

Beiträge der IDT 2009
Jena/Weimar

81

Aus den Sektionen „Kommunikative
Kompetenzen: integrativ“ & „Qualität
sichern, entwickeln und zertifizieren“

BAND 1



INHALTSVERZEICHNIS

M. A. Schaumloeffel: Vorwort 6

BEREICH H: KOMMUNIKATIVE KOMPETENZEN: INTEGRATIV

Sektion H2a: Grammatik: neuere Vermittlungskonzepte

I. Karim: Workshop zum Thema " Fehlermethodik 10

D. M. Gračner: Workshop: Grammatik – nicht Frust, sondern Lust 13

N. Zhumagulova: Deutsche Grammatik – wie viel und wozu? 18

M. Daňová: Motivation zum Erwerb der Grammatik anhand des literarischen Textes 22

M. Perner: Grammatische Beobachtungen an der Textsorte Witz 33

Sektion H2b: Grammatik: Linguistische Grundlagen

A. Aldemir: Die Schwierigkeiten türkischer Schüler/innen beim Lernen von Wechselprepositionen 42

Andrazashvili & Kutelia: Wie viel Grammatik braucht man: a) als Germanistikstudent; b) im studienbegleitenden Deutschunterricht 55

L. Gumirova: Architektonik des abgeleiteten Wortes 67

G. Székely: Bemerkungen zu einer geplanten deutsch-ungarischen kontrastiven Grammatik 76

R. Vassileva: Das Valenzkonzept als Grundlage eines kontrastiv 84

angelegten Fremdsprachenerwerbs

E. Zilić: „es sei denn“ und die entsprechenden Konstruktionen im Bosnischen 99

Sektion H3: Phonetik

B. Redecker & B. Grzeszczakowska-Pawlikowska: Phonetik im Fremdsprachenunterricht: Aktuelle Ansichten und Aussichten 114

B. Neuber: Sprechwirkungen des Deutschen. Ergebnisse und Perspektiven prosodischer Wirkungsuntersuchungen 146

S. Nossok: Wirkung prosodischer Merkmale des Weißrussischen im Deutschen 160

F.J.Vejsälli: Kontraste auf der Ebene der Prosodie 177

E. Vasylenko: Das R als Untersuchungsgegenstand durch Jahrhunderte 185

C. Hartwig-Thürmer: PHONETIK INDIVIDUELL* - Aussprache-Lernberatung für ausländische Studierende des Internationalen Studienzentrums der Goethe-Universität Frankfurt/M 197

Z. Bohušová: Internetvideos als motivierende Musterbeispiele im Phonetikunterricht 230

R. Skoczek: Lieder in der Ausspracheschulung im Bereich DaF. Ein Didaktisierungsvorschlag 248

M. Vourtsis & G. Karanassos: Ausspracheschulung der Umlaute im mediengestützten DaF – Unterricht 262

Sektion H4: Fertig?keiten: Aufeinander hören, miteinander sprechen

S. Brendel & W. Lange: Hörperlen aus dem Internet für fortgeschrittene Deutschler. Integration von Medien, Lernern und Fertigkeiten. 277

S. Adamczak-Krysztofowicz & A. Stork: Verstehendes Hören mit Hilfe von Podcasts optimieren 287

A. Ionova: Hören und Sprechen als kombinierte Fertigkeiten des kommunikativen Sprachhandelns in der Diskussion (im Fach Internationale Beziehungen) 297

Sektion H7: Pragmatik: linguistische, interkulturelle und didaktische Aspekte der Sprachverwendung

F. Hirataka & M. Rost-Roth : Pragmatik: linguistische, interkulturelle und didaktische Aspekte der Sprachverwendung 308

J. Scharloth & S. Okamura: Grußrituale im Japanischen. Untersuchungen im Feld der experimentellen Pragmatik 313

A. Pande: Was sagen indische Lernende, wenn sie um etwas bitten, etwas begründen oder sich entschuldigen wollen? 338

P. Balsliemke: Schulsprache und Schülersprache: zwei verschiedene Welten? 355

K. Dyakiv: Die Ermahnung und ihre Realisierungsmittel im Deutschen 369

A. Nardi: Zur Erläuterung und Begründung der eigenen Stellungnahme in DaF-Texten. Eine funktional-pragmatische Perspektive 383

L. Miškulin Saletović & I. Virč: Kulturelle Markiertheit von Schlüsselwörter am Beispiel deutscher und kroatischer Internet-Werbung für Campingplätze 400

S. Nakagawa: „Erklären“ im Deutschunterricht für Anfänger in Japan 412

Sektion H8: Alphabetisierung

E. Hayashi-Mähner: „Unzureichender Lateinschrifterwerb als mögliches Lernhindernis im Fremdsprachenunterricht – interkulturelle Explikationen zum DaF-Unterricht in Japan 425

BEREICH I: QUALITÄT SICHERN, ENTWICKELN UND ZERTIFIZIEREN

Sektion I1: Portfolio als Instrument der Qualitätssicherung für Lehrende und Lernende

E. Melosci: Portfolio als Instrument der Qualitätssicherung für Lehrende und Lernende. Einführung 452

M. Astvatsatryan: Europäisches Sprachenportfolio für den Primarbereich 456

I. Wanner: Lernerreflexionen im E-Portfolio 462

S. Ballweg: „... und dann bringen Sie in der letzten Sitzung Ihr Portfolio mit.“ Portfolioarbeit im Unterrichtsalldtag 468

O. Bogdanova: Einsatz des russischen Modells vom Sprachenportfolio für die Germanistikstudenten: Richtlinien, Probleme und Praktisches 479

A. Brychová: Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Tschechien 488

M. Enčeva: Sprachenportfolio für Germanistikstudierende in Slowenien 510

R. Gelmi & G. Senoner: Das ESP für das mehrsprachige Südtirol 520

Y. Ieseanu: Portfolio als Instrument der Qualitätssicherung für Lehrende und Lernende 523

G. Lischke & G. Matthias: Qualitätssicherung mit Hilfe des GER's und E-Portfolios im amerikanischen Kontext: Curricularumstellung eines universitären Sprachprogramms 535

L.M. Muresan & R.B. Calciu: Selbstevaluation und Europäisches Sprachenportfolio in Aktion – zur Förderung der Mehrsprachigkeit und der Qualitätssicherung 540

K. Petneki: Portfolios als Abschlussarbeit in der Deutschlehrerausbildung 549

I. Wanner: Lernerreflexionen im E-Portfolio 556

E. Piccardo: Schlussbemerkungen 561

Sektion I4: Testen und Prüfen

G. Navas de Pereira: Die Umsetzung und Adaptierung der neuen Beurteilungs- und Bewertungsmodelle in dem Hochschul-Kontext im Ausland, der Fall von der Deutschabteilung der Universidad 567

Central de Venezuela

M. Dettmer: Die illuminative und holistische Evaluation in Fremdsprachen an den staatlichen Schulen in Chiapas	585
E. Shaverdashvili: Umsetzung der neuen Bewertungsmodelle an georgischen Universitäten	595
H. Pysch: Standardisierte Abschlussprüfung in der Fremdsprache Deutsch in Russland: das Konzept und Bewertungskriterien	603
D. Goossens: GeR-Tests. Deutsch als Fremdsprache	621

IDV – Der Internationale Deutschlehrerverband

Präsidentin: Marianne Hepp	hepp@idvnetz.org
Vizepräsidentin: Shinichi Sambe	sambe@idvnetz.org
Generalsekretärin: Alina Dorota Jarzabek	jarzabek@idvnetz.org
Schatzmeisterin: Joanne Van Donzel	vandonzel@idvnetz.org
Schriftleiter: Marco Aurelio Schaumloeffel	schaumloeffel@idvnetz.org
Experte Deutschland: Knuth Noke	noke@idvnetz.org
Experte Österreich: Brigitte Sorger	sorger@idvnetz.org
Experte Schweiz: Joachim Hoefele	hoefele@idvnetz.org

Das IDV-Magazin erscheint zweimal jährlich. Herausgeber: Schriftleitung des Internationalen Deutschlehrerverbands. *Zuschriften, Beiträge, Besprechungsexemplare und Anzeigenwünsche bitte an die Schriftleitung schicken.*

AUS DEM VORSTAND

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

die IDT 2009 in Jena/Weimar ist vorbei, aber die Nachbereitung noch lange nicht! Der IDV-Vorstand dankt dem Organisationskomitee für die Vorbereitung, Ausführung und Nachbereitung der bisher größten IDT der Geschichte des Internationalen Deutschlehrerverbands, die, wie Sie sich gut vorstellen können, viel Einsatz, Geduld und Mühe von allen Involvierten verlangt hat. Andererseits hat die Tagung viele neue Impulse, Kontakte und Ideen für alle Beteiligten gebracht, von denen wir hoffentlich noch lange zehren können. Um diese „Langzeitwirkung“ zu sichern, liegt jetzt ein kleiner Teil der Nachbereitung beim IDV: ab dieser Ausgabe werden alle eingelieferten Beiträge aus den neun Sektionsbereichen im IDV-Magazin publiziert. Diese neuen Sektionsbereiche waren in beeindruckende 44 Sektionen aufgeteilt, so dass es unmöglich ist, alle Beiträge in einer Nummer des IDV-Magazins zu veröffentlichen. Die Kriterien der Auswahl dieser Beiträge sowie die redaktionelle Arbeit wurden von den Sektionsleiterinnen und -leitern jeder Einzelsektion übernommen. In dieser ersten Ausgabe finden Sie die einge-

reichten Beiträge aus den Sektionsbereichen H: „Kommunikative Kompetenzen: integrativ“ und I: „Qualität sichern, entwickeln und zertifizieren“. Hier sind nur die Beiträge publiziert, die als bearbeitbare Textdatei eingereicht wurden. Andere Formate wie PDF, Power-Point usw. erscheinen später in einer getrennten Nummer des IDV-Magazins.

Erstmals publiziert der IDV damit nach einer IDT nicht nur die Hauptvorträge sondern gibt dem breiten internationalen Publikum eine Möglichkeit ihre wissenschaftlichen und praktischen Erfahrungen im IDV-Magazin zur Diskussion zu stellen. Dies verstehen wir als Beitrag zur Tagungsnachbereitung und als Versuch, den häufigen Bemerkungen von IDT-TeilnehmerInnen: „Leider kann man nicht alles hören ...“ ein wenig entgegenzuwirken.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen!

Mit herzlichen Grüßen,

Marco Aurelio Schaumloeffel

IDV-Schriftleiter im Namen des IDV-Vorstands

Bereich H

Kommunikative Kompetenzen: integrativ

Sektion H2a

Grammatik: neuere Vermittlungskonzepte

Sektionsleitung

Marina Matthey (Deutschland)

Sabira Levin (Deutschland)

Workshop zum Thema " Fehlermethodik"

Iman Karim, Universität Kairo, Ägypten

„Manche Fehler macht man immer wieder – sowohl in der Rechtschreibung als auch in der Grammatik. Dem kann man nur abhelfen, indem man diese Fehler gezielt bearbeitet.“ (Rampillon U. 1995: 89)

Der Workshop basiert auf eine Fehleruntersuchung im Rahmen einer Doktorarbeit (Karim 2007), welche die Analyse deutscher Aufsätze ägyptischer SchülerInnen der Neuen Sekundarstufe an einer Deutschen Oberschule in Kairo darstellt.

Der Ausgangspunkt des Workshops ist die Tatsache, dass Fehler für viele etwas sehr Unangenehmes sind und waren. Man wird wegen seiner Fehler korrigiert und schlecht bewertet. Das führte viele Lerner zu der Idee, es sei am besten, eine fremde Sprache erst dann zu sprechen, wenn man sie richtig kann. Ein Lernerparadox ohne Ausweg. Davon ausgegangen bedurfte dieses Problem einer neuen didaktischen Disziplin, die sich im Laufe der Fehlergeschichte entwickelt hat.

Im Laufe unserer Workshop-Aktivitäten wird die Erfahrung mitgeteilt, wie und wann Lernerfehler im Rahmen eines Fehlerunterrichts (im Fremdsprachenunterricht) erhoben und behandelt werden können. Anstatt nach Fehlern zu jagen, wird hier erlernt, im Fehler das ideale Mittel zu sehen, Erkenntnisse über die Lernersprache (Was wissen die Lerner bislang) zu gewinnen.

nen und Defizite (Was wissen sie nicht oder was machen sie falsch?) zu erkennen. Im Mittelpunkt steht dabei der Lerner, mit dessen Fehler der Lehrer sich auseinandersetzt, um die wahren Fehlerursachen festzustellen und praxisorientierte Korrekturmaßnahmen bzw. -verfahren auszuüben.

Im Laufe des Workshops wird, nach einer Powerpoint-Präsentation als Einführung in die Fehlerbehandlung im modernen DaF- Unterricht, eine Aufgabe an die Teilnehmer gestellt, wobei die anwesenden Lehrer, deren Muttersprachen unterschiedlich sind, sich in die Rolle der Schüler versetzen und einen Fehlerunterricht durchführen. Sie teilen sich in kleine Gruppen, nehmen sich jeweils einen Fehlertext (Brief) und analysieren (identifizieren, beschreiben, klassifizieren, möglichst begründen und berichtigen) die vorgefundenen Fehler. Anschließend werden Fehlerkarteien erstellt und an die Tafel gebracht. Danach findet eine gemeinsame Bewertung des durchgeführten Fehlerunterrichts statt und es werden Verbesserungsvorschläge gemacht.

Auf diese Weise können konkrete Therapieübungen auf aktuellen methodisch-didaktischen Grundlagen erstellt werden. Das geschieht immer vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ausgangssprachen, also vom Deutschen abweichender Sprachtypen, wie es für die didaktische Anlage von "Deutsch als Fremdsprache" unverzichtbar ist. In den Übungen werden einzelne sprachliche Gegebenheiten dem Lernenden einsichtig gemacht

und eingeübt, um ihn zu akzeptablen Lernergebnissen zu führen.

Literatur

Karim, Iman. Die Syntax des Deutschen als Lernproblem im DAF- Unterricht in Ägypten: eine kontrastive und empirische Fehleranalyse. Kairo 2007

Workshop: Grammatik – nicht Frust, sondern Lust

Mag. Doris Mlakar Gračner, Universität Maribor, Slowenien

Jede natürliche Sprache verfügt über ein grammatisches System, das jeder Mensch, der eine Sprache sprechen und verstehen will, beherrschen muss. Dabei stellt sich die Frage, wie Grammatik vermittelt werden soll, damit sie Spaß macht und die Lust am Grammatiklernen fördert? Denn auch Mark Twain war schon vor über mehr als hundert Jahren der Meinung, dass die deutsche Sprache und ihre Grammatik schwer und nicht gerade logisch sind:

„Ganz bestimmt gibt es keine andere Sprache, die so ungeordnet und unsystematisch, so schlüpfrig und unfassbar ist, man treibt völlig hilflos in ihr herum, hierhin und dahin, und wenn man schließlich glaubt, man hätte eine Regel erwischt, die festen Boden böte, auf dem man inmitten der allgemeinen Unruhe und Raserei der zehn Wortarten ausruhen könne, blättere man um und liest: ‚Der Schüler beachte sorgfältig folgende Ausnahmen.‘“ (Twain 1897: 7f)

Deswegen ist es kein Wunder, dass die Grammatik im Unterricht oft von LernerInnen und auch LehrerInnen als ein Gräuelpäckchen betrachtet wird und zu Frustration auf beiden Seiten führt.

Die Lösung dieses Problems ist im kreativen, motivierenden und effizienten Grammatikunterricht. Dabei möchten wir uns auf Pommerin beziehen. Pommerin (vgl. Pommerin 1996, 51f.) beschreibt nämlich, worin sich Kreativität in Texten zeigt. Diese

Darlegung des Begriffs verwenden wir für die Beschreibung eines kreativen Grammatikunterrichts.

Ein kreativer Grammatikunterricht ist demnach durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- durch Originalität: worunter man Einfallsreichtum und Ideenreichtum verstehen kann,
- durch Erfindung- Entdeckungsgabe: worunter man Entfaltung, Entstehung und einen Entwicklungsprozess verstehen kann,
- durch Offenheit: worunter man Aufgeschlossenheit, Interesse und die Bereitschaft, sich mit etwas auseinanderzusetzen, verstehen kann,
- durch Produktivität: worunter man das Hervorbringen vieler konkreter Ergebnisse verstehen kann,
- durch Gedankenflüssigkeit: worunter man ineinander fließende Einfälle und Vorstellungen verstehen kann,
- durch Flexibilität: worunter man anpassungsfähiges Verhalten verstehen kann.

Rainer E. Wicke (2004) beschreibt und kommentiert Prinzipien des schüleraktiven und kreativen Fremdsprachenunterrichts. Hier sind einige davon, die dringend in einen kreativen und motivierenden Grammatikunterricht integriert werden sollten:

- *Aktive Schüler lernen leichter.* Texte, Übungen und Aufgaben müssen so gestaltet werden, dass sie den Schülern ermöglichen, aktiv zu werden und ein kreatives Potenzial zu entfalten.
- *Motivation dank schülerorientierter Aufgaben:* Texte, Übungen und Aufgaben sollen die Schüler/- innen motivieren und sie dazu veranlassen, sich für die Arbeit zu interessieren und sich mit einer Problemlösung zu befassen. Und natürlich sollten die Texte, Übungen und Aufgaben so gestaltet werden, dass sie Spaß machen.
- *Das entdeckende Lernen ist sehr wichtig:* Die Lernenden sollen (sofern möglich) die Grammatikregeln selbst entdecken.
- *Das Ziel ist der Weg:* Der Lernprozess, alle Phasen mit allen Fehlern, die die Lernenden machen, hat genauso einen hohen Stellenwert wie das Endprodukt.
- *Texte und Produkte der Schüler/- innen* sollen einen hohen Stellenwert haben: Bei der Arbeit entstehen fantasievolle Texte, Collagen, Wandzeitungen, Bastelarbeiten, Poster usw.
- *Der Gebrauch moderner Medien:* mit deren Hilfe produzieren und gestalten sie verschiedene Texte, Präsentationen usw. Zu neueren Technologien zählen z.B. der Computer, das Internet, Weblogs, WebQuests, digitale Arbeitsblätter usw.

In diesem Workshop wurde anhand einiger ausgewählten Materialien vorgeführt, wie Grammatikunterricht effizient und motivierend gestaltet werden kann. Der Schwerpunkt lag dabei auf der korrekten Beherrschung und funktional angemessenen Verwendung grammatischer Strukturen.

Die Vermittlungsmethode und Übungstypen folgten weitestgehend einem kommunikativen Ansatz. Grammatische Strukturen wurden im Hinblick auf ihre pragmatische Funktion behandelt. Das Übungsmaterial schloss daher möglichst authentische Sprachvorbilder und Texte ein und ermöglichte das Üben im Kontext. Geübt wurde sowohl die korrekte Bildung der Strukturen als auch der funktional angemessene Gebrauch der Strukturen in möglichst authentischen kommunikativen Kontexten. Die grammatischen Strukturen wurden so weit wie möglich im Zusammenhang mit den Sprechabsichten, Situationen und Thematiken behandelt, in denen sie im natürlichen Sprachgebrauch häufig Verwendung finden. Dazu wurden verschiedene Textsorten integriert, da hier auch der interkulturelle Aspekt angesprochen wurde, und zwar in dem Sinne, dass die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Textsorten in der Muttersprache und Fremdsprache diskutiert wurden.

In diesem Workshop wurde versucht, einen neuen Ansatz für didaktisch-methodische Lernstrategien vorzustellen, um eine erfolgreiche Grammatikvermittlung zu erzielen.

Literatur

Pommerin, G. u.a. (1996): Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1 bis 10. Weinheim und Basel.

Wicke, R. (2004): Aktiv und kreativ lernen, Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht.

Ismaning: Max Hueber Verlag.

Deutsche Grammatik – wie viel und wozu?

Natalya Zhumagulova, Kasachstan

Der Grammatikunterricht wirft immer viele Streitfragen auf. Für die Studierenden ist die Grammatik Stein des Anstoßes, über den sie stolpern - je mehr, desto weniger Lust bekommen sie auf weiteres Lernen. Viele Lehrer sehen bis heute im Deutschunterricht nur den Grammatikunterricht: im 1. und 2. Studienjahr muss den Studenten die Grammatik beigebracht werden, erst dann müssen und können sie kommunizieren. Die Lerner haben aber keine Freude mehr an den Aufgaben vom Typ „Übersetzen Sie...“, „Setzen Sie das passende Hilfsverb ein...“, „Antworten Sie auf folgende Fragen...“ ect. Der gelenkte Ablauf des Unterrichts ist für den Lehrer sehr vorteilhaft, denn er selbst ist der Herr der Lage. Der Lehrer bemüht sich vielmehr um die Lautreinheit, Korrektheit und sprachliche Zucht und gar nicht um die Kommunikation der Lerner miteinander. Die Spontaneität, Kreativität und kommunikative Fähigkeiten der Studenten werden von Stunde zu Stunde unterdrückt, und danach wundern sich manche Lehrer darüber, dass die Studenten spontan nichts sagen können. Also die GUM lebt. Die Art und Weise, wie im Unterricht „kommuniziert“ wird, beeinflusst das Gesprächsverhalten der Studenten so, dass sie entweder Angst bekommen, deutsch zu sprechen, weil sie sich vor der Reaktion des Lehrers auf die Fehler fürchten, oder nach jeder Äuße-

rung vom Lehrer die Rückmeldung erwarten, ob die Antwort seinen Vorstellungen entspricht. Viele Fehler bedeuten eine schlechte Note – das wollen die Studenten auch vermeiden.

Unser Motto ist: Minimum an Grammatik+ aktuelles Gesprächsthema + viel Kommunikation. Dabei ist die Kommunikation personenorientiert, die Gruppe ist eine Familie, in der Vertrauen und Achtung der Persönlichkeit auf dem ersten Platz stehen. Die Studierenden haben keine Angst, Fragen aneinander und an den Lehrer zu stellen, zu fantasieren und zu träumen. Wir sind im Deutschunterricht interaktiv und kreativ - das ist eigentlich das Ziel des DaF-Unterrichts heute.

Wir respektieren die Persönlichkeit des Studenten, wir respektieren ihn auch als eine sprachliche Persönlichkeit, die wir im DaF-Unterricht formen und weiter entwickeln müssen. Dass eine Fremdsprache die sprachliche Persönlichkeit des Studierenden bereichert, ist zweifellos. Der Student macht sich mit dem kulturellen Reichtum des Volkes, dessen Sprache er studiert, bekannt, er macht Recherchen, reflektiert über seine eigenen Handlungen, Gedanken und Empfindungen.

Es ist wirklich schwierig, im Unterricht die Kommunikation in Gang zu bringen. Erstens weil nicht jeder Lerner und auch nicht jeder Lehrer extrovertiert sind, also den äußeren Einflüssen zugänglich. Zweitens weil nicht jedes Gespräch und nicht jedes Thema die Lerner zu einer spontanen Äußerung motiviert. Wir plädieren dafür, den grammatischen Stoff mit dem „passenden“

Wortschatz zu verbinden, d.h. die Erstfestigung der Grammatik verläuft erfolgreich, wenn die Vokabeln erkennbare Sachverhalte aus dem Alltag der Lerner veranschaulichen. In diesem Fall können die Lerner mehrere Beispiele nennen, kreative Aufgaben im Team oder selbst erfüllen: Szenen, Dialoge, Spiele. Auf solche Weise werden die Wörter gespeichert und dann wieder abgerufen. Die Speicherung im Gedächtnis erfolgt wirksamer, weil das Wort nicht nur in die grammatische Struktur eingeflochten wird, sondern auch ins Leben der Lerner. Die Ergebnisse dieser Arbeit liegen auf der Hand: die Studenten können auf jede spontane Frage adäquat reagieren und haben Lust, deutsch zu sprechen und es weiter zu studieren.

Die Rolle des Lehrers besteht in dem Unterricht darin, das Interesse der Studenten durch seine Lebens- und Leseerfahrungen und seine Emotionen, seine Leiblichkeit zu wecken und sie kommunizieren zu lassen. Der Lehrer bleibt für die Studenten immer eine Person von großem Interesse, und das muss man nutzen. Die meisten Deutschlehrer sind wenigstens einmal in Deutschland bzw. Österreich zu einem Fortbildungsseminar gewesen. Somit ist der Lehrer eine Quelle landeskundlicher Kenntnisse, persönlicher Erlebnisse und Erfahrungen. Die Vermittlung landeskundlichen Wissens befriedigt die Neugier der Studenten und steigert ihre Lernmotivation. „In emotional geprägten Begegnungen und narrativem Austausch von Person zu Person über kulturelle und soziale Grenzen hinweg liegt

möglicherweise die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts“ (Huneke/Steinig 2005).

Es ist schon soweit, dass auch in Kasachstan die kommunikative Wende im DaF-Unterricht die Oberhand gewinnt. Der moderne Mensch und Fachmann muss fähig sein, eine ur öffentlichen Rede fähig sein. Aber wo wird er es am besten lernen können, wenn nicht an der Universität?

Also ist die Grammatik nicht das erwünschte Ziel des DaF - Unterrichts, sie ist vielmehr ein Mittel der Verständigung zwischen den Menschen.

Literatur

H.-W.Huneke/W.Steinig, Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Berlin 2005, S.108.

Motivation zum Erwerb der Grammatik anhand des literarischen Textes

Mária Daňová, Universität Banská Bystrica, Slowakei

1. Literarischer Text – Text mit didaktischer Funktion

Die Textarbeit stellt das Fundament im Fremdsprachenunterricht dar. Der literarische Text (trotz oder dank seiner Spezifika) kann zum Text mit didaktischer Funktion werden. Ivica Lenčová in ihrer Monografie „Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov“ hat Argumente dafür sehr konsequent zusammengefasst (Lenčová, 2008, S. 31-35). Diese Argumente betreffen die inhaltliche, sprachliche und methodisch-didaktische Ebene. Die die inhaltliche Seite betreffenden Argumente heben vor allem hervor, dass diese Art von Texten eine Quelle von wichtigen landeskundlichen Informationen ist, sie hat eine emotive Wirkung auf die Lernenden, die dadurch zu einer Stellungnahme provoziert werden. Die literarischen Texte beeinflussen die Wahrnehmung, indem die Skala der darin dargestellten menschlichen Schicksale und Beziehungen einen Beitrag zur ästhetischen und ethischen Erziehung leistet, wobei auch das Selbsterkennen und Selbstsuchen von Bedeutung sind. Ein gut gewählter literarischer Text spricht den Leser komplex an. Im Zusammenhang mit den die Sprache betreffenden Argumenten ist zu erwähnen, dass in den literarischen Texten eine Art Lexik vorkommt, die in anderen Textsorten viel weniger präsent ist,

zum Beispiel abstrakte Begriffe aus dem Gebiet des Denkens und Fühlens, sowie poetische Wörter mit ihrer affektiven Komponente. Der Lernende kann mit Lexik konfrontiert werden, mit der er sonst nur selten in Berührung kommt.

2. Vermittlung der Grammatik und literarischer Text

Das Argument, das im Zusammenhang mit dem Thema meines Beitrags besonders wichtig ist, ist als vierter Punkt aufgeführt: literarische Texte ermöglichen grammatische und pragmalinguistische Kenntnisse zu bearbeiten. In der oben erwähnten Monografie hält man gerade diesen Punkt nicht für sehr gewichtig mit der Begründung, dass diese Möglichkeit auch andere Textsorten bieten. Man kann dem zustimmen, aber nur zum Teil. Durch ihre Spezifika sind literarische Texte besonders dafür geeignet, die Lerner grammatische (sprachliche) Phänomene in authentischen Kontexten erkennen zu lassen, wobei die Funktion der grammatischen Erscheinung im Vordergrund steht. Aufgrund des sich durch eine bestimmte Authentizität auszeichnenden Textes und des dadurch erweckten Interesses nicht nur am Inhalt, sondern auch an der Form, kann der Lernende auch in kompliziertere grammatische Strukturen Einsicht bekommen. Methodisch-didaktisch betrachtet sind literarische Texte ein geeignetes Medium, das das Lernen der Grammatik kommunikativ, motivierend, entdeckend und dadurch effektiv machen kann. (vgl. Turek, 2004, S. 193-198).

3. Didaktisierungsbeispiele

Die Didaktisierungen, die ich präsentieren möchte, sind für fortgeschrittene Lerner gedacht, vor allem für Lerner der Oberstufe, die die deutsche Sprache schon relativ gut beherrschen, und deshalb kann es auch passieren, dass die zu bearbeitende grammatische Erscheinung für einige Lerner kein Problem darstellt. Auch aus diesem Grund eignet sich für Didaktisierungen ein Modell, das aus folgenden bewährten Phasen besteht:

- Aktivitäten vor dem Lesen des Textes
- Präsentation und Semantisierung des Textes
- Grammatikarbeit
- weiterführende Aufgaben, eventuell Anwendung des Gelernten.

Die literarischen Texte sind in der Regel keine leichten Texte, der Schwierigkeitsgrad der Übungen hängt aber nicht so sehr von den Texten ab, sondern von der Art der Aufgabenstellung. Was die Verfahren bei der Grammatikarbeit betrifft, können im Prinzip fast alle Übungstypen aus dem Handbuch Fremdsprachenunterricht (Bausch/Christ/Hüllen/Krumm, 1989, S.197) angewendet werden. Davon eignen sich die *Komplementationsübungen*, bei denen nach bestimmten grammatischen Schwerpunkten elidierte Wort- oder Textelemente ergänzt werden, *m.E. am besten*. Eine Art der Komplementationsübung ist der Lückentext. Didaktisch wichtig ist es nicht nur, die richtige Form

zu wissen, sondern auch, sich Gedanken darüber zu machen, warum gerade diese Form einzusetzen ist. Dieser Aufgabentyp überfordert die Lerner nicht, sie können ein Erfolgserlebnis haben, was ihre Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Text steigert. Als beliebt bei den Studenten hat sich auch *die Übersetzung* erwiesen. Das Übersetzen ist zwar eines der schwierigsten Verfahren, aber gerade deshalb ist es für die Studenten eine Herausforderung. Man muss Kenntnisse aus allen Bereichen der Sprache mobilisieren. Aus didaktischer Sicht ist die Auswertung der Übersetzung dann am nützlichsten, wenn der Originaltext zum Vergleich und zur Analyse herangezogen wird. Eine nicht einfache Frage ist die Frage der Textauswahl. Im Umgang mit literarischen Texten braucht man Fingerspitzengefühl, um herauszufinden, was die Lerner interessiert. Der Lehrer sollte nie versuchen, seine eigene Meinung zu stark in den Vordergrund zu rücken. Sehr wichtig ist aber, dass das literarische Werk auch den Lehrer anspricht.

3.1 Lückentext

In der letzten Zeit hat mich der Erstlingsroman von Francesco Madeo *Hymne auf ein liederliches Leben* angesprochen. Francesco Madeo ist 1967 im Ruhrgebiet geboren, ist Sohn eines italienischen Einwanderers und einer Deutschen. Er hat Biochemie in Tübingen studiert. Auf diesem Gebiet der Wissenschaft hat er eine große Entdeckung gemacht, nämlich die Ent-

deckung eines Selbstmordprogramms bei Hefepilzen, das Rückschlüsse auf die Mechanismen der Krebsentstehung erlaubt. Zurzeit wirkt er als Professor in Graz und Tübingen. Sein Roman ist eine Biographie. Der Auszug, den ich gewählt habe, ist die Erinnerung an seinen Mathematiklehrer.

Nach dem oben erwähnten Modell kämen folgende Schritte bei der Arbeit mit dem Text in Frage:

- Als Aktivität vor dem Lesen das „Hängemännchenspiel“. Die Studenten sollen den Namen des Schriftstellers raten. Diese spielerische Aktivität entlastet zum Teil die Lexik und lockert die Atmosphäre, was eine Voraussetzung dafür ist, dass alle Studenten mitmachen.
- Als zweiten Schritt bekommen die Studenten den Text mit der Anweisung ihn durchzulesen. Der Text ist schon als Lückentext bearbeitet und die Studenten können sich dazu äußern, welchen Eindruck die Person des Lehrers auf sie gemacht hat.
- Die Grammatikarbeit besteht aus der Behandlung des Textes, indem die Lücken ergänzt werden. Die Kontrolle erfolgt im Plenum, wobei die richtigen Lösungen diskutiert werden. Das Ergänzen des Spielwortes ist fakultativ.
- Als weiterführende Aufgabe ist es möglich, Gespräche über Lehrer, die man früher in der Schule erlebt hat, zu führen. Dabei kann man die Konjunktion *als* trainieren.

Francesco Madeo: Hymne auf ein liederliches Leben, S. 143:

Von Zeit zu Zeit ließ Grill Spiele veranstalten, so in den jeweils letzten Stunden vor den Ferien. Er beteiligte sich daran nicht ohne krampfigen Humor. Bei einem sehr beliebten Spiel, dessen bezeichnender Name „Hängemännchen“ war, durfte sich eine Person einen Begriff ausdenken und dann die Anzahl der im entsprechenden Wort vorkommenden Buchstaben als Querstriche an die Tafel schreiben. Danach wurde der Begriff durch ein oder zwei Worte, manchmal auch durch einen kurzen Satz umschrieben, woraufhin die Schüler der Reihe nach verschiedenste Buchstaben nannten, die der Geheimnisträger dann an die entsprechenden Stellen im unbekanntem Wort schrieb, sie vorhanden waren. So füllte sich langsam das Mosaik des Wortes und dem Wortschöpfer wurde für jeden richtig genannten Buchstaben ein Strich zu seinem Galgen hinzugefügt oder eben für jedes falsch geratene Wort ein Punkt gutgeschrieben. Grill beteiligte sich ganz gern an diesen Spielen und wusste originelle Begriffe und Umschreibungen vorzubringen.

Und doch wunderten wir uns eines Tages, er ein achtbuchstabiges Wort mit der Umschreibung „gefälliger Sprengstoff“ versah. Wir rieten einige Zeit herum, wir, nach vielen Buchstabenennungen und verschiedenen Rateversuchen nicht mehr umhin konnten, an ein Wort zu denken, das der prüde Grill unmöglich gemeint haben konnte. Während dieser ungewöhnlich langen Rateinheit wurde Grill immer röter und sein Grinsen wurde immer schiefer, ein Schüler endlich wagte auf „ S - - - - - E“ zu tippen, worauf Grill, dem von innerem Druck fast die Stimme versagte, ein gepresstes „Korrekt“ krächzte. In der Klasse war eine unerträgliche, ungläubige Stille, die in ein nicht mehr zu unterdrückendes Prusten überging.

... Grill hatte trotz aller Steifheit und Konservativität eine Schwäche für Reggaemusik und er hatte, das wussten wir alle, eine jamaikanische Frau gehehlicht, die wahrscheinlich im Katalog bestellt worden war. Das beschäftigte uns, und war natürlich Anlass zu wilden Spekulationen und Spötterreien. Manchmal ließen wir wie zufällig Bob Marley laufen, er, steif und in Henkerslaune, das Klassenzimmer betrat. Dann stutzte er kurz. er ein kleines Lächeln, das wir ganz genau registrierten, nicht unterdrücken konnte, verbat er sich die Musik, damit der Unterricht beginnen konnte.

Die Stunde fing mit einer so genannten Hinrichtung oder peinlichen Befragung an. Er holte sich jemanden an die Tafel, vorwiegend einen schlechten Schüler oder jemanden, der ihn provoziert hatte, und examinierte ihn bis aufs Blut, was in einer Sieben oder Acht sein unwürdiges Ende fand.

Grill war empfindlich und leicht zu provozieren, was zur Folge hatte, dass selbst hartgesottenste Störer wie beim Appell stramm standen, er den Klassenraum betrat. dann schon mehrere Schulstunden hinweg unsere Klasse mustergültig, beinahe streberhaft eingestellt war, begann Grill, die sogenannten „Grinser“ zu bestrafen, solche Schüler also, die über irgendetwas – er dachte sofort: über ihn – gelächelt hatten. Die Grinser täten nämlich, so seine Argumentation, ihre Überlegenheit gegenüber dem Unterrichtsstoff kund, ...

3.2 Rekonstruktion der Wortstellung

Der Autor des zweiten Auszuges ist Uwe Tellkamp. Er studierte Medizin, arbeitete als Arzt. Seinen Beruf gab er zugunsten seiner Schriftstellerkarriere auf. Für den Roman *Der Turm* erhielt Tellkamp den Deutschen Buchpreis 2008. Aus diesem Roman ist der folgende Auszug.

- Als die Aktivität vor dem Lesen scheint hier ein Gespräch über Liebe interessant zu sein. Wie kann man erkennen, dass man wirklich liebt und dass man geliebt ist? Es muss aber aufgepasst werden, dass man die Gefühle der Studenten nicht verletzt, und deshalb soll man sich eher unpersönlich äußern.
- Die Länge des Auszuges erlaubt es, den Auszug laut zu lesen. Auf lautes Lesen soll auch auf der Oberstufe nicht ganz verzichtet werden.

- Die grammatische Erscheinung, die durch die richtige Wortstellung des auseinandergeratenen fettgedruckten Satzes zu thematisieren ist, ist die Position des finiten Verbs in eingeleiteten Nebensätzen bei dem Ersatzinfinitiv, z. B. Infinitiv des Modalverbs (...aus Männern, die große Forscher hätten werden können, ...). Nach meiner Erfahrung bereitet es vielen Studierenden ein Problem, dieses Phänomen auch nur passiv zu beherrschen.
- Als weiterführende Aufgabe kann man mit den Studenten Gespräche darüber führen, wie und wo sich ihre Eltern kennengelernt haben, in welchem Alter, wie lange sie zusammen gingen. Man kann das, was heute üblich ist, damit vergleichen, wie es früher war.

Uwe Tellkamp: Der Turm, S. 487:

Reina nahm plötzlich seine Hand, und er zog sie zu spät zurück. War es das nun? Das sollte die erste Liebe sein? Ein bebendes, alles umstürzendes Großgefühl, wie er bei Turgenev gelesen hatte? Reina seine Julia, und er ein außer Rand und Band geratener Romeo? Er war enttäuscht, wenn er in sich hineinhorchte. Das war es nicht, was er sich vorgestellt hatte. Reina hatte einfach seine Hand genommen, ohne ihn zu fragen. (Was hätte er geantwortet, wenn sie gefragt hätte? Eine seiner Brüsksheiten wahrscheinlich). Und nun sollte man, wie es hieß, miteinander gehen. (Was machte man da eigentlich, wenn man „miteinander ging“? Er konnte sich darunter nichts als Langweile vorstellen.) Reina sollte die Frau sein, mit der er ein Leben lang zusammensein, Kinder haben würde? Kinder: Aus dem puren Zufall, daß Reina und er in eine Klasse gingen, sie jetzt hier war und den Mut gefunden hatte, seine Hand zu nehmen. Und daraus etwas so Unabänderliches wie Kinder ... Und wenn nun Verena seine Hand genommen hätte? (Hatte sie aber nicht, und deswegen würden ihre Kinder Siegberts einsam-seefahrerhafte Ge-

stalt haben, die hellen Augen von Corto Maltese, und vielleicht auch eine Grausamkeit, vor der Verena beklommen zurückweichen würde). Und überhaupt: Wie war das mit der Liebe – hatte er sie nicht gefürchtet, hielt sie nicht vom Lernen ab, machte sie nicht aus Männern,

KÖNNEN DIE HÄTTEN FORSCHER WERDEN GROSSE,
beschränkte, sofabäuchige Familienbären?

Er erwähnte Reinas Geste nicht. Er beschloss, daß es sie nicht gegeben hatte. Reina erinnerte ihn nicht.

3.3 Übersetzung

Der dritte Auszug ist aus dem Roman *weiter leben Eine Jugend* von Ruth Klüger. Sie ist 1931 in Wien geboren, wurde als jüdisches Kind in die Konzentrationslager Theresienstadt, Auschwitz und Christianstadt verschleppt. Heute lebt sie als Literaturwissenschaftlerin in Irvine, Kalifornien und Göttingen. Für ihr Werk wurde sie mit dem Thomas-Mann-Preis und der Goethe-Medaille ausgezeichnet.

- Vor dem Lesen kann auf das Thema Beziehungen zwischen den Eltern und Kindern, heute und früher, eingegangen werden.
- In diesem Fall bekommen die Studenten den ganzen Auszug, in dem die Autorin ihre Erinnerungen an ihren Vater beschreibt, in der Muttersprache (auf Slowakisch) und bekommen die Aufgabe, mit Hilfe des Wörterbuches den Text ins Deutsche zu übersetzen. Man kann vermuten, dass die Studenten zum Beispiel Probleme mit der Verwendung der *Infinitive mit zu* haben werden.

- Das Übersetzen nimmt viel Zeit in Anspruch und deshalb soll der Rest der Unterrichtszeit der Analyse der Übersetzung gewidmet werden.

Ruth Klüger: *weiter leben*, S.31,32 (Übersetzung des Auszugs von der Autorin des Beitrags):

Generácia môjho otca sa už tradične príliš nezaoberala s malými deťmi. Moja mama síce tvrdí, že vraj bol od začiatku do mňa zbláznený, ale taký obraz patrí tiež ku konvencii. Ja to viem lepšie. Keď som sa naučila čítať, začala som ho trochu zaujímať. Priniesol mi zopár kníh z mestskej knižnice a raz ma zobral do kníhkupectva, kde som si smela niečo vybrať. Vybrala som si najtučnejšiu knihu medzi tými, ktoré boli na výber, kritérium výberu, ktoré považoval za uznaniahodné. Židovské povesti, stali sa obľúbenou knihou. Pri stavbe babylónskej veže hodil Boh rôznofarebné konfety medzi ľudí, aby ich odsúdil k rozličným jazykom a nedorozumeniam. Boží hnev ako pestrý karneval náhody.

Šachy viem hrať vďaka nemu. Bol dobrým alebo minimálne nadšeným šachistom a keď som mala šesť, naučil ma pravidlá tejto celkom bezúčelnej a snád' preto tak uspokojujúcej duševnej činnosti. Bola som veľmi vzrušená, že som mohla sedieť „v izbe pre mužov“ pred šachovnicou a vynaložila som všetku mysliteľnú námahu, aby som si zapamätala ťahy a naučené správne použila. Po pár prvých sedeniach sa toho znudený vzdal, pretože som preňho nebola dosť talentovaná, čo aj otvorene dal najavo. Bola som sklamaná, a čo horšie, trápila ma myšlienka, že som ho sklámala. A predsa hra, v ktorej som to skutočne nikdy nedotiahla ďaleko, mi v priebehu rokov priniesla veľa potešenia.

... Nedávno som sa dokonca pokúsila hrať proti počítaču a zase som naňho raz myslela: tieto počítačové hry, to by bol mal možno zažiť.

4 Abschluss

Bei dem methodisch-didaktischen Herangehen kann man nicht schematisch vorgehen, jeder Text ist besonders und erfordert

andere Verfahren. Vor allem auf den niedrigeren Stufen muss vorsichtig erwägt werden, mit welchem Ziel der literarische Text eingesetzt wird. Auf den höheren Stufen kann die Vermittlung der Grammatik unauffällig und unaufdringlich, begleitet vom Konversationstraining, zum Ziel einer Unterrichtseinheit werden, in der mit dem literarischen Text gearbeitet wird. Wenn man außer der Erweiterung der grammatischen Kenntnisse noch anders von der Arbeit am literarischen Text profitiert, ist es für die Lernenden ein Bonus.

Literatur

Bausch, Richard Karl et al. (Hrg.).1989. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke Verlag, 1989. ISBN 3-7720-1709-6.

Klüger, Ruth. 1992. *weiter leben*. Göttingen, Wallstein Verlag, 1992. ISBN 3-570-19515-5.

Lenčová, Ivica. 2008. *Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica, FHV UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-572-9.

Madeo, Francesco. 2006. *Hymne auf ein liederliches Leben*. Tübingen, Klöpfer und Meyer, 2006. ISBN 3-937667-80-6.

Rampillon, Ute. 2004. *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*. Max Hueber Verlag, 2004. ISBN 3-19-001638-0.

Tellkamp, Uwe. 2008. *Der Turm*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 2008. ISBN 978-3-518-42020-1.

Turek, Ivan. 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8052-188-3.

Grammatische Beobachtungen an der Textsorte Witz

Matthias Perner, Deutschland

Am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover versuchte ich im Sommersemester 2008, einen alternativen Weg der Vermittlung von Deutscher Grammatik (Niveau B2) zu begehen.

Grammatik als Regelwerk einer Sprache stößt dann an ihre Grenzen, wenn ihre ursprüngliche Funktion verletzt wird und Inhalte, Aussagen oder Bedeutungen mehrdeutig werden.

Die Textsorte Witz eignet sich aus verschiedenen Gründen für einen solchen Ansatz: ihre überaus weite Verbreitung, die überschaubare Textlänge, eine komplexe Textfunktion, die verschiedenen Sprachniveaus, um nur einiges zu nennen – kurz, das überaus große Spektrum der Anwendungsmöglichkeiten für den DaF-Unterricht.

Für das Seminar wurden eine Vielzahl von authentischen Vorkommen dieser Textsorte ausgewählt, bei denen möglichst ein grammatisches Phänomen die Pointe ermöglicht („Trigger“). Diese Texte wurden nach grammatischen Bereichen geordnet und von ihnen ausgehend wurden die im Text verletzten Regeln in den jeweiligen Sitzungen expliziert und durch weiterführende Erklärungen/Übungen vertieft.

Zielsetzung des Seminars war mehr als eine explizite Vermittlung der Grammatik. Durch die Inhalte der Texte wurden Kulturspezifika, Stereotypen und „Scripts/Frames“ (festgelegte Handlungsstränge/Situationen) deutlich. Neben einer Analyse von Vertextungsmustern und Arten der Verschriftlichung z.B. von Dialogen konnten auch verschiedene Präsentationsmerkmale analysiert werden (z.B. bei Scherzfragen). Linguistisch boten sich neben grammatischen Bereichen auch Analysen von Dialekten und Soziolekten an und auch Anglizismen konnten am Rande behandelt werden. Im Übrigen bezieht sich „Profile Deutsch“ auf allen Niveaustufen auf das Stichwort „Witz“ mit einem Querverweis auf die Kategorie „Erzählung“; also schien eine grammatikfokussierte, textlinguistische Behandlung auf allen Kompetenzniveaus, insbesondere auf dem Niveau B2 sinnvoll.

Letzten Endes sollten die behandelten Texte im Seminar, ausgehend von einer grammatischen Analyse, einen Stimulus zum reflektierten, autonomen Umgang mit authentischen Textvorkommen beinhalten, der den Teilnehmern des Seminars einen weiteren individuellen Lernfortschritt eröffnet.

In den zwei durchgeführten Seminaren (mit jeweils ca. 20 Teilnehmenden aus verschiedenen Studiengängen) wurden folgende grammatische Bereiche behandelt:

(De-)Nominalisierung, Ellipsen, Flexion, Homophonie / Bilingualität / Internationalismen, Kasus, Konjunktiv, Lehn- und Fremd-

wörter, Modus, Partizipien, Phonetik / Varietäten, Semantik / Polysemie, Präpositionen, Pronomina, Syntax, Tempus

Initial wurden typische Vertextungsmuster besprochen und bereits hier stellt die Textsorte Witz eine grammatisch bemerkenswerte Ausnahme dar: neben Imperativen, Interrogativen und reduzierten Konditionalsätzen weist sie eine textlinguistisch bedingte stereotypische Verb-Erststellung aus. Anders gesagt: die Textsorte Witz wird von Muttersprachlern sofort erkannt (und Inhalte/Aussagen damit anders bewertet), sobald eine scheinbare Erzählung mit einem Verb beginnt.

Zu dieser ersten bemerkenswerten Demonstration der ‚Macht‘ einer Textsorte, die regelmäßige Grammatik zu modifizieren, bietet sich als Erklärungsversuch ein kombinierter grammatischer Bereich an: Erstens das Subjektlose „Es“ als grammatischer Platzhalter wie z.B. in „Es war einmal“. Auch diese Phrase wirkt als explizites Textsortenerkennungsmerkmal für Märchen. Die Natur der Textsorte Witz als möglichst kurzes Textvorkommen verweist auf den Bereich der Ellipsen – „Kommt ein Mann...“ als elliptische Form von „Es kommt ein Mann...“.

Die Erkenntnis, dass eine Textsorte mit der möglichen (wenn auch nicht immer expliziten Umsetzung) Beugung von allgemeinen grammatischen Regeln selbst eine Regel erstellt, sich naturgemäß aber Regeln widersetzt, bedingt weitere Subformen der Vertextung:

So erarbeiteten die Studierenden ein prototypisches Vertextungsmuster der Textsorte Witz (wobei dieses Muster weder ständig explizit umgesetzt werden muss noch eine Aussage über die Wirkung des Textes beinhaltet). Danach besteht ein Stereotyp Witz textlich aus drei Textteilen, wobei die Funktionen dieser Teile selbstverständlich auch in anderer Form umgesetzt werden können:

- 1) Textsorteneinführung (Verb-Erststellung), Einführung der handelnden Personen
- 2) erster Dialogteil, beinhaltet „Trigger“ (= Element, das eine Ambiguität ermöglicht)
- 3) zweiter Dialogteil, beinhaltet Pointe (= Explizierung einer zweiten, zwar möglichen, doch im Kontext unerwarteten Interpretation)

In Subformen der Vertextung werden konsequenter Weise in authentischen Textvorkommen auch diese Regeln umgangen, wie z.B. durch Zusammenfassung aller Funktionen in lediglich dem ersten Textteil („Kommt ein Einarmiger in einen Second-Hand-Shop“).

Nach Verinnerlichung von Vertextungsmustern dieser Art wurden die im Text vorkommenden verschiedenen grammatische Bereiche getrennt und analysiert und schematisch dargestellt, so wie im genannten Beispiel:

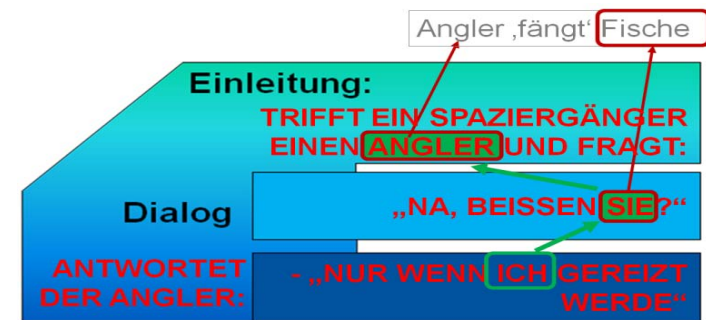
„Kommt ein Einarmiger in ein Second-Hand-Geschäft“

- Syntax (Verberststellung), Spezifisch Textsorte „Witz“
- Morphologie
 - ein, 1) Zahlwort (1,2,...), 2) unbest. Artikel Nom sgl. m./n
 - 1) Arm, Substantiv, mask. (Pl.: -e) 2) arm, Adj. ↔ „reich“
 - ig grammatikalisches Suffix, Substantiv → Adjektiv
 - er Agensmarkierung (Person), mask
- Semantik
 - Bedeutung „EIN·ARM·ig“ ~ „SECOND·HAND“
 - Internationalismen („Second“ ~ Zahlwort ; „Hand“ ~ Arm)

Vertextungen, implizite Semantik (Wortfelder und „Weltwissen“) und damit einhergehende Wortschatzarbeit, Stereotypen („Kellner“, „Ostfriesen“ oder „Angler“ im kommenden Beispiel) und ganz bewusst auch Tabubereiche (u.a. „Blondinen“) stimulierten aktive Diskussionen innerhalb des Seminars und Reflektionen über viele nicht realisierte Bereiche der deutschen Sprache und Kultur.

Voraussetzung für die Betrachtung einzelner Texte ist selbstverständlich eine ausgearbeitete Vorentlastung in Bezug auf Wortschatz/Homonymien, Konnotationen, Handlungsmuster und Kulturspezifika (so müssen die Rezipienten beispielsweise über die Existenz und Bedeutung der Frauenzeitschrift „Für Sie“ wissen, bevor Sie folgenden Text verstehen, geschweige denn

analysieren können: „Wie heißt die große deutsche Frauenzeitschrift für Blondinen? – ‚Für Ihr‘ “.)



Stereotypische Vertextung: Analyse

Einleitung:
Personenstereotypen:
 Angler (redet nicht gerne)
 Spaziergänger (gesprächig)

„Trigger“:
 Personalpronomen „SIE“

Ambiguität:
 1) 3. Pers. pl.
 2) Höflichkeitsanrede

Punch-Line: Re-Interpretation durch „Ich“

Retrospektiv stellt sich eine Analyse der kurzen, weit verbreiteten und hochkomplexen Textsorte „Witz“ als ein hervorragendes Medium zur weiteren Vermittlung verschiedenster DaF-relevanter Aspekte dar: fokussiert ausgehend von grammatischen Bereichen der Sprache über allgemeinsprachliche Beobachtungen, soziokulturelle Aspekte über geschichtliches und landeskundliches Wissen bis hin zu sprachpolitischen Überlegungen.

Für die Teilnehmer erhoffe ich mir einen individuellen Lernfortschritt, indem eigene Wahrnehmungsprozesse reflektiert und damit persönliche Lernprozesse optimiert werden. In dieser Hoffnung sehe ich mich durch die durchweg positive Evaluierung der Seminare und dem hoch motivierten Einsatz der meisten Teilnehmer bestätigt.

Literatur

Bosewitz, René und Robert Kleinschroth (1990): Joke your Way through English Grammar - Wichtige Regeln zum Anlaichen. Rowohlt.

Glaboniat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz und Lukas Wertenschlag (2008): Profile deutsch. Langenscheidt.

Fink, Hans (2006): Heitere Grammatik: Wie man mit Wörtern spielen kann. JFB.

Perner, Matthias (2003): Jokes at Work. Structural Semantic, Textlinguistic and Empirical Approaches towards a Joke Generator Model. ibidem.

Ritchie, Graeme (2004): The linguistic analysis of jokes. Routledge.

Rug, Wolfgang und Andreas Tomaszewski (2001): Grammatik mit (Un)Sinn und Verstand. Klett. Spier, Anne (2005). Mit Witzen Deutsch lernen. Cornelsen.

Volz-Mathlouthi, Karin und Frank Westenfelder. (2009). Sprech- und Grammatikspiele DaF/DaZ. AOL.



Jetzt haben Deutschkurse ein neues Ziel

Haben Sie für Ihren Mittelstufenunterricht ein neues Ziel vor Augen? Dann freuen Sie sich auf **Ziel**, das neue Lehrwerk für die Niveaustufen B1 plus, B2 und C1.

Musterseiten und weitere Informationen finden Sie im Internet unter www.hueber.de/ziel



Hueber Verlag
Max-Hueber-Str. 4
85737 Ismaning

Kundenservice
Tel: +49 (18 05)/48 32 37
Fax: +49 (89)/96 02-286
E-Mail: kundenservice@hueber.de

www.hueber.de

Hueber

Bereich H

Kommunikative Kompetenzen: integrativ

Sektion H2b

Grammatik: linguistische Grundlagen

Sektionsleitung

Sabine Dengscherz (Österreich)

Jaroslava Taraskina (Russland)

Die Schwierigkeiten türkischer Schüler/innen beim Lernen von Wechselpräpositionen

Adnan Aldemir

Meine Studie untersucht "**Lernschwierigkeiten von Wechselpräpositionen bei türkischen Schüler/innen**" Wodurch entstehen die Lernschwierigkeiten beim Lernen von Wechselpräpositionen? Welche linguistischen Grundlagen haben diese Lernschwierigkeiten? Wie kann man diesen grammatischen Lernstoff früher lehren oder erlernen? Diese Fragen werde ich in meiner Studie behandeln.

In dieser Studie liegt der Schwerpunkt auf dem Erlernen der lokalen Bedeutungen dieser Präpositionen.

Die Wechselpräpositionen sind, wie wir wissen, ein wichtiges schwieriges Feld beim Lernen der deutschen Sprache.

Die Präpositionen **an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor und zwischen** werden mit zwei verschiedenen Ergänzungen gebraucht:

- auf die Frage *wo?* steht der Dativ
- auf die Frage *wohin?* der Akkusativ

Im Zusammenhang mit den Wechselpräpositionen bietet es sich an, auch die Positions- und Richtungsverben zu lehren:

Positionsverben (Wo? → Dativ)	Richtungsverben (Wohin → Akkusativ)
liegen	legen
stehen	stellen
sitzen	setzen/ sich setzen
hängen	hängen
stecken	stecken

1. Die tabellarische Darstellung von Wechselpräpositionen:

Die tabellarische Darstellung von Wechselpräpositionen erleichtert das Begreifen dieses grammatischen Lernstoffes:

Situative Ergänzung

direktive Ergänzung

Präpositionen	Wo? ⇒ Dativ	Türkisch	wohin? ⇒ Akkusativ	Türkisch
An	<u>an</u> dem Fenster	pencerenin <u>yanında</u>	<u>an</u> das Fenster	pencerenin <u>yanına</u>
Auf	<u>auf</u> dem Tisch	masanın <u>üzerinde</u>	<u>auf</u> den Tisch	masanın <u>üzerine</u>
hinter	<u>hinter</u> dem Haus	evin <u>arkasında</u>	<u>hinter</u> das Haus	evin <u>arkasına</u>
In	<u>in</u> dem Garten	bahçenin <u>içinde</u>	<u>in</u> den Garten	bahçenin <u>içine</u>
neben	<u>neben</u> dem Buch	kitabın <u>yanında</u>	<u>neben</u> das Buch	kitabın <u>yanına</u>
über	<u>über</u> dem Haus	evin <u>üzerinde</u>	<u>über</u> das Haus	evin <u>üzerine</u>
unter	<u>unter</u> dem Baum	ağacın <u>altında</u>	<u>unter</u> das Haus	ağacın <u>altına</u>
Vor	<u>vor</u> der Schule	okulun <u>önünde</u>	<u>vor</u> die Schule	okulun <u>önüne</u>
zwischen	<u>zwischen</u> den Autos	arabaların <u>arasında</u>	<u>zwischen</u> die Autos	arabaların <u>arasına</u>

Mit dieser Darstellung können die Schüler einfacher lernen, dass der Dativ bei den Wechselpräpositionen (bei den situativen Ergänzungen) im Türkischen den Endungen **-de** oder **-da** entspricht und dass diese Endungen im Türkischen die Bedeutung ‚sich befinden‘ signalisieren, dass der Akkusativ bei den Wechselpräpositionen (bei den direktiven Ergänzungen) den Endungen **-e** oder **-a** entspricht und dass die Endungen **-e** und **-a** im Türkischen auf eine Richtung hinweisen.

2. Die häufigsten Fehler türkischer Schüler bei den Wechselpräpositionen

Im Deutschen sind die Wechselpräpositionen von großer Bedeutung, weil sie umfangreiche Bedeutungen (lokal, temporal, kausal u.a) signalisieren. Diese Präpositionen können in lokalen Bedeutungen sowohl als situative Ergänzung (auf die Frage „wo“) wie auch als direktive Ergänzung (auf die Frage „wohin“) gebraucht werden. Sie sind im DaF-Unterricht auch deshalb schwierig zu lernen, weil sie sowohl mit dem Dativ als auch mit dem Akkusativ verwendet werden können.

2.1 Fehler, die wegen des Missverstehens der Direktiven und Situativen Ergänzungen im Satz entstehen

Die türkischen Schüler machen oft Fehler bei den Wechselpräpositionen, wenn sie die direktiven und situativen Ergänzungen im Satz missverstehen.

z.B. **Die Leute gehen im Wald spazieren.**

Der obige Satz signalisiert:

Die Leute gehen in den Wald, um dort einen Spaziergang zu machen.

Wegen des Missverstehens der Ergänzung gebrauchen die türkischen Kinder den obigen Satz fehlerhaft:

Die Leute gehen in den Wald spazieren.

2.2 Fehler bei den Präpositionen „an“ oder „neben“

Manche Präpositionen verwendet man im Deutschen in der lokalen Bedeutung. Die werden auch als Redewendung gebraucht.

z.B. **Komm an die Tafel!**

Wenn der Lehrer den Schüler/innen diese Redewendung nicht klar erläutert hat, können sie stattdessen den Satz auch anders realisieren:

z.B. **Komm neben die Tafel!**

„Die Berührung“ oder „die räumliche Nähe“ bei der Präposition „an“ muss den Schülern auch erklärt werden, um die voraussichtlichen Fehler zu vermeiden.

z.B. **Ich hänge das Bild an die Wand.**

Die türkischen Schüler verwenden manchmal das obige Präpositionalobjekt fehlerhaft:

Ich hänge das Bild auf die Wand.

2.3 Fehler bei den Präpositionen „in“ oder „auf“

Im Allgemeinen gebraucht man die Präposition „in“ bei geschlossenen Räumen und „auf“ bei offenen Orten und Plätzen.

Die häufigsten Fehler türkischer Schüler/innen:

Wo? Statt auf dem Bahnhof **im** Bahnhof

auf dem Marktplatz **im** Marktplatz

Diese Fehler entstehen natürlich dadurch, dass die Lernenden die deutsche Mentalität nicht gut kennen. Interkulturelles Lernen hilft Fehler bei den Präpositionen zu verhindern.

Weiters sind die folgenden Fehler sehr verbreitet:

Statt **im Sessel** **auf dem Sessel** (Türkisch) koltu un üze-rinde(*) koltukta

(*) Hier gibt es eine Assimilation und Verkürzung des Präpositionalobjekts,

Die Endung **-ta** signalisiert **im** Sessel.

Dieser Fehler entsteht davon, dass im Türkischen beim Gebrauch **auf dem Stuhl** / sandalyede fast gar keine Interferenz wie beim Gebrauch **im Sessel** / koltukta vorhanden ist. Das ist eigentlich eine Sache der kontrastiven Linguistik. Um diese Fehler verringern zu können, sollten die Schüler sehr gut informiert werden.

Auf dem Berg – **in den Alpen** (stattdessen: **auf dem Alpen**)

Die türkischen Schüler machen den obigen Fehler in Klassenarbeiten oder Sprechübungen, weil sie „Alpen“ wegen der geographischen Unkenntnis für einen Berg halten. Um ähnliche Fehler vermeiden zu können, sind die landeskundlichen Informationen beim Lernen der deutschen Sprache von großer Bedeutung.

2.4 Fehler bei den Präpositionen „auf“ und „über“

Bei der Präposition „auf“ gibt es eine Berührung, bei „über“ nicht.

Auf dem Tisch liegt ein Buch. Über dem Tisch hängt eine Lampe.

Aufgabe: Trage die fehlenden Präpositionen ein!



Der Ball tanzt der Linie.

Der Ball fliegt den Korb.



Der Ball fliegt den Zaun.



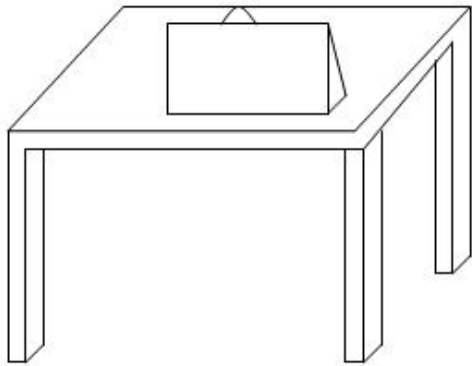
Olí steht dem Balken.



Olí steht den Balken

Merkmale und Regeln zu Präpositionen im Grammatik-Grundlagenheft

(<http://www.grammatikdeutsch.de/html/grundlagenheft.html>)



1. Lokal: üstüne, üstünde

Eine Tasche steht auf dem Tisch.

Bir çanta masanın üstünde duruyor.

Der Mann liegt auf der Couch.

Adam kanepenin üstünde uzanıyor.

(Aldemir, Adnan: **Deutsche Grammatik mit Übungen**, 2009)

Die obigen Übungen und Bilder sind sehr geeignet für das Begreifen des Unterschiedes zwischen “auf” und “über”, weil sie die Präposition “über”: “höhere Lage über einem Punkt ohne Berührung”(Schulz-Griesbach, 1982) und die Präposition “auf”: “tatsächliche Berührung von oben”(Schulz-Griesbach, 1982) visuell darstellen. Aber beim folgenden Beispiel ist es schwierig, den Unterschied zwischen “auf” und “über” zu verstehen.

Das Auto fährt **über die Brücke**.

Manche Schüler/innen schreiben statt dessen:

Das Auto fährt **auf die Brücke**.

Sie sind sich dabei des Bedeutungsunterschiedes zwischen den beiden Sätzen nicht bewusst.

Um die voraussichtlichen Fehler zu verringern zu können, sollte den Schülern in dem obigen Satz die Bedeutung “Überquerung” bei der Präposition “über” erklärt werden.

z.B.: Ich gehe **über die Straße**. (Überquerung)

Aber: Viele Autos waren **auf den Straßen**. (Berührung)

Die Präpositionen “auf” und “über” werden im Türkischen mit demselben Wort “üzeri” oder “üstü” wiedergegeben:

auf > Wo? Dativ: üzerinde ; üstünde Wohin? Akkusativ: üzerine , üstüne über

Die größten Fehler der türkischen Schüler beim Erlernen der Wechselprepositionen entstehen auf diese Weise.

2.5. Fehler bei der Präposition “unter”

Im Allgemeinen signalisiert die Präposition eine lokale Bedeutung:

Was liegt **unter dem Stuhl**?

Aber daneben hat sie auch eine idiomatische Bedeutung:

Das bleibt **unter uns**. (abstrakte Bedeutung)

Man kann auch ab und zu sehen, dass die türkischen Schüler/innen statt des obigen Präpositionalobjektes "zwischen uns" gebrauchen. Um die Fehler zu beseitigen, sollten die Lehrer den Schülern **sachliche Bedeutung** und **abstrakte Bedeutung** bei der Präposition "zwischen" genau erklären.

3. Visualisierung bei der Vermittlung von Wechselpräpositionen

Beim Erlernen und bei der grammatischen Vermittlung von Wechselpräpositionen sind die Visualisierung, visuelle Übungen und spielerische Übungen ziemlich von großer Bedeutung, weil diese Präpositionen viele lokale und situative Bedeutungen signalisieren. Es ist sehr wichtig, dass diese Übungen, Bilder und Skizzen leicht zu verstehen sind.

Zwischen dem Brief und dem Buch liegt ein Telefon.



Mektup ile kitap arasında bir telefon bulunmaktadı.

(Aldemir, Adnan: 2009)

Wo?(Lage)→Dativ

Wo ist was?

- 1) Der Ball liegt an der Ecke.
- 2) Der Stuhl steht in der Ecke.
- 3) Der Tisch steht neben dem Stuhl und zwischen dem Stuhl und dem Teppich.
- 4) Die Vase steht auf dem Tisch.
- 5) Die Tasche liegt unter dem Tisch.
- 6) Der Teppich liegt in der Ecke.
- 7) Der Baum steht auf dem Bürgersteig.
- 8) In der Vase steht eine Tulpe.
- 9) Vor dem Fenster steht ein Blumentopf.
- 10) Über dem Blumentopf hängt eine Lampe.
- 11) Der Junge steht hinter dem Haus.

(Aldemir, Adnan: 2009)

INSTITUT FÜR DIE AUSSERSCHULISCHE BILDUNG, ANKARA

4. Schlussfolgerung

Die Interferenzpotentiale zwischen den Wechselpräpositionen sollten genau dargestellt werden, um die Fehler beim Erlernen

dieser Präpositionen verringern zu können. Die präpositionalen Strukturen sollten immer im Zusammenhang mit Verben, Dialogen und Texten gelehrt oder gelernt werden. Sie können nach der Pragmalinguistik handlungsorientiert, sachlicher und einfacher gelernt werden. Handlungsorientierte Lernspiele und spielerische Übungen in der Klasse sind von großer Bedeutung in der Einübungs- und Transferphase. z.B. Dafür sind Wegbeschreibungen, Ortsbeschreibungen, Klassenbeschreibungen und Hausbeschreibungen zu empfehlen. Die Wegbeschreibungen können auch in der Stadt spontan durchgeführt werden. Vielleicht wäre das für die Lernenden sehr anregend zum Lernen. Das kognitive Lernen dieser Präpositionen ist ebenfalls von großer Bedeutung. Dafür muss man die verschiedenen Bedeutungen, sowohl lokale, modale als auch temporale und kausale u.a. Bedeutungen den Schülern genau erklären und diese mit Beispielen im Kontext einüben.

Visuelle und audiovisuelle Übungen sind relevant beim Erlernen von Wechselpräpositionen. Diese Übungen sollten klar und verständlich didaktisiert sein.

Eine andere wichtige Sache bei der grammatischen Vermittlung von Wechselpräpositionen im DaF-Unterricht ist, dass in einem Kapitel oder in einer Einheit nur die Wechselpräpositionen gelehrt werden sollten, dass sie nicht mit anderen Dativ-, Akkusativpräpositionen oder mit anderen lokalen Präpositionen gelehrt oder dargestellt werden, weil die Wechselpräpositionen in

zwei Haupt-Kategorien (situativ – Dativ; direktiv – Akkusativ) gelehrt werden können und weil sie aus diesem Grund für DaF-Schüler schwierig zu begreifen und anzuwenden sind.

Literaturverzeichnis

Aldemir, Adnan (2009), **Deutsche Grammatik mit Übungen**, S. 255, im Erscheinen

AufderStraße, Hartmut; Bock, Heiko; Gerdes, Mechthild; Müller, Jutta; Müller, Helmut (1999). **Themen neu I Kursbuch**, S. 134, Max Hueber Verlag, Ismaning.

Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner; Wertenschlag, Lukas; Wilms, Heinz (2000). **Moment mal! Lehrbuch 1**, S. 71, Langenscheidt, Berlin und München.

Neuner, Gerd; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner; Wilms, Heinz (2001). **Deutsch aktiv Neu 1A Lehrbuch**, S. 105, Langenscheidt, Berlin und München.

Schulz, Dora; Griesbach, Heinz (1982). **Grammatik der deutschen Sprache**, S. 246, S. 262, 11. Auflage, Max Hueber Verlag, München.

Wie viel Grammatik braucht man: a) als Germanistikstudent; b) im studienbegleitenden Deutschunterricht

Prof. Dr. Andrazashvili, Ivane-Javakhsishvili-Universität Tiflis

Prof. Dr. Kutelia, Medizinische Universität Tiflis

Gegenwärtige Entwicklungstendenzen im Bildungssystem Georgiens hinsichtlich des Deutschunterrichts haben uns vor bedenkenswerte Extreme gestellt: die staatlich unterstützte Favorisierung des Englischen im Gegensatz zu einem zunehmend privaten Interesse am Deutscherwerb; eine vorläufig stabil bleibende Anzahl von Germanistikstudenten im Gegensatz zu ihrer sinkenden Motivation aufgrund von erschwerten Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt; die rapide Verringerung der Stundenzahl für den Deutschunterricht und die heterogene Gestaltung der Sprachgruppen sowohl bei Germanisten, als auch Nicht-Germanisten angesichts eines angestrebten unifizierten Levels von Sprachkenntnissen entsprechend jeweils der Stufe C1 und B2 nach dem europäischen Referenzrahmen; die zwingend notwendige Herausnahme etlicher linguistischer Disziplinen aus dem germanistischen Curriculum und eine folglich unvermeidliche Beeinträchtigung der Mobilität der Studierenden im Widerspruch zu den Anforderungen des Bologna-Prozesses.

Die Liste der Kontroversen könnte man weiterführen; und es ist bedauerlich, dass auch der Grammatikunterricht von der unerwünschten Seite dieser allgemeinen Tendenzen nicht verschont

geblieben ist, indem sich die Zahl der Stunden nach der Durchführung der Hochschulreform um die Hälfte reduziert hat. Aber eins ist klar: Grammatik mit ihrer Sonderposition unter linguistischen Disziplinen war und bleibt immer Grundstein des Deutschunterrichts jeglicher Art, und auf die Frage *wie viel Grammatik man braucht*, kann man nur antworten: *viel* und im Falle der Germanistikstudenten sogar: *sehr viel*. Entscheidend ist in dem Fall, aus welcher Perspektive man an die Sache herangeht, was man als Prioritäten betrachtet, und wie man den Studierenden das Material im notwendigen Umfang anbietet, ohne sie zu frustrieren.

Das waren die Fragen, die uns im September 2006 intensiv beschäftigt haben, weil sie bei der Erstellung eines neuen Curriculums berücksichtigt werden sollten. Was für eine Lösung wir gefunden haben, davon will jeder von uns heute berichten (ohne auf die Einzelheiten hinsichtlich des Umfangs bzw. der Einteilung des Materials oder auch auf die Unterrichtsmethoden einzugehen).

a) Traditionell (seit der Sowjetzeit) hat man die Grammatik am FB für Deutsche Philologie der Staatlichen Ivane-Javakhsishvili-Universität Tiflis nach folgendem Modell unterrichtet: Uns standen 240 Kontaktstunden zur Verfügung. Davon kamen 210 auf den praktischen Unterricht, 30 aber auf den Vorlesungskurs in Grammatiktheorie ohne Begleitseminare:

Praktischer Grammatikunterricht: acht Semester (1.-7. je 2 WS; 210 Kontaktstunden) +

Vorlesungen in Grammatiktheorie: im 8. Semester 2 WS (30 Kontaktstunden)

ohne Begleitseminare

Insgesamt 210 + 30 = 240 Kontaktstunden

Dem Modell lag die induktive Unterrichtsmethode zugrunde. Es beinhaltete, den Studierenden die normative Grammatik nach dem kommunikativen Prinzip vor allem durch Übungen in der Gruppe zu vermitteln. Das legere (eindeutig angenehme!) Arbeitstempo sorgte für die Schaffung einer sicheren praktischen Basis, nicht aber für die theoretische Verallgemeinerung der in einzelnen Semestern atomistisch erworbenen Kenntnisse. Als Durchschnittsstudent war man zum Schluss meistens nicht befähigt, Bezüge zwischen den sprachlichen Erscheinungen herzustellen und notfalls korrekte Schlussfolgerungen aus den Gesetzmäßigkeiten abzuleiten. Auch der anschließende Kurs in Grammatiktheorie mit seinen 15 Vorlesungseinheiten ohne Begleitseminare konnte die Situation nicht entscheidend verbessern, weil man analytisches Denken nicht gewöhnt war, keine themenübergreifenden Schemen im Kopf hatte, kein Gefühl für das Sprachsystem entwickelt hatte. Mangelnde Kenntnisse der Fachterminologie sowie fehlende Fertigkeiten im Umgang mit der Fachliteratur waren oft Hindernisse für die selbstständige

Arbeit, was besonders folgeschwer für diejenigen war, die am Weiterstudium auf einer höheren Ebene interessiert waren.

240 Kontaktstunden waren an und für sich ein Luxus, von dem man nur träumen kann, die Einteilung der Stunden aber war nicht rationell durchdacht. Auch an der Sache konnte man im Rahmen des unifizierten Programms nichts ändern. Das Diktat kam aus Moskau, und es hatte Gültigkeit für die gesamte Sowjetunion.

Bei der Gestaltung eines innovativen Modells für die Grammatikvermittlung haben wir uns die 120 Kontaktstunden zum Ausgangspunkt gemacht, die uns nach der Reform zur Verfügung gestellt worden waren. Außerdem haben wir uns von zwei Momenten leiten lassen, die uns besonders wichtig erschienen: von der doppelten Funktion der Grammatikvermittlung bei den Germanisten (als Germanist braucht man bekanntlich nicht nur praktische Grammatikkenntnisse, sondern auch Kenntnisse über die Sprache auf einer Metaebene) und von der Notwendigkeit der Entwicklung der Fertigkeiten des autonomen Lernens (denn man kann unmöglich alles im Kopf behalten, oder auch auf die Hilfe von außen bzw. auf die Arbeit in der Gruppe angewiesen sein).

Diese Überlegungen haben uns dazu bewogen, das oben geschilderte atomistische Muster der Grammatikvermittlung zu durchbrechen und ein neues globales/systemorientiertes Modell einzuführen, das von dem entgegengesetzten Ansatz ausgeht,

und zwar in der Form eines neuen Studiengangs: **Grundlagen der deutschen Grammatik I (Morphologie)** und **Grundlagen der deutschen Grammatik II (Syntax)** – entsprechend im 3. und 4. Semester, mit jeweils 5 Kreditpunkten. Es handelte sich dabei nicht um eine einfache Umbenennung des Faches oder eine oberflächliche Korrektur, sondern um ein prinzipiell neues Herangehen an den Studiengang und dessen Anpassung an die Anforderungen des Bologna-Prozesses.

Der neue, deduktiv gestaltete Studiengang berücksichtigt das Zusammenführen der präskriptiv-praktischen Grammatik mit deskriptiv-theoretischen Ansätzen, bei welchem dem theoretischen Aspekt eine übergreifende, dem praktischen aber eine untergeordnete Rolle zugeteilt wird. In der Praxis ist der Studiengang wie ein Crashkurs/Intensivkurs konzipiert, in dessen Rahmen den Studierenden (mit Vorkenntnissen entsprechend der Stufe A3 bzw. B1 nach dem europäischen Referenzrahmen) in der Woche – aufeinanderfolgend und thematisch abgestimmt – eine Vorlesung, ein Seminar und ein Praktikum angeboten werden:

Morphologie im 3. Semester Syntax im 4. Semester

(5 Kreditpunkte) (5 Kreditpunkte)

Vorlesungen 2 WS Vorlesungen 2 WS

+ +

Begleitseminare 1 WS Begleitseminare 1 WS

+ +

Begleitpraktikum 1 WS Begleitpraktikum 1 WS

 60 Kontaktstunden + 60 Kontaktstunden = 120 WS

Durch diese triadenartig gestaltete, zielgerichtete Grammatikvermittlung wird angestrebt, **dass die Studierenden schon im Grundstudium:**

1. in den Vorlesungen ein globales Bild über das deutsche Sprachsystem und dessen Funktionieren erhalten; in die wichtigsten Fragestellungen der deutschen Sprachwissenschaft eingeführt und mit linguistischem Inventar/mit den zweisprachigen (deutsch-georgischen) Fachbegriffen vertraut gemacht werden, in denen sie dann auch in den Seminaren über sprachliche Phänomene sowie über operationale Verfahren linguistischer Analyse (zuerst in ihrer Muttersprache) urteilen müssen;
2. in die Techniken eingeweiht werden, die erworbenen theoretischen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen. Die Analyse des empirischen Materials in den Seminaren soll den Studierenden ermöglichen, die richtigen sprachlichen Formen von den nicht richtigen zu unterscheiden, Fehler zu diagnostizieren und sie zu beseitigen sowohl auf der paradigmatischen, als auch auf der syntagmatischen Ebene und im Text;
3. veranlasst werden, anhand zahlreicher Übungen im praktischen Unterricht ihre grammatische Kompetenz zu sichern

bzw. zu erweitern. Die zusätzlichen grammatikalisierten Übersetzungs-/Translationsübungen sollen dazu dienen, Parallelen zwischen den deutschen Konstruktionen/Strukturen/Sprachformen und deren georgischen Äquivalenten anschaulich zu machen bzw. zu aktivieren.

Das Ganze soll als Grundlage zur Vermittlung der durch das germanistische Curriculum berücksichtigten anderen theoretischen Disziplinen dienen; die Mobilität der Studierenden fördern; dazu beitragen, dass sie auch von den Vorteilen des Bologna-Prozesses profitieren können und dass sie dann später ihren beruflichen Aufgaben gerecht werden.

Was die Literatur betrifft: Zur Vermittlung des theoretischen Materials wird vorwiegend die speziell für georgische Germanistikstudenten erstellte vierbändige **Grammatik der deutschen Sprache** [Andrazashvili, Marina (2008 - 2009): Grammatik der deutschen Sprache. Tbilissi: Verlag der Jvane-Javakhishvili-Universität Tiflis] benutzt; das **empirische Material** für die Analyse wird den deutschen Grammatikbüchern entnommen; Geübt wird mit den **Übungskomplexen**, die ebenso den deutschen Übungsbüchern entnommen und von uns thematisch geordnet und durch grammatikalisierte Übersetzungsübungen ergänzt sind.

b) Im Vergleich zu unseren Kollegen an anderen Universitäten Georgiens befinden wir– die Lehrkräfte und die Studierenden

an der Staatlichen Medizinischen Universität Tiflis – uns in einer besseren Situation. Das äußert sich darin, dass unseren Studenten als Nicht-Germanisten genauso viel Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen wie z. B. den Germanistikstudenten, von denen meine Kollegin eben berichtet hat – nämlich 120 (1. - 4. Semester je 2 WS). **Schon daher können die gleichen Voraussetzungen von uns anders benutzt werden.**

Bis zur jüngsten Zeit wurde die Grammatik separat, von der Fachsprache abgegrenzt unterrichtet, was nicht gerade günstig war, weil es die Studierenden nicht zum angemessenen Gebrauch der Fachsprache befähigte. Mit der Einführung der kommunikativen Fachsprachenvermittlung wurde die Aufmerksamkeit unseres neu errichteten Sprachenzentrums konsequent auf die Perspektive der Studierenden, an deren Motivation, Möglichkeiten sowie Fachkenntnisse gerichtet. Im neu erstellten Curriculum wird viel Wert auf die Entwicklung von sprachlicher Kompetenz gelegt und der Grammatikunterricht wird mit der Ausführung sprachlicher Handlungsfähigkeit verbunden. Das neue Unterrichtskonzept fokussiert auf fachbezogene Kommunikation sowie auf die für sie relevante Sprache, dies kann den Studierenden bei der Bewältigung der beruflichen Situationen nur behilflich sein. Dieser Prozess erfolgt in lockerer Form in verschiedenen fachbezogenen Situationen sowie Themen und Texten, die das Interesse der Studierenden wecken sollen. Entsprechend werden die grammatischen Kate-

gorien nicht mehr systembezogen, sondern situationsbezogen, also ausgehend aus ihrer kommunikativen Belastung unterrichtet.

Zur Geltung kommen bei solchem effizienten Grammatikunterricht zwei Perspektiven, nämlich die Lerner/innen-orientierte und die Lehrer/innen-orientierte. Die Lerner/innen-orientierte Perspektive dient der Erweiterung des Fachwissens nach dem Motto: Grammatiklernen sei kein Selbstzweck und beinhalte selbstentdeckendes Lernen durch Diskutieren, wobei der Akzent auf den Lernprozess gesetzt wird. Bei solchem Ansatz wird von den Lehrenden eher erwartet, dass die Studierenden bei der Aneignung des Lernstoffs ihren eigenen Weg finden. Bei der vorhandenen Anzahl der Stunden werden folgende Aspekte des Lernprozesses in den Vordergrund gestellt: Lernstil, Lerntyp und Lernstrategie.

Die Lehrer/innen-orientierte Perspektive beinhaltet das Aktivieren des fachbezogenen Vorwissens, die Stärkung bestimmter Lehrstilen und die Anpassung von Lehrstrategien an den Lernprozess.

Da die Studierenden in den ersten vier Semestern noch begrenzte Fachsprachenkenntnisse aufweisen, sind ab kommenden Wintersemester die Erweiterung der Stundenzahl und die Einführung des fachbezogenen Grammatikunterrichts im 10. bzw. 11. Semester geplant, wobei vor allem die aktive Rolle der beruflich schon reifen Studierenden benutzt wird, und zwar hin-

sichtlich des Übertragens ihrer fachbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Lerntechniken auf das Aneignen der Fachsprache.

Die Studierenden in höheren Lehrgängen sind imstande, beim Lernen auf das fachliche Vorwissen zurückzugreifen, es zu aktivieren und bewusst in den Lernprozess einzubeziehen. Sie können das grammatische Material kognitiv, ausgehend von ihren Vorkenntnissen erschließen. Um lernen zu können, müssen die Lernenden darüber nachdenken, was sie lernen müssen/wollen, welche Materialien sie dabei anwenden und wie sie selbst kontrollieren können, ob sie ihre Lernziele erreicht haben.

Seitens der Lehrkräfte soll das grammatische Material so aufbereitet und präsentiert werden, dass es zum autonomen Lernen anregt (z. B. über den induktiven Lernweg). Für einen effektiven Fachsprachenunterricht sollten Lernstrategien immer wieder thematisiert werden, denn die Bewusstmachung von bereits vorhandenem Wissen und Lernstrategien kann das Sprachbewusstsein und die fachbezogene Kognitivisierung zu einer soliden Grundlage für erfolgreiches selbstständiges Lernen machen.

Aufgaben und Übungen (vergleichendes Sammeln, Ordnen, Systematisieren/Auswerten, Ähnlichkeiten/Unterschiede/ Gesetzmäßigkeiten feststellen) müssen so konzipiert worden sein,

dass die Lernenden sowie der Lehrende gleichermaßen an der kreativen Gestaltung des Lernprozesses beteiligt sind.

Zum Schluss möchten wir auf die Grundprinzipien der studienbegleitenden Grammatikvermittlung eingehen: 1. Kognitives Lernen/Lehren; 2. Vom Verstehen zur Äußerung; 3. Inhaltsrelevanter Unterricht; 4. Textorientierung; 5. Rationalisierung des Lernprozesses.

1. Beim kognitiven Lernen/Lehren bringen Lernende neue grammatische Kategorien mit den in ihrem Gedächtnis schon vorhandenen in Verbindung. Die Lehrenden müssen sie immer dazu anregen, das Fachwissen und die für Fachsprache typischen grammatischen Erscheinungen miteinander bewusst zu verknüpfen, sie mit den muttersprachlichen Äquivalenten zu vergleichen und im Kopf zu speichern.
2. Die Lehrenden sollten die Studierenden veranlassen, fachbezogene Inhalte zu prognostizieren und dadurch ihre Verstehensstrategien zu entwickeln, das Verstandene zum Gegenstand der Diskussion zu machen und in diesem Prozess intellektuelle und fachliche Fähigkeiten, ganz besonders aber ihre Lernmotivation zu nutzen.
3. Die Lehrenden sollten uninteressante, fachneutrale Themen vermeiden und Texte und Unterrichtsmaterialien entsprechend der fachlichen Orientierung der Studierenden wählen.

4. Bei der Vermittlung des grammatischen Materials sollten möglichst unterschiedliche Fachtextsorten, die sich zum Kombinieren eignen, einbezogen werden.

5. Bei der vorhandenen Anzahl der Wochenstunden und dem angestrebten unifizierten Level an Fachsprachenkenntnissen nach dem Abschluss (entsprechend der Stufe C I) sollte man keine Zeit verschwenden, sondern konzentriert bei der Sache bleiben und ökonomische Lehr- und Lernverfahren entwickeln.

Auf diese Prinzipien gestützt, haben wir mit unseren Kollegen ein Lehrwerk „Deutsch für Mediziner“ für georgische Medizinstudenten entwickelt, das wir im Laufe der letzten zwei Jahre im Unterricht ausprobiert haben und dessen 2., überarbeitete Auflage im September erscheint.

Architektur des abgeleiteten Wortes

Dr. phil. Luisa Gumirova, Baschkirische Staatliche Universität/UFA, Russland

„Im Jahr 1940 entstand um die Frage der Richtigkeit der Bildungen *wilhelmisch* und *wilhelminisch* eine Artikelserie“
(M.Schlaefer).

Behutsam mit der Sprache umgehen, erst so richtig im Reichtum der Sprachmittel „wühlen“: suchen, probieren, ob es wirklich „schmeckt“, gerade das Richtige aussuchen, um es dann in den gewünschten Kontext einzufügen – dies wäre eine Aufgabe für alle diejenigen, die Wert auf den richtigen Umgang mit der Phänomen Sprache als Element der Kultur legen und für die sie die Brücke zum Anderen bedeutet...

Da jede einzelne sprachliche Einheit ein harmonisches Ganzes ist, indem es einzig und allein zum Zweck der eindeutigen sprachlichen Kommunikation (im weitesten Sinne des Wortes) dienen soll und die Fähigkeit offenbaren, die Welt abzubilden, darf sie unter keinen Umständen ein chaotisches, nicht wohlgeformtes *ETWAS* bieten, also keinesfalls als eine Art „missgestaltete Materie“ wirken.

Der Gedankenaustausch – die sprachliche Kommunikation – ist, abgesehen von der semantischen Relevanz der Sprachein-

heiten, notgedrungen auf Klarheit und Eindeutigkeit der sprachlichen Form/Struktur als solcher bzw. der formalen Architektur des Wortes angewiesen. Jedes Mal, bei einem aktuellen kommunikativen Vorgang, entsteht die Notwendigkeit der Richtigkeit/Wohlgeformtheit einer sprachlichen Einheit. Es handelt sich somit um ein ausgewogenes Verhältnis von Inhalt und Struktur einer sprachlichen Äußerung.

Diejenigen, die einerseits Auskünfte über bestimmte Einzelercheinungen und Besonderheiten innerhalb des Wortbildungssystems einer Sprache im Allgemeinen sowie der sog. Architektur des abgeleiteten Wortes im Einzelnen suchen, und, andererseits, wieder diejenigen, die tiefer in die Fragen der wissenschaftlichen Betrachtungsweise des Deutschen eindringen und den größeren Zusammenhängen nachgehen wollen, werden sich wohl oft Gedanken gemacht haben, warum ein Wort eben so und nicht irgendwie anders gestaltet ist bzw. wird, ob es vielleicht auch bestimmte *Regeln der Wortbildung* gäbe, die zu beachten wären usw. Die Aufstellung von Regeln dieser Art, von den sog. „Wortbildungsrestriktionen“ verschiedener Art erweist sich somit als sehr wichtig. Zu den Faktoren, die die innere Struktur und die äußeren Grenzen des Derivationssystems einer Sprache bestimmen, gehören sowohl die Produktivität der Ableitungsmodelle als auch die Wortbildungs-Beschränktheit (gemeint sind WB-Restriktionen aller Art). Wie bekannt, es sind bei weitem nicht von allen in einer Sprache vorhandenen Ablei-

tungsbasen Ableitungen als Ergebnisse des Wortbildungsprozesses zu erwarten, die 1) von der jeweiligen Sprachgemeinschaft als notwendig zu empfinden und erst dann auch schon zu akzeptieren wären und die 2) von Natur aus bzw. aus gewissen (nicht unbedingt nur linguistischen) Gründen auch quantitativ nicht uneingeschränkt möglich wären.

Bei den inneren Entwicklungen im sprachlichen System und in seinen lautlichen wie strukturellen Gesetzmäßigkeiten wird der Blick zugleich auf bestimmte Regelmäßigkeiten und gewisse Willkür – also Gesetz und Freiheit – ruhen müssen, um Gewachsenes und Werdendes – also Ergebnis und Prozess – in der Sprache gleichermaßen und mit wissenschaftlicher Verantwortung zu betreuen.

Sprachen sind keinesfalls nur Strukturphänomene: sie sind zugleich oder wohl vor allem Natur- und Kulturphänomene und eben als solche zu behandeln. Alles ändert sich – auch die Sprache, die wir sprechen, oder die um uns herum zu hören ist. Da jede Äußerung in der betreffenden Sprache eindeutig als eine *Verbindung von Elementen aus einem bestimmten System* darstellbar ist, ist es von Belang, zu fragen, was das für Elemente sind, wie sie miteinander verknüpft werden und was sie demnach infolge einer solchen Verknüpfung ergeben.

Die Wortbildungsforschung fasst heute ihren Gegenstand nicht mehr als eine bloße Ansammlung von Phänomenen der Wortgebildetheit auf, sondern sie tendiert stark dazu, die Wortbil-

dung vom Standpunkt der *Regelmäßigkeit* der ihr zugrunde liegenden Prozesse aus zu beschreiben, analog zur Syntax, wo die Kombinierbarkeit von Elementen nach bestimmten Regeln unbestritten ist.

Der Prozess der Wortbildung stellt eine komplexe Erscheinung dar, die viel komplizierter ist, als es bei der Betrachtung einiger Aspekte im Einzelnen den Anschein zu haben vermag. Gerade die Tatsache, dass *mehrere* Komponenten des Sprachsystems bei der Wortbildung zusammenwirken und ihrerseits aufs engste miteinander verbunden sind, kennzeichnet die Wortbildung als einen Untersuchungsgegenstand, der gleichzeitig für *mehrere* Betrachtungsweisen von Belang ist.

Die Frage, wie komplexe Wörter konstruiert sind bzw. konstruiert werden können, wird zum zentralen Problem der *Wortbildungs-Morphologie*. Im Mittelpunkt des Interesses eines *Morphologen* steht u.a. die Verteilung der Phoneme, ihre *Kombinierbarkeit bzw. -fähigkeit* untereinander in Strukturen, die (Kombinationsfähigkeit) ihrerseits ebenfalls sprachspezifischen Gesetzmäßigkeiten unterliegt.

Was das Wesen der Regularität von morphologischen Erscheinungen in der Wortbildung anbetrifft, kann man folgendes konstatieren: Der Begriff „*Regularität*“ ist einerseits eine notwendige Bedingung für eine systemhafte Beschreibung der Wortbildung und, andererseits, ist die Aufdeckung der Regularitäten das Ziel jeder Forschung im Bereich der Wortbildung.

Der sog. dynamische Aspekt der Morphonologie hat mit allen phonologischen Prozessen zu tun, die für die Grammatik (Morphologie) von Belang sind. Die jeweiligen grammatischen Prozesse können von bestimmten phonologischen Erscheinungen begleitet werden (Vokal- oder Konsonantenalternation, Strukturverengung oder -erweiterung, Akzentwechsel u.a.).

Die *morphologischen* Modelle vermitteln Vorstellungen von der Architektur des abgeleiteten Wortes innerhalb des Wortbildungssystems einer Sprache. Die Wichtigkeit der Beschreibung der aufgestellten Modelle wird von vielen Sprachforschern als unantastbar angesehen. Unseres Erachtens dürfte man die besonderen Aspekte der Wortstruktur, und zwar die Architektur des abgeleiteten Wortes, welches mitunter als eine Art relativ „knetbare Masse“ zu erscheinen vermag, keinesfalls stiefmütterlich behandeln. Und das Herz muss so richtig deutsch schlagen, wenn man das Gebilde der Sprache im Ganzen als korrekt und gerade so „mund- und zungengerecht“ empfinden will. So müsste es neben der Beschreibung von Verwendungsbedingungen und genaueren Kontexten der linguistischen Fakten (sprachlichen Erscheinungen) auch darum gehen, zu klären, wie die Sprache beschaffen ist. Es ist also wichtig, sprachliche Fakten nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären.

Außerdem kann man annehmen, dass es sich mitunter auch um die „Negierung“ einer sprachlichen Erscheinung handelt,

wobei man mit der Abschwächung bzw. der Auflösung einer Regel (mit der Abweichung von etwas Normhaftem also) zu tun hat.

Somit können Morphemvarianten ausgewertet, Regularitäten in der Kombinerfähigkeit der Morpheme sowie Besonderheiten in den Morphemmodifikationen festgestellt und systematisch dargestellt werden.

Darüber hinaus kann die Funktion einer *morphologischen Regel* (MphnR) behandelt werden: Diese hat die Regularitäten im Auftreten von morphologischen Erscheinungen zu beschreiben und dient einzig und allein dazu, abstrakte Morphemrepräsentationen (ideale Morphemketten) in konkrete Strukturen (realisierte Morphemverbindungen) zu überführen. Da Ableitungsstrukturen weitgehend durch morphologische Alternationen gekennzeichnet sind, besteht bei einer großen Anzahl von Ableitungen im Deutschen keine vollständige formale Identität zwischen der ersten UK des Derivats und dem ihm zugrunde liegenden Lexem/Morphem. Solche Ableitungen sind an und für sich das Ergebnis von Modifikationsvorgängen oder morphologischen Modifikationen von Ausgangsstrukturen.

Ein zentrales Problem der sog. „Wortbildungs-Morphologie“ wäre somit das Problem der formalen Modifikationen der Ableitungsbasis in der Struktur eines abgeleiteten Wortes. Und gerade das Verhältnis von Ausgangs- und Endstruktur würde dann die Grundlage für die morphologische Analyse bilden.

Die Modifikationen einer UK-Struktur ließen sich dann als *reguläre Veränderungen* darstellen, so dass man letzten Endes von einem gewissen Grad der „Synthesierungsmöglichkeit“ von Ableitungsstrukturen sprechen könnte.

Für das Deutsche ist ein ganzes System von morphonologischen Alternationen charakteristisch, das sowohl formale Modifikationen des Morphem-Inneren als auch Erscheinungen der Morphem-Grenze umfasst. Morphonologische Alternationen treten nie allein auf – sie sind da, nur um bestimmte *m o r p h o l o g i s c h e* Prozesse in Form einer Vorankündigung zu *kosignalisieren*, sie können nie als ein echtes Wortbildungsmittel auftreten. Die jeweiligen morphonologischen Alternationen können ihrerseits auf eine vielfältige Weise untereinander verbunden sein und ein recht komplexes Bild abgeben. Ein Beispiel dafür wäre z.B. das Zusammenspiel von Akzent und Interfix (einem semantisch leeren Segment, das lediglich eine strukturelle oder rein formale, also nur gestaltende, architektonische Funktion im Wort erfüllt): */musi´k/ + /isch/ == /musik/al/*; */musika´lisch; /proble´m/ + /isch/ == /problem/at/*; *problema´tisch*.

Die korrekte Segmentierung von Wortformen in Morpheme bzw. Morpheme und *Nichtmorpheme* (Interfixe) ist nur auf Grund der UK-Analyse als eines weiteren Schrittes nach der Morphemanalyse möglich. Gerade die UK-Analyse ermöglicht die Überprüfung von Angaben der morphematischen Analyse. Nicht alle

infolge der Morphemsegmentierung gewonnenen Elemente eines abgeleiteten Wortes sind als Morpheme zu bezeichnen: Segmente, die semantisch leer sind und lediglich eine strukturelle oder formale Gestaltungsfunktion im Wort erfüllen, sind keine Morpheme. Es handelt sich hierbei um eine lineare morphonologische Erscheinung der Morphemgrenze; diese Strukturelemente wären als *INTERFIXE* zu bezeichnen, und ihre Funktion ist es, die jeweiligen Bestandteile eines komplexen Wortes *verknüpfungsfähig* zu machen oder *wohlklingen* zu lassen – sie sind deshalb generell als Anpassungsmittel aufzufassen.

Die Funktion einer morphonologischen Regel, die die Regularitäten im Auftreten von morphonologischen Erscheinungen zu beschreiben hat, besteht somit in der Überführung abstrakter Morphemrepräsentationen („*idealer*“, d.h. nicht modifizierter Morphemketten) in konkrete Formen („*realisierte*“, d.h. modifizierte Morphemverbindungen), die ihrerseits als zwei Glieder einer Opposition einander gegenüber stehen.

Die Aufgabe der *Wortbildungs-Morphonologie* ist es, die Vielfalt von morphonologischen Alternationen als ein *Phänomen der Wortbildungstechnik* zusammenzufassen, ihre Funktion beim Konstruieren eines komplexen Wortes zu bestimmen sowie Regularitäten im Auftreten dieser Erscheinungen aufzudecken.

Das „Wortbildungsvermögen“ der Sprecher des Deutschen kann als selbstständiger Beschreibungsgegenstand gelten, wo-

bei man sich keineswegs nur mit der Beschreibung oder Erklärung bereits vorhandener Sprachgegebenheiten im Bereich der Wortbildung begnügen, sondern auch weitgehend die Wortbildungspotenzen beschreiben sollte. Mit Hilfe von den Wortbildungsregeln verschiedener Art lassen sich zahlreiche potenzielle Wortstrukturen erfassen. Erscheinungen der formalen Ebene wie „Allomorphie“ und „Interfigierung“ sind dem Deutschen als eine wichtige Charakteristik der *Architektur des abgeleiteten Wortes* eigen, und morphonologische Alternationen erweisen sich letztlich als ein wichtiger Indikator für das „Abgeleitetsein“ bzw. die „Abgeleitetheit“ von Strukturen in der Wortbildung des Deutschen: Diese werden zugleich zu den Faktoren der Wortstruktur, die mehrfach ineinandergreifen können.

Bemerkungen zu einer geplanten deutsch-ungarischen kontrastiven Grammatik

Gábor Székely

Infolge der Initiative, die vom Institut für Germanistik der Universität in Debrecen (Ungarn) ausgegangen ist, bildete sich eine Forschungsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. habil J. Pilarský. Das Ziel dieser Forschungsgruppe ist, eine deutsch-ungarische kontrastive Grammatik zu schreiben. Der Ausgangspunkt dieser Grammatik ist die „Deutsche Grammatik“ von U. Engel (1991, 1992) Die deutsch-polnische, deutsch-rumänische und deutsch-serbokroatische Variante dieser Grammatik ist schon fertig. Die deutsch-ungarische Variante könnte in die Reihe der erwähnten Grammatiken eingegliedert werden. Meine Aufgabe ist – unter anderen – die Anfertigung des Kapitels „Das Adjektiv“.

In meiner Vorlesung möchte ich mich mit den Fragen beschäftigen, die bei dieser Arbeit Aufmerksamkeit erforderten. Diese Fragen werden auf Grund der folgenden Gesichtspunkte behandelt:

1. Interferenz
2. Der theoretische Hintergrund
3. Terminologie
4. Komparation und Steigerung der Adjektive.

Neben theoretischen Fragen weise ich auch auf Fragen des Fremdsprachenunterrichts hin.

1. Interferenz

1. 1. Im Dt.-en kann das Adjektiv als Teil des Prädikats nur zusammen mit einem Verb (mit einer Kopula) auftreten:

*Eva **ist** schön.*

Im Ung.-en kann diese Verbindung manchmal ohne Verb realisiert werden:

Éva szép.

Theoretisch gesehen gibt es kein Problem: Im Ung.-en ist in solchen Fällen „0-Kopula“ vorhanden (vgl. Lengyel 2000: 396):

*Éva **0** szép.*

Diese Frage wird in der Syntax ausführlicher behandelt. In der Morphologie muss hinsichtlich des Sprachunterrichts darauf hingewiesen werden.

1. 2. Im Dt.-en werden die attributiv gebrauchten Adjektive dekliniert. Im Ung.-en werden sie nicht dekliniert:

die schöne Eva

a szép Éva

Für die ungarischen Lernenden ist es eine schwere Aufgabe, die Deklination der dt.-en Adjektive zu erlernen, Theoretisch gesehen ist sie aber eigentlich keine interessante Frage. Aber

in den Lehrbüchern muss dieser Frage eine große Aufmerksamkeit gewidmet werden (und das geschieht auch).

Es wird weniger beachtet, dass sich die Adjektive als Appositionen im Ung.-en ebenso verhalten, wie die Substantive:

Láttam lányokat is, szépeket.

Adj kenyeret az embereknek, az öregeknek és a szegényeknek is!

Im Ung.-en ist die Grenze zwischen Adjektiv und Substantiv viel „fließender“, als im Dt.-en.

1. 3. Im Dt.-en verwendet man bei der Komparation der Adjektive entweder die Konjunktion *wie* oder *als*:

*Eva ist so schön **wie** Klara.*

*Eva ist schöner **als** Klara.*

Im Ung.-en wird immer die Konjunktion *mint* gebraucht:

*Éva olyan szép **mint** Klára.*

*Éva szebb **mint** Klára.*

Auf diesen Unterschied wird schon am Anfang des Sprachunterrichts hingewiesen werden. Es wird aber seltener darauf hingewiesen, was für eine Regelung gilt, wenn ein Adjektiv „nach unten“ graduiert wird. Im Ung.-en verwendet man auch in solchen Fällen die Konjunktion *mint*:

*Éva nem olyan szép **mint** Klára.*

*Éva kevésbé szép **mint** Klára.*

Im Dt.-en kann sowohl **wie** als auch **als** in solchen Fällen gebraucht werden, abhängig davon, ob ein graduiertes oder nicht graduiertes Adjektiv im Ausdruck vorhanden ist:

*Eva ist weniger schön **als** Klara*

aber

*Eva ist nicht so schön **wie** Klara.*

1. 4. Im Dt.-en erscheint das Adjektiv als Adverbialbestimmung in unveränderter Form:

Eva singt schön.

Hans spricht englisch.

Im Ung.-en bekommt das Adjektiv Endungen (-AN oder -UL):

Éva szépen énekel.

János angolul beszél.

Dieser Unterschied muss vor allem aus theoretischer Hinsicht erörtert werden!

2. Theoretische Fragen

2. 1. Die Verfasser der Grammatik „Magyar Grammatika“ behandeln die Endungen -(A)n, -(U)l als Endungen des Adjektivs. Die Adjektive mit diesen Endungen (*szépen*, *angolul*) sind dieser Auffassung nach Adjektive. Die Vertreter des Strukturalismus sind der Meinung, dass -(A)n, -(U)l Suffixe sind. Mit Hilfe dieser Suffixe bildet man neue Wörter. Die Wörter mit diesen

Suffixen sind keine Adjektive sondern Adverbien (Kiefer 1998: 247). In der kontrastiven Grammatik der deutschen und der ungarischen Sprachen muss auf diesen Bedeutungsunterschied kurz hingewiesen werden.

2. 2. Die Verfasser der Grammatik „Magyar Grammatika“ behandeln die Zahlwörter – ebenso wie Engel – im Grunde genommen im Kreise der Adjektive. Es ist aber erwähnenswert, dass Kenesei der begründeten Meinung ist, dass **die Zahlwörter keine Adjektive sind** (Kenesei 2000: 101-103). In der kontrastiven Grammatik werden die Zahlwörter, da sie ebenso wie die Adjektive zwischen Determinativen und Nomen stehen können (*die drei Damen – a három hölgy*), zusammen mit den Adjektiven behandelt, ausgenommen die Fälle, in denen die Determinativ – Zahlwort – Nomen Konstruktion nicht möglich ist (**die dreimal Damen – *a háromszorosan hölgyek*). Die Wörter *dreimal*, *háromszorosan* sind unserer Meinung nach Adverbien.

2. 3. In der kontrastiven Grammatik kann auch auf einige Fragen hingewiesen werden, die im Sprachunterricht vielleicht ein wenig „vernachlässigt“ worden sind. So z. B.: Die Zahlwörter *hundert* und *tausend*, bzw. *száz* und *ezer* werden im Dt.-en, bzw. in der ung.-en Sprache verschiedenartig gebraucht. Im Satz *Mehrere Hunderte demonstrierten.* ist das Wort *Hundert* eigentlich ein Substantiv. Dieser Satz kann ins Ung.-e sowohl in der Form *Több százán demonstráltak.*, wo *százan* ein Adverb ist. Man kann aber sagen: *Százak és százak demonstráltak.*

Százak ist eigentlich ein Adjektiv, aber verhält sich wie ein Substantiv (s. oben!).

3. Terminologie

Die Sprache der kontrastiven Grammatik ist die dt.-e Sprache. In einigen Fällen sind die ungarischen und die deutschen Fachtermini nicht äquivalent.

3. 1. Das ung.-e Wort *állítmány*, das in den ungarischen Grammatiken auch heute oft verwendet wird, entspricht dem dt.-en Wort *Prädikat*, nicht aber dem Wort *Adjektivalergänzung*. Engel verwendet den Ausdruck *Prädikat* nicht. Im Ungarischen wird der Ausdruck „*az állítmány névszói része*“ (z. B.: *Éva szép volt.*). Diesem ungarischen Terminus entspricht das dt.-e Wort *Adjektivalergänzung*.

3. 2. Im Ung.-en werden traditionell zur Bezeichnung von verschiedenen Endungen die Ausdrücke *rag, jel, képző* gebraucht. (*Rag*: z. B.: bei Substantiven: *-nak, -nek*, Dativ, *-ban, -ben* Lokativ. *Jel*: z. B.: *-bb* bei der Komparation der Adjektive. *Képző*: z. B.: *-ság, -ség* bei Bildung von Substantiven mit Grundwort Adjektiv). Es erscheint aber auch der Terminus *szuffixum*, und das Bild wird ein wenig „bunter“ (vgl.: Tolcsvai nagy 2000: 262-264). Im Dt.-en können die ung.-en Begriffe vielleicht durch die Ausdrücke *Endung, Flexionssuffix, Ableitungssuffix* am besten wiedergeben werden.

3. 3. Engel bezeichnet das Wort *wie* in den komparativen Phraselogismen als *Partikel*. Die Auffassung über den Begriff *Partikel* ist in der dt.-en und ung.-en Fachliteratur nicht vollkommen identisch. Nach der Auffassung der ungarischen Linguisten ist *mint* (*wie*, bzw. *als*) Konjunktion. Engel verwendet die Ausdrücke *Konjunktör* und *Subjunktör*. Das ungarische Wort könnte vielleicht als *Adjunktör* genannt werden.

4. Komparation und Steigerung der Adjektive

Meine Thesen über die Graduierung habe ich früher ausführlich erörtert (Székely 2007). Hier gebe ich eine kleine Zusammenfassung:

Wenn es sich um Graduierung, Steigerung bzw. Komparation von Adjektiven handelt, müssen drei „Mechanismen“ untersucht werden: **1. die (relative) Komparation (ung. melléknévfokozás), 2. die absolute Komparation, 3. die (lexikalische) Steigerung (ung. lexikai/lexikális fokozás bzw. abszolút szuperlativusz)**. Untersuchen wir diese Mechanismen auf Grund der Adjektive *alt* und *jung*, die als passende Beispiele angesehen werden können!.

Zwischen den Adjektiven *jung* und *alt* befindet sich ein „semantisches Kontinuum“:

jung ----- *alt*

Es scheint so, dass *alt* und *jung* am weitesten voneinander entfernt in der Richtung dieses Kontinuums liegen.

Wenn es sich um **die relative oder absolute Komparation der Adjektive** handelt, können die Adjektive *alt* bzw. *jung* im Text in drei Komparationsformen erscheinen. Diese Formen werden als **Positiv, Komparativ** und **Superlativ** bezeichnet.

Der Positiv entspricht der Lexikonform des Adjektivs. Diese Lexikonform kann aber nur in der Relation zum Komparativ (*Anna ist ebenso jung/alt wie Eva; Anna ist jünger/älter als Eva*) als Positiv betrachtet werden. Sonst ist das Adjektiv als Positiv nicht zu deuten: *Anna ist jung/alt.* – *Anna ist verheiratet.*

Der Positiv der absoluten und der relativen Komparation bezeichnet den Bereich des erwähnten Kontinuums:

Mein Vater ist alt.

Mein alter Vater lebt bei uns.

Meine Tochter ist (noch) jung.

Meine junge Tochter lebt bei uns.

Zwischen „Positiven“ der absoluten und der relativen Komparation gibt es also eigentlich keinen wesentlichen Unterschied!

Es muss aber dazu folgendes hingefügt werden: In Konstruktionen wie *Mein Vater ist alt. Meine Tochter ist jung.* ist der Vater tatsächlich alt – nach mitteleuropäischen Vorstellungen erheblich über sechzig Jahre – bzw. die Tochter ist wirklich jung (z. B. 14 Jahre alt, oder noch jünger). Der Wert der Komparationsform ist also vom soziokulturellen Kontext nicht unabhängig

festlegbar. Dem Positiv kann ein **Geltungsrahmen** hinzugesetzt werden, und dann verschieben sich die absoluten Werte:

Meine Tochter ist 18 Jahre alt. Sie ist aber noch zu jung, um allein zu leben.

Der Komparativ der relativen Komparation und der Komparativ der absoluten Komparation müssen voneinander abgetrennt behandelt werden!

Der Komparativ der relativen Komparation bezeichnet

1. den Vergleich der Eigenschaften von zwei Größen binnen der erwähnten semantischen Strecke:

jung ----- *alt*

Eva ist jünger/älter als Anna.

2. den Unterschied dergleichen Eigenschaft unter verschiedenen (z. B. zeitlichen, örtlichen) Bedingungen: *Eva sieht hier/jetzt jünger/älter aus (als dort/vor einem Jahr).*

Der Komparativ der absoluten Komparation bezeichnet

1. einen Wert, der der semantischen Präferenz zwar ziemlich nahe kommt, aber sie nicht erreicht: *eine ältere Dame (ist jünger als eine alte Dame!),*

2. eine Hervorhebung aus einer Gruppe nach der gegebenen Eigenschaft ohne Vergleich:

Die älteren Schüler arbeiten schon. Die jüngeren Schüler können noch schlafen.

Die Gruppe der Größen kann auch identifiziert werden:

Die älteren Schüler (der Klasse/der Schule oder in der Klasse/in der Schule) arbeiten schon.

Der Superlativ der relativen Komparation bezeichnet

eine Hervorhebung von Größen (einer Größe) aus der Gruppe von ähnlichen Größen auf Grund des Wertes einer Eigenschaft. Dieser Wert steht im gegebenen Kreis am nächsten zum semantischen Kontinuum. Der Kreis der Größen wird im Allgemeinen identifiziert:

Der jüngste/älteste Schüler oder die jüngsten/ältesten Schüler in der Klasse/in der Schule.

(Der gegebene Kreis kann auch die Welt sein: *der älteste Mensch der Welt.*)

Der Superlativ der absoluten Komparation bezeichnet

eine Hervorhebung von Größen (einer Größe) aus der Gruppe von ähnlichen Größen auf Grund des Wertes einer Eigenschaft, die sehr nahe zum semantischen Kontinuum steht, ohne Benennung der Gruppe:

Die ältesten Schüler arbeiten schon. Die jüngsten Schüler können noch schlafen.

Ihrer Semantik nach stehen der absolute Komparativ und der absolute Superlativ nahe zueinander.

Der absolute Superlativ wird häufig in festen Wendungen gebraucht:

beste Grüße

mit innigstem Dank

In solchen Fällen kommt das steigernde Präfix *aller-* oft vor:

mit den allerherzlichsten Grüßen

Die lexikalische Steigerung heißt, dass die Bedeutung der Adjektive mit lexikalischen (oder morphologischen) Mitteln **ohne Vergleich** verstärkt oder abgeschwächt werden kann.

Durch die Verstärkung der Bedeutung der Adjektive werden die Grenzen der semantischen Strecke übertreten. Wenn aber die Bedeutung abgeschwächt wird, bleibt man binnen dieser Grenzen:

jung-----alt

sehr; beneidenswert / ein wenig, nicht so sehr / sehr; wie Methusalem

Literatur

Engel, U. 1991, 1992: *Deutsche Grammatik I-II*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, Budapest: Múzsák Kiadó.

Kenesei I. 2000: Szavak, szófajok, toldalékok. In: *Strukturális magyar nyelvtan 3*. (Szerkesztette: Kiefer Ferenc). Budapest: Akadémiai Kiadó: 75-136.

Kiefer F. 1998: Alaktan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó: 187-289.

Lengyel K. 2000: A melléknév. In: *Magyar Grammatika*. (Szerkesztő: Keszler Borbála). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó: 142-151.

Lengyel K. 2000: Az állítmány. In: *Magyar Grammatika*. (Szerkesztő: Keszler Borbála). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó: 394-404.

Székely G. 2007: *Egy sajátos nyelvi jelenség, a fokozás*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Tolcsvai Nagy G. 2000: *Nyelvi fogalmak kyszótára*. Budapest: Korona Kiadó

Das Valenzkonzept als Grundlage eines kontrastiv angelegten Fremdsprachenerwerbs

Rada Vassileva, Hl.Kyryll-und-Method-Universität zu Veliko Tarnovo, Bulgarien

Das Hauptanliegen dieses Beitrags ist, die Effektivität eines valenzorientierten Fremdsprachenunterrichts zu beweisen. Beim Fremdsprachenlernen ist der Vergleich mit der Muttersprache unvermeidlich. Ich gehe von der These aus, dass sich die Valenztheorie für das Kontrastieren von verschiedenen Sprachsystemen als besonders geeignet erweist und durch die bessere Einsicht in die Satzstruktur zur erfolgreichen Kommunikation und einem angemessenen, differenzierten, bedeutungsnuancierten Ausdruck beitragen kann. Andere grammatische Theorien wie z.B. die Satzgliedtheorie bzw. die Konstituenzgrammatik können und sollten im Fremdsprachenunterricht unterstützend und ergänzend angewandt werden.

Zielgruppe sind bulgarische Studenten der Germanistik und Angewandten Linguistik im I. und II. Studienjahr, die über keine linguistischen Kenntnisse verfügen.

1. Zum Stellenwert der Grammatik im FSU.

In letzter Zeit zeichnet sich die Tendenz ab, der kommunikativen Kompetenz als Hauptziel des Fremdspracherwerbs einen höheren Stellenwert zuzuweisen als der Aneignung von grammatischen Kenntnissen. Somit wurde die Grammatik ungerecht vernachlässigt und durch die Verabsolutierung der kommunikativen Sprachfunktion in den Hintergrund gedrängt (vgl. Helbig 1999: 107). Kommunikativ orientierte funktionale und Feldergrammatiken sollten die Deutschlernenden zur hemmungslosen adäquaten Kommunikation befähigen. Ich möchte die Bedeutung, die dem kommunikativen Aspekt im FSU zukommt keinesfalls in Abrede stellen, sondern den gleichberechtigten Stellenwert der Grammatik im FSU zu argumentieren versuchen.

Eine kommunikative oder funktionale Orientierung setzt grammatische Kenntnisse voraus. Ohne den Erwerb formaler Mittel zum Ausdruck von Inhalten und Funktionen ist das Hauptziel des FSU nur teilweise erreichbar, denn fehlerhafter Ausdruck kann auch zu Missverständnissen führen und die Kommunikation stören. Dazu kann mangelhaftes grammatisches Wissen Unsicherheit beim Lerner verursachen und zur Sprachbarriere werden, so dass die Kommunikation einfach gar nicht stattfindet.

Renate Freudenberg-Findeisen behauptet, dass "Grammatikbeschreibungen, die nicht die Form, sondern die Funktion zum

Ausgangspunkt ihrer Beschreibung machen, [...] den Blick auf die Vielfalt der Formen, die zur Realisierung einer bestimmten Funktion verwendet werden können, [eröffnen]." (2000: 22). Doch meiner Meinung nach sollte eine kommunikative bzw. funktionale Grammatik als Lehrmittel erst dann herangezogen werden, nachdem sich Fremdsprachenlernende ein stabiles grammatisches Fundament an formalen sprachlichen Mitteln angeeignet haben. Die Sensibilisierung für konnotative Werte und differenzierte Nuancierungen im sprachlichen Ausdruck ist möglich, wenn Lernende schon über ein systematisiertes grammatisches Wissen und einen gut ausgebauten Wortschatz verfügen. Will man sie dazu befähigen, aus dem Reservoir des Sprachsystems wahlweise und gezielt zu schöpfen, sollte man ihnen vorher beigebracht haben, was sich alles in diesem Reservoir befindet. Feldergrammatiken sind m. E. effektiv, wenn man sie auf einem höheren Niveau der Sprachkompetenz als ergänzende Grammatiken im FSU einsetzt.

Für die Rolle der Grammatik im FSU spricht ein weiteres, von Helbig geäußertes Argument, an das ich hier kurz erinnern möchte: "Der Mensch ist häufiger passiver Rezipient als aktiver Produzent von Sprache. Für die passive Kompetenz sind mehr grammatische Kenntnisse notwendig." (1992: 154)

Im Prozess der Entwicklung von kommunikativer Kompetenz darf nicht verwundern, dass der Vorrang mal der kommunikativen Adäquatheit, mal der formalen Korrektheit gegeben wird.

Damit werden zwei verschiedene Aspekte des Fremdspracherwerbs angesprochen, die zusammengehören. Hierfür stimme ich Helbig's Äußerung völlig zu: "Eine kommunikative oder funktionale Orientierung schließt die Grammatik nicht aus, sondern schließt sie ein und setzt sie voraus. (1999: 108). Paul Rusch (1998: 236) bezeichnet grammatisches Wissen als "Steuerungsinstrument", als einen "sekundären, überformenden Prozess". Lutz Götze (1996: 136) weist der Grammatik "eine dienende Funktion" zu, sie sei "Mittel, nicht Zweck". Diese Funktion der Grammatik will ich keinesfalls abstreiten, doch, auch wenn als Instrument, ist die Grammatik unentbehrlich für den erfolgreichen Fremdspracherwerb sowie für die Realisierung der kommunikativen Funktion der Sprache.

2. Warum Valenz?

Fremdsprachenlehrende verwundert nicht, dass das Wissen um die eigene Sprache den FSU stark beeinflusst. Ein erheblicher Teil der Fehler sind durch die Muttersprache bedingt. FS-Lernende neigen dazu, grammatische Eigenschaften und Regularitäten aus der eigenen Sprache auf die FS zu übertragen. Dabei findet dieser negative Transfer meist im Bereich der Grammatik statt und zwar auf einem Niveau des grammatischen Wissens, wo Lernende bezüglich ihrer Kenntnisse noch ziemlich unsicher sind und kein systematisiertes Regelwissen anwenden können. Ich unterstütze die Meinung, dass beim

Grammatikerwerb durch den Sprachvergleich Interferenzfehler erfolgreich bekämpft und vermieden werden können. Ob "die größten Lernschwierigkeiten und die meisten Interferenzfehler nicht dort [auftreten], wo die klaren (größten) Unterschiede liegen, sondern im Bereich der Ähnlichkeiten, als Folge des sog. Kontrastmangels" (Regina Hessky 1994: 22), darauf kann in diesem Beitrag nicht eingegangen werden. Das Ziel meiner Ausführungen ist, zu zeigen, wie durch den Einsatz des Valenzmodells im FSU Interferenzfehler überwunden werden können und wie das Valenzkonzept zur Effektivierung des Fremdspracherwerbs beitragen kann.

Bekanntlich hat der verbvalenzorientierte Ansatz die deutsche Grammatik und den Unterricht DaF in den letzten Jahrzehnten sehr stark geprägt. Nach Richard Hinkel sind "gerade der Einbezug der Lexik sowie die inhaltliche Motivierung der Satzstruktur, wie sie von der kognitiven Linguistik postuliert wird, [...] für die Verbvalenz von größter Bedeutung und ihr fundamentaler didaktischer Trumpf." (2001: 21).

Das Verb erscheint als organisatorisches Zentrum des Satzes, indem es durch seine Semantik den Satzbauplan festlegt, d.h. es bestimmt welche Satzglieder/Aktanten in welcher Form im Satz auftauchen. Der dependenz-valenzielle Ansatz lässt die Satzstruktur zum Vorschein kommen, so dass die Satzbaupläne eines Verbs in der Ausgangs- und der Zielsprache verglichen werden und auf Unterschiede aufmerksam gemacht wer-

den kann. Daher rührt meiner Meinung nach ein großer Teil der Interferenzfehler. Unterschiede lassen sich nach meinen Beobachtungen am häufigsten in der morphosyntaktischen Realisierung der Aktanten feststellen, die bulgarischen Deutschlernenden die meisten Schwierigkeiten bereiten, besonders wenn es um präpositionale Kasus geht:

1) **dt.:** sich beklagen $1+(2)=3$

Sn, (p₁S), (p₂S) – Er beklagte sich (beim Professor) (über die Beleidigung).

bg.: oplakvam se ⁽³⁾

(Sn)¹, (p₁S/Sd), (p₂S) – (Toy) se oplaka (na profesora) (za/zaradi obidata).

Einer Reihe von Verben im Deutschen, die einen Aktanten im Dativ verlangen, entspricht im Bulgarischen ein Substantiv im Akkusativ als Aktant, z. B.: *folgen, gratulieren, raten, drohen, begegnen, vorbeugen* u.a., oder auch umgekehrt: ein Aktant in der Form eines Substantivs im Akkusativ wird im Bulgarischen durch ein Substantiv im Dativ als Aktanten wiedergegeben, z. B.: *stören, unterrichten, vorausgehen*.

2) **dt.:** Sd – **bg.:** Sa

Das Kind folgt **seinem Vater**, vs.: Deteto sledva **bashta si/nego/go**.²

dt.: Sa – **bg.:** Sd

Das Kind stört **den Vater**, vs.: Deteto prechi **na bashta si/na nego/mu**.

Diese Unterschiede im Stellenplan des Verbs sollten Lernenden von Anfang an bewusst gemacht werden, wenn man entsprechend der Hauptfunktion der Sprache einen korrekten und mühelosen Kontakt erstrebt.

In seltenen Fällen kann man Unterschiede in der Obligatheit oder Anzahl der am Satzmodell beteiligten Ergänzungen beobachten.

3) **dt.:** backen $1+(1)=2$ (V 2 = zum Essen zubereiten)

Sn, (Sa) – Die Mutter bäckt (Kuchen).

bg.: peka ⁽¹⁾⁺¹⁼²

(Sn), Sa – (Maykata) peche sladkish.

4) **dt.:** enterben ₂

Sn, Sa, – Die Tante enterbt die Nichte.

bg.: lishavam $1+(2)=3$

(Sn), Sa, pS – Lelyata lishava plemennitzata ot nasledstvo.

Die Einsicht in die Grundstruktur von Sätzen und ihre Kontrastierung können zur Behebung von Fehlern bei FS-Lernenden beitragen.

Das Valenzmodell bietet auch semantische Information an, die Lernenden stets in einem Kontext beigebracht werden sollte.

¹ Im Bulgarischen ist das Subjekt grundsätzlich fakultativ.

² Im Bulgarischen ist die Kategorie Kasus des Substantivs im Übergang der Sprache von Synthetismus zum Analytismus verschwunden. Die alten bulgarischen Kasusformen werden durch Präpositionen + casus generalis ersetzt. Die Kasusmarkierung hat sich vor allem bei den Kurzformen der Pronomina erhalten.

Das Verb **eingehen** in der Bedeutung *ankommen, geliefert werden* könnte ohne die semantische Einschränkung des Subjekts auf – Anim/Abstr missverstanden werden, denn ein Satz wie *Der Mann ist eingegangen* hat eine völlig andere Bedeutung als *Die Ware ist eingegangen*.

Das Wissen um die Valenzeigenschaften und die Struktur eines Satzes ist von großer Bedeutung für den semantisch differenzierten Ausdruck und spielt bei der Produktion von Fremdsprache, beim Übersetzen und Dolmetschen eine wichtige Rolle, besonders auf einem höheren Niveau der FS-Beherrschung, wenn semantische Konnotationen und Nuancierungen erreicht werden sollten. Der Lernende kann zwischen bedeutungsähnlichen Verben wie *treten, betreten, eintreten* erfolgreich wählen, nur wenn er die morphosyntaktische und die semantische Distribution der Verben beherrscht hat.

Das Wissen um das Skelett eines Satzes, das FS-Lernenden durch das Valenzmodell am deutlichsten zugänglich gemacht wird, kann nicht nur einem erheblichen Teil der morphosyntaktischen Fehler vorbeugen, sondern auch dazu verhelfen, umfangreichere und schwierigere Konstruktionen schneller zu verstehen. Hat der Lernende das Vollverb in einem komplizierteren Satz entdeckt und verstanden, weiß er schon welche anderen Ergänzungen zu erwarten sind. So kann die Kenntnis der Valenzeigenschaften eines Verbs als Schlüssel zur Dekodierung von Sätzen angewandt werden.

Lernenden kann leichter erklärt und beigebracht werden, dass Nebensätze und Infinitivstrukturen in zusammengesetzten Sätzen für Aktanten stehen können, z.B.:

5) verzichten $1+(1)=2$

Sn, (pS/NS_{dass}/Inf) – Das Kind verzichtet auf das Essen.

Das Kind verzichtet darauf, dass es isst.

Das Kind verzichtet darauf, zu essen.

Auf diese Weise werden die Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden erweitert, was zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz beiträgt. Die Wahl zwischen dem nominalen und verbalen Ausdruck ermöglicht die stilistische Angemessenheit je nach Situation und Textsorte, wo die Kommunikation verwirklicht wird.

Problematisch für bulgarische Deutschlernende ist auch der Gebrauch von Korrelaten, was wiederum auf die Unterschiede in den morphosyntaktischen Valenzeigenschaften der Verben zurückzuführen ist. Die Einbeziehung von satzförmigen Aktanten in das valenzielle Satzmodell gibt Aufschluss über deren Gebrauch. z. B.:

6) **dt.:** *Der Lehrer zwang den Schüler **dazu**, zu sprechen.*

bg.: *Uchitelyat prinudi uchenika \emptyset da govori.*

Im Bulgarischen ist ein Korrelat bei diesem Verb unmöglich.

Das Valenzmodell ist ein praxisorientiertes dependenzielles Grammatikmodell, mit dessen Hilfe Probleme bei der Vermitt-

lung grammatischer Kenntnisse des Deutschen effektiver als mit Hilfe anderer grammatischer Ansätze behandelt werden können. Probleme, wie sie oft aus strukturellen Unterschieden von Ausgangs- und Zielsprache resultieren, sind anschaulicher und wirkungsvoller mit dieser Theorie zu erklären. Ein wichtiger Vorteil des Valenansatzes ist darin zu sehen, dass er die sprachlichen Einheiten in ihrer dynamischen Umgebung im Rahmen des Satzes beschreibt und erklärt.

Wenn ich in diesem Beitrag für einen valenziell fundierten FS-Unterricht plädiere, bedeutet dies nicht, dass man auf die traditionelle Satzgliedtheorie bzw. auf andere moderne Ansätze wie die Konstituenzgrammatik im FSU verzichten sollte. Meiner Meinung nach erweitern verschiedene Sichtweisen den Blick auf die grammatische Erscheinungen und müssen ergänzend und unterstützend im Unterricht angewandt werden. Schüler höherer Klassen und Studenten haben mehr oder weniger Wissen um die traditionelle Grammatik und man könnte und muss darauf aufbauen. Wenn Lernende über Kenntnisse im Bereich der syntaktischen Relationen im Satzgliedsystem verfügen, kann man sie schneller und leichter mit dem Valenzmodell vertraut machen und zwar nicht nur, weil sie schon eines Begriffsapparats mächtig sind, sondern auch weil sie schon über Erscheinungen und Regularitäten im grammatischen Satzbausystem Bescheid wissen. Dazu kommt, dass in einigen Fällen das Deutsche als zweite Fremdsprache zu beherrschen ist. Hierbei

gebe ich Dietmar Rösler Recht, wenn er sagt: "Wenn durch die Lernerfahrung bei anderen Fremdsprachen in der Schule ein Beschreibungsapparat vorliegt, sollte dieser bei der Vermittlung des Deutschen eine Rolle spielen." (1999: 21).

Literatur

Renate Freudenberg-Findeisen (2000): *Feldergrammatik als inhaltlich orientierte (Lerner-) Grammatik – dargestellt am Feld des Wunsches*. In DaF 2000/1, JG 37

Lutz Götze (1996): *Grammatikmodelle und ihre Didaktisierung in Deutsch als Fremdsprache*. In DaF 1996/3, JG 33.

Gerhart Helbig (1992): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* In DaF 1992/3, JG 29.

Gerhart Helbig (1999): *Was ist und was soll eine Lern(er)-Grammatik?* In DaF 1999/2, JG 36

Regina Hessky (1994): *Der Sprachvergleich als Hilfe beim Grammatiklernen*. In DaF 1994/1, JG 31

Richard Hinkel (2001): *Der "Protagonist" und seine "Mitspieler". Was die Valenz im DaF-Unterricht leisten kann (II)*. In DaF 2001/2, JG 38

Dietmar Rösler (1999): *Universitärer Anfängerunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums*. In DaF 1999/1, JG 36.

Paul Rusch (1998): *Schritte zum Ausbau einer Lernergrammatik*. In DaF 1998/4, JG 35.

es sei denn und die entsprechenden Konstruktionen im Bosnischen

Erminka Zilić, Sarajevo, Bosnien-Herzegowina

0. Einleitende Bemerkungen

Eine Fremdsprache zu lernen, ist immer schwierig. Noch schwieriger ist es, wenn man sie gut beherrschen möchte und das dürfte doch das Ziel aller Germanisten sein. Man wird mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert, wenn man in der zu erlernenden Sprache auf sprachliche Phänomene stößt, die der eigenen Muttersprache fremd sind, wie es zum Beispiel die Artikelformen im Deutschen sind, die man im Bosnischen nicht kennt. Die größten Schwierigkeiten treten aber meiner Meinung nach dann auf, wenn eine sprachliche Erscheinung bereits im Deutschen etwas 'Außergewöhnliches' ist, wie das mit dem Konnektor *es sei denn* der Fall ist, der in der Muttersprache, hier dem Bosnischen, nicht existiert. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist, die Bedeutungen dieses Konnektors festzustellen und dann die naheliegendsten Entsprechungen im Bosnischen herauszufinden. Um zu den notwendigen Schlüssen zu kommen, wird zuerst versucht, die morphologischen und syntaktischen Eigenschaften von *es sei denn* festzustellen. Die Grundlage für die vorliegende Untersuchung stellen hauptsächlich Belege dar, die sowohl dem Mannheimer Korpus als auch der in der deutschen Sprache geschriebenen

belletristischen Literatur und ihrer Übersetzungen ins Bosnische entstammen.

1. es sei denn im Deutschen.

es sei denn ist ein Verknüpfungsmittel oder Konnektor, über den man in den gängigen Grammatiken der deutschen Sprache sehr wenig oder gar nichts finden kann. Erst in neuerer Zeit wird dieser Konnektor gründlicher untersucht. In der neuesten Auflage der DUDEN-Grammatik (2005: 627) wird *es sei denn*, *dass* unter 'junktionsartigen Wortverbindungen' bzw. 'mehrteiligen Junktionen' erwähnt. Diese 'Junktion' erscheint wieder bei der Besprechung der Exzeptivkonditionalsätze, in denen eine Bedingung formuliert wird, „die als einzige hinreichend wäre, die Aussage des Hauptsatzes aufzuheben. Das Eintreten dieser Bedingung ist jedoch nicht wahrscheinlich“ (2005: 1095). Neben den Exzeptivsätzen werden in der DUDEN-Grammatik auch Exzeptivkonstruktionen (2005: 525) genannt, die eine Variante des irrealen Konditionalsatzes darstellen (*es sei denn, es springt/spränge mehr Geld dabei heraus*) (ebd.). In der DUDEN-Grammatik aus dem Jahr 1998 wird *es sei denn* bei der Bearbeitung der Konditionalsätze erwähnt, und zwar beim Ausdruck einer „Ausnahmevoraussetzung“, unter der „die im Hauptsatz formulierte Aussage nicht gilt“ (S. 802). Vom Konjunktore *es sei denn* wird wiederum bei Exzeptivsätzen gesprochen, wo *es sei/wäre denn* unter anderem als

einleitendes Element von Konzessivkonstruktionen angeführt wird (ebd. S. 163).

In der „Grammatik der deutschen Sprache“ von Zifonun et al. (1997: 2429) wird *es sei denn* zusammen mit *außer* zu den restriktiven Konjunkturen gezählt und als ein zusammengerückter, einteiliger, restriktiver Konjunkt (1997: 2385 f.) definiert. Er wird aber nicht im Abschnitt über die 'modusdifferenzierenden Nebensätze' mitberücksichtigt, obwohl man die Erklärung der Bedeutung der in diesem Abschnitt dargestellten Konnektoren *außer daß* und *nur daß* problemlos auch auf *es sei denn* anwenden kann: „Mit dem Untersatz wird ein Aspekt genannt, der der uneingeschränkten Gültigkeit des Gesagten entgegensteht, von dem also abzusehen ist; das Gesagte soll nur unter diesem Vorbehalt gelten“ (Zifonun et al. 1997: 2326). Nach diesen Autoren (ebd.: 2431) handelt es sich hier um einen „zum formelhaften Konjunkt erstarrten Satz“, dessen Bedeutung mithilfe der Konstruktion *außer + wenn* wiedergegeben werden kann:

<p><i>Wer also schon Deutsch „kann“, braucht diese Grammatik nicht, es sei denn, er will einen tieferen Einblick in seine Sprache gewinnen.</i> (Engel, Deutsche Grammatik, Neubearbeitung, S. 10)</p>	<p><i>Wer also schon Deutsch „kann“, braucht diese Grammatik nicht, außer wenn er einen tieferen Einblick in seine Sprache gewinnen will.</i></p>
---	--

Im „Handbuch der deutschen Konnektoren“ (Pasch et al. 2003) wird darauf hingewiesen, dass bei der Unterscheidung zwischen subordinierenden und koordinierenden Konnektoren Uneinigkeit herrscht, weil „sich auf manche traditionell als koordinierende Konjunkturen klassifizierten Konnektoren syntaktisch nicht alle Kriterien anwenden“ (ebd.: 347) lassen, Kriterien nämlich, die bei einer großen Anzahl koordinierender Konjunkturen anwendbar sind. Deshalb haben die Autoren des genannten Handbuchs eine besondere Gruppe von Konnektoren gebildet, die sie einfach 'Einzelgänger' genannt haben. In dieser Gruppe befinden sich jene Konnektoren, die in keine von den Autoren angenommene syntaktische Klasse eingeordnet werden können. Darunter befindet sich auch der hier zu untersuchende Konnektor *es sei denn*.

Für den Konnektor *es sei denn* ist eine ausgeprägte syntaktische Variabilität charakteristisch und vor allem diese Tatsache rechtfertigt seinen besonderen Status innerhalb der Konnektoren der deutschen Sprache, nämlich den Status des Einzelgängers. Es sei zuerst darauf hingewiesen, dass *es sei denn* Elemente mit gleicher syntaktischer Funktion verbindet und darin ist dieser Konnektor den Konjunkturen ähnlich. Ein konjunktortypisches Verhalten ist bei der Verbindung von koordinativen „Nichtsatzkonnekten“ (vgl. Pasch et al. 2003: 669) am auffälligsten. Da verbindet *es sei denn* Teile eines Satzes mit gleicher syntaktischer Funktion, wobei das erste

Konnekt eine Art Negation enthalten muss (vgl. ebd.: 598). Es kann sich um Nominalphrasen im Nominativ, Akkusativ oder um eine Präpositionalphrase handeln. Im untersuchten Sprachmaterial gab es dafür zahlreiche Belege, hier nur einer davon:

Katja Behrens nimmt deutsche Gemütlichkeit und Selbstzufriedenheit, deutsche Leb- und Lieblosigkeit ironisch ins Visier, ohne das Modell einer neuen Lebensform zu entwerfen, es sei denn das eines immer wieder versuchten Ausbrechens. (R97/APR.25912 Frankfurter Rundschau, 05.04.1997, S. 4, Ressort: ZEIT UND BILD; Zwei Frauen auf Wanderschaft - in Katja Behrens' neuem Roman)

Im Unterschied zu den Konjunktoren aber kann *es sei denn* auch dort als

Verknüpfungsmittel gebraucht werden, wo das zweite Konnekt keine parallele Struktur im ersten Konnekt hat:

*Er hatte anderes erwartet - einen "Wilson-Frieden", einen versöhnlichen Frieden, ohne Tributpflicht den Siegern gegenüber, ohne Gebietsverluste, **es sei denn nach vorangegangener Abstimmung**, aber [...]. (R99/JUN.50758 Frankfurter Rundschau, 26.06.1999, S. 20, Ressort: DOKUMENTATION)*

Der Konnektor *es sei denn* kann, wie gesagt, auch die Funktion eines subordinierenden Konnektors übernehmen. In der weitaus größten Anzahl von Belegen aus dem Korpus steht er vor einem Verbzweitsatz:

*Im letzten halben Jahr haben wir uns nur eine Woche gesehen, weil sie drei Filme gedreht hat. Aber bald haben wir endlich ein paar Monate für uns – **es sei denn, Padma wird morgen für einen neuen Film engagiert, dann bin ich am Ende.***

(„Gala“, Nr. 8, 16. Februar 2006, S. 100)

es sei denn kann auch in der Form *es sei denn, dass* erscheinen. Nach der statistischen Auswertung der Häufigkeit des Vorkommens von *es sei denn* – und *es sei denn dass*-Konstruktionen, die M. Strandberg in seiner Masterarbeit (<https://bora.uib.no/bitstream/1956/2020/1/Masteroppgave-Strandberg.pdf>) anhand der Beispiele aus dem Mannheimer Korpus durchgeführt hat, betragen die Belege mit der Konjunktion *dass* nur ungefähr 3,6 Prozent der gesamten Menge an Beispielsätzen mit *es sei denn*:

*Das Reich jenseits des Mondes bleibe dem Menschen vollends verschlossen; **es sei denn, daß eine Rakete den Mond verfehle**, um in den Weltraum zu enteilen auf einer Bahn ohne Wiederkehr. (MK1/WGW.00000 Gail, Otto Willi ; Petri, W.: Weltraumfahrt, [Sachbuch]. - München, 1958, S. 90)*

es sei denn kann auch vor einer Infinitivkonstruktion stehen. Diese Kombination ist im untersuchten Sprachmaterial ziemlich oft vertreten. Zum Beispiel:

*Und wer nicht weiß, wie man Sterne fängt, kann das beim Zuhören und Mitmachen lernen. Erhobene Zeigefinger gibt es bei dieser Musik nicht - **es sei denn, um mitzuschneiden oder mitzuklatschen.** (R97/DEZ.98389 Frankfurter Rundschau, 11.12.1997, S. 4, Ressort: LOKAL-RUNDSCHAU; Das Groß-Gerauer Trio Kunterbunt bannt Träume auf CD)*

2. Wie überträgt man *es sei denn* ins Bosnische?

Die vorgenommene Korpusanalyse hat gezeigt, dass der Konnektor *es sei denn* viel seltener in den belletristischen Werken verwendet wird als in der Pressesprache. Es ist also anzunehmen, dass die Verwendung dieses Konnektors für die Alltagssprache charakteristisch ist. In den fünf durchsuchten literarischen Werken konnten nur fünf Belege ausfindig gemacht werden. Drei davon enthalten *es sei denn* und stammen von Ch. Wolf und bei den zwei von G. Grass stammenden Beispielen handelt es sich um *es sei denn, daß*. Da diese Tatsache für kontrastive Recherchen sehr ungünstig ist, war ich gezwungen, die meisten Belege selbst zu übersetzen, um zu sehen, wie man den Konnektor *es sei denn* am besten ins Bosnische übertragen kann. Zuletzt konnte ich feststellen, dass die Übersetzung mit *osim* in den meisten Fällen der Bedeutung des deutschen Konnektors am nächsten liegt. Es muss aber betont werden, dass *osim* die direkte Entsprechung des restriktiven *außer* ist, so dass die konditionale Komponente der Bedeutung von *es sei denn* verloren geht.

Im neuen Deutsch-Kroatischen Universalwörterbuch wird *osim ako* als Übersetzung von *es sei denn, dass* angeboten (2005: 334). Der Übersetzer des Romans „Die Blechtrommel“ hat jedoch die Übersetzung als *osim, jedino ako ne* formuliert:

Halten wir uns an die kleinen	Držimo se malih riječi: „samo“ je
-------------------------------	-----------------------------------

Wörter: „Nur“, nach Hermann Paul ein Adverb mit einschränkender Bedeutung, ursprünglich im Sinne von „wäre nicht, es sei denn “ gebraucht. „Ideen existieren nicht, wäre es nicht (es sei denn) im Bewußtsein des Menschen.“ (Wolf, S. 348)	prema Hermanu Paulu adverb sa ograničavajućim značenjem, prvobitno u smislu „ osim, jedino ako ne “. „Ideje ne postoje osim ako ne (jedino ako ne) u čovječijoj svijesti“. (Volf, S. 318)
---	---

Die unterschiedliche Verwendung der Negation im Bosnischen konnte auch in weiteren Übersetzungen festgestellt werden. Eine kleine Umfrage, die ich unter meinen Kolleginnen durchgeführt habe, bei der sie einen kleinen Satz mit *es sei denn* übersetzen sollten, hat auch gezeigt, dass einige die Negation gebraucht haben und einige nicht:

Literaturkritik zu schelten oder gegen sie zu polemisieren ist leicht. Dabei hat man – es sei denn , man ist selbst Literaturkritiker – die Lacher auf seiner Seite, [...]. (Germanistik und Literaturkritik, Praesens Verlag, Wien 2007, S. 49)	Lako je kritizirati književnu kritiku ili polemizirati s njom. Na taj način se protivnici imaju na vlastitoj strani – osim ako si i sam književni kritičar. (E.Z.)
	Lako je kritizirati ili se izjašnjavati protiv književne kritike. U tom slučaju čovjek – osim ako i sam nije književni kritičar - na svojoj strani ima „one koji vječito sve ismijavaju“. (M.D.)
	Jednostavno je kritikovati literarnu kritiku i polemisati protiv nje. U tome nas – osim ako nismo i sami literarni kritičari – podržavaju „šaljivdžije“. (S.M.)

In den gängigen Grammatiken des Bosnischen, des Kroatischen und des Serbischen werden die Sätze, die durch *samo, samo što, jedino, jedino što, tek, tek što, osim, osim što, van, do nego* (Barić et al: 463) eingeleitet werden, 'izuzetne rečenice' (ausschließende Sätze) genannt. Die Konjunktion *osim, osim što* wird im Bosnischen bei der parataktischen Verbindung zweier Sätze verwendet. Dabei wird nichts über den Gebrauch der Negation in diesen Sätzen gesagt. Meiner Auffassung nach handelt es sich hierbei darum, dass die im Konnektor *osim* enthaltene Verneinung manchen Sprechern des Bosnischen genügt, während andere das Bedürfnis haben, den Sachverhalt stärker zu negieren, was in unserer Sprache möglich ist, im Deutschen aber nicht erlaubt ist. In drei Belegen aus der Belletristik wurde die Negation verwendet. Hier nur ein Beispiel:

<p><i>In den Ferien betritt man die Schulhöfe nicht. Es sei denn, es wäre Krieg und man hätte als Schülerin einer höheren Klasse eine Woche lang Luftschutzwache, [...].</i> (Wolf, S. 297)</p>	<p><i>Za vrijeme raspusta se ne ulazi u školska dvorišta. Osim ako nije rat, pa je neka učenica višeg razreda nedjelju dana na dužnosti protivvazdušne službe, [...].</i> (Volf, S. 270/271)</p>
--	---

Ich habe mir auch die deutsche Übersetzung von Karahasans Roman „Istočni divan“ angeschaut und ein einziges Beispiel

von *es sei denn, daß* gefunden, das dem im Bosnischen nicht negierten *osim kad*-Satz entspricht:

<p><i>Ni glas ti ne čujem, osim kad čitam nešto tvoje oponašajući tvoj govor.</i> (Karahasan, <i>Istočni divan</i>, 84)</p>	<p><i>Selbst Deine Stimme höre ich nicht, es sei denn, daß ich etwas von Dir lese, dabei Dein Sprechen nachahmend.</i> (Karahasan, <i>Der östliche Diwan</i>, 84)</p>
--	--

In einem Fall hat der Übersetzer keine Negation und anstelle des Konnektors *osim* eine Partikel verwendet, die ich selbst mehrere Male benutzt habe, wenn ich die Bedeutung eines deutschen Satzes so nah wie möglich ins Bosnische zu übertragen versuchte:

<p><i>Das kann nicht Greff sein, dachte ich mir, der dort fertig zum Wandern im Keller steht, denn die Schuhe stehen nicht, schweben vielmehr frei über dem Podest; es sei denn, daß es den steil nach unten geneigten Schuhspitzen gelingt, die Bretter kaum, aber doch zu berühren. So stellte ich mir eine Sekunde lang einen auf Schuhspitzen stehenden Greff vor; denn diese komische, aber auch anstrengende Übung war ihm, dem Turner und Naturmenschen, zuzutrauen.</i> (Grass, S. 411)</p>	<p><i>Nemoguće, pomislih, da Gref stoji u podrumu spreman za izlet, jer cipele nisu stajale, već slobodno lebdele iznad podnožja; možda vrhovi cipela ipak dodiruju daske, pa sam tako za sekund zamislio Grefa kako stoji na prstima; ovakva smešna, pa i naporna vežba mogla bi se, naime lako pripisati njemu, sportistu i čoveku prirode.</i> (Gras, S. 292)</p>
--	---

Im folgenden Satz erscheint ein Kausalsatz als zweites Konnekt. Die Übersetzung ins Bosnische (ohne eventuell eine

schwerfällige Konstruktion zu bilden) verläuft wiederum am besten, wenn man die Partikel *možda* zu Hilfe nimmt:

<p>Aber abgesehen davon, daß dieser Mann sich und seinen Geschmack zur Norm erhob, war an dieser Rede <u>nichts</u> mehr zurückzuweisen, es sei denn, den Mann selbst.</p>	<p>Ali ako zanemarimo da je ovaj gospodin sebe i svoj ukus postavio za normu, u ovom govoru nije bilo ničeg za odbaciti, <u>osim možda tog gospodina lično.</u> (E.Z.)</p>
<p>(R97/DEZ.98876 Frankfurter Rundschau, 13.12.1997, S. 5, Ressort: ZEIT UND BILD; Warum setzen Männer ihre Partnerinnen herab?)</p>	

3. Abschließende Bemerkungen.

In meinen Ausführungen versuchte ich darzulegen, dass der Einzelgängerstatus des Konnektors *es sei denn* für einen Nichtmuttersprachler ziemlich schwierig zu verstehen ist. Ins Bosnische wird er am besten durch den ausschließenden Konnektor *osim* übertragen, der, wenn nötig, mit anderen Subjunktoeren (*osim da, osim kada*) kombiniert werden kann. Abschließend möchte ich noch festhalten, dass es im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig ist, auf jene Erscheinungen in der Fremdsprache hinzuweisen, die der Muttersprache unbekannt sind. Die Anwesenheit des Konnektors *es sei denn* in der deutschsprachigen Presse und in der Alltagssprache darf nicht vernachlässigt werden und dementsprechend sollte er auch sowohl in den Grammatiken der deutschen Sprache als auch im Fremdsprachenunterricht

behandelt werden, da er meiner Meinung nach im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu selten oder gar nicht beachtet wird.

QUELLENVERZEICHNIS

- Grass, Günter (1997): *Die Blechtrommel*. 6., neu durchgesehene Auflage. Deutscher Taschenbuchverlag. München.
- Gras, Ginter (1982): *Dečji doboš*. Knjiga prva. Prosveta/Nolit/Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd. (Prevod: Olga Trebičnik).
- Jelinek, Elfriede (2007): *Die Liebhaberinnen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Karahasan, Dževad (2002), *Istočni divan*, Sarajevo: Preporod.
- Karahasan, Dževad (1993), *Der östliche Diwan*, übersetzt von Katrin Becker, Klagenfurt-Celovec: Wieser Verlag.
- Volf, Krista (1979): *I djetinjstvo, zar ne?* Sarajevo: Svjetlost.
- Wolf, Ch. (2004): *Medea. Stimmen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Wolf, Christa (1976): *Kindheitsmuster*. 1. Auflage. Aufbau-Verlag, Berlin und Weimar. (Prevod: Predrag Kostić).

LITERATURVERZEICHNIS

- Barić, E./Lončarić, M./ Malić, D./Pavešić, S./Peti, M./Zečević, V./Znika, M (1997): *Hrvatska gramatika*. II. promijenjeno izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
- DUDEN-Redaktion (ed.) (⁶1998): *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim/Leipzig/Wien/ Zürich.
- DUDEN-Redaktion (ed.) (⁷2005): *Duden. Die Grammatik*. Band 4. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich.
- Engel, U. (1988): *Deutsche Grammatik*, Heidelberg: Groos.

Götze, L/ Hess-Lüttich, E.W.B. (1989): *Knaurs deutsche Grammatik*. München: Lexikographisches Institut.

Hansen-Kokoruš, R./ Matešić, J./ Pečur-Meidinger, Z./ Znika, M. (2005): *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik*. Zagreb: Nakladni zavod Globus/ Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Katičić, R. (2002): *Sintaksa hrvatskoga književnog jezika*. Treće, poboljšano izdanje. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti : Nakladni zavod Globus.

Pasch, R./ Brauße, U./ Breindl, E./ Waßner, U. H. (2003): *Handbuch der deutschen Konnektoren*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Strandberg, M. (2006): *Exzeptivkonstruktionen mit 'es sei denn' und 'es wäre denn' im heutigen Deutsch. Untersuchungen an ausgewählten Texten*. Masterarbeit. Bergen. https://bora.uib.no/bitstream/1956/2020/1/Masteroppgave_Strandberg.pdf

Zifonun, Gisela/ Hoffmann, Ludger/ Strecker, Bruno et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York.



Schauen und hören Sie rein:
Film- und Hörbeispiele unter
www.klett.de/Aussichten

Aussichten – das neue Anfängerlehrwerk für Deutsch als Fremdsprache

Lebendig – individuell – emotional

- für erwachsene Lerner ohne Vorkenntnisse, für die Niveaus A1 – B1
- inklusive DVD mit landeskundlichen Porträts realer Personen
- mit vielfältigen Übungen für unterschiedliche Lernertypen
- enthält motivierende Hörspielsequenzen, die Spaß in Ihren Unterricht bringen

Weitere Informationen unter www.klett.de/Aussichten

Bestellung und Beratung bei:

Ernst Klett Sprachen, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart
Telefon +49 711 · 66 72 13 33, Fax +49 711 · 66 72 20 80
contact@klett.de

Z33891

Bereich H

Kommunikative Kompetenzen: integrativ

Sektion H3

Phonetik

Sektionsleitung

Beate Redecker (Deutschland)

Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska (Polen)

Phonetik im Fremdsprachenunterricht: Aktuelle Ansichten und Aussichten

Beate Redecker, Universität Jena, Deutschland,

Beate.Redecker@uni-jena.de

Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska, Universität Łódź, Polen,

beata.pawlikowska@wp.pl

1. Die Arbeit in der Sektion H3-Phonetik auf der XIV. IDT in Jena 2009: Ein Rückblick

Phonetik ist seit einigen Jahren fester Bestandteil im DaF/DaZ-Unterricht. Dies war jedoch nicht immer so, was zahlreiche ältere Lehrwerke und die Ausbildung vieler LehrerInnen in vergangenen Zeiten belegen. Umso erfreulicher ist es, dass gerade in den letzten Jahren der Phonetik eine immer bedeutendere Rolle im Unterricht und in der Forschung zukommt, und dass die Nachfrage an Inhalten und Methoden der Phonetikvermittlung stetig steigt. Diese Tendenz spiegelte sich auch in den Themen der Beiträge innerhalb der Sektion Phonetik auf der diesjährigen IDT in Jena wider. In über 40 Beiträgen stellten die TeilnehmerInnen der Sektion ein buntes und weit gefächertes Programm vor, was in verschiedenen Gesprächsrunden auch rege diskutiert wurde. Dabei ergaben folgende thematische Blöcke, die im Anschluss kurz skizziert werden sollen: (a) Sprechwirkung und interkulturelle Kommunikation, (b) Kontrastive Phonetik in Theorie und Praxis, (c) Phonologie und Phonetik, (d) Lernstrategien, Methodik und Didaktik im Phonetikunter-

richt und (e) Übungsformen und kreative Anwendung von Phonetikmaterialien.

(a) Sprechwirkung und interkulturelle Kommunikation

Die Schnittstelle von Sprechwirkung und interkultureller Kommunikation ist seit langer Zeit ein etablierter Forschungsschwerpunkt der Sprechwissenschaft an der Universität Halle in Kooperation mit verschiedenen Universitäten im fremdsprachigen Ausland. Demzufolge haben sich auch vier VertreterInnen der Hallenser Schule mit verschiedenen Aspekten dieses Themas beschäftigt. Im Vordergrund der Betrachtungen stehen dabei die Fragen nach affektiven und sozialen Faktoren beim Fremdsprachenerwerb einerseits, sowie nach Merkmalen der Persönlichkeitsstruktur andererseits. Zentraler Gegenstand der Untersuchungen ist vor allem die Frage nach der Perzeption von Aussprache und sprecherindividuellen Merkmalen.

- Hunold, Cordula: *Phonetik interkulturell – auch das noch?!*
- Neuber, Baldur: *Sprechwirkungen des Deutschen – eine Bilanz.*
- Nossok, Swetlana: *„Wie ist das zu verstehen?“ Zur Wirkung interferenzbedingter Ausspracheabweichungen.*
- Reinke, Kerstin: *Fremder Akzent – phonetische Mittel als Spiegel der Person und Persönlichkeit.*

(b) Kontrastive Phonetik in Theorie und Praxis

Kernstück vieler Arbeiten in der Vergangenheit, aber auch in der Gegenwart, bildet die Auseinandersetzung mit und die Gegenüberstellung von verschiedenen Sprachsystemen, um Vorhersagen über mögliche phonetische Abweichungen und Übereinstimmungen einer Ausgangs- und einer Zielsprache zu treffen. Dabei werden insbesondere segmentale, aber auch supra-segmentale Merkmale in die Betrachtungen einbezogen und in Form von Interferenzfehlern oder in Form von positivem und negativem Transfer beschrieben. Persönlichkeitsmerkmale wie etwa Empathiefähigkeit, psychische Stabilität, analytische Fähigkeiten, Lerntypen & Lernstile und Sprachbegabung, also die Frage nach möglichen Ursachen für diese Interferenzerscheinungen, stehen bei diesen Untersuchungen nicht im Vordergrund. Methodisch lassen sich vor allem zwei Verfahren der Datenerhebung von einander unterscheiden: (a) eine prognostische Vorgehensweise, bei der anhand des Vergleichs der beiden Phonemsysteme Vorhersagen über mögliche Abweichungen getroffen werden und (b) eine diagnostische Vorgehensweise, bei der an konkretem Sprachmaterial (Audioaufnahme) entsprechende Abweichungen beschrieben werden. Idealerweise sollten beide Methoden miteinander kombiniert werden, um die Ergebnisse für den Unterricht effizient nutzbar zu machen.

- Adishova, Samira: *Aussprachefehler beim Deutschlernen auf verschiedenen Ebenen.*
- Attaviriyapap, Korakoch: *Ausspracheschwierigkeiten thailändischer Deutschlerner und deren Auswirkung auf den Erwerb der deutschen Verbmorphosyntax.*
- Kékesi, Dóra: „*Wa[z] den[gzd] du?*“ – *Konsonantische Assimilationsprozesse im Ungarischen und Deutschen.*
- Kuttianal, Augustine: *Interferenzen im Bereich der Konsonanten bei Malayalam-Sprechern.*
- Moise, Maria-Ileana: *Merkmale des Rumäniendeutschen im Vergleich zum Standard-deutschen.*
- Mujiri, Sophie: *Kontrastive Analyse der prosodischen Merkmale des Deutschen und des Georgischen und ihre Bedeutung im Prozess des Spracherwerbs.*
- Naba, Jean-Claude: *Deutsch – eine Tonsprache? Eine kontrastive Analyse von Ton und Akzent in zwei afrikanischen Sprachen und in Deutsch.*
- Silva, Renato Ferreira: *Wortakzent: Wahrnehmung und Realisierung.*
- Tekin, Özlem: *Kontrastive Phonetik Deutsch – Türkisch unter besonderer Berücksichtigung der segmental-phonetischen und orthographischen Schwierigkeiten türkischer Deutschlerner.*

- Tochtachunowa, Salamat: *Untersuchung der deutsch-kasachischen Interferenzerscheinungen im Bereich der Wahrnehmung.*
- Vejsälli, Fachraddin J.: *Kontraste auf der Ebene der Prosodie.*

(c) Phonologie und Phonetik

Für sämtliche methodischen und didaktischen Anleitungen im Unterricht ist es unerlässlich, die Ergebnisse phonetischer Grundlagenforschung zu kennen, und sie als Basis der Beschreibung zu nutzen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Sprache, bzw. in unserem Fall die Aussprache, so genau zu beobachten und zu beherrschen, dass sie auch nach allen Regeln der Kunst vermittelt werden kann. Im Zentrum dieser Einheit stehen also Themen aus der segmentalen und suprasegmentalen Phonetik der deutschen Sprache mit Augenmerk auf das Beschreiben eines Standards, der überregional als Aussprache des Deutschen akzeptiert wird. Daneben werden auch Themen der regionalen Aussprache aufgegriffen und diskutiert.

- Müller, Ursula: *Lautatlas der deutschen Sprache.*
- Paschke, Peter und Vogt, Barbara: *Wortakzent und Internationalismen: zur Reichweite phonologischer Regeln.*
- Rug, Wolfgang: *Mehr Mut zur r-Vokalisierung, damit Deutsch richtig gesprochen wird!*

- Schuck, Kerstin: *Regionale Varianten in der Aussprache-schulung.*
- Vasylychenko, Elena: *Die kodifizierte und reale Aussprache des Phonems /r/ im Deutschen.*

(d) Lernstrategien, Methodik und Didaktik im Phonetikunterricht

Um im Phonetikunterricht Kenntnisse umfassend zu vermitteln und Fertigkeiten nahezu fehlerfrei zu entwickeln, bedarf es neben fachlicher auch methodischer und didaktischer Kompetenz der Lehrenden. Der Austausch mit vielen in der Praxis arbeitenden DaF/DaZ-LehrerInnen zeigt jedoch, dass sie sich nicht hinreichend phonetisch ausgebildet fühlen, um die Belange der Aussprache sicher zu vermitteln. Von daher gibt es eine Vielzahl von Arbeiten, aber auch von Lehrbüchern, die sich mit Lernstrategien und mit methodischen und didaktischen Fragen im Phonetikunterricht auseinandersetzen, um diese dann sinnvoll in den Unterricht zu integrieren.

- Adam-Cevizoglu, Claudia: *Überlegungen zur Lehrerausbildung im Fach Phonetik in der Türkei.*
- Agapitova, Tatyana: *„Bunte Phonetik“ als Sensibilisierungsmittel von Lernenden für die deutsche Aussprache und den Rhythmus.*

- Chudoba, Gregor: *Niveaubeschreibungen für Aussprachekenntnisse nach dem GER – sinnvoll und möglich?*
- Hartwig-Thürmer, Christine: *Phonetik Individuell – DaF-Aussprachelernberatung und Aussprachetraining für ausländische Studierende.*
- Müller, Mareike: *Zur Erforschung und Nutzbarmachung von Lernerwahrnehmungen im DaF-Phonetiktraining.*
- Nebert, Augustin-Ulrich: *Wie erreicht man die Sprechstimmlage einer Zielsprache?*
- Niikura, Mayako und Masaki, Akiko: *Lernstrategien beim Aussprachelernen von japanischen Lernenden.*
- Rude, Markus: *Vermittlung der Prosodie mit „prosodischer Schrift“.*
- Seddiki Aoussine: *Potenzen und Grenzen der Phonetikarbeit im nichtdeutschsprachigen Ausland.*

(e) Übungsformen und kreative Anwendung von Phonetikmaterialien

Eng verbunden und nahezu untrennbar von den methodisch-didaktischen Überlegungen entfernt, sind Übungsformen und die kreative Anwendung von Phonetikmaterialien. Lehrbücher, neue Medien und die Person des Lehrenden geben dabei Anregungen und Impulse für die Auseinandersetzung mit phonetischen Inhalten. Dabei lassen sich phonetische Themen oft

auch spielerisch an andere Themen des DaF/DaZ-Unterrichtes wie Grammatik, Orthographie, Lexik, Landeskunde oder Literatur anbinden.

- Bohušová, Zuzana: *Phonetik-Spaß mit YouTube*.
- Fischer, Andreas: *Deutsch lernen mit Rhythmus*.
- Kovářová, Alena: *Phonetisches Vokabelheft als Methode und Lernhilfe im Phonetikunterricht*.
- Panušová, Marta: *Die Arbeit mit einer Fabel im DaF-Phonetikunterricht*.
- Petrochenko, Elena: *Gestische Phonetik im DaF-Unterricht für russischsprachige Lerner*.
- Skoczek, Robert: *Lieder in der Ausspracheschulung im Bereich DaF. Ein Didaktisierungsvorschlag*.
- Vourtsis, Marios und Karanassos, Georgios: *Ausspracheschulung der Umlaute im mediengestützten DaF-Unterricht*.
- Wild, Kathrin: *Einfluss musikalischer Übungselemente auf den Erwerb des deutschen Wortakzentes durch britische Germanistikstudenten*.

2. Ziele und Inhalte der Phonetikarbeit: Eine Zusammenfassung

Die im ersten Punkt zusammengetragenen Arbeiten der Sektionsarbeit und die einzelnen thematischen Blöcke sollen in die-

sem Abschnitt noch einmal systematisiert und miteinander in Verbindung gebracht werden. Dabei ist ihnen zunächst gemein, dass sie alle die Frage nach Zielen, Inhalten und Methoden der Phonetikarbeit stellen. Im Allgemeinen lassen sich die Aufgaben des Phonetikunterrichtes wie in Abb. 1 dargestellt, skizzieren.

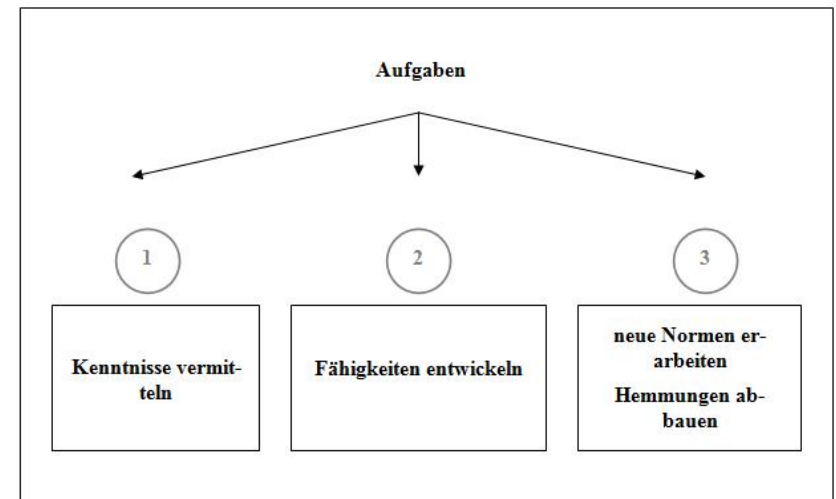


Abb. 1: Aufgabenfelder des Phonetikunterrichtes.

(a) Kenntnisse vermitteln

Es hat sich bewährt bei der Beschreibung phonetischer Inhalte und phonetischer Grundlagen zwei Ebenen voneinander abzugrenzen, nämlich zum einen die Lautebene und zum anderen die Ebene der Prosodie oder auch der Suprasegmentalia. Verschiedene Lehr- und Übungsbücher haben diese Beschrei-

bungsebenen in ihren Abhandlungen berücksichtigt (vgl. dazu u.a. Dieling 1992; Dieling/ Hirschfeld 2000; Hirschfeld 1996; Rausch/ Rausch 1991; Rues et al. 2007; Stock 1996; Stock/ Hirschfeld (Hrsg.) 1996; Ternes 1976). Dabei lassen sich den zwei Ebenen verschiedene Schwerpunkte inhaltlich zuordnen. In Abb. 2 werden die Inhalte, die im Phonetikunterricht Deutsch als Fremdsprache thematisiert werden sollten, noch einmal zusammengetragen und gegenübergestellt.

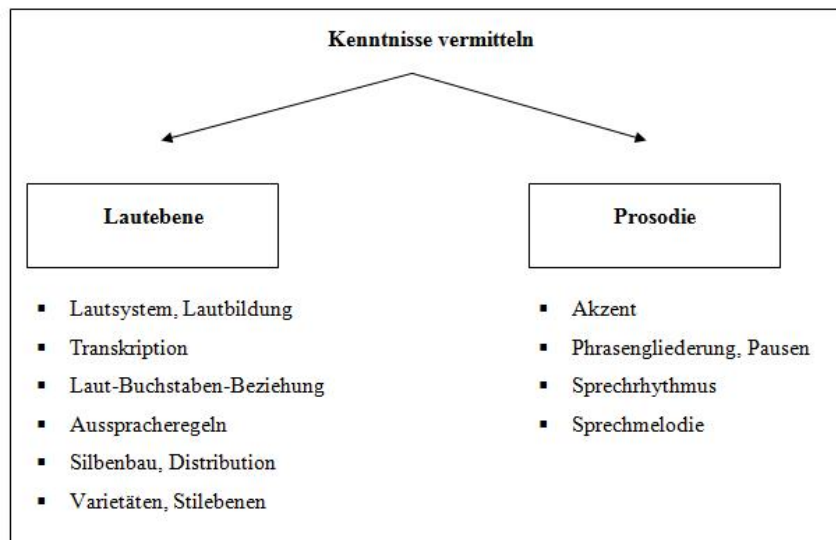


Abb. 2: Zwei Ebenen phonetischer Kenntnisse.

(b) Fähigkeiten entwickeln

Bei der Frage danach, welche Fähigkeiten im Phonetikunterricht entwickelt und perfektioniert werden sollen, werden sensorische (perzeptive) und motorische (produktive) Fähigkeiten ei-

einander gegenübergestellt. Diesen lassen sich folgende Kriterien zuordnen, die in Abb. 3 zusammengetragen sind.

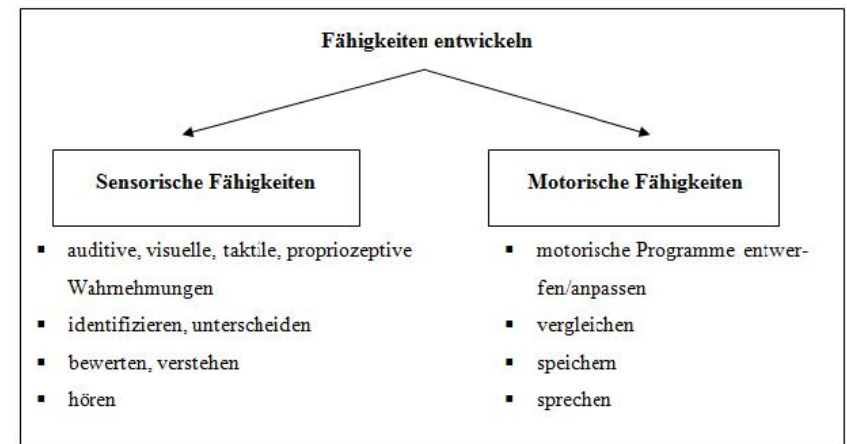


Abb. 3: Zwei Ebenen phonetischer Fähigkeiten.

Die Bereiche der einzelnen Fähigkeiten, die im Unterricht trainiert werden sollen, finden sich zu allermeist in Übungstypologien und Lehrbüchern in anwendungsorientierter Form wieder. Es gibt aber auch vereinzelte Aufsätze, die sich speziell diesem Thema widmen (vgl. dazu u.a. Bohn 1998; Bohn 2002; Gehrman 1999a; Gehrman 1999b; Pöhlmann 1986; Reinke 2007; Stock/ Hirschfeld (Hrsg.) 1996).

(c) Neue Normen erarbeiten und Hemmungen abbauen

Dieser Bereich des Unterrichtes ist für jeden Lehrenden und Lernenden zugleich eine große Herausforderung, weil er zum großen Ziel hat, sich mit der Zielsprache zu identifizieren. In

diesen Zusammenhang spielen Fragen und Erfahrungen nach der interkulturellen Kommunikation genauso hinein, wie Fragen nach der Lernpersönlichkeit und verschiedenen Affektiven Faktoren. Vor allem in den letzten Jahren sind die Aspekte um Emotionalität und Sprechhemmungen verstärkt in Aufsätzen, Übungen und Lehrmaterialien berücksichtigt worden (vgl. dazu u.a. Dieling/ Hirschfeld 2000; Iluk 2002; Jahr 2002; Oksaar 2003; Reinke 2007; Stock/ Hirschfeld (Hrsg.) 1996). Die folgenden Punkte benennen und konkretisieren noch einmal Ursachen für Unterschiede im Lernverhalten und daraus möglicherweise resultierende Hemmungen.

- **Affektive Faktoren:** Motivation, Einstellungen, Emotionale Zustände
- **Merkmale der Persönlichkeitsstruktur:** Empathiefähigkeit, psychische Stabilität, analytische Fähigkeiten, Lerntypen & Lernstile, Sprachbegabung
- **Biologische Faktoren:** Geschlecht, Alter
- **Fremdsprachenunterricht:** Kontaktdauer und –alter, Schulsituation, Lehrer, Schüler, Lernverfahren
- **Soziale Faktoren:** Kontaktdauer mit der Zielsprache, Ausbildungsstand, Kontakt zu L₁-Sprechern, Unterricht, Aufenthaltsdauer, Familienstruktur, soziale Distanz

Wie der Rückblick der Sektionsarbeit zeigt, freuen sich phonetische Themen im DaF/DaZ-Unterricht großer Beliebtheit und

werden in breitem Maße untersucht, erforscht, eingesetzt und angewendet. Neben den AutorInnen, die sich zu den einzelnen Themenblöcken geäußert haben, konnte gezeigt werden, dass in der Literatur ähnliche Themen ebenfalls intensiv beschrieben und ausgeführt werden. Dennoch ergeben sich Lücken und bisher unbeantwortete Fragen, die dringend ergänzt werden sollten. Einige dieser offenen Fragen haben wir in einer abschließenden Diskussionsrunde in der Sektion angesprochen. Sie sollen Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

3. Einige Prämissen zur Vermittlung der deutschen Aussprache

In der abschließenden Podiumsdiskussion, die unter dem Motto stand „Wie individuell muss und kann Phonetikunterricht eigentlich sein?“, wurden die Phonetik-Experten Ursula Hirschfeld (Deutschland), Cordula Hunold (China), Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska (Polen) und Renato F. da Silva (Brasilien) zu verschiedenen Inhalten befragt. An der Gesprächsrunde beteiligten sich ebenfalls die anderen SektionsteilnehmerInnen. Es wurden folgende Problemstellungen zur Sprache gebracht:

- Phonetische Kompetenz und Korrekturverhalten
- Verständlichkeit, Wirkung, Akzeptanz und Interkulturelle Kommunikation

- Verkopplung phonetischer und rhetorischer Fertigkeiten im DaF-Unterricht.

Zugleich haben die SektionsteilnehmerInnen eine Reihe weiterer Fragen aufgegriffen, u. a. bezüglich der Kriterien für die Auswahl und Analyse von Phonetikmaterialien, des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens im Hinblick auf die Bewertungsmaßstäbe für die Sprachdiplome sowie auch der Phonetikstilistik. Im Folgenden wollen wir den Versuch unternehmen, auf einige dieser Probleme skizzenhaft einzugehen.

(a) Phonetische Kompetenz und Korrekturverhalten

Im allgemeinsprachlichen Gebrauch lässt sich das Kompetenzverständnis auf einen gewissen Sachverstand bzw. bestimmte Fähigkeiten zurückführen (vgl. DUDEN – Das große Wörterbuch). In die Sprachwissenschaft wurde der Terminus (engl. *competence*) im Sinne einer allgemeinen Sprachfähigkeit von N. Chomsky (1957) eingeführt – im Gegensatz zur individuellen Sprachverwendung, der sog. Performanz, als eine Art Anknüpfung an die Unterscheidung zwischen Langue vs. Parole von de Saussure (1967). So ist mit Kompetenz „das im Spracherwerbsprozeß erworbene (unbewußte) mentale Wissen über die jeweilige Muttersprache [gemeint], über das ein (...) ‚idealer Sprecher/Hörer‘ einer homogenen, d.h. von dialektalen oder soziolektalen Sprachvarianten freien Sprachgemeinschaft verfügt“ (Bußmann 1990, 396). Wegen allzu starker Idealisierung

und völliger Ausklammerungen sozialer Funktionen von Sprache wurde allerdings der ursprüngliche Kompetenz-Begriff auf der Grundlage eines pragmlinguistisch orientierten Modells sprachlicher Kommunikation um die Beifügung ‚kommunikativ‘ ergänzt (vgl. Hymes 1968). In dieser Erweiterung bedeutet kommunikative Kompetenz „allgemeine Sprachfähigkeit von Individuen, die in der Lage sind, im Einklang mit wechselnden, situativen und normativen Bedingungen psychischer, sozialer und linguistischer Natur miteinander zu kommunizieren“ (Bußmann ebd., S. 393). In diesem Sinne kann auch von phonetischer Kompetenz gesprochen werden. Phonetik ist dabei jedoch nicht gleichzusetzen mit dem sprachwissenschaftlichen Terminus Phonetik als Wissensgebiet, das sich mit messbaren Eigenschaften der Sprache und psycho-physischen und apparativ-technischen Vorgängen bei der Sprachwahrnehmung und -produktion beschäftigt. Darüber hinaus ist Phonetik auch nicht zu reduzieren auf die linguistische Teildisziplin Phonologie, die die Untersuchung der Funktion lautsprachlicher Zeichen im Sprachsystem zum Ziel hat:

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht ist *Phonetik* als Einheit phonologischer, phonetischer und didaktischer Aspekte (im Sinne von *Ausspracheschulung*, d. h. der Entwicklung von Hör- und Aussprachefertigkeiten) zu verstehen. (Hirschfeld 2001a, 872)

Phonetische Kompetenz ist demzufolge als Fähigkeit aufzufassen, unter Einbezug breit gefasster phonetisch-phonologischer Kenntnisse der jeweiligen Sprache – samt der segmental-suprasegmentalen Ebene – bei weitgehender Ausschließung der möglichen Abweichungen und Missverständnisse in der Interaktion mit den anderen Teilhabern dieser Sprache (als L₁ oder L₂, etc.) die angestrebten kommunikativen Ziele zu erreichen.

Im Hinblick auf die Lernzielbestimmungen im phonetischen Bereich unterscheidet Kelz (1976) zwischen perzeptiven (Hören/ Heraushören) und produktiven Fertigkeiten (Sprechen/ Aussprechen), und beschreibt diesbezüglich folgende fünf Kompetenzstufen:

- Stufe 1 – keine phonetische Kompetenz: das Ziel des Fremdsprachenerwerbs ist vor allem das Lesen, wobei die Lernenden auf die Laut-Buchstaben-Beziehungen überhaupt nicht achten;
- Stufe 2 – phonetische Kompetenz im perzeptiven Bereich: dies trifft für Situationen zu, wenn die Lerner die Zielsprache ausschließlich perzipieren, d. h. verstehen (auch vom Hören), aber nicht unbedingt sprechen wollen;
- phonetische Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf einfachem Niveau – Stufe 3, auf hohem Niveau – Stufe 4 und auf allerhöchstem Niveau – Stufe 5: in all diesen drei Fällen wird von L₂-, 3, etc.-Lernern sowohl

Hören als auch Sprechen (ebenfalls im Sinne von Aussprechen) angestrebt, allerdings jeweils auf einem bestimmten Niveau vom Sprechen mit fremdem Akzent über eine möglichst fehlerfreie Aussprache bis zum Niveau der Muttersprachler (ohne den fremden Akzent).

Solche skalierte Orientierung an den phonetischen Kompetenzen ist unbestritten ein praktischer Ausgangspunkt für die Zielsetzung bezüglich der Ausspracheschulung einer bestimmten Lernergruppe. Dennoch sollte sie Hirschfeld (2001a, 875) zufolge „Anspruch und Motivation von Lernenden, eine höhere als die vorgesehene Kompetenz zu erreichen, nicht einschränken.“ Dies würde also eine weitgehende Individualisierung des Phonetikunterrichts bedeuten, die sich u. a. im jeweiligen Korrekturverhalten der Lehrenden niederschlägt. Die Bewertung phonetischer (Fehl-) Leistungen ist hier allerdings nicht nur auf die Leistungskontrollen und Prüfungen zu reduzieren. Die Lehrenden tragen viel mehr die Verantwortung, „ständig auf phonetische Fehler [zu] achten, sie [zu] (be)werten und dementsprechend [zu] korrigieren“ (Hirschfeld 1988, 228). Die Bewertung von Ausspracheleistungen, die – anders als im Falle grammatischer und lexikalischer Fertigkeiten – nicht als bloße Unterscheidung zwischen „richtig“ und „falsch“ erfolgt, setzt zugleich eine individuelle Analyse der vorkommenden Abweichungen unter Berücksichtigung der möglichen (phonetischen) Spannungsfelder zwischen der Ausgangs- und Zielsprache voraus

(vgl. Dieling/ Hirschfeld 2000, 43ff.). Im Zusammenhang mit der jeweiligen Lernzielbestimmung sowie der weitgehenden Individualisierung des Ausspracheerwerbs und der Aussprachevermittlung erscheint die Ausformulierung von Bewertungskriterien noch problematischer zu sein. Diesbezüglich tauchen viele Fragen auf, insbesondere nach den zu korrigierenden qualitativen Inhalten sowie der Korrekturweise. Dieling/ Hirschfeld (ebd., S. 46) schlagen dazu einige Stützpunkte für die Vorbereitung von Aussprachetests vor. Danach sind sowohl Fertigkeiten zu bewerten wie Hören, (Aus-) Sprechen, lautes Lesen und Schreiben als auch phonetische Bereiche: Intonation (Akzentuierung, Rhythmus, Melodie) und Artikulation (Vokale, Konsonanten). Die phonetische Kompetenz kann dabei schriftlich (durch Markieren, Ergänzen, Ordnen und Transkribieren), mündlich (durch Nachsprechen, Vorlesen und Sprechen) und motorisch (durch Gesten und Körperbewegungen) getestet werden. Die Bewertung erfolgt entweder objektiv (als schriftlicher Test bzw. mit Computereinsatz) oder subjektiv: die Aussprache der Lerner wird vom Lehrenden bewertet bzw. es korrigieren sich die Lerner selbst.

Das Erreichen der jeweiligen Kompetenzstufen im Bereich der Aussprache wirkt sich direkt auf den Grad phonetischer Verständlichkeit und sozialer Akzeptanz der Sprecher aus. Die Aufgabe der Lehrenden besteht demzufolge darin, die nicht nativen Benutzer einer bestimmten Zielsprache für diese Aspekte

der zwischenmenschlichen Kommunikation zu sensibilisieren sowie sie ihrer phonetischen Unzulänglichkeiten in der sprachlichen Interaktion, die der mangelnden Akzeptanz zugrunde liegen können, bewusst zu machen. Für die systematische Beurteilung von Ausspracheleistungen sollte daher nachdrücklich plädiert werden – umso erfreulicher ist es, dass die Bewertung phonetischer Fertigkeiten unterdessen Eingang u. a. in die Prüfungskriterien beim Erwerb der internationalen Zertifikate (vgl. Prüfungen in DaF am Goethe-Institut) gefunden hat.

(b) Verständlichkeit, Wirkung, Akzeptanz und Interkulturelle Kommunikation

Mit jedem Kommunikationsakt wird die Verständlichkeit, und somit die Erreichung kommunikativer Ziele angestrebt: Jedes Sprachhandeln impliziert eine konkrete Absicht. Je weniger verständlich die Aussprache eines Sprechers (auch eines Muttersprachlers) ist, desto negativere Wirkungen auf die Zuhörer hat dies zur Folge. Die phonetisch abweichende Sprache liegt bei stark ausgeprägten regionalen Varianten, Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen und fremdem Akzent infolge von Interferenzerscheinungen aus der jeweiligen Muttersprache während der Fremdsprachenerwerbsprozesse vor. Die Art der Aufnahme und Verarbeitung phonetischer Abweichungen ist allerdings durch ein kompliziert aufgebautes vielschichtiges Gefüge bedingt, das die sprecher- und hörerseitigen Merkmale sowie die Bedingungen einer bestimmten Kommunikationssituation um-

fasst: An der Beurteilung der phonetischen Leistung eines Sprechenden haben sowohl die fehlerhafte Realisierung einzelner Laute und rhythmisch-melodischer Strukturen einer Sprache (bei den nicht muttersprachigen Lernern) teil, als auch die jeweilige Einstellung des Hörers zum Sprecher. Die Sprachperzeption können zudem andere subjektive wie objektive (z. B. akustische) Störungen, d. h. außersprachliche Umstände, unter denen der Kommunikationsvorgang erfolgt, negativ beeinflussen (Hirschfeld 1992; 1994; Neuber/ Fiß 1996; Slembek 1997). Von daher sind alle an einer kommunikativen Situation beteiligten Kommunikationspartner von der Wirkung phonetischer Leistung betroffen: der/ die Sprecher und der/ die Rezipient(en). Wirkung wird dabei aufgefasst als das Ergebnis hörerseitigen Rezeptionsprozesses, der in der kommunikativen und nachkommunikativen Phase durch sprecherische Äußerungsproduktion innerhalb eines Kommunikationsereignisses sowie durch mögliche Metakommunikation ausgelöst wird und die bewusste bzw. nicht bewußt werdende psychische Tätigkeit und über sie das Verhalten beeinflusst. (Stock 1991, 27)

Oder im Hinblick auf die Interkulturelle Kommunikation als das bewusste und unbewusste, mit Folgehandlungen verbundene Reagieren des Rezipienten auf paraverbal erlebte phonetische Formelemente der Äußerung in der kommunikativen Phase. Dieses Reagieren wird durch die fortwährende Situationsdefinition der Kommunikation gesteuert (...), eine Definition,

die in der IK maßgeblich durch eine fremdkulturelle Distanz bestimmt wird und vorwiegend in Meinungen, Attitüden oder Emotionen zum Ausdruck kommt. (Hirschfeld et al., in Vorb.)

Wirkungsphänomene gehen somit einen Schritt weiter als die bloße Verständlichkeit, die jeweils unterschiedlich, wie bereits gesagt, durch eine Reihe verschiedener Faktoren bedingt ist: Insgesamt ist eine „komfortable“ Verständlichkeit anzustreben.

Ganz grob wird zwischen direkten und indirekten Wirkungen unterschieden. So wird die Verständlichkeit einer Äußerung infolge der fehlerhaften Aussprache in direkter Weise bis hin zu inhaltlichen Verlusten beeinträchtigt bzw. gestört. Auf Seiten der Hörer bedeutet dies darüber hinaus einen erhöhten Verarbeitungsaufwand der Informationen und/ oder die verminderte Behaltensleistung der vermittelten Inhalte. Indirekt wirkt sich die phonetisch mangelhafte Sprechweise negativ auf die Konzentration der Hörer aus, die ihre Aufmerksamkeit zugleich vom Inhalt auf die Form der jeweiligen Äußerung verschieben. Dies liegt möglichen Irritationen zugrunde. Zuletzt werden auf der Hörerseite zahlreiche Rückschlüsse gezogen in Bezug auf das Sprachniveau der Sprecher, ihren Intelligenzgrad sowie ihren Bildungsstand, ihren sozialen Status und auch ihre Charaktereigenschaften: Von der Wirkung phonetischer Abweichungen hängt folglich die Bewertung der jeweiligen Person ab (vgl. u. a. Hirschfeld 1992).

Insgesamt sind Deutlichkeit, Verständlichkeit und Akzeptabilität wesentliche Kriterien einer guten Aussprache (vgl. auch Hirschfeld 1999; Bose 1996). Jede den Erwartungs- und Akzeptanzbereich überschreitende sprachliche Realisierung weicht mithin vom Gewohnten ab und zieht – neben den oben schon erwähnten Wirkungen – einen „psychologischen Stagnationsmoment“ (Hirschfeld 199, 185) auf der Hörerseite nach sich. Dennoch wird die Verständlichkeit nicht immer gefährdet: dies ist vor allem der Fall im Hinblick auf die o. g. regionalen Aussprachevarianten, die als Bestandteil sprachlichen Alltags, Hirschfeld zufolge, „durchaus in einem an den Erwartungs- und Gebrauchsnormen orientierten Akzeptanzbereich liegen“ (ebd.). Zudem sind hierbei mit Hirschfeld (ebd.) noch andere Faktoren zu nennen, wie Kontext, Redundanz und sogar Gewöhnungseffekte, die bei phonetisch abweichender Sprache die Verständlichkeit weitgehend unterstützen:

Den allermeisten Störungen aber kann auch unter schwierigen Bedingungen begegnet werden (z. B. durch Nachfragen, Präzisieren, Übergehen). Die Kommunizierenden leisten dies, indem sie fortlaufend die Situationen definieren, deren begriffliche Bestimmung damit zu einem Kernproblem wird (...). Sie entwickeln zielgeführt Prognosen, wie sich eine möglichst optimale, störungsfreie Kommunikation sichern lässt. (Hirschfeld et al., in Vorb.)

Dies trifft in äußerst hohem Maße für die Interkulturelle Kommunikation zu, was die bereits erwähnte Schnittstelle zwischen der Sprechwirkungsforschung und der IK (s. Kap. 1) besonders deutlich hervorhebt. Die hier potenziellen Störungen lassen sich allerdings vorbeugend auch dadurch minimieren, „dass die Kommunizierenden durch Kommunikationstraining auf kritische Konstellationen und Verhaltensweisen in der IK vorbereitet sowie auf Konfliktlösungsstrategien aufmerksam gemacht werden“ (Hirschfeld et al., in Vorb.).

Trotz alledem verdient die Interkulturelle Kommunikation mit allen in ihr ablaufenden Rede- und Gesprächsprozessen, im Zeitalter der mittlerweile unbestrittenen Globalisierung und Mobilität der Menschen, höchste Aufmerksamkeit zwecks einer Optimalisierung des phonetischen und rhetorischen Geschehens als Hauptkennzeichen des mündlichen Gedanken- und Meinungsaustauschs (vgl. auch Hirschfeld 2001b).

(c) Verkopplung phonetischer und rhetorischer Fertigkeiten im DaF-Unterricht

Eine immer höhere phonetische Kompetenz soll im Aussprache- sowie in jedem Fremdsprachenunterricht nicht das alleinige Ziel sein. Für die reibungslos abzulaufende Kommunikation ist nicht nur eine phonetisch einwandfreie Sprechweise von großer Bedeutung. Viel mehr kommt auch rhetorischen Fertigkeiten eine große Rolle zu. Bis auf Nonsense-Laut- und Silben-

verbindungen, die zum Einüben von artikulatorischen Vorgängen dienen können, wird jede sprachliche Handlung – als Bestandteil monologischer bzw. dialogischer Sprechens – zu einem bestimmten Zweck vollzogen. Dementsprechend ist der Erwerb von Rede- und Gesprächsfähigkeit in einer Fremdsprache genauso anzustreben wie die Aneignung der Grammatik, Lexik und Phonetik. Rhetorische Kommunikation umfasst dabei verschiedene Sprechhandlungen. So muss man, um andere von etwas zu überzeugen,

seine Meinungen und Ansichten plausibel machen. Behauptungen und Forderungen müssen begründet werden, und man muss akzeptieren, dass andere versuchen werden, die Annahmen, Meinungen, Forderungen usw. zu widerlegen. Dies alles gehört zur Rhetorischen Kommunikation und geschieht beim Argumentieren. Der Zweck des Argumentierens liegt im Überzeugen. (Pabst-Weinschenk 2004, 113)

Argumentation ist allerdings „kein eigenständig vorkommender Typ sprachlichen Handelns“ (ebd., Verweis auf Gutenberg 2001, 149). Vielmehr stellt das Argumentieren einen festen Bestandteil von komplexeren Sprechhandlungen dar: Gesprächen, Debatten, Redeformen.

In rhetorischer Hinsicht ist das ständige Reflektieren über eigenes Verhalten und Handeln in Bezug auf Situationen, Ziele, andere Personen (Gruppen und Kulturen) sowie ihr Verhalten und Handeln dringend erforderlich. Zwecks einer Auflösung von

Kommunikationsbarrieren, die das Festlegen von gemeinsamen Zielen verhindern, sollen in Unterrichtsgesprächen – zwischen der Lehrperson und den Lernenden sowie unter den Letzteren selbst Probleme geklärt werden. In diesem Sinne ist jeder Unterricht grundsätzlich rhetorisch per se: Alle verfolgen bestimmte Ziele, wobei sie einander von etwas überzeugen wollen. Zugleich kommt es ebenfalls darauf an, an Meinungen und Haltungen anderer Kommunikationspartner teilzuhaben (vgl. Slembek 1999).

Im modernen Fremdsprachenunterricht scheint das Training der gesprochenen Sprache höchst wichtig zu sein. Umso mehr, dass gewisse Fähigkeiten im Bereich der Mündlichkeit, wie z. B. die Fähigkeit zum Präsentieren sowie zum Führen von Gesprächen – einschließlich einer angemessenen Argumentation – gegenwärtig nicht nur an Ausbildungsanstalten (Schulen, Universitäten, Hochschulen), sondern auch im Berufsfeld unentbehrlich sind. Im Gesprochenen münden mithin viele Kommunikationsebenen:

- die rein sprachliche (samt Lexik und Grammatik),
- die artikulatorisch-rhythmisch-melodische (d. h. richtige Aussprache in der Ausgangs- wie auch Zielsprache),
- die rhetorische (unter Berücksichtigung situationsangemessener Rede- und Gesprächstypen),
- die motorische (z. B. Gestik, Mimik),

- und zuletzt auch die emotionale (zum Ausdruck von Gemütszuständen des Sprechenden).

Jeder Sprachunterricht wäre somit – trotz der Verbreitung von neuen, darunter auch schriftlichen Kommunikationsmedien – zugleich als Sprechunterricht zu betrachten. Nur dann könnte der meistgestellte Zweck des fremdsprachlichen Lernens, zielgerichtet schriftlich und mündlich kommunizieren zu lernen, erfüllt werden. Dies wird allerdings erst Wirklichkeit unter der Voraussetzung einer vielseitigen Ausbildung der Lehrenden, die sich nicht nur als allein Fertigkeiten vermittelnde Fremdsprachenlehrer bekennen, sondern auch als Sprecherzieher: Sie bereiten die Lernenden auf das Meistern einer breiten Palette von Kommunikationssituationen, auch in phonetisch-rhetorischer Hinsicht vor.

4. Schlussbemerkungen. Aussichten

Auf der XIV. Deutschlehrertagung in Jena 2009 wurde – wie wir dies in groben Umrissen zeigen konnten – ein sehr breites Spektrum aktueller Probleme im Bereich der Phonetik aufgegriffen: von Sprechwirkungen und interkultureller Kommunikation, über kontrastive Phonetik, ferner Phonologie, Lernstrategien, Methodik und Didaktik im Phonetikunterricht bis hin zu Übungsformen und kreativer Anwendung von Phonetikmaterialien. Die inhaltlich breit gefächerte Sektionsarbeit sowie der lebhaft gedankenaustausch in den Diskussionsrunden bestätigte mithin

die Notwendigkeit weiterer Erforschung und Systematisierung phonetischer Fragestellungen, in sowohl theoretischer als auch praktischer Ausrichtung. Ferner wurde u. a. postuliert, die IPA-Schrift sowie die phonetisch-phonologischen Termini keinesfalls aus dem Unterrichtsalltag und den Deutschlehrbüchern zu verdrängen. Viel mehr sollte eine zukunftssträchtige Zusammenarbeit zwischen Phonetikern, Rhetorikern und auch Gesprächsforschern einerseits, und Verlagen und Autoren der DaF-Lehrwerke andererseits aufgebaut werden. Auf diese Weise könnten die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse im Rahmen der fremdsprachlichen Sprachpraxis sinnvoll umgesetzt werden.

Ein spezielles Augenmerk im Diskurs der Phonetiksektion galt zugleich den von den jeweiligen Bildungsministerien ausformulierten Bildungsmaßstäben sowie den Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht (GER) im Hinblick auf die gesprochene Sprache. Sämtliche angewendeten Deskriptoren kommunikativer Sprachkompetenz sollen zum Einen als Grundlage für die Setzung jeweiliger Lern- und Lehrziele für den Fremdsprachenunterricht dienen, zum Anderen sind daraus Hinweise für die Schaffung von DaF-Lehrwerken und die effiziente Unterrichtsgestaltung abzuleiten (vgl. z. B. Bose/ Schwarze 2007).

Schließlich wurde auch die Frage nach den phonostilistischen Varietäten innerhalb einer Sprache thematisiert, die ebenfalls bei der Fremdsprachenvermittlung mit zu berücksichtigen sind.

Dabei wird die Zielsprache als Ganzes aufgefasst und erscheint den Lernenden nicht mehr als künstliches Gebilde, das ausschließlich auf der Basis unauthentischer Lehrbuchdialoge erlernt wird. In Bezug auf alle im Verlauf der letzten Tagung diskutierten und in dem vorliegenden Beitrag zusammengefassten Problemstellungen lässt sich abschließend konstatieren, dass Phonetik – im Sinne von Ausspracheschulung zwar kein alleiniges Ziel des fremdsprachlichen Unterrichtens ist, dass sie jedoch aus dem Fremdsprachenerwerb nicht mehr wegzudenken ist, da eine phonetisch möglichst einwandfreie Aussprache den Akzeptanzgrad eines Sprechers steigert und maßgeblich zu störungsfreier Kommunikation beiträgt. Somit ist also auch jedwede Diskussion phonetischer (und rhetorischer) Inhalte zu begrüßen und sollte auf den verschiedensten Tagungen und Kongressen nachdrücklich gefördert werden.

Literatur

- Bohn, Ocke-Schwen (1998): *Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute: Wo ist das Problem?* In: Wegener, H. (Hrsg.): *Eine zweite Sprache lernen*. Tübingen: Narr, S. 1-20.
- Bohn, Ocke-Schwen (2002): *On phonetic similarity*. In: Burmeister, P. et al. [Hrsg.]: *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*. Trier, S. 191-216.
- Bose, Ines (1996): *Sprecherziehung im Phonetikunterricht für Fremdsprachenlernende. Anregungen und Beispiele*. In: Phonus2, Institute of Phonetics, University of Saarland, S. 21-32.
- Bose, Ines/ Schwarze, Cordula (2007): *Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. In: Hirschfeld, U./ Reinke, K. (Hg.): *Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis*.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. [Online], 12 (2) http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/docs/Bose_Schwarze.pdf.

- Bußmann, Hadumod (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. (2., völlig neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Kröner
- Chomsky, Noam (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Dieling, Helga (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
- Dieling, Helga/ Hirschfeld, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21. Berlin [u. a.]: Goethe-Institut.
- Gehrmann, Siegfried (1999a): *Wie lernt der phonetische Lernanfänger in der Ausspracheschulung? Unterrichtsmethodische Folgerungen aus einer motorisch-kognitiven Grundlegung des Ausspracherwerbs*. In: Zagreber Germanistische Beiträge (8), S. 37-64.
- Gehrmann, Siegfried (1999b): *Bewegungstheorie und Phonetik: Grundlagen einer bewegungstheoretischen Analyse aussprachlicher Lernprozesse*. In: Siegener Papiere zur Aneignung Sprachlicher Strukturen (5).
- Gutenberg, Norbert (2001): *Einführung in die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hirschfeld, Ursula (1988): *Zur Bewertung phonetischer (Fehl-)Leistungen im Fremdsprachenunterricht*. In: DaF 4/1988, S. 228-233.
- Hirschfeld, Ursula (1992): *Phonetische Normabweichungen als Problem der Rhetorik*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 18 (1992), S. 363-372.
- Hirschfeld, Ursula (1994): *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. (Forum Phonicum 57). Frankfurt am Main: Hector.
- Hirschfeld, Ursula (Hrsg.) (1995): *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 1, Heft 12: Aussprache*. München: Hueber.
- Hirschfeld, Ursula (1996): *Einführung in die deutsche Phonetik. Videothek Deutsch*. Ismaning: Hueber.
- Hirschfeld, Ursula (1999): *Sprechwissenschaftliche Arbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: Krech, E.-M./ Stock, E. (Hrsg.):

Sprechwissenschaft – Zu Geschichte und Gegenwart. Festschrift zum 90jährigen Bestehen von Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung an der Universität Halle. Frankfurt am Main: Peter Lang, B. 3, S. 183-193.

Hirschfeld, Ursula (2001a): *Vermittlung der Phonetik*. In: Helbig, G./ Götz, L./ Henrici, G./ Krumm, H.-J.: *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 872-875.

Hirschfeld, Ursula (2001b): *Der fremde Akzent in der interkulturellen Kommunikation*. In: Bräunlich, M. / Neuber, B. / Rues, B. (Hg.): *Gesprochene Sprache – transdisziplinär. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gottfried Meinhold*. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 5). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 83-91.

Hirschfeld, Ursula./ Neuber, Baldur/ Stock, Eberhard: *Phonetische Sprechwirkungsforschung im Bereich der interkulturellen Kommunikation*. In: Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik (in Vorb.).

Hirschfeld, Ursula/ Stock, Eberhard (Hrsg.) (2000): *Phonetik interaktiv – das Phonetikprogramm für Deutsch als Fremdsprache*. CD-ROM, Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Hirschfeld, Ursula/ Stock, Eberhard (Hrsg.) (2002): *Phonetik international. Grundwissen von Afrikaans bis Zulu*. Waldstein: Popp.

Hirschfeld, Ursula/ Reinke, Kerstin (1998): *Phonetik Simalabim*. München: Langenscheidt.

Hymes, Dell H. (1968): *The ethnography of speaking*. In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Readings in the sociology of language*. The Hague: Walter de Gruyter, S. 99-138.

Iluk, Jan (2002): *Probleme der Befähigung zum Ausdruck von Emotionen in der Fremdsprache aus curricularer Sicht*. In: DaF (2), S. 97-102.

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

Kelz, Heinrich P. (1976): *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. In: Ungeheuer, G. (Hg.): *IKP-Forschungsberichte Teihe 2, Bd. 59*, Hamburg: Buske, S. 217-238.

Neuber, Baldur/ Fiß, Sabine (1996): *Überlegungen und Versuche zur Sprache an der Grenze zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. In: Krech, E.-M. / Stock, E.: *Beiträge zur deutschen Standardaussprache*. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, hrsg. von Eva-Maria Krech und Eberhard Stock, Bd. 1), Hanau/ Halle: Verlag Werner Dausien, S. 144-153.

Oksaar, Els (2003): *Zweitsprachenerwerb*. Stuttgart: Kohlhammer.

Pabst-Weinschenk, Marita (2004): *Argumentation und Redeformen*. In: Pabst-Weinschenk, M. (Hg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München / Basel: Ernst Reinhard Verlag, S. 113-122.

Pöhlmann, Rilo (1986): *Motorisches Lernen. Psychomotorische Grundlagen der Handlungsregulation sowie Lernprozessgestaltung im Sport*. Berlin: Sportverlag, S. 55-67.

Rausch, Rudolf/ Rausch, Ilka (1991): *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.

Reinke, Kerstin (2007): *Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2), S. 1-36.

Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.

Rues, Beate/ Redecker, Beate/ Koch, Evelin/ Wallraff, Uta/Simpson, Adrian P. (2007): *Phonetische Transkription des Deutschen. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

Saussure, Ferdinand de (1967): *Grundlagen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. 2. Aufl., Berlin: de Gruyter.

Slembek, Edith (1997): *Zur Beurteilung mündlicher Leistungen*. In: Slembek, Edith: *Mündliche Kommunikation – interkulturell*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, S. 169-182.

Slembek, Edith (1999): *Entwicklung rhetorischer Fähigkeiten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2/ 1999, S. 88-92.

Stock, Eberhard (1991): *Grundfragen der Sprechwirkungsforschung*. In: Krech, E.-M. / Richter, G. / Stock, E. / Suttner, J. (Hrsg.): *Sprechwirkung: Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Forschung*. Berlin: Akademie Verlag, S. 9-58.

Stock, Eberhard (1996): *Deutsche Intonation*. Leipzig [u. a.]: Langenscheidt.

Stock, Eberhard/ Veličkova, Ludmila (2002): *Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen*. Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang.

Stock, Eberhard/ Hirschfeld, Ursula (Hrsg.) (1996): *Phonothek. Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig [u. a.]: Langenscheidt.

Ternes, Elmar (1976): *Probleme der kontrastiven Phonetik*. Hamburg: Helmut Buske.

Sprechwirkungen des Deutschen. Ergebnisse und Perspektiven prosodischer Wirkungsuntersuchungen

Baldur Neuber

1. Wissenschaftliche Grundlegung und Zielsetzungen

Die Sprechwirkungsforschung und hierbei insbesondere die Prosodieforschung bildete in den vergangenen zwölf Jahren einen Schwerpunkt meiner wissenschaftlichen Arbeit. Sowohl in eigenen Arbeiten als auch in der Betreuung von Dissertationen, Diplom-, Magister und Bachelorarbeiten wurden dabei v.a. die folgende Themenbereiche erfasst:

- Grundlagenforschung (Auswirkungen der Prosodie auf die Wahrnehmung von Texteigenschaften, Emotionssignalisation und -erkennung, Prosodie und Verständlichkeit, prosodische Merkmale im Bezug zur Zuweisung von Sprechereigenschaften),
- Anwendungsforschung (Sprechwirkungserfassung für den Bereich DaF/DaZ, für die medizinische Diagnostik sowie für Telekommunikationslösungen).

Alle genannten Projekte fußten auf aufwändigen empirisch ausgeführten und theoretisch gestützten Untersuchungen und heben sich somit gezielt von Aussagen der Ratgeberliteratur ab, die überwiegend auf individuelle Erfahrungswerte bzw. wissenschaftlich ungestützte Thesen setzt. Beschrieben wurden

v.a. die Sprechwirkungen, d.h. die paralinguistischen kommunikativen Funktionen der prosodischen Parameter Sprechmelodie, Temporalität, Dynamik, Stimmklang (Timbre), Rhythmizität, Akzentuierung. Es wurde davon ausgegangen, dass diese immer und unvermeidlich in Kombination auftreten und dass ggf. einzelne Merkmale vorübergehend als prominent hervortreten können. In diesem Zusammenhang sei insbesondere auf die Untersuchung Baumgartens (2008) hingewiesen, die die kommunikativen Funktionen der Nasalitätsanteile im Kontext professionellen Sprechens untersucht und beschrieben hat. Die genannten Formbeschreibungen erfolgten sowohl akustisch, d.h. apparatephonetisch wie auch auditiv, d.h. ohrenphonetisch. In jedem Fall wurde davon ausgegangen, dass uns die menschliche Wahrnehmung eine grundsätzlich andere Perspektive auf die Sprechkommunikation zeigt als die apparative Analyse. Es wurde differenziert dargestellt, ob und in welcher Weise objektive, d.h. apparative Untersuchungsmethoden die subjektiven, d.h. auditiven Untersuchungsmethoden, bereichern und ergänzen können. Das Prä hatte dabei immer das menschliche Urteil, denn all unsere Untersuchungen dienen der Beschreibung menschlicher Kommunikation mit dem Ziel der Suche nach Optimierungsmöglichkeiten eben dieser. Um subjektive (d.h. menschliche) Einschätzungen valide und messbar werden zu lassen, wurden stets mehrere unabhängige Beurteiler zu Rate gezogen (Intersubjektivierung). In nahezu allen Untersuchungen wurden Stichprobengröße und –auswahl sowie die

Beurteilerzahl so gewählt, dass die Auswertung sowohl qualitative als auch quantitative, d.h. statistisch ausweisbare, Werte vorzuweisen hat. Zu allen Formbeschreibungen gehörte die Analyse und Beschreibung der zugehörigen kommunikativen Funktionen nach den gleichen bereits genannten methodischen Prinzipien. Grundsätzlich wurde hier von der Annahme ausgegangen, dass die genannten Formmerkmale nicht nur materielle Signalträger sind, sondern zugleich - im Peirceschen Sinne - Zeicheneigenschaften besitzen, die kommunikative Wirkungen auslösen können. Da es uns immer um Sprechkommunikation ging, wurden diese folglich als „Sprechwirkungen“ bezeichnet. Wirkung bedeutet für uns, dass das Zeichen in seiner materiellen Gestalt (hier in Form von Schall) für den bzw. die Rezipienten nicht nur „für sich“, sondern zugleich für etwas anderes steht. Die Beschreibung paralinguistischer Funktionen prosodischer Signale wurde erforderlich, da hier für den deutschen Sprachraum erhebliche Forschungslücken existieren.

Inhaltlich besonders interessant ist die Tatsache, dass wir in unserem Alltagsbewusstsein nur in geringem Maße über Sprechwirkungen reflektieren, aber zugleich mit Aussagen wie „Der Ton macht die Musik!“ kundtun, dass das "Wie" des Gesagten grundlegenden Einfluss auf den Erfolg unserer Sprechkommunikation hat.

2. Ausgewählte Sprechwirkungsuntersuchungen der vergangenen Jahre

Im Folgenden erhalten Sie eine tabellarische Übersicht über wenige ausgewählte und besonders themenwichtige Publikationen der letzten Jahre. Darüber hinaus existieren zahlreiche weitere Beleg- und Graduierungsarbeiten wie auch publizierte Aufsätze, die an dieser Stelle nicht aufgeführt werden.

Autor(en) und Erscheinungsjahr	Themenschwerpunkt
Baumgarten 2008	Nasalität als Faktor der Sprechwirkung (insbes. bei Profisprechern)
Hirschfeld/Neuber/Stock 2009	wissenschaftsmethodischer Überblick über die Sprechwirkungsforschung
Kranich 2003	prosodische Emotionssignalisation und –erkennung
Neuber 2002 und 2006	Prosodie in Bezug auf Rezeption von Texteigenschaften; Prosodie und Rhetorizität
Redecker 2008	persuasive Wirkungen der Prosodie (u.a. unter Berücksichtigung visueller Kommunikationsanteile)
Pietschmann 2008	Prosodie und Zuweisung von Persönlichkeitsmerkmalen

Bei den vorgestellten Arbeiten handelt es sich überwiegend um Kommunikationsexperimente mit Probandenzahlen in statis-

tisch relevanten Größenordnungen, ausgenommen ist der Überblicksaufsatz Hirschfeld/Neuber/Stock 2009.

Im Bedarfsfall erfolgten Voruntersuchungen hinsichtlich der empfundenen Authentizität und der Identifizierbarkeit der jeweils zur Untersuchung anstehenden Funktionen.

Hauptsächlich verwendete Methoden waren Befragungen, Polaritätenprofile, Item-Auszählungen und Behaltensleistungstests. Die Details des methodischen Vorgehens sind in jeder der zitierten Arbeiten umfassend beschrieben.

Nachteil der verwendeten Methodik sind die eingeschränkte Spontaneität der kommunikativen Gesamtsituation sowie die eingeschränkte externe Validität. Diese Nachteile sind für uns jedoch nur von untergeordneter Bedeutung, da sprechkommunikative Ereignisse Handlungscharakter haben, also plan- und steuerbar sind und somit, im Goffmanschen Sinne aufgefasst, zwangsläufig "inszeniert" werden.

Erhebliche Vorteile der experimentellen Vorgehensweise lagen hingegen in der Kontrollierbarkeit der Situation und in der exakten Ausschussmöglichkeit intervenierender Variablen. Dies schien angesichts der vorab geschilderten gegenwärtigen Forschungslage besonders wichtig.

Eine sichere Prognose für "authentische Bedingungen" ist freilich niemals gegeben, da jede Sprechsituation singulären Charakter hat und da sich die Einflussvariablen von Situation zu Situation z.T. unkontrollierbar ändern.

Ziel des Vorgehens ist auch nicht die exakte Prognose einer Situation, sondern die Ermittlung prototypischer Muster, die eine möglichst hohe Eintreffenswahrscheinlichkeit vorhergesagter Wirkungen in authentischen Sprechsituationen erbringen.

2.1. Emotionssignalisation

In umfangreichen Voruntersuchungen zur Thematik stellte sich heraus, dass aus der Sprechweise u.a. auf Stimmung und Emotion der Sprechenden Person geschlossen wird. Lässt man Lautsequenzen (Logatome, Wörter, kurze Äußerungen) von phonetisch ungeschulten Personen attribuieren, so werden oftmals Adjektive aus dem Bereich der Emotionen zugeordnet. Die Hörer kommen zu dem Schluss, dass etwas freundlich, wütend, deprimiert usw. klingt. Es lag daher nahe, die Zusammenhänge zwischen Prosodie und Emotionssignalisation systematisch zu untersuchen. Diese Thematik erfuhr in den letzten Jahren dann leider eine regelrechte wissenschaftliche „Modewelle“, so dass mir scheint, dass viele Autoren inzwischen die Bedeutung der Emotionssignalisation über prosodische Mittel hypertrophieren bzw. andere ebenso wichtige Form-Funktions-Relationen (vgl. insbes. 2.3) kaum noch beachten. Dennoch sollen die wichtigsten Resultate im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Eine besonders umfangreiche Testbatterie zur prosodiegebundenen Emotionssignalisation erarbeitete Kranich (2003) im

Rahmen einer Dissertation. Er erstellte mit Profisprechern (Schauspielern, Sängern) ein umfangreiches Korpus mit einer großen Palette von verschiedensten Sprechweisen bei stets konstantem Textmaterial. Dieses Korpus wurde anschließend von unterschiedlichen Hörergruppen beurteilt und die Beurteilungen wurden abschließend statistisch wie auch qualitativ ausgewertet. Es stellte sich heraus, dass Emotionen mittels Prosodie signalisiert und erkannt werden können, wobei bereits das „Sprechertalent“ eine maßgebliche Rolle dafür spielt, ob eine klare Erkennbarkeit überhaupt möglich wird. Es gibt offenbar prototypische Sprechweisen für die Signalisation bestimmter Emotionen aber auch periphere Muster, die nicht klar entschlüsselt werden können. Eine relativ sichere Erkennung existiert - selbst innerhalb der Prototypen - nur bei Basisemotionen. Die Erkennungssicherheit ließ sich in den Experimenten Kranichs wie folgt hierarchisieren: Nach Wut folgten Angst, Freude, Traurigkeit, Ärger, Fröhlichkeit, Verzweiflung, Überraschung, und schließlich Abneigung. Letztere wies die geringste Erkennungssicherheit in dieser Reihe auf. Nach meiner Auffassung spielt hier die Valenz der jeweiligen Emotion eine entscheidende Rolle: Wütend oder ängstlich kann man auch „für sich“ sein, aber Abneigung richtet sich gegen etwas oder jemanden; man benötigt also zur Erkennung mehr als die phonetische Information. Kranich konnte außerdem feststellen, dass die Hörer sehr unterschiedliche Sensibilitäten in der Wahrnehmung bzw. Zuordnung von Emotionalität im prosodischen Signal aufwiesen.

Die Studie war nicht auf diese Fragestellung ausgerichtet, aber für mich bietet sich hier die Hypothese an, dass es typologische Unterschiede in den Hörgewohnheiten gibt. Manche Menschen bewerten Emotionssignale in der Prosodie wesentlich feiner und treffsicherer als andere und man könnte schlussfolgern, dass letztere sich vielleicht eher an visuellen oder auch linguistischen Parametern orientieren oder auch generell „stumpfer“ in diesen Anteilen der Bewertung kommunikativer Signale sind.

Aus DaF/DaZ-Perspektive dürfte vor allem interessant sein, dass Zuordnungen von Emotionen zu Sprechweisen immer Bestandteil der Sprechkommunikation sind und dass jederzeit positive und negative Transfers stattfinden können, die sich aus den sprach- bzw. kulturspezifischen Besonderheiten der Prosodien der miteinander Sprechenden ableiten lassen. Während die Erkennung von Basisemotionen im prosodischen Signal auch im interkulturellen Kontext relativ sicher funktioniert, ist die Zuordnung differenzierterer emotionaler Signalisationen erheblich unsicherer und Missverständnisse mit oftmals gravierenden kommunikativen Folgen sind hier geradezu vorprogrammiert.

2.2. Globale Textkohärenz

In meinen ersten eigenen Untersuchungen zu den Leistungen der Prosodie (2002) ging es zunächst darum, die kommunikativen Effekte des bewusst induzierten Einsatzes prosodischer Mittel auf die globale Kohärenz gesprochener Texten zu testen.

M.a.W., es wurde nach den Folgen verschiedener Sprechweisen für die Rezeption der Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge in Gebrauchstexten gefragt. Entgegen zahlreicher Meinungen in der linguistischen Fachliteratur lassen sich mittels Manipulation prosodischer Parameter immense Effekte hinsichtlich der Bedeutungsrezeption und -interpretation von Texten erzielen. Ob und in welchem Maße Hörer einen „Text“ z.B. für strukturiert oder auch für bedeutungsreich halten, lässt sich bereits durch geringfügige Modifikationen der Sprechweise erheblich beeinflussen. Bei den über 200 Vpn zeigten sich - angesichts der Präsentation identischer Texte (jeweils eine Version pro Hörergruppe) die folgenden statistisch signifikanten Abhängigkeiten: Die Wahrnehmung und Zuordnung der Merkmale Verständlichkeit, Zusammenhang, Interessantheit, Einprägbarkeit, Strukturiertheit, Bedeutung sowie der Behaltenseindruck hängen erheblich von der Sprechweise ab, während die Merkmale Wichtigkeit, Abstraktheit/Konkretheit, Glaubwürdigkeit sowie der Sinneindruck - zumindest in meinen Experimenten von der Sprechweise unbeeinflusst blieben.

Als hochgradig prosodieabhängig erwies sich hingegen die objektive Behaltensleistung (gemessen an standardisierten Items per schriftlicher Inhaltswiedergabe der zuvor gehörten Texte durch die Vpn). Interessant schien mir hierbei, dass es einerseits einen unmittelbaren statistischen Zusammenhang zwischen der korrekten Einschätzung des Eindrucks der Behal-

tensleistungen und dem tatsächlichen Verbleib von Inhalten im Gedächtnis gibt und dass sich andererseits nicht wenige Vpn erheblich „verschätzen“. Es kam zudem niemand auf die Idee, dass prosodische Merkmale die Ursache für die „gute“ oder „schlechte“ Rezeptivität der Texte waren. Hier zeigt sich deutlich, dass wir zwar einem engen Funktionszusammenhang zwischen Form und Wirkung prosodischer Merkmale unterliegen, diesen jedoch oftmals nicht nur sehr diffus wahrnehmen und beschreiben können. Aus wissenschaftlicher Sicht lassen sich die Merkmale einer für optimale Behaltensleistungen geeignete Sprechweise sehr klar und einfach benennen: Sehr wesentlich sind sinngerechte Wort- und Tongruppenakzente sowie wohlpositionierte und –dosierte Sprechpausen in Kombination mit melodisch, dynamisch und temporal lebhafter sprecherischer Gestaltung des Textes mit deutlichen, jedoch nicht übertriebenen Emotionalisierungstendenzen. Es bedarf zudem einer Kongruenz bzw. angemessenen Relation von Inhalt und Gestaltung und gut dosierter prosodischer „Überraschungswerte“, z.B. durch Häsitationen, Agogik oder auch rhetorisch-phonetische Bindung und Auflösung der Sinneinheiten, wobei hier immer die „richtige Dosis“ über den Erfolg entscheidet.

Guter Behaltensleistung entgegen wirken z.B. monotones Sprechen, aber auch stilisierte Sprechweisen mit extensiven und sich regelmäßig wiederholenden Mustern, wie sie z. B. in einigen Sportreportagen beobachtbar sind.

Da diese Form-Funktionsbeziehungen sehr stabil sind und sich zudem exakt beschreiben lassen, sind sie auch für DaF- und DaZ- Belange gut didaktisierbar.

2.3. Persönlichkeitsmerkmale

Verschiedene Untersuchungen aus dem beschriebenen Forschungscluster belegen den immensen Einfluss sprecherischer Merkmale auf die Zuweisung von Persönlichkeitseigenschaften. So beschäftigte sich z. B. die Arbeit von Pietzschmann (2008) mit der Persönlichkeitwirkung von Call Center Agenten. Im Mittelpunkt stand die Frage, ob diese Wirkungen durch den individuellen Gebrauch von Sprechstimmparametern mittels Sprechgestaltung beeinflusst bzw. erzielt werden und ob sich der durch die Rezipienten (bzw. Gesprächspartner) gewonnene Persönlichkeitseindruck auch auf die empfundene Gesprächsqualität auswirkt.

Hierzu wurden Gesprächsmitschnitte in einem Perzeptionstest der Beurteilung von Probanden unterzogen. Anhand eines Polaritätenprofils sollten die Vpn die Persönlichkeit der Agenten einschätzen und zudem Auskunft über das Interesse an einer Gesprächsfortsetzung geben.

Es stellte sich heraus, dass die Zuweisung von Persönlichkeitsmerkmalen in außerordentlich hohem Maße von prosodischen Merkmalen beeinflusst wird. Es lassen sich regelrechte „Prototypen“ an Sprecherinnen und Sprechern ermitteln, die

hinsichtlich ihrer (rezipientenseitig empfundenen) Persönlichkeitsmerkmale insgesamt sehr positiv oder auch sehr negativ eingeschätzt werden. Auch der Wunsch zur Fortsetzung bzw. zum baldigen Abbruch des Gesprächs hängt in erheblichem Maße von diesen Einschätzungen ab. Neben den aus der Psychologie hinlänglich bekannten „big five“ – Dimensionen scheint der Faktor „Authentizität“ (d.h. wiederum das, was ein Gesprächspartner an der Sprechweise des anderen Menschen als authentisch empfindet) eine ganz erhebliche Rolle für die Sprecher- und Gesprächsakzeptanz zu spielen. Auf Lehr- und Lernprozesse im Bereich DaF- und DaZ lassen sich diese Erkenntnisse zumindest mittelbar übertragen: Gesprochenes Material sollte immer phonetisch (und sicher auch textuell) möglichst authentisch (im Sinne von wirklichkeitsnahem Sprechen) aufbereitet sein und möglichst einer entsprechenden Vorab-Überprüfung unterzogen werden. Insbesondere für das berufsgebundene sprecherische Handeln sehe ich hier ein enormes Potenzial.

3. Fazit

Der vorliegende kurze Abriss soll zeigen, dass prosodische Mittel in ihren paralinguistischen Funktionen einen immensen Einfluss auf die Sprechkommunikation ausüben. Die Form-Funktionsbeziehungen die diesen, von uns als „Sprechwirkungen“ bezeichneten Effekten zugrunde liegen, wurden in den

letzten Jahren in beachtlichem Umfang systematisch und auf solider empirisch-theoretischer Basis beschrieben. Die vorgestellten Grundlagenforschungen sind zudem durchgängig anwendungsnahe. Es könnte mit relativ geringem Aufwand eine Transformation der Ergebnisse in didaktische Konzepte (bis hinein in konkrete Übungssequenzen) des DaF- und DaZ-Unterrichts erfolgen und dieser nächste Schritt sei hiermit explizit angeregt.

Literatur

Baumgarten, R. (2008): Nasalität im Stimmklang professioneller Sprecher. Diss. phil. Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg.

Hirschfeld, U.; Neuber, B.; Stock, E. (2009): Sprach- und Sprechwirkungsforschung. In: Fix, Ulla; Gardt, Andreas; Knape, Joachim (Hg.): Rhetorik und Stilistik. (Rhetoric and Stylistics.) Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 1. Halbband/Volume 1. De Gruyter, Berlin, New York, S. 771-786.

Kranich, W. (2003): Phonetische Untersuchungen zur Prosodie emotionaler Sprechausdrucksweisen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 11. Peter Lang, Frankfurt a. M. u. a.

Neuber, B. (2002): Prosodische Formen in Funktion. Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und die Bedeutungs(re)konstruktion. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 7. Peter Lang, Frankfurt a. M. u. a.

Neuber, B. (2006): Phonetische und rhetorische Wirkungen sprechstimmlicher Parameter. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 3. Quartal 2006 / Heft 3 - 43. Jahrgang, S. 151-156.

Pietschmann, J. (2008): Sprechstimme und Persönlichkeit - Wirkungsuntersuchung zum Einfluss sprecherischstimmlicher Merkmale auf die Wahrnehmung und Zuschreibung von Persönlichkeitseigenschaften im Kontext der professionellen Telefonie. Dipl. arbeit Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Redecker, B. (2008): Persuasion und Prosodie. Eine empirische Untersuchung zur Perzeption prosodischer Stimuli in der Werbung. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 25. Peter Lang, Frankfurt a. M. u. a.

Wirkung prosodischer Merkmale des Weißrussischen im Deutschen

Dr. phil. Swetlana Nossok, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, swetlana.nossok@sprechwiss.uni-halle.de

1. Einleitung

Vor Kommunikationsbeginn bildet der Hörer eine gewisse Erwartung an den Sprecher hinsichtlich seiner phonetischen Merkmale und hinsichtlich ihm vertrauter Klang- und Rhythmusmuster. Produzierte Äußerungen rufen im Hörer unterschiedliche Wirkungen hervor. Diese können positiv oder negativ bewertet werden und sind nicht voraussagbar. Daraufhin stellt die Aussprache im Kommunikationsprozess eine hörbare Visitenkarte der Persönlichkeit dar. Sie kann dem Gesprächspartner gegenüber sofortige Akzeptanz, Respekt und Bewunderung, aber auch klare Ablehnung, Unglaubwürdigkeit und Antipathie zur Folge haben. Der Eindruck, der durch die Aussprache vermittelt wird, beeinflusst den weiteren Verlauf des Gesprächs. In der Kommunikation mit Nichtmuttersprachlern kann eine interferenzbedingt abweichende Aussprache unerwünschte Reaktionen auslösen und die Verständlichkeit erheblich beeinträchtigen. Um der muttersprachlichen Interferenz effektiv entgegenzuwirken, müssen Lernende neben der Aneignung sprachlicher Fähigkeiten für die Perzeption des fremden Sprachklangs sensibilisiert und auf die Kommunikation mit Muttersprachlern im Fremdsprachenunterricht fundiert vorbereitet

werden. Die Entwicklung der Wahrnehmung der Lernenden ist jedoch folgenreich vom Grad der Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit des Lehrenden abhängig. Dafür müssen die künftigen Lehrenden qualitativ hochwertig ausgebildet werden; es muss ihnen ein breites Spektrum an empirischen Untersuchungen, Übungen und Lernhilfen zur Verfügung stehen.

Im vorliegenden Artikel wird zunächst der Wirkungsbegriff als Ganzes und in Bezug auf den fremden Sprachklang thematisiert. Hiernach werden Ergebnisse einer empirischen Erhebung zur Bewertung prosodischer Merkmale weißrussischer Lernender im Deutschen vorgestellt und diskutiert. Abschließend folgt eine Zusammenfassung mit Schlussfolgerungen für den Fremdsprachenunterricht.

2. Wirkung phonetischer Merkmale

Für die Sprechwirkungsforschung wird die Wirkung als Ganzes verstanden als „das Ergebnis jenes hörerseitigen Rezeptionsprozesses, der in der kommunikativen und nachkommunikativen Phase durch sprecherische Äußerungsproduktion innerhalb eines Kommunikationsereignisses sowie durch mögliche Metakommunikation ausgelöst wird und die bewußte bzw. nicht bewußt werdende psychische Tätigkeit und über sie das Verhalten beeinflusst“ (Stock 1991, 27).

Eine Wirkung wird demzufolge vom Sprecher hervorgerufen. Der Hörer nimmt das durch den Sprecher Ausgedrückte wahr

und gibt diesem eine Bewertung ab. Damit sind von der Wirkung alle an der Kommunikation beteiligten Personen betroffen. Aber nicht nur die Gesprächspartner, sondern auch die individuelle Bestimmung der Situation, deren Einschätzung sowie das subjektive Erleben der Umstände spielen im Wirkungsprozess eine entscheidende Rolle (Hirschfeld et al. 2009, i.Dr.). Dabei werden nur für die Situation relevante und auffällige Merkmale bewusst, alle anderen bleiben im Unterbewusstsein des Hörers.

Im Folgenden soll die Wirkung prosodischer Merkmale in der Fremdsprache Deutsch hervorgehoben werden. Nichtmuttersprachler werden in einer fremden Sprache am Klang ihrer Muttersprache mühelos erkannt. Verantwortlich für den fremden Sprachklang sind solche prosodischen und lautlichen Merkmale der Muttersprache wie Stimme, Sprechmelodie, Sprechrhythmus, Lautstärke, aber auch Laute und Lautverbindungen mit ihren besonderen Klangeigenschaften (Hirschfeld 2001, 83). Dieser Klang beeinflusst entscheidend die auditive Wahrnehmung der Sprecher. Dadurch erleben sie Schwierigkeiten, bestimmte prosodische und lautliche Merkmale und Strukturen der fremden Sprache wahrzunehmen und umzusetzen. Das hat zur Folge, dass sie gewisse phonetische Eigenschaften nur fehlerhaft realisieren können, z.B. wenn der Tonhöhenverlauf der Ausgangssprache und der Zielsprache Unterschiede aufweist. Bezogen auf den Fremdsprachenerwerb geht es hierbei um Re-

gelabweichungen und nicht um prinzipielle Fehler. Hiernach stellt jede Abweichung von der gewohnten Hörerwartung eine Beeinträchtigung in der Perzeption dar. Sowohl segmentale Abweichungen als auch Abweichungen im prosodischen Bereich hängen von der Ausgangssprache ab (Mehlhorn/Trouvain 2007, 2). Ihre Art, Stärke und Häufigkeit beeinflussen deren Wirkung. Auch individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, der allgemeine Sprachbeherrschungsgrad sowie das Aussprachenniveau des Sprechers in der Fremdsprache wirken auf die Verständlichkeit ein.

3. Methode

In einer Befragung bewerteten 60 deutsche Muttersprachler die Sprechweise weißrussischer Lernender im Deutschen und bestimmten kommunikationsstörende Abweichungen. An der Beurteilung nahmen 30 phonetische Experten und 30 phonetische Laien im Alter zwischen 20 und 33 Jahren teil; darunter waren 31 weiblich und 29 männlich. Die Befragten verfügten über Kenntnisse einer bis drei Fremdsprachen, darunter Russisch, und absolvierten bereits einen oder mehrere Auslandsaufenthalte.

Bewertet wurde die Sprechweise von drei weiblichen und drei männlichen fortgeschrittenen Deutschlernenden weißrussischer Herkunft im Alter von 18 bis 21 Jahren; drei von ihnen studierten Germanistik und drei Wirtschaftswissenschaften. Die Beur-

teilung erfolgte anhand eines sechswertigen Polaritätenprofils (1 – trifft vollkommen zu, 6 – trifft überhaupt nicht zu).

4. Bewertung der Sprechweise mit weißrussischem Akzent im Deutschen

Angehörige verschiedener Kulturen werden von Vertretern anderer Kulturen stereotyp bewertet. Verursacht wird dies durch Hörmuster für die jeweils andere Sprechkultur (Slembek 1997, 178). Deutsch sprechende Weißrussen führen bei deutschen Muttersprachlern ebenso zu einem Höreindruck, der zu Stereotypenbildung führt bzw. Stereotypen bestätigt. Verantwortlich ist hierfür u.a. der fremde Sprachklang. In der durchgeführten Befragung wurde die Sprechweise weißrussischer Lernender im Deutschen bewertet. Beide Hörergruppen empfanden sie zwar als *sympathisch* und *engagiert*, der weißrussische Akzent hinterließ in ihnen jedoch eher den Eindruck der Ermüdung, Anstrengung, Angestrenztheit und Ungewohntheit.

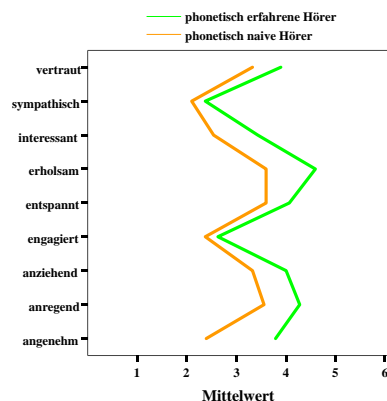


Abb. 1: Bewertung der Sprechweise weißrussischer Muttersprachler im Deutschen

(1 – trifft vollkommen zu, 6 – trifft überhaupt nicht zu)

Die Skalenwerte von 1 (trifft vollkommen zu) bis 6 (trifft überhaupt nicht zu) machen deutlich, dass der weißrussische Akzent auf deutsche Hörer *wenig anregend* ($\bar{x} = 4,3:3,6$), *wenig anziehend* ($\bar{x} = 4,0:3,3$), *wenig entspannt* ($\bar{x} = 4,1:3,6$), *wenig erholsam* ($\bar{x} = 4,6:3,6$) und *wenig vertraut* ($\bar{x} = 3,9:3,3$) wirkte.

Es lässt sich vermuten, dass diese hemmende bzw. störende Wirkung auf die Verständlichkeit durch Übertragung prosodischer und lautlicher Strukturen und Merkmale des Weißrussischen und zum Teil des Russischen aufs Deutsche ausgelöst wurde – Russisch wird von weißrussischen Sprechern als Zweit- oder erste Fremdsprache verwendet.

Der Abb. 1 ist ebenso zu entnehmen, dass Urteile phonetisch erfahrener und phonetisch naiver deutscher Muttersprachler bei

der Bewertung voneinander abweichen. Zu negativeren Urteilen tendierten deutlich die phonetischen Experten, während sich die phonetisch naiven Hörer in ihren Beurteilungen im Gegenteil milder erwiesen. Sie sind in ihren Bewertungen möglicherweise nachgiebiger, weil sie in erster Linie die hohe sprachliche Kompetenz der Deutschlernenden erkennen.

5. Kommunikationsstörende Abweichungen weißrussischer Deutschlernender

Weißrussische Sprecher werden durch prosodische Merkmale ihrer Muttersprache im Deutschen erkannt und weichen demnach von deutschen Muttersprachlern prosodisch ab. Bei der Bewertung von Ausspracheabweichungen weißrussischer Lernender im Deutschen erwiesen sich die Wortakzentuierung, die Rhythmisierung und die Melodisierung als am meisten beeinträchtigend für die Kommunikation.

Wortakzentuierung

Die folgende Abbildung zeigt die Urteile phonetisch erfahrener und phonetisch naiver Hörer hinsichtlich der störenden Wirkung der Wortakzentuierung bei sechs weißrussischen Probanden (S1-S6).

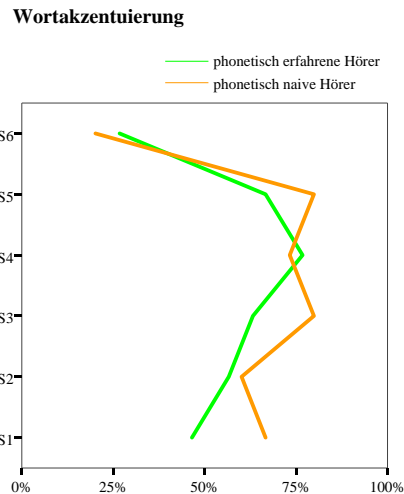


Abb. 2: Bewertung der Wortakzentuierung durch phonetisch erfahrene und naive Hörer

Abgesehen davon, dass die Mehrzahl deutscher Muttersprachler die Ausspracheleistung von S1 und S6 als gut, von S2 und S3 als ausreichend sowie von S4 und S5 als schlecht einschätzte, beeinträchtigte die Wortakzentuierung aller weißrussischen Probanden wesentlich die Verständlichkeit bei deutschen Muttersprachlern. Bei S3 und S5 gaben dieses Urteil z.B. je 80% der phonetischen Laien ab. Aber auch die phonetischen Experten stellten bei allen Probanden diese Abweichung fest. Die phonetischen Laien erwiesen sich bei der Bewertung dieses Merkmals etwas kritischer im Vergleich zu den phonetischen Experten.

Die Ursache der störenden Wirkung der Wortakzentuierung im Deutschen liegt u.a. in der Akzentabstufung innerhalb von Wörtern und in der Verteilung von Haupt- und Nebenakzenten in mehrsilbigen Wörtern, Zusammensetzungen, Bindestrichwörtern und Wortgruppen. Die Sprecher realisierten z.B. die Akzente in *Wirtschaft*, *Technologithemen* und *Vorzeigeprodukt* z.T. entsprechend den Regeln fürs Weißrussische, indem sie im Simplex die letzte Silbe akzentuierten und in Zusammensetzungen den Hauptakzent auf den zweiten Bestandteil setzten. Im Gegensatz zum Weißrussischen verfügen deutsche Komposita über verschiedene Strukturen mit vielfältigen Akzentuierungsmustern. Am häufigsten kommen im Deutschen zwei- und dreigliedrige Zusammensetzungen vor, vier- bis sechsgliedrige Komposita sind aber auch vereinzelt möglich. Für das Weißrussische sind hingegen eher zweigliedrige Zusammensetzungen charakteristisch, sodass die Akzentverteilung in mehrgliedrigen deutschen Zusammensetzungen von weißrussischen Probanden nicht wahrgenommen und abweichend umgesetzt wird. Der Nebenakzent fällt dabei auf den ersten Bestandteil des Kompositums, das zweite Glied trägt den Hauptakzent (Sjameška 1999, 137). Im Deutschen erhält das letzte Glied einer zweigliedrigen Zusammensetzung den Hauptakzent in der Regel nur in Kopulativkomposita, vorausgehende Glieder können dabei Nebenakzente tragen (Krech et al. 2009, i.Dr.). Durch vielfältige Strukturen hängt die Verteilung von Nebenakzenten im Deutschen stark von der Bedeutungsstruktur und von der Silben-

struktur der Bestandteile ab. Einen Hauptakzent erhält das wichtigere Wort einer Zusammensetzung, das weniger wichtige trägt den Nebenakzent. Die störende Wirkung der Wortakzentuierung lässt sich darüber hinaus an der abweichenden Akzentstärke erklären. Die Akzente werden von Weißrussen wesentlich schwächer realisiert, als es im Deutschen üblich ist.

Rhythmisierung

Bei der Bewertung der Rhythmisierung waren sich beide befragten Hörergruppen vergleichsweise einig. Die folgende Übersicht stellt die Wertungen phonetisch erfahrener und phonetisch naiver Hörer dar:

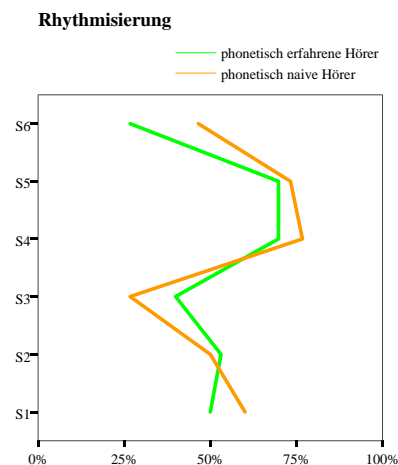


Abb. 3: Bewertung der Rhythmisierung durch phonetisch erfahrene und naive Hörer

Aus Abb. 3 wird deutlich, dass eine große Übereinstimmung beider Hörergruppen hinsichtlich der störenden Wirkung der Rhythmisierung insbesondere bei S4 und S5 besteht. Auf 70% der phonetisch naiven Hörer und 76,7% der phonetischen Experten wirkte die Rhythmisierung von S4 vergleichsweise stark abweichend. Bei der Bewertung der rhythmischen Gestaltung von Äußerungen durch S5 stimmten die beiden Hörergruppen in ihren Wertungen ebenso annähernd überein: 73,3% der phonetisch naiven Hörer und 70% der Expertenhörer.

Für die Verständlichkeit erschwerende Wirkung der Rhythmisierung sind Unterschiede in beiden Sprachen als ursächlich zu betrachten. Im Weißrussischen und im Deutschen wird der Sprechrhythmus u.a. aufgrund ähnlicher zeitlicher Abstände zwischen den akzentuierten Silben sowie aufgrund der Unterschiede in der Silbenzahl und -größe als akzentzählend klassifiziert (Völtz 1994, 100; Stock 1996, 69; Bose 1999, 226; Nosok 2009, 127). Dennoch unterscheidet sich der deutsche Sprechrhythmus durch einen großen dynamischen Unterschied zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben sowie durch die Konzentration der ganzen Artikulationsenergie auf eine Silbe. Dies wurde von weißrussischen Lernenden meist nicht wahrgenommen. Die Probanden tendierten zu einer weichen und fließenden Rhythmisierung sowie zu gleitenden und

ineinander übergehenden Artikulationsbewegungen und beeinflussten hiermit die Verständlichkeit negativ.

Melodisierung

Die melodische Gestaltung deutscher Äußerungen durch weißrussische Probanden erwies sich ebenso als kommunikationsstörend. Dies verdeutlicht die folgende Darstellung:

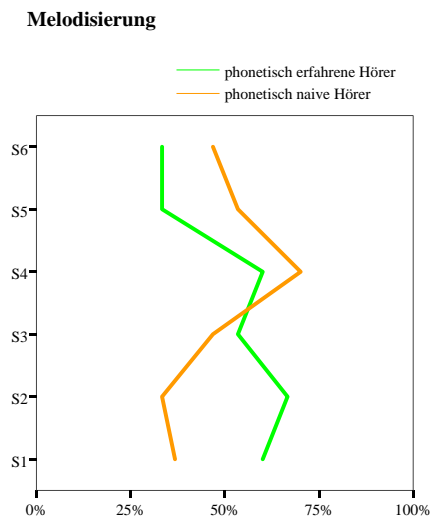


Abb. 4: Bewertung der Melodisierung durch phonetisch erfahrene und naive Hörer

Im Vergleich zu den analysierten Sprechern wirkte die Melodisierung bei S4 besonders stark abweichend: 70% der pho-

tisch naiven und 60% der phonetisch erfahrenen Hörer waren sich diesbezüglich einig.

Die Ursache für diese Bewertungen (Abb. 4) liegt in erster Linie in unterschiedlicher Melodieführung sowie in der Verwendung anderer Sprechintervalle durch weißrussische Sprecher im Vergleich zum Deutschen. Als wichtiger Unterschied zwischen dem Weißrussischen und dem Deutschen ist der terminale Tonfall in Aussagesätzen zu nennen. Der Satzakzent ist in einem weißrussischen Satz durch ein fallendes Tonmuster und durch Dehnung der akzentuierten Silbe gekennzeichnet. Die Lösungstiefe am Ende einer Äußerung wird von weißrussischen Sprechern im Gegensatz zum Deutschen jedoch in der Regel nicht erreicht. Im Deutschen sinkt die Endmelodie bis an die untere Grenze des Sprechstimmumfangs ab (Stock 1996, 35; 101ff.). In weißrussischen Entscheidungsfragen befindet sich die Hauptakzentsilbe auditiv wahrgenommen nahezu an der oberen Grenze des Sprechstimmumfangs, im Deutschen ist diese Tonhöhe lediglich in emotionalen Äußerungen möglich. Die Wahrnehmung des Sprachklangs wird weiterhin durch die Sprechstimmlage wesentlich beeinflusst. Der mittlere Sprechstimmumfang ist bei weißrussischen Sprechern auditiv wahrgenommen höher im Gegensatz zum Deutschen. Laut Untersuchungen von Bagmut et al. (1977, 16) ist er bei Weißrussen im Vergleich zu Ukrainern und Russen am höchsten.

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für den Fremdsprachenunterricht

Die Ergebnisse der Untersuchung zur Bewertung prosodischer Merkmale weißrussischer Muttersprachler im Deutschen bestätigen das Vorhandensein starker interferenzbedingter Abweichungen auf der prosodischen Ebene. Die Wortakzentuierung, die Rhythmisierung und die Melodisierung erschweren die Wahrnehmung besonders deutlich und beeinflussen die Verständlichkeit bei deutschen Hörern negativ. Die von der Norm abweichende Aussprache weißrussischer Lernender wirkt auf deutsche Hörer eher ermüdend, eher angestrengt, eher anstrengend und eher unvertraut. Das könnte in der interkulturellen Kommunikation zu unerwünschten Wirkungen auf den Gesprächsverlauf führen. Es kann zu Konzentrationsschwierigkeiten, verzögertem Verarbeitungsaufwand und Fehlinterpretationen kommen.

Die gewonnenen Ergebnisse lassen darauf schließen, dass Lernende für die Wahrnehmung prosodischer Parameter im Fremdsprachenunterricht nicht ausreichend sensibilisiert werden. Deshalb soll die Prosodie zum Gegenstand des Phonetikunterrichts werden. Durch Thematisierung und Vermittlung prosodischer Merkmale im Fremdsprachenunterricht kann bei den Lernenden eine Sprachbewusstheit aufgebaut werden. Damit erwerben sie die Fähigkeit, die fremdsprachliche Proso-

die bewusst wahrzunehmen und Sprechbewegungen willentlich zu steuern.

Durch einen kontrastiven Sprachvergleich mit der Muttersprache werden phonetische Besonderheiten der Zielsprache von Lernenden besser verstanden. Das bewusste Hören des mutter- und fremdsprachlichen Materials kann die Identifizierung bestimmter prosodischer Parameter unterstützen und ihre Unterschiedlichkeit deutlich machen, z.B. Akzentuierung von Komposita, Dynamik in rhythmischen Gruppen, Melodieverläufe in verschiedenen Satztypen, Sprechstimmbereich. Fremdsprachliches Audiomaterial soll im Fremdsprachenunterricht von Anfang an regelmäßig eingesetzt werden, da es gezieltes Hören und bewusstes Sprechen fördert. Durch das wiederholte Nachsprechen können unterschiedliche prosodische Merkmale geübt und automatisiert werden. Vor allem sind Erscheinungen zu trainieren, die in der Muttersprache nicht vorhanden sind. Sehr hilfreich und gut geeignet auch für selbstständiges Üben sind Hörbücher, Radio- und Fernsehsendungen. Es hat sich gut bewährt, beim Fernsehen bzw. Radiohören Wörter bzw. Sätze mit unvertrauten Merkmalen und Strukturen gezielt zu identifizieren und mehrmals bewusst nachzusprechen. Der Inhalt muss dabei nicht zwingend vollständig verstanden werden. Besonderheiten auf segmentaler Ebene sind im Fremdsprachenunterricht fortwährend mit prosodischen Merkmalen in Verbindung zu setzen. Hör- und Sprechübungen

sind auch mit grammatischen und lexikalischen Übungen zu verknüpfen.

Die Aussprache stellt ein wichtiges, nach außen hin wirksames Persönlichkeitsmerkmal dar. Ihre korrekte Anwendung ist einerseits notwendig, um verstanden zu werden, andererseits aber auch, um zu verstehen. Deshalb sollte im Fremdsprachenunterricht der Aussprachevermittlung, insbesondere der Prosodie, viel mehr Raum und Zeit als bisher eingeräumt werden. Ziel sollte es sein, die Lernenden für die Wahrnehmung des fremden Sprachklangs im Deutschen zu sensibilisieren.

Literatur

Bagmut, Alla I./Borisjuk, Irina V./Olijnik, Galina P./Pljšč, Nadežda P. (1977): Tipologija intonacii movlennja. Kiiv: Naukova dumka.

Bose, Ines (1999): Rhythmus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Einige Überlegungen zu aktuellen Tendenzen in Phonetiklehrwerken. In: Deutsch als Fremdsprache 4, 225-229.

Hirschfeld, Ursula (2001): Der „fremde Akzent“ in der interkulturellen Kommunikation. In: Bräunlich, Margret/ Neuber, Baldur/Rues, Beate (Hg.): Gesprochene Sprache – transdisziplinär. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gottfried Meinhold. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 83-91.

Hirschfeld, Ursula/Neuber, Baldur/Stock, Eberhard (2009): Phonetische Sprechwirkungsforschung im Bereich der interkulturellen Kommunikation. (im Druck).

Krech, Eva-Maria/Stock, Eberhard/Hirschfeld, Ursula/Anders, Lutz Christian (2009): Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin/New York: Walter de Gruyter. (im Druck).

Mehlhorn, Grit/Trouvain, Jürgen (2007): Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie. In: Hirschfeld, Ursula/ Reinke, Kerstin (Hg.): Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie

und Praxis. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 12 (2), 25pp. (Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Mehlhorn_Trouvain.pdf, 20.10.2009).

Nossok, Swetlana (2009): Kontrastive phonologische und phonetische Analyse Weißrussisch – Deutsch und Analyse interferenzbedingter Ausspracheabweichungen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Sjameška, Lidzia I. (1999): Belaruskaja mova. Vučebny dapamožnik. Minsk: Sučasnaje slova.

Slembeck, Edith (1997): Zur Wahrnehmung von Sprechpausen in der Herkunftssprache und in der Fremdsprache. In: Haase, Martina/Meyer, Dirk (Hg.): Von Sprechkunst und Normphonetik. Hanau und Halle/S.: Werner Dausien, 178-185.

Stock, Eberhard (1991): Grundfragen der Sprechwirkungsforschung. In: Krech, Eva-Maria/Richter, Günther/ Stock, Eberhard/Suttner, Jutta (Hg.): Sprechwirkung: Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung. Berlin: Akademie-Verlag, 9-58.

Stock, Eberhard (1996): Deutsche Intonation. Leipzig etc.: Langenscheidt.

Völtz, Michael (1994): Sprachrhythmus und Fremdsprachenerwerb. In: Deutsch als Fremdsprache 2, 100-104.

Kontraste auf der Ebene der Prosodie

F.J. Vejsälli

Kommunikative sprachliche *Kompetenz* setzt voraus, dass die Kommunikanten beim Sprachgebrauch (Performance) nicht nur die Phoneme und ihre Sequenzen normgerecht realisieren, sondern auch die prosodischen und intonatorischen Eigenschaften der Zielsprache in beliebiger Sprechsituation einwandfrei verwenden und durch ihre Sprechweise nicht auffallen, d.h. dass sie keine Abweichungen von der orthophonischen Norm der Zielsprache zulassen. Die Abweichungen aber sind am häufigsten durch die *Kontraste* bedingt, die auf der Ebene der *Prosodie* beim Erlernen der Fremdsprache, in unserem Falle des Deutschen als Zielsprache, bei den asärbaidshanischen Muttersprachlern vorkommen und bei diesen die Interferenzfehler verursachen.

Unsere langjährige Tätigkeit als Deutschlehrer an der asärbaidshanischen Sprachenuniversität und die experimentell-phonetischen Forschungsergebnisse, zu denen wir gelangt sind, zeigen nachdrücklich, dass die Voraussage der Interferenzfehler möglich ist und dass eine schnelle und restlose Beseitigung der Interferenzfehler bringen kann.

Eine rechtzeitige und auf den konkreten Forschungsergebnissen beruhende Voraussage der Interferenzfehler von Studierenden ist nur dann möglich, wenn die zu kontaktierenden

Sprachen, in diesem Falle Deutsch als Zielsprache und Asärbaidshanisch als Muttersprache, ausführlich untersucht werden. Wir können aufgrund solcher theoretischer und experimenteller Forschungen die Liste der Kontraste, die wir auf allen Sprachebenen beobachten, zusammenstellen und nur dann einen funktionsfähigen, so auf diese Weise an kommunikativer Kompetenz orientierenden, also interaktiven Sprachunterricht aufbauen.

Deutsche gehört wie bekannt, seiner Struktur nach, zu den Phonem Sprachen, bei denen die Wortunterscheidung auf den Einzelphonemen und auf dem Betonungssystem, das diese zu einer unzerlegbaren Einheit verknüpft beruht. Wenn wir die Wörter /Sohn/ : /Lohn/ : /Mohn/ einerseits und /stein,reich/ und /,stein'reich/ andererseits nehmen, so sehen wir, dass die Wortunterscheidung in beiden Fällen auf den lautlichen Gestalten beruht und zwar das erste Mal wird sie durch die Phoneme /z/ : /l/ : /m/, im zweiten Fall aber durch die Stelle der Haupt- und Nebenbetonung: / ' _ , _ / : / , _ ` _ / verwicklicht (Trubetzkoy, 2000; 2001).

Im Asärbaidshanischen geht man traditionell auch von diesem Modell aus, als verfüge diese Sprache über dasselbe Phoneminventar und Betonungssystem wie das Deutsche, wobei solche Quasihomonyme wie z.B. /'alma/ (kaufe nicht) und /al'ma/ (Apfel) als Belege angeführt werden. Oder man vergleiche die Wörter wie /daz/ (kahl) und /diz/ (Knie) und ziehe die Schluss-

folgerung, sie seien zwei verschiedene Wörter, weil in ihnen die einzigen Unterscheidungselemente /a/ und /i/ sind.

Tatsächlich ist dieses Analyseverfahren von Grund auf falsch und praktisch nicht stichhaltig, da hier die Analyse im Prinzip auf die für die flektiven Sprachen verwendete Methode zurückgeht. Im Falle von /'alma/ (kaufe nicht) und /al,ma/ (Apfel) sind zwei Sprachebenen vermischt, weil wir im ersten Fall mit einem Satz im Imperativ, im zweiten Fall aber mit einem Lexem zu tun haben. Es ist vollkommen falsch, diese Belege als Quasihomonyme auf einer Sprachebene zu bezeichnen. Sie können nie vermischt werden, weil sie wie die übrigen Beispiele, distributiv zu verschiedenen Paradigmen gehören.

Bei den Wörtern /daz/ und /diz/ ist das Problem noch komplizierter, denn die Wortunterscheidung wird nicht durch die Einzelphoneme /a/ und /i/ verwirklicht, sondern durch die völlige Verschiedenheit ihrer lautlichen Gestalten. Bei der Aussprache des Wortes /daz/ wird der ganze Zungenrücken stark nach hinten gezogen, so dass eine harte Klangfarbe aller Bestandteile des Wortes zu hören ist. Im Wort /diz/ haben wir aber im Gegenteil eine Erweichung, eine Moulierung aller Bestandteile des gegebenen Worts. Aus dieser kleinen Analyse geht hervor, dass das Deutsche und Asärbaidshanische phonetisch und phonologisch ganz unterschiedlich strukturiert sind. Die Wortunterscheidung hängt im Deutschen von den Einzelphonemen ab, da sie in dieser Sprache die kleinsten distinktiven Einheiten

sind. Die Betonung tritt in dieser Sprache als wortbildendes und worter kennendes Mittel auf, die die Wörter zu unzerlegbaren Einheiten machen.

Im Gegensatz dazu treten im Asärbaidshanischen – eine der Turksprachen – als die kleinsten, wortbildenden und wortunterscheidenden Einheiten *Prosodeme* oder *Synharmeme*, abgeleitet von *Synharmonie* auf. Es handelt sich hier bei nicht um die Frage nach dem richtigen Terminus, sondern um die Frage nach dem Sachverhalt, der die phonologische Erscheinung in dieser Sprache richtig wiedergibt (Radloff, 1906,1958). Das Wort in dieser Sprache, wie in anderen Turksprachen (Scherbak, 1970) (darüber spricht auch der kasachische Gelehrte A.Dshunusbey 2009) ist synharmonisch so strukturiert, dass der Stammvokal entscheidet, wie das gegebene Wort phonetisch strukturiert und darüber hinaus wie es auszusprechen ist. Kommt im Wortstamm ein Vokal der hinteren Reihe (also, /a/, /o/, /u/, /ɨ /), so wird das ganze Wort, einschließlich der Konsonanten, hart ausgesprochen. Vgl.: /ata-lar'-dan/ (von den Vätern). Wenn aber an dieser Stelle ein Vokal der vorderen Reihe (also, /e/, /æ/, /ö/, /ü/, /i/) vorkommt, dann spricht man das ganze Wort weich aus. Vgl.: /iz-imiz-i/ (unsere Spuren) (Baudouin de Courtenay, 1876). Es gibt außerdem noch zwei Klangfarben, die mit der Beteiligung und Nichtbeteiligung der Lippen an der Artikulation zusammenhängen. Wenn der Stammvokal nicht labial ist (also, /a/, /ɨ/, /e/, /æ/, /i/), so ist das ganze Wort nicht la-

bialisiert. Vgl.: /dædænæ/ (deinem Vater). Umgekehrt, wenn der Stammvokal labial ist (also, /o/, /u/, /ö/, /ü/), so ist das ganze Wort labialisiert zu realisieren. Vgl.: /üz-ümüz-ü/ (unsere Gesichter) usw (Veysalli, 2009).

Auf diese Weise kann man im Asärbaidshanischen 4 synharmonische Modelle der Wörter unterscheiden:

1. Eine harte, nichtlabialisierte Realisationsreihe: /adam-lardan/ (von den Leuten);
2. Eine weiche, nichtlabialisierte Realisationsreihe: /iz-imiz-i/ (unsere Spuren-Nom. und Akk.);
3. Eine harte, labialisierte Realisationsreihe: /ojun-umuz-u/ (unsere Spiele-Nom. und Akk.);
4. Eine weiche, labialisierte Realisationsreihe: /üz-ümüz-ü/ (unsere Gesichter-Akk.).

Nach dieser Kurzfassung der synharmonischen Realisationsüberlegungen wollen wir jetzt kurz auf die Frage der akzentuellen Organisation der Wörter im Asärbaidshanischen eingehen. Das synharmonische Modell kann sich nicht mit diesen Realisationsmodellen begnügen, denn da fehlt es an den Eigenschaften der Akzentorganisation des Wortes. Das Prosodem oder Synharmem wird nicht vollständig sein, wenn wir die prosodische Struktur der zwei- und mehrsilbigen Wortes unter Berücksichtigung der Betonung nicht mit einschließen. Unsere *Zweigipfeltheorie* analysiert das Wort unter dem Gesichtspunkt von zwei

Gipfeln in der prosodischen oder synharmonischen Struktur von einer- und mehrsilbigen Wörtern. Den ersten Gipfel haben wir gezeitigt und er ist gekennzeichnet durch die Qualität des ersten Silben- oder Stammvokals im Wortanfang, den R. Jakobson Sondervokal nannte (Veysalli, 2008). Der zweite Gipfel befindet sich am Wortende, wobei er weder artikulatorisch noch akustisch deutlich ausgedrückt wird. Diese Annahme stimmt mit N.S. Trubetzkoy's Feststellung überein, dass das Nichtvorhandensein des akustischen Signals auch als ein relevantes Merkmal auftreten kann. Also die sogenannte asärbaidshanische „Endbetonung“ hat keine akustischen Ausdrucksmittel wie die Hervorhebung der Tonstärke, Tonhöhe oder Tondauer, wie es in Akzentsprachen, wie z.B. im Deutschen der Fall ist. Im Deutschen ist die Betonung ihrer akustischen Natur nach gewöhnlich melodisch-dynamisch. Im Asärbaidshanischen aber haben wir nichts mit dem Deutschen Ähnliches bezüglich der akzentuellen Ausgestaltung des Wortes.

Wir haben also jetzt Gründe von der *Zweigipfeligkeit* der asärbaidshanischen synharmonischen Strukturiertheit zu sprechen, wobei der erste Gipfel für die Klangfarbe des ganzen Wortes, der zweite Gipfel aber für die Akzentstruktur zuständig ist. Das hat zur Folge, dass wir bei der Beschreibung des Asärbaidshanischen auf das Vorhandensein des Phonems einerseits und der Betonung andererseits verzichten und statt dessen von einem synharmonischen Modell zu sprechen.

Unsere Muttersprachler sind geneigt, die erste Silbe beim Erlernen des Deutschen als Zielsprache deutlich auszusprechen, obwohl sie manchmal überhaupt im Deutschen nicht betont ist. Als Beispiele können die Wörter mit untrennbaren Präfixen angeführt werden.

Die zwei Gipfel im Asärbaidshanischen sind hinreichend, das ganze Wort zu erkennen. Das hat zur Folge, dass die Silben in der Mitte stark reduziert ausgesprochen werden. Diese Besonderheiten der Asärbaidshanischen Sprache übertragen unsere Muttersprachler aufs Deutsche, was zu Verletzungen der Aussprachenorm des Deutschen führt, so dass bei ihnen die Interferenzfehler vorkommen.

Die Unterschiede in der verschiedenen Strukturiertheit der Wörter im Deutschen und im Asärbaidshanischen, die als *phonologische Kontraste* zu qualifizieren sind, müssen wir beim Deutschunterricht für asärbaidshanische Sprecher unbedingt berücksichtigen, wenn wir die kommunikative Kompetenz der asärbaidshanischen Muttersprachler steigern und darüber hinaus ihre Sprachperformanz normgerecht und fehlerfrei haben wollen. Dasselbe kann man für die deutschen Sprachlerner vorschlagen, wenn sie sich zum Ziel gesetzt haben, Asärbaidshanisch zu lernen.

Literatur

1. Baudouin de Kurtene (Baudouin de Courtenay) I.A. (1876): *Резьян и резьяне*. In.: Славянский сборник.- СПб., м. 3, с.222
2. Щербак, А.М. (2000): *Сравнительная фонетика тюркских языков*. Л., «Наука»
3. Трубецкой Н.С. (2000): *Основы фонологии*. М., Trubeskoy N.S. Fonologiyanın əsasları. Bakı, 2008
4. Джунусбек А. (2009): *Введение в сингармоническую фонетику*. Алматы
5. Veysəlli F. (2008): *Azərbaycan dilində sözün prosodik modelinin ikizirvəliliyinə dair*. "Dil, ədəbiyyat və onların tədrisi metodikasının aktual problemləri". Bakı, s.172-182

Das R als Untersuchungsgegenstand durch Jahrhunderte

Elena Vasylychenko, Nationale Metschnikow-Universität Odesa, Ukraine

Bekanntlich realisiert sich ein Phonem durch verschiedene Aussprachevarianten. Ein spezifisches Problem im Rahmen der Standardaussprache bildet die Realisierung des Phonems /r/. Dieses Phonem weist nach Angaben mehrerer Untersuchungen besonders zahlreiche Aussprachevarianten auf, die in der Kette vom Vibranten zum Vokal bzw. zur Elision immer mehr reduzierte Realisationen eines konsonantischen Phonems darstellen.

Das deutsche Phonem /r/ bildet unseren Untersuchungsgegenstand. Als Untersuchungsstoff dient die Rede der deutschen Nachrichtensprecher, deren Aussprache bekanntlich als Ideal und Vorbild gilt. Im Laufe der perceptiven Analyse haben wir festgestellt, dass es eine bestimmte Diskrepanz zwischen der im Aussprachewörterbuch kodifizierten Norm und der Sprechwirklichkeit existiert.

Wir setzten uns zum Ziel, diese Diskrepanz zwischen den an der Schriftsprache orientierten Normen in Lehrwerken und dem tatsächlich gesprochenen Deutsch am Beispiel von /r/ festzustellen, zu beschreiben und den Deutschlernenden beizubringen.

Die ersten Ausführungen zur Artikulation von /r/-Allophonen stammen aus dem Jahre 1791 und gehören dem Werk von

Wolfgang von Kempelen „Wolfgang von Kempelen k.k. wirklichen Hofraths Mechanismus der menschlichen Sprache nebst der Beschreibung seiner sprechenden Maschine“ [Krämer 5]. Dort finden wir: „...ein Rasseln oder Schnarren, das dem Zittern, das wir mit der Zunge machen, wo nicht ganz gleich, doch ziemlich nahe kommt, und wenigstens das r ist, welches man mit dem weichen Gaumen macht. Und so begnüge ich mich damit, wenn ich bedachte, dass viele tausend Menschen es nicht besser aussprechen“ [Krämer 6].

Von da an begann der Streit um die wahre und fehlerhafte Realisation des /r/. Daran nahmen viele Gelehrte: Mechaniker, Akustiker, Phonetiker, Sprachwissenschaftler u. a. teil (W.v.Kempelen 1791, K.M.Rapp 1836, E.Devrient 1836, E.Hoffmann 1892, O.Bremer 1893, E.Sievers, J.Bernhardt 1896, T.Siebs 1898, W.Vietor 1904, O.Jespersen 1913, W.Meyer-Eppler 1959, H.Ulbrich 1972, W.Krämer 1976, B.Rues 1980, J.Graf/B.Meißner 1996, R.Wiese 2001).

Aus orthoepischen Gründen galt das Zungenspitzen-[r] zu Siebs' Zeiten sowohl als das empfehlenswerteste und das normgerechte, als auch als das ursprünglich deutsche im Gegensatz zu dem Zäpfchen-[R], dessen Verbreitung im Sprechgebrauch sich als Ergebnis des französischen Einflusses erklärte. Aber eine Urhebererschaft „der Pariser Précieuses lässt sich freilich nicht erhärten“ [Krämer 50]. Das Zäpfchen-R war wirklich im 18. Jahrhundert ziemlich verbreitet, aber der im Jahre

1575 geborene Jakob Böhme sprach bereits (laut Moulton 1952) uvulares [R]. Indizien aus der Orthographie und unreine Reime in mittelalterlichen Texten lassen wenigstens in bairischen Dialekten auf das Vorkommen des hinteren *r* schließen und die ahd. Monophthongierung das *ai* vor *r*, *h*, *uu* sowie die Umlauthemmung bei *a* vor *rC* legt dieselbe Klassifizierung nahe. Im ganzen germanischen Sprachgebiet besteht uvulares-[R] neben apikalem-[r]. Es gibt also keine triftigen Gründe, gerade das Zungenspitzen-[r] als das „deutsche R“ zu bezeichnen. Im Gegenteil, Runge (1973) bringt eine Reihe überzeugende Argumente für seine Auffassung, dass der Ursprung für das Pariser [R] gerade außerhalb des Französischen zu suchen ist und dass die uvulare Aussprache vielmehr auf germanische Einflüsse zurückgeht. Weder sprachgeschichtliche noch synchrone Argumente können als Hilfe bei der Entscheidung für die Wahl zwischen dem Zungenspitzen-[r] und dem Zäpfchen-[R] als zugrundeliegendem Segment dienen [Kloeke 1982].

Also wie gesagt empfahl es sich in allen Positionen und Situationen im Siebsischen Werk „Deutsche Bühnenaussprache“ aus „den hygienischen Gründen“ das Zungenspitzen-[r] auszusprechen [Siebs 1898]. In der Sprechwirklichkeit dagegen existierten neben dieser Aussprachevariante auch das Zäpfchen-[R] und das Reibe-[ʀ]. Im Vorwort zur CD „Der Klang der zwanziger Jahre“ schreibt B. Müller über die Realisierung des /r/ Anfang des 20. Jahrhunderts folgendes: „Besonderheiten wie das

sogenannte rollende „R“ sind dem damaligen Zeitgeschmack zuzuschreiben“ [Müller 2004].

Entsprechende Untersuchungsergebnisse zu sprechsprachlichen Realisation des [r]-Lautes, die Mitte des 20. Jahrhunderts durchgeführt wurden, wurden im Zusammenhang mit der Erforschung der gegenwärtigen Sprechwirklichkeit für die Kodifizierung der deutschen Standardaussprache im Wörterbuch der deutschen Sprache (WdA 1964) vorgelegt. Sie legten nahe, die Realisationen des /r/ neu zu ermitteln, denn das /r/ gehört zu den strittigen und bis jetzt noch nicht bis zum Ende geklärten phonetischen Merkmalen. Es zeigten sich gegenüber früheren Ergebnissen Veränderungen nach Kurzvokal sowie nach langem [ɑ:] [WdA 1964].

In beiden Positionen wurde im Großen Wörterbuch der deutschen Aussprache (GWdA 1982), entsprechend den damaligen Untersuchungsergebnissen, die Realisation als Reibe-[ʀ] empfohlen, aber nicht vorgeschrieben [GWdA, 54]. Es wurde jedoch festgestellt, dass der Schwund des r-Lautes in den oben genannten Positionen überwiegt. Allerdings bestehen nach Kurzvokal auch fließende Übergänge zu Vokalisierung. Ebenso werden beim vorangehenden Vokal vielfach Ersatzdehnungen ausgelöst, die oftmals auch mit Veränderungen der Qualität verbunden sind. J. Graf und B. Meißner stellten einige Jahre später auch eine kompensatorische quantitative und zum Teil auch qualitative Veränderung der vorangehenden Vokale fest.

Es wird deutlich, dass die solcherart differenzierte Aussprache für eine Kodifizierung schwierig zu erfassen und daher im Prozess der Normierung zu vereinfachen ist. „Vereinfachung“ kann aber nicht bedeuten, in den genannten Positionen einfach eine Nichtrealisation des /r/ zu empfehlen. Die Folge wären unrealistische Klangbilder, denn die Veränderungen im phonetischen Umfeld vermitteln meist einen gewissen r-Eindruck, auch wenn dieser Laut für sich genommen objektiv nicht mehr nachweisbar ist.

Trotz aller Schwierigkeiten bei der Normformulierung können jedoch Lautschwund und Vokalisierung des /r/ nach Kurzvokal nicht unberücksichtigt bleiben. Nach langem [ɑ:] verzeichneten J. Graf und B. Meißner fast 82% Lautschwund [Graf 1996]. Dennoch bewirken typische Klangverfärbungen des langen [ɑ:], die zustande kommen, wenn eine /r/-Realisation prinzipiell intendiert wird, einen gewissen r-Eindruck. Dieser ermöglicht, z.B. „jahr“ von „ja“ zu unterscheiden. B. Meißner (1997) empfiehlt, die notwendige Intention zur Realisierung eines [r]-Lautes durch ein hochgestelltes kleines Zeichen für den [r]-Frikativlaut in der Umschrift zu kennzeichnen, ähnlich der Gegenüberstellung von silbischen und nicht silbischen Mittelzungenvokalen, die als Varianten des vokalisch aufgelösten [r] zu bezeichnen sind [Meißner 1997].

Ein Hinweis auf Wandelprozesse bei der r-Realisierung besonders nach Kurzvokalen ergibt sich, nach der Meinung von B.

Rues, auch aus dem Vergleich mit ihren eigenen Untersuchungsergebnissen, die auf Gesprächsmitschnitte aus der Mitte der 80er Jahre zurückgehen. In den untersuchten Gesprächen ist der Anteil der Vokalisationen und Totalassimilationen nach Kurzvokalen beachtlich hoch. In den untersuchten Talkshows der 90er Jahre ist die Totalassimilation in dieser Position zur dominierenden Form geworden [Rues 2001].

Was die Realisierung des /r/ in den anderen Positionen angeht, so lässt es sich registrieren, dass (1) prävokalisch [r]-Frikativlaute überwiegen; (2) in den unbetonten Präfixen er-, her-, ver-, zer- und in der Endsilbe -er vokalisierte Formen auftreten; (3) nach Langvokal in ein- und mehrsilbigen Wörtern [r]-Laute vokalisch realisiert oder elidiert werden. Es lässt sich also sagen, dass eine relativ große Varianzbreite bei der Realisierung des /r/ erkennbar ist.

Heutzutage wird an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg eine neue Orthoepieforschung durchgeführt. Sie hat das Ziel, ein Aussprachewörterbuch zu erarbeiten, das ein verlässliches Nachschlagewerk für alle Berufssprecher wie auch für alle diejenigen darstellt, die sich außerhalb des engeren professionellen Bereiches der Standardaussprache bedienen wollen. Diese Zielsetzung erfordert, dass das Wörterbuch realitätsnah und aktuell ist [Krech 2002]. Die Realisation des /r/ ist einer der Untersuchungsgegenstände der gegenwärtigen halleschen Orthoepieforschung. Das zeugt davon, dass die

Realisation des /r/ immer noch zu den strittigen und ungeklärten phonetischen Merkmalen gehört.

Sehr oft treten die Aussprachevarianten des Phonems /r/ als Marker eines Sprechstils auf. Die Realisation des Phonems /r/ gilt als eines der charakteristischen Merkmale für bestimmte phonostilistische Formstufen. Laut den damaligen Untersuchungsergebnissen von G. Meinhold herrscht die volle Realisation des /r/ in der höchsten Formstufe prävokalisch im Silbenanlaut vor. Daneben tritt auch das Reibe-[ʁ] häufig auf. Die Gesprächslautung dagegen kennt volles [r] nur ausnahmsweise. In dieser Position tritt überwiegend das Reibe-[ʁ] auf. Nach Kurzvokal ist das Eindringen der Vokalisation sogar in gehobener Formstufe keinesfalls Kennzeichen besonderer Schwächung. In einigen Presto-Fällen kommt es auch zur Totalassimilation, was für die Gesprächsstufe besonders charakteristisch ist [Meinhold 1986].

Die Textsorte spielt bei der Realisierung der einen oder der anderen [r]-Variante auch eine große Rolle. Die Anzahl der Elidierungen und Vokalisierungen bei den Sprechern zum Beispiel aus Talkshows deuten auf eine geringere Sprechspannung hin, die Vibranten und [r]-Frikativlaute bei den Nachrichtensprechern dagegen auf eine höhere Sprechspannung hin.

Für die Schreibung <r> gibt es im Deutschen, wie es schon erwähnt wurde, mehrere Aussprachevarianten. In der kodifizierten Aussprachenorm existieren einerseits 3 konsonantische

oder „volle“ Varianten, andererseits wird das Phonem vokalisch realisiert.

Die Verteilung und damit die Wahl der konsonantischen oder der vokalischen Allophone ist sowohl von der Position als auch von der Lautnachbarschaft abhängig.

Konsonantische [r]-Laute: das Reibe-[ʁ], das Zäpfchen-[R] oder das Zungenspitzen-[r] gelten in der Standardaussprache als gleichberechtigt und werden mit dem Lautzeichen [r] umschrieben. Der Artikulationsstelle nach können sie velar [ɣ], uvular [R] oder dental-alveolar [r] realisiert werden. Der Artikulationsart nach kann es Tremulant bzw. Vibrant [r], [R] oder Frikativ [ʁ, ɣ], [ɣ, x] sein. Der Tremulant kann einschlägig oder mehrschlägig (gerollt) sein.

Die Schwierigkeit besteht in der Entscheidung für die richtige /r/-Form, denn die Position des Schriftzeichens <r> wechselt innerhalb der graphischen Silbe in Abhängigkeit von der Wortform, so z.B. wird das /r/ in Wörtern <hören>, <Jahren> konsonantisch, aber in Wörtern <hört> und <fährt> vokalisch realisiert.

In der Standardaussprache dominiert unter den konsonantischen /r/-Formen das velare bzw. uvulare Reibe-[ɣ/ʁ], dabei treten sowohl stimmhafte als auch stimmlose Allophone auf. Das Zäpfchen-[R] kommt manchmal vor. Das Zungenspitzen-[r] wird dagegen nur sehr selten verwendet – vorwiegend in Bayern, Österreich und in der deutschsprachigen Schweiz.

Zu den Abweichungen von der Standardaussprache gehört es vor allem, dass anstelle von Reibe-[ʁ] ein sehr auffälliges, mehrschlägiges Zungenspitzen-[r] oder Zäpfchen-[R] ausgesprochen wird, was man auf jeden Fall vermeiden soll. Es verleiht der Aussprache einen fremden Akzent. Außerdem ist das velare Reibe-[ʁ] dasjenige [r], das am leichtesten zu erlernen ist. Bei der Artikulation des Reibe-[ʁ] hat der Zungenrand Kontakt mit den unteren Schneidezähnen, die Hinterzunge wölbt sich zum hinteren Teil des weichen Gaumens auf und bildet eine Enge, an der der Phonationsstrom ein leichtes Reibegeräusch erzeugt. Der Laut wird mit geringer Artikulationsenergie gebildet. Das Reibegeräusch braucht auf keinen Fall sehr deutlich zu sein. Der stimmhafte Laut kann hinter einem stimmlosen Konsonanten ohne Stimmton realisiert werden

Deswegen ist es unserer Meinung nach wichtig, die Verwendung der konsonantischen und vokalischen /r/-Allophone, ihre totale Angleichung an den vorangehenden Vokal, oder ihre Elidierung im Deutschunterricht rechtzeitig zu erklären und beizubringen. Sonst ergeben sich wesentliche Schwierigkeiten im Kommunikationsprozess bei der auditiven Wahrnehmung einer vokalischen Realisierung des Konsonantenphonems.

Der Entwicklung des Perzeptionsvermögens muss ein höherer Stellenwert eingeräumt werden: der Hörer ist eine vom Gesprächspartner abhängige Person. Der Kommunikationserfolg hängt von Bekanntheitsgrad des Hörers in Bezug auf phono-

stilistische Möglichkeiten der Standardsprache ab. Die im Kommunikationsprozess auftretenden Schwierigkeiten beziehen sich natürlich nicht nur auf das Hörverstehen, sondern auch auf das Sprechen. Hinsichtlich artikulatorischer Korrektheit der Lerner können, sollen aber nicht unbedingt, auch Abstriche gemacht werden, da der Muttersprachler den Ausländer in den meisten Fällen trotzdem verstehen wird. Aber wenn man doch eine einheitliche Aussprache in jedem Lautkontext beibehält, führt das zu einem fremden Akzent, der Hemmungen in der Kommunikation hervorrufen kann.

In einem auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz orientierten Unterricht sollte eine für den Muttersprachler möglichst unauffällige Aussprache, die das Miteinander-Sprechen möglichst wenig behindert, ein wichtiges Unterrichtsziel sein. Das trägt zur Verbesserung der Verstehensleistung bei und bereitet damit die Lerner auf reale Kommunikation mit Muttersprachlern vor.

Zusammenfassend lässt es sich sagen, dass im Silbenanlaut konsonantisches frikatives *r* dominiert. In dem Silbenauslaut überwiegen eindeutig vokalische Realisationen, die besonders häufig nach Kurzvokal und nach langem [ɑ:] elidiert werden. Der Prozess der positionsbedingten „vokalischen Erweichung“ wie auch Elidierung des /r/, der nach unseren Ergebnissen in den letzten 50 Jahren weiter fortgeschritten ist, ist nach wie vor in Bewegung und scheint nicht nur zu Ungunsten der „vollen“,

der gerollten, sondern auch der reduzierten, der frikativen /r/-Allophone zu verlaufen. Der Prozess von Lautveränderungen – z.B. über den Gebrauch unterschiedlicher allophonischer /r/-Varianten oder deren partielle oder totale Entstimmlichung oder auch Elidierung – ist ein komplexer Vorgang, der von mehreren unterschiedlichen Faktoren bestimmt wird. Einer dieser Faktoren, der als sprachliches Wirkungsgesetz bei der Reduzierung des /r/ eine wesentliche Rolle spielt, ist laut H. Ulbrich das Gesetz der bequemen Artikulation. Es beruht auf dem Prinzip der Ökonomie, mit dem geringsten Kraftaufwand einen optimalen Verständigungseffekt zu erzielen [Ulbrich 1998].

Es bleibt immer noch die Frage offen, wieweit der Sprechrealität unter Beachtung der sprechpädagogischen, sprechkulturellen und nicht zuletzt auch der sprachpflegerischen Aufgabenstellung und Verantwortung „nachgegeben“ werden sollte. Die gesprochene Sprache ist ständig Veränderungen ausgesetzt, die natürlich kontinuierlicher Beobachtung und Erforschung bedürfen und die mit jedem Generationswechsel die Überprüfung der jeweiligen Aussprachenormen notwendig machen.

Literatur

Graf J., Meißner B. Neue Untersuchungen zur r-Realisation // Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 1, 1996. – S. 68-76
Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache / Krech E.M. u.a. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1982. – 600 S.

Kloeke Wus van Lesse. Deutsche Phonologie und Morphologie. – Tübingen: Max Niemeyer Verl., 1982. – 258 S.
Krämer, W. Akustisch-phonetische Untersuchungen zum vokalischen /R/ - Allophon des Deutschen. – Hamburg: Helmut Buske, 1979. – 253 S.
Krech E.-M. Neukodifizierung der deutschen Standardaussprache. Zur Orthoepieforschung an der Universität Halle // Phonetics & Applications. ZDL-Beiheft 121. – Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 2002. – S. 506-515
Meinhold G. Phonostilistische Ebenen in der deutschen Standardaussprache // DaF. – № 5, 1986. – S. 288-293
Meißner B. Vorschlag einer Aussprachekodifikation des r-Lautes für Deutschland // Von Sprechkunst und Normphonetik. Festschrift zum 65. Geburtstag von E.-M. Krech. – Hanau und Halle: W. Dausien, 1997. – S. 131-137
Müller B. Stimmen des 20. Jahrhunderts: Der Klang der zwanziger Jahre (Reden, Reportagen, Rezitationen 1920-1930). – Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik Universität Halle/S., Deutsches Historisches Museum, Deutsches Rundfunkarchiv, 2004.
Rues B. Noch einmal R // Gesprochene Sprache – transdisziplinär (Festschrift zum 65. Geburtstag von Gottfried Meinhold). Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. – Band 5. – Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang, 2001. – S. 127-134
Siebs Th. Deutsche Bühnenaussprache. – Berlin, 1898. – 65 S.
Ulbrich H. R-Aussprache 1966 und 1996 – stabile und instabile Realisationsmodi // Interkulturelle Kommunikation / I. Jonach (Hrsg.). – München; Basel: E. Reinhardt, 1998. – S. 143-152
Wörterbuch der deutschen Aussprache. – Leipzig: Hrsg. Krech E.-M./Kurka E./Stelzig H./Stock E./Stötzer U./Teske R./Jung-Alsen K., 1964. – 600 S.

PHONETIK INDIVIDUELL* - Aussprache-Lernberatung für ausländische Studierende des Internationalen Studienzentrums der Goethe-Universität Frankfurt/M

Christine Hartwig-Thürmer

„Ich bin jetzt im 5.Semester und habe schon viele Kurse gemacht, wie man ein Protokoll, eine Hausarbeit oder ein Referat schreibt. Und dieser Kurs *PHONETIK INDIVIDUELL** hat mir gefehlt. Denn was nützt mir das, wenn ich weiß, wie man ein Referat hält, wenn man alles ganz falsch ausspricht. Und ich finde die Methoden unserer Dozentin ganz gut, und ich würde mir wünschen, dass der Kurs noch mal stattfindet. Ich habe mit vielen Kursteilnehmern gesprochen, und die finden den Kurs ganz super; der Kurs ist für uns Ausländer sehr nützlich.“ -

„Also. Ich habe heute zum ersten Mal teilgenommen, aber es war sehr nützlich, weil ich meine eigenen Fehler entdeckt habe, und dann kann ich besser daran arbeiten.“ -

„Der Kurs macht nicht nur Spaß, er hilft uns, uns besser auszudrücken, selbstbewusster auszudrücken, deutlicher zu sprechen.“

Diese O-Töne von Jagoda, Ibolya und Machfuza am Ende des Sommersemesters 2006 haben den Leiter des Internationalen Studienzentrums letztendlich überzeugt, das Angebot zur individuellen Aussprachelernberatung so, wie es von der Autorin

entwickelt und erprobt wurde, weiterhin zu fördern und als festen Bestandteil des Programms des Internationalen Studienzentrums der Frankfurter Goethe-Universität zu etablieren.

Im Folgenden werden Konzeption und Rahmenbedingungen von *PHONETIK INDIVIDUELL** erläutert, erprobte Methoden und Materialien vorgestellt sowie die Realisierung mit ausländischen Studierenden der Studienvorbereitung, im Fach- und Graduiertenstudium unter Einbeziehung von kurzen Beispielen dargelegt. Abschließend wird die Einbettung des individuellen Aussprachetrainings in das Gesamtkonzept einer Phonetikberatung im Internationalen Studienzentrum skizziert; diese soll die ausländischen Studierenden während ihres gesamten Studiums oder Studienaufenthalts an der Goethe-Universität Frankfurt am Main begleiten.

1. Grundgedanken der Konzeption

Ausspracheprobleme von ausländischen Studierenden sind *komplexe individuelle Probleme*, die sich der einzelne erst einmal bewusst machen muss, um sie lösen zu können. Die Studierenden brauchen daher Hilfe bei der Analyse ihrer Aussprachefehler, Anleitung bei der Einübung und Übung der - der deutschen Hochlautung entsprechenden - Intonation und Lautbildung, sowie eine kommunikative Kontrolle beim zusammenhängenden Sprechen. Nicht zuletzt sollen sie befähigt werden,

ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren und selbständig weiterzuführen.

Diese drei Grundelemente bilden die Struktur für das Angebot *PHONETIK INDIVIDUELL** : Analyse – Übungsphase – Lernkontrolle und Anleitung zum weiteren Selbstlernen (Siehe Kapitel 3. Realisierung)

Integrativer Bestandteil des Konzepts sind dabei Grundgedanken der Sprachlernberatung wie Lernerautonomie, nicht-direktive Beratung und Transparenz.

Ein Fall-Beispiel:

Eine tschechische Studentin klagte über ihr Ausspracheproblem: „Wenn ich mir im Café an der Hauptwache einen Tee bestellen will, versteht mich die Bedienung nicht. Ich muss es immer mehrmals wiederholen, bis sie weiß, was ich möchte. Das ist mir so peinlich, dass ich nur noch dahin gehen, wo Selbstbedienung ist.“ Diese Studentin arbeitete in ihrem Heimatland schon als Reiseleiterin für deutsche Reisegruppen und hatte überhaupt keine Schwierigkeiten, die Sehenswürdigkeiten und deren Geschichte auf Deutsch so zu beschreiben, dass alle Reisenden zufrieden, ja begeistert waren. Aber als irgendeine unbekannte Ausländerin in Frankfurt schaffte sie es in einem öffentlichen Café nicht, das gewünschte aromatische Heißgetränk auf Anhieb zu bekommen. Die soziale Rolle, das Selbstverständnis und Selbstbewusstsein, das sich auch in der Körpersprache ausdrückt, die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen,

aus denen die Erwartungen gebildet werden, sowie die hohen Anforderungen, die sie an sich selbst stellte, bildeten eine komplexe Problemlage beim Sprechen im Alltag. Dabei trat das reine Artikulationsproblem, nämlich das lange, gespannte [e:] für die Bestellung, „Einen Tee, bitte!“, aussprechen zu können, in den Hintergrund.

Um diese komplexe *Lernausgangslage* zu erheben und dabei die Ausspracheschwierigkeiten und –fehler herauszukristallisieren, ist ein Gespräch in einer offenen, vertrauensvollen Atmosphäre notwendig: Das *Rollenverständnis* des Phonetik-Lehrers ist dabei von großer Bedeutung. Er muss als Berater mit Empathie und positiver Wertschätzung der Lernenden auftreten und seine Akzeptanz der Lerner, und zwar der Personen sowie ihrer Äußerungen, Vermutungen, Wertungen und Erfahrungen, zeigen. Anmerkungen des Lehrers wie beispielsweise „Das können Sie aber doch schon.“ oder: „Das kann ich mir aber in dem netten Café gar nicht vorstellen.“ oder: „Dann müssen Sie eben etwas energischer sein.“, verstellen die Möglichkeit für den Lerner, seine Probleme beim Sprechen hier und jetzt auf den Tisch zu legen. Auch ein vielleicht absichtsloses Wegdrehen, Wegschauen oder Körperbewegungen, die Unaufmerksamkeit signalisieren könnten, sind in solchen sensiblen Gesprächssituationen vom Lehrer zu vermeiden; äußere Störungen wie Klingeln, Türöffnen usw. sollen nicht beachtet oder deren Ursache sofort beseitigt werden: Konzentration auf

den Lerner und seine Äußerungen, genügend Zeit und Geduld beim aktiven Zuhören sind Voraussetzungen, um die Lehrerrolle wie bei der allgemeinen Lernberatung, so auch hier in der Phonetikberatung auszuüben. (Mehlhorn 2005)

Und noch einige weitere wichtige Aspekte der Lernberater-Lehrerrolle müssen realisiert werden: Kongruenz, Transparenz und Lernerautonomie, die hier im Zusammenhang eines weiteren wichtigen Aspekts dargelegt werden, nämlich der Berücksichtigung des „veränderten Gesichtes“:

Beim Sprechen in einer fremden Sprache bekommen wir durch den gemäßen Einsatz der Mund- und Lippenmuskulatur ein anderes Gesicht, an das wir uns erst gewöhnen müssen. Diese Einsicht vollziehen z.B. die Studierenden aus Indonesien sofort nach, wenn sie sagen wollen, dass „Frankfurt eine schöne Stadt für ausländische Studenten“ ist. Denn der „sch“-Laut kommt in ihrer Muttersprache nicht vor, und beim völlig ungewohnten Vorstülpen der Lippen fangen auch Erwachsene gerne an zu lachen. (Ebenso sind Umlaute, Langvokale, Plosive und Frikative für viele eine fremde Mund- und Lippenbewegung, die nach einer langen Übungsphase bisweilen so etwas wie Muskelkater auslösen.) Lachen lockert die Bauchmuskeln, entspannt, also lachen Lerner und Lehrer am besten zusammen. Mit einem kleinen Taschenspiegel (siehe Kapitel 5. Methoden) können alle dann ihre Mundstellung überprüfen, der Lehrer gibt Hintergrundinformationen über die Lautbildung und erläutert die

zu spürenden Unterschiede zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache. Er fragt nach Lauten, die in der deutschen Sprache nicht vorkommen, und versucht selbst, diese zu artikulieren.

Damit wird zweierlei deutlich: zum einen sind Lehrer wie Lerner in den Rollen kongruent, wenn es um die eigene „Muttersprache“ im Vergleich zur Fremdsprache geht. Der Fokus liegt auf den Unterschieden der Artikulationsweisen der lautlichen Sprachelemente, nicht auf Fehlern, die der Lerner macht. Und zum anderen: Der Lehrer als Lernberater stellt sein Wissen zur Verfügung; aber der Lerner, der seine Kompetenz in der eigenen Muttersprache reflektierend mit einbringt, entscheidet selbst, wovon er Gebrauch macht. Erst seine selbst bestimmte Anwendung des Wissens über die Phonetik des Deutschen realisiert die gewünschte Aussprache der deutschen Hochlautung. Die Erläuterung und Erklärung dieses differenzierten Lernprozesses durch den Sprachlernberater-Lehrer schafft die Transparenz, die notwendig ist, um im Lerner das Gefühl zu evozieren, selbst bestimmt und selbst bewusst – also autonom - sich die fremde Sprache zu eigen zu machen. Hieraus entwickelt sich ein Selbstbewusstsein im Deutsch-Sprechen, das – natürlich in Verbindung mit intensiven Ausspracheübungen - oftmals in unerwartet kurzer Zeit zu hörbaren Erfolgen führt.

Ein letzter Grundgedanke zur Konzeption von *PHONETIK INDIVIDUELL**, der an dem evozierten Gefühl von Selbstbe-

wusstsein ansetzt, greift einen wichtigen Aspekt in der mündlichen Kommunikation auf, die so genannte „innere Stimme“.

Das menschliche Gehirn ist so aufgebaut, dass unzählige Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse gleichzeitig ablaufen. Eine Instanz, die immer bewertet, was wahrgenommen wird, ist die „innere Stimme“. In der Evolution ein wichtiges Element für das Überleben der Spezies Mensch, bildet sie aber auch ein Hemmnis oder Hindernis mit unerwünschten Folgen im Kommunikationsprozess, zum Beispiel beim Sprechen in der Fremdsprache: Dauernd begleitete die zuvor erwähnte tschechische Lernerin ihre kritische innere Stimme, wies auf die Fehler hin und bewertete den gerade in der Ausspracheproduktion befindlichen Satz als mangelhaft. „Ich habe große Schwierigkeiten beim Sprechen; ich bin so gehemmt und sage alles falsch.“ Solche Äußerungen kennen wir nicht nur von ausländischen Studierenden, wenn sie vor einer großen Gruppe von Studenten im Seminar vortragen sollen; das Problem teilen sie mit vielen Muttersprachlern. Auch hier helfen bewusstmachendes Erklären, das Herauskrustallisieren des Anteils der Aussprache an der Vortragssituation, die Möglichkeiten und Chancen der Vorbereitung sowie die Bedeutung außersprachlicher Kommunikationsmittel wie Gestik, Mimik und Körpersprache. Diese setzen viele ausländische Studierende beim Deutschsprechen aus Unsicherheit nicht ein, können sich aber in ihrer Muttersprache selbstverständlich und virtuos damit verständlich machen.

Ausspracheprobleme als komplexe individuelle Probleme aufzufassen und dafür Lösungswege bereit zu stellen ist also der wesentliche Grundgedanke von *PHONETIK INDIVIDUELL**.

2. Rahmenbedingungen im Internationalen Studienzentrum der Goethe-Universität

Die personellen, finanziellen und räumlichen Bedingungen konnten wir durch die Organisationsstruktur des Internationalen Studienzentrums (ISZ) vergleichsweise gut gestalten.

Ausgehend von zwei Semesterwochenstunden für einen regulären Phonetikkurs führte die Autorin ab 2005 das Angebot für die muttersprachlich homogenen Kleingruppen von drei mal 60 Minuten *PHONETIK INDIVIDUELL** zunächst als Pilotprojekt ohne extra ausgewiesenes Zeitkontingent durch. Die große Nachfrage, der dokumentierte Erfolg sowie die positiven Rückmeldungen der TeilnehmerInnen sorgten schließlich für eine personelle, räumliche und zeitliche Ausweitung des individuellen Ausspracheprogramms sowie des Phonetikangebotes des ISZ insgesamt. Für das Wintersemester 2009/2010 sind neben den zwei 2stündigen Phonetikkursen (Aussprachetraining und Vortragstraining) nun sechs Semesterwochenstunden für das individuelle Aussprachetraining vorgesehen, das von zwei Dozentinnen (Studienrätinnen) in einem dafür ausgestatteten Beratungsraum durchgeführt wird. Allerdings ist bei dem individuellen Angebot die Teilnahme an den Kurs zum Vortrags-

training gebunden und darauf abgestimmt, während das von der Autorin mit vier Semesterwochenstunden angebotene, hier beschriebene *PHONETIK INDIVIDUELL** für alle ausländischen Studierenden offen ist.

Diese melden sich über E-Mail oder persönlich mit einem Formular, das im Internet oder in den Büros des ISZ erhältlich ist, an. Danach werden sie zu sprachlich passenden Gruppen eingeteilt, ihnen werden die drei Termine mitgeteilt, die sie bestätigen müssen. Die Organisation der Termine übernimmt eine studentische Hilfskraft, die allerdings auch andere Aufgaben im ISZ zu erfüllen hat.

Für die ausländischen Studierenden ist das Angebot freiwillig und kostenlos. ETCS-Punkte werden dafür nicht vergeben. Eine Bescheinigung über die Teilnahme wird ausgestellt.

3. Realisierung: Analyse – Übungsphase – Lernkontrolle und Anleitung zum weiteren Selbstlernen

Aus einem Phonetik-Kurs von 25 Teilnehmern mit 16 verschiedenen Muttersprachen entstand im Wintersemester 2005/2006 – angestoßen durch die dringenden Wünsche der ausländischen Studierenden - die Idee des individuellen Aussprachetrainings in muttersprachlich homogenen Kleingruppen. Wenn eine Doktorandin aus Panama ihren Promotionsvortrag über die Meliolacaeae (Biologie) vorbereiten, zwei baskische Studentinnen endlich in ihrem Politik-Seminar von den Kommilitonen ver-

standen und die russischen Studierenden ihren Akzent loswerden wollen – um nur drei von sechzehn unterschiedlichen Wünschen zu nennen – dann ist ein individuelles Training notwendig. Andererseits müssen die begrenzten Zeitkontingente des ISZ berücksichtigt werden. So wurde mit jeweils drei Trainingseinheiten von je 60 Minuten in drei aufeinander folgenden Wochen eine praktikable Zeit/Inhaltsstruktur entwickelt, erprobt und etabliert: 1. Analyse, 2. Übungsphase, 3. Lernkontrolle und Anleitung zum weiteren Selbstlernen.

In der ersten Sitzung wird in einem einführenden Gespräch das Angebot *PHONETIK INDIVIDUELL** genau erläutert und mit den Erwartungen der Studierenden abgeglichen. Sodann wird der Ablauf der Analysesitzung angekündigt:

„Zunächst bitte ich Sie, einen vorgegebenen Text auf Tonband zu sprechen. Anschließend hören wir uns die Aufnahme zusammen an und stellen die Unterschiede zwischen Ihrer Aussprache und der deutschen Hochlautung, wie Muttersprachler sie sprechen, fest. Wir können dazu einzelne Stellen auch mehrfach anhören, damit wir die Unterschiede genau heraushören. Die Unterschiede, die für Sie ein Problem darstellen, trage ich in diesen Diagnosebogen ein, hier die Intonation, hier die Artikulation, die einzelnen Laute, Vokale, Konsonanten, Konsonantenverbindungen usw. Zum Schluss schauen wir uns alle herausgefundenen Ausspracheprobleme an, und Sie entscheiden, welches Ihr wichtigstes Problem ist, welches danach

kommt usw. In dieser Reihenfolge üben wir dann in der nächsten Sitzung. Vielleicht bemerken wir noch weitere Schwierigkeiten. Die können wir dann noch ergänzen. Haben Sie jetzt noch Fragen?“ Die ausländischen Studierenden tragen dann die Angaben zur Person, Studienfach, Muttersprache, Fremdsprachenkenntnisse in den Diagnosebogen ein, die Dozentin ergänzt die Daten und reicht jedem ein Textblatt zur Vorbereitung des Vorlesens. Bewährt hat sich ein Text „Zeit ist nicht überall Geld – der Rhythmus der Kulturen“ (bearbeiteter Auszug aus „Auf neuen Wegen“ 2003). Hier sind kurze und lange Satzstrukturen, eine Mischung aus ein- und mehrsilbigen Wörtern, Umlauten, Vokalneueinsatz und Konsonantenkombinationen – u.v.a.m. - vorhanden, die die vorhandenen Ausspracheschwierigkeiten aller ausländischen Studierenden zeigt und hörbar macht. Zudem lässt sich an dieses Thema immer ein freies Gespräch über interkulturelle Besonderheiten anknüpfen. Dieses wird auch auf Tonband aufgenommen, aber nicht zur gemeinsamen Analyse verwendet, sondern zur Nachbereitung, Reflexion und Vorbereitung der Übungssequenz durch die Dozentin genutzt. Unterschiede zwischen freiem und textgebundenem Sprechen sind zwar nicht allzu häufig so ausgeprägt, dass sie besondere Berücksichtigung finden müssen – meist sprechen die Studenten selbst produzierte Texte flüssiger und intonatorisch besser als vorgegebene Lesetexte. In einigen wenigen Fällen konnten Doktoranden jedoch verständlich lesen, diese Aussprachefähigkeiten im freien Sprechen in der Alltags-

kommunikation aber nicht anwenden. Hier müssen spezifische Übungsmethoden eingesetzt werden. (Wörter, Wortgruppen, kurze Sätze und Texte aus Alltagssituationen werden unter Verwendung von Körpersprache und Bewegung im Raum trainiert.)

Am Ende der Analyse wird das Geschehen noch einmal im Ergebnis kurz zusammengefasst, und die Lerner werden gefragt, ob sie für die Zeit bis zur zweiten Sitzung auf etwas achten oder schon etwas üben wollen. Die selbst festgelegte „Hausaufgabe“ wird notiert, um daran anknüpfen zu können.

In der zweiten Sitzung wird nach der Begrüßung gefragt, ob den ausländischen Studierenden in der Zwischenzeit etwas an ihrer Aussprache aufgefallen ist oder ob sich etwas verändert hat. (Keinesfalls soll die Frage eine Erwartung des Lehrers vermitteln, die der Lerner mit seiner ehrlichen Antwort enttäuschen müsste, etwa: „Hat sich Ihre Aussprache schon verbessert?“ oder „Hat es diesmal mit der Teebestellung geklappt?“) Die offene Frage muss auch nicht ausführlich beantwortet werden. Sie soll aber die Möglichkeit geben, den Einfluss der Reflexion der eigenen Aussprache durch die Analysesitzung und etwaige Auswirkungen in der Alltagskommunikation oder beim Studium auszudrücken und damit auch etwas über die eigene Befindlichkeit mitzuteilen. Oftmals spielen der (deutsche) Partner, die Kinder (eigene oder die der Au-pair-Familie) mit ihrer Kritik dabei eine Rolle.

Aus dieser Situation heraus wird der Einstieg in die Übungsstunde gewählt: Bewusstes tiefes Atmen, kurze Lockerungs- und Haltungsübungen im Sitzen oder Stehen, Bewegen im Raum, Schultern kreisen, Arme in verschiedenen (Sprech-) Gesten bewegen oder auch etwas Gesichts- und Mundgymnastik, vor allem bei geplanten Vokalübungen, insbesondere bei e, ä, ö und ü.

Die vorbereiteten Übungsblätter werden vorgestellt, die Übungen werden gemeinsam ausprobiert und von der Dozentin erklärt. Bei der Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen beispielsweise wird das Aushalten der Vokallänge durch die langsam nach vorne vor den Körper gestreckte Arme unterstützt, während bei den kurzvokaligen Wörtern in die Hände geklatscht wird. Eine kurze Erläuterung der Bedeutung der Motorik beim Sprechen (Zusammenspiel der beiden Gehirnhälften fördert das Lernen) gibt dem spielerischen Üben den für manche Studenten nötigen Ernst. Wichtig ist das gemeinsame Ausführen der Übungen von Lehrer und Lerner. Alle Bewegungen werden von der Dozentin nicht nur vor- sondern auch mitgemacht. So verliert die Situation den Vorführcharakter und wird zum manchmal komischen, aber im Endeffekt erfolgreichen und unterhaltsamen Kommunizieren.

Bei Problemen der Artikulation von Vokalen und Konsonanten werden die Mund- und Lippenbewegungen mit einem kleinen Taschenspiegel „gestellt“, d.h. zunächst „ohne Ton“ auspro-

biert. Die Dozentin beschreibt dabei auch die Empfindungen, die damit verbunden sein können: etwas unangenehme Spannung der Lippen ([e:]), das Bitzeln bei Nasalen ([m, n]) und stimmhaftem s ([z]) u.a.m. Manchmal sind Unterscheidungen [u:] und [o:] oder Konsonanten (sch-Laut, Reibe-r) so schwer zu vollziehen, dass es auch nach mehreren Nachahmungsversuchen nicht gelingt. Dann halfen bisweilen unkonventionelle Übungen von lautmalerischen Beschreibungen (Rug, 2002) und Veranschaulichungen der beteiligten Artikulationsorgane am Sagittalschnitt bis hin zum Gurgeln mit Wasser, das die von der Lernerin gewünschte Artikulation des Rachen-r hervorbrachte.

Das Üben soll immer den Punkt erreichen, an dem der Lerner einen Erfolg, einen Lernfortschritt beim Sprechen, zumindest aber die Vorstellung von der Artikulation und damit das diskriminierende Hören geschafft hat. Den Effekt des „Übertrainierens“ muss man zu vermeiden versuchen. Die notwendige Konzentration bedeutet eine Kraftanstrengung für die Lerner, die sie in der anschließenden Erschöpfung merken. Gleichzeitig aber gewinnen sie neue Artikulationsfähigkeiten für sich, die Kommunikationskompetenz bedeuten. Das macht die ausländischen Studierenden spürbar zufrieden, was viele am Ende der Übungsstunde auch ausdrücken. Mit einer selbst gestellten Aufgabe für die folgende Woche wird zum Schluss ein wichtiger Schritt zum Selbstlernen gemacht. Im Analyseblatt hält die Aussprachelehrerin die durchgeführten Übungen und Hausauf-

gaben fest und dokumentiert den Stand der Fehlerbearbeitung. Hier knüpft die dritte und letzte Sitzung an.

Bei der dritten Zusammenkunft wird in der Regel die Auswirkung der Selbsterkenntnis und Übungskompetenz der ausländischen Studierenden deutlich: das Sprachhandeln gewinnt Konturen. Sie unterscheiden zwischen dem, was sie von der Aussprache her schon können, und den phonetischen Problemen, die sie von ihrer Muttersprache her noch haben. Nun kennen sie aber schon Strategien, diese Schwierigkeiten zu überwinden und können auf – wenn auch kurze – Übungserfahrungen zurückgreifen, die sie erleben ließen, die muttersprachliche Realisation z.B. der Intonation, der Lang- und Kurzvokale, die Umlaute oder Konsonanten(verbindungen) jetzt – z.T. erstmalig – zu artikulieren. Wenn die Zahnmedizinstudentin nach Übungen zum Wortakzent, zur Unterscheidung von unbetontem „e“ im Präfix „be-“, zum betonten „e“ im Stammvokal „sprech-“, zum „ich-Laut“, zum „sch-Laut“ und zur Konsonantenhäufung „spr“ nun endlich von ihren Kommilitonen und Professoren verstanden wird, wenn sie sagt, sie müsse zu einer „Besprechung“, motiviert diese Erfahrung dazu, sich der nächsten Anstrengung und Konzentration zu unterziehen und weiter zu üben.



Einübung in das Selbstlernen im Multimediasprachlabor

Dies soll dann auch allein zu Hause oder im Multimediasprachlabor der Goethe-Universität erfolgen. Hierzu wird in dieser Abschlussitzung angeleitet. Sowohl mit den bisherigen Mundgymnastik- und Bewegungsübungen (mit oder ohne Spiegel) Übungen nach schriftlichen Vorlagen, als auch mit einem Übungsmaterial, das im Sprachlabor vorhanden ist, wird gemeinsam ein Übungsprogramm entworfen, das in den Terminkalender der Studierenden passt. Dabei werden auch Alltagssituationen berücksichtigt, die leicht zu Übungssituationen werden können, z.B. regelmäßiges Zähneputzen vor einem Spiegel, Warten auf die U-Bahn, Fußwege, die allein zurückgelegt werden. Hier können b – w Artikulation von spanischen Muttersprachlern, ö- o oder ü-u Unterscheidungen und der Akzent

in Wortgruppen und Sätzen quasi nebenbei geübt und automatisiert werden. Diese Selbstbestimmung beim Lerntempo und beim Übungsaufwand führt zu einer intrinsischen Motivation und einer entspannteren Lernhaltung, die mit der Hoffnung auf Erfolg einhergeht und die Furcht vor Misserfolg schwinden lässt.

Eine Sprachaufnahme zum Abschluss zeigt, welche Veränderungen nach diesen drei Trainingseinheiten *PHONETIK INDIVIDUELL** hörbar und spürbar sind. Im Gespräch darüber leitet die Dozentin das „Ohrenmerk“ zunächst auf die erfolgreichen Aspekte. Dabei ist auch stets von der Gesamtwirkung des Sprechaktes auszugehen, die Intonation und die Artikulation werden dann in einzelnen Phänomenen vom Lerner selbst beschrieben und vom Lehrer ergänzt. Die Aussprachefehler werden gewichtet, d.h. in ihrer Bedeutung auf die inhaltliche Verständlichkeit bewertet und in ihrer Ausprägung beurteilt (Sind es große Abweichungen von der deutschen Hochlautung? Kommt dieser Fehler regelmäßig oder in bestimmten lautlichen oder situativen Zusammenhängen vor?) Der Übungsplan wird gegebenenfalls ergänzt und modifiziert. Die Dozentin weist noch auf die (geplanten) Möglichkeiten der Weiterarbeit in der Phonetik-Beratung des Internationalen Studienzentrums (siehe Kapitel 6) hin und beschließt diese *PHONETIK INDIVIDUELL**-Einheit mit einer Wertschätzung der Leistungen, die die Lerner hier erbracht haben.

Eine Bescheinigung darüber wird ausgestellt.

4. Teilnehmer: Ausländische Studierende, Doktoranden, Gastwissenschaftler

Ausgehend von der Erfahrung im Unterricht und mit Prüfungen ausländischer Studierender in der Studienvorbereitung (Studienkolleg – Prüfung zur Feststellung der Hochschulreife, DSH-Bereich – Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) und der Studienbegleitung (Kurs- und Beratungsangebote für ausländische Studenten im Fachstudium) wurde das individuelle Aussprachetraining inhaltlich und organisatorisch auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppen abgestimmt: in den Zeitkorridoren am Anfang und Ende der Woche (montags und freitags nachmittags) wird an einem gut zugänglichen Raum auf dem Campus dieses Training durchgeführt.

Über Mund-zu-Mund-Propaganda, Flyer und über die Informationen auf der Web-site der Goethe-Universität erfahren die Interessierten von *PHONETIK INDIVIDUELL**. Darunter sind auch viele Doktoranden und Masterstudenten, die mit umfangreichen Fachkenntnissen, aber geringen Deutschkenntnissen nach Frankfurt kommen. Oftmals melden sich ausländische Stipendiaten auf Empfehlung der Kolleginnen und Kollegen des International Office an. Sogar Gastwissenschaftler von anderen Universitäten, wo es kein entsprechendes Angebot gibt, und

deutsche Lehramtsstudenten haben schon ein Sprechtraining bei uns gesucht.

Die Vielfalt der Zielgruppen stellt eine besondere Herausforderung dar: auch wenn die kleine Lerngruppe (max. 5 Teilnehmer) die gleiche Muttersprache spricht, sind Motivation, Lerntempo und Ausdauer oft sehr unterschiedlich. Das kann bisweilen zu beeinträchtigender Konkurrenz führen, ist aber meistens ein stimulierendes Element, wenn es von der Aussprachelernberaterin akzeptiert und transparent gemacht wird und eine Binnendifferenzierung beim Üben erfolgt. Es gibt aber auch ganz spezifische Ausgangslagen. Hier einige Beispiele zur Veranschaulichung: ein persischer Anästhesist, der seit zwei Monaten in Deutschland ist, braucht für seine ärztliche und wissenschaftliche Tätigkeit in der Universitätsklinik ganz schnell die sprachlichen Möglichkeiten zur Verständigung auf Deutsch; eine polnische Doktorandin in Psychologie will bei ihren Klienten und ersten Lehrveranstaltungen für Studenten akzentfrei sprechen; zwei tschechische Lehrerinnen bereiten sich für die deutsche Sprachprüfung für die Anerkennung als Europaschullehrerinnen vor; ein japanischer Doktorand muss seinen juristischen Fachvortrag auf einer Konferenz in Spanien auf Deutsch halten; ein Student der vergleichenden Religions- und Islamwissenschaften aus der Türkei will seine muslimische Gemeinde auch auf Deutsch ansprechen und will die dafür geeigneten Redemittel einüben; eine italienische Geodäsie-Forscherin, seit 17 Jahren

in Deutschland, aber zu Hause Französisch sprechend, muss nun Lehrveranstaltungen halten und braucht dafür nun auch eine angemessene Intonation der deutschen Hochlautung. Die Reihe der Beispiele ließe sich fortsetzen, zeigt aber schon: diese ganz besonderen Fälle sind als Einzelfälle nicht sinnvoll mit anderen Lernern zu beraten und zu trainieren. Die Konzeption von *PHONETIK INDIVIDUELL** erweist sich auch hier als erfolgreich. Denn die Intensität im Einzelunterricht führt zu einer besonders klaren, erkenntnisreichen Eigenanalyse der hochmotivierten (angehenden) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und in der Folge auch zu einer überaus großen Effektivität der Übungsphase.

Die überwiegende Mehrzahl der an der Phonetikberatung Interessierten sind jedoch ausländische Studierende, die am Beginn ihres Studiums Hilfe bei ihrer deutschen Aussprache suchen, oder nach einigen Semestern merken, dass sie für die (mündlichen) Prüfungen noch etwas dazu lernen müssen, um ihr Wissen auch kommunikativ erfolgreich zu präsentieren. Austausch- und Programmstudenten wollen ihren ein- oder zweisemestrigen Aufenthalt auch gerne zur intensiven Verbesserung ihrer Aussprache nutzen. Hier haben sich muttersprachlich homogene Kleingruppen mit drei, maximal fünf Studierenden bewährt. Studierende, Doktoranden und Gastwissenschaftler mit dreißig verschiedenen Muttersprachen aus vierzig verschiedenen Län-

dem haben bisher an *PHONETIK INDIVIDUELL** erfolgreich teilgenommen.



Chinesin beim erfolgreichen Erlernen des in ihrer Muttersprache nicht vorkommenden Konsonanten, des L-Lautes:

La la la la la laa; lei lei lei lei lei lei; lie lie lie lie lie lie...

Liebe – Lippe; leise – Laute; leiden – leiten; lassen – lasen ...

Joachim Ringelnatz: „Ein ganz kleines Reh stand am ganz kleinen Baum, still und verklärt wie im Traum. Das war des Nachts um elf Uhr zwei...“

5. Methoden für das individuelle Aussprachetraining *PHONETIK INDIVIDUELL**

Das methodische Vorgehen bei der Aussprachelernterberatung und dem –training hat eminenten Einfluss auf den Lernprozess und das –ergebnis. Dabei spielen die Methoden der Ge-

sprächsführung und die Methoden des Aussprachetrainings die Hauptrolle. Darüber hinaus ist aber das gesamte „setting“, der Raum mit seiner Ausstattung, dem Licht, den Geräuschen und Gerüchen und der Luft von Bedeutung und dürfen in ihrem Einfluss nicht gering geschätzt werden. Für den auch spontanen Einsatz bereitliegender Übungsmaterialien, Nachschlagewerke, Schreibutensilien und technisches Gerät soll durch eine entsprechend günstige Anordnung im Raum gesorgt werden. Diese Möglichkeit, aus der Übungssituation heraus auch nicht vorgeplant eine Übung anzubieten, trifft auf maximale Lernbereitschaft der ausländischen Studierenden und führt in kürzerer Zeit zu besseren Ausspracheergebnissen.

Hier sollen jedoch nur die Methoden der Gesprächsführung und des Aussprachetrainings unter Berücksichtigung der Lehr- und Lernmaterialien umrissen werden.

Methoden zur Gesprächsführung

Aktives Zuhören, offene Fragen stellen, spiegeln, Beobachtungen mitteilen und vorsichtiges Interpretieren sind die von der Lernberatung übernommenen Methoden (Mehlhorn 2005).

Schon beim ersten Kennenlernen ist darauf zu achten, das eigene Lehr- mit dem Lerntempo der *PHONETIK INDIVIDUELL**-Teilnehmer zu synchronisieren. Die Zeit als eigene Kategorie im Lernprozess zu beherrschen, ist eine dauernde Aufgabe, gerade im Kommunikationsprozess des Aussprachelernens. Der

Lehrer steht in dem Zwiespalt, einerseits erklären und anregen, auch anweisen zu müssen, andererseits aber die Zeit zum Sprechen den Teilnehmern zur Verfügung zu stellen und selbst aktiv zuzuhören. Hilfreich ist dabei der extensive Einsatz von Körpersprache: Oft hilft eine Handbewegung, eine Geste oder ein Kopfnicken, den „Sprechraum“ für die Teilnehmer offen zu lassen. Auch das Verstehen oder Nichtverstehen kann ohne Worte mimisch ausgedrückt werden. Das verstärkt bei den Lernern die Aufforderung zum eigenen Sprechen und fördert deren Sprachfluss, baut also Sprechhemmungen ab.

Sprechen lernt man durch sprechen. Also ermuntert der Sprach-Lehrer-Lernberater zum Sprechen, nonverbal – wie eben beschrieben – und durch offene Fragen:

„Sie haben sich für *Phonetik Individuell** angemeldet. Mit welchen Erwartungen kommen Sie?“ – „Was wollen Sie in den drei Sitzungen erreichen?“ – „Wie viel Zeit und Energie können Sie dafür aufbringen?“ – „Möchten Sie Ihr Sprechtempo beibehalten?“

So wird eine Sprechsituation für die Äußerungen der Lerner geöffnet, und der Lehrer hat im Zuhören nun die Geduld und Konzentration aufzubringen, die Antwort zu verstehen. Hier geht es um geglückte Kommunikation, nicht um korrekte Aussprache, d.h. Korrekturen verbieten sich in dieser Gesprächssituation. Allein Nachfragen bei Verständnisunsicherheiten sind erlaubt.

Das Verstehen bezieht sich nicht nur auf den Sachinhalt der Äußerungen, sondern auch auf die emotionalen Befindlichkeiten, soweit sie von den Teilnehmern zum Ausdruck gebracht werden. Hier wird die Methode des Spiegelns eingesetzt: „Sie ärgern sich jetzt?“ oder „Ich habe den Eindruck, dass Sie sehr kritisch mit sich selbst umgehen und sich Aussprachefehler sehr übel nehmen.“ – „Könnte es sein, dass Sie an sich selbst immer die höchsten Anforderungen stellen und keine Fehler zulassen?“ Diese mitgeteilten Beobachtungen und vorsichtige Interpretationen sind Gesprächsmethoden, die den Lerner entlasten, indem Probleme offen gelegt, kommuniziert und ausagiert werden und damit an Brisanz und Einfluss auf die „innere Stimme“ (siehe Kapitel 1) verlieren. Hinweise auf die trotz Aussprachefehler gelungene Kommunikation – „Ich verstehe Ihre Äußerungen sehr gut, Sie sagen, ...“ (hier wird die Aussage des Lerners vom Lehrer paraphrasiert wiedergegeben) – lockern die „Köpfe“ der ausländischen Sprecher und geben Raum zum Nachdenken und Erinnern dessen, was sie inhaltlich sagen wollen. Vor allem bei weiblichen Doktoranden wurden hier mit den beschriebenen Gesprächsmethoden deutliche Verbesserungen beim Deutschsprechen erzielt.

Methoden und Materialien für *PHONETIK INDIVIDUELL**

Am wichtigsten sind beim individuellen Aussprachetraining die anwesenden Sprecher – alle Materialien haben unterstützende Funktion für den Kommunikationsprozess zwischen Lerner und

Lehrer. Das gegenseitige Verstehen beim Einüben von Lauten, Benennen von Absichten, Wünschen oder Schwierigkeiten soll durch situativ geeignete Methoden und Materialien gefördert werden und eine Hilfe zum Artikulieren und Intonieren darstellen. Gerade bei den angehenden Wissenschaftlern müssen spielerisch wirkende Elemente in ihrer Funktion erläutert werden, damit die Lerner sie akzeptieren und nutzbringend anwenden.

Zum Beispiel gelingt die bedeutungsunterscheidende Vokallänge [ra:tn - ratn; bi:tn – bitn; fy:l~n – fyl~n; ro:t~ - rot~] oft erst mit Körpereinsatz deutlich genug: beim Aushalten des Langvokals werden die Arme langsam nach vorne gestreckt, beim Kurzvokal klatscht man einmal deutlich in die Hände. Mit der Erklärung, dass die beiden Gehirnhälften, die für Sprache einerseits und Motorik andererseits zuständig sind, so zusammenwirken und das Lernen beschleunigen, überwinden die Lerner etwaige Hemmungen gegenüber solchen bisher ungewohnten Methoden.

Ein anderes Beispiel bezieht sich auf die Vermittlung von Akzenten in Wortgruppen und Sätzen. Ein Franzose konnte den jeweils richtigen Akzent erst automatisieren, nachdem ihm nach dem Klopfen auch das rhythmische Gehen, d.h. der Einsatz des ganzen Körpers, gelang: „Sie **stoppten**, wie schnell **Post**beamte eine **Brief**marke verkauften.“

Es gibt bei den Ausspracheproblemen gleichsam eine „Leiter“ von Möglichkeiten: angefangen mit den Artikulationsorganen des Kopfes, die mit Hilfe eines kleinen Spiegels kontrolliert werden: Lippenspannung, Öffnung des Mundes, Abstand der vorderen Schneidezähne, Stellung der Zunge. Zusätzliche Kontrollmöglichkeiten sind bei Plosiven [p, t, k] ein schmaler Streifen Papier, der vor den Mund gehalten wird und bei korrekter Aussprache „wegfliegt“; beim Rachen-r der Stift, der den Punkt an der Kehle außen trifft, wo der Reibelaut erzeugt wird und beim Hauchlaut [h] der etwas schmutzig gewordene Taschenspiegel, der – etwas angehaucht – beschlägt und mit einem Tuch gereinigt werden muss. (Rug 2002)

Die nächste Sprosse sozusagen ist der Körpereinsatz im Sitzen: den Akzent mit der Hand klopfen, die Arme (siehe oben) bewegen, in die Hände klatschen, Kopfnicken (um den Knacklaut g nach dem Nasal ng zu beseitigen) (Rug 2002). Um in den Alltag „mitzunehmen“, was an Aussprachefertigkeiten in *PHONETIK INDIVIDUELL** neu erworben und erstmalig realisiert wurde, bieten sich Bewegungsübungen im Raum an. Das Wiederholen geglückter Ausspracheelemente in anderen Situationen ist ein weiterer Schritt zum Automatisieren des Gelernten. Gelingt der neue Schritt noch nicht, geht man wieder eine Stufe zurück – zum Tisch und zum Übungsblatt, wo sich der Lerner unter Anleitung des Lehrers noch einmal des Gelernten versichert. Beendet wird eine Übung dann, wenn etwas gelun-

gen und somit ein (Teil-)Ziel erreicht ist, die Kraft und Konzentration für den nächsten Schritt aber zu diesem Zeitpunkt nicht mehr ausreicht. Das sollen jeweils die Lerner festlegen, brauchen aber erfahrungsgemäß die Hilfestellung und den Rat der Aussprachelehrerin.

Sowohl technische Geräte wie Aufnahme- und Abspielgeräte, schriftliche Übungsmaterialien, Wörterbücher, CDs und Audiokassetten, Tafel und Taschenspiegel, als auch Verbrauchsmaterial wie großformatiges Papier und Karteikärtchen mit verschiedenfarbigen Stiften und Text-Marker werden benötigt. (Die im Literaturanhang aufgelisteten Veröffentlichungen bieten einen Grundstock an Übungen und Hinweisen auf einsetzbare Materialien.)

Als Grundausstattung liegen ein Tonband-Aufnahmegerät, ein CD-/Kassettenrecorder oder ein PC mit entsprechenden Aufnahme- und Wiedergabefunktionen einsatzbereit. (Siehe Hinweise zur Raumgestaltung, Kapitel 5)

Schon beim gemeinsamen Abhören der Aufnahme in der ersten Sitzung wird die falsche oder fehlerhafte Artikulation so analysiert, dass der Lerner mit dem Taschenspiegel seinen Mund beobachtet und im Beobachten des deutschen Muttersprachlers, des Lehrers, die Unterschiede herausfindet. Durch Nachahmen, wenn nötig unterstützt durch präzise Erklärungen des Dozenten (anhand eines Sagittalschnitts, mit Zeichnungen, anderen Wortbeispielen) versucht der Lerner die angestrebte Lau-

tung zu realisieren. Dann wird entschieden, ob dieses Ausspracheelement in den Diagnosebogen aufgenommen wird, weil es ein Problem für den Lerner darstellt, oder nicht, weil es z.B. als „Verlesen“ (vor Aufregung) angesehen wird. Die Teilnehmer können sich im Text Notizen machen und lernen dabei die Zeichen für Pausen, Melodieführung, Akzent, Vokallänge und – kürze.

In diesem Stadium der Analyse kommen also schon Methoden wie genaues Hören, Beobachten und Kontrollieren des Mundes zur ersten Anwendung. Dadurch lernen die ausländischen Studierenden Übungselemente kennen. Auch die Introspektion, nämlich das bewusste Wahrnehmen der Atmung, des Zwerchfells – bei Plosiven, beim Vokalneueinsatz – sowie der Haltung, Bewegungen und Stellung der Zunge sowie die Beteiligung des Rachens können schon bei der Analyse zum Einsatz kommen. Es ist jedoch darauf zu achten, dass die 60 Minuten wirklich zum vollständigen Abhören der gelesenen Texte verwendet werden; bei einer Gruppe von drei bis fünf Teilnehmern ist das nur mit einem kürzeren Text(-Abschnitt) zu leisten. Jeder Teilnehmer muss mit dem Gefühl aus der Analysesituation herausgehen, dass er mit seinem Anliegen richtig aufgenommen und das angekündigte Programm auch für ihn durchgeführt wurde, damit die Übungsphase auch effektiv ansetzen kann. Mit der Fähigkeit zum Zeitmanagement und langjährigen Unterrichtserfahrungen gelingt dies in der Regel auch. Allerdings sind die

hörbaren Erfolge mit 4-er und 5-er-Gruppen meist nicht so deutlich wie bei einer kleineren Zahl von Teilnehmern.

In der Übungsphase der zweiten Sitzung kommen die genannten Materialien gemäß der Fehlerhierarchie zum Einsatz. Ein passgenaues Angebot wird vorher entworfen, dass die erste und zweite Fehlerauswahl aller Lerner der Gruppe möglichst berücksichtigt. In Gruppen bis fünf Personen wird auch mit chorischem Sprechen geübt, wobei aber der einzelne nicht aus dem „Hör“feld des Aussprachelehrers geraten darf. Eine Binnendifferenzierung ist daher auch erforderlich. Hörübungen nach Audio-Material (siehe Literaturliste) eignen sich für solche Gruppen besonders; je nach Gruppendynamik sind Partnerübungen (Dialoge) gut geeignet.

Allerdings muss der Dozent bei diesen Gruppen verstärkt auf das soziale Geschehen achten und eine Lernatmosphäre schaffen, in der sich niemand blamieren kann, und jeder sich sowohl als Lerner im Sprechen, als auch als Zuhörer und Helfer im Lernprozess begreift.

In der letzten Sitzung werden mit Hilfe von geeignetem CD- und Buch-Material (siehe Literatur) die Möglichkeiten des Selbstlernens zusammengetragen und eingeübt. Das Multimediasprachlabor der Goethe-Universität bietet den ausländischen Studierenden Plätze an, wo sie ihre Ausspracheübungen aufnehmen können. Diese werden auf Wunsch gespeichert und können an

die *PHONETIK INDIVIDUELL** - Dozentin per E-mail-Anhang geschickt werden. (Siehe Kapitel 6)

Eine weitere Methode des eigenständigen Lernens wird eingeübt, nämlich das Entwickeln von Übungen aus den Fachtexten, die die Studenten in ihrem Fachstudium verwenden. Besonders die Fachausdrücke machen auch fortgeschrittenen Lernern oft noch Probleme. Dabei ist eine selbst angelegte Aussprachelernkartei hilfreich: Auf einzelne Kärtchen wird jeweils ein Begriff geschrieben, grammatische Elemente (Artikel, Pluralform, dazugehörige Präpositionen und Reflexivpronomen) werden ergänzt. Dann werden der Wortakzent und ggf. die Vokallänge und ein Vokalneueinsatz markiert. Auf der Rückseite können der Studenten Wortverbindungen und Sätze notieren, die den inhaltlichen Kontext des Fachbegriffs zeigen. Hier wird ebenfalls der Akzent angegeben. Mit dieser immer weiter wachsenden Aussprachelernkartei arbeiten die Studierenden gleichzeitig an ihrer Aussprache und an den fachlichen Inhalten ihres Studiums.

6. *PHONETIK INDIVIDUELL als Teil einer das Studium ausländischer Studierender begleitenden Phonetikberatung im Internationalen Studienzentrum der Goethe-Universität Frankfurt/M**

Das Internationalen Studienzentrum ist für alle ausländischen Studierenden der Goethe-Universität Frankfurt/M zuständig,

macht in den drei Arbeitsbereichen Studienkolleg (FSP), DSH und SB (Studienbegleitung) sprachliche und studienpropädeutische Angebote und nimmt Prüfungen (die Prüfung zur Feststellung der Hochschulreife: FSP; die deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang: DSH; Zertifikat Deutsch) ab. Die Verweildauer der Studierenden ist daher sehr unterschiedlich: von der Studienvorbereitung (FSP- oder DSH-Kurse und Prüfungen) über das Fachstudium und Promotion sind es maximal zehn Jahre; manche Erasmusstudenten oder Stipendiaten bleiben nur ein oder zwei Semester in Frankfurt.

*PHONETIK INDIVIDUELL** ist ein Angebot für alle. Die große Nachfrage vom Beginn des Angebotes im Sommersemester 2006 an lässt nicht nach – im Gegenteil: die zur Verfügung stehenden Trainingsstunden können den Bedarf bei weitem nicht decken; auch melden die Teilnehmer häufig den Wunsch nach weiteren Trainingseinheiten an.

Für die Weiterentwicklung des Phonetik-Angebotes des ISZ liegt ein Konzept der Autorin vor, das zu den bestehenden Elementen ein SPRECH-LABOR mit Phonetikberatung anbietet, das die ausländischen Studierenden während ihres gesamten Studiums in Frankfurt und darüber hinaus – auch noch bei ihrer Rückkehr in ihr Heimatland – begleiten kann.

Dazu wird ein Phonetik-Archiv angelegt, das die Sprachaufnahmen sowie Analyse-Ergebnisse und Übungsergebnisse der einzelnen Lerner speichert. Nach entsprechender Schulung und

Fortbildung weiterer Dozenten kann die Betreuung und Beratung der ausländischen Studierenden in Offenen Sprechstunden persönlich, aber auch über das World-Wide-Web erfolgen, und zwar auf der Basis der schon erfolgten Analyse und des in *PHONETIK INDIVIDUELL** oder im Selbstlernen durchgeführten Aussprachetrainings.

Durch die Vernetzung mit dem Multimedia-Sprachlabor der Goethe-Universität oder mit eigener Technik können die ausländischen Studierenden ihre Aufnahmen zur phonetikberatung@uni-frankfurt.de schicken und von einem zu erweiternden Team von Aussprachelernberatern eine Rückmeldung erhalten. Allerdings müssen dafür erst Kapazitäten bereitgestellt werden.

Die Teilnehmer von *PHONETIK INDIVIDUELL** haben schon großes Interesse angemeldet.

Literatur

Bunk, Gerhard J.S.: *Phonetik aktuell*, Ismaning 2005 (Kopiervorlagen und 2 Audio-CDs)

Dieling, H. / Hirschfeld, U.: *Phonetik lehren und lernen*. Langenscheidt München 2000 (Arbeitsbuch und 3 Hörkassetten)

Fischer, Andreas: *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig 2007 (Arbeitsbuch mit CD-Rom)

Hirschfeld, U., Reinke, K., Stock, E. (Hg.): *Phonothek intensiv. Aussprachetraining*, Berlin, München 2007 (Arbeitsbuch und 2

Audio-CDs)

Kaunzner, Ulrike A., *Aussprachekurs Deutsch*. (...) Text- und Übungsbuch, Heidelberg 1997

Kaunzner, Ulrike A., *Aussprachekurs Deutsch*. (...) 6 CDs, Tübingen 2007

Mehlhorn, Grit, Individuelle Lernberatung. Ein Leitfaden für die Praxis. In: Mehlhorn, Grit, unter Mitarbeit von K.-R.Bausch, T.Claußen, B.Helbig-Reuter, K.Kleppin, Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen, München 2005

Rug, Wolfgang: *Phonetisches Inventar der Umgangssprache*, Tübingen 2002

ders.: *77 Schaubilder zum phonetischen Training: Übungen und Spiele, Tipps und Tricks*, Selbstverlag Dr.W.Rug, Dornburg bei Jena o.J. (2006)

Schiemann, E., Bölc, M.: *hören, sprechen, richtig schreiben. Übungsprogramm zu Phonetik und Rechtschreibung*, Stuttgart 2003 (Arbeitsbuch und 3 Audio-CDs)

Stock, E. / Hirschfeld, U. (Hg.): *PHONOTHEK Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsbuch, Cassetten, Lehrerhandreichungen. München 1996

Vorderwülbecke, A. und K.: *Phonetik Fitness-Center*, Stuttgart 2003 (3 Audio-CDs mit Begleitheft)

Vorderwülbecke, A. und K.: *Stufen International*. Langenscheidt 1995 ff. (Arbeitsbuch und Audio-Kassetten)

Willkop, E.-M. Wiemer, C., Müller-Küppers, E., Eggers, D., Zöllner, I., *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache für die Mittel- und Oberstufe*, Max Hueber Verlag München 2003)

Internetvideos als motivierende Musterbeispiele im Phonetikunterricht

Zuzana Bohušová, Matej-Bel-Universität, Banská Bystrica, Slowakei, bohusova@stonline.sk

Abstract

Motivation für Deutsch/DaF wird groß geschrieben. Wie soll sie aber beim Schreckensphänomen Aussprache erzielt werden? Wie erklärt man die typische Artikulationsspannung der Mundmuskulatur, die Stakkato-Aussprache des Deutschen (im Vergleich zum Legato der slawischen Sprachen), den häufigen Vokalneueinsatz, die progressive gegenüber der gewohnten regressiven Assimilation, die nicht neutralisierbare Auslautverhärtung (alles Automatismen, unbewusst bedroht durch die Interferenz aus der Muttersprache) oder die sog. fremden Akzente bzw. den plurizentrischen Charakter des Deutschen auch im Bereich der Aussprache? Wie bringt man dies und vieles mehr den Lernenden attraktiv, effektiv und nachhaltig nahe?

Es soll kognitiv untermauert sein, es soll ausreichend Potenzial für die Imitation in möglichst natürlichem Kontext bieten und es soll auch motivierend wirken. Die Formel lautet: Internet + Humor + Wiederholungslust = Motivation. Als Quelle für die entsprechenden Materialien eignen sich Videoportale im Internet.

1. Einführung

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Überlegungen bildet die Suche nach motivierenden Methoden der Ausspracheschulung, die sowohl kognitiv als auch imitativ ausgerichtet sind. Die hier präsentierten Vorschläge, theoretischen Ausführungen und/oder praktischen Erfahrungen sind nach adäquaten didaktischen Eingriffen adaptierbar für alle Stufen des DaF-Unterrichts. Primär denke ich jedoch an meine Germanistikstudentinnen und -studenten, die zwar als sehr Fortgeschrittene ihr Studium beginnen, jedoch in der Regel eine mangelhafte deutsche Aussprache aufweisen (vgl. Bohušová 2008). Von daher ist es unentbehrlich einerseits kontrastiv, andererseits sensibel, aber ausreichend korrektiv vorzugehen, um eine spürbare Progression in der phonetischen Kompetenz der Studierenden zu erzielen.

Wenn man im Fremdsprachen- bzw. Phonetikunterricht zu Internetvideos greift, kann man folgende zwei Intentionen vor Augen haben:

- authentische Musterbeispiele präsentieren, Imitation und individuelles Lernen anspornen,
- Phänomene bewusst machen, Vergleiche ziehen, Theorie mit Praxis verbinden.

2. Videoportale

Es ist eine Binsenweisheit, dass es nicht einfach ist, die Lernenden für die deutsche Sprache zu motivieren. Dieses Faktum kann auf mehrere Ursachen zurückgeführt werden. Auch im Rahmen des vorliegenden Themas kann der Bereich des Klangs der Sprachen und der Konnotationen ausgelassen werden. Zur Veranschaulichung lässt sich z. B. das **Video** mit dem Monolog von Hape Kerkeling vorführen.

Siehe Videobeispiel

Kurze Beschreibung und didaktische Tipps:

Der deutsche Komiker Hans Peter Kerkeling ahmt den Klang verschiedener Sprachen nach, wobei er auch eine subjektive Wertung vermittelt – einige Sprachen klingen sympathischer, andere mehr oder minder befremdend. Zum Schluss kommt die deutsche Sprache, die leider am schlechtesten abschneidet und dadurch einen komischen Effekt beim einheimischen Publikum hervorruft. Man kann die Lerner oder Germanistikstudenten dazu anhalten, die jeweiligen Sprachen, die gemeint werden, zu erraten. Man kann auch über die Wirkungen der Sprachen, die uns bekannt oder unbekannt sind, diskutieren.

Als eines der geeigneten Mittel, um die Motivation und Lernlust zu steigern sowie zum individuellen Entdecken anzuspornen, sind die Videoportale im Internet zu nennen. Auf den Internetpräsenzen befinden sich Film- und Fernsehausschnitte, Musik-

clips und selbst gedrehte Videos, die auch für didaktische Zwecke ausgenutzt werden können.

You Tube, das seit 2005 existiert, ist das bekannteste, meistgenutzte Videoportal. Die deutschen Videoportale, die mit You Tube zu konkurrieren versuchen, sind Clifish (gegründet von RTL) und MyVideo (eingrichtet von Pro7Sat1).

Die Vorteile der Videosequenzen bestehen in leichter Zugänglichkeit des authentischen sprachlichen und nonverbalen Materials, das einfach zu handhaben ist. Die als Unterrichtsmaterial dienenden Videos könnten vom Einsteller allerdings gelöscht und sollten somit sicherheitshalber heruntergeladen werden

Aber die Videoportale haben – wie alles andere – auch ihre Nachteile. Am häufigsten werden folgende genannt:

- Urheberrechtverletzung,
- schlechte Qualität der Videos,
- fragwürdige Inhalte,
- die Tatsache, dass der Humor polarisieren kann.

Der Humor – egal ob der deutsche oder ein anderer – kann manche Menschen ansprechen und amüsieren, andere wiederum lehnen ihn ab. Dies sollte vorausgeschickt werden, weil weiters einige Ausschnitte der deutschen Comedyszene – Sketsche der deutschen Komiker oder lustige deutsche Werben aufgegriffen werden. Die Mustersprecher sind die Moderatoren, Schauspieler, Komiker – begabte und geschulte

Sprecher, die sowohl die Standardaussprache beherrschen als auch orthoepische oder orthophonische (oder substandard, plurizentrische usw.) Abweichungen absichtlich benutzen können, um einen komischen Effekt zu erzielen. Aber in der Regel sprechen sie hochsprachlich, um den breitesten Adressatenkreis anzusprechen.

Von diesen authentischen mündlichen Texten lässt sich im fundierten und didaktisch wirkungsvollen Ausspracheunterricht selektiv Gebrauch machen. Als eine grundsätzliche Voraussetzung würde ich erwähnen, dass nicht nur die Aussprache an sich, sondern auch das Lehrmaterial der Lehrkraft Spaß machen sollte.

3. Ausspracheübungen

Was sind die Ziele des Phonetiktrainings und was sind die Kennzeichen der einschlägigen Übungen?

Die Ziele der Ausspracheschulung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Erwerben einer möglichst akzentfreien Standardaussprache, die die Verständigung und das Handeln in der fremden Sprache kommunikativ, soziologisch und situativ ausreichend ermöglicht. Die Progression in der gesamten fremdsprachlichen Kompetenz sollte auch eine intonatorisch-artikulatorische Progression mit sich bringen.

Es wäre idealerweise wünschenswert, wenn effektive Ausspracheübungen folgende Attribute aufweisen könnten:

- sie sind motivationsfördernd,
- sie sollen das individuelle Lernen und
- die Imitationslust fördern,
- ferner sollten sie authentisch,
- kontext- und
- situationsgebunden sowie
- kurzweilig, Spaßig sein.

Die kurzen Videos saturieren durch ihre Beschaffenheit diese Anforderungen, indem sie Bild und Ton verbinden, oft narrativ, aber auch witzig, und selbstverständlich leicht zugänglich sind. In diesem Sinne können sie als sehr attraktiv und nützlich betrachtet werden. Ihre Pragmatik besteht in zwei Aspekten:

- Sie können als Musterbeispiele für Imitation dienen
- oder sie können durch häufiges Übertreiben auch zum besseren kognitiven Verständnis (des durchzunehmenden, z.B. phonetischen Stoffes) beitragen.

4. Knifflige Phänomene der deutschen Aussprache

In diesem Abschnitt präsentiere ich drei Videobeispiele, die anschließend auf einen gemeinsamen phonetischen Nenner gebracht werden. Es handelt sich um Sketsche aus der sog. Bullyparade, einer beliebten deutschen TV-Comedy-Show:

Video: Leberknödelsuppe

Video: Tischdeckenzwinge

Video: Wichtige historische Ereignisse

Siehe Videobeispiel

Kurze Beschreibung und didaktische Tipps:

In allen drei Beispielen ist eine ältere Aussprachenorm des Deutschen das Objekt der Parodie. Darüber hinaus werden Anspielungen auf deutsche Geschichte durch die Aussprache, sowie Bild- und Tonqualität gemacht und nicht direkt genannt. (Das relativ frequentierte Hitler-Motiv kann allerdings etwas Unmut hervorrufen.) Diese können mit Lernenden in einer konnotationsgestützten Analyse thematisiert werden.

Sie haben einen Aspekt gemeinsam – sie veranschaulichen (sicherlich auf eine eher expressive Art und Weise) eine der schwer erklärbaren Eigenschaften der deutschen Aussprache – wenn man sie in einem DaF-Phonetikunterricht behandelt – und zwar die ausgeprägte Artikulationsspannung der Mundmuskulatur.

Im Folgenden fasse ich einige Phänomene der deutschen Aussprache, die den Slowakisch sprechenden Lernern in der Regel Schwierigkeiten bereiten (ausführlicher vgl. Bohušová 2006b), kontrastiv zusammen:

- höhere Anspannung der Mundmuskulatur – im Vergleich zu slawischen Sprachen,
- die höhere Frequenz des Vokalneueinsatzes – hingegen ist dies im Slowakischen eher spärlich der Fall,
- die Fortisierung – im Slowakischen ist die Auslautverhärtung ein neutralisierbares Phänomen,
- die sog. Stakkato-Aussprache des Deutschen – im Vergleich zur slowakischen Legato-Aussprache,
- weitere Aspekte sind z. B. die Aussprache von r-Allophonen
- und die sog. fremden Akzente.

Auf die zwei letzten Aspekte werde ich jetzt kurz eingehen.

4.1. Aussprache von R-Allophonen

Die Problematik der r-Allophone muss im Rahmen der slowakischen Phonetikschulung ausführlich behandelt werden, weil diese Laute sehr auffällig sind. Bei der Frage nach typischen deutschen Aussprachemerkmalen wird vor allem der hintere Schwinglaut, also das gerollte Zäpfchen-R genannt. Dieses, obwohl einer älteren Aussprachenorm entsprechend, wird in Opposition zum slowakischen Zungenspitzenvibranten ge-

bracht. Das vokalisierte r wird zuerst gar nicht wahrgenommen, das frequentierte Reibe-r ist vor dem Phonetikkurs ebenfalls unbekannt. Vom phonologischen Status her sind die deutschen R-Allophone nicht distinktiv, aber sie sind kommunikativ und soziophonetisch von großer Bedeutung.

Zur Veranschaulichung dieser Problematik lassen sich zwei weitere Videos vom deutschen Comedian Michael Bully Herbig präsentieren:

Video: Making of – Lissi und der wilde Kaiser

Video: UN-Beauftragter in der Bäckerei

Siehe Videoeispiel

Kurze Beschreibung und didaktische Tipps:

Der Comedian erklärt laienhaft, aber ziemlich einprägsam die Problematik des vorderen und des hinten zu artikulierenden r-Lautes. Seine Erklärungen ergänzt er durch konkrete Beispiele unterschiedlicher Artikulation. Die Aussprache des hinteren r wird in diesem Falle (neben anderen eher äußerlichen Merkmalen) zum Identifikationsmerkmal einer fiktiven Trickfilmfigur, d.h. zum Marker ihres Idiolekts. Diese Figur namens Faltheuser kommt auch als lebendiger Darsteller vor. Die merkmalfähige Aussprache Faltheusers kann als Hör-, anschließend als Imitationsübung der hyperkorrekten deutschen Artikulation eingesetzt werden.

4.2. Die sog. fremden Akzente

Der fremde Akzent – die orthoepischen Xenismen, phonetisch-phonologische Abweichungen, verursacht durch die Interferenz aus der Muttersprache, Normkontaminationen (zu Xenismen allgemein vgl. Moser 1996, 31ff) – begleitet das Fremdsprachenlernen von Anfang an. Die Problematik hat viele Facetten, darunter:

- die kommunikative,
- die soziophonetisch-axiologische (Wirkungen und Wertungen),
- die apperzeptive,
- die identitätsstiftende,
- oder die ganzheitlich-progressive Facette (Letzteres bezieht sich auf den gesamten Grad der Sprachbeherrschung.)

Die orthoepischen Fehler beeinträchtigen die sog. soziale Akzeptanz (Dieling – Hirschfeld 2000, 16). Auf Grund der Aussprache, die ein nachweisbar wichtiges und nach außen extrem intensiv wirkendes Merkmal einer Persönlichkeit ist, bewertet der Rezipient seinen Kommunikationspartner, akzeptiert ihn oder auch nicht, nimmt ihn mit Abstand, klassifiziert ihn unterschwellig als seltsam oder sympathisch usw. Der fremde Akzent kann daher entweder zur Stigmatisierung des Sprechers beitragen oder auch zum positiven (wohlgelittenen) Idiolektmarker werden, z. B.: Die Sängerin der Berliner Band *Stereo*

total Françoise Cactus unterdrückt ihren französischen Akzent im Deutschen nicht, da er auf die Zuhörer charmant wirkt.

Normabweichende Ausspracheautomatismen, Besonderheiten (fremder Akzent) oder Regiolekte (Aussprachevarianten), also Gegebenheiten, die unerwartet erscheinen und mit den regulären, eingelebten Ausspracheschemata nicht übereinstimmen, haben zur Folge, dass der Produzent von den einheimischen Rezipienten eher negativ bewertet wird – hinsichtlich seines sozialen Status, der Charaktereigenschaften und seines Intelligenzgrades.

Die Erscheinungen des fremden Akzents lassen sich aber nicht lediglich auf orthoepische bzw. orthophonische Abweichungen von der Aussprachenorm reduzieren. In der Regel hat man es dabei mit einem Komplex von Abweichungen auf allen Sprachebenen zu tun – auf der artikulatorischen, intonatorischen einschließlich des gesenkten Sprechtempos, auf der wortbildungslexikalischen, morphologischen, syntaktischen, stilistischen und textkonstituierenden Ebene – die von den Zuhörern mit der betreffenden Muttersprache nicht mehr als „normal“ akzeptiert werden können und als befremdend oder gar fremd bewertet werden. Aus der soziophonetischen Sicht bedeutet (nicht) „normal“: der mündlichen, umgangssprachlichen, regionalen, dialektalen, soziolinguistisch gefärbten oder plurizentrisch lokalisierbaren Norm (nicht) entsprechend.

Die Argumentationen für den Gebrauch der Pluralform (fremde Akzente) sind auf eine zweifache asymmetrische polykonfrontative Perspektive (zur Polykonfrontation und deren Einfluss auf DaF vgl. Tworek 2009, 183ff) zurückzuführen:

- aus dem Blickwinkel einer Muttersprache und deren Einflüsse auf andere Sprachen, in der Regel auf die Fremdsprachen, z.B. wenn ein konkreter (Deformations)Einfluss des Slowakischen auf das Deutsche, Russische, Englische usw. ausgeübt wird;
- aus dem Blickwinkel der Interferenz diverser Sprachen auf eine konkrete Sprache, es geht z.B. um Einflüsse des Slowakischen, Französischen, Ungarischen usw. auf das Deutsche oder Englische, in diesem Sinne kann man über eine Vielfalt an fremden Akzenten sprechen.

Zum Thema fremder Akzent im DaF-Phonetikunterricht vgl. auch bei Hirschfeld 1998 und 2001. Der letztgenannte Aspekt ist möglicherweise bei sog. großen Sprachen, die von diversen Nicht-Muttersprachlern als allgemeine Verständigungsmittel gebraucht werden, mehr erforscht worden.

Man kann davon ausgehen, dass es bei den Studierenden eine allgemeine Ahnung gibt, was fremder Akzent ist. Die Sensibilisierung für andere fremde Akzente kann als geeignetes Mittel der Bewusstmachung des eigenen fremden Akzents und als Voraussetzung für dessen Abschwächen/Eliminieren dienen (vgl. Bohušová 2006a, 26). Es wurden hierfür zwei Beispielsvi-

deos ausgewählt: Das erste ist ein Sketsch mit einem vorge-täuschten, gespielten, übertriebenen italienischen Akzent, das zweite eine TV-Werbung mit einem russischen bzw. ukrainischen Akzent.

Video: Die Sendung mit der Maus

Video: Werbung für Milchschnitte

Siehe Videobeispiel

Kurze Beschreibung und didaktische Tipps::

Im ersten Video handelt es sich um eine parodistische Nachahmung der kindergerechten Erklärungsprogramme. Die Mafia-Antilehrer rechtfertigen jedoch den italienischen Akzent.

Im zweiten Video machen die ukrainischen Boxerbrüder Wladimir und Vitali Klitschko Werbung für die gesunde Zwischenmahlzeit – die Milchschnitte. Sie gelten als erfolgreiche und prominente Persönlichkeiten in Deutschland, ihr Akzent ist ein Bestandteil ihres Idiolekts und wird vom Publikum als bekannt (möglicherweise auch als sympathisch) eingestuft.

Die Lerner können in beiden Fällen die Merkmale des jeweiligen fremden Akzents entdecken, benennen, nachahmen und schließlich durch richtige Artikulationsmuster, Wörter oder Sätze ersetzen. Beim Heraushören und Korrigieren fremder Muster sollten die Suprasegmentalia mit genauso viel Konzentration beachtet werden (vgl. Chebenová – Müglová 2009, 31).

5. Methodische Empfehlungen

Bei der Präsentation des vorliegenden Themas auf der IDT Jena – Weimar 2009 gab es wegen Zeitmangels keine Möglichkeit, das methodische Potenzial der Videos aufzugreifen, was offensichtlich von den Zuhörern bemängelt wurde. Dies wird in diesem Artikel zweifach nachgeholt, in dem versucht wird,

- kurze Beschreibungen der Videosequenzen durchgehend zu liefern und mit didaktischen Tipps zu versehen und
- in diesem Abschnitt grundlegende methodische Vorschläge vorzustellen.

Folgendes ist also zu beachten, wenn man die Internetvideos effektiv einsetzen will:

- (1) das Ziel des Videoeinsatzes definieren,
- (2) geeignetes Videomaterial auswählen – abhängig vom Alter der Lerner, von der bereits verfügbaren fremdsprachlichen Kompetenz (einige Videos kommen mit einem einzelnen Wort aus), dem durchzunehmenden Stoff usw.,
- (3) methodische Schritte festlegen, z.B.:
 - Erklärungen zum Ziel bzw. Inhalt des Videoeinsatzes vorbereiten,
 - mehrmaliges Anhören/Ansehen des Videos einplanen,
 - sich jedes Mal auf eine andere „Schicht“ dieses Multilevel-Mediums konzentrieren, z.B. auf Inhalt, Darsteller, Dialoge,

Pointe (Inferenzieren einschalten – Raten aus dem Kontext), Witz, Visuelles, Nonverbales usw.,

- bei Bedarf semantische oder phonetische Erklärungen und Besprechungen nicht meiden.

Somit wird die möglicherweise zerstreute/überlastete Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Aussprachekomponente fokussiert.

- (4) die Ausspracheerscheinungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken – Sensibilisierung für die Aussprache,
- (5) selektives Hören/Wahrnehmen fördern und zum mehrmaligen Nachahmen des Gehörten nutzen, stimulieren,
- (6) Vergleiche zu nicht authentischen oder zu stark interferenzträchtigen Aussprachemustern ziehen,
- (7) Selbstinszenierung des Gesehenen und Körperbewegungen, Sprache, Dialoge Szenen nachmachen,
- (8) Übertragen – Applizieren auf ähnliches sprachliches Material, phonetische Übungen mitgestalten,
- (9) Hausaufgabe erteilen, die das individuelle Lernen und die Wiederholungslust steigert – das Video kann zu Hause gesucht und noch einmal geübt werden, weitere ähnliche Videos können gezielt aufgegriffen und als Übungen der Klasse oder den Studienkollegen empfohlen werden,
- (10) fertigkeitenübergreifendes Lernen fördern – den Text wortwörtlich aufschreiben, den Text frei nacherzählen, den

Dialog in einen Aufsatz transformieren, die Pointe/den Witz erklären und mit eigener Stellungnahme versehen usw.

Wichtig ist abschließend anzumerken, dass diese Schritte beim ersten Videoeinsatz viel Aufwand, Zeit und Mühe in Anspruch nehmen können. Bei weiteren (un)regelmäßigen Videopräsentationen bilden sich bei den Lernern bestimmte Fertigkeiten und Gewohnheiten heraus, die die Einübung vereinfachen und einzelne Schritte verkürzen können.

6. Zusammenfassung

Da unter Umständen beinahe jeder Text zur (Sprach)Übung umgewandelt werden kann – und dies gilt auch für Ausspracheübungen – wurde im vorliegenden Beitrag präsentiert, wie man mit authentischen multimedialen Videotexten (nicht mit absichtlich zu Lehrzwecken gedrehten Videos) einen Lerneffekt erzielen kann, ohne auf die Spaßkomponente verzichten zu müssen.

Zusätzlich zur Aussprache bekommt man mit diesen Minitexten nicht nur eine Art Einführung in die deutsche Comedyszene, sondern auch relativ komplexe Informationen aus einem Ausschnitt der deutschsprachigen Welt, ferner Anspielungen, Redewendungen, kommunikativ wertvolle Floskeln und viel mehr. Nicht zu unterschätzen ist die Tatsache, dass die Inhalte der Sketsche im krassen Unterschied zur heilen, linearen, leicht durchschaubaren Lehrbuchwelt stehen, da sie auch heikle

Konnotationen und komplexere Inhalte nicht scheuen. Darüber hinaus sind interkulturelle, landeskundliche und deutschlandübergreifende Themen ständig präsent (z.B. bezieht sich der Film *Lissi und der wilde Kaiser* bekanntlich auf Österreich).

Auf Grund der diversen didaktischen Vorteile sind Kurzvideos aus Internetportalen als Lern- und/oder Übungsbasis im DaF-Unterricht durchaus zu empfehlen.

Literaturverzeichnis

Bohušová, Zuzana (2006a): *Sensibilisierung für die normgerechte deutsche Aussprache – je früher, umso besser*. In: MOSAIK – regionale Deutschlehrerzeitschrift 7/2006. Sofia: Goethe-Institut. S. 26-29.

Bohušová, Zuzana (2006b): *Interferenzschwerpunkte in der deutschen Aussprache der slowakischen Muttersprachler. Eine Hierarchisierung*. In: ZGSL – Zeitschrift für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft in der Slowakei. 4/2006. S. 114-129.

Bohušová, Zuzana (2008): *Deutsche Phonetik und Phonologie in der slowakischen Germanistik. Kontrastive, phonodidaktische und institutionelle Aspekte*. Banská Bystrica: FHV UMB.

Moser, Wolfgang (1996): *Xenismen. Die Nachahmung fremder Sprachen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Dieling, Helga – Hirschfeld, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Berlin/München: Langenscheidt.

Hirschfeld, Ursula (1998): *Der fremde Akzent*. In: Piepho, Hans-Eberhard – Kubanek-German, Angelika (Hrsg.): „I beg to differ.“ Beiträge zum sperrigen interkulturellen Nachdenken über eine Welt in Frieden. München: Iudicium. S. 103–109

Hirschfeld, Ursula (2001): *Der „fremde Akzent“ in der interkulturellen Kommunikation*. In: Bräunlich, Magret – Neuber, Baldur –

Rues, Beate (Hrsg.): *Gesprochene Sprache – transdisziplinär*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 83–91.

Chebenová, Viera – Múglová, Daniela (2009): *Die Rolle der Suprasegmentalia in der dolmetschspezifischen Rezeption*. In: Bohušová, Zuzana (ed.): *Translatológia a jej súvislosti 3*. Banská Bystrica: FHV UMB. S. 31–40.

Tworek, Artur (2009): *Zu einigen Phänomenen im Bereich der deutschen Aussprache in polykonfrontativer (slowakisch-tschechisch-polnischer Hinsicht)*. In: Ďurčo, Peter et al (Hrsg.): *Deutsche Sprache in der Slowakei. Festschrift für Prof. Ilpo Tapani zum 65. Geburtstag*. Trnava, Bratislava 2009. S. 183-192.

Lieder in der Ausspracheschulung im Bereich DaF. Ein Didaktisierungsvorschlag.

Dr. Robert Skoczek

1. Problemdarstellung

Es steht außer jeglichem Zweifel, dass Lieder seit Menschengedenken ein unzertrennliches Kulturphänomen jeder Gesellschaft sind und bleiben.

Die gegenwärtigen Erkenntnisse beweisen, dass der Einfluss der Musik auf den Menschen bis in die pränatale Entwicklungsphase reicht und ihr Gewicht bereits beim Erstsprachenerwerb gravierend ist. Die Register der hohen Töne sowie andere Geräusche im Mutterleib und in der Außenwelt fügen sich in eine eigenartige musikalische Komposition zusammen, die zur gesamten Entwicklung des Fötus beiträgt.

Im Zusammenhang damit darf man ebenfalls die Rolle der Musik im Fremdsprachenerwerb nicht unterschätzen. Der aktuelle Stand von Forschung, Theorie und Praxis deutet darauf hin, dass sich der Einsatz von Liedern im Unterricht als besonders dienstvoll erweist. Anhand der eigenen Lehrerfahrung als Phonetiker habe ich bemerkt, dass der Musikeinsatz in der Ausspracheschulung Hemmungen abbaut, zur Integration führt und von den Lernern selbst als eine der begrüßenswertesten Unterrichtsformen angesehen wird.

Wenn man es sich jedoch überlegt, wie oft im Unterricht gesungen wird, stellt man bedauerlicherweise fest, dass man es ganz selten tut. Zu besonderen Anlässen wie Advent- und Weihnachtszeit lässt man die Schüler in die Welt der Klänge eintauchen. Dabei wird leider nur um des Singens willen gesungen und didaktische Ziele gehen aus den Augen verloren. Lieder im Fremdsprachenunterricht bieten oft eine Gelegenheit zur Entlastung des unmotivierten Lehrers. Nicht ohne Schuld bleibt dabei die polnische Bildungspolitik, die andere Prioritäten in der Bildung setzt. Klare Richtlinien des Bildungsministeriums, die darauf abzielen, innerhalb von drei Jahren bei zwei Wochenstunden die polnischen Schüler auf die Reifeprüfung vorzubereiten, beschränken umso mehr die Möglichkeiten der Pädagogen den Unterricht um neue Inhalte zu bereichern. Überfüllte Lehrprogramme tragen dazu bei, dass der Fremdsprachenlehrer unter Zeitdruck steht und viele kreative Initiativen nur als unverwirklichte Ideen gelten. Unter diesen Umständen die kostbare Zeit der Ausspracheschulung abzuzweigen, bleibt ein unerfüllter Wunsch. So gehört Phonetik im Fremdsprachenunterricht zur echten Rarität. Dabei muss man nicht lange nach aussagekräftigen Argumenten suchen, welche die Vorteile durch Einsatz dieser Textsorte im Unterricht untermauern:

- Unterrichtsroutine unterbrechen
- Nährboden für eine kreative Unterrichtsgestaltung
- Förderung der Aktivität der Artikulatoren

- Entwicklung aller Sprachfertigkeiten
- Förderung der Motivation und Abbau der Schüchternheit
- Lieder als Exportware im Ausland
- Entspannung im Unterricht
- Festigung des Wortschatzes und grammatischer Strukturen durch leichte Einprägsamkeit
- Man genießt die sprachlichen Klänge, in die man eintaucht
- Lieder werden zum Ohrwurm
- Lieder als Kulturgut eines Landes, Anschluss für die Vermittlung landeskundlicher Aspekte

Dass viele Lehrer vor Anwendung phonetischer Elementen im Unterricht scheuen, liegt auch an dem didaktisch-methodischen Angebot im Studium. Die angehenden Pädagogen bekommen generell wenig didaktische Tipps, wie sie Phonetik ins Unterrichtsgeschehen einbinden können. Die falsche Meinung, man könne sich auch ohne Phonetik verständigen, herrscht unter vielen Lehrern, die es nicht einsehen, dass gerade in der Schulzeit ihre Aussprache als Leitmuster wirkt und systematische Arbeit an der Aussprache des Schülers besonders fruchtbringend ist. Diejenigen hingegen, die auf die Aussprache einen großen Wert legen und einen monotonen Drill verhindern wollen, fühlen sich hilflos. Sie wissen nicht, wie man in den zu behandelnden Lehrstoff ein Lied einbauen kann, welches so didaktisch präpariert wird, dass zugleich verschiedene Sprachfer-

tigkeiten trainiert werden, u. a. auch die Aussprache. Sie sind auf sich selbst gestellt und müssen nach effektiven Methoden suchen, phonetische Regeln und Lautmuster an die Schüler zu vermitteln. Die Vorbereitung von lehrinhaltsorientierten Arbeitsblättern, in denen Lieder und Phonetik miteinander kombiniert werden, muss jedoch gar nicht schwer und zeitraubend sein. Darüber hinaus können die Lieder noch folgende didaktische Ziele erfüllen:

1. Als Einstieg in das Thema
2. Grammatische Strukturen wiederholen, üben
3. Wortschatzfestigung und –erweiterung
4. Ausspracheschulung (Rhythmus, Akzent, Melodie, auch Segmentalia)
5. Landeskundliches zu vermitteln

2. „Nackedei“ von Rolf Zuckowski als Didaktisierungsvorschlag

Der nachstehende Beitrag gilt demnach als praxisorientierter Didaktisierungsvorschlag eines Kinderliedes von Rolf Zuckowski „Nackedei“, das man in Lerneinheiten wie Leben auf dem Lande, mein Lieblingstier, Tierwelt einbauen kann. Hier wird veranschaulicht, wie man ohne finanziellen Aufwand und aufgrund der Internetquellen und mithilfe bewährter Methoden ein bisschen Vielfalt in den Unterricht einbringen kann. In der dargestellten Didaktisierung wird neben lexikalischen und rezepti-

ven Übungen das Training zur Qualität und Quantität der deutschen Vokale eingeschlossen.

Das Lied wurde vom Autor im Rahmen der Gaststunden in einem Gymnasium und Lyzeum in Chelm im Deutschunterricht eingesetzt. Die Lerner stellen eine homogene Gruppe von polnischen Jugendlichen im Alter von 12 bis 16 Jahren. Die Schüler hatten nie vorher eine Ausspracheschulung. Ihr Sprachbeherrschungsgrad wurde nach dem europäischen Referenzrahmen auf A2 geschätzt.

Als Vorentlastungsphase bekamen die Schüler die Aufgabe, in der sie den Wortschatz wiederholen konnten, der bereits in der Lerneinheit behandelt wurde. Die Übung kann die didaktische Einheit einleiten.

Übung 1. Orde bitte die Tierbezeichnungen den Bildern zu. Lies die Lösung laut vor: *das Tier Nummer drei ist ...*

Vorbereitung auf das Thema — dr R. Skoczek

Die Schüler bekommen Bilder mit Tieren, die im Lied erscheinen werden. Sie sollen die Tiernamen den Bildern zuordnen:

der Eber ___				
der Hund ___				
das Schaf ___				
der Karpfen ___				
das Küken ___				
der Wurm ___				
die Katze ___				
der Hahn ___				
das Huhn ___				
die Gans ___				
die Ente ___				

8

Die Lerner hören das Lied zwei Mal und versuchen beim zweiten Hören die Reihenfolge zu

bestimmen, in der die Tiere im Lied auftauchen.

Nach dieser Phase werden die Unterschiede zwischen der Qualität und der Quantität der deutschen Vokale bewusst gemacht. Hier wird auf die Übungen aus der Fernstudieneinheit 21 „Phonetik lehren und lernen“ (Dieling; Hirschfeld 2000, 120) zurückgegriffen.

Übung 2. A) Wortpaare hören und vergleichen. B) Wortpaare wiederholen

Frau Dahler	Frau Daller
Frau Hebel	Frau Hebbel
Frau Schiefer	Frau Schiffer
Herr Looome	Herr Lomme
Frau Schmuher	Frau Schmuller

Ergänze die Regeln:

REGEL	LANG	KURZ
1. Doppelvokal		
2. i + e		
3. Vokal + h		
4. Vokal +zwei Konsonanten		

Zur Festigung der Regeln zur Länge und Kürze der deutschen Vokale wird im Anschluss an die Lexik aus der Übung 1 folgende Aufgabe gemacht, in der die zwei vorstehenden Übungen miteinander verbunden werden.

Übung 3. Welche Tiernamen haben welchen Vokal? Kreuze an!

Tiername	lang	kurz	Plural	Regel
1. der Eber				
2. der Hund				
3. das Schaf				
4. der Karpfen				
5. das Küken				
6. der Wurm				
7. die Katze				
8. der Fisch				
9. der Hahn				
10. das Huhn				
11. die Gans				
12. die Ente				

Die Übung 4 gilt als eine pseudoproduktive Übungsform, in der die Schüler nicht nur die deduktiv ermittelten Regeln zur Qualität und Quantität der Vokale praktisch anwenden müssen, sondern die Akkusativformen des bestimmten und des unbestimmten Artikels wiederholen, indem sie einfache Sätze bilden. Nach diesem Teil kann man die einzelnen Schüler fragen, ob sie ein Tier haben und so die Konjugation des Hilfsverbs „haben“ wiederholen.

Übung 4. Was hat Frau Dahler? Und was hat Frau Daller? Passe den Tiernamen der Person nach der Vokalquantität zu. Beispiel: *Frau Lüders hat ein Küken.*

Frau Dahler hat ...

In der Übung 5 wird das Lied zum ersten Mal vorgespielt. Die aufgebaute Spannung kann nach erfolgreich erfüllten Aufgaben endlich abgebaut werden. Die Übung beruht natürlich nicht nur auf bloßem Hören. Die Schüler sollen die Lücken im Text ergänzen, indem sie die bereits bekannten Vokabeln aus dem Text des Liedes herausfischen müssen. Die Strophe wird so oft

wie nötig abgespielt. Darüber hinaus machen sie sich mit der Melodie des Liedes vertraut, das sich auf diese Weise besser einprägt.

Übung 5. Höre die erste Strophe des Liedes und ergänze die Lücken (Lückendiktat)!

Der _____ sagt zu seiner _____, hör zu du _____ süße
_____, wir machen heut' 'ne Schweinerei, und gehen mal
wieder Nackedei.

Nackedei, Nackedei, alle sind heut' Nackedei
Nackedei, Nackedei, keiner findet was dabei.
Nackedei, Nackedei, alle sind heut' Nackedei
Nackedei, Nackedei, keiner findet was dabei.

Die Übung 6 stellt eine Variante der vorherigen Übung dar. Die Lerner sollen erkennen, was im Text nicht stimmt. Die Schüler können selbstverständlich nur die falschen Informationen im Text unterstreichen, falls sich die Korrektur des Textes als zu schwer erweist.

Übung 6. Manche Wörter in der zweiten Strophe stimmen nicht. Unterstreiche sie bitte und versuche die richtigen Wörter herauszuhören.

Dem Karpfen wird es in der Wolle kalt

und von der Stirn rinnt ihm der Tee,

doch nach der Schur, sagt es jo mei,

das ist schrecklich, Nackedei.

In dieser Übung werden die vermittelten Regeln zur Länge und Kürze der deutschen Vokale gefestigt. Man kann die Aufgabe natürlich präzisieren und nur einer begrenzten Wörterzahl fragen.

Übung 7. Finde in der Strophe III Wörter, die einen langen Vokal haben.

Das Küken hält es nicht mehr aus, will endlich aus dem Ei heraus, zerpickt die Schale eins, zwei, drei, plumps da liegt es, Nackedei.

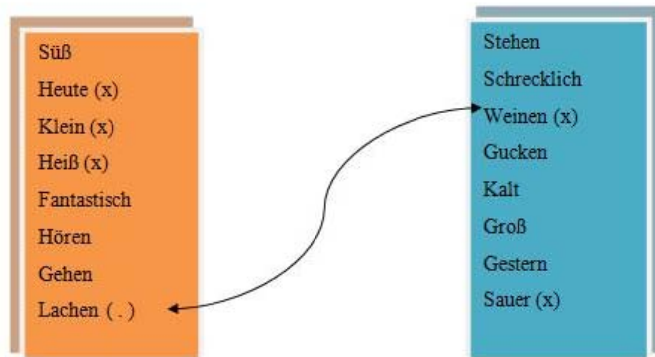
In der Übung neun sollen die Schüler noch einmal erkennen, welche Textpassagen nicht stimmen, und die Strophe so umformen, dass man den Originaltext ermittelt.

Übung 9. Ordne die Wörter so, wie sie vorgesungen werden.

Dem Wurm fall'n die Schuppen ab,
und guckt, und guckt, und lacht sich vorbei,
was schwebt da an der Schnur schlapp,
ein Karpfen und dann noch Nackedei.

Die folgenden Übungen können als Hausaufgabe betrachtet werden. Auf diese Weise setzten sich die Schüler mit dem behandelten Stoff außerhalb des Unterrichts auseinander.

Übung 10. Verbinde die Wörter zu Gegensatzpaaren. Wie sind die Vokale?



Übung 11. Wo wohnen die Tiere? Beachte dabei die Länge und die Kürze der Vokale.



3. Schlussbemerkung

Die hier dargestellten Übungen müssen natürlich nicht alle mit den Lernern gemacht werden. Jeder Lehrer kennt sehr gut seine Schüler und muss entscheiden, welche Übungen er im Unterricht verwenden kann. Man muss immer im Hinterkopf behalten, welche Übungen den Schüler ansprechen, welche seinen Sprachkenntnissen gerecht sind. Zeitbegrenzung und Unterrichtsdynamik gehören ebenfalls zu entscheidenden Faktoren, die es mitbestimmen, wie lange man mit einem Lied im Unterricht arbeiten kann. Man soll jedoch Folgendes immer im Auge behalten:

- Methodisch gesehen darf man nicht die ganze Unterrichtsstunde ausschließlich der Ausspracheschulung widmen, weil das zu langweilig und kopflastig für die Lerner sein kann.
- Es ist ratsam phonetische Einheiten mit anderen Fertigkeiten zu verbinden.
- Die Schüler sollen die richtige Aussprache unbewusst bei der Wortschatz- und Grammatikvermittlung lernen.
- Diese phonetische Aufmerksamkeit behält der Lehrer immer bei.
- Die moderne Ausspracheschulung genügt den höchsten Ansprüchen, wenn man mit dem Lehrstoff und den

Arbeitsmethoden einen anregenden und unterhaltsamen Unterricht gestalten kann.

Bibliografie und Internetquellen

Dieling, Ursula; Hirschfeld, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen*. In: Fernstudieneinheit 21. Langenscheidt.

http://www.staff.amu.edu.pl/~ifguam/studium_podyplomowe/03-10_Witlewska.pdf

http://www.daf-online.hu/kre/Spiele_Lieder.pdf

Die Aufnahme des Liedes ist bei www.youtube.com abzurufen.

Ausspracheschulung der Umlaute im mediengestützten DaF – Unterricht

Marios Vourtsis & Georg Karanassos, Geitonas Schule – Athen

Im Kern des vorliegenden Beitrags steht die gezielte und systematische Ausspracheschulung, und insbesondere die der Umlaute, mit Hilfe von modernen Medien. Sie hat an der all-gemeinbildenden Schule, in der wir beide als Deutschlehrer tätig sind, nach vielen Versuchen als Pilot-Programm angefangen und wird demnächst ein wichtiger Bestandteil jeder Unterrichtsstunde, besonders in den Anfängerklassen.

Die wichtigsten Ausgangspunkte für dieses Pilot-Programm sind:

- a. die unterschiedlichen phonetischen und phonologischen Regeln der deutschen und griechischen Sprache
- b. die Fehler und Abweichungen bei der Bildung der Umlaute von griechischen Deutschlernern
- c. die modernen Didaktisierungsmodelle für die Ausspracheschulung und der Einsatz von Medien im DaF- Unterricht

Für dieses Pilot-Programm wurde das Didaktisierungsmodell von Balassi (2004) benutzt. Nach diesem Didaktisierungsmodell kann sowohl die Ausspracheschulung im Unterricht realisiert, als auch die Phonetik in den Unterricht integriert werden. Mit Hilfe dieses Didaktisierungsmodells können Laute und

Lautfolgen den griechischen Schülern schrittweise vorgestellt und erläutert werden.

Das Didaktisierungsmodell sieht schematisch wie im Folgenden aus:

Erste Studieneinheit:

Erster Kontakt mit dem Laut

1. vorbereitende Hörübung: Hörtext als Eintauchtext zum Erkennen
2. kontrollierende Hörübung: Hörtext zur Diskrimination und Identifikation
3. Bewusstmachung der Besonderheiten des Lautes
4. Einfache Nachsprechübung (Wörter)

Zweite Studieneinheit:

1. kontrollierende Hörübung
2. einfache Nachsprechübung (Sätze)
3. einfache produktive Sprechübung (Ergänzung und Verändern vorgegebener Stimuli, einfache Sprachspiele)

Dritte Studieneinheit:

Korrektur der Äußerungen und Automatisierung durch komplexere Übungen

1. angewandte Sprechübung für die Korrektur von Fehlern (z.B. Vorlesen eines Textes, eventuell mit Aufnahme)
2. produktive Sprechübung (alle Typen möglich)
3. angewandte Sprechübung (alle Typen möglich)

Vierte Studieneinheit:

Korrektur der Äußerungen und Automatisierung durch komplexere Übungen

1. angewandte Sprechübung für die Korrektur von Fehlern (z.B. Vorlesen eines Textes, eventuell mit Aufnahme)
2. produktive Sprechübung (alle Typen möglich)
3. angewandte Sprechübung (alle Typen möglich)

Demgemäß sollte die Ausspracheschulung jedes Lautes in vier Studieneinheiten erfolgen und zeitlich begrenzt sein. Dazu gehören verschiedene Hör- und Sprechübungen, die von der Bildungsweise, dem richtigen Aussprechen und der orthographischen Repräsentation durch Korrektur der Äußerungen zur Stabilisierung, zum Nachsprechen und letztendlich zur freien und produktiven Anwendung des neu gelernten Lautes führen.

Die Lernenden sollten sich durch Üben an die neu gelernten Laute gewöhnen und der Lehrer soll die verschiedenen Lauten und Lautfolgen den Schülern schrittweise vorstellen und erläutern und ihnen dabei helfen auf ihre Äußerungen zu hören. Der

Bewusstmachung der Besonderheiten des Lautes folgt eine Reihe von Übungen, die durch Wiederholung, Korrektur, gesteuerte und produktive Anwendung zur Automatisierung des Lautes führen. Die Benutzung von modernen Medien, wie z.B. DVD, Projektor und Computer trägt dazu bei, dass sie Schüler auch einzeln am Computer selbst arbeiten, experimentieren und üben. In einem wirklich „mediengestützten“ Unterricht sind sie dann in der Lage, auf unterhaltender Weise Erfahrung mit neuen Aussprachemustern zu haben.

Der Anfang wurde mit zehn Schülern der ersten Klasse des griechischen Gymnasiums (7.Klasse) gemacht. Die Durchführung der Ausspracheschulung hat je nach Laut in vier Schritten innerhalb von vier Unterrichtseinheiten stattgefunden. Jede Unterrichtseinheit dauerte 10 bis 15 Minuten.

Die Kombination von Ton und Bild hat eine bedeutende Rolle dabei gespielt. Sowohl der wiederholende Charakter der Übungen, als auch ihre inhaltliche Einfachheit und Abwechslung sollten es den Lernern ermöglichen sich konzentriert und aufmerksam mit den Übungen zu beschäftigen.

Bei der Didaktisierung der einzuübenden Lauten wurde der folgende Text benutzt (Vourtsis 2007), der möglichst viele Erscheinungen der Umlaute enthielt. Er wurde von einer Muttersprachlerin wiedergegeben, die in Griechenland aufgewachsen ist und den Text richtig nachsprechen kann:

Ein Tag von Käthe

Käthe ist zwölf Jahre alt und kommt aus Göppingen. Um 7.00 Uhr klingelt der Wecker. Käthe ist müde und schläft weiter. Die Schule beginnt ja um 8.00 Uhr. Um fünf nach halb acht steht das Mädchen endlich auf. Es ist spät! Käthe duscht und packt ihre Schultasche mit ihren Büchern. Das Mathematikbuch kann sie nicht finden. Sie ist sehr böse.

Der Schulweg dauert fünfundzwanzig Minuten. Käthe stöhnt, aber sie muss gehen. Zeit zum Frühstück hat sie nicht. Sie kauft nur ein Brötchen von der Kantine. Und in der Schule ist Käthe immer noch müde und schläfrig. Sie spricht mit ihren Mitschülern nicht.

Im Englischunterricht kann sie keine Sätze bilden und kein Gespräch führen. In Mathe kann sie keine Matheaufgabe lösen.

Nach der Schule spielt sie Flöte und hört Musik.

Danach wurde er von allen Probanden vorgelesen und aufgenommen. Aufgrund dieser Aufnahme wurden ihre Aussprachefehler beim Sprechen der U-Umlaute, O-Umlaute und A-Umlaute festgestellt und bewertet. Bemerkenswert ist, dass die meisten Aussprachefehler bei der Bildung der U-Umlaute gemacht wurden. An zweiter Stelle der Fehlerliste stehen die O-Umlaute, während beim A-Umlaut nur wenige Aussprachefehler erschienen sind, da der e- Laut im Griechischen vorhanden ist.

Anschließend wurde den Probanden ausführlich erklärt, wie der entsprechende Umlaut gebildet wird. Wegen des Alters und des sprachlichen Niveaus der Probanden fand die Erklärung auf Griechisch statt. Dabei wurden viele Medien benutzt. An der

Leinwand des Medienraums wurden Bilder der schon erwähnten Muttersprachlerin, die jeden Umlaut im Einzelnen gebildet hat, projiziert (Bilder 1-3).

Am Computer konnten die Schüler auch ein kurzes Video mit den griechischen Erklärungen zur Umlautbildung sehen. Dabei hat wieder dieselbe Muttersprachlerin freundlicherweise mitgeholfen und die notwendigen Erklärungen überzeugend wiedergegeben.

Folglich wurde jeder Umlaut gemäß der schon erwähnten Übungstypologie didaktisiert. Die Probanden hatten die Möglichkeit im Medienraum der Schule, nicht nur in Plenum sondern auch allein in Kontakt mit jedem Laut zu kommen. Deshalb wurde eigener Stoff zur Präsentation der Übungen und zur Bewusstmachung der Umlaute erstellt, und zwar eine DVD und eine CD mit allen Übungen und Hörtexten gemäß der im Didaktisierungsmodell geschilderten Typologie. Alle diese Übungen konnten im Medienraum der Schule mit Hilfe von Computern, CD-Spielern und Kopfhörern gemacht werden. Sie haben den Schülern viel Freiraum zum Experimentieren gelassen. Auf diese Weise wurde auch das autonome Lernen gefördert.

Bei der Didaktisierung der U-Umlaute wurden beispielsweise folgende Übungen benutzt:

Erste Studieneinheit

1) Vorbereitende Hörübung

1. Hört gut zu und lest still mit! Schlittenfahrt

Gestern fand ich eine Tüte,
bunt bedruckt und erste Güte,
nahm sie mit und rutschte munter
unseren Schlittenberg hinunter.

Machacek/Windl (2005:25) modifiziert

2) Kontrollierende Hörübung

2. Welches Wort habt ihr gehört? Kreuzt an!

- | | | |
|---|--------------------------------------|-------------------------------------|
| a) <input type="checkbox"/> Biene | e) <input type="checkbox"/> fuhren | i) <input type="checkbox"/> vier |
| <input checked="" type="checkbox"/> Bühne | <input type="checkbox"/> führen | <input type="checkbox"/> für |
| b) <input type="checkbox"/> verführen | f) <input type="checkbox"/> Buße | j) <input type="checkbox"/> gefiel |
| <input type="checkbox"/> verführen | <input type="checkbox"/> büße | <input type="checkbox"/> Gefühl |
| c) <input type="checkbox"/> betrieben | g) <input type="checkbox"/> schiebe | k) <input type="checkbox"/> spielen |
| <input type="checkbox"/> betrüben | <input type="checkbox"/> Schübe | <input type="checkbox"/> spülen |
| d) <input type="checkbox"/> Bergziege | h) <input type="checkbox"/> abspulen | l) <input type="checkbox"/> Grieben |
| <input type="checkbox"/> Bergzüge | <input type="checkbox"/> abspülen | <input type="checkbox"/> grüben |

Storch/Chatziioannou (1994:38)

3) Bewusstmachung der Besonderheiten des Lautes



(Bild Nr.1)



Bild Nr.2)



(Bild Nr.3)

4) Einfache Nachsprechübung

4. Hört gut zu und sprecht nach!

Kuss – küssen
wusste- wüsste
Futter – füttern
nutzen - nützen
Punkt – pünktlich
Grund - Gründe
Gunther – Günther
musste – müssen
Storch/Chatziioannou (1994:40)

3) Einfache produktive Sprechübung

3. Bilde zusammengesetzte Wörter wie im Beispiel!

- Ein Schlüssel für eine Tür ist ein Türschlüssel
 - Ein Spiel mit Würfeln ist ein _____
 - Eine Bürste für Schuhe ist eine _____
 - Früchte von dem Süden sind _____
 - Der Griff von einer Tür ist der _____
 - Eine Gruppe von Künstlern ist eine _____
- Storch/Chatziioannou (1994:44), modifiziert

Zweite Studieneinheit

1) Kontrollierende Hörübung

1. Wo hört ihr „ü“? Kreuzt an!			
Wort 1	Wort 2	Wort 1	Wort 2
1. []	[]	5. []	[]
2. []	[]	6. []	[]
3. []	[]	7. []	[]
4. []	[]	8. []	[]

Dritte Studieneinheit

1) Angewandte Sprechübung zur Fehlerkorrektur

1. Hört gut zu und sprecht nach!

Grüß Gott!
Grüß Gott, willkommen in München!
Die Bürger von München.
Münchner Bürger.
Münchner Künstler.
Die Münchner Akademie der Künste.
Schloss Nymphenburg bei München.
Im Süden von München
Dieling/Hirschfeld (2001:126)

2) Einfache Nachsprechübung

2. Sprecht nach!

Wir suchen fünf Schüler.
Wir suchen fünf Tüten.
Wir suchen fünf Hüte.
Wir suchen fünf Hühner.
Wir suchen fünf Briefe.
Wir suchen fünf Bücher
Fünf, fünfzig, fünfundfünfzig,
fünfhundert, fünfhundertfünfzig,
fünfhundertfünfundfünfzig usw.
Göbel/Graffmann/Heumann (1995:22)

2) Produktive Sprechübung

2. Bildet Wörter und Verse mit folgenden Lauten

Tr, fl, kr, fr, pf, i, ü, u m, m, mm,

nnm er,el,en

*frünfrimmel früm
krümmel krim
trümmel tmm
pfimmel frimen
..*

3) Angewandte Sprechübung

3. Hört gut zu und lest mit!
Bim: Sind diese Blumen künstlich?
Mm: Natürlich.
Bim: Natürlich?
Sim: Nein, künstlich.
Bim: Natürlich oder künstlich?
Sim: Natürlich künstlich.
 Hirschfeld/Reinke (2001:53)

Vierte Studieneinheit

1) Angewandte Sprechübung zur Fehlerkorrektur

1. Hört gut zu und sprecht nach!

a) berieten berühren beruhen
 ersuchen versüßen versiegeln
 ziemlich Zürich zugig
 Einbuße einbüßen einbiegen
 geliebt geblüht geblutet
 Anzug Anzüge anziehen
 Heimtiere Eigentümer Eigentum
 bevorzugen Vorzüge vorziehen
 niedlich natürlich Naturen
 betrogen betrügen betrieben

b)

bisschen Büste Busch
 benutzen benützen berichten
 Gericht Gerücht Geruch
 Gruppe Grüppchen Grippe
 betrinken bedrücken bedrucken
 verbunden verbündet Verbindung
 Griff Gründe Grund
 Junge verjüngen verringern
 Ginster günstig Gunst
 Wunsch wünschen wischen

Storch/Chatziioannou (1994:42)

2) Produktive Sprechübung

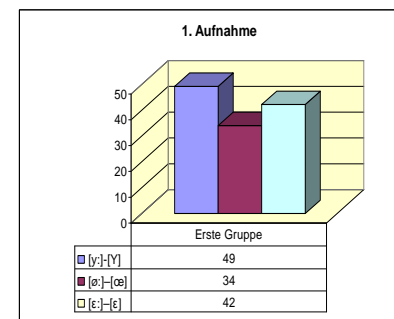
2. Macht ein Gedicht wie im Beispiel!
 Fr üh von H ü gen.
 darf ich' s w __ gen.
 S _ z _ fr _ gen.
 w _ v _ l Kr _ gen
 S _ getr _ gen.
 Storch/Chatziioannou (1994:46)

3) Angewandte Sprechübung

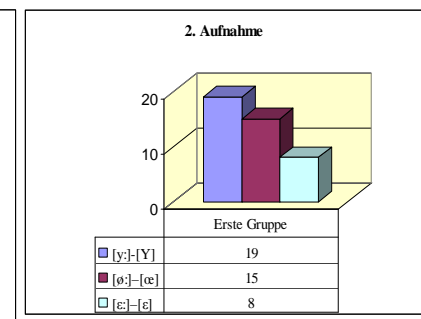
3a. Hört gut zu und sprecht nach!
Frau Überling

Frau Überling hat über Nacht lang überlegt und über-
 dacht, wie man das Ü hübsch üben kann. Das Ü klingt
 nicht übel.
 Ihr müsst nur üben. Überhaupt: Wer überall an Übel
 glaubt, dem wird das Ü nie glücken, in „pflügen“ nicht
 und „pflücken“.
 Es wird mit Blümchen überstreut, wer Rüge nicht noch
 Mühsal scheut.
 Dieling/Hirschfeld (2001:152)

Zur Kontrolle der Ergebnisse dieser Ausspracheschulung fand nach der Einübung der Laute eine zweite Textaufnahme statt. Aus dem Vergleich der Aufnahmen (Grafiken 1,2) ergibt sich, dass die Anzahl der Fehler nach der Einsetzung des Didaktisierungsvorschlages erheblich niedriger ist.



(Grafik Nr.1)



(Grafik Nr.2)

Dabei wurde auch festgestellt, dass

- a. die O-Umlaute und U-Umlaute für griechische Deutschlerner schwieriger zu erlernen sind, während sie nur geringe Aussprachefehler bei der Bildung von ä-Lauten machen
- b. vor der Ausspracheschulung die Mehrheit der Probanden die meisten erwarteten Aussprachefehler bei der Bildung der Umlaute gemacht haben

Aufgrund der relativ kurzen Dauer der Ausspracheschulung und der Ergebnisse der vorliegenden Analyse stellt sich heraus, dass

- a. die phonetischen- bzw. phonologischen Regeln des Deutschen den griechischen Lernern Schwierigkeiten bereiten
- b. im Unterricht Ausspracheübungen eingesetzt werden sollten, die den griechischen Lernern helfen, Aussprachefehler zu vermeiden
- c. der Einsatz von verschiedenen Medien bei der Ausspracheschulung, die Effektivität des Unterrichts und die Lernmotivation der Schüler erheblich steigert und zur Verbesserung der Aussprachefehler beiträgt.

Literatur

Balassi, Evdokia (2004): Aussprachefehler griechischer Germanistikstudenten in: Muttersprache 3/2004, 244-252

Bunk, Gerhard J.S. (2005): Phonetik aktuell. München: Hueber

Dieling, Helga/ Hirschfeld, Ursula (2001): Phonetik lehren und lernen. Berlin, München usw. Langenscheidt

Göbel, Heinz/ Graffmann, Heinrich/ Heumann, Eckhard (1995): Ausspracheschulung Deutsch. Phonetikkurs. 5. Aufl. Bonn: Inter Nationes.

Hess, Wolfgang (2002): Grundlagen der Phonetik. Bonn: Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik.

Hirschfeld, Ursula (1995): Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Wie der Lehrer, so der Schüler? In: Fremdsprache Deutsch 12 (1995): Aussprache. München: Klett, S. 6-10

Hirschfeld, Ursula (1995): Fremdsprache Deutsch. Heft 12/1995 „Aussprache“.

Hirschfeld, Ursula/Reinke, Kerstin (2001): Phonetik. Simalabim. Ein Übungskurs für Deutschlernende. Berlin, München usw: Langenscheidt

Machacek, R. & Windl, E. (2005): Fit mach mit. Lesefit mit Philipp und Faxi. Unterrichtsmaterialien. Buchklub der Jugend, Wien

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink

Vourtsis, Marios (2007): Ausspracheschulung der Umlaute im mediengestützten DaF – Unterricht, Patras: EAP

Bereich H

Kommunikative Kompetenzen: integrativ

Sektion H4

Fertigkeiten: Aufeinander hören, miteinander sprechen

Sektionsleitung

Silke Brendel (Goethe-Institut Tokyo)

Willi Lange (Waseda-Universität Tokyo)

Hörperlen aus dem Internet für fortgeschrittene Deutschler. Integration von Medien, Lernern und Fertigkeiten.

Silke Brendel, Goethe-Institut Tokyo

Willi Lange, Waseda-Universität Tokyo

Wir stellen hier einen Ansatz vor, wie Audiotexte aus dem Internet im sprachlichen Training für fortgeschrittene Deutschler eingesetzt werden können. Allgemeinen Überlegungen folgt ein Unterrichtsbeispiel (Goethe-Institut Tokyo, Niveau C1.2).

Hören, Hörverstehen und Hörverstehenstraining

Es gibt ein Riesenangebot von authentischen Hörtexten im Internet von Live-Sendungen über Audio on demand bis zu Podcasts. Hören im Fremdsprachenkontext hat sowohl den Gesichtspunkt extensives Hören (*listening for fun*) als auch den Gesichtspunkt Hörverstehenstraining, mit dem wir uns im Folgenden befassen. Hörverstehenstraining bedeutet für uns immer integriertes Fertigkeitstraining. Die didaktische Herausforderung ist, die Lerner in möglichst realitätsnahe und abwechslungsreiche sprachliche Tätigkeiten zu involvieren und dabei das Kooperationspotenzial zwischen den Lernern intensiv zu nutzen.

Vorbereitung des Unterrichts

Die Vorbereitung des Unterrichts lässt sich in drei Phasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten teilen:

Phase: Hörtextauswahl

- Länge (je nach Hörziel max. 8 Min., längere Texte entsprechend kürzen)
- Thematische Relevanz für die Lerner (erhöht Interesse und Motivation)
- Inhaltliche und sprachliche Schwierigkeit (entweder das eine oder das andere in den Mittelpunkt stellen)
- Verfügbarkeit eines Manuskripts (verkürzt die Vorbereitungszeit, erleichtert das Erstellen von Arbeitsblättern etc.)
- Aufgabenformen, die sich anbieten (Didaktisierbarkeit)

Phase: Didaktisierung

- Zielvorstellung: Materialien, Medien, Sozialformen und Aufgabenformen so zu wählen, dass die Lerner sich intensiv auf verschiedenen Ebenen mit dem gewählten Thema auseinandersetzen. Die Lerner können sich in kooperativer Atmosphäre gegenseitig inhaltlich + sprachlich Feedback geben. Der Lehrer übernimmt die Rolle des Koordinators.

- Leitgedanke 1: Tätigkeit/Verantwortung der Lerner (Lernerzentriertheit)
- Leitgedanke 2: Verkettung von Aufgaben (Aufgabentypologie)
- Leitgedanke 3: Wechsel (Medien, Sozialformen, Räume, Lehrer)

Phase: Aufbereitung des Materials

- Editieren (Bearbeitung z.B. mit Audacity)
- Erstellung eines Transkripts (bei Bedarf)
- Bereitstellung der Links im Internet (Originalaudiobeitrag für die Lerner zum Hören zu Hause und Links für weiterführendes Lernen)
- Bereitstellung der im Unterricht gemachten Aufnahmen von Lernertexten

Unterrichtsbeispiel

Die Unterrichtseinheit „Schluckauf“ soll als typisches Beispiel unseren Ansatz veranschaulichen. Kernstück ist ein 4 Minuten 36 Sekunden langer Ausschnitt aus der Sendung IQ, Bayern 2, vom 02.02.2009. In dem Text wird dargestellt, was Schluckauf ist, wann er eintritt, wie er entwicklungsgeschichtlich zu erklären ist und was man dagegen tun kann. Audiopodcast unter:

<http://www.br-online.de/podcast/mp3-download/bayern2/mp3-download-podcast-iq.shtml#>

1. Unterrichtsschritt:

Loriot „Pappa ante Portas“ (Schluckaufszene)

Didaktische Zielsetzung: Themeneinführung, Warming-up

Lerneraktivitäten: Assoziieren, WS aktivieren

Sozialform: Plenum

Medium: DVD: K.9 „Die Dichterlesung“ (Beginn), Tafel

Zeit: 5 Min.

2. Unterrichtsschritt:

Infobörse „Schluckauf“

Didaktische Zielsetzung: Informationen aufnehmen und weitergeben; inhaltliche Probleme erkennen und lösen

Lerneraktivitäten: Hörverstehen, Notizen anfertigen, mündl. Ausdruck

Sozialform: Partnerarbeit/ Gruppenarbeit

Medium: MP3-Player

Zeit: 45 Min.

3. Unterrichtsschritt:

Lerneraufnahme „Schluckauf“

Didaktische Zielsetzung: Zusammenfassung des Hörtextes

Lerneraktivitäten: Mündlicher Ausdruck

Sozialform: Einzelarbeit

Medium: Sprachlabor

Zeit: 15 Min.

4. Unterrichtsschritt:

Textstruktur des Audiotextes „Schluckauf“

Didaktische Zielsetzung: Zusammenstellung der Hauptinformationen

Lerneraktivitäten: Mündlicher Ausdruck

Sozialform: Plenum

Medium: Tafel

Zeit: 10 Min.

5. Unterrichtsschritt:

Bearbeitung der Lerneraufnahme „Schluckauf“ (Beginn: kurzes „Reinhören“)

Didaktische Zielsetzung: Sprachliche Fehler erkennen, gelungene Formulierungen erkennen und loben

Lerneraktivitäten: Hörverstehen, Monitoring

Sozialform: Gruppenarbeit

Medium: MP3-Player, PC, USB-Sticks (für Lernerdateien)

Zeit: 35 Min.

6. Unterrichtsschritt:

Hausaufgabe

Didaktische Zielsetzung: Sprachliche Fehler erkennen und verbessern

Lerneraktivitäten: Sprachlich korrektes Transkript erstellen

Sozialform: Einzelarbeit

Medium: MP3-Player, PC, USB-Sticks

Zeit: ?

„Infobörse“ als Trainingsmodul

Unser Ansatz des integrierten Fertigkeitstrainings beruht auf einer Sammlung an Aufgabenmodulen, die miteinander kombiniert werden. Exemplarisch wird hier die „Infobörse“ als Trainingsmodul beschrieben, die auch im Unterrichtsbeispiel oben als „Unterrichtsschritt 2“ eingesetzt wurde.

Schritt 1: Hören eines Teiltextes in der Gruppe

Aufgabenstellung: Ein Audiobeitrag wird in etwa zwei gleich große Teile geschnitten. Die Lerner werden in zwei gleich große Gruppen geteilt und hören (idealerweise) in zwei Klassenzimmern jeweils einen Teiltext. „Hören Sie den Audiotext und bereiten Sie eine kurze mündliche Zusammenfassung für einen Partner aus der anderen Gruppe vor.“ Hilfsmittel je nach Zielsetzung (Text mehrmals hören, Notizen, Wörterbücher).

Didaktischer Kernpunkt: Die Lerner besprechen den Audiotext in der Gruppe, diskutieren auftretende Probleme oder schwierige Textstellen und erarbeiten die Zusammenfassung gemeinsam.

Praxistipp: Ein Zeitlimit (ca. 15 Min. für einen max. zweiminütigen Audiotext) soll dazu dienen, dass die Lerner den Text nicht wiedergeben, sondern eine Zusammenfassung vorbereiten. Erfahrungsgemäß merken die Teilnehmer sehr schnell, dass eine Vorbereitung in der Muttersprache nicht effektiv ist und sprechen auch in homogenen Lernergruppen Deutsch. Der Lehrer „pendelt“ zwischen beiden Klassenzimmern, gibt in „Notfällen“ Hilfestellung. Die Auswahl des Hörtextes erfordert besondere Sorgfalt.

Schritt 2: Infoaustausch in Partnerarbeit

Aufgabenstellung: Die Lerner treffen sich in einem Klassenraum, wählen einen Partner der anderen Gruppe und fassen jeweils ihren Audiotext für den Partner zusammen. „Berichten Sie einander kurz, was Sie gehört haben. Merken Sie sich die Zusammenfassung Ihres Partners. Fragen Sie nach, wenn Sie etwas nicht verstehen. (Einige wenige Notizen sind möglich).“

Praxistipp: Wichtig ist auch hier der Hinweis auf ein Zeitlimit (insgesamt ca. 10 Min.).

Schritt 3: Vergleich der neuen Informationen in der Gruppe

Aufgabenstellung: Die Lerner gehen in ihre Ausgangsgruppen zurück und vergleichen die neuen Informationen, die sie bekommen haben.

Praxistipp: Für die Aufgabe selbst sind erfahrungsgemäß 5 Minuten ausreichend, aber es entstehen meist angeregt geführte Gespräche, die nicht sofort „abgewürgt“ werden sollten.

Schritt 4: Hören des ganzen Textes im Plenum

Die Lerner hören sich gemeinsam den gesamten Audiobeitrag an. Der Teiltext, der jeweils zum ersten Mal gehört wird, sollte jetzt gut vorentlastet sein.

Auch innerhalb des Moduls „Infobörse“ ist wiederum eine ganze Anzahl von Variationen möglich, die nur darauf warten, ausprobiert zu werden. Aber immer nur dieses Modul einzusetzen, wäre sehr einseitige Diät. Außerdem eignet sich bei weitem nicht jeder Text für diese Aufgabenstellung. Hier liegt eine unserer Herausforderungen als Sprachlehrer, wenn ein (Hör)text der Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung sein soll: Die Zielsetzungen und die Präferenzen der Lerner erkennen, die Qualitäten und Eigenheiten eines (Hör)textes richtig einschätzen, unterschiedliche Aufgabenstellungen finden und miteinander verknüpfen und so ein ganzheitliches und abwechslungsreiches Sprachtraining gestalten.

Empfehlung Audioquellen

Bayern 2: **IQ – Wissenschaft und Forschung** (Feature; Länge: ca. 15 Min.)

<http://www.br-online.de/bayern2/iq-wissenschaft-und-forschung/index.xml> (letzte Sendung, Podcast; Manuskripte unter „Rückschau“)

MDRinfo: **Urteile der Woche** (Gerichtsurteile; Länge: ca. 3 Min.)

<http://www.mdr.de/mdr-info/podcast/urteile>

Manuskripte: <http://www.mdr.de/mdr-info/urteile/> (Archiv nach Themen sortiert)

WDR 2: **Stichtag** (Kalenderblatt, Länge: ca. 5 Min.)

http://www.wdr.de/radio/home/podcasts/wdr2_podcast.phtml

Manuskripte:

<http://www.wdr.de/themen/kultur/stichtag/2009/07/23.jhtml>

(Schnellsuche per Kalenderfunktion, Monatsübersicht)

WDR5: **Die kleine Anfrage** (Alltagsphänomene, Hörer-Quiz; Länge ca. 10 Min.)

<http://www.wdr5.de/service/die-kleine-anfrage.html>

<http://www.wdr5.de/nach hoeren/die-kleine-anfrage.html>

(einzelne Sendungen nachhören; Manuskripte u. Podcast)

Stiftung Warentest (aktuelle Themen aus *test* und *Finanztest*, Länge: ca. 1:30 Min.; O-Ton-Paket mit Statement, Länge ca. 6 Min.; Manuskripte)

<http://www.test.de/presse/radiobeitraege/>

Empfehlung Literatur

- Flowerdew, John/Miller, Lindsay: *Second Language Listening*. New York (Cambridge University Press) 2005
- Kluckhohn, Kim: *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*. Berlin u. München (Langenscheidt) 2009
- Rost, Michael: *Teaching and Researching Listening*. Harlow (Pearson) 2002
- Usó-Juan, Esther/Martínez-Flor, Alicia (Hg.): *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin (de Gruyter) 2006

Kontakt mit den Autoren:

brendel(at)tokyo.goethe.org

wlange(at)waseda.jp

Verstehendes Hören mit Hilfe von Podcasts optimieren

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz

Antje Stork

Podcasts bieten die Möglichkeit, dass DaF-Lehrende auf ein sehr großes, authentisches und kostenloses Angebot an Hörtexten zugreifen können, um damit die Hörverstehenskompetenz ihrer Schüler zu fördern. In diesem Beitrag zeigen wir auf, wie man geeignete Podcasts finden und welche Vorteile eine Beteiligung der Lernenden an der Podcastauswahl bieten kann. Anschließend stellen wir zwei Projekte zwischen der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań (Polen) und der Philipps-Universität Marburg (Deutschland) vor, in denen wir für bzw. mit DaF-Lernenden Podcasts produziert haben.

1. Was sind Podcasts?

Das Wort „Podcast“ setzt sich aus „i-pod“ (MP3-Player von Apple) und „broadcast“ (dt. „senden bzw. „Sendung“) zusammen. Podcasts sind Audio- oder Videoaufnahmen (Audio- oder Videopodcasts), die in der Regel kostenlos aus dem Internet herunterladbar sind. Sie erscheinen regelmäßig und können mit Hilfe eines sogenannten RSS-Feed (*Really Simple Syndication*) abonniert werden.

2. Warum Podcasts im DaF-Unterricht?

Podcasts bieten im DaF-Unterricht folgende Vorteile (vgl. Bühler 2008):

- Podcasts sind zumeist authentisch und sehr aktuell.
- Das Internet bietet eine riesige Materialfülle an Podcasts, und zwar sowohl für Lehrende als auch für Lernende.
- DaF-Lehrende können sich mit wenig Mühe und Aufwand sowie mit geringen finanziellen Mitteln ein Archiv an geeigneten Hörmaterialien zulegen.
- Durch die leichte Verfügbarkeit von Podcasts können Lernende durch Internetrecherchen Hörmaterialien zu einem vorgegebenen Thema suchen.
- Den Lernenden kann (unterstützt durch entsprechende mediendidaktische, technische und lernstrategische Anleitung) aufgezeigt werden, wie sie sich in ihrer Freizeit ungezwungen mit der Verbesserung ihrer Hörverstehenskompetenz befassen können.

3. Wie finde ich geeignete Podcasts?

Deutschsprachige Podcasts kann man finden über eine Internet-Suchmaschine (z.B. www.google.de) oder über ein deutschsprachiges Podcast-Portal (z.B. www.podster.de, www.podcast.de, www.podcastzentrale.de oder www.dopcast.de). Die so ermittelten Podcasts können abonniert werden z.B. mit Hilfe einer kostenlos aus dem Internet herunterladbaren Software (z.B. *Juice* oder *Itunes*) oder mit Hilfe

des Webbrowsers. Podcasts können online gehört oder auf den Computer bzw. einen mobilen MP3-Player heruntergeladen und dann bei Bedarf jederzeit gehört werden. Die Kriterien zur Auswahl eines Podcasts entsprechen den Kriterien zur Hörtextauswahl im Allgemeinen (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: Kap. 3.4.2).

Für den DaF-Unterricht besonders geeignete Podcasts sind beispielsweise die landeskundlich orientierten Podcastepisoden der Sendung „euromaxx. Die Wahrheit über Deutschland“ (www.ardmediathek.de) oder der Sendung „Lost in Deutschland“ (www.lostindeutschland.de) Interessante (auch didaktisierte) Podcasts (zu verschiedenen Themen) mit Aufgabenblättern sind außerdem unter den Adressen www.slowgerman.de und www.stepintogerman.org zu finden (zu anderen Beispielen der im DaF-Unterricht einsetzbaren Podcasts vgl. die kommentierte Auswahl von Kluckhohn 2009:Kap.6) .

4. Plädoyer für eine Beteiligung der Lernenden an der Podcastauswahl

Früher war eine Beteiligung der DaF-Lernenden bestenfalls bei der Auswahl von Lesetexten möglich. Durch das Medium „Podcast“ können die Lernenden in jüngster Zeit auch bei der Auswahl von Hörtexten beteiligt werden. Wir möchten dafür plädieren, und zwar aus folgenden Gründen:

- Lernerorientierung: Die Lernenden kennen am besten selbst ihre Interessen und Vorlieben.
- Verantwortungsübernahme: Mit der Auswahl von Hörtexten gestalten Lernende den DaF-Unterricht mit.
- Autonomieförderung: Die Lernenden lernen, selbstständig mit Hörtexten zu arbeiten.
- Lebenslanges Lernen: Sie sollen damit in die Lage versetzt werden, auch nach dem DaF-Unterricht an ihrer Hörverstehenskompetenz zu arbeiten.
- *media literacy*: Die Lernenden sollen die Kompetenz erwerben, das Medium „Podcast“ für Ihre Lernzwecke angemessen zu nutzen.

Die Fähigkeit, Podcasts für das eigene Sprachenlernen auswählen zu können verstehen wir als Textauswahlkompetenz (vgl. Stork/Adamczak-Krysztofowicz 2007, Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2008a und b), die im DaF-Unterricht (ähnlich wie die Hörverstehenskompetenz) prozessorientiert entwickelt werden sollte.

5. Integrative Hörverstehensschulung durch Produktion von Podcasts

In der modernen Fremdsprachendidaktik geht man nicht mehr von einem isolierten Aufbau von (Teil-)Fertigkeiten aus, sondern plädiert dafür, unterschiedliche Fertigkeiten in entspre-

chenden Übungseinheiten aufeinander abzustimmen und kommunikativ einzubetten. Dafür sprechen mehrere Gründe (vgl. Dahlhaus 1994:127f):

- kommunikative Gründe: In realen Kommunikationssituationen kommt es fast immer zu einer Verbindung von zwei oder mehr Fertigkeiten, z.B. in einem Dialog mit einem Gesprächspartner (Hören und Sprechen) oder als Zuhörer in einem Vortrag (Hören und Schreiben).
- lernpsychologische Gründe: Im Gehirn gibt es keine isoliert funktionierenden Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibzentren, sondern zwischen diesen gibt es intensive Wechselwirkungen.
- motivationale Gründe: Werden mehrere Fertigkeiten geübt, so ist der Unterricht im Allgemeinen abwechslungsreicher und motivierender für die Lernenden.
- unterrichtspraktische Gründe: Viele Übungs- und Testformen können nicht nur im Bereich Hörverstehen, sondern auch in den anderen Fertikeitsbereichen Verwendung finden.

Im Folgenden stellen wir zwei Projekte vor, in denen wir für bzw. mit DaF-Lernenden Podcasts produziert haben.

Beispiel 1: Kooperationsprojekt Marburg – Poznań

Im Wintersemester 2008/2009 wurde am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg für angehende Fremd-

sprachenlehrende ein fremdsprachendidaktisches Seminar zum Thema „Entwicklung der Hörverstehenskompetenz bei Fremdsprachenlernenden unter Berücksichtigung neuer Medien“ angeboten. Dabei fand eine Kooperation mit Lehrenden des Instituts für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań statt.

Das Seminar in Marburg bestand aus drei Teilen: Im ersten Teil wurden theoretische Grundlagen zum Hörverstehensprozess, zu Hörstilen und Hörstrategien sowie zu Schwierigkeiten beim Hörverstehen erarbeitet. Im zweiten Teil wurde das didaktisch-methodische Handwerkszeug zur Auswahl/Produktion von Hörtexten sowie zur Erstellung von Hörverstehensaufgaben vermittelt, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der Erprobung von vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Podcasts lag. Im dritten Teil erstellten die Studierenden aufbauend auf diesen Kenntnissen Materialien zur Entwicklung der Hörverstehenskompetenz. Die Materialien der zukünftigen DaF-Lehrenden waren bestimmt für angehende DaF-Lehrende in Poznań, denen in ihrem zweiten Studienjahr sprachpraktische Deutschübungen angeboten wurden. Es bildeten sich drei DaF-Gruppen zu den Themen „Medien, Massenmedien, Unterhaltung, „Stereotype und Vorurteile“, Deutsche und Polen“. Folgende Lehrmaterialien wurden jeweils erstellt: vier Hörtexte (darunter ein selbst produzierter Hörtext), Arbeitsblätter und Planungen für 90-minütige Unterrichtseinheiten (Integration von anderen Fertig-

keiten). Im nächsten Schritt wurden die Hörverstehensmaterialien im März und April 2009 in Poznań erprobt. Den polnischen Dozenten wurden für ihre Vorbereitung sowohl Unterrichtsentwürfe als auch Audiodateien sowie Arbeitsblätter zu Verfügung gestellt. Den Marburger Studierenden wurde anschließend das schriftliche Feedback der polnischen DaF-Studierenden und ihres jeweiligen Dozenten weitergeleitet.

Für die Marburger Studierenden war das Projekt sehr motivierend, weil sie Materialien für eine reale Zielgruppe erstellen konnten und einen kleinen Einblick in den DaF-Unterricht an einer polnischen Hochschule erhielten. Die Poznaner Studierenden fanden es motivierend, in den sprachpraktischen Übungen mit Hörverstehensmaterialien zu arbeiten, die in Deutschland eigens für sie angefertigt wurden.

Beispiel 2: Studienreisenprojekt Marburg – Poznań

Im Sommersemester 2009 hat eine Gruppe deutscher Lehramtsstudierender vom Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg im Rahmen einer vom DAAD und dem Erasmusreferat der Philipps-Universität Marburg geförderten Studienreise in Poznań mit einer Gruppe polnischer DaF-Studierender vom Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität an gemeinsamen Projekten gearbeitet. In Kleingruppen zu jeweils zwei deutschen und zwei polnischen Studierenden wurden interkulturelle Fragestellungen bearbeitet

und dazu Podcasts erstellt. Es handelte sich dabei um folgende Themen: Schulsystem, Geschichte, Musik/Kunst, Literatur, Wohnen, Familie, Fremdsprachendidaktik, Schüler-/Studentenaustausch, Essen und Trinken, Werteerziehung, Lebensart.

Um die Studierenden mit der technischen Seite vertraut zu machen, wurden sowohl in Marburg als auch in Poznań zweistündige Podcastschulungen angeboten, in denen Grundlagenkenntnisse zur Nutzung und Produktion von Podcasts vermittelt sowie erste Versuche mit der kostenlosen Aufnahmesoftware *Audacity* angeleitet wurden.

Während der Studienreise hatten die deutsch-polnischen Teams Zeit, an der Erstellung ihres Podcasts zu arbeiten. Dazu standen der Computerraum sowie weitere Räume des Instituts in Poznań zur Verfügung. Am letzten Tag wurden die Podcasts zu den vereinbarten Themen präsentiert; möglich waren reine Audio-Podcasts oder Einbindung in eine Powerpoint-Präsentation. Die Podcasts zeichneten sich durch Informationsfülle, Humor, gute technische Bearbeitung, Kreativität sowie Ideenreichtum aus und ermöglichten Lernprozesse auf interkultureller, technischer und sprachlicher Ebene.

Im Wintersemester 2009/2010 sollen während des Gegenbesuchs der polnischen DaF-Studierenden in Marburg die Podcasts didaktisiert und im Unterricht erprobt werden. Das gesamt-

te Studiereisenprojekt wird mit einer größeren Veröffentlichung in Form eines Lernbuches unter dem Arbeitstitel „Deutsch-polnische Entdeckungen. Lernmaterialien und Unterrichtsvorschläge für Schule und Studium“ abgeschlossen.

Literatur

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2009): *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia/Stork, Antje (2008a): „Texte lernerorientiert auswählen. Folgerungen aus einer quantitativen Studierendenbefragung für die Textauswahl und Textarbeit im universitären Fremdsprachenunterricht“. In: Chlosta, Christoph/Leder, Gabriela/Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*, Göttingen: Universitätsverlag, 463-485.

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia/Stork, Antje (2008b): „Aktuelle Hör- und Lesetexte prozessorientiert auswählen“. In: *Hallo Deutschlehrer* 27, 29-31.

Bühler, Peter (2008): „Podcasting im Hörverstehensunterricht. Rezeptive und produktive Einsatzmöglichkeiten“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, 25-30.

Dahlhaus, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Kluckhohn, Kim (2009): *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*, Berlin u.a.: Langenscheidt.

Stork, Antje/Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2007): „Plädoyer für einen lerner- und prozessorientierten Umgang mit Texten im fortgeschrittenen Deutschunterricht. Überlegungen und Vorschläge aus der Sicht polnischer Studierender im Studiengang Angewandte Linguistik der Universität Poznań“. In: *Orbis Linguarum* 32, 171-194.

Hören und Sprechen als kombinierte Fertigkeiten des kommunikativen Sprachhandelns in der Diskussion (im Fach Internationale Beziehungen)

Anna Ionova, Moskau

Von einem kompetenten Sprecher wird nicht nur gefordert, dass er über abstraktes Wissen verfügt, vielmehr muss dieses Wissen zur Anwendung gebracht werden.

Bei der Sozialisierung bekommt der Mensch sprachliche, kommunikative und pragmatische Kompetenz. Er erwirbt nicht nur grammatische, lexikalische, phonetische Sprachkenntnisse, sondern auch Kenntnisse der Sprachkultur und lernt Regeln, die er für den Bau einer stilistisch richtigen Äußerung braucht. Er sammelt auch kulturelle und soziale Erfahrung, erlernt Kommunikationsregeln sowie Strategien der Gesprächsführung.

Sprachfähig wird der Mensch, wenn er das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben so automatisiert hat, dass er seine Aufmerksamkeit nicht mehr auf die Ausführung seiner Aussage konzentriert. Er denkt nicht mehr daran, wie er richtig die Laute bilden, oder welche grammatische Regel er anwenden soll. Er kann sich darauf konzentrieren, *was* und *wie* er sagt, *worum* es im Hör- oder Lesetext geht (Hans-Jürgen Krumm).

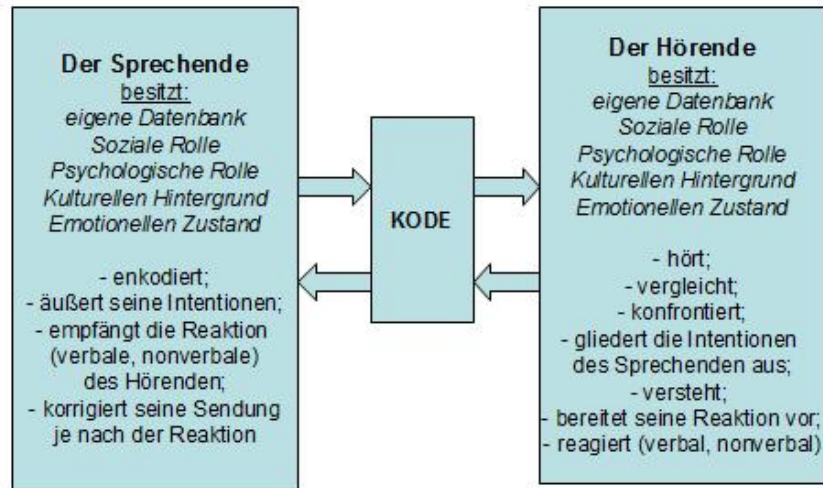
Wenn wir von der Kommunikation im Fach „Internationale Beziehungen“ sprechen, wird es offenbar, dass eines der Qualifikationskriterien der Fachleute auf diesem Bereich die Fähigkeit

in offiziellen Situationen zu kommunizieren ist. Dazu gehört die Kultur einer öffentlichen Rede, die Fähigkeit richtig und logisch seine Gedanken in mündlicher und schriftlicher Form zu gestalten, sowie die Teilnahme an den beruflichen Diskussionen. Unter dem Letzen versteht man die Fähigkeit nicht nur das Problem zu formulieren, dazu zu sprechen, seine Äußerungen zu argumentieren, zusammenzufassen, und Konsequenzen zu ziehen. Der richtige Fachmann auf dem Gebiet „Internationale Beziehungen“ soll auch seinem Gesprächspartner zuhören und ihn dabei hören können.

Gerade diese Fähigkeit zuhören und hören zu können ist unserer Meinung nach eine der wichtigsten Fertigkeiten, die zur erfolgreichen Teilnahme an der Diskussion notwendig sind. Ohne diese Fertigkeit können die Diskussionsteilnehmer ihr Ziel nicht erreichen, das darin besteht, seine Gesprächspartner zu überzeugen. Ohne die Argumente des Gesprächspartners zu hören kann man nicht darauf entsprechend reagieren und seine eigenen Argumente wählen. Ohne diese Wahrnehmung kann die Kommunikation als solche nicht stattfinden. Denn eine Kommunikation findet aber nur statt, wenn die vom Sender beabsichtigte Mitteilung vom Empfänger im Sinne des Senders richtig interpretiert wird und der Sender darüber eine positive Rückmeldung erhält.

Das folgende Schema stellt das gegenseitige kommunikative Benehmen des Sprechenden und des Hörenden dar.

Das gegenseitige kommunikative Benehmen des Sprechenden und des Hörenden



Jede Kommunikation findet in einer realen Situation statt. Diese nicht nur verursacht die Äußerung, sondern auch bestimmt die Besonderheiten dieser Kommunikation sowie die des sprachlichen Handelns ihrer Teilnehmer. Die Aufgaben des Sprechenden und des Hörenden realisieren sich in bestimmten kommunikativen Rollen je nach der Kommunikationssituation.

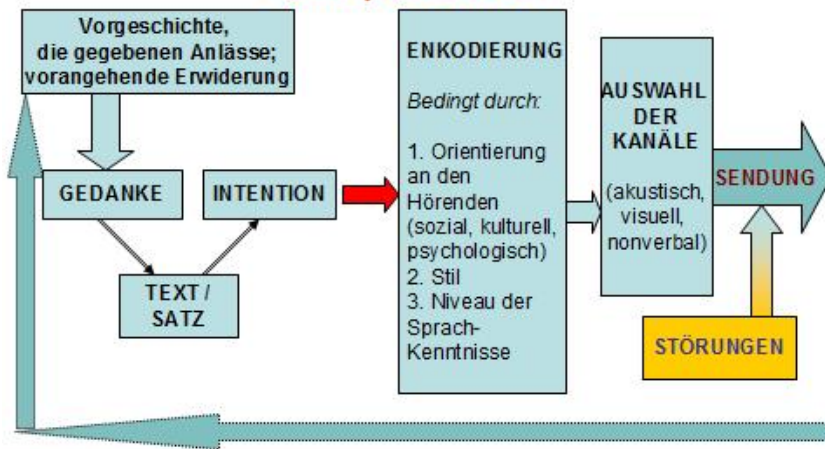
Wir können sehen, dass sowie der Sprechende als auch der Hörende ihre eigenen Datenbanken, sozialen und psychologischen Rollen, kulturellen Hintergrund und emotionellen Zustand besitzen. Das alles wirkt nicht nur auf die Redeintention, sondern auch auf die Reaktion der Gesprächsteilnehmer.

Unter der Datenbank sind hier eigene Erfahrungen, Kenntnisse, auch bestimmte Klischees und sogar Vorurteile zu verstehen. Die soziale und psychologische Rolle der beiden Gesprächsteilnehmer kann sich je nach der Kommunikationssituation ändern, aber der kulturelle Hintergrund bleibt. Er hat für die Vertreter einer Kultur gemeinsame spezifische Züge, was sich auch in der Sprache und im kommunikativen Benehmen dieser Kulturträger widerspiegelt. (z.B. In Japan herrscht strenge Hierarchie, folglich werden in der Sprache besondere Anredeformeln für die Inhaber von jedem sozialen Status gebraucht.)

Die Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes spielt für den Erfolg in der Kommunikation im interkulturellen Raum eine entscheidende Rolle. Das angemessene kommunikative Benehmen kann zum Schlüssel zum Erfolg bei wichtigen internationalen Verhandlungen werden. Deswegen soll es auch im Rahmen der Fremdsprachendidaktik berücksichtigt werden. Von Anfang an sollen die Lehrenden mit Routinen und Ritualen der Kommunikation im fremden Kulturkreis bekannt gemacht werden.

Zwei nächste Schemen stellen ganz ausführlich die Rollen und die Handlungen des Sprechenden und des Hörenden bei der Kommunikation dar.

Das kommunikative Benehmen des Sprechenden



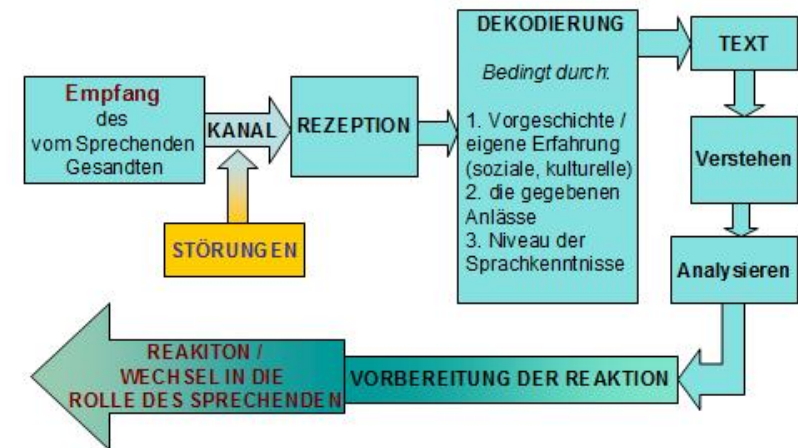
psychologische Rolle und an seinen kulturellen Hintergrund anpasst.

Der Sprechende orientiert sich auch an die Realität, offizielle oder nicht offizielle Umgebung. Bei der interkulturellen Kommunikation muss der Sprechende auch das Niveau der Sprachkenntnisse seines Gesprächspartners berücksichtigen, sonst kann es zu Kommunikationsstörungen kommen. Falls der Sprechende vom Empfänger ein Signal des Unverständnisses bekommt oder selbst mangelnde Sprachkenntnisse aufweist, muss er kompensatorische Strategie anwenden können, um das Kommunikationsziel doch erreichen zu können.

Die Rolle des Sprechenden ist vielseitig. In seiner Rede drückt er nicht nur Beweggründe, Ziele, bestimmte Intentionen, Verhältnisse, Emotionen, Einschätzungen und Erwartungen aus. Der Sprechende drückt bei dem Anfang des Gesprächs seine kommunikative Intention und emotionellen Zustand aus, der der Situation, seiner sozialen und psychologischen Rolle entspricht. Er benutzt dabei den gemeinsamen mit dem Empfänger Code und übt auf den Empfänger damit Einfluss aus, indem er ihm entweder neue Kenntnisse mitteilt und dadurch dessen Kenntnisreich ändert, oder den Empfänger zu einer Handlung veranlasst und dadurch die Sachlage ändert.

Seine Gedanken kleidet der Sprechende in Worte, wobei er sich auch dem Hörenden im Thema und Stil, an seine soziale,

Das kommunikative Benehmen des Hörenden



Die Rolle des Hörenden ist auch nicht so einfach. Er empfängt die Mitteilung, dekodiert deren Sinn, deutet den dem Text unterlegten Leitgedanken. Er dekodiert die Intentionen des Sprechenden, führt einige kognitive Handlungen aus, bestimmt die Richtung seiner Intention. Wenn der Empfänger die Intentionen des Sprechenden für sich passend findet, so realisiert er in seiner Erwiderung Zustimmung, Einverständnis, Billigung usw. Wenn der Sprechende den Erwartungen des Empfängers nicht entspricht, drückt er Absage, Ablehnung, Protest usw. aus. Seine Sprechhandlungen bewirken viele Faktoren, unter anderem auch die Fragen, warum der Sprechende gesprochen und nicht geschwiegen hatte, warum er das gesagt hatte, warum dieser konkrete Sprechende in dieser konkreten Situation gerade das gesagt hatte. Aus Antworten auf diese Fragen resultiert die Kommunikationsart des Empfängers. Er soll auch passend zu seinen sozialen und psychologischen Rollen reagieren, indem er sich nach den Rollen seines Partners und nach der ganzen Situation richtet.

Die Sendung der Mitteilung von dem Sprechenden sowie den Empfang dieser Mitteilung von dem Hörenden können verschiedene Störungen hindern, z.B. das laute Gespräch im Nebenraum oder draußen, das Geräusch der Klimaanlage, das Klingeln eines Handys usw. Diese zu bewältigen kann die Entwicklung der Sprachintuition helfen.

Zu den Störungen kann auch unterschiedliches Niveau der Sprachkenntnisse beider Gesprächspartner hinzugezählt werden. Es ist bekannt, dass auch bei der Kommunikation in der Muttersprache nur weniger als 70% von dem, was wir als die Intention des Sprechenden bezeichnen, ausgesprochen wird, nur 60% dabei von dem Empfänger gehört, und weniger als 30% im Gedächtnis des Hörenden behalten wird. Ganz zu schweigen von der Kommunikation in der Fremdsprache, wo die Bedeutung von Sprachbarriere wächst. Die Aufgabe des Fremdsprachenlehrers besteht also auch darin, die Lehrenden mit Instrumenten zu versorgen, die ihnen helfen mögliche Störungen zu minimalisieren. Hier können z.B. verschiedene Fragetechniken (Nachfragen, offene Fragen, teilweise offene Fragen, geschlossene Entscheidungsfragen, Suggestivfragen) Hilfe bringen.

Wie wir sehen sowie der Sprechende als auch der Hörende orientieren sich in ihrem kommunikativen Handeln an den Gesprächspartner. Schon während der eine spricht, liest er dem anderen dessen Reaktion ab und kann seine Äußerung dementsprechend ändern. Der Hörende seinerseits vergleicht das vom Sprechenden gesagte mit seinem Benehmen (Mimik, Gestik, Augenausdruck usw.). Wenn die miteinander nicht übereinstimmen, kann der Hörende den Sprechenden der Unaufrichtigkeit und Verstecktheit verdächtigen. Dies kann auch weiter den Gesprächsablauf ändern. Im Bereich "Internationale

Beziehungen" kann die Fähigkeit auch die nonverbalen Signale des Gesprächspartners richtig zu verstehen manchmal politisch wichtige Bedeutung haben. Deshalb soll künftigen Diplomaten auch diese Fähigkeit beigebracht werden.

Im Laufe des Gesprächs wechseln sich die kommunikativen Rollen der Teilnehmer: der Sprechende wird zum Hörenden und umgekehrt. Folglich sollen wir diesen wechselseitigen Charakter des Dialogs auch beim Fremdsprachenunterricht berücksichtigen. Hier ist die Rede von den kombinierten Fertigkeiten, die die Lernenden zur erfolgreichen Ausführung der Kommunikation in der Diskussion besitzen sollen.

Literaturverzeichnis

Deppermann Arnulf, Hartung Martin: Argumentieren in Gesprächen, Gesprächsanalytische Studien, 2. Auflage, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 2006, 168 s.

Flume Peter: Die häufigsten Gesprächsfallen; Haufe Mediengruppe, Freiburg, Berlin, München, Zürich, 2007, 166 S.

Krumm Hans-Jürgen: Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert - integriert; in Fremdsprache Deutsch, Heft 24, Kombinierte Fertigkeiten, Klett International, 2001, 66 s., ss. 5-12

Мицич Предраг: Как проводить деловые беседы; / Predrag Micić: Kako voditi poslovne razgovore / М.: Экономика, 1987, 207s.

Bereich H

Kommunikative Kompetenzen: integrativ

Sektion H7

Pragmatik: linguistische, interkulturelle und didaktische Aspekte der Sprachverwendung

Sektionsleitung

Martina Rost-Roth (Deutschland)
Fumiya Hirataka (Japan)

Pragmatik: linguistische, interkulturelle und didaktische Aspekte der Sprachverwendung

Fumiya Hirataka, Keyo Universität, Japan

Martina Rost-Roth, Universität Augsburg, Deutschland

Für den erfolgreichen Gebrauch einer (Fremd-)Sprache sind vor allem auch Aspekte der Pragmatik entscheidend. Es kommt nicht nur darauf an, das Sprachsystem zu beherrschen, sondern auch Prinzipien und Regeln, nach denen Sprachverwendung erfolgt. Auch für die Fremdsprachendidaktik sind neben linguistischen Grundlagen Kenntnisse über kulturelle Zusammenhänge, Konventionen und Erwartungshalten Voraussetzung, um fremdsprachliche Kompetenzen und Fremdverstehen zu fördern.

Im Folgenden ist eine Auswahl aus insgesamt 24 Beiträgen, die auf der Internationalen Deutschlehrertagung in Jena (IDT, 3.-8. August 2009) präsentiert wurden, zusammengefasst.

Die Sektion H7 ‚Pragmatik: linguistische, kulturkontrastive und didaktische Aspekte der Sprachverwendung‘ war Austausch sowohl für Forschung und Analysen zu einzelnen Aspekten der Pragmatik/Sprachverwendung als auch zu didaktischen Aspekten der Sprachverwendung in interkultureller Perspektive. In der Sektionsarbeit war ein sehr breites Spektrum vertreten, sowohl in Hinblick auf die repräsentierten Kulturkreise als auch in Hinblick auf die analysierten Bereiche der Pragmatik.

Es wurden im Bereich der Pragmatik sehr unterschiedliche Aspekte und Ebenen fokussiert, die auch bei der folgenden Auswahl der Beiträge Berücksichtigung fanden: Ein Teil der Analysen setzt an der Realisierung einzelner Sprechhandlungen im Kulturvergleich und/oder lernersprachlichen Problemen an (Begrüßungen, Ermahnungen, Begründungen). In anderen Beiträgen wiederum werden Aspekte der Zeichenverwendung analysiert (Werbung). Zugleich werden auch übergreifende pragmatische Kontexte und Handlungsmuster betrachtet, wie z.B. Briefe/Emails oder Beratungsgespräche, womit deutlich wird, dass mündliche ebenso wie schriftliche Sprachproduktionen fokussiert werden. Bei aller Unterschiedlichkeit der Schwerpunktsetzung gibt es jedoch immer wieder Überschneidungen. Die Vielfalt zeigte sich auch im Aufgreifen kultureller Aspekte und (inter)kultureller Unterschiede und Kontaktsituationen (u.a. indisch, russisch, kasachisch, ukrainisch, japanisch, koreanisch, australisch, italienisch, kroatisch, deutsch). Unterschiede zeigten sich nicht nur in den jeweils analysierten Bereichen und Methoden, sondern auch in den Beiträgen und Vortragsstilen selbst. Zudem reichte das Spektrum von eher anwendungs- und unterrichtsbezogenen Beiträgen bis hin zur Präsentation systematischer und experimenteller Untersuchungsdesigns. Die Sektionsarbeit lebte von der der IDT eigenen Vielfalt und hat bezogen auf das Thema ‚Pragmatik‘ ein auch für die Sektionsleiter und Herausgeber erstaunlich lebendiges Bild ergeben. Die Zusammenarbeit in der Sektion und die Diskussion der Bei-

träge war äußerst lebhaft, und sie hat - so glauben wir auch aufgrund der Rückmeldung vieler Beiträger - sagen zu dürfen, einen Ansatzpunkt liefern können, bei unterschiedlichsten Voraussetzungen bzw. gerade auch durch diese Unterschiedlichkeiten bei gleichzeitigen Gemeinsamkeiten über Interesse an sprachlichen und kulturellen Phänomenen dazu dienen können, Standpunkte und Zielrichtungen von pragmatisch orientierten Analysen im kulturellen und interkulturellen Kontexten noch bewußter zu machen.

J. Scharloth und *S. Okamura* untersuchen **Grußrituale** im Japanischen. Zunächst werden verschiedene Arten des Grüßens als ‚Cluster‘, d.h. als Kombination aus Grußformel, Verbeugung, Blickkontakt und Lächeln bzw. deren Nicht-Realisierung analysiert. Die experimentelle Studie mit japanischen Interaktanten geht der Frage nach, inwiefern das Grußverhalten in Abhängigkeit von bestimmten Merkmalen von Grüßenden und Adressierten variiert, wobei sich zeigt, dass für das Grußverhalten Variablen wie Geschlecht, Attraktivität und Zuordnung als Ausländer/in entscheidend sind.

A. Pande untersucht deutschsprachige Textproduktionen indischer Deutschlerner am Beispiel von **Briefen** (u.a. Krankmeldungen von Arbeitnehmern oder Reaktionen auf Einladungen), die u.a. auch über Transfer aus dem Englische gekennzeichnet sind. Sie analysiert, wie typische Textmuster und -komponenten in andere Kontexte übertragen werden, wobei sich Auffälligkeiten

ten in Hinblick auf Bitten, Begründungen und Entschuldigungen und damit für zentrale Aspekte der Höflichkeit zeigen.

A. *Nardi* untersucht **Begründungen** von Stellungnahmen in DaF-Texten italienischer Deutschlerner unter funktional-pragmatischer Perspektive. Analysiert wird der Einsatz sprachlicher Mittel wie beispielsweise Textadverbien und kausalen Konnektoren.

Dyakiv untersucht **Ermahnungen**. Datenbasis ist zum einen eine Befragung von deutschen Muttersprachlern, bei der Ermahnungen unter einer Situationsvorgabe realisiert werden sollen. Zum anderen werden Ermahnungen auf der Basis von Literatur (Dürrenmatt) analysiert. Die Analysen zielen auf die jeweils zum Einsatz kommenden sprachlichen Mittel und ihre Häufigkeiten wie Aufforderungssätze, Infinitive, Konjunktive u.v.m.

Anhand von einer Beobachtung des Deutschunterrichts für Anfänger an einer Universität in Japan geht S. *Nakagawa* der Frage nach **Unterrichtskommunikation im Deutsch als Fremdsprache Unterricht** in Japan und der Struktur des **Erklärens** nach. Die Beispielanalyse zeigt, dass der Lehrende ritualisierte Handlungen in der Anfangsphase und sprachlich verfestigte Strukturen zu Reparatur- und Korrektursequenzen in der Verständigungsphase benutzt.

P. *Balsliemke* untersucht Schülersprache im Sinne von **Jugendsprache**. Auf der Basis anderer Auswertungen werden als typisch angesehene Beispiele aus schriftlichen Produktionen

gezeigt sowie bestimmte Ausdrücke und Wendungen ausgewählt und zur Grundlage einer Befragung mit Schülern der 10. Klasse gemacht. Die Ergebnisse zeigen, dass sich hier u.a. wiederum Unterschiede für Mädchen und Jungen in Bekanntheitsgrad und Gebrauch zeigen. In Hinblick auf die Diskrepanz zwischen Schul- und Alltagssprache wird dafür pädiert, verstärkt Sprachbewußtheit zu fördern.

K. *Miskulin* und *InesVircu* untersucht Abruflwerbungen von **Campingplätzen**, wobei Internet-Werbung in Deutschland und Kroatien verglichen werden. Ausgehend von Analysen, die an Phänomenen der Werbesprache ansetzen, wird gezeigt, wie sich der Einsatz bestimmter Begriffe und Konzepte unterscheidet.

(*Beletsky Beratungen*.)

Um deutlich zu machen, dass damit das auf Sektion ‚Pragmatik‘ der IDT behandelte Aspekte noch wesentlich breiter war, sind im Anhang auch die Beiträge verzeichnet, die nicht in der Veröffentlichung aufgenommen werden konnten. Die Auflistung zeigt, wie breit das behandelte Spektrum und Interesse an Themen im Bereich der interkulturell orientierten Pragmatik mit Bezug auf fremdsprachendidaktische Aspekte im Bereich Deutsch als Fremdsprache gefächert ist.

Grußrituale im Japanischen* . Untersuchungen im Feld der experimentellen Pragmatik

Joachim Scharloth, Zürich, Schweiz

Saburo Okamura, Tokyo, Japan

1. Fragestellung

Grußrituale sind Bestandteil aller bekannten Kulturen, sie unterscheiden sich freilich in den Zeichen, die zur Anwendung kommen müssen, damit der Akt des Grüßens glückt. Doch auch innerhalb einer Kultur weisen Grußrituale eine erhebliche Variation auf. Ihre Formen differenzieren sich mindestens nach den sozialen Merkmalen Alter, Geschlecht und Status bzw. institutionelle Rolle sowie dem persönlichen Verhältnis der am Gruß beteiligten Personen. Aber auch situative Aspekte wie Offizialität oder Privatheit werden durch die Wahl bestimmter Grußformen markiert bzw. kontextualisiert. Die Wahl eines Grußmusters ist also als Index situativer und sozialer Wirklichkeitskonstruktionen bzw. -affirmationen lesbar.

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist die soziale Konstruktivität von Begrüßungsritualen im Japanischen. Grußrituale im Japanischen wurden bislang besonders unter dem Aspekt der Alters-, Geschlechts- und Statusspezifik untersucht, wobei besonders der Gebrauch von Grußformeln, Anredeformen und grammatikalisierter Höflichkeitsformen (*keigo*) im Fokus der Untersuchungen stand (Wetzel 1999, Itakura 2001: 40-

59 zu Grußformeln in japanischen und deutschen Geschäften; zu Anrede und Höflichkeitsformen allgemein vgl. Loveday 1986: 291-295; zu Anredeformen beim Bitten vgl. Hill et al. 1986, zu Höflichkeitsformen in Dankritualen vgl. Ohashi 2008). Dass Alter und sozialer Status in Japan einen wesentlichen Einfluss auf die Form des Grüßens haben, ist freilich so offensichtlich, dass die Ergebnisse dieser Studien vornehmlich in kulturvergleichender Perspektive von Interesse sind (Loveday 1986: 303 stellt dazu fest: „The seniority system operating within all Japanese social groups is based on age as the rank-defining criterion. On the other hand, social position and power are more important values than age, so that a person will be polite, for example, to a doctor that is younger in age.“) Unsere Untersuchung sucht im Gegensatz dazu nach der sozialen Signifikanz von verschiedenen Begrüßungsritualen zwischen formal Statusgleichen und Personen ohne offensichtlichen Altersunterschied. Gegenstand unserer Untersuchung ist also die Wahl ritueller Muster in Abhängigkeit von sozialen Faktoren, die nicht auf institutionelle Rollen oder altersbedingte Statusunterschiede zurückzuführen sind. In den Blick genommen werden vielmehr solche Faktoren, die in hohem Maß durch unbewusste Wahrnehmungsmuster und Inszenierungshandlungen ihre soziale Signifikanz erhalten: geschlechtliche, ethnische und attraktivitätsbedingte Unterschiede.

* Das Forschungsprojekt, dem sich dieser Aufsatz verdankt, wurde dankenswerterweise aus Mitteln der „Japanese Society for the Promotion of Science“ (JSPS) finanziert.

Hypothese 1: Trotz formaler Statusgleichheit unterscheidet sich das Grußverhalten von Frauen und Männern. Frauen wählen ihrer traditionellen Rolle als das statusniedrigere Geschlecht entsprechend höflichere Formen des Grüßens, Männer hingegen fühlen sich weniger stark an Grußnormen gebunden und variieren daher stärker.

Hypothese 2: Die Attraktivität einer Person hat einen Einfluss darauf, welches Grußmuster dieser Person gegenüber gewählt wird. Gegenüber dem anderen Geschlecht kann Attraktivität dabei entweder eine verunsichernde bzw. einschüchternde Wirkung haben oder dazu führen, dass der attraktiven Person ein höherer Status zuerkannt wird.

Hypothese 3: Ausländern gegenüber wählen Japaner tendenziell andere Grußformen als gegenüber Japanern. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen Ausländern aus anderen asiatischen Ländern und „westlichen“ Ausländern. Während letzteren gegenüber respektvollere Grußformen verwendet werden, spiegeln sich im Grußverhalten gegenüber asiatischen Ausländern negative Stereotype, die mit der Zuweisung eines niedrigeren Status einhergehen (Zum Rassismus in Japan vgl. Diène 2006).

2. Untersuchungsdesign

In den vergangenen Jahren ist in der Sozio- und Pragmalinguistik eine vermehrte Anwendung experimenteller Methoden zu

beobachten, die sich insbesondere der Konjunktur der *folk linguistics* und ihrer Wahrnehmungsexperimente verdankt (vgl. Niedzielski/ Preston 2000, Hofer 2004, Scharloth 2005; mit einem weiteren Begriff von Pragmatik zudem die Beiträge in Noveck/Sperber 2004). Um die unabhängigen Variablen gezielt variieren zu können, haben wir uns für eine experimentelle Vorgehensweise entschieden.

Das Experiment lief wie folgt ab: Die Probanden wurden zur Teilnahme an einem Experiment eingeladen, in dessen Rahmen auch Videoaufzeichnungen gemacht werden sollten. In einem Sekretariatszimmer wurde ihnen zunächst von einer Mitarbeiterin erklärt, dass es sich um ein Experiment zum kommunikativen Verhalten handelte, an dem eine weitere Versuchsperson beteiligt sei. Im Anschluss wurden sie in ein Zimmer geschickt, in dem ein „Lockvogel“ wartete, der als Stimulus funktionierte. Dort sollten sie warten, bis der Versuchsleiter erscheine, um mit ihnen das Experiment durchzuführen. Das Verhalten des Probanden beim Betreten des Zimmers wurde aufgezeichnet und war Gegenstand der Untersuchung. Nach kurzer Zeit erschien die Mitarbeiterin wieder und gab vor, sie habe den Probanden aus Versehen in das falsche Zimmer geschickt. Sie schickte den Probanden in einen anderen, identisch eingerichteten Raum, in dem ebenfalls ein Lockvogel wartete. Auch hier wurde das Verhalten der Versuchsperson beim Betreten des Zimmers aufgezeichnet. Im Anschluss wurde der Proband dar-

über aufgeklärt, dass das Experiment bereits stattgefunden habe, und darum gebeten, noch einen Fragebogen auszufüllen.

Das durchgeführte Experiment war demnach univariat und mehrfaktoriell. D.h. es untersucht den Einfluss mehrerer Faktoren (Gender, Aussehen, Ethnie) auf eine einzige unabhängige Variable (Grußverhalten). Die Hypothesen 1-3 fragen nach dem Einfluss einzelner Faktoren. Die unabhängige Variable *Geschlecht* wurde variiert, indem einerseits Versuchspersonen beiderlei Geschlechts untersucht wurden, sie andererseits auch auf Stimuli beiderlei Geschlechts trafen. Die Variable *Ethnie* wurde durch die gezielte Vorinformierung der Probanden variiert: Wo dies gewünscht war, wurde ihnen im Vorgespräch mitgeteilt, dass es sich bei der im Raum bereits wartenden Person um einen Ausländer koreanischer bzw. westlicher Herkunft handelte. Dabei wurden dieselben Lockvögel, die allesamt japanische Staatsbürger waren, teilweise als Japaner, teilweise als Koreaner vorgestellt, um auszuschließen, dass die Person des Lockvogels und nicht die Ethnie den entscheidenden Einfluss auf die Wahl des Grußmusters hatten. Die Variable *Attraktivität* schließlich wurde anhand der anschließenden Befragung der Probanden operationalisiert. Sie wurden im Fragebogen um ihre Einschätzung des Lockvogels gebeten, unter anderem sollten sie bewerten, wie attraktiv und sympathisch sie die Person fanden.

3. Der Fragebogen

Im Anschluss an das Experiment wurden die Probanden aufgefordert, einen Fragebogen auszufüllen. Die in ihm enthaltenen Fragen erfassen Einstellungen zu den für die Hypothesen relevanten Aspekten: Einstellungen zu Ausländern, zum anderen Geschlecht und zur Bedeutung des Aussehens. Um zu kontrollieren, ob Schüchternheit oder hohes Selbstwertgefühl relevante Hintergrundvariablen sind, wurden zudem Fragen zum sozialen Selbstwert in den Fragebogen aufgenommen. Der Fragebogen gliederte sich wie folgt:

(1) *Fragen zur Erhebungssituation*: In ihnen wurde für jeden der beiden Lockvögel danach gefragt, ob die Person als sympathisch (ja / nein) und als attraktiv (sehr attraktiv / attraktiv / durchschnittlich / weniger attraktiv / gar nicht attraktiv) eingeschätzt wurde und ob man sich gerne länger mit dem Lockvogel unterhalten hätte. Insbesondere das Merkmal der Attraktivitätseinschätzung war für die spätere Auswertung wichtig (Hypothese 2).

(2) *Fragen zu Einstellungen zum Geschlechterverhältnis*: In der *Ambivalent Sexism Theory* von Glick und Fiske (1997) werden sowohl das verdeckte Auftreten von Diskriminierung und Vorurteil einerseits, als auch die offene Diskriminierung des traditionellen Sexismus berücksichtigt. Sie tragen hier die Namen benevolenter und hostiler Sexismus. Benevolenter Sexismus liegt dann vor, wenn Geschlechtsunterschiede im vermeintlich posi-

tiven, wohlmeinenden Sinn betont werden, hostiler Sexismus hingegen bezeichnet eine mutwillige Diskriminierung (vgl. Glick / Fiske 1997: 120-122). Für Sexismus gegenüber Frauen wurde auf die Skala von Eckes / Six-Materna (1999) zurückgegriffen, zur Messung von Sexismus gegenüber Männern wurde die Skala von Collani / Werner (2002) verwendet.

(3) *Fragen zur Einstellung gegenüber Ausländern:* Da wir vermutet haben, dass die ethnische Herkunft des Gegrüßten einen Einfluss auf das Grußverhalten hat, wollten wir untersuchen, inwieweit ausländerfeindliche Haltungen mit der Wahl bestimmter Grußmuster korrelieren. Da insbesondere das Verhalten gegenüber Personen koreanischer Herkunft im Fokus unserer Untersuchung stand, haben wir zwei Fragen in den Fragebogen aufgenommen, mit denen die Einstellungen zu ethnischen Koreanern abgefragt werden sollte.

(4) *Fragen zur Rolle des Äußeren:* Um die Rolle der Attraktivität (Hypothese 2) für die Wahl des Grußverhaltens differenzierter messen zu können, enthielt der Fragebogen auch einige Fragen, in denen die Probandinnen und Probanden über ihre Einstellung zur Rolle des Äußeren Auskunft geben sollten. Neben den Fragen „Ist Ihnen gutes Aussehen wichtig?“ (ja / nein) und „Finden Sie sich selbst attraktiv?“ (ja / es geht so / nein), waren zwei Fragen mit mehreren Items als Skala konzipiert. Eine Skala zur Bedeutung des eigenen Äußeren und eine Skala zur Einschätzung des Stellenwertes von Schönheit in der Gesellschaft.

(5) *Fragen zum sozialen Selbstwert:* Mit dem Fragebogen sollte auch überprüft werden, ob ein hoher sozialer Selbstwert einen Einfluss auf das Grußverhalten hat. Zur Erfassung des sozialen Selbstwertes der Probanden wurde auf ein in der Psychologie entwickeltes standardisiertes Messinstrument, die Multidimensionale Selbstwertskala zurückgegriffen (Schütz / Sellin 2006). Für den Fragebogen wurden die beiden Subskalen zur sozialen Selbstwerteinschätzung ausgewählt, die Skala zur Sicherheit im Kontakt und die Skala zum Umgang mit Kritik.

4. Das Sample

Da die Differenzierungen im Grußverhalten von nahezu statusgleichen Personen Gegenstand der Untersuchung sein sollte, haben wir uns entschieden, ein möglichst homogenes Sample zusammenzustellen. Bei den 67 Probandinnen und Probanden, die letztlich an dem Experiment teilnahmen, handelte es sich ohne Ausnahme um Studierende der Waseda Universität in Tokyo, die allesamt im Großraum Tokyo (Tokyo, Chiba, Saitama und Kanagawa) lebten. Mit 56,7% nahmen etwas mehr Männer (n = 38) als Frauen (43,3%, n = 29) an der Untersuchung teil. Die Probanden waren allesamt im Alter zwischen 18 und 26, wobei die Mehrheit (rund 80%) zwischen 19 und 22 Jahre alt war.

5. Ergebnisse

5.1 Grußmuster

Zur Identifizierung unterschiedlicher Grußmuster wurde eine hierarchische Clusteranalyse über alle beobachteten Grußereignisse durchgeführt. Folgende Variablen wurden 0/1-kodiert in die Clusteranalyse einbezogen:

1. Die Realisierung einer Grußformel (realisiert / nicht realisiert)
2. Die Realisierung einer Verbeugung (realisiert / nicht realisiert)
3. Die Herstellung von Blickkontakt
4. Das Lächeln

Die Wahl der Grußformel wurde nicht in die Clusteranalyse einbezogen, da es sich um eine nominalskalierte Variable handelt. Anhand von Kreuztabellierungen mit anderen Variablen hatte sich zudem gezeigt, dass es erstaunlicherweise keinen Zusammenhang zwischen der Wahl einer bestimmten Grußformel und anderen Teilakten des Grußes gibt. Andere Grußgesten (etwa mit der Hand) wurden lediglich einmal realisiert und daher auch in der Clusteranalyse nicht berücksichtigt. Auch Taktilität war in den beobachteten Grußereignissen keine relevante Kategorie, „Kontaktgrüße“ (Eibl-Eibesfeld 1968: 737) kamen nicht vor.

Bei der Berechnung der Cluster wurde das Ward'sche Verfah-

ren angewendet, das auch der Heterogenität der Gruppen durch Berücksichtigung der Binnenvarianz Rechnung trägt. Es ergaben sich 4 Cluster, die durch folgende Merkmale gekennzeichnet sind:

		Grußmuster aus Clusteranalyse der Grußformen			
		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4
Variable	Grußformel	0	0	ja	nein
	Verbeugung	ja	ja	nein	0
	Blickkontakt	ja	ja	ja	nein
	Lächeln	nein	ja	0	nein
	Frequenz	72 (64,3%)	18 (16,1%)	10 (8,9%)	12 (10,7%)
		missing: 22, 0 = indifferent, ja = realisiert, nein = nicht realisiert			

Mit einem Anteil von rund 64 % ist Muster 1 das frequenteste Muster. Es ist durch die Merkmale Verbeugung und Blickkontakt charakterisiert sowie durch die Nichtrealisierung eines Lächelns charakterisiert. Dabei kann, muss aber keine Grußformel gesprochen werden. Muster 2 unterscheidet sich von Muster 1 nur dadurch, dass die begrüßte Person zusätzlich angelächelt wird. Mit rund 16 % ist es das zweithäufigste Grußmuster in unserer Stichprobe. In Muster 3, das mit rund 9 % am seltensten praktiziert wurde, ist das Lächeln hingegen fakultativ, Grußformel und Blickkontakt werden realisiert, dafür wird auf eine Ver-

beugung verzichtet. Muster 4 stellt die reduzierteste Form eines Grußes dar: Weder Grußformel, noch Blickkontakt, noch Lächeln werden realisiert, selbst die Verbeugung ist lediglich fakultativ. Mit rund 11 % ist es dennoch ein nicht zu vernachlässigendes Muster.

Es liegt nahe, Muster 1 aufgrund seiner hohen Frequenz als eine Art Standardgruß zwischen Unbekannten zu interpretieren. Das Lächeln, das in Muster 2 hinzukommt, ließe sich leicht als Sympathie- oder Unsicherheitsdisplay interpretieren. Bei Muster 3 hingegen, bei dem die Verbeugung nicht realisiert wird und dem stark reduzierten Muster 4 hingegen erschließt sich die interaktionale und soziale Signifikanz nicht auf den ersten Blick. Diesen Mustern soll daher im Folgenden ein besonderes Augenmerk gelten.

5.2 Einfluss der Variable Geschlecht

Betrachtet man die Wahl des Grußmusters zunächst unabhängig vom Geschlecht des Lockvogels so zeigt sich ein signifikanter ($p = 0,01$) Zusammenhang mit dem Geschlecht des Probanden (Tabelle A). Männer bedienen sich demnach häufiger der Standardgrußform (Muster 1), Frauen lächeln häufiger (Muster 2) und grüßen auch häufiger ohne Verbeugung (Muster 3). Das reduzierte Grußmuster 4 wird dagegen fast ausschließlich von Männern verwendet. Die Hypothese, dass Frauen weniger variieren, bestätigte sich jedoch nicht.

Tabelle A: Wahl von Grußmustern in Abhängigkeit vom Geschlecht der Testperson

		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4	Gesamt
Geschlecht	männlich	70,3% 45	9,4% 6	4,7% 3	15,6% 10	100% 64
	weiblich	56,3% 27	25% 12	14,6% 7	4,2% 2	100% 48
Gesamt		64,3% 72	16,1% 18	8,9% 10	10,7% 12	100% 112

Missing: 22 | $\chi^2 = 11,38$ | $p = 0,01$ | Zeilenprozent

Lesehilfe: In 70,3% der Fälle, in denen ein männlicher Proband grüßte, bediente er sich Muster 1.

Zur weiteren Überprüfung des Einflusses des Geschlechts auf die Wahl des Grußmusters wurde die Reaktion der Probanden auf Lockvögel unterschiedlichen Geschlechts für Männer und Frauen getrennt untersucht. Während für Männer das Geschlecht des Lockvogels keine Rolle bei der Wahl des Grußschemas spielt, benutzen Frauen gegenüber Frauen tendenziell ($p = 0,142$) häufiger Muster 1, gegenüber Männern hingegen häufiger die Muster 2, 3 und 4 (Tabelle B).

Tabelle B: Geschlechtsspezifische Wahl von Grußmustern bei weiblichen Testpersonen

		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4	Gesamt
Geschlecht Lockvogel	männlich	40% 8	30% 6	20% 4	10% 2	100% 20
	weiblich	67,9% 19	21,4% 6	10,7% 3		100% 28
Gesamt		56,3% 27	25% 12	14,6% 7	4,2% 2	100% 48

Filter: nur Frauen | missing: 10 | $\chi^2 = 6,954$ | $p = 0,142$ | Zeilenprozentage. Lesehilfe: In 40% der Fälle, in denen eine Frau einen männlichen Lockvogel grüßte, bediente sie sich Muster 1.

Insgesamt muss aber festgehalten werden, dass das Geschlecht des Gegrüßten keinen großen Einfluss auf die Wahl des Grußmusters hat, dass vielmehr das eigene Geschlecht des Grüßenden der dominantere Faktor ist.

5.3 Einfluss der Variable Ethnische Zugehörigkeit

Kreuztabelliert man den Zusammenhang von der (vermeintlichen) ethnischen Zugehörigkeit des Lockvogels mit der Wahl des Grußmusters, zeigen sich bestenfalls Tendenzen, signifikante Zusammenhänge sucht man hingegen vergebens. Erst wenn man die Wahl des Grußschemas genderspezifisch betrachtet, zeigt sich, dass die Wahl des Grußmusters teilweise von der ethnischen Zugehörigkeit des Grußpartners abhängt. Wie Tabelle C zeigt, finden sich bei Männern signifikante Zu-

sammenhänge ($p = 0,037$) zwischen der vermeintlichen ethnischen Herkunft des Gegrüßten und der Wahl des Grußmusters.

Tabelle C: Wahl von Grußmustern in Abhängigkeit von der (vermeintlichen) ethnischen Herkunft des Lockvogels bei männlichen Probanden

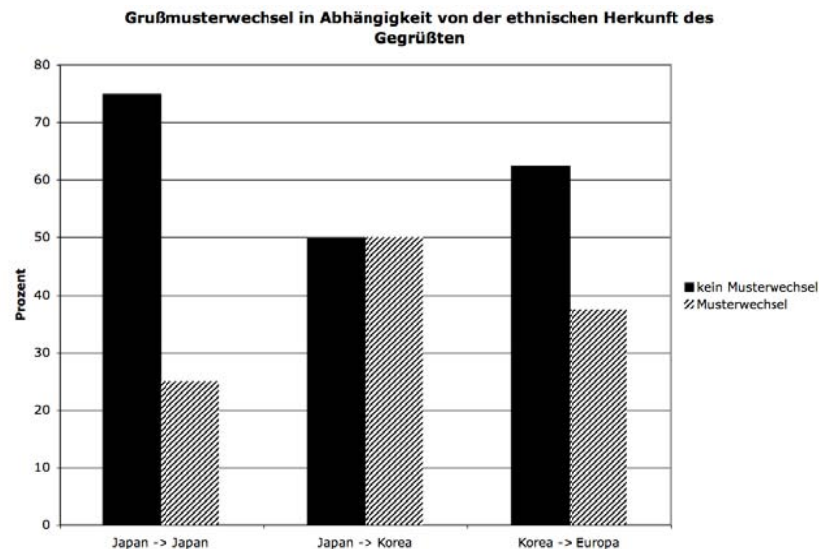
		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4	Gesamt
Vorinformation zur Nationalität	keine	79,4% 27	14,7% 5	2,9% 1	2,9% 1	100% 34
	Koreaner	66,7% 12	5,6% 1	5,6% 1	22,2% 4	100% 18
	Europäer	50% 6		8,3% 1	41,7% 5	100% 12
	Gesamt	70,3% 45	9,4% 6	4,7% 3	15,6% 10	100% 64

Filter: nur Männer | missing: 12 | $\chi^2 = 13,375$ | $p = 0,037$ | Zeilenprozentage. Lesehilfe: In 50% der Fälle, in denen ein Mann einen Lockvogel europäischer Herkunft grüßte, bediente er sich Muster 1.

Japanische Männer grüßen demnach Personen von anderer ethnischer Herkunft häufiger mit dem reduzierten Grußmuster 4, d.h. ohne Grußformel, Blickkontakt und Lächeln und fakultativer Verbeugung. Besonders häufig wählen sie dieses Muster gegenüber Europäern, aber auch gegenüber Koreanern kommt es häufiger zur Anwendung. Differenziert man hier noch weiter nach dem Geschlecht des Lockvogels, so zeigt sich, dass Muster 4 besonders häufig gegenüber den (vermeintlich) koreani-

schen Frauen (33%) eingesetzt wurde, gegenüber koreanischen Männern hingegen seltener. Das Grußverhalten japanischer Frauen ist dagegen nicht signifikant von ethnischen Faktoren beeinflusst.

Um einen noch klareren Überblick über den Einfluss der ethnischen Herkunft des Gegrüßten auf das Grußverhalten zu erhalten, haben wir zudem untersucht, wie viel Prozent der Probanden in Raum 2 ein anderes Grußschema wählten als sie in Raum 1 gewählt hatten.



Dabei zeigte es sich, dass am häufigsten dann ein Musterwechsel zu beobachten war, wenn in einem Raum ein vermeintlich japanischer, im anderen Raum ein vermeintlich koreanischer Lockvogel warteten.

Obgleich rund 45% der Befragten latent antikoreanische Einstellungen aufwiesen, zeigte sich aber kein Zusammenhang zwischen negativen Einstellungen gegenüber Koreanern und dem Grußverhalten. Mit anderen Worten: Ganz gleich, ob eine Versuchsperson latent antikoreanisch eingestellt war oder nicht, so erhöhte das Wissen um die vermeintlich Herkunft des Lockvogels dennoch die Wahrscheinlichkeit für einen Wechsel des Grußmusters.

5.4 Einfluss der Variable Attraktivität

Im Fragebogen wurden die Probanden zu ihrer Einschätzung der anderen in beiden Räumen angetroffenen Personen befragt. Unter anderem sollten sie bewerten, wie attraktiv sie die Person fanden. Für die Analyse wurde die fünfstufige Skala (sehr attraktiv – attraktiv – durchschnittlich – weniger attraktiv – gar nicht attraktiv) 0/1-kodiert, wobei die Kategorie „durchschnittlich“ zu „nicht attraktiv“ gezählt und die Kategorien „sehr attraktiv“ und „attraktiv“ zusammengefasst wurden. Die Analysen zeigten schnell, dass wie bei der Variable ethnische Herkunft auch hier die Variable Geschlecht als Hintergrundvariable fungierte. Welchen Einfluss das Aussehen auf das Grußverhalten hatte, hing also einerseits von dem Geschlecht des Probanden, zugleich aber auch vom Geschlecht des Lockvogels ab. Dabei zeigte sich, dass besonders Frauen ihr Grußverhalten

ten in Abhängigkeit von der Attraktivität des Gegenübers variierten.

Tabelle D zeigt, welche Muster weibliche Probanden gegenüber weiblichen Lockvögeln in Abhängigkeit von der Einschätzung ihrer Attraktivität verwendeten.

Tabelle D: Wahl von Grußmustern in Abhängigkeit von der Einschätzung der Attraktivität weiblicher Lockvögel durch Frauen

		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4	Gesamt
attraktiv	Nein	33,3%	11,1%	33,3%	22,2%	100%
		3	1	3	2	9
	Ja	45,5%	45,5%	9,1%		100%
		5	5	1		11
	Ge-samt	40%	30%	20%	10%	100%
		8	6	4	2	20

Filter: nur Frauen, nur weibliche Lockvögel | missing: 5 | $\chi^2 = 6.027$ | $p = 0,11$ | Zeilenprozentage

Lesehilfe: In 33% der Fälle, in denen eine Frau einen weiblichen Lockvogel begrüßte, den sie nicht attraktiv fand, bediente sie sich Muster 1.

Handelt es sich hier noch um eine starke Tendenz ($p = 0,11$), so ist der Zusammenhang von Attraktivitätseinschätzung und Grußverhalten gegenüber männlichen Lockvögeln (Tabelle E) beinahe signifikant ($p = 0,058$).

Tabelle E: Wahl von Grußmustern in Abhängigkeit von der Einschätzung der Attraktivität männlicher Lockvögel durch Frauen

		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4	Gesamt
attraktiv	Nein	50%	31,3%	18,7%		100%
		8	5	3		16
	Ja	91,7%	8,3%			100%
		11	1			12
	Ge-samt	67,9%	21,4%	10,7%		100%
		19	6	3		28

Filter: nur Frauen, nur männliche Lockvögel | missing: 5 | $\chi^2 = 5,685$ | $p = 0,058$ | Zeilenprozentage

Lesehilfe: In 91,7% der Fälle, in denen eine Frau einen männlichen Lockvogel begrüßte, den sie attraktiv fand, bediente sie sich Muster 1.

Frauen benutzen demnach gegenüber attraktiven Männern fast immer die Standardgrußform (91,7%), während sie dies gegenüber unattraktiven Männern nur in 50% der Fälle tun. Unattraktive Männer werden dafür aber häufiger mit einem Lächeln bedacht (Muster 2), bisweilen (18,7%) wird ihnen gegenüber auch auf die Verbeugung verzichtet (Muster 3).

Interessanterweise spielt die Attraktivität einer weiblichen Person für das Grußverhalten männlicher Probanden praktisch keine Rolle. Ganz gleich, wie attraktiv das weibliche Gegenüber ist, verwenden Männer dominant das Muster 1 (75% bei attraktiven, 73,1% bei nicht attraktiven Frauen). Dafür scheinen aber Männer ihr Grußverhalten hinsichtlich der Attraktivität bei Männern zu variieren. Dies legt zumindest Tabelle F nahe.

Tabelle F: Wahl von Grußmustern in Abhängigkeit von der Einschätzung der Attraktivität männlicher Lockvögel durch Männer

		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4	Gesamt
attraktiv	Nein	40%	10%	20%	30%	100%
		4	1	2	3	10
	Ja	81,3%	6,3%		12,5%	100%
		13	1		2	16
	Ge-samt	65,4%	7,7%	7,7%	19,2%	100%
		17	2	2	5	26

Filter: nur Männer, nur männliche Lockvögel | missing: 6 | $\chi^2 = 5,894$ | $p = 0,117$ | Zeilenprozent

Lesehilfe: In 81,3% der Fälle, in denen ein Mann einen männlichen Lockvogel grüßte, den er unattraktiv fand, bediente er sich Muster 1.

Unattraktive Männer werden sehr viel häufiger ohne Verbeugung (Muster 3) oder in stark reduzierter Form (Muster 4) begrüßt, während attraktive Männer dominant mit dem Standardmuster 1 begrüßt werden. Mangelnde Attraktivität beim gleichen Geschlecht führt also bei Männern wie Frauen dazu, dass vom Standardmuster abweichende Grußschemata angewendet werden.

5.5 Einfluss der Variable Sozialer Selbstwert

Um zu testen, ob Selbstsicherheit oder Schüchternheit als Hintergrundvariablen fungieren, wurde mittels des Fragebogens der soziale Selbstwert der Probanden erhoben. Dabei zeigte

sich, dass eine hohe Kritiksicherheit keinen Einfluss auf das Grußverhalten hat, die Kontaktsicherheit hingegen schon (Tabelle G). Dies ist ein Beleg dafür, dass nicht der soziale Selbstwert insgesamt, sondern nur die subjektive Sicherheit im Kontakt mit anderen Menschen für die Wahl von Grußmustern wesentlich ist.

Tabelle G zeigt, dass Personen, die als nicht kontaktsicher kategorisiert wurden, signifikant ($p = 0,004$) häufiger das Standardmuster 1 wählten, während kontaktsichere Probanden insgesamt stärker variierten und statt Muster 1 häufiger Muster 2 (mit Lächeln) und 3 (ohne Verbeugung) wählten. Diese Feststellung ist zunächst trivial, ist es doch auf den ersten Blick plausibel, dass kontaktsichere Menschen sich mehr Freiheiten bzw. eine größere Variation im Grußverhalten zutrauen und seltener zum Standardgrußschema greifen.

Tabelle G: Wahl von Grußmustern in Abhängigkeit von der Kontaktsicherheit der Probanden

		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4	Gesamt
kontaktsicher	Nein	73,2%	11%	4,9%	11%	100%
		60	9	4	9	82
	Ja	41,4%	27,6%	20,7%	10,3%	100%
		12	8	6	3	29
	Ge-samt	64,9%	15,3%	9%	10,8%	100%
		72	17	10	12	111

Missing: 23 | $\chi^2 = 13,151$ | $p = 0,004$ | Zeilenprozent

Lesehilfe: In 73,2% der Fälle, in denen eine kontaktunsichere Person grüßte, bediente sie sich Muster 1.

Interessant ist allerdings, dass auch diese Variable eine geschlechtsspezifische Verteilung aufweist. Für den starken Einfluss der Variable Kontaktsicherheit auf das Grußverhalten sind nämlich vor allem Frauen verantwortlich. Unter den weiblichen Probanden liegt der Anteil der Kontaktsicheren mit 39,6% rund zweieinhalb mal so hoch wie bei den männlichen Versuchspersonen, von denen lediglich 15,9% als kontaktsicher kategorisiert wurden. Bei männlichen Probanden sind zudem keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Kontaktsicherheit und Grußverhalten zu beobachten, bei den weiblichen hingegen hochsignifikante.

6. Fazit

Unser Experiment hat gezeigt, dass Japaner mit ihrem Grußverhalten soziale Ungleichheit markieren, auch wenn die gegebene Situation nicht durch Unterschiede des Alters oder des institutionellen Status geprägt ist. Sie bedienen sich dabei vierer Grußmuster, die sich hinsichtlich der Realisierung einer Grußformel, einer Verbeugung, eines Lächelns und von Blickkontakt unterscheiden. Als Normalform des Grüßens kann dabei die Verbeugung mit Blickkontakt ohne Lächeln gelten (Muster 1), bei der eine Grußformel benutzt werden kann oder auch nicht. In rund zwei Drittel aller beobachteten Grußereignisse bedienen sich die Probanden dieser Form. Es weist eine Verwandtschaft mit dem zweithäufigsten (16,1%) Grußmuster

auf, bei dem die grüßende Person zusätzlich lächelt (Muster 2). Mittels der Wahl zwischen diesen beiden Grußmustern markierten die Probanden vor allem ihre eigene geschlechtliche Identität. So lächelten Frauen signifikant häufiger als Männer beim Gruß. Das Lächeln wurde allerdings seltener in Fällen, in denen Frauen einen ihnen attraktiv erscheinenden Mann grüßten, häufiger wurde es hingegen gegenüber als attraktiv empfundenen Frauen. Dabei liegt es zwar zunächst nahe, das Lächeln als Zeichen der Inszenierung von Unsicherheit zu deuten, doch ist das Gegenteil der Fall: Kontaktsichere Frauen bedienen sich dieses Musters doppelt so häufig wie im Kontakt unsichere Frauen.

Dies trifft in noch höherem Maß auf das dritte Grußmuster (8,9%) zu, bei dem eine Grußformel gesprochen und Blickkontakt hergestellt wird, aber keine Verbeugung erfolgt (Muster 3). Auch dieses Muster wird dominant von Frauen benutzt, insbesondere von kontaktsicheren Frauen und zwar sogar viermal häufiger als von nicht kontaktsicheren Frauen. Das vierte von uns identifizierte Muster hingegen wird fast ausschließlich von Männern benutzt. Hierbei handelt es sich um eine äußerst reduzierte Grußform, bei der weder eine Grußformel gesprochen, noch Blickkontakt aufgenommen, noch gelächelt wird und auch die Verbeugung fakultativ ist (Muster 4). Sie wurde von den männlichen Probanden viermal häufiger als von den weiblichen Probanden verwendet. Dieses Grußmuster wird offenbar zur

Herstellung von Alterität eingesetzt, denn es kommt signifikant häufig gegenüber Angehörigen anderer ethnischer Gruppen zum Einsatz, besonders gegenüber Personen westlicher Herkunft, aber auch gegenüber Koreanern. Unsere Untersuchung zeigt aber auch, dass diese Kontextualisierung von Alterität nicht mit Fremdenfeindlichkeit zusammenhängt: Personen, die sich dieses Grußmusters bedienen, sind nicht häufiger fremdenfeindliche eingestellt als andere. Da 84% der männlichen Probanden als nicht kontaktsicher kategorisiert wurden (dagegen nur 60% der Frauen), liegt es nahe, Kontaktunsicherheit als Hintergrundvariable anzunehmen und das vierte Grußschema nicht als Dominanzschema, sondern als Display von Unsicherheit zu interpretieren.

Die Ausführungen zeigen, dass Geschlecht der wichtigste Faktor bei der Wahl eines Grußmusters ist, dass aber insbesondere auch die Variablen ethnische Zugehörigkeit des Gegrüßten, Attraktivität und individuelle Kontaktsicherheit einen Einfluss auf die Form des Grüßens haben.

7. Literatur

Collani, Gernot von / Werner, Ronny (2002): Ambivalent sexistische Einstellungen (Hostilität und Benevolenz) gegenüber Männern (ASEM): Eine deutsche Skala. In Angelika Glöckner-Rist (Hrsg.): ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 6.00. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen. Online:

<http://193.175.239.100/methodenberatung/zis/index.htm>
(29.12.2008)

Diène, Doudou (2006): Racism, racial discrimination, xenophobia and all forms of discrimination. Report of the Special Rapporteur on contemporary forms of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance. Addendum: Mission to Japan. United Nations: E/CN.4/2006/16/Add.2.

Eckes, Thomas / Iris Six-Materna (1999): Hostilität und Benevolenz: Eine Skala zur Erfassung des ambivalenten Sexismus. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 30, S. 211-228.

Eibl-Eibesfeldt, Irenäus (1968): Zur Ethologie des menschlichen Grußverhaltens. In: Zeitschrift für Tierpsychologie 25, S. 727-744.

Glick, Peter / Susan Fiske (1997): Hostile and benevolent sexism. Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. In: Psychology of Women Quarterly, 21, S. 119-135.

Hill, Beverly / Sachiko Ide / Shoko Ikuta / Akiko Kawasaki / Tsunao Ogino (1986): Universals of linguistic politeness: Quantitative evidence from Japanese and American English. In: Journal of Pragmatics 10, S. 347-371.

Hofer, Lorenz (2004): Sprachliche und politische Grenzen im (ehemaligen) Dialektkontinuum des Alemannischen am Beispiel der trinationalen Region Basel (Schweiz) in Karten von SprecherInnen. In: Linguistik Online 20, 3/2004, <http://www.linguistik-online.com/>

Itakura, Uta (2001): Sprachliche Konventionen des Gebens und Nehmens und ihre sozialen Bedingungen im Deutschen und Japanischen. Ein Vergleich des sprachlichen Verhaltens der Deutschen und Japaner beim Ein- und Verkaufen. Diss.: Universität Mannheim.

Loveday, Leo J. (1986): Japanese Sociolinguistics: An Introductory Survey. In: Journal of Pragmatics 10, S. 287-326.

Niedzielski, Nancy / Preston, Dennis (2000): Folk Linguistics. Berlin / New York.

Noveck, Ira A. / Sperber, Dan (eds.) (2004): *Experimental Pragmatics*. New York: Palgrave Macmillan. (= Palgrave Studies in Pragmatics, Language and Cognition)

Ohashi, Jun (2008): Linguistic rituals for thanking in Japanese: Balancing obligations. In: *Journal of Pragmatics* 40, S. 2150–2174.

Scharloth, Joachim (2005): Asymmetrische Plurizentrität und Sprachbewusstsein. Einstellungen der Deutschschweizer zum Standarddeutschen. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 33.2, S. 236-267.

Schütz, Astrid / Ina Sellin (2006): *Multidimensionale Selbstwertskala*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Wetzel, Patricia J. / Miyako Inoue (1999): Vernacular Theories of Japanese Honorifics. In: *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*, Vol. 33, No. 1 (Apr., 1999), S. 68-101.

Was sagen indische Lernende, wenn sie um etwas bitten, etwas begründen oder sich entschuldigen wollen?

Anjali Pande, Coimbatore, Indien

Einleitung

In seinem Buch „The Argumentative Indian“ fragt Amartya Sen „Does the richness of the tradition of argument make much difference to subcontinental life today?“ Er beantwortet selbst die Frage positiv, „It shapes our social world and the nature of our culture. It has helped to make heterodoxy the natural state of affairs in India: persistent arguments are an important part of our public life“ (Sen, 2005, S.12)

Hat man hier etwas falsch verstanden? Haben die Interkulturelle Trainer nicht immer gesagt, dass Indien eine kollektivistische Gesellschaft mit hoher Machtdistanz ist? Dass in Indian Meinungen nicht offen geäußert werden oder dass hier eine harmonische Konfliktregelung gesucht wird? Warum spricht dann Prof. Sen von einer argumentativen Tradition?

Der interkulturell wichtige Punkt ist das Verständnis, dass es eine argumentative und diskursive indische Tradition gibt, die heterogene Standpunkte und Skeptizismus akzeptiert, und für die Realisierung der entsprechenden Sprechakte eine eigene Vorgehensweise bevorzugt. Die Sprechhandlungen werden wir daher eher aus der pragmalinguistischen Perspektive mit wenigen kulturanthropologischen Erklärungen darstellen. In diesem

Beitrag ist mit Indien nicht den ganzen indischen Kulturraum gemeint, sondern die spezifische Zielgruppe der erwachsenen Fremdsprachenlernenden im Süden, fast alle sind Ingenieure in der Altersgruppe 22-30 Jahre.

Durcheinander mit der Höflichkeit

Ein Phänomen, dass man im DaF-Unterricht in Indien sehr oft beobachtet, ist die Anwendung der Höflichkeitsform „Sie“ für die dritte Person, wenn es zum Beispiel um den Vater oder den Chef geht. In den meisten indischen Sprachen gibt es eine Dritte Person Höflichkeitsform der Pronomen, die aber im Deutschen nicht vorhanden ist. Warum ist das aber kein Problem, wenn die Lernenden Englisch sprechen? Warum taucht die Interferenz nur im Deutschen auf? Diese Beobachtung führt uns zu der Frage: Findet der Transfer auf der pragmatischen Ebene eher aus der L1 als aus anderen Sprachen bei multilingualen Lernenden der Fremdsprache statt?

Die Grundkonzepte wie Höflichkeit kommen durch die Sprache erst dann zum Ausdruck, wenn sie zusammen mit den sprachlichen Mitteln auch als kommunikative Handlungen situationsgemäß geäußert werden. Darüber hinaus gelten die kulturellen Normen als Grenzen, indem sie das sprachliche Verhalten der Benutzer der Sprache bestimmen. Goffman (1967) legte dar, dass die Kommunikation jeder Art zwischen zwei Individuen im Wesentlichen ein Face-Work ist, das heißt, sie versuchen das

Ansehen, die Anerkennung und die einem Individuum von anderen zukommende Achtung zu bewahren oder nicht zu verletzen. Face ist etwas, was man von anderen erhält und dadurch wird man selbst dazu verpflichtet, das Face der anderen zu bewahren. Indem man mit jemandem kommuniziert, versucht man das eigene Face, das eigene Ansehen zu sichern und dabei arbeitet man auch an demjenigen des Gesprächspartners, meist um es zu bewahren, aber - selten- auch um es absichtlich zu gefährden. Indirekt ausgedruckte Sprechakte dienen dazu, den Kommunikationsinhalt als Mitteilung mit starkem Kontext zu gestalten und ihn in höflicher Ausdrucksweise mitzuteilen.

High Context und Low Context Kommunikationsstile

High Context

- Man nimmt an, dass die anderen den Zusammenhang genau kennen.
- Nachrichten und Mitteilungen enthalten Kernpunkte.
- Einzelheiten werden nicht erwartet, da jeder durch ein informelles Informationsnetz detailliert informiert ist.

Low Context

- Man muss ständig nachdenken, ob der Informationsstand der anderen auf dem richtigen Niveau ist.

- Jede zweckdienliche Information wird nachdrücklich mitgeteilt.
- Eine Fülle von Informationen von detaillierten Einzelheiten wird in jedem Fall zu jeder Entscheidung erwartet. (Hall, E.T./Hall M.R. 1983)

Die besonders wichtigen Sprechakte in diesem Kontext sind Bitte und Entschuldigung. Bei diesen beiden Sprechakten sind die Ausdrucksweisen und Strategien in Bezug auf Höflichkeit entscheidend. Spiegeln sich die Höflichkeitsüberlegungen aus der L1 in einer fremdsprachlichen Kommunikation wider? Wie gehen die Lernenden mit Höflichkeit insgesamt um? Gibt es in der Tat Beispiele solcher „High Context“ Ausdrücke in den Schreiben der DaF Lernenden?

Nach Hall (Hall, E.T./Hall M.R., 1983) beinhaltet der Kontext kulturelle Interpretationsmechanismen, die zum Verständnis einer Botschaft beitragen. Bei den Kulturen, die einen „Starken Kontext“ in der Kommunikation haben, nimmt man an, dass der Empfänger den Zusammenhang genau kennt. Die Informationen werden nicht in kleinsten Einzelheiten mitgeteilt. Der Teil des Unausgesprochenen ist oft so groß, dass es die Kommunikation beeinträchtigen kann, wenn man sich der Interpretationsmechanismen nicht bewusst ist.

Hieraus sind 2 Annahmen abzuleiten : erstens, dass die Höflichkeitsfaktoren wie Face insoweit wichtig sind, dass sie dem Sprecher die L1 Kulturnormen als Rahmen für den Ausdruck

der Sprechakte zur Verfügung stellen und zweitens, dass der Kommunikationsstil dem Kommunikationsstil der L1 Kultur entspricht, nämlich die Unterschiede wie Starker Kontext, impliziter Stil vs. Schwacher Kontext, expliziter Stil sowie Sachfokus vs. Personenfokus.

Unterschiede als Chance: Optimierung des Lernens

Wie schon erwähnt, sieht man im indischen DaF Unterricht oft eine implizite Realisierung der Sprechakte, „Bitte“ und „Entschuldigung“. In der mündlichen Kommunikation kommen dabei viel mehr die Gestik, die Körpersprache und die indirekt ausgedrückte Begründung ins Spiel, die man oft bei einem High Context Kommunikationsstil merkt. Ein konkretes Wort wie „Bitte“ wird kaum bei den L1 Kommunikationen verwendet, obwohl die meisten indischen Sprachen über ein ähnliches Wort verfügen. Die Anwendung des Wortes Bitte gehört in diesen Sprachen meistens zu dem übertrieben gehobenen Sprachkode und es wird daher kaum direkt verwendet. Stattdessen drückt man die Bitte durch andere Redemittel und pragmatische Aspekte aus, die der Empfänger situationspezifisch entschlüsseln muss. Eine Bitte ohne das Wort Bitte ist also in diesem Sprachraum als ein Ausdruck der Sprechakte absolut gültig. Der Tonfall, die Prosodie und die übersprachlichen Elemente sind hier von großer Bedeutung.

Die Realisierung einer Bitte in der schriftlichen Kommunikation zeigt in Indien oft einen verblühten, indirekten Stil und den High Context. Es ist klar, dass im Fremdsprachenunterricht im Ausgangsprachenland - wie hier in Indien - Sprechakte insbesondere bezüglich Faktoren wie Form, Kode, Inhalt und Situation eine andere Gestalt annehmen würden als im Fremdsprachenunterricht im Zielsprachenland. Der Grund für diese Annahme liegt in der soziokulturellen Sicht bei den Erklärungen dieser Faktoren. Dass eine Sprechhandlung über viele Entscheidungen seitens der Beteiligten zustande kommt, die vor allem soziolinguistische und kulturelle Elemente betreffen, ist schon ein wichtiger Punkt beim Verstehen der Komplexität der fremdsprachlichen Kommunikation.

Dass die Inder sich nicht mal bedanken, ist ein häufiger Vorwurf, der aber die verschiedenen Arten und Weisen der nicht verbalisierten oder indirekten Äußerungen der Dankbarkeit im Sprechverhalten der indischen Sprecher völlig außer Acht lässt. Interessant ist das Konzept im indischen Sprachraum, dass der Ausdruck der Dankbarkeit in einem Wort oder in einer Floskel das Gefühl der Dankbarkeit erniedrigt, oder wie Singh et al es angeben: „the assumption that ‚verbalizing one’s gratitude is a cheap way of getting out of obligations“ (Singh/Lele/ Martohardjono, 1997, 256). So stehen dem indischen Sprecher zahlreiche nicht verbalisierte Weisen sowie indirekte Äußerungen zur Verfügung, seine Dankbarkeit auszudrücken aber kein bestimmtes

Wort wie Danke oder Bitte. Dagegen nimmt der indische Sprecher die freizügige Verwendung von Danke oder Bitte im Englischen oder im Deutschen als eine reine Formalität, die nichts bedeutet, oder als leere Worte ohne die Wärme der ehrlichen Dankbarkeit an.

Eine Entschuldigung ist normalerweise eine Situation, die den Faktor „ Face“ bei beiden Kommunikationspartnern gefährden könnte und gehört zu den schwierigsten Situationen vor allem bei einem impliziten Kommunikationsstil. Es ist sogar für die Muttersprachler nicht einfach eine Einladung höflich indirekt abzulehnen, denn man will dabei die Möglichkeit einer künftigen Einladung berücksichtigen. Die Einteilung der Kulturen als High Context und Low Context stammt von Hall/Hall, nach der in den High Context Kulturen die Menschen enge Beziehungen zu ihren Mitmenschen haben, nach Hofstede heißen diese Kulturen „Kollektiven Kulturen“. Linguistisch betrachtet brauchen diese Menschen indirekte Ausdrücke der Sprechakte, die vieles Unausgesprochene der Interpretation der Empfänger überlassen. In Indien würde man selten eine direkt vorgetragene Bitte oder eine direkt ausgesprochene Entschuldigung hören.

Nun ist die Frage der schriftlichen Kommunikation besonders interessant, weil im Fall meiner Studenten die meiste schriftliche Bürokommunikation auf indischem Englisch stattfindet, das sowohl linguistisch als auch pragmatisch eigene indirekte Sprachmittel entwickelt hat. Wenn die Lernenden eine schriftli-

che Bitte oder Entschuldigung auf Deutsch formulieren, haben sie meistens die Floskeln der L2, nämlich Englisch, parat. Diese Interferenzen spiegeln sich im Satzbau und in der Auswahl der Ausdrücke wider, Ein typisches Beispiel ist die Begrüßung „Wie geht es?“ die am Anfang jedes Schreibens von den Lernenden angewendet wird. Als formelle und informelle Höflichkeitsfloskel verwenden die Lernenden diese Frage bei jeder Gelegenheit als Einführung und Begrüßung. Mit der sprachlich und grammatisch fehlerhaften Antwort „Ich bin gut.“ wird immer wieder ein Schreiben angefangen. Die beiden Beispiele zeigen die Bedeutung pragmatischer Fehler in fremdsprachlichen Kommunikationen.

Kulturelle Einbettung der fremdsprachlichen Kommunikation

Hier einige Beispielen für Emails aus dem DaF Unterricht in Südindien:.

Was schreiben die Studenten:

1)

Schreiben Sie eine E-Mail an Ihren Group-Manager.
 Sie sind krank. Sie können nicht zur Arbeit kommen.
 Schreiben Sie 2 bis 3 Sätze über die folgenden Punkte:
 a) Was fehlt Ihnen?
 b) Wie viele Tage müssen Sie frei nehmen?
 c) Was hat der Arzt / die Ärztin Ihnen gesagt?
 Bitte vergessen Sie die Anrede und den Gruß nicht.

Coimbatore den 6.7.2009

Hallo Herr Mahesh,

Ich schreibe über meiner Krankheit.
 Ich kann nicht zur Arbeit kommen heute.

Ich habe stark Fieber, Kopf schmerzen
 und Erkältung. Ich habe Husten und Rücken
 Schmerzen

Ich nehme drei oder vier Tage frei.
 Ich rufe Project leider über mein Krankheit an
 Ich hatte Termin mit Arzt am gestern Abend.
 Arzt solltest mir zu Hause bleiben und im
 Bett bleiben, Medikamente nehmen, viel Wasser
 trinken, nicht arbeiten, exercise machen

Ich mache nun Schluss.

Viele Grüße
 V. Alexander

In dieser Krankmeldung beginnt der Lernende mit der Aussage, „ich schreibe über meine Krankheit“. Eine höfliche Einführung zum Thema spielt eine sehr wichtige Rolle bei der Realisierung der indirekten Bitte. Oft verwendet man eine allgemeine, einführende Aussage, wenn man um etwas bitten möchte. Mit dem ersten Satz wird fast nie die Bitte thematisiert. Der Lernende beginnt hier mit dem bedeutungsleeren, floskelhaften Satz und interessanterweise schließt er ohne sich zu bedanken mit einem ähnlichen Ausdruck „ich mache nun Schluss“, der in diesem Kontext pragmatische fehlerhafte Indirektheit darstellt.

2)

Schreiben Sie eine E-Mail an Ihren Group-Manager.

Sie sind krank. Sie können nicht zur Arbeit kommen.

Schreiben Sie 2 bis 3 Sätze über die folgenden Punkte:

- Was fehlt Ihnen?
- Wie viele Tage müssen Sie frei nehmen?
- Was hat der Arzt/ die Ärztin Ihnen gesagt?

Bitte vergessen Sie die Anrede und den Gruß nicht.

Hallo Mr. Jürgen Crollmann
Hallo Mr. Bern Kameth,
Ich schreibe die E-Mail
von meinem Haus in Kerala. Ich bin
krank jetzt. Ich habe Kopfschmerzen
und Erkältung und meine Rücken
tut mir weh. Ich habe eine
Angst bekommen. Seit Samstag
habe ich Kopfschmerzen.
Also kann ich nicht
zum ~~Arbeit~~ ^{Firma} kommen. Ich möchte eine
Woche in meinem Haus bleiben. ~~Ich~~
... ~~habe~~ ... Deshalb möchte ich

Der nächste Lernende beginnt die Email mit dem Satz „ich schreibe die Email von meinem Haus in Kerala.“ und kommt erst dann zu dem Punkt der Krankheit und Abwesenheit. Ein eigentlich ganz logischer Anfang, denn die Tatsache, dass er in seiner Heimatstadt ist, erklärt die darauf folgende Nachricht seiner Krankheit. Die Anfangssätze leisten in diesen Beispielen eine pragmalinguistische Funktion, indem sie den Leser auf den Inhalt der Bitte vorbereiten. Diese Diskursstrategie weist Züge eines eher impliziten Kommunikationsstils auf.

3)

Bitte vergessen Sie die Anrede und den Gruß nicht.

Liebert Herr Venkatesan,
Heute kann ich leider nicht ins Büro kommen,
weil ich krank bin. Ich habe hohes Fieber
und Erkältung auch. Mein Kopf tut mir weh.
Deshalb habe ich Kopfschmerzen auch. Mein
Fieber ist auch keine Energie.
Deshalb möchte ich drei Tage frei
nehmen. Wir haben viel Arbeit ins Büro.
Wir haben Besprechung auch. Aber was
mache ich! Ich bin sehr müde. Das habe ich
meine Projektleiterin schön gesagt.
Ich bin zum Arzt gegangen. Er hat
gesagt, dass ich drei Tage ins Bett bleiben

Das dritte Beispiel formuliert die Entschuldigung als eine indirekte Bitte, die auf eine Gefühlsebene appelliert, wobei die Lernende ihre Krankheit für die nun unfertige Arbeit schuldig erklärt. Im Hinblick auf die Machtdistanz zu dem Gruppenleiter hält die Lernende es für wichtig, dass sie sich selbst schon im Voraus als Opfer darstellt, als dass sie die Abwesenheit als logische Folge ihres kranken Zustands versteht oder sogar als ihr Recht in Anspruch nimmt.

Bei keiner Krankmeldung wurde mit deutschen Floskeln um eine Erlaubnis gebeten, die 2-3 Tage frei zu nehmen. Die Satzanfänge wie „Können Sie bitte....“ oder Wörter wie „leider“ gehören zwar zum deutschen Repertoire der Lernenden, aber sie wurden nicht verwendet. Stattdessen haben die Lernenden den ihnen vertrauten indirekten Kommunikationsstil eingesetzt.

4)

Sie bekommen eine E-Mail von Ihrem deutschen Kollegen Thomas. Er möchte im Sommer nach Indien kommen und Sie besuchen. Er möchte auch einige Informationen von Ihnen.
 Antworten Sie Thomas. Hier finden Sie vier Punkte. Wählen Sie drei Punkte aus und schreiben Sie mindestens zwei Sätze zu jedem Punkt.

- Wann haben Sie Zeit?
- Wetter in Indien und passende Kleidung?
- Übernachtung im Hotel oder bei Ihnen?
- Interessante Orte und Sehenswürdigkeiten in Indien?

Hallo Thomas,

Wie geht es dir? Mir geht es gut.
 Wie ist die Wetter in Deutschland?
 Ich habe viel arbeit aber ich bin frei im Sommer. Ja! Kennst du? weis du im Sommer nach Indien kommen möchtest.

Ich habe viel Freizeit im Sommer. Wir machen stadtbummel und stadtweise ~~am~~ Abends. Am wochenende machen wir eine reise. Ich möchte in meine hause ~~am~~ zusammen bleiben. Abends spielen wir karte.

Wir besuchen viele platze in Indien. Tajmahal ist die größten gebäude. ~~das~~ wir besichtigen viele museen und nette leute kennen lernen.



①
②

Bei einer Aufgabe mussten die Lernenden einem deutschen Kollegen, der im Sommer Indien besucht, eine Mail schreiben. In unserem Beispiel ist es schwer den pragmatischen Fehler einfach als Ausdrucksfehler zu bezeichnen, denn die Mail beginnt mit einer höflichen Frage über das Wetter, und der Lernende geht davon aus, dass eine direkte negative Antwort bezüglich des vorgesehenen Besuchs des deutschen Freundes unhöflich sein wird. Er versucht daher sein Problem, nämlich der Arbeitsstress im Sommer zu erwähnen, verhüllt es aber sofort in eine schwache Äußerung der Freude über den Besuch.

5)

Sie fahren nach Stuttgart. Sie möchten einen Freund/ eine Freundin besuchen. Schreiben Sie eine E-Mail an Ihren Freund/ Ihre Freundin in Stuttgart.

- Wann kommen Sie nach Stuttgart?
- Wie lange sind Sie in Stuttgart?
- Was möchten Sie in Stuttgart machen? (Kino, Museum, einkaufen, Café, Fußballspiel besuchen, usw.)

Hallo Angelina,

Wie gehts? Wie findest du deine arbeit? Hast du viele stress? ^{Musst du} nach arbeiten? Hast du zeit für die familie? Wie gehts eure kindern und herr?
 Ich habe freizeit für eine Monate vom 15. februar bis 16. März. Ich möchte ^{graschen} nach Stuttgart.



Eine umgekehrte Situation gibt es in dem nächsten Beispiel. Hier möchte der Lernende Stuttgart besuchen. Einer sehr lan-

gen Einführung folgt die Erklärung von seinem Plan, Stuttgart zu besuchen und den Freund zu treffen. Im Gegensatz zu einer expliziten Bitte bringt der Lernende seine Wünsche als Fragen zum Ausdruck. Er äußert einen Wunsch mit den Kindern des Freundes zu spielen und die Eltern zu besuchen. Im indischen Kontext sind diese ganz normalen Szenarien, in denen ein besuchender Freund auch die Eltern besucht. Und als solches handelt es sich hier um ein Beispiel von interkulturellen Unterschieden, die im Unterricht thematisiert werden können.

6)

Von Ihrem Freund Hans bekommen Sie eine Einladung. Sie können aber leider nicht mitmachen. Schreiben Sie ihm eine E-Mail mit 2-3 Sätzen zu jedem Punkt!

Einladung!
Der Sommer ist endlich da!
 Wir machen einen Ausflug.
 Am 25. Juni, um 8.00 Uhr!
 Viel Spaß und Sonne!!!
 Wer möchte mitmachen?
 krause_hans@munchnerbierkrug.com

- keine Zeit – Dienstreise.
- nach Paris fliegen – Kunden treffen
- zurückkommen – anrufen
- Freund zum Kaffee einladen

~~Liebe Petra,~~
 Lieber Hans,
 wie geht es dir? Ich habe
 gestern-abend deine E-Mail gesehen.
 Danke schön für die Einladung.
 Aber ich kann leider nicht mitmachen.
 Ich mag den Ausflug, aber ich habe
 keine Zeit.
 Du weißt, dass jetzt ich arbeite als
 "Senior Software Ingenieur" bei Bosch,
 und da habe ich zu viele Treffen
 mit den Kunden machen.
 Und gestern Morgen hat
 geschickem mein Chef mir eine E-Mail
 geschickem.

Um eine Einladung abzulehnen, braucht man einen guten Grund. In einem sachlichen Kommunikationsstil scheint die Beschreibung des Arbeitsstresses und die Erwähnung des Chefs unnötig, dagegen aber bei einem personenorientierten, impliziten Kommunikationsstil liefert die Erwähnung der Mail des Chefs die nötige Validität zu der Ablehnung.

7)

wer möchte mitmachen?
 krause_hans@munchnerbierkrug.com

Lieber Hans,
 wie geht es dir? Wie ist deine neue Arbeit?
 Wie lange hast du Urlaub im Sommer?
 Ich habe eine bin Projekt-Leiter für ein neues abteilung in RBEI. Das ist ein gutes position. Aber ich habe viel stress. Ich habe am Wochenende auch gearbeitet. Ich habe ich habe selten zeit für meine Frau und Kinder.
 Danke für die Einladung aber ich kann nicht

Eine solche Funktion hat auch die Begründung in dieser Mail, in der der Lernende erklärt, dass er kaum Zeit für seine Familie hat.

Im Unterschied zu einem expliziten Stil findet man hier eher bescheidene, vom Ich abweichende Ausdrücke der Sprechakte, die die linguistisch explizit formulierten Floskeln der Deutschen ersetzen und die Kommunikationsabsicht im Rahmen der L1 Sprachnormen in Worte fassen.

Fazit

Es ist sinnvoll die eben besprochenen Unterschiede in der Realisation der Sprechintention nicht als sprachenspezifische all zu feste Merkmale zu betrachten, sondern sie als nur beobachtete allgemeine Präferenzen zu verstehen. Indirekte Ausdrücke und implizite Inhalte sind schließlich universale Strategien, die in unterschiedlichen Maßen zu verschiedenen Zwecken in vielen mehrsprachigen Sprechsituationen verwendet werden. Betonen will ich aber nochmals die Hymesche Vorstellung von Sprachverwendung, denn die soziale Verankerung des Sprachgebrauchs bestimmt, ob eine spezifische Kommunikationsstrategie für den Angehörigen einer Sprachgemeinschaft bei seiner Wahl einer Äußerung in Frage kommt. Auf der Ebene des fremdsprachlichen Sprachgebrauchs wird erst ersichtlich, wie die Konventionen und Normen das Sprechverhalten in wirklichen Situationen beeinflussen. In dieser Hinsicht ist der indische Lernende von dem deutschen oder von dem englischen Sprecher insoweit zu unterscheiden, dass er seine Explizitheit anders formuliert und sie anders interpretiert.

Im DaF Unterricht sollten immer mehr Lerneraktivitäten geplant werden, die unter den Lernenden das Bewusstsein für die Wirkung eigenen Kommunikationsverhaltens fördern. Nützlich sind Aktivitäten wie Tagebuch führen, bei denen der Lernende über seinen Sprachgebrauch kritisch nachdenkt und Notizen macht. Wichtig ist die Vermittlung der metasprachlichen Kommunika-

tionsstrategien mit Elementen des interkulturellen Kommunikationstrainings. Rollenspiele mit solchen Inhalten, die die pragmatischen Aspekte des Sprachgebrauchs beinhalten, können dazu dienen, den Lernenden die pragmatischen Unterschiede bewusst zu machen.

Literaturverzeichnis

Goffman, Erving (1967): *Interaction Rituals: Essays on Face to Face Behaviour*, Anchor Books, New York

Hall, E.T./ Hall M.R. (1983) *Hidden Differences. Studies in international communication. How to communicate with the Germans*, Stern, Gruner and Jahr AG, Hamburg

Hofstede, Geert. (1993) *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen-Organisationen-Management*. Gabler, Wiesbaden

House, Juliane (2000): *Interaktion und Fremdsprachenunterricht*, In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Gunter Narr, Tübingen (S.111-118)

Hymes, Dell (1970): *The Ethnography of Speaking*, In: Fishman, Joshua (Hrsg) *Readings in Sociology of Language*, Mouton & Co. The Hague, (S. 99-138)

Sen, Amartya (2005): *The Argumentative Indian*, Penguin Books, England (S.12)

Singh, Rajendra/Lele, Jayant/Martohardjono, G. (1997): *Communication in a Multilingual Society: Some Missed Opportunities* In: Singh, Rajendra (Hrsg) *Grammar, Language and Society*, Sage, New Delhi (S. 247-267)

Schulsprache und Schülersprache: zwei verschiedene Welten?

Petra Balsliemke, Bergische Universität Wuppertal

Der folgende Beitrag befasst sich mit dem Sprachgebrauch jugendlicher SchülerInnen. Dabei werden auch die Bedingungen der öffentlichen Institution Schule erläutert, da der Raum „Schule“ im Bereich der Weitergabe von Wissen, Kultur und Konventionen einen gesellschaftlichen Auftrag erfüllt. Datenbasis ist eine stichprobenartige Umfrage zu jugendsprachlichen Ausdrücken bei SchülerInnen einer 10. Gymnasialklasse, auch Beobachtungen zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind eingeschlossen.

1. Schülersprache

SchülerInnen sprechen in ihrer Freizeit, mit Freunden, in der Peer-Group anders als in der Schule. In der Freizeit benutzen sie „ihre“ Sprache, weniger Standard- oder Hochsprache, obwohl Schulthemen eine reichhaltige Ressource für die Gespräche unter Jugendlichen sind:

„Schüler- wie Jugendsprachen sind in besonderer Weise Gruppensprachen, die zwar situativ außerhalb der Domäne Schule stattfinden können, inhaltlich wie funktional aber vielfältig auf

den Erfahrungsraum Schule und die soziale Identität der Schülerrolle bezogen sind.“¹

In verschiedenen „Nischen“ innerhalb des Schulvormittags sind jugendsprachliche und umgangssprachliche Elemente im Sprachgebrauch Jugendlicher wahrzunehmen: in den Pausen, in Gruppen- bzw. Partnerarbeitsphasen, während kurzer Nebenkommunikation während des Unterrichtes, es sind also Gespräche auf der „Hinterbühne“², die sich der direkten Aufsicht durch Lehrkräfte entziehen

Dies belegen folgende Beispiele, die sowohl aus mündlichen als auch schriftlichen Äußerungen von Jugendlichen im Alter von 15-18 Jahren stammen, belegen dies:

- a) „In Deutschland gibt es viele Schulen. Manche davon sind relativ asozial, manche sind genau das Gegenteil und zwar gut erzogene und gut gelehrte Schüler. [...] Er bezeichnete den `Guten` als `verwöhntes, egoistisches Bonzenkind`.“
(aus einem Schüleraufsatz, 10.Jg.)
- b) „Samstags um 18 Uhr trafen sich die fünf Freunde bei einem zuhause rauchten Wasserpfeife, tranken Alkohol ...“
(aus einem Schüleraufsatz, 10.Jg.)
- c) „Meiner Mutter war klar, dass Frau Meyer sicherlich auch noch etwas im Ärmel hatte um sich zu rächen.“ (aus einem Schüleraufsatz, 10.Jg.)

¹ Neuland/Balsliemke/Baradaranossadat 2009: 396.

² Zinnecker 1978: 31 f.

d) „Denn dann war die Zeit gekommen, um richtig die Sau rauszulassen.“ (*aus einem Schüleraufsatz, 10. Jg.*)

e) [...] und schon wieder hört er von seinem Zimmer aus, dass der Freund betrunken rumschreit. (*aus einem Schüleraufsatz, 10. Jg.*)

f) „Das ist voll ohne Sinn.“ (*aus: Neuland/Balsliemke/ Baradanadosadat, 2009*)

g) „Du Missgeburt.“ (*eine Schülerin zu einem Schüler während eines Raumwechsels*)

h) „Das ist schwul.“ (*Äußerung eines Schülers vor Unterrichtsbeginn*)

i) „Die ist voll das Opfer.“ (*Äußerung eines Schülers vor Unterrichtsbeginn*)

j) „Du redest Kacke, du Penner.“ (*aus: Neuland/ Balsliemke/Baradanadosadat, i.E.*)

Es ist festzustellen, dass SchülerInnen substandardsprachliche oder umgangssprachliche sowie jugendsprachliche Ausdrücke verwenden und auch in die Benutzung von Fäkalsprache abgleiten. Die Äußerungssituationen sind meist emotional aufgeladene Situationen, wie z.B. Unlust, das Gefühl ungerechter Behandlung durch Mitlernende oder seitens der Lehrkräfte, Antipathie gegenüber Lehrkräften oder MitschülerInnen, vor und nach Klassenarbeiten. Folgende Erscheinungsformen der Beispiele können als jugendsprachlich gelten (nach Neuland,

2007): Bedeutungserweiterung („*asozial*“, „*schwul*“, „*Opfer*“, „*Missgeburt*“), Wortbildung („*Bonzenkind*“), Intensivierung („*voll*“). Das auftretende Mittel der Bedeutungserweiterung kann mit einer Umdeutung eines Lexems durch die jugendlichen Sprecher gleichgesetzt werden. So kann z.B. das Lexem „Opfer“ in einer Unterhaltung in der Peer-Group als Bezeichnung einer Person dienen, welche die Sprecher als Außenseiter ansehen. Die lexikalisierte Bedeutung von „Opfer“ existiert für die Jugendlichen in anderen Ko- bzw. Kontexten parallel, wenn es beispielsweise um religiöse Opfergaben für eine Gottheit geht sowie in der Redewendung „ein Opfer für jmdn. bringen“ *zugunsten eines anderen Menschen auf etwas (Wertvolles) verzichten*.³ Die Erscheinung der Bedeutungserweiterung zeigt an, dass SchülerInnen auf der einen Seite die Gesprächsregeln der Institution Schule verinnerlicht haben, dass sie aber auf der anderen Seite Erwachsene an ausgewählten Gesprächsthemen nicht teilhaben lassen (möchten).

Das Lexem „voll“ fungiert in Jugendsprachen als Adverb zur Steigerung eines Adjektivs oder – seltener – eines Nomens: „*Ich finde ihn voll gut*.“, „*Das ist voll peinlich*.“⁴ „*Das ist voll der Typ*.“

Aus den oben genannten Beispielen sind im Duden⁵ die folgenden Lexeme bzw. Redewendungen als „umgangssprachlich“ markiert, so dass sie ein sprachliches Allgemeingut darstellen:

³ Vgl. Wahrig 2008: 758.

⁴ Vgl. Wahrig 2008: 1108.

⁵ Drosdowski (1992).

„etwas im Ärmel haben“ (Redewendung), „rumschreit“ (Verkürzung), „bei einem zu Hause“. Als derb gelten die Redewendungen „die Sau rauslassen“, „Kacke sein“.

2. Schulsprache

„Schulen und Hochschulen sind öffentliche Institutionen mit einem gesellschaftlichen Auftrag.“⁶ Ein Teil des gesellschaftlichen Auftrages beruht darauf, die Kinder und Jugendlichen auf das Leben als Erwachsene vorzubereiten und dies bedeutet nicht zuletzt die vollständige Integration in die Sprachgemeinschaft, indem die Lernenden befähigt werden, sich in den verschiedensten Situationen des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs angemessen zu äußern, auch unter Beachtung gesellschaftlicher Hierarchien. Ein Gespräch in der Gruppenarbeit wird anders verlaufen als ein Beratungsgespräch mit einer Lehrperson oder ein Disziplinargespräch mit dem Direktor. Die Öffentlichkeit hat ein Interesse daran, dass die in ihrer Gemeinschaft gesprochene Sprache fortgeführt wird.⁷ Die Reglementierung von sprachnormativen Verletzungen wird sowohl von Schüler- als auch von Elternseite akzeptiert und mitunter sogar erwartet. (Für das Lehrpersonal gilt dieser Grundsatz in gleichem Maße.)

Diese Ordnungsmaßnahmen zur Regelung des Schulbetriebs sind einerseits unerlässlich, führen aber andererseits auch zu

einer Trennung von personaler und sozialer Identität bei den Jugendlichen. Sie „spielen“ ihre Schülerrolle mehr oder wenig angepasst, um gute Benotungen zu erhalten. Bezogen auf kommunikatives Verhalten in Unterrichtssituationen bedeutet dies, dass sprachliche Kreativität zugunsten einer allgemeinen Sprachnorm mitunter unterbunden wird.

In den Zusammenhängen von schulischen Situationen würden alle Äußerungen von einer Lehrkraft moniert werden, da die Schule als öffentliche Institution mit einem gesellschaftlichen Auftrag zugleich eine spracherzieherische Funktion besitzt, die in allen Fächern umgesetzt wird.

Unstrittig ist, dass Fehler im Rahmen von Unterricht korrigiert werden sollen. Aber wichtig ist auch, dass nicht alles als Fehler angesehen wird, nur weil es „anders“ ist. Dies ist umso wichtiger, wenn es um sprachheterogene Lerngruppen geht, in denen Lernende aus einsprachigen, zweisprachigen und mehrsprachigen Sprechkontexten zusammentreffen. Einige Beobachtungen aus dem Schulalltag sollen den Ist-Zustand exemplarisch beschreiben.

3. Beobachtungen der Sprachkompetenz im Schulalltag

Insgesamt lässt sich bei einer Vielzahl der SchülerInnen unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft erkennen, dass die Fähigkeiten in den Bereichen der cognitive academic language

⁶ Becker-Mrotzek 2001: 1507.

⁷ So sind öffentlich geäußerte Befürchtungen vom Verfall der deutschen Sprache leicht zu erklären.
IDV-Magazin – Nr. 81 – Dezember 2009 – Seite 359/638

proficiency (CALP⁸) weder in mündlichen Diskursen noch im Schriftlichen hinreichend ausgeprägt sind: Die SchülerInnen verbleiben vermehrt auf einer Sprachhandlungsebene, mit dem Hauptziel verstanden zu werden, wie es den basic interpersonal communicative skills (BICS) entspricht. Eine Erklärung können kommunikative Gewohnheiten sein: Die besonders von Jugendlichen stark frequentierte Kommunikation über elektronische Medien weist wegen der Nutzungsmodalitäten eine Affinität zur Mündlichkeit auf.

Bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist zusätzlich zu einer vermehrten Orientierung an den BICS bisweilen eine „Ausdrucksnot“⁹ festzustellen, insbesondere dann, wenn sie sich im Rahmen einer Interpretation oder des kreativen Schreibens über Gefühle äußern sollen. Gefühle sind eng mit der Muttersprache verbunden, fremdsprachliche Äquivalente mitunter schwierig zu finden.

Im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen auf weiter führenden Schulen wird (bislang, meistens) wenig Rücksicht auf die Muttersprache und der mit ihr verbundenen Empfindungen genommen. An dem folgenden kurzen Auszug aus einem Aufsatz einer türkischen Gymnasiastin der 10. Klasse soll die „Ausdrucksnot“ verdeutlicht werden:

„Er hatte nur noch ein Bild von seinen Eltern, denn nach dem Umzug kümmerte sich keiner mehr um die ganzen Fotoalben.

⁸ Cummins 1979: 121-129

⁹ Vgl. Röhner 2008

Manchmal liegt Martin stundenlang in seinem Bett und starrt das Foto seiner Eltern an. Was mag er wohl denken? Doch leider kümmert sich keiner um ihn, er trauert sehr oft, und denkt sich, warum er nicht auch im [verunglückten] Auto war und wünscht sich bei seinen Eltern sein zu dürfen.“

Die Schülerin hat insgesamt für den Aufsatz einen guten Plot entworfen, aber die sprachliche Umsetzung entspricht nicht der Qualität der Idee. An folgenden Stellen ist die „Ausdrucksnot“ zu erkennen: Der Handlungsang bricht an drei Stellen ab, da in der Art von Einschüben von dem Umzug des Jungen, vom Tod der Eltern und vom Verlust der Fotoalben erzählt wird. Die Frage „Was mag er wohl denken?“ hat einen Wechsel der Erzählperspektive hin zu einem auktorialen Erzähler zur Folge. Diese Perspektive wird im Folgesatz wieder verlassen. Es lässt sich ein innerer Zwiespalt der Schülerin vermuten, in der Nicht-Muttersprache und in der Standardsprache über Emotionen zu schreiben. Dafür kann es zwei Ursachen geben: Ein deutschsprachig gleichwertiger Ausdruck für ihre Vorstellung dieser Emotionen konnte nicht gefunden werden und die im Raum „Schule“ unterdrückte personale Identität hemmt Wortfindungsprozesse.

4. Sprachförderung

Zur Anhebung der Niveaustufe nicht nur, aber auch für SchülerInnen mit Migrationskontext bedarf es in allen Jahrgangsstufen

einer Sprachförderung im regulären Deutschunterricht. Diese Förderung sollte folgende Themenbereiche einschließen:

1. Integration von Mehrsprachigkeit durch Sprachvergleiche, Lesen verschiedensprachlicher Texte sowie der Texte von Exil-/Migrationsliteraten;
2. Vermehrtes Reflektieren über Sprache (z.B. Wortbildung, Phraseologie, Konnotationen);
3. Einsatz von Sprachspielen im weiteren Sinn zur verbesserten Einsicht in Sprachprozesse und zur Vermittlung einer positiven Einstellung beim Verwenden des Deutschen, z.B. Bricolage, Slam-Poetry;
4. Förderung von Sprachidentität.

Die mehrsprachige Zusammensetzung der Lerngruppe soll als Bereicherung angesehen werden: Sprachvergleiche sollten in den Unterrichtsverlauf eingebaut werden. Dies können einfache Formen der Begrüßung und Verabschiedung sein sowie typische Redewendungen für Situationen, Personen und ihr Verhalten. Diese sprachliche „Brücke“ fördert das sprachliche und kulturelle Miteinander und zugleich erweitert sie bei den muttersprachlichen SchülerInnen, die nicht selten einsprachig aufgewachsen sind, das Fremdsprachenrepertoire und die Vernetzung zu anderen Sprachen.

Nicht zuletzt ist damit auch ein Schritt zur Sprachreflexion vollzogen, weil der Blick auf das Deutsche als Muttersprache dis-

tanzierter wird. Darauf aufbauend sollte die Regelkompetenz beispielsweise durch Themen zur Wortbildung, Syntax, Sprachkritik, Jugendsprache, Phraseologismen erweitert werden.

Dass die Regelkompetenz bei SchülerInnen steigerungsfähig ist, zeigt eine Umfrage unter SchülerInnen einer 10. Gymnasialklasse im Alter von 15-18 Jahren.

5. Auswertung einer Umfrage in einer 10. Klasse zur Sprachreflexion

In einer Stichprobe wurden neun Schülerinnen und vierzehn Schüler im Alter zwischen 15 und 18 Jahren zu den nachfolgenden Ausdrücken befragt: *chillen*, *absicken*, *hadi tschüss*, *Spunk*, *Es gibt viel zu tun*, *warten wir´s ab.*, *Opferkind*, *Berlin sein*. Diese Lexeme wurden nach unterschiedlichen Kriterien aus der Kinder- und Jugendliteratur (*Spunk*), aus der linguistischen Fachliteratur¹⁰ (*hadi tschüss*), aus analogen oder digitalen Wortsammlungen bzw. Nachschlagewerken entnommen (*chillen*¹¹, *absicken*¹², *Opferkind*¹³, *Berlin sein*¹⁴, *Es gibt viel zu tun*, *warten wir´s ab.*¹⁵)

Der Fragebogen enthält ein Item zur Entstehung der Ausdrücke, bei dem die SchülerInnen ankreuzen sollten, wie der Ausdruck ihrer Meinung nach entstanden sei. Etwa der Hälfte der

¹⁰ Neuland/ Schubert/ Steffin 2007: 117 ff.

¹¹ Ehmann 2005: 38,

¹² szenewiki.

¹³ szenewiki.

¹⁴ szenewiki.

¹⁵ Hau 1982: 25

Befragten bearbeitete dieses Item gar nicht (vgl. Abb. 1) oder gab, grammatisch betrachtet, eine falsche Antwort, oder die Befragten entschieden sich für „Ich weiß nicht...“, selbst wenn einigen Probanden ein Lexem bekannt war, wie z.B. bei *Berlin sein*: Drei Schülern ist *Berlin sein* wahrscheinlich wegen der Hobbysportart Fußball bekannt, da die Fußball- Weltmeisterschaft 2006 in Berlin stattfand und das mit Berlin verbundene Lebensgefühl meint, also „*in sein, gut drauf sein, angesagt sein*“. Obwohl ein Item nicht-idiomatisch oder teil-idiomatisch ist, äußern sich ein Drittel nicht zur Bedeutung und ebenso nicht zur Entstehung.

Dass das Item über die Entstehung der Ausdrücke so wenig bearbeitet wurde, deutet ich als Hinweis auf die Ungeübtheit, sich auf der lexikalischen Ebene mit einem Wort auseinanderzusetzen, aber ebenso als Unwissen bzw. `anders abgespeichertes` Wissen, das durch vermehrte Sprachreflexion verändert bzw. stärker in Richtung Regelbewusstsein aktiviert werden könnte.

Zu *chillen*, *hadi tshüss* und *Opferkind* nennen SchülerInnen durchweg detaillierte Wertungen. Das Verb „*chillen*“ ist bei elf Jugendlichen „angesagt“ und neun finden es „wichtig“. Für 40% der Befragten ist das Verb *chillen* „nicht witzig“, „nicht originell“ und „nicht interessant“. Hieraus ergibt sich die Vermutung, dass der Nutzen dieses Lexems vorrangig ist. Darauf lassen ebenso die freien Formulierungen zur Verwendung dieses Ausdrucks

schließen, da die SchülerInnen unter *chillen* verstehen „mit Freunden entspannt abhängen“ und „sich mit Freunden zum Chillen verabreden“. Die Erwähnung der Freunde zeigt die Wichtigkeit von Sprachverwendung und Umfeld: Jugendliche verabreden sich demzufolge nicht mit den Eltern zum Chillen.

Das Item „Opferkind“ ist vorrangig mit dem Wortstamm Opfer gleichgesetzt worden, wobei acht SchülerInnen das Kompositum als „Wortzusammensetzung“ erkannt haben. Vier Befragte halten es für ein Phantasiewort und drei haben „Ich weiß nicht,...“ angegeben. Siebzehn Personen der Schülergruppe geben an, „Opferkind“ zu kennen, aber 9 – darunter 6 Mädchen – erklären, das Lexem nicht zu benutzen.

Die Formel *hadi tshüss* haben zuerst Neuland/Schubert/ Steffin (2007) untersucht. Die Konstituente *hadi* stammt aus dem Türkischen und heißt soviel wie „los!“, „also“¹⁶, das in Verbindung mit dem Deutschen *tshüss* eine Verstärkung bildet. Über dieses Item sagen 15 Befragte, dass es ihnen bekannt sei und zwei türkische Mädchen geben an, diese Formel oft bzw. sehr oft zu verwenden. Zwei deutsche Jungen und ein Junge mit albanischem Migrationshintergrund benutzen diese Wendung manchmal. Die Bewertungen zu *hadi tshüss* sind stark gestreut: fünf Jungen empfinden den Ausdruck als „nervig“, aber sechs Befragte geben auch „interessant“, „witzig“ und „originell“ an. Diese Streuung lässt Rückschlüsse über die jeweiligen

Freundeskreise zu. Ist die Freundschaftsgruppe eine Mischung aus z.B. türkischen und deutschen SchülerInnen, ist die Formel positiv besetzt und auch deutsche Jugendliche verwenden sie zum Abschied. Nur zwei Schülerinnen ist „absicken“ bekannt, von denen nur ein Mädchen eine adäquate Bedeutung nennt: „vom Weg abkommen, zu viel getrunken haben“. Das Lexem Spunk ist allen SchülerInnen völlig unbekannt. Es ist das Phantasiewort aus Astrid Lindgrens Roman „Pippi Langstrumpf“.

6. Fazit

Die etwa vor 20 Jahren statuierte kognitive Wende sollte (weiterhin) in Taten überführt werden, so dass die Ziele des regulären Deutschunterrichts im Bereich Reflexion über Sprache erreicht werden. Ziel muss es sein, einen Erfahrungsraum für interkommunikatives Handeln zur Verfügung zu stellen, um so die Sprachbewusstheit zu steigern, die selbstreflexive Sprachkompetenz zu stärken, insbesondere bei unterschiedlichen Identitäten, so dass das Splitting von personaler und sozialer Identität in der Schule verringert werden kann. Somit soll Sprachidentität mit dem Deutschen im gesellschaftlichen Auftrag an Schulen für alle Lernenden auf zwei Bedeutungsebenen stattfinden. Einmal als Identität der Sprache(n), indem sich durch ein höhere Regelbewusstsein das Sprachprofil – mitunter kontrastiv – schärft, und als Identität durch Sprache, so dass Sprache wie eine Membran wirkt, durch die ein Teil der Kultur mit der Spra-

che aufgenommen bzw. an sie abgegeben wird. Nur so können m.E. nach die Welten wieder zusammengeführt werden, nicht nur, aber auch bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. (2001): Gespräche in Ämtern und Behörden. In: Brinker/Antos/Heinemann/ Sager (Hrsg.): HSK: Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Bd. Berlin, New York. S.1505-1525.
- Belke, G. (1999): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler.
- Cummins, J. (1978): Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language-groups, in: The Canadian Modern Language Review, vol. 34/ 3. S. 395-416.
- Drosdowski, G. (1992): Duden – Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten/ Wörterbuch der deutschen Idiomatik. (Duden Bd. 11). Mannheim.
- Duden (online): www.szenesprachenwiki.de
- Neuland, E. (2007): Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell: Zur Heterogenität und Typizität von Jugendsprachen. In: Neuland (Hrsg.): Jugendsprachen: mehrsprachig, kontrastiv, interkulturell. Frankfurt a. M. S. 11-29.
- Neuland E./ Balsliemke P./ Baradaranossadat, A. (i.E.): Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache. In: Becker-Mrotzek (2009) Mündliche Kommunikation u. Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler. S.392-407.
- Röhner, Ch. (2008) (Hrsg.): Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler aus Migrationskontext: Sekundarstufe: www.fbg.uni-wuppertal.de/info_fbg./drittmittelforschung/abgeschlossen
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek. S. 29-121.

Die Ermahnung und ihre Realisierungsmittel im Deutschen

Khrystyna Dyakiv, Lwiw, Ukraine

Der Beitrag setzt sich mit dem Problem der Ermahnung und ihrer Realisierungsmittel auseinander. Die Analyse verortet sich im Bereich der Pragmalinguistik. Es wird der Versuch unternommen, das Spektrum an Ausdrucksmitteln festzustellen, das Sprecher in der Regel zum Ausdruck von Ermahnungen verwenden. Es handelt sich dabei um spezifische Mittel, durch die der Sprecher seine Einstellung zum Adressaten zeigt, seine Position und Ermächtigung unterstreicht.

Im vorliegenden Beitrag will ich auf folgende Fragen eingehen:

I. Definition und Hauptmerkmale der Ermahnung.

II. Realisierungsmittel der Ermahnung anhand einer Umfrage

III. Realisierungsmittel der Ermahnung in den Werken von F. Dürrenmatt.

I. Der Untersuchung wurde die folgende Arbeitsdefinition für ‚Ermahnung‘ zugrundegelegt:

Die Ermahnung als Akt sprachlicher Kommunikation wird als verbales ermahnendes Verhalten betrachtet, in dem der Sprecher dringende Aufforderungen mit dem Zweck äußert, positiv (seiner Meinung nach) auf das Verhalten des Adressaten einzuwirken oder ihn zu positiven Handlungen zu bewegen, wodurch der Sprecher seine Einstellung zum Adressaten zeigt.

Unter Ermahnung verstehen wir vorwiegend verbales Verhalten. Das Ziel der Ermahnung ist der positive Einfluss auf das Verhalten bzw. auf die Handlungen des Adressaten. Zu den Hauptmerkmalen der Ermahnung gehören Aufforderungscharakter, Dringlichkeit, positive Einstellung des Senders zum Empfänger, Wunsch des Empfängers den Sender zu einer Handlung zu bewegen.

Anhand der Definitionen aus verschiedenen Bedeutungswörterbüchern [1-10] lassen sich folgende Bedeutungen der Ermahnung nach ihrer Frequenz bestimmen:

- eindringlich an eine Pflicht erinnern;
- eindringlich an ein bestimmtes (richtiges) Verhalten erinnern;
- auffordern etwas zu tun, einzuhalten.

Als Beleg dafür, dass die Ermahnung nicht eindeutig ist, dient die Definition aus dem Wörterbuch von Campe [9; 990], in der die extremen Schattierungen von Ermahnung gezeigt werden:

„Ermahnen – durch Gründe zur Ausübung einer Pflicht zu bewegen suchen, ein *Mittelwort zwischen bitten und befehlen*.“
(Hervorhebung der Autorin)

II. Um festzustellen, wie die Sprecher selbst Ermahnungen identifizieren und verwenden, haben wir ein assoziatives Experiment unter 120 deutschen Germanistikstudenten an der Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg – Erlangen durchgeführt.

führt. Das Alter der Respondenten lag zwischen 20 und 30 Jahren. Die Befragten sind Muttersprachler.

In der Umfrage wurde den Respondenten folgende Situation vorgelegt, auf die sie reagieren sollten:

Sie sind im Kino, und die Zuschauer hinter Ihnen sprechen pausenlos. Das stört Sie. Was sagen Sie meistens in dieser Situation?

Folgende Ergebnisse wurden erzielt:

1. Indirekte Bitten (33%) in Form von rhetorischen Fragen mit dem Modalverb *können* im Konjunktiv (22%) oder im Indikativ Präsens (11%) und mit der Höflichkeitsform *bitte* (26%), wobei die Anredeformen *Sie* (24%) und *ihr* (9%) vorkommen:

Könnten Sie das Gespräch eventuell nach dem Film fortsetzen?

Könnten Sie bitte leiser sein / leiser sprechen / leise sein?

Könnten Sie leiser reden, bitte? Könnten Sie bitte ruhig sein?

Können Sie bitte aufhören zu reden?

Können Sie bitte ruhig sein?

Können Sie bitte leise sein?

Die folgende Frage - ohne Modalverb realisiert - unterstreicht die Nachdrücklichkeit der Ermahnung:

Würdet ihr bitte ein bisschen ruhiger sein?

Bei den folgenden - rhetorischen - Fragen sind auch Adverbien *enthalten*, - *vielleicht*, *ein bisschen*, *etwas* und *ein wenig* -, die die Ermahnung abschwächen:

Könnten Sie vielleicht ein bisschen leiser sein?

Könnten Sie vielleicht still sein?

Könnten Sie vielleicht aufhören?

Könnten Sie bitte etwas leiser sein?

Könnten Sie bitte ein wenig leiser sein?

Das Adverb *mal* verstärkt jedoch die Ermahnung:

Können Sie bitte mal aufhören?

Können Sie mal bitte leise sein?

Können Sie bitte mal leise sein?

Einige Befragte gebrauchen eine höfliche Entschuldigung bei der Ermahnung:

Entschuldigung. Könnten Sie bitte leiser sein?

Entschuldigung. Könnten Sie bitte ihre Unterhaltung auf zu Hause verschieben?

Entschuldigung. Könnten Sie bitte leiser sein?

Entschuldigen Sie, können Sie bitte leise sein?

Möglich ist auch eine Danksagung im Voraus, die eine höfliche Anrede darstellt und die Sicherheit des Sprechers ausdrückt, dass der Adressat sein Verhalten ändert:

Könnt ihr bitte ein bisschen leiser sein? Danke.

2. Imperative (27%), manchmal *mit endlich und doch mal*, **was** die Ermahnung verstärkt:

Seien Sie ruhig!

Geht bitte nach draußen!

Geht einen Kaffee trinken!

Seid doch mal leise!

Haltet endlich das Maul!

Halt die Fresse!

Möglich ist auch der elliptische Imperativ mittels eines Adverbs:

Bitte leise!

Zu dieser Gruppe gehören auch *Substantive oder Elemente der substantivischen Gruppe* als kurze Form der Ermahnung (14%):

Ruhe! Schnauze! Klappe! Klappe zu! Fresse! Talkshows nebenan!

Es ist anzumerken, dass in dieser Situation nur Befragte männlichen Geschlechts Schimpfwörter (9%) gebraucht haben (*Schnauze! Klappe! Fresse! Haltet endlich das Maul! Halt die Fresse!*).

3. Konstatierungen im Indikativ Präsens oder Konjunktiv (16%):

Ihr Reden stört mich.

Durch Ihr Gerede versteht man nichts vom Film.

Reden könnt ihr daheim.

Ich bin übrigens hier um den Film zu sehen – nicht um Ge-laber anzuhören.

Sorry. Ich würde gern den Film sehen. Zum Reden können Sie nach Hause gehen!

Manche Konstatierungen haben eine ironische Schattierung:

Ihre Konversation tangiert mich nur peripher.

Es gibt Leute, die den Film gerne sehen würden.

... dass die Leute immer so laut sein müssen.

4. Oft wird eine **rhetorische Frage im Konjunktiv** zusammen mit der **Konstatierung** gebraucht, die den Grund der Ermahnung expliziert oder präzisiert (12%):

Würden Sie bitte aufhören? Ich möchte den Film sehen;

Es stört. Könnt ihr bitte leise sein!;

Könnten Sie bitte still sein. Ich möchte den Film sehen;

Könnten Sie bitte ein bisschen leiser sein? Das stört sonst;

Könnten Sie das Sprechen bitte lassen, ich möchte in Ruhe dem Filmgeschehen folgen können!;

Könnten Sie bitte aufhören zu reden. Das stört mich sehr und auch andere Leute im Publikum!;

Ich möchte den Film sehen, seid bitte leise;

Könnten Sie bitte still sein – ich verstehe nichts;

Könnten Sie bitte aufhören zu reden. Das stört;

Es nervt. Können Sie nicht leise sein?

5. Interjektion mit der Funktion der Aufforderung (5%):

Pst!

Auch Realisierungsmittel wie Drohungen, ironische Bemerkungen oder Bitten sind möglich (3%):

Noch so'n Ding, Augenring!

Ich hol jemand vom Kino, damit er euch rausschmeißt!

Ihre Katze hat vier Pfoten? Ach echt? Erzählen Sie mal!

Ich bitte um Ruhe.

III. Als Quellenbasis für die Untersuchung von Ermahnungen in der Literatur dienen das Hörspiel bzw. die Komödie und Erzählung „Die Panne“, die Komödie „Die Physiker“ und die Prosa-Komödie „Grieche sucht Griechin“ von Friedrich Dürrenmatt, in denen es viele Dialoge gibt.

Auf Grund der Analyse lassen sich folgende grammatische und lexikalische Sprachmittel bei der Realisierung der Ermahnungen feststellen:

1. Aufforderungssatz

KUMMER Und das Wichtigste: *Schneiden Sie nicht auf.* An der Aufschneiderei ging schon mancher jämmerlich zugrunde. Ich könnte Ihnen aus meiner 60jährigen Anwalts-

praxis Grausiges berichten. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 96]

KUMMER Eben. Vor allem: *Überlegen Sie sich jedes Wort. Plappern sie nicht vor sich hin*, sonst werden Sie zu einer langjährigen Zuchthausstrafe verdonnert, ohne daß noch zu helfen wäre. Ex. Trinkt aus. Schaut auf die leere Flasche. Gehen wir hinein. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 96]

2. Verkürzte Satzform

- Infinitiv

„*Aufpassen*, um Himmelswillen“, flüsterte der Verteidiger. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Erzählung, 65]

KUMMER *Überlegen*, Traps, überlegen. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 103]

- Partizip II

„Keine Töne mehr, Zwilling! *Aufgepasst*“ lallte Bibi, „Onkel Arnolph will eine Rede halten!“ [F. Dürrenmatt. Grieche sucht Griechin, 106]

- Anredeform

„*Junge, Junge*“, brummte er mißbilligend [F. Dürrenmatt. Die Panne. Erzählung, 64]

- Substantive im Nominativ

VERTEIDIGER leise *Achtung!* Das ist eine entscheidende Frage. Bleiben Sie bei der Wahrheit. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 122]

- Präpositionale Wortgruppe

VERTEIDIGER Darum *heraus mit dem Geständnis*, alter Knabe! [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 114]

- Adverbien

VERTEIDIGER leise *Unvorsichtig*, Traps, *unvorsichtig*. Glauben Sie mir, ich habe meine Erfahrung: gerade aus Herzgeschichten dreht einem der Staatsanwalt oft einen Strick. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Hörspiel, 24]

3. Aussagesatz

- Indikativ Aktiv Präsens (seltener auch Futur)

Das Präsens weist hier folgende Bedeutungen auf:

a) Das generelle Präsens:

VERTEIDIGER Junge, Junge! Was heißt das wieder! *Gestehen muß man, ob man will oder nicht, und zu gestehen hat man immer was.* [F. Dürrenmatt. Die Panne. Hörspiel, 28]

b) Das imperativische Präsens:

„Sie sollen heiraten, Monsieur Arnolph«, hatte sie gesagt.
»Das ist doch kein Leben in ihrer Mansarde, und immer unter Radsportfreunden zu sitzen, geht doch auch nicht für

einen Menschen mit höheren Interessen. Eine Frau sollten Sie haben, die für Sie sorgt.“

„Sie sorgen für mich, Madame Bieler.“

„*Ach was, wenn Sie sich eine Frau nehmen, ist das noch ganz anders.* So eine mollige Wärme, Sie werden sehen.“ [F. Dürrenmatt. Grieche sucht Griechin, 15]

FRL. DOKTOR Ihr strammes Urteil erstaunt mich ein wenig, Herr Missionär Rose. *Als Theologe müssen Sie doch immerhin mit der Möglichkeit eines Wunders rechnen.* [F. Dürrenmatt. Die Physiker, 33]

4. Rhetorische Frage

PILET Und die Schuhe?

TRAPS Die Schuhe?

PILET *Wollen Sie denn nicht die Schuhe ausziehen?*

TRAPS Das ist doch nicht nötig!

PILET Na, hören Sie mal! Sie sind aber ein feiner Herr. *Wollen Sie denn mit den Schuhen ins Bett?*

TRAPS Ins Bett?

PILET *Wollen Sie denn nicht schlafen?*

TRAPS Schlafen? [F. Dürrenmatt. Die Panne. Hörspiel, 54]

5. Bestätigungsfragen (Vergewisserungsfragen)

WUCHT *Du bist noch nicht wieder im Bett?*

JUSTINE Ich wollte wieder ins Bett. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 91]

6. Konstatierungen/Kritik (oft mit *müssen*)

TRAPS schlürft Wein Wie im Märchen, mein Jahrgang.

KUMMER Das Märchen, lieber Traps, sind Sie. *Es ist mir noch nie ein Angeklagter begegnet, der mit größerer Seelenruhe so unvorsichtige Aussagen gemacht hätte.* [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 109]

VERTEIDIGER leise Unvorsichtig, Traps, unvorsichtig. Glauben Sie mir, ich habe meine Erfahrung: *gerade aus Herzgeschichten dreht einem der Staatsanwalt oft einen Strick.* [F. Dürrenmatt. Die Panne. Hörspiel, 24]

Wesentlich öfter erscheinen grammatische und lexikalische Sprachmittel bei der Realisierung der Ermahnung zusammen, wie zum Beispiel Substantiv im Nominativ (1), Indikativ Aktiv Präsens (2), Imperativsatz (3):

KUMMER Achtung (1)! Das ist eine entscheidende Frage (2). Bleiben Sie bei der Wahrheit (3). [F. Dürrenmatt. Die Panne. Hörspiel, 34]

Die Ermahnung im Deutschen kann auch durch folgende non-verbale Mittel ausgedrückt werden: Kopfschütteln, Hochziehen der Augenbrauen, vorwurfsvoller Blick, Stirnrunzeln, Zeigefinger auf geschlossene Lippen, oft auch mit "pst" verbunden.

Typisch für die Ermahnung ist, dass sie sowohl verbal als auch nonverbal realisiert werden kann, meist sogar nonverbal und verbal gleichzeitig realisiert wird:

1) KUMMER beunruhigt Vorsichtig!

Pilet taumelt auf seinen Platz zurück.

WUCHT Wie ist denn das gekommen?

KUMMER Passen Sie auf - Bemerk, daß die Karaffe leer ist - und reden Sie nicht so viel. Wütender Blick zu Pilet. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 104]

2) WUCHT Darf von Ihrem Schlaraffenamen nicht auf Ihr Privatleben geschlossen werden, Herr Traps?

KUMMER Psst! [F. Dürrenmatt. Die Panne. Hörspiel, 37]

3) KUMMER schüttelt den Kopf Schweigen Sie doch! Setzt sich verärgert auf seinen Platz.

Die Analyse des Belegmaterials hat ergeben, dass die Anrede, Temporaladverbien (*jetzt, sofort, gleich usw.*), die Partikeln *doch* und *wohl* und ein betontes *bitte* als Realisierungsmittel der Ermahnung fungieren. Der gebräuchlichste Satztyp ist der Fragesatz (40%) als indirekte Ermahnung (d.h. rhetorische Frage). Fast gleich häufig verwendet man auch Ausrufe- (33%) und Aussagesätze (30%).

Unter den Realisierungsmitteln der Ermahnung benennen die zeigen sich bei den ~~deutschen~~ Befragten den der Imperativ (60%), die Anrede (38%), Modalverben (27%) und Verneinung

(25%), seltener auch Modalwörter (15%), Adverbien (13%) und Interjektionen (3%). Einige Befragte führen auch ironische Äußerungen und ich-Botschaften an.

Ermahnungen werden von den Sprachträgern erkannt. Die Realisierungsmittel der Ermahnung kann man regelhaft wiedergeben. Ermahnungen werden durch verbale oder nonverbale Mittel sowie ihre Kombination realisiert. Die gebräuchlichsten Realisierungsmittel der Ermahnung sind: rhetorische Frage, verkürzte Satzform, Aussagesatz und Imperativ.

Quellen

1. Dürrenmatt F. Grieche sucht Griechin. Eine Prosakomödie. – Zürich: ein Ullstein Buch, 1971. – 150 S.
2. Dürrenmatt F. Der Hund. Der Tunnel. Die Panne. Erzählungen. – Zürich: Diogenes Verlag AG, 1998. – S.33 - 94.
3. Dürrenmatt F. Die Panne. Hörspiel und Komödie. – Zürich: Diogenes Verlag AG, 1985. – 173 S.
4. Dürrenmatt F. Die Physiker. Komödie. – Zürich: Diogenes Verlag AG, 1985. – S. 9 - 87.

Literaturverzeichnis:

- Deutsches Wörterbuch. Autoren: Grimm J., Grimm W. – Leipzig: S.Hirzel, 1862. – Band 3. (E – Forsche). – S.910.
- Deutsches Wörterbuch. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002. – S. 633.
- DUDEN. Das Bedeutungswörterbuch. Wortbildung und Wortschatz. – Mannheim: Dudenverlag, 1985. – Band 10. – S. 234.
- DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim: Dudenverlag, 2003. – S. 486, 1043, 1493.
- Das grosse deutsche Wörterbuch. – Güterloh: Bertelsmann Lexikon-Verlag, 2006. – 4185 S.

Melzer H., Menzel W., Rudolph G. Unser Wortschatz. – Braunschweig: Westermann, 2006. – S.82.

PONS. Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2004. – S. 397.

Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Herausgegeben von: Klappenbach R., Steinz W. –Berlin: Akadem-Verlag, 1968. – Band 2. (Deutsch – Glauben). – S.1122.

Wörterbuch der deutschen Sprache. Verfasser: Campe J.H. – Hindelsheim, New York: Georg Olms, 1969. – Band 1. (A – E). – S.990.

Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. – Berlin: Walter de Gruyter, 2002/2000. – S. 296.

Zur Erläuterung und Begründung der eigenen Stellungnahme in DaF-Texten. Eine funktional-pragmatische Perspektive

Antonella Nardj, Universität Macerata

Thema meines Beitrags ist eine Pilotstudie, die schriftliche Produktionen von Studierenden der geisteswissenschaftlichen Fakultät zur kommunikativen Sprechhandlung „Erläuterung und Begründung der eigenen Stellungnahme“ untersucht. Die Analyse wird aus einer funktional-pragmatischen Perspektive durchgeführt.

1. Theoretischer Hintergrund

Die funktionale Pragmatik (Ehlich 1986) stellt den Handlungsaspekt der Sprache in den Vordergrund. Jede sprachliche Tätigkeit verfolgt einen Hauptzweck, der die Verständigung zwischen den Kommunikationspartnern ist. Handlungszwecke werden mit Hilfe von Prozeduren vollzogen, die sich sprachlicher Mittel bedienen.

1.1 Ein handlungstheoretisches Kommunikationsmodell

Um das Phänomen der Verständigung zwischen den sprachlich handelnden Partnern zu beschreiben, haben Ehlich und Rehbein (1986) folgendes handlungstheoretisches Grundmodell entwickelt (Abb. 1):

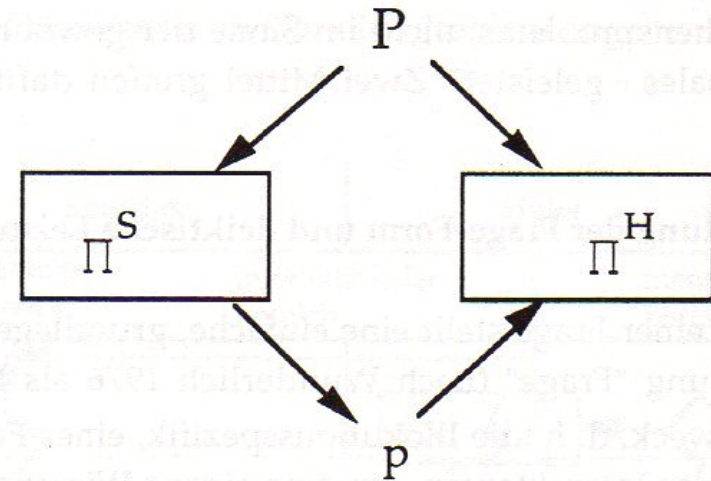


Abbildung 1: Handlungstheoretisches Grundmodell (Ehlich/ Rehbein 1986)

Das Modell repräsentiert die mentalen Vorgänge von Produzenten (Π^S) und Rezipienten (Π^H) im Verhältnis einerseits zur Wirklichkeit (P), andererseits zur sprachlichen Äußerung (p): Eine außersprachliche Situation (P) wird von beiden Aktanten wahrgenommen und kognitiv verarbeitet (Π^S und Π^H); p steht für die Verbalisierung dieses mentalen Prozesses durch den Produzenten, die Äußerung wird interaktional übermittelt und vom Rezipienten wahrgenommen. Durch die Berücksichtigung ihrer mentalen Bereiche (Π^S und Π^H) spielen der Wissensbestand, die Wissensvermittlung und die Wissensverarbeitung der Aktanten eine zentrale Rolle in der Ausführung der Sprechhandlung.

1.2 Vollzug von Verständigungsprozessen durch Prozeduren
Ehlich (1986) klassifiziert die Sprachmittel nach ihrer Funktion in Sprachfelder, die durch spezifische Prozeduren charakterisiert sind. Nach seiner Theorie geschehen der Wissenstransfer und die entsprechende Verständigung zwischen den Aktanten mittels Sprache, indem Prozeduren, die kleinsten Handlungseinheiten, vollzogen werden.

Durch den Vollzug von Prozeduren bewirkt der Produzent spezifische mentale Tätigkeiten beim Rezipienten:

- Durch die expressive Prozedur drückt der Produzent eine affektive Befindlichkeit aus (z.B. durch Tonmodulation), um eine vergleichbare Befindlichkeit beim Rezipienten zu erzeugen;
- Durch die expeditiv Prozedur greift der Produzent direkt in die Handlung bzw. in die Einstellungsstruktur vom Rezipienten ein, und steuert sie direkt (z.B. durch Imperativ);
- Durch die deiktische Prozedur orientiert der Produzent die Aufmerksamkeit vom Rezipienten auf ein Objekt im gemeinsamen Wahrnehmungsraum durch ständige Neufokussierungen (z.B. durch lokale und temporale Adverbien wie *hier* und *jetzt* oder Demonstrativpronomen wie *dies*);
- Mittels der symbolischen Prozedur bewirkt der Produzent die Aktualisierung von Wissen beim Rezipienten: Dadurch wird ein Element der Wirklichkeit verbalisiert, also be-

nannt, und damit identifizierbar (z.B. durch Substantiv-, Verb- und Adjektivstämme).

- Durch die operative Prozedur strukturiert der Produzent sprachliche Handlungselemente, damit der Rezipient sie adäquat verarbeiten kann und ihm schon verfügbare Informationen mit in die Interaktion einbeziehen kann (z.B. durch Konjunktionen, Flexionsendungen, Artikel).

In meiner Analyse stehen operative und symbolische Prozeduren im Vordergrund.

2. Die Pilotstudie

Die hier präsentierten Daten stammen aus einer Pilotstudie, die an der geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Modena und Reggio Emilia durchgeführt wurde. Durch ein exploratives Verfahren sind schriftliche Produktionen in der Fremdsprache mit dem Ziel untersucht worden, die Funktionalität der gebrauchten Sprachmittel in Bezug auf die durch die Aufgabe gestellten Sprechhandlungen zu überprüfen.

2.1 Die Probandinnen

Die Probandinnen sind zehn Studierende im zweiten Jahr des Bachelor-Studienganges „Europäische Sprachen und Kulturen“ und lernen Deutsch als dritte Fremdsprache. Die zweite Fremdsprache ist bei den meisten, 70% (N=10;n=7) Spanisch, wäh-

rend 30% (N=10;n=3) der Probandinnen Französisch lernt. Die Hälfte der Studentinnen hat ein Fremdsprachengymnasium besucht, 30% (N=10;n=3) ein Wirtschaftliches Gymnasium mit Fremdsprachenausrichtung, nur zwei (20%) sonstige Schultypen. Die meisten, 70% (N=10;n=7), haben Deutsch fünf Jahre in der Schule gelernt, 20% (N=10;n=2) nur drei Jahre; eine Studentin ist Anfängerin.

Die schriftlichen Produktionen enthalten mindestens 200 Tokens.

2.2 Die Aufgabe

Die Aufgabe lautet:

Denken Sie, dass Deutsch eine wichtige Sprache in Europa und auf der Welt ist?

Warum haben Sie Deutsch als dritte Fremdsprache gewählt?

Hier geht es um die Ausführung folgender Sprechhandlungen, die dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (2001,68) zur schriftlichen Produktion von Berichten und Aufsätzen entsprechen:

„In einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben können in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden.“

„Im eigenen Sachgebiet [...] größere Mengen von Sachinformationen [...] zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen können.“

Die Ausführung der oben genannten Sprechhandlungen setzt ein sprachliches Verfahren voraus, wodurch die Schreibenden ihre Ansicht zu den oben genannten Themen erläutern und begründen.

Die Ausführung der Aufgabe soll also Folgendes bewirken:

- Äußerung einer Zustimmung bzw. eine Zurückweisung der in der Aufgabe enthaltenen Fragestellungen: Das geschieht durch die Verbalisierung strittiger Wissens Elemente;
- eine (positive) Beeinflussung des mentalen Bereichs der Lesenden: Das geschieht durch die Anwendung von Überzeugungsstrategien, wie z.B. die Anführung von Gründen, Argumenten und Beispielen, die die geäußerte Meinung stützen.
- eine Wissensumstrukturierung im mentalen Bereich der Lesenden (Nardi 2009, 256): Das geschieht, indem die Lesenden dank des argumentierenden Vorgehens überzeugt werden.

Die globalen Sprechhandlungen sind in Teilhandlungen unterteilt u. a.:

(gegen) etwas behaupten, illustrieren durch Beispiele, gründe, Argumente stützen, erklären, erläutern, begründen, argumentieren.

Die Verbalisierung dieser Teilhandlungen erfolgt in der deutschen Sprache u. a. durch den Vollzug operativer Prozeduren, wie der Anwendung des deskriptiven bzw. explikativen Konnektors *weil* und der argumentativen Konnektoren: *da* (Wissensentfaltung), *denn* und *nämlich* (Eggs 2001, 408).

Weil ist besonders für Erklärungen geeignet und hat, meistens in der klassischen Funktion als subordinierende Konjunktion, eine zentrale Funktion in Bezug auf die außersprachliche Wirklichkeitsstruktur P, indem dadurch ein sachlicher Zusammenhang als Grund angegeben wird (Redder 1990, 241 ff.; ders. 2005, 55).

Da als argumentatives Sprachmittel dient dazu, ein dem Rezipienten bekanntes oder bekannt unterstelltes Argument einzuleiten (Eggs 2001, 408), es markiert also den Ausgangspunkt für eine sprecherseitige Wissensentfaltung (Redder 2005, 55). Daher weist es einen deutlichen Π^S -Bezug auf (Redder 1990, 318).

Durch *denn* und *nämlich* wird dagegen ein dem Hörer bis dahin unbekannter Sachverhalt markiert, der als Argument für das vorher Gedachte dient (Eggs 2001, 408). Dabei wirkt *denn* reparativ in der Bearbeitung eines Verstehensproblems seitens des Rezipienten, es hat also einen Π^H -Bezug, während durch

nämlich eine propositionale Präzisierung unter Anwendung anderen und verständlicheren Wissens erfolgt (Redder 1990, 111).

3. Analyse der Daten

Im Folgenden werden zunächst Sprachmittel zur Ausführung argumentativer Teilhandlungen mit operativer Funktion analysiert, die in den Produktionen zur mentalen Bearbeitung sprachlicher Äußerungen gebraucht werden. Anschließend werden Sprachmittel mit symbolischer Funktion präsentiert, die zur Stützung der Argumentation beitragen.

3.1 Operative Prozeduren

Sprachmittel mit operativer Funktion dienen in der Schriftsprache der Strukturierung der Information von Seiten des Schreibenden und deren Rekonstruktion von Seiten des Lesenden. Zu diesem Zweck werden bei der operativen Prozedur sprachliche Mittel relevant, die eine verknüpfende Funktion haben, zum Beispiel Konnektoren wie Textadverbien, Konjunkionaladverbien, Konjunkturen und Subjunkturen, Präpositionen.

3.1.1 Textadverbien

Textadverbien stehen an Positionen, die an der Bearbeitung einer neuen Information beteiligt sind; sie haben primär eine text-

gliedernde Funktion und sie etablieren Ordnung innerhalb des Textes. Aus der Perspektive sprachlichen Handelns funktionieren sie als Gliederungssignale und werden von 9 der 10 Schreibenden (90%) benutzt.

Beispiele:

(1) *erstens, zweitens, drittens, zuerst, dann, schließlich, außerdem, ein weiterer Grund*

mit der Funktion, die Aufzählung von Gründen zu markieren;

(2) *persönlich,*

um einen Einschnitt zwischen datenbezogener Begründung und Ausführung persönlicher Gründe zu signalisieren.

3.1.2 Kausale Konnektoren

Konjunktionaladverbien, Konjunktionen, Subjunktionen und Präpositionen haben eine ähnliche Funktionalität, indem sie Sätze oder Wörter inhaltlich miteinander verbinden und dadurch logische Beziehungen herstellen. Die Konnektoren dienen zur Wissensverarbeitung (Thielmann 2009, 89): Als „Spuren des Denkens“ (Graefen 2001) erfüllen sie komplexe Aufgaben bei der Wissensentfaltung, Wissensbearbeitung und Wissenspräsentation, was insbesondere für den Kausalfeldbereich gilt (Schmidhauser 1995).

Die analysierten Daten sind durch folgende logische Beziehungen charakterisiert:

- Grund/Ursache/Folge (N=10;n=10)

Alle Schreibenden gebrauchen *weil-Gefüge*, um kausale Erklärungen zu ihren argumentativen Aussagen zu geben (Fabricius-Hansen 2001, 336): Durch *weil* wird ein sachlicher Zusammenhang als Grund angegeben. *Denn* (4/10) und *da* (2/10) treten viel seltener auf. *Deshalb*, *deswegen*, *daher* entsprechen funktional der *weil*-Verknüpfung und haben eine erklärende Funktion. Als Präpositionen wird am meisten *wegen* gebraucht.

- Vergleich (N=10;n=10)

Alle Schreibenden begründen ihre Stellungnahme durch vergleichende Verfahren: Oft kommt *als* nach einem Komparativ oder als Prädikativ vor; in diesem zweiten Fall leitet es die Charakterisierung einer Nominalphrase ein, z.B.

(3) *Man kann diese Sprache **als** bedeutend betrachten, Deutsch **als** dritte Fremdsprach¹⁷*

- Opposition/Einschränkung (N=10;n=9)

Auch diese Verfahren werden oft eingesetzt. Im Falle der Opposition (*statt, im Gegenteil dazu*) wird durch die Bezeichnung gegensätzlicher Sachverhalte, die nebeneinander bestehen, argumentiert; im Falle der Einschränkung (*nicht nur...sondern, trotzdem, obwohl, aber*) nennt der Nebensatz einen Grund, der dem Geschehen des Hauptsatzes entgegensteht, obwohl er es nicht verhindert. Als Präpositionen wird am meisten *statt* gebraucht.

¹⁷ Die Beispiele sind in der Originalfassung zitiert.

- Ziel/Zweck (N=10;n=8)

Finale Verknüpfungen mit *um... zu* lassen sich am ehesten auf *weil*-Kausale zurückführen (Fabricius-Hansen 2001, 336). Sie bezeichnen den Zweck, die Absicht einer Handlung, die als Grund angegeben werden.

- Bedingung (N=10;n=5)

Konditionale Beziehungen nützen nur die Hälfte der Schreibern. Bedingungssätze dienen in diesen Arbeiten meistens dazu, positive Gefühle oder Vorteile mitzuteilen, die mit dem Gebrauch der deutschen Sprache verbunden sind. Beispiel:

(4) *Man ist zufrieden, **wenn** man Deutsch ein bisschen sprechen oder schreiben kann.*

3.2 Symbolische Prozeduren

Nennende oder symbolische Prozeduren sind z.B. in den lexikalischen Teilen von Nomen, Verben, Adjektiven, Präpositionen usw. enthalten und in sprachinternen Netzen organisiert. Sie dienen dazu, den Rezipienten instand zu setzen, aufgrund seines Wissens das betreffende Element der Wirklichkeit zu finden. Hier haben symbolische Prozeduren die Funktion, Sprechhandlungen wie: *identifizieren, charakterisieren, differenzieren* (ten Thije, 2001: z. a. am 15.10.2009) zu vollziehen.

3.2.1 Identifikation und Charakterisierung eines Gegenstandes

Vor allem die Gegenstände "Land" (Deutschland) und "Sprache" (Deutsch) werden durch symbolische Mittel näher bestimmt.

Identifikation, Charakterisierung und Differenzierung entstehen durch die Kombination von symbolischen und operativen Prozeduren, indem sich z.B. symbolische Ausdrücke syntaktisch zu einer Nominalgruppe oder zu einer Proposition verbinden (Hoffmann 2003, 27 ff.).

Beispiele:

Vom Land werden vor allem wirtschaftliche Aspekte hervorgehoben:

(5) **Deutschland:** *ist eine wirtschaftlich starke Nation; (es) spielt in dem Automobilsektor eine wichtige internationale Rolle; (es) hat sich ökonomisch, politisch und gesellschaftlich entwickelt; (es) ist Ausfuhrland in verschiedenen industriellen Bereichen; (es) bietet den Reisenden viele historische Sehenswürdigkeiten und schöne Landschaften; (es) ist eng mit Italien gebunden sowohl für die geographische Position als auch für den Handel.*

Von der Sprache werden verschiedene Aspekte hervorgehoben:

(6) **Deutsch:** *hat eine soziale Bedeutung; (es) hat sich in der ganzen Welt verbreitet; ich habe (es) als dritte*

Fremdsprache gewählt; (es) wird jetzt in vielen europäischen Schulen unterrichtet; (es) ist eine wichtige Sprache fast nur in Europa; (es) ist besonders in Europa von großer Wichtigkeit; (es) verliert seine Wichtigkeit; (es) ist ziemlich kompliziert; (es) ist ein notwendiges Kommunikationsmittel; (es) ist eine germanische Sprache).

3.2.2 Komparativ und Superlativ

Komparativ und Superlativ tragen auch zur Charakterisierung der deutschen Sprache bei, besonders in Vergleichskonstruktionen, die das Deutsche mit anderen Sprachen, besonders mit Englisch, Spanisch und Französisch konfrontieren. Durch Komparativ und Superlativ werden symbolische (meistens Adjektive/Adverbien) mit operativen Prozeduren (Suffixen oder Kombinationen mit Intensitätspartikeln wie *sehr*) gekoppelt. Vielfältige Beispiele enthalten Komparativ- und Superlativformen im prädikativen Gebrauch

(7) *ist sehr wichtig/schwierig, ist viel nützlicher als andere Fremdsprachen; ist sehr bekannt und geschätzt auf der Welt; ist nicht so bekannt auf der Welt; sehr reich an Geschichte und an Kultur*

und im attributiven Gebrauch

(8) *die meistgesprochene Muttersprache; die wichtigste Weltsprache; eine sehr wichtige Sprache.*

3.2.3 Gefühlswörter

Subjektive Nuancen werden der Argumentation durch Gefühlswörter verliehen. Es geht um Inhaltswörter (Nomen, Adjektive, Adverbien, Verben), die die Befindlichkeit der Schreibenden ausdrücken. Sie werden wie folgt klassifiziert (Schwarz-Friesel 2007, 144 ff.):

- als emotionsbezeichnende Lexeme, d.h. als Wörter, mit denen man explizit auf einzelne Emotionen referiert. Beispiele:

(9) *lieben, zufrieden sein, besorgt sein, froh sein, mögen, gefallen, begeistern, lieb haben, Lust.*

- als emotionsausdrückende Lexeme, die nicht explizit sondern indirekt durch Eindrücke und Einstellungen Emotionen vermitteln. Beispiele:

(10) *wichtig, interessant, stark, faszinierend, schön, wunderbar, nützlich, gut, kompliziert, schwer, einfach, geschätzt, erfolgreich, romantisch, faszinieren, diskreditieren, vermissen, Erfolg, Zauber, Fleiß.*

In den analysierten Daten kommen mehr emotionsausdrückende als emotionsbezeichnende Lexeme vor. Dies ist ein Anzeichen für einen indirekten Ausdruck von Emotionen, das das argumentative Schreibverhalten der Probandinnen charakterisiert.

4. Schlussfolgerungen und vorläufige Hypothese

Durch die funktionale Analyse der oben angeführten Beispiele kann man abschließend Folgendes festhalten:

- Alle Schreibenden zeigen ein ähnliches Schreibverhalten, indem sie bezüglich der gestellten Aufgabe sprachliche Mittel funktional gebraucht haben.
- Dabei haben die Studierenden sprachliche Mittel gewählt, die den kommunikativen Zweck der gestellten Aufgabe auf verschiedenen Ebenen erfüllt haben, z. B. durch syntaktische und textuelle Steuerung der Informationsverarbeitung bzw. durch die Identifikation, die Charakterisierung und die Differenzierung betreffender Gegenstände.
- *Weil* wird viel häufiger als andere Kausalkonjunktionen (*da, denn, nämlich*) bzw. andere kausale Konnektoren gebraucht. Daher wäre es wichtig, die Lernenden für die Ausdrucksmöglichkeiten und die verschiedene Funktionalität der Sprachmittel zu sensibilisieren, die ihnen im Kausalfeldbereich zur Verfügung stehen.

Der grundsätzlich funktional angemessene Gebrauch sprachlicher Mittel seitens der Probandinnen führt zur Formulierung folgender vorläufiger Hypothese:

Die kommunikative Angemessenheit eines Textes hängt weniger vom sprachlichen Niveau (in der Gruppe war auch eine An-

fängerin) sondern vielmehr von einer Expertise ab, die über die einzeln gelernten und erworbenen Sprachen hinaus den sprachlichen Gebrauch an sich betrifft. Eine solche Kompetenz kann man auf- und ausbauen, besonders wenn man als Lernende/r schon Erfahrungen mit (anderen) Sprachen hat.

Literatur

Dudenredaktion 2005. *Die Grammatik*. Mannheim: Duden

Eggs, Ekkehard 2001. „Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen“, in: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager Sven F. (Hrsg.) *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistic of Text and Conversation*, HSK Band 12.1. Berlin/New York: de Gruyter. 397-414.

Ehlich, Konrad 1986/2000². „Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren“, in Hoffmann, Ludger (Hrsg.) *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin/New York: de Gruyter, 183-202.

Ehlich, Konrad; Rehbein Jochen 1986. *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Ehlich, Konrad 1993/2007. Eintrag „Prozedur“ aus dem Metzler-Lexikon Sprache. Neu in: Ehlich, Konrad (Hrsg.) 2007. *Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 2: Prozeduren des sprachlichen Handelns*. Berlin: De Gruyter, S. 1-2.

Fabricius-Hansen, Cathrine 2001. „Formen der Konnexion“. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.) *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch*, HSK, Berlin: de Gruyter, 331-343.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen 2001. München.

Graefen, Gabriele 2001. „Schreiben und Argumentieren: Konnektoren als Spuren des Denkens“, in: Perrin, D./Böttcher, I./Kruse, O. (Hrsg.) *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2. überarb. Auflage 2003, 53-68.

Hoffmann, Ludger 2003. „Einleitung“, in: Hoffmann, Ludger (Hrsg.), *Funktionale Syntax: Die pragmatische Perspektive*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1-18.

Hoffmann, Ludger 2003. „Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren“, in: Hoffmann, Ludger (Hrsg.), *Funktionale Syntax: Die pragmatische Perspektive*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 18-123.

Nardi, Antonella 2009, „Argumentationsstrategien von italienischen mehrsprachigen Studierenden im Deutschen“, in: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen und Textkompetenz*. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. 250-267.

Redder, Angelika 1990. *Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: „denn“ und „da“*, Tübingen: Niemeyer.

Redder, Angelika 2004. „Von der Grammatik zum sprachlichen Handeln – Weil: Das interessiert viele“, in: *Der Deutschunterricht*, 5/2004, 50-58.

Schwarz-Friesel, Monika (2007) *Sprache und Emotion*, Tübingen und Basel: Francke.

ten Thije, Jan D. 2001 „Die Benennung von Ländern und Völkern in der interkulturellen Kommunikation“, <http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/documenten/benennung-260601.pdf> Zuletzt angesehen am 15.10.2009.

Schmidhauser, Beda. *Kausalität als linguistische Kategorie. Mittel und Möglichkeiten für Begründungen*. Tübingen: Niemeyer

Thielmann, Winfried 2009. *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen*, Heidelberg: Synchron.

Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker Bruno 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter

Kulturelle Markiertheit von Schlüsselwörter am Beispiel deutscher und kroatischer Internet-Werbung für Campingplätze

Lucia Miškulin Saletović, Zagreb, Kroatien

Ines Virč, Zagreb, Kroatien

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der kulturellen Markiertheit von Schlüsselwörtern in deutschen und kroatischen Ab-rufwerbungen für Campingplätze (Werbung im Internet). Zuerst wird auf Werbung im Internet eingegangen, der auch Werbungen aus unserem Korpus zugeordnet werden. Danach wird kurz auf appellative und informative Funktionen der Werbetexte und zu den dafür benutzen sprachlichen Mitteln übergegangen. Der größte Teil der vorliegenden Arbeit ist den Schlüsselwörtern gewidmet, die erstens theoretisch und zweitens exemplarisch an Beispielsätzen aus unserem Korpus dargestellt und thematisiert werden.

1. Einführung

Heutzutage stellt Werbung in unserer Gesellschaft viel mehr als eine überall präsen-te Kulisse dar. Sie erhält immer mehr Kult- und Kunststatus und damit ausdrückliche Aufmerksamkeit. Laut Janich (2003:8) ist Werbung ein Teil unserer Gesellschaft, un-seres wirtschaftlichen Systems und unseres Alltags.

Unter anderem unterscheiden sich Werbungen nach den jeweiligen Werbeträgern¹. Neben den Grundtypen der Werbeträger² hebt Meler (2005: 281 – 282) fast unbegrenzte Möglichkeiten des Internets hervor, des ‚Netzes aller Netze‘, das sich seit seinen Anfängen in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts rasant zu einem außerordentlich mächtigen Werbeträger auf globaler Ebene entwickelt hat. Werbung im Internet ist bislang vor allem von wirtschaftswissenschaftlicher Seite Gegenstand von Untersuchungen, Wirkungsanalysen und Prognosen geworden. Die Sprachwissenschaft beginnt erst diesen Bereich für sich zu entdecken³.

Wirtschaftswissenschaftliche Literatur macht verschiedene Vorschläge zur Klassifizierung von Werbeformen im Internet. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive findet Janich (2003: 222) die Klassifizierung von Friedrichsen (1998) besonders brauchbar und nachvollziehbar. Nach der Art der Rezeption unterscheidet Friedrichsen (1998: 214) zwischen Direktwerbung mittels Emails und Mailinglisten, Abrufwerbung im WWW und Werbung im Verbund. Online können zwei Formen der Direktwerbung unterschieden werden: unaufgefordert zugesandte Werbe-E-Mails an Privatpersonen oder in Newsgroups und vom Kunden bestellte regelmäßige Produktinformationen im Rahmen von Newsletter-Service und Mailinglisten. Die Abrufwer-

bung im Internet ist die Werbung, die man selbst abrufen/aufrufen muss, indem man auf eine entsprechende Website geht. Abrufwerbung im Internet umfasst vor allem Websites, Sponsoring von attraktiven Angeboten im Netz und Infotainment durch Online-Magazine. Die Werbung im Verbund bezieht sich auf die Werbung, die aufgrund des gewählten Werbeträgers im Verbund mit anderen Texten rezipiert wird, die den eigentlichen Gegenstand des Interesses darstellen. Zu den häufigsten Online-Formen gehören Banner und Buttons.

Als Korpus wurden dreißig deutsche und dreißig kroatische Abrufwerbungen für Campingplätze gewählt⁴. Nach dem Anwendungsbereich gehören Werbungen aus unserem Corpus zur Werbung für Dienstleistungen⁵, bei der Touristik-Werbung an der Spitze steht. Campingplätze wurden gewählt, weil Werbungen für die Mehrheit anderer touristischer Objekte nach dem gleichen Schema verfasst werden. So gibt es beispielsweise Ketten der Reisebüros, Hotels und Restaurants, die dieselbe Struktur der Werbebotschaften aufweisen, die sich ausschließlich in ihrer sprachlichen Realisation unterscheiden. Campingplätze haben einen spezifischen Zugang, was heißt, dass jeder Campingplatz für sich selbst auf eine besondere Weise seine Werbebotschaft gestaltet. Einer der Gründe dafür liegt in der

¹ Laut Janich (2003: 19 – 25) gehören zu einer werbewissenschaftlichen Checkliste für die Sprachwissenschaft Werbeobjekte, Werbeziele, Werbewirkung, Werbeplanung und Zielgruppenbestimmung sowie Werbemittel und Werbeträger.

² Zu den Grundtypen der Werbeträger zählt Meler (2005: 281): Zeitungen; Wochenzeitungen, Zeitschriften, Revuen, Magazine und sonstige Publikationen; Rundfunk; Fernsehen; Lautsprecher und Werbung per Post.

³ Siehe Stöckl (1998) und Rossbach (2002).

⁴ Abrufwerbungen aus unserem Korpus sind Websites deutscher und kroatischer Campingplätze. Unsere Analyse wurde aus Zeit- und Platzgründen ausschließlich an Startseiten der Websites durchgeführt.

⁵ Dem Anwendungsbereich nach kann Werbung laut Sowinski (1998: 7 – 11) in vier Gruppen geteilt werden: Werbung im Privatbereich, Werbung für gesellschaftliche Gruppen und Ziele, politische Werbung und Werbung für Dienstleistungen.

Tatsache, dass es fast keine großen Ketten der Campingplätze gibt.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es festzustellen, ob Schlüsselwörter in deutschen und kroatischen Abrufwerbungen für Campingplätze kulturell markiert sind und worauf sich das zurückführen lässt. Wertvorstellungen, Traditionen und Konventionen im Denken und Handeln sind kulturell geprägt, was sich auch in der Sprache widerspiegelt. Damit man erfolgreich kommuniziert, müssen kulturspezifische Unterschiede in Bedeutungskonzepten und Konventionen der Gesprächsführung oder der Textproduktion bekannt sein. Besonders für die Werbung ist die Kulturgebundenheit von großer Bedeutung, da ein erfolgreicher Persuasionskonzept laut Janich (2003: 215) auch davon abhängt, inwieweit die möglichen Konnotationen und Assoziationen, die die Rezipienten mit den Werbebotschaften verbinden, kalkulierbar und den Werbemachern bekannt sind. Fix (1998: 15 – 27) spricht vom Kriterium der Kulturalität, was heißt, dass jeder Text und jede Textsorte als die Widerspiegelung und das Ergebnis der Situation und der Gesellschaft betrachtet werden können, in denen sie entstanden sind. Auf welche Weise und inwieweit Texte, bzw. Textsorten durch gesellschaftliche und soziokulturelle Bedingungen bestimmt sind, können nur kontrastive empirische Untersuchungen einzelner Textsorten in verschiedenen Sprachen zeigen.

2. Schlüsselwörter

Laut Janich (2003: 79) haben Werbeanzeigen, bzw. Werbungen zwei prototypische obligatorische Texthandlungen: eine, die über die Existenz und Beschaffenheit des Produktes informiert und die andere, die zum Kauf / zur Nutzung des Produktes bewegen will. Brinker (2005: 121) rechnet Werbeanzeigen zur Klasse der appellativen Texte, in denen der Emittent versucht, den Rezipienten dazu zu bringen, ein bestimmtes Produkt zu kaufen. Um auf potentielle Rezipienten zu appellieren, werden sowohl verschiedene sprachliche als auch außersprachliche Mittel benutzt. Zu den häufigsten sprachlichen Mitteln zählen semantische Aufwertungen, dialogische Struktur, rhetorische Figuren usw. In unsrem Korpus sind Beispiele der semantischen Aufwertung sehr stark vertreten. Unter semantischer Aufwertung versteht man laut Sowinski (1998: 72), dass für angebotene Waren Wörter benutzt werden, die bei einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Wort und Gegenstand nicht benutzt würden. Mit Hilfe der Sprache werden Waren aufgewertet und um eine oder mehrere Stufen auf der in der Sprache beschlossenen Hierarchie der Werte heraufgerückt. Sprachliche Mittel, die zur semantischen Aufwertung dienen, sind laut Sowinski (1998: 72- 75) und Janich (2003: 117-124) Hochwertwörter, Schlüsselwörter, Plastikwörter⁶, steigernde

⁶ Nach Janich (2003: 121 - 122) sind das die Wörter, die den Eindruck wissenschaftlicher Qualität und der Fundiertheit eines Produktes verstärken, wie beispielsweise *Dynamik*, *Strategie*, *Substanz*. Besonders häufig kommen solche Wörter in der Autowerbung oder Kosmetikwerbung vor.

Komposition⁷, Entkonkretisierung⁸, aufwertende Appellative⁹, Benennung der Waren mit Hochwertwörtern¹⁰ sowie Superlativ, Komparativ und Elativ.

Als Hochwertwörter können alle diejenigen Ausdrücke bezeichnet werden, die ohne die grammatische Struktur eines Komparativs oder eines Superlativs geeignet sind, das damit Bezeichnete (bei Substantiven) oder näher Bestimmte/Prädizierte (bei Adjektiven) aufgrund einer sehr positiven Inhaltsseite aufzuwerten (Janich 2003: 120). Janich (2003: 121 – 122) betrachtet Schlüsselwörter als eine Untergruppe der Hochwertwörter, die die zusätzliche Eigenschaft haben, oft individuelle und emotionale Assoziationen anzuregen und damit eine Steuerungsfunktion in der Argumentation anzunehmen. Bei Schlüsselwörtern geht es nicht nur um ihre aufwertende Funktion. Darüber hinaus nehmen sie auch eine Schlüsselstellung im Gedanken- und Sprachfeld der Werbung ein (Römer 1980: 132). Sie haben einen programmatischen Charakter, dienen der kommerziellen Argumentation und zeigen an, welche Gedanken den Menschen sympathisch sind und welche Vorstellungen sie für erwünscht halten.

⁷ Laut Sowinski (1998: 72 – 73) wird steigende Komposition durch Steigerungsmorpheme realisiert, zu denen Präfixe, Substantive und Adjektive zählen, die wertenden, neutralen oder nur quantifizierenden Charakter haben können, die aber in Kompositionen der Werbesprache meistens wertend wirken sollen. Dazu zählen beispielsweise *aktiv, Luxus-, Traum-, ultra, voll*.

⁸ Unter Konkretisierung versteht Sowinski (1998: 73) das Abgehen von bisherigen konkreten Bezeichnungen durch bestimmte Abstrakta oder andere Konkreta mit höherem Eindruckswert, zum Beispiel die Ersetzung von *Zahnpasta* durch *Zahncreme*.

⁹ Bei aufwertenden Appellativen geht es laut Sowinski (1998: 74) um Euphemisierungen durch angesehenere Bezeichnungen, die oft Vorstellungen von größerer Ausdehnung, Wirkung oder Leistung versprechen. Ein gutes Beispiel dafür ist die Ersetzung des Wortes *Waschpulver* durch *Waschaktivum*.

¹⁰ Unter Benennung der Waren mit Hochwertwörtern versteht Sowinski (1998: 74) semantische Dimensionen vieler Produktnamen aus gesellschaftlich angesehenen Namenbereichen wie Poesie, Adel, Mythologie, Kultur, Geschichte, z.B. *Fürst Bismarck* für Kombranntwein.

Die häufigsten Schlüsselwörter in den deutschen Werbungen aus unserem Korpus sind *Komfort, See, Natur, Familie* und *Landschaft*.

*... campen Sie hier mit sehr gutem **Komfort** ...*

*Bekannt als beliebter **Anglersee**.*

*Kontakt zur **Natur** steht bei uns an erster Stelle.*

*... erlebnisreichen Spaß für die ganze **Familie**.*

*Inmitten der herrlichen **Landschaft** ...*

Schlüsselwörter werden oft zusammen mit Hochwertwörtern benutzt, wodurch die appellative Funktion zusätzlich betont wird.

*unberührte **Natur***

*reizvolle **Landschaften***

Schlüsselwörter kommen auch als Teil der Zusammensetzungen vor. Dabei handelt es sich meistens um Determinativkomposita. Das Schlüsselwort *See* kommt ausschließlich als Bestandteil einer Zusammensetzung vor.

naturnah

Seeufer

Anglersee

Familienparadies

Etwas seltener kommen folgende Schlüsselwörter vor: *Ruhe, Wanderung, Service* und *Abwechslung*.

*Camping auf dem Lindelgrund bedeutet vor allem viel **Ruhe**.*

*... idealer Ausgangspunkt für **Wanderungen** ...*

*Der Campingplatz bietet den kompletten **Service** und ...*

*... bietet viel Komfort und reichlich **Abwechslung**.*

Die häufigsten Schlüsselwörter in den kroatischen Werbungen aus unserem Korpus sind more (das Meer), priroda (die Natur), plaža (der Strand), sport (der Sport), borovi (Pinien) und šuma (der Wald). Das Schlüsselwort *borovi* wird ausschließlich im Plural benutzt.

*... kupanje u kristalno čistom **moru**.*

*... prekrasna dalmatinska **priroda**, gusta **borova šuma** ...*

*... prelijepa **šljunčana plaža** ...*

*Kamp Kredo Vam omogućuje: **sportske** aktivnosti:*

*... u hladovini stoljetnih **borova** ...*

Wie im deutschen Teil des Korpus werden Schlüsselwörter oft zusammen mit Hochwertwörtern oder anderen Schlüsselwörtern benutzt.

*netaknuta **priroda***

hlad** stoljetnih **borova

In längeren Werbetexten aus dem kroatischen Teil des Korpus werden die Schlüsselwörter more und borovi mehrmals benutzt, um bei potenziellen Rezipienten eine Vorstellung über einen

sorgenfreien Urlaub am Meer im Schatten der Pinien zu festigen.

Etwas seltener kommen folgende Schlüsselwörter vor: opuštanje (die Entspannung / Erholung), hlad (der Schatten), mir (die Ruhe) und mediteransko (mediterran).

*oaza **mira** u srcu Dalmacije*

hlad** stoljetnih **borova

*bujna **mediteranska** vegetacija*

Besonders wichtig für die appellative Funktion im kroatischen Teil des Korpus sind Adjektive und Substantive, die Farben bezeichnen. Die Farbe als Kommunikationselement spielt eine wichtige Rolle in der Werbebranche. Mit Hilfe der Farben wird die Identität des Produktes bestimmt, da die Farben ins Bewusstsein des Konsumenten eindringen, ihre Aufmerksamkeit ziehen und ihr Interesse hervorrufen. All das geschieht mit dem Ziel, potentielle Konsumenten anzulocken. Assoziationen und Emotionen, die durch Farben angeregt werden, unterscheiden sich je nach der Kultur, jedoch sind laut Blažević und Barac (2006: 30) die Farben des Tourismus universal und dienen zur Hervorhebung der Schönheiten der Natur. Das bestätigen auch Beispiele aus dem kroatischen Teil unseres Korpus, in dem die Farben grün und blau benutzt werden, um die Schlüsselwörter zusätzlich zu betonen.

*... na samo nekoliko koraka od **nebesko plavog mora**.*

*oaza **zelenila***

3. Schlussfolgerung

Die häufigsten Schlüsselwörter sowohl im deutschen als auch im kroatischen Teil des Korpus sind Natur, Ruhe und Erholung. Die Nicht-Übereinstimmungen sind teilweise auf geographische Gegebenheiten, teilweise auf interkulturelle Unterschiede zurückzuführen. 97% der Campingplätze aus dem kroatischen Teil des Korpus liegen direkt am Meer, wodurch der Gebrauch der Schlüsselwörter, *more*, *plaža*, *borovi*, *mediteransko* und *hlad* bedingt ist. Die überwiegende Mehrheit deutscher Campingplätze aus unserem Korpus liegt am See oder in unmittelbarer Nähe eines Sees, weswegen im deutschen Teil des Korpus See als Schlüsselwort vorkommt. In deutschen Werbungen kommen noch Komfort, Service, Abwechslung und Wanderung vor, die im kroatischen Teil des Korpus nicht vorhanden sind. Aufgrund der Schlüsselwörter, die sich überlappen, die zu demselben Konzept gehören und die semantisch ähnlich sind (im Kroatischen *sport* im Deutschen *Wanderung*), kann geschlossen werden, dass die Schlüsselwörter aus unserem Korpus zur Aktivierung des Konzeptes eines angenehmen Urlaubs in natürlichen Landschaften gemeinsam mit der Familie und den Freunden dienen, wobei einem die Möglichkeiten zur Erholung in der Natur und zum Sporttreiben angeboten werden. Außerdem findet man in deutschen Werbungen das Konzept des Komforts, der Annehmlichkeit, hervorragenden Service und

abwechslungsreichen Angebotes, was äußerst selten in kroatischen Werbungen aus unserem Korpus vorkommt.

Daran lassen sich interkulturell unterschiedliche Argumentationsmuster und Produktkonnotationen ablesen. Im Kroatischen geht es bei Campingplätzen um Natur pur, also um das Meer, die Sonne und mediterrane Natur, wobei im Deutschen, neben der unberührten Natur, auch Komfort, guter Service und abwechslungsreiches Angebot von großem Belang sind.

Die Schlüsselwörter aus unserem Korpus sind kulturell markiert, einerseits durch geographische Gegebenheiten bedingt, andererseits durch kulturell unterschiedliche Produktkonnotationen, was sich auch in der Sprache, beziehungsweise in der sprachlichen Gestaltung der Werbetexte für Campingplätze widerspiegelt.

Die Ergebnisse sind vor allem aus der Perspektive kroatischer Marketingfachleute interessant, die sich Jahr um Jahr bemühen, immer mehr deutsche Touristen nach Kroatien anzulocken. Bei der Produktion der Werbetexte für Campingplätze, die für den deutschen Markt vorgesehen sind, könnten auch Ergebnisse unserer und ähnlicher Untersuchungen in Betracht genommen werden.

Literaturverzeichnis

Barac, Maja/Blažević, Nevenka: *Pragmalingvistički aspekti pridjeva u stvaranju imidža turističke destinacije*. In: *Riječ* 12/3, 23 – 35, 2006.

Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2005.

Fix, Ulla: *Die erklärende Kraft von Textsorten*. In: Orešnik et. al., 15-27, 1998.

Friedrichsen, Mike: *Marketingkommunikation auf dem Weg ins Internet? Werbewirkungsforschung und computervermittelte Kommunikation*. In: Rössler, 207 – 226, 1998.

Glovacki-Bernardi, Zrinjka: *O tekstu*, Školska knjiga, Zagreb 2004.

Glovacki-Bernardi, Zrinjka et. at.: *Uvod u lingvistiku*, Školska knjiga, Zagreb 2007.

Janich, Nina/Neuendorff, Dagmar: *Verhandeln, kooperieren, werben: Beiträge zur interkulturellen Wirtschaftskommunikation*, Deutscher Universitäts-Verlag GmbH, Wiesbaden, 2002.

Janich, Nina: *Werbgesprache*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2003.

Meler, Marcel: *Osnove marketinga*, Ekonomski fakultet u Osijeku, Osijek, 2005.

Orešnik, Janez et al. (ur.): *Besedilne vrste v medkulturni komunikaciji / Textsorten in der interkulturellen Kommunikation*, Linguistica xxxviii, Ljubljana, 1998.

Römer, Ruth: *Die Sprache der Anzeigewerbung*, Schwann, Düsseldorf, 1980.

Rosbach, Simone: *Werbung im WWW und ihre Gestaltung im Vergleich zum klassischen Werbemittel Anzeige*. In: Janich/Neuendorff, 281-304, 2002.

Rössler, Patrick: *Online-Kommunikation. Beiträge zu Nutzung und Wirkung*, Westdeutscher Verlag, Opladen/Wiesbaden, 1998.

Sowinski, Bernhard: *Werbung*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1998.

Stöckl, Hartmut: *Das Flackern und Zappeln im Netz. Semiotische und linguistische Aspekte der „Webvertising“*. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL) 29, 77 –111, 1998.

„Erklären“ im Deutschunterricht für Anfänger in Japan

Shinji Nakagawa, Osaka, Japan

1. Anfangsphase

Im Klassenzimmer für Deutsch als Fremdsprache¹ an einer privaten Universität in Westjapan fängt der Autor als Forscher und Koordinator für Deutschunterrichte (mit einer Jeanshose bekleidet) an, auf Japanisch zu erklären, zu welchem Zweck die Videoaufnahme an dem Tag bei ihm gemacht werde: Zum hier behandelten Forschungszwecke und zum Zwecke der Lehrerfortbildung. Gleich danach sagt der Lehrende (im dunkelblauen Anzug mit einer Krawatte bekleidet) *hona ikimahyoka-* (auf geht's!), damit die Teilnehmenden wissen, dass er sich mit ihnen jetzt in den Rahmen der unterrichtlichen Lernsituation begibt. Mit diesem auf dialektalen Japanisch artikulierten Zeichen zum ‚Check-in‘ in die Lernsituation wird die fast ritualisierte² Abfertigungsphase vor dem inhaltlichen Beginn zur Feststellung

¹ Die Zielgruppe besteht aus Studierenden an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, die Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben und Deutsch als zweite Fremdsprache erst auf der Hochschulebene lernen. Beispiele, die der Autor in diesem Beitrag zitiert, stammen von einer Unterrichtsstunde, die der Autor mit der freundlichen Zusammenarbeit innerhalb der Projektarbeit zur Unterrichtsanalyse an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Kwansai-Gakuin-Universität aufzeichnen durfte. Besonders bedanke ich mich bei dem Lehrenden und den anwesenden Teilnehmenden für Deutsch als Fremdsprache dafür, dass sie mir freundlicherweise genehmigt hatten, die Unterrichtsstunde aufzuzeichnen und zu wissenschaftlichen Zwecken zu benutzen, vorausgesetzt, dass die persönlichen Daten streng geschützt werden.

² Beim anderen Lehrenden in diesem Projekt für Unterrichtsanalyse wird die Anfangsphase anders beobachtet. Zuerst begrüßt dieser auf Deutsch die Teilnehmenden begrüßt und unterhält sich noch weiter nur in der Zielsprache mit den Teilnehmenden:

Beispiel 1: Eröffnung

01 L: gUten tA:g (.) allerseits?

02 T: guten tA:g;

03 L: wie gEht es Ihnen?

Beispiel 2: Beginn der Beendigungsphase: Indizien dafür ist HA

01 L: hAusaufgabe (schreibt an die Tafel) (6.0) ist Arbeitsbuch sElte drElundzwanzig,

T: (notiert)

Beispiel 3: Beendigung

01 L: sowElt für heute, dAnke schÖn

02 T: auf WIEdersehen bis zum nÄchsten Mittwoch.

Vgl. „Zur gesellschaftlichen Verfestigung und intersubjektiv mehr oder minder verbindlichen Vorprägungen kommunikativer Vorgänge“ (Luckmann 1995)

des Unterrichtsbeginns markiert und beendet, ebenso wie die Beendigungsphase. In der Anfangsphase seiner Stunde gibt der Lehrende sonstige Informationen und gibt die Hausaufgaben zurück, die die Studierenden bei der letzten Sitzung abgegeben haben. Dies fungiert in dieser Phase aber auch als ritualisierte Kontaktaufnahme, wobei er sich mit den Teilnehmenden weiter in seiner Muttersprache unterhält. Erst dann schreibt er die weiteren Zahlen 0 bis 20 an die Tafel, die er an dem Tag einführen möchte, damit die Teilnehmenden in ihren Lehrbüchern richtig blättern können. Hiermit wird zugleich das Wissensdefizit der Teilnehmenden vom Lehrenden markiert, das dieser ausgleichen möchte³.

Beispiel 4: ja was ist dAs- (-) nUll

L: Lehrende/r, T: Teilnehmende/r

01 L: oKEy- dann fangen wir (-)langsam an
(11.8)
02 L: ja was ist dAs- (-) nUll nUll (2.7) EIns
EIns ja- (1.0) und, (1.2)
03 zwei (1.1) und, (1.7) dREI (--) und,
(1.8) vIEr (1.1) vIEr (0.9)
04 und, (2.0) fünf (1.1) fÜnf und, (3.2)
sEchs (3.0) sIEben (4.4) Acht
05 (0.9) Acht nEun (1.3)
06 T: <<leise> neun> (-)
07 L: zEhn (-)
08 T: zehn (Chor)
09 L: Elf (-)

10 T: elf(Chor)(-)
11 L: zwölf (-)
12 T: zwölf(Chor)(2.1)
13 L: ho(schiebt den Fernseher weg) (8.8)
14 L: drei,(3.1) drei(-)zehn (0.9) drei(.)zehn
(2.2)
15 T: dreizehn
16 L: vier(.)zehn (1.0)
17 T: vierzehn(Chor)
18 L: fünfzehn (--)
19 T: fünfzehn (chor, leise)(--)
20 L: sechs (-) zehn aber <<an die Tafel
schreibend> sech(-)sech(-)zehn>
21 T: sechzehn(chor, leise)
22 L: =sech<<schnell>zehn also s weg-> sechze-
hen und <<langsam> sieben (2.0)
23 und zehn> <<schnell> aber en weg> sieb-
zehn
24 T: siebzehn(chor, leise)

Mit einer Frage: ja was ist dAs- (-) nUll nUll (2.7)
EIns EIns ja- (1.0) (Zeile 02) fängt der Lehrende an, die Zahlen bis 10 zu wiederholen und die Zahlen dreizehn bis zwanzig einzuführen. Dabei erklärt er 13 bis 20 nicht direkt. Vorwissen über null bis zwölf wird erst einmal aktiviert und erklärend werden neue Zahlen weiter eingeführt und geübt. Dieses Erklären erfolgt nicht spontan, sondern schon vorher geplant und vorbereitet, damit die schon einmal gelernten Zahlen wiederholt werden (zum mittelzeitigen Erwerb, Henrici 1995: 25), die neuen Zahlen eingeführt (zum kurzzeitigen Erwerb, ebd.) und die Zahl 23 ganz praktisch benutzt werden. Die Ge-

³ In „Sprechen“(1994) wird dieses Gefälle sprachpsychologisch als Ist-Soll-Differenz in der Sprachregulation erklärt.

dächtnisleistung der Teilnehmenden soll nicht überschritten werden.

Diese Phase, in der der Lehrende hauptsächlich auf Japanisch spricht, macht den Teilnehmenden zunächst klar, dass er auch auf Japanisch spricht, und dass Japanisch als Kommunikationsmittel nicht völlig ausgeschlossen wird. Die Teilnehmenden wissen aus Erfahrungen aber, dass der Unterricht weiter hauptsächlich in der Zielsprache gehalten wird. Das ‚Check-in‘ in die theatrarische Lernsituation wird bei ihm damit deutlich inszeniert und (lern-)kontextualisiert.

2. Verständigungsphase

Das nächste Beispiel stammt aus der gleichen Stunde. Das Lehrwerk, das in dieser Klasse benutzt wird, ist „Schritte international 1“ von Hueber. Nachdem die Zahlen wiederholt werden, wird gleich danach ein Modelldialog (S. 23) gehört, und dann werden unbekannte Begriffe wie Familienname, Vorname, Heimatland, Geburtsort, Wohnort, Adresse, Telefonnummer, Familienstand, Kinder, Alter erklärt und anschließend das Gespräch zu zweit geübt. Dann fängt der Lehrende an, mit den einzelnen Teilnehmenden dialogisch und eher persönlich in der Form einer Variante des Modelldialogs zu sprechen. Das nächste Beispiel zeigt einen Minidialog:

145 L: ((lachen)) sind sie verheiratet, (4.1)

146 T: sind sie verheiratet (leise, nicht klar)

147 L: sind sie verheiratet, (1.5)

148 T: neun

149 L: =nEIn

150 T: nein ich bin (-)le(.)di ledig

151 L: JA ich bin ledig (-) okey, haben sie kinder,(-)

152 T: neu(n) nei(n) nein

153 L: =nEin

154 T: eh nUll kind

155 L: ach null kind eh nein (lachend, an die Tafel gehend)

156 <<Zitatstimme> haben sie kinder, (2.3) ich habe (schreibend)(4.8)

157 kein kind, (4.3) nein (.) ich habe (-) kein kind > eh <<japanisch>

158 lektion drei de naraimasuwa [in Lektion drei werden Sie es

159 lernen] >

Die Teilnehmenden sprechen nach, jedoch sehr leise (Zeile 146). Obwohl sie vom Lehrenden gefragt werden (Zeile 145), wird die Frage noch einmal wiederholt und erst dann, wenn der Lehrende die Frage noch einmal wiederholt, vom Teilnehmenden darauf reagiert. Das erste Verständigungsproblem ist hier, dass die betroffene Teilnehmende nicht versteht, dass der Lehrende ihr eine Frage stellt (Zeile 146). Als Reaktion auf die Äußerung in Zeile 148 wird vom Lehrenden markiert, dass die

Teilnehmende nein mit neun verwechselt. Das ist zwar kein reines Verständigungsproblem, sondern eher ein Problem beim phonologisch Realisieren oder Formulieren, das aber die vom Lehrenden angestrebte Kommunikation im Klassenzimmer stören könnte. Der Lehrende wiederholt die Antwort, geht an die Tafel und spielt mit Zitatstimme allein den Minidialog. Er zeigt in diesem Moment deutlich non-verbal mit Lächeln, Lachen und Seufzen, dass gleich eine Korrektursequenz kommt. Mit deutlicher Betonung wird dann eine Antwort vom Teilnehmenden richtig reproduziert. (Zeile 150) Die richtige Antwort wird daraufhin vom Lehrenden wiederholt und mit ‚okey‘ bestätigt (Zeile 151). Dann kommt er zur nächsten Frage: haben sie kinder, (-). Darauf antwortet die Teilnehmende wieder negativ: neu(n) nei(n) nein (Zeile 152). Diesmal gibt es eine Selbstkorrektur, die gleich vom Lehrenden bestätigend mit Betonung wiederholt: =nEin. Dann gibt die Lernerin die Antwort vollständig: eh nUll kind (Zeile 154) Der Lehrende reagiert mit ach null kind eh nein (lachend, an die Tafel gehend) (Zeile 155) Dabei kann ach als Verstehensanweisung (Schwitalla 2006) für die weitere Reparatur- und Korrektursequenz gesehen werden. Es folgen weitere Korrektur- und Reparatursequenzen (Zeile 155-157), dann ein zusätzliches Erklären als metasprachliches Kommentieren: <<japanisch> lektion drei de naraimasuwa [in Lektion drei werden Sie es lernen]> Und schließlich spricht der Lehrende

wieder in der Erstsprache der Teilnehmenden. Wenn der Lehrende metasprachlich kommentieren will, kommt es zu Code Switching ins Japanische.

3. Schlussbemerkung

Das Erklären erfolgt auf zwei Arten: Durch vorbereitetes Erklären und durch Ad-Hoc-Erklärungen. Meine Forschungsfrage in diesem Projekt ist zuerst, ob es hierfür sprachlich verfestigte Strukturen und/oder erklärenstypische bzw. -spezifische sprachliche und interaktionale Muster gibt. Die hier genannten Beispiele zeigen, dass der Lehrende sehr ritualisierte Handlungen am Anfang der Stunde und sprachlich verfestigte Strukturen zu Reparatur- und Korrektursequenzen benutzt.

Erklären im Unterricht als Klassenzimmerkommunikation für Fremdsprachen wird in diesem Beitrag als eine kommunikative Gattung⁴ (Luckmann 1986) verstanden, die in einem stark institutionalisierten Raum im Schulsystem stark geprägt wird, wo ein bestimmtes sozialisiertes Verhalten von beiden Seiten erwartet wird.

Die Binnenstruktur und die Außenstruktur der kommunikativen Gattung werden auf der situativen Realisierungsebene verwirklicht (Günthner 2007). Dies wurde auch in den asymmetrischen Beziehungen zwischen den Teilnehmenden als „recipient“ und

⁴ *Binnenstruktur*: [... ...] sie (die kommunikativen Gattungen) haben alle gleiche „materiale“ Grundlage, nämlich die verschiedenen, in einem gesellschaftlichen Wissensvorrat verfügbaren Zeichensysteme (kommunikative „Codes“) und, zusätzlich in manchen mündlichen Gattungen, die wenigstens teilweise systematisierten, obwohl nicht voll zeichenhaften Ausdrucksformen. (Luckmann 1986: 203-204)

dem Lehrenden gesehen, die sich gut in der japanischen Universitätskultur verfestigt und routinisiert spiegeln.

Literatur

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966) *The Social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge.* New York, Random House.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966/69) *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.* Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main, S. Fischer.

Fiehler, R., et al. (2004) *Eigenschaften gesprochener Sprache.* Tübingen, Gunter Narr.

Goffmann, E. (1967) *Interaction ritual.* New York, Pantheon Books.

Gumperz, J. (1982): *Discourse strategies.* , Cambridge, Cambridge University Press.

Günthner, S. (2001) *Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen.* in *Info DaF* 28, 1, 15-23.

Günthner, S. (2007) *Die Analyse kommunikativer Gattungen.* In: Straub, Jürgen/ Weidemann, Arne/ Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz.* Stuttgart, Metzler. 374-383.

Henrici, Gert (1995), *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse.* Hohengehren, Schneider-Verlag.

Lerner, G. H. (ed.) (2004) *Collaborative turn sequences.* in: *Conversation Analysis. Studies from the first generation.* , Amsterdam, John Benjamin Pub Co.

Luckmann, T. (1986): *Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen.* In: *Kultur und Gesellschaft.* Opladen, Westdeutscher Verlag. 191-211

Luckmann, T. (1995): *Der kommunikative Aufbau der sozialen Welt und die Sozialwissenschaften.* In: *Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981-2002.* , Konstanz, UKV Verlagsgesellschaft.

Schiffrin, D. (1987) *Discourse markers.* , New York, Cambridge University Press.

Schwitalla, J. (2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung.* 4. durchgesehene u. ergänzte Auflage. Berlin, Erich Schmidt Verlag.

Seedhouse, P. (2004) *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A conversation Analysis Perspective.* Malden, Oxford, Blackwell.

Spreckels, Janet (Hrsg.) (2009) *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung.* Hohengehren, Schneider-Verlag.

Weber, T. (2005): *Wissenstransfer – Transferqualität – Transferqualitätskontrolle.* In: Weber, T., Antos, G. (Hrsg.) *Transferwissenschaften.* Frankfurt am Main, Peter Lang.

Anhang:

Transkriptionskonvention: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[]	Überlappungen und Simultansprechen
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns oder Einheiten

Pausen

(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 0.25 - 0.75 Sek.; bis ca. 1 Sek.
(2.0)	geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sek. Dauer
(2.85)	gemessene Pause (Angabe mit zwei Stellen hinter

	dem Punkt)
Sonstige segmentale Konventionen	
und=äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
:, ::, :::	Dehnung, Längung, je nach Dauer
äh, öh, etc.	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"
'	Abbruch durch Glottalverschluss
Lachen	
so(h)o	Lachpartikeln beim Reden
haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens
Rezeptionssignale	
hm,ja,nein,nee	einsilbige Signale
hm=hm,ja=a, nei=ein, nee=e	zweiselbige Signale
'hm'hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend
Akzentuierung	
akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
Tonhöhenbewegung am Einheitenende	
?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend
Sonstige Konventionen	
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse

<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
()	unverständliche Passage je nach Länge
(solche)	vermuteter Wortlaut
al(s)o	vermuteter Laut oder Silbe
(solche/welche)	mögliche Alternativen
((...))	Auslassung im Transkript
>	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile
(vgl. Linguistische Berichte 173, 1998, S. 91-122)	

Bereich H

Kommunikative Kompetenzen: integrativ

Sektion H8

Alphabetisierung

Sektionsleitung

Monika Ritter (Österreich)

Elisabeth Ramoser (Italien)

„Unzureichender Lateinschrifterwerb als mögliches Lernhindernis im Fremdsprachenunterricht – interkulturelle Explikationen zum DaF-Unterricht in Japan

Elke Hayashi-Mähner

1. Vorbemerkung

Lesefähigkeit setzen wir in der Muttersprache Deutsch oder Japanisch heutzutage als eine Selbstverständlichkeit voraus, wobei angemerkt werden soll, dass das Thema des funktionalen Analphabetismus in deutschsprachigen Ländern verstärkt diskutiert wird und auch die UNESCO beschäftigt⁵. Alphabetismus⁶ setzt das Grundwissen bezüglich der Anwendung einer Schrift voraus. Dieses Wissen kann unzureichend sein, zum Beispiel aufgrund eines Lehrdefizits während des Schrifterwerbs, oder aber es kann gestört sein, zum Beispiel durch Krankheit.

In Japan ist Analphabetismus bislang nicht Gegenstand öffentlicher Diskussion. Bei der großen Anzahl chinesischer Schriftzeichen gehört temporäres Vergessen des ein oder anderen Zeichens genauso zum Alltag wie das Erfragen eines Schriftzeichens in einem bestimmten Sinnzusammenhang. Hier wäre somit zu diskutieren, was Analphabetismus in Bezug auf Japan auszeichnete, wollte man den Begriff anwenden. Bei Japanisch

⁵ Lt. UNESCO Deutschland soll es allein in Dt 4-7 Mio funktionale Analphabeten geben. (vgl. Online-Magazin der Deutschen UNESCO-Kommission. Ausgabe 6, Juni 2003. <http://unesco-heute.de/0603/alphabetisierungsdekade.htm>. Zugriff am 23.6.2008). Und die österreichische UNESCO-Kommission erklärt, dass in den 25 EU-Mitgliedstaaten die Zahl der funktionalen Analphabeten bei 10-30 Prozent der Gesamtbevölkerung liegen soll. (<http://www.unesco.at/bildung/basisbildung.htm>. Zugriff am 23.6.2008).

⁶ Der Begriff Alphabetismus wird als Antonym zu dem gängigen Begriff Analphabetismus verwendet. Diese Verwendung sieht z.B. das Duden Fremdwörterbuch nicht vor, seine Bildung wird jedoch als legitim betrachtet, da die Vorsilbe An- auch in offiziellen Texten bei Komposita wie Alphabetisierungs- (s. Fussnote 1) weggelassen werden kann.

Mutter„schreibern“ wurde vor etwas über einem Jahr eine Form von unzureichender Kognition bei der Wiedererkennung der chinesischen Schriftzeichen konstatiert (NHK Special vom 12. Okt. 2008). Doch dies mit dem Phänomen des Analphabetismus oder gar der Legasthenie, der Unfähigkeit bestimmte Zeichen auseinanderzuhalten, gleichzusetzen, träfe den Punkt sicherlich nicht.

Im Folgenden soll das Wiedererkennen der Buchstaben des lateinischen Alphabets, das in Japan als zweite Schrift erlernt wird, thematisiert werden. In diesem Zusammenhang werden zwei Begriffe als zentral angesehen und vorab erläutert: *Kognition* und *Ad-hoc-Kognition*. „Unter Kognition soll das bewusste, optisch korrekte Erfassen eines Schriftzeichens oder Buchstabens verstanden werden, das die Voraussetzung für eine verstandesgemäße Abgrenzung zu anderen ähnlichen Zeichen darstellt. Unter Ad-hoc-Kognition soll das augenblickliche Urteilsvermögen beim ersten Anblick eines Zeichens über dessen Gestalt in ihrer Gesamtheit verstanden werden.“ (Hayashi-Mähner 2009: 1102).

In Japan, einem Land, dessen *Mutterschrift* (Hayashi-Mähner 2008) nicht die Lateinschrift, sondern die Kana-Schriftzeichenreihen so wie das chinesische Schriftzeichensystem ist, sind beim Schreiben der Lateinschrift Einflüsse der Schreibkonventionen des Japanischen und amerikanisch Englischen zu beobachten. Hinzu kommt ein Lehrdefizit ob der

Grundkenntnisse der lateinischen Schrift. Hierzu lauten die Stichworte *Quadrat-Schriftkulturkreis* und *Dreigeschoss-Schriftkulturkreis* (Hayashi-Mähner 2008, vgl. 5. in diesem Beitrag). Doch unzureichende Erläuterungen oder gar der Verzicht auf die Vermittlung zum Beispiel einer verbundener Schrift, beeinträchtigt die Ad-hoc-Kognition der einzelnen Buchstaben seitens des Deutsch-als-Fremdsprache-Lerners negativ. Für den DaF-Unterricht wird davon ausgegangen, dass unzureichendes Wissen bezüglich der korrekten Schreibweise zu einem Lern- und Motivationshemmnis der Fremdsprachenlerner führen kann.

Im Folgenden wird erläutert, welche Faktoren (z.B. Unterscheidungskriterien zu anderen Buchstaben) sich auf die Ad-hoc-Kognition und damit im weitesten Sinne auf die Lesefähigkeit in der Fremdsprache Deutsch negativ auswirken.

2. Die vier Thesen

Folgende vier Thesen werden als Ausgangspunkt für diverse Überlegungen bezüglich der Folgen unzureichenden Schrifterwerbs in der Fremdsprache angenommen.

Mit These 1 sollen mögliche Ursachen für Kognitionsschwierigkeiten der Buchstaben angesprochen werden, wie (1a) unzureichende Kognition bezüglich der Platzierung der Buchstaben und (1b) unzureichende Kognition der Ausdrucksweise für das Lernerauge zum Verwechseln ähnlich aussehender Buchstaben.

Mit These 2 sollen die Konsequenzen unzureichenden Schrifterwerbs in der Fremdsprache angesprochen werden. Es soll davon ausgegangen werden, dass diese (2a) fehlerhaftes Erfassen von Handschrift (z.B. bei Tafelbildern, Anmerkungen der Lehrkraft etc.) und (2b) fehlerhaftes Erfassen von gedruckten Texten (z.B. Lehrbuch, Kopien) bewirken.

Mit These 3 sollen Thesen 1 und 2 auch in Bezug auf Zahlzeichen und Satzzeichen für gültig erklärt werden.

Und mit These 4 soll ein Zusammenhang zwischen mangelhafter Ad-hoc-Kognition einzelner Buchstaben, der Aussprache und der Lesegeschwindigkeit hergestellt werden.

3. Schrifterwerb

Für die Entwicklung der Schreib- und die damit in Zusammenhang stehende Lesefähigkeit, also die Fähigkeit des Wiedererkennens von Geschriebenem, ist die Gewöhnung des Auges an optische Vorgaben ausgesprochen wichtig. Wie diese Gewöhnung vonstattengehen kann, soll an der Selbstdarstellung Jean-Paul Sartres gezeigt werden. Er hat sich quasi autodidaktisch das Lesen beigebracht.

Nachdem der kleine Jean-Paul den Unterschied zwischen Erzählen und Lesen erkannt hatte, begriff er, dass Worte auch in der Schriftsprache immer wiederkehren. „[...] man beschließt, ihm das Alphabet beizubringen. Er lernt es und gibt sich selbst „Nachhilfestunden“: „Ich kletterte auf mein Eisenbett mit dem

Buch Heimatlos von Hector Malot, das ich auswendig kannte; halb rezitierte ich, halb entzifferte ich, ich nahm mir eine Seite nach der anderen vor, als die letzte Seite umgeblättert war, konnte ich lesen.“ (Meiers 1998: 13).

Im Umkehrschluss lässt sich daraus die Bedeutung der ständigen optischen Präsenz der Zeichen konstatieren. Nur diese hatte es dem kleinen Jungen Jean-Paul ermöglicht, die Zeichen letztendlich korrekt zu memorieren, nachdem er sich ein ganzes Buch lang aufgrund seines Sprachwissens in einem Wort, Satz, auf der Buchseite immer wieder auf die gleichen optischen Reize gestoßen war.

Frith (1985) und Günter (1986) haben Phasenmodelle der schriftsprachlichen Fähigkeiten bei der Kleinkindentwicklung erarbeitet (BRANDENBURGER & FISCHER: 35-37). Demnach befinden sich Kinder zwischen drei und fünf Jahren in der prä-literal-symbolischen, Kinder zwischen viereinhalb Jahren bis zum Schuleintritt in der logographischen, Kinder ab dem ersten Schuljahr in der alphabetischen oder phonologischen und Kinder bis zur Erreichung der Sicherheit im Schreiben, was sie nicht abhängig von einem konkreten Lebensjahr machen, in der integrativ-automatisierten Phase. In der logographischen Phase fällt auf, dass ähnliche Einheiten häufiger verwechselt werden, da das Kind lediglich „graphisch hervorstechende Merkmale“ (BRANDENBURGER & FISCHER: 35) übernimmt, wobei ihm jedoch der ein oder anderen „Kopierfehler“ (ebd.) unterläuft,

z.B. MARVN statt MARVIN, der auch dann nicht korrigiert werden kann, wenn das Kind zum nochmaligen Vergleichen aufgefordert wird (ebd.). Hier lässt sich eine Parallele zum Schreibverhalten japanischer DaF-Lerner feststellen. Jedoch ist die Ursache in einem Lehrdefizit zu suchen, da die lateinische Schrift vielfach nicht mehr aktiv, und eine verbundene Schrift nur noch selten überhaupt gelehrt wird. Ausbleibende aktive Vermittlung bewirkt, dass optische Unterscheidungskriterien beim Anblick eines Zeichens aus der Kognition herausfallen (Schreibschrift-S wird zum Schreibschrift-L) und Längen (*n*, *h*, *r*), Schließungen und Öffnungen (*o*, *a* und *u*) zunehmend missachtet werden (Hayashi-Mähner 2008: 56). Für Lateinschriftländer konnte jedoch nachgewiesen werden, dass in der Muttersprache mangelnde Kognition beim Schreiben einzelner Buchstaben zu Rechtschreibschwierigkeiten führen kann. Darüber hinaus kann das Grammatikverständnis durch Nichterkennen von Groß- und Kleinschreibung negativ beeinflusst werden (Bergk 1987; Röber-Siekmeyer 1997).

Möglicherweise wird eine verbundene Lateinschrift im heutigen Japan nicht mehr aktiv vermittelt, weil das Wissen ob der Schreibgewohnheiten im deutschsprachigen Raum und in Europa nicht mehr gegenwärtig ist. Auch in Deutschland hat sich der Gebrauch verbundener Schriften gewandelt. Sie werden nicht mehr, wie noch vor wenigen Jahrzehnten, als vollständige Schreibschrift geschrieben, sondern finden in Form von Schul-

ausgangsschrift, Lateinische und Vereinfachte Ausgangsschrift Anwendung. Diese weisen zwar noch viele Verbindungslinien auf, gehen jedoch nicht mehr von einem Verbot des Stiftabsetzens innerhalb eines Wortes aus.⁷

4. Störungen beim Wiedererkennen von Buchstaben

Auch in der Mutterschrift können Probleme beim Wiedererkennen von Buchstaben auftreten. Dies bezeichnet die Verfasserin fortan als *Reduktion der Ad-hoc-Kognition*.

Die Symptomatik dieser Schwierigkeiten für das Lesen und das Leseverständnis kann mit folgenden Stichworten wiedergegeben werden:

- Auslassen, Ersetzen, Vertauschen oder Ergänzen von Wörtern, Wortteilen oder Buchstaben
- optische Differenzierungsschwäche bezogen auf die kleinen, aber Sinn tragenden Unterschiede in Wörtern
- geringes Lesetempo
- Schwierigkeiten beim Lesebeginn und im Lesefluss (z.B. fehlendes oder ungenaues Verbinden von Wörtern, Zögern, Verlieren der Textzeile)
- Reihenfolgefehler von Wörtern im Satz oder von Buchstaben im Wort

(SCHLEIDER 2009: 16, gestützt auf Breitenbach 2004; Warnke/Roth 2008; Schulte-Körne 2007)

SCHLEIDER (ebd.) gibt für muttersprachliche Schriftlerner noch zwei weitere Aspekte an,

- Schwierigkeiten, Gelesenes wiederzugeben bzw. zu wiederholen, daraus Schlüsse zu ziehen oder Zusammenhänge zu erkennen
- Nutzen des eigenen Allgemeinwissens, statt Bezug auf den gelesenen Text zu nehmen,

die jedoch für den Fremdsprachenunterricht nicht unreflektiert übernommen werden sollten, da auch andere Komponenten wie Vokabelkenntnisse und kulturell geprägtes Weltwissen im Fremdsprachenunterricht auch schriftunabhängig thematisiert werden müssen. Wie groß die Rolle der Ad-hoc-Kognition von Buchstaben im einzelnen Fall ist, ist also nicht einfach auszumachen, weshalb auf diese Punkte im Folgenden nicht näher eingegangen werden soll.

Die erst genannten Schwierigkeiten kann der durchschnittliche Lerner bei konkreter Unterweisung in der Regel meistern. Ist er auch bei wiederholter Unterweisung nicht in der Lage, seine Lernstörung zu korrigieren, spricht man in Bezug auf die Lateinschrift auch von *Legasthenie*. Diesen Begriff prägte 1916 der ungarische Arzt und Psychologe Ranschberg. Dabei lehnte er ihn an das Griechische an, „legein“: lesen; „a-stheneia“: Nicht-Kraft oder Schwäche und führte ihn in die deutschsprach-

⁷ Vorgaben hierfür vgl. Wikipedia oder Hayashi-Mähner 2008:12ff.

chige Forschung ein (Thomé 2004, 14, nach: SCHLEIDER, Karin 2009: Seite 11). „Insgesamt geht man davon aus, dass etwa 5% aller Kinder eine Lese-Rechtschreibstörung bzw. eine Legasthenie im engeren Sinne aufweisen und rund 15% aller Grundschüler an allgemeinen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten leiden“ (z.B. Eichler 2004; Klicpera C. /GASTEIGER-KLIPCERA 1998; Warnke et. al 2004, zitiert nach SCHLEIDER 2009: 7).

Ebenfalls in Zusammenhang mit der erschwerten Wiedererkennung der Buchstaben ist das Phänomen zu sehen, dass Handschriften in der Lateinschrift, vor allem in den verbundenen Schriften, zum Beispiel der muttersprachlichen Lehrkräfte, zum Teil für japanische Lerner unleserlich sind. Was diese Unleserlichkeit bewirkt, soll nachstehend thematisiert werden. Nicht zu empfehlen ist eine Anpassung der Lehrkraft an die Schreibgewohnheiten der Lerner, indem sie zum Beispiel in der Erwachsenenbildung die im deutschsprachigen Raum als Handschrift nicht gebräuchliche Druckschrift verwendet. Dieses Lehrdefizit stellt eine neuere Entwicklung dar. Ende des 19. Jahrhunderts, zu einer Zeit, als eine größere Zahl der Hochschullehrer in angesehenen Wissenschaftsbereichen in Japan Deutsch als Muttersprache sprachen und das Sprachkönnen in der deutschen Sprache seitens der japanischen Studierenden so fortgeschritten war, dass diese Dozenten ihre Vorlesungen auf Deutsch halten konnten (Hayashi-Mähner 2009: 1100, gestützt auf Be-

cker 2001: 31), bis noch vor wenigen Jahrzehnten, schrieben japanische Lerner im Hochschulbereich die lateinische Schrift vorbildlich. In einem Land wie Japan ist die optische Präsenz der japanischen Kanaschriften und der Kanji selbstverständlich allgegenwärtig. Vielleicht sogar allgegenwärtiger, als in deutschsprachigen Ländern die lateinische Schrift, denn es wird auch im Fernsehen sehr viel gesprochene Sprache auf dem Bildschirm zusätzlich visuell in Schriftzeichen dargestellt. Demgegenüber finden sich Darstellungen der lateinischen Schrift in Japan erst in den letzten 20 Jahren verstärkt in der Öffentlichkeit. So zeigen seit der Olympiade 2001, die Japan und Korea gemeinsam ausgerichtet haben, zusätzliche Angaben in Lateinschrift, in Form von Druckschrift, zunehmend auch Straßenschilder und andere Beschilderungen Präsenz. In jüngster Zeit ist, übrigens auch in Deutschland, ein leichter Trend zur vermehrten Verwendung von verbundener Schrift auszumachen, der durch die vermehrte Präsenz dieser Schriftform auf lange Sicht eine große Hilfe bei der Ad-hoc-Kognition derselben darstellen dürfte. Dadurch findet quasi eine unbewusste Schulung des Auges statt. Dies lässt auf einen „Sartre-Effekt“ (vgl. 3.) hoffen.

Ursächlich für die unzureichende Lateinschriftvermittlung heutzutage ist in Japan, das trotz der schreibaufwändigen chinesischen Schrift als 100% alphabetisiert gilt, die Transferunterstellung einer solch 100%igen Alphabetisierung für andere

Schriftzeichen, speziell für eine so zeichenarme Schrift wie das lateinische Alphabet. Dessen einzelne Zeichen bestehen zudem aus nur maximal drei Strichen (z.B.: H). Ein einzelnes chinesisches Zeichen (Kanji) kann demgegenüber bis zu 17 Striche⁸ aufweisen.

5. Die Logik hinter dem Schreiben – Schriftkulturkreise

„Gewiß, die Buchstabenkenntnis ist wichtig, man muß aber auch ihre Funktion verstanden haben, denn die bloße Buchstabenkenntnis macht ein Kind noch nicht zum Leser, und umgekehrt haben die ersten Kapitel gezeigt, daß man einen Text auch dann lesen und verstehen kann, wenn nicht alle Buchstaben zu sehen sind.“ (Meiers: 218)

Und um die Funktion zu verstehen, muss der Lerner zunächst mit den Grundprinzipien des Schreibens vertraut gemacht werden. Zunächst möchte die Verfasserin die Schriften der Welt in zwei *Schriftkulturkreise* unterteilen, zum einen den *Quadrat-Schriftkulturkreis* und zum anderen den *Dreigeschoss-Schriftkulturkreis* (kursive Begriffe Hayashi-Mähner 2008). Daraus ergeben sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede für das Schreiben einer Schrift, die dem jeweils anderen *Schriftkulturkreises* angehört. Dabei wird auf die Existenz von Strichfolgen und ihre Bedeutung für das Schreiben eingegangen und auf die Schwierigkeiten, die die Verbindungslinien in den verbundenen Schrif-

ten im DaF-Unterricht, speziell in Japan, bieten. Des Weiteren wird auf mögliche Schwierigkeiten der korrekten Schreibweise von Satzzeichen aufmerksam gemacht und abschließend ein kleiner Exkurs in die Bereiche Aussprache und Lesegeschwindigkeit gewagt.

Die Argumentation möchte ich mit einer Darstellung der Grundgedanken bezüglich des Schreibens beginnen, wofür zunächst die weltweit zur Anwendung kommenden *Schriftzeichenreihen* und -systeme in zwei von politischen oder kulturellen Erwägungen unabhängige *Schriftkulturkreise* unterteilt werden sollen, den *Quadrat-Schriftkulturkreis* und den *Dreigeschoss-Schriftkulturkreis*. Für die Benennung ist das Grundprinzip der Ausführung der einzelnen Schriftzeichen beziehungsweise Buchstaben maßgebend.

Im *Quadrat-Schriftkulturkreis* fällt die Irrelevanz von Ober- und Unterlängen auf. Damit sind Abweichungen von der diesbezüglichen Norm nicht als ursächlich für Kognitionsschwierigkeiten anzunehmen. Vielmehr wird das Schriftzeichen in Quadrate unterteilt, die horizontal und vertikal ein weiteres Mal unterteilt werden, so dass vier gleichmäßige kleine Quadrate entstehen. Beim Schreiben eines Schriftzeichens ist darauf zu achten, dass nach allen vier Seiten ein kleiner Freiraum bleibt. Berührungen oder Überschreiben der Außenlinien des großen Quadrats gehören nicht zum Standardschriftbild. Der Punkt, wo die vier kleinen Quadrate sich kreuzen, stellt schließlich den ent-

⁸ Bis zum WKII waren es noch 24 Striche, erst nach der Schriftreform durch die amerikanische Besatzungsmacht nach Kriegsende (Stichwort Tōyō Kanji), wurde die Anzahl der Striche für in Japan verwendete chinesische Zeichen drastisch reduziert.

scheidenden Hinweis beim Untereinanderschreiben dar. Dadurch entsteht eine isolierte Schreibweise der einzelnen Buchstaben, wie sie auch bei der Druckschrift zur Anwendung kommt. Jedoch schweben die Buchstaben in der Luft. Diese Schreibweise wird für die chinesischen Schriftzeichen, die japanischen Kana-Schriftzeichenreihen und für die koreanischen Hangul verwendet.

Im Gegensatz dazu ist im Dreigeschoss-Schriftkulturkreis das Wissen bezüglich der Existenz einer Grundlinie und der darauf aufbauenden Etagenlinien, Untergeschoß-, Grund- und Oberlinie, entscheidend, der Breite eines Zeichens kommt keine wesentliche Bedeutung zu. „Ober- und Unterlänge und die Platzierung des Gesamtzeichens im „Haus“ sind wesentliche Momente der Differenzierung (z.B. *A*, *a*, *C*, *c*) und eine vertikale Verschiebung des Zeichens (z.B: *P*, *p*) oder das Anwenden einer Unterlänge (*B*, handschriftliches *ß*) kann bereits das Charakteristikum eines anderen Buchstabens darstellen.“ (Hayashi-Mähner 2009: 1102).

Diese Grundregeln gelten für die Lateinschrift, aber auch für Sütterlin, die hebräische, griechische, kyrillische, die arabische, indische und die thailändische Schrift.

Eine Gemeinsamkeit von Lateinschrift und japanischen Schriftzeichenreihen besteht in der Entwicklung zweier paralleler Zeichenreihen aus einer ursprünglichen Schrift (Hayashi-Mähner 2008: 5f). Für erstere sind dies die Druck- und die Schreib-

schrift mit jeweils 23 bis 26 Buchstaben (Zwahr 1999), die jeweils eine Zeichenreihe für Gross- und eine für Kleinbuchstaben kennen, wobei regionale, häufig nach Ländern leicht differierende, Varianten festzustellen sind. Für letztere zwei Silbenschriftzeichenreihen, die sogenannten Kana, *Hiragana* und *Katakana*. Bei diesen findet keine weitere Differenzierung in Groß- und Kleinschrift statt. Daneben wird das chinesische Zeichensystem verwendet. Dieses besitzt über 50.000 Schriftzeichen, wobei im Alltag in Japan, zum Beispiel in den Medien, nur zwischen 1800 und 2000 verwendet werden. Kalligraphisch verschliffene Schreibweisen sind möglich, im Alltag jedoch eher ungebräuchlich.

Sowohl für die Lateinschrift als auch für die japanischen Schriften ist festzuhalten, dass das Erlernen jeweils nur einer der ihr eigenen Schriftzeichenreihen die Beherrschung der jeweils anderen nicht automatisch mit einschließt.

Aus dieser Erkenntnis lässt sich die Forderung ableiten, fortan in DaF-Lehrwerken die aktive Lateinschrift-Vermittlung beider Zeichenreihen zu thematisieren.

6. Merkmale verbundener Schrift

Sowohl beim aktiven Schreiben als auch bei der Ad-hoc-Kognition stellt die Strichfolge einen wesentlichen Faktor dar. Für die chinesischen Zeichen eine Selbstverständlichkeit, ist dies in der Lateinschrift den wenigsten Schreibern bewusst.

2007 veröffentlichte Sørensen ein Lernheft für Druck-Großbuchstaben, wobei sie Pfeile als Schreibhilfen wählt und die Strichfolge ebenfalls optisch darstellt. Die Strichfolge nachstehender Buchstaben stuft sie als für den Lateinschrifterwerb in Japan erläuterungsbedürftig ein.

Die Bedeutung des *i*-Punktes als diakritisches Zeichen wird verkannt. Der Punkt wird zuerst, also vor dem Grundbestandteil des Buchstabens, dem Längsstrich nach unten, geschrieben. Verantwortlich zu machen sind hierfür höchstwahrscheinlich Interferenzen zum Katakana-*i*. Jedoch stellt bei letzterem keiner dieser beiden Bestandteile ein diakritisches Zeichen dar. Die falsche Strichfolge beim Schreiben des *i* führt jedoch in der Schreibschrift zu unerlaubten Verbindungen von *i*-Punkt und unterem Buchstabenbestandteil (Hayashi-Mähner 2008: 80ff). Der *i*-Punkt wird im Ergebnis bei verschliffener Schreibweise als Verbindung ausgehend vom vorangehenden Buchstaben gesehen, nicht jedoch wie es korrekt wäre, als Verbindung zum nächsten.

Auch beim *t*, *T* lassen sich ähnliche Interferenzen beobachten. Sowohl das japanische Zahlzeichen für 10 (十) als auch das amerikanische *t*, *T* wird zunächst vom Querstrich ausgehend geschrieben, dann erst folgt der Längsstrich. Auch hierbei wird bei verschliffener Schreibweise, zum Beispiel beim *Th* die Ad-hoc-Kognition erheblich beeinträchtigt. Lesungen als *LI*, *VI* oder

Ähnliches sind extrem häufig (Hayashi-Mähner 2008: 51 und 113ff).

Ebenso wie die Schreibweise der Buchstaben, wird auch die Darstellung der Satzzeichen durch die *Mutterschrift* (Hayashi-Mähner 2008) beeinflusst. Im Japanischen schreibt man in der Regel statt dem Punkt einen kleinen Kreis am Satzende, und zwar mit dem Uhrzeigersinn. Wird diese Strichfolge auf das *o* angewandt, lässt dies bei schnellem Schreiben das *o* zu einem *a* werden (Hayashi-Mähner 2008: 53ff).

7. Darüber hinausgehende Fehlerquellen

Phänomene, die aus der Mutterschrift nicht bekannt sind, können in einer anderen Schrift eine Fehlerquelle darstellen. Dies lässt sich zum Beispiel für die Groß- und Kleinschreibung feststellen. Die fehlende Unterscheidung von Groß- und Kleinbuchstaben im Japanischen führt zu mangelnder Kognition in der Schreibweise (*c*, *C*, *o*, *O* etc.) und in der Grammatik, zum Beispiel im Deutschen. Dort jedoch kommt der Großschreibung die Rolle der Kennzeichnung der Substantive oder des Satzanfangs zu.

Groß- und Kleinschreibung stellt noch in einem weiteren Sinne ein Problem beim Schreiben dar. So beruhen einige unkorrekte Verbindungen in der verbundenen Schrift darauf, dass die Gesamtgröße des Buchstabens nicht richtig erfasst wird. Zum Beispiel wird das dreigeschossige *ß* fast nie als dreigeschossiger

Buchstabe geschrieben⁹. Vielmehr wird er wie das zweigeschossige *B* behandelt und erhält eine Verbindung von der Grundlinie (Hayashi-Mähner 2008: 108ff). Bestärkt wird der Lerner in seiner Interpretation durch die Tatsache, dass in DaF-Lehrwerken die Unterschiede zwischen Verlagsdruckschriften und im Alltag verwendeten Handschriften nicht thematisiert werden.

Darüber hinaus ist die Schrift in den Lateinschriftländern Schreibmoden unterworfen, die im DaF-Unterricht nicht als solche thematisiert werden. Als ein Beispiel lassen sich im deutschsprachigen Raum unübliche Zwischenlängen für *t* und die Abstriche bei *n*, *m*, *h*, *r* nennen, die in der amerikanischen Schreibweise üblich waren. Hier ist kritisch anzumerken, dass Verlage eine wesentliche Rolle bei der Vermittlung des typischen Schriftbildes spielen. Und diese verwenden derzeit – höchstwahrscheinlich unreflektiert – im deutschsprachigen Raum Zwischenlängen nach amerikanischem Vorbild, weil diese in den Computerprogrammen, die ihrerseits wieder aus Amerika stammen, die deutschen Schreibkonventionen nicht berücksichtigen.

Bei der zuvor erwähnten Unterscheidung von *m* und *n* ergibt sich noch eine weitere Kognitionsschwierigkeit. In der Druck- und der verbundenen Schrift ist die Anzahl der „Berge“ bei an-

⁹ Übungshefte zur korrekten Schreibweise des verbunden geschriebenen dreigeschossigen *B*, vgl. Klett Serie Kunterbunt, jeweils S. 43: Schreiblehrgang Schulausgangsschrift (Leipzig 2003), Lateinische Ausgangsschrift (Leipzig 2009), Vereinfachte Ausgangsschrift (Leipzig 2008).

sonsten gleicher Schreibweise unterschiedlich (Hayashi-Mähner 2008: 90ff).

Aufmerksamkeit ist auch den Buchstaben *t* und *b* zu widmen. Beim *t* mangelt es häufig an der Unterlänge. Beim Abschreiben von der Tafel gerät es dadurch bedingt oft zum *f*. Das *f* seinerseits wird häufig als *b* gelesen, da, nach amerikanischem Vorbild, die untere Schlaufe nach rechts gedreht wird, nicht wie im Gegenwartsdeutsch üblich, nach links. Die mangelnde Kognition bezüglich der Verbindungspunkte und Längungen führt zu einer Schreibunsicherheit, die dazu führt, dass der Lerner Buchstaben erfindet. Zum Beispiel ragt das kleine *f* nur auf halber Höhe in das Untergeschoss und wird sowohl für *b* als auch für *f* verwendet (Hayashi-Mähner 2008: 61f).

Eine interessante Fehlerquelle stellt die Doppelbesetzung desselben Buchstabens dar, wie zum Beispiel beim Schreibschrift-Q. Dies wird in der amerikanischen Schreibschrift zeitweilig exakt so geschrieben wie das Zahlzeichen für die deutsche 2 (Hayashi-Mähner 2008: 100f), das amerikanische Schreibschrift-*I* wie das deutsche kleine *I* (Hayashi-Mähner 2008: 77ff) und das amerikanische *J* mutet eher wie ein unstandardgemäßes *T* an (Hayashi-Mähner 2008: 85 u. 102f). Anzumerken ist, dass man in jüngster Zeit in Deutschland auf Reklametafeln auch das amerikanische *J* verwendet, was aber möglicherweise lediglich auf die zuvor bereits erwähnten Computerschriften zurückgeht.

8. Satzzeichen und ihre Bedeutung

Bei der Verwendung der Satzzeichen lassen sich ebenfalls Interferenzen, sowohl mit der japanischen Mutterschrift, als auch mit dem Amerikanischen feststellen. So schreibt man zum Beispiel Zahlen ab 1000 und Dezimalzahlen auf Deutsch mit einem Punkt (1.000), in Amerika und Japan hingegen mit einem Komma (1,000). Daraus ergibt sich ein konträrer Gebrauch von Komma und Punkt: 10,99 Euro in Deutschland, 10.99 Dollar in Amerika. Wiederum zu Reklamezwecken kann in Deutschland zur Abtrennung der Dezimalstellen statt des Komma manchmal ein Punkt verwendet werden. Es ist sicherlich wünschenswert, diese Informationen in die DaF-Lehrwerke zu integrieren. Bereits 1991 (S.1186) weist Langenscheidts *Der kleine Muret-Sanders* Engl.-Dt. auf die unterschiedliche Höhe des Punktes bei Dezimalstellen in England und Amerika explizit hin.

Im Japanischen nun wird das Komma (analog Semikolon) nach rechts gestellt und darf die äußere Linie des Quadrats nicht berühren. Das führt bei japanischen DaF-Lernern zu einer im Deutschen unüblichen Schreibweise, derart, dass über der Grundlinie schwebende nach rechts gestellte Kommata geschrieben werden. Und, da im Japanischen kein *i*-Punkt existiert, wird der Strich, der ihm optisch am nächsten kommt, also der *i*-Punkt, in Anlehnung an die japanische Pinselschreibweise, bei gleichzeitiger falscher Lokalisierung als Strich und damit als Längung gedeutet. Dadurch entsteht ein Zeichen, bei dem nicht

mehr eindeutig ausgemacht werden kann, welche Funktion es erfüllen soll (Hayashi-Mähner 2008: 137ff).

Dies lässt sich auch für Trennungsstrich (Hayashi-Mähner 2008: 149f) und Anführungsstriche (Hayashi-Mähner 2008: 147f) feststellen. Erstere finden sich fast immer auf der nächsten Zeile, Anführungsstriche werden entgegen dem deutschsprachigen Standard und damit in Analogie zum japanischen geschrieben. Das bedeutet, erst oben, dann unten, Ansatz und Ende rücken über die Grundlinie.

9. Ad-hoc-Kognition und Lesefähigkeit

Die Kleinbuchstaben *m* und *n* verdienen unter komparatistisch-lingualem Aspekt genaueres Hinsehen. Zum besseren Verständnis der nachstehenden Explikationen, eine kurze Bemerkung zum Japanischen. Es ist keine flektierende Sprache und analoge Funktion zu den deutschen Präpositionen nehmen Postpositionen mit Informationen über den Kasus ein.

Charakteristisch für die Aussprache ist ein steter Wechsel zwischen Vokal und Konsonant. Konsonantenhäufungen kommen nicht vor, genauso wenig wie alleinstehende Konsonanten ohne Vokalverbindung. Die einzige Ausnahme stellt das *n* dar. Dieses kommt ausschließlich in Wortfinalstellung vor. Grammatikalische Bedeutung kommt ihm nicht zu. Dieser japanische *n*-Laut wird in der lateinischen Umschrift mit *n* transkribiert. Hieraus resultiert ein Ausspracheproblem derart, dass der japanische *n*-

Laut zumeist mit geschlossenen Lippen gesprochen wird, während das n im Deutschen ein Öffnen der Lippen erfordert. Ein Schließend der Lippen bewirkt einen *m*-Laut. Hier kann ein Aussprachefehler somit ursächlich für einen vermeintlichen Grammatikfehler sein.

Kommt auf Lernerseite eine Unsicherheit beim Erkennen der lateinischen Buchstaben hinzu, entsteht Verwirrung. Das Grammatikwissen signalisiert einen Akkusativ, doch die (fälschlicherweise) visuell aufgenommene Information besagt, die Lehrkraft habe einen Dativ angeschrieben. Anzumerken ist hierbei noch, dass im Japanischen die Reihenfolge der Fälle ausschlaggebend für ihre Benennung ist. Der Nominativ heißt 1. Fall, der Genitiv 2. Fall etc. Ein Erlernen in anderer Reihenfolge kann deshalb die Verwirrung verstärken.

In der konkreten Lernersituation kann nicht immer genau abgegrenzt werden, ob ein Aussprache-, Abschreib- oder Grammatikfehler vorliegt. Es müssen somit alle Fehlerquellen den Lernern gegenüber aufgezeigt werden. Auffällig häufig wird bei konkreten Abschreibübungen jedoch ein Schreibschrift-*n* in seiner Funktion als Kasusendung, mit einem *m* verwechselt. Derartige Verunsicherungen auf Lernerseite bewirken eine Reduktion der Lesegeschwindigkeit und -flüssigkeit (vgl. auch Niikura 2008). Dies lässt den Schluss zu, dass der Vorrang der Mündlichkeit während des Unterrichts nicht nur positive Auswirkungen

auf die Aussprache hat, sondern gleichzeitig auf die Lesegeschwindigkeit (Hayashi-Mähner 2003).

10. Schlussbemerkung

In diesem Beitrag wurde der Schrifterwerb in der Lateinschrift in Japan, die die Verfasserin dem *Quadrat-Schriftkulturkreis* zuordnet (Hayashi-Mähner 2008), erläutert. Es wurden ausgehend von der unterschiedlichen Schreiblogik die Besonderheiten kontrastiv zu denen des *Dreigeschoss-Schriftkulturkreises* (Hayashi-Mähner 2008) erläutert. Daraus wurden Schlüsse bezüglich möglicher Fehlerquellen im DaF-Unterricht gezogen. Es wurde weiterhin expliziert, dass Defizite in der Lesefähigkeit aufgrund eines Lehrdefizits der Buchstaben, sich negativ auf die Aussprache und auf die Lesegeschwindigkeit und -Flüssigkeit auswirken können. Zur Problemlösung wird konsequentes Unterweisen in der korrekten Schreibweise der Lateinschrift im DaF-Unterricht als notwendig erachtet.

Literaturnachweis

Bartnitzky, Horst u. Bunk, Hans-Dieter (2008): *Kunterbunt Schreiblehrgang in Vereinfachter Ausgangsschrift*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag GmbH.

Bartnitzky, Horst u. Bunk, Hans-Dieter (2009): *Kunterbunt Schreiblehrgang in Lateinischer Ausgangsschrift*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag GmbH.

Bartnitzky, Horst u. Bunk, Hans-Dieter (2009): *Kunterbunt Schreiblehrgang in Schulausgangsschrift*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag GmbH.

Becker, Bert (Hg.)(2001). *Georg Michaelis. Ein preußischer Jurist im Japan der Meiji-Zeit*. München: Iudicium.

Bergk, Marion (2000). *Rechtschreibenlernen von Anfang an*. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg.

Brandenburger, Nicola; Klemenz, Anke (2009): *Lese-Rechtschreib-Störungen. Eine modellorientierte Diagnostik mit Therapieansatz*. München, Jena: Urban & Fischer.

Breitenbach, Erwin (2004): Legasthenie. In: Möckel, Andreas., Breitenbach, Erwin et. al. (Hg.): *Lese-Schreibschwäche. Vorbeugen, Erkennen, Helfen*. Würzburg: edition bentheim, 155-162.

Eichler, Wolfgang (2004): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Legasthenie nach den neuropsychologischen und Teilleistungskonzept. In: Thomé, Günther (Hg.): *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung*. Weinheim: Beltz, 40-45.

Frith, Uta (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, Karalyn E. et. al.(Hg.): *Surface Dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Hillsdale: Erlbaum.

Günter, K. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lesese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hg.): *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude*.

Hayashi-Mähner; Elke (2009): Online Publikation zur JALT Konferenz 2008 in Tokyo (Japanese Association of Language Teachers), 1099-1108.

<http://jalt-publications.org/recentpdf/proceedings/2008/G091.pdf>

Hayashi-Mähner, Elke (2008). *Arufabetto no tadashii kakikata. – Doitsugo wo rei ni totte*. (Offizieller deutschsprachiger Titel: *Alphabet korrekt schreiben. – Mit einer Fehleranalyse von Handschriften japanischer DaF-Lerner in Japan.*) Tokyo: Sophia Universitätsverlag.

Hayashi-Mähner, Elke (2003). Förderung der Sprechbereitschaft sowie Sprech- und Hörverstehenskompetenz durch Einsatz von Stundenprotokollen. In Duppel-Takayama, Mechthild et. al. (Hg.): *Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung*. München: Iudicium, 173-184.

Klicpera, Christian, Gasteiger-Klicpera, Barbara (1998): *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. 2. Aufl. Beltz: Weinheim.

Kokuyo-Verlag (2007). Englisch Schreibheft „Campus“.

Meiers, Kurt (1998): *Lesen lernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr*“. Bad Heimbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

NHK-Special (2008). TV-Sendung vom 12. Oktober, 20:00-20:50 Uhr, NHK General. Titel: *'Byō no kigen.'* *Anata mo dokuji shōgai*. („Ursprung der Krankheit.“ Auch Sie leiden unter Lesestörungen.)

Niikura, Mayako (2008). Dolmetschen und die Aussprache im Deutschen – Ausspracheschwierigkeiten bei den japanischen Studierenden. In: Hayashi-Mähner, Elke (Hg.) (2008). *Deutsch als Arbeitssprache. Dolmetschen Deutsch-Japanisch in der Hochschulausbildung*: 64-78. Online-Publikation: <http://www.info.sophia.ac.jp/flcenter/tp/Dolmetschunterricht.pdf> (Zugriff am 26. März 2009)

Röber-Siekmeyer, Christa (1997). *Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im Offenen Unterricht*. 3. Auflage mit Anmerkungen zur neuen Rechtschreibung. Weinheim, Basel: Beltz.

Schlegelmilch, Ulrich (2002). Lateinische Buchschriften. In Sinn, Ulrich (Hg.), *Schrift, Sprache, Bild & Klang. Entwicklungsstufen der Schrift von der Antike bis in die Neuzeit*. Katalog zur Sonderausstellung des Martin von Wagner Museums der Universität Würzburg vom 23. April – 31. August 2002. Würzburg, 89-102.

Schleider, Karin (2009): *Lese- und Rechtschreibstörungen*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Sörensen, Hanna (2007). *Buchstaben schreiben*. Hamburg: Carlsen (Reihe „Meine Freundin Conni“).

Süß, Harald (2000). *Deutsche Schreibschrift – Lesen und Schreiben lernen*. München: Augustus.

Thomé, Günther (Hg.): *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung*. Weinheim: Beltz.

UNESCO Deutschland (2008): Online-Magazin der Deutschen UNESCO-Kommission. Ausgabe 6. Juni 2003:

<http://unesco-heute.de/0603/alphabetisierungsdekade.htm>. Zugriff am 23.6.2008.

UNESCO Österreich (2008) :0 <http://www.unesco.at/bildung/basisbildung.htm>. Zugriff am 23.6.2008. Gestützt auf die Website des Europäischen Parlaments mit dem Dokument Parlament angenommene Texte, 7.2.2002 in Straßburg: Analphabetismus und soziale Ausgrenzung.

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P5-TA-2002-0062+0+DOC+XML+V0//DE>

Warnke, Andreas et. al. (2008): Umschriebene Lese-Rechtschreibstörung. In: Petermann, Franz (Hg.): *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie*. 6. korr. Aufl. Göttingen: Hogrefe, 453-476.

Warnke, Andreas; Hemminger, Uwe; Plume, Ellen (2004a): *Ratgeber Lese- und Rechtsschreibstörungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Göttingen: Hogrefe.

Warnke, Andreas; Hemminger, Uwe; Plume, Ellen (2004b): *Lese-Rechtschreibstörung. Leitfaden Kinder- und Jugendtherapie*. Göttingen: Hogrefe.

Wikipedia http://de.wikipedia.org/wiki/Lateinische_Ausgangsschrift#Lateinische_Ausgangsschrift (Zugriff am 28. März 2009)

Willmann, Helmut; Messinger, Heinz et. al. (Hg.) (1991). *Langenscheidts Großwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. „Der kleine Muret-Sanders“ Englisch- Deutsch*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Zwahr, Annette et.al. (Hg.) (1999). *Meyers Großes Taschenlexikon in 25 Bänden*. 7. neu bearbeitete Auflage. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich.

Bereich I

Qualität sichern, entwickeln und zertifizieren

Sektion I 1

Portfolio als Instrument der Qualitätssicherung für Lehrende und Lernende

Sektionsleitung

Enrica Piccardo (Frankreich)

Elena Melosci (Italien)

Redaktionelle Arbeit für die Online-Publikation

Birgit Braun und Joachim Gerdes, Facoltà di Lingue , Università di Genova, Italien

Portfolio als Instrument der Qualitätssicherung für Lehrende und Lernende

Einführung

Elena Melosci, Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario Università di Genova Italien

Die Internationale Deutschlehrertagung hat eine beeindruckende Relevanz, die sich weit über Europa erstreckt. Deutschlehrer aus Afrika und Asien wie die europäischen Kollegen bildeten wirklich ein breites Publikum. In dieser Hinsicht war die Atmosphäre unserer Sektion beispielhaft, die mit ihren 11 Beiträgern relativ klein war, aber die gerade deswegen eine entspannte Arbeitsatmosphäre ermöglichte und dank der Vielseitigkeit der Beiträger und Sektionsteilnehmer zu einem interessanten Meinungsaustausch ermutigte.

Entscheidend war dabei die Einführungsphase, die Frau Piccardo in Form einiger Spiele plante, sodass sich alle Teilnehmer in kleinen Gruppen kennen gelernt haben. Die verschiedenen Inhalte, als Power Point Präsentationen gezeigt, wurden so diskutiert, dass man wichtige Informationen über einige Aspekte im internationalen Kontext erhielt, so wie die Lösung bestimmter Probleme finden konnte.

Im Bereich der Sektion wurden viele Beispiele von Portfolios angeschaut, die die Beiträger zur Verfügung stellten. Interessant war dabei der Unterschied, zwischen den Erfahrungen

Deutschlands und der USA, die sich eher auf elektronische Portfolios in Form von Blogs orientieren, und denen der anderen Länder, in denen man eher mit traditionellen Portfolios arbeitet.

In Ländern, in denen die Bevölkerung mit einer Vielfalt von Sprachen konfrontiert wird, sind Portfolios verbreitet und die Lehrer, die dieses Mittel zwar kennen, es aber als sehr zeitaufwändig betrachten, neigen dazu, damit lieber zu arbeiten (Erfahrungen aus Armenien, Südtirol); in dieser Hinsicht war die Sektion sehr aufschlussreich, denn die Sektionsteilnehmer konnten entdecken, wie in vielen Ecken der Welt sehr viel Wert auf die frühe Erlernung von zwei bis drei Sprachen gelegt wird; dank anderer Beiträge lernten wir die Bedeutung der Verwendung von Portfolios an der Universität kennen (Russland, Slowenien, Ungarn).

Beeindruckend ist wie Portfolios in den letzten Jahren von der Grundschule bis hin zur Universität, von Armenien bis hin zu den USA, dank der Begeisterung und der Überzeugung relativ weniger Lehrer ausprobiert wurden. Das ist eigentlich ein Zeichen der internationalen Aufmerksamkeit auf die europäischen Projekte und Studien, die weltweit und ohne Zwang übernommen, studiert, adaptiert und ausprobiert werden, weil der europäischen Sprachpolitik wesentliche Relevanz zugeschrieben wird.

In den meisten Fällen war die Verwendung von Portfolios da möglich, wo eine Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule, oder unter Kollegen derselben Institution zustande kam. Portfolioarbeit ist ein Prozess, der viel Unterstützung verlangt, eine kontinuierliche Anwendung vorsieht und vor allem gelingt, wenn sie im Unterricht integriert und nicht als zusätzliche Aufgabe vorgeschlagen wird (Beiträge von Frau Melanya Astvatsatryan, Armenien und von Sandra Ballweg, Bundesrepublik Deutschland).

Nach unserer Erfahrung während der IDT in Jena möchte ich folgende Aspekte betonen:

1. Es fällt auf, dass in osteuropäischen Ländern, aber auch in Russland und Armenien ein fast größeres Interesse als in den anderen europäischen Ländern besteht, die europäische Sprachenpolitik umzusetzen.
2. Die große Chance für die Portfolioarbeit ist ihre Einführung unter den Studenten, die sich somit daran gewöhnen, und, in Zukunft als Lehrer dafür gewonnen werden können (Frau Bogdanova, Russische Föderation).
3. Normalerweise wird von den Lehrern die Portfolioarbeit als eine zusätzliche Aufgabe betrachtet; wo sie eingeführt wird, benutzt man Portfolios – direkt in den Unterricht eingebaut – als Gelegenheit zur Systematisierung der eigenen Materialien.

4. Wirklich neu und ausgesprochen praktisch ist die Lösung der elektronischen Portfolios, die wir dank der Beiträge von Frau Wanner (Universität Leipzig), Frau Lischke und Frau Matthias (Cornell University, USA) kennen lernten. E-Portfolios sind immer abrufbar, benutzbar, flexibel und können von den Lehrern beliebig erweitert werden, indem die Lehrkräfte dort weitere Materialien zur Verfügung stellen. Außerdem arbeiten die Schüler damit lieber, weil sie dort eine für sie vertraute Welt erkennen, wie durch einige Beispiele von Blogs festzustellen war.
5. Das ESP ist nicht unbedingt für die Bewertung geeignet, viel mehr für die Selbstbewertung und –einschätzung; die Schüler würden sonst damit nie gerne arbeiten In manchen Fällen hat man auf höheren Niveaustufen und mit Vorsicht sowie nach einer sorgfältigen Planung Bewertungsmöglichkeiten angedeutet (Beitrag von Frau Enčeva, Slowenien);
6. Die Herausforderung für die Zukunft ist die Motivation der Lehrer, die durch die Vereinfachungen der Elektronik auf der einen Seite und eine breitere und verbesserte Zusammenarbeit auf der anderen Seite sicherlich gesteigert wird.

Mit dieser Hoffnung haben wir unsere Arbeit nach einer intensiven, aber sehr bereichernden Tagung beschlossen.

Europäisches Sprachenportfolio für den Primarbereich

Melanya Astvatsatryan, Staatliche Linguistische Brijussow- Universität Armenien

Zielsetzung

Vorstellung

- des Sprachenportfolios als Lernbegleiter der Kinder in der Primarschule, als erstes nationales Modell in Armenien, Jerewan, 2007, akk. Modell Nr.86.2007
- der Erfahrungen und Arbeitsergebnisse im Bereich der Implementierung

Zielgruppe

- Kleinkinder (6 bis 10-jährige)
- Lehrer und Lehrerinnen in der Unterrichtspraxis (Primarschulbereich)

Die Sprachsituation in Armenien und die Fremdsprachenpolitik im Bildungssystem

Die Bevölkerung Armeniens ist relativ homogen armenisch(97,8%). In geringem Umfang (2,2%) gibt es auch andere nationale Minderheiten: Russen, Ukrainer, Belorussen, Yesiden, Polen, Assyrer, Kurden, Georgier, Juden.

Die größte Minderheitengruppe bilden die Russen (0,5%).

Neben dem Armenischen ist das Russische weit verbreitet.

Das Schulsystem des Landes ist staatlich geregelt. Demnach haben alle Kinder die Möglichkeit, vor dem Eintritt in die Schule ab dem zweiten Lebensjahr einen Kindergarten zu besuchen. Neben den staatlichen gibt es private Schulen und Kindergärten.

Im armenischen Schulsystem lernt man ab der zweiten Klasse bereits Russisch als Zweitsprache. Danach folgt ab der dritten Klasse meist eine europäische Sprache (in unserem Fall Deutsch als Drittsprache).

Deutsch wird ab der dritten Klasse nach dem Armenischen und Russischen gelernt.

Phasen der Implementierung

- Kooperation mit Schulen und Lehrern
- Deutschlehrerfortbildung
- Piloting

Sensibilisierung der Lehrkräfte und Schüler im Hinblick auf

- die Ziele des SP
- die Hauptfunktionen des SP
- Struktur und Komponenten des SP

- die Sprachniveaus A1, A2 (B1 als weiter entferntes Ziel)
- die (kommunikativen, interkulturellen, kognitiven) Kompetenzen
- die Deskriptoren (Kannbeschreibungen)
- die Situationen, in denen die Kannbeschreibungen angemessen eingesetzt werden können
- Lernstile und Lernstrategien (learning to learn)

Das Sprachenportfolio beschreibt mit Hilfe von Kannbeschreibungen die ersten drei Niveaus – A1, A2 und B1 der sechs Niveaustufen des Europarats. Selbsteinschätzung in den Niveaustufen A1 bzw. A2 mit Hilfe der Checklisten. Das Niveau B1 bietet den Kindern weitere Zukunftsaussichten, die eine Art Leitfa-den für die Lernenden sind.

Die Kannbeschreibungen sind teilweise modifiziert, vereinfacht und präzisiert in konkreten Situationen unter Berücksichtigung der Altersbesonderheiten der Lernenden und der Spezifik des Fremdsprachenlernens in Armenien. Sie wurden womöglich durch konkrete Beispiele verdeutlicht, damit die Schüler effizient lernen können. Die Kannbeschreibungen sind in Bezug auf rezeptive und produktive sprachliche Aktivitäten ausgearbeitet: Hören, Lesen, Sprechen (an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend sprechen), Schreiben.

Die Struktur des Sprachenportfolios entspricht dem Europäischen Standardmodell.

Entsprechend dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) besteht das armenische Sprachenportfolio aus drei Teilen: einem Sprachenpass, einer Sprachenbiographie und einem Dossier.

Der Sprachenpass enthält

- die Liste der Sprachen, die der Schüler beherrscht oder lernen will.
- ein Raster für die Selbsteinschätzung (die GER-Checklisten)
- Profile der Sprachkenntnisse mit Hilfe von Kannbeschreibungen - Kompetenzstufen (A1 –B1)
- sprachliche und kulturelle Erfahrungen

Die Sprachenbiographie dokumentiert

- persönliche Angaben
- Lernziele
 - Zu welchem Zweck?
 - Wo und wie lerne ich meine Sprachen?
- ein Raster zur Selbstbeurteilung und Überprüfung nach folgenden Kriterien:
 - Das kann ich gut

- Das kann ich nicht so gut / das mache ich mit Hilfe des Lehrers bzw. anderer Personen

- Das weiß ich noch nicht und will ich lernen.

- individuelle Wege und Strategien des Sprachenlernens (Wie ich besser Sprachen lerne)
- wichtige interkulturelle Erfahrungen.

Die Sprachenbiographie hilft dem Schüler, fortlaufend das zu beschreiben, was er in jeder erlernten Sprache kann, indem er auch befähigt ist, seine Sprachkenntnisse selbst einzuschätzen und kulturelle Erfahrungen zu dokumentieren

Die Biographie bietet den Kindern auch die Möglichkeit, individuelle Strategien im Sprachenlernen vorzuziehen und über ihr eigenes Sprachenlernen zu reflektieren.

Es wird besonderer Wert auf den Inhalt der Sprachenbiographie, auf die Spezifik der Kannbeschreibungen, die Strategien der Selbstbewertung und Reflexion sowie auf die Lerntechniken gelegt.

Das Dossier enthält

- eigene gut gelungene Arbeiten
- Fotos, Bilder
- Tests

- Geschichten, Gedichte, Reime, welche für das Kind wichtig sind und welche es aufbewahren möchte.

Die "Produkte" der Lernenden zeigen das erreichte Sprachkönnen in verschiedenen Sprachen, die Position der Lernenden einerseits und ihre Fortschritte (was sie tun können).

Im Beitrag wurde die Notwendigkeit akzentuiert, das ESP in den gesamten Unterrichtsprozess als Teil des Unterrichtsgeschehens zu integrieren.

Lernerreflexionen im E-Portfolio

Irmgard Wanner, Leipzig

1. Reflexionen – wozu?

Im Kontext autonomer Sprachlernsituationen ist das Reflektieren ein Instrument zum besseren Verstehen der eigenen Lernprozesse (vgl. etwa Kolb 1984: 42f.). Gleichzeitig ist es auch ein Lernziel. Selbstreflexion ermöglicht dem Lerner, seinen persönlichen Lernweg bewusst wahrzunehmen und dadurch Strategien für künftige Lernsituation zu erwerben. Das Nachdenken über persönliche Erfahrungen und das anschließende Verbalisieren können dabei helfen, sich über eigene Ansichten und Einstellungen klar zu werden, seinen Lernertyp zu identifizieren und sich selbst als Sprachenlerner besser kennen zu lernen.

Das schriftliche Fixieren in Form eines Lernertagebuchs oder Portfolios verlangt dem Lerner ab, seine Gedanken geordnet und verständlich zu äußern. Damit ist bereits der erste Schritt zum Überdenken eigener Verhaltensweisen getan. Weiterhin erlaubt die Schriftform, auch zu einem späteren Zeitpunkt Einblick in individuelle Sichtweisen zu nehmen und darüber zu diskutieren.

2. Beispielsituation

In unserem Fall wurden Lernerreflexionen in einem universitären Schlüsselqualifikationsmodul für Bachelor-Studierende eingesetzt. Das Modul besteht aus sprachpraktischen Veranstaltungen und einem Seminar zum Fremdsprachenerwerb und zur Interkulturellen Kommunikation. Das Seminar umfasst sowohl die theoretisch-wissenschaftliche Basis für Sprachpraxis und Interkulturelle Kommunikation als auch praktische Angebote zum Interkulturellen Training. Die im Curriculum verankerten Reflexionen darüber spannen gewissermaßen den Bogen zwischen Theorie und Praxis, sie ermöglichen den Lernern kontinuierliche (Selbst-)Evaluation und damit eine Grundlage für ähnliche Situationen in der Zukunft.

3. Wie werden die Lerner zum Reflektieren angeleitet?

Bewusst offene Reflexionsfragen geben den Anstoß, sowohl die behandelten Themen als auch eigene Erfahrungen als Sprachen- und interkulturelle Lerner zu überdenken (z.B. „Welche Erfahrungen haben Sie bisher als Sprachenlerner gemacht?“ „Welche Lernstrategien benutzen Sie vorwiegend?“ oder „Wie könnten Sie vielleicht effizienter lernen?“). Die Beantwortung der Aufgabe besteht darin, begründete und vernünftige Argumente angemessen zu formulieren (Newby, D. et. al 2007:12). Ein Lerner formulierte seine Antwort so:

„[...] fällt mir das spontane Sprechen schwer, weil ich dann oft nicht die richtigen Wörter weiß, beispielsweise bei unserer täglichen Übung: *Was hast du gestern gemacht? Was wirst du heute tun?* Um dies auszugleichen habe ich es mir mittlerweile angewöhnt, zu Hause immer einen kleinen Text zu schreiben. So kann ich notwendige Wörter in Ruhe nachschlagen, das Variieren von Redewendungen üben und fühle mich im mündlichen Vortrag sicherer.“

4. Warum wird ein E-Portfolio und kein konventionelles Portfolio verwendet?

Durch das von L. Ionica entwickelte web-basierte E-Portfolio sind die Lerner nicht ortsgebunden. Sie können Ihre Eintragungen überall dort vornehmen, wo ein Internetanschluss zur Verfügung steht. Das Format erlaubt weiterhin, Einträge für den Kursleiter sichtbar oder unsichtbar zu speichern. Bereits vorhandene Einträge können jederzeit bearbeitet, gelöscht oder neu erstellt, oder als Entwurf gespeichert werden. Zudem ist so für die Kursleiter jederzeit ein flexibles Monitoring der Antworten möglich.

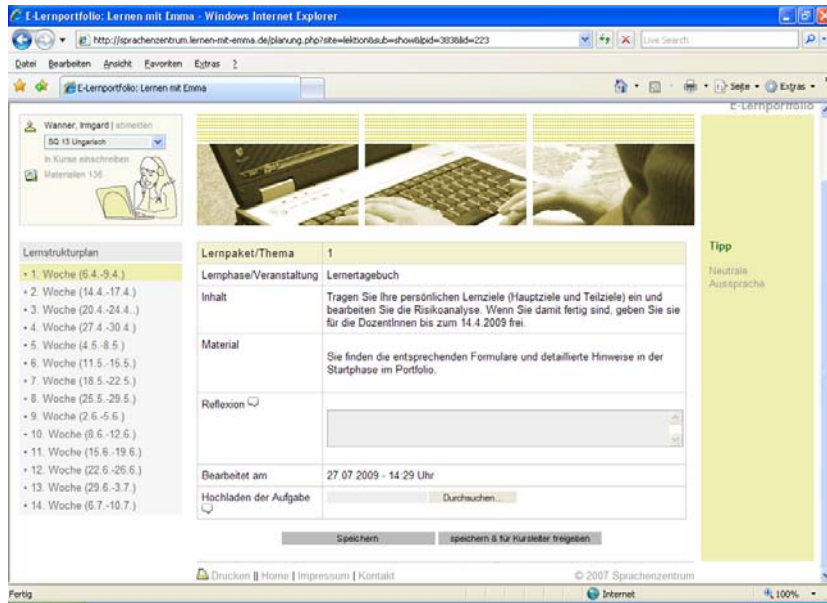


Abb.1. Ansicht E-Portfolio. Im Kasten „Reflexion“ werden die Eintragungen vorgenommen. Es besteht auch die Option, weitere Dokumente hochzuladen.

4. Was geschieht mit den Reflexionen?

Die Kursleiter lesen sich die Eintragungen ihrer Lerner durch. Sie notieren die häufigsten und wichtigsten Punkte und stellen diese in anonymisierter Form im Präsenzunterricht zur Diskussion. Das kann als Plenar-, Partner- oder Gruppengespräch geschehen, auch Rollenspiele, Textaufgaben oder andere didaktische Formen sind möglich. Dabei liegt der Fokus auf der ge-

meinsamen Thematisierung individueller Ansichten und Erfahrungen als Lerngruppe. Dies soll die Teilnehmer dazu anleiten, ihre Sichtweisen vor dem Hintergrund der anderen Teilnehmer-Aussagen zu überdenken, zu begründen, evtl. auch teilweise zu modifizieren. Da die Reflexionen zwar curricular verankert sind, aber nicht bewertet werden, gibt es für die Lernenden auch keinen Prüfungsdruck, der den Erkenntnisgewinn evtl. beeinträchtigen könnte.

5. Reflexionen als Mittel zur Qualitätssicherung

Erste Auswertungen haben ergeben, dass Lernende und Lehrende Reflexionen als effektive Form der Rückmeldung nutzen. Im Gegensatz zu Fragebogen, die evtl. erst nach Abschluss eines Kurses verschickt werden, geben Lernereintragungen im Portfolio und die Diskussion in der Gruppe den Kursleitern kontinuierlich Aufschluss über Wissensstand, Motivation und Einschätzungen der Teilnehmer. Gleichzeitig können die Teilnehmer ihre eigene Position mit anderen vergleichen und thematisieren. Parallel zu den bereits beschriebenen pädagogisch-didaktischen Aspekten liefern die Reflexionen so effektive Mittel zur Qualitätssicherung.

Literatur

Bärenfänger, O. / Ionica, L. (2006) : „Fremdsprachenlernen mit Unterstützung elektronischer Portfolios: Probleme, Ziele und Perspektiven.“, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2), S. 1-18. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Baerenfaenger_Ionica1.htm (29.09.09)

Ionica, L. 2007. *Elektronisches Portfolio EMMA*. Demo-Version unter www.lernen-mit-emma.de) Leipzig: Universität Leipzig, Sprachenzentrum.

Kolb, D. 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall

Newby, D. et. al 2007. *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung EPOSA*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum

„... und dann bringen Sie in der letzten Sitzung Ihr Portfolio mit.“ Portfolioarbeit im Unterrichtsalltag

Sandra Ballweg, TU Darmstadt, Deutschland

1. Portfolio-Euphorie?

Portfolios nehmen derzeit in der Fachdiskussion einen großen Raum ein. Über das Europäische Sprachenportfolio, Sprachenportfolios in der Frühförderung und in Grundschulen, Portfolios in der Lehrerbildung (z.B. EPOSTL) sowie Schreib- und Leseportfolios im muttersprachlichen Unterricht erscheinen in zahlreichen Publikationen vor allem begeisterte, praxisnahe Berichte (z. B. Brunner/Häcker/Winter 2006; Porter/Cleland 1995), die das Portfolio als alternatives Bewertungsinstrument, als Lehr- und Lerninstrument sowie als Entwicklungsinstrument präsentieren (vgl. z.B. Pietsch 2005: 51). Lernende können mit Portfolios Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, den Grundstein für das lebenslange Weiterlernen legen und ihr Können aktiv präsentieren, statt vornehmlich (passiv) auf ihre Defizite aufmerksam gemacht zu werden. Durch die Sichtbarmachung und Bewertung des Fortschritts und eine individuelle Bezugsnormenorientierung sollen die Lernenden weniger an den Mitlernenden als vielmehr an ihrer eigenen Entwicklung gemessen werden.

Gleichzeitig fällt jedoch auf, dass sich besonders in Deutschland beispielsweise das Europäische Sprachenportfolio nur langsam verbreitet und vielerorts noch gänzlich unbekannt ist

(vgl. Ballweg/Stork 2008). Aus der Praxis kommen immer wieder Zweifel angesichts des Arbeitsaufwandes für Lehrende und Lernende gleichermaßen, der Öffnung des Unterrichts und der Schwierigkeiten bei der Festlegung und Umsetzung der Bewertungskriterien. Wenn Lehrende doch durch institutionale Vorgaben dazu verpflichtet sind Portfolio einzusetzen, fühlen sie sich oft damit überfordert, lagern die Arbeit mit dem Instrument weitgehend aus dem Unterricht aus und berücksichtigen die entstandene Sammelmappe dann lediglich am Ende eines Bewertungszeitraums bei der Benotung.

In diesem kurzen Beitrag möchte ich einen ersten Einblick in Portfolioarbeit im Kontext von Lernerbild und Lernkultur geben. Aus der Betrachtung der einzelnen in der Fachliteratur aufgeführten Aspekte, die mit erfolgreicher Portfolioarbeit verbunden sind, werde ich das Instrument im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung (vgl. Kolb 2007: 318) darstellen und mögliche Schwierigkeiten für die erfolgreiche Umsetzung im Unterrichtsalltag ableiten. Abschließend möchte ich fünf zentrale Aspekte der Portfolioarbeit zusammenfassend darstellen.

2. Definition

Es existieren unzählige Portfoliomodelle (beispielsweise 101 akkreditierte Modelle des Europäischen Sprachenportfolios (vgl. Europarat online)). Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass es das Portfolio nicht gibt (vgl. Inglin 2007: 80; Pietsch

2005: 50). Was aber sind dann die zentralen Merkmale, die ein Portfolio ausmachen und es von Sammelmappen oder Lernstagebüchern unterscheiden? In der häufig zitierten Definition von Paulson, Paulson und Meyer heißt es: „*A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection*” (Paulson/Paulson/Meyer 1991: 60).

Hier lassen sich die drei zentralen Bereiche *collection*, *selection* und *reflection* hervorheben. Die Lernenden sollen Materialien sammeln, daraus Inhalte für ihr Portfolio auswählen, die Leistungen einschätzen und über den Lernprozess nachdenken. Es lässt sich daraus außerdem ableiten, dass mit Portfolioarbeit sowohl eine Dokumentationsfunktion als auch eine Reflexionsfunktion, Aspekte der Selbststeuerung und Lernerautonomie sowie Prozess- und Produktorientierung verbunden sind (vgl. Ballweg 2009: 12).

Andere Definitionen stellen das Portfolio als Kollektion von Beweismitteln dar, die belegen, dass der oder die Lernende das Lernziel erreicht hat (vgl. Brunner 2002: 57). Hier steht der Aspekt der Dokumentation und Bewertung schon deutlicher im Mittelpunkt. Noch stärker zeigt sich diese Tendenz in einer weiteren Definition aus dem deutschsprachigen Raum. Portfolios in der Lehrerbildung werden folgendermaßen definiert:

Das Portfolio ist eine Form der „direkten Leistungsvorlage. Es ist eine Vorzeigemappe, welche die Lernentwicklung und die Leistungen der Studierenden dokumentiert. Es kann verstanden werden als eine strukturierte Dokumentation von Studienleistung“ (Zentrum für Lehrerbildung 2005: 8).

Diese Definition betont die Dokumentationsfunktion. Die Reflektionsfunktion findet hingegen keine Berücksichtigung. Eine Tendenz hin zu diesem Verständnis bestätigte sich für Deutschland auch in einer Befragung von DaF-/DaZ-Lehrpersonen im außerschulischen Bereich (vgl. Ballweg/Stork 2008). Ausgehend von der breiteren Definition von Paulson, Paulson und Meyer werde ich im Folgenden einige in der Fachliteratur genannte Aspekte von Portfolioarbeit aufgreifen, an denen deutlich wird, dass ein erfolgreicher Portfolioprozess aus mehr als aus der Dokumentation von Leistungen besteht.

3. Aspekte von Portfolioarbeit

Da es kein einheitliches Portfoliokonzept gibt und nach dem zuvor dargestellten Verständnis des Instruments auch nicht geben kann, sollen die in der folgenden Übersicht dargestellten Besonderheiten von Portfolioarbeit aus der Fachliteratur dazu dienen, die Bedingungen unter denen Portfolioarbeit stattfinden kann, zu umreißen und so ein klareres Bild zu zeichnen. Ausgehend von den Ursprüngen des Instruments werden die wichtigsten Stichpunkte zu Lehrerrolle, Lernerbild und Lernkultur

genannt, bevor abschließend die relevanten Aspekte bei der Bewertung von Portfolios und die begleitenden Instrumente im Unterricht dargestellt werden (vgl. Abb. 1).

Ursprung/ theoretische Grundlage	<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktivismus (vgl. Häcker 2006: 17) • Reformpädagogik (vgl. Thürmann 2006: 427) • aus der Unterrichtspraxis (vgl. Winter 2006: 31)
Lehrerrolle	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrperson als „facilitator“ (vgl. Porter/Cleland 1995: 27) • Begleitung und Unterstützung von selbstgesteuerten Lernprozessen (vgl. Thürmann 2006: 443) • gibt Kontrolle ab und geht damit ein Risiko ein (vgl. Porter/Cleland 1995: 44)
Lernerbild	<ul style="list-style-type: none"> • selbstständige Lernende, die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen können (vgl. Bräuer 2000: 149)
Lernkultur	<ul style="list-style-type: none"> • Transparenz (vgl. Porter/Cleland 1995: 9) • Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden (vgl. Bräuer 2000: 149) • Lehrende und Lernende sind an der Gestaltung des Unterrichtsverlaufs beteiligt (vgl. Bräuer 2002: 26) • Aufwertung des Prozesses gegenüber des Produktes • Kompetenzorientierung statt Defizitorientierung (vgl. Häcker 2007: 100) • explizites Arbeiten mit Lernzielen und Qualitätskriterien (vgl. Plötzleitner 2006: 96) • Portfoliokultur muss von Lehrenden und Lernenden zunächst gelernt werden (vgl. Häcker 2007: 282)

Bewertung Portfolios	<p>von</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstbeurteilung der Lernenden • Arbeitsprozess und persönliche Entwicklung stehen im Mittelpunkt (vgl. Porter/Cleland 1995: 23) • Trennung von Lern- und Leistungssituation (Fehler sind im Prozess erlaubt und es kann aufgezeigt werden, wie sie behoben wurden) (vgl. Häcker 2007: 98) • Erhöhung der Validität der Leistungsbeurteilung (vgl. Häcker 2007: 98) • Portfoliobewertung kann nicht generisch sein, sondern muss in jedem einzelnen Fall neu überdacht werden (Murphy/Smith 1992: 83)
Begleitung Portfolioarbeit	<p>von</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peer-Feedback, Portfolio- und Fördergespräche (vgl. Inglin 2007: 80) • Lerntagebuch (Tierney et al. 1991: 121) • fächerübergreifende Projekte, Workshops, Vermittlung von Lerntechniken (vgl. Bräuer 2002: 26)

Abbildung 1: Aspekte von Portfolioarbeit

Insgesamt wird durch die genannten Aspekte eine Art von Unterricht gezeichnet, der sich durch ein hohes Maß an Lernerorientierung, Offenheit, Selbstverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Lernenden und Individualisierung auszeichnet. Hier stehen also die Reflexion und der Prozess, nicht aber die Dokumentation im Mittelpunkt. Geht man von einer solchen Unterrichtsform in einer Umgebung aus, die hochgradig von Standardisierung (Bildungsstandards, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, UNlcert-Prüfungen etc.), Vorgaben, Kontrollierbarkeit und einer Angst vor dem Sichtbarwerden von Fehlern (vgl. Bräuer 2002: 30) geprägt ist, so erklärt sich auch, warum

Lehrende Portfolioarbeit in ihrem Unterrichtsalltag als problematisch empfinden und warum ein großes Bedürfnis nach Formblättern, Handlungsanweisungen und Bewertungsstandards besteht (vgl. Bräuer 2002: 28), wie es auch im Europäischen Sprachenportfolio umgesetzt wurde. Hier wird deutlich, dass das Instrument im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung, das auch Häcker (2007: 284) und Kolb (2007: 318) als Ergebnisse ihrer empirischen Studien beschreiben, sein volles Potential nicht immer entfalten kann. Es ist vielmehr die Aufgabe der Lehrperson und, sofern möglich, auch der Institution, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen und eine angemessene Lernkultur zu entwickeln, in der für jede Lernergruppe ein passendes Portfoliokonzept entwickelt und umgesetzt werden kann.

4. Thesen für die Portfolioarbeit

Ein Rezept für die Entwicklung eines solchen passenden Konzeptes kann nicht gegeben werden. Die folgenden fünf Überlegungen, die sich aus den zuvor dargestellten Aspekten ableiten, können aber bei der Konzeption als Hilfestellung dienen:

Zielsetzung von Portfolioarbeit

Portfolioarbeit kann kein Selbstzweck sein. Sie ist nur sinnvoll, wenn die Lernenden das Portfolio mit Inhalten füllen können,

die für sie eine Relevanz haben. Ein Portfoliokonzept sollte gezielt nach Lernzielen und Bedürfnissen/Voraussetzungen der Lerngruppe ausgewählt bzw. entwickelt werden.

Offene Portfoliokonzepte

Offene Portfoliokonzepte, die sich nicht auf standardisierte Vorlagen und auf die Leistungsdokumentation beschränken, geben Möglichkeit zur Individualisierung, zur tiefen Reflexion und zur freien Selbstevaluation. Die Arbeit damit ist allerdings zeitintensiv und verlangt der Lehrperson eine gute Organisation, Anleitung und einen hohen Betreuungsaufwand ab.

Betreuung und Begleitung

Umfassende Begleitung von Portfolioarbeit (Anleitung, Feedback, Portfoliogespräche, generelle Ansprechbarkeit der Lehrperson) ist ein zentraler Faktor für das Gelingen von Portfolioarbeit.

Veränderte Lernkultur

- Portfolioarbeit verlangt eine veränderte Lernkultur. Portfolioarbeit kann nicht in einer Atmosphäre funktionieren, in der die Note das alleinige Ziel ist, in der es keinen wirklichen Dialog gibt, in der Lehrperson und Lernende sich nicht auch auf

Augenhöhe begegnen können und in der Bewertung wichtiger ist als Förderung.

Portfolioarbeit als Prozess

- Portfolioarbeit ist ein Prozess, der im Unterricht angelegt, begleitet und unterstützt werden muss. Deshalb kann es nicht heißen „... und dann bringen Sie in der letzten Sitzung Ihr Portfolio mit.“

5. Literatur

BALLWEG, SANDRA (2009), Portfolioarbeit: Ideen, Konzepte und Einsatzmöglichkeiten im außerschulischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht. *Deutsch als Zweitsprache* 1, 10-18.

BALLWEG, SANDRA; STORK, ANTJE (2008), DaF-Lehrende und das Europäische Sprachenportfolio. *InfoDaF* 4, 390-400.

BRÄUER, GERD (2000), Das Portfolio als Medium individualisierten Lehrens und Lernens. in: SCHLEMMINGER, GERALD; BRYSCH, THOMAS; SCHEWE, MANFRED LUKAS (HRSG.), *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 149-163.

BRÄUER, GERD (2002), Experimentieren mit einer Methode und Arbeiten am Text: Reformen durch Portfolios. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 1, 25-34.

BRUNNER, ILSE (2002), Zielorientiertes Lernen und persönliche Bestleistung. Portfolios als Hilfe zum selbstgesteuerten Lernen in der Grundstufe. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 1, 56-64.

BRUNNER, ILSE; HÄCKER, THOMAS; WINTER, FELIX (HRSG.) (2006), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber:

Kallmeyer bei Friedrich.

EUOPARAT: *European Language Portfolio*.
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/> (Zugriff: 20.09.2009).

HÄCKER, THOMAS (2006), Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. in: BRUNNER, ILSE; HÄCKER, THOMAS; WINTER, FELIX (HRSG.), *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Velber: Kallmeyer bei Friedrich, 15-18.

HÄCKER, THOMAS (2007), *Portfolio. Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

INGLIN, OSWALD (2007), Das ESP-Dilemma und der Portfolio-Ansatz. *Babylonia* 4, 79-81.

KOLB, ANNIKA (2007), *Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Narr.

MURPHY, SANDRA; SMITH, MARY ANN (1992), *Writing portfolios. A bridge from teaching to assessment*. Scarborough, Ontario: Pippin.

PAULSON, F. LEON; PAULSON, PEARL R.; MEYER, CAROL A. (1991), What makes a portfolio a portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. *Educational Leadership* 48 (5), 60-63.

PIETSCH, SUSANNE (2005), Das Portfolio. in: ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG DER UNIVERSITÄT KASSEL (HRSG.), *Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio. Von klassischen zu neuen Formen des Leistungsnachweises im Lehrerstudium. Eine Handreichung..* Kassel: Kassel University Press, 50-57.

PLÖTZLEITNER, ELISABETH (2006), Reflektieren kann man lernen. Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung. in: BRUNNER, ILSE; HÄCKER, THOMAS; WINTER, FELIX (HRSG.), *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Velber: Kallmeyer bei Friedrich, 96-111.

PORTER, CAROL; CLELAND, JANELL (1995), *The portfolio as a learning strategy*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publ.

THÜRMAN, EIKE (2006), Portfolio-Pädagogik und Sprachenler-

nen. in: TIMM, JOHANNES-PETER (HRSG.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation: Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*. Tübingen: Narr, 427-448.

TIERNEY, ROBERT J.; CARTER, MARK A.; DESAI, LAURA E. (1991), *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

WINTER, FELIX (2006), Etwas, worauf man stolz sein kann. in: BRUNNER, ILSE; HÄCKER, THOMAS; WINTER, FELIX (HRSG.), *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Velber: Kallmeyer bei Friedrich, 27-32.

ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG (HRSG.) (2005), *Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio. Von klassischen zu neuen Formen des Leistungsnachweises im Lehrerstudium. Eine Handreichung..* Kassel: Kassel University Press.

Einsatz des russischen Modells vom Sprachenportfolio für die Germanistikstudenten¹⁰: Richtlinien, Probleme und Praktisches

Olga Bogdanova, Staatliche Pädagogische Universität "A. I. Herzen", Russische Föderation

Die Anerkennung und der damit verbundene Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios im universitären Umfeld der Russischen Föderation ist zweifellos von bildungsexternen und -internen Faktoren abhängig. Wir erleben momentan eine Zeit, in der Ziele, Inhalte und Strukturen des russischen Hochschulwesens in vielfacher Hinsicht überprüft bzw. neu definiert werden. Vor dem Hintergrund der Bologna-Neuerungen (Einführung des Systems transparenter Bildungsabschlüsse – Bachelor und Master, Anerkennung des ECTS-Systems, Förderung der internationalen akademischen Mobilität etc.) vollzieht sich eine sukzessive Implementierung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen im russischen Hochschulraum. Im GER-Kontext und im Prozess der Umorientierung der allgemeinen Fremdsprachenausbildung und der fachlichen Ausbildung der DaF-Studierenden kommt dem ESP eine sehr große Bedeutung zu.

Die gesamte Hochschuldidaktik und -lehre wird jetzt in Russland im Sinne von Bologna reformiert und dabei werden die Studierenden zusehends in den Mittelpunkt der Lehre und der

Forschung gerückt, die Lernerautonomie – die Fähigkeit, Entscheidungen über eigenes Lernen selbst zu treffen - wird gefördert. Das ESP ist für diese Zwecke besonders gut geeignet, da es die Lerner zu mehr Selbstständigkeit beim Lernen motiviert, z. B. sich einzuschätzen, für sich selbst Aufgaben festzulegen und – was die DaF-Studierenden besonders spannend und praxisorientiert finden – Lernaufgaben für die ganze Gruppe zu entwickeln.

Nicht zuletzt ist der Einsatz von ESP an russischen Universitäten im Zusammenhang mit dem individuellen Studienprogramm der Germanistikstudenten und ihrer akademischen Mobilität zu betrachten. Bis jetzt bieten die inländischen germanistischen Studiengänge den Studierenden kaum die Möglichkeit, einen persönlichen Stundenplan zusammenzustellen. Die Studenten werden zu festen Studiengruppen für die ganze Dauer des Studiums zusammengeschlossen, und somit lässt das geschlossene Kurssystem den Studenten für eine individuelle strukturelle, zeitliche und inhaltliche Gestaltung des Studiums keine Freiheit. Das Portfolio kann für die motivierten Studierenden das geeignetste Instrument sein, um sich Klarheit über persönliche Lernziele zu verschaffen, eigene Lernpläne zusammenzustellen und Lernfortschritte zu erzielen und zu evaluieren. Die russischen Studierenden, deren akademische Mobilität bisher durch viele externe und interne Gründe erschwert war und ist, können durch den Nachweis - mittels des ESP - der transparenten und

¹⁰ Mit der Bezeichnung sind immer beide Geschlechter gemeint.

vergleichbaren Schlüsselkompetenzen und -qualifikationen im Bereich der DaF-Lehrerbildung auf internationale Anerkennung rechnen. Im Idealfall verstehen wir darunter die Möglichkeit zum Auslandspraktikum als einem der wichtigsten Schritte der beruflichen Orientierung, der der Verbindung von Studieninhalten und den vermittelten Kompetenzen mit beruflichen Anforderungen dienen soll.

Wie bekannt, sind europaweit mehr als 100 Sprachenportfolios für unterschiedliche Nutzergruppen (für Schüler der Primar- und der Sekundarstufe, für Immigranten und Migranten usw.) akkreditiert, darunter auch die Fassung № 27/2002 - das russische Modell des Ausbildungsportfolios für Philologen (Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Dolmetscher). Das Modell orientiert sich in seinen drei Teilen – dem Sprachenpass, der Sprachenbiographie und dem Dossier - an den gemeinsamen Prinzipien aller Europäischen Sprachenportfolios und schließt zusätzlich die Checklisten zur Selbsteinschätzung der berufsorientierten Sprachkompetenzen und beruflichen Schlüsselkompetenzen zur Vermittlung einer fremden Sprache und Kultur ein. Die berufsorientierten Deskriptoren bestimmen die Sprachfertigkeiten auf den Niveaus B1, B2, C1, C2, die unmittelbar mit der professionellen Tätigkeit der Fremdsprachenlehrer verbunden sind. Das Dossier stellt eine Sammlung der materiellen Zeugnisse der berufsorientierten Schlüsselkompetenzen eines Fremdsprachenlehrers dar: Unterrichtsentwürfe, selbstständig

angefertigte Vorlesungsskripte, Texte und Präsentationen zu den Fachthemen, Analyse literarischer Texte, Arbeitsproben (Hörproben und schriftliche Arbeiten) der Schüler mit den von den angehenden Lehrern durchgeführten Fehlerkorrekturen usw. Somit kann das Europäische Sprachenportfolio als ein Informationsinstrument zur Dokumentation und Präsentation von Kenntnissen und Fertigkeiten der angehenden Sprachenlehrer (DaF-Lehrer) betrachtet und benutzt werden.

Mit den berufsorientierten Checklisten sind die angestrebten Schlüsselkompetenzen der russischen Germanistikstudenten¹¹, Niveau B1-C2, je nach Semester und Begabung unterschiedlich beschrieben worden. Die einzelnen Kannbeschreibungen lassen sich folgenderweise anordnen:

- nach Referenzniveaus (B1, B2, C1, C2),
- nach Aktivitäten (Interaktion, Produktion, Rezeption),
- nach Form (mündlich, schriftlich)
- nach Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, schriftlicher Sprachgebrauch).

Es ist auch relevant, soweit möglich, die berufsbezogenen Kannbeschreibungen – ihrer Frequenz nach - einem der folgenden inhaltlichen Bereiche zuzuordnen:

¹¹ Im Rahmen des Germanistikstudiums erfolgt in der Russischen Föderation traditionell die Ausbildung von Deutschlehrerinnen und, was viel seltener der Fall ist, Deutschlehrern. Das Germanistikstudium ist berufsorientiert, mit einem stark ausgeprägten linguistischen und sprachpraktischen Schwerpunkt.

(1) Kommunikation im weiteren Fachumfeld, in dem sich die Person in ihren beruflichen Interessen bewegt. Gemeint sind dabei solche Aktivitäten wie Vorlesungen zu berufsbezogenen Themen, Gespräche oder Fachdiskussionen unterschiedlicher Länge zu vertrauten linguistischen, pädagogischen und methodischen Themen, Debatten zu Fachthemen, Radio- und Fernsehsendungen, die den Themen der professionellen Interessen entsprechen.

(2) Kommunikation im engeren fachlichen Bereich (Interaktion mit Studierenden), in dem die Person den Lernprozess innerhalb einer Bildungsinstitution organisiert, notwendige Vor- und Nachbereitungsschritte plant, den Unterricht erteilt, die Lernaktivitäten der Studierenden steuert und den ganzen Prozess evaluiert.

(1) Wenn der Studierende schon das sprachliche Niveau **B1** erreicht hat – so entnehmen wir dem Raster der berufsbezogenen Deskriptoren des ESP für Philologen – wird er allmählich in fachbezogene Situationen involviert. Auf diesem Niveau ist sie/er imstande, die Hauptgedanken der Vorlesungen zu berufsbezogenen Themen zu verstehen und dabei ziemlich genaue Notizen zu den Lehrveranstaltungen ihres/seines Fachgebiets zu machen. Erfolgreich wird das unter folgenden Bedingungen:

- wenn das Thema der Veranstaltung dem Studenten vertraut ist;

- wenn der Redner sich der Standardaussprache bedient und deutlich und im gemäßigten Tempo spricht.

Dem Lesen von Fachzeitschriften kommt auf den Niveaus **B1-B2** auch eine große Bedeutung zu. Das Verstehen von unkomplizierten Fachtexten in Linguistik, Pädagogik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts wird auf B1 vorausgesetzt. Der Themenkreis der Fachpublikationen, die der angehende DaF-Lehrer verstehen kann, soll auf B2 breiter werden. Im Vergleich zum Niveau B1, wo der Studierende den Artikeln aus Fachzeitschriften die Information zu seinem Fachgebiet entnehmen kann, ist er auf dem Niveau B2 imstande, die Information zu den Fragen seines Fachinteresses aus verschiedenen Quellen zu systematisieren und in schriftlicher Form den Inhalt eines Artikels zur linguistischen oder pädagogischen Problematik zusammenzufassen.

Auf den Niveaus der kompetenten Sprachverwendung (C1 – C2) muss der DaF-Studierende ohne weiteres Vorlesungen, Debatten und Diskussionen zu Fachthemen verstehen (C1 Hörverstehen) und sich erfolgreich an einem längeren Gespräch oder einer Diskussion zu philologischen Themen beteiligen (C1 An Gesprächen teilnehmen). Das Niveau C2 setzt voraus, dass der Portfolioanwender Vorlesungen, wissenschaftliche Artikel, Beiträge oder Essays zu den linguistischen, pädagogischen oder methodischen Fragen schreiben kann.

(2) Anhand der Analyse der im Ausbildungsportfolio am häufigsten formulierten Kannbeschreibungen kommt den folgenden Funktionen eines Fremdsprachenlehrers im Bereich "Interaktion mit Studierenden" die Schlüsselposition zu:

- einerseits als Pfleger der deutschen Sprachnorm, der den Studierenden den Gebrauch von sprachlichen (grammatischen, lexikalischen und phonetischen) Mitteln vorbildlich demonstrieren und veranschaulichen kann und andererseits
- als kontrollierende und einschätzende Instanz, die durch verschiedene Arten von Fehlern mögliche Verletzungen der Sprachnorm seitens der Studierenden identifizieren und korrigieren kann.

Hier seien exemplarisch folgende Kannbeschreibungen anzuführen:

- Beim zusammenhängenden Sprechen (ab Niveau **B1**) muss der angehende Sprachenlehrer den Schülern die korrekte Aussprache und die Intonation der Zielsprache demonstrieren. Ab Niveau **B2** – kann der Portfolioanwender die Bedeutungen der Wörter des Grundwortschatzes und einfacher syntaktischer Modelle erklären. Auf **C2** muss die Lehrperson seinen Studierenden erklären, welche Kenntnisse zum einwandfreien Gebrauch des Wortes verhelfen (Aussprache, Rechtschreibung, grammatische, semantische, diskursive und pragmatische Besonderheiten und die entsprechenden Assoziationen).

- Was die Fehlerkorrektur anbetrifft, so muss der angehende Lehrer schon auf dem Niveau B1 imstande sein, elementare grammatische und lexikalische Fehler beim Lesen und Hören zu identifizieren. Ab C1 wird den Schülern von dem Lehrer die Ursache eines Fehlers in der Zielsprache erklärt. Auf C2 kann die Lehrperson kaum erkennbare Unrichtigkeiten des stilistischen oder kulturellen Charakters korrigieren.

Es ist erfreulich, dass in dem berufsbezogenen Raster von solchen Situationen nicht vergessen wird, wo sich die Lehrperson den Schülern gegenüber emphatisch (*Ich kann meinen Schülern bei der Formulierung der Antworten behilflich sein.* - B1 Zusammenhängendes Sprechen) und humorvoll (*Ich kann eine Kurzgeschichte erzählen, um zur Auflockerung der Klassenatmosphäre beizutragen.* - B2 Zusammenhängendes Sprechen) zeigen kann.

Das Ausbildungsportfolio für Philologen motiviert die Studierenden auch zur weiteren persönlichen Entwicklung (z. B.: *Ich kann dem Text explizite und implizite kulturspezifische Information entnehmen* – C1; *Ich kann eine mündliche Rezension zu einer Erzählung, zu einem Theaterstück machen* – C1).

Zusammenfassend sei gesagt, dass sich der im Rahmen des Ausbildungsportfolios vorgenommene Versuch einer systematischen Staffelung berufsbezogener sprachlicher Kompetenzen über vier Niveaustufen des Referenzrahmens als hilfreich für die Curriculum-, Material- und Testentwicklung bei der Ausbil-

dung der Germanisten erweist. Von vielen germanistischen Lehrstühlen werden die jeweiligen Kannbeschreibungen als Anregungen betrachtet, die man für die eigene Praxis umschreiben oder den spezifischen Bedürfnissen von Lernenden oder eigenen Institutionen anpassen muss. Somit entstand im Umfeld der zahlenmäßig größten Auslandsgermanistik der Welt eine Diskussion darüber, wie die entsprechende Kannbeschreibungen-Skala der gesellschaftlich erforderlichen Schlüsselkompetenzen der angehenden DaF-Lehrer aussehen soll. Für den weiteren Einsatz von ESP im Bereich der Germanisten- ausbildung lassen sich folgende Konsequenzen ableiten:

- Das Material für den Unterricht sollte "portfolioorientiert" angepasst oder neu erstellt werden.
- Für lehrende und lernende Portfolioanwender sollen methodische Handreichungen, Anleitungen, berufsbezogene Lernbeispiele (Hör- und Videoaufnahmen) entwickelt werden.

Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Tschechien

Alice Brychová, Pädagogische Fakultät der Masaryk-Universität Brunn, Tschechische Republik

Der weitere Auf- und Ausbau eines vereinten Europas setzt voraus, dass sich die Völker über das Zusammenwachsen von Wirtschaft, Politik und Kultur verständigen können. Es besteht kein Zweifel daran, dass das Fremdsprachenlernen ein wichtiges Thema ist, weil die Kenntnis von Sprachen ein Mittel zur Erreichung von diesem Ziele sein könnte und dass es auch gerade deswegen notwendig ist, die Vorstellungen von den Wegen und Zielen der Schulpolitik in Fragen des Fremdsprachenlernens in einem Gesamtkonzept, das Qualität, Standardisierung und weitere Entwicklung sichern kann, zu vereinigen. Entsprechend diesen Bemühungen haben sich die Aktivitäten des Rates für kulturelle Zusammenarbeit und seiner Sektion Moderne Sprachen darauf konzentriert, die Bemühungen verschiedener Einrichtungen zur Verbesserung des Sprachenlernens zu koordinieren und zu unterstützen. Mit der Tendenz, im Rahmen des neuen Europas einheitliche Bildungsstandards der Fremdsprachenausbildung durchzusetzen, hängen die Initiativen des Europarates eng zusammen, die zu zwei wichtigen Projekten in diesem Bereich geführt haben, dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und dem Europäischen Fremdsprachenportfolio.

Auch die Tschechische Republik, namentlich das Bildungsministerium, hat sich diesen Bemühungen angeschlossen, die im angedeuteten Sinne Qualität und Effektivität des Fremdsprachenlernens in Europa garantieren können. Jedes Land in der Europäischen Gemeinschaft sollte sich nach Auffassung der Autoren des GERR bemühen,

„Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zu fördern, die dazu beitragen, dass auf allen Ebenen eines Bildungssystems Methoden und Materialien eingeführt werden können, die am besten geeignet sind, den verschiedenen Gruppen und Typen von Lernenden den Erwerb einer Sprachkompetenz zu ermöglichen, die ihren spezifischen Bedürfnissen entspricht.“ (GERR, S.3)

Gerade das Instrument Europäisches Fremdsprachenportfolio stellt unserer Meinung nach ein solches Material dar, weil es in bis jetzt nicht bekanntem Maße Individualisierung und Bewusstmachung des Lernprozesses ermöglicht. Wir Unterrichtende am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät der Masaryk Universität in Tschechien, möchten die Arbeit mit diesem Material auch fördern und unsere Studierende als zukünftige Lehrer/-innen mit diesem Instrument für die Unterstützung von modernen Lern- und Lehrprinzipien in einer erlebten Form bekannt machen. Nach Helbig (2004) tragen wir damit dazu bei, dass eine der Voraussetzungen für eine erfolgreiche Implementierung des Portfolios erfüllt wird, und zwar

eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Instrument gerade bei Studierenden, die später in einem Kollegium ihre persönlichen Erfahrungen weiterleiten können und möglicherweise als Ansprechpartner/-innen von ihren Kollegen/-innen wahrgenommen werden können und diese bei konkreten Fragen oder Problemen entsprechend informieren werden.

1. Abgrenzung des Begriffes Europäisches Fremdsprachenportfolio und seiner Rolle im Fremdsprachenlernen

Als Pilotprojekt, das in der Schweiz entstanden ist, sollte das Fremdsprachenportfolio der Selbsteinschätzung dienen, beziehungsweise den Lernern die Möglichkeit einer Selbstkontrolle bieten. Das heißt, es soll ein Instrument sein, das den Lernern helfen kann, sich im Prozess des eigenen Sprachenlernens besser zu orientieren. Die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten Lesen, Hören Schreiben, dialogisches und monologisches Sprechen sollen für jedes Sprachniveau überprüft werden können, wobei sich die Kodierung der einzelnen Niveaus - A1,2; B1,2; C1,2; - nach dem oben genannten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen richtet. Alle Europäischen Sprachenportfolios haben eine dreiteilige Struktur. Sie bestehen aus Sprachenpass, Sprachenbiografie und Dossier. Im Teil Sprachenpass werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Lernwege in allen Sprachen dokumentiert, über die der/die Besitzer/-in des Passes verfügt. In der Sprachenbiografie werden persönliche

Sprachlernerfahrungen gesammelt und in einem chronologischen Überblick geordnet, weiter werden Lernziele und Pläne formuliert und Lernstrategien reflektiert. Die Haupttätigkeit, die die Besitzer des Portfolios in diesem Teil machen, ist das Eintragen der Selbstbewertung in die Checklisten mit Deskriptoren. Dieser Teil dient als Hilfe zum Nachdenken über das eigene Fremdsprachenlernen. Im Teil Dossier werden Texte, Tonaufnahmen der sprachlichen Leistungen oder andere Beweise des Lernerfolgs als Dokumente aufbewahrt. Sie dienen als Belege des Lernerfolgs und als Präsentationsmaterialien.

Abseits von der klassischen Lehrer-Lerner-Überprüfung beziehungsweise -beurteilung, soll das Fremdsprachenportfolio dem Lerner die Möglichkeit bieten, ihm seine Fremdsprachenkenntnisse transparent zu machen. Grundsätzlich sollen die Lernenden mit Hilfe des Portfolios einerseits für das Sprachenlernen stärker motiviert werden, weil sie über ihre individuellen Erfolge und Bedürfnisse informiert werden, andererseits soll es ihnen anhand des Portfolios möglich sein, eine strukturierte Sammlung von Dokumenten unterschiedlicher Art sowie von Beispielen persönlicher Arbeiten zusammenstellen zu können (Dossier). Das bedeutet, dass der Lerner eigenständig die Fragen des Portfolios beantwortet (Sprachenpass und Sprachenbiografie), um feststellen zu können, ob er die Anforderungen des jeweiligen Niveaus erfüllt, beziehungsweise in welchen Bereichen er seine Kenntnisse noch vertiefen muss. Wichtig ist dabei,

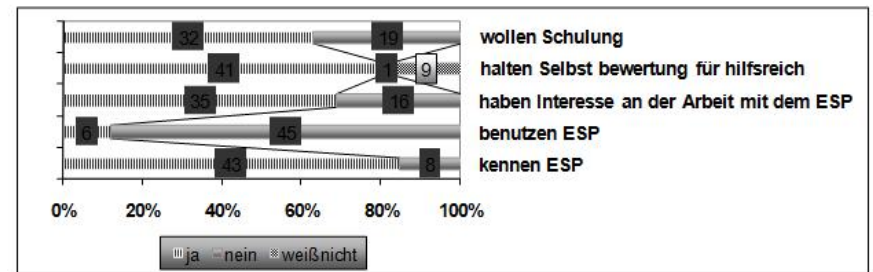
dass die Durchführung des Portfolios nicht von einer Lehrperson gesteuert wird, (damit verliert die Evaluation den traditionellen Prüfungscharakter), sondern aus Eigeninitiative und im Eigeninteresse des Lerners ausgearbeitet wird. Diese Merkmale gehören in das Konzept des autonomen Lernens, in dem der Lerner Eigenverantwortung für die Progression in seinem Spracherwerb übernehmen soll. Die Zielsetzung wird vom Lernenden mitbestimmt und er ist dadurch um so mehr in die Umsetzung der Lernziele eingebunden. Das Portfolio soll als Hilfsmittel verstanden werden, mit dessen Hilfe der Lernende auch an den Phasen der Planung und Evaluation beteiligt ist. International gültige Checklisten ermöglichen dazu eine gelenkte Selbstbewertung. In den Checklisten werden Kriterien angegeben, die für das jeweilige Niveau angesetzt werden und das Niveau charakterisieren. Mit Hilfe dieser Kriterien sollte der Lernende die Progression seiner Sprachkenntnisse beobachten können. Das Fremdsprachenportfolio könnte somit als eine Methode verstanden werden, bei der der Lerner aktiv einbezogen ist.

Grundsätzlich lassen sich bei allen Portfolios jeweils eine pädagogische und eine informative Hauptfunktion unterscheiden. Als Lernbegleiter erfüllt das Portfolio die oben beschriebenen Funktionen, die mit der Entwicklung der Selbstevaluation und Reflexion des eigenen Lernens zusammenhängen, eine Verbindung des schulischen und außerschulischen Lernens ermöglichen

und eine Individualisierung und Differenzierung beim Fremdsprachenlernen unterstützen. Als rein informatives Material wird das Portfolio – besonders der Sprachenpass und das Dossier – seine Funktion im pädagogischen Kontext erfüllen als eine interessante Möglichkeit für die Präsentation eigener Leistungen und Produktionen, bisher jedoch weniger bei den „Nutzern“ in der außerschulischen Praxis, wo das Material noch nicht ausreichend bekannt ist. Bei den Sprachenlehrern/-innen entwickelt sich das Wissen über dieses Instrument ziemlich markant.

In den letzten Jahren ist die Kenntnis des Europäischen Sprachenportfolios und der sechs Referenzniveaus bei den tschechischen Lehrern/-innen wesentlich erweitert worden, die Benutzung dieses Instruments allerdings nicht. Dabei haben wir in einer Untersuchung, die im Jahre 2005 durchgeführt wurde, festgestellt, dass die meisten Lehrer/-innen (80%) die Selbstbeurteilung für die Schüler und auch für sich selbst für sinnvoll halten, der Rest der Probanden hat keine eindeutige Meinung, aber das muss nicht heißen, dass sie die Selbstbeurteilung grundsätzlich ablehnen (vgl. Brychová, 2006).

Ergebnisse einer Untersuchung unter 51 tschechischen Fremdsprachenlehrern im Jahre 2005



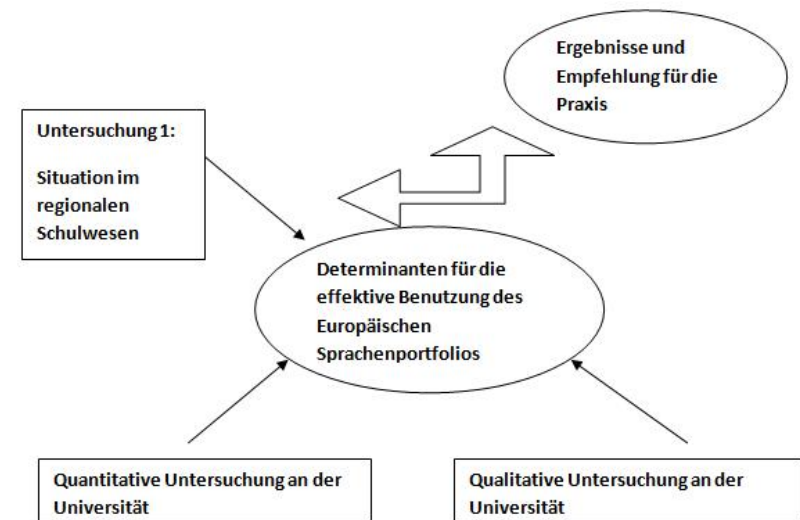
Aus der Graphik ergibt sich, dass die meisten Lehrer/-innen dieses Instrument kennen, obwohl die Kenntnis in manchen Fällen nur sehr oberflächlich sein kann. Die Kenntnis ist auch mit der Einführung des Rahmenbildungsprogramms in Tschechien verbunden. Das neue Curriculum stützt sich nämlich auf die Referenzniveaus und betont autonomes und schülerorientiertes Lernen, das auch die Portfolio-Methode mit ihrer pädagogischen Funktion entwickelt. Auch wenn die meisten Lehrer/-innen Interesse hätten, mit dem Portfolio zu arbeiten, weil sie die Selbstbewertung für sich selber und für ihre Schüler für sinnvoll und hilfreich halten, brauchen sie mehr Informationen, wie sie ein Sprachenportfolio in dieser Hinsicht nutzen können, und wollen diese an thematisch und methodisch spezifizierten Seminaren erhalten. Im tschechischen Kontext handelt es sich eher um neue und noch nicht besonders gut bekannte und erprobte Akzente (wie Konzepte des autonomen Lernens, Individualisierung und des selbstreflektierenden Lernens). Wie oben erwähnt, haben wir aus diesen Gründen eine Variante des Sprachenportfolios an unserem Lehrstuhl entwickelt, und seit dem Jahre 2004 erproben wir auch die konkrete Benutzung

dieses Materials. Die Erprobung wurde beobachtet und die Ergebnisse zusammengefasst. Diese Aktionsuntersuchung, die hier näher vorgestellt wird, sollte der Feststellung und der Beschreibung der Determinanten dienen, die eine effektive Benutzung des Materials unter unseren konkreten Bedingungen ermöglichen. In diesem Beitrag werden die Vorgehensweisen beschrieben, die es unserer Meinung nach ermöglicht haben unser Forschungsvorhaben zu realisieren. Zuerst möchten wir das Konzept und die Ziele einzelner Phasen dieser Forschung übersichtlich in einer Graphik darstellen und anschließend in Worten beschreiben.

2. Forschungsdesign

Die in diesem Beitrag beschriebene Forschung ist eine Aktionsforschung, das heißt, die Forscherin war zugleich auch die Unterrichtende bei den Probanden. Es handelte sich um eine langfristige – vierjährige Untersuchung der Erfahrungen mit dem Lernbegleiter „Fremdsprachenportfolio“, einer adaptierten Variante des Europäischen Sprachenportfolios für die Studierenden des Lehramts Deutsch als Fremdsprache am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Masaryk-Universität in Brünn, Tschechien. Weil es sich um einen ziemlich langen Zeitraum handelt, haben wir unsere Forschung in drei Teilforschungen und diese in mehrere Phasen gegliedert, deren Einzelziele, konkrete Probanden und Methoden wir im weiteren

Text beschreiben werden. Weil wir unsere Forschung als einen Beitrag zur Implementierung der europäischen Dimension des Fremdsprachenlernens im Kontext des tschechischen Schulwesens betrachten, versuchen wir auch die relevante Situation im tschechischen, wenn auch nur regionalen Schulwesen zu untersuchen und andererseits die Ergebnisse unserer internen Forschung zu verallgemeinern und Schlussfolgerungen für die eigene sowie auch regionale Praxis zu formulieren.



3. Untersuchung und Evaluation der experimentellen Benutzung des Sprachenportfolios am Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur

Das Ziel unserer Untersuchung ist, Determinanten für eine erfolgreiche und in allen seinen Teilfunktionen relevante Imple-

mentierung des Instrumentes in den Sprachunterricht zu nennen. Für diesen Prozess sind in jedem Land spezifische Bedingungen und Lerntraditionen maßgebend, so dass für jedes Land eine spezifisch orientierte Untersuchung unserer Meinung nach notwendig ist. Das Europäische Sprachenportfolio wurde zwar im Rahmen eines großen Pilotprojektes mit 902 Schülern im Alter von 11 bis 19 Jahre an tschechischen Schulen getestet, aber seit dem Ende dieses Projektes im Jahre 2000 wollen wir neue Erkenntnisse sammeln und vor allem haben wir kaum Daten zu Determinanten, die das Hochschulstudium betreffen. Bei der Anwendung eines Sprachenportfolios können zwar Erfahrungen der Leiterin des Pilotprojektes, Frau Perclová (Perclová/Little, 2001, Perclová, 2006) hilfreich benutzt werden, aber für eine Verbesserung der Grundlagen einer eventuellen Weiterbildung der Kollegen und für die adäquate und effektive Handhabung des erwähnten Instruments, halten wir es für notwendig weitere Analysen der Lernsituation mit dem Sprachenportfolio durchzuführen.

3.1 Die interne Variante des Sprachenportfolios

Die interne Variante des Europäischen Sprachenportfolios, die spezifisch für unsere Lernsituation zusammengestellt wurde, hat einige Spezifika. Wir wollen nämlich neben der sprachlichen auch die pädagogische Progression verfolgen. Die bei uns benutzte Variante des Sprachenportfolios hat sonst die gleiche

dreiteilige Struktur wie alle validierten Varianten des Europäischen Sprachenportfolios (im Weiteren nur ESP): Sprachenpass, Sprachenbiografie, Dossier; die Gliederung sieht so aus, einzelne traditionelle Teile beinhalten folgende Raster :

SPRACHENPASS:

1. Mein Fremdsprachenstudium
2. Andere Möglichkeiten Fremdsprachen zu lernen
3. Meine Selbsteinschätzung für die deutsche Sprache
4. Zertifikate, Diplome, Zeugnisse
5. Bescheinigungen der Auslandsaufenthalte
6. Studienbegleitendes Schulpraktikum für DaF
7. Sechs Referenzniveaus des Europarates - das globale Profil
8. Raster zur Selbsteinschätzung für alle Fertigkeiten und Niveaus

SPRACHENBIOGRAFIE

1. Meine Ziele beim Deutschlernen
2. Ich als Sprachenlerner/-in
3. Ich als zukünftige/-r Lehrer/-in
4. Tipps, Arbeitstechniken, Methoden und Strategien
5. Was ist für mich beim Deutschlernen wichtig und schwierig?

6. Themen, Bereiche und Inhalte beim Deutschlernen
7. Meine interkulturellen Erfahrungen
8. Checklisten zur Selbsteinschätzung

DOSSIER

Auflistung der Dokumente und Inhaltselemente

Das vorgestellte Portfolio ist aber für die Studierenden des Faches „Lehramt DaF“ und für Studierende des Faches „Lehramt DaF für die Primarstufe“ bestimmt und erfüllt als reines Übungsmaterial nicht alle grundlegenden Anforderungen des originalen ESP – z. B. unterstützt es nicht die Mehrsprachigkeit, weil das gesamte Material einsprachig (deutsch) formuliert ist und die meisten Einträge bei der Selbstreflexion auch für das Deutschstudium gedacht sind. Wir glauben aber, dass die Erfahrungen in einer Fremdsprache positiv auf das Lernen und Evaluieren in anderen Sprachen wirken können. Für die Checklisten haben wir die Deskriptoren der schweizerischen Variante übernommen und teilweise an die Bedürfnisse der Studierenden an unserer Universität angepasst.

3.2 Auswahl der Probanden

Es handelt sich in unserer Untersuchung um Studierende des Studienprogrammes Lehrer/-innen für die Primarstufe, die auch im Rahmen der Aktualisierung von diesem Studienprogramm

bezüglich der Anforderungen der pädagogischen Schulpraxis eine Lehrerausbildung für den Fremdsprachenunterricht bei relevanten Schülergruppen absolvieren. Bei dieser Gruppe von Studierenden handelt es sich aber oft nicht um absolute Interessenten für das Fremdsprachenstudium, es sind vorwiegend in erster Linie Studierende des Faches Primarstufenlehrer/-in. Aus diesen Gründen halten wir es für notwendig diese Studierenden im Fremdsprachenlernen zu unterstützen und ihnen mithilfe des Portfolios die Möglichkeit anzubieten, sich bei diesem Prozess selbst zu beobachten. Gleichzeitig sind einige Merkmale dieser Probanden für Sprachenlerner allgemein gültig, so dass wir überlegen können inwieweit sich unsere Erfahrungen und Untersuchungsergebnisse verallgemeinern lassen.

Kurze Charakteristik dieser Probandengruppe:

✓ **schwache oder sehr unterschiedliche Kenntnisse, keine Aufnahmeprüfungen**

✓ wenig motivierte Fremdsprachenlerner

✓ weniger spezialisiert, bei der Benutzung von SP betreut und beraten

✓ das Zielniveau:

B1 produktive Fertigkeiten - B2 rezeptive Fertigkeiten

3.3 Deskriptive quantitative Untersuchungen des Anfangsniveaus der kommunikativen Sprachenkompetenz

Ergebnisse einer Untersuchung, die wir mit Studierenden am Anfang ihres Studiums im Studienjahr 2005/06 durchgeführt haben, die diese Gruppe von Probanden charakterisieren (Methode: Benutzung des Rasters für die Selbstbeurteilung des ESP):

Absolventen der Sekundarstufe II, Studierende des ersten Studienjahres; Fach: Primarschullehrer/in

Globales Niveau

A1 – A2	A2	A2 – B1	B1	B1 – B2	B2	B2 – C1	C1
	8	10	12	4	1		

Nach der ersten globalen Selbstbeurteilung sind die meisten Studierenden am Anfang des Studiums subjektiv auf dem Niveau B1, wobei die Selbsteinschätzung bis zum Niveau A2 reicht.

Bei einer detaillierteren Selbstbewertung erhielten wir bereits spezifischere Informationen über das erreichte Niveau in den einzelnen Fertigkeiten. Die Fertigkeit „dialogisches Sprechen“ liegt am häufigsten auf dem Niveau A2; damit wird diese Fertigkeit als die schwierigste wahrgenommen.

Zum Vergleich bieten wir Ergebnisse einer Untersuchung an einem der Brünner Gymnasien im letzten Schuljahr vor dem Abitur:

Die meisten Schüler haben als relevantes auch das Niveau A2 bezeichnet; die Reihenfolge der Schwierigkeit einzelner Fertigkeiten war folgende: Am einfachsten ist das Leseverstehen, am schwierigsten das monologische Sprechen. Der Schwierigkeitsgrad von Hörverstehen und Schreiben ist von der Übungsintensität im Unterricht abhängig.

Zum Vergleich führen wir hier auch noch Ergebnisse der Selbstbeurteilung der Studierenden im Studiengang Lehramt DaF für die Sekundarstufe I im siebten Semester an:

44 Studierende haben ihre Lernleistungen am Anfang des siebten Semesters reflektiert. Als das am häufigsten erreichte Niveau wurde das Niveau B2 in allen Fertigkeiten bezeichnet. Das Zielniveau dieser Studiengruppe für den Abschluss ihres Studiums (im 10. Semester) ist aber C1 bzw. C2, womit die Gefahr droht, dass die „unerreichbaren“ hohen Zielvorgaben die Studierenden demotivieren.

3.4 Schlussfolgerungen aus der Selbstbewertung während des Studiums

Die Ergebnisse ermöglichen es den Unterrichtenden, subjektiv empfundene Schwächen und Probleme der Studierenden aufzudecken und die Planung des Unterrichts entsprechend anzupassen. Eine weitere Frage bei der Planung des Lernens und Lehrens stellt die Motivation der Lerner und ihre Zielsetzung dar. Subjektiv empfundene Lernleistungen scheinen oft niedri-

ger zu sein als die offiziellen Standards, und das bei unterschiedlichen Gruppen von Lernern. Durch die Antworten im Portfolio haben wir festgestellt, welche Gründe für das Deutschlernen bei einzelnen Studierenden überwiegen, welche Bereiche der Sprache als schwierig empfunden werden und welche kurzfristigen Ziele und Schwerpunkte bei einzelnen Lernenden die wichtigste Rolle spielen. Wenn diese Ziele mit den Zielen des Portfolios übereinstimmen (wie z. B.: ‚mit Muttersprachlern kommunizieren können‘, ‚die Angst vor einer Kommunikation abbauen‘, ‚das Niveau des Sprachkönnens feststellen‘), kann sich der/die Lernende mit der Arbeit mit dem Portfolio in selbstgesteuerten Phasen besser identifizieren, als wenn er/sie nur abwartet, was ihr/ihm der Unterrichtende als Unterrichtsthema anbietet.

Deswegen ist es auch sehr wichtig, über den Sinn einer solchen Arbeit zu sprechen und (wenn möglich in der Zielsprache) damit gleichzeitig eine authentische Gesprächssituation zu erzeugen. Motivierend wirkt gewöhnlich auch die Diskussion über die benutzten Lernstrategien, die das Lernen beeinflussen oder sogar helfen die im Curriculum festgelegten Ziele zu erreichen.

Bei unseren Bemühungen Lernstrategien zum Unterrichtsthema zu machen, gehen wir davon aus, dass eine größere Vielfalt von Lernstrategien und ein gutes metakognitives Wissen über ihre Anwendung zu besseren Ergebnissen beim Fremdsprachenlernen führen. Wir vermuten, dass auch Lernende, die bis

jetzt im schulischen Sprachenlernen weniger erfolgreich waren (wie einige von den beobachteten Studierenden angesichts der Ergebnisse ihrer Selbstbewertung angeben), vielleicht ebenso gute Leistungen erzielen könnten wie die „guten Lerner“, wenn sie mehr über die Möglichkeiten wüssten, wie sie bestimmte Ziele im Fremdsprachenlernen erreichen können. Dieses übergeordnete Erziehungsziel - über Strategiewissen zum aktiveren und autonomen Sprachlernen zu gelangen - kann nach Missler (1999) nur dann erreicht werden, wenn im Fremdsprachenunterricht

- Lernstrategien und Lernstile thematisiert werden,
- die Lernenden die Gelegenheit erhalten, eine große Breite an Lernstrategien zu lernen,
- die Lernenden in die Lage versetzt werden, Anforderungen, die die verschiedenen Aufgaben an sie stellen, richtig einzuschätzen,
- die Lernenden die Organisation und Kontrolle des eigenen Lernens mit zunehmender Erfahrung übernehmen und
- sie ihr eigenes Lernen unter Berücksichtigung des Feedbacks von außen bewerten. (vgl. Missler, 1999)

4. Qualitative Methoden der Untersuchung

Bei den quantitativen Untersuchungsverfahren haben wir leider feststellen müssen, dass die Fähigkeit sich selbst zu bewerten bei unseren Studierenden noch nicht ausreichend entwickelt ist.

Dies haben wir bei einem statistischen Vergleich der Selbstbewertung mit den Ergebnissen einiger Tests festgestellt und zugleich haben wir anhand der Ergebnisse feststellen müssen, dass das vorgeschriebenes Sprachniveau nur von den besten Studierenden zu erreichen ist. Aus dieser Perspektive haben wir unseren Studierenden in zwei anonymen Fragebogenuntersuchungen und im Gruppengespräch Fragen gestellt, die einerseits die Identifikation der Lernenden mit der Philosophie des Europäischen Sprachenportfolios feststellen sollten, andererseits empfundene Probleme bei der Benutzung dieses Instruments aufdecken sollten. Die Antworten haben wir mit den qualitativen Methoden Klassifikation und Polarisierung von Aussagen ausgewertet und für die weitere Arbeit mit dem Fremdsprachenportfolio reflektiert.

4.1 Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

Die Ergebnisse dieser Fragebogenuntersuchung und eines Gruppengesprächs lassen sich in folgende Aussagen zusammenfassen:

1. Die Ergebnisse der Selbstbeurteilung sind für Lernende nicht verlässlich genug; im Portfolio fehlen Kriterien für die Entscheidung, ob unterschiedliche Deskriptoren als erreicht bezeichnet werden können. Zuverlässigere Informationen bekommen Lernende, wenn sie unterschiedliche

Tests schreiben oder vom Unterrichtenden bewertet werden.

2. Ziele, die im Portfolio implizit formuliert werden, sind mit den persönlichen Zielen der Lerner identisch, sie wollen sich vor allem mit der gelernten Fremdsprache verständigen können, in der Sprache handeln können. Die Arbeit mit dem Portfolio hilft ihnen detailliertere Ziele zu identifizieren und sich selbst Ziele zu setzen, ihr Lernen besser zu planen und zu organisieren.
3. Auch wenn Studierende im Portfolio mit verschiedenen Lernstrategien bekannt gemacht werden und diese im Unterricht thematisiert werden, sind sie meistens nicht bereit ihre Lernroutinen zu verändern. Oftmals ist es für sie schwierig, die von ihnen unbewusst angewandten Lernverfahren zu analysieren.
4. Die motivierende Funktion der positiv formulierten Deskriptoren, die auf Kann-
5. Beschreibungen basieren, wird nicht wirksam, weil das erreichte Niveau im Vergleich mit den Lehrplänen meist als zu niedrig empfunden wird.
6. Selbstbewertung kann als eine gute Möglichkeit zur Beseitigung der individuellen Defizite angesehen werden und wurde von den Studierenden der Erprobungsgruppe auch anderen Lernenden empfohlen.

7. In der eigenen Arbeit werden die meisten Studenten/-innen als zukünftige Lehrer/-innen auch auf der Primarstufe dieses Instrument für das autonome Lernen nutzen.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse der experimentellen Benutzung des ESP an der Universität

Es sollte jedoch nicht verschwiegen werden, dass selbst organisiertes Lernen mit dem Europäischen Sprachenportfolio auch mit Frustrationen für Unterrichtende und Lerner verbunden war. Es ist nicht einfach, notwendige Verhaltensweisen bei den Lernern zu entwickeln, vor allem dann nicht, wenn diese vorher nur autoritären und vor allem deklarativ orientierten Unterricht kennen gelernt haben. Die Entwicklung einer gewissen Lernerautonomie ist deshalb ein langer und schwieriger Prozess und kann nur in kleinen Schritten vonstatten gehen. Uns scheint, dass die Kriterien für die Selbsteinschätzung detaillierter zu bearbeiten und formulieren wären und ein geeignetes Strategietraining in die sprachpraktischen Übungen einzubeziehen wäre. Für eine höhere Effizienz der Benutzung des Portfolios ist unbedingt auch eine intensivere Zusammenarbeit unter allen Unterrichtenden am Lehrstuhl notwendig. Diese Determinanten könnten unserer Meinung nach auch für die Unterrichtspraxis an anderen Schultypen gelten. (vgl. Brychová, 2007)

6. Benutzung des Sprachenportfolios im DaF-Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe I

Die Schule Antonínská in Brünn, der Stadt, in der sich auch unsere Universität befindet, dient jahrelang als eine Übungsschule für unsere Studierenden und zugleich gehörte sie zu den Pilotschulen im Rahmen des Pilotprojektes der Erprobung des ESP in Tschechien, das im Jahre 2000 abgeschlossen wurde. An dieser Schule wird das ESP nicht nur während, sondern auch nach der Beendigung der Pilotphase im Fremdsprachenunterricht benutzt. Die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule gehören also zu denen, die das genannte Instrument in ihren alltäglichen Unterricht implementieren und wichtige Erfahrungen gesammelt haben. Natürlich gibt es verschiedene Wege und Möglichkeiten, wie sie die Implementierung realisieren können und wie sie dies auch tatsächlich machen. Es ist nämlich wichtig, die Fähigkeit sich selbst zu bewerten allmählich zu entwickeln und schon in der Kindheit dazu ausreichend Gelegenheit zu bekommen.

Eine der Möglichkeiten ist das Stationenlernen, eine offene Unterrichtsform, in der Schüler aktiv und individuell aber zugleich auch kooperativ an die Aufgaben herangehen können. Schüler lernen dabei, vor und nach der Arbeit an Lernstationen ihre sprachliche Kompetenz einzuschätzen und zu bewerten. Die Aufgaben der einzelnen Stationen stellen eine Konkretisierung und Umwandlung der Deskriptoren im ESP des jeweiligen Niveaus in eine sprachliche Situation dar. Wie dieser Unterricht

organisiert wurde und wie diese Form von den Schülern dreier verschiedener Klassen empfunden wurde, zeigt die beiliegende Videoaufnahme, die während der IDT-Tagung in der Sektion I vorgeführt, kommentiert und diskutiert wurde.

Literatur

BRYCHOVÁ (2006): Brychová, Alice. Evaluace možností a omezení při sebehodnocení cizojazyčné kompetence pomocí EJP, in: Janíková, Věra (ed.): *Autonomie a cizojazyčná výuka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 59-70.

BRYCHOVÁ (2007): Brychová, Alice. Lehrwerkanalyse und Vergleich mit Deskriptoren des Europäischen Fremdsprachenportfolios, in: Pallová, Martina (ed.): *Der moderne Unterricht des Deutschen als Fremdsprache* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 46-50.

COUNCIL OF EUROPE (2002): Übersetzung vom Autorenkollektiv. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.

HELBIG-REUTER (2004): Helvit-Reuter, Beate. Das Europäische Portfolio für Sprachen II: in *Fremdsprache Deutsch*, 2004, Nr. 3, S.173-176.

MISSLER (1999): Missler, Bettina. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 1999.

LITTLE, D.; PERCLOVÁ, R. (2001): *Evropské Jazykové portfolio, Příručka pro učitele a školitele*. Praha: MŠMT, 2001.

PERCLOVÁ (2006): Perclová, Radmila *The Implementation of European Language Portfolio pedagogy in Czech primary and secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners, disertation* Joensuu: University of Education, 2006.

Sprachenportfolio für Germanistikstudierende in Slowenien

Milka Enčeva, Universität Maribor, Slowenien

0. Einleitung

Im Studienjahr 2008/2009 wurden an der Philosophischen Fakultät in Maribor (Slowenien) die neu gestalteten Studienprogramme eingeführt, die im Sinne der Bologna-Reform konzipiert und entwickelt wurden. Die Lehrkräfte suchten nach Möglichkeiten und Instrumenten, die Qualität und Effizienz des Ausbildungsprozesses zu sichern und zu erhöhen. Bei der durchgeführten curricularen Erneuerung betrachtet man die Portfolioarbeit als besonders geeignet und als eine Chance, eine Brücke zwischen dem bisher überwiegend ergebnisorientierten und dem prozessorientierten Unterricht zu schlagen.

Zuerst wird begründet, warum das Portfolio für Studierende an der Abteilung für

Germanistik nicht nur einem der bestehenden Portfoliotypen zugeordnet werden kann und welchen Typen man es konkret zuordnen kann. Nach der Beschreibung der Struktur des Portfolios werden dessen einzelne Teile dargestellt. Zum Schluss wird die Arbeit mit dem Portfolio im Studienjahr 2008/2009 anhand einer Studentenumfrage evaluiert.

1. Zuordnung des Portfolios für Studierende an der Abteilung für Germanistik an der Philosophischen Fakultät in Maribor

Das Portfolio für Studierende an der Abteilung für Germanistik in Maribor ist ein Sprachenportfolio. Es erfüllt aber zugleich Funktionen, die für ein Beurteilungs- und für ein Entwicklungsportfolio typisch sind. (Vgl. Plamenik, B. 2001, S. 8ff)

1.1 Das Portfolio für die Studierenden in Maribor als Sprachenportfolio

Es ist ein Sprachenportfolio, weil es die dafür typische dreiteilige Struktur aufweist – Sprachpass, Sprachbiografie und Dossier. Auf die einzelnen Teile wird in 2 näher eingegangen.

Besonders geeignet dafür erwies sich das Europäische Sprachenportfolio (ESP) für den Hochschulbereich, das als Grundlage für die Erstellung des Sprachenportfolios für Studierende der Germanistik in Maribor diente. Das erwähnte Sprachenportfolio wurde nicht direkt übernommen, sondern der konkreten Lernsituation an der Abteilung für Germanistik in Maribor angepasst. Auf eine Notwendigkeit einer Anpassung des Portfolios an eine konkrete Lernsituation weist auch Bräuer hin. (Vgl. Bräuer 2006, S. 260)

Das Portfolio für Studierende der Germanistik in Maribor dokumentiert den Lernprozess, was auch für ein Sprachenportfolio typisch ist. Im Mittelpunkt steht der Erwerb von Kenntnissen

und Fertigkeiten, sowie die Entwicklung von metakognitiven Fähigkeiten und interkulturellen Kompetenzen. Die Studierenden sind dank der entwickelten Fähigkeiten in der Lage, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Sie setzen sich Ziele und planen selbst ihren Lernprozess. Die Lehrkräfte stehen ihnen dabei als Berater zur Seite.

1.2. Das Portfolio für die Studierenden in Maribor als Entwicklungsportfolio

Das Portfolio für die Studierenden in Maribor ist aber auch ein Entwicklungsportfolio. Damit wird das Niveau der Deutschkenntnisse und der Fertigkeiten der Studierenden der Germanistik am Anfang des Studiums und nach jedem Studienjahr bzw. am Anfang und Ende des Studiums festgestellt.

Im Portfolio werden Arbeiten der Studierenden über einen längeren Zeitraum gesammelt. Anhand dieser Dokumentation können die Leistungen der Studierenden innerhalb einer vorgegebenen Periode verglichen und die Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten verfolgt werden.

1.3. Das Portfolio für die Studierenden in Maribor als Beurteilungsportfolio

Das Portfolio für die Studierenden in Maribor ist zugleich auch ein Beurteilungsportfolio, denn es dient als Nachweis für die

Durchführung von bestimmten Lernhandlungen wie z.B. Recherchen, Verfassen von Texten und zur Leistungsmessung und Notengebung. Während der Anteil der herkömmlichen schriftlichen Prüfungen und Tests an der Gesamtnote 85% beträgt, kommt der Leistungsbewertung anhand des Portfolios 15% der Gesamtnote zu. Die alternative Bewertung anhand des Portfolios gerät auf diese Weise nicht in Widerspruch mit den traditionellen, institutionalisierten Methoden der Leistungsbewertung, sondern ergänzt sie. (über Beurteilungsprobleme bei Portfolios vgl. Lissmann, U. 2000)

Parallel zu den Noten bestehen Bewertungsbögen, die von den LektorInnen verfasst und in den Portfolios der Studierenden aufbewahrt werden. Sie stehen den Studierenden so jederzeit zur Verfügung. Die Bewertungsbögen stellen eine verbale Beschreibung der erreichten Leistungen dar und tragen zur Individualisierung der Leistungsbewertung bei. (über Individualisierung der Leistungsbewertung vgl. Winter, F. 2008)

2. Struktur und Beschreibung der einzelnen Teile des Portfolios

Das Portfolio für Studierende der Germanistik in Maribor besteht aus Sprachenpass, Sprachbiografie und Dossier. Das ist die dreiteilige Struktur der Sprachenportfolios unter anderem auch des Europäischen Sprachenportfolios für Erwachsene (ESP) und das ESP für den Hochschulbereich.

2.1. Der Sprachenpass

Der Sprachenpass wurde direkt vom ESP übernommen. So ist man auch bei der Erstellung des Sprachenportfolios für den Hochschulbereich und bei anderen Sprachenportfolios für Jugendliche und Erwachsene vorgegangen. (Vgl. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html, 5. 9. 2009)

Da es sich um einen bekannten Sprachenpass handelt, wird er im Folgenden nicht näher beschrieben.

2.2. Die Sprachbiografie

Das ist der umfangreichste Teil des Portfolios und besteht aus folgenden Teilen: meine Sprachlernbiografie, meine interkulturellen Erfahrungen, vier Checklisten zur Selbsteinschätzung und zur Einschätzung durch die Lehrperson, meine Lernziele, Wege zum Sprachenlernen, mein Lerntagebuch, Mobilität und interkulturelle Kompetenz.

Im Teil „Meine Sprachlernbiografie“ geht es darum, die Studenten dazu zu bringen, über ihr eigenes Lernen nachzudenken. Sie haben als Aufgabe, einen Lebenslauf und zwar, einen Lebenslauf ihres Sprachenlernens zu schreiben. Der Text wird als Übung bei der Behandlung der Textsorte Lebenslauf verfasst.

Im zweiten Teil „Meine interkulturellen Erfahrungen“ beschreiben die Studierenden ihre Erlebnisse und Erfahrungen bei Begegnungen mit fremden Kulturen. Im darauf folgenden dritten Teil werden die vier Checklisten ausgefüllt. Sie müssen als eine verlässliche Grundlage für die Einschätzung der Sprachkenntnisse und Fertigkeiten der Studierenden dienen. Aus diesem Grund stellen sie den Kern jedes Sprachenportfolios dar.

Im Portfolio für die Studierenden an der Abteilung für Germanistik in Maribor wurden die Checklisten anhand der Checklisten des ESP für Erwachsene und des ESP für den Hochschulbereich zusammengestellt. Da das Niveau der Sprachkenntnisse in Deutsch der Studierenden der Germanistik in Maribor einem Niveau zwischen B1 und B2 entspricht, enthält der dritte Teil zwei Checklisten für das Niveau B2, die am Anfang des ersten Semesters und am Ende des zweiten Semesters eingesetzt werden. Danach werden für das Ende des zweiten Studienjahres eine Checkliste mit dem Niveau B2/C1 und für das Ende des dritten Studienjahres eine mit dem Niveau C1 vorgesehen. Alle Checklisten werden zuerst von den Studierenden und danach auch von ihren Lehrkräften ausgefüllt. Die Einschätzung wird mit Einstufungstests für die vier Fertigkeiten und die Grammatik durchgeführt.

Die Checklisten enthalten detaillierte Kann-Beschreibungen mit Beispielen dazu wie im ESP für den Hochschulbereich. Neben den vorgesehenen Spalten für die Einschätzungen gibt es noch

zwei Spalten für die Ziele, die jeweils für die Studierenden und die Lehrkräfte bestimmt sind.

Die Studierenden setzen sich mit den Aufgaben im vierten Teil „Meine Lernziele“ auseinander, erst nachdem sie und die Lehrkräfte die individuellen bzw. gemeinsamen Ziele in die Checkliste eingetragen hatten. Nur so konnten die Studierenden in diesem Teil ausführlich ihre individuellen Lernziele beschreiben und sie mit den gemeinsamen Lernzielen vergleichen.

Im nächsten fünften Teil müssen sich die Studierenden Gedanken machen, wie man die vier Fertigkeiten am besten erwerben kann. Dazu füllen sie je ein Mindmap zu den einzelnen Fertigkeiten aus.

Der sechste Teil „Mein Lerntagebuch“ wird in elektronischer Form geführt. Dafür richten

sich die Studierenden zuerst einen Blog ein. Darin führen sie ihr Lerntagebuch. Sie berichten in regelmäßigen Zeitabständen über ihren Lernprozess, ihre Erfolge, ihre Schwierigkeiten. Durch die Führung des Lerntagebuchs im Blog wird Gedankenaustausch zwischen den Studierenden in ihrer Gruppe und mit der Lehrkraft ermöglicht.

Der siebte und letzte Teil der Sprachbiografie „Mobilität und interkulturelle Kompetenzen“ ist nur im Falle eines Auslandsaufenthaltes auszufüllen. Es gibt eine Checkliste als Anregung über die eigene interkulturelle Kompetenz nachzudenken. Sie wird vor einem möglichen Aufenthalt ausgefüllt. Außerdem

müssen die Studierenden kurze Texte vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt schreiben, in denen sie über ihre Erwartungen, Erlebnisse und Erfahrungen berichten.

2.3. Das Dossier

Das Dossier ist neben dem Sprachpass und der Sprachbiografie der dritte Teil des Sprachenportfolios. Es hat die Funktion einer Sammelmappe. Hier werden nicht nur die Arbeiten, sondern auch alle Bestätigungen, Zertifikate u. a. der Studierenden gesammelt, die sie im Laufe ihres Studiums erworben haben.

3. Evaluation der Arbeit mit dem Portfolio

Am Ende des Studienjahres 2008/2009 wurde die Arbeit mit dem Portfolio anhand einer Umfrage evaluiert.

22 der 35 befragten Studierenden finden, dass das Portfolio leicht und 12, dass es teilweise leicht zu führen sei. Ein einziger Studierender meint, es sei nicht leicht, ein Portfolio zu führen. 26 Studierende halten die Struktur des Portfolios für übersichtlich und 27 die Anweisungen für klar formuliert. Je ein Studierender meint, die Struktur sei nicht übersichtlich und die Anweisungen nicht klar formuliert. Positiv bewerten die meisten Studierenden (28) auch die Führung des Lerntagebuchs im Blog, nur 3 halten es für nicht passend.

Als positiv an der Portfolioarbeit erweisen sich nach Meinung der Studierenden die Selbsteinschätzung mit den Checklisten,

die Führung des Lerntagebuchs, die Anregungen über den eigenen Lernprozess nachzudenken und der Sprachpass.

Als nachteilig betrachten die Studierenden den Zeitaufwand bei der Führung des Portfolios und das Dossier als überflüssig.

Die Tatsache, dass 26 von den insgesamt 35 Studierenden das Portfolio auch anderen empfehlen würden, fassen wir als einen Beweis für die positiven Erfahrungen der Studierenden mit dem Portfolio auf.

4. Zusammenfassung

Nach einem Studienjahr Arbeit mit dem Portfolio kann eine positive Bilanz sowohl von den Lehrkräften als auch von den Studierenden gezogen werden.

Die Studierenden haben im Laufe dieses Jahres gelernt, über ihren eigenen Lernprozess nachzudenken. Davon zeugen die regelmäßigen Berichte und Diskussionen in ihren Blogs. Sie haben sich am Anfang und am Ende des Studienjahres selbst eingeschätzt und ihre Ergebnisse mit den Einschätzungen der Lehrkräfte verglichen, was dazu beitragen wird, ihre metakognitiven Kompetenzen weiter zu entwickeln. Die Studierenden haben auch Erfahrungen mit alternativen Formen der Leistungsbewertung gemacht und neben den herkömmlichen Noten auch Bewertungsbögen über ihre Leistungen bekommen.

Im Studienjahr 2009/2010 wird die Portfolioarbeit fortgesetzt, weil sie sich als integrativer Bestandteil eines erfolgreichen Sprachunterrichts erwiesen hat.

Portfolios

European Language Portfolio - http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html, 5. 9. 2009

Europäisches Sprachen Portfolio für den Hochschulbereich (ESP). Validierte deutsche Version (Akkreditierungsnummer 35.2002.de), 2003. <http://www.fu-berlin.de/elc/portfolio>, 5. 9. 2009

Literatur

Bräuer, Gerd (2006): Keine verordneten Hochglanz-Portfolios, bitte! Die Korruption einer schönen Idee. In: Brunner, Ilse, Thomas Häcker und Felix Winter (Hg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Velber: Kallmeyer 2006. S. 257 - 261

Lissman, Urban (2000): Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: Jäger, Reinhold: Von der Beobachtung zur Notengebung. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2000. S. 284 - 288

Plamenik, Beatrix (2001): Vom Lesetagebuch zum Portfolio. Ein Baustein für das Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen, Graz: Pädagogisches Institut des Bundes in Steiermark, Themenhefte Heft 7

Winter, Felix (2008): Portfolios zur Individualisierung des Lernens und des Beurteilens. Ein Vortrag zur Eröffnung der gleichnamigen Tagung der ÖFEB-Sektion „Schulforschung und Schulentwicklung“ am 6. 6. 08 in Linz (als pdf-Datei anklickbar). <http://www.portfolio-schule.de/go/Material/Textbeitr%E4ge>, 5. 9. 2009

Das ESP für das mehrsprachige Südtirol

*Rita Gelmi, Inspektorin für Italienisch Zweite Sprache im Schulamt
Gretl Senoner, Istituto Pedagogico Ladino, Bozen, Italien*

Südtirol ist ein Grenzland im Nord-Osten von Italien. Es war bis 1919 Teil des Österreichisch-Ungarischen Kaiserreichs und ist nach dem Friedensvertrag von St. Germain Italien zugeteilt worden. Die Bevölkerung des Landes ist wie folgt zusammengesetzt: ca. 70% sind deutschsprachig, ca. 26% italienischsprachig und ca. 4% ladinischsprachig. Die drei Sprachgruppen haben jeweils unterschiedliche Schulsysteme. An der deutschen Schule werden die curricularen Fächer in deutscher Sprache unterrichtet; ab der ersten Klasse Grundschule wird auch die zweite Sprache, Italienisch, unterrichtet und ab der vierten Klasse Grundschule kommt Englisch hinzu. An der italienischen Schule werden die curricularen Fächer auf Italienisch unterrichtet, ab der ersten Klasse Grundschule werden die zweite Sprache, Deutsch, sowie auch Englisch unterrichtet. An dieser Schule werden vermehrt CLIL-Projekte durchgeführt. Die ladinische Schule ist durch die „Paritätizität“ gekennzeichnet, d.h. dass die beiden Hauptsprachen Deutsch und Italienisch zu gleichen Teilen unterrichtet werden müssen. An der Grundschule werden alle Fächer abwechselnd in beiden Sprachen unterrichtet, während auf der Sekundarstufe einige Fächer auf Italienisch und andere auf Deutsch unterrichtet werden. Ladi-

nisch wird von der Grundschule an in einem Ausmaß von zwei Wochenstunden unterrichtet.

Das ESP für Südtirol war ein sprachenübergreifendes Projekt, das nach Schulstufen getrennt erstellt worden ist, was durch die grafische Gestaltung ersichtlich ist.

Die ESPs weisen eine gemeinsame Grundausrichtung auf: sie berücksichtigen die lokalen Gegebenheiten, heben das interkulturelle Lernen, die Mediation, den Umgang mit Texten besonders hervor und sind durch eine besondere pädagogische Ausrichtung gekennzeichnet.

Auch unsere ESPs weisen die Standardstruktur auf, sie sind in Sprachenbiografie, Dossier und Sprachenpass gegliedert.

Das ESP fördert bei Schülerinnen und Schülern die Selbstreflexion über den Lernprozess und die erworbenen Kompetenzen, das Selbstbewusstsein bezüglich der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Bewusstsein über die eigenen Lernstrategien, die Verantwortung für das eigene Lernen und die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung. Es bewirkt außerdem die Aufwertung der außerschulisch erworbenen Sprachkompetenzen sowie die Aufwertung der Sprachen und Kulturen der Migrantenkinder. Weitere positive Aspekte sind die Verbindung zwischen Arbeit in der Klasse und Deskriptoren, die Aneignung einer Fachsprache und das Zugehörigkeitsgefühl zur Klasse.

Auch kritische Aspekte in der Portfolio-Arbeit wollen wir hier anführen. Es sind dies: Schwierigkeiten, Verbindungen herzustellen

zwischen schulischer Tätigkeit und den von den Deskriptoren beschriebenen Kompetenzen, Schwierigkeiten, sich mit der Fachsprache des ESP zu befassen und Widerstand bei der Erklärung der sprachlichen und kulturellen Zugehörigkeit, wenn Schülerinnen und Schüler eine belastende Migrationserfahrung durchlebt haben und sich unbedingt in die neue Gesellschaft eingliedern wollen.

Aus der Sicht der Lehrpersonen ist das ESP ein zielorientiertes Instrument, das folgende positive Eigenschaften aufweist: Es erfordert die Transparenz der Lernziele und der Bewertungskriterien; es bedeutet einen Perspektivenwechsel in Bezug auf die eigene Rolle; es fördert die Beziehung zu den Eltern aufgrund von konkreten Arbeitsergebnissen; es verlangt die Miteinbeziehung der Lernenden in die didaktischen Entscheidungen und den

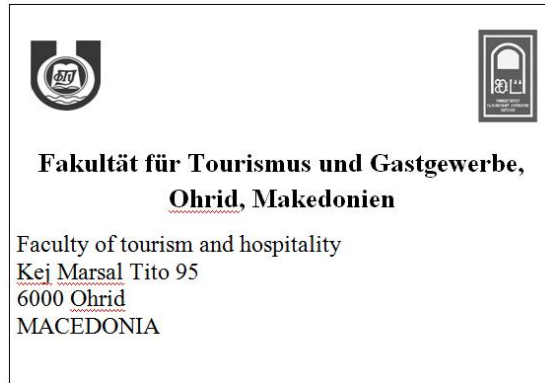
Dialog mit den Lernenden, indem von Zeit zu Zeit Portfoliogespräche organisiert werden.

Kritische Aspekte für Lehrpersonen sind die Krise ihrer traditionellen Rolle, die intensivere Interaktion unter den Schülerinnen und Schülern und der größere Zeitaufwand für die Arbeit mit dem ESP in der Klasse. Lehrpersonen sollten die Philosophie des ESP richtig auffassen und mit den anderen Sprachlehrpersonen stärker zusammenarbeiten.

Das Arbeiten mit dem ESP erfordert eine neue Lernkultur, eine neue Haltung im Lehren und Bewerten.

Portfolio als Instrument der Qualitätssicherung für Lehrende und Lernende

Yolanda Ieseanu, Elisabeth Jakob, Dorothea Lévy-Hillerich



Annamaria und Vladimir studieren im Bereich Tourismus und Gastgewerbe an der Hochschule Ohrid in Makedonien und bereiten sich auf ein Auslandssemester in der Hochschule in Heilbronn vor. Was müssen sie tun?

BA Tourismusbetriebswirtschaft



Anbieter: Hochschule Heilbronn, Baden-Württemberg,

Abschluss: B.A. (Bachelor of Arts)

Dauer: 7 Semester

Antwort auf diese Frage findet man in den Rahmencurricula zum studienbegleitenden Deutschunterricht (die man in Zukunft über die Homepage der Goethe-Institute in Polen, Tschechien,

der Slowakei, der Ukraine, Kroatien, Serbien, Bosnien, Makedonien und heute schon im GI Krakau unter: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%2012_12_06.pdf herunterladen kann).

Darin werden fünf Prinzipien aufgelistet und zwei im Folgenden herausgegriffen:

Prinzipien des SDU

Förderung von Lernerautonomie

(Veränderung der Rolle von Lernenden und Lehrenden, Einsatz von Methoden und Medien)

Fach- und Berufsorientierung

(fachliches Wissen situationsgerecht, engagiert und in der Denkstruktur des Faches umsetzen)

Annamaria und Vladimir prüfen nach, was dazu im **europass** steht:



Der europass **Mobilität**

Der europass **Sprachenpass**

<http://www.europass-info.de>

<http://europass.cedefop.europa.eu/>

In der Beschreibung der Fähigkeiten und Kompetenzen (zu finden unter: http://europass.cedefop.europa.eu/img/_dynamic/c1386/type.FileContent.file/MobExamples_de_DE.pdf)

stoßen sie auf die Rubrik „Erworbene berufliche Fähigkeiten und Kompetenzen“ (s. unten (30)a), und überlegen, was für sie relevant ist.

Unter (30)a können sie Folgendes eintragen:

5.a BESCHREIBUNG DER FÄHIGKEITEN UND KOMPETENZEN, DIE IM RAHMEN DER EUROPASS-MOBILITÄTSINITIATIVE (NR.) ERWORBEN WURDEN
(29)a Ausgeführte Tätigkeiten/Aufgaben
(30)a Erworbene berufliche Fähigkeiten und Kompetenzen Kompetente und individuelle Beratung eines Kunden im Reisebüro Öko-Urlaubsangebote schriftlich einholen Abwägen zwischen verschiedenen Reisezielen
(31a) Erworbene Sprachkenntnisse
(32)a Erworbene IKT-Kompetenz
(33)a Erworbene organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen
(34)a Erworbene soziale Fähigkeiten und Kompetenzen
(35)a Erworbene sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen



EUROPASS-MOBILITÄTSNACHWEIS

Sie fragen sich, welche Sprachaktivitäten sie dazu besonders brauchen. Dazu lesen sie ein ausgefülltes Beispiel aus dem Europass-Sprachenpass:



Europass-Sprachenpass
Der Sprachenpass ist Teil des vom Europarat entwickelten Europäischen Sprachenportfolios



Nachname(n)	MUSTER, Sonja		
Vorname(n)			
Geburtsdatum (*)			
Muttersprache(n)	Deutsch		
Sonstige Sprache(n)	Englisch Französisch		
Sprache			
Selbstbeurteilung der	Verstehen	Sprechen	Schreiben

Sprachkenntnisse	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	
<i>Europäische Kompetenzstufe</i> (**)	C1 Kompetente Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	
Diplom(e) oder Zertifikat(e) (*)	<input type="text"/> <i>Bezeichnung d. Diplome(s) oder Zertifikate(s)</i>	<input type="text"/> <i>Ausstellende Stelle</i>	<input type="text"/> <i>Datum</i>	<input type="text"/> <i>Europäische Kompetenzstufe</i> (***)	
Sprachliche Erfahrung(en) (†)	<input type="text"/> <i>Beschreibung</i>		<input type="text"/> <i>Von</i>	<input type="text"/> <i>Bis</i>	
Sprache	Englisch				
Selbstbeurteilung der Sprachkenntnisse	Verstehen		Sprechen		Schreiben
	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	
<i>Europäische Kompetenzstufe</i> (**)	B1 Selbstständige Sprachverwendung	B1 Selbstständige Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	A1 Elementare Sprachverwendung

Diplom(e) oder Zertifikat(e) (*)	<input type="text"/> <i>Bezeichnung d. Diplome(s) oder Zertifikate</i>	<input type="text"/> <i>Ausstellende Stelle</i>	<input type="text"/> <i>Datum</i>	<input type="text"/> <i>Europäische Kompetenzstufe</i> (***)	
Sprachliche Erfahrung(en) (†)	<input type="text"/> <i>Beschreibung</i>		<input type="text"/> <i>Von</i>	<input type="text"/> <i>Bis</i>	
Sprache	Französisch				
Selbstbeurteilung der Sprachkenntnisse	Verstehen		Sprechen		Schreiben
	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	
<i>Europäische Kompetenzstufe</i> (**)	B1 Selbstständige Sprachverwendung	B1 Selbstständige Sprachverwendung	A2 Elementare Sprachverwendung	A2 Elementare Sprachverwendung	A1 Elementare Sprachverwendung
Diplom(e) oder Zertifikat(e) (*)	<input type="text"/> <i>Bezeichnung d.</i>	<input type="text"/> <i>Ausstellende</i>	<input type="text"/> <i>Dat</i>	<input type="text"/> <i>Europä-</i>	

	Diplome(s) oder Zertifikate(s)	Stelle	um	ische Kompe- tenzstu- fe (***)
Sprachliche Erfahrung(en) (*)	Schüleraustausch mit Avignon - Schulbesuch und Unterkunft bei ei- ner französischen Familie mit Teilnahme am Familienleben		26/09 /1996	25/1 0/19 96
	<i>Beschreibung</i>		<i>Von</i>	<i>Bis</i>

(*) Angaben zu den mit einem Sternchen versehenen Rubriken sind freiwillig. (**) Siehe Raster zur Selbstbeurteilung auf der Rückseite.

(***) Kompetenzstufe des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, sofern auf dem Originalzertifikat oder -diplom angegeben.

In Frage kommen für sie folgende Sprachaktivitäten:

- Hören,
- An Gesprächen teilnehmen,
- Zusammenhängend sprechen und Schreiben.

Sie versuchen mit Hilfe der Kannbeschreibungen in Profile deutsch 2.0 von Langenscheidt (das Buch hat ihre Deutschlehrerin zur Verfügung gestellt) zu beschreiben, was sie in Zukunft können wollen:

Sprachaktivitäten	A2	B1
Hören		- Ich kann telefonisch Informationen zu einer Reise erfragen. (PD 2.0,S.130) - Ich kann bei Anfragen zu einer Reservierung beraten.
Lesen		
An Gesprächen teilnehmen		- Ich kann bei Anfragen zu einer Reservierung beraten. - Ich kann über Vor- und Nachteile von Reiseangeboten diskutieren.
Zusammenhängend Sprechen		- Ich kann mich in Rollenspielen in meine und andere Rollen versetzen und auf die anderen eingehen.
Schreiben	- Ich kann mich per Mail nach Zeitraum, Kosten, speziellen Angeboten, Lage usw. erkundigen.	

In der Sprachaktivität **Schreiben** steht: Ich **kann** mich per Mail nach Zeitraum, Kosten, speziellen Angeboten, Lage usw. erkundigen. Als Nachweis müssen sie die Zertifikat Deutsch Prüfung B1 des Goethe-Instituts ablegen, in der sie einen Brief schreiben müssen.

Hier ein Beispiel aus dem Teil „Schriftlicher Ausdruck“ der Prüfung Zertifikat Deutsch (B1)

Sie haben im letzten Urlaub eine Österreicherin kennen gelernt, die Sie sehr nett fanden. Sie haben ihr deshalb nach dem Urlaub geschrieben und sie zu sich in Ihr Heimatland eingeladen. Sie hat Ihnen auch gleich geantwortet.

Liebe(r)

danke für deine nette Einladung! Ich komme dich gerne besuchen, um dein Land kennen zu lernen – wie du weißt, war ich ja noch nie da. Wann wäre die beste Zeit, dich zu besuchen? Ich weiß noch nicht einmal, ob es bei euch im Sommer sehr heiß wird – allzu große Hitze mag ich nämlich nicht so sehr. Und gibt es sonst noch irgendwelche Dinge, die ich wissen sollte, bevor ich diese Reise mache? Bitte schreib mir möglichst bald, damit ich mich gut auf die Reise vorbereiten kann.

Herzliche Grüße

Deine Jutta

*Antworten Sie Ihrer Bekannten. Sie haben **30 Minuten** Zeit, um den Brief zu schreiben.*

Schreiben Sie in Ihrem Brief etwas zu allen vier Punkten unten. Überlegen Sie sich dabei eine passende Reihenfolge der Punkte. Vergessen Sie nicht Datum und Anrede, und schreiben Sie auch eine passende Einleitung und einen passenden Schluss.

- Welche Ausflüge Sie mit ihr machen wollen.

- Was für Ihre Bekannte die beste Jahreszeit für eine Reise ist.
- Welche Kleidung sie mitnehmen soll.
- Wie sie sich am besten auf die Reise vorbereiten kann.

Das ist die Antwort von Tomomi:

Duisburg, den 12.03.2008

Liebe Jutta,

hallo! Danke schön für deine Antwort. Ich freue mich darauf, dass du mich besuchen kannst. Ich glaube, dass der Frühling am besten für die Reise ist. Weil man viele schöne Blumen und Bäume sehen kann. Und das Wetter ist sehr angenehm. Ich möchte mit dir in den kleinen Berg wandern. Dort ist sehr schön. Du sollst ein paar leichte Kleidungen mitnehmen. Aber du sollst auch eine Pullover mitnehmen, weil am Abend es ein bißchen kalt ist. Du sollst einen guten Reisefüller kaufen, weil du noch nicht über Japan weißt. Und ein paar japanische Wörter kannst du damit kennen. Wenn du sonst Fragen hast, ruf mich an! Bis bald!

Herzliche Grüße

Deine Tomomi

Und hier die Korrektur nach den Bewertungskriterien, die man auf der Seite des Goethe-Instituts

http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/ZD_Prueferbl_UES04.pdf

finden kann:

Duisburg, den 12.03.2008

Liebe Jutta,

hallo! Danke schön für deine Antwort. Ich freue mich darauf, dass du mich besuchen kannst. Ich glaube, dass der Frühling am besten für die Reise ist. Weil man viele schöne Blumen und Bäume sehen kann. Und das Wetter ist sehr angenehm. Ich möchte mit dir in den kleinen Berg wandern. Dort ist sehr schön. Du sollst ein paar leichte Kleidungen mitnehmen. Aber du sollst auch eine Pullover mitnehmen, weil am Abend es ein bisschen kalt ist. Du sollst einen guten Reisefüller kaufen, weil du noch nicht über Japan weißt. Und ein paar japanische Wörter kannst du damit kennen. Wenn du sonst Fragen hast, ruf mich an! Bis bald!

Herzliche Grüße

Deine Tomomi

Ergebnis 39 Punkte

Kommentierung

Ein Beispiel für eine „gute“ Leistung. Besonders die Anforderungen hinsichtlich textsortenspezifischer Merkmale wurden hier sehr gut realisiert.

Kriterium	Punkte	Kommentierung
Leitpunkte	4-5	Entscheidung für 5 Punkte. Alle Leitpunkte wurden inhaltlich angemessen behandelt, wenn auch etwas knapp. Deshalb gaben zwei Korrektorinnen hier nur vier Punkte.
Komm. Gestaltung	3-5	Entscheidung für 4 Punkte: Datum, Anredeform, Gruß- und Abschiedsformel sowie Einleitungs- und Schlusssatz sind gelungen. Die Leitpunkte wurden sinnvoll angeordnet, jedoch ist der Satzbau z.T. stereotyp (wiederholt Satzanfänge mit <i>Ich/Du sollst...</i>).

Formale Richtigkeit	4	Einstimmige Entscheidung für 4 Punkte, da es nur sehr wenig Fehler gibt (<i>Kleidungen/Reisefüller/kennen/ in den Berg</i>) und das Verständnis an keiner Stelle beeinträchtigt ist.
---------------------	---	--

Die Prüfung ist bestanden, jetzt kann's losgehen: Flugticket bei Kassiopeia-Reisen reservieren, Koffer packen, Handbook nicht vergessen!

Viel Spaß beim Studium in Heilbronn wünschen:

Yolanda Ieseanu, Elisabeth Jakob und Dorothea Lévy-Hillerich



Qualitätssicherung mit Hilfe des GER's und E-Portfolios im amerikanischen Kontext: Curricularumstellung eines universitären Sprachprogramms.

Gunhild Lischke und Grit Matthias, Cornell University, USA

Vor ungefähr 5 Jahren haben sich die hauptverantwortlichen Lehrkräfte unseres Sprachprogramms und später ein Gremium des Fachbereichs German Studies zusammengesetzt, mit dem Ziel eine tief greifende Curricularveränderung einzuleiten, um so unsere veränderte Lehrphilosophie besser widerspiegeln zu können. Unsere Programmziele hatten sich schon seit Jahren in Richtung auf transkulturelles, interaktives und autonomes Lernen hinbewegt einhergehend mit intensiver Textbearbeitung und Textproduktion aller Art zur Förderung der Literaritätⁱ in der Fremdsprache. Gleichzeitig bemerkten wir auch eine Veränderung der Profile unserer Studenten: ein hoher Anteil der Studenten unterschiedlicher Kulturkreise und Muttersprachen lernt Deutsch als ihre 3. oder 4. Sprache und sie sind folglich erfahrene Fremdsprachler.

Nachdem wir den GER intensiv studiert und diskutiert hatten, wurde deutlich, dass er genau die Prinzipien zugrunde legt, auf denen auch unser Sprachprogramm basiert. Dazu gehören in erster Linie, dass das Sprachlernen auf die Demokratisierung des Lernprozesses durch Reflexion, Kollaboration und Selbstbewertung zielt, die Entwicklung interkultureller Sensibilität för-

dert, handlungs- und prozessorientiert ist und die kritische Auseinandersetzung mit Kulturen in einer Vielfalt von Medien betont.

Als nächstes machten wir eine Bestandsaufnahme des Sprachprogramms wie es zu dem Zeitpunkt war und verglichen das mit den Kannbeschreibungen der Stufen A1 bis C1, wie Sie in *Profile Deutsch*ⁱⁱ aufgelistet sind. Diesen Prozess haben wir beginnend mit dem ersten Anfängerkurs bis zum 5. Semesterkurs immer auf der Grundlage der einzelnen Kompetenzstufenbeschreibungen sehr detailliert für unseren Kontext zusammengestellt. Während dieses Prozesses bemerkten wir auch Defizite in unserem Programm, die wir durch die Setzung neuer Schwerpunkte angehen. Zum Beispiel gehört die intensive Bearbeitung von Hörtexten heute zum Lehrplan aller unserer Kurse und nicht nur der Anfängerkurse. Die Überarbeitung des gesamten Programms hat zu größerer Transparenz und Stimmigkeit beim Sprachlernprozess geführt und die entsprechende Strukturierung und Bewertung verbessert.

Auf Seiten der Programmgestaltung fördern die klaren Zielvorgaben von einem Kurs zum nächsten die Strukturierung und gewährleistet Kohärenz im Sprachprogramm unabhängig von Personalfluktuations und Lehrwerken. Im Sprachprogramm unterrichten neben den regulären Fakultätsmitgliedern auch Doktoranden, die gleichzeitig an ihrem akademischen Abschluss arbeiten und außerdem auch eine formelle Ausbildung für den

DaF- Unterricht erhalten. Die zuletzt genannten Personen unterrichten in der Regel einen jeweiligen Kurs aber nur einmal und werden dabei von einem Kurskoordinator angeleitet. Folglich muss die gesamte Struktur des Sprachprogramms als Ganzes klar beschrieben sein, um trotz ständiger Personalveränderung eine Kontinuität und Stabilität zu gewährleisten. Die durchgängige Struktur des Sprachprogramms hat inzwischen auch zu einer gemeinsamen Metasprache innerhalb unseres Fachbereichs geführt und erleichtert die Kommunikation untereinander.

Auch auf Seiten der Lerner hat die Programmneugestaltung zu wesentlich mehr Transparenz bei den Lernern geführt, weil sie genau wissen, was von ihnen im jeweiligen Kurs erwartet wird. Wir haben uns die Möglichkeiten der Selbstbewertung bzw. Einschätzung zunutze gemacht und beginnen damit, sobald der Lerner seinen ersten Kurs in unserem Fachbereich belegt unabhängig davon ,auf welchem Niveau der Lerner einsteigt. Jeder Lerner erhält einen Blog, der als sein E-Portfolio funktioniert, der Lerner behält dieses E-Portfolio während seiner gesamten Zeit in *German Studies* und darüber hinaus, ganz im Sinne eines lebenslangen Lernens. Bestandteile eines E-Portfolios sind: eine umfangreiche Sprachbiographie, die jedes Semester vom Lerner wieder aktualisiert wird, ein Dossier, welches je nach Semester 7-16 sowohl schriftlich als auch mündlich Eintragungen enthält gefolgt von einer Selbstreflexion über

den jeweiligen Text. Die Lehrkraft reagiert dann in erster Linie als Leser/Zuhörer auf die geschriebenen oder gesprochenen Texte in Form eines Kommentars, der auch im E-Portfolio erscheint. Der letzte Teil des E-Portfolios besteht aus einer Checkliste, die der Lerner am Ende jedes Semesters ausfüllt und die die Lehrkraft anschließend durch ihre eigene Einschätzung des Studenten entweder bestätigt oder revidiert. Der gesamte Prozess des E-Sprachportfolios bietet eine Selbstbewertung des Lernprozesses und führt zur Motivationssteigerung und mehr Selbstverantwortung für den eigenen Lernfortschritt. Außerdem fördert er eine bessere Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Um dem Sprachlernprozess über einen längeren Zeitraum größere Bedeutung beizumessen, hat unser Fachbereich ein

Sprachzeugnis (*language certificate*) als Nachweis der erreichten Sprachkenntnisse auf Basis des GER erstellt. Seit seiner Einführung hat die Beliebtheit des Zertifikats stetig zugenommen, wahrscheinlich weil die Beschreibung der Sprachfertigkeiten und –fähigkeiten klar nachvollziehbar und auf andere Domänen übertragbar sind.

Mit unserer Sprachprogrammumstellung sind wir unseren selbst gesteckten Zielen ein großes Stück nähergekommen und können die Schreib- und Lesefertigkeit unserer Lerner im Deutschen besser fördern.

Quellen

Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford UP, 2009

Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag, (2005) *Profile Deutsch* Langenscheidt KG, Berlin und München

Selbstevaluation und Europäisches Sprachenportfolio in Aktion – zur Förderung der Mehrsprachigkeit und der Qualitätssicherung

Laura-Mihaela Muresan, Wirtschaftsuniversität Bukarest / QUEST Rumänien

Radadiana-Beatrice Calciu, Wirtschaftsuniversität Bukarest, Rumänien

Beinahe zehn Jahre nach der Validierung des ersten Europäischen Sprachenportfolios gibt es schon über 100 durch den Europarat validierte ESP-Modelle, die von Expertengruppen in verschiedenen Staaten Europas entwickelt wurden. Es wird somit immer deutlicher, dass der Einsatz des ESPs und des auf Kann-Beschreibungen beruhenden Ansatzes zunimmt. Zugleich bemerken wir, dass zusätzlich zu den ursprünglichen, allgemeinen Zielsetzungen, dem ESP auch weitere Funktionen zugeschrieben wurden.

In diesem Zusammenhang wurden in dieser Präsentation folgende Aspekte thematisiert:

- neue Anwendungsbereiche für die Selbstevaluation und das Europäische Sprachenportfolio (ESP)
- Umsetzung des EAQUALS-ALTE ESPs für Erwachsene (15+) in die Unterrichtspraxis und deren Widerspiegelung in den Meinungen der Studierenden und der Lehrpersonen
- Standardisierung der Leistungsbewertung durch den auf Kann-Beschreibungen beruhenden Ansatz, als Beitrag zur Qualitätssicherung im Sprachunterricht.

Welche neuen Anwendungsbereiche gibt es für die Selbstevaluation und das Europäische Sprachenportfolio?

Wie wir alle wissen, beinhalteten die ursprünglichen Hauptziele des ESPs Folgendes:

- Anregung einer Bereitschaft zum lebenslangen Erlernen von Fremdsprachen, zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Gleichstellung aller Sprachen, unabhängig wo sie gelernt wurden (in der Schule, zu Hause, usw.);
- Den Schwerpunkt vom Lehren auf das Lernen zu verlegen, Stärkung der Rolle (empowering) des Studenten durch Verlagerung der Verantwortung für das Lernen der Fremdsprache vom Lehrenden auf den Lernenden;
- Eine Basis schaffen für zielstrebige (Selbst)Evaluation, um eine internationale Vergleichbarkeit der Kommunikationskompetenzen in verschiedenen Sprachen zu gewährleisten.

Mit einer zunehmenden internationalen Mobilität in den meisten Lebensbereichen können wir auch ein zunehmendes Sprachen- und Kulturen-Lernen beobachten, teils aus eigenem Interesse, teils aus Notwendigkeit zwecks Anpassung an externe Anforderungen. In diesem Zusammenhang kommen auch der auf Kann-Beschreibungen beruhenden (Selbst-)Evaluation verschiedene neue Funktionen zu, sowie spezifische Ziele, wie z. B.:

- Förderung des Erlernens der Sprache und Kultur des Gastgeberlandes
- Förderung des Erlernens der Sprache und Kultur des Nachbarlandes zur Erhöhung des gegenseitigen Vertrauens und der Verständigung
- Erhöhung des Einsatzes des *GER*-Ansatzes für andere Zielgruppen – z.B. Lehrer der Muttersprache oder der Sprachen der Minderheit eines Landes (Neugestaltung des Curriculums und des Bewertungssystems bei Schulabschluss)
- Integrieren der Kann-Beschreibungen/S-B in Projekte
- Erweiterung und Anpassung der Kann-Beschreibungen für neue, mit Kommunikation verbundene Anwendungsbereiche.

Diese zeugen einerseits vom Erfolg der Kann-Beschreibungen, vor allem durch ihre positive Auswirkung, und andererseits, vom Potential dieses Ansatzes, eine standardisierte Vorgehensweise zu entwickeln und zu sichern.

Die folgenden Beispiele dienen zur Veranschaulichung des Einsatzes des ESPs und der Selbstbewertung in Projekten, meist durch Anpassung an den neuen Anwendungsbereich und durch kreative Erweiterung.

1) Ausgehend von spezifischen Kann-Beschreibungen im *GER* wurden im Rahmen des Grundtvig Lern-Partnerschaft-Projektes "Parents as Language Learning Partners" Selbstbewertungs-Checklisten entwickelt, die eine Auswahl von adaptierten Deskriptoren enthalten. Manche davon sind vor allem für Erwachsene (in Erzähler-Rolle) gedacht, andere für Lerner, vor allem als Zuhörer im Prozess des Erzählen-Lernens. Jeder Zielgruppe entsprechen unterschiedliche Anforderungen

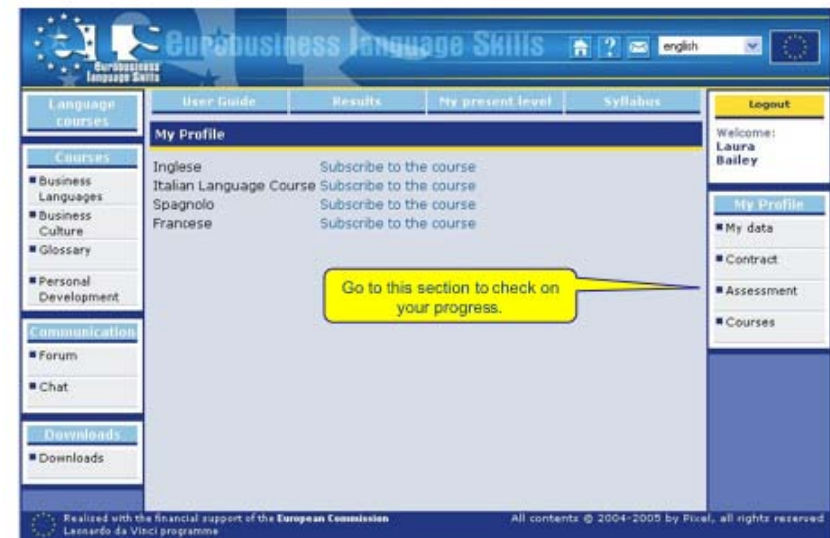
Selbstbewertungs-Checkliste für *story-telling* (auf *GER* & *ESP* beruhend)

- Erwachsene als *story-tellers*
- ich kann eine Geschichte klar und flexibel wiedergeben und dabei wichtige Aspekte ausführen
 - ich kann beim Erzählen Inhalt und Form der Situation und den Zuhörern anpassen
 - ich kann Lerner bei der sprachlichen und inhaltlichen Vorbereitung unterstützen, damit sie Erzählfertigkeiten entwickeln (einschl. Rollenspiele, Puppentheater, usw.

- Story-Zuhörer/Lerner*
- Ich kann unkomplizierte Geschichten wiedergeben;
 - ich kann den Erzähler bitten, etwas zu wiederholen, wenn ich nicht verstanden habe;
 - ich kann - meinem Sprachniveau entsprechend - aktiv zuhören
 - usw.

2) Ein zweites Beispiel bezieht sich auf das Leonardo-Innovations-Transfer-Projekt ELSTI, wo der Selbstbewertungs-raster und Angaben zur Verknüpfung der Lernziele mit den Ergebnissen der Selbstbewertung im Vorfeld im Online-Portal angegeben sind (www.eurobusinesslanguageskills.net)

Leonardo Innovations-Transfer Projekt: ELSTI



3) Durch das Lingua-1Projekt "Equal Chances to European Integration through the use of the European Language Portfolio", welches 15 Partnerinstitutionen aus 10 Ländern umfasste, war es möglich, Lehrerfortbildungen zum Thema *GER*, *ESP* und Selbstbewertung durchzuführen, zusätzliche Materialien zur Förderung des *GER*-Ansatzes und des *ESPs* zu entwickeln, sowie das EAQUALS-ALTE ESP (www.eaquals.org) in weitere Sprachen zu übersetzen und somit eine 15-sprachige Version herauszugeben (www.prosper.ro/EuroIntegrELP/EurointegrELP.htm).

Durch Fallbeispiele aus der Unterrichtspraxis in Rumänien (an der Wirtschaftsuniversität und dem PROSPER-ASE-

Sprachzentrum in Bukarest) wurde veranschaulicht, wie die auf Kann-Beschreibungen beruhende Selbstevaluierung zu einer stärkeren Einbeziehung der Studierenden in Entscheidungsverfahren und zur Harmonisierung der Vorgehensweise bei der Unterrichtsplanung und der Bewertung von Kommunikationsfertigkeiten in verschiedenen Sprachen beiträgt.

Wie spiegelt sich die Umsetzung des EAQUALS-ALTE-ESPs für Erwachsene (15+) in den Meinungen der Studierenden und der LehrerInnen wider?

Um StudentInnen- und LehrerInnenperspektiven zu vergleichen, wurde eine Umfrage sowohl unter den Lehrpersonen an der Wirtschafts-Uni Bukarest als auch unter Vertretern von EAQUALS-Mitgliedorganisationen durchgeführt (Antworten aus: Kroatien, Griechenland, der ehemaligen jugoslawischen Rep. Mazedonien, Rumänien, Serbien)

Fragebogen für Lehrpersonen (Auszüge)

F1. Haben Sie das ESP in den FS-Unterricht eingeführt?

F2. In welchem Zusammenhang?

F3. Welcher Bestandteil des ESPs wurde von den Studenten bevorzugt?

F4. Gab es häufig gestellte Fragen? Bitte geben Sie Beispiele

F11. Gab es Schwierigkeiten beim Einsatz des ESPs im Unterricht?

F12. Kommentieren Sie bitte die methodologischen Aspekte in Bezug auf die Anwendbarkeit des ESPs in der Klasse.

Zur Illustrierung der verschiedenen Perspektiven werden einige Auszüge aus den Ergebnisse dieser Umfrage hier wiedergegeben:

(A) Einige Kommentare und häufig gestellte Fragen der Lernenden:

(a) *Welche ist die Beziehung zwischen Anzahl der Unterrichtsstunden und dem Fortschritt von einer Stufe zur anderen?* (b) *Welche Institutionen / mögliche Arbeitgeber würden so ein System akzeptieren/anerkennen? Würde es "offiziell" oder als Standard für die EU-Länder angenommen werden?* (c) *Wie üblich ist es für Kandidaten in Europa, ein ESP für eine Job-Bewerbung vorzuweisen?* (d) *Wie kann ich feststellen, ob ich genau das machen kann, was die Kann-Beschreibungen aussagen? Gibt es eine objektive Art und Weise, um das zweifellos zu belegen?* (e) *Die Studenten haben die Möglichkeit ihre "Sprachkenntnisse" zu unterteilen (Lesen, Sprechen, usw.); dadurch können sie einsehen, dass nicht alle ihre Sprachfähigkeiten auf dem gleichen Niveau sein müssen – positive Auswirkung im Lernprozess: realistischere Ziele und Prioritäten.*

Eine wiederkehrende Frage der Lernenden war: *Ist meine Selbstbewertung richtig genug?* (RO)

(B) Meinungen, Zweifel und Gedanken der LehrerInnen:

(a) *Die Sprache der 'Kann'-Aussagen ist für Studenten sehr schwer zu verstehen, insbesondere auf den niedrigen Stufen. Da sie zur Selbstbewertung dienen, sollten sie mit dem 'Studenten' überarbeitet werden.* (HR)

(b) *Leider finde ich, dass manche Details im ESP nicht eindeutig genug sind, und manche 'can do'-Aussagen so ähnlich sind, dass man sie nicht differenzieren kann* (HR)

(c) *Es müsste mehrere training workshops geben, die sich mit der Problematik der ESP-Implementierung in ländlichen Gegenden und mit schwächeren Studenten befassen, weil die Klassen meistens aus verschiedenen Stufen, verschiedenen ethnischen Gruppen bestehen, und es gibt viele Studenten, die aus Gebirgsdörfern*

kommen und die keine Erfahrung mit Auslands-Reisen, Computern, Internet, Umgang mit Menschen aus anderer Kulturen und Interessensbereichen etc. haben.

Als besonders positiv empfunden wurde *die Tatsache, dass das Erlernen einer Sprache nicht nur in einem traditionellen System möglich ist (z.B. die Schule) und dass es dadurch in einen lebenslangen Lernprozess verwandelt wird.*

Zum Abschluss wurde der Zusammenhang von Leistungs(selbst)bewertung und Qualitätssicherung im Sprachunterricht angesprochen, mit Hinweis auf relevante Beispiele im *QualiTraining Leitfaden* (Muresan et al, 2007). Anhand von Video-Auszügen aus *Mündlich* (Bolton et al, Langenscheidt, 2008) wurde eine Kalibrierungsübung in Partner-/Gruppenarbeit durchgeführt, um gemeinsam Schlussfolgerungen zu den behandelten Themen zu erarbeiten.

Einige Stichworte zum Mitnehmen:

Freude am Lernen

Keine Angst vor der S/E

Standardisierung + Flexibilität

2T: Transfer & Transparenz

2A: gezielte/informierte Auswahl & Anpassung

Literaturverzeichnis:

Bolton, S. et al. (2008), *Mündlich*, Berlin - München - Wien - Zürich - New York: Langenscheidt

EAQUALS-ALTE (2000), *The EAQUALS-ALTE European Language Portfolio*, Milano: Lang

Europarat (2001), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin - München - Wien - Zürich - New York: Langenscheidt

Muresan, L., Heyworth, F., Mateva, G., Rose, M. (2007) *QualiTraining Leitfaden für die Qualitätssicherung im Sprachunterricht*, Strasbourg: Council of Europe.

Portfolios als Abschlussarbeit in der Deutschlehrausbildung

Katalin Petneki, Universität Szeged/Ungarn

Deutschlehrer werden die Portfolios im eigenen Unterricht als eine Form der Leistungsmessung nur dann einsetzen, wenn sie damit Erfahrungen sammeln konnten. Um diese Erfahrungen zu sichern, sollen die Absolventen der Deutschlehrausbildung am Germanistischen Institut der Universität Szeged (Ungarn) seit 2003 ein Portfolio als Abschlussarbeit einreichen.

Am Anfang war es nicht leicht, das Portfolio als obligatorische Form der Abschlussarbeit durchzusetzen. Ab September 2009, mit der Einführung des Bologna-Prozesses wird das Portfolio im ganzen Land in der Lehrerausbildung obligatorischer Teil der Abschlussarbeit. Das hat meine Bemühungen zur Einführung des Portfolios im Jahr 2003 bestätigt. Diese etwas komplexe Form der Leistungsmessung kann verschiedene Kompetenzbereiche messen und daher zur Qualitätssicherung beitragen.

Die Grundlage eines Portfolios bilden die Dokumente und die Reflexionen.

Portfolios sind Mappen, in denen Arbeitsergebnisse, Dokumente, Visualisierungen und alle Arten von Präsentationen bis hin zu audio-visuellen Dokumentationen oder Kunstwerken eigenständig von Lernern gesammelt und gesondert *reflektiert wer-*

den. Das Portfolio soll während einer Ausbildungs- oder Lernphase dazu anhalten, wichtige Inhalte, Methoden und Ergebnisse (*pieces of evidence*) gezielt zu beobachten und schriftlich oder in anderer Form dokumentiert festzuhalten. Gleichzeitig soll dieser Vorgang *gezielt reflektiert werden*, um vor schematischen Übernahmen zu schützen und eigenständige Urteile zu fördern. Portfolios sind in der Regel dabei immer sowohl produkt- als auch prozessorientiert. Es werden Produkte und Prozesse dokumentiert und *reflektiert*, die helfen, Bemühungen, Ergebnisse und möglichst Fortschritte von Lernern darzustellen. So kann eine Analyse des Lernprozesses einsetzen, die *das Lernen selbst zum Gegenstand einer Reflexion nimmt*, um eine methodische Lernkompetenz auszubilden und kontinuierlich zu verbessern.¹²

Am Germanistischen Institut der Universität Szeged ist das Portfolio als Abschlussarbeit seit 2003 für diejenigen obligatorisch, die auch die Lehrerausbildung machen. So können sie alle ihre Abschlussarbeit nach einheitlichen Kriterien verfassen. Die Einführung dieser Form von Abschlussarbeit hat nun für unser Institut einen besonderen Vorteil. In der Lehrerausbildung nach „Bologna“, wo dieser Studiengang nur als Masterstudium belegt werden kann, ist nämlich die Erstellung eines Portfolios landesweit vorgeschrieben worden.

¹² http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/frameset_portfolio.html

<p>Vor Bologna (bis 2009):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Germanistik mit Lehramt: 4 Jahre, im 3. Jahr 2 Semester Fachdidaktik (7 K), im 4. Jahr Schulpraktikum (3 K) ▪ Germanistik + ein anderes Fach mit Lehramt: 5 Jahre, im 4. Jahr 2 Semester Fachdidaktik (7 K), im 5. Jahr Schulpraktikum (3 K) ▪ Abschluss: Diplomarbeit im Fach (Germanistik) mit Verteidigung + Lehramtsprüfung mit Portfolio 	<p>Nach Bologna (ab 2009):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ BA-Studium: 3 Jahre als Major- oder 2 Jahre als Minorfach + ein weiteres Fach + 10 K Pädagogikum ▪ MA-Studium: 2,5 Jahre, <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Jahr: 2 Semester Fachdidaktik (7 K) ▪ 2. Jahr: 1 Semester Kurzpraktikum pro Fach (3 K) ▪ 5. Semester: Referendariat (Unterricht in höherer Stundenzahl, beide Fächer) 30K ▪ Abschluss: Diplomarbeit in Pädagogik + Portfolio über das Unterrichtspraktikum
--	---

1. Tabelle: Überblick über die DaF-Lehrerausbildung an der Universität Szeged

Als Abschlussarbeit für die Lehrerausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache soll also ein Portfolio über das eigene Unterrichtspraktikum erstellt werden. Dieses Praktikum besteht aus 50 Stunden Hospitation und etwa 15 Stunden Eigenunterricht. Vor dem Eigenunterricht sollen die Kandidaten mindestens die Hälfte der vorgeschriebenen Stunden hospitiert haben. Das Portfolio soll zwei Wochen nach dem Abschluss des Unterrichtspraktikums in deutscher Sprache eingereicht werden. Das Portfolio wird in der Lehramtsprüfung verteidigt. Zur Gestaltung

des Portfolios gibt es einige Vorschriften, was die Arbeit alles beinhalten soll. Aber die Kandidaten /innen haben die Möglichkeit, weitere Materialien hinzuzufügen (etwa selbst erstellte Aufgabenblätter, Spiele, Fotos über die Schülergruppe usw.).

Das Portfolio soll die folgenden Informationen bzw. Elemente obligatorisch enthalten¹³:

- **Titelblatt:** Name, Fach/Fächer, Ort (Schule) und Zeit des Unterrichtspraktikums, Name des Mentors/der Mentorin, Zeitpunkt der Lehrprobe
- **Die Dokumentation des eigenen Unterrichts:**
 - Vorstellung der Schule und der Schülergruppe(n),
 - Vorstellung des Lehrbuchs/Lehrwerks und der Unterrichtseinheit,
 - Stoffverteilungsplan,
 - Alle Unterrichtsentwürfe des eigenen Unterrichts,
 - Zusammenfassung der Erfahrungen und der Stundenbesprechungen mit dem/der Mentor/in und eine
 - Dokumentation der Lehrprobe mit didaktischem Kommentar.

Auf der Homepage¹⁴ gibt es auch Informationen darüber, nach welchen Kriterien die Portfolios bewertet werden. Es gibt drei Schwerpunkte, nach denen die Leistung der Kandidat/inn/en beurteilt wird. Die Bewertungskriterien der Portfolios sind:

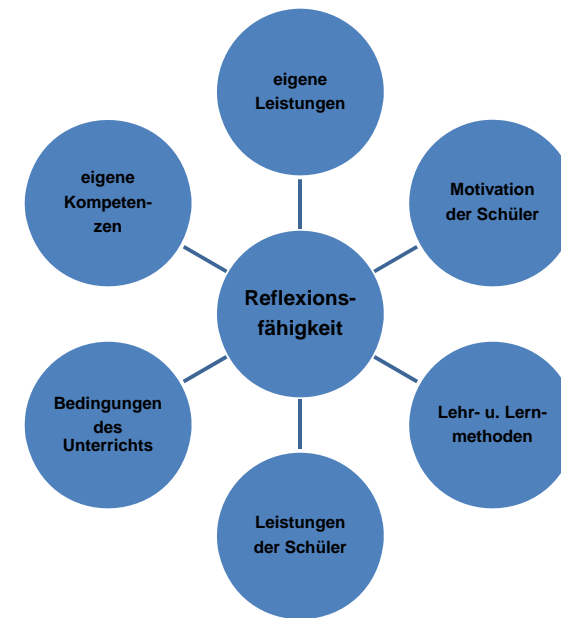
¹³ Siehe: http://www.arts.u-szeged.hu/german/portfolio_de.html

¹⁴ Siehe: http://www.arts.u-szeged.hu/german/portfolio_de.html

- **Inhalt:** Es wird bewertet, inwieweit es den Kandidat/inn/en gelungen ist, ihre eigene pädagogische Entwicklung darzustellen, ihre Kenntnisse in der Fachdidaktik anzuwenden bzw. über die Anwendungsmöglichkeiten zu reflektieren.
- **Form:** Es wird bewertet, wie logisch das Portfolio aufgebaut wurde, ob die Vorschriften zu einer wissenschaftlichen Arbeit eingehalten wurden.
- **Sprache:** Es wird bewertet, wie kompetent der/die Kandidat/in die Zielsprache sowie die fachdidaktische Fachsprache verwenden kann. Die im Anhang beigefügten, an die Schüler verteilten Arbeitsblätter dürfen keine sprachlichen Fehler enthalten.

Für jedes Kriterium kann man maximal 3 Punkte bekommen, die Höchstpunktzahl ist also 9. Wenn man die detaillierte Beschreibung der Bewertungskriterien untersucht, kann man feststellen, dass die Arbeit dann als „sehr gut“ bezeichnet werden kann, wenn das Portfolio nicht nur das eigene Praktikum beschreibt, sondern über die beteiligten Personen und die Lehr- und Lernprozesse während des Eigenunterrichts reflektiert. So scheint die Reflexionsfähigkeit eines der wichtigsten Gütekriterien dieser Aufgabe zu sein.

In meinem Beitrag habe ich gezeigt, wie die Lehrerkompetenzen in dieser Form der Leistungsmessung bewertet werden können. Dabei spielen die folgenden Kompetenzen eine Rolle:



Im Mittelpunkt der Bewertung steht die Frage, inwieweit es dem Kandidaten gelungen ist, den eigenen Lehr- und Lernprozess, die verschiedenen Schwierigkeiten, die im Unterricht aufgetreten sind, den Lernprozess der eigenen Schülergruppe und den ganzen Unterrichtskontext reflektiert darzustellen. Die Reflexionsfähigkeit ist ja die Grundlage der Selbstentwicklung. Anhand einiger Fallbeispiele konnte auch gezeigt werden, dass die Lehramtskandidat/inn/en, die gut sind, nicht nur ihre Entwicklung dargestellt haben, sondern auch den persönlichen Gewinn, den sie durch die Beschäftigung mit Schülern in Deutschstunden erlebt haben.

Literatur

„Denkspiegel“ – Schlüsselkompetenz „Reflexionsfähigkeit“.
<http://profi-l.net/2007-01-denkspiegel-schlüsselkompetenz-reflexionsfähigkeit> (Stand: 2009-03-14)

Hilzensauer, W. 2008: Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: *Bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 2, URL: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lernver_moe-gen/ (Stand: 2009-03-21) und

URL: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehr_person/ (Stand: 2009-03-14)

Konstruktiver Methodenpool. Portfolio. http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/frameset_portfolio.html (Stand: 2009-06-13)

Neß, H. 2009: Portfolioarbeit zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: *Bildungsforschung*, Jahrgang 6, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2009-01/Portfolio/> (Stand: 2009-06-13)

Was gehört zu guter Portfolioarbeit? Ausgearbeitet vom „Netzwerk Portfolioarbeit“. http://www.portfolio-schule.de/go/doc/doc_download.cfm?3463BC46B8694277A742EC5CE945B230

Winter, F. 2002: Portfolio und Leistungsmessung. <http://www.portfolio-schule.de/go/index.cfm?496D352DCC4E4076AF63B8D9ACA8C56> (Stand: 2009-03-14)

Wyss, C. 2008: Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 2, URL: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehr_person/ (Stand: 2009-03-14)

Lernerreflexionen im E-Portfolio

Irmgard Wanner, Universität Leipzig, Deutschland

1. Reflexionen – wozu?

Im Kontext autonomer Sprachlernsituationen ist das Reflektieren ein Instrument zum besseren Verstehen der eigenen Lernprozesse (vgl. etwa Kolb 1984: 42f.). Gleichzeitig ist es auch ein Lernziel. Selbstreflexion ermöglicht dem Lerner, seinen persönlichen Lernweg bewusst wahrzunehmen und dadurch Strategien für künftige Lernsituation zu erwerben. Das Nachdenken über persönliche Erfahrungen und das anschließende Verbalisieren können dabei helfen, sich über eigene Ansichten und Einstellungen klar zu werden, seinen Lernertyp zu identifizieren und sich selbst als Sprachenlerner besser kennen zu lernen.

Das schriftliche Fixieren in Form eines Lernertagebuchs oder Portfolios verlangt dem Lerner ab, seine Gedanken geordnet und verständlich zu äußern. Damit ist bereits der erste Schritt zum Überdenken eigener Verhaltensweisen getan. Weiterhin erlaubt die Schriftform, auch zu einem späteren Zeitpunkt Einblick in individuelle Sichtweisen zu nehmen und darüber zu diskutieren.

2. Beispielsituation

In unserem Fall wurden Lernerreflexionen in einem universitären Schlüsselqualifikationsmodul für Bachelor-Studierende

eingesetzt. Das Modul besteht aus sprachpraktischen Veranstaltungen und einem Seminar zum Fremdspracherwerb und zur interkulturellen Kommunikation. Das Seminar umfasst sowohl die theoretisch-wissenschaftliche Basis für Sprachpraxis und interkulturelle Kommunikation als auch praktische Angebote zum interkulturellen Training. Die im Curriculum verankerten Reflexionen darüber spannen gewissermaßen den Bogen zwischen Theorie und Praxis, sie ermöglichen den Lernern kontinuierliche (Selbst-)Evaluation und damit eine Grundlage für ähnliche Situationen in der Zukunft.

3. Wie werden die Lerner zum Reflektieren angeleitet?

Bewusst offene Reflexionsfragen geben den Anstoß, sowohl die behandelten Themen als auch eigene Erfahrungen als Sprachen- und interkulturelle Lerner zu überdenken (z.B. „Welche Erfahrungen haben Sie bisher als Sprachenlerner gemacht?“ „Welche Lernstrategien benutzen Sie vorwiegend?“ oder „Wie könnten Sie vielleicht effizienter lernen?“). Die Beantwortung der Aufgabe besteht darin, begründete und vernünftige Argumente angemessen zu formulieren (Newby, D. et. al 2007:12). Ein Lerner formulierte seine Antwort so: „[...] fällt mir das spontane Sprechen schwer, weil ich dann oft nicht die richtigen Wörter weiß, beispielsweise bei unserer täglichen Übung: *Was hast du gestern gemacht? Was wirst du heute tun?* Um dies auszugleichen habe ich es mir mittlerweile angewöhnt, zu

Hause immer einen kleinen Text zu schreiben. So kann ich notwendige Wörter in Ruhe nachschlagen, das Variieren von Redewendungen üben und fühle mich im mündlichen Vortrag sicherer.“

4. Warum wird ein E-Portfolio und kein konventionelles Portfolio verwendet?

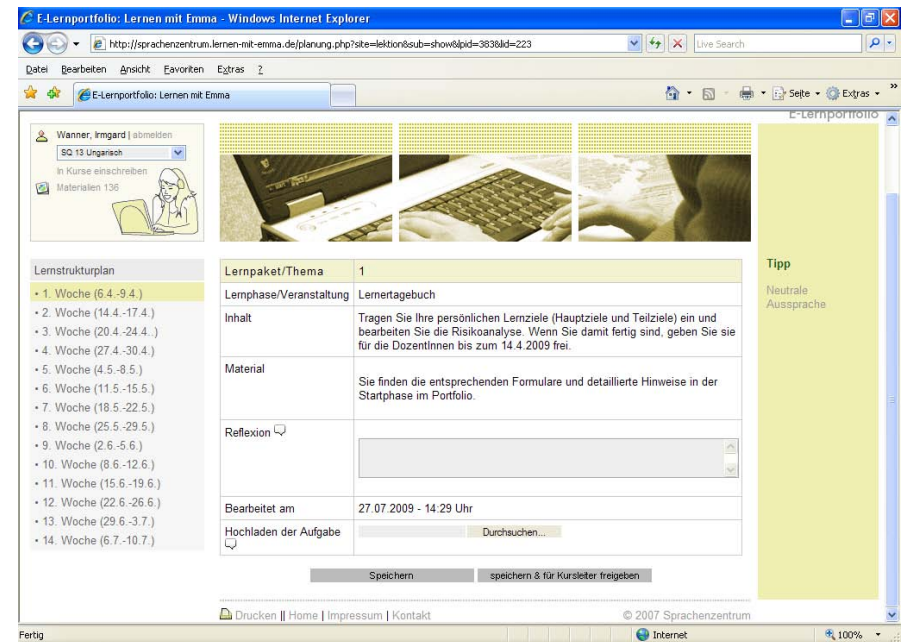


Abb.1. Ansicht E-Portfolio. Im Kasten „Reflexion“ werden die Eintragungen vorgenommen. Es besteht auch die Option, weitere Dokumente hochzuladen

Durch das von L. Ionica entwickelte web-basierte E-Portfolio sind die Lerner nicht ortsgebunden. Sie können Ihre Eintragungen überall dort vornehmen, wo ein Internetanschluss zur Verfügung steht. Das Format erlaubt weiterhin, Einträge für den Kursleiter sichtbar oder unsichtbar zu speichern. Bereits vorhandene Einträge können jederzeit bearbeitet, gelöscht oder neu erstellt, oder als Entwurf gespeichert werden. Zudem ist so für die Kursleiter jederzeit ein flexibles Monitoring der Antworten möglich.

5. Was geschieht mit den Reflexionen?

Die Kursleiter lesen sich die Eintragungen ihrer Lerner durch. Sie notieren die häufigsten und wichtigsten Punkte und stellen diese in anonymisierter Form im Präsenzunterricht zur Diskussion. Das kann als Plenar-, Partner- oder Gruppengespräch geschehen, auch Rollenspiele, Textaufgaben oder andere didaktische Formen sind möglich. Dabei liegt der Fokus auf der gemeinsamen Thematisierung individueller Ansichten und Erfahrungen als Lerngruppe. Dies soll die Teilnehmer dazu anleiten, ihre Sichtweisen vor dem Hintergrund der anderen Teilnehmer-Aussagen zu überdenken, zu begründen, evtl. auch teilweise zu modifizieren. Da die Reflexionen zwar curricular verankert sind, aber nicht bewertet werden, gibt es für die Lernenden auch keinen Prüfungsdruck, der den Erkenntnisgewinn evtl. beeinträchtigen könnte.

6. Reflexionen als Mittel zur Qualitätssicherung

Erste Auswertungen haben ergeben, dass Lernende und Lehrende Reflexionen als effektive Form der Rückmeldung nutzen. Im Gegensatz zu Fragebogen, die evtl. erst nach Abschluss eines Kurses verschickt werden, geben Lernereinträge im Portfolio und die Diskussion in der Gruppe den Kursleitern kontinuierlich Aufschluss über Wissensstand, Motivation und Einschätzungen der Teilnehmer. Gleichzeitig können die Teilnehmer ihre eigene Position mit anderen vergleichen und thematisieren. Parallel zu den bereits beschriebenen pädagogisch-didaktischen Aspekten liefern die Reflexionen so effektive Mittel zur Qualitätssicherung.

Literatur

Bärenfänger, O./Ionica, L. 2006 : „Fremdsprachenlernen mit Unterstützung elektronischer Portfolios: Probleme, Ziele und Perspektiven.“, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2), S. 1-18. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Baerenfaenger_Ionica1.htm (29.09.09)

Ionica, L. 2007. *Elektronisches Portfolio EMMA*. Demo-Version unter www.lernen-mit-emma.de) Leipzig: Universität Leipzig, Sprachenzentrum.

Kolb, D. 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall

Newby, D. et. al 2007. *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung EPOSA*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum

Schlussbemerkungen

Enrica Piccardo, MCF IUFM-UJF Grenoble, EDA Paris

Am Ende unseres Seminars, möchten wir gerne zu den Grundprinzipien zurückkehren und über das Ganze nachdenken. Dazu werden wir mit Hilfe von wesentlichen Fragen kommen, die sozusagen den roten Faden unserer Arbeit darstellen.

Warum haben wir diesen Titel ausgesucht?

Warum spricht man über Qualität in Bezug auf das Portfolio?

Inwiefern kann man sagen, dass das Portfolio ein Instrument der Qualitätssicherung darstellt, falls man das überhaupt behaupten kann?

Nach der Entstehung des Referenzrahmens, und noch vor seiner Veröffentlichung, haben die Experten des Europarats überhaupt erst gespürt, dass man ein praktisches Instrument brauchte, um die theoretischen Konzepte und Richtlinien in der Realität der Klassen und der Sprachkurse umzusetzen.

Das hat eine abenteuerliche Erfahrung dargestellt, die - wie alle Abenteuer - voller Begeisterung und positiver Energie war.

Zum ersten Mal in Europa hat man gesehen, wie verschiedene Länder mit unterschiedlichen Traditionen Erfahrungen ausgetauscht haben, und zwar nicht nur gegenseitig, sondern auch auf eine offene Weise, indem jedes Land von der Arbeit des

anderen sich hat inspirieren lassen, und danach als eine Kettenreaktion ein drittes beeinflusst hat.

Als Beispiel dafür werden die verschiedenen Exemplare von Portfolios genannt, die im Laufe der Sektionsarbeit ausführlich anzuschauen waren: deutlich ist das Interesse der vertretenen Länder neue Modelle von Portfolios zu entwickeln, die die Eigentümlichkeiten jeder geografischen Realität reflektieren, aber alle eine ähnliche Struktur behalten, sodass man über ein einheitliches Instrument für die Sprachreflexion in Europa und außerhalb Europas verfügt.¹

Viele wesentliche Fragen wurden gestellt und zahlreiche davon wurden beantwortet, wie:

- Wie kann man die verschiedenen Niveaus so klar wie möglich und gleichzeitig so präzise und detailliert wie nötig differenzieren und beschreiben?
- Wie kann man die festgelegten Prinzipien praktisch und effizient umsetzen?
- Wie können wir so ein komplexes Instrument sowohl den Lehrern, als auch den Schülern und Studenten attraktiv und deutlich vermitteln?

Andere Fragen stehen noch teilweise offen, obwohl manche Antworten schon da sind, wie:

- Wie kann man den Lehrern das Portfolio präsentieren, welche Bedeutung sollte man vor allem den drei Teilen zuschreiben?

- Wie kann man sowohl Lerner als auch Lehrer ständig davon überzeugen, dass das Portfolio eine langfristige Wirkung auf den Lernprozess haben kann?
- Immer noch ohne Antwort ist aber eine ganz wichtige Frage geblieben, und zwar:
- Wie kann man die Portfolioarbeit im Unterricht am besten und am flächendeckendsten integrieren? Und vor allem, wozu sollte man das machen?

Im Laufe der Arbeit unserer Sektion sind einige Antworten auf wesentliche Fragen aufgetaucht. Das Portfolio hat mit Mehrsprachigkeit, mit Transparenz, mit Motivation, mit Strukturierung und Planung, mit verschiedenen Formen und Etappen der Bewertung, sogar mit neuen Technologien zu tun, hauptsächlich hat das Portfolio aber mit dem Thema der Kompetenzen zu tun.

Wenn man Kompetenzen als eine Basis für einen deutlichen Lern- und Evaluationsprozess sieht, dann kann das Portfolio wirklich als Instrument der Kompetenzsicherung gelten und es kann helfen, den Lernprozess deutlicher und strukturierter darzustellen, mit einem direkten Blick in die individuelle Tätigkeit.

Sicherlich sind dann die Lehrkräfte in dieser Hinsicht entscheidend: Sie werden in den nächsten Jahren intensiv mit dem Thema der Kompetenzen konfrontiert werden, sie müssen gezielt ausgebildet werden, damit sie nicht nur Portfoliomodelle kennen lernen, sondern sich auch dessen bewusst werden,

dass die Integrierung von Portfolios eine große Hilfe darstellt, den Unterricht auf ein anderes, wirksameres Niveau zu setzen, und letztendlich dass Portfolios als Wege zur gegenseitigen Annäherung der Mitglieder der Europäischen Sprachgemeinschaft zu betrachten sind.

Bereich I

Qualität sichern, entwickeln und zertifizieren

Sektion I 4

Testen und Prüfen

Sektionsleitung

Silvia Demmig (Deutschland)

Ekaterina Shaverdashvili (Georgien)

Die Umsetzung und Adaptierung der neuen Beurteilungs- und Bewertungsmodelle in dem Hochschul-Kontext im Ausland, der Fall von der Deutschabteilung der Universidad Central de Venezuela

Grauben Navas de Pereira, Caracas, Venezuela

Der Titel dieses Beitrags bezieht sich auf ein weites Feld, nämlich auf den Einarbeitungsprozess ausländischer Lehrkräfte in dem GER. Leitfrage unserer Überlegungen lautet: Welchen Einfluss hat der GER außerhalb Europas auf Tests?

Es ist eine schwierige Aufgabe, eine Antwort auf diese Frage zu finden, denn, obwohl für den europäischen Kontext gedacht, wirkt der GER bei uns im Ausland, wenn auch langsamer, genau so stark wie in den europäischen Sprachinstitutionen aus. Außerdem bestehen bei uns in der Ferne jede Menge Faktoren, die unsere Arbeit mit dem GER erschweren: den Mangel an finanziellen Mitteln und Personal, den Aufbau der unterschiedlichen (Sprach)Studiengänge und den Stellenwert des Sprachunterrichts in dem nationalen Bildungssystem, u.v.a.

Unsere Arbeit erhebt keinesfalls Anspruch darauf, (in jeder Beziehung) allumfassend zu sein. Sie stellt vielmehr eine erste Annäherung an das Thema dar: anhand von etwas Konkretem, nämlich der Analyse von Tests zum schriftlichen Ausdruck, Aussagen über das Umgehen mit dem GER außerhalb Europas, genauer gesagt in der Deutschabteilung der Universidad Central de Venezuela, zu machen. Mit der Leitfrage: „Entspre-

chen unsere Tests dem GER?“ nähern wir uns eines Themas an, das unsere Arbeit täglich beeinflusst, dem aber leider noch nicht genügend Aufmerksamkeit zugeteilt wurde.

Da es sich dabei um ein *work in progress* handelt, kann ich weder über definitive Ergebnisse berichten, noch eine Art Standortbestimmung des Umgehens mit dem Referenzrahmen in Venezuela präsentieren. Deswegen berichte ich im Folgenden vor allem über mein Forschungsvorhaben und über seine Relevanz in unserem Kontext. Der Beitrag unterteilt sich in vier Abschnitte: zuerst begründe ich das Forschungsprojekt, dabei erkläre ich, warum es so wichtig ist, sich mit dieser Problematik im Ausland und von einer Auslandsperspektive zu beschäftigen. Anschließend präsentiere ich mein Projekt und ich stelle den Kontext des Projekts vor. Weiterhin berichte ich anhand von zwei Beispielen von den ersten Befunden des Projekts, um zuletzt in den Schlussbemerkungen hervorzuheben, was ich zu finden hoffe und welche Wünsche ich im Hinblick auf ihre Auswirkung hege.

1. Begründung

Es ist schon eine wohlbekanntere und verbreitete Tatsache, dass sich mit der Veröffentlichung des GER die Fremdsprachenlandschaft sich tiefgreifend veränderte. Lehrbücher, Unterrichtsmethoden und nicht zuletzt Tests spiegeln diese Tendenzen strukturell und inhaltlich wieder.

Nun stellt sich aber die Frage: Wie ist denn die Situation außerhalb Europas? Wie ist man mit diesem Prozess außerhalb Europas umgegangen? Wenn man die eigenen jetzigen Verhältnisse mit der modernen und sich rasch entwickelnden kompetenzorientierte Testlandschaft in Europa vergleicht, wirkt es zugleich einschüchternd und motivierend. Motivierend, weil man erfahren könnte, wie viel man erreichen kann, wenn man diese theoretische Modelle ansetzte. Einschüchternd zugleich, weil von den Ressourcen, der Zeit, dem Personal und der Finanzierung her, es eine *titanische* Aufgabe scheint, die eigene Unterrichtspraxis und vor allem die Testpraxis an dem GER anzupassen.

In dem konkreten Fall von Venezuela war unsere Begegnung mit dem GER an der Deutschabteilung der UCV¹⁵ wie eine gewaltige Welle: Die Unterrichts- und somit Testsinhalte änderten sich stark: Lehrwerke, Kursangebote und Prüfungen wurden überarbeitet und an dem GER angeglichen. Für uns bedeutete es in unserem kleinen Institut, dass die Dokumente, an denen wir uns orientierten, eine andere Sprache benutzten und wir hatten diese Sprache zu lernen.

Um unsere Praxis mit den neuen Tendenzen in Einklang zu bringen, retouschierte die Abteilung vor allem auf der Basis von Zeitkriterien und eher intuitiv die (Lehr)Programme, bearbeitete Kannbeschreibungen nach unserem Jahressystem und be-

nutztete auch neue Lehrwerke. Im Bereich des Testens bewerteten wir immer noch nach dem Fehlerquotient, unsere Bewertungsinstrumente blieben also im Grunde gleich. Man darf dabei nicht vergessen, dass wir von einem noch jungen Prozess sprechen. Der GER und die damit verbundenen Veröffentlichungen sind noch neu. Als die Abteilung sich erstmals damit beschäftigte, gab es noch wenige Instrumente, die bei dieser Aufgabe unterstützen konnten. Die erste Fassung des Handbuchs für die Zuordnung von Prüfungen zum GER stammt aus dem Jahre 2003 und erst Anfang 2009 wurde die definitive Version veröffentlicht.

Der GER wurde also teilweise umgesetzt, es ist jedoch bisher bei uns nicht ausführlich untersucht worden, inwiefern diese Änderungen tatsächlich den GER-Stufen und Richtlinien entsprechen (oder sogar nicht widersprechen!)

2. Kontext

Das Institut für moderne Sprachen der humanwissenschaftlichen Fakultät der UCV bietet fünf Fremdsprachen zur Auswahl an (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Portugiesisch), von denen jeweils zwei gleichzeitig für ein fünfjähriges Studium gelernt werden (Beide Sprachen werden gleichzeitig gelernt). Ab dem dritten Jahr wählt man eine Fachrichtung aus, welche zu drei verschiedenen Diplomen führt: Lizenziat in Übersetzung, in Dolmetschen und in moderne Sprachen.

¹⁵ Kurz für Universidad Central de Venezuela, die größte Universität dieses Landes.

Kasten 1. Beziehung Wochenstunden/ Jahren an der Deutschabteilung der UCV.

1	Deutsch I 10 Wochenstunden	Sprache erwerben
2	Deutsch II 10 Wochenstunden	
3	Deutsch III 8 Wochenstunden	Einführung in die Fachrichtung
4	Deutsch IV 4 Wochenstunden	Fachrichtung selbst
5	Deutsch V 2 Wochenstunden	

Dieses Studium ist so aufgebaut, dass die ersten zwei Jahre den sozusagen klassischen Sprachkurs ausmachen, der idealerweise zum Niveau B1 führen muss. Im dritten Jahr erfolgt die Einführung in die ausgewählte Fachrichtung. Diese erfolgt auf Spanisch, es gibt aber in jeder Fachrichtung Fächer, die auf Deutsch gehalten werden (Morphologie, Syntax, Kultur, usw.) Ab dem vierten Jahr verringern sich die Stunden, die sich der Förderung der Sprache widmen, allerdings gibt es fachgebundene und fachorientierte Fächer wie das Übersetzen bzw. Dolmetschen ins Deutsche und ins Spanische. In der offiziellen Kursbeschreibung steht, dass auf dieser Stufe weder Grammatik noch Sprachunterricht notwendig sind, deswegen nimmt die Stundenanzahl ab. Erfahrungsgemäß ist es aber ein schon

wohlbekanntes Phänomen, dass besonders im Fortgeschrittenunterricht mehrere Kurse nötig sind, um die nächste Niveaustufe zu erreichen.

Das Argument, je höher man komme, desto weniger Sprachstunden nötig seien, widerspricht also in jeder Hinsicht, dem modernen Modell vom FSU. Dabei handelt es sich jedoch eher um ein strukturelles, tief in den universitären Prinzipien unseres Landes verankertes Verständnis des Fremdsprachenlernens als um die für Deutsch zuständigen Dozenten. Es betrifft gleichermaßen alle im Institut gelehrt Sprachen.

Ebenso sollen laut der (nationalen) Vorschriften keine Vorkenntnisse als Voraussetzung für die Zulassung eines universitären Sprachstudiums gelten. Wir beginnen also mit Null-Anfängern, was unsere Arbeit noch erschwert, denn wir sind weder nur ein Übersetzungsinstitut noch eine Sprachschule, sondern beides zusammen. Dies abgesehen von der Tatsache, dass die Studenten nicht nur eine sondern zwei Fremdsprachen gleichzeitig erlernen müssen.

Unsere Tests sind außerdem schwer zu definieren: sie sind zugleich Lernfortschrittests als auch Schnittstellentests, denn durch die dadurch ermittelnden Noten wird entschieden, ob die Studierenden weiterkommen oder nicht. Sie sind auch informelle Tests, da sie von keiner Firma, keinem Forschungsinstitut oder externen Team entwickelt, durchgeführt oder bewertet werden. Alle Prüfungen werden von unseren Lehrern selbst entwickelt.

Schwierig zu definieren sind außerdem die Evaluationskriterien: es gibt schon von außen gesetzte Kriterien wie die Kannbeschreibungen, dennoch richtet sich die Korrektur -vor allem der schriftlichen Texten- nach quantitativen Methoden wie dem Fehlerquotient, wobei die Gliederung grammatische Korrektheit vs. Inhalt eher normorientiert ist. Überall finden wir Mischformen.

In unserem Institut handelt es sich um ein berufsorientiertes Studium, wir bilden Dolmetscher, Übersetzer aus, und dafür brauchen wir ein hochschulspezifisches und hochschuladäquates Bewertungssystem, das eine effektive, objektive und fiable Bewertung ermöglicht. Wir stehen also vor einem strukturbedingten Problem: der Aufbau des Studiums erschwert erheblich ein modernes, autonomes, handlungs- und kompetenzorientiertes (Lern)verfahren.

Die Hauptfrage lautet also: Wie können alle diese Elemente in dem beschriebenen Kontext in Einklang gebracht werden? Wie können die Handlungskompetenzen und Sprachkenntnisse im Bezug auf die Fachrichtung an der Uni fiable beurteilt werden?

All die oben erwähnten Elemente sprechen für die baldige Durchführung einer Pensumsänderung, Aktualisierung von Lehrprogrammen oder mindestens der Zusammenstellung ausführlicher Gruppenprofile und die dazupassenden Lernziele. In unserem Kontext bedeutet dieses Vorhaben lange bürokratische Wege und das benötigt auch noch engagierte Team-

Arbeit sowie viel Zeit und finanzielle Mittel. Da wir gegenwärtig und dringend ein aussagekräftiges Bild über den Sprachstand unserer Studierenden zu ermitteln zu haben und wir uns vor allem den neuen internationalen Anforderungen stellen möchten, fand ich es zweckmäßiger den umgekehrten Weg zu gehen: ich könnte anhand von etwas Konkretem wie der Analyse von unseren Tests zum schriftlichen Ausdruck feststellen, ob oder inwiefern unsere Tests dem GER entsprechen. An dem GER kann man nicht mehr vorbeikommen, auch nicht im Ausland, deswegen ist es sinnvoll, eine Art Diagnose über unserer Testpraxis zu machen, damit langfristig ein neues und an dem GER orientierten Beurteilungssystem entwickelt und umgesetzt werden kann.

Das vorliegende Forschungsprojekt befindet sich im Bereich der Spezifikationen, wir fokussieren den Validitätsbegriff, sowohl die interne als die externe inhaltliche Zuverlässigkeit. Dieser Zugang ist aus praktischen Gründen angemessen und vor allem praktikabel, da die theoretischen Grundlagen und Instrumente der Datenerhebung schon vorhanden sind und sie nur an die eigenen Situation adaptiert werden müssen. Heikel und tendenziell problematisch ist der unstabile Validitätsbegriff. Im „Handbuch für die Zuordnung von Prüfungen zum GER“ (2009) wird bestimmt, dass eine Prüfung valide sein muss, um den Vergleich beginnen zu können. Wenn die Lernsituation, Lern-

personen und Lernziele eher abschweichend sind und die Anlehnung an dem GER trotzdem nötig ist, was ist dann zu tun?

Im Projekt sind drei große Phasen vorgesehen: erstens eine Phase der Datensammlung. Eine zweite Phase, in der das Design der Instrumente für die Datenerhebung im Mittelpunkt steht. Dazu lehnen wir uns an die letzte Fassung des Handbuchs für die Zuordnung von Prüfungen zum GER (2009) und orientieren uns hauptsächlich an den in der aktuellen Literatur vorgeschlagenen Kriterien (Bei der Analyse stützen wir uns auf die Skalen vom GER, auf die Grammatik- und Wortschatzsskalen vom Profile Deutsch, sowie auf ihre Textsortenklassifikationen und die von ALTE entwickelten Grids). Da wir über ein *work in progress* berichten, zeichnen wir ganz generell anhand zweier Beispiele ab, was für erste Ergebnisse wir gefunden haben.

3. Erste Befunde anhand zweier Beispielen

Im Rahmen dieses Beitrags hebe ich aus Platzgründen nur die auffallendsten Elemente hervor. Von der Textsorte aus werden die im Tests verlangten Grammatik- und Wortschatzniveaus analysiert. Im folgenden werden zwei Tests zum schriftlichen Ausdruck untersucht, die von zwei verschiedenen Lehrern vorbereitet, aber in parallelen Kursen, die mit dem gleichen Lehrwerk gearbeitet haben, abgelegt wurden. Die Zielgruppe bestand aus Jugendlichen zwischen 18-25 Jahren, die ca. 410 Unterrichts-

stunden gesammelt hatten. Die vorliegenden Prüfungen wurden Ende des ersten Trimesters abgelegt, das erwartete Niveau nach dem GER wäre A2+. Zur Orientierung kann man erwähnen, dass man mit dieser Stundenzahl Prüfungen wie Start Deutsch 2 (ab 200 Stunden) und Zertifikat Deutsch (zwischen 400- 600) Stunden ablegt.

Kasten 2. Beziehung Wochenstunden/ Trimester in dem zweiten Jahre an der Deutschabteilung der UCV.

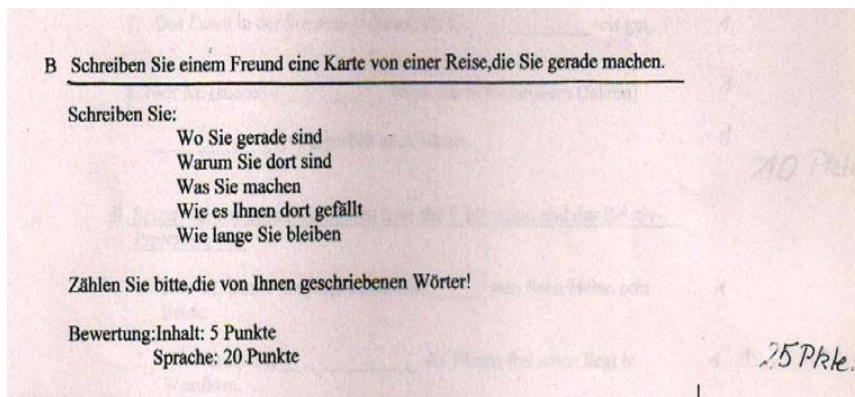
Deutsch II	Wochenstunden	Gesammelte Stunden	Vermutliches Niveau
1. Trimester	10	410	A2 +
2. Trimester	10	540	“circa” B1
3. Trimester	10	640	B1- B1+ (?)

Die Tests enthalten drei Teile: Leseverstehen, Grammatik und schriftlichen Ausdruck. Alle Prüfungsteile sind in 90 Minuten zu verarbeiten. Merkwürdig ist es, dass alle Teile des Tests gleich sind, mit Ausnahme des schriftlichen Ausdruck. In der Aufgabenstellung wird konkret die Gewichtung erwähnt, nicht aber wie viele Wörter erwartet werden. Man verlangt aber die Angabe der Wörterzahl, damit der Fehlerquotient errechnet werden kann. Die Inhaltssteuerung des Tests kann als halbgesteuert

gekennzeichnet werden, denn das Thema wird vorgegeben, aber es werden keine spezifische Details festgelegt.

Gruppe A:

Abbildung 1. Aufgabe zum schriftlichen Ausdruck, Gruppe A.



Bei der Gruppe A sind Themen und Textsorte der Aufgabe bekannt. Die verlangte Textsorte ist ein Brief, welcher in Profile Deutsch wie folgt definiert wird: „*Brief (persönlich): Abgesehen von den konventionalisierten Anrede- und Grußformel gibt es keine allgemeingültigen sprachlichen Merkmale für private Briefe, da sie sehr individuell ausfallen. Das sprachliche Register richtet sich nach der Vertraulichkeit der Partner und dem Anlass des Briefes*“. Eine so offene Beschreibung lässt Raum für viele mögliche Textsorten. Wenn wir aber versuchen, den Inhalt der

Aufgabe mit der Textsorte zu kombinieren, finden wir im Bereich Textsorten (produktiv) auch im Profile Deutsch, dass im Niveau A1 *„einem Freund eine kurze Email darüber schreiben kann, was man gerade macht“*. Im Niveau A2 finden wir: *„kann einem Kollegen eine einfache Email mit persönlichen Neuigkeiten schicken“*. Wenn wir beide Kannbeschreibungen paraphrasieren und unserer Aufgabe anpassen, könnten wir sagen, dass man im Niveau A2 einem Freund einen kurzen Brief über eine Reise, die man gerade macht schreiben kann. Da die Sprache nach der obigen Definition sich nach dem Anlass des Briefes richtet, können wir in Betracht des Anlasses feststellen, dass die in dieser Aufgabe verlangte Grammatik sowie der Wortschatz dem Niveau A2 entspricht (oft Präsens, Hauptsätze, selten komplexe Satzkonstruktionen). Im Bereich des Wortschatzes wären Vokabel die sich der einfachen Stadtbeschreibung eignen zu finden. Eine einfache Aufgabestellung kann auch als Impuls zu einem anspruchsvollen Textes dienen. Wenn wir aber alle Elemente zusammenhängend betrachten, können wir feststellen, dass die Aufgabe der Gruppe A eher unter dem erwarteten Niveau A2+ zu situieren ist.

GRUPPE B

Abbildung 1. Aufgabe zum schriftlichen Ausdruck, Gruppe A.

25,5/41

C. Schreiben

I. Erzähle kurz:

1.- Beantworte die folgenden Fragen in Form von einem zusammenhängenden Text:

a. Welches Märchen fandst du am interessantesten, von denen, die deine Mitstudenten vorgetragen haben?
 b. Worum ging es im Märchen?
 c. Was fandst du denn daran so interessant?
 d. Hatte dieses Märchen mit dem, das du vorgetragen hast, etwas Gemeinsames?

(Achtung: das selbst vorgetragene Märchen darf nicht ausgewählt werden!).

Inhalt: 5
 Sprache: 10

7,5/15

II. Schreibe eine kurze Nachricht zu einer, der folgenden Schlagzeilen (Verwende hierzu hauptsächlich das Präteritum!):

a. Ronaldinho heiratet alte Millionärin in Dubai.
 b. Krankenschwester findet eine Leiche von 1910 im Keller eines Krankenhauses.
 c. In einem kleinen süddeutschen Dorf sind alle Einwohner für eine kurze Zeit blind geworden.
 d. Österreichische Ärzte haben die Wunderpille entdeckt, die uns länger jung halten soll.

Inhalt: 6
 Sprache: 20

18/26

Der Gruppe B wurden zwei Aufgaben gestellt. Die Erste bezieht sich auf im Laufe des Trimesters gehaltene Vorträge. Die Prüflinge dürfen die gelesenen Märchen nicht konsultieren. Im Falle der zweiten Aufgabe ist die Textsorte bekannt, aber die Themen sind neu.

Beschäftigen wir uns zuerst mit der ersten Aufgabe. Die Studierende haben Gebrüder Grimms Märchen gelesen. Ihnen wur-

den dazu vier Leitfragen gestellt, welche Sie in Form eines zusammenhängenden Textes beantworten mussten. Es wird allerdings nicht erwähnt was für eine Art von Textsorte verlangt wird. Trotzdem kann man behaupten, dass die Aufgabe eher gesteuert ist, denn es wird vom Anfang an vorgegeben, welche Struktur, Inhalt und Aufbau der Text aufweisen soll. Wenn man die Fragen liest, kann man eine Art Kommentar erkennen, denn es wird verlangt, dass eine kurze Zusammenfassung des Textes bearbeitet wird, um danach das Märchen zu kommentieren und zu vergleichen. Wenn man in Profile Deutsch die Textsorte „Zusammenfassung“ oder „Kommentar“ sucht, findet man die im produktiven Bereich erst ab dem Niveau B2: *„Zusammenfassung: Kann von Artikel oder Beiträgen zu Themen von allgemeinen Interessen eine Zusammenfassung schreiben“*; *„Kommentar: Kann in einem Kommentar eigene Standpunkte darstellen, dabei die Hauptpunkte hervorheben und seine/ihre Ansichten ausführlich unterstützen“*. Wenn wir eine ähnliche Definition weiter suchen, finden wir im produktiven Bereich auf dem Niveau B1: *„Kann unkomplizierte Texte selbständig zusammenfassen“*. Es bleibt dennoch zu fragen, wie „unkompliziert“ zu verstehen ist, bzw. in dem konkreten Fall von unserer Testaufgabe, auf welches Niveau sie abzielt und warum die Aufgabe noch erschwert wird durch Elemente, welche die Textbearbeitung komplizierter machen, nämlich nicht ausführlich über die eigene vorgetragene Geschichte schreiben, keine Materialien konsultieren dürfen?, usw.

Von der Annahme aus, dass die analysierte Testaufgabe zwischen den Niveaus B1 und B2 schwebt, können wir jetzt die verlangte Grammatik- und Wortschatz- Niveaus analysieren: Im Profile Deutsch finden wir bei der Beschreibung dieser Textsorten, dass man oft mit Präsens arbeitet, dass es selten Redewiedergabe gibt. Passiv und Passiversatzformen kommen auch oft vor. Im Bereich des Wortschatzes allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen je nach Thema auch Fremd- und Fachwortschatz. Diese Charakteristika entsprechen dem Niveau B1 oder noch höher.

Im Falle der zweiten Aufgabe finden wir praktisch das gleiche Problem: die Textsorte „kurze Nachricht“ und die dazu gehörenden grammatischen Strukturen sowie Vokabeln schweben zwischen den Niveaus A1 und B2. In diesem Fall aber ist diese höhere Stufe der Voraussetzungen noch „gravierender“, denn die vorgeschlagenen Themen sind nicht bekannt und eher kompliziert, was wiederum die Qualität des Produkts auch beeinträchtigt. Beide Aufgaben der Gruppe B sind höher als das erweiterte Niveau A2+.

Wenn wir beide Gruppen gegenüberstellen, stellt sich zweifellos die Frage: Was wird überhaupt geprüft? Wenn die Aufgabe der ersten Gruppe „leichter“ als das erwartete Niveau war, sind also dadurch bessere Resultate zu erwarten? Wie kann man also feststellen, was für einen Fortschritt die Studenten erreicht ha-

ben, wenn sie eine unpassende Aufgabe zu lösen haben? Im Falle der zweiten Gruppe hingegen fragt man sich warum wird eine schwierigere Aufgabe gestellt? Worauf zielt man ab? Eine passende Aufgabestellung bewirkt eine auf dem Niveau angepasste Antwort im Bezug auf Spektrum und Angemessenheit des Wortschatzes. Wenn eine schwierige Aufgabe gestellt wird, ist aber eine unangemessene Wortwahl zu erwarten. Es gibt außerdem wichtige Unterschiede zwischen beiden Gruppen im Bezug auf Themen und Textsorte. Die Bewertung richtet sich nach allgemeinen Vorgaben (Inhalt und grammatischer Korrektheit, die durch Fehlerquotient geprüft wird), dennoch ist eine unterschiedliche Gewichtung zu identifizieren. Im Bezug auf das erste Jahr stellt man sich auch die Frage: Was für eine Progression gibt es? Ist sie gleich bleibend in der ersten Gruppe aber steil steigend im Falle der Zweiten? Die verlangten Wortschatz- und Grammatikelemente sind eher uneinheitlich. Es bleibt noch die Frage: Welche ist unsere Bezugsgröße? Im Zeitalter des Referenzrahmens und vor allem im Vergleich zu den Berichten, Ergebnissen und „State of the Art“ Beiträgen, die im Rahmen der IDT zu zeugen sind, kann man kaum glauben, dass die Beziehung zwischen beider Gruppen nicht auch innerhalb des gleichen Instituts, des gleichen Niveaus, mit dem gleichen Lehrwerk transparent ist. Dennoch sehe ich keine Entmotivierung in diesen Ergebnissen, sondern die Chance sich mit diesen Themen intensiv und systematisch zu beschäftigen.

4. Schlussbemerkungen

Figueras (2007) fragte sich, wie man mit dem Referenzrahmen umgeht. Bedeutet er laut seinem Namen eine Referenz oder bewirkt er eigentlich eine Art Reverenz, bei der man versucht, ihn umzusetzen, manchmal ohne eine Voranalyse. Die Autorin hat sich auch gefragt, ob der Referenzrahmen direkt umzusetzen oder eher zu adaptieren ist? Besteht oder ermöglicht er dabei eine Verbindung oder internationale Transparenz oder wird er zum Knoten oder erschwert er die Bewertung? Zuletzt stellt sie sich die schon klassische Frage: „Ist mein B1 = Dein B1?“. Diese Frage müssten wir negativ beantworten. Wenn wir ausgehend von Figueras Gedanken über den venezolanischen Kontext reflektieren, könnten wir anfänglich sagen, dass der Referenzrahmen für uns ein wertvolles Werkzeug ist, dass uns bei der Transparenz und Modernisierung unserer Testpraxis unterstützen könnte. Bis jetzt ist es aber so gewesen, dass der GER bei uns eine Art Reverenz bewirkt hat, welche die Adaptierung auf unsere Verhältnisse erschwert hat, und dadurch ist er eher ein Knoten als eine Verbindung geworden. Eher als uns an dem Referenzrahmen anzupassen, sollten wir unsere Arbeit mit dem GER in Verbindung setzen. Wichtig dabei ist es zu definieren, wie viele Stunden/ Kurse nötig sind, um die nächste Niveaustufe zu erreichen, sowie auch zu untersuchen bzw. zu bestimmen wie sich unsere Kurse zu den Stufen des GERs verhalten.

Der GER und die damit verbundenen Veröffentlichungen leisten Vieles für die Standardisierung der Leistungsmessung, auch außerhalb Europas. Die Instrumente für die systematische Arbeit mit dem GER sind jedoch noch neu und wie schon am Anfang erwähnt, entwickeln sich in der Ferne die Prozesse langsamer als am Schauplatz der Ereignisse, in diesem Fall Europa. Der GER gibt uns den Anstoß zur Änderung. Dies wird es uns ermöglichen, die Änderungen von dem Referenzrahmen nicht mehr wie der Vogelstrauß mit dem Kopf in der Erde versteckt zu bewältigen, sondern uns eher systematisch und professionell mit ihm auseinanderzusetzen.

5. Bibliographie

Council of Europe (Ed., 2009): Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Manual, Januar 2009.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK. Berlin et al.: Langenscheidt.

Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen/ Wartenschlag, Lukas (2005): Profile Deutsch A1-C2 Version 2.0). Berlin u.a.: Langenscheidt.

Die illuminative und holistische Evaluation in Fremdsprachen an den staatlichen Schulen in Chiapas

Martin Dettmer, Autonome Universität von Chiapas, Mexiko

Die illuminative und holistische Evaluation in Fremdsprachen an den staatlichen Schulen in Chiapas, ein langer Titel, der zur Frage anregt, woher der Name dieses Beitrags kommt. Er ist erst einmal eine direkte Übersetzung, man könnte wahrscheinlich eher diesen Titel auch mit dem deutschen Begriff als aufklärende und ganzheitliche Evaluation oder Bewertung benennen.

Es handelt sich hierbei um einen Zwischenbericht über ein Forschungsprojekt unserer Universität an mehreren öffentlichen Sekundar- und Gymnasialstufen in Chiapas.

Hauptziel, da gehe ich später aber noch einmal darauf ein, ist Alternativen für eine Evaluation (im Deutschen wird auch häufig der Begriff Evaluierung benutzt) im Bereich Fremdsprachen aufzeigen

Ein weiteres Ziel ist Kontakte zu öffentlich Schulen auszubauen bzw. erst einmal zu knüpfen und daran anschließend eine kontinuierliche Zusammenarbeit herzustellen.

Eine weitere Aufgabe dieses Projekts ist, Angebote von Fortbildungsmaßnahmen, wie Kursen, Workshops und Seminaren auszuarbeiten und dann kontinuierlich anzubieten.

Ein anderer wichtiger Aspekt ist die Ausbau der Arbeit mit Studienabgängern unserer Sprachenschule, ein von mir schon vor einigen Jahren initiiertes Projekt, welches sich hervorragend mit diesem neuen Projekt vereinbaren lässt, da sehr viele Studienabgänger das erklärte Ziel haben in einer öffentlichen Schule tätig zu werden, sehr viele haben das inzwischen auch erreicht, dass heißt, sie werden zu direkten Ansprechpartnern in den verschiedenen Bildungsinstitutionen.

Start des Projekts war im Herbst 2008, genauer gesagt Anfang November. Die Teilnehmer an diesem Projekt sind Universitätsdozenten der Sprachenschulen Tuxtla, Tapachula und San Cristóbal der Autonomen Universität von Chiapas, unterstützt von der akademischen Gruppe (dem Cuerpo Académico) "Berufliche Entwicklung und Evaluation in der Sprachenlehre". Und dann natürlich Fremdsprachenlehrern öffentlichen Schulen, genauer gesagt Englischlehrer von insgesamt 8 Sekundarschulen (3-jährig) und den sogenannten Preparatorias, der Gymnasialstufe, die ebenfalls 3-jährig ist.

Offizielles Ziel des Forschungsprojekts ist eine angewandte Forschung zur Bereicherung der Bildungsqualität, mittels integraler Aus- und Fortbildung der Lehrer und kontinuierlicher beruflicher Weiterbildung, aufgrund eines Vorschlags von alternativen Methoden zur Evaluation, die die Reflexion und Selbstkontrolle der Studenten fördern soll und sie zu selbstverantwortlichen Lernern werden lässt.

Ich denke allerdings, dass an dieser Stelle noch einige Vorinformationen über die besondere Struktur von Chiapas erforderlich sind, ohne die wahrscheinlich dieser kurze Beitrag wenig Sinn machen würde.

Chiapas liegt im Süden Mexikos an der Guatemaltekkischen Grenze.

- Einwohner: 4,3 Millionen (2005)
- Chiapas Anteil am nationalen Bruttosozialprodukt beträgt 1,7%, verglichen mit 4,2% am Bevölkerungsanteil.
- 26% der Personen über 5 Jahren sprechen eine Indianersprache und 7% sprechen kein spanisch, die offizielle Landessprache.
- Der Analphabetenanteil liegt bei 21% bei der Bevölkerung, die 15 Jahre und älter ist, das ist der höchste Anteil ganz Mexikos, wo der Durchschnitt "nur" 8,4% beträgt.

Die Durchschnittsrate über den Schulbesuch beträgt nur 6,1 Jahre, d.h. der Durchschnittschiapaneke geht nur 6 Jahre zur Schule, wiederum die niedrigste Rate in ganz Mexiko (8,1%).

Bei der Bevölkerung, die älter als 15 ist, haben 21% überhaupt keine Schule besucht, 22% die Grundschule nicht abgeschlossen, 18% haben die Grundschule abgeschlossen, 4% haben die Sekundarschule nicht abgeschlossen, 15% haben die Sekundarschule abgeschlossen, 5% haben die Gymnasialstufe nicht abgeschlossen, 8% haben sie abgeschlossen, 2% haben

die akademische Ausbildung nicht abgeschlossen und nur 5% haben einen akademischen Abschluss.

(INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005)

Über den Englischunterricht, eigentliches Thema unseres Projekts lässt sich soviel sagen:

Verpflichtend ist Englisch für die drei Sekundarschuljahre und für die ersten beiden Jahre der Gymnasialstufe. Bei 3 Stunden wöchentlich macht das in etwa 120 Stunden pro Jahr oder 600 Stunden in 5 Jahren.

Im Jahr 2004 wurde eine Forschung bei 4600 Studenten durchgeführt, die sich an öffentlichen Universitäten im Zentrum Mexikos eingeschrieben hatten. Bei ihnen wurde ein Einstufungstest in Englisch durchgeführt, die Resultate waren erschreckend:

- 76.1% waren auf Anfängerniveau (A 1)
- 13,3% waren auf unterem Zwischenstufenniveau (A 2)
- 10,6% waren auf Zwischenstufenniveau (B 1)

(González, R., Vivaldo, J. y Castillo, A. 2004)

Mehr als $\frac{3}{4}$ der in der Universität eingeschriebenen Studenten erreichen weniger als A 1, und das nach ca. 600 Unterrichtsstunden, was meines Erachtens sehr viel über die Qualität dieses Englischunterrichts aussagt.

Aber zurück zum Projekt selbst. Wir haben dieses in 5 Etappen eingeteilt.

1. Diagnose der Evaluationsformen an den verschiedenen Bildungs-institutionen.
2. Ausarbeitung eines Handbuchs unter Mitarbeit aller beteiligten Lehrer.
3. Angebot von Fortbildungskursen zur Vorstellung dieses alternativen Angebots.
4. Anwendung in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen.
5. Kontinuierliche Fortbildungsmaßnahmen zum Ausbau dieser alternativen Evaluationsformen und fortwährende Ausbildungsmaßnahmen.

1. Diagnose der bisher angewendeten Evaluationsformen

Hierzu wurde eine Checklist über unterschiedliche Evaluationsformen erstellt und den beteiligten Lehrern zum Ankreuzen vorgelegt.

- Entrevistas (Interviews)
- Narración de textos (mündliche und schriftliche Nacherzählungen)
- Trabajos escritos (schriftliche Arbeiten)
- Proyectos / Presentaciones (Projekte)
- Experimentos / Demostraciones (Experimente und Vorführungen)
- Ejercicios de respuestas guiadas (geleitete Übungstypen)
- Observaciones (Beobachtungen, auch Selbstbeobachtungen)

- Portafolios (Portfolien)
- Exámenes (normale Prüfungen)
- Ensayos (Essays)
- Preguntas de respuestas cortas (kurze Fragen und Antworten)
- Opción múltiple (Multiple Choice)
- Estudios de Caso (Fallstudien)
- Reportes escritos (Schriftliche Berichte)
- Bitácora de aprendizaje (Lerntagebücher)
- Diarios (Tagebücher)
- Presentaciones (Öffentliche Präsentationen)
- Ejercicios, simulaciones y proyectos especiales (Übungen, Simulationen, Spezialprojekte, reelle Anwendungsmöglichkeiten etc.)

Dabei stellte sich heraus, dass das Spektrum der angewendeten Evaluationsformen sehr eingeschränkt ist und sich auf die "traditionellen" Formen, wie "Normale Prüfungen", "Schriftliche Arbeiten" und "Geleitete Übungstypen" beschränkt.

Danach führten wir ausführliche Interviews mit den Englischdozenten über diese bislang angewendeten Formen von Evaluation und über die angewendeten methodischen und didaktischen Arbeitsformen durch. Ergänzt wurde dieses mündliche Interview noch von einem Fragebogen zur konkreten Arbeit im Unterricht (Schülerzahl, wöchentliche Unterrichtsstunden, Gruppen- und Ni-

veaustufen, Arbeitsbedingungen, Kontakt mit Kollegen, von den Schule vorgeschriebene Evaluationsformen etc.).

2. Ausarbeitung eines Handbuchs

Diese gewonnenen Daten dienen uns zur Ausarbeitung des Handbuchs zu den Alternativen der Evaluation im Fremdsprachenunterricht. Als Unterstützung diene dabei ein in einem früheren Projekt angefertigtes Buch, wo wir schon Alternativen in der Evaluation im Englischunterricht ausgeführt hatten. Bereichert wurde dieser Arbeitsprozess durch die Resultate der ersten Etappe. Es wurden viele konkrete Beispiele für eine einfache Unterrichts-anwendung aufgeführt und es wurde bei diesem Schritt darauf geachtet, dass auch andere Fremdsprachen mit in dieses Handbuch einfließen.

3. Angebot von Fortbildungskursen

Eins der wichtigsten Punkte unseres Projekts war die Durchführung von zwei 25-stündigen Fortbildungskursen für die Teilnehmer, bei denen das Handbuch in seiner ersten Präsentation vorgestellt, diskutiert und verbessert wurde. Diese Fortbildungskurse waren das Hauptelement des Forschungsprojekts und wurden äußerst gut angenommen. Es wurde ausgesprochen gute, bereichernde und aufschlussreiche Kommentare von Seiten der Teilnehmer geäußert, was natürlich auch für uns als Projektausführende von sehr grosser Bedeutung war. Zent-

raler Punkt war die Präsentation von Alternativangeboten für die Evaluation im Englischunterricht (Projekte, Portfolios und alle schon vorher erwähnten Möglichkeiten) und deren konkrete Anwendung im Fremdsprachenunterricht, d.h. auch Erarbeitung von Materialien für den Unterricht in ihren Schulen. Wichtiges Element war außerdem die Retroalimantation und ausführliche Diskussion mit anschließender weiterer Ausarbeitung von Alternativen für den konkreten Unterricht.

4. Anwendung in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen

Aus technischen Gründen (dreiwöchiger Unterrichtsausfall durch die AH1N1-Grippe) konnte diese Etappe nicht in dem dafür vorgesehenen Zeitrahmen durchgeführt werden. Ab Ende August wird diese Anwendung fortgeführt. (Hoffentlich muss ich zu diesem Zeitpunkt sagen, denn es gibt erneut Anzeichen für einen Unterrichtsausfall aus den schon erw[ahnten gesundheitspolitischen Gründen). Ab Anfang Oktober erfolgt dann eine ausführliche Auswertungsphase mit der Erstellung der Endversion des Handbuchs zur Anwendung in allen Fremdsprachenklassen des Bundesstaates.

5. Kontinuierliche Fortbildungsmaßnahmen

Mit Hilfe dieses Projekts soll eine kontinuierliche Fortbildungsphase für den gesamten Schulbereich eingeleitet werden, d.h.

die ersten Kontakte sollen genutzt werden, um das "Netzwerk" weiter auszubauen. Außerdem sollen andere Kursangebote entwickelt werden (Fertigkeiten, Methodik-Didaktik etc.). Zudem wird ein konstanter Einfluss und Beteiligung unserer Studienabgänger, d.h. ausgebildeten Englischlehrer in diese Fortbildungsmaßnahmen angestrebt.

Schlussbeobachtungen

- Differenzierte Evaluationen müssen noch stärker gefördert werden. Alternativen müssen weiterhin aufgezeigt werden, ihre erfolgreiche Anwendung gefördert werden und somit eine längerfristige Zusammenarbeit erleichtert werden.
- Durch den intensiven Kontakt mit den verschiedenen Bildungseinrichtungen eröffneten sich vielschichtige Probleme, die einer weiteren Analyse bedürfen.
- Der aktuelle Englisch- und Fremdsprachenunterricht bedarf weiterer intensiver Unterstützung von Seiten der Sprachenschule der UNACH, das war und ist uns klar. Erste positive Ansätze sind verwirklicht.
- Der Wille zu einer konkreten Zusammenarbeit besteht von allen Seiten und muss unbedingt ausgebaut werden.

Bibliografie

Carless, R. D. (2003). Putting the learning into assessment. *The Teacher Trainer*. 17/3.

Educación Básica Secundaria. Lengua Extranjera Inglés - Programa de Estudios, 2006.

Hayes, D. (1995). In-Service teacher development: some basic principles. *ELT Journal* 49/3

Hargreaves, A. and M. Fullan (eds) (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Cassell.

González, R., J. Vivaldo y A. Castillo. (2004). *Competencia Lingüística en Inglés de Estudiantes de Primer Ingreso a Instituciones de Educación Superior*. ANUIES y UAM

Luxon, T. (1994). The Psychological risk of teachers at a time of methodological change. *The Teacher Trainer* 8/1. In Borg, S. (1995) Conflict in Process-Orientated Training. *The Teacher Trainer* 9 /1.

Markee, N. (1993) The diffusion model of innovation in language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 13. In Hall, D. and A. Hewings (2001) (eds) *Innovation in English Language Teaching*. London: Routledge.

O' Malley, M. and Valdez, (1996) Authentic assessment for English Language Learners.

Palmer, C. (1993). Innovation and the experience teacher. *ELT Journal*, 47/2.

Tanner, H. and Jones, S. (2003) *Marking and assessment*. London: Continuum. Whitaker, P. (1993) *Managing Change in Schools*. Buckingham: Open University Press.

Wright, T. (2005). *Classroom Management in language Education*. Basinstoke: Palgrave Macmillan.

Umsetzung der neuen Bewertungsmodelle an georgischen Universitäten

Ekaterine Shaverdashvili, Georgien

Allgemeiner Überblick

Die veränderte politische und sozial-ökonomische Situation nach dem politischen „Neubeginn“ in den letzten Jahren in Georgien und die veränderte Situation im Hochschulbereich im Rahmen des Bologna-Prozesses bedingt eine neue Politik des georgischen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft, bzw. eine neue Politik der Universitäten. Das Hochschulwesen hat heutzutage andere Ziele und andere Aufgaben als vor etwa zwanzig Jahren und muss den heutigen veränderten gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden.

Wie in anderen Ländern, die an diesem Prozess beteiligt sind, folgen die georgischen Universitäten den Prinzipien des Bologna-Prozesses und haben sich zum Ziel gesetzt, die in diesem Zusammenhang erforderliche strukturelle sowie inhaltliche Neugestaltung der Lehre und Forschung vorzunehmen.

Im Moment sind viele Universitäten in Georgien mit neuen Richtlinien erst im Werden. Zwar sind die wichtigsten administrativen und strukturellen Einheiten (*wie die Einrichtung mit neuen Richtlinien der Fakultäten oder Institute, Fachrichtungen, Forschungs- und Sprachenzentren ect.*) gebildet und die Ausbildungsstufen (*wie Bachelor-, Master- und Promotionsebenen*)

bestimmt, aber inhaltliche, in erster Linie, curriculare Probleme sowie das Bewertungssystem sind in so kurzer Zeit nicht so leicht zu lösen.

Zuerst kurz zu Studienordnung

Wie in vielen Ländern, auch in Georgien, benötigt man für einen BA-Abschluss 240 Kreditpunkte (vier Jahre reguläre Studiendauer); für einen MA-Abschluss zusätzliche 120 Kreditpunkte (zwei Jahre reguläre Studiendauer); für einen Abschluss der Doktorantur 180 Kreditpunkte (drei bis fünf Jahre Studiendauer, davon Forschung 120 Kreditpunkte, Lehre 60). Insgesamt hat man also nach einem kombinierten BA-/MA-Studium i. d. R. 300 Kreditpunkte erworben und kann als Lehrer im Grundschul- und Sekundarschulbereich arbeiten+Doktorandur. Im Vergleich zu den BA-Lehrgängen sind MA-Lehrgänge stärker berufsorientiert, Doktorantur aber Forschungsorientiert.

Studienaufbau

Die Umstellung auf ein neues Leistungspunktesystem wird auch in Georgien mit der Modularisierung verbunden, um durch studienbegleitende Prüfungen eine frühzeitige Erfolgskontrolle und eine flexiblere Studienorganisation zu ermöglichen. Das Studium in Bachelor und in MA ist vollständig in Modulen organisiert, die zum Teil aufeinander aufbauen.

Die Erfassung der von der oder dem Studierenden erbrachten Prüfungs- und Studienleistungen sowie die Gewichtung der hierbei gegebenenfalls erzielten Bewertungen

erfolgt durch ein Leistungspunktesystem. Für jedes erfolgreich absolvierte Modul werden Kreditpunkte vergeben. Ein Kreditpunkt entspricht im europäischen Kreditpunktesystem (ECTS) im Durchschnitt einer Arbeitsbelastung von 25 UE. Die Lehrveranstaltungen bestehen aus Vorlesungen, Seminaren, Sprachkursen, Praktika und in manchen Universitäten auch in Projekten.

Jedes Modul ist also mit Leistungspunkten (den s.g. Credits = cr) versehen, die dem ungefähren Zeitaufwand entsprechen, der in der Regel für

1. die Teilname an den Veranstaltungen (10 %)
2. die Aktivität im Lernprozess (20 %)
3. die Zwischenprüfungen (20 od. 30 %) od. die Vorbereitung und Präsentation der Portfolios in manchen Fächern (30 %)
4. die Prüfungsvorbereitung und die Erbringung der Modulprüfung (30 od.40 %) erforderlich ist.

Zu Punkt 1. Teilname

Kandidat*innen bekommen 10% der Credits für den Besuch aller verpflichtenden Lehrveranstaltungen des Moduls, d.h. Eine regelmäßige Teilnahme liegt dann vor, wenn die oder der Studie-

rende in allen von der Veranstaltungsleiterin oder dem Veranstaltungsleiter im Verlauf eines Semesters angesetzten Einzelveranstaltungen anwesend war.

Zu Punkt 2. Teilname und Aktivität

Unter Aktivität ist die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes im Laufe des Semesters und, davon ausgehend, die aktive Teilnahme an den Veranstaltungen gemeint.

Zu Punkt 3. Zwischenprüfung

In jedem Fach ist eine Zwischenprüfung abzulegen. Durch die Zwischenprüfung soll der Kandidat/die Kandidatin nachweisen, dass er/sie das Ziel des Studiums im jeweiligen Fach erreicht hat und dass er/sie die jeweiligen fachlichen Grundlagen, ein methodisches Instrumentarium und eine systematische Orientierung erworben hat, die erforderlich sind, um das weitere Studium mit Erfolg zu betreiben.

Anmerkung: In jedem Modul werden meistens 2-3 schriftlichen Tests über bearbeitete Materialien angeboten (die Tests werden unten noch behandelt!).

Zu Punkt 4. Prüfungen

Abschlußprüfungen umfassen hauptsächlich (aber nicht immer!) drei Komponenten:

1. eine schriftliche Klausur in einer Testform und/oder
2. eine Präsentation von Essays oder Portfolios und
3. eine zwanzig- bis dreißigminütige mündliche Prüfung, durch die festgestellt werden soll, ob der Kandidat sich die Kenntnisse und Fähigkeiten z.B. im Fach Methodik/Didaktik für DaF angeeignet hat, um Deutsch als Fremdsprache zu vermitteln oder als Kulturmittler zwischen deutschsprachigen Raum und Georgien tätig zu werden.

Wenn der Kandidat von 100 Punkten/Prozenten über 50 Punkte sammelt, bekommt Credits und entsprechende Noten.

Eine nicht als ausreichend bewertete Leistungsüberprüfung kann in meisten Universitäten zweimal wiederholt werden. Ist die Wiederholung nicht mindestens als ausreichend bewertet, gilt die Studienleistung endgültig als nicht erbracht; eine neuerliche Wiederholung derselben Studienleistung ist meistens ausgeschlossen. Der Kandidat bekommt keine Credits und wiederholt entweder den gleichen Kurs oder nimmt halt einen anderen Kurs.

Prüfungsausschuß als solches gibt es in meisten Fällen nicht. Die Prüfungen werden in meisten Fällen von Kursleitern oder Seminarleitern durchgeführt. Nur in einzelnen Fällen, wenn die Kandidaten mit den Noten nicht einverstanden sind, werden Prüfungsausschüsse, den grundsätzlich die Dekanen und Leiter der Fachrichtungen/Leiter der Sprachlehrzentren und Kollegen der Kursleiter gehören, zusammengebildet.

In solchen Fällen sind Entscheidungen des Prüfungsausschusses den betroffenen Kandidaten unverzüglich schriftlich (manchmal auch mündlich) mitzuteilen und mit einer Rechtsbehelfsbelehrung zu versehen. Ablehnende Entscheidungen sind zu begründen.

Der Lehrende hat das Recht, der Abnahme von Prüfungen bei-zuwohnen.

Die Umstellung auf die neuen Curricula erfolgte an den Universitäten in Georgien sehr zügig und in den letzten Jahren wurden ziemlich vieles positiv verändert worden. Wegen der hohen Geschwindigkeit der Umstellung – fünfjährige Ausbildung auf dreistufiges Studium (BA, MA, D) Umstellung etc. – war es den Universitäten natürlich nicht möglich, alles zu verändern, bzw. alle Bereiche zu reformieren etc. Es gibt gewiss Probleme, die zu lösen sind.

Eines der Probleme in diesem Prozess ist m.E. die Kompetenz der Lehrer. Ich sage nichts Neues, wenn ich feststelle, dass bei der Neuorientierung und Umstrukturierung des Fremdsprachenunterrichts oder der Fremdsprachenlehre die Lehrer eine Schlüsselfunktion einnehmen. In Georgien arbeiten Lehrer, die hochqualifiziert sind und an neuen Anforderungen angemessen arbeiten, bzw. angemessene Prüfungsmaterialien selbst erstellen können. Aber leider haben wir Lehrer, die z.B. auf die fertigen Tests in Lehrwerken, wie *studio d* (Langenscheidt) oder *Schritte* (Hueber) (diese Lehrwerke werden nämlich an georgi-

schen Universitäten angeboten) verzichten und selbst Tests (manchmal in einer Stunde!) erstellen.

Die Tests werden meistens aus verschiedenen Gründen erstellt, beispielsweise „bei Studierenden soll damit systematische Grammatik geprüft werden“, oder „Ich muss sicher sein, dass alles was ich meinen Studenten gegeben habe, gut angekommen ist“, oder „Ich muss wissen, ob die Studenten in der Grammatik sicher sind und korrektes Deutsch können“ o.ä.

In den oft in paar Stunden selbst ertellen „Tests“, deren Autoren meistens von den Güterkriterien wenig Ahnung haben (Validität, Reliabilität, Objektivität kennen viele Lehrer nicht, oder sie akzeptieren die Güterkriterien nicht!) ist schwer festzustellen,

- ob sich sprachliche Kompetenz überhaupt messen lässt
 - Welche linguistischen und methodisch didaktischen Konzepte hinter der angeführten Tests stehen
 - Was bei einer Prüfung/ einem Test überhaupt überprüft und bewertet wird?
 - usw.
-
- Die Tests beziehen sich meistens
 - nur auf einzelne Komponenten, und hauptsächlich auf Grammatik, auf Lesen oder teilweise auf Schreiben
 - auf Faktenwissen und auf Wiederholung des gelernten Materialien

- auf keine authentischen Materialien sondern auf didaktisierten oder synthetischen Texten
- auf alles und gleichzeitig auf nichts
- etc.
- Die selbsterstellten Tests stellen meistens
- Multiple-Choice- Aufgaben
- offene Aufgaben mit keinem genaueren Zweck und Ziel
- Cloze-Tests etc. dar...

[Test-Beispiele]

Als Schlusswort!

Wegen der hohen Geschwindigkeit der Umstellung auf die neuen Richtlinien u.a. auf die neuen Curricula und die Bewertungsmodelle an georgischen Universitäten, die dazu dienen, solche Fachleute auszubilden, die bereit sind, mit vielen Ländern kooperativ und kommunikativ zu arbeiten und sich konstruktiv in die internationale Kultur zu integrieren und sich in der Welt zu orientieren können, war es kaum möglich, alle Erneuerungen im Hochschulsystem ohne Probleme durchzusetzen.

Trotz der Probleme erfolgte aber die Umstellung auf die neuen Inhalte sehr zügig, ab 2006 wurden sehr vieles verändert worden und die grundlegende Reform im Bildungssystem ist an vielen georgischen Universtäten schon in Bewegung geraten.

Standardisierte Abschlussprüfung in der Fremdsprache Deutsch in Russland: das Konzept und Bewertungskriterien

Helena Pysch, Russische Föderation

Der Erprobungszyklus ist zu Ende. Ab 2009 ist das formelle Testen der Schulabgänger in ganz Russland obligatorisch. Das hebt die jeweiligen Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen auf. Russisch und Mathematik sind Pflicht, Fremdsprachen, sowie alle sonstigen Schulfächer sind Wahlfachprüfungen. Der Test erlaubt den potentiellen Hochschulen qualitative Vergleiche zwischen den Bewerbern. Das Konzept sieht vor, dass der Sprachstand der Schulabgänger der russischen Föderation in allen Regionen am festgesetzten Tag und zum gleichen Zeitpunkt **kriterienbezogen** gemessen wird. Ein kriterienbezogener Test stellt ein Set von Items dar, mit dem die individuellen Lernleistungen in Beziehung auf den zu erwerbenden Umfang von Kenntnissen und Fertigkeiten gemessen werden können. Die Lernleistungen werden mit dem festgelegten Sprachstandstandard verglichen. Durch die Bezugsnorm unterscheidet sich ein normbezogener Test, wobei die einzelnen Lerner einer Lerngruppe in Hinsicht auf das erreichte Niveau von Kenntnissen und Fertigkeiten verglichen werden (kollektive Norm), von einem kriterienbezogenen Test mit dem zu erreichenden Sprachstand als Vergleichsgrundlage. Bei normorientierten Verfahren wird die Leistung einer Person an einer vorher

definierten Vergleichsgruppe gemessen. „Ein Ranking in Bezug auf die Kollektivnorm informiert die Schüler darüber, wo sie im Vergleich zu ihren Mitschülern stehen“ (Glaboniat 2006). Bei kriteriumsorientierten Tests wird vorab ein Leistungskriterium definiert, das es zu erreichen gilt. Dieses Kriterium ist losgelöst von den Leistungen anderer Personen. „Aussagekraft, Transparenz, und Vergleichbarkeit ist nur möglich, wenn das, was überprüft und beurteilt werden soll, vorher festgelegt ist und eine kriteriumsorientierte Beurteilung erfolgen kann. Für die Festlegung und Ausformulierung der angestrebten (und für die Beurteilung relevanten) Kompetenzen und Fähigkeiten sollen Leistungsstandards dabei hilfreich sein“ (ebenda). Der Prüfungsinhalt und das Ziel des einheitlichen standardisierten Schulabgangstests in der RF werden entsprechend den einheitlichen staatlichen Bildungsstandards für jedes Programm-schulfach vorgegeben. Im Bereich der Fremdsprachen kommen insbesondere **fremdsprachliche Kompetenzen** in Frage. Die Sprachkompetenzen sind durch Kannbeschreibungen (Glaboniat 2002) international transparent und messbar gemacht worden. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (Trim 2001) wurde bekanntlich geschaffen, um vergleichbare Kriterien des Sprachenlernens in ganz Europa einzuführen. „Mit dem GER liegt seit jüngerer Zeit ein Werk vor, das wohl die Fremdsprachendidaktik als kein zweites beeinflusst hat“ (Bausch 2003).

Dem standardisierten Abitur in der Fremdsprache Deutsch, das vom Institut der Pädagogischen Messungen der Russischen Föderation (<http://www.fipi.ru>) konzipiert wurde, liegt die einzel-sprachenunabhängige Differenzierung von Niveaustufen der sprachlichen Kompetenz zugrunde. Der Test (die Prüfung in Testform) in der Fremdsprache Deutsch umfasst grundsätzlich zwei Teile: mündliche (Fokus Sprechen) und schriftliche Leistungen (Fokus Hören, Lesen, Schreiben; Fokus Wortschatz und Strukturen). Die Items variieren im dreistufigen Schwierigkeitsgrad. Das seien konsequent: die Minimalkomplexität, die der Niveaustufe A2+2 nach dem GER (elementare Sprachverwendung, Waystage) entspricht; die Aufgaben von Mittelkomplexität, sie entsprechen der Niveaustufe B1 nach dem GER (selbständige Sprachverwendung, Threshold); die Aufgaben von Hochkomplexität, sie entsprechen der Niveaustufe B2 nach dem GER (selbständige Sprachverwendung, Vantage). Die Komplexitätsstufe hängt von den sprachlichen Materialien und der zu erfassenden Fertigkeit, sowie vom Aufgabentyp ab. Die Items sind so angeordnet, dass man immer mit der leichteren Aufgabe beginnen soll. Es sind 3 Aufgabentypen festgelegt: Mehrfachwahlaufgaben (Aufgabentyp A), die Aufgaben mit einer kurzen teilweise selbständig formulierten Antwort und die Zuordnungsaufgaben (Aufgabentyp B), offene Aufgaben mit einer frei formulierten ausführlichen Antwort (Aufgabentyp C).

Das Bewertungskriterium beim Testziel Lesen und Hören ist die Tiefe und Vollständigkeit des Verstehens. Die Bewertungskriterien beim Testziel Sprechen sind der Inhalt und die mündliche Interaktion, vor einigen Jahren, aber jetzt nicht mehr bei jeder Aufgabe auch lexikalische und grammatische Redegestaltung, sowie die Aussprache. Die Bewertungskriterien beim Testziel Schreiben sind in erster Linie der Inhalt und der Textaufbau, aber auch der Wortschatz, Grammatik und die Orthographie. Die Aspekte werden verschieden gewichtet, so kann man für die Aussprache max. zwei Punkte bekommen bei der Gesamtpunktzahl 20 Punkte im Sprechen. Dasselbe gilt für das Schreiben, man kann max. zwei Punkte für die Rechtschreibung und Interpunktion bekommen bei der Gesamtpunktzahl im Schreiben 20.

Die Prüfung gliedert sich in fünf Fokus, die insgesamt 48 Items umfassen.

Fokus 1 (Hörverstehen) beinhaltet 15 Aufgaben, wobei die erste Aufgabe eine Zuordnungsaufgabe ist, und 14 weitere Aufgaben Mehrfachwahlaufgaben sind. Für die Bewältigung der Aufgaben stehen der Testperson **max. 30 Minuten** zur Verfügung.

Fokus 2 (Leseverstehen) beinhaltet 9 Aufgaben, wobei die ersten 2 Aufgaben Zuordnungsaufgaben und 7 weitere Aufgaben Mehrfachwahlaufgaben mit 3 Distraktoren sind. Für die Bewäl-

tigung der Aufgaben stehen der Testperson max. **30 Minuten** zur Verfügung.

Fokus 3 (Wortschatz und Strukturen) beinhaltet 20 Aufgaben, wobei die 13 Aufgaben mit einer teilweise selbständig formulierten kurzen Antwort mit 3 Distraktoren und die 7 weiteren Aufgaben Mehrfachwahlaufgaben sind. Bei der Lösung der Aufgaben mit einer kurzen Antwort soll die Testperson selbständig die richtige Antwort aufschreiben. Für die Bewältigung der Aufgaben stehen der Testperson **max. 40 Minuten** zur Verfügung.

Fokus 4 (Schreiben) beinhaltet 2 Aufgaben und stellt eine kleinere schriftliche Arbeit dar: persönlichen Brief und die schriftliche Reflexion zu einem vorgegebenen Thema. Für die Bewältigung der Aufgaben stehen der Testperson **max. 60 Minuten** zur Verfügung.

Fokus 5 (Sprechen) beinhaltet 2 Aufgaben: meist monologischer Ausdruck zu einem vorgegebenen Thema und einen Meinungsaustausch nach Vorgabe im Prüfungsgespräch (Einzel- und Paarprüfung). Für die Bewältigung der Aufgabe stehen der einzelnen Testperson **max. 10 Minuten** zur Verfügung.

Die Gesamtzeit der Prüfung beträgt 170 Minuten.

Das Hörverstehen erscheint als eine besonders komplexe Sprechfertigkeit. In den **Fokus Hörverstehen** sind die 3 Aufgabenblocks vom Aufgabentyp A und Aufgabentyp B unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades eingeschlossen. Eine offene

Aufgabe steht aus. Es werden die Fertigkeit des globalen Verstehens, die des Detailverstehens und die des selektiven Verstehens überprüft. Die Testperson soll sich dessen bewusst sein, was genau und mit welcher Aufgabe gemessen wird und welche Strategien dabei anzuwenden sind. Die gesamte Spieldauer aller Hörtexte beträgt ca. 30 Minuten. Die Texte sind von den deutschen Muttersprachlern verfasst und in gemäßigttem Sprechtempo, mit Satzakzent und Pausen aufgenommen (oder mitgeschnitten). Es werden Textsorten verschiedener Komplexität ausgewählt: kurze Mitteilungen pragmatisch-informativen Charakters (Minimalkomplexität); eine Mitteilung oder Gespräch in den typischen Alltagssituationen (Mittelkomplexität); Interview, Reportage, ausführliche Mitteilung (Hochkomplexität). Die Texte werden in der Prüfung zweimal präsentiert. Die Aufgaben und Fragen zum Text werden beizeiten vor dem Anhören vorgelegt. Eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgabenstellungen des Fokus „Hörverstehen“ setzt die vorläufige Erfahrung im Hörverstehen voraus. Der Lerner soll sich an das Anhören der aufgenommenen Texte anpassen können; er soll sich an das Anhören verschiedenster Stimmen von verschiedenem Timbre (Männer-, Frauen-, Kinderstimmen, tiefe/hohe Stimmen) anpassen können; er soll imstande sein, monologischen und dialogischen Ausdruck zu differenzieren und die Strategien des Global- und Detailverstehens, sowie des selektiven Verstehens beherrschen. Das Bewertungskriterium im Fokus Hörverstehen ist die Vollständigkeit und die Tiefe des Verstehens, das Ver-

stehen bestimmter Informationen oder die Feststellung von deren Ausfall im vorgelegten Text. Dass beim Hören das Erkennen der Aussprache eine wichtige Rolle spielt, darauf wird nicht eingegangen. Für die phonetischen Fertigkeiten sind beim Hörverstehen (leider!) keine Punkte vorgesehen.

Der Fokus Leseverstehen besteht aus 3 Aufgabenblocks. Das Leseverstehen ist wie das Hörverstehen eine rezeptive sprachliche Aktivität, wo es an die Fertigkeit ankommt, die Hauptinhalte verschiedener schriftlicher Texte zusammenfassen und die nötigen Informationen extrahieren zu können. Die Auswahl der Prüfungstexte erfolgt entsprechend den Kriterien der Authentizität, Aktualität und Informationsgehalt. Im Fokus Leseverstehen soll die Fertigkeit des globalen, selektiven und Detailverstehens eines schriftlichen Textes erfasst werden. Die drei Aufgabenblocks beinhalten die Zuordnungs- und Mehrfachwahlaufgaben. Eine offene Aufgabe steht aus. Es werden Textsorten verschiedener Komplexität ausgewählt: kurze Texte informativen und populärwissenschaftlichen Charakters (Minimalkomplexität); Publizistik, beispielsweise Buchkritik, populärwissenschaftliche Texte (Mittelkomplexität); schöne Literatur oder Publizistik, beispielsweise Essay (Hochkomplexität). Damit die Aufgabenstellungen im Leseverstehen erfolgreich bewältigt werden, sollte der Testkandidat einige Erfahrung im kommunikativ orientierten Lesen vorab gesammelt haben, d.h.:

1. an einen Text als Informationsquelle herangehen können, die mit kommunikativer Absicht verwendet werden kann;
2. eine Vorstellung vom strukturierten Textaufbau haben, den Titel, Untertitel, Ein- und Ausstieg bei der Verarbeitung des Textes berücksichtigen;
3. verschiedene Textgenres unterscheiden;
4. intensive sowie extensive Lesestrategien einsetzen.

Um die Aufgaben im Leseverstehen erfolgreich bewältigen zu können, sollte der Testkandidat vorab die entsprechenden Fertigkeiten herausgebildet haben:

1. das globale Verstehen eines Textes informativen Charakters;
2. das Detailverstehen des Lesetextes;
3. das zielgerichtete Entnehmen nur bestimmter Informationen, indem man die selektive Lesestrategie verwendet.

Besonders schwer fällt bei der Textrezeption das Detailleseverstehen von der Hochkomplexität. Daraufhin sind da sowohl stabile sprachliche Kenntnisse, als auch gewisse Nebenfertigkeiten erforderlich: zusammenfassen, strukturieren, die Stichwörter und unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen, sowie Phrasen und Strukturen erkennen; den Lesetext in größere syntaktische Einheiten gliedern. Kurzum soll die Testperson einerseits mit verschiedenen Textsorten und Aufgabentypen, und andererseits mit den Lesestrategien vertraut sein. Daher seien die letzteren im Unterricht als Vorbereitung auf die Prüfung be-

handelt. Das Bewertungskriterium im Fokus Leseverstehen ist das inhaltliche Verstehen und das Erkennen der Themenstruktur.

Für die Fokus, die keine offenen Aufgaben enthalten, ist kein Bewertungsraster vorgesehen.

Der Fokus Wortschatz und Strukturen ist einer der schriftlichen Teile der formellen Schulabgangsprüfung, in dem der Umgang mit den grammatischen Phänomenen und dem Wortschatz erfasst werden soll. Der Fokus Wortschatz und Strukturen besteht aus zwei Aufgabenblocks zur Grammatik von der Minimal- und Mittelkomplexität und einer Aufgabe zum Wortschatz von Mittelkomplexität. Zwei Aufgaben zur Grammatik von der Minimal- und Mittelkomplexität überprüfen den Gebrauch von wichtigsten grammatischen Phänomenen im zusammenhängenden Kontext, und eine weitere Aufgabe von Hochkomplexität überprüft den Gebrauch der lexikalischen Einheiten im Kontext. Die Tatsache, dass die sprachlichen Phänomene und die lexikalischen Einheiten nicht isoliert, sondern im Zusammenhang kontrolliert werden, betont die kommunikative Zielsetzung des Fokus Strukturen, der verschiedenartige Umformungen zum Gegenstand hat. Am schwersten fallen die Bildung der Grundformen des Verbs, insbesondere die 2. Person von modalen und unregelmäßigen Verben im Singular, Partizipien, die Konjugationsformen von Hilfsverben, die Deklinati-

on der Adjektive, Steigerungsstufen der Adjektive und Adverbien und anderes mehr. Es wird angenommen, dass die Unsicherheit der Schüler auf folgende Faktoren zurückzuführen ist:

1. in den oberen Klassen wird wenig geübt, was in den unteren Klassen schon durchgenommen worden ist;
2. der Kontext als Grundlage für den richtigen Sprachgebrauch wird unterschätzt;
3. es wird wenig auf grammatische Signale geachtet, die zur Identifizierung der nötigen Form verhelfen (z.B. das Hilfsverb *werden* im Passiv).

Was den Wortschatz anbelangt, so hat der Schüler das im „geschädigten“ Text fehlende Lexem aus 4 Alternativen auszuwählen. Der inhaltliche Zusammenhang und die grammatischen Signale verhelfen zur richtigen (passenden) Lösung. Zwar soll die Testperson es gewohnt sein, davon Gebrauch zu machen. Die Praxis ergibt außerdem, dass nicht zuletzt die Antizipation als Wahrscheinlichkeitsprognose des Lexems in einer Textstelle im Unterricht geübt werden soll.

Mit den Aufgaben **des Fokus Schreiben** wird das Schreiben als Zielfertigkeit überprüft. Der Fokus Schreiben enthält einen Aufgabenblock vom Aufgabentyp C (offene Aufgaben mit einer frei formulierten Antwort) der Minimal- und Mittelkomplexität: Verfassen eines persönlichen Briefes, und eine weitere Aufgabe vom Aufgabentyp C der Hochkomplexität: eine ausführliche

Äußerung mit Elementen argumentativer Bewertung zum vorgegebenen Thema. Es gibt eine Anleitung in der deutschen Sprache. Zur Vorgabe gehören neben dem approximativen Plan – inhaltlichen Leitpunkten, die den Brief Schritt für Schritt strukturieren, die Stichwörter zur Textproduktion. Der Vorspann steckt den kommunikativen Rahmen ab, in dem der Brief geschrieben wird (z.B.: Sie haben eben einen Brief von Ihrem deutschen Freund Thomas bekommen. Ihr Freund schreibt: Ich habe...). Also, der Fokus Schreiben enthält die Aufgaben zum Verfassen ganzer komplexer Texte. Mit der Aufgabe „persönlicher Brief“ wird die Fertigkeit der schriftlichen Kommunikation gemessen, sowie die Fähigkeit, sprachliche Mittel angemessen anzuwenden und Intentionen auszudrücken. Hierfür ist außer sprachlicher Kompetenz die soziokulturelle Kompetenz nachzuweisen. Der Brief soll einen Umfang von nicht weniger als 100 Wörtern und nicht mehr als 140 Wörter haben. Mit der Aufgabe „eine ausführliche Äußerung zum vorgegebenen Thema“ wird die Fähigkeit gemessen, einen Sachverhalt zu behandeln, zu beurteilen (Pro und Contra) und dazu Stellung zu nehmen. Inhaltliche Aspekte sind offenbar stärker zu berücksichtigen als sprachliche Korrektheit: bei 0 Punkten für „den Inhalt“ gilt die ganze Prüfungsleistung als mit 0 Punkten bewertet. Die ausführliche Äußerung soll einen Umfang von nicht weniger als 200 und nicht mehr als 250 Wörter haben. Die Grenzdivergenz beträgt 10%. Wenn der persönliche Brief weniger als 90Wörter , und die ausführliche Äußerung weniger als 180 Wörter hat, ob-

liegt die Leistung keiner Bewertung und gilt als mit 0 Punkten bewertet.

Die Prüfungsleistungen im Fokus Schreiben werden in Form eines Rasters den Niveaus mit entsprechender Punktzahl zugeordnet:

Bewertungskriterien für die Prüfungsleistungen im Fokus Schreiben

Punkte	Inhalt	Textaufbau
	1. Kriterium	2. Kriterium
3	Die Aufgabe ist völlig bewältigt: Kommunikationsziel ist erreicht, der Inhalt wird allen Aspekten der Aufgabenstellung gerecht	Mitteilung ist logisch aufgebaut
2	Die Aufgabe ist bewältigt: Kommunikationsziel ist erreicht, einzelne Aspekte sind nicht voll erörtert	Mitteilung ist im allgemeinen logisch aufgebaut, die Textgliederung ist nicht immer korrekt
1	Die Aufgabe ist teilweise bewältigt: Kommunikationsziel ist kaum erreicht, der Inhalt spiegelt nicht alle Aspekte der Aufgabenstellung wider	Mitteilung ist nicht konsequent logisch aufgebaut, die Textgliederung ist nicht eingehalten
0	Die Aufgabe ist nicht bewältigt: Kommunikationsziel ist nicht erreicht, der Inhalt entspricht nicht der Aufgabenstellung	Die Logik fehlt

Punkte	Lexikalische Gestaltung	Grammatische Gestaltung	Rechtschreibung und Interpunktion
	3. Kriterium	4. Kriterium	5. Kriterium
3	Der Wortschatzgebrauch wird der Aufgabe gerecht	Grammatische Phänomene werden der Aufgabe gerecht	
2	Der Wortschatzgebrauch wird der Aufgabe gerecht, aber er ist nicht groß oder ab und zu nicht richtig	Einzelne grammatische Fehler, die die Verständigung nicht beeinträchtigen	Keine Verstöße gegen die Regeln
1	Unbegründet kleiner Wortschatz, oft kein richtiger Sprachgebrauch, was das Verstehen beeinträchtigt	Grobe Fehler, die das Verstehen beeinträchtigen	Einzelne Fehler, die das Verstehen nicht beeinträchtigen
0	Extrem kleiner Wortschatz	grammatische Regeln werden nicht beachtet	Orthografische Regeln werden nicht beachtet

Im Gesamtergebnis der Prüfung Schreiben sind die Ergebnisse wie folgt gewichtet: max. 2 Punkte für die Rechtschreibung und Interpunktion und je 3 Punkte nach den weiteren 4 Kriterien für das Kommentar, der persönliche Brief dagegen wird nur nach den 2 ersten Kriterien beurteilt.

Der Fokus Sprechen zielt darauf, die Sprachhandlungskompetenz der Geprüften zu erfassen, nämlich ihre Fähigkeit in möglichst realitätsnahen Kommunikationssituationen spontan

sprachlich zu agieren und zu reagieren. Der Fokus Sprechen besteht aus zwei Aufgaben vom Aufgabentyp C (offene Aufgaben mit einer frei formulierten ausführlichen Antwort) von der Minimalkomplexität und der Hochkomplexität. An der Prüfung „Sprechen“ nehmen einerseits zwei Testpersonen zugleich, und andererseits zwei Prüfer teil: einer der Prüfer als Gesprächspartner und der andere als Experte, der die Antwort beurteilt. Im Gespräch mit dem Prüfer kommt eine aktive Rolle der Testperson zu. Die Gespräche haben die festgelegten Domänen zum Gegenstand: Alltag, Familie, Schule, die Freunde von mir und ich, Bekannte von mir und ich; Freizeit der Jugend, deutschsprachige Länder, Beitrag Russlands und Deutschlands zur Wissenschaft und Kultur; Beruf, Arbeitsmarkt, Ausbildung in Russland und im Ausland, Hightechs und andere. Die Antworten werden aufgenommen, weil die Leistungen von 2 Experten zu bewerten sind. Es sind Vorentlastungen vorgesehen, die weder aufgenommen noch auf die Bearbeitungszeit angerechnet werden. Das Raster, dessen sich der Experte bei der Beurteilung bedient, enthält 5 Kriterien, die verschieden gewichtet werden. Für den Inhalt, die mündliche Interaktion, lexikalische und grammatische Redegestaltung kann die Testperson jeweils von 0 bis max. 3 Punkte bekommen. Für die Aussprache kann die Testperson max. zwei Punkte bekommen - bei der Gesamtpunktzahl 20 Punkte im Sprechen. Inhaltliche Aspekte sind offenbar stärker zu berücksichtigen als sprachliche Korrektheit: bei 0 Punkten für „den Inhalt“ gilt die ganze Prüfungsleistung

tung als mit 0 Punkten bewertet. Der Fokus Sprechen erweist sich meist strapaziös sowohl für Lerner, als auch für die Prüfer und Experten. Die zu Prüfenden sind oft nicht aktiv genug wegen des nicht ausreichenden oder gar ausbleibenden Trainings im Sprechen im vorangegangenen Unterricht, die die Entwicklung der interaktiven Fähigkeiten weitgehend fördern würde. Die Prüfungsleistungen im Fokus Sprechen werden in Form eines Rasters den Niveaus mit entsprechender Punktzahl zugeordnet:

Bewertungskriterien für die Prüfungsleistungen im Fokus Sprechen

Punkte	Inhalt - Kommunikationsaufgabe	Interaktion	
	1. Kriterium	2. Kriterium	
3	Die Aufgabe ist voll und ganz bewältigt: Kommunikationsziel ist erreicht, das Thema ist erörtert	Zeigt die Fähigkeit auf, am gebundenen Gespräch teilzunehmen	
2	Die Aufgabe ist bewältigt: Kommunikationsziel ist erreicht, das Thema ist nur teilweise erörtert	Zeigt im allgemeinen die Fähigkeit auf, am Gespräch teilzunehmen	
1	Die Aufgabe ist teilweise bewältigt: Kommunikationsziel ist kaum erreicht, das Thema ist nur gering erörtert	Zeigt keine Fähigkeit auf, am gebundenen Gespräch teilzunehmen	
0	Die Aufgabe ist nicht bewältigt: Kommunikationsziel ist nicht erreicht	Kann das Gespräch nicht aufrechterhalten	

Punkte	Lexikalische Gestaltung	Grammatische Gestaltung	Aussprache
	3. Kriterium	4. Kriterium	5. Kriterium
3	Zeigt den der Aufgabenstellung angemessenen Wortschatz auf	Angemessener fehlerfreier Gebrauch von verschiedensten grammatischen Phänomenen	
2	Zeigt den ausreichenden, im Grunde der Aufgabenstellung angemessenen Wortschatz auf	Im allgemeinen angemessener Gebrauch von grammatischen Phänomenen, die Fehler beeinträchtigen die Verständigung nicht	Spricht verständlich, mit richtigen Intonationsmustern, macht keine phonematischen Fehler
1	Zeigt keinen großen Wortschatz auf	Macht viele Fehler oder die Fehler, die die Verständigung beeinträchtigen	Spricht im allgemeinen verständlich, macht keine auffälligen phonematischen Fehler, die Intonation ist meist richtig
0	Der Wortschatz reicht nicht aus	Kein korrekter Gebrauch von grammatischen Phänomenen, die Verständigung ist nicht möglich	Die Aussprache ist nicht verständlich

Eine präzisere Skalierung der Leistungsbewertung in der Aussprache steht aus. . Es sei bemerkt, dass auch der GER (mit

kleinen Ausnahmen) keine besonderen Angaben zur Aussprache vorsieht. Da die Verständlichkeit des Outputs zu einem der Kriterien gemacht worden ist, sollten bei der Bewertung der Aussprache die speziell geschulten Experten oder im Idealfall gar Muttersprachler eingesetzt werden. Im Gesamtergebnis der Prüfung Sprechen sind die Ergebnisse wie folgt gewichtet: max. 2 Punkte für die Aussprache und je 3 Punkte nach den weiteren 4 Kriterien für den Dialog mit der anderen Testperson, das Gespräch mit dem Prüfer dagegen wird nur nach den 2 ersten Kriterien beurteilt.

Ist die Prüfung nicht bestanden oder versäumt worden, darf sie insgesamt wiederholt werden. Die Abschlussprüfungsergebnisse sind zwei Jahre lang gültig. Man hat darauf gesetzt, dass dieses Testverfahren die beste Gewähr für die Objektivität der Leistungsmessung bietet. Einer der praktischen Vorteile ist: es hat den Lehrenden die Einschätzung des sprachlichen Niveaus erleichtert.

Die standardisierte Prüfung scheint sich zu bewähren und wird hoffentlich in den nächsten Jahren nach längerer Diskussion und trotz vielen Einwänden von den meisten (Eltern!) akzeptiert.

Quellen

Glaboniat, Manuela. Das Papier nicht wert... Zum Dilemma schulischer Leistungsmessung und Benotung und neue Chan-

cen durch Leistungsstandards. In: *ide.informationen zu deutschdidaktik*, H.4/2006, S. 32-51.

Trim, John; North, Brian; D. Coste, Daniel (Hg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt

Glaboniat, Manuela u.a. (2002). *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Bausch, Karl-Richard et.al. (Hg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.

GeR-Tests. Deutsch als Fremdsprache.

Dorrie Goossens, MA

1. Einführung

Das Motto der IDT „Deutsch bewegt“ passt sehr gut zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR), denn gerade die Mobilität des modernen Menschen macht den GeR zu einem nützlichen, vielleicht sogar notwendigen Mittel zur Verständigung.

Was heißt es, wenn ein niederländischer Abiturient bei seiner Anmeldung für ein Studium in Berlin schreibt: „Ich hatte im ‚vwo‘ eine Acht in Deutsch“? Oder, wenn eine französische Schülerin sich zu ihrem Praktikum in Madrid meldet und sagt: „Ich habe in Spanisch im ‚collège‘ eine 15“? Auch der Manager in London möchte von seinem neuen deutschen Mitarbeiter vielleicht nur wissen, wie gut er Englisch spricht und versteht, eine 2,1 im Gymnasium besagt da wenig.

Auch für den nicht im Ausland studierenden oder arbeitenden Menschen kann der GeR Bedeutung haben.

Einige Beispiele:

- Der/Die Erwachsene, der/die später noch eine Fremdsprache (dazu)lernt, kann mithilfe des GeRs seine/ihre Fortschritten in den verschiedenen sprachlichen Aktivitäten verfolgen und anderen Leuten deutlich machen, was er/sie kann.

- Ein Absolvent/Eine Absolventin einer Schule, der/die eine Fremdsprache auf einem überdurchschnittlichen Niveau beherrscht, kann sein/ihr Niveau mit einem GeR-Test feststellen und zertifizieren lassen.
- Das Leseverständnis eines/einer Lernenden kann weit über dem Niveau seiner/ihrer Schreib- und Sprachgewandtheit liegen. Die Durchschnittsnote im Zeugnis ist dann vielleicht weniger gut, aber ein Lesefertigkeitszertifikat auf einem höheren Niveau gibt ihm/ihr dennoch die Anerkennung, die er/sie verdient.
- Es kann sehr motivierend sein, Lernenden mithilfe von GeR-Tests zu zeigen, dass sie Fortschritte machen, dass sie schon bald das anfängliche A1-Niveau hinter sich gelassen haben. Es dauert vielleicht noch sehr lange, bis der Kurs- oder Schulabschluss da ist, aber zwischendurch kann schon festgestellt und zertifiziert werden, dass Fortschritte in den verschiedenen sprachlichen Aktivitäten gemacht worden sind.

2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen

2.1 Hintergründe

Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“ ist ein Rahmen mit Niveaubeschreibungen für die Beherrschung der Fremdsprachen. Er ist vom Europarat zur Förderung der Kommunikation zwischen den

Mitgliedstaaten über die Sprachfähigkeit ihrer Lerner entwickelt worden.

Der GeR legt eine für Sprachenlernende und -lehrende umfangreiche Empfehlung vor, die den Spracherwerb, die Sprachanwendung und die Sprachkompetenz von Lernenden bedarfsorientiert, transparent und vergleichbar machen soll.

2.2 Kompetenzniveaus

- Elementare Sprachverwendung A1 und A2
- Selbstständige Sprachverwendung B1 und B2
- Kompetente Sprachverwendung C1 und C2

2.3 Sprachliche Aktivitäten

- Rezeption: Lesen und Hören
- Produktion: Schreiben und Sprechen
- Interaktion: Gespräche führen (mündlich) und Korrespondenz (schriftlich)
- Sprachmittlung: Kommunikation zwischen Menschen ermöglichen, die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren können; schriftlich und mündlich, z.B. dolmetschen und übersetzen.

2.4 Domänen (Lebensbereiche)

Öffentlicher Bereich; umfasst alles, was mit normaler sozialer Interaktion zu tun hat (in Geschäften und Behörden, in öffentlichen Einrichtungen, bei kulturellen und bei Freizeitaktivitäten in einem öffentlichen Kontext, im Umgang mit Medien usw.).

- Privater Bereich; umfasst familiäre Beziehungen und individuelle soziale Gewohnheiten.
- Bildungswesen; umfasst den (meist institutionellen) Lern- und Lehrkontext, in dem es um den Erwerb spezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten geht.
- Beruflicher Bereich; umfasst alles, was mit den beruflichen Aktivitäten eines Menschen zu tun hat.

2.5 Deskriptoren (Kann-Beschreibungen)

- Global: Wie gut kann jemand etwas tun? (diagnoseorientiert oder beurteilungsorientiert) z.B. Interaktion mündlich A2: Kann mit kurzen, einfachen Ausdrücken, die alltägliche Bedürfnisse betreffen, kommunizieren, wobei die Kommunikation in nicht vertrauten Situationen oft schwierig sein wird und es zu Missverständnissen kommen wird. Zur sprachlichen Aktivität „Lesen“ gehören z.B. die Deskriptoren 1) Leseverstehen allgemein 2) Korrespondenz lesen und verstehen 3) Zur Orientierung lesen 4) Information und Argumentation verstehen 5) Schriftliche Anweisungen verstehen.
- Detailliert: Was kann jemand tun? benutzerorientiert (einfacher) oder aufgabenorientiert (komplexer) z.B. Interaktion mündlich A2: Kann in einem Gespräch einfache Fragen beantworten und auf einfache Aussagen reagieren.

2.6 Strategie(n)

Jede organisierte, zielgerichtete und gelenkte Abfolge von Handlungen oder Prozessen, die eine Person wählt, um eine

Aufgabe auszuführen, die sie sich selbst stellt oder mit der sie konfrontiert wird. Die Strategien werden nach Strategietyp (z.B. affektive oder Verarbeitungsstrategien), Ziel (z.B. Stress reduzieren und Sich motivieren) und Vorgehensweise (z.B. Vorwissen über den Lernstoff aktivieren und Zeit einteilen) geordnet, es gibt kommunikative Strategien (z.B. Kooperieren und um Klärung bitten) und es gibt eine Einteilung nach „Lernen“ und „Prüfung“ (vor, während und nach).

2.7 GeR und Tests

Anlässlich der Veröffentlichung des GeRs 2001 entstand bei Testern, Verlegern und Behörden das Bedürfnis nach klaren Richtlinien für die Kopplung von Testmaterialien an den GeR. Die Anleitung, die vom Europarat 2003 veröffentlicht wurde, beabsichtigt denn auch den Interessenten mögliche Verfahren zu verschaffen, womit sie die Beziehung von einem Test oder einer Prüfung zum GeR auf vertretbare Weise untermauern können.

In der Anleitung des Europarats werden drei Kopplungsverfahren unterschieden:

0. Spezifikation des Prüfungsinhaltes (Anspruch auf Kopplung);
1. Standardisierung der Beurteilungen (Verstärkter Anspruch auf Kopplung);
2. Empirische Validierung mittels Datenanalyse der Testergebnisse (Bestätigung des Anspruchs auf Kopplung).

Je nachdem der Zivileffekt des GeRs zunimmt, vergrößert sich der Ruf nach GeR-zertifizierten Tests und nimmt auch das kommerzielle Interesse dieser Tests zu. Hier rächt sich aber die Tatsache, dass der GeR 1) nicht geschrieben worden ist mit der Absicht Beschreibungen zu liefern, die unmittelbar nach Testzielen übersetzt werden können und 2) dass es, trotz einer Anleitung des Europarats, keine zentrale Überwachung und Regie über die Operationalisierung von GeR-Niveaus in Tests und die Ansprüche von Anbietern von GeR-Tests und -Prüfungen gibt.

U.a. dadurch:

2.8 “Entspricht dein B1 meinem B1?”

Aus einer SWOT-Analyse des GeRs in Beziehung zur Sprachprüfung stellt sich heraus, dass der GeR sicherlich eine sehr wichtige und fördernde Rolle spielen kann, dass es bestimmt viele Stärken und Möglichkeiten gibt, aber dass die Schwächen und Bedrohungen fast ebenso groß oder vielleicht noch größer sind. Schwächen sind: es gibt keine wirklich eindeutigen Deskriptoren und keine Testziele, die gut operationalisiert werden können und es gibt noch nicht genügend Richtlinien für die Produktion von GeR-bezogenen Tests und noch nicht genügend Übungsmaterialien. Bedrohungen: Der zweckwidrige Gebrauch des GeRs, die entstandenen Qualitäts- und Schwierigkeitsunterschiede zwischen GeR-Tests, die beabsichtigen das gleiche GeR-Niveau zu messen, die verschiedenen inhaltlichen Interpretationen, die den Kann-Beschreibungen des GeRs ge-

geben werden, der Wildwuchs nicht validierter kommerzieller GeR-Tests.

Vorläufig wird es wahrscheinlich leider noch nicht so sein, dass z.B. B1 DaF In Italien und Schweden mit B1 DaF in den Niederlanden und Polen identisch sind, aber wir sind auf dem richtigen Weg!

Die ESLC (European Survey of Language Competences = europäische Erhebung über Sprachkompetenz) kann dabei eine wichtige Rolle spielen: Auf Initiative der europäischen Kommission wird 2011 eine großangelegte Studie nach der Sprachkompetenz der Schüler im Sekundarunterricht stattfinden. Beabsichtigt wird, in jedem Mitgliedsstaat das Niveau der ersten und zweiten meist unterrichteten Fremdsprachen zu untersuchen. Tests für Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch als Fremdsprache werden erstellt. Außerdem werden Beispielaufgaben, die sorgfältig an den GER gekoppelt worden sind, freigegeben.

3. GeR-Tests

3.1 Warum GeR-Tests?

Wie schon in der Einführung geschildert, ermöglichen GeR-Tests und -Zertifikate eine bessere Kommunikation über die Sprachfähigkeiten und -Fertigkeiten von Lernenden. Wenn alle Leute, die in irgendeiner Weise mit Fremdsprachen zu tun haben, also nicht nur Lernende und Lehrende, sondern z.B. auch

Mitarbeiter der Personalabteilung in Betrieben und Manager (ungefähr) wissen, was A2 schreiben beinhaltet, also, was die Person, die dieses Zertifikat hat, kann, wird das bestimmt die Kommunikation verbessern und gibt es weniger Missverständnisse oder zu hohe oder zu niedrige Erwartungen.

Selbstverständlich eignen sich GeR-Tests, aber vor allem GeR-Zertifikate sehr gut zum (Sprachen)Portfolio. Im europäischen Sprachenportfolio (ESP) wird der GeR sogar ausdrücklich genannt.

3.2 Vergleich „alte“ Tests - GeR-Tests

Im Vergleich zu den alten, herkömmlichen Tests sind die GeR-Tests im Allgemeinen etwas kommunikativer, eine bessere Wiedergabe des wirklichen, modernen Lebens. Die verschiedenen Domänen (öffentlich, privat, Bildungswesen und Beruf) garantieren, dass mit sehr viel verschiedenen „Textsorten“ gearbeitet wird und in den Deskriptoren wird ziemlich klar beschrieben, was der/die Lernende können muss, um ein bestimmtes Niveau zu erreichen.

Wenn man sich nun auch noch darüber einigt, was die Niveaus sind und wie die sprachlichen Aktivitäten der Lernenden beurteilt werden müssen (Wann hat man ein bestimmtes Niveau erreicht, wann nicht? 60%, 80%, 100%?) hat man eine objektive und vor allem einheitliche Beurteilung von sprachlichen Leistungen.

4. Die Cito-GeR-Tests

4.1 Wie und von wem entwickelt/konstruiert?

Die Cito GeR-Tests sind von Cito-Testexperten/Innen in Zusammenarbeit mit Lehrer/Innen entwickelt und konstruiert worden. Es sind alles neue Materialien, eigens für diese Tests gemacht/gesucht, es wurden keine alten Tests „umgebaut“. In allen Fällen wurden die Tests von einem „Native Speaker“ kontrolliert. Nach dem Pretest wurde der Standard von Testexperten und Lehrern festgesetzt und wurden die Tests mithilfe der Analysedaten von der psychometrischen Abteilung von Cito normiert.

Auch die Anleitung und das Beurteilungsmodell sind zusammen mit Lehrern entwickelt worden, so dass auch Nicht-Testexperten mit den Tests arbeiten können und damit eine so objektiv mögliche Beurteilung der Lernenden ermöglicht wird.

Es wurden so viel wie möglich authentische Materialien benutzt, aber, vor allem bei A1 und A2, musste man da ab und zu Zugeständnisse machen.

4.2 Allgemeine Merkmale

- Die Tests sind den verschiedenen Niveaus mittels eines Benchmarking- und Standardsetzungsverfahrens zugeordnet.
- Den Tests ist ein Pretest oder zumindest ein Try-out vorgegangen.

- Alle Domänen werden berücksichtigt.
- Zu jedem Test gibt es eine ausführliche Anleitung.
- Zu jedem Test gibt es ein ausführliches Beurteilungsmodell.

4.3 Die Tests

4.3.1 Rezeption und Interaktion schriftlich (Lesen)

- Kurze Texte wie Zeitungsartikel, Prospekte, Anzeigen und E-Mails;
- zu jedem Text 1-5 Mehrwahlaufgaben;
- pro Niveau 45 Aufgaben;
- A2, B1 und B2, demnächst auch A1 und in einiger Zeit C1.

4.3.2 Rezeption und Interaktion mündlich (Hören)

- Kurze Audio- und Videofragmente wie Reportagen, Interviews, Gespräche und Nachrichten;
- zu jedem Fragment eine Mehrwahlaufgabe;
- pro Niveau ± 40 Aufgaben;
- A1 und A2, demnächst auch B1 und B2.

4.3.3 Produktion und Interaktion schriftlich (Schreiben)

- Durchführung auf Papier und/oder am Computer;
- pro Niveau 5-9 Aufgaben;
- pro Aufgabe 15-45 Minuten;
- A1+, A2, B1 und B2.

4.3.4 Produktion und Interaktion mündlich (Sprechen)

- Tests und Übungstests;
- für jedes Niveau zwei verschiedene Tests mit je 7 Aufgaben;
- CD mit Instruktionen, Situationsbeschreibungen und Anregungen;
- A1, A2, B1 und B2.

5 Beispiele

5.1 Sprechen A1

Im ersten Teil gibt es fünf kurze Aufgaben. Zuerst wird immer eine Situation beschrieben, danach hörst du, dass jemand auf Deutsch etwas zu dir sagt. Für jede Reaktion hast du höchstens 15 Sekunden Zeit.

Aufgabe 2

Situation

Du wohnst in einer deutschen Gastfamilie. Deine Gastmutter fragt dich etwas über euer Ferienhäuschen in Schweden. Höre zu, was sie dich fragt und reagiere!

Input Native

Wir möchten alles von dir wissen. Du hast uns erzählt, dass ihr oft nach Schweden fahrt, zu euerem Ferienhäuschen. Wie sieht denn dieses Häuschen aus?

Aufgabe

Beschreibe das Ferienhäuschen. Erzähle:

- ob es groß oder klein ist
- welche Farbe es hat
- wo es steht



5.2 Hören A2



1. Wovon handelt diese Radionachricht?

- A. Es werden Informationen über Städtereisen gegeben.
- B. Menschen starten eine Suchaktion nach Bekannten von früher.
- C. Touristen werden gebeten, Kontakt mit Verwandten aufzunehmen.



2. Was ist auf der A44 los?

- A. Es gibt Bauarbeiten.
- B. Es gibt dichten bis sehr dichten Nebel.
- C. Es ist ein Geisterfahrer gesehen worden.



3. Was wird hier über den neuen Mitsubishi Space Star ausgesagt?

- A. Er hat einen tierisch großen Motor unter der Haube.
- B. Er ist der sparsamste in seiner Klasse.
- C. Er ist von außen klein, aber von innen geräumig.

5.3 Lesen B1

MVV – Münchener Verkehrsvorband
Offline Handy-Fahrplan

MVV-Angehörige ihre Handy –
der Fahrplan zum Mitnehmen



Mit dem MVV Handy Fahrplan haben Sie alle S- und U-Bahn-Verbindungen immer parat und können sie immer handy. Aber was Sie dazu benötigen ist ein Handy der neuen Generation, das über GPRS und EDGE verfügt.

Der MVV Handy Fahrplan ist einfach zu bedienen und ermöglicht eine schnelle Auskunft über alle Verbindungen im Schnellfahrnetz. Sie können nach einzelnen Haltestellen oder Linien suchen und erhalten nach Eingabe Ihrer Abfahrtszeit die optimale Verbindung angezeigt. Im integrierten Kalender ermöglicht eine Kompatibilität über das Internet.

Der MVV Handy Fahrplan ist kostenlos. Sie erhalten lediglich Kosten durch den Versand einer SMS (1,50 € / SMS) und durch den Verbrauch der Batterie auf die Handy.

Neue Features:
Der Handyfahrplan hat jetzt noch mehr Funktionen. Die erweiterte Auswahl der Haltestellen und die neuere Berechnung der Abfahrts- und Ankunftszeit machen den Handyfahrplan noch komfortabler. Außerdem kann man ab jetzt zum die genauesten Ankünfte anzeigen, bevor die neue MVV Verbindung berechnet wird.

Welche Aussage(n) über den „MVV Offline Handy Fahrplan“ stimmt/stimmen mit dem Text überein?

Kann eine einseitige Kommunikation gen. es nur noch die SMS-Kosten.

- A. Richtig
- B. Falsch

Der Fahrplan kann auf allen Handys installiert werden.

- A. Richtig
- B. Falsch

Wie viele Neuerungen bietet der neue „MVV Offline Handy Fahrplan“?

- A. 2
- B. 3
- C. 4
- D. 5

5. 4 Schreiben (B2)

Dauer:	30 Minuten
Anzahl von Worten: mindestens	70
Niveau:	B2

Situation

Im Diskussionsforum der Webseite www.futura-sciences.com sind dir zwei Reaktionen aufgefallen, die anlässlich des Diskussionsthemas *'Das Universum erforschen und immer weiter, immer weiter?'* eingesendet worden sind. Du schaltest dich in die Diskussion ein.



Das Universum erforschen und immer weiter, immer weiter?

Sylvia (Bremen, 17):

Ich möchte, dass man mit der ganzen Weltraumforschung schnellstens aufhört. Es gibt auf der Erde noch so viele Dinge zu tun!

Dieter (Hannover, auch 17):

Bin gar nicht mit dir einverstanden, Sylvia. Es ist doch spannend, zu wissen, was „da oben“ ist. Je mehr wir über das Universum erfahren, je besser wir unseren eigenen Planeten kennen lernen!

Aufgabe

- Schreib, wer du bist.
- Gib an, mit wem du einverstanden bist.
- Erläutere deinen Standpunkt. Verwende dabei mindestens drei der untenstehenden Punkte.
 - Kosten
 - Unfälle
 - Umweltaspekte (immer mehr Weltraumabfälle)
 - Beschränkter Nutzen der Missionen für die Menschheit
 - Entwicklung Wissenschaft
 - Verteidigung mit Technologie geholfen
 - Erregt die Phantasie
 - Möglichkeiten zu internationaler Zusammenarbeit

6. Hintergründe

6.1 Referentin

Dorrie Goossens, Zutphen, Niederlande.

Lehrbefähigung Deutsch für die Sekundarstufe I 1978 an der Lehrerausbildung der Fachhochschule Nimwegen.

Lehrbefähigung Deutsch für die Sekundarstufe II 1984 an der Teilzeitlehrerausbildung der Fachhochschule Arnheim.

Master Deutschland-Studien 2006 an der Radboud-Universität Nijmegen.

1978-2001 Lehrerin Deutsch als Fremdsprache an verschiedenen Schulen, vor allem an einer Sekundarschule für allgemeinbildenden Unterricht.

Ab Juli 2001 Testexpertin Deutsch als Fremdsprache bei „Cito“ in Arnheim.

6.2 Institut

Das Cito-Institut für Bildung, zentrale Schultests und Testentwicklung wurde 1968 vom niederländischen Kultusministerium gegründet, um die Leistungen von Schülern objektiv messen zu können. Die Hauptniederlassung von Cito ist in Arnheim, im Osten der Niederlande. Daneben gibt es inzwischen Niederlassungen in Deutschland, in den USA und in der Türkei.

In Europa ist Cito die Nummer Eins und weltweit die Nummer Fünf als Anbieter von Test- und Prüfungsverfahren sowie für damit zusammenhängende Schulungen und Kurse, Produkte und Dienstleistungen.

Das IQB (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) in Berlin und das IFS (Institut für Schulentwicklungsforschung) in Dortmund sind wissenschaftliche Kooperationspartner von Cito.

Neben der Entwicklung und Durchführung von Tests für den primären und sekundären Unterricht (u.a. alle zentralen Abschlussprüfungen), für den Hochschulunterricht, für die ver-

schiedenen Berufsausbildungen und für Betriebe, organisiert Cito Schulungen und Beratungen und untersucht die Unterrichtsqualität. All diese Aktivitäten werden im Auftrag von Bildungsanstalten, Behörden, Unternehmen, Schulen, der Weltbank, der OECD und der EU durchgeführt. Cito ist Mitglied des internationalen PISA-Konsortiums, entwickelt die PISA-Aufgaben für die Niederlande und führt die ESLC-Erhebung in den Niederlanden durch.

7. Auskünfte:

Dorrie Goossens MA

Testexpertin Deutsch als Fremdsprache

E-Mail: dorrie.goossens@cito.nl

Telefon: 0031-263521507 (Direktwahl)

www.cito.nl oder www.cito.com

Rendezvous Gardens, BARBADOS, Dezember 2009.

Marco Aurelio Schaumloeffel

Schriftleiter des IDV

Herausgeber des IDV-Magazins