

DUfU

Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von
Katalin Boócz-Barna
János Heltai
Patrícia Kertes
Anna Reder
Tünde Sárvári

DUfU – Deutschunterricht für Ungarn
Jahrgang 29
2018 Budapest

DUfU – Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von

Katalin Boócz-Barna, János Heltai, Patrícia Kertes, Anna Reder, Tünde Sárvári

Reihe herausgegeben von der Redaktion

Katalin Boócz-Barna, János Heltai, Patrícia Kertes, Anna Reder, Tünde Sárvári

Lektoriert von

Katalin Boócz-Barna, Elisabeth Dorner, Anna-Saida Jessen, Ilona Feld-Knapp,
János Heltai, Patrícia Kertes, Berta Palotás, Anna Reder, Tünde Sárvári

ISSN 0237-5559

Technische Redaktion: Patrícia Kertes

Druck: Pauker Nyomda

Budapest 2018

© Die Autoren des Bandes. Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das der Übersetzung und des öffentlichen Vortrags, auch einzelner Teile. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung der Redaktion/der Autoren reproduziert, elektronisch verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

UDV – Ungarischer Deutschlehrerverband

Inhaltsverzeichnis

Vorwort ...	5
Anna Reder:	
Online-Wörterbücher in verschiedenen Benutzungssituationen	9
Patrícia Kertes:	
Textproduktion im universitären Bereich – zur Rolle und Funktion der Reflexion	25
Vanda Krémer:	
Textgrammatische Übungen in Materialien für den DaF-Unterricht – Eine Analyse aus textgrammatischer Perspektive	49
Sándor Trippó:	
Deutsch lernen mit Comics:	
Anregungen für einen handlungsorientierten Unterricht	67
Gábor Nyéki:	
Kleist im Unterricht: Erfahrungen eines Projektes	81
Karin Geschke / Viktoria Ilse:	
Erlebte interkulturelle Kommunikation am Beispiel der Weinernte	93
Hajnalka Hatos:	
20 Jahre Erfahrung im Fremdsprachenunterricht – 20 Jahre Weiterbildung von Lehrkräften – 20 Jahre Entwicklung von Lehrmaterialien	117
Unsere Autorinnen und Autoren	127
Gutachterinnen, Gutachter und Lektorinnen, Lektoren	128
Aufruf zur Mitarbeit an der Zeitschrift <i>Deutschunterricht für Ungarn</i>	129

Vorwort

Jedes Jahr beginnt im Herbst ein neues Schuljahr und seit Jahren erscheint jeden Herbst ein neues DUfU-Heft. So ist es auch dieses Jahr. Die thematische Vielfalt der einzelnen Beiträge zeigt, dass ein reges Interesse an neuen Tendenzen der Deutschdidaktik besteht. In den vorliegenden Aufsätzen wird auf mehrere aktuelle Unterrichtsprinzipien Bezug genommen, wie z. B. Lernerorientierung, Textorientierung, Aufgabenorientierung sowie auf die Bestrebung nach Methoden- und Materialvielfalt. Wie lassen sich diese Unterrichtsprinzipien deuten? Ziehen wir für eine kurzen Erläuterung obiger Unterrichtsprinzipien das didaktische Dreieck (Lernende und Stoff sowie Lehrende) hinzu: Als erstes fokussieren wir auf die Lernenden. Im lernerorientierten Unterricht stehen die Lernenden im Mittelpunkt. Es kommen immer wieder personalisierte Aktivitäten zum Einsatz. Lernende äußern sich über persönliche Erlebnisse, formulieren Meinungen und geben Stellungnahmen ab. Die Themen sind möglichst mit der Lebenswelt der Lernenden verbunden. Es ist anzunehmen, dass durch das persönliche Erleben der Aktivitäten mehrere Gehirnareale mobilisiert werden. Beim Erzählen eigener Erfahrungen wird z. B. auch das episodische Gedächtnis aktiv und dadurch ist mit einem nachhaltigeren Lerneffekt zu rechnen. Echte Kommunikationssituationen werden anstelle von simulierten Sprachanlässen bevorzugt. Darüber hinaus setzt die Berücksichtigung einzelner Lernenden in der Unterrichtspraxis mehrere binnendifferenzierende Aufgaben voraus. Die Binnendifferenzierung als Unterrichtsprinzip versucht der Heterogenität der Lernergruppen gerecht zu werden. Anstatt die Sprachkenntnisse zu nivellieren, sollen die Lernenden individuell gefördert werden und Fortschritte bezüglich ihres Kenntnisstandes machen. Dadurch setzen sich binnendifferenzierende Sequenzen im Unterricht auch zum Ziel, die Lernerautonomie zu fördern.

Als nächstes widmen wir uns dem zweiten Aspekt im didaktischen Dreieck, dem Lernstoff. In diesem Zusammenhang kommt die Textorientierung zum Tragen. Da die Kommunikation im realen Leben in der Regel anhand von Texten geführt wird, bildet der Text auch im Sprachunterricht den Ausgangspunkt. Texte zeigen bekanntlich sprachliche Strukturen, aber sie beinhalten gleichzeitig auch Informationen bzw. Einstellungen zum jeweiligen Sachverhalt. Die Textarbeit ist dementsprechend vorwiegend inhaltsorientiert. Dazu sind informative und interessante sowie literarische Texte geeignet, die zur Entwicklung des kulturellen Wissens und zur Allgemeinbildung der Lernenden beitragen. Die Lernenden werden angehalten, die Fremdsprache nicht nur als Regelsystem zu betrachten, sondern sie auch zum Erwerb

außersprachlichen Wissens zu nutzen. Dieses Ziel unterstützt auch das Prinzip der Aufgabenorientierung. Im aufgabenorientierten Unterricht unterscheiden wir zwischen Übungen und Aufgaben und versuchen beide Formen einzusetzen, zu möglichst gleichen Anteilen. Die Übungen sind geschlossen, haben nur eine mögliche Lösung und beziehen sich auf sprachliche Formen. Im Gegensatz dazu sind die Aufgaben offen, haben mehrere Lösungen und sind inhaltsorientiert. Die Aufgaben bereiten die Lernenden darauf vor, mit der Fremdsprache handeln zu können. Dementsprechend sind die Aufgabenstellungen handlungsorientiert, d. h. sie sind situativ eingebettet und sollen die Lernenden auf die Kommunikation in der außerschulischen Lebenswelt vorbereiten.

Bezüglich der dritten Komponente des didaktischen Dreiecks, der Lehrenden, ist die Bestrebung nach Methoden- und Materialienvielfalt hervorzuheben. Der Unterricht ist abwechslungsreich, wenn sowohl herkömmliche als auch moderne Medien sowie zielgruppenspezifische Ergänzungsmaterialien eingesetzt werden. Lehrende initiieren Aktivitäten im Unterricht, aus denen ein Lernerprodukt hervorgeht. Das Erstellen und Präsentieren eines sprachlichen Produktes sowie die Reflexion darüber steigert das Selbstbewusstsein der Lernenden und dadurch auch ihre Motivation.

Im Aufsatz von **Anna Reder** mit dem Titel „Online-Wörterbücher in verschiedenen Benutzungssituationen“ geht es um Lernertexte, für deren Erstellung Wörterbücher herangezogen werden. Die Verfasserin stellt kostenlose, einsprachige Internetwörterbücher vor, die sie Deutschlernenden empfiehlt. Sie geht auf folgende Benutzungssituationen ein: Lernende suchen nach der Rektion von Verben, sie deuten Neologismen mit Hilfe von informationsspezifischen Wörterbüchern, sie verwenden Wikipedia als ein mehrsprachiges Wörterbuch, sie deuten und verwenden produktiv Idiome, sie suchen nach Synonymen sowie nach syntagmatischen Angaben.

„Textproduktion im universitären Bereich – zur Rolle und Funktion der Reflexion im Textproduktionsprozess“ heißt der Beitrag von **Patrícia Kertes**. Die Verfasserin beschäftigt sich mit Sprachprodukten von Studierenden, die im prozessorientierten Unterricht entstehen. Sie plädiert für die Bewusstmachung der einzelnen Arbeitsschritte (Planen, Formulieren, Überarbeiten) durch Reflexionsphasen, um den Schreibprozess zu optimieren und dadurch den Lernprozess zu fördern. Dabei werden auch lernpsychologische Erkenntnisse zum kognitiven Verlauf der Textproduktion erläutert sowie didaktische Ansätze zur Textkompetenzentwicklung dargestellt.

Vanda Krémer analysiert in ihrem Beitrag „Textgrammatische Übungen in Materialien für den DaF-Unterricht – Eine Analyse aus textgrammatischer Perspektive“ einige Grammatiken und Übungsgrammatiken. Sie untersucht, ob Nachschlagewerke für Deutschlernende grammatische Kenntnisse auf Textebene, vor allem was Pronomina und Artikel betrifft, vermitteln. In Übungsgrammatiken sucht sie nach formfokussierten Übungen, die die textgrammatischen Funktionen von Artikeln und Pronomina in den Mittelpunkt stellen. Zum Schluss unterbreitet sie Ergänzungsvorschläge zu Analyse- und Syntheseübungen.

Sándor Trippó stellt in seinem Beitrag „Deutsch lernen mit Comics: Anregungen für einen handlungsorientierten Unterricht“ eine für den Sprachunterricht relevante Textsorte, den Comic, in den Mittelpunkt. Der Verfasser stellt überzeugend dar, dass mithilfe von Comics im Sprachunterricht mehrere Kompetenzen gleichzeitig entwickelt werden können. Er beschreibt didaktische Ansätze zur Verwendung von Comics und analysiert kostenlos verfügbare Materialien. Seine Beispiele zeigen, dass sich Comics sowohl zur Sprachrezeption als auch zur Sprachproduktion gut eignen. Sie leisten auch beim interkulturellen Lernen gute Dienste.

Gábor Nyéki geht in seinem Aufsatz „Kleist im Unterricht: Erfahrungen eines Projektes“ von der Hypothese aus, dass klassische literarische Werke gewinnbringend im Fremdsprachenunterricht behandelt werden können. Eine unerlässliche Voraussetzung für den Erfolg ist jedoch, dass die Texte didaktisch sorgfältig aufbereitet werden. Am Beispiel „Michael Kohlhaas“ von Kleist zeigt der Verfasser, wie er das Drei-Phasen-Modell der Textarbeit in die Praxis umsetzt. Eine Befragung der Beteiligten rundet die Studie ab.

Karin Geschke und **Viktoria Ilse** beschäftigen sich mit Interkulturalität. Ihr Beitrag trägt den Titel „Erlebte interkulturelle Kommunikation am Beispiel der Weinernte“. Sie gehen der Frage nach, ob sich Wein und Weinherstellung im Unterricht als interkulturelle Themen einsetzen lassen. Die Autorinnen präsentieren eine empirische Forschung, in der die Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen während einer Weinernte beobachtet wird. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kommunikation werden bezüglich mehrerer Themen erarbeitet, wie z. B. Essen und Trinken, Humor, Direktheit, nonverbale Kommunikation.

Hatos Hajnalka berichtet über die vor 20 Jahren gegründete und erfolgreich agierende Sprachschule „Hatos és társa“. Sie beschreibt die Begeisterung in den Gründerjahren und die sukzessive Erweiterung der Kursangebote. Besonders hervorgehoben werden Kurse für Fachsprachenvermittlung. Die Zielgruppe ist breit, sie reicht von Kindern bis zu Senioren. Die Kursleiter und Kursleiterinnen unterstützen

sich gegenseitig und entwickelten ein hausinternes Hospitationssystem. Motivierte und gut ausgebildete Lehrende sichern die Qualität des Unterrichts.

Wir wünschen unseren Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und freuen uns über jedes Feedback (<http://udaf.hu>).

Pécs, 23. September 2018

Anna Reder

Online-Wörterbücher in verschiedenen Benutzungssituationen

Anna Reder

1. Autonomes Lernen durch Lesen

Im lernerorientierten Deutschunterricht ist bekanntlich ein relevantes Ziel, dass Lernprozesse optimal ablaufen und Lernende aktiv und autonom daran beteiligt sind. Die Lernerautonomie setzt u. a. voraus, dass Lernende nach ihren eigenen Interessen Texte suchen und diese selbständig lesen. Die Lektüre führt einerseits zum Leseerlebnis und andererseits zur Entwicklung der rezeptiven Sprachkompetenz (vgl. z. B. das LEELU-Projekt in Feld-Knapp/Perge 2017). Die Praxis zeigt, dass der Lesevorgang auf Deutsch nicht ganz flüssig ist, sondern immer wieder ins Stocken gerät. Während Lernende in der L1 meistens ohne Hilfsmittel lesen, brauchen sie beim selbständigen Lesen in einer Fremdsprache in der Regel Informationsquellen, in denen sie Wörter und formelhafte Wendungen nachschlagen können. Es ist unumstritten, dass eine gut entwickelte Nachschlagekompetenz weitgehend zur Lernerautonomie beiträgt (Dringó-Horváth 2014: 223). Welche Hilfsmittel stehen lesenden Deutschlernenden zur Verfügung? Das sind traditionelle Printwörterbücher, moderne Internetwörterbücher, Wikipedia, kostenlos zugängliche Übersetzungsmaschinen und elektronische Sprachkorpora. Auf eine wichtige Informationsquelle, auf Internetwörterbücher, wird im vorliegenden Aufsatz näher eingegangen. Wir gehen der folgenden Frage nach: Welche kostenlosen Internetwörterbücher können Deutschlernenden empfohlen werden?

2. Online-Wörterbücher in der Praxis

Empirische Untersuchungen belegen, dass sich die Benutzungsgewohnheiten in der Informationsgesellschaft ändern. Konkrete Zahlen aus einer aktuellen Forschung zeigen Folgendes: 11% der Versuchspersonen (n = 140) verwenden ausschließlich Online-Wörterbücher, weitere 47% der Probanden konsultieren vorwiegend Online-Wörterbücher und 38% der befragten Gymnasiasten greifen sowohl auf Printwörterbücher als auch auf Online-Wörterbücher zurück, wenn sie sprachliche Informationen benötigen. Lediglich 3% der Testpersonen bevorzugen

Printwörterbücher (Krémer 2018). Wenn wir diese Daten mit früheren Erhebungen vergleichen (Müller-Spitzer 2014), dann zeigt sich eine klare Tendenz: Online-Wörterbücher verdrängen immer mehr die gedruckten Nachschlagewerke.

Welche Internetwörterbücher werden von den Benutzern bevorzugt? Die Daten in der Erhebung von Krémer (2018) sprechen dafür, dass die Benutzer vorwiegend kostenlose Internetwörterbücher verwenden. Lediglich sechs Testpersonen beantworten die Frage, ob sie Zugang zu einem kostenpflichtigen Online-Wörterbuch haben, positiv.

Wenn wir die oben beschriebenen Wörterbuchbenutzungsgewohnheiten berücksichtigen, müssen wir damit rechnen, dass Lernende bezüglich neuer Wörterbücher ein zunehmendes Interesse daran haben, kostenlose Internetwörterbücher kennen zu lernen. Die Auswahl ist bekanntlich groß, so ist eine Einschränkung zu machen. Diese Einschränkung bezieht sich auf die Zahl der Sprachen. Es wird hier auf einsprachige deutsche Wörterbücher fokussiert. Die im Internet auffindbaren zweisprachigen deutsch-ungarischen und ungarisch-deutschen Wörterbücher haben die meisten Deutschlernenden bereits entdeckt (siehe Krémer 2018), denn eine Google-Suche wie z. B. *Hemmung magyarul* leitet zu zahlreichen zweisprachigen Wörterbüchern weiter. Ein weiterer Grund für die Darstellung einsprachiger Wörterbücher ist, dass sie informative Ergänzungen zu zweisprachigen Wörterbüchern sind. Wir gehen von konkreten Situationen aus, in denen Lernende sprachliche Lücken haben, und schlagen zur Lösung der Probleme digitale Wörterbücher vor. Auch Lehrende greifen in der Regel bei der Unterrichtsvorbereitung oder beim Korrigieren von Schüleraufsätzen auf Wörterbücher zurück. Die in den folgenden Abschnitten dargestellten Wörterbücher können auch bei der Unterrichtsvorbereitung und beim Korrigieren herangezogen werden. Wir beginnen mit einem Lernerwörterbuch, PONS-DaF, weil das ein zielgruppenspezifisches Nachschlagewerk ist. Die Zielgruppe bilden Lernende von Deutsch als Fremdsprache.

2. 1 Online-PONS-DaF-Lernerwörterbuch

Eine häufig auftretende Situation beim Verfassen von schriftlichen Texten ist, dass Lernende nach der Rektion von Verben suchen oder Lehrende Rektionsfehler zu verbessern haben. Betrachten wir als exemplarisches Beispiel das Verb *basieren* im folgenden Satz:

(1) *Die Szenen im Film „Das Leben der Anderen“ basieren auf wahren Geschichten.*

Wenn wir uns vergewissern wollen, dass der Satz korrekt ist – ob wir also die richtige Rektion gewählt haben –, lohnt es sich kaum, kostenlose zweisprachige Wörterbücher zu Rate zu ziehen, denn diese bringen nur vereinzelt Valenzangaben. Ein Lernerwörterbuch ist hingegen eine gute Adresse bei Valenzfragen, denn diese Wörterbücher berücksichtigen die speziellen Informationsbedürfnisse von Lernenden. Dazu gehören auch die Fragen nach der Valenz, da die Valenzen in der L1 und Deutsch häufig nicht äquivalent sind.

Gedruckte Lernerwörterbücher für DaF gibt es seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts. Renommiertere Verlage wie Langenscheidt, Wahrig, Duden, Pons, de Gruyter und Hueber haben jeweils Lernerwörterbücher auf den Markt gebracht. Online ist zurzeit nur ein Lernerwörterbuch kostenlos verfügbar und das ist das PONS-DaF-Lernerwörterbuch. Auf dem PONS-Portal (pons.de) kann zur Sprache Deutsch eine zweite Sprache ausgewählt werden. Es gibt ein reiches Angebot von Sprachen von Arabisch bis Ungarisch, darunter auch Deutsch als Fremdsprache.

Werfen wir einen Blick auf den Ausschnitt aus dem Online-PONS-DaF-Lernerwörterbuch (vgl. Abb. 1). Unter den Formangaben ist die Präpositivergänzung des Verbs explizit angegeben: *auf* + *Dativ*. In den Beispielen finden wir die Valenzangabe implizit: *auf einem Drama*, *auf der Annahme*.

basieren <basiert, basierte, hat basiert> Verb mit OBJ
 (franz.) etwas basiert auf etwas *Dat.* etwas als Grundlage haben
Der Film basiert auf einem Drama von Shakespeare.
Die Theorie basiert auf der Annahme, dass ...

Abb. 1: Der Wörterbuchartikel zum Lemma *basieren*
 im Online- PONS-DaF-Lernerwörterbuch

Das PONS-DaF-Lernerwörterbuch ist auch bei der folgenden Frage eine zuverlässige Informationsquelle: Ist Satz (2) korrekt oder nur Satz (3)?

(2) *Romeo wartet.*

(3) *Romeo wartet auf seine Freundin Julia.*

Wenn Lernende den Artikel zum Lemma *warten* aufmerksam konsultieren, können sie feststellen, dass beide Sätze grammatisch korrekt sind (vgl. Abb. 2).

warten² Verb ohne OBJ
 1. **jd wartet (auf jn/etwas)** irgendwo bleiben und sich nicht fortbewegen bis jd kommt oder etwas eintritt.
Er wartet auf den Besuch /die Ankunft des Zuges.

Abb. 2: Auszug aus dem Wörterbuchartikel zum Lemma *warten*
 im Online- PONS-DaF-Lernerwörterbuch

Wie kommen Lernende zur Schlussfolgerung, dass beide Sätze möglich sind? Nur wenn sie sehr aufmerksam die Valenzangaben studieren. Dem Wörterbuchartikel ist zu entnehmen, dass das Verb *warten* auch nur mit einer Nominativergänzung stehen kann. Wenn wir jedoch auch ausdrücken wollen, worauf oder auf wen Romeo wartet, wird die fakultative Präpositivergänzung *auf* + *Akkusativ* verwendet. Wenn wir die beiden Wörterbuchartikel, Abbildung 1 und 2, miteinander vergleichen, sehen wir einen Unterschied beim Anführen der Ergänzungen. Beim Verb *basieren* steht die Rektion „*auf etwas Dat.*“ ohne jegliche Kennzeichnung. Im Gegensatz dazu wird die Valenzangabe zum Verb *warten* in runden Klammern angeführt: (*auf jn/etwas*). Die runden Klammern zeigen an, dass die Ergänzung nicht obligatorisch ist, sie kann weggelassen werden. Das Wörterbuch macht also eindeutig kenntlich, ob die Ergänzung fakultativ oder obligatorisch ist. Im Beispielsatz wird diese Kennzeichnung jedoch nicht beibehalten – er steht ohne Klammern. Die informative Funktion der runden Klammern könnte stärker hervorgehoben werden, indem die Klammern auch in den Beispielsätzen auftauchen. Dieselbe lexikographische Praxis wird im Online-PONS-DaF-Lernerwörterbuch bei weiteren Verben, wie z. B. *helfen jemandem* + (*bei etwas Dativ*), umgesetzt.

Die gut platzierte und hervorgehobene Valenzangabe in Wörterbucheinträgen ist also ein guter Wegweiser für Lernende. Valenzangaben können auch beim Deuten von homonymen Verben behilflich sein. Satz (4) zeigt exemplarisch die Schwierigkeit, mit der Deutschlernende bei homonymen Verben konfrontiert sind:

(4) *Wer wartet dein Auto?*

Diese Frage wird von Lernenden, die den Valenzunterschied übersehen oder ihm keine Bedeutung beimessen, missverstanden und als „*Wer wartet auf dein Auto*“ gedeutet. Die falsche Bedeutungserklärung wird auch durch die Valenzmöglichkeiten der ungarischen Entsprechung gestützt. Das Ungarische *vár* kann – ohne Bedeutungsänderung – sowohl mit *Akkusativ* als auch mit *auf* + *Akkusativ* stehen. Ziehen Lernende bei der Auslegung von Satz (4) das Online-PONS-DaF-Lernerwörterbuch heran, sind sie gut beraten. Die Voraussetzung bei der Wahl des passenden Lemmas ist jedoch, dass die Benutzer die Valenzangabe, also *warten* + *Akkusativ*, berücksichtigen (vgl. Abb. 3).

Obige exemplarische Beispiele, also die Abbildungen 1–3, belegen, dass das Online-PONS-DaF-Lernerwörterbuch einen schnellen und sicheren Zugriff auf die Rektion von Verben anbietet. Darüber hinaus zeigen die Beispiele modellhaft die Verwendung der jeweiligen Verben im Kontext. Weitere Beispiele können eingeblendet werden, indem wir den Reiter „Beispielsätze“ anklicken. Daraufhin

kommt eine große Anzahl von Beispielen zum Vorschein. Sie sind jedoch automatisch generiert und dadurch nicht nach den einzelnen Lesarten gegliedert.

warten¹ Verb mit OBJ

jd wartet etwas (etwas technisch instand halten, indem man es regelmäßig pflegt und kontrolliert)

ein Auto / eine Maschine regelmäßig warten

Wartung

Abbildung 3: Auszug aus dem Wörterbuchartikel zum Lemma *warten*
im Online-PONS-DaF-Lernerwörterbuch

Nachdem in diesem Abschnitt bei Rektionsfragen für die Verwendung des Online-PONS-DaF-Lernerwörterbuchs plädiert wurde, soll im Folgenden eine weitere Wörterbuchbenutzungssituation, die Deutung von Neologismen, beleuchtet werden.

2.2 Ein Wörterbuch zu Neologismen

Eine bekannte, oben bereits angesprochene, Spracherwerbsstrategie ist das Lesen authentischer Texte. Lernende, die diese Strategie einsetzen, treffen höchstwahrscheinlich immer wieder auf Neologismen. Das folgende Beispiel veranschaulicht diese Situation:

(5) „*Virtual und Augmented Reality sind aus der Wissenschaft nicht mehr wegzudenken und haben auf Weltraummissionen und in der Medizin schon Großes geleistet*“. (TOPIC 2018/Heft 8 April, S. 13)

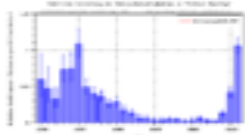
In Satz (5) sind *Virtual Reality* und *Augmented Reality* wohl als Neologismen zu bezeichnen. Neologismen entstehen bekanntlich, wenn neue Gegebenheiten und Sachverhalte versprachlicht werden. Wortbildung, Entlehnung, Bedeutungserweiterung vorhandener Wörter und die Bildung von Kollokationen sind die üblichen Verfahren zur Bildung neuer Wörter bzw. Bedeutungen. Einige Neologismen, wie z. B. *Virtual Reality* und *Augmented Reality*, sind dabei so neu, dass sie in gedruckten Wörterbüchern vermutlich nicht anzutreffen sind. Elektronische Wörterbücher können eher mit der Entwicklung der Sprache Schritt halten, da sie fortwährend aktualisiert werden. Besonders von lemmatyporientierten Wörterbüchern, die sich auf die Lemmatisierung von neuen Wörtern spezialisiert haben, kann erwartet werden, dass sie hochaktuell sind, denn sie haben eine kürzere Bearbeitungszeit.

Lernende haben beim Lesen Interesse an der Bedeutung und der Form sowie an der Gebrauchsweise neuer Bezeichnungen. Zu diesen Informationen bezüglich der Neulexeme gelangen wir, wenn wir das Neologismenwörterbuch im Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch (OWID) aufrufen. Das Wörterbuch ist das Ergebnis eines Projektes des Instituts für Deutsche Sprache. Seit den 90er Jahren des

20. Jahrhunderts werden am Institut für Deutsche Sprache neue Lexeme und Neuphraseologismen, die sich im allgemeinsprachlichen Wortschatz der Standardsprache etabliert haben, untersucht (siehe Neologismenforschung am IDS). Dem Außentext des Wörterbuchs ist zu entnehmen, dass 700 Neologismen im Neologismenwörterbuch des Instituts für Deutsche Sprache erfasst sind. 40% sind so wie *Virtual Reality* oder *Augmented Reality* Angloneologismen, also Entlehnungen aus dem Englischen. Das Wörterbuch wurde korpusbasiert, auf der Grundlage von Zeitungstexten, von Fernseh- und Rundfunksendungen sowie von Internettexten erstellt.

Sehen wir uns exemplarisch den Eintrag zum Lemma *Virtual Reality* an (vgl. Abb. 4).

Virtual Reality
 Lesart: künstliche Welt
Neologismus der 90er Jahre



Neologismtyp: Neulexem
 Abkürzung: VR
Schreibung und Aussprache
 Nicht normgerechte
 Schreibung: Virtual reality
 Virtual-Reality
 virtual reality
 Worttrennung: Vir|tu|al Re|ali|ty
 Aussprache: ['vɔ:ɐ̯tʃuəl ri'ɛlɪti]

Aufkommen: seit Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch
 Bedeutung und Verwendung, Grammatik, weitere Informationen
Bedeutungsangabe:
 durch Computertechnik simulierte künstliche Wirklichkeit
Belegblock
Typische Verwendungen
 (die Technik der) Virtual Reality einsetzen
 Software für Virtual Reality entwickeln
 der Einsatz von Virtual Reality
 mit Hilfe von Virtual Reality

Abb. 4: Auszug aus dem Wörterbuchartikel zum Lemma *Virtual Reality* im Neologismenwörterbuch des IDS

Der Eintrag zum Lemma *Virtual Reality* enthält viele Informationen, die übersichtlich dargestellt sind. Auf der Benutzeroberfläche sind Angaben zur Form, Bedeutung und Anwendung zu finden, wie das in allgemeinen Wörterbüchern der Fall ist. Zu den Formangaben gehören die Schreibung, Aussprache, die Abkürzung und der Neologismtyp. Die Informationen zur Bedeutungsbeschreibung sind unter der Kategorie „Bedeutungsangabe“ nach den unterschiedlichen Lesarten gegliedert. Die Informationen zur Anwendung beinhalten die grafische Darstellung der Gebrauchshäufigkeit, die Auflistung typischer Verwendungen und die Festlegung der Entstehungszeit. Weitere Angaben können eingeblendet werden: „Grammatik“, „weitere Informationen“ und „Belegblock“. Beim Anklicken des Grammatikreiters erfahren wir die Wortart, das Genus, die Deklinationsformen sowie die Wortbildungsproduktivität des Lemmas. Hier werden mehrere Zusammensetzungen aufgelistet, in denen das Lemma vorkommt. Unter „weitere Informationen“ stehen die Herkunft (ein Lehnwort aus dem Englischen) und Wörterbücher, in denen das Lemma anzutreffen ist. Der Belegblock zeigt Texte, in denen das Lemma vorkommt – so können wir das Lemma in typischen Kontexten beobachten.

Die Angaben zur Etymologie einiger Neologismen können auch als spannende Lesetexte im Unterricht eingesetzt werden. Wir erfahren z. B. über den kabellosen Funküberträger *Bluetooth*, dass Informatiker mit der Namensgebung dem gleichnamigen nordischen König aus dem 10. Jahrhundert huldigten. Dieser wollte erreichen, dass sich unterschiedliche Parteien vertragen. Wollen wir noch weitere Informationen zur Namensgebung von *Bluetooth* bekommen, folgen wir dem externen Link. Verlinkt ist das Neologismenwörterbuch beim Lemma *Bluetooth* mit Wikipedia. (siehe das Lemma *Bluetooth* im Neologismenwörterbuch des IDS).

2.3 Wikipedia als Ersatz für mehrsprachige Wörterbücher

Der andere Neologismus im Satz (5), *Augmented Reality*, ist zurzeit (am 5. 5. 2018) im Neologismenwörterbuch der IDT noch nicht lemmatisiert. Die Bedeutung von *Augmented Reality* lässt sich aus dem Kontext in Satz 6 kaum erschließen. Im Gegensatz dazu bietet der folgende Text (6) die Möglichkeit, aus dem Kontext eine vage Bedeutung von *Augmented Reality* zu erschließen:

(6) *Der allwissende Stadtführer: Du bist in einer fremden Stadt unterwegs und fragst dich, wo es das nächste Restaurant gibt? Sogenannte Augmented-Reality-Apps zeigen dir Lokale und Hotels in deiner Nähe an. Sie weisen dich auf Sehenswürdigkeiten hin und kennen Eintrittspreise und Öffnungszeiten von*

Museen. Diese Apps helfen dir, dich im Großstadtdschungel zurechtzufinden und Orte auf eigene Faust zu erkunden. (TOPIC 2018/Heft 8 April, S. 11)

Sind Lernende mit der kontextuellen Bedeutungserschließung nicht zufrieden und wollen unbedingt die ungarische Entsprechung finden, kann bedauerlicherweise kein zweisprachiges (deutsch-ungarisches) Neologismenwörterbuch empfohlen werden. Eine neue Nachschlagetechnik könnte allerdings zielführend sein: eine Nachschlagemöglichkeit, die uns erst seit der Digitalisierung der Welt zur Verfügung steht. Der betreffende deutsche Begriff wird im ersten Schritt auf der deutschen Wikipedia-Seite aufgesucht: *Augmented Reality*. Ist das Wort in die Enzyklopädie aufgenommen worden, suchen wir in der linken Spalte unter „Sprachen“, ob zu diesem Lemma bereits ein ungarischer Eintrag existiert. Sollte das der Fall sein, stellen wir die Sprache um und bekommen das gesuchte ungarische Äquivalent: *Augmented Reality* = *erweiterte Realität* = *kiterjesztett valóság*. Wikipedia kann also auch als Wörterbuch verwendet werden, da wir die Sprache umstellen können. Besonders empfehlenswert ist diese Nachschlagetechnik bei zahlreichen Fachbegriffen, Pflanzen und Tieren.

Es gibt jedoch auch spezielle Datenbanken zur Terminologie verschiedener Fachsprachen. Nehmen wir folgendes Beispiel: Für Gymnasiasten könnte bei der Abiturvorbereitung zum Thema „Wirtschaft“ die terminologische Datenbank der Europäischen Union Relevanz haben (<http://iate.europa.eu/>). Die wichtigsten Institutionen und Begriffe der EU sind in dieser Datenbank in allen europäischen Sprachen kostenlos zugänglich.

2.4 Ein Wörterbuch für formelhafte Wendungen: Redensarten-Index

Kommen wir auf den Beleg (6) oben zurück. In der letzten Zeile stoßen wir auf die formelhafte Wendung *auf eigene Faust etwas tun*. Welches Wörterbuch könnte erfolgreich zur Bedeutungsbeschreibung herangezogen werden? Es lohnt sich in der Regel, für Redewendungen ein informationsspezifisches Wörterbuch für Idiome zu konsultieren. Widmen wir uns also in diesem Abschnitt einem elektronischen Idiomatikwörterbuch. Das digitale Wörterbuch mit dem Titel „Redensarten-Index“ (<https://www.redensarten-index.de/suche.php>) hat sich auf feste Wortverbindungen spezialisiert. Dem Außentext unter dem Button „Info“ ist zu entnehmen, dass der Inhaber der Webseite, Peter Udem, das Redensarten-Index-Wörterbuch 2001 ins Leben gerufen hat. Seitdem wird das Wörterbuch durch den Verfasser und kollaborativ durch die Nutzer erweitert. Zurzeit führt das Wörterbuch 15.305 Einträge (Angabe auf der Hauptseite am 12.05.2018). Da *auf eigene Faust* eine häufige Wendung ist, können wir damit rechnen, dass sie im Redensarten-Index lemmatisiert ist. Das ist tatsächlich

auch der Fall. Bei den Informationen in der linken Spalte unter dem Lemma können wir erfahren, dass dieses Idiom auf der Häufigkeitsskala von eins bis neun im mittleren Bereich bei fünf platziert ist.

Die Bedeutung von *auf eigene Faust* wird im Wörterbuch wie folgt erklärt: „auf eigene Verantwortung, selbständig, eigenmächtig, ohne fremde Hilfe, im Alleingang“. Welche Angabetypen gibt es über die Explikation und Häufigkeitsangabe hinaus im Redensarten-Index? Es sind noch zwei weitere Informationsbereiche vorhanden, Beispiele und Erklärungen. In der Spalte „Beispiele“ sind mehrere typische Sätze angeführt, die den Gebrauch des Idioms veranschaulichen. Die Beispiele sind jedoch nicht korpusbasiert, sondern konstruierte Sätze (siehe Außentext „Neuvorschlag“). Neben der Spalte der Beispiele befindet sich die Rubrik „Erklärungen“. Sie enthält etymologische Angaben und gegebenenfalls Markierungen.

Welche weiteren, interaktiven Angebote bietet das Wörterbuch? Das ist eine wichtige Fragestellung bezüglich elektronischer Wörterbücher, denn ein relevantes Gütekriterium ist, inwiefern ein elektronisches Wörterbuch das Potential der Digitalität nutzt (siehe Kriterien zur Analyse elektronischer Wörterbücher in Kemmer 2010). In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass die Benutzer auf der Webseite des Redensarten-Index die Möglichkeit haben, Suchoptionen zu variieren. Damit lässt sich das vorwiegend semasiologische (die Bedeutung angehende) Wörterbuch auch weitgehend onomasiologisch verwenden. Wir können also auch von der Bedeutung ausgehend nach Idioms suchen. Wählt der Benutzer bei der Suchoption ausschließlich die Bedeutung aus und gibt die etwaige Bedeutung des Idioms mit einem Wort an, dann führt das Wörterbuch entsprechende Artikel auf. Gibt man z. B. als Suchwort „verliebt“ an und lässt das Wörterbuch unter den Bedeutungen suchen, bekommen wir 32 Idiome zum Konzept „verliebt sein“. Durch diese Suchmöglichkeit kann das Wörterbuch nicht nur bei der Rezeption, sondern auch bei der Produktion von Texten als Hilfsmittel fungieren.

Ein weiteres interaktives Angebot der Webseite ist, dass sie nicht nur zum Nachschlagen in Wörterbuchartikeln, sondern auch zu Übungszwecken verwendet werden kann. Unter dem Button „Unterhaltung“ gibt es u. a. ein Quiz, ein Bilderquiz und ein Galgenmännchen-Spiel. Diese Spiele steigern wohl die Attraktivität des Redensarten-Index und laden DaF-Lernende dazu ein, in dem Wörterbuch zu recherchieren. Obwohl das Wörterbuch sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion verwendet werden kann, ist davon auszugehen, dass es häufiger zum Erschließen von Idioms eingesetzt wird (siehe Abrufstatistik unter den Informationen). Die Bedeutungserklärungen bestehen – so wie das in Wörterbüchern üblich ist – aus Definitionen, Umschreibungen oder Synonymen. Im Redensarten-

Index wird – wie oben bereits zitiert – *selbständig* als ein Synonym zum Idiom *auf eigene Faust etwas tun* angeführt. Das Stichwort „Synonymie“ leitet uns zu Synonymwörterbüchern und zur Problematik ihrer Benutzung für DaF-Lernende weiter.

2.5 Ein Wörterbuch für Synonyme: woxikon-Synonymwörterbuch

Wir haben dem Redensarten-Index-Wörterbuch entnommen, dass *selbständig* synonym zum Idiom *auf eigene Faust etwas tun* ist. Wollen wir zu dieser Information eine Bestätigung einholen, lohnt es sich, in einem Synonymwörterbuch nachzuschlagen. Wir wählen ein elektronisches. Das kostenlose multilinguale Wörterbuch bzw. die Synonymdatenbank woxikon enthält u. a. ein deutsches Synonymwörterbuch. Wenn wir darin das Lemma *selbständig* nachschlagen, werden uns 56 Synonyme in 6 Lesarten angezeigt. Bei der Bedeutung „unbefugt“ kommt auch *auf eigene Faust* vor. Die Gegenprobe ist also gelungen. Die Bedeutungszuordnung von *auf eigene Faust* zu „unbefugt“ verunsichert uns allerdings etwas, denn diese Bedeutung passt nicht so richtig in den Kontext einer Stadtbesichtigung (siehe Text 6). Das Beispiel zeigt exemplarisch, dass das woxikon-Synonymwörterbuch keine Angaben dazu macht, in welchem Kontext das Lemma üblich ist. So hat es ein Fremdsprachenlerner nicht immer leicht, die richtige Wahl zu treffen.

Um dieses Manko des woxikon-Synonymwörterbuchs weiter zu belegen, nehmen wir die folgende Nachschlagesituation: Der DaF-Lerner möchte in einem Text über seinen Tagesablauf beschreiben, wer in der Familie das *Frühstück macht*. Er hat jedoch in seinem Aufsatz bereits mehrmals das Verb *machen* verwendet, deshalb sucht er nach einem synonymen Verb. Das Aufsuchen des woxikon-Synonymwörterbuchs beim Lemma *machen* überfordert ihn: 1246 Synonyme in 40 Gruppen. Auch wenn er die Lesart 5 *herrichten* auswählt, hat er immer noch zwischen den folgenden 20 Verben und Phrasemen zu entscheiden:

zurechtstellen, angreifen, aufräumen, ausstatten, vorbereiten, anfertigen, im Voraus erledigen, anordnen, Schaden beheben, anstellen, tischfertig machen, arrangieren, ermöglichen, machen, organisieren, präparieren, richten, zubereiten, zurechtlegen, zurechtmachen (sich)

(woxikon-Synonymwörterbuch zum Lemma *machen*)

Was passt also zur Basis *Frühstück*? Die richtige Wahl zu treffen ist möglich, wenn sich der Lernende die Kollokation *Frühstück zubereiten* bereits angeeignet hat und sie jetzt wiedererkennt. Ist das Wiedererkennen blockiert oder die Kollokation noch nicht bekannt, bleibt der Lernende etwas ratlos. Welche Wörterbücher können bei der Suche

nach Synonymen helfen, wenn die Angaben eines Synonymwörterbuchs die Lernenden überfordern? Um diese Frage zu beantworten, müssen wir die Ausgangsfrage präzisieren. Wir suchen zwar nach einem Synonym zum Verb *machen*, aber in einem bestimmten Kontext, nämlich im Zusammenhang mit *Frühstück*. Wir suchen also ein passendes Verb zu *Frühstück*, das in etwa ‚machen‘ bedeutet. Zwei Änderungen sind beim Nachschlagen vorzunehmen: Einerseits brauchen wir ein anderes Wörterbuch, andererseits schlagen wir bei einem anderen Wort nach. Das andere Wörterbuch kann ein allgemeines Wörterbuch sein, das syntagmatische Angaben bringt, wie z. B. das Duden-Online-Wörterbuch oder das Wortschatz-Portal der Universität Leipzig. Einen noch schnelleren und sicheren Zugriff können wir von einem informationsspezifischen Wörterbuch, vom Kollokationenwörterbuch erhoffen.

2.6 Wörterbücher mit syntagmatischen Angaben

Wenn Lernende bei der Textproduktion nach einem Synonym zu *machen* in *Frühstück* *machen* suchen, schlagen sie *Frühstück* als Lemma im Kollokationenwörterbuch (<https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/>) nach. Die Angaben sind nach den Wortarten der Kollokatoren strukturiert: Adjektive/Adverbien, Verben, Nomen. Bei den Verben sind fünf Bedeutungen der möglichen Kollokatoren aufgelistet: *holen*, *machen*, *servieren*, *schmecken*, *essen*. Bei der Lesart *machen* sind die Kollokatoren *machen* und *zubereiten* angeführt (siehe das Lemma *Frühstück* im Kollokationenwörterbuch). So ist mit einem schnellen Auffinden des Synonyms zu rechnen. Synonym sind hier jedoch nicht allein die Verben *machen* und *zubereiten*, sondern auch die Kollokationen *Frühstück machen* und *Frühstück zubereiten*.

Eine elektronische Recherche im Kollokationenwörterbuch macht deutlich, dass nur Beispiellemmata online gestellt wurden. Der Grund dafür ist, dass dieses Wörterbuch in gedruckter Form erschienen ist. Es gibt auf der Webseite jedoch nützliche Übungen zur Schulung der Kollokationskompetenz. In der rechten Spalte lassen sich Beihefte im pdf-Format herunterladen (Meier/Rösch/Runte/Fischer 2014). Diese können gut zur Entwicklung der Kollokationskompetenz von Deutschlernenden beitragen.

Auch das Duden-Online-Wörterbuch erweist sich bei der Suchen nach einem passenden Kollokator als nützlicher Berater. Bei der Recherche sollte auch hier *Frühstück* als Suchwort fungieren. Die automatisch ermittelten „Typischen Verbindungen“ führen das Verb *zubereiten* an. Das Lemma *Frühstück* ist mit dem Verb *zubereiten* verlinkt, so wechseln wir durch das Anklicken des Verbs auf den Eintrag von *zubereiten*. Die Informationen zur Bedeutung und die Beispiele

unterstützen den Benutzer bei der Frage, welches Verb synonym zu *machen* ist und bezeugen, dass *machen* durch *zubereiten* ersetzt werden kann (vgl. Abb. 5):

<i>zubereiten</i>
Bedeutungsübersicht
(von Speisen o. Ä.) vorbereiten, herrichten, fertig machen, zurechtmachen
Beispiele
• das Frühstück, eine Suppe, den Karpfen zubereiten • die Apothekerin war gerade dabei, eine Salbe zuzubereiten

Abb. 5: Auszug aus dem Wörterbuchartikel zum Lemma *zubereiten*
im Duden-Online-Wörterbuch

Während das Duden-Online-Wörterbuch in der Regel fünf bis sechs häufige Partner zum jeweiligen Lemma anführt, finden wir auf dem Wortschatz-Portal der Universität Leipzig (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/de>) zahlreiche Partnerwörter. Mehr Informationen gehen aber bekanntlich mit einer komplexeren Mikrostruktur einher. Geübte Wortschatz-Portal-Benutzer können jedoch schnell auf den gesuchten Kollokator zugreifen. Sie suchen unter der Rubrik „Teil von“ und unter „Signifikanten linken Nachbarn“ oder „Signifikanten rechten Nachbarn“.

Die automatische Kollokatorsuche hat jedoch einen Nachteil, mit dem die Benutzer in beiden Wörterbüchern konfrontiert werden: die Polysemie der Wörter. Diese Gegebenheit, dass ein Wort mehrere Bedeutungen hat, kann eine Software beim Suchen von häufigen Partnerwörtern nicht berücksichtigen. Das ist nur durch redaktionelle Bearbeitung der automatisch ermittelten Daten machbar. Dementsprechend lohnt es sich, sich im Duden-Online-Wörterbuch auch unter den Beispielen zu informieren.

Die Beispiele bilden für den Benutzer die Informationsquelle in dem Fall, wenn eine gesuchte Kollokation mehr als zweigliedrig ist. In der Angabe „Typische Verbindungen“ wird nämlich jeweils ein mögliches Partnerwort angeführt. Veranschaulichen wir diesen Fall durch ein Beispiel: Wenn wir nach der Kollokation *etwas zur Kenntnis nehmen* suchen, geben wir als Lemma *Kenntnis* an. Unter den typischen Verbindungen finden wir im Duden-Online-Wörterbuch lediglich ein Partnerwort, das Verb *nehmen*. Um die vollständige Kollokation zu bekommen, ist es vorteilhaft, in der Rubrik „Beispiele“ zu suchen.

An welcher Stelle sollte man im Wortschatz-Portal suchen, wenn die Kollokation aus mehreren Wörtern besteht? Auf keinen Fall bei den signifikanten Partnern oder Kookkurrenzen. Die mehrgliedrigen Kollokationen führt das Wortschatz-Portal unter den ersten Angaben in der Rubrik „Teil von“ an.

3. Zusammenfassung

Es ist unumstritten, dass Wörterbücher notwendige Hilfsmittel beim Sprachenlernen sind. Der vorliegende Aufsatz zeigt einige Benutzungssituationen auf und empfiehlt dazu passende kostenlose Internetwörterbücher. Eine wohl aus der Unterrichtspraxis bekannte Situation ist, dass Lernende bei der Textproduktion Informationen zu der Rektion der Verben benötigen. Bei Unsicherheiten bezüglich der Verbvalenz erweist sich das PONS-Online-Deutsch-als-Fremdsprache-Wörterbuch als ein verlässlicher Berater. Die Valenzangaben sind gut sichtbar positioniert: direkt nach dem Lemma und bei jeder Lesart. Auch die Kennzeichnung von obligatorischen und fakultativen Ergänzungen durch runde Klammern ist benutzerfreundlich.

Bei der Rezeption von authentischen aktuellen Texten ist es höchst wahrscheinlich, dass der Leser immer wieder auf Neologismen stößt. Im Neologismenwörterbuch des IDS findet der Benutzer neue Wörter, von den 90er Jahren bis in die Gegenwart, also auch Wörter, die in unseren Tagen entstehen. Die Bedeutungsangaben helfen beim Textverstehen und die Beispiele dienen als Muster zur eigenen Verwendung der Wörter und Phrasen. Das Überfliegen der etymologischen Angaben kann durch Interesse weckende Informationen zum nachhaltigen Einprägen des jeweiligen Wortes beitragen.

Zu den Informationsquellen gehören in der digitalisierten Welt nicht nur Wörterbücher. Mit Hilfe eines Beispiels, *Augmented Reality*, wurde gezeigt, mit welcher Technik Wikipedia als sprachliches Hilfsmittel eingesetzt werden kann. Die allgemein bekannte elektronische Enzyklopädie Wikipedia informiert den Benutzer nicht nur über Sachthemen, sondern bietet sich auch als Wörterbuch an. Mit der Hilfe der Enzyklopädie lassen sich Lemmata problemlos in andere Sprachen übersetzen, indem wir die Sprache umstellen. Eine Voraussetzung sollte jedoch erfüllt sein: Das gesuchte Wort muss sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache lemmatisiert sein. Diese Technik ist jedoch für Idiome weniger nützlich. Treffen Lernende in Texten auf Idiome, ist es förderlicher, wenn sie sich in spezifischen Wörterbüchern informieren. Das Redensarten-Index-Wörterbuch kommt je nach Einstellung der Suchoptionen sowohl beim Verstehen von Idiomen als auch bei der Textproduktion als Hilfsmittel in Frage. Im Gegensatz dazu ist der Rückgriff auf ein Synonymwörterbuch erst dann effektiv, wenn dem noch weitere Nachschlagehandlungen folgen, z. B. unter syntagmatischen Angaben in allgemeinen Wörterbüchern. Bei der Suche nach Synonymen kann es hilfreich sein, das Duden-Online-Wörterbuch aufzuschlagen, aber nicht unbedingt unter den Synonymen zu suchen. In der Rubrik „Typische Verbindungen“ bringt das Wörterbuch häufige Partnerwörter, nach Wortarten

gegliedert und sehr übersichtlich. Hier findet man mit etwas Glück Synonyme, die in den Kontext passen. Die interne Verlinkung der Kollokatoren kann weitere Informationen liefern und so die Treffsicherheit erhöhen. Weitere Wörterbücher, die zur Kollokatorsuche herangezogen werden können, sind das Wortschatz-Portal der Universität Leipzig und das Kollokationenwörterbuch.

Bei den im vorliegenden Aufsatz vorgestellten Benutzersituationen (Suche nach Rektion, nach Neologismen, nach Äquivalenten in L1, nach Synonymen und Kollokatoren) wurden verschiedene Wörterbücher zurate gezogen. Alle stehen kostenlos im Internet zur Verfügung. Das Angebot ist also da. Deutschlernende können mit etwas Übung *das Angebot nutzen* (Duden-Online im Kästchen „Typische Verbindungen“ zum Lemma *Angebot*) und *(vom) Angebot Gebrauch machen, das Angebot wahrnehmen* (Wortschatz-Portal in der Rubrik „Signifikante rechte Nachbarn“ zum Lemma *Angebot*).

Na dann wollen wir mal! (Redensarten-Index, Bedeutung: *Lasst uns anfangen!*).

Literatur

- Dringó-Horváth, Ida (2014): Wörterbuchdidaktik für digitale Wörterbücher. In: Dringó-Horváth, Ida / Fülöp, József / Hollós, Zita / Szatmári, Petra / Szentpétery-Czeglédy, Anita / Zakariás, Emese (Hrsg.): Das Wort – Ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: Gáspár-Károli-Universität der Reformierten Kirche / L'Harmattan Kiadó, S. 218–228.
- Feld-Knapp, Ilona / Perge, Gabriella (2017): Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU). In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUFU – Deutschunterricht für Ungarn. Jahrgang 28/2017, Budapest: UDV, S. 17–32.
- Institut für Deutsche Sprache (Hrsg.) (1997): Neologismenforschung am IDS. <http://www1.ids-mannheim.de/lexik/lexikalischeinnovationen/projekt.html> (gesehen am 20.05.2018)
- Kemmer, Katharina (2010): Online-Wörterbücher in der Wörterbuchkritik. Ein Evaluationsraster mit 39 Beurteilungskriterien. In: OPAL – Online publizierte Arbeiten zur Linguistik 2/2010. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. <http://pub.ids-mannheim.de/laufend/opal/pdf/opal2010-2.pdf> (gesehen am 20.05.2018)
- Krémer, Vanda (2018): Wörterbuchbenutzung unter DaF- und DaN-Lernern in Gymnasien. Pécs. (Unveröffentlichte Seminararbeit).

- Meier, Stefanie / Rösch, Eva / Runte, Caroline /Fischer, Annina (2014): Feste Wortverbindungen des Deutschen. Beiheft für Selbststudium und Unterricht. Tübingen: Francke. <http://www.kollokationenwoerterbuch.ch/web/> (gesehen am 20.05. 2018)
- Müller-Spitzer, Carolin (2014): Benutzungsforschung. Institut für deutsche Sprache. <http://www1.ids-mannheim.de/lexik/BZVelexiko/benutzungsforschung/> (gesehen am 20.05. 2018)

Wörterbücher

Duden-Online-Wörterbuch:

<https://www.duden.de/woerterbuch>

Kollokationenwörterbuch:

<https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/>

Neologismenwörterbuch in OWID:

<http://www.owid.de/wb/neo/start.html>

PONS-Online-Deutsch-als-Fremdsprache-Wörterbuch:

<https://de.pons.com/>

Redensarten-Index: Udem, Peter: „Redensarten-Index“:

<https://www.redensarten-index.de/suche.php>

Terminologische Datenbank der Europäischen Union:

<http://iate.europa.eu/>

Wikipedia Die freie Enzyklopädie:

<https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite>

Wortschatz-Portal der Universität Leipzig:

<http://wortschatz.uni-leipzig.de/de>

woxikon: Kostenloses multilinguales Wörterbuch und Synonymdatenbank:

www.woxikon.de

Textproduktion im universitären Bereich – zur Rolle und Funktion der Reflexion im Textproduktionsprozess

Patrícia Kertes

1. Einleitung

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Textproduktion¹ ungarischer DaF-Studierenden im universitären Bereich. Die Förderung wissenschaftlicher Textproduktion gilt im Germanistikstudium als eine der größten Herausforderungen, aus diesem Grunde hat der universitäre DaF-Unterricht für Germanistikstudierende die spezielle Aufgabe, die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit mit besonderer Berücksichtigung der Fähigkeit zum Umgang mit der Wissenschaftssprache zu fördern. Um dieser Anforderung gerecht werden zu können, muss der Bewusstheit sowohl bei rezeptiven als auch bei produktiven Aktivitäten eine zentrale Rolle zugewiesen werden. Zum bewussten Umgang mit der Textproduktion kann die Reflexion über die einzelnen Arbeitsschritte in einem prozessorientiert gestalteten Unterrichtsablauf beitragen.

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten Lehrenden und Lernenden zur Verfügung stehen, den Textproduktionsprozess mit Hilfe der Reflexion zu optimieren und dadurch den Lehr- und Lernprozess zu effektivieren. Zum einen wird aufgezeigt, wie die Textproduktion aus kognitions-, bzw. entwicklungspsychologischer Sicht modelliert wird und welche textproduktionsdidaktischen Ansätze dazu führen, die Textproduktionsfähigkeit der Studierenden in den universitären Entwicklungsphasen der Textproduktion fördern zu können. Zum anderen fokussiert der Beitrag darauf, wie Lernende die einzelnen Arbeitsphasen der Textproduktion beim Planen, Formulieren und Überarbeiten selbstständig, wie zum Beispiel durch die Möglichkeit reflektierenden Schreibens und durch einen gegenseitigen Austausch in der Lerngruppe, reflektieren können.

2. Zum Prozess der Textproduktion

2.1 Textproduktion als Problemlöseprozess

In den 80er Jahren wurde der Textproduktionsprozess immer mehr in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt. Die neuen, kognitiv ausgerichteten Modelle lösten sich von der früher vorherrschenden, linguistisch fundierten Auffassung der Textproduktion als sequenziell gestuftem Prozess mit aufeinander folgenden und aufbauenden Produktionsstufen (Molitor-Lübbert 1994: 1005). Die Textproduktion wird mit dem Problemlöseprozess verglichen: Die Aufgabenstellung wird mit einem Problem gleichgesetzt, dessen Lösung Problemnennung, Zielsetzung, erfolgreiche Verwirklichung einzelner Teilprozesse des Planens, Formulierens und Überarbeitens und Kontrolle, bzw. Steuerung der Durchführung der Teilprozesse voraussetzt. Dieser Ansatz basiert einerseits auf der Annahme problemlösenden Denkens als mentalen Verhaltens der Teilnehmer der sprachlichen Interaktion, andererseits auf der Interaktivität des Prozesses, das heißt, dass die aufeinander folgenden und aufbauenden Teilprozesse sich wiederholen können.

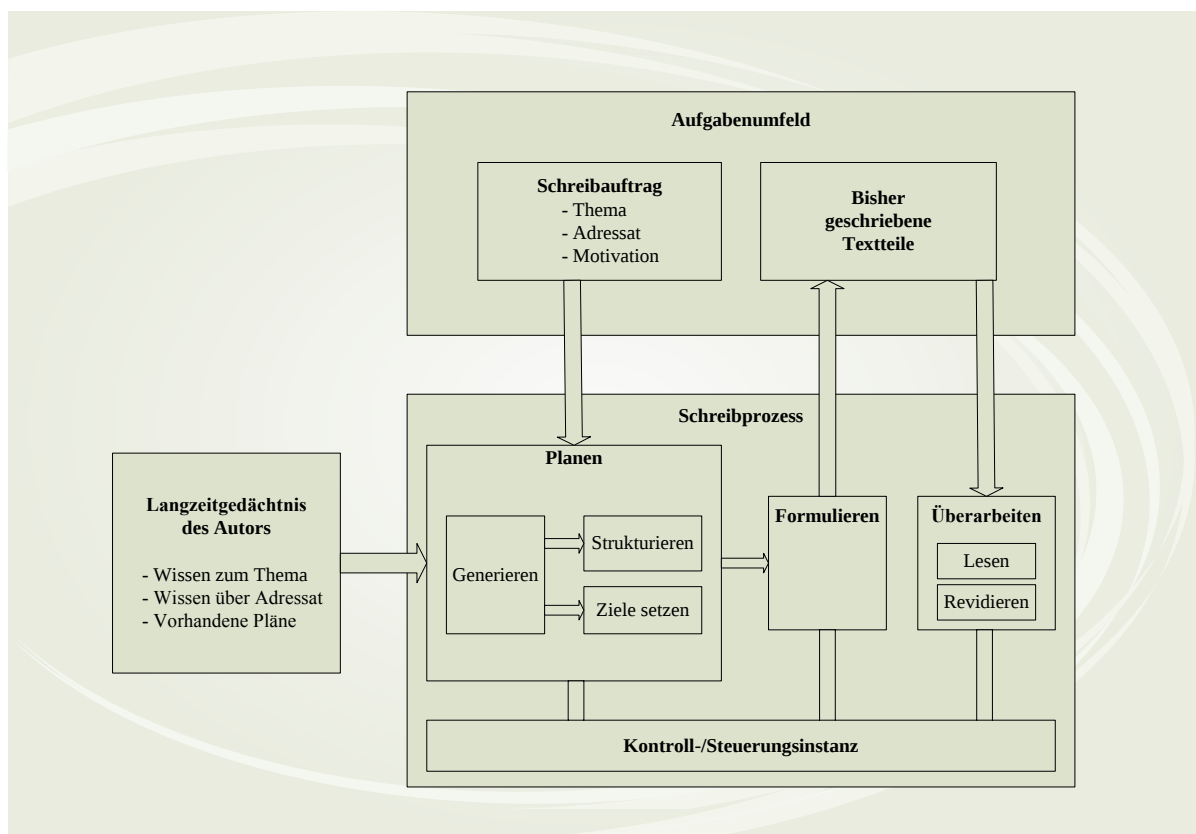


Abb.1: Das allgemeine Modell der Textproduktion von Hayes/Flower (1980:11);
(deutsche Übersetzung nach Wolff (2002: 224))

Als Urmodell dieses Ansatzes gilt das Modell von John Hayes und Linda Flower (1980, 1981) (vgl. Abb. 1). Wie in den meisten dieser Modelle, wird auch bei Hayes und Flower der Textproduktionsprozess als Problemlöseprozess (Ziele, Probleme, Sequenz von Operatoren und Mechanismus zur Analyse und Bewertung der Lösung) dargestellt. Im Mittelpunkt des Modells von Hayes und Flower stehen die kognitiven Vorgänge der Teilnehmer der sprachlichen Interaktion. Es setzt sich aus drei Komponenten zusammen: Dem Aufgabenumfeld, dem Langzeitgedächtnis des Autors und dem Textproduktionsprozess. Nach dem Modell wird der Textproduktionsprozess durch das Aufgabenfeld (Situation, Absicht, Motivation, Thema usw.) und das Langzeitgedächtnis (Welt-, und Sprachwissen, Kenntnisse der Textsorten und Textbaupläne, Kenntnisse über Adressaten usw.) beeinflusst. Der Textproduktionsprozess besteht aus drei Phasen: Planen, Formulieren und Überarbeiten, die parallel und rekursiv, d. h. ohne feste Abfolge der Teilprozesse ablaufen können, worauf im Modell mit Pfeilen hingewiesen ist. Der Monitor, der nach der Textproduktionsstrategie des Autors funktioniert, fungiert als Kontroll- und Steuerungsinstanz. Jeder Teilprozess des im Modell dargestellten Vorgangs ist noch in weitere Teilprozesse zu unterteilen, deren Charakteristika von Hayes/Flower ausführlich beschrieben werden.

Das Modell von Hayes und Flower wurde unter verschiedenen Gesichtspunkten, wie ihrer Untersuchungsmethode (lautem Denken), Orientierung an einer idealen Situation und an Schreibexperten, der strikten Trennung der Teilprozesse, der Überbetonung kognitiver Vorgänge usw. einer Kritik unterzogen (Eysenck/Kean 1998: 365–367). Darüber hinaus ergibt sich für das Modell die Frage, wie Probleme und Schwierigkeiten bei der Textproduktion erklärt werden können oder auf welche Textsorten es angewendet wird (Keseling 1993: 16). Trotz der kritischen Punkte hat sich dieses Modell als Grundmodell für den muttersprachlichen Textproduktionsprozess als Problemlöseprozess durchgesetzt. Ein wichtiger Vorteil des Modells von Hayes/Flowers besteht darin, dass es zugänglich macht, welche Funktionen den kognitiven Prozessen bei der Textproduktion zukommen, welche kognitive Beanspruchung bei den einzelnen Schritten entsteht. Darüber hinaus lässt sich das Modell aufgabenspezifisch und dementsprechend für die fremdsprachliche Textproduktion adaptieren.

Das dynamische Modell der muttersprachlichen Textproduktion von Hayes/Flower wurde von Wolfgang Börner (1989) auf die fremdsprachliche Textproduktion übertragen und um spezifische Züge des fremdsprachlichen Prozesses ergänzt (vgl. Abb. 2). Die fremdsprachendidaktische Adaptation und Erweiterung des Modells für den fremdsprachlichen Textproduktionsprozess erfolgt in einer

dynamisierten Form „als Kreislauf von Interaktionen zwischen Lehrer, Lerner und Texten sowie deren Steuerung durch allgemeine Prinzipien“ (Börner 1989: 354).

Jede Komponente des Modells von Hayes/Flower wird bei der Interpretation von Börner ergänzt: Zum Aufgabenumfeld gehören häufig gezielte Hilfen für Planen und Formulieren in Form von Gliederungsvorschlägen und thematischem Wortschatz. Als weitere wichtige Ergänzungen gelten noch die Dreifachfolge von Intertexten (Ausgangstext, Zieltext und Korrekturtext als Feedback) und die während der Übungen zur Textproduktion ablaufenden Lehr- und Lerninteraktionen, die lehrerseitig geplant, gesteuert und bewertet werden. Zum Konzept Planen–Formulieren–Überarbeiten mit der Kontrollinstanz (Monitor) und zum Langzeitgedächtnis werden die Sprachen, die Muttersprache (L1), die Fremdsprache (L2) und die Lerner-, Interimsprache (L_{int}) hinzugefügt.

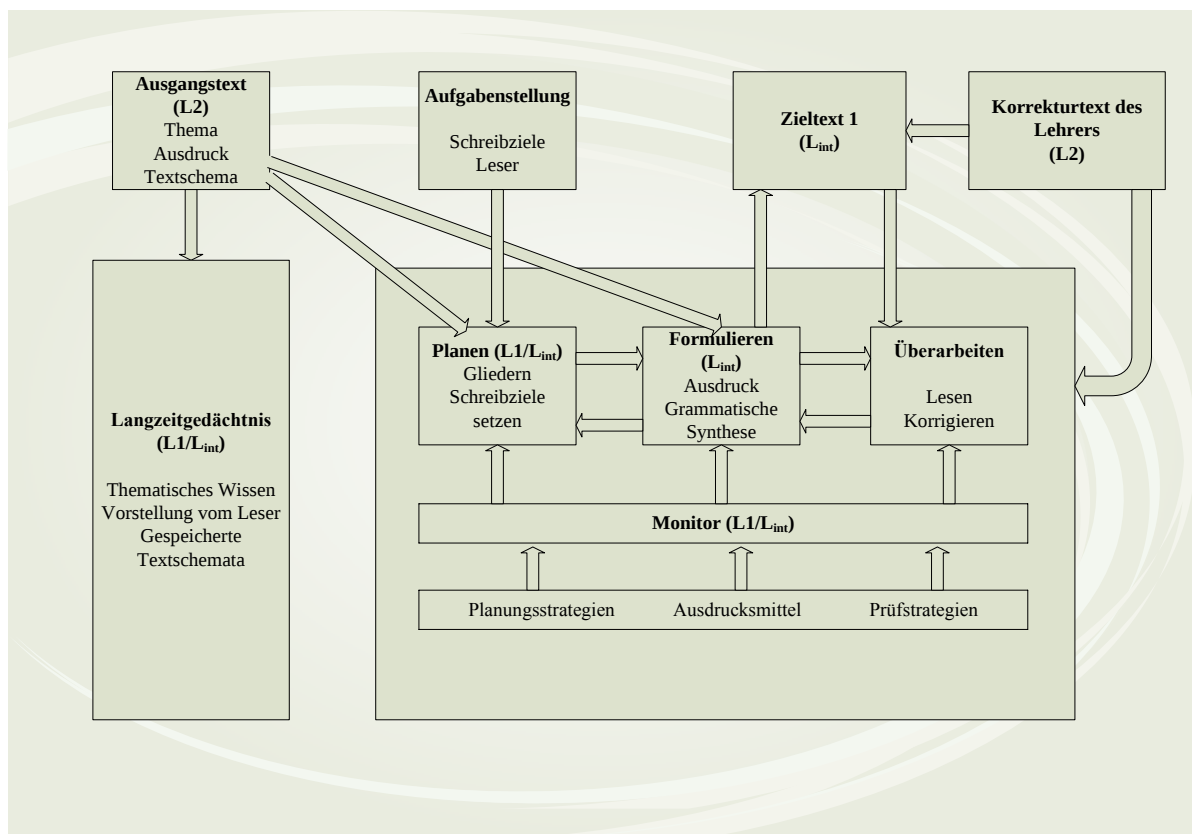


Abb. 2: Modell zur Textproduktion in der Fremdsprache (Börner 1989: 355)

2.2 Entwicklungspsychologische Modellierung der Textproduktion

In seinem entwicklungspsychologischen Modell beschreibt Carl Bereiter (1980) die Entwicklungsstufen der Textproduktion nach Fähigkeitskomplexen in Bezug auf den Prozess, das Produkt und den Leser (vgl. Abb. 3). Der Textproduzierende muss

Fähigkeiten erwerben, um von der assoziativen Stufe über die flüssige, kommunikative und reflektierte bis hin zur epistemischen Phase kommen zu können. Voraussetzung für den Übergang zu einer folgenden Phase ist die Entwicklung der kognitiven Kapazität, die es ermöglicht, Informationen zu verarbeiten, mehrere Tätigkeiten miteinander in Einklang zu bringen, zu automatisieren und die Aufmerksamkeit zwischen ihnen zu verteilen. Der Übergang von einer Phase zu einer anderen führt zur Umstrukturierung des gesamten Wissens- und Könnensbereichs, zum Kompetenzzuwachs an fachlichem Wissen und sprachlichem Können.

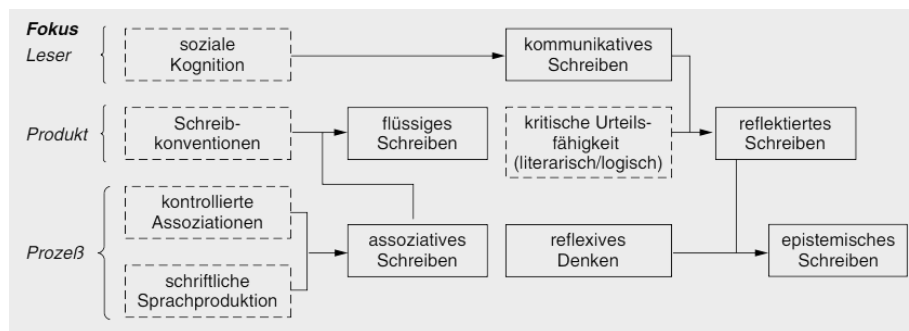


Abb. 3: Entwicklungsmodell zur Textproduktion von Carl Bereiter (1980: 84)
(deutsche Übersetzung bei Molitor-Lübbert 1994: 1011)

In der assoziativen Phase wird die Produktion verständlicher Textproduktion mit dem Finden von Ideen kombiniert. Anfänger präsentieren ihre Ideen in der Reihenfolge, in der sie ihnen einfallen, die Perspektive der Leser wird noch nicht miteinbezogen. In der nächsten, flüssigen Stufe der Textproduktion werden auch Schreibkonventionen beachtet. Der Textproduzierende versetzt sich in andere hinein, es wird auch in Betracht gezogen, was für eine Wirkung er beim Leser erreichen will – das ist die kommunikative Phase der Textproduktion. Darauf folgt die reflektierte (gestaltende) Phase der Textproduktion: Für die Fähigkeit, den eigenen Text zu beurteilen, ist es nötig, den eigenen Text aus der Perspektive des Lesers zu betrachten und kritisch zu hinterfragen. Die höchste Stufe der Textproduktion, die epistemische (erkenntnisbildende) Phase, ist durch reflexives Denken gekennzeichnet, die Textproduktion wird als Mittel des Denkens eingesetzt.

Obwohl Bereiter sein Modell für die muttersprachliche Textproduktion entwickelt hat, sind bestimmte Züge auch für den Fremdsprachenunterricht von hoher Relevanz und auf diesen übertragbar. DaF-Studierende sollten schnell die epistemische Phase erreichen, da man durch die Textproduktion systematisches Denken lernt, das eine Voraussetzung für das Studium ist. Im Textproduktionsprozess bietet sich die Möglichkeit, mit eigenen Gedanken umzugehen, bei konkreten Aufgaben zur

Textproduktion das unumgängliche Zusammenwirken der einzelnen Kompetenzen und Module in der sprachlich-kommunikativen Tätigkeit zu üben (Zuchewitz 2001: 16).

3. Textproduktion im universitären Bereich

3.1 Textproduktionsdidaktische Ansätze für den universitären Bereich

Für die Vermittlung und Förderung von Textproduktionsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht haben sich verschiedene didaktische Ansätze, wie Produktorientierung, Prozessorientierung, Adressatenorientierung, Verfasserorientierung etc. durchgesetzt. Über die Orientierungen der Textproduktionsdidaktik ist in der einschlägigen Fachliteratur ein Überblick zu gewinnen (wie z. B. bei Portmann 1991: 373–387; Faistauer 2010: 283; Metz-Görsch 2000: 183–254). Worauf Mohr hinweist (2010: 996), kann eine strikte Trennung oder Differenzierung zwischen den Ansätzen in aktuellen Vermittlungskonzepten nicht mehr aufrechterhalten werden, weil

ein kompetenter Schreiber sowohl produktorientierte Kompetenzen wie das Strukturieren eigener Texte auf der Basis seines Textsortenwissens als auch prozessorientierte Teilkompetenzen wie das Planen und Überarbeiten eines Textes entwickeln muss. Auch in Unterrichtsvorschlägen lassen sich Kombinationen der beiden Ausrichtungen finden. (Neuland/Peschel 2013: 113)

Im Folgenden wird das Konzept von Otto Kruse (2003) vorgeschellt, da es die Möglichkeiten für Vermittlung und Förderung von Textproduktionsfähigkeit in ihrer Bedeutung für das Hochschulwesen beschreibt. Als Ausgangspunkt für die Beschreibung gelten die Dimensionen der Textproduktion (vgl. Abb. 4). Durch die vier unterschiedlichen, einander gegenseitig bedingenden Perspektiven werden jeweils andere Aspekte der Textproduktion sichtbar, jeder Aspekt macht andere didaktische Maßnahmen notwendig.

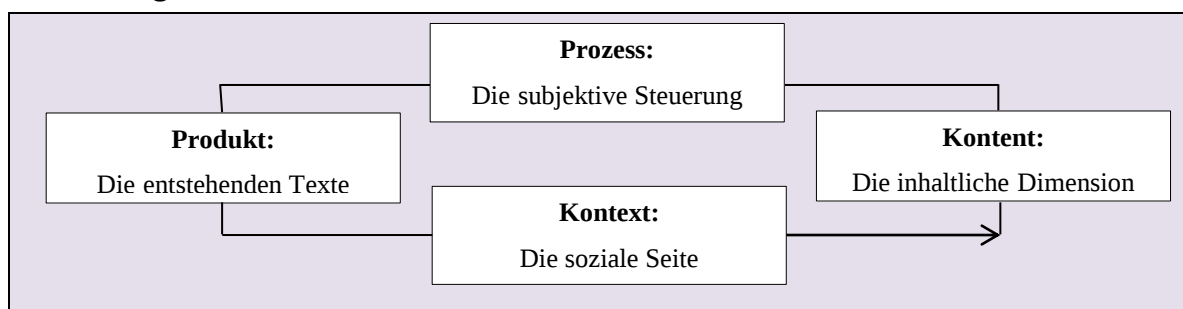


Abb. 4: Dimensionen der Textproduktion (Kruse 2003: 97)

Bei der Produktorientierung wird sich auf den fertigen Text konzentriert. Die Textproduktion wird mit Hilfe von Mustertexten gefördert, durch die die Studierenden eine Vorstellung vom Produkt und an sie gestellte Erwartungen in Bezug auf Konventionen und Normen bekommen. Für didaktische Maßnahmen ist ein Überblick über die klaren Zielvorgaben, die aufgrund der vielschichtigen, sprachlichen, stilistisch-rhetorischen, für die Wissenschaften typischen textlinguistisch-strukturellen, fach- und fachsprachenspezifischen und formalen Erwartungen an Texte zu formulieren sind, unerlässlich. Hier kann es aber zum Nachteil werden, dass die Schreibkreativität durch zu viele Einschränkungen gelähmt, das Denken durch zu enge Vorgaben und Einengung auf formale Aspekte blockiert wird. Daher sollte die Produktorientierung in der Praxis mit den drei weiteren Aspekten der Textproduktion in Beziehung gesetzt werden (Kruse 2003: 98–100).

Wissenschaftliches Schreiben verbindet den Textproduzierenden mit anderen Autoren, Institutionen und mit Wissen aus anderen Werken (Kruse 2007: 7). Im kontextorientierten Ansatz wird der Fokus auf das Verhältnis zwischen dem Textproduzierenden und seinem Text sowie auf soziale, kulturelle und technische Bezüge gerichtet. In diesem Sinne gelten Texte als Kommunikationsformen in einer akademischen Diskursgemeinschaft und werden durch ihre rhetorischen und stilistischen Besonderheiten, Werte sowie ihr Argumentationsmuster geprägt. Der Wissenschaftskontext ist durch diskursive Vernetzung des Wissens gekennzeichnet, die in den Texten durch Intertextualität in Erscheinung tritt. Im Unterricht wird der Akzent auf das Verständnis von akademischen Diskursen gesetzt, was in einer veränderten Schreibkultur und Schreibsozialisation zum Ausdruck kommen kann (Kruse 2003: 104–105).

Textproduktion ist ein Kernelement universitären Lernens, ein Mittel zum Erwerb von Fachwissen (Kruse 2007: 5). Sie gilt als ein Prozess zur Konstruktion von Wissen, des Weiteren auch als Denk- und Auseinandersetzungsprozess mit einem Thema sowie als alle Wissenschaften umfassende Form des wissenschaftlichen Arbeitens. Im inhaltsbezogenen Ansatz wird diesem Aspekt große Aufmerksamkeit geschenkt und die erkenntnisgenerierende Funktion betont. Das führt dazu, dass kritisches Denken, akademisches Forschen und Textproduktion miteinander verbunden vermittelt werden (Kruse 2003: 106–108).

„Wer wissenschaftlich schreibt, muss über die Steuerung der Sprachproduktion hinaus den komplexen kognitiven Prozess navigieren, der mit dem Ergründen, Verstehen, Strukturieren und Kommunizieren eines Themas verbunden ist.“ (Kruse 2003: 101) Im prozessorientierten Ansatz wird daher der Weg der Textproduktion in den Mittelpunkt gestellt, wodurch die Textproduktion nicht nur als

lernbare Kompetenz, sondern auch als Voraussetzung für das (studentische) Lernen begriffen werden kann. Das didaktische Ziel der Unterrichtsgestaltung bei der Prozessorientierung besteht darin,

durch die Thematisierung und Strukturierung der angesprochenen Vermittlungsarbeit das sprachlich-textuelle, kommunikative und sachliche Wissen der Schreibenden zu aktivieren, es (durch Diskussion oder Vergleich von Reaktionen, Einschätzungen und Erwartungen) bewusstmachen und dadurch die Lernenden zu befähigen, dieses Wissen zu differenzieren, zu erweitern und flexibler anzuwenden. (Portmann 1991: 407).

Für die Vorgehensweise gilt das Folgende:

Die Herstellung der Momente des Planens, Schreibens und Überarbeitens, die im Schreiben jedes Textes eine Rolle spielen, ist eine notwendige didaktische Massnahme; ihr Ziel ist, durch Setzung von Schwerpunkten die unterschiedlichen Ansprüche, Muster, Beurteilungskriterien usw. herauszuheben und zugänglich zu machen, die im Schreiben eine Rolle spielen. Letztlich muss es darum gehen, die Lernenden zu befähigen einzuschätzen, unter welchen Umständen sie welche Schwierigkeiten zu erwarten haben und wie darauf klug zu reagieren wäre. Eine prozessorientierte Didaktik muss mit anderen Worten den Lernenden primär dazu Gelegenheit geben, die wesentlichen Aspekte von Aufgaben zu erkennen und die entsprechenden Konsequenzen den jeweiligen Umständen gemäss selbst zu ziehen. (Portmann 1991: 368–369)

Welchen theoretischen und praktischen Herausforderungen die universitäre Textproduktionsdidaktik entgegentreten soll, wird durch die folgende Tabelle (vgl. Tab. 1) veranschaulicht.

	theoretische Herausforderungen	praktische Herausforderungen
text- und normorientierter Ansatz	▪ Definition und Klassifikation von Textsorten ▪ Normen wissenschaftlicher Texte ▪ Funktion und sprachliche Gestaltung von Textsorten ▪ interkulturelle Unterschiede in den Textsorten und Normen der Wissenschaftssprache	▪ Vermittlung normativer Aspekte der Wissenschaftssprache ▪ Vermittlung syntaktischer und stilistischer Anforderungen an wissenschaftliche Texte ▪ Vermittlung von Konventionen des Zitierens, Verweisens ▪ Vermittlung von Standard-Textmustern ▪ Textreproduktion: Paraphrasieren, Referieren, Strukturieren usw.
kontextorientierter Ansatz	▪ Verstehen von akademischen Diskursgemeinschaften ▪ Intertextualität (Zitieren, Verweisen) begreifen ▪ soziokulturelle Aspekte der Textproduktion ▪ Sozialisation in den akademischen Gemeinschaften	▪ Verstehen von der kollektiven Produktion von Texten ▪ Verstehen von akademischem Diskurs ▪ Gewinnen der akademischen Gemeinschaft für Schreibprogramme ▪ Veränderung der Schreibkulturen

inhaltsbezogener Ansatz	▪ Textproduktion als epistemisches und heuristisches Verfahren ▪ Generieren von Wissen durch Textproduktion ▪ Verbinden von Textproduktion mit Forschen ▪ Erforschung von fachspezifischen Besonderheiten	▪ WAC-Programme (Writing Across the Curriculum) ▪ Verbinden von Textproduktion mit kritischem Denken ▪ Textproduktion als aktives Lernen ▪ Unterrichten von kooperativem Schreiben
prozessorientierter Ansatz	▪ metakognitive Steuerung der Textproduktion ▪ Verquickung von kognitiven und linguistischen Perspektiven ▪ Identifikation von Schreibstrategien ▪ Identifikation von Teilprozessen der Textproduktion ▪ Untersuchung des Schreibens als Form des Lernens und Denkens ▪ Verstehen von Schreibblockaden	▪ Vermittlung von Teilkompetenzen wie Planen, Formulieren, Überarbeiten ▪ Vermittlung von Hilfsmitteln für die Textproduktion (Mind-map, Cluster usw.) ▪ Identifikation und Optimierung persönlicher Schreibstrategien ▪ Entwicklung effektiver Hilfen bei Schreibproblemen

Tab. 1: Theoretische und praktische Herausforderungen
für die universitären textproduktionsdidaktischen Ansätze
(Kruse 2003: 100–108)

3. 2 Phasen der Textproduktion im universitären Bereich: Anforderungen und Herausforderungen

Im Folgenden wird beschrieben, welche Phasen Studierende bei der Entwicklung der Textproduktion an einer Universität durchlaufen (Kruse 2007: 9–10):

- 1) Übergang von der Schule zur Hochschule;
- 2) Textproduktion als handwerkliche Tätigkeit;
- 3) Textproduktion als heuristischer Prozess;
- 4) Textproduktion als Bewältigung professioneller Normen;
- 5) Textproduktion als Lebensinhalt.

Es muss vorausgeschickt werden, dass eine der wichtigsten Zielsetzungen dieser Einteilung ist, die Aufmerksamkeit (der Textproduktionsdidaktik) darauf zu richten, dass nicht nur auf die Texte, sondern auch die Textproduzierenden zu achten ist (Kruse 2007: 9–10). Des Weiteren wird bei den einzelnen Stufen der Entwicklung der Textproduktion als Ergänzung hinzugefügt, welche spezifischen Merkmale die Schreibentwicklung bei DaF-Studierenden aufweist. Dadurch wird erläutert, vor welchen weiteren Aufgaben die fremdsprachliche Textproduktionsdidaktik steht.

Neue Erwartungen, wie wissenschaftsrelevante Kompetenzen im Umgang mit grundlegenden Arbeitstechniken, Terminologien, Theorien und Methoden (Hug 2011: 10), darüber hinaus zu formale Anleitungen, zu wenig Orientierung bietendes Feedback können dazu beitragen, dass der Übergang von der Schule zur Hochschule vor allem durch Verunsicherung und Ratlosigkeit gekennzeichnet wird. Die Situation wird erschwert, wenn Studierende sprachliche Defizite aufweisen: Akademische Schreibbefähigung hat besonders zum Anfang des Studiums die unabdingbare Aufgabe, Lernende für ein akademisches Studium auch sprachlich hinreichend zu qualifizieren (Ehlich 2018: 15). Sprachliche Defizite sind entweder auf mangelhafte Fähigkeiten zum Umgang mit der Schriftsprache zurückzuführen, oder auf sprachliche Schwierigkeiten, wenn Studierende Deutsch als fremde Sprache verwenden und gleichzeitig Deutsch studieren. Daher muss die sprachliche Förderung ein wesentlicher Bestandteil des universitären DaF-Unterrichts sein. Man muss sich aber vor Augen halten, dass der Erfolg studentischer Textproduktion nicht ausschließlich von der Richtigkeit oder Fehlerhaftigkeit des Ausdrucks, von der von Anfang an zu erwartenden Sicherheit in der Beherrschung der Grammatik und Orthographie, des Satzbaus und sprachlichen Ausdrucks, sondern vor allem von der Art und Weise der Bewältigung und Lösung studienrelevanter Schreibaufgaben abhängt (Zuchewicz 2001: 14).

Erst nach den ersten Textproduktionserfahrungen kann die Textproduktion als handwerkliche Tätigkeit funktionieren. Als erster Schritt auf diesem Wege wird gelernt, (wissenschaftliche) Texte genau lesen, zusammenfassen und wiedergeben zu können. Parallel zur Aneignung der Regeln des Bibliografierens, Zitierens und Gliederns werden komplexe Strategien entwickelt, die den weiteren Weg der Studierenden ebnen. Universitäre, universitätsrelevante Textsorten wie u.a. Referat, Thesenblatt, Seminarprotokoll oder Seminararbeit werden kennen gelernt. Bei Studierenden des Deutschen als Fremdsprache ergeben sich deutliche Probleme aufgrund der Andersartigkeit und unterschiedlicher kultureller Prägung akademischer Textsorten (Neuland/Peschel 2013: 114).

In der nächsten Stufe der Entwicklung der Textproduktion, etwa nach dem Schreiben der ersten Abschlussarbeit, wird die Textproduktion als heuristischer Prozess aufgefasst, da sie als Mittel der Erkenntnis und Vertiefung des Wissens fungiert. Darüber hinaus wird sie mit einer Freude am Erkennen, Recherchieren und fachlichen Denken verbunden. Die Textproduktion als Erkenntnismethode setzt die Ausbildung von Textproduktionsroutinen voraus, wodurch eine gewisse Routinisierung entsteht, die Entlastung bietet: „Routinewissen

hält diese Entlastung für die je einzelnen Exemplare von Texten in den verschiedenen Textarten produktiv wie rezeptiv zur Verfügung.“ (Ehlich 2018: 28)

Wenn Textproduktion als Bewältigung professioneller Normen verstanden wird, werden auch die Normen der Disziplin sowie die Diskursgemeinschaft (Personen, Forschungsgruppen, Diskurse, Strömungen) in den Prozess der Textproduktion einbezogen. Mit der Dissertation wird die Textproduktion zum Lebensinhalt, sie bestimmt sowohl die persönliche, als auch die fachliche Situation und prägt die eigene Identität. In dieser Phase erfolgt eine stärkere Einbindung in die Diskursgemeinschaft sowie eine Positionierung in ihr.

4. Rolle und Funktion der Reflexion bei der Textproduktion

4.1 Zum Begriff *Reflexion*

Der Begriff *Reflexion* geht auf das lateinische Wort *reflexio* ‘das Zurückbeugen‘ zurück, in der heutigen deutschen Sprache wird er in zwei Bedeutungen verwendet: „1. das Zurückgeworfenwerden von Wellen, Strahlen; 2. (bildungssprachlich) das Nachdenken; Überlegung, prüfende Betrachtung.“ (Dudenredaktion 2010: 1287). Aus der ersten, vor allem in der Fachsprache verwendeten Bedeutung lässt sich die zweite ableiten, im metaphorischen Sinne wird darunter eine Art Spiegelung des Denkens und Bewusstseins verstanden. In einer kognitionspsychologischen Annäherung bezieht sich die Reflexion auf „die Fähigkeit, eigenes Verhalten, mentale Konzepte, Gefühle und Haltungen wahrzunehmen und in Bezug zur Umwelt kritisch zu hinterfragen“ (Lutz 2014: 1420). Des Weiteren führt eine eigenständige oder mit anderen durchgeführte Reflexion zu einem differenzierteren Verständnis des Selbst, des Anderen oder der Situation als Ganzem (ebd.). In diesem Sinne kann die Reflexion als Voraussetzung für das Lernen angesehen werden, in Bezug auf das Sprachenlernen als „ein relevantes Werkzeug, das zur Verarbeitung des Sprachmaterials, des Lernprozesses und der Erfahrungen beitragen kann“ (Boócz-Barna 2013: 109).

Im modernen kommunikativen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, der dem Prinzip „Lernerorientierung“, d. h. der Orientierung an der Lerngruppe und dem einzelnen individuellen Lernenden folgt, wird der Reflexion bei der Optimierung der Lehr- und Lernprozesse eine besondere Bedeutung zugeschrieben (Boócz-Barna 2015: 52). Die Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden und die Entwicklung der auf Lernende zentrierten, autonomiefördernden Unterrichtskonzepte führen dazu, dass der Unterrichtsprozess als eine zyklische

Abfolge von Planung–Durchführung–Evaluation–Reflexion–Planung usf. angesehen wird, was eine grundsätzliche Reflexivität bei Lehrenden und Lernenden voraussetzt, „so dass der Unterricht nicht von einer festgelegten Methode bestimmt, sondern als Ort gemeinsamer Wissensproduktion entwickelt wird“ (Krumm 2010: 912). Diese Art autonomiefördernder Unterrichtskonzepte lässt sich in einer veränderten Lehr- und Lernkultur verwirklichen, „in der das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive sowie die Entwicklung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortliches Lernen im Zentrum stehen“ (Feld-Knapp 2010a: 21) und die Reflexion über den eigenen Wissenskonstruktionsprozess zur Auswahl und zum Einsatz effektiver Lerntechniken beiträgt (Feld-Knapp 2006: 136–137). In Bezug auf rezeptive und produktive Arbeit mit Texten ist eine neue Lehr- und Lernkultur von Bedeutung, indem Lernende befähigt werden, über die eigenen Texte reden und das implizit vorhandene Wissen und Sprachwissen über Texte transparent machen zu können (Feld-Knapp 2010b: 206).

Die Textproduktion wird im FSU als ein Vorgang angesehen, in dem Sprach-, Text- und Kommunikationsnormen, außerdem Weltwissen, darüber hinaus konkrete Absichten und Situierungsbedingungen nebeneinander vermittelt werden (Portmann 1991: 407). In diesem Vermittlungsprozess kommt der bewussten Gestaltung, der Reflexion eine wesentliche Rolle zu. Für das Verstehen der Bedeutung von Reflexion im Textproduktionsprozess soll auf die Erklärung zweier Begriffe, den der Orientierung und den der Metakognition näher eingegangen werden, da sie für die Reflexion in der schriftlichen Textproduktion als Voraussetzung gelten (ebd.).

Unter Orientierung ist die möglichst genaue Ansiedlung einer Aufgabe im Gesamtkontext der jeweils relevanten Rahmenbedingungen zu verstehen. Lernende müssen sich über die Bedingungen und Ziele ihres Handelns, die möglichen Wege der Handlungsausführung unter den jeweiligen Bedingungen klar sein. Diese Art der Orientierung kommt erst aufgrund einer doppelten Verortung zustande, die Verortung der Aufgabe sowohl in einem Kommunikationsfeld als auch in einem Kenntnissfeld. Durch die Verortung im Kommunikationsfeld ist es möglich, Anhaltspunkte für die Situierung (Definieren der Positionen des Senders, des Empfängers, der Beziehung der beiden zueinander, des Ziels der Textproduktion usw.) zu finden. Das Kenntnissfeld beinhaltet das Wissen, die Erfahrungen, die linguistischen und textuellen Kompetenzen der Textproduzierenden (Portmann 1991: 408–409). Die Reflexion wird erst möglich, wenn die oben genannte doppelte Verortung erfolgt und dem Textproduzierenden die dazu nötigen Hinweise gegeben werden.

„Der Begriff Metakognition bezeichnet den selbstreflexiven Bezug des wissenden, denkenden und handelnden Menschen sowie die Art der selbstgesteuerten

Überwachung von Lernvorgängen und kommunikativen Handlungen.“ (Skiba 2010: 210) Metakognitives Wissen ist die Grundlage für die Fähigkeit, über das eigene Denken zu reflektieren, eine Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten vorzunehmen, Wissen über das eigene kognitive System zu besitzen (Merz-Grötsch 2000: 109). Die Metakognition deckt zwei Aspekte ab: den des Wissens um die eigenen Ressourcen sowie die Kenntnis der individuellen Stärken und Schwächen und den der Anwendung des metakognitiven Wissens in der Ausführung und Kontrolle von kognitiven Aktivitäten (Portmann 1991: 406–409). Der Metakognition wird auch bei der Textproduktion eine besondere Bedeutung beigemessen, da ein reflexiver und bewusster Zugang zu eigenen Denkstrukturen und Denkprozessen dabei unabdingbar ist (Merz-Grötsch 2000: 109).

4. 2 Zu Rolle und Funktion der Reflexion im Textproduktionsprozess

Im Folgenden wird ein Überblick darüber gegeben, welche Rolle und Funktion die Reflexion im Textproduktionsprozess erfüllen kann. Einerseits wird der Gegenstand der Reflexion, d.h. die einzelnen Arbeitsphasen der Textgestaltung mit besonderer Berücksichtigung der spezifischen Züge der universitären Textproduktion beschrieben, andererseits wird auf die Frage eingegangen, welche Möglichkeiten es für die Durchführung der Reflexion gibt.

4. 2. 1 Überblick über Rolle und Funktion der Reflexion in den Phasen der Textproduktion

Wie bei der Beschreibung der textproduktionsdidaktischen Ansätze (vgl. Kapitel 3. 1.) erläutert wurde, kann eine strikte Trennung der Vermittlungsansätze nicht aufrechterhalten werden, nur eine sinnvolle Gewichtung kann zur Effektivität der Lehr- und Lernprozesse beitragen. Bei den vorliegenden Überlegungen über die Bedeutung der Reflexion in der Textproduktion wird für eine prozessorientierte Annäherung plädiert, wobei entsprechende Schritte weiterer Ansätze an bestimmten Stellen evtl. in einer neuen Form eingesetzt werden. Werden Lernende mit ihrer Selbsttätigkeit in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gerückt, wie bei der Prozessorientierung, wird der Metakognition und der Reflexion Vorrang eingeräumt (Portmann 1991: 417).

Produktive Arbeit mit Texten Schritt für Schritt	
Phase 1: Planen	
✱	Themenauswahl
✱	Aktivierung der Vorkenntnisse
✱	Recherchieren
✱	Hervorhebung und Erklärung von Schlüsselwörtern
✱	die Auswahl der Textsorte und die Erläuterung ihrer textsortenspezifischen Merkmale
✱	Strukturierung
✱	die Erstellung einer Gliederung
Phase 2: Formulieren	
✱	Schreiben – erster Entwurf des Textes
Phase 3: Überarbeiten	
✱	inhaltliche Überarbeitung des Textes
✱	sprachliche Überarbeitung des Textes

Tab. 2: Übersicht über die Phasen der schriftlichen Textproduktion
(Kertes 2015a: 113)

Um den komplexen Anforderungen und den vielfältigen Herausforderungen bei der schriftlichen Textproduktion (vgl. Tab. 2) gerecht werden zu können, muss der Textproduktionsprozess in entsprechende Teilprozesse mit angemessenen Pausen zu Reflexion segmentiert werden (Wegner 2010: 284). Zur Reflexion kann bei jedem Teilprozess angeregt werden, wenn die einzelnen Phasen zum Unterrichtsinhalt gemacht werden und als Grundlage für eine konstruktive, schriftliche oder mündliche Auseinandersetzung dienen.

In einem ersten Schritt der Textproduktion sollen Lernende den ganzen Prozess planen, Lernziele und zu erfüllende Kriterien bestimmen, Lernstrategien auswählen und den ganzen Prozess organisieren. Für das Planen sind Schritte wie Themenwahl, Aktivierung der Vorkenntnisse, Recherchieren, Hervorhebung und Erklärung von Schlüsselwörtern zum Thema, die Auswahl der Textsorte und die Erläuterung ihrer textsortenspezifischen Merkmale, Strukturierung sowie die Erstellung einer Gliederung relevant.

Bei der Themenwahl kann behandelt werden, welches Thema gewählt wird, welche Gründe zu dieser Themenwahl geführt haben und auf welche Aspekte das Thema eingegrenzt wurde. Die Themenwahl hängt eng mit der Formulierung der Ziele und mit den Erkenntnisinteressen der Lernenden zusammen. Zielsetzungen formulieren zu können ist eine wichtige Fähigkeit, die besonders bei der Textproduktion zu entwickeln ist (Kruse 2010: 79–80). Nach der Auswahl und Eingrenzung des Themas erfolgt die Aktivierung der Vorkenntnisse, wofür es zahlreiche Möglichkeiten wie Brainstorming, freies Schreiben, Fragestellung oder Ansammeln von Meinungen über das Thema gibt (Kruse 1995: 163–164). Für die

Textproduktion an der Universität sind beim Planen weitere Aspekte von Bedeutung und Gegenstand der Reflexion: Das Verbinden der Textproduktion mit Forschung und kritischem Denken. Schon bei diesem ersten Schritt sollen Studierende sich darüber im Klaren sein, dass aktives Lernen und Textproduktion untrennbare Prozesse sind.

Für das Recherchieren, für die Orientierung in einem Thema ist eine intensive Auseinandersetzung mit Texten unterschiedlicher Art notwendig, deshalb ist „jeder Text als Spitze des Eisbergs zu verstehen, der von vielen vorhergehenden Texten gebildet wird, wobei, wie bei jedem Eisberg, ein großer Teil des Eises unter Wasser bleibt“ (Kruse 2010: 23). Besonders bei diesem Arbeitsschritt tritt in Erscheinung, dass Textrezeption und Textproduktion einander gegenseitig bedingende Prozesse sind (Kertes 2015a: 114; Perge 2014: 271). Die Reflexion über diesen Zusammenhang dient zur Bewusstmachung und führt zum sicheren Umgang mit den zwei Prozessen. Bei diesem Arbeitsschritt bietet sich die Möglichkeit, sich mit Methoden zum Textverstehen (Formulierung von Kernaussagen, Fragen und Antworten, Thesen und Argumenten, Hervorhebung und Erklärung von Schlüsselwörtern, Mind-Mapping, Flussdiagramm) vertraut zu machen, Lesestrategien zu entwickeln und sich bewusst zu machen (Kertes 2015a: 114). Über diese Aktivitäten hinaus, die das Verstehen von Fach- und Sachtexten erleichtern, müssen Studierende beim Recherchieren auch das Paraphrasieren üben, das Wesentliche der Intertextualität (Zitieren, Verweisen) begreifen und sich mit Konventionen des Zitierens vertraut machen.

Bei der Hervorhebung und Erklärung der Schlüsselwörter zum Themenkreis wird das Thema besser verstanden, die Gedanken werden strukturiert und die Kernelemente, Grundeinheiten des Textes werden bearbeitet (Kruse 2010: 38). Des Weiteren dient dieser Schritt einer sprachlichen Vorentlastung, die bei der schriftlichen Gestaltung des Textes hilfreich sein kann (Börner 1989: 355–356).

Ein wichtiger Schritt beim Planen ist die Aktivierung der Kenntnisse über die textsortenspezifischen Merkmale. Nach der Aktivierung des Vorwissens erfolgen Ergänzungen, ggf. auch eine Vermittlung der Definition und Klassifikation von Textsorten und Auseinandersetzungen mit den Normen wissenschaftlicher Texte, wobei – wie es beim produktorientierten Ansatz der Fall ist – Standard-Textmuster eingesetzt werden können. Bei Studierenden des Deutschen als Fremdsprache können Probleme entstehen, wenn unterschiedliche kulturelle Prägung akademischer Textsorten im Unterricht nicht thematisiert wird (Neuland/Peschel 2013: 114).

Beim Planen ist der letzte und wichtigste Schritt das Strukturieren, wodurch eine erste Gliederung, ein grober Aufbau des Textes entsteht. Diese letzte Phase des Planens ist im Hinblick auf die Reflexion von besonders großer Bedeutung. Nach

Börner (1989: 371–372) ist eine Rückmeldung, ein kritischer Kommentar zur Stoffsammlung und zur ersten Gliederung des Textes wirkungsvoller als ein Feedback nach der Fertigstellung des Textes.

Nach dem Planen folgt der Arbeitsschritt Formulieren, die Versprachlichung der Gedanken aufgrund der Gliederung, wodurch der Text seine erste Form erhält. Ein Grundproblem für den FSU besteht bei dieser Phase in der Spannung, die zwischen gut ausgebauten Fähigkeiten zur Textproduktion der Lernenden in ihrer Erstsprache und ihrer fremdsprachlichen Ausdrucksfähigkeit herrscht. Obwohl Lernende in ihrer Erstsprache fähig wären, einen gut strukturierten und differenziert formulierten Text zu produzieren, können sie es in der Fremdsprache nicht realisieren, weil sie ihre differenzierten Gedanken wegen mangelnder Ausdruckskraft nicht adäquat formulieren können (Börner 1989: 351–352). Die Unsicherheit bei der Verwendung der Fremdsprache verursacht Hemmungen bei Lernenden. Die eventuellen Störungen in der Textproduktion können durch einen bewussten Umgang mit Problemlösestrategien aufgelöst werden. Dadurch kann vermieden werden, dass der Textinhalt beeinträchtigt wird.

Das für den akademischen Kontext spezifische Sprachregister, die alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich 1999) stellt auch Studierende mit Deutsch als Erstsprache vor große Herausforderungen, die zu Textproduktionsschwierigkeiten führen können. Bei Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache erscheint diese Herausforderung doppelt so groß zu sein.

Bei der Formulierung entstehen Rohfassungen, die sowohl inhaltlich als auch sprachlich zu überarbeiten sind. Das Überarbeiten setzt komplexe Fähigkeiten voraus, die bei den Lernenden bewusst gefördert werden müssen: Das eigene Lernen überwachen, das Erreichen der Lernziele auswerten zu können, Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen und Selbsteinschätzung durchführen zu können. Aus dieser Komplexität ergibt sich die größte Schwierigkeit des Überarbeitungsprozesses: „Was das Überarbeiten so schwer, so anspruchsvoll macht, ist v.a. der hohe Grad der erforderlichen Bewusstheit für das eigene Schreibprodukt und dessen prinzipielle Veränderbarkeit sowie für die Anforderungen, auf die es den Text auszurichten gilt“ (Steinhoff 2007: 66).

Beim Überarbeiten kann die Reflexion anhand der folgenden Fragen² in Bezug auf den Inhalt, die Sprache und die Form des Textes durchgeführt werden (Mohr 2008; Kertes 2015a: 116–118):

- Weist der Text den schematischen, auf rhetorische Traditionen zurückzuführenden Aufbau, die „Einleitung–Hauptteil–Schluss“-Struktur auf?

- Entspricht der Text den spezifischen inhaltlichen / formalen / stilistischen Merkmalen der jeweiligen Textsorte?
- Ist der Text kohärent, logisch gegliedert?
- Wurde der Text der beim Planen erstellten Gliederung entsprechend gestaltet?
- Wird das Thema in der Einleitung genannt, die Themenwahl begründet, werden die Zielsetzungen formuliert? Wird angekündigt, was über den Gegenstand der Arbeit gesagt wird?
- Ist der Hauptteil in Abschnitte gegliedert? Sind diese Abschnitte formale, semantische und funktionale Einheiten? Wird eine Verbindung zum vorherigen Abschnitt hergestellt? Wird am Ende des Abschnittes das Wichtigste festgehalten?
- Wird im Schlussteil eine eigene Meinung formuliert, das Wesentliche zusammengefasst, das Wichtigste hervorgehoben, Schlussfolgerung gezogen?
- Entspricht die Bezugnahme auf fremde Texte den Konventionen des wissenschaftlichen Standards?
- Sind Nominalisierungen bewusst positioniert?
- Wurde das Passiv gezielt an den Stellen eingesetzt, an denen ein Vorgang oder ein Ergebnis im Vordergrund steht?
- Sind die Sätze durch Konjunktionen, Adverbien, Fragewörter ausreichend verbunden?
- Werden sprachliche Mittel der metapragmatischen Bewusstheit (*einleitend, die vorliegende Arbeit, zusammenfassend, im Folgenden etc.*) (Kertes 2014: 78–80) zur Bezugnahme auf den eigenen Text verwendet?
- Sind Verstöße gegen die sprachsystematische Richtigkeit (Grammatik, Lexik, Orthographie) zu erkennen?

4. 2. 2 Reflektierendes Schreiben als Möglichkeit für die Durchführung von Reflexion

Der Methode reflektierenden Schreibens kommt in mehreren Bereichen eine wichtige Rolle zu. Auf dem Gebiet der Psychologie wird es als Selbsthilfe-Technik, als therapeutisches Instrument zur Selbsterkennung, zur Lösung psychischer oder körperlicher Probleme eingesetzt (Neuner 2014: 1036). Für autogenes Training gilt reflektierendes Schreiben als Mittel zur Bewältigung von Alltagsproblemen und zur Selbstentwicklung, bei Kursen zum kreativen Schreiben dient es der Entfaltung der Persönlichkeit und als Basis für Entwicklung schriftstellerischer Fähigkeiten. Bei all diesen vielfältigen Anwendungsbereichen gibt es eine gemeinsame Grundlage: Die

eigenen Gedanken, Gefühle und Erfahrungen authentisch in Worte fassen und schriftlich festhalten zu können, ohne jeglichen (formalen, inhaltlichen, sprachlichen, stilistischen etc.) Anforderungen entsprechen zu wollen.

Für die Universität ist reflektierendes Schreiben von großer Bedeutung, es kann in diesem Kontext in einem weiteren und einem engeren Sinne verwendet werden. Reflektierendes Schreiben im weiteren Sinne wird als Begleittätigkeit des Studiums angesehen und bezieht sich auf dessen fachlichen Inhalt. Es ist eine Art Nachdenken darüber, was man gelernt hat oder interessant findet, wie man sich intellektuell entwickelt und mit den eigenen Gedanken auseinandersetzt, wie man Lernerfahrungen sammelt. Als Ergebnis entsteht eine Art Lerntagebuch, das spezifische Züge des Tagebuchs trägt, aber fachliche Fragen statt persönlicher und emotionaler Inhalte in den Mittelpunkt stellt. Der größte Gewinn dieser Art der Reflexion besteht jedoch darin, dass sie befreiend wirkt, indem sie risikolos ist und man dabei nichts falsch machen kann (Kruse 2011: 54–55). Da man diese persönlich gehaltene Reflexion für sich selbst schreibt, darf man dabei Alltagssprache und Wissenschaftssprache verwenden oder beide mischen, wenn es sinnvoll ist (Kruse 2017: 117–120).

Reflektierendes Schreiben im engeren Sinne geht den Prozess der Textproduktion an, in jeder Phase der Textproduktion kommt es als Begleiter der einzelnen Schritte vor. Neben der Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken dient diese Art reflektierenden Schreibens auch dem Austausch mit anderen. Bei dieser wissenschaftlich gehaltenen Reflexion verwendet man eine formale Sprache, die dem Stil wissenschaftlicher Texte ähnelt. Textsorten wie Arbeitsjournal oder Portfolio sind besonders gut geeignet dafür, durch die Anwendung reflektierenden Schreibens Blockaden bei der Textproduktion zu lösen, sich der Prozesshaftigkeit der Textproduktion bewusst zu werden und den gesamten Prozess der Textproduktion zu effektivieren. Darüber hinaus bietet sich die Möglichkeit, fachlich-inhaltliche Arbeit und Reflexion zu verknüpfen (Miskovic 2005: 5). Des Weiteren können grundlegende Techniken durch reflektierendes Schreiben kennen gelernt werden und man kann Stellung beziehen „zum Gegenstand des Geschriebenen, zu Schreibenden, zu Lesenden und zur Art und Weise, wie jemand arbeitet, denkt und versteht“ (Bräuer 2000: 10).

Lehrenden kommen wichtige Aufgaben bei der Förderung von Textproduktionsfähigkeiten zu (siehe im Überblick bei Kertes 2015b), so auch bei der Entwicklung reflektierenden Schreibens: Sie sind dazu angehalten, Studierende von Nutzen und Notwendigkeit von dieser Art der Reflexion zu überzeugen, ihnen eine Anleitung zur Reflexion anzubieten und sie beim reflexiven Schreiben zu begleiten.

5. Fazit

Durch die Reflexion im Textproduktionsprozess wird ermöglicht, eine Grundlage für den bewussten Umgang mit den einzelnen Arbeitsphasen der Textproduktion wie Planen, Formulieren und Überarbeiten, sowie eine Basis für den strukturierten Sprachgebrauch zu schaffen, die als wichtige Grundlagen für die Wissenschaftssprache gelten. Darüber hinaus führen Bewusstmachung und Reflexion der einzelnen Schritte der Textproduktion zur Herausbildung solcher Lern-, Denk- und Problemlösestrategien, die nicht nur für das ganze Studium relevant, sondern auch fächerübergreifend verwendbar sind.

Die Bedeutung der Reflexion für den universitären Bereich kann nicht genug betont werden, sowohl bei der Thematisierung und routinemäßigen Verwendung akademischer Kompetenzen (Feld-Knapp 2017: 9), als auch bei der systematischen Vermittlung der Wissenschaftssprache (Siebert-Ott/Decker/Kaplan 2014: 209) ist ihre Rolle unverzichtbar. Das gilt nicht nur für den jeweiligen Textproduktionsprozess, sondern auch für den ganzen Prozess des Wissenschaftlich-schreiben-lernens, wie es Konrad Ehlich (2018: 29) erläutert:

Wissenschaftliches-schreiben-lernen erfordert es, das Studium selbst als Einübung in das forschende Lernen zu verstehen und in diesem Zusammenhang Einsicht in dessen innere kommunikative Strukturen zu gewinnen. Dem Schreiben kommt dafür eine herausgehobene Bedeutung zu. Angesichts der Objektivierungspotenziale, die es bietet, erleichtert, ja ermöglicht es jenen Grad von Reflexivität und Selbstreflexion, der für wissenschaftliches Arbeiten grundlegend ist. Wenn die Universität als Institution zunehmend begreift, dass die sprachliche Qualifizierung ihrer Novizinnen und Novizen kein nebenherlaufendes und hochschuldidaktisch letztlich zu vernachlässigendes Beiwerk ist, sondern integral zum wissenschaftlichen Geschehen selbst in der eigensprachlichen wie in der multilingualen Welt der Wissenschaft gehört und für diese unabdingbar ist, so wird eine Aufgabe erkannt und aufgenommen, deren Bearbeitung lange brachlag.

Literatur

- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee / Steinberg, Erwin (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 73–93.
- Boócz-Barna, Katalin (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): 25 Jahre DUFU. Deutschunterricht für Ungarn. 25/2013. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 108–116.

- Boócz-Barna, Katalin (2015): Reflexion der Lern- und Lehrprozesse. Erwerbsfördernde Dimension von Fehlern und Transfererscheinungen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok; Bd. 6). Budapest: Eötvös-Loránd-Universität, S. 52–67.
- Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; Bd. 48). Tübingen: Niemayer, S. 348–375.
- Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Dudenredaktion (2001): Reflexion. In: Dudenredaktion (Hrsg.): Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim / Leipzig: Dudenverlag, S. 1287.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Deutsch als Fremdsprache 1/1999, S. 3–24.
- Ehlich, Konrad (2018): Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdofer, Lisa (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster: Waxmann, S. 15–32.
- Eysenck, Michael / Keane, Mark T. (1998): Kognitív pszichológia. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Faistauer, Renate (2010): Schreibdidaktik. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag, S. 283–284.
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Textlinguistik im Dienst des Fremdsprachenunterrichts. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapesti Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache; Bd. 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 135–154.
- Feld-Knapp, Ilona (2010a): Autonomie, die / autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag, S. 21.
- Feld-Knapp, Ilona (2010b): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Krause, Wolf-Dieter

- (Hrsg.): Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. Potsdam: Universitätsverlag, S. 188–206.
- Feld-Knapp, Ilona (2017): Vorwort der Herausgeberin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Schreiben und Sprechen. Handreichungen zur schriftlichen und mündlichen Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten für Lehre und Forschung (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung. Sonderreihe A; Bd. 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 8–14.
- Hayes, John R. / Flowers, Linda (1980): Identifying the Organisation of Writing Processes. In: Gregg, Lee / Steinberg, Erwin (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3–30.
- Hayes, John R. / Flowers, Linda (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: College Composition and Communication, 32/4, S. 365–387.
- Hug, Theo (2011): Einleitung. In: Hug, Theo / Niedermair, Klaus (Hrsg.): Wissenschaftliches Arbeiten. Handreichung. Innsbruck: STUDIA Universitätsverlag, S. 9–15.
- Keseling, Gisbert (1993): Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen (= Reihe Germanistische Linguistik; Bd. 141). Tübingen: Niemayer.
- Kertes, Patrícia (2014): Zur Rolle und Funktion von metapragmatischer Bewusstheit im Schreibunterricht. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Perge, Gabriella / Reder, Anna (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ilona Feld-Knapp (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 26). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 73–88.
- Kertes, Patrícia (2015a): Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 106–120.
- Kertes, Patrícia (2015b): Textarbeit im DaF-Unterricht. Ein Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsészeti és Művészetpedagógiai Kiadványok; Bd. 6). Budapest: Eötvös-Loránd-Universität, S. 108–134.

- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35). Berlin / New York: de Gruyter, S. 907–920.
- Kruse, Otto (1995): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durch das Studium (= Reihe Campus Studium; Bd. 1074). Frankfurt: Campus.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin / New York: de Gruyter, S. 1005–1027.
- Kruse, Otto – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik Zürich (2007): Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen. http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/WissSchreiben_01_10.pdf (gesehen am: 20.1.2018).
- Kruse, Otto (2010): Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. Konstanz: UKV Verlagsgesellschaft.
- Kruse, Otto (2011): Den Schreibprozess bewältigen. In: Hug, Theo / Niedermair, Klaus (Hrsg.): Wissenschaftliches Arbeiten. Handreichung. Innsbruck: STUDIA Universitätsverlag, S. 53–72.
- Kruse, Otto (2017): Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende. Konstanz: UK Verlagsgesellschaft.
- Lutz, Gabriele (2014): Reflexion, kognitionspsychologisch. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. Bern: Verlag Hogrefe, S. 1419.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2000): Schreibforschung und Schreibdidaktik: Ein Überblick (= Schreiben als System; Bd.1). Freiburg im Breisgau: Filibach Verlag.
- Miskovic, Jeanina (2005): Das Lernpotential von reflexivem Schreiben in der LehrerInnenausbildung. In: Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf, S. 1–5. http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2006/miskovic_portfolio.pdf (gesehen am 08.03.2018).
- Mohr, Imke (2008): Prozessportfolio zum wissenschaftlichen Schreiben in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. unv. Pilotversion.
- Mohr, Imke (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35). Berlin / New York: de Gruyter, S. 992–998.

- Molitor-Lübbert, Sylvia (1994): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 10). Berlin / New York: de Gruyter, S. 1005–1027.
- Neumann, Melanie (2014): Reflektierendes Schreiben. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. Bern: Verlag Hogrefe, S. 1306.
- Neuland, Eva / Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 2). Budapest: Typotex / Eötvös-József-Collegium. S. 267–310.
- Portmann, Paul (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik (= Reihe Germanistische Linguistik; Bd. 122). Tübingen: Niemayer.
- Siebert-Ott, Gesa / Decker, Lena / Kaplan, Ina (2014): Modellierung und Förderung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden. Kompetenzorientiert Lern- und Leistungsaufgaben entwickeln. In: Ralle, Bernd / Prediger, Susanne / Hammann, Marcus / Rothgangel, Martin (Hrsg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung. (= Reihe Fachdidaktische Forschungen; Bd. 6). Münster: Waxmann, S. 207–216.
- Skiba, Dirk (2010): Metakognition. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag, S. 210.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Wegner, Wolfgang (2010): Schreiben. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag, S. 210.
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Zuchewicz, Tadeusz (2001): Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. In: Deutsch als Fremdsprache 1/2001, S. 14–19.

Anmerkungen

1. In der Arbeit werden unter dem Begriff *Textproduktion* die mentalen und sprachlichen Prozesse des Schreibens verstanden, das *Schreiben* steht für die graphomotorischen Prozesse bei der Produktion schriftlicher Äußerungen (Molitor-Lübbert 1994: 1005).
2. Die Fragen sind allgemein-schematisch formuliert, sie können textsorten- und zielgruppenspezifisch adaptiert werden.

Textgrammatische Übungen in Materialien für den DaF-Unterricht – Eine Analyse aus textgrammatischer Perspektive

Vanda Krémer

1. Vorwort

Es war einmal ... – diesen Anfang kennt jeder. Was passiert aber, wenn Lernende die Aufgabe bekommen, mit diesem Anfangssatz eine komplette Geschichte zu schreiben? Wie geht sie weiter? Wie bilden die Schüler Sätze und wie verbinden sie diese Sätze miteinander? Da wir mit Hilfe von Texten kommunizieren, möchten wir die Lernenden motivieren und dazu befähigen, gute mündliche und schriftliche Texte zu verfassen.

Davon ausgehend befasst sich der vorliegende Aufsatz mit der Frage, welche textgrammatischen Übungen und Aufgaben in Grammatiken für den DaF-Unterricht zur Verfügung stehen. Zu diesem Zweck werden einige Übungsgrammatiken und Nachschlagewerke analysiert. Im Vordergrund der Analyse steht die Frage nach dem Gebrauch von Artikeln und Pronomina, weil diese wesentlich zur Textkohärenz beitragen – sie sind also wichtige Vertextungsmittel.

2. Texte im DaF-Unterricht

2.1 Grundbegriffe: „Text“ und „Textkompetenz“

Der Begriff „Text“ kann auf Grund seiner verschiedenen Auffassungen und großen Reichweite unterschiedlich definiert werden. Laut des fremdsprachendidaktischen Fachlexikons wird der Begriff „Text“ oft als „abgegrenzte, inhaltlich und grammatikalisch zusammenhängende (sprachliche) Äußerung (in mündlicher oder schriftlicher Form) mit erkennbarer kommunikativer Funktion definiert“ (Schütz 2010: 335). Ausgehend von dieser Beschreibung lassen sich die folgenden Merkmale als relevant hervorheben:

1. Ein Text besteht aus mehreren Sätzen.
2. Ein Text weist eine bestimmte thematische Konzeption auf.
3. Die aufeinanderfolgenden Sätze hängen grammatikalisch zusammen.

Diese Merkmale sind auch in der Definition von Peter Canisius zu finden: „Texte sind Folgen von Sätzen, die inhaltlich etwas miteinander zu tun haben und grammatisch miteinander verbunden sind.“ (2013: 7).

Weiterhin können wir in Anlehnung an Greule und Reimann (2015) unter dem Begriff „Text“ die „oberste und komplexeste Stufe der hierarchisch darstellbaren Kombinationsmöglichkeiten von Sprachzeichen“ verstehen. So beschreibt die Textgrammatik die Vernetzung von Minimalen Textgrammatischen Einheiten zu einem kohärenten Text (ebd. 4). Der Terminus „Vernetzung sprachlicher Einheiten“ bezeichnet den Vorgang bei der Sprachproduktion, der es dem Hörer oder Leser bei der Rezeption des Textes ermöglicht, sprachliche Einheiten sukzessive und schrittweise aufeinander zu beziehen und dadurch einen Textsinn zu erschließen (ebd. 12). Aus diesem Grund ist es unentbehrlich, dass grammatische Strukturen im DaF-Unterricht nicht nur isoliert mit Hilfe von Beispielsätzen vermittelt, sondern auch in Texte eingebettet werden.

Wenn wir uns dem Text aus der Perspektive der Lernenden nähern, rückt ein weiterer relevanter Begriff, die „Textkompetenz“, in den Mittelpunkt. Unter „Textkompetenz“ wird die Fähigkeit verstanden, schriftlich vorliegende Texte verstehen und eigene Texte schriftlich verfassen zu können (Mohr 2010: 337). Feld-Knapp versteht unter „Textkompetenz“ die Fähigkeit, schriftlich verfasste Informationen reflektiert zu verstehen, selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren, diese selbständig zu schreiben und zum Wissenserwerb zu nutzen (Feld-Knapp 2015: 28). Sie erweitert die Definition insofern, als die Texte auch als Sprech- oder Schreibanlässe und Informationsquellen fungieren sowie als Lernmöglichkeiten dienen können. Den Kern der Textkompetenz bilden Strategien, mit denen der Zugang zu Einzelinformationen sowie zum Bedeutungszusammenhang des Textes gelingt. Die Textkompetenz wird im Fremdsprachenunterricht mittels der Interaktion mit Texten und Aufgaben aufgebaut und gilt als die wichtigste Basiskompetenz für erfolgreiches Lernen (Mohr 2010: 337). Sie besteht aus zwei Teilbereichen: der situations- und der kommunikativen Kompetenz. Beispiele für erstere sind Weltwissen, Erfahrungswerte sowie interaktiver Umgang und für zweiteere Sprachkenntnisse, literarisches Wissen sowie inhaltliche Sachkenntnisse (Feld-Knapp 2015: 26). Die textbezogene Kompetenz ist insofern unentbehrlich, da sie zum Textverstehen, zur Entschlüsselung von Wortbedeutungen und für das Erkennen inhaltlicher sowie grammatikalischer Zusammenhänge notwendig ist. Daher zählen zu den wichtigsten textgrammatischen Kenntnissen für DaF-Lernende Kategorien wie Textverweis, Konnektoren, Thema-Rhema-Gliederung und Tempusfunktionen und die Inhaltsebene des Textes (Willkop

2010: 337). Der vorliegende Aufsatz beschränkt sich jedoch auf Textverweise durch Pronomina und Artikelwörter, um diesen Teilbereich adäquat darstellen zu können.

2. 2 Textgrammatische Funktionen von Artikelwörtern und Pronomina

Der korrekte Gebrauch von Artikeln und Pronomina ist in der Kommunikation äußerst wichtig, denn sie spielen bei der Entstehung eines sowohl inhaltlich als auch sprachlich zusammenhängenden Textes bekanntlich eine große Rolle. Artikel und Pronomina gehören deshalb zu den wichtigsten Vertextungsmitteln, die spezielle Funktionen im Text erfüllen: Das sind vor allem Verweise im Text und Hinweise auf die Bekanntheit eines Sachverhalts für den Sprecher und Hörer. An dieser Stelle soll etwas näher darauf eingegangen werden, welche textlinguistischen Merkmale von Artikeln und Pronomina für DaF-Lernende relevant sind, damit sie kohärente Texte schreiben bzw. Textinhalte erschließen können.

Artikel drücken nicht nur morphologische Informationen wie Kasus, Numerus und Genus aus, sondern erfüllen auch kommunikative und textgrammatische Funktionen. „Mit dem bestimmten Artikel kann der Sprecher signalisieren, dass er einen bestimmten Gegenstand meint und davon ausgeht, dass der Hörer ohne große Probleme versteht, von welchem Gegenstand die Rede ist, ihn also identifizieren könnte“ (Heringer 2013: 77). Nomen mit dem bestimmten Artikel stehen also für Sachverhalte, die identifizierbar und spezifisch sind. Definitheit bedeutet also Identifizierbarkeit für den Hörer. Im Gegensatz dazu wird der unbestimmte Artikel verwendet, wenn der Kommunikationspartner den Gegenstand noch nicht identifizieren kann, denn der Sprecher „führt den Gegenstand im Text oder Gespräch erst ein“ (Heringer 2013: 79). Da der unbestimmte Artikel im Plural ein Nullartikel ist, deutet er im Plural auf nicht identifizierbare Objekte hin. Wenn jedoch der Nullartikel im Singular auftritt, wird mit dem Nomen ein identifizierbares, aber nicht spezifisches Objekt bezeichnet (Hentschel/Weydt 2003: 230).

Werfen wir einen Blick in Pascal Merciers Roman „Nachtzug nach Lissabon“ (2004: 13), um den Gebrauch von Artikeln zu demonstrieren:

(1) ***Der Tag**, nach dem im Leben von Raimund Gregorius nichts mehr sein sollte wie zuvor, begann wie zahllose andere Tage. Er kam um Viertel vor acht von der Bundesterrasse und betrat die Kirchenfeldbrücke, die vom Stadtkern hinüber zum Gymnasium führt. Das tat er an jedem Werktag der Schulzeit, und es war immer Viertel vor acht. Als die Brücke einmal gesperrt war, machte er nachher im Griechischunterricht **einen Fehler**. Das war*

vorher nie vorgekommen, und es kam auch nachher nie mehr vor. Die ganze Schule sprach tagelang nur von diesem Fehler.

Schon der erste Satz fängt mit einem bestimmten Artikel an. Hier sehen wir, dass die Bestimmtheit mit Hilfe eines Nebensatzes entsteht und dadurch ein konkreter, identifizierbarer Zeitpunkt signalisiert wird. Solche Erklärungen tragen dazu bei, den Leser in die fiktive Welt einzuführen.

Um das Objekt ohne Schwierigkeiten identifizieren zu können, müssen neue Informationen und Ereignisse in der Geschichte eingeführt werden – das erfolgt mit Hilfe des unbestimmten Artikels. So steht im ersten Textausschnitt das Substantiv *Fehler* bei der Erstnennung mit dem unbestimmten Artikel *einen Fehler* und wird im weiteren Text durch *dieser Fehler* wieder aufgenommen und weitergeführt.

Im zweiten Beispiel taucht der bestimmte Artikel ohne Einführung auf, da der Gegenstand aus der Perspektive des Protagonisten bekannt, also identifizierbar ist. Auch das Genitivattribut hilft bei der Identifizierung.

(2) *Gregorius blickte nach vorn zu **den** spitzen Türmen **des** Historischen Museums **der** Stadt Bern,...* (S. 13)

Der Nullartikel im Singular vor *Tee* im dritten Beispiel drückt Identifizierbarkeit aus, aber beschreibt keinen spezifischen Tee, so wie das auch bei Stoffnamen der Fall ist. Das sehen wir im vierten Beispielsatz beim Vergleich der Gesichtsfarbe mit Alabaster:

(3) *Er hatte **Tee** gekocht und zugehört, sonst nichts.* (S. 20)

(4) *Er hörte die Melodie und sah das Gesicht der Frau, wie es mit geschlossenen Augen hinter dem frottierenden Handtuch aufgetaucht war, weiß wie **Alabaster**.* (S. 21)

Obige Beispiele zeigen uns exemplarisch, dass die Artikel nicht nur deshalb eine wichtige Funktion haben, weil sie uns beim Verstehen unterstützen und zeigen, welche Informationen bekannt oder unbekannt sind, sondern auch, weil ohne sie das Verstehen von Textzusammenhängen gar nicht möglich wäre. Mit Hilfe der sogenannten Verweisfunktion konstituieren Pronomina und Artikelwörter Kohärenz zwischen den einzelnen Sätzen oder Textteilen. Sie können im Text nicht nur Wörter, sondern auch Nominalphrasen oder Sätze wieder aufnehmen und so auf die Bezugsausdrücke verweisen. Es gibt dabei zwei Verweisrichtungen: anaphorisch, also zurückverweisend, und kataphorisch, d. h. nach vorn verweisend. Bei Kataphora wird das Bezugswort erst später im Text zum Ausdruck gebracht. Für den bestimmten Artikel ist eher der anaphorische Gebrauch typisch (Canisius 2013: 16), wie auch im folgenden Beispiel:

(5) *Als Gregorius näher kam, zerknüllte sie das Papier plötzlich, knetete es zu einer Kugel und warf **die Kugel** mit einer heftigen Bewegung in den Raum hinaus.* (S. 13)

Seltener wird der bestimmte Artikel also kataphorisch verwendet. Eine Ersterwähnung mit dem bestimmten Artikel geht meistens mit nachgestellten Attributen oder Relativsätzen einher (Molnár 2014: 37). Dafür ist der Textanfangssatz im ersten Textausschnitt ein gutes Beispiel, da *der Tag* durch den Relativsatz *nach dem im Leben von Raimund Gregorius nichts mehr sein sollte wie zuvor* näher bestimmt wird. Wenn der bestimmte Artikel auf frühere Texte verweist, wird der Artikelgebrauch in der Textlinguistik „makroanaphorisch“ genannt. Der Sprecher verwendet den bestimmten Artikel demnach, weil er annimmt, dass der Hörer über das entsprechende Weltwissen verfügt. Er weiß also, dass die Aare ein Fluss ist:

(6) *Gregorius blickte [...] hinunter **zur Aare** mit ihrem gletschergrünen Wasser.* (S. 13)

Den Gebrauch des bestimmten Artikels bezeichnet man in der Textlinguistik als indirekt anaphorisch (Canisius 2013: 37) oder assoziativ anaphorisch (Molnár 2014: 36), wenn die Identifizierbarkeit des Sachverhalts auf dem Framewissen des Hörers beruht. Es geht hier also um die Relation, die zwischen einer Folgenennung und einer Erstnennung besteht. Im weitesten Sinne bezeichnet die Folgenennung einen Gegenstand, der ein Teil von der Erstnennung ist. Im siebten Beispiel kann z. B. der bestimmte Artikel in *die Stunden* durch das Konzept „Gymnasium“ erklärt werden. Das Gymnasium als Gebäude hat eine Tür, eine Halle, Stufen und dort werden Unterrichtsstunden abgehalten, deshalb stehen all diese Substantive mit dem bestimmten Artikel:

(7) *Ich muss dort hinein, ins **Gymnasium**, sagte er und blieb stehen. Ich bin Lehrer. [...] Sie gingen **die Stufen** hoch, Gregorius hielt ihr **die Tür** auf, und dann standen sie **in der Halle**, die besonders leer und still erschien, wenn **die Stunden** begonnen hatten.* (S. 15)

Bezüglich der Verweiswörter ist noch eine weitere relevante Relation anzusprechen: wenn nämlich textlinguistische Grundbegriffe dargestellt werden. Hierbei handelt es sich um die Deixis. Eine Relation wird als deiktisch oder exophorisch bezeichnet, wenn Wörter auf die Äußerungssituation zeigen. Diese sogenannten Zeigewörter sind also stark kontext- und situationsabhängig (Canisius 2013: 85). Die deiktischen Ausdrücke lassen sich in Lokaldeixis (z. B. *hier*), Temporaldeixis (z. B. *jetzt*) und Personaldeixis untergliedern. Erst- und zweitpersonige Personalpronomina (*ich*, *du*, *wir*, *ihr*, *Sie*) können deiktische Funktion übernehmen (Canisius 2013: 85). Im siebten

Textausschnitt sehen wir zum Beispiel, dass das Personalpronomen *ich* nur mit Hilfe des Kontexts verstanden werden kann.

3. Analyse von Grammatiken und Übungsgrammatiken

3.1 Ermittlung von Übungstypen und Forschungsfragen

Es gibt bekanntlich eine Vielzahl von Übungstypen, die nach verschiedenen Aspekten gruppiert werden können. Eine Möglichkeit der Klassifikation ergibt sich nach dem Kriterium, ob der Inhalt des Textes oder grammatische Strukturen im Mittelpunkt stehen. Demnach wird zwischen „inhaltsbezogenen“ und „formfokussierten“ Übungen unterschieden (zur Beschreibung dieser Begriffe vgl. z. B. Funk et al. 2014: 30). Im vorliegenden Aufsatz geht es um formfokussierte Übungen, die textstrukturelle Zusammenhänge vermitteln. In Anlehnung an Storch (1999: 258–264) untergliedern wir Übungen, die gezielt der Vertextung von sprachlichen Elementen dienen, in zwei weitere Gruppen, nämlich in „Analyseübungen“ und in „Syntheseübungen“. Das Klassifikationskriterium ist dabei, ob die Lernenden rezeptiv oder produktiv tätig sind. Die rezeptiven und erschließenden Übungen sind die Analyseübungen. Häussermann und Piepho verwenden den Terminus „analytische Aufgaben“ für Übungen „zum Sehen, Herausfinden, Verstehen grammatischer Regelmäßigkeiten“ (Häussermann/Piepho 1996: 134). Diese beiden Begriffe können also synonym verwendet werden. Analyseübungen spielen in der expliziten Grammatikvermittlung eine sehr wichtige Rolle. Mit ihrer Hilfe wird das Ziel verfolgt, dass Lernende grammatikalische Phänomene selbst erkennen. Mit dem entdeckenden Lernen kann die Aneignung grammatischer Kenntnisse effizienter gemacht werden (Reder 2011).

„Durch Analyseübungen [auf der Textebene] sollen die Lernenden Einsichten in die Textstrukturen gewinnen und erkennen, welche Eigenschaften bzw. Elemente einen Text konstruieren“ (Storch 1999: 259). Im Gegensatz dazu verlangen die Syntheseübungen, dass die Lernenden in geschlossenen Übungen Vertextungselemente selbst produzieren. Sowohl die Analyseübungen als auch die Syntheseübungen sind notwendig, denn sie bereiten die Lernenden darauf vor, Textinhalte leichter zu verstehen bzw. kohärente Texte zu produzieren.

Zur Untersuchung von Übungsgrammatiken brauchen wir konkrete Übungstypen, deshalb müssen die Analyse- und Syntheseübungen noch weiter differenziert werden. Die Recherche nach Übungstypen in der einschlägigen Literatur

und in aktuellen Lehrwerken hat die folgenden Übungstypen zum Oberbegriff „Analyseübungen“ ergeben:

- A) Erkennen und Markieren textstruktureller Elemente
- B) Bewusstmachung von Vertextungsmitteln
- C) Verweise erschließen
- D) Textpuzzle

Im Übungstyp A) markieren Lernende textgrammatische Elemente und deuten deren Funktion im Text. In B) treffen Lernende Entscheidungen und begründen ihre Wahl, ob eine Folge von Sätzen einen Text ausmacht oder nicht. Die Arbeitsanweisung lautet hier: *Ist das ein Text? Begründe deine Antwort!* Es können auch zwei unterschiedlich kohärente Texte in der Übung angeboten werden. Lernende entscheiden sich für den besseren Text und argumentieren für ihre Entscheidung. Zu diesem Übungstyp zählen auch jene Übungen, in denen Lernende den Gebrauch von textgrammatischen Mitteln im Kontext erklären sollen. Im Übungstyp C) sind z. B. Pronomina markiert und die Lernenden suchen nach den Bezugsausdrücken. Die Arbeitsanweisung ist: *Worauf bezieht sich das markierte Wort?* Eine andere Variante dieser Übung ist, dass Lernende nach Wiederaufnahmen zu einem Bezugswort im Text suchen. In diesem Übungstyp werden Lernende auch für den Artikelgebrauch sensibilisiert. Schließlich wird im Textpuzzle, Übungstyp D), ein Text rekonstruiert, indem eine Reihenfolge der Textteile festgelegt wird.

Zu den Syntheseübungen wiederum gehören Lücken- oder Einsetzübungen, die textgrammatische Auslassungen enthalten. In diese Lücken passen Wörter, Ausdrücke oder ganze Sätze. Auch jene Übungen können als Syntheseübungen auf Textebene anerkannt werden, in denen fehlerhafte Texte zu verbessern sind, insofern die Fehler von textgrammatischer Art sind. Als Syntheseübung kann dieser Übungstyp deshalb aufgefasst werden, weil Fehler dabei nicht nur erkannt, sondern auch verbessert werden sollten. Eine weitere Übung zur Textverbesserung ergibt sich, wenn Lernende einen vorhandenen einfachen Text optimieren: „Die Lernenden bilden aus expliziten kurzen Sätzen komplexere Sätze; dabei sind verschiedene sprachliche Mittel zur Vertextung zu verwenden“ (Storch 1999: 263). Die Vertextungselemente sind entweder angegeben oder die Lernenden produzieren sie. So unterscheiden wir unter den Syntheseübungen die folgenden Übungstypen:

- E) Einsetzübungen mit Lücken für Textelemente
- F) Einsetzübungen mit Lücken für Sätze
- G) Verbesserung eines Textes

Der Bestimmung der Übungstypen folgen die Analysefragen, die als Leitfaden zur Untersuchung von Grammatiken und Übungsgrammatiken dienen:

- Enthält die analysierte Grammatik ein Kapitel zur Textgrammatik?
- Ist bei Artikeln und Pronomen ein Hinweis auf ihren textgrammatischen Gebrauch vorhanden?
- Welche der oben aufgeführten sieben Übungstypen (A–F) kommen in den Übungsgrammatiken vor?
- Zu welchem Anteil sind die Analyse- und Syntheseübungen präsent?

Im Analyseteil wird also überprüft, ob die Grammatiken und Übungsgrammatiken in einem separaten Kapitel textgrammatische Themen behandeln. Darüber hinaus ist danach zu suchen, ob es beim Artikel- und Pronomengebrauch Hinweise auf deren textgrammatische Funktion gibt. Bei Übungsgrammatiken werden auch die textgrammatischen Übungstypen beschrieben und der Anteil von Analyse- und Syntheseübungen ermittelt.

3. 2 Vorstellung der analysierten Grammatiken und Übungsgrammatiken

Für die Analyse wurden drei didaktische Grammatiken ausgewählt. Die erste ist eine regionale von Pál Uzonyi *Német nyelvtan nem csak középiskolásoknak* (2005), da diese in ungarischen Mittelschulen als Nachschlagewerk verwendet wird. Die nächste Grammatik ist *canoo.net*. Sie wurde für die Analyse ausgewählt, weil sie online verfügbar ist. Es ist davon auszugehen, dass kostenlose Online-Grammatiken unter Sprachlernern beliebt sind. Für die inhaltliche Zuverlässigkeit der Grammatik spricht die Tatsache, dass sie im Zuge eines Projekts entstand, an dem mehrere Universitäten beteiligt waren (vgl. *cannon.net* – Außentext: Über *cannon.net*). Die dritte Grammatik, die zur Analyse herangezogen wurde, ist eine überregionale gedruckte Grammatik, *Duden Grundwissen Grammatik: Fit für das Bachelorstudium* (2009). Sie ist für DaF-Lernende ein hilfreiches Nachschlagewerk, weil sie eine reduzierte und vereinfachte Version der originalen Duden Grammatik darstellt. In der Analyse werden also ein- und zweisprachige, gedruckte sowie online verfügbare Nachschlagewerke unter die Lupe genommen. Dazu kommen vier Übungsgrammatiken. Zwei davon (*Gelbe Grammatik* 2009 und *em-Grammatik* 2006) setzen sich zum Ziel, die Grund- und Mittelstufengrammatik zu vertiefen. Beide sind lehrwerkunabhängig einsetzbar. Die anderen zwei Übungsgrammatiken (*Grammatik aktiv* und *B-Grammatik*) geben eine konkrete Niveaustufe (B2–C1 und B1–B2) an und eignen sich für die individuelle Arbeit der Sprachlerner.

3. 3 Analyse von didaktischen Grammatiken bezüglich textgrammatischer Kenntnisvermittlung

Német nyelvtan nem csak középiskolásoknak

Mit dieser Grammatik kann in Vorbereitung für das Abitur, aber auch im Studium gearbeitet werden. Hier werden grammatikalische Termini, u. a. die Artikelwörter, auf Ungarisch bezeichnet und erklärt (Uzonyi 2005: 116–130). Das Thema „Text“ wird auf acht Seiten explizit behandelt. Neben der Textkohäsion werden die unterschiedlichen Textsorten wie z. B.: Brief, SMS, E-Mail, Lebenslauf, Zeitungsartikel, Werbung etc. beschrieben. Laut Uzonyi entsteht Textkohäsion aufgrund des Zusammenspiels einer Reihe von verschiedenen Faktoren, die im Text erkennbar sind: Bezugswörter, einheitliches Tempus, Thema-Rhema-Gliederung, unvollständige Sätze, Synonyme, ein gemeinsames Bedeutungsfeld und Konjunktionen. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt in dieser Grammatik eindeutig auf den Textsorten.

Die Artikelwörter werden im Kapitel III. 4. behandelt. Die Grammatik nutzt die textgrammatisch motivierte Erklärung erst beim unbestimmten Artikel. (S. 121) Es wird beschrieben, dass dieser sich auf jene Gegenstände bezieht, die im Text zum ersten Mal erwähnt werden. Es ist überraschend, dass Uzonyi weder einen Text noch Satzpaare zur Demonstration dieser Funktion bringt, sondern einen Beispielsatz („Gestern habe ich ein nettes Mädchen kennen gelernt.“ S. 121) anführt.

Die Pronomina werden im nächsten Kapitel (III. 5.) beschrieben. Hier wird die Funktion des Personalpronomens *es* mit textuellem Bezug erklärt. In der Beschreibung wird deutlich, dass dieses als zurückverweisendes Element fungiert, obwohl es auch kataphorisch sein kann. Auch bei anderen Pronomina wird diese satzübergreifende Funktion kurz erwähnt, z. B. Bei den Relativpronomen *welche/welche/welches* und *der/die/das* (S. 137) und bei den Indefinitpronomen *eine/eine/eines* (S. 139).

Online-Grammatik *canoo.net*

Diese online verfügbare Grammatik besteht aus zwei größeren Teilen. Die grammatikalischen Strukturen werden entweder auf der Ebene der Wort- oder der Satzgrammatik erklärt. Obwohl die Textgrammatik als eigenständiges Thema gar nicht behandelt wird, kann man doch textgrammatisch motivierte Erklärungen finden.

Im Kapitel *Bestimmung durch Kontext (Satzzusammenhang)* wird der Gebrauch des bestimmten Artikels aus textgrammatischer Perspektive erläutert: „Der bestimmte Artikel steht bei einem Nomen, das im Text vorher eingeführt wurde. Es gilt deshalb nicht mehr als neu und unbestimmt, sondern als bekannt und bestimmt.“¹ Zur

Demonstration werden Satzpaare oder Minimaltexte mit einem maximalen Umfang von drei bis vier Sätzen angeführt. Die textgrammatische Betrachtung des unbestimmten Artikels finden wir unter dem Kapitel *Erstmalige Erwähnung im Kontext*. Darin wird erläutert, dass dieser im Text für neue Informationen steht, die früher noch nicht erwähnt wurden. Die online verfügbare Grammatik führt in Bezug auf Pronomina zwei neue textgrammatische Begriffe ein, nämlich „Anaphora“ und „Kataphora“. Im Kapitel *Demonstrativpronomen und -artikel* können wir folgende Beschreibung des anaphorischen und kataphorischen Gebrauchs finden:

Mit den Demonstrativpronomen wird nachdrücklich auf ein Lebewesen, ein Ding, etwas Abstraktes oder einen Sachverhalt hingewiesen. Sie können stellvertretend für ein Nomen oder als Artikelwörter vor einem Nomen verwendet werden. Sie können sich rückweisend auf etwas vorher Erwähntes (= anaphorisch) oder vorausweisend auf etwas noch zu Erwähnendes (= kataphorisch) beziehen.²

Duden Grundwissen Grammatik: Fit für das Bachelorstudium

Die Grundwissen Grammatik des Duden enthält ein Kapitel (Kapitel 5) über die grammatikalische Einheit „Text“ und betont die Wichtigkeit eines dementsprechenden Grammatikwissens. Die „Textgrammatik“ als Begriff wird zwar nicht explizit erwähnt, aber anhand der folgenden Beschreibung ist klar, dass textgrammatische Zusammenhänge und Strukturen dargestellt werden:

Grammatische Informationen, wie z. B. die jeweils gewählte Satzstellung oder die Auswahl von Artikeln, Tempora und Modi, stellen keine überflüssigen Informationen dar, sondern sie verankern das Gesagte in der Sprechsituation, indem sie Referenz, d. h. den Verweis auf außersprachliche Gegenstände und Sachverhalte, und Situationsbezug herstellen; sie enthalten Hinweise zur inhaltlichen Gliederung der linearen Sprechkette und damit zum Sinn des Gesagten, und sie bringen den Blickwinkel der Sprecherin/des Sprechers zum Ausdruck, unter dem sie/er einen Sachverhalt darstellen will. (Duden Grundwissen Grammatik 2009: 144)

Die Duden Grundwissen Grammatik enthält nicht nur das Thema „Text“ als eigenständiges Kapitel, sondern beinhaltet auch textgrammatische Beispielanalysen, die dem Leser helfen, die Funktionen von Vertextungselementen nachzuvollziehen (S. 145). Was den Gebrauch von Artikeln und Pronomina betrifft, finden wir im ersten Kapitel *Das Wort* eine entsprechende Beschreibung der textgrammatischen Anwendung. Die Verwendung des bestimmten Artikels wird folgendermaßen beschrieben:

Etwas, was im Text bereits eingeführt ist oder von dem schon die Rede war. Etwas, was aus der Situation heraus bekannt ist oder identifiziert werden kann. Ein Unikat, d. h. etwas Einzigartiges, was allgemein bekannt ist. (S. 26)

Laut dieser Grammatik steht der unbestimmte Artikel „insbesondere dann, wenn das Substantiv etwas Neues oder Unbekanntes bezeichnet, das noch nicht erwähnt wurde oder nicht näher bestimmt ist, z. B. wenn etwas in einem Text neu eingeführt wird“. (S. 26–27) Gleich nach dem Artikel wird das Pronomen als nächste grammatikalische Einheit vorgestellt. Bei diesem wird die Verweisfunktion hervorgehoben: „Sie verweisen im Text auf die entsprechende Nominalphrase und kongruieren mit dieser in Genus und Numerus.“ (S. 28) Diese Funktion der Pronomina wird konkret mit Hilfe des folgenden Textbeispiels gezeigt, in dem Bezugsausdrücke und Verweise markiert sind:

Als Martin die Ladentüre öffnete, kam von hinten eine junge, etwas müde blickende Frau. Er hat sie dort nie gesehen und war deshalb etwas verwirrt, stellte aber dann doch seine übliche Frage nach den Neuerscheinungen. „Die sind diese Woche leider noch nicht gekommen“ antwortete sie bedauernd. (S. 28)

Anhand dieses Beispiels wird auch aus textgrammatischer Perspektive erklärt, dass die Personalpronomen *er* und *sie* „die Nominalphrasen *Martin* bzw. *eine junge, etwas müde blickende Frau* aufgreifen und weiterführen“ (S. 28). Als eine andere wichtige Ergänzung finden wir den folgenden Satz: „Pronomina dienen so der Verknüpfung im Text und sind deswegen auch eine sehr ökonomische Form der Textverdichtung.“ (S. 28). Bei der Beschreibung anderer Pronomina wird weiterhin die Verweisfunktion betont. Ähnlich wie bei anderen Grammatiken wird das Pronomen *es* separat behandelt und mehrere Funktionen desselben vorgestellt. Hier sollen aber nur die textgrammatisch relevanten Beispiele angeführt werden: „Es kann als Pronomen für eine Nominalphrase im Neutrum stehen. (...) Es kann als Pronomen auch für umfangreichere Ausdrücke, z. B. Sätze, stehen.“ (S. 28).

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Analysefrage, ob die Grammatiken sich mit dem Text als oberste sprachliche Ebene beschäftigen, Folgendes sagen: Zwei der analysierten Grammatiken enthalten ein entsprechendes Kapitel zu dem Thema „Text“. Allein die Online-Grammatik *canoo.net* beschränkt sich auf die Darstellung der Wort- und Satzebene. Die Grammatik von Uzonyi behandelt die Textgrammatik zwar explizit, der Schwerpunkt liegt aber eindeutig auf den Textsorten. Das textgrammatisch relevante Thema „Textkohäsion“ kommt m. E. etwas zu kurz.

Die textgrammatisch motivierten Erklärungen bezüglich des Artikel- und Pronomengebrauchs spielen in den analysierten Grammatiken eine wichtige Rolle. Ein gemeinsames Merkmal der Grammatiken ist, dass die Verwendung des unbestimmten Artikels mit der Ersterwähnung erklärt wird. Im Kontext bezieht sich der unbestimmte Artikel auf eine neue Information. Im Gegensatz dazu erscheint der

bestimmte Artikel als ein schon bekanntes Element, das im Text vorher eingeführt wurde. Eine weitere Ähnlichkeit ist die Darstellung textgrammatischer Funktionen, da diese ausschließlich mit Satzpaaren oder Minimaltexten erfolgt.

In den analysierten Grammatiken wird die satzübergreifende Verweisfunktion der Pronomina hervorgehoben. Das Pronomen *es* wird separat behandelt. Es ist noch hervorzuheben, dass die Online-Grammatik *canoo.net* bei der Erläuterung der Demonstrativpronomen die Termini „anaphorisch“ und „kataphorisch“ einführt.

3.4 Analyse von Übungsgrammatiken bezüglich textgrammatischer Kenntnisvermittlung

Die analysierten Übungsbücher bestehen aus zwei Teilen: Sie enthalten eine grammatikalische Beschreibung und einen ausführlichen Übungsteil. Mit Hilfe der Analysefragen überprüfen wir im beschreibenden Teil, ob theoretisches Wissen zur Textgrammatik vermittelt wird und im Übungsteil suchen wir nach textgrammatisch orientierten Übungen.

3.4.1 Kapitel zur Textgrammatik in den Übungsgrammatiken

Die Antwort auf die Frage, ob die Übungsgrammatiken textgrammatische Informationen in einem eigenen Kapitel untergebracht haben, fällt negativ aus. Die Analyse untermauert die Beobachtung von Kühn (2004: 24): Übungsgrammatiken umfassen so vollständig und differenziert wie möglich die verschiedenen Wortarten vom Verb über das Nomen bis hin zu den Partikeln sowie die Syntax. Wir finden jedoch kein separates Kapitel zur Vermittlung textgrammatischer Kenntnisse. Wir werden jedoch fündig, wenn wir in den Kapiteln zu Pronomina und Artikeln nach Hinweisen auf deren textgrammatische Funktionen suchen. Im Folgenden werden die Analyseergebnisse der einzelnen Übungsgrammatiken dargestellt.

Analyse der *B-Grammatik*

Übungen zu Artikeln und Pronomina stehen in der *B-Grammatik* in Kapitel 2 und 3 zur Verfügung. Mehrere textgrammatische Hinweise können hier ausfindig gemacht werden: In der Beschreibung auf Seite 112 wird erklärt, dass der bestimmte Artikel anzeigt, dass etwas schon bekannt ist bzw. bereits genannt wurde. Die nächste Erklärung beschreibt die Funktion des bestimmten Artikels als Makroanapher: „Der bestimmte Artikel zeigt an, dass etwas allgemein bekannt ist: *die Erde, der Mond*“ (S. 112). Auch zu den Personalpronomen findet man zwei kurze Hinweise bezüglich des

Gebrauchs: „Pronomen sind Stellvertreter der Nomina. Man kann alle Nomina durch Personalpronomen ersetzen.“ (S. 120) Zum Üben von Artikeln und Pronomina werden auf den Seiten 112–130 Aufgaben angeboten.

Die meisten Übungen sind Einsetzübungen, in die die richtige Form des Artikels oder des Pronomens eingesetzt werden soll. In der *B-Grammatik* konnte keine Analyseübung gefunden werden.

Analyse der Gelben Grammatik

Diese Übungsgrammatik enthält Beschreibungen textgrammatischer Phänomene am Anfang des dritten Kapitels (*Gebrauch des Artikels*). Beim Artikelgebrauch wird erläutert, dass der bestimmte Artikel nur dann verwendet wird, wenn eine Person oder Sache vorher genannt wurde. Außerdem wird erklärt, dass der bestimmte Artikel auch dann einzusetzen ist, wenn es sich um allgemein bekannte Personen, Sachen oder Begriffe handelt (S. 18). Der Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels wird in textgrammatischer Hinsicht folgendermaßen erklärt: „In Erzählungen werden Personen oder Sachen zunächst mit dem unbestimmten Artikel eingeführt; wenn sie einmal genannt sind, gebraucht man den bestimmten Artikel“ (S. 19). Um die Regel veranschaulichen zu können, verwenden die Verfasser einen Text, in dem die textgrammatischen Elemente kursiv hervorgehoben sind:

Ein König hatte *eine* schöne Tochter. *Der* König lebte in *einem* Schloss in *einem* wilden Wald. *Eines* Tages kam *ein* Prinz zu *dem* Schloss. *Der* Prinz wollte *die* Tochter *des* Königs gewinnen. (S. 19)

Zu den Pronomina wird am Anfang (S. 27–33) das Personalpronomen sehr kurz und ohne textgrammatische Hinweise dargestellt und geübt. Im Teil III (S. 194–203) werden die indefiniten sowie Demonstrativpronomina behandelt – hierbei werden auch textgrammatische Informationen angeführt. Beim Demonstrativpronomen finden wir folgende Regel: „Demonstrativpronomen weisen genauer auf eine Person oder Sache hin als der bestimmte Artikel und werden auch beim Sprechen stärker betont. Sie stehen anstelle des bestimmten Artikels.“ (S. 194). Hier wird deutlich, dass das Demonstrativpronomen mit dem bestimmten Artikel verglichen wird. Die Übungsgrammatik gibt Hinweise auf die Anwendung der beiden Wortarten und macht einen klaren Unterschied zwischen dem bestimmten Artikel und dem Pronomen. Als Beispiele dafür werden kontextlose Einzelsätze oder Satzpaare angeführt. Beim Demonstrativpronomen *der/die/das* finden wir weitere textgrammatische Bemerkungen: „Sie beziehen sich auf ein vorher genanntes Satzglied oder auch auf einen nachfolgenden Relativsatz.“ (S. 195). Wir finden auch Beschreibungen zum Gebrauch von *es* und *das* als satzübergreifende Verweiselemente (S. 196).

Wenn man in der *Gelben Grammatik* nach textgrammatischen Übungen sucht, muss man feststellen, dass der Artikelgebrauch aus textgrammatischer Perspektive kaum geübt wird. Unter den vierzehn Übungen findet man nur zwei Aufgaben, in denen fehlende Artikel (bestimmte, unbestimmte und Nullartikel) ergänzt werden müssen. So sind in Übung 6 auf Seite 21 Artikel im richtigen Kasus einzusetzen. Als Unterstützung werden die Genera der Wörter angegeben. Auch Übung 12 (S. 25) ist eine Einsetzübung, mit der Ergänzung, dass Lernende die Artikelwahl auch zu begründen haben. Im Kapitel *Possessivpronomen* finden wir eine Syntheseübung (S. 33): einem Brief fehlen die Endungen der Possessivpronomen. Sonst stehen zu den Possessivpronomen keine weiteren Syntheseübungen mit Texten zur Verfügung. Im Paragraph 37 findet man die nächste kurze Einsetzübung mit dem Indefinitpronomen (Übung 3, S. 202), aber auch hier geht es rein um morphologische Kenntnisse.

Zusammenfassend ist die einzige Analyseübung Übung 14 auf Seite 26. Darin soll der Gebrauch des Artikels erklärt werden.

Analyse der Grammatik aktiv

Im Kapitel *Artikelgebrauch* der *Grammatik aktiv* werden die indefiniten, definiten sowie Nullartikel behandelt und in einer Tabelle deren textgrammatische Gebrauchsregeln vorgestellt (S. 128). Die Verwendung des indefiniten Artikels wird mit dem Beispiel „*Da ist eine Frau*“ (S. 128) veranschaulicht und mit der Erklärung „zum ersten Mal genannt“ (S. 128) begründet. Der definite Artikel wird in folgender kommunikativer Situation verwendet: „Für den Hörer oder Leser ist klar, dass eine bestimmte Person oder Sache gemeint ist“ (S. 128). Zur Veranschaulichung werden kurze Einzelsätze herangezogen. Zusätzlich finden wir noch die Generalisierung als Funktion und die Behauptung, dass die Verwendung von unbestimmten Artikeln auf eine Einordnung in eine bestimmte Kategorie hinweist.

Unter den Übungen zum Artikelgebrauch sind zwei Analyse- und drei Syntheseübungen. Alle Syntheseübungen sind Einsetzübungen. Übung 3 auf Seite 129 ist ein sehr gutes Beispiel für eine Analyseübung – die Lernenden sollen die Artikelwahl in einem Text begründen bzw. dem Artikel eine Begründung zuordnen. Dabei stehen die folgenden Möglichkeiten zur Auswahl:

„zum ersten Mal genannt – im Text vorher genannt – es gibt diese Sache nur einmal – Daten – wird im Satz definiert – Unzählbares – Namen ohne Adjektive“ (S. 129).

Pronomen werden im Kapitel 52 mit dem Titel *Deklination der Indefinit- und Possessivpronomen* behandelt. Wir finden eine tabellarische Darstellung zur Wiederaufnahme von Indefinitpronomen durch Pronomen und Possessivartikel (S.

140). Zur Festigung ihres Gebrauchs werden den Lernenden vier Einsetzübungen (Übungen 2, 3, 4, 5, S. 141) zur Verfügung gestellt. Analyseübungen konnten zum Pronomengebrauch nicht gefunden werden.

Analyse der EM-Übungsgrammatik

Die *em-Übungsgrammatik* erfasst die Artikelwörter und Pronomina in zwei separaten Kapiteln (Kapitel 2 und 4). Schon auf der ersten Seite des Kapitels *Bestimmter Artikel* finden wir eine textgrammatische Bezugnahme: „Der bestimmte Artikel signalisiert, dass die Person oder Sache im Text vorher schon einmal explizit erwähnt wurde oder implizit enthalten ist. Oder sie ist aus der Alltagswelt bekannt.“ (S. 22) Obwohl eine Andeutung auf die Textgrammatik gemacht wird, verwenden die Verfasser zur Veranschaulichung der Vertextungselemente keine Texte, sondern Beispielsätze. Auch beim unbestimmten Artikel finden wir einen textgrammatischen Hinweis: „Der unbestimmte Artikel signalisiert, dass etwas folgt, das noch nicht näher identifiziert ist.“ (S. 24). Diese Grammatik beschreibt auch, dass der unbestimmte Artikel häufig beim ersten Auftreten im Text zu verwenden ist und bei der nächsten Nennung des Begriffs mit dem bestimmten Artikel weitergeführt werden kann. Beim Null- und Possessivartikel gibt es keine Erläuterungen für den textgrammatischen Gebrauch.

Als Analyseübung findet man in der Übungsgrammatik Aufgaben, in denen Lernende textgrammatische Regeln bestimmen sollen. (Übungen S. 23 und S. 26–27). Im Kapitel *Pronomen* finden wir mehrere Hinweise auf deren textgrammatischen Gebrauch. Beim Personalpronomen wird beschrieben, dass dieses als die unbetonte Weiterführung im Text gilt. Die bestimmten Artikel *der/die/das* stehen daher in Opposition zum Personalpronomen und werden als betonte Pronomen gekennzeichnet. Die *em-Übungsgrammatik* gibt auch an, dass es die betonten Pronomen nur in der dritten Person Singular und Plural gibt. Mit ihrer Hilfe entsteht eine betonte Weiterführung im Text. Diese Regel wird anhand der folgenden Beispiele veranschaulicht:

„*Mein alter Freund Werner hat gerade angerufen. Er hat jetzt einen neuen Job.*

– Unbetonte Weiterführung im Text

Stell dir vor, der hat jetzt einen neuen Job. – Betonte Weiterführung im Text.

Die betonten Pronomen werden hauptsächlich in Alltagsdialogen verwendet“ (S. 48). Mit Hilfe dieses Beispiels können Lernende erkennen, wie eng Artikelwörter und Pronomina im Text zusammenhängen und wie sie einander ergänzen können. Das Pronomen *es* wird ausführlich behandelt und auch aus textgrammatischer Sicht beschrieben, denn es wird erklärt, was dieses Pronomen im Text ersetzen kann: Nomina im Nominativ und Akkusativ, Adjektive, Satzteile und ganze Sätze (S. 50).

Auch das Demonstrativpronomen *das* wird in der Übungsgrammatik aus textgrammatischer Perspektive erfasst: Die beschriebenen Funktionen sind folgende: Verweis auf einen Gegenstand, Verweis nach rückwärts im Text und betonter Gebrauch statt *es* (S. 52).

Es kann festgestellt werden, dass diese Übungsgrammatik textgrammatische Kenntnisse ausführlich beschreibt, aber nur die folgenden zwei Analyseübungen anbietet: Regelfindung zum Gebrauch des bestimmten Artikels (Übung 3, S. 23) und zum Gebrauch des Nullartikels (Übung 1, S. 26). Syntheseübungen sind besser vertreten. In den untersuchten Abschnitten (*Artikelwörter*, *Personalpronomen*, *es*, *das*, *Indefinitpronomen*, *Präpositionalpronomen* (S. 22–29 und 48–57) dominieren die Syntheseübungen, darunter vorwiegend die Einsatzübungen. Zum Üben der Artikelwörter gibt es sechzehn Übungen, acht davon sind Lückentexte. Im Abschnitt zu den Pronomen finden sich dreiundzwanzig Aufgaben, davon sind sechs Ergänzungsaufgaben, die in der Regel aus Dialogen bestehen. Vereinzelt kommen Übungen zur Fehlerkorrektur vor, wie z. B. in Übung 5 auf Seite 25, wo die Lernenden in einem Text Artikelfehler verbessern sollen.

4 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Die Analyse der didaktischen Grammatiken ergab, dass die untersuchten Nachschlagewerke durchaus Informationen zur Textlinguistik für Deutschlernende bereithalten. Funktionen von Verweiselementen werden ausführlich dargestellt. Auch die Terminologie der Verweisrichtungen (anaphorisch und kataphorisch) wird eingeführt. DaF-Lernende können sich in den untersuchten Grammatiken erfolgreich über Textphänomene informieren. Darüber hinaus hat sich herausgestellt, dass in keiner der untersuchten Übungsgrammatiken ein Kapitel zur Textgrammatik vorhanden ist. Allerdings werden in den Kapiteln zum Artikel und zum Pronomen Hinweise auf den Gebrauch von Verweiselementen gegeben.

Es konnte festgestellt werden, dass Analyseübungen eher selten sind und die Syntheseübungen vorwiegend aus Einsatzübungen bestehen. Für die Unterrichtspraxis hat das zur Folge, dass es notwendig ist, die Übungsgrammatiken durch Analyseübungen zu ergänzen bzw. deren Anteil zu erhöhen. Mit Hilfe von verschiedenen Analyseübungen (Erkennen und Markieren textstruktureller Elemente, Bewusstmachung von Vertextungsmitteln, Verweise erschließen, Textpuzzle) sollen Lernende für strukturelle Zusammenhänge im Text sensibilisiert werden. Aktuelle und authentische Texte wirken dabei motivierend, da man mit ihnen sowohl

inhaltsorientiert als auch formorientiert arbeiten kann. Wenn Lernende Vertextungselemente selbst entdecken, ist damit zu rechnen, dass sie diese bei der Textproduktion bewusster einsetzen können. Ein weiterer Vorschlag für den Unterricht ist, mit den Lernenden Einsetzübungen mit interessanten Texten zu machen, um damit der Monotonie dieser Übungen entgegenzuwirken. Mit abwechslungsreichen Analyseübungen und textgrammatisch motivierten Syntheseübungen kann die Textkompetenz der Lernenden effektiv gefördert werden. Diese Übungen verfolgen das Ziel, Lernende darauf vorzubereiten, Textanfangssätze – wie z. B. *Es war einmal* – inhaltlich interessant und strukturell zusammenhängend weiterzuführen.

Literatur

- Canisius, Peter (2013): Textgrammatik in deutsch-ungarischer Perspektive. Pécs (Manuskript).
- Greule, Albrecht / Reimann, Sandra (2015): Basiswissen Textgrammatik. Tübingen: Francke.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. S. 23–37. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_6.pdf
- Funk, Hermann et al. (Hrsg.): Aufgaben, Übungen, Interaktionen. Deutsch Lehren Lernen 4. München: Goethe / Klett.
- Hentschel, Elke / Weydt, Harald (2003): Handbuch der deutschen Grammatik. Berlin: de Gruyter.
- Heringer, Hans-Jürgen (2013): Deutsche Grammatik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende. Paderborn: Fink.
- Mercier, Pascal (2004): Nachtzug nach Lissabon. Wien: Carl Hanser Verlag. <http://weiterlesen.de/Leseprobe/Nachtzug-nach-Lissabon/9783446241169/html> (gesehen am 02.10. 2018)
- Mohr, Imke (2010): Die Textkompetenz. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: Francke, S. 337.
- Molnár, Krisztina (2014): Substantivdetermination im Deutschen und Ungarischen. Berlin / Boston: de Gruyter.

- Reder, Anna (2011): Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik. Pécs.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig_jegy_nemet/index.html (gesehen am 05.06.2018)
- Schütz, Anita (2010): Der Text. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: Francke, S. 335–336.
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. München: Fink.
- Willkop, Eva-Maria (2010): Die Textlinguistik. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: Francke, S. 337.

Grammatiken und Übungsgrammatiken

- Bopp, Stefan (Hrsg.): Deutsche Wörterbücher und Grammatik. <http://www.canoo.net/services/OnlineGrammar/Wort/Praeposition/Prep-Art.html>
- Buscha, Anne / Szita, Szilvia (2011): B Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau C1. Leipzig: Schubert.
- Habermann, Mechthild / Diewald, Gabrielle / Thurmair, Maria (2009): Duden – Fit für das Bachelorstudium: Grundwissen Grammatik. Mannheim: Dudenverlag.
- Hering, Axel / Matussek, Magdalena / Perlmann-Balme, Michaela (2006): em Übungsgrammatik. Ismaning: Hueber.
- Dreyer, Hilke / Schmitt, Richard (2009): Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Die Gelbe aktuell. Neubearbeitung. Ismaning: Hueber.
- Jin, Friderike / Voß Ute (2017): Deutsch als Fremdsprache. Grammatik aktiv. Berlin: Cornelsen.
- Uzonyi, Pál (2005): Német nyelvtan nem csak középiskolásoknak. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Anmerkungen

1. <http://www.canoo.net/services/OnlineGrammar/Wort/Artikel/Gebrauch/ArtDef.html> (gesehen am 04.07.2018)
2. <http://www.canoo.net/services/OnlineGrammar/InflectionRules/FRegeln-P/Pron-Demonstr.html> (gesehen am 04.07.2018)

Deutsch lernen mit Comics:

Anregungen für einen handlungsorientierten Unterricht

Sándor Trippó

1. Einleitung

Mit Comics im Unterricht zu arbeiten, ist offensichtlich keine revolutionäre Idee. Dennoch werden Bildgeschichten, die sich aus mehreren Einzelbildern (sog. Panels) zusammensetzen und typischerweise mit Sprech- und Denkblasen sowie lautmachenden Soundwords eine Geschichte erzählen, an ungarischen Schulen eher selten eingesetzt. Auch wenn zum Beispiel zahlreiche Literaturadaptionen von ungarischen Klassikern vorliegen, werden diese kaum, wenn überhaupt, im Literaturunterricht verwendet. Im Kunst- und Medienunterricht bleiben Comics ebenfalls unberücksichtigt. Der Grund dafür ist wahrscheinlich, dass Comics immer noch als künstlerisch nicht besonders anspruchsvolle, minderwertige Produkte der Populärkultur angesehen werden. Im deutschen Sprachraum gilt es hingegen schon längst als Gemeinplatz, dass sich Comics in vielen Unterrichtsfächern sinnvoll einsetzen lassen. Mit ihnen kann man fachspezifische Inhalte vermitteln und auch einen kritischen Umgang mit aktuellen Medienangeboten fördern.

Sowohl in der Literatur- als auch in der Geschichtsdidaktik wurden diesbezüglich ausführliche Vermittlungskonzepte hervorgebracht. Der Kunstdidaktiker Dietrich Grünwald (1982) arbeitete beispielsweise Ansätze für einen fächerübergreifenden Einsatz von Comics heraus und plädiert in mehreren Publikationen dafür, dass Comics und Bildgeschichten im weiteren Sinne die Förderung von mehreren Kompetenzen gleichzeitig ermöglichen. Wolfgang Hallett (2012) betont in diesem Zusammenhang ebenfalls, dass man Lernende mit der graphischen Literatur zum Lesen erziehen kann. Parallel dazu werden ihm zufolge auch die narrative Kompetenz und das Bildverstehen (*visual literacy*) geschult, wodurch Lernenden zum besseren Verstehen von multimodalen Erzählungen verholfen wird. In der Geschichtsdidaktik widmeten sich u.a. Christine Gundermann (2007) und René Mounajed (2009) verschiedenen Geschichtscomics

und stellten Gattungskategorien, Auswahlkriterien und Aufgaben für einen mediensensiblen Geschichtsunterricht bereit.

Auch zum Einsatz im Fremdsprachenunterricht gibt es bereits didaktische Empfehlungen und Einsatzbeispiele: So führte Daniela Elsner (2013) vor, inwiefern man *multiliteracy*, d.h. die Fähigkeit, die narrative Verknüpfung von Text, Bild und Ton zu verstehen und dargestellte Inhalte kritisch zu betrachten, mit Graphic Novels fördern kann. Die Relevanz der graphischen Erzählkunst für einen multikulturellen Deutschunterricht wurde des Weiteren von Ksenia Kuzminykh (2014) hervorgehoben. Im 90. Band der FaDaF-Publikationsreihe stehen ebenfalls visuelle Medien im Mittelpunkt und dort werden auch Comics thematisiert. So führt in seinem Aufsatz Ralf Palandt (2014) in die historische Entwicklung und die strukturelle Besonderheiten des Comics ein, anschließend präsentiert Chiarra Cerri (2014) Praxisbeispiele dafür, wie man mit historischen Darstellungen im Comic Landeskunde vermitteln kann.

Auch wenn die Fremdsprachendidaktik augenscheinlich reges Interesse für Comics zeigt, wurde bisher noch nicht systematisch ausgelotet oder empirisch erforscht, was die graphische Literatur im fremdsprachlichen Unterricht leisten kann. Eine umfassende Reflexion steht noch aus, obwohl Comicstrips und verschiedene comicähnliche Bild- und Fotogeschichten aus unseren Sprachlehrwerken kaum mehr wegzudenken sind. Unabhängig davon, für welche Niveaustufe und welche Altersklasse Lehrwerke konzipiert wurden, finden sich Zeichnungen mit Sprech- und Denkblasen in fast allen Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Allem Anschein nach erleichtern Comics nicht nur das Verstehen durch visuelle Hinweise, sondern sie eignen sich auch als Einstieg in eine neue Unterrichtseinheit. Bildsequenzen können Assoziationen wecken, brisante Aspekte eines Diskussionsthemas sichtbar machen und dadurch Argumente liefern. Bilderzählungen geben zudem vielfältige Sprech- und Schreibenanlässe und schaffen durch ihre Verflechtung von Text und Bild einfache Kontexte, mit deren Hilfe sich Grammatikregeln situationsbezogen erklären und erschließen lassen. Sprechblasen zu einem Einzelbild können mögliche Szenarien in dialogischen Situationen veranschaulichen und als Orientierungshilfe für die mündliche Textproduktion fungieren. Außerdem können Comics faszinierende Einblicke in landeskundliche Themen gewähren. Mit Graphic Novels, d.h. mit Comics, die nicht in Fortsetzungen, sondern im Buchformat erscheinen und oft persönliche Schicksale behandeln, können Lernende für interkulturelle

Unterschiede, gesellschaftliche Herausforderungen sowie für historische Ereignisse sensibilisiert werden.

Während Comics und comicähnliche Geschichten schon in den 1970er-Jahren in Lehrwerken erschienen (Reinfried 2007: 418), wurden erst vor kurzem Unterrichtsmaterialien entwickelt, in denen die sequenzielle Kunst nicht mehr beiläufig am Rande auftaucht, sondern eine tragende Rolle im didaktischen Konzept einnimmt. Exemplarisch für die Hinwendung zum graphischen Medium sind Lehrwerke wie *Halb sieben vor dem Kino. Ein Comic-Sprachkurs für Anfänger* (2017) oder *Deutsch mit Comics* (2013 u. 2017), das der Comicliebhaber und praktizierende Sprachlehrer Kristóf Szalay mit ungarischen Comiczeichnern verfasste und das vor kurzem mit Éva Bedős begleitendem Arbeitsbuch auch in das ungarische Lehrwerkverzeichnis aufgenommen wurde. Es gibt aber inzwischen auch zahlreiche Materialsammlungen, die sich ausschließlich auf Comics konzentrieren und Didaktisierungen für die Unterrichtspraxis bereitstellen.

In meinem vorliegenden Beitrag fokussiere ich mich auf solche Materialsammlungen und stelle zunächst drei ausgewählte didaktische Konzepte zu zeitgenössischen deutschsprachigen Comics und Graphic Novels dar. Eingangs werden zwei Angebote beschrieben, die zum kostenlosen Download verfügbar sind, dann folgt die kritische Darstellung eines thematischen Arbeitsbuches mit Comics. Nach dem Überblick über diese rezeptionsorientierten Konzepte werde ich in einem weiteren Schritt dafür argumentieren, dass man mit Comics durchaus auch produktionsorientiert arbeiten kann. So folgen im abschließenden Teil ein paar praktische Anregungen für eine handlungsorientierte Spracharbeit mit der graphischen Literatur.

2. Drei Beispiele für rezeptionsorientierte didaktische Konzepte mit Comics

Małgorzata Kupis' Arbeitsblätter, die man von der Webseite des Goethe-Instituts Schweden kostenlos herunterladen kann, stellen unter dem Projekttitel *Graphic Novels in der Schule* Aufgaben zu zwei autobiographisch inspirierten Bildgeschichten zur Verfügung und machen authentische Sequenzen der Comicauteuren Birgit Weyhe und Markus Witzel alias Mawil auch für den Anfängerunterricht zugänglich. Im Gegensatz dazu beruht das didaktische Angebot des Goethe-Instituts Italien auf Comics, die der Comiczeichner Felix Görmann alias Flix exklusiv für dieses Projekt entwarf. Diese zweite Didaktisierung entstand in

Zusammenarbeit mit dem Regisseur David Maier, der Casa di Goethe sowie mit wissenschaftlicher Beratung des Frankfurter Goethe-Hauses. Außerdem richten sich die Arbeitsblätter *Der junge Goethe...* an ein fortgeschrittenes Publikum.

In der ersten Materialsammlung werden zu den Graphic Novels *Im Himmel ist Jahrmarkt* und *Kinderland* vorwiegend Aufgaben aufgeführt, die sich entweder auf das Leseverstehen konzentrieren oder aufbauend auf ausgewählten Panelsequenzen einfache Sprech- und Schreibanlässe schaffen. Die Werke werden hier zwar nicht vollständig bearbeitet, aber die Arbeitsblätter beinhalten mehrere Auszüge und zu jedem Kapitel gehören auch Lösungen und kurze Hinweise für Lehrkräfte. Im Vergleich dazu zeichnet sich das andere Materialpaket dadurch aus, dass es nicht nur Comicauszüge mit Aufgaben und kurzen didaktischen Hinweisen zur Verfügung stellt. Jede Episode, die jeweils exakt eine Seite einnimmt und auch mit leeren Sprechblasen vorliegt, wird von einem kurzen Hörspiel begleitet. Auf diese Weise kann nicht nur das Leseverstehen, sondern auch das Hörverstehen in enger Verbindung geschult werden. Wie auch aus den ausführlichen tabellarischen Unterrichtsskizzen hervorgeht, sind die Episoden für mehrere Sitzungen gedacht. Sie ermöglichen somit eine intensive und kompetenzorientierte Beschäftigung mit Comics.

Michaela Brinitzer (2015) verfolgt mit ihrem Buch *Zack. Deutsch lernen mit Comics* einen ähnlichen Ansatz und präsentiert vergleichbare Didaktisierungen für den DaF/DaZ-Unterricht. Nach einer Einführung in die methodisch-didaktischen Ansätze folgen in der stark praxisorientierten Arbeit zunächst vier Sequenzen des Comiczeichners Thomas Körner. Anschließend gibt es zwei Auszüge aus Simon Schwartz' autobiographisch inspiriertem, schwarzweißem Geschichtscomic *drüber!*. Während es in Körners Strips vor allem um Alltagsthemen wie Mode, Mülltrennung oder Essen und Trinken geht, stellt der Erfurter Comiczeichner mit seiner eindrucksvollen visuellen Sprache das Leben im geteilten Deutschland aus der Perspektive eines Kindes dar. Das dritte Kapitel der Materialsammlung beinhaltet ausgewählte Panels aus Mawils Comics *Wir können ja Freunde bleiben* und gibt Anregungen für die Auseinandersetzung mit Erwachsenwerden und Adoleszenz. In dem abschließenden Teil wendet sich Brinitzer der Literaturadaption des deutschen Comickünstlers Flix zu und veranschaulicht, wie man die Comicversion von Goethes Klassiker *Faust - Der Tragödie erster Teil* im DaF/DaZ-Unterricht einsetzen kann. Einzelne Strips und Aufgaben von diesem reichhaltigen didaktischen Angebot lassen sich bereits auf A2 bzw. B1-Niveau

verwenden (das gilt vor allem für Körners *Touché!*). Gleichzeitig sollen diese Bildsequenzen, die in der Materialsammlung ebenfalls abgedruckt sind, zum Nachdenken über abstrakte Themen anregen und ziellandspezifische kulturelle Informationen erlebbar vermitteln. Die Kapitel haben eine einheitliche Struktur und orientieren sich am klassischen Drei-Phasen-Modell der sprachdidaktischen Textarbeit. Eingangs wird der jeweilige Comicautor in einem Kurzporträt präsentiert, außerdem werden Handlung und Figurenkonstellation skizzenhaft umrissen. Der anschließende didaktische Kommentar bietet einerseits einen Überblick über die Aktivitäten, andererseits beinhaltet er Vorschläge für Sozialformen und alternative Übungsformate. Die Kopiervorlagen, die häufig mit Assoziationen zu einem ausgewählten Einzelbild beginnen, bestehen meist aus einführenden Aufgaben zum Wortschatz und aus comicbezogenen, inhaltlichen Fragestellungen. Abschließend werden aus dem Comic kreative Sprech- und Schreibaufgaben abgeleitet: Rollenspiele, Blogbeiträge oder selbstgestaltete Comics. Die Arbeitsanweisungen sind zwar kurz, aber sehr deutlich. Weitere Angaben (Zeitaufwand und eventuelle Lösungen) werden zu den einzelnen Einheiten nicht gemacht.

Nach diesem kurzen und daher zwangsläufig unvollständigen Überblick über aktuelle didaktische Konzepte mit Comics ist augenfällig, dass der Comic – in diesen Beispielen zumindest – vorwiegend als ein Erzählmedium wahrgenommen wird. Daraus folgt, dass die comicbezogenen Aufgaben tendenziell die Geschichten fokussieren, d.h. die verschiedenen Fragen beziehen sich vorrangig auf die Handlung und die Protagonisten. Nicht thematisiert wird hingegen, wie diese Geschichten erzählt werden und welche Rolle dabei das Ineinandergreifen von Text und Bild spielt. Comics und Graphic Novels würden jedoch auch die Förderung der kritischen Medienkompetenz ermöglichen, worauf u.a. in geschichtsdidaktischen Arbeiten über die Verwendung von Comics immer wieder hingewiesen wird. Gemeint ist damit, dass Lernende durch die Auseinandersetzung mit Bildgeschichten nicht nur ihre sprachlichen und landeskundlichen Kenntnisse verbessern und vertiefen, sondern auch einen reflektierten Umgang mit populärkulturellen Inhalten erlernen können. So könnte man auch im DaF/DaZ-Unterricht die Aufmerksamkeit auf das Gemachte am Comic lenken und lebensgeschichtliche Erzählungen wie *Kinderland* oder *drüben!* als subjektive und deshalb verzerrte historische Darstellungen problematisieren. Gleichzeitig könnte man je nach Unterrichtskontext stärker fach- bzw. disziplinübergreifend arbeiten:

Die Kenntnisse, die Lernende aus anderen Wissensbereichen wie Medienkunde, Geschichte, Sozialkunde oder Geographie mitbringen, ließen sich demnach auch mit fremdsprachigen Comicerzählungen verbinden.

Darüber hinaus ist für die hier vorgestellten didaktischen Arbeiten eine eher rezeptionsorientierte Herangehensweise charakteristisch. Diese Materialien beruhen auf Comics und Graphic Novels in dem Sinne, dass sie Lernende zu ausgewählten authentischen Bildgeschichten hinführen und ausgehend von diesen sprachfördernde Aufgaben und Aktivitäten anbieten. Comics und Graphic Novels erhalten demzufolge eine vergleichbare didaktische Funktion wie geschriebene und gesprochene Texte. Einen Comic zu zeichnen, was bereits in Richtung Textproduktion und Handlungsorientierung gehen würde, wird in diesen Unterrichtsmaterialien nur selten und wenn überhaupt dann nur als weiterführende Aufgabe vorgeschlagen. Konkrete Hinweise und Anwendungsbeispiele dafür werden nicht diskutiert. Die Erklärung dafür ist wahrscheinlich, dass Bildgeschichten zu gestalten nicht nur äußerst zeitaufwendig ist, sondern auch zeichnerisches Geschick erfordert. Im letzten Abschnitt dieses Beitrags möchte ich diese Annahme widerlegen, indem ich mit ein paar Anregungen aus meiner eigenen Unterrichtspraxis dafür plädiere, dass kreative Schreibaufgaben mit Comics keineswegs künstlerisch begabten Lernenden und Lehrenden vorbehalten sind. Anschließend folgen also erprobte und einfach umsetzbare didaktische Vorschläge für eine kreative Spracharbeit mit Comics. Schreibaufgaben, bei denen Comics lediglich als Impulse für Lernertexte dienen (einen Brief an eine Figur, ein alternatives Ende/ eine Fortsetzung schreiben u.Ä.) werden nicht berücksichtigt, sondern nur Aktivitäten, bei denen Lernende eigene Comics gestalten. Diese Übungsformate ermöglichen eine erlebnisbasierte und lernerorientierte Förderung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit und lenken zugleich die Aufmerksamkeit auf die Gestaltungsprinzipien von Dialogen und Erzählungen. In diesem Sinne lassen sich auch sprachliche Routinen und ausgewählte Textsorten üben.

3. Anregungen für eine kreative Spracharbeit mit Comics

Beispiel 1: Vom Einzelbild zum Comicstrip

Wenn man die Spielarten graphischen Erzählens miteinander vergleicht, ist es leicht festzustellen, dass sich Kindercomics, Comic-Reportagen, Graphic Novels oder Comicstrips in Tageszeitungen durch vielfältige Themen und Zeichenstile

auszeichnen und je nach Genre unter unterschiedlichen Produktions- und Rezeptionsbedingungen entstehen. Während die als Graphic Novel bezeichneten Arbeiten nicht selten einen hohen Anspruch auf eine authentische Darstellung erheben und folglich oft eine realistische visuelle Sprache bevorzugen, sind für Comicstrips und Kindercomics vereinfachte und cartoonhafte Figuren charakteristisch. Diesbezüglich wird in der Comicwissenschaft häufig darauf hingewiesen, dass in Comicstrips, die nur aus wenigen Panels bestehen und eine kurze, humorvolle Situation darstellen, die Figuren jeweils nur in bestimmten Posen erscheinen. Außerdem werden sie mit bestimmten Farben und Gesten assoziiert. In Comicstrips gibt es nur eine begrenzte Anzahl von Figuren, wohingegen in Graphic Novels komplexe Figurenkonstellationen denkbar sind. Das hängt größtenteils mit Rezeptionsbedingungen zusammen: In Comicstrips ist es aus Platzgründen nicht möglich, dass sich eine umfangreiche Handlung mit mehreren Figuren und an mehreren Orten entfaltet. Aus Zeitgründen ist es aber erwünscht, dass der Rezipient die Figuren automatisch identifiziert und ihre Motive durchschaut, ohne darüber lange nachdenken zu müssen. So tritt beispielsweise Garfield in Comicstrips immer wieder in denselben Posen auf und hebt sich (auf den Farbbildern) mit seinem orangefarbenen Fell deutlich von den anderen Figuren ab. Seine Absichten sind auch von Anfang an klar: entweder ungestört weiterschlafen, den Bauch mit Lasagne vollschlagen oder den Hund Odie ärgern. Mein erster didaktischer Vorschlag wurde eben durch dieses Merkmal von Comicstrips angeregt: Um eine Panelfolge zu gestalten, ist es nämlich überhaupt nicht erforderlich, viele Zeichnungen auf dem Blatt zu haben und komplexe Bewegungen darzustellen. Im Grunde genommen reicht bereits ein einziges Bild, das drei-viermal in einer Reihe unverändert wiedergegeben wird, um eine einfache Comicgeschichte zu entwerfen.

Wenn man ein beliebiges Bild aus einem Magazin oder aus dem Internet nimmt und mit einer Kopiermaschine oder mit einem Bildbearbeitungsprogramm am PC mehrmals nacheinander kopiert, entsteht schon eine Sequenz, die einem Comicstrip ähnlich erscheint. Diese Bildfolgen können dann Lernende mit Sprech- und Denkblasen ergänzen und dazu ein kurzes Gespräch entwickeln. Je nach Möglichkeit kann dies am Computer oder mit Klebezetteln erfolgen. Lernende können die Dialoge in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit schreiben und anschließend vor dem Plenum präsentieren. Eine kleine Ausstellung im Kursraum ist auch möglich. Die Übung lässt sich in zahlreichen Variationen durchführen: Lehrkräfte können die Anordnung und somit auch die Anzahl der Sprechblasen

vorgeben. Eine weitere Möglichkeit ist, dass nur die Anzahl der Sprechblasen festgelegt wird, ihre Position innerhalb der Sequenz aber nicht. Eine gewisse Medienkompetenz ist erforderlich, wenn man unterschiedliche Sprechblasen verteilt und damit das Gespräch in verschiedene Richtungen steuert. Lernende müssen in diesem Fall Äußerungen finden, die jeweils dem Stil der Sprechblase entsprechen. Gezackte Sprechblasen können zum Beispiel einen lauten Schrei oder einen ungeduldigen Ausruf nahelegen. Auch bei dieser Alternative ist es denkbar, Position und Anzahl im Vorfeld zu bestimmen und dadurch den Schwierigkeitsgrad noch weiter zu erhöhen. Mit demselben Bild können des Weiteren unterschiedliche Szenarien durchgespielt werden, indem die einzelnen Kleingruppen oder Paare unterschiedliche Vorgaben zum Ort oder zu den Personen bekommen. Während einige Lernende die Aufgabe haben, einen Dialog zwischen zwei Freundinnen zu schreiben, erhalten die anderen die Information, dass sie auf diesen Fotos zwei Frauen sehen, die sich gerade kennengelernt haben oder die in einem Büro arbeiten und ihre Urlaubspläne diskutieren. Ganz klassisch wie bei kreativen Schreibaufgaben können Lehrkräfte auch Wörter oder Ausdrücke vorgeben, die Lernende in ihre Texte einbauen sollen. Die Auswahl kann nach konkreten Gesichtspunkten erfolgen (z.B.: Wörter zum Thema Sport oder Verben mit trennbaren Vorsilben) oder dem Zufallsprinzip überlassen werden. Je weniger die Ausdrücke mit dem Bild und miteinander zu tun haben, desto absurdere Szenarien lassen sich entwickeln. Alternativ können nicht nur leere Sprechblasen verteilt werden, sondern auch ein paar beschriftete, um die Textproduktion wiederum in eine gewünschte Richtung zu lenken und ausgewählte Ausdrücke einzuüben oder sprachliche Funktionen zu trainieren. Die Sprechblasen können dabei auch Emoticons und kleine Bilder beinhalten, welche Lernende sinngemäß versprachlichen sollen.

Diese Übung eignet sich in verschiedenen Varianten sowohl zur Wiederholung des Wortschatzes nach Abschluss einer Unterrichtseinheit als auch zum Einstieg. Einige Beispiele: Wird im Kurs ein Video gezeigt, so können Lehrkräfte Screenshots von wichtigen Szenen dieses Kurzfilms machen und daraus eine Panelsequenz gestalten. Mit dem Beschriften der Sprechblasen in einer der erwähnten Variationen kann man Vorkenntnisse aktivieren, Schlüsselbegriffe vorentlasten und Lernende dazu anregen, Mutmaßungen über das Video anzustellen und diese später zu überprüfen. Wenn im Kurs Rollenspiele gemacht wurden, können Lernende (noch im Kurs oder als Hausaufgabe) die Dialoge spielerisch im

Comic festhalten, anstatt in ihrem Heft zu arbeiten. Die Bildsequenz können Lernende später im Kursraum aufhängen oder in ihrem Sprachlernportfolio aufbewahren. Diese kreative Arbeit mit Sprechblasen kann auch vor Sprechübungen eingesetzt werden, indem Lernende die mit dem Comic schriftlich erarbeiteten Dialoge vor dem Plenum vorspielen. Als weiterführende Aktivität zum Comic bietet sich schließlich die folgende Einsatzmöglichkeit an: Aus den in Kleingruppen oder in Paaren erstellten Comics werden die beschrifteten Sprechblasen komplett entfernt oder nur gemischt. Die Vorlagen werden dann an eine andere Gruppe oder ein anderes Paar weitergereicht. Die Aufgabe ist, die ursprüngliche Reihenfolge der Sprechblasen wiederherzustellen. Diese Rekonstruktionsaufgabe kann Lernenden ebenfalls helfen, typische Routinen und Verweisstrategien im Gespräch zu erkennen und einzuüben.

Beispiel 2: Comics mit Apps erstellen

Nach dem Vorschlag, wie man aus einem vielfältigen Einzelbild mit Klebezetteln einen einfachen Comicstrip basteln und diese Geschichte im Unterricht einsetzen kann, möchte ich noch eine unkomplizierte Smartphone-App vorstellen, mit der sich im Handumdrehen ähnliche Sequenzen generieren lassen: *Comic Page Creator* ist eine der vielen Apps, mit denen man auf seinem Smartphone Comics gestalten kann. Diese Anwendung ist kostenlos im Google Play Store verfügbar und zeichnet sich durch einfache Funktionen aus. Wenn man die App startet, erscheint zunächst ein Seitenlayout mit drei Reihen. Mit Hilfe der Menütasten auf der linken Seite lässt sich dann die Anzahl der Panels pro Reihe einstellen. Die App lässt pro Reihe ein oder zwei Panels zu, wobei man die Anordnung auch später ändern kann. Auf der rechten Seite befinden sich mehrere Buttons, mit denen sich Figuren, Sprechblasen oder Gegenstände beliebig hinzufügen lassen. Die Auswahl erfolgt jeweils mit einer Bildlaufleiste, bei den Figuren kann man Geschlecht, Gesichtsausdruck, Kleidung und Körperhaltung ändern. Auch selbstgemachte Aufnahmen oder sonstige Bilder vom Smartphone kann man in die Panels einfügen und bearbeiten. Die vier Buttons in der Mitte dienen zur weiteren Bearbeitung: Man kann eine unerwünschte Änderung rückgängig machen, Figuren, Gegenstände oder Sprechblasen vergrößern bzw. verkleinern oder verschwinden lassen. Mit den weiteren Buttons im unteren Bereich kann man seinen Comic speichern, via E-Mail, Viber, Messenger usw. teilen und komplett löschen. Der Button mit einem Fragezeichen bietet mit einer kurzen Animation einen Überblick über diese

Funktionen. Wenn man seine Arbeit per E-Mail verschickt, wird die Bildgeschichte als PDF-Datei weitergeleitet. Wenn man sich für den Facebook-Messenger entscheidet, bekommt der Empfänger den Comic im Bildformat. Mit der App lassen sich nur sehr einfache Comicseiten erstellen, bei mehrseitigen Geschichten muss man die Seiten einzeln speichern. Zudem gibt es in den Sprechblasen nur Platz für kurze Äußerungen. Für komplexe Geschichten empfiehlt es sich daher, andere Apps wie *Comicize* oder *Comicker* einzusetzen, weil diese auch weitere Einstellungen und längere Texte zulassen. Im Internet finden sich auch kostenlose Angebote, so kann man nicht nur mit Apps Geschichten im Comicstil entwerfen. Beispiele hierfür sind Webseiten wie *Strip Generator* oder *Storyboard That*.

Mit *Comic Page Creator* (und auch mit ähnlichen Apps) kann man ebenso vielfältige Übungsformate durchführen wie mit einem Comicstrip, der durch die Vervielfältigung eines Einzelbildes entsteht. Lernende können eine Geschichte frei oder mit bestimmten Ausdrücken und Redemitteln gestalten. Sie können dabei einzeln, in Paaren oder Kleingruppen arbeiten, je nachdem wie viele Smartphones zur Verfügung stehen. Die Strips eignen sich in diesem Fall auch zur Vor- und Nachbereitung der mündlichen Textproduktion. Lernende können ihre Arbeiten speichern, per E-Mail an die Lehrkraft schicken und mit einem Beamer vor dem Plenum präsentieren. Außerdem können Lehrkräfte kurze Bildgeschichten mit oder ohne Text erstellen und dadurch beliebige Schreib- und Sprechanlässe anbieten. Eine weitere Möglichkeit ist es, den Anfang oder das Ende des Comics wegzulassen und die Lernenden die Geschichte vervollständigen zu lassen. Diese Variante kann auch in Kleingruppen funktionieren, wobei einige Gruppen die Vorgeschichte, andere den Schluss erarbeiten. Bei der Auswertung kann man dann zusätzlich die einzelnen Alternativen beliebig miteinander kombinieren. Diese Arbeitsweise wird dadurch ermöglicht, dass Lernende die Figuren nicht selbst nachzeichnen müssen, sondern mit derselben Figurendatenbank arbeiten wie die Lehrkraft oder die anderen Lernenden. So lassen sich schnell Fortsetzungen entwickeln, ohne dass es zu Verwirrungen und Verwechslung käme. Solche hausgemachten Comics können auch bei mündlichen und schriftlichen Leistungskontrollen eingesetzt werden, indem Lernende anhand der Bildgeschichte Dialoge bzw. erzählende Texte entweder vortragen oder schreiben müssen. Solche Apps kann man auch in der Stationsarbeit verwenden und zum Beispiel die Aufgabe geben, einen Text oder eine Situation in einen Comic zu übersetzen. Weiterhin ist es denkbar, die Erstellung von Comics in eine Projektarbeit zu integrieren. Lernende können ihren

Wohnort, ihre Schule usw. mit einem Comic darstellen oder von einem Ausflug berichten, indem sie ihre Fotos mit der App bearbeiten.

4. Fazit, Ausblick

Wie die Beispiele gezeigt haben, lohnt es sich, im Fremdsprachenunterricht mit Comics zu arbeiten, weil das Medium vielfältige Einsatzmöglichkeiten bietet. Nicht nur authentische Comics und Graphic Novels kann man dabei einsetzen, sondern man kann auch Lernende dazu anregen, selbstständig Bildgeschichten zu bearbeiten und zu erstellen. Ziel dieses Beitrags war, einerseits Einblicke in die aktuellen Unterrichtsmaterialien zu Comics zu gewähren, andererseits Anregungen und praktische Hinweise für die handlungs- und produktionsorientierte Arbeit mit der sequenziellen Kunst zu geben. Diese Beispiele stammen vorwiegend aus meiner eigenen Unterrichtspraxis mit ungarischen und geflüchteten Jugendlichen und spiegeln demzufolge meine bisherigen Erfahrungen wider. Wie eingangs erwähnt steht eine systematische und empirisch fundierte Auseinandersetzung mit dem Einsatz von Comics im Fremdsprachenunterricht noch aus. So wäre es in diesem Fall ein weiterer Schritt, ausgehend von den hier skizzenhaft vorgestellten Arbeitsweisen konkrete Unterrichtseinheiten zu erarbeiten, diese in weiteren Unterrichtskontexten zu erproben und die Erfahrungen kritisch zu reflektieren.

Literatur

- Brinitzer, Michaela (2015): *Zack. Deutsch lernen mit Comics*. Stuttgart: Klett.
- Chiarra, Cerri (2014): Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht (= Materialien Deutsch als Fremdsprache; Bd. 90)*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 119–145.
- Elsner, Daniela (2013): *Pop! Wow! Zoom! Mit graphic novels fremdsprachliche literacies fördern*. In: Grünewald, Andreas / Plikat, Jochen / Wieland Katharina (Hrsg.): *Bildung–Kompetenz–Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Kallmeyer / Klett, S. 194–205.

- Grünewald, Dietrich (1982): Comics, Kitsch oder Kunst? Die Bildgeschichte in Analyse und Unterricht. Ein Handbuch zur Comic-Didaktik. Weinheim / Basel: Belz.
- Gundermann, Christine (2007): Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Hallet, Wolfgang (2012): Graphic Novels: Literarisches und multilaterales Lernen mit Comic-Romanen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. 117, S. 2–8.
- Kuzminykh, Ksenia (2014): Comics und graphic novels im multikulturellen Deutschunterricht. In: Glottodidactica 41/2, S. 75–86.
- Mounajed, René (2009): Geschichte in Sequenzen. Über den Einsatz von Geschichtscomics im Geschichtsunterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Palandt, Ralf (2014): Comics – Geschichte, Struktur, Interpretation. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht (= Materialien Deutsch als Fremdsprache; Bd. 90). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 77–118.
- Plein, Frank / Breslauer, Christine (2017): Halb sieben vor dem Kino. Ein Comic-Sprachkurs für Anfänger. Stuttgart: PONS.
- Reinfried, Marcus (2007): Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien. Visuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (= UTB 8043). Tübingen / Basel: A. Francke. S. 416–420.
- Szalay, Kristóf (2013): Deutsch mit Comics 1. Lehrbuch. Budapest: Central Holding.
- Szalay, Kristóf (2017): Deutsch mit Comics 2. Lehrbuch. Budapest: KELLO.
- Bedő, Éva (2017): Deutsch mit Comics 1. Arbeitsbuch. Budapest: KELLO.

Webseiten

- Der junge Goethe. Hörspiel und Comic für Schüler und Studenten. Webseite des Goethe-Instituts Italien. <https://www.goethe.de/ins/it/de/spr/unt/ver/djg.html> (gesehen am 20. 06. 2018)
- Graphic Novels in der Schule. Webseite des Goethe-Instituts Schweden. <https://www.goethe.de/ins/se/de/spr/unt/kum/duc.html> (gesehen am 20. 06. 2018)

Smartphone-App Comic Page Creator. <https://play.google.com/store/apps/details?id=air.bahraniapps.comicpagecreator&hl=de> (gesehen am 20. 06. 2018)

Storyboard That. <https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator> (gesehen am 20. 06. 2018)

Strip Generator. <http://stripgenerator.com/> (gesehen am 20. 06. 2018)

Kleist im Unterricht: Erfahrungen eines Projektes

Gábor Nyéki

1. Einführung

Klassische literarische Werke haben im heutigen DaF-Unterricht eine marginale Position. Die Ursache ist klar: wegen ihrer komplexen sprachlichen und inhaltlichen Ebene können sie schwer in den Unterricht integriert werden. Andererseits wissen wir als Lehrpersonen, was für diese Texte spricht: sie gehören zur Zielsprachlichen Kultur, repräsentieren die Vielfalt der Sprache und in ihnen erscheinen Themen und Fragestellungen, die zum Weiterdenken motivieren können. Außerdem gibt es Lerngruppen, die die Herausforderungen dieser Textsorten benötigen, weil die Beschäftigung mit den Klassikern etwas anderes bietet, als die Beschäftigung mit anderen literarischen Werken (z. B. Kurzgeschichten, Stücke der konkreten Poesie, Gedichte).

Meine Forschung geht von der Hypothese aus, dass klassische literarische Werke erfolgreich in den Unterricht integriert werden können, falls die ausgewählten Texte gründlich vorbereitet werden. Die theoretischen Grundlagen und die Vorbereitungsphase mit möglichen Aufgabentypen aus der Didaktisierung wurden in meinem vorherigen Aufsatz umfassend dargestellt (Nyéki 2018). Hier möchte ich die wichtigsten Ausgangspunkte nur kurz zusammenfassen.

Ich habe eine Textpassage des Textes *Michael Kohlhaas* von Heinrich von Kleist ausgewählt, um mit dieser zu arbeiten. Die Auswahl geschah auf Basis verschiedener Überlegungen. Die Erzählung gehört zu den wichtigsten Werken des deutschen Literaturkanons. Ihre Wirkung ist einerseits in den literaturwissenschaftlichen Diskursen spürbar, andererseits hatte sie auch einen großen Einfluss auf die Literatur des 20. Jahrhunderts. Auch in Ungarn wurde die Geschichte von Kohlhaas mehrmals adaptiert und der Text ist ein wichtiger Bestandteil der Kleist-Renaissance in Ungarn. In der Textauswahl lag außerdem auch eine kleine Provokation und die Absicht, die Grenzen des Verstehens zu testen: Kleists Erzählung verfügt über eine komplexe Sprache, die auch für die muttersprachlichen Leser eine wirkliche Herausforderung bedeutet.

Bei der Annäherung an den Text soll das Drei-Phasen-Modell angewendet werden: die ausgewählte Textpassage (in der Kohlhaas sich zum ersten Mal mit dem Junker und mit der Ungerechtigkeit konfrontiert sieht) muss vorentlastet werden, d. h. die Grundelemente der Handlung bzw. die Hauptfiguren müssen eingeführt werden – nur so kann man den Text kontextualisieren. Ein wichtiges Hilfsmittel ist dazu ein Filmtrailer, der als eine Einführung in den Text diene. Als zweiter Schritt wird die Textpassage analysiert (Zeit- und Ortsangabe, Reihenfolge der Ereignisse, Figurenkonstellation, Figurencharakteristik) und in der letzten Stunde wird der Text mit einer Filmszene verglichen. Zum Schluss werden die wichtigsten Fragen des Werkes reflektiert.

In meinem jetzigen Beitrag möchte ich über die wichtigsten Erfahrungen schreiben, die ich bei der Didaktisierung des Kleist-Textes während der drei Unterrichtsstunden gesammelt habe. Nach der Darstellung des Unterrichtskontextes und der Unterrichtsstunden werden die Ergebnisse des Projekts mit Hilfe von Fragebögen an die SchülerInnen und von Interviews mit der Deutschlehrerin der Gruppe bewertet. Die Didaktisierung bezeichne ich hier als Projekt, obwohl klar ist, dass es sich in einem engeren Sinn nicht um ein Projekt handelt – trotzdem denke ich, dass dieser Begriff die in unserer Arbeit liegenden Bemühungen und ihre Komplexität besser widerspiegeln kann.¹

2. Der Unterrichtskontext – Charakterisierung der Zielgruppe

Die Arbeit wurde in drei Unterrichtsstunden gegliedert und in einer Gruppe der 12. Klasse des ELTE Trefort Ágoston Gymnasiums im November 2016 verwirklicht. Die Gruppe lernte Deutsch als erste Fremdsprache seit fünf Jahren. Von der 7. bis zur 11. Klasse haben die SchülerInnen vier Deutschstunden pro Woche; in den 11. und 12. Klassen drei Deutschstunden, aber in diesem Zeitraum haben sie die Möglichkeit, an einem Leistungskurs teilzunehmen, um sich auf die DSD-Sprachprüfung vorzubereiten. Im Deutschunterricht werden die verschiedenen Sprachfertigkeiten zu gleichen Teilen unterrichtet. Zwischen den Fremdsprachenkenntnissen der dreizehn Kinder gab es aber große Unterschiede: Es gab LernerInnen, deren Deutschkenntnisse auf der Niveaustufe C1 waren und viele von ihnen haben nach dem Projekt die schriftliche DSD-Prüfung gemacht. Andere haben diese Stufe noch nicht erreicht und wurden um Niveau B2 eingestuft.

Im November stand die Gruppe am Ende der Vorbereitung auf die DSD-Prüfung: seit Wochen hatten die verschiedenen Testaufgaben und -übungen eine zentrale Stelle in den Deutschstunden eingenommen. Wie die Deutschlehrerin im Laufe der Vorbereitungsphase mitteilte, brauchten die SchülerInnen etwas Unterschiedliches und etwas Besonderes, was von den typischen und mehrmals geübten Aufgabentypen fernsteht. Die Gruppe hatte früher nur wenige Erfahrungen mit klassischen literarischen Werken in den Deutschstunden gemacht. Werke wie *Die Bremer Stadtmusikanten* oder *Emil und die Detektive* wurden gelesen und diskutiert, aber mit deutschsprachigen klassischen Werken setzten sie sich nicht auseinander. Das Lesen spielte eine wichtige Rolle in ihrem Leben, obwohl die Mehrheit nicht täglich las. Wie in den Fragebögen mitgeteilt wurde, lasen sieben beteiligte Personen nicht jeden Tag und auch nicht mehrmals pro Woche. Zu den Lieblingsbüchern gehörten Werke der Trivialliteratur von Autoren wie Stephen King und Agatha Christie. Manche SchülerInnen mochten auch Klassiker, wie z. B. „*A köpönyeg*“ von Gogol; „*Esti Kornél*“ von Kosztolányi und „*Sorstalanság*“ von Kertész. Sie wollten sich in den späteren Deutschstunden vor allem mit Werken der Weltliteratur (z. B.: „*Alíz Csodaországban*“ von Lewis Carroll, „*Csikk*“ von Wolfgang Herrndorf und „*Zabhegyező*“ von J. D. Salinger) beschäftigen.

Es wurde deutlich, dass in einer Praktikumsschule wie diesem Gymnasium viele SchülerInnen bereits über eine breite Allgemeinbildung und fundiertes Methodenwissen verfügen. Schon bei der Aufnahme an der Schule findet eine strengere Auswahl statt und im Laufe der Schuljahre begegnen sie zahlreichen PraktikantInnen und können den Lernprozess ganz reflektiert betrachten. Solche Gruppen brauchen immer neue kognitive Herausforderungen: Unterrichtsmaterialien, die neue Erlebnisse und Annäherungen bieten können. Werke wie *Michael Kohlhaas* können diese Funktion erfüllen.

Wie bereits erwähnt, wurde die Reflexion über die Bearbeitung des Textes mit drei Instrumenten der Datenerhebung ermöglicht: die drei Unterrichtsstunden, in denen die Erzählung unterrichtet wurde, wurden beobachtet und besprochen; nach dem Projekt wurden die Erfahrungen der SchülerInnen mit Hilfe eines Fragebogens gesammelt; daneben habe ich im Laufe des Projekts mehrere Interviews mit der den Unterricht leitenden Deutschlehrerin gemacht. So können die Ergebnisse des Projekts aus den verschiedenen Perspektiven des Beobachters, der SchülerInnen und der Lehrperson betrachtet werden.

3. Instrumente der Datenerhebung

3.1 Die Unterrichtsbeobachtung der ersten Unterrichtsstunde

Das Hauptziel der ersten Unterrichtsstunde war es, einen allgemeinen Überblick über den Inhalt, die Figurenkonstellation und die Dramaturgie des Textes zu schaffen. Ich unterrichtete die erste Stunde und die Deutschlehrerin beobachtete den Prozess. Nach der Stunde sprachen wir über unsere Erfahrungen. Auf Basis dieser Gespräche werde ich mich hier vor allem darauf konzentrieren, wie das erste Zusammentreffen der SchülerInnen mit Kleists Text verlief und welche Momente des Verstehens und des Nichtverstehens ich persönlich bemerkte.

Weil die SchülerInnen die Handlung von *Michael Kohlhaas* nicht kannten, wurde zu Beginn zweimal der Trailer zum gleichnamigen Film abgespielt. Zwischen dem Buch und dem Film gibt es wesentliche Unterschiede, aber die wichtigsten Handlungselemente sind gleich, und so konnten die SchülerInnen Vermutungen zu den Hauptfiguren, den Grundkonflikt und zur Handlung äußern².

Die Identifizierung der Hauptfiguren der Handlung (Kohlhaas, sein „Gegner“, die Familie von Kohlhaas bzw. die Soldaten) funktionierte problemlos, aber was die Rekonstruktion der Handlung betrifft, konnte die Gruppe den Grundkonflikt noch nicht präzise formulieren („etwas passiert mit den Pferden“ und „die Soldaten kämpfen mit Kohlhaas“). Wegen dieses Nichtverstehens war es nötig, ein paar Momente des Trailers erneut abzuspielen (z. B. die Szene, in der Kohlhaas sagt: „Das sind nicht meine Pferde“). So wurde es möglich, die Ausgangssituation zu bestimmen: Der Rosshändler Kohlhaas muss seine Pferde zurücklassen und als er diese zurückbekommt, sind sie abgemagert. Kohlhaas kann auf juristischem Wege nichts erreichen und beginnt einen Krieg gegen den Junker.

Zur Analyse der späteren Textstelle musste man mit Begriffen wie „Gerechtigkeit“, „Privileg“, „Feind“ und „vergeben“ arbeiten. Diese waren schwer zu definieren, daher war Partnerarbeit als Arbeitsform angebracht. Bei der Frage, „Wer ist der Feind?“, formulierten die SchülerInnen, dass in der Geschichte eigentlich alle Feinde sind: „Kohlhaas und seine Soldaten kämpfen gegen den Junker und der Junker gegen Kohlhaas“ – beide Seiten sind fest davon überzeugt, dass sie Recht haben, was bei der Darstellung der Titelfigur noch wichtig wird.

Jetzt waren den Lernenden die wichtigsten Figuren der Handlung bekannt, und sie hatten Kenntnisse über verschiedene Handlungselemente; sie lernten die

Wörter, die zum Grundwortschatz der Handlung gehören. Am Ende der Stunde wurden diese Kenntnisse in Form eines die Handlung zusammenfassenden Lückentextes kontrolliert; die Lösung der Aufgabe bedeutete keine Schwierigkeit. Dann wurden die ausgewählte Textpassage, die ungarische Übersetzung von László Kardos und eine deutsch-ungarische Wortliste zu den wichtigsten Wörtern und Wendungen des Textabschnittes verteilt. Die Hausaufgabe war es, den Abschnitt zweimal zu lesen.

Laut den Beobachtungen der Deutschlehrerin wurden die Beziehungen zwischen den Charakteren der Erzählung, bzw. der Grundkonflikt, klar gemacht, was für die weiteren Schritte des Projekts unablässig war. Um eine sinnvolle Einführung zu verwirklichen, muss man außer der methodischen Kompetenzen auch über eingehende Kenntnisse der Novelle verfügen, außerdem muss die Begeisterung der Lehrperson für den Text offensichtlich sein, um die SchülerInnen motivieren zu können.

3. 2 Die Unterrichtsbeobachtung der zweiten Unterrichtsstunde

Im Zentrum der zweiten Stunde stand das Kennenlernen der kleistschen Sprache, bzw. die Analyse einer Textpassage. Die Lehrerin übernahm diese und die nächste Stunde und ich war der Beobachter der Stunde. Als Vorentlastung der Textarbeit fing die Stunde mit einer Wiederholung an, mit im Plenum formulierten Fragen (z. B.: wer sind die Hauptfiguren, was wissen wir über sie?). Die SchülerInnen benutzten hier schon Begriffe wie „Privileg“: der erworbene Wortschatz wurde eingebaut.

Daneben wurde auch das Texterlebnis unter die Lupe genommen: was für ein Gefühl ist es, Kleist zu lesen? Die Antworten wie „hochdeutschlich“, „alt“, „literarisch“ und „sehr viel Konjunktiv“ zeigten, dass das Werk außerhalb der gewöhnlichen Unterrichtserfahrungen stand: deshalb brauchte man Hilfsmaterialien zum Lesen.

Vor allem die nächste Aufgabe, bei der die SchülerInnen einen Kleistschen Satz abkürzen mussten, zeigt die Besonderheit des Stils³. Den ersten langen Satz konnte eine Schülerin auf folgende Weise abkürzen: „Kohlhaas erfuhr, dass die Geschichte von dem ‚Paßschein‘ ein Märchen sei“. Die Frage der Lehrerin, warum dieser Satz so lang ist, war durchaus legitim und die Antwort eines Schülers („Weil er eine Menge von Informationen enthält“) wies auf die Vorgehensweise von Kleist

hin. Durch welche Informationen welche Inhalte vermittelt werden, ist ein wesentlicher Teil der Beschäftigung mit Kleist.

Aufgaben wie die Bestimmung der Reihenfolge der Ereignisse, bzw. die dazu gehörenden W-Fragen und die Anordnung von Zitaten zu passenden Figuren, waren leicht für die Lernenden: sie konnten die Informationen in der Textpassage finden. Diese gute textuelle Orientierung hing damit zusammen, dass die ungarische Übersetzung und die Wortliste zur Verfügung stehen.

Neben der Rekonstruktion der Handlung wurden auch die Figuren Kohlhaas und der Junker charakterisiert, diese Aufgabe wurde mithilfe einer Vokabelliste durchgeführt: verschiedene Eigenschaften (verlogen, fürsorglich, menschlich, naiv usw.) wurden den Charakteren zugeordnet. So wurde z. B. der Junker als „schuldig“ beschrieben, weil er „seine Vorteile ausnutzt“.

Für den nächsten Schritt, die Textinterpretation, bildete eine von Kleist verwendete Metapher die Grundlage: *„Doch sein Rechtgefühl, das einer Goldwaage glich, wankte noch“*. Was bedeutet dieser Satz und in welchem Kontext erscheint er? Wie verhält sich diese Figur, als sie sich zum ersten Mal mit Ungerechtigkeit konfrontiert wird und welche Folgen haben Kohlhaas' Gefühle später? – diese Fragen beantworteten die SchülerInnen als schriftliche Hausaufgabe für die dritte, letzte Stunde.

3. 3 Die Unterrichtsbeobachtung der dritten Stunde

Die dritte Stunde hatte das Ziel, Kleists Stil eingehender zu untersuchen, außerdem aber auch das Sprechen über den Text zu ermöglichen.

Das Bild der Waage symbolisiert eine klare Werteordnung und wurde von den SchülerInnen auch mit Pünktlichkeit verknüpft; die Waage war in dieser Interpretation ein Gerät, das die „kleinsten Unterschiede fühlen kann“. Die Identifizierung der Gefühle von Kohlhaas verlangte eine vertiefte Beschäftigung mit dem Text. Die Aufgabe war daher schwer und es ist bemerkenswert, dass die in der Figur liegenden Dualität von den Lernenden angesprochen wurde, d. h. Kohlhaas ist „zufrieden“ (Zeile 8–9) und „ärgerlich“ (Zeile 28)⁴, handelt aber nicht aus diesem Ärger heraus.

Das Medium des Filmes konnte hier wieder einbezogen werden: einerseits um beim Verstehen des Textes zu helfen, andererseits um die wichtigsten Unterschiede zwischen Film und Novelle zu zeigen. Der Film von Pallières stellte

den analysierten Textabschnitt auch dar, doch er zeigte Kohlhaas nicht zweifelnd, sondern weitgehend enttäuscht und böse. Nach der Vorführung der Filmszene wurden die Gefühle von Kohlhaas mit Fotos und dazugehörigen Dialogen auf einem Aufgabenblatt präsentiert. Dadurch konnten die Schüler den Vergleich schnell und ohne Schwierigkeiten in Partnerarbeit ausführen. Ihre Folgerung war, dass in dem Film die Metapher der Goldwaage nur teilweise erscheint. Kohlhaas ist überrascht, schockiert, verbittert, verzweifelt und er ist überzeugt, dass der Junker schuldig ist. Er bedroht ihn sogar. Diesen direkten Ton findet man im Text nicht: Kohlhaas sagt, dass er sich Recht schaffen kann und meint den juristischen Weg. Hier liegt vielleicht der wichtigste Unterschied zwischen Text und Film und dass die SchülerInnen dies bemerkten, zeigt, dass der Text verstanden wurde.

Gibt es aber wirklich Gerechtigkeit? Kann der Begriff realisiert werden oder ist er nur theoretisch denkbar? Wie kann man das Rechtsverständnis von Kohlhaas interpretieren? Diese Fragen ergeben sich aus der Textstelle und leiten über zu den weiteren Teilen der Erzählung. In den drei geplanten und durchgeführten Unterrichtsstunden blieb keine Zeit, diese Folgefragen zu besprechen und überdies zu beantworten. Wenn allerdings mehr Zeit vorhanden ist, könnte und sollte man die Erzählung tiefgreifender analysieren.

3.4 Die Fragebögen

Um das Projekt auswerten zu können, mussten die Erfahrungen der Teilnehmer evaluiert werden. Mit Hilfe von Fragebögen konnten die Lernenden ihre Erfahrungen anonym mitteilen und leisteten so einen wichtigen Beitrag zur Bewertung des Projekts.

Die Jugendlichen haben die Unterrichtsstunden genossen (durchschnittlich 7 Punkte von 10) und fanden den Text schwer (7,5 Punkte). Im Allgemeinen kann man feststellen, dass die Übung zur Vereinfachung der Sätze für die Gruppe hilfreich war, zusätzlich haben die SchülerInnen das Lernen von neuen Wörtern als nützlich empfunden. Es gab auch Jugendliche, die andere Aufgaben als besonders hilfreich einschätzten. Fast alle Aufgaben wurden mindestens einmal genannt.

Es gab auch Aufgaben, die niemandem gefielen. Mehrmals wurde hervorgehoben, dass die Analyse zu tiefgreifend war (z. B. wurde die Aufgabe zu den Gefühlen der Figuren von mehreren als vernachlässigbar bestimmt). Als Ergänzung wurden „Testaufgaben“, mehr Filmausschnitte und Grammatikarbeit

empfohlen. Den SchülerInnen war aber bewusst, dass die explizite Vermittlung von grammatischen Kenntnissen nicht im Zentrum des Projekts stand, obwohl es Aufgabentypen gab, die sich darauf konzentrierten (z. B. die Vereinfachung der Sätze). Man darf nicht vergessen, dass das Hauptziel des Projekts die Beantwortung der Frage war, ob klassische literarische Texte einen Platz im Fremdsprachenunterricht einnehmen können. Meine persönliche Meinung ist, dass der Text von Kleist bei einer Erweiterung des Projekts die Grammatikarbeit auf jeden Fall ermöglichen könnte.

Die Wortschatzarbeit wurde von den Lernenden als wichtiger Teil zur Entwicklung der Sprachkompetenz erwähnt, daneben das Leseverstehen und die literarischen Kenntnisse. Im Laufe des Projekts wurden laut der Befragten erfolgreich Mittel zur Verfügung gestellt, um den literarischen Text zu bearbeiten und zu verstehen.

3.5 Interview mit der Lehrerin

Das Hauptziel des Interviews war, ein umfassendes Bild über die Einstellung der Lehrperson gegenüber klassischer Literatur im DaF-Unterricht zu bekommen. Wie wichtig findet die Deutschlehrerin die Integration von literarischen Werken in den Fremdsprachenunterricht? Mit welchen Methoden wird diese Integration verwirklicht? Mit welchen Herausforderungen muss man rechnen? Welche Kompetenzen kann man mit Hilfe von Literatur besonders gut entwickeln?

Laut der Lehrerin haben literarische Texte eine hohe Relevanz im DaF-Unterricht, weil mit Hilfe dieser Texttypen nicht nur die Sprachkenntnisse, sondern auch die Persönlichkeit der Lernenden entwickelt werden kann. Literarische Texte bieten Themen und Fragen, die nicht in anderen Texten vorkommen. Diese tragen zu einer emotionalen Erziehung der Schülerinnen und Schüler bei, denn während des Lesens und der Bearbeitung treffen die LeserInnen auf Situationen, zu denen man sich irgendwie verhalten muss.

Doch wie bereits erwähnt wurde, muss man auch damit rechnen, dass der Einbezug von literarischen Texten zusätzliche Arbeit für die Lehrperson und hohes Engagement der SchülerInnen bedeutet. Die Analyse solcher Texte erfordert eine andere kognitive Leistung als z. B. ein Sachtext. Bei der Bearbeitung können mehrere Aspekte und spontane Situationen entstehen, die den ganzen Ablauf verändern. Wie die persönliche Erfahrung der Lehrerin zeigt, muss eine Stunde, in

deren Zentrum ein literarischer Text steht, wesentlich gründlicher geplant werden als eine andere Stunde. Und obwohl heute in den modernen DaF-Lehrwerken verschiedene literarische Texte einen festen Platz haben, kann es sein, dass diese nicht zum Interessensbereich der Schulklasse passen. Zusatzmaterialien sind in diesem Fall unerlässlich. Die Lehrerin hat zwei der Materialien erwähnt, die sie am meisten benutzt: *Entdeckungen* (Feld-Knapp/Gyergyádész/Mester/Szabó 1999) und *Der Sprung* (Krausz 1996).

Ich teilte ihr mit, dass die SchülerInnen die Texte *Emil und die Detektive* und *Die Bremer Stadtmusikanten* als Beispiele für bearbeitete literarische Werke gebracht haben. *Emil und die Detektive* hatte die Gruppe mit der Lehrerin vor fünf Jahren gelesen und die Bearbeitung des Textes dauerte ca. einen Monat. In diesem Projekt nahmen Wortschatzerweiterung, kreatives Schreiben und die Dramatisierung einiger Szenen den meisten Platz ein, außerdem schaute die Klasse auch die Filmadaption an. Der Text war eine vereinfachte Textausgabe. Die Bearbeitung der *Bremer Stadtmusikanten* vor 5-6 Jahren dauerte nur ein paar Unterrichtsstunden lang, aber die Lernenden lösten interaktive und digitale Aufgaben zum Text, deshalb konnten sie sich auch noch heute daran erinnern. Ich denke, dass bei der Didaktisierung von klassischen literarischen Werken digitale Lehrmaterialien auf jeden Fall mit einbezogen werden sollten.

4. Fazit

Das in dieser Arbeit dargestellte Projekt basierte auf der Hypothese, dass klassische literarische Werke sinnvolle und gewinnbringende Bestandteile des DaF-Unterrichts sein können. Wie die Theorie der Literaturdidaktik in Bezug darauf ständig reflektiert, können mit Hilfe von diesen Texten nicht nur die Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden entwickelt werden, sondern es geschieht im Laufe des Unterrichtsprozesses auch eine emotionale Erziehung. Heute sind allerdings die klassischen literarischen Werke kein Teil der DaF-Lehrwerke, weil mit diesen Texttypen das Vorurteil verbunden ist, dass sie schwer zu verstehen sind.

Diese Arbeit stellte eine Fallanalyse dar: Die Ergebnisse sind nicht repräsentativ, sondern stammen aus einer konkreten Unterrichtssituation. Trotzdem denke ich, dass anhand meiner Analyse relevante Beobachtungen gemacht werden konnten, die einen wichtigen Beitrag zu weiteren Forschungen leisten können.

Die Bearbeitung von *Michael Kohlhaas* mit einer Gymnasialklasse hat gezeigt, dass es sich lohnt, Klassiker in den Unterricht zu integrieren. Es gibt Momente, in denen Lernende statt der Routine alltäglicher Aufgaben neue kognitive Herausforderungen brauchen – Projekte, die etwas anderes bieten können. Ich bin davon überzeugt, dass die Geschichte von Kohlhaas die FremdsprachenlernerInnen nicht nur durch ihre Thematik anspricht. Die SchülerInnen konnten sich einerseits zu den Grundthemen dieser Erzählung (wie z. B. Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit) äußern. Andererseits wurde auch der einzigartige Schreibstil Kleists von den Lernenden entdeckt: die Begegnung mit dieser hochliterarischen Sprache wurde ermöglicht, was für die SchülerInnen ein wichtiges Erlebnis bedeutete. Um diese Sprache zu verstehen, mussten die Lernenden nicht nur über fundierte Fremdsprachenkenntnisse verfügen, sondern auch eine positive und offene Einstellung zur Literatur haben.

Die Didaktisierung eines solchen Werkes verlangt auch von der Lehrperson eine positive Einstellung. Es ist keine Frage, dass die Unterrichtsplanung unter Einbeziehung dieser Texttypen zeitaufwendig ist, und obwohl bereits verschiedene Aufgaben zur Textarbeit zugänglich sind, muss man diese für die spezifische Lernergruppe umformulieren. Selbst entwickelte Aufgaben sind auf jeden Fall notwendig. Unsere Aufgabentypen waren ganz typisch: es gab eine Einheit zu W-Fragen, eine Figurencharakterisierung und einen Vergleich von Textvorlage und Film.

Man darf nicht vergessen, dass – obwohl die Verwendung von Verfilmungen ein adäquates Mittel ist – ohne grundsätzliche Wortschatzarbeit und die Vermittlung von grammatischen bzw. kulturhistorischen Kenntnissen der Lernprozess nicht erfolgreich wäre. Das Projekt bestand nur aus drei Unterrichtsstunden und während dieser Zeit wurden die Grundsteine für die thematische Behandlung im Unterricht gelegt.

Die Integration von literarischen Werken in den Unterricht kann auf verschiedenen Ebenen ermöglicht werden und die Grenzen hängen vom Wissen, von der Phantasie und vom Erfindergeist der Lehrpersonen ab. Hoffentlich werden die hier gesammelten Beobachtungen in der nahen Zukunft durch zahlreiche andere ergänzt werden.

Literatur

- Feld-Knapp, Ilona / Gyergyádész, Zsuzsanna / Mester, Ildikó / Szabó, Éva (1999): Entdeckungen. Német nyelvkönyv haladóknak felvételi feladatokkal. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kleist, Heinrich (2012): Michael Kohlhaas. Berlin: Insel.
- Krausz, Piroska (1996): Der Sprung. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nyéki, Gábor (2018): Literarische Werke im DaF-Unterricht. Über die Vorbereitung eines literarischen Projektes. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium (im Druck).

Anmerkungen

1. Ich möchte mich hier sehr herzlich bei Frau Ilona Feld-Knapp für die Betreuung meines Beitrags bedanken. Frau Mónika Kajmádi und Herrn Pál Kelemen möchte ich ebenfalls meinen Dank aussprechen. Ihre Unterstützung und Begleitung spielte eine bedeutende Rolle in der Entstehung meines Textes.
2. Der Trailer zum Film von Arnaud des Pallières:
<https://www.youtube.com/watch?v=hnpq26J5WKY> (gesehen am 11.09.2018).
3. Siehe dazu den ersten Satz: „*In Dresden, wo er, in einer der Vorstädte der Stadt, ein Haus mit einigen Ställen besaß, weil er von hier aus seinen Handel auf den kleineren Märkten des Landes zu bestreiten pflegte, begab er sich, gleich nach seiner Ankunft, auf die Geheimschreiberei, wo er von den Räten, deren er einige kannte, erfuhr, was ihm allerdings sein erster Glaube schon gesagt hatte, daß die Geschichte von dem Paßschein ein Märchen sei.*“
4. [...] „*und die Koppel der Pferde, die er bei sich führte, einige Wochen darauf, zu seiner Zufriedenheit, verkauft*“[...] bzw. „*Kohlhaas fluchte über diese schändliche und abgekartete Gewalttätigkeit, verbiß jedoch, im Gefühl seiner Ohnmacht, seinen Ingrim*“ (Kleist 2012: 19).

Erlebte interkulturelle Kommunikation am Beispiel der Weinernte

Karin Geschke und Viktoria Ilse

1. Einleitung

Grundgedanke dieses Beitragsthemas ist: Essen und Trinken als Verbindung von Kulturen. Im vorliegenden Beitrag wird Wein als etwas typisch Ungarisches, etwas das durchaus auch seine thematische und inhaltliche Relevanz im Deutschunterricht finden kann, angenommen.

Die beiden Autorinnen sind in ihrem bisherigen Werdegang dem Thema Wein im wissenschaftlichen Kontext ganz unterschiedlich begegnet: Karin Geschke arbeitet seit vielen Jahren bei der Weinernte in Gasparets (Südfrankreich) mit und erlebte dadurch interkulturelle Kommunikation bei jeder Weinernte auf andere Art und Weise; Viktoria Ilse lernte 2011 auf der Fachsprachenkonzferenz des *Vereins für Fachsprachenlehrer und -forscher Ungarns (Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete, SZOKOE)* Márta Murányi-Zagyvai, die Mitautorin des deutsch-ungarischen Lehrmaterials für Önologie (Weinherstellung) im Projekt IDIAL4P ist, kennen. Zusammen wurde nun erlebte interkulturelle Kommunikation am Beispiel der Weinernte untersucht.

Zunächst klären die Autorinnen ihr Verständnis von interkultureller Kommunikation und interkultureller Kommunikationsforschung. Anschließend wird das bereits erwähnte deutsch-ungarische Lehrmaterial zur Önologie (Weinherstellung) in Hinblick auf interkulturelle Kommunikation näher beleuchtet. Am Beispiel aus der Praxis der Weinernte werden Ergebnisse einer interkulturellen Erhebung präsentiert. Letzteres bildet auch den Schwerpunkt dieses Beitrags.

Ziel ist es abschließend zu entscheiden, ob das Thema Wein und Weinherstellung im Kontext von Unterricht und Interkulturalität aufgegriffen und verwendet werden kann.

1. Verständnis von interkultureller Kommunikation und interkultureller Kommunikationsforschung

Interkultureller Kommunikation ist in den letzten Jahrzehnten vermehrt Aufmerksamkeit widerfahren. Im Rahmen der Globalisierung der Wirtschaft sind die Unternehmen, die international tätig sind, an einer guten Zusammenarbeit mit fremden Ländern interessiert. Infolgedessen werden in der Wissenschaft zahlreiche Untersuchungen angeschoben, die sich mit kulturellen Unterschieden und daraus abgeleiteten Kompetenzen befassen. Im Bereich der vermehrten Zuwanderung von Flüchtlingen aus fremden Kulturen wird aktuell der Schwerpunkt bei der Sprachvermittlung auf den handlungsorientierten Ansatz gelegt, der sich auf die tatsächlichen Gegebenheiten und Bedürfnisse der Teilnehmer¹ stützt, ihren kulturellen Hintergrund als Ausgangspunkt erkennt und im Dialog mit diesem das neue Lebensfeld entdecken und meistern hilft. *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* beschreibt die Kompetenzen für die interkulturelle Kommunikation für die Sprachverwender und Sprachlernenden folgendermaßen:

Aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen der „Welt des Herkunftslandes“ und der „Welt der Zielsprachengemeinschaft“ (Ähnlichkeiten und klare Unterschiede) erwächst ein interkulturelles Bewusstsein. [...] Über das objektive Wissen hinaus gehört zum interkulturellen Bewusstsein auch, dass man sich bewusst ist, wie eine Gemeinschaft jeweils aus der Perspektive der anderen erscheint, nämlich häufig in Form nationaler Stereotypen. (Europarat 2001)

Grundlage für viele Forschungen und Untersuchungen im Bereich der interkulturellen Kommunikation sind die kulturanthropologisch geprägten Arbeiten von Hall/Hall und von Hofstede (Casper-Hehne 1999). Der amerikanische Anthropologe Hall erkannte als Erster, dass neben der Sprache andere kulturspezifische Bereiche eine Rolle in der Kommunikation zwischen den Kulturen spielen und zog aus seinen Untersuchungen den Schluss, dass Kultur Kommunikation ist (Broszinsky-Schwabe 2011: 82). Die daraus später entwickelten vier Kulturdimensionen umfassen Raumorientierung, Kontextorientierung, Zeitorientierung und Informationsgeschwindigkeit. Hofstede geht davon aus, dass alle Gesellschaften mit den gleichen Problemen konfrontiert werden. Diese Problembereiche nennt er Kulturdimensionen. Die genannte Untersuchung ist eine der quantitativ größten Untersuchungen mit 120.000 Fragebogenauswertungen von IBM-Mitarbeitern aus 70 Ländern. Die fünf Kulturdimensionen oder

Spannungsfelder nach Hofstede beschäftigen sich mit den Bereichen Individualismus/Kollektivismus, Machtdistanz, Unsicherheitsvermeidung, Maskulinität/Femininität und Langzeit-/Kurzzeitorientierung. Beim Einsatz dieser Raster ist immer die Gefahr der Stereotypisierung im Auge zu behalten.

Beim ethnografischen Ansatz werden kulturspezifische Sprechmuster in der Kommunikation analysiert. Mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung sowie Protokollen, die aus der Informantenbefragung gewonnen werden, wird sprachliches Verhalten untersucht (Hymes 1962).

Psychologische und sozialpsychologische Arbeiten, insbesondere aus den USA, befassen sich mit Normen und Wertvorstellungen sowie ihren Auswirkungen auf das Verhalten. Hier sind Müller und Thomas zu nennen, die 1991 ausgehend von Interviews mit 40 deutschen Studenten, die in den USA studiert haben, Kulturstandards entwickelten (Müller/Thomas 1991).

Kontrastive Pragmatik setzt den Schwerpunkt auf die Realisierung bestimmter Sprechakte, wie zum Beispiel Alltagsdialoge in verschiedenen Sprechergemeinschaften (House 1979), und legt dabei besonderes Augenmerk auf die kulturell unterschiedliche Beziehungsarbeit mit Kategorien wie „Indirektheit“ und „Höflichkeit“, da ein „Versagen auf dieser Ebene [...] bedeutsamer [sei] als grammatische und semantische Fehler“ (Oksaar 1993: 18 zitiert in Caspar-Hehne 1999: 94).

Funktionale Pragmatik nimmt das interkulturelle Gespräch als Datengrundlage, um Musterhandlungswissen aufzuspüren. Rehbein und Ehlich, die sich dieser Forschungsrichtung verpflichten, untersuchen in neueren Arbeiten speziell die Themen „Höflichkeit“ und Beziehungsarbeit in Gesprächen unter Einbeziehung von nonverbaler Kommunikation (Casper-Hehne 1999).

Die interpretative Soziolinguistik beleuchtet die Schwierigkeiten in interkulturellen Gesprächen, die aus unterschiedlichem soziokulturellem Wissen entstehen (Gumperz 1982). Grundlage ist das tatsächlich ablaufende interkulturelle Gespräch als gesamter Interaktionsprozess inklusive nonverbaler und paraverbaler Kommunikation (Deußen 1995).

Casper-Hehne (1999: 100) sieht zusammenfassend eine interkulturelle soziopragmatische Gesprächsanalyse als Ansatzpunkt für eine zukünftige interkulturelle Forschung:

- die das konkrete interkulturelle Gespräch als Ausgangsbasis für Analysen benutzt,

- die kulturelles und soziales Hintergrundwissen ermittelt – um mit diesem Gespräche zu interpretieren,
- die die Informantenbefragung nach einem Gespräch miteinbezieht,
- die das gesamte Gespräch ins Zentrum der Analyse stellt,
- die sich nicht nur auf die Analyse von Missverständnissen konzentriert, sondern auch unterschiedliches Verhalten eruiert, das nicht unbedingt zu Missverständnissen führt sowie kooperatives Verhalten miteinbezieht,
- die als einen wesentlichen Untersuchungsbereich die Beziehungsarbeit in Gesprächen ansieht.

Diese Überlegungen fließen besonders in die Beobachtungen des Praxisbeispiels „Weinernte in Gasparets, Südfrankreich“ (vgl. Abschnitt 3) ein.

2. Lehrmaterial zu Deutsch als Fachfremdsprache: Önologie (Weinherstellung)

Bevor das Praxisbeispiel und die Ergebnisse der eigenen Beobachtungen dargestellt werden, soll an dieser Stelle Lehrmaterial zur Weinherstellung auf interkulturelle Aufgaben hin untersucht werden. Die Frage, die sich hierbei stellt ist, ob auf interkulturelle Erlebnisse in Form von Zusammenarbeit bei der Weinherstellung mit Lehrmaterial vorbereitet werden kann.

Wie bereits eingangs erwähnt, sind die Autorinnen im Rahmen eines Vortrags der Lehrwerksautorin auf das Lehrmaterial zur Weinherstellung aufmerksam geworden. Das Lehrmaterial umfasst zwei Bände: Den Band für Deutsch als Fachfremdsprache für die Hochschule Niveaustufe B1¹ und den Band Deutsch als Fachfremdsprache für ungarische Winzer Niveaustufe A2–B1². Die Zielgruppe umfasst sowohl „ungarische Studierende, die den Beruf des Weintechnikers ergreifen wollen“ (Murányi-Zagyvai/Beck 2011a: 4) als auch „ungarische Winzer und Weintechniker, die bei der Ausübung ihres Berufs deutsche Fremdsprachenkenntnisse brauchen“ (Murányi-Zagyvai/Beck 2011b: 4). Ziel der beiden Bände ist es „in Berufssituationen wie Weinpräsentation und -verkauf, Weinbeurteilung und -degustation, Führung von Besuchern im Weinbaubetrieb und Weinkeller usw. erfolgreich auf Deutsch kommunizieren oder auf deutschem Sprachgebiet ihr Praktikum absolvieren zu können“ (Murányi-Zagyvai/Beck 2011a: 4). Das Thema der Weinlese wird hier nicht explizit genannt, ist aber als Thema in den Lektionen wieder zu finden. Die Lektionen umfassen die Themen: Wein –

Präsentation und Verkauf; Wein in der Gastronomie; Weindegustation und Weinbeurteilung; Führung im Weinbaubetrieb und im Weinkeller; Arbeit mit dem Wein. Gerade bei dem Themenbereich Arbeit mit dem Wein geht es u.a. um die Weinlese. Zu jeder Lektion liegen klare Lernziele zu den Fertigkeiten, zur Grammatik, zum Wortschatz, zum Interkulturellen vor und diverse Szenarien und Dateien zum Download (Filme) runden das ganze ab.

Interkulturelles zum Thema Weinlese ist im Band B1 die „Beurteilung von Biowein in Ungarn, Deutschland und Österreich“ (Murányi-Zagyvai/Beck 2011a: 6), im Band A2–B1 findet sich dazu das Thema „höfliche Aufforderung“ (Murányi-Zagyvai/Beck 2011b: 6). Letzteres findet sich thematisch auch in dem Praxisbeispiel dieses Beitrags wieder. Im Lehrmaterial findet sich die höfliche Aufforderung im Rahmen des durch zu spielenden Szenarios wieder (Murányi-Zagyvai/Beck 2011b: 45):

– Rufen Sie bitte die Gäste an! (Anrede: Sie)

[...]

– Ruf bitte die Gäste an! (Anrede: Du)

[...]

– Ruft bitte die Gäste an! (Anrede: ihr)

[...]

Das Thema Weinlese wird immer wieder aufgegriffen, z. B. in Lektion 5 des Bandes A2–B1 und auch B1 zum Hören und Sehen mit dem Anlass „Zum Werdegang des Weins“ (Murányi-Zagyvai/Beck 2011b: 46):

Noch ein bisschen 'was zum Werdegang unseres Weines, und zwar von der Lese beginnend. Die Weinlese wird in unserem Betrieb noch händisch durchgeführt. Das sind durchwegs also ältere Leute, die in Pension sind und somit auch eine Berechtigung haben, also eine Arbeit zu leisten. Teilweise kommen auch Weinfreunde, die von uns Weinkunden sind, ich bezeichne es als Weinfreunde. [Sie] kommen und helfen. Sie sind praktisch an den Betrieb etwas gebunden. Sie freuen sich da mit, bei der Lese helfen zu dürfen, und teilweise auch bei anderen Arbeiten.

Wie man sich konkret auf interkulturelle Situationen im Rahmen der Weinherstellung vorbereiten könnte, lässt das Lehrmaterial weitestgehend offen. Eine Erweiterung um diesen Aspekt wäre sicherlich gewinnbringend. Warum dies so wäre, zeigen die Ergebnisse des Praxisbeispiels (vgl. Abschnitt 3).

3. Erlebte interkulturelle Kommunikation am Praxisbeispiel „Weinernte in Gasparets, Südfrankreich“

Im nun Folgenden sollen am Praxisbeispiel „Weinernte in Gasparets, Südfrankreich“ die Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede in der interkulturellen Kommunikation der algerischen, deutschen, französischen und portugiesischen Gruppen erfasst werden. Der Beschreibung des Arbeitsfeldes „Weinernte“ folgt eine Auflistung der Mitarbeiter nach Herkunftsländern sortiert und soweit möglich nach sozialen bzw. beruflichen Hintergründen befragt. Auf welchem Begriff von „Kultur“ basiert diese Untersuchung? Und mit welchen Methoden lassen sich die zur Grundlage gemachten Kategorien festhalten?

Broszinsky-Schwabe weist darauf hin, dass sich in den Wissenschaften bis heute kein einheitlicher Kulturbegriff durchgesetzt hat. Den Grund sieht sie in den unterschiedlichen Aspekten des menschlichen Lebens, nach denen „Kultur“ je nach der fachlichen Orientierung des Betrachters definiert wird (Broszinsky-Schwabe 2011: 68). Für diesen Beitrag wird die Definition von Thomas zugrunde gelegt: Kultur ist ein universelles, für eine Nation, Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet. Es beeinflusst Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und legt demzufolge deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft, Organisation oder Gruppe fest. Das Orientierungssystem ermöglicht den Mitgliedern ihre eigene Umweltbewältigung. Das so strukturierte Handlungsfeld reicht von geschaffenen Objekten bis hin zu Institutionen, Ideen und Werten (Thomas (1994) zit. nach Röhl (2010: 5)).

Als Vorgehensweise wird die teilnehmende Beobachtung gewählt, definiert nach den Vorgaben eines Kolloquiums, das zu dem Thema „Teilnehmende Beobachtung: Das Protokollieren.“ an der PH Weingarten am 16.12.2009 stattfand. (Hoffmeyer-Zlotnik 2009). Das Untersuchungsfeld ist das Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag. Die Subjektivität von Untersuchten und Untersuchendem wird zum Bestandteil des Forschungsprozesses. Beobachtung wird definiert als systematisches Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens. Teilnehmend im Sinne von: der Beobachter wird Element des zu beobachtenden sozialen Feldes. Die Beobachtungen werden im Nachhinein zeitnah in Protokollen festgehalten. Die Analyse der gemachten Beobachtungen folgt in einem zweiten Schritt.

Die Beobachtung orientiert sich an den Kommunikationsfaktoren, die Röll „Interkulturelles Lernen in der Erwachsenen Bildung“ (2010: 62) in verbale, paraverbale und nonverbale Faktoren unterteilt (siehe Tabelle von Röll im Anhang).

Der Fragenkatalog wurde aus dem Bereich Alltagsgespräche entwickelt. Die am häufigsten gestellten Fragen der Teilnehmer untereinander bilden den Ausgangspunkt, gefolgt von Fragen nach der jeweiligen Esskultur. Das Thema „Essen“ hat auf der Weinernte bei allen Teilnehmern einen hohen Stellenwert. Die Fragen zum Thema „Essen“ sind an den Fragebogen von Röll (2010) angelehnt und um eigene Beobachtungen erweitert (modifizierter Fragebogen im Anhang). Dabei werden einzelne Teilnehmer aller vier Gruppen in Gesprächen befragt, die Ergebnisse festgehalten und zusammengetragen.

In der Auswertung wird der Versuch unternommen, das Beobachtungsmaterial zu ordnen, gegenüber zu stellen und zu deuten und in Ansätzen mit den Kulturdimensionen von Hall/Hall und Hofstede zu vergleichen.

3. 1 Durchführung der Beobachtung

Die Weinernte, an der Geschke teilgenommen und die sie zugleich beobachtend begleitet hat, fand vom 14.9.–30.9.2016 auf dem Weingut der Familie Berges-Reverdy „Chateau la Voulte“ in Gasparets, einem kleinen Dorf in der Region Languedoc Rousillon im Süden Frankreichs, statt.

Die Familie produziert in der 4. Generation hochwertige Weine, die nur von Hand geerntet werden. Dabei helfen neben dem ortsansässigen Stammpersonal Leute aus den umliegenden Orten. In der Mehrzahl kommen die Weinernter jedoch aus Portugal sowie eine kleine Gruppe aus Deutschland. Zu den Ortsansässigen gehört ein Großfamilienverband von algerischstämmigen Franzosen, die ihre ursprüngliche kulturelle Identität bewahrt haben. Sie wechseln auch bei Bedarf fließend vom Französischen ins Arabische und retour. Alle Mitarbeiter sind seit Jahren dabei. Es gibt nur geringfügige Wechsel.

Der tägliche Arbeitsablauf bleibt stets gleich und war vermutlich vor 100 Jahren kaum anders, wenn man von den Transportmitteln absieht: Morgens um 7.30 Uhr versammeln sich alle Mitarbeiter im Hof. Nach Anpfiff des Vorarbeiters wird in jeweils gleicher Zusammensetzung mit fünf Kleinbussen auf einen der Weinberge gefahren. Dort nimmt jeder seinen Platz mit Eimer und Schere oder mit Kiepe in einer langen Reihe, in der immer gleichen Reihenfolge nach Nationen

sortiert, ein. Nach erneutem Anpfiff in situ wird geschnitten und getragen. Jeweils vier Schneidern ist ein Träger zugeordnet, der den Inhalt der Eimer in seiner Kiepe zum Anhänger befördert. Zwei Traktorfahrer transportieren die Trauben im Wechsel zum Weingut für die Weiterverarbeitung. Nach genau vier Stunden wird abgepfiffen und die Busse fahren zurück zu einer eineinhalbstündigen Mittagspause. Um halb zwei wird der Nachmittag angepfiffen für weitere 4 Stunden nach den gleichen Regeln.

Die Rangordnung auf dem Weinberg ist streng hierarchisch: an der Spitze der „patron“, der Chef, darunter der Vorarbeiter gefolgt von der Vorschneiderin, dann die Traktoristen und die Träger und auf der untersten Ebene die Schneider. Aus dieser Rangordnung leitet sich vermutlich das Ritual ab, nach dem Vorarbeiter, Traktoristen und Träger jeden Morgen gegen 9 Uhr üppig frühstücken, statt Kaffee gibt es Wein, während die Schneider weiterarbeiten. Man fühlt sich nicht nur an dieser Stelle in eine andere Zeit zurückversetzt. Nachmittags wird allen Mitarbeitern eine Fünfminutenpause zugestanden, um etwas zu trinken und zu essen.

3. 2 Teilnehmende

3. 2. 1 Nationalität, Geschlecht, Familienstand, Sozialstatus bzw. Berufsfelder

Herkunftsland – Algerien: sieben Personen, wovon vier männlich und drei weiblich sind; vier sind verheiratet und drei ledig; **Deutschland:** vier Personen, alle weiblich; drei sind ledig und eine verheiratet; **Frankreich:** zwölf Personen, wovon acht männlich und vier weiblich sind; acht sind verheiratet, eine Person lebt paxé (franz. Modell des Zusammenlebens), eine Person ist ledig, eine geschieden, von einer Person ist der Beziehungsstatus nicht bekannt; **Portugal:** zwölf Personen, wovon fünf weiblich und sieben männlich sind; zehn sind verheiratet, eine Person ist ledig und eine Person ist geschieden.

Die Mitarbeiter entstammen unterschiedlichen **sozialen Kontexten**. Es gibt eine Gruppe Landarbeiter, zu der vorwiegend Portugiesen gehören, die oft mehrere Ernten hintereinander machen, sowie das französische Stammpersonal. Eine zweite Gruppe besteht aus Berufstätigen und Studenten, die während ihres Urlaubs Wein ernten. Bei den Franzosen sind das eine Kosmetikerin, eine Altenpflegerin und eine Haushälterin, bei den Deutschen eine Rundfunksprecherin, eine Mediengestalterin,

eine Künstlerin und eine Studentin, bei den Portugiesen eine Angestellte im öffentlichen Dienst, eine Krankenschwester, ein Automechaniker und ein Fahrer. Die dritte Gruppe besteht aus Menschen, die von Gelegenheitsarbeiten leben bzw. arbeitslos sind. Zu dieser Gruppe gehören in der Hauptsache die algerischstämmigen Franzosen, obwohl sie alle eine gute Schulbildung mit dem „Bac“ (französischem Abitur) abgeschlossen haben.

3. 2. 2 Altersstruktur

Die Altersstruktur zeigt ungefähr gleiche Anteile der

- Bis Dreißigjährigen (11)
- Vierzig bis Fünfzigjährigen (9)
- Fünfzig bis Sechzigjährigen (9)

Über sechzig sind 5 Mitarbeiter, zwischen dreißig und vierzig 2 Mitarbeiterinnen. Auch die Altersstruktur ist breit gefächert.

3. 3 Beobachtungskatalog: Kommunikationsfaktoren

Im Folgenden werden die einzelnen Faktoren der Kommunikation und deren Beobachtung während der Weinernte in Unterpunkten ohne Erläuterung aufgelistet. Die umfassende Auswertung erfolgt nach der Vorstellung des Fragenkatalogs und der „Critical Incidents“.

3. 3. 1 Verbale Kommunikation

Direktheit:

Algerien⁴: Harmonie, Kritikausübung wird vermieden. Lieber wartet man mit vollen Eimern als einen säumigen Träger zu rufen.

Deutschland: Offen heraus. Wenn der Träger ein Schwätzchen mit dem Traktoristen hält, die Eimer gefüllt sind, wird laut übers Feld gerufen. Der energische Appell wird durch die Wortwahl gemildert – „Coucou!“ Humor als Verständigungshilfe.

Frankreich: eher direkt

Portugal: Harmonie, Respekt gegenüber dem ranghöheren Träger

Formeller oder informeller Umgang:

A.: Formell bei der Anrede: „Sie und Madame“ besonders bei älteren Menschen

D.: Informell: „du“ unter Kollegen bei gleichen Arbeitsbedingungen

F.: Auf dem Weinberg weniger formell, sonst z.B. „Madame le professeur“ (le!) und grundsätzlich immer „bonjour monsieur, bonjour madame!“

P.: Formell und zurückhaltend gegenüber Fremden

Humor:

A.: Humor drückt sich vor allem in Sprachwitz aus. „Liquidation totale“ (Ausverkauf) wird ausgerufen, wenn das Ende des Erntetages naht. „Sabotage!“, wenn etwas schief geht oder der Träger nicht kommt. Bei der Reihenanordnung, die auf Französisch und auf Portugiesisch erfolgt, in letzterem z.B.: „quatro par bardo“ (vier pro Reihe) ertönt „Brigitte Bardot!“

D.: Humor in Bezug auf die aktuellen Ereignisse und Missverständnisse auf dem Weinberg

F.: Humor im Flirt

P.: Humor im Versuch, Sprachbarrieren zu überwinden. Diego imitiert pantomimisch ein Schwein, um zu erklären, was er gegessen hat.

3. 3. 2 Paraverbale Kommunikation: Einsatz der Stimme

Lautstärke:

A.: mittel, sich steigend bis laut

F.: mittel

D.: eher leise bis mittel

P.: eher laut

Sprachmelodie – Intonation:

A.: Sprachmelodie: auf und abschwelkend. Tonmodulation. Rhythmisch.

D.: Sprachmelodie: eher tiefere Stimmlage. Die Betonung liegt auf dem wichtigsten Element im Satz (Frage, Aussage, Befehl).

F.: Sprachmelodie: bei den Französisinnen sehr hohe Stimmlage (Assoziation: freundlich), bei den französischen Männern mittlere Stimmlage; Satz zum Ende ansteigend.

P.: Sprachmelodie: abgehackt, rhythmisch.

Sprechtempo:

A.: mittel bis schnell

F.: schnell

D.: eher langsam

P.: sehr schnell

Tonhöhe:

A.: mittel

F.: mittel bis sehr hoch

D.: mittel bis tief

P.: mittel

Sprecherwechsel:

A.: Redeeingänge getrennt; manchmal ineinanderlaufend.

D.: Einer spricht. Das Gegenüber antwortet. Pausen.

F.: Redeanfänge und Redeenden überschneiden sich. Brüche. Neuanfänge. Keine Pausen.

P.: Schnelle Sprecherwechsel. Keine Pausen.

3. 3. 3 Nonverbale Kommunikation

Abstand:

A.: nah

F.: eher nah

D.: weit (ca. Armlänge)

P.: nah

Berührungen:

A.: Berührungen finden statt zwischen Frauen und zwischen Männern.

D.: eher keine Berührungen mit Fremden nur mit Vertrauten. Eine Person ist berührungsfreundlicher.

F.: Man fasst sich gern und oft an.

P.: Berührungen gehören zur Kommunikation.

Blickkontakt:

A.: eher zurückhaltend

F.: offener Blickkontakt

D.: Das Gegenüber wird im Gespräch angeblickt.

P.: eher zurückhaltend

Körpersprache/ Gesten:

A.: ausgeprägte Mimik und Gestik

P.: Mimik und sehr ausgeprägte

D.: eher Mimik; Gestik zurückhaltend

Gestik

F.: ausgeprägte Gestik

3. 4 Fragenkatalog

3. 4. 1 Themen, die angesprochen werden

A.: Familie, Essensgewohnheiten, günstige Gelegenheiten (Schnäppchen) und jede Art möglicher Geschäfte.

D.: Fragen auf der Basis der Fragen der Gegenüber, um ins Gespräch zu kommen. Wetter. Aktuelle Gegebenheiten auf dem Weinberg. Essen. Philosophien des Alltags und des Lebens.

F.: Fragen aus dem Beziehungsbereich (Flirt), “la cuisine francaise“(die! franz. Küche), Tagesgeschehen, Politik (gern Vergleich Frankreich/ Deutschland: Rentenbeginn, Mindestlohn), deutsche Autos.

P.: Familie, Familie, Familie, Fußball (dieses Jahr mit besonderer Freude), deutsches Bier und Essen.

3. 4. 2 Essgewohnheiten der einzelnen nationalen Gruppen

A.: Die Mitarbeiter aus der algerischen Gruppe sprechen während des Erntetages besonders gern und besonders viel über das Essen. Dabei gilt ihre in Worte gefasste Liebe den süßen Speisen. Der Tag wird mit einem Kaffee/ Tee begonnen, begleitet von einem süßen Teilchen. Die Mittagsmahlzeit während der Weinernte wird von allen Mitgliedern der Großfamilie gemeinsam an einem langen Tisch im Hof des Weingutes eingenommen. Hier gibt es kalte Küche, den äußeren Umständen geschuldet. Couscoussalat, Sandwiches, Tomaten, Früchte und zum Abschluss etwas Süßes. Dazu getrunken werden Wasser und Obstsäfte. An den Wochenenden, an denen gearbeitet wurde, kamen mittags mehrere Autos mit weiteren Familienangehörigen in den Hof gefahren. Die ganze Gruppe fuhr dann gemeinsam an eine schöne Stelle in der Natur, grillte z.B. „merguez“ (scharfe Lammwürstchen) und picknickte „en famille“. Einmal war der Anlass der Geburtstag der Großmutter bzw. Mutter. Eine alg. Mitarbeiterin verteilte am darauffolgenden Nachmittag auf dem Weinberg Süßigkeiten an alle Weinarbeiter, damit alle daran teilhaben konnten. In einem früheren Erntejahr wurde das Fastenbrechen am Ende des Ramadans mit süßen Keksen, die die Frauen gebacken hatten, auf dem Feld gefeiert. Das Abendessen besteht nach Auskunft von zwei Mitarbeitern aus Huhn, Fisch oder Lamm mit Gemüse (Paprika, Auberginen, Tomaten, Zwiebeln,

Kartoffeln, Kichererbsen). Couscous, Reis und auch Nudeln als Beilagen. Getrunken werden Tee, Säfte, Wasser und Kaffee.

D.: Während der Weinernte Müsli mit Früchten und Kaffee zum Frühstück. Mittags werden die Reste vom Vorabend aufgewärmt. Viel Gemüse (Tomaten, Zwiebeln, Kartoffeln, Auberginen, Paprikas und Salate) aus den Gärten der Umgebung. Nudeln, Reis, Couscous als Beilagen. Nachmittags auf dem Feld ein Müsliriegel. Abends wird üppiger gekocht. Alles mediterran angehaucht. Getränke: Wein und Wasser. Die Essenszubereitungen sind nicht typisch für die deutsche Küche, die eher morgens üppig, mittags Fleisch oder Fisch oder Gemüse mit Beilagen, Soße und Salat, alles auf einem Teller angerichtet, und Abendbrot mit belegten Broten im Programm hat.

F.: Die Bedeutung, die dem Essen in Frankreich zugemessen wird, spiegelt sich auch in den Konditionen der Weinernte wider. Die eineinhalbstündige Mittagspause erlaubt allen Mitarbeitern in Ruhe zu essen. Das „petit déjeuner“ (kleine Mahlzeit) am Morgen besteht aus einem Kaffee und einem Marmeladenbrot, Croissant oder Keks und wird quasi im Stehen eingenommen. Für das „Dejeuner“ (Mittagessen) lässt man sich Zeit. Es besteht selbst in der Weinernte aus einer Vorspeise, dem Hauptgang, dem Käse und eventuell noch einem Dessert. Zu allen Gängen wird Baguette gegessen und Wein und Wasser getrunken. Gemüse, Fleisch oder Fisch und Salat werden hintereinander für sich verspeist. Am Nachmittag, zwischen 16 und 16.30 Uhr, nach der Schule, gibt es „le goûter“ (Probierhäppchen) für die Kinder. Saft, Milch und ein Brot mit Schokolade, heute meistens ein abgepackter Keks. Diese französische Tradition findet sich in der Fünf-Minuten-Pause am Nachmittag auf der Weinernte wieder. Abends wird noch einmal warm gegessen. Vor den verschiedenen Gängen trifft man sich zum „apéritif“, dem französischen Ritual, das die kulinarischen mit den kommunikativen Vorlieben der Franzosen aufs Schönste kultiviert. Man trinkt ein Gläschen, isst Häppchen und plaudert. Dabei ist es nicht wichtig, worüber sondern vielmehr die spielerische Art, wie man konversiert.

P.: Das Frühstück der Portugiesen besteht wie bei den Algeriern und Franzosen aus „galao“ (Milchkaffee) und „bolo“, einem süßen Teilchen bzw. Marmeladenbrot. Mittags und abends wird warm gegessen. Das Essen hat für die Mitarbeiter auf dem Weinberg eine große Bedeutung. Bei der Befragung werden immer Fleisch oder Fisch erwähnt, auch Kartoffeln. Gemüse wird nicht thematisiert. Beim Fisch sind es die Sardinen auf dem Grill und der „bacalao“ Kabeljau, der auch

als gesalzener Stockfisch sehr beliebt ist. Fleisch, vornehmlich vom Schwein aber auch Lamm, Hase, Wildschwein und Huhn kommen auf den Teller. Eine eindrückliche interkulturelle Land- und Stadterfahrung ergab sich aus diesem Essenskontext. An einem freien Nachmittag beobachteten die deutschen Städterinnen zwei Portugiesinnen, die jede mit einem lebendigen Huhn an den Busen gedrückt von der Hühnerfarm kamen. Die Hühner wurden dann im Hof geschlachtet, das Blut aufgefangen und damit ein spezielles Reisgericht zubereitet. Die Portugiesen sammeln alles, was sich auf und um den Weinberg findet. Schnecken wandern im Vorbeigehen in die Schürzentaschen sowie Mandeln und Feigen am Rande der Felder. Kaninchen, die auf dem Weinberg aufgestöbert werden, rennen um ihr Leben durch einen Steinhagel. Zum Essen werden Wein und Wasser getrunken. Als Abschluss folgen ein Kaffee und „Maciera“, ein starker Brandy.

3.5 „Critical Incidents“: Missverständnisse und kooperatives Verhalten

Algerien/Frankreich/Deutschland: Beobachtete Konflikte zwischen diesen Gruppen basieren auf der unterschiedlichen Einstellung zur Arbeit. Die entspanntere Arbeitseinstellung der Algerier, ausgedrückt in den Worten Samirs „je travaille a l’aise“ was sich ungefähr übersetzen lässt mit „in Gemütsruhe arbeiten“, also mit Rede-, Ess- und Traubenwurfpausen, ärgert die französischen Mitarbeiter, die zwar auch reden, aber beim Reden weiterarbeiten. In diesem Kontext gibt es immer wieder Zusammenstöße. Die deutschen Erntehelferinnen stehen dem algerischen Rhythmus auch kritisch gegenüber, sagen aber nichts. Die Algerier bieten den Deutschen und den Portugiesen, den Nichteinheimischen, verschiedene Artikel an, die sie besorgen wollen. (Die Bandbreite geht von Artikeln des täglichen Bedarfs auf dem Weinberg bis zu einer aus Algerien zu importierenden Ehefrau für den unverheirateten Sohn.)

Portugal/Deutschland: Die besorgte Frage „Bist du müde?“ zum portugiesischen Träger am Ende des Tages wird von einem Kollegen nicht gut aufgenommen. Sie beleidigt seine Männlichkeit. Andersherum reagiert die Deutsche verständnislos, als die immer sehr freundlichen portugiesischen Mitfahrer im Weinbus, nicht direkt mit ihr sprechen, als sich eine Schwierigkeit ergibt sondern das Problem dem Chef vortragen. Statt sie zu bitten, in einem anderen Bus mitzufahren, um den Platz für eine später angereiste Portugiesin frei zu machen, soll

die Obrigkeit dazu auffordern. Autokratischer Stil kollidiert hier mit partizipativem Vorgehenswunsch. Das an anderer Stelle beschriebene Rufen des portugiesischen Trägers durch ein spielerisches „Coucou“ wäre ein Modell für Konfliktlösung.

Frankreich/Deutschland: Die französische Begrüßung mit Küsschen stiftet bei neuen deutschen Teilnehmerinnen Verwirrung. Auch die unverbindliche Neigung der Franzosen zum Flirt fällt in diese Kategorie. Die französischen Mitarbeiter interpretieren die deutsche distanzierte Haltung als kühl und steif, lassen sich aber dadurch nicht abschrecken. Anlass zu modifiziert kooperativem Verhalten der französischen Mitarbeiter?

3. 6 Auswertung

3. 6. 1 Kommunikationsfaktoren

Innerhalb der verbalen Kommunikation wurden Direktheit, formeller/ informeller Umgang und Humor untersucht. Im Ergebnis zeigt sich, dass die deutsche Gruppe am direktesten agiert, gefolgt von der französischen. Sowohl algerische als auch portugiesische Mitarbeiter vermeiden so weit wie möglich Kritik.

Alle Gruppen bis auf die deutsche bevorzugen in der Regel eine formelle Ansprache. Innerhalb der französischen Erntegruppe ist der Umgang eher informell. Im Bereich Humor gehen die Äußerungen weit auseinander. Algerier wie Franzosen zeigen eine große Freude an Sprachspielwitzen. Bei den algerischen Mitarbeitern ist es ein Spiel mit ähnlich lautenden Worten, denen eine neue Bedeutung zugeordnet wird („quatro par bardo“ = Brigitte Bardot), oder auch Umdeutungen von Begriffen, die auf dem Spielfeld des Weinbergs eine neue passende Präsenz entfalten („sabotage“). Der spielerische Humor entzündet sich an den konkreten Bedingungen der Weinernte an diesem Ort. Die französische Variante behandelt die zwischenmenschliche Kommunikation zwischen den Geschlechtern.

Der deutsche Humor ist in diesem Kontext eher als handfest zu bezeichnen, als Antwort auf die Widrigkeiten des Weinbergalltags. Der portugiesische Humor konnte nur eingeschränkt betrachtet werden, da die sprachlichen Mittel fehlten. So lassen sich nur pantomimische Mittel anführen, Gestik und Mimik, mit denen einzelne portugiesische Mitarbeiter versuchten, den Minimalwortschatz einfallsreich zu ergänzen.

Im Bereich Stimmeinsatz lässt sich notieren, dass die portugiesischen Stimmen eher laut sind, die algerischen auf- und abschwellen, die französischen eine mittlere Lautstärke aufweisen und die deutschen mittel bis leise sind.

Die Sprachmelodien der einzelnen Gruppen sind wieder unterschiedlich. Die größte Tonmodulation mit rhythmischen Elementen, Sprachmelodie im Sinn des Wortes, ist bei den Algeriern zu vermerken. Die portugiesische Sprachmelodie ist auch rhythmisch, allerdings eher abgehackt. Die deutsche Stimmlage ist tiefer, mit der Betonung auf dem Bedeutungsträger im Satz. Im Französischen steigen die Sätze zum Ende hin an, wobei die Frauenstimmen eine sehr hohe Stimmlage aufweisen.

Das eher langsame Sprechtempo der Deutschen erhöht sich bei den Algeriern und wird über die Franzosen zu den Portugiesen hin immer schneller.

Die Tonhöhe differiert von tief bis mittel (deutsch) über mittel (algerisch) und (portugiesisch) bis zu mittel bis hoch (französisch).

Sprecherwechsel werden kulturspezifisch unterschiedlich vorgenommen. Innerhalb der deutschen Gruppe sind die Redeeingänge meist getrennt. Es gibt manchmal Pausen zwischen den einzelnen Beiträgen. Bei den algerischen Mitarbeitern sind die Redeeingänge in der Regel getrennt und laufen manchmal ineinander. Die französischen Teilnehmer fallen sich ins Wort. Abbrüche. Neuanfänge. Überschneidungen von Redeenden und Redeanfängen. Kaum Pausen. Eine sehr lebhafte Gesprächsform. Die Portugiesen machen schnelle Sprecherwechsel ohne Pausen.

Der Faktor Berührungen zeigt, dass von den deutschen Teilnehmenden wenig berührt wird. In den drei anderen Gruppen sind Berührungen fester Teil der Kommunikation, wobei bei der algerischen Gruppe Frauen Frauen und Männer Männer berühren.

Blickkontakt wird dagegen eher von Deutschen und Franzosen aufgenommen, die Algerier wie auch die Portugiesen halten sich zurück.

Im Bereich Körpersprache/Gesten sind alle südeuropäischen bzw. algerischen Mitarbeiter ausdrucksstark in Gestik und Mimik, bei den deutschen Kollegen ist dieser Bereich weniger ausgeprägt.

3. 6. 2 Fragenkatalog

Die Auswertung der Fragen offenbart im Bereich „Themen, die angesprochen werden“ weitere Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten wie auch Unterschiede. Fragen nach der Familie werden von allen Gruppen gestellt. Die Portugiesen interessieren sich am meisten für alles, was mit der Familie zusammenhängt; für die Algerier ist diese Frage auch wichtig. Die Franzosen interessieren sich eher für die Beziehungen untereinander und die Deutschen, die diese Frage weniger interessiert, benutzen das Thema als Einstiegsfrage.

Das Thema Essen ist bei jeder Gruppe Thema. Inwieweit das ländliche Umfeld „Weinernte“ darauf Einfluss hat, bleibt offen. Die französischen Mitarbeiter parlieren gern über Tagesgeschehen und Tagespolitik, wobei die „grand nation“ im Fokus steht. Rentenbeginn in Deutschland und Mindestlohn sind Themen, die von den französischen Kollegen angeschnitten werden mit dem Resümee, dass man in Frankreich deutlich früher in Rente geht und der SMIC (franz. Mindestlohn) höher ist. Fragen nach deutschen Autos werden auch von allen Gruppen gestellt. Über Fußball sprechen sowohl die Franzosen als auch die Portugiesen gern mit den Deutschen und untereinander. Bei den Algeriern wird ausgiebig über günstige Gelegenheiten, Schnäppchen zu machen, geredet sowohl untereinander als auch als Angebote für Deutsche und Portugiesen.

Da das Thema „Essen“ für alle Gruppen auf dem Weinberg das wichtige Thema ist und sich darüber hinaus auch gut eignet, um Fragen zu stellen, die die Befragten gern beantworten, wurde während der drei Erntewochen immer wieder an einzelne Teilnehmer Fragen zu Essgewohnheiten gestellt, mit eigenen Beobachtungen verknüpft und zusammengefasst. Über unterschiedliche Speisen hinaus wird bei Algeriern, Franzosen und Portugiesen dem gemeinsamen Essen große Bedeutung zugemessen. Neben dem Genuss der Nahrung spielt die Kommunikation während der Mahlzeit eine wichtige Rolle. Die einzelnen Gerichte werden hintereinander gegessen mit Pausen sodass sich die gesamte Mahlzeit lang hinzieht. Im Vergleich dazu wird die deutsche Tafel nach spätestens der Hälfte der Zeit aufgehoben.

3. 6. 3 Missverständnisse und kooperatives Verhalten

Zu der Auswertung dieses Kapitels lassen sich die von Hall bzw. von Hofstede herausgearbeiteten Unterschiede in der kulturellen Kommunikation hinzuziehen. Die Autorinnen schließen sich jedoch der Meinung von Broszinsky-Schwabe (2011: 96) an, dass man von Gruppen ausgeht, die in einer gemeinsamen Kultur sozialisiert wurden, dass dabei der Einzelne nie vollkommen identisch mit seiner Kultur sein muss, diese Kultur vielleicht sogar ablehnt. Der Einzelne bewegt sich in mehreren Identitätskreisen, von denen Kultur einer ist.

Die unterschiedlichen Auffassungen zur Arbeit sorgen für Konflikte zwischen Algeriern und Franzosen und irritieren die deutschen Mitarbeiter. Nach Hall/Hall (vgl. Hall/ Hall 1990) gehört die algerische wie auch die französische Kultur zu den polychromen, während die deutsche Kultur monochrom orientiert ist. Mitglieder polychromer Kulturen erledigen mehrere Aufgaben gleichzeitig, Beziehungen haben Vorrang vor Termintreue. Der monochromen Kultur liegt eine lineare Zeitstruktur zugrunde, eine Tätigkeit wird nach der anderen erledigt. Zeitpläne und Zeitsparen als Tugend sind impliziert, Arbeit und Privates werden getrennt. Das Raster erklärt das deutsche Unverständnis für das entspannte Multitasking der algerischen Mitarbeiter nicht aber den Konflikt zwischen letzteren und der französischen Gruppe, die ebenfalls als polychrom eingestuft wird. Die heftigen Reaktionen der französischen Mitarbeiter lassen sich einerseits auf ihren gefühlten Status als „Hausherren“ zurückführen, andererseits werden entstehend aus dem Zusammenleben von Franzosen und algerischen Zuwanderern bestehende Vorurteile formuliert. Die deutsche Gruppe als „Gäste“ macht ihrem Ärger nicht Luft. Das Anbieten von „Schnäppchen“ den Ortsfremden gegenüber ließe sich auch als Beziehungsarbeit interpretieren. Über das Arbeitsfeld hinaus wird der Versuch unternommen ein Beziehungsnetz zu kreieren indem zunächst Angebote gemacht werden, die idealerweise durch Gegenangebote beantwortet werden können. Hier tut sich ein weites Feld für Kooperation auf. (Ein konkretes Beispiel: Tomaten aus einem algerisch betriebenen Garten gegen hausgemachte deutsche Marmelade; Lindt-Schokolade eignet sich auch zur Völkerannäherung).

Die interkulturelle Kommunikation zwischen Portugiesen und Deutschen bewegt sich, zieht man Hofstedes Kulturdimensionen zu Rate, zwischen einer kollektivistisch orientierten Gruppe mit hoher Machdistanz, die feminin agiert und der eine starke Unsicherheitsvermeidung nachgesagt wird (Portugal) und einer

Gruppe, die Individualismus, eine niedrigere Machtdistanz und maskuline Werte auf ihre Fahnen schreibt (Deutschland). Die gemachte Erfahrung im Weinbus, wo die Deutsche verletzt ist, weil die als offen und zugewandt empfundenen Kolleginnen das Problem nicht direkt mit ihr gemeinsam lösen sondern den Chef als Entscheider hinzuziehen, wird durch das Hintergrundwissen der unterschiedlichen kulturellen Orientierungen erträglicher. Das gleiche Wissen klärt auch das Verhalten der portugiesischen Träger, die in bestimmten Momenten keine Lust haben, die vollen Eimer abzuholen und lieber ein Schwätzchen mit dem Traktorfahrer und anderen Trägern halten. (polychrome Beziehungsarbeit, normalerweise nur durch den Vorarbeiter zu beenden; als Franzose ebenfalls polychrom orientiert, greift dieser mal ein oder auch nicht).

Dagegen steht der deutsche Wunsch nach eigenverantwortlicher Pflichterfüllung (monochrom, individuell, nahe Machtdistanz). Dieses Dilemma lässt sich durch den Einsatz von Humor, indem der Träger in mehrfachen Versuchen mit „Coucou“ gerufen wird (was nach und nach von den jungen Algeriern und Portugiesen imitiert wird und nahezu chorale Ausmaße annehmen kann), ansatzweise lösen. Ein Beispiel für Konfliktlösungsstrategie.

Die gleiche Situation zwischen algerischen Schneidern und portugiesischen Trägern verläuft vollkommen anders. Die algerischen Schneider bleiben neben dem vollen Eimer stehen und warten bis der Träger kommt. Die Wartezeit wird ebenfalls durch Konversation und dergleichen verkürzt.

Ob sich die unterschiedlichen Kommunikationsfaktoren in der französisch/deutschen Begegnung, hier Begrüßungsküsschen, charmante Komplimente und Anspielungen am laufenden Meter, dort ein Händedruck und eine direkte Sprache mit den Kategorien high-context bzw. low-context Kulturen erklären lässt, bleibt zu fragen. Die Botschaften des romanischen Sprachraumes werden auf jeden Fall auf mehreren Ebenen vermittelt, nämlich verbal, nonverbal, paraverbal und extraverbal. Die Direktheit der Deutschen, die zunächst vorwiegend verbal agieren, wird von den französischen Gegenübern als plump wahrgenommen und der körperliche Sicherheitsabstand als kühl interpretiert. Diese „Critical Incidents“ lösten sich in diesem Fall mit der Zeit und im Zusammenhang mit dem speziellen Umfeld von allein.

4. Fazit

Nachdem nun die Ergebnisse der Beobachtungen in der Praxis bekannt sind, wird klar, dass eine Vorbereitung auf die interkulturellen Situationen bei einer Weinernte mit Hilfe von Lehrmaterial nicht möglich ist. Vielmehr handeln die Mitarbeiter der Weinernte nach ihren eigenen Gewohnheiten und Vorstellungen, durch die sie in ihrem bisherigen Leben geprägt wurden.

Erlebte interkulturelle Kommunikation am Beispiel der Weinernte 2016 in Gasparets, Südfrankreich als Ausgangspunkt für Beobachtungen zu Unterschieden, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten bei den vier teilnehmenden Nationen hat sich als komplexe Fragestellung erwiesen. Teilnehmende Beobachtung als Erhebungsmethode beinhaltet die Teilhabe an der natürlichen Lebenssituation, in der die Untersuchung stattfindet inklusive der persönlichen Beziehung mit den Beobachteten; gleichzeitig werden die Daten gesammelt wozu eine gewisse Distanz zur Beobachtung gewahrt werden sollte. Die offene Struktur bietet Spielraum für differenzierte Beobachtungen im Gegensatz zur vorgegebenen Struktur eines Fragebogens, der in einer standardisierten Form Informationen abfragt. Die in der teilnehmenden Beobachtung implizierte Subjektivität des Beobachters stellt die Herausforderung dar, Teilhabe und Beobachtung zu trennen. Die Ergebnisse können nur als Versuche in diese Richtung verstanden werden.

Durch die Analyse der beobachteten Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf dem Weinberg stellt sich die deutsche Gruppe als die Gruppe dar, die am meisten von den drei anderen Gruppen abweicht. Wie würden sich ungarische Mitarbeiter bei der Weinernte verhalten? Mit der französischen Leichtigkeit, den Erzählungen von „tausend und einer Gelegenheit“, dem portugiesischen Trommelwirbel oder der deutschen Selbstreflektion?

Über das offene Ergründen, das denkbare Verstehen der jeweils fremden Kultur hinaus, ergeben sich im interkulturellen Erleben mögliche neue Betrachtungsweisen für das eigene Handeln.

Darüber hinaus wurde im Rahmen dieses Beitrags deutlich, dass das Thema Wein und Weinrentstehung im Kontext von Unterricht und Interkulturalität mit Sicherheit aufgegriffen und verwendet werden kann: Zum einen kann das vorgestellte Lehrmaterial im Unterricht auf Herz und Nieren geprüft werden, zum anderen kann das Praxisbeispiel als Anlass genommen werden, ähnliche Beobachtungen durchzuführen.

Literatur

- Broszinsky-Schwabe, Edith (2011): Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Casper-Hehne, Hiltraud (1999): Interkulturelle Kommunikation. Neue Perspektiven und alte Einsichten. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 31, S. 77–107. https://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal31_4.pdf (gesehen am 23.04.2018).
- Deußen, Christiane (1995): Verständigung miteinander – Verständnis füreinander. Erfahrungen aus der deutsch-französischen kulturellen Zusammenarbeit. In: Bolten, Jürgen (Hrsg.): Cross Culture - Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft (= Schriftenreihe Interkulturelle Wirtschaftskommunikation; Bd. 1). Ludwigsburg / Berlin: Wissenschaft & Praxis, S. 116–125.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5010103.htm> (gesehen am 23.4.2018).
- Gumperz, John J. (1982): Discourse Strategies. Cambridge: UP Cambridge.
- Hall, Edward T. / Hall, Mildred Reed (1990): Understanding cultural differences. German, French and Americans. Boston: Intercultural Press.
- Hofmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (2009): Teilnehmende Beobachtung: Das Protokollieren. [www.ph-weingarten.de/zesa/downloads/Teiln.Beob. Protokoll-2009.pdf](http://www.ph-weingarten.de/zesa/downloads/Teiln.Beob.Protokoll-2009.pdf) (gesehen am 31.1.2017).
- House, Juliane (1979): Interaktionsnormen in deutschen und englischen Alltagsdialogen. In: Linguistische Berichte 59, S. 76–90.
- Hymes, Dell (1979): Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation. Frankfurt: Suhrkamp.
- Klein, Hans-Michael (2004): Cross-Culture – Benimm im Ausland. Internationale Businessetikette, Länderbesonderheiten. Berlin: Cornelsen.
- Müller Stefan / Gelbrich, Katja (2013): Interkulturelle Kommunikation. Weltbilder, Normen, Symbole, Rituale und Tabus. München: Vahlen.
- Müller, Andrea / Thomas, Alexander (1991): Interkulturelles Orientierungstraining für die USA. Übungsmaterialien zur Vorbereitung auf ein Studium in den Vereinigten Staaten. Saarbrücken / Fort Lauderdale: Breitenbach.

- Murányi-Zagyvai, Márta / Beck, Hajnalka (2011a): Önologie. Deutsch als Fachfremdsprache für die Hochschule. Niveaustufe: B1. Göttingen: Idial4P.
- Murányi-Zagyvai, Márta / Beck, Hajnalka (2011b): Önologie. Deutsch als Fachfremdsprache für ungarische Winzer. Niveaustufe: A2-B1. Göttingen: Idial4P.
- Röll, Christine (2010): Interkulturelles Lernen in der Erwachsenenbildung: Eine Methodensammlung zur Entwicklung von interkulturellem Bewusstsein. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Thomas, Alexander (1994): Kulturelle Divergenzen in der deutsch-deutschen Wirtschaftskooperation. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): Deutsch-deutsche Kommunikation in der Wirtschaftskooperation (= Beiträge zur Wirtschaftskommunikation; Bd. 6). Tostedt: Attikon, S. 69–89.

Anmerkungen

1. Gemeint sind meist beide Geschlechter. Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf die Nennung beider Formen verzichtet. Wenn „nur“ die weibliche Form genannt wird (u.a. häufig in Kap. 3 – hier z.B. Schneiderinnen), dann bezieht sich das ausschließlich auf diese.
2. Im Folgenden wird dieser kurz „Band B1“ genannt.
3. Im Folgenden wird dieser kurz „Band A2–B1“ genannt.
4. Im Folgenden steht für Algerien A, für Deutschland D, für Frankreich F, für Portugal P.

Anhang

Anhang 1: Essen und Trinken in meiner Kultur, modifizierte Version

Fragebogen

- | | |
|-----------------------|----------------------------|
| 1. das Frühstück | 2. das Mittagessen |
| - Was frühstückt man? | - Was isst man? |
| | - Wie viele Gänge gibt es? |

- | | |
|---|--|
| <p>3. das Abendessen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was isst man? - Wie viele Gänge gibt es? <p>4. Gibt es weitere Mahlzeiten?</p> <p>5. Welche Nahrungsmittel gibt es?</p> | <p>6. Trinkt man etwas zum Essen und was?</p> <p>7. Welche Bedeutung hat das Essen in deiner Kultur?</p> |
|---|--|

Anhang 2: Kommunikationsfaktoren und ihre Wirkung – Unterschiede in der Kommunikation

Verbale Kommunikation: Was man sagt, welche Worte und Strukturen man wählt

- Direktheit (Aufrichtigkeit und Offenheit) oder Harmonie (Situationen, die einen möglichen Gesichtsverlust hervorrufen können, z. B. Kritikausübung, werden vermieden)
- Formeller oder informeller Umgang (z. B. duzen oder siezen)
- Humor

Paraverbale Kommunikation: Wie man die Stimme einsetzt

- Lautstärke
- Intonation (Sprachmelodie)
- Sprechtempo
- Tonhöhe
- Sprecherwechsel (Pausen, Überlappungen zwischen den Gesprächsteilnehmern)

Nonverbale Kommunikation: Körpersprache

- Abstand
- Berührungen
- Blickkontakt
- Körpersprache, Gesten

Beide Anhänge s. Röll (2010, S. 34 und S. 62)

20 Jahre Erfahrung im Fremdsprachenunterricht – 20 Jahre Weiterbildung von Lehrkräften – 20 Jahre Entwicklung von Lehrmaterialien

Hajnalka Hatos

Mit Preisen kann man Kunden locken,
mit Marketing für sich gewinnen,
aber nur mit Innovationen lassen sie sich halten.
/Prof. Dr. Hans-Jürgen Quadbeck-Seeger/

1. 20 Jahre Erfahrung im Fremdsprachenunterricht

Vor 20 Jahren hätte sich die Gründerin der Sprachschule *Hatos és Társa* nicht vorstellen können, dass heute viele Sprachlernende in der Region gar nicht wissen, dass Hatos ein Familien- und kein Fantasiename ist, so sehr hat sich der Name der Institution mittlerweile bei vielen eingeprägt.

Im Gründungsjahr 1997 war alles da, was beim Start eines Unternehmens von größter Bedeutung ist: hochmotivierte, gebildete Sprachlehrer, eine zu blühen beginnende Wirtschaftsregion, Firmen aus dem Ausland, darunter auch einer der größten Autohersteller. Die Begeisterung des Gründerteams war so groß, dass die Eigentümer der Sprachschule keine Sekunde daran gedacht haben, dass etwas schiefgehen könnte.

Die Sprachschule *Hatos és Társa* wurde im Jahre 1997 gegründet, ist also seit zwei Jahrzehnten beim Sprachunterricht in der Stadt Győr und der Region präsent. Bisher hatten wir fast 30.000 Sprachlernende und haben Tausende von Sprachprüfungen abgewickelt. Wir können voller Stolz darüber berichten, dass der Name Hatos bereits für erfolgreichen Sprachunterricht, für innovative Projekte und für vielseitige methodisch-didaktische Ansätze steht.

Neben unseren Gruppen- und Einzelkursen für Privatpersonen unterrichten wir bei mehr als 85 Firmen. Wir versuchen proaktiv auf die Veränderungen des Arbeitsmarktes zu reagieren, die Erwartungen der Arbeitgeber bestimmen unsere Bildungskonzeptionen. Wir stellen unser Bildungsportfolio aufgrund der

Kundenwünsche zusammen. Innovative Lösungen zu finden und sie zu verwirklichen hat für uns höchste Priorität. Dementsprechend haben wir uns 2007 und 2008 zum Ziel gesetzt, Unterrichtsmaterialien mit fachsprachlichen Modulen auf Deutsch und Englisch zu entwickeln (Entwicklung der Module Fachsprache Qualitätssicherung, Logistik und Maschinenbau).

Seit 16 Jahren haben wir in Csorna eine Niederlassung, in Mosonmagyaróvár unterrichten wir seit 9 Jahren in unseren eigenen Räumen.

Auch die Jüngsten können mit dem Sprachenlernen in unserer Schule anfangen. Englisch- und deutschsprachige Lehrmaterialien haben wir unter dem Namen *Happy Kid* für Kindergartenkinder ausgearbeitet. Daneben bieten wir auch Sprachkurse für Senioren.

Neben dem Sprachunterricht sind wir zudem in den Bereichen Übersetzen und Dolmetschen präsent und aktiv. Die Durchführung von Fachkonferenzen und Fortbildungen für Lehrende mit paralleler Lehrmaterialentwicklung sind zum festen Bestandteil unseres Alltags geworden. Unsere Fortbildungen und Konferenzen für Sprachlehrende waren von Anfang an für die Sprachlehrer der Stadt und der Region kostenlos.

Die Tätigkeiten der *Hatos Nyelviskola* wurden mit zahlreichen Preisen gewürdigt. 2008 haben wir das Europäische Sprachensiegel bekommen, im Jahre 2009 haben wir die Urkunde EFQM Committed to Excellence, 2011 den Shiba-Preis und 2012 den Presztízs-Preis sowie den Preis für Geschäftsethik erhalten, denen im Jahre 2013 der Preis Kiválósággal Győrért bzw. der Preis der Ungarischen Lieferanten gefolgt sind. 2015 hat unsere Sprachschule den Titel „Ein von der Kammer empfohlenes Unternehmen“ erworben, so dass wir stolz die Marke der Industrie- und Handelskammer benutzen dürfen. 2017 hat die Gründerin der Sprachschule den Szent László-Preis, eine der höchsten Auszeichnungen der Stadt Győr, erhalten. In der zweiten Hälfte des Jahres 2017 haben wir das Zertifikat EFQM-2-Stars (Committed to Excellence) erworben. Zur gleichen Zeit hat die Organisation Hajnalka Hatos als Kiválóság Nagykövete (Botschafterin der Exzellenz) vorgeschlagen.

Auf Grund der strengen, alle Bereiche des Unterrichtswesens umfassenden Überprüfung durch den Nyelviskolák Szakmai Egyesülete (NYESZE = Abkürzung für Fachverein der Sprachschulen) können wir uns auch in der Zukunft selbst den anspruchsvollsten Kundenwünschen anpassen.

Wir fungieren als akkreditierte Sprachprüfungsstelle mehrerer größerer Prüfungszentren (Österreich Institut, Szent-István-Universität Gödöllő, Janus-Pannonius-Wissenschaftsuniversität Pécs, Kodolányi-János-Hochschule Székesfehérvár, Goethe-Institut, EURO-Prüfungszentrum).

Wir haben gute Kontakte – nicht nur zur Győr-Moson-Sopron Megyei Kereskedelmi és Iparkamara (Handels- und Gewerbekammer des Komitates Győr-Moson-Sopron), sondern auch zum *Europe Direct* Informationszentrum des Komitats Győr-Moson-Sopron, zum Pedagógiai Oktatási Központ (Bildungszentrum für Pädagogik) sowie dem Berufsbildungszentrum der Technischen Fachgymnasien Győr.

Wegen der gesetzlichen Änderungen hat auch unsere Sprachschule das erforderliche Genehmigungsverfahren durchlaufen. Das Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (Nationalamt für Berufsbildung und Erwachsenenbildung) hat unsere Sprachschule unter der Nummer E-000451/2014 registriert und unsere Lernmodule mit den Bezeichnungen Englisch KER A1–C2 (E-000451/2014/C001), Deutsch KER A1–C2 (E-000451/2014/C002), Russisch KER A1–B2 (E-000451/2014/C003), Französisch KER A1–B2 (E-000451/2014/C004), Italienisch KER A1–C1 (E-000451/20147/C005) und Spanisch KER A1–B2 (E-000451/2014/C006) genehmigt.

2. 20 Jahre Weiterbildung von Lehrkräften – 20 Jahre Entwicklung von Lehrmaterialien: Berufliche Wege und Zukunftsperspektiven

Unsere Sprachschule plant ihre Zukunft langfristig. Wir möchten weiterhin die sich wandelnden Erwartungen unserer potentiellen Kunden proaktiv erkennen. Als Reaktion auf die Änderungen des Marktes legen wir neben dem Unterricht der allgemeinen Sprache immer größeren Wert auf Fachsprachenkurse und auf die Entwicklung der den Fachsprachenunterricht unterstützenden Methodik. Die Kompetenzentwicklung und die ständige methodische Förderung der Lehrkräfte stehen bei uns im Vordergrund. Wir integrieren Entwicklungen, die sich aus dem Fortschreiten der Technik und neuen Methodikansätzen ergeben, kontinuierlich in unser Handeln. Dementsprechend bieten wir auch Online-Unterrichtseinheiten an.

2. 1 Kompetenzentwicklung der Lehrenden

2. 1. 1 Workshops

Seit Januar 2016 hat unsere Sprachschule bewusst den Weg der methodischen Erneuerung gewählt. Wir haben erkannt, dass die Zahl der zurzeit beschäftigten Sprachlehrer nur schwer erhöht werden kann, aber in der Kompetenzentwicklung unserer Kollegen ein großes Potenzial steckt. Unsere Lehrer sind motiviert und offen für die Erweiterung ihrer Kompetenzen.

Wir haben im Frühling 2016 ein Workshopteam entwickelt, wo wir fast alle unsere Kollegen einbeziehen konnten. Unsere Workshops konzentrieren sich auf folgende Themen:

Methodik-Workshops, die wir von September bis Mai monatlich organisieren, im Sommer veranstalten wir drei Workshops. Die Themen hier werden auf Grund der Hospitationen und Feedbacks festgelegt. Ziel der inneren Workshops ist die Kompetenzentwicklung im Kreis der Sprachlehrer. Diese erhalten nicht nur von uns entwickelte Lehrmaterialien, sondern im Rahmen von Lehrbuchpräsentationen bekommen sie auch aktuelle Informationen. Die Themen der letzten Zeit waren folgende:

- | | |
|---|--|
| – Ideen zum Sprachunterricht bei Nutzung des Internets | – Einführung oder Überführung in neue Themen |
| – Hangolódj rá! Aufgaben zum Einstieg in die Sprachstunde | – Kursbuchpräsentation: neue Deutsch-/Englischbücher |
| – Methodische Ideen für Sommerintensivkurse | – Methodik der Stundenplanung |
| – Tovább is van, mondjám még? Kommunikationsentwicklung in der Sprachstunde | – Gemeinsame Vorbereitung auf Intensivkurse |
| – Kommunikationsstrategien in den Sprachstunden | – Anwendung von Digitaltechnik in der Sprachstunde |
| – Fehlerkorrektur | – Die interaktive Tafel wird vorgestellt |
| – Instruktionen in der Sprachstunde | – Bilder in der Sprachstunde |
| | – Bewegung in der Sprachstunde |

Eine andere Komponente unseres Workshopteams bilden die Erfahrungen aus den Hospitationen: ein Workshop, wo 3–4 Lehrer, die im Laufe des Jahres auf dem gleichen Sprachniveau unterrichten, die Erfahrungen des Semesters besprechen und zusammenfassen. Ziel ist es, Erfahrungen auszutauschen und neue, gemeinsame Richtlinien zu definieren.

Die Workshops für die Sektionen Englisch/Deutsch/Neulatein werden einmal pro Semester organisiert.

Neben den internen Weiterbildungen wird bei uns die Teilnahme an den von anderen Instituten organisierten Veranstaltungen großgeschrieben: Die Sprachschule ermöglicht es den Kollegen, Fortbildungen von externen Trainern und Fachleuten aus dem Bereich Methodik und Didaktik zu besuchen. An solchen Schulungen nehmen die Lehrer teilweise nach selbständiger Anmeldung, teilweise auf Grund der Vorschläge der Sprachschule teil. Im Sommer 2016 war die zweitägige Language Coaching-Weiterbildung sehr beliebt, wo die Sektionsleiter und die teilnehmenden Sprachlehrer über ihre bisherigen Erfahrungen diskutierten und – sich das Coaching vor Augen haltend – die Hauptrichtlinien des individuellen und des Kleingruppenunterrichts festlegen konnten. Zur Fortsetzung kam es im Januar 2017. In unserem Terminplan steht auch noch ein Kommunikationstraining, das die Gordon-Methode bearbeitet und den Sprachlehrern nahebringt.

Es gibt in unseren Kursen nicht selten Schüler mit den unterschiedlichsten Lernschwierigkeiten. Im Bereich der Legasthenie haben die meisten Sprachlehrer mangelnde Kenntnisse. Deshalb haben wir einen ganztägigen Workshop zu diesem Thema veranstaltet, zu dem wir auch Experten eingeladen haben.

2. 1. 2 Entwicklung eines Hospitationssystems

Das Hospitationssystem sollte einerseits zur fachlichen Entwicklung der Lehrer beitragen (neue Ideen, Unterstützung, positives Feedback), andererseits steht es für die Qualitätssicherung: die Kollegen sollten versuchen, nach gemeinsam definierten Richtlinien mit vielfältigen Methodikinstrumenten zu unterrichten. Die Hospitationen werden von den Sektionsleitern durchgeführt.

Hospitationen bei neuen Lehrern: Probestunde (30 Minuten), bei den Lehrkräften der Sprachschule zweimal pro Semester, Dauer: je 45 Minuten.

Prozess der Hospitation: Die Lehrer der Sprachschule werden über das Hospitationssystem informiert, die Kriterien der Hospitation und die Dokumente werden vorgestellt. Dokumente der Hospitation sind:

- Kriterien für die Bewertung
- Notizenmuster für die Hospitation
- Raster für Stundenentwürfe für die Lehrer
- Schablone zur Stunden- und Selbstbewertung für die Lehrer
- Protokollschablone für die Hospitation

Im Vorfeld besprechen Sektionsleiter und Lehrer, welche Stunde besucht wird und welche Dokumente dazu nötig sind. Vor der eigentlichen Hospitation sprechen sie über die Gruppe und über das geplante Lehrmaterial. Der Sprachlehrer stellt kurz die Gruppe vor. Während des Vorgesprächs kann der Sprachlehrer den Sektionsleiter bezüglich der Stunde bzw. der Dokumentation um Hilfe bitten. Es wird auch besprochen, wann der Lehrer seinen Stundenentwurf abzugeben hat und wann das Bewertungsgespräch durchgeführt werden kann.

Im Laufe der Hospitation hält sich der Sektionsleiter im Hintergrund, er wird nicht in die Stunde einbezogen. Er macht sich Hospitationsnotizen, bewertet aber noch nicht.

Nach der Hospitation füllt der Lehrer das Selbstbewertungsblatt über die eigene Stunde aus, der Sektionsleiter schickt dem Lehrer die Bewertung (Hospitationsprotokoll). Dann findet das Bewertungsgespräch statt, auf das sich die Beteiligten vorbereiten. Bei der Auswertung erfolgt dann neben einem mündlichen Feedback auch eine schriftliche Festlegung von Zielen, die von beiden Parteien unterzeichnet wird. Dazu gehören ein gemeinsam erstellter Handlungsplan, in dem die zu entwickelnden Kompetenzen beschrieben werden, der Sektionsleiter macht dem Lehrer konkrete Vorschläge. Sofern erforderlich, besprechen sie den nächsten Termin für eine Hospitation. Die Dokumentation der Hospitation wird aufbewahrt, um bei der nächsten Auswertung zu sehen, wie sich der Kollege im Hinblick auf die gemeinsam definierten Ziele entwickelt hat.

Das Hospitationssystem beinhaltet eine Möglichkeit für die Entwicklung, aber auch Raum für ein gemeinsames Denken unter den Lehrern. In jedem Semester wird nämlich ein Workshop veranstaltet, in dessen Verlauf Lösungen für die Herausforderungen unterbreitet und zugleich getestet werden können.

2. 2 Projekt Fachsprache

Seit Januar 2017 haben wir eine engere Zusammenarbeit mit dem Győri Műszaki Szakképzési Centrum (GyMSzC - Berufsbildungszentrum der Technischen Fachgymnasien Győr). In deren Rahmen haben wir mit unserem Projekt Fachsprache begonnen, die Zusammenarbeit ist langfristig angelegt. Dieses Projekt spricht nicht nur die Lehrer der Berufsschulen des GyMSzC an, sondern auch die Sprachlehrer, die die unterschiedlichsten Fachsprachen unterrichten, und im Rahmen einer gemeinsamen Arbeit werden fachsprachliche Unterrichtsmaterialien

zusammengestellt. In einem ersten Schritt wurde eine Konferenz am 07.04.2017 veranstaltet, bei der die Probleme erfasst und Begriffe geklärt werden konnten. Unsere Vortragenden kamen vom BME Idegennyelvi Központ (BME Zentrum für Fremdsprachen), erfahrene Lehrer, die im Bereich Methodik des Fachsprachenunterrichts fachkundig sind. Ágnes Einhorn hielt einen Vortrag über den modernen Fachsprachenunterricht, Ágnes Hilóczyki fasste die typischen Merkmale der Fachsprache und des Fachsprachenunterrichts zusammen. Bei der Konferenz hatten wir 46 Teilnehmer, wobei folgende Fachgebiete vertreten waren: Bauindustrie, Elektronik, Maschinenbau, Informatik, Gastronomie, Gesundheitswesen und Handel.

Im Sommer vertieften sich Hajnalka Hatos und Eszter Mészáros in die Fachsprache des CNC- Maschinenbaus und fertigten dazu Arbeitsblätter an, arbeiteten an interaktiven Aufgaben und an einem Film, der einzelne Schritte von einem Prozess unter die Lupe nimmt. Im Zusammenhang mit diesen Aufgaben wurde am 18.11.2017 ein Workshop für Fachsprachenunterricht veranstaltet, wo die angefertigten Aufgaben vorgestellt wurden, dann wurden Arbeitsgruppen zum Schreiben weiterer Aufgaben und Arbeitsblätter zusammengestellt. Die Arbeitsgruppen konzentrierten sich auf folgende Bereiche und Berufe: Maschinenbau, Kfz-Mechaniker, Tischler, Maurer und Gastronomie. Der nächste Meilenstein des Projekts war im März 2018 ein Workshop, wo die Teilnehmer erneut unter Leitung von Ágnes Einhorn und Ágnes Hilóczyki arbeiten konnten. Beide Expertinnen bewerteten die angefertigten Aufgaben und machten nach ihren Kriterien in kleineren Gruppen Verbesserungsvorschläge. Dann wurden die Richtlinien für das Aufgabenschreiben gemeinsam festgelegt. Die Aufgabensammlung ist auf der Internetseite des Zentrums über eine Datenbank erreichbar. Sie wird auch in Zukunft erweitert, die Kollegen haben hierzu eine Projektarbeit im Herbst geplant.

2.3 Methodikwoche

Die Sprachschule hat im Sommer 2017 eine Initiative ins Leben gerufen, die auch vom GyMSzC unterstützt wurde. In der letzten Augustwoche kam es zu einer Veranstaltung für Englisch- und Deutschlehrer mit der Bezeichnung *Die Woche der Methodik*. Ziel der Veranstaltung war es, die im öffentlichen Schulsystem arbeitenden Lehrer mit neuen Ideen auf das kommende Schuljahr einzustimmen.

Von Montag bis Donnerstag konnten die Kollegen zwischen 12 und 15 Uhr täglich an Methodikworkshops teilnehmen. 2017 haben sich viele für das abwechslungsreiche und bunte Programm interessiert, wir hatten in der englischen und deutschen Sektion insgesamt 300 Anmeldungen (jeder Sprachlehrer konnte an mehreren Veranstaltungen teilnehmen).

- **Das Programm in der Englischsektion:**

- Zsuzsanna Gellén: Vorstellung der CELTA- Methodikideen
- Ferenc Kelemen: Meaningful tasks
- Péter Rádai: Methodische Hilfe zur Vorbereitung auf Euroexam
- Eszter Labancz, Éva Smeringa: Methodik der Stundenplanung

- **Das Programm in der Deutschsektion:**

- Edit Morvai: Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen mit dem fachlichen Hintergrund des Goethe-Institutes (Goethe-Verlag)
- Carla Ruprecht: Musik im Unterricht (Österreich Institut Budapest)
- Andrea Szász, Hueber Verlag: Videos in der Sprachstunde, kreatives Schreiben (Hueber Verlag)
- Eszter Mészáros: Wie soll ein Semester starten? Methodische Ideensammlung (Klett Verlag)

Für die Lehrer waren alle Veranstaltungen kostenlos. Unser Ziel ist es, aus dieser Initiative eine Tradition zu machen, und wir möchten dieses Jahr noch vor dem Schulbeginn ähnliche Workshops organisieren.

2.4 Zentrum für Methodik

Unsere Sprachschule hält CSR (Corporate Social Responsibility) für besonders wichtig. Ein Meilenstein hierfür ist das von uns im Herbst 2017 eröffnete Zentrum für Methodik.

Ziel des Zentrums ist es, eine Werkstatt zu gründen, die es allen Lehrern in der Schulbildung bzw. an Sprachschulen ermöglicht, die verschiedenen Ausgaben der unterschiedlichen Verlage in die Hand zu nehmen und an Workshops sowie fachlichen Veranstaltungen teilzunehmen. Die Methodikwerkstatt bietet Platz für 20 Personen, sie ist mit modernen technischen Mitteln ausgerüstet. Die folgenden Weiterbildungen fanden oder finden im Schuljahr 2017/18 statt:

1. Eröffnung (29. September 2017)
2. Vorstellung der Goethe-Koffer (Goethe-Institut) (16. Oktober 2017)
Film- und Literaturkoffer, Wettbewerbs-koffer, Spielekoffer Klassen 7-12, Berufskommunikation Deutsch.
Das Goethe-Institut hat vier Reisekoffer für das Schuljahr 2017/18 angeboten. Die das Sprachenlernen unterstützenden Lehrmaterialien der Koffer können wöchentlich ausgeliehen und kostenlos in Anspruch genommen werden.
3. Projekt Fachsprache (17. November 2017)
Fortsetzung der Fachsprachenkonferenz
4. Kommunikationsstrategien in der Sprachstunde (05. Dezember 2017)
Eszter Mészáros
5. Bilder in der Sprachstunde, Wortschatzerweiterung und Grammatikunterricht (13. Januar 2018)
Piroska Sipos
Die Trainerin präsentierte den Teilnehmern eine breite Palette von methodischen Ideen und aktivierte bereits vorhandene Ideen.
6. Dramapädagogik in der Stunde (16. Februar 2018)
Erzsébet Knausz
7. Projekt Fachsprachenworkshop (09. März 2018)
Methodik des Aufgabenschreibens
Ágnes Einhorn, Ágnes Hilóczy
8. Hueber Verlag, methodische Weiterbildung: Implizite und explizite Prüfungsvorbereitung in den Lehrwerken des Hueber Verlages (08. März 2018)
Andrea Szász
9. Low prep no prep (11. April 2018)
Ágnes Kollárné Fekete
10. Selbständigkeit eines Lehrers in der Stunde (09. April 2018)
Ágnes Feketéné Kollár
11. Literarische Texte in der Sprachstunde (19. April 2018)
Martina Nagy
12. Entwicklung von Kommunikationskompetenzen (15. Mai 2018)
Ferenc Kelemen
13. MM Publication (28. Mai 2018)
Hilfsbücher, ergänzende Materialien
14. Woche der Methodik (27.–30. August 2018)

Im Rahmen der Kooperation unterstützt das Zentrum die Fachgymnasien, hilft die Sprachlehrer zu erreichen, die Weiterbildungen populärer zu machen und bezahlt das Honorar der landesweit anerkannten Trainer. Unsere Sprachschule stellt den Weiterbildungsplan zusammen, informiert die Sprachlehrer und organisiert die Veranstaltungen.

3. Fazit

“Language is the road map of a culture.
It tells you where its people come
from and where they are going.”
/Rita Mae Brown/

Wir sind der Meinung, dass man eine gute Sprachschule langfristig nur mit gut ausgebildeten, motivierten Sprachlehrenden betreiben kann. Unsere Vergangenheit – und auch unsere Gegenwart – sind Beweise dafür, dass die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte zum Erfolg einer Institution wesentlich beitragen kann. Dieser Richtlinie folgen wir weiterhin.

Unsere Autorinnen und Autoren

Karin Geschke	(Stuttgart im Rahmen des Hochschulzertifikats DaZ an der PH Ludwigsburg)
Hajnalka Hatos	(Sprachschule <i>Hatos és Társa</i> , Győr)
Dr. Viktoria Ilse	(Europa-Universität Institut für Sprache, Literatur und Medien, Flensburg)
Dr. Patrícia Kertes	(ELTE Germanistisches Institut, Budapest)
Vanda Krémer	(Germanistisches Institut der Universität Pécs)
Gábor Nyéki	(ELTE Trefort-Ágoston-Gymnasium, Budapest)
Dr. Anna Reder	(Germanistisches Institut der Universität Pécs)
Sándor Trippó	(Germanistisches Institut der Universität Debrecen)

Gutachterinnen, Gutachter Lektorinnen, Lektoren

Dr. Katalin Boócz-Barna	(ELTE Germanistisches Institut, Budapest)
Elisabeth Dorner	(Germanistisches Institut der Universität Pécs)
Dr. Ilona Feld-Knapp	(ELTE Germanistisches Institut, Budapest)
Dr. Imre János Heltai	(Károli-Gáspár-Universität der Reformierten Kirche, Budapest)
Anna-Saida Jessen	(Germanistisches Institut der Universität Pécs)
Dr. Patrícia Kertes	(ELTE Germanistisches Institut, Budapest)
Berta Palotás	(ELTE Germanistisches Institut, Budapest)
Dr. Anna Reder	(Germanistisches Institut der Universität Pécs)
Tünde Sárvári	(Juhász Gyula Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Szeged)

**Aufruf zur Mitarbeit
an der Zeitschrift *Deutschunterricht für Ungarn* (DUfU)**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

***Deutschunterricht für Ungarn* lädt Sie zur Mitarbeit ein. Herzlich willkommen sind Aufsätze zur Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts.**

Die Beiträge sollen bitte als Anhang zu einer E-Mail-Nachricht eingereicht werden. Bitte berücksichtigen Sie bei der Erstellung Ihres Manuskripts unsere Richtlinien zur Manuskriptgestaltung (siehe: http://www.udaf.hu/images/dufu/Richtlinien%20zur%20Manuskriptgestaltung_2016.pdf). Der *Deutschunterricht für Ungarn* ist eine referierte Fachzeitschrift. Alle Manuskripte werden begutachtet.

Die Redaktion freut sich auf Ihre Manuskriptangebote.

Mit freundlichen Grüßen

die Redaktion

Katalin Boócz-Barna

János Heltai

Patrícia Kertes

Anna Reder

Tünde Sárvári

DUfU-Redaktion

Anschrift: 1088 Budapest Rákóczi út 5.

E-Mail: dufu.redaktion@gmail.com

Kurz zu unserer Zeitschrift:

DUFU versteht sich als ein wissenschaftliches Organ für Deutschlehrende in Ungarn. Sie möchte Deutschlehrende in allen Schultypen, Schulstufen, Dozenten und Dozentinnen im Hochschulbereich sowie Studierende in der DaF-Lehrerbildung ansprechen. Ihr erklärtes Ziel ist die Publikation wissenschaftlicher Erkenntnisse und deren Umsetzung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Die Zeitschrift stellt gern Ihre Erkenntnisse aus der Forschung oder aus der Praxis zur Diskussion. Dabei stehen Ihnen folgende Rubriken zur Verfügung:

1) Theorie für die Praxis – reflektierte Theorie

Darstellung von Untersuchungsergebnissen verschiedener Aspekte der DaF-Didaktik sowie der Referenzwissenschaften mit konkreten Umsetzungsvorschlägen in die Praxis; Tagungsberichte

2) Praxis für die Praxis – reflektierte Praxis

Berichte über lokale, erfolgreiche Experimente und Projekte; Projektberichte / Werkstätte aus dem Grund-, Mittel- und Hochschulbereich

3) Netzwerk

Bericht deutschsprachiger Institute und Institutionen, die das Deutschlehren und -lernen unterstützen (Institute, Kulturvertreter, Verlage, Bühnen, etc.) – Vorstellung der Arbeitsfelder

4) Rezensionen

Lehrbuchbesprechungen; Darstellung digitaler Materialien; Neuerscheinungen im Bereich der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur sowie auf dem Gebiet der Referenzwissenschaften.