie und kritische Auseinandersetzung mit Stereotypen. Neben der Medienerziehung wird dem Ziel der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit erst dann Rechnung getragen, wenn Werbespots aktiv rezipiert werden und die Lernenden die Gelegenheit erhalten, produktiv zu handeln (vgl. Blell & Lütge, 2004, S. 405).

Allerdings gilt es hier zu bedenken, dass para-, non- und extraverbale⁶ Werbekomponenten, die das Verständnis für das Ganze erschweren, von den Lernenden unterschiedlich interpretiert werden können. Da die Werbung bzw.

5 Da die Werbung den Alltag durchdringt und ohne Frage heute allgegenwärtiger, raffinierter, ausgefeilter und mächtiger geworden ist, besteht die Gefahr, deren Manipulationseigenschaft bei ihrem Einsatz in den Klassenraum einzuholen (vgl. Fenske & Rühle, 2003, S. 5).

6 Paraverbale Elemente – Artikulation, Lautstärke, Sprechtempo, Sprachmelodie, Sprechpausen etc.; Nonverbale Elemente – Körpersprache mit Mimik, Gestik, Augenkontakt, auch Zeichen und Symbole, Kleider etc.; Extraverbale Elemente – soziale Variablen, wie Alter, Rolle, Beruf, Geschlecht, Status, Zeit und Raum (vgl. Bekmeier, 1989).

Werbespots fest in der Gesellschaftskultur verankert sind, determinieren sich diese Probleme mit der Zielgruppe der Fremdsprachenlernenden. In Werbespots wie in Filmen werden mittels der Bild-Ton-Oberfläche oft nicht alle Informationen bereitgestellt. In diesem Fall besteht die Notwendigkeit, vergangene Handlungen zu ergänzen, Motive und Ursachen für bestimmte Verhaltensweisen sowie Wertvorstellungen von Protagonisten anzunehmen, Charakteristika von Figuren, nicht gezeigte Räume oder Zeitpunkt zu vervollständigen. Dies erfordert das Einbeziehen eines besonders breiten und tiefen Spektrums an eigenem Wissen und persönlichen Erfahrungen in den Verstehensprozess (vgl. Biechele, 2007, S. 199). Gestik, Mimik und Körpersprache werden dadurch als wesentlicher Teil der Fremdsprache deutlich (vgl. Li, 2007, S. 181).

Wichtig ist hierbei, dass nicht beliebige Werbespots für den Unterricht genommen werden, sondern diese unter Betrachtung der unterrichtsrelevanten Aspekte ausgewählt werden. Im Folgenden sind exemplarisch⁷ Kriterien zu den Unterrichtsaspekten, wie Authentizität, Handlungsorientierung, Interkulturelles Potenzial, Stereotypen, aufgelistet, die bei der gezielten Auswahl von Werbespots für den Fremdsprachenunterricht helfen:

Aktualität und Authentizität

- Von wann stammt der Werbespot? Ist die angesprochene Thematik noch aktuell?
- Entsprechen die dargestellten Zusammenhänge der Wirklichkeit?
- Regt der Werbespot zur Auseinandersetzung mit der Thematik außerhalb des Unterrichtsraums an?
- Sind die Themen kritisch, problemorientiert oder gesellschaftsintern kontrovers?

7 Die Fragen zu den aufgeführten Kriterien, die für die Auswahl der Werbespots relevant erscheinen, sind im Beitrag von Svet (2014) zusammengestellt. Dabei sind didaktische und methodische Aspekte beleuchtet. Einige Kriterien sind von Li (2007, S. 223 ff.) übernommen worden, die bei der Auswahl sowohl von Printwerbung als auch von Werbespots für den Fremdsprachenunterricht relevant erscheinen. Dabei sind dem vorgestellten Kriterienraster die relevanten Kriterien zu entnehmen und bei Bedarf das Raster zu erweitern.

- Schafft der Werbespot die Möglichkeit, Situationen zu erkennen, einzuschätzen, zu analysieren, zu beurteilen und auf diese zu reagieren?
- Hat das Thema im Werbespot einen Bezug zur Alltagserfahrung der Lernenden?
- Erlaubt der Werbespot, seine Inhalte den Zielen und Bedürfnissen der Lernenden entsprechend zu nutzen?
- Ermöglicht der Werbespot die Strategien im Alltag umzusetzen, Entscheidungen zu treffen und deren Folgen abzuschätzen?
- Bezieht er sich auf ein Tabuthema bzw. spricht er Sachverhalte an, die für die Lernenden Tabu sind?
- Ist der Werbespot historisch? Aus welchem Jahr stammt er?
- Kann man den Werbespot zum Vergleich mit anderen Werbespots nutzen?
- Kann man daraus Rückschlüsse auf eine historische Entwicklung ziehen (z. B. Werbespots aus den 60er Jahren)?

Förderung der Handlungsorientierung

- Regt der Werbespot zur Stellungnahme oder Kritik an?
- Kann die Handlungssituation beim Lernen aufgestellt und die Lernumgebung ausgeweitet werden? Kann dabei Methodenkompetenz vermittelt werden?
- Gibt der Werbespot Anregungen zu schriftlichen und mündlichen Präsentationsformen (Poster, Produktpräsentationen etc.)?
- Ist das durch den Werbespot vermittelte Wissen für das Handeln außerhalb des Unterrichts (im Alltag der Zielkultur) relevant?
- Wird die selbständige Arbeit der Lernenden im Unterricht durch den Werbespot gefördert?
- Schafft der Werbespot Anlässe für Rollenspiele, Fallstudien etc.?

(Kulturelles) Vorwissen

- Ist das beworbene Produkt den Lernenden bekannt oder fremd?
- Erfordert der Werbespot Vorwissen? Werden die Lernenden überfordert oder unterfordert?
- Benötigen die Lernenden Zusatzinformationen, um überhaupt mit dem Werbespot arbeiten zu können? Welche sind das?

Informationspotenzial

- Hat der Werbespot eine (landeskundliche) Aussage? Präsentiert er direkt (landeskundliche) Information oder muss diese Information durch eine Interpretation gewonnen werden?
- Lässt sich vom Werbespot auf bestimmte (landeskundliche) Informationen rückschließen?
- Ist der Werbespot als Aufhänger für weitere (landeskundliche) Themen geeignet?
- Werden die Lernenden dadurch motiviert, sich mit Hilfe anderer Medien über (landeskundliche) Themen zu informieren?

Interkulturelles Spannungspotenzial

- Hat der Werbespot kulturspezifische Elemente, wie z. B. Symbole, Zeichen und nonverbales Verhalten? Welche sind das? Müssen diese im Klassenraum erklärt werden oder lässt sich die Bedeutung aus dem Kontext erschließen?
- Ermöglicht der Werbespot den Lernenden Einsicht in das sprachlich-kommunikative Normverhalten der Zielkultur?
- Kann der Werbespot Interesse an der Kultur und den Lebensweisen eines fremden Landes wecken? Ist er dazu geeignet, sich mit bestimmten Aspekten dieser Kultur auseinanderzusetzen?
- Wie wirken die in dem Werbespot zum Ausdruck gebrachten Werte auf die Lernenden?
- Bezieht er sich auf Themen über andere deutschsprachige Länder oder über den Umgang mit anderen Kulturen in Deutschland?
- Werden im Werbespot kulturelle Vergleiche bzw. Differenzen aufgegriffen und bearbeitet?

- Löst der Werbespot das Bedürfnis aus, zwischen der Zielkultur und der eigenen Kultur Vergleiche anzustellen?
- Bietet er die Möglichkeit, diesen auf die eigene Kultur zu beziehen und die eigene Kultur zu reflektieren?

Sensibilisierung für Stereotypenbildung

- Gibt der Werbespot eine Hilfestellung, um sich über die eigene Vorstellung von „den Deutschen“ bewusst zu werden?
- Bietet er die Möglichkeit, das Fremdbild kennenzulernen?
- Wird bei der Betrachtung des Werbespots ein Perspektivenwechsel gefordert?

An dieser Stelle empfiehlt sich in erster Linie, sich der Lehr- bzw. Lernziele bewusst zu werden, damit der Einsatz von Werbespots auch authentische Sprechanlässe im interkulturellen handlungsorientierten Kontext schafft. Die Werbespots sollten dabei an die Erfahrungswelt der Lernenden anknüpfen und ihren Interessen entsprechen sowie Informationen liefern, aufgrund derer die Lernenden Rückschlüsse auf die reale Welt ziehen können. Dabei sollte das interkulturelle Spannungspotenzial der Werbung eine große Rolle spielen, welches die Lernenden zum Vergleich mit der Auskunfts-kultur anregt und Stereotypen behandelt. Die Förderung des Hör-Seh-Verstehens, der Handlungsorientierung sowie der Medienkompetenz können zusätzliche Kriterien für die Auswahl der Werbespots für den Fremdsprachenunterricht bilden. Darüber hinaus sollten auch Fragen bzgl. der Qualität der Werbespots sowie von Autorenrechten berücksichtigt werden.

Variable und vielseitige Aufgaben- und Übungstypen, ein abwechslungsreicher Umgang mit Sozialformen, Behandlung von generativen Themen sowie eine Vernetzung von Themenkomplexen erleichtern den Einstieg und eine Anbindung an die Lebenswelten und -erfahrungen der Lernenden. Dies ermöglicht u. a. die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven. Das gesamtmethodische Design sollte dem Ziel untergeordnet sein, so genau wie möglich wahrzunehmen, so tief wie möglich zu verstehen und gleichzeitig Freude an Werbespots zu haben. Effizient ist die Präsentation der Werbespots mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen

in Form von Beobachtungsaufgaben zu Bild und Ton. Diese Aufgaben sollen möglichst in verschiedenen Sozialformen durchgeführt werden (vgl. Biechele, 2008, S. 116 f.). Werbespots als Einstieg zum Thema oder als Unterrichtsgegenstand ermöglichen verschiedene Lernsituationen, in denen die Lernenden über die Werbung in den Herkunftsländern diskutieren und über die Vor- und Nachteile sowie die Werbewirkung sprechen. In den Diskussionsrunden können die Teilnehmer ihr Vorwissen zum Thema abrufen und sich gleichzeitig kritisch mit dem Gegenstand auseinandersetzen. Da es sich bei den Werbespots um eine Art fiktionalen Film bzw. Kurzfilm handelt, kann man die Übungstypologien, die für den Einsatz von Spielfilmen und Kurzfilmen entwickelt wurden, verwenden. In der einschlägigen Fachliteratur werden Übungen zum Hör-Seh-Verstehen sowie zur Handlungsorientierung vorgeschlagen, welche in drei Phasen durchzuführen sind: vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen (vgl. Arnsdorf, 1991; Biechele, 2008; Brandi, 1996; Schwerdtfeger, 2003). Hierbei handelt es sich um Übungen und Aufgaben zur sprachlichen und inhaltlichen Vorentlastung, zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema sowie zur Vertiefung und zum Transfer der erworbenen Kenntnisse⁸.

5. Ausblick

Um den Anforderungen eines lernerorientierten, methodisch abwechslungsreichen, modernen und handlungsorientierten Unterrichts gerecht zu werden, ist die Arbeit mit authentischen Materialien unentbehrlich. Der Einsatz von Fernseh-Werbespots bietet in diesem Kontext vielseitige Anwendungsmöglichkeiten und liefert zugleich authentische Inhalte und Lernkontexte. Die Themenwahl, der Aufbau, die Bild- und Sprachanteile sind wichtige Entscheidungskriterien, die vor dem Einsatz analysiert werden müssen und, unter der Voraussetzung der richtigen Auswahl, sprachlich interessant für die

8 Zu konkreten Übungsvorschlägen zu Werbespots siehe Svet (2014).

Lernenden sein sollten. Darüber hinaus sind die Erkenntnisse aus der Kommunikationswissenschaft sowie anderen Wissenschaften für den Fremdsprachenunterricht nützlich, da durch den Einsatz von Fernseh-Werbespots die Lernenden für Kulturspezifika sowie für aktuelle landesspezifische Zusammenhänge sensibilisiert werden. Allerdings bedürfen die dargestellten Konventionen und Werte einer zusätzlichen Erklärung, um Stereotypen abzubauen. Werbespots bieten einen Einblick in die Aktualität der Zielkultur und liefern authentische Bilder und Haltungen. Jedoch muss die Arbeit mit Werbespots im Zusammenhang mit neuen Werbeentwicklungen sowie im Kontext der aktuellen methodisch-didaktischen Entwicklungen im Sprachunterricht betrachtet und an das jeweilige Unterrichtsgeschehen angepasst werden.

Literaturverzeichnis

- Arnsdorf, D. (1991). *Die Krönung der schönsten Stunden: 30 Werbespots als Sprech Anlass* (Begleitheft zum Video mit Unterrichtsvorschlägen). Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Bekmeier, S. (1989). *Nonverbale Kommunikation in der Fernsehwerbung*. Heidelberg: Physica.
- Biechele, B. (2006). Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache. Bestandsaufnahme und Perspektiven. H. Barkowski & A. Wolff (Hrsg.), *Umbrüche*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 76, S. 309–328). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Biechele, B. (2007). „Ich sehe was, was du nicht siehst“. Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In R. Eßer & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Bausteine für Babylon. Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski* (S. 194–205). München: Iudicium.
- Biechele, B. (2008). Sehen und Hören bringen Verstehen. Filmverstehen im Konzept der Fertigkeiten eines modernen Fremdsprachenunterrichts. In B. Kadzadej, E. Kristo, M. de Matteis & J. Röhling (Hrsg.), *Methodik und Didaktik für den Deutschunterricht (DaF)*, (S. 105–123). Oberhausen: Athena.

- Blell, G. & Lütge, C. (2004). Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, 1(6), 402–405.
- Borstnar, N., Pabst, E. & Wulff, H. J. (2008). *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft* (2., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Brandi, M.-L. (1996). *Video im Deutschunterricht*. (Fernstudieneinheit 13). Stuttgart: Langenscheidt.
- Edelhoff, C. (Hrsg.). (1985a). *Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Edelhoff, C. (1985b). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In C. Edelhoff (Hrsg.), *Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht* (S. 7–30). Ismaning: Hueber.
- Fenske, U. & Rühle, C. (2003). *Rund um die Werbung. Kopiervorlagen für den Deutschunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Janich, N. (2010). *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch* (5., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Kloss, I. (2007). *Werbung: Handbuch für Studium und Praxis* (4., vollst. überarb. Aufl.). München: Vahlen.
- Li, Y. (2007). *Integrative Landeskunde. Ein didaktisches Konzept für Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel des Einsatzes von Werbung*. München: Iudicium.
- Lys, F. (2000). Interaktives Video. Neue Potenziale des Fremdsprachenunterrichtes, methodisch-didaktische Überlegungen und praktische Beispiele. In E. Tschirner, H. Funk & M. König (Hrsg.), *Schnittstellen. Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien* (S. 154–170). Berlin: Cornelsen.
- Mikos, L. (2008). *Film und Fernsehanalyse* (2., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Mohr, I. (2010). Authentizität. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Franke.
- Obrist, M. (2006, September). Da weiß man, was man hat? – Die Sprache der Werbung. Ein Gespräch mit Prof. Dr. Nina Janisch. *Nachlese*. Zugriff am 13.02.2014 über http://www.kulturinstitut.org/fileadmin/user_upload/SPRACHSTELLE/Nachlese/Interview_Nina_Janich.pdf
- Ochmann, N. (2003). *Kauf Mich! Werbespots aus dem Fernsehen und Kino im Unterricht*. München: Goethe-Institut.

- Patermann, G. & Jürgens, M. (2009). Sprachliche, interkulturelle und didaktische Aspekte beim Einsatz von Werbung im DaF-Unterricht. In U. Reeg (Hrsg.), *Schnittstelle Interkulturalität. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache* (S. 65–89). Münster: Waxmann.
- Rüschhoff, B. (2003). Authentische Materialien. Über den Begriff der Authentizität und die Einsatzmöglichkeiten authentischer Materialien. *Grundschulmagazin Englisch*, 1(3), 6–9.
- Rüschhoff, B. & Wolff, D. (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Schumann, A. (2008). Interkulturelles Lernen mit Werbung. *Praxis Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, 5 (2), 48–53.
- Schwerdtfeger, I. C. (2003). Übungen zum Hör-Sehverstehen. In K. R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., vollst. neu bearb. Aufl., S. 299–302). Tübingen: Francke.
- Siegert, G. & Brecheis, D. (2005). *Werbung in der Medien- und Informationsgesellschaft. Eine kommunikationswissenschaftliche Einführung* (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Svet, A. (2014). Fernseh-Werbespots im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In M. Hieronimus (Hrsg.), *Visuelle Medien im DaF-Unterricht* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 90, S. 335–363). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Vences, U. (2002). Guck mal! Fernseh-Werbespots im Spanischunterricht. *Hispanorama. Zeitschrift des Deutschen Spanischlehrerverbandes*, 95, 65–71.
- Weis, G. (1994). *Werbung im Französischunterricht*. Bochum: Brockmeyer.
- Weskamp, R. (1999). Ein Gefühl von Authentizität? Lehrer, Schüler und die Konstruktion des fremdsprachlichen Klassenzimmers. *Fremdsprachenunterricht*, 3, 161–167.
- Widlok, B. (Hrsg.). (2011). Die Welt ins Klassenzimmer holen - authentische Materialien im frühen Fremdsprachenunterricht *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 22.

Selbst-, Fremd- und Wunschbilder in der Länderwerbung. Ein Vorschlag für den Landeskundeunterricht

Maria Trappen – Lucian-Blaga-Universität, Hermannstadt/Sibiu, Rumänien

Abstract

Die Werbespots für *placebranding* – Werbung für Städte, Regionen und Länder – spielen in vielfältiger Form mit existierenden Stereotypen, mit eingefahrenen Selbst- und Fremdbildern. Sie bestätigen, exemplifizieren, übertreiben, karikieren, brechen, falsifizieren diese Bilder, um beim Betrachter den Wunsch zu erzeugen, den beworbenen Ort als Urlaubsziel, Wohnort oder Investitionsort zu wählen. Dadurch, dass viele dieser Werbespots auch einen Unterhaltungswert besitzen und eine Pointe enthalten, kommen sie bei den Kursteilnehmern gut an, beleben den Unterricht und animieren die Lernenden, weiteres authentisches Videomaterial dieser Sorte im Internet einzusehen und kritisch aufzunehmen. Der vorliegende Beitrag legt die methodischen Vorüberlegungen zur Didaktisierung eines Werbevideos über die Schweiz als Wanderparadies dar und präsentiert ein Unterrichtsszenario für vier bis sechs Unterrichtseinheiten mit dem Schwerpunkt Landeskunde, das auf diesem authentischen Videomaterial basiert. Die vorgeschlagenen Aufgaben wurden sowohl in internationalen Gruppen auf B2.1-Niveau erprobt als auch für rumänische Gruppen auf B2–C1 Niveau variiert.

1. Das Werbevideo als authentisches Lehrmaterial

Zunächst gilt es zu klären, was ein *authentischer* Text ist. Im Kontext des DaF-Unterrichts betrachten wir als authentisch einen (mündlichen, schriftlichen oder audio-visuellen) Text, der für andere Zielgruppen als die Fremdsprachenlernenden erzeugt wurde. Einen Text, dessen Verfasser nicht auf die Ver-

stehensschwierigkeiten und Bedürfnisse der Fremdsprachenlernenden Rücksicht nimmt und der inhaltlich und formal dem Usus in der Kommunikation zwischen Muttersprachlern entspricht. Unsere Auffassung entspricht dem, was Rösler (2012, S. 39) als radikale Definition der Authentizität bezeichnet:

Authentisch sind Texte, die von realen Sprechern einer Sprache produziert wurden und die dann in den Unterricht hineingebracht werden. Dadurch, dass sie außerhalb des Unterrichtskontextes produziert worden sind, sind sie sozusagen auf ihre Echtheit beglaubigt worden. Dadurch können sie ein angemessenes Sprachvorbild sein.

Es spricht vieles für den Einsatz von Werbespots im DaF-Unterricht:

- ihre Kürze: In einer Unterrichtseinheit können auch Aufgaben formuliert werden, die das mehrmalige Ansehen des Videos erfordern.
- ihre hohe Okkurrenz: Werbefilme sind aus dem Alltagsleben nicht wegzudenken, sie begegnen einem nicht nur im Fernsehen und im Internet, sondern auch in den Warteräumen verschiedener Institutionen wie bei der Post, in der Bahn, in Banken oder im Flieger.
- ihr landeskundlicher Wert: Sie enthalten meistens implizite oder auch explizite Aussagen über die Alltagskultur des Raumes, aus dem sie stammen. Dadurch können sie für das Erreichen von Zielen im Bereich der interkulturellen Kompetenz eingesetzt werden.
- mehrere Ebenen der Analyse: Werbespots erlauben – und erfordern – eine Analyse auf mehreren Ebenen. Je nach den Dispositionen der Lernenden (Bildungsniveau, analytische Fähigkeiten, Bereitschaft, sich intensiv mit einem Text auseinanderzusetzen) kann das Verstehen schrittweise vertieft werden:
 - d. Ebene der Bilder und der verbalen Äußerungen;
 - e. Ebene der narrativen Strukturen, soweit das Werbevideo eine Geschichte erzählt;
 - f. Gestaltung der Protagonisten, Sympathie lenkung;
 - g. Filmtechnische Mittel: Einsatz von Kamera, Licht, Schnitt;
 - h. Verhältnis von Bild und Sprache, Bild und Ton;
 - i. implizite Aussagen über die (Alltags-)Kultur;

- j. Wirkungsintention des Videos;
- k. individuelles und kollektives Rezeptionsverhalten;
- l. Werte, die mit dem beworbenen Produkt verbunden werden.

Somit dient die Analyse von Werbespots auch der Erhöhung der Medienkompetenz, im Sinne der Fähigkeit, kritisch mit audiovisuellen Texten umzugehen. Werbespots regen zu Reflexion und zu Gesprächen über ihre Machart und Wirkung an.

2. Spezialfall: *placebranding*

In Videos, die ein Land, eine Region, eine Stadt bewerben, wird die Filmwirklichkeit in der Regel aus landschaftlichen und kulturellen Elementen konstruiert, die als typisch für das betreffende Land angesehen werden. Es werden oft eigene oder fremde Zuschreibungen an die Bewohner des Landes thematisiert; Eigenschaften, die angeblich in der betreffenden Bevölkerung stark ausgeprägt sind. Um das fremde Land dem Zielpublikum nahezubringen, wird bei Bekanntem angesetzt, also wird auf gängige Klischees zurückgegriffen, die als Elemente des Eigenbilds oder des Fremdbilds tradiert werden und von denen daher anzunehmen ist, dass sie beim Zielpublikum bekannt sind.

Diese charakteristischen Elemente werden so selektiert, dosiert und kombiniert, dass sie ein Bild des Landes transportieren, das bei den Zuschauern den Wunsch erweckt, in diesem Land ihren Urlaub zu verbringen, zu investieren oder zu wohnen. Ein mögliches und sehr ergiebiges Diskussionsthema für die Lernenden ist daher der Umgang mit geläufigen Klischees (Fremd- und Selbstbilder) im betreffenden Video. Mögliche Arten des Umgangs mit Klischees sind: unkritische Übernahme, Bestätigung von Stereotypen, Verquickung von positiven Klischees zu einem Wunschbild; Entkräftung von negativen Klischees, ironische Brechung, selbstironische Darstellung, Übertreibung, groteske Kombination von Klischees.

Videos zur Länderwerbung sind daher leicht mit Zielen zur Steigerung der Sprachkompetenz, aber auch der Medienkompetenz und der interkulturellen

Kompetenz zu verbinden. Dadurch, dass viele dieser Werbespots eine Pointe enthalten, kommen sie zudem sehr gut bei den Kursteilnehmern an, beleben den Unterricht und animieren die Lernenden dazu, weiteres authentisches Videomaterial dieser Sorte im Internet einzusehen und kritisch aufzunehmen. Videos aus dem Bereich der Länderwerbung haben die Eigenheit, dass sie vor allem für Adressaten außerhalb des beworbenen Landes konzipiert sind und auf deren präsupponierte Wissenslücken Rücksicht nehmen oder ihre Manipulationsstrategie auf diese wahrscheinlichen Wissens- und Erfahrungslücken abstimmen. Dennoch sind diese Videos als authentisch zu bezeichnen, weil sie außerhalb des Unterrichtskontextes entstehen und eine andere Zielsetzung als die didaktische verfolgen. Die Ausrichtung auf ein fremdkulturelles und gegebenenfalls auch fremdsprachliches Publikum ist ein Merkmal dieser Textsorte.

3. Ein gelungener Aprilscherz: *Felsenputzer Schweiz*

Das vorgeschlagene Unterrichtsszenario ist rund um das Video *Felsenputzer Schweiz* (felsenputzer, 2009) aufgebaut und verfolgt Ziele in drei Bereichen: Sprachkompetenz, Medienkompetenz, kulturelle Kompetenz. Das Video kann vom YouTube-Portal abgespielt oder heruntergeladen werden und hat eine spannende Geschichte, die hier kurz nachgezeichnet sei.

Felsenputzer Schweiz wurde von Schweiz-Tourismus zur Eröffnung der Sommerkampagne 2009 als Aprilscherz ins Netz gestellt. Das Video ist als Präsentationsvideo für einen fiktiven neugegründeten Verein konzipiert, der sich der peniblen Säuberung der Schweizer Alpen verschrieben hat. Zum Aprilscherz gehörten, neben dem Video, ein Interview mit Jürg Schmidt, Direktor von Schweiz Tourismus, über die Notwendigkeit und die Ziele dieses Vereins sowie ein Eignungstest für Interessenten, die eine Mitgliedschaft im Felsenputzer-Verein anstreben.

Viele Schweizer Online-Zeitungen und zahlreiche Schweizer und ausländische Sender haben über den Aprilscherz berichtet, darunter auch der große russische Privatsender NTV mit geschätzten 40 Millionen Zuschauern. Das Video wurde allein am 1. April 2009 von 172.000 Nutzern gesehen, auf You

Tube hat das Video mittlerweile mehr als 270.000 Zuschauer erreicht. Das Video wurde in anderen Sprachen synchronisiert, auf vielen Blogs kommentiert, hat also einen erstaunlich hohen Bekanntheitsgrad erreicht und ein starkes Echo erzeugt.

Was ist nun an diesem Video besonders? Ein typisches landschaftliches Element der Schweiz – das Hochgebirge – wird mit zwei tradierten Elementen des Fremdbildes der Schweiz kombiniert: peinliche Sauberkeit und perfekte Organisation. Die Übertreibung wird dabei bewusst als Mittel der Komik eingesetzt, das Resultat der Kombination ist ein skurriles Unterfangen: Eine Felsenputzaktion, die von den Mitgliedern des Felsenputzvereins durchgeführt wird. Es wird also auch das für den deutschen Sprachraum typische Vereinswesen ins Spiel gebracht.

Die Perspektive des Films auf diese Klischees ist selbstironisch, woraus sich die Komik ergibt. Durch die erzeugte Komik wird jedoch auch ein negatives Klischee entkräftet, das sich Deutschschweizer und Deutsche teilen: nämlich die Humorlosigkeit.

Der Film übernimmt formale und inhaltliche Elemente aus Videos zur Produktwerbung und Unternehmenspräsentation. Dazu folgt je ein Beispiel:

Werbespots arbeiten oft mit Computersimulationen, um die Wirkungsweise eines Produkts anschaulich zu machen. Auch Zahlen, z. B. Prozentangaben, und Aussagen von Experten werden oft als sachliches Argument für die Qualität des Produkts angeführt. In *Felsenputzer Schweiz* zeigt eine Computersimulation die Entwicklung der Alpen in den nächsten drei Millionen Jahren unter dem Einfluss der Verschmutzung durch Vogeldreck. Der medienkompetente Betrachter kann erkennen, dass diese Computersimulation die Manipulation wissenschaftlicher Daten durch Nennung von Teilaspekten und Verschweigen anderer wichtiger Aspekten entlarvt.¹

Die Vorstellung der Mitarbeiter aus den unterschiedlichen Abteilungen und ihr Zusammenwirken sowie das abschließende Gruppenbild mit dem ganzen Team kommen oft in Präsentationsvideos von Unternehmen vor. Typisch für

1 Das Gebirge wird nämlich durch Wasser und Wind erodiert. Die Säure im Vogeldreck hat im Vergleich dazu einen verschwindend geringen Einfluss auf den Felsen.

diese filmische Textsorte ist ferner die Vorführung der technischen Ausstattung und der Räumlichkeiten einer Firma. *Felsenputzer Schweiz* präsentiert die einzelnen Abteilungen des fiktiven Vereins (Logistik, Kommunikation, Reinigung, Wasserversorgung) mit den zuständigen Vereinsmitgliedern und ihren jeweiligen Aufgaben, bringt die Kletterausrüstung und die Werkzeuge der Mitarbeiter ins Bild (Bürsten und Besen aller Größen, Putzlappen, Wasserbehälter) und schließt mit einem Gruppenbild auf der Bergspitze, auf dem die Vereinsmitglieder sich so inszenieren, dass sie Elan, Entschlossenheit und Teamgeist ausstrahlen.

4. Didaktische Vorüberlegungen

Wie bringt man die Lernenden dazu, über die im Film vorkommenden Klischees und über den Umgang mit diesen Klischees zu sprechen/schreiben und über ihre eigene Haltung zu reflektieren? Sinnvoll erscheint es mir, bei dem Schweiz-Bild der Lernenden anzusetzen, egal wie rudimentär oder komplex es ist. Den Lernenden muss also die Gelegenheit gegeben werden, sich ihres eigenen Schweizbildes bewusst zu werden und es zu versprachlichen. Durch den Vergleich mit dem Schweizbild der anderen Lernenden und in einem zweiten Schritt mit der Filmwirklichkeit können Überlappungen und Inkongruenzen festgestellt werden. Die letzteren führen dann ganz natürlich zu Aussagen über die Auswahl, Dosierung, Kombination, Wertung der Klischees in diesem Video.

Das von mir ausgewählte Video ist kein „angemessenes Sprachvorbild“ (Rösler, 2012, S. 39), da die Protagonisten sich vorwiegend in einem Schweizer Dialekt unterhalten. Die Aufgaben sind deshalb vorrangig auf das Seh-Verstehen ausgerichtet, während das Hörverstehen in diesem Fall untergeordnete Bedeutung hat. Durch das wiederholte Hören machen sich die Lernenden jedoch mit der Satzmelodie in den Schweizer Dialekten und im Schweizer Hochdeutsch vertraut, als Vorbereitung auf das Verstehen von Hörtexten im Schweizer Hochdeutsch und auf die Interaktion mit Sprechern aus der Deutschschweiz.

5. Aktivitäten vor dem Sehen

Aufgabe 1

- a. Lassen Sie folgende Melodie auf sich wirken und formulieren Sie Assoziationen.
- b. Welche Bilder, welche Handlung könnte ein Film mit diesem musikalischen Hintergrund zeigen? Tauschen Sie sich in Gruppen aus.

Für diese Aufgabe bereitet die Lehrkraft eine Tondatei vor, in der sie die Tonspur zwischen 02:05 und 02:21, die von keinem Dialog unterbrochen wird, mehrmals hintereinander kopiert.

Aufgabe 2

Für den Umschlag einer CD mit dieser Melodie sollen Sie eines der Bilder auswählen. Beschreiben Sie alle drei Bilder, machen Sie Vorschläge und begründen Sie Ihre Wahl. Einigen Sie sich in der Gruppe auf das passendste Bild.



Abb. 1 – Szenen aus dem Clip „Felsenputzer Schweiz“ (felsenputzer, 2009)

Diese zweite Aufgabe entspricht in ihrer Form der mündlichen Prüfung für das B2-Zertifikat und macht die Lernenden auf das Verhältnis zwischen Tonspur und Bildabfolge in dem Video aufmerksam. Zugleich ergibt sich für

die Lernenden die Notwendigkeit, ihre Wortschatzlücken mit Hilfe des Wörterbuchs oder der Lernpartner aufzufüllen. Der Vergleich der Bilder gibt ihnen einen Anlass, über deren Wirkung zu reflektieren und, aufgrund der verbindenden Elemente, Vermutungen über eine mögliche Handlung aufzustellen, in denen alle drei dargestellten Situationen vorkommen.

Aufgabe 3

Die folgenden kurzen Texte beschreiben Szenen eines Videos. Bestimmen Sie in Paaren eine mögliche Reihenfolge der Szenen! Was hilft Ihnen dabei, die Texte richtig zu ordnen? Vergleichen Sie Ihre Strategie mit jener Ihres Lernpartners.

A) Erneut sieht man, wie die Mitglieder des Teams mit unterschiedlichen Werkzeugen den Felsen reinigen. Der abgekratzte Vogeldreck wird auf die Wiese gestreut, als Dünger für die Blumen.	F) In der zweiten Szene wird eine Hütte am Seeufer gezeigt. Auf der Terrasse der Hütte sitzen Kinder und Erwachsene an Tischen. Im Hintergrund sieht man steile Hänge mit Schneefeldern.
B) Der Hüttenwart beobachtet durch sein Fernrohr, wie ein Vogel kotet. Er greift zum Handy und verständigt Franz. Dieser trommelt in Windeseile seine Teammitglieder zusammen.	G) Abschließend wird die ganze Mannschaft der Felsenputzer gezeigt. Die Zuschauer werden eingeladen mitzumachen, wenn sie für diese Tätigkeit geeignet sind.
C) Die Mitglieder des Teams werden mit Helmen, blauen Jacken und Bürsten ausgestattet. Sie steigen in einen weißen Kleinbus.	H) Während der Putzaktion sagt Franz, der Teamleiter: „Der schönste Moment ist für mich, wenn man den Felsen so gut gereinigt und geputzt hat, dass er wie ein geschliffener Diamant glänzt“.
D) Zu Beginn des Videos sieht man im Hintergrund verschneite Hänge, rechts unten eine Berghütte und im Vordergrund einen Mann in mittleren Jahren, der die Zuschauer mit „Grüezi!“ anspricht.	I) Oben im Gebirge beginnt das Team eine Putzaktion, bei der die Teammitglieder in großer Höhe und angeseilt arbeiten. Der Hüttenwart hilft ihnen, die schmutzigen Stellen am Felsen zu finden.
E) Nachdem die Fahrt beginnt, werden die Mitglieder des Teams und ihre Aufgaben einzeln vorgestellt.	

Tab. 1 – Kopiervorlage Aufgabe 3

Diese Übung zum Leseverstehen trainiert die Identifizierung von Strukturmarkierern im Text. Sehr wichtig ist die Phase der Bewusstmachung der Lese-strategie durch die Versprachlichung der Denkschritte, die zur Identifikation der Strukturmarkierer geführt hat. Der Lesetext ist nicht authentisch und die Textsorte – schriftliche Beschreibung von Filmszenen – hat kaum Anwendbarkeit; der Text dient lediglich zur Entlastung des authentischen Materials. In der Beschreibung der Szenen sind Begriffe untergebracht, die den Lernenden bei der anschließenden Diskussion behilflich sein werden: Berghütte, Hang, Fernglas, Seeufer, Teammitglied, Teamleiter, Bürste, Helm, Dünger, ausstat-ten, zusammentrommeln, angeseilt usw. Die Lösungen der Arbeitspaare wer-den im Plenum besprochen, aber nicht als falsch oder richtig bewertet, son-dern als Hypothesen gelten gelassen, weil das Video selbst die Auflösung bietet. Die Paare können während des Sehens oder unmittelbar danach ihre Lösung optimieren.

6. Aktivitäten während des Sehens

Aufgabe 4

Überprüfen Sie, ob die Szenen in der Reihenfolge vorkommen, die Sie vermu-tet haben.

Die Lektüre der Szenenbeschreibung mindert zwar den Überraschungseffekt beim Sehen, bildet aber die nötige gemeinsame Grundlage für die spätere Dis-kussion über die Machart des Films. Nachdem die Szenen in die richtige Rei-henfolge gebracht wurden, nummeriert man sie durch, sodass die Lernenden in der Diskussion genau und für alle nachvollziehbar angeben können, auf welche Szene sie sich beziehen.

7. Aktivitäten nach dem Sehen

Aufgabe 5

- a. Unterstreichen Sie das Passende: *Die Felsenputzer im Video ...*
- | | | |
|--------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| <i>sind fleißig</i> | <i>sind schwindelfrei</i> | <i>sind ängstlich</i> |
| <i>sind verschlafen</i> | <i>sind mutig</i> | <i>arbeiten ehrenamtlich</i> |
| <i>sind zögerlich</i> | <i>sind träge</i> | <i>sind sportlich</i> |
| <i>lieben die Sauberkeit</i> | <i>sind naturliebend</i> | <i>arbeiten gründlich</i> |
| <i>arbeiten chaotisch</i> | <i>sind gut organisiert</i> | <i>sind diszipliniert</i> |
| <i>reagieren prompt</i> | <i>haben Teamgeist</i> | <i>arbeiten oberflächlich</i> |
| <i>haben Humor</i> | <i>haben eine gute Ausstattung</i> | |
| <i>verschmutzen die Umwelt</i> | | |

Vergleichen Sie Ihre Auswahl mit der des Lernpartners und sprechen Sie über die Unterschiede. Begründen Sie Ihre Auswahl.

Aufgabe 6

- a. Notieren Sie in der ersten Spalte der Tabelle: Welche Erfahrungen haben Sie in der Schweiz oder mit Schweizern gemacht?
- b. Notieren Sie in der zweiten Spalte der Tabelle: Was haben Sie über die Schweiz gelesen, was haben Sie aus Dokumentarfilmen erfahren, was hat man Ihnen über die Schweiz erzählt. Geben Sie auch die Informationsquelle an!
- c. Vergleichen Sie Ihre Notizen in der Gruppe.

Das habe ich selbst erlebt:	Das habe ich von anderen über die Schweiz erfahren:	So wird die Schweiz im Video dargestellt:

- d. Sehen Sie das Video noch einmal. Füllen Sie zusammen die dritte Spalte aus und vergleichen Sie die Einträge mit den Notizen aus den ersten beiden Spalten. Gibt es Gemeinsamkeiten, gibt es Widersprüche?

Aufgabe 7

Diskutieren Sie im Plenum:

- a. Mit welchem Ziel wurde dieses Video produziert? Für welche Zuschauer ist es gedacht?
- b. Wie hat es auf Sie gewirkt?

Spätestens nach den Aufgaben 6 und 7 muss allen Lernenden klar sein, dass das Video kein echtes Werbevideo ist, sondern eine Persiflage, die Elemente der Länderwerbung einsetzt, sie jedoch durch Übertreibung und Ironie ins Komische wendet. Das Video wirbt zwar für die Schweiz, aber nicht durch polierte Felsen, sondern indem es durch Humor und Selbstironie das Bild des humorlosen Deutschschweizers entkräftet und einen hohen Unterhaltungswert hat.

Aufgabe 8

Welche Pluspunkte und welche Minuspunkte der Schweiz werden in diesem Video präsentiert? In welcher Szene werden sie präsentiert oder betont?

Aufgabe 9

- a. Lesen Sie folgenden Blogbeitrag zu dem Video „Felsenputzer Schweiz“:

Bravo an die Kreativen Macher die hinter dieser Video-Kampagne stehen. Das ist Werbung wie ich sie mag: Witzig, spritzig, intelligent und auf höchstem Niveau. So wie ich die Schweizer auch auf anderen Kanälen kennen gelernt habe. Und auch dafür liebe ich die Schweiz! Uwe Reuter (felsenputzer. Felsenputzer Schweiz. 25.03.2009. Zugriff am 2.10.2014 über <http://www.youtube.com/watch?v=wBkXojVKzME>)

- b. Schreiben Sie auch einen Kommentar von mindestens 30 Wörtern.

Aufgabe 10

Suchen Sie im Internet einen Werbefilm zu einem Land, das Sie kennen und schreiben Sie eine Kritik dazu. Diese Fragen helfen Ihnen dabei:

- Was sehen Sie?
- Was hören Sie?
- Welche Eigenschaften haben die Gestalten, die im Video auftreten?
- Welche typischen Elemente des Landes werden gezeigt (Landschaften, Tiere und Pflanzen, Städte, Essen, Kleindung, Musik ...)
- Entspricht das, was gezeigt wird, den Informationen, die Sie bisher über das Land hatten?
- Wie wirkt das Video auf Sie?

8. Abschließende Bemerkungen

Die vorgeschlagenen Aufgaben sind als ein Angebot gedacht, das gekürzt oder durch Übungen zu Wortschatz und Strukturen ergänzt werden kann. In monokulturellen Gruppen bietet sich als abschließende produktive Aufgabe an, dass sich die Lernenden in Gruppenarbeit Werbespots für ihr Land ausdenken und diese in Form von Podcasts aufnehmen und veröffentlichen.

Da ich mit Gruppen arbeite, in denen es ein großes sprachliches Kompetenzgefälle gibt, hatte ich für das vorgestellte Unterrichtsszenario eine gemischte B2–C1-Gruppe vor Augen, in der das gruppeninterne Gefälle durch offene Aufgaben aufgefangen wird, die mit unterschiedlich komplexen sprachlichen Mitteln gelöst werden können. Im Sinne des kooperativen Lernens sind die meisten Aufgaben in Partner- oder Gruppenarbeit durchzuführen.

Literaturverzeichnis

Felsenputzer Verein (2009, 25. März). *Felsenputzer Schweiz*. Zugriff am 15.02.2014 über http://www.youtube.com/watch?v=0_-hs_jV8QM

Felsenputzer Verein (2011, 01. Februar). *Felsenputzer: Medienspiegel*. Zugriff am 15.02.2014 über <http://www.youtube.com/watch?v=mDB2udLNtRI>

Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.

Kulturelle Authentizität in der Fernsehwerbung¹

Waltraud Mayr – Universiti Sains Malaysia, Penang, Malaysia

Abstract

Gemäß Min Zhou (2008, S. 103 – übersetzt) „macht Sprachtätigkeit allein wenig, um effektive Kommunikation zu erleichtern, wenn jemand den non-verbalen und ‚lokal-spezifischen‘ Code einer anderen Kultur nicht wahrnimmt“. Folglich könnte „authentisches“ Lehrmaterial, wie zum Beispiel Fernsehwerbung, die Sprache und Kultur miteinander vermischt, Anfängern einer Fremdsprache helfen, die Bedeutungen von audiovisuellen Materialien und der angedeuteten und wörtlichen Bedeutungen eines Textes zu erschließen. Eingebunden in den Authentizitätsdiskurs stellt sich somit die Frage, ob z. B. Fernsehwerbung wirklich „authentisch“ ist. Nach einer Diskussion über die Konstruktion von Authentizität in Werbespots beschäftigt sich dieser Beitrag mit der Frage von kultureller Authentizität in der Werbung und inwieweit diese von Lernern einer Fremdsprache wahrgenommen werden kann.

1. Einführung

Byram und Feng (2004) sind nur zwei von vielen Autoren, die aufzeigen, dass in den letzten fünf Jahrzehnten die kulturelle Dimension sowie die interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht immer mehr an Bedeutung gewonnen haben. Dabei ist eine Beschäftigung mit kulturellen Werten und Ideen der Zielkultur unabdingbar. Dieses Konzept hat den Ruf nach *authentischem* Lernmaterial laut werden lassen. Befürworter argumentieren, dass in authentischem Material *reale* Sprache, von Muttersprachlern kreiert, zum

¹ Teile des Beitrags sind bereits erschienen in der Zeitschrift *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 56 (2015), S. 25-38; 57 (2016), S. 23-38.

Ausdruck kommt (Little, Devitt & Singleton, 1989), während Gegner dagegen halten, dass es für Lernende problematisch ist, aufgrund von Schwierigkeiten im Perspektivenwechsel in authentischem Material enthaltene *kulturelle Codes* zu entschlüsseln (Kramsch, 1993). Diese Auffassung wird von Widdowson (1998) unterstützt, der wiederum zu bedenken gibt, dass es im Sprachunterricht unmöglich sei, kontextabhängige Bedingungen zu schaffen, die es Lernern ermöglichen, die Echtheit authentischer Sprachdaten zu bestätigen. Die Fragen, die sich aus diesem Diskurs ergeben, sind also:

1. Sind Fernsehwerbespots authentisch?
2. Was ist kulturelle Authentizität?
3. Wie nehmen Lerner der Zielsprache die kulturellen Codes in Fernsehwerbespots des Zielsprachenlandes wahr?

2. Zur Frage der Authentizität von authentischem Unterrichtsmaterial

Authentische Materialien im Kontext des Sprachunterrichts definiert Nunnan (1999) als gesprochene oder geschriebene Sprachdaten, die im Verlauf einer ursprünglichen Kommunikation entstanden sind und nicht speziell zum Zweck des Sprachunterrichts entwickelt wurden. Wendet man diese Definition in einer ersten kursorischen Betrachtung auf Werbung aus dem Zielsprachenland an, so trifft der zweite Teil der Begriffsbestimmung sicher auf Werbespots zu, da diese mit Bestimmtheit nicht zum Zwecke des Sprachenlernens produziert wurden. Demnach wären sie also authentisches Unterrichtsmaterial. Bezieht man jedoch die gesprochene oder geschriebene Werbesprache mit ein, so ist die Zuordnung zu authentisch oder nicht-authentisch nicht mehr so klar. Sie sind sicherlich auch nicht für das Erlernen einer Fremdsprache konzipiert und wären demnach ebenfalls authentisch. Sind sie aber auch im Verlauf einer ursprünglichen Kommunikation entstanden? Man kann argumentieren, dass sie als manipulierende Kommunikation angesehen werden können und sind demnach auch Teil von authentischer Kommunikation. Um beurteilen zu können, ob Werbespots authentisches Lehrmaterial sind,

müssen wir auch den kulturellen Aspekt in unsere Überlegungen miteinbeziehen, denn Fremdsprachenunterricht bedeutet auch die Vermittlung der Kultur des Zielsprachenlandes. So stellt sich die Frage: „Spiegelt die gezeigte Szene auch authentische Kultur wider?“ Um diese Frage beantworten zu können, benötigen wir einen Blick auf den Begriff der Authentizität.

2.1 Zum Authentizitätsbegriff

Authenticity is [...] the objectification of a process of representation, that is, it refers to a set of qualities that people in a particular time and place have come to agree represent an ideal or exemplar. As culture changes – and with it, tastes, beliefs, values and practices – so too do definitions of what constitutes the authentic. Authenticity is thus a “moving target”. (Peterson, 2005, zitiert nach Vannini & Williams, 2009, S. 3)

Damit positioniert sich Peterson im Diskurs über Authentizität auf die Seite der Befürworter der inszenierten/konstruierten Authentizität, wie auch MacCannell (1973), Hattendorf (1994), Burmann und Meffert (2005a), Burmann und Schallehn (2010) sowie Gladney und Bennett (2003), und steht damit im Gegensatz zu den Verteidigern der Auffassung des Authentizitätsbegriffs im Sinne von Originalität bzw. Treue zu sich selbst (Brown, 2010; Kernis & Goldman, 2002; Rousseau & Herder, zitiert nach Saupe, 2012). Nach Peterson verändert sich das, was Authentizität ausmacht, mit der ständigen Veränderung der kulturellen Werte einer Gesellschaft. Folglich muss sich eine Marke, wenn sie als authentisch akzeptiert werden will, an der Kultur der Zielgruppe orientieren. Kultur ist somit ein wichtiger Faktor in der Konstruktion von Authentizität in der Werbung.

Im aktuellen kulturwissenschaftlichen Diskurs wird die Meinung vertreten, dass „kulturelle Echtheitserfahrungen [...] nur durch *dramaturgische Aufbereitungen des Handelns* zu erzielen seien“ (Näser, 2008, S. 3). Das Zusammenwirken von Interaktion und dramaturgischer Aufbereitung hat bereits Hattendorf (1994) in seinem Vertragsmodell aufgegriffen und stellt den Raum zwi-

schen Repräsentation und Rezeption in den Mittelpunkt und findet mit diesem Verständnis viel Unterstützung (Burmam & Meffert, 2005a, S. 53; Burmann & Schallehn, 2010, S. 45, 53; Gladney & Bennett, 2003, S. 6–7).

2.2 Kulturelle Authentizität

Im Diskurs zu diesem Thema findet man Untersuchungen zur kulturellen Authentizität von Textbuchinhalten. Byram und Esark-Sarries (1991) halten einen realistischen Inhalt und eine Kulturdarstellung, in der die Personen in ihrer realen Lebensform und Sprachverwendung agieren und reagieren, für die grundlegenden Voraussetzungen. Menschen sollen glaubwürdig dargestellt sein. Auf „literarischem Realismus“ basierend schlagen die Autoren dann vier „Kriterien des Realismus“ vor:

Die mikro-soziale Ebene der sozialen Identität des Individuums, seines sozialen Umfelds und seiner Persönlichkeit

Die makro-soziale Ebene der sozial-ökonomischen, geografischen und historischen Repräsentationen

Der Blickpunkt des Autors, explizit und implizit

Die (inter-)kulturelle Ebene von (beiderseitigen) Darstellungen und deren Anerkennung sowohl aus der Natur heraus als auch von Seiten fremder Kulturen (zitiert und übersetzt nach Byram, 2006, S. 3).

Ähnliche Überlegungen stellt Bishop (2003, S. 46) in ihren Ausführungen zur kulturellen Authentizität in Kinderbüchern an. Die Autorin sieht in kultureller Authentizität „eine Analyse des Ausmaßes, zu dem ein Buch Ansichten und Wertvorstellungen reflektiert und präzise Details des alltäglichen Lebens und der Sprache für eine spezifische kulturelle Gruppe aufzeigt“ (Bishop, 2003, S. 374).

Marketingfachleute haben diese Erkenntnisse aufgegriffen. „Für den Fall der emotionalen Positionierung geht es darum, ein Konsumerlebnis zu finden, das das Produkt gegenüber der Konkurrenz abhebt, eigenständig ist und eine

kaufmotivierende Wirkung hat“ (Müller, 1998, S. 2). Die Voraussetzung dazu bilden bei emotionaler Werbung sogenannte „Gefühlsregeln, die nur für eine bestimmte Kultur gelten“ (ebd.). Müller macht auch aus der Produzentenperspektive klar, dass Werbung kulturelle Elemente enthalten muss, um konkurrenzfähig zu sein: „[...] kulturelle Unterschiede müssen sich auch in der Werbung niederschlagen, denn nur durch Positionierungen, die den Vorstellungen und Wünschen der Verbraucher in den einzelnen Ländern entsprechen, kann die Werbung eine optimale Beeinflussung des Konsumentenverhaltens erzielen“ (ebd.). Er fügt hinzu: „Um den Bildteil einer internationalen Werbung zu konzipieren, ist die Kenntnis der kulturell geforderten visuellen Umsetzungen des Positionierungsthemas unabdingbar“ (ebd.). Bilder müssen dabei den Effekt von „schnelle[n] Schüsse[n] ins Gehirn“ haben, so Prof. Kroeber-Riel (zitiert nach Müller, 1998, S. 3), um die Werbebotschaft schnellstmöglich und bestwirksam dem Konsumenten zu übermitteln. Marques (2009) zeigt in seiner Studie, dass der Verkaufserfolg eines Produkts in verschiedenen Kulturen bei ähnlichem Produktimage von den verwendeten Bildern abhängig ist.

Neben der Auswahl von Bildern kann auch die Auswahl des Sprachgenres problematisch sein, nämlich dann, wenn weitverbreitete Redewendungen in der Umgangssprache anders benutzt werden. Dies birgt die Gefahr, dass Intentionen des Produzenten und die Erwartungen des Konsumenten verschieden sind und Misskommunikation vorprogrammiert ist (Gladney & Bennett, 2003, S. 4). Wenn dies bereits ein Problem für Muttersprachler der Zielsprache darstellt, kann man folgerichtig schließen, dass die Interpretation sowohl von Bildern als auch von Wörtern/Redewendungen für Individuen aus einer anderen Kultur eine anspruchsvolle Aufgabe ist. Die von Gladney und Bennett geäußerten Anliegen (die Wahrnehmung von Bild und Sprache) sind besonders für die Beantwortung der Frage dieses Arbeitspapiers entscheidend: Wie nehmen Lernende der Zielsprache die kulturellen Codes in Fernsehwerbespots (verpackt in Worten, Bildern, filmischen Mitteln etc.) des Zielsprachenlandes wahr?

Im Kontext von kultureller Authentizität in Kinderbüchern erläutert Howard (1991, S. 92), dass „Leser dieser Kultur wissen, dass es wahr ist, sie identifizieren und werden bestätigt. Leser einer anderen Kultur fühlen, dass es wahr ist, identifizieren und werden bestätigt und sie lernen etwas Wertvolles über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen uns“. Dies gibt Raum für viele Interpretationen der Leser bzw., übertragen auf Werbung, der Zuschauer /Betrachter. Die Definition des Kulturbegriffs von Banks (2001) aus dem sozialwissenschaftlichen Blickwinkel bildet hier einen Ausgangspunkt für die weiteren empirischen Untersuchungen mit Lernern der Zielsprache. Nach Banks (2001, S. 71) wird Kultur als im Wesentlichen aus symbolischen, ideellen und immateriellen Aspekten der Gesellschaft bestehend definiert, deren Werte, Symbole, Interpretationen und Sichtweisen Menschengruppen voneinander unterscheiden.

2.3 Konstruierung von kultureller Authentizität in der Werbung

Eine übliche Marketingstrategie ist es, realistische Ereignisse herauszustellen, die so im Leben der Zielpersonen vorkommen könnten oder vorgekommen sind. Damit reagieren die Werbefachleute auf die Charakterisierung der Zielgruppe mit originaler und realistischer Werbung, mit der sich die Konsumenten identifizieren können. Um dem Anspruch nach Glaubwürdigkeit gerecht zu werden, verwenden Marketingfachleute immer mehr „reale“ Leute als berühmte Persönlichkeiten in ihren Werbekampagnen, wie z. B. Schauspieler oder Sportler. Der Tatsache, dass es sich um „reale“ Personen handelt, die sich vor der Kamera in ihren „authentischen Reaktionen“ zeigen, schreibt Andrejevic (2002, S. 261) den Erfolg dieser neuen Form der Authentizität von Werbung zu (vgl. auch 1.1.).

Werbung bedient sich der Rhetorik um Authentizität(-effekte) zu erzielen. Diese rhetorischen Mittel sind zum einen der Text und zum anderen die rednerische Performanz. Beide zusammen resultieren in einer Inszenierung des geschriebenen/gesprochenen Textes und bei beiden wird so gut wie möglich versucht, die Inszeniertheit zu verbergen. Das Ziel ist es nämlich, einen Authentizitätseffekt zu erzeugen, d. h. wahr, real und glaubwürdig zu wirken. Authentizität ist also als ein Zuschreibungsprozess zu verstehen und nicht, wie früher angenommen, als das wahre Selbst einer Person oder – im Falle

eines Objekts – als die Eigenschaft, real und original zu sein. Abbildung 1 soll dies verdeutlichen. Gezeigt wird die Konstruierung von Authentizität wie sie z. B. in Radiowerbung auftritt, in der keine Bilder gezeigt werden können.

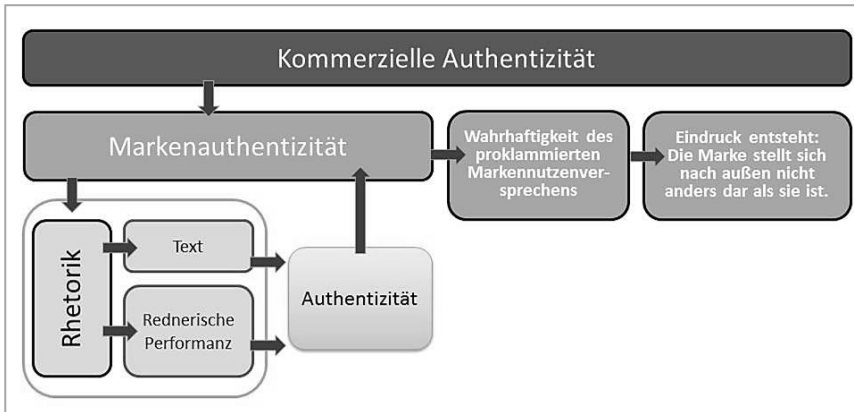


Abb. 1 – Konstruierung von Authentizität in der Werbung (eigene Darstellung der Autorin basierend auf Burmann & Schallehn, 2008, S. 44, erweitert)

In Werbeanzeigen, Werbeplakaten und Fernsehwerbespots im Videoformat kommen Bilder (stehend oder beweglich) hinzu. Hattendorf (1994) bezieht deshalb auch den Rezipienten in die Überlegungen zum Authentizitätsbegriff mit ein (Abb. 2). Nach Hattendorf werden kulturelle Authentizitätssignale von dem Kommunikat, das der Produzent bereithält, ausgesendet, welche im Konsumenten Interesse wecken. Das Originale, Reale und Fundamentale sind nach Corell (2009, S. 233 ff.) Merkmale der (konstruierten) Authentizität. Brooke (2013, S. 140) fügt als verbale und visuelle Indikatoren noch die folgenden Punkte hinzu: Originalität, Genuineness, Nichtkonformität, Echtheit, Individualität, Selbstdarstellung und Treue zu sich selbst. Die auf die Authentizitätssignale folgenden Authentizitätsstrategien führen zu glaubwürdigen Kulturrezeptionen beim Konsumenten und dieser vergleicht wechselseitig mit der eigenen Kultur. Wenn Werbung so betrachtet wird, wird die darin repräsentierte Kultur genuin vergleichbar gemacht, die Individuen erscheinen glaubwürdig (Abb. 2).

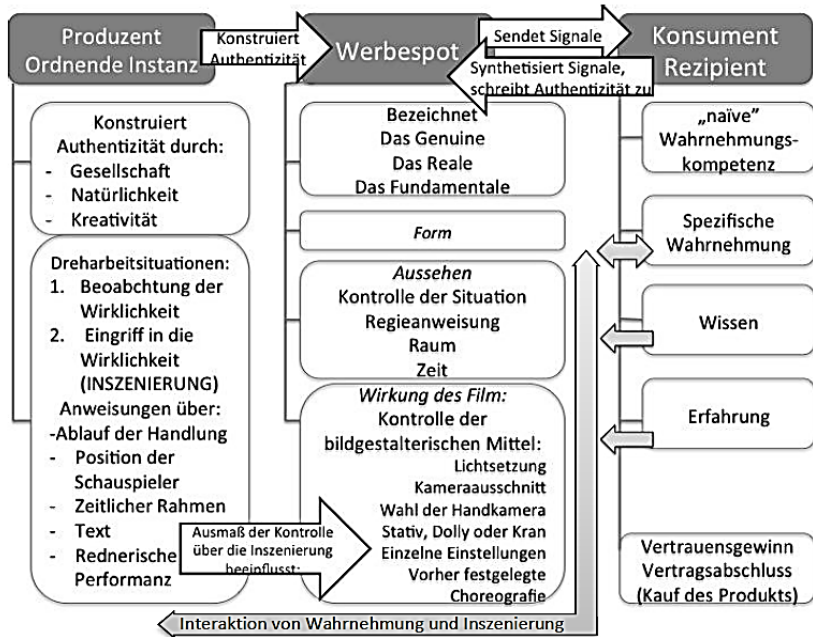


Abb. 2 – Inszenierung und Rezeption von Authentizität (nach Brooke, 2013; Corell, 2009; Gunders, 2009; Hattendorf, 1994; Iseli, 2009; Weixler, 2012) – eigene Darstellung der Autorin

Wegen der Identitätsorientierung der Marken greifen Marketingfachleute Ergebnisse aus dem Diskurs über kulturelle Authentizität auf und versuchen, u. a. durch die Betonung der Geschichte (Tradition), der geografischen Herkunft und sozio-kulturell, z. B. durch ein Objekt, welches erst durch die Attribution symbolischer Sinngehalte durch die Angehörigen der jeweiligen Kultur seine Authentizität erlangt, den kulturell bedingten Normen zu entsprechen (Burmann & Schallehn, 2008, S. 47, 52, 55). Hier kommen die Kommunikationssignale der Marke ins Blickfeld, die sowohl verbal, non-verbal, bildlich und symbolhaft sein können, und durch die kulturspezifische Eigenheiten und Werte ausgedrückt werden. Denn eine Anpassung der Werbung an die Kultur der Zielgruppe resultiert in einer Steigerung der wahrgenommenen Authentizität und einem erhöhten Absatz, dem Erhalt der Konsumentenloyalität und einer Langzeitbeziehung zwischen Verbraucher und Produzent. Kultur wiederum ist nach Banks (2001, S. 71) und Ong (2011, S. 2) dynamisch und

verändert sich ständig. Deshalb soll (Marken-)Authentizität auch nicht statisch, sondern dynamisch sein und sich wie die Kultur weiter entwickeln (Yan Zhang, zitiert nach Michael, 2012, S. 1). Die eingangs zitierte Authentizitätsdefinition von Peterson fokussiert diesen Aspekt.

Setzt man nun Werbespots im Fremdsprachenunterricht ein, um über diesen Informationsträger kulturelle Werte des Zielsprachenlandes zu vermitteln, müssen die Lernenden über die Sensibilität verfügen, diese kulturellen Codes zu erkennen und zu entschlüsseln. Bei diesem Decodierungsprozess kann es durchaus vorkommen, dass aufgrund des unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds der Lernenden verschiedene Konnotationen auftreten oder Codes nicht gelesen werden können.

2.3.1 Authentizitätsstrategien in Werbespots

Inwieweit sich der Rezipient auf die Rezeption des Werbespots einlässt, ist von den spezifischen Authentizitätsstrategien abhängig. Diese beeinflussen ebenfalls die Zustimmung des Rezipienten zu den Inhalten der Werbung oder auch deren Ablehnung.

Handlung und Kommunikation stehen im Mittelpunkt des Werbespots und wirken umso authentischer, je mehr sie den Erwartungen, Erfahrungen und Wahrnehmungen der Zuschauer entsprechen (Näser, 2008). Unterstützt werden solche Authentizitätsstrategien durch audiovisuelle Mittel, wie das „Direct Cinema“. Die wirklichkeitsnahe Situation und die mit Subtilität in der Beobachtung charakterisierte Visualisierung sozialer Vorgänge sind Kennzeichen des „Direct Cinema“. Sie suggerieren Echtheit und stellen somit ein wirkungsvolles Mittel zur Authentisierung dar. Sie stehen im Gegensatz zu den starren Präsentationen von Experten, die z. B. die Wirkungsweise einer Zahnbürste erklären.

Wird Werbung in diesem Sinne im Sprachunterricht benutzt, so können bei den Lernenden der Zielsprache alternative Denkweisen sowie die Fähigkeit des kritischen Denkens (weiter-)entwickelt werden. Deshalb kann der Einsatz von „authentischem“ Lernmaterial, wie es hier vorgestellt wird, nur befürwortet werden, um einen Beitrag zur Erziehung der Lerner zu interkulturell kompetenten Weltbürgern zu leisten.

3. Methodik

Das vorliegende Projekt benutzt eine qualitative Forschungsmethodik mit Selbstberichten. Fünf Studenten eines Deutschkurses (Niveau: erster Teil der Stufe A2 gemäß des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ – GER) an der Universiti Sains Malaysia im ersten Semester des Akademischen Jahres 2012–2013 wurden Fernsehwerbespots aus deutschsprachigen Ländern vorgestellt. Das Ziel war eine Analyse der Werbespots in Bezug auf kulturelle Werte in der Zielsprachenkultur.

Nach einer kurzen Einführung in das Projekt über deutschsprachige Fernsehwerbung wurden in einer „pre-project“-Umfrage die Hintergrundinformationen der Befragten ermittelt. Danach wurden ihnen 72 deutschsprachige Fernsehwerbespots gezeigt, die im Februar 2012 von deutschsprachigen Fernsehsendern (ARD, ZDF und ORF) während der besten Sendezeit zwischen 20.00 Uhr und 22.00 Uhr aufgenommen worden waren.

Nachdem die Befragten alle Werbesendungen gesehen hatten, wurden sie aufgefordert, je einen Werbespot zu wählen. Grundlage dafür bildete die Frage „Welcher der gezeigten Fernsehwerbespots beinhaltet Ihrer Meinung nach kulturelle Botschaften, die klar identifiziert werden können?“ Die fünf meist genannten Werbespots wurden eruiert (*Adelholzener Mineralwasser*, *Möbelix*, *Radeberger Pilsener*, *REWE Supermarkt* und firmeneigene Produkte, *Schärdinger Käse*) und an die fünf Befragten gemäß ihrer Wahl verteilt (ein Werbespot pro Student).

Im Folgenden wurde der Werbespot „Paulaner Weißbier“ als Beispiel der Bearbeitungsmethode vorgestellt und eine semiotische Analyse im Plenum durchgeführt. Auf diesem Beispiel basierend entwickelten die Studierenden ein Beobachtungsraster, das sie als Leitfaden für die individuelle Analyse ihres speziellen Werbespots benutzen sollten.

Anschließend stellten sie ihre eigenen Sichtweisen der jeweiligen Werbespots in einem Selbstbericht zusammen und identifizierten kulturelle Werte, die sie in ihrem Werbespot fanden. Die Befragten fassten ihre Ergebnisse in Form von PowerPoint-Präsentationen zusammen. Sofortige Follow-up-Fragen vom Rest der Teilnehmer sowie von der Projektleiterin reicherten ihre Ergebnisse mit

weiteren, tiefer gehenden Erkenntnissen, Wahrnehmungen und Gedanken über den betreffenden Werbespot an.

Die Projektleiterin analysierte daraufhin die Berichte gemäß der erkannten Zeichen und Symbole sowie der Konnotationen des jeweiligen Befragten.

3.1 Der ausgewählte Fernsehwerbespot

Der hier vorgestellte Werbespot ist eine *Radeberger Pilsener*-Werbung, die im Februar 2012 im ZDF ausgestrahlt wurde. Die proklamierten zentralen Markenwerte von Kunst, Eleganz und Stil besitzen durch die kulturellen Werte des Ursprungslandes Deutschland (hoher Qualitätsstandard, Tradition und Bier) eine kulturelle Authentizität.

3.2 Das Beobachtungsraster

Der Lernende benutzte das gemeinsam mit seinen Kommilitonen entwickelte Beobachtungsraster als Leitfaden für die Analyse des Werbespots (Tabelle 1).

Nr.	Beobachtungsgegenstand	Beschreibung	Interpretation
1.	Produktname		
2.	Produktkategorie		
3.	Einsatzbedingungen (öffentlicher/privater Rahmen)		
4.	Schauplatz (Hintergrund der Szene)		
5.	Situation		
6.	Alter		
7.	Mode		
8.	Non-verbale Kommunikation: Verhalten/ Reaktion der Leute/ Körpersprache		

9.	Verbale Kommunikation: Sprache (formell/informell/Wortwahl)
10.	Dominante Botschaften des Werbespots
11.	Dominante Werte

Tab. 1 – Beobachtungsraster

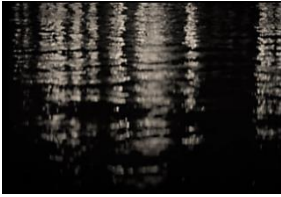
Der Beobachtungsindex umfasste Kriterien von Nagwa El Gazzars Konzept (2004) zur Analyse von Werbung. El Gazzar kombiniert zwei Rahmenbedingungen: Leiss', Klines und Jhallys (1990) Beziehung zwischen Individuum und Produkt und Friths (1998) drei Phasen im Lesen von Werbeanzeigen. Die Beziehung zwischen Individuum und Produkt gibt einen Einblick in die Verbindung zwischen den semiotischen Codes sowie der textlichen und visuellen Darstellungsweisen.

3.3 Der Befragte

Der Befragte war ein 21-jähriger Malaie mit der Erstsprache Malaiisch (Bahasa Malaysia, der Nationalsprache von Malaysia). Er nahm seit zwei Jahren Deutschunterricht und sein Leistungsniveau entsprach dem A2-Niveau gemäß dem GER. Er belegte das Studienfach Sozialwissenschaften an der Universiti Sains Malaysia (USM) und verbrachte ein Austauschsemester in Nürnberg (Deutschland), wo er Erfahrungen mit der deutschen Kultur außerhalb des Unterrichts sammeln konnte. Wie er waren alle anderen Kursteilnehmer der Auffassung, dass „Kultur ein sehr wichtiges Attribut beim Erlernen einer Sprache sei“.

4. Datenanalyse und Ergebnisse

Der Befragte analysierte den *Radeberger Pilsener*-Werbespot in der Produktkategorie Lebensmittel, das konkrete Beispiel war hier Getränke (Bier: Radeberger Pilsener). Die beigefügten Bilder sind Screenshots aus dem Werbespot.



Das Wasser in Bild 1 wurde vom Befragten in Verbindung mit der geografischen Einordnung des Handlungsortes („The Dresden Elbe Valley, former World Heritage Site in Dresden, Germany“) gesetzt. Außerdem wurde das Elbewasser mit der guten Wasserqualität konnotiert, die den guten Geschmack des Bieres garantieren soll. Die goldene Reflexion wurde als Premiumwasserqualität interpretiert. Hier führte die Produktpräsentation gepaart mit dem Vorwissen/der Vermutung vom umweltbewussten Deutschland, das auf Reinheit bedacht ist, zu den kulturellen Werten Sauberkeit und Gesundheit.



Erst im zweiten Bild des Werbespots wird der Blick auf die beleuchtete Stadtansicht von Dresden vom Fluss aus frei, die die Quelle der goldenen Reflexion im ersten Bild war. Der Anblick löst einen gewissen *Wow*-Faktor aus, hervorgerufen durch die Illumination eines Prachtgebäudes vor dem dunklen Nachthimmel. Dieses war früher wie heute ein Ort exklusiver Feierlichkeiten. Die kulturellen Werte von Tradition und Geschichte wurden vom Befragten zwar erkannt („Keeping up custom and tradition“), jedoch war der emotionale Effekt nicht so tiefgreifend.



Das Bild 3 zeigt Kunstobjekte. Der Befragte ordnete sie einem Ort zu („Brühlscher Garten at the end of Brühl’s Terrace“). Eine den Ornamenten folgende Hand symbolisiert die Wertschätzung der exklusiven Kunstartefakte. Der Befragte nahm die Kunst zwar zur Kenntnis, schrieb ihr die Attribute „classic“ und „protected“ zu, aber die Wertschätzung erkannte er nicht. Stattdessen ging er auf die Farbe Gold ein und verband sie mit guter Gesundheit, Optimismus, Triumph, Wohlstand und Lebensfreude. Es wurde damit der kulturelle Wert „Stolz“ konnotiert. Erstaunlich ist hier, dass Gold in Verbindung

mit guter Gesundheit gesetzt wurde, da man mit Gold Gesundheit nicht kaufen kann. Die Hintergrundmusik wurde nicht hinterfragt. Sie repräsentiert Radebergs Lied „Pure Gold“. Der gesprochene Text blieb unkommentiert: „Meisterhaft, unnachahmlich, einzigartig und von einer Eleganz, die man jeden Tag neu genießen kann. Radeberger Pilsener: schon immer besonders“.



Das Bild 4 fokussiert weiter hinunter auf die Radeberger Pilsener-Flasche, die als einzige in goldener Farbe vor dem sonst schwarz-weiß gehaltenen Hintergrund gezeigt wird. Dies setzt sie mit dem prachtvoll beleuchteten Gebäude in Bild 2 gleich. Der große Lüster und die hohen Räume mit Säulen symbolisieren Luxus. Dementsprechend wertschätzt der Mann im weißen Hemd und schwarzer Hose mit voller Bewunderung die wertvolle Flasche in seiner Hand. Der Befragte interpretierte dies jedoch als sauber hergestelltes und gesundes Bier.

In Bild 5 wurde auf das Logo selbst und die Texte im Logo „Königlich Sächsische Brauerei seit 1872“ sowie auf den Flaschenhals „Tafelgetränk S. M. König Friedrich August von Sachsen“ nicht eingegangen. Es wurden nur Allgemeinplätze zitiert („[It] illustrates the organization's intended branding message in a way that words alone could not convey“).

In Bild 6 werden das Relief und der Linksschwung im Kunstobjekt sowohl auf der Glasflasche als auch im Logo wiederholt. Dies symbolisiert erneut den hohen Anspruch der Marke. Allerdings wurde dieser Aspekt vom Befragten nicht bemerkt.

Der Biereinschank ins Glas auf dem nächsten Bild (Bild 7) folgt wieder einem Linksschwung, dieses Mal in Form einer kunstvollen Wendeltreppe in dem betrachteten Gebäude. Hier wird „Kunst direkt ins Glas geschenkt“, Kunst und Bier werden direkt miteinander verknüpft. Diese Metapher symbolisiert die hohe Braukunst. Auch dieser Aspekt wird vom Befragten nicht kommentiert.

Das Bild 8 zeigt das eingeschenkte Radeberger Pilsener wieder farblich hervorgehoben vor dem schwarz-weißen Hintergrund in einer sich zuprostenden Runde von Leuten. Sie sind in erwartungsvoller Vorfreude auf den ersten Schluck. Diese Konnotation wurde erkannt.

Auf Bild 9 werden sowohl das Kunstdenkmal als auch die Flasche und das Glas Bier in der Farbe Gold präsentiert. Die Semperoper als Ort genussvoller Musikaufführungen und Symbol des guten Geschmacks wird in unmittelbaren Zusammenhang mit dem Bier gestellt. Genau genommen wird es sogar dem Kunstwerk vorgezogen und in den Vordergrund gesetzt. Der Slogan „Schon immer besonders“ unterstreicht dies. Auch hier blieb das Bild vom Befragten unkommentiert. Der Text wurde von ihm ins Englische wie folgt übersetzt: „Radeberger Pilsener always special“, ein kultureller Wert konnte daraus aber nicht erschlossen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Befragte bezüglich des Gesamteindrucks des Werbespots Signifier und Signifieds präzise identifizierte und als kulturelle Werte Qualität, Tradition und Reinheit feststellte. Er machte auch eine Internetrecherche bzw. nutzte sein Vorwissen über Deutschland, um zusätzliche Informationen zur Geografie, zu Gebäudenamen und zur Farbphilosophie zu erhalten. So muss hier zwischen den Informationen, die beim ersten Sehen des Werbespots wahrgenommen werden, und den zusätzlich gesammelten Hinweisen nach dem ersten Sehen unterschieden werden. Auffällig war jedoch, dass der Befragte äußerst unsensibel auf die Kunst, soweit sie in der Werbung repräsentiert war, reagierte. Dieses Verhalten liegt in kulturellen Wahrnehmungsunterschieden begründet. Die Wertschätzung von Kunst steckt bei der Mehrheit der malaysischen Bevölkerung noch in den Anfängen. Auch mit Musik und Wortbeiträgen tat sich der Befragte schwer. Sprachlich konnte er nicht viel von seinen Deutschlanderfahrungen profitieren. Hier wurde deutlich, dass er sich auf die Bilder konzentriert und andere Informationsaufnahmekanäle nahezu ausgeschlossen hatte. Entweder entwichen ihm die Audio-Informationen beim Sehen des Werbespots oder er hielt sie für nicht so wichtig. Die präzise Wortwahl und schnelle Aussprache

könnten ebenfalls zu Verständnisproblemen beigetragen haben. Die Deutschkenntnisse des Befragten für das Verstehen der Sprachnuance „schon immer“ im Vergleich zu „immer“ waren offensichtlich nicht ausreichend. Deshalb ließ er das Wort „schon“ bei der Übersetzung ins Englische einfach weg: „Radeberger Pilsener always special“. Eine offenere Interpretation im Sinne von „Yesterday – Today – Tomorrow – Always special“ wäre da hilfreicher gewesen, um den kulturellen Wert Tradition aufgreifen zu können.

Allerdings zeigte sich der Befragte als nicht alkoholtrinkender Moslem offen gegenüber der deutschen Kultur und beschäftigte sich freiwillig mit einer Bierwerbung.

Insgesamt kann der Werbespot als authentisch betrachtet werden, da er die Kriterien der kulturellen Authentizität erfüllt: 1. geografische Herkunft des Produkts/der Marke – das Elbetal bei Dresden, 2. Tradition – Kunsthistorische Bauwerke, Verweis auf das „Tafelgetränk seiner Majestät König Friedrich August von Sachsen“, 3. Sozio-kulturelle Perspektive – Feierlichkeiten sowie Treffen mit Freunden nach getaner Arbeit und 4. Kreativität – Verbindung von Kunstartefakten und Bier. Er kann somit als authentisches Lehrmaterial angesehen und im DaF-Unterricht verwendet werden, um die kulturellen Werte Tradition, Qualität, Wertschätzung von Kunst und Bier entdecken zu lassen. Des Weiteren kann durch gegenwärtige Werbespots der aktuelle Stand der Kultur im Zielsprachenland kennengelernt werden. Ein Vergleich von Werbung aus verschiedenen Jahren könnte Aufschlüsse über die Veränderungsdynamik kultureller Werte in der Gesellschaft des Zielsprachenlandes geben. Linguistisch ließen ein solcher Vergleich ggf. auch Veränderungen in der Wortwahl und damit Tendenzen in der Veränderung der Alltagssprache erkennen.

Literaturverzeichnis

- Andrejevic, M. (2002). The kinder, gentler gaze of big brother. *New Media & Society*, 4(2), 251–270.
- Banks, J. (2001). *Cultural diversity and education* (4. Aufl.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bishop, R. S. (2003). Reframing the debate about cultural authenticity. In D. L. Fox & K. G. Short (Hrsg.), *Stories matter. The complexity of cultural authenticity in children's literature* (S. 25–37). Urbana/IL: National Council of Teachers of English. Zugriff am 21.05.2014 über https://content2.learntoday.info/ben/EDUC553_2012/media/stories.pdf#page=37
- Brown, B. (2010). *The gifts of imperfection. Let go of who you think you're supposed to be and embrace who you are*. Center City/MN: Hazelden. Zugriff am 18.01.2014 über http://www.hazelden.org/HAZ_MEDIA/2545_GiftsofImperfection.pdf
- Brooke, E. D. (2013). Manufacturing authenticity. The rhetoric of “real” in women's magazines. *The Communication Review*, 16, 32–154. Zugriff am 17.12.2013 über <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10714421.2013.807110>
- Burmann, C. & Meffert, H. (2005a). Theoretisches Grundkonzept der identitätsorientierten Markenführung. In Burmann, C., Meffert, H. & Koers, M. (Hrsg.). *Markenmanagement. Identitätsorientierte Markenführung und praktische Umsetzung* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 37-72). Wiesbaden: Gabler.
- Burmann, C. & Meffert, H. (2005b). Gestaltung von Markenarchitekturen. In Burmann, C., Meffert, H. und Koers, M. (Hrsg.). *Markenmanagement. Identitätsorientierte Markenführung und praktische Umsetzung* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 163–182). Wiesbaden: Gabler.
- Burmann, C. & Schallehn, M. (2008). *Die Bedeutung der Marken-Authentizität für die Markenprofilierung* (LiM Arbeitspapiere Nr. 31). Bremen: Universität Bremen.
- Burmann, C. & Schallehn, M. (2010). *Konzeptualisierung von Marken-Authentizität* (LiM Arbeitspapiere Nr. 44). Bremen: Universität Bremen.

- Byram, M. (July, 2006). *Language teaching for intercultural citizenship: the European situation*. Paper presented at the NZALT conference. University of Auckland, USA.
- Byram, M. und Esark-Sarries, V. (1991). *Investigating cultural studies in foreign language teaching*. Clevedon: Avon.
- Byram, M. & Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37, 149–168. Zugriff am 20.01.2014 über <http://dro.dur.ac.uk/1701/1/>
- Corell, C. (2009). *Der Holocaust als Herausforderung für den Film. Die Formen des filmischen Umgangs mit der Shoah seit 1945. Eine Wirkungstypologie*. Bielefeld: Transcript. Zugriff am 20.01.2014 über http://www.transcript-verlag.de/ts719/ts719_1.pdf
- El Gazzar, N. (2004). Reading Culture in Arab Television Advertising: A Content Analysis of Egyptian Advertising. In *Global Media Journal*. Zugriff am 03.06.2012 über http://lass.calumet.purdue.edu/ccca/gmj/OldSiteBackup/SubmittedDocuments/archivedpapers/fall2004/pdf_files/AlGazar-Refreed-GMJ-F04.pdf
- Frith, K. T. (1998). *How to Read Ads*. Zugriff am 29. Mai 2012 über <http://www.ltconline.net/lukas/gender/bakground/howto.htm>
- Gladney, H. M. & Bennett, J. L. (2003). What do we mean by authentic? *D-Lib Magazine*, 9(7/8). Zugriff am 20.01.2014 über www.dlib.org/dlib/july03/gladney/07gladney.html
- Goldman, B. M. (2004). *The interrelated roles of dispositional authenticity, self-processes, and global role functioning in affecting psychological adjustment*. (Unveröffentlichte PhD-Dissertation). University of Georgia, Athens/GA, USA. Zugriff am 22.08.2014 über https://getd.libs.uga.edu/pdfs/goldman_brian_m_200412_phd.pdf
- Gunders, J. S. (2009). *Cultures of authenticity. Popular music, food, television, and travel*. (Unveröffentlichte PhD-Dissertation). University of Queensland, Australia. Zugriff über <http://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:195243>
- Hattendorf, M. (1994). *Dokumentarfilm und Authentizität. Ästhetik und Pragmatik einer Gattung*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.

- Howard, E. F. (1991). Authentic multicultural literature for children. An author's perspective. In M. Lindgren (Hrsg.), *Cultural substance in literature for children and young adults*. Fort Atkinson/WI: Highsmith.
- Iseli, C. (2009). Strategien der filmischen Umsetzung. Grundlegende Entscheidungsprozesse bei der dokumentarischen Filmarbeit. In L. Bader Egloff, A. Rey & S. Schöbl (Hrsg.), *Wirklich? Strategien der Authentizität im aktuellen Dokumentarfilm*. Zürich: IPF. Zugriff am 17.01.2014 über https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_subsites/data_zdok/Pub08_PDFs/zdok8_iseli.pdf
- Kernis, M. H. & Goldman, B. M. (2002). The role of authenticity in healthy psychological functioning and subjective well-being. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 5(6), 18-20.
- Kernis, M. H. & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. In M. P. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 38, S. 283–357). New York: Academic Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press. Zugriff am 20.01.2014 über http://books.google.com.my/books?id=73rFnM6qlrwC&pg=PA177&source=gbv_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
- Leiss, W., Kline, S. & Jhally, S. (1990). *Social communication in advertising: Persons, products and images of well-being* (2., überarb. und erw. Aufl.). Ontario: Nelson Canada.
- Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1989). *Learning Foreign Languages from Authentic Texts. Theory and Practice*. Dublin: Authentik.
- MacCannell, D. (1973). Staged authenticity. Arrangements of social space in tourist settings. *The American Journal of Sociology*, 79(3), 589–603. Zugriff am 23.01.2014 über <http://www.travelstudies.com/sites/default/files/MacCannell%20Staged%20Authenticity.pdf>
- Marques, F. R. (2009). *Kulturelle Wahrnehmung. Der kulturelle Einfluss auf internationale Werbebotschaften*. Zugriff am 29.04.2013 über <http://www.scribd.com/doc/47584680/Kulturelle-Wahrnehmung-%E2%80%9393-Der-kulturelle-Einfluss-auf-internationale-Werbebotschaften>

- Michael, V. L. (2012). Cultural authenticity in the 21st century. In *Huffpost Arts & Culture*. Zugriff am 30.12.2013 über http://www.huffingtonpost.com/dr-vincent-michael/global-heritage-fund_b_2233249.html
- Müller, W. (1998). Internationale Werbung. Verlust von Werbewirkung durch Standardisierung. *Absatzwirtschaft. Zeitschrift für Marketing*, 9, 80 ff. Zugriff am 09.05.2013 über <http://www.absatzwirtschaft.de/home/archivheft/>
- Näser, T. (2008). Authentizität 2.0 – Kulturanthropologische Überlegungen zur Suche nach ‚Echtheit‘ im Videoportal YouTube. In *kommunikation@gesellschaft*, 9. Zugriff am 22.01.2014 über http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B2_2008_Naeser.pdf
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Ong, L. (2011). Drop the words ‘relevance’ and ‘authenticity’ from your marketing lexicon. In *Advertising Age*. Zugriff am 30.12.2013 über <http://adage.com/article/cmo-strategy/relevance-authenticity-dead-long-live-culture/229193/>
- Peterson, R. (2005). In search of authenticity*. *Journal of Management Studies*, 42(5), 1083–1098. Zugriff am 23.01.2014 über <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-6486.2005.00533.x/pdf>
- Saupe, A. (2012). Authentizität. In *Docupedia-Zeitgeschichte*. Zugriff am 03.12.2013 über http://docupedia.de/zg/Authentizit.C3.A4t_Version_2.0_Achim_Saupe?oldid=84810
- Vannini, P. & Williams, P. (2009). *Authenticity in culture, self, and society*. (Chapter 1). Farnham: Ashgate. Zugriff am 20.01.2014 über http://www.ashgate.com/pdf/SamplePages/Authenticity_in_Culture_Self_and_Society_Ch1.pdf
- Weixler, A. (Hrsg.). (2012). *Authentisches Erzählen. Produktion, Narration, Rezeption*. Berlin: de Gruyter.
- Widdowson, H. G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705–716.
- Zhou, M. (2008). Teaching Chinese Language and Culture through Chinese Commercials. *Global Business Languages*, 13. Zugriff am 25.05.2012 über <http://docs.lib.purdue.edu/gbl/vol13/iss1/8>

Autonomes Lernen mit authentischen Materialien und *SpeechIndexer*

Jozsef Szakos – The Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong

**Ulrike Glavitsch – Empa, Swiss Federal Laboratories for Materials
Science and Technology, Dübendorf, Schweiz**

Abstract

Dieser Beitrag stellt *SpeechIndexer* als Software zur Generierung von Lernmaterialien aus authentischen Sprachaufnahmen vor. Mit *SpeechIndexer* erhalten Lernende einen direkten, interaktiven Zugriff auf die Aufnahme, da gesprochene Einheiten mit den entsprechenden Textstellen verknüpft sind. Zudem wird beim Abspielen die gerade gesprochene Textstelle hervorgehoben. Durch Übungen wie das schrittweise Abspielen und Nachsprechen sowie das Suchen von Wörtern in ihren Kontexten schulen die Lernenden ihr Hörverstehen, prägen sich gesprochene Einheiten ein und erweitern ihren Wortschatz. Sie bestimmen dabei ihr Lerntempo selbst und sind vermutlich motivierter, weil sie von authentischen Materialien lernen können. Als Anschauungsmaterial dienen Hörbücher mit den dazugehörigen Texten aus dem Gutenberg-Projekt sowie die Podcasts zum Sprachenlernen der Klubschule Migros.

1. Einleitung

Sprachlehr- und -lernmaterialien sind in hoher Anzahl und großer Vielfalt auf dem Markt erhältlich. Das Hörverstehen wird dabei auf verschiedene Art und Weise geschult. Bei den Textbüchern gehört es heute zum Standard, dass eine CD mit den gesprochenen Lektüren und Dialogen mitgeliefert wird. Die gesprochenen Texte sind kurz und an das entsprechende Sprachniveau angepasst. Bei einer Sprachlernsoftware werden Texte, Bilder oder Filmsequenzen mit gesprochenen Sätzen hinterlegt. Jedoch sind auch hier die Sprachaufnahmen auf den Lernzweck zugeschnitten und wenig authentisch.

Authentische Sprachmaterialien, wie sie in Radio- und Fernsehsendungen, Videos, Hörbüchern, Theater- und Filmmitschnitten vorkommen, können mit der heutigen Technologie nicht direkt zum Sprachenlernen verwendet werden. Beim Abhören solcher Aufnahmen verstehen die Lernenden gewisse Sequenzen oft nicht, haben jedoch keine Möglichkeit, sich die gleiche Stelle mehrmals anzuhören oder an eine bestimmte Stelle in der Aufnahme zu springen. Heutige Abspielprogramme wie z. B. der Windows Media Player lassen nur eine ungenaue Positionierung im Audio File zu. Wird der Text mitgeliefert, können Lernende das Gesprochene mit den Augen mitverfolgen. Ein Beispiel dazu sind die täglich erscheinenden, langsam gesprochenen Nachrichten der Deutschen Welle (Deutsche Welle, 2014). Beim Abhören und gleichzeitigen Mitlesen geschieht es jedoch oft, dass Nutzer nach einer gewissen Zeit die Orientierung im Text verlieren und nicht mehr wissen, welche Passage gerade gesprochen wird. Vereinzelt gibt es Online-Dienste, die markierte Transkriptionen zu Videos anbieten, mit denen Benutzer an eine beliebige Stelle im Text springen und sich von dort das Video abspielen lassen können. Ein Beispiel ist der Internetdienst TED (<http://www.ted.org>), auf dem Videos von Vorträgen namhafter Exponenten aus dem englischsprachigen Raum zu verschiedenen Themen abrufbar sind. Bei jedem Video lässt sich die Transkription einblenden (TED, 2013). Die markierten Texte sind für Sprachlernende jedoch nur beschränkt geeignet, weil eine Wiederholung gehörter Sequenzen umständlich in der Bedienung ist und die Einheiten der Markierung oft nicht genau mit den gesprochenen Segmenten übereinstimmen.

In diese Lücke springt *SpeechIndexer*, eine Software für PCs zur Dokumentation von Sprachen, Generierung von Lehr- und Lernmaterialien sowie zum Sprachenlernen (Glavitsch, Simon & Szakos, 2011; Szakos & Glavitsch, 2004; Szakos & Glavitsch, 2007). Die Grundidee besteht darin, dass Textsegmente mit den dazugehörigen Sprachsegmenten verknüpft werden und der Text dadurch markiert wird. Die Elemente der Verknüpfung sind durch Sprechpausen abgegrenzte Sprachsegmente und die dazugehörigen Textsegmente. Der Lernende kann den Text nach Wörtern absuchen, an beliebige Stellen springen und sich aktuelle, vorherige und nachfolgende Stellen einzeln abhören. Mit *SpeechIndexer* wird die Sprachaufnahme zugänglich gemacht und

für Lernzwecke geeignet aufbereitet. Die Software eignet sich besonders für das Lernen mit authentischen Sprachaufnahmen. Diese stellen für Lernende oft eine Herausforderung dar. Authentische Aufnahmen sind meist im normalen Tempo gesprochen, darin vorkommende Wörter werden manchmal undeutlich ausgesprochen und solche Aufnahmen enthalten oft eine Reihe unbekannter Wörter oder Redewendungen. *SpeechIndexer* unterstützt zudem das autonome Lernen, indem Lernende das Lerntempo und den Vertiefungsgrad selbst bestimmen können. Nicht zuletzt soll mit *SpeechIndexer* zu einem Paradigmenwechsel bei zukünftiger Lernsoftware beigetragen werden: Gesprochene Sprache und die dazugehörigen Texte sind in modernen Medien verknüpft und markiert zu präsentieren.

Der vorliegende Beitrag gliedert sich wie folgt. Kapitel 2 beschreibt die Software *SpeechIndexer*. In Kapitel 3 geben wir eine Übersicht über einige mit *SpeechIndexer* erzeugte Lernmaterialien. Im Hauptkapitel 4 zeigen wir Sprachlernübungen mit indextierten Materialien. In Kapitel 5 beschreiben wir den PodClub-Service der Klubschule Migros. In Kapitel 6 zeigen wir, dass mit *SpeechIndexer* Sprachlernmaterialien aus beliebigen Sprachaufnahmen flexibel generiert werden können. In Kapitel 7 ziehen wir einige Schlussfolgerungen und geben einen Ausblick auf zukünftige Arbeiten.

2. Software *SpeechIndexer*

Das Softwarepaket *SpeechIndexer* wurde an der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) Zürich entwickelt. Sein ursprünglicher Zweck war die Dokumentation von nur mündlich überlieferten gefährdeten Ureinwohnersprachen von Taiwan (Szakos & Glavitsch, 2004). Von Beginn an war klar, dass sich *SpeechIndexer* sehr gut zum Sprachenlernen anhand von authentischen Materialien eignet. Mit *SpeechIndexer* lassen sich beliebige Sprachaufnahmen und die entsprechenden Texte für Sprachlernzwecke abgleichen und verknüpfen (Glavitsch et al., 2011). Die Einheit des Abgleichs sind Sprachsegmente, die in einem Atemzug gesprochen sind. Diese Intonationseinheiten sind gut auf einmal hörbar und umfassen eine Abfolge von meist mehreren Wörtern, deren Anzahl je nach Sprechtempo variieren kann. Die Verknüpfung

eines Sprachsegments mit einer Textstelle wird als Index bezeichnet. Eine mit einem Sprachsegment verknüpfte (indexierte) Textstelle erscheint markiert, d. h. sie wird rot und kursiv geschrieben und gleichzeitig unterstrichen. Abbildung 1 zeigt eine indexierte Sprachaufnahme mit dem dazugehörigen Text. Es handelt sich um den ersten Brief aus dem Hörbuch „Die Leiden des jungen Werther“ von J. W. von Goethe aus dem Gutenberg-Projekt (Project Gutenberg, 2014). Die Länge der mit einem Sprachsegment verknüpften Textstelle ist durch die zusammenhängende Unterstreichung gegeben. Die erste Verknüpfung – der erste Index – umfasst die Datumsangabe *Am 4. Mai 1771* sowohl als Text als auch als gesprochene Einheit.

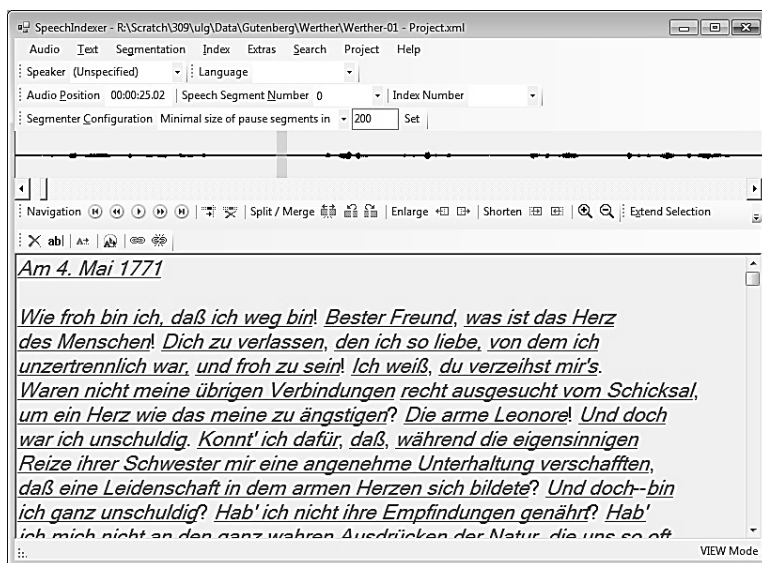


Abb. 1 – Markierter Text eines Hörbuchs, bei dem jede Markierung (rot, kursiv und unterstrichen) auf eine Verknüpfung zwischen einer Textstelle mit dem dazugehörigen Sprachsegment hinweist.

Ein Benutzer kann sich eine markierte Textstelle via Mausklick direkt anhören. Beim Abspielen einer Aufnahme erscheint die gerade gesprochene Textstelle in einer anderen Farbe und ist hervorgehoben. So behält der Anwender besser die Orientierung im Text. Funktionen wie das Springen zum nächsten oder vorherigen Index verbunden mit dem gleichzeitigen Abspielen erlauben

ein schnelles Navigieren auf indexierten Sprachaufnahmen. Mittels einer Suchfunktion können Wörter oder Ausdrücke im gleichen Text gefunden und sofort abgespielt werden.

Der Abgleich von Sprachaufnahmen und Texten kann manuell oder seit Kurzem auch automatisch erfolgen. Bei der manuellen Indexierung steht eine Segmentierungsfunktion, ein sogenannter Pausenfinder, zur Verfügung, der die Sprachaufnahme automatisch in Sprach- und Pausensegmente unterteilt und so die Indexierungseinheiten vorgibt. Der vollautomatische Abgleich ist seit Ende 2013 für rund ein Dutzend verschiedene Sprachen möglich, darunter auch für Russisch und Chinesisch. Er wird mit einer Komponente für die automatische Spracherkennung realisiert und ist lizenzpflichtig. Für seltenere Sprachen muss die Indexierung jedoch mit Hilfe der Segmentierungsfunktion weiterhin von Hand durchgeführt werden.

Das Softwarepaket *SpeechIndexer* enthält verschiedene Programme. *SpeechIndexer* ist die für Sprachlehrer und Forscher geeignete Vollversion. Mit *SpeechFinder* können Sprachlernende indexierte Materialien öffnen und die Übungen zum Sprachlernen durchführen. *SpeechFinder* lässt das Generieren neuer Materialien oder Verändern bestehender jedoch nicht zu¹.

3. Indexierte Materialien

Das Projekt Gutenberg (<http://www.gutenberg.org>) bietet elektronische Bücher (E-Books) verschiedener Sprachen kostenfrei an. Einige davon sind auch als Hörbücher vorhanden. Die Autoren dieses Beitrags haben ein paar Kapitel des Hörbuchs „Die Leiden des jungen Werthers“ von J. W. v. Goethe mit *SpeechIndexer* aufbereitet und auf einen Server der ETH Zürich gestellt (Glavitsch, 2014b). Die Dateien, die in *SpeechIndexer* bzw. *SpeechFinder* geladen werden müssen, liegen als komprimierte zip-Files unter der Adresse <http://empamedia.ethz.ch/software/speechfinder.php> zum Download bereit.

1 Die Software *SpeechFinder* ist kostenlos erhältlich (Glavitsch, 2014a), während die volle *SpeechIndexer*-Version auf Anfrage bei der Autorin U. Glavitsch bezogen werden kann.

4. Autonomes Lernen

4.1 Schrittweises Abhören

Die erste Übung besteht im schrittweisen Abhören der indexierten Aufnahme, d. h. Index für Index. Es erlaubt dem Sprachlernenden, sich ein überschaubares Sprachsegment so oft anzuhören, bis er es verstanden hat. Durch das schrittweise Abhören wird dem Lernenden der gesprochene Text in klaren und verständlichen Einheiten präsentiert. Das Konzept des *comprehensible input* meint genau dies, nämlich dass sich Lernende eine Fremdsprache am besten aneignen, wenn sie sich mit verständlichen Einheiten auseinandersetzen (Krashen, 1989; Loschky, 1994). Treten in einem abgehörten Segment unbekannte Wörter auf, können sie nachgeschlagen werden. Die Navigationsfunktionen zum Vorwärts- und Rückwärtsspringen sind bei dieser Übung hilfreich. Beim Springen zum nächsten Segment wird es auch direkt abgespielt.

Abbildung 2 zeigt das Hauptfenster von *SpeechIndexer* mit einer indexierten Sprachaufnahme, bei der ein Index abgespielt wird. Die Textstelle wird beim Abspielen hervorgehoben und das Sprachsegment wird im Signalfenster angezeigt. Bei der Sprachaufnahme und dem Text handelt es sich wiederum um den ersten Brief aus Goethes „Die Leiden des jungen Werthers“ aus dem Gutenberg Projekt (Glavitsch, 2014b; Project Gutenberg, 2014).

Hat sich der Sprachlernende einen Abschnitt Schritt für Schritt angehört, soll er sich den ganzen Abschnitt im Zusammenhang anhören. Beim ersten Mal ist der Blick auf den Text eventuell noch nötig. Nach einiger Zeit wird er den Abschnitt verstehen, ohne auf den Text zu schauen. Ein Ziel dieser Übung ist, die Motivation der Sprachlernenden durch andauernde Erfolgserlebnisse zu steuern. Einen Abschnitt Sprache, den sie zuvor kaum verstanden haben, können sie nach dieser Übung vermutlich schon viel besser verstehen. Die Sprachlernenden bestimmen bei dieser Übung selbst, wie lange sie bei einem Sprachsegment verweilen, bevor sie zum nächsten übergehen.

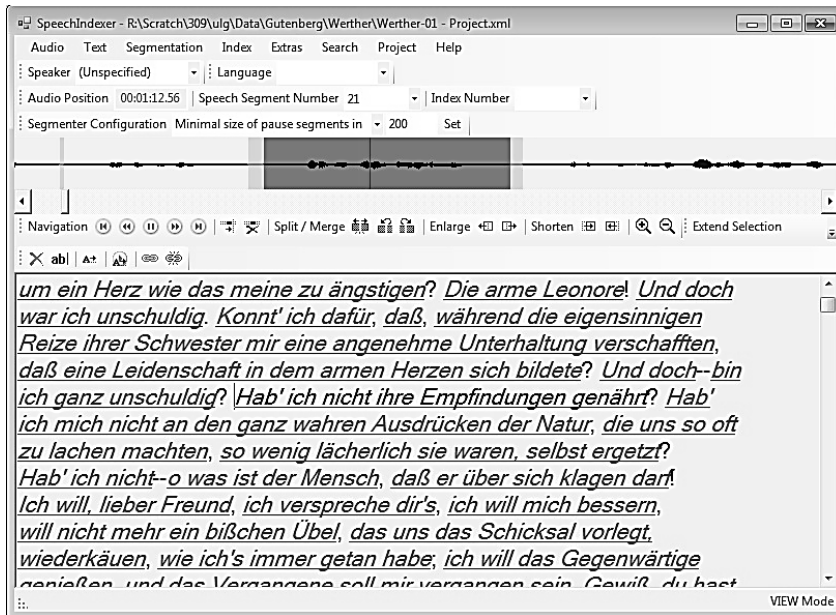


Abb. 2 – Schrittweises Abspielen mit *SpeechIndexer*. Die gerade abgespielte Stelle ist sowohl im Text als auch im Sprachsignal hervorgehoben.

4.2 Suchen nach unbekannten Wörtern

Für Lernende ist eine Suchfunktion nützlich, um den Kontext eines Wortes oder Ausdrucks und mögliche Aussprachevarianten zu lernen. Wörter treten in festen Kollokationen (*collocations*) oder bestimmten Kontexten auf. Solche Ausdrücke können mit der Suchfunktion von *SpeechIndexer* bzw. *SpeechFinder* leicht gefunden werden. Mit dieser lassen sich indexierte Sprachaufnahmen nach Wörtern oder ganzen Ausdrücken absuchen. Im Suchfenster wird der Suchbegriff eingegeben, worauf eine Liste mit den Textstellen erscheint, in denen der Suchbegriff vorkommt. Der Benutzer kann jedes Suchergebnis anwählen und hört gleichzeitig das dazugehörige Sprachsegment, das den Suchbegriff enthält. Im Hauptfenster wird der dazugehörige Index ebenfalls angezeigt.

Abbildung 3 zeigt *SpeechFinder* mit geöffneten Dateien aus Goethes *Werther* und das Suchfenster mit dem Suchbegriff *Herz*. Letzteres zeigt einen Aus-

schnitt aus der Ergebnisliste, dessen Elemente sich die Anwender einzeln anschauen und anhören können. Die Sprachlernenden lernen so die verschiedenen Kontexte eines Wortes und dadurch auch dessen Bedeutung kennen.

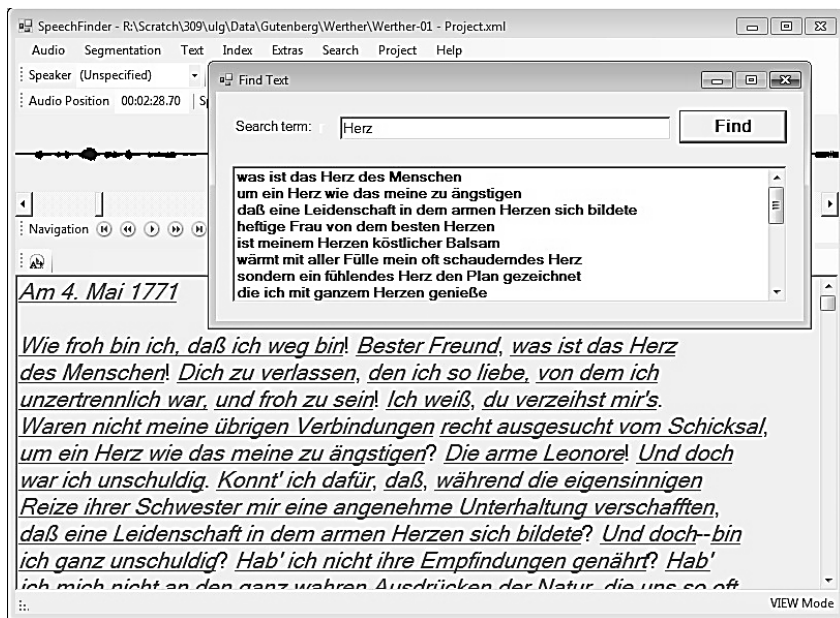


Abb. 3 – Illustration der Suchfunktion von *SpeechIndexer*. Alle Vorkommnisse des Suchbegriffs *Herz* sind aufgelistet und können einzeln abgehört werden.

Die Ergebnisliste des Suchbegriffs *Herz* zeigt sehr schön, in welchen Kontexten es vorkommen kann, z. B. *in dem armen Herzen, ein fühlendes Herz, mit ganzem Herzen*. Eine Ergebnisliste kann den Sprachlernenden inspirieren, nach weiteren Begriffen zu suchen. Dabei ergeben sich neue Kombinationen und er lernt durch Lesen und Anhören von diesen.

4.3 Schrittweises Nachsprechen

Hat sich der Lernende mit der Aufnahme und dem Text vertraut gemacht, kann die folgende Übung die Sprachproduktion schulen. Wie beim schrittweisen Abhören soll der Lernende jedes gehörte Sprachsegment schrittweise laut

nachsprechen. Durch wiederholtes Nachsprechen und Abhören des Sprachsegments zur Selbstüberprüfung kann er das Sprechen von ganzen Sprachsegmenten üben. Es besteht in *SpeechIndexer* keine Kontrolle, wie qualitativ gut die Aussprache des Anwenders ist. Das würde eine automatische Spracherkennungskomponente erfordern, die in *SpeechIndexer* zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht vorhanden ist. Jedoch trägt das Nachsprechen eines Sprachsegments dazu bei, es sich einzuprägen und es flüssig sprechen zu lernen. Da die Sprachsegmente nur einem Atemzug lang und durch Sprechpausen begrenzt sind, eignen sie sich gut für diese Nachsprechübung. Auch hier bestimmt der Lernende autonom die Häufigkeit der Wiederholung und Vertiefung.

5. Webbasierte interaktive Abspielfunktion

Die Klubschule Migros – die größte Sprachschule der Schweiz – bietet seit 2008 Podcasts zum Sprachenlernen auf ihrem Internetdienst PodClub (<http://www.podclub.ch>) an. Alle zwei Wochen werden Podcasts in fünf verschiedenen Sprachen (Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch) und die dazugehörigen Texte online gestellt. Die Podcasts haben eine Länge von etwa 15 Minuten und sind generell auf Sprachlernende der Stufe A2/B1 ausgerichtet. Seit Ende Januar 2014 sind diese Podcasts mit einer interaktiven Abspielfunktion versehen, die bis auf ein paar Details gleich funktioniert wie das Abspielen in *SpeechIndexer* und *SpeechFinder*. Der Abgleich der Podcasts mit den dazugehörigen Texten in durch Sprechpausen begrenzten Einheiten wird im Voraus mit *SpeechIndexer* automatisch durchgeführt. Die Entwicklung dieses automatischen Abgleichs von Sprachaufnahmen und den entsprechenden Texten wurde von der Förderagentur für Innovation des Bundes, der Kommission für Technologie und Innovation (KTI), unterstützt.

Die visuelle Unterstützung beim Abspielen der Podcasts ist noch etwas fortschrittlicher als in *SpeechIndexer*. Der Sprachlernende kann z. B. die Hintergrundfarbe wählen, mit der die gerade abgespielte Stelle hervorgehoben wird. Auch kann die Schriftgröße entsprechend den Bedürfnissen des Lernenden

angepasst werden. Somit können sich die Lernenden eine für sie visuell ansprechende Umgebung schaffen.

Die Grundfunktionalität beim Abspielen ist jedoch ähnlich wie bei *SpeechIndexer*. Mit den Pfeiltasten kann sich der Lernende das vorige oder nachfolgende Sprachsegment anhören und mit der Leertaste kann das Abspielen angehalten und wieder aufgenommen werden.

Die Podcasterin für Deutsch erzählt in ihren Aufnahmen jeweils ein Märchen oder eine Sage aus der Schweiz. Sie spricht sie in ihren eigenen Worten, motiviert ihre Geschichte jeweils am Anfang der Sendung und stellt sie am Ende in einen Zusammenhang mit heute. Die Podcasts sind langsamer gesprochen als normal üblich, sie enthalten vielfach Ortsbezeichnungen und Eigennamen, die im Text oder im Glossar näher erklärt werden.

Mit den Podcasts von PodClub können Sprachlernende die Übungen zum schrittweisen Abhören und Nachsprechen wie in Kapitel 4.1 und 4.3 beschrieben durchführen. Die Suchfunktion ist auf PodClub nicht implementiert, deshalb entfällt die Übung zum Suchen nach unbekannten Wörtern.

6. Flexible Generierung von Lehr- und Lernmaterialien

Mit der Vollversion von *SpeechIndexer* können Sprachlehrer und Sprachlehrerinnen für ihre Schule und ihre Schüler flexibel zusätzliche Lernmaterialien aus authentischen Aufnahmen generieren (Glavitsch et al., 2011). Ist eine Transkription vorhanden, so entsteht die indexierte Version mit der automatischen Abgleichfunktion innerhalb weniger Minuten. Wie eingangs erwähnt, bieten bereits heute einige Radiostationen Transkriptionen für ausgewählte Sendungen an (Deutsche Welle, 2014). Der manuelle Abgleich ist zeitaufwändiger, dafür kann eine hundertprozentige Abgleichgenauigkeit erreicht werden. Beim manuellen Abgleich ist für eine 15-minütige Aufnahme mit einem Zeitaufwand von einer Stunde zu rechnen.

Es ist auch möglich, eigene Aufnahmen zu produzieren und diese mit *SpeechIndexer* zu transkribieren und zu indexieren. *SpeechIndexer* besitzt eine Online-Hilfefunktion, die alle Funktionen des Programms beschreibt.

7. Schlussfolgerungen und Ausblick

Wir haben in diesem Beitrag gezeigt, wie Sprachlernende mit authentischen Sprachmaterialien und *SpeechIndexer* Sprachen lernen können. Die Lernenden bestimmen dabei ihr Lerntempo und den Vertiefungsgrad selbst. Sie können mit dieser Lernmethode ihre Kenntnisse in der neuen Sprache graduell verbessern. Zudem ist davon auszugehen, dass sie motivierter sind, weil sie die Kontrolle über den Fortschritt ihres eigenständigen Lernens behalten und ihn selbst steuern können.

Beim PodClub wurden nach Einführung des webbasierten *SpeechIndexers* Erhebungen durchgeführt. Die Besucherzahlen auf PodClub und die Anzahl der Downloads von Podcasts sind seit der Inbetriebnahme Ende Januar 2014 deutlich gestiegen und hoch geblieben. Dies werten die Verantwortlichen als ein Zeichen dafür, dass die interaktive Abspielfunktion für die Lernenden einen deutlichen Mehrwert gegenüber der vorherigen Version darstellt.

Als nächstes sind Schulversuche zum Sprachenlernen mit indexierten Materialien geplant. In einem ersten Schritt sollen Schulversuche auf Sekundarstufestufe mit indexierten Sprachaufnahmen der CDs von eingeführten und noch längere Zeit eingesetzten Sprachlehrmitteln durchgeführt werden. Bei diesen Materialien wird sich der Lernerfolg mit und ohne *SpeechIndexer* leicht ermitteln lassen. In einem zweiten Schritt sollen mit *SpeechIndexer* aufbereitete, authentische Aufnahmen im Sprachunterricht eingesetzt und der Lernerfolg gemessen werden. Partner in der geplanten Studie sind eine pädagogische Hochschule und ein Lehrmittelverlag.

Literaturverzeichnis

- Deutsche Welle (2014, 27. Februar). *Langsam gesprochene Nachrichten* [MP3 Audioformat]. Zugriff am 27.02.2014 über <http://www.dw.de/27022014-langsam-gesprochene-nachrichten/a-17460534>
- Glavitsch, U., Simon, K. & Szakos, J. (2011). *SpeechIndexer. A Flexible Software for Audio-Visual Language Learning*. In *Proceedings of the International Conference on Education, Informatics and Cybernetics (icEIC 2011)*, (S. 79-82). Orlando: IIS.

- Glavitsch, U. (2014a). SpeechFinder Software Download. In *EMPA Media Technology*. Zugriff am 25.02.2014 über <http://empamedia.ethz.ch/software/speechfinder.php>
- Glavitsch, U. (2014b). SpeechFinder Example Data (German). J. W. von Goethe. Die Leiden des jungen Werther, Buch 1. In *EMPA Media Technology*. Zugriff am 25.02.2014 über <http://empamedia.ethz.ch/software/speechfinder.php>
- Krashen, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading. Additional evidence for the input hypothesis. *The modern Language Journal*, 73(4), 440–464.
- Loschky, L. (1994). Comprehensible Input and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(03), 303–323.
- Project Gutenberg (2014). *Die Leiden des jungen Werther*. J. W. von Goethe [eBook und Hörbuch]. Zugriff am 25.02.2014 über <http://www.gutenberg.org/ebooks/search/?query=Die+Leiden+des+jungen+Werther>
- Szakos, J. & Glavitsch, U. (2004). Seamless Speech Indexing and Retrieval. Developing a New Technology for the Documentation and Teaching of Endangered Formosan Aboriginal Languages. In F. Malpica (Hrsg.) *Proceedings EISTA '04. International Conference on Education and Information Systems, Technologies and Applications*, (S. 88–93). Orlando: IIIS.
- Szakos, J. & Glavitsch, U. (2007). SpeechIndexer in Action. Managing Endangered Formosan Languages. In *Proceedings of Interspeech 2007*, (S. 4017–4019). Bonn: ISCA.
- TED Ideas worth spreading (2013). Molly Stevens. *A new way to grow bone* [Video]. Zugriff am 25.02.2014 über http://www.ted.com/talks/molly_stevens_a_new_way_to_grow_bone.html

Einsatz von Medienpaketen und Authentisierungsprozesse zur Förderung interkulturell kommunikativer Kompetenz im DaF-Unterricht der dänischen *Folkeskole*¹

**Maria Pia Pettersson – Süddänische Universität und
Professionshochschule Lillebælt, Odense, Dänemark**

Abstract

Der Einsatz von Medien und Informationstechnologien in schulischen Kontexten soll das interkulturelle Lernen unterstützen. Er lenkt gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf die Multimodalität von Texten und auf die Veränderungen der Rezeptions- und Produktionsprozesse im Klassenraum. Der authentische Input, den Medien transportieren, reicht fürs interkulturelle Lernen allein nicht aus; vielmehr finden die Sinngebungsprozesse durch die Lernenden zunehmend Beachtung. Der vorliegende Beitrag diskutiert den Begriff „Authentizität“ aus fremdsprachendidaktischer Sicht und verortet ihn im Spannungsfeld zwischen Textauthentizität und Authentisierungsprozess. Er stellt das Untersuchungsdesign einer Studie und den Entwurf eines Beobachtungs- und Analysesystems von multimodalen und multimedialen Materialien und ihrer unterrichtlichen Praxis vor. Damit möchte er einen Beitrag zur allgemeinen Diskussion um die Möglichkeiten zur Initiierung authentischen Lernens mit neuen und alten Medien im DaF-Unterricht leisten.

1 Die *Folkeskole* ist die dänische Einheitsschule, die die Vorschule und die Klassenstufen 1 bis 9 umfasst.

1. Einleitung

„Lernen fürs Leben“ ist schon seit langem ein Ideal des schulischen Lernens. Es ist jedoch schwierig vorauszusagen, was das Leben in der nahen oder fernen Zukunft fordern wird. Antworten brauchen wir aber, denn (Aus)Bildungsinstitutionen haben eine gesellschaftliche Funktion zu erfüllen und sie brauchen Instrumente, um auf Veränderungen so zeitig wie möglich reagieren zu können. Der OECD-Rapport „21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries“ (Adaniadou & Claro, 2009) ist ein solches Instrument in (bildungs)politischer Hand. Er stellt fest, dass die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien (kurz IKT) und die gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen über fachliche Qualifikationen hinaus eine Reihe sozialer, reflexiver, innovativer und kommunikativer Kompetenzen verlangen. Zur Ausbildung dieser übergreifenden Kompetenzen trägt auch der schulische Fremdsprachenunterricht mit seiner übergeordneten Zielsetzung, die Entwicklung und die Förderung der interkulturell kommunikativen Kompetenz, bei. Die Entwicklung dieser Kompetenz bedarf der Begegnung mit authentischer Sprache in authentischen kulturellen Kontexten. Um solche Rahmen zur Verfügung stellen zu können, muss das Schulwesen sich zur Welt hin öffnen. Eine Möglichkeit bieten Medien und technische Mittel, die Inhalte transportieren, Situationen und Aktivitäten auslösen, die das authentische Lernen fördern.

In Rahmen einer Dissertation wird untersucht, wie Lernende mit multimodalen und multimedialen Texten² aus sogenannten Medienpaketen umgehen mit dem Ziel, ihre Potentiale für interkulturelles Lernen zu nutzen.

Im Folgenden soll zuerst der Begriff Authentizität aus fremdsprachendidaktischer Sicht geklärt werden; dabei wird das Authentizitätskonzept, auf das

2 In diesem Beitrag wird von einem weitgefassten Textbegriff ausgegangen, der Bild, Ton und Elemente non-verbaler Kommunikation miteinschließt

sich der Beitrag stützt, kurz erläutert. Dann werden die Konsequenzen, die sich für die Fremdsprachendidaktik daraus ergeben, diskutiert. Schließlich wird das Design von drei Fallstudien vorgestellt, die die Authentisierungsprozesse durch die Lernenden im Hinblick auf die Entwicklung interkulturell kommunikativer Kompetenz im Unterricht untersuchen wollen.

2. Authentizität aus fremdsprachendidaktischer Sicht – eine Begriffsklärung

Ein Blick zurück zeigt, dass Henry Sweet (in Gilmore, 2007) vor mehr als 100 Jahren den Begriff auf Texte in der Originalsprache bezog, wobei er ihre Potentiale für den Fremdsprachenunterricht hervorhob, in Kontrast zu den für Unterrichtszwecke konstruierten Texten.

In den 1970er und 1980er Jahren wurde Authentizität als Qualitätsmerkmal dank der pragmatisch-funktionalen und interkulturellen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts wieder aufgenommen³. Das Gelingen authentischer Kommunikation in zunehmend multikulturellen Gesellschaften, die seit damals das Ziel des Erwerbs fremder Sprachen ist, setzt interkulturell kommunikative Kompetenz voraus⁴. Das interkulturelle Lernen, das auf die Entwicklung dieser Kompetenz zielt, braucht einen reichen sprachlichen Input in authentischen kulturellen Kontexten, im Idealfall in direkten, interpersonalen Begegnungen, sprich Primärerfahrungen. Sie sollen im institutionalisierten Unterricht durch medial vermittelte Sekundärerfahrungen in Form von zielsprachlichen Texten reflektiert, ergänzt und verstärkt, in manchen Fällen ersetzt werden.

Somit steht fest, dass Authentizität mit dem interkulturellen Fremdsprachenunterricht und dem interkulturellen Lernen eng verbunden ist.⁵ Authentizität

3 Eine Beschreibung dieser Orientierungen und der Debatte findet sich z. B. bei Neuner und Hunfeld (1993) sowie bei Keim (1996).

4 Für eine ausführliche Diskussion der Komponenten der interkulturell kommunikativen Kompetenz vgl. Byram (1997), GeR (Europarat, 2001) und REPA (Candelier et al., 2011).

5 Zu den Begriffen „Begegnung“ und „Authentizität“ als Begleitbegriffe des interkulturellen Lernens siehe Kaikkonen (2002).

ist demnach nicht eine Eigenschaft eines Textes⁶. „Authentisch“ bezieht van Lier (1996, 125 ff.) auf den Prozess der Validierung durch die Lernenden und auf die Lernsituation. Bei diesem Prozess der Authentisierung wird in der Interaktion mit dem Text und den Akteuren im Klassenraum der Sinn und die Bedeutung ausgehandelt⁷.

Die Unterscheidung zwischen Authentizität als Produkt, sprich Originaltext, und Authentizität als Prozess ist das „weite Verständnis“, das für das institutionelle Fremdsprachenlernen von u. a. Letzke-Ungerer eingefordert wird (2009, S. 3, zitiert nach Blell & Kupetz, 2011, S. 100).

In Anlehnung daran, versteht dieser Beitrag authentische Materialien als Originaltexte. Der Umgang mit ihnen ist ein Sinnggebungsprozess oder Authentisierungsprozess, der durch Aufgaben ausgelöst wird, zu deren Lösung der Lernende sich mit seinen Kompetenzen bewusst einbringt. Durch den Prozess der Authentisierung entsteht authentisches Lernen.

2.1 Authentizität im Zeitalter der Medialisierung und Digitalisierung von Lernmaterialien

Die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien, die sich in den letzten Jahren im Alltag, im Beruf und im Unterricht mehr und mehr „eingebürgert“ hat, belebt die Authentizitätsdebatte aufs Neue; und das aus mehreren Gründen. Die neuen Medien und Technologien ermöglichen, wie Rösler (2010) feststellt, den schnellen Zugriff auf eine unendliche Menge an authentischen, multimodalen Texten. Darüber hinaus erleichtern sie Kontakte und vermitteln somit Primär- und Sekundärerfahrungen. Außerdem lassen sie Lernende leicht wechselweise in die Rolle des Empfängers und des Produzenten von selbstbestimmten Inhalten schlüpfen. Lernende handeln wie im außerschulischen Leben, was für sie wiederum Sinn macht und den Authentisierungsprozess erheblich erleichtert. Somit ist Authentizität im „Zirkel

6 In der Diskussion um authentische Texte und ihre Rolle im Unterrichtskontext treten auch Gegensätze hervor, die ihre Form und Funktion betreffen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann; zu dieser Diskussion vgl. Edelhoff (1985).

7 Siehe dazu ausführlich De Florio-Hansen (2003), Blell und Kupetz (2011) und Kaikkonen (2002, S. 6 ff.)

von Objektbezogenheit (Textauthentizität) – Subjektbezogenheit (Lernerauthentizität) und Situationsbezogenheit (Situationsauthentizität)“, wie Blell und Kupertz feststellen (2011, S. 100) – hochaktuell.

2.2 Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik

Typischerweise bestehen heutige Lernmaterialien aus authentischen, semi-authentischen und konstruierten Texten, die multimodal kommunizieren, d. h. sie benutzen hybride Kommunikationsformen⁸ und verschiedene semiotische Zeichen⁹, was von der Fremdsprachendidaktik angemessene Aufgabenstellungen zur Dekodierung und zur Produktion erfordert. Zum anderen machen es die beliebige Menge von authentischen Texten, die digital vorhanden ist, und die Kollaborations- und Kommunikationsmöglichkeiten mit realexistierenden Menschen, die die digitalen Medien eröffnen, notwendig, auf die Förderung der Medienkompetenz und des kritischen Denkens im Fremdsprachenunterricht zu fokussieren.

Was die Multimodalität angeht, so kann man mit Recht anführen, dass Texte spätestens seit Comenius multimodal waren und dass die Didaktik seit jeher genau das leisten musste, nämlich angemessene Aufgabenstellungen zur Förderung verschiedener Kompetenzen zu entwickeln. Die Digitalisierung von Lernmaterialien bringt somit nichts radikal Neues; sie schärft aber den Blick dafür, dass digitale Medien Rezeptions- und Produktionsprozesse verändern. Die traditionellen Konzepte zur Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten, müssen weiter-, bzw. neugedacht werden und Multiliteracy- Konzepte¹⁰, die dem Potential und den Anforderungen von digitalen Medien Rechnung tragen, sollen im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden.¹¹

8 Was heißen soll, dass sie lineare Elemente, wie fortlaufender Buchtext oder Filmbeitrag, mit non-linearen Elementen, wie Grafen oder Collagen, verbinden.

9 Wobei wichtig ist, dass semiotische Zeichen wie verbalsprachliche Zeichen, Ton, Bild, Symbol, Farbe, usw. nicht isoliert, sondern zusammen einen Sinn bilden. Dazu vgl. Kress (2010), Kramsch (2009).

10 Zu Multiliteracies im Fremdsprachenkontext siehe Hallet (2010).

11 Diese Forderung stellen u. a. Rösler (2010) und Hallet (2010).

Das kritische Denken, das gefördert werden soll, ist seinerseits Teilkomponente der interkulturellen Kompetenz. Im Hinblick darauf hat die Fremdsprachendidaktik bereits Methoden der Bedeutungserschließung, des Perspektivenwechsels, des interkulturellen Vergleichs entwickelt, die über den Wissenserwerb, die Ausbildung von Einstellungen und Fertigkeiten hinaus das kritische kulturelle Bewusstsein stärken¹². Neu sind die Menge der Foren, die Anzahl von potentiellen Lernumgebungen, die Formen des Austausches, an die die Methoden bewusst angepasst werden sollen.

Modelle gibt es, die Frage ist, wie sie umgesetzt werden. Der Umgang der Lernenden und Lehrenden mit multimedialen und multimodalen Lernmaterialien muss durch empirische Forschung begleitet werden¹³, was die Entwicklung von Materialien für DaF untermauern und die didaktische Ausbildung von Lehrkräften stärken kann.

3. Lehr-/Lernmaterialien in der Praxis – Authentisches Lernen mit Medienpaketen

Die neuen Medien und Technologien färben auf die Lernmittellandschaft ab. Medieneuphorie ist aber bekanntlich kurzlebig; das gilt auch für Technologien. Medien- und Technologieeinsatz müssen für Lehrende wie für Lernende Sinn machen, wenn authentisches Lernen gefördert werden soll. Wie das mit Hilfe authentischer Mittel konkret realisierbar ist, geben so manche Unterrichtsmaterialien an vorzumachen.

In Dänemark werden zur Zeit nicht nur neue Lehrwerke mit digitalen Komponenten produziert, sondern es erscheinen in relativ großer Zahl lehrbuchunabhängige Materialien, die authentische, multimodale mit didaktisierten Materialien samt aktualisierbaren Online-Angeboten kombinieren. Zu diesen Materialien gehören u. a. sogenannte Medienpakete. Sie tragen die Namen der Originalspielfilme, die die zentrale Komponente des Pakets sind, z. B. „Kra-

12 Zum interkulturellen Lernen, zu den Zielen und Methoden vgl. Bechtel (2003, S. 44–88).

13 Wie u. a. Rösler (2010, S. 1212) aufzeigt.

bat“, „Die Wolke“, „Kebab Connection“ u. v. a. Zusatztexte mit entsprechenden Aufgaben auf Webseiten, CDs oder im Buch angeboten sollen das Verstehen der Filmhandlung und der Charaktere, den Wissenserwerb, die Bedeutungerschließung und nicht zuletzt den Perspektivenwechsel sichern¹⁴.

Die Form, der Inhalt und die Aktivitäten, die solche Materialien initiieren, bergen theoretisch Potentiale für authentisches, interkulturelles Lernen, was eine Lernmaterialanalyse aufdecken kann. Wie aber schon oben ausgeführt, verortet sich Authentizität zwischen Objekt/Text und Subjekt/Lernender in einer gegebenen Situation – Lernkontext. Erst im Wechselspiel zwischen diesen drei Authentizitätskonzepten wird vermutet und erwartet, dass authentisches Lernen entstehen kann. Wie das Material durch die Lernenden in einem spezifischen Kontext authentisiert wird, kann nur anhand von einer Beobachtung und Befragung nachgezeichnet werden. Deshalb stellen sowohl das Lernmaterial als auch die Prozessnachzeichnung die empirischen Daten dar, die im Rahmen von drei geplanten Fallstudien systematisch aufgearbeitet werden sollen.

3.1 Fallstudiendesign

Der Ausgangspunkt für das Beobachtungs- und Analysesystem war die Sichtung einschlägiger Literatur¹⁵ einschließlich der curricularen Bestimmungen. Auf dieser Basis wurden Untersuchungsaspekte abgeleitet, Untersuchungskategorien definiert und operationalisiert.

Im Folgenden soll kurz das Untersuchungsdesign und das Analyseinstrument vorgestellt werden, das noch überprüft und überarbeitet wird.

3.1.1 Erste Phase – Lernmaterialanalyse

In der ersten der drei geplanten Phasen wird eine objektbezogene Analyse von Medienpaketen vorgenommen. Bei der Erstellung des Analyseinstruments wird von der handlungsorientierten Zielsetzung des dänischen Curriculums,

14 Zur Arbeit mit dem Filmmedium siehe Schwerdtfeger (1989) und Biechele (2007, 2010, 2011).

15 Literatur aus der Fremdsprachendidaktik, der interkulturellen Germanistik, der Semiotik, der Lehrmittelforschung,

das sich in großem Maße an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2001) anlehnt, ausgegangen. Lernende sollen nicht allein in die Lage versetzt werden, sich verbal mündlich und schriftlich auszudrücken und interkulturell handeln zu können. Kommunikation, Produktion und Kollaboration sollen darüber hinaus durch verschiedene Zeichensysteme unterstützt werden (UVM, 2009). Aus diesen Zielsetzungen ergeben sich die Untersuchungsaspekte multimodale Form, Inhalt und Aktivität, durch welche Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen ausgebildet werden sollen.

Der erste Aspekt, die multimodale Form, soll anhand der Kategorien Medien, Wahrnehmungskanäle, Darstellungsformen und Ressourcen und Funktionen beschrieben werden.

- Medien bezeichnen Informations- bzw. Kommunikationsträger in gedruckter oder digitaler Form, wie z. B. Text, Film, Bild, Ton; sie bedienen sich visueller, auditiver oder audio-visueller Wahrnehmungskanäle.
- Mit Darstellungsformen und -ressourcen sind Kombinationen von Modi der Repräsentation und der Kommunikation gemeint. Mit dieser Unterstreichung soll klar gemacht werden, dass das sprachliche Zeichen, das lange Zeit bevorzugt behandelt worden ist, nur eines von mehreren Zeichensystemen ist, die der Repräsentation von Inhalten dienen. Die „neue“ Bewusstheit um die Multimodalität führt zu Aufmerksamkeit auf die Bedeutungen, die allein aus der Kombination verschiedener Modi entspringen. Die Multimodalität und ihre Implikationen müssen beim Fremdsprachenlernen Berücksichtigung finden.
- Die Funktionen, die die gewählten multimodalen Formen oder Modi haben, erstrecken sich von „die Aufmerksamkeit lenken“, „Emotionen ansprechen“ bis „zur sprachlichen Handlung motivieren“, „illustrieren“, u. v. a. m.

Der zweite Aspekt betrifft die Inhalte, die vermittelt werden. Sie werden anhand der folgenden Kategorien festgehalten:

- Themen, die sich an die allgemeinen Daseinserscheinungen¹⁶ in allgemeinen Lebensbereichen¹⁷ orientieren
- Texttypen/Textsorten und ihren Ursprung¹⁸
- Textinterne Kriterien¹⁹
- die Funktion der Texte²⁰

Unter dem Aspekt „Aktivitäten“ sollen folgende Kategorien beschrieben und diskutiert werden:

- das kommunikative Verhalten der Lernenden,
- die Fertigkeitsbereiche, mit denen gearbeitet wird,
- die Aufgabenkonstruktion²¹,
- Typen von (kommunikativen) Aufgabe und Handlungen²²,
- Produkte und die Medien, in denen sie hergestellt werden,
- die Lernumgebung, die vorgeschlagenen Arbeitsformen und die Rollen der Beteiligten, die das Material nahe legen.

Die Kategorien, die hier aufgeführt sind, dienen der Analyse des Zusammenspiels der Aspekte Form, Inhalt und Aktivität.²³ Sie werden im Verhältnis zur Zielsetzung, der Praktikabilität, der Binnendifferenzierungs- und der Progressionsmöglichkeiten diskutiert²⁴, um den vom Lehrmittel intendierten Authentisierungsprozess auszumachen.

16 Vgl. dazu Neuner (1994, S. 23)

17 Vgl. dazu GeR Kap. 4 (Europarat, 2001)

18 D. h. authentische, semi-authentische oder nicht-authentische Texte.

19 Wie Textstrukturmuster, Wortschatz, Satzbaumuster.

20 Beispielsweise informierend, unterhaltend, beschreibend, instruierend etc.

21 Damit sind der Zusammenhang und die Übereinstimmung zwischen den Anforderungen einer Aufgabe, ihrem Ziel, dem Inhalt und ihrer Gestaltung gemeint.

22 Wie z. B. Informationen einholen, weitergeben, zusammenfassen; Handlungsverläufe visualisieren; Geschichten aus verschiedenen Perspektiven erzählen; Recherchen machen etc.

23 Z. B. kann die Wahl eines digitalen Bildes (Form), das durch Farben und Symbole eine Bedeutung illustriert (Inhalt) und somit das Verstehen entlastet oder lenkt (Funktion des Textes), eine bestimmte Aktivität auslösen, eine andere aber ausschließen. Dagegen kann die Wahl eines bewegten Bildes oder einer Animation andere Funktionen haben; und somit andere Aktivitäten auslösen.

24 Vgl. hierzu Hansen und Skovmand (2011), I. T. Hansen, Graf & J. Hansen, 2012).

3.1.2 Die Zweite Phase: Beobachtung und Befragung

Der Authentisierungsprozess durch die Lernenden in konkreten Kontexten soll in einem zweiten Schritt durch Beobachtungen und Befragungen anhand von Kriterien systematisch beschrieben werden. Die Authentisierung drückt sich in der Bewertung des Materials und dessen Einsatzes aus. Registriert wird die Wahl von Material, Medien, Darstellungsressourcen, Inhalten und Aktivitäten, die der Lernende vornimmt; ebenso die Performanz, das Interesse, die Konzentration, die Ausdauer und eventuelle Emotionen, durch die der Lernprozess sichtbar und greifbar gemacht wird.²⁵

Die situative Authentizität bezieht sich auf den Lernkontext, in dem der Lernende agiert. Um sie zu beschreiben, werden der Klassendiskurs, der in hohem Maße durch die Aufgabenstellungen bestimmt wird, die Raumausstattung, die Lernorte, die Akteure, ihre Rollen und die Arbeitsformen festgehalten.

3.1.3 Dritte Phase: Analyse und Diskussion der Gesamtdaten

In einem letzten Schritt werden die Daten aus den Fallbeispielen zusammengefasst und miteinander verglichen. Die Methoden und Instrumente werden auf ihre Eignung hin, authentisches Lernen zu beschreiben, diskutiert.

4. Schlussbemerkung

Die Potentiale multimodaler und multimedialer Lernmaterialien für das interkulturelle Lernen entfalten sich im Authentisierungsprozess, den Lernende in konkreten Situationen vornehmen. Der Prozess ist äußerst komplex, denn er bezieht die Subjekte mit ihren individuellen Voraussetzungen und Interessen, die multimodalen und multimedialen Objekte in Situationen, die von spezifischen Rahmenbedingungen diktiert werden, mit ein. Lehrkräfte haben Interesse daran, diese Prozesse zu steuern und zu optimieren. Um das zu können, müssen sie die Prozesse begleiten und beurteilen können. Dafür brauchen sie Beobachtungs- und Analysesysteme, die sie bewusst einsetzen können. Die

25 Siehe dazu ausführlich Selander und Kress (2013).

vorliegende Untersuchung, die zurzeit noch im Gange ist, bemüht sich darum, ein solches System zu erarbeiten und zu erproben. Damit möchte sie einen Beitrag zur allgemeinen Diskussion um die Möglichkeiten, authentisches Lernen im DaF-Unterricht mit neuen und alten Medien zu initiieren, leisten.

Literaturverzeichnis

- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. (OECD Education Working Papers, No. 41). Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/218525261154
Zugriff am 10.02.2014 über http://dl.kli.re.kr/dl_image/IMG/03/000000012856/SERVICE/000000012856_01.PDF
- Bechtel, M (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Biechele, B (2007). „Ich sehe was, was du nicht siehst“. Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In R. Esser & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski* (S. 194–205). München: Iudicium.
- Biechele, B. (2010). Verstehen braucht sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In T. Welke & R. Faistauer (Hrsg.), *Lust auf Film heisst Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (S. 13–32). Wien: Praesens.
- Biechele, B. (2001). Bewegte Bilder sehen lernen heißt fremde Sprache und Kultur verstehen lernen. In M. Hahn & G. Wazel (Hrsg.), *Theorie und Praxis des DaF- und DaZ-Unterrichts heute. 20 Jahre Institut für Interkulturelle Kommunikation e. V.* (Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion, Bd. 7, S. 11–34). Frankfurt a. M.: Lang.
- Blell, G. & Kupetz, R. (2011). Authentizität und Fremdsprachendidaktik. In W. Funk & L. Krämer (Hrsg.), *Fiktionen von Wirklichkeit. Authentizität zwischen Materialität und Konstruktion* (Kultur- und Medientheorie, S. 99–115). Bielefeld: Transcript.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Candelier, M. et al. (2011). REPA. Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. In *ECML / Council of Europe*. Zugriff über <http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/de-DE/Default.aspx>
- De Florio-Hansen, I. (2003). Autonomie und Authentizität im Arbeitssprachenunterricht. Bilinguales Lernen vs. Fremdsprachenunterricht? In M. Legutke & M. Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff* (S. 99–119). Tübingen: Narr.
- Edelhoff, C. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In C. Edelhoff (Hrsg.), *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle* (S. 7–30). München: Hueber.
- Europarat (Hrsg.). (2001). *GER. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gilmore, A. (2007). Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 40, 97–118. Zugriff am 10.02.2014 über <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=902972>
- Hallet, W. (2010). Fremdsprachliche literacies. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 66–70). Seelze: Kallmeyer.
- Hansen, I. T., Graf, S. & Hansen, J. (2012). *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Hansen, I. T. & K. Skovmand (2011). *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Aarhus: Klim.
- Kaikkonen, P. (2002). Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 29, 3–12.
- Keim, L. (1996). Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerken. In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (2. Aufl., S. 162–179). Berlin: Langenscheidt.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.

- Neuner, G. (1994). Fremde Welt und eigene Erfahrung. Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In G. Neuner (Hrsg.), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation* (S. 14–39). Kassel: Universität, Gesamthochschule Kassel.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Rösler, D. (2010). Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.2, S. 1199–1219). Berlin: de Gruyter.
- Schwerdtfeger, I. (1989). *Sehen und Verstehen. Zur Arbeit mit Video und Film im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Selander, S. & Kress, G. (2013). *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv*. Kopenhagen: Frydenlund.
- UVM (Dänisches Unterrichtsministerium, 2009). *Fælles Mål for tysk* (Curriculum für die Folkeskole). Kopenhagen: UVM.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman.

Sektion F4
Korpora im Sprachunterricht

Sektionsleitung:
Alessandra Lombardi
Dirk Skiba

Einleitung

Renata Zanin – Freie Universität Bozen

Instrumente für die Untersuchung von systematisch angelegten Sammlungen von Texten, Korpora, wurden zuerst für das Englische eingerichtet, also für eine Sprache, die bedeutende Aspekte ihrer sprachlichen Strukturen „an der Oberfläche“ zum Ausdruck bringt. Wie ein Motto klingen die Worte von Begriffen wie Kollokationen, idiomatische Prägung und die grundsätzliche Erkenntnis von Firth, *You shall know a word by the company it keeps* (Firth, 1957), die zum Ausgangspunkt des wissenschaftlichen Interesses an Korpora und ihrer Analyse wurde. John Sinclair hat es später so formuliert: „Patterns of co-selection among words, which are much stronger than any description has yet allowed for, have a direct connection with meaning“ (Sinclair, 1998). Nach dem großen Erfolg des Cobuild-Wörterbuchprojekts haben sich die Korpus-Initiativen vervielfältigt und seit den 90er Jahren konsolidiert (eine Zusammenfassung der Ursprünge in: Kilgariff & Tugwell, 2002 und Pace-Sigge 2013).

Die Beiträge in der Sektion „Korpora im Sprachunterricht“ an der IDT-2013 reflektieren den Stand der Entwicklung für das Deutsche in der Übergangsphase von den Pionierleistungen auf dem Gebiet der Korpuslinguistik mit der Blickrichtung auf lexikographische Fragestellungen und Anwendungen und der neuen Generation von Suchalgorithmen, die mit einem benutzerfreundlichem Interface versehen sind und die Nutzung von Korpusrecherchen im Klassenzimmer ermöglichen (Lüdeling & Walter, 2010; Zanin, 2011). Für das Deutsche wurden Visualisierungen im dwds-Korpus umgesetzt (Geyken, Didakowski & Siebert, 2009).

Vorreiter war die von Adam Kilgariff mitentwickelte SketchEngine, die für viele Sprachen eingesetzt wird, so auch für das Deutsche (Kilgariff et al.,

2014). Die Rolle von Adam Kilgarriff (1952-2015) bei dieser Entwicklung soll hier ausdrücklich hervorgehoben werden. Adam Kilgarriff war schon oft Gast in Bozen und hat auch während der IDT-2013 mit seiner Bereitschaft, spontan und ohne Einschränkungen auf die Probleme der Korpus-Neophiten wie der Experten einzugehen, einen bleibenden Eindruck hinterlassen (Siehe auch den Nachruf von Evans, 2016).

Die hier vorgestellten Sektions-Beiträge sind der ersten Phase mit starker Interdependenz zwischen lexiokographischen und korpuspezifischen Fragestellungen verpflichtet.

In seinem Beitrag „Digitale Sprachressourcen im Deutschunterricht: Korpus-basierte Recherche und Analyse in der Wörterbuchwerkstatt“ bespricht Thomas Bartz Initiativen zu einer differenzierten Nutzung von Wörterbüchern, die eigenständig und kreativ zur Erstellung eigener Wiki-Artikel führen soll. Mit dem dabei genutzten Instrument, dem DWDS-Wörterbuch zusammen mit den Korpusdaten aus dem DWDS-Kernkorpus ist ein komplexes Gefüge von Sammlungen gegeben, das sich nach unterschiedlichen Gesichtspunkten und Fragestellungen nutzen lässt. Diese zum Großteil selbst-gesteuerte Arbeit wird zu einer „Wörterbuchwerkstatt“ zusammengeführt.

Dem zweiten großen Korpus der deutschen Sprache, der Textdatenbank COSMAS des Instituts für deutsche Sprache, ist der zweite Beitrag gewidmet, in dem Beate Makwicz (Universität Turin) Korpusrecherchen als Desiderat im Umfeld der Lesedidaktik für Deutsche als Fremdsprache diskutiert. An Hand von ausgewählten Beispielen wird das Verwendungspotential der COSMAS Datenbank aufgezeigt. Als besonders ergiebig zeigen sich Korpusrecherchen im Bereich der deutschen Wortbildung und ihrer Didaktisierung.

Das Ziel einer umfassenden Beschreibung von Wörtern, die als Lernvorgabe dienen, verfolgt Olga Savina (Universität Tjumen, Russland). Curriculare Vor-entscheidungen wie eines lexikalischen Minimalwortschatzes für Lernende des Deutschen geben den Rahmen ab für die „Entwicklung eines Recherche-tools zur Erstellung von textbezogenen Vokabellisten“. Das vorgestellte Soft-

waretool soll die unterschiedlichen Beschreibungen aus den gängigen Internetquellen zu Lexik und Grammatik automatisch extrahieren und zu einem Gesamtbild einer umfassenden lexikalischen Einheit zusammenfassen.

Das Bild dieser Einzelbeobachtungen zum Gebrauch von Korpora im DaF-Unterricht wird abgerundet durch den Beitrag „Corpus-Literacy im DaF-Studium“ von Franziska Wallner (Herder-Institut, Universität Leipzig). Das Ziel der Nutzung von Korpora im Unterricht geht hier Hand in Hand mit der Ausbildung der Studierenden, der die Ausbildung der Lehrkräfte zur Seite gestellt wird. Die detailreiche Darstellung der dabei gewünschten und behandelten Themen geben einen Überblick über Schwerpunkte, die bei der Korpusarbeit berücksichtigt werden sollten. Die genauen Analysen, die mit der Ausbildung verbunden sind, führen die Lernenden zu einer vertieften Erkenntnis von Sprache im jeweiligen sprachlichen Umfeld. Der Beitrag schließt mit den Ergebnissen einer Befragung von Lehrpersonen, aus der nicht nur Präferenzen zu erkennen sind sondern auch die nachhaltige Wirkung der Einführung in die Korpus-Literacy belegt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Evans, R. (2016). Adam Kilgariff. *Computational Linguistics*, 41(4), 719–721.
Zugriff über http://dx.doi.org/10.1162/COLI_a_00234
- Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Geyken, A., Didakowski, D. & Siebert, A. (2009). Generation of word profiles for large German corpora. In Kawaguchi, Y., Minegishi, M. & Durand, J. (eds.), *Corpus Analysis and Variation in Linguistics* (Studies in Linguistics 1, S. 141–157). Amsterdam: Benjamins.
- Kilgariff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J. & Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography*, 1, 7–36.
- Kilgariff, A. & Tugwell, D. (2002). Sketching words. In M.-H. Corréard (Ed.), *Lexicography and Natural Language Processing. A Festschrift in Honour of B.T.S. Atkins* (S. 125–137). Stuttgart: Euralex.

- Lüdeling, A. & Walter, M. (2010). Korpuslinguistik. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 315–322). Berlin: de Gruyter.
- Pace-Sigge, M. (2013). The concept of Lexical Priming in the context of language use. *ICAME Journal*, 37, 149–174.
- Sinclair, J. M. (1998). The Lexical Item. In E. Weigand (Ed.), *Contrastive Lexical Semantics*. Amsterdam: Benjamins.
- Zanin, R (2011). Korpusinstrumente im Umkreis des Lernens. In A. Abel & R. Zanin (Hrsg.), (2011). *Korpora in Lehre und Forschung*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press.

Digitale Sprachressourcen im Deutschunterricht: Korpus-basierte Recherche und Analyse in der „Wörterbuchwerkstatt“

Thomas Bartz – Technische Universität Dortmund

Abstract

In diesem Beitrag wird der Ansatz einer *Wörterbuchwerkstatt* vorgestellt, bei der Fähigkeiten der eigenständigen Sprachreflexion und -analyse sowie der kundigen und kritischen Nutzung digitaler Sprachressourcen dadurch gefördert werden, dass Lernende wie professionelle Lexikographen ausgewählte Wörter anhand von Korpusbelegen und Sekundärquellen eigenständig untersuchen und beschreiben. Dabei verwenden sie die Ressourcen und Werkzeuge des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache (DWDS).

1. Einleitung

1.1 Sprache im Gebrauch und Sprache in Wörterbüchern, digitalen Korpora, lexikalischen Systemen

Am 4. Juli 2013 erschien die 26. Auflage des Duden-Rechtschreibwörterbuchs. Die Aufmerksamkeit der Presse für diese Neuerscheinung war hoch, die Berichterstattung redet allerdings dem aktuell weit verbreiteten Sprachpessimismus das Wort und offenbart eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die Funktionen eines Rechtschreibwörterbuchs. Ein Kommentator der *Zeit* befürchtet beispielsweise den sprachlichen Verfall, weil Wörter wie *Vollpfosten*, *Flashmob*, *dissen* oder *Shitstorm* mit Aufnahme in den neuen Duden nun „korrektes Deutsch“ würden. Auf *Spiegel Online* (2013) liest man: „Wer häufiger die Bezeichnung ‚Vollpfosten‘ über sich ergehen lassen muss, kann jetzt we-

nigstens nachschlagen, wofür ihn seine Mitmenschen halten“. Dabei ermöglicht der Duden, Band 1, als Rechtschreibwörterbuch zunächst einmal die Ermittlung normkonformer Schreibungen – nun auch für eine Reihe von Wörtern, die in bestimmten Verwendungskontexten aktuell Konjunktur haben. Die Fähigkeit, zu erkennen, welche sprachlichen Mittel in welchen Verwendungskontexten angemessen bzw. erfolgversprechend sind, kann freilich durch geeignete Lernanregungen gefördert werden. Die Reflexion und flexible sowie angemessene Beherrschung der Sprache in verschiedenen gesellschaftlichen und lebensweltlichen Domänen und unterschiedlicher Funktion gehört zu den im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen genannten übergeordneten Sprachkenntnissen (Europarat, 2007, S. 34 ff.) sowie zu den zentralen Bildungszielen in den nationalen Bildungsstandards für die Bundesrepublik Deutschland (z. B. Kultusministerkonferenz BRD, 2003, S. 8 ff.). Wörterbücher können eine Orientierung bieten, doch deren erfolgreiche Nutzung will gelernt sein: Für welche Zwecke ist ein bestimmtes Wörterbuch geeignet? Welche Informationen sind ihm zu entnehmen, welche Wörter werden beschrieben? Wie ist seine Qualität? Die kundige und kritische Nutzung von Nachschlagewerken ist ebenfalls Bildungsziel laut BRD-Bildungsstandards (z. B. Kultusministerkonferenz BRD, 2003, S. 15).

Über traditionelle Printwörterbücher und ihre digitalen Pendants hinausgehend eröffnen digitale Korpora und lexikalische Systeme wie z. B. das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS; Klein & Geyken, 2010) auch einen Zugang zu Textsammlungen und statistischen Analysen, die auch Lexikographen für ihre Arbeit nutzen. Über eine einheitliche Online-Benutzerschnittstelle sind verschiedene Wörterbücher, Korpora und statistische Analysewerkzeuge zugleich abfragbar. Durch Korpusabfragen zu nahezu beliebigen Wörtern können Listen mit Belegen für authentische Verwendungen im Kontext von einigen Sätzen erzeugt werden. Metadaten geben einen Aufschluss über Verwendungsbereich (Textsorte) und -zeit (Erscheinungsjahr). Dadurch ergeben sich neuartige, vielversprechende Möglichkeiten für das eigenständige Erkunden von Sprache, Sprachgebrauch und Sprachentwicklung. Einige dieser Möglichkeiten sind in Beißwenger und Storrer (2011) sowie Bartz und Radtke (2014) exemplarisch illustriert.

1.2 Korpusnutzung im Kontext von Lehre und Lernen

Interessante Ansätze für die Nutzung digitaler Korpora im Kontext von Lehre und Lernen existieren schon seit einigen Jahren. Einen guten Überblick geben z. B. Lüdeling und Walter (2010). Insbesondere für den Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache wird die Nutzung von Korpora bei der Korrektur oder der Erstellung von Unterrichtsmaterialien sowie für das datengeleitete Lernen von Kollokationen und Konstruktionen vorgeschlagen (z. B. Abel & Zanin, 2011; Mukherjee, 2002). Ein zweites wichtiges Anwendungsfeld sind sogenannte „Lernerkorpora“ mit Texten von Sprachenlernern, die vergleichende Untersuchungen zu Spracherwerb, Transfer-Effekten etc. ermöglichen (z. B. Ellis & Barkhuizen, 2005; Granger, 2009).¹ Das in diesem Beitrag skizzierte Konzept folgt einem dritten, z. B. in Beißwenger und Storrer (2011) vorgestellten Ansatz der Nutzung digitaler Sprachressourcen im muttersprachlichen Deutschunterricht und in der Lehrerbildung, bei dem digitale Korpora und Korpuswerkzeuge einerseits für das eigenständige entdeckende Lernen an authentischem Sprachmaterial genutzt werden, andererseits aber auch selbst den (Lern)Gegenstand bilden, in dessen kritische und reflektierte Nutzung eingeführt werden soll. Denn diese erfordert neue Kenntnisse und v. a. Urteilsfähigkeiten in Bezug auf Qualität, Adäquatheit und Relevanz der genutzten Werkzeuge, Suchabfragen und erzielten Ergebnisse. Mukherjee (2002, S. 179 f.) spricht in diesem Zusammenhang auch von der Notwendigkeit einer „corpus literacy“.

1.3 Korpus-basierte Recherche und Analyse in der Wörterbuchwerkstatt

Dem in diesem Beitrag vorgestellten Konzept der Wörterbuchwerkstatt liegt die Idee zugrunde, Fähigkeiten der eigenständigen Sprachreflexion und –analyse sowie der kundigen und kritischen Nutzung digitaler Sprachressourcen (Korpora, statistische Analysewerkzeuge und Wörterbücher) dadurch zu

1 Mit Aufbau und Analyse von Lernerkorpora befasst sich aktuell auch das von der DFG geförderte Forschungsnetzwerk *Kobalt-DaF* (vgl. Zinsmeister, Reznicek, Brede, Rosén & Skiba, 2012).

fördern, dass Lernende wie professionelle Lexikographen² ausgewählte Wörter anhand von Korpusbelegen und Sekundärquellen (andere Wörterbücher) eigenständig untersuchen und beschreiben. Dabei verwenden sie die Ressourcen und Werkzeuge des DWDS (vgl. 1.1) und erstellen in einem „Werkstatt-Wiki“³ kooperativ eigene Artikel. Die Bezeichnung „Werkstatt“ ist bewusst auf bereits vorhandene Konzepte des Werkstattunterrichts (z. B. die Grammatikwerkstatt von Menzel, 2010) bezogen, bei denen das entdeckende, induktiv vom sprachlichen Material ausgehende Lernen im Vordergrund steht. Beim Zusammenstellen der lexikographischen Beschreibungen setzen sich die Lernenden intensiv mit dem Aufbau von Wörterbuchartikeln auseinander und antizipieren die Funktionen der einzelnen Komponenten (wörterbuchdidaktische Lernziele). Bei der Recherche im DWDS können sie vielfältige Erkenntnisse über die zu beschreibenden Wortschatzeinheiten gewinnen – über die Strukturiertheit des Wortschatzes (Ober- und Unterbegriffe, Synonyme etc.), über Wortbildungsmechanismen (z. B. Komposition) und insbesondere über Varianz und Entwicklung der Wortschatzeinheiten in verschiedenen Gebrauchskontexten und über die Zeit (Sprachwissen, Sprachbewusstheit). Drittens wird ihnen ein Zugang zu einem reflektierten und kritischen Umgang mit digitalen Sprachressourcen im Internet eröffnet (methoden-/mediendidaktische Ziele). Im Folgenden wird das Konzept in einem Zuschnitt skizziert, der Lehrenden eine flexible Anpassung an die eigene Unterrichtspraxis erlauben soll.

2 Den Herstellungsprozess von Wörterbüchern illustrieren Engelberg und Lemnitzer (2009, S. 223 ff.).

3 Eine Einführung in die Wiki-Technologie und Erfahrungsberichte zum Einsatz von Wikis geben z. B. Beißwenger & Storrer (2010). Eine Übersicht über kostenlos nutzbare Wikis findet sich auf den Seiten der Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e. V. (ZUM, http://wikis.zum.de/zum/Wikis_in_der_Schule).

2. Die Wörterbuchwerkstatt im Grundriss

2.1 Einbettung in eine mögliche Unterrichtsreihe zu Wörterbüchern

Der Arbeit in der Wörterbuchwerkstatt sollte eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Nutzungsszenarien für Wörterbücher und mit verschiedenen Wörterbuchtypen vorausgehen. Neben den Printwörterbüchern und digitalisierten Ressourcen auf Datenträgern oder im Internet existieren heute auch Internetwörterbücher, bei denen die Inhalte von den Nutzern selbst erstellt werden, oder solche, bei denen Nutzer durch die Möglichkeit der Bewertung, Ergänzung oder Korrektur beteiligt sind (Storrer, 2010, S. 156). Eine solche v. a. durch die Nähe zur populären Online-Enzyklopädie Wikipedia bekannte Ressource ist das Wiktionary (Meyer & Gurevych, 2012). Es basiert auf der Wiki-Technologie (vgl. Fußnote 3) und stellt so eine geeignete Infrastruktur für die kooperative lexikographische Arbeit bereit: Zu jeder Artikelseite im Wörterbuch existiert auch eine Diskussionsseite, auf der sich Autoren über strittige Fragen zu Komponenten des Wörterbuchartikels austauschen können; eine „Versionengeschichte“ erlaubt das Einsehen sämtlicher Bearbeitungsschritte, den Vergleich verschiedener Artikelversionen oder auch das einfache Wiederherstellen älterer Versionen. Diskussionsseiten und Versionengeschichte sind öffentlich einsehbar. Im Unterricht sind sie ein ideales Anschauungsmaterial für lexikographische Prozesse: Lernende können die Infrastruktur nutzen, um selbstständig zu erkunden, was auf den Diskussionsseiten besprochen bzw. kritisiert wird und welche Änderungen dies auf den Artikelseiten nach sich zieht. An Diskussionsbeiträgen wie in Abbildung 1 können die Lernenden beispielsweise den Stellenwert von Sekundärquellen-Belegen für die Beurteilung von lexikographischen Angaben erkennen. Einen motivierenden Anstoß für eigene lexikographische Recherchen bietet die „Wunschliste“ des Wiktionary (<http://de.wiktionary.org/wiki/Wiktionary:Wunschliste>). In dieser Liste werden gewünschte und bislang noch nicht vorhandene Wiktionary-Einträge gesammelt, die für Nutzer aus verschiedenen Gründen wichtig sind.

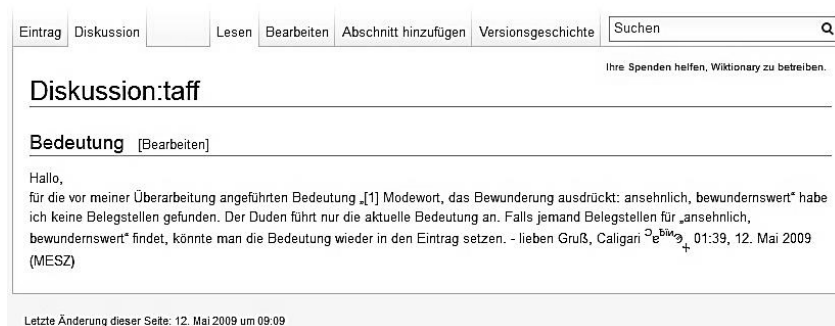


Abb.1 – Diskussionsseite zum Wörterbucheintrag „taff“ im deutschsprachigen Wiktionary (Zugriff am 1.3.2014 über <http://de.wiktionary.org/wiki/Diskussion:taff>)

2.2 Kooperatives Erstellen und Überarbeiten eigener Artikel im Werkstatt-Wiki

Die Beschäftigung mit Wörterbuch-Nutzungsszenarien, Wörterbuchtypen sowie dem Mitmach-Wörterbuch Wiktionary als Vorbild mündet in die kooperative Bearbeitung eigener Artikel zu ausgewählten Wörtern in der Wörterbuchwerkstatt. Dazu sollte ein eigenes Wiki genutzt werden. Dieses lässt sich beispielsweise ergänzend zum Internetangebot der Schule selbst einrichten; alternativ besteht auch die Möglichkeit, auf einen der häufig kostenlosen Wiki-Anbieter im Internet zurückzugreifen (zu Wiki-Technologie und Wiki-Anbietern vgl. Fußnote 3). Es empfiehlt sich die Verwendung der freien Software *MediaWiki* (Koren, 2012), die ursprünglich für die Wikipedia entwickelt wurde und auch für das Wiktionary genutzt wird. Auf diese Weise lässt sich den Schülerinnen und Schülern ohne größere Anpassungen eine Wiki-Umgebung bereitstellen, die im Erscheinungsbild und in der Nutzungsweise mit diesen Vorbildern identisch ist. Gegenüber einem Vorgehen, bei dem Lernende Wörterbuchartikel mit Papier und Stift erstellen, ergeben sich durch die Nutzung eines Wikis einige Vorteile – insbesondere für das kooperative Arbeiten: Verschiedene Personen können gleichzeitig an unterschiedlichen Komponenten des Artikels arbeiten, ohne dabei den entstehenden Artikel als ganzen aus den Augen zu verlieren. Auch lassen sich leicht Feedback- und Überarbeitungsphasen organisieren, in denen die Lernenden die Artikel ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler begutachten, ggf. Korrekturen vornehmen

und dies auf den Diskussionsseiten zu den Artikeln dokumentieren. Die Autoren der begutachteten Artikel haben in einem dritten Schritt die Möglichkeit, die vorgeschlagenen Korrekturen anzunehmen oder über die Versionsgeschichte Überarbeitungen wieder rückgängig zu machen und dies ihrerseits auf den Diskussionsseiten zu begründen.

2.3 Nutzung von Korpora, statistischen Analysewerkzeugen und Wörterbüchern

Die lexikographischen Beschreibungen erarbeiten die Schülerinnen und Schüler nach einer Einarbeitungsphase selbstständig mithilfe der Korpora, der statistischen Analysewerkzeuge und der Wörterbücher des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache (DWDS, vgl. 1.1). Welche Ressourcen des DWDS sinnvollerweise verwendet werden sollten, hängt von der Art der zu erstellenden Wörterbuchartikel ab. Zu einzelnen Komponenten eines Wörterbuchartikels sind jeweils bestimmte Ressourcen des DWDS besonders geeignet. Je nach konkreter Ausrichtung und Einbettung der Unterrichtseinheit ist natürlich auch eine andere Auswahl und die Hinzunahme weiterer bzw. anderer Sprachressourcen neben dem DWDS denkbar.

Angaben zur Wortbedeutung können dem DWDS-Wörterbuch als sekundärer Quelle entnommen werden. In den meisten Fällen lohnt es sich aber, auch einen Blick in die Primärquellen zu werfen, z. B. in das DWDS-Kernkorpus des 20. Jahrhunderts, in das Deutsche Textarchiv (Belege aus dem Zeitraum 1600–1900) oder auch in das ZEIT-Korpus (auch Belege aus jüngerer Zeit und in größerer Anzahl, allerdings nicht nach Textsortenbereichen und Erscheinungszeiträumen ausgewogen). Häufig ermöglichen die Korpusbelege noch feinere Bedeutungsbestimmungen oder es finden sich Belege für Bedeutungen, die noch nicht in ein Wörterbuch Eingang gefunden haben, wie z. B. die Bedeutung *Fisch* (Heringsart) für das Beispielwort *Finte*. Die Herkunft eines Wortes lässt sich mit dem Etymologischen Wörterbuch ermitteln. Synonyme sowie ggf. Ober- und Unterbegriffe können der in das DWDS eingebundenen externen Ressource OpenThesaurus entnommen werden. Für veranschaulichende Verwendungsbeispiele zum beschriebenen Wort kann auf das Werkzeug „Typische Beispiele aus Korpora“ zurückgegriffen werden, das nach

bestimmten Kriterien automatisch ausgewählte Korpusbelege liefert. Zusätzlich verspricht eine eigene Suche nach Belegen in den verschiedenen Korpora des DWDS schöne Ergebnisse. Charakteristische Wortkombinationen lassen sich mit dem DWDS-Wortprofil ermitteln. Das automatische Werkzeug zeigt überzufällig häufige Wortvorkommen in Kombination mit einem gesuchten Wort an. Es ermöglicht auch die gezielte Suche nach Kombinationen eines bestimmten Typs wie z. B. Attribute („taktische Finte“), Koordination („Finten und Finessen“) oder Kombinationen mit *Finte* als Akkusativ-/Dativobjekt („eine Finte durchschauen“) bzw. in einer Präpositionalgruppe („auf eine Finte hereinfallen“). Abgeleitete Begriffe sollten über spezielle Suchabfragen aus den Korpora des DWDS ermittelt werden. Die Abfrage „Suchwort*&&!Suchwort“ (für *Finte* also „Finte*&&!Finte“, der Bestandteil „*&&!Finte“ schließt Formen von *Finte* außerhalb von Zusammensetzungen aus) ergibt Belege für Zusammensetzungen mit Suchwort plus rechte Kompositionsglieder (z. B. „Fintentheater“, „Fintenreichtum“). Bei der Suche nach linken Kompositionsgliedern (z. B. „Doppelfinte“, „Theaterfinte“, „Zauberfinte“) empfiehlt sich die Kleinschreibung des Suchworts (für *Finte* also „*finte“). Ableitungen in andere Wortarten kann man mit Suchanfragen nach dem Wortstamm ermitteln (die Suche nach „fint*“ ergibt z. B. „fintenreich“, „fintiere“ etc.). Je nach Suchwort erhält man durch eine solche Abfrage allerdings auch eine Menge von Belegen, die vor dem Hintergrund des eigentlichen Recherchevorhabens irrelevant sind (z. B. „finta“, u. a. im Titel zu Mozarts Oper *La finta giardiniera*). In solchen Fällen empfiehlt sich die Eingrenzung der Suche mithilfe des Operators „*&&!“ (z. B. „fint*&&!finta“).

3. Nachlese: Ergebnisse aus Korpusrecherchen verstehen und sinnvoll nutzen

Wie die Beschreibung der Korpus-basierten Ermittlung von Ableitungen im letzten Abschnitt (2.3) zeigt, sollten Suchtrefferlisten mit Korpusbelegen stets daraufhin überprüft werden, ob die ausgegebenen Belege auch zum Recherchevorhaben passen. In vielen Fällen fördert eine Suche mehr auf die Suchanfrage zutreffende Wortformen zu Tage, als beim Formulieren der Anfrage

beabsichtigt war. Die Sprache hält eine Reihe von Wortformen bereit, die unterschiedliche Bedeutungen tragen können (Homonyme oder Polyseme). *Ampel, Leiter, Bank, Ball, Tau* gehören dazu, ebenso der Wortstamm *fint* oder Überschneidungen in Flexionsparadigmen wie bei *raten* und *geraten*. Weil die meisten großen Korpora keine Angaben zu Wortbedeutungen enthalten, ist eine direkte Suche nach Bedeutungen nicht möglich. In einigen Fällen lassen sich zwar andere sprachliche Merkmale nutzen, um irrelevante Wortformen auszuschließen (z. B. die Wortartenzugehörigkeit; Dokumentation möglicher Suchanfragen für das DWDS: <http://www.dwds.de/hilfe/suche/>), die Gesamtheit an homonymen oder polysemen Formen zu einem gesuchten Wort ist jedoch beim Formulieren einer Suchanfrage kaum abzusehen. Bevor die Ergebnisse einer Korpusrecherche weiter verwendet werden, empfiehlt sich deshalb in jedem Fall die sorgfältige Durchsicht und ggf. Bereinigung der Suchtrefferlisten.

Für diese Nachlese ist je nach Anzahl der gefundenen Belege u. U. ein hoher Aufwand in Kauf zu nehmen, wenn für ein konkretes Recherchevorhaben die Arbeit mit Stichproben nicht sinnvoll ist. Die Suche nach *Leiter* im DWDS ergibt beispielsweise fast 7000 Belege. Durch aktuelle Forschungsaktivitäten in der Sprachtechnologie und Informatik stehen aber mittelfristig Lösungen in Aussicht, die das Arbeiten mit großen Korpora weiter vereinfachen. Ein BMBF-gefördertes Verbundprojekt mit Partnern aus Sprachtechnologie, Informatik und germanistischer Linguistik erprobt beispielsweise Möglichkeiten der (Teil-)Automatisierung der manuellen Nachlese (KobRA-Projektverbund, 2014). Inzwischen liegen erste Ergebnisse für Verfahren zur teilautomatischen Klassifizierung von Belegen nach bestimmten vorgegebenen Merkmalen sowie Verfahren zur automatischen Partitionierung von Suchtrefferlisten nach verschiedenen Bedeutungen vor.

4. Fazit

In verschiedenen gesellschaftlichen und lebensweltlichen Verwendungskontexten gelten unterschiedliche sprachliche Mittel als angemessen. Wörterbücher liefern Informationen zu Wortschatzeinheiten und können dadurch eine Orientierung bieten. Doch deren erfolgreiche Nutzung will gelernt sein. In diesem Beitrag wurde der Ansatz einer Wörterbuchwerkstatt vorgestellt, bei der Fähigkeiten der eigenständigen Sprachreflexion und -analyse sowie der kundigen und kritischen Nutzung digitaler Sprachressourcen dadurch gefördert werden sollen, dass Lernende wie professionelle Lexikographen ausgewählte Wörter anhand von Korpusbelegen und Sekundärquellen eigenständig untersuchen und beschreiben. Dabei verwenden sie die Ressourcen und Werkzeuge des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache (DWDS). Digitale lexikalische Systeme wie das DWDS, die über das Internet kostenlos und immer komfortabler nutzbar sind, bieten hervorragende Möglichkeiten, authentische Sprache aus verschiedenen Verwendungsbereichen und –zeiträumen eigenständig zu erkunden und zu untersuchen.

Literaturverzeichnis

- Abel, A. & Zanin, R. (Hrsg.). (2011). *Korpora in Lehre und Forschung*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Bartz, T. & Radtke, N. (2014). Digitale Korpora im Deutschunterricht. Didaktisches Potenzial. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 42(1), 130–143.
- Beißwenger, M. & Storrer, A. (2010). Kollaborative Hypertextproduktion mit Wiki-Technologie. Beispiele und Erfahrungen im Bereich Schule und Hochschule. In E.-M. Jakobs, K. Lehnen & K. Schindler (Hrsg.), *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf* (S. 13–36). Frankfurt a. M.: Lang.
- Beißwenger, M. & Storrer, A. (2011). Digitale Sprachressourcen in Lehramtsstudiengängen. Kompetenzen – Erfahrungen – Desiderate. *Journal for Language Technology and Computational Linguistics*, 26(1), 119–139.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. P. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Engelberg, S. & Lemnitzer, L. (2009). *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenburg.

- Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit (2007). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Granger, S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching. In K. Aijmer (Hrsg.), *Corpora and Language Teaching* (S. 13–33). Amsterdam: Benjamins.
- Klein, W. & Geyken, A. (2010). Das Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS). *Lexikographica*, 29, 79–93.
- KobRA-Projektverbund (2014). *Korpus-basierte Recherche und Analyse mit Hilfe von Data-Mining*. Zugriff am 01.03.2014 über <http://www.kobra.tu-dortmund.de>
- Koren, Y. (2012). *Working with MediaWiki*. New York: WikiWorks Press.
- Kultusministerkonferenz BRD, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003). *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Jahrgangsstufe 10. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003*. Zugriff am 01.03.2014 über http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mittleren-SA.pdf
- Lüdeling, A. & Walter, M. (2010). Korpuslinguistik. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 315–322). Berlin: de Gruyter.
- Menzel, W. (2010). *Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Meyer, C. M. & Gurevych, I. (2012). Wiktionary: a new rival for expert-built lexicons? Exploring the possibilities of collaborative lexicography. In S. Granger & M. Paquot (Hrsg.), *Electronic Lexicography* (S. 259–291). Oxford: Oxford University Press.
- Mukherjee, J. (2002). *Korpuslinguistik und Englischunterricht. Eine Einführung* (Sprache im Kontext, Bd. 14). Frankfurt a. M.: Lang.
- Spiegel online (o. A.). (2013). *Neuer Duden: „Vollpfosten darf rein, „Stickhusten“ fliegt*. Zugriff über <http://www.spiegel.de/kultur/literatur/vollpfosten-und-shitstorm-kommen-in-den-duden-a-908704.html>

- Storrer, A. (2010). Deutsche Internet-Wörterbücher: Ein Überblick. *Lexicographica*, 27, 155–164.
- Zinsmeister, H., Reznicek, M., Brede, J. R., Rosén, C., & Skiba, D. (2012). Das Wissenschaftliche Netzwerk „Kobalt-DaF“. Korpusbasierte Analyse von Lernertexten für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 40(3), 457–458.

Leseverstehen 2.0 – Recherchen in Online-Textkorpora

Beate Makowiec – Universität Turin, Italien

Abstract

Recherchen in Online-Korpora stellen eine „Bereicherung des didaktischen Instrumentariums“ (Beißwenger & Storrer, 2011, S. 4) dar und sprechen eine Generation an, deren Lesesozialisation ab einem gewissen Alter vermehrt über Computer, Smartphone, Tablet etc. verläuft. Aus Studien in der Leseforschung weiß man, dass Lesekompetenz (auch in der Muttersprache) höchst individuell ist und letztendlich nur durch viel Übung trainiert werden kann. Im Folgenden geht es um das Recherchieren in der Textdatenbank COSMAS des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim und dessen Verwendungspotential im Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Hinblick auf eine Verbesserung der Lesekompetenz bei nicht sehr fortgeschrittenen Deutschlernern.¹ Auf den einführenden Vergleich zwischen dem Lesen in der Muttersprache und dem Lesen in der Fremdsprache folgen didaktische Überlegungen zur Recherche in Online-Korpora, bevor das „Recherchewerkzeug“ und die Arbeit damit vorgestellt werden.

1 Recherchemöglichkeiten im hier vorgeschlagenen didaktischen Rahmen bieten auch das Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache (www.dwds.de) und das Wortschatz-Portal der Universität Leipzig (<http://wortschatz.uni-leipzig.de>). Die COSMAS-Datenbank des Instituts für Deutsche Sprache ermöglicht darüber hinaus sprachwissenschaftlich ausgerichtete Recherchen, die anhand der Fülle des Textmaterials zu aussagekräftigen Ergebnissen führen. Folgende Recherchen wurden von mir durchgeführt: 1. *zu*-Infinitiv: Gegenüberstellung einer Recherche in COSMAS (Wikipedia-Texte von 2005) mit einer Recherche im Originaltext der Bibel von Martin Luther von 1545 (auf CD-ROM) (Veröffentlichung in Vorbereitung), 2. Seminararbeit: *Positionenvarianten des Finitums im verbalen Schlussfeld*, zur Tendenz der Endstellung des finiten Verbs im Nebensatz im Gegenwartsdeutschen.

1. Lesen in der Fremdsprache

Lesen in der Muttersprache verläuft weitgehend automatisiert, d. h. der Lesende ist sich nicht bewusst, dass er beim Überfliegen der Zeilen Wissen aus dem Langzeitgedächtnis hinzuzieht² und dem Text abschließend einen zufriedenstellenden Sinn zuordnet. Untersuchungen haben gezeigt, dass die Schnelligkeit und Effizienz des Textverstehens damit zusammenhängt, ob während des Leseprozesses zu jedem Zeitpunkt ein sinnvoller Bezug zum Geschriebenen hergestellt werden kann, d. h. ob jederzeit lokale und globale Kohärenz besteht und ob diese sinnerzeugend interagieren und die textinhärente „Sinnkontinuität“ (de Beaugrande & Dressler, 1981, S. 88) aufgebaut wird. Die lokale Kohärenz bezieht sich auf die Satzebene (Sätze und ihre Verbindungen) und damit auf die dem Gesamthema untergeordneten Inhalte, die von Abschnitt zu Abschnitt erschlossen werden. Den Text im Ganzen hat die globale Kohärenz im Blick, das übergeordnete Thema, dessen Einordnung in das Weltwissen und den Bezug zu einer Textsorte³.

Leser eines fremdsprachigen Textes beklagen das Fehlen eben dieser „Sinnkontinuität“, denn das Arbeitsgedächtnis ist durch die höhere Aufmerksamkeit gefordert, was zu Lasten der Aufrechterhaltung der globalen Kohärenz führt und das Gefühl verleiht, den Überblick zu verlieren⁴ (Ehlers, 1998; Lutjeharms, 2004; Lutjeharms & Schmidt, 2010; Meiereles, 2006). Zu beobachten ist dies vor allem bei nicht sehr fortgeschrittenen Fremdsprachenlernern, denen die Arbeit mit längeren Texten anfangs mühsam erscheinen mag, vor allem dann, wenn ein Vergleich zum Lesen in der Muttersprache im Raum

2 Ein Autor verfasst einen Text ja unter Berücksichtigung der Tatsache, dass beim Lesen mitgedacht wird. (Vgl. dazu Umberto Eco's Ausführungen in: *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. (Eco, 1987, S. 61 ff.).

3 Die Zuordnung zu einer Textsorte unterstützt das Textverstehen auf nicht unerhebliche Weise (Blühdorn & Foschi Albert, 2012, S. 15). Erforscht wurde dies vor allem in der Arbeitsgruppe Textsorten um die Genfer Sprachwissenschaftlerin Kirstin Adamzik, siehe unter <http://www.unige.ch/lettres/alman>, wo eine über 4000 Textsorten aufführende Liste abgerufen werden kann.

4 „Distanzbeziehungen sind weitaus schwieriger zu überschauen als die einfachste Form der semantischen Entwicklung und Verbindungen, die in der Beziehung benachbarter Sätze liegt“ (Dressler, 1972, S. 66)

steht. Eine Bewusstmachung der Unterschiede kann daher der Motivation in Bezug auf Textlektüre nur zuträglich sein.

2. Didaktische Überlegungen

Elementare und traditionelle Verfahren in der Textarbeit, wie „das Unterstreichen mit einer oder mehreren Farben, Herausschreiben und Umordnen von Ausdrücken und Sätzen und das Anfertigen von Tabellen oder Schaubildern“ (Blühndorn & Foschi Albert, 2012, S. 9) haben sich bewährt und sind gleichzeitig „unverzichtbare Bestandteile einer Lektüre, die nicht an Details bastelt, sondern das Verstehen von Texten im Ganzen zum Ziel hat“ (ebd.). Lerner einer Fremdsprache sind sich von Anfang an bewusst, dass sie dem Ziel, einen Text im Ganzen zu erfassen, nur schrittweise und durch didaktisch aufgearbeitete Beschäftigung mit dem Geschriebenen näherkommen. Der hier präsentierte Vorschlag zur Unterrichtsgestaltung geht von Grundkenntnissen des Deutschen aus (Niveaustufe A1–A2) und beinhaltet Wortschatzarbeit und Leseübungen in einem übersichtlichen und authentischen Kontext als Vorstufen zur Lektüre von längeren Texten. Die Auswertung der recherchierten Belege erfordert zwar Konzentration und Einsatz, bleibt jedoch in einem erträglichen Rahmen, da vor der Recherche die Anzahl der Treffer als auch der Umfang der Textstellen eingestellt werden können und die Analyse jederzeit unterbrochen und diskutiert werden kann. Zudem sind die Lerner in einem von ihnen gewählten Maß unabhängig und erhalten Gestaltungsfreiheit in ihrem Vorgehen und Präsentieren der Ergebnisse. Es folgen nun einige einführende Erläuterungen, bevor das Verwendungspotential der COSMAS-Datenbank aufgezeigt wird.

3. Recherche in der Textdatenbank COSMAS

3.1 Zur Textdatenbank COSMAS und zum Rechercheablauf

COSMAS II, d. h. das *Corpus Search, Management and Analysis System*, ist ein Korpusrecherche- und Korpusanalysesystem des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim (IDS), mit dem in 113 verschiedenen Korpora recherchiert werden kann. Aktuell hat man dort auf ca. 8,9 Mrd. laufende Wortformen (das entspricht etwa 22,2 Mio. Buchseiten) Zugriff⁵. Über die Homepage des IDS (www.ids-mannheim.de) und Online-Anwendungen (COSMAS II) kommt man auf die Startseite der Web-Version, von wo aus nach erfolgter Anmeldung und Klick auf „Recherche“ begonnen wird. Das daraufhin erscheinende Wasserfallmodell zeigt die Arbeitsabläufe einer COSMAS II-Sitzung⁶:



5 Stand Februar 2014. Die COSMAS-Archive umfassen Zeitungen, Sach-, Fach- sowie schöngeistige Literatur aus Deutschland, Österreich und der Schweiz von 1772 bis heute, so dass viele verschiedene Recherchemöglichkeiten bestehen.

6 Die vollständige URL ist: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>. Für Einsteiger steht eine sog. „Quicktour“ zur Verfügung, deren Beschreibung und Vorgehensweise hier im Großen und Ganzen gefolgt wird: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/web-app/hilfe/allgemein/ablaufe.html>. Das Modell (nur bei Anmeldung auffindbar) findet man unter: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/menu.investigation.do>.

Nach dem Öffnen eines Archivs und der Auswahl eines Korpus⁷ gibt man eine Suchanfrage ein⁸. Es folgt eine temporäre Wortformliste⁹, in der unerwünschte Wortformen ausgeschlossen werden können, indem man die Wortformliste öffnet, bearbeitet und wieder schließt. Mit einem Klick auf die Schaltfläche „Ergebnisse“ wird der eigentliche Suchvorgang gestartet, der mit der Anzeige einer Tabelle mit Trefferzahl und Quelle endet. Mit folgenden Optionen können die Ergebnisse dargestellt werden:



Gesamt-KWIC



Gesamt-Volltext



Export



Kookkurrenzanalyse

Die KWIC-Ansicht (*Key Word In Context*) stellt die jeweiligen Treffer zeilenweise dar, d. h. in einem auf eine Zeile begrenzten Ausschnitt, während die Volltext-Ansicht einen größeren Kontext von bis zu drei Abschnitten vor und/oder nach dem gesuchten Ausdruck umfassen kann (siehe Beispiel in 3.2.2).¹⁰ Es kann eine sogenannte Kookkurrenzanalyse angefordert werden, in

7 Unter einem Archiv ist eine Sammlung verschiedener Korpora zu verstehen, unter einem Korpus eine Zusammenstellung verschiedener Texte oder Textsorten nach bestimmten Kriterien, bspw. Zeitungstexte, Belletristik, Sachbücher, historische Aspekte etc. Unter <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/projekt/referenz/> findet sich ein Überblick über die verfügbaren Archive und Korpora.

8 Beispiele von Suchanfragen können direkt unterhalb des Eingabefensters angewählt und übernommen werden. Von dieser Seite erreicht man durch einen Klick auf die entsprechenden Verweise wie „Hilfe zu den Suchanfragebeispielen“ und „Suchanfragesyntax“ ausführliche Erläuterungen und weitere Beispiele zur Formulierung einer Suchanfrage. Suchanfragen können in einer laufenden Sitzung kumuliert werden. Die zugehörigen, unten auf dem Bildschirm erscheinenden Suchanfragestatistiken liefern Angaben über die Häufigkeiten der erzielten Treffer.

9 Gibt man z. B. nur ein Wort ein, gibt es keine Wortformliste. „Einer korrekt formulierten Suchanfrage, die mehrere Arten von Treffern zulässt (bspw. durch den Einsatz von Platzhalteroperatoren), folgt eine sogenannte *temporäre Wortformliste*, in der die ermittelten Wortformen nach Bedarf selektiert und in den anschließenden Suchvorgang integriert werden können“ (zitiert aus der Beschreibung in „Quicktour“. Zu „Platzhalteroperatoren“ siehe unter 3.2.2). Die vom System generierten Wortformlisten sind meistens sehr lang und die manuelle Bearbeitung erfordert viel Geduld und ist bei sprachwissenschaftlichen Untersuchungen von Bedeutung. Im Fremdsprachenunterricht sollte darauf verzichtet werden.

10 „Die zugehörigen Quelleninformationen werden eingeblendet, die als Zitierform der Belege für wissenschaftliche Arbeiten benutzt werden können“ (ebd.).

der für die erzielten Treffer Auskunft über die statistische Wahrscheinlichkeit von gemeinsam auftretenden Wörtern und deren syntagmatischen Mustern gegeben wird, woraus sich Rückschlüsse für usuelle Wortverbindungen und Kollokationen ziehen lassen. Abschließend können die erzielten und durch Anwahl mit einem Häkchen aktivierten Belege (dabei darf nicht vergessen werden, die Auswahl durch Klick auf „Ausw.aktiv.“ zu aktivieren!) in eine Word-Datei zur weiteren Bearbeitung exportiert werden.

3.2 Recherchieren im DaF-Unterricht

3.2.1 Tipps zum Einstieg

Ganz wichtig beim Einsatz von COSMAS II im Unterricht ist eine graduelle Heranführung, um einer Überforderung entgegenzuwirken. Die ersten Schritte sollten bei Belassen aller Voreinstellungen des Systems zusammen eingeübt werden: öffnen des Archivs (z. B. „W-der geschriebenen Sprache“) und Auswahl des Korpus (kleines Korpus z. B. „Hamburger Morgenpost 2005–2013“), vorerst Eingabe nur eines einzigen Wortes. Um den Rahmen übersichtlich zu halten, ist es ratsam, die Treffermenge auf 200, eventuell auf maximal 500, zu begrenzen.¹¹ Nacheinander sollten die Optionen der Ergebnisdarstellung und des Exports aufgerufen und durchgesprochen werden. Die Kookkurrenzanalyse kann zu einem späteren Zeitpunkt in den Unterricht eingebunden werden. Die Treffer können in Partner- und Gruppenarbeit oder im Klassenverband einzeln in der KWIC-Ansicht beurteilt werden und man kann – bei Zweifeln in Bezug auf deren Brauchbarkeit – zwischen KWIC- und Volltextansicht wechseln, so dass am Ende nur diejenigen für den Export und zur weiteren Verwendung angewählt werden, die im Sinne der Recherche und ihrer Zielvorgabe sinnvoll sind¹². Unter „Optionen“ und dann „KWIC/Volltext“ kann man im Übrigen die Volltextansicht schon im Voraus festlegen und bis zu drei

¹¹ Dazu wählt man „Optionen“ in der orangefarben unterlegten Zeile an und dann links unter „Suche“ („Begrenzung der Ergebnismenge“ im unteren Bereich) und – nicht zu vergessen – bestätigt es mit einem Klick auf „Übernehmen“.

¹² Das manuelle Bearbeiten der Listen ist auch bei linguistisch ausgerichteten Recherchen durchzuführen, denn es kann vorkommen, dass ein Beleg unbrauchbar ist. Erfahrungsgemäß waren die nicht verwendbaren Treffer relativ gering und statistisch nicht relevant, d. h. sie beeinflussten das Endergebnis nicht.

Absätze davor und danach eingeben. Dies ist dann von Nutzen, wenn der Kontext zur Schulung des Verständnisses auf der Ebene der lokalen Kohärenz satz- bzw. absatzweise erweitert werden soll.

3.2.2 Recherche zur Wortbildung im Deutschen (Komposita)

Mit dem Asterisk *, einem der sogenannten Platzhalteroperatoren¹³, lassen sich Komposita des Deutschen recherchieren, was eine spielerische und kreative Komponente aufweist, da die Lerner viel selbst ausprobieren können. Die nach der Eingabe der Suchanfrage erscheinende Wortformliste sollte dabei jedoch ignoriert werden, da deren Bearbeitung einen hohen Zeitaufwand erfordert und für nicht sehr fortgeschrittene Lerner keine Relevanz besitzt. Man klickt daher, nachdem die Wortformliste gebildet wurde, auf die Schaltfläche „Ergebnisse“ und startet den Suchvorgang, dessen Dauer von der Trefferanzahl abhängt, die man während des Suchens mitverfolgen kann. Auch bei einem kleinen Korpus geht diese meist in die Zehntausende, wovon jedoch nur die voreingestellte Anzahl seitenweise angezeigt wird.

Zur Vorbereitung werden alle zusammengesetzten Wörter aus einem Text besprochen, um sicher zu gehen, dass sich alle Lerner mehr oder weniger auf dem gleichen Stand in Bezug auf die Grundlagen der Wortbildung im Deutschen befinden, d. h. Grundkenntnisse über Komposition, Verbwortbildung und Ableitung besitzen (Blühdorn & Foschi Albert, 2012, Kap. 5; Eichinger, 2000, S. 41 ff.). Muttersprachler des Italienischen z. B. müssen verinnerlichen, dass Komposita im Deutschen immer mit dem Grundwort in der letzten bzw. rechten Position gebildet werden, d. h. (mindestens) ein Bestimmungswort + (evtl. Fugenelement s) + Grundwort, wie die Adjektive *erfolgreich*, *leistungsfähig*, die Verben *abschreiben*, *herausarbeiten* und die Substantive *Lehrbuch*, *Unterrichtsstunde*.¹⁴

13 Es gibt noch weitere zwei Platzhalteroperatoren: einen Grundformoperator und einen Ignorierungsoperator: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/web-app/hilfe/suchanfrage/eingabezeile/syntax/wortform.html>

14 Im Italienischen ist *autoscuola* und *scuola guida* (beides bedeutet *Fahrschule*) möglich. Jedoch sind die Äquivalente deutscher Substantivkomposita im Italienischen meist Substantiv + nachgestelltes Adjektiv, wie *economia politica* vs. *Volkswirtschaft* (d. h. nicht politische Wirtschaft).

Das Beispiel der Sucheingeabe von *Wirtschaft** vs. **wirtschaft* zeigt auf anschauliche Weise diese Kompositionsregel, die man sich mithilfe der Gegenüberstellung der exportierten KWIC-Zeilen gut einprägen kann:¹⁵

KWIC-Ansicht: <i>Wirtschaft*</i>	KWIC-Ansicht: <i>*wirtschaft</i>
Glauben Sie, dass die <i>Wirtschaft</i> in Hamburg gut durch ¹⁶	der Deutschen <i>Luftverkehrswirtschaft</i> rechnet
mächtiger als so viele <i>Wirtschaftsbosse</i> und Politiker?	der Energie- und <i>Wasserwirtschaft</i> . Wegen des
Währungsverfall und die <i>Wirtschaftskrise</i> . einer Umfrage der <i>Wirtschaftsprüfer</i>	günstige. Wo die freie <i>Marktwirtschaft</i> – das System
„Ernst	beim Wechsel in die <i>Privatwirtschaft</i> nicht
2010 Fluch + Segen <i>Wirtschaftswunder</i> und verbessern“, freut sich <i>Wirtschaftssenator</i>	Abstand braucht. Die <i>Männerwirtschaft</i> sieht sich
Frank Horch	Milliarden Euro in der <i>Schattenwirtschaft</i>
Hamburger Politikern, <i>Wirtschaftsbossen</i> und	umgesetzt
seinen internationalen <i>Wirtschaftskontakten</i>	Elektrohandwerk, die <i>Abfallwirtschaft</i> , die drittgrößte <i>Volkswirtschaft</i> in der
Chance schneller ins <i>Wirtschaftsleben</i>	bezahlen, dass die <i>Werbewirtschaft</i> das umgelegt würden. Die <i>Kreditwirtschaft</i>
EU-Kommission an seiner <i>Wirtschaftspolitik</i> reagiert. Er	wies den
ohne immer mehr <i>Wirtschaftswachstum</i> , einen	von Pestiziden in der <i>Landwirtschaft</i> , die als Ursache
es ging, erläuterte <i>Wirtschafts-Staatssekretär</i> Gerd	sind nichts anderes als <i>Planwirtschaft</i> “, wettete
Beschädigung der <i>Wirtschaftsbeziehungen</i> . dass	die Red.) vor der <i>Wohnungswirtschaft</i> ,
sich jetzt führende <i>Wirtschaftslobbyisten</i> aufregen,	hin, etwa mit Kursen in <i>Betriebswirtschaft</i> . mit dem Auto die <i>Gesamtwirtschaft</i> mit 9 Cent

15 Zu sehen sind hier die exportierten Zeilen, die zur übersichtlichen Darstellung verkleinert wurden.

16 Aus der ersten Zeile ist ersichtlich, dass die Suchanfrage *Wirtschaft** auch das Wort „Wirtschaft“ erhebt. Diese Treffer wurden nicht aktiviert (und daher nicht exportiert, bis auf den ersten zu Demonstrationszwecken).

Die sechs führenden <i>Wirtschaftsinstitute</i> haben ihre	das wirkt wie <i>Mangelwirtschaft</i> . Jens geraten. Die Vorwürfe: <i>Misswirtschaft</i> und
Brunsbüttel. Im Kieler <i>Wirtschaftsministerium</i> möchte	bereits zuvor kriselnde <i>Weltwirtschaft</i> taumelte, die
HSV regelmäßig seine <i>Wirtschaftlichkeit</i> nachweisen	Zaun errichtet werden. <i>Vetternwirtschaft</i> :
damals allzu große <i>Wirtschaftsnähe</i> vorgeworfen.	der deutschen <i>Binnenwirtschaft</i> sorgen.
dem <i>Wirtschaftsprüfer</i> Siegfried	
dass es auch um <i>Wirtschaftliches</i> geht.	

Die exportierte Volltextansicht des Treffers *Wirtschaftsbosse* (konfiguriert mit 2 Sätzen vorher und 2 Sätzen nachher) zeigt außerdem Quellenangabe, Datum, Seite, Ressort und Titel, die z. B. bei linguistischen Recherchen anzugeben sind:

Alle wollten ihn befragen, nur Oprah bekam den Zuschlag. Warum muss man zu dieser Frau, wenn man der Welt etwas mitzuteilen hat? Warum ist Oprah mächtiger als so viele *Wirtschaftsbosse* und Politiker? – Ihre Geschichte: Geboren als uneheliche Tochter zweier Minderjähriger, mit neun Jahren missbraucht von Verwandten, mit 15 schwanger (das Kind stirbt kurz nach der Geburt): Oprah Winfrey musste viel durchmachen, bevor sie berühmt wurde. Sie litt an Depressionen, Fresssucht, wollte sich umbringen. (HMP13/JAN.01248 Hamburger Morgenpost, 17.01.2013, S. 48, Ressort: Panorama; Bei ihr packt Lance Armstrong aus. Oprah, die mächtigste Talkerin der Welt. Die US-Milliardärin mit eigenem TV-Sender kam von ganz unten)

Zur Recherche kann die ganze Bandbreite an Prä- und Suffixen aller Wortarten des Deutschen herangezogen werden und die Lerner entdecken das Potential von COSMAS in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit. Das Präsentieren der Rechercheergebnisse im Klassenverband hat zudem insofern einen vertiefenden Lerneffekt, weil die Lerner den Wortschatz aufbereiten und visuell darstellen und die Wörter können somit im Langzeitgedächtnis gespeichert und beim Lesen abgerufen werden.

4. Schlussbemerkungen

Das Ziel des Beitrags war es, in die COSMAS II -Datenbank einzuführen und zu zeigen, wie Recherchen in Online-Korpora zu einer abwechslungsreichen und motivationsfördernden Unterrichtsgestaltung beitragen können. Der Beitrag wollte des Weiteren andeuten, welches Potential in Online-Korpora und im Besonderen in COSMAS II steckt: von der hier vorgestellten Wortschatzarbeit für Anfänger mit Grundkenntnissen zur Verbesserung der Lesekompetenz, über Recherchen von Studierenden in Abschlussarbeiten bis hin zu komplexeren Arbeiten in der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft¹⁷. Hier kommen dann auch die oben angesprochene Kookkurrenzanalyse zur Erhebung usueller Wortverbindungen und Kollokationen sowie die Recherche in den sogenannten *getaggt*en Archiven zum Einsatz. Bei letzteren handelt es sich um morphologisch annotierte Korpora, in die mithilfe eines morphosyntaktischen Assistenten die Wortklasse bzw. die Wortklasse in einer bestimmten Wortfolge eingibt. Auf diese Weise können zahlreiche Beispiele zur deutschen Sprache in ihrer ganzen Vielfalt zusammengetragen werden, die ansonsten in sehr zeitaufwändiger Lesearbeit erhoben werden müssten.

Literaturverzeichnis

- Beißwenger, M. & Storrer, A. (2011). Digitale Sprachressourcen in Lehramtsstudiengängen. Kompetenzen – Erfahrungen – Desiderate. *Journal for Language Technology and Computational Linguistics, Themenheft Language Resources and Technologies in E-Learning and Teaching*, 119–139. Zugriff am 10.02.2014 über <http://www.studiger.tu-dortmund.de>
- Blühdorn, H. & Foschi Albert, M. (2012). *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung*. Pisa: Pisa University Press.

17 Siehe z. B. die von mir durchgeführten Recherchen in Anmerkung 1 und die Angaben zu den COSMAS-Archiven in Anmerkung 5.

- IDS Institut für Deutsche Sprache (o.J.). COSMAS II-Datenbank. Zugriff über: <http://www.ids-mannheim.de> (unter Online-Anwendungen).¹⁸
- de Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Dressler, W. (1972). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München: Hanser.
- Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Praxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Eichinger, L. M. (2000). *Deutsche Wortbildung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Lutjeharms, M. (2004). Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. In E. Tschirner (Hrsg.), *Wortschatz – Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen* (S. 10–26). Tübingen: Narr.
- Lutjeharms, M. & Schmidt, C. (Hrsg.). (2010). *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Meierles, S. M. (2006). Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In H. Blühdorn, E. Breindl & U. H. Waßner (Hrsg.), *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (S. 299–314). Berlin: de Gruyter.

18 Weiterführende Literatur zu COSMAS II findet sich auch auf den Webseiten des IDS.

Entwicklung eines Recherchetools zur Erstellung von textbezogenen Vokabellisten

Olga Savina – Universität Tjumen, Russland

Abstract

In der Unterrichtspraxis sind die Lehrenden oft mit der Aufgabe konfrontiert, zu einem Text eine Vokabelliste zu erstellen, die für die Lernenden als Basis für die Arbeit mit dem Text bzw. zu einem thematischen Schwerpunkt angeboten wird. Diese Aufgabe beinhaltet meistens folgende Schritte: (1) Auswahl eines didaktisch geeigneten Textes, (2) adressatenspezifische Auswahl relevanten Wortschatzes, (3) Sammlung linguistisch relevanter Informationen, (4) Systematisierung der gesammelten Informationen. Das Ziel des Beitrags ist die Präsentation eines Recherchetools, das zurzeit an der Universität Tjumen (Russland) entwickelt wird. Dieses Tool automatisiert die Schritte (3) und (4) des oben beschriebenen Verfahrens. Hierbei nutzen wir folgende Datenbanken und Korpora: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS), Wortschatz-Portal der Universität Leipzig, Onlinewörterbuch Canoonet, Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Profile Deutsch.

Die Idee, Lehrwerke sowie Wörterbücher auf der Basis von digitalen linguistischen Datenbanken zu erstellen, ist nicht neu. Solche Vorhaben werden schon seit einigen Jahrzehnten erfolgreich umgesetzt. Für Russland sind es Projekte wie das *Lexikalische Minimum für Russisch als Fremdsprache* (Andrjuschina, Afanasjew, Bitechtina, Klobukova & Jazenko, 2009). Im vorliegenden Beitrag wird die Entwicklung eines Recherchetools präsentiert, das die Möglichkeiten von linguistischen Datenbanken nutzt, um textbezogene Vokabellisten für DaF-Lernende zu erzeugen. In der russischen Fremdsprachendidaktik versteht man unter dem sogenannten lexikalischen Minimum die Gesamtheit von lexikalischen Einheiten, die innerhalb einer gewissen Lernperiode von den Lernenden angeeignet werden müssen. Die quantitative und qualitative Zusammensetzung dieses Minimums hängt vom Sprachniveau sowie von der Intensität des

Fremdsprachenunterrichts ab (Schtschukin, 2008, S. 134). Wie die im Rahmen des Projektes durchgeführte Recherche zeigt, wurde der Begriff eines textbezogenen lexikalischen Minimums, d. h. einer textbezogenen Vokabelliste nicht näher definiert. Daher definieren wir „textbezogene Vokabelliste“ als Auswahl lexikalischer Einheiten (Wörter, Wortverbindungen, festgeprägte Sätze), die einem konkreten Text entnommen werden, der im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird. Diese Vokabelliste wird durch relevante linguistische Informationen ergänzt, die für die Semantisierung und Festigung im lexikalisch-semantischen Feld des Lernenden notwendig sind.

1. Zusammenstellen von textbezogenen Vokabellisten

Der Prozess des Zusammenstellens von textbezogenen Vokabellisten umfasst gewöhnlich folgende Schritte:

1. Auswahl eines geeigneten Textes,
2. Auswahl von Lexemen, die in das lexikalische Minimum aufgenommen werden,
3. Sammeln von linguistisch relevanten Informationen zu jedem Lexem aus verschiedenen Datenbanken,
4. Systematisierung der gesammelten Informationen und Gestalten einer sprachdidaktisch korrekten Vokabelliste.

Im Weiteren wird jeder dieser Schritte ausführlich dargestellt.

1.1 Textauswahl

Als didaktischen Text kann man für die Zwecke unseres Vorhabens jedes verbale Objekt verstehen, das mindestens ein Wort enthält. In der Sprachwissenschaft sowie in der Fremdsprachendidaktik werden unter einem Text oft auch Bilder oder andere nonverbale Zeichen verstanden, denn sie vermitteln ja oft auch kommunikativ relevante Informationen. In unserer Recherche aber geht es um das Sammeln von Informationen zu einzelnen Lexemen. Von daher werden für unsere Zwecke nur verbale Objekte berücksichtigt.

Ein Text wird meistens mit folgenden Eigenschaften charakterisiert: Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität (de Beaugrande & Dressler, 1981, S. 8). Auch für unsere Recherche sind diese Charakteristika ausreichend. Die Auswahl eines geeigneten didaktischen Textes erfolgt in Russland meistens von Lehrenden (abgesehen von den Fällen, in denen man konsequent nach einem Basislehrwerk unterrichtet).¹ Das populäre Kriterium der Authentizität eines Textes ist auch im Rahmen unseres Vorhabens von Bedeutung, aber im Einzelfall entscheidet der Lehrende selbst über eine Auswahl.

Um den Prozess der Erstellung einer textbezogenen Vokabelliste zu veranschaulichen, haben wir einen Text aus dem DaF-Magazin „Deutsch perfekt“ ausgewählt (Pfeiffer, 2012, S. 4). Er berichtet über eine kulturelle Besonderheit in Deutschland – die Trachtenvereine:

Aktiv im Trachtenverein

Tracht ist traditionelle und historische Kleidung. Meistens gibt es in einem Land spezielle Trachten für verschiedene Regionen. Und das nicht nur in deutschsprachigen Ländern, sondern in vielen Ländern der Welt. Trachtenvereine kümmern sich darum, dass die regionalen Trachten populär bleiben. Ihre Mitglieder tragen die spezielle Kleidung sehr gerne. Aber im Trachtenverein macht man noch viel mehr. (S. 4)

1.2 Auswahl von Lexemen, die in die textbezogene Vokabelliste aufgenommen werden

Das traditionelle lexikalische Minimum enthält Lexeme, die zu einem thematischen Feld oder zu einem lexikalischen Paradigma gehören. Wenn wir aber eine auf eine konkrete Zielgruppe zugeschnittene textbezogene Vokabelliste

1 Es sei angemerkt, dass man in der Unterrichtspraxis sehr oft die Lernenden selbstständig recherchieren lässt, was nicht nur legitim, sondern auch sehr empfehlenswert ist. Es gibt aber sicherlich didaktische Situationen, wo eine solche Recherche entweder nicht möglich (z. B. mit zu viel organisatorischem und zeitlichem Aufwand verbunden) oder auch nicht erwünscht ist. Gerade eine solche Situation wird hier beschrieben.

erstellen möchten, dann müssen wir die für diese Zielgruppe relevanten Lexeme auswählen.

Wir gehen davon aus, dass unsere imaginäre Zielgruppe ungefähr auf dem Niveau B1 ist. In unserem Beispiel wählt der Lehrende die Wörter *die Tracht*, *der Trachtenverein* und *sich kümmern um* für die Vokabelliste aus. Es handelt sich also um zwei Substantive (ein Stammwort und ein Kompositum) und ein reflexives Verb. Beide Substantive gehören zu den sogenannten Realien, sie bezeichnen Erscheinungen der objektiven Realität, die in der Heimatkultur der Lernenden (Russland) nicht bekannt sind. Die eigentliche Vokabelliste braucht also eine Ergänzung (semantisch, grammatisch usw.) und eventuell eine Bearbeitung. Abhängig von der Zielgruppe (Sprachniveau, Thema, passiver oder aktiver Wortschatz usw.) kann sie durch weitere Informationen ergänzt werden. Jetzt steht der Lehrende vor der Aufgabe, relevante Informationen zu diesen drei Wörtern zu sammeln, die einerseits bei der Semantisierung weiterhelfen können, andererseits auch zur Verankerung der neuen Lexeme im Langzeitgedächtnis der Lernenden beitragen (z. B. durch vielfältige Assoziationen und verschiedene Wahrnehmungskanäle).

1.3 Sammeln von linguistisch relevanten Informationen zu jedem Lexem aus verschiedenen Datenbanken

Linguistische Informationen werden in zahlreichen Datenbanken angeboten. Jede Datenbank hat ihre starken und schwachen Seiten. Es folgt eine kurze Beschreibung von den eingesetzten Datenbanken.

1.3.1 Datenbank „Profile Deutsch“

Entstanden 1997 an der Universität Freiburg für die Zwecke der europäischen Sprachenpolitik, beruht die Datenbank „Profile Deutsch“ (Glaboniat, Müller, Schmitz, Rusch & Wertenschlag, 2005) auf dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ (Europarat, 2003). Sie wird u. a. für die Auswahl von sprachdidaktischen Einheiten eingesetzt (thematischer Wortschatz, grammatische Erscheinungen, Textsorten, Sprachhandlungen und kulturspezifische Aspekte, kommunikative Strategien, Lernstrategien, usw.), dabei können sich Lehrende an der eigenen Zielgruppe orientieren. Der durchschnittliche Datenbankseintrag hat folgende Struktur:

1. Lemma
2. Sprachniveau (Es wird dabei zwischen rezeptiv und produktiv unterschieden.)
3. thematische Zugehörigkeit des Stichwortes
4. grammatische Informationen (Geschlecht, Pluralform, Wortart)
5. ein Kontextbeispiel (meistens ein Satz)

1.3.2 Datenbank Großwörterbuch „Deutsch als Fremdsprache“ von Langenscheidt

Das Großwörterbuch (Langenscheidt, 1999) enthält ca. 66 000 Einträge mit verständlichen Definitionen, mehr als 63 000 Beispiele und 30 000 Wortverbindungen sowie über 2000 Hinweise zum Gebrauch von einzelnen Wörtern. Einige Einträge enthalten auch Bilder. Der durchschnittliche Eintrag hat folgende Struktur:

1. Lemma
2. grammatische Informationen (Geschlecht, Genitivform, Pluralform/ Grundformen der Verben, Hilfsverb, (In-)Transitivität)
3. semantische Informationen
4. *² Synonyme/Antonyme
5. Kollokationen
6. Beispiele für den Gebrauch (in einer Wortverbindung)
7. Komposita
8. Besonderheiten im Gebrauch

1.3.3 Das Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts

Das Digitale Wörterbuch bietet vier wesentliche Informationen an: Wörtereinträge, Informationen über die semantischen Zusammenhänge (Synonyme, Hypero-Hyponyme), Kontextbeispiele aus dem Kernkorpus sowie Beispiele für Kollokationen (Duffner & Näf, 2006). Die Basis für dieses Wörterbuch bilden das repräsentative digitale Korpus (120 Mio. Textwörter, Texte

2 Mit dem Asterisk * sind Strukturteile markiert, die nicht in jedem Wörterbuchartikel vertreten sind.

aus dem 20./21. Jahrhundert) und fünf Wörterbuchquellen der deutschen Sprache (410 000 Wörterbucheinträge). Der durchschnittliche Eintrag hat folgende Struktur:

1. Lemma
2. grammatische Informationen (Geschlecht, Genitivform, Pluralform, Wortart)
3. Aussprache
4. Homographie
5. semantische Informationen
6. stilistische Informationen
7. etymologische Information
8. Synonymgruppe (mit Hyperonymen)
9. das statistische Profil des Lexems als Tag-Cloud
10. authentische Gebrauchsbeispiele aus dem Hauptkorpus
11. authentische Gebrauchsbeispiele aus dem Zeitungskorpus („Die Zeit“)

1.3.4 Deutsches Wortschatzportal der Universität Leipzig

Das Deutsche Wortschatzportal ist eine komplexe Informationsressource. Es bietet die Suche nach Wortformen an, gibt Informationen über die Wortart, über die Häufigkeit im Gebrauch im modernen Deutsch, über semantische Zusammenhänge und Kollokationen. Der Umfang des Wörterbuches beträgt über 100 000 Lexeme. Der durchschnittliche Eintrag hat folgende Struktur:

1. Lemma
2. Anzahl von Tokens
3. Häufigkeitsklasse
4. semantische Informationen
5. Bedeutungsgruppe (nach Dornseiff)
6. morphologische Struktur
7. grammatische Informationen (Wortart, Geschlecht, alle paradigmatischen Formen (bei Substantiven), (In-)Transitivität, Reflexivität)
8. paradigmatische Beziehungen (Synonyme, Vergleiche, Referenzen)
9. Links zu zusammenhängenden Wörtern (Synonymen, Wortverbindungen usw.)

10. Hyponyme
11. Zugehörigkeit zur onomasiologischen Gruppe (nach Dornseiff)
12. authentische Gebrauchsbeispiele aus dem Zeitungskorpus
13. signifikante Kookkurrenzen
14. linke Distribution
15. rechte Distribution
16. eine Graphik, die die kontextuellen Verbindungen veranschaulicht

1.3.5 Datenbank Deutsche Wörterbücher und Grammatik CANOO-net

Diese Datenbank der Universität Basel enthält 3 Mio. Textwörter und alle notwendigen grammatischen Informationen sowie orthografische Normen der modernen deutschen Sprache. Der durchschnittliche Eintrag hat folgende Struktur:

1. Lemma
2. grammatische Informationen (Wortart, Geschlecht, Hilfsverb)
3. Semantik (Synonyme, Hyperonyme, Hyponyme, Gebrauchsbeispiele)
4. Rechtschreibung
5. grammatisches Paradigma (mit Angabe von grammatischen Besonderheiten)
6. Wortbildung: Morphemanalyse und Derivate

Unser Vergleich der genannten Datenbanken hat Folgendes ergeben (vgl. Tabelle 1): Einige Informationstypen werden von allen bzw. vielen Datenbanken angeboten (z. B. grammatische und semantische Information). Es gibt jedoch auch einige unikale Informationen. Auffallend ist weiter, dass einige unterrichtsrelevante Informationen in keiner der fünf Datenbanken angeboten werden (z. B. Übersetzungen, landeskundliche Kommentare, Bilder). Zusammenfassend kann man sagen, dass die eingesetzten Datenbanken einander ergänzen, aber auch durch andere Informationsquellen bereichert werden könnten.

Datenbanken Typen der linguistischen Information	Profile Deutsch	Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache Langenscheidt	Das Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache des 20. Jh.	Wortschatz- portal der Universität Leipzig	Deutsche Wörterbücher und Grammatik CANOO.net
Orthografische und phonetische Besonderheiten		+	+		+
Grammatische Information (Wortformen, Wortart)	+	+	+	+	+
Semantische Information (z.B. Definition)		+	+	+	+
Paradigmatische Beziehungen des Lexems (Synonyme, Antonyme, Hyperonyme, Homonyme)		+	+	+	
Häufigkeit des Gebrauchs im modernen Deutsch			+	+	
Stilistische Markierungen (Gebrauchssphären)		+	+		
Besondere Hinweise zum Gebrauch der lexikalischen Einheit		+			
Kollokationen		+			
Distribution (links und rechts)				+	
Phraseologie					
Zugehörigkeit zu einem Thesaurusbereich	+			+	
Wortbildende Information (morphologische Struktur, Morphemanalyse, Komposita und Ableitungen)		+		+	+
Gebrauchsbeispiele (im Satz / in der Wortverbindung)	+	+			
Authentische Gebrauchsbeispiele (aus den Korpora)			+	+	
Übersetzung in die Muttersprache der Lernenden					
Landeskundlicher Kommentar					
Schaubild					
Etymologie			+		
Sprachniveau nach GER	+				

Tab. 1 – Typen der linguistischen Information, die von verschiedenen Datenbanken angeboten werden

1.4 Systematisierung der gesammelten Informationen und Gestaltung einer sprachdidaktisch korrekten Vokabelliste

Die endgültige Vokabelliste sollte nach Möglichkeit alle Informationstypen enthalten. Zur besseren Übersicht kann man sie in einige größere Abschnitte gliedern: Rechtschreibung und Aussprache, Grammatik, Semantik, paradigmatische Beziehungen, authentische Beispiele (einschließlich Kollokationen,

Distribution, Phraseologie, besondere Hinweise zum Gebrauch der lexikalischen Einheit), Wortbildung (einschließlich Morphemanalyse), landeskundlicher Kommentar (eventuell mit Bild), Übersetzung in die Erstsprache der Lernenden, Zugehörigkeit zum Sprachniveau nach GER. Ein Eintrag in die Vokabelliste kann in diesem Fall wie folgt aussehen:

1. Orthografische und phonetische Besonderheiten
2. Grammatische Informationen (Wortformen, Angaben zur Wortart)
3. Semantische Informationen (z. B. Definitionen)
4. Thesaurusbereich
5. Paradigmatische Zusammenhänge des Lexems (Synonyme, Antonyme, Hyperonyme, Homonyme)
6. Häufigkeit des Gebrauchs im modernen Deutsch
7. Stilistische Angaben (Gebrauchssphären) und besondere Hinweise zum Gebrauch des Lexems
8. Kollokationen (Distribution)
9. Phraseologie
10. Wortbildungsinformationen (morphologische Struktur, Komposita und Derivate)
11. Gebrauchsbeispiele (u. a. authentische)
12. Übersetzung in die Muttersprache der Lernenden
13. Landeskundlicher Kommentar (evtl. mit Bild)
14. Etymologie
15. Sprachniveau nach GER

Als Ergebnis der langwierigen Arbeit wird eine textbezogene kommentierte Vokabelliste erstellt.

2. Entwicklung des Modells zur automatisierten Recherche nach linguistischen Informationen über lexikalische Einheiten

Die Idee des dargestellten Vorhabens besteht in der Automatisierung der oben skizzierten Prozesse zur Auswahl der linguistischen Informationen. mithilfe eines Recherchetools (vgl. Abb. 1). Bei der Arbeit damit wird der Lehrende

1. den ausgewählten Text ins Programm importieren,
2. die relevanten Lexeme im Text markieren
3. und die gewünschten Typen der Information für jede Datenbank markieren.

Den Rest erfüllt die Software selbst: Sie sammelt die zutreffenden Informationen aus den Datenbanken und erstellt eine typisierte Vokabelliste.

ERSTELLUNG VON TEXTBEZOGENEN VOKABELLISTEN

1. Auswahl des Textes
aus den Dateien.txt / .rtf / .doc / .pdf importieren oder
aus dem Zwischenspeicher einfügen

Browser **Text importieren**

2. Auswahl der lexikalischen Einheiten
die relevanten Lexeme nacheinander mit Doppelklick
markieren und mit dem Button "In die Vokabelliste
eintragen" die Auswahl bestätigen

In die Vokabelliste eintragen

3. Auswahl der linguistischen Datenbanken

DB 1 DB 2 DB 3 DB 4 DB 5

☐ Grammatische Informationen

☐ Phonetische Besonderheiten

☐ Semantische Informationen

☐ Übersetzung ins Russische

4. Auswahl des Formats für die zu erstellende Vokabelliste

☐ .txt ☐ .doc ☐ .rtf ☐ .pdf

5. Auswahl des Zielordners

Browser

VOKABELLISTE ERSTELLEN

Abb. 1 – Benutzeroberfläche des Recherchetools zur Erstellung von textbezogenen Vokabellisten

Selbstverständlich bedarf das automatisch generierte Ergebnis einer Korrektur (nicht im Sinne der Glaubwürdigkeit der gesammelten Informationen, sondern im Sinne der Fülle dieser Informationen). Aber dies erfordert zweifellos weniger Arbeit als das manuelle Sammeln der Informationen aus verschiedenen Datenbanken.

Zurzeit wird der Algorithmus für das Programmieren dieses Recherchetools entwickelt.

Literaturverzeichnis

Abteilung Automatische Sprachverarbeitung, Universität Leipzig. (2016).

Deutsches Wortschatz Portal. Zugriff über <http://wortschatz.uni-leipzig.de>

Andrjuschina, N. P., Afanasjewa, I. N., Bitechtina, G. A., Klobukova, L. P. & Jazenko, I. I. (2009). *Leksičeskij minimum po russkomu jazyku kak inostrannomu. Vtoroj sertifikacionnyj uroven. Obsčtschee vladenije*. Moskau: Zlatoust.

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. (o. J.). *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. DWDS. Zugriff am 10.07.2013 über <http://www.dwds.de>

Canoo (o. J.). *CANOO.net. Deutsche Wörterbücher und Grammatik*. Zugriff am 10.07.2013 über <http://www.canoo.net>

de Beaugrande, R. A. & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik* (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 28). Tübingen: Niemeyer.

Duffner, R. & Näf, A. (2006). Digitale Textdatenbanken im Vergleich. *Linguistik Online*, 28, 7–23. Zugriff am 10.07.2013 über http://www.linguistik-online.de/28_06/duffnerNaef.html

Europarat (2003). *GER. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Zugriff am 10.07.2013 über <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>

Glaboniat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch. Version 2.0*. [CD-ROM]. Berlin: Langenscheidt.

- Götz, D., Wellmann, H., Haensch G. & Redaktion Langenscheidt (Hrsg.). (1999). *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* [CD-ROM]. Berlin: Langenscheidt.
- Pfeiffer, E. (2012). Freizeit wie früher. Deutsch perfekt. *Deins! Extra-Heft für junge Deutschlerner*, 10, 4-7.
- Schtschukin, A. N. (2008). *Lingvodidaktičeskij enziklopedičeskij slowar*. Moskau: AST. Astrel. Chranitel.

Corpus Literacy im DaF-Studium

Franziska Wallner – Herder-Institut, Universität Leipzig

Abstract

Auf Grundlage der Skizzierung typischer Anwendungsszenarien von Korpora im DaF-Unterricht und in der Ausbildung von DaF-Lehrenden wird der Versuch unternommen, zentrale Inhalte und Zielkompetenzen für die Vermittlung von Corpus Literacy im Rahmen des DaF-Studiums zu bestimmen. In Ergänzung dazu werden die Ergebnisse einer Online-Befragung zur Korpusnutzung präsentiert. Diese hat gezeigt, dass Studierende auch längere Zeit nach Abschluss eines Seminars mit korpuslinguistischen Anteilen Korpora konsultieren. So greifen insbesondere nichtmuttersprachliche Studierende bei der Textproduktion und zur Optimierung ihrer Sprachkenntnisse auf Korpora zurück.

1. Einleitung

Die Einbindung von Korpora in den DaF-Unterricht erfreut sich wachsender Aufmerksamkeit. Das zeigt einerseits der Umstand, dass dieser Themenbereich auf Fachtagungen zunehmend Beachtung findet (IDT Bozen 2013, Sektion Korpora im Sprachunterricht; GAL 2014, Plenarvortrag Lüdeling). Andererseits zeugen davon zahlreiche neuere Publikationen, die den didaktischen Mehrwert von Korpora hervorheben und mögliche Anwendungsszenarien im DaF-Unterricht veranschaulichen (u. a. Ahrenholz & Wallner, 2013; Drumbl, 2011; Fandrych & Tschirner, 2007; Lüdeling & Walter, 2010; Wallner, 2013; Zanin, 2011). Deren praktische Umsetzung setzt jedoch bei den DaF-Lehrenden die auch als Corpus Literacy bezeichnete Kompetenz eines anwendungsorientierten Umgangs mit Korpora und Korpusdaten voraus. In der Ausbildung von DaF-Lehrenden sind Korpora und Korpuslinguistik jedoch nur selten ein in den Curricula ausgewiesener Bestandteil. Daher muss davon

ausgegangen werden, dass momentan das Potential von Korpora in der Vermittlungspraxis des Deutschen als Fremdsprache keineswegs ausgeschöpft wird. Ungeklärt ist jedoch bislang, welche Inhalte und Kompetenzen angehenden DaF-Lehrenden tatsächlich vermittelt werden müssen, um sie zu einem adäquaten Umgang mit Korpora und Korpusdaten in der DaF-Praxis zu befähigen. Der Beitrag versucht sich dieser Frage anhand einer Zusammenstellung typischer Anwendungsszenarien aus der Unterrichtspraxis und Hochschullehre sowie auf Grundlage einer Befragung von DaF-Studierenden zur Korpusnutzung nach dem Besuch eines Seminars mit korpuslinguistischen Anteilen anzunähern.

2. Korpora in der Unterrichtspraxis DaF

Hinsichtlich der Unterrichtspraxis DaF wird zunächst zwischen zwei Benutzerinnen- und Benutzerkreisen differenziert: die Lehrenden und die Lernenden. Lehrenden dienen Korpora vorrangig als Material- und Belegquelle für authentische Sprachdaten und spezifische Verwendungssituationen. Dabei können sie auf vorhandene öffentlich zugängliche Korpora zurückgreifen oder eigene Korpora erstellen, die auf die Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe zugeschnitten sind (vgl. Ahrenholz & Wallner, 2013, S. 263 ff.; Lüdeling & Walter, 2010, S. 6). Daneben bieten sie Lehrenden die Möglichkeit, objektivierte Einblicke in den Sprachgebrauch zu gewinnen (bspw. um curriculare Entscheidungen zu treffen), die eigene Sprachkompetenz auszubauen und die Akzeptabilität bestimmter Konstruktionen und Strukturen ihrer Lernenden zu überprüfen, um zu einem angemessenen Feedback zu gelangen (ebd.).

In Bezug auf Lernende wird vielerorts der didaktische Mehrwert der Arbeit mit Konkordanzen hervorgehoben (u. a. Braun & Chambers, 2006; Lüdeling & Walter, 2010; Wallner, 2013). Zugrunde gelegt wird das didaktische Konzept des datengesteuerten Lernens (data driven learning), wobei eine induktive Erfassung sprachlicher Eigenschaften und Regularitäten sowie eine Erweiterung des Wortschatzes angestrebt werden. Die Phänomene, die in der Unterrichtspraxis mit Hilfe von Konkordanzen fokussiert werden können,

sind äußerst vielfältig und auf allen Ebenen der Sprachbeschreibung angesiedelt. Neben Einzelexemen ist auch eine Betrachtung komplexerer Strukturen und Muster (wie bspw. präpositionale Konstruktionen und Idiome) denkbar.

Für die Ausbildung von DaF-Lehrenden heißt das, dass ihnen ein korpuslinguistisches Grundlagenwissen vermittelt werden sollte. Dazu zählt ein grundlegendes Verständnis dafür, wie Korpora aufgebaut werden und welche Möglichkeiten und Grenzen der Korpuslinguistik derzeit gesetzt sind. Ferner sollten Lehrende größere, öffentlich zugängliche Korpus-sammlungen des Deutschen kennen, über deren Zusammensetzung Bescheid wissen und in der Lage sein, Korpora zielgruppenspezifisch auszuwählen und gegebenenfalls entsprechende Filter zu setzen. Neben einfachen Suchanfragen sollten sie auch mit grundlegenden Operatoren vertraut sein, um komplexere Suchanfragen stellen zu können. Darüber hinaus benötigen die Lehrenden auch ein Grundverständnis für statistische Verfahren und quantitative Auswertungstechniken, um die Ergebnisse von Suchanfragen adäquat beurteilen zu können. Da die in den online verfügbaren Korpora enthaltenen Texte nicht alle Varietäten und Gebrauchskontexte abbilden und das Sprachniveau eher den Bedürfnissen fortgeschrittener Lernender entspricht, sollten Lehrende auch wissen, wie sie auf die eigene Lernergruppe zugeschnittene Korpora erstellen können. Dazu müssen sie mit der entsprechenden Konkordanzsoftware (wie bspw. Antconc) vertraut sein, um gezielte quantitative und qualitative Analysen durchführen zu können.

In Abhängigkeit vom Lehr- und Lernkontext empfiehlt es sich mitunter, dass nicht nur die Lehrenden Korpusrecherchen in der Unterrichtsvor- und Nachbereitung durchführen, sondern dass auch die Lernenden selbst Korpora explorieren. Eigenständigen Korpusrecherchen durch die Lernenden muss jedoch ein gezieltes Corpus-Literacy-Training vorausgehen. Lehrende sollten daher auch über korpusdidaktische Kompetenzen verfügen und die erforderlichen Analyse- und Auswertungsschritte an ihre Lernenden zielgruppengerecht weitergeben können.

3. Korpora in der Ausbildung von DaF-Lehrenden

Während die Korpuslinguistik in der DaF-bezogenen Forschung zunehmend Anerkennung erfährt, konnte die Vermittlung von Corpus Literacy in der Ausbildung von DaF-Lehrenden bislang nur an wenigen Standorten etabliert werden.¹ Dabei enthalten die Curricula durchaus Anknüpfungspunkte für eine korpuslinguistische Perspektive. So bietet die Fremdsprachendidaktik (insbesondere hinsichtlich der Evaluation und Erstellung von Lehr-/Lernmaterialien, der Entwicklung von Curricula sowie bezüglich des Einsatzes digitaler Medien) sowie die Spracherwerbsforschung (bspw. in Hinblick auf die Analyse von Lernaltersprachen und die Ermittlung von Erwerbssequenzen) einen geeigneten Rahmen für korpuslinguistische Anteile. Hauptsächlich wird dieses Thema jedoch bislang in linguistischen Seminaren vor dem Hintergrund der empirischen Sprachbeschreibung aufgegriffen.

Am Beispiel eines Seminars mit dem Titel „Aktuelle Perspektiven der Sprachbeschreibung“ im Masterstudiengang DaF/DaZ an der FSU Jena soll im Folgenden gezeigt werden, in welcher Form korpuslinguistische Inhalte in ein sprachwissenschaftliches Seminar integriert werden können und wie Studierende für den DaF-Unterricht relevante Erkenntnisse korpuslinguistisch gewonnen haben.

Das Seminar wurde im Sommersemester 2012 sowie 2013 angeboten und diente der Vertiefung und Anwendung linguistischen Grundlagenwissens. Im Mittelpunkt standen die eingehende Betrachtung aktueller linguistischer Forschungsgegenstände und die empirische Erforschung ausgewählter

1 Grundlage für diese Aussage bilden die Modulbeschreibungen der DaF-Studiengänge an deutschen Universitäten. Hier muss allerdings eingeräumt werden, dass Modulbeschreibungen häufig sehr breit gehalten sind, um den Lehrenden eine gewisse thematische Flexibilität einzuräumen. Sie können daher nur als ein Indiz für die inhaltlichen Schwerpunkte der Studiengänge gewertet werden. Welchen Stellenwert die Korpuslinguistik an den einzelnen Standorten tatsächlich einnimmt, lässt sich daher nur für die DaF-Studiengänge präzisieren, die diesen Themenbereich explizit in ihren Modulbeschreibungen ausweisen (darunter BA-Studiengang DaF am Herder-Institut der Universität Leipzig, Masterstudiengang DaF am Institut für deutsche Sprache und Linguistik an der Humboldt-Universität zu Berlin).

sprachlicher Phänomene. Das Ziel bestand darin, die Studierenden zu einer kritischen Auseinandersetzung mit sprachwissenschaftlicher Fachliteratur sowie zur eigenständigen Konzeption und Durchführung empirischer Analysen in diesem Themenfeld zu befähigen.

Das Seminar gliederte sich in eine grundlegende Einführungsphase (6 Wochen) und eine Projektphase (9 Wochen). In der Einführungsphase wurde das Grundlagenwissen zur Durchführung empirischer Untersuchungen (Formulierung von Forschungsfragen/Hypothesen, Operationalisierung) sowie vertiefte Kenntnisse in linguistischer Datenerhebung vermittelt. Schwerpunkte bildeten dabei die Entwicklung und Durchführung von Befragungen sowie die Korpuslinguistik. Der Themenbereich Korpuslinguistik beinhaltete neben korpuslinguistischen Grundlagen eine Einführung in die Funktionsweise des DWDS und von Cosmas II web. Die Wahl fiel auf diese beiden Portale, da sie zu den größten Korpus-sammlungen für die deutsche Sprache zählen und eine große Bandbreite an Recherchemöglichkeiten für die Benutzerinnen und Benutzer bereithalten. Im Mittelpunkt standen dabei die Auswahl verschiedener Korpora, der Einsatz von Filtern, die Formulierung einfacher und komplexer Suchanfragen unter Berücksichtigung verschiedener Operatoren, die Analyse von Konkordanzen und Volltextbelegen, statistische Assoziationsmaße, die Durchführung von Kookkurrenzanalysen sowie die Arbeit mit dem DWDS Wortprofil.²

In der Projektphase befassten sich die Studierenden in Gruppen zunächst mit einschlägiger Fachliteratur und aktuellen linguistischen Forschungsbeiträgen zu einem sprachlichen Phänomen bzw. Gegenstandsbereich ihrer Wahl. Entscheidend war dabei, dass ein Bezug zur Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache existiert. Darauf basierend entwickelten die Studierenden Hypothesen, die in der Gruppe mittels geeigneter Erhebungsinstrumente empirisch zu überprüfen waren. Die Ergebnisse der Untersuchungen wurden schließlich im Seminar vorgestellt und diskutiert.

2 Weitere Inhalte konnten aus Zeitgründen leider nicht berücksichtigt werden, da insgesamt nur drei Sitzungen für den Themenbereich Korpuslinguistik zur Verfügung standen.

Um thematische Dopplungen zu vermeiden, sollte jede Projektgruppe vor Beginn der Projektphase zwei bis drei Themenwünsche abgeben. Die folgende Übersicht illustriert, welche Themen besonders nachgefragt waren. Differenziert wird dabei zwischen Projektgruppen, die sich ausschließlich aus nicht-muttersprachlichen Studierenden zusammensetzten, und Projektgruppen, an denen sowohl deutsche als auch internationale Studierende beteiligt waren.

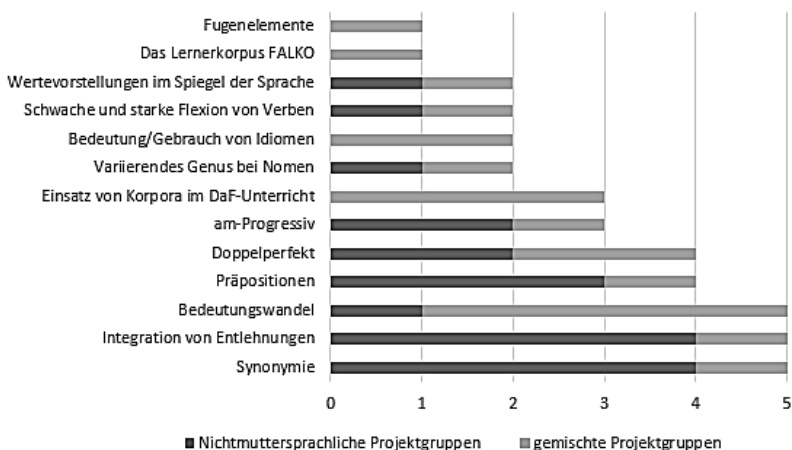


Abb. 1 – Themenwünsche der Projektgruppen

Hinsichtlich der Auswahl der Themenbereiche hat sich abgezeichnet, dass die nichtmuttersprachlichen Studierenden häufiger Interesse an Themen zeigten, die einen unmittelbaren Bezug zu ihrem alltäglichen sprachlichen Handeln nahelegen. Die Studierenden mit deutscher Muttersprache zeigten hingegen mehr Interesse an Sprachwandlungsprozessen und dem Einsatz von Korpora im Fremdsprachenunterricht.³

In jedem Semester gab es acht Projektgruppen. Diese umfassten zwei bis maximal sechs Studierende. Der Anteil internationaler Studierender lag in

3 Die Aussage stützt sich auf die Beobachtung, dass in den gemischten Projektgruppen vielfach die muttersprachlichen Studierenden die Organisation übernahmen und die Auswahl der Themenwünsche verantworteten.

den Seminaren einmal bei 80 % und einmal bei 85 %. Die Mehrheit gab an, vor dem Seminar noch keine korpuslinguistischen Erfahrungen gemacht zu haben.

Im Folgenden möchte ich eine kleine Auswahl der korpuslinguistischen Projektarbeiten vorstellen und zeigen, wie die Studierenden nach der relativ knappen Einweisung in die Handhabung korpuslinguistischer Rechercheinstrumente in der Lage waren, eigenständig Korpusanalysen durchzuführen. Hierbei geht es mir in erster Linie darum, zu illustrieren, mit welchen Korpora jeweils gearbeitet wurde und welche Analyseschritte die Studierenden für ihre Untersuchung als sinnvoll eingeschätzt haben, um schließlich davon abzuleiten, welche der vermittelten Kompetenzen tatsächlich genutzt wurden bzw. welche weiteren Inhalte im Rahmen der Einführungsphase nützlich gewesen wären.

Zu den beliebtesten Themenbereichen gehörte die Synonymie. Irene Bens, Olga Karpunina, Marina Shpakov und Bying Zhang befassten sich u. a. mit der Frage, inwieweit *Applaus* und *Beifall* absolute Synonyme darstellen. Mit Hilfe der DWDS-Korpora stellten sie fest, dass beide Lexeme sehr ähnliche Kombinationspartner aufweisen. Unterschiede ließen sich hinsichtlich der Anzahl der Treffer, bezüglich der Textsortendistribution im DWDS-Kernkorpus 20 und in Hinblick auf die Themenbereiche, in denen *Applaus* und *Beifall* jeweils gebraucht werden, nachweisen. Die Themenbereiche wurden auf Grundlage einer Stichprobe von jeweils 50 Kontextbelegen ermittelt. Dabei hat sich gezeigt, dass *Applaus* überwiegend in der Unterhaltungsbranche gebraucht wird, während *Beifall* häufiger in Zusammenhang mit Politik Verwendung findet.

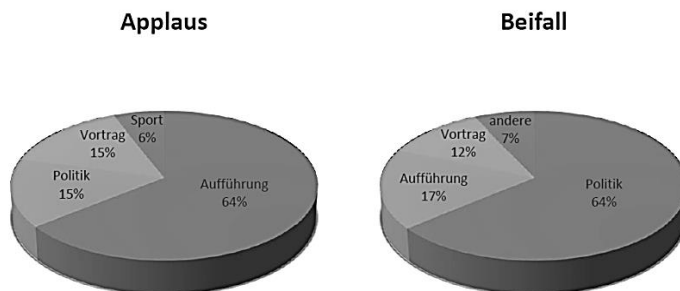


Abb. 2 – © Bens/Karpunina/Shpakov/Zhang (2013): Synonymie (unveröffentlichte Projektpräsentation an der FSU Jena)

Die Projektgruppe kam zu dem Schluss, dass Korpora sowohl quantitative als auch qualitative Zugänge zur Bedeutung eröffnen und dass sich eine solche Vorgehensweise auch für die Unterrichtspraxis DaF eignen würde.

Zang Qi, Lin Rui, Yu Shanshan, Qu Yao und Huang Yixiang konnten anhand der Trefferquoten in den DWDS-Zeitungskorpora nachweisen, dass die Präposition *gegenüber*, die in verschiedenen Grammatiken als Dativpräposition ausgewiesen wird, auch mit dem Genitiv verwendet wird. Im Seminar wurde daran anknüpfend diskutiert, inwieweit Korpora als zusätzliche Informationsquelle für Lernende und als Korrekturhilfe von Lernertexten geeignet sind und welchen Stellenwert Frequenzangaben einnehmen sollten.

Anzhelika Aznabaeva, Evgenya Novikova, Pham Thi Hong Dien und Vladimir Andelic beschäftigten sich mit komplexen *bis*-Präpositionalgruppen. Mit Hilfe von Cosmas II web untersuchten sie, mit welchen Präpositionen die Präposition *bis* kombiniert werden kann und welche Bedeutungen diese Kombinationen haben. Die Bedeutungsgruppen ermittelten sie auf Grundlage einer Stichprobe von jeweils 50 Kontextbelegen aus dem Dereko (TAGGED-T-Archiv).

Die häufigsten Bedeutungsgruppen	Die Kombination
Lokal. Strecke mit Angabe des Endpunktes	<i>bis + zu</i> <i>bis + nach</i> <i>bis + vor</i> <i>bis + an</i>
Temporal. Zeitdauer mit Angabe des Endpunktes (vor Monatsnamen, Wochentagen, Datumsangaben)	<i>bis + zu</i> <i>bis + in</i>
Modal. Grad- oder Maßangabe Äußerste Grenze	<i>bis + zu</i> <i>bis + über</i> <i>bis + in</i> <i>bis + auf</i>

Abb. 3 – © Andelic/Aznabaeva/Novikova/Thi Hong Dien (2012): Präpositionalphrasen (unveröffentlichte Projektpräsentation an der FSU Jena)

Michèle Bender, Katja Conraths, Anna-Katharina Eichmüller, Lei Sheng und Fan Yang stellten auf Grundlage aktueller Forschungsbeiträge die Hypothese auf, dass *am*-Progressiv ausschließlich in mündlichen Texten auftritt. Die Trefferquote von 175 Vorkommen im Dereko (TAGGED-T-Archiv) widerlegte auf den ersten Blick diese Hypothese. Die Analyse der Belege zeigte allerdings, dass es sich bei 54 % der Vorkommen um eine Wiedergabe direkter Rede bzw. um indirekte Rede handelte und lediglich 46 % der Belege als konzeptuell schriftliche Texte eingestuft werden können.

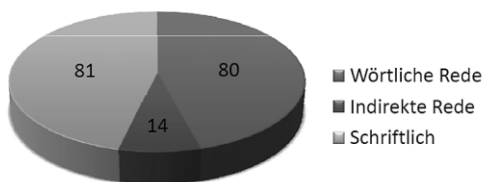


Abb. 4 – © Bender/Conraths/Eichmüller/Sheng/Yang (2013): *am*-Progressive (unveröffentlichte Projektpräsentation an der FSU Jena)

Im Seminar wurde darauf basierend diskutiert, wann und inwieweit quantitative Ergebnisse durch eine qualitative Auswertung ergänzt werden sollten.

Die Beispiele zeigen, dass die im Vorfeld vermittelten Kompetenzen im Rahmen der Projektarbeiten genutzt wurden. Die Einarbeitung verlief weitgehend mühelos, sodass sich während der Projektphase bei den meisten Projektgruppen ein recht sicherer Umgang mit den Analysetools beobachten ließ. Es muss jedoch eingeräumt werden, dass mitunter nicht alle Mitglieder einer Projektgruppe gleichermaßen routiniert im Umgang mit den Korpusanalysen waren und die Analyse teilweise den „korpus-affineren“ Studierenden überlassen wurde. Ferner war zu beobachten, dass in der Einführungsphase eine noch intensivere Auseinandersetzung mit quantitativen und qualitativen Auswertungstechniken von Vorteil gewesen wäre. So hatten die Studierenden beispielsweise Schwierigkeiten, die Auswahl und Anzahl der zu analysierenden Belege festzulegen. Darüber hinaus zeigte sich immer wieder, dass nach der Präsentation der Projektergebnisse auf die DaF-Didaktik bezogene Diskussionen aufkamen. Leider fehlte für eine Didaktisierung der Projektergebnisse die Zeit.

4. Online-Befragung zur Korpusbenutzung

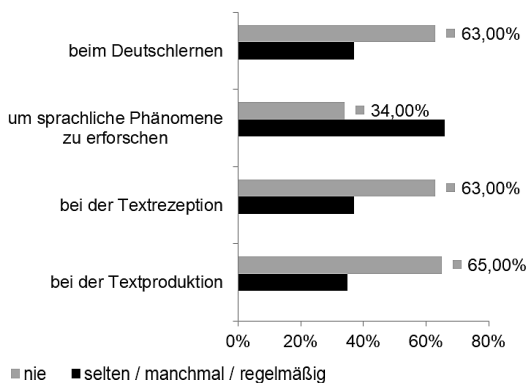
Alle Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden im Juli 2013 zur Teilnahme an einer anonymen Online-Befragung zur Korpusbenutzung eingeladen. Das Ziel bestand darin, zu erheben, ob und in welcher Form die Studierenden auch nach Abschluss des Moduls mit dem DWDS und mit Cosmas II weiterarbeiten und die vermittelten Kompetenzen nutzen. Insgesamt wurden 82 Studierende angesprochen. Der Rücklauf betrug 49 %. Darunter befanden sich elf Studierende mit deutscher Muttersprache.

Insgesamt zeichnete sich ab, dass die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer das DWDS leicht bevorzugen. 58 % gaben an, dass sie das DWDS selten, manchmal oder sogar regelmäßig⁴ benutzen. Cosmas II wurde zum Zeitpunkt

4 Die drei Häufigkeitsangaben wurden zugunsten einer übersichtlichen Darstellung zusammengefasst. Insgesamt überwogen die Werte „selten“ und „manchmal“ gegenüber dem Wert „regelmäßig“.

der Befragung von 42 % verwendet. Allerdings liegt es nahe, dass die Befragungsergebnisse noch unter dem Einfluss des Seminars standen, da die Befragung recht kurz nach Semesterende durchgeführt wurde und die Mehrheit der Befragten das Seminar im Sommersemester 2013 belegt hatte. Einige arbeiteten zum Zeitpunkt der Befragung noch eine Hausarbeit aus, andere befanden sich in der Klausurvorbereitung, die eine weitere Auseinandersetzung mit dem DWDS und Cosmas II erforderlich machte. Besonders deutlich wird dies bei der Angabe der Benutzungssituationen. So überwiegt hinsichtlich beider Portale die Erforschung sprachlicher Phänomene bei der Angabe der Benutzungssituation.

Ich benutze das Cosmas II



Ich benutze das DWDS ...

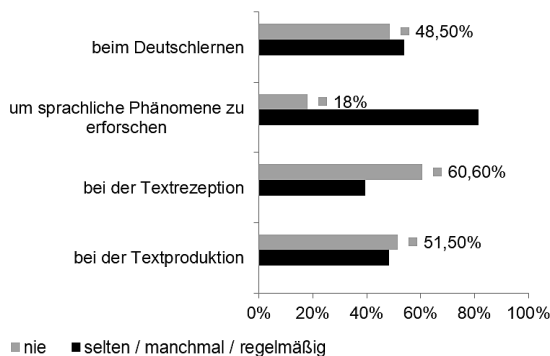
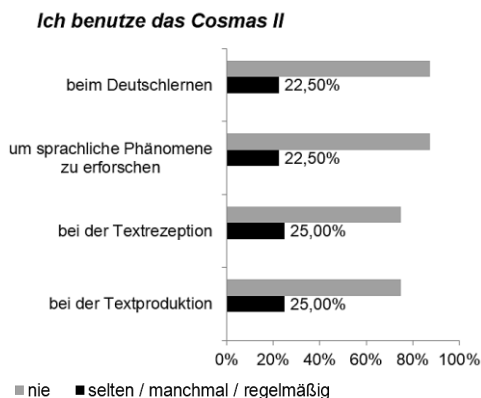


Abb. 5 – Korpusnutzung gesamt

Bei den Studierenden, die das Seminar bereits ein Jahr zuvor belegt hatten, zeichnet sich eine etwas deutlichere Bevorzugung des DWDS gegenüber Cosmas II ab. Die Verwendungskontexte betreffend zeigt sich beim DWDS ein recht ausgewogenes Bild. Auch die Erforschung sprachlicher Phänomene scheint immer noch eine Rolle zu spielen, wobei davon ausgegangen werden kann, dass das Linguistikmodul von diesen Studierenden bereits abgeschlossen wurde und zum Zeitpunkt der Befragung von Studienseite keine vordergründig linguistischen Anforderungen zu erwarten waren. Daneben scheint sich das DWDS bei den nichtmuttersprachlichen Studierenden auch als Hilfestellung beim Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten etabliert zu haben⁵. Da es sich hierbei um weit fortgeschrittene Deutschlernende handelt, kann vermutet werden, dass Forschungs- und Lernprozess stark ineinandergreifen. Die Zuordnung einzelner Recherchetätigkeiten dürfte aus diesem Grund individuell variieren.



5 Für 75 % der Befragten aus dem Sommersemester 2012 war Deutsch nicht die Muttersprache.

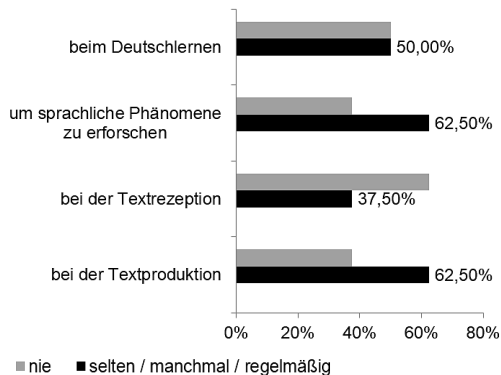
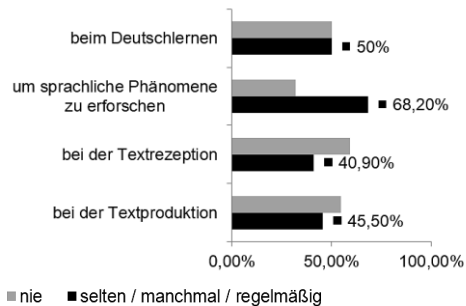
Ich benutze das DWDS

Abb. 6 – Korpusnutzung der Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer aus dem Sommersemester 2012

Die ausschließliche Betrachtung der Befragungsergebnisse der nichtmutter-sprachlichen Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer unterstreicht, dass die Sprachlernkomponente insbesondere bei der Benutzung des DWDS eine wesentliche Rolle zu spielen scheint.

Ich benutze Cosmas II ...

Ich benutze das DWDS ...

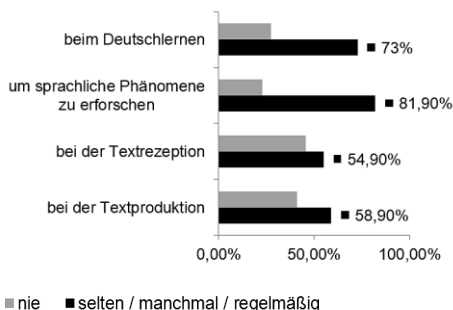


Abb. 7 – Korpusnutzung der nichtmuttersprachlichen SeminarTeilnehmerinnen und -teilnehmer

Auf die Frage, nach welchen Informationen die Studierenden im DWDS bevorzugt suchen, wurden am häufigsten typische Kombinationspartner, Verwendungsbeispiele und typische Kontexte benannt. Textsortenspezifische, regionale und temporale Besonderheiten spielten eine geringere Rolle.

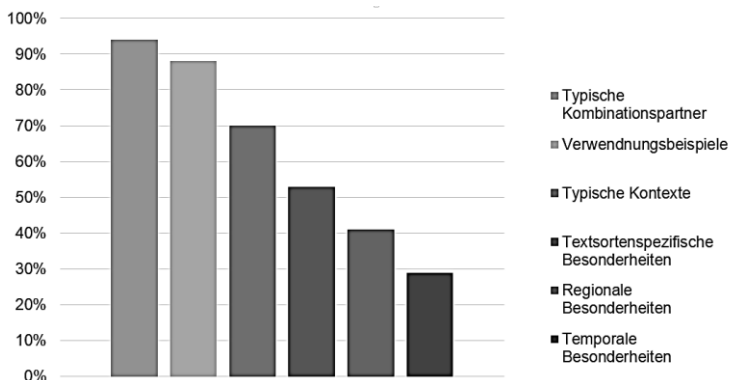


Abb. 8 – Nutzung des DWDS

Abschließend sollten die Studierenden beurteilen, welche korpuslinguistischen Kompetenzen im DaF-Studium vermittelt werden sollten. Die Angaben spiegeln einerseits die thematische Zusammen- und Schwerpunktsetzung des Seminars wieder. So fanden an dieser Stelle lediglich das DWDS und Cosmas II Erwähnung, während andere Korpusammlungen, die im Seminar lediglich

benannt wurden, offensichtlich unberücksichtigt blieben. Die Erstellung eigener Korpora und die Fähigkeit, Korpora selbst zu annotieren, standen ebenfalls nicht im Mittelpunkt des Seminars, was erklärt, dass diese Kompetenzen als weniger relevant eingestuft wurden. Andererseits wurden den Studierenden in der Projektphase mangelnde Fähigkeiten und Kenntnisse bewusst, die sie zunächst in ihren Projektarbeiten behinderten und schließlich von den Befragten als wünschenswerte Kompetenzen benannt wurden. So zählt die Interpretation korpuslinguistischer Daten für 78 % der Befragten zu den vermittlungsrelevanten Kompetenzen. Analog zu den Seminardiskussionen, die sich üblicherweise an die Präsentation der einzelnen Projekte anschlossen, sprachen sich 79 % der Befragten für eine eingehende Thematisierung der korpusgestützten Erstellung von Materialien für den DaF-Unterricht aus.

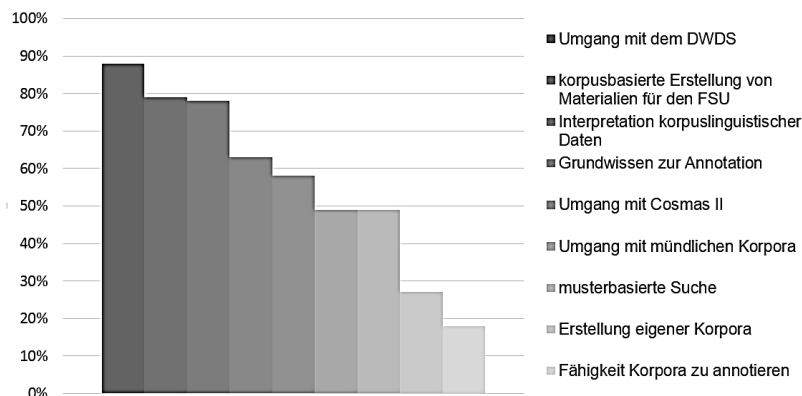


Abb. 9 – Vermittlungsrelevante Inhalte aus Sicht der Befragten

5. Fazit

In Anbetracht der Bedürfnisse und Wünsche wird deutlich, dass die Vermittlung von Corpus Literacy im DaF-Studium nicht im Rahmen eines einzelnen Seminars mit korpuslinguistischen Anteilen geleistet werden kann. Neben der Einführung in die Auswertung empirisch erhobener Sprachdaten und in kor-

puslinguistische Grundlagen sollte die Nutzung verschiedener Korpus-sammlungen (inklusive selbst aufgebauter Korpora) als Forschungsinstrument ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung von DaF-Lehrenden sein. Auf diese Weise lernen die Studierenden einerseits die Informationsvielfalt von Korpora kennen und gewinnen andererseits eine gewisse Sicherheit im Umgang mit den Funktionalitäten einzelner Korpus-sammlungen und ihrer Analyseportale sowie beim Aufbau eigener Korpora. Besondere Aufmerksamkeit sollte dabei auf die Operationalisierung von Forschungsfragen und Hypothesen sowie auf die Interpretation korpuslinguistischer Daten gelenkt werden. So können die Studierenden durch ihre eigenen Forschungsaktivitäten ein vertieftes Verständnis für korpuslinguistisches Arbeiten aufbauen und gelangen dadurch zu einem gefestigten Evaluationsvermögen gegenüber korpuslinguistischen Studien und Materialien, die sie in ihren eigenen Unterricht einbeziehen möchten. Darüber hinaus sollte aber auch die korpusgestützte Erstellung von Materialien für den Fremdsprachenunterricht im DaF-Studium systematisch verfolgt werden. Hier reicht es nicht aus, den DaF-Bezug lediglich in der Seminardiskussion zu diskutieren. Vielmehr haben sowohl das Seminar selbst als auch die Befragung gezeigt, dass ein großes Interesse an der Entwicklung von Materialien für die DaF-Praxis besteht. Im Studium kann hier sinnvoll der Bogen von theoretischen Forschungsergebnissen zur Anwendungspraxis im FSU geschlagen werden. Gewinnbringend ist es dabei, mögliche Anwendungsszenarien zu erproben und zu diskutieren, wann und in welcher Form der Einsatz von Korpora im DaF-Kontext tatsächlich nützlich sein kann. Neben der Erstellung von Arbeitsblättern mit typischen Verwendungskontexten, Konkordanzlisten sowie Lückentexten sollte auch die Rolle von Korpora als Korrekturhilfe und Referenzgrundlage für die Entwicklung von Tests beleuchtet werden. Schließlich zählt auch die Einweisung der Lernenden, eigenständige Korpusanalysen durchzuführen, zu den zentralen Anwendungsszenarien. Angehende DaF-Lehrende sollten daher in der Lage sein, ihre Lernenden zu Korpusrecherchen zu befähigen und adäquat anzuleiten.

Abschließend ist zu betonen, dass die vorliegende Zusammenstellung inhaltlicher Komponenten zur Vermittlung von Corpus Literacy im DaF-Studium

lediglich vorläufigen Charakter trägt und das Thema zukünftig noch systematischer verfolgt werden sollte. So bieten die Ergebnisse der Befragung zur Korpusbenutzung nur einen temporären Einblick in das Nutzungsverhalten einer kleinen Gruppe angehender DaF-Lehrender. Inwieweit die Kompetenzen auch langfristig genutzt werden, müsste durch eine wiederholte Befragung zu einem späteren Zeitpunkt eruiert werden. Lohnenswert erscheint auch eine breit angelegte Studie zur Nutzung von Korpusansammlungen in der DaF-Praxis, bei der Nutzergruppen, Anwendungsszenarien, Nutzungsbedürfnisse und -wünsche gezielt erfasst werden. Darüber hinaus bedarf es Studien, die die Effizienz korpusgestützter Sprachlernaktivitäten im DaF-Unterricht systematisch untersuchen⁶.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. & Wallner, F. (2013). Digitale Korpora und Deutsch als Fremdsprache. In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 10, S. 261–272). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Breyer, Y. A. (2011). *Corpora in Language Teaching and Learning: Potential, Challenges, Evaluation*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Braun, S. & Chambers, A. (2006). Elektronische Korpora als Ressource für den Fremdsprachenunterricht. In U. O. H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4., vollst. neu bearb. Aufl., S. 330–337). Frankfurt a. M.: Lang.
- Drumbl, H. (2011). Sprachdidaktik und Korpora. In A. Abel & R. Zanin (Hrsg.), *Korpora in Lehre und Forschung* (S. 101–128). Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Fandrych, C. & Tschirner, E. (2007). Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache*, 44, 195–204.
- Götz, S. (2012). Testing Task Types in Data-Driven Learning. Benefits and Limitations. In K. Biebighäuser, M. Zibelius & T. Schmidt (Hrsg.), *Aufgaben*

6 Bislang liegen in diesem Bereich nur wenige Untersuchungen vor, die sich zumeist auf das Englische als Fremdsprache beziehen (u. a. Breyer, 2011; Götz, 2012; Slater & Braun, 2011).

- 2.0. *Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien* (S. 249–276). Tübingen: Narr.
- Lüdeling, A. & Walter, M. (2010). Korpuslinguistik. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1, Neubearbeitung, S. 315–322). Berlin: de Gruyter.
- Slater, C. & Braun, S. (2011). *Pedagogical assessment and evaluation. BACKBONE Report 5*. Zugriff am 11.03.2014 über <http://projects.ael.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/mod/resource/view.php?id=258>
- Wallner, F. (2013). Korpora im DaF-Unterricht – Potentiale und Perspektiven am Beispiel des DWDS. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Zugriff über <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/Wallner.htm>
- Zanin, R. (2011). Korpusinstrumente im Umkreis des Lernens. In A. Abel & R. Zanin (Hrsg.), *Korpora in Lehre und Forschung* (S. 101–128). Bozen: Bozen-Bolzano University Press.