

Thomas Tinnefeld (Hrsg.)

unter Mitarbeit von
Christoph Bürgel
Ines-Andrea Busch-Lauer
Frank Kostrzewa
Michael Langner
Heinz-Helmut Lüger
Dirk Siepmann

Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen

Saarbrücker Schriften zu
Linguistik und
Fremdsprachendidaktik

SSLF
FLSS

Thomas Tinnefeld (Hrsg.)

unter Mitarbeit von

Christoph Bürgel

Ines-Andrea Busch-Lauer

Frank Kostrzewa

Michael Langner

Heinz-Helmut Lüger

Dirk Siepmann

**Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld
zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen**

htw saar

Thomas Tinnefeld (Hrsg.)

unter Mitarbeit von

Christoph Bürgel

Ines-Andrea Busch-Lauer

Frank Kostrzewa

Michael Langner

Heinz-Helmut Lüger

Dirk Siepmann

**Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld
zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen**

**SAARBRÜCKER SCHRIFTEN ZU LINGUISTIK UND FREMDSPRACHENDIDAKTIK
(SSLF); B: Sammelbände; Bd. 2.**

Herausgegeben von Thomas Tinnefeld

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© htw saar Saarbrücken 2014

Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes

Fakultät für Wirtschaftswissenschaften

W3-Professur für Angewandte Sprachen

Umschlaggestaltung: Prof. Diethard Adt, Saarbrücken

Druck und Bindung: COD, Saarbrücken

Printed in Germany

ISBN 978-3-942949-05-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber	11
 I. Fremdsprachendidaktische Ansätze	
Franz-Joseph Meißner (Gießen): <i>Sprachlernkompetenz und Transfer</i> – Eckpunkte zur Konstruktion von kompetenzorientierten Aufgaben	21
Günter Schmale (Metz, France): Idiomatic Expressions for the Foreign Language Learner?.....	41
Katharina Zipser (Innsbruck, Österreich): Überlegungen zu einem integrativen lernergesteuerten Wortschatzerwerb	59
Katrin Henk (Heilbronn): Strukturerwerb im Französischunterricht zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen	79
Katrin Ziegler (Macerata, Italien): Recht- oder Schlechtschreibung? - Die Orthographie im Kontext des fachfremdsprachlichen Deutschunterrichts an italienischen Hochschulen...	95
Isabelle Mordellet-Roggenbuck (Freiburg i. B.): Vom Nutzen der Wissensvermittlung im Bereich der Orthographie am Beispiel des Französischen	111
Ronald Kresta (Gießen): Der Umgang mit Fehlern im Englischunterricht auf Fachhochschulniveau	125
Christoph Nickenig (Bozen, Italien): Möglichkeiten der Messung der Sprachkompetenzen von Studierenden und Studienbewerbern an einer dreisprachigen Universität	143
Hans W. Giessen (Saarbrücken): Über den Einsatz medienadäquater Präsentationsformen im Fremdsprachenunterricht: Darstellung der Methode und Anmerkungen zum thematisierten Inhalt	153
Karl-Hubert Kiefer (Berlin) / Monika Asztemborska (Warschau, Polen): Medien als Verbindungselement zwischen Berufswelt und Lernerwirklichkeit	173

Monika Dorothea Kautenburger (Ulm): Der Gebrauch des Internets im universitären Französisch- und Italienischunterricht - theoretische Überlegungen und praktische Beispiele	185
Laura Pihkala-Posti (Tampere, Finnland): Die Entwicklung multimodaler interaktiver E-Learning-Konzepte für den Unterricht <i>Deutsch als Fremdsprache</i>	195
Bärbel Kühn (Bremen) / Jacqueline May (Stuttgart): Die EPOS-Spinne: Das e-Portfolio EPOS – die Bremer Weiterentwicklung des Europäischen Sprachenportfolios als Netzwerkgenerator	213
Sigrid Behrent, Ilka Dönhoff (beide Paderborn), Anikó Brandt (Bremen): Der Einsatz des ePortfolios EPOS auf Dozenten- und Lernerebene	225
Yi-Ling Lillian Tinnefeld-Yeh (Saarbrücken, Germany): Taking a Leaf from Each Other's Book: A Comparative Study of Vocabulary in Chinese Textbooks from China, the UK, and Germany	239
Michael Klenner (Zwickau): Inhaltlich-strukturelle Beziehungen zwischen Paratexten von Seminarvorträgen	259
 II. Didaktische Ansätze der Fachsprachenvermittlung	
Maria Mushchinina (Mainz): Sprachkompetenz und Informationsvermittlung in Fachtexten - eine Untersuchung am Beispiel der Textsorte <i>Vertrag</i>	277
Karl-Heinz Eggensperger (Potsdam): Wozu eine Sammlung rechtswissenschaftlicher Vorlesungen für den Französischunterricht an Universitäten?	295
Inge Hudalla (Saarbrücken): Phraseologische Wortverbindungen der juristischen Fachsprache: ein Medium zur Vermittlung von Rechtsterminologie und Rechtskenntnissen im DaF-Unterricht	307
Chris Sheppard (Waseda, Japan): Applying Language Learning Principles to Curriculum Design in a Large-Scale ESP Program	321

Zuzana Tuhárska (Banská Bystrica, Slowakei): Zur Vermittlung fachsprachlichen Wissens im Fremdsprachenunterricht an einer technischen Universität	337
Ines-A. Busch-Lauer (Zwickau): <i>Science Slam</i> und <i>Poster Sessions</i> im Fachsprachenunterricht – Erfahrungen mit neuen Prüfungsformaten	355
III. Kommunikation und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht	
Marie Müllerová / Lysann Poláčková Schönherr (beide Hradec Králové, Tschechische Republik): Europäische Mehrsprachigkeit und ihre Umsetzung in Deutschland und Tschechien	369
Beate Lindemann (Universität Tromsø/ Norwegens arktische Universität) / Johannes Brinkmann (Norwegian Business School BI Oslo): Zur Äußerung moralischer Bedenken in Geschäftsgesprächen – Gedanken zu einer Pilotstudie mit L1- und L3-Sprechern des Deutschen	385
Andrea Bicsar (Innsbruck, Österreich): <i>Einen Kloß im Magen haben</i> : Kommunikation von Gefühlen in der Fremdsprache	399
Tricia Pinkert-Branner (Kuna, USA): Comprehensible Output and the Effects of Music and Movement in Spanish Language Acquisition	417
Mariska Kistemaker (Tilburg, The Netherlands) / Peter Broeder (Tilburg, The Netherlands): School Language and the Role of Multilingualism in Class	431
Nadine Rentel (Zwickau): Zur Didaktisierung kultureller Unterschiede in der Wirtschaftskommunikation - eine kontrastive Analyse französischer und deutscher Hotelwebseiten	447
Barbara Teuber (Dornburg / Saale): Interkulturelle Kommunikation und Grammatik – ein Erfahrungsbericht ...	461
Abdel-Hafiez Massud (Frankfurt / Main): Zum Sprechakt <i>Widersprechen</i> in deutschen und arabischen Online-Zeitungskommentaren	471

Inhaltsverzeichnis

Ana Stipančević (Novi Sad, Serbien): Die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht <i>Deutsch als Fremdsprache</i> durch die Rezeption von Fernsehserien	491
Ran Ji (Université de Lorraine, France): La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère des apprenants chinois en France	503
Sachregister	517
Autoren und Autorinnen	523
Herausgeber	529

Vorwort der Herausgeber

Die vorliegende Publikation widmet sich dem Fremdsprachenunterricht, wie er sich im Spannungsfeld zwischen *Sprachwissen* und *Sprachkönnen* darstellt. Sie bezieht sich somit auf einen Bereich, der die vergangenen Jahrzehnte der gesteuerten Fremdsprachenvermittlung zur Reflexionsbasis wählt und innerhalb dessen der Fremdsprachenunterricht sich immer wieder neu verortet hat und notwendig weiterhin neu verorten muss. Der Bezug liegt hier auf den beiden Eckpunkten eines imaginären Kontinuums, das im Fremdsprachenunterricht permanent präsent ist - wenn auch oft nur in latenter Form.

Die neuere Geschichte des Fremdsprachenunterrichts ist geprägt von einer Pendelbewegung zwischen den beiden oben erwähnten Eckpunkten dieses Kontinuums: der bereits im 19. Jahrhundert entwickelten, jedoch bis weit in das 20. Jahrhundert hinein praktizierten Grammatik-Übersetzungsmethode auf der einen Seite und der zentralen Ausrichtung an der Notion der kommunikativen Kompetenz auf der anderen Seite - mit all den verschiedenen Ausprägungen des Fremdsprachenunterrichts, die zwischen diesen beiden Extrempunkten angesiedelt sind. Für diese Zwischenstadien seien hier beispielhaft die audiolinguale Methode einerseits und der Ansatz der *Aufgeklärten Einsprachigkeit* andererseits genannt, innerhalb dessen eine Vereinigung zwischen fremdsprachlichem Wissen und fremdsprachlichem Können versucht wurde.

Die Überbetonung des Sprachkönnens in den vergangenen Jahrzehnten hat dazu geführt, dass die (ehemaligen) Schüler¹ und Fremdsprachenlerner in der Fremdsprache bisweilen zwar sehr kommunikativ agieren können, dies jedoch mit so zahlreichen sprachlichen Verstößen tun, dass diese Kommunikation durch eben diese Verstöße oft nicht nur gestört, sondern nachgerade verunmöglicht wird. Anhand dieser kurzen Beschreibung, in der das sich darstellende Problem bewusst ein wenig überzogen dargestellt ist, wird deutlich, dass eine rein "kommunikative" Kompetenz nicht der Weisheit letzter Schluss sein kann. Die entgegengesetzte Position - eine gute bis sehr gute Beherrschung des systematischen Inventars der zu erlernenden Fremdsprache, bei der jedoch von deren praktischer Anwendung abgesehen wird und die dazu führt, dass die Lerner theoretisch zwar nahezu perfekte sprachliche Äußerungen tätigen könnten, dies aber in der Praxis nicht tun, da sie sich davor fürchten, Fehler zu produzieren - ist ebenso wenig der Weisheit letzter Schluss. Die wissenschaftliche und fremdsprachendidaktische Wahrheit muss auf einem noch näher zu definierenden Punkt in der Mitte zwischen den beiden genannten Extremen liegen. Und in der Tat scheint die Entwicklung derzeit von der reinen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht - einem dominant verstandenen *Sprachkönnen* - weg zu gehen und sich wieder mehr solchen Ansätzen zu öffnen, in denen auch dem *Sprachwissen* ein breiterer Raum gegeben wird.

Eben diese Problematik stand im Mittelpunkt der *2. Saarbrücker Fremdsprachentagung*, die vom 7. bis 9. November 2013 an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes stattfand. Der vorliegende Sammelband ist auf der Basis der auf dieser Tagung gehaltenen Vorträge entstanden, von denen einige hier in selektiver Form veröffentlicht werden.

Die vorliegende Publikation folgt dabei dem *Peer-Review*-Verfahren, bei dem jeder Beitrag von je zwei Herausgebern - dem Hauptherausgeber einerseits und den hier als

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit der vorliegenden Publikation werden im Folgenden mehrheitlich die maskulinen Formen verwendet. Dies geschieht jedoch in dem Sinne, dass die Vertreterinnen der jeweils genannten Gruppen dabei implizit mitgenannt werden.

Mitherausgebern fungierenden Sektionsleitern der 2. *Saarbrücker Fremdsprachentagung* andererseits - begutachtet und redigiert wurde. Die Auswahl und Publikation der einzelnen Beiträge entspricht somit internationalen Standards.

Der vorliegende Band gliedert sich in drei Hauptteile:

- Fremdsprachendidaktische Ansätze
- Didaktische Ansätze der Fachsprachenvermittlung sowie
- Kommunikation und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht.

Im ersten Teil stehen vermittlungstheoretische und -praktische Überlegungen im Vordergrund, die sich auf den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen beziehen. Diese Phänomene werden hier durchweg auf die Gemeinsprache bezogen. Dort geht es beispielsweise um das Phänomen der Sprachlernkompetenz, die Vermittlung von Wortschatz und Sprachstrukturen, die Vermittlung der Orthographie sowie die Nutzung von Internet und Lernplattformen wie elektronischen Portfolios.

Da für die Vermittlung von Fachsprachen bisweilen solche Aspekte relevant sind, die sich nicht oder nur sehr indirekt auf die Unterrichtung und den Erwerb der Gemeinsprache beziehen lassen, wird dem fachsprachlich orientierten Unterricht im vorliegenden Band ein separater Teil gewidmet. In diesem Teil geht es um die Vermittlung von Sprachkompetenz und fremdsprachlichem Wissen, darüber hinaus jedoch auch um die Bewusstmachung konkreter Sprachphänomene, die Entwicklung von Curricula und neue Prüfungsformate.

Im dritten und letzten Teil der vorliegenden Publikation stehen solche Aspekte im Vordergrund, die bisweilen sprachpolitische Implikationen haben, in denen beispielsweise die Vermittlung der Kommunizierung von Gefühlen erforscht wird, in denen die Auswirkungen von Emotionen auf den Fremdsprachenlernprozess thematisiert und in denen interkulturelle Phänomene des Fremdsprachenerwerbs analysiert werden.

Auf alle hier publizierten Beiträge sei nun im Folgenden separat eingegangen. Der erste Hauptteil - *Fremdsprachendidaktische Ansätze* - wird eröffnet von dem Beitrag von *Franz-Joseph Meißner*, (Gießen), der auf der 2. *Saarbrücker Fremdsprachentagung* den Hauptvortrag hielt und dessen Reflexionen sich mit der Verbindung zwischen Sprachlernkompetenz und Transfer und - auf diesem Hintergrund - mit der Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben befassen. Diese Reflexionen macht er an der Geschichte der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehrforschung fest und verbindet den Begriff *Transfer* in seiner historischen Entwicklung mit dem modernen Ansatz des aufgabenbasierten Lernens, der zudem die Sprachlernkompetenz des Lerners fördert. Dabei erachtet er das reflexive Lernen als konstitutiv für das *Autonome Lernen*, an dem sich die moderne Wissensgesellschaft heutzutage zentral orientiert.

Mit Blick auf einen komplementären Aspekt des Fremdsprachenunterrichts wirft *Günter Schmale* (Metz, Frankreich) in seinem Beitrag die Frage nach der Vermittelbarkeit unterschiedlicher Typen von Phraseologismen auf und verneint diese in Bezug auf idiomatische Ausdrücke mit metaphorischem und / oder bildstarkem Charakter. Zur Begründung verweist er auf die mangelhafte linguistische und lexikographische Erfassung der in Rede stehenden Wendungen, auf deren komplexe Gebrauchsbedingungen, auf die breite Kluft zwischen dem durchschnittlichen Niveau der Lerner und dem stilistischen Niveau von Idiomen, deren tiefe kulturelle Verwurzelung, den Umgang mit Idio-

men in Gesprächen von Muttersprachlern sowie deren syntaktische und / oder semantische Unregelmäßigkeiten.

Katharina Zipser (Innsbruck, Österreich) geht es in ihrem Beitrag um Überlegungen, wie sich ein integrativer und lernergesteuerter Wortschatzerwerb optimieren lässt. Es stellt sich u.a. die Frage, wie man eine Atmosphäre mitgestalten kann, in der Lerner weitgehend intrinsisch motiviert werden, ihr Wissen - und ganz speziell ihren Wortschatz - zu erweitern. Da reines Memorisieren didaktisch letztlich nicht zielführend zu sein scheint, werden alternative Vorschläge unterbreitet, die bedarfsgesteuert sind, an vorhandenes Wissen anknüpfen sowie auf individuelle Förderung angelegt und in einem sozial-kommunikativen Umfeld verankert sind.

Am Beispiel grammatischer Strukturen versucht *Katrin Henk* (Heilbronn), das Verhältnis von explizitem Sprachwissen und impliziten Lernvorgängen beim Fremdspracherwerb weiter zu klären. Ausgehend von einer Bestandsaufnahme, in der Hypothesen zur Aneignung von Sprachwissen und Sprachkönnen diskutiert werden, geht es vor allem um die Frage: Kann explizites Wissen über Sprache mehr oder minder natürlich stattfindende Spracherwerbsprozesse positiv beeinflussen, und, wenn ja, inwiefern? Referiert wird eine Auswahl von Ergebnissen, wie sie sich aus empirischen Erhebungen bei Achtklässlern eines baden-württembergischen Gymnasiums, die Französisch als zweite Fremdsprache lernen, ergeben haben.

Im Rahmen des fachfremdsprachlichen Deutschunterrichts an italienischen Hochschulen thematisiert *Katrin Ziegler* (Macerata, Italien) relevante Fragen der Orthographie. Ausgangspunkt ist dabei die - nicht überraschende - Feststellung, dass der Vermittlung einer normenkonformen Orthographie bislang keine wichtige Rolle im italienischen DaF-Unterricht eingeräumt wird und von daher zielsprachliche Texte eine hohe Fehlerquote aufweisen. Anhand eines Korpus schriftlicher Arbeiten italienischer Muttersprachler wird eine Fehlerdiagnostik vorgestellt, die sowohl Anhaltspunkte für fehlerhafte Schreiblernprozesse verdeutlicht als auch konkrete Hinweise für eine Fehlertherapie liefert.

Auch *Isabelle Mordellet-Roggenbuck* (Freiburg im Breisgau) beschäftigt sich mit orthographischen Fragen - allerdings am Beispiel des Französischen. In ihrem Beitrag geht es nicht zuletzt darum zu klären, inwieweit eine Beschäftigung mit dem orthographischen System des Französischen Lerner dazu bringen kann, über die Sprache zu reflektieren und ein grammatisches Bewusstsein zu entwickeln. Erläutert werden zunächst verschiedene Schwierigkeiten (und Paradoxa) der französischen Orthographie, wonach auf dieser Basis anhand eines exemplarischen Modells nach konkreten Verbesserungsmöglichkeiten der Orthographie-Vermittlung gesucht wird.

Ronald Kresta (Gießen) analysiert - ausgehend von der Definition dessen, was ein 'Fehler' sein kann - mögliche Fehlerquellen deutscher Studierender bei der Erlernung und Anwendung der englischen Sprache in fachbezogenen Kontexten. Seiner Ansicht nach sind zahlreiche Fehler und Fehlertypen auf einen negativen Transfer aus dem Deutschen zurückzuführen. Es besteht zudem die Gefahr der Fossilisierung von Fehlern. Auf diesem Hintergrund beinhaltet der Beitrag eine Übungsfolge zur Bewusstmachung von Fehlerquellen und zur Vermeidung von Fehlern.

Christoph Nickenig (Bozen, Italien) nimmt in seinem Beitrag das Prüfen und Messen der Sprachkompetenzen von Bewerbern, Studierenden, Dozenten und Verwaltungsangestellten der dreisprachigen Freien Universität Bozen in den Blick. Nach einer Einführung in das dreisprachige Modell der Universität präsentiert er die anerkannten Sprachzertifikate und die Formate der dort eingesetzten Sprachtests. Abschließend

stellt der Autor Überlegungen zum Testen mehrsprachiger Kompetenz an, die über die gängige Praxis des isolierten Testens einer Sprache hinausgehen.

Um einen aufschlussreichen Ansatz zum Medieneinsatz geht es in dem Beitrag von *Hans W. Giessen* (Saarbrücken), nämlich um die visuelle Aufbereitung von Analyse-Ergebnissen zum Zwecke einer klaren und leicht verständlichen Informationsdarstellung. Den thematischen Hintergrund stellte dabei die aktuelle Diskussion des Einflusses des Englischen auf das Deutsche dar, der nach den hier vorgestellten Ergebnissen weitaus weniger dramatisch ist als häufig angenommen wird.

Karl-Hubert Kiefer (Berlin) und *Monika Asztemborska* (Warschau, Polen) behandeln in ihrem Beitrag einen weiteren Aspekt der digitalen Medien: ihren Praxisbezug zu der zukünftigen Berufswelt der Studierenden für den Fremdsprachenunterricht an Hochschulen. In diesem Zusammenhang geht es um authentische und motivierende Lernangebote, die durch das Internet in recht zugänglicher Form bereitgestellt werden können.

Monika Dorothea Kautenburger (Ulm) beschäftigt sich in ihrem Beitrag kritisch mit Unterrichtsbeispielen für den Internet Einsatz im universitären Fremdsprachenunterricht. Sie beschreibt dabei die vielfältigen authentischen und fremdsprachendidaktisch begründbaren Möglichkeiten des Internets für den Einsatz im Sprachunterricht anhand konkreter, in der Praxis erprobter Unterrichtsbeispiele.

Laura Pihkala-Posti (Tampere, Finnland) präsentiert multimodale interaktive E-Learning-Konzepte für den Unterricht *Deutsch als Fremdsprache*. Interessant sind hierbei zum Einen die interaktiven Möglichkeiten, die das Internet bietet und die über die schriftliche und mündliche Kommunikation bis hin zu interkultureller Kommunikation reichen, und zum Anderen die theoretischen Überlegungen der Autorin zur Einbeziehung des kinästhetischen Wahrnehmungskanals im Sinne eines holistischen multisensoriellen Lernens - auch und besonders im Rahmen einer ihr selbst entwickelten Sprachlern-Applikation.

Ein anderes internetbasiertes Projekt steht im Mittelpunkt des Beitrags von *Bärbel Kühn* (Bremen) und *Jacqueline May* (Stuttgart): das ePortfolio EPOS. Dabei geht es einerseits um eine erweiterte ePortfolio-Didaktik, in die die Möglichkeiten des Web 2.0 einbezogen werden, andererseits um die Idee der Bildung eines Netzwerkes zur Verbreitung der Philosophie von Sprachen- und Ausbildungsportfolios.

Auch *Sigrid Behrent* und *Ilka Dönhoff* (beide Paderborn) und *Anikó Brandt* (Bremen) behandeln das ePortfolio EPOS und setzen sich in ihrem Beitrag mit seinen vielfältigen, auf Dozenten- und Lernerebene bestehenden Möglichkeiten auseinander. Diese sind einerseits die klassischen Anwendungsmöglichkeiten in kursunabhängigen Lernkontexten und in traditionellen Sprachkursen, andererseits aber auch diejenigen in der Fort- und Weiterbildung von Dozenten. Hier handelt es sich somit letztlich um Lehrportfolios, was nicht zuletzt durch die Integration des Ausbildungsportfolios EPOSA verdeutlicht wird.

Im Rahmen einer Lehrwerkanalyse stellt *Yi-Ling Lillian Tinnefeld-Yeh* (Saarbrücken) die Einführung neuen Wortschatzes und der entsprechenden Schriftzeichen in drei Lehrwerken des Chinesischen aus China, Deutschland und Großbritannien dar, die der Niveaustufe A1 des GeR entsprechen. Dabei werden drei zentrale Aspekte in den Blick genommen: die Wortschatzdistribution und -darstellung, die hier anhand von Modalpartikeln und formelhafter Sprache exemplifizierte Natürlichkeit der Sprache, und die Behandlung der chinesischen Schriftzeichen. Abschließend präsentiert die Autorin didak-

tische Implikationen für eine weiter verbesserte Darstellung der Materie, wie sie sich aus einer Kombination der in den behandelten Lehrwerken verwendeten Ansätze ergeben könnte.

Mit der Textsorte *Seminarvortrag* beschäftigt sich *Michael Klenner* (Zwickau), und in deren Rahmen mit den inhaltlich-strukturellen Beziehungen zwischen dem jeweiligen, begleitenden Paratext und dem eigentlichen Vortragstext. Dazu werden Redemanuskripte, Präsentationsfolien und Handouts verschiedener Institutionen und unterschiedlicher Studiengänge untersucht. Paratexte folgen in ihrer Struktur generell der thematischen Ausrichtung der Folientexte, können aber redundante Informationen enthalten. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen als Grundlage für ein technisches Konzept dienen, das die Produktion von Präsentationstexten erleichtern soll.

Den zweiten Hauptteil - didaktische Ansätze der Fachsprachenvermittlung - eröffnet der Beitrag von *Maria Mushchinina* (Mainz), in dem sie Ergebnisse ihres Forschungsprojektes zur fachkommunikativen Textrezeption juristischer Texte vorstellt. In dem vorliegenden Projekt wurde anhand russischer Verträge untersucht, wie typische Textsorteneigenschaften bei der Rezeption gewichtet werden. Dazu wurde in Befragungen erhoben, was einen Text zum Vertragstext macht und wie sich Textmanipulationen auf die Wahrnehmung der Textsorte auswirken.

Karl-Heinz Eggensperger (Potsdam) widmet sich ebenfalls der Problematik rechtswissenschaftlicher Texte, wählt jedoch eine stärker hochschuldidaktisch ausgerichtete Perspektive: Wozu eine Sammlung rechtswissenschaftlicher Vorlesungen für den Französischunterricht an Universitäten? Der Beitrag skizziert speziell die materiellen Grundlagen für fachbezogene Französischkurse ab Niveaustufe UNlcert® III. Nicht zuletzt geht es auch um die Frage, ob man Fachvorlesungen in der Fremdsprache grundsätzlich aus dem hochschulischen Fremdsprachenunterricht ausschließen kann oder sollte. Der Autor setzt auf das Konstruieren einer Brücke zwischen Fach- und Sprachcurriculum und gibt dazu eine Reihe detaillierter Anregungen.

Die juristische Fachsprache steht auch im Mittelpunkt des Beitrages von *Inge Hudalla* (Saarbrücken), die Vorschläge für einen Brückenschlag zwischen Sprache, Recht und Übersetzung macht. Die Ausführungen stützen sich auf das Sprachenpaar Deutsch-Französisch, wobei insbesondere das Vorkommen und der Gebrauch phraseologischer Wortverbindungen in der juristischen Fachsprache untersucht werden. Belegt durch verschiedene Beispiele aus dem zivilrechtlichen Bereich, zeigt die Autorin grundsätzliche Probleme auf, wie sie z.B. bei der Übersetzung von Rechtstexten immer wieder auftreten. Sie plädiert daher für eine prinzipielle Symbiose von juristischem, sprachlichem und translatorischem Wissen und Handeln.

Chris Sheppard (Waseda, Japan) stellt die Entwicklung eines Curriculums für den fachbezogenen Englischunterricht in Japan vor. Das von ihm entwickelte Modell erfordert neben einer genauen Bedarfsanalyse und der Analyse der Lernvoraussetzungen bei den Studierenden auch die konsequente Anwendung von Sprachlernprinzipien bei der Ableitung des Prozesses der Curriculumgenerierung.

Zuzana Tuhárska (Banská Bystrica, Slowakei) widmet ihren Beitrag der Vermittlung fachsprachlichen Wissens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an einer slowakischen Universität. Zunächst werden Prinzipien, Methoden und Inhalte für die Gestaltung eines Fachfremdsprachenkurses 'Statik im Slowakischen und im Deutschen' dargestellt, bevor ein Einblick in das Übungskonzept des dafür entwickelten Lehrbuches gegeben wird.

Ines-A. Busch-Lauer (Zwickau) stellt in ihrem Beitrag die Möglichkeiten des Einsatzes von *Science Slams* und *Poster Sessions* im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht Englisch und als Optionen für die Durchführung von Prüfungen vor. Im Ergebnis der Untersuchung zeigte sich, dass die Studierenden mit viel Engagement an die Bewältigung dieser praxisnahen Aufgaben herangingen und durch die motivierte Arbeit an authentischem Material sehr gute Prüfungsergebnisse erzielen konnten.

Im Zentrum des Beitrags von *Marie Müllerová* und *Lysann Poláčková Schönherr* (beide Hradec Králové, Tschechische Republik) steht die Frage nach der Motivation deutscher und tschechischer Schüler für den Erwerb des Tschechischen bzw. des Deutschen als zweiter Fremdsprache. Die Ergebnisse einer Befragung deutscher und tschechischer Lerner werden kontrastiv miteinander verglichen und zu anderen Parametern (Sprachkontakt, Erfahrungen, Vorstellungen) in Beziehung gesetzt. Abschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung zu den sich aus den Forderungen der europäischen Sprachenpolitik ergebenden Postulaten in Relation gesetzt.

Beate Lindemann (Tromsø, Norwegen) und *Johannes Brinkmann* (Oslo, Norwegen) berichten in ihrem Beitrag von den Ergebnissen einer Untersuchung zu Geschäftsgesprächen zwischen deutschen Muttersprachlern und norwegischen Sprechern des Deutschen als L3. Die Verfasser kommen zu dem Ergebnis, dass die Schwierigkeiten solcher Gespräche sowohl in sprachlichen als auch interkulturellen Differenzen begründet sind. Sprachliche und kulturelle Probleme ergeben sich für die Sprecher des Deutschen als L3 insbesondere dann, wenn sie gegenüber Muttersprachlern moralische Bedenken verbalisieren wollen.

Andrea Bicsar (Innsbruck, Österreich) diskutiert in ihrem Beitrag die Relevanz des Emotionswortschatzes und die Bedeutung der Förderung der verbalen Emotionsdarstellung in der Zielsprache. In einer empirischen Pilotstudie an ungarischen Lernern wurde der Gebrauch emotionsbezeichnender Sprachelemente im Deutschen als Fremdsprache untersucht. Dabei können die potentiellen Schwierigkeiten von Lernern des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, so die Verfasserin, am besten über einen Vergleich der sprachlichen Emotionsdarstellung durch Muttersprachler des Deutschen und Lerner des Deutschen als Fremd- und Zielsprache ermittelt werden. Abschließend werden die zwischen den Lernenden festgestellten Unterschiede in der Fähigkeit zur verbalen Emotionsdarstellung mit lernerbiographischen Daten korreliert.

Tricia Pinkert-Branner (Kuna, USA) geht in ihrem Beitrag der Frage nach, welchen Einfluss Körperbewegung und Musik auf die Erlernung lexikalischer Einheiten, insbesondere lokaler Präpositionen, bei Fremdsprachenlernern des Spanischen haben. Dazu stellt sie eine Untersuchung vor, bei der eine Versuchslerngruppe einen von der Lehrkraft angeleiteten Tanz mit Instrumentalmusik, Präpositions-Wortschatz und Gesang durchführte. Eine Kontrollgruppe erhielt einen vortragsbasierten Unterricht mit den gleichen Inhalten. Beide Lerngruppen wurden unmittelbar nach der Unterrichtsstunde und eine Woche später einem Test unterzogen. In der durchgeführten Untersuchung konnten - im Gegensatz zu der häufig behaupteten Korrelation von Musik, Bewegung und Lernerfolg - keine signifikanten Effekte von Musik und Bewegung für den Fremdspracherwerb nachgewiesen werden.

Mariska Kistemaker und *Peter Broeder* (Tilburg, Niederlande) präsentieren in ihrem Beitrag die Ergebnisse zweier Studien, die die an Lernende gerichteten Anforderungen in der für den Unterricht relevanten „Schulsprache“ zum Gegenstand haben. Die Verfasser gehen in ihrem Beitrag davon aus, dass sich Schwierigkeiten mit der sprachlichen Vielfalt in multikulturellen Lernergruppen dann ergeben, wenn große Diskrepanzen zwischen der Schulsprache einerseits und der von mehrsprachigen Lernern zu

Hause gesprochenen Sprache andererseits bestehen. Abschließend wird die praktische Relevanz des vorgestellten Schulsprachenmodells diskutiert.

Nadine Rentel (Zwickau) geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie Lernende im Fremdsprachenunterricht zu einem kulturell angemessenen sprachlichen Handeln befähigt werden können. Für die Untersuchung von Kommunikationsprozessen und die Analyse ihrer Unterschiede im deutschen und französischen Sprachraum werden die Internetseiten deutscher und französischer Hotels miteinander verglichen. Anschließend werden - basierend auf der durchgeführten empirischen Studie - didaktische Konsequenzen präsentiert.

Für *Barbara Teuber* (Dornburg / Saale) steht das interkulturelle Lernen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts im Mittelpunkt. Die Autorin betont den Facettenreichtum der dabei auftretenden Fragen und Probleme. Anhand konkreter Beispiele wird demonstriert, wie Lehrstoffe entwickelt werden können, die für die beteiligten Studenten relevant und interessant sind und bei denen es nicht allein um den Aufbau lexikalischer und grammatischer Kenntnisse geht. Dabei kann die Autorin auf diverse Erfahrungen mit multikulturell zusammengesetzten Lernergruppen zurückgreifen.

Abdel-Hafiez Massud (Frankfurt / Main) untersucht sprachliche Realisierungsformen des Sprechaktes *Widersprechen* im Deutschen und im Arabischen. Die Textbasis bilden Kommentare aus Online-Zeitungen und Online-Nachrichtenmagazinen. Im Mittelpunkt der Analyse stehen verbale Mittel und Maßnahmen, mit denen Sprecher in den genannten Sprachen Gesichtsbedrohungen abzuschwächen oder zu umgehen versuchen. Die Ergebnisse einer Korpusanalyse und einer Fragebogenauswertung sollen Anhaltspunkte für die Förderung der pragmatischen Kompetenz in der Zielsprache Deutsch liefern.

Ana Stipančević (Novi Sad, Serbien) stellt die Bedeutung audio-visueller Medien für das Fremdsprachenlernen in den Mittelpunkt ihrer Darlegungen. Dabei wird insbesondere auf die Bedeutung von Fernsehserien (*soap operas*) fokussiert, die es Lernern ermöglichen sollen, Einblick in Alltagssituationen und deren sprachliche Bewältigung zu erlangen. Gerade Fernsehserien stellen nach Ansicht der Autorin Wirklichkeitsausschnitte dar, die authentischen Kommunikationssituationen nahe kommen. Hierzu gehören ritualisierte Kommunikationsformen im privaten und beruflichen Alltag sowie geschlechtsspezifische Formen der Kommunikation.

Ji Ran (Metz, Frankreich) fokussiert in ihrem Beitrag auf die interkulturellen Besonderheiten des Erwerbs des Französischen durch chinesische Lerner. Im Kontext ihrer Untersuchung hat die Verfasserin die aktive Teilnahme chinesischer Lerner am Französischunterricht ermittelt und vergleicht die im chinesischen Kontext erzielten Ergebnisse mit denen aus dem französischen Kontext. Sie kommt zu dem Schluss, dass eine interkulturelle Bewusstheit von Lehrenden und Lernenden im Zentrum eines erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts stehen sollte.

Nach dieser Übersicht über die in dem vorliegenden Band veröffentlichten Beiträge geht unser besonderer Dank an das Team von Thomas Tinnefeld, das während des Publikationsprozesses in seinem Auftrag und Namen nicht nur den Kontakt zu den Autoren hielt, sondern den Band auch akribisch Korrektur gelesen hat. Ganz herzlich sei hier Barbara Beyersdörfer, Stephanie Haldy-Schmolze, Corinna Huth, Eva Langenbahn und Claudia Servé gedankt. Unser Dank für den technischen Support geht des Weiteren an Michael Malburg und an Nathalie Rutsch. Zudem sei Thomas Tinnefelds wissenschaftlicher Hilfskraft Carolin Gierend für die Umsetzung des Layouts der vorlie-

genden Publikation gedankt. Unser Dank geht schließlich an Veronica Smith, die den englischen Abstracts den letzten Schliff gegeben hat.

Für eventuelle, trotz aller in die vorliegende Publikation investierten Arbeit noch verbliebene Fehler bitten wir hiermit um Verständnis. Diese lassen sich bei einer Publikation, an der einschließlich aller Beteiligten - von den Herausgebern über die Autoren bis hin zum Organisationsteam - insgesamt in etwa 50 Personen beteiligt waren, in realistischer Perspektive nicht immer vollkommen vermeiden.

Wir hoffen, dass die vorliegende Publikation einer breiten Leserschaft nicht nur eine anregende Lektüre sein wird, sondern auch zu weiteren theoretischen und praktischen Reflexionen über den Fremdsprachenunterricht führen und diesen weiter zu verbessern helfen wird.

Im Dezember 2014

Saarbrücken
Osnabrück
Zwickau
Karlsruhe
Freiburg (CH) / Luxemburg
Koblenz-Landau
Osnabrück

Die Herausgeber

Thomas Tinnefeld
Christoph Bürgel
Ines-A. Busch-Lauer
Frank Kostrzewa
Michael Langner
Heinz-Helmut Lüger
Dirk Siepmann

I. Fremdsprachendidaktische Ansätze

Sprachlernkompetenz und Transfer – Eckpunkte zur Konstruktion von kompetenzorientierten Aufgaben

Franz-Joseph Meißner (Gießen)

Abstract (English)

As for all scientific disciplines, the teaching and learning of foreign languages requires awareness of its history, terminology and research methods. This historical knowledge is indispensable for the interaction-based discipline of teaching and learning languages and allows researchers and practitioners to locate new developments and findings in the relevant context. The present paper combines both the synchronic and the diachronic perspective. It gives some insight into the history of the concept of transfer and combines it with task-based learning which, in particular, promotes the development of efficient language learning competence. It is obvious that in our cognition-based society, reflexive language learning and teaching must be considered as a fundamental methodological principle for autonomous learning (European Commission 1998).

Key words: History of language teaching and learning, historical terminology, the notions of transfer and language learning competence, intercomprehension, learner autonomy, task based learning and task construction, Framework for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures

Abstract (Deutsch)

Natürlich gilt für die Wissenschaft vom Lernen fremder Sprachen, was auch für jede andere Disziplin gilt: Erst die Kenntnis ihrer Geschichte, ihrer Terminologie und ihrer Erkenntnismethoden erlaubt die Einschätzung und Verortung neuer Entwicklungen. Die historische Perspektive ist auch für eine Handlungswissenschaft wie die Fremdsprachendidaktik oder die Sprachlehrforschung - deren Ziel eine theoretische Begründung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen ist - unerlässlich. Der vorliegende Beitrag vereint beide Perspektiven: Er wirft einen Blick auf die lange Geschichte des Transfers und verbindet diese mit einem offenen Aufgabenformat, das den Zielspracherwerb selbst im Rahmen des Task Based Learning betrachtet und damit der Sprachlernkompetenz ein grundlegendes Handlungsmuster zur Verfügung stellt. Schon hier sei gesagt, dass das reflexive Sprachenlernen in einem grundlegenden Verhältnis zu dem für die heutige Wissensgesellschaft zentralen Orientierungsbegriff des Autonomen Lernens steht (Europäische Kommission 1998).

Stichwörter: Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, Geschichte der didaktischen Fachsprache, Transfer, Sprachlernkompetenz, Interkomprehension, Lernerautonomie, Task Based Learning und Aufgabenkonstruktion, Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen

1 Zur fehlenden historischen Fachlexikographie in der Fremdsprachendidaktik

Die Theorie - wie die Praxis des Unterrichts fremder Sprachen - benötigt Orientierungsbegriffe; insbesondere die Praxis, weil Unterricht unzählige Entscheidungen verlangt, die lang-, mittelfristig und ad hoc auf den Ebenen von Planung, Durchführung und Analyse von Lehren und Lernen getroffen werden müssen. Wie andere Wissenschaften hat auch die Fremdsprachendidaktik ihre eigene Terminologie, die national wie international in einer Vielzahl von Handbüchern und Kompendien zu finden ist. Terminologien sind sich wandelnde lexikalische Register, schon weil sich in ihnen der Fortschritt einer wissenschaftlichen Disziplin spiegelt. In den Didaktiken kommt hinzu, dass die Forschung sehr häufig ihre Impulse aus der Praxis empfängt und Bezeichnungen für eine schon existierende Praxis benötigt werden.

Freilich genügt es nicht, auf die Formseite der sprachlichen Zeichen bzw. die Signifikanten zu blicken, um deren inhaltliche Substanz bzw. Bedeutung in Vergangenheit und Gegenwart zu erkennen. Onomasiologische Studien zur Theoriebildung innerhalb der Wissenschaft vom Lehren und Lernen fremder Sprachen zeigen, dass moderne zeitgenössische Begriffe und Ansätze sehr oft auf avant la lettre-Phänomene zurückgehen, die eine viele Jahrhunderte überdauernde Geschichte haben können (Meißner 2010a; 2014). Die onomasiologische Perspektive geht in diachronischer Sicht der Frage nach, ob und wie die mit einem heutigen Signifikanten verbundenen Bedeutungen bezeichnet wurden. Es ist klar, dass dabei die Bedeutungskonstruktion innerhalb des jeweiligen historischen Kontextes festgelegt wird. In synchronischer Sicht wäre die Frage betroffen, mit welchen Bezeichnungen eine bestimmte Bedeutung oder gar ein Bedeutungsbandel in verschiedenen Sprachen (zu einem gegebenen Zeitpunkt¹) belegt werden. Die heutige Triplette content language integrated learning (CLIL) / Enseignement de matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) / bilingualer Unterricht (BiLi) liefert hierfür ein Beispiel (allerdings ein unvollständiges, denn weitere Sprachräume steuern das Ihrige zur Bedeutungsbildung der Serie von CLIL / EMILE / BiLi bei). In solchen Fällen geht es lexikologisch um Fragen zur Intersynonymie und Polymorphie innerhalb der fremdsprachendidaktischen Fachsprache.

Die diachronische Sicht erlaubt nicht nur die Identifikation des heutigen Standortes, sie eröffnet auch ein besseres Verstehen des eigenen Vorverständnisses gegenüber einem Phänomen. Im Zusammenhang mit dem Kompositum Sprachlernkompetenz (hinfür SLK) wird dies im Weiteren an einem fremdsprachendidaktischen Großbegriff des 20. Jahrhunderts zu illustrieren sein, und zwar an Transfer. Schon hier sei gesagt, dass Sprachlernkompetenz ohne Transfer nicht operationalisierbar (möglich) ist.

Auch der Begriff Sprachlernkompetenz steht auf dem Boden einer solch komplexen Entwicklung. Wer seine Begriffsbildung diachronisch verfolgt und nicht nur auf den Signifikanten blickt, begegnet sehr rasch dem tausendjährigen Diskurs zur Verbesserung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Schon die Form des Signifikanten lässt drei Elemente hervortreten, mit denen es die historische Perspektive zu tun hat: Sprache und / oder Sprachen – Lernen – Kompetenz. Es handelt sich auch hier jeweils um Großbegriffe, die in verschiedenen Epochen breite Ausschnitte des jeweiligen Diskurses betreffen. Schon dies erklärt, weshalb die folgenden Beschreibungen stark zu selektieren und zu verkürzen haben.

2 Der Neologismus *Sprachlernkompetenz* in den Bildungsstandards (2012)

An prominenter Stelle taucht SLK heutzutage in den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der KMK vom 18.10. 2012) auf. Die Bildungsstandards beschreiben SLK wie folgt:

1. Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die Schülerinnen und Schüler auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen.

¹ Zur Diskussion um Synchronie und Diachronie vgl. Martinet (1990).

2. Sprachlernkompetenz zeigt sich erstens im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich zweitens in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse sowie drittens in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen.
3. Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz haben überdies einen eigenen Bildungswert, sowohl im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung der jungen Erwachsenen als auch auf Berufs- und Wissenschaftspropädeutik.
4. Die Schülerinnen und Schüler können ihre sprachlichen Kompetenzen und ihre vorhandene Mehrsprachigkeit (Erstsprache, ggf. Zweitsprache, Fremdsprachen) selbstständig und reflektiert erweitern. Dabei nutzen sie zielgerichtet ein breites Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens.

(Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der KMK vom 18.10. 2012))

Der Organisation der Sekundarstufe gemäß und der Unterscheidung zwischen Grund- und Leistungskursen (oder ähnlich) unterteilt die KMK die SLK in ein grundlegendes und ein erhöhtes Niveau. Da SLK nicht gestuft skalierbar ist, fallen die Deskriptoren für diese Unterteilung recht schwammig aus. Selbstverständlich impliziert das höhere Niveau die Verfügbarkeit des niederen:

Grundlegendes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können:

1. ihr Sprachlernverhalten und ihre Sprachlernprozesse reflektieren und optimieren, ihre rezeptiven und produktiven Kompetenzen prüfen und gezielt erweitern, z. B. durch die Nutzung geeigneter Strategien und Hilfsmittel (u. a. Nachschlagewerke, gezielte Nutzung des Internets)
2. das Niveau ihrer Sprachbeherrschung einschätzen, durch Selbstevaluation in Grundzügen dokumentieren und die Ergebnisse für die Planung des weiteren Fremdsprachenlernens nutzen
3. Begegnungen in der Fremdsprache für das eigene Sprachenlernen nutzen (z. B. persönliche Begegnungen, Internetforen, Radio, TV, Filme, Theateraufführungen, Bücher, Zeitschriften)
4. durch Erproben sprachlicher Mittel die eigene sprachliche Kompetenz festigen und erweitern und in diesem Zusammenhang die an anderen Sprachen erworbenen Kompetenzen nutzen

Erhöhtes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus:

5. das Niveau ihrer eigenen Sprachbeherrschung einschätzen und selbstkritisch bewerten, durch Selbstevaluation angemessen dokumentieren und die Ergebnisse für die Planung des weiteren Sprachenlernens verwenden
6. durch planvolles Erproben sprachlicher Mittel und kommunikativer sowie interkultureller Strategien die eigene Sprach- und Sprachhandlungskompetenz festigen und erweitern und in diesem Zusammenhang die an anderen Sprachen erworbenen Kompetenzen nutzen.

(Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der KMK vom 18.10. 2012))

Die *Bildungsstandards* fächern den Kompetenzbegriff wie folgt auf (KMK 2012: 11):

Sprachlernkompetenz	Interkulturelle kommunikative Kompetenz Verstehen Handeln Wissen Einstellungen Bewusstheit	Sprachbewusstheit
	Funktionale kommunikative Kompetenz Verfügen über sprachliche Mittel und kommunikative Strategien	
	TEXT mündlich schriftlich medial	

Abb. 1: Kompetenzbegriff der Bildungsstandards

Das Schema unterscheidet zwischen engen und weiten Zuordnungen. Die *interkulturelle kommunikative Kompetenz* wird in enger Verbindung zu Verstehen, Handeln, Wissen, Einstellungen und Bewusstheit gesehen; die *funktionale kommunikative Kompetenz* zu sprachlichen Mitteln und kommunikativen Strategien; der Begriff *Text* steht in Anbindung an einen sensorischen Kanal: akustisch, graphisch-visuell oder gemischt-kombiniert. Hinter diesen Bezeichnungen verbergen sich stets unterschiedliche Konkretisierungen; zum Merkmal *gesprochener versus gehörter Text* etwa: sprechsituativ-*face to face*, medial vermittelt mit dem Wechsel von geschriebener und / oder vozierter Sprache (Sprechen, Singen), Statistiken, Graphiken, Bilder oder Film. Auch bezüglich der Texte benutzen die *Bildungsstandards* den Begriff der *Kompetenz*. *Textkompetenz* meint ‚mit Texten angemessen umgehen können‘ (was die Standards konkretisieren; auch Rossa et al. 2014 passim). Während die im Inneren des Schemas genannten Kompetenzbündel auf die kognitive Ebene zielen, fokussiert Sprachlernkompetenz auf Metakognition und Sprachbewusstheit auf Metalinguistik. Erstere impliziert ‚Sensibilität gegenüber dem Lernen von Sprachen‘, letztere gegenüber ‚Sprache, Sprachen und (verbaler) Kommunikation‘. Beide Begriffe greifen zwar partiell weit ineinander, weisen aber auch deutliche Divergenzen auf, was ihre jeweilige Existenz nicht nur im Rahmen der *Standards* legitimiert.

Die Orientierung des Unterrichts an SLK (Metakognition und Strategien) ist „eine nicht ganz einfache und aufwendige Angelegenheit, da Lernende in aller Regel an ihren alten Strategien hängen und nicht ohne weiteres bereit sind, diese aufzugeben“ (Renkl 2001: II, 458). Auch die Lehrerinnen und Lehrer werden durch Ansprüche des lernerseitig weitgehend selbstständigen Lernens bzw. SLK vor neue Herausforderungen gestellt (Ellis 2003²).

² An innovation constitutes a 'threat' in the sense that it may challenge existing preconceptions about teaching and require teachers to adopt new routines to replace those with which they are familiar. (Ellis 2009: 321)

3 Sprachlernkompetenz in europäischen Dokumenten

SLK wurde im Zuge der sogenannten ‚Kompetenzorientierung‘ nicht nur im deutschen Bildungssystem fächerübergreifend definiert. Dass *Lernkompetenz* nicht nur im Fremdsprachenunterricht ihren Platz hat, erklärt sich nicht nur daraus, dass die *Lernkompetenz* der Bürgerinnen und Bürger ein bildungspolitischer Kernbegriff der sogenannten europäischen Wissensgesellschaft ist (Europäische Kommission 1996), sondern auch durch seine Unterfütterung mit Erkenntnissen der Wissenschaften vom Lernen generell. Das Bild einer Gesellschaft, in der das lebensbegleitende Lernen eine so überragende Rolle spielt, weil es weitgehend über die „Zukunftsfähigkeit“ (man google einmal diesen Begriff) Europas entscheidet, hat natürlich auch das Interesse daran befeuert, was eigentlich ‚Expertise‘ ausmacht. Da Expertise von Generation zu Generation, von Lerngegenstand zu Lerngegenstand, von Wissensdomäne zu Wissensdomäne immer wieder neu ausgebildet werden muss, verbindet sie sich mit den wesentlichen pädagogischen Lern- und Leitkonzepten unserer Zeit. Prominent hat in diesem Zusammenhang Henri Holec von der *Lernerautonomie* gesprochen: «prendre en charge son propre apprentissage» (Holec 1979: 3). Autonomes Lernen setzt nun ein gewisses Maß an Lernexpertise in der entsprechenden Domäne voraus³. Die gesellschaftliche Frage ist, wie sich Fähigkeit des erfolgreichen (Sprachen)lernens rasch und optimal ausbilden lässt. Wenn sich hierauf im Sinne der Einzelgängerhypothese (verkürzt etwa ‚Jedes Individuum lernt anders optimal‘) keine überindividuell gültige Antwort finden lässt (Riemer 1997), so ist dennoch darauf hinzuweisen, dass nach Auffassung des *mainstream* innerhalb der Wissenschaften vom Sprachenlernen flexible und offene Methoden, weil sie zu einer tiefen und breiten Verarbeitung von Sprachdaten führen, bessere Lernergebnisse erbringen als solche, die auf das bloße Vor- und Nachmachen setzen. Daher betont auch der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen – lehren – beurteilen* (Europarat 2001) (hinfort GeR) offene Verfahren, wie sie im Rahmen des aufgabenbasierten Lernens begegnen. Diese fokussieren auf Strategien und Metakognition.

Es versteht sich in der vielsprachigen Europäischen Union im Grunde von selbst, dass möglichst viele EU-Bürgerinnen und Bürger in die Lage versetzt werden sollen, sich einander in ihre Sprachen folgen zu können und miteinander zu kommunizieren. Dies erklärt, weshalb Vorstellungen zur Expertise auf dem Feld des Fremdsprachenlernens an die Leitformel ‚Muttersprache plus mindestens zwei Fremdsprachen operabel können‘, also an eine diversifizierte und abgestufte Mehrsprachigkeit gebunden wurden (Beacco et al. 2010). SLK ist für die Verwirklichung dieser Leitvorstellung von kaum überschätzbarer Relevanz.

Daher greift auch der GeR (2001) die SLK auf und spezifiziert:

Die Lernfähigkeit (*savoir-apprendre* ...) aktiviert die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, das deklarative Wissen und die prozeduralen Fertigkeiten und stützt sich auf verschiedene Arten von Kompetenz. Die Fähigkeit zum Lernen kann man deshalb auch verstehen als "prozedurales Wissen oder Bereitschaft für die Entdeckung des 'Anderen'" - gleich, ob es sich dabei um eine andere Sprache oder Kultur, andere Menschen oder neue Bereiche des Wissens handelt.

Die Fähigkeit zum Lernen ist in vielen Bereichen einsetzbar; sie ist aber besonders relevant für das Sprachenlernen.“ (GeR 2001: 24)

³ Generell setzt die Expertiseforschung für die Ausbildung von „Leistungseminenz“ einen „sehr langwierigen Lernprozess“ an, der „mindestens zehn Jahre intensive Praxis erfordert“ (Ziegler 2000: 454).

Der Kompetenzbegriff des GeR unterscheidet zwischen den Dimensionen von Wissen (*savoir, knowledge*), Können (*savoir-faire, can do / skills*) und Einstellungen (*savoir-être, attitudes*). *Kompetenz* meint immer eine ‚Handlungskompetenz‘⁴:

Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen.

Aufbauend auf dem GeR und in Ergänzung zu ihm liefert der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA 2009) eine eigens zur pädagogischen Operationalisierung von Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht erstellte Deskriptorenliste (vgl. auch die praktische Handreichung für Lehrende fremder Sprachen: Meißner 2013). Da das Kompetenzmodell in mehreren Publikationen erörtert wurde (Martinez & Schröder-Sura 2011, Meißner 2012a, 2012b), bleiben die folgenden Erklärungen auf ganz wenige Charakteristika beschränkt:

1. Kompetenzen bilden sich immer aus deklarativen, prozeduralen und volitionalen bzw. attitudinalen Ressourcen.
2. Das Bildungsmuster von Kompetenzen lässt sich gestuft fassen: Kompetenzen < Mikrokompetenzen oder komplexen Ressourcen < Ressourcen.
3. Kompetenzen und Mikrokompetenzen oder komplexe Ressourcen haben immer eine Prädikat-Objekt-Struktur. Sie antworten stets auf ein *Etwas-können* bzw. ein «*savoir-faire quelque chose*» oder ein “*can do something*”.
4. Die Stufung zwischen Kompetenzen und Mikrokompetenzen bzw. komplexen Ressourcen ist nicht trennscharf. Die Konfiguration baut sich mit jeder Operationalisierung einer Kompetenz neu auf.

Punkt 3 erklärt der REPA anhand des folgenden Schaubildes:

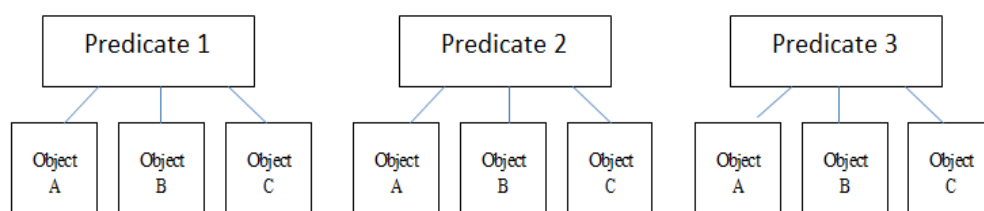


Abb. 2: Prädikat-Objekt-Struktur der Kompetenz im REPA

Ein Beispiel: In Bezug auf das Lernziel ‚interkulturelles Missverständnis klären (können)‘ wären etwa folgende Prädikat-Objekt-Strukturen zu aktivieren: (1) kann bemerken, dass und wie Thema X / eine Konvention X in der Zielkultur Y begegnet; (2) kann identifizieren, ob und wie X in Y im Unterschied zur eigenen Kultur A begriffen / ange-

⁴ In der französischen und englischen Fassung ist dies noch apodiktischer ausgedrückt:
 « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » (15)
 "Competences are the sum of knowledge, skills and characteristics that allow a person to perform actions. " (9)

wandt wird; (3) kann einen Standpunkt einnehmen, so zu X in Y oder etwa zu X im Vergleich zu A; (4) kann diese Position begründen; (5) kann die eigene Sichtweise hinterfragen; (6) kann (im Sinne der Didaktik des Fremdverstehens) die Wirkung der Fremdheitserfahrung auf die eigene Position reflektieren und diese evtl. neu justieren usw. Jede dieser miteinander verbundenen Mikrokompetenzen verlangt die Aktivierung untergeordneter komplexer oder einfacher Ressourcen⁵. Soweit diese z.B. landeskundlich sind, stehen sie innerhalb eines thematischen oder durch zielkulturelle Handlungskonventionen hergestellten Rahmens, soweit sie pragmatisch sind, ist dieser Rahmen (zudem) an eine intra- bzw. interkulturelle Kommunikationssituation gebunden, in der minimal die Faktoren ‚ich – hier – jetzt‘ interagieren. Jede dieser Variablen ist multifaktoriell komponiert. So fasst das *Ich* die Faktoren Wissen, Können und Einstellungen einer Person, das *Hier* zu einem bestimmten Zeitpunkt und das *Jetzt* auch Faktoren, die in einem Kommunikationspartner (dessen *Ich*) und einer bestimmten Situation liegen. Jedes *Ich*, jedes *Jetzt* und jedes *Hier* hat also eine eigene Vorgeschichte, an die ein aktuelles Handlungsskript anschließt (Meißner 1990). Auch das *Thema* ist entsprechend komplex: So verlangt seine Behandlung möglicherweise die Verfügbarkeit von bestimmten zielkulturellen Wissensressourcen (die innerhalb dieser Kultur *common grounds* sind) und zwischen den heterokulturellen Kommunikationspartnern ‚ausgehandelt‘ werden (Gick 1997). Zugleich erfordert dies die Bereitschaft (Volitionalität), die ziel- bzw. fremdkulturelle Perspektive aufzunehmen und zur Identifikation des Themas im Sinne der Zielkultur weiter auszubauen, um schließlich den Vergleich mit den vertrauten Mustern der eigenen Kultur zu wagen und die eigene Position zu überprüfen bzw. zu modifizieren. Ein ähnliches, aus den Dimensionen von *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-être* formiertes, gestuftes Muster lässt sich für die kommunikativ-funktionalen Kompetenzen um Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben aufbauen: Als einfache Ressourcen begegnen die elementaren Strukturen jeder sprachlichen Architektur - Morpheme, Lexeme, morphosyntaktische, aspektuelle und modale Regularitäten -, sodann Syntagmen und Sätzen, schließlich den Texten, in deren Produktion oder Rezeption sich eine (komplexe) Kompetenz spiegelt. Die einzelnen Elemente müssen, auch wenn sie im Vollzug einer Kompetenz nicht bewusstseinspflichtig sind, sowohl gewusst werden (*to know*), als auch rezeptiv oder produktiv verfügbar sein (*can do*), was nie ohne zielgerichtete Volition möglich ist. Kennzeichen der Bildung von Kompetenz ist in diesem Sinne ihre Stufung als auch das Zusammenwirken der Dimensionen von Wissen, Können und Wollen.

Es wäre nun ein völliges Missverständnis zu glauben, die reflexive Lehrpraxis müsse zu jeder kompetenzfördernden Maßnahme die Gesamtheit eines solchen Modells, das hier *in toto* nicht einmal beschrieben werden kann, explizit berücksichtigen. Allerdings kann sie sich an den Deskriptoren des REPA orientieren und so ein auf das Lehren bezogenes Audit umsetzen (Meißner 2012b). Interkulturelles Lernen, Sprachenbewusstheit, sprachenübergreifendes Lernen zugunsten der Mehrsprachigkeit und SLK werden auf diese Weise auf einer mittleren Ebene operationalisiert. Die Konkretisierung in einer gegebenen Situation bleibt immer dem Unterricht überlassen. In diesem

⁵ Angesichts verbreiteter Skepsis gegenüber der ‚Kompetenzorientierung‘ - die mit Einschätzungen wie „Verlust von Inhalten“, „literarische Analyse ist in den neuen Abituraufgaben nicht mehr möglich“ und der „Aufgabe des Bildungsgedankens“ einhergehen - sei unterstrichen, dass diese Vorbehalte an der Kompetenzorientierung vorbeigehen: Sie übersehen nämlich, dass Inhalte immer in der Prädikat-Objekt-Struktur implementiert sind. Inhaltlich ist die Orientierung an Handlungsfähigkeit neutral: Sie lässt ebenso die Behandlung eines Gedichts zu wie die einer historischen Quelle oder der kommunikativen Rahmenhandlung *Einkaufen in einem Supermarkt*. Sie verlangt zudem auch das Wissen um den methodischen Zugriff auf die Behandlung etwa bestimmter Textsorten. Zur Behandlung eines Gedichts ist also z.B. die Stilanalyse (z. B. Reinform, Alliteration, Metaphern, Synekdochen) unerlässlich. Ähnliches gilt *mutatis mutandis* für andere Textsorten.

Sinne sind die Deskriptoren des REPA Kriterien (oder Standards) für die Operationalisierung der unterschiedlichen Kompetenzen, auch von SLK.

Da jede funktional-kommunikative Kompetenz über ein eigenes psycholinguistisches Programm verfügt und unterschiedliche neuronale Netze aufbaut, ist auch die SLK funktional zu präzisieren: So macht es Sinn, beispielsweise von der *SLK-Lesen* zu sprechen und sie von der *SLK-Hörverstehen* zu unterscheiden, denn beide Teilfertigkeiten greifen nur zum Teil auf dieselben Ressourcen zurück. Überlappungen lassen sich für den Bereich der Selbststeuerung als Teil der Attitüden (*savoir-être*) ausmachen: die Sprache lernen wollen, seine Lernhandlungen entsprechend organisieren, ein Lernmonitoring in Gang setzen. Partiiell werden sich auch Kongruenzen zwischen dem lingual-deklarativen und dem lingual-prozeduralen Wissen nennen lassen: das Wort X als Graphem kennen (Bedeutung, von der Silbenschrift auf die Aussprache schließen), es als Phonem kennen (von der Aussprache auf die Orthographie schließen und umgekehrt). Unterschiedliches wird indes in der Dimension des Könnens begegnen: Ein Wort ‚wissen‘ heißt bekanntlich noch lange nicht, es im Fluss der Rede (und als Element derselben in unterschiedlichen Idiolekten) identifizieren und es im Kontext seiner kulturellen Einbettung verstehen (können).

4 Spracherwerb, Sprachenlernen, Sprachlernkompetenz verlangen Transfer

Zur menschlichen Sprache und ihrem Erwerb ist viel geschrieben worden: Am einen Ende der Meinungen steht die kritische Frage, ob Sprache überhaupt ‚lernbar‘ (lehrbar) sei; am anderen die Evidenz, dass der Erwerb von Sprache zur genetischen Ausstattung des Menschen schlechthin gehört, denn Kinder lernen unter normalen Bedingungen immer von sich aus Sprechen und Hörverstehen – nicht aber etwa Schreiben, Lesen oder Mathematik. Zu einer jeden dieser Positionen lässt sich eine Vielzahl von Autoren anführen. Augenfällig ist, dass ‚Sprache erwerben‘ entweder heißt, sprachliches Wissen neu zu kreieren - hierfür liefern der Erstspracherwerb und der Sprachwandel immer wieder sprechende Beispiele - oder aber sprachliches Wissen von den sozialen Mitspielern bzw. Sprachpartnern aufzunehmen. Phylogenetisch zeigt sich der zutiefst soziale Charakter der Sprache an ihrer Weitergabe und Weiterentwicklung von Generation zu Generation - über viele Tausende von Jahren hinweg -, ontogenetisch in der sozialen Unterstützung, die Kinder z.B. beim Erwerb ihrer Erstsprache von den Menschen ihrer Umgebung (mit denen sie kommunizieren) erhalten. Der Zweit- und der Fremdsprachenunterricht versuchen, diese Unterstützung mit anderen Mitteln bezüglich einer Zielsprache fortzusetzen. In beiden Fällen wird mit der Sprache Wissen weitergegeben, das diese Sprache komponiert und schon in der verbalen Kommunikation selbst transportiert wird. Im Hinblick auf die individuelle Sprachverwendung bzw. Kompetenzbildung bedeutet dieses Wissen ‚Ressourcen‘. Auch in *ad hoc*-Kreationen sind immer schon sprachliche Wissensselemente vorhanden: Bedeutungsverschiebungen oder -erweiterungen setzen eben einen Bedeutungskern voraus; gänzlich neue Wortbildungen vollziehen sich nach dem Grundmuster morphologischer Regeln - etwa in Übereinstimmung mit den Morphemgrenzen einer Sprache. Viele weitere Belege wären anführbar. Halten wir fest: Wissen und Ressourcen sind beim Sprachwandel, bei der Entstehung neuer Sprachen und beim Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb überall im Spiel. Wissen und eine entsprechende Kreativität sind generell die Grundlage für das, was in den Wissenschaften vom Lernen als *Transfer* bezeichnet wird.

„*Lernen* ist ein Prozess, durch den ein Organismus sein Verhalten als Resultat von Erfahrung ändert“, so die Psychologen Gage & Berliner (1996: 261), um sogleich eine Vielzahl von Konditionen nachzuschieben, die Lernen von anderen Formen der Verän-

derungen eines Organismus unterscheiden. Einfache Lernmodelle - respondente und operante Konditionierung, Kontiguitätslernen (Gage & Berliner 1996: 276ff.) - werden dem Lerngegenstand symbolischer Systeme wie Sprache oder Mathematik nicht im erforderlichen Umfang gerecht. An ihre Stelle treten Modelle des *information processing* bzw. der Informationsnahme und -verarbeitung. In ihnen lösen sensorische Reize - im Falle der rezeptiven Verarbeitung von Sprache sind diese akustisch (Hören), visuell (Lesen) oder audiovisuell (in einer Sprechsituation) - die Verarbeitung aus, an der die verschiedenen Speichertypen des Gedächtnisses ebenso beteiligt sind wie eine sprachbezogene Merkmalsextraktion oder ein Merkmalszugriff - Phoneme, Grapheme, distinktive Merkmale, syntagmatische Strukturen oder in Kontiguitäten zwischen Welt und Sprache bestehende Merkmale. Der Lern- oder Erwerbsgegenstand *Sprache* ist durch seine Systemhaftigkeit gekennzeichnet. Das bedeutet nicht nur, dass jedes Element der Sprache in Beziehung zu einem anderen steht, sondern auch, dass jedes neu zu erwerbende Element in diesen Systemzusammenhang zu bringen und dieser selbst zu adaptieren ist. Forschungen zum Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenerwerb zeigen, dass der mentale Aufbau dieser Systematik in bestimmten Sprachen bestimmten Sequenzmustern folgt (Pienemann 1989; 2006), die nicht *per se* mit der Abfolge der sprachlichen Inhalte in Spracherwerbsplänen und Lehrwerken identisch sind. Norman (1982) erklärt diesen Prozess mit Hilfe des Dreisatzes von *accretion - tuning - structuring*. Im Kern meint dies: (1) Zuwachs an Sprachdaten, (2) Identifikation der neuen Daten und ihre Integration in das sprachliche System (wie es sich im mentalen Lexikon eines Sprachteilhabers zu einem gegebenen Zeitpunkt darstellt) und (3) Neukonfigurierung des vorhandenen mentalen Systems in Interaktion mit den neuen Informationen. Die Nähe dieses Modells zu interimssprachlichen Vorstellungen zum Spracherwerb ist augenfällig. So betont die *Interlanguage*-Hypothese die Merkmale: (a) Annäherung der Lernersprache (oder *Interlanguage*) an zielsprachliche Schemata, (b) ihre Systematik bezüglich der im mentalen Lexikon vorhandenen Schemata und (c) die hohe Dynamik bzw. die Veränderlichkeit desselben (Meißner 2010b). Wie man sieht, ist immer schon Vorwissen im Spiel, an das Lernen anschließt. Sprachenlernen ist weitgehend Lernen über Transfer und transferbasiert.

5 Ein Rückblick auf die verquere Geschichte von *Transfer* in der Fremdsprachendidaktik des 20. Jahrhunderts

Ehe wir im Weiteren zum Zusammenhang von SLK und Transfer kommen, sei ein Blick auf das gängige Vorverständnis von *Transfer* und *Kompetenz* in der Fremdsprachendidaktik getan, das uns vielleicht über lange Zeit hinweg für die Leistung des Transfers für Spracherwerbsprozesse verstellt hat. Für Köhring & Beilharz meint Transfer:

Übertragung der in einem bestimmten Bereich (*Situation*, → *Muttersprache*) erworbenen → Kompetenz auf andere analoge und verwandte Bereiche (*Situationen* → *Fremdsprachen*). Durch Bereitstellung möglichst vieler Sprechsituationen kann der Fremdsprachenunterricht schrittweise den Transfer des Gelernten einleiten und damit den Anwendungsreich der Sprache erweitern. (...) Der positive Transfer gilt als Lernerleichterung, die sich aus der tatsächlichen Ähnlichkeit sprachlicher Erscheinungen von Ziel und Ausgangssprache ergibt. (...) Der negative Transfer (→ Interferenz) gilt als Lernerschwerung, die entweder infolge scheinbarer Ähnlichkeit von Mutter- und Fremdsprache oder infolge von Abweichungen von den bisherigen Sprachgewohnheiten eintritt. (Köhring & Beilharz 1973: 238)

Und zur *Kompetenz* heißt es ganz - dies meint - einseitig ‚linguistisch‘:

Die Sprachkompetenz ist dann vollständig beschrieben, wenn alle *Regeln* zusammengestellt sind, die von den Sprechern einer Sprache bei der Erzeugung beliebiger Äußerungen angestellt werden. (Köhring & Beilharz 1973: 133)

Die Definitionen finden sich so oder so in zahlreichen nationalen und internationalen Handbüchern sowie in weiten Strecken der Literatur wieder.

Eine Zwischenbemerkung: Im deutschen Kontext wird man zudem zumindest an drei Diskurse denken: an das ‚Dogma der strengen Einsprachigkeit‘ (Butzkamm 2010), an das behavioristische Lernmodell mit dem Grundmuster von Stimulus→Response und an die sogenannte Kontrastivitätshypothese in ihrer starken Variante (auf deren Grenzen Raupach (1973) hingewiesen hat). Allen drei Diskursen war gemeinsam, dass sie die Rolle der Sprachverarbeitung ignorierten. Aus heutiger Sicht sind S→R-Modelle einsetzbar, wenn es um die Ausbildung von sprachlichen Routinen (auch durch Drill) geht⁶. Geübt werden müssen *servitude grammaticale*-Phänomene, für die sich keine Regularitäten ausmachen lassen oder die von aus anderen Sprachen bekannten Schemata abweichen. Die betroffenen Phänomene sind für den Erwerber semantisch und funktional schwach oder nicht motiviert⁷. Die Notwendigkeit des sinnvollen Übens und Einübens zur Festigung vor allem ‚sinnarmer‘ bzw. wenig motivierter Strukturen ist unbestritten. Dem Üben kommt zur Ausbildung produktiver Kompetenzen selbstredend eine besondere Rolle zu. Es kompensiert tendenziell eine im natürlichen Spracherwerbsprozess wirkende intensive sprachliche Praxis. Die wenigen Beispiele zeigen, dass Übungsformate, welche von dem S→R-Modell stark gestützt werden und auf vielfache Wiederholung setzen, nicht einfach aufgegeben werden können. Ihre lerntheoretische Begründung folgt heutzutage jedoch anderen Erklärungen. Dies gilt auch für die Kontrastivitätshypothese, die heute in der *markedness-hypothesis* Eckmans (1973) weiterhin Erklärungskraft besitzt und für die Einschätzung von Transferprozessen grundlegend ist⁸.

Die verkürzte Sicht auf den Transfer, für die Köhring & Beilharz ein Beispiel liefern, folgt einer über hundertjährigen Tradition, die *Transfer*, *transfer*, *transfert*, *transferencia* weniger im Rahmen von Spracherwerbs- denn von Sprachlerntheorien definiert hat. Der (onomasiologische) Vorlauf von *Transfer* ist indes viel älter: Er betrifft die Deszendenten der antiken Etyma ἀναλογία / PROPORTIO und *Inferenz* bzw. *INFERRE* (Meißner 2014) und ihre komplexe Bildung innerhalb der europäischen Koiné⁹.

Die jüngere Geschichte von *Transfer* beginnt wohl mit der empirischen Studie der Psychologen Thorndike & Woodworth aus dem Jahre 1901: In „The Influence of Impro-

⁶ Z.B. im Rahmen der Signalgrammatik um die Regel ‚frz. si + Konditionalsatz verbietet das conditionnel und verlangt das imparfait zum Ausdruck des Irrealis‘: si j’avais la possibilité, je visiterais les Etats-Unis (leider habe ich die Möglichkeit nicht). In anderen Sprachen gilt diese Regel nicht, etwa sp. si (yo) tuviera la posibilidad [subjuntivo], visitaría EEUU. ‚Wenn ich die Möglichkeit hätte [Konditional], würde [Konditional] ich die USA besuchen.‘

⁷ Dies ist oft im Bereich der deutschen Artikel der Fall: *das Sessel, *das Kuchen, *der Gras; Rue de la République, il y avait *une incendie.

⁸ Es geht um die Voraussagbarkeit von einfachen versus schwierigen Strukturen einer Zielsprache (target language, abgekürzt TL) im Vergleich zur Muttersprache (native language, NL). Aus heutiger Sicht wäre es angemessener von der Brückensprache statt der Muttersprache zu sprechen.

(a) those areas of the TL that are different from the NL and are relatively more marked than in the NL will be difficult;

(b) the degree of difficulty associated with those aspects of the TL that are different and more marked than in the NL corresponds to the relative degree of markedness associated with those aspects;

(c) those areas of the TL that are different from the NL but not relatively more marked than the NL will not be difficult. (Eckman 1977: 321)

⁹ Dies meint, dass Wörter (Kultismen) wie Analogie, analogie, Demokratie, democrazia, Monarchie, monarchy, Humor, humour / humeur ihre Polysemien erst im Rahmen mittelalterlicher oder neuzeitlicher Gelehrsamkeit ausbilden konnten, während ihre Signifikanten auf antike Muster zurückgehen (vgl. Greive 1971).

vement in one mental function upon the efficiency of other functions“ wird untersucht, ob und wie Individuen Wissens- und Handlungsschemata mit gleichen Charakteristika auf neue Situationen übertragen („...due to a subtle *transfer* of practice effect“). Ziel ist die Messung transferbedingter Effektstärken. Die positiven Ergebnisse legten den Grund für die *identical element theory*. Von vornherein waren diese Studien auf die Verbesserung schulischen Lernens gerichtet:

...we should put determinations of the exact improvement in the efficiency of various functions by commonly practiced educational disciplines and measures of the influence of the training of certain mental functions by school subjects on the efficiency of other functions. (Thorndike & Woodworth 1901: 564)

Im Zusammenhang mit interlingualen Transfereffekten ist Thorndikes (1923) Arbeit zur Rolle des Lateinischen für die Erlernung einer modernen Sprache in Erinnerung zu rufen: „The influence of first-year Latin upon the ability to read English“. In den 1930er, 1940er und den weiteren Jahrzehnten wurden Transferphänomene wiederholt in der Fremdsprachendidaktik diskutiert (was an dieser Stelle nicht weiter verfolgt wird; zu den jüngeren Transfertheorien: Ringbom & Jarvis 2011; Jarvis & Pavlenko 2008). Wie verkürzt die Sicht war, zeigt ein Vergleich von intra- und interlingualen Transferprozessen im Rahmen der Interkomprehension und dem Erstsprachenerwerb.

6 *Transfer* in der Interkomprehensionsdidaktik

Studien zum ‚Verständnis von bislang einem Individuum nicht bewusst bekannten romanischen Sprachen‘ - so lässt sich die Interkomprehension inhaltlich definieren - sind für die Fremdsprachendidaktik relevant, weil sie die Lernaltersprache im Moment ihres Entstehens zeigen. Da Interkomprehension vom Sprachverarbeiter in starker Weise die Aktivierung metalinguistischer und metakognitiver Strategien verlangt, erlauben Laut-Denk-Protokolle und Videographien Aufschlüsse über die involvierten mentalen Prozesse bzw. die Dekodierungshandlung. Es ist die Offenlegung dieser spracherwerbsbezogenen Handlungsdimension, die Interkomprehension und SLK im Bereich der funktional-kommunikativen Kompetenzen zusammenbindet.

Ausgehend von den wesentlichen Transfer- und Interferenztheorien des fremdsprachendidaktischen Diskurses und der Analyse zahlreicher interlingualer Transferprozesse wurde das Interkomprehensionsereignis auf unterschiedliche Transferaktivitäten bzw. -typen zurückgeführt, die nach Richtungen, Reichweiten, Bereichen und Kategorien zu unterscheiden sind (Meißner 2004). Relevant ist die Komplementarität lingualer und spracherwerbsbezogener Transferverfahren. Der „didaktische Transfer“ besteht im Wesentlichen im Monitoring der Interkomprehensionshandlung zu Gunsten des Spracherwerbs, besser: des Mehrsprachenerwerbs. Betroffen ist die Verbesserung der mentalen Organisation von Transferprozessen: Erhöhung der Suchbreite nach Transferbasen oder *samples* bzw. die erweiterte Reichweite derselben (hierzu auch Ellis 2011) und die Herstellung von Nachhaltigkeitseffekten (z.B. durch breitere und tiefere Verarbeitung der sprachlichen Daten). Der didaktische Transfer muss umso weiter greifen, desto distanter eine Zielsprache von den dem Lerner bekannten Brückensprachen ist. Selbstverständlich gelten auch alle weiteren Elemente, die für das erfolgreiche Sprachenlernen notwendig sind, die jedoch nicht innerhalb des vorliegenden Beitrages beleuchtet werden können (vgl. z.B. zur Motivation Dörnyei 2003):

Transfertyp:

- Identifikationstransfer: Erkennen eines sprachlichen Musters oder einer Transferbasis über das zielsprachliche Lesen oder Hörverstehen
- Produktionstransfer: Ausprobieren / Nutzung eines sprachlichen Musters im Bereich des Schreibens oder Sprechens (In der Interkomprehensionsdidaktik führt das sogenannte „diagnostische Schreiben“ zu einer noch stärkeren Einsicht in die eigenen Sprachverarbeitungsprozesse als etwa das Lesen.)

Transferrichtung:

- proaktiver T.: Identifikation eines zielsprachlichen Schemas auf der Grundlage eines aus einer bereits bekannten Sprache verfügbaren Musters
- retroaktiver T.: Rückwirkende Veränderung / Erweiterung / Modifikation eines in der Brückensprache bekannten Musters auf der Grundlage eines in einer Zielsprache identifizierten Schemas (tuning, restructuring)

Transferreichweite (Rattunde 1977 zur Unterscheidung von intra- und interlinguaalem T.):

- intralingualer T. innerhalb des zielsprachlichen Systems
- intralingualer T. innerhalb eines ausgangssprachlichen Systems, z.B. innerhalb der Muttersprache oder innerhalb einer schon bekannten Sprache
- interlingualer T. zwischen verschiedenen Sprachen

Transferbereiche der involvierten Sprachen (in Anlehnung an die Sieben Siebe des Euro-ComGerm von Hufeisen & Marx 2007)

- Wortschatz: Interlexeme und Pangermanismen: z.B. enthusiasm, Enthusiasmus... oder Tag, dag, day... (Sieb 1)
- Funktionswörter: Alle Arten von Pronomina, Konnektoren, Adverbien, Präpositionen (Sieb 2)
- Laut- und Graphementsprechungen (Sieb 3)
- Rechtschreibung und Aussprache (Sieb 4)
- Syntax (Sieb 5)
- Morphosyntaktische Elemente: Artikel, Flexion von Adjektiven, Flexion beim Verb, Tempus und Modus (Sieb 6)
- Prä- und Suffixe (Sieb 7)
- funktional-aspektueller T.: Estamos hablando ~ we are talking ~ wir sind gerade am sprechen (Rheinisch)
- pragmatischer T.: Guten Tag, good afternoon, Hello, hola,... (vgl. auch: kommunikative Strategien)

Transferkategorien:

- Formtransfer: etwa von Signifikanten, Morphemformen usw. (betroffen sind immer Fälle von Formkongruenz, Typ: enthusiasm, Enthusiasmus... bzw. *good day ~ Guten Tag; Formkongruenzen werden häufig im Zusammenhang mit sogenannten falschen Freunden erwähnt).
- Inhaltstransfer, z.B. T. von semantischen Schemata, Ergänzungen von interlingualer

‚Polysemie‘ bzw. Intersynonymie (betroffen sind Fälle von Inhaltsadäquanz); Beispiele: progress, progrès... ~ Fortschritt (das Konzept ist innerhalb der Serie bekannt).

- Funktionstransfer: T. von sprachlichen Regularitäten:); Verneinung als Auslöser für den fr. subjontif/sp. subjuntivo: je ne crois pas qu'il vienne, no creo que venga oder z.B. die Verlaufsformen im Englischen und Spanischen.

Didaktischer T.: Organisation von Lernstrategien und Lerntechniken

- Motivationssteuerung; Organisation der Lernumgebung; Lernzeitmanagement; Definition von Lernzielen und Lernstrecken; Bewertung und Kontrolle der Lernschritte und des Lernerfolgs; Sicherung der Lernergebnisse; Einsatz und Erreichbarkeit von Medien; Organisation von sozialen Komponenten erfolgreichen Lernens z.B. im Kontakt mit anderen Personen: Tandem und Austausch von Sprach- und Lernerfahrungen; ggf. Inanspruchnahme von Lernberatung; ggf. Anlage eines Lernprotokolls; eines persönlichen Mehrsprachen-Wörterbuches; ggf. Protokoll und systematische Fortschreibung der Hypothesengrammatik; Auswahl und kompetente Nutzung von Hilfsmitteln wie Konsultationsgrammatiken und Wörterbüchern und last but not least Trennung des lexikalischen und morphosyntaktischen Materials in die Kategorien ‚opak‘ und ‚transparent‘¹⁰; didaktisches Monitoring.

Die Typik liefert die Grundlage für den Vergleich zwischen den in der Interkomprehensions- oder Mehrsprachigkeitsdidaktik erstellten Transfermustern und solchen des Erstsprachenerwerbs, der - wie oben gezeigt wurde - in der Geschichte des Transferbegriffes überwiegend ausgeblendet wurde.

7 Transfer beim Erstsprachen- und Fremdsprachenerwerb

Wie verkürzt der Transferbegriff in der Fremdsprachendidaktik benutzt wurde, zeigt ein vergleichender Blick auf Handlungs- und Transfermerkmale im Rahmen muttersprachlicher und interkomprehensiv bedingter Erwerbserscheinungen:

<u>Handlungsmerkmale beim Erstsprachenerwerb</u>	<u>Transfermerkmale beim Erstspracherwerb</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Hörendes Identifizieren von Formen (Lexeme, Morpheme, Syntagmen, Strukturen...), Bedeutungen und Funktionen. • Verfeinerung des Spracherwerbsapparats (<i>language acquisition device</i>) im Sinne der Muttersprache. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikationstransfer zu Formen, Bedeutungen und Funktionen. Die Kreativität verarbeitet ihrerseits bekannte Schemata, die bei der ‚Entdeckung‘ der Sprache identifiziert werden. • Anwenden identifizierter Strukturen in rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitung in Sprache X, Y...

¹⁰ Die EuroCom-Gruppe spricht von Transferbasen und Profilformen. Letztere sind dadurch definiert, dass sie kaum operable Transferbasen liefern. Profilformen bietet die Serie von Maurer: sp. albañil, fr. maçon, it. muratore, pg. pedreiro...; anders als die Bedeutungsadäquanzien für Freimaurer: sp. francmasón/masón, ru. масон, fr. maçon, it. massone..., die formkongruent ist. Profilformen liefern keine formbezogene Grundlage für einen interlingualen Transfer. (vgl. auch Klein & Stegmann 1999)

<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der produktiven (und rezeptiven) phonologischen, semantischen, syntaktischen Kompetenz in Wechselwirkung zwischen vorhandenen und neuen Wissensschemata (Ressourcen) • Sprechen: Ausprobieren sprachlicher Muster im Bereich von Lexemen, Morphemen, Syntagmen usw. im Sprachspiel mit Sprachpartnern. • Immer wieder: Inanspruchnahme sozialer Unterstützung (<i>social support</i>) bei der Anpassung der <i>Interlanguage</i> an die Norm der Umgebungssprache. Sicherung der Nachhaltigkeit der Erwerbsergebnisse. 	<ul style="list-style-type: none"> • (Identifikations- und) Produktionstransfer: Ausbildung von Zugriffsmustern auf Formen, Bedeutungen und Funktionen in deszendierenden und aszendierenden Prozessen, ‚von Konzepten zu Formen / von Formen zu Konzepten‘. • Überwachung der eigenen Sprachverarbeitung zu Formen, Bedeutungen, auch in ihrer Wirkung in sozialer Interaktion (Überprüfung der Sprachhypothesen) • Schaffung von Nachhaltigkeit durch Wiederholung der Erwerbsmuster und der Sprachmuster in immer neuen Kontexten in Verbindung mit Sprach- und Lernaufmerksamkeit.
--	---

Halten wir für die Bereiche *Spracherwerb* und *SLK* fest:

1. Transferprozesse fördern nicht nur das Fremdsprachenlernen; sie sind bereits für den Erstspracherwerb relevant.
2. Dies gilt sowohl für den linguale Identifikations- und Produktionstransfer als auch für den Transfer von Spracherwerbserfahrungen.
3. Sprachenwachstum, das heißt eine Optimierung der kommunikativ-funktionalen Kompetenzen, ist ohne Transferprozesse nicht möglich.
4. Aufgrund der Mehrsprachigkeit des mentalen Lexikons von Fremdsprachenlernern greifen spracherwerbsbezogene Transferprozesse sowohl auf intra- als auch auf interlinguale Ähnlichkeiten zu.
5. Interkomprehensiv oder sprachvergleichende Strategien sind effizient, weil sie den kognitiven und metakognitiven Zugriff auf die Sprachverarbeitung befördern. Die Bewusstmachung gilt als eine Strategie zur Förderung von Nachhaltigkeit.
6. Die SLK impliziert daher auch die notwendigen Kompetenzen, um Transferprozesse zu initiieren, durchzuführen und für das Sprachenwachstum zu nutzen.
7. Die SLK ist nach Kompetenzen zu differenzieren. Es gibt nicht die SLK schlechthin, sondern in Bezug zu den funktional-kommunikativen Kompetenzen, jeweils eine SLK-Lesen, eine SLK-Hörverstehen, eine SLK-Sprechen und eine SLK-Schreiben.
8. Die Orientierung zu einem kompetenzorientierten Unterricht hat es daher auch immer mit Transferphänomenen zu tun und diese sind - z.B. bei der Konstruktion von Aufgaben - mit zu bedenken.

Die Folgerungen für die einzelzielsprachlichen Didaktiken sind nur zu augenfällig: Sie verstärken Entwicklungen, die den Transfer nicht nur im hergebrachten Sinne als Lernerleichterung und Lerner schwernis betrachten, sondern die Transferphänomene in ihrer spezifischen Funktion für den Spracherwerb schlechthin beschreiben.

8 Kompetenzaufgaben müssen Transferprozesse fördern

Offensichtlich muss die pädagogische Passung für auf Spracherwerb und SLK gerichtete Aufgaben transferorientiert sein. Es sei dahingestellt, ob und wie weit die Literatur zum *Task Based Learning* dies ausreichend berücksichtigt. In der Interkomprehensionsdidaktik wird der gesamte Erwerb einer Zielsprache als eine Aufgabe bzw. *task* betrachtet, die ganz im Sinne Holec's weitgehend den Lernern anvertraut bleibt und in der die Lehrperson die Aufgabe des Lernhelfers (*facilitator*) wahrnimmt. Es liegt im Wesen einer offenen und komplexen Steuerung durch Aufgaben, dass diese langfristig angelegt sind und von den Lernern die Kontrolle ihrer eigenen Lernhandlungen und deren Analyse für erfolgreiches und erfolgloses oder -armes Lernen verlangt. Dabei orientiert sich das Lernhandeln an den oben aufgezeigten Transferprozessen bzw. an der vorgestellten Transfertypik. Von dem bislang eher exklusiv einzelzielsprachlich orientierten Unterricht verlangt das interkomprehensiv basierte Sprachenlernen nicht nur die Akzeptanz, dass das mentale Lexikon der Lerner mehrsprachig und dementsprechend zu berücksichtigen ist, sondern auch die Bereitschaft, die Lernhandlungen der Lerner an geeigneten Stellen des Unterrichts und in geeigneter Weise zum Thema des Unterrichts zu machen.

Die Transfertypik liefert hier nicht nur eine operable Orientierungshilfe, sondern auch ein Aufgabenformat, indem bzw. in dem Lerner ihre Transferprozesse in eine entsprechende Tabelle (vgl. Anhang) eintragen und mit Beispielen belegen. Die Tabelle ist somit ein Werkzeug für das kurz- wie langfristig angelegte autonome Sprachenlernen, also für SLK¹¹.

Anhang

Transfertypik der Interkomprehensionsdidaktik

Transfertyp:	Beispiel
<ul style="list-style-type: none"> • Identifikationstransfer: <p>Erkennen eines sprachlichen Musters oder einer Transferbasis über das zielsprachliche Lesen oder Hörverstehen</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Produktionstransfer: <p>Ausprobieren / Nutzung eines sprachlichen Musters im Bereich des Schreibens oder Sprechens (In der Interkomprehensionsdidaktik führt das sogenannte</p>	

¹¹ Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die Fremdsprachenkompetenz der Lerner und die im Vergleich von sprachlichen Strukturen und Funktionen gründende SLK unterschiedlich ist, hat die Interkomprehensionsdidaktik eine Vielzahl von Übungsformaten entwickelt, die es Lernern auch schon zu einem frühen Zeitpunkt ihres Lernprozesses erlaubt, erfolgreiche Transfer- und Lernprozesse einzuleiten. (Meißner 2005; 2011; 2012)

nannte „diagnostische Schreiben“ zu einer noch stärkeren Einsicht in die eigenen Sprachverarbeitungsprozesse als etwa das Lesen)	
Transferrichtung:	
<ul style="list-style-type: none"> • Proaktiver Transfer: Identifikation eines zielsprachlichen Schemas auf der Grundlage eines aus einer bereits bekannten Sprache verfügbaren Musters 	
<ul style="list-style-type: none"> • Retroaktiver Transfer: Rückwirkende Veränderung / Erweiterung / Modifikation eines in der Brückensprache bekannten Musters auf der Grundlage eines in einer Zielsprache identifizierten Schemas (tuning, restructuring) 	
Transferreichweite (zur Unterscheidung von intra- und interlinguaem Transfer):	
Intralingualer Transfer: innerhalb des zielsprachlichen Systems.	
Intralingualer Transfer: innerhalb eines ausgangssprachlichen Systems, z.B. innerhalb der Muttersprache oder innerhalb einer schon bekannten Sprache	
Interlingualer Transfer: zwischen verschiedenen Sprachen	
Transferbereiche der involvierten Sprachen (in Anlehnung an die Sieben Siebe des EuroComRom von Klein & Stegmann):	
Wortschatz: Interlexeme und Pangermanismen: z.B. enthusiasm, Enthusiasmus... oder Tag, dag, day... (Sieb 1)	
Funktionswörter: Alle Arten von Pronomina, Konnektoren, Adverbien, Präpositionen (Sieb 2)	
Laut- und Graphementsprechungen (Sieb 3)	
Rechtschreibung und Aussprache (Sieb 4)	
Syntax (Sieb 5)	
Morphosyntaktisches: Artikel, Flexion von Adjektiven, Flexion beim Verb, Tempus und Modus (Sieb 6)	

Prä- und Suffixe (Sieb 7)	
Funktional-aspektueller Transfer: Estamos hablando ~ we are talking ~ wir sind gerade am sprechen (Rheinisch)	
Pragmatischer Transfer: Guten Tag, good afternoon, Hello, hola,... (vgl. auch: kommunikative Strategien)	
Transferkategorien	
Formtransfer: etwa von Signifikanten, Morphemformen usw. (betroffen sind immer Fälle von Formkongruenz, Typ: enthusiasm, Enthusiasmus... bzw. *good day ~ Guten Tag; Formkongruenzen werden häufig im Zusammenhang mit sog. falschen Freunden erwähnt).	
Inhaltstransfer, z.B. Transfer von semantischen Schemata, Ergänzungen von interlingualer ‚Polysemie‘ bzw. Intersynonymie (betroffen sind Fälle von Inhaltsadäquanz); Beispiele: progress, progrès... ~ Fortschritt (das Konzept ist innerhalb der Serie bekannt).	
Funktionstransfer: Transfer von sprachlichen Regularitäten; Verneinung als Auslöser für den fr. subjonctif / sp. subjuntivo: je ne crois pas qu'il vienne, no creo que venga oder z.B. die Verlaufsformen im Englischen und Spanischen.	
<p>Didaktischer Transfer: Organisation von Lernstrategien und Lerntechniken</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivationssteuerung; • Organisation der Lernumgebung; • Lernzeitmanagement; • Definition von Lernzielen und Lernstrecken; • Bewertung und Kontrolle der Lernschritte und des Lernerfolgs; • Sicherung der Lernergebnisse; • Einsatz und Erreichbarkeit von Medien; • Organisation von sozialen Komponenten erfolgreichen Lernens z.B. im Kontakt mit anderen Personen: Tandem und Austausch von Sprach- und Lernerfahrungen; • ggf. Inanspruchnahme von Lernberatung; • ggf. Anlage eines Lernprotokolls; • ggf. Anlage eines persönlichen Mehrsprachen-Wörterbuches; • ggf. Protokoll und systematische Fortschreibung der Hypothesengrammatik; <p>Auswahl und kompetente Nutzung von Hilfsmitteln wie Konsultationsgrammatiken und Wörterbüchern und, last but not least, Trennung des lexikalischen und morphosyntaktischen Materials in die Kategorien ‚opak‘ und ‚transparent‘; didaktisches Monitoring.</p>	

Bibliographie

- Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam E. Cuenat, Francis Goullier & Johanna Panthier (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Document préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*. Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf); 24.12.2014).
- Butzkamm, Wolfgang (2010). Einsprachigkeit. In: Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. Stuttgart u.a.: Metzler, 41.
- Dörnyei, Zoltán (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications. In: Dörnyei, Zoltán (Ed.). *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications*. Oxford, UK: Blackwell, 3-32.
- Eckman, Fred R. (1977). Markedness and Contrastive Analysis Hypothesis. In: *Language Learning* 27 (1977), 315-330.
- Ellis, Nick (2011). Optimizing the Input: Frequency and Sampling in Usage-Based and Form-Based Focused Learning. In: Long, Michael H. & Catherine J. Doughty (Eds.). *The Handbook of Language Teaching*, 139-158.
- Ellis, Rod (2009). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: University Press (10).
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1996). *Lernen und Lehren. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf.; 08.11.2014).
- Gage, Nathaniel L. & David C. Berliner (1996). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim / München: Beltz.
- Gick, (1997). Negotiating Common Ground: Ein wesentliches Element (interkultureller) kommunikativer Kompetenz. In: Bredella, Lothar, Herbert Christ & Michael Legutke (Hrsg.). *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Narr, 178-190.
- Greive, Artur (1971). Contributions à la lexicologie des mots savants. In: Bourdreault, Marcel (éd.). *Actes du XIIIe Congrès international de Linguistique et de Philologie Romanes : tenu à l'Université de Laval (Québec, Canada) du 29 août au 5 septembre 1971*. Québec: Presse de l'Université Laval 1976, 615-625.
- Holec, Henri (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Nancy: Hatier.
- Hufeisen, Britta & Nicole Marx (Hrsg.) (2007). *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen können*. Aachen: Shaker.
- Jarvis, Scott & Aneta Pavlenko (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Multilingual Matters.
- Klein, Horst & Tilbert D. Stegmann (1999). *EurocomRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- KMK (Hrsg.) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der KMK vom 18.10.2012.
- Köhring, Klaus H. & Richard Beilharz (1973). *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik*. München: Hueber.
- Long, Michael H. & Catherine Doughty (Eds.) (2011). *The Handbook of Language Teaching*. Sussex: Wiley-Blackwell (2nd ed.).
- Martinet, André (1990). *La synchronie dynamique*. In: *Linguistique* 26 (1990), 13-25.

- Martinez, Hélène & Anna Schröder-Sura (2011). Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Ein Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenz. In: Martinez, Hélène (Koord.) (2011). *Sprachdidaktische Synergien - der Mehrwert der Mehrsprachigkeit. Die Neueren Sprachen 2.*, 66-81.
- Meißner, Franz-Joseph (1990). Sprechsituation als mathematische Größe: $SIT = 9(n-1)+9$. In: *Papiere zur Linguistik* 43, 101-108.
- Meißner, Franz-Joseph (2004). Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G. & Dorothea Rutke (Hrsg.) (2004). *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 39-66.
- Meißner, Franz-Joseph (2005). Aufgabenbeispiele im Bereich der Interkomprehensionsdidaktik. In: Müller-Hartmann, Andreas & Marita Schocker von Ditfurth (Hrsg.). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Michael K. Legutke zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 83-98.
- Meißner, Franz-Joseph (2010a). Gibt es eine Mehrsprachigkeitsdidaktik ante litteram? Ein historisches Aperçu. In: Gnutzmann, Claus & Frank G. Königs (Hrsg.) (2010). Themenschwerpunkt: Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Festschrift für Ekkehard Zöfgen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 39., 133-144.
- Meißner, Franz-Joseph (2010b). *Interlanguage*. In: Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. Stuttgart u.a.: Metzler, 126-127.
- Meißner, Franz-Joseph (2011). Les formats de tâches en didactique de l'intercompréhension. In: Fäcke, Christiane, Hélène Martinez & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.) (2011). *Mehrsprachigkeit: Bildung - Kommunikation - Standards. Akten des 3. Bundeskongresses des GMF 2010*. Stuttgart: Klett. 267-284.
- Meißner, Franz-Joseph (2012a). Konstruktion von Aufgaben zur Sprachlernkompetenz mit dem Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA). In: Fäcke, Christiane, Hélène Martinez & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.) (2012). *Mehrsprachigkeit: Bildung - Kommunikation - Standards. Akten des 3. Bundeskongresses des GMF 2010*. Stuttgart: Klett, 75-98.
- Meißner, Franz-Joseph (2012b). *Standard setting in intercultural education by means of the Framework of Reference for Pluralistic Approaches (FREPA)*. Keynote; 6th International Annual CertiLingua-Conference, Helsinki 8-9-2012. (http://www.certilingua.net/wp-content/uploads/meisner_frepa_certilingua-keynote.pdf; 08.11.2014).
- Meißner, Franz-Joseph (2013). Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘ – eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und der Mehrsprachigkeit. In: *Giessener Fremdsprachendidaktik online* (2) (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-93728>; 08.11.2014).
- Meißner, Franz-Joseph (2014). Analogie – inférence - transfert dans une perspective diachronique. Un plaidoyer pour une Encyclopédie de l'histoire des termes de didactique des langues. In: Castagne, Eric (coord.) (2014). *Analogie et intercompréhension*. Reims: PU (im Druck).
- Meißner, Franz-Joseph ; Filomena Capucho, Christian Degache, Adriana Martins, Doina Spiță & Manuel Tost (coord.) (2011). Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung. In: *Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen*, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010. Tübingen: Narr.
- Norman, Donald A. (1982). *Learning and Memory*. San Francisco: Freeman.
- Pienemann, Manfred (1989). Is language teachable? In: *Applied Linguistics* 10, 52-79.
- Pienemann, Manfred (2006). Was der Fremdsprachenunterricht von der Spracherwerbsforschung erwarten darf. In: Jung, Udo O. (Hrsg.) (2006). *Was der Fremdsprachenunterricht von den Medien erwarten darf*, 541-548.

- Rattunde, Eckhart (1977). Transfer - Interferenz? Probleme der Begriffsdefinition bei der Fehleranalyse. In: *Die Neueren Sprachen* 66, 4-13.
- Raupach, Manfred (1973). Kontrastive Linguistik und Französischunterricht. In: *französisch heute* 4, 75-80.
- Renkl, Alexander (2001). Lernstrategien. In: Wenninger, Gerd (Koord.) (2001). *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg & Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, 5. II, 458.
- REPA = Candelier, Michel, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildiko Lörincz, Franz-Joseph Meissner, Anna Schröder-Sura, Artur Nogueroles & Muriel Molinié (2009). *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: CELV / Strasbourg: Europarat.
- Riemer, Claudia (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ringbom, Håkan & Scott Jarvis (2011). The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. In: Long & Doughty (Eds.) (2011). *The Handbook of Language Teaching*. 110-118.
- Rossa, Henning, Bernd Tesch & Xenia von Hammerstein (Hrsg.) (2014). *Bildungsstandards aktuell: Englisch / Französisch in der Sekundarstufe II*. Berlin: Cornelsen (im Druck).
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Aufsätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart u.a.: Metzler.
- Thorndike, Edward L. (1923). The influence of first-year Latin upon the ability to read English. In: *School and Society* 17, 165-168.
- Thorndike, Edward L. & Robert S. Woodworth (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. In: *Psychological Review* 8, 247-261, 384-395, 553-564.
- Wenninger, Gerd (Koord.) (2001). *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg & Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, 5 Bde.
- Ziegler, Albert (2001). Expertiseforschung. In: Wenniger, Gerd (Koord.) (2000). *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg & Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, 5 Bde., I: 453-454.

Idiomatic Expressions for the Foreign Language Learner?

Günter Schmale (Metz, France)

Abstract (English)

Given the strong presence of all types of formulaic language in communication, it is not surprising that the question of whether and which types of phrasemes should be part of systematic foreign language teaching evokes intensive discussion within phraseodidactics. While some researchers favour an unrestricted approach to the teaching of all types of phrasemes, others adopt a more differentiated view. In the present paper a distinction is drawn between formulaic expressions which should be acquired by the foreign language learner for both productive and receptive competence (routine formulae, collocations, sequential “frames”) from those prefabricated constructions which should be excluded from any systematic language teaching, i.e. idiomatic expressions based on metaphors or strong pictorial elements. Six basic arguments are developed to justify the exclusion of idioms from systematic foreign language teaching: the lack of an empirical basis, complex conditions of use and connotations, the discrepancy between the learner’s general language level and the stylistic level of idioms, metaphorical and / or pictorial expressions as “culturemes”, the conversational treatment of pictorial constructions by native speakers, and the elimination of constructions with an irregular syntactic and / or semantic structure.

Key words: Formulaic constructions, idiomatic expressions, phraseodidactics, FL learning

Abstract (Deutsch)

Angesichts der Omnipräsenz vorgeformter Konstruktionen in der Kommunikation ist es kaum überraschend, dass innerhalb der Phraseodidaktik intensiv die Auswahl und Vermittlung von Phrasemen im Fremdsprachenerwerb diskutiert wird, wobei absolute Befürworter eher differenzierten Positionen gegenüberstehen. Im vorliegenden Beitrag wird zwischen zu vermittelnden Phrasemtypen, sowohl was aktive als auch passive Fremdsprachenkompetenz angeht (Routineformeln, Kollokationen, Sequenzmuster), unterschieden und solchen, die von gezielter Vermittlung im Hinblick auf die gezielte Herausbildung produktiver Sprachkompetenz ausgeschlossen bleiben sollen. Bei letzteren handelt es sich insbesondere um idiomatische Ausdrücke mit metaphorischem und / oder bildstarkem Charakter. Sechs Argumente werden entwickelt – die fehlende empirische Basis, multiple Verwendungsbedingungen und Konnotationen, die Diskrepanz zwischen allgemeinem Lernerniveau und stilistischem Niveau von Idiomen, bildstarke Ausdrücke als „Kultureme“, die konversationelle Behandlung von Idiomen durch Muttersprachler, der Ausschluss vorgeformter Konstruktionen mit unregelmäßiger syntaktischer und / oder semantischer Struktur –, um die strikte Ablehnung gezielter Vermittlung bildstarker Idiome im Fremdsprachenunterricht zu begründen.

Stichwörter: Vorgeformte Konstruktionen, idiomatische Ausdrücke, Phraseodidaktik, FS-Erwerb

1 The (Omni)Presence of Formulaic Elements in Speech

Insight into the strong presence of prefabricated forms of language is by no means recent. As early as 1872, Michel Bréal pointed to the existence of *locutions toutes faites* (Bréal 1872: 54; quoted from Lüger 2012: 86), while Hermann Paul affirmed “Erst wo Sprechen und Verstehen auf Reproduktion besteht, ist Sprache da”¹ (Paul 1880). Sapir (1921) mentioned “compounded elements”, Jespersen (1924) “formulae”, and Firth

¹ Only where speaking and understanding are based on reproduction, will language come into existence. (our translation)

(1937) “collocations” (cf. also Bally’s 1909 “groupements usuels”, Saussure’s 1916 “locutions toutes faites”, Porzig’s 1934 “wesenhafte Bedeutungsbeziehungen”, and Co-seriu’s 1967 “lexikalische Solidaritäten”). Bolinger observed that language “provides us with an incredibly large number of prefabs” (Bolinger 1976: 1), Mel’čuk asserted that “people speak in phrasemes” (Mel’čuk 1998), and Mejri that “frozenness is inherent in all language” (cf. Mejri (2007).

Gasparov even goes as far as alleging:

Whatever we say or perceive in speech is made from other facts of speech, which we recognize more or less as being present in our previous experience and being set in our memory. (Gasparov (2004: 46)

Totally opposed to Gasparov’s categorical point of view, Pinker claimed that

Virtually every sentence that a person utters or understands is a brand new combination of words, appearing for the first time in the history of the universe. (Pinker 1994, quoted from Gasparov 2004: 45)

However, Pinker’s belief in systematically creative, and hence totally innovative, non-formulaic language production has been refuted by recent empirical studies on the frequency of formulaic elements in different types of speech exchange systems. Wray & Perkins for instance have found that a considerable amount of adult speech relies on formulaic constructions.

If we take formulaicity to encompass, as some do, also the enormous set of ‘simple’ lexical collocations, [...], then possibly as much as 70% of our adult native language may be formulaic [...]. A range of corpus studies [...] have shown that the patterning of words and phrases in ordinary language manifests far less variability than could be predicted on the basis of grammar and lexicon alone, and in fact most natural language, written or spoken, appears to consist largely of collocational ‘sets’ or ‘frameworks’ [...]. (Wray & Perkins 2000: 1-2)

Altenberg (1998) goes as far as estimating the presence of formulaic material in “normal language” at 80%, whereas Erman & Warren (2000) register 52% of formulaic expressions in written and 58% in oral language production. In a study of the screenplay of the film “Some like it hot”, van Lancker-Sidtis & Rallon discover that 25% of the “sentences” contain “speech formulas, idioms, proverbs and other formulaic expressions” (Lancker-Sidtis & Rallon 2004: 207).

Widdowson (1989) consequently states that communicative competence:

[...] is not a matter of knowing rules for the composition of sentences and being able to employ such rules to assemble expressions from scratch as and when occasion requires. It is much more a matter of knowing a stock of partially pre-assembled patterns, formulaic frameworks, and a kit of rules, so to speak, and being able to apply the rules to make whatever adjustments are necessary according to contextual demands. (Widdowson 1989: 135)

Given the widely established knowledge of the existence and frequency of use pertaining to prefabricated language, it is hardly surprising that foreign language pedagogy in general and phraseodidactics in particular is concerned with the role of formulaic language and the question concerning the extent to which phraseological competence should be developed. Two approaches can be distinguished: one in favour of the

teaching of formulaic expressions without any reserve, the other one adopting a more nuanced perspective.

Jesenšek (2006) takes an undifferentiated stance towards the teaching of phraseological expressions:

Im Folgenden wird die Auffassung vertreten, dass der Phraseologie im gesamten Sprachunterricht von Anfang an ein fester Platz einzuräumen ist [...]. So ist eine systematische Förderung der (passiven und aktiven) phraseologischen Kompetenz bei Sprachenlernern notwendig, um einigen deklarierten Zielen des Fremdsprachenunterrichts gerecht zu werden, u.a. dem kommunikationsorientierten Ansatz im Fremdsprachenunterricht (...). (Jesenšek 2006: 138)

Jesenšek, as well as Sajankova (2005), neither distinguishes different types of phrasemes, nor active or passive phraseological competence while dealing with a communicative approach to foreign language teaching.

On the other hand, far more nuanced attitudes towards the FL-teaching of phraseological expressions have been developed within the phraseodidactics paradigm, differentiating between different types of phrasemes, and, in particular, between active and passive knowledge of the latter. Both Hessky (1997) and Lüger (1997) are in favour of the acquisition of phraseological expressions from the periphery of the formulaic domain, i.e. of collocations and routine formulae, occupying important communicative functions (cf. also Schmale 2009, 2012a, 2012b). As for Ettinger (2007; cf. also 2013), he advocates the teaching of phrasemes to advanced learners:

Phraseme sollten eher im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene gelernt werden, d.h. an der Universität, und weniger im gymnasialen Fremdsprachenunterricht. Phraseme sollten in erster Linie passiv beherrscht und nur mit starken Einschränkungen auch aktiv verwendet werden. (Ettinger 2007: 896)

What is more, Ettinger recommends passive knowledge of phrasemes and warns against their active use¹.

In order to be able to discuss which phraseological expressions should be acquired by the foreign language learner for active or passive FL-competence, we will first of all define and delimit different types of formulaic expressions (FEs) (Section 2). On this basis, we will then draw up a list of which FEs belong in the foreign language classroom and which do not (Section 3), proposing arguments against the teaching of certain types of FE to foreign language learners (Section 4). Section 5 will be dedicated to the presentation of methodological principles for the treatment of FEs in the foreign language classroom.

¹ The Common European Framework's attitude towards formulaic language, in spite of an otherwise systematic communicative approach, seems ambiguous: on the one hand creative "grammatical competence" is opposed to non-creative "memorizing and reproducing [...] fixed formulae" (cf. CEFR 2001: 112-3), on the other hand, within the domain of "lexical competence", different types of "fixed expressions", "phrasal idioms" or "fixed collocations" are mentioned (id.: 110).

2 Formulaic Language – Definition and Forms

Bearing in mind that there is a great number of different categories and classifications pertaining to phrasological, prefabricated or formulaic language, the present study will be based on Burger, Buhofer & Sialm's (1982) and Burger's (2010) widely used classes and typology of phraseological expressions. The authors distinguish three basic types of phraseological expressions which have to be (a) polylexical² and, to some extent, (b) stable or fixed, and which may have (c) non-compositional semantics. This implies that every single phraseme is characterized by criterion (a) and (b), but that only a restricted class, i.e. idiomatic expressions (cf. *infra*), is additionally marked by criterion (c):

- structural phrasemes serving the creation of syntactic relations, e.g. *either – or*, *ou – ou*, *entweder – oder*; *as well as*, *et – et*, *sowohl als auch*;
- communicative phrasemes implementing speech acts in stereotyped communicative situations, such as *good morning*, *bonjour*, *Guten Morgen*; *thank you*, *merci*, *danke*;
- referential phrasemes which refer to objects or states of affairs of the world (cf. *infra* for different types).

Knowing that Coulmas (1981) distinguishes between numerous types of routine formulae, we will concentrate on the category of referential phrasemes as developed in Burger (2010), which is highly relevant for the purpose of the present paper. In fact, Burger differentiates nominative phrasemes having a syntagmatic structure from propositional phrasemes which possess sentence or even textual value. Propositional phrasemes cover proverbs (*All that glitters is not gold*, *Tout ce qui brille n'est pas or*, *Es ist nicht alles Gold, was glänzt*), commonplaces (*You only live once*, *On ne vit qu'une fois*, *Man lebt nur einmal*) as well as fixed phrases containing an exophoric deictic element (*That's the last straw*, *C'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase*, *Das schlägt dem Fass den Boden aus*). Nominative phrasemes are divided into three sub-categories:

- (totally) idiomatic phraseological expressions or idioms, such as *push the daisies*, *manger les pissenlits par la racine*, *sich die Radieschen von unten betrachten*;
- partially idiomatic phraseological expressions or *partial idioms* ("Teil-Idiome"), for instance *as thick as two short planks*, *con comme la lune*, *dumm wie Bohnenstroh*;
- collocations whose meaning is semantically compositional, at least as far as their decoding is concerned, e.g. *brush one's teeth*, *se laver les dents*, *sich die Zähne putzen*.

² Cf. Schmale (2013) for a discussion of the criterion of *polylexicity* which he proposes to replace by *polyfactoriality* in order to cover phrasemes consisting of one lexeme only, e.g. routine formulae that are highly predictable and conventional in situations marked by specific "factors".

3 Prefabricated Language in the Foreign Language Classroom

Following the classification of formulaic expressions established in the previous section, we will now discuss which types of prefabricated language should be deliberately taught to the foreign language learner and which ones should be excluded from systematic teaching and learning.

3.1 Formulaic Expressions Essential for the Foreign Language Learner

The following types of formulaic language are necessarily part of foreign language teaching and learning as they cannot be replaced by non-formulaic expressions:

- *Routine formulae* or *communicative phrasemes* apart from those which may not be appropriate to the learners' age or their social status as they might imply a 'position haute', for instance *Would you be so kind as to...*, *Auriez-vous la gentillesse de...*, *Seien Sie bitte so freundlich und...*; *how do you do*, *enchanté*, *Angenehm!*.
- *Collocations* of all types, representing preferred conventionalized ways of expressing activities, states of affairs and so forth, especially as they are idiomatic from the encoding perspective, as mentioned above: *make / give / deliver a speech*, *faire / tenir / proposer un discours*, *eine Rede halten*; *take an exam*, *passer un examen*, *eine Prüfung machen*.
- *Partial idioms* without a non-phraseological equivalent, such as *blinder Passagier* (*stowaway*, *passager clandestin*), *get on one's nerves*, *taper sur les nerfs*, *auf die Nerven gehen*.
- Highly stereotyped *sequential patterns* which go beyond the simple turn-construction unit, organizing the treatment of specific communicative purposes within "frames". These are composed of prefabricated constructions which are more or less lexically endowed, e.g. situations such as *asking the way / asking for information*, *buying sth. in a shop* or *having a meal in a restaurant*. Adjacency pairs such as *hello – hello*; *thank you very much – you're welcome*; *I'm sorry – that's alright*, consisting of two or more turns, also belong in this category. These "frames" equally exist by way of written textual models, for instance obituary notices, cookery recipes or curricula vitae (Gülich & Krafft 1997).
- "Constructions", be they "formal", i.e. constituting a syntactic pattern, or 'substantive', i.e. lexically filled prefabricated structures (Fillmore et al. 1988). These encompass phraseological constructions of all kinds, but also, and this is why they are highly pertinent for language teaching, constructions characterized by both syntactically and semantico-lexically more or less stable constituents. Such constructions could be notions from the good old *Threshold Level* (van Ek & Trim 1998), but also – for German – syntactic patterns from Duden 4 (Drosdowski et al. 1984), i.e. 23 main-clause-models and 18 subordinate-clause-patterns, or the valency models in Helbig & Schenkel (1975), provided all of these constructions are being empirically revisited via a corpus-based approach. Schmale (2012a, 2012b) proposes describing grammatical phenomena which are particularly difficult for learners of German as a foreign language as constructions rather than by invoking abstract rules, for instance the use of the modals *sollen* and *müssen*. In fact, long-winded theoretical explanations are unsuccessful as even speakers with a high proficiency level seem to produce inadequate structures that are likely to create confusion.

3.2 Formulaic Expressions Unsuitable for the Foreign Language Learner

Apart from routine formulae that are likely to imply the assumption of a “position haute” or collocations that are stylistically too strongly marked for the foreign language learner (*be indebted to sb.*, *être redevable de qc. à qn.*, *jmdm. Dank für etwas schulden*), we are convinced that it is mainly idiomatic expressions, both metaphoric and pictorial, that should be deliberately excluded from the foreign language classroom in non-authentic institutional contexts.³

Schmale (2013) distinguishes three types of semantic idiomaticity:

- Idiomatic expressions that contain unique or archaic lexemes which “survive” within an idiomatic expression (IE) only, such as *jemanden ins Bockshorn jagen* (*not be irritated, discouraged, frightened, misled*) or *many a mickle makes a muckle, go haywire or take potluck*;
- IEs that include pictorial elements or images which do not correspond to a concrete model, i.e. which are not metaphorical as there is no *tertium comparationis* between a logically reproducible source domain and an abstract target domain, thus no semantic basis whatsoever, e. g. *sich die Radieschen von unten begucken*, *manger les pissenlits par la racine*, both meaning *push the daisies*, i.e. *be dead and buried*;
- IEs that involve figurative elements which do represent an abstract state of affairs via a concrete model, thus being metaphorical, such as *das fünfte Rad am Wagen* (*be superfluous*, literally: *‘be the fifth wheel of the cart’*), *einen Schlusstrich ziehen* (*draw a line, wipe the slate clean*), *zweigleisig fahren* (*pursuing a two-fold strategy*, literally: *‘travel simultaneously on two tracks’*) (Schmale 2013: 89-90).

Formulaic locutions marked by the criterion of idiomaticity are all types of - totally and partially - idiomatic expressions, be they of syntagmatic or utterance value, be they metaphorical or not, be they regularly constructed or not. The next section of the present paper will develop the motives for the didactic dismissal of these phraseological expressions.

4 Arguments against the Deliberate Teaching of Idioms to the Foreign Language Learner

Foreign language classes should exclude idiomatic expressions from any systematic teaching for several reasons which will be developed in this section.

4.1 Lack of Empirical Basis for the Selection of Learner-Relevant IEs

First and foremost, it has to be stated that a reliable empirical description of forms and functions of frequently used IEs in general and of learner-relevant IEs in particular has

³ Obviously, one could not stop a learner from picking up - and using - idiomatic expressions in a target-language context. The present paper does not deal with foreign language learning in naturally occurring situations at all.

not been carried out to this day. Even specialized dictionaries of phraseology, e.g. Duden 11 (1998) or Schemann (1993) for German, do not necessarily lemmatize forms of IEs effectively employed by language users as the study of authentic corpora reveals (Schmale 2013). In fact, only a minority of IEs used in naturally occurring conversation seem to correspond to the exact form lemmatized. Compilations of phraseological minima or optima (Hallsteinsdottir et al. 2006), on the other hand, do not refer to necessary large corpora of spoken or written language, either. They are in fact based on enquiries among native speakers as to what the latter claim to know or to use, in order to establish a context-free list of phrasemes (IEs and collocations) which are considered as desirable knowledge for the proficient language user (of German, in this case). However, even if the phrasemes of this list were in fact those very frequently used by natives, it still would not provide indications of conditions as well as co- and contexts of use which are absolutely indispensable for adequate use (Schmale 2009). Only corpus-based or, preferably, corpus-driven studies of naturally occurring conversations, permitting the description of all appropriate conditions of use and equally of relevant connotations (cf. infra), as well as functions of the phrasemes in question in specific contexts, can serve as a basis for the determination and description of learner-relevant formulaic language (Schmale 2012c, 2013; cf. also Steyer's 2013 studies on multi-word patterns). In any case, no phraseme or IEs should ever be dealt with in the foreign language classroom in a context-free form, which by no means implies that one should try to contextualize IEs from existing lists nor - and even less so - deliberately select texts because they contain certain phrasemes.

4.2 Multitude of Conditions of Use and Connotations Pertaining to IEs

Apart from the fact that dictionaries do not systematically present IEs in their currently used form, the provision of a very limited number of generally context-free examples does not suffice to illustrate the conditions of use and connotations prerequisite to adequate utilization by foreign language learners. The detailed knowledge and mastery of these conditions, which are, in fact, constraints to be respected, is nevertheless a *conditio sine qua non* for the proficient use of IEs. Neither dictionaries nor lists of phrasemes can provide this information. And it is by no means obvious that a native speaker, even a fully qualified teacher, could invent situations of adequate usage off the cuff, let alone a description of all relevant conditions of use. In order to realize how difficult it is to describe situations and conditions of use for IEs realistically, the reader of the present paper might try to find off hand definitions for IEs such as *sich aus dem Staube machen*, *auf der Stelle treten*, *in den Sternen stehen*, *am gleichen Strang ziehen*, taken from the "Phraseologisches Optimum" (Hallsteinsdottir et al. 2006). What is more, even the treatment of an IE marked by a great number of connotations in a naturally occurring context will most likely not be sufficient to serve as a basis for its acquisition and future adequate use by the learner. In fact, it is not at all certain that a new communicative situation encountered by the learner will have exactly the same characteristics justifying the production of the same IE. Irrespective of the reasons treated in Sections 4.3 and 4.4 of this paper, which constitute a general obstacle to the use of any metaphorical or strongly pictorial idiom, even proficient learners are not likely to adequately master IEs which imply complex conditions of use (Finkbeiner 2008: 165ff, Kühn 1987, Lüger 1999).

Let us take the metaphor *am gleichen Strang ziehen*, meaning something like *act in concert* and define its connotations and the requirements of its correct use. Whereas the *Duden Universalwörterbuch* (2007) simply defines "an einem / am gleichen / an demselben S. ziehen (das gleiche Ziel verfolgen)" (Duden Universalwörterbuch 2007: 1627), without providing a single example of its use, Duden 11 (1998) gives the defini-

tion “in der gleichen Lage sein und das gleiche Ziel verfolgen” for *am gleichen / am selben Strang ziehen*, quoting the following illustrative utterances:

Es hat keinen Sinn zu streiten; wir ziehen schließlich alle am gleichen Strang. ... dass man bei der gemeinsamen Fahrt und Aussprache im Gefängniswagen eingesehen habe, wie viel besser es sei, am selben Strang zu ziehen (Mostar, Unschuldig 38). (Duden 11 1998: 696).

Schemann (1993) in *Die deutschen Redensarten im Kontext* provides the following explanation for *am gleichen / an einem / (an demselben) Strang ziehen* (ugs):

... Wenn wir am gleichen Strang ziehen, schaffen wir das natürlich! Aber wenn wir gegeneinander statt miteinander arbeiten, nicht zusammenhalten - uns auseinander dividieren lassen, wie das heute so schön heißt -, dann... . (Schemann 1993: 810)

The most complete lemma provided for the entries *an einem Strang / am gleichen Strang ziehen* is given in the online dictionary *redensarten-index.de* which comprises a definition and four examples:

REDENSART	ERLÄUTERUNG	BEISPIELE	ERGÄNZUNGEN
an einem Strang ziehen ü	zusammenarbeiten; gemeinsam handeln	"Opel und Renault ziehen bei den Nutzfahrzeugen an einem Strang "; "Zwei Gemeinden ziehen an einem Strang für den Umweltschutz"; "Es müssen alle an einem Strang ziehen"; "Alle sollen an einem Strang ziehen. Gleichstellungsbeauftragte wollen zusammenarbeiten"	"einem" betont; Redensarten mit Begriffen wie Seil, Strang oder Leine sind meist dem Umfeld des Transportwesens entnommen, das früher durch kooperatives Ziehen von Schiffen und Fuhrwerken geprägt war. Hierher gehören auch Redensarten mit Geschirr und Zeug sowie: nicht lockerlassen!
am gleichen Strang ziehen ü	die gleichen Ziele verfolgen; identische Interessen haben		

Fig. 1: Redensarten-Index: Stichwort *Strang*⁴

This dictionary is also the only collection of phrasemes that indicates a prosodic specification, i.e. the accentuation of *einem*⁵, as well as indications concerning the origin of the metaphorical image of the expression. None of the four dictionaries, however, delivers reliable information for the productive use of this idiom; one might even doubt if Schemann's "contextual" example facilitates effective understanding. The latter's qualification of the IE as "*ugs = umgangssprachlich*" (*colloquial*) seems arguable, given its frequent use in journalistic and / or political language⁶. On the contrary, the IE's stylistic level is rather high and could, thus, not be recommended for learners. Lexicographical information should also indicate the fact that *pursuing the same goal*, i.e. *das gleiche Ziel verfolgen* (supra: the *Duden Universalwörterbuch* definition of *am gleichen Strang*

⁴ [http://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=Strang&bool=relevanz&gawoe=an&such-spalte\[\]=rart_ou&suchspalte\[\]=rart_varianden_ou](http://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=Strang&bool=relevanz&gawoe=an&such-spalte[]=rart_ou&suchspalte[]=rart_varianden_ou); 18/10/2014.

⁵ Which could, however, be misleading as it is not *einem* alone that has to be stressed, but rather the complete noun phrase *einem Strang* that carries level stress.

⁶ E.g. the headline in *Stuttgarter Zeitung* of 27/07/2012: *Frankreich und Deutschland wollen am gleichen Strang ziehen* (<http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.hollande-und-merkel-frankreich-und-deutschland-wollen-am-gleichen-strang-ziehen.936b612b-4651-474e-87ee-35af4525a6b2.html>; 18/10/2014).

ziehen), does not necessarily imply that *am gleichen Strang ziehen* can be used. In fact, person A and B have to pursue the same goal “in concert” (cf. LEO for “Strang”), working together, not separately, in order to be able to use the IE in question. What is more, even if two people work together on a project trying to achieve a goal, one cannot necessarily employ *am gleichen Strang ziehen*, as the IE implies that this fact is remarkable, unattended or explicitly opposed to not working “in concert”. The dictionary definitions quoted here are therefore not only incomplete; they may also induce the user to an unacceptable use of the IE in question, by not providing all necessary lexicographical data. As a consequence, if even dictionaries compiled by qualified lexicographers do not include reliable information as to the use of IEs, these should definitely not be deliberately taught to learners. If, however, they “naturally” appear in texts or situations treated, learners should be discouraged from using them in their own language production (cf. *supra*).

It goes without saying that the use of IEs with well-known colloquial and especially vulgar connotations, particularly “appreciated” by foreign language learners, should carry a strong warning as (communicative) sanctions are likely to ensue. IEs such as *go arse over tit*, *tomber sur le cul*, *auf den Arsch fallen*, but also less vulgar phrasemes such as *kick the bucket*, *avalier sa chique*, *ins Gras beißen*, as instances of social relations and of the communicative situation need to be perfectly mastered in order to produce acceptable utterances.

Learners should equally be made aware of the fact that the presence of a lexeme in an IE in language A whose translation is used in an IE in language B does not necessarily imply equivalence of meaning of IE_A and IE_B. For instance, *send someone off with a flea in his ear* (criticize sb. severely), *mettre la puce à l'oreille* (inform sb. of a fact he ignores but which he should know), *jemandem einen Floh ins Ohr setzen* (put ideas into sb.'s head) all contain the lexeme *flea / puce / Floh*, but all these IEs have a markedly different meaning. Particularly dangerous for the learner are IEs that have the same lexeme, e.g. *cat / chat / Katze*, and which share semantic contents without nevertheless being employed in the same contexts. Thus, whereas *let the cat out of the bag* and *die Katze aus dem Sack lassen*, i.e. reveal a fact that was kept a secret, generally share the same phraseological meaning and probably the same usage conditions, French *donner sa langue au chat* has a totally divergent meaning and use. Its producer does, as a matter of fact, not provide any information at all; he rather abandons his efforts to discover a hidden fact, often within a guessing game.

4.3 Discrepancy between the Degree of Learner Competence and the Stylistic Level of IEs

One major obstacle to the use of IEs by foreign language learners resides in the discrepancy between the learner's general proficiency level on the one hand and the (high) stylistic level attributed to idiomatic expressions on the other. As a matter of fact, foreign language production which is subject to phonetic, prosodic, syntactic, lexical or pragmatic shortcomings or inadequacies and which is a sign of little or even poorly developed proficiency, is hardly compatible with the use of complex idiomatic metaphors which would be a sign of a speaker's high level of communicative competence. Indeed, a non-native speaker who still makes basic mistakes is highly unlikely to use metaphorical and / or pictorial idioms adequately. What is more, he may, at best, create a humorous impression and be laughed at, but he may also be considered as someone wanting to show off linguistic competence that he does not really possess, gaining ironic or even unpleasant comments rather than praise, or even be faced with rejection.

Ettinger (2013) relates his personal experience as a student in Paris, deliberately employing idiomatic expressions in his French language production:

Aber ein starker teutonischer Akzent, ein recht bescheidenes Allgemeinvokabular und eine ziemlich unsichere Grammatik haben trotz phrasenreicher Ausdrucksbemühungen meine sprachlichen Erfolge auf der Pariser Bühne stark beeinträchtigt. Zumeist hatte ich den Eindruck, lächerlich zu wirken, ... [...] Ziemlich schnell wurde mir klar, dass der Phrasengebrauch in einer Fremdsprache für einen Nichtmuttersprachler ein heikles Unterfangen darstellt, gewissermaßen ein zweischneidiges Schwert ist (...). (Ettinger 2013: 13)

Apart from the categories developed in Section 3.1 of the present paper, the foreign language learner should, even if he has attained advanced proficiency in the target language, refrain from resorting to idiomatic expressions in particular (Section 3.2), but also generally to any prefabricated constructions which correspond to a stylistic level that goes beyond the general functional language level of the *speaker*. Rather than saying *he vanished into thin air* (*Er ist von der Bildfläche verschwunden*. or *Il a disparu de la circulation.*), he should therefore employ *he disappeared*; or instead of *it was a thorn in his flesh* (*Es war ihm ein Dorn im Auge*. or *C'était une épine dans le pied (pour lui)*), it would be preferable to produce *he disliked it* or *he did not appreciate it*. Teaching this type of IEs to foreign language learners for productive purposes is therefore strongly advised against. Of course this does not exclude the explanation of such constructions when they emerge in naturally occurring situations or authentic texts - but: for decoding purposes only!

4.4 IEs as “Culturemes” Reserved for Native Speakers

The fact that native speakers do not welcome learners' usages of metaphorical and / or highly pictorial IEs may also be due to the phenomenon that the former consider IEs as part of the “culturemes” (Poyatos 1976, Oksaar 1988) of their mother tongue. As opposed to “culturemes” representing culture-specific types of conversational behavior or activities, e.g. most routine formulae, which are expected and whose non-execution may be negatively sanctioned, the use of metaphorical or pictorial idioms by non-natives, be they highly proficient or not, may be rejected by native speakers of a given language. Dobrovol'skij & Lubimova (1993) actually point out:

Als Nichtmuttersprachler muss man sozusagen immer ein doppeltes Spiel spielen nach dem Prinzip: Ich fühle mich zwar in dieser Kultur wie zu Hause, bin mir aber ständig darüber im Klaren, dass es sich für mich dabei um eine fremde Kultur handelt. (Dobrovol'skij & Lubimova 1993: 156)

Apart from the argument developed in Section 4.3 relating to insufficient proficiency, various reasons might be the origin of native speakers' negative, ironical or critical reactions to the IE-usage of non-natives. Natives might not use a great number of metaphorical IEs themselves or not the ones chosen by non-native speakers and thus notice idiomatic speech as differing from their own habits. They may themselves not speak a foreign language or have a very limited command of one, which may entail an over-critical - or possibly jealous? - attitude towards non-native speakers of their own language who seem to - voluntarily - demonstrate their competence in the target language.

Long-standing personal observations on this subject, which, admittedly, cannot claim scientific status, provide some basis for the validity of our hypothesis, whereas reliable evidence via enquiries is almost impossible to obtain, metadiscursive comments in nat-

urally occurring conversations are arduous to discover and necessitate the study of very vast corpora.

Let us mention, however, that Chinese foreign language learners still seem to be taught lists of IEs because of their high cultural status and argumentative status in Chinese culture. As Günthner (1991) states (cf. also Ettinger 2013: 22 on this issue):

The Chinese speakers (learners of German; GS) reveal a frequent use of proverbial sayings when asked to comment the social norms and values in the Chinese society. The quoting of this 'little genre' functions as backing for the speakers' statements on Chinese norms and ethics. (Günthner 1991: 399)

This is obviously the reason why Chinese foreign language learners are being taught lists of formulaic constructions to this day:

I noticed that my Chinese colleagues were handing the Chinese students of German lists of German proverbs and set phrases; these were also tested in the German language examinations taken by the Chinese. (Günthner 1991: 415)

Günthner (1991) proves through conversation analyses of exolingual German conversations involving Chinese speakers that these frequently rely on such proverbs and set phrases. The fact that this conversational "behaviour" is in no way commented on by German native speakers does not necessarily invalidate our prior hypothesis on native appreciation of non-native use of formulaic language. In fact, speakers more often than not "normalize" communicative activities even though they might find them inadequate or even criticisable.

4.5 Conversational Treatment of IEs by Native Speakers

Analyses of conversations in different speech exchange systems reveal that native speakers treat idiomatic expressions in specific ways (Schmale 2012c, 2013), rephrasing or paraphrasing them, introducing them with metadiscursive formulae, producing concomitant nonverbal activities, word-playing with them, and so forth. To be precise, speakers do not treat any type of idiomatic expressions conversationally, but - almost systematically - those which are metaphorical and / or pictorial. Let us quote just one occurrence of a non-idiomatic auto-paraphrase of a - potentially - metaphorical idiom.

Nurse explaining the aim of the admission interviews.

- 01 K alle menschen sind verschieden; ne,
 02 P ja;
 03 K kann man nich alle eh eh so nehmen wie - (4.0)
 04 K *über einen kamm scheren*;
 'you can't lump everyone together'
 05 P nee im gegenteil; (2.0) ich [sage immer, man müsste] richtig;
 06 K [man müsste alles indivi]duell'
 07 K man muss eigentlich auch *jeden individuell beTREUen*;
 'in fact one should treat everyone individually'

(Walther 2005: 204-7; retranscribed following GAT conventions.)

In this sequence, patient K paraphrases his own metaphorical IE *über einen Kamm scheren* (*lump everyone together*)⁷ by the non-idiomatic paraphrase *individuell be-*

⁷ This is metaphorical provided the addressee is able to establish a semantic relation between

treuen. The conversation analyst has no means of deciding whether K does so intentionally, *de facto*, however, he delivers a transparent and understandable explanation of a potentially non-transparent IE with non-compositional semantics. Participants quite regularly resort to this type of non-idiomatic paraphrase of IEs, but they also use IEs to paraphrase non-idiomatic expressions or even another IE. Possible motives for the conversational treatment of or by IEs are developed in Schmale (2013). What is essential from a teaching perspective is that native speakers obviously do not produce certain types of IEs “on their own”, using them in specific conversational environments. In view of the conditions of use and connotations which are attached to IEs and which are extremely difficult to master for learners, the conversational treatment of IEs as in sequence (1) is *a priori* not at the disposal of non-natives. In any case, it is not recommended for them.

However, this by no means implies that those IEs remaining untreated, probably memorized and stored like simple lexemes by native speakers who might not notice their pictorial-metaphorical nature any more - e.g. *sich pudelwohl fühlen* (feel extremely comfortable / on top of the world); *die Quittung für etwas erhalten* (pay the price for sth.); *über Leichen gehen* (walk over corpses / stop at nothing) - should be taught to advanced foreign language learners. The arguments developed against the teaching of pictorial idioms (cf. *supra*), are indeed not invalidated by the fact that native speakers do not “adopt” certain types of IEs.

4.6 Exclusion of IEs Displaying an Irregular Structure

To complete our reflections as to why idioms should not be taught to foreign language learners, here is an argument against the teaching of idioms from the perspective of learning psychology:

Word-strings presented in a syllabus must, if they are to enable the learner to infer lexical patterns or grammatical rules, be semantically and grammatically regular. It follows that some formulaic sequences, namely those that are non-canonical, metaphorical or archaic, must be excluded. (Wray 2000: 482)

Even if Wray (2000) basically accords with the reasoning developed in this paper, she seems to believe that learners are able to infer lexical patterns and syntactic rules from regularly constructed formulaic word-strings. However, on the one hand, a great number of indispensable routine formulae or collocations are “non-canonical”, being syntactically elliptical (*good day*) or carrying an idiomatic footprint (*brush one's teeth*). On the other hand, the majority of formulaic sequences are syntactically canonical, but not semantically, e.g. *drop a brick* (*ins Fettnäpfchen treten*, *mettre les pieds dans le plat*). According to Wray, both would therefore have to be excluded from foreign language teaching, which is inconceivable as far as the first category (i.e. pragmatic idioms and collocations) are concerned as they are conventional means of expressing specific contents. Formulaic sequences, be they polylexical or polyfactorial, should be learned as lexical entities, models, or constructions if knowledge of them is crucial for the foreign language learner and if they cannot be replaced by a non-idiomatic expression. It

source and target domain, which obviously is the case in this sequence, considering that P immediately ratifies K's turn (cf. I. 05). In this case K's initial statement *alle Menschen sind verschieden* ('all people are different from one another') most certainly sets a semantic frame facilitating the subsequent interpretation of the idiomatic expression. Obviously, we proceed in conversational terms in order to decide whether an idiom is metaphorical or not – within the process of conversational management.

seems rather dangerous to incite learners to derive rules, syntactic or semantic ones, from prefabricated language strings that are subject to a great number of syntactic, semantic, and pragmatic constraints.

5 Didactic Principles for the Treatment of Naturally Occurring Idioms in Foreign Language Teaching

It goes without saying that IEs cannot be definitely banned from all foreign language teaching. However, idioms designating states of affairs which can be “naturally” expressed non-idiomatically should at no stage be introduced deliberately for the reasons developed in Section 4. Only those naturally occurring in texts or communicative situations, not specifically designed for methodological purposes, should be dealt with, i.e. explained to the learner to enable him or her to decode them adequately. Encoding, i.e. the active production of metaphorical and / or pictorial idioms is not an objective of foreign language teaching at any point! Idiomatic expressions are strictly reserved to passive knowledge and competence!

Ettinger (2013) even goes as far as to talk of a deadly didactic sin to recommend active usage of idiomatic expressions to a foreign language learner:

Einem Nichtmuttersprachler den aktiven Gebrauch von Phrasemen zu empfehlen, stellt eine phraseodidaktische Todsünde dar, zumal viele dieser Phraseme selten verwendet wurden und bisweilen ausschließlich der gehobenen Sprache angehörten. (Ettinger 2013: 13)

This implies that IEs, if and when they occur, are treated in naturally occurring contexts, never in an isolated form, especially not by way of lists of phrasemes. This also implies that texts or situations are not artificially designed in order to consciously transmit certain idioms. And, of course, one does not deliberately select texts or situations because of the presence of specific IEs and, even less so, because of their abundance of idiomatic expressions. Texts presenting an accumulation of IEs should probably rather be avoided.

How about the presence of idioms in foreign language textbooks? A look at randomly chosen manuals from English, French and German used in France reveals that these contain a very limited number of idioms, which means that - contrary to what some experts in phraseodidactic research recommend - authors of teaching materials are very hesitant in including idiomatic expressions in their texts and dialogues.

As an example, we will quote the phrasemes present in the textbook for French as a foreign language *Alter Ego 2* (Berthet 2006):⁸

- collocations: *décrocher un job, avoir droit à qc, faire preuve de qc, surmonter la peur, tenir bon, avoir le moral, se déplacer à pied, prendre conscience, avoir raison / tort, porter plainte contre qn, se faire prendre;*

⁸ Routine formulae have not been collected, and collocations non-systematically. Many thanks to Ph.D. student Ms Ran Ji for providing this information.

- metaphorical idioms: *garder au fond du cœur, ouvrir son cœur à qn, les feux de l'amour, le coup de foudre, la décharge électrique, être sur le dos de qn, marcher sur les pieds de qn, avoir le bras long, faire le pont, avoir un chat dans la gorge, avoir une bonne oreille*;
- idioms containing a non-metaphorical image: *au fil du temps, casser les pieds à qn, perdre la tête, se faire prendre, avoir du culot, passer une nuit blanche, poser un lapin à qn*;
- idioms containing a non-productive lexeme: *(jobs) à gogo*;
- partially idiomatic expressions: *une panne de réveil, découvrir des horizons nouveaux, se meubler l'esprit, prendre un coup de vieux, pleuvoir des cordes, avoir une fièvre de cheval, aller droit au but, le complexe de la page blanche*.

The number of idioms as defined in Section 2 is indeed extremely limited; the authors obviously haven't taken care not to overburden their texts with IEs. As long as these are being reserved for the learner's passive knowledge of the target language, there is nothing to say against their presence in naturally occurring communicative situations.

One final remark: rather than drawing up lists of frequently used formulaic expressions in order to teach unsuitable idiomatic expressions to foreign language learners, foreign language pedagogy in general and phraseodidactics in particular should concentrate on the study and description of "constructions" which may go far beyond what phraseological research has been dealing with so far: "constructions" that are far more useful for the learner and possess the capacity to render foreign language teaching and learning far more effective, maybe simply revolutionize it.

References

- Altenberg, Bengt (1998). On the Phraseology of Spoken English: the Evidence of Recurrent Word Combinations. In: Cowie, Anthony Paul (Ed.) (1998). *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford: OUP, 101-122.
- Bally, Christian (1909). *Traité de stylistique française*. Paris: Klincksieck.
- Berthet, Annie et al. (2006). *Alter Ego. Méthode de français 2*. Paris: Hachette.
- Bolinger, Dwight (1976). Meaning and Memory. In: *Forum Linguisticum* 1 (1976), 1-14.
- Bréal, Michel (1872). *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. Paris: Hachette.
- Burger, Harald (1998, 2010). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Burger, Harald, Annelies Buhofer & Ambros Sialm (1982). *Handbuch der Phraseologie*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Coulmas, Florian (1981). *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden: Athenaion.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf; 27.12.2013).
- Coseriu, Eugenio (1967). Lexikalische Solidaritäten. In: *Poetica* 1/3 (1967), 293-303.

- Dobrovol'skij, Dmitrij & Natalia Lûbimova (1993). ‚Wie man so schön sagt, kommt das gar nicht in die Tüte‘ – Zur metakommunikativen Umrahmung von Idiomen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 30 (1993), 151-156.
- Drosdowski, Günter et al. (Hrsg./Bearb.) (1984). *Duden 4 – Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 4. völlig neu bearbeitete u. erweiterte Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Duden 11 (1998). *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Bearbeitet von Günther Drosdowski und Werner Schulze-Stubenrecht. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2007). *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. 6. überarbeitete u. erweiterte Auflage. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Ek, Jan A. van & John L. M. Trim (1998). *Threshold 1990*. Council of Europe: CUP.
- Erman, Britt & Beatrice Warren (2000). The Idiom Principle and the Open Choice Principle. In: *Text* 20 / 1 (2000), 29-62.
- Ettinger, Stefan (2007). Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In: Burger, Harald, Dmitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn & Neil R. Norrick (Hrsg.) (2007). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin / New York: de Gruyter, 893-908.
- Ettinger, Stefan (2013). Aktiver Phrasemgebrauch und/oder passive Phrasemkenntnisse im Fremdsprachenunterricht. Einige phraseodidaktische Überlegungen. In: Gonzalez Rey, Isabel (ed.) (2013). *Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language/Phraseodidaktische Studien zu Deutsch als Fremdsprache* (= LINGUA – Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis; 22). Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 11-30.
- Feilke, Helmuth (1998). Idiomaticische Prägung. In: Barz, Irmhild & Günther Öhlschläger (Hrsg.) (1998). *Zwischen Grammatik und Lexikon*. Tübingen: Niemeyer, 69-80.
- Fillmore, Charles J., Paul Kay & Marx C. O'Connor (1988). Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone. In: *Language* 64/3 (1988), 501-538.
- Finkbeiner, Rita (2008). *Idiomaticische Sätze im Deutschen. Syntaktische, semantische und pragmatische Studien und Untersuchung ihrer Produktivität*. Stockholm: Acta Stockholmiensis Universitatis.
- Firth, John R. (1964, 1937). *The Tongues of Men and Speech*. London: OUP.
- Gasparov, Boris (2004). *Speech, Memory, and Meaning: Intertextuality in Everyday Language. Language and Cognition 2003-2004*. University Seminar. Columbia University. New York. (<http://www.columbia.edu/~remez/03-04compiled.pdf>; 02.11.2013).
- Gülich, Elisabeth & Ulrich Krafft (1997). Le rôle du préfabriqué dans les processus de production discursive. In: Martins-Baltar, Michel (éd.) (1997). *La locution entre langue et usages*. Fontenay-Saint-Cloud: ENS Éditions, 241-276.
- Günthner, Susanne (2006). Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen: Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben. In: *Deutsche Sprache* 34 (2006), 173-190.
- Günthner, Susanne (1991). ‚A language with taste‘: Uses of proverbial sayings in intercultural communication. In: *Text* 11/3 (1991), 399-418.
- Hallsteinsdottir, Erla, Monika Sajankova & Uwe Quasthoff (2006). Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. In: *Linguistik online* 27/2 (2006), 117-136.
- Handwerker, Brigitte & Karin Madlener (2009). *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (inklusive DVD)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Helbig, Gerhard & Wolfgang Schenkel (³1975). *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Hessky, Regina (1997). Einige Fragen der Vermittlung von Phraseologie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Wimmer, Rainer & Franz-Josef Berens (Hrsg.) (1997). *Wortbildung und Phraseologie*. Tübingen: Niemeyer, 245–261.
- Jesenšek, Vida (2006). Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. In: *Linguistik online* 27/2 (2006), 137-147.
- Jespersen, Otto. (1924). *The Philosophy of Grammar*. Chicago: UCP.
- Kühn, Peter (1987). Phraseologismen. Sprachhandlungstheoretische Einordnung und Beschreibung. In: Burger, Harald & Robert Zett (Hrsg.) (1987). *Aktuelle Probleme der Phraseologie. Symposium 27.-29.9.1984 in Zürich*. Bern/Frankfurt am Main: Lang, 121-137.
- LEO Online-Dictionary English Version. (http://www.leo.org/index_de.html; 18.10.2014).
- Lüger, Heinz-Helmut (2012). Feste Wortverbindungen in der Semantik Michel Bréals. In: Prinz, Michael & Ulrike Richter-Vapaatalo (Hrsg.) (2012). *Idiome, Konstruktionen, „verblühte rede“*. *Beiträge zur Geschichte der germanischen Phraseologieforschung*. Stuttgart: Hirzel, 85-98.
- Lüger, Heinz-Helmut (1999). *Satzwertige Phraseologismen. Eine pragmlinguistische Untersuchung*. Wien: Prasens.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997). Anregungen zur Phraseodidaktik. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32 (1997), 69-120.
- Lüger, Heinz-Helmut (1999). *Satzwertige Phraseologismen. Eine pragmlinguistische Untersuchung*. Wien: Prasens.
- Mejri, Salah (2007). French phraseology. In: Burger, Harald et al. (eds) (2007). *Phraseologie/Phraseology. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung / An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin/New York: de Gruyter, 682-691.
- Mel'čuk, Igor (1998). Collocations and Lexical Functions. In: Cowie, Andrew P. (ed.) (1998). *Phraseology. Theory, Analyses, and Applications*. Oxford: OUP, 23-53.
- Oksaar, Els (1988). *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung* (= Joachim Jungisu-Gesellschaft der Wissenschaften; 6/3). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Paul, Hermann (1880). *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Tübingen: Niemeyer.
- Pinker, Steven (1994). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. New York: William Morrow.
- Porzig, Walter (1934). Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen. In: *Beiträge zur Geschichte und Sprache der deutschen Literatur* 58 (1934), 70-97.
- Poyatos, Fernando (1976). *Man beyond Words: Theory and Methodology of Nonverbal Communication* (NYSEC Monographs, 15). Oswego, N.Y.: New York State English Council.
- Redensarten-Index. Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, feste Wortverbindungen. (<http://www.redensarten-index.de/suche.php>; 18.10.2014).
- Sajankova, Monika (2005). Auswahl der Phraseologismen zur Entwicklung der aktivenphraseologischen Kompetenz. In: Jankovičová, Milada, Jozef Mlacek & Jana Skladaný (Hrsg.) (2005). *Frazeologické studie IV*. Bratislava: Veda, 325-340.
- Sapir, Edward (1921). *Language*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovitch.
- Saussure, Ferdinand de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Schemann, Hans (1993). *Pons Deutsche Idiomatik. Die deutschen Redewendungen im Kontext*. Stuttgart/Dresden: Klett.

- Schmale, Günter (2009). Phraseologische Ausdrücke als Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs – Überlegungen zur Phraseodidaktik auf der Grundlage einer korpusbasierten Analyse deutscher Talkshows. In: Bachmann-Stein, Andrea & Stefan Stein (Hrsg.) (2009). *Mediale Varietäten – Analysen von gesprochener und geschriebener Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft 13*, 149-179.
- Schmale, Günter (2012a). Morpho-Syntax oder präformierte Konstruktionseinheiten – Welcher linguistische Ansatz für das Fremdsprachenlernen? In: DAAD (Hrsg.) (2012). *Zukunftsfragen der Germanistik. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2011 mit den Partnerländern Frankreich, Belgien, Niederlande, Luxemburg* (= Germanistik im Dialog). Göttingen: Wallstein, 195-209.
- Schmale, Günter (2012b). Formulaic Expressions for Foreign Language Learning. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) (2012). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht – Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik* (= Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik). Saarbrücken: htw saar, 161-178.
- Schmale, Günter (2012c). The Conversational Treatment of Idiomatic Expressions in German Talk Shows – A Corpus-Based Study. In: Pamies, Antonio et al. (eds.) (2012). *Phraseology and Discourse: Cross Linguistic and Corpus-based Approaches* (= Phraseologie und Parömiologie; 29). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 181-192.
- Schmale, Günter (2013). Qu'est-ce qui est préfabriqué dans la langue? – Réflexions au sujet d'une définition élargie de la préformation langagière. In: *Langages* 189 (2013), 27-45.
- Schmale, Günter (2013). Forms and Functions of Idiomatic Expressions in Conversational Interaction. Schmale, Günter. (Ed.). *Forms and Functions of Formulaic Construction Units in Conversation. Linguistik online* 62 (2013), 67-96. (http://www.linguistik-online.de/62_13/schmale.pdf; 18.10.2014).
- Schmale, Günter (forthcoming). Forme de base, variation, modification – Expressions idiomatiques en contexte conversationnel. To appear in: Gaudy-Campbell, Isabelle (ed.). *Proceedings of the Congress Variation, Invariant, Variété, Université de Lorraine, Metz 22 – 23 mars 2013*.
- Steyer, Kathrin (2013). *Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpusanalytischer Sicht* (= Studien zur Deutschen Sprache; 65). Tübingen: Narr.
- Van Lancker-Sidtis, Diani & Gail Rallon (2004). Tracking the incidence of formulaic expressions in everyday speech: Methods for classification and verification. In: *Language & Communication* 24/3 (2004), 207-240.
- Walther, Sabine (2005). *Erstgespräche zwischen Pflegepersonal und Patienten im Krankenhausalltag. Ein Transkriptband*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Widdowson, Henry G. (1989). Knowledge of language and ability for use. In: *Applied Linguistics* 10 (1989), 128-137.
- Wray, Alison (2000). Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice. In: *Applied Linguistics* 21/4 (2000), 463-489.
- Wray, Alison & Michael R. Perkins (2000). The Functions of Formulaic Language. An Integrated Model. In: *Language & Communication* 20 (2000), 1-28.

Überlegungen zu einem integrativen lernergesteuerten Wortschatzerwerb

Katharina Zipser (Innsbruck, Österreich)

Abstract (English)

In general, it can be stated that learning is organised by learners themselves, not by teachers, who, nevertheless, play an essential role in learning: teachers have to create a learning atmosphere in which learners are intrinsically motivated to increase their knowledge. This is also true for vocabulary learning. The mere learning of vocabulary lists by heart is no longer up-to-date. Nevertheless, an extensive lexicon which meets the learners' personal needs is essential for a good language competence. In the present article, some ideas on vocabulary acquisition are presented and discussed. These meet the following characteristics or requirements: being demand-driven and individual, operating with intrinsic motivation, building on existing knowledge, promoting individuality, and operating in a social-communicative environment. The methods described have been tested and evaluated in class.

Key words: Vocabulary acquisition, intrinsic motivation, individual and demand-driven

Abstract (Deutsch)

Gesteuert wird der Lernprozess vom Lerner selbst; nicht von der Lehrperson, deren Rolle aber dennoch wesentlich ist. Ihr kommt die Aufgabe zu, eine Atmosphäre mitzugestalten, in welcher der Lernende möglichst intrinsisch motiviert ist, sein Wissen - und im Speziellen seinen Wortschatz - zu erweitern. Das Memorieren von Wortschatzlisten ist nicht mehr zeitgemäß; dennoch bleibt ein umfangreicher, bedarfsabhängiger Wortschatz zentral für eine gute Sprachkompetenz. In dem vorliegenden Beitrag werden daher Unterrichtsideen zum Wortschatzerwerb erörtert, für die folgende Charakteristika wesentlich sind bzw. bei deren Umsetzung versucht wird, den folgenden Anforderungen gerecht zu werden: bedarfsgesteuerte und möglichst intrinsische Motiviertheit, Anknüpfung an vorhandenem Wissen, Förderung von Individualität, Situierung in einem sozial-kommunikativen Umfeld. Die vorgestellten Methoden wurden im Unterricht erprobt und evaluiert.

Stichwörter: Wortschatzerwerb, intrinsische Motivation, individuell und bedarfsabhängig

1 Hintergrund: eine typische Lernergruppe

Die Beschäftigung mit der Frage nach einer möglichst effektiven Wortschatzarbeit nimmt ihren Ursprung im Praxisalltag, und zwar in DaF / DaZ-Kursen für Erwachsene auf fortgeschrittenen Niveaustufen.¹

In diesen Deutschkursen kommen nicht selten Lerner und Lernerinnen zusammen, die in vielerlei Hinsicht heterogene Gruppen konstituieren: Neben unterschiedlichem Geschlecht, Alter, unterschiedlicher Herkunft, Muttersprache und unterschiedlichem Bildungsstatus wirken sich unterschiedliche Lebenssituationen aus. In diesen Kursen, etwa einem B2-Kurs, treffen sich beispielsweise ein 18-jähriges Au-pair-Mädchen mit Russisch als Muttersprache, das bisher nur in gelenkten Lernsituationen (Schule, Universität) Deutsch gelernt hat und wenig Kontakt zu Muttersprachlern hatte, eine seit kurzem in Tirol (Österreich) wohnhafte, mit einem Österreicher verheiratete englischsprachige Ärztin und ein seit 20 Jahren in Österreich lebender 50-jähriger türkisch-

¹ Dieser Beitrag basiert in seinen allgemeinen Überlegungen auf Zipser (2013).

stämmiger Gastarbeiter, der einen Deutschkurs besucht, weil eine ihm dargebotene berufliche Aufstiegsmöglichkeit an eine höhere Deutschkompetenz geknüpft ist – um hier nur einige, durchaus typische Beispiele zu nennen. Es steht außer Frage, dass die gezeichnete Heterogenität eine Herausforderung für die Gestaltung des Unterrichts darstellt. Gleichzeitig eröffnet sie aber auch Chancen.

Allen Teilnehmern eines solchen Kurses ist gemein, dass sie zum Zeitpunkt des Kursbesuches im Zielsprachlichen Land leben und nachweislich die gleiche Niveaustufe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) erreicht haben: Sie haben entweder eine Prüfung über das vorausgehende Niveau (im vorliegenden Falle B2) abgelegt oder einen entsprechenden Einstufungstest erfolgreich absolviert. Dabei ist ihre Deutschkompetenz in den Teilfertigkeiten unterschiedlich entwickelt. Es kann z. B. Folgendes beobachtet werden: Während das Au-pair-Mädchen tendenziell Bühnendeutsch spricht, ergo eine sehr gute Aussprache hat und über eine gute Grammatikkompetenz verfügt, aber vorsichtig, überlegt und langsam formuliert und ihr Wortschatz in manchen Bereichen veraltet wirkt, spricht der Gastarbeiter Tiroler Dialekt. Er spricht flüssig, macht allerdings teilweise grundlegende Fehler, die sich über die Jahre eingeschlichen und verfestigt zu haben scheinen. Im Gespräch mit Einheimischen ist er vergleichsweise im Vorteil; er versteht sie besser und kann sich besser in Gesprächen einbringen. Die Gegenüberstellung der individuellen Leistungen in den vier Fertigkeiten zeigt insgesamt sehr unterschiedliche Stärken der Kursteilnehmer. So ist auch der individuelle Wortschatz entsprechend der jeweiligen Lebenssituation unterschiedlich spezialisiert: Der Wortschatz des Au-pair-Mädchens wirkt stark von Hochliteratur geprägt, jener der Jungmutter hingegen ist durch Interaktion mit neuen Familienmitgliedern und Freunden gewachsen und ist daher als vergleichsweise kolloquial zu beurteilen, der Wortschatz des Gastarbeiters letztlich ist einerseits auf technische Begriffe spezialisiert, andererseits ebenso als Umgangssprachlich zu charakterisieren.

Um den Wortschatz soll es im Folgenden gehen. Im vorliegenden Beitrag widmen wir uns der Frage, wie Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung insbesondere auf höheren Kursstufen effektiv gefördert werden kann. Dafür werden zunächst die Anforderungen einer erfolgreichen Wortschatzarbeit skizziert und anschließend Unterrichtsideen vorgestellt und reflektiert.

2 Stellenwert erfolgreicher Wortschatzarbeit bzw. eines entsprechenden Wortschatzerwerbs

Im Folgenden soll der Stellenwert der Wortschatzarbeit im Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache (DaF) bzw. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Allgemeinen sowie in unserem eigenen Unterricht untersucht werden. Insbesondere soll hinterfragt werden, welchen Stellenwert Wortschatzarbeit für die Kursteilnehmer hat. Dazu wurde ehemaligen Kursteilnehmern der folgende Fragebogen vorgelegt:

- Wie wichtig ist es für dich, über einen ‚guten Wortschatz‘ im Deutschen zu verfügen?
- Beschäftigst du dich momentan aktiv (und bewusst?) mit der Erweiterung deines Wortschatzes? Wenn ja, in welcher Form?
- Was macht für dich persönlich einen ‚guten Wortschatz‘ in einer Fremdsprache (also im Speziellen im Deutschen) aus?
- Wie würdest du deinen Deutschwortschatz beschreiben?
- Bist du mit deinem Wortschatz zufrieden? Warum bzw. warum nicht?
- Wie wichtig ist dir ein guter Wortschatz im Vergleich zu Intonation / Aussprache, Grammatik und Flüssigkeit? Reihe diese Bereiche mit 1 (am wichtigsten) bis 4 (am wenigsten wichtig).

___ Intonation/Aussprache, ___ Grammatik, ___ Flüssigkeit, ___ Wortschatz

- In welchen Bereichen würdest du deinen Wortschatz gerne erweitern und / oder vertiefen? Warum?
- Welche Methoden und Strategien hast du privat / zu Hause angewandt, um deinen Wortschatz zu erweitern? Was hat deinen Wortschatz zu dem gemacht, was er heute ist?
- Welche Methoden eignen sich für dich persönlich am besten, um den Wortschatz zu erweitern und zu vertiefen?
- Welche Methoden hast du im Deutschkurs kennengelernt? Welche haben dir besonders gut gefallen? Warum? Welche haben dir weniger gefallen? Warum?
- Welche Methoden erschienen bzw. erscheinen dir besonders effizient?
- Was würdest du einem/r FreundIn in / aus deiner Heimat raten, wenn er Deutsch lernen möchte?
- Welchen Tipp würdest du ihm / ihr in Bezug auf Wortschatz geben?
- Wo und wie hast du Deutsch gelernt? Welche Kurse hast du besucht? Welche Niveaustufe hast du erreicht: A1, A2, B1, B2, C1, C2? Hast du eine Prüfung abgelegt?
- Was du mir sonst noch mitteilen möchtest:

Abb. 1: Vermittlung von Wortschatz: Fragebogen für Lernende (ohne einleitende Erläuterungen).

Die Befragung bestätigt unsere Annahme, wonach für die meisten Kursteilnehmer nicht die Perfektion ihrer Grammatikkenntnisse oder anderes im Vordergrund steht, sondern tatsächlich die Erweiterung des individuellen Wortschatzes.

Einige Antworten auf die Frage nach dem Stellenwert des Wortschatzes für den Lernenden (Frage 1 oben: *Wie wichtig ist es für dich, über einen ‚guten Wortschatz‘ im Deutschen zu verfügen?*) sollen dies deutlich machen:

- Sehr wichtig. Je breiter mein Wortschatz ist, desto besser kann ich meine Gefühle und Gedanken ausdrücken [...] und desto mehr ernst ich genommen werde.
- Mir ist es sehr wichtig einen reichen Wortschatz in jeder Sprache (inkl. im Deutschen) zu verfügen. Das begründe ich [...]
 - Man lässt sich durch das Verwenden relevanter Begriffe leichter verstehen. Ein gutes Beispiel dafür ist, wenn man gerade einen Vortrag hält: Wenn man dabei keine Wörter verwendet, die dem Kontext entsprechen, dann können die Zuhörer nicht gut folgen.
 - Wenn man ständig Sätze bildet wie „Ich habe einen Kurs gemacht (statt besucht)“, oder „Wir haben heute Messungen gemacht (statt durchgeführt)“, dann klingt die Sprache nicht schön und es ist nicht angenehm für die Zuhörer.
 - Wenn nicht die Wörter verwendet werden, die zum Kontext passen, dann versteht man auch nicht genau. Man drückt sich nicht in Nuancen aus, was zu Missverständnissen oder sogar Konflikten führen könnte.
- Sehr wichtig. Ohne einen ‚guten Wortschatz‘ kann ich nicht ausdrücken, was ich denke.

Der Wortschatz ist für die Kursteilnehmer also wichtiger als die Grammatik. Relativierend ist an dieser Stelle allerdings anzumerken, dass auf den Niveaustufen B2 und höher die grammatische Kompetenz jedenfalls so gut entwickelt ist, dass Fehler auf eben dieser sprachlichen Ebene kaum zu Verständnisproblemen beim Adressaten führen. Dies mag die Priorität eines ‚guten‘ Wortschatzes in den Antworten der Lernenden mitbegründen. Zudem wird im Fragebogen nach den persönlichen Wünschen der Teilnehmer gefragt, nicht hingegen danach, was ihrer Meinung nach – z. B. im Hinblick auf eine Zertifikatsprüfung – trainiert werden sollte.

Um die Fragen, was erfolgreichen Wortschatzerwerb auszeichnet und welche Anforderungen Wortschatzarbeit¹ an Lernende und Lehrende stellt, beantworten zu können, ist vorab zu betonen, dass der Wortschatz einer Einzelsprache niemals vollständig beherrscht werden kann. Selbst unser muttersprachlicher Wortschatz erweitert sich ein Leben lang. Er ist dabei immer auch den individuellen Bedürfnissen angepasst. Unsere Aussprache sowie unsere grammatische Kompetenz hingegen sind mit Abschluss der Spracherwerbsphase weitgehend fixiert. Damit nimmt der Wortschatzerwerb innerhalb des Spracherwerbsprozesses eine Sonderstellung ein.

Gleichzeitig aber ist der Erwerb eines umfangreichen Wortschatzes wesentlich für einen erfolgreichen Austausch in der Fremdsprache. So stehen auch die Teilkompetenzen *Lesen* und *Schreiben* in einem direkten Zusammenhang mit dem Umfang des Wortschatzes. Zu Recht äußern Baker, Simmons & Kameenui:

The relation between reading comprehension and vocabulary knowledge is strong and unequivocal. Although the precise causal direction of the relation is not understood clearly, there is evidence that the relation is largely reciprocal. (Baker, Simmons & Kameenui 1998: 210)

Fisher & Frey vertreten die Ansicht, „[T]he more words a person knows, the better he is at writing“ (Fisher & Frey 2008: 6). Auch Thornbury (2002: 13) betont, wie wichtig Wortschatzerwerb ist und belegt dies mit Zitaten. So verweist er u.a. auf Wilkins, der den Grammatikerwerb in seine Überlegungen explizit einbezieht: „Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed“ (Wilkins

¹ Vgl. zu Wortschatzarbeit u.a. Gairns & Redman (1998), Read (2000), Thornbury (2002), Fisher & Frey (2008), Laufer & Nation (2012), Stork (2003), Siepmann (2006); Meara (1996, 28ff) bietet eine Zusammenschau der Wortschatzerwerbsstudien zwischen den Jahren 1900 und 1960.

1972: 111). Diese Sichtweise, verbunden mit einer Empfehlung, findet er auch in Dellar & Hocking:

If you spend most of your time studying grammar, your English will not improve very much. You will see most improvement if you learn more words and expressions. You can say very little with grammar, but you can say almost anything with words! (Dellar & Hocking 2000: 22)

Nicht zuletzt schreiben auch Swan & Walter in der Einleitung des *Cambridge English Course* „[V]ocabulary acquisition is the largest and most important task facing the language learner.“ (Swan & Walter 1984: vii).

Die Vorrangstellung des Wortschatzerwerbs in den Empfehlungen ist besonders dann nachvollziehbar, wenn man annimmt, dass dieser auch mit dem Erwerb von Strukturen einhergeht; dann nämlich, wenn der Wortschatzerwerb – wie nicht nur hier empfohlen – in einem adäquaten Kontext stattfindet, die Lexeme also sinnvoll eingebettet sind: Beim Lernen von Wortschatzlisten in seiner Reinform ist dies nicht der Fall, worin eine große Schwäche dieses Vorgehens zu sehen ist. In diesem Sinne empfiehlt aus einem globalen Blickwinkel etwa Tschirner (2005: 13) das Einheitenlernen (das Lernen von *chunks*) weiterführend zu nützen und im Unterricht an diesem Punkt anzusetzen. Es stellt dies eine Möglichkeit dar, Grammatikerwerb – in diesem Falle ausgehend von einzelnen Lexemen – zu fördern und so den Spracherwerbsprozess um einen Ansatz bzw. eine Methode zu bereichern.

3 Wortschatzerweiterung und -vertiefung. Aber: Welche Wörter?

Die Beobachtung, wonach der Wortschatz niemals vollständig beherrscht werden kann, hat für die Beantwortung der Fragen, was erfolgreiche Wortschatzarbeit auszeichnet und welche Anforderungen sie an Lernende und Lehrende stellt, Konsequenzen: Selbst in einem C1-Kurs sind nicht alle Wörter relevant und können nicht alle Wörter relevant sein, die für den Lernenden neu sind. Die Frage, welche Wörter relevant sind, ist aber essentiell, denn erfolgreiche Wortschatzarbeit zu fördern und zu begleiten, bedeutet nicht nur mit Hilfe geeigneter Methoden den Lernenden das Memorieren zu erleichtern, sondern auch und vor allem den Aufbau eines zweckmäßigen Wortschatzes zu begleiten. In diesem Zusammenhang ist die Bemerkung bei Fisher & Frey interessant. Sie fordern *Intentionalität* bei der Wortschatzarbeit und erklären: „Make it Intentional. First and foremost we have to intentionally select words that are worth teaching“ (Fisher & Frey 2008: 15).

Bei der Unterrichtsgestaltung orientieren sich Lehrende im Allgemeinen an den Zielen, die der Kurs laut Lehrplan verfolgt, und diese sind ihrerseits meist auf die Erreichung der nächsthöheren Stufe des GeR ausgerichtet. So wird man in einem C1-Kurs darauf achten, mit den Lernenden die vier Fertigkeiten dahingehend zu trainieren, dass sie den Anforderungen der C1-Prüfung gerecht werden. Inwieweit der GeR nun für die Beantwortung der Frage nach der Wahl der Wörter bei der Wortschatzarbeit herangezogen werden kann, wird gleich erläutert. Daneben hat aber auch jeder Kursteilnehmer – nicht zuletzt bezogen auf den Wortschatz – individuelle Vorstellungen und Ziele, die es gilt und die es wert sind, berücksichtigt zu werden, denn gerade mit diesen ist potenzielle intrinsische Motivation der Lernenden verbunden.

3.1 Wortschatzanforderungen laut GeR

Für den Wortschatz reicht eine Orientierung am GeR aus mehreren Gründen nicht hin. Wie bekannt, orientiert sich der GeR an den vier Fertigkeiten *Hören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben*. Dem Thema *Wortschatz* kommt hingegen kein eigener Punkt zu. Bei genauerer Recherche finden sich folgende Tabellen:

Vocabulary Range	
C2	Has a good command of a very broad lexical repertoire including idiomatic expressions and colloquialisms; shows awareness of connotative levels of meaning.
C1	Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions; little obvious searching for expressions or avoidance strategies. Good command of idiomatic expressions and colloquialisms.
B2	Has a good range of vocabulary for matters connected to his field and most general topics? [sic] Can vary formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution.
B1	Has a sufficient vocabulary to express him/herself with some circumlocutions on most topics pertinent to his everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.
A2	Has sufficient vocabulary to conduct routine, everyday transactions involving familiar situations and topics.
	Has a sufficient vocabulary for the expression of basic communicative needs.
	Has a sufficient vocabulary for coping with simple survival needs.
A1	Has a basic vocabulary repertoire of isolated words and phrases related to particular concrete situations.

Tab. 1: ‚Vocabulary Range‘. Erläuterungen zum Wortschatz laut GeR²

Vocabulary Control	
C2	Consistently correct and appropriate use of vocabulary.
C1	Occasional minor slips, but no significant vocabulary errors.
B2	Lexical accuracy is generally high, though some confusion and incorrect word choice does occur without hindering communication.
B1	Shows good control of elementary vocabulary but major errors still occur when expressing more complex thoughts or handling unfamiliar topics and situations.
A2	Can control a narrow repertoire dealing with concrete everyday needs.
A	No descriptor available.

Tab. 2: ‚Vocabulary Control‘. Erläuterungen zum Wortschatz laut GER/CEFR³

² In: Council of Europe (2011: 27).

In beiden Tabellen wird aus der Anwenderperspektive beschrieben, für welche kommunikativen Zwecke der Wortschatz bei Erreichen der einzelnen Niveaustufen hinreicht. Die erste der beiden Tabellen (Tab. 1) erläutert dies inhaltlich, die zweite (Tab. 2) beschreibt den Korrektheitsgrad, der bei der Verwendung zu erreichen ist. Eine Spezifizierung des Wortschatzes selbst wird nicht getroffen.⁴ Auch anderswo ist eine Spezifizierung kaum zu finden, und dies ist nicht ohne Grund so.

3.2 Lehrwerke

Im Unterricht dient vielfach das verwendete Kursbuch als „heimlicher Lehrplan“ und gibt somit den zu lernenden Wortschatz vor. Doch auch dieses ist in Hinblick auf den Wortschatz nicht der Weisheit letzter Schluss. Meist greifen Kursbücher in unterschiedlichen Lektionen Themen von allgemeinem Interesse auf und vertiefen diese. Die Fokussierung auf spezifische Themenbereiche gibt dem Kurs zwar Struktur, und der Lerner kann die Wörter des entsprechenden Gebietes aus lernpsychologischer Warte aufgrund der kontextuellen Einbettung gut verarbeiten. Letztlich gilt es aber, nicht nur die Wörter dieser (relativ wenigen) Themenbereiche zu erwerben.

3.3 Wortlisten und Lernwortschätze

Ergänzend kann die intensive Beschäftigung mit einem Lernwortschatz empfohlen werden. Entsprechende Wortlisten sind allerdings meist sehr umfangreich, was *per se* jedoch nicht negativ zu beurteilen ist. Dass diese frequenzbasierten Wortlisten den individuellen Bedürfnissen des Lernenden nicht angepasst sind, macht diese allerdings zusammen mit ihrem listenartigen Aufbau ebenfalls nicht zu dem idealen Mittel der Wahl.

Insgesamt muss in Hinblick auf Grund- und Aufbauwortschätze auch festgehalten werden, dass die Häufigkeit eines Lexems nicht allein über die Notwendigkeit, dieses zu erwerben, entscheiden kann. Hierzu ist auch die folgende Bemerkung in einem Handbuch zum Lehren und Lernen von Wortschatz aufschlussreich:

The contents of frequency counts should not be accepted uncritically or used dogmatically to dictate lexical grading. Their value must be judged against the source of the data and criteria governing inclusion of the data, as this may greatly affect their relevance to your students. For example, the bias towards the written word upon which frequency counts are based may obviously conflict with the usefulness of items in spoken English. And even if we accept the legitimacy of the items included, there will still be occasions when usefulness is not determined by frequency. An item of low frequency may be vital if it is the only word that expresses a particular semantic value and cannot be paraphrased easily. We have found, both as teachers and learners, that an 'adaptor' for electrical appliances is a very useful item when travelling in a foreign country but it is not an item of vocabulary that appears in many word-counts or low level course books. It exemplifies the type of item that has a high frequency in certain situations although the overall frequency may be very low. The converse of this situation is where knowledge of one particular item will satisfactorily cover the meaning of the other items and so render them redundant. For receptive purpo-

³ In: Council of Europe (2011: 28).

⁴ Mancherorts wird den sechs Stufen A1 bis C2 ein quantitativer Richtwert für den zu erzielenden Wortschatz zugewiesen. Das Steinke-Institut in Bonn (vgl. http://www.steinke-institut.de/europaeischer_referenzrahmen.htm; 19.12.13) gibt etwa folgende quantitative Richtwerte an: A1: 500 Wörter, A2: 1100 Wörter, B1: 1800 Wörter, B2: 2600 Wörter, C1: 3500 Wörter, C2: 5000 Wörter.

ses it may be useful to know 'sweater', 'jumper' and 'pullover', but for productive purposes one of those words should be sufficient. (Gairns & Redman 1998: 58ff)

Über die Häufigkeit eines Wortes - und damit seine Position in einem Grund- bzw. Aufbauwortschatz - entscheidet das herangezogene Korpus. Dieses sollte in Hinblick auf den angestrebten Anwendungsbereich bzw. die jeweilige Zielgruppe gut überlegt und entsprechend abgestimmt sein. Ist dies nicht der Fall, kann ein Wort trotz großer Häufigkeit im Korpus und prominenter Position im Lernwortschatz für den Lernenden irrelevant sein und umgekehrt.

Viele Lernwortschätze sind bekanntlich unterteilt in einen thematisch gegliederten Grund- und Aufbauwortschatz. Dabei spezifiziert der Grundwortschatz, welche lexikalischen Einheiten ein gegebener Lerner im Grundkurs bereits beherrschen sollte. Aber auch wenn entsprechend einem höheren Kursniveau ein Aufbauwortschatz herangezogen und den Lernenden zum Studieren aufgetragen wird, kommt es häufig vor, dass ein Lexem dem einen Kursteilnehmer bekannt, für den anderen hingegen gänzlich neu ist und umgekehrt. Derartige Grund- und Aufbauwortschätze sind für den Lernenden im Selbststudium lohnende Begleiter; im Kurs aber muss Wortschatzarbeit anders betrieben werden. Sinnvolle Wortschatzarbeit - und insbesondere sinnvolle Wortschatzerweiterung und -vertiefung (siehe dazu Kap. 4.2) - findet nicht durch die Beschäftigung mit Wortlisten statt⁵.

Andererseits führt es auch nicht zum Erfolg, wenn man sich allein darauf verlässt, dass ein umfangreicher und differenzierter Wortschatz gleichsam nebenher erworben wird, etwa beim Lesen: Beiläufiger Wortschatzerwerb beim Lesen findet generell – dies sei ergänzend betont (z.B. Tschirner 2005: 2ff) - erst ab einem Grundwortschatz von 5000 Lexemen wirklich statt⁶.

4 Was ist ein ‚guter‘ Wortschatz?

4.1 Gedanken und Visionen von Lernenden

Neben der Frage, welche Richtlinien und welche Hilfsmittel für Wortschatzarbeit bereitstehen, wurde von uns hinterfragt, was es für Lernenden bedeutet, über einen ‚guten‘ Wortschatz zu verfügen. Sich selbst in einer Situation mitzuteilen und seine kommunikativen Ziele erreichen zu können, scheint dabei das Maß der Dinge für die Lernenden zu sein:

- Ich glaube, wenn man ihre eigenen Gedanken / Ideen an andere Menschen beschreiben kann, so wie man es sich vorgestellt hat, dann kann man sagen das ihren Wortschatz gut oder genug ist.

⁵ Vgl. dazu bereits die Studie von Grinstead (1915), der den Erfolg beim Lernen von Wortlisten mit dem Lernen von Wörtern im Kontext vergleicht.

⁶ Diese Grenze gelte nicht nur für den muttersprachlichen Wortschatzerwerb, sondern habe generelle Gültigkeit. So ermögliche erst die Überschreitung dieser Grenze das Verständnis von 95 % der Wortformen in einem Text und damit sinnerfassendes Lesen. 60-70 % der Wortformen eines Textes zu kennen, reicht nach Tschirner (2005) für das Verständnis eines Textes nicht aus. Er verweist hierzu auf Arbeiten von Laufer (1997), Carver (1994), Hu & Nation (2000) und Qian (2002).

- Das passende Wort in der passenden Situation verwenden zu können.
- Für mich persönlich wäre, wenn ich jedes Wort bei dem Nachrichten (im Fernsehen oder Radio) verstehe. Und wenn ich problemlos in einem Bank oder über dem Telefon meine Wünsche ausdrücken könnte.⁷

4.2 Was ist eigentlich Wortschatzerwerb?

Die Fähigkeit, sich in unterschiedlichsten Situationen unmissverständlich mitteilen zu können, gilt also als Kontrollgröße, wenn es um die Definition eines ‚guten‘ Wortschatzes geht. Darüber hinaus ist aber auch zu klären, was Wortschatzerwerb eigentlich ausmacht und wann ein Lexem tatsächlich als erworben gelten kann.

Unter Wortschatzerwerb ist gewiss mehr zu verstehen, als das Abspeichern einer reinen Äquivalenzliste (vgl. dt. *Handy* = engl. *mobile*), die es *per se* über weite Strecken nicht gibt. Man vergleiche dazu folgendes Beispiel: Dt. *Läufer* ist nicht immer mit engl. *runner* gleichzusetzen; es kann auch dem engl. Lexem *carpet* im Einrichtungskontext, engl. *bishop* beim Schach, oder anderem entsprechen. Das deutsche Lexem *Läufer* ist somit polysem. Es hat eine Vielzahl an Bedeutungen, die sprachspezifisch sind und die von der Ausgangssprache des Lernenden ganz oder teilweise geteilt werden. Allein mit dem Wissen über die Entsprechung dt. *Läufer* = engl. *runner* kann das Lexem somit gewiss nicht als erworben bezeichnet werden.

Grundsätzlich wird das Wissen über Wörter im mentalen Lexikon gespeichert, das im Langzeitgedächtnis des Menschen angesiedelt ist. Wie komplex dabei der Erwerb eines Lexems ist, zeigt Nation eindrucksvoll mit der folgenden hier wiedergegebenen Tabelle (Nation 2001: 26f.; vgl. zum Folgenden auch die Darstellung in Alves-Bergerhoff 2013):

Form	spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
Meaning	word parts	R	What parts are recognisable in this word?
		P	What word parts are needed to express the meaning?
	form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	concept and referents	R	What is included in the concept?

⁷ Da es sich hier um wörtliche Wiedergaben von Lerneräußerungen handelt, wurden die dort gemachten sprachlichen Fehler hier übernommen.

Use	associations		P	What items can the concept refer to?
			R	What other words does this make us think of?
	grammatical functions	func-	P	What other words could we use instead of this one?
			R	In what patterns does the word occur?
			P	In what patterns must we use this word?
			R	What words or types of words occur with this one?
	collocations		P	What words or types of words must we use with this one?
			R	Where, when and how often would we expect to meet this word?
	constraints on use (register frequency ...)		P	Where, when, and how often can we use this word?
			R	

Tab. 3: ‚What is involved in knowing a word‘ (Nation 2001: 27).

Nation schlüsselt das, was ein Lexem zu kennen impliziert, in die Bereiche *Form*, *Bedeutung* und *Gebrauch* auf und extrahiert - etwa für den Bereich *Form* - drei Subkategorien, die die phonetische Form, die orthographische Form und die Wortbildung berücksichtigen. So zeigt er, was es bedeutet, ein Lexem vollständig zu kennen: eine Vielzahl an Fragen auf rezeptiver wie produktiver Ebene (unbewusst) beantworten und entsprechend sprachlich handeln zu können.

Die - potentiell komplexen - Bedeutung(en) eines Lexems allein zu kennen, reicht nicht hin: Neben der eigentlichen Hauptbedeutung - der denotativen Bedeutung -, gilt es, die assoziativ-emotionale Nebenbedeutung - die konnotative Bedeutung -, die subjektiv zweckgebundene Nebenbedeutung - die intentionale Bedeutung - sowie die kulturspezifische Bedeutung zu kennen⁸ und auch über die Registerfrage informiert zu sein. Darüber hinaus muss der Lernende ein geschriebenes Wort, wird er damit rezeptiv konfrontiert, dekodieren können, und er muss seine phonologische Form kennen, um es laut lesen oder im Gespräch später nutzen zu können. Umgekehrt ist es für die weitere schriftliche Nutzung bei Erstkontakt mit der mündlichen Form nötig, dass der Lerner das Wort verschriftlichen kann. Zudem ist die Kenntnis der morphologischen und syntaktischen Verwendung des jeweiligen Lexems erforderlich, die Kenntnis der Wortklasse, der Verwendungsmöglichkeit und das Wissen über die syntagmatische Kombi-

⁸ Vgl. dazu die Darstellung bei Bohn (1999: 10f). Am Beispiel des Begriffs *Wohnung* erklärt er diese unterschiedlichen Bedeutungen dort wie folgt: Eine Definition von *Wohnung*, wie man sie in einem Wörterbuch findet, ist sehr allgemein formuliert, um möglichst allen Wohnungen zu entsprechen. Sie beinhaltet all das, was unter der Hauptbedeutung dieses Begriffes zu verstehen ist. Konnotative Nebenbedeutung von *Wohnung* kann hingegen sein: *Zentralheizung, Neubau, (ein) Garten (gehört dazu)*. Die intentionale Nebenbedeutung für *Wohnung* impliziert etwa: *zunehmend teurer, sich zurückziehen können*. Die kulturspezifische Bedeutung letztlich resultiert aus dem, was in einer bestimmten Kultur in Bezug auf diesen Begriff üblich ist.

nierbarkeit: So ‚wackelt‘ im Deutschen der Zahn, im Italienischen ‚tanzt‘ er (‚il dente balla‘). Wissen über die syntagmatische Kombinierbarkeit zu erlangen, bedeutet sogar noch mehr: Nicht nur, auf lexikalisch/semantischer Ebene zu wissen, dass ein Zahn ‚wackelt‘ und nicht ‚tanzt‘, sondern auch zu wissen, wie ein Lexem in grammatischer Hinsicht zu kombinieren ist (vgl. ital. *aiutare* + Akk. vs. dt. *helfen* + Dat.).

5 Wortschatzarbeit in der Unterrichtspraxis

5.1 Grundsätzliches

Bei der Wortschatzarbeit geht es – vor allem auf den höheren Spracherwerbsstufen – nicht unwesentlich um Wortschatzvertiefung, also um die „Verfeinerung des Bedeutungsprofils bereits erworbener Sprachzeichen“ (Ulrich 2006: 818). Wort um Wort dazulernen und den Wortschatz quantitativ zu erweitern, kann nicht das alleinige Ziel sein. Auf höheren Erwerbsstufen sollte Wortschatzarbeit auch und vor allem in die Tiefe gehen, und die Verwendung der Sprachzeichen sollte trainiert werden. Zentral ist dabei – und hierin ist man sich in der didaktischen Diskussion weitgehend einig (z.B. Alves-Bergerhoff 2013, Burwitz-Melzer & Quetz 2002, Grinstead 1915, Nation 2001, Reinisch 2011) – die vielfältige Einbettung der Wortschatzarbeit in den Kompetenzerwerb.⁹

Words need to be presented in their typical contexts, so that learners can get a feel for their meaning, their register, their collocations, and their syntactic environments.
(Thornbury 2002: 30)

Inzidentelles Lernen – also Lernen ohne bewussten Aneignungsprozess – findet zwar bei der Textrezeption statt, doch geschieht das, wie auch Kölle et al. mit Bezugnahme auf das Lesen für den Mutterspracherwerb bemerken, „in vorläufiger und unvollständiger Form“ (Kölle et al. 2011: 6). Auch Folgebegegnungen führen nach den Autorinnen eben dieser Handreichung zum Grundwortschatzerwerb in der L1 (Kölle et al. 2011: 6) nicht allein zur Anreicherung und Erweiterung des impliziten Bedeutungswissens. Dies ist auch für den Zweitspracherwerb anzunehmen. Daher ist zu empfehlen, die Aufmerksamkeit der Lernenden aktiv auf den Wortschatz zu richten. (vgl. auch Kap. 3.3)

Schenkt man beispielsweise der Subset Hypothesis (Paradis 1987) Glauben, in deren Rahmen die Verknüpfung des Lexems in der L2 mit dem entsprechenden Lexem in der L1 als wesentlich erachtet wird – mitunter, weil der Hypothese zufolge alle lexikalischen Einheiten in einem sprachunabhängigen übergeordneten Speichersystem abgelegt sind –, erweist sich aber doch insbesondere die Häufigkeit des lexikalischen Zugriffs als entscheidend für das Memorieren eines neuen Lexems: Die Häufigkeit des lexikalischen Zugriffs sorgt für die netzwerkartige Verknüpfung (vgl. Alves-Bergerhoff 2013: 100ff und die Verweise dort) und die Speicherung im Langzeitgedächtnis. Zudem wären dieser Theorie nach kontrastive Phasen im Unterricht sinnvoll. Anzuregen sind Unterrichtsphasen, in denen die Bedeutung von Lexemen in der L2 explizit der Bedeutung von Lexemen in den diversen L1 der Lernenden gegenübergestellt wird.

⁹ Vgl. dazu auch Kölle (2011: 6) für den Erwerb des Grundwortschatzes im Muttersprachenunterricht.

Eine Bezugnahme auf die Muttersprache ist möglicherweise auch deshalb nicht so negativ einzuschätzen wie bisweilen in den letzten Jahrzehnten, weil der L2-Lerner gerade durch die L1 über ein Weltwissen verfügt, das ihm bei der Abspeicherung des neuen Wortes helfen kann:

Eine Besonderheit des Erwerbs der Muttersprache ist, dass man gleichzeitig mit den Wörtern auch die Welt kennen lernt, Konzepte lernt und Weltwissen aufbaut. Man lernt, was ein Baum ist, ein Busch oder ein Strauch, dass einige Bäume Blätter haben, andere Nadeln; man lernt, welche Mahlzeit „Frühstück“ heißt und welche „Abendessen“. Dabei lernt man auch, was man zu diesen Mahlzeiten isst und trinkt, und zwar zu Hause, aber auch bei anderen Leuten oder im Hotel. Man lernt aber Wörter nicht nur für Dinge, sondern auch für Konzepte, die kein sichtbares Korrelat in der Wirklichkeit haben. Solche Konzepte wie *lieb haben*, *fleißig*, *frech* versteht man oft aus einer Situation heraus; nur selten werden sie explizit erklärt [...]. (Burwitz-Melzer & Quetz 2002: 149)

Für den Aufbau eines Wortschatzes in einer L2 halten u.a. Burwitz-Melzer & Quetz deshalb den Transfer aus der L1 für wesentlich:

Beim Aufbau eines zielsprachigen mentalen Lexikons geht es [...] darum, das bereits vorhandene Weltwissen der Lernenden, das mit ihrer Muttersprache zusammen erworben wurde, mit neuen Lautketten der Zielsprache und den damit verbundenen – eventuell abweichenden – Konzepten zusammenzubringen. Das kann ein einfacher Prozess der ‚Um-Etikettierung‘ sein, wenn es sich z.B. um eine genau definierte Fachterminologie handelt oder um Konzepte, die in vielen Sprachen identisch sind (Kugelschreiber [...]); es kann aber auch bedeuten, dass man im Kern der Wortbedeutung eine semantisch identische Schnittmenge (Universalie) vorfindet (Frühstück, *breakfast*, *petit-déjeuner*, *prima colazione*, ... sind jeweils die erste Mahlzeit des Tages), der Begriff aber kulturell ganz verschieden ausgeformt ist (Müsli oder Kaffee plus Marmeladenbrötchen vs. *cereals*, *porridge*, *bacon and eggs* in England oder – in den USA – gewaltige Mengen von *bagels*, *pancakes*, *hashbrowns* und anderen Dingen, in Frankreich oder Italien hingegen eine Tasse *espresso* mit einem *croissant* oder einem frugalen Stückchen Weißbrot). Es kann aber auch bedeuten, dass man völlig neue Konzepte aufbauen muss, weil die aus der Zielsprache in der Muttersprache gar nicht existieren (etwa bei der Zielsprache Deutsch: Gemütlichkeit, Heimat und viele andere). (Burwitz-Melzer & Quetz 2002: 153)¹⁰

Insgesamt kann festgehalten werden, dass nicht nur eine gewisse Breite, sondern vor allem auch eine gewisse Tiefe im L2-Wortschatzerwerb anzustreben ist. Diese gilt es, durch überlegte unterschiedliche Einbettung der Wortschatzarbeit in den Kompetenzerwerb sowie durch wiederholte Verwendung der Lexeme in unterschiedlichen Kontexten zu erreichen.

5.2 Über das Bewusstmachen lexikalischer Lücken

Wie in Kap. 5.1 dargelegt, sollte bei der Wortschatzarbeit nicht nur der Erwerb unbekannter, neuer Wörter fokussiert werden. Es ist lohnend, mit bekannt geglaubten Wörtern zu arbeiten und sich mit deren Verwendung zu befassen.

Unter Umständen fällt den Lernenden nicht auf, dass sie ein Lexem nicht oder zumindest nicht semantisch exakt kennen. Texte und Hörübungen etwa enthalten für Sprachlernende – auch wenn diese bereits über ein hohes fremdsprachliches Niveau verfügen – meist unbekannte oder nur oberflächlich bekannte Wörter. In vielen Fällen können Lernende deren Sinn aus dem Kontext erschließen, und das macht es für sie nicht mehr notwendig, die konkrete Bedeutung des einzelnen, unbekannten Lexems in Er-

¹⁰ Zur Vertiefung des letztgenannten Arguments empfehlen Burwitz-Melzer & Quetz (2002) die Arbeit von Singleton (1999).

fahrung zu bringen.

Für die Entschlüsselung setzen die Lernenden also auf eine Strategie. Die Anwendung dieser Strategie zeugt gewiss von Sprachbewusstsein und rezeptiver Kompetenz. Diese Strategie soll im Folgenden keineswegs geschmälert werden; allerdings bleibt die exakte Bedeutung eines Lexems unter Umständen gerade durch die erfolgreiche Anwendung dieser Strategie verborgen. Durch Nachfragen oder spezielle Übungen können derartige lexikalische Lücken bewusst gemacht werden. Auch beherrschen Lernende gewisse Wörter vielfach zwar rezeptiv, nicht aber produktiv, was im Zuge der Wortschatzarbeit geändert werden kann.

Nun kann die (Tiefe der) Kenntnis der Wortbedeutung überprüft werden. Lücken können bewusst gemacht werden; etwa indem der Lehrende nach der Lektüre eines kurzen Artikels – oder auch nach einer rezeptiven Sprachübung – mit oder ohne Bezugnahme auf einen bestimmten Textabschnitt den Lernenden durch Zuhilfenahme einer Umschreibung nach einem konkreten im Text enthaltenen Begriff oder einer Redensart fragt. Diese Vorgangsweise hat allerdings diverse Mängel:¹¹

- (1) Der Lehrende entscheidet über den zu erwerbenden Wortschatz. Gerade im DaF / DaZ-Bereich werden Lehrende aber - auch aufgrund der Trennung zwischen Lehrperson und Prüfer - häufig als Begleiter wahrgenommen, die eine vorrangig unterstützende, nicht jedoch bestimmende Funktion haben. Einer solchen positiven Konnotation des Lehrenden läuft unseres Erachtens nun ein lehrerzentrierter Unterricht entgegen, wie er durch Forcierung solcher und ähnlicher Entscheidungen durch den Lehrenden gefördert wird.
- (2) Der Lehrende fragt nach Begriffen, die der Lernende für sich und seine Lebenswelt möglicherweise als irrelevant erachtet. Erwirbt der Lerner das entsprechende Sprachzeichen, so ist fraglich, welchen Mehrwert das für ihn hat. Insgesamt ist die Wahrscheinlichkeit relativ hoch, ein Lexem zu erarbeiten, das in der Welt des L2-Lerners von untergeordneter Wichtigkeit ist. Idealerweise sollten aber Lexeme diskutiert werden, deren Kenntnis für den Lerner einen unmittelbaren Nutzen bedeuten.

Vor diesem Hintergrund ist eine Lernsituation anzustreben, in der der Lernende seine lexikalischen Lücken im Unterricht selbstständig erkennt und sich selbst die Aufarbeitung dieser Lücken zum Ziel setzt.

¹¹ Vgl. zur Auswahl der Wörter auch Fisher & Frey:

Once upon a time, our answer to this question [„Which words will you teach?“; Ergänzung K.Z.] was to focus on the words that students would encounter in their reading. This answer is faulty for a number of reasons, not the least of which is that this approach limits the range of words to those currently appearing in the books students are reading. Please don't misunderstand what we are saying - selecting vocabulary from a reading is useful and necessary. However this approach to vocabulary selection, *when used in isolation*, is insufficient because it leaves too much to chance. Students need intentional instruction on a wider range of content words at their grade level than the text can possibly offer up, and it creates the false impression that reading the text is the best and chief forum for learning new words. Research shows that some words can be learned from reading, but not until students encounter the new words repeatedly - through reading many other texts, verbal discussion, and so on.

A sole focus on text-based word selection also fails to capitalize on all the books that students might want to read independently. That is, we don't teach words just because they're there. Consider Kaila, [...] who wants to be a child psychologist. If she were taught only words from books she's currently reading in school, it's unlikely that she would spend much time in the world of words that interest her. Thankfully, her teachers know Kaila's goal and encourage her to learn words related to the biological world. (Fisher & Frey (2008: 21))

5.3 Die Rolle der Motivation und die Nutzung dieser im Unterricht

Die Motivation des Lernenden, sich ein Lexem einzuprägen, ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor. Auch Lernende wissen um die Bedeutung der Motivation - auch ohne direkt auf diesen Faktor angesprochen zu werden. Man vergleiche hierzu die folgende Bemerkung einer ehemaligen Kursteilnehmerin, formuliert als Antwort auf die Frage 9 des Fragebogens oben (*Welche Methoden eignen sich für dich persönlich am besten, um den Wortschatz zu erweitern und zu vertiefen?*):

Ich muss einen Motiv haben, ein neues Wort zu lernen – z.B. ich muss das Wort brauchen um eine Geschichte zu erzählen, oder wenn ich meine Meinung oder Gefühle ausdrücken möchte. Dann lerne ich das neue Wort schnell. Oder wenn jemand eine Geschichte oder Witz erzählt, und ich verstehe alles außer ein Wort - dann kläre ich die Bedeutung des Wortes mit meinem Mann und merke ich auch das Wort ganz einfach und schnell...weil die Bedeutung fast schon verstanden (in dem Zusammenhang) war. [...] Ja, wie gesagt: die Wörter brauchen einen Zweck oder Grund, warum man sie lernen muss. ... einfach ‚so‘ geht nicht.

Die Bemerkung der Kursteilnehmerin entspricht im Wesentlichen der wissenschaftlichen Erklärung von Motivation. So erläutert Gardner:

Motivation involves four aspects: a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal in question, and favourable attitudes towards the activity in question. (Gardner 1985: 50)

Das Lehrziel sollte also mit dem Lernziel des Kursteilnehmers weitgehend identisch sein. Zudem ist eine angemessene Arbeitsbereitschaft notwendig, um ein Lernziel auch tatsächlich zu erreichen.

Gerade weil Motivation für einen erfolgreichen Lernprozess wesentlich ist, erscheint es günstig, die Rolle des Fragenden (meist der Lehrende) und diejenige des Antwortenden (meist der Lernende) zu vertauschen. Konkret wird daher vorgeschlagen, im Anschluss an Phasen rezeptiven Fertigkeitstrainings Lernende dazu aufzufordern, selbst Fragen zu stellen. So können sich diese entweder nach Lexemen erkundigen, die sie selbst nicht kennen, oder nach solchen, die sie für sich und die anderen Kursteilnehmer als relevant, aber schwierig erachten und / bzw. deren exakte Bedeutung ihnen nicht klar ist. Dabei kann der Lehrende die Gruppenmitglieder anleiten, sich - wenn möglich - gegenseitig zu unterstützen und sich wechselseitig Begriffe zu erklären. Bei diesem Vorgehen zeigen die Lernenden selbst auf, welche Wörter sie interessieren und welche sie erwerben möchten. Sie üben sich zudem im Umschreiben, indem sie ihren Kollegen die Bedeutung diverser Lexeme mit anderen Worten erklären. Auch die Erarbeitung von beispielsweise Synonymen, Antonymen und Hyponymen (vgl. 5.5) ist spontan möglich und kann das semantische Verständnis stützen. Der Wortschatzarbeit sollte im Rahmen produktiver Unterrichtsphasen jedenfalls eine entsprechende Rolle zugewiesen werden, die über die schlichte Beantwortung von Wortschatzfragen hinausgeht. Dabei spielt u. E. die Frage, ob die Wörter zum Grundwortschatz, Aufbauwortschatz oder Erweiterungswortschatz gehören, nur eine periphere Rolle.

Eine ähnliche Vorgehensweise kann in Unterrichtsphasen aktiver Sprachproduktion angewandt werden. Sind die Lernenden dazu angehalten, im Kurs einen Text zu verfassen oder mündlich Sprache zu produzieren, so stoßen sie selbst auf eigene, individuelle lexikalische Lücken. Intrinsisch motiviert, fragen sie in einer entsprechend geschaffenen Lernsituation nach den gesuchten Begriffen, indem sie diese umschreiben, oder schlagen diese in einem Wörterbuch nach. Werden diese in Erfahrung gebrachten Wörter mit der Gruppe geteilt und besprochen, haben deren Mitglieder wiederum die

Möglichkeit, ihren individuellen Wortschatz um jene Wörter zu erweitern, die auch sie gerade benötigen oder verwenden können.

5.4 Geeignete Übungsformen

Als besonders günstig für erfolgreiche Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung erweisen sich nach Meinung der befragten Deutschlernenden produktive Sprachübungen, bei denen die Kursteilnehmer Zeit zur Vorbereitung haben. Die befragten DaF- / DaZ-Lerner nannten insbesondere folgende Übungsformen:

- Spontanreferat zu einem speziellen Thema
- spontane schriftliche Produktion (Darstellung der eigenen Meinung) zu einem bestimmten Thema
- Rollenspiel (sehr häufig genannt)

Das Rollenspiel erweist sich als Übungsform, die bei zielgruppenadäquater Thematik die Lernenden äußerst erfinderisch werden lässt. Insbesondere Rollenspiele, bei denen die gegnerische Partei von einer Meinung überzeugt werden kann und soll, gehen dabei mit großer Motivation der Lerner einher. Als motivierend erweist es sich auch, wenn im Zuge des Rollenspiels ein imaginärer Gewinn möglich ist. So kann z.B. der Einzelne bei einer Nachlassaufteilung unter diversen (skurrilen), Ansprüche stellenden Persönlichkeiten ein größeres oder kleineres Erbe für sich erzielen (vgl. das Rollenspiel *Tante Ernas Testament* – Kap. 5.5, Abb. 2). Die Übernahme einer Rolle kann zudem Sprechhemmungen reduzieren. Voraussetzung hierfür ist eine harmonische Gruppenatmosphäre. Rollenspiele im eigenen Unterricht liefen im dargestellten Falle folgendermaßen ab:

- Ausgabe der Angabenblätter (mit Informationen zum Rollenspiel und zu den einzelnen Rollen) und Erklären des Rollenspiels;
- Vergabe der Rollen und Auflistung der Rollenverteilung an der Tafel;
- Individuelle Vorbereitung der Teilnehmer. Nachschlagen von Wörtern oder deren Erfragen bei der Lehrperson. Diese Phase läuft weitgehend leise ab, da kein Teilnehmer seine Argumente bereits vor Beginn des Rollenspiels offenlegen möchte.
- Rollenspiel (Aufführung)
- Audio- oder Videoaufnahme des Rollenspiels;
- Analyse des Rollenspiels; Ergänzung neuer Wörter an der Tafel und Ausgestaltung des Tafelbildes.

5.5 Schriftliche Fixierung

Die schriftliche Fixierung zeigt in vielfacher Hinsicht positive Wirkung: Grundlegend wird durch das Festhalten der Lexeme an der Tafel deren Wichtigkeit verdeutlicht. Die Verschriftlichung zeigt die korrekte orthographische Form, fördert die Memorierung des Lexems durch die Lernenden und unterstützt insbesondere den visuellen Lerntyp.

Ausgehend von einem an der Tafel notierten Lexem, kann in der Gruppe systematische Wortschatzarbeit betrieben werden. Neben einer Definition können spontan Hy-

ponyme, Hyperonyme, Synonyme oder Antonyme gesucht, Nomen bzw. Verben um typische Nomen-Verbverbindungen (Kollokationen) ergänzt, Redewendungen, die das betreffende Lexem enthalten, notiert werden sowie Wortigel oder auch Mind-Maps erstellt werden. Die Lernenden übertragen das Tafelbild in ihre eigenen Unterlagen oder machen sich den individuellen lernersprachlichen Bedürfnissen entsprechend Notizen.

Ein in der beschriebenen Art und Weise entstandenes Tafelbild kann dabei wie folgt aussehen:

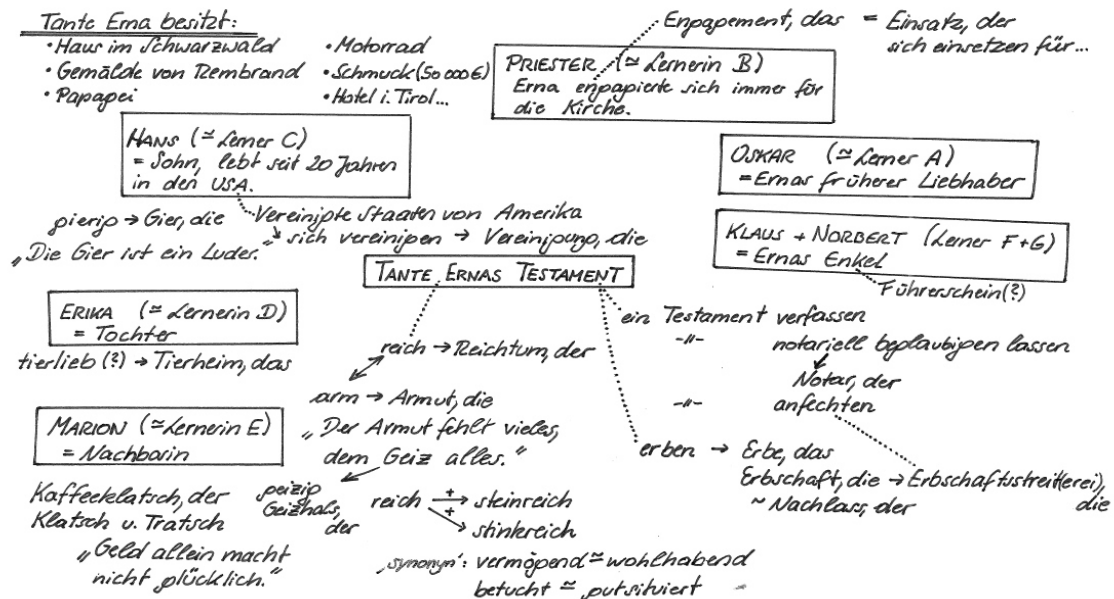


Abb. 2: Tafelbild entstanden im Zuge des Rollenspiels *Tante Ernas Testament*.
In: Perlmann-Balme & Schwalb 2009: 30.

5.6 Repetitio varia est mater studiorum

Für die Memorierung eines sprachlichen Zeichens ist dessen wiederholtes Auftreten entscheidend. Ohne nennenswerten Aufwand lässt sich dabei die folgende Methode zur Wortwiederholung anwenden: Zu Beginn jeder Unterrichtseinheit ziehen die Kurs Teilnehmer Kärtchen. Auf diesen sind (zwei) Wörter notiert, die in einer vorhergehenden Stunde erarbeitet worden sind. Abwechselnd erklären die Lernenden jeweils ein auf dem Kärtchen notiertes Wort, ohne Teile davon zu benutzen - bei zwei Wörtern gibt es zwei Durchgänge. Die anderen Teilnehmer versuchen, dieses Wort zu erraten. Da die Begriffe bekannt sein sollten, nimmt diese Übung im Allgemeinen wenig Zeit in Anspruch. Die Übung dient so gleichermaßen der Wiederholung und dem Einstieg in eine neue Unterrichtseinheit. Auch eine thematische Anknüpfung an die vorhergehende Einheit ist auf diese Weise möglich. In den ersten fünf bis zehn Minuten produziert so jeder Teilnehmer sprachliche Äußerungen. Zudem motiviert die routinemäßige Ausführung dieser Übung die Lernenden, sich neue Wörter zu notieren und sich diese einzuprägen. Der spielerische Charakter dieser Übung lockert den Unterricht auf, gleichzeitig spornt die Aussicht auf das Erraten eines Begriffes - und damit die Aussicht auf einen Rundensieg - die Lernenden an.

Mit den im vorliegenden Beitrag dargelegten Überlegungen zur Wortschatzarbeit wird versucht, die intrinsische Motivation der Lernenden mit spielerischen Elementen sowie dem Aspekt abwechslungsreicher Wiederholung zu verbinden und so einen positiven Beitrag zur Wortschatzerweiterung bzw. Wortschatzvertiefung zu leisten. Insgesamt wird die Chance auf eine dauerhafte Memorierung von Lexemen hier höher eingeschätzt, wenn das Interesse an den einzelnen zu erwerbenden Lexemen - und damit das Interesse an einer individuellen Wortschatzerweiterung - von den Lernenden selbst ausgeht, weil diese dann aus sich heraus – also intrinsisch – motiviert sind. Ein vergleichbarer Effekt kann durch das Lernen vorgegebener Wortlisten wohl nicht erreicht werden. Zudem erscheint eine Ausgangssituation hilfreich, in der neue zielsprachliche Lexeme produktiv oder rezeptiv in einen Text oder Redefluss eingebettet sind und systematisch erklärt und erarbeitet werden. Das schriftliche Festhalten und Wiederholen unbekannter zielsprachlicher Lexeme sowie die Integration dieser in neue, produktive Sprachäußerungen erhöhen die Behaltenschance auf Seiten der Lerner.

Wortschatzarbeit wird hier als zentrales Element des Fremdspracherwerbs angesehen: Nicht nur die Lernenden selbst räumen der Wortschatzarbeit einen zentralen Platz ein, auch die Beschäftigung mit der Frage, was Wortschatzerwerb ausmacht, macht dessen Stellenwert im Spracherwerbsprozess deutlich. Wortschatzerwerb ist eben nicht mit der Memorierung von Äquivalenzlisten gleichzusetzen. Wortschatzerwerb bedeutet vielmehr, die Bedeutung eines Lexems in allen seinen Ausformungen zu begreifen und das Lexem aktiv verwenden zu können. Dies setzt neben der Kenntnis der denotativen Bedeutung die Kenntnis weiterer Bedeutungen (z.B. assoziativ-emotional, subjektiv zweckgebunden, intentional und kulturspezifisch) voraus und erfordert bei der Sprachproduktion ein nicht zu unterschätzendes Wissen - etwa über die syntagmatische Kombinierbarkeit der Lexeme. Damit geht Wortschatzerwerb über den Bereich der reinen Lexikologie hinaus.

Bibliographie

- Alves-Bergerhoff, Aline (2013). Das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb. In: *Curtibia*, Vol. 1, n^o zero, Jan.-Jun. (2013). (www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol1-00/Texto7Aline.pdf, 19.12.13).
- Baker, Scott, Deborah C. Simmonsh & Edward J. Kameenui (1998). Vocabulary Acquisition: Research Bases. In: Simmons, Deborah C. & Edward J. Kameenui (Hrsg.) (1998). *What Reading Research Tells Us About Children with Diverse Learning Needs: Bases and Basics*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 183-218.
- Bohn, Rainer (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22*. Berlin/München/Wien u.a.: Langenscheidt.
- Burwitz-Melzer, Eva & Jürgen Quetz (2002). Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. In: Quetz, Jürgen & Gerhard von der Handt (Hrsg.) (2002). *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 102-186.
- Carver, Ronald P. (1994). Percentages of Unknown Words in Text as a Function of the Relative Difficulty of the Text: Implications for Instruction. In: *Journal of Reading Behavior* 26, 413-437.
- Council of Europe (Hrsg.) (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Structured Overview of all CEFR Scales* [pdf-file]. (http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Overview_CEFRscales_EN.pdf, 19.12.13).

- Dellar, Hugh & Darryl Hocking (2000). *Innovations. An Intermediate/Upper Intermediate Course*. Hove: Language Teaching Publications.
- Fisher, Douglas & Nancy Frey (2008). *Word Wise & Content Rich. Five Essential Steps to Teaching Academic Vocabulary*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gardner, Robert (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gairns, Ruth & Stuart Redman (1998). *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Handbooks for Language Teachers).
- Grinstead, Wren (1915). An Experiment in the Learning of Foreign Words. In: *American Psychologist* 9, 407-408.
- Hu, Hsueh-Chao Marcella & Paul Nation (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. In: *Reading in a Foreign Language* 13, 403-430.
- Kölle, Birgit et al. (2011). Bildung für Berlin. Der Grundwortschatz im Unterricht. Handreichung für Lehrkräfte, Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/grundschule/handreichung_grundwortschatz.pdf?download.html; 19.12.13).
- Laufer, Batia (1997). The lexical Plight in Second Language Reading: Words You Don't Know, Words You Think You Know, and Words You Can't Guess. In: Coady, James & Thomas Huckin (Hrsg.) (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 20-34.
- Laufer, Batia & Paul Nation (2012). Vocabulary. In: Gass, Susan M. & Alison Mackey: *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London/New York: Routledge, 163-176.
- Meara, Paul (1996). The Classical Research in L2 Vocabulary Acquisition. In: Anderman, Gunilla & Margaret Rogers: *Words, Words, Words. The Translator and the Language Learner*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters Ltd, 27-40.
- Nation, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradis, Michel (1987). *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perlmann-Balme, Michaela & Susanne Schwalb (Hrsg.) (2009). *Em Brückenkurs: Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe: Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber, 30.
- Qian, David (2002). Investigating the Relationship between Vocabulary Knowledge and Academic Reading Performance: An Assessment Perspective. In: *Language Learning* 52, 513-536.
- Read, John (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Reinisch, Karin (2011). Wortschatzerwerb im Englischunterricht, in: Hattendorf, Erna (Hrsg.) (2011) *Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache*. Berlin-Brandenburg: Lisum, 95-122.
- Siepmann, Dirk (Hrsg.) (2006). *Wortschatz und Fremdsprachenlernen* (= Sonderheft 9 der Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Singleton, David (1999). Exploring the Second Language Mental Lexicon. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge Applied Linguistics Series).
- Steinke-Institut Berlin. Language Academy and Study College (Hrsg.) (2013). *Die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)*. (http://www.steinke-institut.de/europaeischer_referenzrahmen.htm, 19.12.13).

- Stork, Antje (2003). *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Swan, Michael & Catherine Walter (1984). *The Cambridge English Course, 1. Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, Scott (2002). *How to Teach Vocabulary*. London: Longman.
- Tschirner, Erwin (2005). Korpora, Häufigkeitslisten, Wortschatzerwerb. In: Heine, Antje, Mathilde Hennig & Erwin Tschirner (Hrsg.) (2005). *Deutsch als Fremdsprache - Konturen und Perspektiven eines Fachs*. München: Iudicium, 133-149; (http://www.itt-leipzig.de/static/literatur/Tschirner_2005_Korpora_Haeufigkeitslisten_Wortschatzerwerb.pdf, 19.12.13).
- Ulrich, Winfried (2006). Wortschatzarbeit. In: Kliewer, Heinz J. & Inge Pohl (Hrsg.) (2006). *Lexikon Deutschdidaktik*. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wilkins, David A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zipser, Katharina (2013). Effective Vocabulary Building in the Classroom Environment from B1 Onwards. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 70, 397-405.

Strukturerwerb im Französischunterricht zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen

Katrin Henk (Heilbronn)

Abstract (English)

How much knowledge *about* language is necessary to develop some knowledge *of* language? This question points to the relation between explicit and implicit knowledge on the one hand and learning processes on the other. This paper starts with the presentation of three models of implicit vs. explicit language learning processes. None of these models is satisfactory because the interlocking of explicit and implicit learning processes depends on various factors. Two of them - age and foreign language learning vs. second language learning - will be discussed here, especially regarding the acquisition of French in an instructional environment. The author holds the view that learning French as an L2 in instructional contexts is predominantly based upon explicit learning processes but that implicit learning processes may be triggered by some strategies that will be presented in the form of four hypotheses.

Key words: Implicit and explicit learning, SLA, instructional context, French, grammar

Abstract (Deutsch)

Wie viel Sprachwissen ist notwendig, um in einer L2 Sprachkönnen zu entwickeln? Ausgehend von dieser Frage werden zunächst einige Modelle zum Zusammenhang von explizitem Wissen (im Sinne eines *Wissens über Sprache*) und implizitem Wissen (im Sinne der *Sprachbeherrschung*) vorgestellt. Anschließend werden mit Alter und Sprachlernkontext zwei wichtige Faktoren für das Verhältnis impliziter und expliziter Sprachlernprozesse genauer beleuchtet, um vor diesem Hintergrund die Bedingungen des schulischen Fremdsprachenunterrichts *Französisch* zu reflektieren. In dem vorliegenden Artikel wird die These vertreten, dass im schulischen Unterricht des Französischen als zweite oder dritte Fremdsprache notgedrungen explizite Vermittlungsstrategien im Vordergrund stehen müssen, dass es aber im Bereich des Strukturerwerbs Möglichkeiten geben kann, trotz expliziter Vermittlungsverfahren implizite Sprachlernprozesse anzuregen. Der Artikel endet mit der Präsentation diesbezüglicher Hypothesen und einem Ausblick auf die Umsetzung und empirische Überprüfung dieser Hypothesen.

Stichwörter: explizites/implizites Wissen, Fremdsprachenunterricht, Französisch, Grammatik

1 Kompetenzorientierung im Spannungsfeld von Sprachwissen und Sprachkönnen

Schon in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts begann mit der von Piepho ausgerufenen „Kommunikativen Wende“ ein Paradigmenwechsel, der sich in den letzten beiden Jahrzehnten verstärkt hat und inzwischen in allen Klassenzimmern angekommen sein dürfte: Es herrscht heute grundsätzlich Einigkeit darüber, dass es Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, die jungen Lerner zum kompetenten Sprachhandeln in interkulturellen Alltagssituationen zu befähigen. Schlüsselbegriff ist dabei – vom GeR über die nationalen Bildungsstandards bis hin zu den länderspezifischen Curricula – die Kompetenz, wobei unter Kompetenz „die Fähigkeit verstanden [wird], Wissen und Können in den jeweiligen Fächern zur Lösung von Problemen anzuwenden“ (Kultusministerkonferenz 2012). Damit hat sich auch im gymnasialen Fremdsprachenunterricht der Schwerpunkt stark verschoben: weg von Sprachwissen / Sprachbewusstheit und lan-

deskundlichen Inhalten hin zum Sprachkönnen und zur interkulturellen Handlungsfähigkeit. Konkret bedeutet dies, dass die früher im Fremdsprachenunterricht oft vernachlässigten Kompetenzen wie das Hörverstehen sowie die produktiven Fertigkeiten des Schreibens - und vor allem auch des Sprechens - in den Vordergrund gerückt sind, was sinnvoll und erfreulich ist. Gleichzeitig wurde die Schulung der stärker auf das Sprachwissen abhebenden Fertigkeiten von Grammatik und Übersetzung stark zurückgefahren; sie finden ihren Platz eigentlich nur noch dort, wo sie der Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen dienen können. Dies klingt zunächst plausibel und einleuchtend – gleichzeitig wirft diese Formulierung eine Frage auf, welche die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung seit Jahrzehnten beschäftigt und für die nach wie vor keine befriedigende Antwort gefunden wurde: Wie viel Sprachwissen ist notwendig, um Sprachkönnen in der L2 zu entwickeln? Kann explizites Wissen über Sprache überhaupt in Sprachkönnen überführt werden, das ja - zumindest in der Muttersprache - implizit und ohne Rückgriff auf explizites Sprachwissen verfügbar ist? Im Folgenden sollen zunächst einige Konzepte, in denen das Verhältnis von Sprachwissen und Sprachkönnen modelliert wird, kurz dargestellt bzw. in Erinnerung gerufen werden. Anschließend werden die diesbezüglichen Voraussetzungen des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts Französisch (zweite Fremdsprache) reflektiert.

2 Implizites und explizites Wissen im L2-Erwerb

2.1 Begriffsklärung

Zunächst gilt es, begriffliche Klarheit zu schaffen: *Sprachwissen* soll hier verstanden werden als explizites Wissen über Sprache, das analysiert und metasprachlich beschreibbar ist (*knowledge about language*). *Sprachkönnen* hingegen deckt sich im vorliegenden Zusammenhang weitgehend mit dem Begriff des impliziten Wissens als demjenigen, das der Sprachbeherrschung zugrunde liegt, ohne dass der Sprecher einen bewussten Zugang zu diesem Wissen hat, zumindest im Moment der Sprachnutzung. Damit wird hier von einer relativ allgemeinen Definition der Begriffe *implizit* und *explizit* ausgegangen, die in der wissenschaftlichen Diskussion immer wieder neu definiert und auch auf verschiedene Gegenstände angewandt wurden¹: Die Unterscheidung kann auf den Lernprozess (implizites vs. explizites Lernen), auf das Produkt dieser Lernprozesse (implizites vs. explizites Wissen) sowie auf Lehrverfahren angewandt werden, die bei der Sprachvermittlung eingesetzt werden und die Aufmerksamkeit des Lerner mehr oder weniger explizit auf neue Strukturen lenken. Dabei dürfte wenig Dissens darüber bestehen, dass explizite Lehrverfahren zu explizitem Lernen und in der Regel zu explizitem Sprachwissen führen. Strittig ist hingegen die Frage, inwiefern dieses explizite Wissen einen Beitrag zur Entstehung impliziten Sprachwissens, also zum *Sprachkönnen* leistet.

2.2 Explizites vs. implizites Sprachwissen beim L2-Erwerb – drei Modelle

Eine der wirkungsmächtigsten Hypothesen zum Verhältnis von Sprachwissen und Sprachkönnen war und ist die *Non-Interface-Hypothese* von Stephen Krashen (z.B. Krashen 1982). Dieser Annahme zufolge kann explizit Gelerntes, wie z. B. grammati-

¹ Zu einer ausführlichen Erläuterung und Diskussion der verschiedenen Definitionen und Konzepte vgl. z. B. Ellis 2008, DeKeyser⁷ 2011, Hulstijn & de Graaff 1994, Edmondson 2003.

sche Regeln, nicht in implizites Sprachwissen, das sich in spontaner, aktiver Sprachbeherrschung zeigt, überführt werden. Explizites Sprachwissen könne allenfalls als eine Art Korrekturinstanz bei der Sprachproduktion fungieren (*Monitor-Hypothese*). Diese Kontrollinstanz, die dann aktiviert wird, wenn sich ein Sprecher bewusst um sprachliche Richtigkeit bemüht, verlangsamt jedoch die Sprachproduktion und könne deshalb beim spontanen Sprechen in der L2 – dem angestrebten Ziel – nur eine nachrangige Rolle spielen. Der L2-Erwerb habe sich an den natürlichen Mechanismen des Mutterspracherwerbs zu orientieren (*Natural Approach*): Krashens Ansatz zufolge reicht verständlicher *input*, der leicht über dem vom Lerner bereits beherrschten Sprachniveau liegt ($i + 1$), aus, um diese natürliche Form des Spracherwerbs in Gang zu setzen (*Input-Hypothese*). Das bedeutet aus fremdsprachendidaktischer Sicht, dass auf die Thematisierung sprachlicher Strukturen weitestgehend verzichtet und möglichst ausschließlich kommunikative Verfahren genutzt werden sollten. Modellhaft vereinfacht, lässt sich das Verhältnis zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen also folgendermaßen darstellen:

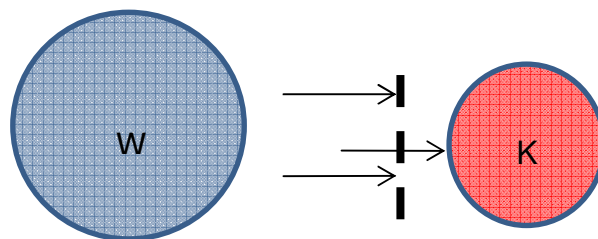


Abb. 1: Non-Interface-Hypothese (z.B. Krashen 1982)

Kritiker dieser Annahme führen ins Feld, dass ein rein *input*-gesteuerter L2-Erwerb bei älteren Lernern in aller Regel nicht zum Erfolg, d.h. zu einer weitgehenden Beherrschung der Zielsprache, führt, und dass Lerner, die sich explizit mit der Regelhaftigkeit der L2 auseinandersetzen, schnellere Fortschritte machen und in der Regel ein höheres Niveau erreichen (z.B. Doughty & Williams 1998, DeKeyser 1998). Einen klaren Gegenentwurf zur *Non-Interface-Hypothese* bildet insofern die Annahme, dass die Aneignung einer L2 mit der Erlernung einer Fertigkeit wie Fahrradfahren oder Klavierspielen zu vergleichen ist. Diese starke Interface-Hypothese beruft sich auf Theorien zum Erwerb von Fertigkeiten (*Skill Acquisition Theory*, z.B. Anderson 1995), die davon ausgehen, dass die Beherrschung einer Fertigkeit dadurch entsteht, dass deklaratives Wissen (d.h. Regeln oder verinnerlichte Beispiele) durch Übung (*Power Law of Practice*) und Automatisierungsprozesse in prozeduralisiertes, also quasi implizites Wissen überführt wird. Vertreter dieser Position (*Strong Interface Position*) im Bereich des Fremdspracherwerbs sind z.B. DeKeyser (1997, 1998, 2007), Johnson (1982, 1996) und Ur (2009). Eine modellhafte Darstellung dieser Annahme könnte so aussehen:

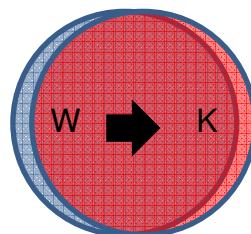


Abb. 2: Starke *Interface-Hypothese* (z.B. DeKeyser 1998)

Neben diesen sehr gegensätzlichen Positionen wird auch in verschiedenen Varianten die Theorie einer schwachen Schnittstelle zwischen explizitem und implizitem Sprachwissen (*Weak Interface Hypothesis*) vertreten. So geht z.B. Ellis (1993) davon aus, dass explizites Sprachwissen zwar nicht eins zu eins in implizites übertragen werden

kann, nichtsdestotrotz könne es unter bestimmten Bedingungen die Prozesse zur Aneignung impliziten Sprachwissens erleichtern und fördern. Diese Annahme kann folgendermaßen im Modell dargestellt werden:

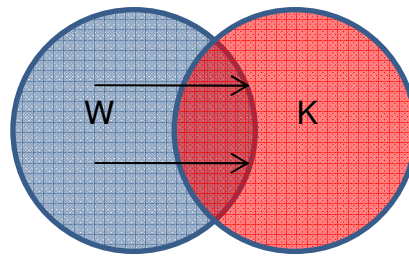


Abb. 3: Schwache *Interface*-Hypothese (z. B. Ellis 1993)

Letztlich wird weder die Annahme, dass die Aneignung einer L2 rein *input*-gesteuert und ohne jede Bewusstmachung vonstatten geht, noch die Idee, dass sie allein auf Automatisierungsprozessen beruht, den komplexen Vorgängen beim Lernen einer L2 gerecht. Der Wahrheit am nächsten kommt sicherlich die Vorstellung, dass bei der Aneignung einer L2 sowohl implizite als auch explizite Prozesse am Werk sind und im günstigsten Fall ineinandergreifen und einander verstärken.

2.3 Implizite Lernprozesse in einem gebrauchsbasierten Sprachmodell

Diese Fragen, was „implizites Lernen“ bedeutet und wie implizite Sprachlernprozesse ablaufen, sollen hier im Rückgriff auf ein gebrauchsbasiertes Sprachmodell beantwortet werden. Im Gegensatz zu nativistischen Theorien wird der Spracherwerb in gebrauchsbasierten Modellen nicht etwa auf eine spezielle, angeborene Sprachlerndisposition zurückgeführt (z.B. die Vorstellung einer Universalgrammatik (Chomsky 1980) oder eines *domain specific acquisition system* (Bley Vroman 1990), die vor allem den Erstspracherwerb steuert und - wenn überhaupt - nur noch sehr eingeschränkt für das spätere L2-Lernen verfügbar ist. In gebrauchsbasierten Sprachmodellen wird vielmehr davon ausgegangen, dass der Spracherwerb auf der allgemein menschlichen kognitiven Fähigkeit zur Kategoriebildung beruht. Beim Erstspracherwerb hat man sich dies - in Anlehnung an Behrens (2009) - folgendermaßen vorzustellen: Das Individuum wird mit sprachlichen Zeichen konfrontiert, die in einer konkreten Situation eine bestimmte Bedeutung haben, und stellt dadurch Form-Funktions-Korrespondenzen her. Der wiederholte Gebrauch gleicher bzw. ähnlicher sprachlicher Formen in gleichen bzw. ähnlichen Bedeutungszusammenhängen führt zu einer Kategorisierung sprachlicher Zeichen auf verschiedenen Abstraktionsniveaus. Dadurch entsteht ein mentales Netzwerk, das durch den passiven und aktiven Gebrauch der Sprache stetig angepasst und verändert wird. Häufig benutzte Form-Funktions-Korrespondenzen sind im Sprachverarbeitungssystem stärker repräsentiert und leichter zugänglich, das Netzwerk ist also sensibel für Gebrauchshäufigkeiten (z.B. Ellis 2002). Da sprachliche Zeichen - vor allem auf der Phonemebene, aber oft auch im lexikalischen oder syntaktischen Bereich - mehrdeutig sind, muss das Sprachverarbeitungssystem entscheiden, welche der Deutungsmöglichkeiten, auf die es prinzipiell zugreifen kann, im gegebenen Kontext mit höchster Wahrscheinlichkeit relevant ist. Insofern stellt sich das Lernen einer Sprache als statistisches Verfahren dar: Der Lernende muss die Wahrscheinlichkeit erfassen, mit der einem bestimmten sprachlichen Zeichen in einem bestimmten Kontext eine bestimmte (Be-)Deutung zugewiesen werden muss (Ellis 2008). Eben dies geschieht durch die kognitive Fähigkeit des Menschen zur intuitiven Erfassung von Häufigkeiten. Beim L2-Erwerb sind prinzipiell ähnliche Mechanismen am Werk. Da das Gehirn des Lernenden jedoch - je nach Alter - bereits mehr oder weniger stark auf die optimale Verarbeitung der L1 ausgerichtet ist und dem kognitiv gereiften Lerner überdies ande-

re, effizientere Lern- und Problemlösestrategien zur Verfügung stehen, greifen die beschriebenen, impliziten Lernprozesse nicht mehr in der gleichen Art und Weise wie beim L1-Erwerb (vgl. hierzu das *Unified Model* von MacWhinney 2008, 2012).

3 Faktoren für das Funktionieren impliziter Sprachlernprozesse im L2-Erwerb

Der Anspruch, ein allgemeingültiges Modell für das Zusammenspiel impliziter und expliziter Sprachlernprozesse zu entwickeln, kann vermutlich nur scheitern, denn das Verhältnis, in dem implizite und explizite Sprachlernprozesse zueinander stehen, hängt u.E. von verschiedenen Variablen ab. Zwei dieser Variablen sollen im Folgenden genauer beleuchtet werden: zum einen das Alter, zum anderen der Sprachlernkontext, der auch motivationale Aspekte einschließt.

3.1 Alter

Ein zentraler und immer wieder neu diskutierter Faktor für das Gelingen des L2-Erwerbs ist das Alter des Lernenden. Grundsätzliche Einigkeit besteht hier bezüglich der eher trivialen Feststellung, dass Kinder eine L2 „irgendwie anders“ lernen als ältere Lerner. Geht es ins Detail, gibt es diesbezüglich verschiedene, z.T. widersprüchliche Annahmen sowie viele offene Fragen (Grotjahn et al. 2010 zu einem Überblick über diese Fragen).

Nach wie vor kontrovers diskutiert wird vor allem die Frage, ob es eine kritische Periode gibt, also eine Art Zeitfenster für die kindliche Fähigkeit zum intuitiven und damit rein impliziten Sprachenlernen, das sich an einem bestimmten Punkt schließt. Diese Diskussion kann hier nicht im Detail nachgezeichnet werden (z.B. Schlak 2003, Grotjahn 2003 und Birdsong 2006 für eine Zusammenfassung der Diskussion). Doch es spricht vieles dafür, nicht von einem klar begrenzten Zeitfenster auszugehen, sondern vielmehr von einem graduellen Nachlassen der Fähigkeit zum intuitiven Erwerb einer L2. So beschreibt Petit (2006), dass diese Fähigkeit bereits im Kindesalter über mehrere Regressionsschübe abnimmt, wobei der erste dieser Schübe im Alter von etwa vier bis fünf Jahren anzusetzen sei, der zweite im Alter von etwa sechs bis sieben Jahren und der letzte und gravierendste im Alter von zehn bis elf Jahren mit der Vorpubertät. Johnson & Newport (1989) schließen aus ihren Untersuchungen, dass der entscheidende Rückgang der Fähigkeit zum impliziten L2-Erwerb im Alter von zehn bis fünfzehn Jahren stattfindet: Bialystok & Hakuta (1999) interpretieren dieselben Daten jedoch so, dass ein eindeutiger negativer Zusammenhang zwischen Lernalter und Sprachlernerfolg erst ab dem Alter von 20 Jahren festzustellen sei (hierzu auch Birdsong 2006). Es scheint sich also das Jugendalter - somit das Alter zwischen dem zehnten und zwanzigsten Lebensjahr - als die Phase herauszukristallisieren, in der die Fähigkeit zur impliziten Erlernung einer L2 entscheidend abnimmt, wobei aufgrund zahlreicher anderer Variablen, von denen der individuelle Sprachlernprozess abhängt, offensichtlich kein eindeutiger Endpunkt bestimmt werden kann.

Auch wenn sich im Jugendalter klare Veränderungen ergeben, bleibt doch ebenfalls fragwürdig, ob überhaupt ein klares altersbedingtes Ende für einen erfolgreichen L2-Erwerb existiert. Gegen ein solches Ende spricht, dass es auch spät beginnende Lerner gibt, die sich nahezu muttersprachliche Fähigkeiten aneignen - und zwar auch in den Bereichen Phonetik und Morphosyntax -, obwohl sich gerade in diesen Bereichen ein früher Lernbeginn für eine vollständige Aneignung fremdsprachlicher Strukturen als vorteilhaft erwiesen hat. Dafür sind aber offensichtlich gezielte explizite Lernstrategien

vonnöten (Birdsong 2006). Weiterhin ist zu beobachten, dass auch spät beginnende L2-Lerner das entwickeln können, was landläufig als „Sprachgefühl“ bezeichnet wird - also ein Gespür dafür, ob „man etwas so sagt“ oder eben nicht, ohne dass diese Entscheidung durch explizites (Regel-)Wissen begründet werden könnte. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass auch der erwachsene L2-Lerner intuitiv Gebrauchshäufigkeiten erfassen und damit von impliziten Sprachlernprozessen profitieren kann. Im Unterschied zu früh beginnenden L2-Lernern können sich spät beginnende Lerner jedoch sehr viel weniger auf diese impliziten Sprachlernprozesse verlassen, was jedoch durch die weiter entwickelten kognitiv- und verbalanalytischen Fähigkeiten sowie gezielte explizite Sprachlernstrategien ausgeglichen werden kann, so dass spät beginnende L2-Lerner in Instruktionkontexten zumindest anfänglich und in bestimmten Bereichen (z.B. Lexik und Morphosyntax) schnellere Fortschritte machen als Frühbeginner (Grotjahn 2003: 33). Doch auch wenn einige spät beginnende L2-Lerner im Endeffekt ein nahezu muttersprachliches Niveau erreichen können, ist darin tendenziell eher die Ausnahme als die Regel zu sehen: Insgesamt sind die interindividuellen Unterschiede beim Sprachlernerfolg bei erwachsenen Lernern sehr viel größer als bei Kindern (Grotjahn 2003: 34), da sowohl interne Faktoren (z.B. kognitive Fähigkeiten, Sprachlernerneigung, Persönlichkeitsstruktur und Motivation) als auch externe Faktoren (z.B. Unterricht und Sprachkontakt) bei älteren Lernern eine größere Rolle spielen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Fähigkeit zum intuitiven, rein *input*-gesteuerten Erwerb einer L2 von Geburt an stetig nachlässt, wobei sich die einschneidendsten Veränderungen zwischen dem Eintritt in die Pubertät und dem Erreichen des Erwachsenenalters abspielen. Es lässt sich jedoch kaum allgemeingültig festlegen, in welchem Alter diese Veränderungen weitgehend abgeschlossen sind. Weitgehende Einigkeit besteht hingegen darüber, dass der Beginn der entscheidenden kognitiven Umbrüche mit dem Eintritt in die Pubertät anzusetzen ist, weshalb z.B. Grotjahn (2003: 32) einen Lerner als „erwachsen“ bezeichnet, wenn er diese Phase - also ein Alter von etwa zehn bis fünfzehn Jahren - erreicht hat. Viele Forscher sehen die Altersgrenze, ab der ein Lerner als spätbeginnend gilt, bei 12 Jahren (Birdsong 2006: 11). Auch wenn bei spät beginnenden L2-Lernern gewisse implizite Sprachlernprozesse noch greifen, profitieren sie stärker von expliziter Lehr- und Lernstrategien bzw. sind darauf angewiesen, wenn sie eine weitgehende Beherrschung der L2 anstreben.

3.2 Sprachlernkontext

Eine nicht minder zentrale Rolle als das Alter spielt die Frage, ob die Aneignung einer L2 als Zweitsprache oder als Fremdsprache erfolgt, denn der Zweitspracherwerb bietet ungleich bessere Voraussetzungen für implizite Sprachlernprozesse: Wird die L2 in einem zielsprachlichen Umfeld gelernt, so besteht für den Lernenden eine hohe soziale Notwendigkeit, diese Sprache zu beherrschen, um schulisch, beruflich oder im sozialen Umfeld erfolgreich zu sein. Dementsprechend liegt eine hohe intrinsische Motivation für den Spracherwerb vor. Diese wird häufig dadurch verstärkt, dass dem Aufenthalt im Zielsprachenland eine bewusste Entscheidung zugrunde liegt, von der sich der Sprecher eine positive Entwicklung seiner Lebensverhältnisse (z.B. berufliche Möglichkeiten, Zukunftsperspektiven oder das Zusammenleben mit einem Partner) erhofft. Hinzu kommt, dass im zielsprachlichen Umfeld ein großer Umfang an authentischem sprachlichem *input* geboten wird - nicht nur aufgrund der zahlreichen Kontaktmöglichkeiten mit Muttersprachlern, sondern auch durch die Verfügbarkeit verschiedenster mediatisierter Texte im Alltag (z.B. Fernsehen, Radio, Internet, Gebrauchstexte wie Fahrpläne, oder auch Produktverpackungen). Sowohl der Umfang dieses *input* als auch die hohe soziale Notwendigkeit der Beherrschung der L2 dürften implizite Sprachlernprozesse befördern.

Wird eine L2 hingegen als Fremdsprache und damit nicht im zielsprachlichen Umfeld gelernt, so besteht in der Regel nur eine eher beschränkte soziale Notwendigkeit zur Beherrschung dieser Fremdsprache, da sie nicht zur Deckung von elementaren sozialen und anderen Bedürfnissen erforderlich ist. Die Sprachkontaktzeit ist wesentlich geringer, und es steht deutlich weniger authentischer *input* zur Verfügung, da der Kontakt mit Muttersprachlern bzw. mit zielsprachlichen Medien nur eingeschränkt und in aller Regel mit einem gewissen Aufwand möglich ist. Zwar gibt es die verschiedensten Beweggründe für die Erlernung einer Fremdsprache, diese dürften aber - zumal im schulischen Kontext - häufig extrinsischer Natur sein (z.B. die zweite Fremdsprache als nicht-optionales Schulfach oder als Voraussetzung für die Erlangung bestimmter Qualifikationen). Diese Gegebenheiten dürften sich kaum förderlich auf implizite Sprachlernprozesse auswirken.

4 Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

4.1 Konsequenzen für den gymnasialen Fremdsprachenunterricht Französisch

Die bis hier angestellten Überlegungen haben Konsequenzen für den gymnasialen Französischunterricht. In den meisten Gymnasien² wird das Französische als zweite oder als dritte Fremdsprache unterrichtet, d.h. ab der sechsten bzw. der achten Klasse. Man hat es also mit Lernenden zu tun, die kognitiv bereits relativ weit entwickelt sind und sich bezüglich ihrer Fähigkeit zum intuitiven Spracherwerb in der oben beschriebenen entscheidenden Umbruchphase befinden, die etwa mit dem Eintritt in die Pubertät beginnt. Im Vergleich zum früh beginnenden Immersionslernen sind die Voraussetzungen für das Wirken impliziter Sprachlernprozesse in diesem Alter also nicht mehr so günstig - wenngleich sie noch günstiger sein dürften als bei solchen Lernern, die erst im Erwachsenenalter mit dem L2-Erwerb beginnen.

Hinsichtlich des Sprachlernkontextes sind die Bedingungen für implizite Sprachlernprozesse bei dem schulischen Fremdsprachenunterricht noch deutlich weniger vorteilhaft: Es besteht für den durchschnittlichen Schüler so gut wie keine soziale Notwendigkeit, die Fremdsprache als Kommunikationsmittel im Alltag zu beherrschen. Sind Schüler im Französischunterricht motiviert, dann deswegen, weil sie aus Interesse oder Begabung Freude daran haben, weil sie generell leistungswillig sind oder auch, weil ihnen der Unterricht eines bestimmten Lehrers zusagt, aber in der Regel nicht aufgrund eines authentischen sozialen Bedürfnisses nach Kommunikation in der Zielsprache. Zusätzliche Maßnahmen wie beispielsweise ein Schüleraustausch, ein Mailprojekt oder eine Klassenfahrt können hier nur punktuell Abhilfe in Form authentischer Kommunikationsanlässe schaffen. Auch der praktische Nutzen des Französischen - z.B. im Hinblick auf berufliche Möglichkeiten - erschließt sich Schülern deutlich weniger als dies beim Englischen der Fall ist. Schüler, die insgesamt weniger Freude am Fremdsprachenlernen haben, empfinden die verpflichtende zweite Fremdsprache am Gymnasium häufig als Belastung. Bringen diese Schüler eine gewisse Motivation für das Fach auf, so oft nur, um schlechte Noten und die damit einhergehenden negativen Konsequenzen zu vermeiden. Erfahrungsgemäß können Lehrkräfte dieses Problem durch verschiedene motivationsfördernde Maßnahmen zwar bisweilen lindern, aber doch meist nicht grundsätzlich beheben. In der Realität ist der schulische Fremdsprachenunterricht also oft recht weit von den für implizite Lernprozesse günstigen Bedingungen des Zweit-

² Die hier getroffenen Aussagen gehen von der derzeitigen Situation in Baden-Württemberg aus.

spracherwerbs im zielsprachlichen Kontext entfernt. Abgesehen von der Motivation trifft diese Feststellung auch auf den Umfang und die Dauer des Sprachkontaktes zu: Der fremdsprachliche Unterricht findet in der Regel in vier 45-Minuten-Einheiten pro Woche statt. Es ist also faktisch von drei Zeitstunden Lernzeit auszugehen, die zudem nicht immer optimal in der Woche verteilt sind. Auch wenn man Hausaufgaben und individuelle Lernzeiten hinzurechnet, haben die Lerner also äußerst wenig Kontakt mit der Fremdsprache. Im Gegensatz zum Englischen ist das Französische auch sonst wenig im Alltag der Jugendlichen präsent, so dass auch medial kaum weiterer fremdsprachlicher *input* hinzukommt.

Aufgrund dieser Ausgangslage erscheint es u.E. nicht sinnvoll, dem schulischen Fremdsprachunterricht das Modell des natürlichen, *input*-gesteuerten (Zweit-) Spracherwerbs zugrunde zu legen. Die Frage nach dem Verhältnis zwischen expliziten und impliziten Sprachlernprozessen stellt sich in Abhängigkeit von den oben beschriebenen Faktoren unterschiedlich: Bei sehr jungen Lernern, beim Zweitspracherwerb im zielsprachlichen Kontext, bei einer hohen Motivation des Lerners dürften implizite Sprachlernprozesse im Vordergrund stehen. In diesem Fall lautet die entscheidende Frage im Sinne einer schwachen *Interface*-Hypothese: Inwiefern können explizites Wissen über Sprache bzw. entsprechende Lehr- und Lernstrategien den *input*-gesteuerten Spracherwerb unterstützen? Diese Frage liegt zahlreichen Arbeiten zum L2-Erwerb zugrunde (z.B. Doughty & Williams 1998, Ellis 2001, für einen Überblick auch Espinosa 1997).

Der schulische Fremdsprachenunterricht bietet dagegen keine günstigen Voraussetzungen, um vor allem auf implizite Sprachlernprozesse zu bauen. Entsprechend müssen hier u.E. explizite Sprachlernprozesse - im Sinne einer starken *Interface*-Hypothese – eine wesentliche größere Rolle spielen. Nichtsdestotrotz ist davon auszugehen, dass auch beim stark gesteuerten Fremdspracherwerb implizite Sprachlernprozesse ablaufen. Die Frage nach dem Verhältnis von impliziten und expliziten Sprachlernprozessen muss deshalb für den schulischen Fremdsprachenunterricht mit einem anderen Schwerpunkt gestellt werden: Inwiefern können im auf explizite Sprachlernprozesse konzentrierten Fremdsprachenunterricht implizite Sprachlernprozesse gefördert und begünstigt werden?

4.2 Konsequenzen im Bereich des Erwerbs grammatischer Strukturen

Diese Frage nach den Konsequenzen im Bereich des Erwerbs grammatischer Strukturen stellt sich u.E. vor allem im Bereich des Strukturerwerbs. Getreu der Devise, dass die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Vordergrund stehe und die Grammatik nur die hierfür dienende Funktion einnehmen solle, wird in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion die Frage des Strukturerwerbs nur punktuell und eher stiefmütterlich behandelt. Gleichzeitig sehen Bildungspläne und Lehrwerke eine relativ steile Progression bei der Entwicklung der sprachlichen Mittel vor, und auch die auf Abiturniveau angestrebte differenzierte Ausdrucksfähigkeit ist ohne die hinreichende Beherrschung sprachlicher Strukturen nicht zu erreichen. In der schulischen Praxis wird dieser Spagat spürbar: Wird das Training der kommunikativen Kompetenzen in den Vordergrund gestellt, kommen die Lerner schnell an die Grenzen ihrer sprachlichen Möglichkeiten, vor allem in einer morphosyntaktisch vergleichsweise komplexen Sprache wie dem Französischen. Man macht die Erfahrung, dass der Erwerb der für einen differenzierten Ausdruck kommunikativer Bedürfnisse erforderlichen Strukturen eben nicht gleichsam nebenher vonstatten geht, sondern ein erhebliches Maß an Aufmerksamkeit erfordert. Hier bestätigen sich die oben ausgeführten Überlegungen: Explizite Lehr- und Lernprozesse sind im Fremdsprachenunterricht mit jugendlichen Lernern kein notwendiges Übel, sondern integraler Bestandteil des Lernarrangements. Problematisch ist jedoch,

dass bei der Vermittlung grammatischer Strukturen oft ausschließlich auf traditionelle Verfahren und Übungsformen zurückgegriffen wird, die zwar die kognitiv-analytischen Fähigkeiten der Lerner ansprechen, aber eben nicht besonders gut dafür geeignet sind, implizite Lernprozesse anzuregen. Die Folge davon ist, dass viele Lerner theoretisch über explizites grammatisches Wissen verfügen, dieses jedoch bei der eigenen Sprachproduktion nur unzureichend umsetzen können - ein Umstand, der argumentativ gern dazu benutzt wird, die vermeintliche Vergeblichkeit bzw. Überbewertung des Grammatikunterrichts zu denunzieren.

Es erscheint deshalb sinnvoll, bei der Vermittlung neuer grammatischer Strukturen zwar einerseits die kognitiv-analytische Fähigkeiten der Lerner anzusprechen und geeignete explizite Verfahren zu wählen, andererseits aber darüber nachzudenken, wie beim Lernen und Üben das Potential impliziter Sprachlernprozesse besser genutzt werden kann. Im Folgenden werden diesbezüglich mehrere Hypothesen vorgestellt.

5 Hypothesen

Im Folgenden sollen hinsichtlich der Frage, wie die explizite Vermittlung neuer grammatischer Strukturen so gestaltet werden kann, dass implizite Sprachlernprozesse begünstigt werden, die folgenden Hypothesen aufgestellt werden.

Hypothese 1: Es erleichtert das Lernen, wenn der Lerner eine neue Struktur mit stark erhöhter Frequenz antrifft.

Studien zum Erstspracherwerb, der - zumindest in den ersten Lebensjahren - ausschließlich auf impliziten Lernmechanismen beruht, zeigen, dass erste kindliche Sprachäußerungen in Art und Häufigkeit stark mit den mütterlichen Äußerungen korrelieren (Cameron-Faulkner, Lieven & Tomasello 2003). So enthalten mütterliche Sprachäußerungen eine hohe Frequenz bestimmter prototypischer Verben in bestimmten Konstruktionen, die die Kinder selbst sehr früh und relativ häufig benutzen (Goldberg, Casenhiser & Sethuraman 2004). Dieses Faktum bestätigt die Annahmen des gebrauchsbasierten Sprachmodells, nach denen das sich entwickelnde Sprachsystem der Lernenden sensibel für Frequenzen im *input* ist. Wenn - wie hier angenommen wird - dieser Mechanismus, also das intuitive Erfassen statistischer Häufigkeiten, auch bei dem erwachsenen Lerner noch funktioniert, so liegt die Vermutung nahe, dass es auch bei der Erlernung einer Fremdsprache von Vorteil ist, wenn eine neu zu lernende Struktur mit stark erhöhter Frequenz angetroffen wird. Diese Hypothese wird auch gestützt, wenn man die Erlernung der Fremdsprache aus der Perspektive des Fertigkeitserwerbs betrachtet: Der Fertigkeitserwerb folgt dem Potenzgesetz des Lernens (z.B. Anderson 1995), das besagt, dass bei der Prozeduralisierung von explizitem (Regel-)Wissen in automatisiertes Können die Wiederholungshäufigkeit eine entscheidende Rolle spielt.

Hypothese 2: Es erleichtert das Lernen, wenn der Lerner eine bestimmte Struktur anfänglich mit hoher Token-Frequenz, dann mit erhöhter Type-Frequenz verarbeitet.

Ausgehend von der bereits erwähnten Beobachtung, dass mütterliche Sprachäußerungen durch eine überproportionale Verwendung bestimmter Verben in bestimmten Konstruktionen gekennzeichnet sind, die wiederum von Kindern besonders früh und mühelos gelernt werden, haben Goldberg & Casenhiser (2008) diesen Lernmechanismus genauer untersucht. In Versuchen mit englischen Muttersprachlern (Kindern und Er-

wachsenen) konnten sie nachweisen, dass eine neue syntaktische Konstruktion offensichtlich dann besser gelernt wird, wenn in den Verwendungsbeispielen, mit denen die Lerner konfrontiert werden, ein Verb besonders häufig auftritt (also mit hoher *Token-Frequenz*), das damit als eine Art Prototyp für die Konstruktion fungiert (*skewed input*). Erhöht wurde diese positive Wirkung, wenn der überproportional häufig auftretende, prototypische Vertreter nicht gleichmäßig über das Trainingssample verteilt wurde, sondern gehäuft zu Beginn des Trainings auftrat. Andere Studien zum Erst- und Fremdspracherwerb zeigen, dass es zum nachhaltigen Erwerb einer Struktur beiträgt, wenn sie - ist sie erst einmal bekannt - in vielen verschiedenen Verwendungskontexten verarbeitet wird, also mit hoher *Type-Frequenz* (Childers & Tomasello 2001, Tode 2008, Year & Gordon 2009). Optimale Lernergebnisse dürften also auch im Fremdspracherwerb zu erwarten sein, wenn der Lerner zunächst so häufig mit einer neuen Struktur in einem prototypischen Verwendungskontext konfrontiert wird, dass sich diese mental verankert, und anschließend die neue Struktur mit großer Häufigkeit, aber in unterschiedlichen Verwendungskontexten verarbeitet, damit implizite Generalisierungsmechanismen gefördert werden.

Hypothese 3: Es erleichtert das Lernen, wenn der Lerner die neue Struktur in möglichst konsistenter Form verarbeitet.

Diese Annahme steht in einem engen Zusammenhang mit Hypothese 1, also dass der Lerner eine neue Struktur mit stark erhöhter Frequenz verarbeiten sollte. Damit eine Struktur aber überhaupt als wiederkehrend wahrgenommen kann, sollten die verschiedenen Verwendungsbeispiele Ähnlichkeiten aufweisen. Dies kann bei komplexeren Strukturen bedeuten, dass eine oder mehrere Stellen dieser Struktur, die variabel besetzt werden können, in den Beispielen, mit denen der Lerner konfrontiert wird, konstant bleiben (Childers & Tomasello 2001, Mac Whinney 2008, 2012). Um dies an einem Beispiel zu illustrieren, sei angenommen, dass ein Lerner das französische *futur simple* lernen soll. Es sei weiterhin angenommen, dass in einem bedeutungshaltigen Kontext mehrere entsprechende Formen auftreten, z. B.:

(1) Je travaillerai pour l'école.	(2) Je ne ferai pas mes devoirs.
Je jouerai au foot.	Mon frère pourra jouer au foot.
Je mangerai des pâtes.	Nous mangerons des pâtes.

Tab. 1: Erlernung des *futur simple*

In der Beispielreihe (1) tritt die Zielstruktur *futur simple* in der gleichen Personalform, mit sich wiederholendem Personalpronomen und ausschließlich mit regelmäßigen Formen auf. Die Wahrscheinlichkeit, dass hier vom Lerner - bewusst oder unbewusst - eine Regelmäßigkeit wahrgenommen wird, scheint deutlich höher als in der Beispielreihe (2), wo verschiedene Personalformen, verschiedene Subjekte (Pronomen vs. volle NP), Negation, unregelmäßige Verben und die Verwendung eines Modalverbs das - bewusste wie unbewusste - Erkennen der Form-Funktions-Korrespondenz erschweren. Für den Fremdsprachenunterricht könnte dies bedeuten, dass komplexere Strukturen eher noch behutsamer Schritt für Schritt eingeführt und trainiert werden sollten, als dies in den Lehrwerken z.T. schon der Fall ist, um den Lernern das Erkennen und Verinnerlichen von Regelmäßigkeiten und deren Generalisierung zu erleichtern.

Hypothese 4: Es erleichtert das Lernen, wenn der aktiven Bildung und eigenständigen Benutzung der neuen Struktur andere Aktivitäten vorausgehen:

Hypothese 4a): Es erleichtert das Lernen, wenn der Lerner die neue Struktur zunächst mehr oder weniger gebrauchsfertig verwenden kann, bevor er sie bilden muss.

Die Erlernung einer neuen Struktur bedeutet aus gebrauchsbasierter Sicht, dass der Lerner eine Verknüpfung zwischen der sprachlichen Form und ihrer inhaltlichen Bedeutung herstellt. Beim Erstspracherwerb kann man sich dies folgendermaßen vorstellen (z.B. Tomasello 2003, Ellis 2003, Lieven & Tomasello 2008, Pine et al. 1998): Ein Kind hört wiederholt eine sprachliche Struktur in einem bedeutungshaltigen Kontext und speichert diese als Ganzes ab (z.B. die Struktur *auch haben*). Irgendwann beginnt es, diese sprachliche Struktur selbst zu benutzen, und zwar zunächst in genau der Form, in der es die sprachliche Äußerung gehört und abgespeichert hat. Erst mit der Zeit wird die sprachliche Äußerung mit anderem lexikalischen Material gefüllt (z.B. *auch gehen* oder *auch machen*), und erst wenn diese Entwicklung abgeschlossen ist, wird das generative Potential der Konstruktion in Gänze ausgeschöpft und diese auch in komplexere syntaktische Zusammenhänge eingebaut. Sollten beim L2-Lernen prinzipiell ähnliche mentale Operationen vonstatten gehen (Mac Whinney 2008, 2012), dann kann vermutet werden, dass sich auch ein L2-Lerner leichter tut, wenn er eine neue Struktur zunächst in einem bedeutungshaltigen Kontext zu verstehen lernt, sie dann als *chunk* bzw. nur mit minimaler Variation der Leerstellen verwendet und erst in einem weiteren Schritt aktiv bildet, um sie in komplexeren kommunikativen Kontexten zu gebrauchen (Koenig 2005: 154). Dieses Vorgehen vermindert die Gefahr einer Überlastung der kognitiven Ressourcen des Lerners. Wird vom Lerner dagegen sehr bald nach der ersten Begegnung mit einer neuen Struktur gefordert, diese in komplexen Zusammenhängen zu verwenden, die inhaltliche Entscheidungen, eine Aktivierung entsprechenden lexikalischen Materials, die korrekte Konjugation eines Verbs, die Berücksichtigung syntaktischer Regularitäten (z.B. bei Verneinung oder Pronomen) und Ähnliches mehr erfordern, dann scheint bei den meisten Lernern eine kognitive Überlastung vorprogrammiert, welche die nachhaltige Verarbeitung des neu gelernten Form-Funktions-Zusammenhangs behindert. Es ist deshalb anzunehmen, dass das Lernen erleichtert werden kann, wenn bewusst Übungsformen eingesetzt werden, bei denen der Lerner die neue Struktur zunächst wiederholt und mehr oder weniger gebrauchsfertig in einem bedeutungshaltigen Kontext verwenden kann, bevor er sie aktiv bilden muss.

Hypothese 4b): Es erleichtert das Lernen, wenn den Lernern nicht nur output-orientierte, sondern auch input-orientierte Übungen angeboten werden.

Die vorliegende Hypothese nimmt die Idee der *processing instruction* auf, die auf VanPattens Modell des *input processing* (z.B. VanPatten 2004) beruht. Auch hier geht es um die Verknüpfung einer sprachlichen Form mit ihrer inhaltlichen Bedeutung - einen Vorgang, den VanPatten als "processing" bezeichnet. Dieser Prozess unterliegt in der L2, so VanPatten, verschiedenen Prinzipien. Das erste und wichtigste dieser Prinzipien bestehe darin, dass bei der Verarbeitung von L2-*input* für den Lerner stets die Wortbedeutung Vorrang vor morphosyntaktischen Elementen habe. Ein anderes Prinzip besagt, dass L2-Lerner stark dazu tendieren, das erste Nomen oder Pronomen im Satz als Subjekt zu interpretieren. *Processing instruction*-Aktivitäten setzen genau dort an, wo diese Prinzipien wirksam werden: in dem Moment, in dem der sprachliche *input* beim Lerner zum *intake* wird. Den Begriff *intake* definiert VanPatten als den Teil des *input*, der vorübergehend im Arbeitsgedächtnis gespeichert wird und dadurch zur Weiterverarbeitung, also z.B. zur Integration in die sich entwickelnde Lernersprache, zur Verfügung steht. *Input*-orientierte Übungen zwingen den Lerner dazu, beim Verste-

hensprozess bewusst von den oben genannten Verarbeitungsprinzipien abzuweichen, wenn diese zu einer Fehlinterpretation des L2-*input* führen würden. Oder anders und einfacher ausgedrückt: Durch derartige Übungen kann der Lernende dazu angehalten werden, morphosyntaktische Elemente in die Verarbeitung des *input* mit einzubeziehen, auf die er normalerweise nicht achten würde. Diese Art von Übungen lässt sich nicht für alle grammatischen Phänomene konzipieren, da nicht alle Schwierigkeiten bei der Verarbeitung eines zielsprachlichen *input* auf die von VanPatten identifizierten Prinzipien zurückgehen. Eignet sich das fokussierte grammatische Phänomen jedoch für diese Art von Übungen, so sind sie sehr vielversprechend, da sie in einem Moment ansetzen, bevor der Lernende den eventuell falsch interpretierten *Intake* in seine Lernersprache übernehmen kann (dazu auch Nassaji & Fotos 2011:25f.).

6 Ausblick

Es stellt sich schließlich die Frage, welche Folgerungen konkret für den Unterricht des Französischen als zweite oder dritte Fremdsprache im schulischen Kontext gezogen werden können.

Bevor konkrete didaktische Empfehlungen abgegeben werden können, sollte die Wirksamkeit der hier aufgestellten Hypothesen empirisch überprüft werden. Hierfür müssen zunächst Unterrichtseinheiten konzipiert und Übungsmaterialien erstellt werden, in welchen die oben genannten Hypothesen berücksichtigt werden. Wie derartige Lernarrangements aussehen können, hängt nicht nur von der Komplexität der Zielstruktur, sondern selbstverständlich auch von der konkreten Lerngruppe bzw. den einzelnen Lernern (Vorkenntnisse, Homogenität / Heterogenität) und dem weiteren Unterrichtszusammenhang ab. Ein grundlegendes Prinzip bei der Umsetzung dieser Hypothesen muss die bedeutungshaltige Verwendung der neuen Strukturen in - zumindest minimal - kommunikativen Kontexten sein. Wie wir gesehen haben, bedeutet die Aneignung einer neuen sprachlichen Struktur die mentale Verknüpfung von Form und Inhalt. Diese kann nur dann stattfinden, wenn beim Training auch formale und inhaltliche Aspekte eine Rolle spielen. Dies ist ein entscheidender Unterschied zum *pattern drill*, der zwar einen Teil der oben genannten Hypothesen erfüllt (Wiederholungshäufigkeit, Konsistenz; Hypothesen 1-3), der aber in erster Linie die Form fokussiert und deshalb oft mehr oder weniger mechanisch absolviert werden kann, ohne dass die sprachlichen Äußerungen inhaltlich verarbeitet werden müssen. Es gibt andere Übungsformen und Methoden, die einerseits geeignet sind, die in den Hypothesen aufgestellten Forderungen nach repetitiven Strukturen und konsistenten Übungsmaterialien zu erfüllen, die andererseits aber erfordern, dass die Zielstruktur in einem kommunikativen (Minimal-) Kontext und damit bedeutungshaltig verwendet wird. Diese Möglichkeiten bieten z.B. Tandem-Übungen oder Omnium-Kontakte (Schiffler 2002), insbesondere auch verschiedene Formen von *information-gap*-Aktivitäten (z.B. Ur 2009). Diese Übungen lassen sich wiederum in einen weiteren Unterrichtskontext, z.B. den einer Lernaufgabe, einbinden. Es geht also insgesamt nicht darum, eine fremdsprachendidaktische Rückentwicklung hin zu einem Unterricht zu betreiben, der sich in erster Linie mit sprachlichen Strukturen und deren progressivem Erwerb befasst. Vielmehr wäre es u.E. ein lohnendes Ziel, die Beschäftigung mit grammatischen Strukturen der L2, die sich in der Praxis u.E. als notwendig erwiesen hat, möglichst effizient und zielführend in den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht einzubinden.

Eine empirische Überprüfung dieser Ideen im Klassenzimmer ist notwendig, auch wenn sie sich aus verschiedenen Gründen nicht ganz einfach gestaltet. Eine Pilotstudie (Henk 2011) gibt Hinweise darauf, dass Übungen nach dem Prinzip des *skewed input* den Erwerb des Frageworts *Qu'est-ce qui...?* im Unterschied zu *Qu'est-ce*

que...? erleichtern können. Weitere empirische Untersuchungen im Rahmen des Dis-sertationsprojektes der Verfasserin werfen auch die Frage nach dem Potential dieser Überlegungen für die Erstellung binnendifferenzierender Übungsmaterialien auf. Doch auch diese Untersuchungen sind erst ein Anfang: Es wäre wünschenswert, dass diese Konzepte weiteren Praxistests unterzogen werden, denn die Frage, ob bestimmte Lehrstrategien bzw. Übungsformen dazu beitragen können, explizites Sprachwissen in mehr oder weniger implizite Sprachbeherrschung zu überführen, bleibt aktuell.

Bibliographie

- Anderson, John R. (1995). *Learning and Memory. An Integrated Approach*. New York.
- Behrens, Heike (2009). Konstruktionen im Spracherwerb. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 37, 427-444.
- Bialystok, Ellen & Kenji Hakuta (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: Birdsong, David (Hrsg.) (1999) : *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah : Earlbaum, 161-181.
- Birdsong, David (2006). Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview. In: *Language Learning* 56 : Supplement 1, 9-49.
- Bley-Vroman (1990). The logical problem of foreign language learning. In: *Linguistic Analysis* 20, 3-49.
- Cameron-Faulkner, Thea, Elena Lieven & Michael Tomasello (2003). A construction based analysis of child directed speech. In: *Cognitive Science* 27, 843–873.
- Childers, Jane B. & Michael Tomasello (2001). The Role of Pronouns in Young children's Acquisition of the English Transitive Construction. In: *Developmental Psychology* 37/6, 739-748.
- Chomsky, Noam (1980). *Rules and Representations*. Columbia University Press, New York 1980.
- DeKeyser, Robert M. (1997). Beyond Explicit Rule Learning. Automatizing Second Language Morphosyntax. In: *Studies in Second Language Acquisition* 19, 195-221.
- DeKeyser, Robert M. (1998). Beyond focus on form. Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: Doughty, Catherine & Jessica Williams (Hrsg.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, 42-63.
- DeKeyser, Robert M. (2007). Automaticity and automatization. In: Robinson, Peter (Hrsg.) (2007). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge, 125-151.
- Doughty, Catherine & Jessica Williams (1998). Issues and terminology. In: Doughty, Catherine & Jessica Williams (Hrsg.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, 1-11.
- Ellis, Nick (2002). Frequency Effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Ellis, Nick C. (2003/2011). Constructions, Chunking, and connectionsism: the Emergence of Second Language Structure. In: Doughty, Catherine J. & Michael H. Long (Hrsg.) (2003/2011). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, 63-103.
- Ellis, Nick C. (2008). Usage-based and form-focused language acquisition. The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. In: Robinson, Peter & Nick C. Ellis (Hrsg.) (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York, 372-405.

- Ellis, Rod (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. In: *TESOL Quarterly* 27, 91-113.
- Goldberg, Adele E. & Devin M. Casenhiser (2008). Construction Learning and Second Language Acquisition. In: Robinson, Peter & Nick C. Ellis (Hrsg.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York, 197-215.
- Goldberg, Adele E., Devin M. Casenhiser, & Nitya Sethuraman (2004). Learning argument structure generalizations. In: *Cognitive Linguistics* 15/3, 289–316.
- Grotjahn, Rüdiger (2003). Der Faktor "Alter" beim Fremdsprachenlernen, Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 40 (2003) 1, 32-41.
- Grotjahn, Rüdiger, Torsten Schlak & Annette Berndt (2010). Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/1, 1-6.
- Henk, Katrin (2011). Kann man das Lernen neuer Strukturen erleichtern? Ein Unterrichtsversuch mit Französischlernenden. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 51, 3-35.
- Johnson, Keith (1982). Communicative syllabus design and methodology. In: *ELT Journal* 37 (1983) 2, 184-186.
- Johnson, Keith (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Johnson, Jacqueline S. & Elissa L. Newport (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. In: *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Koenig, Michael (2005). Grammatikübungen unter der Lupe. Impulse für die Lehrwerksplanung und die Unterrichtsebene. In: *Französisch heute*, 36/2, 148-171.
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Kultusministerkonferenz (2012). Bildungsstandards für die fortgesetzte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss vom 18.10.2012). (<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>; 15.02.2014).
- Lieven, Elena & Michael Tomasello (2008). Children's First Language Acquisition from a Usage-based Perspective. In: Robinson, Peter & Nick C. Ellis (Hrsg.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 168-196.
- Mac Whinney, Brian (2008). A Unified Model. In: Robinson, Peter & Nick C. Ellis (Hrsg.) (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 341-371.
- Mac Whinney, Brian (2012). The logic of the unified model. In: Gass, Susan & Alison Mackey, (Hrsg.) (2012). *The Routledge handbook of second language acquisition*. London, 211-227.
- Nassaji, Hossein & Sandra Fotos (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.
- Petit, Jean (2006). Warum Französisch als erste Fremdsprache in der Grundschule? In: Schlemminger, Gérald (Hrsg.) (2006). *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Hohengehren: Schneider, 31-58.
- Pine, Julian M., Elena V. M. Lieven & Caroline F. Rowland (1998). Comparing different models of the development of the English verb category. In: *Linguistics* 36/4, 807-830.
- Schiffler, Ludger (2002). *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen*. Donauwörth: Auer.
- Schlak, Torsten (2003). Gibt es eine kritische Periode des Spracherwerbs? Neue Erkenntnisse in der Erforschung des Faktors Alter beim Spracherwerb. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2003/1, 18-23.

- Tode, Tomoko (2008). *Effects of Frequency in Classroom Second Language Learning. Quasi-experiment and Stimulated-recall Analysis*. Bern.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge.
- Ur, Penny (2009). *Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers, second edition*. Cambridge : University Press.
- VanPatten, Bill (2004). Input Processing in Second Language Acquisition. In : Ders. (2004) (Hrsg.). *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 5-31.
- Year, Jungeun & Peter Gordon (2009). Korean Speakers' Acquisition of the English Ditransitive Construction : The Role of Verb Prototype, Input Distribution, and Frequency. In : *The Modern Language Journal* 93/3, 399-417.

Recht- oder Schlechtschreibung? - Die Orthografie im Kontext des fachfremdsprachlichen Deutschunterrichts an italienischen Hochschulen

Katrin Ziegler (Macerata, Italien)

Abstract (English)

Nowadays, the most important prerequisite for Italian university graduates who study German as a foreign language and will enter the economic sector and the sector of tourism, is their ability to write German texts in conformity with the linguistic norm. Nevertheless, in Italy, orthography only plays a marginal role in German lessons, which has a negative effect on the acquisition of writing skills. Based on a corpus of texts written by Italian native speakers, a detailed error analysis will be presented. Special emphasis will be placed on the question of whether there are striking accumulations of errors in certain domains, and, if so, whether these errors relate to lapses in performance or competence. In addition, the article examines potential strategies which can be used in the practical teaching of German so as to initiate an error therapy for learners.

Keywords: Orthography, learning to write processes, German as a foreign language, error analysis

Abstract (Deutsch)

Das normkonforme Schreiben in der Fremdsprache Deutsch ist für italienische Hochschulabsolventen mittlerweile oft eine wichtige Voraussetzung, um einen beruflichen Einstieg in den Tourismus- und Wirtschaftssektor ihres Landes zu finden. Trotzdem kommt der Orthografie nur eine marginale Rolle im italienischen DaF-Unterricht zu, was häufig zu entsprechend negativen Konsequenzen im (fach)fremdsprachlichen Schrifterwerb führt. Auf der Grundlage eines Textkorpus schriftlicher Arbeiten italienischer Muttersprachler wird im Beitrag eine genaue Fehlerdiagnostik vorgestellt, die aus den Beobachtungen von Schreiblernprozessen bei fortgeschrittenen Lernern an der Universität resultiert. Dabei wird besonders der Frage nachgegangen, ob es eventuell zu auffälligen Häufungen in einer bestimmten Fehlerkategorie kommt, auf welche Ursachen dies zurückzuführen ist, und ob konkrete Handlungsanleitungen existieren, mit deren Hilfe in der Unterrichtspraxis eine Fehlertherapie bei den Lernern eingeleitet werden könnte.

Stichwörter: Orthografieschwäche, Schreiblernprozesse, DaF, Fehlerdiagnostik, Handlungsanleitungen

1 Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag beschäftigen wir uns mit dem fachfremdsprachlichen Schrifterwerb im Rahmen des universitären Deutschunterrichts (DaF) in Italien. Dabei wird auf der Grundlage eines Textkorpus schriftlicher Arbeiten von italienischen Muttersprachlern zunächst eine exakte Fehlerdiagnostik vorgestellt, die aus den Beobachtungen von Schreiblernprozessen bei fortgeschrittenen Hochschulstudenten resultiert. Die Laut-Buchstaben-Relationen aus dem Italienischen sind bei erwachsenen Lernern bereits fest verankert und übertragen sich zusammen mit Interferenzen auf allen Ebenen des Schreibprozesses auf die Fremdsprache Deutsch, was die Fehlerreihenfolge oftmals komplex und vielschichtig werden lässt (Hans-Bianchi 2008: 26). Insbesondere wird der Frage nachgegangen, ob es gegebenenfalls in einer bestimmten Fehlerkategorie zu auffälligen Häufungen kommt und auf welche Ursachen – im Performanz- oder im Kompetenzbereich – dies zurückzuführen ist. In Ergänzung zu

einer Untersuchung dieser Thematiken soll im Beitrag außerdem skizziert werden, an welchen Punkten in der Unterrichtspraxis angesetzt werden könnte, um mit konkreten Handlungsanleitungen eine Fehlertherapie bei den Lernern einzuleiten.

2 Rahmenbedingungen des fachsprachlichen Deutschunterrichts

2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen an der Università degli studi di Macerata

Im Rahmen des Bachelor- und Masterstudiengangs *Mediazione linguistica* (Sprachmittlung) an der *Università degli studi di Macerata* (Italien) mit derzeit etwa 800 immatrikulierten Studierenden liegt im zweiten Studienjahr im Fach *Deutsche Sprache und Sprachwissenschaft* der Unterrichtsschwerpunkt auf der Tourismussprache und der Übersetzung touristischer Textsorten vom Italienischen ins Deutsche. Das Aufbauseminar besteht aus zwei Modulen zu je 30 Unterrichtsstunden und fokussiert in der ersten Unterrichtsphase die Analyse formaler, stilistischer und lexikalischer Besonderheiten der wichtigsten touristischen Textsorten, wie *Prospekte*, *Flyer*, *Kataloge* und *Reiseführer*. Im Folgemodul wird eine Einführung in das funktionale Übersetzen ausgewählter touristischer Texte vom Italienischen ins Deutsche gegeben.

2.2 Die Rolle der Orthografie für den (Fach)Fremdsprachenunterricht

Obwohl dem schriftsprachlichen Handeln in unserer komplexen Wissenswelt eine überaus große Bedeutung zukommt, wird das normkonforme Schreiben unter dem Aspekt des DaF-Erwerbs relativ stiefmütterlich behandelt. Darauf machten auch Gallmann & Sitta aufmerksam, als sie vor rund 20 Jahren feststellten, dass „Fragen der deutschen Rechtschreibung nicht den ersten Rang in der Problemliste des Fachs Deutsch als Fremdsprache halten“ (Gallmann & Sitta 1992: 72).¹

An dieser Situation hat sich, zumindest im italienischen DaF-Unterricht, bis heute wenig geändert. Dies verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass im kommunikativen Fremdsprachenunterricht der Fokus in erster Linie auf die Vermittlung der Funktion von Sprache – dem Mitteilungswert – gerichtet ist. Dabei werden jedoch die Formen von Sprache häufig zu marginalen Randerscheinungen, der formal korrekte Sprachgebrauch wird ins Abseits gedrängt. Eine nicht selten falsch verstandene Fehlertoleranz vonseiten der Lehrenden trägt ebenfalls dazu bei, dass bei Lernern oftmals eine gewisse Orientierungslosigkeit in Bezug auf die richtige Schreibung herrscht. Doch die gute Beherrschung der deutschen Sprache ist nicht nur im mündlichen, sondern auch im schriftlichen Sprachgebrauch mittlerweile häufig die Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewerbung um begehrte Stellen im italienischen Tourismus- und Wirtschaftssektor. Auch für die Fremdsprache gilt, dass man ihre Orthografie soweit beherrschen sollte, dass man nicht auffällig wird, oder, um es mit den Worten von Horst Sitta zu sagen: „Rechtschreibung ist nicht so wichtig, aber man muss sie können (Sitta 2007:

¹ Vgl. hierzu auch Földes (2000: 2), der von einer „eklatanten Unterbewertung“ der Orthografie im DaF-Unterricht spricht, die „einerseits an einem Mangel an Motivation von Seiten der Lernenden, andererseits an unzureichender Methodisierung“ liegen könnte.

56).“ Gerade im fachfremdsprachlichen Deutschunterricht ist es also von besonderer Bedeutung, das Augenmerk auch auf einen korrekten Orthografieerwerb zu richten.²

2.3 Dominant phonographisch vs. dominant logografisch: Spezifika der italienischen und der deutschen Orthografie

Alphabetschriften folgen bestimmten Prinzipien, die eine willkürliche Schreibung von vornherein verhindern. Eines dieser Prinzipien, gewissermaßen das Kernprinzip, ist, dass die Laute der gesprochenen Sprache und die Buchstaben der geschriebenen Sprache systematisch aufeinander beziehbar sein müssen (Sitta 2007: 46ff). Das italienische Schriftsystem folgt dem sogenannten Lautprinzip: „Schreibe, wie du sprichst“, relativ konsequent und wird deshalb als „phonologisch flach“ definiert, weil der Lautbezug, auch als *Phonographie* bezeichnet, vorherrschend ist (Eisenberg 1995: 625). Die vergleichsweise ausgewogene Korrelation zwischen den vorhandenen (25) Phonemen und (33) Graphemen ist ein weiteres Indiz dafür, dass die italienische Orthografie wesentlich regelmäßiger ist als die deutsche. Des Weiteren gehört das Italienische - sprachtypologisch betrachtet - zu den sogenannten silbenzählenden Sprachen, was bedeutet, dass die Betonungsintervalle zwischen den einzelnen Silben verschieden lang sind und bezüglich des Sprachrhythmus deshalb sowohl Trochäus- als auch Jambusformen anzutreffen sind³. Auf ihrer Strukturebene enden die Silben im Italienischen meist mit einem einfachen Reim, der nur einen Vokal und keinen Konsonanten aufweist. Diese Silben werden auch als ‚offen‘ bezeichnet.

Im Deutschen dagegen spielt das Prinzip der sogenannten Morphemkonstanz – „Schreibe Gleiches möglichst gleich“, eine ungleich wichtigere Rolle als im Italienischen. Die deutsche Sprache tendiert dazu, die graphische Einheitlichkeit eines Morphems zu bewahren, auch wenn es unterschiedliche lautliche Realisierungen - Allomorphe - gibt. Der Bedeutungsbezug, auch *Logografie*, ist im deutschen Schriftsystem im Vergleich zum Italienischen dominant, weshalb man auch vom Deutschen aus typologischer Sicht als „phonologisch tief“ spricht (Eisenberg 1995: 620). Auch hier ist das Verhältnis der unregelmäßigen Korrelation zwischen (40) Phonemen und (26) Graphemen ein Zeichen dafür, dass die deutsche Orthographie dem Lautprinzip sehr viel unbeständiger folgt, als dies im Italienischen geschieht⁴. Sprachtypologisch gehört das Deutsche zu den akzentzählenden Sprachen, d. h. dass die Betonungsintervalle zwischen den einzelnen Silben gleich lang sind (Bußmann 2002: 63). Für die Struktur deutscher Wörter gilt, dass ihre Silben überwiegend ‚geschlossen‘ sind, also mit Konsonanten am jeweiligen Endrand, und der Sprachrhythmus sich vorwiegend aus der Abfolge einer betonten und einer oder mehreren unbetonter Silben ergibt.

² Es gibt nur sehr wenige Untersuchungen zu Fehlerauffälligkeiten bei italophonen DaF-Lernern (vgl. hierzu auch Hans-Bianchi (2007), Katelhön (2007), Nied Curcio (2006)), aus denen aber u. a. hervorgeht, dass Rechtschreibfehler die zahlenmäßig häufigste Fehlerquelle in der Textsorte Freies Schreiben im 3. Studienjahr (also ein Jahr vor dem Universitätsabschluss) darstellen.

³ Vgl. hierzu auch Bußmann (2002) und Eisenberg (2006).

⁴ Ein einfaches Beispiel verdeutlicht diese Zusammenhänge: Im Deutschen ist es möglich, den lang gesprochenen Vokal /e/ sowohl durch das Graphem <e> als auch durch die Graphemkombinationen <ee> oder <eh> wiederzugeben - man denke an *Stele*, *Seele*, *Kehle*. Andererseits wird z. B. der Plural des Wortes *Hände* mit einem <ä> geschrieben, um den Zusammenhang mit *Hand* zu verdeutlichen, obwohl man dieses Wort auch als *Hende* notieren könnte, wie das Reimwort *Spende* zeigt (Beispiele nach Sitta 2007: 49).

3 Empirische Fehleranalyse

3.1 Ausgangsbeobachtung: „Ein unglaubliches Schriftbild, von Rechtschreibung oder Interpunktion ganz zu schweigen“⁵

Es lässt sich beobachten, dass es vielen Studierenden im Deutschen offenbar immer mehr Schwierigkeiten bereitet, den (manuell ausgeführten) Schreibvorgang einer visuellen und autoperzeptiven Kontrolle zu unterziehen. Im Regelfall werden mittlerweile Schriftbilder präsentiert, die sich nur mit Mühe entziffern lassen. Im Zusammenhang damit steht eine augenfällige Zunahme von Orthografiefehlern – vor allem in einer bestimmten Fehlerkategorie – in den deutschen Textproduktionen Studierender im vorletzten Studienjahr vor dem Bachelorabschluss.

Die Rede ist hier von Verwechslungen, Vertauschungen und Auslassungen auf Buchstaben- und Silbenebene, insbesondere im Konsonantenbereich, die etwa aus dem Wort *Bedeutung* das Gebilde **Betung* entstehen lassen, *geschützt* zu **geschünst* transformieren oder gar gleich in mehreren Fällen aus einem *Teilnehmer* einen **Geilnehmer* machen⁶. Diese Fehler steigern sich teilweise derart, dass es zu sogenannten Wortruinen kommt, wie bei dem Pronomen ‚ihm‘, welches einfach zu ‚m‘ verkürzt wird. In der Literatur werden diese Fehler oftmals als Verschreiber, sogenannte *slips of the pen*, bezeichnet⁷, deren Ursache eben hauptsächlich in der bereits erwähnten mangelnden Kontrolle des Schreibvorgangs vonseiten der Lerner gesehen wird⁸. Falls dem tatsächlich so wäre, hätte man es hier mit einem Performanzproblem zu tun, dem man möglicherweise mit einer entsprechenden Schreibschulung (im Sinne der Ausbildung bzw. Wiedererlangung einer manuellen Fertigkeit) und Übungen zur Erhöhung der (Schreib-)Konzentration begegnen könnte. Die Vorkommenshäufigkeit dieser Fehlerart lässt jedoch eher darauf schließen, dass es sich nicht um sporadische Verschreiber handelt, also letztlich um Flüchtigkeitsfehler, sondern um eine lückenhafte Rechtschreibung, die vom realen Kompetenzniveau der Lerner abhängig ist.

3.2 Fehlerkorpus: Fragestellung und Methode

Aus den in Abschnitt 5.1 geschilderten Ausgangsbeobachtungen ergeben sich folgende Fragestellungen, denen empirisch nachgegangen werden soll:

- Welche Rechtschreibfehler werden von den Lernern am häufigsten gemacht und wo liegen die Ursachen?

⁵ Dieser plakative Titel eines Artikels von Sarah Brommer (2007), der in der *Zeitschrift für germanistische Linguistik* erschienen ist, bezieht sich zwar nicht auf DaF-Lerner, pointiert die Lage zum Schrifterwerb im fremdsprachlichen Deutschunterricht an italienischen Hochschulen aber trotzdem sehr gut. Geht man einmal von der Annahme aus, dass nicht nur das orthografisch, sondern auch das grafomotorisch korrekte Schreiben eine Kulturtechnik darstellt und „das geschriebene Wort in seiner festgelegten Form Bestandteil eines Kulturguts ist, das es zu bewahren gilt“ (Hinney & Menzel 1998: 261), dann mag man sich manchmal fragen, ob angesichts der „anarchischen“ Schriftbilder vieler – keineswegs nur studentischer – Arbeiten die Bewahrung dieses Kulturguts nicht in akuter Gefahr schwebt.

⁶ Alle Beispiele sind dem Fehlerkorpus entnommen.

⁷ Vgl. hierzu auch Ellis (1982: 128): „[...] involuntary slips of the pen which result in the unintentional misplacement, omission or substitution of letters.“ Katelhön (2007: 98ff) hingegen vermutet Parallelen zu den Störungen im Erwerbsverlauf der Schriftsprache, wie sie bei Legasthenikern zu beobachten sind.

⁸ Vgl. hierzu auch Hans-Bianchi (2007: 88).

- Wie viele Fehler fallen quantitativ in die Kategorie *Verwechslungen, Vertauschungen und Auslassungen auf Buchstaben- und Silbenebene, insbesondere im Konsonantenbereich* und wo liegen die Ursachen hierfür? Sind diese Fehler performanz- oder kompetenzabhängig?

In Ergänzung zu einer Analyse dieser Fragen soll in dem vorliegenden Beitrag außerdem skizziert werden, wo in der Unterrichtspraxis angesetzt werden könnte, um mit konkreten Handlungsanleitungen eine Fehlertherapie bei den Lernern einzuleiten.

Basis der Untersuchung ist ein von der Autorin erstelltes Fehlerkorpus aus dem Studienjahr 2012 / 2013, welches sich aus 82 frei verfassten schriftlichen Arbeiten (Seminarprüfungen, Übungsaufgaben) zusammensetzt. Es handelt sich um Textanalysen und Übersetzungen, die die Studierenden im Laufe eines Studienjahres eingereicht haben⁹. Die Lernergruppe bestand aus 25 Teilnehmern und Teilnehmerinnen und war bezüglich ihres Lernniveaus (A2 / B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)), ihres Alters (19 bis 22 Jahre) sowie ihrer Muttersprache homogen.

3.3 Fehlerkorpus

Im Folgenden soll zunächst auf die grundlegenden Daten des Korpus eingegangen werden:

- 25 Studierende, Niveau A2 / B1 (GER), L1 Italienisch
- 82 schriftliche Arbeiten (Seminarprüfungen, Übungsaufgaben)
- Korpus: ~ 61.500 Wörter
- Referenzgröße: Fehler pro 10.000 Wörter

⁹ Diktate haben keinen Eingang in das Fehlerkorpus gefunden, weil sie in den curricularen Vorgaben für den Unterricht nicht vorgesehen sind. Außerdem sollte eine authentische Schreibdimension reflektiert, d. h. eine künstliche Dichte von Fehlerfällen vermieden werden. Zudem gilt, was Hinney & Menzel in diesem Zusammenhang sehr präzise formuliert haben:

[...] muss bei der Einschätzung der Rechtschreibfähigkeit eines Schreibenden jedoch immer sein aktiver Schreiwortschatz berücksichtigt werden. Die Rechtschreibleistungen können somit nie von der ganzen Sprach- bzw. Schreibkompetenz losgelöst gesehen werden. Diese kann man aber aus Diktaten und Tests niemals ermitteln, weswegen Diktatleistungen auch unzureichende Indikatoren für die Rechtschreibleistung darstellen (Hinney & Menzel 1998: 262f).

	Fehleranzahl pro Kategorie insgesamt im Korpus auf ~ 1300 Fehlerstel- len	~Fehleranzahl pro Arbeit
Fehler auf der Satzebene		
Interpunktion:	~ 228	~ 3 Fehler pro Arbeit
<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt nämlich... → Nämlich, es gibt ..., • Aus diesem Grund schreibt der Verfasser → Aus diesem Grund, der Verfasser schreibt... • Es gibt viele Aktivitäten, die man... → Es gibt viele Aktivitäten die man... 		
Fehler auf der Wortebene		
Interferenzen aus dem Englischen:	~ 132	~ 2 Fehler pro Ar- beit
<ul style="list-style-type: none"> • Programm → Program • Schiff → Schiff • Autor → Author • Reproduktion → Reproduction • Und → and 		
Groß- und Kleinschreibung:	~ 54	~ jede 2. Arbeit 1 Fehler
<ul style="list-style-type: none"> • Lokalität → lokalität • am meisten → am Meisten • das Beste → das beste 		
Getrennt- und Zusammenschreibung:	~ 42	~ jede 2. Arbeit 1 Fehler
<ul style="list-style-type: none"> • Großbritannien → Groß Britannien • Touristenhotels → Touristen Hotels • Ratgeberliteratur → Ratgeber Litera- ture 		
Fehler bei den Phonem-Graphem-Beziehungen innerhalb des Wortstamms		
Umlautbezeichnung fehlt oder falsch hinzugefügt:	~180	~ 2 - 3 Fehler pro Arbeit
1) überhaupt → überhaupt 2) notwendig → notwendig 3) Möglichkeit → Möglichkeit		

4) schon → schön		
Falsche Auslautverhärtungen:	~ 73	~ 1 Fehler pro Arbeit
5) Ort → Ord		
6) Unterschied → Unterschiet		
7) ob → op		
8) befand → befant		
9) Ratgeber → Radgeber		
Fehler bei <f>, <w>, <v>, <ph>:	~ 47	~ jede 2. Arbeit 1 Fehler
10) verspätet → ferspatet		
11) Wohnort → Vohnort		
12) vital → wital		
13) Emphase → Emfase		
14) Metapher → Metaver		
15) Fremdenverkehr → Fremdferkehr		
Fehler bei <sch> und <sp>:	~34	~ jede 3. Arbeit 1 Fehler
16) Schmuck → Smuck		
17) spielt → schpielt		
18) schon → shon		
19) Kutsche → Kutche		
Vokalzeichen fehlt, hinzugefügt, vertauscht:	~ 67	~ 1 Fehler pro Arbeit
20) auch → ach		
21) im → m		
22) Sehnsucht → Sehenssucht		
23) Spaziergang → Spazieregang		
24) geführt → geföhrt		
25) Denkmäler → Dänkmeler		
26) wohlfühlen → wohlfilen		
Falsche Diphthonge:	~ 17	~ jede 5. Arbeit 1 Fehler
27) europäisch → europeisch		
28) Gebäude → Geboide		
29) Meile → Maile		

Länge des Vokals/ Dehnung			
1. Längenmarkierung bei <i:> fehlt oder falsch:		~ 29	~ jede 3. Arbeit 1 Fehler
30) Bedienung	→ Bedinung		
31) spielt	→ spilt		
32) konstruiert	→ konstruirt		
33) Liste	→ Lieste		
2. Längenmarkierung bei <h> fehlt oder falsch:		~ 50	~ jede 2. Arbeit 1 Fehler
34) Jahre	→ Jare		
35) wohlfühlen	→ wolffühlen		
36) Küste	→ Kühste		
37) nämlich	→ nähmlich		
3. Konsonantenverdopplung falsch:		~ 33	~ jede 3. Arbeit 1 Fehler
38) betont	→ betonnt		
39) rhetorisch	→ rettorisch		
Kürze des Vokals/ Schärfung			
Konsonantenverdopplung fehlt:		~ 42	~ jede 2. Arbeit 1 Fehler
40) Flagge	→ Flage		
41) kennen	→ kenen		
42) paddeln	→ padeln		
Konsonantenzeichen fehlt, hinzugefügt, vertauscht:		~ 168	~ 2 Fehler pro Arbeit
43) Abendessen	→ Abenessen		
44) Sehnsucht	→ Sehsucht		
45) erfüllt	→ erfüllgt		
46) stehen	→ stehnen		
47) Teilnehmer	→ Geilnehmer		
48) Empfang	→ Entfang		
49) Ausbildung	→ Ausfildung		
50) Zutaten	→ Zutagen		
51) Jahrhundert	→ Jharhundert		
Kumulative Fehler auf Silbenebene:		~ 97	~ 1 Fehler pro Ar- beit
52) Bedeutung	→ Betung		
53) geschützt	→ geschünst		
54) Substantivstil	→ Substil		

55) Vergnügungen	→	Vergnügungenen		
56) Fremdenverkehr	→	Fremdeferker		
Fehler GESAMT: ~ 15 Fehler pro Arbeit (~ 600 Wörter)				

Tab. 1: Fehlerkorpus

3.4 Fehlerevaluation

3.4.1 Die häufigsten Rechtschreibfehler und ihre Ursachen

Was zunächst die *Fehleranzahl auf Satzebene* betrifft, ist die Fehlerhäufung im Bereich der *Interpunktion* nicht verwunderlich: Die Interpunktionsregeln im Deutschen sind stark grammatikalisiert und basieren deshalb mehr auf syntaktischen als auf prosodisch-intonatorischen Grundlagen. Dies wird vor allem bei der Kommasetzung offensichtlich. Ein spezielles Problem stellt u. a. die interpunktorische Abtrennung adverbialer Bestimmungen dar, die im Italienischen üblich, aber im Deutschen nicht vorgesehen ist, wie sich aus dem Beispiel **aus diesem Grund, der Verfasser schreibt* ergibt.

Auf der *Wortebene* hingegen fallen vor allem die *Interferenzen* aus dem Englischen ins Auge. Englisch wird häufig als erste Sprache gelernt und beeinflusst den Lernprozess im Deutschen nicht unwesentlich. Da sich viele Wörter im Englischen und Deutschen vom Schriftbild her ähnlich sind, kann es leicht vorkommen, dass Lerner den deutschen *Autor* zu einem **Author* werden lassen oder anstelle der Konjunktion *und* ein **and* schreiben.

Im Vergleich dazu haben die Fehler, die im Bereich der *Groß- und Kleinschreibung* sowie bei der *Getrennt- und Zusammenschreibung* auftreten, eine relativ geringe Bedeutung. Bei der Groß- und Kleinschreibung stellt die Substantivgroßschreibung, die eine Besonderheit der deutschen Orthografie darstellt und welche es im Italienischen nicht gibt, für Lerner die vergleichsweise größten Schwierigkeiten dar. Hier herrscht also ein bestimmtes grammatisches Prinzip, welches der Lerner kennen muss¹⁰. Auch in der Getrennt- und Zusammenschreibung gelten bestimmte grammatische Prinzipien, die bekannt sein sollten, will man ein Wort richtig schreiben. Die orthografische Grundregel besagt, dass man im Deutschen Wortgruppen getrennt schreibt und Zusammensetzungen zusammenschreibt. Dies ist sicherlich eine sehr klare Regel - nur wann handelt es sich um eine Zusammensetzung und wann um eine Wortgruppe? Erst eine grammatische Analyse kann dem Lerner darüber Aufschluss geben, aber dazu ist es notwendig, mit der Grammatik vertraut zu sein, um die richtigen Schlussfolgerungen zu ziehen. Anderenfalls wird aus einer *Ratgeberliteratur* leicht eine **Ratgeber literature*, wobei sich in diesem Fall zusätzlich eine Interferenz aus dem Englischen eingeschlichen hat.

Auch die sogenannte *Auslautverhärtung* auf der *Ebene von Graphem und Phonem* ist ein gutes Beispiel dafür, dass die Lerner bestimmte spezifische morpho-phonetische Kenntnisse des Deutschen haben sollten. So müssen sie die kontextabhängige Neutralisation der phonologischen Opposition zwischen stimmhaften und stimmlosen Verschluss- und Reibelauten kennen, wenn ein Wort wie *Unterschied* nicht zum **Unterschiet* geraten soll.

¹⁰ Hierbei ist am Rande anzumerken, dass Ausdrücke wie zum Beispiel *am meisten* auch deutsche Muttersprachler in Bezug auf die richtige Schreibung vor Probleme stellen.

Auf der Phonem-Graphem-Ebene fällt die hohe Fehlerzahl im Bereich der *Umlautbezeichnungen* auf. Die Ursachen, warum z. B. **Möglichkeit* anstatt *Möglichkeit* geschrieben wird, liegen dabei auf der Hand: Das Phoneminventar des (Standard-) Italienischen besitzt keine gerundeten Vorderzungenvokale. Deshalb bereitet es den Lernern zum Beispiel Probleme, auf der lautlichen Ebene zwischen einem <o> und einem <ö> zu unterscheiden, und es kommt deshalb hier sehr häufig zu Aussprache- und Schreibungsfehlern.¹¹

Vergleichsweise unterrepräsentiert hingegen sind diejenigen Fehler, die die *labiodentalen Frikative* <f> und <v> betreffen. Hier liegen die Ursachen für eine falsche Schreibung in der fehlerhaften Zuordnung von *Phonem-Graphem-Korrespondenzen*: Während im Deutschen der stimmlose labiodentale Frikativ /f/ wie in *Vogel* oder *Affe* oder *Photo* mit drei verschiedenen Graphemen bzw. einer Graphemkombination wiedergegeben werden kann, gibt es im Italienischen nur die Grapheme <f> für die stimmlose Variante des labiodentalen Frikativs wie im Wort *finestra* und <v> für die stimmhafte Variante wie in *vino*. Das Graphem <w> findet man im Italienischen nur in Entlehnungen aus anderen Sprachen, vorzugsweise dem Englischen, wobei auch die Aussprache einem Halbvokal entspricht. Vor der italienischen Phonem-Graphem-Korrespondenz sind also Schreibweisen wie **Vohnort* oder **Ferkehr* nachvollziehbar, da die Lerner hier von falschen Analogien zwischen ihrer Muttersprache und dem Deutschen ausgehen.

Auch Probleme bei <sch> und <sp>, die allerdings im Gesamtfehlerbild kaum ins Gewicht fallen, gehören zum Bereich der Phonem-Graphem-Korrespondenzen und falscher Analogiebildung zum Italienischen. So gibt der Trigraph <sch> einerseits einen Zischlaut /ʃ/ wieder wie in dem Wort *Schmuck*, wird aber andererseits im Anlaut bei <p> und <t> nicht realisiert, das heißt, dass zum Beispiel *spielen* nur mit einem <s> geschrieben wird. Auch die Kombination von Trigraph und Konsonant im Inlaut wie in dem Wort *Kutsche*, die einem stimmlosen postalveolaren Affrikaten entspricht, ist für italienische Lerner nicht unproblematisch. Zwar gibt es auch im Italienischen diesen Laut, aber er wird mit dem einfachen Graphem <c> wiedergegeben, wie zum Beispiel in *cena* oder *acido*.

Fehlende, vertauschte oder falsch hinzugefügte Vokalzeichen hingegen lassen sich fast immer damit erklären, dass es, wie schon bei den Umlauten erwähnt, im (Standard-)Italienischen keine gerundeten Vorderzungenvokale gibt. Entweder wird dann lautlich beispielsweise zwischen einem <u> und einem <ü> nicht unterschieden, oder aber es wird ein in der Nähe gebildeter Vokal ersatzweise realisiert, wie aus dem Fehler **wohlfilen* hervorgeht. Auch die Hinzufügung von sogenannten *Sprossvokalen*, wie im Beispiel **Spazier(e)gang*, sind häufig zu finden: Sie dienen dazu, die Konsonantenhäufungen an den Silbenrändern aufzulösen und Hilfen, vor allem bei der Aussprache, zu schaffen.

Die falsche Schreibung der *Diphthonge* fällt kaum ins Gewicht und beruht auf mangelnden morpholexikalischen und morphophonetischen Kenntnissen des Deutschen. Im Italienischen werden die Zwielaute getrennt voneinander ausgesprochen, zum Beispiel *Europa*. Vor dem Hintergrund einer falschen Analogiebildung ist es dann leicht

¹¹ Christa Röber bemerkt in diesem Zusammenhang Folgendes:

[...] Deutschlerner anderer Muttersprachen können das Deutsche – hier: deutsche Wörter – nur durch den Kategoriefilter, den sie für ihre Muttersprache erworben haben, wahrnehmen (vgl. Tophinke 2002). Dieser Filter verhindert die Wahrnehmung von phonetischen und phonologischen Strukturen anderer Sprachen, die es in der eigenen Muttersprache nicht gibt (Röber 2007: 62).

nachvollziehbar, warum ein italoophoner Lerner zum Beispiel das Wort *Meile* wie **Maile* notiert, denn dies wäre die (korrekte) italienische Schreibweise.

Die orthografische Kennzeichnung, die sich bei der sogenannten *Schärfung und Dehnung der Vokale* im Deutschen ergibt, ist abhängig von der Silbenstruktur und deren Akzentuierung: Orthografisch markiert sind in der Regel die ungespannten Kurzvokale in offener Silbe, also in einer Silbenstruktur mit festem Anschluss (z. B. *Flagge*), und die gespannten Langvokale in geschlossener Silbe, also in der Silbenstruktur mit losem Anschluss (z. B. *Spiele*). Im Italienischen gibt es die Opposition zwischen gespannten und ungespannten Vokalen nicht. Deshalb sind Probleme im Bereich der deutschen Vokalquantitäten verständlich. Wenn man das Fehlerkorpus vergleichend zugrunde legt, fallen sie trotzdem nicht wesentlich ins Gewicht.¹²

3.4.2 Fehler in der Kategorie Verwechslungen, Vertauschungen und Auslassungen auf Buchstaben- und Silbenebene im Konsonantenbereich und ihre Ursachen

Es wird nun noch einmal gesondert auf die Auslassungs-, Vertauschungs- und Verwechslungsfehler im Konsonantenbereich eingegangen, deren besondere Häufung in den studentischen Textproduktionen augenfällig ist und auch so von den Daten des Fehlerkorpus bestätigt wird (~265 Fehler in dieser Kategorie auf ~1300 Fehlerstellen insgesamt im Korpus). Diese Fehlerart (auch *Metathese* genannt) ist eigentlich typisch für Anfänger, die Phoneme oft nicht korrekt identifizieren. Deshalb überrascht das Auftreten dieser Fehler auf dem Lernniveau A2 / B1 umso mehr¹³. Wie bereits angesprochen, spielt hierbei sicherlich eine große Rolle, dass die Lerner mit italienischer Muttersprache, also einer Sprache ohne komplexe konsonantische Silbenendränder, die lautlichen Eigenschaften dieser Silbenteile im Deutschen nicht immer in ihrer Vollständigkeit wahrnehmen. Für Italoophone führen die Konsonantenhäufungen auf der grafischen Ebene außerdem zu reichlich ungewohnten Wortbildern, für die ein gewisses orthografisches Bewusstsein im Sinne einer Kompetenz erst erworben werden muss. Aus diesem Grund ist es nachvollziehbar, dass aus dem *Fremdenverkehr* ein **Fremdeferker* wird oder Verwirrung herrscht in Anbetracht der Endsilben im Wort **Vergnügungen*. Allerdings sollte davon auszugehen sein, dass fortgeschrittene Lerner bestimmte Entwicklungsphasen des auf prozeduralem Wissen basierenden Rechtschreiberwerbs (Hinney 2004: 52)¹⁴ auch in der Fremdsprache bereits mit Erfolg absolviert haben. Darüber hinaus sollten sie als kompetente Lerner in der Lage sein, ihren eigenen Lernprozess zu beobachten und ihr Vorgehen bei auftretenden Schwierigkeiten zu korrigieren. Stattdessen aber scheint eine Stagnation in der Kompetenzentfaltung eingetreten zu sein, die sich nicht nur in der lückenhaften Beherrschung orthografischer Regeln

¹² Vgl. hierzu auch Hans-Bianchi (2008: 28-31).

¹³ Überraschend ist das Auftreten dieser Fehler hier auch deshalb, weil der Schreibkontext nicht der des Diktats ist, bei dem die Lerner sich also keiner Hilfsmittel wie Wörterbücher, Grammatiken, Glossare u. a. bedienen dürfen. Die Studierenden können während der Klausuren einsprachige Wörterbücher und zu Hause jedes beliebige Nachschlagwerk benutzen. Trotzdem scheint davon kein Gebrauch gemacht zu werden, und es wird sich völlig auf die ersten intuitiven Einfälle verlassen, ohne eine nochmalige Kontrolle vorzunehmen.

¹⁴ Vgl. hierzu auch Hinney:

[...] Rechtschreiben ist eine sprachliche Handlung, die als kognitive Fertigkeit auf prozeduralem Wissen beruht [...]. In Anlehnung an das Modell zum kognitiven Fertigkeitserwerb (Anderson 1982) sind – grob gesehen – zwei Phasen zu unterscheiden: die eigentliche Phase des Wissenserwerbs und die Phase der Wissensoptimierung. In der Phase des Wissenserwerbs, der für einen konstruktiven Lernverlauf grundlegenden Phase, werden Handlungspläne für ganz bestimmte rechtschreibliche Problemlösungen durch Schlussprozesse erworben. In der Phase der Wissensoptimierung werden die Handlungspläne dann durch Übung automatisiert, damit das Gedächtnis beim Schreiben entlastet wird (automatisiertes Schreiben, Können) (Hinney (2004: 51-53).

manifestiert. Auch phonetisch-graphemische Gesetzmäßigkeiten werden nicht erkannt und Phonemidentifizierungen, die Worterkennungsprozesse auslösen, finden nur mit großer Anstrengung statt.¹⁵

Dieser Umstand ist umso gravierender, als dass in der Phase des Wissenserwerbs im Unterricht, also bei der Einführung von Wortschatzelementen, mit denen aktiv im Lese-, Hör- und Schreibverständnis gearbeitet wird, auch auf rechtschreibliche Problemlösungen eingegangen wird. Allerdings ist es natürlich erforderlich, dass die Studierenden sich in der Phase der Wissensoptimierung selbstständig mit dem Erlernten auseinandersetzen und es durch regelmäßiges Üben automatisieren - ganz im Sinne der bekannten Formel „skill and will“ (Hinney & Menzel 1998: 264).¹⁶

3.4.3 Korrekturanleitung für (fachsprachliche) Rechtschreibfehler

Nachfolgend wird eine bereits erprobte Korrekturanleitung für Orthografiefehler beschrieben, die von den Studierenden seit dem Sommersemester 2013 mit nachweislichem Erfolg angewendet wird. Mit entsprechenden Handlungsanleitungen sollen die Studierenden dazu ermutigt werden, ihre Texte selbstständig zu strukturieren und zu überprüfen. Dies schließt sowohl mehrmaliges Kontrolllesen als auch den richtigen Umgang mit lexikalischen Hilfsmitteln ein. Das Korrektursystem ist so konzipiert, dass es von den Lernern eigenständig benutzt werden kann:

1. Erstellen Sie ein Fehlerglossar, in dem Sie die einzelnen Fehler entsprechenden Fehlerarten zuordnen.
2. Bestimmen Sie die Wörter, in denen Fehler auftreten, nach ihren Wortarten.
3. Interpunktionsfehler werden nur in zusammenhängenden Sätzen berichtet.
4. Legen Sie sich (selbstständig) einen orthografischen Regelteil an.
5. Nehmen sie für die Berichtigung ein Wörterbuch und eine Grammatik zu Hilfe.
6. Berichtigen Sie die Fehler folgendermaßen: Substantiv, Verb, Adjektiv, Präposition oder andere Wortarten.

¹⁵ Worterkennungsprozesse rufen das grafische Wortschema gleichsam global aus dem mentalen Lexikon ab (Automatismus), wobei

den versierten Rechtschreiber nicht die bloße Verfügbarkeit über die Schreibung möglichst vieler Wörter auszeichnet, auch nicht die Beherrschung aller Rechtschreibregeln, sondern ein Verständnis der Prinzipien der Schreibung, so dass er Schriftstrukturen versteht und Transferleistungen erbringen kann [...], auch bei der Schreibung nie zuvor geschriebener Wörter (Hinney & Menzel 1998: 263).

¹⁶ Hier aber liegt das Problem tatsächlich im Lernverhalten der Studierenden, die in der Fremdsprache wenig bis gar nicht lesen, Vokabeln unsystematisch lernen und kaum Eigeninitiative in Bezug auf die individuelle Vertiefung und Erweiterung von Lerninhalten zeigen.

Substantiv	
Beispiel: Fehler in der Auslautverhärtung → *Unterschied	
Notieren Sie die Substantive zusammen mit dem Artikel der Singular- und Pluralform.	<ul style="list-style-type: none"> der Unterschied, die Unterschiede
Bilden Sie evtl. eine entsprechende Verbform.	<ul style="list-style-type: none"> unterscheiden
Finden Sie ein Synonym.	<ul style="list-style-type: none"> die Differenz
Bilden Sie einen Beispielsatz.	<ul style="list-style-type: none"> Es gibt viele Unterschiede zwischen der deutschen und der italienischen Küche.
Verb	
Beispiel: Fehler bei <sch, st, sp>; Umlautfehler → *smucken	
Notieren Sie die Verben in der Infinitivform.	<ul style="list-style-type: none"> schmücken
Fügen Sie das Paradigma hinzu. Beachten Sie trennbare Verben, reflexive Verben und evtl. dazugehörige Präpositionen.	<ul style="list-style-type: none"> sich (mit etwas) schmücken, ich schmücke mich, du schmückst dich, sie/er schmückt/e sich, sie/er hat sich geschmückt [...]
Finden Sie ein Synonym.	<ul style="list-style-type: none"> dekorieren
Bilden Sie einen Beispielsatz.	<ul style="list-style-type: none"> Der Hotelbesitzer schmückt die Eingangshalle mit einem Tannenbaum.
Adjektiv	
Beispiel: Fehler in der Groß- und Kleinschreibung → *am Besten	
Notieren Sie die Adjektive zusammen mit der Steigerungsform.	<ul style="list-style-type: none"> gut, besser, am besten
Bilden Sie einen Beispielsatz.	<ul style="list-style-type: none"> Englisch und Arabisch kann ich am besten.
Präposition oder andere Wortarten	
Beispiel: Interferenzfehler aus dem Englischen → *and	
Notieren Sie die Präpositionen oder andere Wortarten (Zahlwörter, Pronomen usw.) in zusammenhängenden Sätzen.	<ul style="list-style-type: none"> Textanalyse und Übersetzung finde ich am schlimmsten.

Tab. 2: Korrekturanleitung

4 Schlussfolgerungen

Nun stellt sich angesichts dieser doch als recht problematisch einzustufenden Situation der deutschen Orthografie im italienischen Hochschulunterricht natürlich die Frage danach, was konkret unternommen werden kann, um eine Verbesserung der Situation zu erreichen¹⁷. Es versteht sich von selbst, dass in erster Linie der Orthografieunterricht

¹⁷ An dieser Stelle scheint auch noch einmal eine Einstufung der Gesamtfehlerzahl pro Arbeit im Korpus angebracht. Nach Meinung der Autorin ist ein Ergebnis von ~15 Fehlern auf ~600 Wörter vor allem mit Blick auf die Fehlerarten im ungenügenden Bewertungsbereich bei DaF-Lernern mit Hochschulhintergrund anzusiedeln. Dies steht im Widerspruch zu einigen

von seinem Schattendasein befreit werden sollte, aber dies ist eine aufgrund von engen Lehrplänen und Zeitmangel (noch) unrealistische Forderung. So bleibt nur, die sogenannte *heuristische Kompetenz* der Lerner zu fördern (May 1990), das heißt *Selbstkontrolle* und *metasprachliches Handeln*.

Mit welchen Strategien und Problemlösungen Schriftlernende ihre „Schrift-Spracherfahrungen“ (Eisenberg / Feilke 2001: 6) strukturieren, ordnen und kontrollieren, ist deswegen ein wichtiger Aspekt der Kompetenzentfaltung (Hinney 2004:52).

Konkrete Handlungsanleitungen, die vor allem das selbstständige Arbeiten der Studierenden unterstützen, sind somit unerlässlich für den Rechtschreiberwerb im universitären DaF-Unterricht.

Bibliographie

- Anderson, John R. (1982). Acquisition of cognitive skill. In: *Psychological Review* 89, 369-406.
- von Bredow, Rafaela & Hackenbroch, Veronika (2013). Die neue Schlechtschreibung. In: *Der Spiegel* 25, 96-104.
- Brommer, Sarah (2007). „Ein unglaubliches Schriftbild, von Rechtschreibung oder Interpunktion ganz zu schweigen“ – Die Schreibkompetenz der Jugendlichen im öffentlichen Diskurs. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35.3, 315-345.
- Bußmann, Hadumod (2002). *Lexikon der deutschen Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Eisenberg, Peter (1995). Zur Typologie der Alphabetschriften: Das Deutsche und die Reform seiner Orthographie. In: Lang, Ewald & Zifonun, Gisela (Hrsg.) (1995). *Deutsch Typologisch*. Berlin, New York: de Gruyter, 615-631.
- Eisenberg, Peter (2006). *Grundriss der deutschen Grammatik: Das Wort*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Eisenberg, Peter & Helmuth Feilke (2001). Rechtschreiben erforschen. In: *Praxis Deutsch* 170, (2001), 6-18.
- Ellis, Andrew W. (1982). Spelling and Writing (and Reading and Speaking). In: Ellis, Andrew W. (Hrsg.) (1982). *Normality and Pathology in Cognitive Functions*. London: Academic Press, 113-146.

Stellungnahmen von Vortragsteilnehmern, die die Meinung vertraten, dass das präsentierte Ergebnis durchaus positiv im Vergleich zu anderen Erhebungen sei. Als Beispiel wurde die Fehlerquote bei deutschsprachigen Abiturienten genannt, die in ihren schriftlichen Textproduktionen im Regelfall bis zu 50 Fehler auf ~250 Wörter hatten, was als relativ normal angesehen wurde. Tatsächlich kann man aber angesichts der offensichtlich desolaten Rechtschreibleistungen deutscher Schüler wohl nicht mehr von „normalen Verhältnissen“ sprechen. Laut dem Wochenmagazin „Der Spiegel“ (Nr. 25 / 17.6.2013: 96-104, Nr. 48 / 25.11.2013: 134-136) handelt es sich inzwischen um eine Rechtschreibkatastrophe, die nicht mehr nur bei den Kindern und Jugendlichen Halt macht, sondern mittlerweile auch die sie unterrichtenden Lehrer erreicht hat:

Dass sich die Rechtschreibleistung von Schülern in den vergangenen Jahrzehnten dramatisch verschlechtert hat, belegen inzwischen mehrere Studien. Viele Experten machen das lautgetreue Schreiben [die Rede ist hier von der sogenannten Anlauttabelle nach Jürgen Reichen, Anmerk. der Autorin] in den ersten Schuljahren dafür verantwortlich [...]. Die ersten Jahrgänge fröhlicher Rechtschreibanarchisten sind inzwischen erwachsen geworden – und einige von ihnen Lehrer. Es deutet vieles darauf hin, dass etliche von ihnen gar nicht mehr die Voraussetzungen dafür mitbringen, Kindern das richtige Schreiben beizubringen (Der Spiegel, Nr. 48 / 25.11.2013: 135).

- Földes, Csaba (2000). Rechtschreibunterricht in der Lernsprache Deutsch – nach der Orthografiereform. In: *Zielsprache Deutsch* 31 (2000), 15-30.
- Gallmann, Peter & Sitta, Horst (1992). Zu den Bemühungen um eine Reform der deutschen Rechtschreibung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 29, 72-84.
- Hackenbroch, Veronika (2013). Tiger mit „ie“. In: *Der Spiegel* 48, 134-136.
- Hans-Bianchi, Barbara (2007). Der italienische Weg zur deutschen Rechtschreibung. Überlegungen zu Schreibprozess und Schreiberwerb in der Fremdsprache Deutsch. In: *daf-Werkstatt, Rivista semestrale del laboratorio di didattica del tedesco*. Università di Siena - Arezzo, 9-10, 78-96.
- Hans-Bianchi, Barbara (2008). Sprache im Kleid der Schrift: Gegenüberstellung italienischer und deutscher Rechtschreibung. In: Nied Curcio, Martina (Hrsg.) (2008). *Ausgewählte Phänomene zur kontrastiven Linguistik Italienisch-Deutsch*. Milano: Franco Angeli, 25-43.
- Hinney, Gabriele (2004). Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht. In: Bredel, Ursula; Gesa Siebert-Ott & Tobias Thelen (Hrsg.). *Schriftspracherwerb und Orthografie*. Baltmannsweiler: Schneider, 49-99.
- Hinney, Gabriele & Wolfgang Menzel (1998). Didaktik des Rechtschreibens. In: Lange, Günter, Karl Neumann & Werner Ziesenis (Hrsg.) (1998). *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*, Band 1. Baltmannsweiler: Schneider, 258-304.
- Katelhön, Peggy (2007). Fremdsprachlicher Schrifterwerb und Legastheniefehler. In: *daf-Werkstatt, Rivista semestrale del laboratorio di didattica del tedesco*. Università di Siena - Arezzo, 9-10, 98-111.
- May, Peter (1990). Kinder lernen rechtschreiben. Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Brügelmann, Hans & Heiko Balhorn (Hrsg.) (1990). *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. Konstanz: Libelle, 245-253.
- Nied Curcio, Martina (2006). Was könnte ein progressives, auf der Frequenz basierendes und kontrastives Lernwörterbuch für die Textproduktion leisten? Unveröffentlichter Vortrag auf der 6. DAAD-Lektorenjahrestagung in Catania (Italien).
- Röber, Christa (2007). Schrift lehrt sprechen. Die Heranführung der Deutschlerner an die Artikulation deutscher Wörter und Sätze durch die systematische Nutzung des orthografischen Markierungssystems im Deutschen. In: *daf-Werkstatt, Rivista semestrale del laboratorio di didattica del tedesco*. Università di Siena - Arezzo, 9-10, 62-76.
- Sitta, Horst (2007). Die deutsche Rechtschreibung. Notizen zu ihrer Systematik, Geschichte und Didaktik. In: *daf-Werkstatt, Rivista semestrale del laboratorio di didattica del tedesco*. Università di Siena - Arezzo, 9-10, 46-59.
- Tophinke, Doris (2002). Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schrifterwerb. In: Röber-Siekmeyer, Christa & Doris Tophinke (Hrsg.) (2002). *Schrifterwerbskonzepte*. Baltmannsweiler: Schneider, 26-35.

Vom Nutzen der Wissensvermittlung im Bereich der Orthographie am Beispiel des Französischen

Isabelle Mordellet-Roggenbuck (Freiburg i. B.)

Abstract (Deutsch)

In diesem Beitrag geht es darum zu erörtern, inwiefern eine Auseinandersetzung mit dem orthographischen System des Französischen den Lerner dazu bringen kann, über die Sprache zu reflektieren und zu abstrahieren, d.h. sich ein grammatikalisches Bewusstsein anzueignen, das dem Lernprozess dienlich ist. Im ersten Teil wird gezeigt, worin die Komplexität und das Paradox der französischen Orthographie bestehen und inwiefern die Vermittlung von Kenntnissen im Bereich der Orthographie den Lernprozess in der französischen Sprache unterstützen kann. Danach wird das Modell der französischen Sprachwissenschaftlerin Nina Catach erläutert. Dieses Modell erlaubt es, die französische Orthographie linguistisch als ein strukturiertes Ganzes darzustellen, was für die späteren didaktischen Überlegungen von Vorteil ist.

Stichwörter: französische Orthographie, orthographische Kompetenz, Didaktik der Orthographie im Französischunterricht

Abstract (Français)

L'orthographe du français est souvent pour les apprenants, même avancés, un système complexe difficile à comprendre et à maîtriser. Partant de la thèse qu'une connaissance approfondie du système orthographique du français aidera l'apprenant à réfléchir et à assimiler le système grammatical du français, nous proposons de prendre l'orthographe comme objet d'enseignement-apprentissage dès le début du cours de français. Dans l'article suivant, nous montrerons d'abord en quoi l'orthographe française est complexe et pourquoi on peut même parler à son sujet de paradoxe. Dans un deuxième temps, nous présenterons le plurisystème de Nina Catach qui nous paraît adéquat pour expliquer le système complexe de l'orthographe pour finalement dégager des pistes didactiques.

Mots-clé: orthographe du français, compétence orthographique, didactique de l'orthographe française

1 Einleitung

Die Divergenzen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sind in keiner romanischen Sprache so groß wie im Französischen, wie schon Söll (1985) in seinem Werk „Gesprochenes und geschriebenes Französisch“ gezeigt hat. Diese Diskrepanz zwischen *code écrit* und *code parlé* zeigt sich in evidenter Weise in der Orthographie. Es ist nicht zu leugnen, dass das komplexe System der französischen Orthographie viel Mühe verlangt, um gelernt zu werden. Obwohl in der französischen Schule traditionell zahlreiche Unterrichtsstunden in die Erlernung der Orthographie investiert werden, verunsichert deren Komplexität bis ins Erwachsenenalter viele Muttersprachler, da sie das System nicht ganz durchschaut haben und sich diesem dementsprechend ausgeliefert fühlen. Die französische Orthographie wirkt schwerfällig und überfrachtet; der Anwender sieht sich mit vielen Ausnahmen konfrontiert, was auch beim kompetenten Muttersprachler regelmäßig für Verunsicherung sorgt. Eine Erklärung, warum die französische Orthographie so schwierig zu erlernen und anzuwenden ist, liegt z.T. in ihrem Paradox. Dieses Paradox der französischen Orthographie besteht darin, dass das komplexe System eigentlich eine Verständnishilfe für den Anwender (beim Lesen oder

Schreiben) sein sollte. Was aber als Hilfe fungieren soll, macht gerade die Schwierigkeit des orthographischen Systems aus. Und doch, wenn man das System erkannt und verstanden hat, erweist es sich als hilfreich, um z. B. beim Lesen Bedeutungsunterschiede zu erkennen. Aus diesem Grunde sollte der Lerner über ein bestimmtes Fachwissen verfügen, um zur gewünschten Orthographiekompetenz zu gelangen.

Nun ist aus didaktischer Sicht die Frage zu stellen, warum es im Bereich der Orthographie einem Fremdsprachenlerner anders ergehen sollte als einem Muttersprachler. Wie sind zudem die Anforderungen bezüglich der orthographischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu verstehen, wie sie in den Bildungsplänen mit folgenden oder ähnlichen Formulierungen beschrieben sind:

Die Schülerinnen und Schüler können unter Anwendung der Rechtschreib- und Zeichensetzungsregeln der Zielsprache ausreichend korrekt und verständlich schreiben. (Kultusministerkonferenz 2003)

oder

Die Schülerinnen und Schüler können bei der eigenen Sprachproduktion orthografisch und grammatisch hinreichend korrekt schreiben (Bildungsplan Gymnasium Baden-Württemberg 2004).

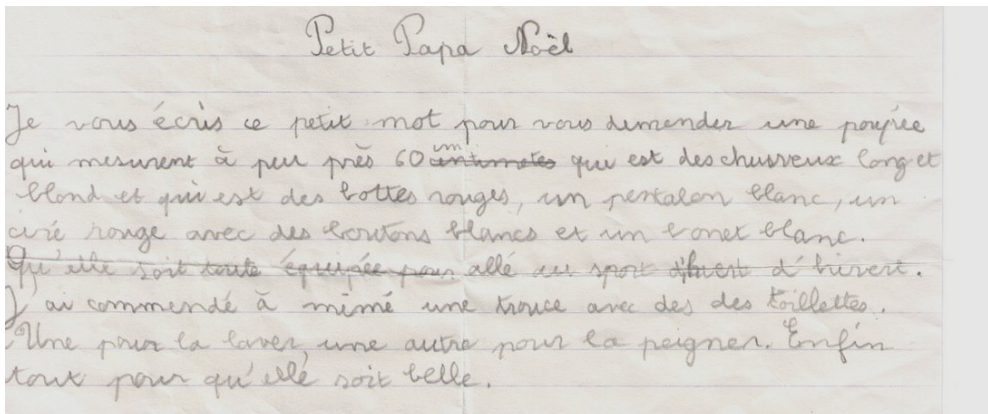
Sollte vom Fremdsprachenlerner etwas verlangt werden, was die Muttersprachler selbst nicht bewerkstelligen? Natürlich nicht! Es liegt auf der Hand, dass Fremdsprachenlerner ebenfalls mit der Orthographie des Französischen Schwierigkeiten haben: Jeder Französischlehrer, jede Französischlehrerin, egal in welcher Schulform tätig, weiß über dieses Phänomen zu berichten. Dies ist aber noch lange kein Grund dafür, die Orthographie als deklarierten Lehr- und Lerngegenstand aus dem Französischunterricht zu entfernen. Ganz im Gegenteil: Je nach Lernstufe und Alter sollten spezifische Lehr- und Lernziele im fremdsprachlichen Französischunterricht festgelegt werden.

2 Die Komplexität der französischen Orthographie

2.1 Das Verhältnis zwischen gesprochenem und geschriebenem Französisch

Es ist bekannt, dass kaum ein französisches Grundschulkind in der Lage ist, eine Postkarte fehlerfrei zu schreiben. Folgende Originalschrift illustriert einige Schwierigkeiten, mit denen das Kind beim freien Schreiben konfrontiert ist. Das Material ist leider nicht datiert, vermutlich war das Kind sieben bis neun Jahre alt, als es den Brief geschrieben hat.

Beispiel: Petit Papa Noël



(Mordellet-Roggenbuck 2014)

Das Grundschulkind befindet sich in einer Phase, in der es die Rechtschreibung noch lernt. Einiges ist noch nicht ganz stabil, es ist aber kein Anfänger mehr, da mehrere Grundregeln offensichtlich schon beherrscht werden. Im zitierten Text - einem Brief an den Weihnachtsmann - werden pragmatische, semantische sowie morpho-syntaktische Elemente erkennbar, die angemessen eingesetzt wurden. Das Ziel des Briefes und die dementsprechend verwendeten sprachlichen Mittel beweisen das kommunikative Können des Kindes: Die Anrede, die klare Aussage des Betreffs mit einer festen Formel (*Je vous écris ce petit mot*) und die thematische Progression mit der Eingrenzung des Anliegens können in diesem Zusammenhang genannt werden. Die Struktur und der Inhalt des Briefes beweisen, dass das Kind die Kriterien der Kohärenz und der Kohäsion einhalten kann.

Es wird jedoch auch deutlich, dass die lautliche Seite der Sprache die Orthographie immer noch sehr beeinflusst. Liest man den Text laut, sind keine phonetischen Fehler hörbar. Der Übergang vom Sinn zur Graphie geht vielerorts immer noch über die Laute. In diesen Zeilen werden die Spannungen und Konflikte sichtbar, die zwischen den beiden *codes* entstehen. Anhand dieses Beispiels können drei Hauptbereiche benannt werden, deren Zusammenspiel die Komplexität der französischen Orthographie ausmacht.

a) Grammatische Schreibung

Probleme ergeben sich vor allem hinsichtlich der Schreibweise gleich lautender Wörter, der sogenannten Homophonie, die oft auf die grammatische Schreibung (*orthographe grammaticale*) - Börner bezeichnet sie als eine französische Spezialität (Börner 1977: 73) - zurückzuführen ist:

- Unterscheidung der Modi: *est* und *ait*;
- Schriftliche Pluralmarkierungen durch grammatische Morpheme, die nicht hörbar sind: *mesurent* – *mesure*; *cheveux longs et blonds*; *aux sports d'hiver*;
- Unterschied zwischen *participe passé* und *infinitif*: *allé* – *aller* (wobei *pour vous demander* korrekt geschrieben ist)

b) Regelmäßigkeit und Geltungsbereich einer Regel

- Realisierung von [ã] als *en* oder *an*: **demender*, **commender*;
- Realisierung von [vɛr] als *ert* oder *er*: *vert*, **hivert*;
- Realisierung von [l] mit *-ll* oder nur mit *-l*: *ville*, **toillette*

c) Lexikalische Schreibung

Andere Beispiele sind für die lexikalische Schreibung (*orthographe lexicale*) charakteristisch, d.h. für die Erkennung von Differenzierungen, die lexikalische Einheiten betreffen. Im gewählten Beispiel sind mehrere gelungene Orthographien sichtbar:

- Ce petit mot ce ≠ se, ceux ; mot ≠ maux
- A peu près ≠ prêt

Diese Beispiele zeigen die Komplexität der französischen Orthographie. Sie zeigen vor allem, wie der Schreibnovize gleichsam zur Reflexion und Abstraktion gezwungen wird, wenn er keine Orthographiefehler machen will. Ferner zeigen die Beispiele, dass das, was mündlich klar verständlich ist, in der geschriebenen Sprache nicht in vollkommen identischer Form wiederzugeben ist. Wiederholungen der Pluralmarkierungen, die Markierung des Genus und die Auseinanderhaltung von Homophonen sind Zeichen der Grammatikalisierung der französischen Orthographie, die das französische Kind lernen muss. Hat das Kind ein grammatisches Bewusstsein entwickelt, wird die Orthographie allmählich durchsichtiger und als Hilfe für das Verständnis wahrgenommen und anerkannt. Was das Lesenlernen betrifft, werden die Informationen, die von den geschriebenen Formen getragen werden, erst verständlich, wenn ihre unterstützende Rolle bei der Differenzierung und Auseinanderhaltung wesentlicher Bedeutungsunterschiede und verschiedener grammatischer Kategorien bekannt ist und reflektiert wird. Was Klarheit verschaffen soll, führt bei vielen Lernern und Anwendern aber zuweilen zu Verwirrung.

In diesem Sachverhalt liegt das Paradox der französischen Orthographie: Einerseits hilft sie - wie wir soeben gesehen haben -, wichtige Bedeutungsunterschiede, syntaktische Bezüge und Wortfamilien zu erkennen. Andererseits wirkt sie ausgerechnet dadurch schwerfällig und redundant. Hinzu kommt, dass die französische Orthographie „ein historisch-etymologisches Wissen“ (Zollna 1999: 24) transportiert, was ihr von manchen Autoren die Bezeichnung „historisch überfrachtet“ (Zollna 1999: 24) eingebracht hat. Dies erhöht den Aufwand bei der Erlernung der Orthographie noch weiter.

Im Folgenden wird detaillierter auf die Unterschiede zwischen Graphie und Phonie eingegangen.

2.2 Die verschiedenen Arten der Schreibung

2.2.1 Lexikalische Schreibung (orthographe lexicale oder orthographe d'usage)

Die französische Sprache ist reich an Homophonen. Die Beziehungen zwischen Laut und Graphie sind mehrdimensional. Dem einfachen Laut stehen oft mehrere Grapheme gegenüber und dies sehr oft in einsilbigen Wörtern:

[vɛr] → *ver, vers, vert, verre, vair*

[vɛ̃] → *vain, vin, vingt, vainc*

Aus diesen Beispielen wird ersichtlich, dass die unterschiedlichen Schreibweisen eine Bedeutungs differenzierung erleichtern - eine Tatsache, die Blanche-Benveniste als „orthographe désambiguïsante“ (Blanche-Benveniste 1997: 13) bezeichnet. Die Differenzierung kann dabei durch „stumme“ Buchstaben oder durch die Setzung von Akzenten oder Apostrophen bewirkt werden:

On a – on n'a; ta – t'a; je les – je l'ai (Rolffs 1980: 319)

Im Alltag werden mehrdeutige Äußerungen, die aus dem Kontext nicht direkt verständlich sind, durch einfaches Nachfragen sofort eindeutig. Wenn jemand von seiner Lektüre während der Ferien erzählt und sagt: „J'ai lu un roman pendant les vacances, le titre est „un avion sans [zɛl]“, ist es nicht abwegig nachzufragen, ob *sans ailes* oder *sans elle* gemeint ist¹.

Auch durch *liaison* und *élision* wird oft die schriftliche Wiedergabe lexikalischer Einheiten erschwert, so auf der Ebene größerer syntaktischer Einheiten wie [dezɛspwaʁ]: *désespoir* oder *des espoirs*; [katʁəsɑzabʁi]: *quatre sans-abris* oder *quatre cents abris*² (Mordellet-Roggenbuck 2010: 93). Dieser charakteristische Zug der französischen Sprache bewirkt, dass Franzosen Witze und Wortspiele besonders schätzen und praktizieren. Aus diesem Grund hat der Kalauer in Frankreich eine lange Tradition, die man z. B. als Leser des *Canard enchaîné* - einer satirischen Zeitung - jede Woche trainieren kann. Die lexikalische Orthographie bringt also eine Disambiguierung homophoner Wörter mit sich.

Neben der Homophonie bei Heterographie existieren - wesentlich seltenere - Fälle, bei denen Homophonie und Homographie zusammentreffen. Ein Beispiel ist *son* (,der Ton') und *son* (,sein' als Personalpronomen). Den umgekehrten Fall gibt es auch, aber noch seltener. Es handelt sich um Beispiele wie <*les fils*>, die zwar gleich geschrieben, aber unterschiedlich gesprochen werden.

Les fils [fil] vs. les fils [fis]

Typisch für das Französische sind Fälle von Homophonie bei unterschiedlicher Schreibung, wie im bereits erwähnten Beispiel *vingt* und *vin*.

2.2.2 Grammatische Schreibung

Gemäß Söll (1985: 89) zeigt sich

der Bruch zwischen code phonique und code graphique [...] am auffälligsten im Bereich der Kennzeichnung von Numerus, Genus, Person usw. (Söll 1985: 89)

Im Französischen wird in der Regel die Numerusmarkierung von den Determinanten, d. h. von den Artikeln und Pronomina getragen (Söll 1985: 102):

¹ Es handelt sich um „Un avion sans elle“ von Michel Bussi (2012).

² Eine Hütte oder ein Unterschlupf für Obdachlose.

Normalfall : le (mon, ce) frère, les (mes, ces) frères → [ləfrɛr] [ləfrɛr]

Ausnahmen: *le (mon, ce) cheval, les (mes, ces) chevaux* → [ləʃəval] [ləʃəvo] oder [ləʃval] [ləʃvo]

Auch im größeren Kontext gilt die sogenannte präfigale orale Numerusmarkierung. Die graphische Numerusmarkierung erfolgt in der Regel durch -s oder -x:

Beispiele:

le frère heureux, les frères heureux, le beau camion, les beaux camions, le beau bijou, les beaux bijoux

Die Erklärung dafür, dass im Französischen der Artikelgebrauch wohl frequenter als in anderen Sprachen ist, soll im Verstummen der Konsonanten des französischen Wortauslautes im Laufe des Mittelalters liegen. Söll zitiert in diesem Zusammenhang Wandruska, der folgendermaßen den Gebrauch des Artikels im Französischen erläutert:

Als das -s des Plurals der Substantive verstummte, übernahmen die Artikel eine neue, zusätzliche differenzierende Funktion: *le vin* und *les vins*, *du vin* und *des vins* zu unterscheiden. Aus diesem Bedürfnis erklärt es sich, dass im Französischen die Artikel immer mehr grammatikalisiert, immer mehr schablonisiert wurden. (Söll 1985: 103)

Die Kennzeichnung von Genus und Numerus funktioniert beim Verb in ähnlicher Weise:

Beispiele (vgl. 2.1; *Petit Papa Noël*):

une poupée qui mesurent – la poupée mesure oder les poupées mesurent → [məzyr] ; *je mesure, tu mesures, elle mesure, nous mesurons, vous mesurez, elles mesurent*

Diese Beispiele zeigen außerdem, warum der Gebrauch der unbetonten Subjektpromina zur Personmarkierung im Französischen unverzichtbar ist. Bedenkt man, dass im *code parlé* die *nous*-Form immer mehr durch die *on*-Form ersetzt wird, ergibt sich, dass die orale doppelte Markierung ein einziges Mal vorkommt. Im *code graphique* ist der Plural stets markiert und dies auch stets redundant.

Auch in den Bereichen *Tempus* und *Modus* sind im *code phonique* oftmals keine Unterschiede hörbar. Man vergleiche: *manger, mangé, mangez!*

Des Weiteren können auch ganze Einheiten homonym sein. Gak (1976: 284) nennt hierfür das Beispiel *dur*: als Adjektiv *une pierre dure*, als Adverb *il travaille dur*, als Substantiv *c'est un dur*.

Söll (1985: 90) spricht von Bereichen einer „ausschließlich geschriebenen Grammatik“, wenn die graphische Differenzierung an keiner Stelle des *code phonique* realisiert wird, wie z. B. *sans frère / sans frères; sans enfant / sans enfants*.

Die meisten Fälle der Homographie bei unterschiedlicher Aussprache kommen im Bereich der grammatischen Schreibung vor, was einen großen Teil der Komplexität der französischen Orthographie ausmacht:

Le vent est à l'est.

La fille est tranquille.

2.2.3 Geltungsbereich einer Regel

Eine weitere Schwierigkeit der französischen Orthographie ist der Geltungsbereich einer Regel. So können keine zuverlässigen Aussagen darüber gemacht werden, wann [ã] als *en* und wann als *an* realisiert wird, wann Homophone anders geschrieben und wann nicht, und warum [so] in der Schreibung als *sot*, *saut*, *sceau* differenziert wird, *son* (,mein', ,Laut', ,Kleie') hingegen nicht?

Als Fazit dieses Kapitels gilt: Das Paradox der französischen Orthographie kann nicht gelöst werden, es kann nur erklärt werden. Es lohnt sich, Lehramtsstudierende jeder Schulstufe im Studium mit diesem Paradox in wissenschaftlicher Weise zu konfrontieren. Nur wenn sie selbst das komplexe System der französischen Orthographie durchschauen und fähig sind, es mit adäquaten sprachwissenschaftlichen Werkzeugen zu erläutern, werden sie als Lehrkräfte imstande sein, didaktisch-methodische Entscheidungen kompetent zu treffen. Die sprachwissenschaftliche Analyse der Orthographie macht eine Reflexion über den Gegenstand der Orthographie in seiner historischen Entwicklung, über die Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und über die Struktur der französischen Sprache sowie über den Stellenwert der Orthographie im schulischen und sozialen Leben notwendig.

Im folgenden Kapitel wird auf eine theoretische Konzeption der Orthographie aus linguistischer Perspektive eingegangen, die im Hinblick auf eine Didaktisierung für den Französischunterricht von Nutzen sein könnte.

3 Theoretische Konzeption der Orthographie aus linguistischer Perspektive

3.1 Schriftsysteme

Im Allgemeinen können Schriftsysteme auf der Grundlage ihrer Relation zu verschiedenen sprachlichen Einheiten in verschiedene Grundtypen aufgeteilt werden. Demnach lassen sich logographische von phonographischen Schriftsystemen unterscheiden. Während logographische Schriftsysteme wie z. B. das Chinesische (pleremisch) an der Bedeutungsseite der Sprache orientiert sind, beziehen sich die Alphabetschriften lateinischer Ausprägung auf die Ausdrucksseite und sind daher eher als phonographisch (kenemisch) zu bezeichnen. Erstere, wie z. B. das Chinesische, beziehen sich auf Wörter oder Morpheme, während letztere eine Relation zu Silben, Lauten und Klassen von Lauten herstellen, wobei Schriftsysteme in der Regel nicht in Reinform vorkommen (Strobel-Köhl 1994: 6).

Die französische Orthographie - verstanden als die durch eine Norm festgelegten Schreibweisen - stellt ein tiefes Schriftsystem dar. Dies bedeutet, dass die phonologische und morphologische Ebene stark einbezogen wird³. Zu Beginn der Verschriftung

³ Oder, wie Strobel-Köhl es ausdrückt:

Ein flaches Schriftsystem ist an der lautlichen Oberfläche orientiert, ein Schriftsystem gilt als umso

im Mittelalter orientierte man sich noch weitgehend an der Lautung, das lateinische Alphabet stellte aber für einige Laute keine Buchstaben bereit und musste deshalb ergänzt werden. Ab dem 14. Jahrhundert begann man, die schriftliche Sprachform zu fixieren und zu reglementieren, während die Lautung sich veränderte. Mit der Gründung der *Académie française* begann die Phase der zentralistischen Sprachregelung, die bis heute noch andauert. Söll (1985) hat in seinem schon zitierten Werk gezeigt, wie sehr sich im Französischen das Mündliche und das Schriftliche voneinander unterscheiden. Die Sprachwissenschaft hat zum Verhältnis zwischen den beiden Systemen im Laufe der Zeit unterschiedliche Positionen eingenommen, die oft für den Stellenwert der Orthographie relevant waren und Anstöße zu Reformbestrebungen gaben.

Im Folgenden soll aus Platzmangel auf einen historischen Überblick verzichtet werden. Nina Catach (2001) hat die Geschichte der französischen Orthographie jedoch sehr detailliert und fundiert geschildert. Auch finden sich in Elisabeth Rolfs (1981) sehr lesenswerte Kapitel über die sprachwissenschaftlichen Positionen, die im Hinblick auf die Behandlung und den Stellenwert der Orthographie von Bedeutung sind, und die die Priorität, die Abhängigkeit oder die Autonomie der gesprochenen und geschriebenen Sprache behandeln. Im folgenden Kapitel wird das Plurisystem der französischen Orthographie von Nina Catach dargestellt.

3.2 Das Plurisystem der französischen Orthographie: Das Modell von Nina Catach

Nina Catach definiert das Orthographiesystem des Französischen als komplexes System, das Phoneme, Morpheme und Lexeme beinhaltet, die in syntaktischen Kombinationen zusammenwirken. Die Silbe bildet dabei ein Zwischenstadium zwischen den Einheiten der ersten Artikulation (der Morpheme) und den Einheiten der zweiten Artikulation (der Phoneme). Das Orthographiesystem des Französischen besteht aus zwei Ebenen: Die erste Ebene bezieht sich auf die Phoneme, die sie wiedergeben soll. Die zweite Ebene gibt zusätzliche Informationen in größeren Einheiten und mit verschiedenen Werten wieder. So weist die Orthographie historische und etymologische Züge auf und differenziert Homonyme (s.o.). Die Grapheme zeichnen sich daher durch ihre mögliche Polyvalenz aus und können somit in Verbindung zu verschiedenen Subsystemen der Sprache stehen (Strobel-Köhl 1994: 12).

Catach unterscheidet drei Arten von Graphemen: die Phonogramme (*phonogrammes*), die Morphogramme (*morphogrammes*) und die Logogramme (*logogrammes*).

Le rôle du graphème est double: il est signifiant (forme écrite) renvoyant à un signifiant forme orale, (c'est un signifiant de signifiant, un cénème), ce qui est son rôle de base dans une écriture alphabétique. Il peut être *en même temps* ou séparément un signifiant de signifié, un plérème (Catach 1979: 26).

Die Anzahl der Grapheme ist aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit natürlich höher als diejeni-

tiefer, je stärker es die phonologische und morphologische Ebene einbezieht (Strobel-Köhl 1994: 7).

Nach Strobel-Köhl (1994: 7) handelt es sich um folgende Erscheinungen, die in einzelnen Schriftsystemen wie dem Französischen mehr oder weniger stark vertreten sind:

- Spatien, Groß- und Kleinschreibung, Interpunktion;
- Streben nach einheitlicher Schreibung grammatischer und lexikalischer Paradigmen unabhängig von der jeweiligen lautlichen Realisierung;
- Homonymendifferenzierung.

ge der Phoneme. Catach geht von der geschriebenen Form zur gesprochenen Form über. Nach Catach ergibt eine komplette Erfassung des Schriftsystems 133 Grapheme. Die hohe Zahl der Grapheme erklärt sich dadurch, dass in der Schreibung den Phonemen nicht nur die einfachen Buchstaben des lateinischen Alphabets, die oft mit diakritischen Zeichen versehen werden (*cédille*, *accent aigu*, *accent grave*, *accent circonflexe*), sondern auch Di- und Trigraphen aus Vokal- und oder Konsonantenbuchstaben (z.B. *aim*, *yn*, *ym*) entsprechen. Dank einer Filterung der Grapheme, die z. B. marginale Schreibungen, Fremdgrapheme wie die griechischen Buchstaben sowie Sonderfälle der Eigennamenschreibung ausklammert, lassen sich diese 133 Grapheme auf 70 reduzieren. Dann arbeitet Catach mit einer Reihe von Parametern wie z. B. der Frequenz, der Kohäsion und der Stabilität im Fall zusammengesetzter Grapheme, der Eindeutigkeit und Direktheit des Phonembezugs, und reduziert die Zahl der Grapheme von 70 auf 45 und letztendlich auf 33 (die sogenannten Archigrapheme). 80 % bis 85 % der Grapheme eines Textes beziehen sich auf die Lautebene der Sprache, so dass nach Catach die französische Orthographie im Wesentlichen phonologischer Natur ist (Catach 1986: 27). Das ganze System visualisiert Catach (1986) in Form folgender Tabelle:

Ebenen im gesprochenen Französisch	Bestandteile des geschriebenen Französischs	Hauptelemente im geschriebenen Französisch
Einheiten der ersten Artikulation (Morpheme)	Logogramme Morphogramme	<ul style="list-style-type: none"> • Radikale • grammatische Wörter (<i>mots-outils</i>) • Endungen • Flexion der Verbformen • Affixe
Einheiten der zweiten Artikulation (Phoneme)	Phonogramme	<ul style="list-style-type: none"> • Vokalisch • Halbvokalisch • Konsonantisch

Tab. 1: Plurisystem der französischen Orthographie
(Catach 1986: 22; Übersetzung I. M.-R.)

Die Phonogramme bezeichnen die Grapheme, die den Phonemen entsprechen. Auf dieser Ebene figuriert ein essentieller Kern, bestehend aus den Archigraphemen. Catach unterscheidet 33 Archigrapheme - dies entspricht ungefähr der Anzahl der Phoneme, die die Basis bilden, auf der sie ihre Regeln aufbaut. Dabei unterscheidet sie verschiedene *variantes positionnelles*. Diese sind die Formen und Werte, die die Archigrapheme in den verschiedenen Positionen einnehmen können, z. B. *g[g]* in *gare* oder *[G]* in *gé* oder *gu* in *gué*. Das wesentliche Kriterium für die Bestimmung der Archigrapheme ist die Auftretenshäufigkeit.

Beispiel:

Das Phonem /o/ wird durch <o>, au, eau, ô, (u) (m) dargestellt. <o> ist mit einer Auftretenshäufigkeit von 75% Archigraphem. Für das Phonem [ɛ] finden sich zwei Grapheme: <è> und <ai>. Catach gibt die Zahl von 67,9% der Auftretenshäufigkeit für <è> bzw. <e> (Beispiel wie *bec*), <ai> findet sich nur in 30% der Fälle. Da [e] zu 99% mit <e> und <é> geschrieben wird, ist E Archigraphem.

Morphogramme sind Grapheme von Morphemen, d. h. Prä- und Suffixe sowie Flexionsendungen und erscheinen in der Graphie unabhängig von ihrer lautlichen Realisierung. Dabei werden lexikalische und grammatikalische Morphogramme unterschieden. Grammatikalische Morphogramme im Französischen sind z. B. <s> zur Kennzeichnung des Plurals oder <e> zur Genusmarkierung. Beispiele für lexikalische Morphogramme sind <p> in *temps*, *temporel* oder <t> in *petit*. Ihre Funktion ist die Etablierung einer Bindung zur Wortfamilie oder zur femininen Form.

Die Logogramme sind von der lexikalischen Einheit nicht zu trennen. Sie verleihen dem Wort eine spezifische Physiognomie, Catach (1986: 268) spricht von „image visuelle spécifique“ oder „figure de mot“:

Leur fonction est de donner une image spécifique à certains mots homophones, afin d'aider à la reconnaissance rapide de leur sens: ce sont des *homophones-hétérographes*. (Catach 1986: 268)

Diese Kategorie betrifft im Allgemeinen einsilbige Wörter. Beispiele sind: *eau*, *haut*, *ou*, *où*, *août*, *vin* oder auch *vingt*.

Nachdem wir das Plurisystem der französischen Orthographie aus der Sicht der Linguistik betrachtet haben, geht es nun darum, aus didaktischer Perspektive zu erörtern, welches Wissen den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollte und über welche Fähigkeiten sie verfügen sollten.

4 Überlegungen für eine didaktische Umsetzung

4.1 Französisch als Erstsprache und als Fremdsprache

In der französischsprachigen Fachliteratur zur Vermittlung der französischen Orthographie für französischsprachige Lerner findet sich eine Reihe von Vorschlägen für Übungen oder Aufgaben, die von der Grundidee ausgehen, dass orthographische Fehler auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als unausweichlich und sogar notwendig betrachtet werden. Brissaud & Cogis behaupten:

Répétons-le: on ne peut pas apprendre l'orthographe sans faire d'erreurs. Puisque l'erreur est inévitable, apprenons à travailler avec elle. (Brissaud & Cogis 2011: 50)

Im Einleitungskapitel ihres Buchs „Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui“ begründen die beiden Autorinnen ihre Vorgehensweise wie folgt:

La finalité reconnue de l'orthographe la situe à présent nettement du côté de la production écrite. Il faut donc tenir les deux bouts : enseigner l'orthographe aujourd'hui, c'est transmettre des connaissances, mais aussi amener les élèves à mobiliser ces connaissances dans leurs écrits (Brissaud & Cogis 2011: 12).

Allerdings darf nicht vergessen werden, dass die zu vermittelnden Kompetenzen - und somit die Lernziele - im schulischen Kontext für Französisch als Erst- oder als Fremdsprache anders zu gestalten sind. Das französische Grundschulkind verfügt bereits über die gesprochene Form der französischen Sprache, wie im Eingangsbeispiel zu sehen war. In diesem Fall zielt die Orthographievermittlung darauf ab, dem Kind die Korrespondenzen zwischen Phonemen, die es schon kennt, und Graphemen, die es

allmählich entdeckt, beizubringen (*approche phonologique*). Dabei unterscheiden Brissaud & Cogis (2011: 12) in Anlehnung an den offiziellen französischen Lehrplan zwei sprachliche Bereiche – die lexikalische und die grammatikalische Orthographie –, die sie mit zwei Lernzielen verbinden. Das Grundschulkind sollte sich zuerst geschriebene Wörter und geläufige Ausdrücke einprägen und danach die unterschiedlichen Schriftweisen analysieren (Brissaud & Cogis 2011: 15).

Im fremdsprachlichen Anfangsunterricht - ob in der Grundschule oder auf der weiterführenden Schule - ist die Ausgangssituation eine andere. Der Lerner kennt nicht nur bereits das phonologische System seiner Erstsprache, sondern auch deren Schriftsystem (oder ist noch dabei, es zu lernen). Bei der Erlernung der fremdsprachlichen Orthographie werden demzufolge nicht nur reine orthographische Probleme auftreten (z.B. Fehler wie *la *povreté*), sondern auch Schwierigkeiten, die auf Interferenzen zwischen den beiden Sprachen – also durch die Übertragung von Regeln der Erstsprache auf die Fremdsprache - zurückzuführen sind. Nicht ausgesprochene Laute werden z. B. vom deutschen Lerner nicht geschrieben: *groupe* wird als *group*, *salade* wird als *salat* realisiert. Im letzten Fall kommt noch die Auslautverhärtung hinzu, die in der Graphie <t> resultiert. Typische Fehler betreffen die Morphogramme, die entweder falsch oder gar nicht realisiert werden.

Beispiele:

ça *serai bien, il y *avais, je *croix, *notre voitures

Auch die Orthographie von Lauten, die in der Erstsprache nicht existieren, wie z. B. [ɛ̃], muss ganz neu gelernt werden. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass orthographisches Wissen in der Fremdsprache den Schülerinnen und Schülern nicht nur beim Schreiben, sondern auch beim Leseverstehen und bei der Aussprache hilft. Die drei Fertigkeiten bedingen sich gegenseitig. Aus diesen Gründen können die didaktisch-methodischen Ansätze, wie sie in der französischen Schule praktiziert werden, nicht unmittelbar übernommen werden, auch wenn sie inspirierend wirken können.

Im nächsten Kapitel geht es darum, die spezifischen Kompetenzen einzugrenzen und der Frage nachzugehen, wie das ausgesuchte Wissen über die Orthographie vermittelt werden kann.

4.2 Kompetenzen

Im baden-württembergischen Bildungsplan für Gymnasien für das Fach Französisch (Erste und Zweite Fremdsprache) wird die orthographische Kompetenz im Kompetenzbereich „Kommunikative Fertigkeiten“ und „Beherrschung der sprachlichen Mittel“ erwähnt (s. nachstehende Übersicht). Die Progression sieht zuerst eine korrekte Wiedergabe von eingeübtem Material vor, bevor die eigene Sprachproduktion „hinreichend korrekt“ geschrieben wird:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004: Bildungsplan Französisch Gymnasium (1. + 2. Fremdsprache)

Kompetenzbereich: Kommunikative Fertigkeiten (Schreiben)

6. Klasse (S. 130)

Die Schülerinnen und Schüler können

- „eingeübtes Sprachmaterial orthografisch und grammatisch hinreichend korrekt schreiben“

Phonologische Kompetenz (S. 131)

- „häufige Schrift- / Lautentsprechungen in unbekannten Wörtern silbenweise erkennen und somit auch einfache neue Wörter richtig aussprechen“

8. und 10. Klasse (S. 134, S. 138)

Die Schülerinnen und Schüler können

- „bei der eigenen Sprachproduktion orthografisch und grammatisch hinreichend korrekt schreiben“

Phonologische Kompetenz

- „Die Schülerinnen und Schüler haben ihre Aussprache so weit angepasst, dass im Allgemeinen keine Missverständnisse entstehen. Außerdem sind sie in der Lage, von der Schreibung eines Wortes in der Regel auf seine Aussprache zu schließen.“

4.3 Die Rolle des Vorwissens

Zu den didaktisch-methodischen Überlegungen, wie die erste Kompetenzstufe erreicht werden kann, ist die Rolle des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler (SuS) einzubeziehen. Die SuS der 6. Klasse verfügen über ein Vorwissen auf dem Gebiet der Orthographie, das als Lernvoraussetzung zu berücksichtigen ist und aktiviert werden sollte, bevor mit der eigentlichen Arbeit mit der französischen Orthographie begonnen wird. Kraus & Stark (2006: 38ff) definieren sechs Dimensionen des Vorwissens, von denen im Folgenden vier übernommen werden sollen: Inhalt, Bewusstheit, Wissenschaftlichkeit und Umfang.

Inhalt:

- Die SuS verfügen über ein domänenspezifisches deklaratives und prozedurales Wissen bezüglich der orthographischen Regeln in ihrer Erstsprache und eventuell in ihrer ersten Fremdsprache. Dieses Vorwissen ermöglicht ihnen, Hypothesen über weitere Schriftsysteme aufzustellen, die nicht immer richtig sind. Deutsche SuS schreiben z. B. regelmäßig *exemple* **example* oder *la politique* **politic*.

Bewusstheit:

- Die SuS sind in der Lage, ihr Wissen über die Orthographie in der Erstsprache und, wenn vorhanden, in weiteren Sprachen explizit darzulegen. Hier sollte das Alter der SuS in Betracht gezogen werden. Es stellt sich die Frage, ob jüngere SuS ein bewussteres Wissen über die Orthographie besitzen als ältere. Auch die Frage der ersten Fremdsprache (meistens Englisch) sollte Einzug in die Reflexion finden (s. Inhalt).
- Die SuS verfügen über ein implizites Wissen über die orthographischen Regeln, das automatisch und unbewusst aktiviert wird (in der Erstsprache und vielleicht schon in der 1. Fremdsprache) und aus diesem Grund schwerer zu verbalisieren ist.

Wissenschaftlichkeit:

- Inwiefern ist das Vorwissen der SuS korrekt? Viele SuS wissen, dass im Französischen Vokale mit Akzenten versehen werden, kennen die Regeln aber nicht.
- Inwiefern entspricht das Vorwissen der SuS Klischeevorstellungen oder gar Fehlkonzepten? Viele SuS kennen die Apostrophe nach dem <j>, verwenden das Zeichen aber falsch: **j'ai veux, j'udorange*.

Umfang:

- Größe der Wissensbasis

Wichtig ist, dass das Vorwissen im Klassenverband verbalisiert und auf seine Korrektheit hin überprüft wird.

4.4 Vorschläge für die Orthographievermittlung im fremdsprachlichen Französischunterricht

Wie oben erwähnt, liefern die Bildungspläne Hinweise auf die Themen und Lernziele bezüglich der Orthographievermittlung. Bezug nehmend auf die Ausführung in Kap. 3 sei hier die folgende Herangehensweise im Anfangsunterricht vorgeschlagen:

Die Eingrenzung und Hierarchisierung der Teilkompetenzen (im Anfangsunterricht: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) macht eine allmähliche Heranführung an die Orthographie - ausgehend von den Phonemen (API) hin zu den Phonogrammen - erforderlich. Der Umweg über die API-Zeichen ist insofern erfolgsversprechend, als die SuS so über die phonologische Repräsentation als Ausgangsbasis für die Verschriftlichung verfügen (Mordellet-Roggenbuck 2010). Die Herausbildung einer thematischen Präferenz unter Berücksichtigung der Schulart, des sprachlichen Niveaus und des Vorwissens der SuS liegt bei der Lehrkraft, die die relevanten Morphogramme und Logogramme auswählt. Ein Vergleich der Korrespondenzen zwischen Phonemen und Graphemen in den im Klassenverband vorhandenen Sprachen erlaubt es, das Vorwissen zu aktivieren und zu überprüfen (s. o. Bewusstheit und Wissenschaftlichkeit). Danach kann mit bekannten Verfahren gearbeitet werden wie z. B.:

- Abschreiben von der Tafel, aus dem Lehrbuch (mechanische Imitation)
- Versuche der eigenen schriftlichen Produktion nach bekannten Mustern (intelligente Imitation)
- Analyse des Geschriebenen (individuelle und kollektive Analyse): Was ist richtig, was ist falsch?
- Entwicklung eines Bewusstseins über die Orthographieregeln (Verbalisierung der Regeln, eventuell Verschriftlichung in der Erstsprache)
- Identifizierung von Schwierigkeiten
- Lernen, das Wichtigste vom Anekdotischen zu unterscheiden
- Suchen von Lösungen in der Lerngruppe

Eine reflexive Herangehensweise wie die vorgeschlagene erhöht die Chance, dass am Ende der anberaumten Lernphase „die Schülerinnen und Schüler [...] eingeübtes Sprachmaterial orthografisch und grammatisch hinreichend korrekt schreiben“ können und über eine ausgebaute „phonologische Kompetenz“ verfügen (Baden-Württemberg: Bildungsplan Französisch Gymnasium: 130f).

Bibliographie

- Blanche-Benveniste, Claire (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Börner, Wolfgang (1977). *Die französische Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Brissaud, Catherine & Danièle Cogis (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris: Hatier.
- Catach, Nina (1979). Le graphème. In: *Pratiques* 25 (1979), 21-32.
- Catach, Nina (1986). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris: Nathan.
- Catach, Nina (2001). *Histoire de l'orthographe française*. Paris: Champion.
- Gak, Vladimir Grigor (1976). *L'orthographe française: essai de description théorique et pratique*. Paris: SELAF.
- Krause, Ulrike-Marie & Robin Stark (2006). „Vorwissen aktivieren“. In: Mandl, Heinz & Helmut Felix Friedrich (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 38-49.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss*. Darmstadt: Kluwer.
(http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BSE-erste-Fremdsprache.pdf; 02.02.2014).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004). *Bildungsplan Gymnasium*. Stuttgart.
(http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf; 2.02.2014).
- Mordellet-Roggenbuck, Isabelle (²2010). *Phonétique du français. Théorie et applications didactiques*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Rolffs, Elisabeth (1981). *Die Orthographie als Gegenstand der modernen Sprachwissenschaft. Mit besonderer Berücksichtigung der französischen Sprache*. Münster: Univ., Diss. 1980.
- Söll, Ludwig (³1985). *Gesprochenes und Geschriebenes Französisch*. Berlin: Schmidt.
- Strobel-Köhl, Michaela (1994). *Die Diskussion um die „ideale“ Orthographie. Das Beispiel der Kreolsprachen auf französischer Basis in der Karibik und des Französischen im 16. und 20. Jahrhundert*. Tübingen: Narr.
- Zollna, Isabel (1999). *Gesprochenes und geschriebenes Französisch. Studienbrief Sprachwissenschaft Französisch*. Fernstudium Fremdsprachen in Grund- und Hauptschulen.

Der Umgang mit Fehlern im Englischunterricht auf Fachhochschulniveau

Ronald Kresta (Giessen)

Abstract (English)

Students at German colleges and universities still make numerous mistakes when they use English despite a minimum of eight years of English in secondary school. In this paper, the term *error* is first defined and various ways of categorizing errors are discussed. Possible sources of errors are then considered, and recommendations for correction in class are made. It is argued that interference from German (i.e. negative transfer) is the main source of a large number of mistakes made by German college students. Since increasingly more German students find themselves having to use English as a *lingua franca* (ELF), the interlanguage of many of these students could fossilize even before they begin their careers. To counteract this growing trend, a number of classroom exercises treating the errors frequently made by German learners are introduced to raise students' awareness of mother tongue influence, thereby preventing or postponing the fossilization of students' proficiency in English.

Key words: error analysis, interference, negative transfer, interlanguage, second language acquisition

Abstract (Deutsch)

Trotz mindestens acht Jahren Englisch als Schulfach machen Hochschulstudierende immer noch zahlreiche Fehler bei der aktiven Verwendung des Englischen. In diesem Beitrag wird der Begriff *Fehler* zunächst definiert, und es werden verschiedene Fehlerklassifizierungsmöglichkeiten besprochen. Danach folgen die Behandlung möglicher Fehlerquellen sowie Empfehlungen zur Verbesserung von Fehlern im Unterricht. Dabei wird die Meinung vertreten, dass sehr viele Fehler der Hochschulstudierenden auf Interferenz vom Deutschen (d.h. negativen Transfer) zurückzuführen sind. Da immer mehr Studierende Englisch als *lingua franca* (ELF) verwenden müssen, besteht die Gefahr, dass die Lernervarietäten vieler dieser Studierenden fossilisieren werden, schon bevor sie in den Beruf einsteigen. Um dem entgegenzuwirken, wird eine Reihe von Übungen zu den häufigsten Fehlern vorgestellt, die im Unterricht durchgeführt werden können, um die Bewusstmachung bei den Studierenden zu verstärken und vielleicht so die Fossilisierung der Fremdsprachenkompetenz zu verhindern oder zumindest aufzuschieben.

Stichwörter: Fehleranalyse, Interferenz, negativer Transfer, Lernervarietäten, Zweitspracherwerb

1 Einleitung

Durch den mehrjährigen Schulunterricht in der Fremdsprache *Englisch* können sich Studierende an deutschen Hochschulen in den meisten Situationen auf Englisch zwar verständigen, doch ist diese Verständigung in der Fremdsprache bei vielen nur in vereinfachter Form möglich und wird meist von Fehlern begleitet. Hier gilt der bekannte humorvolle Spruch: „In Deutschland kann heute jeder fließend Brockenenglisch“. Zahlreiche Fehler bestehen auf Fachhochschulniveau trotz der ausführlichen Behandlung des Englischen als Schulfach weiter. Außer den bekannten „fehlenden Grundlagen“ hinsichtlich der Aussprache, Grammatik und Lexik, die bei den meisten Studierenden - und hier vor allem Studienanfängern - zu beobachten sind, betreffen viele Fehler berufsrelevante und fachspezifische Vokabeln und grammatische Strukturen. Als weiterer Aspekt kommt erschwerend hinzu, dass immer mehr Studierende schon während des Studiums erste fachliche, akademische und berufliche Erfahrungen mit der tatsächlichen Verwendung des Englischen in echten Situationen machen, wie z. B.

mit ausländischen Kommilitonen, im Praktikum oder auch in den sogenannten ‚internationalen‘ Studiengängen. Dabei sind die Kommunikationspartner in immer mehr Situationen Menschen, die Englisch als Fremd- oder Zweitsprache verwenden. Die Verwendung des Englischen in kommunikativen Situationen, in denen englische Muttersprachler als Kommunikationspartner und traditionelle Vorbilder fehlen, wird als *Englisch als lingua franca* (ELF) bezeichnet. Auch deutsche Fachleute, die Englisch im Beruf aktiv verwenden müssen, erleben ELF-Situationen vermutlich häufiger als Situationen mit muttersprachlicher Beteiligung. Die Notwendigkeit, sich in solchen Situationen erfolgreich zu verständigen, führt unweigerlich zu einer erhöhten Menge von Sprachmitteln, die von der angestrebten Standardvarietät des Englischen abweichen. Eventuelle Fehler bleiben unberücksichtigt, solange diese nicht zu einem erkennbaren Missverständnis führen. Der oft auch indirekt korrektive Einfluss des Muttersprachlers in kommunikativen Situationen mit Lernenden des Englischen ist hier nicht mehr gegeben. Eine Folge der wiederholten Verwendung des Englischen in ELF-Situationen ist, dass viele Studierende schon vor dem Berufseinstieg aufhören, an der Verbesserung ihrer Fremdsprachenkompetenz zu arbeiten. Selinker (1972) nennt diese Erscheinung die Fossilisierungsphase des Fremdsprachenlernens. Damit Studierende nachhaltig darauf achten, Fehler bei der Verwendung des Englischen im Beruf zu minimieren, und die Verbesserung der eigenen Englischkenntnisse nie als abgeschlossen betrachten, können gezielte Übungen im Unterricht dazu beitragen, eine verstärkte Bewusstmachung typischer Fehler zu erreichen.

In der vorliegenden Untersuchung werden die von Nickel (1972: 11ff) empfohlenen Komponenten der klassischen Fehleranalyse - Fehlerbeschreibung, Fehlerbewertung und Fehlertherapie - berücksichtigt. Nach einem Versuch, den Begriff *Fehler* zu definieren, werden verschiedene Möglichkeiten zur Klassifizierung von Fehlern behandelt. Im Anschluss daran sollen mögliche Fehlerursachen besprochen werden, und danach soll kurz darauf eingegangen werden, wie Dozenten mit Fehlern, die Studierende bei der aktiven Verwendung des Englischen im Unterricht machen, am besten umgehen können. Abschließend werden Aufgabentypen vorgestellt, die Dozenten im Unterricht einsetzen können, um den Studierenden dabei zu helfen, sich Fehler bewusst zu machen, damit sie diese zu vermeiden lernen.

2 Versuch einer funktionalen Fehlerdefinition

Bei den meisten Versuchen, den Begriff Fehler zu definieren, sind im Wesentlichen drei Aspekte von Bedeutung: (1) das Alltagsverständnis von Fehlern, (2) der Normverstoß und (3) soziale Faktoren.

Im Alltagsverständnis - besonders aus der Sicht der Studierenden - ist ein Fehler eine falsche Verwendung der Fremdsprache mit Konsequenzen, wie z. B. Abzugspunkte in einer Prüfung, die zu einer unerwünschten Note führen können. Obwohl die Definition des Begriffs *Fehler* als „falsch mit Konsequenzen“ viel zu vage ist, deutet sie schon darauf hin, dass die Entscheidung darüber, ob die Verwendung der Fremdsprache etwas Falsches enthält, letzten Endes stets im Ermessen des Dozenten liegt. Diese eher subjektive Entscheidung muss sich zur Gewährleistung von Fairness in der Bewertung auf objektive Kriterien stützen.

Die notwendige Objektivität des Fehlerbegriffs wird durch die Hinzuziehung etablierter gesellschaftlicher Konventionen erreicht, die in der Sprachverwendung in Form von Standardvarietäten manifestiert sind. Nach dieser eher linguistischen Auffassung ist ein Fehler ein Verstoß gegen diese Konventionen bzw. eine Regelverletzung. Bei der Er-

lerner einer Fremdsprache erscheinen solche Verstöße in Form sprachlicher Strukturen, die von der üblichen muttersprachlichen Verwendung abweichen. Vorausgesetzt wird, dass der Dozent über die Kompetenz verfügt, diese Abweichung zu erkennen. Im Rahmen des Begriffs *muttersprachliche Verwendung* kämen theoretisch sämtliche Standardvarietäten des Englischen in Betracht. Aus praktischer Sicht jedoch gelten auch an deutschen Fachhochschulen lediglich die zwei „Leitvarietäten“ des Englischen - das Britische Englisch (BrE) und das Amerikanische Englisch (AmE) - als einzige muttersprachliche Vorbilder. Eventuelle sprachliche Besonderheiten der übrigen nationalen und regionalen Standardvarietäten des Englischen bleiben im Fachfremdsprachenunterricht in Deutschland meist gänzlich außer Betracht.

Auch das soziale Umfeld, in dem Englisch gelernt wird, sollte bei der Definition des Fehlerbegriffs berücksichtigt werden. Wenn Englisch überwiegend zum Zwecke der internationalen Kommunikation gelernt wird, gilt Englisch als eine Fremdsprache. Es gibt aber auch Situationen, in denen Englisch zur Erleichterung der lokalen Verständigung gelernt wird. Diese Verwendungssituation wird *Englisch als Zweitsprache* genannt. Wie Richards (1972: 181ff) treffend anmerkt, sind im ersten Fall Abweichungen in der Verwendung des Englischen durch Lernende von der üblichen muttersprachlichen Verwendung als Fehler zu bezeichnen, die auf einen unvollendeten Lernprozess hinweisen. Traditionell wird das Englische in Deutschland als ein klassischer Fall von Englisch als Fremdsprache eingestuft. Bei Benutzern des Englischen als Zweitsprache (z.B. in Indien) jedoch stellen Abweichungen gegenüber muttersprachlichen Varietäten oft gruppenweite, zum Teil auch institutionalisierte Abweichungen dar.

Vermutlich aufgrund der scheinbar stets steigenden Zahl von ELF-Situationen, die deutsche Fachleute bewältigen müssen, gibt es in der Forschung Vorschläge, die klassische Trennung der beiden Lernerumfeldtypen Fremdsprache / Zweitsprache aufgrund der Ähnlichkeit von sprachlichen Abweichungen aufzuheben. Nach dieser Auffassung sind die „neuen“ Spielarten des Englischen - wie beispielsweise das Indische Englisch oder das Nigerianische Englisch - als gleichberechtigte Standardvarietäten einzustufen und viele Fehler im Fremdsprachenunterricht in Deutschland demzufolge nicht mehr kommunikativ bedeutend, wie z.B. Äußerungen des Typs *I learn English since 10 years* (Erling 2002). Weil aber das BrE und das AmE schon sehr lange als sprachliche Vorbilder im deutschen Bildungssystem (Leisi 1972: 29) sowie in den meisten politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Institutionen in Deutschland gelten und noch immer bevorzugt werden - auch wenn Elemente beider Spielarten von deutschen Lernenden häufig vermischt werden -, erscheinen die Plädoyers für die Akzeptanz eines erweiterten Standardbegriffs bzw. eine höhere Toleranz für Abweichungen (Erling 2000; Seidlhofer 2011) nicht überzeugend. In einer Umfrage von Gnutzmann et al. (2012: 79ff) wurde bestätigt, dass auch Studierende die muttersprachlichen Varietäten als die idealen Vorbilder einstufen, und hier vor allem die beiden Leitvarietäten. In dieser Umfrage war sich die überwiegende Mehrheit der Befragten (91 % von 1061 Studierenden) bewusst, dass das in Europa von Nichtmuttersprachlern verwendete Englisch vom AmE und BrE abweicht. Gleichzeitig aber gestehen sie der möglichen Herausbildung eines „Euro-Englisch“ keine Gültigkeit zu, sondern wollen sich eindeutig an muttersprachlichen Standardformen orientieren.

Unter Berücksichtigung der oben beschriebenen Definitionskomponenten wird somit für die Analyse und Behandlung von Fehlern im Englischunterricht auf Hochschulniveau die folgende Definition vorgeschlagen:

Ein Fehler ist eine vom Dozenten erkannte Verwendung von sprachlichen Mitteln durch Lernende des Englischen als Fremdsprache, die von den üblichen Konventionen der Standardvarietäten des Englischen abweichen, wobei das Britische und das Amerikanische Englisch als Leitvarietäten gelten.

Zusätzlich zum zentralen Aspekt des Normverstoßes ist für Lewandowski ein Fehler ebenfalls „eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führt oder führen kann“ (Lewandowski 1984: 288f). Dieser Gesichtspunkt wurde jedoch nicht in die oben vorgeschlagene Definition aufgenommen, da auch viele Fehler auftreten, die nicht zu Missverständnissen führen. Die Wirkung auf einen Leser / Zuhörer ist somit nicht Teil der Definition, sondern ein Fehlertypus (vgl. 3).

Wie oben bereits angedeutet, beschränken sich die in dem vorliegenden Beitrag diskutierten Fehler auf die abweichenden Strukturen, die bei den aktiven Fertigkeiten auftreten (d.h. Performanzfehler). Bei Lewandowski (1984: 290) werden diese Fehler *Sprechfehler* und *Schreibfehler* genannt. Verständigungsfehler, die bei Lewandowski (1984: 289f) in *Hörfehler*, *Hörverstehensfehler*, *Lesefehler* und *Leseverstehensfehler* unterteilt werden, bleiben somit unberücksichtigt. Wie bei Corder (1967: 166f) bleiben eventuelle Zufallsfehler (*mistakes*), wie z.B. Versprecher, ebenfalls außer Betracht.

3 Möglichkeiten der Fehlerklassifikation

3.1 Fehlertypen

Fehler können nach mindestens fünf verschiedenen Kriterien geordnet werden, und zwar nach: (1) den sprachlichen Teilsystemen, (2) den Fremdsprachenbenutzern, (3) dem verwendeten Medium, (4) der Wirkung auf einen gegebenen Leser / Zuhörer und (5) der erwarteten Lernprogression.

Die Einteilung von Fehlern nach *sprachlichen Teilsystemen* ergibt mindestens sechs Hauptgruppen:

Ebene	Fehlertyp	Beispiele
Schrift	orthografische Fehler	a <u>g</u> erman car; <u>i</u> worked in the technologie department
Laut	phonetische Fehler; phonologische Fehler	/'dɛt.ər.maɪn/; /ɛn.ə.'laɪ.sɪs/
Wortform	morphologische Fehler	bachelor <u>or</u> thesis; information <u>s</u> ; headquarter <u>s</u>
Satzbau	(morpho)syntaktische Fehler	I want to explain <u>you</u> this illustration; I can imagine <i>to work</i> there
(Wort)Bedeutung	semantische Fehler	the electronics <u>branch</u> (= industry)
Verwendung	stilistische Fehler; pragmatische Fehler	The due date is <u>week</u> 47 (= the week ending Nov. 22); She studies chemistry <u>in the third semester</u> (= is a sophomore chemistry major)

Tab. 1: Fehlertypen nach sprachlichen Teilsystemen

Die ersten beiden Kategorien sind medienbeschränkt: orthografische Fehler kommen nur in der Schrift vor, während lautliche Fehler ausschließlich in der gesprochenen Sprache auftreten. Diese Kategorien stimmen im Allgemeinen mit den von Lewandowski (1984: 290) vorgeschlagenen Gruppen überein. Um stets einen Überblick über die häufigsten Fehler zu gewährleisten, empfiehlt es sich für Englischdozenten, einen Fehlerkatalog zu pflegen, der nach dem Kriterium der sprachlichen Teilsysteme aufgebaut ist.

Wenn Fehler nach den *Fremdsprachenbenutzern* eingeteilt werden, sind einerseits individuelle Fehler zu verzeichnen, wie beispielsweise /'ju:.nɪ.kwaɪ/ (für *unique*), und andererseits Fehler, die in einer bestimmten Gruppe (z.B. typisch „deutsche“ Fehler) weit verbreitet sind, wie z.B. /'ɛks.əl/ (für *Excel*). Dieser zweite Fehlertyp wird hier *Gruppenfehler* genannt. Während sich viele individuelle Fehler scheinbar nicht systematisieren lassen, bilden Gruppenfehler eine sehr brauchbare Kategorie für die Analyse und Arbeit mit Fehlern im Unterricht. Manche Gruppenfehler können sogar einen quasi offiziellen Status erreichen. Beispiele für solche Gruppenfehler in Deutschland sind: *Drive In* (für *drive-thru*), *trade fair* (für *trade show*) und *faculty* (für *department* im Sinne von *Fachbereich*). Gruppenfehler sind wichtige Belege für die Beobachtung, dass nichtmuttersprachliche Entscheidungsträger in Sachen *Angemessenheit* das heutige Englisch mitgestalten.

Bei der Kategorisierung von Fehlern nach dem Ordnungskriterium *Medium* gibt es einerseits Fehler, die ausschließlich oder vielleicht häufiger in der Schriftsprache auftreten, wie beispielsweise *a german company*, und andererseits Fehler, die am ehesten in der gesprochenen Sprache gemacht werden. Die Unterlassung der *do*-Umschreibung wie z.B. *What means rack?* ist ein nicht seltener Fehler, der in der spontanen gesprochenen Sprache von deutschen Studierenden vorkommt. Aufgrund der Spontaneität und Schnelligkeit der gesprochenen Sprache und weil diese bei Studierenden aus Datenschutzgründen nur in seltenen Fällen aufgenommen werden darf, kann nur ein geübter Dozent die meisten Fehler in einem Redebeitrag dokumentieren, während die Fehlerzählung und Fehlerbewertung in einem schriftsprachlichen Text mit viel größerer Gründlichkeit möglich sind. Die Klassifizierung von Fehlern nach dem verwendeten Medium ist vor allem dann sinnvoll, wenn auch Lehrveranstaltungen in der Fachfremdsprache nach diesem Kriterium aufgeteilt werden. In einem Englischkurs zum Thema „Vortragstechnik“ beispielsweise geht es ja ausschließlich um die gesprochene Sprache, während die Schwerpunktsetzung bei anderen Lehrveranstaltungen eher auf schriftsprachlichen Aspekten liegt.

Wenn Fehler nach dem Kriterium *Wirkung* auf einen Leser / Zuhörer kategorisiert werden, gibt es einerseits „kleine“ Fehler und andererseits „schwerwiegende“ bzw. kommunikative Fehler. Bei der ersten Kategorie handelt es sich um Fehler, die das Verständnis bei einem Leser oder Zuhörer, der Englisch beherrscht, entweder gar nicht oder nur minimal stören. Viele Akzentfehler wie z.B. /tʃ/ (statt /ʃ/) nach /k/ in Wörtern wie *instructions*, *selection* und die Betonung der falschen Silben, wie z.B. die häufige Anfangsbetonung von *engineer*, *component* und *diameter*, sowie die Betonung auf der vorletzten Silbe bei Wörtern wie *interesting*, *industry* und *cylinder* gehören zur Gruppe der kleinen Fehler. Schwerwiegende Fehler hingegen sind Fehler - meist Aussprachefehler und semantische Fehler in Kombination - die potentiell zu einem Missverständnis führen können. Solche Fehler sind meist auf der phonetisch-phonologischen oder aber der semantischen Ebene zu beobachten. Die Vorhersagbarkeit darüber, ob durch einen solchen Fehler tatsächlich ein Missverständnis verursacht wird, ist jedoch letzten Endes situationsabhängig, da im Falle vieler solcher Fehler die Verständlichkeit auch durch situative Faktoren entschieden wird. Beispiele für potentiell kommunikative Fehler sind die Aussprache /pæt/ (statt /pæd/) für *pad* oder die Verwendung von *internship* (statt *lab*) für (*internes*) *Praktikum*. Immer mehr Studierende, praktizierende

Fachleute, fachfremde Lehrkräfte und Sprachwissenschaftler aus der ZSE-Forschung scheinen mittlerweile der Meinung zu sein, dass die kommunikativen Fehler die einzigen „richtigen“ Fehler sind, während kleine Fehler vernachlässigt werden können. Diese Ansicht ist vermutlich auf die erhöhte Verwendung des Englischen in ELF-Situationen zurückzuführen.

Die Einteilung von Fehlern nach dem Ordnungskriterium *Lernprogression* ist eine didaktische Einteilung, bei der Fehler nach den Erwartungen des Englischdozenten geordnet werden. Hier gibt es auf der einen Seite Grundlagenfehler und auf der anderen Seite „neue“ Fehler. Vermutlich könnten sich alle Englischdozenten darüber einig sein, dass es bestimmte Fehler gibt, die bei der Verwendung des Englischen von Studierenden nicht (mehr) vorkommen sollten, weil die Beherrschung dieser Strukturen zu den grundlegenden Englischkenntnissen gehört. Trotz der weitgehenden Einigkeit über das Vorhandensein von Grundlagenfehlern besteht bei der Festlegung, *welche* sprachlichen Mittel bis zu *welchem* Zeitpunkt von den Lernenden beherrscht werden sollen, keine Einheitlichkeit. Die häufige Beobachtung, dass bei vielen Hochschulstudierenden wichtiges Grundlagenwissen fehlt, gilt auch für die Fachfremdsprache *Englisch*. Da sich die meisten Studierenden auf Englisch verständigen können, aber bei standardisierten Prüfungen oder Klausuren oft dennoch schlecht abschneiden oder diese sogar nicht bestehen, ist es für Erling (2002: 10f) fraglich, ob viele Grundlagenfehler - insbesondere im morphologischen und syntaktischen Bereich - als Fehler zu zählen sind. Dieser Standpunkt ist nur dann vertretbar, wenn die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts eine vereinfachte kommunikative Fähigkeit in der Fremdsprache vorsieht. Wenn aber - wie dies in Stellenanzeigen oft feststellbar ist - verlangt wird, dass der erfolgreiche Bewerber Englisch „in Wort und Schrift“ beherrscht, dann dürfen auch Grundlagenfehler bei der aktiven Verwendung nicht mehr vorkommen.

Am anderen Ende des Spektrums gibt es „neue“ Fehler, die erst durch die Behandlung neuer Themen oder neuer Textsorten der tertiären Bildung entstehen. Im Falle von Hochschulstudierenden handelt es sich hier oft um neue Vokabeln und deren Aussprache. Beispiele für solche „neuen“ Fehler sind /'ɛn.jən/ (statt /'æn.aɪ.ən/) für *anion*, und *bachelor work* statt *bachelor's thesis* für *Bachelorarbeit*.

3.2 Vermeidungsstrategien

In allen oben besprochenen Kategorien handelt es sich um sichtbare bzw. hörbare Fehler. Auch versteckte Fehler sind in der Sprachverwendung von Lernenden vorhanden, wenn bestimmte sprachliche Mittel vermieden werden. Bei solchen Fehlervermeidungsstrategien werden bestimmte Alternativstrukturen in der Zielsprache (ZS, auch L2 genannt) anderen Strukturen vorgezogen, unabhängig davon, welche der beiden situationsangemessener ist (Czochralski 1971: 23-24). Dies geschieht oft, wenn die bevorzugte L2-Struktur einer ähnlichen Struktur der Ausgangssprache (AS, auch L1 genannt) entspricht. Beispiele für Vermeidungsstrategien sind die folgenden:

The woman *who stood* next to him said that.
statt: The woman standing next to him said that.

This is the program with which I worked.
statt: This is the program I worked with.

Im ersten Beispiel wird der Relativsatz der nachgestellten *-ing*-Form vorgezogen - vermutlich deshalb, weil Relativsätze zuerst gelernt werden und die entsprechenden L1-Strukturen der L2 viel näher stehen als die *-ing*-Form. Die Folge ist, dass diese Verwendungsweise der *-ing*-Form oft vermieden wird. Im zweiten Beispiel handelt es sich

um einen Relativsatz mit einer Präposition. Die Struktur mit vorangestellter Präposition, deren Verwendung meist auf formelle Zusammenhänge beschränkt ist, wird der Struktur mit nachgestellter Präposition von den Studierenden allgemein vorgezogen - unabhängig von der Situation, in der sie verwendet wird. Auch hier könnte die Vermeidung darauf zurückgeführt werden, dass die bevorzugte zielsprachliche Struktur den L1-Sprachmitteln ähnelt. Vermutlich durch die erhöhte Strukturvariation sind Vermeidungsstrategien auf der syntaktischen Ebene häufig zu beobachten. Auf der Lautebene hingegen sind solche Strategien kaum möglich, da die Zahl der zur Verfügung stehenden Sprachmittel viel geringer ist.

4 Fehlerquellen

Bei Studierenden an deutschen Hochschulen bestehen Fehler in der aktiven Verwendung des Englischen weiter. Aber warum wurden bestimmte Aspekte der Fremdsprache immer noch nicht verinnerlicht? Wie Abbott (1980: 122) treffend anmerkt, können die genauen Gründe für Fehler nie zweifelsfrei ermittelt werden, da diese sehr komplex sind und außerdem mehrere Gründe für dieses Weiterbestehen zusammenwirken können. Allerdings werden in der Literatur oft drei Arten von Gründen besprochen, die als mögliche Ursachen von Fehlern gelten: (1) psychologische Gründe; (2) institutionelle Gründe und (3) sprachliche Gründe. Während Sprachdozenten auf die ersten beiden Faktoren wenig Einfluss nehmen können, lassen sich die Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung (ZSE-Forschung) und speziell der Fehleranalyse nutzbringend verwenden, um eine verbesserte Fremdsprachenvermittlung zu ermöglichen.

Zu den *psychologischen Gründen* zählt wohl in erster Linie die fehlende Motivation der Lernenden. Für die meisten Hochschulstudierenden ist Englisch ein Nebenfach, das zugleich Pflichtfach ist und meist nicht zu den Prioritäten im Studium zählt. Außerdem sind Hemmungen, die falsche Einschätzung der eigenen Kompetenz oder die fehlende Vertrautheit des Lernenden mit bestimmten Situationen als weitere psychologische Gründe zu nennen.

Fehler sind nicht nur bei den Lernenden selbst zu suchen. Eventuelle Fehlerquellen können auch *institutionell* bedingt und im Schulunterricht verursacht worden sein. Fehler von Hochschulstudierenden können beispielsweise aufgrund einer fehlenden Behandlung bestimmter Aspekte im Schulunterricht auftreten. Hierher gehören beispielsweise Spaltsätze und andere emphatische Elemente der gesprochenen Sprache, da die meisten Studierenden bei der Behandlung dieser Sprachmittel im Unterricht berichten, solche Strukturen nie vorher gesehen zu haben. Weitere Fehlerursachen bestehen in der unvollständigen oder sogar fehlerhaften Vermittlung bestimmter sprachlicher Mittel im Schulunterricht. Wie auch Juhász (1980: 648f) feststellt, machen Lehrende mit der gleichen Muttersprache wie die Lernenden oft selbst Fehler und geben diese an die Lernenden weiter.

In der Linguistik - und speziell in der ZSE-Forschung - wird schon seit über fünfzig Jahren das Ziel verfolgt, den Prozess des Zweitspracherwerbs zu untersuchen, um allgemeine und spezielle Theorien über die Erlernung einer Fremdsprache aufzustellen. In der Literatur werden vorwiegend fünf bis sieben Haupttheorien unterschieden (Klein 1992: 35, Gitsaki 1998, Oksaar 2003, Atkinson 2011). Nahezu alle Übersichten über diese Theorien enthalten jedoch eine Behandlung der verschiedenen Ausprägungen der Theorie der Lernervarietäten (*interlanguage theories*), die zuerst von Selinker (1972) vorgelegt wurde.

In der Theorie der Lernervarietäten (auch *Lernersprache* oder *Interimsprache* genannt) werden zwischen dem Anfang des Lernprozesses, bei dem die meisten Lernenden über nur eine AS verfügen, und dem Endziel, an dem Lernende eine bestimmte Kompetenz in einer zusätzlichen Sprache (ZS) erwerben, eine Reihe von Zwischenstadien postuliert. Diese Zwischenstadien (*interlanguage*) - auch Annäherungssysteme (*approximative systems*) genannt (Nemser 1971: 116) - sind fließende Übergänge von vorübergehender Dauer und stellen zu jeder gegebenen Zeit bei der Erlernung der ZS eine Art Zwischenkompetenzstufe dar. Nach dieser Auffassung schreiten die Lernenden von einer Lernervarietät zur nächsten und kommen dabei der ZS immer näher. Das Auftreten von Fehlern während dieses Prozesses weist auf eine Lerndynamik hin, bei der Informationen immer neu geordnet und Hypothesen immer neu formuliert werden. Eine mögliche Quelle vieler Fehler in diesem Prozess ist der Einfluss der Muttersprache (L1-Einfluss).

Die wichtige Rolle des muttersprachlichen Einflusses bei der Erlernung einer Fremdsprache wurde in der Sprachkontaktforschung der 1950er Jahre von Uriel Weinreich (1953) eingehend behandelt. Zur Beschreibung des L1-Einflusses führte er den Begriff der Interferenz (*interference*) ein, den er wie folgt definiert (1953: 1, 1957: 1):

Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as interference phenomena.

Für Weinreich ergab sich somit eine beidseitige Beeinflussung zwischen der AS und der ZS, wobei es ihm in seiner bahnbrechenden Arbeit primär um den Einfluss der L1 auf die Erlernung der L2 ging. Eine eingehende Behandlung des Weinreich'schen Begriffs bis Ende der 1970er Jahre bietet Tesch (1978: 31f). Die gegenseitige Beeinflussung unter Sprachkontaktbedingungen und der stärkere Einfluss der L1 auf die L2 wurden bereits im 19. Jahrhundert von Hermann Paul erkannt:

Bei demjenigen, der zwei sprachen neben einander spricht, kann natürlich jede durch die andere beeinflusst werden, die muttersprache durch die fremde und die fremde durch die muttersprache. Der einfluss der letzteren wird sich in der regel stärker geltend machen. (Paul ²1886: 339)

Seit der Arbeit Weinreichs wurden zahlreiche andere Begriffe vorgeschlagen, die gleiche oder ähnliche Erscheinungen wie *Interferenz* bezeichnen. Odlin (2003: 436) z. B. führt die folgenden Termini auf: *language transfer*, *linguistic interference*, *the role of the mother tongue*, *native language influence*, *language mixing* und *cross-linguistic transfer*. In der gegenwärtigen ZSE wird der klassische Interferenzbegriff Weinreichs üblicherweise viel enger verwendet und bezeichnet speziell das Ergebnis des *negativen Transfers* (Bickes & Pauli 2009: 97f), d.h. Fehler bei der Verwendung der L2, die auf den Einfluss der L1 zurückzuführen sind.

Für die behavioristisch geprägte ZSE-Forschung der 1960er und 1970er Jahre lieferte die Arbeit Weinreichs überzeugende Belege und Argumente für die Entstehung und Entwicklung der sogenannten kontrastiven Hypothese (Odlin 1989: 17). Laut dieser Theorie führt das Fehlen bestimmter zielsprachlicher Strukturen in der Erstsprache zwangsweise zu Schwierigkeiten bei der Erlernung der Fremdsprache, und umgekehrt erleichtert das Vorhandensein bestimmter zielsprachlicher Strukturen in der Erstsprache die Erlernung der Fremdsprache. Im Falle von Unterschieden zwischen Ausgangssprache (AS) und Zielsprache (ZS) ist die unangemessene Übertragung muttersprachlicher Sprachmerkmale auf die ZS (*negativer Transfer*) zu erwarten, während Ähnlichkeiten zwischen AS und ZS den Lernenden keine Schwierigkeiten bereiten und zu einem *positiven Transfer* führen.

Mittlerweile hat sich die starke Auslegung dieser Hypothese in vielen Fällen als nicht haltbar erwiesen. Unterschiede zwischen der AS und der ZS führen nicht notwendigerweise zu Schwierigkeiten, und Ähnlichkeiten erleichtern nicht immer die Erlernung der ZS. Für den Zweck der vorliegenden Untersuchung bedeutet dies, dass nicht alle Fehler auf Interferenz (negativem Transfer) basieren. Die Verwendung des *-ed-* Morphems zur Bildung präteritaler Formen von unregelmäßigen Verben im Englischen (*caught, taught*) durch deutsche Lernende, die auch bei der Sprachentwicklung des einsprachigen englischen Kindes beobachtet wird, zeigt, dass die Muttersprache bei der Erlernung von L2 nicht den einzigen Einfluss ausübt (auch Krashen 1988: 64ff). Eine abgeschwächte Version der kontrastiven Hypothese kann jedoch durchaus vertreten werden, wenn davon ausgegangen wird, dass der Interferenzprozess nicht absolut ist, sondern in Relation zur Ähnlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit zwischen der L1 und der L2 aufgefasst wird. Die Wahrscheinlichkeit einer Interferenzerscheinung wird immer höher, je unterschiedlicher gleichbedeutende Elemente zweier Sprachen sind, und immer niedriger, je größer die Ähnlichkeit zwischen diesen Elementen ist (Juhász 1980: 649).

Trotz der seit über fünfzig Jahren betriebenen Forschung zur Rolle des Einflusses der L1 wurde bisher kein Konsens erreicht. Die Meinungen gehen immer noch weit auseinander und reichen einerseits vom Universalismus, wonach der Prozess der Erlernung der L2 denselben Ablauf aufweist wie die Erlernung der L1 (Ghadessy 1980), bis zum Behaviorismus, in dessen Rahmen der Einfluss der L1 als Hauptfaktor bei der Erlernung der L2 eingestuft wird (Lado 1957, Swan 1987). Da die Menge der zweifelsfrei L1-bedingten Abweichungen in der Verwendung des Englischen durch deutsche Studierende sehr groß erscheint, kann es nur von Vorteil sein, Fälle des negativen Transfers zu analysieren und systematisieren. Die klassische Interferenzforschung und die Fehleranalyse (Nickel 1972; Selinker & Gass 2008: 102ff) liefern dabei den besten theoretischen Rahmen für solche Bestrebungen. Obwohl die Fehleranalyse keine vollständige Erklärung des ZSE-Prozesses bieten kann (Selinker & Gass 2008: 110), liefert sie zweifelsohne wesentliche Impulse für die Verbesserung der Fremdsprachenvermittlung.

Wie in der oben besprochenen Einteilung von Fehlern nach den sprachlichen Teilsystemen ist auch der negative Transfer auf allen sprachlichen Ebenen zu verzeichnen (Odlin 2003: 437). Die oben besprochenen Vermeidungsstrategien werden unterschiedlich eingestuft. Für Czochralski (1971: 23f) stellen sie einen Interferenztyp dar, während diese Strategien für Odlin (2003: 436) nicht als Interferenz gelten. Fest steht, dass L1-bedingte Fehler im Sprachsystem sehr unterschiedlich verteilt sind. Der muttersprachliche Einfluss ist auf phonetischer Ebene am häufigsten zu beobachten, wie auch Odlin (2003: 439) bestätigt. Auch sehr häufig sind Interferenzerscheinungen in der Lexik, wobei sowohl die semantische Ebene als auch stilistische und pragmatische Ebenen betroffen sind. Schließlich sind etliche grammatikalische Fehler - und hier zum größten Teil morphologische und morphosyntaktische Fehler - auf den Einfluss der L1 zurückzuführen. Bei den Fehlern der hier untersuchten Lernervarietäten sieht die Verteilung des negativen Transfers wie folgt aus (in abnehmender Häufigkeit):

1. Falsche Laute/Betonung:
/ræk/ statt /ræc/ für *rack*; /ɟɛn.ə.'rɛɪ.təʒ/ statt /'dʒɛn.ə.rɛɪ.t.ər/ für *generator*
2. Falsches Wort:
I made my internship in the company Datev.

Nobody wrote a one on the test.

3. Falsche Wortform:

She needed some informations.

The money you earn is depending on your experience.

Unter Bezug auf Dulay, Burt & Krashen (1982) weist Powell (1998: 8) darauf hin, dass Interferenz entweder psychologisch oder soziologisch aufgefasst werden kann. In der psychologischen Auslegung wird Interferenz als die Beibehaltung alter Gewohnheiten bei der Erlernung einer zweiten Sprache verstanden, während sich Interferenz aus soziologischer Perspektive auf tatsächliche Interaktionen im Sprachkontakt bezieht.

Gerade diese zweite Betrachtungsweise des negativen Transfers wird im Falle von Studierenden immer wichtiger. Da die erfolgreiche Kommunikation auch ohne formale Verbesserung stattfinden kann und oft so stattfindet (wie in ELF-Situationen), sehen viele Lernende keine Notwendigkeit mehr, ihre bisher erreichte Kompetenz weiter zu verbessern. Über eine bestimmte Lernstufe kommen viele Lernende nicht hinaus. Dieser vorzeitige Abbruch wird *Fossilisierung* genannt (Selinker 1972: 215f). Durch die immer höhere Zahl von Kommunikationssituationen, in denen Lernende bereits im Studium Englisch als *lingua franca* verwenden, besteht die Gefahr, dass immer mehr Menschen von einem fossilisierten Zwischenstadium regelmäßig Gebrauch machen. In diesem Fall wären auch pidginisierungsähnliche Prozesse zu erwarten.

5 Fehlerbewertung

Sowohl in der Schule wie auch im Hochschulbereich liegt es im Ermessen des Englischdozenten, Lernende auf Fehler bei der Verwendung der Zielsprache aufmerksam zu machen. Je nach Kompetenz und Charakter des Lehrers können die Fehlertypen, die Häufigkeit des Verbesserns und die Bewertung von Fehlern - bezogen auf die Errechnung einer Note - sehr unterschiedlich sein. Eine falsche Präposition (*an example for a multinational company* statt *example of*) zum Beispiel könnte die Studierenden bei unterschiedlichen Dozenten keine, nur sehr wenige oder viele Punkte in einer Klausur kosten.

Der Umgang mit Fehlern und deren Bewertung hängt auch von der geübten bzw. abgeprüften Fertigkeit ab. Generell werden beispielsweise im Fremdsprachenunterricht in der gesprochenen Sprache mehr Fehler geduldet als in der Schriftsprache, was der Sprachverwendung in echten Situationen entspricht. Die Niveaustufe der Lehrveranstaltung, die in der Fachfremdsprache Englisch meist auf B2 oder C1 (in vielen Masterstudiengängen) festgelegt wird, spielt ebenfalls beim Umgang mit Fehlern und deren Bewertung eine Rolle. Bei der Stufe C1 beispielsweise wird von Fremdsprachenlernenden erwartet, dass sie (zumindest in der Schrift) den angemessenen Stil wählen können. Im weitesten Sinne des Stilbegriffs (wie bei Crystal & Davy 1969) würde aber eine strenge Befolgung dieser Norm beinhalten, dass eine Mischung von Britischem und Amerikanischem Englisch nicht zulässig wäre.

Bei der aktiven Verwendung des Englischen im Unterricht empfiehlt es sich, dass die Dozenten nur selten intervenieren, da die öffentliche Verbesserung für viele Lernende demotivierend wirken kann. Bei der Unterrichts- bzw. Prüfungsaufgabe *Englischer Vortrag* trifft dies besonders zu. Die Erfahrung lehrt, dass Dozenten den besten Lerneffekt erzielen können, wenn erst nach dem Vortrag und außerhalb des Unterrichts sämtliche Fehler mit den Lernenden besprochen werden. Diese minimale Einmischung ist ebenfalls bei anderen Aufgaben im Unterricht zu empfehlen, wie z.B. dem Vorlesen von

Textpassagen oder bei Antworten oder anderen mündlichen Beiträgen im Unterricht, die Fehler enthalten.

Bei der Korrektur von Texten, die von Studierenden als Übung oder Prüfungsaufgabe verfasst wurden, sind in der Regel sehr viele „kleine“ Fehler und eher weniger schwerwiegende Fehler zu erwarten. Je nach Aufgabe und Niveaustufe könnten die Dozenten festlegen, ob und inwieweit eine Unterscheidung zwischen kleinen und kommunikativen Fehlern bei der Benotung sinnvoll ist.

6 Gezielte Übungen zur Fehlervermeidung

Erfahrene Fremdsprachendozenten, die die Sprachverwendung der Studierenden über längere Zeiträume sehr genau beobachten, kennen viele häufige Fehler sehr gut, aber im Unterricht wird selten der Versuch unternommen, diese zu systematisieren und als Unterrichtsthema zu behandeln. Da die ständige Pflege eines Fehlerkatalogs zeigt, dass Fehler in allen sprachlichen Teilsystemen zu finden sind, reichen einfache Grammatik- und Vokabelübungen meist nicht aus, um die Bewusstmachung des L1-Einflusses bei den Studierenden zu verstärken.

Vor über 40 Jahren hat schon Nemser (1971: 117) festgestellt, dass ein Ziel eines effektiven Fremdsprachenunterrichts auch beinhaltet, die Entstehung eines „permanenten Zwischenstadiums“ der Fremdsprachenkompetenz (d.h. Fossilisierung) zu verhindern oder zumindest so lange wie möglich aufzuschieben. Durch gezielte Übungen mit den häufigsten, zum Teil vorhersagbaren Fehlern, die in den meisten Fällen Interferenzfehler sind, können sich Studierende diese Fehler bewusst machen und so zu vermeiden lernen. Da die meisten auf dem Markt erhältlichen Übungsbücher zum Thema *Fehlervermeidung* entweder zu allgemein sind (Collins 2008) oder der angestrebten Niveaustufe der Studierenden nicht entsprechen (Stevens 2009), ist es für Dozenten zweckmäßiger, die Übungen selbst vorzubereiten, um diese speziell auf die Probleme der Lernergruppe der Hochschulstudierenden zuzuschneiden. Es lassen sich Übungen sowohl für die gesprochene Sprache als auch für die Schriftsprache gestalten. Da viele Fehler kontextsensitiv sind, stellte sich heraus, dass die Satz- und Textebenen für solche Übungen am besten geeignet sind.

Im Folgenden werden die von uns entwickelten und eingesetzten Übungen zur Fehlervermeidung erläutert. Ungefähr 20 % bis 25 % der Unterrichtsstunden einer Lehrveranstaltung werden im Semester diesem Thema gewidmet, und in Vorlesungen, in denen die Schriftsprache im Mittelpunkt steht, müssen die Studierenden auch zu Hause bearbeitete Übungen zu diesem Thema einreichen. Bisher wurden bei dieser Vorgehensweise sehr gute Ergebnisse erzielt. Wenn Lernende erkennen, dass die Zahl der häufigen Fehler sehr groß ist und dass diese Fehler oft vorhersagbar und systematisierbar sind, wird das Interesse eher geweckt. Es wurde inzwischen ebenfalls eine komplette Lehrveranstaltung (als Wahlfach) angeboten, die ausschließlich Übungen zur Fehlervermeidung gewidmet ist.

6.1 Ausspracheübungen

Bei Ausspracheübungen geht es in erster Linie darum, Studierende auf systematische Aussprachefehler aufmerksam zu machen, wie beispielsweise die Übertragung der Auslautverhärtung oder deutscher Betonungsverhältnisse auf das Englische. Es empfiehlt sich auch, eine Liste von Problemwörtern anzufertigen, um diese gezielt in Übun-

gen einzuarbeiten. Bisher wurden fünf Aufgabentypen entwickelt. Im Folgenden werden die englischsprachigen Anweisungen für jede Übung angegeben, gefolgt von zwei Beispielen von einer Übung im Unterricht, die mindestens zehn bis 15 Sätze enthält. Die Wörter in Kursivschrift sind erfahrungsgemäß Wörter, deren Aussprache den Studierenden Probleme bereitet (Problemwörter).

Übung 1:

Read the following sentences out loud:

- a. The plans included putting a *block* on the *blog*.
- b. In the story, grapes for their *wine* grow on an *invisible vine*.

Es werden Sätze mit Problemwörtern vorgegeben, die die Studierenden vorlesen sollen. Der Dozent verbessert die falsche Aussprache und weist die Studierenden auf eventuelle Probleme vieler Lernender hin. Dieser Hinweis kann auch erfolgen, wenn der aufgerufene Studierende die zu übenden Wörter bereits kennt und richtig ausspricht, da dies anderen Teilnehmern möglicherweise nicht bewusst ist.

Übung 2:

Listen carefully to the following sentences and write down which word you think was pronounced incorrectly. Each sentence contains one pronunciation error:

- a. Next you have to *multiply* this by three.
- b. I did my experiment and the *analysis* in the lab.

In dieser Übung liest der Dozent die Sätze vor und verwendet dabei die übliche Falschaussprache eines eingebauten Problemworts. Die Studierenden wissen, dass in jedem Satz ein Wort vorkommt, das falsch ausgesprochen wird, und haben die Aufgabe, dieses zu erkennen.

Übung 3:

Listen carefully to the following sentences and write down which words you think were pronounced incorrectly. Each sentence contains one or more pronunciation errors:

- a. In a *centrifugal* pump, the *fluid* enters the *impeller* at or near the *rotating* axis.
- b. The *data* were collected and entered into an *Excel* spreadsheet.

Wie in Übung 2 werden die Sätze vom Dozenten vorgelesen, aber hier mit einem oder mehreren Aussprachefehlern. Die Studierenden wissen, dass alle Sätze mit Aussprachefehlern vorgelesen werden, kennen aber die Zahl der Fehler nicht. Die Aufgabe besteht darin, die falsch ausgesprochenen Wörter zu identifizieren.

Übung 4:

Listen carefully to the following sentences and write down which words you think were pronounced incorrectly. Some sentences may contain no pronunciation errors:

- a. This *valve* is no longer *available*.
- b. The team had to consider all possible *parameters*.

Etwas anspruchsvoller ist Übung 4. Hier können einige Sätze auch ohne Aussprachefehler vorgelesen werden und andere mit einem oder mehreren Fehlern. Die Studierenden haben die Aufgabe, eventuelle Fehler zu erkennen. Besonders bei dieser Übungsvariante kann es zu „Verschlimmbesserungen“ kommen, wie z. B. die häufige Linksverschiebung des Haupttons bei *parameters*, das sehr häufig als /'pɛr.ə.mi.tɜz/ ausgesprochen wird.

Übung 5:

Ten words will be read out loud and used in sentences. Write down the word and indicate whether it was pronounced correctly:

Der Dozent liest vor: determine. We must determine the cause of the problem.

determine, homogenous, variability, analysis, protein, engineer, monitoring, circumference, controversy, project.

In dieser diktatähnlichen Übung werden zehn Wörter vorgelesen, und jedes Wort wird in einem Satz verwendet. Dabei werden einige Wörter korrekt ausgesprochen und einige mit der häufigen Falschaussprache (wie z.B. /'dɛt.ʒ.məɪn/ anstatt /də.'tʃ.mən/). Die Studierenden haben die Aufgabe, das Wort aufzuschreiben und auch anzugeben, ob das Wort richtig ausgesprochen wurde oder nicht.

Da sehr viele Studierende - besonders in den technischen Studiengängen - die internationale Lautschrift nicht beherrschen, sollten Dozenten verstärkt auf „sprechende“ Wörterbücher hinweisen, d.h. elektronische Wörterbücher mit Audiokomponenten, die als Softwareanwendung oder im Internet erhältlich sind.

6.2 Schriftsprachliche Übungen

Im schriftlichen Bereich lassen sich Übungen mit Sätzen und Texten gestalten. Auf der Satzebene können entweder authentische fehlerhafte Äußerungen von deutschen Studierenden oder auch erfundene Sätze mit eingearbeiteten häufigen Fehlern verwendet werden. Auf der Textebene empfiehlt sich die ausschließliche Verwendung authentischer Texte, wie z. B. öffentlich zugängliche Übersetzungen ins Englische oder auch öffentliche mehrsprachige oder englischsprachige Schilder für ausländische Besucher in Deutschland. Auch für den schriftlichen Bereich wurden bisher fünf Aufgabentypen entwickelt. Im Folgenden werden die englischsprachigen Anweisungen für jede Übung angegeben, gefolgt von zwei Beispielen für eine Übung im Unterricht, die mindestens 10 bis 15 Sätze enthält. Die Wörter in Kursivschrift sind die Fehler, die die Studierenden finden sollen.

Übung 1:

Which of the following two sentences is Standard English and which contains errors?

- a. This is *how* the device looks like.
This is what the device looks like.
- b. Did you do an apprenticeship before you started college?
Did you *make* an *education* before you started *to study*?

Es werden zwei Sätze gleichen Inhalts vorgegeben. Bei dem ersten Satz handelt es sich um eine authentische Äußerung oder einen authentischen Satz eines Studierenden und beim zweiten um eine „Übertragung“ in eine Standardvarietät des Englischen. Bei der Aufgabe wissen die Studierenden, dass ein Satz Fehler enthält, und haben die Aufgabe, den fehlerfreien Satz zu erkennen. Diese Aufgabe fällt vielen Studierenden sehr leicht, und durch die zwei Versionen desselben Inhalts können sie schnell vergleichen und Fehler identifizieren.

Übung 2:

Each sentence contains one error. Can you find it?

- a. The student *has played* soccer when she was a child.
- b. Could you *eventually* lend me your pen?
(oder: Could you possibly *borrow* me your pen?)

In dieser Übung wissen die Studierenden im Voraus, dass alle Sätze einen einzigen Fehler enthalten. Die Aufgabe besteht darin, diesen zu erkennen. In dieser Aufgabe kann die Vermeidung von Fehlern auf allen fünf oben erwähnten schriftsprachlichen Ebenen eingeübt werden, wobei morphologische bzw. morphosyntaktische Fehler (Satz a) und lexikalische Fehler (Satz b) aller Erwartung nach am zahlreichsten sind.

Übung 3:

Each of the following sentences contains one or more errors. Identify and correct all errors in each sentence:

- a. The part *is costing* 2.600 Euro and *weighing* 6.7 kilogram.
- b. The little girl *drives with* her bicycle *since* three years.

Etwas anspruchsvoller als Übung 2, gibt es in allen Sätzen dieser Übung einen oder mehrere Fehler, und die Studierenden sollen alle Fehler finden. Die Erfahrung zeigt, dass im Allgemeinen höchstens vier bis fünf Fehler in erfundene Sätze eingearbeitet werden können, ohne dass diese Sätze unecht erscheinen.

Übung 4:

Identify and correct all errors in each sentence. Note that some sentences may not contain any errors.

- a. The co-workers were flown to company headquarters immediately.
- b. The system used in the company *bases on last researches*.

Am schwersten fällt die Übung 4, da die Zahl der möglichen Fehler von null bis fünf reicht. In dieser Übung wissen die Studierenden vorab, dass einige Sätze richtig sein könnten, während andere eine bestimmte Anzahl von Fehlern enthalten. Die Komplexität dieser Konstellation ergibt sich dadurch, dass es sich um eine offene Übung mit der größten Zahl an möglichen Lösungen handelt. Die eher geschlossene, oben erwähnte Übung 2 fällt den Studierenden tatsächlich viel leichter.

Übung 5:

Identify and correct all errors in the following texts

Text 1

Germany is one of the most important countries in terms of exports. German businessmen are travelling around the *world as so to keep* this position and to expand business continuously. However, there is *an increasing strong* competition from other countries. This requires strategic thinking in sales.

Improved negotiation skills *are a need to have success* in business. Handling such negotiations professionally and *keeping an eye on the technical aspects at the same time is which come up* if technical goods are sold, is *one key success factors*.

International risk management *needs to be done* as well. Again, there are many different issues which *need to be observed*. Risk identification and classification need to be performed through international glasses

All lectures will be held in English (except elective subjects). *So you* will learn many terms in the *language*, which is mostly spoken in international sales.

Source: International Sales: Managing International Business Relations Successfully
(http://www.h-ab.de/fileadmin/dokumente/fbiw/schwerpunktflyer/IS_Schwerpunkt.pdf)

Text 2: Öffentliches Schild in Bamberg (dreisprachig)

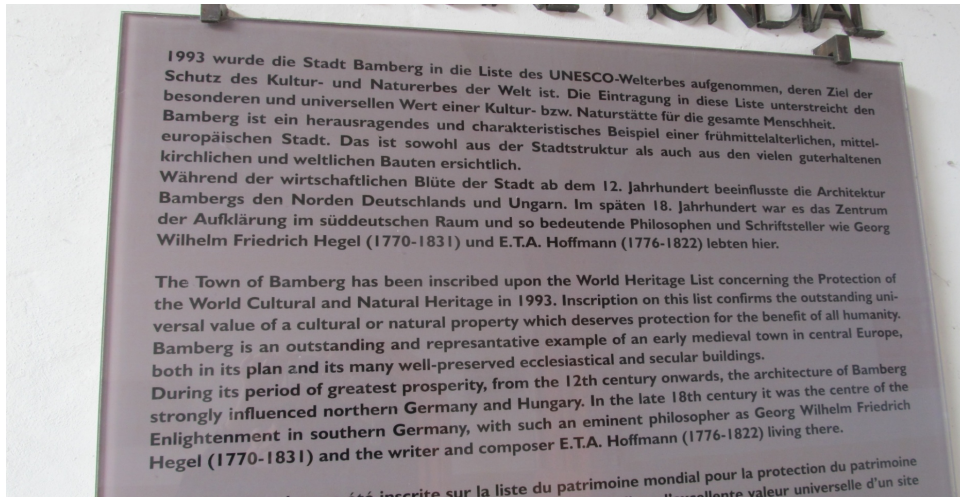


Abb. 1: Öffentliches Schild

Beide Texte sind authentische Beispiele für die öffentliche Verwendung des Englischen in Deutschland. Während der erste Text entweder eine Übersetzung einer deutschen Vorlage oder aber ein von einem Nichtmuttersprachler verfasster Text sein kann, ist der zweite Text eindeutig eine Übersetzung eines deutschen Originaltextes. In beiden Texten sind Fehler vorhanden, wobei neben den Systemverletzungen (wie z. B. *has been inscribed* im ersten Text) auch stilistische Fehler zu beobachten sind (wie z. B. *So you will learn many terms...* als separater Satz im zweiten Text). Da die übliche Bearbeitung eines Textes mit Fehlern mehr Zeit in Anspruch nimmt als fehlerhafte Sätze, ist diese Ebene für eine Bearbeitung im Unterricht nicht immer geeignet. Allerdings kann im Unterricht - auch wenn zeitliche Einschränkungen bestehen - zumindest exemplarisch überzeugend nachgewiesen werden, dass viele Fehler gleichsam „in Stein gemeißelt“ sind. Vermutlich gehen die meisten Nichtmuttersprachler des Englischen, die solche Schilder in der Öffentlichkeit sehen, davon aus, dass hier fehlerfreies Standardenglisch verwendet wird.

Bei der Durcharbeitung schriftsprachlicher Übungen im Unterricht werden einige der eingearbeiteten Fehler von den Teilnehmern oft nicht erkannt. Stattdessen wird nicht selten eine Alternativformulierung für eine Struktur vorgeschlagen, die bereits richtig ist. Diese Umformulierung kann richtig sein oder auch falsch. Die richtige Umformulierung einer bereits korrekten Struktur wird hier als *unnötige Verbesserung* bezeichnet und die Abänderung von korrekten Strukturen in fehlerhafte Strukturen als *Verschlimmbesserung*. Im folgenden Beispielsatz, der keine Fehler enthält, ist der Austausch der Präposition *over* durch *more than* eine *unnötige Verbesserung*, während die Abänderung von *headquarters* zu *headquarter* eine *Verschlimmbesserung* darstellt.

Vorgegebener Satz:

She worked at company headquarters for over three months.

Häufig vorgeschlagene Lösung:

She worked at company *headquarter* for *more than* three months.

Bisher wurden mit diesen Übungen gute Erfolge erzielt. Obwohl solche Übungen manchen Teilnehmern im Unterricht sehr schwer fallen, erkennen sie, dass viele Fehler nicht individuell oder arbiträr, sondern durchaus systematisierbar sind.

7 Abschließende Bemerkungen

In der heutigen kognitivistisch geprägten ZSE-Forschung wird die Ansicht vertreten, dass die Ursachen für das Weiterbestehen einer hohen Anzahl in der jeweiligen Fremdsprache gemachter Fehler auf mannigfaltige Faktoren, die oft zusammenwirken können, zurückzuführen sind. Obwohl viele dem Einfluss der Erst- oder Muttersprache als der Hauptursache für Fehler nicht mehr so viel Bedeutung beimessen, lehrt die Erfahrung mit deutschen Hochschulstudierenden, dass der L1-bedingte Einfluss auf das Auftreten von Fehlern eine Schlüsselrolle spielt.

Aus diesem Grunde erscheint es zweckmäßig, die alte aber bei weitem nicht anachronistische Interferenzforschung bzw. die Fehleranalyse aus den Annalen der linguistischen Historiographie wieder hervorzuholen und nun speziell auf Fachhochschulstudierende anzuwenden. Hochschulstudierende können sich zwar nach acht bis zehn Jahren Englischunterricht in vielen Situationen verständigen, aber diese Verständigung ist oft sehr vereinfacht und mit zahlreichen Fehlern behaftet. Der Einsatz gezielter FH-gerechter Übungen mit häufig auftretenden L1-bedingten Fehlern hat gezeigt, dass die sprachliche Bewusstmachung bei den Lernenden verstärkt werden kann, und die Dozenten eventuelle Fossilisierungstendenzen möglicherweise verhindern oder aufschieben können. Aber unabhängig davon, wie ehrgeizig die Ziele auch sein mögen, hängt es letzten Endes von der Bereitschaft der Lernenden ab, wie viel Zeit sie aufwenden möchten, um eine Fremdsprache zu beherrschen. Ohne die ständige Anwendung der aktiven Kenntnisse in echten Situationen werden keine der im Unterricht besprochenen Fehler vollständig eliminiert.

Bibliographie

- Abbott, Gerry (1980). Towards a More Rigorous Analysis of Foreign Language Errors. In: *IRAL* 18 (1980), 121-34.
- Atkinson, Dwight (2011). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Bickes, Hans & Ute Pauli (2009). *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Collins, Tim (2008). *Correct Your English Errors. Avoid 99% of the Common Mistakes Made by Learners of English*. New York: McGraw Hill.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner Errors. In: *IRAL*, 5 (1967), 161-70.
- Crystal, David & Derek Davy (1969). *Investigating English Style*. London: Longmans.
- Czochralski, Jan A. (1971). Zur sprachlichen Interferenz. In: *Linguistics* 67 (1971), 5-25.
- Erling, Elizabeth J. (2002). 'I learn English since ten years': The global English debate and the German university classroom. In: *English Today*. 70 (18,2), 8-12.
- Ghadessy, Mohsen (1980). Implications of Error Analysis for Second/Foreign Language Acquisition In: *IRAL* 18 (1980), 92-104.

- Gitsaki, Christina (1998). Second Language Acquisition Theories: Overview and Evaluation. In: *Journal of Communication and International Studies*. 4.2 (1998), 89-98.
- Gnutzmann, Claus et al. (2012). Englisch als Verkehrssprache in Europa – identitätsstiftendes Medium für junge Europäer? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 41.2 60-83.
- Juhász, János (1980). „Interferenzlinguistik.“ In: Althaus et al. (Hrsg.) (1980). *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, 646-652.
- Klein, Wolfgang (1992/3). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Krashen, Stephen (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: Univ. Michigan Press.
- Leisi, Ernst (1972). Theoretische Grundlagen der Fehlerbewertung. In: Nickel, Gerhard (Hrsg.) (1972). *Fehlerkunde*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing, 25-37.
- Lewandowski, Theodor (1984). *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Nemser, W (1971). Approximative Systems of Foreign Learners. In: *IRAL* 9 (1971), 115-24.
- Nickel, Gerhard (Hrsg.) (1972). *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Odlin, Terence (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, Terence (2003). Cross-Linguistic Influence. In: Doughty, Catherine & Michal Long (eds.) (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 436-486.
- Oksaar, Els (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Paul, Hermann (1886/2). *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle: Max Niemeyer.
- Powell, Geraint (1998). What is the Role of Transfer in Interlanguage. In: *CRILE Working Papers*. (<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm>; 23.01.2014).
- Richards, Jack (1972). Social Factors, Interlanguage, and Language Learning. In: *Language Learning* 22.2, (1972) 159-188.
- Seidlhofer, Barbara (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford. Oxford University Press.
- Selinker, Larry (1972). "Interlanguage." In: *IRAL* 10 (1972), 209-231.
- Selinker, Larry & Susan Gass (2008) *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York: Routledge.
- Stevens, John (2009). *Common Mistakes in English Grammar. Fehlerfrei sprechen und schreiben*. Ismanning: Hueber Verlag.
- Swan, Michael & B. Smith (1987). *Learner English. A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tesch, Gerd (1978). *Linguale Interferenz. Theoretische, terminologische und methodologische Grundlagen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.
- Weinreich, Uriel (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Weinreich, Uriel (1957). *On the Description of Phonic Interference*. In: *Word* 13.1 (1957), 1-11.

Möglichkeiten der Messung der Sprachkompetenzen von Studierenden und Studienbewerbern an einer dreisprachigen Universität

Christoph Nickenig (Bozen, Italien)

Abstract (English)

Testing and measuring language competence is a particularly important issue in the context of a trilingual university such as the Free University of Bozen-Bolzano in Italy. Not only are students' language skills in the three compulsory languages of tuition, i.e. English, German and Italian, of importance in such a setting, but also the language competence of the academic and the administrative staff. The present article will give a short introduction to the specificities of the trilingual approach of the Free University of Bozen-Bolzano, which is one of the few examples of a genuinely plurilingual institution in higher education in Europe. In the second part of the paper, the format of language examinations and accreditations will be presented. The conclusion consists in reflections on the practicality and practicability of testing multilingual competence. This test type by definition goes beyond the separate testing of language skills in a given language and the implicit assumption that all test-takers are speakers of one language only. Such a monolingual approach neglects the fact that code-switching in multilingual contexts is as important as the command of one or more individual languages.

Key words: *Language testing, multilingual language competence, plurilingualism, CLIL (Content and Language Integrated Learning), ICLHE (Integration of Content and Language in Higher Education)*

Abstract (Deutsch)

Das Prüfen und Messen von Sprachkompetenzen spielt an einer dreisprachigen Hochschule wie der Freien Universität Bozen (Italien) eine besonders wichtige Rolle. Hierbei stehen nicht nur die Fertigkeiten der Bewerberinnen und Bewerber sowie der Studierenden in den Unterrichts- und Umgangssprachen Deutsch, Englisch und Italienisch im Blickpunkt, sondern auch die Kompetenzen der Angehörigen des Lehrkörpers und der Verwaltung. Der Beitrag führt kurz in das dreisprachige Modell der Freien Universität Bozen ein, um die Besonderheiten dieses in Europa immer noch recht einzigartigen Ansatzes zu verdeutlichen. Anschließend werden die anerkannten Sprachzertifikate und die Formate der hier eingesetzten Sprachtests vorgestellt. Zum Abschluss werden einige Überlegungen zu einem bislang wenig erforschten Feld auf dem Gebiet des Sprachtestens angestellt, nämlich zum Testen mehrsprachiger Kompetenz. An diesem Punkt geht der Artikel über die bisherige Praxis des Testens von Sprachkompetenzen in streng voneinander separierten Sprachen hinaus.

Stichwörter: *Testing, Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Kompetenz, CLIL – ICLHE, Sachfachunterricht im Hochschulbereich*

1 Das Sprach(en)modell der Freien Universität Bozen in der Praxis

Die im Jahre 1997 gegründete Freie Universität Bozen¹ definiert sich auf ihrer Homepage als „dreisprachig und interkulturell“ (www.unibz.it). Dies bedeutet in der Praxis, dass zum Beispiel eine Studierende im Bachelorstudium „Kommunikationswissenschaft im mehrsprachigen Kontext“ tatsächlich Vorlesungen in deutscher, englischer und italienischer Sprache hört und ihre Prüfungen jeweils in der Sprache der Vorlesung ablegt. So wird es in allen Bachelorstudiengängen gehandhabt, während es in den Masterstudiengängen dreisprachige und rein englischsprachige Studienangebote gibt. Die Studierenden haben innerhalb ihrer Studienpläne keine Wahlmöglichkeit, so wird zum Beispiel die Vorlesung in Privatrecht an der Fakultät für Wirtschaft traditionell in italienischer Sprache gehalten, während *Mathematics for Economists* in englischer Sprache angeboten wird oder *Wirtschafts- und Unternehmensethik* auf Deutsch.

Schon unter diesem Aspekt wird deutlich, wie wichtig fundierte Sprachkompetenzen für ein dreisprachiges Studium sind. Von daher ist auch die Entscheidung des Universitätsrates im Jahr 2010 zu verstehen, für den Zugang zum dreisprachigen Bachelor-Studium in zwei der drei Unterrichtssprachen mindestens das Niveau B2 zu verlangen. Ein minimales Eingangsniveau in der dritten Sprache wurde nicht festgelegt. Somit können theoretisch auch Anfänger - die es praktisch allerdings nur in Deutsch und Italienisch, aber nicht in Englisch gibt - ihr Studium aufnehmen, falls sie die Minimalvoraussetzungen erfüllen und gegebenenfalls einen zusätzlichen Aufnahmetest bestehen, um in die jeweiligen Ranglisten aufgenommen zu werden. Anfänger müssen jedoch nach den „Richtlinien zur Mehrsprachigkeit“² den Nachweis von B1 nach dem ersten Studienjahr erbringen, um sich in das zweite Jahr einschreiben bzw. in den jeweiligen Fächern auch Prüfungen ablegen zu können.

In der Praxis heißt dies nach dem neuen modularen Kursmodell des Sprachenzentrums, dass er oder sie 240 Stunden Unterricht und zusätzlich entsprechende Eigenarbeit absolvieren muss, um dieses hoch gesteckte Zwischenziel erreichen zu können. Wohl gemerkt, hier handelt es sich um zusätzliche Arbeit neben dem Fachstudium - ohne zusätzliche Kreditpunkte. Als diese neue Regelung mit dem akademischen Jahr 2011 / 2012 in Kraft trat, gab es an der Freien Universität Bozen - wie zu erwarten - zunächst einen Einbruch bei den Bewerber- und Immatrikulationszahlen. Jedoch hat sich die Situation in den beiden darauf folgenden Studienjahren wieder normalisiert, so dass nun an dieser kleinen Universität mit fünf Fakultäten (Bildungswissenschaften, Design, Informatik, Naturwissenschaften und Technologie sowie Wirtschaft) etwa 3300 Studierende eingeschrieben sind.

Neben den Eingangsniveaus wurden auch Abgangsniveaus für die Bachelor- und Masterstudiengänge festgelegt. Mit anderen Worten: Zu Beginn und am Ende des Studiums muss jeder Absolvent der Freien Universität Bozen (Unibz) einen Nachweis über das jeweils geforderte Sprachniveau erbringen. In den dreisprachigen Bachelorstudien sind die Abgangsniveaus C1, B2+ und B2. Besagte Anfänger müssen also innerhalb

¹ Die autonome Provinz Südtirol hat mit Deutsch, Italienisch und Ladinisch drei offizielle Landessprachen. Während Ladinisch an der Freien Universität Bozen vor allem in der Lehrerbildung für die Schulen der beiden ladinischsprachigen Täler eine Rolle spielt, sind Deutsch und Italienisch die offiziellen Amtssprachen der Universität. Alle offiziellen Dokumente werden in diesen beiden Sprachen abgefasst. Als Unterrichtssprache kommt Englisch zu Deutsch und Italienisch hinzu (Nickenig 2009).

² Beschluss des Universitätsrates Nr. 50/2010 vom 22.10.2010 und ergänzt durch Beschluss des Universitätsrates Nr. 56/2012 vom 06.07.2012

von drei Jahren von Null auf B2 kommen, während in den beiden anderen Sprachen eine realistische Weiterentwicklung über das Einstiegsniveau B2 hinaus eingefordert wird. Bis zum Erreichen von Niveau B2 müssen Anfänger immerhin 320 Stunden zusätzlichen Unterricht veranschlagen, was in einem relativ stark verschulten System, das pro Studienjahr 60 ECTS-Punkte vorsieht, einen erheblichen Mehraufwand bedeutet. Angesichts dieser hohen Anforderungen ist die Abbrecherquote an der Unibz relativ gering, während sie in der Statistik der italienischen Universitäten im Hinblick auf den Prozentsatz der in der Regelzeit abgeschlossenen Studien den ersten Platz belegt. Grundsätzlich ist aber festzuhalten, dass der Einstieg in ein dreisprachiges Studium, in dem von Beginn an Vorlesungen und andere Veranstaltungen in sämtlichen Unterrichtssprachen vorgesehen sind, für einen Anfänger - neben dem hohen Zeitaufwand für die Erlernung der neuen Sprache - sehr hohe Anforderungen stellt. Hier liegt sicher innerhalb des gesamten Sprachmodells der Freien Universität Bozen ein kritischer Punkt. Kritisch zu hinterfragen ist auch der dreisprachige Ansatz in einigen Masterstudiengängen (wie zum Beispiel *Unternehmensführung und Innovation* oder *Innovation in Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit*). Hier erweist sich die Dreisprachigkeit als wenig attraktiv und als zusätzliche Hürde für solche Bewerber, die einen Bachelor an einsprachigen Hochschulen erworben haben.

In der Praxis erbringen viele Studienanfänger in zwei Unterrichtssprachen - zum Beispiel in der Kombination Deutsch und Englisch oder, noch häufiger, in Deutsch und Italienisch - schon von Anfang an das Niveau C1. Dies kann durch das Abitur in einer der drei Unterrichtssprachen erfolgen, was bei über 90 % der neu immatrikulierten Studierenden der Fall ist. Das Sprachniveau kann aber auch durch ein Zertifikat wie das *Certificate in Advanced English* oder auch durch die Zweisprachigkeitsprüfung A nachgewiesen werden. Letztere wird in Deutsch und Italienisch als C1 gewertet und fast ausschließlich von Bewerbern aus Südtirol und den angrenzenden Provinzen vorgelegt, da es sich um eine Zertifizierung handelt, die in Südtirol als Voraussetzung für eine Stelle im öffentlichen Dienst verlangt wird, bislang aber über die regionalen Grenzen hinaus keine Anerkennung findet. Die Zahl der vorgelegten Zweisprachigkeitsprüfungen A ist seit der Einführung der neuen Regelung drastisch angestiegen. Viele Studieninteressierte aus Südtirol, die etwa 60% der Studierendenschaft ausmachen, legen diese nicht unumstrittene Prüfung schon im Vorfeld des Studiums ab.

2 Die Rolle der Sprachzertifikate

Das Sprachenzentrum der Universität Bozen hat sich schon vor etlichen Jahren dafür entschieden, den Studierenden die Ablegung internationaler Zertifikate zu günstigen Gebühren anzubieten. Seit 2002 fungiert das Sprachenzentrum als Prüfungssitz für die CELI-Prüfungen, also die *Certificazione della Conoscenza dell'Italiano L2*, die von der *Università per Stranieri* in Perugia entwickelt und weltweit angeboten werden. Im Jahre 2008 wurde eine Vereinbarung mit der *University of Cambridge* über *ESOL Examinations* abgeschlossen, um für alle Angehörigen der Universitätsgemeinschaft die Prüfungen *First*, *Advanced* und *Proficiency* anzubieten. Mit dem TestDaF-Institut wurde im Jahre 2006 ein Abkommen geschlossen. Somit bietet das Sprachenzentrum nun jedes Jahr pro Zertifikat jeweils zwei bis drei Prüfungssessionen an. Diese internationalen Sprachzertifikate sind nicht nur für Studierende von Interesse, sondern auch für Professoren und Forscher auf Planstellen, denn der Nachweis der oben genannten Abgangsniveaus für Bachelor-Absolventen ist für die Angehörigen des akademischen Personals mit der Zahlung einer Prämie verknüpft, sofern sie selbst die vorgegebenen Sprachniveaus durch ein international anerkanntes Sprachzertifikat nachweisen. Seit der Einführung dieser Prämie ist der Anteil von Professoren und Forschern, die zu den Zertifikatsprüfungen antreten, sprunghaft angestiegen. Wie sich diese Maßnahme in

der Lehre niederschlägt, wurde bisher nicht untersucht. Mit Sicherheit trägt dies aber dazu bei, die *language learning awareness* unter den Angehörigen des akademischen Personals zu schärfen und hilft sicher auch im Hinblick auf die Kommunikation unter Kollegen im Alltag und bei Gremiensitzungen. Flankierend dazu bietet das Sprachenzentrum den fest angestellten Professoren und Forschern Sprachkurse in Deutsch, Englisch und Italienisch an. Dabei erfreuen sich die Intensivkurse in den vorlesungsfreien Zeiten besonderer Beliebtheit. Es werden aber auch Einzelkurse für Amtsträger (Rektor, Prorektoren, Dekane und Prodekane sowie Studiengangsleiter) angeboten. Dies alles trägt natürlich dazu bei, die im Grunde nur schwer zu quantifizierenden Kosten des mehrsprachigen Modells zu erhöhen. Auf der anderen Seite jedoch kann dieses ambitionierte Modell nur dann erfolgreich sein, wenn alle Beteiligten in der Lage sind, sich angemessen zwischen den offiziellen Sprachen bzw. Unterrichtssprachen hin und her zu bewegen. Dies führt allenthalben zu einem munteren Code-Switching und hat keineswegs eine Prädominanz des Englischen zur Folge, wie es in vielen internationalen (meist englischsprachigen) Studiengängen Usus ist.

Dass das Sprachenzentrum mit kommerziellen bzw. semi-kommerziellen Anbietern für Sprachzertifikate zusammenarbeitet, deren Anbindung an eine universitäre Einrichtung wie im Falle von *Cambridge ESOL* nur noch den akademischen Schein wahrt, mag in diesem Zusammenhang verwundern. Die Absicht war und ist jedoch, Zertifikate anzubieten, die in einen akademischen Rahmen passen und von Universitäten mitgetragen werden. Außerdem sollte den Studierenden in den drei Unterrichtssprachen die Möglichkeit gegeben werden, eine relativ kostengünstige Zertifizierung zu erwerben.

Die TestDaF- und CELI-Prüfungen stehen überdies der breiteren Öffentlichkeit offen, was in einem stark auf Sprachenfragen und Zertifikatsprüfungen fixierten Umfeld wie Südtirol eine bescheidene Außenwirkung für die Universität mit sich bringt. Externe Teilnehmer an diesen Zertifikaten haben sogar die Möglichkeit, die entsprechenden Vorbereitungskurse gegen einen geringen Unkostenbeitrag zu besuchen. Dadurch sind die Durchfallquoten in allen drei Sprachen vergleichsweise niedrig, spielt doch gerade beim TestDaF eine genaue Information über den Prüfungsablauf und die Simulation der Prüfung eine besonders große Rolle.

Gegenüber den zusätzlichen Sprachprüfungen und über den ohnehin schon vollen Prüfungskalender mit seinen fünf Sessionen hinaus, kann natürlich der kritische Einwand gemacht werden, ob sich das Sprachenzentrum nicht auf dem Weg zu einer Prüfungsmaschine befindet. Organisatorisch ist der Aufwand jedenfalls erheblich. Insgesamt kann aber festgestellt werden, dass die Zertifikate eine sinnvolle Alternative zur hausinternen Prüfung darstellen.

Im Sinne eines pluralen Angebotes ist auch die vergleichsweise große Bandbreite an „Anerkannten Sprachzertifikaten und -nachweisen“ zu verstehen. Hier finden sich - bezogen auf die deutsche Sprache - etwa nicht nur die auch andernorts üblichen internationalen Sprachzertifikate der diversen großen Anbieter (Goethe-Institut, TestDaF oder ÖSD). Hinzu kommen die UNlcert-Prüfungen, die DSH, die von der Kultusministerkonferenz der Länder durchgeführten DSD-Prüfungen an Schulen im Ausland und auch die oben erwähnte Zwei- und Dreisprachigkeitsprüfung, die im Land Südtirol für den Zugang zu Stellen im öffentlichen Dienst gesetzlich vorgeschrieben ist.

Einen gewissen Ermessensspielraum lässt die Formulierung, wonach „Zeugnisse von öffentlichen oder staatlich anerkannten Schulen oder Hochschulen“ anerkannt werden können, „aus denen eindeutig hervorgeht, dass die vier Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Schriftliche Kommunikation, Mündliche Kommunikation) in Deutsch getestet wurden und einem bestimmten Niveau des Referenzrahmens zuzuordnen

sind“³. Dadurch ist es möglich, Angaben über das erreichte Sprachniveau in Englisch und anderen Sprachen anzuerkennen, wie sie in Bayern seit einigen Jahren in die Abiturzeugnisse eingefügt werden.

Problematisch bleibt die Anerkennung von Abgangszeugnissen der Deutschen Schulen in Italien, deren Abschlüsse als C1 in Deutsch und Italienisch anerkannt werden, sofern die Absolventen nicht ein sogenanntes *esame integrativo* ablegen, das den Zugang zu italienischen Hochschulen ermöglicht. Bei den Abiturzeugnissen der Deutschen Schulen handelt es sich nämlich um staatlich anerkannte deutsche Schulabschlüsse.

3 Die Sprachprüfungen

Wer kein Abiturzeugnis, ein anderes anerkanntes Diplom oder ein internationales Sprachzertifikat vorweisen kann, um die sprachlichen Minimalvoraussetzungen für die Zulassung zum Studium zu erfüllen, muss zu einer computerbasierten Sprachprüfung antreten. Diese Prüfung wird auf den Niveaus A2, B1 und B2 in Deutsch, Englisch und Italienisch zur Verfügung gestellt. Die Prüfungen bestehen jeweils aus drei Teilen, die je nach Niveau unterschiedlich lang und komplex sind. Geprüft werden die grammatisch-lexikalischen Kompetenzen, das Lese- und das Hörverstehen. Im Mittelpunkt stehen also die rezeptiven Fertigkeiten der zukünftigen Studierenden. Auch die Sprachprüfungen während des Studiums - etwa der Nachweis von B1, der notwendig ist, um sich ins zweite Studienjahr einschreiben zu können - werden auf diese Weise abgenommen. Die Abgangsniveaus werden - sofern kein äquivalentes Zertifikat vorgelegt werden kann - ebenfalls durch eine computergestützte Prüfung nachgewiesen.

Nun kann man an diesem Punkt trefflich darüber streiten, ob eine auf die rezeptiven Fertigkeiten beschränkte Prüfung tatsächlich mit einer Prüfung in sämtlichen Fertigkeiten vergleichbar ist. Man kann die Frage aber auch dialektisch umkehren und fragen, ob selbst ein Test in schriftlicher und mündlicher Produktion, Lese- und Hörverstehen wirklich ein umfassendes Bild der Sprachkompetenz liefert. So kommt zum Beispiel die so oft beschworene interkulturelle Kompetenz bei komplexen Prüfungsformaten ebenso zu kurz wie die Bewertung der interpersonellen Fertigkeiten, ganz zu schweigen von der Messung der mehrsprachigen Kompetenz, auf die weiter unten noch eingegangen wird.

Den Ausschlag für diese im Dozenten-Kollegium und unter den Studierenden nicht unumstrittene Entscheidung zu Gunsten einer Beschränkung auf die rezeptive Kompetenz haben jedoch vor allem praktische und organisatorische Erwägungen gegeben, denn der Zeitdruck, unter dem die Sprachprüfungen für Studienbewerber abgewickelt werden, ist enorm. Zwischen dem Ende der Bewerbungsfrist und der Veröffentlichung der Ranglisten mit den Namen der zugelassenen Bewerber liegen knapp zwei Wochen. In dieser Zeit müssen die Sprachprüfungen durchgeführt werden, damit deren Ergebnisse noch in die Erstellung der Ranglisten einfließen können, und die Auswahlkommissionen müssen gegebenenfalls noch zusätzliche Eignungsprüfungen durchführen und die endgültige Entscheidung darüber treffen, wer die Voraussetzungen erfüllt und zum Studium zugelassen wird und wer nicht. Dies führte zum Beispiel dazu, dass im August 2013 860 Prüfungen am PC in zwei Tagen abzuwickeln waren. Hinzu

³ Vgl. die Liste der derzeit anerkannten Sprachzertifikate:
(http://www.unibz.it/de/students/languagecentre/autolearn/Documents/Esami%20e%20titoli%20riconosciuti_2012-2013.pdf; 20.10.2014).

kommt, dass die Niveaus B2+ und C1 anhand einer mündlichen Prüfung ermittelt werden, was den Ablauf der Sprachprüfungen zusätzlich verkomplizierte. Eine schriftliche Prüfung und mündliche Prüfungen für alle Kandidaten lassen sich in einer so kurzen Zeit auch unter Aufbietung aller Ressourcen nicht durchführen. Dies soll nicht bedeuten, dass in einer solchen Reduktion auf die rezeptiven Fertigkeiten der Königsweg für die Zulassung zu einem dreisprachigen Studium gesehen wird. So wäre es denkbar, die Zeiten zu strecken, die Zahl der Prüfungssessionen zu limitieren oder auch die ganze Zulassungsprozedur um ein ganzes Jahr vorzuverlegen. Die unterschiedlichsten Szenarien sind vorstellbar, aber nur bedingt realistisch. Die Dreisprachigkeit erweist sich an dieser Stelle für eine relativ kleine Universität wie Bozen als in der Praxis nicht ohne Schwierigkeiten umsetzbares Modell. Die Spezifik dieses Modells macht es auch schwierig, *best practices* von anderen Universitäten zu übernehmen, die sich als zwei- oder mehrsprachig verstehen, denn in vielen Fällen gibt es keine konkreten Vorgaben (z.B. Luxemburg), Ausweichmöglichkeiten auf ein einsprachiges Studium (z.B. Freiburg in der Schweiz) oder die Prädominanz des Englischen bei gleichzeitiger Trennung zwischen den Landessprachen (z.B. Helsinki).

Die derzeitige Praxis des Testens ist also ebenso verbesserungsbedürftig wie das ganze Bewerbungs- und Aufnahmeverfahren nochmals gründlich überdacht werden sollte. Beide Prozesse greifen jedoch eng ineinander, solange die Erfüllung bestimmter sprachlicher Voraussetzungen die *conditio sine qua non* für ein Studium in Bozen ist. Dies in Frage zu stellen oder gar auf sprachliche Voraussetzungen komplett zu verzichten, würde jedoch bedeuten, die Besonderheit und Attraktivität des dreisprachigen Studiums in Bozen preiszugeben.

Natürlich darf man fragen, ob es Sinn hat, in drei Sprachen zu studieren und ob der Preis für die Dreisprachigkeit nicht insgesamt zu hoch ist: Die Kosten des Modells ergeben sich nicht nur aus einem aufwändigen und zeitraubenden Zulassungsverfahren oder aus dem hohen finanziellen Aufwand für Sprachkurse, die zahlenmäßig proportional wahrscheinlich viel höher sind als an anderen Universitäten, oder aus dem Zwang zur Abfassung aller wichtigen Texte und Beschlüsse in zwei oder drei Sprachen. Auch die auf eine relativ kleine Zielgruppe potentieller Studierender und Dozenten beschränkten Wachstumsmöglichkeiten tragen dazu bei, dass die Universität Bozen zwar ein interessantes Modell verfiicht, das aber auf Grund der sprachlichen, politischen und sozialen Besonderheiten Südtirols andernorts nur wenige Nachahmer finden kann.

Ansätze zu einer engeren Zusammenarbeit zwischen den zwei- und mehrsprachigen Universitäten in Europa oder dem Rest der Welt (etwa in Südafrika) sind bisher nie recht in Gang gekommen. Es gab und gibt Tagungen zu diesem Thema: Freiburg 2003 („Mehrsprachige Hochschulen – Praxis und Standards“), Helsinki 2005 („Bi- and multilingual universities – Challenges and future prospects“), Bozen 2007 („Bi- and multilingual Universities: European Perspectives and Beyond“) und Luxemburg 2010 („Multilinguism in higher education“). Wahrscheinlich sind - über das gemeinsame Interesse an Mehrsprachigkeit in Lehre und Forschung hinaus - die Partikularinteressen der wenigen in Frage kommenden Institutionen und die jeweiligen Besonderheiten des Umfeldes letztlich einfach zu stark, um zumindest gemeinsame Leitlinien und Qualitätsstandards zu finden.

4 Überlegungen zum Testen mehrsprachiger Kompetenz

Eine gezielte Zusammenarbeit zwischen zwei- und mehrsprachigen Universitäten wäre zum Beispiel auch im Bereich des Testens und Zertifizierens von Sprachkompetenzen möglich und wünschenswert. Hier böte sich ein innovatives Feld für eine konkrete Zusammenarbeit. Auch wenn es sich um ein Desiderat handelt, das alle Universitäten dieser Art teilen, so kommt eine echte Kooperation auch auf diesem Feld kaum voran. Dabei ist nicht so sehr an die konkrete Testentwicklung zu denken, sondern primär an Überlegungen, wie Mehrsprachigkeit im universitären Kontext gefördert und gemessen bzw. getestet werden kann. Virkkunen-Fullenwider stellt dazu fest:

It is of vital importance for bi- and multilingual universities to be able to verify that entering students have the required language skills in order to succeed in their prospective studies in a timely fashion. Neither international commercial testing services nor national testing / assessment operations seem to be interested in assessing language skills in more than one language at a time (Virkkunen-Fullenwider 2009: 33).

Die von kommerziellen Überlegungen geleitete einsprachige, an einem bestimmten Standard bzw. an einem muttersprachlichen Ideal ausgerichtete Praxis der großen Zertifizierer (z.B. Cambridge oder das Goethe-Institut) ist nicht weiter verwunderlich. Erstaunlich ist die Tatsache, dass es auch in Gebieten mit einer ausgeprägten Mehrsprachigkeit in allen Lebensbereichen keine wirklichen innovativen Ansätze zum Testen mehrsprachiger Kompetenz gibt. Dies liegt zum einen an der bislang dürftigen testwissenschaftlichen Unterfütterung für solche Überlegungen und ist vielleicht auch einem Mangel an Kreativität bei der Entwicklung von geeigneten Testmethoden und Übungstypologien geschuldet. Die derzeit sehr intensive Diskussion innerhalb der Angewandten Linguistik, der Spracherwerbsforschung, der Neurolinguistik und den angrenzenden Gebieten über die Mehrsprachigkeit über alle Altersstufen, sozialen, politischen und didaktischen Konstellationen hinweg wendet sich hoffentlich in absehbarer Zeit auch diesem bisher wenig erforschten Feld zu.

Man kann im Grunde nur die Kritik Shohamys zur gängigen Testpraxis - ähnlich derjenigen von Virkkunen-Fullenwider - unterstreichen:

All assessment policies and practices are based on monolingual constructs whereby test-takers are expected to demonstrate their language proficiency in one language at a time. [...] This view is in stark contrast to the current understanding of multilingual competencies for which various languages and aspects „bleed“ into one another in creative ways (Shohamy 2011: 418).

Shohamys Blick auf die soziale und politische Dimension der monolingualen Testpraxis ließe sich sogar noch durch die zugegebenermaßen etwas simplifizierende Feststellung zuspitzen, dass das Testen mehrsprachiger Kompetenz mehr ist als das Testen mehrerer einzelner Sprachen.

Auch an der Freien Universität Bozen werden die drei Unterrichtssprachen zur Zeit vollkommen isoliert betrachtet und getestet. Wenn in den Leitlinien über die Mehrsprachigkeit an der Freien Universität Bozen die Minimalvoraussetzungen für ein Studium in Südtirol definiert werden, dann legen sie Niveaus für jede der drei (bezieht man das Ladinische mit ein - vier) Unterrichtssprachen fest. Die Sprachen sind dabei gleichsam austauschbar: Eine Bewerberin aus Bari erzielt Niveau B2 in Deutsch und Englisch durch einen computergestützten Test an der Uni Bozen und erfüllt damit die Minimalvoraussetzungen für ein Bachelorstudium, ein Bewerber aus Bruneck weist Deutsch und Italienisch auf Niveau C1 durch Vorlage des Zweisprachigkeitsnachweises A nach, der

in den beiden Sprachen als C1-Niveau gewertet wird, und eine weitere Bewerberin aus Berlin erbringt mit ihrem Abitur das C1-Niveau in Deutsch, da die Unterrichtssprache der Schule als C1 gewertet wird, und legt in Englisch das *First Certificate* als Nachweis für das B2-Niveau vor.

Leider - das sei hier kritisch angemerkt - verrät die Festsetzung von Eingangs- und Abgangsniveaus eine stark normative Komponente, die von den Initiatoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) so nicht intendiert war und die dazu beiträgt, die Rolle und die Verdienste des GeR letztlich zu konterkarieren. Andererseits gibt der GeR selbst ja nur wenige Anknüpfungspunkte für die Beschreibung mehrsprachiger Kompetenz. Auch das Handbuch „Relating Language Examinations to the Common European Framework“ (Straßburg 2009) schweigt sich über dieses Thema weitgehend aus und setzt bei der monolingualen Testpraxis an. Diese Lücke versucht etwa, das am ECML (*European Centre for Modern Languages*) in Graz angesiedelte Projekt FREPA (*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*) zu schließen, dessen Ziel darin besteht, Mehrsprachigkeit anhand von Deskriptoren-Sets zu beschreiben (Candelier et al. 2012). Dabei entzieht sich der FREPA-Referenzrahmen ganz bewusst dem präskriptiven Umgang mit den Deskriptoren, da dort von vornherein auf Niveauzuweisungen verzichtet wird, was in diesem Kontext auch gar nicht sinnvoll wäre.

Die Leitlinien zur Mehrsprachigkeit der Freien Universität Bozen lassen mit ihren strikten Vorgaben über Eingangs- und Abgangsniveaus anhand des Referenzrahmens keinen Spielraum für alternative Testmethoden oder die Messung von Sprachkompetenzen, die sich nicht am GeR orientieren. Ein selbstkritischer Blick auf die eigene Prüfungspraxis ist hier also angebracht. Diese ist von praktischen Erwägungen, begrenzten Ressourcen und den bislang dürftigen theoretischen Ansätzen zum Testen mehrsprachiger Kompetenz diktiert. Eine Voraussage über die Fähigkeit dieser Bewerber, den Vorlesungen in diesen Sprachen folgen zu können, ist mit einer gewissen Vorsicht möglich, wenn man sich darauf verständigt, dass B2 für das Verstehen komplexer Äußerungen eine minimale Voraussetzung ist. Dann jedoch ist die Zulassung von Anfängern in Deutsch oder Italienisch zu einem Bachelorstudium, in dem sie von Anfang an Lehrveranstaltungen in dieser Sprache besuchen müssen, unter sprachlichen und hochschuldidaktischen Gesichtspunkten fragwürdig.

Die geforderten Niveaus selbst sagen gar nichts über die Fähigkeit zum Hin- und Herschalten zwischen den drei Unterrichtssprachen oder zum leichteren Verständnis von Zusammenhängen und schwierigen Begriffen durch Analogieschlüsse und Querverbindungen sprachlicher Art aus. Die Einforderung bestimmter Niveaus - wie dies in den Leitlinien zur Mehrsprachigkeit an der Universität Bozen geschieht - klammert überdies die unterschiedliche Ausprägung von Teilkompetenzen gänzlich aus. Die Komplexität von Kompetenzprofilen, wie sie sich aus der individuellen Sprachlernbiografie und den Spracherwerbsprozessen zwangsläufig ergeben, werden in dem Bozener Sprachmodell auf scheinbar uniforme Niveaus eingedampft, die der GeR so nicht beabsichtigt, durch die Abstufung und insbesondere durch seine Globalskala aber nahegelegt hatte.

Folgt man der Feststellung von Gorter & Cenoz:

Multilingual speakers use languages according to their communicative needs and do not use all of the languages they know to the same extent in different communicative situations or for the same communicative functions (Gorter & Cenoz 2011: 339f)

so müsste die mehrsprachige Testpraxis dem Rechnung tragen. May (2012) spricht in ihrem Aufsatz über „Plurilinguale Studierende im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen“ von einem ALE (*All Language Effect*), bei dem sich die im jeweiligen Repertoire vorhandenen Sprachen gegenseitig „befruchten“, Transfereffekte nutzen und die Erlernung weiterer Sprachen erleichtern.

Es ist wenig sinnvoll, aus der plurilingualen Kompetenz eine Einzelsprache zu isolieren, um sie dann in verschiedene Kompetenzgrade einzustufen und Vergleiche (möglicherweise mit muttersprachlicher Kompetenz) vorzunehmen. Insbesondere ist es bei plurilingualer Kompetenz kritisch zu sehen, Niveaustufen nur einer Sprache in den sechs Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) festzuhalten, da auf Grund der Variabilität Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs nicht eindeutig fassbar und in Entwicklungsstadien einordbar sind und auch interlinguale Kenntnisse hierbei nicht ermittelt werden können. (May 2012: 43)

Im Hinblick auf die immer noch weit verbreitete einsprachige Testkonzipierung könnte man in Anlehnung an ALE von OLE - einem *One Language Effect* - sprechen, bei dem die latent vorhandene Mehrsprachigkeit in Tests und Zertifizierungen bewusst oder unbewusst ausgeklammert wird. Auf welche Weise und in welchem Umfang die individuelle Mehrsprachigkeit den Erwerb weiterer Sprachen determiniert, ist durch herkömmliche Sprachtests bisher aber kaum zu messen, auch wenn mehrere Sprachen miteinander kombiniert und auf die Sprachenbiografie des Testkandidaten abgestimmt werden könnten.

Die kommunikative mehrsprachige Praxis an der Freien Universität Bozen ist in verschiedenen Kontexten - vom Unterrichtsgespräch über Vorlesungen bis hin zur privaten Verwendung von Sprache durch die Studierenden - untersucht worden, worüber die Ergebnisse der beiden europäischen Projekte DYLAN und LINEE, an denen das von Rita Franceschini geleitete *Kompetenzzentrum Sprachen* maßgeblich beteiligt war, Aufschluss geben⁴. Aspekte des Testens waren bei diesen Forschungsarbeiten aber weitgehend ausgeklammert.

Der tatsächlichen Entwicklung von mehrsprachigen Tests an der Freien Universität Bozen fehlt es bislang an den dafür notwendigen Investitionen, aber in erster Linie an einem umfassenden Sprachenkonzept, das auf der wirklichen Einbeziehung von Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in die CLIL-Praxis und den Sprachunterricht beruht.

Insgesamt - und nicht nur an der Uni Bozen - mangelt es bislang an einer expliziten universitären Mehrsprachigkeitsdidaktik, auf der eine echte mehrsprachige Testpraxis aufbauen könnte. Konkret gesprochen, fehlt bislang ein Testkonstrukt, bei dem die mehrsprachige kommunikative Kompetenz der Studierenden im Vordergrund steht, das komplexe Kompetenzprofile einbezieht und von globalen Niveauzuweisungen abrückt. Für die Testpraxis selbst ist die Entwicklung von innovativen *tasks* ebenso notwendig

⁴ DYLAN (2010) – Sixth Framework Programme (CIT4-CT-2006-02). Deliverable 4.3: “Workpackage 3”, 22-44
(http://www.dylan-project.org/Dylan_en/resources/Dissemination/Working-Papers/Working-Papers-4/WoPa4_WP3_26Feb10_inclAnnexes.pdf; 30.09.2014)

wie die Hinwendung zu alternativen Formen des Testens, die auf der Abkehr von der Fehlerfixierung und von der Orientierung am idealen Muttersprachler basiert. Didaktisch muss dies alles mit einer wirklichen Hinwendung zum *Can-Do*-Prinzip einhergehen.

Die Freie Universität Bozen ist trotz ihrer bescheidenen Größe ein interessantes Experimentierfeld für Mehrsprachigkeit, das sich nicht ohne weiteres und komplett auf andere Situationen übertragen lässt. Jedoch hat sie seit ihrer Gründung 1997 insbesondere im Bereich des Sachfach-Unterrichts an Hochschulen, für den sich inzwischen das Akronym *ICLHE* (*Integrating Content and Language in Higher Education*) eingebürgert, viel in die Praxis umgesetzt, woran sich auch andere zwei- und mehrsprachige Institutionen orientieren können. Im Hinblick auf eine umfassende mehrsprachige Didaktik und Testpraxis bleibt jedoch noch viel zu tun.

Bibliographie

- Candelier, Michel et al. (2012). *FREPA: A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe - Language Policy Division (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe.
- DYLAN (Language dynamics and management of diversity) (2010). Sixth Framework Programme (CIT4-CT-2006-02). "Workpackage 3", 22-44.
(http://www.dylan-project.org/Dylan_en/resources/Dissemination/Working-Papers/Working-Papers-4/WoPa4_WP3_26Feb10_inclAnnexes.pdf; 10.01.2014).
- Gorter, Durk & Jasone Cenoz (2011). A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction. In: *The Modern Language Journal* 95 (2011), III, 339-343.
- May, Jacqueline (2012). Das Fremdsprachenprojekt PLUS – Plurilinguale Studierende im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen – Zahlen, Fakten, Konsequenzen. In: Thomas Tinnefeld (Hrsg.) (2012). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen – Ausrichtungen – Spezifik. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF)*; B: Sammelbände; Bd. 1., 37-46.
- Nickenig, Christoph (2009). Perspektiven der Sprachausbildung an einer mehrsprachigen Universität. In: Veronesi, Daniela & Christoph Nickenig (Hrsg.) (2009). *Bi- and Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond*. Bozen: University Press, 69-76.
- Shohamy, Elana (2011). Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies. In: *The Modern Language Journal* 95 (2011), III, 418-429.
- Virkkunen-Fullenwider, Anu (2009). Testing for Bilingualism in Higher Education. In: Veronesi, Daniela & Christoph Nickenig (Hrsg.) (2009). *Bi- and Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond*. Bozen: University Press, 33-48.

Über den Einsatz medienadäquater Präsentationsformen im Fremdsprachenunterricht: Darstellung der Methode und Anmerkungen zum thematisierten Inhalt

Hans W. Giessen (Saarbrücken)

Abstract (English)

In the study presented here, Polish students of German as a foreign language were asked to process content not in only a written, but also in a visual form in order to facilitate their cognitive understanding. In the present paper, the experimental procedure is presented along with some methodological remarks. In the context of the study, questions like whether German is on the decline in favor of English or of mixed forms (*Germish*), were asked. This topic relates to a debate that might be of importance in the framework of legitimation strategies for (future) teachers of German, especially German teachers abroad. The results of the empirical research presented here indicate that German, contrary to wide-spread stereotypes and prejudices, is rather resistant to foreign words, even in the context of journalistic texts. Moreover, it is noticeable that English has an obvious, but relatively limited influence on German; in the examples discussed here, there is a clear domination of Greek and Latin as well as French. The Polish students involved were rather surprised by the results elaborated here, which contradict commonly held opinions. In sum, it can be stated that the methodological purpose was achieved: the visual representation of the information presented was media-adequate, appropriate, and meaningful.

Keywords: Germish, etymology, media, visual representation

Abstract (Deutsch)

Mit Germanistikstudierenden aus Polen wurden Inhalte so aufbereitet, dass die Teilnehmer nicht nur schriftliche, sondern auch visuelle Informationen erhielten. Damit sollten Verstehensprozesse erleichtert werden. Im vorliegenden Beitrag wird das entsprechende Vorgehen vorgestellt. Ergänzend findet sich eine Anmerkung bezüglich der anlassgebenden inhaltlichen Frage: In der Unterrichtseinheit wurde diskutiert, ob die deutsche Sprache zugunsten des Englischen beziehungsweise zugunsten von Mischformen (Denglisch) auf dem Rückzug sei. Somit verweist das Thema auf ein virulentes Diskussionsthema zur Legitimation des Deutschunterrichts und damit auch zur Legitimation (künftiger) Deutschlehrer im Ausland. Als Ergebnis einer empirischen Recherche hat sich gezeigt, dass das Deutsche, entgegen aller Klischees und Vorurteile, auch im Rahmen journalistischer Texte (Reportagen) sehr fremdwortresistent ist. Zudem fällt auf, dass das Englische einen zwar recht auffälligen, insgesamt aber (dennoch) ausgesprochen begrenzten Einfluss hat. In den Textbeispielen dominieren deutlich die ‚alten‘ Sprachen Griechisch und Latein sowie das Französische. Insgesamt waren die polnischen Studierenden - auch angesichts der zitierten Klagen - über das Ergebnis sehr überrascht. Der didaktische Zweck konnte also uneingeschränkt erreicht werden. Die visuelle Darstellung war medienadäquat, inhaltlich angemessen und sinnvoll.

Stichwörter: Denglisch, Etymologie, Medienadäquatheit

1 Einleitung

Mit Germanistikstudierenden aus Polen wurden Inhalte so aufbereitet, dass die Teilnehmer nicht nur schriftliche, sondern auch visuelle Informationen erhielten. Damit sollten Verstehensprozesse erleichtert werden. Im vorliegenden Beitrag das entsprechende Vorgehen beschrieben. Da dieses Vorgehen eine spezifische und im Kontext (nicht nur) der Auslandsgermanistik viel diskutierte Frage betraf, sollen zudem sollen die inhaltlichen Ergebnisse der Unterrichtseinheit vorgestellt und diskutiert werden. Inhaltlich bezog sich die Unterrichtseinheit auf die Frage, ob das Deutsche in der Tat in einem

deutlichen Umfang englische Wörter aufnimmt, wie immer wieder postuliert (und normativ beklagt) wird; als prominente Autoren, die entsprechende Befürchtungen zum Ausdruck bringen, seien aus jüngerer Zeit etwa Wolf Schneider (2008) oder Jürgen Trabant (2011) genannt. Für die Auslandsgermanistik ist die Selbstsicht - wie die Bedeutung des Deutschen - natürlich ein wichtiges Thema. Während im englischsprachigen Raum selbst das Deutsche als wichtigste Fremdsprache (vor dem Französischen, dem Spanischen oder anderen Sprachen wie dem Mandarin, dem Arabischen oder dem Russischen) gewertet wird (Telegraph 2012), herrscht woanders der Eindruck vor, dass das Deutsche auf dem Rückzug sei; dies wird insbesondere mit der scheinbar allzu großen Bereitschaft zur Nutzung von Anglizismen begründet. Es ist also durchaus von Relevanz zu überprüfen, in wieweit diese Vermutung überhaupt zutrifft.

Zunächst mögen einige raumzeitliche Überlegungen der Relativierung dienen. Dass die eigene Sprache bedroht sei, ist zunächst ein Eindruck, der sich nicht nur in Deutschland - beziehungsweise bezüglich des Deutschen - finden lässt (Stegu 2012). In anderen Sprachen gibt es ebenfalls entsprechende Befürchtungen, insbesondere in der Sprache des Zielpublikums der Lehreinheit, auf der dieser Beitrag fußt, dem Polnischen (Szummer 2007). Ähnliche Aussagen lassen sich etwa für das Französische (Etiemble 1991) oder das (mittel- und südamerikanische) Spanische (Stavans 2003) finden. Dort wird übrigens mitunter auch der Einfluss des Deutschen auf die eigene Sprache beklagt (bereits Canicio 1970, aktueller: Mateos Ortega 2000), was im deutschen Sprachraum häufig übersehen wird.

Die Befürchtung ist also weder einmalig, noch ist sie neu. Im Deutschen selbst findet dieses Phänomen derzeit mindestens in seiner dritten Phase statt. Zunächst waren die traditionellen Bildungssprachen Griechisch und Latein das Ziel spezifischer Abwehrreaktionen; dies hatte auch pädagogische Gründe, denn Bildung wurde ein allgemeines Anliegen (Glaser, Lehmann & Lubos 1997); auch diese Entwicklung war übrigens nicht auf Deutschland beschränkt (Eisenstein 1980). Seit dem Dreißigjährigen Krieg dominierte dann das Französische in Europa (übrigens ebenso in Polen, so dass heute auch dort mindestens ebenso viele französische Lehnwörter existieren wie im Deutschen; Ähnliches gilt für Russland und andere Länder (vgl. dazu die Anmerkungen in Giessen 2007). Vor allem der deutsche Adel nutzte oft ausschließlich das Französische und lehnte gar ab, Deutsch zu sprechen, wie nicht zuletzt Friedrich der Große explizit dargelegt hat (Frédéric le Grand 1780). Zur Abwehr dieses Einflusses des Französischen bildeten sich wiederum sogenannte Sprachgesellschaften, die das Deutsche - erneut - bedroht sahen und für die Wiederaufwertung kämpfen wollten (Conermann 2008).

Allerdings hat die deutsche Sprache die zeitweise Dominanz und den daraus resultierenden Einfluss sowohl der klassischen Sprachen Griechisch und Latein, wie auch später des Französischen offenbar mit Ausnahme einzelner Lehnwörter (die dann von Institutionen wie der *Fruchtbringen Gesellschaft* bekämpft wurden) und allenfalls punktuellen Einflüssen auf die Grammatik (etwa hinsichtlich der Valenzen einzelner Verben) offenbar überstanden, ohne wesentlich verändert worden oder gar bedroht gewesen zu sein. Es gibt keinen Grund, anzunehmen, dass dies bezüglich des Englischen anders sei.

Trotz der raumzeitlichen Relativierung besteht bei vielen Mutter- wie Fremdsprachlern aber der Eindruck, dass die deutsche Sprache heutzutage in besonderem - und bis zur Selbstaufgabe reichenden - Maße vom Englischen bedroht sei.

Aus diesem Grund sollte eine empirische Überprüfung durchgeführt werden, um valide Aussagen zu dieser Thematik treffen zu können. Die empirische Untersuchung sollte sich auf das meistdiskutierte Thema beziehen: den Wortschatz.

Die folgende Darstellung thematisiert nun diese Überprüfung. Ziel ist es vor allem, die Methode darzustellen, denn hier wurde versucht, eine überzeugende visuelle Aufbereitung zu erreichen. Natürlich sollen aber auch die Ergebnisse selbst angemessen diskutiert werden. Der Einfluss des Englischen auf das Deutsche sollte anhand des meistdiskutierten Themas, des Wortschatzes, dargestellt werden.

Zu diesem Zweck wurden unter anderem zeitgenössische Texte gesucht; es lag nahe, unter anderem journalistische Texte zu untersuchen, die in besonderem Ausmaß das Ziel haben, von möglichst breiten Bevölkerungsschichten verstanden zu werden. So nennt Weischenberg (2001) beispielsweise als Ziel journalistischen Schreibens, dass es den Professor nicht langweilen dürfe, aber auch von der Marktfrau verstanden werden müsse. Von daher kann davon ausgegangen werden, dass gerade solche Texte ein allgemein verständliches Gegenwartsdeutsch wiedergeben und mithin aktuelle sprachliche Tendenzen widerspiegeln.

Der formalen Einfachheit halber sollten pro Text zwei Passagen ausgewählt werden, die jeweils exakt einhundert Wörter umfassen sollten. Die erste Passage sollte dem Textanfang entstammen, denn gerade am Anfang versuchen journalistische Autoren, Leser für ihren Artikel zu interessieren. Die Vermutung war deshalb, dass der Text hier möglicherweise auch in der Wortwahl vielschichtiger wäre als spätere Passagen. Andererseits wurde der erste Absatz bewusst ausgelassen, da journalistische Autoren dort vielleicht allzu Aufsehen heischend schreiben und mithin auch allzu modisches Vokabular benutzen. In jedem Fall wurden die ersten 100 Wörter *nach dem ersten Absatz* der Untersuchung zugeführt, zudem 100 Wörter exakt *aus der Mitte des jeweiligen Artikels*, um noch einmal einen möglichst ‚typischen‘ Stil einzufangen.

Die Artikel mussten also lange genug sein, um eine solche Untersuchung zu gewährleisten. Ein langer journalistischer Text ist die Reportage (Lüger 1995). Verschiedene Zeitungen - vor allem Qualitätszeitungen und -wochenzeitschriften - publizieren regelmäßig lange Reportagen. Da didaktische Überlegungen die Wahl des Korpus mit beeinflussten, schied eine Wochenzeitschrift aus. Es wurde eine Tageszeitung gesucht, die an jedem Wochentag eine solche Reportage publiziert, damit die Studierenden zeitnah zur Lehrveranstaltung eine kontinuierliche Serie aus dieser Textgattung erhalten würden. Aus Praktikabilitätsgründen fiel die Wahl auf die jeden Tag erscheinende, eine Seite umfassende Reportage der *Süddeutschen Zeitung*. Das Korpus umfasst sämtliche Texte der dem Genre *Reportage* gewidmeten dritten Seite - die in der Regel eine ganzseitige Reportage samt dazu passenden Fotos enthält -, die in der 20. Kalenderwoche 2013 erschienen sind (in der Reihenfolge des Erscheinens: Klein (13. Mai 2013), Zschke (14. Mai 2013), Fromm (15. Mai 2013), Pollmer (16. Mai 2013), Gertz (17. Mai 2013) sowie Winkler (18. Mai 2013)). Die Länge der Artikel liegt zwischen 2.277 (Gertz, 17. Mai 2013) und 2.623 Wörtern (Zschke, 14. Mai 2013), das arithmetische Mittel liegt bei 2.476 Wörtern.

Die Reportagen sollten nun auf ihren ‚Fremdwortgehalt‘ hin untersucht werden. Dabei sollten die Studierenden selbst die Wortetymologie erarbeiten. Dies geschah mit Hilfe des „Deutschen Wörterbuchs von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm“ sowie der Internetseiten „Wikipedia“ und „Wiktionary“. Als erster Lerneffekt wurde erwartet, dass derartig recherchierte Wörter als Vokabeln besser haften bleiben. Zudem übten die Studierenden den Umgang mit Etymologiewörterbüchern beziehungsweise -websites. In einem weiteren Schritt sollte das Rechercheergebnis visuell dargestellt werden, um

weitere Verstehens- und Erkenntniseffekte zu erzielen. Dies erschien angebracht, da kognitiv eine visuelle Verarbeitung schneller und leichter erfolgt als eine rein textbezogene. Zu diesem Zweck wurden die einzelnen Wörter farblich markiert. Wörter mit germanischem Ursprung, die nicht im vergangenen oder in diesem Jahrhundert über das Englische ins Deutsche gelangt sind, wurden grün unterlegt. Wörter aus den klassischen Sprachen Griechisch und Latein wurden gelb beziehungsweise rosa unterlegt. Wörter aus dem Französischen wurden rot unterlegt; da das Französische eine Auslagerung des Lateinischen ist, war entscheidend, wie das jeweilige Wort ins Deutsche gelangt ist. Schließlich wurden Wörter aus dem Englischen, die im vergangenen und in diesem Jahrhundert ins Deutsche gelangt sind, blaugrün markiert. Zudem wurden Wörter aus anderen Sprachen violett markiert. Um die Darstellung hier im Druck zu ermöglichen, werden im Folgenden Wörter deutschen Ursprungs unverändert gelassen; lediglich Wörter, die aus anderen Sprachen ins Deutsche gelangt sind, werden hervorgehoben: Wörter aus dem Griechischen werden kursiv dargestellt, Wörter aus dem Lateinischen werden unterstrichen, Wörter aus dem Französischen werden kursiv gesetzt und unterstrichen. Wörter aus dem Englischen werden fett markiert, Wörter aus anderen Sprachen werden umrahmt. Da Namen und Ziffern in diesem Kontext weniger bedeutsam sind, werden sie nicht extra markiert, obwohl dies in der ursprünglichen Form der Fall war.

Spezifische Probleme entstehen durch Eigennamen, die zunächst sprachlich eine besondere Funktion haben, aber - aufgrund religiöser, politischer, kultureller und heute auch ökonomischer Prozesse - oft aus anderen Sprachen stammen. Bei Namen gibt es neben lateinischen, französischen und englischen auch zahlreiche hebräische Wortursprünge; heutige Namen haben oft auch eine Markenrolle und sind teilweise bei Produktnamen gar der Fantasie entsprungen. Namen sollten deshalb speziell markiert werden. Dies geschah mit der Farbe blau. Zahlen fallen aus der Zählung; sie blieben auch bisher unmarkiert.

Das Deutsche ist bekannt für seine Komposita. Sie können unter Umständen aus einem (ehemaligen) Fremdwort und einem germanischen Wort zusammengesetzt sein. In einem solchen Fall wurden die Wortbestandteile entsprechend markiert; bei der Auswertung wurde das Wort dann aber dem jeweiligen Fremdwort zugerechnet.

Die visuelle Darstellung sollte einen direkten Eindruck über das Ausmaß der Fremdwortnutzung im Deutschen ermöglichen. Die Reduktion auf 100 Wörter pro Beispiel erlaubt zudem eine besonders leichte statistische Auswertung, die ebenfalls visuell dargestellt werden und weitere Erkenntnis- und Interpretationsmöglichkeiten schaffen kann.

2 Umsetzung

Im Folgenden seien die wichtigsten der herausgearbeiteten Tendenzen anhand von Beispielen beschrieben und analysiert:

Beispiel 1:

Stefan Klein „Das Leben nach dem Tod“ (Süddeutsche Zeitung, Montag, den 13. Mai 2013, Seite 3), Textanfang (ab dem zweiten Absatz)

Erst da bemerkt man, dass ein paar Reihen weiter hinten noch zwei andere Besucher sitzen. Es sind zwei Frauen, und später erfährt man, dass die ältere der beiden, eine Dunkelhaarige mit Brille, Mladics Ehefrau ist.

Man sollte meinen, dass auch der hartleibigste Angeklagte irgendwann merkt, dass es ernst wird. Für Ratko Mladic ist dieser Zeitpunkt spätestens jetzt gekommen, da man vor der Strafkammer des Jugoslawien-Tribunals in Den Haag damit begonnen hat, die Rolle zu untersuchen, die er im Juli 1995 im bosnischen Srebrenica gespielt hat. Srebrenica, der Ortsname steht für *Genozid*, für den Massenmord an mehreren Tausend Muslimen, und wenn (...)

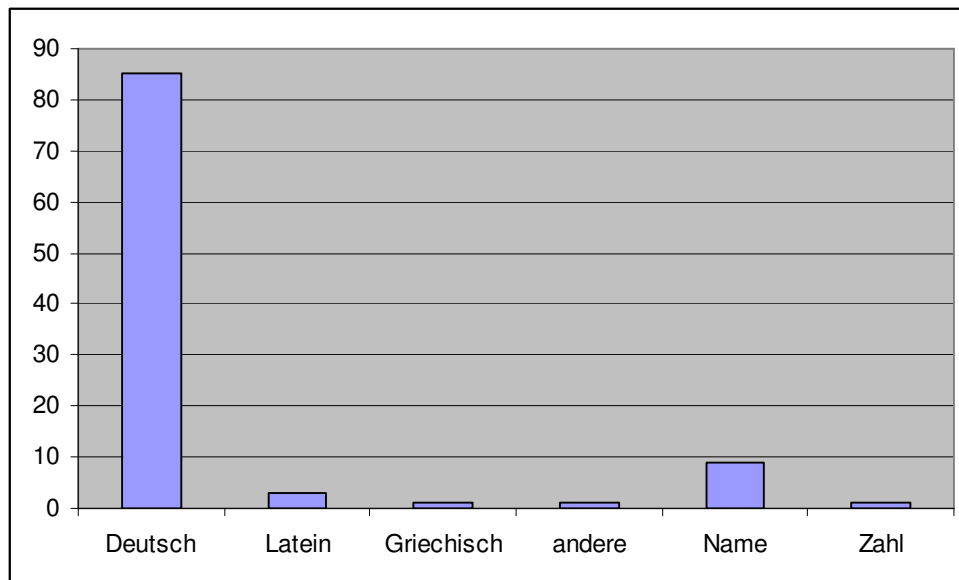


Abb. 1: Statistische Auswertung von Textbeispiel 1

Beschreibung und Interpretation:

85 Wörter sind germanischen Ursprungs und können als klassische deutsche Wörter verstanden werden. Ansonsten gibt es noch vier Fremdwörter aus den klassischen Sprachen Griechisch und Latein, wobei die Etymologie des Wortes *Brille* recht komplex ist. Ins Deutsche ist es über das Lateinische gekommen. Dort bezeichnet *beryllus*, *berillus* ein spezifisches Mineral; bereits zum Zeitraum der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit wurde es im Deutschen aber als Oberbegriff für *Kristalle* verwandt (Grimm & Grimm 1866, Stichwort *Brille*). Offenbar bediente man sich bereits um 1300 geschliffener Halbedelsteine, um Linsen herzustellen (Wiktionary, Stichwort *Brille*). *Beryllus*, *berillus* scheint aber auch im Lateinischen nur ein Lehnwort aus dem Griechischen gewesen zu sein (*βήρυλλος*). Da es über das Lateinische ins Deutsche gelangt ist, wird es hier aber als Wort mit lateinischem, nicht griechischem Ursprung gewertet.

Ein Wort entstammt einer ‚anderen Sprache‘, in diesem Fall dem Arabischen (*Muslim*). Dieses Wort wie die zahlreichen Namen mit überwiegend slawischem, teilweise aber auch germanischem Ursprung (vgl. den niederländischen Ortsnamen *Den Haag*) sind dem Inhalt des Artikels geschuldet, der auf den Balkankonflikt rekurriert. Ohne diese Namen (wie auch die Zahlenangabe) haben wir eine deutliche Dominanz von rund 95 % deutschstämmiger Wörter. Hinsichtlich der Ausgangsfrage kann festgestellt werden, dass in dieser Textpassage kein Wort enthalten ist, das über das Englische in die deutsche Sprache gelangt ist.

Beispiel 2:

Stefan Klein „Das Leben nach dem Tod“ (*Süddeutsche Zeitung*, Montag, den 13. Mai 2013, Seite 3), Textmitte

Da war er gerade aus Srebrenica heimgekehrt und über ihm und seinen Kameraden war eine Welle öffentlicher Empörung zusammengeschlagen. Die Medien trompeten es heraus:

Das sind die Versager, die das Massaker nicht verhindert, vielleicht sogar befördert haben. Und dabei hatte es, im Fall des Anne Mulder, wieder mal mit guten Absichten begonnen. Er war 25, hatte sein Wirtschaftsstudium beendet und sich freiwillig für den Einsatz in Bosnien gemeldet, weil er dachte, Menschen zu schützen, sei eine sinnvolle Sache.

Aber Mulder merkte schnell, dass er auf einem verlorenen Posten gelandet war.

Diese Hilflosigkeit habe ihn fertiggemacht, sagt er, die völlige Unmöglichkeit (...)

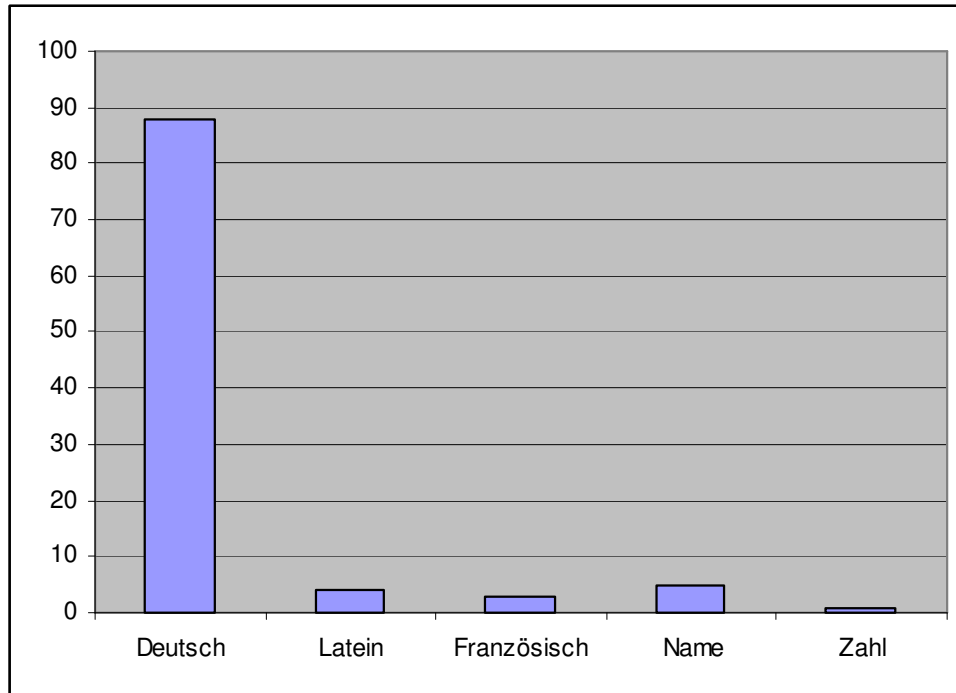


Abb. 2: Statistische Auswertung von Textbeispiel 2

Beschreibung und Interpretation:

In dieser Textpassage finden sich 88 klassische deutsche Wörter. Die Studierenden hatten Schwierigkeiten mit dem Wort *Posten*, das bei Grimm & Grimm (1866, Stichwort *Posten*) lediglich je einen mittelhochdeutschen und einen alemannischen Beleg erfährt und auch im deutschen Wiktionary keinen Ursprungsbeleg hat, dort aber in allen Übersetzungsvorschlägen außer in andere germanische Sprachen (das Schwedische) anderslautende Belege erfährt. Die Studierenden gingen daher zunächst von einem germanischen Wort aus. Tatsächlich lässt sich der Begriff auf das Mittelhochdeutsche *pfoſt* oder *pfoſte* zurückführen, der wiederum auf den althochdeutschen Begriff *pfoſto* zurückreicht, welcher aber vom Lateinischen *poſtis* übernommen wurde. So handelt es sich in der Tat um ein sehr altes Lehnwort. Schwierigkeiten dieser Art verdeutlichen, dass die etymologische Arbeit mit Studierenden mit anderer Sprachherkunft nicht unproblematisch ist, zumal nicht jede Recherchearbeit im Detail rücküberprüft werden konnte. Dennoch ist davon auszugehen, dass die problematischen Fälle im Unterricht erkannt und thematisiert wurden und kaum ein oder gar kein Fehler in diese Auswertung gelangt ist; zumindest dürfte das Ergebnis nicht signifikant verfälscht worden sein.

Wir haben überdies ein Kompositum (*Wirtschaftsstudium*), das aus einem lateinischen und einem deutschstämmigen Wort zusammengesetzt ist. Es wurde hier ebenfalls den lateinischen Wörtern zugerechnet. Werden erneut Namen und Zahlen aus der Statistik entfernt, blieben wieder deutlich über 90 Prozent deutschstämmiger Wörter; diesmal finden sich in geringem Umfang Lehnwörter aus dem Lateinischen und dem Französischen, erneut aber kein Lehnwort aus dem Englischen.

Beispiel 3:

Christian Zschke, „*Empire Burlesque*“ (Süddeutsche Zeitung, Dienstag, den 14. Mai 2013), Textanfang (ab dem zweiten Absatz)

Seit nicht einmal einer Woche sitzt das britische Parlament nach der Osterpause wieder zusammen, und schon geht es in Camerons Partei wieder drunter und drüber. Minister widersprechen dem Chef öffentlich, Hinterbänkler zetteln Aufstände an, ehemalige Tory-Granden erschüttern in nonchalanter Brutalität den Parteifrieden. Vermutlich pilgert die Opposition jeden Tag geschlossen vom Parlament rüber zur Westminster Abbey, zündet dort dankbar Kerzen an und betet, dass dieser politische Irrsinn noch lange so weitergeht. Was kann es Schöneres geben für Labour, als eine Regierungspartei, die sich mit Wonne selbst zerfleischt? Die sich in einer Gründlichkeit lächerlich macht, dass man glauben muss, die Lächerlichkeit wäre (...)

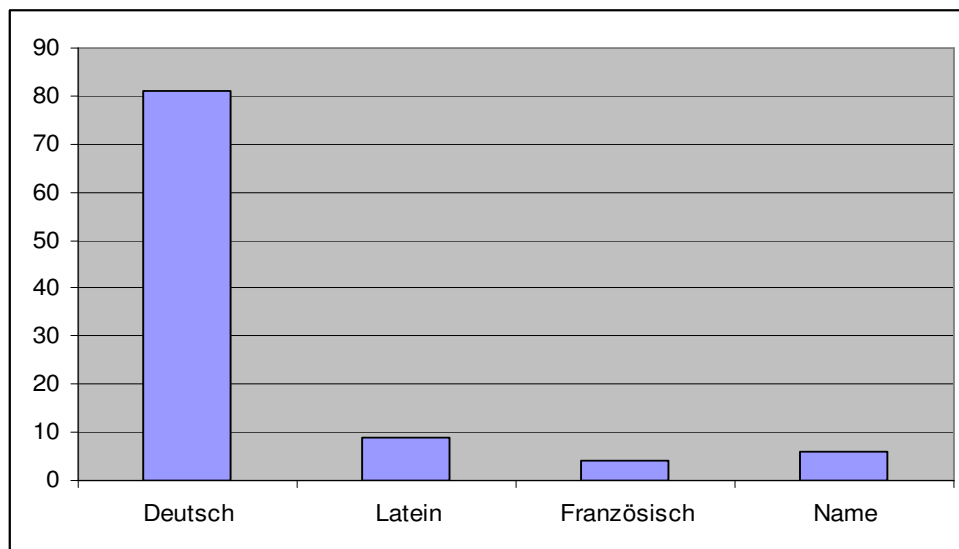


Abb. 3: Statistische Auswertung von Textbeispiel 3

Beschreibung und Interpretation:

81 Wörter wurden hier als klassisches deutsches Vokabular gewertet, obwohl es erneut einige Diskussionspunkte gab. Insbesondere wurde diskutiert, ob die adjektivische Ortsangabe *britisch* als Ableitung eines Namens zu werten ist; hier fiel die Entscheidung zugunsten der Namensкатегorie.

Die Etymologie des Wortes Kerze ist unsicher. In jedem Fall gibt es bereits im Althochdeutschen die Begriffe *cherzâ*, *charza* und *charz*, aber die weitere Herkunft scheint unklar zu sein; möglicherweise handelt es sich um ein Lehnwort aus dem Lateinischen *candela*, *Talglicht* (Grimm & Grimm 1866, Stichwort: Kerze). Da dies aber unsicher ist und die ‚deutsche Tradition‘ zumindest sehr weit zurückreicht, haben wir uns hier entschieden, ebenfalls ein ‚klassisches deutsches Wort‘ zu vermuten.

In dieser Textpassage gibt es dennoch neun Wörter aus dem Lateinischen (*Brutalität*, *Minister*, *Opposition*, *Parlament* (2x), *Partei*, *pilgern* und *Regierung*) sowie vier Wörter aus dem Französischen (*Chef*, *Grande*, *nonchalant* und *Pause*). Erneut wurde diskutiert, ob *Ostern* als Namensnennung zu bewerten ist. Da aber das Grundwort des Kompositums ein französisches Wort ist, fällt es, unabhängig von der Diskussion über den Begriff *Ostern*, gemäß der in der Einleitung dargelegten Definitionen in der Zählung unter die französischen Vokabeln.

Pause ist zwar schon mittelhochdeutsch nachweisbar, gelangte aber offenbar über das altfranzösische *pause* in die deutsche Sprache. Hier wurde noch diskutiert, wie die altfranzösische Herkunft zu bewerten ist, da das Französische erst nach dem Dreißigjährigen Krieg die untersuchungsrelevante Rolle des Lateinischen als *lingua franca* und damit als eine das Deutsche maßgeblich beeinflussende Sprache eingenommen hat. Da aber die Alternativvorschläge nicht überzeugten (Altfranzösisch ist nicht mehr Latein, aber auch keine ‚andere Sprache‘), blieb es bei der Subsumtion unter das Französische. Allerdings sollte die Bewertung eingedenk dieser untersuchungsrelevanten Diskussion erfolgen.

Da sich der Zeitungsartikel mit dem Vereinigten Königreich befasst, gibt es natürlich verschiedene Eigennamen, die alle Englisch sind. Auf die Diskussion bezüglich der adjektivischen Nennung des Ländernamens wurde bereits hingewiesen; im Zweifel wäre hier der zugrunde liegende Begriff allerdings keltischen Ursprungs und vermutlich über das Lateinische in die deutsche Sprache gekommen. Auch *Labour* ist ein ‚normales‘ englischsprachiges Wort, hier aber eindeutig ein Name. So haben wir erneut - und dies bei einem Artikel, der von England handelt - kein englischsprachiges Wort (jenseits der Namen). Dies fällt hier umso mehr auf, denn angesichts der Tatsache, dass Englisch die erste Fremdsprache an deutschen Schulen ist, die meisten Leser (zumal eines Blattes, das sich tendenziell an ein gebildetes Zielpublikum wendet) also englische Ausdrücke verstehen würden und mit Hilfe solcher Ausdrücke Lokalkolorit erzeugt werden könnte, ist dies durchaus verblüffend. Erneut deutet dies darauf hin, dass in der deutschen Alltagssprache kaum bis keine englischsprachigen Ausdrücke verwandt werden.

Mehr als vier von fünf Wörtern sind also Termini, die mindestens seit dem Althochdeutschen kontinuierlicher Bestandteil des deutschen Wortschatzes sind. Unter den Lehnwörtern dominiert erneut das Lateinische, zudem ist das Französische präsent; das Englische fehlt erneut, obwohl der Zeitungsartikel von England handelt.

Beispiel 4:

Christian Zaschke, „*Empire Burlesque*“ (Süddeutsche Zeitung, Dienstag, den 14. Mai 2013), Textmitte

Das *Kalkül* hinter der Rede war, zum einen der Ukip den Wind aus den Segeln zu nehmen, zum anderen den europakritischen Flügel seiner Partei zu befrieden. Das schien zunächst zu *funktionieren*. Cameron erhielt Lob für die Rede. Nur Nigel Farage grinste sein Haifischgrinsen in die *Kameras* und sagte: 'Jetzt geht die *Debatte* erst richtig los.'

Vielleicht hätte Cameron schon damals ahnen können, dass seine Rede unter keinem guten Stern stand. Er hatte sie ursprünglich für 2012 angekündigt. Erst hieß es, der *Premier* werde im Herbst sprechen. Dann verlautete aus 10 Downing Street, er werde sich gegen Ende des Jahres äußern.

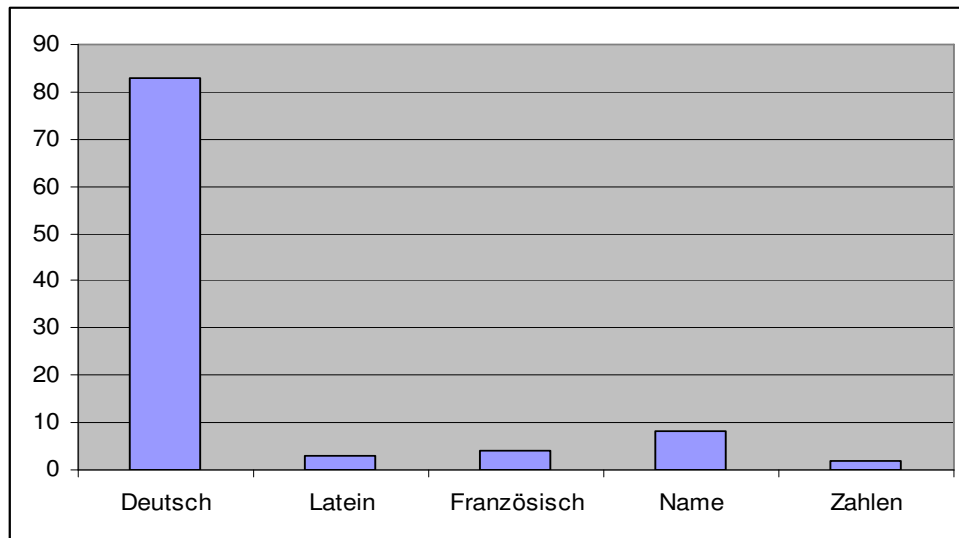


Abb. 4: Statistische Auswertung von Textbeispiel 4

Beschreibung und Interpretation:

83 Wörter sind deutschsprachigen Ursprungs (darunter auch das Wort *Hai*, dass offenbar über das Isländische und das Niederländische in die deutsche Sprache gelangte und etymologisch mit dem Wort *Haken* zusammenzuhängen scheint) (Grimm & Grimm 1866, Stichwort: Haken). Es gibt drei Wörter lateinischer (*funktionieren*, *Kamera*, und *Partei*) und vier Wörter französischer Herkunft (*Debatte*, *Kalkül*, *kritisieren* und *Premier*). Erneut findet sich – außer in Namen – kein englischsprachiges Wort – erneut, obwohl der Artikel sogar von England handelt. In der Tat scheint das Englische in deutschen Alltagstexten kaum eine Rolle zu spielen.

Beispiel 5:

Thomas Fromm, „Blech? Geh weiter!“ (Süddeutsche Zeitung, Mittwoch, den 15. Mai 2013), Textanfang (ab dem zweiten Absatz)

Er stammt aus einer Zeit, in der *Diplomarbeiten* auf *mechanischen Schreibmaschinen* *geschrieben* wurden. Er war vor vielen Jahren Leiter von etwas, das 'Hauptabteilung *Karos-serierohbau*' heißt. Deshalb kennt er sich in *Autofabriken* gut aus, da wo es kracht, stinkt und scheppert. Ach ja, und er ist einer, der im vergangenen Jahr viel Geld verdient hat. 6,6 *Millionen* Euro.

Er ist BMW-Chef, und er ist jetzt auch schon 56. Man kann sagen: Norbert Reithofer ist auf dem Höhepunkt seiner Karriere. Das heißt aber auch: noch ein paar Jahre, dann war es das für ihn.

Warum also tut er sich das an?

Es (...)

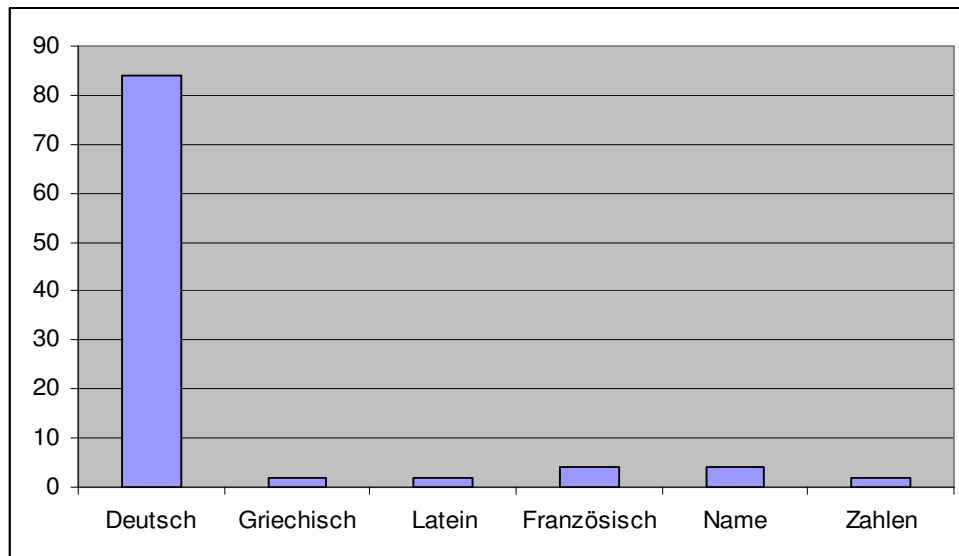


Abb. 5: Statistische Auswertung von Textbeispiel 5

Beschreibung und Interpretation:

In dieser Textpassage finden sich 83 klassische deutsche Wörter. Es gibt zwei griechischstämmige Wörter (das Adjektiv *mechanisch* sowie das Kompositum *Diplomarbeit*), drei lateinischstämmige (*Fabrik*, *Millionen* sowie zwei Formen des Verbs *schreiben*) und fünf französischstämmige Wörter (*Auto*, *Chef*, *Karriere*, *Karosserie* und *Maschine*), wobei es zwei Komposita gibt, die aus je einem lateinisch- und einem französischstämmigen Wort zusammengesetzt sind (*Schreibmaschine* und *Autofabrik*), so dass sich hier die Entscheidung der Zuordnung aufhebt. Schließlich weist der Text vier Namen auf (*BMW*, *Euro* und *Norbert Reithofer*), zudem gibt es zwei Zahlen. Auch hier findet sich kein Wort englischer Herkunft, obwohl auch hier die Thematik - Automobilfabrikation – gegebenenfalls entsprechende Termini erwarten ließe.

Beispiel 6:

Thomas Fromm, „Blech? Geh weiter!“ (Süddeutsche Zeitung, Mittwoch, den 15. Mai 2013), Textmitte

Leicht. Leichter als Stahl, aber genauso fest. Das Wundermaterial, aus dem BMW seine neuen leichten *Elektroautos* bauen will. *Autos* ohne Blech. Der Beginn einer neuen Zeitrechnung, mehr als 125 Jahre nach der Erfindung des *Autos*.

Der Überbringer der frohen Botschaft heißt Harald Krüger und ist Vorstand bei BMW, zuständig für *Produktion*. Einer, von dem einige sagen, er könnte mal BMW-*Chef* werden. Jung genug dafür ist er. Und vielleicht ist es kein Zufall, dass ausgerechnet er in ein Leipziger *Hotel* gekommen ist, um von der Ankunft des neuen *Autos* zu berichten. Er hat einen weißen Stehtisch, auf dem faltet er seine (...)

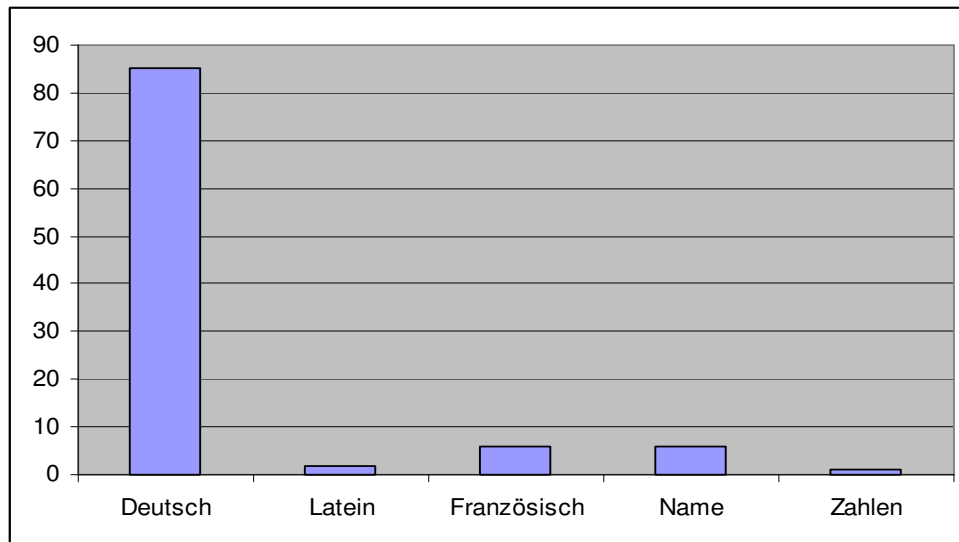


Abb. 6: Statistische Auswertung von Textbeispiel 6

Beschreibung und Interpretation:

85 Wörter werden als klassisches deutsches Vokabular gewertet. Zwei Wörter stammt aus dem Lateinischen (*Material* und *Produktion*, sechs Wörter aus dem Französischen (*Auto* (4x), *Chef* und *Hotel*). Dabei muss in Betracht bezogen werden, dass ein Begriff - Auto, ein Begriff griechischer Herkunft, der aber als französisches Lehnwort die deutsche Sprache erreicht hat (wo es seit Ende des 19. Jahrhunderts für mit Pressluft betriebene Straßenbahnen benutzt wurde, die man erstmals als *voitures automobiles*, also selbstbewegende Wagen bezeichnet hat) - viermal benutzt wird, was inhaltliche Gründe hat: Der Artikel handelt vom Automobilbau. In der Folge wird das Wort auch viermal gezählt. Ohne diese Mehrfachnennung wäre das Französische schwächer vertreten. Die sechs Namen führen dazu, dass die Anzahl der hier gezählten deutschen Wörter etwas geringer ist; ansonsten wären mehr als neun von zehn Wörtern als klassisches deutsches Vokabular zu bewerten. Erneut findet sich, obwohl es sich um einen technikaffinen Artikel aus der Automobilbranche handelt, kein englischstämmiges Lehnwort.

Beispiel 7:

Cornelius Pollmer, „Team Karamba“ (Süddeutsche Zeitung, Donnerstag, den 16. Mai 2013), Textanfang (ab dem zweiten Absatz)

Die Gartenfreunde haben Karamba Diaby gebeten, ein Grußwort zu sprechen. Also beginnt der Schwarzafrikaner vor 50 weißen Kleingärtnern einen kurzen Vortrag, und er erklärt gleich mal zu Beginn, 'warum ausgerechnet ich mich zur Zukunft des Kleingartenwesens äußern möchte'.

Es gibt dafür zwei Gründe. Zum Einen ist Diaby promovierter Chemiker und Geoökologe, seine Doktorarbeit hat er über die Schwermetallbelastung von Kleingärten in Halle an der Saale geschrieben. Zum Anderen möchte Dr. Karamba Diaby im Herbst in den Bundestag einziehen, als erster Abgeordneter überhaupt, der in Afrika geboren wurde. Eigentlich sind das zwei Geschichten. Die des Kommunalpolitikers Karamba Diaby, der unbedingt in (...)

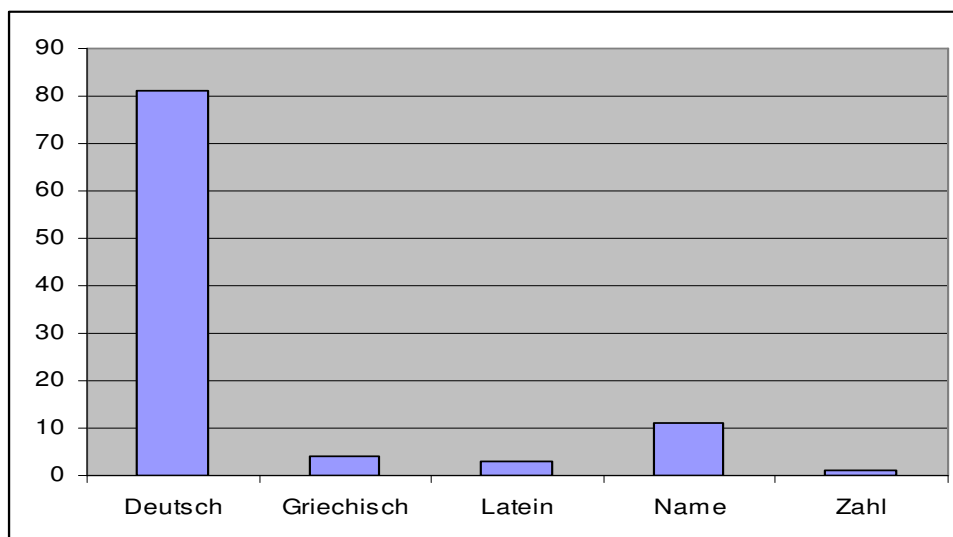


Abb. 7: Statistische Auswertung von Textbeispiel 7

Beschreibung und Interpretation:

81 Wörter werden hier als klassisches deutsches Vokabular gewertet. Vier Wörter sind griechischer Herkunft (*Chemiker*, *Geoökologe*, *Metall* und *Politiker*), darunter ein Kompositum (*Geoökologe*), das zudem ein lateinisches Lehnwort enthält. Zudem gibt es drei weitere lateinische Wörter (*Doktor*, *kommunal*, und *promovieren*), wobei die Abkürzung *Dr.* der Bezeichnung *Doktor* zugerechnet wird. Die Anzahl der im Text verwendeten Namen ist mit elf Fällen ausgesprochen hoch. Der fremdsprachige Anteil liegt hier bei über 90 Prozent; dieser statistische Wert liegt jedoch auch am hohen Anteil von Namen in diesem Artikel. Es gibt kein französischstämmiges und erneut kein englischstämmiges Wort.

Beispiel 8:

Cornelius Pollmer, „Team Karamba“ (Süddeutsche Zeitung, Donnerstag, den 16. Mai 2013), Textmitte

Fikentscher war es auch, der die Wahl Diabys auf Platz 3 der Landesliste für die Bundestagswahl einfädelt. Diaby holte im Dezember 60 Prozent gegen einen Kinderarzt und Ortsvereinsvorsitzenden. Wenn die SPD dieses Mal nicht noch einmal schlechter abschneidet als 2009, dann reicht das für den Bundestag. Dafür kämpfen sie jetzt, der Kandidat und sein '**Team** Karamba'.

Der Kandidat steht jeden Morgen um 5.30 Uhr auf, er nimmt jeden Tag den Intercity um 7.07 Uhr nach Magdeburg, wo er als Referent im Ministerium für Arbeit und Soziales arbeitet. 40 Stunden die Woche, er erfüllt sein Soll, aber bei den Kollegen entsteht (...)

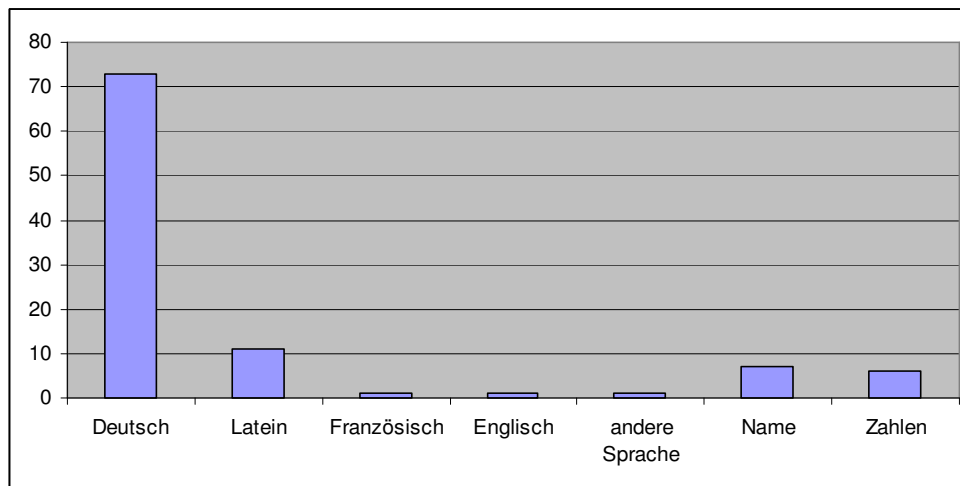


Abb. 8: Statistische Auswertung von Textbeispiel 8

Beschreibung und Interpretation:

Diese Textpassage hat den bislang mit Abstand geringsten Anteil deutschstämmiger Wörter (73). Zudem finden wir hier zum ersten Mal ein englischsprachiges Wort: *Team*. In der Auszählung taucht sogar ein weiteres englischsprachiges Wort auf: *Intercity*. Hier war die Diskussion, ob es sich in diesem Fall nicht um einen Namen (beziehungsweise eine Marke) handele, oder ob das Wort metonymisch genutzt wird. Offenbar überwiegt die Markenbedeutung, allerdings handelt es sich zweifellos um einen Grenzfall.

Wenn die sieben Namen und sechs Zahlen aus der Liste gerechnet würden, wäre auch der Anteil der deutschstämmigen Wörter wieder bei deutlich über 80 Prozent. Allerdings findet sich in dieser Textpassage auch ein relativ hoher Anteil lateinischer Wörter (11): *Arzt*, *Dezember*, *Kandidat* (2x), *Kollegen*, *Ministerium*, *Prozent*, *Referent*, *Soziales* und *Uhr* (2x). Der *Platz* ist offenbar über das Französische ins Deutsche gelangt, während die *Liste* über das Italienische *lista* ins Deutsche kam und demzufolge hier unter die Rubrik von Wörtern mit einer Herkunft aus einer anderen Sprache subsumiert wird.

Beispiel 9:

Holger Gertz, „Länderspiel“ (Süddeutsche Zeitung, Freitag, den 17. Mai 2013), Textanfang (ab dem zweiten Absatz)

Man kann sie an warmen Tagen im *Stadion* tragen, aber Dr. med. Helmut Grosch, Ober-arzt für Allgemein- und Viszeralchirurgie, fand es angebracht, sie am Arbeitsplatz überzuziehen. Die Mütze - es ist eher eine Haube - touchierte einen Grenzbereich. 'Wir müssen, als Arzt, ein gewisses Neutralitätsgebot in jeder Hinsicht befolgen', sagt Grosch. Allerdings hatte er vor Jahren bei einer Hospitanz mal einen Arzt kennengelernt, der eine US-Flagge um den Kopf gebunden trug, ein Präzedenzfall.

Im Fall Grosch gab es einen Anlass; ein Ereignis, das stärker war als jedes Neutralitätsgebot. Borussia Dortmund hatte im Halbfinale der Champions League die Mannschaft von Real (...)

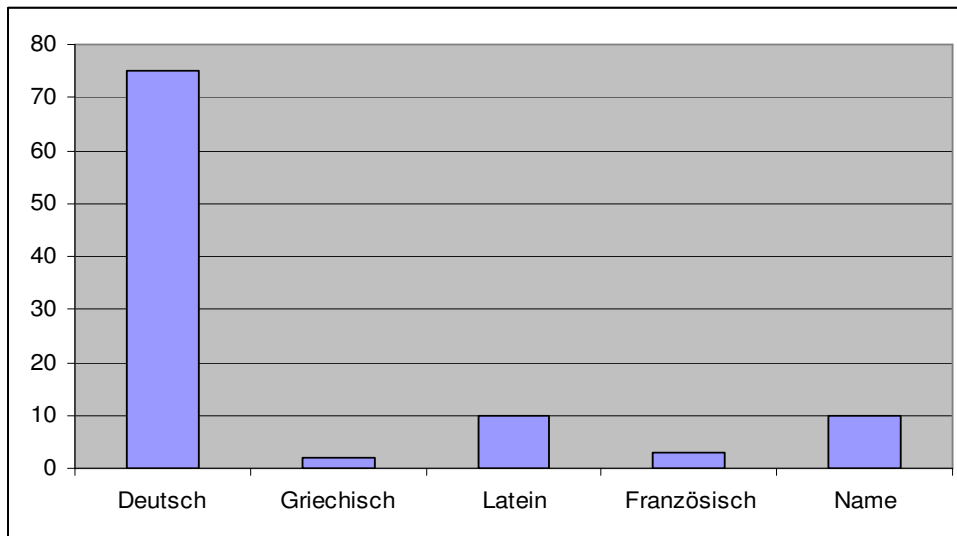


Abb. 9: Statistische Auswertung von Textbeispiel 9

Beschreibung und Interpretation:

In dieser Textpassage finden sich 75 deutsche Wörter, erneut ein relativ geringer Anteil. Wieder gibt es relativ viele lateinische Wörter, was mit der Thematik zusammenhängt: In dieser Passage wird ein Arzt beschrieben, und ein Großteil des medizinischen Vokabulars stammt aus dem Lateinischen. Zudem haben wir erneut viele Namen. Ohne sie läge der Anteil der deutschen Wörter deutlich über 80 Prozent.

Es wurde diskutiert, ob die *Champions League* ein englischsprachiger Begriff ist - dann hätten wir hier die zweite Passage aus dem gesamten Korpus mit einem englischsprachigen Ausdruck -, oder ein Name. Hier ist die Entscheidung, im Gegensatz zum *Inter-city* des zuvor dargestellten Textes, eindeutig zugunsten des Namens beziehungsweise der Marke ausgefallen. Somit weist auch dieser Text kein im engeren Sinn englischsprachiges Wort auf.

Beispiel 10:

Holger Gertz, „Länderspiel“ (Süddeutsche Zeitung, Freitag, den 17. Mai 2013), Textmitte

Es gibt vieles, was einen Dortmunder irritiert, wenn er an den FC Bayern denkt. Wenn der Dortmunder an Borussia denkt, irritiert ihn wenig. Was ihn irritiert, hat wieder mit einer Mütze zu tun, eine Mütze mit der Aufschrift Pöhler, die Dortmunds **Trainer** Jürgen Klopp gelegentlich trägt. Pöhler, so heißen in Dortmund Straßenfußballer. Neuerdings sitzt die Pöhler-Mütze allerdings auf einem Kopf, der für viel Geld mit einer Echthaartransplantation in Schuss gebracht worden ist.

Das ist ein schon nicht einmal zarter Hinweis darauf, dass dieser Klassenkampf nicht zuletzt sehr *stilisiert* ist.

Die Stadt Dortmund mag arm sein, die Borussia aber ist es (...)

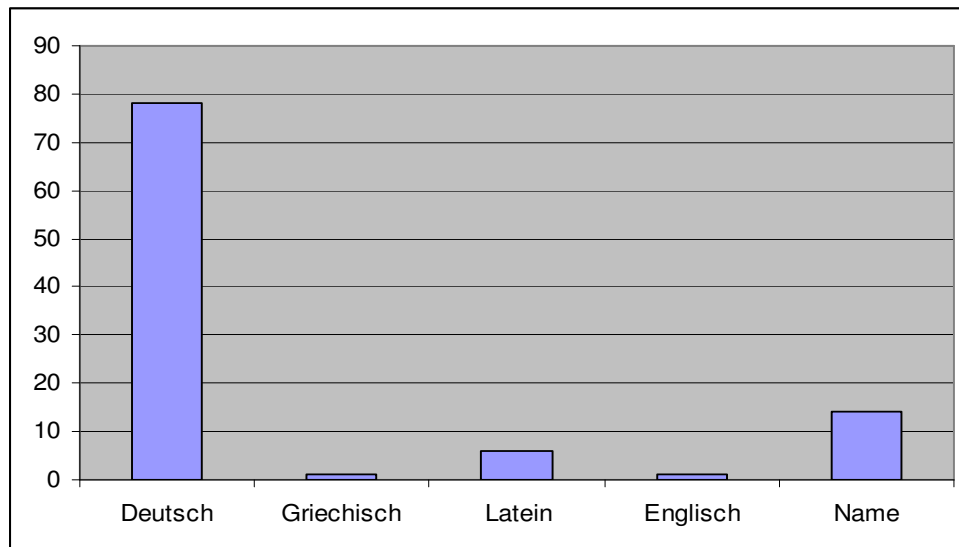


Abb. 10: Statistische Auswertung von Textbeispiel 10

Beschreibung und Interpretation:

78 Wörter werden als klassisches deutsches Vokabular gewertet. Erneut gibt es sehr viele Namen und Bezeichnungen; ohne sie läge der Anteil deutscher Wörter sogar über 90 Prozent.

In dieser Textpassage findet sich erneut ein englisches Wort: *Trainer*. Es handelt sich damit mit Ausnahme von Namen und Marken, die gegebenenfalls Grenzfälle darstellen um das zweite englische Wort dieses Korpus. Insgesamt spielen damit englischsprachige Wörter, vor allem im Verhältnis zu Wörtern aus den klassischen Sprachen Griechisch und Latein sowie aus dem Französischen, so gut wie keine Rolle.

Aus dem Griechischen finden wir eine Vokabel (*stilisiert*), aus dem Lateinischen sechs (irritieren (3x), *Klasse*, *Transplantation* sowie *Straße*). In dieser Passage gibt es erstmals keinen französischstämmigen Ausdruck.

Beispiel 11:

Willi Winkler, „Wenn Füße sich wundern“ (Süddeutsche Zeitung, Samstag, den 18. Mai 2013), Textanfang (ab dem zweiten Absatz)

Mit zwanzig verließ er seine Heimatstadt, um Ritter zu werden und Krieg zu führen, dann, nach seiner Bekehrung, um ein einfaches Leben zu führen und Mönch zu werden. Er scharte bald Anhänger um sich, die sich ihrerseits überall ansiedelten und seiner geistlichen Betreuung bedurften. Als es dem Papst gefiel, die waffenfähigen *Christen* auf einen weiteren Kreuzzug gegen die Ungläubigen zu schicken, zog der ehemalige Soldat eifrig mit nach Ägypten und Palästina und predigte zeitgemäß Feuer und Schwert. 1219 erschien er vor dem Sultan Al-Kamil, um den Muslim zum *Christentum* zu bekehren, leider vergeblich.

Die Wege waren seinerzeit wenig wegsam, und (...)

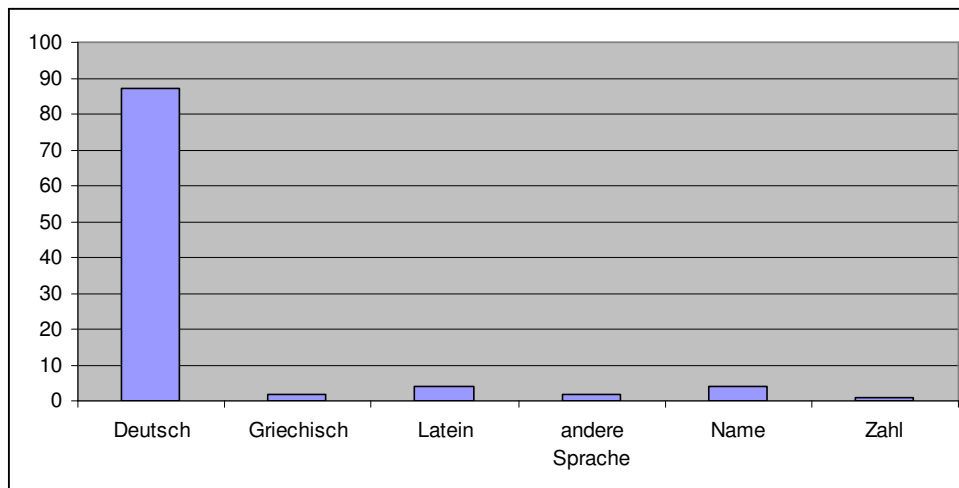


Abb. 11: Statistische Auswertung von Textbeispiel 11

Beschreibung und Interpretation:

In dieser Textpassage finden sich 87 deutsche Wörter - wieder ein relativ hoher Anteil. Aus den klassischen Sprachen finden sich zwei griechische (die beiden Varianten *Christen* und *Christentum*) und vier lateinische Wörter (*Kreuz*, *Mönch*, *Papst* und *Soldat*), zudem gibt es zwei arabische Wörter (*Muslim* und *Sultan*), die hier unter der Kategorie ‚andere Sprachen‘ firmieren. Es gibt vier Namen beziehungsweise Namensbestandteile und eine Zahl. Erneut findet sich kein englisches Wort, aber auch kein Wort mit französischer Herkunft.

Beispiel 12:

Willi Winkler, „Wenn Füße sich wundern“ (Süddeutsche Zeitung, Samstag, den 18. Mai 2013), Textmitte:

Im Buch der Kapelle Santa Maria della Ripa haben sich Michaela und Johanna mit den Worten eingetragen: 'Wir beten mit den Füßen und singen mit dem Herzen.' Sie folgen dem Hl. Franz, der nie müde wurde, das Lob der Schöpfung zu singen, der mit einer beinahe masochistischen Daseinsfreude alle Widrigkeiten willkommen hieß und sich in allem dem Schicksal unterwarf.

Eine echte imitatio francisci wäre zu viel verlangt; die Wundmale an den Füßen reichen schon. Aber auf dieser Reise treffen im franziskanisch unruhigen Wandergeist Rekordsüchtige, Herzpatienten, Anbändler, Trödler und Offenbarungssüchtige aufeinander. Niemand weiß vorher vom anderen, nur die gemeinsame Pilgerfahrt verbindet (...)

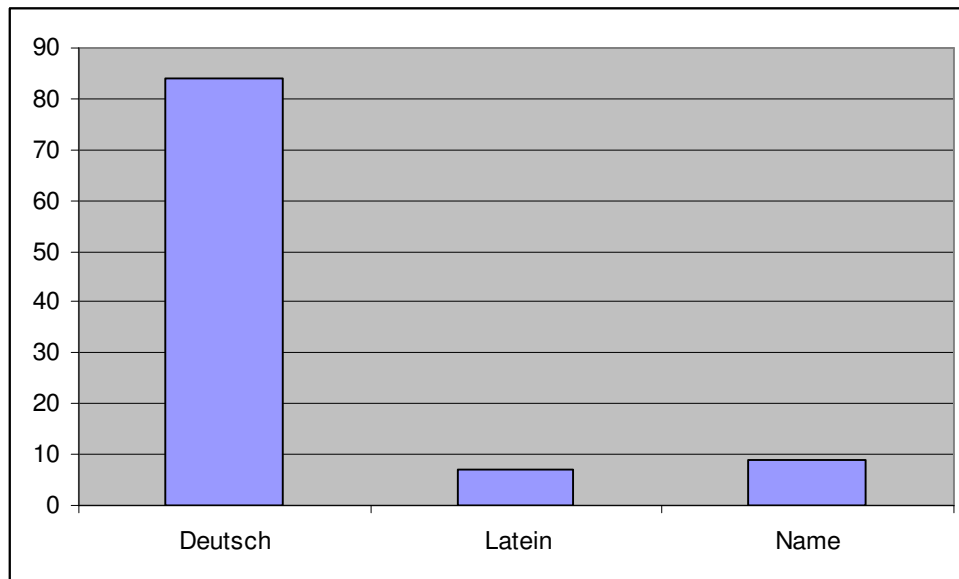


Abb. 12: Statistische Auswertung von Textbeispiel 12

Beschreibung und Interpretation:

Dies ist der Text mit der geringsten Sprachvarianz: Es finden sich nur deutsche (84) und lateinische (7) Ausdrücke (*francisci*, *imitatio*, *Kapelle*, *Mal*, *Patient*, *Pilger* und *Rekord*). Andere Sprachen kommen nicht vor, mithin weder Französisch noch Englisch. Zum ersten Mal findet sich allerdings auch ein Ausdruck, der grammatikalische Regeln einer anderen Sprache - des Lateinischen - übernimmt: *imitatio francisci*. Der Genitiv *francisci* bezieht sich dabei auf den Namen *Franciscus*, der ansonsten auch der deutschen Grammatik unterworfen wird, etwa als Adjektiv *franziskanisch*. Die Nutzung eines Namens zur Wortbildung finden wir auch bei *masochistisch*. Hier ist eine metonymische Wortbedeutung anzunehmen, so dass dieser Begriff als deutscher Ausdruck gewertet wird, nicht als Name. Dennoch gibt es auch hier, wie in allen Texten des Korpus, recht viele Namen (9).

3 Gesamtinterpretation

Nochmals muss betont werden, dass die Darstellung zunächst aus didaktischen Erwägungen und dem Wunsch einer medial möglichst überzeugenden Darstellung entstanden ist, zunächst jedoch nicht dem Wunsch entsprang, eine empirische Studie zu erstellen. Offensichtlich war die Vorgehensweise didaktisch sinnvoll - wie allerdings nur subjektiv aus den Reaktionen der Teilnehmer geschlossen werden kann. Zudem erschien uns das Resultat aber auch inhaltlich von Interesse zu sein. Im Folgenden sollen das Vorgehen und vor allem das inhaltliche Ergebnis der Untersuchung vorgestellt werden.

Insgesamt finden sich im gesamten Korpus aus exakt 1.200 Wörtern - der, so wird unterstellt, das aktuelle Deutsch in einer allenfalls leicht elaborierten Variante widerspiegelt, da er aus Zeitungsreportagen einer Qualitätszeitung besteht - lediglich zwei englischstämmige Vokabeln. Der Anteil der Anglizismen ist also verschwindend gering. Von einer diesbezüglichen Bedrohung des Deutschen kann somit aus dieser Perspektive keine Rede sein.

Hinsichtlich der Lehnwörter dominiert mit weitem Abstand das Lateinische, gefolgt vom Französischen und vom Griechischen, was - zumindest teilweise - von der Thematik abhängt: In manchen Fachsprachen gibt es einen ausgeprägteren griechischen Wortschatz. Bezüglich der Grammatik - die hier aber kein explizites Untersuchungsthema war - wurde in einem Fall eine Übernahme lateinischer Grammatikregeln beobachtet, jedoch als Zitat. Obwohl eine Reportage explizit von England handelte und es dort zum Lokalkolorit gepasst hätte, neben englischen Ausdrücken auch englische Satzphrasen in den Artikel zu integrieren, ist dies dort gänzlich unterblieben. Auch diesbezüglich konnte keine Bedrohung des Deutschen beobachtet werden.

So bleibt als Gesamteindruck, dass das Deutsche, entgegen der Klischees und Vorurteile, zumindest im Rahmen journalistischer Texte (*Reportagen*) recht fremdwortresistent ist. Möglicherweise ist dies bei anderen Textsorten - etwa der Wissenschaftssprache oder der Werbesprache, der Sprache der Mode, gegebenenfalls auch der aktuellen Sprache der Technik – anders. Hierzu müssten weitere Untersuchungen folgen. Der vorliegende Beitrag entstammte ja didaktischen Erwägungen, nicht jedoch einem Forschungsvorhaben.

Eine Bedrohung des Deutschen liegt auf der Basis der vorliegenden Daten zweifellos nicht vor - weder im Hinblick auf den Wortschatz noch im Hinblick auf die Grammatik. Die ‚gefühlte‘ Gefahr für das Deutsche entspricht somit allem Anschein nach nicht der Realität. Die Resistenz bezieht sich offenbar auch nicht nur auf den Wortschatz. Insgesamt waren die polnischen Studierenden - auch angesichts der zitierten Klagen - über das Ergebnis sehr überrascht. Der didaktische Zweck konnte also uneingeschränkt erreicht werden. Die visuelle Darstellung war medienadäquat, inhaltlich angemessen und sinnvoll.

Bibliographie

Primärliteratur

- Fromm, Thomas (15.05.2013). Blech? Geh weiter! Der Münchner BMW-Konzern macht Rekordgewinne. Aber Zahlen sind tückisch. Der Autobauer erfindet sich deshalb neu. Chef Norbert Reithofer setzt radikal auf Elektromobilität und Carbon. Ein Risikobericht aus der deutschen Industrie. In: *Süddeutsche Zeitung*, 15.05.2013, 3.
- Gertz, Holger (17.03.2013). Länderspiel. Geht es bei dem Finale der Bayern gegen Dortmund um Fußball? Na ja, unter anderem. Ein paar Nachfragen, bei einem beseelten Chirurgen und einem großen Filmemacher. In: *Süddeutsche Zeitung*, 17.05.2013, 3.
- Klein, Stefan (13.05.2013). Das Leben nach dem Tod. In Srebrenica ermordeten Serben 1995 Tausende Bosnier. Holländische UN-Soldaten ließen das geschehen. Bis heute quält es sie, versagt zu haben. Drei von ihnen erzählen ihre Geschichte. In: *Süddeutsche Zeitung*, 13.05.2013, 3.
- Pollmer, Cornelius (16.05.2013). Team Karamba. Karamba Diaby, vor 51 Jahren im Senegal geboren, will in den Bundestag: Sein Wahlkreis ist im Osten Deutschlands – in Halle an der Saale. Der Kandidat hat ziemlich gute Chancen. Allerdings zappelt er bis auf Weiteres auch in einem Netz aus Klischees und Skurrilitäten. In: *Süddeutsche Zeitung*, 16.05.2013, 3.
- Winkler, Willi (18.05.2013). Wenn Füße sich wundern. Den Jakobsweg kennt jeder. Aber den Franziskusweg? Dabei ist er hochaktuell. Eine bretharte Pilgerreise – durchs arkadische und dabei immer weltliche Italien. In: *Süddeutsche Zeitung*, 18.05.2013, 3.

Zaschke, Christian (14.05.2013). Empire Burlesque. Das Königreich Großbritannien im Ausnahmezustand: Die Konservativen zerlegen ihren Premier. Es geht um das große, alte Thema – Europa. Die Opposition kriegt sich vor Freude kaum ein. In: *Süddeutsche Zeitung*, 14.05.2013, 3.

Sekundärliteratur

Canicio, Victor (1970). Espalemán o alemañol? In: *Lebende Sprachen: Zeitschrift für fremde Sprachen in Wissenschaft und Praxis. Fachblatt des Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer*. 15, 147.

Conermann, Klaus (2008). Akademie, Kritik und Geschmack. Zur Spracharbeit der Fruchtbringenden Gesellschaft des 17. Jahrhunderts. In: *Unsere Sprache. Beiträge zur Geschichte und Gegenwart der deutschen Sprache*. Köthen: Neue Fruchtbringende Gesellschaft, Band 1.

Eisenstein, Elizabeth (1980). *The Printing Press as an Agent of Change*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Etiemble, René (1991). *Parlez-vous franglais?*. Paris: Flammarion

Frédéric le Grand (1780), De la Littérature Allemande. In: Preuß, Johann David Erdmann (Hrsg.) (1847). *Oeuvres de Frédéric le Grand*. Berlin: Decker, Band 7.

Giessen, Hans W. (2007). Ein interkulturelles Puzzle. In: Lüger, Heinz-Helmut; Giessen, Hans W.; Volz, Günter (2007) (Hrsg.). *Michel Bréal – grenzüberschreitende Signaturen*. Landau: VEP, 77 – 92.

Glaser, Hermann, Jakob Lehmann & Arno Lubos (1997). *Wege der deutschen Literatur. Eine geschichtliche Darstellung*. Berlin: Ullstein

Grimm, Jacob & Wilhelm Grimm (1838 ff.). *Deutsches Wörterbuch*. Zitiert nach der Online-Ausgabe: Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. (<http://www.dwb.uni-trier.de>; 7.11.2013).

Lüger, Heinz-Helmut (²1995). *Pressesprache*. Tübingen: Niemeyer.

Mateos Ortega, Yolanda (2000). Esto me suena a 'alemañol'. In: *Frecuencia L. Revista de didáctica del español como segunda lengua* 14 (2000): 31 – 42.

Schneider, Wolf (2008). *Speak German! Warum Deutsch manchmal besser ist*. Reinbek: Rowohlt.

Stavans, Ilan (2003). *Spanglish: The Making of a New American Language*, New York, NY: HarperCollins.

Stegu, Martin (2012). La langue française est en danger: eine typisch "laienlinguistische" Befürchtung? In: *[R]evolution der Medien*. 8. Kongress des Franko-Romanisten-Verbands. Universität Leipzig: 19. - 22. 09. 2012.

Szumer, Marceliny (2007). Du ju spik ponglish?. In: *Gazeta Wyborcza* 31. Januar 2007. <http://wyborcza.pl/1,78488,3886411.html>; 7.11.2013.

Telegraph (2012). "Graduate jobs: Best languages to study". In: *The Telegraph*, 21. 08.2012, (<http://www.telegraph.co.uk/education/9487434/Graduate-jobs-Best-languages-to-study.html>; 7.11.2013).

Trabant, Jürgen (2011). „Über abgefahrene Züge, das Deutsche und andere Sprachen der Wissenschaft“. In: *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*. Heft 6: 9-22.

Weischenberg, Siegfried (2001). *Nachrichten-Journalismus. Anleitungen und Qualitäts-Standards für die Medienpraxis*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Wikipedia. <http://de.wikipedia.org>; 07.11.2013.

Wiktionary. <http://de.wiktionary.org>; 07.11.2013.

Medien als Verbindungselement zwischen Berufswelt und Lernerwirklichkeit

Karl-Hubert Kiefer (Berlin) / Monika Asztemborska (Warschau, Polen)

Abstract (English)

Modern higher education, being in line with the *employability* concept, should provide knowledge and skills that enable graduates to start their careers in an intercultural and foreign language environment. Using the project *Views from inside. Linguistic and communicational requirements for professional fields with border-crossing contact(s)* as an example, the present article illustrates how to provide a better understanding of working environments and work tasks in foreign language classrooms. Special attention will be given to the implementation of video spots produced in cooperation with institutions and companies.

Keywords: Occupational training, specific language training, workplace-related communication skills, transfer, video spots

Abstract (Deutsch)

Die moderne Hochschulausbildung sollte im Einklang mit dem *employability*-Konzept auch solche Wissensinhalte und Kompetenzen vermitteln, die ihren Absolventen den Berufseinstieg in einem interkulturellen und fremdsprachlichen Berufsumfeld erleichtern. In dem vorliegenden Aufsatz wird am Beispiel des Projektes „*Innenansichten. Sprachlich-kommunikative Anforderungen in Berufsfeldern mit grenzüberschreitendem Kontakt*“ illustriert, wie sich über die Produktion kurzer Video-Spots in Kooperation mit Institutionen und Unternehmen berufsweltliche Realbedingungen - typische Arbeitsplätze und -aufgaben - im Fremdsprachenunterricht vermitteln lassen.

Stichwörter: Berufsspezifisches Sprachtraining, kommunikative Fähigkeiten am Arbeitsplatz, Lerntransfer über Video-Spots

1 Das *Employability*-Konzept

Der im Zuge der Bologna-Folgekonferenzen zum Credo des tertiären Bildungsbereichs gewordene Begriff *employability* (Dilger et. al. 2008) zielt im Kern darauf ab, die Hochschulausbildung auch darauf auszurichten, dass Absolventen ein Berufs- und Arbeitsverständnis entwickeln, das ihnen dabei hilft, sich möglichst schnell in der Gemengelage von Strukturen, Abläufen und Aufgaben einer Erwerbstätigkeit zurechtzufinden und sich hier mit ihren Ideen, Kenntnissen und Fähigkeiten effizient einzubringen. Häufig ist Studierenden gar nicht bewusst, welche Kompetenzen, die an einer Hochschule - als einem Ort des Wissenserwerbs, der Diskussion von Wissensbeständen und der Erforschung neuer Wissensinhalte - vermittelt werden, konkret Anwendung in beruflichen Zusammenhängen finden. So sind etwa in vielen akademischen Dienstleistungsberufen Kompetenzen gefragt, die Nünning (2008: 13ff) jenen Schlüsselkompetenzen zuordnet, die im Verlauf eines Hochschulstudiumserworben werden können:

- Grundlegende Kompetenzen: Problemlösungskompetenzen, analytische Kompetenzen, Recherche- und Informationskompetenzen, interdisziplinäre Kompetenzen;

- Kommunikations- und Vermittlungskompetenzen: kommunikative Kompetenzen, metakommunikative Kompetenzen, didaktische Kompetenzen, sprachliche und rhetorische Kompetenzen, Medienkompetenzen, Präsentationskompetenzen;
- Interkulturelle Kompetenzen: fremdsprachliche Kompetenzen, fremdsprachliche Textsortenkompetenz, fremdkulturelle Kenntnisse, interkulturelle Kommunikationskompetenzen;
- *Soft Skills*: organisatorische Kompetenzen / Projektmanagement, Zeitmanagement, Zielorientierung.

In Ausübung beruflicher Tätigkeiten werden diese Kompetenzen aktiviert, variiert, vertieft und durch weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten ergänzt, für die es im universitären Umfeld noch keinen einschlägigen Bedarf gibt, z.B. Dienstleistungskompetenz, Prozesskompetenz oder auch Feldkompetenz. Spezifischer Bedarf an diesen Kompetenzen entsteht erst im aktuellen situativen Zusammenwirken von Akteuren und Handlungen in einem gegebenen Berufsfeld, in einer Organisation (Institution oder Unternehmen) und an einem Arbeitsplatz. Man kann auf dem Standpunkt stehen, dass die Einfluss-Sphären und Interdependenzen, die ein System generiert, in dem organisierte Arbeit stattfindet, erst mit dem Einstieg in dieses System zu durchschauen sind und somit der berufsbezogene Lernprozess im engeren Sinne erst hier seine Wirkung entfaltet. Es lässt sich aber auch mit gutem Grund die Auffassung vertreten, dass - und darauf will der *employability*-Ansatz hinaus - der Berufspraxis vorgeschaltete Bildungsinstitutionen wie Universitäten durchaus Orte darstellen, die auch den Erwerb systemischer Handlungskompetenzen anbahnen können, die in beruflichen Situationen abgerufen werden und denen Hochschulabsolventen künftig ausgesetzt sind.

2 Berufsweltliche Realbedingungen in der Fremdsprachenvermittlung an Hochschulen

Wenn wir hier von *berufsweltliche Realbedingungen* sprechen, dann bezeichnen wir damit die Konfrontation der Fremdsprachenlerner mit als original befundenen sprachlich-kommunikativen Anforderungen, denen sie sich mit absehbarer Wahrscheinlichkeit an einem (ähnlichen) Arbeitsplatz in der Realität in Erfüllung ihrer Aufgabe gegenübersehen. Die Kernzielgruppe von fach- und berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht an Hochschulen - Lerner in der Fachausbildung, die häufig noch über keine speziellen berufsbezogenen Vorkenntnisse verfügen - erwartet, dass die Lerninhalte im Fremdsprachenunterricht sowohl für den Allgemeingebrauch als auch beruflich relevant sind und der Unterricht methodisch vielfältig und abwechslungsreich ist. Folgende Zitate aus einer Befragung unter Studierenden einer polnischen Wirtschaftshochschule, die im Rahmen eines Unterrichtsversuchs in Kontakt mit einer Wirtschaftskanzlei standen und Fallsimulationen aus dem Berufsfeld der internationalen Steuerberatung bearbeiteten, mögen dies veranschaulichen:

- Der Fall war realistisch, interessant beschrieben, nicht zu schwer und nicht zu einfach zu lösen.
- Ich mag es, Aufgaben zu lösen, die für mich eine Herausforderung darstellen, d.h. wenn ich mit einem Problem konfrontiert bin und dazu die optimale Lösung finden muss. Ich suche so lange, bis ich sie finde. Das macht mir Spaß und bei Gelegenheit erweitere ich mein Wissen.

- Vom hier angeeigneten Wissen kann ich in Zukunft profitieren.
- Das Thema 'X' ist permanent aktuell im Wirtschaftsleben und man kann sich leicht eine Situation vorstellen, in der sich ein deutscher Mandant eben an ... für eine Expertise in X wendet.
- Der Kontakt mit der lebendigen Sprache erwies sich als nicht so schlimm.

(Kiefer 2013: 383ff)

Realitätsgehalt, Herausforderung, Nutzwert, Aktualität, Nachvollziehbarkeit und Originalität der Sprache sind aus der Lernerperspektive die besonderen Attribute von Lernumgebungen, in denen Bezüge zu realen beruflichen Kommunikationsräumen hergestellt werden. Diese Sichtweise deckt sich mit dem Plädoyer der Erst- und Fremdsprachendidaktik für einen

empirisch gestützten, realitätsnahen, anwendungs- / handlungs-, anforderungs- / problem- und teilnehmerorientierten Unterricht mit (semi-)authentischen (Video-, Audio-, Text-) Materialien und Aufgabenarrangements (z. B. Szenarien), der auf die konkreten beruflichen Handlungsanforderungen vorbereitet und dadurch an Relevanz für die Lernenden gewinnt. (Efing 2014: 28)

3 Der Einsatz von Medien zur Vermittlung berufsweltlicher Realbedingungen im Fremdsprachenunterricht

Medien ermöglichen im Idealfall eine Verbindung zu realen (beruflichen) Kommunikationsräumen, die dem Lerner normalerweise nicht oder nur in begrenztem Umfang zugänglich sind. Mit ihrer Hilfe können ausgewählte Bild- und Tonsignale aus diesen Kommunikationsräumen zu Lerninhalten verdichtet und als Bildungsanliegen zurück an den Lernraum übermittelt werden. Um berufsweltliche Realbedingungen für die Lernumgebung universitären, fachbegleitenden Sprachunterrichts medial sinnvoll aufbereiten zu können, ist vor allem dreierlei erforderlich:

- a) Vor dem Hintergrund der spezifischen (internen / externen) Lernvoraussetzungen muss ein übergeordnetes Bildungsanliegen festgelegt werden, etwa in dem Sinne, dass Einblicke in Berufsfelder mit grenzüberschreitenden Kontakten vermittelt, Anforderungen im Hinblick auf die Verwendung der Zielsprache und kommunikative Gepflogenheiten im Zielsprachenland definiert und spezifische fach- bzw. berufssprachliche Kompetenzen trainiert werden;
- b) Im Rahmen von Kommunikationsanforderungsanalysen am Ort beruflicher Tätigkeit und unter Berücksichtigung des Bildungsanliegens müssen für das Berufsfeld bzw. einen gegebenen Arbeitsplatz typische sprachlich-kommunikative Handlungen erfasst und dokumentiert sowie hieraus zu ihrer erfolgreichen Ausführung erforderliche Kompetenzen abgeleitet werden;
- c) Geeignete Medien müssen ausgewählt und authentische (auditive / visuelle / audio-visuelle) Elemente aus den beruflichen Kommunikationsräumen so arrangiert werden, dass gemäß dem Bildungsanliegen in der anvisierten Zielgruppe Lernprozesse über die Beschaffenheit und Anforderungen beruflicher Handlungsfelder sowie über bereits gewonnene und noch zu erwerbende sprachlich-kommunikative Kompetenzen in Gang kommen können;

Über die Bedeutung eines in sich stimmigen Medienarrangements in Lernprozessen ist man sich innerhalb der Mediendidaktik weitgehend einig. Auch noch so ausgereifte technische Anwendungen, wie beispielsweise digitale Medien sie bieten, stellen jedoch nicht *per se* eine Garantie für eine hohe Lerneffizienz dar:

Der Einsatz digitaler Medien ist dann sinnvoll, wenn er sinnvoll ist [...] Man sollte also nicht aus dem Vorhandensein der Medien didaktische Konzepte für deren Anwendung entwerfen, sondern fragen, welchen Beitrag die Medien zur Lösung von Fragen leisten, die sich der Fremdsprachendidaktik generell stellen. Die Diskurshoheit liegt also bei der Didaktik, nicht bei den Bastlern von Anwendungen. (Rösler 2010: 1205)

Oder in den Worten von Bremerich-Vos et. al:

Medien sind keine Zauberstäbe, mit deren Hilfe sich pädagogische Alltagsprobleme des Lehrens und Lernens von allein lösen. Ihr Einsatz bedarf immer sehr sorgfältiger didaktischer und methodischer Überlegungen und Entscheidungen. (Bremerich-Vos et. al 2011: 206)

Damit sichergestellt wird, dass Medien Lernprozesse wirkungsvoll stützen und begleiten, sollten nach Ansicht von Kerres (2012: 66f), einem Vertreter der gestaltungsorientierten Mediendidaktik, folgende Voraussetzungen erfüllt sein:

1. Ein Vorhaben, also ein mediengestütztes Unterrichtselement, muss immer ein konkretes Bildungsproblem bzw. -anliegen ansprechen.
2. Die Lösung eines Bildungsanliegens mit Hilfe von Medien macht es erforderlich, den Prozess ihrer Konzeption und Entwicklung als Gestaltungsaufgabe zu betrachten.
3. Die Zielgruppe, Bildungsbedarf und -bedürfnisse, Lehrinhalte und -ziele, Lernsituation und -organisation stellen die Parameter des didaktischen Feldes dar, die es bei der Medienplanung zu spezifizieren gilt.
4. Die vorgesehene Medienkonzeption muss einem Vergleich möglicher Wirkungsvorteile gegenüber alternativen methodisch-didaktischen Lösungen standhalten.

Wie sich auf der Grundlage dieser didaktischen Prämissen ein mediales Unterrichtselement zur Vermittlung berufsweltlicher Realbedingungen im fachbegleitenden Sprachunterricht an Hochschulen gestalten lässt, soll im Folgenden am Beispiel eines Medienprojekts im Verbund zwischen einem Unternehmen und einer universitären Einrichtung illustriert werden.

4 Anforderungen in Berufsfeldern mit grenzüberschreitendem Kontakt

Im Rahmen des Projekts *Innenansichten: Sprachlich-kommunikative Anforderungen in Berufsfeldern mit grenzüberschreitendem Kontakt*, das im Jahre 2013/2014 am Fachbereich DaF der TU Berlin initiiert wurde, werden in Kooperation mit ausgewählten Partnern (Unternehmen und Institutionen) kurze, 10-15-minütige Videospots gedreht, die Deutschlernern in der Fachausbildung an ausländischen Hochschulen ohne spezi-

elle berufsbezogene Vorkenntnisse Einblicke in Berufsfelder mit Kontakt zu Deutschland und zur deutschen Sprache vermitteln sollen. Die Spots, in deren Mittelpunkt jeweils ein Mitarbeiter eines Unternehmen oder einer Institutionen aus unterschiedlichen Branchen und Bereichen an seinem Arbeitsplatz zu sehen ist und über seine Tätigkeit berichtet, sollen zukünftig auf einer Internet-Plattform (www.daf-fallstudien-portal.de) abgelegt werden, auf welche DaF-Lerner und -Lehrer freien Zugriff haben. Die Spots sollen, so das Bildungsanliegen, in handlungsorientierten Lernumgebungen dabei helfen,

- berufliche Tätigkeitsbereiche, Unternehmen bzw. Institutionen und Arbeitsplätze „aus erster Hand“ (aus der Sicht von Fremdsprachenlernern) kennenzulernen,
- das eigene Sprachvermögen an realitätsnahen Aufgabenstellungen zu testen, Interesse an bestimmten Berufsfeldern zu entwickeln und
- sich ggf. neue Lernziele mit Blick auf den Erwerb der Fremdsprache zu stecken.

Die Erstellung der filmischen Berufsportraits erfolgt in sieben Schritten:

1. Sondierung von Sprachbedarf in grenzüberschreitenden beruflichen Kontaktbereichen
2. Partnersuche im gewählten Berufsfeld und Kontaktaufnahme
3. Berufsfeldanalyse als Kommunikationsanforderungsanalyse / Fragebogen-Erhebung per E-Mail, Telefon-Interviews
4. Gemeinsame Konzeption einer typischen Aufgabe bzw. eines typischen Geschäftsfalls; hierbei insbesondere Anpassung des fachlichen, sprachlichen Schwierigkeitsgrads an die Zielgruppe und Festlegung eines angemessenen zeitlichen Rahmens zur Bearbeitung der Aufgabe
5. Erstellung eines Drehbuchs zu den Spots
6. Aktion und Produktion des Spots vor Ort
7. Bearbeitung und Einstellen des Spots auf der Internet-Plattform

Zur Illustration der Vorgehensweise bei der Konzeption der Spots gehen wir im Weiteren näher auf den Beitrag zur *Wirtschaftsprüfung*, einem akademischen Berufsfeld mit wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung, ein.

5 Die Arbeit am Spot aus dem Berufsfeld der Wirtschaftsprüfung

Ein stabiler Bedarf an Fachkräften im Ausland, die über gute deutsche Sprachkenntnisse und gleichzeitig auch Kenntnisse in Rechnungslegung verfügen, ergibt sich aus der Tatsache, dass viele Unternehmen aus deutschsprachigen Ländern im Ausland investieren und im Rahmen ihrer Investitionsaktivitäten Dienstleistungen der Rechts- und Steuerberatung, des Consulting und der Wirtschaftsprüfung in Anspruch nehmen. Eine Reihe von Beratungsunternehmen gründet zu diesem Zweck eigens sogenannte *German Desks*, oder - wie im Fall von PwC, dem Partner des hier vorgestellten Projektbeispiels - eine *German Business Group*. Die *German Business Group* von PwC umfasst ein Team deutschsprachiger Experten, das Mandanten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zur Verfügung steht. Dort sind deutsche und polnische Wirtschaftsprüfer, Steuerberater und Rechtsanwälte tätig, die sich nicht nur in handelsrechtlichen, steuerlichen und sonstigen juristischen Fragen auskennen, sondern auch

mit den Gepflogenheiten der Unternehmen aus dem deutschsprachigen Raum vertraut sind. In Polen verfügt PwC über 100 deutschsprachige Mitarbeiter in allen Abteilungen und sieben eigene Büros. Das Kernteam zählt etwa 20 Experten. Kooperiert wird dabei mit Kollegen von PwC in Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie mit weiteren *German Business Groups* auf der ganzen Welt. Zum Kundenstamm gehören internationale Konzerne, mittelständische Unternehmen unterschiedlichster Branchen sowie Institutionen und Stiftungen.

Die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen - insbesondere von Deutschkenntnissen - hängt damit zusammen, dass es für die deutschen Mandanten, vor allem für den Mittelstand, sehr wichtig ist, in der eigenen Sprache - also auf Deutsch - zu kommunizieren. Bei den großen Konzernen stellt Englisch die dominante Verkehrssprache dar, dennoch ist es oftmals einfacher für die Mandanten, geschäftliche Aktivitäten auf Deutsch durchzuführen. Für die Betreuung ihrer Mandanten aus den deutschsprachigen Ländern suchen die Beratungsunternehmen daher permanent deutschsprachige Fachkräfte. Folgender Ausschnitt aus einer Stellenanzeige von PwC zeigt exemplarisch, welches Aufgabengebiet und welche persönlichen Voraussetzungen den Bewerber auf eine Assistentenstelle in der Wirtschaftsprüfungsabteilung erwarten:

<p>Do Twoich obowiązków będzie należeć:</p> <p>Terminowa realizacja poszczególnych zleceń (przegląd i weryfikacja raportów, analiza rynku w poszczególnych sektorach, analiza danych liczbowych itp.)</p> <p>Komunikacja z klientem wewnętrznym i zewnętrznym</p>	<p>Zu Deinen Pflichten gehört:</p> <p>Termingemäße Realisierung einzelner Aufträge (Durchsicht und Verifizierung von Berichten, Marktanalysen in bestimmten Sektoren, Datenanalyse u.Ä., Kommunikation mit internen und externen Auftraggebern)</p>
<p>Oczekiwania od kandydatów:</p> <p>Dobra znajomość języka niemieckiego</p> <p>Umiejętność pracy w zespole</p> <p>Umiejętność analitycznego myślenia</p> <p>Praktyczna znajomość MS Word i Excel</p> <p>Komunikatywna znajomość języka angielskiego mile widziana</p> <p>Wiedza z zakresu finansów będzie dodatkowym atutem</p>	<p>Erwartungen an die Kandidaten:</p> <p>Gute deutsche Sprachkenntnisse</p> <p>Teamfähigkeit</p> <p>Fähigkeit zu analytischem Denken</p> <p>Anwendungskenntnisse MS Word und Excel</p> <p>Gern gesehen: Kommunikative Sprachkenntnisse in Englisch</p> <p>Kenntnisse aus dem Finanzbereich sind ein Plus</p>

Tab. 1: Voraussetzungen für eine Assistentenstelle in der Wirtschaftsprüfungsabteilung

Eine Anfrage an PwC und erste Gespräche über Möglichkeiten einer Zusammenarbeit führten zur Einladung von Vertretern der *German Business Group* in den studienbegleitenden Sprachunterricht einer Gruppe von Masterstudenten an der *Warsaw School of Economics*. Auf der Basis eines Kurzvortrags zum Thema *Integrated Reporting - Berichterstattung der Zukunft* lösten die Studierenden in Kleingruppen eine *Case study* zum Thema. Ihre Aufgabe bestand darin, auf die E-Mail eines Mandanten zu mehreren

vertiefenden Fragen zum referierten Thema zu antworten. Neben der fachlichen war also auch eine kommunikative Aufgabe zu erfüllen, zu deren Bearbeitung in Teams die Lerner im Anschluss gemeinsam von den Vortragenden und der Lehrkraft ein Feedback bekamen.



Abb. 1: Titel-Folie des Vortrags der PwC-Vertreter an der *Warsaw School of Economics*

Im weiteren Verlauf der Kooperation zwischen PwC und der *Warsaw School of Economics* wurde vereinbart, Untersuchungen über die sprachlich-kommunikativen Anforderungen zur Ausübung der Wirtschaftsprüfer-Tätigkeit bei PwC durchzuführen. Ziel der Kooperation war es, für die Zielgruppe relevante Informationen über das Berufsfeld der Wirtschaftsprüfung zu sammeln, um sie für den Spot im Rahmen des Projekts *Innenansichten: Sprachlich-kommunikative Anforderungen in Berufsfeldern mit grenzüberschreitendem Kontakt* aufzubereiten. Im Verlauf dieser Untersuchungen wurden mit Hilfe von Interviews und Fragebögen Befragungen durchgeführt, um sich ein genaues Bild von den Arbeitsinhalten und - vor allem - von den sprachlichen Anforderungen zu machen. Hier zwei Auszüge aus einem beantworteten Fragebogen, der den Mitarbeitern der Abteilung per E-Mail zugesandt wurde (Abb. 2).

II. Fragen zum Arbeitsalltag/zentralen Kommunikationsformen

1.) Wie groß schätzen Sie den Anteil an Kommunikation an Ihrem Arbeitsplatz ausschließlich in deutscher Sprache? (Angabe bitte in Prozent)? Wie verteilt sich der Rest?

→ 70% Deutsch, 20% Polnisch, 10% Englisch

2.) Skizzieren Sie bitte kurz, wie ein typischer Arbeitsalltag von Ihnen aussieht (bitte beschreiben Sie hier insbesondere die sprachlich-kommunikativen Aktivitäten am Arbeitsplatz).

→ Telefonate, E-Mails schreiben und beantworten, Durchsicht von Angeboten, Verträgen, Berichten und sonstigen Unterlagen, Treffen intern und extern

3.) Welche (schriftlichen) Textsorten in deutscher Sprache spielen in Ihrem Arbeitsalltag die wichtigste Rolle - produktiv und rezeptiv? Stellen Sie ein Ranking nach der Wichtigkeit auf:

→ 1. E-Mails

2. Angebote

3. Berichte

4. Verträge

5. Briefe/Anschriften

4.) Welche mündlichen Kommunikationsformen in deutscher Sprache spielen in Ihrem Arbeitsalltag die wichtigste Rolle? Stellen Sie ein Ranking nach der Wichtigkeit auf:

→ 1. Telefonate

2. Treffen

3. Telekonferenzen

4. Videokonferenzen

5.) Welche Richtlinien zur Form der Kommunikation mit den Mandanten, die PwC vorschreibt, finden Sie besonders wichtig?

→ Vorlagen von Verträgen, Angeboten und Prüfungsberichten, AGBs

V. Kompetenzen eines Wirtschaftsprüfers/Vorschläge für ein sprachlich-kommunikatives Trainingsprogramm

1.) Über welche (kommunikativen) Kompetenzen sollte ein Wirtschaftsprüfer Ihrer Meinung nach unbedingt verfügen?

→ Ein WP muss ein guter Kommunikator sein. Viele WPs können nicht so gut in der eigenen Sprache schreiben, weil Sie an der Uni zu viel mit den Zahlen arbeiten, daher sollten Sie auch trainieren, wie man gut schreibt, weil man als WP viele Berichte und Vermerke schreibt, die der Mandant verstehen muss.

2.) Teilen Sie die Auffassung, dass man die Fachsprache eines Fachgebiets am besten am Arbeitsplatz selbst erlernt?

→ Ja, aber dazu sollte man vor Ort jemand haben, der uns einiges erklärt und beibringt und ein Fachsprachtraining wäre dazu sehr hilfreich, um die Basisbegriffe zu lernen wie zB Rückstellungen bilden, Jahresergebnis erwirtschaften usw.

3.) Welche sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten, die man später in der Arbeit als Wirtschaftsprüfer benötigt, kann man Ihrer Meinung nach bereits im Sprachunterricht an der Uni trainieren?

→ Fachwortschatz !! deutsche Jahresabschlüsse sich anschauen und die Begriffe aus der Bilanz und GuV mit den polnischen vergleichen, etwas das deutsche HGB lernen, Unterschiede im Steuersystem kennenlernen

4.) Welche Inhalte sollte ein berufsbegleitendes Sprach- und Kommunikationstraining (z.B. bei PWC) unbedingt berücksichtigen?

→ Fachterminologie der Rechnungslegung und kulturelle Unterschiede

5.) Wie/mit welchen Methoden sollten Ihrer Meinung nach diese Inhalte am besten im Sprachunterricht vermittelt werden?

→ Beispiele aus der Praxis. Am besten ein study case, in dem man das fachwissen, was wir haben in der Fremdsprache ausdrücken kann.

Abb. 2: Auszüge aus den Fragebögen an die Wirtschaftsprüfer

Die Auswertung der Gespräche und Fragebögen bildete die Grundlage für die Gestaltung des Inhalts des Spots. Dieser sollte mit Blick auf die Zielgruppe und die vorgegebenen Lernziele Informationen über das Unternehmen bzw. die *German Business Group* sowie eine konkrete Arbeitsaufgabe bereitstellen, aus denen die fachlichen, methodischen und sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Berufsfeld deutlich werden. Der szenische Aufbau des Spots ist überblicksartig der folgende:

1. Begrüßung, persönliche Vorstellung der Mitarbeiterin
2. Kurzportrait *German Business Group* (zentrale Aufgaben, grobe Mandantenstruktur)
3. Bedeutung von Deutsch- bzw. Fremdsprachenkenntnissen
4. Informationen zum Rekrutierungsverfahren (Prüfen der Deutschkenntnisse)
5. Die wichtigsten sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Tätigkeit
6. Einführung Beispielaufgabe; Zeitvorgabe: 30 Minuten
7. Auflösung der Aufgabe (Projektion einer Beispielantwort, kurze Erklärung)
8. Hinweise auf (sprachliche) Hilfsmittel
9. Motivationsformel, Verabschiedung



Abb. 3-5: Ausschnitte aus dem Spot über die Tätigkeit eines Wirtschaftsprüfers

Im Mittelteil ist laut Drehbuch die Einspielung einer Arbeitsaufgabe vorgesehen. Ihr liegen folgende Lernziele zugrunde:

- Kognitives Lernziel: Die Lerner sollen an einem Praxisbeispiel explizites Wissen über die Rolle und die Form der Ausübung der Tätigkeit von Wirtschaftsprüfern im grenzüberschreitenden Wirtschaftsverkehr erwerben.
- Pragmatisches Lernziel: Die Lerner sollen aus der Rolle eines Wirtschaftsprüfers heraus in einer für das Berufsfeld typischen (Beratungs)Situation sprachlich interagieren.
- Emotionales Lernziel: Die Lerner sollen zu Aktivität und verantwortungsvollem Handeln im Team angespornt werden, eine Herausforderung spüren und Spaß an der fachlichen Bearbeitung des Falls haben sowie ein Angebot bekommen, am Beispiel eines konkreten beruflichen Bedarfs für sich selbst Perspektiven mit Blick auf den weiteren Prozess des eigenen Fremdsprachenlernens abzuleiten.

Für die anvisierte Lernergruppe - Bachelor-Studierende der BWL mindestens auf dem Niveau B1 im Übergang zum Niveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) ohne besondere Kenntnisse aus dem Bereich des Finanz- und Rechnungswesens – dürfte der Fall einen höchstens mittleren Schwierigkeitsgrad aufweisen: Einen mittleren Schwierigkeitsgrad hat unserer Definition nach ein Fall

- mit überschaubarer fachlicher Problemtiefe,
- bei dem der Bearbeiter selbstständig, planerisch-kreativ und analytisch Informationen einholen und verarbeiten (analysieren, kommunizieren) muss, die jedoch nicht zu kompliziert und umfangreich sind.

Zur Bearbeitung der Aufgabe: Die Aufgabe lässt sich mit zwei Hilfsmitteln lösen: dem polnischen Rechnungslegungsgesetz vom 29.09.1994, das auch online verfügbar ist, sowie einem zweisprachigen Fachwörterbuch aus dem Bereich Finanzen / Rechnungswesen. Der Aufgabenimpuls besteht aus dem Schreiben eines Mandanten mit der Bitte um Auskunftserteilung, in welchen Fällen ein Unternehmen in Polen dazu verpflichtet ist, seinen Jahresabschluss prüfen zu lassen:

Aufgabe: Schreiben eines Mandanten mit Fragen zur Prüfungspflicht

Sehr geehrte Frau X,
wie telefonisch besprochen, haben wir auch eine Vertriebsgesellschaft in Polen. Hier ein

paar Zahlen aus dem Vorjahr: Umsatz: 3 450.000 Euro, Jahresüberschuss 240.000 Euro. Es wäre für uns wichtig zu wissen, ob sich anhand dieser Größenkriterien ggf. eine lokale Prüfungspflicht ergibt.

Können Sie mir da weiterhelfen?

Vielen Dank und mit freundlichen Grüßen

Dipl. Ing. Peter Anhauer

Y GmbH

Über die gesetzliche Grundlage, die für die Anfrage greift, gibt Kapitel 7, Artikel 64, Abschnitt 1., Unterabschnitt 4) genauere Auskunft:

Badaniu i ogłaszaniu, z zastrzeżeniem art. 64b, podlegają roczne sprawozdania finansowe

4) pozostałych jednostek, które w poprzedzającym roku obrotowym, za który sporządzono sprawozdania finansowe, spełniły co najmniej dwa z następujących warunków: a) średnioroczne zatrudnienie w przeliczeniu na pełne etaty wyniosło co najmniej 50 osób, b) suma aktywów bilansu na koniec roku obrotowego stanowiła równowartość w walucie polskiej co najmniej 2 500 000 EURO, c) przychody netto ze sprzedaży towarów i produktów oraz operacji finansowych za rok obrotowy stanowiły równowartość w walucie polskiej co najmniej 5 000 000 EURO.

Übersetzung:

Der Pflicht zur Prüfung und zur Veröffentlichung des Jahresabschlusses unterliegen...

4) sonstige Wirtschaftssubjekte, die im letzten Geschäftsjahr, für das ein Jahresabschluss erstellt wurde, zumindest zwei der folgenden Bedingungen erfüllt haben: a) die durchschnittliche Zahl der Beschäftigten umgerechnet in volle Stellen, betrug zumindest 50 Personen, b) die Bilanzsumme betrug am Ende des Geschäftsjahres im Gegenwert zur polnischen Währung zumindest 2 500 000 EUR, c) die Umsatzerlöse aus dem Verkauf von Waren und Produkten sowie Finanzoperationen für das Geschäftsjahr betrugen im Gegenwert zur polnischen Währung mindestens 5 000 000 EUR.

Die Rezeption der Aufgabenstellung und des Gesetzestextes, den die Lerner selbst über das Internet recherchieren können, fordert ihnen folgende Kompetenzen ab:

- Informationserschließungs- und -verarbeitungskompetenz (Verstehen des Anliegens bzw. der Aufgabenstellung, Einordnung des Problems in das Fachgebiet; Recherche des Gesetzestextes / des betreffenden Passus)
- Fachkompetenz (Warum unterliegen Unternehmen einer Prüfungspflicht?)
- Fachsprachliche Kompetenz (insbesondere im Bereich der Lexik, z.B. Geschäftsjahr, Jahresabschluss erstellen, Bilanzsumme, Umsatzerlöse aus)
- Recherchekompetenz (Suche nach dem entsprechenden Passus in der Gesetzesgrundlage)
- Methodenkompetenz (Subsumtion: Anwendung der Rechtsnorm auf den in der E-Mail geschilderten Sachverhalt).

Die Produktion eines Antwortschreibens auf die E-Mail des Mandanten stellt weitere Anforderungen an den Lerner, wie aus der Musterlösung zum Fall deutlich wird, die im späteren Verlauf des Spots eingeblendet wird:

Aufgabe: Muster-Antwortschreiben der Wirtschaftsprüferin

Sehr geehrter Herr Anhauer,

vielen Dank für Ihre Nachricht.

Die Prüfungspflicht ist in Art. 64 Pkt. 1 des polnischen Rechnungslegungsgesetzes geregelt. Sie bezieht sich auf die Prüfungs- und Veröffentlichungspflicht von GmbHs und Zweigniederlassungen und besagt, dass bei Vorliegen von zwei der drei im Folgenden genannten Kriterien im vorangegangenen Jahresabschluss eine Prüfungspflicht besteht.

1. Die durchschnittliche Anzahl der Beschäftigten: mindestens 50 Vollzeitmitarbeiter.
2. Die Bilanzsumme beträgt mindestens 2 500 000 Euro.
3. Die Umsatzerlöse betragen mindestens 5 000 000 Euro.

Wir bräuchten von Ihnen noch die Mitarbeiterzahl der Gesellschaft sowie die Bilanzsumme, um Ihre Frage beantworten zu können.

Für Rückfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Die Produktion eines solchen Schreibens erfordert vom Lerner insbesondere:

- Fachkompetenz (Prüfungspflicht)
- Textkompetenz (Aufbau eines Briefes / einer E-Mail)
- Sprachkompetenz (u.a. die Beherrschung des Passivs, der Nominalisierung von Verben nach Präposition, der Objektsätze, von erweiterten Linksattributen, von Anrede- und Grußformeln, von Dienstleistungsformeln, von sprachlichen Wendungen der Bezugnahme, von sprachlichen Wendungen der Aufforderung und des Bittens, der Fachlexik)
- Sprachmittlungskompetenz (Übersetzen, Paraphrasieren)
- Dienstleistungskompetenz (freundliches, zuvorkommendes, sachorientiertes Auftreten gegenüber dem Mandanten)

6 Abschließende Bemerkungen

Das Bildungsanliegen, in Übergangsphasen erste Kontakte zur Berufswelt zu knüpfen, ist aus dem Sekundarbereich allgemeinbildender, allgemein- und berufsbildender sowie beruflicher Bildungsgänge bekannt unter Stichworten wie *Berufsreportagen*, *Recruiting-Events*, *Berufsinformationstage*, *Betriebsbesichtigungen*, *Praktika*, *hineinschnuppern*, *sich umsehen*, *Informationen sammeln*, *austesten*, und es ist spätestens mit dem *employability*-Prinzip von Bologna auch ein erklärtes Ziel der Hochschulausbildung. Angebote hingegen, die bewusst und zielgruppenorientiert einer hochschulspezifischen, berufsorientierten Fremdsprachenausbildung zuarbeiten, existieren *bis dato* nur vereinzelt. Was immer noch fehlt, ist eine umfassende Bestandsaufnahme von Berufsfeldern mit grenzüberschreitendem Kontakt, in die Hochschulabsolventen hineinstreben, und die Erhebung konkreter sprachlich-kommunikativer Anforderungen, die sie erwarten, wenn sie in diesem Berufsfeld entweder in einen ausländischen Arbeitsmarkt eintreten oder an ihrem Arbeitsplatz im Heimatland in einer Fremdsprache kommunizieren (müssen).

Mit dem Projekt *Innenansichten: Sprachlich-kommunikative Anforderungen in Berufsfeldern mit grenzüberschreitendem Kontakt* wird versucht, diese Lücke mit Hilfe eines Medienangebots ein wenig zu schließen. Das Projekt geht auf das Anliegen zurück, reale berufliche Kommunikationsräume und universitäre Lernumgebungen enger miteinander zu verzahnen und den Lernern im Rahmen eines studienbegleitenden, fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts Einblicke in potenzielle Berufsfelder mit grenzüberschreitenden Kontakten zu geben. Die Erstellung von Berufsfeld-Spots in realen Kommunikationsräumen auf der Grundlage mediendidaktischer Ansätze und

Gestaltungsprinzipien, wie sie in diesem Beitrag am Beispiel des Berufsfeldes der Wirtschaftsprüfung skizziert wurde, soll zum einen dabei helfen, Perspektiven des Fremdsprachenerwerbs mit Blick auf eine konkrete spätere Verwendung in internationalen und damit häufig auch abwechslungsreichen, karrierefördernden Arbeitsumgebungen aufzuzeigen. Zum anderen bieten die Spots dem Lerner die Gelegenheit, die bisher erworbenen fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten an authentischen, relevanten Arbeitsaufgaben auszuprobieren und Reflexionen über weiterführende individuelle Lernanstrengungen zu fördern. Auf die Beiträge können Fremdsprachenlehrer und -lerner über die Webadresse www.fallstudien-portal.de zurückgreifen und dort auch eigene Spot-Produktionen zur Veröffentlichung einreichen.

Bibliographie

- Bremerich-Vos, Albert, Dietlinde Granzer, Ulrike Behrens & Olaf Köller (Hrsg.) (2011). *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen.
- Dilger, Bernadette, Karl-Heinz Gerholz, Peter F.E Sloane (2008). Aktuelles Stichwort: Employability * eine Begriffsannäherung vor dem Hintergrund der Bachelor-Studiengänge. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, Jg. 23, H. 45 (2008), 83-112.
- Efing, Christian (2014). Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In: Kiefer, Karl-Hubert u.a. (Hrsg.) (2014). *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt a. M., Bern, Brüssel, New York u.a.: Lang, 11-33.
- Kerres, Michael (2012). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg.
- Kiefer, Karl-Hubert (2013). *Kommunikative Kompetenzen im Berufsfeld der internationalen Steuerberatung*. Frankfurt a. M., Bern, Brüssel, New York u.a.: Lang, 383-388.
- Kiefer, Karl-Hubert, Christian Efing, Mathias Jung, Matthias & Annegret Middeke (Hrsg.) (2014). *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt a. M., Bern, Brüssel, New York u.a.: Lang.
- Krumm, Hans-Jürgen, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Nünning, Vera (2008). *Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 13-15.
- Rösler, Dietmar (2010). Die Funktion von Medien im Deutsch-als-Fremd- und Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1199-1214.

Der Gebrauch des Internets im universitären Französisch- und Italienischunterricht - theoretische Überlegungen und praktische Beispiele

Monika Dorothea Kautenburger (Ulm)

Abstract (English):

Students enjoy using the Internet as a source of information. This led us to think about using the Internet in our language courses. The article describes six examples of French and Italian language courses with embedded Internet activities. It offers methodological orientation as well as practical examples of how to integrate net-based learning scenarios into university courses.

Key words: Internet, net-based learning scenarios, French, Italian, student-oriented learning, blended learning

Abstract (Deutsch):

Das Internet ist eine von den Studierenden häufig und gern genutzte Informationsquelle. Es liegt daher nahe, über einen sinnvollen Internet-Einsatz im universitären Fremdsprachenunterricht nachzudenken. Der Aufsatz beschreibt vor dem Hintergrund methodischer Überlegungen sechs erprobte Unterrichtsbeispiele des an der Universität Ulm abgehaltenen Französisch- und Italienischunterrichts.

Stichwörter: Internet, netzbasierte Lernszenarien, Französisch, Italienisch, studentenorientiertes Lernen, blended learning

1 Einführung

Es ist eines der vorrangigen Ziele des universitären Fremdsprachenunterrichts, Studierende sprachlich für einen Studien- oder Forschungsaufenthalt im Ausland vorzubereiten. Da die Studierenden in der Regel neben dem Hauptstudium wenig Zeit für Sprachkurse zur Verfügung haben, muss ein solcher Unterricht besonders motivierend, effektiv und realitätsnah sein.

Für die heutige Studierendengeneration stellt das Internet im akademischen wie privaten Bereich die wichtigste Informationsquelle dar. Es liegt daher nahe, den Umgang mit authentischen französischen und italienischen Internetseiten in den Sprachunterricht zu integrieren.

Jedoch werden in der französischen Fremdsprachendidaktik Internet-Einsatz und Fachsprachenunterricht (*Français sur objectifs spécifiques (FOS)* und *Français sur objectifs universitaires (FOU)*) eher getrennt betrachtet. Mangiante & Parpette arbeiten in ihren FOS- bzw. FOU-Kursen mit Vorlesungsmitschnitten auf DVD (Mangiante & Parpette 2004 und 2011). Louveau & Mangenot hingegen geben Beispiele für den Internet-Einsatz im Französischunterricht, allerdings bleiben ihre Beispiele allgemeinsprachlich (Louveau & Mangenot 2006). In der italienischen Fachdidaktik liegen vergleichbare Studien noch nicht vor. Den ersten europäischen Versuch, den Gebrauch des Internets im Fremdsprachenunterricht nicht mehr ausschließlich unter dem Aspekt der Informationsbeschaffung zu sehen, sondern als Methode zur Stärkung des Lernerfolgs, unternahmen Ollivier und Weiss in einem von der Europäischen Union geförderten Projekt (Ollivier & Weiss 2007).

Der vorliegende Aufsatz beschreibt - ausgehend von methodischen und didaktischen Überlegungen - erprobte, in erster Linie fachsprachliche Unterrichtssequenzen, in denen das Internet sinnvoll zur Erreichung der oben genannten Ziele eingesetzt werden kann. Er folgt dabei einigen Anregungen von Ollivier & Weiss und entwickelt diese weiter. Bei den Beispielen war wichtig, dass der Internet-Einsatz didaktisch bereichernd, aber maßvoll war, und im Sinne des *blended learning* ein methodisches Element unter mehreren darstellte.

2 Begründung für die Verwendung des Internets in Sprachkursen

Es existieren vielfältige Gründe für den Einsatz des Internets im Fremdsprachenunterricht. Zunächst einmal ziehen die Studierenden das Internet anderen klassischen Informationsquellen wie Lehrwerken, Wörterbüchern und anderen Nachschlagewerken in Buchform wie auch Printmedien, Prospekten und gedruckten Werbematerialien vor.

Die Arbeit mit dem Internet ist bei Studierenden äußerst beliebt und steigert deren Motivation, sowohl im Kurs als auch bei Hausaufgaben.

Viele französische bzw. italienische Institutionen (Universitäten, Banken, Unternehmen, *offices de tourisme* / ENIT) bieten hervorragende interaktive Internetseiten an.

Allerdings gibt es auch Probleme im Umgang mit dem Internet, die gerade Übungen im Unterricht sehr sinnvoll erscheinen lassen. Oft wählen Studierende spontan Internet-Ressourcen der Zielsprache ungeschickt aus, sie benutzen das Internet falsch oder ineffektiv oder sie missverstehen Informationen aus dem Internet. Sie differenzieren die gefundenen Informationen nicht und erkennen nicht die Qualität der Informationen und den Grad ihrer Verlässlichkeit.

3 Französische und italienische Sprachkurse am ZSP

Am Zentrum für Sprachen und Philologie der Universität Ulm (ZSP) werden folgende Französischkurse angeboten:

- Anfängerkurse der Niveaus A1-A2 sowie Wiedereinsteigerkurse (sogenannte *cours de révision*) (Niveau B1-B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR));
- Der Kurs *Campus*, der die Studierenden gezielt auf einen Frankreichaufenthalt vorbereitet, ohne in die jeweiligen Fachsprache einzusteigen, der also dem Bereich FOU zuzuordnen ist;
- Verschiedene Fachsprachenkurse / *Français sur objectifs spécifiques* (FOS), z.B. der zweisemestrige Kurs *Français Médical A* und *Français Médical B* oder der Kurs *Français pour l'économie*.

Im Fachbereich Italienisch gibt es folgendes Angebot:

- Anfängerkurse „Italienische Sprache und Kultur“ der Stufen I-IV (A1-B1), in denen mit dem Lehrbuch *Universitalia* (Hueber-Verlag) gearbeitet wird;

- Diverse Aufbaukurse wie:
 - a) *A voi la parola I-II* (B1), allgemeinsprachlich mit dem Schwerpunkt mündliche Kommunikation
 - b) *Viaggio in Italia I-II* (B1-2) mit landeskundlichen und interkulturellen Schwerpunkten
 - c) *L'Italia oggi* (B2), mit den Schwerpunkten *Tagesgeschehen*, *Probleme der Gegenwart*, *Arbeitswelt* und *Studium in Italien*.

Alle Kurse haben einen Umfang von 2 Semesterwochenstunden (SWS). Die Kurszusammensetzung ist in den Veranstaltungen beider Sprachrichtungen heterogen. In den allgemeinsprachlichen Kursen befinden sich Studierende aller Fachrichtungen und unterschiedlicher Semester und Studienjahre. In den Fachsprachenkursen befinden sich ausnahmslos Studierende der entsprechenden Studienfächer - im vorliegenden Falle also der Humanmedizin oder der Wirtschaftswissenschaften - aber ebenfalls aus unterschiedlichen Semestern oder Studienjahren.¹

4 Unterrichtsbeispiele

Die folgenden Unterrichtsbeispiele, die mehrere Semester lang getestet wurden, beziehen sich auf die Kurse:

- *Campus* (FOU, B1-B2)
- *Français pour l'économie* (FOS, B2-C1)
- *Français médical A und B* (FOS, B2-C1)
- *A voi la parola I* (B1-B2)
- *Viaggio in Italia I* (B2)

4.1 Mediale Ausstattung der Kursräume

Zur Durchführung des Unterrichts ist ein Unterrichtsraum mit WLAN, einem PC und einem Beamer vonnöten. Gibt es keinen fest installierten PC im Unterrichtsraum, lässt sich der Unterricht ebenso mit dem Laptop des Dozenten durchführen. Bei Gruppenarbeiten benötigen die Studierenden ebenfalls Laptops. In der Regel reicht ein Gerät für eine Zweier- oder Dreier-Gruppe aus, wobei die Erfahrung gemacht wurde, dass sich die Studierenden selbst hervorragend organisieren.

¹ In den italienischen Kursen gibt es häufig Teilnehmer, die zwar deutsche Muttersprachler sind, aber durch einen Elternteil die italienische Sprache von Kindheit an - allerdings nicht systematisch, sondern vielmehr lückenhaft - erlernt haben. Bei diesen Studierenden sind das Sprechen und Hörverstehen besser ausgeprägt, allerdings gibt es Lücken in der Systematik der Grammatik und dem Bewusstsein für die italienische Hochsprache. Die besondere didaktische Herausforderung für den Dozenten besteht darin, die vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten für die gesamte Lerngruppe zu nutzen, und die fehlenden auszugleichen bzw. gezielt zu fördern.

4.2 Lernziele der einzelnen Unterrichtssequenzen

Neben den allgemeinen Grob- und Feinzielen der Unterrichtssequenzen wurden spezielle für den Unterricht mit dem Internet relevante Lernziele definiert.

Die Studierenden sollen:

- die französische bzw. italienische Internet-Sprache erlernen,
- Suchmaschinen effektiv einsetzen,
- Seiten auswählen lernen, die der gestellten Aufgabe bzw. dem Thema am besten gerecht werden,
- die Qualität einer Internetseite bewerten lernen (z.B. hinsichtlich Autorenschaft, Aktualität und Struktur),
- Seiten sowohl sprachlich als auch inhaltlich und interkulturell ausschöpfen lernen und
- die gefundenen Informationen unter Berücksichtigung des neuen Wortschatzes in einer neuen Situation (z.B. Rollenspiel oder Präsentation) anwenden können.

4.3 Unterrichtsbeispiele Französisch

4.3.1 Beispiel *Français pour l'économie*

Das erste hier gewählte Unterrichtsbeispiel entstammt dem Fachsprachenunterricht. Wir befinden uns in der dritten Kurswoche. Die Studierenden erarbeiten in Gruppen die folgende Aufgabe *Elaborez les informations économiques qu'un site d'une entreprise devraient fournir*. Erwartet werden aufgrund der Vorarbeit in den vorausgegangenen Stunden z.B. *gamme des produits, exportation, personnel, chiffre d'affaires annuel, volume de ventes, réseau / points de vente* und *marge opérationnelle*. In einem nächsten Schritt wird gemeinsam die Homepage von Peugeot-Citroen (<http://www.psa-peugeot-citroen.com/fr/action-peugeot-sa>) angeschaut, wobei das internetspezifische Vokabular eingeführt wird. Die Studierenden vergleichen ihre Arbeitsergebnisse mit den Informationen auf der Homepage und bewerten diese.

In der Hausaufgabe (*Cherchez d'autres sites d'entreprise et analysez les informations trouvées*) wird das Gelernte angewendet und vertieft. Die Studierenden werden gebeten, ihre Ergebnisse als Powerpoint-Präsentation abzufassen. In der folgenden Stunde werden die angewandten Rechenschritte (*moteurs de recherche, mots clés*) und die Ergebnisse verglichen.

4.3.2 Beispiel *Français médical A*

Unser zweites Beispiel illustriert den Internet-Einsatz im Fachsprachenunterricht *Français médical* (zur Spezifik des Kurskonzepts und der Lernziele vgl. Kautenburger 2006 und 2012). Nach mehrstündigen Einführungen in die Anatomie, Physiologie und Biochemie anhand ausgewählter Kapitel wird mit einfachen pathologischen Themen begonnen. Die Chirurgie ist bei den Studierenden als Wahlfach im PJ-Tertial (*Praktisches Jahr* während des letzten Studienjahres) sehr beliebt und nimmt daher in beiden Kurshälften einen relativ breiten Raum ein. Zur Einführung wird das Thema *Hospitalisation d'un patient* gewählt. In der Regel wird die Einweisung / Unterbringung eines Patienten vom Pflegepersonal durchgeführt, manchmal sind Famulanten und Studierende anwesend, weil sie dort wertvolle Informationen über die Struktur der Krankenstation, des OP-Bereichs und den Arbeitsablauf erfahren. Außerdem ähnelt diese Situ-

ation der Einweisung von Studierenden in den OP-Bereich und ist daher eine nützliche Übung für den Einstieg in ein chirurgisches Praktikum. Zunächst betrachten die Studierenden in Zweiergruppen die Homepage eines Krankenhauses, die sich an deren Patienten richtet (z.B. der Klinik in Toulouse²). Dann werden die Informationen mündlich zusammengefasst (*structure du bloc opératoire, équipe, les missions du personnel soignant, activités du bloc* und *particularités*). Die Seite ist nicht sehr interaktiv, sondern linear strukturiert, was immerhin den Einstieg in den Internet-Einsatz im Unterricht vereinfacht, sie enthält aber eine Fülle gut auffindbarer, für Studierende nützlicher Informationen über Abläufe im Krankenhaus und durchgeführte Behandlungen.

In einem zweiten Schritt üben die Studierenden in Rollenspielen zu dritt oder viert das erlernte Vokabular an dem Beispiel *Une infirmière explique le bloc opératoire au patient et à sa famille* ein. Je nach den Vorkenntnissen und dem Interesse der Studierenden lassen sich aus dem OP-Angebot der Homepage zahlreiche kleine Rollenspiele entwickeln, indem die Diagnose und die Behandlung des Patienten variiert wird.

4.3.3 Beispiel *Français médical B*

Unser drittes Beispiel entstammt den zweiten Teil des zweisemestrigen Kurses *Français médical*. Wieder soll hier die Themenreihe *chirurgie* im Mittelpunkt stehen; dabei werden ausgewählte pathologische Aspekte im Detail behandelt. Das Thema der Unterrichtsstunde ist *appendicite: techniques opératoires des interventions chirurgicales*.

Zunächst erarbeiten die Studierenden in einem schriftlichen Text den Unterschied der zwei gängigen OP-Techniken, der *incision* und der *approche par laparoscopie*. Zur Vertrautmachung der Studierenden mit dieser wissenschaftlichen Textsorte empfehlen sich authentische Texte aus Lehrbüchern der Chirurgie.

Die Hausaufgabe lautet:

Regardez l'appendicectomie par laparoscopie (site web ci-dessous) et répondez aux questions du questionnaire.
(http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=HyySzQN3_Ts)

Der Fragebogen ist mit der entsprechenden URL auf *Moodle* hinterlegt. In der Folgestunde wird die Appendektomie auf YouTube zunächst gemeinsam angesehen, danach wird die Hausaufgabe besprochen.

4.3.4 Beispiel *Campus (FOU)*

Der einsemestrige Kurs *Campus* bereitet Studierende aller Fakultäten auf einen Auslandsaufenthalt (z.B. ERASMUS-Programm, Famulatur, Praktikum) in Frankreich oder einem frankophonen Land vor. In 13 Lektionen werden typische Alltagssituationen des studentischen Lebens behandelt.

Der Kursinhalt umfasst Themen wie die persönliche Vorstellung, die Darstellung des eigenen Studiengangs, die Bewerbung an einer französischen Universität, die Zimmer-suche, die Kontaktaufnahme zum Ausbilder bzw. Hochschullehrer. In der nachfolgend

² Vgl. <http://www.chu-toulouse.fr/-presentation-du-bloc-operatoire-#art833>; 06.11.2014.

beschriebenen Lektion soll die Freizeitgestaltung der Studierenden auf dem Programm stehen. Die Universität Ulm unterhält mehrere ERASMUS-Austauschprogramme mit französischen Partneruniversitäten, z.B. Angers, Paris Vincennes-Saint Denis und Besançon. Aus den Berichten der ehemaligen Stipendiaten ist ersichtlich, dass die Ulmer Studierenden ihr Interesse an der französischen Kultur und Geschichte und deren Stellenwert in der französischen Gesellschaft vor Ort entdecken.

Zunächst wird in Zweiergruppen gearbeitet. Es wird beispielsweise die folgende Aufgabe gestellt :

Vous êtes étudiant/e d'échange à Angers; vous voulez faire une excursion à Paris pour visiter le Louvre :

A. Cherchez un train de la SNCF.

B. Consultez le site du Louvre (comment arriver, accès, billets, remise pour étudiants, quelles collections visiter?)

Die Studierenden suchen die homepage der SNCF (http://www.voyages-sncf.com/billet-train?prex=ID_4D483C106A1EA) und bearbeiten Aufgabe A. Bei diesem Schritt kommt es auf inhaltliche Lernziele (*demander des renseignements: les horaires, billets pour étudiants, remise*) und den korrekten Gebrauch der Frageformen, des *conditionnel* und der Zahlen an.

Zur Vorbereitung des Besuchs im Louvre besuchen die Studierenden die offizielle Homepage des Museums (<http://www.louvre.fr/>) und erarbeiten die entsprechenden Informationen (*adresse, comment y arriver, horaires, billets, remise pour étudiants, types de collections*). Nacheinander tragen die Gruppen ihr komplettes Ausflugsprogramm vor.

Dieses Unterrichtsbeispiel lässt sich durchaus auch in anderen Kursen - seien es FOS, FOU oder allgemeinsprachliche Kurse - durchführen.

4.4 Unterrichtsbeispiele Italienisch

4.4.1 Beispiel A *voi la parola*

In diesem Kurs wird mit dem allgemeinsprachlichen Lehrbuch *A voi la Parola* (Barlasina, Bessolo-Zimmermann & Ferraris-Engel 2010) gearbeitet. Ergänzend dazu werden authentische Textmaterialien benutzt und einzelne Bundesländer (*regioni*) vorgestellt. In den Lektionen 2 (*In viaggio*) und 4 (*Arte*) wurden bereits das Basisvokabular zu den Themen *Reisen* und *Italienische Kunst / Kunstgeschichte* eingeführt und kommunikative Kompetenzen wie das Sprechen über Reisen / Ausflüge sowie über italienische Kunst ausgebildet.

Als *regione* sei hier der *Lazio* gewählt. Die Studierenden schauen sich einen 25-minütigen Film über *die Villa d'Este* in Tivoli an und versuchen, die Fragen des vorher ausgeteilten Fragebogens zu beantworten. Sie erhalten vorab folgende Informationen zum Film: Es ist ein authentischer Film, die italienische Version richtet sich an Muttersprachler. Es wird daher nicht erwartet, dass die Studierenden mehr als 50 % des Textes verstehen. Sie sollen dennoch versuchen, Schlüsselbegriffe zu notieren oder einzelne Fragen zu beantworten. Der Film wird ein erstes Mal besprochen. Normalerweise verstehen die Studierenden in dieser Phase 50 % bis 60 % der Informationen. Die *Villa d'Este* verfügt über eine Homepage, die die gleichen Informationen - teilweise in ähnlichem Wortlaut - vermittelt. Es wird daher die Hausaufgabe gestellt, die entspre-

chende Homepage (<http://www.villadestetivoli.info/>) gründlich durchzuarbeiten. In der Folgestunde wird der Film ein zweites Mal angeschaut. Danach wird der Fragebogen vollständig ausgefüllt und gemeinsam besprochen.

Durch den Umweg über die Homepage und die individuelle Nachbereitung zu Hause verstehen die Studierenden beim zweiten Anschauen etwa 80 % bis 95 % des Textes. Nach eigener Aussage gewinnen sie dank dieser Methode mehr Erfahrung und Selbstvertrauen im Umgang mit schnell gesprochenen Texten.

4.4.2 Beispiel *Viaggio in Italia*

Anders als im vorigen Beispiel wird in diesem Kurs für fortgeschrittene Lerner (B2) im Allgemeinen ausschließlich mit authentischem Textmaterial gearbeitet. Die Grammatik wird nicht systematisch, sondern situativ, d.h. bezogen auf den kommunikativen Kontext, wiederholt. Zunächst werden die Futurformen der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben in Erinnerung gerufen. Danach wird zur Anwendung der Futurformen beispielsweise der Wetterbericht *La meteo* gewählt, und es werden Fragen gestellt wie *Che tempo fa a Ulm?*, *Qual è la previsione per domani, per il fine settimana?*. Auf diesem Wege wird das meteorologische Vokabular (*rovesci, pioggia, nebbia, piovere, nuvole, nubi sparse, nuvoloso, vento, temperatura minima / massima, in diminuzione / in aumento, aumentare, diminuire, variabile, sereno, sole*) eingeführt.

In einem zweiten Schritt wird im Internet zweimal der italienische Wetterbericht (z.B. unter <http://www.tempoitalia.it/meteo/roma>) angeschaut. Nach Klärung des Vokabulars werden die Studierenden gebeten, in der Rolle des Meteorologen den Wetterbericht zu wiederholen. In einem nächsten Schritt wird in dem Rollenspiel *La Meteo* in Zweiergruppen der Wetterbericht unterschiedlicher Städte für den Folgetag vorbereitet und dargestellt. Man kann entweder Städte vorschlagen oder den Studierenden die Auswahl der Städte überlassen, wobei wegen der Vielfalt der meteorologischen Informationen nord-, mittel- und süditalienische Städte vorkommen sollten.³

5 Phasen der Vorbereitung

Auf den ersten Blick unterscheiden sich die Phasen der Unterrichtsvorbereitung unwesentlich von denen des Unterrichts mit traditionellen Medien.

Zunächst werden themenkonforme operationalisierbare Lernziele definiert. Danach werden Szenarios erstellt, in denen Internetseiten inhaltlich und didaktisch sinnvoll eingebaut werden können, d.h. in denen - im Gegensatz zu herkömmlichen Medien wie Fotos, Folien, und gedrucktem Text allgemein - ein größerer Lerngewinn, eine bessere Illustration, eine höhere Motivation oder größere Authentizität gegeben ist. Die Erstellung von Arbeitsblättern mit klaren Aufgabenstellungen, Fragen oder sonstigen Übungsaufgaben ist empfehlenswert, damit die Lernziele für die Studierenden, insbesondere auch in den individuellen Arbeitsphasen transparent bleiben. Es empfiehlt es, die Internetseiten mehrfach zu testen, und alternative Wege auszuprobieren.

³ Der italienische Wetterbericht eignet sich gut, um auf interkulturelle Unterschiede hinzuweisen. So wird immer auch ein Seewetterbericht gegeben (*mare mosso, mare calmo*); das Mittelmeer wird in für die Seefahrt und den Fischfang bedeutenden Teilbereichen betrachtet: *mare tirreno, mare ionio, mare adriatico*.

Da weder die Arbeitsschritte noch die Ergebnisse der Studenten genau vorhergesehen werden können, ist diese Planung recht offen.

Für die Auswahl der Internetseiten waren im gegebenen Zusammenhang folgende Kriterien entscheidend:

- Die Inhalte der Seiten sollten thematisch genau zu den Lehrinhalten passen, so dass sie die Erreichbarkeit der Lernziele fördern;
- Sie sollten sich im Idealfall für unterschiedliche Phasen des Unterrichts und zur Erreichung unterschiedlicher Lernziele eignen (Einführung, Illustration / Visualisierung, praktische Übungen, Anwendung, Wiederholung, Vertiefung, Hausaufgabe);
- Es wurden im Unterricht ausschließlich authentische, normal gebräuchliche, d.h. nicht für Lehrzwecke erstellte Seiten benutzt, die von Muttersprachlern für Muttersprachler erstellt wurden. So konnte sichergestellt werden, dass auch interkulturelle Unterschiede bewusst gemacht wurden;
- Auf den Seiten mussten die Autoren bzw. Urheber oder Verantwortlichen für den Inhalt erkennbar sein. Somit wurde explizit auf Wikipedia-Artikel verzichtet;
- Letztendlich waren auch Aspekte wie die Informationsmenge, die Aktualität, das Vorhandensein interaktiver Elemente und die Qualität des Bild- oder Filmmaterials wichtig.

6 Interaktion im Unterricht

6.1 Die Rolle des Dozenten

Der Internet-Einsatz verändert die klassische Dozentenrolle. Einerseits ist die Unterrichtsvorbereitung umfangreicher, andererseits tritt der Dozent im Unterrichtsgeschehen zurück. Er hat die Rolle eines Regisseurs, schafft mit der Internet-Recherche eine authentische Lernsituation, überlässt den Studierenden jedoch die Festlegung des Wegs und die Durchführung der jeweiligen Aufgabe, greift also nur ein, wenn die Situation es erfordert.

6.2 Rolle des Studierenden

Der Studierende hingegen gestaltet - anders als beim klassischen Unterricht mit vorgegebenem gedruckten Lernmaterial - den Lernprozess aktiver. Er schlägt weitgehend selbständig das Vorgehen, den Weg zum Thema vor, bestimmt sein eigenes Lerntempo und die Intensität der Informationsaufnahme, und begreift die Internet-Recherche in der Zielsprache als Teil des Lernprozesses. In den Gruppenarbeiten findet zudem mehr Kommunikation über das Thema statt, wenn die Studierenden angehalten werden, nur in der Zielsprache zu kommunizieren.

7 Mögliche Risiken des Internet-Einsatzes

Wie die dargestellten Beispiele zeigen, ist die Unterrichtsvorbereitung aus technischen und inhaltlichen Gründen auch bei großer Routine des Dozenten in aller Regel zeitaufwändiger.

Auf technische Probleme sollte der Dozent immer vorbereitet sein. Ein Testlauf vor dem ersten Einsatz im Unterricht ist ratsam. Im Zweifelsfall sollten Alternativen eingeplant werden (z.B. traditionelle Ausdrucke oder Overhead-Folien).

Der Inhalt der Internetseiten kann sich gegebenenfalls rasch ändern. Daher empfiehlt es sich, Inhalt und Struktur der verwendeten Seiten regelmäßig zu überprüfen, und das Arbeitsmaterial entsprechend zu überarbeiten.

Der Internet-Einsatz eignet sich eher für kleine Lerngruppen. So umfasste keiner der hier beschriebenen Kurse mehr als 15 Studierende, viele Kurse sogar weniger bis hinunter zu der Zahl von zehn Teilnehmern. Diese erwies sich als ideale Größe, um intensiv arbeiten und allen Lernern ein detailliertes Feedback geben zu können.

Berücksichtigt man alle oben genannten Empfehlungen, überwiegen die Vorteile eines webbasierten Unterrichts. Die Prinzipien des *blended learning* mit seiner Methodenvielfalt und solchen Aktivitäten, die außerhalb des Unterrichts individuell erledigt werden konnten, kommen den Interessen und dem Zeitmanagement der Studierenden sehr entgegen.

Bibliographie

Primärliteratur

Barlassina, Linda, Roberta Bessolo-Zimmermann, & Antonella Ferraris-Engel (2010). *A voi la Parola*, Stuttgart: Klett.

Piotti, Danila, Giulia de Savorgnani & Elena Carrara (2010). *Universitalia 1 und 2*. München: Hueber.

Sekundärliteratur

Louveau, Elisabeth & François Mangenot (2006). *Internet et la classe de langues*. Paris: Clé.

Kautenburger, Monika (2006). Pratique et théorie pour un cours de français médical réussi. In: *Le Français dans le Monde*. 364 (2006), 32-34.

Kautenburger, Monika (2012). Français Médical – Französischunterricht für Studierende der Humanmedizin an der Universität Ulm. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) (2012). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen – Ausrichtung – Spezifik*. Saarbrücken: htw saar, 435-442.

Mangiante, Jean-Marc & Chantal Parpette (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

Mangiante, Jean-Marc & Chantal Parpette (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.

Ollivier, Chistian & Gerda Weiss (2007). *DidacTIClang: une didactique des langues intégrant Internet*. Hamburg : Kovac.

Villa d'Este (2007). DVD. De Luca Editori d'Arte : Roma.

Internetquellen

Centre Hospitalier Universitaire de Toulouse (2011): Présentation du bloc opératoire. (<http://www.chu-toulouse.fr/-presentation-du-bloc-operatoire-#art833>; 11.12.2013).

Dulucq, Jean-Louis (22.09.2010): Appendicectomie par laparoscopie. (http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=HyySzQN3_Ts; 22.10.2014).

Meteo Giornale S.r.l. (2013): Tempo Italia. (<http://www.tempoitalia.it/meteo/verona>; 14.10.2013).

Meteo Giornale S.r.l. (2013): Tempo Italia. (<http://www.tempoitalia.it/meteo/venezia>; 14.10.2013).

Meteo Giornale S.r.l. (2013): Tempo Italia. (<http://www.tempoitalia.it/meteo/firenze?d=1>; 14.10.2013).

Meteo Giornale S.r.l. (2013): Tempo Italia. (<http://www.tempoitalia.it/meteo/palermo?d=1>; 14.10.2013).

Meteo Giornale S.r.l. (2013): Tempo Italia. (<http://www.tempoitalia.it/meteo/roma>; 14.10.2013).

Musée du Louvre (2013): Louvre. (<http://www.louvre.fr/>; 12.12.2013).

Peugeot S.A. (2012) : Action Peugeot S.A. (<http://www.psa-peugeot-citroen.com/fr/finance/action-peugeot-sa>; 22.10.2014)

Sito Ufficiale Villa d'Este (2012): Villa d'Este. (<http://www.villadestetivoli.info>; 02.10.2012).

SNCF (2013): Distributeur de voyages en ligne de la SNCF. (<http://www.voyages-sncf.com>; 22.10.2013).

Die Entwicklung multimodaler interaktiver E-Learning-Konzepte für den Unterricht *Deutsch als Fremdsprache*

Laura Pihkala-Posti (Tampere, Finnland)

Abstract (English)

During the last few decades, some major changes have occurred in the media landscape, which also place new demands in the field of language pedagogy. Media convergence that, among other things, includes various new potential modality combinations is typical of today's Internet. The aim of the present article is to reflect on how foreign language teaching could be developed by means of new technological solutions. Differences between diverse kinds of applications and their respective modalities are analyzed and presented. The analysis is based on a descriptive model of the characteristics of Internet communication services, which was modified for the purpose in hand. The potential of the applications in supporting the development of multifaceted communicative competence is of particular interest: applications need to train at least both written and oral skills and, if possible, intercultural skills. Embodied interaction can also be integrated in order to support different types of learners and to create holistic language learning opportunities. One example is the *Berlin Kompass* language learning application that was developed in our interdisciplinary research project and which emphasizes authenticity, learner autonomy, collaboration, and (inter-)action in the training of oral communication skills

Key words: Multimodality, Internet, foreign language learning

Abstract (Deutsch)

Bedeutende Veränderungen der Medienwelt in den letzten Jahrzehnten stellen auch an den Bereich des Fremdsprachenunterrichts neue Herausforderungen. Typisch für das Internet von heute ist eine Medienkonvergenz, die unter anderem neue Modalitätenkombinationen entstehen lässt. Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin, aus fremdsprachendidaktischer Sicht zu betrachten, wie der Fremdsprachenunterricht am Beispiel des DaF-Unterrichts mit neuen technologischen Lösungen entwickelt werden könnte. Ein besonderer Schwerpunkt liegt darin, Unterschiede zwischen Merkmalen verschiedener Web-Applikationen systematisch zu erkunden, zu analysieren und die Ergebnisse tabellarisch darzustellen. Dabei spielt unter anderem die Berücksichtigung unterschiedlicher Modalitäten eine zentrale Rolle. Die interaktive multimodale Technologie bietet neue Möglichkeiten, den Unterricht vielseitig zu gestalten. Über das Internet kann sowohl mündlich als auch schriftlich kommuniziert werden - im Idealfall auch interkulturell. Um die Entwicklung einer vielseitigen kommunikativen Kompetenz zu fördern, erscheint es im Lichte der Forschungsergebnisse lohnend, unterschiedliche Web-Applikationen mit variierenden Modalitäten einzusetzen, allerdings sollte man bei ihrer Auswahl berücksichtigen, dass mit ihnen ausreichend unterschiedliche Kommunikationsformen und -situationen geübt werden können. Auch Körperbewegungen können bei den neuesten Applikationen mit einbezogen werden, was eine holistische Perspektive darstellt. Ein Beispiel dafür ist die in unserem Forschungsprojekt entwickelte Applikation *Berlin Kompass*, in der Authentizität, Lernerautonomie, Lernerkollektion sowie Handlungs- und Interaktionsorientierung beim Training mündlicher Kommunikation eine zentrale Rolle spielen.

Stichwörter: Multimodalität, Internet, Fremdsprachenunterricht

1 Einleitung

Die außergewöhnlich schnelle Veränderung der Medienwelt bringt neue Herausforderungen mit sich, aber in vielen Bereichen auch neue Möglichkeiten, so auch im Fremdsprachenunterricht (z.B. Pihkala-Posti 2011, 2012a, 2012b, 2012c). Nach der ersten Generation des *World-Wide Web (WWW)* mit statischen Web-Seiten und älteren, text-

dominierten, nur begrenzt interaktiven Lernumgebungen, eröffnen sich in der Web 2.0-Generation erheblich vielseitigere multimediale interaktive Umgebungen (zu den Begriffen, vgl. z.B. Kaplan & Haenlein 2010, Arnold et al. 2013, Pihkala-Posti 2011).

In dem vorliegenden Beitrag werden Zwischenergebnisse des kumulativen Dissertationsprojektes der Autorin vorgestellt, in dem E-Learningkonzepte der zweiten Generation für den Unterricht *Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Finnland* (gymnasiale Oberstufe und Hochschulniveau) entworfen und im Unterricht erprobt werden. Interaktivität und Multimodalität spielen dabei eine zentrale Rolle. Da der Fokus hier auf der Kommunikativität liegt, werden die Applikationen und die Technologie als Affordanzen - also als Angebote zum Lernen unterschiedlicher Kommunikationsformen und -situationen - betrachtet, (z.B. Bower 2008, Soegaard 2008, van Lier 2000). Der Einsatz variierender Annäherungsweisen ist wichtig, um Lerner unterschiedlicher kognitiver Lernstile anzusprechen und sie möglichst optimal zu unterstützen. So passt beispielsweise eine zu abstrakte Grammatik- oder eine traditionelle Lehrwerkzentriertheit denjenigen Lernern nicht unbedingt am besten, die sich eher durch konkrete Tätigkeiten oder mündliche Wechselwirkung mit anderen zum Lernen angesprochen fühlen (z.B. Grein 2013, Coffield et al. 2004).

Der Begriff *Modalität* wird unter anderem in der Sinnesphysiologie, Psychologie und in der Lernforschung verwendet, wo er einen *Wahrnehmungskanal* bezeichnet (z.B. Grein 2013): visuell, auditiv und haptisch (auch *taktil-kinästhetisch* oder *motorisch* genannt). In der Fremdsprachendidaktik wird oft davon ausgegangen, dass jeder Lerner einen dominanten Wahrnehmungskanal hat, über den sich das Lernen hauptsächlich vollzieht. Nach neuesten Erkenntnissen ist dies jedoch noch komplexer: Auch wenn ziemlich eindeutig nachgewiesen ist, dass viele Individuen beim Lernen einen bestimmten Wahrnehmungskanal präferieren, fördert der gleichzeitige Einsatz unterschiedlicher Kanäle die Aktivität des Gehirns vielseitiger und führt deswegen zu besseren Lernergebnissen als der Einsatz eines einzigen dominierenden Kanals (z.B. Coffield et al. 2004, Grein 2013, Wen 2011). In den Kommunikationswissenschaften wird mit dem Begriff *Modalität* wiederum ein einzelner *Kommunikationskanal* oder ein *Medientyp* bezeichnet, das heißt, eine bestimmte Weise, Informationen über einen physikalischen Kanal zu vermitteln. Über einen physikalischen Wahrnehmungskanal kann hiermit Information präsentiert werden, die unterschiedliche Modalitäten beinhaltet:

[...] humans use *many* and *very different* modalities for representing information instantiated in *the same* physical medium and hence perceived by *the same* human sensory system. Consider, for example, *light* as physical medium and *vision* as the corresponding human sense. We use vision to perceive *language text, image graphics, facial expression, gesture*, and much more. These are *different* modalities of information representation instantiated in *the same* physical medium. (Bernsen 2002: 4)

Bei unserer Applikationsanalyse im nächsten Kapitel werden die beiden genannten Betrachtungsweisen der *Modalität* berücksichtigt. Um eine funktionierende fremdsprachliche kommunikative Kompetenz zu erreichen, wird ein ausreichend vielseitiges Training sowohl für schriftliche als auch für mündliche Fertigkeiten in der Zielsprache benötigt (z.B. Europarat 2001). Im formellen Sprachunterricht sind die Hauptmodalitäten im physikalischen Sinne der Text bzw. die Schrift (visuell) und der Ton bzw. die gesprochene Sprache (auditiv). In der ersten Generation des webbasierten Unterrichts gab es jedoch fast nur Möglichkeiten für die Schulung der schriftlichen Kommunikation; bei der mündlichen Kommunikation beschränkte sich das Angebot meist auf die passiven Fertigkeiten, also auf das Hörverstehen beziehungsweise auf das Hör- und Sehverstehen bei Videomaterial. In letzter Zeit hat sich die Situation jedoch in der Hinsicht verändert, dass es nun schon zahlreiche Applikationen gibt, die das Training der mündlichen Fertigkeiten ermöglichen (Pihkala-Posti 2011, 2012b, 2012c). Neben den genannten

Hauptmodalitäten bestehen heute bereits technologische Möglichkeiten zwecks Berücksichtigung der Bewegungen und des Tastsinnes, aber diese werden noch kaum für sprachpädagogische Zwecke eingesetzt. Jedoch entstehen in den handlungsorientierten virtuellen Welten, in denen sich beispielsweise ein Avatar bewegt, bereits Erlebnisse, die Bewegung und dadurch Körperlichkeit mit einbeziehen. Die von unserem Forschungsteam entwickelte Applikation *Berlin Kompass*¹, die unter anderem im Folgenden präsentiert und analysiert wird, geht diesbezüglich noch weiter: Sie wird mit Gesten und Bewegungen gesteuert und erfordert sogar, dass der Lerner sich zur Erfüllung einer gegebenen Aufgabe wirklich fortbewegen muss.

Der pädagogisch relevante Einsatz verschiedener Computerapplikationen, die unterschiedliche Modalitäten anbieten und kombinieren, kann den Unterricht sinnvoll bereichern, was in dem vorliegenden Artikel beleuchtet wird. Dazu wurden unter anderem Theorien und Modelle der computervermittelten Kommunikation herangezogen, vor allem das von Patterson (1996) eingeführte und von Burnett & Marshall (2003) erweiterte Beschreibungssystem der *Charakteristika von Internet-Kommunikations-Dienstleistungen*. Neben einer darauf basierenden Applikationsanalyse sind Möglichkeiten des *E-Learning* im DaF-Unterricht an der finnischen gymnasialen Oberstufe und auf Universitätsniveau erprobt worden. Für den Einsatz der präsentierten Applikationen und Plattformen werden also konkrete Beispiele angeführt - mit anschließender zusammenfassender Diskussion und Reflexion.

2 Eigenschaften und Modalitäten unterschiedlicher Webapplikationen

2.1 Allgemeine Eigenschaften bei Webapplikationen

In der ersten Phase bestand das *WWW* hauptsächlich aus statischen Texten, daneben waren bald auch Fotos oder Bilder zu finden. Später entstanden allmählich interaktive Applikationen, die schriftliche Kommunikation ermöglichten. Danach wurden zunehmend auch auf Ton basierende Applikationen entwickelt. In letzter Zeit geht die Entwicklung eindeutig in eine multimediale und multimodale Richtung. Das entsprechende Phänomen heißt *Medienkonvergenz* (Jenkins 2006): Innerhalb von gleichen Applikationen oder Plattformen werden unterschiedliche Materialien und *Medientypen* - z.B. Text, Ton, Bilder, Videos, Chat und Webcam - kombiniert. Solche Applikationen, die primär zur Präsentation eines bestimmten Medientyps vorgesehen waren - beispielsweise Blogs und Wikis oder *Facebook* zur Distribution von Textmaterial und Bildern - sind weiterentwickelt worden und ermöglichen immer öfter auch das Hochladen oder die Einbettung von anderen Medien oder von Informationen, die aus anderen Applikationen stammen, was oft die Anzahl der *Modalitäten* oder Kombinationen erhöht. Besonders typisch für die Webapplikationen von heute ist ein höherer Grad an Interaktivität: Die Benutzer nehmen aktiv teil, erstellen selbst weiteres Material oder kommentieren zumindest die Produkte anderer. Von Applikation zu Applikation unterscheidet sich, wie auf das Material reagiert werden kann: Textkommentar, Chat-Interaktion, Ton-

¹ Die *Berlin Kompass*-Applikation basiert auf der pädagogischen Grundidee der Autorin dieses Artikels. Der Prototyp wurde an der Universität Tampere zusammen mit den Computerwissenschaftlern von TAUCHI (Tampere Unit for Computer - Human Interaction) in dem zweijährigen interdisziplinären Forschungsprojekt *Active Learning Spaces 2012-2013* entwickelt, als dessen sprachpädagogische Hauptexpertin die Autorin arbeitete (Pihkala-Posti & Uusi-Mäkelä 2014, Pihkala-Posti et al. 2014).

kommentar, Bild- oder auch Videokommentar. Die Applikationen unterscheiden sich ebenfalls dadurch, ob die Kommunikation in ihnen zeitlich versetzt (asynchron) oder gleichzeitig (synchron) stattfindet. In unserer Applikationsanalyse, deren Ergebnisse von der Forscherin im Folgenden dargestellt werden, wurden unter anderem die genannten Eigenschaften betrachtet.

2.2 Ziel und Material

Ziel unserer Webapplikationsanalyse ist es, die gezielte Planung von Medieneinsätzen im Fremdsprachenunterricht durch eine möglichst kompakte Überblicksdarstellung zu erleichtern, die einen relativ schnellen Vergleich der Eigenschaften verschiedener Web-Applikationen ermöglicht. Diese Übersicht soll dabei helfen, eine Auswahl zu treffen, die eine ausreichende Variation von Medien, Kommunikationsformen und Modalitäten erlaubt und somit eine Entwicklung der angestrebten, funktionierenden fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz ermöglichen könnte. Das Auswahlkriterium der Applikationen ist, dass verschiedene Modalitäten, unterschiedliche Methoden und Kommunikationsformen repräsentiert werden, um unterschiedliche Lerner vielseitig zu unterstützen. Alle hier behandelten Applikationen wurden bei den zu unserem Dissertationsprojekt gehörenden Unterrichtsinterventionen² (im Sinne der Aktionsforschung) eingesetzt und erprobt, d.h. im DaF-Unterricht an der gymnasialen Oberstufe, im DaF-Unterricht des universitären Sprachenzentrums sowie im Studienprogramm *Deutsche Sprache, Kultur und Translation* der Universität Tampere, Finnland. Bei diesen Applikationen handelt es sich im Einzelnen um: *Wordpress-Blog*, *Wikispaces-Wiki*, *Etherpad*, *Facebook*, *Vocaroo*, *Voxopop*, *Voicethread*, *Ivocalize*, *Skype*, *YouTube*, *Minecraft*, *Berlin Kompass*.³

2.3 Methode

Die für diesen Beitrag zentrale Applikationsanalyse wurde empirisch durchgeführt, d.h. die Möglichkeiten und Funktionen der Web-Applikationen und Plattformen wurden ganz konkret und systematisch erprobt, um die darin angebotenen Eigenschaften - unter anderem die darin möglichen Medientypen (Kap. 3) – kennen zu lernen und sie tabellarisch nach den ausgewählten Merkmalkategorien darstellen zu können. Dies war ein

² Die Autorin des vorliegenden Beitrags definiert eine Unterrichtsintervention folgendermaßen: die Kluft zwischen dem allgemeinen, von den Veränderungen der Medienwelt verursachten Technologisierungsdruck und der tatsächlichen Lage des Technologieeinsatzes im finnischen DaF-Unterricht wird als Problem angesehen. Das Ziel des gesamten Dissertationsprojekts besteht darin,

in der aktuellen Problemsituation in die existierenden Praktiken einzugreifen, um die gegenwärtige Situation in eine veränderte Richtung zu lenken. Dies betrifft nicht nur die Unterrichtspraktiken der Lehrerin-Forscherin selbst, sondern auch den finnischen Deutschunterricht insgesamt. [...] in dieser Studie [wird] von den durchzuführenden Maßnahmen als Gesamtheit die Benennung *Intervention* verwendet. Dabei handelt es sich also um die jeweiligen Eingriffe in den bisher üblichen Unterricht, mit denen das Erreichen der gezielten Veränderungen angestrebt wird. (Pihkala-Posti 2012b: 115.)

³ Ursprünglich ist eine noch größere Auswahl an Applikationen als hier dargestellt analysiert worden. Eine vollständige Darstellung dazu ist bei Pihkala-Posti (eingereicht) zu finden. Die Applikationen können zudem im Rahmen dieses Artikels nicht ausführlich vorgestellt werden. Mehr Information ist beispielsweise im Internet unter dem jeweiligen Applikationsnamen erhältlich. Nur die von uns entwickelte Applikation *Berlin Kompass* wird genauer beschrieben, da sie noch nicht frei zugänglich ist. Die Applikationen werden in ihrem Entwicklungsstand im April 2013 dargestellt. Danach haben sich einzelne Eigenschaften bei einzelnen Applikationen verändern können.

zentraler Schritt als Vorbereitung darauf, multimodale E-Learning-Konzepte gezielt entwickeln zu können und dabei die Applikationen in Unterrichtsinterventionen in der Praxis einzusetzen.

Ein für diesen Zweck relevantes Beschreibungssystem findet sich in dem Werk *Web Theory* von Burnett & Marshall (2003: 43ff), und zwar eine Tabelle mit den *Charakteristika von Internet-Kommunikation-Dienstleistungen*. Diese Darstellung beinhaltet neben den in den meisten Kommunikationsmodellen beschriebenen Faktoren *Sender (Quelle)*, *Empfänger*, *Kanal* und *Nachricht* zahlreiche andere Faktoren, die hier in der Tabelle 1 zitiert werden.

Bei der provisorischen Analyse einiger interaktiver Web-Applikationen nach den Merkmalskategorien von Burnett & Marshall (2003) (auch Patterson 1996, December 1996) stellte sich heraus, dass einige davon im Kontext des Fremdsprachenlernens irrelevant sind, aber auch, dass noch einige zentrale Aspekte fehlten. Aus diesem Grunde wurden die Merkmalskategorien so modifiziert, dass sie aus sprachpädagogischer und unterrichtspraktischer Sicht relevante (Zusatz)Informationen liefern. Überflüssige Kategorien wurden entfernt, die ursprüngliche Kategorie *Medium* in die Kategorien *primäre und sekundäre Medien* aufgeteilt, was hinsichtlich der Funktionsprinzipien der heutigen Applikationen als notwendig erscheint (Kap. 3) sowie einige weitere neue Kategorien hinzugefügt⁴. Die ausgewählte vorläufige Kategorienkombination sieht wie folgt aus: *Ebene, Gespräch, Quelle, Empfänger, Medientyp primär, Medientyp sekundär, Zeitrelation, Sichtbarkeit, Interaktivität, Erforderliche Technologiekenntnisse (grob eingeschätzt), Metapher, Modalitäten, Teilbereiche des Trainings, zusätzliche integrierte Teilbereiche (des Trainings aus den integrierten Applikationen), ungefähre Zeitaufwand bei der Einführung (der Applikation, passive oder aktive Benutzung)*.

3 Überblick über die Applikationen und Beispiele für den Unterrichtseinsatz

3.1 Überblick über die Applikationen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Applikationsanalyse dargestellt, d.h. es werden ein tabellarischer Überblick über die Eigenschaften der behandelten Applikationen und - im Anschluss daran - Beispiele für ihren Unterrichtseinsatz gegeben. Je nach Situation und Lernziel können entweder eine einzelne Applikation oder mehrere Applikationen zur Unterstützung und Bereicherung des üblichen Präsenzunterrichts eingesetzt werden, oder der ganze Unterricht kann - wie bei Webkursen - mit einer (multimodalen) Zusammensetzung von Applikationen und Plattformen durchgeführt werden. Die in Kap. 1 besprochene, kommunikationswissenschaftliche Perspektive auf Modalität ist

⁴ Von den ursprünglichen Merkmalskategorien entfallen die folgenden: Kanal (channel), Distribution (distribution), Nachricht (message), Ortsgebundenheit (spatial), Kommunikationsform (sociality) sowie Umgebung (environment) und Metapher (metaphor) (zu näheren Begründungen zur Auswahl siehe Pihkala-Posti (eingereicht)). Neue Kategorien sind: Modalitäten, Teilbereiche des Trainings, zusätzliche integrierte Teilbereiche des Trainings aus den integrierten Applikationen, der ungefähre Zeitaufwand bei der Einführung (der Applikation), wobei die aktive, d.h. produktive Benutzung der Applikation gemeint ist.

	e-mail	Listserv	IRC	MUD	Usenet	WWW
level	Interpersonal	group	group	group	hybrid	hybrid
conversation	usually dialogue	monologue, discussion	multilogue	multilogue	monogue, discussion, multilogue	multilogue
source	one	many	can be one	many	many	many
receiver	one	many	many	many	many	many
channel	computer	computer	computer	computer	computer	computer
distribution	point to point	point to point multipoint	point to server broadcast	point to server narrowcast	point to server broadcast	point to server broadcast
media type	text	text	text	text executable	text	multimedia
message	Encapsulated	Encapsulated	fragmentary	fragmentary operative	Encapsulated	Encapsulated
temporal	asynchronous	asynchronous	synchronous	synchronous	asynchronous	asynchronous
spatial	distributed	distributed	distributed	distributed	distributed	distributed
sociality	dialogue	multicast, can be broadcast	multicast	multicast	multicast	multicast
visibility	private	private	public	public	public	public
interactive	usually reactive	ranges	usually reactive	usually reactive	ranges	ranges
skill	low	low	low to moderate	moderate to high	low	low
environment	existing	existing	existing	existing	constructed existing	existing
metaphor	postal	postal	room	fantasy world	discussion conversation	shopping mall

Tab. 1: Characteristics of internet interpersonal communication services
(Burnett & Marshall 2003: 56)⁵

⁵ Übersetzungen zu den Merkmalen der Tabelle 1: Ebene (*level*), Gespräch (*conversation*), Quelle (*source*), Empfänger (*receiver*), Kanal (*channel*), Distribution (*distribution*), Medientyp

unter den Merkmalskategorien *primärer und sekundärer Medientyp* zu finden, die sinnesphysiologische Perspektive wird wiederum unter der Kategorie *Modalität* berücksichtigt. Die Kategorie *primärer Medientyp* weist auf ein Medium hin, das innerhalb der Applikation produziert wurde, oder aber auf das in die Applikation einzubringende Medium, für dessen Distribution die Applikation in erster Linie geschaffen wurde, z.B. auf einen Text. Mit der Kategorie *sekundärer Medientyp* ist wiederum ein zusätzliches Medium gemeint, das in die Applikation eingebettet oder heruntergeladen wird, z.B. ein Bild, eine Tondatei oder ein Video. Solche Fälle, in denen die vorgestellten Applikationen selbst in eine andere Applikation oder Plattform eingebettet werden, um z.B. ein reicheres Modalitätenangebot zu schaffen, können in dieser Analysetabelle nicht berücksichtigt werden, da solche Möglichkeiten zahlreich sind (Pihkala-Posti (eingereicht)).

Die Mehrheit der analysierten Applikationen ist von Prinzip und Funktionalität her für *asynchrones* Arbeiten vorgesehen, d.h. verschiedene Nutzer produzieren ihr Text-, Ton-, Bild- oder Videomaterial eigenständig in der (oder für die) Applikation, auch wenn es danach anderen Nutzern zum Betrachten, Kommentieren und eventuell auch zum Modifizieren zugänglich gemacht wird. Von den Applikationen sind *Skype*, die Video-Konferenzplattform *iVocalize* sowie das von uns entwickelte *Berlin Kompass* von der Grundidee her *synchron*, d.h. sie sind in erster Linie dafür vorgesehen, von mehreren Nutzern gleichzeitig verwendet zu werden. Einige Applikationen können sowohl synchron als auch asynchron eingesetzt werden. Für unterschiedliche Lerner gibt es unterschiedliche Herausforderungen; für einige ist eine direkte / unmittelbare mündliche Interaktion schwierig, anderen Nutzern wiederum kommt strukturiertes Sprechen oder Schreiben besonders schwer vor. Indem sowohl *asynchrone* als auch *synchrone* Applikationen eingesetzt werden, kann sowohl direkte / unmittelbare als auch eine verzögerte mündliche und schriftliche Kommunikation geübt werden, und auf diese Weise können die diesbezüglichen Fertigkeiten entwickelt und gestärkt werden. Den beiden Zeitrelationen der Kommunikation begegnet man auch in konkreten Kommunikationssituationen. Wenn z.B. spontanes Sprechen für einen Lerner eine Herausforderung ist, könnte er sich zuerst als Beispiel von anderen Studenten gemachte Aufnahmen anhören und erst danach üben, den selbst erstellten Redebeitrag z.B. auf der *Voxopop*-Gruppendiskussionsplattform aufzunehmen, und eine endgültige Aufnahme erst dann machen, wenn er damit zumindest einigermaßen zufrieden ist. Nachdem man einige Zeit asynchron geübt hat, könnte vielleicht eine spontane zielsprachliche Diskussion - z.B. über *Skype* - etwas leichter vonstatten gehen.

Wie aus den Tabellen 2 und 3, in denen die Ergebnisse der Analyse dargestellt werden, ersichtlich wird, gibt es in einem Teil der Applikationen jeweils *einen primären Medientyp* oder *eine primäre Modalität*. In vielen Fällen handelt es sich dabei um Schrift bzw. Text mit Bild als sekundäres Medium, beide sind nach einer sinnesphysikalischen Definition jedoch *visuell*. Daneben kommen aber auch Tonapplikationen vor, die *auditiv* sind. Diese genannten Gruppen entsprechen den traditionellen hauptsächlichen Lernkanälen des formellen Fremdsprachenunterrichts, d.h. schriftlichem Text und Ton. Die Abkürzungen *SCHR* und *MUEN* der Tabelle verweisen auf diese. Andere Applikationen - beispielsweise bei *YouTube* - sind vom primären Medientyp her *multimodal*: Der Videofilm ist *visuell* und sein Ton *auditiv*. In der Beschreibung wird im Einklang z.B. mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) (Europarat 2001) auch danach differenziert, ob es sich bei der Anwendung der Applikation um eine akti-

(*media type*), Nachricht (*message*), Zeitrelation (*temporal*), Ortsgebundenheit (*spatial*), Kommunikationsform (*sociality*), Sichtbarkeit (*visibility*), Interaktivität (*interactive*), erforderliche Technologiekenntnisse (*skill*), Umgebung (*environment*), Metapher (*metaphor*).

ve bzw. produktive (A) oder passive bzw. rezeptive (P) Annäherungsweise an Sprache handelt. Oft sind in derselben Applikation auch beide möglich.

Die Applikationen werden in der folgenden exemplarischen Kurzdarstellung der Unterrichtsinterventionen grob nach dem Kriterium eingeteilt, welches Medium bzw. welche Medien in ihnen primär vorkommen. Daraus entstehen die folgenden Hauptgruppen:

- 1) Schrift als Primärmedium
- 2) Ton als Primärmedium
- 3) primär multimediale Umgebungen und
- 4) multimedial-kinästhetische Umgebungen.

Die Grenzen zwischen den Gruppen sind dabei fließend. Beispielsweise hat sich *Facebook* in letzter Zeit in eine multimodale Richtung entwickelt, weil nun auch Video-Chat möglich ist. Der übliche Einsatz ist jedoch immer noch derjenige, schriftliche Pinnwandeinträge zu verfassen, denen oft Bilder hinzugefügt werden. Deswegen wird die Applikation hier zur Gruppe 1 gezählt. Die Beispiele für den konkreten Einsatz der Applikationen werden hier gegeben um zu veranschaulichen, wie in der auf die Analyse folgenden Phase des Forschungsprojekts von der Autorin auf dem Weg zu multimodalen E-Learningkonzepten gearbeitet wurde. Genauere Informationen und Auswertungen dieser Interventionen werden in anderen Publikationen dargestellt, die teilweise noch in Vorbereitung sind (u.a. Pihkala-Posti 2012b, 2012c, Pihkala-Posti & Uusi-Mäkelä 2014, Pihkala-Posti et al. 2014).

3.2 Die Schrift als Primärmedium

Facebook wurde von finnischen, russischen und deutschen Gymnasiasten im internationalen DaF-Projekt der Deutschen Auslandsgesellschaft in Lübeck als informeller Kommunikationskanal eingesetzt. Die Schüler durften dabei ohne Lehrerkontrolle frei miteinander kommunizieren. Während des genannten Projektes und einer Studienreise nach Lübeck wurde ebenfalls ein Reisebericht mit Fotos in einem öffentlichen Wordpress-Blog veröffentlicht. Jeder Schüler schrieb allein oder zusammen mit einem Partner einen Beitrag sowohl in der Zielsprache als auch in der Muttersprache, da auch solche Eltern, die nicht Deutsch beherrschten, dem Blog folgten, um über die Reise-Erlebnisse ihrer Kinder auf dem Laufenden zu bleiben. In einem geschlossenen Wordpress-Blog reflektierten die Gymnasiasten beispielsweise in einem Kurs nach jeder Unterrichtseinheit über ihre Erfahrungen und posteten Feedback in Form von Blog-Kommentaren. Daneben luden sie selbst aufgenommene Tondateien hoch - unter anderem mit *Skype* simulierte Telefongespräche. Auch die sonstigen Kursmaterialien wurden in den Blog hochgeladen.

Ein *Etherpad*-Dokument eignet sich als eine eigenständige Plattform für distanzbasierte synchrone und asynchrone Zusammenarbeit: Neben dem eigentlichen Texteditor steht ein paralleles Chat-Fenster für Diskussionen zur Verfügung. Bei unseren Interventionen wurden *Etherpad*-Dokumente jedoch in *Wikispaces-Wikis* eingebettet. *Etherpad* hat sich für die distanzbasierte synchrone Zusammenarbeit als geeigneter erwiesen als eine Wiki-Seite, die sich wiederum gut zum asynchronen kollaborativen Schreiben und längerfristigen Sammeln vom Textmaterial eignet: Wenn mehrere Nutzer gleichzeitig an verschiedenen Computern auf der gleichen Seite Texte schreiben und abspeichern, können bei einem Wiki Informationen verloren gehen. Dies ist bei

A= aktiv (Produktion) P= passiv (Rezeption)	MUEN= mündlich SCHR= schriftlich	primär = in der Applikation produziert	sekundär= in die Applikation	FACEBOOK	VOCAROO	VOXOPOP
NAME DER APPLIKATION	WORDPRESS-BLOG	WIKISPACES-WIKI	ETHERPAD	interpersonell/ Gruppe /Internet-Publikum /Hybride	privat/ interpersonell /Gruppe/ Internet- Publikum/öffentlich eingebettet	Gruppe /Internet- Publikum
Ebene	privat/ interpersonell/ Gruppe/ Internet-Publikum	privat/ interpersonell/ Gruppe / Hybride	privat/ interpersonell/ Gruppe	Monologe/Dialoge/Disku ssion /Multiloge	Monologe (als eingebettet: Dialoge/ Diskussion /Multiloge)	(Monologe/) Dialoge/ Diskussion /Multiloge
Gespräch	Monologe/ Dialoge/ Diskussion /Multiloge	Monologe/Diskussion /Multiloge	Monologe/Diskussion /Multiloge	eine / mehrere	eine	eine / mehrere
Quelle	eine / mehrere	eine /mehrere	eine /mehrere	eine / mehrere	einer / mehrere	(einer) / mehrere
Empfänger	einer / mehrere	einer /mehrere	einer /mehrere	Text, Chat, Videochat	Ton	Ton
Medientyp primär	Text	Text	Text + Chat	Bild, Video, Ton	-	kurzer Beschreibungstext
Medientyp sekundär	Bild,Ton, Video	Bild, Ton, Video	-	synchron/ asynchron	asynchron	asynchron
Zeitrelation	asynchron	asynchron	synchron / asynchron	privat / geschlossene oder öffentliche Gruppe / öffentlich	privat (als angemalt / eingebettet: geschlossene oder öffentliche Gruppe / öffentlich	geschlossene oder öffentliche Gruppe
Sichtbarkeit	privat / geschlossene Gruppe / öffentlich	privat / geschlossene Gruppe /öffentlich	an die Zielgruppe verteilter Link zum Dokument	Textkommentare, Chat/ private Messages, Videochat	als eingebettet	Diskussions- und Kommentar-funktion (MUEN)
Interaktivität	Textkommentare	kollaborative Textgestaltung, Textkommentare, Textdiskussion	kollaborative Textgestaltung, begleitende Chat- Diskussion	P niedrig A niedrig	P + A niedrig	P niedrig, A Mittelstufe
Erforderliche Technologiekenntnisse	P niedrig, A Mittelstufe	P niedrig, A Mittelstufe	A Mittelstufe	Meine Freunde-Buch	CD-Player	Diskussionsforum
Metapher	Tagebuch	Enzyklopädie	Gruppenarbeitsvorlage	visuell, auditiv	auditiv	(visuell,) auditiv
Modalitäten (sekundäre in Klammern)	visuell (auditiv)	visuell (auditiv)	visuell	SCHR A+P	MUEN A+P	MUEN A+P (Beschreibungstext SCHR A+P)
Teilbereiche des Trainings	SCHR A + P	SCHR A+P	SCHR A (+ P)	MUEN A+P	-	-
Zusätzliche integrierte Teilbereiche	MUEN P mit eingebettetem Video oder hochgeladener Tondatei	MUEN A+P mit eingebetteter Tonaufnahmeapplikation, eingebettetem Video oder hochgeladener Tondatei	-	P 5 min A 1/2-1h	P 1 min A 5 min	P 5 min, A 1/2 h
Ungefährer Zeitaufwand bei der Einführung	P 3 min, A 1-2 h	P schnell, A 1-2 h	P schnell, A ca 15 min			

Tab. 2: Tabellarischer Überblick über die analysierten Applikationen (Teil 1)

NAME DER APPLIKATION	SKYPE	IVOCALIZE	VOICETHREAD	YOUTUBE	MINECRAFT	BERLIN KOMPASS
Ebene	interpersonell / Gruppe	interpersonell / Gruppe / öffentlich (öffentlich eingebettete Aufnahme)	privat/ interpersonell/ Gruppe/ Internet-Publikum	privat/ interpersonell/Gruppe /Internet-Publikum	privat/ interpersonell/ Gruppe / Internet-Publikum (öffentlich eingebettete Bildschirmaufnahmen)	interpersonell
Gespräch	Dialoge/Diskussion /Multiloge	Monologe/Dialoge/Diskussion /Multiloge	Monologe/ Dialoge/ Diskussion	Kommentar, Monologe, Dialoge, Diskussion, Multiloge	Monologe, Dialoge/Diskussion / Multiloge	Dialoge
Quelle	eine / mehrere	eine/ einige Moderatoren	eine	eine / mehrere	eine / mehrere	eine
Empfänger	eine / einiger/ Kleingruppe / Internet-Publikum (öffentlich eingebettete Aufnahme mit eingebetteter Aufnahmeapplikation)	eine / Gruppe / Internet-Publikum (öffentlich eingebettete Aufnahme)	einer / mehrere	einer /mehrere	einer / mehrere	einer
Medientyp primär	Ton, Chat (Text), Webcambild, Bildschirmübertragung, Dateiübertragung	Ton, Diashow Text + Bild, Chat (Text), Webcambild (fakultativ), Aufnahme der Session, Bildschirmübertragung	Text, Bild, Diashow, Video Ton, Webcamvideobild(Kommentar)	Videofilm mit oder ohne Ton/ Musik, Textkommentar, Lieblings- und Tagliste	3D-Animation/ Text/ Chat/ Musik/ Toneffekte	Panoramabild, Ton, Text
Medientyp sekundär	eingebettete Aufnahmeapplikation	Bild, Diashow	-	Text (Untertitel)	Ton	-
Zeitrelation	synchron (als Aufnahme asynchron)	synchron / asynchron (tallenne)	asynchron	asynchron	synchron/ asynchron	synchron
Sichtbarkeit	privat/ Gruppe / öffentlich (eingebettete Aufnahme mit eingebetteter Aufnahmeapplikation)	privat/ Gruppe / öffentlich (eingebettete Aufnahme)	privat/ Kontaktgruppe / öffentlich	privat /Gruppe/ öffentlich	privat/ interpersonell/ geschlossene Gruppe/ öffentlich (eingebettete Bildschirmaufnahmen)	privat
Interaktivität	Direkte Sprechinteraktion, synchroner Textchat	Moderierte /direkte Sprechinteraktion, synchroner Textchat	Diskussions- und Kommentar-funktion (MUEN + SCHR)	Textkommentar, Lieblingsranking	Interaktiv zu gestaltende Welt, Chat	Freie Diskussion, interaktive Navigationssystem, interaktive Bewegungs- und Gestenerkennung
Erforderliche Technologiekenntnisse	A+P niedrig	P mittelstufe A Mittelstufe	P niedrig, A obere Mittelstufe	P niedrig A Mittelstufe	A fortgeschritten P niedrig (Screenaufnahmen)	A niedrig
Modalitäten (sekundäre in Klammern)	Telefon	Meeting, Vorlesung	Diashow	Fernseher	Legoblocke, Sandkasten	Stadtrundgang
Teilbereiche des Trainings	visuell, auditiv	visuell, auditiv	visuell, auditiv	visuell, auditiv	visuell, auditiv, kinesthetisch-spatial,	visuell, auditiv, kinesthetisch-spatial
Zusätzliche integrierte Teilbereiche	MUEN A+P, SCHR A + P	MUEN A+P, SCHR A + P	SCHR+MUEN A+P	MUEN A+P(SCHR A+P	SCHR	MUEN A+P SCHR P
Ungefährer Zeitaufwand mit der Einführung	-	-	-	SCHR (Untertitel)	MUEN	-
	1h	1-2h	P 10 min, A 1/2-2 h	P 10 min A 1/2-2h	A 1-2h	A 10 min

Tab. 3 Tabellarischer Überblick über die analysierten Applikationen (Teil 2)

Etherpad nicht der Fall. *Wikispaces-Wiki* wurde an der gymnasialen Oberstufe längerfristig als die übliche, das Lehrwerk unterstützende kollaborative Lernumgebung eingesetzt. Damit wurden *Youtube*-Videos und *Wordle*-Wortwolken sowie *Etherpad*-Dokumente kombiniert. Unter anderem wurde kollaborativ entschieden, welche Wörter und Ausdrücke in dem Schlüsseltext der jeweiligen Einheit am allerwichtigsten gefunden wurden, die nach gemeinsamer Absprache dann auch in der Klausur abgefragt wurden. Jeder Schüler hatte auch eine eigene geschlossene Wiki-Projektseite, auf der er seine schriftlichen Arbeiten sowie *Vocaroo*-Tonaufnahmen als eine Art Lernportfolio sammelte. Im Studiengang *Deutsche Sprache, Kultur und Translation* wurden u.a. *Wikispaces*-Wikis und darin eingebettete *Etherpad*-Dokumente als Plattform für kollaboratives synchrones Schreiben und gemeinsame Lerndiskussionen - beispielsweise in einem Übersetzungs- und einem Phraseologiekurs - ausprobiert. Dabei wurden nach einer einleitenden individuellen Vorbereitungsphase in Kleingruppen auf Projektseiten kollaborativ Übersetzungen angefertigt. Alternativ wurde aufgrund von Web-Recherchen über Idiome diskutiert. So wurden beispielsweise kollaborativ Top-20-Listen der wichtigsten bzw. schwierigsten Idiome mit authentischen Beispielen aus dem Internet zusammengestellt, gemeinsam Geschichten geschrieben, in die diese ausgewählten Idiome eingebaut wurden, sowie kurze, informative Artikel über Idiome und ihre Etymologie für ein finnisch-deutsches Magazin geschrieben.

3.3 Der Ton als Primärmedium

Vocaroo wurde als mündliche Hausaufgabe zur Ergänzung des üblichen Präsenzunterrichts eingesetzt und entweder per E-Mail an die betreffende DaF-Lehrerin geschickt, in anderen Unterrichtsgruppen bei *Wikispaces* auf der eigenen Projektseite ins Lernportfolio eingebettet oder auf eine Wiki-Hauptseite oder auch in eine Facebook-Gruppe für alle rezipierbar eingestellt.

Das Diskussionsforum *Voxopop* wurde unter anderem auf folgende Weise im hochschulischen DaF-Unterricht eingesetzt: Es wurden unterschiedliche Diskussionsaufgaben verwirklicht, wobei die Aufgabe in *Voxopop* von der Dozentin mündlich formuliert vorlag. Danach hörte sich jeder Studierende sie - und gegebenenfalls auch die Aufnahmen anderer Studierenden - an und nahm einen eigenen Beitrag als Reaktion darauf auf. Die Dozentin kommentierte danach ihrerseits jeden Beitrag. Unter anderem wurden zu unterschiedlichen Themen *Kettendiskussionen* geführt oder es wurde Stellung genommen, d.h. zielsprachliche Argumentation geübt. Es wurden ebenfalls mündliche Referate über deutschsprachige Expertenvorträge gehalten. An der gymnasialen Oberstufe wurden z.B. auch deutschsprachige Anrufbeantworternachrichten gehört, eigene Reaktionen darauf aufgenommen; es wurden nach erfolgter Web-Recherche Gedichte auf Deutsch rezitiert und diskutiert, Witze erzählt und kommentiert; es wurde sich zu Alltagsthemen geäußert, sich über Musik unterhalten und vieles mehr.

Durch kleine Kostproben mittels kurzer Aufnahmen konnte so zu Bewertungszwecken ein besseres und vielseitigeres Bild davon erhalten werden, wie sich die mündlichen Fertigkeiten einzelner Studierender zu unterschiedlichen Themen gestalteten.

3.4 Primär multimediale Umgebungen

YouTube-Videos können sowohl ohne Einbettung als auch in eine andere Applikation oder Plattform eingebettet eingesetzt werden. Beispielsweise sahen sich die Gymnasiasten Kurzfilme an, stellten einander ihre deutschsprachige Lieblingsmusik als in Wiki eingebettete *YouTube*-Videos vor oder lernten Grammatik und Phraseologie multimodal mit deutschsprachigen Songs, deren Text im Video synchron mit dem Gesang an-

gezeigt wurde. Bei *YouTube*-Videos kann nonverbale Kommunikation ebenfalls - wenn auch nur passiv und nicht unter eigener Mitwirkung - betrachtet werden.

Voicethread wurde beispielsweise für ein landeskundliches Thema eingesetzt. Die Studierenden des universitären Sprachenzentrums arbeiteten paarweise und stellten nach einer Web-Recherche *PowerPoint*-Präsentationen zusammen, zu denen sie ihren mündlichen Vortrag aufnahmen. Bei jeder Präsentation wurden einige Feedback-Kommentare von anderen Studierenden und der Dozentin aufgenommen, wodurch ein interaktiver (wenn auch asynchroner) Vortrag zustande kam und auch eine anschließende Diskussion geübt werden konnte.

iVocalize wurde in einem besonderen Deutschkurs für Wirtschaftstudierende im Sprachenzentrum benutzt, und zwar in Form einer Videokonferenz mit Studierenden des gleichen Faches in Slowenien. Die finnischen Studierenden präsentierten mittels selbst zusammengestellter *PowerPoint*-Präsentationen ihre Heimat als Messeort und trugen dazu mündlich frei vor. Gleichzeitig stellten die anderen Studierenden sowohl mündlich als auch im Chat Fragen und kommentierten den Beitrag - eine Aufgabe, die tatsächlich im Berufsleben später in dieser Form vorkommen könnte. An der gymnasialen Oberstufe wurde wiederum über die Videokonferenz-Plattform *iVocalize* ein ganzer Kurs für mündliche Kommunikation mit Teilnehmern aus verschiedenen Schulen durchgeführt. Das Konzept und die Erfahrungen über diesen Kurs sind ausführlicher in Pihkala-Posti (2012b) und (2012c) beschrieben. Hier sei lediglich erwähnt, dass die virtuellen (synchronen) Besuche der Muttersprachler über die Konferenzplattform - unter anderem eines Berliner Schauspielers, eines Heidelberger Ingenieurs, eines deutschsprachigen Schriftstellers sowie eines deutschen Schülers - den Schülern noch eindeutig besser gefielen als beispielsweise die asynchronen Tonapplikationen, die im Kurs ausprobiert wurden - auch wenn die Sprechschwelle bei Letzteren meist niedriger lag.

Die dritte Intervention mit *iVocalize* wurde in einem Pilotprojekt in Zusammenarbeit mit der Deutschen Auslandsgesellschaft durchgeführt. DaF-Lerner aus drei Ländern arbeiteten über Videokonferenz mit Gymnasiasten in Lübeck zum Thema interkulturelle Kommunikation zusammen. Die Aufgabe zu Stereotypen - Straßeninterviews zum Thema *Vorstellungen über unterschiedliche Nationalitäten* - wurde allen Lernern bei einer Videokonferenzsitzung präsentiert. Danach arbeiteten die Lerner an ihren Heimatorten mit den Interviews, wonach die Ergebnisse zusammen auf der Videokonferenzplattform präsentiert und mit anschließendem Feedback im Wordpress-Blog besprochen wurden (Kap. 3.1).

Die Videokonferenzplattformen ermöglichen - im Vergleich zu den meisten bisher üblichen digitalen Sprachlernumgebungen - vielseitige multimodale Arbeitsweisen im kommunikationswissenschaftlichen Sinne. Eine zentrale innovative Entdeckung während unseres Forschungsprojektes ist gerade die Nutzung multimodaler Elemente der Videokonferenzplattform zur Unterstützung der Kommunikation und der Lernprozesse. Besonders der *Chat* hat sich als eine ausgezeichnete Lösung für Kommentare, ergänzende Fragen, zur Wortschatzhilfe sowie zur diskreten Korrektur während der mündlichen Produktion der Lernenden auf der Plattform herausgestellt. Einer der schwerwiegendsten Mängel bei den meisten Internet-Applikationen ist das Fehlen von Möglichkeiten zur nonverbalen Kommunikation, die jedoch einen wichtigen Teil der kommunikativen Kompetenz darstellt. Bei einer Videokonferenz mit Webcam ist dies zu einem begrenzten Grad möglich, auch wenn die Nuancen dieser Interaktion bei weitem nicht mit einer echten *face-to-face*-Kommunikation verglichen werden können (Pihkala-Posti 2012b, 2012c.).

3.5 Multimedial-kinästhetische Umgebungen

Eine pädagogisch zentrale Frage ist, ob und wie holistische Annäherungsweisen mithilfe der Web-Applikationen fokussiert werden könnten, so dass auch die Körperlichkeit mit einbezogen werden könnte. Eine weitere wichtige Frage ist, wie beispielsweise solche Fertigkeiten, die in der Kommunikation im Bereich der Technik zentral sind, auf andere Weise trainiert werden könnten als im traditionellen lehrwerkzentrierten Unterricht. Zu solchen alternativen Annäherungsweisen gehören einerseits beispielsweise die Immersion in eine (virtuelle) Umgebung, eine möglichst authentische Zusammenarbeit, die Möglichkeit zur Lösung von Problemen, die Beschreibung von Vorgängen, Prozessen, Räumen und visuellen Umgebungen und andererseits körperliche Erlebnisse, d.h. die Perspektive des ganzheitlichen Lernens und der Einsatz der *taktil-kinästhetischen* Modalität neben der *visuellen* und *auditiven*. Auch *spatiale* Erlebnisse spielen dabei eine Rolle.

Second Life gehört zu den ersten virtuellen Umgebungen, die Möglichkeiten für eine derartige Erweiterung der Modalitäten anbieten. Unter anderem aus technischen Gründen konnte diese Umgebung jedoch bisher nicht in unserem Forschungskontext im Unterricht eingesetzt werden, weil die Leistungsfähigkeit der zur Verfügung stehenden Computer der betreffenden Einrichtungen nicht ausreichend war. Eine technisch einfachere Alternative, die gleichzeitig auch mehr Möglichkeiten für eine aktive Lernerteilnahme bietet, konnte jedoch gefunden werden: *Minecraft*. Daneben wurde in dem interdisziplinären Designforschungsprojekt von der Forscherin initiiert, eine neue pädagogische virtuelle Sprachlernumgebung zu entwickeln: *Berlin Kompass*. Diese beiden handlungsorientierten Applikationen sind im Unterricht erprobt worden, *Minecraft* erst in einigen Unterrichtsgruppen, *Berlin Kompass* schon mit fast 250 Lernenden.

3.5.1 *Minecraft*

Erste Erfahrungen mit diesem, momentan in informellen Kontexten populären Spiel wurden bisher mit DaF-Lernern der gymnasialen Oberstufe gesammelt. Das für das authentische Internet-Spiel besonders zu pädagogischen Zwecken entwickelte Zusatzmodul *Minecraft Edu*⁶ wurde auf Deutsch in einem internationalen Projekt der Deutschen Auslandsgesellschaft eingesetzt. Die finnischen Gymnasiasten bauten zusammen mit russischen Schülern kulturelle Objekte auf Deutsch und entwarfen in Eigeninitiative ein neues Sportstadion für Kaliningrad, in dem die Fußballweltmeisterschaft im Jahre 2018 stattfinden könnte. Der Grund für den Einsatz von *Minecraft* bei dieser internationalen Kooperation war die frühere erste Erfahrung mit finnischen Schülern, nach der sie während des virtuellen Bauens zu oft in ihre Muttersprache wechselten (Pihkala-Posti & Uusi-Mäkelä 2014). Bei international zusammengesetzten Paaren oder Gruppen muss jedoch die Zielsprache beim Bauen eingesetzt werden. Neben der in das Spiel eingebaute Chat-Interaktion lohnt es sich aufgrund unserer Erfahrung, auch eine Sprechapplikation, z.B. Skype, einzusetzen, weil das schriftliche Chatten nach Angaben der Schüler die Bauprozedur manchmal störend unterbrechen kann.

Der hochschulische Einsatz von *Minecraft* befindet sich erst in der Planungsphase. Unter anderem wäre es besonders sinnvoll und interessant, *Minecraft* in internationalen Projekten mit Studierenden der Architektur und des Bauwesens einzusetzen, auch wenn die Idee, etwas in der Zielsprache gemeinsam zu entwerfen und zu bauen, für

⁶ Mehr Informationen zu *Minecraft Edu* unter:
<http://techland.time.com/2012/09/21/minecraftedu-teaches-students-through-virtual-world-building/> oder <http://minecraftedu.com/page/>; 12.12.2013.

jeden Fremdsprachenlerner nützen kann. Internationale Kooperation mit Lehrern und Studierenden des gleichen Faches findet so mit dieser Applikation neue bereichernde virtuelle Möglichkeiten.

3.5.2 *Berlin Kompass*

Mit der multimodalen Sprachlernapplikation *Berlin Kompass* bereist man virtuell die Metropole Berlin. Die Applikation dient zur gleichzeitigen technologievermittelten mündlichen Interaktion zweier Benutzer. Diese befinden sich beide in einem eigenen Raum mit eigener Ansicht auf die Applikation. Sie hören einander über das System. Der eine fragt nach dem Weg zu einer Sehenswürdigkeit, und der andere beschreibt die optimale Route. Die Nutzer können die möglichen Routen mit Gesten erkunden, und sie können auch multimodale Wortschatz- und phraseologische Hilfe bekommen - d.h. gleichzeitig als Text und Ton - indem sie mit der Hand auf die betreffenden Objekte deuten. Die Applikation bringt als Innovation auch die kinästhetische Modalität in den technologievermittelten Sprachgebrauch und in die Sprachlernprozesse ein: Der eigene Körper und die eigenen Gesten werden zur Betätigung der *Kinect*-Steuerung eingesetzt, um sich in den Panoramen umzusehen oder (weiter) zu bewegen. Die Erlebnisbezogenheit wird also konkret auf das Niveau des Körperlichen gebracht: Aufgrund der Anweisungen des Gesprächspartners bewegt man sich tatsächlich zu Fuß in die entsprechende (verstandene) Richtung und kommt dadurch weiter zur nächsten Kreuzung oder endet in einer Sackgasse bzw. in einer Problemsituation, die gelöst werden muss, was die Lernprozesse intensivieren soll. Die wirklichkeitsnahe Panoramabildumgebung schafft dabei ein Gefühl der Immersion:



Abb. 1: *Berlin Kompass*: Benutzeroberfläche des Ratsuchenden mit Hotspot zur Wortschatzhilfe

Berlin Kompass wurde bisher mit etwa 250 Lernenden erprobt, und die Ergebnisse sind vielversprechend. Aufgrund dieser Erfahrung sieht es so aus, dass dieses System den Fremdsprachenlernern individuelle Freiheiten dafür bietet, ihre mündlichen ziel-sprachlichen Kommunikationsfertigkeiten zu üben. Die Lerner variieren ihre Strategien dabei in beachtlicher Weise, um ans Ziel zu gelangen. Die Information, die die Panorama-Umgebung selbst und die multimodalen Hotspots mit Wortschatzhilfen und phraseologischen Hilfen anbieten, kann dabei berücksichtigt werden oder auch unberücksichtigt gelassen werden. Bemerkenswert war es, festzustellen, dass sich bisher alle Lerner - ohne Rücksicht auf das Niveau ihrer Sprachkenntnisse - bis zum Ziel ihres Weges in der Fremdsprache durcharbeiteten – und dies trotz unterschiedlicher Schwierigkeiten auf diesem Weg. Eine derart hohe Motivation ist in einem traditionellen Klassenzimmer selten anzutreffen. Der Fokus verschiebt sich von der Angst vor Fehlern

darauf, relevante Kommunikationsmöglichkeiten zu finden, um die Aufgabe gemeinsam zu meistern. Der Ansatz ist dabei lernerzentriert, erlebnisbezogen, kollaborativ, interaktiv und bezieht drei physikalische Hauptmodalitäten (*visuell*, *auditiv* und *taktil-kinästhetisch*) mit ein, was bisher selten der Fall gewesen ist, auch wenn dies nach heutigem Wissen die Lernprozesse effektivieren kann (Kap. 1; Pihkala-Posti & Uusi-Mäkelä 2014 und Pihkala-Posti et al. 2014.).

4 Diskussion

In dem vorliegenden Beitrag wurden unterschiedliche Internet-Applikationen aus der Perspektive ihrer Affordanzen beschrieben, die als Bereicherung des Fremdsprachenunterrichts betrachtet werden können. Ein besonderer Schwerpunkt bestand darin, die aus lerntheoretischer Sicht interessante Frage der Modalität zu betrachten, sowie in dem Versuch, Unterschiede zwischen den von uns in Unterrichtsinterventionen eingesetzten Applikationen systematisch zu erkunden, zu analysieren und die Ergebnisse tabellarisch darzustellen. Dabei wurden die nach dem eigenem Urteil relevanten Merkmalbeschreibungskategorien von Patterson (1996) sowie Burnett & Marshall (2003) mit eigenen sprachpädagogisch-praktisch begründeten Modifikationen eingesetzt. Die Applikationen wurden unter anderem gemäß der eingeführten Kategorie *Primärer Medientyp* dargestellt; daneben wurden auch durch Einbettung entstandene Modalitätskombinationen veranschaulicht (*Sekundärer Medientyp*). Aufgrund einer ähnlichen oder ausgehend von dieser Version noch weiter entwickelten Zusammensetzung von Merkmalbeschreibungen könnte beispielsweise ein konkretes Online-Werkzeug entwickelt werden, das Sprachlehrenden bei der Auswahl einer aus pädagogischer Sicht adäquaten Applikationskombination für ihren Unterricht helfen könnte. Es muss nämlich davon ausgegangen werden, dass sich die Digitalisierung des Fremdsprachenunterrichts weiter verbreiten wird und unterschiedliche Lösungen dahingehend erwogen und analysiert werden müssen, die Qualität des Unterrichts zu sichern und weiter zu verbessern. Umfangreichere und detailliertere Beschreibungssysteme werden daneben selbstverständlich immer benötigt - ein Beispiel dafür bildet das Kriterienraster der Arbeitsgruppe *ELIAS*.⁷

In einem Sprachunterricht, der eine vielseitige Erlernung von Kommunikation unterstützt, ist es wichtig und sogar notwendig, in verschiedenen mündlichen wie auch schriftlichen Kommunikationssituationen Übung zu bekommen. Deshalb müssen die beiden Hauptmedien der Spracherlernung - Schrift / Text und gesprochene Sprache / Ton - in hinreichendem Maße berücksichtigt werden - sowohl aus der Perspektive der passiven als auch derjenigen der aktiven Sprachbeherrschung. Dies kann durch die Wahl der jeweiligen Applikationen beeinflusst werden. Zumindest scheinen Web-Applikationen aufgrund der bisherigen Unterrichtsinterventionen sinnvolle Möglichkeiten zur Bereicherung der Unterrichtsmethoden zu bieten, was ihren Einsatz pädagogisch auch ohne Rücksicht auf Vermarktungsstrategien der Technologieindustrie motiviert. Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts - die Entwicklung einer interkulturellen Kommunikationskompetenz - kann mithilfe jeder der in diesem Beitrag analysierten Internet-Applikationen gefördert werden. Im Gegensatz zum herkömmlichen, lehrwerkzentrierten Unterricht bringen authentische informelle Web-Gemeinschaften wie *Facebook* sowie virtuelle Web-Welten wie *Second life* und authentische Spielgemeinschaften wie *Minecraft* in der Praxis automatisch das Spielfeld der interkulturellen Wechselwirkung und Kommunikation in die Reichweite ihrer Mitglieder. Bei anderen

⁷ *Evaluation von Lernsoftware und Internet-Angeboten im Sprachenbereich*, siehe dazu z.B. <http://www.lehrer-online.de/428148.php>; 12.12.2013.

Applikationen muss der Austausch immer noch selbst von den Lehrenden (und nach Möglichkeit auch von den Lernenden) organisiert werden, wie beispielsweise bei *Vocaroo*, *iVocalize*, *Skype* oder *Berlin Kompass*. Es hängt jedoch immer von der Anwendungsweise der jeweiligen Applikation ab, ob und inwieweit tatsächlich authentisch und interkulturell kommuniziert wird oder ob nur traditionellere Übungen in das neue Medium überführt werden, wobei nicht immer von einem medienadäquaten Einsatz gesprochen werden kann (Gießen 2004).

Sinnvolle E-Learningkonzepte sollten unterschiedliche Medienkombinationen, Arbeits- und Kommunikationsformen sowie ausreichend vielseitige Umgebungen mit einbeziehen, um unterschiedliche Lerner motivieren und unterstützen zu können. Ein Beispiel für einen Lernerkommentar aus unserem Forschungsmaterial bringt diesen Gesichtspunkt anschaulich zum Ausdruck:

Mein Lernen wird durch möglichst vielseitige und unterschiedliche Lernmittel und Lernverfahren unterstützt. Insbesondere beim mündlichen Ausdruck und auch bei anderen mündlichen Übungen bietet die Technologie neue Möglichkeiten. In den Schulen wird die Redeerzeugung zu wenig geübt. Es ist schwierig, weil die Schüler beim Sprechen schüchtern und gehemmt sind. Deshalb könnte [z.B.] Voxpop hier behilflich sein.

Durch variierende multimodale Ansätze sollte es möglich sein, die Lernprozesse einer ganzen Unterrichtsgruppe zu stärken, aber gleichzeitig auch auf jeden Lerner mehr oder weniger individuell einzugehen (z.B. Allwright 2006: 13f), da sich die kognitiven Lernstile innerhalb einer Gruppe deutlich voneinander unterscheiden können. Das Forschungsanliegen der Autorin, auch im Kontext des Fremdsprachenunterrichts die Web-Applikationen aus der Perspektive der Modalitäten zu betrachten, ist aus diesem Grund pädagogisch begründet. Fragen nach den längerfristigen Einflüssen solcher multimodalen Ansätze und Konzepte auf den Fremdsprachenunterricht und auf die Lernergebnisse könnten als Nächstes genauer untersucht werden. Weitere Forschungsprojekte und Interventionszyklen werden auf jeden Fall benötigt, um unterschiedliche Seiten des Phänomens zu beleuchten. Zielsprachliche, erlebte Situationen können sich vielen Lernern besonders nachhaltig einprägen, was unser Forschungsmaterial eindeutig gezeigt hat. Unsere Applikation *Berlin Kompass* - ein virtueller Besuch der Zielkultur mit handlungsorientierten mündlichen Aufgaben - hat die Lernenden mehr begeistert als jede andere getestete Applikation (mehr dazu Pihkala-Posti & Uusi-Mäkelä 2014, Pihkala-Posti et al. 2014). Auch andere multimedial-kinästhetische Umgebungen, wie z.B. die Spielwelt *Minecraft*, bieten für die bisher üblichen grammatik-, lehrwerk- und textzentrierten Ansätze eine ernstzunehmende Bereicherung.

Danksagung

Das Forschungsprojekt *Active Learning Spaces* wurde von TEKES - Finnische Förderagentur für Technologie und Innovation - finanziert. Das Entwicklungsteam *Berlin Kompass* hatte neben der Autorin folgende Mitglieder: Pekka Kallioniemi, Jaakko Hakulinen, Markku Turunen, Mikael Uusi-Mäkelä, Pentti Hietala, Jussi Okkonen, Sanna Kangas und Roope Raisamo (TAUCHI - Tampere Unit for Computer - Human Interaction).

Bibliographie

- Allwright, Dick (2006). Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: Gieve, Simon Inés K. Miller (Hrsg.) (2006). *Understanding the language classroom*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan, 11-17.
- Arnold, Patricia, Lars Kilian, Anne Thillosen, Gerhard Zimmer (2013). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: Bertelsmann. 3. aktualisierte Auflage.
- Bernsen, Niels O. (2002). Multimodality in language and speech systems - from theory to design support tool. In: Granström, Björn, House David, Karlsson Inger (Hrsg.) (2002). *Multimodality in language and speech systems*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 93-148.
- Bower, Matt (2008). Affordance Analysis - Matching Learning Tasks with Learning Technologies, In: *Educational Media International*, 48(1), 3-15.
- Burnett, Robert & Marshall P. David (2003). *Web Theory: An Introduction*. London: Routledge.
- Coffield, Frank, David Moseley, Elaine Hall, Kathryn Ecclestone (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- December, John (1996). Units of Analysis for Internet Communication. In: *Journal of Computer Mediated Communication* (1996) 1, 4 (<http://jcmc.indiana.edu/vol1/issue4/december.html>; 12.12.2012).
- Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gießen, Hans W. (2004). *Medienadäquates Publizieren. Von der inhaltlichen Konzeption zur Publikation und Präsentation*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag / Elsevier.
- Grein, Marion (2013). *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachenlehrende*. Ismaning: Hueber.
- Jenkins, Henry (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Kaplan Andreas M. & Haenlein Michael (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. In: *Business Horizons*, 53 (1), 59–68.
- Patterson, Holly (1996). *AGM as a Community. Computer-Mediated Groups A Study of a Culture in Usenet*. A Dissertation. Texas A&M University (http://www.agm.net/holly/holly_dissert.html; 18.01.2013).
- Pihkala-Posti, Laura (2011). Zur Stellung des E-Learning im finnischen Deutschunterricht. In Bonner; Reuter (Hrsg.) (2011). *Umbrüche in der Germanistik. Ausgewählte Beiträge der finnischen Germanistentagung 2009*. Frankfurt am Main: Lang, 369-380.
- Pihkala-Posti, Laura (2012a). The digi-native and global language learner challenges our local foreign language pedagogy. In: Bendtsen, Marina; Mikaela Björklund, Liselott Forsman & Kaj Sjöholm (Hrsg.) (2012). *Global trends meet local needs*. Vasa: Åbo Akademi University Faculty of Education, 33/2012, 109-121.
- Pihkala-Posti, Laura (2012b). Mit Internet und sozialen Medien Deutsch lernen. Motivationssteigerung durch "diginative" Lernwege. *GFL* 2-3/2012 (Themenschwerpunkt: Innovative Wege des Deutschlernens), 114-137. (<http://www.gfl-journal.de/2-2012/Pihkala-Posti.pdf>; 18.01.2013).
- Pihkala-Posti, Laura (2012c). Web-Kurs für fremdsprachliche mündliche Kommunikation? In: Wagner, Jürgen & Verena Heckmann (Hrsg.) (2012). *Web 2.0. im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*. Glückstadt: Werner Hülsbusch, 223-230.
- Pihkala-Posti Laura & Uusi-Mäkelä Mikael (2014). Kielenopetuksen tilat muutoksessa. (Die Sprachlernumgebungen in Veränderung) In: Eija Yli-Panula, Harry Silfverberg & Elina Kou-

- ki (Hrsg.) (2014). *Opettaminen valinkauhassa. Ainedidaktinen symposiumi Turussa 15.3.2013* Turku: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. (<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/42530>; 18.01.2013).
- Pihkala-Posti, Laura, Pekka Kallioniemi, Mikael Uusi-Mäkelä, Pentti Hietala, Jussi Hakulinen, Markku Turunen, Jussi Okkonen, Sanna Kangas, & Roope Raisamo (2014). Collaborative Learner Autonomy and Immersion in Embodied Virtual Language Learning Environment In: *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (2014), 1240 -1245. Chesapeake, VA: AACE.
- Pihkala-Posti, Laura (eingereicht) Merkityksellistä multimodaalisuutta? Internet-ympäristöjen mahdollisuuksia vieraan kielen opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. (Bedeutungsvolle Multimodalität? Affordanzen von Internet-Umgebungen aus fremdsprachendidaktischer Perspektive.) Eingereicht bei der Konferenzpublikation Kielipeda 2013.
- Soegaard, Mads (2008). *Affordances* (<http://www.interaction-design.org/encyclopedia/affordances.html>; 18.1.2013).
- van Lier, Leo (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J.P. Lantolf (Hrsg.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245-259.
- Wen, Xu (2011). Learning Styles and Their Implications in Learning and Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (2011) (4), 413-416, April 2011.

Die EPOS-Spinne: Das e-Portfolio EPOS – die Bremer Weiterentwicklung des Europäischen Sprachenportfolios als Netzwerkgenerator

Bärbel Kühn (Bremen) / Jacqueline May (Stuttgart)

Abstract (English)

The electronic portfolio EPOS can be considered as a logical step forward from the European Language Portfolio as it was originally conceived by the Council of Europe. From a technical point of view, EPOS achieved its complete functionality and methodological efficiency when the Faculty of Computer Science at the University of Bremen (Germany) started providing its support to the project. The most innovative aspect introduced was the use of the open-source portfolio Mahara as a platform for further technical development. In this way, EPOS became more attractive for German and European university language centres, even from a methodological point of view. In 2013, some of these language centres founded an open network that aims at improving the methodological and technical efficiency of EPOS. The results of the continuous improvement of EPOS have also contributed to an increasing interest from European Institutions as well as the Centre for Modern Languages in Graz (Austria). The present article will give evidence of the strong impact of EPOS for any institution in higher education or any network of language centres such as the VESPA network in the Stuttgart area (Germany). In VESPA, four language centres have combined their forces, and the electronic portfolio plays a key role for the students of all the four institutions as far as self-directed learning, language advising, and tutoring are concerned.

Key words: Electronic portfolio EPOS, European Language Portfolio, open-source portfolio Mahara

Abstract (Deutsch)

EPOS (*Europäisches Portfolio der Sprachen*) ist die Weiterentwicklung des Europäischen Sprachenportfolios des Europarates in einem mehrfachen Sinn: Erfunden als elektronische Weiterentwicklung für Bremer Schulen, entfaltete es seine Wirksamkeit erst, als es dank der Zusammenarbeit mit der Fakultät für Informatik der Universität Bremen auf das *Open Source Portfolio Mahara* aufgesetzt wurde. Attraktiv geworden für Sprachenzentren einiger deutscher und europäischer Universitäten, wurde es rasch didaktisch weiterentwickelt. Die Hochschulen schlossen sich im Jahre 2013 zu einem offenen Verbund zusammen, um die Wirksamkeit des Portfolios weiter zu verbessern. Diese Ergebnisse sind nun wiederum interessant für noch laufende europäische Projekte der EU sowie des Europäischen Sprachenzentrums in Graz (Österreich). Am Beispiel des gemeinsamen Sprachenzentrums von vier Stuttgarter Hochschulen (VESPA) wird die Affinität von EPOS für Netzerkbildungen konkret aufgezeigt.

Stichwörter: EPOS (Europäisches Portfolio der Sprachen), Europäisches Sprachenportfolio, Open Source Portfolio Mahara,

1 EPOS als Weiterentwicklung des Europäischen Sprachenportfolios

In dem vorliegenden Beitrag gehen wir davon aus, dass die Geschichte und der Gegenstand des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) wie auch der Begriff und die Verwendung eines pädagogischen Portfolios allgemein bekannt sind¹. Hier daher nur kursorisch einige für unsere Zwecke relevante Fakten aus der Geschichte des ESP:

- Das ESP wurde zum Sprachenjahr 2001 den Mitgliedsländern von der Ständigen Konferenz der Bildungsminister des Europarates zur Einführung empfohlen;
- Die Einführung wurde bis zum Jahre 2010 von einer Akkreditierungskommission des Europarates überwacht und unterlag strengen Kriterien²;
- Nicht nur Länder, sondern auch Organisationen konnten die Akkreditierung beantragen. Die ersten und lange Zeit einzigen elektronischen Portfolios entwickelten gemeinsam die europäischen Tester-Organisationen EAQUALS und ALTE³;
- Weil die Projektzusagen lediglich die Einführung vorsahen und sowohl die Akkreditierung wie auch die meisten Förderprojekte im Studienjahr 2010 / 2011 endeten, stockt die Weiterentwicklung heute bis auf wenige Ausnahmen.

Das allgemeine pädagogische Portfolio, das zuerst in Kanada und den USA entwickelt und angewandt wurde, ist für EPOS (*Europäisches Portfolio der Sprachen*) vor allem für seine Entwicklung zu einem elektronischen Portfolio relevant. Wer sich weiter dazu informieren möchte, dem sei Helen Barrett (Barrett 2011) sowie die Website des *Centre for Teaching Excellence* der *University of Waterloo* empfohlen. Inzwischen gibt es vor dem Hintergrund der Entwicklung elektronischer Lernplattformen und insgesamt der Entdeckung des Web 2.0 für Schule und Hochschule auch in Europa ein starkes Interesse an pädagogischen e-Portfolios. Dazu sei hier nur auf Strasser (2012) verwiesen.

Das Interessante an der historischen Entwicklung des e-Portfolios ist aus unserer Sicht, dass das allgemeine pädagogische Portfolio, aus dem schließlich das e-Portfolio hervorging, zwar didaktisch ähnliche Ziele anstrebt wie das ESP, beide jedoch lange relativ unabhängig voneinander blieben. Möglicherweise trifft auch hier die von Kühn & Langner (2012) geäußerte Vermutung zu, dass beides - die frühe Festlegung der Bestandteile und Prinzipien für die sprachenpolitische und pädagogische Nutzung wie auch die ebenso frühe „Inbesitznahme“ der elektronischen Option des ESP durch die erwähnten mächtigen europäischen Organisationen von Testern und Sprachenanbietern - eine Weiterentwicklung des ESP, sowohl auf dem wissenschaftlichen Terrain der Angewandten Linguistik und der Didaktik nicht gerade ermutigte. So hätte etwa - wie Rolf Schärer im Gespräch bestätigte - das Bremer e-Portfolio, von dem im Folgenden die Rede sein soll - keine Chance gehabt, hätten wir es denn der Straßburger Akkredi-

¹ Ergänzend sei zum Thema *ESP* Kühn & Pérez Cavana (2012) empfohlen, und dort besonders die Beiträge von David Little (2012, 7ff) und Rolf Schärer (2012, 45ff). Darüber hinaus sind in diesem Zusammenhang die Webseiten des Europarats und des Europäischen Sprachenzentrums in Graz (2011) interessant.

² Vgl. auf der Seite des Europarates die Liste der akkreditierten Portfolios: (http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Accredited_models/Accredited_ELP_2010_EN.asp).

³ EAQUALS ist die europäische Vereinigung angesehener Sprachenschulen (einschließlich Mitarbeitervertreter); ALTE ist die Vereinigung einflussreicher Tester-Organisationen, einschließlich großer europäischer Kulturinstitute, wie z.B. des Goethe-Instituts.

tierungskommission vorgelegt, enthielt es doch neben den akkreditierten Deskriptorenlisten eines Schulportfolios (Modellprojekt Hessen, Berlin, Hamburg, Bremen) sowie zweier Hochschulportfolios (CercleS sowie ELC / CEL) bereits in seiner ersten Version (im Folgenden *EPOS 1* genannt) Bestandteile wie etwa das Lernertagebuch oder den Online-Lehrer-Schüler-Dialog, die im Portfolio-Modell des Europarates noch nicht vorgesehen waren.

Dabei war schnell klar, dass sich das ESP als Dokument des lebenslangen Lernens gerade bei der Erfüllung zweier hochwertiger Ziele des ESP – nämlich der Förderung von Mehrsprachigkeit und Lerner-Autonomie – schwertat:

- Sollte es Mehrsprachigkeit in einem lebenslangen Lernprozess fördern, dokumentieren, vermehren, musste auch die Anzahl der Papiere im Portfolio immer größer werden. Und dies wurde sowohl von der Seite der Lernenden als auch von derjenigen der Lehrenden bald als Unzumutbarkeit empfunden.
- Die Anwendung von Sprache ist stets auf Kommunikation ausgerichtet, und diese ist - wenn sie nicht auf das Klassenzimmer beschränkt bleiben soll - stets handlungsorientiert und bedarf eines kooperativen Kontextes. Demgegenüber erweckte das ESP den Anschein, als habe es pädagogisch nur individuelles, mithin *ein-sames* Lernen im Blick. Dazu verführten Zielbestimmungen wie *Autonomie*, *Reflexion*, *Language Awareness* und *Learning Awareness* - wenn sie nicht zu Ende gedacht wurden.

Auch mit dem e-Portfolio EPOS 1 gelang es uns in Bremen nicht gleich, alle didaktischen und konzeptionellen Ziele eines Portfolios umzusetzen. So hatten wir zwar den ersten, jedoch noch nicht den zweiten Problemzusammenhang, also den kommunikativen und handlungsorientierten Ansatz bedacht, als wir feststellen mussten, dass Lehrkräfte - auch noch in der neuen elektronischen Version - weniger euphorisch gegenüber dem ESP waren als wir erwartet hatten.

Aber - von heute aus gesehen, zum Glück, denn sonst hätten wir wohl aufgegeben - wir fanden rasch einen neuen Problembereich, nicht des ESP überhaupt, sondern „nur“ der elektronischen Version: Sie war schlicht und einfach zu langsam⁴. Bei einer Verwendung in einer Schulklasse wurden die Schüler einer 7. Klasse schnell ungeduldig - einfach weil es zu lange dauerte, bis ein elektronischer Befehl umgesetzt werden konnte, wenn 20 oder gar 30 Schüler gleichzeitig ihren Sprachstand bestimmen wollten. Daneben vermittelten auch die Studierenden eines Englischkurses an der Universität ihrem Dozenten trotz großer Sympathie für sein Unterfangen, dass sie sich bei einem derart langsamen und komplizierten elektronischen Tool doch eher langweilten, als zu autonomen *Aha*-Erlebnissen hinsichtlich selbst evaluierter Sprachkompetenzen zu kommen.

Vielleicht hätten wir zu diesem Zeitpunkt EPOS 1 aufgegeben und doch das bereits bestehende DIALANG weiterentwickelt. Aber DIALANG - ein Schicksal, von dem für europäische Projektprodukte häufiger zu hören ist – war in den Händen einer britischen Firma gelandet und eine gemeinsame Weiterentwicklung erschien nach Aussage früherer Projektpartner aussichtslos. Also entschieden wir uns doch für eine Weiterentwicklung von EPOS - und zwar in zwei verschiedenen Richtungen:

⁴ Auf einen weiteren schweren Mangel kann hier nicht eingegangen werden: Bei der optimistischen Ausstattung von Schulen mit PCs wurden zwei wichtige Voraussetzungen für ein Gelingen übersehen: eine zureichende Ausstattung der Schulen mit Technikern sowie die notwendige Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte.

- Pädagogisch: Henri Holec hatte seine Theorie des autonomen Lernens ursprünglich für das Lernen im Selbstlernzentrum entwickelt. Also orientierten wir uns wieder an ihm. Zudem funktionierte unsere Computersprache für individuelles Lernen. Also kombinierten wir in Bremen das e-Portfolio mit lebendigen studentischen Lerngruppen und studentischen Tutoren, und mit der Unterstützung und einer Finanzierung dieses Projektes durch die Universität Bremen konnten wir auf diesem Gebiet inzwischen ein vorbildliches Ausbildungs- und Supervisionsmodell für die Förderung autonomen Sprachenlernens vorlegen, wobei Handlungsorientierung und Kooperation inzwischen - stärker noch als zu Beginn unseres Experiments - sehr bewusst mit eingeplant sind (Kühn 2011 und Buschmann-Göbels 2011). Darüber hinaus ist EPOS inzwischen nicht nur in Bremen zu einem Bestandteil von Sprachkursen geworden. Szenarien dafür stellen Behrent, Brandt & Dönhoff (2014) vor.
- Dokumentarisch: Unter anderem für ein EU-Projekt - MAGICC - wurde EPOS so weiterentwickelt, dass es auf einen Blick auch sehr unterschiedliche individuelle Lernszenarien und Kompetenzen zeigen kann im Hinblick:
 - auf mehrere Sprachen - inklusive Herkunftssprachen und Fachorientierung,
 - auf Lernstrategien und
 - auf interkulturelle Kompetenzen.

Damit gewann EPOS plötzlich auch für andere an der Anwendung und der Weiterentwicklung des ESP interessierte Institutionen ein hohes Maß an Attraktivität. Die Leitung des europäischen Sprachenzentrums in Graz (Österreich) lud uns ein, *Training und Consultancy* für Mitgliedsländer anzubieten⁵, die sich für unsere elektronische Version des ESP interessierten. Über dieses Angebot fragten bisher Regierungseinrichtungen aus Polen, Tschechien und Frankreich an, Sprachenzentren an Hochschulen in Deutschland, Italien, England und der Schweiz kamen dazu, und sogar aus China, Japan und Kanada kommen erste Anfragen. Hierauf kann im Folgenden jedoch nicht weiter eingegangen werden. Vielmehr möchten wir hier zeigen, wie sich mit der weiterentwickelten Technik von EPOS 2 die didaktischen Ansätze, die schon das ESP enthält, noch weiter entfalten lassen und wie sie sich dabei weiter verändern. Erst danach soll erneut auf das Thema der Wirksamkeit dieser entwickelten Portfolio-Didaktik zurückgekommen werden.

2 EPOS 2 - erweiterte e-Portfolio-Didaktik

Während den Administrationen auf der nationalen wie europäischen Ebene sowohl in Wirtschaft und Bildung vor allem die dokumentarischen Funktionen von GeR (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) und ESP wichtig waren und vom ESP eigentlich nur der Sprachenpass Bedeutung erlangte, blieben bisher seine pädagogischen Funktionen in Entwicklung und Anwendung hoffnungslos zurück. Sie wurden weder in ihrer Relevanz für die heute immer noch an Bedeutung zunehmenden Begriffe wie *Heterogenität*, *Autonomie* und *Mehrsprachigkeit* erkannt, noch konnten sie sich gegenüber den emsig beworbenen Aktivitäten kommerzieller Plattformen wie z.B. *It's learning* (Kühn / Langner 2012): 168) behaupten. Auch in der wissenschaftlichen Didaktik wurde

⁵ Vgl. <http://www.ecml.at/ECMLtrainingandconsultancyformemberstates/ELP/tabid/1063/language/en-GB/Default.aspx>; 31.01.2013.

das Interesse geringer⁶. Umso wichtiger ist es daher, die mit EPOS 2 (im Folgenden nur noch *EPOS* genannt) möglich gewordene erweiterte Portfolio-Didaktik hervorzuheben, auch wenn sie - oder gerade *weil* sie - im Kontext angewandter Forschung - nämlich in Sprachenzentren - entwickelt wurde und wird.

Im Folgenden kann die dokumentarische Rolle von EPOS nicht weiter behandelt werden. Diese wird zwar ebenso weiterentwickelt, aber über ihre Nutzenanwendung besteht nach den Erfahrungen der ersten zwanzig Jahre des ESP kein Anlass zur Sorge.

2.1 Erweiterte Selbsteinschätzung: Deskriptoren, Lernziele, Vorhaben, CARAP und EPOSTL

Die Lernziele im ESP stellen die *Can-do Statements* dar. Da sie den Vorgaben der Vergleichbarkeit und Operationalisierbarkeit gehorchen sollten, sind sie unter der Aufsicht der Akkreditierungskommission des Europarates und nicht zuletzt auch der Tester-Organisationen soweit formalisiert worden, dass sie zwar den genannten Kriterien entsprechen, sich jedoch von dem, was individuell nachvollziehbare Handlungs- und Lernziele sein sollen, weit entfernt haben. Für Dokumentationszwecke sind sie geeignet, für die Motivation zur Begleitung des eigenen Lernprozesses - mithin zur Autonomieförderung - dagegen immer weniger!

EPOS erweitert daher die Selbstevaluierung - die im ESP in der Biographie angelegte Basis für den Sprachenpass - so, dass dort als Lernziele die vorgegebenen *Can-Do-Statements* zwar angekreuzt, aber durch persönlich formulierte Ziele ergänzt werden können. Klickt man zudem den Button *Pläne* und, von dort ausgehend, den Button *Aufgaben* an, wird man aufgefordert zu beschreiben, was man tun will, um das gesetzte Ziel auch zu erreichen. So könnte sich ein Grundschulkind vornehmen, zehn Gegenstände zu sammeln und sie in seiner Herkunftssprache, auf Deutsch etwa, *und* in der Herkunftssprache seines Spielgefährten, beispielsweise Polnisch, benennen zu können. Und ebenso könnte sich eine Geschäftsfrau vornehmen, ihren Auftritt auf der Messe in Toulouse vorzubereiten.

Besonders für die Geschäftsfrau (oder andere Gruppen von Lernenden, die in komplexeren Handlungszusammenhängen stehen als etwa das Kindergartenkind) bietet die EPOS-Technologie Vorteile, an die für die erste ESP-Generation nicht zu denken gewesen wäre. Prinzipiell möglich ist die Aufnahme der über 100 akkreditierten ESP-Modelle, die für die Kategorien *Kinder*, *junge Erwachsene* und *Erwachsene* sowie für spezielle Lerngruppen wie etwa Studierende oder besondere Berufsgruppen existieren.

Zudem - und damit überschreitet EPOS wohl nicht nur die quantitative Fassungsfähigkeit des ESP, sondern auch seine ursprüngliche Absicht - kann EPOS auch Erweiterungen des GeR selbst aufnehmen, realiter zuletzt in Kooperation mit den jeweiligen Projektverantwortlichen von CARAP / REPA, dem *Referenzrahmen für plurale Ansätze* sowie EPOSTL, dem *Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in der Ausbildung*.

CARAP zum Beispiel gibt der Geschäftsfrau die Möglichkeit, die Ressourcen zu überprüfen, die ihre Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in Paris verbessern können, auch wenn sie im Französischen kein befriedigendes Niveau aufweist. Wenn vor 20 Jahren der GeR durch Kompetenzorientierung den Blick auf für bestimmte Handlungs-

⁶ Ausnahmen stellen vielleicht die Universitäten Freiburg (Schweiz), Bochum und Gießen (Deutschland) dar.

zusammenhänge zu erwerbende sowie schon vorhandene Sprachfertigkeiten öffnete, so hilft CARAP pädagogisch weiter, in dem seine Deskriptorenlisten den Blick zusätzlich über den Bereich des sprachlichen Handelns hinaus erweitern auf vorhandene oder eben (noch) nicht vorhandene Ressourcen, bezogen auf Wissen, Haltungen und Einstellungen sowie Fertigkeiten. Dabei können die Ressourcen aus kulturellen und sprachlichen Vorerfahrungen und Prägungen aller Art kommen, die in der individuellen Biographie regional - auch literarisch oder virtuell - eine Rolle gespielt haben mögen. In unserem Beispiel kann sich die Geschäftsfrau etwa fragen, warum sie überhaupt auf den Gedanken kommt, dass das Duzen und das Siezen in Frankreich ein Problem darstellen könnten. Dies könnte an einem Film liegen, den sie zu früheren Zeiten sah. Es könnte auch daran liegen, dass es sie stört, dass ihre amerikanischen Kunden sie immer sofort beim Vornamen nennen und sie schon immer die Höflichkeit französischer Manager bevorzugt hat.

Dass EPOS auch von solchen Deskriptorensätzen ausgeht, heißt natürlich noch nicht, dass diese auch in jedem einzelnen EPOS-Exemplar vollständig vorhanden sein müssen. Für Schüler mag es reichen, wenn sie ein Lerntagebuch zur Verfügung haben - für Sprachlehrende in der Ausbildung, deren EPOS mit EPOSTL zusätzlich typisch pädagogische Ausbildungsinhalte enthält, reicht dies hingegen nicht.

2.2 Das Lerntagebuch

Dem komplexen Angebot von EPOS im Bereich der Deskriptorensätze und der Anwendungsmöglichkeiten auf Bildung, Reflexion und die Bearbeitung von Lernzielen gegenüber mag das Angebot eines Lerntagebuches einförmig erscheinen. Aber auch hierzu bietet EPOS mehrere erprobte Versionen an. So mag dem einen ein Formular als angemessen erscheinen, die andere bevorzugt die offene Tagebuchform. Wichtig ist uns, dass Lernende diese Form der Selbstreflexion in ihrer Bedeutung zunächst positiv schätzen lernen und sie auch verstehen: Wie in Sprachencurricula häufig sogar das Führen eines Portfolios vorgeschrieben ist, teilt das Lerntagebuch, wenn vorgeschrieben, mit dem ESP das Schicksal, in seiner Funktion nicht verstanden worden zu sein - von Lehrenden ebenso so wenig wie von Lernenden - und deshalb gar nicht erst oder nur mit innerem Widerstand verwendet zu werden. Damit ist ein Mislingen vorprogrammiert.

Zu empfehlen ist deshalb seine positive Bewertung in Sprachkursen, seine Integration in die Lernberatung von individuell Lernenden sowie - sollte EPOS wie im Beispiel der Geschäftsfrau völlig oder nahezu völlig ohne Lernberatung auskommen müssen - die Aufnahme von gelungenen Beispielen in die EPOS-Einführung bzw. das EPOS-Handbuch. An diesem wird derzeit gearbeitet.

2.3 Feedback

Die didaktischen Erweiterungen werden für EPOS erleichtert durch den großen technischen Vorzug, dass es, wie Informatiker es ausdrücken würden, „auf Mahara aufgesetzt“ ist. *Mahara* ist ein elektronisches Portfolio, das im Internet allen Nutzern als *Open Source Plattform* zur Verfügung steht. Es wurde entwickelt von Internet-Experten, die auch schon bei der Entwicklung der Internet-Plattform *Moodle* dabei waren, die ebenfalls zur freien Nutzung zur Verfügung steht. Relevant ist, dass die Entwickler beider Plattformen in Bezug auf didaktische Theorie nicht unbedarft waren. Sie folgten in maßgeblichen Teilen der Lerntheorie der Gegenwart, d.h. dem konstruktivistischen Ansatz, dem auch GeR und ESP verpflichtet sind. Kern dieses Ansatzes ist, dass nur das gelernt wird, was wir Menschen uns selbst autonom *konstruieren*, nach unseren eige-

nen Lern- und Handlungszielen und nach den für jeden von uns am besten geeigneten - bewusst oder unbewusst angewendeten - Lernmethoden. Wobei - und dies zeichnete schon das ESP aus - in einer bewussten Nach- oder Vorbearbeitung, mithin der individuellen Reflexion, eine wichtige Voraussetzung für Lernwirksamkeit gesehen wird. Mindestens ebenso stark gewichten wir heute die Möglichkeit zur Kooperation und zum persönlichen Feedback.

Als *Mahara*-Tool beinhaltet EPOS die sogenannten *Ansichten*. Sie haben das Format von Postern, auf denen all das in geordneter Form untergebracht werden kann, was präsentiert werden soll - sei es einem künftigen Chef, dem eigenen Lehrer oder der Lernpartnerin in der eigenen Gruppe. Und da es sich nicht um Poster im Papierformat handelt, können zu den aus anderen EPOS-Teilen - Selbstevaluierung, Biographie, Tagebuch, Dossier - hierhin importierten Dokumenten auch solche gehören, die aus Video- oder Audio-Verzeichnissen stammen: Ein eigener oder fremder Film, der schon in YouTube veröffentlicht wurde, ein Podcast oder auch eine *Prezi*-Präsentation.

Wem das Poster zur Ansicht freigegeben wird, ist der eigenen Verantwortung überlassen. Und mit wem ein Lerner darüber in eine Kommunikation eintritt, ist ebenfalls ihm überlassen. Dies kann prinzipiell - wie auf Facebook - die ganze Welt sein, es kann aber auch nur die Lernberaterin und sonst niemand sein. Denn immer noch, wie beim ersten ESP-Modell der Schweiz, gilt der Grundsatz: Das Portfolio ist Eigentum des oder der Lernenden.

3 Das EPOS-Netz

Vom ESP wurde erwartet, dass die Lernenden es für sich selbst entdecken und es sich zu eigen machen würden. Dies wurde nicht erreicht und konnte - wie wir meinen - auch nicht erreicht werden, da die Verbreitung *top down* vor sich gehen sollte. Natürlich war es ein Fortschritt, als alle Erziehungsminister der im Europarat vertretenen Länder das ESP flächendeckend einzuführen versprochen. Die weitere Entwicklung verlief jedoch wie folgt, wie sich am Beispiel des Stadtstaates Bremen aufzeigen lässt: Der gemeinsamen Entwicklung des später akkreditierten Schülerportfolios für die Primarstufe und die Sekundarstufe I folgte eine Einführung für Lehrkräfte, von der sich einige Sprachlehrer in wenigen Schulen so begeistern ließen, dass sie auch tatsächlich eine Zeit lang damit arbeiteten, und es folgte die Aufnahme der Portfolioarbeit in Rahmenlehrpläne. Es folgte sogar aus Restgeldern des Projekts die Entwicklung von EPOS 1. Von all dem ist heute wenig übrig geblieben. Und in anderen Bundesländern, selbst Hessen und Thüringen, die in der Einführung des EPS einmal führend waren, ist die Situation nicht anders.

Mit EPOS gehen wir deshalb anders vor: Wir vertrauen auf die Fähigkeit von Netzen, die sich *bottom up* bilden - wenn auch nicht ganz zufällig, sondern mit Hilfe der EPOS-Spinne, die ihr Netz wie folgt entwickelte: Nach einigen Jahren, in denen sich sowohl in Bremen, wo ein Sprachenrat gegründet wurde, wie in einem EPOS-Freundeskreis, den wir - unserem jährlichen Treffpunkt gemäß - *Frankfurter Kreis* nannten, die EPOS-Überzeugten trafen, gründeten wir im Jahre 2013 einen EPOS-Verbund. Seine Mitglieder gaben sich eine Satzung und verpflichteten sich dazu, zur aktiven Weiterentwicklung von EPOS beizutragen (Behrent, Brandt & Dönhoff 2014). Das in 2.2 erwähnte Handbuch, in dem unter anderem beispielgebende Anwendungen aus der EPOS-Praxis gesammelt werden sollen, ist eines der nächsten größeren Vorhaben.

Der Verbund wurde am 31. August 2013 von acht Universitäten im Namen ihrer Sprachenzentren gegründet. Die Gründungsuniversitäten sind: Bremen, Bochum, Bozen (Italien), Paderborn, Potsdam, Stuttgart, die London School of Economics (LSE) und das King's College London.

Die Hoffnungen, die das Sprachenzentrum von vier Stuttgarter Hochschulen in das Projekt setzte, sollen im folgenden Kapitel beispielhaft dargestellt werden.

4 Vernetzungsaussichten

4.1 Exkurs: zum Hintergrund

VESPA - der Verbund für Sprachenangelegenheiten der Hochschulen Stuttgarts⁷ organisiert und koordiniert seit drei Jahren die Sprachenangebote von vier Hochschulen. Ziel ist es vor allem, die zahlreichen an den beteiligten Hochschulen zur Verfügung stehenden personellen, räumlichen und technischen Ressourcen für alle Beteiligten in optimaler Weise zu nutzen.

Wegweisend für den mehrsprachigen didaktischen Ansatz innerhalb des VESPA-Verbundes war das am Sprachenzentrum der Hochschule der Medien (HdM) entwickelte und erfolgreich eingeführte PLUS-Projekt (Plurilinguale Studierende im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen; May 2012: 37ff.), denn erste Befragungen machten schnell deutlich, dass der Prozentsatz mehrsprachiger Studierender im Fremdsprachenunterricht der Verbundhochschulen sehr hoch war. Das PLUS-Projekt bezieht sich auf die Sprachen Italienisch, Spanisch, Französisch, Englisch, Russisch und Deutsch als Fremdsprache.

Mit der Erweiterung des PLUS-Projekts auf zusätzliche Hochschulen wurde dasselbe nochmals auf seine Komponenten und seine Verwendung hin revidiert. Es stellte sich heraus, dass es für die Evaluation und Präsentation der zahlreichen und stetig wachsenden Ergebnisse und Produkte der vorgelegten Lernprojekte notwendig wurde, Daten und Fakten zusammen zu führen und für die verschiedenen Nutzergruppen zur Verfügung zu stellen. Daher musste ein Netzwerk-Tool gefunden werden, das weit mehr als ein bloßer „Behälter“ sein sollte, der es für die Studenten selbst und vor allem für die jeweiligen Dozenten und die Projektleitung deutlich einfacher machte, alle Komponenten des PLUS-Projekts darin aufzunehmen und zu erfassen. Diesen Ansprüchen genügte EPOS in idealer Weise.

Bis dato wurden die einzelnen Komponenten - wie beispielsweise der Fragebogen zur Sprachbiographie, die sogenannten SKRIPTe⁸ als Sprachreflexion und Präsentationen von Teilkompetenzen, die selektierten Aufgabentypen, das individuelle Glossar, das Pensum für das Selbststudium, die Selbst- und Kursevaluation - in unterschiedlichsten Formaten dargestellt bzw. abgeliefert - eine Mischung aus Papierkonvoluten, Karteikarten, USB-Sticks, PDFs, selbstgedruckten Minibüchern, DVDs oder auch, mündlich vorgetragenen Präsentationen. Eine komplette Erfassung war eigentlich nur seitens der Dozenten im jeweiligen Kurskontext möglich, bot jedoch keine Gelegenheit zum Austausch und Vergleich, weder unter den Dozenten der jeweiligen Sprache oder inner-

⁷ Die Stuttgarter Hochschulen im Verbund sind die Staatliche Akademie der Bildenden Künste, die Musikhochschule, die Hochschule für Technik und die Hochschule der Medien.

⁸ SKRIPT steht für: Sprachkursreflexion und individuelle Präsentation von Teilkompetenzen

halb der Hochschule noch unter den Studierenden eines Fachs oder innerhalb der Hochschule⁹. Auch zugeschaltete Moodlekurse und Selbstlernkurse wie die Materialien von *dp (digital publishing)* und *DUO (Deutsch Uni Online)* erweiterten letztlich nur das entstandene, diffuse Bild.

4.2 Der Sprachenverbund

So erfolgreich der Zusammenschluss zum Sprachenverbund war, desto notwendiger wurde die Schaffung von Strukturen und Rahmenbedingungen für einen einheitlichen, qualitativ hochwertigen und transparenten Sprachunterricht, der die Ziele *Lebenslanges Lernen*, *Förderung der Mehrsprachigkeit* und *Autonomes Lernen* und *Selbstorganisation* in sich vereinigte.

Nach einer anfänglichen Bestandsaufnahme und der Überprüfung der Kompatibilität wurden für den Fremdsprachenunterricht aller Verbundhochschulen mit Bezug auf das PLUS-Projekt die folgenden Ziele definiert:

- Erfassung der Sprachbiographie, des Vorwissens und der Vorerfahrungen aller Sprachkursteilnehmer;
- Integration von gesteuertem und zu evaluierendem Selbststudium aufgrund der geringen Anzahl an Semesterwochenstunden pro Sprache;
- Erstellung von mindestens einem präsentierbaren und bewertbaren „Sprachprodukt“ pro Semester;
- Gesteuerter und zu evaluierender Austausch unter den Sprachdozenten gleicher und / oder unterschiedlicher Sprachen;
- Einführung einer Kontrollmöglichkeit bezüglich des Unterrichts-Inputs;
- Gestaltung von Möglichkeiten und Gelegenheiten zum Vergleich verschiedener Lerner und Kurse (z.B. in Bezug auf Input und Lernerfolg);
- Kursübergreifende Nutzbarmachung von Unterrichtsmaterialien;
- Art der Nutzbarmachung von Spezialisierungen und Schwerpunkten bei Dozenten;
- Optimierung der Effektivität durch Reduzierung bzw. Eliminierung paralleler oder gar gleicher Arbeitsteile unter den Dozenten;
- Kurs- und Selbstevaluation seitens der Studierenden und der Dozenten;
- Ermöglichung des Zugriffs auf die Ergebnisse und Produkte auch nach Beendigung des Studiums (sprachenbezogene Alumni-Arbeit).

4.3 Realisierung im Verbund

Zur Umsetzung der oben genannten Ziele versuchte VESPA anfänglich, mit den eigenen Ressourcen und in Kooperation mit zwei Rechenzentren im Verbund zu arbeiten.

⁹ Die Studierenden der Verbundhochschulen können alle Sprachkurse im Verbund kostenlos besuchen.

Nicht nur der Arbeitsaufwand, sondern auch die Aufgabenverteilung und die rechtlichen Einschränkungen bei der Datensammlung hätten die Umsetzung enorm verzögert. Die Überzeugung, ein ideales Produkt gefunden zu haben, das einen hinreichenden Spielraum für die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Hochschulen und der Teilnehmer an Sprachkursen bietet, führte VESPA schließlich zu EPOS.

Das Zusammenfließen unterschiedlicher Informationen und Komponenten in EPOS garantiert VESPA nicht nur die Umsetzung der definierten Ziele und die von Dozenten und Studierenden gewünschte Einführung von PLUS als Portfolio-Arbeit in den Sprachkursen der Verbundhochschulen, sondern eröffnet auch neue Chancen wie z.B. den Bereich der Fortbildung der Sprachdozenten. So kann jetzt VESPA in EPOS neuerdings Fortbildungen für Sprachdozenten in Form eines *Runden Sprachentisches* (RUSTI) anbieten, evaluieren und für Dozentinnen und Dozenten an verschiedenen Orten und in unterschiedlichen Institutionen öffnen, weil ein erheblicher Teil der gemeinsamen Arbeit virtuell geleistet werden kann. Diese RUSTIs sind sprachenspezifische Arbeitsgruppen für Italienisch, Französisch, Spanisch, Deutsch als Fremdsprache und Englisch innerhalb des VESPA-Verbunds¹⁰, die sich mindestens einmal pro Semester treffen, wobei es jeweils einen rotierenden RUSTI-Beauftragten gibt, der die Gruppe leitet und die Ergebnisse in EPOS sichtbar macht. Auf diese Weise kann dank EPOS kontinuierlich und nachhaltig die Arbeit der RUSTIs festgehalten und erweitert werden, können die Sprachdozenten sich austauschen, unterstützen und voneinander profitieren und selbst bestimmen, welchen Rahmen diese Arbeit annehmen soll.

Die RUSTIs ruhen auf vier tragenden Säulen:

- den Sprachdozenten selbst (mit jeweils rotierender Leitung),
- dem Supervisor bzw. der wissenschaftlichen Leitung,
- dem Klett-Verlag (vertreten durch die dortige Hochschulbeauftragte für Sprachen),
- externen Referenten.

Abschließend sei hier noch angemerkt, dass EPOS zum einen die stetige Durchführung von Evaluationsmaßnahmen in didaktischer, technischer und benutzungsorientierter Hinsicht bietet. Zum anderen gewährleistet seine kontinuierliche wissenschaftliche Weiterentwicklung und Begleitung den nötigen qualitativ hochwertigen Rahmen, den der Fremdsprachenunterricht an Hochschulen heute benötigt, um sich den ständig wandelnden und immer neuen Herausforderungen stellen zu können.

¹⁰ Es werden bereits Gespräche geführt, die RUSTIs auch der Hochschulförderung Südwest (HfSW) zu öffnen, in der neben der HdM Stuttgart auch die Hochschulen Heilbronn, Esslingen, Aalen, Mannheim und Ravensburg-Weingarten vertreten sind.

Bibliographie

- Arntz, Rainer, Hans P. Krings, & Bärbel Kühn (Hrsg.) (2011). *Autonomie und Motivation. Erträge des 2. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS.
- Barett, Helen (2011). *Dr. Helen Barrett's ePortfolio*.
(<https://sites.google.com/site/helenbarrettportfolio/competencies/electronic-portfolios>.
Aufgerufen: 31.01.2014).
- Behrent, Sigrid, Ilka Dönhoff & Anikó Brandt. Der Einsatz des ePortfolios EPOS auf Dozenten- und Lernerebene. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) unter Mitarbeit von Christoph Bürgel, Ines-A. Busch-Lauer, Frank Kostrzewa, Michael Langner, Heinz-Helmut Lüger, Dirk Siepman (2014). *Fremdsprachenvermittlung im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen*. Saarbrücken: htw saar, 225-238.
- Buschmann-Göbels, Astrid, Christine Rodewald, & Lisa Heyse (2011). Selbstlernen mit Beratung – Die Gestaltung einer motivierenden Lernumgebung. In: Arntz, Rainer, Hans.P. Krings & Bärbel. Kühn (Hrsg.) (2011). *Autonomie und Motivation. Erträge des 2. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum AKS, 114-126.
- CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles), REPA, (Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen.), FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches to language sand cultures).
(<http://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/en-GB/Default.aspx>; 29.09.2014).
- Council of Europe (2011). Website for the European Language Portfolio.
(<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>. Strasbourg: council of Europe; 31.01.2014).
- Elsner, Daniela & Anja Wildemann (Hrsg.) (2011). *Sprachen lernen - Sprachen lehren. Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- EPOSTL: *The European Portfolio for Student Teachers of Languages is a tool for reflection and self-assessment of the didactic knowledge and skills necessary to teach languages*.
(<http://epostl2.ecml.at/EPOSTL/tabid/2324/language/en-GB/Default.aspx>; 29.09.2014).
- European Centre of Modern Languages (2011). *Using the European Language Portfolio Graz: European Centre of Modern Languages (ECML)*. (<http://elp.ecml.at/>; 31.01.2014).
- Holec, Henri (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, Henri (1997). *Strategies in language learning and use: Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe 1997.
- Little, David (2012). The European Language portfolio: history, key concerns, future perspectives. In: Kühn, Bärbel & Pérez Cavana (Hrsg.) (2012). *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self-Assessment*. London and New York: Routledge, 7-21.
- Kühn, Bärbel & Pérez Cavana (2012). *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self-Assessment*. London and New York: Routledge.
- Kühn, Bärbel & Michael Langner (2012). A concrete utopia for a language centre. In: Kühn, Bärbel & Pérez Cavana (Hrsg.) (2012). *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self-Assessment*. London and New York: Routledge, 161-189.
- Kühn, Bärbel & Michael Langner (2011). Portfolios – ePortfolios – Plattformen. In: *Fremdsprache Deutsch*, 45 (2011), 44-47.
- Kühn, Bärbel (2011). Eine Pädagogik zur Begleitung von Selbstlernprozessen - Paradox oder Herausforderung. In: Elsner, Daniela & Anja Wildemann (Hrsg.) (2011). *Sprachen lernen - Sprachen lehren. Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- May, Jacqueline (2012). Das Fremdsprachenprojekt PLUS – Plurilinguale Studierende im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen – Zahlen, Fakten, Konsequenzen. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) et al. (2012). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen –*

Ausrichtung – Spezifik. Saarbrücken: htw saar, 37-46.

Schärer, Rolf (2012). Between vision and reality: reflections on twenty years of a common European project. In: Kühn, Bärbel & Pérez Cavana (Hrsg.) (2012). *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self-Assessment*. London and New York: Routledge, 45–58.

Strasser, Thomas, Gabriele Kulhanek-Wehlend & Harald Knecht (2012). Mighty Mahara? Zur Rolle des selbstorganisierten (Sprachen)Lernens im Kontext von Mahara-E-Portfolio – eine Forschungsprojektbeschreibung. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) et al. (2012). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik*. Saarbrücken: htw saar, 239–258.

University of Waterloo, e-Portfolios: *What, Why and How?*
(<https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/resources/integrative-learning/eportfolios-what-why-and-how>; 23.10.2014).

Der Einsatz des ePortfolios EPOS auf Dozenten- und Lernerebene

**Sigrid Behrent / Ilka Dönhoff (beide Paderborn) /
Anikó Brandt (Bremen)**

Abstract (English)

Portfolios are considered to be effective tools to support language learning in different contexts and especially to promote learning autonomy. With this in mind, e-portfolio work was field-tested at the Language Centre of Paderborn University (ZfS, Germany) and the Language Centre of the Universities in Bremen (FZHB, Germany)) using EPOS, an ePortfolio that was developed by the FZHB. It taps the full e-potential of portfolios and is easy to use. The present paper will show and discuss already tested and reflected examples of e-portfolio work for the following learning contexts: (1) establishing blended learning within classroom-based courses, (2) (expert) monitoring of course-independent learning models such as language learning tandem and (3) enhancing professional training processes for language teachers. The purpose is to promote learning autonomy for language learners, to encourage collaborative learning and to support the professional training process of teachers. A distinctive characteristic of its use at the ZfS is that the introduction to portfolio work in language courses was prepared, implemented and evaluated within a university course on *second language methodology* for future language teachers.

Keywords: e-portfolio, learner autonomy, blended learning, language learning tandem, EPOS

Abstract (Deutsch)

Portfolios sind schon lange als effektive Werkzeuge zur Unterstützung der Erlernung von Fremdsprachen in unterschiedlichen Kontexten und vor allem zur Förderung des autonomen Lernens bekannt. Mit EPOS, einem am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) entwickelten ePortfolio, das das ePotential von Portfolios ausschöpft und leicht anwendbar ist, wurde der Einsatz am Zentrum für Sprachlehre (ZfS) der Universität Paderborn und am FZHB in unterschiedlichen Lernkontexten erprobt. In dem vorliegenden Beitrag werden bereits erprobte und reflektierte Einsatzmöglichkeiten für folgende Lernkontexte vorgestellt und diskutiert: (1) für Blended-Learning-Arrangements in Präsenzsprachkursen, (2) für die Begleitung kursunabhängiger Lernformen wie Sprachtandem und (3) für Weiterbildungsprozesse von Sprachlehrkräften. Ziel ist es, die Lernerautonomie der Sprachenlernenden zu fördern, zu kollaborativem Arbeiten anzuregen und den Weiterbildungsprozess der Lehrenden zu unterstützen. Eine Besonderheit des Einsatzes am ZfS ist, dass die Einführung von Portfolioarbeit in einem Fachdidaktikseminar gemeinsam mit Lehramtsstudierenden der Anglistik / Amerikanistik und Romanistik vorbereitet, umgesetzt und evaluiert wurde.

Stichwörter: ePortfolio, Lernerautonomie, Blended Learning, Sprachtandem, EPOS

1 Einleitung: Förderung von Lernerautonomie im Rahmen der Fremdsprachenausbildung an Hochschulen

Fremdsprachenkenntnisse stellen unbestritten eine der Schlüsselqualifikationen von Hochschulabsolventen dar. Eine gezielte fremdsprachliche Ausbildung der Studierenden ist insbesondere im Kontext der Internationalisierungsbestrebungen der Hochschulen unentbehrlich geworden. Um zu erreichen, dass Hochschulabsolventen in mehreren Sprachen vor allem in beruflichen und akademischen Kontexten kommunikations-

fähig sind, sollten sie unter anderem zum selbstgesteuerten Lernen befähigt werden (Positionspapier des AKS, o.J.: 5).

Unter Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen verstehen wir in diesem Zusammenhang, dass die Studierenden durch unterschiedliche Angebote dabei unterstützt werden, ihre schon vorhandenen Kompetenzen selbständig auszubauen. Die Kompetenzen eines autonomen Lernalers können - in Anlehnung an Tassinari (2010: 205ff) - im Bereich des Sprachenlernens, und nicht nur dort, folgende Dimensionen und Aspekte betreffen:

- Kompetenzen selbst einschätzen und daraus auch Bedarfe ableiten;
- das eigene Lernen planen;
- geeignete Materialien und Ressourcen auswählen und anwenden;
- sich selbst motivieren;
- den Lernprozess überwachen und evaluieren;
- Strategien entwickeln;
- mit anderen gemeinsam arbeiten.

Gestiegene Ansprüche an die Fremdsprachenausbildung sowie der Ruf nach Förderung von Lernerautonomie erfordern ebenfalls ein Augenmerk auf die Weiterbildung der Lehrenden. Denn sie sind es, die die Lernenden in unterschiedlichen Lernkontexten unterrichten, begleiten und beraten. Nur gut ausgebildete Lehrkräfte, die sich ernst genommen und geschätzt fühlen, können einen qualitativ ausgezeichneten Fremdsprachenunterricht erteilen und sind bereit, neue Wege zu gehen und neue Instrumente einzusetzen. Dies muss durch ein entsprechendes Weiterbildungsangebot an den Sprachenzentren sichergestellt werden (Positionspapier des AKS o.J.: 3).

2 Das ePortfolio EPOS

Die Förderung von Lernerautonomie, Mehrsprachigkeit und die Fähigkeit zur Selbstevaluation ist auch das Ziel, das das Europäische Sprachenportfolio (ESP) verfolgt. Mit den Funktionen des ESP - der Report- und der pädagogischen Funktion (Little & Perclova 2001: 3) - sind die Voraussetzungen dafür gegeben, dieses Werkzeug zur Erreichung der oben genannten Ziele in unterschiedlichen Kontexten erfolgreich einzusetzen.

Mit der rasanten Entwicklung digitaler Medien stellte sich die Frage, ob es nicht einen Mehrwert durch elektronische Medien gebe, der die Portfolio-Arbeit sowohl vereinfachen als auch erweitern könnte. Es entstanden somit im Laufe der Jahre unterschiedliche digitale Versionen des ESP, von denen einige bis zum Jahre 2011 auch akkreditiert wurden¹. Am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) wurde schon vor zehn Jahren begonnen, eine flexible ePortfolio-Plattform zu entwickeln – das Elektronische Portfolio der Sprachen (EPOS). Schon von Anfang an wurde bei EPOS Wert darauf gelegt, dass mit dem Portfolio sowohl zielgerichtetes individuel-

¹ Vgl. dazu die Webseite des European Language Portfolio beim Europarat: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Accredited_models/Accredited_ELP_2010_EN.asp; 02.01.2014

les als auch kollaboratives Arbeiten möglich ist. So wurden Zusatzfunktionen gegenüber der Papierversion eingebaut - wie z.B. die parallele Führung mehrerer Lerntagebücher sowie die Möglichkeit zur Interaktion zwischen den Lernenden und ihrem Tutor (Kühn & Langner 2011: 44ff).

Vor zwei Jahren wurde die Bremer Portfolioplattform EPOS auf die *Open-Source*-Plattform *Mahara* übertragen, womit die technologischen Möglichkeiten, ebenso wie die didaktischen Anregungen einer internationalen *portfolio community* für eine zielgerichtete Weiterentwicklung des ESP genutzt werden können (Kühn & Langner 2011: 44ff).

Zum jetzigen Zeitpunkt hat EPOS viele Funktionen, die - einzeln oder miteinander kombiniert - für unterschiedliche Zwecke eingesetzt werden können, wie die folgende Abbildung zeigt:

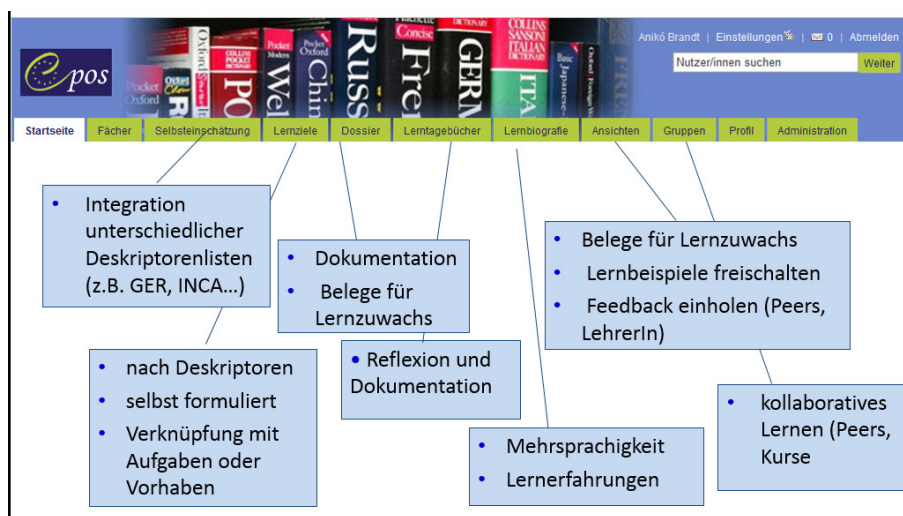


Abb. 1: Die Funktionen von EPOS

Grundsätzlich lassen sich mit EPOS Portfolios für verschiedene Sprachen und Fächer anlegen, so dass der Lernende ein einziges Portfolio für sein gesamtes Lernen hat, in dem alle Lernprozesse einen Platz finden und bei Bedarf miteinander verknüpft werden können.

Die *Lernbiographie* kann dafür ein Ausgangspunkt sein, denn dort können unterschiedliche Lernerfahrungen dargestellt und z.B. die persönliche Mehrsprachigkeit sichtbar gemacht werden. Ein Mehrwert des elektronischen Portfolios zeigt sich darin, dass sich in EPOS unter der Funktion *Selbsteinschätzung* unterschiedliche Deskriptorenlisten - z.B. *Kann*-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR), Deskriptoren zur Beschreibung interkultureller Kompetenz aus dem Projekt *Intercultural Assessment* (INCA) - integrieren und auch selbst erstellen lassen, die es ermöglichen, EPOS in vielen Lernkontexten, Sprachen und mit verschiedenen Zielen nutzen zu können. So kann einerseits fächerübergreifendes Lernen in unterschiedlichen Kontexten gefördert werden, andererseits kann der Lernende sein autonomes Lernen nicht nur isoliert für eine Sprache oder ein Fach organisieren.

Eine weitere zentrale Funktion von EPOS ist die Setzung von *Lernzielen*. Diese können auf zwei Arten erzeugt werden. Während der *Selbsteinschätzung* lassen sich direkt Deskriptoren auswählen, die als Lernziele markiert werden können, oder man formuliert seine eigenen Lernziele. Diese werden übersichtlich unter dem Reiter *Lernziele*

in EPOS aufgelistet und können auf Wunsch mit *Lernvorhaben* verknüpft werden. Auf diese Art und Weise helfen sie, das eigene Lernen zu planen, zu strukturieren und immer wieder zu reflektieren.

Für die Reflexion ist die Funktion *Lerntagebuch* integriert worden, in der übersichtlich - bei Bedarf in mehreren Lerntagebüchern - der Lernprozess dargestellt werden kann. Diese Funktion unterstützt maßgeblich die Ausrichtung des Portfolios auf die Sichtbarmachung des Lernprozesses und hilft dem Lernenden, diesen Prozess immer wieder zu überwachen, zu evaluieren und neu zu strukturieren.

Das *Dossier* dient - wie schon in der Papierversion des ESP - dazu, Lernergebnisse (z.B. Texte) oder Belege über erreichte Ziele (z.B. Zertifikate oder Nachweise) zu sammeln und den Lernzuwachs zu belegen. Das ePortfolio erlaubt es, Dokumente in allen möglichen Formen, d.h. als Text-, Bild-, Audio- oder Videodatei, abzulegen. Somit können Belege für Lernzuwächse in allen Fertigkeiten gesammelt werden. Diese Belege lassen sich, ebenso wie die Ergebnisse von Selbsteinschätzungen oder Lernziellisten, auch in sogenannte *Ansichten* integrieren. Diese können entsprechend ihrem Zweck zusammengestellt und dann auch für andere Personen nach Wahl freigeschaltet werden. Hiermit unterstützt EPOS stark das kollaborative Lernen, denn Mitlernende, Tutoren oder Lehrende können auf Wunsch Rückmeldung zu diesen von den Lernenden kreierten Ansichten zu Fragen des Lernprozesses oder der Lernergebnisse geben. Letzteres ist ebenso mit Hilfe der *Gruppenfunktion* möglich. Nutzer haben damit die Möglichkeit, Gruppen anzulegen und Inhalte mit anderen Lernern und / oder Tutoren und Lehrenden zu teilen.

Diese Möglichkeiten, zusammen zu lernen, Inhalte zu teilen oder Rückmeldungen zu geben, stehen in keinem Widerspruch zu der Devise, dass das Portfolio grundsätzlich das Eigentum des Lernenden ist. Alle Einstellungen sind privat, und es ist grundsätzlich die Entscheidung des Lernenden, welche Informationen er mit wem teilt. Diese Zugriffserlaubnis kann auch temporär gestaltet sein und jederzeit zurückgezogen werden.

Insgesamt betrachtet, ist EPOS ein hochgradig flexibles Portfoliowerkzeug, das - wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird - in zielgerichtet unterschiedlichen Lernkontexten eingesetzt werden kann, um die Lernerautonomie auf Lerner- und Dozentenebene zu fördern.

3 Der Einsatz von EPOS in unterschiedlichen Kontexten

Das ePortfolio EPOS lässt sich einfach und flexibel in kursunabhängigen Lernkontexten ebenso wie in Sprachkursen einsetzen. Zu diesen Lernkontexten gehören u.a.:

- die Lernberatung,
- Hilfe bei der Bestimmung von Kompetenzniveaus in einer Sprache, z.B. bei Unsicherheiten in Bezug auf die Kurswahl,
- die Begleitung von Tandemlernen,
- der Einsatz im Bremer Tutorenprogramm² (Die Lernenden haben hier ganz un-

² Am FZHB wird seit dem Jahr 2008 ein Tutorenprogramm angeboten, in dem ausgebildete studentische Tutoren das selbstständige Sprachenlernen durch Lernberatung unterstützen.

terschiedliche Zielsetzungen, sei es die sprachliche und interkulturelle Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt, die Verbesserung einzelner Fertigkeiten oder auch gezielte Prüfungsvorbereitung),

- die Begleitung von Sprachkursen, um auch im Rahmen eines Sprachkurses das autonome Lernen zu anzuregen und zu unterstützen und
- die Dozentenfort- und -weiterbildung.

Im Folgenden sollen drei dieser Lernkontexte und die Verwendung von EPOS detaillierter vorgestellt werden.

3.1 EPOS in kursunabhängigen Lernkontexten

3.1.1 Hintergrund

Das Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) bietet den Lernenden, die ihre Sprachkenntnisse mit einem Sprachtandem verbessern möchten, die Möglichkeit, eine Tandembescheinigung zu erwerben. Die Begleitung und Beratung durch die Tandemverantwortlichen und vor allem die Führung des Portfolios soll die Lernenden dabei unterstützen, das Sprachtandem effektiv und erfolgreich zur Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse zu nutzen. Das Tandem wird von den Studierenden individuell durchgeführt, wobei für einen erfolgreichen Lernzuwachs hohe Kompetenzen im Bereich des autonomen Lernens notwendig sind. Dazu gehören die Planung und Strukturierung des Lernprozesses ebenso wie die Auswahl von geeigneten Materialien und die eigene Überwachung und Evaluierung. Diese Kompetenzen sollen durch die Nutzung des Portfolios in gleicher Weise wie die Sprachkompetenzen gefördert und erweitert werden.

3.1.2 Praktischer Portfolioeinsatz

Im Rahmen des begleiteten Tandems sollen die Lernenden mit der Tandemverantwortlichen zwei Beratungsgespräche führen - eines am Beginn und am Ende des Tandems - und das Portfolio regelmäßig zur Unterstützung des Lernprozesses einsetzen, wobei zu folgenden Zwecken bestimmte Elemente des Portfolios vorgegeben oder empfohlen werden. Diese Zwecke bedingen einander, laufen zum Teil parallel und greifen ineinander. Der Rahmen für den Portfolioeinsatz beim begleiteten Tandemlernen sieht dabei folgendermaßen aus:

Sprache	nach Wahl
Niveau	nach Selbsteinschätzung
Zweck und eingesetzte EPOS-	Planung und Strukturierung des Lernprozesses: Selbsteinschätzung, Setzung von Lernzielen Reflexion, Beobachtung des Lernprozesses: Lerntagebuch

Nähere Informationen hier sind unter dem Link <https://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/2586.0.html> zu finden.

Elemente	Evaluierung des Lernprozesses: Selbsteinschätzung, Lernziele, Ansicht mit Feedbackfunktion
Zeitlicher Rahmen	Kontinuierliche Arbeit mit dem Portfolio über die komplette Zeit des Sprachtandems
Orte der Portfolioarbeit	Parallel zu den Tandemsitzungen evtl. im Erstgespräch
Vorbereitung der Lernenden	Bei Bedarf gibt der / die Tandemverantwortliche noch einen kurzen Überblick zu den allgemeinen Zielen eines Tandems Der / die Tandemverantwortliche gibt ggf. Hilfestellung zu den Komponenten von EPOS: Selbsteinschätzung: Anlegen der Sprache, Wahl des Deskriptorensatzes, Ausfüllen des Rasters Erstellung von Ansichten über ein Informations- und Anleitungsblatt, Möglichkeit des Besuchs der Tandemsprechstunde

Abb. 1: Planung und Strukturierung des Lernprozesses³

Um den Lernenden ihren eigenen Wissenstand sichtbar zu machen, was eine Voraussetzung für die weitere Planung und Strukturierung des Lernprozesses darstellt, wird die Selbsteinschätzung nach den Deskriptoren des GeR durchgeführt. Anhand der Deskriptoren können sich die Lernenden eigene Lernziele setzen, die sie mit dem Sprachtandem erreichen möchten. Diese Lernziele stehen im Mittelpunkt, denn an ihnen orientiert sich das weitere Vorgehen im Sprachtandem. Unsere Empfehlung lautet daher, dass diese möglichst nicht mehr als fünf bis sechs Lernziele sind, um die Strukturierung des Lernens zu erleichtern und übersichtlich zu halten. Auf diese Lernzielliste kann jederzeit zurückgegriffen werden, wenn die Lernenden im Vorfeld des Tandemtreffens passende Themen und Lernmaterialien herausuchen.

Die Tandemtreffen werden von den Lernenden im Lerntagebuch zusammengefasst und reflektiert, wobei in der Tandemberatung auch Hilfestellung durch Leitfragen gegeben wird. Dabei sollen die Aktivitäten und das verwendete Material in Bezug auf die Lernziele kurz ausgewertet und Lernzuwächse z.B. in Form von Beispielen notiert werden. Davon ausgehend soll das nächste Tandemtreffen geplant und vorbereitet werden.

Ein wichtiger Teil weitgehend selbst regulierten Lernens ist die Evaluierung des eigenen Lernprozesses. Der Lernende beobachtet und prüft diesen Prozess schon beim Formulieren der Reflexionen dahingehend, inwieweit Lernziele erreicht wurden oder noch daran gearbeitet werden sollte. Zum Ende des Tandems wird der gesamte Lernprozess noch einmal betrachtet und reflektiert, und es wird eine weitere Selbsteinschätzung durchgeführt, um den Lernzuwachs zu verdeutlichen.

Die Evaluierung geschieht einerseits über die Erstellung einer Ansicht in EPOS mit einigen vorgegebenen Punkten, die als Dokumentation des Tandems gilt und Grundlage für die Ausstellung der Tandembescheinigung ist. Noch wichtiger ist jedoch das Ab-

³ Nähere Informationen hierzu sind unter dem Link <https://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/2586.0.html> zu finden.

schlussgespräch, das die Lernenden persönlich mit dem Tandemverantwortlichen führen und in dem das Vorgehen, die Erfahrungen und Probleme aufgegriffen und besprochen werden.

Eine Abschlussansicht, die die Lernenden anfertigen, sollte die folgenden Punkte umfassen:

- Allgemeines (Häufigkeit der Treffen mit dem Tandempartner, Sprachverwendung, besprochene Themen und verwendete Materialien),
- Selbsteinschätzungen zu Beginn und Ende des Tandems,
- Lernziele,
- Reflexionen, wie die einzelnen Lernziele mit Hilfe des Sprachtandems erreicht wurden,
- Anderes: Probleme, Erfahrungen, veränderte oder zusätzlich erreichte Lernziele.

Diese Ansicht wird noch vor dem Abschlussgespräch mit dem Tandemverantwortlichen freigegeben, die Lernenden bekommen daraufhin ein schriftliches Feedback. Im Abschlussgespräch selbst wird zusätzlich eine mündliche Rückmeldung gegeben, wobei die Ansicht den Ausgangspunkt für das Gespräch darstellt. Wie eine solche Ansicht aussehen kann, zeigt die Abbildung 2.

3.1.3 Rückmeldungen von Lernenden

Obwohl viele Lernende am Anfang der Führung eines Portfolios sehr skeptisch gegenüberstehen, überwiegen nach Nutzung des Portfolios die positiven Stimmen. Nach Aussage mehrerer Lernender, die im Abschlussgespräch zu ihren Erfahrungen mit dem Portfolio befragt wurden, bietet es die folgenden Vorteile:

- Das Planen für das nächste Tandem war dadurch sehr einfach. Ich hatte auch nach jedem Tandem immer das Gefühl, wirklich etwas gelernt zu haben. (Laura, Spanischlernerin)
- Die Struktur gab mir sehr viel Hilfe und ich habe mir viel ernsthaftere Gedanken um die Materialauswahl gemacht. (Anna, Deutschtandem)
- Die Beschränkung auf fünf Lernziele fand ich am Anfang einengend, aber dadurch habe ich mich auf bestimmte Dinge konzentrieren können.⁴ (Anna, Deutschlernerin)

⁴ Die Antworten wurden aus den Aufzeichnungen entnommen, die von der Tandemverantwortlichen während des Abschlussgesprächs handschriftlich erstellt wurden.



Tandem Abschluss

von Maxi Mustermann (maximustermann)

Tandem Italienisch von April 2013 - Juni 2013

Allgemein

- 11 Treffen zwischen April und Juni 2013
- Dauer jeweils ca. 2 Stunden, davon ca. 1 Stunde Italienisch und eine Stunde Deutsch
- sehr alltägliche Themen über Erfahrungen
- meine Tandempartnerin hat mit mir auch über Aufgaben gesprochen, die sie für ihren Deutschkurs aufhatte

Selbstestschätzung April 2013

Fächer: **Italienisch (CercleS Deskriptoren auf Deutsch)** | Bearbeiten

Klicken Sie in eines der Kästchen, um Ihre Fähigkeiten im jeweiligen Kompetenzbereich und auf einer de

Kompetenz	A1	A2	B1	B2
Hörverstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miteinander sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenhängend sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Niveau im Italienischen liegt ungefähr bei B1.2

Selbstestschätzung Juni 2013

In einigen Punkten konnte ich mich verbessern, mein Niveau liegt immer noch bei B1.2

Fächer: **Italienisch (CercleS Deskriptoren auf Deutsch)** | Bearbeiten

Klicken Sie in eines der Kästchen, um Ihre Fähigkeiten im jeweiligen Kompetenzbereich und auf einer di

Kompetenz	A1	A2	B1	B2
Hörverstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miteinander sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenhängend sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lernziel: Film/ Musik

Das war bei uns im Tandem ein großes Thema, da wir uns beide sehr für Filme und Musik interessieren. Über diese Themen zu reden, hat mir auch dabei geholfen, mein Vokabular und auch grammatische Strukturen anzuwenden, wieder ins Gedächtnis zu rufen oder auch zu lernen.

Lernziel: eigene Erfahrungen

Hier konnte ich mich auch sehr gut verbessern, denn wenn meine Tandempartnerin über ihre Erlebnisse hier berichtet hat, konnte ich ihr Dinge erklären (wenn auch z.T. noch holprig und/ oder mit Wörterbuch) oder ich habe meine Erlebnisse von meinen Italienaufenthalten erzählt.

Dabei habe ich Floskeln, wie infatti, è proprio così, non mi è capitato...gelernt.

Auch viel Vergnügen habe ich lernen können, der Unterschied zwischen passato prossimo und imperfetto ist mir zwar noch immer nicht ganz klar, aber es hat nicht zu Missverständnissen geführt, wenn ich es falsch gemacht habe. Dafür fallen mir jetzt die Formen leichter, auch die der unregelmäßigen Verben.

Lernziele für Italienisch

Lernziel	Kompetenz	Kompetenzraster
Ich kann eine längere Unterhaltung oder Diskussion in Gang halten, aber benötige manchmal etwas Hilfe, um meine Gedanken zu formulieren.	Miteinander sprechen B1	CercleS Deskriptoren auf Deutsch
Ich kann meine Gedanken über abstrakte oder kulturelle Themen ausdrücken, wie Film oder Musik, und kurze Kommentare zu den Meinungen anderer abgeben.	Miteinander sprechen B1	CercleS Deskriptoren auf Deutsch
Ich kann erklären, warum etwas ein Problem darstellt, diskutieren, was als nächstes zu tun ist und Alternativen abwägen.	Miteinander sprechen B1	CercleS Deskriptoren auf Deutsch
Ich kann die meisten Alltagssituationen bewältigen (z.B. telefonisch Informationen einholen, um Rückerstattung bitten, einen Einkauf tätigen).	Miteinander sprechen B1	CercleS Deskriptoren auf Deutsch
Ich kann über eigene Erfahrungen und Reaktionen berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben, reale, erfundene und unvorhergesehene Ereignisse schildern.	Zusammenhängend sprechen B1	CercleS Deskriptoren auf Deutsch
Ich kann für Ansichten, Pläne oder Handlungen kurze Begründungen oder Erklärungen geben.	Zusammenhängend sprechen B1	CercleS Deskriptoren auf Deutsch

Lernziel: Gespräch in Gang halten

Dieses Lernziel habe ich in allen Tandemsitzungen gut umsetzen können, da wir uns immer eine Stunde Italienisch unterhalten haben. Am Anfang fiel mir das noch schwer, da mir die entsprechenden Worte nicht einfelen und meine Tandempartnerin mir oft aushelfen musste.

Es fiel mir aber von Mal zu Mal leichter, am Ende kann ich Floskeln wie allora, ed ora?, che faremo? Quello che volevo dire, e poi....schon ohne großes Nachdenken einsetzen.

Auch die Dinge, die ich erzählen möchte kann ich in einfacher Weise wiedergeben. Mir fällt es leichter, Dinge zu umschreiben, wenn mir das konkrete Wort nicht einfällt, ich suche nicht mehr krampfhaft nach dem speziellen Wort, versuche nicht immer zu übersetzen. Zwar klingen viele Sätze dadurch holprig, aber später wird sich das hoffentlich noch verbessern.

Abbildung 2: Beispiel einer Ansicht für den Tandemabschluss

Wie diese Auswahl an Aussagen zeigt, planen und überwachen die Lernenden ihren Lernprozess wesentlich genauer und gewinnen nach und nach Sicherheit darin, eigene Entscheidungen über konkrete Lernziele zu treffen. Des Weiteren wurde ihnen auch ihr Lernzuwachs viel deutlicher vor Augen geführt, was zugleich mit einem großen Motivationsschub einherging. Wie einige Studierende sagten, gab es dadurch auch weniger Probleme damit, dass den Lernern nach zwei oder drei Treffen keine Themen mehr einfelen und das Tandem entweder abgebrochen wurde oder nur noch aus einfacher Konversation ohne weitere Zielsetzung bestand. Der Vorteil zeigte sich darin, dass das Tandem als wirklich zielführend wahrgenommen wurde und keine Frustration darüber

aufkam, dass man im Tandem seine Sprachkenntnisse doch nicht so verbessern könne wie angestrebt. Dieser Fehler unterläuft erfahrungsgemäß vielen Tandemlernern, die sich von einem Tandem (zu) viel Lernzuwachs erhoffen.

Als Nachteil wurde mehrfach die Reflexion über die Lernaktivitäten genannt. So sagte eine Lernerin, dass sie deren Niederschrift sehr lästig fand und auch nur deswegen Stichpunkte gemacht habe, weil das für die Tandembescheinigung nötig gewesen sei. Andere Lernende führten an, dass sie die Aufzeichnungen lieber handschriftlich vornahmen anstatt sie in das elektronische Lerntagebuch einzutragen. Da die Reflexionen der einzelnen Tandemsitzungen nicht vorgelegt werden müssen, überlassen wir die Entscheidung, wie das Tandemtagebuch geführt wird, den Lernenden. Die abschließende Reflexion des Tandems - vor allem bezogen auf die gesetzten bzw. erreichten Lernziele - soll aber mit Hilfe der Aufzeichnungen zu den Tandemsitzungen geschehen, sodass die Lernenden doch angehalten werden, dieses Tandemtagebuch, in welcher Form auch immer, zu führen.

3.2 EPOS in Sprachkursen

3.2.1 Hintergrund

Bevor ein Beispiel aus dem Sprachkurs-Kontext eine weitere Einsatzmöglichkeit von EPOS veranschaulicht, soll kurz die Entstehung dieses Beispiels erläutert werden.

Das folgende Beispielszenario ist eine von neun Einsatzmöglichkeiten, die im Sommersemester 2013 an der Universität Paderborn im Rahmen eines innovativen Seminars entwickelt wurden. Die Veranstaltung richtete sich - als Lehrveranstaltung in der Fachdidaktik - an Lehramtsstudierende der Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch, war aber außerdem als Fortbildungsveranstaltung für Lehrkräfte des Zentrums für Sprachlehre offen. In Teams von je einer Lehrkraft und ein bis zwei Studierenden wurden Einsatzmöglichkeiten des ePortfolios für den parallel stattfindenden Sprachkurs der Lehrkraft entwickelt. Durch die direkte Kooperation wurde gewährleistet, dass die Portfolio-Elemente an den spezifischen Kurs angepasst und tatsächlich erprobt wurden. Die Teilnehmer wurden für diese Erprobung durch theoretische Inputs, eine praktische Einführung in EPOS und laufende Austausch- und Feedbackmöglichkeiten vorbereitet und begleitet. Die Lehramtsstudierenden dokumentierten, reflektierten und evaluierten ihre Erkenntnisse aus Theorie und Praxis in einem eigenen Seminarportfolio, wofür ebenfalls EPOS verwendet wurde. Das Seminar war Kernstück des Projekts *Sprachlehre meets Lehrerbildung – Einsatz von Portfolios auf Lerner- und Lehrerebene*, dessen Konzept von der Universität Paderborn im Jahre 2011 mit einem Förderpreis für Innovation und Qualität in der Lehre ausgezeichnet wurde und das durch diese finanzielle Unterstützung überhaupt erst stattfinden konnte.

3.2.2 Praktische Beispiele und Aufgaben

Im Rahmen eines Französisch A1 Kompaktkurses mit einem Umfang von 4 Semesterwochenstunden, der hier als Beispiel dienen soll, wurde EPOS im und auch außerhalb des Unterrichts eingesetzt. Genutzt wurden mehrere Elemente, in die die Lerner kurz durch die Lehrkraft eingeführt wurden: Durchführung der Selbsteinschätzung, Feedbackfunktion, Erstellung von Ansichten und Nutzung des Forums sowie des Dossiers. Hier werden exemplarisch die Aufgaben vorgestellt, bei denen die Funktion *Ansichten* eingesetzt wurde. Die Zwecke dieser Funktion sind in den folgenden Beispielen auf der sprachlichen Ebene die Wortschatzarbeit, das Leseverstehen und das Schreiben und

auf der didaktischen Ebene die Bearbeitung von Aufgaben und deren Freischaltung, um sie anderen Personen zugänglich zu machen und Feedback dazu einzuholen.

Die erste Aufgabe bestand für die Studierenden darin, einen französischen Musiker zu wählen, diesen kurz in einer Ansicht zu präsentieren und diese Ansicht den Kommilitonen (*peers*) freizuschalten. Aufgabe der Peers war es dann, mindestens zwei Ansichten zu kommentieren und dabei Formulierungen zu verwenden, die Zustimmung oder Ablehnung bzw. Vorlieben oder Abneigungen ausdrücken sollten (Abb. 3):

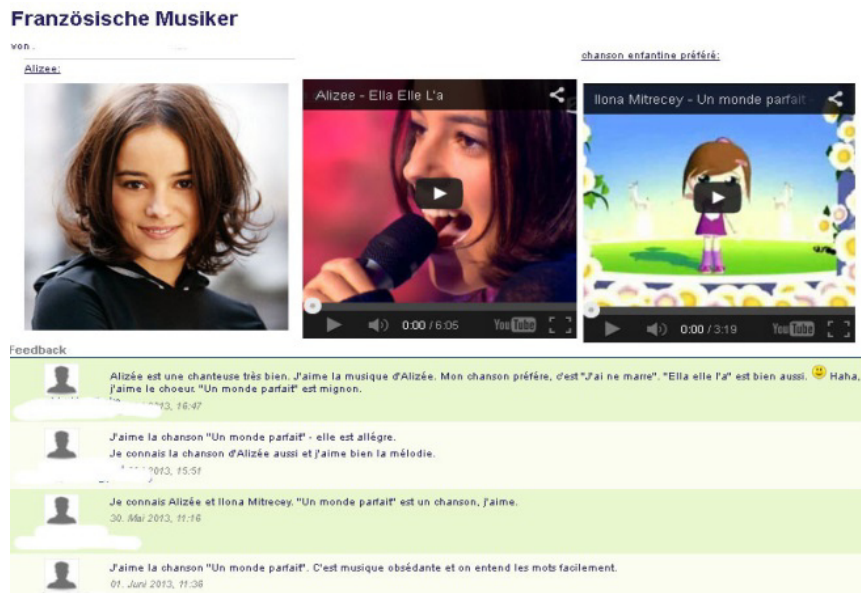


Abb. 3: Ansicht *Französische Musiker*

Anhand der zweiten Aufgabe lässt sich wiederum veranschaulichen, wie sich ein im Unterricht behandelter Wortschatzbereich - gewählt wurde hier das Wortfeld *Lebensmittel* - in die Welt der Lerner integrieren und digital mit dem Kurs verbinden lässt. Die Studierenden wurden aufgefordert, ein Foto ihres geöffneten Kühlschranks in eine Ansicht zu laden und den Inhalt auf Französisch zu beschreiben. Die Freischaltung erfolgte freiwillig für die Kommilitonen und verbindlich für die Dozentin, welche schriftliches Feedback zu Wortschatz und Grammatik als Kommentar hinzufügte (Abb. 4):

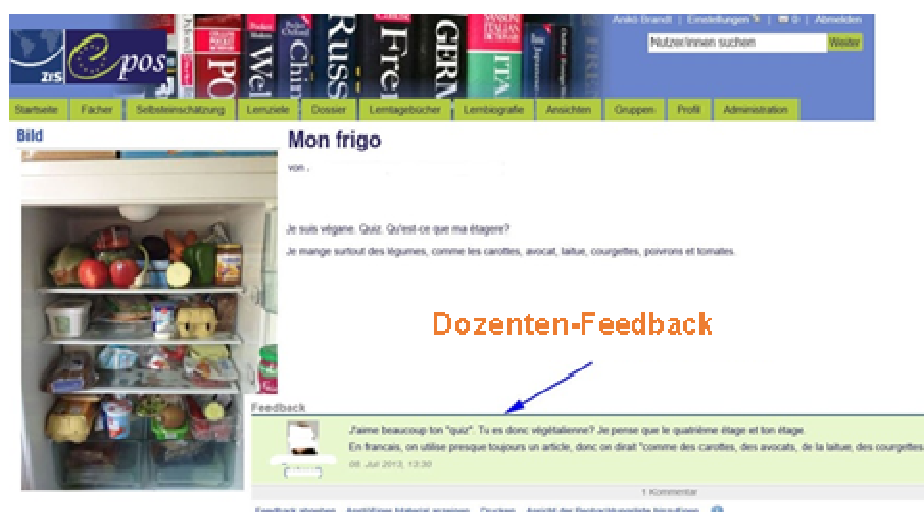


Abbildung 4: Ansicht *Mon frigo*

3.2.3 Rückmeldung von Lernenden und Lehrenden

Von den befragten Lernern bewertete ein Großteil die Ansichten-Funktion als positiv und motivierend. Geschätzt wurde zum einen die Möglichkeit, aus den Beispielen der übrigen Studierenden lernen zu können und neue grammatische Strukturen sowie neuen - im Kurs behandelten sowie selbstständig recherchierten - Wortschatz aktiv in einem authentischen Kontext zu nutzen. Außerdem merkten die Lerner positiv an, dass sie durch Feedback von *peers* und / oder der Dozentin selbst überprüfen konnten, ob ihre Texte verstanden und das Wissen richtig angewendet wurde.

Die Aussagen der Französischlerner spiegeln wichtige Merkmale von Lernerautonomie wider: die Motivation durch Lernen von *peers*, den authentischen Sprachgebrauch und die Beobachtung des eigenen Lernprozesses (Dam 2013).

Die Dozentin wurde ebenfalls befragt und ihre Antworten seien hier exemplarisch zusammengefasst: Allgemein war die Erfahrung positiv, gemeinsam mit Lehramtsstudierenden Portfolioelemente für den eigenen Unterricht zu entwickeln und umzusetzen. Auch wenn EPOS die Arbeit - teils wegen unklarer Strukturen - noch nicht im eigentlichen Sinn erleichtert hat und seine Verwendung noch ungewohnt war, lassen sich zahlreiche Gelegenheiten finden, ein ePortfolio in den Unterricht zu integrieren. Wichtig ist nach Ansicht der Dozentin, etwas Zeit für die technische Einführung einzuplanen, stets mögliche Aktivitäten präsent zu haben, frühzeitig die Ziele der verschiedenen Elemente zu formulieren und die Funktionen dann konsequent und regelmäßig einzusetzen, so dass diese ein selbstverständlicher Teil des Unterrichts werden. In ihrem Fall war die Umstellung vergleichsweise gering, da zuvor bereits Elemente zur Förderung von Lernerautonomie Bestandteil des Unterrichts waren (z.B. die Transparenz der Lernziele, Selbsteinschätzung der Lernenden, das Peer-Feedback und die Reflexion von Lernstrategien), die nun durch EPOS unterstützt werden konnten.

Hieran zeigt sich, dass Portfolios bzw. einzelne ihrer Elemente nicht einfach parallel zum Unterricht laufen, sondern integraler Bestandteil dessen sein sollten (Inglin 2011: 84) und zudem angeleitet und begleitet werden müssen, um erfolgreich zu sein.

3.3 EPOS in der Dozentenfort- und -weiterbildung

Neben Lernportfolios lassen sich in der EPOS-Plattform auch *Lehrportfolios* führen. Ein Lehrportfolio dient der Dokumentation und der Reflexion:

- der eigenen Aus-, Fort- und Weiterbildung (Über welche Qualifikationen verfüge ich? Welche Fortbildungen habe ich besucht? ...),
- der eigenen Lehrerfahrung (Welche Kurse bzw. Kursformate auf welchen Niveaustufen habe ich schon unterrichtet? Wie evaluiere ich meinen Unterricht? Wie wurde ich evaluiert? ...) und
- des eigenen Lehrkonzepts (Was ist für mich gute Sprachlehre? Worauf lege ich besonderen Wert? ...).

Durch die Führung eines Lehrportfolios kann sich eine Lehrkraft das eigene Lehrkonzept bewusstmachen, Änderungs- und Entwicklungsbedarf feststellen und auf diese Weise ihren eigenen Fort- und Weiterbildungsprozess optimieren.

EPOS enthält mehrere Bereiche, die eine Nutzung als Lehrportfolio nahelegen: So lassen sich z.B. im Dossier *Zeugnisse*, Evaluationsergebnisse und selbst erstellte Mate-

rialien ablegen. Informationen zum beruflichen Werdegang und Listen von Kursen und Fortbildungen können in einer EPOS-Ansicht dargestellt werden. Die *Lerntagebücher* schließlich eignen sich als Ort der Reflexion über Erfahrungen, der Auswertung von Feedback und der Nachbereitung von Fortbildungen.

Auch der Bereich *Selbsteinschätzung* kann in einem EPOS-Lehrportfolio genutzt werden, sofern entsprechende Deskriptoren zur Verfügung gestellt werden. Umfangreiche Listen mit „Kann-Beschreibungen“ zur Selbstbeurteilung sind z.B. in EPOSA, dem *Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in der Ausbildung* (Newby et al. 2007) enthalten. Um die Lehrkräfte des Sprachenzentrums an die Führung eines Lehrportfolios heranzuführen, wurde am Zentrum für Sprachlehre der Universität Paderborn im Oktober 2013 eine Fortbildung zu diesem Thema angeboten. Im Vorfeld wurden die Teilnehmer dazu eingeladen, ihren Lebenslauf sowie Informationen zu in der Vergangenheit unterrichteten Kursen und besuchten Fortbildungen in einer EPOS-Ansicht darzustellen. Die eigentliche Fortbildung bestand aus zwei Teilen, die das Ziel verfolgten, a) die eigene Reflektion anzuregen und zu vereinfachen und b) gemeinsam ein Kompetenzraster für die Lehrkräfte der Einrichtung zu entwickeln.

Zu Beginn erhielten die Teilnehmer dazu an drei thematisch unterschiedlichen Stationen Kärtchen, auf denen Reflexionsanregungen notiert waren, die zunächst in Kleingruppen besprochen werden sollten. Dabei waren einige Fragen so formuliert, dass sie durch eine einfache Beschreibung verschiedener Aspekte der eigenen Lehrpraxis zu beantworten waren. Andere Fragen erforderten eine Bewertung oder Auswertung des gleichen Aspekts. Zur Illustration können hier die Fragen zum Thema *Fortbildung* dienen:

- deskriptiv: In welchen Themenbereichen habe ich mich bisher fortgebildet?
- Anregung zur Reflexion: Welche Fortbildungen waren besonders nützlich für mich und warum?

Unmittelbar nach der Diskussion der Fragen in der Kleingruppe erhielten die Teilnehmer Gelegenheit, ihre Erkenntnisse in einem - im Vorfeld angelegten - Kapitel ihres Lerntagebuchs zu notieren. Dabei schienen auch bei Lehrkräften, die sich im Vorhinein skeptisch bezüglich ihres Vermögens, schriftlich zu reflektieren, geäußert hatten, die Vorbehalte nach und nach zu schwinden: Alle Teilnehmer tippten ohne Zögern ihre persönlichen Ergebnisse direkt in EPOS.

Im weiteren Verlauf der Fortbildung arbeiteten die Teilnehmer - erneut in Kleingruppen - an verschiedenen Auszügen aus den Selbsteinschätzungsrastern des *Europäischen Portfolios für Sprachlehrende in der Ausbildung*, kurz EPOSA. Sie wurden gebeten, Deskriptoren auszuwählen, die ihrer Meinung nach für die Arbeit als Sprachlehrkraft an der Hochschule wichtig sind. Diese Auswahl wurde dann im Plenum vorgestellt und diskutiert.

In den Evaluationsbögen äußerten sich die Teilnehmer im Allgemeinen sehr positiv zu der Fortbildung. So empfand eine Lehrkraft den Workshop als „sehr inspirierend“, andere gaben an „gelernt zu haben, ihre Arbeit zu reflektieren“ und freuten sich über „das praktische Ergebnis“.

4 Ausblick

Was den Einsatz von EPOS als *Lehrportfolio* anbelangt, wurde inzwischen das in der oben beschriebenen Fortbildung entstandene Kompetenzraster für Sprachlehrkräfte der Universität Paderborn in EPOS zur Verfügung gestellt. Die Teilnehmer an der Fortbildung werden nun eingeladen, das Raster zur Selbsteinschätzung zu nutzen und eine Rückmeldung an die Geschäftsführung zu geben, wie sich die Deskriptoren verwenden ließen. Basierend auf diesen Rückmeldungen soll das Raster überarbeitet werden. Gegebenenfalls sollen außerdem Alternativen zur Selbsteinschätzung - wie z.B. die kürzlich veröffentlichte elektronische Version des Europäischen Profilrasters (<http://egrid.epg-project.eu/>) - angeboten werden.

Außerdem sollen am Zentrum für Sprachlehre Wege gefunden werden, um die Lehrkräfte regelmäßig zur Reflexion und zur Nutzung des Lehrportfolios anzuregen. Auf diese Weise kann der - an der Einrichtung ohnehin rege - kollegiale Austausch noch weiter befördert und eventuell auch Fortbildungsbedarf ermittelt werden. Auf der Basis eines gemeinsam erarbeiteten und weiterentwickelten Kompetenzrasters soll zudem mittelfristig ein Leitbild (*mission statement*) für das ZfS formuliert werden.

Bezogen auf die Arbeit mit EPOS in *Sprachkursen*, werden die erprobten und evaluierten Beispiele aus dem Förderpreisprojekt (Kap. 3.2.1) allen Interessierten zur Verfügung gestellt und können eine erste Ausgangsbasis bilden, um weitere Konzepte für den Einsatz in formalen Lernkontexten zu entwickeln. Sowohl in Bremen als auch in Paderborn werden dazu weiterhin Einführungen und Schulungen angeboten sowie *Austauschmöglichkeiten für Lehrende* geschaffen, um die didaktische Nutzung zu diskutieren und praktische Ideen (weiter) zu entwickeln. Außerdem sollen Anleitungen und Schulungsvideos zur Verfügung gestellt werden.

Lehrende mit Vorerfahrung können somit ihre Kenntnisse vertiefen, andere können von deren Praxiserfahrungen profitieren und Einsatzmöglichkeiten kennen lernen. Je besser die Dozenten mit EPOS vertraut und davon überzeugt sind, desto wahrscheinlicher werden sie es lernförderlich in ihren Kursen einsetzen, und je mehr Lehrende dies tun, desto wahrscheinlicher werden Studierende immer wieder mit dem Sprachenportfolio in Kontakt kommen. Wünschenswert ist, dass die Akzeptanz von Portfolioarbeit dadurch langfristig auf Seiten der Studierenden und Lehrenden erhöht und EPOS nicht nur als Werkzeug der Selbsteinschätzung und der Sichtbarmachung von Lernfortschritten, sondern auch zur Förderung kollaborativen Lernens, zur Differenzierung in heterogenen Sprachkursgruppen oder als Alternative zu herkömmlichen Testverfahren - z.B. in Kontexten des kumulativen Assessments - selbstverständlicher wird.

Im Bereich des selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens im *Tandem* wird am ZfS seit 2008 eine strukturierte Begleitung angeboten, die auf Portfolioarbeit basiert und in welche seit Ende 2011 auch individuelle *Sprachlernberatung* integriert ist. Auch in diesen Bereichen ist geplant, schrittweise stärker ePortfolio-Elemente einzusetzen, um z.B. das Zusammenspiel von Selbsteinschätzung, Zielsetzung, Lernorganisation und -dokumentation zu vereinfachen.

Die Nutzung von EPOS in kursunabhängigen Lernkontexten wird am Fremdsprachenzentrum Bremen weiter ausgebaut, durch ständigen Austausch verbessert und evaluiert. Noch stärker als bisher soll das Portfolio in dafür passende Sprachkurse integriert werden. Die Lernenden werden über die Nutzung der Selbsteinschätzung und die Setzung von Lernzielen dazu angeleitet, in den obligatorisch zu den Sprachkursen gehörenden Selbstlernanteilen ihre individuellen Ziele zu erkennen, zu verfolgen und die Arbeit daran zu dokumentieren. Sie erhalten dazu Unterstützung von den Lehrenden,

und die Portfolio-Inhalte sind zudem mit den Kursinhalten verknüpft. Dazu wird derzeit z.B. ein Konzept erarbeitet, auf dessen Basis EPOS in fachorientierten Englischkursen der Stufe Unicert II® eingesetzt werden kann.

EPOS wird inzwischen auch an weiteren Hochschulsprachenzentren und außeruniversitären Einrichtungen in Deutschland und im Ausland eingesetzt. Daher sind der Austausch und eine kontinuierliche Evaluierung des Einsatzes in den verschiedenen Institutionen umso wichtiger, um die didaktischen Nutzungsmöglichkeiten möglichst effektiv darzustellen und die technische Weiterentwicklung zu fördern, die vom FZBH übernommen wird. Als Zusammenführung dient dazu der im August 2013 gegründete *EPOS-Verbund* (Kühn & May 2015 in diesem Band).

Bibliographie

- Dam, Leni (2013). How to Engage Learners in Authentic Target Language Use – Examples from an Autonomy Classroom. In: Burkert, Anja, Leni Dam & Christian Ludwig (eds.) (2013). *Autonomy in language learning: The answer is autonomy: issues in language teaching and learning*. Kent: IATEFL [Kindle Edition].
- Inglin, Oswald (2011). Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. In: Brunner, Ilse, Thomas Häcker & Felix Winter (Hrsg.) (2011). *Das Handbuch Portfolioarbeit – Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Klett Kall, S. 81-88.
- Kühn, Bärbel & Michael Langner (2011). Portfolios – ePortfolios – Plattformen. In: *Fremdsprache Deutsch* 45 (2011), 44-47.
- Kühn, Bärbel & Jacqueline May (2015): Die EPOS-Spinne: Das e-Portfolio – die Bremer Weiterentwicklung des Europäischen Sprachenportfolios als Netzwerkgenerator. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) unter Mitarbeit von Christoph Bürgel, Ines-A. Busch-Lauer, Frank Kostrzewa, Michael Langner, Heinz-Helmut Lüger, Dirk Siepmann (2014). *Fremdsprachenvermittlung im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen*. Saarbrücken, 214-224.
- Little, David & Radtka Perclová (2001). *European Language Portfolio Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe, Modern Language Division.
- Newby, David et al. (2007) (eds.). *European Portfolio for Student Teachers of Languages - A reflection tool for language teacher education*. Strasbourg / Graz: Council of Europe / European Centre for Modern Languages.
- North, Brian, Galya Mateva & Richard Rossner: *European Profiling Grid* (<http://egrid.epg-project.eu/>; 29.01.2014).
- Positionspapier des Arbeitskreises der Sprachenzentren (AKS) (o.J.). *Wege zur Mehrsprachigkeit an deutschen Hochschulen. Die Integration der Fremdsprachenausbildung in das Hochschulcurriculum*. (<http://www.aks-web.de/app/download/5783482899/Positionspapier+des+AKS.pdf>; 02.01.2014).
- Tassinari, Maria Giovanna (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

Taking a Leaf from Each Other's Book: A Comparative Study of Vocabulary in Chinese Textbooks from China, the UK, and Germany

Yi-Ling Lillian Tinnefeld-Yeh (Saarbrücken, Germany)

Abstract (English)

Focusing on the A1 band of the Common European Framework of Reference for Language Learning (CEFR), the present study explores the introduction and presentation of new words as well as Chinese characters in three Chinese language learning textbooks published in China, the UK, and Germany respectively. Three categories are selected for analysis and comparison on the assumption that the strengths of one textbook can be taken as a point of reference to complement the drawbacks of another: (1) the distribution and presentation of vocabulary, (2) the naturalness of language, exemplified by modal particles and formulaic language, as well as (3) the presentation of Chinese characters. Pedagogical implications arising from the findings of the study are suggested in the hope that the textbooks can be improved by taking a leaf from each other.

Key words: Chinese language learning textbooks, vocabulary comparison, Chinese characters

Abstract (Deutsch)

Ziel des vorliegenden Beitrags ist eine Untersuchung der Einführung und Behandlung neuen Wortschatzes und der jeweils korrespondierenden Schriftzeichen in drei Lehrwerken des Chinesischen, die in drei verschiedenen Ländern entstanden sind - in China, Großbritannien und Deutschland. Dabei erfolgt eine Konzentration auf die Stufe A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR). Unter der Prämisse, dass die Stärken des einen Lehrwerkes als Bezugsrahmen für die Kompensation entsprechender Schwächen der anderen Lehrwerke dienen mögen, werden für den Vergleich und die Analyse drei zentrale Kategorien zugrunde gelegt: (1) die Wortschatzdistribution und -darstellung, (2) die hier anhand von Modalpartikeln und formelhafter Sprache exemplifizierte Natürlichkeit der Sprache, und (3) die Behandlung der chinesischen Schriftzeichen. In der Hoffnung auf die Wirkung der in dem Beitrag intendierten gegenseitigen Vorbildfunktion der Lehrwerke werden schließlich einige sich aus der Untersuchung ergebende pädagogische Implikationen präsentiert.

Stichwörter: Chinesisch-Lehrwerke, Wortschatzvergleich, chinesische Schriftzeichen

1 Introduction

With the growing economic ties between Germany and China, the recent years have seen an ever increasing number of Germans seeking to learn more about China and the Chinese language. Against this background, a bi-national project called "the Chinese-German Language Year 2013 / 2014" came into being in 2012 so as to further intensify cultural exchanges between the two countries.

Prospective learners of Chinese may wonder how difficult it is to learn the Chinese language. The US Foreign Service Institute (FSI), the Federal Government's primary training institution for officers and support personnel of the US foreign affairs community, provides a clue for orientation. According to the FSI, native speakers of English learning Chinese require far more instructional contact hours (2200) than when learning other languages such as German (750) and hence Chinese is categorised as one of the difficult languages (FSI 1973). The major linguistic difficulties that learners of Chinese usually encounter are the tonal pronunciation system and the Chinese writing

system, i.e. the characters (Kupfer 2003, BBC 2006, Mitrovic 2006, Guder 2009). Another difficulty lies in the Chinese vocabulary that imposes a considerable hindrance to the learning speed. Due to the lack of shared cognates with Chinese, speakers of European languages have difficulty making associations with the target language.

In this sense, the significance of vocabulary in the process of language learning should not be underestimated. *Wilkins* asserts that “while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be *conveyed*” (*Wilkins 1972: 111*). Several studies (Pikulski & Templeton 2004, Sénéchal, Ouellette & Rodney 2006, Wagner, Muse & Tannenbaum 2007, Chang 2007, Stæhr 2008, 2009, Webb 2009) also lend support to *Wilkins*’s statement, confirming that lexical knowledge has a significant, interwoven relationship with all the four language skills. In the context of Chinese as a foreign language (CFL) in which the classroom is the primary source of input, textbooks - apart from the input provided by the teacher - play an indispensable role in learners’ vocabulary acquisition. Such being the case, the way in which vocabulary and characters are presented in Chinese language textbooks, particularly in the textbooks published in different countries, is an interesting issue to be further explored. And this is the very issue that the present paper will focus upon.

Confucius (551 BC - 479 BC), generally acknowledged as the greatest educator and scholar in Chinese history, said, “when I walk along with two others, they can serve me as my teachers. I will select their good qualities and follow them, their bad qualities and avoid them.” (translated by James Legge 1893: 202). Following this motto, the present study aims to present special strengths of each of the selected textbooks. The objective of this approach is for the respective publishing houses to take a leaf out of each other’s book so as to enhance all three textbooks.

2 Selected Textbooks and HSK Vocabulary List

Three CFL textbooks, all targeted at adult learners and / or university students and following a four-skills integrated communicative approach, have been selected for the present study:

- *New Practical Chinese Reader* (Textbook 1, English version)
- *Discover China* (Student’s Book One)
- *Liao Liao*

2.1 Selected Textbooks

2.1.1 *New Practical Chinese Reader*

As the successor of the time-tested *Practical Chinese Reader* published in the early 1980s, the *New Practical Chinese Reader* (hereafter referred to as *NPCR*) was published by Beijing Language and Culture University Press in China in 2004. In 2010, the second edition was released. As a textbook series of six volumes, *NPCR* is designed for beginning to intermediate level university students and adult native English learners as well as learners with English as medium of instruction. Though designed for English speakers, *NPCR* is available in several different language editions and is said to be one of the most acclaimed CFL textbooks. According to the Beijing

Language and Culture Press¹, a total of nearly 2000 universities across the world are currently using *NPCR*.

2.1.2 *Discover China*

Discover China is a collaborative work by a consortium of Chinese language experts and teachers from China and the UK. It was co-published in 2010 by *Macmillan Science and Education* and one of *China's* biggest educational publishers, *Foreign Language Teaching and Research Press*, affiliated with Beijing Foreign Studies University. Consisting of four levels, this textbook series is designed for beginning to intermediate level university students and adult learners in English-speaking countries. It was awarded 'Best Export Title' by the *General Administration for Press and Publication* of China in 2012.

2.1.3 *Liao Liao*

Published by one of the leading German publishing houses (Hueber) in 2009, *Liao Liao* is one of the few Chinese textbooks written by a German native for German adult CFL learners. It is also one of the very few textbooks in the present CFL market which follows the guidelines of the CEFR. Consisting of 15 lessons in one volume, *Liao Liao* clearly targets at learners in the German language zone who wish to reach the CEFR A1 and A2 levels. In 2010, *Liao Liao* was awarded the *Friedhelm-Denninghaus Prize of the German Association of Teachers of Chinese Language (Friedhelm-Denninghaus-Preis des Fachverbandes Chinesisch e.V.)* (Hueber 2010) for encouraging learner autonomy by employing an inductive and communicative approach.

The aspects mentioned above show that the three textbooks are the most representative ones presently employed for teaching Chinese as a foreign language, which justifies their choice as data for this study. Given the fact that all learners of any foreign language have to pass the beginning level and that the majority of European learners of Chinese are at the beginner's level, the study will focus on the A1 band of the CEFR.

Since no CEFR levels are indicated in the *NPCR* and *Discover China* course series, the first volume out of six of *NPCR* and the first level out of four of *Discover China* will be taken as the relevant study object at the A1 level. Despite the fact that *Liao Liao*, as a one-shot book, clearly indicates its target as A1 and A2 CEFR levels, no salient borderline is set between the lessons at the two different levels. Hence, the whole book will be taken as the study object.

2.2 HSK Vocabulary List

In this context, it is of importance to take HSK into account. The abbreviation *HSK* stands for *Hanyun Shuiping Kaoshi*, also known as *Chinese Proficiency Test*. It is the only official standardised test in China to evaluate the Chinese competence of non-native speakers. Responding to the levels of the CEFR, a new version of the HSK test was launched after a reformation of the test structure and the proficiency scale system in 2009.

¹ Cf. http://www.blcup.com/index_2.asp; 28.11.2013.

The new HSK was launched with the release of a new graded vocabulary list of 5,000 words distributed into six levels. Table 1 below shows a direct comparison between the new HSK and the CEFR, with the number of words for each level indicated.

CEFR	New HSK (written test)	Vocabulary	New HSK (oral test)	Vocabulary
C2	HSK Level 6	Over 5000	advanced	ca. 3000
C1	HSK Level 5	2500		
B2	HSK Level 4	1200	intermediate	ca. 900
B1	HSK Level 3	600		
A2	HSK Level 2	300	beginner	ca. 200
A1	HSK Level 1	150		

Table 1: Comparison between the New HSK and the CEFR

In 2012, a slightly updated version of the vocabulary list was released. Be it the old word list or the new one, the official HSK vocabulary list serves as a convenient source of reference for many CFL learners, teachers, researchers and textbook writers. For the purpose of the present investigation, the 2012 version² of the vocabulary list for A1 level learners will be taken as a reference.

3 Analysis and Evaluation

3.1 Categories of Analysis

To have quantitative and qualitative evaluation, the following categories have been framed for the investigation of vocabulary in the three textbooks. These categories are:

- the distribution and presentation of vocabulary,
- the naturalness of language,
- the presentation of Chinese characters.

3.2 Evaluation

3.2.1 Distribution and Presentation of Vocabulary

The following section concerns the analysis and evaluation of the distribution and presentation of vocabulary. It is further divided into two subparts: the distribution of lexical items and the presentation of lexical items in single learning units.

² Cf. HSK (http://english.hanban.org/node_8002.htm; 28.11.2013).

3.2.1.1 Distribution of Lexical Items

In terms of vocabulary instruction, one frequently discussed issue concerns the question of how new words can be presented more efficiently. Among different approaches, one that is often employed is to present relevant words in semantic sets or clusters. Although some researchers question the effect of semantic clustering, arguing that this approach impedes rather than fosters vocabulary acquisition (Nation 2000, Erten & Tekin 2008), others suggest that it contributes to the facilitation of vocabulary learning as a supportive technique, assisting learners to expand the network of their mental lexicon (Ellis 1995, Ame 2002, Xu & Li 2011).

With this idea of semantic clustering in mind, the three textbooks will be examined with regards to the distribution of lexical items. In the given context, *expressions of politeness* will serve as the object of analysis as they represent an important set of information relevant for the A1 level, especially in an Asian context. From the present standpoint, these expressions of politeness comprise the communicative devices *greeting, thanking, and apologising*. As a reference, the relevant lexical items included in the HSK 2012 vocabulary list for A1 level learners are used. (See Table 2)

Expressions of Politeness	Pinyin	Meaning	HSK 2012 A1 Voc List	NPCR 1	Discover China 1	Liao Liao
你好	nǐ hǎo	hello	*	Lesson 1	Unit 1	Lesson 1
请	qǐng	please	*	Lesson 4	Unit 1	Lesson 2
再见	zàijiàn	goodbye	*	Lesson 5	not included ³	Lesson 1 ⁴
谢谢	xièxie	Thank you.	*	Lesson 5	Unit 5	Lesson 1
不客气	búkèqi	You are welcome.	*	not included	Unit 6	Lesson 10
不(用)谢	bú(yòng)xiè	Don't mention it.	not included	Lesson 5	not included	Lesson 6,10
对不起	duìbuqǐ	I am sorry.	*	Lesson 5	Unit 1 ⁵	Lesson 11
没关系	méiguānxi	Never mind. It doesn't matter.	*	Lesson 5	not included	Lesson 11

Table 2: Expressions of politeness in the target textbooks

Given the positive effect of presenting words in semantically related sets, words such as *xièxie* ('Thank you') and *búkèqi* ('You are welcome') or alternatively *bú(yòng)xiè*

³ Instead of *zàijiàn* ('goodbye'), *Discover China* introduces *yīhuìr jiàn* ('see you later') in Unit 4 "Chinese to Go" box (p. 50) and *bújiàn-búsàn* ('Let's not leave without seeing each other.' 'Be sure to wait.' 'Be there or be square.'). *yīyán-wéidìng* ('That's settled') in Unit 6 "Chinese to Go" box (p. 84).

⁴ Apart from *zàijiàn* ('goodbye'), *Liao Liao* also introduces *bújiàn-búsàn* ('Be there or be square.') in Lesson 6.

⁵ Apart from *duìbuqǐ* ('I am sorry'), *Discover China* also introduces *bùhǎoyìsi* ('sorry', 'excuse me') in Unit 9, *NPCR* introduces it in Lesson 14 while *Liao Liao* does so in Lesson 7.

(‘Don’t mention it’), *duìbuqǐ* (‘Sorry’) and *méiguānxi* (‘It doesn’t matter’) should logically be introduced to learners together as sets so as to respond to their intuitive needs of communication. As can be seen from Table 2, *NPCR* echoes this expectation by grouping the two sets of basic greetings, and presenting them in the same lessons, respectively. *Discover China*, however, presents the set of *xièxie* and *búkèqi* in different units. As regards the set of *duìbuqǐ* and *méiguānxi*, though introducing *duìbuqǐ* right in Unit 1, *Discover China* does not include *méiguānxi* as an item in the vocabulary list of Book 1, hence failing to take learners’ communicative needs into account. *Liao Liao*, though presenting *duìbuqǐ* and *méiguānxi* together in Lesson 11, does not respond to the expectation of the togetherness of *xièxie* and *búkèqi* as a duo. While *xièxie* makes its appearance right in Lesson 1, *búkèqi* is only introduced 9 lessons later in Lesson 10.

Based on these results, it is plausible to conclude that *NPCR*, with its approach of presenting words and expressions such as basic expressions of politeness in semantically related sets, can act as a model for the other two textbooks.

3.2.1.2 Presentation of Lexical Items in Single Learning Units

To see how lexical items are presented throughout a teaching unit, the techniques and / or tasks centering on vocabulary in the three textbooks will be examined in the framework of the conventional teaching sequence of *pre-*, *during-* and *post-phases*. Table 3 below provides an overall picture of how vocabulary is dealt with in these textbooks.

As can be seen from Table 3, *Discover China* takes the treatment of vocabulary as a central, fundamental issue throughout a given teaching unit, presenting vocabulary and designing relevant learning activities respectively in the pre-, during- and post- phases so as to consolidate the learning process. An extra vocabulary learning activity that provides topic-related supplementary words is added at the end of each unit for the expansion of the vocabulary bank. As regards *NPCR*, though it gives prominence to target lexical items by presenting them in vocabulary lists directly following the dialogue texts, no activity is designed to elaborate and consolidate the learning. Concerning *Liao Liao*, the treatment of vocabulary hardly receives any attention. Neither a word list nor any relevant learning task is to be found in the learning units.

The two different views on vocabulary acquisition that *Discover China* and *Liao Liao* are oriented to, namely “intentional learning” on one hand and “incidental learning” on the other, merit further discussion. In his article, addressing the issue on intentional and incidental second-language vocabulary learning, Hulstijn stresses that “in L2 pedagogy it is important to design tasks which focus learners’ attention on vocabulary learning” (Hulstijn 2001: 369). From the pedagogical point of view, he concludes that “incidental and intentional vocabulary learning should be treated as *complementary* activities which deserve *both* to be practised” (Hulstijn 2001: 369).

Taking this pedagogical point of view as a reference for the evaluation of the vocabulary presentation in the three textbooks, *Liao Liao*, which adapts an incidental, implicit approach, would be strongly recommended to pay more attention to a vocabulary-highlighted layout by means of a new word list or marginal glosses and come up with word training activities. The same would apply to *NPCR*, which needs to go beyond the mere presentation of word lists. In addition to these recommendations, specific tasks drawing learners’ attention to vocabulary need to be provided. Taking all the points mentioned above into consideration, it could be reasonable to state that *Discover*

China, which goes in for both incidental and intentional vocabulary learning approaches, can serve as a point of reference for *NPCR* and *Liao Liao*.

Vocabulary List in each lesson/unit	<i>NPCR</i>	<i>Discover China</i>	<i>Liao Liao</i>
pre-phase	-	New words are integrated in the “Vocabulary and Listening” activity.	-
during-phase	Two new word lists are presented following two dialogue texts respectively with words from the previous lessons marked in a different color. From Lesson 7 on, a list of topic-related supplementary words is added for flexible learning.	Two new word lists are presented: one for the conversation text; the other for the “Reading and Writing” activity.	No word list. Some selected words are presented sporadically as single items next to texts.
post-phase	-	New and previously learnt words are reviewed in a “Review and Practice” activity	-
extra activity	-	More topic-related words are introduced in the “Vocabulary Extension” activity.	-
	-	A comprehensive “Vocabulary List” lists all the words, target words and non-target words being presented in different colors.	-

Table 3: Presentation of lexical items in the sequence of pre-, during- and post- teaching phases in single learning units in the three textbooks

3.2.2 Naturalness of Language

Since most textbook dialogues are concocted for the purpose of language learning, it is worth exploring whether or not the language presented in the dialogues captures the essence of naturally-occurring discourses. In this study, the naturalness of language in the three textbooks will be exemplified by modal particles and formulaic language.

3.2.2.1 Modal Particles

One of the phenomena that permit a reliable evaluation of the naturalness of language is the presentation of the so-called *Chinese modal particles*.

Lee-Wong, after summarizing different Chinese terms such as ‘helping words’, ‘mood words’ and ‘sentence-final particles’ used by different researchers to describe modal particles, points out that

these particles are essentially discourse-dependent: they often do not have a definite denotative or referential meaning, but they are mainly used, among other things, to convey speakers’ attitude, feeling, stance, and/or disposition in a discourse context (Lee-Wong 1998: 2).

The uniqueness of Chinese modal particles is perhaps best captured by Östman (1981: 84), who stresses that Chinese is based on a differentiated pitch variation system which requires an extensive use of particles so as to express information which, in languages like English, is rendered by intonation.

According to the statistical analysis by Zhou et al. (2010), whose study is based on the 27 million-word corpus of one of the most widely circulated Chinese newspapers, *People’s Daily*, two of the most frequently used modal particles are *A* 啊 and *BA* 吧. Hence *A* 啊 and *BA* 吧 are taken as indicators here to investigate the naturalness of dialogues presented in the three textbooks.

In Table 4 and Table 5 below, the common functions of *A* 啊 and *BA* 吧 illustrated with example sentences⁶ are indicated.

Although *NPCR* integrates both modal particles, *A* 啊 appears five times, featuring the functions of enthusiasm and doubtful questioning of this modal particle. Concerning *BA* 吧, it nearly escapes notice with only two occurrences throughout the 14 lessons. In *Discover China*, *BA* 吧, however, receives comparably more attention with eight occurrences throughout 12 units. *Discover China* not only treats *BA* 吧 as a vocabulary item, but also dedicates a grammar activity to it with an inductive learning exercise in Unit 10 (*Discover China* 2009: 121). In comparison with its treatment of *BA* 吧, *Discover China*, nevertheless, does not integrate *A* 啊 in any of its dialogues or texts. No trace of *A* 啊 is to be found in *Discover China* at all.

A 啊 and *BA* 吧 are presented with a more salient picture in *Liao Liao*. Throughout the dialogues presented in *Liao Liao*, both Chinese modal particles are found with a comparatively high frequency - 10 occurrences of *A* 啊 and 25 occurrences of *BA* 吧, which consequently enhances the naturalness and spontaneity of its scripted dialogues. It is also worth noting that all of the four functions of *A* 啊 are exemplified in *Liao Liao*. The same is the case with *BA* 吧 in *Liao Liao*. In Lesson 6, where a dialogue features the topic of price negotiation, three of the four common functions of *BA* 吧 are included, giving a vivid and authentic picture of the use of *BA* 吧 in a daily life context for making suggestions, requests, consents, and questions for confirmation.

⁶ Cf. *Pleco for Android* (Chinese English Dictionary) under the entries of ‘*A* 啊’ and ‘*BA* 吧’; free download at <http://www.pleco.com/android.html>; 02.12.2013.

A 啊		
	Function	Example Sentence
(i)	Expressing enthusiasm	<ul style="list-style-type: none"> Duō hǎo de tiān a ! What a fine day!
(ii)	Expressing obviousness or impatience	<ul style="list-style-type: none"> Wǒ méiyǒu qù shì yīnwèi wǒ bìng le a. I didn't go because I was ill. Wǒ yě méi shuō nǐ quán cuò le a. I didn't say that you were entirely wrong.
(iii)	Used at the end of an order, warning, etc.	<ul style="list-style-type: none"> Kuài zǒu a ! Hurry up! Nǐ kě yào xiǎoxīn a ! Do be careful!
(iv)	Expressing doubtful questioning	<ul style="list-style-type: none"> Shì shéi a ? Who is it? Zhè xiǎoxi shì zhēn de a ? Is this really true?

Table 4: Common functions of A 啊

BA 吧		
	Function	Example Sentence
(i)	Indicating a suggestion, a request or a mild command	<ul style="list-style-type: none"> Zánmen zǒu ba. Let's go.
(ii)	Indicating consent or approval	<ul style="list-style-type: none"> Hǎo ba, jiù zhème bàn ba. O.K. Let's do it this way.
(iii)	Forming a leading question which asks for confirmation of a supposition	<ul style="list-style-type: none"> Tā huì lái ba ? He'll come, won't he?
(iv)	Indicating some doubt in the speaker's mind	<ul style="list-style-type: none"> Tā hǎoxìng shì zhème shuō de ba. That's what he said, it seems.

Table 5: Common functions of BA 吧

Table 6 below shows the occurrences and example sentences of A 啊 and BA 吧 in the three textbooks. The individual functions of A 啊 and BA 吧 are indicated at the end of each example sentence (see the numbers of the respective functions in Table 5).

	NPCR (14 lessons)	Discover China (12 units)	Liao Liao (15 lessons)
A 啊 occurrences	5	0	10
A 啊 examples	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hǎo a ! (L9, p.113) (i) ■ Nín huì shuō Hànyǔ a ! (L11, p.150) (i) ■ Nǎ yí wèi a ? (L13, p.188) (iv) ■ Zhè shì hǎo shì a ! (L14, p.186) (i) ■ Shì a ! (L14, p.186) (i) 	-	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tā shì shéi a ? (L2, p.21) (iv) ■ Nín yě shì a ! (L5, p.48) (i) ■ Shì a. (L8, p.70) (ii) ■ Nǐ de Hànyǔ zhēn hǎo a ! (L9, p.76) (i) ■ Shì Zhāng Qiàn a. (L10, p.92) (ii) ■ Cài, jiǔ dōu zhēn hǎo a. (L11, p.100) (i) ■ Weiner xiānshēng de Hànyǔ zhēn hǎo a ! (L11, p.100) (i) ■ Wǒ hàn wǒ tàitai dōu bú zài jiā a. (L13, p.114) (ii) ■ Nín yào dǎ biǎo a ! (L14, p.125) (iii) ■ Nín mǎnzǒu a ! (L14, p.125) (iii)
BA 吧 occurrences	2	8	25
BA 吧 example	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hǎo ba ! (L12, p.169) (ii) ■ Qǐng zuò ba ! (L12, p.170) (i) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mǎi zhè tiáo ba ! (U8, p.93) (i) ■ Hǎo ba. (U8, p.94) (ii) ■ Wǒmen yìqǐ qù gòuwù-zhōngxīn mǎi ba ! (U10, p.117) (i) ■ Wǒmen chī Yìdài cài ba ! (U10, p.117) (i) ■ Wǒmen yìqǐ qù tiàowǔ ba ! (U11, p.127) (i) ■ Xiàwǔ qù ba. (U11, p.127) (i) ■ Qù Xiānggǎng ba. (U12, p.136, 137) (i) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zhè dōngxī tài guì le ba ! ■ Lǎobǎn, nín mǎi yī song yī ba ! (L3, p.37) (i) ■ Nǐ dōu mǎ ba ! (L4, p.35) (i) ■ Zhōngguó shǒujī bú guì ba ? (L4, p.35) (iii) ■ Shì dàobǎn guāndiē ba ? (L4, p.38) (iii) ■ Nǐ hái hěn niánqīng ba. (L4, p.35) (iv) ■ Lái kànkàn ba. (L6, p.54) (i) ■ Dǎ yìdiǎn zhé ba ! (L6, p.54) (i) ■ Nǐ gēi gè jià ba ! (L6, p.54) (i) ■ Hǎo ba ? (L6, p.54) (iii) ■ Sì kuài ba. (L6, p.54) (i) ■ Xíng ba ! (L6, p.54) (ii) ■ Nín shuō ba ! (L10, p.88) (i)

Table 6: Occurrences and example sentences of A 啊 and BA 吧 in the target textbooks

Based on these results, it may be concluded that with the special consideration *Liao Liao* gives to the use of Chinese modal particles, it steps up a notch above the other two textbooks in terms of the naturalness of spoken language input which it provides for learners. In this respect, *Liao Liao* shows great potential to serve as a model for *NPCR* and *Discover China*.

3.2.2.2 Formulaic Language

There is no denying that formulaic language - i.e. sequences and expressions such as speech formula, fixed expressions, idioms and proverbs - plays an important role in successful communication (Dunn 2006, Ohlrogge 2009, Schmale 2012). Van Lancker-Sidtis & Rallon (2004: 219) state that “overall, all studies reviewed indicate that formulaic expressions constitute a significant proportion of discourse”. For language learners, formulaic expressions or phrases do not only serve as scaffolding for the development of their language fluency and accuracy, they also function as a cultural keyhole through which learners can peek at the target culture. Due to the importance of such expressions and phrases for authenticity in language use, the presentation of formulaic language in the three textbooks will be examined.

Table 7 below illustrates formulaic language introduced in the three textbooks. Five subcategories - colloquial expressions, fixed expressions, set phrases, four-character idioms (*chéngyǔ*), and proverbs have been chosen to present an overall picture of the data collected and to compare the data in detail.

A glance at the table reveals that *NPCR* does not cover set phrases, four-character idioms and proverbs. In *Discover China*, set phrases and proverbs are not included. *Liao Liao*, on the contrary, presents formulaic expressions across all the categories indicated. It is easy to see, then, that *Liao Liao*'s strong point lies in the treatment of formulaic language. This is true both quantitatively and qualitatively. For those language instructors who take formulaic language to be an important issue in learning Chinese, this textbook will be their first choice⁷. *NPCR*, even though it cannot reach *Liao Liao*'s standard, still represents an acceptable treatment of formulaic language. *Discover China*, on the contrary, does not give as much attention to it as the other two textbooks, thus presenting itself as a textbook which attaches importance to other domains of language learning. In this sense, *Liao Liao* sets an example for *NPCR* and *Discover China* in terms of the language authenticity that it provides for learners.

3.2.3 Presentation of Chinese Characters

The Chinese written script employs single individual distinctive symbols, or rather characters. As Chinese characters *Hànzì* (or “morphemes” from the perspective of logographic writing systems) originated from drawings of objects and a symbolic depiction of things, they are pictographic and ideographic and, thus, highly imaginable (Lu et al. 2010, Chuang & Ku 2011). Take the character 人 *rén* (person, people) (Chen 2013), for example:



⁷ Nevertheless, it is arguable whether proverbs like *Shuō (dào) Cáocāo, Cáocāo jiù dào*. ('Speak of the devil and he will appear') (in L5) should be introduced to learners at such an early stage for beginners, not to mention the unique Chinese four-character idioms which denote profound cultural and historical information and allusions. Although some four-character idioms like *mǎmǎhūhū* ('so-so') (in L1) and *bújiàn-búsàn* ('Be there or be square') (in L7) are often used by Chinese natives in the daily life context of natural dialogues, other four-character idioms like *láo-kǔ-gōnggāo* ('to have worked hard and performed a valuable service') (in L6) tend to be used as formal, written language.

Formulaic Language			
	<i>NPCR</i>	<i>Discover China</i>	<i>Liao Liao</i>
Colloquial expressions	<ul style="list-style-type: none"> ■ hǎo (L7) ■ Wǒ wèn yíxià.(L7) ■ Wǒ kàn yíxià.(L8) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ zhēn bàng (U3) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ xiā máng(L1) ■ xiā shuō (L1) ■ Wǒ jièshào yíxià. (L1) ■ xíng (L2) ■ zánme (L2) ■ xiè le (L6)
Fixed expressions	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tài hǎo le! (L6) ■ hěn yǒu yìsi (L6) ■ zhēn yǒu yìsi (L9) ■ Zhù hè nǐ.(L13) ■ zhù nǐ lǚxíng kuàilè (L14) ■ bù hǎoyìsi (L14) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ màn zǒu (U4) ■ Tài hǎo le! (U6) ■ Jiǎyóu! (U11) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hái xíng. (L2) ■ Màn zǒu. (L5) ■ Nín tài guò jiǎng le. (L5) ■ Nǐ zěnmē le? (L8) ■ Liúbù. (L11) ■ Zhēn shì gěi nín tiān máfan le.(L11)
Set phrases	-	-	<ul style="list-style-type: none"> ■ hǎo jiǔ bú jiàn (L2)
Four-character idioms (chéngyǔ)	-	<ul style="list-style-type: none"> ■ bújiàn-búsàn (U8) ■ yílù-shùnfēng (U10) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ mǎmǎhūhū (L1) ■ láokǔ-gōnggāo (L6) ■ bújiàn-búsàn (L7) ■ rù xiāng suí sù (L12) ■ luànqī-bāzāo (L13) ■ yílù-shùnfēng (L 15)
Proverbs	-	-	<ul style="list-style-type: none"> ■ Shuō (dào) Cáocāo,Cáocāo jiù dào. (L5). ■ Bǎi wén bùrú yíjiàn. (L9) ■ Yì huí shēng, èr huí shú. (L10)

Table 7: Formulaic language in the target textbooks

Many of the pictographic characters have become radicals or fundamental components of contemporary characters⁸. A crucial issue concerning the teaching of Chinese characters is, therefore, how to help learners develop associations between orthographic forms and semantic meanings by constructing mental images to relate the characters with their meanings (Tomizawa et al. 2013) and to “activate a word-to-image referential connection” (Kuo & Hopper 2004: 32).

This issue being raised, the three textbooks will be further analysed pertaining to how information about Chinese characters is presented and how the Chinese characters are taught. The following overview illustrates the features of each textbook in terms of the presentation and introduction of Chinese characters:

NPCR

- Under the title Chinese characters, the information presented in each lesson falls into three sub-categories: 1. Key information, 2. Learn and write basic Chinese characters, 3. Learn and write the Chinese characters appearing in the texts.
- Key information, apportioned into each lesson, covers the following topics: basic strokes of Chinese characters, rules of stroke order, combined character strokes, the combination of strokes, Chinese character components, the structure of Chinese characters, consulting a Chinese dictionary, using radicals, consulting a Chinese dictionary arranged by pinyin alphabetical order.
- Picture illustrations of some selected characters are given in each lesson to show the association between the respective target characters and their meanings.
- A character index in alphabetical order is included in the appendices.

Discover China

- In the “Getting Started” unit (2010: 12-13), brief information about radicals and character writing, including the basic strokes and the rules of stroke order is given.
- Under the title “Character Writing”, each unit (12 units in total) features two common radicals in characters from the context of the unit, totalling 24 radicals in Book 1. The “Character Writing” part is composed of three activities, following the introduction of the two target radicals: 1. *Look at the characters and identify the radicals*, 2. *Match the words with the meanings*, 3. *Trace the characters in the boxes*.
- Apart from the introduction of 24 common radicals, extra etymological information about Chinese characters is presented under the title “Enjoy Chinese” as a learning activity in three review units. Review 1 (2010: 60) features the character 老 *lǎo* (‘old’) and words associated to it. Review 3 (2010: 148) features the character 学 *xué* (‘to learn’) and some associated words such as 学生 *xuésheng* (‘student’) and 大学 *dàxué* (‘university’). Review 2 (2010: 104) provides a task re-

⁸ To take a simple case, the character 明 *míng* (‘bright’) is composed of the pictographic character 日 *rì* (‘sun’, ‘day’) and the pictographic character 月 *yuè* (‘month’, ‘moon’).

quiring learners to match modern characters with their ancient pictographic images.

Liao Liao

- Throughout the whole book, only one part in Lesson 1 (2009: 11-12) is dedicated to the instruction of Chinese characters. Under the title “汉字 Hànzì-Schriftzeichen” in Lesson 1, information about 10 different types of Chinese strokes is introduced, followed by a task that requires students to count the number of strokes as well as to recognise the stroke types.
- Brief information about the Chinese radicals is provided (2009: 11) with two radicals as examples - 女 *nǚ* ('woman') and 子 *zǐ* ('child', 'son'), which are also independent pictographic characters. The evolution of the two characters from the ancient to the contemporary forms is illustrated.
- An exhaustive list of 214 Chinese radicals with example characters is presented in the appendices.

As can be noted from the description above, all three textbooks give due attention to Chinese radicals. As far as the approach for the instruction of Chinese characters is concerned, *NPCR* attaches great value to a systematic and holistic presentation of information. Nevertheless, the information it presents goes one way without interactive learning activities or tasks designed around it to involve, activate and motivate learners.

As regards *Discover China*, the information it provides is not as comprehensive as that given in *NPCR*, but a close look at these selected pieces of information reveals that they are brief and concise and directly followed by learning tasks with examples, which arguably is time-efficient and can be pedagogically effective. By starting with the introduction of common radicals and the task of matching radicals with their ancient pictographic images, *Discover China* paves the way for learners' awareness of radicals, helping them to develop a sense of Chinese characters. Concerning *Liao Liao*, apart from the exhaustive radical index in the appendices, only part of Lesson 1 offers information about Chinese characters, with some learning activities designed to give examples. No other learning activities are provided in the whole book, as is the case with *NPCR*. Pedagogically speaking, introducing common radicals through activities such as identifying the radicals of characters can be taken as a functional approach to raise learners' interest and their awareness of the structural forms of Chinese characters, particularly at the beginners' level when learners still have presumed difficulties with the Chinese written script and when their preference for the development of speaking and listening skills holds priority over that of reading and writing skills.

Taking all this into account, in the sense that Chinese character learning can be and should be an exploratory and inspiring linguistic and cultural experience, the way in which *Discover China* presents Chinese characters as well as its design of integrated learning activities are to be recommended as a reference for the other two textbooks.

4 Discussions and Limitations of the Study

4.1 Findings and Pedagogical Implications

Three pedagogical implications, intentionally formulated in a catchy and retainable way here, can be drawn from the findings of the present study.

4.1.1 Make it Bitable and Accessible

Concerning the distribution of new lexicon introduced in each learning unit, the present study has examined the three textbooks in their treatment of semantic clusters, using words for basic expressions of politeness included in the A1 vocabulary list of the official HSK (Chinese Proficiency Test) for reference. In this domain, *NPCR* can serve as a model.

A pedagogic implication concerning semantic mapping is the implementation of this concept in the presentation of words in the form of a word list or a vocabulary index. In addition to an overall word list which presents words by their sequence of appearance in the texts, as is the case with *NPCR* and *Discover China*, and a vocabulary index that shows words in alphabetical order, as is the case with all the three textbooks, it is suggested that an overall vocabulary index be provided, with lexical items grouped by semantic field and / or categorised by theme and / or by part of speech so as to reinforce and enhance learners' vocabulary retention.

Concerning the presentation of lexical items in single learning units, *Discover China* stands out from the other textbooks in that it distributes new words tactically into *pre-* and *during-*activities and consolidates them in the *post-*activity. Supplementary topic-related words are introduced in the vocabulary extension activities for flexible learning. Apart from that, two new word lists are provided, accompanying a dialogue text and a reading text, respectively. All the words are presented again in an overall vocabulary list at the end of each learning unit, with target words and non-target words set out in different colors for easy reference and for learners to visualize the number of words that they have learned. From a psychological and a pedagogical perspective, it is important that textbook writers take into account the learners' potential mental burden that arises from their confrontation with long lists of new words to be learnt by heart — by dosing the new words into small, “bitable” portions and by designing reinforcement activities or tasks for learners to review and practice them. As an alternative to confronting learners with lists of new words, those words that are easy to comprehend can be presented in the form of a marginal glossary.

4.1.2 Go ‘Modal and Natural’

Since modal particles often appear in daily use to make language more vivid and to express intense feelings or attitudes, the occurrence of Chinese modal particles can be taken as a salient feature of natural conversation. The present study examined the presentation and occurrence of modal particles in three Chinese language learning textbooks and found that *Liao Liao* presents the best picture of modal particles in terms of quality and quantity. As mentioned above, the author of *Liao Liao* is a German native, while the authors of the other two textbooks are Chinese natives, although *Discover China* was composed in joint cooperation of CFL and EFL experts. In this study, it is most stimulating to find that the naturalness of language seems to be given

considerably more attention by German textbook writers. A possible reason for this phenomenon might be the fact that the linguistic feature of modal particles is also to be found in German. For the authors and publishing houses in China that aim to expand their market into the German language communities, this aspect certainly represents an issue that merits more consideration and further exploration.

As for the integration and presentation of formulaic language, the present study has found that *Liao Liao* stands out from the other two textbooks, qualitatively and quantitatively speaking. In *Liao Liao*, peculiar Chinese formulaic language, such as commonly used four-character idioms and proverbs, are introduced, which is not the case with *NPCR* and not so much the case with *Discover China*.

4.1.3 Befriend Radicals

A crucial pedagogical issue concerning the teaching of Chinese characters is how to encourage and motivate learners, particularly beginners, to embark on the journey of linguistic “character building”. A good starting point certainly is to raise learners’ awareness of the radicals since most of them are rather *imageable* and thus *imaginable*. Another argument for the practice of radical awareness is that it facilitates learners’ recognition of characters, which partially paves the way for the training of Chinese typing right at the beginning level since learners merely need to *select* the right characters instead of *handwriting* them.

Among the three textbooks, *NPCR* and *Liao Liao* represent two opposite trends: *NPCR* goes for an extensive introduction to the system of Chinese characters while *Liao Liao* places little emphasis on it. It may be argued that the development of oral and listening competence in CFL settings should take priority over that of reading and writing competence and, hence, class time spent on character instruction should be reduced to a minimum. An eclectic approach may, therefore, be a welcome idea, as is found with *Discover China*.

Three more aspects concerning this issue also need to be addressed. Firstly, radicals frequently combined with other components to form characters should be introduced first. Apart from that, the example characters illustrating these common radicals should be selected from frequently used words. Words listed in the HSK vocabulary lists across different levels serve as a good source of reference in this case, for they enjoy a high frequency of use. In addition, modern multimedia resources as online complementary support for textbooks should, if possible, be offered to encourage learning to go beyond the classroom setting. Publishing houses can provide interactive Internet software or mobile applications featuring vocabulary flashcards or animations for the writing of characters for learners to have easier access to practising vocabulary and character writing.

4.2 Limitations of the Study

It should be pointed out that two factors may affect the generalisation of the results of this study. To begin with, the study was confined to using the beginning level volumes of the *NPCR* and the *Discover China* series while *Liao Liao* is a one-shot book for A1 to A2 level learners. A further study will thus be needed to examine the three textbooks at A1 and A2 levels, including the presumed A2 level volumes of *NPCR* and *Discover China*.

Furthermore, the three textbooks are designed for two target groups with different language backgrounds. *NPCR* and *Discover China* target learners with English as their mother tongue or medium of instruction, whereas *Liao Liao* is for learners with German as their mother tongue or language of instruction. As such, target learners' general learning styles and preferences, their learning experiences with other European languages as well as their potential attitudes towards Chinese words might have been decisive factors that led to the different approaches for treating vocabulary in the three textbooks. An additional study, using the three textbooks as study objects so as to explore to what extent learners' mother tongues and their prior learning experiences of other languages influence teachers' and students' choices of textbooks would be an inspiring and worthwhile enterprise.

5 Conclusion

The present study has analysed the ways of vocabulary presentation and instruction in three textbooks and confirmed the suggestion that the forte of one textbook can serve as a model for the others. *NPCR*'s forte is the distribution of lexical items by cluster formation. *Discover China* is best at presenting lexical items in single learning units and treating Chinese characters, while *Liao Liao* is the best choice to familiarise students with the naturalness of the Chinese language. If the respective strength of each textbook were exploited by the other textbooks, i.e. a leaf being taken out of each other's book, the outcome would lead to the best possible learning effect for students, with their language knowledge, language skills as well as their language attitude being enhanced.

All in all, it can be stated that it is possible to learn Chinese efficiently with all the three textbooks. They all serve the purpose they aim at: to promote the Chinese language and to facilitate the learning of students desiring to learn this beautiful language which is also considered "top language worldwide for business other than English" (Lauerman 2011).

References

- Amer, Aly Anwar (2002). Advanced vocabulary instruction in EFL. In: *The Internet TESL Journal* 8 (2002) 11
- BBC News (2006). How hard is it to learn Chinese? 17.01.2006. (http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/4617646.stm; 02.12.2013).
- Chabbi, T. (2009). *Liao Liao*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Chang, Anna Ching-Shyang (2007). The impact of vocabulary preparation on L2 listening comprehension, confidence and strategy use. In: *System* 35 (2007) 4, 534-550.
- Chen, Wei-Wen (2013) University-School Support Programme: Supporting Secondary Schools in the Teaching and Learning of Chinese for Non-Native Learners. (http://www.cacler.hku.hk/usp/newsletter/newsletter_03.php; 02.12.2013).
- Chuang, Hui-Ya & Heng-Yu Ku (2011). The effect of computer-based multimedia instruction with Chinese character recognition. In: *Educational Media International* 48 (2011)1, 27-41.
- Ding, A., Chen, X. & Jing, L. (2010). *Discover China. Student's Book One*. Oxford: Macmillan Education.

- Dunn, Cynthia Dickel (2006). Formulaic expressions, Chinese proverbs, and newspaper editorials: exploring type and token interdiscursivity in Japanese wedding speeches. In: *Journal of Linguistic Anthropology* 16 (2006) 2, 153-172.
- Ellis, Nick C. (1995). The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL. In: *Computer Assisted Language Learning* 8 (1995) 2-3, 103-128.
- Erten, İsmail Hakki & Mustafa Tekin (2008). Effects on vocabulary acquisition of presenting new words in semantic sets versus semantically unrelated sets. In: *System* 36 (2008) 3, 407-422.
- Foreign Service Institute. (1973). Expected Levels of Absolute Speaking Proficiency in Languages Taught at the Foreign Service Institute. Arlington, VA: Foreign Service Institute (http://www.asdk12.org/depts/world_lang/advocacy/ForeignServiceInst.pdf ; 02.12.2013).
- Guder, Andreas (2009). „Kann man das überhaupt lernen?“ Zur Vermittlung von Chinesisch als distanter Fremdsprache. In: *Lebende Sprachen* 50 (2009) 2, 61-68.
- Hueber Verlag (2010). *Ausgezeichnet! Die Autorin und ihr Lehrwerk*. (http://www.hueber.de/seite/pg_info_preis_lia; 28.11.2013).
- Hulstijn, Jan H. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In: Robinson, P. (Ed.) (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 258-286.
- Kuo, Mei-Liang Amy & Simon Hooper (2004). The effects of visual and verbal coding mnemonics on learning Chinese characters in computer-based instruction. In: *Educational technology research and development* 52 (2004) 3, 23-34.
- Kupfer, Peter (2003). The Chinese alphabet: its role and application in Chinese teaching in the world. In: *Chinese Teaching in the World* 3 (2003), 67-72. (http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-SJHY200303010.htm; 02.12.2013).
- Lauerman, John (2011). Mandarin Chinese Most Useful Business Language After English. *Bloomberg News*; 30.08.2011. (<http://www.bloomberg.com/news/2011-08-30/mandarin-chinese-most-useful-business-language-after-english-1-.html>; 02.12.2013).
- Lee-Wong, Song Mei (1998). Face support-Chinese particles as mitigators: A study of BA A/YA and NE. In: *Pragmatics* 8 (1998) 3, 387-404. (<http://elanguage.net/journals/pragmatics/article/viewFile/271/205>; 02.12.2013).
- Legge, James (1893). *The Chinese Classics: with a Translation, Critical and Exegetical Notes, Prolegomena, and Copious Indexes*. Volume 1: Confucian Analects, the Great Learning, and the Doctrine of the Mean. Revised second edition. Oxford: Clarendon Press.
- Liu, X., Zhang, K., Liu, S., Chen, X. Zuo, S. & Shi, J. (2010). *New Practical Chinese Reader. Textbook 1* (2nd Edition). Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Lu, Ming-Tsan Pierre, Gregory L. Hallman & John B. Black (2010). The Development of Embodied Animations for Chinese Characters. In: *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010*, Chesapeake, VA: AACE, 3763-3768.
- Mitrovic, Michael (2006). Chinesisch lernen-Psycholinguistische Kriterien. In: Kopfermann, T. (Ed.) (2006). *Das Phänomen Stimme: Imitation und Identität: 5. Stuttgarter Stimmtage 2004, Hellmut K. Geissner zum 80. Geburtstag*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 215-219.
- Nation, Paul (2000). Learning vocabulary in lexical sets: Dangers and guidelines. In: *TESOL Journal*, 9 (2000) 2, 6-10.
- Ohlrogge, Aaron (2009). Formulaic expressions in intermediate EFL writing assessment. In: *Formulaic language* 2 (2009), 375-386.
- Östman, Jan-Ola (1981). *You know: A discourse functional approach*. Amsterdam: John Benjamins.

- Pikulski, John J. & Shane Templeton (2004). *Teaching and developing vocabulary: Key to long-term reading success*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Schmale, Günter (2012). Formulaic expressions for foreign language learning. In: Tinnefeld, Thomas (Ed.) et al. (2012). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik*. Saarbrücken, 161-178.
- Sénéchal, Monique, Gene Ouellette & Donna Rodney (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In: Dickinson, D.K. & S. B. Neuman (Eds.) (2006). *Handbook of Early Literacy Research 2* (2006), 173-182.
- Stæhr, Lars Stenius (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. In: *Language Learning Journal* 36 (2008) 2, 139-152.
- Stæhr, Lars Stenius (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. In: *Studies in Second Language Acquisition* 31 (2009) 4, 577-607.
- Tomizawa, Sadatoshi, Kazumi Matsumoto & Miho Endo (2013). Effective Chinese and Japanese Character Instruction Using Etymological CALL Approach. In: Dhonau, S. (Ed.) (2013). *MultiTasks, MultiSkills, MultiConnections*, 71-88.
- Van Lancker-Sidtis, Diana, & Gail Rallon (2004). Tracking the incidence of formulaic expressions in everyday speech: Methods for classification and verification. In: *Language & Communication* 24 (2004) 3, 207-240.
- Wagner, Richard K., Andrea E. Muse & Kendra R. Tannenbaum (2007). Promising avenues for better understanding implications of vocabulary development for reading comprehension. In: Wagner, R. K., A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.) (2007). *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. New York: Guilford Press, 276-291.
- Webb, Stuart A. (2009). The effects of pre-learning vocabulary on reading comprehension and writing. In: *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 65 (2009) 3, 441-470.
- Wilkins, David Arthur (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.
- Xu, Fang & Tao Li (2011). Semantic Frame and EVT for Chinese EFL Learners. In: *Journal of Language Teaching and Research* 2 (2011) 3, 649-654.
- Zhou, Yi -Hui, Ling-Ling Mu, Hong-Ying Zan, & Ying-Cheng Yuan (2010). Research on Automatic Recognition of Chinese Modality Usage. *Jisuanji Gongcheng / Computer Engineering* 36 (2010) 23,155-157,161 (<http://www.ecice06.com/CN/article/searchArticle.do>; 02.12.2013).

Inhaltlich-strukturelle Beziehungen zwischen Paratexten von Seminarvorträgen

Michael Klenner (Zwickau)

Abstract (English)

In the framework of any oral presentation, the talk itself can be considered as the main text which is often supported by types of paratext such as slides, handouts or speaker notes. These texts are usually produced and stored as separate documents. As all these texts are subordinate to the topic of the main text, they may contain redundant or equivalent information. In the present paper, the contentual and structural relations between such texts are considered. The study applied a corpus-linguistic approach based on a range of documents obtained from various university seminars. The methodological model, which was used to compare the respective parallel texts, will be presented. Finally, the results of the study will serve as a basis for the development of a technical concept for an application to support the production of similar texts.

Key words: paratexts, text analysis, single-source-publishing, text types, presentations

Abstract (Deutsch)

Ein Vortrag verfügt in der Regel neben dem Zentraltext der mündlichen Rede noch über zusätzliche begleitende Paratexte wie beispielsweise elektronische Präsentationsfolien, ein Redemanuskript oder ein Handout. Diese Textstücke werden für gewöhnlich als getrennte Dokumente erstellt, eingesetzt und verwaltet. Die einzelnen Paratexte eines Vortrages folgen dabei alle der übergeordneten thematischen Ausrichtung des Zentraltextes, was zur Folge hat, dass sie äquivalente und redundante Informationen enthalten können. Im vorliegenden Beitrag werden die inhaltlichen und strukturellen Beziehungen zwischen solchen Paratexten beschrieben. Die Untersuchung stützt sich auf ein Korpus von Paratexten, die von Vorträgen aus verschiedenen Hochschulseminaren unterschiedlicher Fachrichtungen stammen. Es wird die Methodik vorgestellt, mit der Vergleiche zwischen zwei gegenübergestellten Texten auf mikrostruktureller Ebene durchgeführt werden. Die Ergebnisse dieser Studie sollen als Grundlage zur Entwicklung eines technischen Konzepts dienen, mit dem die Produktion solcher Textstücke besser unterstützt werden kann.

Stichwörter: Paratextualität, vergleichende Textanalyse, Single-Source-Publishing, Textsorten, Seminarvorträge

1 Einleitung

Es existieren verschiedene Gründe, aus denen heraus ein Autor ein Thema für unterschiedliche verschiedene Kommunikationssituationen mit äquivalenten Inhalten redundant aufbereiten möchte. Dafür erstellt er oft mehrere unterschiedliche Textstücke, da die Verbreitung der Inhalte über unterschiedliche Darreichungswege erfolgt und jede Rezeptionsart bestmöglich von der situativ am besten geeigneten Textsorte unterstützt werden soll. Um dies zu erreichen, müssen bei der Textgestaltung verschiedene Textkriterien beachtet werden, die in einer bestimmten Kommunikationssituation zur Realisierung der entsprechenden Textfunktion dienen. Zur Unterstützung des Autors können bei der Produktion von inhaltlich äquivalenten Texten mit unterschiedlich ausgeprägten Textkriterien technische Konzepte wie das *Single-Source-Publishing* eingesetzt werden:

Unter Single-Source-Publishing versteht man Verfahren, die es ermöglichen, aus einer (repräsentationsformatlosen) Quelldatei über Transformationen mehrere Ausgabeformate [...] zu erstellen (Stigler 2008: 203).

Damit ist es möglich, aus einer Grundmenge von bereits formulierten Inhaltsbausteinen eine eigene Textstruktur abzuleiten und diese maschinell in verschiedene Zieltexte mit unterschiedlichen Gestaltungskriterien zu transformieren. Dabei kann die grafische Ebene beeinflusst werden, indem Layout und Typografie für den anvisierten Rezeptionskontext angepasst werden. Weiterhin ist eine Ausgabe auf verschiedene Trägermedien möglich. Aufgrund dieser Eigenschaften wird Single-Source-Publishing bereits in verschiedenen Bereichen erfolgreich angewendet. Genutzt wird diese Methode unter anderem für technische Dokumentationen (z.B. gedrucktes Handbuch und Onlinehilfe; Closs 2007, Ament 2003), und Lernressourcen (z.B. Darreichung als Lehrbuch oder Online, Anpassung von E-Learning-Dokumenten an verschiedene technische Anzeigemöglichkeiten; Walsh 2007). Ein weiteres Anwendungsbeispiel stellt die Anpassung kommerzieller Produktinformationen an verschiedene Rezeptionskontexte dar (z.B. Produktpreisungen im Web-Shop und Printkatalog; Kirchner 2010). Der Vorteil einer zentralisierten Quelldatei besteht hauptsächlich darin, dass inhaltliche Änderungen nur einmal und nicht in allen Zieltexten einzeln vorgenommen werden müssen. Dies sichert die Aktualität aller abgeleiteten Textinstanzen.

Aufgrund der einheitlichen Quellinhalte stoßen diese Verfahren jedoch an ihre Grenzen, wenn Zieltexte darüber hinaus mit variierenden Textkriterien erstellt werden sollen, die über Layout und Typografie hinausgehen:

Aus Sicht des SSW [Single-Source-Writing; M.K.] ist dabei besonders relevant, durch welche grammatischen Strukturen, Formulierungsmuster und durch welches Vokabular sich Textsorten [...] untereinander unterscheiden (Nickl 2006: 290).

Solche textsortenspezifischen Kriterien lassen sich nicht ohne weiteres durch technische Transformationen automatisieren, da sie beim Single-Source-Publishing innerhalb der uniformen Inhaltsbausteine fest verankert sind. Aus diesem Grund können solche Single-Source-Technologien nicht sinnvoll in Kontexten eingesetzt werden, in denen sich die Zieltexte trotz inhaltlicher Äquivalenz auch über die grafische Ebene hinaus unterscheiden.

In solchen Umgebungen herrscht nach wie vor eine dokumentbasierte Arbeitsweise vor, in der für jede anvisierte Kommunikationssituation ein eigenes Dokument erstellt wird. Zentrale Inhalts- und Strukturänderungen wie beim Single-Source-Publishing sind dabei nicht anwendbar, da redundante Informationen in verschiedenen Dokumenten verteilt sind. Aus diesem Mangel heraus werden neue Möglichkeiten gesucht, die aktuell vorherrschende Arbeitsweise softwaretechnisch besser zu unterstützen. Für so ein technisches Vorhaben bedarf es einer näheren Untersuchung der Beschaffenheit solcher hier problematisierten Texte. Als Grundlage für eine spätere technische Anwendung steht in dem vorliegenden Beitrag deshalb die Analyse ausgewählter Texte, die der beschriebenen Charakteristik gleichkommen, im Mittelpunkt. Als Beispiele dienen dafür Paratexte von Seminarvorträgen, die von ihrer Ausprägung her diesem Problemkontext entsprechen.

2 Paratextualität

2.1 Definition

Als Paratexte (griech.: para – ‚neben‘) bezeichnet Genette Textsorten oder Textelemente, die zusammen mit dem eigentlichen Zentraltext (auch Haupttext oder Basistext) auftreten, um diesen zu ergänzen oder zu begleiten und dessen Ausführung und Wahrnehmung zu steuern (Genette 1989: 9f). Urheber ist oft der Autor des Zentraltextes selbst. Diese Art wird auktorialer Paratext genannt (Genette 1989: 16). Ursprünglich entwickelte Genette den Begriff *Paratextualität* speziell für literarische Werke, dehnte die Anwendung dieses Konzepts später aber auch auf andere Medien aus (Genette 1989).

Abhängig von der Stellung zum Zentraltext werden zwei Arten von Paratexten unterschieden: *Peritexte* sind mit dem Zentraltext direkt verbunden und bilden mit diesem zusammen eine materielle Einheit (z.B. Vor- und Nachwort, Fußnoten, Jugendschutzhinweise auf DVDs). Werkexterne *Paratexte* werden hingegen als Epitexte bezeichnet und existieren getrennt vom eigentlichen Zentraltext (z.B. Autorenporträts) (Genette 1989: 12f).

2.2 Paratexte im Rahmen von Seminarvorträgen

Wendet man das Konzept der Paratextualität nun auf einen Seminarvortrag an, kann die mündliche Rede des Referenten, die während des Vortrages artikuliert wird, als Zentraltext angesehen werden. Wie Knappe ausführt „treten aber auch im Rede-Ereignis diverse Paratexte auf [...], die sich an den Zentraltext direkt anlehnen: Vorreden, Nachsprüche, Handouts oder eben auch PowerPoint-Texte“ (Knappe 2007: 55)¹. Das besondere Interesse dieser Arbeit liegt ausschließlich auf den nicht-mündlichen Epitexten, die in der vortragsvorbereitenden Gestaltungsphase ausgearbeitet wurden und vortragsbegleitend zum Einsatz kommen. In der vorliegenden Untersuchung wurden dabei drei Arten beobachtet².

Die bereits genannten PowerPoint-Texte³ sind wohl der wichtigste Vertreter, da kaum ein Seminarvortrag noch ohne computergestützte Präsentationen auskommt. Hiervon abzugrenzen sind Folien zur Verwendung mittels eines Overheadprojektors, die historisch in akademischen Vorträgen zwar einen sehr großen Einfluss hatten, heute aber fast vollständig durch computergestützte Folien ersetzt wurden.

Eine weitere Möglichkeit der Visualisierung von Informationen für das Publikum ist die Verwendung eines vortragsbegleitenden Handouts, welches in Form von papiergebun-

¹ Die im gleichen Werk geführte Diskussion, dass der PowerPoint-Paratext unter Umständen auch als Zentraltext aufgefasst werden kann, wenn Folie und mündlicher Text identisch sind, wird hier nicht weiter verfolgt.

² Abhängig vom jeweiligen Fachgebiet und der hochschulspezifisch vorherrschenden Vortragskultur können abweichende Epitextausprägungen vorhanden sein. Repräsentative Studien dazu sind aktuell nicht vorhanden.

³ Es ist darauf hinzuweisen, dass PowerPoint hier nicht als Produktname der Firma Microsoft benutzt wird, sondern analog zu anderen Publikationen (z.B. Schnettler et al. 2007: 10) als Oberbegriff für alle Programme, die für die Erstellung von Präsentationsfolien eingesetzt werden können. Mitunter wird als Gattungsbegriff auch Powerpoint mit einem kleinen zweiten p genutzt (also *Powerpoint*), um den sich mit Schreibweise vom Namen des Microsoft-Produkts PowerPoint abzugrenzen.

denen Vervielfältigungen vor, während oder nach dem Vortrag an jeden Seminarteilnehmer ausgegeben wird.

Als dritter Paratext werden in dieser Studie zusätzlich vom Sprecher angefertigte *Speaker Notes* betrachtet, die als weiterer Epitext zum Zentraltext der mündlichen Rede existieren können. Dieses Schriftstück ist während des Vortrages nur dem Referenten selbst zugänglich.

Diese drei Paratexte folgen in ihrer Ausführung der übergeordneten thematischen Ausrichtung des Zentraltextes. Wenn mehrere dieser Paratexte zu einem Vortrag existieren, hat dies zur Folge, dass diese Texte im Kern äquivalente bzw. redundante Informationen enthalten können und äquivalenten Gliederungsstrukturen folgen. Trotz der inhaltlichen Überschneidungen unterscheiden sich diese parallel genutzten Textstücke jedoch grundsätzlich in ihrer Gestaltung und Intention, da sie jeweils unterschiedliche Textfunktionen verwirklichen.

3 Die Untersuchung

3.1 Fragestellung

Im Hinblick auf eine zukünftige technische Nutzung der Ergebnisse stehen hauptsächlich zwei Fragestellungen im Zentrum der Untersuchung:

- Wie überschneiden und unterscheiden sich Inhalte in den parallelen Texten?
- Wie sind die Texte strukturiert und inwieweit sind die Gliederungsstrukturen der Texte aufeinander abbildbar?

In der vorliegenden Untersuchung wird nicht das Ziel verfolgt, eine umfassende Definition der Textsorten *PowerPoint*, *Handout* und *Speaker Notes* zu erarbeiten. Es soll hier lediglich eine erste Bestandsaufnahme dessen vorgelegt werden, wie derartige Paratexte von Studierenden computergestützt erstellt werden und welche Bedingungen im Sinne einer arbeitserleichternden Softwarelösung beachtet werden müssen, um solche Texte sinnvoll abbilden zu können. Es wird hingegen nicht hinterfragt, warum die Studierenden bestimmte gestalterische Entscheidungen getroffen haben. Weiterhin werden keine Aussagen darüber getroffen, inwieweit die Gestaltung der untersuchten Paratexte als didaktisch sinnvoll zu bewerten ist oder wie die Anwendung solcher Texte bestmöglich erfolgen sollte.

3.2 Korpus

Zur Untersuchung der aufgeführten Fragestellungen wurde ein deskriptiv produktanalytischer Ansatz gewählt, der auf einem Korpus von akquirierten Paratexten aus Seminarvorträgen basiert. Dazu wurden jeweils Paratexte eines Vortrages auf mikrostruktureller Ebene vergleichend analysiert.

Es existieren bereits Forschungsarbeiten, in denen sich im Bereich medial gestützter Vorträge mit dem Vergleich von geschriebener Sprache auf Textfolien und parallel dazu gesprochener Sprache auseinander gesetzt wird (Rowley-Jolivet 2012, Schnettler 2007, Özsarigöl 2011). Besonders die Erkenntnisse zum strukturellen Aufbau und der

inhaltlichen Redundanz der Texte werden als Grundlage für die vorliegende Untersuchung genutzt. Die genannten Arbeiten bedienen sich transkribierter Reden, um diese mit den projizierten Folientexten zu vergleichen. Dieser Zwischenschritt ist bei den hier untersuchten Paratexten nicht notwendig, da alle Texte bereits in schriftlicher Form - digital oder papiergebunden - vorliegen und deshalb eine Transkription nicht nötig ist.

Für das Korpus wurden im Wintersemester 2012 / 2013 mit Zustimmung der betreffenden Studierenden Paratexte aus vier verschiedenen Hochschulseminaren gesammelt, in denen studentische Vorträge zu fachspezifischen Themen gehalten wurden. Nicht in jedem Vortrag wurden alle drei genannten Paratexte genutzt. Weiterhin wurden einige Paratexte zwar im Vortrag verwendet, aber anschließend nicht für diese Untersuchung freigegeben. Zum aktuellen Zeitpunkt wurden 54 computergestützte Präsentationen, 44 Handouts und 46 Speaker Notes akquiriert. Die Studierenden und ihre Vorträge weisen sehr unterschiedliche Charakteristiken auf: Hochschultyp (Fachhochschule, Universität), Vortragssprache (Deutsch, Englisch), Studienrichtung (Medienwissenschaften, Informatik, Sprachwissenschaften) und Fachsemester (1. Semester Bachelor bis 1. Semester Master). Aufgrund dieser großen Anzahl unabhängiger Variablen war es kaum möglich, signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen herauszustellen. Das Ziel war hier eher, eine gewisse Breite von unterschiedlich gestalteten Paratexten untersuchen zu können.

Ein Überblick über das Korpus zeigt, dass sich die Paratexte ausgehend von ihrem fundamentalen Gestaltungsansatz in weitere Gruppen unterteilen lassen (Tab. 1). Prinzipiell sind zwei grundlegende Gestaltungsmöglichkeiten zu unterscheiden: die computergestützte Erstellung und die handschriftliche Vorgehensweise auf Papier. Computergestützte Präsentationen wurden - ihrer Natur bedingt - immer mit Hilfe von Computerprogrammen erzeugt. Ebenso wurden alle im Korpus befindlichen Handouts mit Textproduktionsprogrammen erstellt. Bei den Speaker Notes zeigte sich hingegen eine vielfältigere Ausprägung, da hier sowohl computererzeugte als auch handschriftliche Texte wie auch Mischformen vertreten sind.

Im gesamten Korpus befindet sich nur eine Zoomable-User-Interface-Präsentation. Da von der Auswertung eines einzigen Dokuments dieser Art keine verlässlichen Ergebnisse zu erwarten sind, wurden im Folgenden nur die folienbasierten Präsentationen weiter betrachtet. Außerdem wurden 16 Speaker Notes handschriftlich erstellt, auf deren Auswertung aber verzichtet wurde, da sie nicht mit technischen Hilfsmitteln erzeugt wurden und somit für die Fragestellung nicht relevant sind. Die einzigen Paratexte, die in jedem erfassten Vortrag angefertigt wurden, sind die computergestützten Präsentationsfolien, weshalb diese Paratextart als zentrale Vergleichsinstanz angesehen und mit den jeweils anderen Paratexten in Relation gesetzt wird. Ausgehend von der Zugehörigkeit zum jeweils gleichen Vortrag enthält das Korpus zahlenmäßig folgende auswertbare Paratextkombinationen:

- Computergestützte Folien – Handout: 37
- Computergestützte Folien – Speaker Notes: 29

Computergestützte Präsentation	
Folienbasierte Präsentation	Inhalte werden mit umfangreichen Gestaltungsmöglichkeiten (z.B. schriftlich, ikonisch, audio-visuell) auf separaten Folien dargestellt. Zum Vortrag werden die einzelnen Folien sequenziell nacheinander eingeblendet (weitergeblättert).
Zoomable-User-Interface	Die einzelnen Textelemente werden frei in einer grafischen Ebene platziert. Zusätzlich wird ein Pfad festgelegt, mit dem zur Präsentationsvorführung die einzelnen Elemente durch Hinein- und Herauszoomen nacheinander in den Mittelpunkt gestellt werden (vergleichbar mit einer Kamerafahrt) (Vanacken 2011: 2) ⁴ .
Handout	
Zusammenfassung	Zentrale Aspekte des Vortrages werden resümierend dargestellt.
Ergänzungsvorlage	Das Handout enthält Platzhalter, die dafür vorgesehen sind, vom Publikum ergänzt zu werden. Dies können beispielsweise Lückentexte oder freie Flächen für Notizen sein.
Speaker Notes	
Redemanuskript	In wohlgeformten Sätzen ist der ganze Inhalt des Vortrages ausformuliert und kann zum Vortrag verlesen zu werden.
Stichpunktartige Ausarbeitung	Die stichpunktartige Ausarbeitung enthält - wie das Redemanuskript - alle Inhalte des Vortrages. Der Unterschied zu diesem besteht darin, dass nur elliptische Formulierungen niedergeschrieben werden. Diese können nicht direkt verlesen werden, weshalb der Vortragende auf deren Basis die Redesegmente spontan produzieren muss.
Stichwortsammlung	Gegenüber der stichpunktartigen Ausarbeitung sind die Darstellungen deutlich reduzierter. Anstelle von Ellipsen werden meist nur einzelne Wörter oder Phrasen genutzt. Es werden nicht alle Inhalte des Vortrages abgebildet.
Annotierte Folienauschnitte	Mit PowerPoint erstellte Folien oder davon ausgewählte Auschnitte werden mit zusätzlichen Anmerkungen versehen.

Tab. 1: Paratextarten von Seminarvorträgen

3.3 Vorgehensweise

Die vergleichende Analyse der Paratexte geschieht in vier aufeinander aufbauenden Schritten:

- (1) Zerlegung der Texte in vergleichbare Segmente
- (2) Feststellung textübergreifender Kohäsionsbeziehungen
- (3) Klassifizierung der Kohäsionsbeziehungen
- (4) Auswertung.

⁴ Der vielleicht bekannteste Vertreter dieser Programme ist aktuell die Online-Anwendung Prezi (<http://prezi.com/>).

Es werden jeweils zwei Paratexte eines Vortrages miteinander vergleichend analysiert. Die Dokumentation und Auswertung erfolgt softwaregestützt.

3.3.1 Zerlegung der Texte in vergleichbare Segmente

Um die Inhaltsdarstellungen der einzelnen Paratexte vergleichen zu können, muss die granulare Ebene festgelegt werden, auf welcher die Texte segmentiert werden und worauf sich vergleichende Aussagen beziehen können. Forschungsarbeiten, die sich schwerpunktmäßig mit PowerPoint beschäftigen, nutzen zur Segmentierung der PowerPoint-Texte vorrangig die Folie als konsistente Einheit. Lobin et al. (2010: 360f) und Pötzsch (2007: 91ff) haben - darauf basierend - bereits Typologisierungsansätze für die grafisch-textuelle Gestaltung von Präsentationsfolien vorgestellt, welche einen folienzentrierten Vergleich ermöglichen. Da es aber in den beiden anderen, hier betrachteten Paratextarten keine vergleichbaren Struktureinheiten gibt und außerdem auf einer einzelnen Folie nicht zweifelsfrei ein in sich geschlossener konsistenter Inhaltsabschnitt dargestellt sein muss, wird die Segmentierung noch eine Ebene feingranularer durchgeführt. Die Paratexte werden deshalb im ersten Analyseschritt in ihre einzelnen konstituierenden Strukturelemente zerlegt. Diese Einheiten zur Textstrukturierung können als semantische Container zum Speichern von Informationen angesehen werden. Dieses Konzept ist in nahezu allen modernen Textproduktionssystemen verbreitet, auch wenn nicht jede Software jedes Strukturelement nativ zur Textgestaltung anbietet. Die Analyse erfolgt deshalb auch nicht auf rein technischer Ebene: Das Ziel ist nicht zu eruieren, mit welchem softwarespezifischen Strukturelement ursprünglich der Inhalt gespeichert wurde, sondern es wird analysiert, welches Strukturelement semantisch dargestellt ist. Beispielsweise kann unter Verwendung mehrerer einzelner Textstücke, denen jeweils eine aufsteigende Zahl vorangestellt ist, eine Sammlung von Textelementen technisch realisiert sein, wobei semantisch aber nur ein einziges Strukturelement wahrgenommen wird: eine geordnete Liste.

Die Grundlage für diesen Analyseschritt ist in der kognitiven Psychologie - insbesondere in der Gestaltpsychologie - begründet, in deren Rahmen Aussagen darüber getroffen werden, wie Strukturen und Ordnungsprinzipien vom Menschen visuell wahrgenommen werden. Nachdem ein Bild an das Gehirn geleitet wurde, werden die auf dem Bild dargestellten Objekte nach bestimmten Kriterien gruppiert und interpretiert. Zur Beschreibung dieser Zusammenfassungseffekte wurden verschiedene Galtsgesetze definiert (Dahm 2006: 59ff). Diese werden bei der Analyse der Paratexte angewendet, um die Zugehörigkeit der visuell dargestellten Objekte zu den jeweiligen Strukturelementen festzustellen. Von besonderer Bedeutung sind hier die drei Galtsgesetze Ähnlichkeit, Nähe und Kontinuität.

Zur Segmentierung der Texte werden die folgenden Strukturelemente unterschieden, die so auch in verschiedenen Textproduktionssystemen existieren:

- Textstück
- Fließtext
- Definition
- Liste geordnet
- Liste ungeordnet
- Liste Definitionen
- Überschrift
- Tabelle
- Einzelbild
- Bildcollage
- Grafik / Schema / Diagramm

Pötzsch (2007: 91), Lobin et al. (2010: 361) und Özsarigöl (2011: 73) schließen in ihren Betrachtungen sogenannte Rahmungsfolien explizit aus. Damit sind Folien gemeint, die vorrangig ordnende und vortragsstrukturierende Funktionen übernehmen und „nicht direkt in Zusammenhang mit dem thematischen Inhalt der Präsentation stehen“ (Özsarigöl 2011: 73). Zu diesen werden hauptsächlich Titel-, Schluss- und Gliederungsfolien gezählt. Mit der gleichen Begründung werden - analog dazu - in der vorliegenden Untersuchung alle Textelemente ausgeschlossen, die vergleichbare Funktionen verwirklichen - z.B. das Textstück „Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit“ auf einer Schlussfolie. Zusätzlich bleiben alle Elemente unbeachtet, welche laut Schnettler (2007: 149) als Kontextualisierungsmittel einzuordnen sind. Dazu gehören wiederholend auf jeder Folie oder Seite erscheinende Elemente, wie Autorennamen, Vortragstitel, Seitennummer oder Datum.

3.3.2 Feststellung textübergreifender Kohäsionsbeziehungen

Nachdem die Paratexte in vergleichbare Textelemente zerlegt wurden, müssen diese miteinander in Relation gesetzt werden. Bei Untersuchungen von Sprachbezügen zwischen Präsentationsfolien und mündlicher Rede wird hauptsächlich die Videoperformanzanalyse eingesetzt (z.B. Rowley-Jolivet 2012, Lobin et. al 2010, Özsarigöl 2011, Schnettler 2007), bei der der Vortragende zusammen mit den projizierten Folien gefilmt und gleichzeitig der Ton mitgeschnitten wird (Schnettler 2007: 140f). Dabei stellt die „zeitliche Synchronizität von Folie und Rede [...] die einfachste Form der Kohäsionsbildung zwischen Projektions- und Redesegmenten“ (Lobin et. al 2010: 364) dar. Aufgrund des hier vorliegenden Untersuchungsgegenstandes ist dies allerdings nicht möglich, da die Nutzung der Paratexte, abgesehen von PowerPoint-Folien, nicht per Video aufgezeichnet werden kann. Es bedürfte einer alternativen Methode der Rezeptionsforschung wie das *Eye-Tracking*, um die Rezeption der Speaker Notes und Handouts zu erfassen und somit die jeweiligen Textelemente synchronisieren zu können. Es ist aber schwer einzuschätzen, inwieweit der Einsatz von Eye-Tracking-Technologien hier eine natürliche Rezeption erfassen könnte. Schumacher (2012: 112) beleuchtet in diesem Zusammenhang die ökologische Validität von Blickaufzeichnungsstudien und erklärt, wie die außergewöhnlichen Reize und zusätzlichen Belastungen beim Einsatz von Eye-Tracking-Technologien (unter anderem durch eine Gewöhnungsphase) minimiert werden können. Da es sich bei den Seminarvorträgen um Prüfungsleistungen handelte, stellen diese für die Studierenden *per se* eine nichtalltägliche Situation dar. Aufgrund des technischen Aufwandes und der von den Studierenden eher nicht zu erwartenden Kooperation, wurde diese Methodik nicht weiter in Betracht gezogen und auf eine textanalytische Betrachtungsweise zurückgegriffen. Um festzustellen, ob Strukturelemente paratextübergreifend thematisch in Beziehung stehen, werden diese nach dem Auftreten verschiedener Kohäsionsmittel geprüft.

Das wichtigste kohäsionsbildende Kriterium ist die *Rekurrenz*. Lobin (2007: 78f) unterscheidet drei Arten von wiederkehrenden Sprachmustern. Die *lexikalische Rekurrenz* kann als die Wiederaufnahme von Wortmaterial in einem anderen Paratext angesehen werden. Dazu zählt auch „morphosyntaktisch abgewandeltes oder verwandtes Wortmaterial“ (Lobin et al. 2010: 369). Davon zu unterscheiden ist die *syntaktische Rekurrenz*, welche die Wiederaufnahme von Satzkonstruktionen bezeichnet. So kann eine Übereinstimmung von Satzstrukturen unterschiedlicher Textelemente ein Indiz für eine vorliegende Kohäsionsbeziehung sein. Die dritte Form wird als *textstrukturelle Rekurrenz* bezeichnet. „Bei der textstrukturellen Rekurrenz geht es um wiederkehrende Text- und Dokumentstrukturen“ (Lobin 2007: 78). Dies kann beispielsweise die Position von Strukturelementen innerhalb des jeweiligen Paratextes sein. Eine gemeinsame Platzierung innerhalb der beiden Textstrukturen kann eine Kohäsionsbeziehung andeuten (z.B. die identische Reihenfolge von Stichpunkten in einer gegebenen Liste).

Ein weiteres Kohäsionsmittel ist die Substitution, mit der ersetzende Inhaltsdarstellungen bezeichnet werden. Dazu gehören Synonyme, Metaphern, Hyperonyme oder Hyponyme. Auch modalitätsverändernde Substitutionen sind möglich, wenn beispielsweise äquivalente Informationen in einem Paratext mit ikonischen Darstellungen realisiert und in dem vergleichenden Paratext mit einer schriftlichen Ausführung dargestellt werden.

Mit Deixis oder Textverknüpfung wird das kohäsionsbildende Ereignis beschrieben, wenn innerhalb eines Paratextes auf einen anderen Paratext verwiesen wird. Ein solcher Verweis kann in den Speaker Notes ein Hinweis wie „siehe Diagramm im Handout“ sein.

3.3.3 Klassifizierung der Kohäsionsbeziehungen

Wenn eine thematische Beziehung zwischen zwei (oder mehreren) Strukturelementen als paratextübergreifend identifiziert wurde, wird diese dokumentiert und anschließend klassifiziert. Dafür wurden folgende Kategorien entwickelt:

a) Kopieren & Einfügen

Diese Kategorie bezeichnet eine Kohäsionsbeziehung, welche durch bloße Übernahme eines Textelements aus einem Paratext mit dem technischen Vorgang des Kopierens und Einfügens ohne jegliches weitere menschliche Eingreifen hergestellt werden kann. Dies heißt, dass die Inhaltsdarstellung identisch ist, ein Textstück also lexikalisch und syntaktisch gleich in beiden Paratexten erscheint. Jedoch können sich einige Merkmale der Textdarstellung, wie Schriftgröße oder Farbe unterscheiden, wenn dies durch übergeordnete Einflüsse - z.B. unterschiedlich definierte Formatvorlagen für gleiche Strukturelemente, - geschieht. Entscheidend ist, dass die Merkmalsänderungen nicht direkt beeinflusst sind.

b) Umformulierung

Unter Umformulierung werden paratextübergreifende Beziehungen verstanden, bei denen bewusst morphosyntaktische Änderungen der Textelemente vorgenommen wurden oder Teile mit alternativen, verkürzten oder ausführlicheren Formulierungen dargestellt werden.

c) Inhaltsüberschneidung

Die Kategorie Inhaltsüberschneidung beschreibt Zusammenhänge, in denen die verglichenen Strukturelemente zwar übereinstimmende Inhalte aufweisen, aber die Menge der vermittelten Inhalte nicht identisch ist. So können verschiedene Mengenrelationen zwischen den beiden in Verbindung stehenden Strukturelementen definiert werden. Beispielsweise können zwei Listen teilweise unterschiedliche Inhaltspunkte enthalten oder ein einzelnes Strukturelement kann zusammenfassend für mehrere Strukturelemente des jeweils anderen Paratextes stehen.

d) Umgestaltung

Wenn sich Textelemente gleichen, aber bewusst eine Änderung der bestehenden Darstellung vorgenommen wurde, erfolgt eine Einordnung in die Kategorie Umgestaltung.

Dies betrifft vorrangig Formatierungsdetails, die absichtlich in einem Paratext exklusiv verändert wurden, wie Schriftart, Größe oder Farbe. Daneben wird die Hinzufügung und Weglassung von Interpunktionen, Listenanstrichen oder vergleichbaren Zeichen ebenfalls als Umgestaltungen angesehen und von der Kategorie Umformulierung ausgenommen.

e) Strukturänderung

Wenn eine Kohäsionsbeziehung zwischen zwei Textelementen besteht, die eingesetzten Strukturelemente jedoch unterschiedlich sind, liegt eine Strukturänderung vor. Teilweise sind Strukturänderungen auch Modalitätsübergänge, z.B. wenn ein Sachverhalt einmal bildlich dargestellt wird und der vergleichende Paratext die gleichen Informationen in Textform enthält.

3.4 Auswertung

Die Auswertung der vorangegangenen Analyse erfolgt auf zwei Ebenen: inhaltlich und strukturell. Da die Dokumentation des Analyseprozesses komplett softwaregestützt abläuft, kann dies genutzt werden, um maschinell statistische Auswertungen zu erstellen. Diese können Aufschluss darüber geben, wie Inhalte paratextübergreifend verteilt sind und wie die redundanten Inhalte im jeweiligen Paratext dargestellt sind.

Darüber hinaus können die Gliederungsstrukturen der beiden verglichenen Paratexte ausgewertet werden. Dazu gibt es auf der einen Seite die Möglichkeit, mit Hilfe sich kreuzender Kohäsionsbeziehungen zwischen den Strukturelementen zu berechnen, inwieweit die zusammengehörigen Strukturelemente in beiden Texten der gleichen Gliederungsabfolge entsprechen. Dazu wird ein Wert berechnet, der angibt, wie viele Strukturelemente mindestens in ihrer Position verschoben werden müssten, um eine hundertprozentige Übereinstimmung der Reihenfolge aller inhaltsübergreifenden Strukturelemente in den zwei gegenübergestellten Paratexten zu erreichen. Diese aus der Reihe fallenden Strukturelemente werden im Folgenden als Ausreißer⁵ bezeichnet. Im Verhältnis zu allen deklarierten Kohäsionsbeziehungen zwischen zwei Paratexten kann so, unabhängig vom Textumfang, eine vergleichbare Aussage darüber getroffen werden, wie ähnlich die verglichenen Gliederungsstrukturen sind. Dieser Wert bezieht sich demzufolge nur auf die Strukturelemente, die in paratextübergreifende Kohäsionsbeziehungen involviert sind; über die paratextexklusiven Inhalte sagt dies nichts aus.

Auf der anderen Seite ist eine visuelle Gegenüberstellung der Gliederungsstrukturen möglich. Die Gliederungsstruktur eines Textes ist - abstrakt betrachtet - eine Baumstruktur, wobei die Gliederungstiefe einer Kapitelüberschrift der Ebene innerhalb des Baumes entspricht. Die softwaregestützte Auswertung erlaubt die Erstellung einer Baumstruktur, welche alle Strukturelemente eines Paratextes enthält, die im Schritt „Zerlegung in Strukturelemente“ explizit als Überschrift deklariert wurden. Somit entstehen bei einem Paratextvergleich zwei Baumstrukturen, welche - analog zu einem Inhaltsverzeichnis - die Überschriften des jeweiligen Textes hierarchisch abbilden. Diese können genutzt werden, um die Gleichheit und Abbildbarkeit der Kapitelgliederung von zwei Texten zu bestimmen. Es gibt verschiedene Softwareprodukte, die einen Vergleich von Baumstrukturen erlauben. In der vorliegenden Untersuchung wurde dazu

⁵ In Anlehnung an die statistische Bedeutung des Begriffs: „Bezeichnung in der Statistik für einen Beobachtungswert, der scheinbar nicht zu den übrigen Beobachtungswerten in der Stichprobe (Urliste) passt“ (Kamps 2013).

die Software *TreeJuxTaper*⁶ genutzt. Die Software visualisiert Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen zwei gegenübergestellten Gliederungsstrukturen.

4 Ergebnisse

4.1 Darstellung und Redundanz der Inhalte

Als erstes soll auf die Frage eingegangen werden, wie sich die Inhalte der Paratexte überschneiden. Bei den gegenübergestellten Präsentationsfolien und den Handouts zeigt sich ein recht einheitliches Bild. Bei der Auswertung, welche Strukturelemente in dem jeweiligen Medium exklusiv vorhanden sind (ohne dass die darin formulierten Inhalte in dem verglichenen Paratext redundant wiederkehren) zeigt sich deutlich, dass die in diesem Korpus vertretenen Präsentationsfolien inhaltlich deutlich umfangreicher sind als die dazugehörigen Handouts. So sind $M=21\%$ ($SD=12\%$) der Strukturelemente in Präsentationsfolien exklusiv vorhanden, ohne ein inhaltlich äquivalentes Gegenstück dazu im Handout zu besitzen. Umgekehrt zeigt sich, dass nur $M=5\%$ ($SD=6\%$) der Strukturelemente in Handouts paratextexklusiven Inhalt vermitteln. Eine genauere Betrachtung dieser Inhalte zeigt, dass auf den Präsentationsfolien neben zusätzlichen inhaltlichen Ausführungen in Form von Listen und Textelementen überproportional viele ikonische Strukturelemente vertreten sind, die kein Äquivalent im Handout besitzen. Diese Erkenntnis deckt sich mit der Feststellung von Pötzsch (2007: 86), der computergestützten Präsentationsfolien eine „Omnipräsenz des Ikonischen“ bezeugt und Bildern in PowerPoint eine besonders zentrale Bedeutung beimisst. Die Strukturelemente, die exklusiv in Handouts auftreten, sind hingegen vielfältiger und können in unterschiedliche Gruppen gegliedert werden:

- Weiterführende Verweise zum Thema (Internetadressen, Institutionen, Literaturhinweise etc.)
- Andeutungen für Ergänzungsfelder (z.B. „Notizen:“)
- Arbeitsmaterial und Arbeitsanweisungen (z.B. „Lesen Sie folgenden Text:“)
- Erläuterungen zu Grafiken / Schemas / Diagrammen⁷
- Inhaltliche Ausführungen, wobei überproportional häufig ausformulierte Fließtexte in Form von Definitionen oder Zusammenfassungen beobachtet wurden
- Elemente zur Textstrukturierung und Gliederung

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die hier untersuchten Handouts vorrangig als inhaltliche Zusammenfassungen der Präsentationsfolien angesehen werden können. Zusätzlich können Handouts für das Auditorium hilfreiche Erweiterungen enthalten, die nicht unbedingt inhaltsvermittelnder Natur sind (z.B. Ergänzungsfelder und weiterführende Hinweise). Dies untermauert die Auffassung von Franck & Stary (2006:

⁶ <http://www.cs.ubc.ca/~tmm/papers/tj/>; 24.12.2013.

⁷ Hier liegt die Vermutung nahe, dass zu ikonischen Darstellungen zusätzliche erklärende und interpretierende Hinweise hinzugefügt werden, um die Darstellungen im Handout selbsterklärend erscheinen zu lassen. Dahingegen wird auf der Präsentationsfolie nur die ikonische Darstellung genutzt, weil die erklärenden und interpretierenden Ausführungen mit der mündlichen Rede des Vortragenden geliefert werden. Da es keine Videoaufzeichnung der Vorträge gab, ist dieser Zusammenhang aber nicht direkt nachweisbar.

239), wonach das Handout zum Referatsservice gehört und zur Unterstützung der Präsentation genutzt wird.

Als nächstes sollen die paratextübergreifend in Beziehung stehenden Strukturelemente näher beleuchtet werden, denn im Umkehrschluss bestehen zwischen $M=79\%$ der Elemente auf Präsentationsfolien und $M=95\%$ der Elemente auf Handouts untereinander thematische Überschneidungen. Davon sind $M=24\%$ ($SD=14\%$) dieser paratextübergreifenden Kohäsionsbeziehungen zwischen Strukturelementen mit der Klassifizierung Copy & Paste ausgezeichnet worden. Aus technischer Sicht ist diese Kategorie besonders interessant, da solche Beziehungen ohne menschliches Eingreifen nach dem Prinzip des *Single-Source-Publishing* maschinell erstellt werden könnten. Dem stehen allerdings die restlichen rund drei Viertel der Kohäsionsbeziehungen gegenüber, bei denen der Autor explizit unterschiedliche Darstellungen für äquivalente Inhalte gewählt hat.

Wenn bei der vergleichenden Paratextanalyse Speaker Notes involviert sind, müssen die Ergebnisse weiter differenziert werden. Im Gegensatz zu Präsentationsfolien und Handouts sind die Speaker Notes im Korpus in ihrer Gestaltung sehr heterogen (vom kurzen Stichwortzettel bis hin zum ausformulierten Redemanuskript), was allgemeine Aussagen erschwert. Eine Unterscheidung in die einzelnen Untergruppen von Speaker Notes (siehe Abschnitt 2.2) ist sinnvoll. Aufgrund der geringen Stückzahl der jeweils vertretenen Paratexte in den einzelnen Untergruppen sind aber nur tendenzielle Aussagen möglich. Gemessen an der Zahl der paratextexklusiven Strukturelemente fällt beim Vergleich der Informationsmenge zwischen Präsentationsfolien und Speaker Notes Folgendes auf: Redemanuskripte und stichpunktartige Ausarbeitungen besitzen mehr Inhalte als die gegenübergestellten Präsentationsfolien, Stichwortsammlungen dagegen deutlich weniger⁸. Sehr auffällig ist auch, dass ikonische Darstellungen in Präsentationen immer exklusiv erscheinen; im Korpus sind keine Speaker Notes vertreten, die Bilder oder Grafiken enthalten. Es ist zusätzlich zu bemerken, dass ikonische Foliendarstellungen verstärkt inhaltliche Bezüge zu Strukturelementen in den Speaker Notes in Form von Strukturänderungen aufweisen, d.h. der Inhalt von diesen Grafiken oder Bildern wird alternativ schriftlich ausgeführt.

4.2 Reihenfolge der Inhalte

Auf der strukturellen Ebene soll zunächst geklärt werden, inwieweit die Darstellung der Inhalte zwischen den Paratexten in der gleichen Reihenfolge geschieht und wo es Ausreißer gibt. Bei den im Korpus analysierten Präsentationsfolien und Handouts sind nur in $M=2\%$ ($SD=3\%$) der dokumentierten Kohäsionsbeziehungen Ausreißer involviert. Das heißt, dass $M=98\%$ der redundanten Inhalte sowohl in den Präsentationsfolien als auch in den Handouts in der gleichen Reihenfolge erscheinen. Bei der Untersuchung, von welcher Art die aufgespürten Ausreißer sind, zeigen sich hauptsächlich zwei Gruppen. Dies sind zum einen Verschiebungen von Strukturelementen mit weniger inhaltlichem Charakter, wie beispielsweise Bilder oder Zitate, die eher schmückend und nicht argumentativ eingesetzt sind. Diese Elemente sind nicht an eine feste Reihenfolge gebunden und erfüllen somit ihre dekorative Funktion an jeder Stelle unabhängig von ihrer Position im Gesamttext. Zum anderen sind Ausreißer verstärkt zu beobachten, wenn sich im Handout Inhaltszusammenfassungen anstelle von einzelnen ausführlicheren Foliendarstellungen befinden. Dieser Fall tritt ein, wenn mehrere Folienelemen-

⁸ Ein Folienvergleich mit Speaker Notes aus der Untergruppe der annotierten Folienausschnitte entfällt, da ein Großteil der Kohäsionsbeziehungen nur wenig aussagekräftige Selbstreferenzen darstellen würde.

te inhaltlich im Handout zu einem Strukturelement zusammengefasst werden, diese Folienelemente aber nicht direkt hintereinander folgen und zwischenstehende Folienelemente zusätzlich in andere Kohäsionsbeziehungen involviert sind. Dies hat zur Folge, dass die zwischenstehenden Folienelemente nun in Bezug zu Strukturelementen vor oder nach dem zusammenfassenden Handoutelement stehen und somit einen Gliederungswiderspruch bilden.

Noch weniger Gliederungswidersprüche gibt es im Korpus beim Vergleich von Präsentationsfolien und Speaker Notes, wobei weniger als ein Prozent der Kohäsionsbeziehungen Ausreißer enthalten und somit fast alle redundanten Inhalte in der gleichen Reihenfolge erscheinen. Zwischen den wenigen Ausnahmen sind aufgrund der geringen Anzahl keine weiteren Gemeinsamkeiten oder Unterschiede feststellbar.

4.3 Hierarchische Textgliederung

Nach der Inhaltsreihenfolge soll im nächsten Punkt die explizite hierarchische Gliederungsstruktur der Paratexte betrachtet werden. Nahezu alle computergestützten Präsentationen enthalten auf der zweiten Folie eine Gliederungsansicht, welche den Ablauf des Vortrages zeigt. Diese Gliederungsfolie ist aber in den meisten Präsentationen nicht gleichzeitig wie ein auf Präsentationsfolien übertragenes herkömmliches Inhaltsverzeichnis anzusehen. Dies begründet sich dadurch, dass die folgenden Folien mit ihren Überschriften nicht unbedingt zur Vortragsgliederung kongruent sind. Dies liegt hauptsächlich in der Beschaffenheit von Präsentationsfolien und in den Abläufen gebräuchlicher Präsentationsprogramme begründet. Da „die Gestaltung der Folien bestimmten Verfestigungen und Konventionen unterliegt, die zum Teil durch das Programm determiniert“ (Pötzsch 2007: 91) sind, hat fast jede Folie einen immer gleich aufgeteilten Überschriften- und Inhaltsbereich, der als zusammenhängende und in sich geschlossene Themeneinheit erscheint. Da sich aufgrund der vorherrschenden Beschränktheit der Gestaltungsfläche aber nicht jeder Gedankengang auf genau einer Folie darstellen lässt, ist der Autor gezwungen, komplexe Gedanken entweder sequenziell aufzuteilen oder die Inhalte feiner zu strukturieren, um das Platzproblem mit Nutzung mehrerer Folien zu umgehen (Lobin 2012: 63f). So konnte beobachtet werden, dass viele Foliensätze auf mehreren aufeinander folgenden Folien die gleiche Überschrift tragen, teilweise auch mit Nummern ergänzt, um den Fortlauf anzudeuten (z.B. „Methoden 1/2“ und „Methoden 2/2“). In manchen Foliensätzen wird dieses Problem gelöst, indem eine zusätzliche Gliederungsebene eingeführt wird und so auf den Folien neben der Hauptüberschrift noch eine Unterüberschrift erscheint. Mitunter wird auf eine zusätzliche Gliederungsebene verzichtet und die Unterüberschrift als Hauptüberschrift genutzt, womit der Zusammenhang vom aktuell behandelten übergeordneten Gedanken losgelöst wird. Solche Phänomene wurden bei einem Großteil der Präsentationen im Korpus beobachtet, was in vielen Fällen dazu führte, dass die Überschriften nicht direkt zu der Darstellung in der Gliederungsfolie passten. Wenn die Folienüberschriften zusätzlich auf Gliederungsnummern verzichten, wird die eindeutige Einordnung der Inhalte weiter erschwert. Aufgrund dieser Probleme ist nicht immer hundertprozentig erkennbar, auf welcher Gliederungsebene die jeweiligen Folieninhalte in der Gesamtgliederung angesiedelt sind.

Ein anderes Bild zeigt sich bei den Handouts im Korpus. Sie sind so gestaltet, dass sich alle Inhalte aufgrund von klar definierten Überschriften und der Anordnung im Layout in eindeutige hierarchische Strukturen einordnen lassen. Im parallelen Vergleich mit den Präsentationsfolien können sogar einige Folien, bei denen vorher eine hierarchische Einordnung allein im Foliensatz nicht möglich war, implizit über paratextübergreifende Kohäsionsbeziehungen besser in die Gesamtgliederung eingeordnet werden. Wie bereits dargelegt wurde, besitzen etwa ein Fünftel der Strukturelemente

von Folien kein inhaltliches Äquivalent in den Handouts. Dies spiegelt sich auch in den Gliederungen wider: $M=29\%$ ($SD=22\%$) der Überschriften auf Folien sind paratextexklusiv, wohingegen nur $M=3\%$ ($SD=7\%$) der Überschriften in Handouts allein stehen. Das Fehlen einiger Überschriften im jeweils anderen Paratext kann weitere Auswirkungen nach sich ziehen, wenn bei der Durchnummerierung identische Überschriften trotzdem unterschiedliche Gliederungsnummern tragen.

Aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungen der Speaker Notes lässt sich zu diesem Punkt keine sinnvolle Aussage treffen, da im Korpus – angefangen von einer nicht vorhandenen hierarchischen Gliederung (Stichwortsammlungen sequenzieller Natur) bis hin zu sehr detaillierten Gliederungsausprägungen – alle Zwischenstufen beobachtet werden konnten.

5 Fazit

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass die analysierten Präsentationsfolien und Handouts sehr eindeutige Textkriterien aufweisen. Speaker Notes hingegen sind sehr heterogen, was klare Aussagen verhindert. Da Handouts und Speaker Notes bisher vorrangig nur in Ratgeberliteratur und weniger in wissenschaftlichen Publikationen betrachtet wurden, ist ein Abgleich der Ergebnisse nur schwer möglich. Im Hinblick auf die Präsentationsfolien konnten hingegen einige Thesen aus vorangegangenen empirischen und theoretischen Studien bestätigt werden (z.B. die Strukturdeterminiertheit und Bildlastigkeit von Präsentationsfolien).

Es konnte zweifelsfrei festgestellt werden, dass die analysierten schriftlichen Paratexte von Seminarvorträgen erhebliche Redundanzen im Inhalt aufweisen. Ein maschineller Automatismus würde diese unterschiedlichen Textausprägungen aber nur begrenzt herstellen können, da lediglich rund ein Viertel aller inhaltlichen Überschneidungen zwischen Folien und Handouts mit technischem Kopieren realisiert werden können. Für die anderen paratextübergreifenden Inhaltsbeziehungen wurden von den Autoren explizit abweichende Darstellungen gewählt, um diese dem jeweiligen Kommunikationskontext anzupassen. Zusätzlich existieren in den jeweiligen Paratexten unterschiedlich viele zusätzliche Inhalte. Darüber hinaus konnte nachgewiesen werden, dass sich die Gliederungsstrukturen der Paratexte in der Abfolge der Inhalte bis auf wenige Ausnahmen nicht widersprechen. Die Verdeutlichung der hierarchischen Tiefengliederung der Texte ist in den Paratexten zwar unterschiedlich stark ausgeprägt, aber abgesehen von formal widersprüchlichen Faktoren (abweichende Gliederungsnummern), sind die Gliederungsstrukturen paratextübergreifend inhaltlich konsistent zueinander. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Inhalte aller Paratexte eines Vortrages in eine übergeordnete paratextübergreifende Gesamtgliederung eingebettet werden könnten, was als Ansatz für eine gemeinsame technische Verwaltung gesehen werden kann.

Einschränkend muss nachdrücklich darauf hingewiesen werden, dass diese Erkenntnisse auf dem beschriebenen Korpus basieren. Die Auswahl ist weder in der Stückzahl noch in der Auswahl an Hochschulseminaren repräsentativ. Obwohl bei den hier betrachteten Vorträgen keine (für den Untersuchungsschwerpunkt relevanten) gravierenden fachspezifischen Abweichungen festgestellt werden konnten, ist es sehr realistisch, dass andere Ausprägungen dieser Paratexte existieren, die nicht vollkommen in das hier aufgezeigte Schema passen.

Bibliographie

- Ament, Kurt (2003). *Single Sourcing. Building Modular Documentation*. Norwich, NY: William Andrew Pub.
- Closs, Sissi (2007). *Single-Source-Publishing. Topicorientierte Strukturierung und DITA*. Frankfurt a.M.: entwickler.press.
- Dahm, Markus (2006). *Grundlagen der Mensch-Computer-Interaktion*. München u.a.: Pearson Studium (Informatik : Software-Ergonomie).
- Franck, Norbert & Joachim Stary (2006). *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung*. (13. Aufl.). Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Genette, Gérard (1989). *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Aus dem Französischen von Dieter Hornig. Frankfurt/Main: Campus.
- Kamps, Udo. (2013) Ausreißer. In: Springer Gabler Verlag (Hrsg.): *Gabler Wirtschaftslexikon*. (<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/5010/ausreisser-v9.html>; 24.12.2013).
- Kirchner, Gerhard (2010). *Praktische Anwendung des Produktinformations-Managements im Single-Source-Publishing. Automatisches Erzeugen von Katalogen, Preislisten und Internetshops*. Renningen: expert.
- Knape, Joachim (2007). Powerpoint in rhetoriktheoretischer Sicht. In: Schnettler, Bernt & Knoblauch, Hubert (Hrsg.) (2007). *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 53–66.
- Lobin, Henning (2007). Textsorte >Wissenschaftliche Präsentation<. Textlinguistische Bemerkungen zu einer komplexen Kommunikationsform. In: Schnettler, Bernt & Hubert Knoblauch (Hrsg.) (2007). *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 67–85.
- Lobin, Henning, Malgozata Dynkowska & Betül Özсарigöl (2010). Formen und Muster der Multimodalität in wissenschaftlichen Präsentationen. In: Bucher, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010). *Neue Medien – neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation*. Frankfurt a. M. u.a.: Campus, 357–374.
- Lobin, Henning (2012). *Die wissenschaftliche Präsentation. Konzept, Visualisierung, Durchführung*. Paderborn: Schöningh.
- Nickl, Markus (2006). Single-Source-Writing. Texten jenseits des Mediums. In: Androutsopoulos, Jannis K., Jens Runkehl, Peter Schlobinski & Torsten Siever (Hrsg.) (2006). *Neuere Entwicklungen in der linguistischen Internetforschung. Zweites Internationales Symposium zur gegenwärtigen linguistischen Forschung über computervermittelte Kommunikation*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, 282–296.
- Özсарigöl, Betül (2011). *Korpuslinguistische Untersuchungen von Kohäsionsmerkmalen in akademischen Präsentationen mit Softwareunterstützung*, Ingolstadt. (<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2011/8286/>; 24.12.2013)
- Pötzsch, Frederik S. (2007). Der Vollzug der Evidenz. Zur Ikonographie und Pragmatik von Powerpoint-Folien. In: Schnettler, Bernt & Hubert Knoblauch (Hrsg.) (2007). *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 86–103.
- Rowley-Jolivet, Elizabeth (2012). Oralising Text Slides in Scientific Conference Presentations. A Multimodal Corpus Analysis. In: Boulton, Alex, Shirley Carter-Thomas & Elizabeth Rowley-Jolivet (Eds.) (2012). *Corpus-informed Research and Learning in ESP. Issues and Applications*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins (Studies in corpus linguistics, 52), 137–165.

- Schnettler, Bernt. (2007). Zur Orchestrierung von Listen. Eine Videoperformanzanalyse. In: Schnettler, Bernt & Hubert Knoblauch (Hrsg.) (2007). *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 139–159.
- Schnettler, Bernt, Hubert Knoblauch & Frederik S. Pötzsch (2007). Die Powerpoint-Präsentation. Zur Performanz technisierter mündlicher Gattungen in der Wissensgesellschaft. In: Schnettler, Bernt & Hubert Knoblauch (Hrsg.) (2007). *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 9–34.
- Schumacher, Peter (2012). Blickaufzeichnung in der Rezeptionsforschung: Befunde, Probleme und Perspektiven. In: Bucher, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2012). *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 111–134.
- Stigler, Hubert (2008). Neue Wege in der Digitalen Edition: Jenseits von Hypertext und Nicht-Linearität. In: Hofmeister, Winfried & Andrea Hofmeister-Winter (Hrsg.) (2008). *Wege zum Text – Überlegungen zur Verfügbarkeit mediävistischer Editionen im 21. Jahrhundert*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Vanacken, Davy, Kris Luyten, Karin Coninx & Maarten Cardinaels (2011). *The Organic Presentation Tool. Create 11: The Interaction Design Symposium*. (<http://research.edm.uhasselt.be/~kris/research/publications/create2011/dvanacken-create2011.pdf>; 24.12.2013).
- Walsh, Lucas (2007). Using Extensible Markup Language (XML) for the Single Source Delivery of Educational Resources by Print and Online: A Case Study. In: *AACE Journal* 15.4 (2007), 389-411.

II. Didaktische Ansätze der Fachsprachenvermittlung

Sprachkompetenz und Informationsvermittlung in Fachtexten - eine Untersuchung am Beispiel der Textsorte *Vertrag*

Maria Mushchinina (Mainz)

Abstract (English)

The present paper presents a research project that studies which features are typical of the reception of professional texts. Traditionally, conventional properties of specialized texts with which text users associate certain norms are mentioned in the professional communication research. Particularly, these can be morphosyntactic or stylistic qualities of the texts as well as the text structure itself or the visual form of the text. On the example of contracts in Russian, the project analyses, how these text properties are actually assessed by text reception, i.e. how they constitute a text type for text users. For this purpose, surveys of contract managers and non-professional subjects were carried out. Some language features in the texts of contracts were systematically changed. These manipulated texts were presented to the subjects for evaluation with different tasks.

Keywords: professional communication, language standard, text reception, conventions of text types

Abstract (Deutsch)

In dem vorliegenden Beitrag wird ein Forschungsprojekt vorgestellt, in dem danach gefragt wird, was die fachkommunikative Textrezeption auszeichnet. Traditionell werden in der Fachkommunikationsforschung für Fachtexte konventionelle Eigenschaften genannt, mit denen Textbenutzer bestimmte Normvorstellungen verbinden. Das können insbesondere morphosyntaktische und stilistische Qualitäten der Texte, der Textaufbau sowie die visuelle Gestaltung sein. Im Projekt wird am Beispiel russischer Verträge beobachtet, wie diese Textsorteneigenschaften bei der Textrezeption tatsächlich gewichtet werden, d.h. inwieweit sie eine Textsorte für die Sprachbenutzer konstituieren. Zu diesem Zweck wurden Befragungen unter Vertragsmanagern und fachexternen Probanden durchgeführt. Für diese Befragungen wurden einige Eigenschaften der Textsorte *Vertrag* in den Textbeispielen systematisch verändert. Diese manipulierten Texte wurden den Probanden mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen zur Auswertung vorgelegt.

Stichwörter: Fachkommunikation, Sprachnorm, Textrezeption, Textsortenkonvention

1 Fragestellung

Den Gegenstand des Forschungsprojektes, das im Folgenden vorgestellt wird, bildet die sprachliche Rezeption der Textsortenkonventionen. Es wird gefragt, wie Fachleute ihre Berufssprache wahrnehmen und welche Konventionen der Fachtextsorten, die sie in ihrem Berufsalltag verwenden, für sie konstitutiv sind und bewusst von ihnen wahrgenommen werden.

Um das Projekt im Themenkomplex *Sprache und Fach* zu positionieren, wird im Folgenden auf die Ziele und Inhalte dieses Forschungsbereiches sowie auf seine aktuellen Forschungsdesiderata eingegangen.

1.1 Untersuchungsbereich *Fach und Sprache*

Die Entwicklungsgeschichte des Untersuchungsbereiches *Fach und Sprache* durchlief in der Fachsprachen- und -kommunikationsforschung mehrere Phasen mit jeweils eigenen Schwerpunkten.

Jeder Fachkommunikationsforscher unterteilt die Entwicklung dieser Disziplin auf seine eigene Art und Weise. Allen Klassifikationen ist jedoch gemeinsam, dass sie die Entwicklung dieser Disziplin vom sprachlich-materiellen Gegenstand (*Wort und Struktur*) über die pragmatisch-funktionale Phase (mit dem Schlagwort *Fachtext*) bis hin zur kognitiv-kommunikativen Ebene aufzeichnen (Schubert 2007: 141ff, Kalverkämper 1998: 48, Roelcke 2010: 14).

Diese Tendenzen in der Entwicklung des Themenkomplexes *Fach und Sprache* spiegeln sich auch in der Bezeichnung der zu untersuchenden Disziplin wider. So wurde dieser Themenkomplex in der früheren Entwicklungsphase tendenziell als *Fachsprachenforschung* verstanden. Erst in der nachfolgenden Entwicklung der Fachsprachenforschung wurden die systemlinguistischen Schwerpunkte durch pragmatisch-kommunikative und kognitiv-kommunikative Forschungsinteressen abgelöst, womit das fachliche Handeln als fachkommunikatives Handeln in den Vordergrund rückte und der Themenkomplex *Fach und Kommunikation* im Rahmen der *Fachkommunikationsforschung* ins Visier genommen wurde. Zum Schwerpunkt wurde dabei zunächst das Handeln und etwas später die Kognition, die Betrachtungsperspektive, die bereits in den 1990er Jahren durch Hoffmann vorhergesagt wurde.

Fachkommunikation ist die von außen oder von innen motivierte bzw. stimulierte, auf fachliche Ereignisse oder Ereignisabfolgen gerichtete Exteriorisierung und Interiorisierung von Kenntnissystemen und kognitiven Prozessen, die zur Veränderung der Kenntnissysteme beim einzelnen Fachmann und in ganzen Gemeinschaften von Fachleuten führen (Hoffmann 1993: 614).

In den letzten Jahren wird in der Fachsprachen- und -kommunikationsforschung generell immer häufiger das Bedürfnis geäußert, die zwei tragenden Forschungsaspekte - Fachsprache und Fachkommunikation - enger zu verknüpfen und damit entsprechende umfassendere Forschungsmodelle auszuarbeiten, die die drei tragenden Säulen der Fachkommunikation - das pragmatische, das kognitive und das sprachliche Element - in ihrem Zusammenwirken betrachten. Insbesondere Engberg weist auf Defizite in der Fachsprachenforschung hin, die in der Vernachlässigung des empirisch belegten „materiellen Gegenstandes“ bestehen, der „nicht konkretisiert, sondern lediglich gesetzt wird“, wodurch die „sprachorientierte Frage, in wie vielen Situationen das jeweilige sprachliche Mittel mit demselben Inhalt / derselben Funktion¹ auftaucht, (...) kaum gestellt [wird]“. Dies habe zur Folge, dass „das Spezifische des jeweiligen Sprachgebrauchs und besonders der dahinter liegenden Sprachfähigkeit nicht unmittelbar ermittelt werden [kann]“ (Engberg 2002: 221f).

Außer der Kritik an den Forschungsinhalten wird als ein weiteres Forschungsdesiderat der Mangel an Methodik zur Beschreibung der Relation zwischen der Situation bzw. Funktion und den sprachlichen Mitteln formuliert. Als möglicher Ausweg werden zum einen die Einbeziehung der Kognition vorgeschlagen, die ein „Bindeglied zwischen Situation / Funktion (= individuenexterne Faktoren) und sprachlichem Text (= individueninterne Faktoren)“ sein kann. Zum anderen kann dies die Herausarbeitung eines „größ-

¹ Zur Funktionalität in der Sprache siehe auch Busch-Lauer (2009).

ßeren, soziologisch orientierten theoretischen Rahmens“ oder die Schaffung eines „stärkeren theoretischen Überbaus“ sein, in dem alle Elemente berücksichtigt werden, die einen Bezug zum Begriff Textsorte aufweisen (Engberg 2011: 202; auch Krause 2007: 47).

Das hier vorgestellte Projekt ist ein Beitrag zur Füllung der oben genannten Desiderata, denn:

- a) es berücksichtigt die tatsächliche Rezeption der Fachsprachlichkeit durch den eigentlichen Sprachbenutzer und schlägt damit eine Brücke zwischen der Theorie und der sprachlichen Wirklichkeit und
- b) es stellt ein Beispiel für die empirische Realisierung einer Forschungsmethodik im Bereich der Fachkommunikation dar.

1.2 Fachtext: Konvention und Norm

Der Begriff *Konvention* findet seine Anwendung auf verschiedenen Ebenen der menschlichen Koexistenz und Kommunikation. Uns interessieren hier sprachliche Konventionen, die eine Kommunikation nicht nur erst ermöglichen, sondern auch „die ökonomische Erfüllung kommunikativer Bedürfnisse“ (Horn-Helf 2010: 94) gewährleisten. Dies bedeutet für die Fachkommunikation, dass ein fachkommunikativer Bereich, der entsprechend einem konventionalisierten systematisch-begrifflichen funktioniert und dessen Abläufe sich nach den Zwecken des Faches ausrichten, über bestimmte – für die kompetente und in diesem Fachbereich tätige Sprachgemeinschaft bekannte – Konventionen verfügen muss, die eine effiziente Kommunikation ermöglichen und sprachlich in den Fachtexten zur Geltung kommen.

Diese Konventionen liegen den Normvorstellungen der Sprachbenutzer über die Fachkommunikation und die jeweilige Fachtextsorte zugrunde und bestehen **auf** mehreren Ebenen. Auf der Ebene der Lexik sind dies prototypische Vorstellungen über die Terminologiegestaltung, auf der Ebene der Grammatik sind es vor allem die Qualitäten der Syntax, die zur Präzision und Objektivierung der Wiedergabe fachrelevanter Inhalte beitragen. Auf der Textebene sind es bekannte und anerkannte Normen, die durch den formalen Textaufbau sowie durch kohäsive und kohärente Relationen eine strukturierte und nachvollziehbare Darstellung dieser Inhalte ermöglichen.

Diese drei Ebenen der sprachlichen Konventionen – die Ebene der Lexik, der Morphosyntax und des Textaufbaus bzw. der visuellen Textgestaltung – liegen im Zentrum der vorliegenden Untersuchung. Es wurde gefragt, wie diese Konventionen im Rahmen einer Textsorte durch die Sprachbenutzer tatsächlich wahrgenommen und gewichtet werden, d.h. welche Eigenschaften eines Fachtextes die Normvorstellung über diese Textsorte für die Sprachbenutzer bestimmen.

Zu diesem Zweck

- wurden einige morphosyntaktische Strukturen, lexikalische Elemente und Textaufbaueigenschaften analysiert, die in der Fachliteratur als typisch für Fachtexte dargestellt werden,
- dabei wurde ihre Informativität und Funktionalität beschrieben, und
- durch Probandenabfragen wurde der Grad der Funktionalität dieser Strukturen und Einheiten geprüft.

Die hier dargestellte Untersuchung war nicht dafür bestimmt, ein Charakteristikum des

ganzen Kommunikationsbereiches Management zu schaffen, denn

- a) bei der Untersuchung dieser Kompetenz wurde nur auf einige der prinzipiell möglichen Vorgehensweisen und Kriterien als Überblick abgehoben, und
- b) die relativ geringe Anzahl der Probanden ließ es nur zu, die Ergebnisse der Befragungen lediglich als Tendenzen zu betrachten.

Jedoch musste durch die Benennung von zu berücksichtigenden Kriterien eine Methode bzw. ein Schema zur Erforschung der fachsprachlichen und fachkommunikativen Sprachkompetenz und -rezeption angeboten werden. Die Untersuchungen umreißen das Forschungsfeld der fachsprachlichen Kompetenz, indem sie den Kommunikations- und Tätigkeitsbereich bestimmen und ihn konsequent mit seinem (prototypischen) Kommunikationsobjekt und -subjekt verbinden. Als Kommunikationsbereich wurde das *Vertragsmanagement* gewählt, als prototypisches Subjekt der *Vertragsmanager* und als prototypisches sprachliches Objekt (Textsorte) der *Vertrag*.

2 Kommunikationssubjekt und Kommunikationsobjekt

2.1 Kommunikationssubjekt: (Vertrags)Manager

Das prototypische Kommunikationssubjekt im Tätigkeitsbereich *Vertragsmanagement* ist der Manager. Seine Aufgaben sind in der Regel klar umrissen und bestehen im Allgemeinen in wirtschaftlicher Tätigkeit zur Maximierung des Gewinns des Unternehmens - vor allem in Vertragsverhandlungen, dem Abschluss von Verträgen und der Kontrolle über ihre Einhaltung - aber auch oft in der Beratung potentieller Kunden, der Berichterstattung an die Unternehmensleitung, der Aktenführung sowie der Abwicklung von Bestellungen und der Kontrolle ihrer Ausführung. Obwohl dieser Tätigkeitsbereich breite Kenntnisse des Vertragswesens voraussetzt, sind viele Vertragsmanager in Russland weder Rechts- noch Wirtschaftswissenschaftler, d.h. sie erwerben ihr fachliches und fachsprachliches Wissen nicht im Studium, sondern oft erst im Berufsalltag.

Was den fachlichen Wissensumfang und die sprachlichen Fertigkeiten der Vertragsmanager angeht, so konnte anhand der durchgeführten Studien beobachtet werden, dass sich bei ausreichender Berufserfahrung (ab drei Jahren) die fachsprachliche Kompetenz studierter Manager und der Berufsquereinsteiger nur unwesentlich voneinander unterscheidet. Vielmehr wird diese Kompetenz durch die Intensität der Arbeit mit Fachtexten bedingt.

2.2 Kommunikationsobjekt: die Textsorte *Vertrag* und ihre Konventionen

Die Textsorte *Vertrag* zeichnet sich durch einen hohen Grad sprachlicher Konventionalität aus. Es handelt sich hierbei um eine juristische Textsorte, die in der Wirtschaftskommunikation von zentraler Bedeutung ist. Laut Art. 420 Abs. 1 des russischen Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) ist ein Vertrag „eine Vereinbarung zweier oder mehrerer Personen über die Entstehung, Änderung oder Erlöschen bürgerlicher Rechte und Pflichten“². Die grundlegende Funktion der Verträge ist die juristische Regelungsfunkti-

² Russ: Договором признается соглашение двух или нескольких лиц об установлении, изменении или прекращении гражданских прав и обязанностей.

on. Für die Versprachlichung der Vertragsinhalte ist es gleichzeitig wichtig, dass den Verträgen laut Art. 421 des russischen BGB Vertragsfreiheit und laut Art. 434 Abs. 1 die Formfreiheit zugrunde liegen. Dies bedeutet insbesondere, dass ein Vertrag grundsätzlich an keine sprachlichen Anforderungen gebunden ist, die erst seine Funktion als juristisches Dokument gewährleisten würden. Die gesetzlichen Regelungen, denen Verträge unterliegen (Art. 421 Abs. 4 des russischen BGB), beziehen sich dabei nicht auf die sprachliche Form des Vertrags, sondern nur auf seinen Inhalt. Die starke sprachliche Konventionalität der Vertragstexte basiert also auf der bewährten, langjährigen Praxis der Vertragsschließung.

Verträge, die im Tätigkeitsbereich *Vertragsmanagement* am häufigsten vorkommen, sind Lieferverträge, Kaufverträge sowie Dienstleistungsverträge. Damit sind Verträge eine Textsorte mit vorrangig kommissiver Funktion, die einerseits einen bestimmten Teil des Vertragsrechts vertritt und damit eine juristische Textsorte ist und die andererseits die Regelung wirtschaftlicher Belange zum Inhalt hat. In Bezug auf die sprachliche Gestaltung der Verträge bedeutet dies, dass einige Konventionen - z.B. Lexik und Textstruktur - allen Vertragstexten gemeinsam sind, andere dagegen je nach Bereich des Vertragsrechts variieren - vor allem die Terminologie).

Die Struktur dieser Textsorte ist funktional bedingt. Der Textanfang wird in 97 % aller untersuchten Fälle³ durch einen Untertitel gekennzeichnet, in dem der Typ des Rechtsgeschäfts genannt wird (z.B. Kaufvertrag oder Liefervertrag). In 91 % der Fälle werden die Vertragsteile nur mit Ziffern nummeriert, sonstige Verträge enthalten außer den Ziffern auch andere Gliederungszeichen wie Striche oder Punkte.

Die Vertragsparteien und der Vertragsgegenstand werden in 91 % aller untersuchten Vertragstexte – zumindest teilweise - groß geschrieben. Dazu zählen auch Fälle, bei denen die entsprechenden Wörter ganz in Majuskelschrift vorkommen, wobei Letzteres seltener anzutreffen ist. Allgemein werden im Russischen Gattungsnamen klein, Eigennamen jedoch groß geschrieben. In Verträgen wird durch eine solche Großschreibung der Gattungsname als Eigenname verwendet. Dadurch wird für den Textrezipienten ein Hinweis auf einen besonderen Typ von Eigennamen geschaffen. Die Denotatzuordnung basiert in diesem Fall auf einer Vereinbarung im Text und ist nur im Rahmen dieses Textes gültig. Für den Textrezipienten wird dadurch auch ein Hinweis auf die Zugehörigkeit des Textes zu einem Texttyp mit konventioneller Funktion - einem *Fachtext* - geschaffen.

Zur Untersuchung der morphosyntaktischen Eigenschaften der Verträge wurden Strukturen analysiert, die in der Fachsprachenforschung traditionell als fachtextsortentypisch und funktional gelten (Birkenmaier & Mohl 1991: 81ff, Thielemann 1996: 135). Insbesondere werden als solche Nominalisierungen, das Passiv und verschiedene Strukturen genannt, die semantische Inhalte in kondensierter Form versprachlichen. Die am breitesten vertretene und für die Untersuchung gewählte Struktur ist diejenige der Nominalisierung, mit großem Abstand gefolgt von Passivkonstruktionen und Univerbierungen. Die beiden letzteren Strukturen treten jedoch in Vertragstexten nicht zahlreich genug auf, um für eine Untersuchung wie die vorliegende repräsentativ zu sein.

Viele Untersuchungen fachsprachlicher Texte belegen eine besondere Bedeutung von Nominalisierungen in Fachtexten, weswegen diese Struktur für die vorliegende Unter-

³ Untersucht wurde ein Korpus von 34 russischen Vertragstexten, darunter 18 Texte aus der Berufspraxis der Unternehmen und 16 Mustertexte, mit einem Gesamtumfang von etwa 78.400 Wörtern.

suchung ausgewählt wurde. Das quantitative Gewicht der Nominalisierungen ist mehrfach belegt worden. So stellt z.B. Littmann bei der Untersuchung der deutschen fachsprachlichen Syntax fest, dass „jedes fünfte Oberflächensubstantiv in Fachtexten (..) durch die Nominalisierung eines zugru. l. Verbs entstanden [ist]. In Nicht-Fachtexten dagegen ist es nur jedes vierzehnte“ (Littmann 1981: 295; auch Wilde 1994: 52). Dies ist als allgemeine Tendenz anzusehen, obwohl die Anzahl von Nominalisierungen innerhalb einer Gruppe von Fachtexten nicht homogen sein muss. So schwankte der Prozentsatz an Nominalisierungen in den untersuchten Vertragstexten - bei einem durchschnittlichen Wert von 14,1 % - von ca. 5,2 % bis ca. 20,9 %. Dieser hohe Anteil an Nominalisierungen wird auf eine besondere Form der Informationsorganisation zurückgeführt, die in der Nominalisierung versprachlicht wird. Syntaktisch eröffnet die Nominalisierung die Möglichkeit für eine Auswahl der relevanten Informationen im Text (Forner 2000: 176f) und eine im Vergleich zum Verb bessere Versprachlichung objektiver Information (Hallyday 2005: 347, Ickler 1997: 148, Bergien 2007: 131).

Im Folgenden werden die morphosyntaktischen Charakteristika der Nominalisierungen in den korpusbildenden Vertragstexten im Vergleich zu wirtschaftswissenschaftlichen Artikeln dargestellt (Tab. 1). Bei den ausgewerteten Fachartikeln handelt es sich dabei um fünf Stichproben von je 3.000 Wörtern aus Texten verschiedener Urheberschaft:

	Verträge	Fachartikel
Nominalisierungsdichte Original	14,1 % (ganzes Korpus)	15,8 %
Spanne vom geringsten bis zum höchsten Wert	5,2 % - 20,9 %	7,8 % - 21,4 %
Durchschnitt in den bei Befragungen verwendeten Originaltexten	13,7 %	-
Deverbale Nominalisierungen in den Originaltexten (Durchschnitt)	94 %	79 %

Tab. 1: Nominalisierungen in Verträgen und Fachartikeln

Aus dieser Übersicht lässt sich Folgendes schließen: Beide Textsorten weisen einen vergleichbaren Prozentsatz an Nominalisierungen auf (15,8 % in den Stichproben zu den Fachartikeln vs. 14,1 % im Gesamtkorpus der Verträge). Dabei ist die Spanne vom geringsten bis zum höchsten Wert in beiden Textsorten relativ groß. Es handelt sich also nicht primär um Unterschiede zwischen den Textsorten, sondern vielmehr um Unterschiede innerhalb jeder einzelnen Textsorte. Damit scheint eine hohe Nominalisierungsdichte keine spezifische Besonderheit von Vertragstexten im Unterschied zu Fachartikeln zu sein, sondern ein Kennzeichen des Fachstils und der Art und Weise der Informationsversprachlichung in Fachtexten *per se*⁴. Wie jedoch aus den untersuchten Studien ersichtlich wurde, ist der Grad der funktionalen Bindung sprachlicher Mittel an die jeweilige Textsorte je nach Textsorte unterschiedlich (vgl. Kapitel 3.2.).

⁴ Zum Vergleich: In Texten der schönggeistigen Literatur beträgt der Anteil aller Nominalisierungen etwa 0,6 % - 1,7 %, der Anteil deverbaler Nominalisierungen ist 0,4 % – 1,3 %. Untersucht wurden drei Textbeispiele von je 3.000 Wörtern aus den folgenden Werken: L. Tolstoj: „Anna Karenina“, N. Gogol: „Mertvye duši“ und M. Bulgakov: „Master i Margarita“.

2.3 Verwendung der Textsorte *Vertrag* im Tätigkeitsbereich *Vertragsmanagement*

Die Textsorte *Vertrag* ist in der gesamten Textsortenpalette, mit der sich Vertragsmanager beschäftigen - unabhängig von ihren sonstigen beruflichen Aufgaben - eine zentrale, prototypische Textsorte - neben mehreren anderen Textsorten, die ebenso häufig verwendet werden. Die Anwendung dieser Textsorten in der Berufspraxis hängt in dem hier interessierenden Bereich des Vertragsmanagements oft mit den - zeitlich eingeschränkten - Bedürfnissen des jeweiligen Unternehmens zusammen. Eine allgemeingültige Taxonomie der Textsorten in diesem Bereich wäre aus diesem Grund nicht hinreichend begründet. Es kann aber untersucht werden, welche Texte in einem bestimmten homogenen Kreis der Vertragsmanager besonders intensiv verwendet werden.

Die in der Tabelle 2 angeführten Textsorten wurden von allen befragten Vertragsmanagern angegeben. Trotz einer höheren Verwendungshäufigkeit von Textsorten der internen und externen schriftlichen Kommunikation werden sie nicht für die weitere Untersuchung gewählt, weil sie nicht über distinktive Eigenschaften des interessierenden Tätigkeitsbereichs verfügen.

Textsorten	Durchschnittliche Verwendungshäufigkeit pro Arbeitstag
Verträge	0,79
Externe schriftliche Kommunikation mit Kunden oder Lieferanten wie Anfragen oder Antworten	1,83
Interne schriftliche Kommunikation unter den Kollegen wie E-Mails	2,18
Berichte an Vorgesetzte	0,21
Preislisten und Kostenvoranschläge	0,57

Tab. 2: Verwendungshäufigkeit der Textsorten im Tätigkeitsbereich *Vertragsmanagement*

Die Probanden wurden vor und nach den durchgeführten Befragungen zu den gewohnheitsmäßigen Abläufen bei ihrer Textarbeit interviewt. Die Fragen vor den Befragungen betrafen nur den allgemeinen Arbeitsablauf der Probanden, um passende Probanden auszuwählen. Gleichzeitig durfte den Probanden möglichst wenig von den Zielen der Befragungen vermittelt werden, um sie in Bezug auf ihr sprachliches Verhalten nicht zu beeinflussen. Insbesondere wurde gefragt, ob die Probanden in ihrem Berufsalltag Texte lesen und erstellen, und welche Texte das sind. Es wurden nur solche Probanden in die Befragungen aufgenommen, die mindestens dreimal pro Woche einen Vertragstext lesen, erstellen, prüfen oder bearbeiten. Die Fragen, die nach den Befragungen gestellt wurden, betrafen die Intensität bei der Arbeit mit den Fachtexten, den Grad der Selbständigkeit bei ihrer Verfassung sowie die Verwendung von Hilfsmitteln wie Mustertexten und Nachschlagewerken zur Texterstellung.

3 Studien zur Beobachtung der aktiven und passiven Textrezeption

3.1 Allgemeine Angaben zu den Studien

Im Rahmen der Untersuchung wurden Befragungen durchgeführt, an denen sowohl Vertragsmanager als auch fachexterne Probanden als Vergleichsgruppe teilnahmen.

Für diese Befragungen wurden einige Eigenschaften, die bei der Fachtextsorte *Vertrag* als konventionell gelten, systematisch in den Textbeispielen verändert. Diese manipulierten Texte wurden den Probanden mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen zur Auswertung vorgelegt. Dabei wurde auch beobachtet, wie die Text(sorten)kompetenz bei der Textproduktion - also bei einer aktiven Aktualisierung der Normvorstellung - und bei der Textrezeption - also ihrer passiven Aktualisierung - zum Ausdruck kam.

Es wurden im Rahmen des Projektes mehrere Studien mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten durchgeführt. Zwei von diesen Studien werden in dem vorliegenden Beitrag vorgestellt. Die Ergebnisse sind wegen einer eingeschränkten Probandenzahl lediglich als Tendenzen zu sehen. Für die Auswertung der vorgelegten Texte durch Probanden wurden Texte mit einer prototypischen visuellen Strukturierung (nummerierte Absätze, Großschreibung) gewählt.

Die unten angegebenen Daten (Tab. 3) beziehen sich auf insgesamt 72 Probanden, deren Teilnahme ausgewertet wurde, darunter 39 Vertragsmanager und 33 fachexterne Probanden, die die Kontrollgruppe darstellten. Unter den Vertragsmanagern waren 19 Manager mit einem Hochschulabschluss im Bereich der Wirtschaftswissenschaften und 20 sogenannte „Quereinsteiger“ mit geisteswissenschaftlichen (Pädagogik und Soziologie) und medizinischen Hochschulabschlüssen. Es handelte sich bei diesen um Manager, die in mittleren Unternehmen oder in den Filialen von Großunternehmen tätig und insbesondere für Dokumentation zuständig waren. Ihre Aufgaben lagen im Bereich des Produkt-, Office- und Vertragsmanagements. Die befragten Manager setzten sich mindestens dreimal pro Woche mit Vertragstexten auseinander und waren dadurch mit dieser Textsorte gut vertraut.

Probanden mit sprachwissenschaftlichen Hochschulabschlüssen nahmen an den Befragungen nicht teil. Bei solchen Probanden wurde ein höheres Sprachbewusstsein vermutet, was die Ergebnisse der Studien hätte beeinflussen können.

Eine erhebliche Schwierigkeit bei der Arbeit mit den Probanden bestand darin, dass eine große homogene Gruppe dieser schwierig zu bilden war. Damit ist zu erklären, dass Untersuchungen, die auf Befragungen beruhen, im Vergleich zu solchen Untersuchungen, in denen fertiges sprachliches Material - ob schriftlich oder mündlich - ausgewertet wird, in der Fachkommunikationsforschung selten sind. Außerdem ist nicht zu leugnen, dass bei Probandenbefragungen persönliche Faktoren - wie die Situation der Befragung, die Motivation der Probanden oder auch die Autorität des Befragenden - eine große Rolle spielen. Deswegen wurde versucht, solche Faktoren zu berücksichtigen und sie nach Möglichkeit konstant zu halten.

	Manager mit und ohne berufsspezifische Ab- schlüsse	Fachexterne Probanden
Alter der Manager / Durchschnitt	28 – 39 / 36,5	32 – 40 / 34,6
Berufserfahrung (Jahre) / Durchschnitt	2,8 – 6 / 4,2	-

Tab. 3: Alter und Berufserfahrung der Probanden

3.2 Studie zur morphosyntaktischen Kompetenz

3.2.1 Ziel, Aufgabenstellung und Verlauf

Die hier dargestellte Studie hatte zum Ziel, die morphosyntaktische fachsprachliche Kompetenz der Probanden aufgrund ihrer Rezeption morphosyntaktisch und fachstilistisch manipulierter Fachtexte zu beobachten.

3.2.1.1 Denominalisierung von Substantivierungen

Die Manipulationen betrafen gezielt die Struktur der deverbale Nominalisierung. In den Texten wurden Denominalisierungen substantivischer Nominalisierungen vorgenommen. Dies beeinflusste den Sprachstil und machte zum Teil die Einfügung von Anaphern nötig. Die Anzahl von Nebensätzen nahm stark zu. Die Anzahl der Nominalisierungen wurde um das Vielfache reduziert. Da für die Befragungen nur einzelne Texte denominalisiert wurden, kann der potentielle Anteil der Anaphern und der Nebensätze in den denominalisierten Texten des ganzen Korpus nicht angeführt werden.

Zu den Denominalisierungen zählten alle Fälle der Auflösung von Substantivierungen, unabhängig davon, ob das Substantiv zu einem Verb aufgelöst wird (*povreždenie tovara* -> *povredit' tovar*) oder zu einer anderen Struktur mit nominalen Elementen (*povreždenie tovara* -> *tovar (byl) povrežden*). Die Denominalisierung durfte vor allem den Textinhalt nicht verändern, deswegen wurden einige Arten der Substantivierungen nicht denominalisiert. Dazu zählten:

- nicht-terminologische deverbale Nominalisierungen mit funktionaler (semantischer) Verschiebung (Transpositionen), z. B. *rešenie* <- ≠ *rešit'* (Lösung <- ≠ lösen);
- in der Regel terminologische Nominalisierungen, die von deverbale Adjektivierungen gebildet wurden und damit Nominalisierungen „zweiten Grades“ sind, z. B. *platnost'* <- *platnyj* <- *platit'* (Zahlbarkeit <- zahlbar <- zahlen) und
- syntaktisch nicht bzw. schwer denominalisierbare Nominalisierungen als Bestandteil eines Mehrwortterminus, darunter:
 - Genitiv-Attribut, z. B. *uroven' razvitija* (Entwicklungsniveau)⁵;
 - attribuierte Nominalisierungen, z. B. *statističeskij analiz* (statistische Analyse).

3.2.1.2 Aufgabenstellung und Verlauf

Die Aufgabenstellung bestand darin, morphosyntaktisch manipulierte, insbesondere denominalisierte, Texte

- bezüglich ihrer Stilistik zu bewerten und
- sie entsprechend den Normvorstellungen der Probanden bei Bedarf stilistisch konventionell zu gestalten (zu „verbessern“).

⁵ Dazu zählen nicht solche nominalisierten Formen der Funktionsverbgefüge wie *provedenie* (Nomin) *issledovanija* -> *provesti* (Funktionsverb) *issledovanie*.

Den Probanden wurde dabei nicht explizit mitgeteilt, dass stilistische Veränderungen die morphosyntaktische Ebene betreffen sollen. Die Änderungen anderer Art als die hier interessierenden - z.B. der lexikalische Ersatz, die Verwendung anderer syntaktischer Konstruktionen sowie Bemerkungen der Probanden zum Inhalt und Verständlichkeit der vorgelegten Texte - werden hier nicht systematisiert und im Folgenden nicht berücksichtigt.

Den Probanden wurden keine Beispiele für Textänderungen angeboten. Die Aufgaben wurden so formuliert, dass sie keine zwingenden Verbesserungen vorsahen. Somit bestand für die Probanden auch die Option, die vorgelegten Texte ohne jegliche Änderungen zu belassen. Die Texte wurden als Übersetzungen aus dem Deutschen vorgestellt, die eine sprachliche Korrektur seitens der Probanden rechtfertigte, gleichzeitig aber auch nicht erzwang⁶. Die Aufgaben wurden mündlich formuliert.

An dieser Stelle wäre die Denominalisierung und die eventuelle Renominalisierung von Fachlexik anzusprechen, denn es handelt sich um die Auswertung von Fachtexten. Unter terminologischen Ausdrücken - bzw. Termini – verstehen wir sprachliche Zeichen (in Form von Wörtern oder Wortverbindungen), die eine oder eine von mehreren möglichen Versprachlichungen fachgebietsrelevanter Konzepte darstellen, wobei diese Versprachlichungen mit einer bestimmten Verwendungshäufigkeit in fachgebietsrelevanten Texten anzutreffen sind (Näheres auch in Mushchinina 2009: 91ff). Die Bestimmung der Zugehörigkeit eines Lexems oder einer Wortverbindung zur Terminologie bedeutet also eine Festsetzung des Begriffssystems als eines grundlegenden Vergleichskriteriums. Das Ziel der hier dargestellten Untersuchung besteht jedoch darin, die Realisierung von Normvorstellungen über sprachliche Konventionen zu beobachten. Dies bedeutet, dass das Vergleichskriterium hier nicht die Zugehörigkeit der jeweiligen Texte zu einem Begriffssystem ist, sondern die tatsächliche Verwendung und Wahrnehmung der Texte im Berufsalltag. Eine Aufstellung eines solchen Begriffssystems oder solcher Begriffssysteme und ein Vergleich der in den Texten realisierten Fachbegrifflichkeit sind jedoch auch deshalb nicht möglich, weil

- a) die Fachlexik der jeweiligen untersuchten Textsorten (Verträge und Fachartikel) zu unterschiedlichen Begriffssystemen gehören kann und
- b) der Anteil der Fachlexik vom Typ der Fachtextsorte bedingt ist und je nach Textfunktion sehr unterschiedlich sein kann⁷.

Daher lägen in den untersuchten Texten die Mengen an Fachlexik (Terminologie) zur Auswertung und zum Vergleich vor, die quantitativ und thematisch sehr unterschiedlich und deswegen schwer vergleichbar wären.

Von den häufig verwendeten fachspezifischen Ausdrücken in der Form einer Nominalisierung, bei denen der Status eines Terminus ohne eine Aufstellung des Begriffssystems zu vermuten wäre, wurden in beiden Textsorten die meisten Ausdrücke von den Probanden renominalisiert. Dies wäre hier aber nicht auf ihren - rein spekulativen - Status als Terminus zurückzuführen, sondern auf ihre häufige Verwendung und damit auf eine stark konventionelle Versprachlichung des entsprechenden Begriffes.

⁶ Im Falle des Vertragstextes lautete die Aufgabe z. B. wie folgt:
Hier ist ein Auszug aus einem Vertragstext, der aus dem Deutschen übersetzt wurde. Bitte lesen Sie den Text und schlagen Sie eine bessere Variante für diejenigen Textstellen vor, die Ihrer Meinung nach besser formuliert werden könnten.

⁷ Vgl. am Beispiel der juristischen Textsorten Mushchinina (2009: 346f).

Die Studie umfasste die folgenden Vergleichskriterien, bei denen die Aufgabenstellung für die Probanden gleich war:

1. Vergleich der Auswertung der Vertragstexte durch beide Probandengruppen;
2. Vergleich der Auswertung beider Textsorten in beiden Probandengruppen.

Wie oben angeführt, wiesen die für die Untersuchung ausgewählten Originaltexte eine relativ hohe Nominalisierungsdichte auf und wurden stark denominalisiert. Hier ist ein kurzer Ausschnitt aus einem originalen Vertragstext (Beispiel 1), der bei den Befragungen verwendet wurde und in dem Denominalisierungen vorgenommen wurden (Beispiel 2):

- (1) V slučae *obnaruženija* (Nomin₁) Postavščikom sledov *vskrytija* (Nomin₂) Tovara ili *povreždenij* (Nomin₃), ne obuslovlennyh karakterom defekta, étot fakt otryžaetsja v akte N, no ne javljaetsja osnovaniem dlja *otkaza* (Nom₄) v *provedenii* (Nomin₅) *issledovanija* (Nomin₆).
- (2) Esli Postavščik obnaružit (Denom₁) sledy togo, što Tovar byl *vskryt* (Denom₂) ili *povrežden* (Denom₃), pričem karakter defekta ne javljalsja tomu predposylkoj, to étot fakt otryžaetsja v akte N, no ne javljaetsja osnovaniem dlja togo, čtoby otkazat' (Denom₄) v tom, čtoby (Nomin₅ ∅) issledovat' (Denom₆) Tovar.

Von den sieben Nominalisierungen in dem hier angeführten Abschnitt aus dem Originaltext (1) wurden im modifizierten Paralleltext (2) fünf denominalisiert und eine ausgelassen. Bei den Befragungen wurden entsprechend längere denominalisierte Texte verwendet (siehe Anhang)⁸.

3.2.2 Beobachtungen

In Bezug auf das sprachliche Verhalten der Probanden bei der Textrezeption ließen sich folgende Tendenzen beobachten, die sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede betreffen (Tab. 4)⁹:

Ähnliches Sprachverhalten:

- Die Wahrnehmung der Nominalisierungsdichte sowie die Tendenz, denominalisierte Strukturen wieder zu nominalisieren, waren in beiden Textsorten und bei den Probandengruppen zu beobachten;
- Beide Probandengruppen schätzten den Sprachstil bei höherer Nominalisierungsdichte in beiden Textsorten positiver ein;
- Beide Probandengruppen zeigten bei der stärker konventionalisierten Textsorte *Vertrag* im Vergleich zu den Fachartikeln ein größeres Bedürfnis zur Renominalisierung (jeweils 37,8 % zu 13,2 % bei Managern und 16,7 % zu 10,1 % bei den fachexternen Probanden).

⁸ Im Anhang wird einer der verwendeten Texte angeführt. Den Probanden wurden die Texte in nicht annotierter Form und ohne jegliche Markierungen (kursiv u.ä.) vorgelegt.

⁹ Beim Vergleich innerhalb der Gruppe von Fachexperten lassen sich keine repräsentativen Unterschiede zwischen den Managern mit und ohne Hochschulstudium feststellen. Beide Teilgruppen verfügen über eine vergleichbare Vorstellung von den funktionalstilistischen (morphosyntaktischen) Textkonventionen.

Unterschiedliches Sprachverhalten:

- Rezeption je nach Textsorte: Die Probanden bewerteten die Angemessenheit sprachlicher Mittel auf der morphosyntaktischen Ebene in der jeweiligen Textsorte unterschiedlich. Insbesondere legten sie bei Vertragstexten mit jeweils 37,8 % und 16,7 % im Vergleich zu den Fachartikeln mit jeweils 13,2 % und 10,1 % ein viel höheres Nominalisierungsbedürfnis an den Tag, was vom unterschiedlichen Status dieser morphosyntaktischen Struktur je nach (Ausmaß der Konventionalität der) Textsorte zeugen könnte. Der Textsorten-„Status“ scheint damit die Wahrnehmung der Morphosyntax zu bestimmen.
- Rezeption je nach Probandengruppe: Eine gute Kenntnis der Morphosyntax in einer stark konventionalisierten Textsorte und eine gewohnheitsmäßige Auseinandersetzung damit führen dazu, dass die Fachexperten Störungen in diesen Konventionen wesentlich besser bemerken als diejenigen Probanden, die in ihrem Berufsalltag nicht regelmäßig mit dieser Textsorte arbeiten. Der Renominalisierungsanteil ist bei Managern mit 37,8 % mehr als doppelt so hoch wie bei fachexternen Probanden (16,7 %).

Als Schlussfolgerung lässt sich feststellen, dass die Normvorstellung von der Funktion des Vertrags als einer stark konventionalisierten Textsorte (Textsorten-„Status“) die Normvorstellung vom sprachlichen Stil dieser Textsorte wesentlich bestimmt, weswegen beide Probandengruppen den nominaleren Stil deutlich bevorzugten. Eine routinierte Textarbeit mit dieser Textsorte bzw. die Kenntnis der konventionellen Formulierungen lassen die Textrezipienten aktiv eine Wiederherstellung des sprachlichen Stils (hier: der Nominalisierungen) vornehmen.

	Manager	Fachexterne Probanden
Renominalisierung Fachartikel	13,2 %	10,0 %
Renominalisierung Verträge	37,8 %	16,7 %

Tab. 4: Renominalisierung in den ausgewerteten Texten

3. 3 Studie zur visuellen Textgestaltung

3.3.1 Ziel, Aufgabenstellung und Verlauf

Das Ziel der Studie bestand darin, die Rolle der visuellen Gestaltung des vorgelegten Textes bei der Zuordnung durch die Probanden zu beobachten. Zu diesem Zweck wurden die vorgelegten Auszüge aus den Vertragstexten systematisch verändert. Insbesondere wurden einzelne visuelle Elemente in den Texten gelöscht.

Vor der Befragung wurde den Probanden nicht zusätzlich erklärt, um welche Textsorten es sich bei der Beschreibung der vorgelegten Texte handeln könnte. Die Probanden wurden lediglich gebeten, ihre Meinung darüber zu äußern, zu welchem Texttyp (Textsorte) die vorgelegten Textauszüge gehören könnten - bzw. unter welchen Umständen man solche Texte antreffen könnte - und - für den Fall, dass die Probanden irgendwelche Eigenschaften dieser Texte (Ausdrucksweise, äußere Gestaltung) als nicht korrekt bewerteten - was an den Texten für ihre Verwendung in der Berufspraxis gegebenenfalls verbessert werden sollte. In dieser Studie wurde von den Probanden nicht verlangt und nicht erwartet, dass sie die vorgelegten Texte aktiv veränderten.

Bemerkungen wie „unpassende Ausdrucksweise“ mit der Angabe betreffender Textstellen waren für die Bewertung ausreichend. Die Probanden boten in vielen Fällen konkrete Verbesserungsvorschläge an. Diese Vorschläge gehörten nicht zur Hauptzielsetzung dieser Studie und wurden hier bei der Auswertung der Ergebnisse nicht berücksichtigt.

Bei der Aufgabenstellung wurden die manipulierten Texte so geordnet, dass sie sich schrittweise der konventionellen Gestaltung eines Vertragstextes annäherten. Ein weiterer unterscheidender Faktor war der Nominalisierungsgrad. Bei jedem Schritt wurden den Probanden sowohl ein denominalisierter Text als auch ein Text mit dem durchschnittlichen originalen Nominalisierungsgrad vorgelegt, wobei der jeweilige denominalisierte Text zuerst vorgelegt wurde.

Den Probanden wurden sowohl Varianten ein und desgleichen Textes (Vorstudie) als auch verschiedene Texte mit unterschiedlichem Manipulationsgrad (Hauptstudie) vorgelegt¹⁰. Die folgenden quantitativen Angaben (Tab. 5) beziehen sich auf die Auswertung der Hauptstudie.

Die Reihenfolge der Auswertung der Texte durch die Probanden war wie folgt (Tab. 5):

- Stufe 3 - 3d und 3n: Nummerierung, Absätze (Textstruktur) und Großschreibung gelöscht;
- Stufe 2 - 2d und 2n: Textstruktur gelöscht, Großschreibung beibehalten;
- Stufe 1 - 1d und 1n: Texte mit der originalen visuellen Gestaltung.

Die Zuordnung der vorgelegten Texte zu einer Textsorte sowie die Kommentare zum sprachlichen Stil der identifizierten Textsorte unterschieden sich sowohl in Abhängigkeit von der visuellen Gestaltung des Textes als auch von dem Grad der Nominalisierung.

3.3.2 Beobachtungen

In der unten dargestellten Übersicht (Tab. 5) werden die Angaben der Probanden wie folgt aufgeführt: Die erste Zahl bezeichnet die Zuordnung des vorgelegten Textes zur Textsorte *Vertrag* (im Folgenden: einfache Zuordnung). Die in den Klammern angegebene Prozentzahl bezieht sich auf diejenigen Fälle, in denen die Probanden ihre Vorbehalte zur Textgestaltung geäußert hatten (im Folgenden: Zuordnung mit Vorbehalt). Die Unstimmigkeiten, auf die die Probanden dabei hingewiesen hatten, waren textstruktureller, visueller oder morphosyntaktischer Art. Sie werden in der Tabelle nicht weiter nach Typen eingeteilt, aber in der Auswertung der Probandenangaben berücksichtigt.

Hatten die Probanden den Text nicht der Textsorte *Vertrag* zugeordnet, so wurde von ihnen nicht erwartet, dass sie die jeweilige andere Textsorte auch benennen konnten, denn es gibt keine Textsorte, die konventionell die Eigenschaften hätte, wie sie in den manipulierten Texten waren. Angaben wie „das kann ich nicht zuordnen“ oder „ich weiß nicht“ waren für die Auswertung ausreichend. Zu dieser Gruppe der Zuordnungen gehören auch Fälle, bei denen die Probanden der Meinung waren, dass der Text inhalt-

¹⁰ Zur besseren Übersichtlichkeit wird im Anhang zu diesem Beitrag ein gekürzter Text der Vorstudie angeführt.

lich einen Vertrag darstellte, aber nach seiner Form nicht wie ein Vertragstext aussah und in dieser Form auch nicht verwendet werden konnte. Die Anmerkungen inhaltlicher Art wurden bei der Auswertung der Angaben nicht berücksichtigt.

Bei der Zuordnung des Textes als Nicht-Vertrag äußerten die Probanden meistens die Vermutung, es handle sich um einen Text, der „juristische Sachverhalte beschreibt“. Am häufigsten wurden diese Fälle dabei als „Artikel in einer populärwissenschaftlichen Zeitschrift zur Erläuterung der Regeln und des Vorgehens beim Vertragsabschluss“ beschrieben. Die genaueren Werte für diese Zuordnung wurden nicht bestimmt, weil

- a) diese Textsorte nicht zum Tätigkeits- und Kompetenzbereich der befragten Fachexperten gehört,
- b) ihre Textsortenkompetenz in Bezug auf diese Textsorte für die Untersuchung deswegen irrelevant war und
- c) die Bestimmung der Eigenschaften und die Abgrenzung dieser Textsorte - wie sie durch die Probanden definiert wurde - ohnehin erschwert war.

		Manager (%)	fachexterne Probanden (%)
1 Alle Merkmale beibehalten: nummerierte Absätze und Großschreibung	1n - nicht denom.	100 (3)	100 (0)
	1d – denom.	100 (14)	100 (11)
2 Nummerierte Absätze gelöscht, Großschreibung beibehalten	2n - nicht denom.	97 (77)	85 (54)
	2d – denom.	97 (86)	82 (57)
3 Nummerierte Absätze und Großschreibung gelöscht	3n - nicht denom.	92 (80)	73 (21)
	3d – denom.	87 (83)	64 (36)

Tab. 5: Ergebnisse der Studie zur visuellen Textgestaltung

Die Angaben der Probanden zeichnen sich wie in der Studie zur morphosyntaktischen Kompetenz durch Ähnlichkeiten und Unterschiede aus. Die Probanden gingen bei der Textsortenzuordnung nicht nur vom Inhalt des vorgelegten Textes aus, sondern auch von seiner Form. Es ließen sich insbesondere folgende Tendenzen beobachten.

3.3.2.1 Relation zwischen einfacher Zuordnung und Zuordnung mit Vorbehalt

Eine große Rolle spielt die Aktualität der Textsorte in der alltäglichen Textrezeption der Probanden:

- Manager scheinen primär die Textsorte *Vertrag* (vgl. im Allgemeinen den hohen Anteil der einfachen Zuordnung in den Stufen 2 und 3) zu aktualisieren, suchen jedoch sofort nach Unstimmigkeiten in der Textgestaltung (vgl. den hohen Anteil der Zuordnung mit Vorbehalt in den Stufen 2 und 3). Der Anteil der Zuordnungen mit Vorbehalt ist bei einem Fehlen typischer Textgliederungsmerkmale nicht wesentlich geringer als der Anteil einfacher Zuordnungen. Diese „strengere“ Zuordnung könnte durch eine bessere Kenntnis der Textkonventionen bei Managern zu erklären sein;

- Für fachexterne Probanden sind außer den - quantitativ dominierenden - Zuordnungen zu Vertragstexten trotz des für diese Textsorte typischen Textinhalts auch andere Zuordnungen möglich. Das könnte dadurch bedingt sein, dass die Textsorte Vertrag in ihrer alltäglichen Textrezeption nicht so häufig wie bei Managern vorkommt. So fielen ihnen oft bekannte und vertraute Situationen der Textrezeption ein, z. B. Texte in einer Zeitung. Diese Probanden zeigten auch einen viel geringeren Anteil der Zuordnung mit Vorbehalt im Vergleich zur einfachen Zuordnung. War die Sicherheit der einfachen Zuordnung zu dieser Textsorte höher (Stufe 2), so erhöhte sich auch der Anteil der Zuordnungen mit Vorbehalt, d.h. bei höherer Sicherheit der Zuordnung wurden die Probanden auch aufmerksamer und kritischer in Bezug auf die Eigenschaften einer konventionellen Textsorte.

3.3.2.2 Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Bewertung und Textzuordnung durch beide Probandengruppen:

a) Textgliederung bzw. Absatznummerierung

Die Textgliederung in Form von nummerierten Absätzen scheint das besonders klare konventionelle Textmerkmal zu sein, das für beide Probandengruppen ein offensichtliches Merkmal für die Textsorte *Vertrag* ist. War dieses Merkmal im Text vorhanden (vgl. 1n und 1d), äußerten die Probanden beider Gruppen in Bezug auf die Zuordnung der vorgelegten Texte keine Zweifel. Der Anteil der Anmerkungen zur eventuellen Optimierung der sonstigen Textigenschaften (Zuordnung mit Vorbehalt) war bei diesen Textbeispielen gering, daher schien der Nominalisierungsgrad beim Beibehalten dieses Merkmals für die Textrezeption sekundär zu sein.

b) Großschreibung

Die Großschreibung erhöhte in den beiden Gruppen die Tendenz zur Zuordnung des Textes als Vertrag (einfache Zuordnung), aber meistens nicht wesentlich.

Eine Ausnahme bildete die Zuordnung mit Vorbehalt bei fachexternen Probanden. Bei diesen Probanden stieg die Anzahl der Zuordnungen mit Vorbehalt dann wesentlich, wenn in den Texten dieses Merkmal vorhanden war. Für einige Probanden war die Großschreibung erst die Grenze von einer „beschreibenden“ Textsorte (wie einem *Kommentar zur Vertragsabschließung*, s. oben) und einem *Vertrag*. Damit erst hatte der Text einen anderen „Status“ erlangt, der für die Probanden gleichzeitig andere Textbewertungskriterien bedeutete.

Einige Probanden der Manager-Gruppe nahmen bei den Texten der Stufe 2 die Großschreibung als einen Hinweis auf eine „Definition“ wahr. Obwohl sich der Text durch die Großschreibung im Vergleich zu den Texten der Stufe 1 an die konventionelle Form der Vertragstexte annäherte, nahm die Anzahl der Zuordnungen mit Vorbehalt bei der Stufe 2 nicht ab, denn das Merkmal der konventionellen Textgliederung war bei dem vorgelegten Text immer noch nicht gewährleistet.

c) Nominalisierungsgrad

Der höhere Nominalisierungsgrad steigerte in den beiden Gruppen den Anteil der Zuordnung des Textes als Vertrag (einfache Zuordnung, Stufen 2 und 3) und reduzierte die Inakzeptanz der zu bewertenden Textgestaltung (Zuordnung mit Vorbehalt) - obwohl auch meistens unwesentlich. Dies betraf insbesondere die Stufen 2 und 3 (vgl. 2d gegenüber 2n sowie 3d gegenüber 3n). Keiner der Probanden bevorzugte in diesen Stufen die morphosyntaktische Qualität der denominalisierten Beispiele.

In der Stufe 1 stuften die meisten Probanden die morphosyntaktische Textqualität der Beispiele 1d und 1n als vergleichbar ein. Dies scheint im Vergleich zu der Studie zur morphosyntaktischen Kompetenz eine interessante Erscheinung zu sein. Während die Probanden in der Studie zur morphosyntaktischen Kompetenz viel mehr auf die Morphosyntax des Textes konzentriert waren und den Unterschied zwischen den nominalisierten und denominalisierten Texten deutlicher wahrgenommen hatten, erschienen die morphosyntaktischen Textmerkmale im Vergleich zur visuellen Textgestaltung, die durch die Probanden unmittelbar davor in den Stufen 3 und 2 bewertet wurden, als sekundär und viel weniger relevant.

4 Schlussfolgerungen

Das Forschungsprojekt, dessen einzelne Studien in diesem Beitrag vorgestellt wurden, ist als Versuch konzipiert, mehrere Aspekte der Fachkommunikationsforschung zu berücksichtigen und in einem Modell zu betrachten. Insbesondere wird versucht, die Wechselwirkung der Textfunktion und der sprachlichen Textmerkmale als Form der Versprachlichung von Fachinhalten bei der Textrezeption durch Rezipienten mit unterschiedlichen Kenntnissen der entsprechenden Textkonventionen zu beobachten. Die durchgeführten Studien lassen Zusammenhänge zwischen den genannten Aspekten erkennen und können als Anknüpfungspunkte für weitere Beobachtungen der Textrezeption dienen - und dies nicht nur in der Fachkommunikation. Außerdem erlauben es diese Beobachtungen, Schlussfolgerungen für die Sprach- und (Fach)textsortendidaktik zu ziehen, denn sie zeigen deutlich die Relativität der Textwahrnehmungskriterien

Anhang

Anhang 1: Studie zur morphosyntaktischen Kompetenz

a. Der Originaltext

2.6 В случае обнаружения (Nom1) Поставщиком следов вскрытия (Nom2) Товара или повреждений (Nom3), (...), этот факт отражается в акте N, но не является основанием (Nom4) для отказа (Nom5) в проведении (Nom6) исследования (Nom7) Товара.

2.7 За нарушение (Nom8) сроков вывоза (Nom9) забракованного Товара от Покупателя более чем на 14 календарных дней Покупатель вправе выставить Поставщику пени в размере 0,5 % за каждый день просрочки (Nom10) (...).

2.8 Расходы по вывозу (Nom11) и проведению (Nom12) исследования (Nom13) бракованного Товара несет Поставщик. Расходы Поставщика на хранение (Nom14) забракованного Покупателем (...) Товара (...), включены в Стоимость Товара.

2.9 Поставщик в течение 10-ти рабочих дней с даты вывоза (Nom15) забракованного Товара обязан произвести исследование (Nom16) Товара и направить его результаты (с приложением (Nom17) актов N, (...)) Покупателю. Для оперативной передачи (Nom18) сведений возможна отправка (Nom19) результатов исследования (Nom21) посредством электронной почты по адресу YY. В случае изменения (Nom22) адреса электронной почты Покупатель обязан заблаговременно уведомить об этом Поставщика.

123 Wörter, 21 Nominalisierungen, Nominalisierungsdichte 17,07 %

b. Denominalisierter Text

2.6 Если Поставщик обнаружит (Denom1) следы того, что Товар вскрыли (Denom2) или повредили (Denom3), то этот факт отражается в акте N, но не является основанием (Nom4), чтобы отказать (Denom5) в том, чтобы (Nom6 \emptyset) исследовать (Denom7) Товар.

2.7 Если сроки, назначенные для того, чтобы вывезти (Depom9) забракованный Товар от Покупателя, нарушены (Depom8) более чем на 14 календарных дней, то Покупатель вправе выставить Поставщику пени в размере 0,5 % за каждый день, который был просрочен (Depom10).

2.8 Расходы на то, чтобы вывезти (Depom11) и (Nom12 \emptyset) исследовать (Depom13) бракованный Товар, несет Поставщик. Расходы Поставщика на то, чтобы хранить (Depom14) забракованный Покупателем Товар, включены в стоимость Товара.

2.9 Поставщик в течение 10-ти рабочих дней с даты, когда он вывез (Depom15) забракованный Товар, обязан исследовать (Depom16) его и направить результаты (приложив (Depom17) акты N) Покупателю. Чтобы оперативно передать (Depom18) сведения, можно отправить (Depom19) результаты исследования (Nom20) посредством электронной почты по адресу YY. Если адрес электронной почты изменится (Depom21), то Покупатель обязан заблаговременно уведомить об этом Поставщика.

135 Wörter, 2 Nominalisierungen, Nominalisierungsdichte 1,48 %
(8,67% von der ursprünglichen Nominalisierungsdichte)

Anhang 2: Studie zur visuellen Textgestaltung

- 1n 2.2. Поставщик обязан не позднее 2-х рабочих дней после *получения* (Nom₁) *уведомления* (Nom₂) сообщить Покупателю:
- 1) о *признании* (Nom₃) своей вины в дефектах Товара без *проведения* (Nom₄) *проверки* (Nom₅) его качества и о дате *вывоза* (Nom₆) бракованного Товара (...).
- 1d 2.2. Поставщик обязан не позднее 2-х рабочих дней после того, как Покупатель его (Nom₁ \emptyset) *уведомит* (Depom₂), сообщить Покупателю:
- 1) о том, что он *признает* (Depom₃) свою вину в дефектах Товара, не (Nom₄ \emptyset) *проверяя* (Depom₅) его качество, и о дате, когда Товар будет *вывезен* (Depom₆) (...).
- 2n Поставщик обязан не позднее 2-х рабочих дней после *получения* (Nom₁) *уведомления* (Nom₂) сообщить Покупателю о *признании* (Nom₃) своей вины в дефектах Товара без *проведения* (Nom₄) *проверки* (Nom₅) его качества и о дате *вывоза* (Nom₆) бракованного Товара (...).
- 2d Поставщик обязан не позднее 2-х рабочих дней после того, как Покупатель его (Nom₁ \emptyset) *уведомит* (Depom₂), сообщить Покупателю (...), что он *признает* (Depom₃) свою вину в дефектах Товара, не (Nom₄ \emptyset) *проверяя* (Depom₅) его качество, и о дате, когда Товар будет *вывезен* (Depom₆) (...).
- 3n Поставщик обязан не позднее 2-х рабочих дней после *получения* (Nom₁) *уведомления* (Nom₂) сообщить покупателю о *признании* (Nom₃) своей вины в дефектах товара без *проведения* (Nom₄) *проверки* (Nom₅) его качества и о дате *вывоза* (Nom₆) бракованного товара (...).
- 3d Поставщик обязан не позднее 2-х рабочих дней после того, как покупатель его (Nom₁ \emptyset) *уведомит* (Depom₂), сообщить покупателю (...), что он *признает* (Depom₃) свою вину в дефектах товара, не (Nom₄ \emptyset) *проверяя* (Depom₅) его качество, и о дате, когда товар будет *вывезен* (Depom₆) (...).

Bibliographie

- Bergien, Angelika (2007). Iconicity and Economy as Creative Forces in Noun-Name Constructions. In: Todenhagen, Christian & Wolfgang Thiele (Hrsg.) (2007). *Nominalization, Nomination and Naming*. Tübingen: Stauffenburg, 129-143.
- Birkenmaier, Willi & Irene Mohl (1991). *Russisch als Fachsprache*. Tübingen: Franke.
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (2009). Funktionale Varietäten und Stil. In: Fix, Ulla, Andreas Gardt & Joachim Knappe (Hrsg.) (2009). *Rhetorik und Stilistik: ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*. Berlin: de Gruyter, 1722-1738.
- Engberg, Jan (2002). Fachsprachlichkeit – eine Frage des Wissens. In: Schmidt, Christopher M. (Hrsg.) (2002). *Wirtschaftsalltag und Interkulturalität. Fachkommunikation als interdisziplinäre Herausforderung*. Wiesbaden: DUV, 219-238.
- Engberg, Jan (2011). Fachtextsorten und Wissenstransfer. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.) (2011). *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin: de Gruyter, 190-205.
- Forner, Werner (2000). Fachsprachliche Nominationstechniken: Informationsverwertung und Informationsbewertung. In: Morgenroth, Klaus (Hrsg.) (2000). *Hermetik und Manipulation in den Fachsprachen*. Tübingen: Narr, 167-190.
- Halliday, Michael. A. K. (2005). *On Grammar*. London, New York: Continuum.
- Hoffmann, Lothar (1993). Fachwissen und Fachkommunikation. Zur Dialektik von Systematik und Linearität in den Fachsprachen. In: Bungarten, Theo (Hrsg.) (1993). *Fachsprachentheorie*. Band 2. Tostedt: Attikon, 595-617.
- Horn-Helf, Brigitte (2010). *Konventionen technischer Kommunikation: Makro- und mikrokulturelle Kontraste in Anleitungen*. Berlin: Frank & Timme.
- Ickler, Theodor (1997). *Die Disziplinierung der Sprache. Fachsprachen in unserer Zeit*. Tübingen: Narr.
- Kalverkämper, Hartwig (1998). Fachsprache und Fachsprachenforschung. In: Hoffmann, Lothar, Hartwig Kalverkämper & Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.) (1998). *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 48-59.
- Krause, Wolf-Dieter (2007). Text, Textsorte, Textvergleich. In: Adamzik, Kirsten (Hrsg.) (2007). *Textsorten: Reflexionen und Analysen*. Tübingen: Stauffenburg, 45-76.
- Littmann, Günter (1981). *Fachsprachliche Syntax: zur Theorie und Praxis syntaxbezogener Sprachvariantenforschung*. Hamburg: Buske.
- Mushchinina, Maria (2009). *Rechtsterminologie – ein Beschreibungsmodell. Das russische Recht des geistigen Eigentums*. Berlin: Frank & Timme.
- Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Schubert, Klaus (2007): *Wissen, Sprache, Medium, Arbeit. Ein integratives Modell der ein- und mehrsprachigen Fachkommunikation*. Tübingen: Narr.
- Thielemann, Werner (1996). Fachlich geprägte Textsorten – Textstruktur und Syntax (anhand eines portugiesischen Wirtschaftstextes). In: Kalverkämper, Hartwig & Klaus-Dieter Baumann (Hrsg.) (1996). *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien*. Tübingen: Narr, 125 – 152.
- Wilde, Ursula (1994). *Fachsprachliche syntaktische Strukturen in der französischen Anzeigenwerbung*. Frankfurt / Main u. a.: Lang.

Wozu eine Sammlung rechtswissenschaftlicher Vorlesungen für den Französischunterricht an Universitäten?

Karl-Heinz Eggensperger (Potsdam)

Abstract (English)

This paper discusses the resources that are required for French language courses for specific purposes at UNlcert® III and higher levels. The focus of the first section is on the general issue of whether target-language lectures should still be excluded from university-specific language learning and teaching. However, building a bridge between the subject and the language curriculum requires the collection and didactic analysis of lecture recordings that represent an empirical basis for the analysis of the requirements and the development of teaching materials. In this way, terms such as subject orientation and university-specific courses should become clearer and more concrete than they were before. It will also be pointed out that the findings of certain related sciences are inadequate to describe the complex set of interdependent skills that learners need in order to understand lectures in the target language. If the success of our students in international study programs is seen as a very important objective, then there can be absolutely no doubt about the benefits of including traditional-style lectures in modern subject-oriented language courses for advanced students.

Key words: French for specific purposes, university-specific courses, (collection of) target-language lectures

Abstract (Deutsch)

Der folgende Beitrag bezieht sich auf materielle Grundlagen für fachbezogene Französischkurse ab der UNlcert® – Niveaustufe III. Im Mittelpunkt des ersten Abschnitts steht die Frage, ob man Fachvorlesungen in der Fremdsprache grundsätzlich aus dem Handlungsfeld des hochschulspezifischen Fremdsprachenunterrichts ausschließen kann. Eine Brücke zwischen Fach- und Sprachcurriculum zu bauen, setzt die Sammlung und didaktische Auswertung von Vorlesungsmitschnitten voraus, die eine empirische Grundlage für die Analyse der Anforderungen und die Erarbeitung von Lehrmaterialien darstellen. Damit sollen Bezeichnungen wie Fachorientierung oder Hochschulspezifität inhaltliche Konturen gewinnen, die bisher nicht bewusst waren. Es soll auch deutlich werden, dass die Erkenntnisse bestimmter Bezugswissenschaften zu kurz greifen, um das komplexe Gefüge interagierender Kompetenzen bei der Rezeption von fremdsprachlichen Vorlesungen adäquat zu beschreiben. Wenn man aber den Erfolg unserer Studierenden in internationalen Studiengängen als wichtigstes Ziel im Auge hat, sollte kein Zweifel daran bestehen, die alte Lehrform Vorlesung in neuem, fremdsprachlichem Gewand in den Fremdsprachenunterricht auf höheren Niveaustufen zu integrieren.

Stichwörter: Hochschulspezifität, Fachsprache Französisch, fachbezogener Fremdsprachenunterricht, (Sammlung von) Fachvorlesungen

1 Einleitung

1.1 Vorlesungen in Studienfach und Fremdsprachenunterricht – zwei (ehemals?) getrennte Welten

Vielleicht stellt sich nach der Lektüre des Themas des vorliegenden Beitrags spontan die Frage: „Darf man in einem fremden Revier wildern?“ Darf der Fremdsprachenunterricht überhaupt Fachvorlesungen zu seinem Unterrichtsgegenstand machen? Wer will Lehrenden verübeln, dass sich bereits die Frage mit ihrem Rollenverständnis nicht vereinbaren lässt: „Ich bin kein Lehrstuhlinhaber, sondern Sprachlehrer.“ Auch von Dozenten- und Lehrenden- seite könnte dieses Ansinnen prinzipiell auf Ablehnung stoßen: „Ich möchte nicht,

dass sich andere Leute mit der Vermittlung meines Stoffes beschäftigen, mir die Studierenden wegnehmen und sie mit Schmalkost versorgen.“ Die Zweifler an der Legitimität der Frage berücksichtigen allerdings nicht, dass eine alte Lehrform wie die akademische Vorlesung, z.B. in internationalen Studiengängen, in einem neuen Lehr- und Lernkontext erscheint, der Studierende mit neuen Aufgaben konfrontiert. Aber wahrscheinlich ruft auch die weitgehend unbekannte und unbewältigte Vielschichtigkeit der für die Rezeption von Fachvorlesungen in der Fremdsprache notwendigen Kompetenzen Befürchtungen hervor. Es scheint weitgehende Unsicherheit über die Rolle, die dem Hochschulfremdsprachenunterricht auf fortgeschrittenen Niveaustufen zukommt, zu herrschen. Sollen Sprachlehrveranstaltungen Nachhilfe für das Studienfach leisten, gewissermaßen als kompensatorischer Fachunterricht dienen? Und wenn diese Art der Fachorientierung akzeptiert werden würde, tauchte sofort die Frage nach den dafür notwendigen Qualifikationen auf. Dann bliebe auch noch abzuklären, auf welche Bezugswissenschaft sich entsprechende Fortbildungsmaßnahmen stützen könnten: auf die Fachsprachenlinguistik oder auf die Diskursanalyse? Oder müsste etwa ein Fachstudium absolviert werden? Selbst Muttersprachlerinnen und Muttersprachler könnten dieser Frage nicht mehr ausweichen. Kann man aber Fachvorlesungen in der Fremdsprache grundsätzlich aus dem Handlungsfeld des hochschulspezifischen Fremdsprachenunterrichts ausschließen? Und wenn dies nicht der Fall sein sollte, welche Rolle spielen sie?

1.2 Fremdsprachen - Internationalisierung – Professionalisierung: eine Jahrzehnte alte AKS-Trias

Den zitierten Fragen und Bedenken stehen - aus unserer Sicht immer noch gültige - Verlautbarungen des Arbeitskreises der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (AKS) gegenüber. Zum fachbezogenen Fremdsprachenunterricht als einem legitimen Arbeitsfeld erschien bereits im Jahre 1992 ein Themenheft. Im Jahre 1998 war diesem Thema die Dokumentation der 20. Arbeitstagung gewidmet. Die Forderung nach fachbezogenen, vertieften Fremdsprachenkenntnissen in mehr als einer Fremdsprache und integriert in die Abschluss- und Qualifikationsprofile in allen akademischen Ausbildungsgängen hat auch die *Frühjahrskonferenz* bereits vor über zehn Jahren erhoben (Frühjahrskonferenz 2000).

Wiederholt hat sich der AKS auch affirmativ zur Internationalisierung von Studiengängen geäußert, z.B. in seiner Resolution zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. In einem weiteren Positionspapier werden Sprachenzentren - und damit die Lehrenden - sogar als Motoren der Internationalisierung bezeichnet. Allerdings fragt Tobias zehn Jahre später:

Wie kann nun eine sprachlich und interkulturell angemessene Internationalisierungsstrategie qualitativ gesichert [...] werden?“ Internationalisierung ist aus ihrer Sicht in Gefahr, ‚sprach-los‘ zu bleiben (Tobias 2010/11:83).

Der AKS bekennt sich auch zur Professionalisierung. Die Fort- und Weiterbildung der Lehrenden wird zumindest seit dem Jahr 2000 wiederholt als dringendes Anliegen formuliert. Es werden dazu auch Veranstaltungen unterschiedlichen Formats angeboten. Gegenwärtig gehört die Entwicklung eines AKS-Zertifikats für Fort- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften zu den Prioritäten auf Verbandsebene (Gehrhardt 2012: 33).

Insgesamt gesehen, ist es gewiss ein Verdienst des AKS, über Jahre hinweg die Bedeutung von Fremdsprachen und damit auch von Fremdsprachenunterricht für die Internationalisierung von Studiengängen und für die studentische Mobilität immer wieder zu betonen und außerdem bei den Universitäten dafür einzustehen, die personellen

und finanziellen Voraussetzungen dafür zu schaffen. Allerdings wurden diese Forderungen auch manchmal aus der Not zur Legitimation der Fremdsprachenausbildung an Hochschulen geboren und etwa in Projekten nicht weiterverfolgt und konkretisiert. Leider hört man auch noch heute immer wieder, dass Theorie und Praxis, Anspruch und Wirklichkeit doch zuweilen weit auseinandergehen (Gebert et al. 2012: 16f).

1.3 Ein handlungstheoretisches Modell von Sprachkompetenz: UNlcert®

Die UNlcert®-Kommission hat versucht, einen anderen, komplementären Weg einzuschlagen, der Transparenz bei Ausbildung, Überprüfung und Zertifizierung in den Vordergrund stellt, d.h. möglichst mit operationalisierbaren Konzepten arbeitet. Das mit der Gründung von UNlcert® im Jahre 1992 formulierte Globalziel gilt auch heute noch:

Ziele der dem UNlcert®-System unterliegenden Fremdsprachenausbildung sind die Befähigung zur Bewältigung hochschulbezogener sprachlicher Situationen, wie sie im Kontext eines Studiums an einer deutschen wie auch an einer Hochschule im Lande der Zielsprache erwartet werden müssen (Voss 1998: 8).

Die fremdsprachlichen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium in der Fremdsprache werden durch ein Zertifikat auf der Stufe UNlcert® III bescheinigt:

Absolventen dieser Stufe sollen den sprachlichen Anforderungen eines Auslands- und Studienaufenthalts im Lande der Zielsprache in besonderem Maße, d.h. ohne weiteren formalisierten Sprachunterricht gewachsen sein. Es ist dies die empfohlene Mobilitätsstufe für akademisch geprägte Auslandsaufenthalte (Studium, Famulatur, Praktika etc.). (Rahmenordnung UNlcert® 2012: 3)

Inzwischen liegen recht zahlreiche Veröffentlichungen von Mitgliedern der UNlcert®-Kommission vor, die sich auf unterschiedliche Elemente in dem hochschulspezifischen UNlcert®-System des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen beziehen. Dazu gehören in Verbindung mit dem vorliegenden Thema Beiträge zur Internationalisierung (Voss 2010: 43f), zum Themenkomplex *UNlcert® und die Internationalen Studiengänge* (Kurtz 2010: 33ff) und zum Verhältnis von Allgemeinsprache zu Fachsprache (Nübold 2010: 117ff). Voss nahm im Jahre 2012 die Forderung der *Frühjahrskonferenz* aus dem Jahr 2000 wieder auf:

UNlcert® macht sich also dafür stark, dass der Fremdsprachenunterricht an Hochschulen in der Tat hochschulspezifisch ausgerichtet ist, indem die fachorientierte sprachliche Ausbildung im Vordergrund steht (Voss 2012: 362).

Die genannten Publikationen behandeln den Fremdsprachenunterricht aus sprachübergreifender Perspektive. Die fachbezogenen Beiträge beziehen sich in der Mehrzahl auf das Englische in Kursen zu den Wirtschaftswissenschaften (Dresemann 2010: 195ff) und zur Medizin (Mügge: 2010: 217ff). Zum Französischen wurde ein Curriculum für Jura-Studenten auf der Stufe UNlcert® II veröffentlicht (Eggensperger: 2010: 205ff).

In den genannten Publikationen ist jedoch die Rolle von akademischen Vorlesungen in den Kursen der Stufe UNlcert® III nicht thematisiert worden. Die Deskriptoren der UNlcert®-Rahmenordnung sind sprachübergreifend formuliert und können nur als Vorstufen bzw. als Rahmen für Anforderungen in einzelnen Sprachen betrachtet werden. Es bleibt die Frage offen, welches Studienfach- und welches Sprachwissen zur Rezeption und für eine sprachsystematisch richtige Produktion von Texten erforderlich sind.

1.4 Die Vorlesung: eine der häufigsten hochschulspezifischen Lehrformen

Zum Abschluss dieses einleitenden Kapitels sei noch eine Untersuchung von Arras (2012) erwähnt. Sie ermittelt mit empirischen Methoden kommunikative Aufgaben und Ziele in bestimmten Lernszenarien und kommt zu dem Ergebnis, dass nach wie vor Vorlesung und Seminar fachübergreifend die häufigsten hochschulspezifischen Lehrformen darstellen. Als Leistungsnachweise müssen immer noch vor allem schriftliche Hausarbeiten verfasst, mündliche Präsentationen (im Rahmen eines Seminars) gehalten und Klausuren geschrieben werden. Allerdings wurde diese theoretisch fundierte Untersuchung mit dem Ziel durchgeführt, Rückschlüsse auf die sprachlichen Anforderungen für Studienanfänger mit Deutsch als Fremdsprache zu ziehen und die Aufgaben des TestDaF zu validieren, mit dessen Hilfe die allgemeine Studierfähigkeit zu Beginn eines Studiums festgestellt werden soll. Das Ergebnis kann nicht als Aufforderung interpretiert werden, fachbezogene Vorlesungen in der Fremdsprache in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Aber die Untersuchung belegt unzweideutig, dass die Vorlesung an deutschsprachigen Hochschulen zu den Kernelementen hochschultypischer Sprachverwendung gehört. Dies gilt auch für den frankophonen Sprachraum (Mangiante & Parpette 2011).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass wir - trotz vielerlei sprachenspolitischer Verlautbarungen und Konzepte - die Anforderungen und die Rolle des Fremdsprachenunterrichts an Universitäten auf fortgeschrittenen Niveaustufen nicht genau genug kennen. Damit verbleiben auch das Selbstverständnis und die Aufgaben der Lehrenden, sowie deren Fortbildung im Vagen. Sprachenpolitische Deklamationen und theoretische Konzepte sind keine Unterrichtsgegenstände. Ohne materielle Fundamente bleiben sie ohne Auswirkung auf den Unterricht. Der bisher vorhandene „curriculare Flickenteppich“ muss planmäßig ergänzt werden. Für die UNlcert®-Stufe III sollen im nächsten Kapitel die empirische Basis für hochschulspezifische kommunikative Aufgaben und die dafür notwendigen Inhalte anhand von Beispielen aus einer Vorlesung zum französischen Schuldrecht beschrieben werden.

2 Überblick über die aufgezeichneten Vorlesungen

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die im Rahmen des Deutsch-Französischen Studiengangs *Rechtswissenschaften* der Juristischen Fakultät der Universität Potsdam und der *UFR de Droit et Science Politique* an der Universität Paris Ouest-Nanterre-La Défense aufgezeichneten Vorlesungen. Mit Zustimmung der frankophonen Dozentinnen und Dozenten wurden sie über Jahre hinweg mitgeschnitten.

Gegenwärtig besteht die Sammlung aus über 35 Vorlesungen, z.T. liegt auch eine Transkription vor. Thematisch handelt es sich dabei um ein weitgehend standardisiertes Programm für das erste und zweite Studienjahr. Manche Rechtsgebiete wurden mehrmals von derselben Person vermittelt, so dass sich auch eine Fortentwicklung der Vorlesungsinhalte und der Darstellungsweise beobachten lässt. Die Audio-Aufnahmen haben jeweils eine Länge von 28x45 Minuten pro Vorlesung. Sie werden den Studierenden in Kompaktform dargeboten, d.h. verteilt auf durchschnittlich acht mehrstündige Sitzungen.

Vorlesungsmitschnitte	Aufnahmezeitraum	Studienfachwissen
<i>Introduction au droit français</i> Einführung in das französische Recht	WS 2004/2005, WS 2005/2006, WS 2008/2009	Rechtsbegriff, Rechtsgebiete, Normenhierarchie, Gerichtsverfassung, subjektive Rechte, Rechtssubjekte
<i>Histoire politique et sociale contemporaine</i> Rechts- und Sozialgeschichte	WS 2004/2005, SS 2007, WS 2008/2009, WS 2012/2013, WS 2013/2014	Recht und Gesellschaft vom frühen Mittelalter bis zur <i>Ve République</i>
<i>Droit constitutionnel</i> Verfassungsrecht	WS 1993/1994 ; WS 1994/1995, WS 1998/1999 ; WS 1996/1997 ; WS 2004/2005, WS 2006/07 ; WS 2008/09 ; WS 2012/13	die politischen Institutionen Frankreichs von der <i>IIIe</i> bis zur <i>Ve République</i> aus juristischer Perspektive
<i>Droit administratif I et II</i> Verwaltungsrecht	WS 1995/1996, SS 2001, SS 2005, WS 2006/2007; SS 2011 ; SS 2011, SS 2013 ; WS 2013	die Entstehung des Verwaltungsrechts, Verwaltungsstrukturen, Verwaltungshandeln, Kontrolle der Verwaltung
<i>Introduction au droit de la famille</i> Einführung in das Familienrecht	WS 2004/2005 ; SS 2011, SS 2013	Ehe, Lebenspartnerschaften, Abstammung, Adoption, elterliche Sorge, Trennung und Scheidung
<i>Droit des obligations I et II</i> Schuldrecht	SS 2000; SS 2002 ; WS 2005/2006; SS 2006 ; SS 2010	Vertragsbegründung, Klassifikation der Verträge, Vertragswirkungen, Deliktsrecht
<i>Droit des biens</i> Sachenrecht	SS 2002 ; SS 2009 ; SS 2010	Kategorisierung der Sachen: bewegliche und unbewegliche Sachen, Eigentum, Besitz

Tab. 1: Vorlesungsmitschnitte

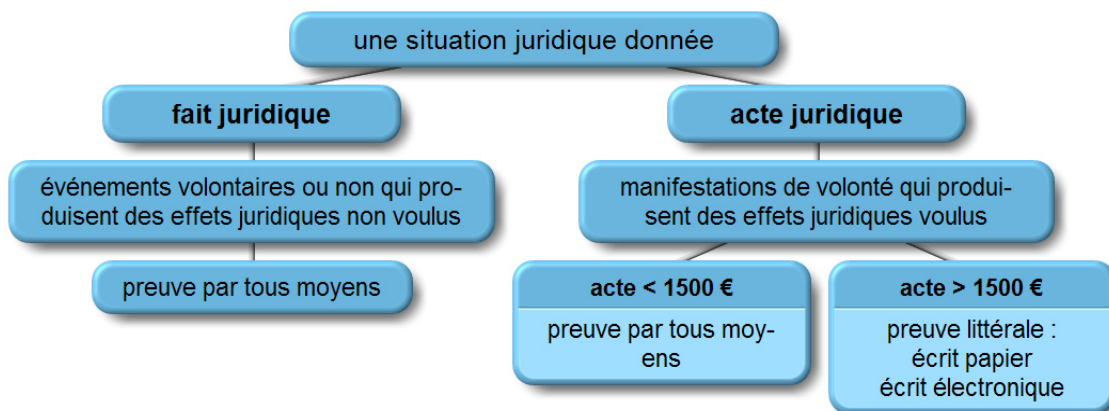
Die Vorlesungen mit dem Titel *Introduction à la méthode* aus dem SS 2002 und dem WS 2009/2010 haben Anleitungen insbesondere für Falllösungen, für juristische Abhandlungen und Urteilscommentare zum Gegenstand.

3 Datenauswertung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive

Die gesammelten authentischen Sprachdaten bilden zunächst eine empirische Grundlage für die didaktische Analyse, d.h. eine Analyse der Anforderungen für die Rezeption der jeweiligen Vorlesung und die Produktion von Texten für die Prüfungen. Ergebnisse von Untersuchungen zur Wissensverarbeitung aus Vorlesungen in der Fremdsprache (Eggensperger 2014) belegen die große Bedeutung fachlichen Wissens und der entsprechenden Fachtermini für eine effiziente Verarbeitung der Studienfachinhalte. Als wirksame Rezeptionshilfe erwies sich die Nutzung von Visualisierungstechniken für die Darstellung von Grundwissen. Netze mit Begriffen auf einem stellenweise höheren Abstraktionsniveau als die Vorlesungsinhalte können als vorstrukturierende Lernhilfen

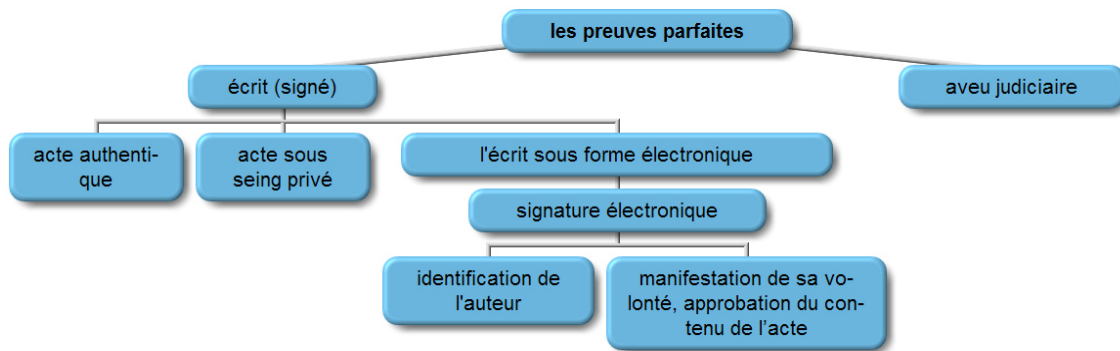
fen eingeführt werden, bevor die Vorlesung angehört wird. Sie fassen das wichtigste Fachwissen in Form der Termini zusammen, von denen angenommen werden kann, dass sie auch von den Fachdozenten gebraucht werden. Diese Lerninhalte werden aus der Vorlesung zusammengestellt.

Das folgende Schema 1 illustriert dieses Verfahren auszugsweise am Beispiel des *Beweises* im französischen Vertragsrecht. In einer Vorlesung zur Einführung in das Rechtsgebiet *droit des obligations* (etwa: Schuldrecht) sollen sich die Studierenden vor der akustischen Präsentation klar machen, wie eine vorgegebene Situation, z.B. ein Verkehrsunfall oder ein Kaufvertrag, *une situation juridique donnée*, im Hinblick auf Beweismittel einzuschätzen ist. Der Terminus *fait juridique* bezeichnet nicht rechtsgeschäftliche Handlungen oder Ereignisse, die ungewollte Rechtsfolgen hervorbringen, z.B. einen Verkehrsunfall. Unter *acte juridique* dagegen versteht man Rechtsgeschäfte mit beabsichtigten Rechtsfolgen, z.B. ein Kaufvertrag. Ein Rechtsgeschäft mit einem Wert von >1.500 € muss schriftlich bewiesen werden, während bei einem niedrigeren Wert sowie bei einem *fait juridique* auch andere Beweismittel, *preuve par tous moyens*, geltend gemacht werden können. Diese Grundbegriffe werden im dem folgenden Schema im Zusammenhang dargestellt.



Schema 1: Beweise

Das Schema dient als vorstrukturierende Lernhilfe zur Unterstützung der *bottom-up*-Prozesse bei der Rezeption des Vorlesungsmitschnitts (Eggensperger 2014, Abschnitt 6.1). Darüber hinaus können mit diesen Begriffen weitere Sachverhalte aus der Vorlesung verbunden werden, z.B. bestimmte Beweismittel, die im folgenden Schema auszugsweise dargestellt werden. Das Feld *preuves parfaites*, *Strengbeweise*, gilt als ein Unterbegriff von *preuve littérale*, etwas vereinfacht *schriftlicher Beweis*. Damit werden die verschiedenen schriftlichen Formen dieser Kategorie zusammengefasst, die im folgenden Schema verzeichnet sind. Es handelt sich um die *notarielle Urkunde*, *l'acte authentique*, die *privatschriftliche Vereinbarung*, *l'acte sous seing privé*, und um die unter bestimmten Bedingungen zugelassenen elektronischen Formen. Das Geständnis vor einem Richter, *aveu judiciaire*, wird der Vollständigkeit halber erwähnt:



Schema 2: Strengbeweise

Daran anschließen würden sich in einer Vorlesung die Ausnahmefälle, für die keine Schriftform verlangt wird. Außerdem würden die *preuves imparfaites*, die verschiedenen *Freibeweise*, erläutert, die sich unter das Feld *preuves par tous moyens* (Schema 1) platzieren lassen.

Die beiden Schemata dienen gleichzeitig als fachsystematisch geordnete sprachliche Netzwerke mit unverzichtbaren Termini zum Thema *la preuve*. Auch dafür dienen die mitgeschnittenen Vorlesungen als zuverlässige Referenz. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass diese Darstellung ausreicht, um die Termini für die Produktion von mündlichen und schriftlichen Texten verfügbar zu machen. Nach unserem Kenntnisstand fehlen bisher fachbezogene Wortschatzübungen, die ihre Aneignung unterstützen. Eine mögliche Form, die auch elektronisch ausgewertet werden kann und damit für das Selbststudium geeignet ist, stellt die folgende Zuordnungsübung dar. Sie besteht zunächst aus einem Arbeitsblatt mit Definitionen:

- i. La preuve dont la force probante est limitée: le juge est libre vis-à-vis de son appréciation.
- ii. Document établi par un officier public habilité par la loi, rédigé selon les formalités exigées par la loi et dont on peut obtenir l'exécution forcée.
- iii. Ecrit papier ou électronique incomplet, rendant vraisemblable le fait invoqué et provenant de la partie à laquelle on l'oppose.
- iv. Engagement ou contrat établi et signé par des personnes entre elles, sans faire appel à un officier public.
- v. Interdit toute preuve contraire.
- vi. La déposition d'une personne qui vient relater des faits sous la foi d'un serment devant la justice.
- vii. Manifestation de volonté ayant pour objet de produire une conséquence juridique, de modifier un état de droit.
- viii. Lorsque deux personnes sont mariées, l'enfant que la mère met au monde est présumé être le fils du mari. S'il veut renier l'enfant, le père doit introduire une action en contestation de paternité et prouver - généralement par un test génétique - qu'il n'a pas conçu l'enfant.
- ix. La présomption fondée sur un texte de loi.
- x. Tout moyen utilisé pour établir l'existence d'un fait ou droit dont on se prévaut.
- xi. Résulte d'une suite de lettres, de caractères, de chiffres ou de tous autres signes ou symboles dotés d'une signification intelligible, quels que soit leur support et leurs modalités de transmission.

- xii. Mode de raisonnement juridique en vertu duquel de l'établissement d'un fait on induit un autre fait qui n'est pas prouvé.
- xiii. Les preuves qui sont valables dans le système de la preuve légale et qui permettent donc la preuve des actes juridiques. Elles lient le juge.
- xiv. L'obligation faite à une partie au procès de prouver les éléments qu'elle avance à l'appui de ses prétentions.
- xv. L'admissibilité; pour un mode de preuve, vocation à être pris en considération dans une situation juridique.
- xvi. Un événement susceptible de produire des effets de droit sans que ceux-ci aient été expressément voulus.

Außerdem erhalten die Studierenden ein weiteres Arbeitsblatt mit *traductions*:¹

a) die privatschriftliche Vereinbarung; b) das Rechtsgeschäft; c) der Strengbeweis; d) der Beweis; e) die Beweislast; f) die Beweislast obliegt dem Kläger; g) die Beweislast umkehren; h) die durch Gegenbeweis widerlegbare Vermutung; i) die notarielle Urkunde; j) die Rechtsvermutung, die Gesetzesvermutung; k) die unwiderlegbare Vermutung; l) die Beweismittel; m) die Beweiskraft; n) der Freibeweis, o) der Zeugenbeweis; p) die (Beweis-) Vermutung; q) die Beweiszulässigkeit ; r) das Ereignis mit ungewollten Rechtsfolgen

Mit Hilfe dieser zwei Listen füllen sie die folgende Tabelle aus: *Complétez le tableau suivant selon l'exemple: la preuve: définition (X) (Tout moyen utilisé pour établir l'existence d'un fait ou droit dont on se prévaut.), traduction (d) (der Beweis).*² *Ne vous inquiétez pas que certaines cases du tableau restent vides:*

	Définition	Traduction
la preuve	X	d
la charge de la preuve	XIV	e
la charge de la preuve incombe au demandeur		f
inverser la charge de la preuve		g
la présomption	XII	p
la présomption simple	VIII	h
la présomption légale	IX	j
la présomption irréfragable	V	k
les modes de preuve		l
la preuve parfaite	XIII	c
la preuve littérale	XI	
la recevabilité des preuves	XV	q
l'acte authentique	II	i
l'acte sous seing privé	IV	a
la preuve imparfaite	I	n
le témoignage	VI	o
le commencement de preuve par écrit	III	
la valeur probante		m
l' acte juridique	VII	b
le fait juridique	XVI	r

Tab. 2: Wortschatzübung

¹ *traduction* wird nur als „Krücke“ verwendet; die Bezeichnung *deutsches Äquivalent* ist den Studierenden nicht geläufig.

² Die weiteren Zellen unter *définition* und *traduction* werden von den Studierenden ausgefüllt.

Die Wortschatzübung knüpft an das erste Schema zu den Grundlagen des Beweissystems im französischen Recht an. Verlangt werden die Definition und das deutsche Äquivalent von *le fait juridique* und *l'acte juridique* sowie von *la preuve*. Ergänzend sind in Anknüpfung an *preuve par tous moyens* Termini für den *Freibeweis*, *la preuve imparfaite*, *le témoignage* und *le commencement de preuve par écrite* Bestandteile der Übung. Auch die Fachtermini des zweiten Schemas sollen gefestigt werden: Die Ausdifferenzierung der Kategorie *Strengbeweis* erfordert die Bezeichnungen für *notarielle Urkunde* und *privatschriftliche Vereinbarung*. Dazu kommen zentrale Begriffe wie *Beweislast*, *la charge de la preuve*, und die verschiedenen Beweisvermutungen, die als Beweis in Erwägung gezogen werden können, z.B. *die durch Gegenbeweis widerlegbare Vermutung*, *la présomption simple*, die z.B. bei der Vaterschaftsanerkennung eine Rolle spielen kann.

4 Nutzung der Daten zur schrittweisen Optimierung des fachbezogenen Unterrichts

Ganz kurz ist noch auf die Nutzung der nur auszugsweise beschriebenen Datenauswertung im Unterricht einzugehen. Die wöchentlich angebotenen fachbezogenen UNlcert®-Sprachkurse sind zwar in den Studiengang integriert, haben jedoch fakultativen Charakter. Allerdings kann die Note der Abschlussprüfung auf Antrag eine Note aus den Pflichtvorlesungen ersetzen. Hinweise zum Curriculum finden sich in Eggensperger (2005).

Die Studierenden werden zum UNlcert® III-Kurs zugelassen, wenn sie im Einstufungstest mindestens 70 Punkte erreicht haben (<http://www.uni-potsdam.de/zessko-sprachen/sbfranz/franzoesischschluesselkompetenz/einstufung.html>). Die meisten unter ihnen haben Leistungskurse absolviert und Französisch im Abitur als Prüfungsfach erfolgreich abgeschlossen. Sie befinden sich in einem schwierigen institutionellen Kontext (Eggensperger 2014), der sie zwingt, innerhalb kurzer Zeit sehr viele neue Studienfachinhalte in der Fremdsprache aufzunehmen, zu lernen und in schriftlichen Prüfungen anzuwenden. Im Prinzip wäre es ihnen möglich, sich selbständig auf die Lehrveranstaltungen in französischer Sprache vorzubereiten. Die Dozenten stellen vorab Literaturlisten ins Internet. Das erforderliche Studienfachwissen ist zwar überall zugänglich, aber die meisten Studierenden scheinen aufgrund des Zeitdrucks vorab keine Fachliteratur zu lesen.

Die Mehrheit der Studierenden nimmt jedoch trotzdem die zusätzliche zeitliche Belastung eines UNlcert®-Kurses mit 4 SWS auf sich. Sie erwarten, dass in diesem die fremdsprachlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme an Lehrveranstaltungen des Studienfachs sowie an den Prüfungen in fach- und landesspezifischer Ausprägung geschaffen werden. Dabei konzentriert sich ihr Interesse vorwiegend auf die Studieninhalte in der Fremdsprache. In schriftlichen Befragungen seit dem WS 2001 / 2002 beurteilten über 70 % der Studierenden die Bereitstellung von Vorlesungen im Internet und ihre gemeinsame Rezeption im Unterricht als geeignet bzw. sehr geeignet. Zumindest bei dieser Zielpopulation hat sich die selbständige Erarbeitung von Studienfachinhalten auf der Grundlage von weit fortgeschrittenen Französischkenntnissen als eine Illusion herausgestellt.

Im Prinzip werden die Vorlesungen als Unterrichtsgegenstand für die Bewältigung fremdsprachlicher Anforderungen im akademischen Kontext verwendet. Ihre Rezeption wird in einem Szenarium geübt, das der realen Verwendungssituation so nahe wie möglich kommt. Allerdings werden die Aufzeichnungen in letzter Zeit sukzessive auf

dringenden Wunsch der Studierenden „Smartphone-tauglich“ aufbereitet, d.h. in Abschnitte von 10 – 15 Minuten Länge zugeschnitten und mit inhaltlichen Fragen zum jeweiligen Abschnitt ergänzt, um die Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten. Die Studierenden machen sich dazu Notizen und präsentieren die Antworten bzw. abschnittswisen Zusammenfassungen im Unterricht.

Die Übungen zum fachbezogenen Vokabular sind für eine spätere Unterrichtsphase bestimmt. Nachdem die fachlichen Grundkenntnisse in der Fremdsprache anhand der Aufzeichnungen ergänzt und gesichert worden sind, bilden sie die Grundlagen für die Textproduktion in schriftlichen Prüfungen, mit der jede Vorlesung abschließt.

5 Hochschulspezifik auf fortgeschrittenen Niveaustufen: Integration von Fremdsprache und Studienfach

Wenn man sich die Auswertung der Daten und ihre Nutzung im Unterricht vor Augen hält, lässt sich die Eingangsfrage, ob man im Revier des Anderen wildern darf, etwas nuancierter beantworten: „Wohl nicht, aber man tut es auch gar nicht.“ Welcher Dozent legt den Studierenden z.B. themenbezogene Wortschatzübungen vor? Die Unterrichtsplanung geht von dem Prinzip aus, das u.a. die Hochschulrektorenkonferenz proklamierte:

Die Lehre systematisch aus der Perspektive der zu erreichenden Lernergebnisse und der gewünschten Kompetenzen der Absolventen planen. (Hochschulrektorenkonferenz 2009)

Dies bedeutet im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht, den zukünftigen Gebrauch der Fremdsprache in zahlreichen Situationen, die der tatsächlichen Verwendungssituation nahekomen, möglichst zuverlässig vorausszusagen und zu üben. Eine fachbezogene, handlungsorientierte Konzeption geht von der Sprachverwendung für bestimmte Aufgaben in bestimmten Situationen aus, für die es vielschichtiger Kompetenzen bedarf, darunter auch fachlicher und fremdsprachlicher Kompetenzen und für deren Ausübung sprachliche Mittel nötig sind (Eggensperger (2010 / 2011)). Diese Mittel gilt es zu erforschen und im Unterricht zu vermitteln, denn im Mittelpunkt des Unterrichts steht der Erfolg unserer Studierenden in Studiengängen mit fremdsprachlichen Lehrveranstaltungen.

Vor diesem Hintergrund sind Fragestellungen der Fachsprachenlinguistik wie beispielsweise „Gibt es ein Subsystem Fachsprache?“ oder: „Wie unterscheidet sich pragmatisch und systematisch dieses Subsystem von alternativen Sprachvarianten?“ nicht zielführend. Entsprechende Erkenntnisse tragen nicht dazu bei, die Aufgaben von Studierenden zu bewältigen. Der Fremdsprachenunterricht muss die Verbindung von Sprache und Sache bzw. Studienfachwissen leisten. Der Sach- bzw. Fachbezug von Sprache kann nicht ausgeblendet werden.

Anleihen bei der Diskursanalyse setzen voraus, dass diskursanalytische Handlungsmuster in universitären Lehrveranstaltungen, z.B. *begründen*, *erklären*, *einschätzen*, für den Fremdsprachenunterricht beschrieben und auf ihre Relevanz hin erforscht werden. Nach unseren Kenntnissen liegen bisher keine Erfahrungen darüber vor. Weder die Fachsprachenlinguistik noch die Diskursanalyse berücksichtigen in ausreichendem Maße die spezifischen Aufgaben unserer Studierenden in fremdsprachlichen Lehrveranstaltungen an Universitäten, noch erfassen sie die komplexen Kompetenzen zu ihrer Bewältigung. Als Bezugswissenschaft für das Handlungsfeld *Fremdsprachenunterricht* greifen sie zu kurz.

Es gilt aber auch, eine Alternative zu skizzieren. Sie kann nicht darin bestehen, weiterhin mit begrifflichen Hilfskonstruktionen - wie z.B. *allgemeinsprachliche* vs. *fachbezogene* Sprachausbildung - zu operieren. Wie lassen sich beispielsweise Themen einordnen wie *La droite répète: 'Nos valeurs, nos valeurs'. Mais lesquelles ?* (‚Die (demokratische) politische Rechte wiederholt: Unsere Werte, unsere Werte. Aber welche?‘). Handelt es sich um ein Thema für einen allgemein- oder fachbezogenen Sprachkurs? Oder wo sollte man ein Porträt des kürzlich verstorbenen Lucien Neuwirth, des Vaters des Gesetzes zur Pille, einordnen? Sein Gesetz hat das Verhalten von Millionen von Französischen beeinflusst. Oder soll das Thema *Einwanderungspolitik unter der Ve République* als fachbezogenes oder als generell hochschulbezogenes Thema gelten?

Die Liste der Beispiele ließe sich leicht fortsetzen. Wahrscheinlich ist die Frage falsch gestellt. Aus sprechhandlungstheoretischer Perspektive muss überlegt werden, ob die Behandlung dieser Themen zur Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten führt, die zu den Lernzielen gehören und die ihrerseits bestimmter Kompetenzen und sprachlicher Mittel bedürfen. Damit stellt sich die Frage nach einer möglichst präzisen Beschreibung der fachbezogenen Aufgaben, Anforderungen und Lerninhalte. Aus unserer Sicht erfordert dies eine empirische Grundlage. Die Sammlung der rechtswissenschaftlichen Vorlesungen und ihre Auswertung aus didaktischer Perspektive belegt, dass die beiden ehemals getrennten Welten im hochschulspezifischen Fremdsprachenunterricht auf höheren Niveaustufen zusammenzuführen sind. Die Konsequenzen für alle Beteiligten sind noch nicht absehbar.

Bibliographie

- Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (2001). *Resolution des AKS zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 und zur Lage der Fremdsprachenausbildung an Hochschulen in Deutschland*. Bochum.
- Arras, Ulrike (2012). Im Rahmen eines Hochschulstudiums in Deutschland erforderliche sprachliche Kompetenzen – Ergebnisse einer empirischen Bedarfsanalyse. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) et al. (2012). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen und Spezifik*. Saarbrücker Schriften zur Linguistik und Fremdsprachendidaktik, 137–148.
- Dresemann, Bettina (2010). UNlcert® für die Wirtschaftswissenschaften – Fachfremdsprachenunterricht am Beispiel der Universität Münster. In: Voss, Bernd. (Hrsg.) (2010). *UNlcert® Handbuch 2*. Bochum: AKS Verlag, 195-203.
- Eggensperger, Karl-Heinz (2005). Hypermedia-Lernsystem zum fachbezogenen Französischunterricht. In: Pürschel, Heiner & Thomas Tinnefeld (Hrsg.) (2005): *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS-Verlag, 217-237.
- Eggensperger, Karl-Heinz (2010). Cours de français langue étrangère pour étudiants juristes au niveau UNlcert® II. In: Voss, Bernd. (Hrsg.) (2010). *UNlcert® Handbuch 2*. Bochum: AKS Verlag, 205-216.
- Eggensperger, Karl-Heinz (2010/11). Konzeptionelle Grundlagen für fachbezogene UNlcert®-Ausbildungsprogramme. In : *Fremdsprachen und Hochschule* 83/84 (2010/11). Bochum : AKS Verlag, 115-127.
- Eggensperger, Karl-Heinz (2014). Wissensverarbeitung aus Vorlesungen in der Fremdsprache. In: Bezzenberger, Tillmann, Joachim Gruber & Stephanie Rohlfing-Dijoux (Hrsg.) (2014). *Die deutsch-französischen Rechtsbeziehungen, Europa und die Welt – Les relations juridiques franco-allemandes, l'Europe et le monde. Liber Amicorum Otmar Seul*. Baden-Baden: Nomos.

- Favrot, Brigitte; Ulrich Nehm & Peter Nübold (Hrsg.) (1992). *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht an Hochschulen in Europa*. Bochum: AKS-Verlag.
- Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (29.02.2000).
- Gebert, Doris, Andreas Hettiger, Regina Mügge & Günther Lorenz (2012). Ziele des AKS 2012-2014. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 86 (2012), 7-22.
- Gerhardt, Sally (2012). Entwicklung eines Fortbildungszertifikats für Sprachlehrkräfte an Hochschulen. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 86 (2012), 23-34.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2009). EntschlieÙung der 5. (a.o.) Mitgliederversammlung am 27.1.2009. (http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_Bologna.pdf; 30.09.2014) Kurtz, Gunde (2010). UNlcert® und die Internationalen Studiengänge . In: Voss, Bernd. (Hrsg.) (2010). *UNlcert® Handbuch* 2. Bochum: AKS Verlag, 33-36.
- Mangiante, Jean-Marc & Chantal Parpette (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: Presses universitaires.
- Mügge, R. (2010): UNlcert® für die Medizin. In: Voss, Bernd. (Hrsg.) (2010). *UNlcert® Handbuch* 2. Bochum: AKS Verlag, 217-222.
- Nestmann, Ralf (2011). *Prüfungsaufgaben in der Diskussion*. Hamburg: Buske.
- Nübold, Peter (Hrsg.) (1998). *Was ist hochschulspezifische Fremdsprachenausbildung? Dokumentation der 20. Arbeitstagung 1998*. Bochum: AKS Verlag.
- Nübold, Peter (2010). Zum Verhältnis von Allgemeinsprache zu Fachsprache: getrennt behandeln oder kombiniert? In: Voss, Bernd. (Hrsg.) (2010). *UNlcert® Handbuch* 2. Bochum: AKS Verlag, 117-133.
- Tobias, Ruth (2010/11). Internationalisierung sprach-los. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 86 Bochum: AKS Verlag, 73-86.
- UNlcert® Rahmenordnung (2012). (www.unicert-online.org/de/dokumente/unicert%C2%AE-rahmenordnung; 31.10.2014).
- Voss, Bernd. (1998): Das UNlcert® - Konzept oder auf dem Weg zu einheitlichen Prüfungsanforderungen im universitären Fremdsprachenunterricht. In: Eggensperger, Karl-Heinz & Johann Fischer (Hrsg.) (1998). *Handbuch UNICERT®*. Bochum: AKS-Verlag, 3-19.
- Voss, Bernd (2010). UNlcert® und Internationalisierung. In: Voss, Bernd (Hrsg.) 2010. *UNlcert® Handbuch* 2. Bochum: AKS Verlag, 43-44.
- Voss, Bernd (2012). Fremdsprachenunterricht an Hochschulen: UNlcert® und die Hochschulspezifik. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) et al. (2012). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht*. 359-367.

Phraseologische Wortverbindungen der juristischen Fachsprache: ein Medium zur Vermittlung von Rechtsterminologie und Rechtskenntnissen im DaF-Unterricht

Inge Hudalla (Saarbrücken)

Abstract (English)

As Europe grows closer together and the economies and legal systems in the various member states are becoming increasingly intertwined, the demand for legal texts of the most diverse types (e.g. *contracts, experts' reports, decrees*) is rising inexorably. This results in an increase in the appreciation of legal translation which, in turn, has led to a rising number of publications in modern specialist literature relating to linguistics and translation. Unfortunately, the problem of legal translation has almost always been restricted to considerations from the point of view of expertise or deliberations relating to individual problems (e.g. finding equivalents in other systems and the translation of specific legal terminology). The possession of basic legal knowledge to act as a foundation for all legal translations and firmly established phrases which make a valuable contribution to putting across the meaning of legal terminology and legal knowledge has, on the other hand, received very little attention. The present article considers legal translation as a symbiosis of legal, linguistic and translation expertise and action with language acting as a tool of the law. Using phraseology from civil law in the German-French language pair, the author highlights the fact that complex phraseologies are not just preferred language elements but also multi-talented facets of legal language – they make language more economical, create cohesion and coherence and embody the basic principles of legal systems in many cases by acting as supports of legal content.

Key words: German as a foreign language, phraseology of legal language, translation principles for legal phraseologies

Abstract (Deutsch)

Die zunehmende wirtschaftliche und kulturelle Verflechtung der Wirtschafts- und Rechtsordnungen der einzelnen Staaten Europas führen zu einem stetig ansteigenden Bedarf von Rechtstexten verschiedenster Art (z.B. *Verträge, Gutachten, Urteile*), die der Übersetzung bedürfen. Die hiermit verbundene Aufwertung der Rechtsübersetzung hat ihren Niederschlag in einer wachsenden Anzahl an Veröffentlichungen der modernen Fachliteratur zur Sprach- und Übersetzungswissenschaft gefunden. Bedauerlicherweise wurde die Problematik juristischen Übersetzens dabei fast ausschließlich unter fachspezifischen Gesichtspunkten ausgeleuchtet und überwiegend auf Einzelprobleme (z.B. die Übersetzung einzelner Rechtsbegriffe, Äquivalenzfindung) beschränkt. Dem juristischen Basiswissen als Fundament jeder Rechtsübersetzung sowie den festgefügtten Wortverbindungen, die einen wesentlichen Beitrag zur gleichzeitigen Vermittlung von Rechtsterminologie, Rechtswissen und Rechtsübersetzung leisten können, wurde dagegen kaum Aufmerksamkeit zuteil. Im vorliegenden Beitrag wird die Rechtsübersetzung als Symbiose von juristischem, sprachlichem und translatorischem Wissen und Handeln betrachtet, wobei die Sprache im Dienste des Rechtes steht. Anhand des Einsatzes zivilrechtlicher Phraseologismen des Sprachenpaars Deutsch-Französisch soll gezeigt werden, dass mehr oder weniger feste Wortverbindungen (Phraseologismen) nicht nur die bevorzugten Sprachelemente, sondern auch die Multitalente der Rechtssprache sind. Sie ökonomisieren die Rechtssprache, schaffen Kohäsion und Kohärenz und verkörpern als Träger juristischer Inhalte in vielen Fällen Grundprinzipien der deutschen Rechtsordnung.

Stichwörter: Deutsch als Fremdsprache, Phraseologismen der Rechtssprache, Übersetzung juristischer Phraseologismen

1 Einleitende Bemerkungen und Problemaufriss

Das Übersetzen von Rechtstexten stellt in unserer globalisierten Welt eine Selbstverständlichkeit, eine zur Regelung des zwischenstaatlichen Verkehrs unabdingbare Voraussetzung dar. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass die erforderliche *Vermittlung* der juristischen Fachsprache im DaF-Unterricht für Lehrende und Lernende unter verschiedenen Aspekten noch immer ein erhebliches Problem und eine echte Herausforderung darstellt. Eine der Hauptschwierigkeiten liegt darin, dass Lehr- und Lerninhalte im Spannungsfeld von Sprach- und Übersetzungswissenschaft einerseits und Rechtswissenschaft andererseits angesiedelt sind. Es handelt sich aus wissenschaftlicher Perspektive um ein interdisziplinäres Problem, bei dem jedoch die Gewichtung der einzelnen Disziplinen recht unterschiedlich ausfällt. Sprach- und Übersetzungswissenschaft beschränken ihre Arbeit im Wesentlichen auf die Überprüfung der semantisch-syntaktischen Basiskriterien der Phraseologismen (Polylexikalität, Stabilität, Idiomatizität), wie sie es auch bei den Phraseologismen der Gemeinsprache tun, klammern jedoch - anders als bei der Untersuchung der Phraseologismen der Gemeinsprache - die entscheidende *Funktionsanalyse* der Phraseologismen im Rechtstext weitgehend aus. Der Grund hierfür ist wohl, dass diese Analyse unweigerlich auf juristisches und damit für Sprach- und Übersetzungswissenschaft sachfremdes Gebiet führt. Die Rechtswissenschaft als „Dritte im Bunde“, die zur juristischen Funktionsanalyse von Amts wegen berufen wäre, zeigt sich an einem interdisziplinären Dialog bisher wenig interessiert. Sie hat sich auf juristischem Gebiet die Sprachhoheit gesichert, indem sie - unabhängig von der Bedeutung eines Wortes oder Ausdrucks in der Gemeinsprache - eine Festlegung getroffen hat, wie ein bestimmter Terminus bzw. eine bestimmte Wortverbindung in juristischem Gebrauch zu verstehen ist, und sich auch über Auslegungsmethoden und Hierarchiestufen dieser Methoden geeinigt. Zwar bezieht die Rechtswissenschaft ihre Terminologie, abweichend von verschiedenen anderen Fachsprachen, im Wesentlichen aus der Gemeinsprache, doch hat sie die dort gebrauchte Terminologie anders belegt und ihr damit Inhalte gegeben, deren Verstehen ohne Rechtskenntnisse nicht möglich ist. Da *fachsprachliches Wissen* jedoch stets an *fachliches Wissen* gebunden ist, kann nur eine enge Verzahnung von juristischem Wissen und Rechtsterminologie dem zukünftigen Rechtsübersetzer das *Verstehen* der juristischen Botschaft als primäre Voraussetzung ihrer Übertragung in die fremde Sprache und deren Rechtsordnung vermitteln.

Da von dem zukünftigen Rechtsübersetzer neben den genannten rechtswissenschaftlichen Kenntnissen zusätzlich eine allgemeine sowie eine rechtsspezifische Translationskompetenz verlangt wird, ist es im DaF-Unterricht erforderlich - Hand in Hand mit der Rechtsterminologie und dem hiermit verbundenen Rechtswissen der deutschen Sprache - die Fähigkeit der Übertragung der Botschaft in die fremde Rechtsordnung zu vermitteln, d. h. es gilt nicht nur, die Rechtsterminologie mit der deutschen Rechtsordnung abzugleichen, sondern es muss auch die fremde Rechtsordnung zumindest im Auge behalten werden, um die Äquivalenzfindung im Übersetzungsprozess zu erleichtern.

Den geschilderten Anforderungen kann der DaF-Unterricht nur unter der Bedingung gerecht werden, dass Sprach-, Übersetzungs- und Rechtswissenschaft als involvierte Disziplinen ein Gesamtkonzept als Ausgangsbasis für geeignetes Lehrmaterial erarbeiten. Ein solches Werk liegt zwar wegen der angesprochenen interdisziplinären Zersplitterung bisher noch nicht vor, doch sind immerhin erfolgversprechende Ansätze einer solchen Zusammenarbeit zu erkennen¹.

¹ So geben Neumann & Licari (2006) in ihrem Werk „Introduction au droit français pour juristes

Im vorliegenden Beitrag soll aufgezeigt und anhand entsprechender Beispiele aus dem Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) und ihrer Übersetzung in den Code civil (Cc) belegt werden, dass Phraseologismen der Rechtssprache als Medium der Vernetzung von Sprache, Recht und Übersetzungstechnik kaum zu übertreffen sind und es deshalb verdienen, in weit höherem Maße als bisher in den DaF-Unterricht integriert zu werden. Neben vielen anderen Vorzügen, die sie aufweisen, ist für ihre Wahl als Anschauungsmaterial entscheidend, dass *feste Wortverbindungen* - und weniger Einzeltermini - in den Rechtssprachen eine lange Tradition haben, wie verschiedene Zitate belegen², weil sie als flexible kombinier- und erweiterbare Bausteine der Rechtsordnung dienen. So finden sich zivilrechtsübergreifend auch in anderen Gesetzen feststehende Wortverbindungen wie z.B. *bewegliche Sache(n)*, *eine fremde bewegliche Sache*, oder auch *eine bewegliche körperliche Sache*.

2 Gemeinsprachliche und juristische Phraseologismen

2.1 Phraseologismen in kontrastiver Sicht

Um sich den Phraseologismen der Rechtssprache zu nähern, ist von den Phraseologismen der Gemeinsprache auszugehen. Dies beruht auf der Prämisse, dass sich die juristischen Phraseologismen - ebenso wie die Rechtssprache insgesamt - aus der Gemeinsprache ableiten, ihr objektsprachliches Material aus deren Bestand beziehen und deshalb kein selbständiges System neben der gemeinsprachlichen Phraseologie, sondern ein *Teilsystem* dieser darstellen (Gläser 2006: 488). Diejenigen sprachlichen Merkmale, die für die Anerkennung als Phraseologismen der *Gemeinsprache* gelten, finden somit auch für die Definition der Phraseologismen der *Rechtssprache* Anwendung.

Da die Schwerpunkte dieser Arbeit primär in der Beschreibung des *Funktionsspektrums* der Phraseologismen der Rechtssprache sowie der Problematik ihrer *Übertragung ins Französische* liegen, wird die Erörterung der semantisch-syntaktischen Charakteristika der Phraseologismen lediglich auf ihre Grundzüge beschränkt.

Im Rahmen der Sprachwissenschaft sind zwei Hauptgruppen von Phraseologismen bekannt: Phraseologismen im engeren und Phraseologismen im weiteren Sinne. Konkreter ausgedrückt, wird ein Kernbereich von Phraseologismen, der durch das Merkmal der Idiomatizität als semantischer Umdeutung gekennzeichnet ist (Phraseologismen im engeren Sinne), und ein peripherer Bereich unterschieden, in dem dieses Merkmal nicht oder nur schwach ausgeprägt ist (Phraseologismen im weiteren Sinne). Phraseologismen der Rechtssprache sind, wie anhand der Beispiele noch zu zeigen sein wird,

et étudiants en droit germophones“ dem Leser neben einer Einführung in das französische Recht auch Übersetzungshilfen am rechten Rand der Seiten an, was als ein Schritt in die richtige Richtung zu werten ist.

² Gréciano führt für die Verwendung von Phraseologismen in der Rechtssprache an, dass „Festgeprägtheit“ [...] im Rechtsbereich eine tausendjährige Tradition hat. Weltweit bestimmten Rechtsformeln die Gesetzessprache in Wort und Schrift. [...] Wie im Mittelalter operieren Gesetzgebungen der Neuzeit mit Phraseologie“ (Gréciano 1999: 4). In Bezug auf die französische Rechtssprache argumentiert Légeais (2011: 11) in demselben Sinn, wenn er anmerkt: „Notre langue juridique recourt plutôt qu'à des mots simples à des expressions (faits justificatifs, excuses atténuantes, excuses absolutes).“

in ihrer überwiegenden Anzahl an der Peripherie des phraseologischen Bestandes angesiedelt.

Burger schlägt für den peripheren Bereich der Phraseologismen, die nicht oder nur schwach idiomatisch sind, den Begriff *Kollokationen* vor (Burger 2007: 14f), Fleischer bezeichnet sie als *Nominationsstereotypen* (Fleischer 1997: 58f) und Kjaer wählt, bezogen auf das Vorkommen dieser Wortkomplexe in der Rechtssprache, die Bezeichnung *Normbedingte Wortverbindungen* in der juristischen Fachsprache (Kjaer 1992: 46).

2.2 Semantisch-syntaktische Merkmale von Phraseologismen und ihre Beschreibung

Als wichtigste Merkmale von Phraseologismen gelten:

- Polylexikalität:

Die Wortverbindung muss aus mehr als einem Wort bestehen.

- Festigkeit (Festgeprägtheit / Fixiertheit / Gebräuchlichkeit):

Die Wortverbindung muss in der Sprache gebräuchlich sein wie ein Wort und ähnlich wie ein Wort mental gespeichert und abrufbar sein (Burger 2007: 16f).

Die Frage, welchen Grad an Festigkeit eine Wortverbindung aufweisen muss, um überhaupt als *Phraseologismus*, sei es im engeren oder weiteren Sinne, zu gelten, wird in der Sprachwissenschaft kontrovers diskutiert und unterschiedlich beantwortet. Lüger verweist zutreffend darauf, dass der Grad der Festigkeit von Phraseologismen variabel und im Bereich der sogenannten Kollokationen, die den wesentlichen Untersuchungsgegenstand der Phraseologismen der Rechtssprache ausmachen, als eher gering einzustufen ist (Lüger 2008: 195).

Burger verlangt ebenfalls keine absolute Festigkeit, sondern lediglich Gebräuchlichkeit im oben genannten Sinn, d.h., dass man sich nicht zwangsläufig so ausdrücken muss, sondern dass diese Ausdrucksweise lediglich üblich ist, entweder in der gesamten Sprachgemeinschaft oder auf bestimmten Sektoren, die „areal oder soziolektal“ bestimmt sein können (Burger 2007: 16). Da sich die Rechtssprache üblicherweise in bestimmten, relativ stabilen, sich stets wiederholenden Wendungen ausdrückt, um so eine effektive, unmissverständliche, Kommunikation unter Fachleuten - d.h. unter denen, die die Rechtssprache gelernt haben - zu garantieren, ist sie als Gruppensprache der Juristen und damit als soziolektal im Sinne von Burger anzusehen. Bußmann definiert den angesprochenen Randbereich der juristischen Phraseologismen, die hier im Anschluss an Burger als *Kollokationen* bezeichnet werden sollen, folgendermaßen:

Terminus für charakteristische, häufig auftretende Wortverbindungen, deren Miteinandervorkommen auf einer Regelmäßigkeit gegenseitiger Erwartbarkeit beruht, also primär semantisch (nicht grammatisch) begründet ist. (Bußmann 1990: 353)

In der Gemeinsprache handelt es sich um Ausdrücke wie z.B. *sich die Zähne putzen* oder *einen Nagel einschlagen*, während in der Rechtssprache Ausdrücke wie *eine Willenserklärung abgeben* / *anfechten*, *eine nichtige Willenserklärung* oder *eine einseitige* / *zweiseitige Willenserklärung* hierunter zu zählen sind.

- **Idiomatizität:** Die Gesamtbedeutung des Ausdrucks kann nicht aus der Bedeutung der Einzelelemente abgeleitet werden (Kürschner 2005: 77).

Dies besagt, „dass die Komponenten eine, durch die syntaktischen und semantischen Regularien der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit bilden“ (Burger 2007: 15). Die Bedeutung einer gegebenen feststehenden Wortverbindung der Gemeinsprache wird im Allgemeinen von Muttersprachlern verstanden, obwohl sie sich, je nach dem Grad der Idiomatizität, nicht oder nur schwer aus den einzelnen Wortbedeutungen erschließen lässt. So weiß jeder deutsche Muttersprachler unter Berücksichtigung des sprachlichen Kontextes, dass mit dem Ausdruck *Runder Tisch* selten ein ‚runder‘ Tisch gemeint ist, sondern normalerweise eine nicht an Hierarchien orientierte Sitzordnung zur Lösung von Konflikten darstellt, und dass ein *Schwarzes Brett* weder ‚schwarz‘ noch ein ‚Brett‘ zu sein braucht, sondern dass es sich vielmehr um einen Gegenstand handelt, an dem Informationen angebracht werden. Durch Recherchen lässt sich der Ursprung solcher Wortverbindungen oft klären, zum Verständnis nötig ist eine solche Hinterfragung jedoch kaum.

Während die bildliche Rede die Gemeinsprache sehr stark prägt, ist sie in der Rechtssprache relativ selten und lediglich in rudimentärer Form vorhanden. Je mehr es sich um sachorientierte, gesetzliche Texte handelt, umso blasser wirkt die Metapher (Kohl 2007: 149). Eines dieser seltenen Beispiele in der modernen Rechtssprache stellt beispielsweise die Anfechtung einer Willenserklärung (§119 BGB) dar, die das abgeschlossene Rechtsgeschäft rückwirkend vernichtet. Bei dem Ausdruck *die Erklärung anfechten* hat man keinen Fechter mehr vor Augen, der mit seiner Waffe das Rechtsgeschäft vernichtet (Kleinhietaß 2004: 8).

3 Unterschiedliche Funktionen der Phraseologismen der Gemeinsprache und der Rechtssprache

3.1 Funktionen der Phraseologismen der Gemeinsprache

Ein Großteil der Phraseologismen der Gemeinsprache besteht aus idiomatischen Wendungen, die die Sprache anschaulich und informativ machen und ihr einen „oft hintergründigen Sinn“ geben (Gündoğdu 2007: 1). Solche Phraseologismen der Gemeinsprache sind im mentalen Lexikon eines Muttersprachlers wie Einzelwörter gespeichert: Er kennt ihre Bedeutung ebenso wie ihren situationsangemessenen Gebrauch.

Phraseologismen sind keine Besonderheiten der deutschen Sprache, sondern finden sich in allen Sprachen. Die Konzepte und Sachverhalte, für deren Beschreibung Phraseologismen vorhanden sind, stimmen dabei in den einzelnen Sprachen erstaunlich oft überein, doch sind die Phraseologismen in den Einzelsprachen verschiedentlich sprach- und kulturspezifisch geprägt, was sich in der Verwendung verschiedener Bilder für identische Sachverhalte und ihrer Bewertung zeigt. Wenn wir Deutsche der Auffassung sind, man müsse auch mal *ein Auge zudrücken* und solle *nicht päpstlicher sein als der Papst*, so meinen unsere französischen Nachbarn *qu'il faut parfois fermer les yeux sur un problème* und *qu'il ne faut pas être plus royaliste que le roi*. Wenn wir viel beschäftigt sind, haben wir *Anderes / Besseres zu tun* als uns mit unwesentlichen Dingen abzugeben. In derselben Situation haben die Franzosen *d'autres chats à fouetter*.

Diese Beispiele zeigen, dass die Ausdruckskraft der Phraseologismen im Wesentlichen in ihrer Bildhaftigkeit besteht. Sie zeichnen sich jedoch nicht nur durch ihre Anschau-

lichkeit aus, sondern beinhalten auch eine Informalität, die sich durch eine Paraphrase nicht wiedergeben lässt bzw. leicht verfälscht werden kann.

En contexte, l'idiotisme n'est paraphrasable qu'au prix d'appauvrissement, de modifications de sens, sinon d'incohérences, d'inacceptabilités et d'absurdités. (Gréciano 1984: 118)

Erst wenn man diese Bilder, Sprichwörter, Redensarten, Floskeln der fremden Kultur beherrscht und sie situationsangemessen einzusetzen weiß, spricht man eine fremde Sprache tatsächlich. Der Erwerb der phraseologischen Kompetenz, die ganz selbstverständlich zum Sprachwissen eines Muttersprachlers gehört, ist für Fremdsprachenlerner im Anfangsstadium nicht prioritär. Sie ist beim Studium der Fremdsprache die letzte Stufe auf dem Weg zur Perfektion, das *Tüpfelchen auf dem i, la cerise sur le gâteau*. Die Erlernung dieser phraseologischen Kompetenz hat ihren festen Platz im DaF-Unterricht, wo sie durch verschiedene didaktische Methoden (z.B. Bilddarstellungen, Lückentests, visuelle Realisierung sprachlicher Formen) (Bergerová 2011: 107-117) transparent gemacht und eingeübt wird. Der Vorteil, auf den der Fremdsprachenlerner dabei zurückgreifen kann, besteht in der phraseologischen Kompetenz bezüglich seiner Muttersprache, die das Verständnis bezüglich der fremdsprachlichen Phraseologismen und der damit zusammenhängenden Äquivalenzfindung erheblich erleichtert.

3.2 Funktionen der Phraseologismen der Rechtssprache

Mit den juristischen Phraseologismen verhält es sich anders als mit den Wortverbindungen der Gemeinsprache. Sie können mit der geschilderten Bandbreite von Nuancen und Emotionen der Phraseologismen der Gemeinsprache nicht mithalten und werden in den seltensten Fällen überhaupt als feste Wortverbindungen erkannt bzw. bewertet: von juristischen Laien deshalb nicht, weil ihr Sinn ohne juristische Vorkenntnisse für sie ohnehin nicht verständlich bzw. missverständlich ist; von Juristen nicht, weil ihnen die Wortverbindungen so geläufig sind, dass sie deren Klassifizierung nicht mehr problematisieren. Juristische Phraseologismen wirken erstarrt, nüchtern und oft archaisch: *eine Willenserklärung wird abgegeben oder angefochten; eine Leistung wird bewirkt; ein Rechtsgeschäft, das gegen die guten Sitten verstößt, ist nichtig; die Verhandlung ist eröffnet / geschlossen, der Schuldner befindet sich im Verzug*. Es handelt sich - gemessen an den Phraseologismen der Gemeinsprache - um sprachlich unauffällige Formulierungen, die jedoch ein großes Machtpotential beinhalten. Sie sind keine Stilmittel der Sprache, sondern verkörpern Rechtsinhalte, und ihre Anwendung durch befugte Instanzen schafft Realitäten: Weist der Richter die Klage ab oder gibt er ihr statt, schafft er damit durch Sprache verbindliche Fakten. Da das Recht überwiegend in Phraseologismen spricht, sind sie, anders als in der Gemeinsprache, bei der Erlernung der Fremdsprache kein Luxus, sondern von Anfang an das nötige Handwerkszeug von jedem, der sich mit dem Recht und seiner Sprache beschäftigt. Dies gilt sowohl für Studierende der Rechtswissenschaft in den ersten Semestern wie auch für Studierende der Fachsprache Recht; es gilt für Muttersprachler ebenso wie für ausländische Studierende mit guten Deutschkenntnissen. Es gibt im Bereich des Rechts und seiner Sprache daher kaum den Vorteil der „muttersprachlichen Phraseologiekompetenz“ und es gibt keine Erlernung der juristischen Fachsprache, ohne gleichzeitiges Verständnis dessen, was der juristische Inhalt des Phraseologismus unter Berücksichtigung seines Kontextes ist. Ein erster Schritt in die richtige Richtung ist das Wissen darum, wie Recht funktioniert, d.h. wie die Rechtsordnung aufgebaut ist. Dabei gilt es, eine Antwort auf folgende Fragen zu finden:

- Genügt ein Blick ins Gesetz oder bedarf es weiterer Erläuterungen außerhalb der Gesetze (Kommentar, Lehrbuch, höchstrichterliche Rechtsprechung), um den juristischen Gehalt eines Phraseologismus zu verstehen?

- Wenn die Prämisse zutrifft, dass zur Rechtsanwendung in den wenigstens Fällen ein Blick ins Gesetz ausreicht, ist dann das Gesetz, auch für Juristen, nicht mehr als ein *Anhaltspunkt* für den hinter der Norm stehenden gesetzgeberischen Willen, der erst durch Auslegung ermittelt werden muss?

4 Phraseologismen im Zusammenspiel von Rechtsnormen und ihrer Interpretation

Die Rechtsordnung besteht aus einem System von Rechtsnormen und ihrer Erläuterung durch rechtswissenschaftliche Abhandlungen (z. B. Kommentare, Lehrbücher oder auch Rechtswörterbücher) und höchstrichterlicher Rechtsprechung (primär Entscheidungen des Bundesgerichtshofs), das vom *Abstrakten zum Konkreten* verläuft. Die Rechtsnormen stehen dabei an der Spitze der Hierarchie und sind abstrakt, d.h. anders als die Termini aus dem Bereich der Naturwissenschaften und Technik bezeichnen sie keine Gegenstände oder Sachverhalte konkreter Natur, sondern gelten für eine unbestimmte Vielzahl von Fällen und beziehen sich auf *Eigenschaften, Zustände, Konzepte* (Bußmann 2002: 46). Sie bilden das Gerippe der Rechtsordnung, und es ist Aufgabe der juristischen Lehre und Rechtsprechung, durch ihre *Auslegung* gleichsam Fleisch an die Knochen zu bringen:

Gesetzestext, Kommentartext, herangezogene Urteilstexte [...] und Fachliteratur bilden ein komplexes Textgeflecht, das die gesamte Interpretation und damit „Semantik“ des fraglichen Paragraphen umfaßt; allein dieses Textgeflecht zusammengenommen (das man auch Wissensgeflecht nennen könnte) kann explizieren, was insgesamt als die „Bedeutung“ des einen Satzes anzusehen ist. (Busse 2000: 5f).

Zur Klarstellung ist darauf zu verweisen, dass die Phraseologismen, um die es hier geht, aus dem Text der einzelnen Paragraphen (nicht aus deren *Überschriften*, die oft nur Abkürzungen darstellen), zu entnehmen sind. So lautet die Überschrift zu §138 BGB: „*Sittenwidriges Rechtsgeschäft*“ während der Wortlaut von §138 Abs.2 BGB die phraseologische Wortverbindung enthält: „Ein Rechtsgeschäft, das gegen *die guten Sitten verstößt*, ist nichtig.“ Wann ein Verstoß gegen die guten Sitten vorliegt, bedarf der Erläuterung durch Lehre und Rechtsprechung. Je extensiver der Inhalt des Phraseologismus erläutert wird, umso weiter wird die feste Wortverbindung aufgelöst und kann schließlich ihren Charakter als Phraseologismus verlieren.

4.1 Phraseologismen als Mittel der Fixierung, Flexibilisierung und Ökonomisierung des Rechtssystems

Die Entstehung der Rechtssprache durch ihre Abkoppelung von der Gemeinsprache hat verschiedene Gründe: Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass „Wörter und Sätze [...] bereits in der Alltagssprache oft mehrdeutig ungenau und wandelbar“ sind (Rüthers 2008: 164) und ihre Bedeutung oft nur aus dem Kontext erschlossen werden kann. So kann eine *Batterie* sowohl eine *Stromquelle*, wie eine *Artillerie-Einheit*, wie auch eine *Mehrheit von Geräten* darstellen (Rüthers 2008: 119). Die Rechtssprache bemüht sich demgegenüber um sprachliche, kontextunabhängige Exaktheit, doch beinhaltet sie auch Fälle *beabsichtigter Vagheit*. Die Abwägung von Fixierung und Präzisierung beruht auf der Erkenntnis des Gesetzgebers, dass das Funktionieren einer Rechtsordnung einerseits zwar Stabilität voraussetzt, dass die Rechtsordnung andererseits aber auch in der Lage sein muss, sich den im Laufe der Zeit wandelnden Verhältnissen und Anschauungen ohne ständige Gesetzesänderungen anzupassen. Den erforderlichen Spagat zwischen Fixierung und Flexibilisierung hat der Gesetzgeber

durch die Aufnahme ‚bestimmter‘ und ‚vager‘ *Rechtsbegriffe* bewerkstelligt. Mittel der eindeutigen Definition sind die vom Gesetzgeber selbst in geringem Umfang durch Normen vorgenommenen Definitionen („Legaldefinitionen“). So definiert z. B. das Gesetz den ‚Anspruch‘ wie folgt:

Das Recht, von einem anderen ein Tun oder Unterlassen zu verlangen (Anspruch), unterliegt der Verjährung. (§194 Abs.1 BGB)

Damit ist die in der Gemeinsprache mögliche Interpretation des Anspruchs als „Forderung, Recht, Berechtigung zu etwas“ gesetzlich ausgeschlossen. Die bestimmten Rechtsbegriffe spielen indes bei der Untersuchung von Phraseologismen der Rechtssprache kaum eine Rolle und werden nur erwähnt, um den komplexen Aufbau der Gesetze transparent und vollständig darzustellen.

Interessanter und ergiebiger als die Mittel der Fixierung sind die Mittel der Flexibilisierung, die ‚vagen‘ Formulierungen, die die Rechtsordnung bewusst öffnen, um sie der Interpretation zugänglich zu machen. Es handelt sich dabei um unbestimmte Rechtsbegriffe und Generalklauseln³ wie z. B. *grober Undank*, *wichtiger Grund*, *schwebendes Geschäft*, *Verstoß gegen die guten Sitten* oder *Leistung nach Treu und Glauben unter Berücksichtigung der Verkehrssitte*.

Wie diese Klauseln eine zeitgemäße Interpretation erfahren und es so möglich machen, gewandelten gesellschaftlichen Vorstellungen Rechnung zu tragen, zeigt sich anschaulich in der Wandlung der Rechtsprechung zum sogenannten „Mätressentestament“. Gem. §138 Abs.1 BGB ist ein Rechtsgeschäft, das *gegen die guten Sitten verstößt*, nichtig. Gegen die guten Sitten verstößt ein Rechtsgeschäft dann, wenn es „gegen das Anstandsgefühl aller billig und gerecht Denkenden verstößt“ (Kropholler 2008: 66). Im Erbrecht wurde das Testament eines verheirateten Erblassers zugunsten seiner Geliebten lange Zeit wegen *Sittenwidrigkeit* generell als *nichtig* angesehen. Im Jahre 1970 gelangte der Bundesgerichtshof zu der Meinung, dass sich „das Anstandsgefühl aller billig und gerecht Denkenden“ hinsichtlich der Bewertung außerehelicher Beziehungen gewandelt habe, und änderte wegen dieser gewandelten gesellschaftlichen Vorstellungen seine Rechtsprechung dahingehend, dass das Testament allenfalls dann sittenwidrig sei, „wenn die Zuwendung ausschließlich als Belohnung oder Förderung der geschlechtlichen Hingabe dient“ (Kropholler 2008: 66). Außerdem schuf er ein weiteres Korrektiv zugunsten der Wirksamkeit des Geliebtentestaments durch eine Änderung der *Beweislast*: Galt früher, dass das Geliebtentestament *per se* nichtig war, hat nunmehr derjenige, der sich auf die Sittenwidrigkeit beruft, die Gründe hierfür darzulegen und zu beweisen, was in der Praxis zu einer erheblichen Einschränkung der Nichtigkeit wegen Sittenwidrigkeit geführt hat.

³ Auf eine Erläuterung und Abgrenzung der beiden Begriffe wird an dieser Stelle verzichtet, da dies zu tief in die juristische Materie führen würde, ohne einen Beitrag zum besseren Verständnis dieser Erörterung zu leisten.

4.2 Juristische Phraseologismen und ihre Explikation

Wie bereits erwähnt, dienen die Gesetze nicht zur Einzelfallregelung, sind also abstrakt und bedürfen zu ihrer Anwendung der Konkretisierung durch Lehre und Rechtsprechung. Dabei handelt es sich bei den im Gesetz auftretenden Termini und Ausdrücke um „aggregierte Begriffe“ im Sinne von Hannappel & Melenk, d.h. um

komplexe Begriffe, die aus einer großen Anzahl heterogener Merkmale zusammengesetzt sind, die beim Gebrauch dieser Termini von den Mitgliedern einer bestimmten Gruppe mitverstanden werden (Hannappel & Melenk 1990: 156).

Ihr Gebrauch durch „Eingeweihte“, hier also durch Rechtskundige, bewirkt so eine *Verkürzung und damit Ökonomisierung der Rede*; für Nichteingeweihte ist ihre Bedeutung dagegen nicht erkennbar, weil der vielschichtige Inhalt der Aussage unter der Sprachoberfläche verborgen ist. Bezüglich der juristischen Phraseologismen, insbesondere der Kollokationen, ist die Methode der Aggregation doppelt wirksam, weil die unsichtbare Verdichtung des Inhalts sowohl in der Basis (Substantiv), wie in dem Kollokator (Verb / Adjektiv) vorhanden ist. Um zu verstehen, was die phraseologische Wortverbindung bedeutet, sind sowohl die Basis wie der Kollokator durch gestaffelte Explikationsstufen zu erläutern. Diese verlaufen vom Abstrakten zum Konkreten und umfassen - je nach der Kompliziertheit des zu erläuternden Terminus - verschiedene Stufen der Erläuterung.

Die Methode der *gestaffelten Explikationsstufen*, die schon beim „Mätressentestament“ (vgl. 4.1) angedeutet wurde, soll anhand des sog. „Trierer Weinversteigerungsfalles“ konkreter dargelegt werden. Der Fall erörtert die Problematik der (*konkludenten*) *Abgabe einer Willenserklärung* und dient als Standardlehrbeispiel bei der Juristenausbildung (ausführlich in Hudalla 2012: 99 -103).

Fall:

Der ortsunkundige A besucht eine Weinversteigerung in Trier. Als er dort seinen Bekannten B entdeckt, winkt er ihm zu. Der Auktionator hält das Heben der Hand, wie bei einer Versteigerung üblich, für ein Gebot und erteilt A den Zuschlag für den aktuellen Posten. A ist entsetzt und möchte den Wein weder haben noch bezahlen.

Problemdarstellung und Lösung:

Das Gebot (die Hand heben) bedeutet bei einer Versteigerung eine konkludente Willenserklärung, d.h. „die Äußerung eines rechtlich erheblichen Willens, die auf einen rechtlichen Erfolg hinzielt“ (Creifelds 2007: 1378f). (Explikation erster Stufe)

(Der wichtige Begriff der Willenserklärung wird, wie die meisten Begriffe des BGB, nicht durch das Gesetz, sondern durch die Rechtswissenschaft definiert).

Nach Rechtsprechung und Lehre sind es drei Elemente, die eine Willenserklärung ausmachen: Handlungswille, Erklärungswille und Geschäftswille (Explikationen zweiter Stufe).

Auch diese Einzelkomponenten werden weiter expliziert (Explikationen dritter Stufe):

- Handlungswille: der Wille, die ausgeführte Handlung zu tätigen
- Erklärungswille: der Wille etwas rechtlich Erhebliches zu tun
- Geschäftswille: der Wille ein ganz bestimmtes Rechtsgeschäft zu tätigen

Die Willenserklärung muss außerdem *abgegeben*, der Wille muss *erklärt*, d. h. „nach außen erkennbar gemacht werden (...). Der Wille kann ausdrücklich, unmittelbar er-

klärt werden (...). Es reicht aber auch aus, dass das Gewollte ‚*stillschweigend*‘, d.h. durch *schlüssiges* oder *konkludentes Handeln* zum Ausdruck gebracht wird“ (Creifelds 2007: 1379). (Diese erste Explikationsstufe reicht aus, um den Kollokator *abgeben* in dem Begriff *eine Willenserklärung abgeben* hinreichend zu definieren).

Die Beurteilung der Rechtslage ist im konkreten Fall schwierig und wird in Rechtsprechung und Lehre nicht einheitlich beurteilt. Sie läuft letztlich darauf hinaus, dass A hätte *erkennen müssen*, dass das Heben der Hand in der Auktion im Rechtsverkehr als Abgabe einer konkludenten Willenserklärung (Gebot) aufzufassen und darum wirksam (allerdings anfechtbar) ist.

In dem vorliegenden Beitrag kommt es allerdings nicht auf die konkrete Falllösung an, sondern auf die Bewusstmachung der Frage, welche Kriterien mitgemeint sind, wenn der Jurist von der *Abgabe einer konkludenten Willenserklärung* spricht. Der genannte Fall soll nicht als Anreiz für Rechtsübersetzer zur juristischen Falllösung missverstanden werden. Er dient lediglich zur Verdeutlichung der unter bzw. mit einem juristischen Begriff verbundenen Kriterien, die der Rechtsübersetzer kennen sollte. Im Wörterbuch sind Begriffe wie *Handlungswille*, *Erklärungswille* oder *Geschäftswille* relativ schwierig nachzuschlagen und in ihrer Isoliertheit noch schwieriger zu verstehen, falls man nicht weiß, dass es sich um Komponenten einer *Willenserklärung* handelt.

5 Gemeinsprachliche und juristische Phraseologismen im Übersetzungsprozess

Vergleicht man die Übersetzung juristischer Phraseologismen mit der Übersetzung gemeinsprachlicher Phraseologismen, so ist - wie bereits angemerkt - festzustellen, dass in der Gemeinsprache für den Muttersprachler auch dann kaum Rezeptionsschwierigkeiten auftreten, wenn er den Ursprung des Phraseologismus nicht kennt. Er hat in seinem mentalen Lexikon gespeichert, was es bedeutet, *das Zünglein an der Waage* zu sein, etwas *auf dem Kerbholz* zu haben, oder aber *die Flinte ins Korn* zu werfen. Die Problematik ergibt sich hier lediglich bei der Äquivalenzfindung in der Zielsprache, also auf der Übertragungsebene, bei der es darauf ankommt, einen möglichst angemessenen Phraseologismus in der Zielsprache zu finden. So wird *die Flinte ins Korn werfen* im Französischen phraseologisch wiedergegeben durch *jeter la manche après la cognée* und *steinreich sein* bedeutet für den Franzosen *rouler sur l'or*.

Bei den juristischen Phraseologismen ergeben sich demgegenüber sowohl für den Muttersprachler wie für den Fremdsprachenlerner Schwierigkeiten sowohl auf der Rezeptions- wie auf der Übertragungsebene. Auf der Rezeptionsebene wurde bereits darauf hingewiesen, dass die juristischen Ausdrücke für alle juristischen Laien - gleich ob Muttersprachler oder nicht - unverständlich bzw. missverständlich sind und ihr Verständnis nur in Verbindung mit der zugrunde liegenden Rechtsordnung erlernt werden kann und erlernt werden muss.

Auf der Übertragungsebene besteht die Problematik darin, den erkannten wahren Sinn der Information, den sogenannten *vouloir dire* (Schmidt-König 2005: 120), so zu übermitteln, dass er vom Rezipienten in seiner Sprache in dieser Weise auch verstanden wird. Es handelt sich, kurz gefasst, um die *äquivalente Wiedergabe* des Begriffs in der Zielsprache, was in letzter Konsequenz auf einen Rechtsvergleich hinausläuft. Um einen solchen Vergleich durchführen zu können, verlangt die überwiegende Mehrheit der beteiligten Wissenschaften die Festlegung eines *tertium comparationis*, als gemeinsamen Vergleichsmaßstab. Ein Blick in die Übersetzungswissenschaft zeigt, dass man

sich generell mit der Definition eines für die Praxis tauglichen *tertium comparationis* schwer tut, auch wenn die Forderung danach in der Theorie noch weitgehend aufrecht erhalten wird. Ein weiterer Blick in die juristische Übersetzungspraxis offenbart demgegenüber, dass diesem Begriff nicht allzu viel Bedeutung beigemessen werden muss.

Der Übersetzer muss bei der Äquivalenzherstellung den Bedeutungsgehalt der Rechtsregel in der Ausgangssprache juristisch zutreffend erfassen, er muss das Rechtssystem der Zielsprache gut genug kennen, um zu beurteilen, ob in der Zielsprache ein Rechtsinstitut mit äquivalentem oder annähernd äquivalentem Regelungsgehalt existiert, und er muss in der Lage sein, die geeignete Übersetzungsstrategie zu wählen, um den Inhalt der Regelung - unabhängig von bestehender oder nicht bestehender Äquivalenz - zu übermitteln. Es reicht also nicht hin, Phraseologismen wie *elterliche Sorge* (§1626 BGB) und *autorité parentale* oder *Verstoß gegen die guten Sitten* (§138 BGB) und *contre les bonnes moeurs* nach dem im Wörterbuch gefundenen Begriff zu übersetzen bzw. nach dem Modell des Zufallsgenerators unter der Vielzahl der angebotenen Begriffe einen auszuwählen, sondern es ist vielmehr ein Rechtsvergleich in oben genanntem Sinn durchzuführen. In einem zweiten Schritt empfiehlt sich zur Überprüfung der Angemessenheit der Übersetzung die *Methode des verdrehten Wörterbuchs* (Schmidt-König 2005: 93), wonach der im deutsch-französischen Wörterbuch gefundene Übersetzungsvorschlag anschließend im französisch-deutschen Wörterbuch nachgeschlagen wird. Der Vergleich der hierbei gefundenen Übersetzungsvorschläge liefert in der Mehrzahl der Fälle zutreffende Anhaltspunkte für eine angemessene Übersetzung, doch ist dies, wie das nachstehend erläuterte Beispiel von *Treu und Glauben* zeigt, keineswegs zwingend. Diese Methode kann unsicher bzw. irreführend sein, wie gerade im Wortlaut identische, in ihrem Inhalt jedoch verschiedene Rechtsinstitute beweisen (Problematik der „falschen Freunde“, «faux amis»), was anhand des nachstehend aufgezeigten Beispiels von *Treu und Glauben* ersichtlich wird.

6 Übersetzungsbeispiele deutscher juristischer Phraseologismen ins Französische⁴

Die dargestellten Zusammenhänge seien nunmehr anhand konkreter Beispiele erläutert.

Beispiel 1:

- Elterliche Sorge, Grundsätze (§1626 Abs.1 BGB)
„Die Eltern haben die Pflicht und das Recht, für das minderjährige Kind zu sorgen“.
- „L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant.“ (Art. 371 al.1 Cc).

Übersetzung: Die elterliche Gewalt umfasst die Rechte und Pflichten, die dem Wohl des Kindes dienen.

Sprachliche Äquivalenz nach dem „verdrehten Wörterbuch“:

Potonnier (Deutsch / Französisch):

„Elterliche Gewalt, elterliche Sorge = Autorité parentale (Sorge für die Person und das Vermögen des Kindes i. S. des §1626 BGB)“.

⁴ Entnommen aus Hudalla (2011: 109ff).

Potonnier (Französisch / Deutsch):

„Autorité parentale = (Cc 371 – 387) elterliche Gewalt (selon le droit allemand actuel): Volles elterliches Erziehungs- und Sorgerecht“.

Fazit:

Schon ein Vergleich des Wortlauts der beiden Vorschriften im BGB und im Cc, der eine gemeinsprachliche Lesart zulässt, sowie eine anschließende Überprüfung mittels des „verdrehten Wörterbuchs“ zeigen, dass ohne weitere Überprüfungen auf funktionaler Ebene *elterliche Sorge* mit «*autorité parentale*» übersetzt werden kann, ohne dass Missverständnisse beim französischen Rezipienten auftreten.

Beispiel 2:

- Leistung nach Treu und Glauben (§ 242 BGB)

„Der Schuldner ist verpflichtet, die Leistung so zu bewirken, wie Treu und Glauben mit Rücksicht auf die Verkehrssitte es erfordern.“

- „Les conventions légalement formées tiennent lieu de loi à ceux qui les ont faites.

Elles doivent être exécutées de bonne foi“ (Art. 1134 Cc)

Übersetzung: „Die zwischen den Vertragsparteien getroffenen Vereinbarungen sind für diese verbindlich, soweit sie im Einklang mit den Gesetzen stehen. Sie sind so zu erfüllen, wie *Treu und Glauben* es gebieten.“ Sprachliche Äquivalenz nach dem „verdrehten Wörterbuch.“ (Wegen der semantischen Nähe der beiden Formulierungen, die Äquivalenz vermuten lässt, wird hier das verdrehte Wörterbuch vor dem Rechtsvergleich herangezogen.)

Potonnier (Deutsch / Französisch):

Treu und Glauben (Begriff des BGB; als solcher im französischen Recht nicht vorhanden)

Potonnier (Französisch / Deutsch):

De bonne foi = ehrlich; in gutem Glauben; gutgläubig; nach Treu und Glauben

Zwischenergebnis:

Der Wortlaut des §242 BGB „Leistungserbringung nach Treu und Glauben“ und des Art.1134 al.3 «*exécutées de bonne foi*» weisen eine so enge semantische Nähe auf, dass gegen eine wörtliche Übertragung keine Bedenken zu bestehen scheinen. Es mahnt allerdings zur Vorsicht, dass Potonnier (Deutsch / Französisch) seine Übersetzung mit der Anmerkung versehen hat: „Treu und Glauben: *Begriff des BGB; als solcher im französischen Recht nicht vorhanden*“ (1997: 1420). Die Ursache für ein mögliches Missverständnis und damit für einen Übersetzungsfehler, könnte damit, so paradox dies erscheinen mag, gerade durch die semantischen Nähe der beiden Vorschriften bedingt sein, die den Anschein von inhaltlicher Identität vermitteln, ohne indes eine solche zu beinhalten. In der Tat handelt es sich hier um einen Fall falscher phraseologischer Freunde, d. h. um „vermeintliche Entsprechungen zwischen Sprachen, die uns zu irrtümlicher Interpretation verleiten“ (Donalies 2009: 41). Um das Ergebnis der weiteren Analyse vorwegzunehmen: § 242 BGB stellt im deutschen Recht eine wichtige, *das gesamte Recht beherrschende Generalklausel* dar, deren Kommentierung Bände füllt. Art.1134 Cc ist demgegenüber in der französischen Rechtsordnung von bescheidener Bedeutung:

En France la bonne foi a une base textuelle insuffisante, sa définition est incertaine, la jurisprudence dispersée, la doctrine divisée. Certes le concept est en expansion. Mais jusqu'où [...]. (Tallon 1994: 6)

Bei der Übersetzung des Phraseologismus von *Treu und Glauben* ins Französische ist die Formulierung *de bonne foi* zutreffend, ja unvermeidlich. Um keinen Anlass zu Missverständnissen zu geben, ist der französische Adressat der Übersetzung jedoch auf die essentiellen Bedeutungsunterschiede zwischen dem *guten Glauben* im deutschen und französischen Recht hinzuweisen.

Mit Hilfe dieser Ausführungen dürfte es gelungen sein, die interdisziplinäre Problematik der Rechtsübersetzung darzulegen und damit die involvierten Wissenschaften, insbesondere die Rechtswissenschaft, von der Notwendigkeit einer verstärkten Zusammenarbeit mit Sprach- und Übersetzungswissenschaft zu überzeugen und hierzu zu motivieren: Dies wäre zum Vorteil aller, insbesondere aber der zukünftigen Rechtsübersetzer.

Bibliographie

- Bergerová, Hana (2011). Zum Lehren und Lernen von Phraseologismen im DaF-Studium. Überlegungen zu Inhalten und Methoden ihrer Vermittlung. In: *Linguistik online* 47 (2011) 3, 107-117.
- Burger, Harald (2007). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Schmidt.
- Busse, Dietrich (2000). Die juristische Fachsprache als Institutionensprache am Beispiel von Gesetzen und ihrer Auslegung. In: Hoffmann, Lothar, Herbert Kalverkämper & Herbert E. Wiegand (Hrsg.) (2000). *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin New York: De Gruyter, 1382-1391.
- Bußmann, Hadumod (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Code Civil (2009). Paris: Dalloz.
- Creifelds, Carl (2007). *Rechtswörterbuch*. München: Beck.
- Donalies, Elke (2009). *Basiswissen deutsche Phraseologie*. Tübingen: Narr
- Fleischer, Wolfgang (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Gläser, Rosemarie (2006). Fachphraseologie. In: Burger, Harald, Dmitrij Dobrovol'ski, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.) (2006). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. 1. Halbband. Berlin, New York, 482-505.
- Gréciano, Gertrud (1984). L'irréductibilité de l'expression idiomatique vivante à sa paraphrase. In: Kleiber, Georges (Hrsg.) (1984). *Recherches en pragma-sémantique*. Paris, 107-120.
- Gréciano, Gertrud (1999). *Sprachfertigteile, ihre kognitive und kommunikative Performanz*. (http://www.inst.at/studies/s_0103_d.htm; 17.01.2013).
- Gündoğdu, Mehmet (2007). Die Behandlung der Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprach- und Zweitsprache. In: *Deutsch als Zielsprache* 2 (2007), 11-18.
- Hannappel, Hans & Hartmut Melenk (1990). *Alltagssprache*. München: Fink.
- Kjaer, Anne Liese (1992). Normbedingte Wortverbindungen in der juristischen Fachsprache (Deutsch als Fremdsprache). In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21 (1992), 46-64.
- Kleinhietspaß, Cordula (2004). *Metaphern der Rechtssprache und ihre Verwendung für Visualisierungen*. Berlin: Tenea.
- Kohl, Katrin (2007). *Metapher*. Stuttgart: Metzler.

- Kropholler, Jan (2008). *Studienkommentar BGB*. München: Beck.
- Kürschner, Wilfried (2005). *Grammatisches Kompendium. Systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe*. Tübingen: Narr.
- Legeais, Raymond (2011). Exposé introductif. In: Cornu, Marie & Michel Moreau (Hrsg.) (2011). *Traduction du droit et droit de la traduction*. Paris : Dalloz, 7-27.
- Lüger, Heinz-Helmut (2008). Mehrwortverbindungen in der Übersetzung – ein weites Feld. In: Baudot, Daniel & Maurice Kauffer (Hrsg.) (2008). *Wort und Text: Lexikologische und text-syntaktische Studien im Deutschen und Französischen. Festschrift für René Métrich zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 195-203.
- Neumann, Sybille & Francois Licari (2006). *Introduction au droit français pour juristes et étudiants en droit germanophones*. Münster: Alpmann und Schmidt.
- Potonnier, Georges & Brigitte Potonnier (1990). *Wörterbuch für Wirtschaft, Recht und Handel (Französisch / Deutsch)*. Wiesbaden: Brandstetter.
- Potonnier, Georges & Brigitte Potonnier (1997). *Wörterbuch für Wirtschaft, Recht und Handel (Deutsch / Französisch)*. Wiesbaden: Brandstetter.
- Rüthers, Bernd (2008). *Rechtstheorie: Begriff, Geltung und Anwendung des Rechts*. München: Beck.
- Schmidt-König, Christine (2005). *Die Problematik der Übersetzung juristischer Terminologie – eine systematische Darstellung am Beispiel der deutschen und französischen Rechtssprache*. Münster.
- Tallon, Denis (1994): *Le concept de bonne foi en droit français du contrat*. (<http://www.cisg.law.pace.edu/cisg/biblio/tallon1.html>; 17.01.2013).

Applying Language Learning Principles to Curriculum Design in a Large-Scale ESP Program

Chris Sheppard (Waseda, Japan)

Abstract (English)

In order for an English for Specific Purposes (ESP) language program to be successful, an evidence-based approach to its curriculum design is essential. Nation and Macalister's (2010) curriculum design model requires a careful consideration of learner's needs and situation as well as implementation of language learning principles. In this paper, a description of a curriculum design process is provided, then, the choices made while designing a curriculum for a large scale ESP program are discussed with reference to this curriculum design process.

Keywords: ESP, curriculum design, skill based learning, complexity

Abstract (Deutsch)

Damit ein fachbezogenes Fremdsprachenprogramm in Englisch (ESP-Programm) erfolgreich etabliert werden kann, ist ein evidenzbasiertes Herangehen an das Curriculum-Design zwingend erforderlich. Das Modell von Nation & Macalister (2010) fordert eine sorgfältige Analyse der Lernerbedürfnisse, der Lernsituation sowie der Umsetzung der Sprachlernprinzipien. In dem vorliegenden Beitrag wird der Curriculum-Entwicklungsprozess für ein umfangreiches ESP-Programm in Japan beschrieben, und die getroffenen Entscheidungen werden mit Blick auf die Zielstellung und Zielerreichung diskutiert.

Stichwörter: ESP, Curriculum-Design, fertigkeitsbasiertes Lernen, Komplexität

1 Introduction

The development of the field of language teaching has availed teachers and course designers of a large, sometimes seemingly infinite, number of choices as to how to teach a course. In this paper, it is argued that English for Specific Purposes (ESP) curriculum design should be approached systematically to ensure that learners be given opportunities to develop skills and knowledge relevant to their own contexts. Following such a systematic design process enables pedagogical choices which are more appropriate for learners.

Hutchinson & Waters (1987: 19) define ESP as

an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning (Hutchinson & Waters 1987: 19)

Students who are learning to be scientists and engineers require specific language content, often called *English for Science and Technology (EST)*, which is based on their need to operate effectively in their target situation. This target situation has quite specific language usage which is distinct from what students learning for other purposes may require. It is important to understand how language usage and skills required differ in the various areas, and how we can teach these skills more effectively. Curriculum design provides us with an effective way to do so Nation & Macalister's (2010) triadic curriculum design framework will be described in the first part of this paper. This description will include the factors which need to be taken into account when

designing an ESP curriculum and how those factors contribute to the choices we are required to make. The second part of the paper provides an example of designing a curriculum for a large ESP program. It is hoped that through this description of the curriculum design process, other curriculum designers, be it for a large scale program such as this, or for a single class course, will be enabled to approach what is a complicated task in a systematic way, and go beyond their own teaching experiences to make more effective choices.

2 Curriculum Design Framework

Nation & Macalister's (2010) triadic curriculum design framework provides a convenient way to investigate the important factors underlying decisions required to formulate a curriculum. There are three main aspects which require consideration. The first one is the needs of the learners. The second aspect is the situation in which the curriculum will be administered and the third one is the selection of principles which will be central to the creating of the curriculum. The essential factors identified in these areas then combine to create a syllabus.

2.1 Learner Needs

The needs of the learner are an extremely important part of curriculum design as they essentially determine what a learner needs to have achieved by the end of the course. The 'learner needs' are made up of three parts (Figure 1):



Figure 1: The triadic curriculum design framework

The first part is an estimation of the skills and knowledge that the participants will need in their target situation. This part is usually determined by an examination of the communication tasks that will be most commonly met in the target environment. These can be expressed in terms of a multitude of units, including a description of the structure of the language used, the vocabulary, the speech acts, tasks, and pragmatic content just

to name a few. The second part is a description of the learner's current level. This is important as a starting point, given both the limited amount of time, and the demotivating effects of studying at a level which is too difficult or too easy. The third part is an understanding of what the learners actually expect to learn. If there is a major mismatch between the learner expectations of the course and its content, then the program will lose face validity, and as a result, the learners will not be motivated to work towards the established goals of the course. The combination of the target situation requirements and the learner's current level helps establish their needs.

2.2 The Situation

Consideration of the situation also influences the choices made in the creation of the syllabus. There are three aspects of situation. The first one represents the constraints imposed by the learning environment. For example, the resources available for learning are important in determining the extent to which the goals of the program can be realistically met. The characteristics of the classroom, the time available for the learning to take place, and the budget available for the administration of the program should all affect planning for instance.

Learner characteristics are also an extremely important aspect of situation. These include the background of the learners, their learning styles, and their collective experiences and beliefs. Their motivation and the impact of the course on their lives, and the perceived importance to them of the course they are taking, should also be considered along with the number of learners participating in the program.

The third aspect of the situation to be considered is the teacher. If the ability of the teacher, and his or her knowledge and beliefs are not fully taken into account, it is likely that the teachers in the program will not participate as completely as they could. They will then be more likely to teach according to their own beliefs as to what is most appropriate for the learners, even if this is different from the requirements of the curriculum.

A final point is the degree to which these factors can be changed to enable choices which are more effective for meeting the goals of the curriculum. It is also necessary to understand the resources, if any, which will be required to make such changes. Some factors are resistant to change, or require a large number of resources to prompt change. Buildings and classroom layout are examples of this. Other factors are more malleable or require relatively fewer resources.

The resources required to foster the changes are highly context dependent. What is easy to change in one context may be very difficult to change in another. The effect that the individual factors have will also be different depending on the educational context. Finally, altering factors which are easily changeable may not actually have a positive influence on the choices that can be made during the curriculum design process.

2.3 Language Learning and Teaching Principles

The third arm of the triadic framework for curriculum design is the consideration of language learning and teaching principles. This is where the results of the research from a number of fields are applied to the choices we make in the curriculum. Interestingly, this is a point of contention amongst both language teachers and researchers. Many language teachers approach their teaching with the belief that the generalization of research results to the language classroom has little validity. Researchers also often

doubt the applicability of their or others' results. Robinson (1994), for example, suggested that a language learning (or teaching) theory should be thoroughly tried and tested before being applied to the language classroom. Ellis (1994) responded by explaining that, while it is more desirable to have a complete theory, in reality this development is not currently realistic, and curriculum designers (and language teachers) need to be able to make more effective educational choices for the classes they teach.

Teachers left to their own resources are only able to make choices based on their own experiences. When teaching in a new situation, these may not necessarily provide the choices which best match the new context. The application of the best currently available principles to the design of the curriculum will enable designers and teachers to go beyond their experience and make more effective choices.

Principles can be categorized into four types based on the area of syllabus design they influence. They are content, sequencing, format and presentation, and assessment principles. Each of these will be covered in turn.

2.3.1 Content Principles

Content principles guide the selection of the issues which need to be covered in the curriculum. The first and probably most important one links 'needs' to the content. It proposes that the content be relevant to the target situation of the learners. They need to have the linguistic knowledge and skills to enable them to perform effectively in their target environment. Taking this need into account will ensure that what learners are learning is useful to them, and presupposes that, if learners understand that what they are learning is relevant to their future needs, they will probably be more motivated to learn.

The second principle focuses on ordering the content in terms of its frequency of occurrence in the target situation. This ensures that the time and effort spent on learning items will be worthwhile in the target situation. Vocabulary, for example, follows what is known as Zipf's law of distribution (Zipf 1949), where the most frequent items account for the majority of the usage in the target situation. If the most frequent 100 words account for roughly half of all running words - and we might be lucky to meet a single occurrence of some lower frequency words in one million running words - then time spent learning the higher frequency words provides a much greater return for effort.

Content should also cover instruction in both communication strategies and language learning strategies. In the majority of learning situations, instructional contact time is always a major constraint. There will almost never be enough time for students to learn all the necessary content. In order for students to learn what is necessary to become effective in the target situation, it is important to realize that much of the time they will spend learning will not be in the language classroom. For this reason, syllabi need to be designed to foster autonomy so that learners both understand that they need to be responsible for their own learning and have the tools to be autonomous learners.

Appropriate communication strategies also need to be part of a well-designed curriculum. As mentioned above, learners will rarely have the time to learn all the content they will need to operate at an optimum level of performance in the target situation. Communication strategies are taught so that when learners find that they lack the appropriate knowledge, they will have a strategy to make up the deficit.

In summary, a curriculum's content items need to be selected based on the needs of learners and then on their frequency of use in the target situation. A good language program would then also include strategies to assist with communication and build autonomy in learning.

2.3.2 Sequencing and Ordering Principles

After determining what content is to be taught, the next decision is how to order it. If content can be sequenced in such a way that it makes it easier for students to learn, then that would make the learning process more efficient and increase the amount of content that can be covered over the duration of the course. Language learning theory has made various attempts to determine what the best order of acquisition / learning is, but to date no definitive answer has been provided, and this topic is still the subject of extensive debate (e.g. Skehan 2001, Robinson 2001). The following are some guiding principles for the ordering of the content.

The first guiding principle is that the syllabus needs to progressively move forward in developing learners' knowledge towards meeting their goals. One way to do this is to order the items with gradually increasing complexity (Skehan 2001). The idea that increasing complexity is effective comes from research based on three theories originating in cognitive psychology. The first theory explored the automaticity of skills (Anderson 1982). The second one investigated limited attentional capacity and the third one looked at the noticing hypothesis (Schmidt 1990).

The results of investigations into these theories suggest that learning takes place through a conscious noticing, which makes a connection between the incoming noticed information and the long-term memory, essentially creating new connections and memories. This noticing process requires attentional resources. In Anderson's model of skill learning, the consciously controlled processes gradually become automatic, requiring less conscious attention. This is the process of automatization.

Two important processes in language learning require attentional capacity. Attentional mechanisms are located in working memory, and working memory capacity is limited (Gathercole & Baddeley 1993). The result is that the amount that can be noticed, or become automatic, is limited. This processing limitation has implications for how the content in a given course should be organized. Information should be provided in such a way that learners need to process only the new information (the learning focus of the task), and have all other aspects of the task under their control. This can be done by controlling for the complexity of the task and, as the course progresses, gradually increasing the complexity so that it approximates that of the target situation. (Although see Robinson (2001) for a rebuttal to this idea.)

In addition to gradually increasing the complexity of the learning tasks, based on Anderson's (1982) ACT theory, spaced repetition should also be incorporated to foster successful learning. In order to automatize new knowledge, it needs to be processed repetitively, thus increasing the fluency of the learning. In accordance with the principle generated from Anderson's theory, content should be repeated in a number of different contexts throughout the syllabus.

Thus, in summary, and although there is not a consensus from the field of cognitive psychology, its complexity can be used to determine the ordering of the information we require learners to acquire, and this information needs to be repeated at spaced intervals.

2.3.3 Format and Presentation Principles

The curriculum designer will also need to make choices about exactly how the content will be presented. This is the *how* of curriculum design. Many teaching 'methodologies' are directed at this aspect of curriculum design. The audio-lingual approach, the communicative approach, and the task-based approach are all examples of ways to format and present content¹. Nation & Macalister (2010) have again suggested several guiding principles which will assist in the choices that need to be made here.

The first principle is that the content should be presented in such a way that learners have the opportunity to focus on form as they learn the content. Learners should also be given the opportunity to have both meaning-focused input and output, requiring them to understand and process the content in a manner meaningful to them. Finally, there needs to be the opportunity to focus on the development of fluent (automatic) usage of the items.

The second guiding principle is that the content should be introduced in such a way that learners are focused on the target content as much as possible. Deep, meaningful processing needs to be fostered to increase the chances that the target content will be learned and to make the establishment of form-meaning connections easier.

2.3.4 Assessment Principles

The final aspect of curriculum design is assessment, which may be formative or summative. This process determines if learners have actually met their learning goals and is often referred to as *achievement testing*.

A basic principle in assessment is that any test must be a valid and reliable assessment of what it purports to be measuring. A valid assessment is a good measure of what it claims to measure. If validity is not at an acceptable level, among other things, a given test will have two main problems. This first one is that it will not provide important information regarding the learner's attainment of the goals of the course. The second one is that learners will perceive the tests to be unfair and thus lose confidence in the program.

A second principle is that assessment procedures need to be designed and timed in such a way that they ensure feedback to learners. As noted above, there are many purposes for a test. However, for educational purposes, it should provide feedback to learners informing them whether or not they have attained the goal which was being tested for, and, if not, what else they might need to do in order to develop their knowledge or skills to attain that goal. In addition, the feedback must be provided in a timely manner so as to ensure that learners have time to make the appropriate adjustments in their performance and make further progress towards the goals of the curriculum.

In summary, it can be stated that principles need to be applied to the learning program in order to determine what content will be taught, the order that the content will be taught in, how the content will be presented and taught to the learner, and how the attainment of the goals will be tested. The principles chosen here have been largely

¹ These approaches also inform other aspects of curriculum design, sequencing and assessment in particular.

adapted from Nation & Macalister (2010). It is important to point out that there are a multitude of other principles available for selection, many of which may contradict those that are listed here as they are based on competing learning theories.

2.3.5 The Syllabus

The syllabus is the practical side of the curriculum. Each aspect of the syllabus should reflect the principles of curriculum design: the content and sequencing, the format and presentation, and monitoring and assessment. Once the goals have been determined, materials to convey the content must then be designed.

The goals are statements of course objectives, a description of the skills and knowledge that learners are expected to attain by participating fully in the program. The goals are determined by first looking at what students need and then limiting it to the most useful content through application of the relevant principles. Then analysis of the situation suggests what is actually possible given the available resources. At the end of the process, the goals will be a list of language items, attitudes and skills to be acquired.

The sequencing principles are then applied to this list to determine (1) the order of instruction, and (2) which items will actually be taught. Following this, they should be reformulated and grouped into courses and lessons. The format and presentation of the content is determined by the selection and application of the appropriate teaching methodology and principles. Finally, a valid and reliable testing program should be set up which considers both the situation and the opportunity to provide feedback to learners.

3 Application of the Framework

This part of the paper briefly summarizes the ESP curriculum design process for tertiary science and engineering students at a large private university in Japan. Following the curriculum design theory described above, first, the needs of the students will be analyzed and then, the situation will be described.

3.1 Students' Needs

The needs of learners depend very much on their target situation. According to the results of the exit survey, shown in Figure 2 below, in 2012, roughly 90% of the students continued in the field of science and engineering, with the majority continuing on to graduate school. Thus, any ESP program needed to develop English skills required in science and engineering. In particular, many of the students needed to be able to conduct research in science and engineering.

The Faculty consists of seventeen different departments from a broad range of science and engineering disciplines, some empirical in nature and some rational. The English required to conduct research in each of these target fields is varied. However, there are commonalities across all of them. These include the ability to read, comprehend, and critically evaluate research papers, the ability to conduct research in a group, the ability to participate in international conferences, including giving oral and poster presentations, and, finally, the ability to write both proceedings and full research papers.

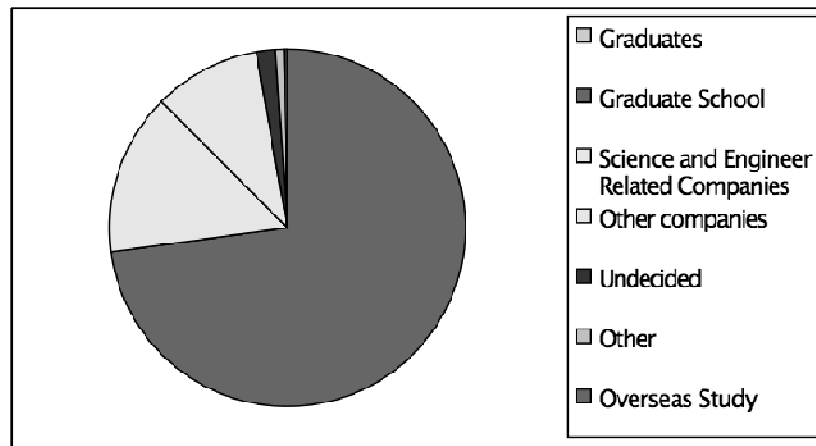


Figure 2: Where students go after graduating

The entry level of the students' English language is another consideration. The majority has come through the Japanese education system, and has learned English for at least six years, and perhaps longer. Japanese schools spend a large amount of time working on reading and translation skills. The best students are very proficient readers through translation and also have a vocabulary of about 3,000 words and a good knowledge of fairly complicated grammar. In contrast to this, as the Japanese education system seldom focuses on productive skills, these students cannot speak or write very well. It is important to note, that, while the majority of students are products of the Japanese education system, there are a small number of foreign students and returnees who have studied in a foreign secondary system.

Another major constraint arising from the current knowledge of students is that their mastery of English to date is extremely variable. Their TOEIC-IP scores vary from 10 to 990 (the average being 460). This is the full range. In addition, methods of entry differ. Students are selected for entry to the university and the Faculty of Science and Engineering through an entrance examination which includes an English component. This examination allows some control over the entry level of English. However, only just over half of the students are admitted through the entrance examination, and the rest are admitted by high-school recommendation and through studying in schools affiliated to the university.

Many of the students on the course have little understanding of their English needs as researchers. They respond to questions about personal goals for English with a variety of wants regarding their future use of English, which are often related to using English during overseas travel and making friends with non-Japanese speakers. Many students also respond that they have no particular need for English and that their original purpose for learning English was mostly to meet university entry requirements.

The results of the needs analysis demonstrated that most of these students will have a very clear necessity to operate as science and engineering researchers in the international community and need good English skills to achieve this. In addition, while the students entering the university are fairly homogeneous in what they have studied, the degree to which they have mastered the material is widely varied. Finally, many of the students on the program have a personal preference for learning English to make friends and travel.

3.2 The Situation

The situation will be described in terms of the available resources, the teachers on the program and the learners. The first major resourcing problem is the contact time available. Students are required to study English for two 90 minute sessions per week for the first two years of their studies. Courses are available in their final two years of undergraduate studies, but they are optional.

Funding for teachers is also limited. This influences the number of students in classes which average 35 students. Such large groups place major limitations on the kinds of interaction that can take place in the classroom and the types of assessments that can be conducted. Although teacher funds are limited, there is access to a computer-based content delivery system and a learner management system. The classrooms have access to wireless Internet, DVD / CD / Blue-ray players, projectors, and blackboards. Computers can be borrowed for classes. Photocopying facilities are available for all teachers, and, in principle, there is no restriction on the number of copies made. Finally, students are charged a yearly fee that provides a budget for running the program, and are expected to pay for textbooks.

Apart from a small number of permanent staff, who may also teach in other areas, the resources available only allow for hiring part-time teachers. All have at least a Master's degree in language teaching or equivalent, and at least two years of teaching experience at tertiary institutions. In addition, an understanding of a principled approach to language teaching and an understanding of what is required to teach in a coordinated curriculum are necessary. Finally, preference is given to teachers who are able to spend at least 90 minutes of preparation and grading per 90 minutes of contact time.

As previously mentioned, many of the learners are high school graduates who believe that they have little need for English. However, they are very effective learners. As they have chosen their fields of study and, thus, are interested in science and engineering, they are more motivated to learn content related to these fields. The intake is very large, with 1,700 to 1,800 students being accepted every year. The implication of this is that there is great variety among students, and a large number of personality differences. 90% to 95% of the students are male. There are also a small number of students with learning disabilities and social disorders. In addition, between 5% and 10% of the students fail the courses, and are required to retake them in order to graduate.

3.3 The Syllabus Overview

The syllabus was created as a result of choices that have been made due to the situation described above. The needs have been organized into a set of goals which were ordered based on the principles. In the following section, the syllabus will be described.

The brief summary of the program demonstrates that it has taken into account the analysis of the situation. First-year students take four compulsory courses: two in their first semester and two in their second semester. They are *Communication Strategies 1 and 2* and *Academic Listening Comprehension 1 and 2*. The course *Communication Strategies* focuses on developing speaking and discussion skills, and the course *Academic Lecture Comprehension* focuses on developing critical listening skills. Second-year students are expected to take an additional four compulsory courses. *Concept Building and Discussion 1 and 2* is a task-based course which requires students to design simple research projects, collect the data, and report the results of their studies

both orally and in a research paper. In the course *Academic Reading 1 and 2*, students develop reading strategies and reading fluency. In their third and fourth years of study, students are able to take elective courses called *Technical Presentation* and *Technical Writing*. As their names suggest, these courses focus on developing research presentation skills and technical writing skills. Similar courses are also available at graduate school level for students who did not take these courses at undergraduate level.

3.3.1 The Syllabus Goals

The above needs analysis demonstrated that most of these students will need the ability to participate in international research groups. In order to do this, they must be able to discuss, and explain their ideas, ask and answer questions, and support their own opinions. As they have little experience of speaking or of critical thinking, these two goals were included in the syllabus with the aim of enabling full participation in research-based discussion. Students also need the ability to present information to a larger audience. In order to do this, they must be able to create visual aids, give a comprehensible talk to an international audience and be able to answer questions. Thus, a presentation goal was added which has these three components. A third skill required is the reading of technical papers, and the critical evaluation of these papers. A reading goal aims to increase the reading fluency of the students, and encourage the development of other comprehension strategies than just translation. Writing proceedings and full papers is another required skill. In order to develop this facility, a writing goal was established. The final goal was to improve skills allowing students to participate fully in international conferences. In practice, students must be able to listen critically to oral and poster presentations. This requires a listening goal, a critical thinking goal, and a goal aiming at the ability to ask questions after a presentation. A second part aims at developing the ability to interact with other researchers during conversation. The discussion goal was adapted to include this skill as well. In total, a list of six goals was developed. These included 'to develop the ability to use English to confidently take part in: scientific discussion, technical presentation, technical writing, technical reading, listening, and critical thinking' (see Figure 4). In addition, it was determined that, while most students had a large vocabulary based on translating the meaning of English words into Japanese, they were not really able to use a lot of these words in communication. For that reason, a vocabulary usage goal was also added.²

3.3.2 Content and Sequencing

Swale's (1990) move's analysis suggests that texts with similar communicative functions have common 'moves'. His ideas can be applied to communication of a high volume of information when much of the information is organized in similar ways. For example, a paragraph describing a process typically begins with a topic sentence describing or introducing the process. Then each subsequent sentence provides a step in the process with predictable transitions between each of the moves (steps). The syllabus content was built around models of common "structures", which occur in the presentations students give or listen to, the discussions, and the papers they should be able to read and write. These structures were abstracted from activities like describing a process, supporting an opinion, solving a problem, and describing data, to name a few.

² There is also a plan to develop students' autonomy. However, this will be added when further resources are available.

The content was then sequenced based on the two principles described above, complexity and repetition. Thus, the basic language structures were repeated several times throughout the syllabus as the communicative tasks which required their use increased in complexity, gradually approximating the tasks that need to be performed in the target situation. Figure 3 below provides an example of this, aimed at meeting writing goals. The *process structure* was covered at multiple times throughout the syllabus. It was first provided in the first year as a task requiring a summary paragraph of a process lecture (in *Academic Lecture Comprehension*). The second repetition in this spiral format required students to complete a spoken task following the *process structure* and then write out the task (in *Concept Building and Discussion 1*). A third repetition required students to do a research project, including description of their research method as a process during the class, in a progress report and in written research papers (*Concept Building and Discussion 2*). Finally, in *Technical Writing 1 and 2*, students are required to describe their own research methods in a format approximating that of their research field.

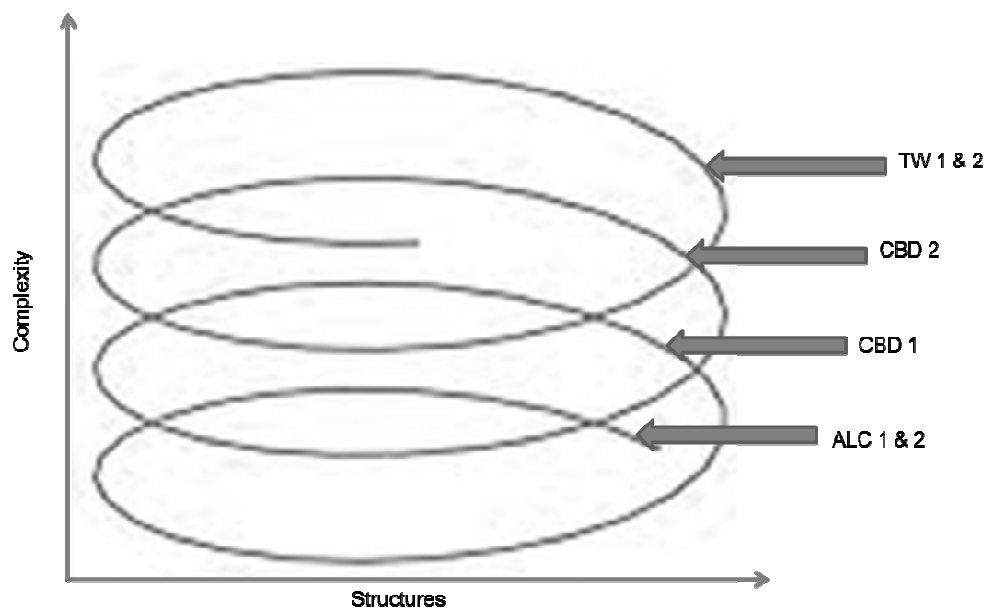


Figure 3: The development of the process structure

Figure 4 provides a brief summary of how each of these goals is developed through the program. The speaking / discussion goal is developed first by beginning with spoken fluency tasks. These are designed to get students to use the large amounts of knowledge they have built up through their high-school years in actual communication. The next step is to provide more structured tasks, whose learning goal is the acquisition of the structures discussed above. Here, students start to learn how to express their opinion, for example. Following this, in their second year, students are expected to develop group research projects beginning with group discussion.

Presentation skills are developed first by establishing the students' ability to ask and answer questions. This is done by explaining common questioning structures and also by looking at types of questions to be asked. Advanced students begin by presenting their opinions in their first year. In their second year, students present their research, first in groups, and then individually. Students are also required to ask questions which the presenters answer. Finally, students present their research accurately, following the genres common to their field of study.

One goal shown in Figure 4 is a writing one. The skills to achieve this are built up initially by asking students to write single paragraph summaries following a particular structure. In the second half of the first year, this task becomes more complex, requiring multi-paragraph summaries. In the second year, the focus moves from producing summaries to reporting of students' research, which combines structures to result in a full *Introduction-Method-Results-Discussion* paper. Finally in their third year, students produce a full proceedings-style paper which approximates the papers written in their fields of study:

	Speaking	Present- ation	Writing	Reading	Listening	Vocab.	Critical Thinking	
3 rd /4 th Years		Formal Pres.	Full Paper	Tech. Paper	Formal Pres.	Specialist Technical	Integrated Evidence	Elective
		↑	↑	↑	↑	↑	↑	
2 nd Year	Individual discussion	Individual Pres.	3-4 pg. Paper	Sci. Papers	Present- ations	AWL	Integrated Evidence	Required
	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	
	Group discussion	Group Pres.	5 Para. Paper	General Reading	Present- ations	AWL	Quality of Evidence	
	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	
1 st Year	Struct. tasks	Q&A	Paragraph (Complex)	1 pg. Fluency	Lectures	1000 - 2000	Reasons + Evidence	
	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	
	Fluency tasks	Q&A	Paragraph	1 pg. Fluency	Lectures	1000 - 2000	Reasons	

Figure 4: The syllabus goals sequenced

The development of reading skills begins with the reading of single pages on the same (science-based) subjects that have been listened to in oral presentations. This process aims to build up reading fluency. In the second year, reading strategies are taught to provide students with more strategy choices for text comprehension than the grammar-translation strategy most have been taught in high school. In addition, students are taught critical Internet search skills, and how to read an academic paper. Technical reading is also integrated into the third-year advanced courses.

Listening begins with lectures and talks which are created around the model *structures*. In their first year, each talk is built around one structure. In their second year, students have the opportunity to listen to, and evaluate, presentations produced by their peers. In addition to listening, the ability to ask questions is also taught. This starts by explaining the discourse structures and the moves required when asking a question. Students are also taught the different types of questions they can ask, and some sample phrases they can use to scaffold their questions. Students are also required to ask questions during presentation.

The vocabulary learning part of the program is the most obvious application of the frequency principle. In their first year, students are expected to further develop their knowledge of the most frequent 2,000 words. In their second year, the focus is on the academic word list. Beyond this, the aim is that students will build a general technical vocabulary and then the technical vocabulary which is specific to their field of studies. The vocabulary that is covered in the program is nowhere near what a native speaker would have access to, but it is hoped that it will be enough to begin to communicate effectively in the target situation and allow further development in future years.

The final goal described here is critical thinking. This goal is developed on several fronts. The first is in expressing opinions. Here, learners are first taught that, when expressing an opinion, they are required to support it with a reason. This is further built upon by explaining that reasons need to be evidence based. Following this, students are taught how to evaluate the quality of evidence. Finally, they need to integrate whatever knowledge they have acquired into an academic discussion where they argue and support their own interpretation of research results. A second area aimed at developing critical thinking involves asking questions. Here, students are taught to ask questions by focusing on the quality of evidence. They are also taught how to express their own opinions through the use of questions. A final area aimed at establishing critical thinking is the development of students' ability to evaluate published research. This last area of the syllabus is still in development.

3.3.3 Format and Presentation

The syllabus is supported by a combination of in-house and commercial textbooks in conjunction with supplementary materials. The textbooks are *Communication Strategies 1* (2013) and *Communication Strategies 2* (2013), *Academic Listening Comprehension* (2006) for the first year; *Concept Building and Discussion: Foundations* (2009), *Concept Building and Discussion: Applications* (2009) and *Reading Skills for Academic Success* (2004) for the second year; and *Writing Up Research in Science and Engineering: Foundations* (2011), *Writing Up Research in Science and Engineering: Developments* (2012) and *Presenting Research in Science and Engineering* (2009) for the advanced courses.

The organization of the in-house *Communication Strategies* textbooks follow the four-strands principle described above, which states that a course should equally cover focus on form, meaning-focused input, form-focused output, and meaning-focused output. A typical unit begins with *meaning-focused input* which contains the target structures. Here, students need to process the meaning of the input to complete a communicative task. The next step is the provision of a section focusing on form. The form of the target structure is explained here, with examples. In addition to the introduction of the structure, some communication strategies are also taught, which provide assistance in actually applying the structures in practical communication tasks. Once the structures are taught, students are able to check if they have understood them by listening to examples of meaning-focused input again, this time focusing on the form. Form-focused output is next. Students are required to create self-contextualized role plays which allow them to integrate the learned structure into controlled output. The final section presents meaning-focused output. Communication tasks are provided, which can be effectively completed by use of the structures taught in the unit. Examples of the structures in use are also provided.

3.3.4 Assessment

The last part of the syllabus is the assessment of the goals. Here, a criterion-referenced approach was adapted. A criterion, or set of criteria, was selected for each goal, and students were required to demonstrate that they were capable of meeting this minimum requirement before they were able to pass the course. The criterion reference was used to ensure that students had attained a minimum standard required to pass the course. In addition to determining if the students had attained the criterion, each assessment was graded based on the degree to which the goal had been attained. This score determined their course grade.

As the criteria are referenced to the skills that will actually need to be demonstrated in the target situation, it is assumed that assessing the extent to which they are met is providing valid and reliable assessment. However, as there is a large number of teachers using these assessments, it is difficult to determine their validity and reliability without doing an empirical study. This is planned for the future.

Each criterion was measured several times during the course, and it is hoped that teachers have provided timely feedback to students. In this way, students would be able to see which of the criteria they were not meeting and which overall goals they were not achieving well on and how they could alter their performance during the next test or task to demonstrate that they had attained the knowledge or skill required for the course. Again, whether this is actually happening course-wide is a subject for further research.

4 Conclusion

The triadic ESP curriculum design process (Nation & Macalister 2010), consists of first conducting a needs analysis and a situation analysis. This is followed by selecting language learning and teaching principles which are most relevant for the situation. Once this is done, the language learning content is determined by separating the needs into teachable units and sequencing them based on learning principles. The resulting list becomes a list of program goals. Following this, the format and presentation of the syllabus are determined, which results in textbooks and materials designed to assist the learner to attain the goals effectively. Finally, an assessment program is designed to both test the student's attainments of the goals, and to provide useful feedback to assist in the final attainment.

This paper has provided a brief summary of the curriculum design process. It is hoped that by providing this example, both language teachers and curriculum designers will be able to not only better understand the links between language learning and teaching theory, and the language classroom, but also be able to create better links between theory and practice, which, in turn, will make their teaching more effective.

References

- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of Cognitive Skill. In: *Psychological Review*, 89.4 (1982), 369-406. doi: 10.1037/0033-295X.89.4.369
- Anthony, L. (2009). *Presenting Research in Science and Engineering*. DTP Publishing: Tokyo.
- Anthony, L. (2011). *Writing Up Research in Science and Engineering: Foundations*. Waseda University: Tokyo.
- Anthony, L. (2012). *Writing Up Research in Science and Engineering: Developments*. Waseda University: Tokyo.
- Anthony, L., Rose, R. & C. Sheppard (2010). *Concept Building and Discussion: Foundations*. 2nd Ed. DTP Publishing: Tokyo.
- Ellis, R. (1994). Implicit / Explicit Knowledge and Language Pedagogy. In: *TESOL Quarterly*, 28.1 (1994), 166-172.

- Gathercole, S. E. & A. D. Baddeley (1993). *Working Memory and Language*. Lawrence Erlbaum Associates: Hove.
- Hutchison, T. & A. Waters (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. & J. Macalister (2010). *Language Curriculum Design*. Routledge: New York, NY.
- Robinson, P. (1994). Comments on Rod Ellis's "The Structural Syllabus and Second Language Acquisition": Implicit Knowledge, Second Language Learning and Syllabus Construction. In: *TESOL Quarterly*, 28.1 (1994), 161-166.
- Robinson, P. (2001). Task Complexity, Cognitive Resources, and Syllabus Design: A Triadic Framework for Examining Task Influences on SLA. In: P. Robinson (Ed.) (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, R. & L. Anthony (2010). *Concept Building and Discussion: Applications*. 2nd Ed. DTP Publishing: Tokyo.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: *Applied Linguistics*, 11.2 (1990): 129-158.doi: 10.1093/applin/11.2.129.
- Sheppard, C., Fujii, M., Manalo, M., Tanaka-Ellis, N. & Y. Ueno (2013). *Communication Strategies 1*. DTP Publishing: Tokyo.
- Sheppard, C., Fujii, M., Manalo, M., Tanaka-Ellis, N. & Y. Ueno (2013). *Communication Strategies 2*. DTP Publishing: Tokyo.
- Skehan, P. & P. Foster (2001). Cognition in Tasks. In: P. Robinson (Ed.) (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Upton, T. A. (2004). *Reading Skills for Academic Success*. The University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Zipf GK (1949). *Human Behavior and the Principle of Least Effort*. Cambridge, Massachusetts: Addison-Wesley.

Zur Vermittlung fachsprachlichen Wissens im Fremdsprachenunterricht an einer technischen Universität¹

Zuzana Tuhárska (Banská Bystrica, Slowakei)

Abstract (English)

This article aims to present possibilities for the transfer of technical language knowledge into foreign language lessons at a technical university. The focus is on the principles, methods and topics relevant to connect technical terminology with foreign languages during the processes of knowledge acquisition or teaching at university level. The findings presented here were based on practical experience gained during the compilation of a Slovak-German textbook for university level entitled *Statics in Slovak and German* [original title: *Statika v slovenčine a nemčine*]. During the process, the specific conditions of foreign language acquisition as part of a non-philological study program were taken into account.

Key Words: German as a Foreign Language, Foreign Languages in a Non-philological Study Programme, Foreign Language Acquisition, Technical Language, Statics in Slovak and German

Abstract (Deutsch)

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, auf Möglichkeiten der Vermittlung fachsprachlichen Wissens im Fremdsprachenunterricht an einer technischen Universität zu verweisen. Dabei wird das Hauptaugenmerk auf Prinzipien, Methoden und Inhalte gelegt, die für die fach- und fremdsprachliche Überschneidung beim Wissenserwerb und im Unterrichtsprozess im Hochschulbereich relevant sind. Als Stütze dienen konkrete Erfahrungen, die sich bei der Gestaltung eines slowakisch-deutschen, didaktisch ausgerichteten Lehrbuches für den Hochschulbereich mit dem Titel *Statik im Slowakischen und im Deutschen* [Originaltitel: *Statika v slovenčine a nemčine*] ergeben haben, wobei spezifische Bedingungen des Fremdsprachenerwerbs im Rahmen eines nicht-philologischen Studiums berücksichtigt werden.

Stichwörter: Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachen für Nicht-Philologen, Fremdsprachenerwerb, Fachsprache, Statik im Slowakischen und im Deutschen

1 Einleitung

Fachsprachliches Wissen im Fremdsprachenunterricht effizient zu vermitteln, wird heutzutage als eine der zentralen Aufgaben im Rahmen des nicht-philologisch ausgerichteten Bildungsprozesses im Hochschulbereich betrachtet. Dazu sind entsprechende Hochschullehrbücher und Studienmaterialien notwendig. Um eine für diesen Zweck geeignete Publikation gestalten zu können, ist es von Nutzen, solche Prinzipien, Methoden und Inhalte in Erwägung zu ziehen, welche für die fach- und fremdsprachliche Überschneidung beim Wissenserwerb und im Unterrichtsprozess im Hochschulbereich relevant sind. In dem vorliegenden Artikel werden diesbezüglich Erfahrungen präsentiert, die sich bei der Gestaltung des slowakisch-deutschen Hochschullehrbuches *Statik im Slowakischen und im Deutschen* (Originaltitel: *Statika v slovenčine a nemčine*) ergeben haben.

¹ Dieses Projekt wurde von der Slowakischen Forschungs- und Entwicklungsagentur unterstützt (Vertrags-Nr.: APVV-0226-12).

2 Theoretische Voraussetzungen

Um die fachsprachliche und die fremdsprachliche Komponente im Unterricht vernünftig zu verbinden, sollten Spezifika eines auf dieses Ziel ausgerichteten Bildungsprozesses in Betracht gezogen werden. Da es um eine Verbindung der fach- und fremdsprachlichen Kompetenz geht, ist die Vertretung dieser beiden Richtungen von Bedeutung. Unter Berücksichtigung der Rahmensituation - des Fremdsprachenunterrichts an einer technischen Hochschule bzw. Universität - ist aber gleich am Anfang zu konstatieren, dass in einem Ingenieurstudium die Fachebene und das Fachwissen den Schwerpunkt bilden, d.h. dass hier ein Ungleichgewicht zu Gunsten des Fachlichen herrscht. Im Unterschied zum philologisch ausgerichteten Fremdsprachenunterricht liegt der Fokus der Fremdsprachenvermittlung im Fachstudium auf einem fachspezifischen - also nicht-philologischen - Teilbereich. Die Vermittlung von fremdsprachlichem Wissen in einem ausgewählten Fachbereich vollzieht sich in einem Stufenaufbau, innerhalb dessen das jeweilige Fachgebiet die Grundlage bildet. Um die einzelnen Stufen erfolgreich aufeinander aufbauen zu können, ist eine solide Basis notwendig, d.h. in diesem Fall das entsprechende Fachwissen, oder - anders ausgedrückt - entsprechende Fachinhalte, die in dazu geeigneten Fachkursen im Laufe des Studiums erworben werden und dessen Schwerpunkte bilden. Aus dem oben Dargestellten geht die Korrelation der realen Inhalte im Fachkurs (bzw. in den Fachkursen) und im Fremdsprachenkurs als eine wichtige Voraussetzung für die Konzipierung eines auf den Fremdsprachenerwerb ausgerichteten Hochschullehrbuches hervor.

Die Verbindung von Fach- und Fremdsprachenkompetenz verlangt eine Fokussierung auf bestimmte Inhalte und Fertigkeiten, die mit den Zielen des Fachfremdsprachenunterrichts an einer Hochschule korrelieren. Es bestehen hier zwei Großbereiche mit jeweils fachsprachlich und fremdsprachlich ausgerichteten Schwerpunkten. Da der Fremdsprachenunterricht anteilmäßig nur einen Bruchteil der Fachvorbereitung im Studium darstellt, ist es wichtig zu entscheiden, welche Fachinhalte den Studierenden einer bestimmten Fachrichtung darin vermittelt werden sollen. Wenn das Fachwissen definiert ist, kann der fremdsprachliche Fokus in Bezug auf den Inhalt vor allem mit der Frage verbunden werden, welche Art von Kenntnissen für Studierende auf fremdsprachlicher Ebene in ihrem Berufsleben möglicherweise von Relevanz sein wird. Hinsichtlich des methodischen Ansatzes ist es also von Bedeutung, einzuschätzen, welche Fertigkeiten und Kompetenzen die Studierenden in der Zukunft – also nach ihrem Studienabschluss - gut gebrauchen können. Dies impliziert auch, auf welche Art und Weise die zu erwerbenden Inhalte präsentiert und geübt werden sollen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es an einer Hochschule mit nicht-philologischer Ausrichtung von Bedeutung ist, für die Vermittlung fachsprachlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht entsprechende Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. Bei deren Gestaltung sind Prinzipien zu berücksichtigen, die mit den oben beschriebenen Zielsetzungen eines fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts korrelieren. Die Erfüllung der festgesetzten Ziele ist mit der Auswahl konkreter Inhalte sowie mit der Entscheidung verbunden, auf welche Weise diese methodisch vermittelt werden können.

3 Konkrete Prinzipien, Methoden und Inhalte

Die Erstellung eines geeigneten Hochschullehrbuches setzt die Einhaltung bestimmter Prinzipien voraus. Dabei sind einerseits allgemeine didaktische Prinzipien hervorzuheben, z.B. vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten, das Vor-

handensein einer soliden Basis (d.h. von Kenntnissen auf dem Fachgebiet) oder der Festigung durch Übung. Andererseits sind es spezifische, sich aus den Rahmenbedingungen ergebende Prinzipien, z.B. die Verbindung der Fach- und Sprachkompetenz, die Übereinstimmung der realen Inhalte im (in der Muttersprache unterrichteten) Fachkurs und im Fremdsprachenkurs Deutsch als Fremdsprache (DaF), die Angemessenheit bzw. das Abbild der aktuellen Fremdsprachenkompetenz der Studierenden in der methodischen Zugangsweise (z.B. die Faktoren *Länge* und *Aufwand* in Bezug auf Texte in der Ausgangs- und Zielsprache).

Die Anwendung dieser Prinzipien wirkt sich auf die Gestaltung der Unterrichtsmaterialien auf zwei Ebenen aus. Die erste Ebene betrifft die Lehrbuchstruktur im Allgemeinen und ist mit der gesamten Konzeption, d.h. mit der Frage gekoppelt, wie das Lehrbuch konzeptuell strukturiert werden soll. Die zweite Ebene betrifft die konkrete Umsetzung, also die Füllung der allgemeinen Struktur mit bestimmten - im Voraus erwogenen, sich aus den gesamten Zielsetzungen ergebenden - Inhalten und ihrer methodischen Bearbeitung. Diesen zwei Ebenen liegt allerdings eine entsprechende Integration in konkrete Rahmenbedingungen zugrunde. Es sind die beiden oben erwähnten Prinzipien - das Vorhandensein einer soliden Basis und die Verbindung von Fach- und Fremdsprachenkompetenz, die sich auf die Rahmenbedingungen des hochschulischen Fremdsprachenunterrichts sowie auf dessen Gestaltung beziehen. Der nächste wichtige Schritt ist mit einer weiteren Konkretisierung – auf den beiden Ebenen, der Lehrbuchstruktur sowie der Entscheidung für konkrete Inhalte – verbunden.

Einer der Grundsätze, die u.E. diesbezüglich hervorzuheben sind, ist die Einhaltung der Balance zwischen der Einheitlichkeit und der Vielfalt. Bei der Gestaltung eines Lehrbuches ist einerseits eine überschaubare - d.h. einheitliche bzw. logische - Struktur wichtig, die es dem Lernenden ermöglicht, sich rasch und problemlos im Lehrbuch zu orientieren. Andererseits ist es - zur Vermeidung von Langeweile und Eintönigkeit einerseits und zum Zwecke der Bereitstellung einer hinreichenden Zahl an Impulsen für den Wissenserwerb andererseits - vernünftig, den Lernern eine möglichst breite Auswahl an Aufgaben- und Übungstypen anzubieten. Zugleich sollte bei der Planung der Struktur aber auch die aktuelle Sprachkompetenz der Studierenden in Betracht gezogen werden, die zudem am Prinzip der *Angemessenheit* orientiert sein sollte und beispielsweise eine passende Länge und Schwierigkeitsstufe der Lesetexte und Übungen vorsieht, so dass als Resultat ein Lehrbuch mit einem Schwierigkeitsgrad entsteht, welches auf die Rezipienten motivierend wirkt und sie weder über- noch unterfordert.

In dieser Vorgabe ist teilweise ein weiteres Prinzip enthalten und zwar die *Festigung durch Übung*. Um Studierenden ein Feedback bezüglich des erworbenen Wissens anzubieten und ihnen im Idealfall Erfolgserlebnisse zu vermitteln, ist ebenfalls die Integration eines entsprechend gestalteten Übungsteils von Bedeutung. Auf diese Weise gewinnt das Studienmaterial einen interaktiven Charakter; die Lerner sind stärker in den Lernprozess involviert, was die Effizienz des Wissenserwerbs nach dem heutigen Stand der Forschung deutlich erhöht.

Ein weiteres Prinzip betrifft die Aufgaben- und Übungstypologie und findet sein Abbild in der Einhaltung des Prinzips *vom Leichten zum Schweren*. Dieses Prinzip ist teilweise mit der schon angeführten Varianz an Übungen verbunden, wobei neben dem quantitativen Aspekt auch die Qualität der einzelnen Übungen in Betracht gezogen wird, indem ihr Schwierigkeitsgrad schrittweise gestuft wird, so dass dieser mit dem aktuellen bzw. vorausgesetzten Wissens- und Kenntnisstand der Lerner korreliert. Eine durchdachte Kombination und Abwechslung von Aufgaben und Übungen mit unterschiedlicher Schwierigkeitsstufe wirkt auf Studierende in der Regel motivierend, da sie sich damit weder über- noch unterfordert fühlen.

Eine der möglichen Klassifizierungen mit ansteigender Schwierigkeitsstufe ist die Abfolge *rezeptiv – reproduktiv – produktiv (bzw. kreativ)* einschließlich der Übergangsstufen *rezeptiv-reproduktiv* und *reproduktiv-produktiv* (Heyd 1991, Storch 1999). Die Skala reicht hier von einer auf der Wahrnehmung der Information beruhenden Phase (*rezeptiv*) über ihre Wiedergabe (*reproduktiv*) bis zur Schaffung eigener Sprachprodukte (*produktiv*). Damit die Aufgaben- und Übungswahl motivierend wirkt, muss die Sprachkompetenz der Studierenden mit der methodischen Zugangsweise übereinstimmen. Dies kann u.a. durch eine durchdachte Dosierung und Kombination einzelner Aufgaben- und Übungstypen (*rezeptiv - reproduktiv - produktiv*) erzielt werden, wobei dies für jede der trainierten Fertigkeiten zu berücksichtigen ist. In dieser Hinsicht ist vom Rezeptiven zum Produktiven zu verfahren. Der relative Anteil der oben erwähnten Übungsarten hängt dabei von dem jeweiligen Kenntnissniveau der Studierenden ab. In diesem Kontext gilt: Je höher der Wissensstand ist, desto mehr wird der produktive Übungstyp vertreten sein und umgekehrt. Das Basiswissen hingegen soll zuerst mit rezeptiven und reproduktiven Aufgaben und Übungen gefestigt und erweitert werden.

Außerdem ist zum Erreichen des Ziels auch das oben genannte Prinzip der *Angemessenheit* in Betracht zu ziehen, indem die Länge der Grundtexte zum Thema (ob Hör- oder Lesetexte) sowie die Einbeziehung der Vorentlastungs- und Abschlussphase (z.B. in Form von Entspannungsübungen) sorgfältig erwogen werden. Eine weitere Option stellt die Betonung der vorhandenen Gemeinsamkeiten dar, die sich aus Parallelen zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache ergeben und deren Feststellung zur Festigung der Kenntnisbasis behilflich sein kann. In Übereinstimmung mit dem Prinzip *vom Bekannten zum Unbekannten* ist es im nächsten Schritt sinnvoll, Unterschiede zu betonen und u.a. beispielsweise auf Verwirrung stiftende falsche Freunde hinzuweisen.

Die oben angeführten Prinzipien zur Gestaltung eines Hochschullehrbuchs für den fachorientierten Fremdsprachenunterricht werden in Tabelle 1 zusammengefasst.

Prinzipien und Methoden der Lehrbuch- und Übungsgestaltung	
Prinzipien	Methoden und Faktoren
1. Vorhandensein einer soliden Basis	Übereinstimmung der realen Inhalte – Fachkurs und Fremdsprachenkurs
2. Verbindung von Fach- und Fremdsprachenkompetenz	Fokussierung bestimmter Inhalte und Fertigkeiten
3. Einheitlichkeit und Vielfalt	gleiche Grundstruktur des Lehrbuchs; Varianz an Übungen
4. Angemessenheit Sprachkompetenz der Studierenden und methodische Zugangsweise	Faktor der Motivation: Schwierigkeitsgrad
5. Sicherung durch Übung	Interaktivität
6. vom Leichten zum Schweren	rezeptiv – reproduktiv – produktiv (kreativ)
7. vom Bekannten zum Unbekannten	gleich, ähnlich, bekannt – unterschiedlich, neu

Tab. 1: Prinzipien und Methoden der Lehrbuch- und Übungsgestaltung

4 Praktische Umsetzung

Im Folgenden werden die oben erwähnten Prinzipien und Methoden in ihrer Anwendung an einem konkreten Hochschullehrbuch² dargestellt. Das Hochschullehrbuch ist Ergebnis der Zusammenarbeit zwischen Marián Minárik und Zuzana Tuhárska. Um das Prinzip einer soliden Basis einzuhalten und die Übereinstimmung der realen Inhalte im Fachkurs und im Fremdsprachenkurs zu gewährleisten, ist in der Regel die Kommunikation zwischen den Dozenten, die entsprechende Fachveranstaltungen leiten, notwendig, weil es in der Praxis selten vorkommt, dass eine Lehrkraft im erforderlichen Maße über beide Kompetenzen (Fach- und Fremdsprachenkompetenz) verfügt. Das Autorenteam - Marián Minárik war für den Fachbereich der Statik und Zuzana Tuhárska für die Vermittlung der Fremdsprachenkompetenz (Deutsch) zuständig - bildet dieses Faktum ab. Dieses ist auch Basis für die Erfüllung des zweiten Prinzips – der *Verbindung von Fach- und Fremdsprachenkompetenz*.

Das Prinzip *Einheitlichkeit und Vielfalt* dient dazu, den Studierenden die Arbeit mit einem Lehrbuch zu erleichtern. Es ist folglich sinnvoll, das Material einheitlich zu strukturieren. Aus diesem Grunde haben auch die Kapitel im Hochschullehrbuch *Statik im Slowakischen und im Deutschen* einen identischen Rahmen. Jedes der sieben Kapitel ist mit einem einführenden Teil versehen, in dem kurz die praxisbezogenen Perspektiven und die Ziele des jeweiligen Kapitels - sowohl auf Slowakisch als auch auf Deutsch - dargestellt werden. Nach diesem zweisprachigen Exkurs, dessen Ziel neben der motivierenden und vorentlastenden Wirkung auch die Einstimmung auf eine zweisprachige Behandlung des Fachthemas ist, folgt der slowakische Teil. Dieser besteht aus einem Lesetext, in dem die Fachinformationen konzentriert sind und welcher in erster Linie auf die Vermittlung des Fachwissens abzielt, sowie aus einem Übungsteil und Fragen, die für die Festigung und Erweiterung des Lehrstoffes bestimmt sind. Danach folgt eine Zusammenfassung des zu erwerbenden Wissens in beiden Sprachen. Der restliche Teil jedes Kapitels ist deutschsprachig.

Der deutschsprachige Teil lässt sich in Abhängigkeit von der Funktion der dargestellten Inhalte in drei Bereiche untergliedern: Den Ausgangspunkt bildet ein Lesetext, in dem das Fachwissen präsentiert wird, danach folgen Übungen beispielsweise zur Wortschatzarbeit, zur Wortbildungsebene, zur Grammatik oder zu Textstrukturen. Den abschließenden Teil bildet ein deutsch-slowakisches Glossar mit (Fach-)Wortschatz.

Der Fokus des ersten Teils liegt auf der Vermittlung von Fachwissen in der Fremdsprache, wobei den Ausgangspunkt ein slowakischer Textabschnitt bildet. Die auf Deutsch präsentierten Fachinhalte beruhen also auf den Informationen, die im (auf Slowakisch unterrichteten) Fachkurs vermittelt wurden. Der zweite Teil dient zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Im Vordergrund steht dabei einerseits die Frage, welche sprachlichen Fertigkeiten zu trainieren sind, so dass diese mit den Ansprüchen korrelieren, die später im Berufsleben an die Studierenden gestellt werden. Andererseits soll dem methodischen Vorgehen, d.h. der Art und Weise, wie fachspezifisches Vokabular und Wissen vermittelt werden sollen, ein entsprechender Wert beigemessen werden. Das Glossar gilt als motivierendes, die Arbeit mit dem Fachbereich erleichterndes Mittel, damit die Studierenden den Grund- sowie Fachwortschatz zur Hand haben. Auf der anderen Seite steht die Perspektive der Vielfalt, die eine möglichst breite Skala an Auf-

² Minárik, Marián & Tuhárska, Zuzana (2012). *Statika v slovenčine a nemčine. [Statik im Slowakischen und im Deutschen.]* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied.

gaben- und Übungstypen impliziert (mehr dazu im Kapitel *Aufgaben- und Übungstypologie – ein zusammenfassender Blick*).

Der vierte Bereich aus Tabelle 1 - *Angemessenheit* in Bezug auf die Sprachkompetenz der Studierenden und die methodische Zugangsweise - beruht auf einer richtigen Einschätzung des Schwierigkeitsgrades, der im Bereich der Motivation als bedeutender Faktor angesehen wird. Für die konkrete Gestaltung des Lehrbuches findet dieses Prinzip in zweierlei Hinsicht Anwendung. Im deutschsprachigen Teil (mit Fokussierung auf Fachkompetenz) kommt es zum Ausdruck, indem die deutschsprachigen Lesetexte aus diesem Abschnitt eine verkürzte Version der slowakischen Texte darstellen. Die Rolle des auf Slowakisch verfassten Textes besteht darin, die Fachinformationen aus dem jeweiligen, zur Statik gehörenden Teilbereich zu vermitteln. Die Funktion des deutschen Textes besteht darin, das Fachwissen in der Fremdsprache zu vermitteln. Die deutschsprachige Version stellt aber kein Spiegelbild des slowakischen Ausgangstextes dar. Eine wörtliche Übersetzung würde aus Gründen, die aus dem unterschiedlichen Charakter beider Sprachen abzuleiten sind - künstlich wirken, und die Authentizität würde darunter leiden. Der zweite Entscheidungsfaktor, der gegen eine identische zweisprachige Fassung spricht, ist die Motivation. Ausgehend von der realen Sprachkompetenz der Studierenden kann angenommen werden, dass die Vermittlung vollständiger Inhalte in authentischer Form eine Überforderung zur Folge hätte und somit demotivierend wirken würde.

In dem auf die Unterstützung der Sprachkompetenz ausgerichteten Unterkapitel ist eine angemessene Strukturierung von Übungen bezüglich ihres Schwierigkeitsgrades notwendig. In die einzelnen Kapitel sind deshalb rezeptiv, reproduktiv sowie produktiv ausgerichtete Übungen integriert. Eine weitere Möglichkeit, mit deren Hilfe man eine Divergenz der Übungen erreichen und zugleich dem natürlichen Wechsel von Aufmerksamkeit und Entspannung gerecht werden kann, ist die Miteinbeziehung des Übungstyps *rezeptiv - reproduktiv - produktiv* (mit Übergangsstufen). Auf der einen Seite ist es die Abstufung der Schwierigkeitsgrade, die eine entsprechende Förderung der Studierenden in dem Prozess des Wissenserwerbs gewährleistet, auf der anderen Seite aber soll dem Lerner hin und wieder eine mentale Ruhephase ermöglicht werden. Und gerade vor diesem Hintergrund erfolgt die Integration der sogenannten *Entspannungsübungen*, die den nächsten Übungstyp darstellen. Ihre Hauptfunktion besteht in ihrer motivierenden Wirkung. Sie sollen im oft anstrengenden Wissenserwerbsprozess ein beruhigendes Moment darstellen und die Studierenden vergessen lassen, dass sie mühsam Kenntnisse erwerben. Der spielerische Charakter lässt sich durch Aktivitäten erzielen, die an die Freizeit erinnern, mit denen die Rezipienten gut vertraut sind und bei denen man nichts falsch machen kann. So lassen sich Hobbybeschäftigungen (z.B. Kreuzworträtsel, Wortsuchrätsel oder Dominospiele) auf die Übungsgestaltung übertragen.

Durch die Integration des Übungsteils in das Lehrbuch ist das Prinzip *Festigung durch Übung* erfüllt. Die Publikation gewinnt auf diese Art und Weise einen interaktiven Charakter, und den Studierenden wird die Möglichkeit geboten, das zu erwerbende bzw. bereits erworbene fachsprachliche Wissen durch Übungen zu festigen - mit der Zielsetzung, einzelne Fertigkeiten zu trainieren bzw. die Sprachkompetenz im Allgemeinen zu vertiefen. Für die Gestaltung des Lehrbuches *Statik im Slowakischen und im Deutschen* war es in dieser Hinsicht entscheidend, ein möglichst breites Spektrum an Aufgaben und Übungen anzubieten, welche vor allem Diskrepanzen zwischen Ausgangs- und Zielsprache, aus denen Transferfehler hervorgehen können, abdecken sollten, sowie das fachspezifische Vokabular zu erfassen.

Im Folgenden wird auf die Vermittlung des fachsprachlichen Wissens über die Aufgaben- und Übungsgestaltung³ eingegangen. Die Aufgaben- und Übungstypologie lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen und nach diversen Kriterien behandeln. Mit Blick auf das Statik-Lehrbuch sind folgende Rahmenbedingungen von Relevanz:

- Die Zielgruppe bilden Studierende eines nicht-philologischen Studiums;
- Diese sind Nicht-Muttersprachler;
- Der Spracherwerbsprozess ist an die Vermittlung von Fachinhalten (Fachsprache) auf Hochschulebene gekoppelt.

Dies impliziert drei Schwerpunkte, welche die Aufgaben- und Übungsgestaltung determiniert haben:

- die zu unterstützenden Sprachfertigkeiten,
- Spezifika der Fachsprache(n) und
- einzelne Sprachebenen (im strukturalistischen Sinne).

Die in das Lehrbuch eingeordneten Aufgaben und Übungen haben primär zum Ziel, die Fertigkeiten Leseverstehen, Schreiben und Sprechen zu fördern. Ihre erfolgreiche Bewältigung setzt aber die Festigung des (Fach-)Wortschatzes sowie die Fokussierung auf bestimmte, für die Fachsprache typische, grammatische Bereiche voraus. Aus diesem Grunde sind auch Wortschatzarbeit und Grammatik als relevante Gebiete zu betrachten. Obwohl Spezifika der Fachsprache in erster Linie oft mit Besonderheiten auf der lexikalischen Ebene (Termini) assoziiert werden, bilden diese nur einen ihrer Determinanten, und es sind neben ihnen auch noch weitere Bereiche zu erwähnen, wie beispielsweise der hohe Anteil an Fremdwörtern, Determinativkomposita und Funktionsverbgefüge, was zugleich einen Nominalstil impliziert, sowie das häufige Vorkommen von Passivkonstruktionen und hypotaktischen Konstruktionen. Hinsichtlich der Komplexität der oben erwähnten Erscheinungen lassen sich diese auf einer von der Lexem- bis zur Syntaxebene reichenden Skala an unterschiedlichen Punkten einordnen, wobei fließende Übergänge keine Besonderheit darstellen.

5 Analyse der Beispielaufgaben und -übungen⁴

Die oben erwähnten Aspekte sollen nunmehr anhand von ausgewählten Übungen demonstriert werden. Ihre Beschreibung und Analyse dient der Veranschaulichung der im Lehrwerk verwendeten Prinzipien.

³ Bei dieser kommen u.a. auch die Prinzipien *vom Leichten zum Schweren* und *vom Bekannten zum Unbekannten* zum Tragen, wie aus dem nächsten Kapitel *Analyse der Beispielaufgaben* ersichtlich ist.

⁴ Der Einfachheit halber wird in diesem Kapitel von den Unterschieden zwischen den Begriffen 'Aufgabe' und 'Übung' abstrahiert und für beide vorzugsweise der Begriff 'Übung' verwendet.

5.1 Reproduktive Übungen

Beispiel 1:

Arbeitsauftrag: Finden Sie im deutschsprachigen Text Fachbegriffe und übersetzen Sie diese ins Slowakische. Achten Sie dabei auf die formalen Ähnlichkeiten mit dem Slowakischen.

[Hinweis: Den Lernern wird im Lehrbuch eine unausgefüllte Tabelle vorgelegt, im Folgenden wird eine Lösung angeführt, damit der mit diesem Übungstyp verbundene Lerneffekt besser verstanden werden kann.]

Lösung:

Fachbegriffe (odborné pojmy)			
Ähnliche Form (podobná forma)		Unterschiedliche Form (odlišná forma)	
deutsch	slowakisch	deutsch	slowakisch
die Translation	translácia (posun)	die Kraft	sila
die Rotation	rotácia	der Grundbegriff	základný pojem
das Axiom	axióma	starrer Körper	idealizované tuhé teleso
das Moment	moment	fester Körper	tuhé teleso
der Vektor	vektor	eingeprägte Kraft	akčná sila
graphisch	grafický	das Kräftegleichgewicht	rovnováha síl
Grenzfälle – nicht eindeutig (hraničné, nejednoznačné prípady)			
	deutsch	slowakisch	
	Reaktionskräfte	reakčné sily	
	Linienkräfte	líniové sily	
	das Interesse	*záujem	
	die Resultierende	*výslednica	
	das Körpersystem	*sústava telies	
	das Kräftesystem	*silová sústava	
	das Kräftepaar	*silová dvojica	
	...		

Das Wesen dieser Übung besteht in der Identifikation von Fachbegriffen im Lesetext

und in ihrer Übersetzung ins Slowakische. Dabei ist auf formale Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprache zu achten. Es geht um eine Wortschatzübung, die als Basis zur Unterstützung aller vier sprachlichen Fertigkeiten dient. Die Übung zielt auf die Selektion von Termini aus einem Fachtext ab, was in strukturalistischer Hinsicht die lexikalische Ebene impliziert. Strategisch gesehen, kommen in dieser Übung die Prinzipien *vom Leichten zum Schweren* und *vom Bekannten zum Unbekannten* zum Ausdruck, indem zuerst auf Ähnlichkeiten formaler Art und anschließend auf Kontraste hingewiesen wird. Die Fokussierung auf Ähnlichkeiten soll als motivierender Faktor dienen. Unterschiede werden systematisch behandelt, indem Parallelen aufgezeigt werden, die sich aus den Differenzen zwischen den beiden Sprachen ableiten lassen. Auf der Wortartebene ist beispielweise bei Substantiven auf den Artikel und die Großschreibung von Substantiven im Deutschen hinzuweisen, welche im Slowakischen nicht vorhanden sind. Die Wortbildungsebene ist in Bezug auf Fachsprachen durch eine auffallend hohe Vorkommenshäufigkeit von Determinativkomposita geprägt, denen im Slowakischen in der Regel eine analytische Form (Adjektiv und Nomen) entspricht (vgl. z.B. *der Grundbegriff* → *základný pojem*). In Bezug auf die Termini ist auf eine gewisse Festigkeit zu zeigen, die z.B. durch eine unterschiedliche Übersetzung auf den ersten Blick ähnlicher bzw. teilweise identischer Formen zum Ausdruck kommt (vgl. *idealizované tuhé teleso* → *starrer Körper* vs. *tuhé teleso* → *fester Körper*).

Einen Grenzbereich bezüglich des Kontrastes *gleich* vs. *unterschiedlich* bilden Fachbegriffe, die in Ausgangs- und in Zielsprache partielle Parallelen aufweisen. Auf der einen Seite können Ähnlichkeiten motivierend wirken, auf der anderen Seite bringen sie möglicherweise eine gewisse Gefahr mit sich, indem sie oft auf stilistischer Ebene inkongruent sind (vgl. z.B.: *das Interesse* → dt. standardsprachlich vs. *interes*, *interesovať* → slow. substandardsprachlich) oder im Fall einer wörtlichen Übersetzung zu einer nicht lexikalisierten Form verleiten (vgl. z.B.: *Körpersystem* ≠ *systém telies*, sondern *sústava telies*).

Eine mögliche Abstufung des Schwierigkeitsgrades im Bereich der reproduktiven Übungen stellt die Miteinbeziehung der syntaktischen Ebene dar, indem Rezipienten - anstelle von Termini - Nebensätze als eine weitere typische Erscheinung der Fachsprache identifizieren sollen (Beispiel 2). Da sich vor dem Hintergrund des gleichen Übungstyps (reproduktive Übungen) aus der Analyse der Beispiele 2 äquivalente Schlüsse ergeben, wird hier auf ihre nähere Darlegung verzichtet; die Übung soll vielmehr ebenfalls der Veranschaulichung der oben erwähnten Abstufungsmöglichkeiten dienen.

Beispiel 2:

Arbeitsauftrag: a) Finden Sie im deutschsprachigen Text alle Nebensätze und teilen Sie diese nach den Einleitungswörtern ein. b) Wie lassen sich diese in den einzelnen Sätzen übersetzen? c) Beachten Sie die Position des Verbs im Nebensatz. Markieren Sie diese.

5.2 Reproduktiv-produktive Übungen

Beispiel 3:

Arbeitsauftrag: Ergänzen Sie fehlende Teile mit dem gegebenen Wortmaterial, so dass sinnvolle Wörter entstehen. Übersetzen Sie diese ins Slowakische.

0.*Lager*-reaktion → Reaktions-*kraft*..... A) Stab- B) Körper-
1.-konstruktion → Konstruktions-..... C) Kraft- D) Schnee-
2.-kraft → Kraft-..... E) -system F) -summe G) Lager-
3.-last → Last-..... H) -kraft
4.-punkt → Punkt-..... I) Dreh- J) Einzel- K) Dach-
5.-moment → Momenten-.....
6.-volumen → Volumen-..... L) -(kraft)wagen M) -kraft
7.-kräfte → Kräfte-..... N) -system O) Fest- P) -kraft
8.-koordinate → Koordinaten-..... Q) -verfahren
9.-körper → Körper-..... R) -system S) -reaktion T) Angriffs-
10.-lager → Lager-..... U) -wirkung V) Flächen-

Das Wesen der Übung beruht auf dem Wortschatztraining, indem Strategien der Wortbildung fokussiert werden. Im Vergleich zum vorherigen Übungstyp (reproduktiv) erhöht sich durch die Miteinbeziehung produktiver Prozesse (reproduktiv-produktiver Charakter der Übung) die Schwierigkeitsstufe, obwohl die Übung auf der lexikalischen Ebene (Wortschatztraining) verbleibt.

In der Übung sind vor allem Determinativkomposita als Wortbildungsprodukte vertreten, die in den Fachsprachen quantitativ gesehen eine wichtige Rolle spielen. Ihre Analyse bietet die Möglichkeit, das *Head*-Prinzip auf der morphologischen sowie semantischen Ebene zu demonstrieren sowie auf Optionen gleichlaufender Verfahrensweisen bei eigener Wortproduktion hinzuweisen. In translatorischer Hinsicht sind die oben angesprochenen Parallelen und Unterschiede wie (In-)Kongruenzen auf der Stilebene oder die synthetische vs. analytische Struktur äquivalenter Termini in der Ausgangs- und in der Zielsprache zu festigen (Beispiel 1).

Ähnlich wie beim vorherigen Übungstyp (reproduktiv) besteht auch hier die Option der Schwierigkeitsabstufung, indem man das reproduktiv-produktive Modell auf der syntaktischen Ebene trainiert, so dass die Studierenden beispielsweise neue Sätze nach bestimmten Vorgaben produzieren müssen. Diese Möglichkeit lässt sich an einer aus dem Lehrbuch ausgewählten Übung (Beispiel 4) demonstrieren, in der zugleich die Anwendung von Funktionsverbgefügen (FVG) in den Fachsprachen dargestellt werden kann. Da dies der Umfang des vorliegenden Artikels nicht erlaubt, wird Beispiel 4 nicht näher analysiert, sondern nur als eine Abstufungsoption zu Beispiel 3 betrachtet.

Beispiel 4:

Arbeitsauftrag: Ergänzen Sie das passende FVG.

- a) sich im Gleichgewicht befinden – ins Gleichgewicht versetzen
Wenn ein Körpersystem nicht im Gleichgewicht ist, müssen wir ...
- b) von Bedeutung sein – an Bedeutung verlieren
Die Reibung ist beim Gehen ...
- c) (k)eine Bewegung ausführen – in Bewegung bringen
Wenn ein Körper ... kann, sprechen wir von der festen Einspannung

5.3 Produktive Übungen

Beispiel 5:

Arbeitsauftrag: Beschreiben Sie die Bedeutung folgender Komposita (Zusammensetzungen).

Kompositum (zložené slovo)	Beschreibung (opisná forma)
a) Gleichgewichtsaxiom →	
b) Mehrkörpersystem →	
c) Körpervolumen →	
d) Linienkräfte →	
e) Maßeinheit →	
f) Schnittpunkt →	
g) Wechselwirkungsgesetz →	

Das Wesen dieser produktiven Übung besteht im Paraphrasieren eines Terminus. Auf diese Art und Weise wird eine kontinuierliche Sprachproduktion komplexer Sätze geübt. Unter strukturalistischer Sichtweise impliziert die vorhandene Kombination - der produktive Übungstyp und die syntaktische Ebene - einen relativ hohen Schwierigkeitsgrad. Zugleich ermöglicht sie aber auch die Erläuterung bzw. Demonstration einer verhältnismäßig breiten Palette an Spezifika des fachsprachlichen Ausdrucks. Um eine komplexe Aussage fehlerfrei zu bilden, bedarf es der gleichzeitigen Beherrschung diverser Fertigkeiten auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen (Morphologie, Lexik, Syntax, Stilistik, pragmatische Faktoren), wobei jede von diesen eigene Spezifika (Termini, Determinativkomposita, Nebensätze, Passivkonstruktionen, Ausdrücke der bildungssprachlichen Stilschicht) aufweist.

Wie bei den vorherigen Übungstypen besteht die Möglichkeit der Schwierigkeitsabstufung in der Erweiterung der Komplexität, indem anstatt der syntaktischen Ebene die Textebene fokussiert und eine kontinuierliche Produktion kurzer Texte trainiert wird. Ein Beispiel dafür ist Übung 6, in der die sprachliche Produktion von Zusammenfassungen trainiert wird. Auch hier wird aus Platzgründen auf eine ausführliche Analyse der Übung verzichtet. Sie ist unter demselben Übungstyp (produktiv) subsumiert, wobei lediglich auf die sich aus der Komplexitätserweiterung (syntaktische Ebene vs. Textebene) ergebenden Differenzen hingewiesen wird. Der Hauptunterschied besteht in der Integration der Vorentlastungsphase. Die Lerner erhalten als Hilfe Sprachmittel in Form standardisierter Phrasen, welche üblicherweise bei der Gestaltung von Zusammenfassungen angewendet werden. Erst nach ihrer Auflistung folgt die eigentlich produktive Übung (Zusammenfassung nach vorgegebenen Punkten).

Beispiel 6:

Vorentlastungsphase:

Arbeitsauftrag: Schauen Sie sich folgende Sprachmittel an, welche man bei der Gestaltung einer Zusammenfassung am Ende eines Artikels, eines Themas u.ä. anwenden kann und eignen Sie sich diese an.

Sprachmittel – Zusammenfassungen (Slovné spojenia – zhrnutia)	
Der Text / Artikel handelt von (+ Dat.) ...	Text je / pojednáva o ...
Es geht hauptsächlich darum, dass ...	Ide predovšetkým o to, že ...
Es wird außerdem / darüber hinaus dargestellt, ...	Okrem toho je predstavené / znázornené ...
In diesem Artikel geht es um ...	V tomto článku ide o ...
In einzelnen Abschnitten sind Informationen zu ... angeführt.	V jednotlivých odstavcoch sú uvedené informácie k ...
Im ersten / zweiten / dritten ... Abschnitt ... steht, dass ...	V prvom / druhom / treťom odstavci je uvedené, že ...
In dem Text geht man der Frage nach, ob / warum ...	V texte sa hľadá odpoveď na otázku, či / prečo ...
Der Artikel beschäftigt sich / befasst sich mit ...	Článok sa zaoberá ... →
Der Artikel zeigt / hebt ... hervor	Článok ukazuje / vyzdvihuje ... →
In dem Text wird deutlich, dass ...	V článku je jasné (jasne ukázané), že ... →
Zusammenfassend kann man konstatieren, dass ...	Celkovo možno konštatovať, že ... →

Eigentliche Übung:

Arbeitsauftrag: Versuchen Sie, den deutschsprachigen Artikel, den Sie gelesen haben, zusammenzufassen. Verwenden Sie dabei Wendungen aus der obigen Tabelle. Halten Sie sich an die unten vorgegebenen Punkte.

Thema des Artikels: Reibung

- a) Unterthemen: reibungsfreie Bewegung, Reibungskräfte, Normalkraft, Reibungszahl, Reibungsarten (Gleitreibung, Haftreibung, Rollreibung)
- b) Hauptkenntnisse:
 - reibungsfreie Bewegung – ideale Bewegung
 - Vor- und Nachteile der Reibung
 - Unterschied zwischen Gleit- und Haftreibung
 - besonderes Wesen der Rollreibung

5.4 Entspannungsübungen

Beispiel 7

Arbeitsauftrag:

- a) Finden Sie passende Wörter mithilfe der Beschreibungen zu den einzelnen Nummern (römisch) und tragen Sie diese ins Kreuzworträtsel ein.

- b) Bestimmen Sie das Lösungswort, welches sich aus den Feldern ergibt, die mit arabischen Ziffern versehen sind.
- c) Übersetzen Sie die Begriffe ins Slowakische und bestimmen Sie, ob es sich um ein Fach- oder Alltagswort handelt.

[Hinweis: Den Rezipienten wird im Lehrbuch eine unausgefüllte Tabelle vorgelegt, im Folgenden wird eine Lösung angeführt, damit der Lerneffekt dieses Übungstyps besser nachzuvollziehen ist.]

									III	
									¹ W	
			IV	G	E	R	A	D	E	
						II			L	
						K			⁶ L	
			V	G	³ R	Ö	S	S	E	VIII
	I					R			IX	L
	M					P			⁴ Z	A
	O			VI	B	E	T	R	A	G
VII	M	² U	T	T	E	R			P	⁵ E
	E								F	R
	N								E	
	T								N	

1	2	3	4	5	6
W	U	R	Z	E	L

1. Augenblick vs. ... es (1) hängt mit der Drehbewegung zusammen
2. er (2) hat Gewicht und nimmt Raum ein vs. jeder Mensch besitzt es (2)
3. im Meer gibt es viele ... (3) vs. stabförmiges Maschinenelement, überträgt ein Drehmoment
4. eine unendlich lange, unendlich dünne und in beide Richtungen unbegrenzte Linie vs. wenn der Weg nicht kurvig ist, ist er ... (4)
5. eine quantitativ bestimmbare Eigenschaft eines physikalischen Objektes vs. wenn wir Schuhe tragen, bei denen (5) nicht stimmt, läuft es sich nicht gut
6. 1000,- € ist eine hohe Summe, oder ein hoher ... (6) vs. er (6) gibt die Größe der Kraft an
7. sie bilden ein Paar - Schraube und ... (7) vs. sie bilden auch ein Paar - Vater und ... (7)
8. ein Raum, in dem etwas deponiert, aufbewahrt wird vs. die Verbindung zwischen zwei Körpern nennt man ... (8)
9. Fortsatz eines Bauteils (z.B. zylindrisch, quaderförmig), welcher zur Verbindung mit einem anderen Bauteil dient vs. die Frucht von Nadelbäumen (hat längliche Form und Schuppen) nennt man (9)

Diese Übung erfüllt eine Entspannungsfunktion, indem das Lösen von Kreuzworträtseln, das im Allgemeinen mit der eigenen Freizeit assoziiert wird, die Basis der Übungsgestaltung bildet. Didaktisch gesehen, fokussiert die Übung auf formale Ähnlichkeiten der Gemein- und der Fachsprache (*Signifikant-Ebene*), die allerdings grundsätzliche Unterschiede bezüglich des konzeptuellen Bereichs (*Signifikat-Ebene*) aufweisen. Dabei lässt sich aus der Äquivalenz der Formative Nutzen ziehen, indem den Studierenden aus dem gemeinsprachlichen Bereich bekannte Lexeme präsentiert werden. Zu erlernen sind dabei nur neue, hinzugekommene fachsprachlich markierte Bedeutungen, welche mit schon bekannten Wortschatzeinheiten verbunden sind. In Anbetracht der Tatsache, dass keine neuen Wortformen memoriert werden müssen, ist der Aufwand nicht übertrieben hoch. Neben diesem Faktum kann auch der Entdeckungseffekt (im Sinne der Erkenntnis „das (bereits bekannte) Wort bedeutet auch ...!“) als motivierendes Moment wirken.

6 Aufgaben- und Übungstypologie – ein zusammenfassender Blick

Den vorgestellten Aufgaben- und Übungsbeispielen aus dem Hochschullehrbuch lässt sich eine Aufgaben- und Übungstypologie entnehmen. Diese soll im Folgenden in tabellarischer Form zusammengefasst werden (Tab. 2), wobei auf diese Art und Weise Optionen bezüglich der anzuwendenden Methoden im Prozess der Übungsgestaltung zum Ausdruck gebracht werden.

Aufgaben- und Übungstypologie			
Übungstyp / Sprachebene	lexikalische Ebene	Phrasenebene / syntaktische Ebene	Textebene
reproduktiv	1a	1b	-
reproduktiv-produktiv	2a	2b	2c
produktiv	-	3b	3c

Tab. 2: Aufgaben- und Übungstypologie

Tabelle 2 beinhaltet die im entwickelten Hochschullehrbuch vorkommenden Übungstypen. Da weder der reproduktive Übungstyp auf der Textebene noch produktive Übungen auf der lexikalischen Ebene vorkommen, bleiben die entsprechenden Felder unausgefüllt. Die Skala 1a bis 3c, welche sich aus Tabelle 2 ergibt, demonstriert die Möglichkeit einer allmählichen Abstufung des Schwierigkeitsgrades im Übungsteil. Während die Übungen der Kategorie 1a eine relativ unaufwendige, für den einführenden Teil gut geeignete Option darstellen, sind die Übungen der Kategorie 3c, welche das aufwendige Ende der Abstufung darstellen, für die Produktion komplexer Texte gedacht, die als Zielgröße der Bestrebungen im Fremdsprachenunterricht angesehen werden können. Dazu kommen noch sogenannte Entspannungsübungen, welche sich dem angeführten Gliederungssystem entziehen und eine eigene Übungskategorie mit ausgleichender Zielsetzung repräsentieren.

Die intendierte Kombination und Variation einzelner Aufgaben- und Übungsarten kann deutlich zur Förderung der (fach-)sprachlichen Kenntnisse im Fremdsprachenunterricht beitragen. Durch den nicht-muttersprachlichen Rahmen entstehen hier jedoch Ansprü-

che in zweierlei Hinsicht: Auf der einen Seite sind es Spezifika in Bezug auf den fremdsprachlichen Charakter im Allgemeinen (Fremdsprachenunterricht), welche vor allem im Zusammenhang mit Transferfehlern auf allen Sprachebenen behandelt werden sollen. Auf der anderen Seite sind es Spezifika der Fachsprache, welche berücksichtigt werden müssen. Beide Bereiche entsprechen den in Tabelle 3 dargestellten Schwerpunkten. Aus dieser Tabelle ergeben sich im Kontext der möglichen Entwicklung einzelner Sprachfertigkeiten konkrete, zu fokussierende Inhalte.

Fachsprachliche Aspekte im Fremdsprachenunterricht			
Sprachebene ⁵	Fachsprachliche Aspekte	Fremdsprachliche Aspekte	Beispiele
Wortbildungsebene	Determinativkomposita	Translatologie: synthetisch (dt.) [Kompositum] vs. analytisch [Adjektiv + Substantiv] (sk.)	<i>Linienkräfte</i> vs. <i>líniové sily</i> ; <i>Grundbegriff</i> vs. <i>základný pojem</i>
Lexikalische Ebene	Termini und Fremdwörter – zwischen-sprachlicher Aspekt	Ähnlichkeiten / Parallelen vs. Unterschiede / Kontraste ⁶	<i>Rotation</i> = <i>rotácia</i> vs. <i>eingeprägte Kraft</i> = <i>akčná sila</i> <i>Körpersystem</i> = <i>sústava telies</i>
	Termini und Fremdwörter – Fachsprache vs. Gemeinsprache	Polysemie bzw. Homonymie: evtl. morphologische Spezifika	<i>der Zapfen</i> - <i>der Zapfen</i> <i>die Welle</i> - <i>die Welle</i> aber: <i>die Mütter</i> - <i>die Muttern</i> <i>der Moment</i> - <i>das Moment</i>
Morphosyntaktische Ebene	Passivkonstruktionen	Aktiv vs. Passiv [stilistische Unterschiede]	<i>Die Kontaktstellen (Punkte, Linien oder Flächen) werden als Kopplungselemente bezeichnet.</i> (Unpersönlichkeit)
Syntaktische Ebene	Nebensätze	Wortfolge [Verbindstellung], subordinierende Konjunktionen [semantische Besonderheiten]	<i>Wir müssen präzise arbeiten, <u>damit</u> das Experiment <u>gelingt</u>.</i>
Phrasenebene	Funktionsverbgefüge	Konkrete Fügungen [stilistische und semantische Besonderheiten]	<i>im Gleichgewicht sein</i> vs. <i>sich im Gleichgewicht befinden</i> vs. <i>ins Gleichgewicht versetzen</i>

⁵ Die Zuordnung zu einzelnen sprachlichen Ebenen wurde aufgrund formaler Kriterien vorgenommen. Darin sind allerdings implizit auch Spezifika gegeben, welche weitere Ebenen (die Stilebene, oder die semantische Ebene) betreffen.

⁶ Hier ist vor allem der formale Charakter - also die *Signifikant*-Ebene – fokussiert.

Textebene bzw. Text- strukturen	Bausteine für fachsprachliche Textproduktion (Wissenschaftssprache)	Konkrete Fügungen [Definitionen, Gliederungen, Vergleich, Zusammenfassung ...]	<i>Unter (dem Begriff) A versteht man B (+Akk.); Vergleicht man A mit B, (so) zeigt sich C; Zusammenfassend kann man konstatieren, dass ...</i>
	Mittel zur Textstrukturierung; Verweissystem	(mehrgliedrige) Konjunktionen; Abkürzungen	<i>sowohl ... als auch nicht nur ..., sondern auch sog. unter anderem (u.a.)</i>
Stilistische Ebene	Nominalstil	Nominalstil vs. Verbalstil [Sprachökonomie; semantische Eindeutigkeit]	<i>Bei der Betrachtung eines starren Körpers ... = Wenn man einen starren Körper betrachtet ...</i>
	Konkurrenzformen des Passivs	Varianz im sprachlichen Ausdruck	<i>Die Kraft lässt sich nur an der Wirkung erkennen = ... ist ... zu erkennen ... ist erkennbar ... kann man ... erkennen</i>

Tab. 3: Fachsprachliche Aspekte im Fremdsprachenunterricht

7 Abschließende Bemerkungen

Eine effiziente Vermittlung von Fachkenntnissen mit Fokus auf dem Erwerb der jeweiligen Fachsprache im Fremdsprachenunterricht bedarf entsprechender Studienmaterialien. Zur Gestaltung qualitativ angemessener Unterlagen, welche dieses Ziel erfüllen können, ist es ratsam, sich an bestimmte, im Voraus erwogene und theoretisch untermauerte Prinzipien zu halten.

Im vorliegenden Artikel wurde eine mögliche Umsetzung dieser Aufgabe präsentiert, indem ein konkretes fachbezogenes Hochschullehrbuch für Deutsch als Fremdsprache vorgestellt wurde. Die Ausgangspunkte seiner Gestaltung bilden die oben aufgelisteten Prinzipien (Tab. 1), aus denen die Lehrbuchstruktur im Allgemeinen sowie dessen Inhalte und methodische Bearbeitung abzuleiten sind. In Bezug auf die Gesamtstruktur ist der Anspruch auf ein Gleichgewicht zwischen Einheitlichkeit und Vielfalt hervorzuheben, wobei die Einheitlichkeit in der Gesamtstruktur des Lehrbuches und die Vielfalt in der Übungsvarianz bzw. in der methodologischen Bearbeitung präsentierter Inhalte realisiert ist. Der inhaltliche Aspekt ist vor allem durch das Streben nach einer Verbindung von Fach- und Fremdsprachenkompetenz gekennzeichnet, welche deren unmittelbare Kopplung (Übereinstimmung der realen Inhalte im Fach- und im Fremdsprachenkurs) voraussetzt. Um dieser Forderung gerecht zu werden, muss der Förderung einzelner Fertigkeiten (Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen, Schreiben – d.h. der Sprachrezeption sowie der Sprachproduktion) ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit mittels konkreter Inhalte gewidmet werden. In Korrelation mit dem fachsprachlichen Charakter des Hochschullehrbuches wurden auch Inhalte, die auf Besonderheiten der sprachlichen Ebene abzielen, eingearbeitet - wobei einerseits systematische, sich aus

den verschiedenen Sprachsystemen ergebende Unterschiede und andererseits auf dem fachsprachlichen Charakter beruhende Spezifika im Vordergrund stehen.

Bibliographie

- Buhlmann, Rosemarie & Anneliese Fearn (1987). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin und München: Langenscheidt KG.
- Comenius, Johann A. (2000). *Große Didaktik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1991). *Fachsprachen: Einführung und Bibliographie*. Tübingen: Francke Verlag.
- Häussermann, Ulrich & Hans-Eberhard Piepho (1996). *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
- Heyd, Gertraude (1991). *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Heyd, Gertraude (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): Ein Arbeitsbuch: Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, Lothar (1985). *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Minárik, Marián & Zuzana Tuhárska (2012). *Statika v slovenčine a nemčine. [Statik im Slowakischen und im Deutschen.]* Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Schubert, Klaus (2007). *Wissen, Sprache, Medium, Arbeit*. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Seibert, Norbert Helmut J. Serve & Helmut Zöpfl (1990). *Schulpädagogik. Eine Einführung in die Themenbereiche Erziehung und Unterricht in der Schule*. München: Pims-Verlag.
- Storch, Günther (1999). *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik : theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Wiater, Werner (2009). *Unterrichtsprinzipien*. Donauwörth: Auer.

Science Slam und Poster Sessions im Fachsprachenunterricht - Erfahrungen mit neuen Prüfungsformaten

Ines-A. Busch-Lauer (Zwickau)

Abstract (English)

Modern foreign language teaching implies targeted communication skill development and an utmost level of authenticity of communicative classroom assignments. The growing student learners' awareness of the importance of foreign language skills in their studies, professional career and everyday life spurs the demand for challenging hands-on forms of instruction and examination. How can lecturers meet such challenges in teaching technical English under the set time constraints of programs, the relatively rigid Bologna module structure and the fairly heterogeneous knowledge of learners in the groups? This contribution presents some results on the use of forms of mini-presentations, i.e. *Science Slam* and *Poster Session*, both in class and as an examination format. It evaluates their efficiency by means of the results achieved in the summer term examinations 2013 of prospective physicists (microtechnologists, energy engineers, biomedical engineers) and computer specialists studying at the University of Applied Sciences in Zwickau (Germany). The examination results reveal that the students were very committed to fulfil the hands-on science slam and poster session assignments. Their involvement in the evaluation of their oral and written performance proved to be an add-on motivation factor for the design of the courses. The English for specific purposes programmes supplemented by learners' initiatives not only spurred foreign language learning but also led to better overall exam results.

Key words: Science Slam, Poster Session, Examination, Computer Science, Physical Engineering

Abstract (Deutsch)

Moderner Fremdsprachenunterricht lebt von der zielgerichteten Entwicklung von Kommunikationsfertigkeiten und der möglichst hohen Authentizität von Kommunikationsaufgaben. Die Lerner fordern diese angesichts zunehmender Bewusstheit zur Rolle fremdsprachiger Kommunikation im Studium, Beruf und Alltag ein. Wie kann man diesen Anforderungen jedoch auch in der Vermittlung von technischen Fachsprachen angesichts begrenzter Ausbildungszeit, relativ starrer Modulstrukturen und des heterogenen Vorwissens der Lerner gerecht werden? Der Beitrag stellt exemplarisch Ergebnisse zur Nutzung von Formen der Minipräsentation - wie z.B. *Science Slam* und *Poster Sessions* - im Unterricht und als Prüfungsform vor und wertet deren Effizienz anhand der im Sommersemester 2013 durchgeführten Fachenglischmodule für angehende Physiker (Mikrotechnologen, Energietechniker, Biomedizintechniker) sowie Informatiker (BA) an der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ). Im Ergebnis der Untersuchung hat sich gezeigt, dass die Studierenden mit viel Engagement an die Bewältigung der praxisnahen Aufgaben herangegangen sind und ihre Einbeziehung in die Evaluation der erbrachten mündlichen und schriftlichen Leistungen zusätzlich motivierend für die Gestaltung der Kurse war. Die durch die Lernerinitiative mitgestaltete fachbezogene Fremdsprachenausbildung hat nicht nur stärker zum Fremdsprachenlernen motiviert, sondern auch zu besseren Ergebnissen geführt.

Key words: Science Slam, Poster Session, Prüfung, Informatik, Physikalische Technik

1 Anforderungen – fachbezogene Ausbildung und Prüfungen

1.1 Fachsprachenunterricht und fachbezogene Sprachprüfungen

Moderner Fremdsprachenunterricht lebt von der zielgerichteten Entwicklung von Kommunikationsfertigkeiten und der möglichst großen Authentizität von Textmaterialien und Kommunikationsaufgaben. Die Lerner fordern angesichts zunehmender Bewusstheit zur Rolle fremdsprachiger Kommunikation im Studium und Berufsalltag eine praxisorientierte und valide Ausbildung, die hilft, im internationalen Vergleich zu bestehen. Wie kann man diesen Anforderungen jedoch in der Vermittlung von technischen Fachsprachen angesichts begrenzter Ausbildungszeit, relativ starrer Modulstrukturen und eines heterogenen Vorwissens der Lerner in teilweise sehr großen Seminargruppen gerecht werden? Wie sollten fachbezogene Fremdsprachenprüfungen gestaltet sein? Welchen Anforderungen sollten sie genügen?

In erster Linie ist es die Aufgabe einer fachbezogenen Fremdsprachenausbildung, die Lerner angemessen auf die in ihrem akademischen und zukünftigen Arbeitsumfeld anfallenden fremdsprachigen Kommunikationssituationen vorzubereiten. Dies schließt den Erwerb fachbezogener Kenntnisse zur Fachlexik ebenso ein wie eine Sensibilisierung für fachlich typische Textsorten und Kommunikationsaufgaben und eine interkulturelle Sensibilisierung, auch wenn die Kommunikation oft genug in der *lingua franca* Englisch stattfindet.

Die fachbezogenen Sprachprüfungen sollten dann die im Sprachkurs und im Selbststudium (das oft etwa drei Viertel der Arbeitszeit ausmacht) erworbenen Kenntnisse sowie die rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten auf einem nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) definierten Niveau testen (telc GmbH 2012). Diese Anforderung sollte oberste Priorität haben, da so eine institutionelle Vergleichbarkeit, Validität und Reliabilität der Ergebnisse erreicht werden kann. Die Prüfung sollte Testformate zu allen Sprachfertigkeiten einbeziehen und je nach Fachgebiet und Sprachniveau den Schwerpunkt auf die rezeptiv-produktiven bzw. produktiven Fertigkeiten legen. Die gestellten Prüfungsaufgaben sollten aber genauso dem Kommunikationsbedarf im jeweiligen Fach und Berufsfeld ausreichend Rechnung tragen. Fertigungsorientierung, Fachspezifik und Praxisbezug bilden also sehr wesentliche Elemente fachbezogener Fremdsprachenprüfungen. Es ist deshalb für die Lehrkräfte wichtig, die typischen Kommunikationssituationen in den von ihnen unterrichteten Fachgebieten zu erfassen und auf einem für das Kursniveau definierten GeR-Sprachniveau umzusetzen. Authentizität von Textmaterial und Aufgaben spielt darüber hinaus eine wichtige motivierende Rolle für die Gestaltung des Fachsprachenunterrichts und für die Bewältigung von kommunikativen Aufgaben. Sie bildet eine gute Voraussetzung für den Erfolg der Lerner in der Praxis, was durch Hochschulabsolventen in den Ingenieur- und Technikwissenschaften immer wieder bestätigt wird. Ein weiteres, nicht zu unterschätzendes Kriterium ist aus Sicht der Lehrenden auch die zügige Auswertbarkeit der Ergebnisse von fachbezogenen Sprachtests. Dies trifft insbesondere auf das Testen und Bewerten von produktiven Sprachfertigkeiten (*Sprechen* und *Schreiben*) zu.

Betrachtet man die tradiert vorliegenden internationalen Sprachtests für das Englische, so zeigt sich, dass sie zwar teilweise auf die Fachspezifik Wirtschaft ausgerichtet sind (z. B. TOEIC und BEC), aber nicht für die technisch-ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen. Die Durchführung von fachspezifischen Prüfungen hat bislang eine längere Ausbildungszeit benötigt (vgl. das UNICERT®-Prüfungssystem), oder vorliegende Tests prüfen entweder zu spezifisch oder nicht spezifisch genug (z.B. *Technical Eng-*

lish B2 der telc GmbH). Weitere, computerbasierte Tests befinden sich momentan erst in der Erprobungs- und Markteinführungsphase (z.B. *Mondiale Online Technical English Test – MOTET*). Oft ist die Durchführung solcher Tests auch mit einem nicht zu unterschätzenden administrativen Aufwand für das Testzentrum und die Kandidaten verbunden, und auch die teilweise erheblichen Prüfungsgebühren können nicht von allen Studierenden aufgebracht werden.

Aus den beschriebenen Gründen wurde bei der Entwicklung der Basis- und Wahlpflichtmodule im Bereich *Technisches Englisch* an der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ) auf in der Praxis oft geforderte Textsorten und Kommunikationsaufgaben zurückgegriffen. Dazu gehören für die mündliche Kommunikation:

- Fachvortrag
- Paneldiskussion mit Moderation
- Science Slam und
- Poster

Im schriftlichen Bereich werden Abstracts zu den Vorträgen gefordert, Essays mit Fachbezug, Motivationsschreiben, Problemlösungsmails, Beschreibungen / Auswertungen von fachspezifischen Graphiken sowie Zusammenfassungen von Textinformationen und Kommentierungen (z.B. als Blogeintrag im Internet).

Der vorliegende Beitrag stellt exemplarisch Ergebnisse zum Einsatz von *Science Slam* und *Poster Session* als Prüfungsformen im fachbezogenen Unterricht für die Bewertung mündlicher Kommunikationsleistungen nach dem GeR auf den Niveaustufen B2+ im Rahmen von aufbauenden Sprachkursen für Studierende der Informatik und der Physikalischen Technik an der WHZ vor. Zur besseren Verständlichkeit wird dazu zunächst kurz auf die Ausbildungsstruktur und die Modulinhalte der fachbezogenen Englischausbildung in den Studiengängen *Informatik* und *Physikalische Technik* eingegangen.

1.2 Ausbildungskontext und Modulstruktur an der WHZ

An der WHZ werden an neun Fakultäten ca. 5000 Studierende in etwa 40 Studiengängen ausgebildet. Die Bandbreite der Ausbildungsoptionen reicht von modularisierten Diplomstudiengängen zum Automobilbau oder zur Elektrotechnik hin zu BA- und MA-Studiengängen in den Fakultäten *Physikalische Technik / Informatik*, *Wirtschaftswissenschaften*, *Angewandte Kunst*, *Architektur*, *Angewandte Sprachen* und *Interkulturelle Kommunikation* sowie *Gesundheits- und Pflegewissenschaften*. Für fast alle dieser Studienmöglichkeiten wurde die fachbezogene Englischausbildung (1 Semester) in Modulform mit mindestens 3 bzw. 4 SWS auf den Sprachniveaus B1-B2 verbindlich in das Studienprogramm integriert. Die Ausbildung im Bereich *Physikalische Technik / Informatik*, auf die sich die weiteren Ausführungen beziehen, gliedert sich in die Basismodule auf Niveau B1-B2 und Aufbaumodule (Wahlpflichtfachangebot) auf Niveau B2+ sowie das Master-Modul im Bereich *Informatik* unter dem Titel *Global Business and Project Communication in English* (auf Niveau C1+).

Zu den Inhalten des einsemestrigen Basismoduls gehören:

- (1) die Vermittlung allgemeinwissenschaftlicher und akademischer Themen (15%);
- (2) die Vermittlung und Anwendung von grundlegenden Fachthemen (u.a. Fachle-

- xik, Fachtextstrukturen) des jeweiligen Fachgebietes (45%);
- (3) das Training wirtschaftsbezogener Kommunikationsfertigkeiten (z.B. *email writing, abstract writing, presentations*) im Fach (ca. 30%) sowie
- (4) eine grundlegende interkulturelle Sensibilisierung (ca. 10%).

Die Prüfungen im Basismodul beinhalten einen fachbezogenen Gruppenvortrag (zwei Studierende) mit einem Umfang von 20 Minuten sowie die Erstellung eines Hand-outs bzw. Abstracts zum Thema, das der Lehrkraft vor dem Vortrag einzureichen ist und in der Studierendengruppe im Kurs ausgewertet wird. Die schriftliche Prüfung besteht aus einer Klausur im Umfang von 90 Minuten, wobei in 60 Minuten (ohne Wörterbuch) Fachlexik, Fachtextstrukturen, Grammatik, ausgewählte Kommunikationsaufgaben (z.B. das Verfassen einer E-Mail) getestet werden und 30 Minuten (mit Wörterbuch) zur Kontrolle des Leseverständnisses von Fachtexten dienen.

Über die Basismodule im Bereich *Informatik und Physikalische Technik* hinausgehend, wurden auf Nachfrage der Fakultät und auch durch Initiative der Studierenden fakultative Aufbaukurse (als einsemestriges Wahlpflichtfach mit Modulstruktur und 4 ECTS) entwickelt. Ziel dieser Module ist das Training und der Ausbau der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten, wobei der Fokus auf ergänzendem Fertigkeitstraining (*Academic / Scientific English – Essay Writing* und *Presentations* – 25%; Fachtextarbeit, ca. 30%); Wirtschaftsenglisch (25%) und dem Ausbau interkultureller Kompetenz (20%) liegt. Die Studierenden sollen durch die Kursteilnahme (je nach ihren erworbenen Vorkenntnissen) bis zum Niveau C1+ geführt werden. Entsprechend anspruchsvoll sollten auch die Kommunikationsaufgaben im Kurs und die Prüfungsformen gestaltet sein.

Im Aufbaukurs Informatik besteht die schriftliche Prüfungsaufgabe in der semesterbegleitenden Erstellung eines fachbezogenen Essays im Umfang von vier bis sechs Druckseiten. Die mündliche Prüfungsleistung besteht in der Verteidigung dieser Semesterarbeit in einem Prüfungsgespräch und seit 2011 als Minikonferenz vor den Kursteilnehmern.

Die schriftliche Prüfung im Bereich *Physikalische Technik* (mit den Spezialisierungsrichtungen *Biomedizintechnik, Energietechnik* und *Mess- und Verfahrenstechnik*) besteht aus einer Klausur auf C1-Niveau mit komplexen Schreibaufgaben (Verfassen eines Motivationsbriefs, eines Kommentars zu einem Fachthema und der Auswertung einer fachbezogenen Graphik). Die mündliche Prüfungsleistung im Bereich *Physikalische Technik* besteht in der Verteidigung eines Fachthemas, so wie dies auch in der Verteidigung der Bachelorarbeit in Deutsch gefordert wird. Seit der Einführung des fachbezogenen Englischwahlmoduls im Jahr 2011 wird dazu eine Posterpräsentation genutzt, die in Form einer Minikonferenz mit den Kursteilnehmern durchgeführt wird.

Mit Einführung der Aufbaukursmodule im Sommersemester 2011 wurde für die Kursgestaltung verstärkt digital verfügbares, authentisches Textmaterial sowohl zum Hören als auch zum Lesen und Diskutieren eingesetzt, da die vorliegenden Lehrbücher der Fachverlage auf Niveaustufe B2+ nur bedingt auf das Fach *Physikalische Technik* eingehen. Dieser Übergang zu digital verfügbarem Material gibt den Studierenden auch Hilfestellung bei der Wahl eines Fachthemas, das sie im Semester bearbeiten und das Gegenstand der Prüfung sein wird.

Bei der Materialauswahl für die Kursgestaltung wurde neben Zeitschriften wie *Engine – Englisch für Ingenieure* insbesondere auch auf Websites mit fachübergreifenden Inhalten, zum Beispiel *How Stuff Works* (www.howstuffworks.com), *How it Works* (www.howitworksdaily.com) und auch auf fachliche Websites, wie zum Beispiel die

Zeitschriften *Scientific American* (www.sciam.com) und *Technology Review* (www.technologyreview.com) sowie auf an Fachleute adressierte Newsletter (z.B. *Tech Republic Daily Digest*, *MIT Technology Review*, *Renewable Energy World*, *Solid State Technology*, *Semiconductor Manufacturing & Design*, *Chip Design*) und spezialisierte Fachzeitschriften zurückgegriffen, deren Artikel über die in der Hochschulbibliothek abonnierten Datenbanken frei verfügbar sind. Auf diese Weise gewinnen die Studierenden bereits im Studium eine Vertrautheit mit Fachorganen und lernen den akademischen und popularisierenden Fachstil in der Fremdsprache Englisch kennen.

Darüber hinaus halfen Plattformen, wie z.B. *scoop.it*, sehr, fachbezogene Informationen zeitnah zu recherchieren und auch mit den Studierenden zu „teilen“. Der Übergang zu digital verfügbaren Textmaterialien hat sich für die Gestaltung des Wahlpflichtkurses - insbesondere auch in der computeraffinen Gruppe der Informatikstudierenden - als besonders motivierend erwiesen.

Insgesamt wurden die Wahlpflichtmodule sehr gut angenommen; etwa 50 % der jeweiligen Matrikel nahmen im Sommersemester 2013 an diesen Englisch-Modulen teil (in der Informatik 20 Studierende, in der Physikalischen Technik 15 Studierende) und zeigten in den Prüfungen sehr gute bzw. gute Leistungen.

2 Science Slams und Poster Sessions im Fachsprachenunterricht

2.1 Erfahrungen mit Science Slams

Bei einem *Science Slam* handelt es sich um einen Wettstreit unter Akademikern, bei dem in einer vorgegebenen (kurzen) Zeit (in der Regel 3-5 Minuten) ein (Forschungs)Thema vor Publikum präsentiert wird. Im Vordergrund steht die populärwissenschaftliche Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte, d.h. das Publikum wird nicht nur sachlich über ein Thema informiert, sondern durch die anschauliche Darstellung auch für das Thema begeistert. Das Publikum stimmt über die beste Rede bzw. Diskussion ab. In der Regel wird der Gewinner mit einem Preis geehrt. Ein solches Verfahren wurde im Sommersemester 2013 im Wahlpflichtfach „*SPR623 Fachenglisch für Informatiker*“ zum Testen und Bewerten der erreichten mündlichen Kommunikationsfertigkeiten verwendet und hat sich insgesamt als sehr positiv erwiesen.

Wie bereits beschrieben, bestand die semesterbegleitende schriftliche Prüfungsaufgabe darin, ein fachbezogenes Essay zu einem selbstgewählten Thema im Umfang von vier bis sechs Druckseiten zu verfassen. Sie diente als Vorlage für das Thema, das es im *Science Slam* innerhalb von etwa 3 Minuten darzustellen und in weiteren 3 Minuten durch die Beantwortung von Fragen zu verteidigen galt.

Nachdem sich die Themenfindung für das Essay zunächst etwas schleppend vollzog (erst in der vierten Unterrichtswoche hatte jeder der 20 Teilnehmer ein Thema definiert), konnten ab der fünften Unterrichtswoche die ersten einleitenden Textpassagen für das Essay im Unterricht präsentiert werden. Dabei war auffällig, dass viele Studierende Probleme damit hatten, in Schreibfluss zu kommen. Gemeinsam wurden daher die entstehenden Texte durchgesprochen, d.h. in jeder Unterrichtseinheit wurden pro Woche auf freiwilliger Basis neu entstandene Textstücke in ca. 30 Minuten Unterrichtszeit (mit Darstellung über Computer und Beamer und unter sofortiger Korrektur von Passagen) durchgesprochen und auch durch die Gruppe evaluiert. Hierbei ging es insbesondere um Rückkopplungen zum Thema, um die Fixierung des roten Fadens und

der sprachlichen und textuellen Bearbeitung. Durch die Bildung von Partnergruppen (je 2 Studierende), die gegenseitig den Schreibprozess des anderen beobachteten, wurde im Weiteren sichergestellt, dass es wöchentliche Schreibfortschritte gab. In diesem Kontext wurde nicht nur auf die Phasen des Schreibprozesses und den Ablauf hingewiesen, sondern auch auf einige Online-Schreibhilfen in Englisch (z.B. *OWL - Online Writing Lab* der *Purdue University*; *Academic Writing in English* - <http://www.helsinki.fi/kksc/language.services/AcadWrit.pdf>), die sich für die Studierenden als sehr nützlich erwiesen. Außerdem wurden authentische Mustertexte durchgesprochen.

Nach Fertigstellung aller Essay-Texte wurden diese per E-Mail sowohl an die Dozentin des Kurses als auch an einen jeweils neu definierten Partner (neue Zweiergruppen) geschickt, der den erhaltenen Text nach inhaltlichen, sprachlichen und textuell-layouttechnischen Gesichtspunkten nach einem Punktesystem bewertete (vgl. Arbeitsanweisung unten). Dieses System und die Dozentenbewertung - alle Texte wurden von der Dozentin und einem muttersprachlichen Dozenten gelesen und bewertet - bildeten die Grundlage für die Gesamtbewertung der erarbeiteten Essay-Texte. Zur Vorbereitung auf den *Science Slam* hatte jeder Studierende außerdem drei provozierende Fragen zum Thema des gelesenen Essays zu formulieren - weitere Fragen wurden von der Dozentin vorbereitet. Die Studierenden erhielten dazu die folgende Instruktion:

Your tasks now:

- (1) Assess the text of your partner according to the following criteria (5 points maximum for each aspect = total maximum 20 points):
 - a) contents (selection of topic, logical line of reasoning, relevant aspects mentioned?...)
 - b) layout (textual display, picture, graphs, correct citation, references)
 - c) language (appropriate style, mistakes? ...)
 - d) comprehensibility for the reader (sentence length, consistency of paragraphs, introduction, conclusion...)Write the points for each aspect on the reverse side of the question paper and bring it to class.
- (2) Please read your partner's text again closely and prepare 3 questions (on a small piece of paper) to be asked in the discussion.
- (3) Prepare your "science slam" presentation (no longer than 3 minutes to present your topic). Another 3-5 minutes will be used for discussing the questions.

Insgesamt entstanden 20 Essays, 15 von deutschen Studierenden und 5 von kirgischen Studierenden aus Bishkek, die über ein DAAD-gestütztes Projekt einen Doppelabschluss in Informatik (B.A.) erwarben. Aus der folgenden Übersicht wird ersichtlich, dass die Studierenden für Essay bzw. Science Slam aktuelle Themen aus dem Bereich *Informatik und mobile Kommunikation* gewählt hatten, die auch hinlänglich Stoff für eine kontroverse Diskussion im *Science Slam* bildeten.

- Big Brother – Internet Surveillance
- Real-Life Cyborgs
- Usability of Laptops and their OS
- Location Based Services
- Cloud Computing
- Smart Watches: The Future of Wristwatches?
- PhysX b Nvidia
- Playstation 4 – Sony's New Generation
- E-Learning
- Ubuntu
- How will the World of Tomorrow be? – A Glance on Technology of the Future
- iOS, Android... Which Mobile OS is the Best?

- Google Glass Project
- New Open Source Mobile Platforms
- The Importance of Instant Messaging
- Node – A Short Overview
- Indie Games
- Recycling of Electronic Parts
- Automated Test Development
- The Ubiquity of Computer Systems

In Vorbereitung auf den *Science Slam*, der aufgrund der Gruppengröße in den letzten beiden Veranstaltungen im Semester stattfand, wurde pro Unterrichtseinheit ein Thema kurz andiskutiert, damit die Studierenden auch ein Zeitgefühl für die Darstellung der eigenen Präsentation entwickelten. Schnell wurde festgestellt, dass bei ausreichend Material drei Minuten sehr kurz sein können, dass aber auch eine Minute schon sehr lang ist, wenn man nichts zu sagen hat. Damit wurde jedem Studierenden die Notwendigkeit einer sehr guten eigenen Vorbereitung klar. Mit Eifer arbeitete man deshalb an der Vorbereitung der eigenen *Science Slam*-Präsentation. Im Vorfeld des Wettbewerbs erhielten alle Studierenden noch einmal Textbausteine zu dem Komplex *Präsentation / Meinungsäußerung* und Hinweise für die Durchführung (kurze Vorstellung der Person, Grund für die Wahl des Themas, Kernaspekte des Themas, Ausblick oder Fazit). Das einzige gestattete Hilfsmittel war ein Stichpunktzettel.

Vor Beginn des *Science Slam* wurden von den Studierenden für das jeweilige Gruppentraining zwei Auswertungsgruppen der einzelnen Beiträge bestimmt sowie zwei Personen benannt, die jeweils akribisch auf die Beschränkung der Präsentations- und Diskussionszeit achteten. Die Wettbewerbssituation beflügelte den Arbeitseifer der sonst eher reservierten Informatikstudierenden sehr. Der *Science Slam* wurde wie beschrieben durchgeführt und führte zu guten bis sehr guten Ergebnissen. Die Kurzpräsentation eines Themas lehrte die Studierenden, sich in ihrer Argumentation auf das inhaltlich Wesentliche zu beschränken, ein gewisses Sprechtempo zu entwickeln und dabei dennoch auf korrekte Aussprache und Intonation zu achten und spontan auf Fragen zu antworten. Somit wurde authentische Kommunikation nachgestellt und die Hemmschwelle zum Sprechen in der Fremdsprache durch den Fachbezug und das simulierte Expertengespräch abgemildert.

Die Evaluation in der Gruppe bildete die Grundlage für die Ermittlung des besten *Science Slam*-Beitrags nach den Kriterien *Inhaltsdarstellung*, *Sprache*, *Vortragsstil* und *Überzeugungskraft*. Die Benotung der Einzelbeiträge und Diskussion oblag jedoch der Dozentin. Insgesamt zeigten sich hierin jedoch wenige Abweichungen.

In der Auswertung zum *Science Slam* betonten die Studierenden die folgenden positiven Aspekte:

- Freiheit in der Auswahl und Erarbeitung eines der Benotung unterliegenden Fachthemas;
- Verantwortung für das Zeitmanagement bei der Präsentation eines Themas;
- Trainieren des freien Sprechens und Diskutierens;
- Sammeln von Erfahrungen in der Selbst- und Fremdevaluation von (Fremdsprachen)Kenntnissen;
- Motivationsfördernde Einbeziehung in die Bewertung von Beiträgen und in die Wettbewerbssituation;

- Effektive Nutzung des Selbststudienanteils im Fremdsprachenkurs;
- Bereitstellung einer fairen Chance für schwächere Studierende, ihre Kenntnisse zu zeigen und zu verbessern.

Die abschließende Befragung, ob die Studierenden auch weiterhin die Durchführung eines *Science Slams* als Prüfungsformat befürworten würden, wurde von allen eindeutig bejaht. Modifikationen wurden lediglich bezüglich der zur Verfügung stehenden Zeit gewünscht (Ausweitung auf je 5 Minuten Präsentation und 5 Minuten Diskussion).

2.2 Erfahrungen mit *Poster Sessions*

Poster - oft im Format DIN A0 oder A1 - gehören seit langem zu einer sehr geeigneten und oft genutzten Form der Veröffentlichung wissenschaftlicher Ergebnisse, besonders auf internationalen Tagungen in den Naturwissenschaften, wo die Anzahl der eingereichten Vorträge regelmäßig diejenige der zeitlich realisierbaren Vorträge deutlich übersteigt. Eine *Poster Session* ist deshalb für Forscher eine geeignete Präsentationsform, die Vielzahl von wissenschaftlichen Ergebnissen in kurzer Zeit einem interessierten Fachpublikum vorzustellen und durch entsprechende Präsentationszeiten am Posterstand auch den direkten Kontakt und fachlichen Austausch zwischen den Autoren und dem interessierten Fachpublikum zu ermöglichen. Der Hörer bzw. Betrachter der Poster kann Fragen stellen und sich Details erklären lassen. Der Posterautor kann auf den Interessenten eingehen und den Wissensstand in der Kommunikation sicherstellen. Neben dem Erfahrungsaustausch werden über *Poster Sessions* oft auch wissenschaftliche Kooperationen angebahnt.

Für die Poster bestehen in der Regel recht strikte Richtlinien für die Vorbereitung und Durchführung der *Session* (vgl. z.B. die Vorgaben der *American Physical Society*):

Presentation of a poster provides an opportunity for effective one-to-one communication. The longer presentation time of the poster session enables you to present a more in-depth description and discussion of your work.

To make a successful poster presentation:

- (1) Put your poster up at least 1/2 hour prior to the start of the poster session.
- (2) Your poster must correspond to the title and content of the abstract you submitted.
- (3) Your poster must be designed to fit within the confines of a 4' high x 8' wide posterboard, and consist of materials that can be mounted easily with push pins.
- (4) Plan your poster to be in logical sequence, i.e. introduction, study design and methods, data collected, conclusion.
- (5) Posters should be designed for clear viewing from a distance of beyond 3' so that they can be viewed by a number of people at the same time.
- (6) To ensure visual effectiveness of your poster, use large lettering and a minimum of text.
- (7) Use of color can visually enhance your poster.

Remove your poster immediately at the close of the poster session.

(Quelle: <http://www.aps.org/meetings/policies/posters.cfm>)

Da *Poster Sessions* gerade in den verschiedenen Bereichen der Physik international oft verwendet werden, nutzt die Fakultät *Physikalische Technik* dieses Format für die Verteidigung der Bachelorarbeiten der Studierenden. Es besteht folglich ein unmittelbarer praktischer Nutzen für die Ausbildung und für die akademische Karriere.

Eine *Poster Session* Posterpräsentation kann folglich als Hybridform zwischen einer Forschungsarbeit und einem Vortrag angesehen werden. Das vordergründige Ziel ist die Kommunikation einer wissenschaftlichen Studie und ihrer Ergebnisse in Kurzform. Im strukturellen Aufbau folgt ein Poster der Struktur eines wissenschaftlichen Aufsatzes mit den Komponenten:

- Titel
- Autor(en)
- Abstract / Kurzreferat
- Einleitung
- Methoden
- Ergebnisse
- Schlussfolgerungen und ggf.
- Danksagung

In Vorbereitung auf die *Poster Session* als Prüfungsformat für mündliche Leistungen im fachbezogenen Englischkurs wurde der Artikel von Powell (2012) zur Gestaltung von Postern im Kurs behandelt, und es wurden danach auch vorliegende Textadaptionen dazu behandelt (vgl. *Elements for Good Design of a Scientific Poster for Presentation at Conferences*¹). Außerdem wurden Poster von Fachleuten aus der Fakultät, die für Konferenzen genutzt wurden, als Muster vorgestellt. Da einige der am Englischkurs teilnehmenden Studierenden selbst mit einer Eigenentwicklung zu einem intelligenten Beleuchtungssystem von Gehwegen (Projekt: *xPanel*) am nationalen und internationalen Ausscheid des Wettbewerbs *Competition of Student on Microsystems Applications* (COSIMA) teilnehmen wollten, war die Aufgabe, ein Poster in Englisch zu erstellen, von unmittelbarem Praxisnutzen.

Zur inhaltlichen Vorbereitung hatten die Studierenden zunächst die Aufgabe, ein Thema aus ihrem jeweiligen Fachgebiet (Mikrosystemtechnik, Energietechnik, Biomedizintechnik und Mess- und Verfahrenstechnik) zu definieren. Zum Thema sollten zwei bis drei Fachartikel gelesen und die Ergebnisse dann sukzessive in Kurzform in ein Posterformat gebracht werden. Die Gliederung sollte themenadäquat sein, aber im Wesentlichen auch der Struktur eines Fachartikels mit *Abstract, Introduction, Process, Results, Discussion, Conclusion / Outlook* folgen. Dies wurde von den Studierenden auf von der Dozentin verteilten Postervorlagen zum Druck (im DIN A1-Format) realisiert oder in Form einer Darstellung mithilfe einer *Powerpoint*-Folie. Zu den gewählten Poster-Themen gehörten u.a.: *The Lotus Effect; The Fuel Cell, Nuclear Power Stations and Effects, Project xPanel, Chemical Vapour Deposition, OLEDs and Application; Stem Cell Research Result; Wave Power Plants*.

Vor Beginn der *Poster Session* wurden alle Poster im Unterrichtsraum angebracht und Studierendengruppen als „Fachpublikum“ gebildet. In einem Zeittakt von fünf bis sieben Minuten pro Poster wurden die Themen präsentiert und dazu Fragen gestellt. Es entstand eine angeregte Diskussion, da die Teilnehmer am Kurs bereits teilweise über Praxiserfahrungen verfügten und auch über solide Fachkenntnisse, da sie in höheren Studiensemestern studierten und die Englisch-Ausbildung in der Physikalischen Technik dort angelagert ist.

Die Nachricht, dass die Studierenden, die am COSIMA-Wettbewerb in Barcelona teilgenommen hatten, den zweiten Platz für das Poster im nationalen und internationalen

¹ <https://www.medschool.lsuhscc.edu/neuroscience/docs/Elements%20for%20Good%20Design%2005.11.2013>.

Wettbewerb errungen hatten, bildete für alle eine hervorragende Motivation für die Gestaltung der eigenen Poster und deren Layouts.

Auch für die Bewertung der Poster und ihrer Präsentation wurde ein Gruppenrating durchgeführt. Die finale Benotung erfolgte durch die Englisch-Dozentin unter den Kriterien *Postergestaltung* (Inhalt, Layout, sprachliche Verständlichkeit) und *Präsentation* (Präsentationsstil, Sprache, Inhaltsdarstellung) sowie *Diskussion*.

Insgesamt profitierten die Studierenden von der praxisorientierten Aufgabe sowohl mit Blick auf die Sprachentwicklung als auch die Entwicklung von gestalterischen Fähigkeiten nachhaltig. Die meisten Teilnehmer empfanden die *Poster Session* als sehr gelungene Vorbereitung auf die Verteidigung der Bachelor-Arbeit, da zumindest das Abstract/das Autorenreferat auf dem Poster in englischer Sprache abzufassen war. Die abschließende Befragung, ob die Studierenden auch weiterhin die Durchführung einer *Poster Session* als Prüfungsformat befürworten würden, wurde eindeutig von allen positiv beschieden.

3 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat einen kurzen Einblick in die Nutzung von *Science Slam* und *Poster Session* als Mittel zur Gestaltung fachbezogener mündlicher Prüfungen in aufbauenden Englischkursen im Bereich *Physikalische Technik / Informatik* auf Niveaustufe B2+ gegeben. Beide Kommunikationsformate erwiesen sich sowohl inhaltlich für die Kursgestaltung als auch didaktisch für die Prüfungen als zielführend. Besonders positiv wurde die Möglichkeit der eigenständigen Themenwahl und Bearbeitung eines Fachthemas in englischer Sprache hervorgehoben. Die entstehende Wettbewerbssituation und die daraus resultierende Gruppendynamik im Seminar war ausgesprochen motivierend. Auch Studierende, deren Englischkenntnisse noch nicht so ausgeprägt waren, konnten durch die praxisorientierten Kommunikationsaufgaben kreativ sein und ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen. Die oft vorhandenen Hemmungen, sich in der Fremdsprache zu äußern, konnten abgebaut werden. Die Veranstaltungen wurden in einer entspannten, aber dennoch konzentrierten Form durchgeführt. Die Möglichkeit, an der Evaluation der Leistungen direkt zu partizipieren, erwies sich als weiterer motivierender Faktor.

Weitere positive Faktoren aus Sicht der Dozentin waren der überschaubare Zeitaufwand, die semesterbegleitende Vorbereitung und Durchführung der Prüfungsleistung und die relativ unaufwändige Auswertung der Leistungen.

Aufgrund des insgesamt sehr positiven Feedbacks und der steigenden Zahl von Kursinteressenten werden beide Kommunikationsformate in den Modulen weiter vorbereitet und auch in den kommenden Semestern als Prüfungsformat genutzt. Fazit: Praxisorientierte Kursinhalte und Aufgaben verbessern die Lernmotivation der Studierenden. Neue Prüfungsformate verbessern den Lernerfolg.

Bibliographie

- American Physical Society. (<http://www.aps.org/meetings/policies/posters.cfm>; 5.11.2013).
- Brimley Norris, Carolin (2013). Academic Writing in English. (<http://www.helsinki.fi/kksc/language.services/AcadWrit.pdf>; 05.11.2013).
- Guillot, E.D. (2012). Elements for Good Design of a Scientific Poster for Presentation at Conferences. (<http://www.medschool.lsuhsu.edu/neuroscience/docs/Elements%20for%20Good%20Design%20Scientific%20Poster%20Rdg%20072612.pdf>; 05.11.2013).
- OWL – Online Writing Lab, Purdue University. (<https://owl.english.purdue.edu/>; 5.11.2013).
- Powell, Kendall (2012). Elements for Good Design of a Scientific Poster for Presentation at Conferences. In: *Nature* 483 (2012), 113-115.
- telc GmbH (Hrsg.) (2012). *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER*. Frankfurt a.M.: telc.
- Writing Studio. Creating Scientific Poster Presentations. (<http://twp.duke.edu/writing-studio>; 05.11.2013).

III. Kommunikation und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht

Europäische Mehrsprachigkeit und ihre Umsetzung in Deutschland und Tschechien

**Marie Müllerová / Lysann Poláčková Schönherr (Hradec Králové,
Tschechische Republik)**

Abstract (English)

In a survey we asked German and Czech students who are studying German and Czech as a foreign language, about their reasons for their choice of language, about the frequency of their contact with the target language and its respective country, and about their experiences from and ideas about from that country. Based on the results, we compared differences and similarities and drew conclusions about how the implementation of language education policies differs in both countries. Furthermore, we correlated our results with the European language policy which states that every EU citizen should learn at least two foreign languages in addition to their mother tongue.

Key words: Germany, Czech Republic, Language education policies, German as a foreign language, Czech as a foreign language

Abstract (Deutsch)

Im Rahmen einer Studie befragten wir deutsche und tschechische Schüler, die Tschechisch und Deutsch als Zweite Fremdsprachen lernen, nach ihren Gründen für die Fremdsprachenwahl, nach der Häufigkeit ihres Kontaktes mit der Zielsprache und dem Zielsprachenland und nach ihren Erfahrungen und Vorstellungen vom Zielsprachenland. Die Ergebnisse wurden auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin verglichen, und es wurden daraus Rückschlüsse auf die unterschiedliche Umsetzung von Fremdsprachenpolitik in beiden Ländern gezogen. Die Ergebnisse der Untersuchung wurden zudem zu der europäischen Fremdsprachenpolitik in Beziehung gesetzt, nach der jeder EU-Bürger neben der Muttersprache noch zwei weitere Fremdsprachen lernen soll.

Stichwörter: Deutschland, Tschechische Republik, Fremdsprachenpolitik, Deutsch als Fremdsprache, Tschechisch als Fremdsprache

1 Das Konzept der europäischen Mehrsprachigkeit am Beispiel der Tschechischen Republik und Deutschlands

Gehören Fremdsprachen zur Allgemeinbildung oder betrachtet man sie nur als positiven Zusatz neben der Grundbildung? Und falls sie zur Allgemeinbildung gehören, wie viele Fremdsprachen sollte ein Schüler bis zum Ende seiner Schulzeit erlernen? Und welches Sprachniveau sollte am Ende der Schulzeit erreicht sein?

Bei der ersten Frage werden die meisten wahrscheinlich antworten, dass Fremdsprachen heutzutage mit Sicherheit zur Allgemeinbildung gehören. Wir leben in einer global vernetzten Welt, in der die Idee, die Produktion und der Vertrieb eines Produktes in völlig verschiedenen Ländern stattfinden. Fast keine Firma kann es sich heute noch leisten, rein lokal zu agieren. Fremdsprachen sind also ein Muss. Doch wie viele Fremdsprachen sollten Schüler bis zum Ende ihrer Schullaufbahn erlernen, und welche Sprachen sollten dies sein? Würde man eine spontane Umfrage auf der Straße machen, gäbe es darauf sicherlich ganz verschiedene Antworten. Während die einen meinen werden, Englisch würde vollkommen ausreichen, so gibt es sicher auch die anderen, die zwei oder drei Fremdsprachen als Grundbestandteil der Schulausbildung

fordern. Und auf die Frage, welches Sprachniveau erreicht werden sollte, wissen wahrscheinlich selbst viele Fachleute keine eindeutige Antwort.

Doch wenn es schon auf diese drei Fragen keine eindeutige Antwort gibt, dann kann man auch nicht erwarten, dass verschiedene Länder in dieser Hinsicht ein einheitliches Konzept verfolgen. Genauer gefragt: Setzen überhaupt alle Länder, die zur Europäischen Union gehören, ein einheitliches Fremdsprachenlernkonzept im Rahmen der Schulausbildung durch? Um Antworten zu finden, haben wir in einer von uns durchgeführten Studie zwei EU-Länder genauer betrachtet - die Tschechische Republik einerseits und Deutschland andererseits. Bevor jedoch näher auf die Ergebnisse der Studie eingegangen wird, soll zunächst kurz auf das Konzept der Europäischen Kommission eingegangen werden, das hinsichtlich einer einheitlichen europäischen Fremdsprachenpolitik relativ klare Vorstellungen und Ziele aufweist. Von Anfang an hat es sich die EU-Kommission zur Aufgabe gemacht, den Ausbau des Fremdsprachenunterrichts an allgemeinbildenden Schulen zu fördern. So forderte sie schon Ende der 1990er Jahre, dass jeder EU-Bürger neben seiner Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen erwerben sollte. Demnach gehören Fremdsprachenkenntnisse zu den Kernkompetenzen, die jeder Bürger für Ausbildung, Beschäftigung, kulturellen Austausch und persönliche Entfaltung benötigt. Beanstandet wurde von der Europäischen Kommission auch, dass die aktive Beherrschung von Sprachen ungleichmäßig auf die Länder und auch auf die bestehenden gesellschaftlichen Gruppierungen verteilt ist. Die meisten Europäer sprechen demnach nur wenige Fremdsprachen, und ihre Kenntnisse sind hauptsächlich auf Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch beschränkt. Die Erlernung einer einzigen Verkehrssprache reicht aber heute nicht mehr aus und entspricht außerdem nicht der Vorstellung von Europa als einem multilingualen und multikulturellen Kulturraum (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2003). Es wurden infolgedessen mehrere europäische Programme zur Förderung der Mobilität von Fremdsprachenlernern und Lehrkräften initiiert. Ebenso wurde die Verbesserung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts gefördert. Ein zentraler Schwerpunkt lag außerdem auf der Unterstützung des Erwerbs von Regional- und Minderheitensprachen.

Doch was sagt dieses Konzept 2+1 (Muttersprache + zwei Fremdsprachen), das formal in den meisten europäischen Ländern umgesetzt ist, über die konkreten Fremdsprachenkenntnisse der Schüler aus? Wurde damit das europäische Ziel schon erreicht, das besagt, dass jeder EU-Bürger mindesten zwei Fremdsprachen auf kommunikativem Niveau beherrschen sollte, um zum einen das Kulturverständnis und zum anderen das Verständnis zwischen den Bürgern verschiedener EU-Länder untereinander zu gewährleisten?

Um wenigstens einen kleinen Einblick in diese Problematik zu bekommen, führten wir eine Umfrage bei deutschen und tschechischen Schülern durch. Beide Schülergruppen lernen als erste verpflichtende Fremdsprache in der Schule *Englisch*. Als zweite Fremdsprache wählten die tschechischen Probanden *Deutsch*, und die deutschen Probanden lernten *Tschechisch*. Uns interessierte die Frage, warum sich die Schüler für die zweite Fremdsprache entschieden haben, wie lange sie die zweite Sprache schon lernen, welche Vorstellungen und Erfahrungen sie mit dem Zielsprachenland haben und wie oft sie schon im Zielsprachenland waren und / oder die zweite Fremdsprache bereits angewendet haben. Bei den hier vorgestellten Ergebnissen, kann selbstverständlich kein verallgemeinernder Schluss auf die gesamte europäische Fremdsprachenpolitik gezogen werden. Obwohl es sich nur um eine kleine Studie handelt, die einen Ausschnitt diesbezüglich über zwei europäische Länder zulässt, sind die Ergebnisse jedoch sehr aufschlussreich und regen zum Nachdenken an. Da Deutschland sich oft mit den skandinavischen Ländern vergleicht, die in der PISA-Studie führend sind, bietet der Vergleich mit dem kleineren östlichen Nachbarn - der Tschechischen Republik - auch neue Sichtweisen.

2 Das Konzept der zweiten Fremdsprache in der Tschechischen Republik und Deutschland

In Deutschland gehört schon seit einigen Jahren die Erlernung von zwei Fremdsprachen zum Pflichtprogramm der Schulausbildung, auch wenn keinesfalls einheitlich geregelt ist, wann mit der ersten und wann mit der zweiten Fremdsprache begonnen wird und wie viele Jahre die zweite Fremdsprache verpflichtend gelernt werden sollte. In der Tschechischen Republik wurde demgegenüber erst im Schuljahr 2013 / 2014 die zweite Fremdsprache (wieder) als Pflichtfach ab (spätestens) der 7. Klasse eingeführt. So erließ das tschechische Schulministerium im Jahre 2004 ein Gesetz, das ab dem 1. Januar 2005 in Kraft trat, in dem festgeschrieben war, dass lediglich Englisch als Fremdsprache Pflichtfach in den Schulen sei. Die zweite Fremdsprache wurde zum Wahlpflichtfach degradiert, was in der Praxis hieß, dass es mit weiteren Wahlpflichtfächern wie Sport, englischer Konversation oder Hausarbeit (Kochen) konkurrierte, in denen der Schüler sicher mit weniger Arbeitsaufwand gute Schulleistungen erbringen konnte. Auch die Schüler, die gern zwei Fremdsprachen gelernt hätten, hatten infolge dieses Gesetzes oft das Nachsehen, weil in vielen kleineren Schulen - z.B. auf dem Lande - oft nicht die Mindestanzahl von Schülern erreicht wurde, die benötigt wurde, um eine Klasse für die zweite Fremdsprache zu eröffnen. Als Konsequenz aus diesem Gesetz ergibt sich, dass in den letzten 10 Jahren fast eine ganze Schülergeneration in der Tschechischen Republik nur Englisch gelernt hat. Dies entspricht zum einen nicht der Idee der europäischen Mehrsprachigkeit, zum anderen widerspricht es aber auch der früheren tschechischen Fremdsprachenpolitik. So war nach dem Fall des „Eisernen Vorhangs“ Deutsch für viele tschechische Schüler die wichtigste Fremdsprache. Im Jahr 1991 / 1992 lernten 356.738 Schüler als erste Fremdsprache Deutsch, und nur 263.180 Schüler wählten Englisch als erste Fremdsprache. Diese Zahlen verwundern deshalb nicht, da die Tschechische Republik mit Österreich und Deutschland nicht nur an zwei deutschsprachige Länder grenzt, sondern Deutschland auch der wichtigste Handelspartner ist. Viele tschechische Schulen - besonders im Grenzgebiet – pflegten einen intensiven Austausch mit deutschsprachigen Partnerklassen und fuhren regelmäßig ins Nachbarland. Durch das Schulgesetz des Jahres 2004 wurde dies alles jedoch extrem negativ beeinflusst, da auch die Schüler, welche im Grenzgebiet wohnten, als erste Fremdsprache Englisch wählen mussten und die zweite Fremdsprache nur noch fakultativ angeboten wurde. Nur dem anhaltenden Protest von tschechischen Pädagogen und Schulleitern - aber auch der Kritik der Europäischen Kommission - ist es zu verdanken, dass dieses Gesetz im Jahre 2013 verändert wurde. So ist es ab dem Schuljahr 2013 / 2014 für jeden Schüler an Grundschulen (6 - 15 Jahre) wieder Pflicht, zwei Fremdsprachen zu erlernen.

In Deutschland betrachteten wir innerhalb unserer Studie das Bundesland Sachsen, weil es dort eine verstärkte Förderung des Tschechischunterrichts gibt. Interessant ist, dass die Zahl der Schüler, die Tschechisch lernen, an den sächsischen Schulen im letzten Jahrzehnt erheblich zugenommen hat:

(So ist) die Anzahl der Tschechisch Lernenden (...) von 1.007 im Schuljahr 2001/2002 auf 2.611 im Schuljahr 2012/13 gestiegen. (DNN-Online, 08.10.2013)

Derzeit wird an 20 sächsischen Schulen Tschechisch als Fremdsprache angeboten (2001 / 2002: 18 Schulen):

Neben dem regulären Fremdsprachenunterricht existieren (...) an 15 Schulen (auch) tschechische Arbeitsgemeinschaften. (DNN-Online, 08.10.2013)

Besonders an sächsischen Gymnasien interessieren sich viele Schüler für die Sprache des Nachbarn. Tschechisch wird dabei besonders an den Schulen, die sich in Grenz-nähe befinden, als zweite Fremdsprache angeboten. Dies sind im allgemeinen Schulen in Ost- und Südsachsen (DNN-Online, 08.10.2013). In den sächsischen Großstädten Dresden und Leipzig spielt demgegenüber der Tschechischunterricht an den Grund- und Mittelschulen, sowie an den Gymnasien fast keine Rolle. Viele Kinder können bereits ab Klassenstufe 1 Tschechisch in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften lernen. Manche Grundschulen beginnen mit diesen Arbeitsgemeinschaften aber auch erst in Klasse 3. In unserer Befragung wird an manchen Stellen deutlich, dass mehrere der befragten deutschen Schüler Tschechisch bereits in der Grundschule oder sogar im Kindergarten in solchen freiwilligen Arbeitsgruppen gelernt haben. So fördert der Freistaat Sachsen an etwa 700 Kindergärten das frühe Fremdsprachenlernen - hauptsächlich jedoch Englisch.

Interessanterweise sieht die Situation bezüglich des Tschechischunterrichts in Bayern ganz anders aus:

Im gesamten ostbayerischen Grenzland lernen derzeit gerade einmal 39 Gymnasiasten die tschechische Sprache. (Mittelbayerische, 09.6.2012)

An nur noch vier Gymnasien - von insgesamt 105 Gymnasien, die sich in den Grenzregionen Oberfranken, Oberpfalz und Niederbayern befinden - kam im Schuljahr 2013 / 2014 ein Tschechisch-Wahlkurs zustande. Im vorhergehenden Schuljahr (2010 / 2011) wurde immerhin noch an acht bayerischen Gymnasien Tschechischunterricht angeboten (Mittelbayerische, 09.6.2012). In keiner bayerischen Schule wurde Tschechisch als Wahlpflichtfach für die zweite Fremdsprache angeboten. Die Schüler konnten die Sprache lediglich als freiwilliges zusätzliches Angebot belegen. Dies ist ein großer Unterschied zu den sächsischen Gymnasien, wie sich später in der Auswertung der Befragung noch zeigen wird. Dort lernten allein am Christian-Weise-Gymnasium in Zittau im Schuljahr 2013 / 2014 über 120 Schüler Tschechisch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Etwas besser sieht die Situation an den bayerischen Realschulen (Mittelschulen) aus. Dort lernten im Schuljahr 2011 / 2012 immerhin 729 Schüler Tschechisch. Die meisten Tschechischlerner gab es in der Oberpfalz (24 Realschulen mit insgesamt 600 Tschechischlernern). Etwas schlechter sah es in Oberfranken (29 Tschechischlerner) und Niederbayern (100 Tschechischlerner) aus (Mittelbayerische, 09.6.2012).

Warum in Sachsen das Interesse am Tschechischunterricht größer ist, kann nur vermutet werden. Zum einen sind sich die Sachsen und die Tschechen aus historischer Sicht aufgrund ihrer gemeinsamen kommunistischen Vergangenheit vielleicht näher. Viele Eltern haben auch Erfahrung in der Erlernung slawischer Sprachen (Russisch), weshalb die Berührungsängste hinsichtlich Aussprache und Grammatik gegebenenfalls kleiner sind als bei den bayerischen Schülern und sie deshalb ihre Kinder eher ermutigen, Tschechisch zu lernen. Ein wichtiger Grund ist u. E. aber auch, dass es an den sächsischen Gymnasien Tschechisch als Wahlpflichtfach gibt. Da alle Gymnasiasten zwei Fremdsprachen erlernen müssen, fällt die Entscheidung für die Sprache des Nachbarn gegebenenfalls leichter. Es entscheiden sich dann vielleicht nicht nur die Schüler dafür, die sowieso schon sehr engagiert sind und in ihrer Freizeit noch eine zusätzliche Sprache (Tschechisch) erlernen möchten.

3 Beschreibung der Befragung von tschechischen und deutschen Schülern

Die vorliegende Studie wurde im Jahre 2013 vom Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové (Tschechische Republik) im Rahmen eines Projekts für spezifische Forschung durchgeführt. Es wurden insgesamt 213 Schüler von sechs tschechischen Grundschulen befragt. Die Probanden waren zwischen 12 und 15 Jahre alt und hatten sich für Deutsch als Wahlpflichtfach entschieden (die zweite Fremdsprache war für sie noch nicht verpflichtend). Die Grundschulen befinden sich im Kreis Hradec Králové, der sich etwa 100 Kilometer nordöstlich von Prag befindet. Die Grundschulzeit dauert in der Tschechischen Republik neun Jahre. Danach können sich die Schüler für den Übertritt auf das Gymnasium entscheiden, oder sie wechseln an eine der Mittelschulen, die meist auch mit dem Fachabitur abschließen.

Auf der deutschen Seite befragten wir 172 Schüler, die das Sorbische Gymnasium in Bautzen oder das Christian-Weise-Gymnasium in Zittau besuchten. Alle befragten Schüler lernten Tschechisch als zweite Pflichtfremdsprache und waren zwischen 12 und 16 Jahren alt. Eine Besonderheit gegenüber den tschechischen Schülern lag deshalb vor, weil sich die deutschen Gymnasien direkt im Grenzgebiet zur Tschechischen Republik befinden. Dies spiegelt sich auch in einigen der Umfrageergebnisse wieder. Darauf wird an anderer Stelle noch näher eingegangen.

Sowohl die tschechischen als auch die deutschen Schüler erhielten von uns einen Fragebogen mit jeweils 20 Fragen, die geschlossen, halboffen oder offen waren. Der Fragebogen wurde von unserem Projektteam persönlich ausgegeben und von diesem auch wieder eingesammelt.

4 Ergebnisse der Befragung

4.1 Anzahl der Jahre der Erlernung der zweiten Fremdsprache

In der ersten Frage, die den Schülern gestellt wurde, wollten wir wissen, wie lange sie bereits die zweite Fremdsprache lernten. Dabei ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Probanden. So lernten 80 % der tschechischen Schüler in unserer Befragung die zweite Fremdsprache (Deutsch) seit nur einem oder zwei Jahren (Abb. 1). Die meisten deutschen Schüler (73 %) hingegen lernten Tschechisch bereits drei oder vier Jahre lang oder sogar noch länger (Abb. 2). Einige der befragten Schüler hatten Tschechisch schon in der ersten oder zweiten Klasse in einer freiwilligen Arbeitsgruppe belegt oder lernten sogar schon seit dem Kindergartenalter Tschechisch. Wenn man berücksichtigt, dass die deutschen Abiturienten unserer Befragung die zweite Fremdsprache Tschechisch bis zum Abitur weiterführen müssen, dann ergibt sich am Ende der allgemeinen Schullaufbahn (also beim Abitur) ein deutlicher Unterschied in der Dauer der Fremdsprachenerlernung und - darauf mag hier indirekt geschlossen werden - auf die Sprachkompetenz zwischen den deutschen und tschechischen Schülern. Bei vielen der tschechischen Schüler ist außerdem noch gar nicht sicher, ob sie nach der Grundschule die zweite Fremdsprache Deutsch weiterlernen. So gaben 24 % von ihnen an, dass sie Deutsch entweder gar nicht weiterlernen wollen, und 30 % von ihnen äußerten, sie wüssten es noch nicht. Dies sind zusammen genommen mehr als die Hälfte der tschechischen Schüler. Nehmen wir also an, etwa die Hälfte der tschechischen Schüler führen Deutsch nach der Grundschule nicht weiter,

so werden sie maximal zwei bis drei Jahre Unterricht in dieser Fremdsprache gehabt haben, was in etwa einem Sprachniveau zwischen A1 und A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) gleichkommen dürfte. Damit werden die von der Europäischen Kommission geforderten kommunikativen Kompetenzen in der zweiten Fremdsprache nicht erreicht.

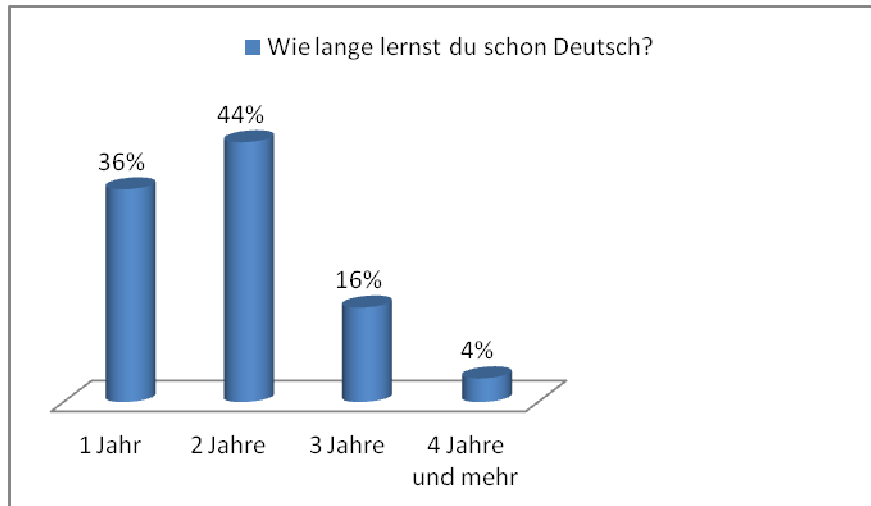


Abb. 1: Dauer der Erlernung des Deutschen

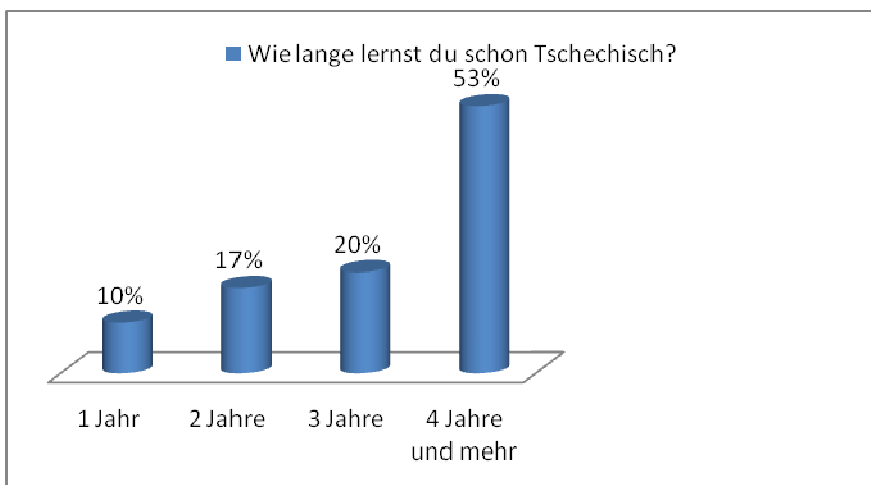


Abb. 2: Dauer der Erlernung des Tschechischen

4.2 Gründe für die Auswahl der zweiten Fremdsprache

Des Weiteren wollten wir von den tschechischen und deutschen Schülern wissen, warum sie sich für die zweite Fremdsprache Deutsch oder Tschechisch entschieden hatten. Die Antworten der Schüler unterscheiden sich bezüglich beider Nationalitäten auch hier an mehreren Stellen. So gibt zum Beispiel mehr als ein Drittel der tschechischen Schüler (35 %), dass es in ihrer Schule keine andere Möglichkeit für eine zweite Fremdsprache gegeben habe. Bei den deutschen Schülern meinten dies lediglich 2 %. Nun kann man dem entgegen halten, dass sich die deutschen Gymnasien in größeren Städten befanden und allgemein auch relativ große Schulen waren, so dass das Angebot des Fremdsprachenunterrichts dort vielfältiger ist. Dennoch ist es relativ ernüchternd, dass 35 % der tschechischen Schüler lieber eine andere Fremdsprache gelernt

hätten, dies aber nicht konnten. Die fehlende Wahlmöglichkeit wirkt sich dabei sicherlich auch nicht positiv auf die Lernmotivation aus.

Bei den deutschen Schülern antworteten 54%, dass sie sehr gern Tschechisch lernen wollten (Abb. 3). Diese Antwort liegt auch bei den Tschechen auf Platz 2, allerdings bejahten diese Frage dort nur 33 % der Schüler (Abb. 4). Ein weiteres wichtiges Motiv für die tschechischen Schüler, Deutsch zu lernen, bestand darin, dass sie annehmen, damit später bessere Chancen zu haben, einen guten Arbeitsplatz zu finden. Bei den deutschen Schülern sahen dies hingegen nur 10 % der Befragten so. Deutschland ist aus tschechischer Perspektive ein ziemlich großes und wirtschaftsstarkes Land. Viele deutsche Firmen haben ihren Sitz mittlerweile in der Tschechischen Republik, und auch viele tschechische Firmen stehen mit deutschen Betrieben in engen Handelsbeziehungen. Deshalb ist es sicherlich nicht abwegig für einen tschechischen Schüler, in der deutschen Sprache einen späteren Wettbewerbsvorteil auf dem Arbeitsmarkt zu sehen. Aus deutscher Perspektive steht wohl eher das Kennenlernen der tschechischen Kultur im Vordergrund. Viele der Schüler schrieben auch, dass sie deshalb Tschechisch lernen wollten, weil dies die Sprache des Nachbarlandes ist und sie oft nach Tschechien in den Urlaub, zum Einkaufen oder ins Restaurant führen. Bei dieser Antwort macht sich das Faktum bemerkbar, dass die deutschen Schulen im tschechischen Grenzgebiet liegen.

Interessant ist bei dieser Frage auch, dass die Eltern der deutschen Schüler bei der Fremdsprachenauswahl scheinbar einen größeren Einfluss hatten, als dies bei den tschechischen Schülern der Fall war. So gaben 28 % der deutschen und nur 18% der tschechischen Schüler an, dass sie die Fremdsprache lernten, weil ihre Eltern es so wollten. Auch die Lehrer spielten bei den deutschen Schülern hinsichtlich der Fremdsprachenauswahl eine wesentlich größere Rolle. So antworteten 24% der deutschen Schüler, dass sie Tschechisch gewählt hätten, weil der Lehrer oder die Lehrerin nett sei. Dem stimmten hingegen nur 12 % der tschechischen Schüler zu. Ein Grund kann hier sicherlich auch darin gesehen werden, dass viele der tschechischen Kinder - wie bereits oben erwähnt - anscheinend keine andere Wahlmöglichkeit hatten. Wenn also sowieso nur Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt werden kann und es dafür nur eine Lehrkraft gibt, dann existiert praktisch hinsichtlich des Lehrers auch keine Auswahlmöglichkeit.

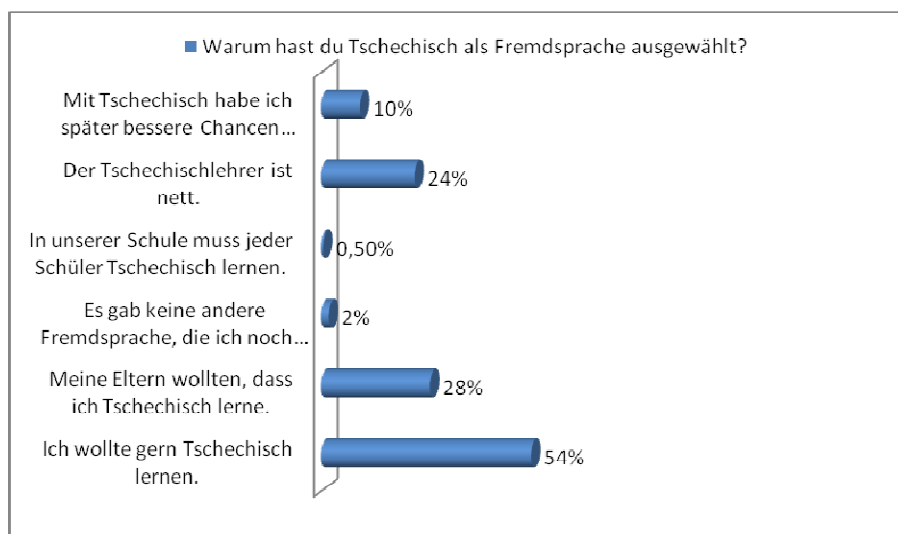


Abb. 3: Gründe für die Wahl des Tschechischen als Fremdsprache



Abb. 4: Gründe für die Wahl des Deutschen als Fremdsprache

4.3 Kontakte zum Zielsprachenland und Anwendung der zweiten Fremdsprache

Wir wollten von unseren Probanden auch wissen, ob sie schon einmal in einem deutsch- oder tschechischsprachigen Land waren. 57 % der tschechischen Schüler bejahten diese Frage. Die übrigen 43 % - also fast die Hälfte - gaben an, noch nie in einem deutschsprachigen Land gewesen zu sein (Abb. 5). Diese Antwort verwundert, wenn man bedenkt, dass Österreich und Deutschland an die Tschechische Republik grenzen und dass Tschechen heutzutage problemlos in EU-Länder reisen können. Im Gegensatz dazu waren 97 % der befragten deutschen Schüler schon einmal in der Tschechischen Republik (Abb. 6). Nun muss natürlich eingewandt werden, dass die deutschen Schüler direkt im Grenzgebiet wohnen. Wenn man aber bedenkt, dass die befragten tschechischen Schüler nur maximal drei Auto- oder Zugstunden von der deutschsprachigen Grenze entfernt wohnen, so kann doch auch dies noch als eine zumutbare Entfernung bezeichnet werden. Viele der deutschen Schüler waren jedoch nicht nur mit den Eltern in der Tschechischen Republik, sondern vor allem auch auf Schulausflügen. So gibt es regelmäßige Austausche mit tschechischen Partnerschulen, aber auch Exkursionen in tschechische Städte. Bei den tschechischen Schulen ist diese Möglichkeit bei weitem nicht so ausgeprägt.

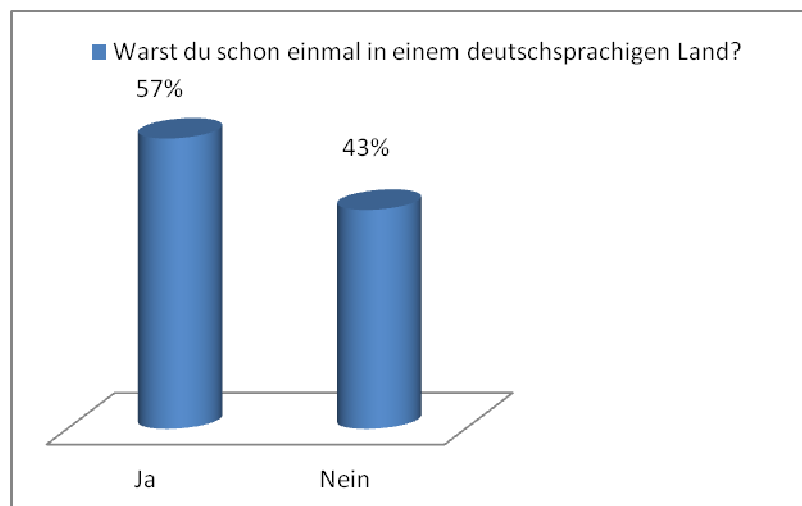


Abb. 5: Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land

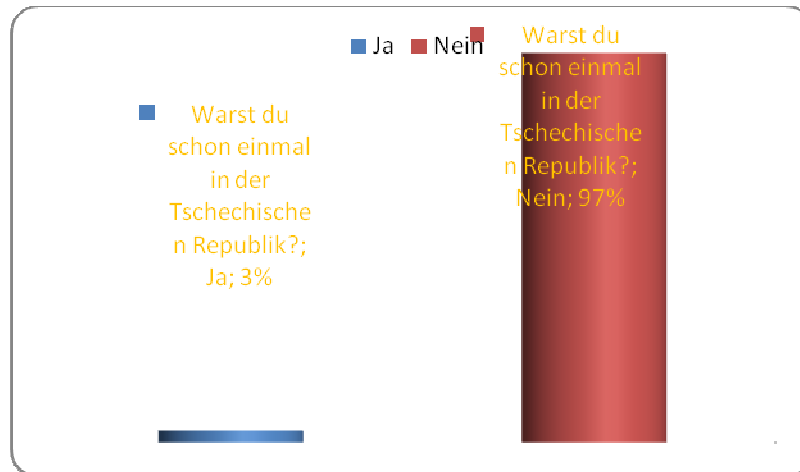


Abb. 6: Aufenthalt in der Tschechischen Republik

Viele der deutschen Schüler wenden besonders auf Schulausflügen die tschechische Sprache an. Aber nicht nur dort: 85 % der Befragten gaben an, Tschechisch schon einmal in der Kommunikation mit einem Tschechen verwendet zu haben. Bei den tschechischen Schülern benutzten hingegen nur 31 % Deutsch schon einmal in realer Kommunikation. Man kann daraus schlussfolgern, dass von den tschechischen Schülern nur jeder zweite, der schon einmal in einem deutschsprachigen Land war, seine Fremdsprachenkenntnisse auch genutzt hat, während fast alle deutschen Schüler schon einmal irgendwo Tschechisch gesprochen haben. Dies hängt zweifelsohne auch mit der aufgrund der kleineren Anzahl an Lernjahren angenommenen, geringeren Fremdsprachenkompetenz der tschechischen Schüler zusammen (s. oben).

In einer weiteren Frage wollten wir wissen, wo die Schüler im Moment Fremdsprachen benutzen und welche Fremdsprachen dies sind. So geben 111 tschechische Schüler (52 %) an, ihre Fremdsprachenkenntnisse auf Reisen anzuwenden. Jedoch gebrauchten in diesem Rahmen nur 39 Schüler (18 %) Deutsch als Fremdsprache. Das heißt, dass bei weniger als einem Viertel der tschechischen Schüler die deutsche Sprache überhaupt auf Reisen angewendet wird - und das, obwohl die deutschsprachigen Länder den größten Teil der tschechischen Nachbarländer ausmachen.

4.4 Bildungshintergrund und Sprachlernerfahrung der Eltern im deutsch-tschechischen Vergleich

Betrachtet man die Sprachlernerfahrung der Eltern, so kommt man bei den tschechischen und deutschen Schülern zu recht ähnlichen Ergebnissen. Sowohl die tschechischen als auch die deutschen Mütter und Väter haben mehrheitlich als erste Fremdsprache Russisch gelernt. Dieses Faktum kann unbestritten auf die gemeinsame kommunistische Vergangenheit zurückgeführt werden, in der Russisch die erste Pflichtfremdsprache war. An zweiter Stelle folgt bei allen Elternteilen meist die englische Sprache. Allerdings wird bei den tschechischen Eltern deutlich, dass fast genauso viele Mütter und Väter Deutsch als Fremdsprache gelernt haben. Auch bei den deutschen Eltern dominieren als Fremdsprachen Russisch und Englisch. Tschechisch als Fremdsprache spielt dagegen bei den deutschen Eltern nahezu gar keine Rolle.

Etwas mehr deutsche als tschechische Mütter wenden in irgendeiner Form Fremdsprachen an – 39 % der deutschen Mütter gegenüber 26% der tschechischen Mütter. Auf der anderen Seite verwenden 54 % der deutschen und 67% der tschechischen Mütter nach dem Wissen der Schüler gar keine Fremdsprachen. Bei den Vätern ist das

Befragungsergebnis auf tschechischer und auf deutscher Seite fast gleich. So benutzen 38% der deutschen und 39 % der tschechischen Väter im Moment in verschiedenen Kontexten Fremdsprachen. Deutlich wird auf tschechischer Seite, dass die Väter im Durchschnitt ihre Fremdsprachenkenntnisse mehr anwenden als die Mütter. Dies könnte daran liegen, dass Männer in der Tschechischen Republik immer noch öfter in gehobenen Positionen arbeiten als Frauen oder daran, dass Männer oft in typisch männlichen Berufen, wie im Maschinenbau, tätig sind, in denen die meisten Handelsbeziehungen zum Ausland bestehen. Deutlich wird auch, dass es eine ungefähr gleich große Gruppe von tschechischen und deutschen Schülern gibt, die gar nicht wissen, ob und wo ihre Eltern Fremdsprachen verwenden.

Auch bei der nächsten Frage, in der wir wissen wollten, in welchen Bereichen die Eltern ihre Fremdsprachenkenntnisse anwenden, ergibt sich auf deutscher und tschechischer Seite ein ähnliches Bild. So sprechen die meisten tschechischen und deutschen Mütter vor allem auf Reisen oder im Urlaub Fremdsprachen. An zweiter Stelle steht der Arbeitsplatz. Auffällig ist, dass mehr tschechische als deutsche Mütter Fremdsprachen auch mit Freunden oder der Familie im Ausland benutzen. Die Väter wenden ihre Fremdsprachenkenntnisse fast genauso häufig auf der Arbeit wie auf Reisen an. Im Gegensatz zu den tschechischen Müttern spielt bei den tschechischen Vätern die Unterhaltung in der Fremdsprache mit Freunden oder der Familie jedoch keine so große Rolle. Mehr deutsche als tschechische Väter benutzen hingegen auch in der Freizeit Fremdsprachen.

In einer weiteren Frage interessierte uns, wo die Schüler selbst gegenwärtig Fremdsprachen verwenden. Sowohl bei den tschechischen als auch bei den deutschen Schülern ergab sich, dass eigentlich fast jeder Schüler irgendwo eine Fremdsprache anwendet. Die Schüler nutzen ihre Fremdsprachenkenntnisse also viel mehr in der Praxis als die Eltern. Es scheint hier also eine neue Generation heranzuwachsen, die aufgrund des Internet und der unbegrenzten Reisemöglichkeiten viel öfter Fremdsprachen einsetzt als die Elterngeneration. Bei den Antworten auf diese Frage können aber auch wieder Unterschiede zwischen den deutschen und den tschechischen Schülern festgestellt werden. So benutzt die Mehrheit der tschechischen Schüler ihre Fremdsprachenkenntnisse vor allem am Computer (78 %) während die meisten deutschen Schüler eher auf Reisen oder im Urlaub Fremdsprachen verwenden (63 %). Demgegenüber benutzen nur 52 % der tschechischen Schüler auf Reisen Fremdsprachen, und 58 % der Deutschen verwenden die fremde Sprache im Internet oder am Computer. 64 % der tschechischen und 70 % der deutschen Schüler nutzen dabei am Computer die englische Sprache. Das Deutsche spielt bei den tschechischen Schülern hierbei eine untergeordnete Rolle. So gaben 13 % an, dass sie ab und zu am Computer oder im Internet Deutsch benutzten. Demgegenüber gebrauchen immerhin 34% der deutschen Schüler in demselben Bereich Tschechisch. Auch auf Reisen dominiert bei den tschechischen Schülern die englische Sprache (37 %), und Deutsch spielt eher eine Nebenrolle (18%). Auch 78% der deutschen Schüler benutzen auf Reisen hauptsächlich Englisch, aber immerhin gaben auch hier 38 % an, manchmal Tschechisch zu sprechen.

Bei beiden Antworten spielt sicherlich die Tatsache eine wesentlichere Rolle, dass die Tschechische Republik viel näher an den von uns untersuchten deutschen Schulen liegt als Deutschland an den von uns untersuchten tschechischen Schulen. Die tschechische Sprache spielt deshalb auch im Alltag und im Urlaub bei den von uns befragten deutschen Schülern eine größere Rolle.

4.5 Vorstellungen vom Zielsprachenland und konkrete Erfahrungen

Ziel unserer Befragung war es nicht nur herauszufinden, warum sich die Schüler für die zweite Fremdsprache entschieden und wie lange sie diese schon lernten. Eines unserer Hauptmotive war es auch festzustellen, ob sich das Sprachenlernen positiv auf das Kennenlernen der anderen Kultur und auf die Überwindung von Vorurteilen und Stereotypen auswirkte. Wir stellten den deutschen und tschechischen Schülern dazu zwei Fragen. In einer offenen Frage sollten sie notieren, was sie mit dem Zielsprachenland, dessen Menschen und der Kultur verbinden, und in einer geschlossenen Frage gaben wir den Schülern Antwortmöglichkeiten vor, die das jeweils andere Land betrafen. Im Folgenden werden zunächst die Antworten der offenen Frage betrachtet.

Auffällig ist, dass bei beiden Schülergruppen die jeweils positiven oder neutralen Aspekte des Nachbarlandes dominieren. So verbinden viele Schüler mit Deutschland Berlin (58 von 213 Befragten), Autos (36), Oktoberfest und Bier (28), hochentwickeltes Land (24), Nachbarn (23), Schule und Lehrerin (21), Legoland (19), Fußball (18), Freunde und Familie (11), Berge (7), qualitativ hochwertige Autobahnen (7) und Einkäufe (2). Auffällig im Gegensatz zu den deutschen Schülern ist, dass die Schüler viele Gesichtspunkte, die hier genannt wurden, nicht direkt und hautnah erlebt hatten. So sind z.B. *Berlin*, das *Oktoberfest* und *Bier*, *Autos* und die Notion *hochentwickeltes Land*, Fußball und Nachbarn Aspekte, welche die Schüler eher aus dem Unterricht oder ihrem Allgemeinwissen kennen. Nur bei den Schülern, die das *Legoland*, *Freunde und Familie*, *Berge*, *hochwertige Autobahnen* und *Einkäufe* angegeben haben, kann davon ausgegangen werden, dass sie diese Dinge aus ihrer persönlichen Erfahrung kennen. Diese Antworten korrelieren auch mit einer der vorhergehenden Fragen, in der deutlich wurde, dass fast die Hälfte der tschechischen Schüler noch nie in einem deutschsprachigen Land waren oder konkrete Erfahrungen mit Deutschen gemacht haben. Dies sieht bei den deutschen Schülern etwas anders aus.

Auch auf der deutschen Seite sind die positiven oder neutralen Aspekte in der Mehrheit. So notierten die deutschen Schüler bei dieser Frage: *das gute Essen*, *die netten Menschen*, *Prag*, Orte, in denen sie schon einmal waren (wie z.B. Liberec, Varnsdorf, Hradec nad Nisou), *Urlaube* (hier wurden meist tschechische Gebirge genannt), *es ist billig*, *schönes Land*, *Getränke* (Bier, Becherovka, Kofola), *Sport* (Eishockey, Fußball), die Automarke *Skoda*, *der kleine Maulwurf*, die *Sprache*, *die tschechische Währung* (Krone) und der *Tschechischunterricht*. Im Gegensatz zu den tschechischen Schülern fällt hier auf, dass dies zum größten Teil Dinge sind, die die deutschen Schüler schon persönlich erlebt haben. Das ist nicht allzu überraschend, weil die deutschen Schulen unserer Studie direkt im Grenzgebiet liegen und die große Mehrheit der Schüler, wie bereits oben erwähnt, schon einmal in der Tschechischen Republik war.

Betrachten wir nun die negativen Aspekte näher, welche die tschechischen und die deutschen Schüler in der offenen Frage nennen. Auffällig dabei ist, dass die tschechischen Schüler eigentlich nur historische Aspekte in Zusammenhang mit Deutschland als negativ ansehen. So schreibt die Mehrheit der Schüler hier, dass sie mit Deutschland den *Zweiten Weltkrieg* (75 von 213 befragten Schülern), *Hitler* (59), die *Nazis* (13), *Konzentrationslager* (9) und das *Hakenkreuz* (5) verbinden. Hier wird deutlich, dass diese Aspekte wahrscheinlich eher aus Filmen, Zeitungsartikeln oder dem Geschichtsunterricht übernommen wurden. Man kann dies auf der anderen Seite auch positiv sehen, denn scheinbar haben die Schüler keine negativen Erfahrungen mit dem heutigen Deutschland oder den Deutschen gemacht. Sie nennen keine negativen Punkte, die in die heutige Zeit passen. So spielt z.B. die immer noch ungelöste Frage der Beneš-Dekrete oder die Europapolitik Deutschlands mit zum Teil strengen Auflagen auch für Tschechien bei den von uns befragten Schülern gar keine Rolle.

Bei den deutschen Schülern tauchen demgegenüber geschichtliche Aspekte in Bezug auf die Tschechische Republik gar nicht auf. Das liegt aber auch daran, dass die Themen *Vertreibung* oder die *Beneš-Dekrete* im deutschen Geschichtsunterricht fast keine Rolle spielten. Die deutschen Schüler benennen im Zusammenhang mit der Tschechischen Republik eher gegenwärtige Probleme als negativ, z. B., dass die Menschen dort einen niedrigeren Lebensstandard hätten, dass die Häuser alt und die Straßen oft schmutzig seien, dass es dort eine höhere Kriminalität gebe (z.B. Verkauf von Drogen, Auto-Diebstahl), dass die Kleidung sehr teuer sei, die Menschen manchmal unfreundlich seien, und dass die Tschechen zu schnell sprächen und man sie deshalb schlecht verstehe. Abgesehen von der *Kriminalität*, die wahrscheinlich eher ein Thema ist, welches den Schülern aus den Medien bekannt ist, sind die anderen Aspekte alle solche, welche die Schüler schon selbst gesehen oder erfahren haben. Dabei muss in Betracht gezogen werden, dass viele tschechische Städte oder Dörfer besonders in den Grenzregionen in der Tat nicht sehr attraktiv sind und sich die Tschechische Republik in den Grenzgebieten oft von ihrer schlechtesten Seite präsentiert. Aber genau dies sind die Orte, durch welche die Schüler wohl oft fahren und die sich bei ihnen einprägen und ihr Bild von Tschechien beeinflussen.

Die Antworten der offenen Frage spiegeln sich bei den deutschen Schülern auch in der geschlossenen Frage wieder (Abb. 7). Hier wurden mehr negative Aspekte genannt, was aber auch daran lag, dass die Antwortkategorien vorgegeben waren und *per se* mehr negative Aspekte beinhalteten. Vor dem Fragebogen machten wir bei 20 tschechischen und deutschen Schülern einen *vorgeschalteten Test*, in dem überwiegend die Antworten genannt wurden, die wir in der geschlossenen Frage verwendeten. Genau wie in der offenen Frage waren die deutschen Schüler auch hier der Meinung, dass die Straßen und Häuser in der Tschechischen Republik ziemlich herunter gekommen seien (60 %), und dass Tschechen meist alte Autos führen (51 %) und weniger Geld als die Deutschen hätten (47 %). Dicht darauf folgte die Antwort, dass man dort leicht Drogen kaufen könne (45 %) und dass die Tschechen oft stehlen würden (43 %). 43 % der befragten Schüler kreuzten an, dass die Tschechen viel Bier tranken. Es muss aber auch erwähnt werden, dass bei dieser Frage an erster Stelle ein sehr positiver Aspekt genannt wurde. So entschieden sich 75 % der deutschen Schüler für die Antwortkategorien: *die Tschechen sind gastfreundlich*.

Den tschechischen Probanden wurden bei dieser Frage nicht so viele negative Aspekte vorgegeben. Die meisten Dinge waren eher positiv oder neutral (Abb. 8). So kreuzten hier die meisten Schüler an, dass die Deutschen reich seien (59 %) und teure Autos führen (55 %). Mit dieser Antwort bildeten sie das genaue Pendant zu den deutschen Schülern, welche die Tschechen ja als eher arm ansahen und dies auch an den alten Autos festmachten. Als negative Aspekte wurden hier außerdem noch genannt, dass die Deutschen laut (46 %) und hochnäsig (28 %) seien. Dem folgen eher klassisch stereotype Eigenschaften von den Deutschen, z.B. dass sie präzise (37 %) und pünktlich (11 %), ordentlich (33 %) und fleißig (32 %) seien. Als nächste große Kategorie wurde dann noch genannt, dass sie viel reisen (31 %) und viel Alkohol trinken (29 %) würden.

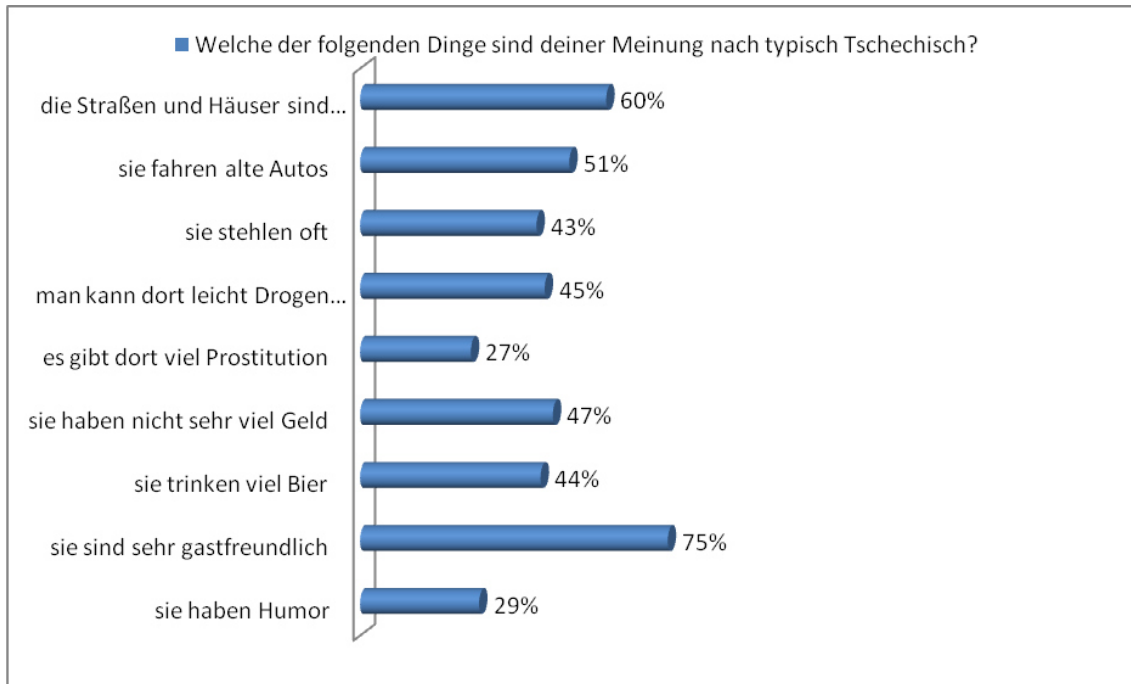


Abb. 7: ‚Typisch tschechische‘ Merkmale

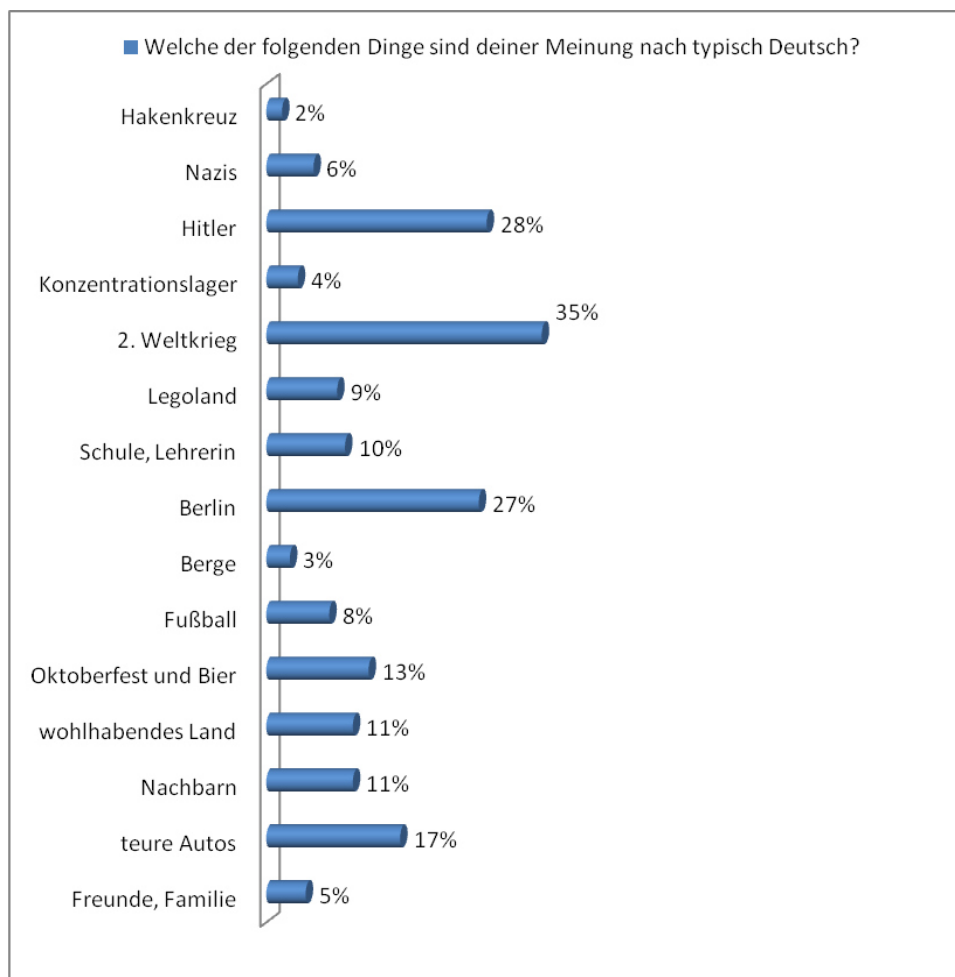


Abb. 8: ‚Typisch deutsche‘ Merkmale

Zusammenfassend zu der Auswertung der zwei Fragen zum Themengebiet *Wissen über das Zielsprachenland* sowie *Stereotype und Vorurteile* ist noch einmal zu betonen, dass die deutschen Schüler hier mehr Dinge nennen, die sie wahrscheinlich selbst schon einmal in Tschechien gesehen oder erlebt haben, weil sie an der tschechischen Grenze wohnen und oft ins Nachbarland reisen, während demgegenüber viele der tschechischen Kinder Dinge nennen, die sie eher aus den Medien, dem Geschichtsunterricht oder dem Allgemeinwissen kennen und die sie weniger persönlich erlebt haben. Dieses Ergebnis korreliert auch mit der Tatsache, dass viele der befragten tschechischen Schüler noch nie in einem deutschsprachigen Land waren.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Wie bereits erwähnt, ist es ein Ziel der EU-Kommission, dass jeder EU-Bürger neben seiner Muttersprache noch mindestens zwei Fremdsprachen auf kommunikativem Niveau beherrschen soll. Betrachtet man den schulischen Fremdsprachenunterricht in ausgewählten Gebieten Deutschlands und der Tschechischen Republik, so ist dieses Ziel theoretisch bereits erfüllt. In beiden Ländern lernen die Schüler innerhalb ihrer Schulzeit zwei Fremdsprachen. Fraglich ist, ob dies andererseits auch bedeutet, dass die Schüler dadurch befähigt werden, problemlos Gespräche in diesen zwei Fremdsprachen zu verstehen und selbst zu führen? Es stellt sich außerdem die Frage, ob die Schüler durch die Erlernung einer Fremdsprache automatisch gute Kenntnisse über das Zielsprachenland erwerben und ob es deshalb auch zu einem besseren Verständnis der Zielkultur kommt.

Nach der Auswertung unserer Befragung, ist festzustellen, dass Schüler, die innerhalb ihrer Schulzeit Unterricht in zwei Fremdsprachen erhalten, nur bedingt in der Lage sind, nach Abschluss der Schule die Fremdsprachen in Gesprächen aktiv zu verwenden. Auch das Verständnis für die Kultur des Zielsprachenlandes muss so nicht unbedingt größer werden. Unsere Studie ergab, dass viele weitere Faktoren eine Rolle spielen, um das Ziel der Mehrsprachigkeit der Europäischen Union zu erreichen. So spielt zum einen die Anzahl der Jahre, welche die Schüler die Fremdsprache lernen, eine entscheidende Rolle. Obwohl sich die befragten tschechischen und deutschen Schüler in der gleichen Altersgruppe befinden (12 / 13 - 15 / 16 Jahre), lernte die überwiegende Mehrheit der deutschen Schüler Tschechisch bereits seit drei, vier oder mehr Jahren. Dagegen lernten die tschechischen Schüler mehrheitlich nur ein oder zwei Jahre Deutsch. Dies hängt damit zusammen, dass viele der deutschen Schüler schon vor dem verpflichtenden Tschechischunterricht die Möglichkeit hatten - und auch nutzten -, Tschechisch im Kindergarten oder in den frühen Grundschuljahren in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften zu lernen. Es verwundert deshalb kaum, dass fast alle deutschen Schüler die Fremdsprache schon einmal aktiv in einem Gespräch mit einem Tschechen angewendet haben. Fast alle deutschen Schüler waren auch schon einmal in der Tschechischen Republik. Zum einen machten sie dorthin Tagesausflüge oder Urlaube, zum anderen gab es aber auch schon für viele deutsche Schüler die Möglichkeit, an einem organisierten Schulaustausch teilzunehmen. In dessen Rahmen verwendeten sie die Fremdsprache in der Kommunikation mit gleichaltrigen tschechischen Schülern. Dadurch hatten die deutschen Schüler sehr konkrete und realistische Vorstellungen von der Tschechischen Republik. Sie beurteilten viele Aspekte der tschechischen Kultur als sehr positiv oder neutral. Es gibt auch negative Sichtweisen des Nachbarlandes, aber diese stammen eher aus konkreten Erfahrungen als aus überlieferten Klischees und medial geprägten Vorurteilen.

Demgegenüber beginnen die tschechischen Schüler relativ spät, die zweite Fremdsprache zu lernen. Unsere Befragung ergab auch, dass es bei fast der Hälfte der be-

fragten Schüler gar nicht sicher ist, ob sie Deutsch überhaupt an der Mittelschule weiterlernen. Im ungünstigsten Fall besuchen die tschechischen Schüler den Unterricht in der zweiten Fremdsprache also nur zwei Jahre lang. Diese kurze Zeitdauer reicht keinesfalls aus, um auf ein kommunikatives Sprachniveau zu gelangen. Gegenüber den deutschen Schülern zeigte sich, dass sehr viele der von uns befragten tschechischen Schüler noch nie in einem deutschsprachigen Land waren und ihre Fremdsprachenkenntnisse deshalb noch nicht aktiv angewendet haben. Aber auch bei denjenigen, die schon einmal in Deutschland, Österreich oder der Schweiz waren, war es durchaus nicht selbstverständlich, dass sie dort Deutsch gesprochen haben. Ein Grund dafür ist sicherlich das niedrigere Sprachniveau und eine damit zusammenhängende größere Angst, die Sprachbarriere zu überwinden. Zudem spielten auch Schüleraustausche mit deutschsprachigen Schülern im Deutschunterricht kaum eine Rolle. Deshalb verwundert es nicht, dass bei den meisten tschechischen Schülern eher Erfahrungen aus den Medien und kulturell übermittelte Vorstellungen von Deutschland eine Rolle spielten. So verband die Mehrheit unserer tschechischen Schüler mit Deutschland Hitler, die Nazis und den zweiten Weltkrieg. Etwas detailliertere und aktuellere Erfahrungen gaben nur diejenigen an, die schon einmal in Deutschland waren. Diese Schülergruppe bildet - wie beschrieben - jedoch nicht die Mehrheit.

Aus unserer Untersuchung kann geschlossen werden, dass es dringend notwendig ist, auch die zweite Fremdsprache schon früh in den allgemeinen Unterricht zu integrieren, damit die Schüler auf ein akzeptables kommunikatives Niveau kommen. Dazu müssen außerdem der Austausch mit Schülern des Zielsprachenlandes und regelmäßige Exkursionen dorthin ein fester Bestandteil des Sprachunterrichts werden. Nur so können Sprachkompetenz aufgebaut und Vorurteile abgebaut werden.

Als Ergebnis ziehen wir aus unserer Studie den Schluss, dass es nicht einfach hinreicht, den Unterricht in zwei Fremdsprachen innerhalb der schulischen Ausbildung anzubieten. Vielmehr muss der Beginn des Unterrichts in der zweiten Fremdsprache nach vorn verlegt werden. Außerdem sollten den Fremdsprachenlehrern mehr Zeit und Geld für Schulaustausche und Exkursionen ins Zielsprachenland mit ihren Schülern eingeräumt werden. In diesen Punkten gibt es in der tschechischen Schulpolitik noch großen Nachholbedarf. Doch gerade für ein kleines europäisches Land wie die Tschechische Republik ist es wichtig, dass deren Bürger gute Fremdsprachenkenntnisse besitzen. An Beispielen wie Finnland oder Schweden, die ebenfalls relativ kleine EU-Länder sind, sieht man, dass diese Forderung nicht unrealistisch ist. So beginnt der Fremdsprachenunterricht in diesen beiden Ländern schon relativ früh, und die meisten Finnen und Schweden beherrschen mehrere Fremdsprachen auf sehr gutem Niveau. Unsere Studie bietet nur einen kleinen Einblick, der auch nur beschränkte Aussagen zur Umsetzung der Ziele der europäischen Fremdsprachenpolitik in den Schulen zulässt. Jedoch wollten wir Deutschland auch einmal in den Vergleich zu einem östlichen EU-Mitglied setzen, um die Fokussierung auf die nördlichen EU-Länder zu relativieren. Abschließend muss hinzugefügt werden, dass sich auf der Basis unserer Studienergebnisse bei Weitem kein gesamthafes oder gar einheitliches Bild Deutschlands ergibt, sondern lediglich ein kleiner Teil Sachsens betrachtet wurde. Bedingt durch die unterschiedliche Bildungspolitik der deutschen Bundesländer, lassen sich daher keine verallgemeinernden Schlussfolgerungen ziehen.

Bibliographie

- Česká školní inspekce (Únor 2010). *Tematická zpráva: Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006 - 2009*.
- Christ, Herbert (2011). Lehren und Lernen von Multikulturalität (auch) im Fremdsprachenunterricht. In: Reinnfried, Marcus & Nikola Rück (Hrsg.) (2011). *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Festschrift für Inez de Florio-Hansen. Tübingen: Narr.
- Dresdner Neueste Nachrichten-Online (2013) *Polnisch und Tschechisch boomen an Sachsens Schulen – Dresden hinkt hinterher*. 8.10.2013. (<http://www.dnn-online.de/dresden/web/regional/kultur/detail/-/specific/Polnisch-und-Tschechisch-boomen-an-Sachsens-Schulen-Dresden-hinkt-hinterher-3501062841.;> 2.11.2013)
- Grant MŠMT ČR (2000): "Mladá generace na počátku integrace české společnosti do evropských struktur" Výzkum "Vlastenectví a evropanství mladé generace", 2000/1 - 4/5.
- Grant MK ČR (2002): "Informatizace české společnosti v kontextu globalizace a evropské integrace", Výzkum "Média a informace", 2002-2/2. (<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10007/vysledky-souhrnne-analyzy-k-postaveni-dalsiho-ciziho-jazyka-u-nas-a-v-evrope.html/>.;20.7.2013)
- Houska, I (2001/02). Výuka cizím jazykům. *Cizí jazyky*, roč. 45, 2001/2002, č. 5, 150.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2003). *Mitteilung der europäischen Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt*. (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:de:PDF.;> 17.10.2013)
- Mittelbayerische (9.06.2012). *Tschechisch-Unterricht fällt aus*. (<http://www.mittelbayerische.de/index.cfm?pid=10008&pk=795623#795623.;> 2.11.2013).
- Schneider, Günther & Monika Clalüna (Hrsg.) (2003). *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München : IUDICIUM.
- Westkamp, Ralf (2007). *Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdspracherwerb*. Braunschweig: Diesterweg.

Zur Äußerung moralischer Bedenken in Geschäftsgesprächen – Gedanken zu einer Pilotstudie mit L1- und L3-Sprechern des Deutschen

**Beate Lindemann (Universität Tromsø) /
Johannes Brinkmann (Norwegian Business School BI Oslo)**

Abstract (English)

Business communication between native speakers and L3-users represents a challenge to the communicators. Both language proficiency and the underlying intercultural competence are tested. Such challenges are even more significant in situations which trigger moral concern for one of the parties, considered by him / her worth being voiced. The present paper presents and discusses research design considerations for a pilot study on the voicing of moral concern in business conversations between native speakers of German and Norwegian L3-users of German.

Key words: Intercultural communication, business language, moral concern, L3-communication

Abstract (Deutsch)

Geschäftsgespräche zwischen Muttersprachlern und L3-Sprechern stellen große Herausforderungen an die Gesprächsteilnehmer dar. Dies gilt sowohl für die Sprachverwendung als auch für das interkulturelle Wissen, das dem Gespräch beider Teilnehmer zugrunde gelegt werden muss. Eine Herausforderung der ganz besonderen Art stellen in diesem Zusammenhang solche Situationen dar, die bei einem der beiden Gesprächsteilnehmer moralische Bedenken hervorrufen, die dieser dann auch verbalisieren möchte. In dem vorliegenden Beitrag wird das Untersuchungskonzept für eine Pilotstudie vorgestellt, die sich mit der Äußerung moralischer Bedenken in geschäftlichen Gesprächen zwischen jeweils einem deutschen Muttersprachler und einem norwegischen L3-Sprecher des Deutschen befasst. Dabei werden vor allem die methodologischen Vorüberlegungen ins Auge gefasst.

Stichwörter: Interkulturelle Kommunikation, Geschäftsgespräche, moralische Bedenken, L3-Kommunikation

1 Einleitung

In Gesprächen, die in einer Fremdsprache geführt werden, fällt es den meisten Menschen schwerer als in der Muttersprache, genau das sprachlich auszudrücken, was man seinem Gesprächspartner gern vermitteln möchte. Während man in der eigenen Muttersprache in einer gegebenen Situation scheinbar problemlos die richtigen Worte findet, ist dies in einer Fremdsprache oft eine Herausforderung: Man muss die richtigen Vokabeln im Gedächtnis finden, sie idiomatisch korrekt in Sätze einbauen und dabei im Hinterkopf darüber reflektieren, ob wohl die gewählte Ausdrucksweise der Situation angemessen ist und beim Empfänger in etwa so ankommt, wie sie vom Sprecher intendiert wurde. Selbst als fortgeschrittener Fremdsprachenlerner, dessen sprachliches Fertigkeitsniveau auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) oder höher anzusiedeln ist, kommt man des Öfteren in Situationen, in denen man keine festen Formulierungen oder zur Routine gewordene Phrasen zum Einsatz bringen kann. Vor allem in ungewohnten oder unverhofften Situationen sucht man in der fremden Sprache dann nach geeigneten Lösungen. Ist die verwendete Sprache für beide Gesprächsteilnehmer eine Art *lingua franca*, erleichtert dies bisweilen die Situation, da beide Partner "im gleichen Boot" sitzen, und man dann oft zusammen nach sprachlichen Verständigungsmöglichkeiten sucht.

Ist der Gesprächspartner jedoch ein Muttersprachler, entsteht im Gespräch ein sprachliches Machtungleichgewicht, da sich der Muttersprachler in der verwendeten Sprache weit besser auskennt und diese viel sicherer verwenden kann als der Nicht-Muttersprachler. Vor allem bei einem fortgeschrittenen Fremdsprachenlerner wird der Muttersprachler ein gewisses sprachliches Grundverständnis voraussetzen und es meist nicht für nötig erachten, die eigene Sprache stark zu vereinfachen¹. Trotzdem wird er während des Gesprächs darauf achten, dass die eigenen sprachlichen Äußerungen auch von seinem fremdsprachlichen Gesprächspartner verstanden werden. Reagiert der Partner z.B. gemessen an den Erwartungshaltungen des Muttersprachlers unerwartet oder gar unverständlich, wird dieser zunächst untersuchen, ob bereits Gesagtes vielleicht falsch oder gar nicht verstanden wurde. Dies zeigt deutlich, dass in einem Gespräch zwischen einem Nicht-Muttersprachler und einem Muttersprachler von beiden Gesprächsteilnehmern eine gewisse Rücksichtnahme gefordert wird und beide ihren Teil der Verantwortung dafür übernehmen müssen, vom jeweils anderen verstanden zu werden (Knapp-Potthoff & Knapp 1990). Trotzdem ist die Gesprächsteilnahme für den Muttersprachler vermeintlich leichter, da dieser in der verwendeten Sprache über eine bessere Sprachkompetenz und ein reichhaltigeres Repertoire verfügt und von daher seine eigenen Intentionen meist besser und nuancierter ausdrücken kann als der Nicht-Muttersprachler.

Im sprachlichen Kontakt zwischen Geschäftspartnern können wir zwischen den geschäftlichen Anteilen und den *Small Talk*-Anteilen (zum Sprachenpaar Deutsch-Norwegisch z.B. Ulven 2007) der Gespräche unterscheiden. Erstere sind von internationalisierten Geschäftsrouinen geprägt, die die Abläufe solcher Gespräche strukturieren. Diese Routinen machen den nötigen Wortschatz in der Fremdsprache überschaubar und vorhersagbar. In den *Small Talk*-Anteilen sind interkulturelle Kenntnisse erforderlich, um über eine Sammlung an unverfänglichen Themen zu verfügen, die sich für Gespräche beispielsweise in Pausen oder bei Mahlzeiten eignen. Obwohl von vielen eher als unwichtig angesehen, darf die sprachliche und kulturelle Kompetenz bezüglich dieser *Small Talk*-Gespräche nicht unterschätzt werden (Ulven 2007). Diese wird aber in dem vorliegenden Beitrag jedoch außer Acht gelassen.

Wir wenden uns stattdessen den Geschäftsgesprächen in ihrer Gesamtheit zu und möchten untersuchen, wie Fremdsprachenlerner und Muttersprachler im Gespräch miteinander sprachlich interagieren, wenn solche Situationen entstehen, in denen einer der Gesprächsteilnehmer moralische Bedenken empfindet. Die Untersuchung solcher Situationen ist u.E. in zweifacher Hinsicht interessant, weil sie

- einerseits die Problematik der moralischen Bedenken in einem nicht-homogenen plurikulturellen Zusammenhang beleuchtet und
- andererseits sich der Fragestellung widmet, wie sich Nicht-Muttersprachler und Muttersprachler in gemeinsamen Interaktionen dieser Herausforderung sprachlich nähern.

Im vorliegenden Beitrag werden wir unsere ersten Vorüberlegungen zu einer Pilotstudie erörtern, in deren Rahmen diese Fragestellungen näher untersucht werden sollen.

¹ Dies ändert sich natürlich im Gespräch mit einem Nicht-Muttersprachler mit nur geringen Sprachkenntnissen. Hier fühlen sich die meisten Muttersprachler verpflichtet, ihre eigene Sprachverwendung stark zu vereinfachen, um dem Gesprächspartner z.B. durch die Benutzung von als bekannt vorausgesetzten Schlüsselwörtern das Verständnis zu erleichtern.

In einer ersten Phase dienten zwei sokratische Dialoge in der Peripherie einer Konferenz in Berlin Ende Juli 2013 dazu, erste begriffliche Zusammenhänge hinsichtlich der Frage zu klären, warum die Äußerung moralischer Bedenken typischerweise als schwierig erlebt wird und wie man solche Bedenken im Idealfall be- und abarbeiten könnte².

2 Sokratischer Dialog: Design und zwei eigene Beispiele

Wenn in unserem Projekt von *sokratischem Dialog* die Rede ist, denken wir an das besondere Design für Gespräche in Kleingruppen, in der Tradition des deutschen Philosophen Leonard Nelson und seines Schülers Gustav Heckmann. In ihrem Design sind *sokratische Dialoge* (SD) behutsam gelenkte Kleingruppenprozesse, in denen ethische, erkenntnistheoretische oder andere philosophische Themen von den Teilnehmern gemeinsam untersucht werden, um soweit möglich einen Konsens zu erarbeiten. In einer von zahlreichen Quellen findet sich folgende Beschreibung (Kessels et al. 2009: 36):³

The Socratic dialogue is an attempt to come to a common answer through systematic deliberation about a fundamental question. It is not about merely theoretical questions. Rather it is about questions which derive from concrete experiences, accessible to all participants. The conversation in fact is a systematic reflection upon experiences. It derives its name from Socrates, Plato's teacher. He tried to bring people to a deeper understanding by asking questions, by inquiring about examples and analyzing experiences. His idea behind this was that one does not gain understanding by getting it 'dished up', but only by thinking for oneself. (Kessels et al. 2009: 36)

Man kann solche sokratischen Dialoge auch als Prozesse mit einer Reihe von Phasen verstehen und erklären⁴:

- Die *Frage*, die im Dialog untersucht werden soll und auf deren gemeinsame Beantwortung man sich ggf. einigt, wird oft schon in der Einladung mitgeteilt⁵. Die Teilnehmer können übrigens solch eine Dialogfrage auch in einer vorgeschalteten Phase 0 gemeinsam erarbeiten.
- Der Dialog wird typischerweise *eingeleitet* vom *Facilitator* - mit einer Vorstellung der geltenden Spielregeln und Prinzipien, auch betreffs der eigenen Rolle (als Katalysator, nicht als Leiter) und der Teilnehmerrolle unter Einbezug von deren Rechten und Pflichten. Oft wird auch das vorgegebene Thema kurz angespro-

² Der folgende Abschnitt lehnt sich weitgehend an unseren Konferenzbeitrag auf Englisch, (Brinkmann & Lindemann 2014) an. Dort finden sich auch zahlreiche Hinweise auf einschlägige, weiterführende Literatur auf Englisch und Deutsch.

³ Siehe außerdem online-Darstellungen, wie z.B. [http://www.sfc.org.uk/_\[acc Aug 22, 2013\]](http://www.sfc.org.uk/_[acc Aug 22, 2013], classic L. Nelson.), <http://www.friesian.com/method.htm> [acc Aug 22, 2013], van Rossem http://www.dialogism.org/socratic_dialogue_KvRossem.pdf [acc Aug 22, 2013]. Als ein gutes Beispiel s. <http://www.philodialogue.com/Authenticity.htm> [acc Aug 22, 2013]. Die klassischen Texte stammen aus Nelson (1922/1949) und Heckmann (1981). Als Einführung in die SD-Methodik siehe z.B. Birnbacher 2010, Kessels 1996, Kessels et al. 2009 und Krohn 1998.

⁴ Eventuell zusätzlich mit einem Stundenglas als Metapher, siehe <http://www.philodialogue.com/Authenticity.htm>; 22.08.2013.

⁵ z.B. http://www.philosophisch-politische-akademie.de/download/2014/Einladung_2014.pdf oder in Großbritannien: <http://www.sfc.org.uk/events-activities/>;

chen, etwa, indem man die Teilnehmer um eine eigene vorläufige persönliche Beantwortung bittet.

- Die *eigene Erfahrung* ist wichtig als allgegenwärtiger Bezug während des gesamten Dialogprozesses. Rein praktisch werden die Teilnehmer gebeten, sich an *selbsterlebte Beispielgeschichten* zu erinnern und diese dann miteinander zu teilen - Geschichten, die ihrer Ansicht nach das vorgegebene Thema so gut wie möglich veranschaulichen. Ein bis zwei Sätze, die den Kern der einzelnen Teilnehmergegeschichte gut darstellen, werden dann auf einen Flipover-Bogen geschrieben.
- Unter all diesen Geschichten müssen die Teilnehmer sich dann auf *eine Geschichte* als die im Vergleich beste Illustration der Dialogfrage einigen.
- In der gleichen Phase teilt der Beispielgeber dann zusätzliche Informationen mit den anderen Teilnehmern - entweder selbst erinnerte oder nachgefragte Zusatzinformationen -, so dass diese Geschichte mehr und mehr eine gemeinsame Geschichte wird, in die sich jeder einzelne Teilnehmer hinreichend gut hineinversetzen kann.
- Während und spätestens gegen Ende dieser *Beispielausarbeitung* wird die letzte Version typischerweise ebenfalls auf einem Plakat niedergeschrieben und reflektiert dann – zusammen mit den anderen so entstandenen Plakaten - den Dialogprozess in Protokollform.
- Was folgt, ist das Philosophieren, also kein Dialog über Philosophen oder Philosophien, eine Art Hin- und Herbewegen zwischen der Geschichte und der sorgfältigen Entwicklung von *Abstraktionen*, auf die man sich so langsam und so gründlich wie möglich und nötig einigt, wobei der langsamste Teilnehmer die Geschwindigkeit bestimmt. In diesen Abstraktionsprozessphasen werden dann einer oder mehrere Kernsätze, Argumente und Prinzipien erarbeitet, was in dieser Tradition auch als *regressive Abstraktion* bezeichnet wird.
- Am Ende des Dialogs haben die Teilnehmer normalerweise einige wenige *abstrakte Thesen oder Prinzipien* formuliert, vielleicht auch eine *gemeinsame Beantwortung* der Dialogfrage in einem Satz - all dies wieder dokumentiert auf einem Plakat. Es gibt in diesem Stadium also mehr und einen besser problematisierten und geprüften Konsens als am Anfang des Dialogs und wohl oft auch ein geteiltes Gefühl, dass man den Dialog durchaus noch lange hätte fortsetzen können.

Wir beschreiben hier kurz zwei solcher Dialoge, die im Zusammenhang mit unserem Pilotprojekt, im Kontext einer internationalen Konferenz über Sokratisches Philosophieren Ende Juli 2013 stattfanden⁶. Während dieser Konferenz luden wir zu zwei 90-minütigen Workshops ein - mit der auf einem Plakat und mit zusätzlicher mündlicher Erläuterung durch je einen der Autoren geäußerten Ausgangsfrage: "Was sind die Schwierigkeiten bei der Äußerung moralischer Bedenken?" Der erste dieser kurzen Dialoge fand auf Deutsch statt (mit acht – sieben weiblichen und einem männlichen - Teilnehmern), der zweite auf Englisch (mit acht – fünf weiblichen und drei männlichen - Teilnehmern). Dazu kamen je ein *Facilitator* bzw. Gesprächsleiter und die beiden Autoren als Beobachter, von denen einer für uns und der andere auf Plakaten für die Teilnehmer protokollierte.

⁶ Philosophizing through Dialogue / Dialogisches Philosophieren, 7th International Conference (<http://www.philosophisch-politische-akademie.de/description-2013.html>; 15.10.2014)

Die Struktur des ersten Dialogs auf Deutsch war die folgende: Nach einer kurzen Vorstellung der Teilnehmer wurden erste Kommentare zur Dialogfrage eingeladen, ausgehend von eigenen Erfahrungen (Was sind die Schwierigkeiten bei der Äußerung moralischer Bedenken?). Dahinter stand die Intention, dem Gedächtnis der Teilnehmer nachzuhelfen sowie eventuellem Stress und anderen Blockaden vorzubeugen, wenn es dann um die Mitteilung selbsterlebter Geschichten gehen sollte. In einer nächsten Phase wurden dann in einer weiteren bewussten Verzögerung relevante Gründe hinsichtlich der Äußerung moralischer Bedenken gesammelt, einschließlich relevanter Kriterien für und wider ein Äußern. Danach und erst dann wurden selbsterlebte Geschichten erbeten, und die folgende wurde ausgewählt:

Mein Nachbar hatte beleidigende rassistische Einstellungen und drückte sie auch offen aus, aber er ist ansonsten eine nette und freundliche Person. Ich habe meine abweichende Meinung und meine Bedenken nicht geäußert.

Unter dem vorgegebenen Zeitlimit ging es in der letzten Phase um eine Sammlung guter Gründe oder Handlungsempfehlungen für und gegen die Äußerung von Bedenken. Die wichtigsten Beiträge seien hier aufgelistet:

- Drücke deine Bedenken aus, aber entschärfe sie gleichzeitig. Versuche diplomatisch zu sein, vielleicht humorvoll, kommuniziere auf jeden Fall Respekt
- Zerstöre nicht die Atmosphäre und frage dich selbst vorher, ob deine Äußerung eine Wirkung haben wird
- Es kommt auf die Situation an, halte die Dialogmöglichkeit offen und sei nicht verurteilend
- Die Einschätzung von Erfolg und Risiko sind von primärer Bedeutung
- Lohnt sich ein eventueller Konflikt?

Der zweite Dialog fand auf Englisch statt und hatte eine ähnliche Struktur. Nach einer kurzen Vorstellung der Teilnehmer wurde nach kurzen Beispielen zur Dialogfrage gesucht, vor allem solchen, bei denen eventuelle *Schwierigkeiten* beim Äußern moralischer Bedenken gut sichtbar waren. Während dieser vorläufigen Untersuchung wurden die folgenden Argumente geteilt und protokolliert:

- Schwierig zu beurteilen, ob es hilft, Bedenken zu äußern;
- Sozialer Druck kann im Weg sein;
- Das Gegenüber kann sich unwohl fühlen und man riskiert, die Beziehung zu belasten;
- Das *moralische* Element in der Situation kann unklar sein, außerdem ist die Wahl des richtigen Kanals schwierig;
- Du willst nicht, dass das Gegenüber sich abkapselt. Außerdem kann Macht ein wichtiger Aspekt sein;
- Akzeptiere ich mein eigenes Opfer, d.h. das Risiko, die Beziehung zu ruinieren?
- Dein Urteil riskiert eine Herausforderung des Selbstbildes deines Gegenübers.

Im nächsten Schritt wurde dann eine Beispielgeschichte ausgewählt und näher untersucht (es fehlte die Zeit, diese Phase auf Plakaten hinreichend zu protokollieren):⁷

Als Ausländer ohne Deutschkenntnisse und auch ohne Kulturkenntnisse wurde ich Zeuge einer Situation, in der ein Vater seiner ca. 7 Jahre alten Tochter das Ohr verdrehte (auf relativ gewaltsame Art und Weise), um einen Bescheid zu verdeutlichen, wie man sich vorsichtig im Verkehr verhält. Ich fragte mich selbst, ob ich etwas sagen sollte, ließ es dann aber bleiben.

3 Moralische Bedenken fühlen und äußern

Unser vorliegender Beitrag beschäftigt sich damit, wie Nicht-Muttersprachler und Muttersprachler in Geschäftsgesprächen mit moralischen Bedenken umgehen, die jeweils von einem der beiden Gesprächspartner empfunden werden. Zusätzlich zu den oben beschriebenen Voruntersuchungen, in denen wir primär nach Anregungen für die nächste Projektphase suchten und den Probanden ganz bewusst keine Begriffsdefinitionen vorgeben wollten, bedurfte es für die Entwicklung unserer Forschungsfragen einer hinreichenden begrifflichen Klärung für uns selbst.

Unter dem Begriff *moralische Bedenken* verstehen wir hier ein mehr oder weniger unbestimmtes Gefühl sittenorientierten Unbehagens. Die hier angesprochene Unbestimmtheit fungiert wohlgerne nicht als Definitionskriterium, sondern als Variable. Wir überlassen es also dem Individuum, das sich in einer moralisch ambivalenten Situation befindet und auf sie reagiert, inwieweit es die Bedenken nur eher unbestimmt erlebt oder durchaus recht klar ausdrücken könnte oder kann⁸.

Unter dem Begriff *spezifisch moralische Bedenken* verstehen wir hier unter Anlehnung an Bird (1996) freiwillige, nicht-instrumentelle Standards für richtiges und sozial wünschenswertes Verhalten – in der Annahme, dass solch ein Verhalten das Gute und das Wertvolle repräsentiert und fördert, im Doppelsinn des zwingend Notwendigen (*compelling*) und des Wünschenswerten (*attractive*) (Bird 1996: 28).

Moralische Bedenken werden weiterhin ausgelöst durch und / oder beziehen sich auf ein Ereignis oder eine Situation - durchaus in einem ähnlichen Sinn, wie die im Sokratischen Dialog typischerweise erzählten, geteilten und untersuchten selbst-erlebten Situationen. Eine andere Illustration wären die "kritikwürdigen Verhältnisse oder Zustände" im Sinne des norwegischen Arbeitsrechts, im Zusammenhang mit der Beschreibung von Situationen, in denen das *whistle-blowing* legitim ist.

Ob solch ein Ereignis oder solch eine Situation wirklich individuelle Bedenken auslöst, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit von zwei Faktoren beeinflusst, die ihrerseits mit hoher Wahrscheinlichkeit interagieren. Bei dem ersten Faktor bzw. der ersten Variabel handelt es sich um die objektive und erlebte *moralische Intensität* des Ereignisses oder, vereinfacht ausgedrückt, um dessen aktuelle oder potenzielle Schädlichkeit und Bedeutsamkeit für die betroffenen Parteien (Jones 1991). Der zweite Faktor ist die sub-

⁷ Im Original: "As a foreigner without knowledge of neither the German language nor culture I witnessed a father who twisted his 7 year-or-so old daughter's ear (in a rather violent way) for emphasizing an instruction, to behave carefully in traffic. I wondered if I should speak up, but I didn't."

⁸ Wir kommen weiter unten darauf zurück, ob dies auch wirklich geschieht.

jektive *moralische Sensitivität des Individuums*, das die Situation erlebt und auf sie mit mehr oder weniger moralischen Bedenken reagiert. Hier kann man stattdessen und gleichbedeutend gegebenenfalls an individuelle Empathie oder an Gefühle von Mitverantwortung denken (Brinkmann & Sims 2001: 176).

Im vorliegenden Zusammenhang geht es nicht nur darum, ob und dass einer der Gesprächspartner in einer Situation moralische Bedenken fühlt, sondern auch und vor allem darum, wie solche Bedenken gegebenenfalls zwischen den Gesprächsteilnehmern sprachlich ausgehandelt werden. Daher muss also auch und vor allem der Vorgang des Äußerns von Bedenken problematisiert werden. Dabei geht es zum einen darum, ob der Gesprächsteilnehmer seine Bedenken überhaupt äußern will, zum anderen darum, ob und inwiefern der Gesprächsteilnehmer sprachlich dazu in der Lage ist und schließlich darum, wie er sie gegebenenfalls dann sprachlich äußert.

Für die eventuelle Äußerung eigener moralischer Bedenken benötigt derjenige, der sie äußert, adäquate sprachliche Mittel, d.h. im Falle der Verwendung einer Fremdsprache solche Mittel, die er selbst als adäquat einschätzt. Dies setzt auf der Seite des Sprechers eine sprachliche, semantische und pragmatische Kompetenz einerseits und eine interkulturelle Kompetenz andererseits voraus.

Die Äußerung der Bedenken wird in eine Kommunikationssituation eingebettet, in der der Sprecher mit seinen Bedenken nicht alleine ist, sondern sich als *Ego* auf ein *Alter* beziehen muss. In dieser sozialen Interaktion zwischen den beiden Sprechern beeinflussen sich die beiden gegenseitig durch den Austausch von positiven bzw. negativen Reaktionen auf die jeweilige Äußerung des anderen und durch die direkte bzw. indirekte Kommunikation von Erwartungen. Die moralischen Bedenken werden also nicht in einem Vakuum geäußert, sondern sind Teil eines Kommunikationsgefüges, das bereits seit längerer oder kürzerer Zeit von den beiden Gesprächsteilnehmern entwickelt worden ist.

Komplizierend wirkt dabei, wie bereits erwähnt, der Umstand, dass einer der beiden Gesprächsteilnehmer in seiner eigenen Muttersprache, der andere jedoch in einer Fremdsprache kommunizieren muss (Knapp-Potthoff & Knapp 1990). Dabei sind unterschiedliche sprachliche Konstellationen oder Kombinationen denkbar.

	L1 (Empfänger)	L2 (Empfänger)	L3 (Empfänger)
L1 (Absender)	Muttersprachler unter sich, z.B. Deutsche		Deutscher spricht Norweger an
L2 (Absender)		Englisch <i>als lingua franca</i>	
L3 (Absender)	Norweger spricht Deutschen an		Deutsch <i>als lingua franca</i>

Abb. 1: Auswahl typischer Sprachkonstellationen

In der vorliegenden Studie richten wir unser Hauptaugenmerk auf die Kommunikation zwischen einem L1-Absender und einem L3-Empfänger bzw. zwischen einem L3-Absender und einem L1-Empfänger. Ausgehend von unserer Tätigkeit an norwegischen Universitäten legen wir dabei fest, dass es sich bei den Teilnehmern um deutsche Muttersprachler und norwegische Sprecher des Deutschen als L3 handeln soll.

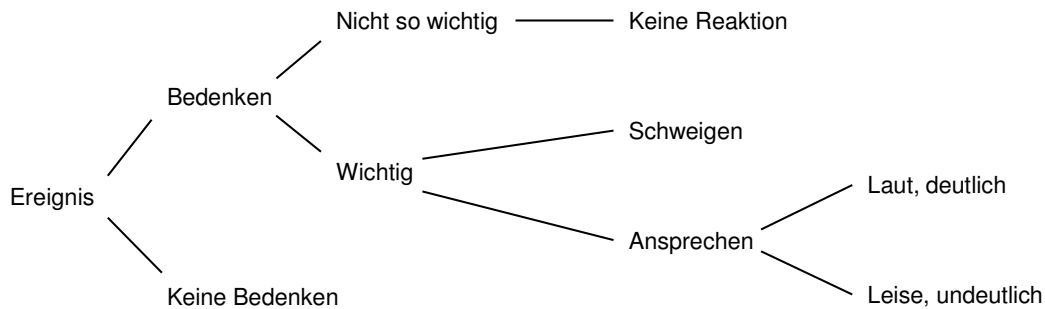


Abb. 2: Erste Projektidee (Ego-Perspektive)

Wir gehen davon aus, dass sich einer der beiden Gesprächsteilnehmer, hier als *Ego* bezeichnet, mit einem Ereignis konfrontiert sieht, das bei ihm entweder Bedenken auslöst oder von ihm als unbedenklich eingestuft wird. Ist Letzteres der Fall, erfolgt keine weitere Reaktion von Seiten des *Ego*. Fühlt er jedoch Bedenken, müssen diese dahingehend überprüft werden, ob diese dem *Ego* als so wichtig erscheinen, dass für ihn eine Reaktion angebracht erscheint. Schätzt *Ego* die eigenen Bedenken als weniger wichtig ein, folgen auch dann wahrscheinlich keine Reaktionen. Hält *Ego* jedoch seine eigenen Bedenken für so wichtig, dass diese einer Reaktion bedürfen, erhalten wir die Situationen, die wir in unserer Studie näher untersuchen möchten: solche Situationen, die so wichtige Bedenken auslösen, dass *Ego* in irgendeiner Form auf diese Situation reagieren möchte.

3.1 Schweigen als Reaktion

Eine Form der Reaktion ist das Schweigen⁹. Auch wenn die auslösende Situation bei *Ego* zu moralischen Bedenken führt, auf die er reagieren möchte, kann ihm beispielsweise der Mut zur Konfrontation fehlen und deshalb Schweigen als Reaktionsform gewählt werden. Sobald *Ego* sich dazu entschlossen hat, auf die Situation zu reagieren, muss er die Risiken seiner ihm zur Verfügung stehenden Reaktionsformen überdenken und abwägen. Unsichere Konsequenzen müssen ausgelotet werden, da die gewählte Reaktion nicht nur zu einer kurzfristigen Reaktionskette, sondern auch zu langfristigen Konsequenzen führen kann. Schweigen kann in vielen Fällen dann als bewusst gewähltes Kommunikationsmittel dienen, wenn *Ego* die Konsequenzen von sprachlich geäußerten Reaktionen nicht einschätzen oder überschauen kann.

Allerdings kann *Ego* auch Schweigen als Reaktionsform wählen, wenn ihm die sprachlichen Mittel fehlen, um seine moralischen Bedenken in einer Weise zu verbalisieren, die er für angemessen hält. Des Weiteren wäre es denkbar, dass *Ego* zwar über die seiner Ansicht nach passenden Redemittel verfügt, ihm aber das kulturelle Wissen fehlt, um die Situation einordnen zu können. Auch dann kann Schweigen eine passende, bewusst gewählte Reaktionsform sein.

⁹ Siehe zur Bedeutung des Schweigens in interkultureller Kommunikation den Klassiker Hall (1959) und als eine weitere Monographie Nakane (2007), weiterhin Lehrbücher in diesem Fachgebiet wie z.B. Christopher 2012 (Kap 3).

3.2 Verbalisierung moralischer Bedenken als Reaktion

Sprachlich anspruchsvoll ist ohne Zweifel das Ansprechen von Situationen, die moralische Bedenken auslösen. Wir verstehen darunter die Verbalisierung dieser Bedenken in der Kommunikationssprache der Gesprächspartner. Dabei steht *Ego* zunächst einmal vor der Entscheidung, ob er seine Bedenken laut und deutlich oder eher leise und undeutlich äußern möchte. Unter Letzterem könnte man sich z.B. vorstellen, dass *Ego* einen kurzen Kommentar abgibt, der unklar lässt, wie stark die Bedenken sind, jedoch zumindest andeutet, dass Bedenken bestehen. Oder *Ego* könnte auf indirekte Weise einen Kommentar äußern, der nur verdeckt die kritische Situation aufgreift. *Ego* könnte seine Bedenken jedoch auch deutlich in Worte fassen und sie direkt und unmissverständlich an den Gesprächspartner vermitteln.

Um dies tun zu können, benötigt *Ego* bestimmte Kompetenzen, darunter auch die L1-Kompetenz für die Sprache Deutsch, wenn er Muttersprachler ist, oder die L3-Kompetenz für die Sprache Deutsch, wenn Norwegisch seine L1 und Deutsch seine L3 ist. Einerseits geht es dabei um die realen sprachlichen Fertigkeiten in der Kommunikationssprache Deutsch, andererseits aber auch um interkulturelle Kenntnisse, die es dem Sprecher ermöglichen, sowohl die Bedenken auslösende Situation als auch die aktuelle Gesprächssituation adäquat einschätzen zu können.

Abbildung 3 zeigt anschaulich die Komplexität der Kommunikation. Nicht außer Acht gelassen werden darf dabei, dass sich die geschäftliche Kommunikation stark von der außergeschäftlichen Kommunikation unterscheidet, und dass die sogenannte Business-Rhetorik oft als kulturunabhängig angesehen wird. Trotz einer eventuellen gemeinsamen geschäftlichen kulturellen Basis gibt es jedoch zweifellos interkulturelle Unterschiede zwischen den Sprechern und bedeutende Unterschiede zwischen ihnen hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz.

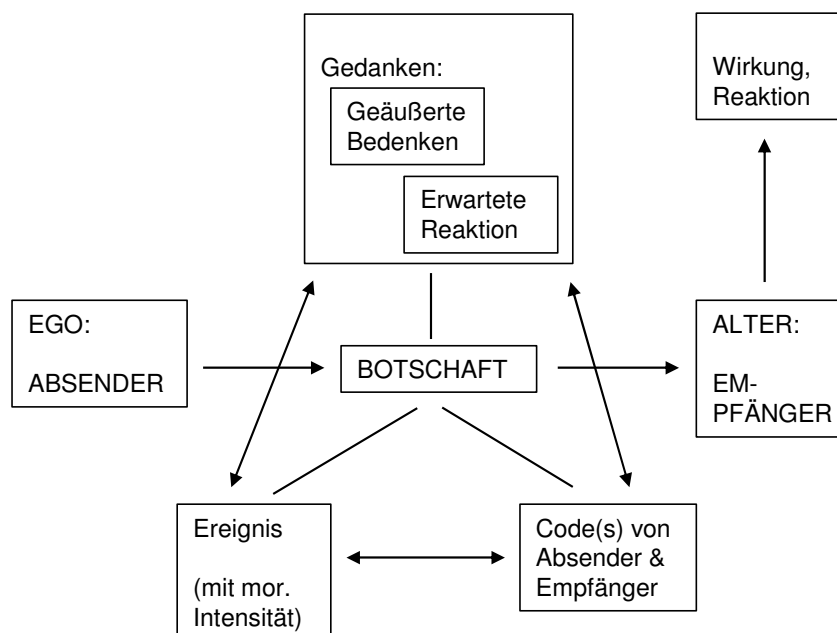


Abb. 3: *Ego* kommuniziert mit *Alter*

Diese Gesichtspunkte führen uns zu unseren Forschungsfragen für die Pilotstudie.

4 Forschungsfragen

Wie wir bereits im vorausgegangenen Kapitel gezeigt haben, kommen zahlreiche Faktoren zum Tragen, wenn einer der beiden Gesprächsteilnehmer in den skizzierten Gesprächen zwischen einem Muttersprachler des Deutschen und einem L3-Sprecher des Deutschen in einer Situation moralische Bedenken fühlt. Da wir uns mit der sprachlichen Komponente dieser Situationen und den gegebenenfalls daraus entstehenden Gesprächen beschäftigen möchten, interessieren uns die folgenden Forschungsfragen:

- Welche relative Bedeutung hat die subjektiv empfundene L3-Sprachkompetenz des Nicht-Muttersprachlers bezüglich seiner individuellen Reaktion auf eventuell kritisierbare Ereignisse?
- Welche Bedeutung haben die subjektiv empfundenen Sprachbarrieren zwischen dem L1- und dem L3-Sprecher für den jeweils anderen Sprecher bezüglich seiner individuellen Reaktion auf eventuell kritisierbare Ereignisse?
- Inwieweit sollten gerade solche Situationen, die von einer themenbedingten Unsicherheit und einem oft recht großen Improvisationsbedarf gekennzeichnet sind, im sprachpraktischen Unterricht für fortgeschrittene Lerner (in unserem Falle des Deutschen als L3) und im fachsprachlichen Unterricht im Bereich *Wirtschaftsdeutsch* besonders aufgegriffen und angesprochen werden?

In Geschäftsgesprächen zwischen einem deutschen Muttersprachler und einem L3-Sprecher des Deutschen ergeben sich in zwei typischen Situationen die folgenden vier typischen Rollen:

Eine Situation mit moralischer Intensität ansprechen	Deutsch als L1 (Muttersprachler)	Deutsch als L3 (Norweger)
Situation 1	Sprecher	Zuhörer
Situation 2	Zuhörer	Sprecher

Abb. 4: Rollen der Gesprächsteilnehmer

Wir können uns also auf der einen Seite vorstellen, dass der Muttersprachler die Rolle desjenigen einnimmt, der seine moralischen Bedenken anspricht, dann wird der L3-Sprecher zunächst zum Zuhörer, bevor er eventuell sprachlich auf die Bedenken des Gesprächspartners eingeht.

Auf der anderen Seite kann es auch der L3-Sprecher des Deutschen sein, der auf eine Situation mit Bedenken reagiert und diese dann anspricht, während dem Muttersprachler zunächst die Rolle des Zuhörers zukommt.

Um diese beiden geschilderten Ausgangssituationen (und die sich daraus entwickelnden Gespräche) näher untersuchen zu können, bietet es sich an, Geschäftsgespräche zwischen einem Muttersprachler und einem L3-Sprecher des Deutschen unter vier Augen zu beobachten und aufzuzeichnen. Die Beobachtung authentischer Geschäftsgespräche wäre hierbei die ideelle Basis, die sich aber in der Praxis kaum umsetzen lässt, da gerade Situationen, die eventuell moralische Bedenken auslösen können, nicht vorhersagbar und planbar sind, so dass die gezielte Beobachtung entweder sehr

zeitaufwändig oder nicht durchführbar wäre. Aus diesen Gründen muss in der Pilotstudie mit arrangierten Gesprächssituationen gearbeitet werden, in denen Gespräche simuliert werden. Die Konfrontation mit Situationen, die gegebenenfalls zu moralischen Bedenken führen können, eröffnet dann die Möglichkeit, die jeweiligen (eventuell sprachlichen) Reaktionen der Gesprächsteilnehmer sowohl aufzuzeichnen als auch zur Reflexion über die eigene Reaktion bzw. über diejenige des Gesprächspartners heranzuziehen. Auf diese Punkte wird im Folgenden detaillierter weiter eingegangen.

Außerdem bietet sich eine weit gefasste *Survey*-Untersuchung an, in der Muttersprachler bzw. L3-Sprecher des Deutschen angesprochen und aufgefordert werden, darüber nachzudenken, wie sie auf skizzierte Situationen reagieren würden.

In einem multiplen Forschungsansatz kann die *Survey*-Untersuchung dazu beitragen, generelle Tendenzen bei der Reaktion auf solche Situationen zu erfassen, während die intensive Beschäftigung mit ausgewählten Gesprächspartnern einen Einblick in die tatsächlichen (gegebenenfalls sprachlichen) Reaktionsmuster und Reflexionen von Muttersprachlern und L3-Sprechern des Deutschen ermöglicht.

5 Forschungsdesign *Zweier-Gespräch*

Derjenige Teil der Studie, der sich den simulierten Gesprächen zwischen den beiden Gesprächsteilnehmern widmet, erfolgt in mehreren Schritten.

Schritt 1: Konfrontation mit der moralische Bedenken auslösenden Situation:

Den Versuchspersonen wird ein kurzer Videofilm vorgespielt, in dem sie mit der Situation konfrontiert werden, die vermeintlich moralische Bedenken auslösen wird. Im Video wird darauf hingewiesen, dass diese Situation innerhalb eines Gesprächs mit einem Geschäftspartner auftaucht und dass der Untersuchungsteilnehmer nun darum gebeten wird, so authentisch wie möglich auf diese Situation zu reagieren.

Wir unterscheiden dabei zwischen den verschiedenen Untersuchungsteilnehmern:

- A1 Reaktion des Muttersprachlers
- B1 Reaktion des L3-Sprechers

Die jeweiligen Reaktionen werden per Video aufgezeichnet.

Daran anschließend werden die Untersuchungsteilnehmer gebeten, ihre eigenen Reaktionen in der Retrospektive zu kommentieren. Dazu wird ihnen das Video mit der eigenen Aufnahme vorgespielt. Auch diese retrospektiven Reflexionen werden auf Video festgehalten.

- A2 Muttersprachler reflektiert über A1 (eigenes Video)
- B2 L3-Sprecher reflektiert über B1 (eigenes Video)

Schritt 2: Konfrontation mit der Videoaufnahme des Gesprächspartners:

In einem zweiten Schritt wird nun der Muttersprachler mit der Aufnahme der Reaktion des L3-Sprechers konfrontiert und darum gebeten, auf diese zu reagieren. Parallel dazu sieht der L3-Sprecher die Aufnahme der Reaktion des Muttersprachlers und wird dazu aufgefordert, auf diese Reaktion zu reagieren.

- A3 Reaktion des L3-Sprechers auf die Videoaufnahme mit dem L1-Muttersprachler
- B3 Reaktion des Muttersprachlers auf die Videoaufnahme mit dem L3-Sprecher

Schritt 3: Kommentierung der Sprache in den Erst-Reaktionen:

In einem letzten Schritt werden die Untersuchungsteilnehmer gebeten, die Sprache in der Erst-Reaktion ihres Gesprächspartners zu kommentieren.

- A4 Der L3-Sprecher kommentiert die Sprache in der Erst-Reaktion des Muttersprachlers
- B4 Der Muttersprachler kommentiert die Sprache in der Erst-Reaktion des L3-Sprechers

6 Forschungsdesign Survey

In der ergänzenden *Survey*-Untersuchung werden die Teilnehmer in diesem Teil der Untersuchung mit ein bis zwei Situationen konfrontiert, die sie kommentieren sollen. Dabei ist zurzeit noch offen, ob ausschließlich offene Fragen gestellt werden sollen, die die Teilnehmer dann auch offen und ungeleitet beantworten können, oder ob die strukturierten Anschlussfragen durch Situationsbeschreibung(en) ergänzt werden sollen.

Im Folgenden sei ein Beispiel für die Formulierung von *Survey*-Fragen gegeben:

Der Norweger Hansen arbeitet seit langem daran, einen großen deutschen Abnehmer zu gewinnen. In diesem Zusammenhang plant Hansens Firma, mehrere wichtige Mitarbeiter des potenziellen Abnehmers zu einer Präsentation der norwegischen Firma nach Norwegen einzuladen. Im Gespräch darüber mit dem Direktor der deutschen Firma wird recht klar, dass der Direktor den Zuliefervertrag garantieren kann und will, aber die Einladung der Mitarbeiter für Geldverschwendung hält. Stattdessen kommt er gern selbst nach Norwegen, und würde auch seine Frau mitbringen. Er schlägt ein Wochenende in Oslo vor und eine zweitägige Reise mit dem Postdampfer an der nordnorwegischen Küste entlang.

- Als Hansen, sehen oder fühlen Sie hier ein moralisches Problem? Wenn ja, inwiefern?
- Reagieren Sie oder reagieren Sie nicht, und wenn ja, in welcher Form?
- Wie beurteilen Sie Ihre eigenen Sprach- und Kulturkenntnisse, um Ihren Standpunkt richtig zu übermitteln?
- Wie beurteilen Sie den Willen und die Fähigkeit des Direktors, Sie hinreichend gut hinsichtlich Ihres Standpunktes zu verstehen?

7 Ausblick

Es liegt in der Natur der Sache, dass Pilotstudien - und insbesondere geplante Pilotstudien - nicht mit Daten oder bereits beantworteten Forschungsfragen aufwarten können. Das Hauptziel von Pilotstudien liegt in der Entwicklung verbesserter und präziserer Forschungsfragen und in der Offenheit für neue Forschungsfragen sowie in der Entwicklung von Untersuchungsdesign und Instrumenten - nicht zuletzt in Anlehnung an bereits durchgeführte Forschung und bereits erprobte Instrumente, um eine Vergleichbarkeit von Resultaten zu gewährleisten.

In unserem Fall kommt das Vorhaben hinzu, unsere Projektidee Kollegen in *verschiedenen* Forschungsdisziplinen vorzustellen, um von diesen Kommentare und Verbesserungsvorschläge zu erhalten und eventuell auch eine Kooperation - z.B. unter Einbeziehung anderer L1- und L3-Sprachen - zu ermöglichen.

Außer den Kollegen in der Fremdsprachenforschung und der interkulturellen Kommunikation sind unsere zweite Hauptzielgruppe für solch eine Initiierung konstruktiver Kritik vor allem Kollegen aus der Wirtschafts- und Unternehmensethik, auf deren Forschung zu moralischem Schweigen und zum *Whistle-Blowing* wir uns ja bewusst beziehen (Brinkmann & Lindemann 2014, mit weiteren Nachweisen), und sicherlich auch und nicht zuletzt die Vereinigungen zur Pflege und Förderung Sokratischer Dialoge.

Bibliographie

- Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (2002). *Interkulturelle Kommunikation. Deutschland – Skandinavien – Großbritannien*. Narr: Tübingen.
- Brinkmann, Johannes & Beate Lindemann (2014). *Voicing moral concerns: Yes, but How? The use of Socratic dialogue methodology*. Unveröffentlichter Tagungsbeitrag, EBEN Annual Conference, Berlin, Juni. (in review)
- Bird, Frederick B. (1996). *The muted conscience*. Westport CT. Quorum.
- Birnbacher, Dieter (2010). 'Schule des Selbstdenkens - das sokratische Gespräch'. In: Meyer, K. (Hrsg.) (2010). *Texte zur Didaktik der Philosophie*. Stuttgart: Reclam, 215-236.
- Birnbacher, Dieter & Dieter Krohn (2002). *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart: Reclam.
- Christopher, Elizabeth (2012). *Communication across Cultures*. London: Palgrave Macmillan.
- Hall, Edward T. (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.
- Heckmann, Gustav (1981). *Das Sokratische Gespräch - Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Hannover.
- Jones, Thomas M. (1991). Ethical decision making by individuals in organizations: An issue-contingent model. In: *Academy of Management Review* 16 (1991), 366-395.
- Kessels, Jos (1996): The Socratic Dialogue as a Method of Organisational Learning. In: *Dialogue and Universalism* 6 (1996), 53-67.
- Kessels, Jos, Erik Boers & Pieter Mostert (2009). *Free Space. Field guide to conversations*. Amsterdam: Boom.
- Knapp-Potthoff, Annelie & Karlfried Knapp (1990). Interkulturelle Kommunikation. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1 (1990), 62-93.

- Krohn, Dieter (1998). Theorie und Praxis des Sokratischen Gesprächs. In: Lohmann, Karl R. & Thomas Schmidt (Hrsg.) (1998). *Akademische Philosophie zwischen Anspruch und Erwartung*. Frankfurt, 119-132.
- Nakane, Ikuko (2007). *Silence in Intercultural Communication: Perceptions and performance*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Nelson, Leonard (1922). The Socratic Method.
(<http://www.friesian.com/method.htm>; 18.06.2013).
- Ulven, Henrik (2007). *Internasjonal skikk og bruk*. Oslo: Findexa Forlag.
- Van Rossem, Kristof (2013). What is a Socratic dialogue? (http://www.dialogism.org/socratic_dialogue_KvRossem.pdf; 18.06.2013).

Einen Kloß im Magen haben: **Kommunikation von Gefühlen in der Fremdsprache**

Andrea Bicsar (Innsbruck, Österreich)

Abstract (English)

The ability to talk about emotions is an inherent part of our communicative competence. Since successful communication in the target language is the primary goal of foreign language teaching, facilitating students' proficiency in the use of the L2-emotion vocabulary in interaction is an essential task of the classroom setting as well. However, such support can only be provided if we explore and precisely define the difficulties learners face in the use of the L2-emotion lexicon, since these empirically backed insights enable us to predict as well as to overcome learning obstacles in the successful communicative use of emotion terms in the target language. The present paper introduces an empirical pilot study conducted with the purpose of investigating the verbal expression of emotions in the speech of Hungarian learners of L2 German. The analysis focuses on patterns of use of lexical items that are part of the *emotion lexicon*, denoting emotional states in L2-German as compared to norms of language use in the speech of L1 speakers of German. The investigation also strives to reveal whether any differences can be found in tendencies of communicating verbal emotion in the speech of learners with different language learning backgrounds.

Keywords: contrastive linguistics, interlanguage, German as a foreign language

Abstract (Deutsch)

Die Fähigkeit, über Emotionen zu sprechen, ist ein inhärenter Teilbereich unserer alltäglichen kommunikativen Kompetenz. Da die kommunikative Kompetenz in der L2 auch erstrangiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, gehört die effektive Förderung der verbalen Emotionsdarstellung in der Zielsprache zu den grundlegenden Aufgaben des institutionellen Sprachunterrichts. Die Basis, auf der eine solche Förderung erzielt werden kann, ist eine genaue Kenntnis der Unterschiede im Gebrauch emotionsbezeichnender Ausdrücke zwischen L1- und L2-Sprechern¹, die es uns ermöglichen, Schwierigkeiten von Fremdsprachenlernern zu benennen und sie gezielt zu beheben. Der vorliegende Beitrag verfolgt diese Zielsetzung und stellt eine empirische Pilotstudie zur Diskussion, die den lernersprachlichen Gebrauch emotionsbezeichnender Sprachelemente im Deutschen als Fremdsprache ermittelt. Dabei werden Tendenzen der Emotionsbeschreibung im Sprachoutput ungarischer DaF-Sprecher im Vergleich zu Realisationsmustern deutscher Muttersprachler bewertet und Unterschiede zwischen Lernern mit verschiedenen Lernbiographien ermittelt.

Stichwörter: Emotionswortschatz, Kontrastive Linguistik, Lernersprache, Deutsch als Fremdsprache

1 Einführung in die Thematik

„Immer und zu jeder Zeit, an jedem Ort und in jeder Situation, unter allen Himmeln und in jedem Alter, in allen Kulturen und in jeder Epoche hat jeder Mensch Gefühle“ (Böhme 1996: 525). Wie Böhme es ausdrückt, sind Emotionen grundlegende und allgegenwärtige Phänomene. Sie umgeben uns in den meisten unserer alltäglichen Situationen, beeinflussen Gedanken, Taten und Verhalten. Da Emotionen solch immanente Bestandteile unseres Daseins sind, gehört die Fähigkeit, über Gefühlserfahrungen zu

¹ Zu Gunsten der einfacheren Lesbarkeit wird auf geschlechtsspezifische Formulierungen verzichtet. Sämtliche personenbezogenen Bezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen.

sprechen, zu unserer alltäglichen kommunikativen Kompetenz. Welche grundlegenden Anknüpfungspunkte können wir zwischen Gefühlszuständen und ihren sprachlichen Ausdruckweisen feststellen? Diese Frage ist noch interessanter bei Sprechern, die ihre Emotionserlebnisse nicht in ihrer Muttersprache, sondern in einer Fremdsprache ausdrücken möchten. Wie verbalisieren L2-Lerner Gefühlszustände in der Zielsprache? Der vorliegende Beitrag widmet sich eben diesen Fragen und stellt eine empirische Studie¹ vor, die den lernersprachlichen Gebrauch emotionsbezeichnender Sprachelemente im Sprachoutput ungarischer Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Lerner ermittelt. Dabei werden zwei primäre Leitfragen behandelt:

- Welche grundlegenden Unterschiede sind auf der Ebene der Lexik in der lernersprachlichen bzw. muttersprachlichen Kommunikation über Gefühle im Deutschen zu erkennen?
- Inwiefern tragen authentische L2-Interaktionskontexte zur normgerechten Emotionsrealisation in der Zielsprache bei?

Für eine Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen ist es zunächst notwendig festzustellen, was es bedeutet, Gefühle² zu kommunizieren und aus welchen Analyseperspektiven die emotionsbezogene L2-Sprachproduktion in der einschlägigen Forschung betrachtet wird.

Studien, die sich der Thematik *Sprache und Emotion*³ widmen, sind unter zwei primären Forschungsrichtungen anzusiedeln. Analysen emotionaler Rede befassen sich mit der Fragestellung, *was* ein Sprecher in emotionsgeladenen Situationen sagt. Mit anderen Worten, welcher Sprachelemente bedient er sich, um seine Reaktion auf einen emotiven Impuls sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Dementsprechend werden unter dieser Forschungsperspektive ‚emotionsausdrückende‘ Sprachmittel bewertet, die den Gemütszustand im Moment der Gefühlserfahrung verbal vermitteln, wie etwa die Interjektionen *wow!* oder *jippi!*, die ein fröhliches Emotionserlebnis sprachlich ausdrücken (z.B. Konstantinidou 1997: 68, Schwarz-Friesel 2007: 151). In Forschungsarbeiten hingegen, in denen die Rede über Emotionen behandelt wird, werden ‚emotionsbezeichnende‘ Lexeme bewertet, die Sprecher verwenden, um über Gefühlserfahrungen zu berichten bzw. um Emotionen in der Interaktion zu thematisieren. Dementsprechend steht in einschlägigen Studien primär die Frage im Mittelpunkt, wie – also mit welchen sprachlichen Mitteln – der Sprecher seine Emotionserfahrung bezeichnet (z.B. Schwarz-Friesel 2007: 151, Schwerdtfeger 1997: 599). Die vorliegende Studie ist unter dieser zweiten Forschungsperspektive anzusiedeln: Es werden lexikalische Elemente im Sprachoutput der DaF-Lerner ermittelt, die Gefühlskonzepte als ihr Bezeichnetes haben, wie beispielsweise die deutschen emotionsbezeichnenden Lexeme *traurig*, *nervös*, *verärgert* oder *glücklich*.

¹ Die vorliegende Untersuchung ist eine Pilotstudie, die im Rahmen der Dissertation der Autorin durchgeführt wurde.

² An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Begriffe *Emotion* und *Gefühl* im vorliegenden Beitrag synonym verwendet werden, wenn auch eine Differenzierung zwischen beiden Termini aus emotionspsychologischer Sicht notwendig wäre (z.B. Damasio 2004: 49ff). Gefühle werden hier jedoch nicht *per se*, sondern in enger Verbindung mit ihren sprachlichen Benennungsweisen betrachtet. Dementsprechend würden emotionspsychologische Ansätze den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

³ Emotionen bilden zwar einen inhärenten Teil der hier behandelten Thematik, auf eine Auseinandersetzung mit einer Definition von Gefühlen wird jedoch bewusst verzichtet, da dies eine eigenständige Arbeit erfordern würde (für unterschiedliche Ansätze zu möglichen Definitionen von Emotionen vgl. z.B. Wilce 2009: 30, Turner 2000: 85ff, 123ff und Ekman 1994: 56).

Diese Sprachelemente bilden den Emotionswortschatz einer Sprache, der Lexeme umfasst, die explizit auf bestimmte Emotionen referieren (Konstantinidou 1997: 84). Innerhalb des Emotionsvokabulars lassen sich sowohl direkte als auch indirekte lexikalische Elemente unterscheiden. Im Falle direkter Redemittel ist eine unmittelbare Relation zwischen Emotionswort und Emotionskonzept auszumachen (Schwarz-Friesel 2007: 144). So besteht die referentielle Funktion der deutschen Gefühlslexeme *glücklich*, *wütend* oder *froh* darin, sich auf deskriptiver Ebene auf emotionale Zustände und Prozesse zu beziehen. Indirekte Redemittel der Emotionalität sind hingegen auf eine mittelbare Verknüpfung zwischen Emotionsausdruck und Emotionskonzept zurückzuführen, die zumeist metaphorisch oder metonymisch motiviert ist (Kövecses 2000: 3f). So benennt beispielsweise die deutsche Wendung *einen Kloß im Hals haben* die einschlägige Emotion nicht direkt, sondern versprachlicht eine - in diesem Fall psycho-somatische - Komponente der Emotionserfahrung, die für das gesamte Gefühlskonzept steht. Da der Gefühlswortschatz sowohl direkte Emotionslexeme, als auch indirekte, idiomatische Ausdrucksweisen der Emotionalität beinhaltet, sind für eine Studie, deren Forschungsgegenstand Tendenzen der lernersprachlichen Emotionsbenennung sind, beide Bereiche des Emotionslexikons relevant. Dementsprechend stellt sich die Frage, wie ungarische Deutschlerner von diesen sowohl direkten als auch indirekten Elementen des deutschen Gefühlswortschatzes in der Interaktion über Emotionserfahrungen Gebrauch machen. Diese Fragestellung führt zugleich zur empirischen Untersuchung, die den Schwerpunkt des nächsten Abschnitts bildet. Dabei soll zunächst die Hypothese bzw. die theoretische Grundlage der Untersuchung erörtert werden.

2 Rede über Emotionen: theoretische Grundlagen

2.1 Arbeitshypothese

Die vorliegende empirische Studie wurde mit der Zielsetzung durchgeführt, lexikalische Merkmale der Emotionsdarstellung in Lerneräußerungen ungarischer DaF-Lerner zu ermitteln⁴. Dabei wurde die Hypothese aufgestellt, dass DaF-Lerner, die die Möglichkeit haben, ihre Zielsprache auch außerhalb des Unterrichts in authentischen Interaktionssituationen – z.B. mit L1-Sprechern des Deutschen oder während eines Aufenthaltes im Zielland – zu verwenden, Emotionen kompetenter zu versprachlichen in der Lage sind als solche Lerner, die Deutsch primär im gesteuerten Unterrichtskontext gelernt haben. Die Annahme, dass authentische Interaktionssituationen die normgerechte Verwendung des Emotionswortschatzes in der Zielsprache fördern, basiert auf Forschungsergebnissen der kontrastiven Linguistik, der Psycholinguistik, auf Beobachtungen des Stellenwertes von Gefühlsäußerungen im gesteuerten Fremdsprachenunterricht bzw. auf Schlussfolgerungen der Bilingualismusforschung, die den theoretischen Rahmen der Studie bilden und im Folgenden kurz umrissen werden.

2.2 Emotionswortschatz im interlingualen Vergleich

Einschlägige Studien im Bereich der kontrastiven Linguistik lassen die Schlussfolgerung zu, dass der Emotionswortschatz zweier Sprachen – ähnlich zu anderen Wort-

⁴ Da die vorliegende Arbeit die Zielsetzung verfolgt, lexikalische Ausdrucksweisen der Emotionalität in der L2-Sprachproduktion zu analysieren, werden weitere Sprachebenen, wie z.B. Wortstellung in Berichten über Emotionserfahrungen, nicht betrachtet (für weiterführende Überlegungen auf der Ebene der Syntax siehe z.B. Fries 1995).

schatzsegmenten – Unstimmigkeiten aufweisen kann (z.B. Mees 1990, Pavlenko 2005, Wierzbicka 1992). Zu den häufig zitierten Kontrasten zwischen dem muttersprachlichen und dem fremdsprachlichen Emotionswortschatz gehören lexikalische Lücken, die dazu führen, dass der Fremdsprachenlerner Gefühlsausdrücke seiner Muttersprache in der Zielsprache nicht zwangsläufig wiederfindet und umgekehrt. Da uns keine umfangreichen Studien bekannt sind, in denen das Sprachpaar Deutsch-Ungarisch kontrastiv unter dem Aspekt des Emotionswortschatzes betrachtet wird, wird nachfolgend angestrebt, entsprechende Unterschiede exemplarisch darzustellen. So ist beispielsweise im Bedeutungsfeld *Zorn* eine lexikalische Lücke im Ungarischen zum umgangssprachlichen, deutschen Ausdruck *sauer sein* auszumachen (Tabelle 1):

	Deutsch	Ungarisch
Formal:	aufgebracht	ingerült
Unmarkiert:	verärgert	mérges
Umgangssprachlich:	sauer sein	-----
Salopp:	giftig	pipa

Tab. 1: Lexikalische Lücke im Bedeutungsfeld *Zorn* nach Bicsar (2010: 36f)

Das Fehlen eines Äquivalents ist hier aber nur dann zu erkennen, wenn nicht nur die denotative, sondern auch die konnotative Bedeutung berücksichtigt wird. Das Nichtvorhandensein einer Entsprechung für *sauer sein* im Ungarischen ergibt sich nämlich dadurch, dass die kommunikativen Rahmenbedingungen für *pipa* nicht übereinstimmen. Während man vom deutschen Ausdruck *sauer sein* auf umgangssprachlicher Ebene Gebrauch machen kann, gilt das ungarische *pipa* ähnlich zum deutschen *giftig* als salopp und würde im umgangssprachlichen Gebrauch als ungewöhnlich, von den kommunikativen Normen der Sprachgemeinschaft abweichend, erscheinen.

In kontrastiven Analysen bezüglich des Gefühlsvokabulars unterschiedlicher Sprachen wurde zudem darauf hingewiesen, dass sich Sprachgemeinschaften darin unterscheiden können, in welchem Maße sie zwischen Gefühlskonzepten auf der lexikalischen Ebene differenzieren. Zu den oft zitierten Beispielen hinsichtlich solcher Differenzierungsunterschiede gehören Emotionslexeme nicht-europäischer Sprachen (z.B. Wierzbicka 1992: 142ff), doch auch in der europäischen Sprachlandschaft – und insbesondere im Sprachpaar Deutsch-Ungarisch – sind Belege dafür zu finden, dass Sprachen hinsichtlich dieses Differenzierungsgrades Kontraste aufweisen können. Das nachfolgende Beispiel, ebenfalls aus dem Wortfeld *Zorn*, lässt eine solche Unterdifferenzierung im Ungarischen erkennen: Das Emotionslexem *ideges* (‚nervös‘) drückt einerseits Nervosität aus, wie in *Ideges voltam az előadás előtt* (dt. ‚Ich war vor dem Vortrag nervös‘). Andererseits kann das Lexem aber auch in Kontexten verwendet werden, in denen der Sprecher *Ärger* oder *Wut* zum Ausdruck bringen möchte, wie etwa in *Ideges lettem, amikor megtudtam, hogy eltölték az előadást* (dt. ‚Es hat mich aufgeregt/wütend gemacht, als ich erfuhr, dass der Vortrag verschoben wurde‘). D.h. das Lexem lässt sich zwei unterschiedlichen Emotionskonzepten zuordnen, die im Deutschen mit zwei (oder mehreren) verschiedenen lexikalischen Elementen realisiert werden: z.B. *nervös* und *wütend*.

Eine weitere kontrastive Annäherung an den Gefühlswortschatz bietet die vergleichende Betrachtung der bereits erwähnten metaphorisch oder metonymisch motivierten, indirekten Redemittel. Metaphern und metonymischen Relationen wird in der Verbalisierung von Emotionen eine besondere Rolle zugewiesen, da sie es ermöglichen, sehr abstrakte, schwer erfassbare Erfahrungen – wie Emotionserlebnisse – mittels konkreter Konzepte zu kategorisieren und sprachlich zum Ausdruck zu bringen. In idiomatischen Ausdrucksweisen der Gefühlserfahrung sind diese konkreten Konzepte zumeist in den körperlichen Prozessen verankert, die mit einer Emotionserfahrung einhergehen (z.B. Fussell und Moss 1998). So spielt beispielsweise *das Herz* sowohl in deutschen als auch in ungarischen emotionsbezeichnenden Sprachelementen eine bedeutende Rolle, wie etwa in dem deutschen Ausdruck *jemandem schlägt das Herz bis zum Hals* und der ungarischen Entsprechung *a torkában dobog a szíve* (dt. wörtlich ‚das Herz schlägt in seinem / ihrem Hals‘). Wie jedoch weitere, in Tab. 2 beispielhaft angeführte, idiomatische Wendungen beider Sprachen erkennen lassen, können sich Sprachgemeinschaften maßgeblich darin unterscheiden, wie sie körperliche Prozesse wahrnehmen und dementsprechend lexikalisieren (Kövecses 1995: 182): Im Deutschen *stockt jemandem das Herz vor Schreck*, während im Ungarischen ein heftiges Erschrecken dazu führt, dass *das Herz stehen bleibt*. Idiomatische Wendungen der Emotionserfahrung beider Sprachen lassen des Weiteren erkennen, dass lexikalische Lücken nicht nur auf der direkten, sondern auch auf der indirekten Sprachebene vorhanden sein können. So hat der deutsche Ausdruck *Kribbeln im Bauch* im Ungarischen lediglich auf der direkten lexikalischen Ebene eine Entsprechung⁵. Nicht zuletzt spiegeln indirekte Redemittel beider Sprachen die Schlussfolgerung einschlägiger Studien wider, dass die Art und Weise, wie die psychosomatischen Änderungen, die mit einer Emotionserfahrung einhergehen, wahrgenommen und dementsprechend lexikalisiert werden, idiomatische Sprachelemente einer Kulturgemeinschaft maßgeblich prägt (z.B. Matsuki 1995). Wutempfinden wird im Deutschen mit Veränderungen des abdominalen Körperbereichs in Verbindung gesetzt, wie in dem Ausdruck *Wut im Bauch haben* ersichtlich wird. Im Ungarischen hingegen scheint *Wut* eine hemmende Auswirkung auf die kognitiven Fähigkeiten des Sprechers zu haben, die sich auf der verbalen Ebene durchgesetzt hat, denn einer verärgerten Person „kippt das Gehirn um“ (Tab. 2):

Interlinguale Unterschiede zwischen Emotionsvokabularen sind für den Fremdsprachenlerner besonders relevant, denn auf der Grundlage der hier lediglich punktuell dargestellten Beispiele können wir davon ausgehen, dass die Problematik des erfolgreichen Gefühlsausdrucks u.a. darin besteht, dass Ausgangs- und Zielsprache Unstimmigkeiten in den zur Verfügung stehenden lexikalischen Elementen aufweisen. Dementsprechend muss der Lerner z.B. lexikalische Lücken (wie etwa *sauer sein*) erkennen, erschließen und internalisieren bzw. gegebenenfalls eine neue konzeptuelle Entsprechung für den Gefühlsausdruck bilden. Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, sind beispielsweise, welche Schlussfolgerungen über die Verarbeitung zielsprachiger Emotionslexeme für den Lerner, der sich dieser Aufgabe stellen möchte, vorliegen oder welche Rolle dabei dem natürlichen Kontakt zur L2 zugewiesen werden kann. Für die Beantwortung dieser Fragen sind Ergebnisse psycholinguistischer Analysen zum Emotionswortschatz im mehrsprachigen mentalen Lexikon aufschlussreich.

⁵ In diesem Fall können wir sogar das komplette Fehlen einer lexikalischen Entsprechung entdecken, denn auch auf der direkten Ebene kann die Bedeutung von *Kribbeln im Bauch* im Ungarischen von keinem Einzelexem, sondern lediglich durch eine Paraphrase wiedergegeben werden.

Deutsch	Ungarisch
jemandem stockt das Herz vor Schreck	<i>eláll a szívverése az ijedtségtől</i> (dt. wörtl. ‚sein / ihr Herz bleibt vor Schreck stehen‘)
Kribbeln im Bauch	<i>kellemesen izgatott</i> (dt. wörtl. ‚er/sie ist angenehm aufgeregt‘)
Wut im Bauch haben	<i>elborul az agya</i> (dt. wörtl. ‚sein/ihr Gehirn kippt um‘)

Tab. 2: Interlinguale Unterschiede in indirekten Redemitteln der Emotionserfahrung

2.3 Der kognitive Weg zum Gefühlswortschatz

Einen wichtigen Ausgangspunkt aus der Sicht der effektiven Verarbeitung zielsprachiger Gefühlslexik stellt die Erkenntnis dar, dass Emotionslexeme eine distinkte Kategorie im kognitiven Speicher des Sprechers bilden. Sie verfügen über Wortattribute, die sie von anderen Wortgruppen, wie konkrete und abstrakte Wörter, abgrenzen. Diese Wortmerkmale sind zumeist auf die Bildhaftigkeit, Kontextualisierbarkeit und Konkretheit von lexikalischen Einträgen im mentalen Lexikon zurückzuführen, die der Gefühlslexik u.a. in Worteinschätzungstests differenzierend zugeordnet werden (z.B. Altarriba et al. 1999). Bevor aus der Sicht des Fremdsprachenlernens auf die Relevanz dieser Erkenntnis eingegangen werden kann, muss geklärt werden, wie die Verarbeitung emotionsbezeichnender Wortschatzelemente erfolgt.

In einschlägigen Studien konnten hier Unterschiede zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache des Fremdsprachenlernalers ermittelt werden. Der L1- und L2-Emotionswortschatz verfügt über einen unterschiedlichen kognitiven Status im mentalen Lexikon, der durch den Erwerbskontext bedingt ist: Eigenschaften des Aneignungskontextes der Sprache beeinflussen die Art der kognitiven Verarbeitung der Gefühlslexik. Natürliche Interaktionssituationen führen dazu, dass Emotionslexeme simultan mit den Situationen erworben werden, auf die sie zutreffen (Altarriba 2006, Dewaele 2006). So lernt z.B. ein ungarischer Deutschlerner in natürlichen Interaktionssituationen den Emotionsausdruck *sauer sein* in einem Kontext, in dem die typischen psychosomatischen bzw. situativen Merkmale vorhanden sind, die den Gebrauch der Wendung prägen. Die kontextgebundene Aneignung führt dazu, dass Emotionslexeme mit bestimmten Skripten oder Episoden im Gedächtnis verknüpft werden, die später als zusätzliche Hinweise (*cues*) den Abruf des jeweiligen lexikalischen Elements in einschlägigen Kontexten fördern (Altarriba 2006: 253). Dies bedeutet, dass die Aneignung der Gefühlslexik in authentischen Settings eine tiefere kognitive Verankerung ermöglicht. Im Folgenden wollen wir uns der Frage widmen, welche Implikationen diese Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht haben?

2.4 Die Befähigung zu Gefühlsäußerungen im Fremdsprachenunterricht

Die psycholinguistisch fundierte Schlussfolgerung, dass emotionsbezeichnende Lexeme eine eigenständige Kategorie im mentalen Lexikon bilden, impliziert eine explizite und differenzierte Behandlung der zielsprachigen Emotionslexik im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, damit die Aufmerksamkeit der Lerner auf die wortartenspezifischen Eigenschaften dieses Wortschatzsegments gerichtet werden kann. Doch ‚explizit‘ und ‚differenziert‘ bedeuten nicht ‚isoliert‘, sondern vielmehr ‚integriert‘: Auf der Grundlage der oben dargestellten Erkenntnisse ist es von großer Relevanz, dass Emo-

tionslexeme eng mit authentischen Interaktionssituationen verbunden behandelt werden, denn die kontextuelle Einbettung ermöglicht es, dass Lerner parallel zur Aneignung der lexikalischen Elemente dazu Hinweise bekommen, welche Emotionswörter unter welchen Umständen für die jeweiligen Gefühlserfahrungen verwendet werden. Erkenntnisse bezüglich der mentalen Repräsentation zielsprachiger Gefühlslexik deuten darauf hin, dass das Prinzip des *learning by doing* (bzw. in diesem Fall eher des *learning by feeling*) auch im Aneignungsprozess von L2-Emotionsausdrücken von großer Bedeutung ist.

Jedoch zeigt die Durchsicht gängiger DaF-Lehrwerke⁶, dass dieses Wortschatzsegment in Lehr- und Lernmaterialien relativ schwach vertreten ist. Ferner weisen die vereinzelt vorkommenden Übungen zu Emotionslexemen die Tendenz auf, diese Sprachmittel „ent-personalisiert“ darzustellen (Pavlenko & Driagina 2007: 229). So sind ungarischen Deutschlernern Äußerungen in Lehrbuchtexten, wie etwa „Er *freut sich* über das tolle Wetter“ (Douvitsas-Gamst & Xanthos-Kretzschmer 2012: 42) in der Regel weitgehend bekannt, doch ein Input dieser Art hat zur Folge, dass eine Distanz zwischen Emotionserfahrung und Emotionsausdruck aufrechterhalten wird und der Lerner keine Hinweise dafür bekommt, wie er das Gefühlslexem für die Thematisierung eigener Gefühlszustände in der Interaktion verwenden kann. Die geringe kontextuelle Einbettung der Rede über Emotionen in Materialien des Fremdsprachenunterrichts wird auch von Geisler und Hermann-Brennecke (1997: 80) beobachtet:

Listen von Redemitteln zur sprachlichen Realisierung von Grundemotionen werden entwickelt [...], ohne dass diese jedoch in ein Kommunikationsmodell integriert wären oder kontextuelle Hinweise enthielten [...] Es ist aber bekannt, dass die emotionalen Ausdrucksmuster von Menschen verschiedener Kulturen in ihrer Gewichtung recht unterschiedlich sind [...]. Sie bedürfen besonderer didaktischer Aufmerksamkeit, soll die Kommunikation in einer anderen Sprache glücken. (Geisler und Hermann-Brennecke, 1997: 80)

Wie aus dem Zitat ersichtlich, sind realitätsnahe Interaktionssituationen nicht nur unter dem Aspekt der effektiven Verarbeitung zielsprachiger Gefühlslexik relevant, sondern auch aus der Sicht der oben exemplarisch dargestellten interlingualen Unterschiede, die den Emotionswortschatz der Ausgangs- und Zielsprache charakterisieren können. Natürliche Verwendungskontexte ermöglichen, dass konzeptuelle Inhalte bzw. sprachinterne Eigenschaften der zielsprachigen Emotionslexik, die in der L1 nicht bzw. nur teilweise gegeben sind, aus dem Kontext erschlossen werden. In authentischen Interaktionssettings kann der Lerner parallel zur verbalen Kommunikation der Gefühle zudem auch Erfahrungen darüber sammeln, welche kommunikativen Normen und Präferenzen den Gebrauch dieses Wortschatzsegments in der Zielkultur steuern (Dewaele 2006: 124ff, Pavlenko 2008: 151).

Diese Feststellung ist auch durch Forschungsarbeiten bestätigt, die sich mit der Fragestellung auseinandersetzen, wie mehrsprachige Sprecher ihre Gefühlserlebnisse verbalisieren (z.B. Dewaele 2004, 2008 und Pavlenko 2005). Einschlägige Studien kommen überwiegend zu der Schlussfolgerung, dass Sprecher, die weitgehend in ihrer Zielsprache sozialisiert sind, Gefühle in L2-Interaktionen mit größerer Kompetenz thematisieren als Lerner, die kaum die Möglichkeit haben, ihre Fremd- bzw. Zweitsprache

⁶ Siehe die Verteilung des Emotionswortschatzes z.B. in Em neu. Abschlusskurs C1 (Perlman-Balme et al. 2011). Für eine detaillierte Analyse des Lehrwerks Em Brückenkurs unter dem Aspekt der emotionsbezeichnenden Lexik siehe Pohl (2003), die zum Schluss kommt, dass aus den 16 untersuchten Emotionen nur neun im gesamten Lehrwerk vorkommen bzw. ihre lexikalischen Entsprechungen in nur 12 über das gesamte Lehrbuch verteilten Übungen aufgegriffen werden (Pohl 2003: 66).

in der Zielkultur zu verwenden (z.B. Dewaele 2004: 209 und Pavlenko 2005: 106). Entsprechend wird im folgenden Abschnitt auf die Fragestellung eingegangen, ob ungarische DaF-Lerner, die die Möglichkeit haben, ihre Zielsprache in authentischen Kontexten auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts zu gebrauchen, Emotionen kompetenter verbalisieren als solche Lerner, die Deutsch primär im gesteuerten Unterrichtskontext gelernt haben.

3 Empirische Untersuchung

3.1 Probanden

Für die vorliegende Untersuchung nahmen 34 Germanistikstudierende der Universität Pécs in Ungarn an der hier beschriebenen Studie teil. Die Wahl fiel auf Studierende der Germanistik, um ein vergleichbares Sprachniveau der Probanden sicherzustellen⁷. Im Hinblick auf unsere Arbeitshypothese war es notwendig, zwischen zwei Lernerprobandengruppen mit unterschiedlichen Sprachlernbiographien zu differenzieren. Dazu wurde ein Fragebogen eingesetzt, der verschiedene Aspekte des Lernhintergrundes ermittelt. Auf der Basis der Antworten wurde zwischen Lernerprobandengruppe 1 (im Folgenden LPG1) und Lernerprobandengruppe 2 (im Folgenden LPG2) unterschieden. Erstere umfasst 18 Studierende, die auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts in authentischen Interaktionskontexten Input auf Deutsch erfahren haben (z.B. durch Auslandssemester, Schulbesuch, Erwerbstätigkeit usw. im deutschsprachigen Raum oder einen häufigen Kontakt zu L1-Sprechern des Deutschen im Heimatland). LPG2 hingegen setzt sich aus 16 Probanden zusammen, die sich die Zielsprache primär im DaF-Unterricht angeeignet haben. Da u. W. keine umfangreichen empirischen Analysen zu Tendenzen der verbalen Emotionsrealisation im Deutschen bekannt sind, nahmen auch 13 L1-Deutsch-Sprecher als Kontrollgruppe an der Studie teil.

3.2 Datenerhebung und Analyseverfahren

Da Emotionserfahrungen bekanntlich eine außerordentliche Vielfalt widerspiegeln, ist eine Studie, in der emotionsbezogene Äußerungen erforscht werden, im Forschungsdesign zunächst mit der Fragestellung konfrontiert, welche Emotionskategorien die Grundlage der Analyse bilden sollen. Für die vorliegende Untersuchung wurde entschieden, die Auswahl aus den sogenannten *Grundemotionen* zu treffen. Als Ansatzpunkt für diese Entscheidung diente die Annahme, dass sich Grundemotionen auf bestimmte emotive Konzeptkategorien beziehen, die in den meisten Kulturgemeinschaften vorhanden sind (z.B. Mesquita & Frijda 1992). Dabei handelt es sich zwar um eine nicht wahllos auf Kulturgemeinschaften anwendbare Kategorie, aber in der vorliegenden Studie wird davon ausgegangen, dass der deutsche und der ungarische Kulturraum keine derart tiefgreifenden Kontraste aufweisen, dass diese eine wesentliche konzeptuelle Variation in den Grundemotionen begründen würden⁸. Entsprechend

⁷ Das Germanistikstudium in Ungarn setzt eine L2-Kompetenz auf Niveaustufe B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen voraus. Demnach soll die Begrenzung der L2-Probanden auf Germanistikstudierende sicherstellen, dass alle Teilnehmer der Studie über L2-Sprachkenntnisse auf mindestens der Niveaustufe B2 verfügen.

⁸ Zur kulturellen „Nähe“ beider Sprachgemeinschaften bezüglich der Interpretation bzw. Segmentierung der gefühlsbezogenen extra-linguistischen Realität vgl. auch Büky (1986: 12ff) und Kövecses (1995: 186).

wurden für die vorliegende Analyse die Grundemotionen *Freude*, *Angst*, *Traurigkeit*, *Wut* und *Nervosität*⁹ ausgewählt.

Über die Bestimmung ausgewählter Emotionskategorien hinaus ist eine Studie mit dem Fokus auf lexikalische Mittel der Gefühlsbeschreibung bei der Wahl des passenden Datenerhebungsinstruments gleichsam zwingend mit der Problematik konfrontiert, dass Emotionen bekanntlich kurze, spontan auftretende, schwindende Erfahrungen sind, die mit Vorsatz (zumeist) nicht hervorgerufen werden können (Ekman 1994: 56). Infolgedessen werden in einschlägigen Studien primär halbgesteuerte Datenerhebungsmethoden eingesetzt, die anhand eines Reizes emotionsbezogene Äußerungen auslösen, um diese zu erheben. In Anlehnung an Rintell (1990), Dewaele & Pavlenko (2002) und Pavlenko & Driagina (2007) erfolgte auch in der vorliegenden Analyse die Datengewinnung mittels visueller Stimuli. In einer ersten Phase wurden Probanden Videoszenen vorgeführt, die jeweils eine emotionsgeladene Situation abbildeten. Im Zuge dessen wurden die Befragten gebeten, die Gefühlserfahrungen der Aktanten auf Deutsch zu beschreiben. In einem zweiten Schritt wurden gefühlsbezogene Äußerungen mit Hilfe eines sprachlichen Inputs eliziert: Lernern wurden Karten mit jeweils einem Gefühlswort vorgelegt. Dabei wurden sie gebeten, eine Erinnerung an eine Situation wachzurufen, in der sie die jeweilige Emotion empfunden hatten, und diese Gefühlserfahrung in ihrer Zielsprache zu beschreiben (Rintell 1990). Interviews mit den Probanden der Studie wurden von der Autorin durchgeführt und sind als halbgesteuert zu kennzeichnen. Äußerungen der Interviewerin wurden dabei auf Anleitungen reduziert. Der Verlauf des Interviews wurde von der Interviewerin nur dann teilweise gesteuert, wenn Probanden der vorliegenden Analyse primär Denkprozesse oder Handlungen beschrieben, ohne über die jeweilige Emotionserfahrung zu reflektieren. Die Äußerungen wurden in beiden Phasen der Datenerhebung mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert¹⁰. Die auf diese Weise gewonnenen Sprachdaten wurden zunächst auf gefühlsbezeichnende Sprachelemente segmentiert. Da emotionsbeschreibende Sprachmittel gegebenenfalls recht komplexe, lexikalische Konstruktionen und *ad hoc* formulierte Mehrwortzusammensetzungen widerspiegeln können, wurde dabei anhand der Methode des *Close Reading*¹¹ vorgegangen: Jede Aussage wurde gesondert ausgewertet, um alle gefühlsbezeichnenden Belegstellen vollständig lokalisieren zu können.

Die Auswertung der Daten erfolgte in primär quantitativer Ausrichtung, da der Fokus auf Frequenzwerten und der prozentualen Verteilung bestimmter lexikalischer Merkmale bzw. auf solchen sprachlichen Verwendungsmustern lag, die sich von diesen Werten ableiten lassen (Brown 2011: 192). In Anlehnung an vorangehende Studien wurde u.a.¹² die Verteilung sprachlicher Modifizierungsmittel bzw. die Distribution der Wortklassen eingesetzter Emotionslexeme im Sprachoutput der drei Probandengruppen

⁹ Das Phänomen Nervosität wird in der einschlägigen Literatur zwar nicht explizit als Grundemotion klassifiziert, es ist jedoch unter der elementaren Kategorie Spannung / Erregung zu subsumieren. Des Weiteren erschien die Inklusion dieser Kategorie aus der Sicht der Probandengruppen relevant: Da die Probanden Universitätsstudierende sind, ist Nervosität vermutlich ein häufiger Wegbegleiter im Studium. Somit repräsentiert diese Emotionsdomäne eine Kategorie, mit der die Probanden eine Vielzahl von Erfahrungen verknüpfen können.

¹⁰ Die Transkription ist in der *Play Script*-Vorgangsweise anzusiedeln, da z.B. Verzögerungsstellen nicht berücksichtigt wurden (Harklau 2011: 176), und erfolgte nach den Transkriptionsregeln in Kuckartz et al. (2008: 27ff).

¹¹ Für einen detaillierten Einblick in die Vorgehensweise der Methode vgl. z.B. Kranich und Bicsar (2012).

¹² Aus Platzgründen werden im Folgenden nur Ergebnisse zu ausgewählten Analysekrterien der Untersuchung dargestellt. Für einen Einblick in weitere Bewertungskriterien siehe Bicsar (2013: 190).

ermittelt (Rintell 1990, Dewaele & Pavlenko 2002, Pavlenko & Driagina 2007). Um festzustellen, welchen Einfluss ein Wechsel der Sprecherperspektive auf die Frequenz emotionsbezeichnender Sprachelemente im Sprachoutput der Probanden ausübt, wurde ferner die Aussagenperspektivierung als interner kontextueller Faktor in die Analyse inkludiert. Des Weiteren wurden Präferenzen der lexikalischen Wahl innerhalb ausgewählter Emotionskategorien betrachtet. Unter diesem Auswertungskriterium werden im Folgenden Ergebnisse innerhalb der Gefühlsdomäne *Wut* dargestellt. Welche Unterschiede lassen sich in Tendenzen der verbalen Emotionskommunikation zwischen Muttersprachlern bzw. ungarischen Lernern des Deutschen unter den genannten Analyseaspekten ausmachen? Sind Kontraste in der interaktionalen Verwendung gefühlsbezeichnender Lexeme zwischen den beiden Lernergruppen erkennbar? Den Schwerpunkt des folgenden Abschnittes bilden Ergebnisse zu den oben skizzierten Analyse-kriterien.

3.3 Darstellung der Ergebnisse

Unter dem Aspekt der Verteilung sprachlicher Modifizierungsmittel wurden lexikalische Elemente ermittelt, die die Funktion erfüllen, die Proposition zusätzlich zu intensivieren bzw. abzuschwächen, wie z.B. in *Der ist sehr, sehr nervös* oder *Da hatte ich ein bisschen Angst*. Obwohl unmodifizierte Äußerungen in allen drei Probandengruppen überwiegen, lässt die prozentuale Verteilung von Aussagen, die modifizierende Elemente beinhalten, erkennen, dass beide Lernergruppen die Tendenz aufweisen, intensivierende Sprachmittel häufiger einzusetzen als die L1-Sprecher der Studie, wobei diese Tendenz in der LPG2 etwas markierter ist:

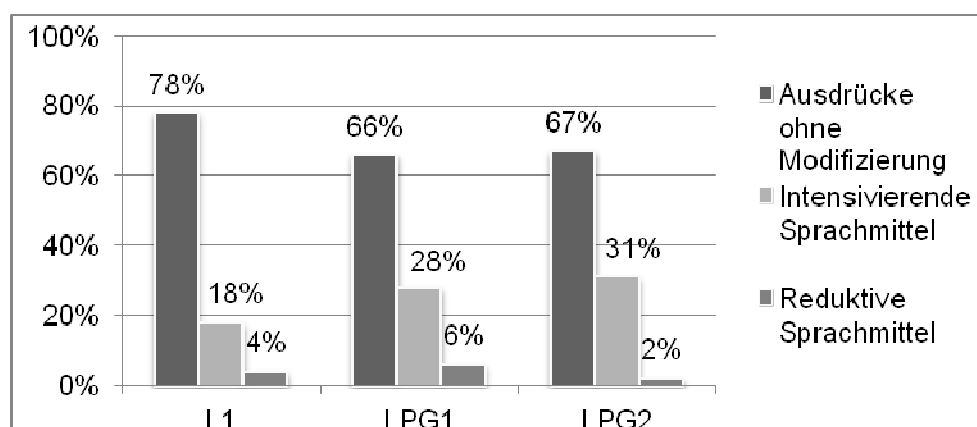


Abb. 1: Intensivierung und Abschwächung in den Sprachdaten

Wenn wir hingegen die Verteilung der Wortklassenzugehörigkeit betrachten, sind zunächst Gemeinsamkeiten in den Probandengruppen auszumachen. Wie die Zusammenfassung der Ergebnisse in Abb. 2 zeigt, wählen sowohl die befragten Muttersprachler als auch die Lerner des Deutschen vorwiegend Adjektive, um Gefühlserlebnisse zu thematisieren. Emotionsverben hingegen kommen in allen drei Gruppen deutlich weniger vor. Im Hinblick auf Nominalphrasen ist die relative Distribution zwischen der L1-Gruppe und der LPG1 vergleichbar. Lerner der LPG2 greifen etwas häufiger auf nominale Konstruktionen zurück. Eine große Differenz ist hingegen in Bezug auf die Verwendung indirekter Redemittel in den muttersprachlichen bzw. lernersprachlichen Sprachdaten zu erkennen. Während jedes fünfte emotionsthematisierende Sprachelement in den L1-Äußerungen eine indirekte Wendung widerspiegelt, machen die befragten DaF-Lerner kaum Gebrauch von idiomatischen Benennungsweisen der Emotionalität:

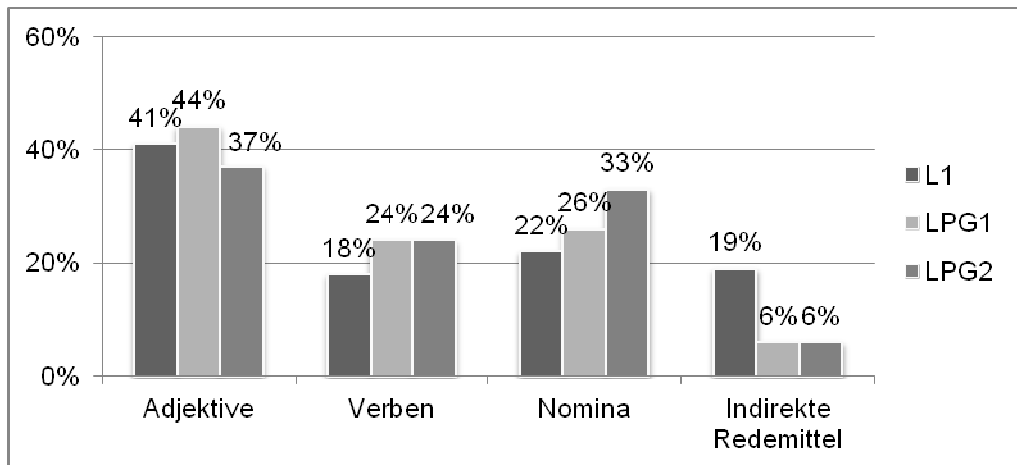


Abb. 2: Verteilung der Wortklassenzugehörigkeit

Welche verbalen Verhaltensmuster sind hinsichtlich der Aussagenperspektivierung in den Sprachdaten erkennbar? Die Datenerhebungsinstrumente der Studie ermöglichten, dass ein Wechsel der Sprecherperspektive in die Analyse inkludiert werden konnte, denn die Beschreibung der Filmausschnitte erforderte eine objektive Charakterisierung der Gefühlserfahrungen anderer, während Emotionswörter Selbstberichte aus der Sicht des Sprechers hervorgerufen haben. Der Einfluss des Perspektivenwechsels wurde mit Blick auf die Frequenz emotionsbezeichnender Redemittel in den Sprachdaten ermittelt und ist in Abb. 3 zusammengefasst:

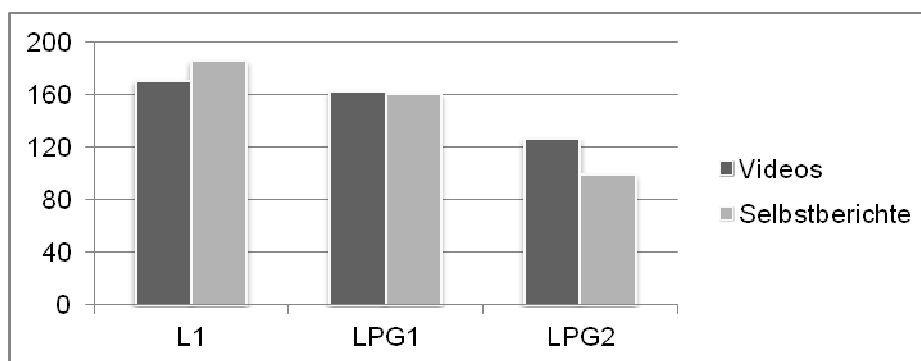


Abb. 3: Frequenz emotionsbezeichnender Redemittel nach Perspektivierung der Aussage

Wie in Abb. 3 veranschaulicht, tendieren L1-Sprecher des Deutschen dazu, Emotionslexeme häufiger einzusetzen, wenn sie über eigene Gefühlserfahrungen berichten. In der Lernergruppe, die Probanden umfasst, die sich ihre Zielsprache auch außerhalb des Unterrichtes in authentischen Interaktionskontexten angeeignet haben, ist keine bedeutende Differenz bemerkbar. In der LPG2 hingegen nimmt die Frequenz emotionsbezeichnender Redemittel in den Selbstberichten deutlich ab.

Hinsichtlich der Frage, welche lexikalische Wahl die Probanden in der Beschreibung der Emotionskategorie *Wut* treffen, sind die beiden häufigsten Lexeme, die in den Sprachdaten verwendet wurden, um die Emotion *Wut* zu bezeichnen, die Adjektive *wütend* und *sauer*:

	L1		LPG1		LPG2	
Lexem	wütend	sauer	wütend	nervös	nervös	wütend
Belegstellen	29	5	30	7	13	7

Tab. 3: Die häufigsten Lexeme in der Emotionskategorie *Wut*

Wie aus der Tabelle ersichtlich, ist das am häufigsten verwendete Emotionslexem in der L1-Gruppe und der LPG1 das Adjektiv *wütend*. Lerner hingegen, die Deutsch primär im gesteuerten Unterrichtskontext gelernt haben, greifen am häufigsten auf das Gefühlswort *nervös* zurück. Dieses lexikalische Element kommt zwar auch in der LPG1 vor, jedoch ist seine Verwendung weniger markant.

Hinsichtlich der Frage, welche Unterschiede sich zwischen L1-Sprechern und Lernern des Deutschen aus den hier dargestellten Ergebnissen ableiten lassen, und derjenigen, ob Äußerungen der Lerner, die sich die Fremdsprache nicht nur im gesteuerten Unterricht, sondern auch in natürlichen Interaktionssettings angeeignet haben, als zielsprachenkonformer zu interpretieren sind als die Emotionsbeschreibung der DaF-Sprecher, die die L2 überwiegend im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gelernt haben, kann Folgendes festgehalten werden: Die Arbeitshypothese der Studie lässt sich insofern bestätigen, als die befragten L1-Sprecher Gefühlsbezeichnungen tendenziell nicht mit zusätzlichen lexikalischen Mitteln intensivieren. In Aussagen der DaF-Lerner hingegen werden der Emotionsbezeichnung häufiger intensivierende Modaladverbien hinzugefügt. Dieses Ergebnis bestätigt vorangehende Studien, aus denen sich folgern lässt, dass L2-Lerner lexikalische Mittel der Intensivierung in der Rede über Emotionen tendenziell öfters einsetzen als Muttersprachler (Rintell 1990). In der vorliegenden Studie kommen intensivierende Sprachelemente insbesondere im Sprachoutput derjenigen Lerner gehäuft vor, die Deutsch primär im gesteuerten Fremdsprachenunterricht gelernt haben.

Die ermittelten Gemeinsamkeiten in der Wortklassenwahl emotionsbezeichnender Ausdrücke sind im Vergleich zu vorangehenden Studienergebnissen hingegen zum Teil widersprüchlich. Dewaele & Pavlenko (2002: 293) kommen in einer vergleichbaren Analyse gefühlsthematisierender Äußerungen russischer L2-Englischlerner zu der Schlussfolgerung, dass Lerner, die sich ihre Zielsprache auch außerhalb des gesteuerten Unterrichtskontextes angeeignet haben, die Wortklassenzugehörigkeit von Emotionswörtern erfolgreicher an die kommunikativen Normen der Zielkultur anpassen als L2-Sprecher, die keinen Zugang zu natürlichem Input in ihrer Fremdsprache haben. In der vorliegenden Studie ist solch ein Unterschied lediglich im Hinblick auf die Verteilung von Nominalphrasen auszumachen, die im Gegensatz zur L1-Gruppe und zur LPG1 in der LPG2 häufiger eingesetzt werden. Die Verwendung von Verben bzw. Adjektiven des deutschen Emotionslexikons ist hingegen in allen drei Probandengruppen mehr oder minder vergleichbar. Ein erheblicher Unterschied zwischen den beiden Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe ist jedoch in der Verwendung indirekter Redemittel zu erkennen. Der vergleichbar geringe Gebrauch idiomatischer Wendungen in der LPG1 und LPG2 widerlegt unsere Arbeitshypothese, da das Sprachverhalten beider Lernergruppen von Mustern der L1-Sprachverwendung abweicht. Das geringe Vorkommen von Phraseologismen der Emotionalität im lernersprachlichen Output bestätigt die Analyseergebnisse von Rintell (1990), die ebenfalls zu dem Schluss kommt, dass L2-Lerner indirekte Elemente des Gefühlswortschatzes bedeutend weniger häufig einsetzen als Muttersprachler.

Zudem lassen die vorliegenden Ergebnisse die Schlussfolgerung zu, dass sich der Perspektivenwechsel der Aussage unterschiedlich auf die Sprachproduktion der Befragten auswirkt. Während L1-Sprecher des Deutschen Emotionslexeme in subjektiven Berichten über eigene Gefühlserfahrungen etwas häufiger einsetzen, nimmt die Frequenz gefühlsbezeichnender Sprachelemente in der LPG2 deutlich ab. Diese Tendenz ist in der LPG1 nicht erkennbar, denn DaF-Lerner mit Zugang zu natürlichem L2-Input scheinen ihr Sprachverhalten in objektiven Beschreibungen des Emotionszustandes gegenüber subjektiven Emotionsberichten nicht zu ändern. Der gesonderte Fokus auf die Verbalisierung der ausgewählten Emotionskategorie *Wut* erlaubt ebenfalls die Folgerung, dass Lerner mit ungesteuerten Interaktionsmöglichkeiten in der Fremdsprache ihre lexikalische Wahl an L2-Normen der Emotionskommunikation besser anpassen: Wie die befragten L1-Sprecher setzen auch Lerner der LPG1 zumeist das Lexem *wütend* ein, um auf diesen Gefühlszustand zu referieren.

Mit Blick auf die möglichen Erklärungen, die sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Analyse ableiten lassen, sei an dieser Stelle angemerkt, dass es sich im Folgenden um mehrheitlich hypothetische Folgerungen handelt, da eine Pilotstudie nicht ausreicht, um weitreichende Schlussfolgerungen über das Sprachverhalten ungarischer Deutschlerner in der L2-Kommunikation über Gefühlserlebnisse zu formulieren. Allerdings lässt unsere Analyse Tendenzen des lernersprachlichen Gebrauchs emotionsbezeichnender Lexik erkennen, die eine vorläufige Interpretation möglicher Fehlerursachen in der L2-Kommunikation über Emotionen erlauben.

4 Gefühle in der Fremdsprache: Interpretation der Ergebnisse

Die Auswertung unserer Sprachdaten ergab einen Unterschied in der Verwendung intensivierender Sprachmittel, die insbesondere in der LPG2 vorliegt. Wir können davon ausgehen, dass sich hinter der häufigen Verwendung von intensivierenden Sprachmitteln eine Sicherheitsstrategie verbirgt, die es Lernern bei komplexen Inhalten ermöglicht, die Sprechabsicht so klar wie möglich zu verbalisieren (Barron 2003: 41); In Äußerungen, wie z.B. *Ich war sehr, sehr traurig*, streben die Probanden einen hohen Grad an Direktheit an, um die Proposition so klar wie möglich zum Ausdruck zu bringen. Dabei greifen sie auf lexikalische Elemente zurück, die in ihrer Bedeutung transparent und syntagmatisch kaum eingeschränkt sind, wie etwa das Modaladverb *sehr*. Zudem gehören Modaladverbien wie *sehr* zum Grundwortschatz des Deutschen und werden im Lernprozess früh eingeführt. Im Gegensatz dazu sind Emotionswörter, die unterschiedliche Nuancen der Emotionsintensität als Einzellexem verbalisieren, wie etwa *niedergeschlagen*, *deprimiert* oder *betrübt*, in Anfängerlehrwerken nicht anzutreffen¹³. Es kann somit gefolgert werden, dass insbesondere Lernern der LPG2 kein Einzellexem zur Verfügung steht, das einen unterschiedlichen Grad an Emotionsintensität ausdrücken würde.

In Bezug auf die Verteilung der Wortklassenzugehörigkeit ergaben die ermittelten Sprachdaten einen großen Unterschied in der Verwendung indirekter Redemittel in muttersprachlichen bzw. lernersprachlichen Gefühlsäußerungen. Ein möglicher Grund

¹³ Diese Beobachtung kann nicht nur durch Wortschatzlisten von DaF-Lehrwerken, wie etwa *studio d A1* (Funk et al. 2013: 121ff) oder *Menschen A1* (Specht et al. 2012: 89ff), sondern auch durch die Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GeR) bestätigt werden: Letztere führen das Verständnis gefühlsbezeichnender Redemittel sowohl in den rezeptiven als auch in den produktiven Fertigkeiten erst auf der Niveaustufe B1 an (Trim et al. 2001).

für dieses Ergebnis kann darin liegen, dass der DaF-Unterricht in Ungarn in der Wortschatzvermittlung traditionell Einzellexeme fokussiert. So kommen mehrere empirische Untersuchungen zur Schlussfolgerung, dass ungarische DaF-Lerner sowohl in der Sprachproduktion und als auch in der Sprachrezeption Schwierigkeiten mit Phraseologismen und Kollokationen sowie anderen festen und weniger festen Wortverbindungen haben (z.B. Reder 2006, 2008). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen diese Erkenntnisse. Zudem ermöglicht der sporadische Gebrauch idiomatischer Ausdrucksweisen in den Lerneräußerungen die Annahme, dass die Lerner eine Vermeidungsstrategie einsetzen, denn die Verwendung solcher Phraseologismen, die der deutschen Idiomatik nicht entsprechen - wie etwa **einen Kloß im Magen haben* oder **wurde mir warm um den Kopf* -, sind in der Kommunikation über intime und subjektive Erfahrungen für den Gesprächspartner verwirrend. Dementsprechend wählen Lerner den aus ihrer Sicht einfacheren Weg und vermeiden idiomatische Ausdrucksweisen in der Interaktion.

Die Anwendung einer Vermeidungsstrategie lässt sich auch in der reduzierten Frequenz emotionsbezeichnender Lexik in Selbstberichten der LPG2 vermuten. So gehen Dewaele und Regan (2001: 52) davon aus, dass formale Interaktionen im Fremdsprachenunterricht dazu führen können, dass beim Lerner eine Unsicherheit über die sozio-pragmatische Adäquatheit bestimmter verbaler Mittel in der jeweiligen Kommunikationssituation entsteht und er demzufolge die jeweiligen Redemittel vermeidet: Wenn der L2-Gefühlswortschatz ohne Einbettung in authentische Interaktionssituationen, die für den Lerner Relevanz haben, thematisiert wird, bekommt der DaF-Sprecher unzureichende Hinweise darüber, welche Diskursnormen den Einsatz emotionsbezeichnender Sprachelemente in der Interaktion steuern, und vermeidet dementsprechend diese Sprachmittel in der verbalen Reflexion über eigene Gefühlserlebnisse. Zudem zeigen die Ergebnisse im Hinblick auf das Sprachverhalten der LPG2 bei einem Perspektivenwechsel, dass die bereits genannte Tendenz zur entpersonalisierten Thematisierung der Gefühlslexik im Unterricht dazu führen kann, dass Emotionslexeme in der Beschreibung von Emotionserfahrungen anderer Aktanten erfolgreicher eingesetzt werden (Abb. 3 oben). Nicht zuletzt kann die geringe Frequenz emotionsbezeichnender Lexik in den Berichten der befragten DaF-Lerner über eigene Emotionserfahrungen auch dadurch begründet werden, dass Selbstberichte einen größeren kognitiven Aufwand erfordern: Der Lerner muss in diesem Fall zunächst eine persönliche Erinnerung wachrufen und parallel dazu die passenden sprachlichen Ressourcen aktivieren, was sicherlich eine größere Belastung darstellt als die objektive und distanzierte Beschreibung des Gefühlszustandes anderer Personen.

Wenn nun der Fokus auf eine ausgewählte Emotionskategorie eingeschränkt und die Gefühlsdomäne *Wut* separat betrachtet wird, stellt sich die Frage, inwiefern Interferenz eine Rolle in der zielsprachigen Kommunikation über den Gemütszustand spielt. Die Forschungsliteratur liefert zwar keine umfangreiche Antwort auf diese Frage, jedoch deuten die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung darauf hin, dass die interlingualen Unterschiede zwischen den Emotionslexika der Ausgangs- und Zielsprache L2-Lerner vor eine Herausforderung stellen. Wie bereits erwähnt, ist im Ungarischen in dieser Emotionskategorie eine Unterdifferenzierung erkennbar, und insbesondere den Lernern der LPG2 muss es bewusst gemacht werden, dass eine Übertragung des Äquivalents für das ungarische Lexem *ideges* („nervös“) auf die Gefühlsdomäne *Wut* im Deutschen nicht möglich ist und diesem Bedeutungsfeld demzufolge andere lexikalische Elemente hinzugefügt werden müssen.

Nicht zuletzt erfordern die hier dargestellten Studienergebnisse methodologische Überlegungen. Diese Notwendigkeit ist durch die Verteilung der Nominalphrasen in den Sprachdaten begründet, die in der LPG2 etwas häufiger eingesetzt werden als in den beiden anderen Probandengruppen. Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis ist in

den Datenerhebungsmethoden verankert. Die bereits genannten Emotionswörter, die als Stimulus für Selbstberichte eingesetzt wurden, wurden den Probanden in Nominalform vorgelegt. Dabei hat die lexikalische Kategorie des Reizwortes die Wahl der Wortklassenzugehörigkeit verwendeter Emotionswörter möglicherweise beeinflusst. Diese Annahme kann durch Beispiele aus den Sprachdaten bestätigt werden: Obwohl die deutsche Wortstellung das Subjekt an erster Stelle erfordern würde, fingen Äußerungen der Probanden häufig mit dem Objekt in nominaler Form in der Erstposition an, wie z.B. in *Freude habe ich gefühlt, als ich [...]*, *Wut hatte ich heute Nachmittag [...]* oder *Angst habe ich seit [...]*. Diese Tendenz weist darauf hin, dass weiterführende Studien notwendig sind, um Merkmale der lernersprachlichen Kommunikation über Gefühle umfassend zu ermitteln.

5 Ausblick

Weitere empirische Analysen der verbalen L2-Emotionskommunikation haben zur Aufgabe, alternative Datenerhebungsmethoden anzuwenden, um einen *Priming*-Effekt des Stimulus zu vermeiden. Weiterführende Studien sind erforderlich, um festzustellen, ob sich z.B. die Verwendung aller Wortformen eines Emotionslexems als Reiz für die Auswertung der Wortklassenzugehörigkeit besser eignet. Zudem bedarf es einer Befragung repräsentativer Probandengruppen mit einer größeren Anzahl von L2-Lernern und L1-Sprechern. Um den gesteuerten L2-Lernkontext unter dem Aspekt der verbalen Emotionsthematisierung genauer zu ermitteln, ist es erforderlich, die Untersuchung durch detaillierte Lehrwerkanalysen zu ergänzen, die solide Folgerungen über den Stellenwert des zielsprachigen Emotionswortschatzes in Lernmaterialien ermöglichen. Da unterrichtliche Interaktionen jedoch bekanntlich von Vorgaben in Lehrwerken abweichen können, ist es wesentlich, dass diese Analysen durch Unterrichtsbeobachtungen ergänzt werden, um den Umgang mit der L2-Emotionslexik im gesteuerten Lernkontext umfassend bewerten zu können. Ferner erscheint es notwendig, die Datenerhebung unmittelbar vor und nach einem Aufenthalt im Zielland durchzuführen, um zu bestimmen, inwiefern natürliche Interaktionssituationen zur normgerechten Verwendung des L2-Emotionswortschatzes beitragen. Um Fehlerursachen in der lernersprachlichen Kommunikation über Gefühle nicht nur hypothetisch formulieren zu können, ist es des Weiteren erforderlich, die gewonnenen Sprachdaten durch retrospektive Interviews mit den L2-Probanden zu ergänzen. Nicht zuletzt bedarf es weiterführender Studien, um die vorläufigen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, nach denen natürliche Interaktionssituationen die normgerechte Emotionsrealisation in der L2 zu fördern scheinen, abzusichern.

Die Notwendigkeit weiterführender Analysen der verbalen L2-Gefühlskommunikation scheint auch durch die Frage „Kann man denn einem anderen überhaupt klarmachen, was man fühlt?“ (Tolstoi 1994: 905) bestätigt. Je mehr Merkmale der lernersprachlichen Kommunikation über Gefühle wir kennen, desto besser können Lerner dabei unterstützt werden, dieses Segment des L2-Wortschatzes in der Interaktion normgerecht zu gebrauchen, damit sie am Ende die Frage Tolstois auch in der Fremdsprache mit einem klaren „Ja“ beantworten können.

Bibliographie

- Altarriba, Jeanette (2006). Cognitive approaches to the study of emotion-laden and emotion words in monolingual and bilingual memory. In: Pavlenko, Aneta (Hrsg.) (2006). *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters, 232-256.
- Altarriba, Jeanette, Lisa M. Bauer & Claudia Benvenuto (1999). Concreteness, context availability, and imageability ratings and word associations for abstract, concrete, and emotion words. In: *Behavior Research Methods, Instruments & Computers* 31, 578-602.
- Barron, Anne (2003). *Acquisition in Interlanguage Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bicsar, Andrea (2010). *Die Lexik der Emotionen. Lernalterssprachliche Gefühlsäußerungen im Deutschen als Fremdsprache*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Hamburg.
- Bicsar, Andrea (2013). Kribbeln im Bauch: Emotionen im Deutschen als Fremdsprache. Eine empirische Studie. In: Böhme, Dorothea & Zoltán Szendi (Hrsg.) (2013). *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2012*. Budapest, Bonn: DAAD, GUG, 179-205.
- Brown, James Dean (2011). Quantitative Research in Second Language Studies. In: Hinkel, Eli (Hrsg.) (2011). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Vol. II. New York u.a.: Routledge, 190-206.
- Böhme, Hartmut (1996). Gefühle. In: Wulf, Christoph (Hrsg.) (1996). *Vom Menschen. Handbuch der Historischen Anthropologie*. München: Beltz, 525-548.
- Büky, Béla (1986). *A pszichikumra vonatkozó szókincs korai rétege a magyarban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Damasio, Antonio R. (2004). Emotions and Feelings. A Neurobiological Perspective. In: Mamez, Anthony S. R., Nico Frijda & Agneta Fischer (Hrsg.) (2004). *Feelings and Emotions. The Amsterdam Symposium*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, 49-57.
- Dewaele, Jean-Marc (2004). The Emotional Force of Swearwords and Taboo Words in the Speech of Multilinguals. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25/2-3 (2004), 204-222.
- Dewaele, Jean-Marc (2006). Expressing anger in multiple languages. In: Pavlenko, Aneta (Hrsg.) (2006). *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters, 118-151.
- Dewaele, Jean-Marc (2008). The emotional weight of *I Love you* in multilinguals' languages. In: *Journal of Pragmatics* 40 (2008), 1753-1780.
- Dewaele, Jean-Marc & Vera Regan (2001). The use of colloquial words in advanced French interlanguage. In: Foster-Cohen, Susan H. & Anna Nizgorodcew (Hrsg.) (2001). *EUROSLA Yearbook*, Vol. 1. Amsterdam/Philadelphia, 51-67.
- Dewaele, Jean-Marc & Aneta Pavlenko (2002). Emotion Vocabulary in Interlanguage. In: *Language Learning* 52/2 (2002), 263-322.
- Douvitsas-Gamst, Jutta & Sigrid Xanthos-Kretzschmer (2012). *Das neue Deutschmobil 3*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Ekman, Paul (1994). Moods, Emotions, and Traits. In: Ekman, Paul & Richard J. Davidson (Hrsg.) (1994). *The Nature of Emotion*. New York/Oxford: Oxford University Press, 56-58.
- Fries, Norbert (1995). Emotionen in der Semantischen Form und in der konzeptuellen Repräsentation. In: Kertész, András (Hrsg.) (1995). *Sprache als Kognition - Sprache als Interaktion. Studien zum Grammatik-Pragmatik-Verhältnis*. Frankfurt: Peter Lang, 139-181.
- Funk, Hermann, Oliver Bayerlein, Silke Demme & Christina Kuhn (2013). *Studio d - Grundstufe: A1 Teilband 1*. Berlin: Cornelsen.

- Fussell, Susan R. & Mallie M. Moss (1998). Figurative Language in Emotional Communication. In: Fussell, Susan R. & Roger J. Kreuz (Hrsg.) (1998). *Social and Cognitive Approaches to Interpersonal Communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 113-141.
- Geisler, Wilhelm & Gisela Hermann-Brennecke (1997). Fremdsprachenlernen zwischen Affekt und Kognition - Bestandsaufnahme und Perspektivierung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8/1 (1997), 79-93.
- Harklau, Linda (2011). Approaches and Methods in Recent Qualitative Research. In: Hinkel, Eli (Hrsg.) (2011). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Vol. II. New York u.a.: Routledge, 175-189.
- Kövecses, Zoltán (1995). Anger: Its language, conceptualization and psychology in the light of cross cultural evidence. In: Taylor, John R. & Robert E. MacLaury (Hrsg.) (1995). *Language and the Cognitive Construal of the World*. Berlin: Mouton de Gruyter, 181-196.
- Kövecses, Zoltán (2000). *Metaphor and Emotion. Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Konstantinidou, Magdalene (1997). *Sprache und Gefühl. Semiotische und andere Aspekte einer Relation*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Kranich, Svenja & Andrea Bicsar (2012). "These forecasts may be substantially different from actual results." The use of epistemic modal markers in English and German original letters to shareholders and in English-German translations. In: *Linguistik online* 55 (2012). (http://www.linguistik-online.de/55_12/kranichBicsar.pdf; 12.12.2013)
- Kuckartz, Udo, Thorsten Dresing, Stefan Rädiker & Claus Stefer (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. Heidelberg: Springer VS.
- Matsuki, Keiko (1995). Metaphors of anger in Japanese. In: Taylor, John R. & Robert E. MacLaury (Hrsg.) (1995). *Language and the Cognitive Construal of the World*. Berlin: Mouton de Gruyter, 137-149.
- Mees, Ulrich (1990). *Die Struktur der Emotionen*. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Mesquita, Batja & Nico H. Frijda (1992). Cultural variations in emotions: A review. In: *Psychological Bulletin* 112 (1992), 179-204.
- Pavlenko, Aneta (2005). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, Aneta (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 11/2 (2008), 147-164.
- Pavlenko, Aneta & Viktoria Driagina (2007). Russian Emotion Vocabulary in American Learners' Narratives. In: *The Modern Language Journal* 91/2 (2007), 213-234.
- Perlman-Balme, Michaela, Susanne Schwalb, Jutta Orth-Chambah & Dörte Weers (2011). *Em neu. Abschlusskurs C1*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Pohl, Kerstin (2003). *Emotionsbezogene Gespräche im Deutsch als Fremdsprache Unterricht. Welchen Raum erhält das Aussprechen von und über Emotionen? Antwortsuche anhand einer Lehrwerkanalyse*. Magisterarbeit. Philipps Universität Marburg. (<http://www.dgss.de/fileadmin/Publikationen/Examensarbeiten/0003-pohl.pdf>; 30.12.2013)
- Reder, Anna (2006). *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag.
- Reder, Anna (2008). Erkennen DaF-Lernende Kollokationen? In: Scheibl, György (Hrsg.) (2008). *Tests im DaF-Unterricht – DaF-Unterricht im Test*. Szeged: Grimm, 105-115.
- Rintell, Ellen M. (1990). That's Incredible: Stories of Emotion Told by Second Language Learners and Native Speakers. In: Scarcella, Robin C., Elaine Andersen & Stephen D. Krashen (Hrsg.) (1990). *Developing Communicative Competence in a Second Language*. New York: Newbury House, 75-94.

- Schwarz-Friesel, Monika (2007). *Sprache und Emotion*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1997). Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 24/1 (1997), 587-606.
- Specht, Franz, Sandra Evans & Angela Pude (2012). *Menschen A1/2*. Ismaning: Hueber.
- Tolstoi, Leo (1994, 1877). *Anna Karenina*. München: Artemis & Winkler.
- Trim, John L. M., Marion Butz & Jürgen Quetz (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Turner, Jonathan H. (2000). *On the origins of human emotions*. Stanford: Stanford University Press.
- Wierzbicka, Anna (1992). *Semantics, Culture and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Wilce, James M. (2009). *Language and Emotion*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

Comprehensible Output and the Effects of Music and Movement in Spanish Language Acquisition

Tricia Pinkert-Branner (Kuna, USA)

Abstract (English)

Music and movement may have the potential to trigger memories and connections that affect mood and behavior. According to research in Second Language Acquisition (SLA), meaningful communication is composed of three important elements: gestures, verbal language and intonation. Gestures and movement account for nearly 70% of communication, whereas the remaining 30% of meaningful communication lies in intonation and verbal language. Earworms, or Involuntary Musical Imagery (INMI), have played an important role in marketing by using music that repeats in the brain. The use of INMI might be useful when coupled with teaching methods such as Total Physical Response (TPR), which require full body interaction in language education and could be effective in memory recall by using gesturing, our most dominant form of communication. Though music and movement have been independently proven effective in SLA, studies have not yet combined and analyzed the effectiveness of both of these forms of communication. Incorporating gestures and music into classroom instruction may help second language learners grasp complicated lexical concepts such as prepositions, which can be difficult to understand because they describe both abstract and concrete relationships between animate and inanimate objects. This study looks at spatial prepositions that describe physical location to determine if it is easier for language learners to visualize the physical location with the use of musical imagery and gesture in tandem.

Keywords: Involuntary Musical Imagery, Movement, Second Language Acquisition

Abstract (Deutsch)

Musik und Bewegung können ein gewisses Potential aufweisen, Erinnerungen und Assoziationen hervorzurufen, die die Stimmung und das Verhalten des Menschen beeinflussen. Untersuchungen aus der Sprachlehrforschung haben gezeigt, dass sinnhafte Kommunikation im Wesentlichen aus drei grundlegenden Elementen besteht: Gestik, Sprache und Intonation. Gestik und Bewegung machen dabei in etwa 70 % der Kommunikation aus, während die verbleibenden 30 % auf Intonation und Sprache entfallen. So spielen beispielsweise sogenannte Ohrwürmer bzw. das Phänomen der musikalischen Endlosschleife im Marketing eine wichtige Rolle. Die Nutzung musikalischer Endlosschleifen kann daher gegebenenfalls in Verbindung mit Unterrichtsmethoden wie der *Total Physical Response* durch die im Rahmen dieser notwendige, vollständige physische Interaktion für die Memorierung verbaler Informationen anhand von Gesten hilfreich sein. Obwohl Musik und Bewegung sich unabhängig voneinander im Fremdsprachenunterricht als effizient erwiesen haben, existieren derzeit noch keine Untersuchungen, in denen die Effizienz einer Kombination beider Kommunikationsformen analysiert worden ist. Die Integration von Gestik und Musik in den Fremdsprachenunterricht mag den Lernern dabei helfen, komplizierte lexikalische Konzepte wie zum Beispiel Präpositionen besser zu erfassen, die potentielle Lernschwierigkeiten darstellen, weil mit ihnen sowohl konkrete als auch abstrakte Beziehungen zwischen belebten und unbelebten Objekten beschrieben werden. In dem vorliegenden Artikel wird die Frage aufgeworfen, ob es mit Hilfe von Musik und Gestik für die Lerner leichter ist, die Bedeutungen lokaler Präpositionen zu visualisieren und diese somit besser zu verstehen und zu verwenden.

Stichwörter: Musikalische Endlosschleife, Bewegung, Fremdsprachenunterricht

1 Introduction

Music and movement have been studied independently for their usefulness in Second Language Acquisition (SLA); however, studies have yet to combine these methods to determine their effectiveness in tandem. Body language, movement and gestures are a natural form of communication, yet they may not be consistently utilized in a traditional lecture-based classroom setting, where verbal language dominates. Songs incorporated in classroom curricula can be helpful in guiding learning, however, it may be a more useful teaching tool than previously thought. A closer look at musical components that have been theorized to work best for reinforcing lessons may provide critical information about how music helps language learners acquire difficult concepts. This study focuses on movement with the aid of background music and chanting to determine the successfulness of these combined strategies in SLA. Specifically, the purpose of this research is to determine whether the use of Involuntary Musical Imagery (INMI) and movement can increase a learner's ability to understand, recall and reproduce grammatical vocabulary terms.

1.1 Effects of Music in SLA

Comprehending meaning in verbal language begins with analyzing speech sounds. Fonseca-Mora (2000) theorized that discourse intonation and pitch are the initial components of communication in language acquisition. Music is frequently incorporated into classroom curricula, particularly at the elementary level, with memorable songs such as *The Itsy Bitsy Spider* and *Head and Shoulders, Knees and Toes* in order to teach basic spatial concepts. Lessons that incorporate familiar nursery songs may allow students to recall complicated language concepts more easily than through traditional language methods. Apart from adapting songs, music is combined with other visual media, such as pictures and drawings, to enhance student understanding and learning. According to Medina (1990), the combination of illustrations and music often yielded the highest average gain in language acquisition. Understanding how other forms of music and INMI can be integrated into learning to maximize language acquisition is an important aspect of this study.

1.2 Music, Cerebral Processing and Vocabulary Recall

According to De Groot (2006), "Words easy to imagine are usually words that refer to concrete entities and words hard to imagine usually refer to abstract entities" (p. 473). In her studies of how background music affects vocabulary acquisition and recall, De Groot found that the use of music in teaching uncommon words increased the participants' understanding and retention by 11.6%, as well as a 5.8% increase with commonly used words. This research may be useful when applied to classroom grammar lessons and vocabulary acquisition. Commonly used vocabulary, like those taught in "Head and Shoulders, Knees and Toes," might be better learned when students are scaffolded by these techniques. However, finding ways to introduce these complex concepts by coupling the lesson with a memorable musical piece might show an even greater increase in retention and recall overall.

1.3 Involuntary Musical Imagery (INMI)

One possible connection between memory and music as it relates to this study may be found in the research of INMI. INMI, or earworms, are musical compositions that repeat in the brain.

Episodes of INMI music can have a cause and effect relationship with thought processes. Onset of earworm activity can be directly related to the emotional state or environment of the listener, either by triggering an INMI episode related to a thought or physical location that reminds the listener of a specific musical piece. Hearing a song that creates mental images or evokes emotions might also produce an INMI event. A recent study by Williamson & Müllensiefen (2012) identified and ranked the categories of INMI based on participants' responses. According to Williamson & Müllensiefen, music exposure, memory triggers, affective states, and low attention states are the major contributors to INMI episodes. Though no definite structure for earworm music exists, some common traits have been discovered that could be related to an increase in INMI events. Williamson & Müllensiefen note these commonalities in their analysis of music included in their study, indicating the importance of melody structure:

Together these features indicate that, in general, INMI tunes tend to contain notes with longer durations but smaller pitch intervals as compared to the matched control tunes that were not mentioned as INMI in our internet database. (Williamson & Müllensiefen 2012: 1130)

As Sacks (2006: 2530) explains, earworms can be engraved, or “preserved,” in the human mind. The ability to use these types of songs in teaching could have the potential to create musical imagery events that repeat in the brain of the language learner and reoccur in the subconscious, thus reinforcing lessons taught in the classroom. Study subjects may be able to recall information simply by observing their physical environment. Imagery could be triggered by moving around desks that were used in the lesson, causing an INMI event in the brain that replays and repeats the vocabulary and music.

1.4 Movement and Gestures in Language Acquisition

Gestures and movement are effective communication tools. From primates to honeybees, gestures, calls and movements are critical for survival. The ability to convey meaning without speech serves as an important method of communication. Much like other species, humans rely on nonverbal communication. Gestures such as eyebrow raising or lowering, smiling and folding the arms are subtle visual signals that convey messages to others. In a comparison of verbal and nonverbal language, Corballis (2009) states,

“Visual language is also more iconic, and most people resort to gesture, or drawing, when trying to communicate with those who speak a different language. Some sort of manual gesture is necessary even for the acquisition of speech; in learning the names of objects, for example, there must be some means of indicating which object has which name” (Corballis 2009: 562).

Additionally, Spanish music therapist, Del Campo (1997), claims that 70% of human communication is attributed to gestures and nonverbal communication (Del Campo 1997, as cited in Fonesca-Mora 2000: 147). Traditional lecture-based learning includes a small percentage of meaningful discourse by limiting the use of music and movement, which may inhibit learning. Finding deeper connections between non-

verbal communication and teaching methods may help students acquire language more naturally than relying heavily on the remaining 30% of discourse, which relates to verbal language and intonation.

1.5 Linking Movement and Music

Creating teaching methods that maximize the learner's ability to understand and use the language is critical in developing communicative ability. Comprehensible communication is fundamental in SLA and the purpose of language education is the successful output. As Krashen (1982) states,

(...) conversational competence gives students the tools they need to manage conversation, and is thus an essential part of instruction, since it helps to insure that language acquisition will take place outside of class, and after the instructional program ends. (Krashen 1982: 69).

As Pica (2010) demonstrates, movement combined with SLA in vocabulary learning improves the language learner's understanding of lexemes by creating concrete meaning, as opposed to traditional word-study and memorization. Pica asserts, "Word comprehension is immediate and long-lasting when children physically demonstrate action words..." (Pica 2010: 73). Lecture-based language instruction must move beyond traditional pedagogy to the more widely used method of discourse, gestures and movement, which may help students acquire language more efficiently and retain it with the use of reinforcers found in their learning environment.

2 Methodology

Permission to conduct the study was obtained and participants gave informed consent. Introductory, first year Spanish courses taught at the university level were selected. The initial year of language instruction is divided into two semester-long courses: 101 and 102, respectively. Participants were chosen based on current enrollment in university level Spanish 102 courses easily accessible to the researcher. Five research groups, consisting of two experimental groups (N=71) and two control groups (N=39), were selected for the study. However, upon review, the decision was made to exclude data obtained from the 101 Spanish class since participants had dissimilar language education compared to subjects at the 102 level. The remaining totals were N=23 for the control group, and N=25 for the experimental group. Three sessions were administered to each group with a duration of fifteen minutes. First, each of the subjects were given a baseline assessment to identify the meaning and use of five prepositions as well as a questionnaire. One week later, subjects received a lesson on spatial prepositions and were immediately given a brief multiple choice assessment to determine receptive knowledge of the new vocabulary. The final meeting occurred one week later and included a picture assessment that asked subjects to identify the location of the prepositions, provide the word and use the vocabulary in a sentence. Surveys were also distributed to the experimental group that contained questions relating to the prepositions and whether participants thought about those words or the musical composition within the past week. The purpose of the survey was to determine if participants had an earworm event and were able to recall the vocabulary as a result of the exposure to the music used in the lesson.

2.1 Participants

Demographics collected for the experimental group showed a mean of 2.78 years of high school Spanish courses and a mean of 1.74 semesters of Spanish at the college level. Participants in the control group had a mean of 2.92 years of Spanish instruction in high school and a mean of 1.88 college semesters of Spanish. Subjects in the study were 18 years of age or older and were enrolled in first year Spanish at the university.

Following the baseline assessment, participants were given a questionnaire containing a list of nine songs with earworm qualities and asked to indicate the tunes for which they could recall the lyrics. Participants remembered the song lyrics on approximately five (4.85) of the songs that were given (see Appendix A). The same list was used to determine whether subjects knew the dances or movements associated with the nine songs. Of the dances provided, the subjects recalled an average of 5.39 songs. Additionally, 47 of the 48 participants self-reported that they learn by doing. The songs chosen for the questionnaire all contained earworm components and associated dances or movements. They were selected to determine the effectiveness of earworm music, as well as movements and gesture, in recalling lyrics.

Three participants were identified as non-native English speakers during the initial questionnaire. It was determined that data collected from the subjects were not inconsistent with responses given by native English speakers, and the responses were therefore included in the results of the study.

Further descriptions of study participants can be seen in the tables below:

Level	Control	Experimental	Total N
Beginner 102	23	25	48

Tab. 1: Participants according to treatment

Group	N	Years HS Scale 1-5	Semesters College Scale 1-3	Native English Speaker Yes=1 No=2
Control	23	M=2.92	M=1.88	1=22 2=1
Experimental	25	M=2.78	M=1.74	1=24 2=1
Overall	48	2.85	1.81	1=46 2=2

Tab. 2: Questionnaire Data (see Appendix A)

2.2 Procedure

Participants in the experimental groups mirrored a teacher-led dance that included instrumental music, vocabulary of prepositions and chanting. Desks were used as the point of reference in the experiment to show the location of the preposition. At the start

of the treatment, subjects were in a standing position and began mimicking the researcher's movements to each position around the desk. Instructions were given to follow along with chanting and movements once the selected classical music piece began to play. Participants listened to a brief horn prompt on a looped classical music piece and began to mirror the researcher. Five prepositions were recited verbally by the researcher and the participants with aid of music. The music, movement and chanting was repeated three times. Three of the lexemes were recited twice during each repetition of the treatment, resulting in six recitations of each of the three words. The remaining two prepositions were uttered once during each repetition, resulting in a use of three times throughout the treatment. Participants were then assessed for comprehension using a multiple choice test immediately following the lesson as well as one week later to determine the effects on memory recall.

The control groups received a lecture-based lesson with a slideshow presentation. The illustrations used in the presentation demonstrated the location of the preposition by using a picture of a desk and a mouse. Each slide showed the image of a mouse near each location surrounding the desk. The vocabulary word then appeared on the screen and participants were given additional explanations by the researcher that described the preposition on the slide. Following each slide, a classroom desk was used to demonstrate the location. At the end of the treatment, subjects were given a review of each of the vocabulary words, using the classroom desk. Participants received a total of four verbal and visual explanations for each of the prepositions. Identical assessments were administered at the same intervals as the experimental group.

The data were analyzed to determine the effects of the combined TPR and INMI methods on the language learner's ability to understand, retain and reproduce the new vocabulary. Participants also completed an opinion survey following the study that assessed their experiences and the effectiveness of the methods used.

A Likert Scale was used to gather baseline data to determine the breadth of participants' understanding of five Spanish prepositions (see Appendix B). The subjects were asked to circle the preprinted response that reflected what they felt was their knowledge of each word. If they chose the response that indicated a full understanding of the word, participants were provided a space to use each preposition in a sentence.

2.3 Data Analysis

An independent samples *t*-test was conducted to determine the significance of the treatment by comparing means between the control and experimental groups to determine if there was any significant difference between the groups. The assessment for receptive knowledge (Table 3) was administered immediately following the treatment; the assessment for productive knowledge was given one week later (Table 4). In opinion surveys administered after the productive knowledge assessment, students were asked to review the treatment as well as to provide responses relating to INMI events (Appendix D). The survey data are shown in Table 5.

Level	N	P	Control	Experimental
Beginner 102	48	0.06	5.13	5.48
			(0.07)	(0.147)

Tab. 3: t-Test for Receptive Knowledge

Level	N	P	Control	Experimental
Beginner 102	48	> 0.009	9.26	8.08
			(0.32)	(0.30)

Tab. 4: t-test for Productive Knowledge

Survey Data					
Q1	Greatly Increased	Slightly Increased	Neutral	Slightly Decreased	Greatly Decreased
How did the lesson affect your understanding of prepositions	8%	40%	48%	0%	4%
Q2	Greatly Helped	Somewhat Helped	Neutral	Somewhat Interfered	Greatly Interfered
Comment on the music used in the lesson:	24%	20%	36%	16%	4%
Q3	Greatly Helped	Somewhat Helped	Neutral	Somewhat Interfered	Greatly Interfered
Comment on the movement/dance used in the lesson:	24%	40%	16%	12%	8%

Tab. 5: Survey data

The treatment in the experimental group was focused on the lexemes and did not include verbal examples of the uses of each word. Therefore the data pertaining to sentence production were excluded from the results.

No significant effect on language acquisition ($P=.06$) was found in the treatment of the experimental group despite previous research that indicates otherwise.

3 Discussion

The classical music piece used in the study was analyzed for INMI components and selected based on the presence of small pitch intervals and long note duration, as identified by Williamson & Müllensiefen (2012). Though the selected piece contained some of the elements that are present in other earworm songs, INMI events are different for each person and depend on many factors, not solely pitch, note duration and melody. According to Williamson & Müllensiefen (2012), contributors like low attention states, environment and emotion play a role in the development of earworms, any subsequent INMI events and their duration. The researcher worked to create a positive learning environment that could generate an earworm based on an emotional state. A secondary focus was the use of items found in the learning environment (chairs and desks) that participants would be in contact with during the lesson as well as the week before the final assessment. Analyzing the role of the physical environment might help determine what factors contributed to any INMI event subjects might have experienced. Data analysis found that 24% of the participants had an earworm event related to the treatment. The opinion survey that addressed the learning environment showed that 44% of the subjects reported a positive experience during the treatment.

Changes to the study may be needed to ensure that the data are more consistent and reflective of the variables analyzed, including how the information is presented to both control and experimental groups, procedures used to conduct post assessments, and the method of choosing participants. The participants of both groups were volunteered by their instructors, and study subjects were not always receptive to the study components. In addition, control and experimental groups were administered the assessment at different times and in different classrooms, so the environment was not consistent between the groups. These inconsistencies may have contributed to the overall results of the study which showed no correlation between the groups.

In addition, large class sizes and limited space to perform the music and movement lesson may have affected the results of the study. Furthermore, two of the experimental groups had scheduled exams in class following the assessments administered on two of the three sessions. This could have contributed to hurried responses, incomplete study instruments as well as participant withdrawal from the study. It is possible that more participants may have continued with the experiment had the assessments been given on a different day.

Additional limitations relating to study instruments were also a factor in subject participation. Some survey questions were less effective than others, and this was apparent in some responses. Ambiguity in this area hindered tracking of progress of some individuals. The baseline questions did not probe for precise knowledge of prepositions obtained in previous Spanish classes. As a result, it is not known whether subjects accurately understood the uses and meanings of the words prior to the treatment and assessments.

Since this study was somewhat limited, it may be advantageous to the study to look at the possible connections in memorability in relation to the songs and dances in the questionnaire and earworm components to see if there is an impact on student learning. It is possible that an earworm connection exists between note duration and movement duration. Identifying which songs and movements are most memorable could give greater insight into the factors that trigger INMI events and the possible role that movement plays in earworm activity.

Another important aspect of the research lies in the prepositions in the songs and the number of recitations. As previously mentioned, two of the prepositions were uttered once during each repetition, and one of the prepositions was demonstrated in two different locations. Students were asked to circle the prepositions they thought about during the previous week to determine the effects of the movement. The preposition that required a bending movement, which might have been an uncomfortable position for some participants, was the least recalled lexeme. However, the preposition that was used in two different locations was the word most students remembered. Future studies might consider looking at how movement, distance, repetition and effort influence memory recall and earworm events.

As in research involving human subjects, it is difficult to control all variables within each of the experimental and control groups, inconsistencies may exist in variables such as responses, music volume, participation in treatment, proximity to other subjects, hindrance of furniture and visibility and audibility of researcher by participants during the activity. Social dynamic was another factor in participation in this study. Some groups were more interested in the research than others. Additionally, small clusters of participants within each class were not as willing to take part in the activity as the rest of the class. Conversely, some small social groups in each class eagerly participated in the treatment, showing an active interest in the study. These behavioral observations can, however, not be linked to collected data to determine whether the treatment was effective and to what degree. The participants' identities were confidential and were only known to the instructor to ensure that the data gathered were reliable indicators of the results of the study.

4 Conclusions

While the effects of the treatment may not have been significant, variables that were beyond the control of the researcher were evident in both the control and experimental groups. Additionally, some participants exhibited difficulties responding to questions that were abstract and required self-assessment of their own learning. Changes to the questions may be needed to ensure that subjects have a clearer understanding of the study questions. Also, modifications to the location of the study may be needed to ensure that participants are able to participate comfortably during the exercise.

Although no correlation was found between language acquisition and movement music, further research is needed. Studies have shown that music and movement can be beneficial in learning, and grade schools successfully use these methods in various disciplines. Due to evidence from previous studies, it is recommended that modifications to this study be made and a second experiment be conducted. Future research might include music used in advertisements or popular music with earworm components, concrete grammatical concepts or vocabulary relating to the participants' learning environment during the study, singing rather than chanting, as well as dances using minimal steps with a duration similar to the note duration in the song.

Language acquisition can be challenging for many, but is often required for meaningful and effective communication in today's global society. Finding ways to simplify language learning is an important element to successful second language acquisition and effective teaching methods.

Appendices

Appendix A: Questionnaire

1. How many musical instruments do you play? 0 1 2
3 4 5+
2. Do you listen to music while you study? YES NO
3. Have you ever had a song “stuck” in your head? YES NO
4. If you’ve had a song stuck in your head, how long did it stay? 1hr 2hrs 3hrs 4hrs 5hrs+
5. Do you learn by doing? YES NO
6. Do you know the *lyrics* to the songs listed below? Circle each one you know:

The Itsy Bitsy Spider	Gangnam
Style Head and Shoulders, Knees and Toes	I’m a Little
Teapot The Electric Slide	The YMCA
The Macarena	The Hand Jive
7. Do you know the *dances / movements* for the songs listed below? Circle each one you know:

The Itsy Bitsy Spider	Gangnam
Style Head and Shoulders, Knees and Toes	I’m a Little
Teapot The Electric Slide	The YMCA
The Macarena	The Hand Jive
8. How many *years* of high school Spanish have you had?
9. How many *semesters* of college Spanish have you had?
10. Are you a native speaker of English? YES NO

Appendix B: Assessment 1

How well do you know the following words?	
<i>Circle the response and provide applicable examples that best describe your knowledge of each of the words below.</i>	
<p>1. Encima</p> <p>I <i>know</i> what it means and <i>can</i> use it in a sentence:</p> <p>_____</p> <p>I <i>know</i> what it means but <i>can’t</i> use it in a sentence</p> <p>I’ve seen it</p> <p>I <i>don’t know</i> what it means</p>	<p>2. Debajo</p> <p>I <i>know</i> what it means and <i>can</i> use it in a sentence:</p> <p>_____</p> <p>I <i>know</i> what it means but <i>can’t</i> use it in a sentence</p> <p>I’ve seen it</p> <p>I <i>don’t know</i> what it means</p>

<p>3. Al lado</p> <p>I <i>know</i> what it means and <i>can</i> use it in a sentence:</p> <p>_____</p> <p>I <i>know</i> what it means but <i>can't</i> use it in a sentence</p> <p>I've seen it</p> <p>I <i>don't know</i> what it means</p>	<p>4. Enfrente</p> <p>I <i>know</i> what it means and <i>can</i> use it in a sentence:</p> <p>_____</p> <p>I <i>know</i> what it means but <i>can't</i> use it in a sentence</p> <p>I've seen it</p> <p>I <i>don't know</i> what it means</p>
<p>5. Detrás</p> <p>I <i>know</i> what it means and <i>can</i> use it in a sentence:</p> <p>_____</p> <p>I <i>know</i> what it means but <i>can't</i> use it in a sentence</p> <p>I've seen it</p> <p>I <i>don't know</i> what it means</p>	

Appendix C: Assessment 2

1. Al lado _____

- a. around
- b. through
- c. within
- d. next to

2. Detrás _____

- a. in front
- b. behind
- c. inside of
- d. around

3. Encima _____

- a. on top of
- b. behind
- c. inside of
- d. within

4. Enfrente _____

- a. below
- b. across from
- c. in front
- d. outside

5. Debajo _____

- a. next to
- b. on top of
- c. between
- d. below

Appendix D: Survey

1. How did the lesson affect your understanding of prepositions?

1- Greatly increased understanding

2- Slightly increased understanding

3- Neutral

4- Slightly decreased understanding

5- Greatly decreased understanding

2. Comment on the *MUSIC* used in the lesson:

1- Greatly helped with learning the vocabulary

2- Somewhat helped with learning the vocabulary

3- Neutral

4- Somewhat interfered with learning the vocabulary

5- Greatly interfered with learning the vocabulary

3. Comment on the *MOVEMENT/DANCE* used in the lesson:

1- Greatly helped with learning the vocabulary

2- Somewhat helped with learning the vocabulary

3- Neutral

4- Somewhat interfered with learning the vocabulary

5- Greatly interfered with learning the vocabulary

4. Circle the words you thought about during the past week:

Encima

Enfrente

Debajo

Detrás

Al lado

5. Did you think about, sing or hum the music used in the lesson during the past week?

Yes

Not Sure

No

6. Describe the learning environment during the lesson:

Positive

Neutral

Negative

Bibliography

Asher, James J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. In: *The Modern Language Journal* 50 (1966) 2.

Corballis, Michael C. (2009). Language as gesture. In: *ELSEVIER*, 28(5), 556-565.

- De Groot, Annette M. (2006). Effects of Stimulus Characteristics and Background Music on Foreign Language Vocabulary Learning and Forgetting. In: *Language Learning*, 56(3), 463-506. (<http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1111/j.1467-9922.2006.00374.x/asset/j.1467-9922.2006.00374.x.pdf?; 27.01.2013>).
- Del Campo, Patxi. (1997). *La música como proceso humano*. Salamanca, España: Amarú.
- Fonesca-Mora, Carmen (2000). Foreign Language Acquisition and Melody Singing. In: *ELT Journal* 54 (2), 145-149. (http://www.academia.edu/1432536/Foreign_Language_Acquisition_and_Melody_Singing; 27.01.2013).
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Medina, Suzanne L. (1990). *ERIC – World's largest digital library of education literature*. (<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED352834.pdf; 27.01.2013>).
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: University Press.
- Pica, Rae (2010). Earlychildhood NEWS - Article Reading Center. (http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=593; 28.01.2013).
- Sacks, Oliver (2006). *The power of music*. In: *Brain* 129, (<http://dx.doi.org/10.1093/brain/awl2342528-2532; 27.01.2013>).
- Williamson, Victoria J. & Daniel Müllensiefen (2012). Earworms from Three Angles: Situational Antecedents, Personality Predisposition and the Quest for a Musical Formula. Home, Goldsmiths, University of London. (http://www.gold.ac.uk/media/59_full%20paper.pdf; 28.01.2013).

School Language and the Role of Multilingualism in Class

Mariska Kistemaker & Peter Broeder (both Tilburg, The Netherlands)

Abstract (English)

It is a recurrent observation that a source of problems with the linguistic diversity in multicultural classrooms often lies in the differences between the language the students use at home and the *school language* they are required to speak at school. A better insight into the characteristics of school language can yield important information for multilingual classroom practice. In the first part of this article, we present a theoretical framework that specifies different aspects of five domains of skills: language, literacy, interaction, learning, and presentation. Subsequently, results are presented from two studies. In the first top-down study, six experts from different European countries were interviewed. In the second bottom-up study, 58 teachers from general secondary schools in 30 cities in North-Rhine Westphalia (Germany) participated in an online survey. Finally, the practical relevance of the school language framework and new opportunities for teacher training are discussed.

Key words: school language, skills, multilingualism, teaching practice

Abstract (Deutsch)

Eine immer wiederkehrende Beobachtung ist, dass die Ursache von Problemen mit der sprachlichen Vielfalt in multikulturellen Klassenzimmern oft in den Unterschieden zwischen der Sprache, die mehrsprachige Schüler zu Hause sprechen, und der *Schulsprache*, die in der Schule vorausgesetzt wird, liegt. Mehr Klarheit über die Besonderheiten der Schulsprache kann wichtige Informationen für die Unterrichtspraxis aufdecken. Im ersten Teil stellen wir ein Schulsprachenmodell vor, das verschiedene Aspekte von fünf Fertigkeitsbereichen auflistet: Sprache, Lese- und Schreibfertigkeit, Interaktion, Lernen und Präsentation. Im Anschluss werden Ergebnisse von zwei Studien vorgestellt. In der ersten *Top-down*-Studie wurden sechs Experten aus verschiedenen europäischen Ländern interviewt. In der zweiten *Bottom-up*-Studie nahmen 58 Hauptschullehrkräfte in 30 verschiedenen Städten Nordrhein-Westfalens an einer Online-Umfrage teil. In einer abschließenden Zusammenschau werden die praktische Relevanz des Schulsprachenmodells und Anregungen für die Lehreraus- und fortbildung diskutiert.

Stichwörter: Schulsprache, Fähigkeiten, Mehrsprachigkeit, Unterrichtspraxis

1 Introduction

For many students, problems arise with the linguistic demands at school. A common observation is that challenges for multilingual students are bigger than for monolingual students (e.g. Cummins 1981, Laghzaoui 2011, Thomas & Collier 2002). School success, rather than being determined largely by cognitive (dis-)abilities, is instead strongly influenced by the gap between the characteristics of the home language and those of the so-called *school language* (or *academic language*). A better insight into the characteristics of *school language* yields important information for the development of practical measures to substantially diminish the problems encountered. This paper investigates the kind of school language competences students need in order to be successful at school. In addition, the focus is on the impact of students' multilingual backgrounds on these competences and consequently on students' school success. In the first part of this article different theoretical perspectives on the language habits of schooling are discussed. Five domains including different types of activities and tasks

that students are asked to carry out at school are identified. Subsequently, the outcomes of two studies are presented: a qualitative study based on interviews with European experts and a quantitative survey held among general secondary school teachers in Germany (North-Rhine Westphalia).

2 A Framework for School Language

The language habits of schooling have been investigated frequently. A distinction can be made between socio-cognitive-oriented approaches and functional-linguistic ones. Studies that center on a socio-cognitive understanding (e.g. Cummins 1981, 2000, 2008, Cummins & Swain 1986) draw educators' attention to the cognitive challenges second language learners encounter if the relevant linguistic features are not "automatized" (Cummins & Swain 1986: 154) yet. Even if students appear to be fluent in spoken informal interactions, their language proficiency may not be sufficient for the school context. There is less "contextual support" there than in other contexts and, consequently, a higher dependence on linguistic means as well as a higher "cognitive involvement" (Cummins & Swain 1986: 154).

A functional-linguistic approach is based on the idea that language always has a function according to the social context in which it is used (Halliday & Hasan 1985). In this approach, a school language register is described which comprises the linguistic features and meanings that are typically used within the school context. Such a register needs to be mastered by students (e.g. Aarts, Demir & Vallen 2011, Gibbons 2003, Mohan & Beckett 2003, and Schleppegrell 2004). The mastery of the register depends on the input of parents and teachers rather than on contextual support.

In both approaches, students' school success depends on their mastery of linguistic means. If their mastery of these linguistic means is not sufficient (cf. socio-cognitive focus) or if they do not master relevant school-specific features (cf. functional-linguistic focus), students are likely to perform at a lower level than their (monolingual) peers. Snow & Uccelli (2009) call into question the practical relevance of these approaches for school language. A description of linguistic features results in a "lengthy list" (Snow & Uccelli 2009: 121), but it does not enable us to make any statements about the hierarchy or frequency of the different components. According to the authors, a practically relevant framework should "direct less attention to the description of linguistic features per se and more to the skills required in the process of mastering [school] language" (Snow & Uccelli 2009: 112).

Based on a competence model by Byram (1997) and a framework developed by Thürmann & Vollmer (2011), which is currently applied in North Rhine-Westphalia (Germany), we identified the following domains of school language: language-internal aspects (e.g. mastery of vocabulary, grammar), literacy (reading and writing skills), interaction (interpersonal communication skills), learning (content-related organizational and studying skills), and presentation (explanatory skills). Each domain specifies competences as well as different types of activities and tasks that students need to be able to carry out and respond to at school (Appendix I). While *skills* have a practical ring to them, basically referring to performance abilities, and *competences* are associated with a more abstract level, the two terms will be used indiscriminately. The descriptions of what is needed in terms of language proficiency in each of the domains speak for themselves.

2.1 The Language Domain

The language skills in this domain refer to school-relevant vocabulary and range from the mastery of basic content words to that of conjunctions, modalizing words, and abbreviations. This vocabulary is used respecting specific rules, such as, for example, the avoidance of informal or personal expressions (Thürmann & Vollmer 2011, Kistemaker 2013: 8).

2.2 The Literacy Domain

The domain of literacy comprises the skills that are needed in order to read and write texts on different cognitive levels. The basic element of reading literacy is a repertoire of words as has been specified in the first domain (language). At a high level of reading literacy, students need analytical skills. Thus, they should be able to uncover the intention of a text and to evaluate the text critically. With regard to the production of texts, the spectrum ranges from the author's ability to use accurate words to the ability to avoid presuppositions (Thürmann & Vollmer 2011, Kistemaker 2013: 8).

2.3 The Interaction Domain

Interaction skills are here defined as the ability to engage towards attentive and responsive behavior in class towards peer students as well as towards the teacher. These skills become explicit in different activities, from simply listening and asking relevant questions to giving feedback or counter-arguing (Thürmann & Vollmer 2011, Kistemaker 2013: 8).

2.4 The Learning Domain

Learning is defined as a process that is driven by active learning skills (Byram 1977: 22). Organizational learning skills comprise the ability to organize one's own written notes or to organize work procedures. Research learning skills range from the ability to find out the meaning of unknown words to the ability to conduct and analyze surveys (Thürmann & Vollmer 2011, Kistemaker 2013: 9).

2.5 The Presentation Domain

Within the *presentation domain*, the notion of skills refers to the content (*what*) and the way of communicating this content (*how*) at different cognitive levels. At school, different action verbs (e.g. *summarize*, *explain*, *analyze*) indicate at which level students are able to handle and to present a given message. The way in which the message is communicated requires strategic choices that make the message attractive to the audience. These choices include stylistic devices, audio-visual material as well as the ability to take the interest of the audience, i.e. fellow-students and the teacher, into account (Thürmann & Vollmer 2011, Kistemaker 2013: 9).

The framework was explored in two studies. In the first study, which focussed on the theoretical value of the framework, six experts from different European countries and disciplines were interviewed. In the second study, in which the experiences and

opinions of practitioners are investigated, 58 teachers from general secondary schools in Germany (North-Rhine Westphalia) participated in a quantitative survey.

3 Interviews with Experts

In our first study, six experts from four different European countries (Austria, Britain, The Netherlands, Poland, and Germany) were interviewed. These experts were Rian Aarts (e.g. Aarts, Demir & Vallen 2011), Mike Byram (e.g. Byram 1997), Joana Duarte (e.g. Roth et al. 2010), Waldemar Martyniuk (e.g. Martyniuk 2007, McPake et al. 2007), Eike Thürmann, and Helmut Vollmer (e.g. Thürmann and Vollmer 2011). All these experts are involved in research and / or in (developing) policy on school language, at a national as well as a European level.

For the expert interviews, a semi-structured questionnaire with qualitative open-ended questions was developed. The starting point of the questionnaire was the framework for school language that we developed. The experts were provided with a summarizing definition of each domain and were asked to discuss its importance for the school success of students. Besides, they were asked to describe the extent to which problems with school language are bigger for multilingual students than for their monolingual peers. The interviews (30 - 90 minutes in length) were conducted between May and June 2013. For each domain of school language distinguished in our model, we will present a synthesis of the expert interviews (cf. Kistemaker (2013) for a more detailed report of the interviews).

3.1 The Language Domain

All the experts considered adequate language skills as an important precondition for the school success of students. However, in the interviews, the experts emphasized that mastering the *systematic linguistic features* of school language does not constitute the only precondition for success. Knowing *how* to do things is also essential. Education should be encouraging and show students the know-how they need for being successful at school: first, the actions that are carried out in the school context should be clarified and then, the linguistic features that are characteristic of these different kinds of actions should be specified.

As far as multilingual students are concerned, it is important to appreciate the meta-linguistic competences that these students might have acquired at home. To concentrate strictly on mastering language features means to take a deficit-oriented perspective, considering solely what students lack rather than taking into account what they already bring to school.

3.2 The Literacy Domain

The experts interviewed considered the domain of literacy to be the key to the acquisition of a successful educational language register. In many respects, school language is similar to written language. This similarity makes reading and writing activities in class particularly useful for the acquisition of school-language features. According to our experts, it is important to make a clear distinction between reception and production, i.e. between understanding subject-specific materials on the one hand, and responding to them in writing or speaking on the other. Our experts also stressed that school language features are learnt best through the production of texts. Text

production should therefore receive more attention in subject instruction because it gives teachers a realistic idea of their students' actual language level and allows them to give them adequate feedback. However, teachers should not force students to a high degree of formality, unless this can be justified by the purpose of the writing exercise. This means that informal writing performances should be part of the daily teaching practice.

The experts interviewed mentioned a number of aspects of literacy that have, to some extent, been disregarded in the past or that are new to the literacy domain. One such addition is the Internet, which needs specific attention because it involves new aspects of literacy that children need to be taught about. For instance, students should be taught how to process the huge amount of information they get from the Internet in a critical way. This also requires a high level of visual literacy, as the Internet does not only provide textual information. More visual input in class could contribute to students' visual literacy. Besides, visual input could contribute to the understanding of course content and might help students to overcome language problems during the learning process.

3.3 The Interaction Domain

All experts considered interaction skills as important for school success. Language obviously is an important element in the acquisition of interaction skills. However, what exactly the language features are that are required in interaction processes, is still unclear. It is also unclear which type of language performance is needed for the development of interaction competences.

The experts interviewed emphasized the gate-keeping function of interaction skills at school and in society. If students fail to master specific norms of interaction, they will score lower grades at school. Likewise, interaction skills are essential for students to be able to participate and function adequately in society. Finally, interaction with others is crucial to the learning process. It is in interaction that students learn, explore, and become aware of their own positions and their own thinking (i.e. social-constructivist orientation).

3.4 The Learning Domain

According to our experts, learning skills need to be taught actively. Mastering a foreign language and active learning are intricately linked. Most of the learning in schools is verbal learning, takes place through texts, through what students hear, through instruction, through writing, talking, and giving presentations. Therefore, language learning skills are of special importance for the learning domain. Students need special strategies and the know-how to improve their language skills. In their internal learning processes, students should have a range of abilities, such as the ability to categorize, to remember, to retrieve information, and to reflect on the entire learning process.

3.5 The Presentation Domain

The experts interviewed considered presentation skills as important for school success. It was emphasized that while non-verbal presentation skills are quite important, language skills are an essential precondition for any successful presentation. Regardless of how nice a (Power Point) presentation may look, this will be of little use if a student is not able to adequately express him- or herself verbally. The presentation is then bound to be a failure. Students need to be able to make clear what they know. In this respect, the experts interviewed pointed out that presentation skills are important because they have a relatively strong influence on the teachers' grading behavior. However, this domain should not only refer to the presentation of results, but also to students' reflection on the learning process, hence, the individual steps that lead to the results.

3.6 Multilingualism and School Language Problems

The experts interviewed emphasized that, in fact, there are huge school language problems, which are not restricted to minority groups or immigrant groups. There are other factors besides those typical of minority or immigrant groups, such as a lower socio-economic background, a lower educational background of parents, less input from parents, and (local) dialects that may influence the gap between home language and school language. The problems surrounding school language were first brought to the forefront as a result of the problems encountered with migrant children. However, now that these problems are being addressed, all students whose academic challenges can be traced to issues of language competence can benefit from the results achieved.

Multilingualism can also work to students' advantage if the language used at home is similar in register to that used at school. The more support there is from home, the better students will adopt the school language, and the more likely they will be to outperform native (first) language speakers from underdeveloped or difficult environments.

4 Surveys among Teachers

In all, 58 teachers participated in our survey, which was carried out in May and June 2013. The teachers worked at general secondary schools in 30 different cities in North-Rhine Westphalia (Germany). Most of the schools were located within the Rhine-Ruhr metropolitan region, but some teachers also worked at schools in rather rural areas beyond the urban agglomeration. 21 (36%) of the 58 teachers were male and 37 (64%) of them were female. An overview of the age and working experiences of the teachers is given in table 1.

Most of the participants were teachers of German (35%), 19% taught mathematics and 10% were teachers of English. The second subjects taught by these teachers were biology, physical education, physics, arts, history, and geography, respectively.

Teachers' age and their years of experience in Means (M) and Standard Deviations (SD) (n=58)		
	M	SD
Age	49.43	10.54
General working experience as a teacher	18.98	12.39
Experience of teaching in multilingual classes	15.36	10.65

Table 1: Age and working experiences of the teachers

The teachers filled out an online questionnaire consisting of quantitative questions. After having provided some background information on their age, gender, work place, experience, and the school subjects taught, the teachers estimated to what extent their class could be considered as being 'multilingual', and they specified their students' language backgrounds. Subsequently, they were asked to indicate on a five-point scale the importance of four typical aspects of each of the domains distinguished, i.e. the aspects considered to be the least and the most cognitively demanding ones of each sub-domain (= the first and the last aspect listed in the tables in Appendix I). Based on these examples, the teachers were asked about the general performance of their students in the five domains. Finally, they were asked to indicate on a five-point scale whether they had the impression that monolingual students perform better than multilingual students.

4.1 Multilingualism in Class

On average, the 58 teachers who participated in our survey indicated that 41% of their students had a multilingual background ($SD = 25.61$). Their estimates ranged from 0 to 90 percent. Only one teacher reported having no multilingual students in class.

Besides, teachers named up to three languages that their multilingual students spoke at home instead of or in addition to German. One teacher reported no other languages besides German. One teacher named one other language, 14 teachers named two, and 42 teachers named three other home languages. In all, 25 different home languages were reported. An overview of the three most frequently mentioned languages is given in Table 2:

Top three of the languages mentioned by 58 teachers	
Languages	Absolute number
Turkish	47
Russian	25
Polish	18

Table 2: Top three languages

The most frequently reported home language was Turkish ($n=47$; 27%), followed by Russian ($n=25$; 14%) and Polish ($n=18$; 10%). The other languages included Albanian (9%), Kurdish (3%), and Arabic (3%).

4.2 Importance of the Five School Language Domains for Students' School Success

Whereas the experts interviewed reflected on the overall importance of each of the school language domains distinguished, the teachers were asked to give their opinion on the importance of four typical aspects of each domain. In general, they estimated all these aspects as being important for students to be successful in their course. The average (dis)agreement on all aspects presented is illustrated in Table 3. Within each domain, the aspects are listed in order of importance, starting with the most important one:

Importance of school language skills estimated by 54 teachers in Means and Standard Deviations (Mean on a 5-point scale, 1 = min – 5 = max)			
Domain	Aspect	M	SD
Language			
	Knowing course-relevant vocabulary	4.20	1.11
	Knowing how to indicate a location in detail	3.65	1.23
	Knowing how to remain impersonal by using passive forms	3.30	1.06
	Knowing idiomatic expressions	3.28	1.37
Literacy			
	Understanding the words in written texts	4.53	0.92
	Using accurate words while writing texts	4.10	1.10
	Avoiding presuppositions while writing texts	3.76	1.07
	Knowing how to review written texts	3.67	1.18
Interaction			
	Listening carefully in class	4.60	0.88
	Answering appropriately	4.44	0.88
	Asking relevant questions	4.40	0.83
	(Counter-)Arguing	4.18	0.98
Learning			
	Organizing work procedures	4.24	1.01
	Finding out the meaning of unknown words	4.22	1.07
	Organizing written notes	4.20	0.91
	Analyzing the results of surveys	3.78	1.18

Presentation			
	Naming objects	4.42	1.01
	Taking a stance	4.06	1.16
	Taking the audience into account	3.79	1.05
	Using pauses during a presentation	3.60	1.14

Table 3: Importance of school language skills

The aspects that were considered as most important by the 54 teachers correspond to the least cognitively demanding and most basic skill of each domain. The only exception to this result was to be found in the domain of learning. Teachers considered the organization of work procedures as slightly more important than the organization of students' own written notes.

4.3 Differences between the Performance of Multi- and Monolingual Students

Before being asked about differences between the school language performance of mono- and multilingual students, teachers indicated whether students generally managed to master the aspects that were relevant in their respective courses. The average estimates on students' school language performance in class, ordered from the domain mastered least to that mastered best are illustrated in Table 4:

General performance in class estimated by 54 teachers in Means and Standard Deviations (Mean on a 5-point scale, 1 = min – 5 = max)		
Domain	M	SD
Literacy	2.31	1.16
Presentation	2.38	1.14
Learning	2.51	1.16
Interaction	2.60	1.14
Language	2.61	1.22

Table 4: General performance in class

As shown in Table 4, our teachers were dissatisfied with their students' school language skills in all the domains, all average estimates being at the lower end of the five-point scale. Students' performance in *literacy skills* was estimated the lowest, closely followed by their performance in *presentation skills*.

When teachers were asked whether monolingual students performed better than their multilingual peers, they agreed with respect to the domains of language and literacy only. The average (dis)agreement on these differences, ordered from the domain with the highest agreement to that with the lowest agreement on differences between the performances of mono- and multilingual students, is illustrated in Table 5:

Differences between mono- and multilingual students estimated by 54 teachers in Means and Standard Deviations (Mean on a 5-point scale, 1 = min – 5 = max)		
Domain	M	SD
Language	3.50	1.13
Literacy	3.31	0.99
Interaction	2.82	1.08
Learning	2.78	1.14
Presentation	2.65	1.12

Table 5: Differences between mono- and multilingual students

5 Conclusions

The findings presented in this article suggest that the adequate mastery of language skills alone does not make a successful student. An approach to *school language* that goes beyond the limits of linguistic understanding allows us to take other competences into account that might also be required in the school context. Both informant groups, experts and teachers alike, considered all domains to be highly important and the distinction in these domains as meaningful. The teachers interviewed considered the most basic aspects of each domain as being the most important ones, i.e. *knowing course-relevant vocabulary, understanding the words in written texts, listening carefully in class, organizing work procedures, and naming objects*. Among the experts interviewed, literacy appeared to represent the core domain of the framework. Due to the considerable number of features that written language and school language share, literacy plays a central role in the acquisition of school language. Aspects that were emphasized here were *visual literacy, Internet literacy* and, notably, *written production*.

In all the five domains, teachers' estimates of their students' performance were relatively low. With regard to the importance that has been attributed to student literacy, it was in this domain in particular that teachers were not content with their students' performance.

This study shows that multilingualism cannot be the only explanation for students' low performance. In the domain of language and literacy, multilingual students performed less well than their monolingual peers. This is in line with one of the findings reported by Broeder & Stokmans (2011) in the Netherlands: teachers perceive considerable problems in teaching literacy, especially in multilingual classrooms. However, in the domains of interaction, learning and presentation, the students' multilingual background cannot be held responsible for the problems encountered, since they persisted for the entire class.

The experts interviewed criticized the bipolar distinction in mono- and multilingual students that is often implemented in studies and policy measurements. They did not deny that challenges with regard to school language can be bigger if students speak other languages at home, but they underlined that the explanations for the problems encountered are much more complex than that. In fact, multilingualism can even present advantages, if the home language is spoken and used in school-similar registers.

To conclude, we can state that schools can no longer expect all students to come to class with the same kind of preparation and the same preconditions applying to them. This result has consequences for school curricula development and teaching practice. Schools need to include the explicit teaching of language features and competences that are specific for the school context across all subjects. The present study therefore supports the idea of *Inclusive Academic Language Teaching* (IALT) which has been established in the framework of the EUCIM-TE project (Roth et al. 2010). This approach implies that teachers of all subjects are not only responsible for teaching the content of their subject, but also the subject-relevant language features and competences. This approach is often referred to as *language across the curriculum*.

6 Discussion

The view that the problems involved in language use at school are restricted to multilingual students fails to capture the complexity of the problems encountered. There is a lack of studies on other factors besides multilingualism that may cause problems with school language, which include factors like a lower educational background or parents, restricted input from parents, socio-economic constraints, and dialects spoken at home. Future discourse on school language should therefore not just focus on the problems and the challenges involved in multilingualism in the classroom, but also pay attention to the positive effects of multilingualism.

The present study has revealed the strong need for the integration of the relevant aspects of school language in subject teaching. An important precondition for the implementation of school-language related aspects in the daily teaching practice is a certain awareness of the problem among subject teachers that goes beyond the basic aspects of school language. The lack of awareness in practice calls for the development of appropriate modules in teacher education at university, in pre-service training after university and in in-service training (Roth et al. 2010). In the framework of the EUCIM-TE project, a *Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching* has been developed. It defines core competences of teachers and serves as a guideline for the implementation in the different national educational systems in Europe (Roth et al. 2010).

In this study, several aspects were identified that could and should be paid attention to in teacher training. The domain of literacy has been established as a core domain of school language and could be a starting point for practical implementation. However, the focus on reading literacy as it is established in the PIRLS framework (Mullis et al. 2009) needs to shift to the written production of texts. Especially in subject instruction, there is a need for more writing practice. A bigger number of writing tasks in class would allow teachers to gain a deeper insight into the actual school language performance of their students, make it possible for them to give explicit feedback and to make their own expectations clear. In the meantime, students could practice their school language skills and become more aware of the function of school language.

Appendix: Detailed Description of the Five Domains¹

Language		
Words		Application
Course-relevant vocabulary		Indicating a location in detail
Conjunctions		Indicating time by using the correct verb forms and adverbs
Prepositions		Making comparisons
Modalizing words and expressions		Nominalisation
Common abbreviations		Highlighting ways and means
Abstract words		Decoding new words
Loan words from Greek or Latin		Avoiding subordinate clauses
Prefixes		Avoiding informal expressions
Idiomatic expressions		Retaining the impersonal nature of statements through the use of the passive
Literacy		
Reading		Writing
Understanding the words in written texts		Using accurate words while writing texts
Identifying the main points in written texts		Differentiating between basic text types
Extracting relevant information from documents or media		Applying basic rules of sentence construction
Understanding diagrams, tables, drawings and charts		Using right spelling and punctuation
Recognizing the structure and function of documents		Producing simple handwritten texts
Understanding the outline of complex texts		Reporting and summarizing
Taking into account the context of a text		Using diagrams, tables, drawings and charts
Making links between different texts		Guiding the reader
Revealing intentions, arguments and outlook of a text		Paying attention to the consistency of the text

¹ These points were retrieved from Thürmann and Vollmer (2011: 9) and adapted to our purposes.

Reviewing written work		Avoiding presuppositions while writing texts
Interaction		
Individual		Responsive
Listening carefully in class		Answering appropriately
Clarifying tasks		Reacting appropriately to statements in class
Asking relevant questions		Giving feedback to the teacher or peers (Counter-)Arguing
Learning		
Organization		Research for information
Organizing own written notes		Finding out the meaning of unknown words
Organizing work procedures		Doing literature research in libraries and the Internet
		Preparing interviews and surveys
		Conducting interviews and surveys
		Analyzing the results of interviews and surveys
Presentation		
Message		Audience- orientation
Naming and defining objects		Using pauses during a presentation
Summarizing and structuring information		Drawing the attention to following statements
Keeping a (chrono-)logical order		Making use of stylistic devices: intonation, volume, rhythm, pauses, non-verbal communication
Describing, portraying, reporting, and narrating		Making use of audio-visual material
Explaining and clarifying		Taking the audience into account
Assessing and judging		
Arguing and taking up a stance		

References

- Aarts, Rian, Serpil Demir & Ton Vallen (2011). Characteristics of academic language register occurring in caretaker-child interaction: Development and validation of a coding scheme. In: *Language Learning* 61, 1173-1221.
- Broeder, Peter & Mia Stokmans (2011). Bridging the language gap. Language problems encountered in teaching linguistically diverse classrooms. In: *Babylonia* 11, 64-67.
- Byram, Mike (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Mike (2008). Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages in and of education. In: Ivšek, Milena (Hrsg.) (2008). *Languages in Education*. Ljubljana: National Education Institute of the RS, 19-26.
- Cummins, Jim (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. In: *Applied Linguistics* 2, 132-149.
- Cummins, Jim (2000). Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational / academic language distinction. (http://web1.tolerance.org/tdsi/sites/tolerance.org/tdsi/files/assets/general/Putting_Language_Proficiency_in_Its_Place_Jim_Cummins.pdf; 28.10.2013).
- Cummins, Jim (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Street, Brian & Nancy H. Hornberger (Hrsg.) (2008). *Encyclopedia of language and education*. New York, NY: Springer Science and Business Media LLC, 71-83.
- Cummins, Jim & Merrill Swain (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Gibbons, Pauline (2003). Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. In: *TESOL Quarterly* 37, 247-273.
- Halliday, Michael A. K. & Ruqaiya Hasan (1985). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University.
- Kistemaker, Mariska (2013). *Do you speak 'school language'? Towards a conceptualization for multilingual classroom practice in Europe*. [Unpublished Master's thesis]. Tilburg University.
- Kistemaker, Mariska, Peter Broeder & Carel Van Wijk (2013). Handling multilingualism in secondary education: A teachers' perspective. In: *Proceedings of Inaugural European Conference on Language Learning "Shifting Paradigms: Informed Responses"*. Nagoya: IA-FOR, 345-356.
- Laghzaoui, Mohammadi (2011). *Emergent academic language at home and at school: A longitudinal study of 3- to 6-year-old Moroccan Berber children in the Netherlands* [PhD dissertation]. Tilburg University: BOXPress Oisterwijk.
- Martyniuk, Waldemar. (Hrsg.) (2007). *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education*. Krakau: Universitas Publishers.
- McPake, Joanna, Teresa Tinsley, Peter Broeder, Laura Mijares, Sirkku Latomaa & Waldemar Martyniuk (2007). *Valuing all languages in Europe*. Strasbourg / Graz: ECML Council of Europe Publishing.
- Mohan, Bernard & Gulbahar H. Beckett (2003). A functional approach to research on content-based language learning: Recasts in causal explanations. In: *The Modern Language Journal* 87, 421-432.
- Mullis, Ina V. S., Michael O. Martin, Ann M. Kennedy, Kathleen L. Trong & Marian Sainsbury (2009). *PIRLS 2011. Assessment framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International StudyCenter.

- Roth, Hans-Joachim, Joana Duarte, Peter Broeder & Mia Stokmans et al. (2010). *European core curriculum for inclusive academic language teaching (IALT): An instrument for training pre- and in-service teachers and educators*. (www.eucim-te.eu; 28.10.2013).
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snow, Catherine E. & Paola Uccelli (2009). The challenge of academic language. In: Olson, David R. & Nancy Torrance (Hrsg.) (2009). *The Cambridge handbook of literacy*. New York, NY: Cambridge University Press, 112-133.
- Thomas, Wayne P. & Virginia P. Collier (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement* [Final report]. University of California, SantaCruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence (CRE-DE).
- Thürmann, Eike & Helmut J. Vollmer (2011). *A framework of language competences across the curriculum: Language(s) in and for inclusive education in Northrhine-Westfalia (Germany)*. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/checklist_nord-rhein-westphalia_en.pdf; 21.05.2013).

Zur Didaktisierung kultureller Unterschiede in der Wirtschaftskommunikation - eine kontrastive Analyse französischer und deutscher Hotelwebseiten

Nadine Rentel (Zwickau)

Abstract (Englisch)

In the context of the globalization of markets, companies must adapt their advertising strategies in order to react to the requirements of an internationalized reality, and to overcome cultural boundaries, fulfilling in this way their role as intercultural mediators. Students who want to work in the domain of intercultural business have to be prepared for intercultural differences on the level of communication. The present article aims at presenting a methodological model for working out differences between French and German hotel websites and explaining their existence, taking into consideration the historic background of the two cultures. Besides relevant methodological reflections, the most important results of the empirical analysis will be presented.

Key words: Hypertexts, communication on the Internet, intercultural communication, hotel websites

Abstract (Deutsch)

In Studiengängen, deren Ziel darin besteht, die Studierenden zu einem kulturell angemessenen sprachlichen Handeln zu befähigen, kann durch den Einsatz geeigneter Textsorten die interkulturelle Dimension von Kommunikationsprozessen in besonderer Weise thematisiert werden. In diesem Beitrag wird ein didaktisches Modell vorgestellt, mit dessen Hilfe deutsche und französische Webseiten aus der Tourismusbranche (Hotels) analysiert und bestehende Divergenzen vor dem Hintergrund ihrer historischen Herausbildung erklärt werden. Neben didaktischen Überlegungen werden ausgewählte Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt.

Stichwörter: Hypertextkommunikation, Internetkommunikation, Interkulturelle Kommunikation, Hotelwebseiten

1 Einleitung

Interkulturelle Kompetenz ist im Rahmen der zunehmenden Internationalisierung der Hochschulen zu einer Schlüsselkompetenz für Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen geworden, da diese im Rahmen auslandsorientierter Studiengänge, international anerkannter Doppelabschlüsse oder durch den mit Hilfe von Stipendienprogrammen geförderten Aufenthalt an ausländischen Hochschulen mit fremdkulturellen Erfahrungen konfrontiert werden. Um die Entstehung und Verfestigung negativer Stereotype im Kontakt mit der fremden Kultur zu vermeiden, müssen die Studierenden in speziell zu diesem Zweck konzipierten Methodentrainings für kulturbedingte Unterschiede im Kommunikationsverhalten sowie für die Notwendigkeit sensibilisiert werden, eigenkulturelle Wertesysteme zu relativieren. In besonderem Maße trifft dies auf Studierende in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen zu, da interkulturelle Konflikte im geschäftlichen Kontext weitreichende Folgen haben können, sowie auf Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften, die zu Mittlern bzw. Mediatoren zwischen den Kulturen ausgebildet werden. Das Bewusstsein für kulturelle Unterschiede zwischen Sprach- und Kulturräumen nimmt im Kontext der Globalisierung der Handelsbeziehungen einen ständig wachsenden Stellenwert ein. Eine Nichtbeachtung kulturbedingter

Kommunikationsgewohnheiten des Gegenübers kann in der interkulturellen Kommunikation zu Missverständnissen bzw. zum Abbruch der Kommunikation führen (Lüsebrink 2008: 32). Im Kontext der unternehmensexternen Kommunikation steht neben dem Fortbestehen der Geschäftsbeziehung das Image des Unternehmens auf dem Spiel¹. Aus diesem Grunde sollte, wie bereits erwähnt, die Vermittlung einer interkulturellen Kompetenz in einem modernen universitären (Fremdsprachen-)Unterricht zu einem möglichst frühen Zeitpunkt auf dem Lehrplan stehen. An der Westsächsischen Hochschule Zwickau², an der das didaktische Konzept sowie das Lehrmaterial konzipiert und im Rahmen von Seminaren zum Wirtschaftsfranzösischen eingesetzt worden ist, besteht das Ziel der fremd- bzw. fachsprachlichen Ausbildung der Studierenden im Studiengang *Languages and Business Administration* mit dem Schwerpunkt *Französischer Kulturraum* darin, diese zu einem erfolgreichen - d.h. kulturell angemessenen - sprachlichen (und nicht-sprachlichen) Handeln im Kontext der interkulturellen, geschäftlichen Kommunikation zwischen Deutschen und Franzosen zu befähigen.

Um interkulturelles Lernen zu ermöglichen, wird in interkulturellen Trainingsseminaren häufig mit der Methode der *Critical Incidents* - kritischer Interaktionssituationen - gearbeitet. Neben dem Einsatz dieses äußerst effizienten Instruments, das insbesondere die handlungsorientierte Ebene anspricht, sollte nicht unberücksichtigt bleiben, dass Kultur an Sprache gebunden ist und sich Kulturelles auf der sprachlichen und textuellen Ebene manifestiert. Bei der Arbeit mit sprachlichem Material wird daher das Ziel verfolgt, kulturspezifische Textsortenkonventionen herauszuarbeiten und bestehende Divergenzen anhand der zugrunde liegenden Normen- und Wertesysteme zu erklären.

Die Wahl der Produktkategorie *Reisen* und der Textsorte *Webseite* ergibt sich aus der Annahme, dass die Tourismusbranche die kulturelle Dimension in besonderer Weise berührt. Im Gegensatz zu als *culture-free* bezeichneten Produkten wie Flugzeugen oder Elektronikzeugnissen stehen *culture-bound products* wie Automobile, Nahrungsmittel oder Tourismusdienstleistungen in enger Wechselbeziehung mit kulturbedingten Präferenzen; in nicht seltenen Fällen spiegeln sie einen nationalen oder auch regionalen Lebensstil wider (Meffert & Bolz 1998: 113; Fuchs & Unger 2007: 631). Basierend auf einem Korpus von jeweils 20 französischen und deutschen Hotelwebseiten der Partnerstädte Lyon und Leipzig, sollten die Studierenden in einem ersten Schritt kulturspezifische Strukturierungsmuster und Inhaltskategorien, weiterhin die Versprachlichung zentraler Inhaltsbereiche herausarbeiten, die das Ziel haben, die Rezipienten von der Inanspruchnahme des Serviceangebots zu überzeugen.

In dem vorliegenden Beitrag wird ein auf der Niveaustufe B1 / B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) erprobtes Unterrichtsmodell vorgestellt, in des-

¹ Die Frage, ob eine kulturspezifische Adaptation von Marketingkommunikaten notwendig ist, wird von Marketing- und Kommunikationsexperten teilweise kontrovers diskutiert. Auf der einen Seite wird argumentiert, dass die Globalisierung zur Herausbildung einer *globalen Kultur* führt - mit der Folge, dass kulturelle Divergenzen in einer homogenen Gesamtkultur aufgehen und sich dies auch in der Marketingkommunikation widerspiegelt. Auf der anderen Seite wird die Gefahr der Entstehung von Missverständnissen (bzw. der Ablehnung von Produkten und Dienstleistungen durch die Konsumenten) hervorgehoben, die aus der Nichtbeachtung kulturbedingter Rezeptionsgewohnheiten resultiert (Meffert & Bolz 1998).

² Im Studiengang *Languages and Business Administration* an der Westsächsischen Hochschule Zwickau werden betriebswirtschaftliche und fremd-/fachsprachliche Inhalte kombiniert, und ein weiterer Schwerpunkt wird auf den Bereich der Interkulturellen Kommunikation in Interaktionssituationen des Alltags und Berufs gelegt. In den Lehrveranstaltungen wird großer Wert darauf gelegt, die Fachsprachendidaktik mit der Vermittlung interkultureller Kompetenzen zu verbinden. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf den französischen Sprach- und Kulturraum.

sen Kontext kulturspezifische Gestaltungsmuster der Startseiten von Hotels der mittleren Preiskategorie in den Partnerstädten Lyon und Leipzig miteinander verglichen werden. Größere, international operierende Hotelgruppen wurden aus der Analyse ausgeschlossen, da die Internetauftritte in vielen Fällen nur in englischer Sprache vorlagen. Die für die beiden Kulturräume jeweils 20 untersuchten Webseiten unterlagen nicht der Konventionalisierung hinsichtlich Form, Inhalt und Umfang von Buchungsportalen, sondern wurden von den Betreibern der Beherbergungsbetriebe individuell erstellt.

Zu Beginn des Beitrags werden die zu erreichenden Lernziele definiert, und es wird über die semiotische Komplexität von Hypertexten reflektiert, da die Berücksichtigung des Zusammenspiels sprachlicher und nicht-sprachlicher Inhalte grundlegend für eine adäquate Textanalyse ist (Rentel 2005). Die detaillierte Darstellung der Arbeitsergebnisse erlaubt einen unmittelbaren Einsatz des Materials im eigenen Fremdsprachenunterricht.

2 Die Lernziele

Übergeordnetes Lernziel der Seminare an der Westsächsischen Hochschule Zwickau ist es, die Interkulturelle Kompetenz der Studierenden, die auf dem Arbeitsmarkt, aber auch bereits im Studium (z.B. im Rahmen von Auslandspraktika und –semestern) als Schlüsselqualifikation gefordert wird (Bolten 2007), zu erweitern. Interkulturelle Kompetenz

[...] lässt sich als das Vermögen definieren, mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen. (Lüsebrink 2008: 9)

Aus dieser Definition von Interkultureller Kompetenz ergibt sich eine Binnendifferenzierung in die drei Dimensionen der Verhaltens-, der Kommunikations- und der Verstehenskompetenz (Lüsebrink 2008: 9). Im universitären Fremd- bzw. Fachsprachenunterricht liegt der Fokus auf den beiden letztgenannten Ebenen, wobei anhand geeigneter Übungsformen - z.B. durch die Arbeit mit *Critical Incidents* - auch die Dimension der Verhaltenskompetenz berücksichtigt werden sollte.

Im Kontext der Verstehenskompetenz wird besonderer Wert darauf gelegt, bei den Studierenden ein Bewusstsein für die Tatsache zu wecken, dass sich im Laufe der Jahrhunderte in Sprach- und Kulturräumen unterschiedliche Diskursnormen und Ver-textungskonventionen herausgebildet haben. Die Kursteilnehmer sollen dafür sensibilisiert werden, dass die Diskursinhalte, die sprachliche und formale Gestaltung von Texten sowie deren Struktur an die Rezeptionsgewohnheiten der jeweiligen Zielkultur angepasst werden müssen, damit die Kommunikation im interkulturellen Kontext erfolgreich ist. Daher sollte am Beispiel von Hotelwebseiten gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet werden, dass es bei der Konzeption von Hypertextkommunikaten im Kontext der Interkulturellen Kommunikation von entscheidender Bedeutung sein kann, sprachliche und bildliche Aussagen adaptiv umzusetzen, d.h. kulturräumspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen. Wie bereits weiter oben dargelegt, kann ein Fehlschlagen der Kommunikation gerade im Bereich der externen Unternehmenskommunikation erhebliche wirtschaftliche Folgen haben und im Extremfall zu einem langfristigen Imageschaden eines Unternehmens führen.

Die Tragweite dieser Überlegung bzw. die Relevanz der Fragestellung wird den Studierenden zum Einstieg in etwas überzeichneter Form anhand einer fiktiven Werbekampagne für Erfrischungsgetränke deutlich gemacht.



Abb. 1: Fiktive Werbekampagne für Erfrischungsgetränke
(<http://www.funzug.com/index.php/humor/know-your-customer-well-humor.html>)

Die Studierenden sollten das aus drei visuellen Elementen bestehende Werbekommunikat beschreiben und die ihrer Meinung nach zentrale Werbebotschaft zusammenfassen. Hierzu wird zunächst angenommen, dass das Werbekommunikat in einer westeuropäischen Hauptstadt rezipiert wird. In der Regel verstehen die Teilnehmer die Bildfolge dahingehend, dass ein erschöpfter Mann auf einer Sanddüne in der Wüste liegt, das beworbene Erfrischungsgetränk konsumiert und anschließend wieder in körperlicher Bestform ist. Anschließend soll die Frage beantwortet werden, ob sich die zentrale Aussage ändert, wenn das Kommunikat in einer Stadt des Nahen Ostens platziert wird. Auf diese Weise wird den Studierenden bewusst, dass die Rezeptionsgewohnheiten einer Kulturgemeinschaft bei der Textproduktion beachtet werden müssen, denn in arabischsprachigen Ländern kehrt sich die Leserichtung im Vergleich zu den uns vertrauten europäischen Sprachen um, so dass die Werbebotschaft in das Gegenteil verkehrt wird.

In der interkulturellen Perspektive im Kontext der Analyse von Marketingkommunikation wird also davon ausgegangen, dass jede Form von Kommunikation kulturgebunden ist. Konkret geht es um die Frage, ob es möglich ist, ‚globale‘ bzw. standardisierte Werbung zu betreiben, d.h. ein identisches Konzept in unterschiedlichen Kulturen zu verwenden, oder ob die Gestaltung kulturspezifischen Besonderheiten folgt. In diesem Rahmen wurden den Studierenden drei zentrale Marketingkonzepte vorgestellt. Während bei der *Lokalisierungsstrategie* durch eine häufig kostenintensive Adaptation von Inhalt und Form des Kommunikats eine gezielte Ansprache der Kunden gewährleistet ist, besteht der Grundsatz der *Globalisierungsstrategie* darin, in unterschiedlichen Kulturräumen eine einheitliche Werbebotschaft einzusetzen. Dadurch können Kostendegressionseffekte erzielt werden, jedoch besteht das nicht unerhebliche Risiko, dass der kommunikative Erfolg gemindert wird. Einen Kompromiss zwischen den beiden dargestellten Strategien stellt schließlich der Ansatz der *Glokalisierung* dar. Zentrale Elemente der Botschaft - z.B. die Kernaussage oder bildliche Elemente - werden an die jeweilige Zielkultur angepasst, wobei gleichzeitig ein gemeinsamer Rahmen beibehalten wird (zu den dargestellten Marketingkonzepten, Kotler & Bliemel 2001).

Neben der Herausbildung einer interkulturellen Kompetenz sollen die Studierenden wissenschaftliches Methodenwissen erwerben, was im konkreten Fall die Fähigkeit betrifft, deutsche und französische Hypertextkommunikate systematisch miteinander zu vergleichen und für den jeweiligen Kulturraum charakteristische Kommunikationstrategien herauszuarbeiten. Weiterhin sollen die Kursteilnehmer mit Fragen der empirischen Linguistik - z.B. Erstellung und Auswertung von Korpora, Aspekte der Repräsentativität - sowie mit den Grundlagen der Kritischen Diskursanalyse und der Kontrastiven Linguistik vertraut gemacht werden.

3 Didaktisches Modell

Anhand einer Beispielanalyse, in deren Rahmen die Studierenden in Form eines Brainstormings Unterschiede zwischen einer ausgewählten deutschen und französischen Hotelwebseite identifizieren und benennen sollten, wurde in der Lehrveranstaltung gemeinsam ein Analyseraster entwickelt, anhand dessen die deutschen und französischen Hypertexte systematisch analysiert und verglichen werden können. Im Vorfeld wurden, je nach Kenntnisstand der Teilnehmer, die Funktionen sowie die zentrale Terminologie hinsichtlich der relevanten Bestandteile eines Hypertextkommunikats geklärt. Als besondere Herausforderung bei der Analyse ergab sich die Komplexität bzw. Plurifunktionalität von Hypertextkommunikaten. Die Kursteilnehmer entwickelten die folgenden Fragestellungen: In welchen Teiltexten lassen sich die nationalen Kommunikationskulturen und Vertextungskonventionen identifizieren? Diese interlingualen Divergenzen können verbale und visuelle Bestandteile der Webseite (z.B. nationale Symbole und visuelle Kontexte, in die die Hotelbeschreibung eingebettet ist), Sprache-Bild-Bezüge, kulturraumbedingte Kommunikationsstile (z.B. Adressatenorientierung), oder Kommunikationsinhalte betreffen. Sollten Unterschiede zu identifizieren sein, so muss weiterhin untersucht werden, ob diese immer und ausschließlich für den deutschen bzw. französischen Kulturraum gelten oder ob es sich lediglich um Tendenzen handelt. In einem weiteren Schritt sollten die Studierenden versuchen, die von ihnen identifizierten Divergenzen vor dem Hintergrund deutscher und französischer Kulturstandards zu interpretieren, die vorher anhand der gängigen Modelle aus der Interkulturalitätsforschung erarbeitet werden. In diesem Kontext wird auf die Gefahr der Stereotypisierung hingewiesen, indem die eingeschränkte Repräsentativität der Ergebnisse kritisch reflektiert wird. Schließlich besitzt die Frage nach der praktischen Umsetzbarkeit der Ergebnisse der Studie Relevanz.

Das erarbeitete didaktische Modell lässt sich schematisch wie folgt darstellen:

1	Absichern, dass die Studierenden mit den Bestandteilen von Hypertextkommunikaten und der dazugehörigen Terminologie vertraut sind
2	Rezeption der deutschen und französischen Hotelwebseite
3	Klärung unbekannter Wörter und Strukturen in der Fremdsprache Französisch
4	Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den beiden Sprachen: Erarbeitung in Kleingruppen
5	<p>Sammlung der Ergebnisse im Plenum: Systematisierung der Ergebnisse und Erarbeitung eines Analyserasters, das eine systematische, vergleichende Analyse von Webseiten erlaubt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auf welchen Ebenen/ in welchen Teiltexten der Webseite manifestieren sich kulturspezifische Gestaltungsmerkmale? • Welche Kommunikationsinhalte, kulturraumbedingten Kommunikationsstile oder visuell-verbalen Gestaltungsmerkmale sind charakteristisch für den französischen bzw. den deutschen Kulturraum? • Lassen sich die identifizierten Unterschiede ausschließlich einem Kulturraum zuweisen? • Für welche Bereiche haben die Ergebnisse der Studie Relevanz? • Entwicklung von Erklärungsmodellen für die identifizierten Unterschiede (Kulturstandards)

Tab. 1: Didaktisches Modell

Das entwickelte Modell wird in der Folge auf sämtliche Beispielanalysen im Seminar angewendet.

4 Die semiotische Komplexität von Hypertexten

Für Hypertexte ist die Kombination mehrerer semiotischer Zeichencodes relevant - z.B. gesprochene und geschriebene Sprache, Mimik, Gestik, Stimmen und Musik -, wobei sich die verwendeten Zeichensysteme in einer engen formalen und inhaltlichen Interaktion befinden (Bucher 2007). Für eine adäquate Analyse muss die Dichotomie zwischen *Sprache* und *Bild* aufgehoben werden. Hypertexte - und somit auch die untersuchten Startseiten von Tourismusbetrieben - werden als multimediale bzw. multimodale Texte bezeichnet. Multimediale Texte sind Texte, in denen

verbale und nonverbale Zeichen sich gegenseitig ergänzen und wechselseitig determinieren können [...] und in denen jedes Zeichensystem spezifisch an der Konstitution von Textbedeutung beteiligt ist und der verbale und der nonverbale Textteil erst durch den Gesamttext verständlich werden. (Spillner 1982: 84)

In dem gemeinsam mit den Studierenden entwickelten Analyseraster für den Textvergleich nimmt daher das Zusammenspiel zwischen verbalen und non-verbalen Elementen einen zentralen Stellenwert ein: Kulturspezifisches manifestiert sich auch - und insbesondere - in der Wahl von Bildelementen.

5 Beispielanalysen

Im Folgenden werden für das untersuchte Korpus kulturspezifische Unterschiede in der Inhaltsstruktur und der sprachlichen Gestaltung häufiger Inhaltskategorien auf den deutschen und französischen Hotelwebseiten herausgearbeitet. Die vorgestellten Ergebnisse beruhen dabei auf den Seminardiskussionen.

5.1 Der Inhalt der Webseiten

Die Analyse der lexikalisch-semantischen Struktur der Startseiten ist im Rahmen einer kulturkontrastiven Untersuchung von Relevanz, weil der Gebrauch lexikalischer Einheiten die Bedeutung widerspiegeln kann, die eine Kultur bestimmten Werten zuweist. Mit der Methode der Inhaltsanalyse wurde die Häufigkeit von Schlüsselwörtern ermittelt, die zu einer Kategorie gehören. Untersucht wurden die jeweils häufigsten Inhaltskategorien, die sich aus den Knoten der Startseite ergaben.

5.1.1 Die Familienorientiertheit französischer Webseiten

Die Analyse zeigt, dass französische Hotelwebseiten besonders familienfreundlich kommunizieren, wohingegen der Verweis auf Kinder, besondere Tarife für Familien oder Familienzimmer in den deutschen Belegen sehr selten bzw. überhaupt nicht auftritt. Die folgenden Belege illustrieren den Stellenwert, der der Familienfreundlichkeit auf den französischen Webseiten zugewiesen wird:

1. Si vous voyagez avec des *enfants*, demandez nos *tarifs famille*. Parce que nous aimons les *enfants*!!! (L'Ermitage Hôtel, Lyon)
2. Nous disposons également de chambres communicantes pour les *familles*. (Hôtel Elysée, Lyon)
3. Nous aurons le plaisir à vous accueillir et à vous proposer nos *chambres familiales*. (Hôtel Bayard Bellecour, Lyon)
4. Vos *enfants* sont les bienvenus! Une surprise les attend à leur arrivée! (Hôtel Central Lyon-Perrache, Lyon)

Als Erklärungsansatz für diesen Befund wurde im Seminar die unterschiedliche demographische Situation in Deutschland und Frankreich angeführt, die wiederum historisch begründet ist. Während der Durchschnitt in Frankreich bei 2,02 Kindern pro Frau liegt, beträgt dieser in Deutschland lediglich 1,3 Kinder pro Frau im gebärfähigen Alter (Langerock 2012). Einschlägige sozialwissenschaftliche und kulturvergleichende Studien zum Thema (European Values Survey 2001) konstatieren, dass sich der Stellenwert von Familie und Kindern sowie die Rolle der Frau in der Gesellschaft aus deutscher und französischer Sicht deutlich voneinander unterscheiden (Schultheiss 1998: 248). Der Anteil der arbeitenden Frauen mit Kindern in Frankreich ist aufgrund einer besseren Betreuungsinfrastruktur, die es Frauen ermöglicht, Beruf und Familie miteinander zu vereinbaren, deutlich höher als in Deutschland. Zudem variiert die gesellschaftliche Akzeptanz, Kinder außerhalb des Elternhauses zu erziehen, zwischen den beiden Ländern: Während dies in Frankreich allgemein anerkannt ist, lastet in Deutschland der Erwartungsdruck auf den Familien bzw. den Frauen, die Kinder zu Hause zu erziehen. Schließlich fördern spezielle Steuerersparnisse für Familien in Frankreich die Mehrkindfamilie. Wenn Frauen in Deutschland hingegen vor die Wahl *Kinder oder Karriere* gestellt werden, resultiert dies nach Lüsebrink (2011: 76) häufig im Verzicht auf Kinder.

5.1.2 Die Essgewohnheiten: Frühstück im Zimmer

Ein weiterer Unterschied zwischen deutschen und französischen Hotelwebseiten betrifft die Beschreibung der Mahlzeiten, insbesondere das Frühstück. Auf den meisten französischen Startseiten stellen die Betreiber des Hotels heraus, dass das Frühstück auch auf dem Zimmer serviert werden kann, während in den deutschen Vergleichstexten die Zeit, die Zusammensetzung und die Art der ersten Mahlzeit des Tages beworben werden.

5. Le *petit-déjeuner* continental vous est servi à partir de 7h [...]. Nous vous l'apporterons *au lit* si vous le souhaitez, jusqu'à 12h pour un *réveil en douceur*! (Hôtel Dauphin, Lyon)
6. Un *petit-déjeuner* vous est servi *dans vos chambres*. (Hôtel de la Marne, Lyon)
7. Le *petit-déjeuner-buffet* avec vue sur le jardin, également *servi en chambre*. (Hôtel Berlioz, Lyon)

Während die Hauptmahlzeiten (Mittag- und Abendessen) in Frankreich wichtige soziale Funktionen (Pflege von Kontakten mit Kollegen und Freunden; Rahmen geschäftlicher Verhandlungen) innehaben, gilt dies in der Regel nicht für das Frühstück. Das Frühstück hingegen nimmt in der französischen Kultur einen vergleichsweise geringen Stellenwert ein und ist weitaus weniger umfangreich als in Deutschland. Das typische französische Frühstück ist also leicht vorzubereiten und auf dem Zimmer servierbar, wodurch den Gästen ein höherer Grad an Privatheit geboten wird. Deutsche Touristen legen in der Regel mehr Wert auf ein ausgewogenes, vollwertiges und gesundes Frühstück und erwarten diese Informationen (Zusammensetzung, Reichhaltigkeit, Zutaten)

vermutlich auf der Webseite eines Hotels. Anders als im französischen Kulturraum wird das Frühstück als vollwertige Mahlzeit betrachtet, deren hohe Qualität für einen erfolgreichen Tagesbeginn unabdingbar ist. Allgemein sehen deutsche Konsumenten die Qualität der Mahlzeiten kritischer, wie aus einer Studie der Deutschen Gesellschaft für Konsumforschung aus dem Jahre 2004 hervorgeht (hierzu auch Gau 2007: 30). Unterschiede in den Essgewohnheiten sind somit in der Interkulturellen Kommunikation von großer Wichtigkeit und müssen in der kommerziellen Kommunikation angemessen berücksichtigt werden.

5.1.3 Traditionen, regionale Küche und kulturelles Erbe Frankreichs

Auf den untersuchten französischen Hotelwebseiten fallen die zahlreichen Verweise auf lokale Traditionen, die regionale Gastronomie sowie auf den Status der Altstadt von Lyon als UNESCO-Weltkulturerbe auf, während sich die Beschreibung Leipzigs als semantisch vage und unpräzise hervorhebt.

8. A deux pas du *Vieux Lyon* et du *quartier des antiquaires*, venez flâner au cœur des rues piétonnes et ainsi découvrir au gré de votre promenade les *musées* ainsi que les *‘bouchons’, irrésistible cuisine lyonnaise!* (Hôtel Dauphin, Lyon)
9. Laissez-vous tenter par les nombreux *bouchons* aux patrons pas si bougons. (Hôtel des Célestins, Lyon)
10. A pied facilement vous admirerez *traboules, murs peints et autres musées*. (Hôtel Célestins, Lyon)
11. Notre slogan: la gentillesse, le savoir-faire et le goût de la *région* (Hôtel de la Loire, Lyon)
12. L'hôtel de la Marne, *totalemt rénové*, se situe en plein cœur du centre-ville de Lyon dans une zone classée au *patrimoine mondial de l'UNESCO*. (Hôtel de la Marne, Lyon)
13. L'hôtel Elysée est un *ancien immeuble lyonnais du 19ème siècle entièrement rénové*, plein de charme. Situé au cœur du *patrimoine historique* de Lyon [...]. (Hôtel Elysée, Lyon)
14. Lyon, cité *artistique et culturelle, capitale de la gastronomie*. (Hôtel Athéna Part-Dieu, Lyon)
15. [...] plongez dans le Vieux Lyon, quartier *classé patrimoine historique par l'UNESCO* [...]. (Hôtel Bayar Bellecour, Lyon)

Die Informationen, die die Rezipienten über die Stadt Leipzig erhalten, sind im Vergleich zu den spezifischen Angaben zu Lyon relativ vage und allgemein gehalten. Diese sprachliche Vagheit erschwert es, ein lexikalisch-semantisches Feld bzw. einen Themenschwerpunkt zu identifizieren, der das Besondere an der Stadt Leipzig herausstellen könnte. Wenngleich die Stadt über eine bewegte Geschichte sowie über zahlreiche kulturelle Attraktionen verfügt, werden diese auf den untersuchten Hotelwebseiten nicht als Verkaufsargument herangezogen, wie die folgenden Beispiele illustrieren:

16. Individuelle Betreuung und *ursächsischer Charme* der Besitzer kennzeichnen unseren Familienbetrieb. (Flair-Hotel Alt Connewitz, Leipzig)
17. Leipzig hat für seine Besucher *eine Menge zu bieten*. (Hotel Adler Leipzig)
18. Die verkehrsgünstige Lage unseres Hotels bietet Ihnen einen idealen Ausgangspunkt für *jegliche Unternehmungen* in und um Leipzig. Ihren *ereignisreichen Tag* können Sie [...]. (Hotel Berlin Leipzig)

19. Weitere Highlights der Stadt sind die *zahlreichen Sehenswürdigkeiten*.

Der starke Akzent der französischen Hotelwebseiten auf dem kulturellen Erbe, welcher sich auf den untersuchten deutschen Seiten nicht nachweisen lässt, kann durch unterschiedliche Auffassungen nationaler Identität in Frankreich und Deutschland erklärt werden. Das Verhältnis der Franzosen zur eigenen Geschichte ist - anders als in Deutschland, wo dieses aufgrund des Zweiten Weltkriegs problematischer ist - als ungebrochen zu charakterisieren. In der Folge haben die Franzosen ein weitgehend positives Selbstbild und zeigen ihren Nationalstolz in Alltagsphänomenen wie z.B. der Beflaggung öffentlicher Gebäude mit der Trikolore. Das nationale Kulturerbe (*patrimoine national*), das u.a. Gebäude, Kunstwerke, Bücher und die französische Sprache umfasst, spielt eine zentrale Rolle. Die Hervorhebung der kulturellen und gastronomischen Vorzüge Lyons auf den Startseiten der Hotels ist somit eine logische Konsequenz aus dem französischen Konzept nationaler Identität. In Deutschland hingegen ist es unüblich, Nationalstolz öffentlich zu manifestieren (Lüsebrink 2011: 126).

5.2 Die sprachliche Form der Webseiten

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der sprachlich-kontrastiven Analyse der deutschen und französischen Hotelwebseiten diskutiert. Der Fokus liegt dabei auf der Adressatenorientierung, auf der Schaffung textueller Kohäsion sowie auf der Verwendung spezifischer stilistischer Strategien, mit deren Hilfe die Rezipienten der Webseiten von der Inanspruchnahme der Beherbergungsleistung überzeugt werden sollen.

5.2.1 Dialog mit dem Rezipienten

Die französischen Webseiten sind in besonderer Weise auf den Rezipienten hin orientiert. Dieser wird im Vergleich zu den deutschen Webseiten direkt mittels Imperativen, Personalpronomina und Possessiva adressiert und fühlt sich so in besonderer Weise angesprochen:

20. A deux pas du Vieux Lyon et du quartier des antiquaires, *venez flâner* au cœur des rues piétonnes et ainsi découvrir au gré de *votre* promenade les musées ainsi que les 'bouchons', irrésistible cuisine lyonnaise! [...] Si *vous disposez* d'un véhicule, *réservez* notre parking privé [...]. Un accès wifi gratuit *vous* est également proposé. *Succombez* au charme du Dauphin, *vous pouvez réserver votre* chambre en ligne. Nous *vous* souhaitons une bonne visite! (Hôtel Dauphin, Lyon)
21. *Réservez votre* place de parking et *oubliez* la voiture. D'un pas *enjambez* la Saône et *plongez* dans le Vieux Lyon [...] et *déambulez* le long des rues piétonnes. (Hôtel Bayard Bellecour, Lyon)

Dieser hohe Grad von Adressatenorientiertheit scheint charakteristisch für die französische (Werbe)Kommunikation allgemein zu sein und ist somit nicht als textsortenimmanent zu charakterisieren. Vielmehr ist hier von einem kulturspezifischen Kommunikationsstil auszugehen, der sich zumindest in der Marketingkommunikation häufig nachweisen lässt.

5.2.2 Textkohäsion durch anaphorische Bezüge

Die verbalen Texte auf den französischen Webseiten schaffen, anders als die deut-

schen Äquivalente, durch anaphorische Referenzen in Form von Possessivadjektiven, die auf das jeweilige Hotel Bezug nehmen, Kohäsion:

22. *Notre hôtel* est situé [...]. *Son* accueil chaleureux, [...]. L'hôtel du Dauphin et *ses* chambres rénovées [...]. (Hôtel Dauphin, Lyon)
23. *L'hôtel de la Loire* est idéalement situé dans le centre-ville [...]. *Ses* chambres spacieuses et insonorisées [...]. (Hôtel de la Loire, Lyon)
24. [...] l'hôtel Central Lyon-Perrache, entièrement rénové, vous propose *ses* chambres [...]. (Hôtel Central Lyon-Perrache, Lyon)

Die sprachliche Verbindung von Informationselementen im Text mittels Possessivadjektiven lässt sich im Französischen in weiteren Textsorten nachweisen und ist, ebenso wie die im vorherigen Abschnitt beschriebene Adressatenorientierung, nicht als Kriterium für die Hypertextsorte *Hotelwebseite* anzusehen. Insbesondere in deutsch-französischen Kontraststudien ist dieses Merkmal der Strukturierung französischer Texte bereits beschrieben worden (Spillner 1992: 42ff.).

5.2.3 Gebrauch des Futurs

Der Gebrauch des Futurs vermittelt dem Leser der französischen Hotelwebseiten den Eindruck, als stehe er bereits kurz davor, seinen Urlaub oder seinen Geschäftsaufenthalt in dem Hotel zu verbringen. Im deutschen Korpus findet sich hingegen kein Beleg für die Verwendung des Futurs in dieser Funktion. Da das Deutsche sehr wohl über dieses grammatische Tempus verfügt, handelt es sich um einen Unterschied auf der Ebene der Sprachnorm bzw. derjenigen der Sprachverwendung und nicht derjenigen des Sprachsystems:

25. *Vous apprécierez* sa situation au cœur des activités de [...]. (Hôtel Athena Part-Dieu, Lyon)
26. Pour vos déplacements professionnels [...] *vous disposerez* d'une literie de qualité [...]. (Hôtel Central Lyon Perrache. Lyon)

5.2.4 Metaphern, Wortspiele und poetischer Sprachgebrauch

Die Verfasser der Texte der französischen Webseiten verwenden einen im Vergleich zum Deutschen elaborierten Stil mit Hypotaxen, Metaphern und Wortspielen. Das *Hôtel des Célestins* in Lyon beschreibt beispielsweise seine Leistungen in Gedichtform (Beispiel 29). Der im Seminar erarbeitete Erklärungsansatz stellt einen höheren Grad der Sprachbewusstheit in Frankreich ins Zentrum, der einhergeht mit einer höheren Bedeutung nationaler Literatur bzw. einem Kanon, der in der Schule vermittelt wird und als bekannt vorausgesetzt werden kann. Daraus kann eine größere Bedeutung der sprachlichen Form gegenüber der verstärkten Inhaltsorientiertheit in Deutschland resultieren. Der höhere Grad an Sprachbewusstsein in Frankreich sowie der Stellenwert der korrekten Beherrschung des Französischen im Bildungswesen spiegeln sich nicht nur in der öffentlichen Debatte, sondern auch in der Sprachpolitik und Sprachgesetzgebung wider. Zudem wird die Beherrschung des Französischen als Garant für kulturelle Werte angesehen (Lüsebrink 2011: 135f.)

27. A découvrir *as Saône as possible*. (L'Ermitage Hôtel, Lyon)
28. [...] *un îlot de calme* arboré, à l'écart de la circulation, [...] et jouissant d'une vue superbe sur le théâtre et la place des Célestins. (Hôtel du Théâtre, Lyon)
29. Face au théâtre des Célestins
du soir au matin
Vous y dormirez bien
Car pour vous tous, nous sommes aux petits soins. [...] (Hôtel des Célestins)
30. Service en terrasse aux vues imprenables. Buvette 'Le Tube', ouverte le week-end. (L'Ermitage Hôtel, Lyon)
31. Garage privé payant – nous consulter pour les tarifs. (Hôtel Dauphin, Lyon)

Nicht unerwähnt bleiben soll aber, dass sich neben sprachlich sehr elaborierten Äußerungen elliptische Äußerungen (Beispiele 30 und 31) finden lassen. Dieser Befund macht deutlich, dass es problematisch ist, einem Kulturraum uneingeschränkt einen bestimmten Kommunikationsstil zuzuweisen.

6 Zentrale Ergebnisse der Arbeit im Seminar

Die Analyse von Hotelwebseiten aus Deutschland und Frankreich hat den Studierenden die Erkenntnis vermittelt, dass sich auch im Zeitalter der Globalisierung Kommunikationskonzepte nicht einfach von einer Ausgangs- auf eine Zielkultur übertragen lassen:

Hochentwickelte Transport- und Informationsnetze haben aus der Welt zwar ein *global village* gemacht, aber dennoch bleiben tiefe Differenzen. Nach wie vor bestimmen auch in der Europäischen Union kulturelle Traditionen und Bindungen, und damit Unterschiede zwischen den Mitgliedsstaaten, das alltägliche Leben und überwiegen gegenüber der ökonomisch-technischen Standardisierung. (Hahn 2000: 23)

Nicht nur wirkt sich die Globalisierung der Warenströme nicht automatisch vereinheitlichend auf die Konzeption von Kommunikationsstrategien aus, sondern die enge Kooperation zwischen den europäischen Mitgliedsstaaten führt im Gegenteil hin zu einer stärkeren Ausprägung nationaler Unterschiede (Relokalisierungstendenzen), denen in der Marketingkommunikation Rechnung getragen werden muss,

[d]enn der europäische Einigungsprozess hat gleichzeitig auch zu einer stärkeren Orientierung hin zu kulturellen, sprachlichen und nationalen Identitäten geführt. (Hahn 2000: 23).

Unterschiede zwischen deutschen und französischen Hotelwebseiten manifestieren sich sowohl auf der Inhaltsebene als auch bezüglich der Versprachlichung zentraler Inhaltskategorien. Hervorzuheben ist die Familienorientiertheit der französischen Seiten, die sich durch einen höheren Stellenwert von Kindern und Familie in der französischen Kultur als in Deutschland sowie daraus resultierenden demographischen Unterschieden zwischen beiden Ländern erklären lässt. Auffällig ist weiterhin die Hervorhebung des kulturellen Erbes und lokaler Werte auf den französischen Seiten, dem eher vage gehaltene Informationen auf den deutschen Pendanten gegenüber stehen. Dies wurde in der Arbeit im Seminar durch Unterschiede hinsichtlich der nationalen Identität in Deutschland und Frankreich begründet, welche insbesondere das nationale Selbstbild und den Nationalstolz betrifft.

Hinsichtlich charakteristischer Versprachlichungsstrategien unterscheiden sich die deutschen und die französischen Hotelwebseiten bzw. die näher untersuchten zentralen Inhaltskategorien bezüglich anaphorischer Verweise, die auf den französischen Seiten Kohäsion schaffen, eines hohen Grades an Adressatenorientiertheit der französischen Texte sowie eines im Vergleich zum Deutschen elaborierten, literarischen Stils der französischen Webseiten. Diese sprachlichen Präferenzen lassen sich jedoch in weiteren Textsorten des Französischen beobachten und sind somit nicht als textsortenkonstituierend für die untersuchten Hotelwebseiten zu charakterisieren. Die Tendenz, die französischen Hotels anhand poetischer Sprache oder mittels Wortspielen zu bewerben, lässt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die höhere Sprachbewusstheit der französischen Gesellschaft zurückführen, die im Bildungssystem verankert ist und sich nicht nur in der Sprachgesetzgebung, sondern im öffentlichen Diskurs manifestiert.

In Hinblick auf kulturraumbedingte Kommunikationsstile, insbesondere die Adressatenorientierung betreffend, scheinen die Produzenten der französischen Webseiten insgesamt gesehen häufiger mittels Verbalformen / Imperativen oder Personal- und Possessivpronomen die sprachliche Interaktion mit den Rezipienten zu suchen. Dieses Resultat deckt sich mit den Ergebnissen von Hahns Studie (Hahn 2000: 32), der dem deutschen Kommunikationsstil eine instrumentale Natur zuschreibt, wohingegen der französische Stil affektive Elemente hervorhebt und auf diese Weise versuche, die Kommunikation durch eine häufige Adressierung des Rezipienten zu personalisieren. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass generalisierende und pauschalisierende Aussagen mit kritischer Distanz zu bewerten sind. So geht Schroeder u.E. zu weit, wenn er für Deutschland und Frankreich von „völlig gegensätzliche[n] Kommunikationsstile[n]“ spricht (Schroeder 1994: 33). Die Analyse der Webseiten hat vielmehr deutlich gezeigt, dass es problematisch ist, bestimmte Kommunikationsstile in allen Fällen dem „deutschen“ bzw. dem „französischen“ Diskurs zuzuordnen. So treten auf den französischen Webseiten neben literarisch gestalteten Aussagen auch sehr kurze und sprachlich nüchtern gehaltene Verkaufsargumente auf. Allgemeingültige Regeln für die untersuchten Sprach- und Kulturräume lassen sich somit nicht aufstellen. Auf die Gefahr der Stereotypisierung wurden die Studierenden im Verlauf des Seminars mehrfach hingewiesen.

Am Ende des Seminars wurde im Plenum über die Anwendbarkeit der erarbeiteten Ergebnisse reflektiert. So wurde beispielsweise angeregt, dass eine kulturvergleichende Analyse von Hotelwebseiten für Kommunikationsagenturen hilfreich bei der Kommunikationsplanung sein und auf diese Weise einen Beitrag zur Textoptimierung leisten kann (Stöckl 2004). Kulturvergleichende Textanalysen können hierbei als Entscheidungsgrundlage für den geeigneten Kommunikationsstil dienen, um eine optimale Adressierung der Zielgruppe zu gewährleisten. Ebenso erscheint bei der Abwägung gestalterischer Alternativen im Rahmen der Produktion von Hypertexten der Rückgriff auf Forschungsergebnisse zur kontrastiven Hypertextanalyse sinnvoll.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Das Lernziel, die Studierenden für kulturelle Unterschiede und divergierende Textsortenkonventionen in der Wirtschaftskommunikation zu sensibilisieren, konnte anhand der systematischen Analyse deutscher und französischer Hotelwebseiten erreicht werden. Zugleich konnten die Grenzen der Vorgehensweise im Seminar kritisch reflektiert werden. Aktuell wird das didaktische Modell in einem interkulturell ausgerichteten Seminar im Studiengang *Language and Business Administration* an der Westsächsischen Hochschule Zwickau weiter entwickelt. Die besondere Herausforderung in der Lehre besteht darin, ein didaktisches Konzept zu entwickeln, dass es den Studierenden, die

Studienanteile in Betriebswirtschaft, Interkultureller Kommunikation und der französischen Wirtschaftsfachsprache zu bewältigen haben, erlaubt, auf möglichst interessante und authentische Art und Weise Kompetenzen für den kommunikativ angemessenen Umgang mit französischen Geschäftspartnern zu erwerben. In sämtlichen Seminaren müssen daher fremd- und fachsprachliche Inhalte mit Methoden der Interkulturalitätsforschung kombiniert werden. Gegenwärtig wird das Modell mit den Studierenden erprobt, die sich für eine Spezialisierung für den französischen Kulturraum entschieden haben; eine Übertragung auf die weiteren angebotenen Sprachen (Chinesisch und Spanisch) ist jedoch in der Planung.

Weiterhin ist vorgesehen, eine kulturvergleichende Untersuchung von Webseiten vorzunehmen, die unterschiedliche Produktkategorien bewerben, um festzustellen, ob es bestimmte Produktgruppen gibt, die besonders stark unter Berücksichtigung kulturspezifischer Besonderheiten beworben werden.

Bibliographie

- Bolten, Jürgen (2007). *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Stuttgart: UTB.
- Bucher, Hans-Jürgen (2007). Textdesign und Multimodalität. Zur Semantik und Pragmatik medialer Gestaltungsformen. In: Roth, Sven K. & Jürgen Spitzmüller (Hrsg.) (2007). *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation*. Konstanz: UvK, 35-64.
- Fuchs, Wolfgang & Firtz Unger (2007). *Management der Marketingkommunikation*. Berlin: Springer.
- Gau, Daniela (2007). *Erfolgreiche Werbung im interkulturellen Vergleich. Eine Analyse deutsch- und französischsprachiger Werbung*. Tübingen: Narr.
- Hahn, Stephan (2000). *Werbediskurs im interkulturellen Kontext. Semiotische Strategien bei der Adaption deutscher und französischer Werbeanzeigen*. Wilhelmsfeld: Egert-Verlag.
- Held, Gudrun & Sylvia Bendel (Hrsg.) (2008). *Werbung – grenzenlos. Multimodale Werbetexte im interkulturellen Vergleich*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang.
- Kotler, Philip & Friedhelm Bliemel (2001). *Marketing-Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Langerock, Virginie (2012). Frankreich bei Geburten Spitze in Europa, (www.ambafrance-de.org; 26.04.2012).
- Lüger, Heinz-Helmut & Hartmut E. Lenk (2008). Kontrastive Medienlinguistik. Ansätze, Ziele, Analysen. In: Lüger, Heinz-Helmut & Hartmut E. Lenk (Hrsg.) (2008). *Kontrastive Medienlinguistik. Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 11-28.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion – Fremdwahrnehmung – Kulturtransfer*. Stuttgart: Metzler.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2011). *Einführung in die Landeskunde Frankreichs. Wirtschaft – Gesellschaft – Staat – Kultur – Mentalitäten*. Stuttgart: Metzler.
- Meffert, Heribert & Joachim Bolz (1998). *Internationales Marketing-Management*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rentel, Nadine (2005). *Bild und Sprache in der Werbung. Die formale und inhaltliche Konnexion von verbalem und visuellem Teiltext in der französischen Anzeigenwerbung der Gegenwart*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

- Schmitz, Ulrich (2007). Sehlesen. Text-Bild-Gestalten in massenmedialer Kommunikation. In: Roth, Sven K. & Jürgen Spitzmüller (Hrsg.) (2007). *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation*. Konstanz: Uvk, 93-108.
- Schroeder, Michael (1994). Frankreich – Deutschland. Zwei unterschiedliche Auffassungen von Kommunikation. In: Koch, Ursula et al. (Hrsg.) (1994). *Deutsch-französische Medienbilder*. München: Verlag Reinhard Fischer, 21-42.
- Schultheiss, Franz (1998). Familiäre Lebensformen, Geschlechterbeziehungen und Familienwerte im deutsch-französischen Gesellschaftsvergleich. In: Köcher, Renate & Joachim Schild (Hrsg.) (1998). *Wertewandel in Deutschland und Frankreich*. Opladen: Leske & Budrich, 245-264.
- Spillner, Bernd (1982). Stilanalyse semiotisch komplexer Texte. Zum Verhältnis von sprachlicher und bildlicher Information in Werbeanzeigen. In: Spillner, Bernd (Hrsg.) (1982). *Stilforschung und Semiotik* [=Themenheft KODIKAS/CODE. Ars Semeiotica. An International Journal of Semiotics 4/5, Heft 1].Tübingen/Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 91-106.
- Spillner, Bernd (1992). Textes médicaux français et allemands. Contribution à une comparaison interlinguale et interculturelle. In: *Langages* 105 (1992), 42-56.
- Stöckl, Hartmut (2004). Werbekommunikation – Linguistische Analyse und Textoptimierung. In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.) (2004). *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: UTB, 233-254.

Interkulturelle Kommunikation und Grammatik – ein Erfahrungsbericht

Barbara Teuber (Dornburg / Saale)

Abstract (English)

Every lesson in German as a Foreign Language comprises intercultural learning and language instruction, and is intended to enable students to achieve a better command of the language so as to study and live in Germany more easily. In a study group that consisted of students from nine countries representing different continents, it became increasingly necessary to enhance intercultural communication, which learners need in order to continuously acquire deeper lexical and grammatical knowledge so as to express themselves in German more and more adequately. To achieve this target, the teacher must be capable of choosing interesting materials relevant for the needs of all the learners. In this way, learners are motivated to learn how to internalize and master grammatical complexity. There are many aspects of language and culture to be identified and analyzed. Satisfying the students' needs and interests was to be the starting point of the reflections on the topic dealt with in the present article. In this context, an important prerequisite is that the student group has been learning German together for some time and is receptive to various topics. When asked, students expressed an interest in the topic *Market*, i.e. the place where purchases of all kinds are made. 49 students from 9 different countries in Asia, Europe and South America worked in teams on a questionnaire resulting in lively discussions about markets throughout the world. They became motivated and grammatical phenomena such as transitive verbs, relative clauses, causal clauses and the comparative and superlative of adjectives gave an opportunity for class exercises. This was the initial stage when students wrote their own short texts about markets in their countries. The students' texts were assessed and corrected by the researcher. A written report on this experience will lead to other topics so as to promote intercultural learning and to improve intercultural communication.

Keywords: Interculturality, intercultural learning, intercultural competence

Abstract (Deutsch)

Jede Unterrichtsstunde in Deutsch als Fremdsprache bedeutet interkulturelles Lernen, Sprachvermittlung und eine gezielte Befähigung, die deutsche Sprache besser zu beherrschen, um damit problemloser in Deutschland studieren und leben zu können. In einer Studentengruppe an der Fachhochschule mit Studierenden aus neun Nationen quer durch die Kontinente entwickelt sich automatisch die Notwendigkeit der immer weiter fortschreitenden interkulturellen Kommunikation. Für die Ausbildung der Fähigkeit, sich in der deutschen Sprache äußern zu können, ist der permanente Aufbau lexikalischer und grammatischer Kenntnisse unabdingbar. Es liegt im Geschick des Pädagogen, Lehrstoffe auszuwählen, die für alle beteiligten Studierenden relevant und interessant sind. Aus diesem Zusammenhang entwickelt sich die Motivation, die nötig ist, um grammatische Schwierigkeiten des Deutschen zu verinnerlichen und beherrschen zu lernen. Der interkulturelle Aspekt bei der Erlernung der deutschen Sprache und Kultur umfasst viele Facetten, die es zu bestimmen und entsprechend zu analysieren gilt. Die Auswahl eines gemeinsamen Themas, das alle Kulturen berührt, sollte den Anfang der Überlegungen zu dem Komplex *Interkulturelle Kommunikation und Grammatik* darstellen. Voraussetzung dafür ist, dass die Lerngruppe schon einige Zeit zusammen Deutsch lernt und damit für verschiedene Gebiete offen ist. Ein Interessengebiet ist in Gesprächen erfragt worden. Die Studenten wählten das Thema *Markt*.

Stichwörter: Interkulturalität, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz

1 Zielsetzung und Problemstellung

In der interkulturellen Kommunikation mit Studenten aus Europa, Asien, Amerika und Afrika an der Fachhochschule liegen Potentiale für eine lernerorientierte Grammatik und eine Reihe von Reserven bei der Gestaltung von Übungsfolgen, die - entsprechend genutzt - helfen, die deutsche Sprache leichter zu erlernen. Ohne interkulturelle Kommunikation ist Deutschunterricht für Ausländer nicht erfolgreich durchführbar. Das Thema *Grammatik und interkulturelle Kommunikation* ist dabei sehr komplex, und bei der Bearbeitung des Themas ergibt sich eine kritische Hinterfragung hinsichtlich der Erfahrungsbereiche, die für das Verständnis der Thematik helfen können. Bei diesen handelt es sich beispielsweise um die folgenden:

- Leben im Ausland,
- Längere Reisen ins Ausland,
- Leben mit verschiedenen Nationen unter einem Dach,
- Studieren in einem anderen Land,
- Sprachen lernen und im Land anwenden,
- Persönliche Kontakte,
- Die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache in Deutschland und im Ausland.

In den folgenden Ausführungen wird die Begründung für das Thema *Markt* erläutert.

Jede sprachliche Handlung ist vor allem dadurch geprägt, dass der Lernende dazu motiviert ist, eine sprachliche Äußerung zu formulieren - sei es schriftlich oder mündlich. Motivation wird dann gefördert, wenn das Thema interessant, anregend sowie ausbaufähig und für die Lernergruppe aktuell ist. In einer Gruppe von Studierenden aus verschiedenen Ländern sollte es unbedingt ein Thema sein, das möglichst alle bewegt und sprachlich auf der Niveaustufe (A1) zu bewältigen ist. Die Voraussetzung wird dadurch bestimmt, dass das gewählte Thema – in unserem Fall der *Markt* - einen Teil des kulturell-gesellschaftlichen Lebens in jedem Land der Studierenden beinhaltet.

Bei Gesprächen zur Eröffnung einzelner Unterrichtsstunden ergab sich immer wieder, dass das Einkaufen von Lebensmitteln zur Fertigung heimischer Gerichte - konkret in indischer, chinesischer oder koreanischer Mahlzeiten für die Studierenden ein interessantes Gesprächsthema war. Als gemeinsames Thema ergab sich somit der *Markt*.

Nachdem die Sprachkenntnisse der Studierenden dafür hinreichend waren, einen Text auf Deutsch formulieren zu können, wurden die Studierenden im Team mittels eines Fragebogens *Über die Märkte in der Welt* in den einzelnen Ländern im Team befragt. Die Reaktion auf diese Aufgabe war sehr positiv. Es ergaben sich so sechs effektive Unterrichtsstunden, in denen ein intensiver kultureller Austausch stattfand, viele neue Begriffe gelernt wurden, lexikalisches Wissen vervollständigt und ein für diese recht überschaubare Zeitspanne erheblicher Umfang an Grammatik verinnerlicht wurde.

Der Markt als Thema war geeignet für das Studium einer Reihe von grammatischen Erscheinungen auf der Niveaustufe A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR), die notwendig waren, um einen Text mündlich oder schriftlich produzieren zu können. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass es den Markt oder den Straßenmarkt weltweit gibt.

Das Ausfüllen des Fragebogens (vgl. Anhang) bildete den Anfang des Projekts. Dieser Fragebogen beschäftigte Studierende und Dozentin sehr intensiv und führte zu vielen

Übungen - wie z.B. zu solchen zur Steigerung der Adjektive, zu Übungen zum Perfekt oder zur Fragebildung und zu Anwendungsaufgaben im kommunikativen Bereich.

Den Abschluss bildete die Formulierung eines Textes über den Markt im Heimatland. Den Studenten sollten als Lernhilfe ein Mustertext und der Fragebogen dienen. Mustertext und Fragebogen waren dabei nicht nur Lernhilfen, sondern auch Kommunikationsplan. Beide Vorlagen gaben den Studenten genügend Sprachmaterial, um Texte über die Märkte in ihren Ländern zu verfassen. Diese Texte wiederum waren die Diskussionsbasis im Unterricht, um gemeinsam kulturell voneinander zu lernen. Die Korrektur der Ergebnistexte aller Studierenden der Gruppe bot genügend Material für grammatische und lexikalische Übungen. Die Texte der Studierenden aus Indien, Nepal und Brasilien vermittelten kulturelles Wissen und dienten als Anregung für die Diskussion über Märkte auf den verschiedenen Kontinenten.

In einigen Textbeispielen - von den Studenten formuliert¹ – wird das Marktleben in den einzelnen Ländern geschildert:

Ich gehe auf den Markt und treffe Freunde. Der Markt ist dreimal in der Woche. Die ganze Familie kauft wichtige Dinge für das Leben ein. Das Marktleben seien fröhlich und ich auch. Wir sprechen über die Preise und das ist gut für uns alle. Wenn der Preis in Ordnung und die Ware in Ordnung ist, dann kaufen wir ein. Viele Handwerker arbeiten auf dem Markt. Die Frauen weben, verkaufen ihre Sachen und reden viel miteinander. (Student aus Mexiko)

In Indien gibt es viele Märkte. Sie sind immer. Die ganze Familie geht kaufen auf dem Markt. Das ist sehr interessant. Junge Leute treffen Freunde auf dem Markt und unterhalten sich und trinken Tee. Das ist sehr wichtig. Wir verhandeln den Preis und kaufen günstig ein. Auf dem Markt kaufst du alles. Das macht Spaß. Künstler sind auf den Märkten und machen Gefäße, Halsketten oder anderen Schmuck. (Studentin aus Indien)

Bei uns ist der Markt nicht so alt, weil früher die Menschen alles für ihr eigenes Leben gebraucht haben. Das war ein schwereres Leben als jetzt. Heutzutage verkaufen viele Waren. Manche arbeiten als Schuster, Töpfer oder Handwerker auf dem Markt. Frauen weben Stoffe, stricken Kleidung und Kinderschuhe und alles verkaufen sie. Der Markt ist immer und es ist sehr schönes Kaufen für alle. (Zwei Studierende aus Nepal)

Bei uns in Ungarn ist oft Markt. Er ist ein Einkaufsort für alle wichtigen Dinge, die man zum Leben braucht: Gemüse und Obst, Fleisch und Wurst, Wein und auch Kleidung. Die Preise können oft ausgehandelt werden. Auf dem Markt ist es immer sehr fröhlich. Manchmal gibt es auch Handwerker z.B. Korbflechter, die auf dem Markt Körbe flechten und sie dann verkaufen. Ein riesiger Pullovermarkt ist am Balaton. (Studentin aus Ungarn)

Der nächste Schritt zu den Ergebnistexten wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

2 Kultur - Kommunikation - Interkulturalität

Der Unterricht *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* an der Fachhochschule ist von der Grundidee geprägt, das Miteinander verschiedener Nationalitäten zu fördern und zu erleichtern. Ein Ziel des Unterrichts ist es, die unterschiedlichen Kulturen wahrzunehmen und im Kurs voneinander zu lernen, damit alle Studierenden zusammen in

¹ Die sprachlichen Fehler der Studierenden sind entsprechend hier nicht korrigiert worden.

Deutschland (in Thüringen) studieren und leben können.

Die Studenten erlernen die deutsche Sprache und mit ihr die im Land üblichen Gepflogenheiten. Sie lernen beispielsweise das Land mit den Städten und Landschaften, die Traditionen, die Mentalität der Deutschen kennen. Sie erwerben sprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Die Studenten kommen in Deutschland an der Fachhochschule gut mit Englisch zurecht; die Vorlesungen in allen Studienfächern werden in diesen Gruppen in Englisch gehalten. Alle Kommilitonen sprechen Englisch. Die Studenten bleiben dabei zudem in ihren jeweiligen nationalen Gruppen.

Diesem bequemen sprachlichen Weg an der Hochschule muss der Deutschunterricht etwas entgegensetzen, was die Motivation für das Studium der deutschen Sprache entwickelt. Im Unterricht wird somit ein natürliches, unkompliziertes Miteinander angestrebt, in dem Toleranz in einem umfangreichen Maß verwirklicht wird. Wir entwickeln gemeinsam eine interkulturelle Kompetenz. Diese kann in der Regel nur in Eigeninitiative erworben werden.

Entscheidend ist die konsequente deutschsprachige Atmosphäre im Unterricht. Und diese ist häufig eine Hürde und erfordert konsequentes Engagement und methodisches Geschick.

Gelingt die fremdsprachliche Atmosphäre jedoch, ist noch keine Garantie geschaffen, dass eine interkulturelle Kommunikation verwirklicht werden kann. Im konkreten Falle fließen Faktoren ein, die die (interkulturelle) Kommunikation befördern und damit den Lernprozess erleichtern:

- Die Studierenden kommen aus mindestens neun Nationen Asiens, Europas und Südamerikas.
- Sie sprechen oft mehrere Sprachen, um sich in ihren Ländern zu verständigen (z.B. in Indien oder Pakistan). Dies hilft ihnen, eine weitere Sprache leichter zu erlernen.
- Umgangsformen und Höflichkeitsstandards in den einzelnen Ländern sind grundverschieden.
- Mentalität, Temperament und kulturhistorische Unterschiede können den Lernerfolg positiv beeinflussen.

Dozenten sollten somit Möglichkeiten finden, sich mit den Unterschieden der Kulturen auseinanderzusetzen und diese als Potentiale für einen effektiven Sprachunterricht zu begreifen: Ohne Kommunikation und ohne eine offene Atmosphäre im Unterricht ist interkulturelles Handeln nicht zu verwirklichen.

Die Kulturen sind - historisch gesehen - das Ergebnis interkultureller Prozesse. Diese Prozesse wurden durch Faktoren wie Migrationsbewegungen, Handelsbeziehungen, Kolonialisierung, Auslandsstudien und Arbeiten im Ausland geprägt und beeinflusst. Folglich existieren zwischen den Kulturen Überlappungen, die das Verständnis der Menschen untereinander erleichtern. Kommunikation vollzieht sich dabei auf der Ebene der Sprache und wird vor allem auch durch nonverbale Impulse wahrgenommen. Zur verbalen und nonverbalen Kommunikation schreibt Bolten sehr treffend:

Traditionen, Interpretationsvorräte und Wissensbestände werden erst auf der Grundlage von Sprache und Kommunikation erzeugt.

Und gerade weil Konventionen, Regeln, Rituale und alles andere, was als Wissensvorrat unser Handeln bestimmt, über Jahrhunderte hinweg kommunikativ ausgehandelt worden ist, bilden die Medien dieser Kommunikation gleichsam die Nabelschnur zu der solchermaßen kommunikativ erzeugten Lebenswelt. Zu diesen Medien zählt wesentlich die Sprache.

Kommunikation beinhaltet allerdings mehr als nur die verbale, sprachliche Ebene: die Freiheitsstatue in New York, das Layout eines Textes, eine bestimmte Gestik, ein mimischer Ausdruck ... - sie alle sind Zeichen für etwas; sie kommunizieren, sie „sagen“ uns etwas ohne dies unbedingt mit verbalen Mitteln zu tun.“ (Bolten 2012: 41)

In einer internationalen Gruppe von Studierenden, die zusammen leben und studieren, ist der Austausch von neuen Erfahrungen im Zielsprachenland ständig präsent. Der Austausch in der deutschen Sprache im Unterricht lässt Grenzen entstehen, die nur durch die kontinuierliche Erlernung neuer Wörter und phraseologischer Einheiten bewältigt werden können.

Um sich frei im Unterrichtsgespräch äußern zu können, bedarf es solider Grammatikkenntnisse. Und genau hier kann die Bereitschaft der Studenten, sich kulturell auszutauschen, helfen, die erforderlichen grammatischen Erscheinungen bewusst zu lernen und in konkreten Situationen anzuwenden. So schreibt Bolten:

Interkulturen sind dynamisch als Ereignisse des Zusammentreffens von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen zu verstehen. Sie besitzen insofern prozessualen und nicht räumlichen Charakter. Interkulturen stellen keine Synthesen, sondern Synergiepotentiale dar. Ob und in welcher Weise sich Synergien entfalten, ist weitgehend situationsabhängig und insofern unvorhersehbar (Bolten 2012: 46).

Zu beachten ist, dass sich im interkulturellen Kontakt niemand so verhält, wie er es in der eigenen Kultur tun würde. Aus diesem Faktum kann theoretisch geschlussfolgert werden, dass dieses Verhalten des Menschen eine offene Atmosphäre für gemeinsames Studieren, Lernen, Arbeiten und Leben schafft. Diese Potentiale sind vielversprechende Anknüpfungspunkte für den Unterricht.

Die Auseinandersetzung mit den Kulturen – wie auch das Studium der Kulturen der verschiedenen Länder - wäre für den Dozent eine zu umfangreiche und nicht zu bewältigende Aufgabe. Die interkulturelle Kommunikation setzt genau hier ein, indem die Studenten und Dozenten ihre Erfahrungen, Wertschätzungen und ihr Wissen preisgeben, um den Unterricht lernerorientiert, kreativ, effektiv und vor allem auch interessant zu gestalten.

Das Verhalten in der interkulturellen Situation wird durch interkulturelle Erfahrungen, durch Fremdbilder, durch die Bekanntschaft mit Personen anderer Kulturen und auch durch die im Gespräch gewählte Sprache bestimmt. Dabei sind solche Sozialkompetenzen wie Einfühlungsvermögen, Toleranz, Flexibilität, Freundlichkeit, Höflichkeit und auch Rollendistanz von Nutzen und helfen beim gegenseitigen Verständnis, denn oft sind nicht gerade geringe Widersprüche zu verstehen und auszuhalten.

Kommunikation ist unmöglich, wenn nicht lexikalische Mittel bereit stehen und die jeweilige grammatische Strukturierung bekannt ist. Infolgedessen existiert zwischen der interkulturellen Kommunikation und der Grammatik eine engere Wechselbeziehung als gemeinhin angenommen wird. Diese Beziehung lebt von dem Widerspruch der Gesprächsbereitschaft der Studenten und ihren noch zu geringen lexikalischen und

grammatischen Mitteln. Themen, die die interkulturelle Kommunikation anregen, bisweilen sogar provozieren, bieten in sich eine reiche Palette der Gestaltung und der Vermittlung grammatischer Zusammenhänge (Brandt 2004, Helbig & Buscha 2001).

3 Über das Funktionieren interkultureller Kommunikation

Interkulturelle Kommunikation bezeichnet eine soziale Interaktion von Akteuren unterschiedlicher Kulturen. Ihre besondere Bedeutung liegt darin, dass einigen Aspekten innerhalb des gegenseitigen Verstehens ein höherer Stellenwert beigemessen wird als anderen Aspekten. So können Missverständnisse entstehen, die letzten Endes zu Problemen führen. Ausdrucks-, Darstellungs- und Handlungsweisen beeinflussen die Kommunikation positiv oder negativ. Andere wichtige Parameter sind die Lautstärke, der Tonfall, die Mimik, die Gestik und nicht zuletzt der Grad an Höflichkeit und Freundlichkeit. Innerhalb der kulturellen Kommunikation können Vorurteile zu Schwierigkeiten führen und die Erlernung der Fremdsprache nicht unwesentlich behindern.

Interkulturelle Kommunikation hat mit der zunehmenden Globalisierung ihren Wirkungskreis erweitert und ist bei dem Dozenten im Rahmen der Vorbereitung jeder Deutschstunde für Studierende aus den verschiedenen Ländern präsent und entsprechend didaktisch umzusetzen. Dies stellt Deutschdozenten vor eine anspruchsvolle Aufgabe.

Der Erwerb interkultureller Kompetenzen stellt eine grundlegende Voraussetzung dafür dar, im Unterricht interkulturell zu arbeiten und sich entsprechend auszutauschen. Bolten (2012: 14) hat eine Reihe von Strategien des gemeinsamen (Kultur)lernens empfohlen.

Drei von diesen Strategien erweisen sich für unsere Zwecke als relevant:

- Kultur(lernen), Beobachtungslernen, permanente interkulturelle Lernbereitschaft, Offenheit gegenüber Fremden:

Die Studierenden bewältigen im Sprachunterricht an konkreten Texten und Situationen fremde Handlungsweisen, die sie mit ihrem kulturellen Verständnis erfassen und zu deuten wissen. Oft sind ihre Blicke fragend und es hilft, die geringste Geste kurz zu erklären, und zwar bezüglich unserer Kultur. Die Studenten gewöhnen sich schnell daran, und die nonverbale Kommunikation verbessert sich von Stunde zu Stunde.

- Beziehungsaufbau: Kontakte knüpfen und auf andere zugehen können:

Das Erklären einfacher Dinge, beispielsweise die langsame und schrittweise Wiederholung der Konjugation reflexiver Verben und die Öffnung auf den Einzelnen hin mit dem Abstand, den die jeweiligen Kulturen erlauben. Hier existieren erhebliche Unterschiede zwischen Südkorea, Japan, Ungarn oder Indien.

- Positiver Vergleich, Situationsaufwertungen vornehmen, an fremden Erfahrungen das Positive sehen und schätzen lernen:

Die ruhige, aufmerksame Art der japanischen Studierenden hilft beispielsweise einer Gruppe, die zur Hälfte aus Indern besteht, einen Ausgleich untereinander zu finden. Die Rücksicht einer koreanischen Studentin in einer solchen Situation ist gleichsam ein Ruhepol. Die Studierenden lernen voneinander und überwinden bisweilen sogar soziale Unterschiede.

In einer Gruppe, in der mehr als neun Nationen vertreten sind und die Studierenden zusammen lernen, entsteht nicht nur ein Kulturaustausch zwischen Deutschland und dem jeweiligen Land, sondern auch zwischen den Vertretern der Nationen untereinander. Im Prozess des interkulturellen Lernens erwerben die Studierenden und der Dozent interkulturelle Kompetenzen. Diese stellen keinen eigenständigen Kompetenzbereich dar. Sie können vielmehr als die Fähigkeit verstanden werden, individuelle, soziale, fachlich strategische Teilkompetenzen bestmöglich zu verknüpfen und diese im konkreten Fall entsprechend zu aktivieren und umzusetzen. Solche Teilkompetenzen können Empathie, Ambiguitätstoleranz, Flexibilität, Fremdsprachenkenntnis, interkulturelle Lernbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Kulturwissen, Metakommunikation, Polyzentrismus und Selbstdisziplin sein (vgl. Bolten 2012: 114).

4 Der *Markt* als Thema interkulturellen Lernens

49 Studierende aus neun Ländern Asiens, Europas und Südamerikas äußerten sich zum Thema *Markt*. Als Grundlage wurde der bereits erwähnte Fragebogen ausgegeben, den die Studierenden in Länderteams ausgefüllt hatten. Das Ergebnis war eine anregende, vielschichtige Diskussion über Märkte in der ganzen Welt. Die Motivation der Studierenden war entfacht, und die sprachlichen Formulierungen im Fragebogen bildeten die erste Grundlage für eine Reihe grammatischer Übungen. Dies waren Transformationsübungen im Bereich der Tempora (Präsens, Perfekt und Präteritum), Übungen zu den transitiven Verben, die Wortstellung im Deutschen oder auch das Kasussystem.

Eine weitere Aufgabe, die sich aus dem Thema ergab, bestand darin, einen Text zum Thema *Der Markt in meinem Land* zu schreiben. Als Kommunikationsplan diente der Fragebogen, und der oben zitierte Mustertext sollte den Studierenden Anregungen liefern. Die Ergebnistexte waren kurz und mit einer Reihe sprachlicher Fehler behaftet, die für die Weiterführung des Unterrichts relevant waren, weil sie die Schwierigkeiten und Ungenauigkeiten der Studierenden in der Beherrschung der deutschen Sprache anzeigten. In der Korrekturarbeit wurden die Fehler analysiert, verbessert und durch Übungen - beispielsweise zur Wortstellung oder zum Kasussystem - automatisiert. Für die Übungen zu den Verben wurden Satzmodelle (Helbig 1971) aufgestellt, die die Verwendung der Verben im Dativ und Akkusativ leichter verständlich machten.

Die Projektarbeit über mehrere Unterrichtsstunden festigte nicht nur die Motivation zur Erlernung der deutschen Sprache, sondern bildete auch eine Anregung dazu, ähnliche Projekte zu verwirklichen.

Dieses Projekt, das alle Beteiligten sechs Unterrichtsstunden lang intensiv beschäftigte und ihnen viel Freude bereitete, bestand insgesamt nicht nur aus interkultureller Kommunikation, sondern wies einen erheblichen Anteil interkulturellen Lernens auf.

Anhang: Märkte gibt es überall

Was bedeutet der Markt in? (bitte das Land eintragen)

- Ein Einkaufsort für Lebensmittel
- Ein Treffpunkt für Freunde
- Ein Einkaufsort für alle wichtigen Dinge, die man zum Leben braucht.

Was gibt es auf dem Markt?

- Gemüse und Obst
- Bekleidung und Schuhe
- Andenken und Bücher
- Haushaltwaren

Wie ist es mit den Preisen?

- Die Preise sind vorgegeben.
- Die Preise werden ausgehandelt.

Wann ist Markt?

- Dreimal in der Woche
- Nur an Feiertagen
- Täglich

Wer kauft auf dem Markt ein?

- Die Hausfrauen
- Kinder mit ihren Müttern
- Die ganze Familie

Warum kaufen die Menschen auf dem Markt ein?

- Die Lebensmittel sind frischer
- Die Auswahl ist größer.
- Das Markttreiben ist offener und fröhlich.
- Man kann die Preise aushandeln.

Wer arbeitet auf dem Markt?

- Die Verkäufer der verschiedenen Waren

- Handwerker
- Dienstleister wie der Schuster, der Uhrmacher

Bibliographie

- Barmeyer, Christoph, Petia Genkova & Jörg Scheffer (2010). *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau: Stutz.
- Bolten, Jürgen (2012). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen
- Brandt, Rainer (2004). *Die deutschen Verben*. Göppingen: dnf-Verlag.
- Dietz, Gunther (2012). Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache (Sektionsbericht). In: Fäcke, Christian, Hélène Martinez & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.) (2012). *Mehrsprachigkeit. Bildung – Kommunikation – Standards*. Stuttgart / Leipzig: Klett, 292-295.
- Funk, Hermann (2009). Grammatisches Wissen und / oder Sprechkompetenz? Zur Frage der Prioritäten in einem Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage des Europäischen Referenzrahmens. In: *Zeitschrift für Germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft*. „Ditura“ 6. Tirana.
- Funk, Hermann (2010). Lehrwerkforschung. In: Hallet, Wolfgang & Frank G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Kallmeyer, 364-368.
- Helbig, Gerhard (1971). Theoretische und praktische Aspekte eines Valenzmodells. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.). *Beiträge zur Valenztheorie*. Halle: Niemeyer, 31-49.
- Helbig, Gerhard (1992). *Probleme der Valenz und Kasustheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Helbig, Gerhard & Joachim Buscha (2001). *Deutsche Grammatik – ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Wazel, Gerhard (Hrsg.) (2011). *Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts heute – 20 Jahre Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V.* (Hrsg.) Frankfurt / Main: Peter Lang.

Zum Sprechakt *Widersprechen* in deutschen und arabischen Online-Zeitungskommentaren

Abdel-Hafiez Massud (Frankfurt/Main)

Abstract (English)

This paper investigates the linguistic realisation of the speech act “contradicting” in German and Arabic in commentaries of online-newspapers and news magazines and the question of how speakers of both languages try to modify and mitigate this face-threatening speech act. For the realisation of the present study, 20 Arabic learners of German were presented a form with six virtual situations of disagreement and with six multiple-choice answers for every situation. Every answer reflects a certain degree of (im-)politeness in German. The results of the present corpus analysis and the quantitative analysis should enable instructors of German as a foreign language (for Arabic students) to offer a clear picture of the realistic level of the pragmatic competence and pragmatic transfer of these learners as well as insight into the question of how to repair deficiencies and develop this competence.

Keywords: pragmatic competence, contradict, mitigation, politeness, contrastive linguistic

Abstract (Deutsch)

In dem vorliegenden Beitrag werden die sprachliche Realisierung des Sprechaktes *Widersprechen* im Deutschen und im Arabischen in Kommentaren von Online-Zeitungen und Nachrichtenmagazinen analysiert sowie die Mechanismen untersucht, mit deren Hilfe die Sprecher beider Sprachen diesen konfliktträchtigen Sprechakt zu modifizieren und abzumildern versuchen. Hierzu wurde arabischen Deutschlernern ein Fragebogen mit sechs Widerspruchssituationen und mit jeweils sechs *Multiple-Choice*-Antworten vorgelegt, wobei jede Antwort einen bestimmten Grad der (Un-)Höflichkeit reflektierte. Die Ergebnisse der Korpusanalyse und der Auswertung des Fragebogens können den engagierten Lehrkräften des Deutschen (für Araber) ein klares Bild davon vermitteln, wo und in welchem Grad die Förderung der pragmatischen Kompetenz in der Zielsprache Deutsch ansetzen soll.

Stichwörter: Pragmatische Kompetenz, Widersprechen, Abtönung, Höflichkeit, kontrastive Linguistik

1 Einführung

Die sprachliche Modifizierung ist eine besondere Form universaler Höflichkeitsstrategien. Aspekte der Höflichkeit sind in der Linguistik der letzten Jahrzehnte zu einem beliebten Gegenstand der Forschung geworden (z. B. Lakoff 1973, Leech 1983, Weinrich 1986, Lüger 2001, Bouchara 2002 und Bonacchi 2013). Dies beruht auf der Einsicht, dass man beim Sprechen einer Sprache nicht nur etwas „tut“ (Austin 1955: 6) und die Wirklichkeit beschreibt, sondern in aller Regel auch die soziale Beziehung zu den Kommunikationspartnern maßgeblich mitgestalten kann. Durch unser Sprachhandeln zeigen wir unserem Ansprechpartner direkt oder indirekt, wie wir zu ihm stehen und ob wir ihm gegenüber höflich oder unhöflich auftreten. Am meisten werden sprachliche Höflichkeitsstrategien dort erwartet, wo der Sprecher Sprechakte verwendet, die gleichsam aus sich heraus unhöflich sind. Anders als sprachliche Rituale wie *Grüßen*, *Danken*, *Komplimente machen* gibt es eine Reihe von Sprechakten, die konfliktträchtig sind und die nicht nur in den Handlungs- und Freiraum des Gegenübers eingreifen, sondern auch für den Sprecher selbst in gewisser Weise belastend sind. Beispiele für solche Sprechakte sind *Bitten*, *Auffordern*, *Kritisieren* und *Widersprechen*. Typisch für

die Verwendung dieser Sprechakte ist die Tatsache, dass sie neben der sprachlichen Kompetenz auch eine hohe pragmatische Kompetenz erfordern.

Zu den klassischen Situationen, in denen Sprecher für die angemessene Verwendung dieser konfliktträchtigen Sprechakte sensibilisiert werden sollen, gehören der Fremdsprachunterricht und interkulturelle Begegnungen. Lehrende des Deutschen als Fremdsprache (DaF) oder des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) dürften der Tatsache zustimmen, dass Deutschlerner auf vielfältige Kompetenzen in der Sprache angewiesen sind, um überhaupt an einer gelungenen Kommunikation teilnehmen zu können. Dazu gehören nicht nur Kenntnisse der deutschen Syntax, der Phonologie und der Lexik, sondern auch pragmatische Kompetenzen, d.h. Sprechakte richtig produzieren und anwenden zu können. Falsch vollzogene Sprechakte können nicht nur zur Störung der Kommunikation führen, sondern auch negative Eindrücke wie Ignoranz, Arroganz oder den Eindruck der Unhöflichkeit des Deutschlernalers hinterlassen. Daher gilt die Anleitung zu der Ausbildung pragmatischer Kompetenzen als eine notwendige Ergänzung zu der eigentlichen Fremdsprachenvermittlung.

Im vorliegenden Beitrag wird einem dieser konfliktträchtigen Sprechakte - dem *Widersprechen* - besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Unser linguistisches Interesse gilt dabei nicht allein der Realisierung dieses Sprechaktes im Deutschen, sondern auch im Arabischen. Die aus der kontrastiven Analyse gewonnen Kenntnisse sollen sowohl für den DaF-Unterricht für arabische Deutschlerner als auch für den DaF- oder DaZ-Unterricht allgemein nutzbar gemacht werden.

Es existieren auf dem Gebiet der deutschsprachigen Höflichkeitslinguistik äußerst wenige Arbeiten, die sich kontrastiv mit den arabischen Höflichkeitsstilen befassen, obwohl die Andersartigkeit der arabischen Kultur - nebst deren Subkulturen - interessante Ansatzpunkte hierfür bietet (z. B. Bouchara 2002 und Hammam 2009). Die genannte Andersartigkeit führt jenseits universaler Höflichkeitskonventionen zu unterschiedlichen sprachlichen Verhaltensweisen und Argumentationsstilen, denn im sprachlichen Verhalten manifestiert sich nicht zuletzt die Kultur des jeweiligen Sprechers (Altmayer 2004: 145).

2 Eine besondere Kommunikationssituation

Untersucht wird der Sprechakt *Widersprechen* im Deutschen und im Arabischen in einer speziellen Kommunikationssituation, der pseudonymen bzw. anonymen Online-Kommunikation: Gegenstand sind Online-Kommentare im Anschluss an elektronische Zeitungsartikel. Der Online-Kommentar ist aus mehreren Gründen eine besondere Textsorte mit einer spezifischen Kommunikationssituation. Der Online-Kommentar steht in reaktiver, intertextueller und argumentativer Beziehung zum Bezugstext, der ihn ausgelöst hat und gilt somit als Teil eines „entfalteten Diskurses“ (Dorostkar & Preisinger 2012: 4). Der Online-Kommentar verdankt seine Existenz der Internettechnik und hat in der Regel einen Autor oder eine Autorin, dessen oder deren wahre Identität nicht preisgegeben wird, da die Foren von Zeitungen und Magazinen die Realisierung dieser Textsorte mit Hilfe beliebiger sogenannter Benutzernamen erlauben. Inhalt und Form des Online-Kommentars sind äußerst vielfältig. Online-Kommentare können sehr umfangreich sein, andere dagegen sind kurz und bestehen bisweilen nur aus einem Wort. Sprachlich gilt der Online-Kommentar - ähnlich wie der Chat (Loos 2011: 13f) - als mündlich konzipiert und als medial schriftlich realisiert. Die kommentierende Intention ist als globale, textsortenspezifische Intention zu verstehen (Lüger 1995:

127), unter die sich die konkreten Ziele des jeweiligen Online-Kommentators subsumieren lassen, z. B. in der Form des *Zustimmens*, *Widersprechens* oder *Kritisierens*.

Der Online-Kommentar ist zudem das Gegenstück der persönlichen *Face-to-Face*-Kommunikation, die mit offener Identität agiert. Tageszeitungen und Magazine bemühen sich über die sogenannte Netiquette (Bonacchi: 2013: 218ff) mehr oder weniger erfolgreich um eine gewisse Regulierung des Sprachverhaltens der Online-Kommentatoren.

3 *Widersprechen* als Sprechakt

Einige Autoren haben sich mit dem Sprechakt *Widersprechen* hinsichtlich seiner Realisierungsformen und der Konsequenzen für den Gesprächsverlauf in *Face-to-Face*-Gesprächen befasst (z. B. Vuchinich 1984, Spranz-Forgasy 1986, Knoblauch 2009). Man geht dabei - anders als im vorliegenden Beitrag - von Situationen aus, in denen die Sprecher sich kennen. Mit einem spezielleren Fall befasst sich Koerfer (1979), der die adversative Verwendung der Partikelkombination *ja...*, *aber*, die auch in diesem Beitrag eine Rolle spielen wird, untersucht.

Mit dem Sprechakt *Widersprechen* will der Sprecher zu verstehen geben, dass er die Gültigkeit einer Äußerung oder das Verhalten einer Person nicht akzeptiert. Spranz-Forgasy (1986: 17) betrachtet die beiden Merkmale *reaktiv* / *adversativ* daher als konstitutiv. Beim Vollzug des Sprechaktes *Widersprechen* kann der Sprecher

(...) den Gültigkeitsanspruch seines Gegenübers bestreiten, selbst eine der Behauptung des Gegenübers entgegengesetzte Darstellung formulieren oder die Gültigkeit der eigenen Darstellung bzw. Sachverhaltsorientierung sichern. (Spranz-Forgasy 1986: 28)

Diese Definition beschreibt somit eine zweiteilige Struktur (*Äußerung und Gegenäußerung*). Wird die Ratifikation der Gültigkeit nicht erreicht und steht eine Gegenaussage gegen den ersten Widerspruch, erzeugt dies einen zweiten Widerspruch, und so geht es weiter (Knoblauch 2009: 15) in der Form von Aussage gegen Aussage ohne abschließende Ratifikation (= *Expansion: Äußerung - Widerspruch - Expansion*).

Bei Online-Zeitungskomentaren besteht, anders als im natürlichen Gespräch, kein Sequenzierungszwang und damit keine grundsätzliche Expansion. Der Widersprechende wird hier *nicht* durch einen *Face-to-Face*-Ansprechpartner aufgefordert, den Widerspruch zu überwinden und die fragliche Gültigkeit zu ratifizieren. In Online-Zeitungskomentaren begnügt sich der Kommentator meist damit, seine Zustimmung oder seinen *Widerspruch* auf informelle Weise zu hinterlegen - in diesem Falle, zu posten. Der *Widersprechende* ist in der Regel nicht entschlossen, die Geltungsansprüche, die er verteidigen will, auch so lange zu verfolgen, bis sie tatsächlich durchgesetzt sind oder bis er die Gültigkeit des Autors akzeptiert und ratifiziert hat. Der Widerspruch in Online-Zeitungskomentaren hat daher meist einen punktuellen Charakter und wird als Zweck an sich realisiert¹.

¹ Theoretisch ist es durchaus möglich, dass der Autor eines Zeitungsartikels Stellung zu einem Kommentar eines Lesers bezieht, wobei dann die Expansion und der erneute Widerspruch wieder möglich werden. Dies kommt aber nicht in unserem Korpus vor, der diesem Artikel zugrunde liegt.

Sowohl die Definition von *Widersprechen* bei Spranz-Forgasy als auch die Ergänzung um die *Expansionskomponente* bei Knoblauch vermitteln den Eindruck, als bestünde der Sprechakt *Widersprechen* aus einem einzigen konstituierenden Sprechakt ohne den Widerspruch konstituierende spezifische Handlungsstrategien. Die Realisierungsformen in unserem Korpus zeigen aber, dass der Sprechakt *Widersprechen* - je nach Situation - mehrere spezifische Handlungsstrategien wie *Behaupten*, *Zitieren*, *Verneinen*, *Zurückweisen*, oder *Begründen* erforderlich macht. Außerdem sehen wir im empirischen arabischen und deutschen Material, dass auch unerwartete konfliktäre Sprechakte wie *Beschimpfen*, *Unterstellen* oder *Ironisieren* beim verschärften unhöflichen *Widersprechen* nicht selten sind. Murphy und Neu (1996) würden hier von einem *Sprechakt-Set* sprechen, da der Sprechakt *Widersprechen* weitere Sprechakte erforderlich macht. Illustrativ dafür ist folgender Textausschnitt aus dem unten detailliert vorgestellten deutschen Korpus².

Beispiel:

- verinet (Zitat von amerlogk: *so besonders durchdacht ist das was sie äußern ja nun nicht. Japan hat ja nun eine eigene Währung und das ist anscheinend kein Problem, aber für Deutschland und die anderen EU Länder geht das anscheinend gar nicht, was für eine Logik. Was würde passieren wenn die "Länder" aus dem Euro rausgehen?*) (Aus den Kommentaren zum Spiegel-Online-Artikel: Wenn Politiker vom Stammtisch aufstehen) (<http://forum.spiegel.de/showthread.php?t=98622&page=3>; 21.08.2013)

In diesem Kommentar erfolgt der Vollzug des *Widerspruchs* mit Hilfe der Handlungsstrategien: *Verneinen*³ – *Behaupten* – *Behaupten* – *Vorwerfen* – *Verwundern* – *Fragen*.

In diesem Sinne erweitern wir die obige Definition von Spranz-Forgasy für unsere Zwecke und definieren den Sprechakt *Widersprechen* in Online-Komentaren als

direkten oder indirekten Sprechakt, welcher aus einer oder mehreren Handlungsstrategien bestehen kann, adversativ auf eine Vorgängeräußerung eingeht, diese Vorgängeräußerung an sich bestreitet, ihr eine Gegenäußerung entgegensetzt, sie einschränkt, erweitert oder korrigiert⁴.

Diese Definition lässt sich mit den Formen des Widerspruchs weiter konkretisieren, welche Spranz-Forgasy als „Vollzugsmodi eines Widerspruchs“ (Spranz-Forgasy 1986: 51ff) bezeichnet. Wir werden bei jedem Typ von *Widersprechen* zur Verdeutlichung ein Beispiel aus unserem arabischen⁵ bzw. deutschen Korpus anführen. Die folgenden ersten vier Vollzugsmodi stammen von Spranz-Forgasy. Die weiteren Formen stellen eine Ergänzung durch den vorliegenden Beitrag dar.

² Alle hier aus diesem Korpus zitierten Beispiele werden als Originaltexte zitiert und somit sprachlich nicht korrigiert.

³ Man kann hier natürlich vom Sprechakt *Geringschätzen* / *Abwerten* und am Ende des Online-Kommentars auch vom rhetorischen Fragen sprechen.

⁴ Spranz-Forgasy behandelt diese Realisierungsformen des Widerspruchs unter dem Titel „Techniken des Widersprechens“ (1986: 31ff). In der mündlichen Kommunikation, die hier nicht zum eigentlichen Gegenstand gehört, können Intonation und Gestik als weitere Marker für den Widerspruch dienen, je nach Kommunikationssituation. Abhängig davon und abhängig von der Beziehungsebene, mit der der Widersprechende zu tun hat, wird er sich für die passende Form des Widerspruchs entscheiden. In der schriftlichen Form des „Widersprechens“ dienen Negations- und Adversationsmittel als Marker für den Widerspruch.

⁵ Die Übersetzung des arabischen Materials ins Deutsche wird hier von uns vorgenommen.

- Konträre Intervention:

Diese *konträre Intervention* besteht nach Spranz-Forgasy darin, den Geltungsanspruch einer Behauptung des Sprechers abzuerkennen, ohne jedoch eine eigene Darstellung des behaupteten Sachverhaltes anzubieten. Hier begnügt sich der Opponent damit zu sagen, dass X nicht so ist, wie der Sprecher behauptet. Diese Form des Widerspruchs ist direkt und explizit und wirkt auch nicht gerade beziehungsförderlich bzw. nicht gesichtsschonend.

Beispiel:

Autor/in Laurelai: *Die Angabe zur Uni Potsdam stimmt nicht.* (Einleitung zum Online-Kommentar zum Artikel: Wie sexistisch ist unsere Sprache:
(http://www.welt.de/wissenschaft/article117770814/Wie-sexistisch-ist-die-deutsche-Sprache.html#disqus_thread; 07.11.2013)

- Polarisierung:

Die *Polarisierung* kommt dadurch zustande, dass der Opponent selbst eine konträre Gegenbehauptung zum fraglichen Sachverhalt aufstellt. Diese Form dürfte diejenige sein, die für die Beziehung der Beteiligten am bedrohlichsten ist:

Entscheidend ist dabei die Gleichwertigkeit der Aktivitäten. Dadurch entsteht eine polare Relation der Handlungsschritte von Opponent und Gegenüber. (...) Die Polarisierung sorgt für eine interaktive Spannung, die in der Regel schnellstens aufgelöst werden muss, da sonst die Grundlagen von Interaktion überhaupt in Gefahr kommen (Spranz-Forgasy: 1986: 56).

Ein Beispiel aus dem deutschen Korpus bietet sich hier an, wo der Online-Kommentator eine ganz gegensätzliche Haltung zur Position des Online-Artikels vertritt.

Beispiel:

meerkatlover: ihr Autor hat wohl eine andere Sendung gesehen als ich. Frau Maischberger war offensichtlich nur darauf aus den Kandidaten mit alten Geschichten zu diskreditieren. (Aus dem Kommentar zum Online-Artikel: Steinbrück bei Maischberger. Ein perfekter Plan)
(<http://forum.spiegel.de/showthread.php?t=97424&page=8>; 07.11.2013)⁶

- Kontrastierung:

Die *Kontrastierung* ist weniger scharf und besteht darin, dass der Opponent in abgemilderter Form eine „Alternativ-Interpretation“ desselben Sachverhalts vorschlägt, die die Interpretation des Sprechers ausschließt. Die sachliche Orientierung ist hier bestimmend und deshalb rückt der Beziehungsaspekt in den Hintergrund. Der Opponent stellt sich mit seiner Alternativ-Behauptung als „kooperativen Parallel-Denkenden“ dar, um das Problem gemeinsam zu überwinden:

⁶ In diesem Beispiel kann natürlich nicht von einer Auflösung der Spannung gesprochen werden, da die Gegner keine Face-to-Face-Kommunikation haben. Die Spannung bleibt meistens erhalten, sollte nicht ein Mitkommentator das Wort ergreifen und auch anonym zur Auflösung der Spannung beitragen.

(...) Es liegt ein weiterer Vorschlag ‚auf dem Tisch‘, dem z. B. nur noch zugestimmt werden muss. (Spranz-Forgasy: 1986: 56)

Im folgenden Beispiel aus dem Arabischen lehnt der Online-Kommentator den Vorschlag des Autors für Neuwahlen ab, an denen die politische Bewegung der Muslimbrüder beteiligt sein soll, und schlägt statt dessen die eigenmächtige Absetzung der Muslimbrüder, eine Übergangsphase und dann Neuwahlen vor; er zeigt somit, dass er zwar dem vorgebrachten Vorschlag widerspricht, aber dass er auch zur Lösung des „gemeinsamen Problems“ beitragen möchte.

Nadia Mokhtar انتخابات ايه يا عمي ؟ ما حيزورها ثاني ..دول مستميتين و "الغاية تبرر الو سيلة "و "الضروريات تبيح المحظورات"اخلعوا العصاية كلها و حطوا مجلس رئاسي مؤقت الي ان تصلوا لحل يسمح بانتخابات نزيهة و باشراف محلي /محلي مش اجنبي بعد سنتين علي الاقل. (من تعليقات مقالة: مرسى و السمكات الثلاثة

(07.11.2013;<http://www.almasryalyoum.com/News/Details/196793#comments>)

(Was für Neuwahlen, mein Lieber? Die werden die Neuwahlen ja auch verfälschen. Diese kämpfen bis zum bitteren Ende. Und „der Zweck rechtfertigt die Mittel“ und „Notwendigkeiten setzen Verbote außer Kraft“. Setzt diese ganze Bande einfach ab und setzt an ihrer statt einen vorläufigen Präsidialrat ein, bis Ihr eine Lösung gefunden habt, die unbestechliche Wahlen erlaubt, die nicht vor zwei Jahren und unter nationaler/nationaler (sic!) und nicht ausländischer Beobachtung stattfinden sollen. (Kommentar zum Online-Artikel: Mursi und die drei Fische)

- Konträre Dimensionierung:

Diese *konträre Dimensionierung* besteht darin, dass der Opponent die Behauptung des Sprechers einschränkt oder erweitert und daher eine Änderung am Gültigkeitsumfang einer Behauptung vornimmt. Im folgenden Beispiel schränkt der Online-Kommentator die ihm vorliegende Behauptung ein, dass sich die Partei Bündnis 90 / Die Grünen um die Finanzen und um die Rettung des Euros verdient gemacht hätte und verweist auf das Gesetz zum Dosenpfand als einzig erwähnenswerte Leistung dieser Partei.

Beispiel:

Autor Wunderläufer: Die Grünen haben als einzig Positives das Dosenpfand aufzuweisen – mehr nicht.

(Aus dem Kommentar zum Online-Artikel: Wenn Politiker vom Stammtisch aufstehen) (<http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/gruenen-wahlprogramm-praezise-analyse-und-weniger-praezise-forderungen-a-917728.html#js-article-comments-box-pager>; 07.07.2013)

- Themen-Entfremdung:

Hier befasst sich der Opponent weder mit dem Thema des Autors noch mit der Geltung seiner Aussage und nimmt das Thema des Autors lediglich zum Anlass, um seine Ablehnung dadurch zum Ausdruck zu bringen, dass er über ein ganz anderes Thema spricht. Diese Strategie des Widerspruchs ist belastend für die Kommunikation. Der Widersprechende scheint am Thema absichtlich vorbeizureden. Diese Form des Widerspruchs ist natürlich mit einem unausgesprochenen Widerspruch gegen den präsentierten Inhalt verbunden. Als Kommentar zur Diskussion über die Notwendigkeit des Ausbaus der femininen

Wortformen im Deutschen sinniert der Online-Kommentator in dem folgenden Beispiel über das Phänomen des Synkretismus und bringt seine Missbilligung indirekt zum Ausdruck.

Beispiel:

Energieexperte: Synkretismus? Synkretismus ist die Vermischung religiöser Ideen oder Philosophien zu einem neuen System... (Wiki)
(Online-Kommentar zum Artikel: Wie sexistisch ist unsere Sprache)
(http://www.welt.de/wissenschaft/article117770814/Wie-sexistisch-ist-die-deutsche-Sprache.html#disqus_thread; 07.11.2013)

- Personalisierung und De-Thematisierung:

Bei der *Personalisierung und De-Thematisierung* konzentriert sich der Opponent auf die Person des Autors und verschweigt das Thema, über das der Autor gerade spricht. Die Personalisierung des Streits wird so gestaltet, dass der Opponent dem Autor die Qualifikation für das behandelte Thema abspricht oder ihn emotional mittels Schimpfwörtern angreift. Der Opponent wählt dabei nicht selten solche Sprechakte wie *Angreifen*, *Unterstellen* oder ähnliche gesichtsbedrohende Sprechakte. Im folgenden Textausschnitt versucht der Online-Kommentator, sich unmittelbar mit der Person der Journalistin Maischberger hinsichtlich ihrer Abstammung und ihres Hintergrundes auseinanderzusetzen, anstatt sich mit den Behauptungen im Spiegel-Artikel inhaltlich und argumentativ zu befassen. Auch wenn dies mit einer negativen Intention bezüglich des Artikelinhalts verbunden ist, so rückt der Online-Kommentator doch die Person des Opponenten in den Vordergrund.

Beispiel:

captnali : statt Interview - woher stammt die Moderatorin?
(Kommentar zum Online-Artikel: Steinbrück bei Maischberger. Ein perfekter Plan)
(<http://www.spiegel.de/kultur/tv/steinbrueck-spd-kanzlerkandidat-im-talk-bei-maischberger-a-915199.html>; 07.11.2013)

- Medienbezogener Widerspruch:

Beim *medienbezogenen Widerspruch* richtet sich die negative Haltung des Opponenten nicht gegen die Geltung eines Sachverhalts und nicht gegen die Person des Sprechers, sondern gegen das involvierte Medium selbst, das sich angeboten hat, das Thema zu behandeln oder der Person des Sprechers die Gelegenheit dazu zu geben. Im deutschen und im arabischen Korpus finden sich für diesen Vollzugsmodus viele Beispiele. Im folgenden Textausschnitt wendet sich der oder die anonyme Online-Kommentator(in) gegen das parteiische Handeln mancher Medien, das er / sie als gegeben postuliert.

Beispiel:

ABXEcki: Es ist nicht in Ordnung, Ich finde es nicht in Ordnung, dass viele Medien ihren Lesern indirekt einsuggerieren, die Wahl hat Peer Steinbrück sowieso schon verloren (Kommentar zum Online-Artikel: Steinbrück bei Maischberger. Ein perfekter Plan) (<http://www.spiegel.de/kultur/tv/steinbrueck-spd-kanzlerkandidat-im-talk-bei-maischberger-a-915199.html>; 07.11.2013)

- Präsuppositions-Widerspruch:

Beim *Präsuppositions-Widerspruch* konzentriert sich der Opponent nicht auf die Geltungsansprüche, die in einer Behauptung vom Sprecher erhoben werden, sondern auf die implizite Geltung, auf der der Sprecher seine Behauptung aufbaut und mit deren Kraft er die Zustimmung für seine Behauptung einfordert. Im folgenden Beispiel wendet sich der Online-Kommentator dagegen, dass der Autor des Spiegel-Artikels die Programme aller Parteien bis auf das Programm der Linken zum Thema der Eurokrise thematisiert und verglichen hat und dass er mit diesem Verschweigen präsupponiert, viel öffentliches Lob dieses Parteiprogramms vermieden zu haben, was ihm unangenehm gewesen wäre.

Beispiel:

Autor/in linkslibero: Aha, eine Analyse des Wahlprogramms der LINKEN wird es also nicht geben, da Sie mit Ihren Wahlprogramms-Analysen bereits "ans Ende gekommen sind". Interessant, würden Sie doch bei der Analyse des LINKEN-Wahlprogramms fortlaufend frohlocken, weil es dort sowohl eine zutreffende Ursachen- wie Lösungsbeschreibung für die Eurokrise gibt. ?

(Aus den Kommentaren zum Spiegel-Online-Artikel: Wenn Politiker vom Stammtisch aufstehen)

(<http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/gruenen-wahlprogramm-praezise-analyse-und-weniger-praezise-forderungen-a-917728.html>; 07.11.2013)

Kommen wir nun zu dem nächsten Schritt unserer Überlegungen, dem Widersprechen in der Höflichkeitslinguistik.

4 Widersprechen in der Höflichkeitslinguistik

Entwickelten Brown und Levinson (1987) ihre Höflichkeitstheorie zum beziehungsorientierten, angemessenen Sprachverhalten, so bemühten sich andere Autoren (vor allem Culpeper 1996, 2011 und Bonacchi 2013) eigens um eine Unhöflichkeitstheorie zur Erfassung aggressiven und unangemessenen Sprechens. Dabei bleiben diese Autoren durchaus der Höflichkeitstheorie von Brown / Levinson verhaftet, denn „impoliteness is very much the parasite of politeness“ (Culpeper 1996: 355).

Zentral für die Theorie von Brown und Levinson (1987) ist der auf Goffman (1975) zurückgehende Gesichtsbegriff, wobei das *Gesicht* (*face*) der bildliche Ausdruck für das Selbstbild und das Ansehen eines Menschen ist, das sowohl vom Sprecher gepflegt als auch vom Kommunikationspartner auf der Basis von Gegenseitigkeit beachtet werden soll. Dementsprechend wird unterschieden zwischen dem ‚negativen‘ Gesicht, wonach das Individuum ohne Zwänge, Einschränkungen und sonstige Eingriffe in seinen Handlungsspielraum handeln können soll, und dem ‚positiven‘ Gesicht, wonach das Individuum die Erwartung hegt, von seinen Kommunikationspartnern entsprechend seinem Selbstverständnis und seinem Ansehen respektiert zu werden (Lüger 2012: 281ff, Ehrhardt & Neuland 2009: 8f). Zwei weitere Kategorien bei Brown & Levinson sind: *On Record*, der unmodifizierte sprachliche Ausdruck eines Anliegens und *Off-Record*, der modifizierte, entschärfte Ausdruck, bei dem der Beziehungsaspekt eine wichtige Rolle spielt.

Nach Brown & Levinson besteht die Funktion der Höflichkeit vordergründig darin, Kommunikations-Konflikte zu vermeiden, die durch gesichtsbedrohende Sprechakte (*Face-Threatening Acts (FTA)*) entstehen können. Das bedeutet, dank der sprachlichen

Höflichkeitsstrategien kann der Sprecher zwei Ziele erreichen: das Gesicht des Ansprechpartners schonen und zugleich gesichtsbedrohende Sprechakte vollziehen. Höflichkeit wird auf der verbalen Ebene durch vielfältige Mittel realisiert, z. B. durch *Indirektheit*, *kompensierende Handlungen*, *Vermeidungsrituale* (Ehrhardt & Neuland 2009: 8f).

Um seinen theoretischen Rahmen „bewusster strategischer“ Unhöflichkeit zu etablieren, verkehrte Culpeper die genannten Kategorien einfach in ihr Gegenteil und benannte sie als „Superstrategien“. Aufgelistet werden:

- *Bald-on-record-impoliteness*: Hier liegt dem Sprecher daran, das Gesicht seines Gegenübers ohne jegliche Abschwächung zu verletzen.
- *Positive impoliteness*: Hier strebt der Sprecher an, alles zu unternehmen, was dem positiven Gesicht des Partners schadet und seinen Wünschen zuwiderläuft.
- *Negative impoliteness*: Hiermit sind Handlungen des Sprechers gemeint, die dem Schutz des negativen Gesichts zuwiderlaufen, die dem Partner Einschränkungen auferlegen.
- *Mock politeness* (Sarkasmus und Ironie): Hier vollzieht der Sprecher eine äußerlich höfliche Handlung, deren Implikaturen aber einen Angriff auf den Partner darstellen und daher ganz und gar unhöflich sind. (Culpeper 1996: 356)

Damit sind die *Superstrategien* der Unhöflichkeit nichts anderes als die *bewusste* Verweigerung von Ansprüchen des Kommunikationspartners. In einer der vielen Weiterentwicklungen des Culpeper-Ansatzes schlägt Bonacchi (2013) daher eine praktische Differenzierung unhöflicher Äußerungen vor und legt dabei statt des Gesichtsbegriffs die illokutionären Kategorien von Austin & Searle zugrunde. Sie unterscheiden illokutionär zwischen:

- dem Großsprechakt *Arrogativ*: Dieser entspricht der positiven Unhöflichkeitsstrategie bei Culpeper (1996) und besteht darin, die eigene Überlegenheit und Urteilsautorität gegenüber dem Gesprächspartner unbedingt durchsetzen zu wollen, ihn damit zu degradieren, herabzuwürdigen und seine Belange bezüglich des positiven Gesichts absichtlich zu ignorieren;
- dem Großsprechakt *Offensiv*: Dieser entspricht ebenfalls der Superstrategie der positiven Unhöflichkeit bei Culpeper (1996). Der Sprechakt realisiert sich durch eine Beleidigung bzw. durch einen Angriff gegen den Anderen. Die zugrundeliegende Intention ist nicht das Interesse an der eigenen Selbstbehauptung, sondern die Feindseligkeit dem Partner gegenüber. Beispiele sind *Vulgarismen* und *Unterstellungen*.
- dem Großsprechakt *Limitativ*: Dieser entspricht der Superstrategie der *negativen* Unhöflichkeit bei Culpeper (1996). Illokution seitens des Sprechers ist die absichtliche Machtausübung gegen den Partner durch Kontrolle, durch Handlungseinschränkungen und durch Zwang (Bonacchi 2013: 162f).

Die Sichtung des empirischen Materials zeigt, dass die drei Illokutionen zusammen auftreten können. Eine einfache Mono-Zuordnung ist kaum möglich. Dies hat damit zu tun, dass sich *Widersprechen* nicht nur in *einer* Handlungsstrategie vollzieht, sondern - wie bereits skizziert - in mehreren, so dass man von einer *arrogativen*, einer *offensiven* und einer *limitativen* Illokution des *Widersprechens* sprechen kann: Während das positive Gesicht des Autors eines Online-Zeitungsartikels es erforderlich macht, dass der Leser ihm zustimmt, seine Geltungsansprüche ratifiziert und seine Behauptungen an-

nimmt, widerspricht der Online-Kommentator diesem Autor absichtlich und öffentlich, auch wenn er sehr gut weiß, dass er unrecht hat und nur aus purer Arroganz so reagiert (*Arrogativ*). Greift der Online-Kommentator in seinem *Widersprechen* zu Handlungsstrategien wie *Beschimpfen*, *Beleidigen* oder *Unterstellen*, so ist die *offensive* Illokution gegeben. Setzt der Online-Kommentator darüber hinaus Handlungsstrategien wie *Drohen* oder *Fluchen* ein, so ist hier mit Bonacchi von einem „limitativen Sprechakt“ zu sprechen. (Bonacchi 2013: 159)

Dass der Sprechakt „Widersprechen“ nicht zwingend unhöflich sein muss, dass er mitunter vollkommen berechtigt ist und dass dieser Sprechakt auch ein positiver Ausdruck einer demokratischen politischen Kommunikation sein kann, zeigt die Grenzen solcher Unhöflichkeits-Kategorisierungen wie bei Culpeper und Bonacchi: Sobald der Sprecher sein *Widersprechen* gesichtsschonend und abschwächend formuliert und die Beziehung zum Angesprochenen dabei berücksichtigt, werden die Unhöflichkeitsausdrücke gleichsam bedeutungslos. Dies trifft aber auf Formen des anonymen *Widersprechens* selten zu.

Dass sich der Online-Kommentator im Schutz der Anonymität um das eigene Gesicht nicht im Geringsten zu kümmern braucht und dass in dieser Kommunikationssituation von kooperativer Kommunikation, verbunden mit der Sorge um Gesichtswahrung, nicht gesprochen werden kann, zeigt letztlich, wie eng die Höflichkeits-Konzeption bei Brown & Levinson gefasst ist. Dennoch bieten all diese Entwürfe ein praktisches Beschreibungsrepertoire, das hilft, das Phänomen *Widersprechen* in der anonymen Kommunikation mit *face*-losen Kommentatoren besser zu verstehen und zu beschreiben.

5 Korpus

Ishihara & Cohen (2010) zeigen mehrere Wege auf, wie man zu einem authentischen Korpus zur Analyse entsprechender Sprechakte kommt. Maßstab für sie ist der *authentische* Sprachgebrauch, wie er in der konkreten Situation vorliegt. Das empirische Material, das dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegt, genügt diesem Kriterium: Es besteht zum einen aus ungefilterten natürlichen Zeitungskommentaren in deutscher und in arabischer Sprache, zum anderen aus den Daten eines Fragebogens für arabische fortgeschrittene Deutsch-Lerner, um auch hier eine Aussage für die Verwertung im DaF-Unterricht zu gewinnen. Die Online-Zeitungskommentare⁷ setzten sich aus 90 Online-Kommentaren aus dem Arabischen und 90 weiteren aus dem Deutschen zusammen. Die Online-Kommentare sind zusammen mit ihren Bezugs-Artikeln veröffentlicht, die selbst sehr strittige Sachverhalte präsentieren. So behandeln die drei deutschen Artikel überwiegend Themen aus der heißen Phase des Bundestagswahlkampfes und sind im Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* (zwei Artikel) und in der Tageszeitung *Die Welt* (ein Artikel) erschienen⁸. Die drei arabischen Bezugs-Artikel sind in dem Onli-

⁷ Die Quellen unseres Materials stammen von den folgenden Internetseiten, wurden zuletzt am 07.11.2013 aufgerufen und von uns elektronisch gespeichert: <http://youm7.com>, <http://www.almasryalyoum.com>, www.spiegel.de, www.welt.de. Diese Web-Auftritte sind in dem jeweiligen Land flächendeckend. Nach den dort hinterlegten Mediendaten sind die meisten Leser und Leserinnen im Alter von 20 bis 50 Jahren. Im Online-Kommentar-Bereich dürften zudem am meisten die digital Natives (Bonacchi: 2013: 223) agieren, also die junge internetabhängige Generation im Alter von 20 bis 40 Jahren.

⁸ Die beiden Bezugsartikel im Spiegel sind: Steinbrück bei Maischberger. Ein perfekter Plan (07.08.2013); Wenn Politiker vom Stammtisch aufstehen (21.08.2013). In der Zeitung (Die Welt / online) ist der Artikel: Wie sexistisch ist die deutsche Sprache? (07.07.2013) erschie-

ne-Auftritt der Zeitung *Alyoum7* (*Der 7. Tag*) und der Zeitung *Almasryalyoum* (*Der Ägypter heute*) erschienen und behandeln Themen aus der Zeit der heißen Diskussion um die Absetzung des ägyptischen Präsidenten Mursi (zwei Artikel)⁹ und Themen zur hitzigen Diskussion unmittelbar nach seiner Absetzung¹⁰.

Man kann hier natürlich einwenden, dass der Grad der „Widerspruchserregung“ in Ägypten anlässlich der Absetzung des ägyptischen Präsidenten dem Grad der „Widerspruchserregung“ bei der heißen Wahlkampfphase in Deutschland nicht ganz entspreche. Es geht in beiden Situationen aber im Wesentlichen um das Vergleichbare, nämlich um eine Kommunikationssituation mit der höchstmöglichen Adversativität und dem höchstmöglichen Strittigkeitspotential für das Leserpublikum der jeweiligen Kultur. Weitere Themen mit noch höherer Intensität ablehnender Erregung konnten für das Deutsche nicht gefunden werden. In der Regel ist es leichter, vergleichbares Material aus verschiedenen Sprachen für beziehungsorientierte Sprechakte wie *Danken* oder *Komplimente aussprechen* zu finden als vergleichbare negative Sprechakte, welche die Beziehungen belasten können, wie etwa das *Widersprechen*.

6 Auswertung der Online-Zeitungskommentare

Bereits weiter oben ist gezeigt worden, welche Vollzugsmodi von *Widersprechen* überhaupt auftreten. Im Folgenden wird das Gesamtvorkommen dieser Formen statistisch erfasst, um festzustellen, welches Modalisierungspotential arabische Sprachlerner im Deutschen einsetzen würden, zumal der hier untersuchte Sprachgebrauch den Aufnahmen einer versteckten Kamera entspricht und somit authentischer ist als jeder andere situativ manipulierte Sprachgebrauch. In Tab. 1 offenbart sich ein statistisches Bild mit den Vollzugsmodi des Widersprechens im Deutschen und im Arabischen.

Es gibt beim Vollzug des anonymen Widersprechens wichtige Unterschiede zwischen den arabischen und den deutschen Online-Kommentatoren. Diese Unterschiede beziehen sich vor allem auf die Beziehungen zum Kommunikationspartner, der in Online-Kommentaren entweder der Autor des Online-Artikels oder ein Mitkommentator ist. Es ist evident, dass die anonymen Online-Kommentatoren im Arabischen es durchaus in Kauf nehmen, die Beziehung zum Autor oder zum anonymen Mitkommentator preiszugeben, nur um der anderen Meinung zu widersprechen. Nach Culpeper wäre dies als Superstrategie der *positive impoliteness*, nach Bonacchi als „arrogative und offensive Illokution“ einzustufen. Das lässt sich nicht nur an dem vergleichsweise sehr hohen Prozentsatz an Polarisierungen, die - wie bereits in Kap. 3 erläutert - eine explizite Gefährdung der Beziehung zum Partner mit sich bringen, sondern auch an dem hohen Prozentsatz der De-Thematisierung des Sachverhaltes ablesen. Den Meinungsinhaber anzugreifen und ihn zu demontieren, erscheint dem anonymen arabischen Online-Kommentator wichtiger als sich mit dem für ihn abzulehnenden Sachverhalt auseinanderzusetzen.

nen.

⁹ Die beiden Artikel sind مرسى و السمكات الثلاثة: Mursi und die drei Fische (06.05.2013); متى يكون الخلاص؟: Wann kommt endlich die Erlösung? (29.04.2013)

¹⁰ Hier geht es um einen einzigen Artikel im Korpus: عفوا أبى الحبيب ... مرسى لا شرعية له (Verzeihung, lieber Vater... Mursi hat keine Legitimation) (07.07.2013).

Form	Deutsch	Arabisch
Konträre Intervention	10,8 %	5,4 %
Polarisierung	8,1 %	35,4 %
Kontrastierung	26,7 %	14,7 %
Konträre Dimensionierung	12,5 %	1,9 %
Themen-Entfremdung	2,3 %	11,7 %
Personalisierung und De-Thematisierung	5,0 %	24,3 %
Medienbezogener Widerspruch	10,3 %	2,7 %
Präsuppositions-Widerspruch	24,3 %	3,9 %

Tab 1: Vollzugsmodi des Widerspruchs im Arabischen und im Deutschen

Zu diesem Bild absichtlicher Belastung der Beziehung zum Partner passt ebenfalls im Arabischen die Neigung zur Themenentfremdung (vgl. Kap. 3), die sich mit 11,7 % in der Statistik des arabischen Materials deutlich höher niederschlägt als im Deutschen mit nur 2,3 %. Mit der Fokussierung der Person werden im Arabischen natürlich sowohl die Sachlichkeit als auch sämtliche Formen kooperativer Problemlösung in den Hintergrund gedrängt. Zu diesem Trend passt der Prozentsatz der konträren Dimensionierung (vgl. Kap. 3) mit 1,9 % im Vergleich zu 12,9 % im Deutschen und dem Prozentsatz des Präsuppositions widerspruchs mit 3,9 % im Arabischen im Vergleich zu 24,3 % im Deutschen. Schon die Versachlichung stellt an sich eine erste Form der Modifizierung eines Widerspruchs dar, die sich auf die Beziehung gegenüber dem Opponenten entlastend auswirkt, da diese Versachlichung das Gegenteil einer arrogativen Illokution darstellt.

Auch wenn alle Formen der Vollzugsmodi von Widerspruch in beiden Sprachen vorkommen, so lässt sich der Eindruck nicht verleugnen, dass arabische Online-Kommentatoren im Schutz der Anonymität die Emotionalität gegenüber der Sachlichkeit, die Explizitheit gegenüber der Implizitheit, die Gesichtsverletzung des Adressaten gegenüber dessen Gesichtsschonung bevorzugen. Man kann vermuten, dass sich dieses Widerspruchsverhalten in einer *Face-to-Face*-Kommunikation (vollkommen) anders ausnehmen würde.

Diese Einschätzung dürfte durch die Daten in Tab. 2 bestätigt werden. Diese Liste sollte eigentlich einen Überblick über Abschwächungsmöglichkeiten in beiden Sprachen geben. Dennoch wird in den Online-Kommentaren manches Ausdrucksmittel - insbesondere im Arabischen - dazu verwendet, einen Widerspruch zu bekräftigen und zu verschärfen, anstatt ihn abzuschwächen. Der Konjunktiv II, der im Deutschen nicht nur Irreales markiert, sondern auch eine abgeschwächte höfliche Bitte, wird in den arabischen Online-Kommentaren dazu verwendet, oberflächlich das Irreale zum Ausdruck zu bringen und den Meinungsgegner im Rahmen des Widerspruchs zu degradieren und zu verhöhnen. Dies soll folgendes Beispiel verdeutlichen, in dem der Online-Kommentator dem Artikel-Autor zwar eine gute Erziehung bescheinigt, ihm aber

gleichzeitig den gesunden Menschenverstand abspricht, da er aus der Sicht des Kommentators nicht mehr zwischen einem Putsch und der legitimen Absetzung eines Staatsoberhauptes unterscheiden könne.

Beispiel:

آلية المجمع عليها عالميا و الا كانت إنقلابا كما ورثت الأدب ، نزع الشرعية له (sic!) يا ليتك ورثت الفقة

(Übersetzung:.....es wäre schön gewesen, wenn du von deinem Elternhaus nicht nur die Höflichkeit geerbt hättest, sondern auch den gesunden Menschenverstand, denn der Entzug der Legitimität eines Herrschers unterliegt international anerkannten Verfahren, sonst wäre dieser Entzug ein Putsch)

(Aus dem Artikel: Verzeihung, lieber Vater... Mursi hat keine Legitimation) (<http://www.youm7.com/News.asp?NewsID=1152641#.UvU09fvYPI8>; 07.11.2013)

Ähnlich wie mit dem Konjunktiv II verhält es sich mit der Konstruktion *ja...*, *aber* in beiden Sprachen. Im Deutschen wird diese Konstruktion dazu verwendet, zunächst einen gemeinsamen Teilkonsens (Koerfer 1979: 16f) zu etablieren, um abgeschwächt zum eigentlichen Widerspruch fortzuschreiten und damit die Beziehungen zum Meinungsgegner zu schonen, wie etwa im folgenden Beispiel aus dem deutschen Korpus.

Beispiel:

Uhi da sagen Sie vieles was richtig ist! Die Beschreibung der Wahlprogramme kann ich nur so unterstreichen! Aber gehen sie davon aus das viele komentare (sic!) hier kommen werden von Leuten die einfach Merkel wählen ohne das Wahlprogramm zu kennen.

(Aus dem Artikel: Wenn Politiker vom Stammtisch aufstehen: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/gruenen-wahlprogramm-praezise-analyse-und-weniger-praezise-forderungen-a-917728.html>; 07.11.2013)

Deutsch ¹¹ <i>jenseits des eigenen Lagers</i>	Arabisch <i>Begrenzt - nur innerhalb des ideologischen Lagers</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Abtönungspartikel wie (<i>denn, ja</i>) • Modalpartikel (<i>möglicherweise, übrigens, vielleicht, vermutlich..</i>) • Konstruktionen mit <i>ja...</i>, <i>aber</i> • Einschränkungsausdrücke (<i>mir persönlich, für mich, im Prinzip</i>) • Modalverben (z. B. <i>können</i>) • Ironie • Abschwächende Handlungsstrategien (<i>höfliche Anrede, Anerkennung, Würdigung etc.</i>) • Konjunktiv II mit Modalverben zum Ausdruck der Abschwächung (<i>sollte</i>) oder Vorsicht (<i>dürfte</i>) bzw. Vermutung (<i>müsste</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Abschwächung der Einschätzung mit der Vorbehalts-Formel (<i>wenn Allah will</i>) إن شاء الله • Respektvolle Anrede mit dem Possessivpronomen (<i>Deine respektvolle Anwesenheit</i> (حضرتك), das dem Pronomen <i>Sie</i> im Deutschen entspricht und den Eigennamen ersetzt (Indirektheit). • Differenzierte Ausdrücke (<i>ein nicht vollständiges richtiges Wort</i>) كلمة حق ناقصة • Relativierende Eröffnungssätze (z. B. <i>Ich glaube</i> أعتقد) • Redewendungen zum Ausdruck der indirekten Ablehnung konträrer

¹¹ Bei den folgenden grammatischen Begriffen sind wir der Deutschen Grammatik von Ulrich Engel (2004) gefolgt.

<ul style="list-style-type: none"> Konditionalsätze (z. B. <i>wenn ich dann darüber richtig informiert bin, dann ... ist X so und nicht so</i>) 	<p>Meinungen (<i>wessen Hand im Feuer ist, ist nicht wie der, dessen Hand außerhalb des Feuers ist</i>: <i>الي يده بالنار ليس كمن يده بالماء</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> Ironie Respektvolle Betitelung mit dem Wort <i>Ostazi</i> (<i>Mein Meister</i>) <i>أستاذي</i> Abschwächende Handlungsstrategien wie <i>Fragen, Begründen, Zitieren</i> Konjunktiv II-Entsprechungen im Arabischen (in der Form des Irrealen – eher zur Bekräftigung und nicht zur Abschwächung) Konditionalsätze z. B. (<i>Wenn das eine Revolution ist, dann sind diese Leute die Gegner der Revolution</i>)
--	---

Tab 2: Widerspruch - Sprachmittel der Abschwächung

Im Gegensatz zu diesem freundlichen Widerspruch, der dem Bereich des kooperativen Mitdenkens zuzuordnen ist, wird die Konstruktion *ja ..., aber* im Arabischen eher zur Verschärfung des Widerspruchs verwendet, wobei der adversative Zusammenhang in *ja ..., aber* hier bedeutungslos wird.

Beispiel:

--ومن الممكن المناقشة بموضوعية بدلا من هذا --ولكن من الواضح انك تحتاج وقت طويل كي تفهم فضلا عن حاجتك لتتعلم كيف تكتب (مرسي و السمكات الثلاث

(<http://www.almasryalyoum.com/News/Details/196793#comments>; 07.11.2013)

...Du hättest sachlich diskutieren können, aber es ist deutlich, du brauchst noch viel Zeit, um einen gesunden Menschenverstand zu erlangen und dann schreiben zu lernen. (Aus dem Artikel: Mursi und die drei Fische)

(<http://www.almasryalyoum.com/News/Details/196793#comments>; 07.11.2013)

Statistisch gesehen, kommt die *ja-aber*-Konstruktion im deutschen Korpus in 77,4 % der Belege vor, während im arabischen Korpus ein Vorkommen in Höhe von 17,1 % zu verzeichnen ist. Es wird deutlich, dass sich der deutsche Online-Kommentator mehr Mühe gibt, die Beziehung zum Kommunikationspartner trotz der Belastung durch den späteren Widerspruch zu schonen, während der arabische Online-Kommentator an bewussten und expliziten Angriffen auf den Meinungsgegner Gefallen findet.

Bei der Vorbehalts-Formel (*Insha Allah*¹²: *wenn Allah es will*) geht es dem arabischen Sprecher generell darum, seine menschliche Handlungsbegrenztheit dem unbegrenzten Handlungsspielraum Gottes zu unterwerfen. Sollte der Sprecher seinen Ankündigungen keine Taten folgen lassen oder sollte er seine Versprechen nicht einlösen (können), so soll es „dank“ dieser Formel „Gottes Wille“ gewesen sein, der *etwas Anderes* vorgesehen haben soll. Diese Formel dient daher eindeutig zum Ausdruck von Vorbehalten und zur Abschwächung und nicht zur Bekräftigung, wie Nasser (2002: 193) dies verstanden haben will.

¹² In der Transkription wird diese Formel wie folgt angegeben: in schā'a llāh.

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass sich sämtliche Formen der Abschwächung und der Höflichkeit in arabischen Kommentaren nur an diejenigen Adressaten richten, die der Online-Kommentator zu Angehörigen des eigenen ideologischen Lagers zählt, während sich die deutschen Abschwächungen auch an den Meinungsgegner richten.

In dieser Auswertung verraten Sprecher beider Sprachen, des Deutschen wie des Arabischen, ihre grundsätzliche Vertrautheit mit dem Phänomen der sprachlichen Höflichkeit - wann und wo sie diese aber einsetzen, wenn überhaupt, ist unterschiedlich. Offensichtlich stellt der *Anonyme Online-Kommentar* eine besondere Kommunikationssituation dar, die die strategische Unhöflichkeit begünstigt und so ein ungefiltertes, unmodifiziertes Sprachverhalten ermöglicht. Daher kann die Annahme als begründet gelten, dass für arabische Deutschlerner mit einer solchen Widerspruchskompetenz in der Ausgangssprache das Risiko groß ist, dass ihre Widerspruchsformen im Deutschen leicht Beziehungsbedrohungen mit sich bringen.

7 Auswertung des Fragebogens

Ziel dieses Beitrags ist es, zu einer möglichst präzisen Aussage über die Widerspruchskompetenz arabischer Deutschlerner zu gelangen. Daher wurde hier zusätzlich zum Instrument des Fragebogens gegriffen. Die Lerner kommen dabei selbst zu Wort und explizieren ihr Sprachkönnen.

20 arabischen Deutsch-Lernern mit dem Sprachniveau B2 / DSH, welche an der Universität Frankfurt / Main ein Studium aufnahmen, wurde ein Fragebogen mit sechs *Widerspruchssituationen* und jeweils sechs Antwortmöglichkeiten im Multiple-Choice-Format vorgelegt. Dabei gaben die vorbereiteten *Widerspruchs-Antworten* verschiedene (Un)Höflichkeitsgrade wieder. Die Antworten der Lerner sollten nicht nur verdeutlichen, welcher spontane (Un-)Höflichkeitstransfer in die Zielsprache Deutsch möglich ist, sondern auch den Wahrnehmungsgrad des pragmatischen Potentials im Deutschen. Ähnlich wie bei Online-Zeitungskomentaren wurde den Probanden die Möglichkeit eingeräumt, die Fragen anonym und möglichst unbefangen zu beantworten. Die vorgefertigten Antworten entsprechen einer Graduierung der Abschwächung des Sprechaktes *Widersprechen* von *höflich* bis *unhöflich*.

Ein Beispiel für die Fragen und die vorbereiteten Antworten sei hier angeführt:

Ihr Vermieter behauptet eines Tages, Sie achten nicht auf die Hausordnung und die Sauberkeit. Sie finden das nicht gerechtfertigt und nicht richtig. Welche der folgenden Antworten würden Sie bevorzugen

- *Das stimmt nicht.*
- *Ihre Worte sind falsch. Ich habe hier meine Nachbarn als Zeugen.*
- *Was für Lügen erzählen Sie?*
- *Wer Augen hat, kann sehen, dass ich für Sauberkeit Sorge.*
- *Vielen Dank, ich glaube, es gibt hier ein Missverständnis. Ich achte ganz genau auf die Hausordnung und die Sauberkeit.*
- *Danke, aber an Ihrer Stelle würde ich das ja nicht behaupten. Vielleicht sehen Sie sich das genau an, dann sehen Sie, wie penibel ich die Hausordnung beachte.*

Ich bevorzuge die Antwort: 1 2 3 4 5 6

Die Auswertung des Fragebogens ergibt ein Bild, das große Defizite in der Widerspruchskompetenz arabischer Deutschlerner verrät. Sie lassen z. B. bei der Hälfte der Fragen jede Sensibilität für den Wert der Modifizierung eines Widerspruchs (*On Record*: 50 %) vermissen, während sie sich bei zwei der sechs Fragen (33,3 %) nicht scheuen, verschärfende Sprachmittel (*positive Impoliteness*) zu verwenden. Nur bei einer einzigen Widerspruchssituation (16,66 %) entschieden sich arabische Deutschlerner für eine Abtönung.

Bei drei Fragen (Nr. 1, 2 und 4: Widerspruch gegenüber dem *Deutschlektor*, dem *Vermieter*, dem *unbekannten Kommilitonen*) wurden keine Abtönungen vorgenommen, aber auch keine Verschärfungen. Aufgrund der relativen „Machtposition“ der Adressaten sollte der Lerner auch in der Lage sein, seinen Widerspruch gegenüber einer solchen Zielgruppe in abgetönter und somit angemessener Form vorzutragen.

Bei Frage Nr. 5 (*Freunde*) gab es Modifizierungen und Abtönungen. Bei Frage Nr. 6 (Politiker online, anonym) wurde direkt zur Unterstellung und damit zum Angriff übergegangen. Bei Frage Nr. 3 (*dem engen Bekannten*) nahm man sich die Freiheit, *scharf* zu widersprechen und dabei einen beziehungsbelastenden Sprachgebrauch zu bevorzugen. Offensichtlich beruht diese Verschärfung des Widerspruchs auf einem kulturell bedingten Gegenseitigkeitsprinzip, das unter Bekannten stillschweigend vorausgesetzt wird.

Der von uns verwendete Fragebogen befindet sich zum Zwecke einer besseren Anschaulichkeit im Anhang des vorliegenden Beitrags.

8 Fazit

Damit liefert der Fragebogen ebenso wie die anonymen Online-Kommentare einen weiteren Beweis dafür, dass die pragmatische Kompetenz arabischer Deutschlerner zu verbessern ist, da der direkte Transfer aus der L1 in die L2 keineswegs ohne Kommunikations- und Beziehungsstörungen vonstattengeht.

Hat sich der Deutschunterricht im arabischsprachigen Raum bislang nur auf die linguistische Kompetenz (Grammatik, Wortschatz, Phonetik, Übersetzung) konzentriert, ist es längst an der Zeit, möglichst früh die pragmatischen und die soziokulturellen Komponenten des Deutschen miteinzubeziehen. Ziel sollte es sein, dass die arabischen Deutschlerner kontextgemäß und adressatenorientiert den Sprachgebrauch variieren können, was sie in die Lage versetzt, in der L2, hier im Deutschen, ihre Kommunikationsziele möglichst ohne Gesichtsbedrohungen zu verfolgen.

Der erste Schritt auf diesem Wege beginnt ohne Zweifel bei der Lehrkraft des Deutschen selbst, die in ihrer Ausbildung für diese pragmatischen Phänomene ausreichend sensibilisiert werden sollte. Nur so ist eine angemessene Vermittlung des Deutschen zu gewährleisten. Von dieser Lehrkraft hängt es im Wesentlichen ab, ob das jeweilige Lehrwerk nebst den mündlichen und schriftlichen Übungen nur zur Vermittlung grammatischer Strukturen oder auch zur Ausbildung sprachpragmatischer Fertigkeiten genutzt werden kann.

Anhang

Fragebogen zur Ermittlung der Modifizierung und Abtönung eines Widerspruchs durch grammatische und lexikalische Mittel (mit Wahlantworten; Multiple Choice-System)

Zielgruppe: Arabische Deutsch-Lerner, Mittelstufe, Niveau B2 , 20 Teilnehmer

1. Ihr Deutschlektor/in betrachtet E-Learning als nützlich für Sie und empfiehlt Ihnen einen zusätzlichen Deutschkurs zu belegen. Sie wollen dem nicht zustimmen. Welche der folgenden Antworten würden Sie bevorzugen?

1. Nein.
2. Nein, kein Interesse
3. Nein, danke, das bringt mir nichts.
4. Nein, so was mache ich nicht; haben wir nichts Wichtiges zu tun oder was?
5. Danke, das würde ich gerne machen, aber ich kenne mich mit der Technik nicht so gut aus.
6. Danke, aber ich finde einen zusätzlichen Face-to-face-Kurs in meinem Fall vielleicht nützlicher.

Ich bevorzuge die Antwort: 1 2 3 4 5 6

2. Ihr Vermieter behauptet eines Tages, Sie achten nicht auf die Hausordnung und die Sauberkeit. Sie finden das nicht gerechtfertigt und nicht richtig. Welche der folgenden Antworten würden Sie bevorzugen:

1. Das stimmt nicht.
2. Ihre Worte sind falsch. Ich habe hier meine Nachbarn als Zeugen
3. Was für Lügen sagen Sie?
4. Wer Augen hat, kann sehen, ob ich nicht für Sauberkeit Sorge
5. Vielen Dank, ich glaube, es gibt hier ein Missverständnis. Ich achte ganz genau auf die Hausordnung und die Sauberkeit.
6. Danke, aber an Ihrer Stelle würde ich das ja nicht behaupten. Vielleicht sehen Sie sich das genau an, dann sehen Sie, wie penibel ich auf die Hausordnung achte.

Ich bevorzuge die Antwort: 1 2 3 4 5 6

3. Ihr Bekannter aus dem Sprachkurs schlägt Ihnen eine Wochenendfahrt von Frankfurt nach Berlin mit ihm vor und findet eine solche Stadtfahrt nützlich für das Sprachlernen. Sie wollen ihm sagen, dass Sie das nicht so sehen.

Welche der folgenden Antworten würden Sie bevorzugen?

1. Nein, das mache ich nicht mit.
2. Nein, kein Interesse
3. Nein, danke, das bringt mir nichts.
4. Nein, das mache ich nicht, haben wir etwa nichts Nützlicheres zu tun?
5. Danke, das würde ich ein anderes Mal gerne mitmachen, aber im Moment ist mir dies nicht so möglich.
6. Oh! Das ist eine gute Idee, aber wir sollten darüber nachdenken, ob der Besuch der Veranstaltungen in Frankfurt und Umgebung genauso nützlich und noch günstiger wären.

Ich bevorzuge die Antwort: 1 2 3 4 5 6

4. Ein deutscher Kommilitone von Ihnen behauptet Ihnen gegenüber, die Massenmedien Ihres Landes seien unabhängig und gleichgeschaltet. Sie wollen dem nicht zustimmen. Welche der folgenden Antworten würden Sie bevorzugen:

1. Das ist Quatsch, was Sie sagen.
2. Was erzählen Sie da für Märchen?
3. Das ist falsch, was Sie sagen.
4. Hören Sie auf damit. Ich habe die Nase voll von Vorurteilen.
5. Das mag vielleicht der erste Eindruck vermitteln; aber ich würde mir das genau anschauen oder zuerst unbestechliche Studien lesen, bevor ich so etwas sage.
6. An dem, was Sie sagen, ist wahrscheinlich was dran. Ganz kann ich dem aber nicht zustimmen, da es wahrscheinlich keine 100% unabhängigen Medien gibt.

Ich bevorzuge die Antwort: 1 2 3 4 5 6

5. Ihre Freunde behaupten, Sie kommen zu Einladungen immer zu spät und haben keinen Respekt vor gemeinschaftlichen Terminen. Sie wollen dem nicht zustimmen. Welche der folgenden Antworten würden Sie bevorzugen?

1. Quatsch, das stimmt nicht.
2. Was behauptet ihr da?
3. Als ob ihr mir gegenüber ein Weisungsrecht hättet, wann ich komme und wann ich gehe. Lustig!
4. Ihr geht mir allmählich auf den Wecker.
5. Das tut mir leid, wenn dieser Eindruck vermittelt wurde; aber man sieht ja, dass ich aufrichtig bemüht bin, pünktlich zu erscheinen.
6. Das würde ich nicht so pauschal und hart formulieren; sich ein oder zweimal zu verspäten, begründet ja wohl keine Regel, nehme ich an...

Ich bevorzuge die Antwort: 1 2 3 4 5 6

6. Ein Politiker behauptet in einem Zeitungsartikel, Ausländer in Deutschland seien verantwortlich für Gewalttaten. Sie sind in Deutschland Ausländer und wollen diese Aussage im Online-Kommentar-Teil nicht gelten lassen. Welche der folgenden Antworten würden Sie bevorzugen:

1. Solche Behauptungen sind falsch.
2. Sie pflegen hier Klischees und Vorurteile.
3. Ihre Unterstellungen sind unerhört! Was für ein Bankrott?
4. Haben Sie kein anderes Sachthema zu besprechen, außer gegen Menschen zu hetzen?
5. An Ihrer Stelle würde ich das so pauschal nicht sagen, denn Gewalt kennt ja keine Rassen.
6. Es mag natürlich sein, dass manche Ausländer als gewalttätig aufgefallen sind; aber ob sie für jede Gewalttat verantwortlich gemacht werden - da sollte man meines Erachtens sehr vorsichtig sein.

Ich bevorzuge die Antwort: 1 2 3 4 5 6

Bibliographie

- Altmayer, Claus (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Austin, John L. (2002). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words) (Deutsche Bearbeitung Elke von Savigny)*. Stuttgart: Reclam.
- Bonacchi, Silvia (2013). *(Un)Höflichkeit. Eine kulturologische Analyse Deutsch – Italienisch – Polnisch*. Frankfurt/M.: Lang.
- Bouchara, Abdelaziz (2002). *Höflichkeitsformen in der Interaktion von Deutschen und Arabern. Ein Beitrag zur interkulturellen Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Brown, Penelope & Stephen Levinson (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culpeper, J. (1996): Towards an anatomy of impoliteness. In: *Journal of Pragmatics* 25 (3) (1996), 349-367.
- Culpeper, Jonathan (2011): *Impoliteness. Using Language to Cause Offence*. Cambridge: CUP.
- Dorostkar, Niku & Alexander Preisinger (2012). CDA 2.0 – Leserkommentarforen aus kritisch-diskursanalytischer Perspektive. Eine explorative Studie am Beispiel der Online-Zeitung der Standard.at. In: *Wiener Linguistische Gazette* 76/2012, 1-47.
(<http://www.univie.ac.at/linguistics/publications/wlg/762012/Dorostkar%20Preisinger.pdf>; 24.11.2013).
- Ehrhardt, Claus & Eva Neuland (2009). Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht. Zur Einführung. In: Neuland, Eva & Claus Ehrhardt (Hrsg.) (2009). *Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 7-23.
- Engel, Ulrich (2004). *Deutsche Grammatik*. Neubearbeitung. München. Iudicium.
- Gass, Susan M. & Noël Houck (1999). *Interlanguage refusals: A cross-cultural study of Japanese-English*. New York: Mount De Gruyter.
- Goffmann, Irving (1975). *Interaktionsrituale*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hammam, Sayed (2011). Verbale und nonverbale Höflichkeitsformen in der Wirtschaftskommunikation: Deutsch-Arabisch kontrastiv. In: Ehrhardt, Claus & Eva Neuland & Hitoshi Yamashita (Hrsg.) (2011). *Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz*. Frankfurt/M.: Lang, 253-268.
- House, Juliane (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. In: *Studies in Second Language Acquisition* 18 (1996), 225-252.
- Ishihara, Noriko & Andrew D. Cohen (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow, Essex, England: Longman/Pearson Education.
- Kasper, Gabriele & Kenneth R. Rose (1999). Pragmatics and second language acquisition. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 19 (1999), 81-104.
- Knoblauch, Hubert (2009). Kommunikative Lebenswelt, die Kunst des Widerspruchs und die Rhetorik des Dialogs in informellen Diskussionen. In: Knape, Joachim (Hrsg) (2009). *Rhetorik im Gespräch*. Berlin: Weidler Buchverlag, 149-175.
- Koerfer, Armin (1979). Zur konversationellen Funktion von 'ja, aber'. Am Beispiel universitärer Diskurse. In: Weydt, Harald (Hrsg.) (1979). *Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin / New York: de Gruyter, 14-29.
- Lakoff, Robin (1973). The Logic of politeness, or Minding your P's and Q's. In Corum, Claudia u.a. (Eds.) (1973). *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago, 292-305.

- Leech, Geoffrey (1983). *Principles of pragmatics*. London/New York: Longman.
- Loos, Eva Maria (2011). Digitale Gespräche in einer virtuellen Welt? Eine linguistische Analyse der kommunikativen Spezifika spanischer Freizeitchat-Kommunikation im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Heidelberg (<http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/13320>; 15.12.2013).
- Lüger, Heinz-Helmut (²1995). *Pressesprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.) (2001). *Höflichkeitsstile*. Frankfurt/M.: Lang.
- Lüger, Heinz-Helmut (2012). Höflichkeit kommunizieren. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) et al. (2012). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen – Ausrichtung – Spezifik*. Saarbrücken, 281-296.
- Murphy, Beth & Joyce Neu (1996). My grade's too low: The speech act set of complaining. In: Gass, Susan M. & Joyce Neu (Eds.) (1996). *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 191-216.
- Nasser, Mohamed (2002). Modalität im Kontrast: Arabisch – Deutsch. Ein Beitrag zur übersetzungsorientierten Modalpartikel-Forschung. (http://www.beck-shop.de/fachbuch/inhaltsverzeichnis/9783898212212_TOC_001.pdf; 15.12.2013).
- Searle, John (1997). *Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Spranz-Fogasy, Thomas (1986). 'Widersprechen': Zu Form und Funktion eines Aktivitätstyps in Schlichtungsgesprächen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung. Tübingen: Narr.
- Vuchinich, Samuel (1984). Sequencing and social structure in family conflict. In: *Social Psychology Quarterly* 47 (1984), 217–234.
- Weinrich, Harald (1986). *Lügt man im Deutschen, wenn man höflich ist?* Mannheim u. a.: Du-denverlag.

Die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Unterricht *Deutsch als Fremdsprache* durch die Rezeption von Fernsehserien

Ana Stipančević (Novi Sad, Serbien)

Abstract (English)

Audio-visual media today form an important part of the learning process in teaching a foreign language. Not only do they help the learner develop the four skills, but they also give an insight into the culture of the country of the target language. While films only present an extract from reality, television series show an average person in everyday life so that students can learn about the principles of education in the culture of the target language, about norms in the relationship between men and women, values in working life or even ritual communication forms like saying "hello" or "goodbye". Since some of the television series are broadcast five times a week throughout the whole year, one can also get familiar with the customs of the respective culture. Besides, the youth is represented in these series as well, so that students can not only learn the everyday language, but also gain access to other language varieties, for example, youth language. In the present paper, the advantages of the implementation of television series in the teaching of German as a foreign language will be specified and the potential methodological outcome of working with television series in the teaching of a foreign language will be presented. Subsequently, an account of the experiences and results of the implementation of television series in teaching German as a foreign language to Serbian university students will be given.

Key words: Intercultural learning, television series, media.

Abstract (Deutsch)

Audio-visuelle Medien stellen heute einen wichtigen Bestandteil des Lernprozesses im Fremdsprachenunterricht dar. Nicht nur, dass sie die vier Kompetenzbereiche bei Lernenden auszubilden helfen, sondern sie gewähren auch Einblick in die Kultur des Zielsprachenlandes. Während Spielfilme nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit darstellen, zeigen Fernsehserien den Durchschnittsmenschen in seinem Alltag, so dass man Genaueres über die Grundlagen der Erziehung in der Zielsprachenkultur erfahren kann, über Normen im Verhältnis von Mann und Frau, die im Arbeitsleben herrschenden Werte oder auch ritualisierte Kommunikationsformen wie *einander begrüßen* und *sich verabschieden*. Da einige Fernsehserien das ganze Jahr hindurch fünfmal pro Woche gesendet werden, lernt man auch die Bräuche einer Kultur kennen. Außerdem sind in diesen Serien beispielsweise auch Jugendliche als Darsteller vertreten, so dass man nicht nur die Alltagssprache lernt, sondern auch einen Zugang zu anderen sprachlichen Registern - wie der Jugendsprache - bekommt. Im Vortrag werden Vorteile des Einsatzes von Fernsehserien im DaF-Unterricht präzisiert und methodische Möglichkeiten aufgezeigt, die sich für die Arbeit mit Fernsehserien im Fremdsprachenunterricht auf tun. Anschließend wird über Erfahrungen und Ergebnisse berichtet, die sich durch den Einsatz von Fernsehserien im DaF-Unterricht mit serbischen Studierenden ergeben haben.

Stichwörter: Interkulturelles Lernen, Fernsehserien, Medien.

1 Die Rolle der Kultur im Fremdsprachenunterricht

Der Fremdsprachenunterricht beschränkt sich heute nicht nur auf das Lehren und Lernen von sprachlichen Strukturen, sondern hat auch das Ziel, Kenntnisse über das Land und die Kultur der Zielsprache zu vermitteln (Leupold 2007: 127). Seit den frühen Anfängen des Fremdsprachenunterrichts war die Kultur ein Teil des Lehr- und Lernprozesses, doch ihre Rolle sowie die Methoden ihrer Vermittlung haben sich im Laufe der Jahre immer wieder verändert.

Als Teilgebiet der Landeskunde sind in der Fremdsprachendidaktik bei der Vermittlung von Kulturkenntnissen im Wesentlichen drei Ansätze zu unterscheiden: und zwar der kognitive, der kommunikative und der interkulturelle Ansatz. Der kognitive Ansatz ist historisch der älteste und ihn prägt der traditionelle Begriff der *Hochkultur*. Vor allem werden im Unterricht die Inhalte aus den Bereichen *Literatur, Philosophie, Geschichte* erarbeitet, ohne dabei Rücksicht auf die Interessen, Vorkenntnisse und das Alter der Lernenden zu nehmen. Landeskundliche Informationen werden im Lehrwerk nicht als Äußerungsanlass genutzt, sondern es handelt sich um eine reine Vermittlung von Faktenwissen (Storch 2009: 286).

Mit der zunehmenden Mobilität der Menschen und dem gestiegenen Bedarf der Wirtschaft an Arbeitskräften, die über gute Deutschkenntnisse verfügen, kam es zu der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes. Im Vordergrund dieses Ansatzes steht die Entwicklung eines kompetenten Sprechers, der sich in Alltagssituationen zurechtfinden kann (Storch 2009: 286). Diese Forderungen der kommunikativen Didaktik wirkten sich auf die Auswahl der landeskundlichen Themen aus: Man wendet sich der Alltagskultur zu, die auch den Rahmen für landeskundliche Inhalte bildet. Es werden „normale“ Menschen dargestellt, die alltägliche Berufe haben und in durchschnittlichen Verhältnissen leben (Biechele, Padrós 2003: 40).

Mit der Zeit wurde aber deutlich, dass die Erlernung von Redemitteln und sprachlichen Formen, die zur Verständigung in Alltagssituationen gebraucht werden, nicht automatisch zu einem Verständnis für die andere Kultur führt. Es ist vor allem zu beobachten, dass Äußerungen von Mitgliedern einer fremden Kultur auf der Basis des eigenen kulturellen Vorwissens gedeutet werden, was oft zu Missverständnissen in der Kommunikation führt (Surkamp 2010: 123). Im Gegensatz zu zwei weiteren Ansätzen legt der interkulturelle Ansatz den Schwerpunkt auf die Vermittlungsprozesse zwischen den Kulturen. Dabei werden das Interesse und die Ausgangskultur der Lerner sowie die Lerntraditionen und Methoden ihrer Kultur berücksichtigt (Roche 2005: 235). Durch verschiedene Typen von Aufgaben, die die Lernenden zur mehrperspektivischen Wahrnehmung befähigen, wird das Verständnis für das Fremde ausgebildet, und es wird Toleranz und Empathie geschult. (Krumm 2007: 142).

Im heutigen Fremdsprachenunterricht sind alle drei Ansätze vertreten, denn angemessenes Verhalten setzt Wissen voraus, und Wissen über das Fremde kann Einstellungen und Vorurteile beeinflussen (Storch 2009: 287).

2 Inhalte und Verfahren der Vermittlung interkultureller Kompetenz

Zur Ausbildung eines interkulturellen Sprechers hat Byram in seinem Modell fünf Komponenten interkultureller Kommunikation genannt und zwar: *attitudes, knowledge, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, critical cultural awareness*. Im Lernzielbereich *attitudes* sollten Einstellungen wie Neugier und Offenheit gegenüber kultureller Fremdheit gefördert werden. Der Bereich *knowledge* umfasst das Wissen über die Art und Weise, wie Geschichte, Geographie, Politik, gesellschaftliche Institutionen, soziale Unterschiede den Alltag und das Leben der Menschen der eigenen und der fremden Kultur beeinflussen. In diesem Bereich, sowie im Bereich *skills of interpreting and relating*, spielt der Kulturvergleich eine wichtige Rolle, so dass man fremdkulturelle Dokumente oder Ereignisse nicht nur interpretiert, versteht und erklärt, sondern auch in Beziehung zu eigenkulturellen Dokumenten oder Ereignissen setzt (Surkamp 2010: 121ff). Dabei wird das Fremde oder Eigene nicht bewertet, sondern

spiegelt eine der Möglichkeiten menschlichen Zusammenlebens, der Weltauffassung und Selbstverwirklichung wider (Storch 2009: 295). Aus diesem Modell ergibt sich auch, dass interkulturelles Lernen sowohl kognitive, als auch affektive und pragmatische Lernziele verfolgt, bzw. Wissens-, Persönlichkeits-, und Handlungskompetenz ausbildet (Leupold 2007: 131).

2.1 Traditionelle Verfahren

Es existieren verschiedene Möglichkeiten der Vermittlung von Kultur. Dabei sind sowohl die Inhalte als auch die Prinzipien ihrer Vermittlung von Bedeutung. Schon im Klassenzimmer stoßen die Schüler auf die fremdkulturelle Wirklichkeit und zwar durch die Begegnung mit dem Lehrer (Storch 2009: 288). Als Vertreter des Zielsprachenlandes bekommen die Lernenden durch seine Persönlichkeit den ersten Eindruck von den Menschen des Zielsprachenlandes, ihrer Sprache und ihren Verhaltensweisen. Dies gilt vor allem für Sprachen, denen man nicht so oft durch Medien oder Fernsehen begegnen kann. Schon in dem Moment können sich bestimmte Vorurteile, die gegenüber einer Kultur oder Sprache bestehen, festsetzen oder auch abbauen. Aus diesem Grunde hat der Lehrer mit seiner eigenen Persönlichkeit eine sehr wichtige Vermittlerrolle zwischen zwei oder mehreren Kulturen.

Auch das jeweilige Lehrwerk, das im Unterricht eingesetzt wird, kann dazu beitragen, das Bild einer Kultur zu übertragen. In jedem Satz, jedem Text und jeder Illustration wird der Lerner mit Fakten, sozialen Konventionen, Einstellungen und Werten der Zielsprachlichen Realität konfrontiert (Storch 2009: 285f). Deswegen ist es wichtig, diejenigen aktuellen Lehrwerke auszuwählen, die Lernende zur Mitarbeit motivieren und die die fremdsprachliche Wirklichkeit realitätsnah darstellen.

Diese sogenannten „traditionellen Verfahren“ reichen jedoch noch nicht aus, um Kulturkenntnisse zu vermitteln. Wenn sie die einzigen Medien im Unterricht sind, kann es passieren, dass der kulturelle Horizont der Jugendlichen sehr begrenzt bleibt oder dass sich bestimmte bestehende Vorurteile weiter verfestigen.

An serbischen Grund- und Sekundarschulen kommen bestimmte Medien wie CD-Player oder Computer zum Einsatz, doch ist der Unterricht vorwiegend traditionell ausgerichtet - mit dem Lehrer und dem Lehrwerk als den dominanten Medien zur Vermittlung von Sprach- und Kulturwissen. Da die Schüler keine andere Quellen haben, die deutsche Kultur und das Leben in Deutschland kennen zu lernen, sind unter den Schülern in Serbien noch immer die ersten Assoziationen zu Deutschland die folgenden: Krieg und Filme über Partisanen und Deutsche (40%), die deutsche Sprache wird von 86 % der Schüler als kalt, schwierig und grob bezeichnet, und Deutsche werden allgemein als fleißige und disziplinierte Menschen (55%) eingeschätzt, die aber kalt und verschlossen sind (20%) (Stipančević 2015). Die Ergebnisse dieser Untersuchung, durchgeführt unter 250 Gymnasiasten in Serbien (Novi Sad) sind darauf zurückzuführen, dass die Schüler hauptsächlich im Unterricht Kontakt zur deutschen Sprache haben (86%). Im Gegensatz zu ihnen neigen die Schüler, die bereits in Deutschland waren, Kontakte zu Muttersprachlern hatten oder die Sprache auch im Fernsehen hören, dazu, die deutsche Sprache als leicht (16%) und melodisch (14%) zu bezeichnen und Deutsche als freundliche und kommunikative Menschen (34%) einzuschätzen.

Da sich viele Menschen eine Reise oder einen längeren Aufenthalt in Deutschland nicht leisten können, ist es notwendig, solche Medien im Unterricht einzusetzen, die es den Schülern ermöglichen, die deutsche Wirklichkeit unmittelbar zu erleben, denn nur auf diesem Wege besteht die Möglichkeit, eine Kultur besser kennen zu lernen und die Vorurteile, die ihr gegenüber bestehen, abzubauen.

Im Folgenden wird näher auf andere Verfahren eingegangen, die zum interkulturellen Lernen beitragen können.

2.2 Moderne Verfahren

Unter modernen Verfahren zur Vermittlung der Kulturkenntnisse werden Projekte verstanden, die sich mit historischen oder aktuellen Ereignissen befassen und den gegenseitigen Besuch von Schulklassen, oder andere Auslandsaufenthalte (Leupold 2007: 131) einschließen. Dabei ist es sehr wichtig, dass über die gemachten Erfahrungen im Unterricht mit der Lehrkraft reflektiert wird. Erst dann bietet sich ein Weg zur Annäherung an das Fremde (Decke-Cornill 2010: 235).

Da viele Menschen nicht in der Lage sind, in deutschsprachige Länder zu reisen, besteht die Möglichkeit, über die neuen Technologien einen direkten Zugang zu der kulturellen Realität des Zielsprachenlandes zu schaffen (Leupold 2007: 131). Durch das Internet haben die Lerner die Möglichkeit, verschiedene Fernsehsendungen anzuschauen, die Nachrichten zu hören, aber auch authentische Texte zu lesen - wie zum Beispiel Artikel aus Zeitungen, Magazinen oder auch literarische Werke.

Die Literatur spielt eine wichtige Rolle beim interkulturellen Lernen. Indem die Helden einer Geschichte aus verschiedenen Kulturen stammen, und ihre Lebensweisen, Normen und Werte der jeweiligen Kultur, der sie angehören, dargestellt werden, werden bei den Lernern Denkprozesse zum Thema *Kultur* in Gang gesetzt (Schumann 2009: 174). Die Arbeit mit literarischen Werken ermöglicht auch einen kreativen Umgang mit dem Lernstoff, so dass sich die Lernenden nach der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Text durch verschiedene Aufgaben - basierend auf den handlungs- und produktionsorientierten Methoden - in verschiedene Rollen und Perspektiven hineinversetzen können, um die jeweilige Kultur besser zu verstehen.

Das Internet bietet auch Zugang zu der Musikszene eines Landes, was für Lerner einer Fremdsprache besonders motivierend sein kann. Musik und Kultur sind eng miteinander verbunden. Dies wird sowohl an den Instrumenten und Rhythmen im jeweiligen Lied deutlich, als auch an der Botschaft, die darin transportiert wird.

Außerdem sind Lieder in einer bestimmten gesellschaftlichen Situation entstanden, sagen etwas über die Zeit und die sozialen Umstände aus (Huth 2013) und können deswegen bei der Vermittlung von Kulturkenntnissen von großem Nutzen sein.

Neben der Musik sind auch Spielfilme für das interkulturelle Lernen geeignet, weil sie die komplexe Wirklichkeit der fremden Kultur ins Klassenzimmer bringen und authentische Äußerungsanlässe schaffen. Außerdem gewähren Spielfilme einen Einblick in die Gedanken, Gefühle und Handlungsmotive der Vertreter einer gegebenen Kultur (Suhrkamp 2010: 125). Besondere Bedeutung haben für den Fremdsprachenunterricht multikulturelle Texte und Filme, die interkulturelle Begegnungen zwischen Menschen, die verschiedenen Kulturen angehören, darstellen.

Auch andere Filmformate sind für das Fremdsprachenlernen und das interkulturelle Lernen besonders förderlich. Im Folgenden wird näher auf Fernsehserien und ihre Bedeutung und Rolle für den Fremdsprachenunterricht eingegangen.

3 Die Rolle von Fernsehserien für das interkulturelle Lernen

Fernsehserien stellen eine große mediale Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht dar, vor allem, wenn man bedenkt, dass das Sehinteresse der Schüler vor allem vom Inhalt her motiviert ist, und nicht vom Wunsch, eine Fremdsprache zu erlernen oder eine Kultur kennen zu lernen (Gebhardt 2001: 12). Dieser Umstand sollte genutzt werden, und den Schülern sollten solche Inhalte präsentiert werden, die sie interessieren und die ihnen Freude bereiten (Gebhardt 2001: 12). Im vorliegenden Beitrag ist von einem spezifischen Genre von Fernsehserie die Rede: von Seifenoperen.

Die sogenannte *soap opera* (dt. *Seifenoper*) ist eine täglich ausgestrahlte Serie. Künstlerisch wird sie nicht allzu hoch eingeschätzt, da sie keinen richtigen Anfang und kein wirkliches Ende hat (Czuma, Kowald 2011: 9). Das Erzähltempo der Geschichte ist langsam, so dass der Zuschauer jederzeit dazustoßen kann (Schmidt 2009). Auch die Personen und Ereignisse werden oft übertrieben und zugespitzt dargestellt (Czuma & Kowald 2011: 9). Trotz dieser Kritik kann dieses Genre von Fernsehserie für den Fremdsprachenunterricht von großem Nutzen sein.

Seifenoperen sind realitätsnah: Sie spielen in einer bestimmten Stadt oder einem bestimmten Stadtteil und geben dem Zuschauer Einblick in die Lebensverhältnisse eines beschränkten Personenkreises, und dadurch in die deutsche Kultur und das Alltagsleben (Jetelina 2007: 2). Im Mittelpunkt der Handlung stehen Beziehungsfragen der Familienmitglieder zueinander, aber auch Frau-Mann Beziehungen sowie die Alltagsprobleme der Jugendlichen. Themen wie *Schule*, *Probleme in der Liebe*, *der Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit*, *Mutproben*, und *Probleme des Erwachsenwerdens* finden Eingang in Seifenoperen und geben den jugendlichen Sprachlernern die Chance, den Alltag ihrer Altersgenossen aus der anderen kulturellen Umgebung kennen zu lernen und ihn mit dem eigenen Alltag zu vergleichen.

In den Serien sind nicht nur junge, sondern auch erwachsene Protagonisten vertreten, so dass auch andere Themen behandelt werden können wie *Normen und Werte im Arbeitsleben*, aber auch die *Erziehung in der heutigen Gesellschaft* (Schumann 2009: 173). Diese Phänomene unterscheiden sich von Kultur zu Kultur und bieten viel Anlass zur Diskussion. Dank des offenen Charakters der Serien können ganz aktuelle und gesellschaftlich relevante Fragestellungen thematisiert werden - wie zum Beispiel das Leben der Einwanderer in Deutschland (Czuma & Kowald 2011: 8) -, so dass die Serien eigentlich nie an Aktualität verlieren und den Zuschauern immer die Chance geben, etwas über die aktuellen Zustände in Deutschland zu erfahren.

Aber nicht nur die Themen, die in diesen Serien behandelt werden, sind für das interkulturelle Lernen wichtig, sondern auch die ritualisierten Kommunikationsformen wie zum Beispiel *Begrüßen* und *Abschiednehmen*, *Bitten* und *Auffordern*, *Ablehnen* und *Kritisieren* (Schumann 2009: 175), die sich in jeder Kultur unterscheiden und manchmal zu Missverständnissen in der Kommunikation führen. Im Gegensatz zu ihrer Präsentation in einem Lehrwerk sind diese Formeln in diesen Serien in einen authentischen Kontext eingebettet, so dass der Lerner anhand einer ganz konkreten Situation erkennen kann, welche Routineformeln bei den Deutschen üblich sind, und wie sie pragmatisch angemessen verwendet werden.

Da die Zeit der Serienfiguren parallel zu der Zeit der Zuschauer verläuft, kann der Zuschauer auch erfahren, wie z.B. Feste gefeiert werden (Czuma & Kowald 2011: 9). In der Serie *Unter uns* ist zum Beispiel sehr interessant zu sehen, wie man Karneval in Köln feiert, was man zu dieser Gelegenheit anzieht und welche Ausdrücke (wie z.B.

den Ausdruck *Alaf!*) man verwendet. Für Lerner ist es dann interessant, solche Phänomene mit ihrem eigenen kulturellen Milieu zu vergleichen.

Durch den Einsatz von Fernsehserien haben die Lerner auch die Gelegenheit, nicht nur authentisches Deutsch zu hören, sondern auch verschiedene Varitäten der gesprochenen Sprache kennen zu lernen. Für die Lernenden ist besonders die Jugendsprache von hohem Interesse. Erfahrungsgemäß erwerben und behalten die Lerner solche Ausdrücke rasch, da sie die entsprechenden Äquivalente im Allgemeinen auch in ihrer Muttersprache verwenden.

Schließlich vermitteln Seifenopern auch ein positives Bild von Deutschland, als einem modernen, offenen und demokratischen Land, in dem verschiedene Kulturen friedlich zusammenleben.

Im Unterschied zu anderen Familienserien sind Seifenopern jederzeit und überall auf der Welt abrufbar (Jetelina 2007: 3). Dies ist sehr wichtig, da die Menschen in Serbien deutsche Sender nicht empfangen können und das Internet für sie die einzige Möglichkeit darstellt, Kontakt zur deutschen Realität aufzunehmen.

4 Didaktisierungsmodelle

Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Integration einer Fernsehserie in den Unterricht. Dabei müssen die Ziele des Unterrichts in Betracht gezogen werden bzw. die Frage, ob die Serie als Impuls zur Erarbeitung eines Themas dient oder ob sie Gegenstand des Unterrichts selbst ist, indem bei ihrer Erarbeitung sowohl sprachliche als auch kulturelle Aspekte behandelt werden. In beiden Fällen müssen sowohl die Vorkenntnisse der Lernenden beachtet werden als auch deren Alter. Fernsehserien kann man schon bei Anfängern einsetzen, und dementsprechend sollten die Aufgaben zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz auch einfacher und diesem Lernniveau angepasst sein. Bei fortgeschrittenen Lernern und bei Schülern mit guten Sprachkenntnissen können auch differenziertere und komplexere Aufgabenstellungen verwendet werden.

Damit eine Fernsehserie den Schülern oder Studierenden Spaß bereitet, sollte ihnen auch die Möglichkeit gegeben werden, diejenige Serie auszuwählen, die ihnen gefällt. Die bekanntesten sind: *Unter Uns*, *Alles was zählt*, *Lindenstraße* und *Verbotene Liebe*. Es gibt auch andere Seifenopern, die für Jugendliche interessant sein können, wie zum Beispiel: *Gute Zeiten, schlechte Zeiten*, oder *Mein Leben & Ich*. Diese sind jedoch leider nicht im Internet abrufbar.

Wie bei klassischen Hör- oder Leseverstehenstexten ist auch bei den Fernsehserien ein phasenbezogenes Verfahren geeignet, in dem man entsprechende Aufgaben *vor*, *während* und *nach* der Rezeption der Serie einsetzt.

4.1 Vor der Rezeption

Aufgaben vor dem Sehen sollten das Interesse der Studierenden wecken, aber auch den Text sprachlich vorantlasten (Leitzke-Ungerer 2009: 20). Dies kann durch die Vorgabe des Inhalts der Serie, die Vorstellung der wichtigsten Figuren und die Besprechung von Ort und Zeit der Handlung geschehen. Diese Aufgaben können sowohl im Unterricht als auch zu Hause erarbeitet werden, da jede der genannten Serien ihre ei-

gene Internetseite hat, auf der Rollenübersicht, Schlüsselszenen und zahlreiche weitere Informationen zur Verfügung stehen¹, wie das folgende Beispiel zeigt:



Rollenprofil Ingo Zadek
Name: Zadek
Vorname: Ingo
Familienstand: Single, verwitwet
Beruf: Physiotherapeut

Familienangehörige/ Partner:
Zoé Laffort (Tochter)
Lena von Altenburg (Schwägerin)
Katja Bergmann (Schwägerin)
Alexander von Altenburg (Neffe)

Charakterbeschreibung:
Ingo leidet immer noch unter dem tragischen Unfalltod seiner großen Liebe Annette Bergmann. Seine Schwägerinnen Katja und Lena, seine Tochter Zoé und seine anderen Freunde waren in dieser schweren Zeit immer für ihn da. Langsam findet Ingo ins Leben zurück und als Bea Meyer in Essen auftaucht und schnell einen festen Platz als Imbiss-Aushilfe, bester Kumpel und Mitbewohnerin in Ingos Leben einnimmt, sieht es so aus, als würde Ingo wieder positiv in die Zukunft schauen können.

Ziele / Wünsche:
Ingo hofft, dass er Annettes Tod mit der Zeit verkraftet und will ihrem letzten Wunsch - auf ihre Schwestern und Freunde „aufzupassen“ - gerecht werden. Auch wenn Ingo ein Beziehungsmensch ist, kann er sich nicht vorstellen, jemals wieder eine Liebe wie die zu Annette zu erleben. Doch die wechselnden Flirts mit flüchtigen Bekanntschaften machen ihn auf Dauer auch nicht glücklich.

Abb.1: Das Porträt von Ingo Zadak
(<http://www.rtl.de/cms/sendungen/alles-was-zaehlt.html>; 01.10.2013)

Den Schülern oder auch Studierenden kann die Aufgabe gestellt, sich einen Überblick über die Hauptfiguren zu verschaffen und mindestens eine Figur auszuwählen, die sie dann in der Unterrichtsstunde vorstellen. Auf der Internetseite der Sender steht für jede Figur eine Beschreibung, die an den folgenden Kriterien orientiert ist: Name und Vorname, Familienstand, Beruf, Beziehung zu anderen Figuren, Charakter der Figur, sowie über ihre Ziele und Wünsche (Jetelina 2007: 25). Indem die wichtigsten Figuren in der Stunde vorgestellt werden kommt man zu der nächsten Unterrichtsphase.

4.2 Während der Rezeption

Da eine Unterrichtsstunde fünfundvierzig Minuten dauert - in einigen Fällen auch neunzig Minuten -, sollten die Lernenden sich die ganze Folge zuerst allein zu Hause ansehen, um einen Überblick über Handlung und Personen zu bekommen. Dabei sollte das Sehen durch einfachere Aufgaben gesteuert werden: Die Lernenden könnten zum Beispiel darauf achten, welche Personen, die in der Stunde vorgestellt wurden, in der Folge vorkommen, welche Figuren sie sympathisch finden und welche ihrer Meinung nach

¹ <http://www.rtl.de/cms/sendungen/alles-was-zaehlt/awz-stars.html>

weniger sympathisch sind. Außerdem sollten sie notieren, worum es thematisch in der jeweiligen Folge geht.

In der Unterrichtsstunde wird dann darüber diskutiert, was die Lernenden gesehen haben, und anschließend wird gemeinsam eine Schlüsselszene erarbeitet. Wenn Unsicherheit darüber besteht, welche Szene die spannendste oder wichtigste ist, kann die jeweilige Homepage des Senders konsultiert werden. Für die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz ist von Bedeutung, dass in der Szene Themen besprochen oder dargestellt werden, die für interkulturelle Vergleiche geeignet sind. Dies können Szenen sein, in denen Vertreter mehrerer Kulturen vorkommen und die sich auf ganz allgemeine Lebensbereiche beziehen wie *Schule, Ausbildung, Erziehung, Wohngemeinschaften*, oder in denen es um zwischenmenschliche Beziehungen geht. Außerdem können auch ganz bestimmte sprachliche Phänomene untersucht und für den Kulturvergleich herangezogen werden wie z.B. der Wortschatz (so kann man die soziokulturellen Bedeutungen von Wörtern besprechen), Sprechakte und Routineformeln, Diskurskonventionen (Konventionen über Themenwechsel, die Übernahme oder Abgabe der Sprecherrolle, Sequenzen zur Gesprächseröffnung und -beendigung). Der nonverbale und der paraverbale Bereich können miteinbezogen werden (Mimik, Gestik, Blickkontakt, Sprechlautstärke und Pausen, die in verschiedenen Kulturen jeweils unterschiedliche Funktionen haben können) sowie kulturspezifische Werte oder Handlungen (Begrüßungsrituale, Verhalten bei Einladungen, im Restaurant, Verhalten am Telefon) (Storch 2009: 288f). Während des Sehens sollen die Lernenden auf das jeweilige Phänomen achten, das später aus dem Blickwinkel der verschiedenen Kulturen betrachtet wird.

4.3 Nach der Rezeption

Nach dem Sehen bespricht die Lehrkraft mit den Lernenden, was sie gesehen haben, wie dies im Rahmen der Zielkultur und im Rahmen der eigenen Kultur verstanden werden kann. Für eine intensivere Bearbeitung einer Szene ist es auch möglich, den Lernenden nach dem Sehen, die Transkription der Szene zu überlassen, die sie dann umschreiben und anschließend vorspielen sollen: Rollenspiele stellen eine gute Methode der Vermittlung interkultureller Kompetenz dar, weil die Lernenden sich in die jeweiligen Figuren hineinversetzen müssen, wodurch auch Fremdverstehen und Empathie besser entwickelt und gefördert werden.

5 Eigene Erfahrungen mit dem Einsatz von Fernsehserien

Eigene Erfahrungen bestehen hinsichtlich des Einsatzes von Fernsehserien in einer Gruppe, die sich auf dem Niveau A1 des Gemeinsamen europäischen Referenrahmens (GeR) befand, wobei es auch Studierende gab, die früher Deutsch gelernt hatten, sich aber trotzdem für den Anfängerkurs entschieden. Dies waren Studierende der Philosophischen Fakultät der Universität Novi Sad (Serbien), die Deutsch als Wahlfach lernen. Da die Studierenden entsprechend dem Lehrplan im Unterricht einen bestimmten Lernstoff durcharbeiten müssen, wurden sie angewiesen, sich zu Hause die ganze Folge anzuschauen und sich diejenigen Elemente auf einem Blatt Papier zu notieren, die sie verstanden hatten. In der Unterrichtsstunde selbst wurden die Schlüsselszenen dann erarbeitet.

Das eigentliche Ziel der Arbeit mit Fernsehserien bestand in der Schulung des Hörverstehens, da sehr wenig Lernende Gelegenheit haben, Deutsch außerhalb des Unterrichts zu hören, aber auch die Förderung der selbstständigen Arbeit. Das Anschauen

der Serie war dabei nicht obligatorisch; die Studierenden sollten vielmehr Freude an der Rezeption der Serie haben. Dabei konnten sie zwischen zwei Serien wählen: *Unter uns* und *Alles was zählt*, da diese Serien jeden Tag *online* verfügbar sind.

Am Anfang gab es nur zwei Studierende, die sich dazu entschieden, deutsche Fernsehserien zu schauen, aber schließlich waren es acht Studierende. Für die eigentliche Arbeit war es wichtig, dass den Studierenden eine Aufgabe gegeben wurde, um eine aktive Rezeption der Serie zu gewährleisten. Da die Studierenden lediglich geringe Sprachkenntnisse hatten, sollten sie nur solche Wörter aufschreiben, die sie dekodieren konnten. Die Lernenden sind nicht an die deutsche Sprache gewöhnt und haben Schwierigkeiten, authentische Hör- und Lesetexte zu verstehen. Dies galt auch für diejenigen, die früher in der Schule Deutsch gelernt hatten, und erst recht natürlich für Anfänger.

Die Studierenden rezipierten die Serie ein- bis zweimal pro Woche, und notierten alles, was sie verstanden hatten. Die Anzahl der jeweils verstandenen Wörter ist in der folgenden Statistik zusammengefasst:

Erstes Semester

1. STUNDE	3. STUNDE	4. STUNDE	ENDE DES SEMESTERS
30 Wörter	60 Wörter, auch Konstruktionen (Syntagmen)	4 Wörter, Konstruktionen und Sätze	5 Sätze 8 Konstruktionen 50 Wörter Ausnahme: 41 Sätze 6 Konstruktionen 70 Wörter

Tab. 1: Ergebnisse der Rezeption von Fernsehserien im Laufe des ersten Semesters

In den ersten zwei Folgen hatten die Lernenden im Durchschnitt 30 Wörter herausgehört. Das waren vor allem solche Wörter, die in den ersten Stunden gelernt worden waren, und die sich auf die Bereiche *Begrüßen und Verabschieden* und *Familienmitglieder* bezogen. Ab der dritten Stunde stieg die Zahl der verstandenen Wörter auf 60 Einheiten an, wobei einige Studierenden nicht nur Wörter sondern auch Syntagmen oder Konstruktionen verstanden. Ab der vierten Stunde war die Mehrheit der Studierenden in der Lage, auch ganze Sätze herauszuhören (z.B.: *Ist das ein Date?*, *Das ist meine Mutter*, *Das ist meine Lady*). In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, dass nicht alle Studierenden die Serien regelmäßig anschauten, so dass sich unterschiedliche Ergebnisse einstellten. Am Ende des ersten Semesters verstand die Mehrheit der Studierenden in einer Serie etwa fünf Sätze, 8 Syntagmen (Konstruktionen) und zusätzlich 50 Wörter. Die Ausnahme bildete eine Studentin, die die Serie regelmäßig zweimal pro Woche sah und am Ende des ersten Semesters 41 Sätze, 6 Konstruktionen und noch zusätzlich 70 Wörter verstand.

Zweites Semester

März	April	Mai
90-100 Wörter, auch Konstruktionen und Sätze	Zusammenfassung der Folge durch 3 Sätze	Erstellung längerer Texte

Tab. 2: Ergebnisse der Rezeption von Fernsehserien im Laufe des zweiten Semesters

Die gleiche Vorgehensweise galt auch für das zweite Semester. Die Studierenden sollten notieren, was sie verstanden hatten, damit auf dieser Basis die Schlüsselszenen im Unterricht besprochen werden konnten. Da aber im Laufe des Semesters einige Studierende bis zu 100 Wörter verstehen konnten und auch schon Vertrauen in ihr Hörverstehen entwickelt hatten, erschienen sie hinreichend darauf vorbereitet, nicht nur einzelne Wörter oder Sätze herauszuhören, sondern auch zu versuchen, den Sinn jeder Folge zu verstehen, den sie dann auch schriftlich wiedergeben sollen. Am Anfang fassten die Studierenden die jeweilige Folge in ungefähr drei Sätzen zusammen. Am Ende des Semesters wurden die Zusammenfassungen deutlich länger. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass durch regelmäßiges Hören nicht nur das Hörverstehen, sondern auch die Sprachproduktion gefördert wird.

Wie bereits erwähnt, wurde die Untersuchung mit dem Ziel durchgeführt, die Sprachkompetenzen der Lerner auszubilden - vor allem das Hörverstehen, mit dem viele Lerner Schwierigkeiten haben. Im Laufe der Arbeit mit den Fernsehserien wurde klar, dass Fernsehserien - neben der Förderung der sprachlichen Kompetenzen - auch dazu geeignet sind, kulturelle Kompetenzen auszubilden, da im Unterricht spontan neben sprachlichen auch bestimmte kulturelle Phänomene besprochen wurden, wie zum Beispiel: *Wie stellt man sich in Deutschland vor?*, *Wie verabschiedet man sich?*, *Wie feiert man in Deutschland Feste?*, *Welche Kulturen kommen in der Szene noch vor?*, *Was ist für die deutsche und was für die serbische Kultur typisch?*

6 Schlussfolgerungen

Fernsehserien - und in diesem Rahmen insbesondere Seifenopern - können die fremdsprachliche Realität ins Klassenzimmer holen und reale Kommunikationsanlässe schaffen. Außerdem können sie sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fertigkeiten der Lerner auszubilden und zu fördern helfen. Auch wenn diese Serien gemeinhin als trivial bezeichnet werden, vermitteln sie dennoch einen besseren Einblick in das deutsche Alltagsleben als viele Lehrwerke und stellen ein geeignetes Mittel für die Erlernung von Fremdsprachen mittels der Orientierung an einer Freizeitbeschäftigung dar.

Bibliographie

- Biechele, Markus & Alicia Padrós (2003). *Didaktik der Landeskunde*, Berlin: Langenscheidt.
- Czuma, Christine & Gerhard Kowald (2011). *Soap Operas und Sitcoms. Familienserien im Unterricht*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:b3Re1opbAHQJ:pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx%3Fid%3D27+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de>; 15.09.2013).
- Decke-Cornill, Helene & Lutz Küster (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Gebhardt, Clemens (2001). Von der Tagesschau bis zu Lola rennt. Film und Fernsehen im Deutschunterricht. (http://is.muni.cz/th/342733/ff_m/Lola1.pdf; 01.9.2013).
- Huth, Manfred (2013). Lieder und Musik im DaF- Unterricht. (<http://www.manfred-huth.de/fbr/lit/lie.html>; 28.10.2013).
- Jetelina, Boris (2007): Die virtuelle Strasse im Netz – Zur Verwendbarkeit von Online-Auftritten deutscher TV-Seifenopern, insbesondere der Lindenstrasse, im Fremdsprachenunterricht. (http://athenaeum.libs.uga.edu/bitstream/handle/10724/9746/jetelina_boris_200705_ma.pdf?sequence=1; 10.09.2013).
- Krumm, Hans-Jürgen (2007). Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 138-144.
- Leitzke-Ungerer (2009). Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderung, Chancen, Ziele. In: Leitzke-Ungerer, Eva (2009). *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem, 11-31.
- Leupold, Eynar (2007). Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 127-133.
- Roche, Jörg (2005). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke Verlag.
- Roche, Jörg (2009). Interkulturelle Kompetenz. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.) (2009). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Frankfurt/Main: Peter Lang, 422-429.
- Schmidt, Tim (2009). Medienwirkung von Soaps am Beispiel GZSZ. In: Medienführerschein und Medienkompetenz. (<http://www.blogs.uni-osnabrueck.de/web20/2009/11/05/medienwirkung-von-soaps-am-beispiel-gzsz/>; 20.11. 2013).
- Schumann, Adelheid (2009). Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht. In: Leitzke-Ungerer, Eva (2009). *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem, 171-185.
- Stipančević, Ana (2015). Motivacija za učenje nemačkog jezika kao izbornog predmeta. In: Radić-Bojanić, B. (Ur.) (2015). *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: primenjenolingvistička istraživanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet. (im Druck)
- Storch, Günther (2009). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Fink.
- Surkamp, Carola (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.

La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère des apprenants chinois en France

Ran Ji (Université de Lorraine, France)

Abstract (English)

The present paper attempts to outline socio-cultural specificities of Chinese learners that are often the cause of learning difficulties in the French teaching context. Based on the answers obtained from a survey about Chinese learners' speaking participation in a course of French as a Foreign Language (FFL), teaching practices in the Chinese context are studied and compared to those in France. The concept of interculturality is at the heart of the discussion. Intercultural awareness in teaching FFL is more than necessary to ensure Chinese learners' cultural and educational integration in France.

Key words: Chinese learners, French as a foreign language (FFL), intercultural, representation, socio-cultural specificities of Chinese learners

Résumé (Français)

Ce présent article essaie de déceler des spécificités socioculturelles des apprenants chinois qui sont souvent l'origine de leurs difficultés d'apprentissage en situation de confrontation à des pratiques d'enseignement françaises. A partir des réponses obtenues lors d'une enquête au sujet de la prise de parole des apprenants chinois dans la classe de français langue étrangère (FLE), les pratiques d'enseignement dans le contexte chinois sont étudiées et comparées avec celles qui sont pratiquées en France. La notion de l'interculturel est au cœur de la discussion. La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement du FLE est plus que nécessaire pour assurer l'intégration culturelle et scolaire des apprenants chinois en mobilité en France.

Mots-clé: Apprenants chinois, français langue étrangère (FLE), l'interculturel, représentation, spécificités socioculturelles des Chinois

1 La problématique générale de l'interculturel

Aujourd'hui, la mondialisation suscite de plus en plus de rencontres et d'échanges avec les interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels différents. Par conséquent, nous sommes de plus en plus confrontés à la diversité culturelle. Ce phénomène a permis une transmission rapide de la notion de l'interculturel dans le monde. Le concept est apparu au milieu des années 1970 dans le secteur de l'enseignement aux enfants migrants en Europe. Dans cette perspective, la question de l'interculturel portait sur l'articulation entre les deux cultures qui définissent l'élève migrant. Le mot *interculturel* a été utilisé pour la première fois en pédagogie au début des années 1980 par l'UNESCO. Il indique :

un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact, ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent. (Clanet 1993: 22).

Porcher rappelle que la définition la plus opératoire d'une pédagogie interculturelle est celle proposée par le Conseil de l'Europe à Strasbourg. Il résume quatre idées fondamentales permettant de décrire les situations sociales existantes de l'approche interculturelle (Porcher 1995: 54):

- Aujourd'hui, toute société est pluriculturelle¹. Plusieurs cultures y coexistent ou s'y interpénètrent, se juxtaposant ou se transformant mutuellement. Il n'y a plus de sociétés homogènes.
- Toute culture est, en termes de dignité, égale à toute autre. Une culture est un ensemble à la fois cohérent et contradictoire, qui a ses propres valeurs et ses propres systèmes de référence, ses propres régulations.
- Tout enseignement, dans ces conditions, s'effectue donc dans un contexte pluriculturel. Plusieurs cultures vivent dans une même classe et l'enseignant doit être formé à les employer, et, d'abord, à les repérer.
- L'important, à cet égard, consiste à établir, entre ces cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages et des échanges. Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact.

D'après les données officielles du gouvernement chinois, 1,27 millions d'étudiants chinois étudient à l'étranger à la fin 2010 (Le Quotidien du Peuple en ligne 2011). Les parcours des étudiants chinois en France se résument généralement en trois grandes étapes: apprendre le français, s'adapter à la vie en France et s'intégrer dans la formation universitaire. En tant que première étape à franchir, l'apprentissage du français constitue souvent un défi de taille, car malgré le fait que l'enseignement du FLE connaît son essor dans la société chinoise ces dix dernières années, il reste une langue étrangère minoritaire dans le milieu institutionnel chinois. Par conséquent, la plupart des étudiants chinois qui sont venus en France avaient commencé leur apprentissage du FLE vers ou à l'âge adulte dans le milieu privé en Chine. Pour une grande partie de ces étudiants, l'apprentissage du français avant leur départ s'est fait souvent dans la précipitation et hors contexte socioculturel français. Cette méconnaissance de la culture française repousse parfois la bonne intégration des étudiants chinois au nouvel environnement d'apprentissage.

Selon Bourdieu, la culture est

la capacité de faire des différences, c'est-à-dire de ne pas confondre, de ne pas amalgamer, de ne pas mélanger, de distinguer, donc. L'aboutissement, l'horizon, l'objectif de la culture, c'est justement «la distinction» (Bourdieu 1979, cité par Abdallah-Pretceille & Porcher 1996: 33).

Il est donc à noter que l'enseignement / l'apprentissage des langues et cultures «autres» s'appuie sur le processus de la distinction. «Apprendre c'est acquérir de nouvelles capacités de distinction» (Abdallah-Pretceille & Porcher 1996: 34). Ici, nous énumérerons trois différents obstacles qui interviennent souvent lors de la rencontre culturelle avec l'autre : les implicites, les stéréotypes et l'ethnocentrisme.

1.1 Les implicites

Les implicites font partie intégrante du fonctionnement d'une langue. En France, de nombreux linguistes, tel que Kerbrat-Orecchioni et Ducrot, ont étudié ce phénomène. Ce dernier explique dans *Dire et ne pas dire*,

¹ Toute société est liée à une culture d'ensemble qui la caractérise et qui est elle-même le résultat de très nombreuses cultures plus petites, plus sectorisées.

on a fréquemment besoin, à la fois de dire certaines choses et de pouvoir faire comme si on ne les avait pas dites, de les dire, mais de façon qu'on puisse en refuser la responsabilité (Ducrot 1991: 5).

Pour Porcher, il s'agit de connivences entre les natifs, « d'allusions partagées, de modes de participation spontanée » à une communauté (Porcher 1995: 63). Une conversation entre natifs repose toujours sur « une complicité sur le non-dit » (Porcher 1995: 63). Pourtant, les implicites sont difficilement repérables pour un étranger parce que celui-ci ne partage pas de manière inculquée les implicites hérités par les natifs. Cette méconnaissance pourra même constituer un obstacle à l'apprentissage et perturber l'apprenant qui croit que les implicites sont tous les mêmes dans toutes les langues. Porcher précise que

« maîtriser les énoncés implicites est l'aspect le plus difficile de l'apprentissage d'une langue étrangère, parce qu'il n'en existe pas de recensement exhaustif et que, par définition, ils restent toujours relativement invisibles. (Porcher 1995: 63).

Cependant, c'est cette maîtrise des implicites qui permet aux apprenants de partager les comportements langagiers et culturels des natifs et d'acquérir la véritable capacité à communiquer.

Dans le cadre des travaux que nous avons réalisés au sujet de la prise de parole des apprenants chinois dans la salle de classe de FLE, nous avons remarqué qu'une interviewée s'est plainte du manque d'explicites dans les énoncés de leurs enseignants français en classe. Si ces derniers se sont persuadés de la clarté de leurs consignes, ce n'est peut-être pas toujours le cas pour les apprenants issus de la culture éducative chinoise qui trouvent que les intentions de leurs professeurs natifs sont parfois difficiles à décrypter. Une simple demande de la part d'un enseignant natif comme « prendre des notes » ou « organisez votre classeur » peut perturber les nouveaux arrivants chinois qui sont habitués à être bien encadrés et guidés de très près par leurs enseignants chinois tout au long de leurs études.

L'interviewée de l'enquête présente, considérée comme une des meilleurs élèves de sa promotion par ses professeurs français témoigne que:

Je m'y perds pendant le cours de X (...) j'ai peur d'entendre qu'il nous demande de réviser pour l'examen parce que personne sait ce qu'il faut réviser en quoi se baser la révision.²

Ou encore:

Celui (le cours) d'un professeur français est souvent un peu embrouillé on ne comprend pas son intention et n'arrive pas à capter les points essentiels (...) les professeurs d'ici nous apprennent des choses sans prendre la peine de nous expliquer pourquoi ce que l'on peut retenir n'est pas son souci.

Le fait qu'un enseignant français ne donne pas de précisions sur la révision et l'examen peut être parfaitement normal pour les élèves issus du système éducatif français, mais cela peut être choquant pour des élèves chinois. En Chine, les enseignants peuvent se montrer très présents jusqu'à la révision des examens qui est censé être à la charge des élèves: révision collective avec l'enseignant, sélection des notions im-

² Comme il s'agit ici de l'original des énoncés faits par les interviewés, leurs fautes linguistiques n'ont pas été corrigées.

portantes par l'enseignant. Il est clair que cette interviewée n'a pas compris le retrait de son professeur qu'elle considère comme une décharge de responsabilité envers la réussite de son apprentissage.

1.2 Les stéréotypes

Les stéréotypes reflètent un réseau grossier de représentations mentales du monde. Chaque société a une représentation d'elle-même et une représentation de l'étranger.

Charaudeau définit les représentations ainsi:

Les représentations, en tant qu'elles construisent une organisation du réel à travers des images mentales qui sont elles-mêmes portées par du discours ou d'autres manifestations comportementales des individus vivant en société, sont incluses dans le réel, voir sont données par le réel lui-même. Elles s'appuient sur l'observation empirique de la pratique des échanges sociaux et fabriquent un discours de justification de ceux-ci qui met en place un système de valeurs, lequel est érigé en norme de référence. Ainsi est produite une certaine catégorisation sociale du réel qui témoigne à la fois du rapport de « désirabilité » que le groupe social entretient avec son expérience de la quotidienneté, et du type de commentaire d'intelligibilité du réel qu'il produit, sorte de métadiscours révélateur de son positionnement. En bref, les représentations témoignent d'un désir social, produisent des normes et révèlent des systèmes de valeurs. (Charaudeau 2005: 35)

Le stéréotype est une façon de représenter la réalité, mais il n'est qu'une représentation partielle :

Tout stéréotype est à la fois simplificateur et réducteur. Il arase la complexité d'un phénomène, tend à en faire une caricature, qui exclut les détails (peut-être significatifs) au profit d'une silhouette générale. (Porcher 1995: 64).

Il s'inscrit dans le temps, offre une grande résistance au changement, et se transmet de génération en génération. Chaque personne crée des stéréotypes, et les stéréotypes existent au plus profond de nous. Nous ne pouvons pas agir sans nous y référer car ils font partie de notre capital social et culturel. Il est donc inutile de chercher à les supprimer.

Dans une enquête de terrain que nous avons réalisée au sujet des représentations des Chinois à l'égard de la France en 2012, 60 enquêtés diversifiés en sexe, origine géographique et statut socioprofessionnel, et n'ayant eu aucun contact direct avec la France, ont participé au questionnaire intitulé *Que pensez-vous de la France?* Les résultats montrent que la majorité des enquêtés décrivent la France comme une carte postale. Les réponses qui reviennent le plus souvent à la question *Qu'est-ce que vous évoque le plus la France* sont *la Tour Eiffel, le romantisme, le vin rouge, le parfum, la lavande de la Provence, la capitale de la culture et de l'art (Paris), la liberté*. On voit donc que malgré les problèmes historiques et politiques qui existaient entre la France et la Chine dans le passé et qui ont été mentionnés par certains enquêtés, tels que la destruction du Palais d'Été par les forces britanniques et françaises en 1860 et le soutien de la France pour l'indépendance du Tibet, cette image « parfaite » mais caricaturale de la France continue à faire rêver beaucoup de Chinois en Chine. Ce sont ces représentations positives qui motivent en partie le choix de la France en tant que leur pays destinataire, soit pour les visites touristiques, soit pour la poursuite des études.

En didactique des langues étrangères, Porcher propose d'utiliser les stéréotypes comme point de départ d'un apprentissage dans lequel on les dépasse en les situant.

C'est-à-dire que l'on leur attribue « leur identité authentique d'un aspect qui veut se faire prendre pour le tout » (Porcher 1995: 65). Les stéréotypes sont à la fois nécessaires et insuffisants pour comprendre une culture, mais l'enseignement de culture ne devrait pas négliger l'importance de leur fonction.

1.3 L'ethnocentrisme

Abdallah-Pretceille définit le terme *ethnocentrisme* comme :

la difficulté voire l'incapacité, pour un groupe ou un individu, d'effectuer une décentration par rapport à son groupe culturel de référence. (Abdallah-Pretceille 1986: 81)

Afin de sortir de l'ethnocentrisme, il convient de voir le monde pluriel:

La diversité est constitutive de la nature de l'homme et la reconnaissance de sa propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'Autre » (Abdallah-Pretceille et Porcher 1998: 9).

Cependant la simple reconnaissance des différences culturelles ne constitue pas une condition suffisante pour dépasser l'ethnocentrisme. L'individu peut très bien accepter la différence de l'autre et respecter ces différences, mais faire en sorte que celles-ci ne l'atteignent pas dans son être, dans ses certitudes, dans son identité. Pour pouvoir dépasser l'ethnocentrisme, il faut que l'individu prenne la conscience que les croyances, les modes de pensée et les systèmes de valeur de l'autre soient aussi le produit d'une culture et qu'ils soient aussi valables que les siens (Clanet 1993: 214).

Dans la perspective du « relativisme culturel » (Abdallah-Pretceille & Porcher 1998: 9)), apprendre une langue est un processus long qui peut déstabiliser parfois la personne qui apprend parce que ce processus touche jusqu'à son identité individuelle et sa manière de voir le monde. Des réactions de régression, de refus, de blocage durant l'apprentissage sont fréquentes, surtout pour les monolingues dont les schèmes linguistiques et culturels sont de type universel. La survalorisation de la langue et la culture sources pourrait être un vrai obstacle dans l'apprentissage du FLE. De ce fait, il faudra éveiller la conscience des apprenants, leur apprendre à connaître et reconnaître l'autrui :

Il serait bon donc de se méfier de la vision monoculturelle de soi, de son propre monde, de soi en tant qu'entité figée détachée du reste du monde et des autres. (Belkaïd 2002: 214)

2 Les spécificités socioculturelles des Chinois

Dans la perspective de l'interculturel, il est nécessaire pour les enseignants natifs du FLE d'avoir certaines connaissances sur les systèmes de valeur de leurs apprenants afin de mieux cerner leurs difficultés rencontrées durant l'apprentissage en France. Dans cette partie, nous tenterons donc d'identifier les aspects dans lesquels peuvent survenir des blocages socioculturels des apprenants chinois. Bien évidemment, il n'est pas question de mettre une étiquette socioculturelle à tous les apprenants chinois du FLE qui constituent en eux-mêmes un public hétérogène, mais d'aider les enseignants natifs qui ne sont pas familiarisés avec ce public à mieux repérer et gérer les difficultés de leurs apprenants issus de la culture chinoise.

2.1 La valeur de la parole

En 2002, Béatrice Bouvier s'est attardée longuement sur la valeur culturelle de la parole à l'égard des Chinois et, ainsi, la place de la parole dans l'enseignement. Dans le confucianisme, afin de devenir un *Junzi* (l'homme noble moralement), il faut parler moins et agir plus (*Entretiens*, chapitre XIV).

Comme nous l'avons souligné dans la première partie, la Chine est un pays pluriculturel. L'instauration d'une langue officielle - le chinois mandarin en 1956 - n'a pas diminué pour autant la vivacité et le nombre des dialectes en Chine. Pour se reconnaître, les Chinois ne s'appuient pas sur l'utilisation d'une langue commune, mais sur l'appartenance identique à « une communauté de comportements » (Bouvier 2002: 190). Pour les Chinois, le fait de ne pas parler la même langue n'est pas le seul critère pour décrire un étranger.

Dans l'enseignement, la parole n'a pas la même utilité en Chine qu'en Europe où l'enseignant et les apprenants communiquent pour que les connaissances soient transmises. En Chine, vis-à-vis de l'action et du signe, la parole n'a pas de valeur persuasive. Elle est généralement considérée comme non efficace, par conséquent, un apprenant chinois doit s'exprimer au minimum et écouter l'enseignant au maximum:

Ecoutez beaucoup, afin de diminuer vos doutes; soyez attentifs à ce que vous dites, afin de ne rien dire de superflu; alors, vous commettrez rarement des fautes. (Confucius et Mencius, 1841, trad. : 82)

L'enseignant chinois subit l'influence profonde du Confucianisme, et suit les traces de leur glorieux ancêtre.

2.2 L'harmonisation sociale et les désaccords

Dans une conversation ou un échange d'opinions, il arrive souvent des désaccords entre les participants. Kerbrat-Orecchioni indique que « tout comme les jeux, les échanges communicatifs sont à la fois coopératifs et compétitifs » (1992: 147). Dans le dilemme entre coopération et conflit, le dosage de la coopération pèse beaucoup plus dans la culture chinoise. La coopération, ou plutôt l'harmonie - terme préféré des Chinois - est le principe ou même parfois le but de l'échange. À cet égard, Lihua Zheng (1995), sociolinguiste chinois, qualifie la recherche de l'harmonie des relations interpersonnelles comme le cœur de la vie sociale chinoise.

Jin, un auteur du savoir-vivre chinois, indique que :

Ne pas en général dénigrer l'opinion de l'autre, s'il ne s'agit pas d'une question de vrai et de faux dans une affaire importante, afin d'éviter d'embarrasser l'interlocuteur. Généralement, si l'on n'a pas besoin de distinguer le vrai du faux de l'opinion de l'autre, il est encore moins nécessaire de le dénigrer en face. (Jin 1998: 192-193)

Lorsque le conflit survient dans une conversation, il faut chercher à l'atténuer ou à changer de sujet de conversation, au lieu de troubler l'harmonie dans le groupe. Pour ce faire, la majorité des Chinois préfèrent des stratégies d'évitement. Cependant, les stratégies utilisant un *non* clair et direct sont peu courantes, et la plupart d'entre elles sont ambiguës, surtout quand on a affaire à quelqu'un hiérarchiquement supérieur.

Les échanges et le travail en commun pourraient sembler difficiles entre des appren-

ants chinois et des apprenants ayant un comportement totalement opposé aux coutumes en vigueur dans la culture chinoise. Les Chinois « cherchent moins à avoir raison qu'à vivre en paix avec les autres » (Lihua Zheng 1995: 246). L'attitude qui consiste à se démarquer, à faire preuve d'originalité ou de créativité n'est ni encouragée, ni valorisée :

According to Scollon and Scollon (1995), Chinese societies tend to be organized in terms of *Gemeinschaft*, or community organization, which is based on the fact that individuals shared a common history and common traditions. One implication is that Chinese tend to emphasize more on group harmony rather than achievement of goals and efficiency which is more prominent in the western culture (Brick, 1991). This explains why Chinese are always perceived as inefficient. In contrast, Chinese tend to perceive westerners as aggressive and ignoring the human relationship aspects (Scollon & Scollon, 1983). (Manfred Wu Man Fat, 2004)

2.3 La notion de *face*

D'après Goffman (1998 : 9), la règle la plus fondamentale de l'ordre social est celle du *maintien de la face*. Plus précisément, il s'agit ici d'une double règle. En premier lieu, Goffman fait référence à l'amour-propre, c'est-à-dire d'éviter de perdre la face dans toute interaction. En deuxième lieu, il utilise la notion de *considération* pour expliquer l'acte de préserver la face des autres. Pour mieux comprendre la portée de cette règle, l'auteur donne la définition suivante:

on peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. (Goffman 1998: 9)

La valeur chinoise de la *face* est beaucoup plus forte que celle des Occidentaux, et elle est essentielle dans la société chinoise. Ce phénomène est peu connu par les Occidentaux. Selon Lihua Zheng (1995), la face :

correspond à une forme de contrainte ancrée dans la culture et elle constitue la charpente de la conduite des Chinois dans leurs relations interpersonnelles ordinaires. (Lihua Zheng 1995: 15)

Elle détermine trois aspects constitutifs du concept de face, qui sont la *réputation morale*, le *prestige social* et le *sentiment personnel*.

Ainsi, dans la salle de classe, l'acte de demander de l'aide, ou de poser une question publiquement est considéré comme une marque d'incompétence, voire de faiblesse, et on risque à la fois de faire perdre la face de l'enseignant et la sienne. Un étudiant chinois signale donc rarement à l'enseignant qu'il n'a pas compris. Même si on le lui demande en cours, il préférera garder le silence. En outre, l'importance accordée à la *face* favorise, chez les apprenants chinois, la peur de faire des erreurs. Moins on écrit ou on parle, moins il y a de risques de faire des erreurs :

Un apprenant chinois (mais aussi coréen ou japonais) n'a pas compris un mot ou plusieurs mots du texte ou du discours. Plutôt que de s'informer, il cherche dans son dictionnaire (souvent petit) au risque de se laisser distancier dans le déroulement du cours. L'enseignant, qui s'en aperçoit, demande à l'apprenant d'écouter son explication plutôt que de chercher dans le dictionnaire. Ce qui peut signifier pour ce dernier une perte de face: rendre public le fait qu'il n'a pas compris. Cet apprenant acquiesce à l'injonction de l'enseignant « oui » (oui, j'écoute, je ne regarde pas dans le dictionnaire), ce qui est pour lui répondre à la politesse de l'enseignant (merci de me proposer une explication personnelle, c'est très

courtois), mais, à la grande surprise de l'enseignant, continue à feuilleter son dictionnaire sans écouter les explications (moi aussi, je veux être courtois, je peux très bien trouver le mot tout seul, ne perdez pas votre temps, et le temps de la classe, avec moi). Et c'est le drame, l'échec de communication. (Robert 2002: 141)

2.4 Le silence

Dans la culture chinoise, la valeur du silence est supérieure à celle de la parole. Savoir se taire est un signe de sagesse. Si les enseignants occidentaux ont souvent tendance à interpréter le silence des apprenants chinois comme un refus de communication, les enseignants chinois le respectent. Contrairement à beaucoup d'étudiants français qui peuvent répondre immédiatement à une question, « le Chinois s'accorde quelques instants de réflexion, de maturation, d'organisation de sa pensée et de sa réponse » (Robert 2002: 138). Un silence peut être un signe d'incompréhension. Dans ce cas, on ne dit rien afin de respecter le code de politesse et / ou de conserver la face du soi et celle de l'enseignant. L'étudiant chinois est réputé silencieux et prudent car il est entraîné à parler seulement lorsqu'il connaît la bonne réponse. Il se taira plutôt que de réaliser un énoncé incorrect.

3 L'aperçu de l'enseignement du FLE dans le contexte chinois

Dans cette partie, nous nous attarderons sur l'enseignement des langues étrangères en général, notamment celui du FLE en Chine, afin de montrer les parcours d'apprentissage du FLE possibles pour les étudiants chinois avant leur arrivée en France.

3.1 La politique linguistique en Chine

Avant de parler de l'enseignement du FLE en Chine, il nous paraît important de présenter en quelques lignes la complexité linguistique de la Chine. Comme mentionné ci-dessus, la société chinoise est une société pluriculturelle qui est composée de 56 ethnies, par exemple le *Han* (soit les Chinois au sens strict pour les Occidentaux qui constituent 90 % de la population), le *Hui*, le *Zhuang*, le *Miao*, l'*Ouïgour*, le *Mongol* et le *Tibétain*. La plupart de ces ethnies disposent de leur propre langue ou bien de leur propre dialecte. Etant donné que les langues des ethnies minoritaires relèvent souvent de différentes familles linguistiques, l'intercompréhension langagière entre les ethnies est généralement impossible. Quant à la langue du *Han*, soit le chinois, elle contient en elle-même une grande diversité de dialectes comme le *putonghua* (le mandarin), le *cantonais* (dans la province de Guangdong et à Hongkong), le *minnanhua* (dans la province de Fujian et à Taïwan) et le *shanghaien* (à Shanghai et dans la région du Delta du fleuve du Yangtsé). Malgré le fait que ces dialectes partagent les mêmes caractères chinois, certains linguistes les considèrent comme des langues indépendantes à cause de la disparité entre eux au niveau du vocabulaire et de la prononciation. Du point de vue linguistique, la Chine n'est donc pas aussi homogène que ne le croient les Occidentaux. En 1950, la loi désigne le mandarin (*Putonghua* en chinois) comme la langue nationale du pays afin de faciliter la communication entre les différentes ethnies et entre les différentes provinces du pays. L'Etat encourage l'utilisation du mandarin à l'échelle nationale. Dans la société chinoise actuelle, le mandarin est devenu la langue la plus utilisée dans les administrations publiques, dans les médias ainsi que dans l'enseignement secondaire et supérieure.

3.2 L'enseignement des langues étrangères et du FLE en Chine

Historiquement, l'enseignement des langues étrangères en Chine s'est développé de façon assez tardive dans l'éducation publique par rapport à celui en France. Avant la fondation de la République Populaire de Chine, l'enseignement des langues étrangères était réservé uniquement aux milieux riches et il se réalisait principalement dans des écoles privées dans les grandes villes comme Pékin et Shanghai. Après la fondation de la République Populaire de Chine, de plus en plus de Chinois pouvaient prendre contact avec les langues étrangères grâce au développement de l'éducation nationale. Or, il est à noter que l'enseignement des langues étrangères de l'époque était, en quelque sorte, réduit à l'enseignement du russe pour des raisons politiques, et se limitait au lycée et à l'université. Suite à des améliorations diplomatiques avec les pays occidentaux dans les années 1960-1970, la Chine a commencé à modifier sa politique de l'enseignement des langues étrangères en abandonnant le russe et à laisser de plus en plus de place à d'autres langues. À partir de ce moment-là, le japonais, le français, l'anglais et l'allemand ont commencé à être enseignés dans les établissements publics. Il faudrait préciser que, malgré la diversification des langues étrangères, leurs statuts ne sont pas tout à fait les mêmes. Jusqu'à présent, l'anglais occupe toujours une place dominante dans l'enseignement des langues étrangères en Chine. En effet, l'anglais est la seule langue étrangère inscrite au programme éducatif national en tant que matière obligatoire enseignée à partir de l'éducation secondaire jusqu'à l'université. Il fait également partie des matières obligatoires au concours national d'entrée à l'université (appelé communément *Gao Kao* en chinois).

Dans la société chinoise actuelle, on peut apprendre le français soit en milieu institutionnel (à l'université ou au lycée), soit en milieu privé. Dans le cas de l'université, les étudiants peuvent apprendre le français soit comme spécialité soit comme deuxième langue étrangère. Outre les universités, il y a de plus en plus de lycées de langues étrangères qui proposent des parcours scolaires en français, surtout dans les grandes villes comme Shanghai et Pékin. Dans le cas de l'enseignement secondaire du français, trois types de parcours sont possibles: le *Gao Kao* de français (baccalauréat chinois comprenant une épreuve de langue LV1 parmi l'anglais, le japonais, le russe, l'allemand et le français), le français en formation professionnalisante (français du tourisme notamment) et le français optionnel. Il faudrait souligner ici que pour l'instant, le nombre de lycées où le français est enseigné reste bien limité. En plus des établissements publics et les Alliances Françaises, qui sont liées au Ministère français des Affaires Étrangères, on peut trouver un grand nombre d'établissements privés qui dispensent des cours de français en Chine. Un avantage de ces centres de langues par rapport aux structures institutionnelles est la possibilité de personnaliser ses cours (intensifs ou extensifs) et sa condition d'apprentissage (petites classes, enseignants natifs, plus de communication orale, des manuels récents, des documents authentiques collectés par les enseignants natifs). En revanche, il est peu fréquent qu'un apprenant chinois commence son apprentissage du FLE directement avec des enseignants natifs en Chine. Il est également à noter que l'on estime que 80 % des étudiants chinois en France auraient eu recours aux agences intermédiaires qui servent de relais entre les étudiants et les établissements français. Ce sont généralement ces agences qui orientent les étudiants recrutés vers les centres d'apprentissage du français ou les universités. Selon Sztanke (2005), les centres de langues où les étudiants sont envoyés sont souvent de mèche avec ces structures et ferment les yeux sur le parcours de l'étudiant.

3.3 Quelques résultats de l'enquête

Au cours de l'enquête intitulée *La prise de parole des apprenants chinois dans la salle de classe de FLE*, nous avons interviewé sept apprenants du FLE qui sont venus de

différentes provinces chinoises (*Henan, Sichuan, Shandong, Zhejiang*). Chaque apprenant maîtrisait parfaitement le mandarin et connaissait au moins un dialecte local. Un de nos enquêtés est venu en France grâce à un programme d'échange universitaire. Il a pu bénéficier d'un apprentissage du français de deux ans inscrit dans son cursus universitaire en Chine. Malgré deux ans de formation, au lieu d'intégrer directement la troisième année de licence de sa spécialité, il s'est senti obligé de prolonger son apprentissage du français dans le Département de Français Langue Etrangère de l'Université de Lorraine (soit l'Université ex-Nancy 2) après son arrivée en France. Les six autres enquêtés ont fait partie d'une même classe de FLE dans le cadre d'un programme intitulé *Préparation aux Formations scientifiques et technologiques des Instituts Universitaires de Technologie français* (PFST) à l'I. U. T. Nancy-Brabois. Avant d'arriver en France, ils ont tous suivi des cours intensifs dans des établissements privés (dans certains cas, huit heures de cours de français par jours) pendant une durée assez restreinte (environs trois mois).

Malgré la diffusion du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* par le Conseil de l'Europe en 2000, qui a remis en valeur les aspects communicatifs de la langue dans l'enseignement des langues étrangères un peu partout dans le monde, les témoignages de nos enquêtés montrent que les états d'esprit des éducateurs chinois en matière de l'enseignement des langues étrangères n'ont guère changé. Voilà quelques résultats de travaux sous forme de tableau comparatif que nous avons établis en nous basant sur les propres discours des enquêtés vis-à-vis de l'enseignement des langues étrangères en Chine et en France :

	En Chine	En France
1er interviewé	---	Plus active, plus dynamique
2e interviewée	---	Bonne, meilleure que celle en Chine
3e interviewé	---	Meilleure que celle en Chine
4e interviewé	Plus indisciplinée	Plus méthodique, plus dynamique, mais reste tendue
5e interviewé	Plus active	Moins studieuse qu'en Chine
6e interviewée	Silencieuse, sous le contrôle de l'enseignant	Un peu plus vive
7e interviewé	---	Plus dynamique, active et conviviale

Tableau 1: Ambiance de classe en Chine et en France

En premier lieu, nous nous intéressons aux avis des enquêtés concernant le thème de l'ambiance de classe. Parmi les sept apprenants qui ont été interviewés, six soulignent le dynamisme qu'ils ont ressenti dans la classe française. Le cinquième interviewé était le seul qui n'apprécie pas l'ambiance de classe en France, et la caractérise moins « studieuse » et « active » que celle en Chine.

En deuxième lieu, nous nous attardons sur la question de la relation enseignant-élève qui exerce souvent une grande influence sur la réussite de l'apprentissage des élèves:

	Avec les enseignants chinois	Avec les enseignants français
1er interviewé	Rapprochement interpersonnel	Pas mal
2e interviewée	Très bien, lien extra-scolaire	Pas mal, relation professeur-élève
3e interviewé	---	Bon, relation professeur-élève
4e interviewé	Relation plus proche	Relation professeur-élève
5e interviewé	Relation professeur-élève	Relation professeur-élève, pas faciles à approcher
6e interviewée	Beaucoup d'échanges dans le cadre scolaire et privé	Relation professeur-élève, manque de contacts, ne s'intéresse pas assez aux élèves
7e interviewé	Rapprochement interpersonnel	Difficile d'entretenir une relation extra-scolaire

Tableau 2: Relation enseignant-élève

Les interviewés ont affirmé qu'il est plus facile de cultiver un lien extra-scolaire avec leurs professeurs chinois qu'avec leurs professeurs français, le rapport avec ces derniers s'arrête généralement à la porte de la salle de classe.

Le statut de l'enseignant en Chine symbolise l'autorité et la sagesse, il faut donc que les enseignants évitent avec fermeté de changer de rôle ou de quitter le rôle d'enseignant pour celui d'ami. Les enseignants veillent, jusqu'en dehors du cours, à ne pas oublier leur rôle d'enseignant. Il est assez fréquent de voir que les relations enseignant-élève se poursuivent à l'extérieur de la classe. Un élève peut téléphoner à son enseignant le soir à propos d'une question sur le cours, ou vice versa, un enseignant téléphone, à son tour, à son élève pour comprendre ses problèmes personnels. En Chine, les élèves doivent témoigner aux enseignants, considérés sans équivoque comme représentants des valeurs morales de la société, le respect qu'accentue le proverbe *Maître d'un jour, père pour toujours*.

En troisième lieu, en se basant sur les deux tableaux suivants, nous nous interrogeons sur le rôle des enseignants dans la salle de classe et leurs actes d'enseignement afin de mieux montrer la différence qu'il peut y avoir en matière de la culture d'enseignement entre la Chine et la France:

	En Chine	En France
1er interviewé	Preneur de décision	Auxiliaire de l'apprentissage
2e interviewée	Autoritaire, sévère et organisateur des tours de parole	Moins sévère
3e interviewé	Pas de différences constatées	
4e interviewé	S'occuper du côté linguistique de la langue	S'occuper du côté pragmatique de la langue
5e interviewé	Transmetteur des connaissances, faire répéter et apprendre par cœur	Animateur de la classe, faire exprimer
6e interviewée	Cours méthodiques, bien organisé, consignes précises, faire mémoriser	Mal organisé, consignes confuses, faire parler et réfléchir
7e interviewé	Expliquer mieux, plus précis et clair, transmetteur des savoirs	Bon animateur

Tableau 3: Rôle des enseignants

	En Chine	En France
Supports de l'enseignement	Textes fabriqués	Jeux, représentations des scènes, expressions spontanées
Objets de l'enseignement	Grammaire, vocabulaire	Communicatifs
Buts de l'enseignement	Réussir les examens, venir en France	Buts communicatifs
Moyens de l'enseignement	Mémorisation, apprendre par cœur, répétition, expliquer en détail, lecture des textes, "remplissage de cerveau"	Ne pas entrer dans les détails, pas de plan de cours préétabli, susciter les paroles des élèves
Centre d'intérêt de l'enseignement	Compréhension / expression écrite, suivre les enseignants	Parler et s'exprimer, réfléchir

Tableau 4: Autour de la classe

Il n'est pas difficile de constater la divergence de l'enseignement du FLE qui existe entre les deux pays grâce aux deux derniers tableaux. Les enseignants chinois sont très

souvent considérés comme « sévères » et « autoritaires », et prennent toutes les décisions dans les actions d'enseignement / apprentissage. À l'opposé, les enseignants français sont plus réputés pour améliorer l'ambiance de classe. Le fait d'accorder beaucoup d'importance aux aspects purement linguistiques de la langue cible dans les classes en Chine n'a pas laissé de place aux apprenants pour s'exprimer, imaginer ou réfléchir en prenant leurs propres initiatives. Etant considéré uniformément comme le seul but de l'enseignement / apprentissage, réussir l'examen provoque la perte d'intérêt des apprenants sur la valeur communicative de la langue étrangère. En revanche, un tel contraste fait parfois naître des incompréhensions sur la façon d'enseigner les enseignants natifs et déclenche des malaises des apprenants chinois dans leur intégration en France. La mission de l'enseignant n'est donc pas seulement d'enseigner la langue et de mettre en juxtaposition la culture de l'un et celle de l'autre, mais également de montrer comment la culture maternelle des apprenants entre en interaction avec la culture des Français. Bien entendu, la formation à l'interculturel a autant d'importance pour les enseignants de FLE que pour les apprenants de cette langue. La maîtrise de certains aspects qui ne sont pas toujours en harmonie avec la langue maternelle devrait être prise en compte par les apprenants. Par rapport au fait que la langue et la culture ne sont jamais dissociables, la langue cible exige, comme l'indique Galisson, un « niveau seuil de comportement » qui permettra à un apprenant d'une langue étrangère de mieux comprendre les locuteurs natifs de cette langue.

4 Conclusion

En conclusion, on peut constater que le système éducatif chinois est marqué par le respect de la tradition et centré sur l'acte de l'enseignement, et le poids de la culture éducative crée parfois des incompréhensions, voire des blocages, chez les apprenants chinois durant leur formation en France. La sensibilisation à l'interculturel permettra d'atténuer la brutalité de la confrontation au nouvel environnement et aidera les apprenants chinois à mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale française. Cependant, ce travail de sensibilisation peut se révéler plus difficile à mettre en place en Chine qu'en France. Car contrairement au système éducatif français, le système éducatif chinois porte toute son attention sur l'acquisition des compétences purement linguistiques des apprenants en matière de langues étrangères. Par conséquent, l'enseignement des compétences interculturelles et les aspects communicatifs des langues sont mis de côté pour que les apprenants se consacrent presque exclusivement aux matières dites obligatoires au concours *Gao kao*. Dans un tel contexte éducatif, la sensibilisation à l'interculturel devrait commencer d'abord chez les enseignants chinois de FLE. Ceci suppose qu'ils acceptent de former leurs apprenants aux connaissances et aux pratiques de la culture française et de les transmettre aux étudiants à travers diverses façons d'enseigner telles que des activités basées sur des documents authentiques et des mises en correspondance entre les apprenants et les natifs.

Il est à rappeler que les spécificités socioculturelles des apprenants chinois mentionnées dans cet article ne présentent toutefois qu'un petit aperçu d'une vaste population et doivent être considérées comme évolutives et non généralisables à l'ensemble des apprenants chinois. Une nouvelle question qui se pose ici après que nous avons constaté le rôle primordial de la formation de l'interculturel dans l'enseignement du FLE et qui pourra faire l'objet d'une prochaine étude est celle de savoir comment l'enseignant peut promouvoir la dimension interculturelle tout en assurant l'enseignement linguistique proprement dit au sein du public chinois.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, Martine (1986). Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations. In : Porcher, Louis (Dir.) (1986). *La civilisation* Paris : CLE International, 72-87.
- Abdallah-Pretceille, Martine & Louis Porcher (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris : Puf.
- Belkaïd, Malika (2002). La diversité culturelle: pour une formation des enseignants en Altérité. In: Dasen, Pierre R. & Christiane Perregaux (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*. Bruxelles: De Boeck, 205-222.
- Bouvier, Béatrice (2002). Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. In: *ELA* (2002), 126, 189-199.
- Charaudeau, Patrick (2005). *Les médias et l'information*. Bruxelles: De Boeck.
- Clanet, Claude (1993). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences-humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Confucius & Mencius (1841). *Les quatre livres de philosophie morale et politique de la Chine*. Traduit du chinois par M. G. Pauthier. Paris: Charpentier, Librairie-Éditeur.
- Confucius & ses disciples (551-479 av. J. - C.). 论语 (*Entretiens*).
- Ducrot, Oswald (1991). *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermanne.
- Fat, Manfred W. M. (2004). Problems faced by Chinese learners in L2 English learning and pedagogic recommendations from an inter-cultural communication perspective. In: *Karen's linguistics Issues* (2004). (<http://www3.telus.net/linguisticsissues/problemschinese.html>; 13.11.2014)
- Goffman, Erving (1998). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Le Quotidien du Peuple en ligne (2011): *Il y a 1,27 millions d'étudiants chinois à l'étranger* (mise à jour le 18 avril 2011). (<http://french.peopledaily.com.cn/Sci-Edu/7353605.html>; 13.11.2014).
- Jin, Zhengkuen (1998). 社交礼仪教程 (*Le manuel de savoir-vivre dans les communications sociales*). Beijing: Université du Peuple de Chine.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1992). *Les interactions verbales, Tome 2*. Paris : Armand Colin.
- Porcher, Louis (1995). *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: CNDP.
- Robert, Jean Michel (2002). Sensibilisation au public asiatique, l'exemple chinois. In: *ELA* (2002), 126, 135-143.
- Vinsonneau, Geneviève (2012). *Mondialisation et identité culturelle*, Bruxelles: De Boeck.
- Zheng, Lihua (1995). *Les Chinois de Paris et leurs jeux de face*. Paris: L'Harmattan.

Sachregister

A

Abtönung 471, 486, 487f
 Alltagsleben 495, 500
 Alltagssprache 160, 313, 319, 491
 Angemessenheit 192, 288, 317, 339f, 342
attitudes 26, 38, 43, 72, 76, 253, 254, 327, 492
 Aufgabenkonstruktion 21
 Authentizität 191, 195, 342, 355f

B

bald-on-record-impoliteness 479
 Berufsspezifisches Sprachtraining 173
blended learning 185f, 193, 225
 Bildungsstandards 22ff, 79
 Business Language 256, 385

C

CARAP/REPA (Referenzrahmen für plurale Ansätze) 217f, 223
 CEFR (Common European Framework of Reference 64, 239, 241f
 CFL (Chinese as a foreign language) 240ff, 253f
 Chinese characters 239, 246, 254ff, 258f
 Chinese language learning textbooks 239, 253
 Chinese learners 501
 Chinesisch-Lehrwerke 239
 Chinesische Schriftzeichen 239

CLIL 22, 143, 151
cohesion 303
communication on the Internet 445
compétence orthographique 111
complexity 323, 327, 333, 439, 459
computer science 215, 355
content and language integrated learning 22, 252
contradict 153, 327, 469
contrastive linguistic 399, 469
conventions of text types 277
critical cultural awareness 490
 Curriculum-Design 321
Czech as a foreign language 369
Czech Republic 369

D

DaF (Deutsch als Fremdsprache) 59f, 71, 73, 96f, 107, 198, 399ff, 405f, 409ff, 461, 471, 478, 489
 Denglish 153
 Denominalisierung 285f
 De-Thematisierung 477, 481f
 Deutsch als Fremdsprache 60, 96, 195f, 220, 221, 298, 307, 337, 339, 352, 369, 377, 399f, 459ff, 489
 Deutschland 14, 125, 127, 129, 137, 139, 154, 176ff, 216f, 238f,

369ff, 375f, 378f, 382f, 451ff, 455f, 459ff, 464, 472, 486, 491, 493f, 498

DIALANG 215

Didaktik der Orthographie im Französischunterricht 111

didactique de l'orthographe française 111

Didaktisierungsmodell 494

Diskurs 22, 30f, 176, 296, 304, 412, 447f, 456, 471, 496

Diskursanalyse 294, 304, 450

dp (digital publishing) 221

DUO (Deutsch Uni Online) 221

E

EAQUALS (europäische Vereinigung angesehener Sprachschulen) Educational policies 214

Electronic portfolio 213

ELF-Situationen 126ff, 134

Emotionswortschatz 399, 401ff, 413

Emotionslexikon 401, 404f, 410, 412f

Emotionslexem 402ff, 405, 409ff, 411f

Emotionskategorie 406ff, 409ff, 412

engineering 327ff, 333ff, 355

ePortfolio 225ff, 233, 235ff

- EPOS (Europäisches Portfolio der Sprachen) 215ff, 225ff
- EPOSA (Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in der Ausbildung) 236
- EPOSTL (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*) 217ff
- error analysis* 95, 125
- Erziehung 219, 317, 481, 489, 493, 496
- ESP 214ff, 219, 226, 321, 327, 336
- Etymologie 153, 155, 157ff, 206
- etymology* 153
- European Language Portfolio* 215
- Europäischer Referenzrahmen 216
- Europäisches Sprachenportfolio 215f
- examination* 51, 143, 145, 150, 322, 328, 355
- Explikation 314f
- explizites Wissen 80, 86, 180
- eye-Tracking* 266
- F**
- fachbezogener Fremdsprachenunterricht 295
- Fachkommunikation 277ff, 284, 292
- Fachkommunikationsforschung 277f, 284, 292
- Fachliteratur 120, 279, 303, 307, 313
- Fachorientierung 216, 295f
- Fachsprache 21f, 170, 185ff, 278, 281, 295ff, 304, 307ff, 312, 337, 342ff, 350ff, 355f, 447
- Fachsprache Französisch 295
- Fachwortschatz 341
- Fachvorlesungen 295
- Fähigkeiten 26, 83f, 87, 120, 173f, 183, 305, 358, 364, 403, 429, 462
- Faktenwissen 490
- Fehleranalyse 98, 125f, 131ff, 140
- Fehlerdiagnostik 95
- Fernsehserien 489, 492ff, 496ff
- fertigkeitsbasiertes Lernen 321
- FL learning* 41
- foreign Language Acquisition* 367
- foreign language learning* 79, 195, 355
- foreign languages in a non-philological study program* 337
- formulaic constructions* 41f, 51
- formulaic expressions* 41ff, 45f, 54, 249
- Framework for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* 21
- Französisch 79f, 85ff, 111ff, 153ff, 185ff, 218, 220ff, 233ff, 295ff, 307ff, 317ff, 370, 445ff
- Französische Orthographie 111, 114, 117ff
- Fremdsprachendidaktik 21, 29ff, 33, 175f, 185, 196, 490
- Fremdsprachenerwerb 28f, 33, 41, 183, 337f
- Fremdsprachen für Nicht-Philologen 337
- Fremdsprachenpolitik 369ff, 383
- Fremdsprachenunterricht 21, 25ff, 41ff, 79f, 85ff, 90, 96, 127, 134f, 151ff, 173ff, 185f, 195, 198, 202, 210ff, 220ff, 226, 295ff, 337ff, 359ff, 370ff, 399ff, 404ff, 447, 489ff
- French as a foreign language (FFL)* 501
- French for specific purposes* 295
- FS-Erwerb 41
- G**
- Gemeinsprache 308ff, 315f, 351
- German as a Foreign Language 45, 95, 153, 307, 337, 369, 399, 459, 469, 489
- Germish* 153
- Geschäftsgespräche 385ff, 394
- Geschichte der didaktischen Fachsprache 21
- Geschichte des Fremdsprachenunterrichts 21
- Gesichtswahrung 480
- Großsprechakt 479
- Grammar 42, 62f, 79, 240, 246, 328, 332, 418, 432
- Grammatik 50, 60ff, 79f, 86f, 103, 106, 115f, 120, 125, 135, 154, 169f, 191, 206, 234, 279, 341ff, 358, 372, 459ff, 484
- H**
- Handlungsanleitungen 95f, 99, 106ff

- historical terminology* 21
history of language
 teaching and learning 21
 Hochschulspezifika 295, 304
 Höflichkeit 218, 463f, 469f, 476ff, 481ff
 Höflichkeitslinguistik 472, 478
 Hörverstehen 28, 32ff, 80, 128, 146f, 196, 352, 497f
 Hotelwebseiten 445f, 450ff, 455ff
hotel websites 445
 HSK (*Hanyun Shuiping Kaoshi /Chinese Proficiency Test*) 240ff, 243, 253f
 Hypertextkommunikation 445
hypertexts 445
- I**
- ICLHE (*Integration of content and Language in Higher Education*) 143, 152
 idiomatische Ausdrücke 41
 idiomatic expressions 41, 44, 46, 49f, 51f, 53f, 64, 436, 440
 Idiomatizität 308f, 311
 implizites Wissen 79, 81, 122
 Informatik 144, 215, 218, 263, 355, 357ff, 364
instructional context 79
integration of content and language in higher education 143
 Intentionalität 63
intercomprehension 21
intercultural 173, 195, 227, 385, 445, 459, 489, 501
intercultural communication 55, 385, 445, 459
intercultural competence 385, 459
intercultural learning 459, 485
interculturality 459, 501
interference 125, 132
 Interferenz 29, 31 95, 100, 103, 107, 121, 125, 132, 133ff, 412
 Interkomprehension 21, 31f, 33, 35
 Interkomprehensionsdidaktik 31, 35
 Interkulturalität 151, 449, 457, 459, 461
 Interkulturelle Kommunikation 459ff, 463f
 interkulturelle Kompetenz 147, 174, 216, 391, 445, 447, 459, 462, 464
 interkulturelles Lernen 452, 465, 495, 497
interlanguage 29, 34, 125, 131f, 405
 Intrinsische Motivation 59, 63, 75, 84
intrinsic motivation 59
 Internet 23, 84, 137, 155, 177, 181, 185ff, 195, 197, 199f, 207ff, 218, 254, 269, 303, 329, 332, 357, 360, 378, 419, 433, 438, 441, 445, 447, 470, 490, 494f
 Internetkommunikation 445
Involuntary Musical Imagery 417
 Italienisch 95ff, 99, 103ff, 143ff, 147, 165, 186f, 190ff, 222, 224
- K**
- knowledge* 21, 26, 42f, 47, 53f, 59, 62, 66, 79f, 173, 240, 255, 309, 321ff, 325ff, 331ff, 337, 355, 421, 422, 424, 426, 459, 490
 Kohäsion 113, 119, 264, 266ff, 272, 307, 453f, 456
 Kollokation 41, 74, 310, 315, 410
 kommunikative Fähigkeiten am Arbeitsplatz 173
 Komplexität 90, 111ff, 116, 150, 321, 343, 347, 396, 447, 449f
 konträre Dimensionierung 474, 480
 konträre Intervention 473, 480
 Kontrastierung 473, 480
 Kontrastive Linguistik 399, 469
 Kultur 21, 25ff, 28, 50, 68, 70, 75, 127, 156, 186, 188, 196, 206, 206, 218, 312, 370, 375, 379, 382, 390, 393, 399, 403, 405f, 411, 445ff, 449ff, 455f, 459ff, 463ff, 470, 479, 484, 489ff, 492ff, 496ff
- L**
- L3-Kommunikation 295
language education policies 369
language-internal aspects 430
language learning competence 21
language testing 143
language standard 277
learner autonomy 21, 195, 225, 241

- Lebenslanges Lernen 221
 Lernberatung 218, 237
 Lernbiographie 227, 399, 406
 Lernerautonomie 21, 25, 195, 225f, 228, 235
 Lernersprache 29, 31, 89f, 132, 399
 Lernervarietäten 125, 131f, 133
learning domain 431, 433
 Lerntransfer über Videospots 173
 Leseverstehen 121, 128, 146, 233, 343, 352, 494
 lexikalische Lücken 71, 73, 402f
 lingua franca 125f, 134, 160, 356, 385, 391
literacy 429ff, 432f, 436ff, 439f
- M**
- Marketingkommunikation 448, 454f
media 24, 86, 153, 169, 175f, 187, 195, 200, 264, 383, 418, 440, 470, 489, 493
 Medien 33, 37, 85, 158, 173, 175f, 183, 192, 195, 197ff, 201f, 205, 210, 220, 226, 261, 263, 380, 382f, 463, 477, 486, 489, 491
 Medienadäquatheit 153
 medienbezogener Widerspruch 475
 mehrsprachige Kompetenz 143
 Mehrsprachigkeit 23, 25, 27, 33f, 143f, 148ff, 151, 215f, 221, 226f, 369, 371, 382, 429
methodology 225, 327, 420
 Missverständnis 26f, 62, 122, 126, 128f, 318, 448, 464, 486f, 490, 493
mitigation 469
mock politeness 477
monolingual 143, 149f, 429f, 432, 435, 437
 Moodle (Internet-Plattform) 191, 219
 moral Concern 385
 moralische Bedenken 385f, 390f, 393ff
movement 417ff, 420ff, 424ff
 multilingual language competence 143
 multilingualism 431, 436f, 440f
 Multimodalität 195f
multimodality 195
 Musik 202, 234, 417, 452, 494
 Muttersprache 25, 29, 32f, 36, 59, 69f, 80f, 99, 104f, 131ff, 140, 205, 208, 312, 339, 369f, 382, 385, 391, 400, 402, 496
- N**
- naturalness of language 239, 242, 245f, 253
 NPCR (*New Practical Chinese Reader*) 240f, 243ff, 246, 248ff, 251ff, 254f
negative impoliteness 479
negative transfer 29, 125, 133
 Negativer Transfer 125, 132
net-based learning scenarios 187
netzbasierte Lernszenarien 187
 nonverbale Kommunikation 206, 466
 Normen 13, 279, 299, 313f, 402, 405, 410ff, 448f, 491, 496f
- O**
- occupational training* 173
 Onomasiologische Studien 22
 Online-Kommentar 472ff, 480ff, 485f, 488
Open Source Portfolio Mahara 215
orthographe du français 111
 Orthographische Kompetenz 111, 121
orthography 95
- P**
- Paraphrase 51f, 66, 312
 Paratextualität 259, 262
paratext 259
 Personalisierung 477, 482
 Phraseodidaktik 41
phraseodidactics 41, 42f, 54
 Phraseologismen der Rechtssprache 307, 309f, 312, 314
 Physikalische Technik 355, 357f, 363f
plurilingualism 143
 PLUS-Projekt 220f
 Polarisierung 475, 481f
politeness 243f, 253, 471, 478f

- Polylexikalität 308, 310
 Portfolioarbeit 219, 225, 237
 positive impoliteness 479, 481, 486
 Poster Session 355, 357, 362ff
 PowerPoint 261, 265
 Präsuppositions-
 widerspruch 478
 pragmatic competence 471
 Pragmatische Kompetenz 391, 472, 486
prefabricated language 45, 53
presentation domain 433, 436
 presentations 259, 328, 330, 332, 355, 358, 455
 professional communication 277
 Prüfung 34, 45, 60ff, 90, 99, 126, 130, 134ff, 144ff, 147ff, 155, 177ff, 181ff, 221, 229, 266, 297, 299, 303f, 308, 317f, 355ff, 358f, 362ff, 365
- R**
- Rechtssprache 307, 309f, 311, 313f
 Rechtsterminologie 307f
 Rechtsübersetzung 307, 329
 Redundanz 263, 269, 272
 Referenz 99, 301, 458
reference 150, 239, 242ff, 252ff, 321, 333f, 360, 421
- REPA (Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen) 21, 26,
representation 153, 196, 503
 ritualisierte Kommunikationsformen 17, 491
 RUSTI (Runder Sprachentisch) 222
- S**
- Sachfachunterricht im Hochschulbereich 143
 school language 431f, 434, 436, 438ff, 441
Science Slam 355, 356, 359ff, 362, 364
 Schreiblernprozesse 95
 Schulsprache 238, 431
second language acquisition 125, 417f, 425
 Seifenoper 495f, 500
 Selbstevaluation 23, 221, 226
 Selbstorganisation 221
 Seminarvorträge 259ff, 262, 264, 272
Single-Source-Publishing 259f, 270
Skill Acquisition Theory 81
skill based learning 321
skills 26, 95, 138, 143, 149, 173f, 195, 240, 251, 255, 295, 322f, 326ff, 327f, 330ff, 355, 431ff, 436ff, 438ff, 491f
 SLA 79
soap opera 595
socio-cultural specificities of Chinese learners 503
Speaker Notes 259, 262ff, 266f, 270f, 272
specific language training 173
 Spracherwerb 28ff, 33ff, 62f, 69, 75, 81f, 84f, 86ff, 149ff, 343
 Sprachkompetenz 29, 41, 59, 143f, 147, 149f, 182, 215, 229, 277, 280, 297, 339f, 342, 373, 383, 386, 393f, 500
 Sprachlernkompetenz 21ff, 25, 28
 Sprachnorm 277, 456
 Sprachtandem 225, 229ff
 Statik im Slowakischen und im Deutschen 337, 341f
statics in Slovak and German 337
 Strukturerwerb 79, 86
student-oriented learning 185
 Studentenorientiertes Lernen 185
 Symbiose 15, 307
 Symbiosis 307
- T**
- Tandemlernen 228f
target-language lectures 295
task-based learning 21, 35
technical language 337
 teaching practice 431, 435, 441, 503
text analysis 259
text reception 277
 Textsortenkonvention 277, 458, 458
text types 259, 277, 442
testing 143, 149, 328f
television series 491

- Textrezeption 69, 277, 281f, 287, 290ff
- Textsorten 96, 130, 170, 259f, 261f, 277, 281ff, 286ff, 358f, 447, 462, 458
- Themen-Entfremdung 476, 482
- Total Physical Response* (TPR) 417
- Transfer 21f, 28ff, 31ff, 34ff, 70, 125, 132ff, 172, 337, 470, 486
- Tschechische Republik 369ff, 373, 376, 378, 380, 383
- Tschechisch als Fremdsprache 369, 371, 377
- U**
- Übersetzung 80, 96, 99, 107, 119, 137, 139, 182, 206, 284, 307ff, 316ff, 342, 345, 483, 486
- Übersetzungswissenschaft 307f, 316, 319
- Übersetzung juristischer Phraseologismen 307, 316
- UNlcert® 294, 297, 303
- Unterrichtspraxis 69, 95f, 99, 431
- V**
- vergleichende Textanalyse 259, 458
- Vermeidungsstrategien 130ff
- Vertrag 277, 280ff, 283f, 287ff, 290ff, 300, 318, 396
- VESPA (Verbund für Sprachenangelegenheiten der Hochschulen Stuttgarts) 215, 220, 222
- video spots* 173
- visual representation* 153
- Visualisierung 192, 262, 299
- vocabulary acquisition* 59, 240, 243f, 418
- vocabulary comparison 239
- Vorgeformte Konstruktionen 41
- Vorlesung 135, 144ff, 150f, 185, 295ff, 298ff, 301, 303ff, 464
- W**
- Werte 118f, 291, 305, 407, 448f, 452, 457, 491, 493ff, 498
- Widersprechen 159, 272, 471ff, 474, 476, 478f, 481, 485
- Widerspruchssituation 471, 485f
- workplace-related communication skills 173
- Wortbildung 28, 68, 169, 341, 345f
- Wortschatzdistribution 239
- Wortschatzerweiterung 60, 63, 66, 73, 75
- Wortschatzerwerb 59f, 62f, 66f, 70, 75
- Wortschatzvergleich 243
- Z**
- Zielpopulation 307
- Zweitspracherwerb 69, 84, 86, 125, 131

Autoren und Autorinnen

Andrea Bicsar

Universitätsassistentin
Universität Innsbruck
Institut für Fachdidaktik
Bereich Didaktik der Sprachen
Innrain 52d
A - 6020 Innsbruck
E-mail: andrea.bicsar@uibk.ac.at

Dr. Sigrid Behrent

Universität Paderborn
Zentrum für Sprachlehre
Warburger Straße 100
D - 33098 Paderborn
E-Mail: sigrid.behrent@upb.de

Anikó Brandt

Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen
Universität Bremen
Bibliothekstraße 1
D - 28359 Bremen
E-Mail: brandt@uni-bremen.de

Prof. Dr. Johannes Brinkmann

Professur für Wirtschaftsethik
BI Oslo, N-0442 Oslo
E-Mail: Johannes.Brinkmann@bi.no

Prof. Dr. Ines-Andrea Busch-Lauer

Westsächsische Hochschule Zwickau
Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation
FG Fachbezogene Sprachausbildung
Dr.-Friedrichs-Ring 2a
D - 08056 Zwickau
E-Mail: Ines.Busch.Lauer@fh-zwickau.de

Ilka Dönhoff

Zentrum für Sprachlehre
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
D - 33098 Paderborn
E-Mail: ilka.doenhoff@upb.de

Dr. Karl-Heinz Eggensperger

Universität Potsdam
Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen
August-Bebelstraße 89
D - 14482 Potsdam
E-Mail: eggensp@uni-potsdam.de

Prof. Dr. Hans W. Giessen

Universität des Saarlandes
Informationswissenschaft
Postfach 151150

Katrin Henk, M.A.

Studienrätin
Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Heilbronn (Gymnasien)
John-F.-Kennedy-Straße 14/1
D - 74074 Heilbronn
E-Mail: katrinhenk@web.de

Inge Hudalla

Elsa-Brandström-Straße 5
D - 66119 Saarbrücken
E-Mail: inge.hudalla@arcor.de

Ran Ji

Doctorandin
ATILF-CNRS Université de Lorraine
13-15 Boulevard Joffre
F-54000 Nancy
E-mail: ranji0801@gmail.com

Dr. Monika Dorothea Kautenburger

Universität Ulm
Zentrum für Sprachen und Philologie
Albert-Einstein-Allee 11
D - 89069 Ulm
E-Mail: monika.kautenburger@uni-ulm.de

Dr. Karl-Hubert Kiefer

Bergische Universität Wuppertal
FB A Germanistik-Sprachdidaktik
Raum: O08.13
Gaußstraße 20
D - 42119 Wuppertal
E-Mail: kiefer@uni-wuppertal.de

Mariska Kistemaker

E-Mail: mariska.kistemaker@gmx.de

Michael Klenner

Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Westfälische Hochschule Zwickau
Fakultät Physikalische Technik und Informatik
Dr. Friedrichs-Ring 2a
D - 08056 Zwickau
E-Mail: michael.klenner@fh-zwickau.de

Prof. Dr. Ronald Kresta

Leiter Sprachenzentrum
Technische Hochschule Mittelhessen
Studienort Giessen
Fachbereich 21: Sozial- und Kulturwissenschaften
Wiesenstrasse 14
D - 35390 Giessen
E-Mail: ronald.kresta@suk.thm.de

Dr. Bärbel Kühn

Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen
Universität Bremen
Bibliothekstraße 1
D - 28539 Bremen
E-Mail: bkuehn@uni-bremen.de

Prof. Dr. Beate Lindemann

Associate Professor
Universität Tromsø
HSL-Fakultät
N-9037 Tromsø
E-Mail: Beate.Lindemann@uit.no

Dr. Abdel-Hafiez Massud, MA, BA

Assistant Professor
Senior-Lecturer in Applied German Linguistics
German as a Foreign / Second Language
Postdoc-Researcher
Senior-Translator
Po Box: 190153
D - 60088 Frankfurt (Main)
E-Mail: Habilitand@gmail.com

Jacqueline May

Hochschule der Medien
University of Applied Sciences
Nobelstr. 10
D - 70569 Stuttgart
E-Mail: may@hdm-stuttgart.de

Prof. Dr. Franz-Joseph Meißner

Professur (em.) für Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
Justus-Liebig-Universität
Institut für Romanistik
Karl-Glöckner-Str. 21 G
D - 35394 Gießen
E-Mail: Franz-Joseph.Meissner@sprachen.uni-giessen.de

Prof. Dr. Isabelle Mordellet-Roggenbuck

Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Romanistik
Kunzenweg 21
D - 79117 Freiburg
E-Mail: isabelle.mordelletroggenbuck@ph-freiburg.de

PhDr. Marie Müllerova, Ph.D.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Lehrstuhl für Germanistik der Pädagogischen Fakultät
Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62
50003 Hradec Králové
Tschechische Republik
E-mail: marie.müllerova@uhk.cz

Dr. Maria Mushchinina

Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Slavistik
Saarstr. 21
D – 55099 Mainz
E-Mail: info@mushchinina.com

Dr. Christoph Nickenig

Freie Universität Bozen
Universitätsplatz 1
I - 39100 Bozen
Italien
Email: christoph.nickenig@unibz.it

Laura Pihkala-Posti

Tampere University
Kaitavedentie 1236
FI-34240 Kämmenniemi
Finnland
E-Mail: laura.pihkala-posti@uta.fi; laura.pihkalap@yahoo.com

Tricia Pinkert-Branner

Boise State University
Privatadresse:
Tricia Pinkert-Branner
6548 S Red Shine way
Boise
ID 83709
USA
Email: tpinkertbranner@yahoo.com

Lysann Polácková Schönherr, M.A.

Lektorin für deutsche Sprache
Lehrstuhl für Germanistik der Pädagogischen Fakultät
Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62
50003 Hradec Králové
Tschechische Republik
E-mail: Marielysann.schönherr@uhk.cz

Prof. Dr. Nadine Rentel

Professur für Romanische Sprachen (Schwerpunkt Wirtschaftsfranzösisch)
Westfälische Hochschule Zwickau
Fakultät für Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation
Campus Scheffelberg, Haus 1, Zi. 209
Scheffelstraße 39
D - 08066 Zwickau
E-mail: Nadine.Rentel@fh-zwickau.de

Prof. Dr. Günter Schmale

Professur für Linguistik und Didaktik
Université de Lorraine
UFR Arts, Lettres et Langues
Ile du Saulcy
F- 57045 Metz CD 1
France
Email: gunter.schmale@univ-lorraine.fr

Prof. Chris Sheppard, Ph. D.

Waseda University Japan
E-Mail: chris@waseda.jp

Ana Stipančević

Assistentin am Institut für Germanistik
Universität Novi Sad, Philosophische Fakultät
Dr. Zorana Dindić 2
21 000 Novi Sad
Serbien
E-mail: stipancevic.ana@gmail.com

Dr. Barbara Teuber

Ernst-Thälmann-Straße 7
D - 07774 Dornburg-Camburg
E-Mail: barbara.db.teuber@web.de

Yi-Ling Lillian Tinnefeld-Yeh, M.A.

Adjunct Chinese Lecturer
Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes -
Saarland University of Applied Sciences
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften - Business School
Waldhausweg 14
D - 66123 Saarbrücken
Email: teachingandlearningchinese@googlemail.com

Mgr. Zuzana Tuhárska, PhD.

Wissenschaftliche Assistentin
Matej-Bel-Universität, Philosophische Fakultät, Lehrstuhl für Germanistik
Tajovského 51
SK-974 01 Banská Bystrica
Slowakei/Slovensko
E-Mail: Zuzana.Tuhárska@umb.sk

Katrin Ziegler

Università degli Studi di Macerata
Dipartimento di Studi Umanistici
Corsi di studi di Mediazione linguistica
Corso Cavour 2
I-62100 Macerata
Italien
E-Mail: k.ziegler62@gmail.com

Ass.-Prof. MMMag. Dr. Katharina Zipser

Universität Innsbruck
Institut für Sprachen und Literaturen
Sprachwissenschaft
Innrain 52
A-6020 Innsbruck
Tel.: + 43 (0) 512 507 4068
Fax: + 43 (0) 512 507 2837
E-Mail Katharina.Zipser@uibk.ac.at

Herausgeber

Prof. Dr. phil. Thomas Tinnefeld

W3-Professur für Angewandte Sprachen
Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes
University of Applied Sciences
Campus Rotenbühl
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
Waldhausweg 14
D-66123 Saarbrücken
E-Mail: thomas_tinnefeld@htwsaar.de

Jun.-Prof. Dr. Christoph Bürgel

Universität Osnabrück
Institut für Romanistik / Latinistik
Didaktik der romanischen Sprachen
Neuer Graben 40
D-49074 Osnabrück
E-Mail: cbuerger@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Ines-A. Busch-Lauer

Westsächsische Hochschule Zwickau
Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation
Dr.-Friedrichs-Ring 2a
D-08056 Zwickau
E-Mail: Ines.Busch.Lauer@fh-zwickau.de

Prof. Dr. Frank Kostrzewa

Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Institut für deutsche Sprache und Literatur
Bismarckstraße 10
76133 Karlsruhe
E-Mail: kostrzewa@ph-karlsruhe.de

Prof. Dr. Michael Langner

Lehr- und Forschungsrat (Universität Freiburg/CH)
Lehrbeauftragter und Professor (Universität Luxemburg)
Departement Sprachen und Literaturen
Studienbereich Mehrsprachigkeit und Fremdsprachendidaktik
Universität Freiburg/CH
Criblet 13 CH-1700 Freiburg
E-Mail: michael.langner@unifr.ch / michael.langner@ext.uni.lu

Prof. Dr. Heinz-Helmut Lüger

Zeppelinstraße 45
D-76887 Bad Bergzabern
E-Mail: heinz-helmut.lueger@t-online.de

Prof. Dr. Dirk Siepmann

Universität Osnabrück

Institut für Anglistik / Amerikanistik

Fachdidaktik des Englischen

Neuer Graben 40

D-49069 Osnabrück

E-Mail: dirk.siepmann@uni-osnabrueck.de

In dem vorliegenden Band wird der Fremdsprachenunterricht in den Mittelpunkt gerückt, wie er sich gegenwärtig zwischen den beiden Eckpunkten *Sprachwissen* und *Sprachkönnen* darstellt. Mit Blick auf drei verschiedene, einander jedoch oft komplementäre Bereiche - Fremdsprachendidaktik, Fachsprachendidaktik sowie Kommunikation und Interkulturalität – werden in internationaler Perspektive aktuelle Ansätze und Methoden dargestellt und hinterfragt, die das gesamte Spektrum des Fremdsprachenunterrichts abdecken - von seiner theoretischen Ausrichtung bis hin zu der praktischen Fremdsprachenvermittlung. Dabei reichen die hier behandelten Zielsprachen vom Englischen über das Französische, das Spanische und das Deutsche bis hin zum Chinesischen und Russischen. Bedingt durch die Breite und den Umfang der Darstellung bietet die vorliegende Publikation sowohl für Linguisten und Fremdsprachendidaktiker als auch für Fremdsprachenlehrer und Studierende der modernen Philologien zahlreiche Anregungen.

Die Herausgeber:

Prof. Dr. phil. Thomas Tinnefeld hat eine W3-Professur für das Fach Angewandte Sprachen an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes inne. Seine Forschungsschwerpunkte sind Fachsprachenforschung, Schreibforschung, Grammatikographie sowie Fremdsprachendidaktik und Prüfungsdidaktik.

Prof. Dr. phil. Christoph Bürgel arbeitet als Juniorprofessor für an der Universität Osnabrück und lehrt dort das Fach Didaktik der romanischen Sprachen. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Lese- und Sprechdidaktik, (korpusinduzierte) Didaktische Grammatik sowie Kompetenzmessung und -diagnostik.

Prof. Dr. phil. habil. Ines-A. Busch-Lauer lehrt seit dem Jahre 2006 als Professorin für Englisch / Kommunikation und Deutsch als Fremdsprache an der Westsächsischen Hochschule Zwickau. Zu ihren Forschungsinteressen gehören insbesondere die kontrastive Fachsprachenforschung, die Textlinguistik und Stilistik sowie die fachbezogene Fremdsprachendidaktik.

Prof. Dr. phil. Frank Kostrzewa lehrt seit dem Jahre 2007 auf einer W3-Professur das Fach Linguistik und Sprachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seine Forschungsschwerpunkte sind Kontrastive Linguistik, Lexikologie, Phraseologie, Psycholinguistik und Angewandte Linguistik.

Prof. Dr. phil. Michael Langner ist Lehr- und Forschungsrat an der Universität Freiburg-Schweiz sowie Lehrbeauftragter und Professor an der Université du Luxembourg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Gehirn, Musik und Sprache, Medien und Fremdsprachen sowie Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachendidaktik.

Prof. Dr. phil. Heinz-Helmut Lüger lehrte bis zum Jahre 2011 Linguistik und Didaktik des Französischen an der Universität Koblenz-Landau und ist auch weiterhin wissenschaftlich aktiv. Seine Hauptarbeitsgebiete sind Text- und Medienlinguistik, Phraseologie, Gesprächsanalyse und Frankreichforschung.

Prof. Dr. phil. Dirk Siepmann lehrt auf einer W3-Professur Fachdidaktik des Englischen an der Universität Osnabrück. Seine Forschungsschwerpunkte sind Fremdsprachenforschung, Lexikographie, Übersetzungswissenschaft und Korpuslinguistik.