

Info DaF

Herausgegeben
vom Deutschen
Akademischen
Austauschdienst
in Zusammenarbeit
mit dem
Fachverband
Deutsch als Fremdsprache

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 4

37. Jahrgang

DAAD

August 2010

Inhalt

Artikel

Albert Raasch

Plurilinguisme / Plurilinguismes – Mehrsprachigkeit / ...? ...
Oder: »Un plurilinguisme peut en cacher un autre« (Véronique
Castellotti)

355

Panagiotis Lymperakakis und Andromachi Sapiridou

Korpusbasierte Worthäufigkeitslisten und Wortschatz – eine
quantitative und qualitative Analyse am Beispiel des Fremdsprach-
lehrwerkes »Deutsch – ein Hit! 1«

368

DaF im Ausland

Emese Mátyás

Sprachlernspiele: Ablauf und Ergebnisse eines Forschungspro-
jekts für die gymnasiale Oberstufe im finnischen und ungari-
schen DaF-Kontext

383

Didaktik DaF/ Aus der Praxis

Axel Harting

Textmuster von E-Mail-Bitten in der Fremdsprache Deutsch: Ein-
fluss mutter- und zielsprachlicher Textmuster

401

Waltraud Timmermann, Wang Liping, Miao Yulu

Den kritischen Umgang mit Internet-Materialien entwickeln:
Eine mediendidaktische Aufgabe für den Bachelor-Unterricht

417

Rebecca Launer

Blende(n)d Deutsch lernen? Ein Blended-Learning-Modell für
den Fremdsprachenunterricht

426

(Fortsetzung umseitig)

Tagungsankündigung 3. Bremer Symposium zum Fremdsprachenlehren und -lernen an Hochschulen: »Autonomie und Assessment. Testen, Evaluieren, Zertifizieren in unterrichtlichen und autonomen Lernkontexten« (4.–5.3.2011, Universität Bremen)

Plurilinguisme / Plurilinguismes – Mehrsprachigkeit / ...? ...¹

**Oder: »Un plurilinguisme peut en cacher un autre«
(Véronique Castellotti)**

Albert Raasch

Zusammenfassung

Je mehr man sich mit dem Phänomen »Mehrsprachigkeit« beschäftigt, umso vielschichtiger und komplexer erscheint der Begriff. Da es andererseits bei den Tätigkeiten der Lehrenden (aber auch der Lernenden) von Deutsch als Fremdsprache gewollt oder auch unabsichtlich und unbewusst um »Mehrsprachigkeit« geht, erscheint es sinnvoll, sich mit diesem Begriff nicht zuletzt kritisch zu befassen, um daraus soweit möglich Orientierungen für Entscheidungen und pädagogisches Handeln ableiten zu können. In dem Beitrag soll an bekannte Kategorisierungen erinnert und anhand von Erfahrungen auch die Bottom-up-Perspektive eingebracht werden.

Vorbemerkung: Der Aktualitätsbezug unserer Thematik

Bildungsstandards sind von erheblicher bildungspolitischer Bedeutung; zugleich aber werfen sie – zumindest für den Bereich der Fremdsprachen – erhebliche Probleme auf, die durch das folgende Zitat angedeutet werden sollen:

»Die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) legte – als Ergebnis länderübergreifender Arbeitsprozesse – in den Jahren 2002 bis 2004 nationale Bildungsstandards für den Primarbereich am Ende der Jahrgangsstufe 4 (Deutsch und Mathematik), für den Mittleren Bildungsabschluss (Deutsch, Mathematik, Moderne Fremdsprachen, Naturwissenschaften) und für den Hauptschulabschluss (Deutsch, Mathematik, Moderne Fremdsprachen) vor. Alle Bundesländer ha-

ben sich verpflichtet, die Bildungsstandards als Grundlage für den Unterricht zu übernehmen, zu implementieren und anzuwenden.« (Mail vom 10.5.2010, Institut für Qualitätsentwicklung, Hessen)

Die angedeutete Problematik wird aus der Fortsetzung des Zitats ersichtlich:

»Bildungsstandards haben nicht das Ziel, Bildung zu standardisieren, noch viel weniger geht es dabei um eine Standardisierung individueller Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung. Intendiert ist vielmehr eine Vereinheitlichung schulischer Anforderungen an den Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen zu definierten Zeitpunkten.« (Mail vom 10.5.2010, Institut für Qualitätsentwicklung, Hessen)

Hier wird schon von der KMK selbst angedeutet, welche Argumente gegen

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Eröffnungsvortrag im Rahmen der 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) am 13. Mai 2010 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zum Rahmenthema »Grenzen überwinden mit Deutsch«.

die Einführung der Bildungsstandards formuliert werden können. Aufgrund unserer Erfahrungen mit Verfahren der Leistungsfeststellung im Rahmen der »Hochschuleingangstests für Englisch und Französisch« im Auftrag des damaligen »Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft« sehen wir den Vorrang solcher bildungspolitischen Maßnahmen dezidiert auf Seiten der pädagogischen Notwendigkeit, der Individualität der Lernenden auch und gerade im Sprachunterricht gerecht zu werden. Wenn einerseits Qualitätssicherung nötig ist – was von uns nicht bestritten wird –, dann erscheint es mehr als bedenklich, wenn die Maßnahmen zur Qualitätssicherung die pädagogischen Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts beiseite zu schieben drohen. Je mehr die KMK die Kompatibilität behauptet, ja sogar die Bildungsstandards als ein adäquates Mittel zur Förderung des Fremdsprachenlernens ansieht, umso größer werden die Zweifel und umso stärker ist die Forderung, die Bildungsstandards als ein lernerorientiertes Diagnose- und Beratungsinstrument zu konzipieren. Welche Gefahr die KMK selbst zu sehen scheint, geht aus dem letzten Teil des Zitats hervor:

»Hierbei geht es um eine Form der Qualitätssicherung und der Wahrung von Chancengleichheit im Schulsystem – keineswegs aber um eine Gleichschaltung von Lernprozessen junger Menschen«. (Mail vom 10.5.2010, Institut für Qualitätsentwicklung, Hessen)

Dass diese Problematik einen Bezug zu meinem Thema hat, erscheint zunächst nicht ersichtlich. Ich werde im Folgenden darauf zurückkommen und einen Bezug herzustellen versuchen, denn diese Aussagen der KMK scheinen mir von erheblicher bildungspolitischer Bedeutung zu sein.

Mein Ziel

Mit den folgenden Ausführungen verbinde ich eine *message*, die ich schon zu Beginn meiner Ausführungen formulieren möchte; sie lautet in knapper Form: Ich möchte die im Bereich DaF/DaZ Tätigen ermuntern, eine Komponente, die nach meiner Auffassung zu ihrer Tätigkeit gehört, zu erweitern und auszubauen, nämlich die Komponente Forschung. Ich halte es für einen elementaren Anspruch, dass derjenige, der lehrt, seine Lehrtätigkeit mit Forschungstätigkeit kombiniert. Ich möchte dazu ermuntern, die Relevanz der Forschungskomponente für unsere Tätigkeit als Sprachvermittler stärker ins Gespräch zu bringen, und das bedeutet selbstverständlich auch, die entsprechenden Möglichkeiten und Ressourcen einzufordern.

Dies war stets ein Grundsatz unserer Strukturmaßnahmen in der Romanistik, aus der ich komme, und ich vertrete diesen Grundsatz selbstverständlich auch für den Bereich Deutsch als Fremdsprache.

A propos Deutsch als Fremdsprache. Ich möchte betonen, dass nicht ich, sondern die Anwesenden die Fachleute für DaF und DaZ sind; mein Arbeitsgebiet ist eher FaF, also Französisch als Fremdsprache. Vielleicht war gerade diese Außen-schau auch der Anlass, dass ich zur Mitarbeit im Beirat FaDaF eingeladen wurde.

Sprachenpolitische Grundsätze

Diese unterschiedliche Anbindung führt natürlich gelegentlich auch zu unterschiedlichen Sichtweisen, das dürfte ja völlig normal sein, und so haben Vorstand und ich es beide wohl verstanden. Ich darf ein Beispiel zitieren, an dem unterschiedliche Standpunkte deutlich gemacht werden können. Mein Beispiel ist das Generalthema dieser Freiburger Tagung: »Mit Deutsch Grenzen überwin-

den«. Ich erwarte von dieser Tagung die Einsicht und die Anregung, dass Grenzen überwunden werden mit Deutsch und mit weiteren Sprachen.

Meine Erfahrungen in dem Projekt »Nachbarsprachen in Grenzregionen« (vgl. Raasch 1999 und 2002) kann ich kurz zusammenfassen: Man kann nicht einseitig und mit Hilfe einer Sprache Grenzen überwinden. Man braucht die partnerschaftliche Zusammenarbeit und wechselseitige Anerkennung. Diese Einsicht ergab sich aus Beobachtungen, die wir in diesem Projekt seit 1996 machen konnten, zunächst in den Grenzregionen Slowenien – Österreich, Tschechien – Österreich, dann in den BENELUX-Ländern plus Frankreich und Deutschland, in Grenzregionen Polen – Deutschland, Deutschland – Dänemark, Deutschland – Frankreich, im Baskenland, in Schweden/Finnland, in Kaliningrad/Polen, auf Zypern, in Murmansk, dem Dreiländereck Finnland, Russland, Norwegen usw. Mit Unterstützung des DAAD haben wir in Bonn einen Workshop zu dieser Thematik veranstaltet, daraus ergab sich eine Veranstaltung des DAAD-Lektorats in Bratislava. In allen diesen Regionen gab es eine einhellige Meinung: Man muss Nachbarsprachen grenzüberschreitend und partnerschaftlich fördern.

Natürlich habe ich eingesehen, dass eine FaDaF-Tagung sich auf Deutsch konzentriert. Ich will ja nur nicht, dass man sich auf das Deutsche beschränkt. Ich möchte Offenheit gegenüber anderen Fächern, und zwar nicht nur zu Erziehungswissenschaften und Informatik und Informationswissenschaften, Psychologie, auch zu Philosophie, sondern auch zu anderen Sprachen. Wenn diese Bedingung erfüllt ist, tragen Grenzregionen wesentlich zur Mehrsprachigkeit in Europa bei. Mit dieser Feststellung möchte ich deutlich machen: Meine Sichtweise ist zunächst einmal die Sprachenpolitik und

erst in zweiter Linie die Didaktik (des Deutschen oder auch anderer Sprachen). Diese Diskussion erinnert mich an ein anderes Erlebnis im Zusammenhang mit Sprachenpolitik. Auf der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) in Amsterdam habe ich eine Sektion zur Sprachenpolitik initiiert und geleitet. Entsprechend den wissenschaftlichen Ergebnissen dieser Sektion habe ich für die Dokumentation dann den Titel »Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache« vorgeschlagen, wurde dann aber vom Goethe-Institut korrigiert: Es müsse korrekterweise »Sprachpolitik« heißen. Dass die beiden Bände dann tatsächlich »Sprachenpolitik DaF« lauten konnten (vgl. Raasch 1997 und 2002), war das Ergebnis längerer interner Gespräche. Die Einstellung hat sich mittlerweile ziemlich geändert. Im Internet findet man ausführliche Informationen über das umfangreiche, mehrjährige Projekt des Goethe-Instituts »Goethe und die Mehrsprachigkeit«.

Wenn ich besonderen Wert auf die Betonung von Sprachenpolitik lege, dann argumentiere ich hier auch von meiner Befassung mit »Französisch als Fremdsprache« her; ich weiß einiges über die »französische Sprachpolitik« und sage hier bewusst »Sprachpolitik«. Als die Europäischen Gemeinschaften nach dem 2. Weltkrieg gegründet wurden, war Französisch die privilegierte Sprache; man erinnere sich: Die europäischen Institutionen haben fast alle ihren Sitz in frankophonen Regionen. Als dann das Englische in der EU Fuß fasste, lag es schon bald gleichauf mit Französisch. Englisch und Französisch sind weiterhin die geborenen Arbeitssprachen in europäischen Institutionen, auch im Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz. Dann lief das Englische dem Französischen den Rang ab, und da entdeckte man die Mehrsprachigkeit. Lesen Sie im Internet die Beiträge von Anna-Maria Campo-

grande: Mehrsprachigkeit ist Eintreten für Französisch gegen Vorherrschaft des Englischen. Mehrsprachigkeit als Rettung einer einzelnen Sprache (siehe Anhang).

Im Bezug auf das Deutsche gilt offenbar dasselbe: In einem Bericht eines Forums für Mehrsprachigkeit 2009 lesen wir:

»Dass Mehrsprachigkeit nicht als Bedrohung für die deutsche Sprache in Europa gesehen werden darf, sondern die einzige Chance ist, ihre Attraktivität zu bewahren, ist in vielen Köpfen somit schon fest verwurzelt«. (vgl. Forum für Mehrsprachigkeit 2009)

Konzepte von Mehrsprachigkeit

Bei alledem wird deutlich, welches Konzept man mit Mehrsprachigkeit verbindet: Mehrsprachigkeit heißt, mehrere (oder viele) Sprachen »können« (was immer man darunter auch verstehen mag). Dieses Konzept findet sich auch in dem Ausspruch des früheren saarländischen Kulturministers, das Saarland sei das französischste Bundesland (denn es tut am meisten für Französisch); und Brandenburg ist (zu Recht) stolz darauf, den meisten Polnischunterricht anzubieten.

Ich finde dieses Konzept auch wieder, wenn ich selbst folgendermaßen für Mehrsprachigkeit in Institutionen werbe: Die Präsenz vieler, sehr vieler Sprachen im Lernangebot von Bildungsinstitutionen in Deutschland ist zwei Einrichtungen zu verdanken: den Volkshochschulen und den Hochschulen. Nicht den privaten Anbietern, nicht den Schulen.

Dieses Konzept finde ich wieder in unserem *Handbuch für Mehrsprachigkeit* des Europarates (vgl. Conseil de l'Europe 2007) sowie ebenfalls in der europäischen Formel 1 + 2: Jeder Bürger Europas soll neben seiner Mutter-/Erstsprache zwei weitere Sprachen lernen, wobei mehr-

heitlich gemeint sein dürfte: im Laufe des Lebens (nicht nur während der Schulzeit), und »zwei weitere« meint zwei EU-Sprachen (vgl. Commission Européenne 1995: 70 f.).

Es ist das Konzept: Sprache ist ein Fach. Mehrsprachigkeit wird von den Fächern her gedacht und von der Abtrennung des einzelnen Sprachfaches von den anderen Sprachfächern.

Natürlich machen wir Werbung für Deutsch, ich auch, z. B. in Taiwan oder in Japan, und wir setzen uns dabei mit den einschlägigen, letztlich aber nicht ausreichenden Katalogen des Goethe-Instituts oder des DAAD auseinander. Diese Auffassung ist auch in der Öffentlichkeit stark verankert; Werbung für *eine* Sprache wird dort immer wieder sichtbar. Beispiele dafür fanden wir z. B. in den Mannheimer Straßen: »Speak English und die Welt versteht dich« oder »Learn English and your career will take off«. Werbung für Mehrsprachigkeit habe ich in der Öffentlichkeit noch nicht gefunden, es sei denn, dies wäre ein ernst gemeinter Versuch:



Dieses abgrenzende Fächerdenken liegt sehr stark auch den aktuellen Entwicklungen von Sprachenpolitik in Bundesländern zugrunde. Wie geht man in diesen Sprachenplänen der Bundesländer vor?

Entweder

top-down von der Formel 1 + 2 Europa, aus der man dann die Curricula, die Regulierung der Sprachenfolge und die Stundenpläne ableitet.

oder (viel zu selten)

bottom-up: Was brauchen wir in der Region, der Wirtschaft, was verlangt die Tradition usw., und auf dieser Grundlage konzipiert man dann den Kanon der Sprachen.

Damit sind wir sehr nahe bei der Formel, die wir für die Grenzregionen als überzeugendstes Modell erkannt haben:

Nachbarsprache + Englisch + weitere Sprache.

Im Saarland ist diese Formel allgemein akzeptiert, hier in Baden-Württemberg (im Rheingraben) nur mit erheblichen Einschränkungen und Vorbehalten.

Ein weiteres aktuelles Beispiel sind schließlich die Bildungsstandards; sie sind fächergebunden, sprachengebunden, nicht mehrsprachigkeitsgebunden. So denken auch die Hochschulen und bleiben weitestgehend bei den fächerorientierten Strukturen. Dasselbe findet man in der Lehrerausbildung und daher auch in den Stundenplänen: Wo gibt es das Fach Mehrsprachigkeit in der Schule? Die Hochschulen öffnen sich allmählich, hier und da auch die Ausbildung der Lehrkräfte. Ein Überblick findet sich bei Königs (Königs 2010: 29–42; Treichel 2008: 3–26; Ehlich 2009: 7–31). Ich nenne als Beispiele stichwortartig: interdisziplinäre Studiengänge, Forschungen und Projekte zur Intercomprehension, Beschreibung sprachlicher Querverbindungen zwischen den Sprachen, Synergien zwischen den sprachlichen Fächern, Förderung der Migrantensprachen, Harmonisierung didaktisch-methodischer Konzepte in den verschiedenen sprachlichen Fächern usw. Dazu gehört auch (exemplarisch und keineswegs neu): Wenn Du Englisch lernst, kannst Du

schon ein Stückweit Französisch, sei daher aufmerksam auf die vielen französischen Wörter im Englischen.

Es bleibt natürlich bei all diesen Planungen weiterhin:

– das Fächerdenken

– sowie auch (schulspezifisch und daher in unserem Zusammenhang weniger interessant): das Denken in Schulformen und Schulstufen.

Was für unseren Kontext relevant ist, ist die Gebundenheit an Fächer und Sprachen, also an Strukturen und an Produkte, noch einmal konkret sichtbar an der Formel: »Beherrschung mehrerer Sprachen« als Ziel (zitiert aus einer Zusammenfassung einer Tagung vom September 2009; vgl. Forum für Mehrsprachigkeit 2009).

Dieses einzelsprachenbezogene Modell wird man nicht abschaffen können, aber man wird es nur dann wirklich akzeptieren dürfen, wenn das zwischensprachliche oder Sprachen kombinierende oder Sprachen einbindende Modell einbezogen ist. Wer Französisch als Fremdsprache unterrichtet und sich in der Elternberatung für Französisch einsetzt, muss auf das Gegenargument gefasst sein: Französisch ist schwer, was meint: Französisch ist schwerer als andere Sprachen. Hier braucht die Lehrkraft den Einblick in andere Sprachen, sonst kann man Französisch nicht angemessen vertreten.

Wer Englisch als *lingua franca* unterrichten will (und nicht als *lingua culturalis*, wie ich es nenne), muss wissen, dass dazu nicht nur die Vermittlung elementarer Sprachbestände und Kompetenzen gehört, sondern auch die Kompetenz, drittssprachige Sprecher, mit denen auf Englisch kommuniziert wird, zu verstehen (z. B. Japaner oder Franzosen, mit denen man ein Gespräch auf Englisch führt). Dasselbe gilt für Französisch dort, wo es *lingua franca* ist, und natürlich auch für das Deutsche in dieser Funktion.

Was wir brauchen, ist nicht nur: Mit Deutsch Grenzen überwinden, sondern Grenzen des Deutschen überwinden, in dem Sinne: nicht nur Deutsch studieren und lehren, sondern die Grenzen des Faches Deutsch überschreiten.

Diese Forderung bedeutet für die Schule, dass die offenbar notwendigen fachorientierten Stundenpläne und Curricula usw. über die Fachgrenzen hinweg ausgedehnt werden, so dass auf diese Weise eine Form von Mehrsprachigkeit entsteht.

Dasselbe gilt für unser Bemühen um die Erwachsenenbildung, insbesondere die Volkshochschulen. Der Sprachunterricht an Volkshochschulen ist noch nicht dadurch mehrsprachig, dass dort viele Sprachen unterrichtet werden.

Die Folgen für die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer liegen auf der Hand.

Mehrsprachigkeit ist nicht (oder nicht nur) Sprachigkeit in mehreren Sprachen, sondern es muss um eine durchgängige, über zwei oder mehrere Sprachen hinübergehende Sprachigkeit gehen, die die Fächergebundenheit überwindet oder kompensiert.

Das ist in dem Kontext eines Faches Romanistik möglich und vielfach zumindest in Ansätzen realisiert. Das geht auch in der Slawistik, und das versucht man auch in den germanischen Sprachen. Aber in der Schule gibt es kein Fach Romanistik oder Slawistik. Und wer Deutsch oder Deutsch als Fremdsprache vertritt, hat es nicht ganz einfach, die Grenzen zu erkennen und zu überwinden. Außerdem: dann sind wir auch erst bei Sprachfamilien, und damit erst bei einem ersten Schritt in die richtige Richtung.

Vielleicht hilft zum Verständnis dessen, was ich sage, ein Konzept, das ich in Österreich kennen gelernt habe; Stich-

wort: Sprachenwachstum. Nicht die Übertragung von Strategien des Lernens aus einer Sprache in die nächste (was natürlich wichtig und ökonomisch und fruchtbar ist), sondern die Vorstellung, dass das fächerseparierte Lehrangebot bei dem Lernenden zu einem integrierten Lernprozess führt oder führen soll. Die Bäche des in verschiedenen Sprachen Erlernten fließen nicht parallel zueinander, mit nur gelegentlichen Querverbindungen, sondern fließen ineinander und ergeben einen Fluss, der durch die jeweiligen Zuflüsse gespeist wird, mal von diesem, mal von jenem.

Wenn dieses Modell die Wirklichkeit abbildet, dann sind wir weit weg von den sprach- und fachbezogenen Prüfungen, Bildungsstandards und Tests, weit weg von den Traditionen der fachorientierten Lehrerausbildung.

Die vielfach bereits praktizierte Interdisziplinarität der Sprachausbildung durch Einbezug von Psychologie, Informations- und Kommunikationswissenschaft, Kulturwissenschaft usw. ist selbstverständlich sehr zu begrüßen, aber muss ergänzt werden durch die Interlingualität der Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern.

Diese Forderung öffnet für die Lehrkräfte, mit denen ich es von meiner Disziplin her zu tun hatte und auch noch habe, Perspektiven und Ansprüche. Ob dies auch für Lehrkräfte und Einrichtungen für Deutsch als Fremdsprache gilt oder gelten sollte, müssen die zuständigen Experten wissen und entscheiden.

Einige eigene Erfahrungen

Wie dringlich ein solches Umdenken ist, möchte ich an einigen eigenen Erfahrungen aufzeigen: sie belegen manches, was ich teilweise auch in einschlägigen Arbeiten und Forschungen finde:

1. Ich kann manches in der einen und anderes in einer anderen Sprache besser sagen. Ich habe die Formulierungen in der Sprache A schneller parat, oder ich kann meinen Gedanken präziser in der Sprache B formulieren, oder ich kann in einer dritten Sprache besser scherzhaft oder assoziativ oder ironisch argumentieren. Also muss ich, wenn ich dies erreichen will, meine Sprachen mixen. Ich muss gelernt haben, welche Sprachen mir für den jeweiligen Zweck besser zur Verfügung stehen, ich muss auswählen und vergleichen können, ich muss meinen Gesprächspartner in meine Sprachwahl einbeziehen lernen, ich muss mich vielleicht selbst übersetzen oder vielleicht auch kommentieren lernen. Der Unterricht müsste also mehrsprachig ablaufen dürfen, wenn er meinem Können oder meinem kommunikativen Bedürfnis wirklich entsprechen will und mir gerecht werden will. Der Lehrer muss also mit verschiedenen, individuell geprägten Mehrsprachigkeiten umgehen lernen. Die psychische Belastung, dass man nicht sagen kann, was man will, sondern sagen muss, was man sagen kann, ist ein kommunikatives Handykap, das man ausräumen könnte, wenn man eine entsprechende Methodik und Didaktik der Mehrsprachigkeit andenken und realisieren würde. Hier kann man anknüpfen an einschlägigen Untersuchungen und Beschreibungen. Die Frage aber ist: Können dies die Lehrkräfte, z. B. die DaF-Lehrkräfte? und wenn ja: praktizieren sie dies? Ist diese Forderung vielleicht schon Realität, mit welchen Erfahrungen, welchen Methoden, welchen Ergebnissen?

2. Ich habe bislang ohne Erfolg etwas versucht, was mir sehr am Herzen liegt. Ich habe über Jahrzehnte enge Kontakte z. B. mit Leipzig gepflegt. Und wenn ich dort mit Kolleginnen und Kollegen in der

Angewandten Linguistik sprach, konnte ich immer wieder feststellen, welche bewundernswerten Französischkenntnisse sie hatten. Auf die im (damaligen) Westen harmlose Frage, wie lange und wo sie in Frankreich gewesen waren, erhielt ich im Allgemeinen die Antwort: »Na, überhaupt nicht. Das ging doch gar nicht.« Und wie haben Sie es dann gemacht? »Wir haben gearbeitet und gelernt. Wir haben uns angestrengt und geübt.« Nun weiß man, dass dieses in einem bestimmten Kontext geschah, und man kennt auch psychologische, pädagogische, politische Nebenwirkungen. Aber dass man eine solche Lernmethode sehr gut auch mit zu damaliger Zeit eher westlichen, offenen, das Individuelle fördernden methodischen Ansätzen verbinden könnte, hat mich immer wieder bewogen, Vertreter der einen und der anderen Methoden zusammenzuführen und nach Kombinationsmöglichkeiten zu suchen, natürlich auch nach den Umsetzungsmöglichkeiten. Mir ist das nicht gelungen. Dies ist natürlich kein Ost-West-Problem, sondern meine Erfahrungen bezogen sich speziell auf diesen Vergleich. Entsprechendes könnte man aus anderen Lernregionen ebenfalls zitieren und erleben. In Lehrveranstaltungen habe ich solche unterschiedlich vorgebildeten Studierenden sehr oft nebeneinander gehabt. Französische Studierende haben eine andere Schule durchlaufen als Schüler aus dem Saarland. Wenn man sie individuell förderte, konnten sie ihre jeweiligen Potenziale individuell weiterentwickeln. Dabei entstanden Ergebnisse, die zu unterschiedlichen Mehrsprachigkeiten führten, die eben nicht mit einheitlichen Bildungsstandards erfasst werden können und dürfen. Das Ergebnis waren Mehrsprachigkeiten, deren Förderungsmöglichkeiten aber abhängen von Bereitschaft und Kenntnissen der Lehrenden. Die Mehrsprachigkeiten, die die Ler-

nenden erwerben, sind nicht oder nicht unbedingt an verschiedene Sprachen im herkömmlichen Sinne gebunden, sondern an unterschiedliche, in unterschiedlichen Kontexten entstandene und gepflegte Lern- und Lehrmethoden, die man kennen und in die Methodik des Unterrichtens einbeziehen musste. Können dies die Lehrkräfte, z.B. die DaF-Lehrkräfte? und wenn ja: praktizieren sie dies? Ist diese Forderung vielleicht schon Realität, mit welchen Erfahrungen, welchen Methoden, welchen Ergebnissen?

3. Ich habe im Laufe der Zeit einigermaßen Französisch gelernt. Das vermute ich auch dann, wenn ich in England bin. Dort aber habe ich, wenn ich einige Zeit das Englische benutzt habe, nur eingeschränkte Möglichkeiten, Französisch zu sprechen. Ich falle nicht selten in das Englische zurück, das dann sozusagen die dominante Sprache für mich geworden ist. Noch viel deutlicher ist das für mich, wenn ich in Frankreich bin und auf einer Konferenz Englisch sprechen soll. Dann drängt sich das Französische immer wieder durch. Es entsteht ein ungewollter Mix, der mich z.B. bei Konferenzen gelegentlich erheblich behindert. Offenbar fehlt mir die Übung, in Frankreich Englisch zu reden, denn wenn ich mich wieder eingewöhnt habe, dort Englisch zu sprechen, dann geht es wieder, d. h., man kann diesen erschwerten Sprachgebrauch trainieren. Diese situative Einbettung des Gebrauchs einer Sprache würde ich gerne im Unterricht üben. Bei entsprechender Lernanordnung ginge dies ja ohne Probleme, allerdings müsste man den Unterricht entsprechend gestalten wollen. Können dies die Lehrkräfte, z. B. die DaF-Lehrkräfte? und wenn ja: praktizieren sie dies? Ist diese Forderung vielleicht schon Realität, mit welchen Erfahrungen, welchen Methoden, welchen Ergebnissen?

4. In jeder Sprache ist Kultur, und Kultur offenbart sich in Sprache. Sprache und Kultur ist eines. Leider muss man immer wieder sagen, wenn man von Sprachunterricht spricht, dass man auch zugleich Kulturunterricht meint. Es gibt leider keinen Terminus, der klar und deutlich sagt, dass beides stets gemeinsam gemeint ist. Über den Zusammenhang von beidem wird es sicherlich keinen Dissens geben. Ich füge jetzt einen anderen Gedanken dazu, und zwar den Begriff der Identität. Mein Besitz an Sprache-Kultur macht meine Identität aus. Da meine Sprache-Kultur sich durch Lernprozesse ändert, ändert sich auch meine Identität. Identität ist also ein Prozess, Identität ist ein dynamisches Phänomen. Dimensionen und Entwicklungsmerkmale meiner Identität verändern sich dementsprechend, und daher durchlaufe ich nicht eine Mehrsprachigkeit, sondern Mehrsprachigkeiten. Eine Lerngruppe ist also auch durch vielfältige Mehrsprachigkeiten ausgezeichnet. Meine Frage ist: Für den Schulunterricht ist der Sprachunterricht identitätsstiftend, wenn er gut gemacht ist, d. h. individuell methodisch abgestimmt und auf individuelle Bedürfnisse und Ziele orientiert und nicht auf Standardisierung. Gilt dieselbe Anforderung auch für den Unterricht mit Erwachsenen? mit erwachsenen Ausländern? oder ist das kein Ziel? Und wenn ja: Können dies die Lehrkräfte, z. B. die DaF-Lehrkräfte? und wenn ja: praktizieren sie dies? Ist diese Forderung vielleicht schon Realität, mit welchen Erfahrungen, welchen Methoden, welchen Ergebnissen?

5. Die Förderung der europäischen Identitätsstiftung wirft ein anderes Problem auf. Die europäischen Institutionen haben immer wieder auf folgende Forderungen hingewiesen: Europa kann nur zusammenwachsen, wenn das Gefühl der Gemeinsamkeit entsteht. Anders aus-

gedrückt: Wir wollen oder sollen eine europäische Identität entwickeln. Diese Forderung gilt nicht nur für jeden Bürger auf dem Kontinent, sondern in besonderem Maße für die Bildungsinstitutionen und für die Lehrenden, die dazu beizutragen haben, dass die Schüler sich als Europäer fühlen und entsprechend handeln lernen. Wenn Identität nun an Sprache-Kultur gebunden ist, wird ein Dilemma in der Argumentation erkennbar. Denn Europa wird nur Europa bleiben können, wenn die Vielfalt der Kulturen und Sprachen erhalten bleibt und weiterentwickelt wird. Die Identität innerhalb der kleinen Einzelsprache-Kultur muss sich also verbinden mit der überwältigenden europäischen Identität. Muss der Unterricht also sozusagen auf zwei Etagen erfolgen, eventuell gleichzeitig? Hier habe ich persönlich ein Problem mit der Argumentation, was den Identitätsbegriff im Zusammenhang mit dem europa-orientierten Auftrag des schulischen Sprachunterrichts angeht. Kann man diesen Spagat leisten? Gilt dies auch für den Deutschunterricht in der Hochschule? Und wenn ja: Können dies die Lehrkräfte, z. B. die DaF-Lehrkräfte? und wenn ja: praktizieren sie dies? Ist diese Forderung vielleicht schon Realität, mit welchen Erfahrungen, welchen Methoden, welchen Ergebnissen?

6. Eine Frage im Zusammenhang mit der Förderung interkultureller Kompetenz lässt sich z. B. an den Geschichten erläutern, die in den dtv-Bänden von Irmgard Ackermann unter dem Titel *In zwei Sprachen leben* (vgl. Ackermann 1982) oder *Als Ausländer in Deutschland* (vgl. Ackermann 1983) aufgezeichnet sind. Da kommt der chinesische Student in eine deutsche Familie, von der er zum Essen eingeladen ist. Da wird ihm die Schüssel mit dem Gulasch gereicht. Und Gulasch ist doch mein Leibgericht. »Möchten Sie noch et-

was Gulasch?« »Nein, danke«. Und die Erdbeeren sind in Deutschland doch so groß und süß: »Möchten Sie noch einmal Erdbeeren nehmen?« »Nein, danke«. Auf dem Nachhauseweg sage ich mir: »Wenn man mir diese Leckerbissen ein zweites Mal angeboten hätte, hätte ich ja bestimmt noch einmal genommen. Aber so habe ich das gute Gefühl, nicht meine Erziehung verraten zu haben«. Nun frage ich mich: Wie kann man dem Studenten helfen? Was soll man ihm raten? Gibt es einen Kompromiss in der Verhaltensweise? Gibt es einen Kompromiss, wenn das abwartende Schweigen in der finnischen Kommunikation die übliche Verhaltensweise ist und man sich gedrängt fühlt, schnell zu reagieren? Wenn Franzosen die deutsche Beteiligung an einem Gespräch oft als langweilig empfinden, weil die Deutschen nicht gleichzeitig mit ihrem Gesprächspartner reden, was doch viel schneller geht und daher ökonomischer ist? Wo bleibt die Identität? Wie berücksichtigt man die kulturellen Hintergründe des Lernenden in seiner Mehrsprachigkeit? Kann man das überhaupt? Und wenn ja: Können dies die Lehrkräfte, z. B. die DaF-Lehrkräfte? und wenn ja: praktizieren sie dies? Ist diese Forderung vielleicht schon Realität, mit welchen Erfahrungen, welchen Methoden, welchen Ergebnissen?

7. Die Wahl der Sprache, in der man sich an einem Gespräch oder einer Verhandlung beteiligen will, hängt von verschiedenen Kriterien ab. Man lernt eine Sprache für den Gebrauch in unterschiedlichen sozialen Räumen: Familie, Schule, Studium, Verhandlungen, öffentliches Auftreten, Beruf. Also lernt man unterschiedliche Varietäten der betreffenden Sprache sowie ihre Gebrauchsbedingungen. Die Wahl wird unterschiedlich ausfallen, je nachdem, welche Sprachen man gelernt hat und welche einem zur

Verfügung stehen. Der Gebrauch von Fremdsprachen ist ebenso wie von Migrantensprachen Teil dieses Problemfeldes. Die Einschätzung, *la valeur* einer Sprache ändert sich, wenn man eine weitere Sprache zur Verfügung hat. Man muss dann die eine Sprache gegenüber der anderen abwägen, um optimal kommunizieren zu können, und dieses Abwägen muss man lernen. Kann man das lernen und lehren? Und wenn ja: Können dies die Lehrkräfte, z. B. die DaF-Lehrkräfte? und wenn ja: praktizieren sie dies? Ist diese Forderung vielleicht schon Realität, mit welchen Erfahrungen, welchen Methoden, welchen Ergebnissen?

Statt eines Fazits

Alle meine subjektiven Beispiele sind Fragen, die die Mehrsprachigkeit, die Interlingualität und ihre praktische Realisierung betreffen. Echte Fragen, die ich zur Diskussion stellen möchte und wobei ich gerne lernen möchte, wie die Experten für DaF/DaZ darüber denken.

Nicht die Fächer als solche möchte ich abgeschafft sehen, was ja wohl ohnehin ausgeschlossen ist, sondern die Grenzen, die die Fächer einengen und abschotten.

Die *bottom-up* bestehenden und entstehenden, individuellen Kräfte, die nach dieser Grenzüberschreitung verlangen, werden durch Standardisierung der Anforderungen kontrolliert und blockiert. Daher stimmt es mich sehr bedenklich, wenn ich in Bezug auf die Bildungsstandards das lese, was ich eingangs zitiert habe:

»Bildungsstandards haben nicht das Ziel, Bildung zu standardisieren, noch viel weniger geht es dabei um eine Standardisierung individueller Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung. Intendiert ist vielmehr eine Vereinheitlichung schulischer Anforderungen an den Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen zu definierten Zeitpunkten. Hierbei geht es um eine Form der Qualitätssicherung und der Wahrung von

Chancengleichheit im Schulsystem – keineswegs aber um eine Gleichschaltung von Lernprozessen junger Menschen«. (Mail vom 10.5.2010, Institut für Qualitätsentwicklung, Hessen)

So kann man ja, wenn wir unseren DaF-Diskurs weiter voranbringen, vielleicht den Titel der Tagung so interpretieren: Mit Deutsch oder durch Deutsch (als Fremdsprache) Grenzen überwinden.

Ich bin nicht eingegangen auf:

1. Plurilinguismus – Multilinguismus (häufige Definition: auf das Individuum bzw. das Territorium bezogen);
2. Plurilinguismus – Monolinguisimus (These: Plurilinguismus ist der Normalfall, Monolinguisimus die Ausnahme);
3. Bilinguisimus als Sonderfall von Plurilinguisimus;
4. Bilinguisimus als Reduktion von Plurilinguisimus;
5. Plurilinguisimus als Erweiterung von Bilinguisimus.

Ich habe aber viele Hinweise in der frankophonen Literatur darauf gefunden, dass man sich dort sehr intensiv mit dem Problemfeld »Mehrsprachigkeit« befasst, und zwar in einer sehr differenzierten Weise und sehr aktuell, und dies unter dem Stichwort »plurilinguismes«, wobei dieser Plural die individuellen Ausprägungen der Mehrsprachigkeit bezeichnet, entstanden durch viele Faktoren der individuellen Sprachbiographien.

Dieser *approche plurielle* der Mehrsprachigkeit drückt sich eben auch in dem Plural des Terminus *plurilinguismes* aus und macht dann bei der Übersetzung ins Deutsche Probleme.

Dafür möchte ich abschließend einige Belege nennen:

1. Im Französischen ist der Plural von Termini aus dem Bildungsbereich ziemlich häufig, z. B.: *apprentissages, en-*

seignements, politiques und hat oft keine direkten Entsprechungen im Deutschen.

2. Der französische Terminus *plurilinguismes* im Plural wird in Übersetzungen entweder überhaupt nicht übersetzt, sondern erscheint als Zitat in französischer Form, oder aber er wird durch den deutschen Singular übersetzt.
3. Die Thematik *plurilinguismes* (im Plural) ist von hoher Aktualität in frankophonen Konferenzen und Vortragsankündigungen¹.
4. Die Thematik »*plurilinguismes*« im Plural erscheint recht oft in Literaturangaben².

Plurilinguismes (im Plural) markiert Multidimensionalität und Diversität von Erscheinungsformen der Mehrsprachigkeit; insofern kann man den französischen Plural selbstverständlich mit Hilfe von Explikation und Kommentierung wiedergeben.

Diesen *approche plurielle* kann man im Deutschen z. B. durch Umschreibung, etwa wie im Programm der Veranstaltung von Goethe-Institut, Stifterverband

und anderen Verbänden im September 2009 andeuten: »Mehrsprachigkeit und Bildung / und Wissenschaft / und Integration / und Wirtschaft« usw.

Ich habe bei meiner Beschäftigung mit der Thematik »*plurilinguisme – plurilinguismes*« gelernt, dass man sich bei uns mit der Multidimensionalität und der Diversität der Mehrsprachigkeit zwar in vielfacher Weise und mit einigen interessanten Erfolgen beschäftigt, aber, wenn ich es richtig sehe, noch nicht so, dass ich Antworten auf meine Fragen gefunden hätte oder dass sich die Forschungsergebnisse in der Realität durchgesetzt hätten. Dies – so könnte man folgern – findet seinen Niederschlag in dem Fehlen eines morphologisch entsprechend strukturierten Terminus im Deutschen. Nur eines ziehe ich als Folgerung: Wir sollten uns an den Ausdruck »Mehrsprachigkeiten« gewöhnen, so wie man sich an »Sprachenpolitik« gewöhnt hat. Und damit werden Fragen aufgeworfen, deren Beantwortung wohl Gegenstand von Forschungen werden sollte. Dazu – wie eingangs gesagt – möchte ich den FaDaF ermuntern.

1 Z. B.: Journée d'études NeQ 2009 – Les plurilinguismes. Notions en questions en didactique des langues. Axe 1: Histoires, politiques linguistiques, choix éducatifs: un plurilinguisme ou des plurilinguismes? – Plurilinguismes individuels et communautés multilingues en contexte de bilinguisme officiel, 29 et 30 avril 2010. Ce 3e colloque, organisé par l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) et son centre de recherche, le CCERBAL, en collaboration avec l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS/CASLT), s'intéressera à la recherche portant sur l'évolution et l'avenir du plurilinguisme des individus qui forment les sociétés multilingues du Canada dans le contexte d'un bilinguisme officiel.

2 Z. B. *Notions en questions en didactique des langues: les plurilinguismes. Cahiers de l'ACEDLE* 7, 1 (2010). Darin u. a.: Daniel Coste: »Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle«, 141–165; Véronique Castellotti: »Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité«, 181–207. – Danièle Moore (ed.): *Plurilinguismes et école*. Paris: Editions Didier, collection LAL, 2006. – Nadine Ly (ed.): *Plurilinguismes et multiculturalismes*. Deuxième Colloque Montaigne. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux, 2009. – Christiane Fäcke (Hrsg.): *Sprachebegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2009 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 35). Darin u. a.: Astrid Guillaume: »Langues en contact, contact des langues: vers les plurilinguismes européens«.

Literatur

- Ackermann, Irmgard (Hrsg.): *Als Fremder in Deutschland*. München: dtv, 1982.
- Ackermann, Irmgard (Hrsg.): *In zwei Sprachen leben*. München: dtv 1983.
- Campogrande, Maria: *Le français et l'Europe*. In: http://plurilinguisme.europe-avenir.com/index.php?option=com_content&task=view&id=531&Itemid=48 (24.06.2010)
- Commission Européenne (Hrsg.), *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Livre blanc sur l'éducation et la formation. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 70 f.
- Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques: *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 2007.
- Ehlich, Konrad: »Modalitäten der Mehrsprachigkeit«, *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 50 (2009), 7–31.
- Forum für Mehrsprachigkeit 17.–19. September 2009. Blog: www.goethe.de, Artikel mit Tag »mehrsprachigkeitsdidaktik«.
- Königs, Frank G.: »Müssen wir unsere Normvorstellungen ändern? Überlegungen zum Verhältnis von Mehrsprachigkeitsdidaktik und Normen für den Fremdsprachenunterricht«. In: Doyé, Peter; Meissner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension*. Tübingen: Narr, 2010, 29–42.
- Raasch, Albert (Hrsg.): *Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache. Länderberichte zur internationalen Diskussion*. Amsterdam: Rodopi, 1997 (Deutsch – Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik).
- Raasch, Albert: *Deutsch und andere Fremdsprachen – international. Länderberichte, Sprachenpolitische Analysen, Anregungen*. Amsterdam: Rodopi, 1999a (Deutsch – Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik).
- Raasch, Albert (Hrsg.): *Projekt Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes, 1999b.
- Raasch, Albert: *L'Europe, les Frontières et les Langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002 – Europe, Frontiers and Languages. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- Treichel, Bärbel: »Individuelle und kollektive Mehrsprachigkeit in Sprachbiographien«, *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 49 (2008), 3–26.

Anhang

»(...) Entre elles, les langues européennes diffèrent aussi sur d'autres plans. Le français, l'italien, l'allemand sont des langues d'une logique et d'une précision implacables, ce qui s'avère précieux et indispensable dans la rédaction de textes de portée juridique qui caractérisent, à la fois, le fondement et le quotidien des institutions européennes. L'anglais est moins précis, et, surtout, inapte à traduire des concepts qui relèvent du système juridico-institutionnel basé sur le droit romain et sur les codes de Napoléon qui constituent l'assise de toute la philosophie du droit de l'ensemble des pays de l'Europe continentale. (...)

Plus apte à seconder les besoins des matières économiques et notamment du commerce, où sévit la loi du plus fort, l'anglais est une langue tout à fait inadéquate à servir l'état de droit tel que conçu dans les Etats Membres qui se réclament du principe de la »justa lex, scripta lex« et de l'égalité de tous les citoyens devant la loi. Il faut être conscient du fait que le pragmatisme et le principe du cas par cas, alors qu'ils peuvent présenter des avantages de nature pratique dans les affaires et dans les relations commerciales, ne sont pas dans la lignée de la démocratie d'empire latine lorsqu'ils sont appliqués aux institutions et à leurs relations avec les individus. (...)

Cette limitation arbitraire à trois langues n'est, à mon sens, qu'une simple étape d'un projet qui vise l'élimination progressive de toutes les langues pour faire triompher l'anglais. En fait, l'allemand, comme l'italien, a disparu d'ores et déjà du panorama des langues de travail de la Commission et le français est en chute libre, avec la collaboration active des francophones eux-mêmes, en dépit et à l'encontre du fait qu'il est la langue du fondement de l'Europe, que les pays de culture latine ont un poids déterminant dans l'Union, qu'il est langue officielle du pays d'accueil et principale langue véhi-

culaire de Bruxelles, en dépit et, peut-être, à cause de ses qualités de rigueur, de précision, de clarté, d'élégance et de raffinement. (...)

(http://plurilinguisme.europe-avenir.com/index.php?option=com_content&task=view&id=531&Itemid=48) (24.06.2010).

Albert Raasch

Prof. Dr. phil.; 1973–1999 Lehrstuhl für Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung Französisch, Romanistisches Institut der Universität des Saarlandes, Saarbrücken; Koordinator des Projekts »Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen« (getragen von dem Fremdsprachenzentrum des Europarats in Graz, Kulturkontakt Austria in Wien, Talenacademie in Maastricht, Goethe-Institut in München); Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats dieses Projekts an der Talenacademie Nederland, Maastricht; Gründer und Wissenschaftlicher Leiter der Nationalen Agentur LINGUA (NATALI), zuständig für die Europäischen Sprachförderprogramme LINGUA sowie Pilotprojekte in SOKRATES und LEONARDO für die Bundesrepublik (bis

2000); Vorsitzender der Jury »Europäisches Sprachensiegel« 2000, 2002 und 2004. Begründer und Vorsitzender des »Sprachenrates Saar« (bis 1999, seitdem Ehrenvorsitzender). Mitglied des Wissenschaftlichen Expertenrates der Abteilung »Fremdsprachen« im Europarat. Mitglied des Beirats »Sprache« des Goethe-Instituts; Mitglied des Beirats des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF); Mitglied des (ehemaligen) Beirates »Sprache« des BMBF. Träger der Verdienstmedaille des Saarlandes und der Medaille des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW/OFAJ). Officier de l'Ordre des Palmes Académiques. Ehrenmitglied der Deutschen Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL), des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF), Landesverband Saar, und des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF), Landesverband Schleswig-Holstein.

Veröffentlichungen zu Linguistik, Angewandter Linguistik, Sprachendidaktik, Sprachenpolitik. Mitglied des Comité éditorial des »Journal de linguistique appliquée«, ed. Association Grecque de Linguistique appliquée, Thessalonique.

Korpusbasierte Worthäufigkeitslisten und Wortschatz – eine quantitative und qualitative Analyse am Beispiel des Fremdsprachenlehrwerkes »Deutsch – ein Hit! 1«

Panagiotis Lymperakakis und Andromachi Sapiridou

Zusammenfassung

In dieser Studie werden die Ergebnisse einer Untersuchung präsentiert, die am Beispiel des griechischen Lehrwerkes »*Deutsch – ein Hit! 1*« eine quantitativ-qualitative Analyse des Wortschatzes eines Fremdsprachenlehrwerks Deutsch auf Korpusbasiertheit vorgenommen hat. Sie soll einen ersten Beitrag im Hinblick auf Forschungen zu »korpusbasierten Frequenzangaben aus DaF-Materialien« leisten. Als Datengrundlage wurden die DeReWo Grundformenliste des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim (IDS) und die Wortformenliste des Leipziger Wortschatzprojektes der Universität Leipzig herangezogen. Die Analyse wurde mit Hilfe des Softwareprogramms »RANGE« durchgeführt. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass der im Lehrwerk enthaltene Wortschatz lediglich zu ca. 38 % den 2000 häufigsten Grundformen der deutschen Sprache entspricht. Sie liefern aber nicht nur rein korpusbasierte Frequenzangaben, sondern können auch helfen, den Wortschatz in künftigen Lehrwerken dem tatsächlichen Gebrauch und Bedarf anzupassen.

*»Alles, was man wissen muss, um Erkenntnisse über Sprache zu gewinnen und zu vermitteln, steckt in den Sprachen selbst.«
(Perkuhn/Belica 2006: 7)*

1. Einleitung

Der Gedanke, Korpora und Worthäufigkeitslisten für Deutsch als Fremdsprache zu benutzen, ist nicht neu. Bereits auf der Grundlage des Kaeding-Häufigkeitswörterbuches von 1891 wurde von Ortman (1975) eine Häufigkeitsliste der meistgebrauchten Wortformen erstellt. Auf dieser wurde u. a. der bekannte Zertifikatswortschatz erstellt, welcher bis heute in vielen DaF-Lehrwerken Eingang findet (vgl. Tschirner 2005: 136). Der Hintergrund für dieses Vorgehen bestand darin, dass die am häufigsten gebrauchten Wörter einer Sprache vermittlungsrelevanter

sind als solche, die weniger häufig gebraucht werden. Laut Tschirner basieren jedoch die meisten Grund- und Aufbauwortschätze größtenteils auf der Grundlage dieser ersten sprachstatistischen Ergebnisse und sind demnach veraltet und für den heutigen Sprachgebrauch wenig repräsentativ.

Die Verwendung von Korpora bzw. Korpusdaten spielt in der Fremdsprachenvermittlung und der Fremdsprachenerwerbsforschung eine zunehmende Rolle (vgl. Lüdeling/Walter 2009: 1). Lüdeling und Walter konstatieren zu Recht, dass es bislang keine korpusbasierten Frequenzangaben aus DaF-Lehrmaterialien gibt (Lüdeling/Walter 2009: 12). Aus diesem Grund soll mit der folgenden Untersuchung ein erster Beitrag hierzu geleistet werden.

In Anlehnung an Nation (2001) haben empirische Untersuchungen ergeben, dass die häufigsten 2000 Lexeme ca. 90 % der Lexeme von Alltagsgesprächen, ca. 87 % von literarischen Texten und ca. 80 % von Zeitungstexten erfassen. Nation führt unter Berücksichtigung eines Kosten-Nutzen-Vergleichs an, dass beim Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht die Konzentration auf die Wörter zu lenken ist, die auch tatsächlich am häufigsten in einer Sprache gebraucht werden. Daraus folgt, dass die Wörter zu ermitteln sind, die am häufigsten in der deutschen Sprache gebraucht werden, die dann von den Lernern zu lernen sind.

Das übergeordnete Ziel eines jeden Fremdsprachenunterrichts ist es, die Lerner u. a. kommunikativ handlungsfähig zu machen. Folglich müsste der Wortschatz, der gelehrt und gelernt wird, einerseits Wörter enthalten, die in typischen Kommunikationssituationen vorkommen, und andererseits dem typischen Wortschatzgebrauch des Zielsprachenlandes entsprechen.

Da die wichtigste Quelle für den Erwerb des neuen Wortschatzes ohne Zweifel das Lehrwerk bildet, erschien es uns interessant, den Wortschatz eines DaF-Lehrwerks auf seine Korpusbasiertheit hin zu untersuchen. Untersuchungsgegenstand bildete dabei der erste Band des Fremdsprachenlehrwerkes »Deutsch – ein Hit! 1«. Es wurde mit Hilfe eines Softwareprogramms auf seine Orientierung auf korpusbasierte Worthäufigkeitslisten hin überprüft. Dabei wurde der behandelte Wortschatz im Lehrwerk mit den ersten 2000 häufigsten deutschen Wörtern verglichen.

Im ersten Schritt sollen zunächst das Fremdsprachenlehrwerk (2.), die Worthäufigkeitslisten (3.) und das zur Analyse benutzte Software-Programm (4.) vorgestellt werden. Um eine computer-

gestützte Analyse zu ermöglichen, mussten Änderungen vorgenommen werden, die einerseits auf funktionalen Parametern des Softwareprogramms und andererseits auf dem Fremdsprachenlehrwerk und den Worthäufigkeitslisten an sich beruhen (5.). Dies betrifft die methodische Vorgehensweise der Analyse. Im Anschluss (6.) erfolgen eine quantitative und qualitative Analyse des Lehrwerkes auf der lexikalischen Ebene. Einige grundsätzliche Probleme, die bei der Studie auftraten, werden in (7.) behandelt. In (8.) wird ein Ausblick auf Folgestudien eröffnet.

Curriculare Richtlinien des griechischen Bildungsministeriums und des Pädagogischen Instituts bezogen auf den Wortschatz bildeten keine Kriterien für die vorliegende Untersuchung.

2. Das Fremdsprachenlehrwerk »Deutsch – ein Hit! 1«

Das griechische Fremdsprachenlehrwerk »Deutsch – ein Hit!« besteht aus jeweils drei Kurs-, drei Arbeits- und drei Lehrerhandbüchern für die jeweils drei gymnasialen Stufen des griechischen Gymnasiums. Untersuchungsgegenstand bildet im Rahmen dieser Untersuchung nur der erste Band, also »Deutsch – ein Hit! 1«. Aus den curricularen Richtlinien und der Notwendigkeit eines Fremdsprachenlehrwerkes für griechische Fremdsprachenlerner, entstand das Lehrwerk »Deutsch – ein Hit! 1«, das seit dem Schuljahr 2006 in der ersten gymnasialen Klassenstufe des griechischen Gymnasiums eingesetzt wird. »Deutsch – ein Hit! 1« richtet sich an jugendliche Anfänger ab 12 Jahren. Zielgruppe sind demnach griechische Fremdsprachenlerner, die in ihrem Heimatland Deutsch als Fremdsprache lernen. Das Lehrbuch führt zur GER-Niveaustufe A1. Es umfasst ca. 180 Seiten und besteht aus einem übersichtlichen

Inhaltsverzeichnis, aus dem die Inhalte und deren Relevanz für Kommunikation, Textsorten, Grammatik, Wortschatz, Strategien usw. leicht entnommen werden können. Das Lehrbuch besteht aus 10 Lektionen. Laut dem Lehrerhandbuch (LHB) ist die erste Lektion eine Einstiegslektion, die Lektionen 1 bis 3 bilden die erste Einheit des Lehrbuches, die Lektionen 5 bis 7 bilden die zweite Einheit. Die Lektionen 4 und 8 sind sogenannte Plateaulektionen und dienen der Wiederholung und freien Anwendung der bereits gelernten Sprachphänomene, wobei Projektarbeit im Vordergrund steht. Die Lektionen der beiden Einheiten bestehen aus jeweils einem A-Modul als Einstieg, mehreren B-Modulen (neuer Lehrstoff), C-Modulen (Grammatik) und D-Modulen (Landeskunde, Sprachmittlung und Strategien). Die Einheitslektionen enden mit einer Grammatik- und einer Wortschatzrubrik. Am Ende des Lehrbuches befindet sich ein gesonderter Anhang zu jeder einzelnen Lektion, die gemäß dem LHB als zusätzliches Übungsmaterial entweder zur weiteren Vertiefung oder zur Differenzierung dienen soll. Das Lehrbuch schließt mit einer Grammatikübersicht, einer alphabetischen Wortliste und einer kleinen Übersicht mit Verben, die Konjugationsunterschiede zu den regelmäßigen Verben aufweisen. Das Lehrbuch zeichnet sich durch eine große Bildervielfalt und Farbigkeit aus; an vielen Stellen wird für zusätzliche Übungen auf das Arbeitsbuch verwiesen.

Den einführenden Bemerkungen des LHB ist weiterhin zu entnehmen, dass »*Deutsch – ein Hit! 1*« dem kommunikativ-pragmatischen Ansatz verpflichtet ist und Aspekte des interkulturellen An-

satzes sowie der Multikulturalität mit einbezieht. Dass es sich hierbei um ein modernes Lehrbuch handelt, lässt sich anhand folgender Punkte demonstrieren: Nicht nur die vier Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben spielen eine wichtige Rolle, sondern auch Sprachmittlung findet in diesem Lehrbuch Eingang, was in vielen anderen modernen Lehrbüchern gar nicht berücksichtigt wird. Ferner wird das Ziel der Autonomie des Lerner durch spezifische Lernstrategien verfolgt, dabei stehen Motivation und Aktivität der Lerner im Vordergrund, selbstentdeckendes und spielerisches Lernen werden ebenfalls gefördert. Darüber hinaus haben Lernende Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten sowie die Möglichkeit, in kleinen Projekten zu arbeiten.

3. Die DeReWo korpusbasierte Grundformenliste des IDS Mannheim und das Wortschatzportal der Universität Leipzig

Für die Analyse des Wortschatzes auf Korpusbasiertheit wurden als Arbeitsgrundlage die DeReWo Grundformenliste und die Wortformenliste des Leipziger Wortschatzprojektes herangezogen. Im Folgenden soll auf beide Worthäufigkeitslisten eingegangen werden.

3.1 Die DeReWo Grundformenliste

Als Arbeitsgrundlage diente zum einen die DeReWo Grundformenliste (derewo-v-30000g-2007-12-31-0.1)¹ des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim (IDS), welche auf dem Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) basiert. DeReKo stellt weltweit die größte Datensammlung deutscher Texte dar und soll als Grundlage für empirisch linguistische Untersuchungen der deutschen Sprache dienen

1 <http://www.ids-mannheim.de/kl/derewo/derewo-v-30000g-2007-12-31-0.1.zip>

(vgl. Kupietz/Keibel 2009). Die DeReWo Grundformenliste beinhaltet 30.000 Einträge in Grundformen und die Daten stammen aus den Jahren 1990–2007. Repräsentativität, Aktualität und Ausgewogenheit sind mit diesem Referenzkorpus für den Untersuchungsgegenstand weitestgehend soweit gesichert, als dass eine umfangreiche elektronische Stichprobe deutschsprachiger Texte aus Gegenwart und jüngerer Vergangenheit der BRD, der ehemaligen DDR, der Schweiz und Österreichs darin enthalten sind. Das Deutsche Referenzkorpus (DeReKo) enthält belletristische, wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Texte, eine große Anzahl an Zeitungstexten sowie eine breite Palette weiterer Textarten (vgl. Perkuhn 2009). In Anlehnung an empirischen Untersuchungen sollen für die quantitative und qualitative Analyse nur die ersten 2000 Einträge dieser Liste herangezogen werden.

3.2 Die Wortformenliste des Leipziger Wortschatzprojektes

Unter dem Wortschatzportal der Universität Leipzig kann die Wortliste mit den 10000 meist gebrauchten Wörtern der deutschen Sprache heruntergeladen werden, die im Rahmen eines Wortschatzprojektes¹ der Abteilung »Automatische Sprachverarbeitung des Instituts für Informatik« der Universität Leipzig² entstanden ist (Quasthoff/Wolff 1999). Sie wurde auf der Grundlage der gesammelten Daten (Texte großer Online-Nachrichtenportale u. ä.) des Wortschatzprojektes mit automatisierten Mitteln (Zerlegen der Texte in Sätze und Wörter, Zählen der Anzahl des Vorkommens aller

Wörter usw.) erstellt. Da die Häufigkeitsliste aus Wort- und nicht aus Grundformen besteht, mussten die Einträge zuerst lemmatisiert werden. Dabei mussten so viele Wortformen lemmatisiert werden, bis die ersten 2000 Grundformen aus der Leipziger Wortformenliste erreicht wurden.

Die Entscheidung, diese beiden Listen für die Analyse des Wortschatzes heranzuziehen, basierte darauf, dass sowohl die Leipziger Liste als auch die DeReWo-Liste online frei zur Verfügung stehen und dass beide Frequenzlisten versuchen, die deutsche Standardsprache widerzuspiegeln. Ein Korpus der Jugendsprache steht nicht online frei zur Verfügung. Eine Worthäufigkeitsliste, die auf einem Korpus der Jugendsprache basiert, wäre für die Analyse des Lehrwerkes auch nicht geeignet. Sie würde zahlreiche umgangssprachliche Einträge enthalten, die einerseits nicht der Standardsprache und andererseits nicht dem lexikalischen Bestand eines Lehrwerkes der GER-Niveaustufe A1 entsprechen.

4. Das Software-Programm »RANGE«

Für die quantitative und qualitative Analyse wurde das Software-Programm »RANGE« (Heatley/Nation/Coxhead 2002) verwendet³. »RANGE« kann Wörter (Vokabeln) aus bis zu 32 verschiedenen Texten miteinander vergleichen und verfügt über folgende Funktionalitäten: Verteilungshäufigkeit, Frequenzhäufigkeit, Bestimmung der Wortfamilien, Überprüfung der Textdeckung anhand von Wortlisten, Überprüfung der Wortschatzdeckung verschiedener Texte usw. Das Programm listet alle Wörter in

1 <http://wortschatz.uni-leipzig.de/html/wliste.html>

2 <http://www.asv.informatik.uni-leipzig.de>

3 Für den Hinweis, das Software-Programm »RANGE« zu verwenden, danken wir Thomaï Alexiou und Nikolaos Konstantakis, die eine Analyse für das Englische als Fremdsprache durchgeführt haben (vgl. Alexiou/Konstantakis 2007: 59–66).

einem Ranking nach »in der Liste x enthalten« und »in keiner Liste enthalten« auf. Die Einspeisung der zu überprüfenden Texte muss in txt-Format erfolgen. Der Band »*Deutsch – ein Hit! 1*« steht online auf der Webseite des Pädagogischen Instituts zur Verfügung und konnte mit der copypaste Funktion in das Programm als txt-Datei hineinkopiert werden.¹

Aufgrund des Funktionsumfangs des Softwareprogramms² mussten für die Analyse folgende Punkte berücksichtigt werden: Das Programm ist nicht in der Lage, das Sonderzeichen »ß« zu erkennen. Es differenziert nicht zwischen unterschiedlichen syntaktischen Funktionen, die ein Wort innerhalb eines Satzes übernehmen kann (z. B. Präposition »zu« als Infinitivkonjunktion, als Vergleichspartikel, als Verbalpräfix oder als Adverb). Darüber hinaus erfolgt keine Differenzierung zwischen Groß- und Kleinschreibung. Folglich unterscheidet das Programm nicht zwischen Verben und nominalisierten Verben. Weiterhin erfolgt keine Differenzierung zwischen mehrdeutigen Wörtern. Bei all diesen Fällen zählt »RANGE« alle unterschiedlich vorkommenden Wortformen unabhängig von ihrer syntaktischen und semantischen Funktion zu ein und demselben Eintrag, weshalb es bei solchen Einträgen zu einer erhöhten Häufigkeit führen kann. Darüber hinaus werden Zahlen und Doppelnennungen als Error ausgegeben, welches die Entfernung dieser Einträge erforderte. Aus all dem ergab sich eine Vorarbeit, die darin be-

stand, Einträge entweder zu entfernen oder entsprechend zu bearbeiten. Dies betraf nicht nur die Worthäufigkeitslisten, sondern auch das Fremdsprachenlehrwerk.

5. Aufbereitung des Fremdsprachenlehrwerkes und der korpusbasierten Worthäufigkeitslisten

Für die softwaregestützte Analyse mussten sowohl das Fremdsprachenlehrwerk »*Deutsch – ein Hit! 1*« als auch die Worthäufigkeitslisten aufbereitet werden.

5.1 Das Fremdsprachenlehrwerk

Für die Analyse des ersten Bandes wurden alle Lektionen und der gesonderte Anhang zu jeder einzelnen Lektion berücksichtigt. Die Grammatikübersicht und die alphabetische Wortliste wurden nicht miteinbezogen. In Anlehnung an Tschirner (vgl. 2005: 136) sind Grundformen³ für den Fremdsprachenunterricht interessanter als Wortformen, da der Lernaufwand für ein neues Lexem deutlich größer ist als beispielsweise für eine weitere grammatisch realisierte Form eines bereits bekannten Wortes. Wortformenlisten wären demnach repräsentativer, wenn sie auf Grundformen reduziert würden. Deswegen mussten alle im Lehrwerk enthaltenen Wortformen auf ihre Grundformen zurückgeführt (lemmatisiert) werden. Das Lehrbuch enthält zahlreiche griechische Erläuterungen, die entfernt werden mussten. Entfernt wurden auch Anglizismen oder Wörter aus anderen Fremdsprachen, die nicht Bestandteil der deutschen Sprache sind. Da das Pro-

1 Online unter: <http://www.pi-schools.gr/lessons/german>

2 »RANGE« wurde für die Bewertung von englischen Texten entwickelt, kann aber auch für andere Sprachen verwendet werden.

3 Grundformen sind alle unflektierten Simplizia verschiedener Wortarten, unflektierte Ableitungen und Komposita. Das heißt, Substantive sind grundsätzlich auf ihren Nominativ Singular, Verben auf ihren Infinitiv, Präverbfbügungen auf den Infinitiv der jeweiligen Präverbfbügung und Adjektive auf ihren Positiv zurückzuführen.

gramm keine Zahlen erkennt, mussten alle Zahlensymbole entfernt werden. Für die Analyse war ebenfalls notwendig, das Sonderzeichen »ß« durch »ss« zu ersetzen.

Weitere Änderungen waren:

- Entfernung von Personennamen, Firmenbezeichnungen und Straßennamen, weil die hohe Anzahl dieser Eigennamen die Ergebnisse negativ beeinflussen würde, zumal u. E. Eigennamen zum Erlernen einer Sprache nicht notwendig erscheinen. Städte- und Ländernamen wurden hingegen beibehalten.
- Expansion von Abkürzungen in ihre Vollformen
- Entfernung von Internetadressen
- Ersatz diskontinuierlicher durch kontinuierliche Konstruktionen (... *biege ... ab* durch ... *abbiegen*)
- Ersatz von Getrennschreibung durch Zusammenschreibung
- Entfernung zahlreicher Grammatikbegriffe (aus dem gleichen Grund wie bei den Eigennamen) und
- Korrektur vorhandener Druckfehler

5.2 Aufbereitung der korpusbasierten Worthäufigkeitslisten

Aufgrund des softwarespezifischen Funktionsumfangs mussten beide Worthäufigkeitslisten wie folgt angepasst werden, um eine Analyse mit dem Software-Programm »RANGE« zu ermöglichen:

- Rückführung der Wortformen in Grundformen (Leipziger Liste)
- Entfernung von Groß- und Kleinschreibung (Ein, ein)
- Entfernungen von Doppelnennungen (ein, ein)
- Ersatz des Sonderzeichens »ß« durch »ss«
- Entfernung von Eigennamen bis auf Städte- und Ländernamen
- Expansion von Abkürzungen in Vollformen

- Entfernung nicht-üblicher Abkürzungen
- Entfernung von Anglizismen (soweit vorhanden).

6. Quantitative und qualitative Analyse des Wortschatzes

Nachdem nun das Softwareprogramm »RANGE«, die Worthäufigkeitslisten und die Aufbereitung der Listen und des Fremdsprachenlehrwerkes vorgestellt wurden, werden im Folgenden zunächst die Analyseergebnisse präsentiert. Das Fremdsprachenlehrwerk bildete in seiner lemmatisierten Form den zu überprüfenden Basistext, während die aufbereitete Grundformenliste »DeReWo« und die lemmatisierte Wortliste des Leipziger Wortschatzprojektes die Basislisten darstellten. Es wurde überprüft, inwieweit sich der im Fremdsprachenlehrwerk enthaltene Wortschatz mit den 2000 häufigsten Einträgen beider Listen deckt. Nach der quantitativen folgt die qualitative Analyse.

6.1 Quantitative Analyse

Die folgende Tabelle enthält die Analysewerte, die mit Hilfe des Softwareprogramms »RANGE« berechnet wurden.

Tabelle 1: Deckung des Wortschatzes mit den 2000 häufigsten Wörtern

Lehrwerk »Deutsch – ein Hit! 1«	DeReWo (Grundformenliste)	Leipziger Wortliste (lemmatisiert)
a. 1–1000	454 (27,8 %)	432 (26,5 %)
b. 1001–2000	175 (10,7 %)	193 (11,8 %)
enthalten (a+b)	629 (38,5 %)	625 (38,3 %)
c. nicht enthalten	1003 (61,5 %)	1007 (61,7 %)
insgesamt	1632 (100 %)	1632 (100 %)

Das Fremdsprachenlehrwerk besteht aus insgesamt 1632 Grundformen. 454 (27,8 %) Grundformen tauchen in den ersten 1000 Einträgen der DeReWo Grundformenliste und 432 (26,5 %) der

Abb. 1: Schnittmenge der Worthäufigkeitslisten

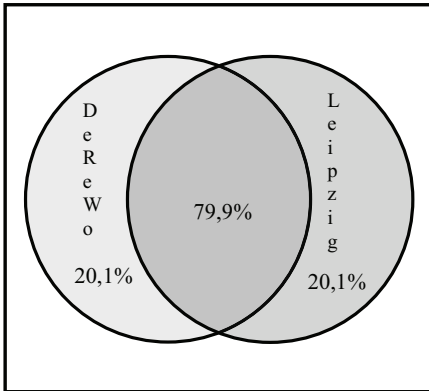
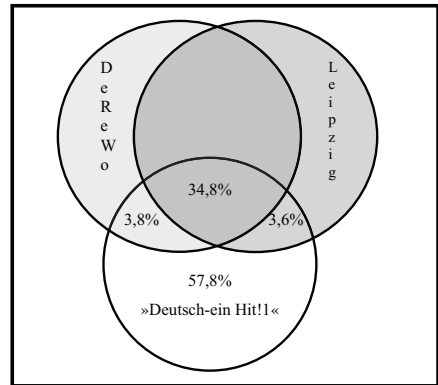


Abb. 2: Schnittmenge des Lehrwerkes und der Worthäufigkeitslisten



lemmatisierten Wortliste des Leipziger Wortschatzprojektes auf. Für die nächsten 1000 Einträge hingegen ist die Deckung niedriger. Nur 175 (10,7%) Einträge des Lehrwerkes entsprechen den Einträgen der DeReWo-Liste und 193 (11,8%) der Leipziger Liste. Insgesamt tauchen somit 629 (38,5%) Einträge des Lehrwerkes in der DeReWo-Liste und 625 (38,3%) Einträge in der Leipziger Liste auf. Daraus folgt, dass mehr als die Hälfte der Einträge des Fremdsprachenlehrwerkes nicht zu den 2000 häufigsten Wörtern zählen: 1003 (61,5%) in Bezug auf die DeReWo-Liste und 1007 (61,7%) auf die Leipziger Liste. Interessant ist hier, dass ein Vergleich der Treffer der DeReWo-Liste und der Treffer der Leipziger Liste einen Unterschied von nur 0,02% ergab, also eine geringe Differenz von nur 4 Einträgen. Eine Analyse der beiden Wortlisten hat ergeben, dass von den 2000 Einträgen beider Listen 1598 Einträge gleich sind (siehe Abb. 2). Das macht einen prozentualen Wert von fast 80% (79,9%) aus. Beide Listen enthalten jeweils 402 Einträge, die nicht in der jeweils anderen Liste enthalten sind. Sie unterscheiden sich demnach bezogen auf die ersten 2000 Einträge um 20,1%.

Aus dem folgenden Venn-Diagramm wird die Deckung des Wortschatzes aus dem Fremdsprachenlehrwerk »Deutsch – ein Hit! 1« mit den beiden Worthäufigkeitslisten graphisch verdeutlicht.

Wir bemerken, dass von den DeReWo-Treffern (628) und den Leipziger-Treffern (625) 568 Grundformeneinträge des Lehrwerkes in beiden Listen auftauchen. Das macht eine gemeinsame Schnittmenge von über einem Drittel aus. Der Anteil der Grundformen des Lehrwerkes, der nur in der DeReWo-Liste aber nicht in der Leipziger Liste vertreten ist, beläuft sich auf 3,8% (62 Einträge) und vice versa 3,6% (58 Einträge).

Zusammenfassend kann folglich gesagt werden, dass der im ersten Band des Lehrwerkes enthaltene Wortschatz in seiner Grundform zu ca. 38% den 2000 häufigsten Wörtern der deutschen Sprache entspricht. Um aber ein aussagekräftiges Fazit ziehen zu können, muss die quantitative Analyse durch eine qualitative Analyse ergänzt werden.

6.2 Qualitative Analyse

Die quantitative Analyse hat – wie bereits oben erwähnt – eine Deckung von

ca. 38,5% bzw. 38,3% ergeben. Aber was genau bedeutet diese Zahl für die Bewertung eines Lehrwerkes? Um eine qualitative Aussage über die Worthäufigkeits-Orientierung des Lehrbuches treffen zu können, müssen die Treffer und Nicht-Treffer im Einzelnen analysiert werden. Hier sei erwähnt, dass eine Auflistung der gesamten Treffer und Nicht-Treffer an dieser Stelle aus Platzgründen nicht möglich ist. Deswegen soll im Rahmen der qualitativen Analyse eine Stichprobe gegeben werden. Dabei stehen bestimmte Fragestellungen im Vordergrund. Des Weiteren wurden für die qualitative Analyse die Frequenzhäufigkeiten der Listen in der unveränderten Fassung nicht berücksichtigt. Dieses Vorgehen ist darin begründet, dass durch die Aufbereitung und Entfernung der Einträge die ursprüngliche Reihenfolge dieser Einträge mit den Originallisten nicht mehr übereinstimmen, aber auch, dass zur Neuberechnung die absoluten Frequenzhäufigkeiten zu den einzelnen Einträgen nicht zur Verfügung stehen. Die DeReWo Grundformenliste arbeitet mit Häufigkeitsklassen¹ und die Leipziger Wortformenliste listet die Einträge in einem Ranking auf, ohne die absoluten Werte anzugeben. Deswegen soll in der gesamten Analyse der Schwerpunkt auf die jeweils ersten 2000 Einträge gelegt werden, die nach der Aufbereitung beider Listen ermittelt wurden.

Fragestellung 1: Welche Einträge der Worthäufigkeitslisten kommen im Lehrwerk mit der höchsten Frequenz vor?

In der folgenden Abbildung werden die Wortlisteneinträge aufgelistet, die im Lehrwerk »Deutsch – ein Hit! 1« die höchste Frequenz aufweisen:

Table 2: Frequenz und Ranking des »Deutsch ein Hit! 1«-Wortschatzes

Einträge	Rang	Frequenz
D-	1.	1507
SEIN	2.	383
IN	3.	314
UND	4.	300
ICH	5.	262
SIE	6.	210
DU	7.	187
IHR	8.	132
AN	9.	125
EIN	10.	123

Bei den ersten 10 Einträgen des ersten Bandes, die in beiden Worthäufigkeitslisten mit dem höchsten Vorkommen auftauchen, handelt es sich um sog. Funktionswörter (Synsemantika), die keine lexikalische Bedeutung tragen und vor allem syntaktisch-strukturelle Funktionen erfüllen. Dass die Funktionswörter die höchste Frequenz aufweisen, kann damit begründet werden, dass sie auch die größte Anzahl aller vorkommenden Einträge nicht nur im Lehrbuch ausmachen, sondern

1 In Anlehnung an Perkuhn sollten Häufigkeiten nicht absolut angegeben werden: »Der Betrachter verbindet [mit absoluten Zahlen] eine Genauigkeit und eine Zuverlässigkeit der Aussage, die nicht gegeben ist. Aufgrund der Zusammensetzung der Datengrundlage können sich Verzerrungen bei den Wortformfrequenzen ergeben, die [...] beschriebenen Problemfelder können zusätzliche Verschiebungen bei den Grundformfrequenzen bewirken.« (Perkuhn 2009: 13) Mit beschriebenen Problemfeldern sind Groß- und Kleinschreibung, diskontinuierliche Konstituenten, adjektivisch gebrauchte Partizipien, Fremdwörter, Anglizismen, Eigennamen, Kurzwörter u. a. gemeint. Deswegen werden die Einträge der DeReWo Liste in Häufigkeitsklassen angegeben (vgl. ebd.).

auch generell in der deutschen Sprache. Der Eintrag »d« weist durch die Zusammenfassung aller Artikel *der, die, das, dem, den, des* die höchste Frequenz auf. Mit Funktionswörtern allein ist ein Fremdsprachenlerner aber nicht in der Lage, eine schriftliche oder mündliche Äußerung zu tätigen, obwohl sie wichtig sind, um überhaupt sprachliches Handeln zu ermöglichen. Für sprachliche Äußerungen sind auch Inhaltswörter (sog. Autosemantika) wichtig. So tauchen in Anlehnung an die Ergebnisse der Analyse folgende Inhaltswörter des Lehrwerkes als erste auf:

Tabelle 3: Frequenz und Ranking der Inhaltswörter, die als erste im Band »Deutsch – ein Hit! 1« auftauchen

Einträge	Rang	Frequenz
HABEN	11.	123
GUT	15.	95
KOMMEN	16.	92
MACHEN	25.	71
UHR	26.	71
KÖNNEN	27.	67
HEISSEN	28.	65
FAHREN	30.	63
GERN	31.	61
BERLIN	32.	58

Fragestellung 2: Welche Einträge der aufbereiteten DeReWo Grundformenliste und der lemmatisierten Leipziger Wortliste kommen nicht im Lehrbuch vor?

Aus der quantitativen Analyse ging hervor, dass der Anteil der Wortlisteneinträge, die nicht im Lehrbuch vorkommen, größer ist als die Anzahl der Einträge, die enthalten sind.

Wirft man einen genauen Blick in die Einträge beider Worthäufigkeitslisten, die nicht im Lehrbuch »*Deutsch – ein Hit! 1*« auftauchen, dann ist auffällig, dass ein großer Teil dieser Einträge aus dem wirtschaftlichen, politischen, sportlichen und rechtlichen Bereich kommen.¹

Aus dem wirtschaftlichen Bereich:

Abteilung, Aktie, Aktiengesellschaft, Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Arbeitslose, Arbeitslosigkeit, Auftrag, Beschäftigter, Betrieb, Bilanz, Budget, Börse, Branche, finanziell, Finanzierung, Firma, Fusion, führen, führend, Führung, Geschäftsführer, Gewerkschaft, Gewinn, global, gründen, Gründung, Händler, herstellen, Hersteller, Industrie, investieren, Investition, Investor, Job, Konzern, Kooperation, Kredit, Krise, Management, Manager, Mitarbeiter, Organisation, Produktion, produzieren, Sanierung, Standort, Umsatz, Unternehmer, Unternehmen, Vertrag, Vertreter, Vorsitzender, Vorstand, Wettbewerb, Wirtschaft, wirtschaftlich

Aus dem politischen Bereich:

Abgeordneter, Amt, Ausschuss, Außenminister, Bezirk, Botschaft, Bund, Bundeskanzler, Bundesland, Bundesrat, Bundesregierung, Bundestag, bundesweit, Bündnis, Bürgermeister, Debatte, Finanzminister, Fraktion, Förderung, Gemeinde, Gemeinderat, Generalsekretär, Gipfel, Innenminister, Kanzler, Koalition, Kommission, Kommune, Kongress, Landesregierung, Landtag, liberal, Macht, Militär, militärisch, Minister, Ministerium, Ministerpräsident, NATO, Opposition, Parlament, Partei, Politik, Politiker, politisch, Präsident, Reform, regieren, Regierung, Regierungschef, regional, Sitzung, Sozialdemokrat, Stadtrat, Staat, staatlich, Union, Verband, verhandeln, Verhandlung, Wahlkampf, wählen, Wähler

¹ Bei der Interpretation der Wörter, die in Frequenzlisten vorkommen, können einige Einträge mehrere Lesarten haben, wie z.B. *Börse* auch als *Geldbörse*, *Prozess* als *Gerichtsprozess* oder in einer idiomatischen Redewendung verwendet (*Prozess in Gang*) setzen usw.

Aus dem rechtlichen Bereich:

Angeklagter, Anhängen, Anschlag, Anwalt, Auflage, Aussage, Experte, Gesetz, gesetzlich, Haft, Motiv, Mord, Opfer, Prozess, Staatsanwaltschaft, Szene, Tod, tot, Täter, Urteil, Verdacht

Aus dem sportlichen Bereich:

Bundesliga, Cup, Liga, Meister, Meisterschaft, Olympia, olympisch, Sieg, Sieger, Stadion, Turnier

Um eine schnelle und hohe Textdeckung zu erreichen, müssen nach Nation (2001) die 2000 häufigsten Wörter zuerst gelernt werden. Dies setzt aber voraus, dass in den ersten Fremdsprachenlehrbüchern diese 2000 häufigsten Einträge auch in die zu behandelnden Lektionen eingebunden werden (können). Die Wortlisten weisen

jedoch aufgrund der zeitungslastigen Korpora eine Vielzahl von Einträgen auf, die für ein Fremdsprachenlehrwerk der GER-Niveaustufe A1 für Jugendliche (ab 12 Jahren) nicht relevant sind.

Fragestellung 3: Welche von diesen Einträgen könnten in Abhängigkeit zu den behandelten Lektionsthemen im Lehrwerk eingeflochten werden, unter der Voraussetzung, das Ziel sei, eine möglichst hohe Korpusbasiertheit zu erreichen?

Es gibt dennoch in beiden korpusbasierten Worthäufigkeitslisten Einträge, die für die A1 Niveaustufe und in Abhängigkeit zu den behandelten Lektionsthemen geeignet wären, aber nicht im Lehrwerk auftauchen.

Tabelle 4: Einträge aus beiden Worthäufigkeitslisten, die im Lehrwerk eingeflochten werden könnten

»Deutsch – ein Hit! 1« Lektionen	DeReWo (IDS) (Grundformenliste)	Leipziger Wortliste (lemmatisiert)
Lektion 1: Erste Bekanntschaft	Junge	Junge
Lektion 2: Die Familie	Feuerwehr, Koch	Architekt
Lektion 3: Hobbys	Photo, Turnier, sportlich, Training	Trainer, Training
Lektion 5: Alles fertig für die Schule?	anfangen, aufgeben (<i>Hausaufgaben</i>), Farbe, grün, blau, weiß, leicht, schwer	Farbe, weiß, Geschäft, Kasse, leicht, schwer
Lektion 6: Schule und Alltag	Arbeit, Blatt, krank, Bett, Test	Arbeit, Blatt, Prüfung
Lektion 7: Guten Appetit!	wenig, viel	Rechnung
Lektion 9: Endlich Ferien!	baden, Hotel, See, Tourist	Dorf, Hotel, Meer

Wenn also das Lernziel wäre, die ersten 2000 häufigsten Wörter zu vermitteln, dann könnten diese Einträge in den einzelnen Lektionen eingeflochten werden.

Fragestellung 4: Welche Lehrwerkseinträge tauchen weder in der DeReWo-Liste noch in der Leipziger Liste auf?

Das Lehrbuch weist aber auch viele Einträge auf, die zwar nicht zu den 2000 häufigsten Wörtern gehören, aber sich

aus den behandelten Lektionsthemen ergeben und nicht in einem Lehrbuch fehlen dürfen:

mögen, ergänzen, wann, Basketball, Arbeitsgemeinschaft, Bibliothek, Sekretariat, Heft, Hobby, Gitarre, Unterricht, bitte, Ferien, Sportplatz, Schultasche, Pinsel, Griechenland, griechisch, Oma, Athen, Großeltern, kochen, backen, Mathe, langweilig, Schulhof, Adresse, Buntstift, Klassenraum, schwimmen, Malkasten, Frühstück, Adressbuch,

schlafen, Supermarkt, Geschwister, Lieblingsfach, Schülerzeitung, Einladung, Großvater, Taschenrechner, Wörterbuch, Biologie, Mittagessen, Cousine, Mineralwasser, Nichte, Neffe, Reisebüro, Sonnenbrille, Stundenplan, Zeugnis, Badehose, Bikini, CD-Player, Geschenk, Sonnencreme, Telefonnummer, Tischtennis, E-Mail, Schreibwarenladen, Sehenswürdigkeit, Skifahren, Spaghetti usw.

Darüber hinaus gibt es eine geringe Anzahl von Lehrwerkeinträgen, die ebenfalls weder in der einen noch in der anderen Liste vorkommen, aber für eine natürliche Kommunikationskompetenz sehr wichtig sind und auf keinen Fall fehlen dürfen. Angesprochen sind hier die Interjektionen, die auch von Muttersprachlern in der gesprochenen Sprache häufig gebraucht werden, wie z. B. *Äh!, Aha!, Au!, Hey!, Hm!, Na!, Och! und Puh!*. Diese sind für eine muttersprachähnliche Klangweise durchaus sehr wichtig, fehlen aber in den ersten 2000 Einträgen beider Worthäufigkeitslisten, da diese ausschließlich schriftliche Texte berücksichtigen.

Des Weiteren weist das Lehrwerk eine Anzahl an Einträgen auf, die in keiner der beiden Worthäufigkeitslisten vertreten sind und unter Umständen auch entfernt werden könnten. Es handelt sich hierbei um Einträge, die aus den vielen kleinen authentischen Texten des Lehrwerkes stammen und die von den Lehrwerksautoren weder als aktiver noch als passiver Wortschatz in der alphabetischen Wortliste gekennzeichnet sind. Auffällig ist, dass es sich bei den meisten Einträgen um Komposita handelt:

Arztnotrufzentrale, Berufsfachschule, Berufsoberschule, Berufsschule, Bezirksamt, dirigieren, Erziehungsberechtigter, Fachoberschule, Fachschule, Gartenarbeitsschule, Impressionist, Landesverband, Militärareal, Schulgesetz, Solidarität, Stahlrohrmöbel, Surrealist, Kunstgewerbemuseum usw.

An dieser Stelle könnte man sich fragen, ob Fremdsprachenlerner tatsächlich mit Wörtern konfrontiert werden sollten, die sie entweder gar nicht oder kaum in realen Kommunikationssituationen brauchen werden.

Fragestellung 5: Wie frequent ist der aktive Wortschatz des Lehrwerkes?

Für die quantitative und qualitative Analyse wurde bislang der gesamte Wortschatz des Lehrwerkes herangezogen. Aus didaktischer Sicht macht es durchaus Sinn, nur den aktiven Wortschatz (Lernerwortschatz) zu berücksichtigen, denn diesen müssen Fremdsprachenlerner lernen und aktiv beherrschen. Deswegen soll in der letzten Fragestellung der Lernerwortschatz gesondert betrachtet werden. Die folgende Abbildung zeigt die berechneten Werte des Lernerwortschatzes auf seine Korpusbasiertheit:

Tabelle 5: Deckung des aktiven Wortschatzes mit den Worthäufigkeitslisten

Lernerwortschatz »Deutsch – ein Hit! 1«	DeReWo (IDS) (Grundformenliste)	Leipziger Wortliste (lemmatisiert)
a. 1–1000	233 (36,6 %)	230 (36,1 %)
b. 1001–2000	74 (11,7 %)	66 (10,4 %)
Enthalten (a+b)	307 (48,3 %)	296 (46,5 %)
c. nicht enthalten	329 (51,7 %)	340 (53,5 %)
insgesamt (a+b+c)	636 (100 %)	636 (100 %)

Insgesamt beläuft sich der aktiv zu beherrschende Wortschatz auf 636 Grundformen, von denen 307 Einträge in der DeReWo Häufigkeitsliste und 296 in der lemmatisierten Leipziger Liste vorkommen. Die Einschränkung der Untersuchung auf den Lernerwortschatz führt zu einer höheren Deckung, als wenn der gesamte Wortschatz des Lehrwerkes in Betracht gezogen wird. Die Deckung beläuft sich in Bezug auf die DeReWo-Liste auf 48,3% und auf die lemmati-

sierte Leipziger Liste auf 46,5%. Etwas mehr als die Hälfte des Wortschatzes bewegt sich außerhalb beider Listen. Es handelt sich bei diesen Einträgen um

einen Wortschatz, der sich aus den Lektionsthemen des Lehrwerkes ergibt und folglich in beiden Listen unterrepräsentiert ist:

Tabelle 6: Einträge aus dem Wortschatz des Lehrwerkes, die in beiden Worthäufigkeitslisten unterrepräsentiert sind

Deutsch – ein Hit! 1 Lektionen	DeReWo (IDS) & Leipziger Wortliste (Grundformenliste) (lemmatisiert)
Lektion 1: Erste Bekanntschaft	Familiename, Griechenland
Lektion 2: Die Familie	Cousin, Großvater, Großmutter, Informatiker, Ingenieur, Nefte, Nichte, Oma, Onkel, Opa, Tante, Verkäuferin
Lektion 3: Hobbys	Basketball, Fußballmannschaft, Hobby, Jugendclub, Radfahren, Skateboard, Ski
Lektion 5: Alles fertig für die Schule?	Bleistift, Buntstift, Federtasche, Filzstift, Füller, Kassettenrekorder, Lieblingsfach, Malkasten, Pinsel, Schultasche, Stundenplan, Textmarker, Wörterbuch
Lektion 6: Schule und Alltag	Bibliothek, Biologie, Chemie, Chemielehrer, Computerraum, Erdkunde, Gymnasium, Klassenraum, Klassenzimmer, Kugelschreiber, Latein, Mathematik, Physik, Schulfach, Schulhof, Sekretariat, Sekretärin, Turnhalle, Turnschuh
Lektion 7: Guten Appetit!	Abendbrot, Apfelsaft, Appetit, braten, Bratkartoffeln, Bratwurst, Durst, Fisch, Fleisch, Getränke, Kartoffel, Ober, Rezept, Saft, Salat, Sauerkraut, Würstchen
Lektion 9: Endlich Ferien!	Bauernhof, Badehose, Bikini, Flugticket, Schnorchel, Sonnenbrille, Sonnencreme, Sonnenhut, Strandhandtuch, Schwimfflosse, Windjacke

Die höhere Deckung liegt einerseits der reduzierten Anzahl der Grundformen von 1632 auf 636 Einträge zugrunde und andererseits besteht bei den als aktiv gekennzeichneten Einträgen eine höhere Wahrscheinlichkeit, in beiden Worthäufigkeitslisten repräsentiert zu sein, als wenn der gesamte Wortschatz betrachtet wird.

7. Abschließende Bemerkungen zur Analyse des Lehrbuches¹

Die 2000 (am) häufigsten (gebrauchten) deutschen Wörter sind im Grunde ge-

nommen nicht festzulegen, ohne sich auf eine konkrete Zeit, auf eine konkrete Sprachsituation, auf die ausgewerteten Quellen, Textsorten, Fachgebiete u. ä. zu beziehen. Beide Listen versuchen mehr oder weniger sich einer solchen Vorstellung zu nähern. Dass die Wortlisten sich nicht ähneln, liegt letztendlich auch an der unterschiedlichen Datengrundlage, auf der sie beruhen. Auch der Zeitraum beider Corpora ist unterschiedlich. Dementsprechend können sich zwei verschiedene Wortlisten auch nicht vollkommen ähneln. Allein daraus ergibt sich, dass

1 Für einige wichtige inhaltliche Hinweise danken wir Herrn Rainer Perkuhn (wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Korpuslinguistik des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim).

sich die 2000 »häufigsten« Einträge von Korpus zu Korpus nie ganz decken können. Die Frage, welches Korpus bzw. welche korpusbasierte Frequenzliste als Grundlage für eine Analyse herangezogen werden sollte, ist also vordringlich zu beantworten.

Die Grundformenlemmatisierung sowohl des Fremdsprachenlehrwerkes als auch der Leipziger Wortformenliste war mit folgenden Entscheidungsproblemen verbunden: Die Aufbereitung der Listen bewirkt durch die Entfernung der Doppelnennungen, der Eigennamen – bis auf Städte- und Ländernamen –, der Anglizismen sowie der nicht üblichen Abkürzungen eine Aufrückung vieler Einträge. Die Lemmatisierung der Leipziger Liste hatte eine starke Reduzierung der Wortformen in Höhe von ca. 38 % zur Folge, was zu einer höheren Deckung führte. Weiterhin gestaltete sich die Zuordnung einiger Einträge zu ihrer Grundform schwierig, wie beispielsweise bei Mehrdeutigkeiten von Einträgen: Gehört der Eintrag »bestimmt« zu dem *Verbparadigma* »bestimmen« oder zum *Adjektiv* »bestimmt«? Angesprochen sind hier die Partizipien, die je nach Gebrauch entweder dem Verbparadigma untergeordnet oder als eigenes Lemma als Adjektiv angesetzt werden können. Ohne Kontext ist es schwierig, eine eindeutige Entscheidung zu treffen, da die Listeneinträge kontextlos aufgelistet werden. Die *kontinuierlichen* und *diskontinuierlichen Präverbfügungen* stellten kein Problem dar, da die Anzahl solcher Vorkommen im Lehrwerk sehr gering war, so dass sie ihrem Infinitiv der jeweiligen Präverbfügung manuell zugeordnet werden konnten. Die Aufarbeitung der Worthäufigkeitslisten hatte zur Folge, dass die ursprüngliche Reihenfolge der Liste verändert wurde. Mit der Lemmatisie-

rung erhält man zwar der äußeren Form nach eine Grundformenliste, aber die ursprüngliche Frequenz bezieht sich nur auf die Originalwortformen- bzw. Grundformenlisten, nicht jedoch auf die für die Analyse bearbeiteten Listen. Die Reihenfolge der Einträge spielte bei der Analyse jedoch keine wesentliche Rolle. Auch bei der Entfernung der zahlreichen Eigennamen bestanden folgende Entscheidungsschwierigkeiten: Handelt es sich bei dem Eintrag »Heuer« um einen Familiennamen »Herr/Frau Heuer« oder um die schweizerische Bezeichnung für »Heumacher« oder für den »Lohn eines Seemanns«? Ist mit dem Eintrag »Ernst« der Vorname oder die Grundform eines am Satzanfang stehenden Adjektivs gemeint? Bei diesen Zweifelsfällen wurde entschieden, die Einträge beizubehalten und sie nicht als Eigennamen zu kennzeichnen.

Die *Komposita* stellten bei den Vorüberlegungen zur Lemmatisierung ebenfalls ein Entscheidungsproblem dar. Hier galt es zwei Perspektiven zu beachten, auf der einen Seite die didaktische und auf der anderen die linguistische. Aus didaktischer Sicht wird ein Fremdsprachler, der die Wörter »das Buch« und »die Schule« kennt, kein Problem haben, das Kompositum »das Schulbuch« zu verstehen. Folglich wäre aus diesem Gesichtspunkt eine Dekomposition notwendig. Linguistisch hingegen unterscheidet man bei den *Komposita* zwischen *lexikalisierten* *Komposita* und *Komposita*, die *weniger transparent* sind (produktive *Komposita*, die jederzeit aus den Wortbildungsregularitäten gebildet werden können). Erstere wären mit einer eigenen Grundform anzusetzen, letztere müssten einer Dekomposition unterzogen werden. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde der Aspekt der Dekomposition vernachlässigt.

8. Ausblick

Diese Untersuchung sollte einen Beitrag in Richtung »korpusbasierte Frequenzangaben aus DaF-Materialien« leisten. Die Untersuchung hat ergeben, dass der Band »Deutsch – ein Hit! 1« eine Deckung von 38,3 % bzw. 38,5 % und für den Lernerwortschatz im Speziellen von 48,3 % bzw. 46,5 % aufweist. Die Untersuchungen von englischen Lehrwerken von Alexiou und Konstantakis haben hingegen höhere Deckungswerte ergeben. Sie liegen zwischen 79 % und 85 %. Dies ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass types¹ untersucht wurden und nicht Grundformen (vgl. Alexiou/Konstantakis 2007). Für zukünftige Untersuchungen ist vorgesehen, Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache für griechische Lerner kontrastiv zu vergleichen. Hierbei soll der aktive und passive Wortschatz auf den Prüfstand gestellt werden, indem beide auf ihre Korpusbasiertheit hin analysiert werden, um der interessanten Fragestellung nachzugehen, wie frequent der Wortschatz in Fremdsprachenlehrwerken des Deutschen als Fremdsprache ist. Untersuchungsergebnisse eines Vergleichs mehrerer Lehrwerke könnten eventuell dazu verhelfen, bessere Aussagen über die optimale Auswahl des didaktischen Wortschatzes in DaF-Lehrwerken zu machen.

Literatur

Alle URLs wurden am 29.12.2009 überprüft

Alexiou, Thomai; Konstantakis, Nikolaos: »Lexis for Young Learners: Are we heading for frequency or just common sense?« In: Tsangalidis, Anastasios (Hrsg.): *Selection of papers for the 18th Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*. Aristotle

University of Thessaloniki, 2007, 59–66.

Heatley, Alex; Nation, I. S. Paul; Coxhead, Averil: *RANGE and FREQUENCY programs* (2000). Online unter: <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation.aspx>.

Kupietz, Marc; Keibel, Holger: »The Mannheim German Reference Corpus (DeReKo) as a basis for empirical linguistic research«, *Working Papers in Corpus-based Linguistics and Language Education* 3 (2009), 53–59. Tokyo: Tokyo University of Foreign Studies (TUFS) Online unter: http://cblle.tufs.ac.jp/assets/files/publications/working_papers_03/section/053–059.pdf.

Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R.: *Studienbuch Linguistik*. 5., erweiterte Auflage. Tübingen: Niemeyer, 2004 (RGL, 121).

Lüdeling, Anke; Walter, Maik: *Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung*. (2009) Online unter: <http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpus-linguistik/mitarbeiterinnen-anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf>.

Nation, Paul: *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Ortmann, Wolf Dieter: *Hochfrequente deutsche Wortformen*. München: Goethe Institut, 1975.

Perkuhn, Rainer; Belica, Cyril: »Korpuslinguistik – Das unbekannte Wesen oder Mythen über Korpora und Korpuslinguistik«, *Sprachreport* 1 (2006). Online unter: <http://www.ids-mannheim.de/pub/autoren/ids/perkuhn.html>.

Perkuhn, Rainer; Belica, Cyril; Kupietz, Marc; Keibel, Holger: *DEREWO: Korpusbasierte Grundformenliste*. Mannheim: IDS, 2007. Online unter: <http://www.ids-mannheim.de/kl/derewo/derewo-v-30000g-2007-12-31-0.1.zip>.

Perkuhn, Rainer: *Allgemeine Anmerkungen zur Reihe DeReWo – Korpusbasierte Wortlisten*. Mannheim: IDS, 2009. Online unter: <http://www.ids-mannheim.de/kl/derewo/derewo-general-remarks.pdf>.

1 Worthäufigkeiten können auch in tokens und types gezählt werden. Tokens sind einzelne sprachliche Äußerungen, die in einem Text vorkommen (jedes Vorkommen einer Wortform). Types hingegen sind alle sprachlichen Äußerungen, die in einem Text nur einmal realisiert werden (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 62).

Quasthoff, Uwe; Wolff, Christian: »Korpuslinguistik und große einsprachige Wörterbücher«, *Linguistik online* 3/2 (1999). Online unter: http://www.linguistik-online.de/2_99/quasthoff.html.

Quasthoff, Uwe; Heyer, Gerhard (Projektverantwortliche): *Wortformenliste des Leipziger Wortschatzprojektes, Universität Leipzig*. Stand: 2001. Online unter: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/html/wliste.html>.

Stai, Daniela; Kapoti, Chariklia; Spyropoulou, Panagiota; Pasisi, Ekaterini: »*Deutsch – ein Hit! 1*«. KURSBUCH für die 1. griechische Gymnasialstufe. 1. Auflage. Athen: O. E. D. B., 2006.

Stai, Daniela; Kapoti, Chariklia; Spyropoulou, Panagiota; Pasisi, Ekaterini: »*Deutsch – ein Hit! 1*«. LEHRERHANDBUCH für die 1. griechische Gymnasialstufe. 1. Auflage. Athen: O. E. D. B., 2006.

Tschirner, Erwin: »Korpora, Häufigkeiten, Wortschatzerwerb«. In: Heine, Antje; Hennig, Mathilde; Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – Konturen und Perspektiven eines Fachs*. München: Iudicium, 2005, 133–149.

Panagiotis Lymparakakis

Geb. 1975; 2000–2005 Studium der Betriebswirtschaftslehre (Dipl.-Betriebswirt); seit 2007 Student an der Abteilung »Deutsche Sprache und Philologie« mit Schwerpunkt »Linguistik und Didaktik« an der Aristoteles Universität Thessaloniki und Stipendiat für hervorragende Studienleistungen; dieser Fachbeitrag entstand auf dem Hintergrund der Diplomarbeit mit dem Titel »Moderne Wortschatzarbeit und korpusbasierter Wortschatz unter Begutachtung des Fremdsprachenlehrwerkes ›Deutsch – ein Hit! 1‹«.

Andromachi Sapiridou

Assistenzprofessorin an der Abteilung für deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles Universität Thessaloniki/Griechenland, mit dem Schwerpunkt DaF-Didaktik. Besondere Forschungsinteressen: Lehrwerkanalyse, Interkulturelle Didaktik, Sprachpolitik.

Sprachlernspiele: Ablauf und Ergebnisse eines Forschungsprojekts für die gymnasiale Oberstufe im finnischen und ungarischen DaF-Kontext

Emese Mátyás

Zusammenfassung

Untersuchungen zu Sprachlernspielen konzentrierten sich bislang auf den Kontext der Primarstufe und des universitären Bereichs, die gymnasiale Oberstufe blieb dagegen bislang weitgehend unberücksichtigt. Das vorliegende Forschungsprojekt versucht, diese Forschungslücke unter kontrastivem Gesichtspunkt zu bearbeiten. Zu diesem Zweck wurden eine Online-Umfrage sowie halbstandardisierte Interviews mit finnischen und ungarischen DaF-Lehrern durchgeführt, wodurch die Spielpraxis beider Länder sowie subjektive Theorien der Lehrkräfte zum Spieleinsatz erhoben wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass erhebliche Unterschiede zwischen den beiden Kontexten bestehen, was den Einsatz der kooperativen und kompetitiven Sprachlernspiele und die Lehrziele während des Spieleinsatzes angeht. Die Unterschiede können auf unterschiedliche Unterrichtstradition und -kultur sowie die Leitlinien der jeweiligen Lehrpläne zurückgeführt werden.

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird eine Untersuchung zum Thema Sprachlernspiele, und zwar im ungarischen und finnischen DaF-Unterricht im Kontext der gymnasialen Oberstufe, vorgestellt. Die Untersuchung verfolgt eine dreifache Zielsetzung. Erstens wird versucht, Einblick in die Spielpraxis der finnischen und ungarischen gymnasialen Oberstufe zu bekommen. Zweitens geht es darum, sich mit den subjektiven Einstellungen und Einschätzungen, d. h. den subjektiven Theorien der Lehrenden zum Einsatz von Sprachlernspielen auseinanderzusetzen. Drittens wird danach gefragt, ob eventu-

elle Unterschiede zwischen den beiden Kontexten im Hinblick auf die ersten zwei Forschungsfragen bestehen. Im Folgenden wird ausführlich auf die Durchführung des Forschungsprojekts sowie die Darstellung der Forschungsergebnisse eingegangen.¹

2.0 Zentrale Begriffe der Untersuchung

2.1 Zum Begriff des Sprachlernspiels

In der einschlägigen Literatur besteht Einigkeit darüber, dass der Begriff des Sprachlernspiels wegen seines komplexen Charakters durch eine einzige Definition nicht eindeutig beschrieben werden

1 Die vollständige Dissertation ist unter <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3635-8> (24.06.10) abrufbar. Die Dissertation wurde 2009 an der Universität Jyväskylä, Finnland vorgelegt.

kann. Im Laufe der Zeit wurde aus diesem Grunde mehrfach versucht, das Phänomen durch ein Geflecht von verschiedenen Merkmalen zu charakterisieren (siehe u. a. Behme 1993; Grätz 2001; Kleppin 1980, 2003; Klippel 1980b; Rittelmeyer 1983; Steinhilber 1979; Stellfeld 1995). In meiner Untersuchung habe ich mich an die von Kleppin (2003: 264) zusammengestellten Kriterien angeschlossen, die sie zur Abgrenzung der Sprachlernspiele von anderen Übungsformen als notwendig betrachtet hat: Sie bezeichnet Sprachlernspiele als Aktivitäten, die neben dem Spielziel auch ein sprachliches Lehrziel verfolgen und zur Lust an Erfindung, am Entdecken, am Darstellen und an konkreter Betätigung anregen. Als weitere wesensbestimmende Merkmale nennt die Forscherin den offenen Ausgang sowie den Spannungsbogen, also den ständigen Wechsel zwischen Anwachsen und Nachlassen der Spielspannung. Hinsichtlich des pädagogischen Einsatzes von Sprachlernspielen sind weiterhin die von Kleppin genannten Merkmale Sanktionsfreiheit und eigener Bewertungscharakter von Belang. Letztendlich hält Kleppin es für einen grundlegenden Aspekt, dass Sprachlernspiele von der Interaktionsform her als Wettbewerb und in Kooperation der Gruppenmitglieder durchgeführt werden können.

Der Gegenstandsbereich der Arbeit kann folgendermaßen beschrieben werden. Unter dem Begriff Sprachlernspiel wurden von mir Spielformen von den klassischen, allgemein bekannten Memory-, Domino-, Kim-, Quiz-, und Quartettspielen über Rate-, Such-, Sprachbaukasten-, Zuordnungs-, Assoziations-, würfelgesteuerte Karten- und Würfelspiele bis hin zu Rollenspielen und Simulationen verstanden. Unter Simulationen versteht man dabei Gruppendiskussionen mit Problemlösungscharakter (Pa-

sanen 1992: 36; Richards/Platt/Weber 1985). Rollenspiele sind im Gegensatz dazu in dialogischer Form ablaufende Nachahmung von Alltagsituationen (Pauels 2003: 304). Als Beispiele könnten im ersten Fall die Planung eines neuen Schulgebäudes, die Erstellung einer Zeitungsseite oder Vorschläge für eine Studienfahrt, im zweiten Fall Kaufgespräche oder die Planung von Freizeitaktivitäten genannt werden. Beide Formen des Sprachlernspiels haben das Ziel, den Sprachgebrauch in realen und spontanen Kommunikationssituationen zu fördern. Es wurde nicht auf szenische Spiele eingegangen, weil sie eine lange und intensive Vorbereitung benötigen bzw. auf eine Aufführung hinzielen und mit festem Textmaterial arbeiten (siehe Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 5). Der Einsatz von Planspielen hätte den Rahmen der Arbeit auch gesprengt, weil sie eher in virtuellen sozialen, ökonomischen und politischen Konflikten zum Entscheidungstraining verwendet werden (siehe Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 5). Formen des Psychodramas wurden ebenfalls nicht berücksichtigt, weil ich mit Kleppin (2003: 265) der Auffassung bin, dass sie »nicht unreflektiert auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden [sollten], da hierbei möglicherweise die fremdsprachlernspezifischen durch verhaltenstherapeutische Ziele überlagert werden. Hierfür sind Lehrer in der Regel nicht ausgebildet«. Verse, Lieder, Tanz und Basteln sowie Spiele mit Stofftieren, Handpuppen, Masken, Marionetten bzw. Schattentheater wurden in der Arbeit wegen des Alters der Zielgruppe außer Acht gelassen.

2.2 Zum Begriff der subjektiven Theorien

Um mich mit der subjektiven Sicht der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen auseinanderzusetzen, habe ich das Konzept der subjektiven

Theorien gewählt. Es steht im Zentrum des Forschungsprogramms *Subjektive Theorien* (siehe Grotjahn 1998, Scheele/Groeben 1998). Dieser Ansatz ist, nach Entwicklung und Ausarbeitung in Psychologie und Pädagogik, ab den 90er Jahren auch in der Sprachlehrforschung frequent angewandt worden (siehe Caspari 2001, 2003; Kallenbach 1996; Rippen 1998; Schart 2003). De Florio-Hansen (1998) spricht von einer »subjektiven Wende« in der Sprachlehrforschung in den 90er Jahren, da die Untersuchungen zu dieser Zeit immer mehr die Innensicht der Lehrenden und Lernenden berücksichtigen und nicht nur aus der Perspektive eines externen Beobachters erfolgen sowie danach fragen, welchen Sinn die Beteiligten selbst mit ihrem Handeln verknüpfen.

Unter subjektiven Theorien verstehe ich relativ stabile, individuell geprägte mentale Strukturen (Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988: 18), die aus einer Mischung von Wissensbeständen und persönlichen Erfahrungen bestehen (siehe Richards/Lockhard 1994: 30–32, Woods 1996: 194–195). Subjektiven Theorien wird eine handlungsleitende Funktion zugeschrieben, sie beeinflussen also das Unterrichtshandeln der Lehrenden und liefern Begründungen für ihr didaktisches Vorgehen. Aus diesem Grunde sind sie von zentraler Bedeutung für die Erklärung von Unterricht (Grotjahn 1998; Scheele/Groeben 1998). Trotzdem war ich mir während meines Forschungsprojekts dessen bewusst, dass ich mit Hilfe dieses Ansatzes nicht überprüfen kann, was tatsächlich in finnischen und ungarischen Klassenräumen geschieht. Meine Zielsetzung bestand nur darin, in meiner Arbeit beschreibend darzustellen, auf welche Aspekte des Spieleinsatzes in den beiden Unterrichtskontexten Wert gelegt wird und welche eventuellen Unterschiede unter ihnen aufzufinden sind.

Nach Grotjahn (1998: 35–36) können subjektive Theorien in Analogie zu wissenschaftlichen Theorien folgende Elemente enthalten:

- subjektive Konstrukte (relativ abstrakte Begriffe wie z. B. »Lernerautonomie« oder »Kommunikative Kompetenz«),
- subjektive Daten (subjektive Beschreibungen und Bewertungen konkreter Situationen),
- subjektive Wenn-dann-Hypothesen bzw. Gesetzmäßigkeiten.

Grotjahn (1998: 38–39) hebt aber in Anlehnung an Furnham (1988) und Groeben/Wahl/Schlee/Scheele (1988: 22–24) hervor, dass zwischen subjektiven und wissenschaftlich-objektiven Theorien auch bestimmte Unterschiede vorliegen. Erstens sind subjektive Theorien selten explizit und praktisch niemals formuliert. Zweitens können sie widersprüchlich sein, ohne dass dies den subjektiven Theoretiker stört. Drittens müssen sie lediglich aktualisierbar sein im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien, die möglichst präzise, sprachlich aktualisiert sein müssen. Subjektive Theorien werden in der Literatur gerade deswegen durch die Begriffe »naive«, »implizite«, »private« oder »Alltagstheorien« gekennzeichnet (siehe Grotjahn 1998: 33; Hierdeis/Hug 1992; Scheele/Groeben 1998: 14).

3. Forschungsdesign

In der Forschungsarbeit wurde versucht, mithilfe einer Methodentriangulation ein adäquates Bild von dem Forschungsgegenstand zu erhalten. Wie Aguado/Riemer (2001: 247) betonen, gilt der Einsatz der Methodentriangulation in der forschungsmethodologischen Diskussion als eine brauchbare Vorgehensweise, da sie eine Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven ermöglicht und dadurch die Anzahl möglicher Fehlinterpretationen

tationen verringert (siehe auch Cohen/Manion/Morrison 2003: 112; Creswell 2005: 510; Schröder-Lenzen 1997: 107–108). In der Untersuchung wurden also verschiedene Datenerhebungs- und Analysemethoden in Kombination eingesetzt. In *Abbildung 1* wird die Methodentriangulation der Arbeit veranschaulicht. Ein Teil der Empirie der Studie wurde mit einem Fragebogen abgedeckt, der sowohl geschlossene als auch offene Fragestellungen enthielt. Das in der zweiten Phase der Untersuchung eingesetzte qualitative Instrument, das halbstandardisierte Interview, bot den Vorteil, dass es zu tiefergehenden Daten führte und die Fragebogenergebnisse ergänzen konnte. Mittels dieser Erhebungsinstrumente wurde versucht, Antworten auf die ersten zwei Forschungsfragen der Arbeit zu erhalten. Die

Erhebungsinstrumente besaßen somit einen gleich wichtigen Stellenwert in der Untersuchung, aber in ihnen wurden schwerpunktmäßig verschiedene Forschungsfragen betont. Während ich mit dem Fragebogeneinsatz die Zielsetzung hatte, Einblick in die Spielpraxis des finnischen und des ungarischen DaF-Unterrichts zu bekommen, wurden in diesem Fall zu den subjektiven Theorien von Lehrenden nur erste Hinweise ermittelt. Mit der Verwendung der Lehrerinterviews wurde dagegen vor allem beabsichtigt, die subjektiven Sichtweisen der finnischen und ungarischen Deutschlehrer zum Einsatz von Sprachlernspielen zu rekonstruieren. Während der Rekonstruktion der Inhalte subjektiver Theorien richtete sich meine Analyse teilweise auch auf den Stellenwert von Sprachlernspielen im

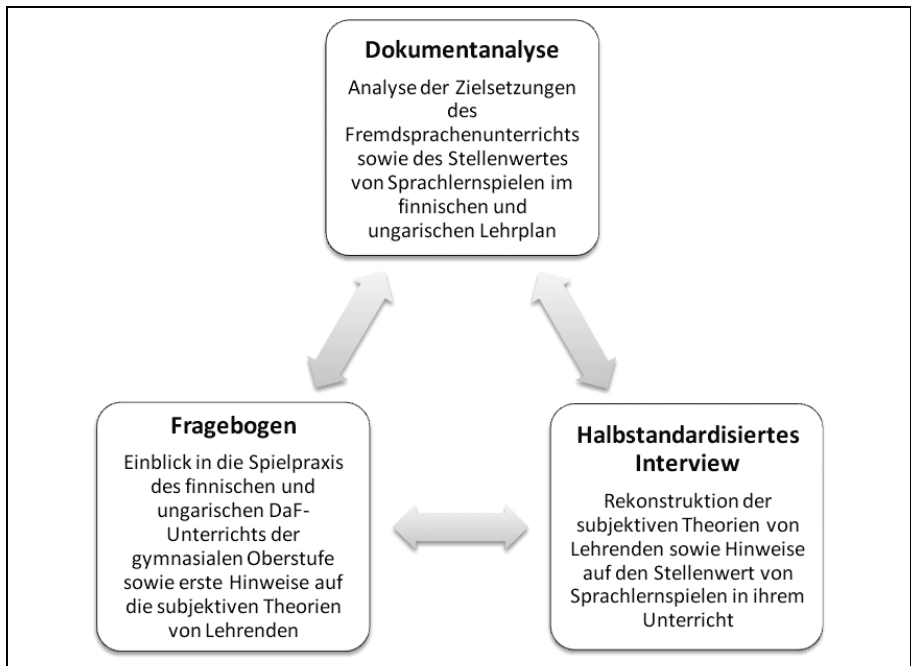


Abbildung 1: Methodentriangulation der Arbeit

DaF-Unterricht einzelner Lehrenden. Als eine dritte Datenerhebungsmethode wurde darüber hinaus eine Dokumentanalyse (siehe Caspari/Helbig/Schmelter 2003: 502) durchgeführt: Durch die Analyse des finnischen und des ungarischen Lehrplans wurden wichtige Hintergrundinformationen zur Interpretation der Forschungsergebnisse ermittelt.

3.1 Zielgruppe der Untersuchung

Die Zielgruppe der Untersuchung bildeten die finnischen und ungarischen DaF-Lehrer der gymnasialen Oberstufe. Die Größe der Population ist wegen der Stellung des Deutschen unter den unterrichteten Fremdsprachen sowie wegen der unterschiedlich großen Bewohnerzahl der Länder unterschiedlich in Finnland und Ungarn. Nach den Angaben des finnischen Statistischen Zentralamts waren im Jahre 2005 insgesamt 354 Deutschlehrer in der gymnasialen Oberstufe in Finnland tätig, von denen 318 (89,8 %) weiblich und 36 (10,2 %) männlich waren. Über die Größe der ungarischen Population stehen mir Angaben aus dem Schuljahr 2003/2004 zur Verfügung. Nach den Angaben der so genannten KIRSTAT-Datenbank des ungarischen Bildungsministeriums unterrichteten in diesem Jahr 2156 Lehrer in den ungarischen gymnasialen Oberstufen Deutsch, von denen 1903 (88,2 %) weiblich und 253 (11,8 %) männlich waren.

3.2 Erhebungsinstrumente und Verlauf der Datenerhebung

3.2.1 Fragebogen

Um die geographisch weit entfernten Teilgruppen der Population schnell und kostengünstig zu erreichen, habe ich mich entschlossen, einen Internetfragebogen zu erstellen. Der Internetfragebogen hat technisch einwandfrei funktioniert. Im finnischen Kontext konnte die Population problemlos erreicht werden, die Antwor-

ten aller finnischen Beteiligten wurden per Internet zurückgesandt. Da sich aber erhebliche Schwierigkeiten bei der Datenerhebung im ungarischen Kontext ergaben, sah ich mich gezwungen, während des Forschungsprozesses auch eine Papierversion des Fragebogens einzusetzen. An der Fragebogenuntersuchung haben sich 48 Lehrende aus Finnland und 49 Lehrende aus Ungarn beteiligt. Die Auswahl der Probanden in der vorliegenden Arbeit erfolgte nicht nach dem Zufallsprinzip, sondern hat sich durch Selbstselektion gebildet. Man kann also nicht von einer Zufallsstichprobe sprechen (siehe Dörnyei 2003: 75; Preiser 2003: 388). In unserem Fall könnte man annehmen, dass diejenigen Deutschlehrer den Fragebogen zurückgeschickt haben, die ein besonderes Interesse am Einsatz von Sprachlernspielen haben und im Vergleich zu anderen Mitgliedern der Grundgesamtheit frequenter Sprachlernspiele in ihrer Unterrichtspraxis einsetzen. Dagegen könnte man einwenden, dass auch solche Deutschlehrer sowohl in Finnland als auch in Ungarn den Fragebogen ausgefüllt haben, die in ihrer Unterrichtspraxis keine oder nur in kleiner Zahl Sprachlernspiele verwenden, aber ihre subjektive Sichtweise zur Problematik äußern wollten. Des Weiteren ist anzumerken, dass die Zielsetzung der Untersuchung darin bestand, Einblick in die Spielpraxis des finnischen und des ungarischen DaF-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe zu bekommen und nicht, generelle Repräsentativität über den Spieleinsatz zu erzielen.

Über die ersten fünf geschlossenen Fragen des Fragebogens wurde versucht, Aussagen zum Umfang und zur Art des Einsatzes von Sprachlernspielen im finnischen und ungarischen DaF-Unterricht zu erhalten. Es wurden Fragen zur Häufigkeit, zum Lehrziel und zur Unterrichtsphase des Spieleinsatzes gestellt.

Außerdem wurde erfragt, ob mediengestützte Sprachlernspiele in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden.

Nach diesen einfachen und schnell beantwortbaren Fragen erfolgten sieben offene Fragestellungen. Auf diese Fragen wurden keine Essayantworten, sondern kurze, einige Sätze umfassende Antworten erwartet (siehe bei Dörnyei 2003: 49–50 die sogenannten *short-answer-questions*). Die offenen Fragen bezogen sich teils auf den Stellenwert von Sprachlernspielen, teils wurden mit ihrer Hilfe erste Hinweise zu den subjektiven Theorien der finnischen und ungarischen DaF-Lehrer in Bezug auf den Spieleinsatz erfragt. Mit den darauf folgenden Likert-skalierten Fragen hatte ich ebenso die Absicht, erste Hinweise auf die subjektiven Theorien der Lehrer zu erhalten.

3.2.2 Halbstandardisiertes Interview

Als ein weiteres Erhebungsinstrument kam das sogenannte halbstandardisierte Interview im Sinne von Flick (2000: 99–105) in meiner Untersuchung zum Einsatz. Laut Flick (2000: 94) ist dieser Typ der Leitfaden-Interviews für die Rekonstruktion der Inhalte subjektiver Theorien geeignet, da in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die subjektiven Sichtweisen der Interviewpartner besonders gut zur Geltung kommen. Das halbstandardisierte Interview wird an dieser Stelle, wie oben erwähnt, als ein Typ des Leitfaden-Interviews betrachtet. Es muss allerdings in Anlehnung an Friebertshäuser (1997: 372) angemerkt werden, dass die Bezeichnung halbstandardisiertes Interview für Leitfaden-Interviews oft auch in synonymem Bedeutung verwendet wird. Friebertshäuser weist zugleich auf die Problematik hin, dass eine Fülle von Bezeichnungen für die diversen Interviewtechniken in der Forschungsliteratur existiert, was oft zu Verwirrungen führen kann.

Den Anweisungen von Flick (2000: 100; siehe auch Friebertshäuser 1997: 375; Schmidt 1997: 547) folgend, wurde der Leitfaden des Interviews nach thematischen Bereichen konstruiert und in jedem thematischen Bereich wurden Stichwörter zu den zu stellenden Fragen gegeben. Die Abfolge und Gewichtung der Fragen wurde nicht festgeschrieben, sondern im Interview mit dem Interviewpartner zusammen entwickelt. Der Leitfaden diente also als Gerüst zur Vorstrukturierung der Information. Es wurde ferner darauf geachtet, in den Gesprächen immer auch Raum für die Beschreibung konkreter Situationen, d. h. für die Darstellung subjektiver Daten zu geben, um die ich gebeten habe oder die von den Lehrpersonen selbst eingebracht wurden (siehe Bock 1991: 94; Friebertshäuser 1997: 375 f.). Dadurch wird nach Bock (1991: 94)

»der Kompromiss zwischen z. T. vorgegebenen Fragen und dem Erzählenlassen, d. h. dem flexiblen Eingehen auf nicht-antizipierte Äußerungen der Befragten gesucht, um sowohl Reichweite als auch Tiefe des Themas abzudecken und um vielfältiges und vergleichbares Material zu erhalten«.

Die festgelegten Themenbereiche wurden mit unterschiedlicher Akzentuierung in allen Interviews behandelt, was die Vergleichbarkeit der Interviews untereinander in der Analysephase erleichterte. In den Interviews wurden folgende fünf Themenbereiche behandelt:

1. Rolle der Sprachlernspiele im Spracherwerbsprozess;
2. beim Motivieren der Lernenden;
3. Einstellung individueller Lernender zum Spieleinsatz;
4. Stellenwert von Sprachlernspielen in der Unterrichtspraxis der befragten Lehrer;
5. in den von ihnen verwendeten Lehrwerken.

Die Interviews wurden nach den Anweisungen von Flick (2000: 100–101) durchgeführt. In diesem Interviewtyp kommen laut Flick typischerweise drei Fragetypen zum Einsatz. Erstens wurden die thematischen Bereiche jeweils von einer offenen, allgemeinen Frage eingeleitet. Es wurde erwartet, dass die Interviewten diese Fragen mit ihrem explizit verfügbaren Wissen beantworten können. Zweitens wurden »theoriegeleitete, hypothesengenerierte« Fragen gestellt, die an der wissenschaftlichen Literatur zum Thema orientiert waren. Die darin formulierten Zusammenhänge dienten im Interview dazu, die impliziten Kognitionen des Interviewpartners zu explizieren. Die in diesen Fragen formulierten Annahmen sollten dem Interviewpartner gegenüber als Angebote formuliert werden, die er aufgreifen oder ablehnen konnte, »je nachdem, ob sie seiner subjektiven Theorie entsprachen oder nicht« (siehe Scheele/Groeben 1988: 35, zitiert nach Flick 2000: 101). Flick schlägt ferner die Verwendung eines dritten Fragetyps vor, sog. *Konfrontationsfragen* am Ende jeder thematischen Einheit. Die Funktion dieses Fragetyps besteht darin, die bis dahin im Interview vom Interviewpartner angesprochenen Zusammenhänge noch einmal kritisch zu hinterfragen. Flick macht aber zugleich auf die Schwierigkeit aufmerksam, dass solche Fragen sie Irritationen bei den Befragten hervorrufen können. Aus diesem Grunde wurde dieser Fragetyp in meinen Interviews nur in begrenzter Zahl und nicht systematisch am Ende jeder thematischen Einheit eingesetzt.

Die Interviewpartner wurden unter den finnischen und ungarischen Deutschlehrern ausgewählt, die meinen Fragebogen beantwortet hatten. Mein Ziel war, durch die Fragebogen antworten möglichst unterschiedliche Interviewpartner in Bezug

auf die Länge ihrer Unterrichtserfahrung zu finden.

Die ersten fünf Interviews wurden im August 2005 mit ungarischen Deutschlehrerinnen durchgeführt. Sie verfügten über eine Unterrichtserfahrung zwischen 4 und 25 Jahren. Im Oktober 2005 erfolgten die Interviews mit finnischen Deutschlehrerinnen. Es wurden 9 Interviews durchgeführt, von denen eins letzten Endes aus der Analyse weggelassen wurde, weil eine Lehrerin in der gymnasialen Oberstufe im Bereich der Erwachsenenbildung tätig war und dieser Kontext sich als sehr verschieden im Vergleich zum in dieser Arbeit als Standard gesetzten Kontext herausstellte. Auch in Finnland waren alle Interviewpartner weiblich und verfügten über eine Unterrichtserfahrung zwischen 4 und 34 Jahren.

Wie oben bereits erwähnt, sollten die Befragten die Möglichkeit bekommen, im Hinblick auf den Einsatz von Sprachlernspielen zunächst die Aspekte anzusprechen, die sie für relevant hielten, ohne dass ich von vornherein nach für mich inhaltlich wichtigen Gesichtspunkten gefragt hätte. Deswegen wurden die Interviewpartner nach den einführenden Fragen darum gebeten, Sprachlernspiele durch drei Wörter oder kurze Sätze zu charakterisieren. Darüber hinaus wurden die einzelnen Themenbereiche des Leitfadens wie bereits erwähnt immer mit einer allgemeinen Frage eingeführt. Die Interviews liefen entsprechend den von den Interviewpartnern angesprochenen Aspekten der Sprachlernspiele ab. Dank dieser Vorgehensweise verliefen die Interviews sehr unterschiedlich, da jeweils unterschiedliche Aspekte mit unterschiedlicher Akzentuierung thematisiert wurden.

Die Gespräche dauerten je nach Bereitschaft der Interviewpartner und der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit zwischen 51 und 90 Minuten. Die Interviews wurden mit Erlaubnis der Interviewten

mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Ein Exemplar ihres transkribierten Interviews wurde den Lehrenden per E-Mail zurückgeschickt. Die Lehrenden hatten somit die Gelegenheit, den Interviewtext noch einmal durchzulesen, ihn eventuell zu modifizieren oder neue Informationen hinzuzufügen (siehe *member checking* bei Lincoln/Guba 1985: 314). In der Mehrheit der Fälle sandten die Interviewpartner die Transkription des Interviews unverändert zurück. Nur eine Lehrerin ergänzte die transkribierte Version des Interviews mit weiteren Informationen über ihren Spieleinsatz, vor allem mit konkreten Spielbeispielen.

3.3 Datenanalyse

3.3.1 Analyse der Fragebogendaten

Einige Fragen wurden in den zurückgesandten Fragebogen unbeantwortet gelassen. Trotzdem konnten alle eingegangenen Fragebogen in die Daten der Untersuchung aufgenommen werden. Eindeutige Unterschiede zwischen den Fragebogenantworten konnten weder zwischen Internet- und Papierversion des Fragebogens noch bei den finnischen und den ungarischen Deutschlehrern festgestellt werden. Die Länge der auf die offenen Fragen gegebenen Antworten variierte ebenfalls. In dieser Hinsicht konnte auch kein eindeutiger Unterschied zwischen Internet- und Papierversion des Fragebogens und zwischen den finnischen und den ungarischen Deutschlehrern gefunden werden.

Die geschlossenen Fragen des Fragebogens wurden einer statistischen Analyse unterzogen. Zur Analyse und Datenauswertung wurde das Softwarepaket SPSS verwendet. Die offenen Fragen wurden mit der gleichen Methode wie die Interviewdaten kodiert (siehe dazu Kapitel 3.3.2 unten sowie Abb. 2, Schritt 1. C).

3.3.2 Analyse der Interviewdaten

Zur Analyse der durchgeführten Lehrerinterviews wurde das mehrstufige Vorgehen des thematischen Kodierens im Sinne von Flick (2000: 206–211) angewendet, das ursprünglich von Strauss (1991) entwickelt und später von Flick an wesentlichen Punkten modifiziert wurde. Flick hebt als ein zentrales Charakteristikum dieses Verfahrens hervor, dass mit seiner Hilfe gruppenspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifiziert und analysiert werden können, was im Hinblick auf die vorliegende Arbeit für den finnischen und den ungarischen Kontext äußerst relevant ist. Die Mehrstufigkeit des Verfahrens lässt darüber hinaus die Rekonstruktion subjektiver Theorien auch als selbständige Einheiten zu. Wie *Abbildung 2* veranschaulicht, findet während des thematischen Kodierens zuerst eine fallbezogene Analyse und anschließend ein fallübergreifender Gruppenvergleich statt.

Im ersten Schritt wurden die Interviews als Einzelfälle analysiert. Für jedes Interview wurde zu einer ersten Orientierung eine Kurzbeschreibung des jeweiligen Falls erstellt. Sie enthielt eine für das Interview typische Aussage (das spätere Motto des Falls), eine knappe Darstellung der Person mit der Lehrbiographie und den zentralen Themen, die sie im Interview hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands ansprach (siehe Abb. 2, Schritt 1.A). Laut Flick (2000: 206) hat diese Kurzbeschreibung zunächst heuristischen Wert für die anschließenden Analysen. Die Kurzbeschreibungen wurden als Grundlage für die darauf folgende vertiefende Analyse der Einzelfälle benutzt.

Während der vertiefenden Analyse der einzelnen Fälle (siehe Abb. 2, Schritt 1.B) folgte ich weiterhin nach Flick (2000: 207) der Zielsetzung, dass der Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der

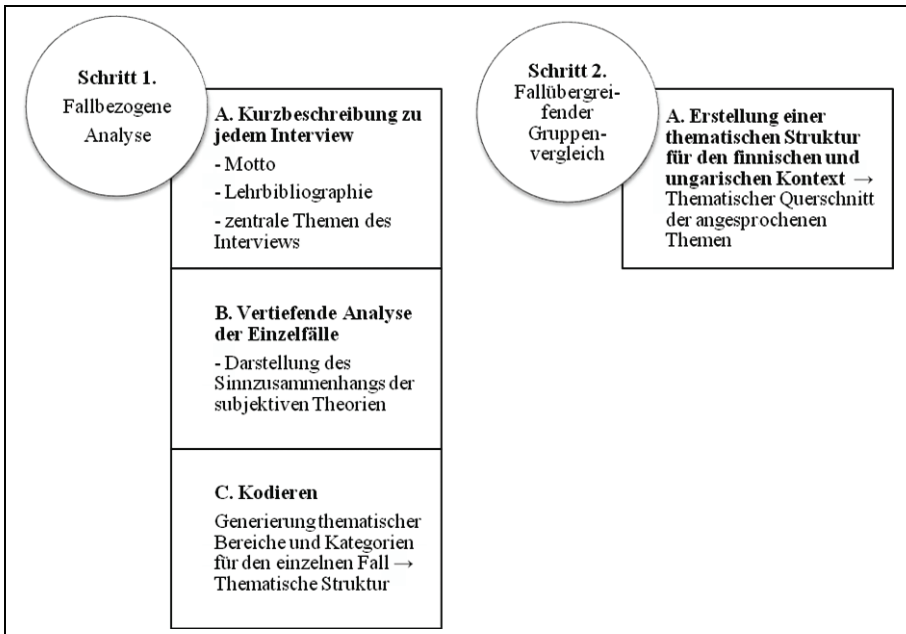


Abbildung 2: Ablauf des thematischen Kodierens nach Flick (2000)

jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung erhalten bleibt und die subjektiven Theorien individueller Deutschlehrer als Ganzes rekonstruiert und dargestellt werden. Bei der Darstellung der Einzelfälle näherte ich mich deswegen den Interviewdaten beschreibend und überließ den Lehrenden so oft wie möglich selbst das Wort. Während der vertiefenden Analyse wurde zugleich ein Kategoriensystem für den einzelnen Fall entwickelt (siehe Abb. 2, Schritt 1.C). Das Kodieren¹ bezog sich zunächst für den einzelnen Fall auf die Generierung thematischer Bereiche und

Kategorien aus dem Material, in der Literatur auch Auswertungskategorien genannt (siehe Schmidt 1997: 547). In das Kategoriensystem sind sowohl theorie- als auch datenbasierte Kategorien eingeflossen. Das bedeutet, dass sich die Auswertungskriterien nicht nur aus meinem theoretischen Vorverständnis entwickelten, sondern neue Auswertungskategorien auch aus dem Material gewonnen wurden (siehe Edmondson 1996: 73; Schmidt 1997: 547). Nach Schmidt wird die Bildung von Auswertungskategorien »als Prozess der Auseinandersetzung mit dem Material vor dem Hintergrund theo-

¹ Laut Flick (2000: 196) kann die Interpretation von Texten zwei gegenläufige Ziele verfolgen: Als Ergebnis der ersten Strategie vermehrt sich das Textmaterial, zu kurzen Passagen des Ursprungstextes werden Interpretationen geschrieben. Die andere Strategie zielt auf die Reduktion der Ursprungstexte durch Zusammenfassung und Kategorisierung. In der vorliegenden Arbeit wurde die letztere Vorgehensweise bevorzugt.

retischer Überlegungen verstanden« (Schmidt 1997: 548).

Aus den thematischen Bereichen und Kategorien wurde für die ersten Interviews eine thematische Struktur entwickelt. Diese thematische Struktur wurde an allen weiteren Fällen kontinuierlich überprüft und, wenn sich neue oder ihr widersprechende Aspekte ergaben, entsprechend modifiziert. Mit Hilfe der thematischen Struktur wurden alle in die Auswertung einbezogenen Fälle sowie die Antworten auf die offenen Fragen des Fragebogens hin analysiert. Schließlich wurde je eine thematische Struktur für die ungarischen und für die finnischen Interviews erstellt, die dem Gruppenvergleich im zweiten Schritt des Vorgehens diente (siehe Abb. 2, Schritt 2.A). Mit Hilfe der thematischen Strukturen konnten Gemeinsamkeiten in und Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen herausgearbeitet werden. Sie dienten als Grundlage für die zweite Phase der Darstellung der Untersuchungsergebnisse. Nach den Einzelfalldarstellungen der Interviews folgte ein thematischer Querschnitt der angesprochenen Themen in Bezug auf den Einsatz von Sprachlernspielen für den finnischen und den ungarischen Kontext. In dieser Phase der Auswertung der Interviews musste notwendigerweise von den Einzelfällen stark abstrahiert werden.

4. Darstellung der Forschungsergebnisse

Im Weiteren werden die Forschungsergebnisse den Forschungsfragen der Arbeit zugeordnet. Nach einem Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen DaF-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe werden die subjektiven Theorien der Lehrenden in Bezug auf den Einsatz von Sprachlernspielen zur Darstellung gebracht.

4.1 Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen DaF-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe

Nach den hier vorgelegten Forschungsergebnissen werden Sprachlernspiele in den beiden untersuchten Kontexten von der Mehrheit der Lehrenden einmal in der Woche oder einmal im Monat eingesetzt. Der Spieleinsatz kann ähnlich den Ergebnissen früherer Forschungsarbeiten (vgl. Klippel 1998: 4; König 2003: 10) als Randerscheinung im finnischen und ungarischen DaF-Kontext in der gymnasialen Oberstufe angesehen werden. Als Gründe für den relativ seltenen Einsatz wurden von den Befragten der Zeitmangel im Unterricht sowie die schwierige Zugänglichkeit der Sprachlernspiele genannt. Beide Faktoren sind gut nachvollziehbar. Einerseits sind die Anforderungen der heutigen Spracherziehung in der gymnasialen Oberstufe in beiden Ländern sehr hoch und andererseits enthalten die Lehrwerke im DaF-Bereich ziemlich wenige Sprachlernspiele, was die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit u. a. aufzeigen. An dieser Situation konnte anscheinend nicht einmal die Fülle von Spielesammlungen etwas ändern, die in den letzten Jahren für den DaF-Bereich erschienen ist.

Die Forschungsergebnisse zeigen nichtsdestoweniger, dass Sprachlernspiele nach der subjektiven Einschätzung der Lehrkräfte in beiden Unterrichtskontexten als eine gleichberechtigte Unterrichtstechnik neben anderen betrachtet werden. Das lässt sich auch daran belegen, dass sich aus den subjektiven Theorien der befragten Lehrer ein vielfältiges Bild über die Möglichkeiten des Spieleinsatzes herauskristallisierte. Die Stärken der Sprachlernspiele sind von den Lehrenden größtenteils erkannt worden, ihr Einsatz in der Unterrichtspraxis erfolgt aber aus den oben genannten Gründen nicht besonders häufig.

Was die Lehrziele bei der Spielverwendung betrifft, konnte eine wesentliche Veränderung im Vergleich zu den Ergebnissen früherer Forschungsarbeiten (vgl. Julkunen 1985; Klippel 1980a; Stellfeld 1995) konstatiert werden. Spiele werden nach den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit nicht mehr bloß zum Üben und Wiederholen des früher Erlernten verwendet bzw. fungieren als beliebte Motivationstechnik, sondern ihnen wird heute bei der Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit der Lerner eine große Bedeutung beigemessen. Das mag damit zusammenhängen, dass die Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden heute als eine zentrale Zielsetzung sowohl im finnischen als auch im ungarischen DaF-Unterricht gilt. Die veränderten Zielsetzungen der Spracherziehung spiegeln sich also beim Spieleinsatz wider. Ein Zusammenhang mit der Veränderung der Lehrziele kann auch darin gesehen werden, dass von den Lehrenden nicht mehr nur die Möglichkeit zur Durchführung einer abwechslungsreichen Übungsphase, sondern auch das Schaffen authentischer Kommunikationssituationen in der Anwendungsphase einheitlich in beiden Kontexten hervorgehoben wurde. Im ungarischen Kontext wurde weiterhin darauf Wert gelegt, dass die Sprachlernspiele am Anfang der Unterrichtsstunde, zum Aufwärmen, eingesetzt werden können. Beim Einsatz verschiedener Spieltypen konnte ein signifikanter Unterschied zwischen dem finnischen und dem ungarischen DaF-Unterricht im Bezug auf kooperative und kompetitive Sprachlernspiele bemerkt werden: Die kooperativen Sprachlernspiele wurden im finnischen Kontext eindeutig bevorzugt, während die kompetitiven Sprachlernspiele unter den ungarischen Lehrkräften beliebter waren. Das kann auf die lange Tradition kooperativer Lernformen im finnischen

Fremdsprachenunterricht zurückgeführt werden. Ihr Gebrauch wird im finnischen Lehrplan (vgl. OPS 1994, 2003) im Gegensatz zum ungarischen (NAT 1995: 2003) deutlicher berücksichtigt, und den Fremdsprachenlehrern wurden in Finnland lange Zeit sowohl im Rahmen ihres Pädagogikstudiums als auch innerhalb von Fortbildungsveranstaltungen Kurse zur Thematik angeboten. Im 1995 als Gesetz erlassenen ungarischen Lehrplan (NAT 1995) ist hingegen die Anforderung verankert, dass sich die Lernenden an Aktivitäten mit Wettbewerbscharakter beteiligen sollen. Es liegt in diesem Fall nahe anzunehmen, dass sich die didaktische Tradition der Unterrichtskontexte und damit im Zusammenhang die Leitlinien der Lehrpläne eindeutig in der Spielpraxis widerspiegeln. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Unterrichtskontexten besteht weiterhin darin, dass die Lernenden in kompetitiven Sprachlernspielen im ungarischen Unterrichtskontext in irgendeiner Art und Weise belohnt werden, während das Prinzip der Belohnung durch die finnischen Lehrenden nur selten verwendet wird. Die Gründe dafür liegen offensichtlich auch in der unterschiedlichen Unterrichtskultur. In beiden Kontexten wurde jedoch nachdrücklich unterstrichen, dass kompetitive Sprachlernspiele wegen ihrer negativen gruppenspezifischen Auswirkungen nur zwischen Teams, nie zwischen Individuen ausgetragen werden. Auf Grund der Fragebogenantworten konnte festgestellt werden, dass der Einsatz mediengestützter Sprachlernspiele im heutigen finnischen und ungarischen DaF-Unterricht eher sporadisch ist. Dieses Ergebnis kann wie folgt erklärt werden:

1. Beim Spielangebot überwiegen nach wie vor die Angebote der Printmedien, wenn auch ein Zuwachs an spielerischen Lernmöglichkeiten im Internet

sowie in Form von Sprachlernprogrammen festgestellt werden konnte.

2. Nach Meinung vieler Lehrkräfte stellt der Zeitmangel ein bedeutendes Problem beim Spieleinsatz dar. Von daher sehen die Lehrenden den Platz mediengestützter Spiele höchstwahrscheinlich stärker im Selbstlernprozess, da die Mehrheit der Spiele eine Bewertung zulässt und die Korrektur durch den Lehrer in diesem Falle nicht nötig ist.

Was das Spielangebot in den verwendeten DaF-Lehrwerken angeht, waren die Lehrenden in beiden Kontexten unzufrieden. Die Lehrkräfte aus Finnland erwähnten jedoch als einen positiven Wandel, dass es in den neueren finnischen Lehrwerken immer mehr Sprachlernspiele gibt, wenn auch sie eindeutig der Ansicht waren, dass das Spielangebot in den Lehrwerken für das sog. A-Deutsch sehr gering ist. Für Lehrwerkautoren sind die folgenden Aspekte als Anregungen aus den Forschungsergebnissen zu entwickeln: Die Lehrenden betonten in den Interviews an mehreren Stellen, wie wichtig sie es finden, dass die Lehrwerke Sprachlernspiele enthalten. Das begründeten sie erstens damit, dass sie wegen Zeitmangel selbständig keine Sprachlernspiele erstellen würden. Zweitens wurde mehrfach erwähnt, dass die Sprachlernspiele in den verwendeten Lehrwerken das Interesse der Lehrenden für den Spieleinsatz im Deutschunterricht geweckt haben. Drittens kam zum Ausdruck, dass die Sprachlernspiele in den Lern- und Übungsbüchern selbst und nicht bloß in den Lehrerhandbüchern einen Platz bekommen müssen, da sie sonst leicht unberücksichtigt bleiben. Die Ergebnisse zeigen, dass bisher nur ein geringer Teil der finnischen und ungarischen Lehrer an Fortbildungsveranstaltungen zum Einsatz von Sprachlernspielen teilnimmt und die Mehrheit der

Lehrer an der zukünftigen Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen interessiert ist. Als erwünschte Themen wurden grammatische Spiele, Wortschatz-, Landeskunde-, Kommunikations- und Rollenspiele in beiden Ländern erwähnt. Sowohl die finnischen als auch die ungarischen Lehrkräfte wollten lehrerfreundliche Spiele ohne viel Aufwand sowie solche Spiele, die zum Sprechen motivieren, kennen lernen. Ebenso erwies sich die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung mit Hilfe von Sprachlernspielen in beiden Ländern als ein wichtiger Aspekt.

4.2 Die subjektiven Theorien der Lehrenden zum Spieleinsatz

Als ein wesentlicher Unterschied zu früheren Untersuchungsergebnissen ergibt sich, dass die Stärken sozio-affektiver Lehrziele beim Spieleinsatz von den Lehrenden in einem immer größeren Maße erkannt werden, obwohl die Förderung kognitiver Lehrziele in beiden Kontexten nach wie vor im Vordergrund steht. Diese Wandlung kann als eine natürliche Folge eines längeren Prozesses angesehen werden: Seit den 80er und 90er Jahren sind in der fremdsprachendidaktischen Diskussion Ansätze dazu zu beobachten, im Fremdsprachenunterricht neben den kognitiven Fähigkeiten der Lerner auch die Förderung sozio-affektiver Lehrziele zu beachten und den Unterricht zu individualisieren (s. Düwell 2003: 350). Die zentrale Bedeutung sozio-affektiver Lehrziele zeigte sich jedoch wesentlich betonter im finnischen Kontext. Im Zentrum der subjektiven Theorien mehrerer finnischer Interviewpartner standen sozio-affektive Lehrziele, die Möglichkeit zur Individualisierung des Unterrichts nach Lernerotypen sowie das Streben nach ganzheitlichem Lernen, die im ungarischen Kontext völlig fehlten. Die Förderung der Kooperationsfähigkeit und der Selbstän-

digkeit der Lerner kamen als Zielsetzung in beiden Kontexten vor, aber sie waren in der Unterrichtspraxis der ungarischen Lehrer eher unterschwellig bzw. in geringerem Umfang zu beobachten. Als eine in beiden Kontexten bemerkbare, wenn auch nicht sehr akzentuierte sozio-affektive Zielsetzung ist die Persönlichkeitsbildung der Lerner durch den Spieleinsatz zu nennen, was den Anforderungen des ungarischen Lehrplans entspricht (vgl. NAT 1995: 31). Die Lehrkräfte hoben als Funktion der Sprachlernspiele hervor, dass sie zum Abbau von Sprechhemmungen und dadurch zur Steigerung der Selbstsicherheit der Lerner beitragen. Zusammenfassend kann jedoch, ähnlich dem Forschungsergebnis von Stellfeld (1995), festgestellt werden, dass den ungarischen Lehrern im Gegensatz zu ihren finnischen Kollegen nur in einem geringen Maße bewusst ist, welche Stärken in den Sprachlernspielen hinsichtlich der Realisierung sozialer und affektiver Lehr- und Lernziele vorhanden sind.

Obwohl die Mehrheit der Lehrenden von einer allgemein positiven Aufnahme der Sprachlernspiele durch die Lernenden berichtete, wurde auch den individuellen Lernerunterschieden beim Spieleinsatz eine große Bedeutung zugeschrieben. In beiden Kontexten kam vereinzelt der Gedanke zum Ausdruck, dass erfolgreiche Schüler die Sprachlernspiele unnötig und etwas kindisch finden. Nach der subjektiven Sichtweise vieler Lehrer bieten die Sprachlernspiele dagegen für leistungsschwache Schüler eine ideale Übungsmöglichkeit und tragen damit zur Erleichterung ihrer Lernschwierigkeiten bei, da sie die Fremdsprache hier in einer risikofreien Atmosphäre, ohne Hemmungen und ohne direkte Lehrerkontrolle verwenden können. Wie eine Interviewpartnerin aus Finnland vorschlug, könnten Lehrwerke die Sprachlernspiele als fakultatives Übungsmaterial für leis-

tungsschwache Lernende enthalten, weil diese Zielgruppe durch den Einsatz von Sprachlernspielen als eine Art extrinsische Belohnung besser zum Erlernen der Fremdsprache motiviert werden könnte.

Wie oben erwähnt, hat die Mehrheit der Lehrenden davon berichtet, dass auch in der gymnasialen Oberstufe eine Vorliebe für Sprachlernspiele gegeben ist. Trotzdem herrschte im finnischen Kontext Einigkeit darüber, dass der Spieleinsatz direkt vor der Abiturprüfung im letzten Schuljahr von den Lernenden abgelehnt wird. Sprachlernspiele werden von ihnen in der Vorbereitungsphase für das Abitur nicht als angemessene Unterrichtstechnik angesehen. Hier mag einerseits eine Rolle spielen, dass der Spaß in der Spielsituation für die Lernenden eindeutig im Vordergrund steht und sie mit dem Spielen keine ernste Arbeit verbinden. Andererseits möchten sich die Lernenden in dieser Phase auf die zu erwartenden Übungstypen des Abiturs konzentrieren. In Bezug auf den Faktor Ängstlichkeit waren die Erfahrungen der Lehrenden recht geteilt. Ein Teil der befragten Lehrkräfte vertrat die Ansicht, dass die situationelle Ängstlichkeit der Lerner in der Spielsituation abgebaut werden kann und die Lerner leicht zum Mitmachen motiviert werden können. Andere schätzten dagegen die Sprachlernspiele als nicht besonders günstige Situationen für ängstliche Lerner in der gymnasialen Oberstufe ein und waren der Meinung, dass ängstliche Lerner nur schwer in Sprachlernspiele einbezogen werden können, in der Spielsituation passive Rollen übernehmen und es für sie schwierig ist, in Sprachlernspielen einen Partner zu finden.

Das Geschlecht der Lernenden wurde nur im finnischen Kontext für entscheidend gehalten, insofern als sich Sprachlernspiele und vor allem kompetitive

Spiele nach Meinung vieler Lehrer für Jungen besser eignen als für Mädchen. Zusammenfassend kann bezüglich individueller Lernervariablen formuliert werden, dass der Spieleinsatz ein feines Gespür auf Seiten des Lehrers, also eine genaue Beachtung der Präferenzen und Bedürfnisse der einzelnen Schüler und der einzelnen Gruppen erfordert. Das Schlagwort heißt also: Zielgruppenorientiertheit, wie bereits die Forschungsarbeit von Jentges (2007) belegt.

Unter den befragten Lehrkräften herrscht im Einklang mit den Ansichten von Kluge (1980), Klippel (1998), Schibor/Weichert (1984) und Wegener/Krumm (1982) Einigkeit darüber, dass der Einsatz von Sprachlernspielen beiläufiges Lernen ermöglicht, d. h. die Sprache in der Spielsituation unbewusst geübt wird und die Anstrengungen von den Lernern nicht als solche empfunden werden. Für zentral hielten die Lehrenden weiterhin in beiden Kontexten, dass die in der Spielsituation entstandenen positiven Emotionen die Einprägung von Informationen und damit die Effektivität des Lernprozesses fördern. Als Voraussetzung für das erfolgreiche Einprägen wurde im Einklang mit Experten der Hirnforschung die entspannte und lockere Atmosphäre bei den Spielen (s. Markowitsch 2002) genannt. Gerade aus diesem Grunde wurde der Spieleinsatz im Rahmen des Sprachunterrichts von mehreren Lehrenden nicht als Zeitvergeudung, sondern als eine lernfördernde Tätigkeit eingeschätzt.

Die motivierende Funktion wurde in beiden Unterrichtskontexten sowohl in den Fragebogenantworten als auch in den Interviewsituationen als eine der wichtigsten Eigenschaften von Sprachlernspielen genannt. Die erwähnten motivierenden Faktoren unterschieden sich aber nicht wesentlich von denen, die in der didaktischen Literatur besprochen wer-

den. Wenn man die länderbezogenen Unterschiede betrachtet, besteht die Funktion der Sprachlernspiele für die ungarischen Lehrer darin, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und Abwechslung in das fremdsprachliche Klassenzimmer zu bringen. Diese Aussage wird dadurch belegt, dass die ungarischen Lehrer in den Likert-skalierten Fragen im Vergleich zu ihren finnischen Kollegen in einem höheren Maße der Ansicht waren, dass Sprachlernspiele die Motivation der Lerner nur kurzfristig als eine auf Abwechslung ausgerichtete Arbeitsform fördern. Im finnischen Kontext wurde im Gegensatz dazu wiederholt zur Sprache gebracht, dass Sprachlernspiele als langfristig motivierende Faktoren betrachtet werden.

Vor- und Nachteile von Sprachlernspielen können, im Vergleich zu anderen Übungsformen, auf Grund der Forschungsergebnisse schlagwortartig wie folgt zusammengefasst werden: Auf der einen Seite handelt es sich um eine motivierende und Abwechslung bringende Unterrichtstechnik, die authentische Kommunikationssituationen schafft und die Lernenden zur Verwendung der Fremdsprache anspricht. Sprachlernspiele lassen zugleich einen individualisierten, die verschiedenen Lernertypen beachtenden, einen ganzheitlichen, die Lerner sowohl kognitiv als auch affektiv ansprechenden und einen lernerorientierten Unterrichtsansatz zu. Auf der anderen Seite stehen ein großer Zeitaufwand beim Auffinden, Anfertigen, bei der Adaptation und während der Durchführung von Sprachlernspielen sowie ein großer Materialaufwand.

Wie sich aus den obigen Erörterungen ergibt, bestehen wesentliche Unterschiede im fraglichen Bereich zwischen den finnischen und ungarischen Unterrichtskontexten. Die Unterschiede können auf die unterschiedliche Unter-

richtstradition und -kultur der Länder, auf die Leitlinien der jeweiligen Lehrpläne sowie auf den didaktischen Hintergrund der Lehrkräfte zurückgeführt werden.

5. Abschließende Bemerkungen

Als ein zentrales Ergebnis der Untersuchung kann erstens genannt werden, dass neben der bisherigen Überbetonung kognitiver Lehrziele im Unterricht beim Spieleinsatz von den Lehrenden die Möglichkeit zur Förderung fachübergreifender sozio-affektiver Lehr- und Lernziele in einem immer größeren Maße erkannt worden ist. Wie die Forschungsergebnisse belegen, ist das jedoch vor allem im finnischen Kontext der Fall. Ich halte es für äußerst wichtig, diese Möglichkeiten den Lehrkräften verstärkt bewusst zu machen, damit sie den großen Zeitaufwand des Spieleinsatzes nicht als Zeitvergeudung betrachten, sondern den Sprachlernspielen einen festen Platz im Fremdsprachenunterricht einräumen. Auf diesem Gebiet könnten Fortbildungsveranstaltungen, die von den Lehrkräften in beiden Kontexten eindeutig vermisst wurden, eine Wandlung herbeiführen.

Zweitens möchte ich den Unterschied beim Einsatz kooperativer und kompetitiver Sprachlernspiele zwischen dem ungarischen und dem finnischen Kontext hervorheben. Dieser Aspekt dient als ein gutes Beispiel dafür, wie stark die Unterrichtskultur- und -tradition eines Landes, die Leitlinien der Lehrpläne und der didaktische Hintergrund der Lehrkräfte die Unterrichtspraxis beeinflussen.

Drittens darf man nicht vergessen, dass Spiele heutzutage einen besonders wichtigen Bestandteil des Alltags der Jugendlichen bilden. Spiele erfreuen sich einer großen Beliebtheit unter den Jugendlichen, was im Rahmen des Unterrichts der gymnasialen Oberstufe im Allgemei-

nen und konkret im Falle des DaF-Unterrichts, dessen Beliebtheit in den letzten Jahren sowohl in Finnland als auch in Ungarn abgenommen hat, ausgenützt werden müsste. Durch den Spieleinsatz könnte man, wie die Forschungsergebnisse belegen, leistungsschwache Lerner sowie Jungen, die am Fremdsprachenlernen nicht immer besonders interessiert sind, zum Mitmachen motivieren.

Letztendlich können zur richtigen Beurteilung von Sprachlernspielen zwei weitere, in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Literatur diskutierte, in der Empirie meiner Untersuchung aber nur am Rande thematisierte Aspekte der Sprachlernspiele erwähnt werden. Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004) und Schweczkendiek (2001) erläutern, dass Sprachlernspiele nicht zuletzt wegen ihres eigenen Bewertungscharakters zum Zwecke der Binnendifferenzierung im Klassenzimmer einsetzbar sind, um die häufig bestehende Heterogenität der Lerngruppe etwas zu reduzieren. Laut Leitzke-Ungerer (2002) sind Sprachlernspiele ebenso geeignet, Lerner zur erfolgreichen interkulturellen Kommunikation zu befähigen.

Literatur

- Aguado, Karin; Riemer, Claudia: »Triangulation«. In: diess. (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001, 245–257.
- Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 2003.
- Behme, Helma: *Zur Theorie und Praxis des Sprechspiels unter besonderer Berücksichtigung interdisziplinärer Aspekte*. München: Iudicium, 1993.
- Bock, Marlene: »Das halbstrukturierte-leitfadensorientierte Tiefeninterview«. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.):

- Analyse verbaler Daten*. München: Psychologie Verlagsunion, 1991, 90–109.
- Caspari, Daniela: »Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus – Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen«. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 2001, 238–263.
- Caspari, Daniela: *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr 2003 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Caspari, Daniela; Helbig, Beate; Schmelzer, Lars: »Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen«. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 2003, 499–505.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith: *Research Methods in Education*. 5. Aufl. London; New York: Routledge/Palmer 2003.
- Creswell, John W.: *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 2. Aufl. New Jersey: Pearson Education, 2005.
- Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea: *Spiele im Deutschunterricht*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 2004 (Fernstudieneinheit 28).
- de Florio-Hansen, Inez: »Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern – wozu?«. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehart (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Narr, 27 (1998), 3–11.
- Dörnyei, Zoltán: *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. London: Lawrence Erlbaum, 2003.
- Düwell, Henning: »Fremdsprachenlerner«. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 2003, 347–352.
- Edmondson, Willis: »Was Lerner über ihr Fremdsprachenlernen berichten«. In: House, Juliane (Hrsg.): *Wie lernt man Sprachen – wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg*. Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg, ZFI-Arbeitsberichte 12 (1996), 68–82.
- Flick, Uwe: *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 5. Aufl. Reinbek: Rowohlt, 2000.
- Friebertshäuser, Barbara: »Interviewtechniken – ein Überblick«. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 1997, 371–396.
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 1997.
- Furnham, Adrian F.: *Lay Theories. Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences*. Oxford: Pergamon Press, 1988 (International Series in Experimental Social Psychology 17).
- Grätz, Ronald: »Vom Spielen, Leben, Lernen. Fremdsprache Deutsch«, *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Spielen – Denken – Handeln*. München: Klett Edition Deutsch 25 (2001), 5–8.
- Groebe, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte: *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 1988.
- Grotjahn, Rüdiger: »Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven«. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehart (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Narr, 27 (1998), 33–59.
- Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehart (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Narr, 27 (1998).
- Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo: *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1992.

- Jentges, Sabine: *Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengrehren, 2007 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 21).
- Julkunen, Kyösti: *Kielipelit ala-asteen englannin kielen opetuksessa [Sprachlernspiele im Englischunterricht im Primarbereich]*. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 7 (1985).
- Kallenbach, Christiane: *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr, 1996 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Kleppin, Karin: *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen*. Tübingen: Narr, 1980.
- Kleppin, Karin: »Sprachspiele und Sprachlernspiele«. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 2003, 263–266.
- Klippel, Friederike: *Lernspiele im Englischunterricht. Mit 50 Spielvorschlägen*. Paderborn: Schöningh, 1980a.
- Klippel, Friederike: *Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen des Lernspielansatzes im Fremdsprachenunterricht*. Berlin u. a.: Lang, 1980b (Europäische Hochschulschriften 11, Pädagogik 93).
- Klippel, Friederike: »Spielen im Englischunterricht«, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5 (1998), 4–13.
- Kluge, Norbert: »Lernspiele: Spiel- oder Arbeitsmittel?« In: ders. (Hrsg.): *Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1980 (Klinkhardts Pädagogische Quellentexte), 77–83.
- König, Michael: »Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht«, *Babylonia* 1 (2003), 8–17. Online: www.babylonia-ti.ch/BABY103/PDF/koen.pdf (24.06.10).
- Leitzke-Ungerer, Eva: »Spiel und interkulturelles Lernen im Französischunterricht«, *Fremdsprachenunterricht* 1 (2002), 1–9.
- Lincoln, Yvonna S.; Guba, Egon G.: *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage, 1985.
- Markowitsch, Hans-Joachim: *Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002.
- Mátyás, Emese: *Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2009 (Jyväskylä studies in humanities 120).
- NAT [Nationaler Grundlehrplan]. Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995.
- NAT [Nationaler Grundlehrplan]. Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 2003. Online: www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=1478&ctag=articlelist&iid=1. 6.5.2006.
- OPS [Grundlehrplan für den Gymnasialbereich]. Helsinki: Opetushallitus, 1994.
- OPS [Grundlehrplan für den Gymnasialbereich]. Helsinki: Opetushallitus, 2003. Online: www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1560. 6.7.2007.
- Pasanen, Ulla-Maija: *Roolileikkejä kielellä. Kieiliä draaman ja musiikin keinoin [Rollenspiele mit Sprache. Sprachen mit Drama und Musik]*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY, 1992.
- Pauels, Wolfgang: »Kommunikative Übungen«. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 2003, 302–305.
- Preiser, Siegfried: *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*. Weinheim; München: Juventa, 2003.
- Richards, Jack C.; Lockhart, Charles: *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Richards, Jack; Platt, John; Weber, Heidi: *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow: Longman 1985.
- Rippen, Gilda: »Subjektive Lehrtheorien über Fachkompetenz als Voraussetzung für fachsprachlichen Englischunterricht an Hochschulen und Fachhochschulen«. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehart (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen*.

- Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern.* Tübingen: Narr, 27 (1998), 163–179.
- Rittelmeyer, Christian: »Spiel«. In: Lenzen, Dieter; Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung.* Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta, 1983, 541–546.
- Schart, Michael: *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2003.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert: »Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht«. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehart (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern.* Tübingen: Narr, 27 (1998), 12–32.
- Schibor, Dorothea; Weichert, Inge: *Sprachspiele mit Beispielen in Russisch, Englisch und Französisch.* Berlin: Volk und Wissen, 1984.
- Schmidt, Christiane: »»Am Material«: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews«. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim; München: Juventa, 1997, 544–568.
- Schründer-Lenzen, Agi: »Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien«. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim; München: Juventa, 1997, 107–117.
- Schweckendiek, Jürgen von: »Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung«, *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Spielen – Denken – Handeln.* München: Klett Edition Deutsch 25 (2001), 9–19.
- Steinhilber, Jürgen: *Zur Didaktik des Unterrichtsspiels im Fremdsprachenunterricht.* Berlin. 1979 (Diss. FU Berlin).
- Stellfeld, Elke: *Zu Schreibspielen als Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht des mittleren Schulalters.* (Russisch). Magdeburg. 1995 (Diss. Univ. Magdeburg).
- Strauss, Anselm L.: *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.* München: Fink, 1991.
- Wagner, Johannes: *Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht.* Regensburg: AKDaF, 1977; 6. Auflage 1987 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 10).
- Wegener, Heide; Krumm, Hans-Jürgen: »Spiele – Sprachspiele – Sprachlernspiele. Thesen zur Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8 (1982), 189–203.
- Woods, Devon: *Teacher-cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom-practice.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Emese Mátyás

1991 bis 1996 Studium der Germanistik an der Universität Debrecen, Ungarn. Lehrtätigkeit im DaF-Bereich in Ungarn und Finnland. 2009 Promotion zum Thema »Sprachlernspiele im DaF-Unterricht« an der Universität Jyväskylä, Finnland.

Textmuster von E-Mail-Bitten in der Fremdsprache Deutsch: Einfluss mutter- und zielsprachlicher Textmuster

Axel Harting

Zusammenfassung

Beim Schreiben von Texten in der Fremdsprache entstehen häufig Transferfehler, die zu unangemessenen Textprodukten und zu Missverständnissen führen können. Insbesondere bei Textsorten, die der interpersönlichen Kommunikation dienen, besteht die Gefahr, gegen Höflichkeitskonventionen zu verstoßen. Am Beispiel der Textsorte *Bitte per E-Mail* wurden deutsche und japanische Textmuster miteinander verglichen. Dazu wurden auf Basis einer Analyse 240 experimentell erhobener E-Mails typische Realisierungsmuster dieser Textsorte in den jeweiligen Sprachen aufgedeckt sowie Charakteristika der Interimsprache der Lernenden ermittelt. Die Ergebnisse können die Grundlage für didaktische Maßnahmen im Bereich der Textsortenvermittlung bilden.

0. Einleitung

Die Komposition von Textsorten wie *Briefen, Einladungen, Rezepten* etc. ist kulturspezifisch. Daher liegt es nahe, dass Lernende beim Schreiben solcher Textsorten in der Fremdsprache auf Schreibnormen und -konventionen (Textmuster) ihrer Muttersprache (vgl. Eßer 1997) sowie auch auf zuvor erlernte Fremdsprachen (vgl. Hufeisen 1991) zurückgreifen. Für japanische Deutschlernende kommt als zusätzliche potentielle Transferquelle die zuerst erlernte Fremdsprache Englisch in Frage. Aufgrund der – verglichen mit der japanischen Muttersprache – strukturellen Ähnlichkeit des Englischen mit dem Deutschen wurde in der vorliegenden Untersuchung nur ein Vergleich

der Muttersprache Japanisch und der Zweitsprache Deutsch vorgenommen.

Die Übertragung muttersprachlicher Strukturen in die Zielsprache kann zu Missverständnissen und zu Verstößen gegen Höflichkeitskonventionen der Zielsprache führen. Auch für Muttersprachler ist es nicht immer leicht, den richtigen Ton zu treffen, wenn es darum geht, in einer E-Mail um etwas zu bitten. Umso schwieriger gestaltet sich die Realisierung von Bitten in der Fremdsprache. Die häufig in Lernertexten zu beobachtenden Fauxpas in Bezug auf Höflichkeit sowie fremd erscheinende sprachliche und strukturelle Eigenschaften von Lerner-E-Mails haben mich zu einer kontrastiven Untersuchung deutscher und japa-

nischer E-Mail-Bitten veranlasst, deren Ziel es ist, Unterschiede zwischen deutschen, japanischen und in der L2 Deutsch geschriebene E-Mail-Bitten zu ermitteln. Auf Basis einer experimentellen Datenerhebung wurde ein Korpus mit deutschen, japanischen und in der L2 Deutsch geschriebenen E-Mails erstellt. Diese E-Mails wurden einer qualitativen Inhalts- und Strukturanalyse unterzogen, wodurch typische Realisierungsmuster in den jeweiligen Sprachen aufgedeckt wurden. Der vorliegende Beitrag betrachtet, wie E-Mails, die eine Bitte enthalten, in den betroffenen Sprachen aufgebaut sind, welche Textteile sie enthalten und welche Redemittel benutzt werden, um diese Textteile zu realisieren. Die Untersuchung verfolgt das Ziel, Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Japanischen zu ermitteln und somit den Deutsch-als-Fremdsprache-Lernenden in Japan das Schreiben zielsprachlicher E-Mails zu erleichtern. Dazu müssen allerdings zunächst, auf Basis der ermittelten mutter- und zielsprachlichen Charakteristika, kontrastiv ausgerichtete Lehrmaterialien erstellt werden, die den Lernenden die Unterschiede zwischen deutschen und japanischen Schreibkonventionen bewusst machen und gezielt auf ihre Schwierigkeiten eingehen. Dass Bedarf an einer Förderung der Schreibfertigkeiten japanischer Deutschlernender besteht, habe ich bereits 2005 im Rahmen einer Online-Umfrage unter Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in ganz Japan belegt (vgl. Harting 2006).

1. Theoretischer Hintergrund

Die vorliegende Studie ist im Bereich der Text(sorten)linguistik sowie der Kontrastiven und Lernaltersprachenpragmatik angesiedelt. Was die in dieser Untersuchung zu betrachtenden E-Mails betrifft, so kann strenggenommen nicht von *einer* Textsorte gesprochen werden, sondern

von einem Medium, mit dem verschiedene Textsorten (zum Beispiel: *Liebesbrief* oder *Einladung per E-Mail*) realisiert werden können (vgl. Dürscheid 2007). Die sprachliche Gestaltung von deutschen E-Mails sowie deren wesentliche Strukturmerkmale und kommunikative Funktionen beschreibt Schmitz (vgl. Schmitz 2007). Empirische Untersuchungen zum Schreiben von E-Mails in der Fremdsprache Deutsch wurden u. a. im Rahmen von E-Mail-Projekten durchgeführt (vgl. Massler 2008). Weitere Untersuchungen im Bereich des Einsatzes digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht widmen sich kooperativen Schreibaktivitäten, die durch online-basierte Lernplattformen initiiert werden (vgl. Platten 2008 und Wuerffel 2008).

Ziel der vorliegenden Studie ist es, auf empirischer Grundlage das Textmuster der Textsorte *Bitte per E-Mail* zu ermitteln und dafür verwendete sprachliche Strukturen zu beschreiben und mit dem Japanischen zu vergleichen. Auf dieser Grundlage lassen sich für die Zielgruppe japanische Deutschlernende kontrastiv ausgerichtete Lehrmaterialien entwickeln.

Die im Rahmen dieser Untersuchung besondere Berücksichtigung findende Betrachtung des Sprechaktes der Bitte geht auf die Arbeiten von Austin (1962) und Searle (1969, 1975) zurück. Was den Einfluss situativer Faktoren auf die sprachliche Gestaltung von Bitten betrifft, so wird häufig auf das Höflichkeitskonzept von Brown und Levinson (1987) zurückgegriffen, die das Faktorengeflecht bei der Wahl der Höflichkeitsform auf drei Variablen reduzieren: Macht, soziale Distanz und den Grad der Zumutung. Einen bedeutenden Beitrag in Bezug auf den intersprachlichen Vergleich von Bitten leisteten Blum-Kulka/House/Kasper (1989) mit dem umfassend angelegten CCSARP (Cross-Cultural Study of

Speech Act Realization Patterns)-Projekt, in dem die Realisierung von Bitten in fünf Sprachen, u. a. auch Deutsch, untersucht wurde. Als ein wichtiges Ergebnis halten die Autorinnen fest, dass in den untersuchten Sprachen Übereinstimmung herrscht, welche Bitt-Situationen jeweils mehr oder weniger Direktheit erfordern; allerdings gibt es graduelle kulturelle Unterschiede, welches jeweils die bevorzugte Strategie ist, um die Bitte zu realisieren.

Das im Rahmen des CCSARP-Projektes entwickelte Kodierungsschema für die linguistische Beschreibung von Bitten bietet einen theoretischen Bezugsrahmen, an dem sich zahlreiche kontrastiv ausgerichtete Folgeuntersuchungen – auch im asiatischen Sprachraum – orientierten. So wurden u. a. Vergleiche zwischen englischen und japanischen Bittstrategien von Fukushima (1996), Rinnert (1999) und Rinnert/Kobayashi (1999) durchgeführt. Imuro (2006) untersucht die Positionierung von Begründungen in englischen E-Mail-Bitten japanischer Muttersprachler auf der Basis eines konversationsanalytischen Ansatzes. Deutsche und japanische mündlich geäußerte Bitten und deren Ablehnungen wurden auf empirischer Basis von Hayashi (2000) verglichen. Werner (2000) kontrastiert den Ausdruck von Modalität im Deutschen und Japanischen, wobei Bitten eine zentrale Rolle spielen.

Basierend auf den Erkenntnissen dieser und weiterer Studien im Bereich der Lersprachenpragmatik habe ich einen Vergleich deutscher und japanischer Bittstrategien in dem Kommunikationsmedium E-Mail vorgenommen. Der vorliegende Beitrag erörtert, wie die Bitten in die E-Mails eingebettet sind, bzw. von welchen anderen Textteilen sie umgeben werden. Im Vergleich zu vorausgegangenen Untersuchungen liegt der innovative Charakter der vorliegenden Studie –

abgesehen von der Kombination der kontrastierten Sprachen – in der Fokussierung auf die *schriftliche* Übermittlungsform des Sprechaktes Bitte und deren kontextueller Einbettung in das Medium E-Mail.

2. Datenerhebung und -analyse

Die im Rahmen dieser Untersuchung analysierten E-Mails wurden durch ein experimentelles Untersuchungsverfahren erhoben, wobei 100 deutsche und 100 japanische Studierende in ihrer Muttersprache jeweils eine E-Mail verfassten (zehn Probanden erhielten jeweils die gleiche Schreibaufgabe). Die fremdsprachlichen (L2) E-Mails wurden von 40 japanischen Deutschlernenden geschrieben, wobei sich jeweils 10 Studierende im ersten, zweiten und dritten Studienjahr befanden und 10 Studierende im vierten Studienjahr oder Postgraduierte waren.

Für die Untersuchung wurden in Anlehnung an Brown/Levinson (1978) zehn Schreibaufgaben kreiert, die jeweils positive (+) und negative (–) Ausprägungen der situativen Parameter Macht, Distanz und Zumutung enthielten. Demzufolge ist Macht (+) ein statushöherer Leser (Lehrender); Macht (–) ein statusgleicher Leser (Studierender); Distanz (–) ein bekannter Leser; Distanz (+) ein nicht bekannter Leser. Mit Zumutung (+) wurden Bitten gekennzeichnet, deren Einlösung den Leser viel Zeit bzw. Mühe kostet und Zumutung (–) sind dementsprechend weniger aufwändige Bitten. Eine zusätzliche Variable wurde dem im japanischen Gesellschaftssystem vorhandenen Senioritätsprinzip gewidmet: in den Situationen 2 und 6 ist der Leser jeweils ein Studierender aus dem gleichen, in den Situationen 2a und 6a aus einem höheren Jahrgang. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die im Rahmen des Experiments verwendeten Schreibenlässe.

Tabelle 1: Schreibenanlässe

	Situation	Distanz	Macht	Zumutung	Seniorität
1	Botschaft ausrichten	-	-	-	
2	Erklären versäumten Unterrichtsstoffes	-	-	+	-
2a	Erklären versäumten Unterrichtsstoffes	-	-	+	+
3	Verschieben eines Präsentationstermins	-	+	-	
4	Korrektur eines privaten Briefes	-	+	+	
5	Informationen zum Auslandsstudium	+	-	-	
6	Hilfe bei SPSS	+	-	+	-
6a	Hilfe bei SPSS	+	-	+	+
7	Ausleihen eines Buches	+	+	-	
8	Hilfe beim Ausfüllen von Formularen	+	+	+	

Für die inhaltliche Analyse der E-Mails wurde in Anlehnung an Mayring (2003) das inhaltsanalytische Verfahren der *Strukturierung* eingesetzt.

»Diese wohl zentralste inhaltsanalytische Technik hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert.« (Mayring 2003: 82–83)

Das in der vorliegenden Untersuchung verwendete Kategoriensystem besteht aus einzelnen, eine bestimmte Funktion erfüllenden Textteilen einer E-Mail. Dazu gehören den Rahmen einer E-Mail bildende Textteile, wie der Betreff, die Anrede und der Schluss. Außerdem zählen auch Textteile dazu, die eine Sprachhandlung beinhalten; neben der Bitte selbst sind dies auch Entschuldigungen für die durch die Bitte implizierte Zumutung für den Gebetenen sowie Ausdrücke des Dankes für die potentielle Einlösung der Bitte. Darüber hinaus wurde auch den die Bitte unterstützenden Begleitakten, wie Begrün-

dungen und Wiedergutmachungsversprechungen jeweils eine inhaltliche Kategorie zugewiesen. Textteile, die einen direkten Bezug zum Leser oder zum Schreiber bzw. zu dessen Beziehung haben, wurden den Kategorien Schreiberbezug (z. B. Informationen über den Schreiber), Leserbezug (Fragen an oder Wünsche für den Leser) und Kontakt (Verweise auf den vorherigen bzw. zukünftigen Kontakt zwischen Leser und Schreiber) zugeteilt. Diese Kategorien wurden weiterhin in einzelne, nach inhaltlichen Kriterien ausgewählte Unterkategorien aufgliedert und werden im folgenden Abschnitt anhand von Beispielen illustriert.

3. Untersuchungsergebnisse

Bei der Ergebnisdarstellung wird in Abschnitt 3.1 zunächst die typische Abfolge der einzelnen Textteile in den untersuchten drei Datensätzen dargestellt. In den Abschnitten 3.2 bis 3.5 werden die einzelnen Textteile hinsichtlich ihrer Frequenz und ihrer inhaltlichen Gestaltung genauer betrachtet. Dazu werden Realisierungsbeispiele aus den Daten-

sätzen zitiert. Die nach den Zitaten angegebene Kodierung verweist auf den jeweiligen Datensatz – D für deutsche, J für japanische und F für in der Fremdsprache Deutsch geschriebene E-Mails, sowie auf den jeweiligen, in Tabelle 1 dargestellten, Schreibenanlass, zu dem die E-Mail geschrieben wurde. Die japanischen Realisierungsbeispiele wurden in romanischer Schrift wiedergegeben und enthalten, zur Veranschaulichung der japanischen Ausdrucksweise, teilweise wortgetreue Übersetzungen ins Deutsche.

3.1 Frequenz und Positionierung einzelner Textteile

Was die Positionierung der einzelnen Textteile betrifft, wurde für die deutschen, japanischen und fremdsprachlichen E-Mails jeweils ein typisches Abfolgemuster ermittelt (vgl. Tabelle 2). Die jeweils in Klammern angegebenen Prozentzahlen beziehen sich auf das Vorhandensein des betroffenen Textteils in dem jeweiligen Datensatz. Textteile, deren Positionierung variabler ist wurden mehrfach an bevorzugten Positionen in die Auflistung aufgenommen und *kursiv* gesetzt.

Tabelle 2: Anordnung einzelner Textteile

L1 Deutsch	L1 Japanisch	L2 Deutsch
Betreff (91 %)	Betreff (90 %)	Betreff (90 %)
Anrede (100 %)	Anrede (70 %)	Anrede (95 %)
Beziehung zum Leser (40 %)	<i>Schreiberinformation</i> (66 %)	Leser (50 %)
Schreiberinformation (33 %)	Beziehung zum Leser (20 %)	Schreiberinformation (63 %)
<i>Grund</i> (98 %)	<i>Entschuldigung</i> (88 %)	<i>Entschuldigung</i> (50 %)
Bitte (100 %)	Grund (97 %)	Grund (95 %)
<i>Grund</i> (98 %)	<i>Entschuldigung</i> (88 %)	Bitte (100 %)
Wiedergutmachung (27 %)	Bitte (100 %)	<i>Entschuldigung</i> (50 %)
Kontakt (62 %)	Kontakt (41 %)	Kontakt (62,5 %)
Dank (78 %)	<i>Entschuldigung</i> (88 %)	Dank (40 %)
Schlussgruß (95 %)	Wiedergutmachung (6 %)	<i>Entschuldigung</i> (50 %)
Name (88 %)	<i>Schreiberinformation</i> (66 %)	Schlussgruß (90 %)
	Schlussgruß (8 %)	Name (88 %)
	Name (36 %)	Name (88 %)
	<i>Schreiberinformation</i> (66 %)	

Aus der Auflistung wird ersichtlich, dass die Strukturmuster deutscher und japanischer E-Mails nur geringfügig voneinander abweichen. In beiden Sprachen sind Einträge in den Betreffzeilen üblich. Das Haupttextfeld beginnt mit einer Anrede, wengleich diese im Japanischen nicht so obligatorisch ist wie im Deut-

sch. Nach der Anrede sind in beiden Sprachen Informationen über den Schreiber und Referenzen auf die Beziehung zum Adressaten zu verzeichnen. Den Kern der E-Mail bildet in beiden Sprachen die Bitte selbst sowie Begründungen dafür, die im Japanischen stets vor, im Deutschen teilweise auch erst

nach der Bitte stehen. Danach folgen im Deutschen Wiedergutmachungsversprechungen, die sich im Japanischen, falls überhaupt vorhanden, erst weiter am Ende befinden. Im Japanischen folgen der Bitte eher Verweise auf Kontakt, die im Deutschen wiederum eher am Ende der E-Mail stehen. Darüber hinaus befinden sich zwischen dem Kern der E-Mail und dem Schluss im Deutschen häufig Dankesbekundungen, im Japanischen Entschuldigungen, welche in der jeweils anderen Sprache nur marginal und ohne bevorzugte Position auftreten. Den Schlussteil deutscher E-Mails bilden formalisierte Schlussgrüße, welche im Japanischen eher ungebrauchlich sind, und die Nennung des Namens. Im Japanischen befinden sich im Schlussteil häufig zusätzliche Schreiberinformationen, welche die Nennung des Namens in der Regel einrahmen.

Mit Ausnahme einer Tendenz, Entschuldigungen in die E-Mail zu integrieren, und einem Verzicht auf Wiedergutmachungsversprechungen weicht das Strukturmodell der in der Fremdsprache Deutsch erstellten E-Mails nicht stark vom zielsprachlichen Textmodell ab. Ein Einfluss aus dem muttersprachlichen japanischen Textmodell zeigt sich im häufigen Gebrauch von Schreiberinformationen.

3.2 Textmodell konstituierende Textteile

Zunächst sollen die den Rahmen der E-Mail bildenden Textteile betrachtet werden. Tabelle 3 gibt zunächst einen Überblick über die quantitative Verteilung der einzelnen inhaltlichen Rubriken, mit der Betreffzeilen, Anreden und Schlussteile in den untersuchten Sprachen realisiert wurden.

Die meisten deutschen und japanischen E-Mails enthalten einen Eintrag in der Betreffzeile. Sowohl im Deutschen als auch im Japanischen wurde dabei das

Thema der E-Mail genannt, wie zum Beispiel »Buch zum kopieren (D7)« oder »Sprachkurs in Italien (D8)« bzw. »jikai no happyô nitsuite [über das nächste Referat] (J3)« oder »gogakukôsu no ken [betrifft den Sprachkurs] (J8)«. Zu jeweils etwa einem Drittel geht aus der Betreffzeile bereits hervor, dass es sich in der E-Mail um eine Bitte handelt, wie in »Bitte um Korrekturlesen (D4)«, »Kleine Anfrage (D4)«, »onegai! [bitte] (J1)« und »tensaku no irai [Bitte um Korrektur] (J4)«. Ein deutlicher Unterschied zwischen deutschen und japanischen E-Mails besteht darin, dass ein Viertel der japanischen Betreffzeilen Informationen über den Schreiber enthalten, wie Namensangaben oder die Fakultätszugehörigkeit, wie in »sôgôkagakubu no [Nachname] [Vorname] to môshimasu [Ich heiße *Vorname Nachname* und gehöre der Fakultät für Allgemeinwissenschaften an] (J7)«. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass im Japanischen häufig auch Gruß- oder Anredeformen, wie »ohayo [Morgen] (J1)« oder »hirodai [Vorname] san e [An Frau *Vorname* von der Hiroshima Universität] (J6a)« oder Entschuldigungen, wie »gomen (J1)« verwendet werden. In deutschen Betreffzeilen sind dafür eher Begründungen für die Bitte, wie »ich war krank... (D2)« oder »Seminarstoff verpennt (D2a)« zu finden. Wie auch in den japanischen muttersprachlichen E-Mails findet sich in den in der L2 Deutsch geschriebenen E-Mails ein im Vergleich zum deutschen Textmodell überdurchschnittlich großer Anteil an Schreiberinformationen, wie »Ich bin [Vorname] [Nachname] (L6a)« sowie Gruß- und Anredeformen wie »Lieber [Vorname] von [Vorname] (L1)«, was auf einen Transfer aus der Muttersprache schließen lässt.

Das Haupttextfeld deutscher E-Mails beginnt stets mit einer Anrede; im Japanischen wird in etwa einem Drittel dar-

Tabelle 3: Textmuster konstituierende Textteile

Kategorie	Unterkategorie	L1 Deutsch	L1 Japanisch	L2 Deutsch
Betreff	Betreffzeilen insgesamt	91%	90%	90%
	Nennen des Themas	66%	49%	28%
	Äußerung einer Bitte	33%	36%	48%
	Information über Schreiber	3%	25%	18%
	Anrede / Gruß	2%	16%	20%
	Grund für die Bitte	6%	0%	3%
	Entschuldigung für die Bitte	0%	7%	3%
Anrede	Anreden insgesamt	100%	70%	95%
	Grußformeln	62%	45%	55%
	Anredeformeln	39%	9%	60%
	Titel des Adressaten	40%	36%	63%
	nur Vorname	54%	3%	23%
	nur Nachname	38%	7%	18%
	Vor- und Nachname	3%	27%	45%
kein Name	4%	59%	15%	
Schluss	Schlusszeilen insgesamt	99%	57%	90%
	Formalisierter Abschiedsgruß	95%	8%	68%
	nur Vorname	49%	2%	25%
	nur Nachname	0%	6%	0%
	Vor- und Nachname	42%	45%	63%
	kein Name	9%	47%	13%

auf verzichtet. Im Deutschen wird die Anrede in der Regel durch Grußformen wie »Hallo (D1)« oder »Grüß' dich (D1)« oder durch Anredeformen wie »Sehr geehrte/r (D8)« oder »Lieber [Vorname], (D2)« realisiert. Die im Japanischen eher selten gebrauchten Anredeformeln wurden stets durch *e* realisiert, wie in »[Name] san e (J2a)«. Wesentlich gebräuchlicher sind im Japanischen Grußformeln wie »konnichi wa (J5)«. Titel, zu denen in dieser Untersuchung auch Anredeformen, wie *Herr* und *Frau* bzw. *-san* zählen, werden im Deutschen fast ausschließlich zu Statushöheren verwendet,

während sie im Japanischen zu Statusgleichen gebraucht werden. Einheiten sind im Deutschen zum Beispiel »Sehr geehrter Herr Dr. [Nachname] (D4)«, im Japanischen »[Nachname; Vorname] sensei (J8)«. Ein Unterschied zwischen den Sprachen besteht darin, dass der Titel im Japanischen dem Namen nachgestellt ist und dass teilweise auch Vor- und Nachname mit dem Titel verwendet werden. Was die in der L2 Deutsch geschriebenen E-Mails betrifft, so zeigt sich eine deutliche Annäherung an die zielsprachliche Verwendung von Anreden. Mit Ausnahme von Grußformeln wird in den

fremdsprachlichen E-Mails sogar jeweils mehr von den einzelnen Unterkategorien der Anrede Gebrauch gemacht als in der Zielsprache selbst, wobei die häufige Verwendung von Titeln auf dem unangemessen distanziert erscheinenden Siezen von Studierenden im höheren Semester beruht.

Ähnlich wie bei der Anrede zeigt sich auch beim Schluss, dass deutsche Schreiber diesen Textteil als obligatorisch ansehen, während dies nur auf etwa die Hälfte der japanischen Schreiber zutrifft. Betrachtet man die inhaltliche Gestaltung der Schlussteile, so fällt auf, dass nur 8% der japanischen E-Mails einen formalisierten Abschiedsgruß enthalten, im Deutschen dagegen 95%. Häufig verwendete Schlusswendungen im Deutschen sind *Mit freundlichen Grüßen, Liebe Grüße* und *Bis [...]*, im Japanischen *de wa ne* und *sore de wa*. Ein weiterer Unterschied findet sich bei der Nennung des Namens. Etwa die Hälfte aller japanischen E-Mails enthalten sowohl den Vor- als auch den Nachnamen des Schreibers am Ende der E-Mail. In einigen E-Mails fand sich teilweise auch nur der Nachname, was im Deutschen äußerst unüblich ist. Im Deutschen scheint dagegen die Nennung des Vornamens obligatorisch zu sein; das Hinzufügen des Nachnamens wird in Situationen bevorzugt, in denen der Adressat ein Lehrender oder ein Fremder ist. Bei den fremdsprachlichen Daten zeigt sich, wie auch bei der Anrede, insgesamt eine Annäherung an das deutsche Textmuster, insbesondere bei der Verwendung formalisierter Abschiedsgrüße, aber auch bei der Nennung des Vornamens am Ende der E-Mail.

3.3 Sprachhandlungen

Neben der Bitte selbst gehören zu den Sprachhandlungen auch Entschuldigungen für die in der Bitte enthaltene Zumutung und Ausdrücke des Dankes

für die potentielle Einlösung der Bitte. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die hier betrachteten Sprachhandlungen und deren Unterkategorien.

Sowohl im Deutschen als auch im Japanischen ist die Voraussetzungserkundung die am häufigsten eingesetzte Strategie zur Formulierung einer Bitte. Realisierungsbeispiele dafür wären »Könnten Sie meinen Brief kurz mal gegenchecken (D4)« bzw. »oshiete itadakenai deshō ka. [könnten Sie es mir nicht lehren?] (J6)«. Unterschiede zwischen den Muttersprachen bestehen im häufigeren Gebrauch von direktiven Äußerungen im Deutschen, wie »Da [...] möchte ich Sie bitten meinen Brief Korrektur zu lesen. (D4)«; im Japanischen wird zur Realisierung dieser Strategie häufig der Imperativ benutzt, wie in »dekireba kijitsu o mō sukoshi nobashite kudasai. [wenn es geht, verschieben Sie den Termin bitte noch ein bisschen] (J3)«. Wunschäußerungen, wie »so dass ich unbedingt jemanden benötige, der mir kurz eine Einführung in das Programm geben kann (D6)« und »soko de sensei no tensaku shite itadakitai desu [darum möchte ich Ihre Korrekturhilfe bekommen] (J4)« sowie lokutionser-schließbare Äußerungen wie »Es wäre nett, wenn Sie sich die Zeit nehmen und mir den Brief [K]orrektur lesen. (D4)« und »sofuto no tsukaikata o oshite morareba to omotte imasu. [Ich dachte, Sie würden mir den Umgang mit der Software zeigen] (J6)« wurden dagegen im Japanischen häufiger verwendet. Was den Einsatz von Wunsch- und direktiven Äußerungen betrifft, so nähern sich die Werte der fremdsprachlichen E-Mails dem zielsprachlichen Strategiengebrauch an, während die Werte der lokutionser-schließbaren Äußerungen eher im Bereich der japanischen Muttersprache liegen. Nicht gefunden in den fremdsprachlichen E-Mails wurden die in den jeweiligen Muttersprachen marginal auftau-

Tabelle 4: Sprachhandlungen

Kategorie	Unterkategorie	L1 Deutsch	L1 Japanisch	L2 Deutsch
Bitte	Voraussetzungserkundung	66,9%	54,3%	65,0%
	Direktive Äußerung	18,4%	3,7%	12,4%
	Wunschäußerung	6,7%	26,9%	9,9%
	Lokutionserschließbare Äußerung	4,4%	10,5%	12,7%
	Vorschlagsäußerungen	2,2%	3,7%	0%
	Andeutungen	1,4%	0,7%	0%
Entschuldigung	Entschuldigungen insgesamt	15%	88%	50%
	Ausdruck der Entschuldigung	4%	94%	30%
	Entschuldigung für die E-Mail	5%	35%	23%
	Bezug auf Unannehmlichkeiten	5%	16%	5%
	Bezug auf Zeit	3%	26%	10%
	andere Entschuldigungen	2%	15%	5%
Dank	Dankesbekundungen insgesamt	78%	20%	40%
	Ausdruck des Danks	56%	2%	28%
	Ausdruck der Wertschätzung	74%	22%	23%

chenden Andeutungen wie »Gegebenenfalls hätte ich dann auch noch Fragen dazu. (D2a)« bzw. »sensei kara shitei sarete ita kijitsu ni ma ni aisô ni arimasen. [Ich kann den von Ihnen festgelegten Termin nicht einhalten] (J3)« und Vorschlagsäußerungen wie »also, was häl[t]st du davon, wenn [...] du mir dann den [U]nterrichtsstoff erklärst. (D2a)« bzw. »sono hon o o-kari shite kopî sasete itadakitai no desu ga, ikaga deshô ka? [Ich möchte mir das Buch zum Kopieren ausleihen, wie wäre das?] (J7)«. Da die sprachliche Gestaltung der einzelnen Bittstrategien bereits in Harting (2008) ausführlich beschrieben wurde, soll an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen werden.

Was den Einsatz von Entschuldigungen in E-Mail-Bitten betrifft, gibt es im Japanischen eine Vielzahl formalisierter Wendungen, wie zum Beispiel »makoto ni

môshiwake nai no desu ga, (J3)«, »sumimasen ga (J6)«, »hontoni waruin dakedo (J1)« und »honma gomen ne (J2)«. Mehr als 90 % der japanischen E-Mails enthielten solche Wendungen, im Deutschen waren sie nur in 4 % enthalten, wie zum Beispiel »entschuldigung das ich dich einfach so anschreibe (D5)« oder »Für die Ihnen entstehenden Unannehmlichkeiten möchte ich mich schon im Vorfeld entschuldigen. (D3)«. Inhaltlich entschuldigen sich die Schreibenden zum Beispiel für die Belästigung, die das Empfangen bzw. Lesen der E-Mail selbst bildet, wie in »ich hoffe es ist ok, dass ich dir einfach so maile. (D6)« oder »kyûna mêru môshiwake arimasen [Entschuldigung für die plötzliche Mail] (J7)«, aber auch für zeitliche Umstände, wie »Mir ist bewusst, dass Ihre Zeit knapp bemessen ist (D4)« oder »o isogashî tokoro shitsurei itashimasu. [Tut mir Leid, Sie sind sicher sehr

beschäftigt] (J8)«. Weiterhin entschuldigen sich die Schreiber für Unannehmlichkeiten, die sie dem Gebetenen mit der Bitte bereiten, wie: »Ich hoffe dies macht für [S]ie nicht zu viele Umstände. (D8)« oder »chotto meiwaku kakesô nandakedo [es wird wohl eine kleine Belastung für Sie sein, aber ...] (J1)«. Die Analyse der fremdsprachlichen Daten hat gezeigt, dass japanische Muttersprachler auch beim Schreiben von Bitten in der Fremdsprache das Bedürfnis haben, eine Entschuldigung mit in die E-Mail zu integrieren. Betrachtet man die Realisierung der einzelnen Einheiten genauer, so zeigt sich darin häufig der Versuch, eine im Japanischen formalisierte Wendung ins Deutsche zu übersetzen, wie in »Ich glaube, dass du viel zu tun hast. (L2a)«, »entschuldigen Sie bitte die plötzlich E-Mail. (L7)« oder »Ents[c]huldigung, [i]ch habe eine Bitte an Sie. (L6)«.

Während japanische Schreiber eher dazu tendieren, die durch die Bitte implizierte Zumutung durch eine Entschuldigung abzuschwächen, versuchen deutsche Schreiber eher ihre Wertschätzung für die potentielle Einlösung in Form eines Danks zum Ausdruck zu bringen. Was die Ausgestaltung von Dankesbekundungen betrifft, so wurde unterschieden in Einheiten, die einen performativen Ausdruck des Danks enthalten, und Einheiten, in denen die Wertschätzung ohne einen performativen Ausdruck des Danks zum Ausdruck gebracht wird. Während im Deutschen deutlich mehr als die Hälfte aller E-Mails performative Ausdrücke des Danks enthalten, sind es im Japanischen nur etwa ein Fünftel der E-Mails. Einheiten im Deutschen sind zum Beispiel »Vielen Dank schon mal (D4)«, »Danke dir. (D2a)« oder »Ich wäre Ihnen sehr verbunden, wenn Sie mir behilflich sein könnten. (D8)«; im Japanischen »arigatô gozaimatu (J2a)«. Wertschätzungsbekundungen im Deutschen

sind zum Beispiel unpersönliche Ausdrücke mit *Es* oder *Das*, wie »Es wäre toll, wenn [d]u sie mir (so weit es geht) beantworten könntest. (D2a)« oder »Das wäre super lieb von dir. (D1)«, aber auch Ausdrücke, in denen der Schreiber als Subjekt auftritt: »Über eine baldige Antwort würde ich mich sehr freuen! (D8)«. Wenngleich auch weniger häufig, so lassen sich auch im Japanischen verschiedene Wertschätzungsbekundungen vorfinden, wie »me o tôshite itadakeru to ureshi desu. [Ich würde mich freuen, wenn Sie einen Blick darauf werfen könnten] (J3)« oder »kono môshikomiyôshi no kinyû ni go kyôryoku shite itadakereba saiwai desu. [Ich wäre Ihnen sehr verbunden, wenn ich Ihre Unterstützung beim Ausfüllen dieser Formulare erhalten könnte] (J8)«. In E-Mails an Lehrende wird auch sehr häufig die formalisierte Wendung »itsumo o sewa ni natte imasu. (J4)« verwendet, wodurch der Schreiber seine Wertschätzung vergangener Gefallen zum Ausdruck bringt. In der Fremdsprache Deutsch tendieren die Lernenden dazu, deutlich mehr Gebrauch von Dankesbekundungen als in ihrer Muttersprache zu machen, insbesondere bei der Verwendung performativer Ausdrücke des Danks wie »Herzlichen Dank im Voraus. (L2a)« oder »Vielen Dank! (L1)«. Wertschätzungsbekundungen, wie »Es würde mich freuen, von Ihnen zu hören. (L6a)« oder »Das wäre ganz nett von dir! (L1)« werden nicht so häufig verwendet wie in der Zielsprache, was wohl daran liegt, dass diese komplexere grammatische Strukturen wie Konjunktivformen erfordern.

3.4 Unterstützungsakte

Um den Gebetenen zur Einlösung der Bitte zu bewegen, können Bitten durch Begründungen für die erbetene Leistung oder durch Wiedergutmachungsversprechungen unterstützt werden. Eine Wie-

dergutmachung kann in Form eines finanziellen oder materiellen Ausgleichs für die erbrachte Leistung oder in Form einer Zumutungsminderung von Seiten des Bittstellers, hier als Wiederherstel-

lung des Status Quo bezeichnet, erfolgen. Tabelle 5 gibt einen Überblick über einzelne inhaltliche Rubriken der hier als Unterstützungsakte bezeichneten Kategorien.

Tabelle 5: Unterstützungsakte

Kategorie	Unterkategorie	L1 Deutsch	L1 Japanisch	L2 Deutsch
Grund	Begründungen insgesamt	98%	97%	95%
	Notlage / Bedarfssituation	69%	56%	60%
	Äußerung einer Pflicht	10%	8%	40%
	Wunsch oder Ziel	28%	31%	43%
	Adressaten	45%	32%	30%
Wiedergutmachung	Wiedergutmachungen insgesamt	27%	6%	5%
	Einladungen	19%	4%	3%
	Wiederherstellung Status quo	8%	2%	3%

Angaben von Gründen für die Bitte sind in beiden Sprachen gleichermaßen wichtig: Fast alle E-Mails enthielten ungeachtet situativer Faktoren eine oder mehrere Begründungen. In beiden Sprachen wird, je in Abhängigkeit von der Situation, eine Notlage geschildert, wie in »Leider sind meine Kenntnisse der Sprache bereichsweise immer noch etwas unzureichend (D4)« bzw. »taichô ga sugurenai node [da ich mich schlecht fühle] (J2a)« oder auf eine Pflicht verwiesen, wie in »weil an dem Tag meine Oma ihren 80. feiert und ich dort auf jeden Fall zum Kaffeetrinken gehen muss. (D1)« bzw. »tadaigaku no kyôju no sensei to no apointo ga haitte shimatta tameni [da ich einen Termin mit einem Professor einer anderen Universität habe] (J3)«. Darüber hinaus wird auch häufig ein Wunsch oder ein Bedarf zum Ausdruck gebracht, wie in »Nun möchte ich den versäumten Stoff aus dem Seminar ›Rhetorik‹ nachholen (D2)« bzw. »watashi ha zutto ryûgaku ni kyômi ga ari [da ich schon immer Interesse an einem Auslandsstudium hatte] (J5)«, oder es wird angegeben, warum man seine Bitte

gerade an den Adressaten richtet, wie in »ich habe von einem bekannten erfahren das du dich mit dem Computerprogramm SPSS auskennst (D6a)« bzw. »izen ni [Nachname]-san mo kono sofuto o tsukatta koto ga arutte shitte, mêru shite mimashita [Ich habe diese E-Mail geschrieben, da ich erfahren habe, dass du diese Software früher auch schon mal benutzt hast] (J6)«. In den fremdsprachlichen deutschen E-Mails ist die übermäßige Verwendung von Pflichtäußerungen auffällig, wie zum Beispiel: »ich muss eine Seminararbeit vorlegen. (L1)«, aber auch der hohe Anteil von Wünschäußerungen, wie »ich möchte nach New York gehen. Ich möchte Englisch dort lernen. (L5)«.

Neben Begründungen werden Bitten auch häufig durch Wiedergutmachungsversprechungen unterstützt. Während fast ein Drittel aller deutschen E-Mails solche Versprechungen enthalten, sind es im Japanischen nur 6%. Inhaltlich handelt es sich dabei in den meisten Fällen um Einladungen zum Essen oder zum Trinken, wie zum Beispiel:

»Als Dank gehen wir schön essen (D2)« bzw. »kondo nani ka ogoru wa [Ich lade dich beim nächsten Mal zu irgendetwas ein] (J1)«. Einladungen sind eine gesellschaftlich konventionalisierte Form, die durch die Einlösung der Bitte verursachte Zumutung wieder gutzumachen. Eine Alternative dazu ist, die potentiell entstehende Zumutung bereits im Vorfeld abzuschwächen, wie zum Beispiel in »Ich bin natürlich bereit, jeden anderen Termin stattdessen zu übernehmen (D3)« oder »Ich könnte mich auch selber um einen Tauschpartner kümmern. (D3)«. In der Fremdsprache Deutsch werden Wiedergutmachungsversprechungen ebenso selten verwendet wie in der Muttersprache der Lernenden, vermutlich weil den Lernenden deren konventionalisierte Verwendung im Deutschen noch nicht bekannt ist. Bei den

beiden in den L2 E-Mails gefundenen Einheiten dieser Kategorie handelte es sich einmal um eine Einladung zum Essen: »Ich wolle dir das Essen schenken, nach ich aus dem Krankenhaus komme. (L2a)« und einmal um eine Wiederherstellung des Status Quo: »Ich kopiere das Buch und unverzüglich zurü[c]kgeben. (L7)«.

3.5 Leser-/Schreiberbezug

In E-Mail-Bitten wird aufgrund der räumlichen und zeitlichen Distanz der Übermittlung häufig auf die persönliche Beziehung zwischen dem Leser und dem Schreiber verwiesen, was in der vorliegenden Untersuchung in die Kategorien Schreiber- bzw. Leserbezug und Kontakt aufgeteilt wurde. Tabelle 6 zeigt die quantitative Verteilung der einzelnen untersuchten inhaltlichen Rubriken.

Tabelle 6: Leser-/Schreiberbezug

Kategorie	Unterkategorie	L1 Deutsch	L1 Japanisch	L2 Deutsch
Schreiberbezug	Schreiberinformation insgesamt	33%	68%	63%
	Erzählung ohne Bezug zur Bitte	16%	4%	5%
	Name des Schreibers	11%	65%	53%
	Studienfach	12%	51%	33%
	Telefonnummer	3%	9%	5%
	E-Mailadresse	1%	18%	10%
	Sonstige Mitteilungen	5%	3%	23%
	Jahrgang	4%	26%	0%
Leserbezug	Leserbezug insgesamt	40%	20%	50%
	Beziehung Schreiber / Leser	31%	19%	30%
	Fragen (zum Wohlbefinden)	7%	1%	15%
	Wünsche für den Adressaten	6%	0%	10%
Kontakt	Kontaktverweise insgesamt	62%	41%	63%
	Bitte um Rückmeldung	36%	40%	58%
	Referenz auf Einlösung	29%	27%	15%
	Verweis auf zukünftigen Kontakt	16%	2%	5%
	Verweis auf vorherigen Kontakt	2%	6%	3%

Ein deutlicher quantitativer Unterschied bei den Textteilen mit Schreiberbezug ist, dass formale Angaben zum Schreiber, wie dessen Name, Telefonnummer, E-Mailadresse, Matrikelnummer, Studienfach und -jahr in japanischen E-Mails wesentlich häufiger vorkommen, während Erzählungen, zum Beispiel über Aktivitäten und Wohlbefinden, in deutschen E-Mails deutlich häufiger zu finden waren. Diese wurden im Deutschen zum Beispiel durch folgende Einheit realisiert: »Ich bin seit ein paar Tagen wieder unter den Lebenden und muss jetzt echt dringend mal den ganzen Kram aufarbeiten, den wir in FM3 in den letzten paar Wochen so gemacht haben sollten. (D2)«. Japaner scheinen demgegenüber eine Bevorzugung formaler Angaben zu haben, wie im folgenden Beispiel deutlich wird: »hiroshima daigaku kyôikugakubu, kyôikugakukeikôsu, gakubuyonen no [Nachname, Vorname] desu. [Ich bin ein Student im 4. Studienjahr des Faches ›Erziehungswesen‹ im Bereich der Pädagogik der Universität Hiroshimanamens Vorname Nachname] (J4)«. Was den quantitativen Einsatz von Schreiberinformationen betrifft, so lässt die Analyse der Daten auf einen Transfer aus der japanischen Muttersprache schließen. In den fremdsprachlichen E-Mails finden sich häufig Angaben über den Namen und das Studienfach, was vorwiegend durch einen Verweis auf den Status ›ausländischer Studierender‹ realisiert wurde, wie in »Mein Name ist [Vorname] [Nachname], ich bin [eine] japanische Studentin und studiere ab diesem Semester an der Uni. (L8)«. Vergleichsweise groß im Vergleich zu den muttersprachlichen Daten ist die Rubrik der sonstigen Mitteilungen, die zum Beispiel aus überflüssig wirkenden Datums- oder Adressangaben besteht. Die in den zielsprachlichen deutschen E-Mails häufig anzutreffenden Schreibererzählungen finden sich in den

fremdsprachlichen E-Mails dagegen nur sehr selten.

Textteile mit Leserbezug sind im Deutschen wesentlich üblicher als im Japanischen. Inhaltlich gesehen wird in dieser Kategorie häufig auf die Beziehung zwischen dem Schreiber und dem Leser verwiesen, wie in »Wir saßen beiden im Seminar [Name des Seminars] bei [Name des Lehrenden] im letzten Semester!? Daher habe ich auch Deine E-Mail-Adresse (D6)« oder »senpai no mêtuaoresu wo zemi no meibo de shiri mêturu wo okurasete itadakimashita. [Ich habe auf der Namensliste des Seminars deine E-Mail-Adresse herausgesucht und dir diese E-Mail geschrieben] (J6a)«. Auch Fragen zum Wohlbefinden des Adressaten waren im Deutschen häufiger zu finden als im Japanischen. Beispiele dafür wären: »wie geht es dir? Wie läuft es in der Uni? (D2)« oder »wie geht es dir so? (D2a)«. Im Japanischen wurde nur eine Einheit dieser Kategorie nachgewiesen: »genki ni shiteru? (J2)«. Die in den japanischen E-Mails nicht vorhandenen Wünsche für den Leser werden im Deutschen zum Beispiel realisiert durch »Schönen Abend dir. (D2)« oder »und noch schöne Semesterferien. (D4)«. In den fremdsprachlichen E-Mails lässt sich eine Annäherung an das deutsche Textmuster verzeichnen. Die einzelnen Unterkategorien waren sogar häufiger vertreten als in der Zielsprache selbst, wie die Betonung der Leser/Schreiberbeziehung in »wir studieren hier an [der] gleiche[n] Uni. (L6a)«, Fragen zum Wohlbefinden, in »wie geht's? (L2)« und Wünsche für den Adressaten, in »Mit den besten Wünschen (L2)«. Dies lässt sich damit erklären, dass Wendungen zur Realisierung dieser Textteile bereits ab dem Anfängerniveau vermittelt werden.

Kontaktverweise werden in deutschen E-Mails häufiger vorgenommen als in japanischen. Häufig handelt es sich dabei um

Bitten um Rückmeldungen, wie »Ich bitte dich um eine kurze Rückmeld[un]g, wann es dir passen würde. (D2a)«, »Über eine baldige Antwort würde ich mich sehr freuen! (D8)« bzw. »yokereba mēru o shite kudasai [Wenn du möchtest, schreibe mir bitte] (J6)« oder »o-henji omachi shite orimasu (J7)«. Letzterer Ausdruck wird von japanischen Deutschlernenden häufig mit »Ich warte auf Ihre Antwort« ins Deutsche übersetzt und bekommt dann einen leicht aufdringlichen Unterton. In beiden Sprachen sind in jeweils knapp einem Drittel der E-Mails konkretere Hinweise auf die örtlichen bzw. zeitlichen Umstände zur Einlösung der Bitte zu finden. Realisierungsbeispiele wären: »Melde Dich doch telefonisch oder per E-Mail bei mir und sag wann Du Zeit und Lust hast. (D5)« oder »jikan, basho nado senpai no go-tsuō ni au katachi de kekkō desu [Die Zeit und den Ort kann ich deinen Plänen anpassen] (J2a)«. Darüber hinaus werden im Deutschen häufig Verweise auf zukünftigen Kontakt verwendet, wie in: »Wir sehen uns dann den Donnerstag drauf, ja? (D1)« bzw. »Ich würde mich freuen, dich nach meiner langen Krankheit mal wieder zu treffen! (D2)«. Ein im Japanischen eher seltener Verweis auf zukünftigen Kontakt wäre »aeru no o tanoshimi ni shite iru yo [Ich freue mich auf unser Wiedersehen] (J2)«. Im Japanischen werden demgegenüber mehr Verweise auf vorherigen Kontakt verwendet, zum Beispiel »o hisashiburi desu [es ist lange her] (J2a)« oder »go busata shitemasu [Ich habe mich lange nicht gemeldet] (J2a)«. Ein im Deutschen eher seltener Verweis auf vorherigen Kontakt wäre zum Beispiel: »Wir haben uns ja leider lange nicht mehr gesehen (D2)«. Wie bei den muttersprachlichen japanischen E-Mails handelt es sich bei den Kontaktverweisen in den L2-E-Mails zumeist um Bitten um Rückmeldungen wie »Gib mir bitte Bescheid! (L2)«. Weniger frequent sind Referenzen

auf die Einlösung wie »Wenn Sie mir helfen können, wann ist [es] günstig für Sie? (L6)« oder Verweise auf zukünftigen oder vorherigen Kontakt wie »Also sehen wir uns wieder an der Uni. (L2)« und »Wir haben uns lange nicht gesehen. (L2)«.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Durch den Vergleich deutscher und japanischer E-Mail-Bitten konnten verschiedene inhaltlich-strukturelle und sprachliche Eigenschaften dieser Textsorte ermittelt werden. Die untersuchten E-Mails unterscheiden sich in der Verwendung und Positionierung einzelner Textteile. So scheint im deutschen Textmuster einer E-Mail-Bitte die Anrede zu Beginn sowie der Schlussgruß und der Name des Schreibers am Ende der E-Mail »obligatorisch« zu sein, während im Japanischen häufig auf diese Textteile verzichtet wird. Weiterhin ist für deutsche Schreiber ein Ausdruck des Danks für die potentielle Einlösung der Bitte üblich. Japanische Schreiber entschuldigen sich dagegen eher für die durch die Einlösung der Bitte entstehende Zumutung für den Leser. Abweichungen bestehen auch in der Wahl der Bittstrategie. Zwar wird in beiden Sprachen am häufigsten die Strategie von *Voraussetzungserkundung* verwendet; daneben bevorzugen deutsche Schreiber aber direkte Äußerungen und japanische Schreiber *Wunschäußerungen*. Hieraus wird ersichtlich, dass deutschen und japanischen E-Mails unterschiedliche Textmuster zugrunde liegen.

Was die in der Fremdsprache Deutsch angefertigten E-Mail-Bitten betrifft, so konnten Einblicke in die Interimsprache der japanischen Deutschlernenden gewonnen werden. So zeigt sich beispielsweise durch den häufigen Einsatz von Entschuldigungen, Schreiberinformationen und Wunsch- und lokutionserschließbaren Äußerungen als Bittstrategie ein deutlicher Einfluss aus dem mut-

tersprachlichen Textmuster. In anderen Bereichen zeigen sich aber auch deutliche Annäherungen an das zielsprachliche Textmuster, wie zum Beispiel bei der im Deutschen üblichen Verwendung von Anreden, Schlussgrüßen und Dankesbekundungen. Darüber hinaus lassen sich auch Interimsprachen-spezifische Eigenschaften verzeichnen, wie zum Beispiel der häufige Gebrauch von Pflichtäußerungen bei der Begründung der Bitte oder die häufige Verwendung von Bittäußerungen in der Betreffzeile. Solche lernersprachenspezifischen Charakteristika lassen sich häufig durch den Gebrauch noch nicht (ausreichend) beherrschter zielsprachlicher Strukturen erklären. Hieraus wird ersichtlich, wie wichtig es bei der Vermittlung fremdsprachlicher Schreibkonventionen ist, sowohl Charakteristika der Zielsprache als auch Charakteristika der Muttersprache der Lernenden mit einzubeziehen.

Für die japanische DaF-Praxis erwächst daraus ein Bedarf an der Erstellung kontrastiv ausgerichteter Lehrmaterialien, durch die den Lernenden die Verwendung sowie die Positionierung einzelner Bestandteile von E-Mail-Bitten im Deutschen und im Japanischen bewusst gemacht wird. Gleichzeitig können die in den deutsche L1 E-Mails ermittelten sprachlichen Charakteristika eine empirische Grundlage für die Erstellung von Redemittel-Listen bilden, die von den Lernenden beim Schreiben zielsprachlicher E-Mail-Bitten als Unterstützung herangezogen werden. Ergänzend dazu geben die durch die Analyse der L2 E-Mails ermittelten Charakteristika und Schwierigkeiten japanischer Deutschlerner beim Schreiben deutscher E-Mail-Bitten nützliche Hinweise, worauf die Lernenden bei der Vermittlung zielsprachlicher E-Mails achten müssen und wo potentielle Fehlerquellen und Schwächen der Lernenden liegen.

Literatur

- Austin, John Langshaw: *How to do things with words*. Oxford: Calderon Press, 1962.
- Blum-Kulka, Shoshana; House, Juliane; Kasper, Gabriele: *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1989.
- Brown, Penelope; Levinson, Stephen: »Universals of language usage: Politeness phenomena.« In: E. Goody (Hrsg.): *Questions and politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978, 56–289.
- Brown, Penelope; Levinson, Stephen: *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Dürscheid, Christa: »E-Mail: Eine neue Kommunikationsform?« In: Moraldo, Sandro (Hrsg.): *Internet.com. Neue Sprach- und Kommunikationsformen im World Wide Web*. Rom: Aracne Editrice, 2009, 39–70.
- Eßer, Ruth: »Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat.« *Kulturelle Prägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 1997.
- Fukushima, Saeko: »Request strategies in British English and Japanese«, *Language Sciences* 18, 3–4 (1996), 671–688.
- Harting, Axel: »Stand der Schreibförderung im japanischen DaF-Unterricht: Ergebnisse einer quantitativen Umfrage«, *Info DaF* 5 (2006), 446–462.
- Hayashi, Akiko: »Kaiwa hattenno kouzouto syuufukuno sutorateji: Nichi dokugo taishono shitenkara mita »irai« to »koto-wari« ni okeru intarakusyon. [Konversationsablaufstrukturen und Gesprächsstrategien: Interaktion von Bitten und Ablehnungen anhand einer kontrastiven Analyse des Deutschen und Japanischen]«, *Bulletin of Tokyo Gakugai University Section II Humanities* 51 (2000), 81–94.
- Hufeisen, Britta: *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin u.a.: Lang, 1991.
- Massler, Ute: »Ausdruck, Analyse und Förderung der schriftsprachlichen Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit in E-Mail-Projekten der Sekundarstufe I«, *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13, 1 (2008).

- Mayring, Phillip: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz, 2003.
- Platten, Eva: »Gemeinsames Schreiben im Wiki-Web – Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene Deutschlernende«, *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13, 1 (2008).
- Rinnert, Carol: »Appropriate requests in Japanese and English: A preliminary study«, *Hiroshima Journal of International Studies* 5 (1999), 163–175.
- Rinnert, Carol; Kobayashi, Hiroe: »Requestive hints in Japanese and English«, *Journal of Pragmatics* 31 (1999), 1173–1201.
- Schmitz, Ulrich: »E-Mails kommen in die Jahre. Telefonbriefe auf dem Weg zu sprachlicher Normalität«. In: Ziegler, Arne; Dürscheid, Christa (Hrsg.): *Kommunikationsform E-Mail*. Tübingen: Stauffenburg, 2007, 33–56.
- Searle, John: *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- Searle, John: »Indirect speech acts«. In: P. Cole; J. Morgan (Hrsg.): *Syntax and semantics 3: Speech acts*. New York: Academic Press, 1975, 59–82.
- Werner, Angelika: »Modalpartikeln im Japanischen? Eine kontrastive Studie«, *EN-ERGEIA: Arbeitskreis für deutsche Grammatik* 25 (2000), 41–58.
- Wuerffel, Nicola: »Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren«, *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13, 1 (2008).

Axel Harting

DaF-Lektor im fremdsprachendidaktischen Zentrum der Universität Hiroshima. Als Absolvent der Fächer Deutsch als Fremdsprache und Anglistik bis Anfang 2003 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich der studienbegleitenden Sprach- und Schreibförderung für internationale Studierende an der Universität Bielefeld beschäftigt. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören der Erwerb und die Vermittlung fremdsprachlicher Schreibkompetenz sowie die kontrastive Beschreibung kultureller Ausdrucksformen im Deutschen und Japanischen.

Den kritischen Umgang mit Internet-Materialien entwickeln: Eine mediendidaktische Aufgabe für den Bachelor-Unterricht¹

Waltraud Timmermann, Wang Liping, Miao Yulu

Zusammenfassung

Internetquellen bieten für das Studium große Chancen (z. B. Angebot an relevanten und aktuellen Informationen, ortsunabhängiger und bequemer Zugriff), erfordern vom Verwender aber besondere Sorgfalt und kritisches Bewusstsein. Der vorliegende Artikel zeigt, ausgehend von beobachteten Mängeln im Umgang mit Internetmaterialien, wie diesbezüglich die Medienkompetenz der Studierenden entwickelt werden sollte. Die Vorschläge beziehen sich auf (1) die Forderung nach vollständigen und aussagekräftigen Quellenangaben, in denen sich eine ausreichende Beschäftigung mit Art und Qualität des jeweiligen Internetdokumentes manifestiert, (2) eine konsequente Einbindung von Quellenkritik in das Studienprogramm und die Prüfungen sowie (3) einführende Informationen zu Portalen und Datenbanken, die den Zugriff auf fachwissenschaftlich relevante Internetquellen eröffnen.

0. Einleitung

Viele chinesische Studierende der Germanistik können sich ein Studium ohne den Computer und das Internet nicht mehr vorstellen. Laptop und Internetanschluss gelten – zumindest in den wirtschaftlich stark entwickelten Metropolen des Landes – als Teil der für notwendig erachteten Ausstattung. Gelegentlich hört der irritierte Dozent, dass die Informationen aus dem Internet bequemer und aktueller seien als die aus Büchern; ihnen werde deshalb grundsätzlich der Vorzug vor gedrucktem Material gegeben.

Die Verwendung der neuen Medien eröffnet unbestritten großartige Informati-

onsmöglichkeiten, sie stellt aber gleichzeitig die Ausbildung auch vor zusätzliche Aufgaben. Im folgenden Beitrag werden wir deshalb einige Vorschläge für die Entwicklung eines kritischen Umgangs mit diesen Quellen machen. Wir sind sicher, dass unsere Überlegungen nicht nur für das Bachelor-Studium in China interessant sind.

Grundsätzlich gehen wir davon aus, dass der Umgang mit Internetmaterialien eigentlich keine neuen methodischen Probleme aufwirft, sondern im Wesentlichen dieselben wie der Umgang mit gedruckten Texten: Es geht um sach- und fachgerechte Auswahl, kritische Bewertung und transparente Ver-

1 Der vorliegende Artikel ist aus der Arbeit einer DAAD-Arbeitsgruppe entstanden. Für vielfältige Informationen und Anregungen danken die Verfasserinnen Christopher Dege (Beijing Institute of Technology), Sandra Holtermann (Shanghai International Studies University) und Georg Jansen (Beijing Foreign Studies University).

wendung von Informationen. Die damit verbundenen Probleme werden durch das Internet allerdings teilweise verschärft. Wir möchten in diesem Zusammenhang fünf Punkte hervorheben, die in der Literatur diskutiert werden (vgl. beispielsweise die gute Darstellung des Problemzusammenhangs bei Marx 2000 und Bleuel 2001):

1. Im Gegensatz zur gedruckten Fachliteratur, die durch die Herausgeber vorgeprüft und lektoriert worden ist, ist das Materialangebot im Internet ungefiltert und von sehr unterschiedlicher Zuverlässigkeit. Dies stellt einen erhöhten Anspruch an die Kritikfähigkeit der Verwender.
2. Wie bei der Erschließung von gedrucktem Material Fachbibliographien notwendig sind, so gibt es zunehmend auch elektronische Hilfsmittel zur Recherche von fachlichen Internetmaterialien. Eine Einführung in solche Datenbanken und Portale ist im Studium zu ergänzen.
3. Viele Internetdokumente verändern sich, verschwinden oder sind nach einiger Zeit nicht mehr unter derselben Adresse auffindbar. Dies macht das wiederholte Abrufen von Referenzmaterialien schwierig. Daraus ergibt sich für den verantwortungsbewussten Schreiber einer Studienarbeit das Problem, wie er seine Quellen zugänglich machen und halten kann. Vor allem aber entsteht hier auch ein Problem für die Betreuer von Arbeiten und die Prüfer, weil es schwierig wird, die intellektuelle Auseinandersetzung des Kandidaten mit seinen Quellen nachzuvollziehen.
4. Im Zusammenhang der Quellennachweise sind geeignete Zitierstandards einzufordern, die die Zitierkonventionen der Druckliteratur für das Medium Internet ergänzen.

5. Durch die massenhafte Veröffentlichung von Examensarbeiten im Internet sowie das Copy-and-Paste-Verfahren scheint das Plagiiere noch komfortabler geworden zu sein. Dieser sehr wichtige und ärgerliche Aspekt soll in den folgenden Ausführungen allerdings ausgeschlossen bleiben. (Interessanten finden Druck- und Online-Material zum Plagiat im Lehrbetrieb auf Schule und Universität auf der Homepage von Frank Schätzlein (2003/2008) nachgewiesen.) Wir konzentrieren unsere Überlegungen darauf, wie der ehrliche Studierende zu einer besseren Verwendung der Internetquellen geführt werden kann.

Recherche und Verwendung von Internetquellen werden bereits in zahlreichen Anleitungen zum erfolgreichen Studieren und Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten vorgestellt (vgl. etwa Boeglin 2007; Sesink 2007; Schröder/Steinhaus 2000; Rossig/Prätsch 2006).

Für unsere Studierenden scheinen uns solche Anleitungen allein jedoch nicht ausreichend. Diese Bücher liefern nützliche Checklisten zur Prüfung von Internetquellen, setzen dabei aber ein Bewusstsein über den kritischen Umgang weitgehend voraus. Es ist deshalb zu überlegen, wie das kritische Quellenbewusstsein der Studenten geweckt und die Kompetenz zur Anwendung solcher Beurteilungsprinzipien entwickelt werden kann.

Wir sehen dazu vornehmlich drei Ansatzpunkte:

1. das Einfordern genauer und aussagekräftiger Quellennachweise,
2. die sukzessive Einbindung von Aufgaben zur reflektierten Quellenarbeit in Unterricht und Studienarbeiten,
3. die Einführung in Fach-Datenbanken und Fach-Portale.

1. Informative Quellennachweise einfordern

Didaktisch empfehlenswert scheint es uns zu sein, bei den Zitierkonventionen anzusetzen. Diese Anforderungen sind konkret und intersubjektiv überprüfbar, und die korrekte Angabe einer Internetquelle setzt nicht selten bereits eine recht intensive Beschäftigung und eine erste Quellenkritik voraus.

Obwohl eine ganze Reihe von unterschiedlichen Zitierstandards in den Anleitungen kursiert, gibt es einen grundsätzlichen Konsens über die notwendigen Elemente. Orientierungspunkt sind dabei die Zitierkonventionen für gedruckte Literatur und »ordentlich edierte« Fachtex-te. Der Nachweis sollte enthalten:

- Nach- und Vorname des Verfassers;
- Titel des Textes;
- Zeit des Erscheinens (und ggf. der letzten Aktualisierung des Textes);
- ggf. Angabe der Textsorte/des Quellmaterials;
- Übertragungsprotokoll und Internet-Adresse;
- Datum der Einsicht.

Sofern es sich um einen Text im Rahmen eines übergeordneten Werkes, einer Zeitschrift oder einer Reihe handelt, sind die diesbezüglichen Angaben hinter den Angaben zum Text einzufügen. Dazu ist anzugeben, ob der Text auch gedruckt vorliegt. In diesem Fall ist nach Möglichkeit die Druckfassung zu verwenden und zu zitieren; der Online-Nachweis stellt dann eine angefügte Ergänzung dar.

Falls einige der geforderten Angaben fehlen, sind die Lücken – wie auch bei gedruckter Literatur üblich – mit Hinweisen wie »Verfasser unbekannt« oder »ohne Zeitangabe« usw. zu füllen. Allerdings kann beim Fehlen des Verfassernamens nach strengeren Zitierkonventionen ersatzweise die Titelzeile der Hypertextseite, die für die Seite verantwortliche

Person oder Institution oder der Name des Compilers/Web Masters verlangt werden (so der Vorschlag von Marx 2000: 7, in Anlehnung an den »Columbian Guide to Online Style« für die Geisteswissenschaften).

Diese Akribie scheint vielleicht übertrieben, macht aber doch in doppelter Hinsicht Sinn:

- Die vielfältigen Informationen können das Wiederauffinden der Quelle im Internet sicherstellen. Selbst wenn sich die Adresse geändert haben sollte, ist über den Verfasser, den Titel, die Homepage der Institution oder das Archiv immer noch eine Suche möglich.
- Daneben können die Informationen dem interessierten Leser – natürlich auch dem Begutachter von Haus- und Examensarbeiten – wichtige Hinweise zur vertieften Beschäftigung mit dem Thema geben. Er kann sich anhand der Angaben einen ersten Überblick über das verarbeitete Quellenmaterial und seine Qualität machen, etwa weil ihm der Verfasser der zitierten Texte, das Archiv oder die Reihe bekannt sind. Ausführliche Angaben sind aber auch für den Studierenden vorteilhaft. Sie helfen ihm, sich über die Qualität der Internetquelle und ihre Eignung für seine Zwecke bewusst zu werden; mit zunehmender Erfahrung wird er dann auch den Wert der detaillierten Quellenangaben für die sachliche und intellektuelle Orientierung in der Literatur erkennen und nutzen können (vgl. dazu im Einzelnen die Empfehlungen von Theisen 2000: 75–87).

Leider ist die Umsetzung des oben angegebenen Zitierschemas auf konkrete Internetangaben nicht so einfach, da nicht alle Internettex-te nach Art eines wohl-edi-erten Fachtex-tes erscheinen. Um die Schwierigkeiten zu erfassen, die Studierende mit dem Nachweis von Internetquellen haben, wurden die Bachelor-Ar-

beiten 2008 (Germanistik) aus der Beijing Foreign Studies University auf die Literaturangaben hin durchgesehen.

Eine einfache Auszählung der Literatur- und Quellenverzeichnisse in den 77 Arbeiten ergab zusammen 539 gedruckte Titel, denen immerhin 491 ausgewiesene Websites gegenüberstanden. Hinsichtlich der Verzeichnisse haben die Examenkandidaten formale Anforderungen einzuhalten, die ihnen entsprechend der oben beschriebenen Zitiervorschrift vorgegeben sind.

Formal genügen die eingesehenen Arbeiten diesen Anforderungen, bei genauer Betrachtung sind im Einzelnen aber viele Mängel zu beobachten. In der Summe ist danach für mehr als die Hälfte aller zitierten Internetmaterialien, nämlich für 274 von 491, angeblich der Verfasser nicht bekannt, zusätzlich häufig auch der Titel des verwendeten Textes und die Entstehungszeit. Selbstverständlich gibt es hier bei den Studierenden große Unterschiede. Gründlicher Recherche stehen Verzeichnisse gegenüber, in denen fast alle oder sogar alle Texte einen unbekanntem Verfasser haben sollen. Einzelne Beispiele für derartige Angaben sind:

1. (Verfasser, Zeit und Titel unbekannt).
URL: http://www.bpb.de/publikationen/-WOPQZV,0,Zeit_der_Besatzung_und_des_Besatzungsstatuts.html.
2. (Verfasser, Zeit und Titel unbekannt).
URL: http://www.bmi.bund.de/ cln_012/ nn_165104/Internet/Content/Nachrichten/Pressemitteilungen/2008/03/ Bilaterales_Abkommen.html.
3. (Verfasser unbekannt): Körpersprache.
URL: <http://www.methode.de/pm/um/pmum3.htm>

Solche Listen von »nackten« Adressenverzeichnissen sind nicht informativ, sie erlauben einem Leser oder Prüfer nicht, sich ein Bild von den verwendeten Materialien und Quellen zu machen, und teilweise muss bezweifelt werden, dass die Studierenden sich bei der Verwendung

Rechenschaft über die Art und Qualität der jeweiligen Quelle abgelegt haben.

Das Nach-Recherchieren von Stichproben ergab, das hinter mangelhaften Angaben unterschiedliche, aber auch für die Internetarbeit typische Probleme stehen:

1. In einigen Fällen war der Verfasser zwar direkt auf der Website namentlich genannt, aber dem Kandidaten nicht aufgefallen. Internetseiten sind oft weniger übersichtlich, insofern die Verfasserangabe keinen festen Platz hat und der für den Text Verantwortliche eventuell nur über das Impressum der Seite erschlossen werden kann.
2. Es ist ggf. zu prüfen, ob die über eine Suchmaschine gefundene Seite nur ein Teildokument aus einer umfangreicheren Website ist und der Quellenachweis über den Textanfang zu finden ist. So ist etwa der Text der eben zitierten zweiten Homepage sehr wohl einem Autor und einem Texttitel zuzuordnen: Unter der Adresse findet sich ein Kapitel aus dem Online-Heft »Die deutsch-amerikanischen Beziehungen« von Georg Schild in der Reihe »Informationen zur Politischen Bildung« der Bundeszentrale für Politische Bildung (Download unter <http://www.bpb.de/publikationen/ZIKQRT.html>). Allerdings ist der Verfassername nur auf der Abbildung des Titelblatts der Printausgabe des Magazins zu finden.
3. Gelegentlich werden aus Druckquellen kopierte Texte oder Textauszüge ohne korrekte bibliographische Angabe ins Netz gestellt. Die schlampige Arbeit des Betreibers der zitierten Homepage erfordert das sorgfältige Nachrecherchieren des Benutzers; ist es ergebnislos, kann die Seite nicht verwendet werden.
4. Überprüft werden muss im Zweifelsfall auch der Ursprung anderer (ggf. im Internet wiederholt kopierter) Materialien wie Karten, Bilder und Statistiken.

5. Es gibt Texte, für die der (personale) Verfasser irrelevant ist. Institutionen oder Firmen veröffentlichen auf ihren Homepages Texte, die öffentliche Verlautbarungen des Betreibers darstellen und nach seinen Anweisungen formuliert sind. Solche Texte sind entsprechend unter dem Namen der herausgebenden Institution oder Firma zu zitieren. Der oben genannte erste Internettext ist so etwa eine Pressemitteilung des Bundesinnenministeriums.
6. Texte, die grundsätzlich keinen Verfasser haben, sind insbesondere Gesetze und Verordnungen. Hier ist ein »Verfasser unbekannt« oder »ohne Verf.« sinnlos und dieser Lückenfüller sollte auch nicht aufgeführt werden.
7. Wenn nicht nur Fachartikel aus dem Internet verwendet werden, sondern auch andere Materialien, kann der Leser der Arbeit aus dem Titel allein häufig sehr wenig über die Art der Quelle ablesen. Hier ist es informativ, wenn die Art des Materials (Abbildung, Tabelle usw.) bzw. die Textsorte (Fach-Artikel, Pressemitteilung, Parteiprogramm, Geschäftsbericht, Bibliographie usw.) genannt wird. Diese Angabe gilt in den Zitiervorschriften der MLA als fakultativ, sollte aber unseres Erachtens aus Gründen der Informativität von den Studierenden grundsätzlich gefordert werden.
8. Das dritte der angegebenen Website-Beispiele ist eine kommerzielle Homepage der Methode.de-GmbH, für die der Geschäftsführer Bruno Klumpp das Copyright hat. Die Texte sollen den Internetleser auf Seminare und Ratgeberliteratur aufmerksam machen, die über die Site geordert werden können. Eine abgesicherte Information, die in

einer Abschlussarbeit über ein interkulturelles Thema verwendet werden könnte, ist hier nicht zu finden. Die Homepage ist damit nicht zitierfähig, es sei denn als Beleg innerhalb einer Untersuchung von interkulturellen Fortbildungsangeboten.

Sicher gibt es unterschiedliche Varianten, wie eine Abteilung oder ein Studienprogramm die Anforderungen an korrektes Zitieren im Einzelnen ausgestalten möchte. Vorlagen dazu findet man nicht zuletzt im Internet mit Hilfe einer Suchmaschine zur Genüge. Es scheint uns aber ratsam, diese Anforderungen nicht zu niedrig zu halten. Die Lücken, die ein ausführliches Zitierschema vorgibt, erfordern eine genaue und aufmerksame Durchsicht der Website und können dadurch schon zu einer ersten kritischen Auseinandersetzung führen.

2. Quellenarbeit im Unterricht, in Arbeitsaufgaben und Examensarbeiten sukzessive verankern

Die kritische Auseinandersetzung mit (Internet-)Quellen kann nicht durch punktuelle Behandlung erreicht werden, sondern muss konsequent im Unterricht verankert werden.

2.1 Einführende Übungen

Eine erste Aufgabe kann darin bestehen, zu einem vorgegebenen Thema zwei oder drei Websites auszuwählen und diese dann – unter Einbeziehung von Hilfsfragen – vorzustellen.¹ Dazu sollten die Studierenden aufgefordert werden,

1. Websites unterschiedlicher Qualität auszuwählen. Abhängig vom Thema könnten die Alternativen sich beziehen auf Websites
 - von Ministerien oder Behörden

1 Inspiriert wurden die folgenden Überlegungen von den didaktischen Vorschlägen für den Schulunterricht von Markus Dange: *Kritischer Umgang mit dem Internet*, 2003.

- mit kommerziellem Hintergrund
 - aus wissenschaftlichen Einrichtungen/Universitäten
 - von Medien
 - von NGOs
 - von Privatpersonen (interessierten Laien) usw.;
2. die Angaben nach dem oben angegebenen Zitierschema zu vervollständigen;
 3. zum Verfasser des Textes bzw. zum verantwortlichen Herausgeber der Website zu recherchieren;
 4. die Hauptinhalte des Textes zusammenzufassen;
 5. ggf. die im Text zitierten Quellenangaben zu beachten und zu überprüfen;
 6. den Text / die Seite in Bezug auf einen vorgegebenen Zweck zu beurteilen (Kann man die Seite zum schnellen Nachschlagen von Informationen nutzen? Liefert sie
 - gesicherte Informationen für eine Hausarbeit
 - Informationen über Produkt- oder Serviceangebote
 - Unterhaltung usw.?)

Handelt es sich beim Verantwortlichen um eine natürliche Person, ist festzustellen, ob sie einschlägige Arbeiten zum Thema veröffentlicht hat. Es ist zu prüfen, ob hinter der Person Verbände, Institutionen oder eventuell Projekte stehen, die die Person als Interessenvertreter, als Fachmann oder als interessierten Laien ausweisen können. Auch bei Institutionen kann die Beurteilung schwer sein, wenn es sich nicht um eine große und allgemein bekannte Einrichtung handelt. Wahrscheinlich wird die Recherche oft nicht zu befriedigenden Ergebnissen führen. Dies aber kann die Problematik der Internetinformationen gerade gut verdeutlichen.

2.2 Verankerung der kritischen Quellenarbeit in aufeinander aufbauenden Arbeitskontexten

In der Folge ist die Quellenkritik in unterschiedlichen Kontexten fortzusetzen und in die Unterrichtsarbeit einzubauen. Dazu bietet sich zunächst der studentische Vortrag an. Obligatorischer Teil sollte eine kurze Quellenbesprechung sein. Im Rahmen von Powerpoint-Präsentationen hat es sich in unserem Unterricht als sehr praktikabel erwiesen, dass in der Einleitung zum Vortrag eine Folie mit den Hauptquellen gezeigt wird und davon (begrenzt durch die knappe Vortragszeit) wenigstens zwei oder drei genauer vorgestellt werden. Der Punkt »Unsere wichtigsten Quellen« ist auf der Redemittelliste zum Vortrag berücksichtigt, und Quellenarbeit ist ein Beurteilungskriterium, nach dem die Kommilitonen die Gruppenpräsentationen in der Lerngruppe bewerten.

Dass darüber hinaus verwendete Materialien (Zitate, Statistiken, Abbildungen) direkt auf Handout oder Folie mit einer Quellenangabe versehen sein müssen, ist selbstverständlich. Für die Präsentation sollte sichergestellt werden, dass den Studierenden Redemittel zur Verfügung stehen, mit denen sie auf die Quelle und ihren Urheber im Vortrag verweisen können.

Fortgesetzt werden kann die Besprechung der wichtigen Quellen in Semester-Hausarbeiten und in der Bachelor-Arbeit. Sehr sinnvoll erscheint uns dabei eine Anforderung, die an der Beijing Foreign Studies University an die Bachelor-Kandidaten gestellt wird: Der auf Deutsch verfassten Arbeit ist eine kurze Besprechung der wichtigsten verwendeten Literatur in der Muttersprache beizugeben. Damit kann die intellektuelle Auseinandersetzung mit den Quellen, unbeeinträchtigt durch Ausdrucksmängel in der Fremdsprache, erfasst werden. Dieser Platz wird bisher

vornehmlich für die Besprechung der verwendeten gedruckten Literatur benutzt; hier sollte eine kritische Kommentierung der verwendeten Websites ebenfalls ausdrücklich einbezogen werden.

Bei umfangreicheren Arbeiten ist es darüber hinaus sinnvoll, die Forschungsliteratur und das Quellen- und Materialverzeichnis getrennt aufzuführen. Diese Unterscheidung muss natürlich auch die Internetmaterialien umfassen. Durch die Zuordnung wird den Studierenden bewusst, dass solche Materialien unterschiedliche Informationsqualität haben. Ziel dieser Übungen und Anwendungen muss es sein, dass die Studierenden die Informationen aus dem Internet (oder aus einer anderen Quelle) nicht als kopierbare Wahrheit übernehmen, sondern als ein Informationsangebot verstehen, das über ein mehr oder weniger vertrauenswürdiger Medium zu ihnen gelangt ist.

2.3 Transparenz durch Dokumentation der Quellen schaffen

In der Anleitungsliteratur und in den Richtlinien einiger deutscher Universitätsinstitute wird gefordert, dass Internetquellen überhaupt oder wenigstens soweit sie nicht »nachweislich archiviert« (Theisen 2000: 201) und damit abrufbar sind, als Anhang einer Arbeit ausgedruckt, als elektronische Dokumentation beigegeben oder bis zum Abschluss des Prüfungsverfahrens gesichert aufbewahrt werden müssen. Diese Möglichkeit ist von uns noch nicht erprobt worden, sie verspricht aber einen positiven Einfluss auf die Arbeit mit Internetquellen: Der Aufwand des Dokumentierens legt die gezielte Auswahl und intensivere Bearbeitung wichtiger Materialien nahe; beim Abliefern der Referenztexte kann das Bewusstsein des eigenen Beitrags (Wo zitiere ich eine Quelle, wo paraphasiere ich sie, wo kommentiere ich sie? usw.) geschärft, mögliches Plagieren ein-

gedämmt und die Transparenz über den Verarbeitungsprozess für Kandidaten und Prüfer gefördert werden.

Häufig überarbeitete Websites wie die Wikipedia bieten zudem die Möglichkeiten, die zitierte Fassung als Permanentlink abzuspeichern (<http://de.wikipedia.org/wiki/permanentlink>).

3. In Portale zur Recherche fachwissenschaftlicher Online-Quellen einführen

Für einen Kandidaten, der die Bachelor- oder Magisterarbeit vorbereitet, sollte die fachlich anspruchsvolle und die fachwissenschaftliche Literatur im Mittelpunkt stehen. Der erste Weg des Suchenden wird wahrscheinlich in die heimische Universitätsbibliothek führen, über deren Kataloge und Datenbanken zum gewählten Thema recherchiert werden kann. Nach unserer Erfahrung sind die Bibliothekare gerne bereit, die Benutzer in die vorhandenen auch elektronischen Hilfsmittel einzuführen. Allerdings ist es fraglich, in welchem Umfang die Bibliotheken Zugriff auf deutsche Datenbanken haben. Deshalb ist es wichtig, dass die Studierenden der Germanistik Kenntnis von den im Netz frei verfügbaren Recherche-Instrumenten bekommen, die sie dann weiter zu frei herunterladbaren Dokumenten führen.

Dieser Weg ist über eine ganze Reihe von Fachportalen und Datenbanken möglich (ausführlicher vorgestellt bei Hansel/Kaiser 2003), die in den letzten Jahren in Zusammenarbeit von Bibliotheken und Instituten erarbeitet worden sind und ständig weiterentwickelt werden. Sie liefern Nachweise zu konventionellen Medien (besonders gedruckten Bibliotheksbeständen) und zu elektronischen Medien, darunter freien Online-Quellen. Während die Recherche über die allgemeinen Suchmaschinen wie Google und Yahoo oft zu einer sehr großen, unübersichtlichen und qualitativ sehr ge-

mischten Linkliste führt, liegt der Vorteil einer Recherche über solche fachwissenschaftlichen Portale darin, dass die angezeigten Dokumente bereits einer Prüfung unterzogen wurden und bestimmten fachlichen Standards entsprechen. Außerdem liefern diese Portale Metainformationen zu den nachgewiesenen Datenbanken oder Dokumenten, indem sie Urheber, Titel, Adresse und oft eine Kurzbeschreibung bzw. ein Abstract dazu liefern. Damit bereiten sie die perfekte Quellenangabe vor.

Im Folgenden kann nur ein kleiner Ausschnitt aus diesem Angebot genannt werden.

Für die Germanistik ist das einschlägige Portal die »Germanistik im Netz« (<http://www.germanistik-im-netz.de>). Es liefert aktuelle Informationen zur internationalen Germanistik, zu Tagungen, Projekten, Neuerscheinungen usw. und erlaubt umfassende Medienrecherche, u. a. auch von Internetquellen. Möglich ist die Suche nach Schlagwörtern im »www-Suchraum«, möglich ist aber auch eine systematische Suche. Für zahlreiche Dokumente werden Metainformationen und Abstracts geliefert.

Für die Auslandsgermanistik, die sich – wie etwa in China – auch verstärkt mit der Gesellschaft, der Politik und der Wirtschaft der deutschsprachigen Länder befasst, sei auf die virtuelle Fachbibliothek »Wirtschaftswissenschaften Econ Biz« (<http://www.econbiz.de>) hingewiesen, für die Politik auf die virtuelle Fachbibliothek »Politikwissenschaften vifapol« (<http://www.vifapol.de>).

Weitere Fachportale sind über die Website »vascoda« (<http://www.vascoda.de>) aufzufinden. Dies ist ein fächerübergreifendes Einstiegsportal für die wissenschaftliche Literaturrecherche. Suche nach Schlagwörtern oder über die Fachsystematik führt zu den wichtigen Portalen und Datenbanken eines Faches.

Eine Beschäftigung mit diesen neuartigen Hilfsmitteln (in Form von Information und praktischen Übungen) sollte Gegenstand des Fachunterrichts im Hauptstudium sein. Insbesondere in Weltregionen, die weit entfernt von Deutschland liegen, können mit ihrer Hilfe Informationsschätze gefunden werden, so dass die Verwendung von Internetmaterialien zu einer echten Bereicherung des Studiums werden kann. Allerdings ist der Download wiederum nur der erste Schritt: Der Text muss auch noch verstanden und verarbeitet werden. Aber damit sind wir wieder bei den grundsätzlichen Anforderungen an die intellektuelle Auseinandersetzung mit Informationen.

Literatur

- Bleuel, Jens: »Zitation von Internet-Quellen«. In: Hug, Theo (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Band 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten [Buch und CD-ROM]. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001. Online: <http://www.bleuel.com/ip-zit.pdf> [PDF-Datei] (letzter Zugriff 28.04.2010).
- Boeglin, Martha: *Wissenschaftlich arbeiten Schritt für Schritt*. Gelassen und effektiv studieren. München: Wilhelm Fink, 2007 (UTB 2927).
- Dange, Markus: *Kritischer Umgang mit dem Internet* (2003). Auf der Website von: Schulen ans Netz e. V. Online unter: <http://www.lehrer-online.de/umgang-mit-internet.php> (letzter Zugriff am 28.04.2010).
- Hansel, Johannes; Kaiser, Lydia: *Literaturrecherche für Germanisten*. Studienausgabe. 10., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage von Johannes Handels »Bücherkunde für Germanisten«. Berlin: Erich Schmidt, 2003.
- Marx, Thomas Christoph: *Zur Problematik des Zitierens aus dem Internet*. Anforderungen, Möglichkeiten und Grenzen (Juni 2000). Online unter: <http://www.histsem.uni-freiburg.de/forum/zitieren.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2010). Als Kurzfassung gedruckt in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 52, 4 (2001), 238–247.

Rossig, Wolfram E.; Prätisch, Joachim: *Wissenschaftliches Arbeiten*. Ein Leitfaden für Haus-, Seminar-, Examens- und Diplomarbeiten. 6., erweiterte Auflage. Weyhe: Print-Tec, 2006.

Schätzlein, Frank: *Plagiate an der Schule/Universität*. Literaturliste und Links (erstellt am 05.01.2003, letzte Aktualisierung am 03.09.2008). Online unter: <http://www.frank-schaetzlein.de/biblio/plagiat-links.htm> (letzter Zugriff: 28.04.2010).

Schröder, Henrik; Steinhaus, Ingo: *Mit dem PC durchs Studium*. Eine praxisorientierte Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Primus, 2006.

Sesink, Werner: *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten*. Mit Internet – Textverarbeitung – Präsentation. München, Wien: Oldenburg, 2007.

Theisen, Manuel R.: *Wissenschaftliches Arbeiten*. 10. Auflage, München: Vahlen, 2000 (WiSo-Taschenbücher).

Waltraud Timmermann

Dr. phil. habil.; Studium der Germanistik und Geschichte, 1981 Promotion (Mediä-

vistik); 2002 Habilitation (Sprachwissenschaft/Deutsch als Fremdsprache). Lehrtätigkeit an verschiedenen Universitäten in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik China; zuletzt DAAD-Lektorin an der Fremdsprachenhochschule Peking (BFSU).

Wang Liping

Dr. phil.; Studium der Germanistik und Kunstgeschichte an den Universitäten Heidelberg und München; seit 1996 Dozentin / außerordentliche Professorin an der Fremdsprachenhochschule Peking (BFSU). Arbeitsschwerpunkte: Schreiben, Literaturdidaktik.

Miao Yulu

Dr. phil.; Studium der Germanistik, 2006 Promotion (Linguistik); seit 1995 Dozentin / außerordentliche Professorin an der Fremdsprachenhochschule Peking (BFSU). Arbeitsschwerpunkt: Linguistik.

Blende(n)d Deutsch lernen? Ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht

Rebecca Launer

Zusammenfassung

In diesem Beitrag geht es um ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht, das im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung erstellt und erprobt wurde. Aus den Ergebnissen der Untersuchung lassen sich konkrete Empfehlungen für die Durchführung von Blended-Learning-Szenarien im Fremdsprachenunterricht ableiten.

1. Einleitung

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung an der Ludwig-Maximilians-Universität München wurde ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht entwickelt und getestet. In diesem Modell sind die Inhalte auf die multimedialen Lernphasen und die Präsenzphasen derart verteilt, dass der Fremdsprachenlernprozess möglichst effektiv und effizient unterstützt werden soll. Dieser Beitrag beschreibt die Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden mit diesem Modell und welche Schlussfolgerungen man daraus für den zukünftigen Einsatz dieses Modells ziehen kann.

2. Ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht

Es gibt viele verschiedene Vorstellungen und Ausprägungen von Blended Learning, dabei kann der Schwerpunkt auf den multimedialen Lerneinheiten oder dem Unterricht in der Klasse liegen, die multimedialen Lerneinheiten können für das Einzellernen oder das Lernen in virtuellen Gruppen konzeptioniert sein, die Kommunikation mit dem Tutor und oder anderen Lernenden kann synchron oder asynchron sein.

Das hier vorgestellte Modell wurde für ausländische Studierende auf dem Niveau B2 entwickelt, die entweder bereits an einer deutschen Universität studierten oder vor hatten zu studieren. Das Blended-Learning-Konzept bestand aus der *Kombination von Onlinephasen, in denen die Lernenden alleine mit dem Onlineprogramm »uni-deutsch.de« der Deutsch Uni Online (DUO) arbeiteten und Präsenzphasen, in denen sie in der Gruppe zusammenkommen und gemeinsam lernen.* Der Kurs erstreckte sich über sechs Wochen, die Lernenden kamen einmal pro Woche für drei Stunden in der Gruppe zusammen, zwischen den Präsenzphasen arbeiteten sie mit dem Onlineprogramm. In den Onlinephasen konnten sie per E-Mail und über ein Forum Kontakt zum Lehrer aufnehmen. Das Lernen einer Fremdsprache ist äußerst komplex, weil das Üben einzelner lexikalischer und grammatischer Strukturen sowie situativ eingebundene, kommunikative Interaktionen permanent zu einem ausgeglichenen Ganzen verbunden werden müssen. In einem handlungsorientierten Unterricht, wie er im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) gefordert wird, müssen die rezeptiven Fertigkeiten (Hören

und Lesen) und die produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) so trainiert werden, dass die Lernenden die Sprache ihrem Niveau entsprechend verwenden und mit ihr handeln können.

Das Programm »uni-deutsch.de« liefert authentische Lese- und Hörtexte sowie Filmbeiträge zu den Themen Studienalltag, Forschung und zu verschiedenen Fachwissenschaften. Aus den Texten heraus werden Übungen zum Lese- und Hörverstehen, zum schriftlichen und mündlichen Ausdruck sowie zum Training von lexikalischen und grammatischen Strukturen angeboten.

Bei der Erstellung dieses Modells war die Leitfrage, welche inhaltlichen und prozessualen Aspekte im Fremdsprachenlernprozess eine Rolle spielen und wie man diese in einem Blended-Learning-Modell verorten kann, so dass die individuellen Lernstile berücksichtigt werden und die Lernenden ihre individuellen Vorkenntnisse nutzen können.

Das Modell wurde in je einem Kurs, an der Universität in München und am IIK in Bayreuth, getestet.

2.1 Die Konzeptionierung eines Blended-Learning-Modells für den Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden sollen die einzelnen Vorgänge beim Fremdsprachenlernen näher betrachtet und anschließend ihre Verortung in dem Blended-Learning-Modell erläutert werden.

Sprachkenntnisse beinhalten ein sehr facettenreiches Wissen um Wörter und deren lexikalische und grammatische Strukturen. Dieses Wissen umfasst phonologische, artikulatorische, morphologische, syntaktische wie auch semantisch-kon-

zeptuelle Informationen, die alle in einem komplexen mentalen Lexikon vernetzt und gespeichert werden, das wiederum stark von individuellem Vorwissen geprägt ist (der Muttersprache, Erfahrungen mit der zu lernenden Fremdsprache, der Kenntnis anderer Fremdsprachen, dem Weltwissen, etc.). Besonders in heterogenen Klassen, aber auch in vermeintlich homogenen Klassen stehen Lehrende beim Training von lexikalischen und grammatischen Strukturen immer wieder vor der Herausforderung, den unterschiedlichen individuellen Vorkenntnissen der Lernenden gerecht zu werden, so dass die einen nicht unterfordert, die anderen nicht überfordert sind.

In diesem Blended-Learning-Modell werden die Onlinephasen genutzt, um der Individualität beim Lernen und beim Training von lexikalischen und grammatischen Strukturen Rechnung zu tragen. Die Lernenden können dabei in ihrem eigenen Rhythmus und Tempo lernen, sich Unbekanntes intensiver und Bekanntes weniger intensiv, je nach Bedarf, erarbeiten. Sie sollen sich aktiv mit den Inhalten auseinandersetzen. Entsprechende Lernprogramme können den Lernprozess dabei sinnvoll unterstützen. Im Lernprogramm »uni-deutsch.de« werden beispielsweise Lesetexte als Hypertexte angeboten, die den kontextuellen Wortschatzerwerb erleichtern, indem die Lernenden zu unbekanntem Ausdrücken in hinterlegten Informationsnetzen, z. B. in Wörterbüchern, weitere Informationen abrufen können. Mithilfe von Grammatikanimationen¹ werden grammatische Phänomene bildhaft dargestellt, um dahinter stehende Konzepte leichter verständlich zu machen.

1 Eine wissenschaftliche Untersuchung zu Grammatikanimationen (Scheller 2007, 2009) ergab, dass der richtige Einsatz von Bildern sich positiv auf die Lernleistung auswirken kann.

Auch beim Training der rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören spielt Individualität eine wichtige Rolle. Dabei müssen Vorkenntnisse, aber auch Lese- und Hörgewohnheiten, das Lesetempo, das Vermögen, wichtige Informationen aus einer Menge von Geräuschen herauszufiltern etc. berücksichtigt werden. Wie auch bei den lexikalischen und grammatischen Strukturen können die Lernenden hierfür die Onlinephasen nutzen, um gemäß ihrer Gewohnheiten, Vorkenntnisse und ihrem persönlichen Tempo zu lernen. »uni-deutsch.de« bietet dafür zahlreiche Lese- und Hörtexte mit einem umfangreichen und interaktiven Angebot an Übungen. Andere Lernprogramme, wie beispielsweise die »Interaktive Sprachreise« von Digital Publishing, bieten die Möglichkeit, Hörtexte im Tempo zu regulieren und geschriebene und gesprochene Texte miteinander zu kombinieren, so dass die Lernenden das Material ihren Bedürfnissen anpassen können.

Das Schreiben ist eine Fertigkeit, die im Fremdsprachenunterricht oft zu kurz kommt, da im Zeitalter des handlungsorientierten Unterrichts der Schwerpunkt eher auf kommunikativen und interaktiven Aktivitäten liegt. Dabei hat das Schreiben im Lernprozess eine wichtige Funktion. Der Schreibprozess wird von einem inneren Sprechen begleitet, bei dem

»Inhalte bewusster konzipiert, Wörter und Strukturen bewusster gewählt und eingesetzt werden. Die schriftliche Fixierung des Textes ermöglicht eine längere Verfügbarkeit über ihn als beim Sprechen, so dass auch die Kontrolle und eventuelle Fehlerkorrektur eindeutiger und somit effizienter durchgeführt werden können als in gesprochenen und damit flüchtigen Interaktionen«. (Launer 2008: 72)

In den letzten Jahren hat das Schreiben durch das Verfassen von SMS oder E-

Mails, Blogs, Texten in Wikis und Internetforen auch im Alltag wieder an Wichtigkeit gewonnen. »uni-deutsch.de« bietet sowohl eine Chat- und Forenfunktion für den interaktiven Austausch der Lernenden miteinander an, als auch eine große Zahl an Freitextaufgaben. Diese Freitextaufgaben werden zum Teil zunächst durch einen elektronischen Assistenten vorkorrigiert, indem Fehler im Text markiert werden. Diese erste Korrektur wird an die Lernenden zurückgeschickt, so dass sie die Möglichkeit haben, sich mit ihren Fehlern auseinanderzusetzen und sie selbst zu verbessern. Anschließend werden die Aufgaben an einen Tutor gesendet, der die Endkorrektur vornimmt und die Lernenden mit individuellen Hilfestellungen unterstützt. Die digitalen Medien stellen eine natürliche Umgebung für Schreiben dar, so dass es sinnvoll ist, das Training der Fertigkeit Schreiben in den Onlinephasen zu verorten. Auf diese Weise kommt das Schreibtraining sowohl in seiner Mittlerfunktion zur Verfestigung bestimmter Strukturen als auch in seiner Zielfunktion zur Kommunikation (Kast 1999) zum Einsatz.

Beim Sprechen geht es in der Regel um das Transportieren von Informationen (monologisches Sprechen, z. B. in Form einer Präsentation oder eines Vortrags) oder um die Interaktion mit anderen (dialogisches Sprechen). Im Fremdsprachenunterricht sollen dabei die bereits gelernten lexikalischen und grammatischen Strukturen angewendet und trainiert werden. Dabei werden Hypothesen gebildet, Meinungen und Fakten ausgetauscht und diskutiert. Digitale Medien bieten verschiedene Möglichkeiten, um das Sprechen zu trainieren, beispielsweise die Option, mündliche Äußerungen aufzunehmen und an den Tutor zu senden, um das monologische Sprechen zu trainieren, durch ein Spracher-

kennungsprogramm kurze Dialoge und die Aussprache zu trainieren. Das interaktive und freie Sprechen ist online vor allem mithilfe virtueller Konferenzprogramme möglich. In dem hier beschriebenen Blended-Learning-Modell kommen die Lernenden und die Lehrkraft jedoch regelmäßig im Präsenzunterricht zusammen, so dass der Präsenzunterricht eine natürliche Situation für die interaktive Kommunikation darstellt. Aus diesem Grund hat die mündliche Kommunikation, also das dialogische Sprechen, ebenso wie das monologische Sprechen, also z. B. das Halten von Referaten, seinen Platz im Präsenzunterricht, wenn letzteres auch von den Lernenden in den Onlinephasen zum Teil vorbereitet werden kann.

Aus diesen Überlegungen heraus wurde folgendes Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht abgeleitet:

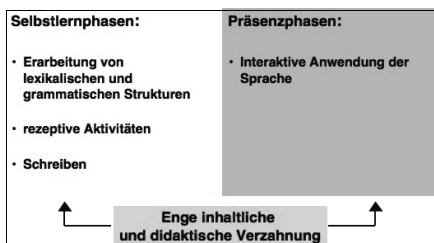


Abbildung 1: Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht

In den Onlinephasen erarbeiten sich die Lernenden die lexikalischen und grammatischen Strukturen und trainieren das Lesen und Hören in ihrem eigenen Tempo und gemäß ihrer individuellen Gewohnheiten. Schreibübungen, wie Lückentexte, Satzpuzzles und Textaufgaben, helfen, die gelernten Strukturen bewusster anzuwenden und gezielt einzusetzen. Zusätzlich können die Lernenden

über E-Mail und Foren miteinander kommunizieren und dabei den Schritt von der Übungssituation in die authentische, schriftliche Kommunikationssituation machen. Im Präsenzunterricht stehen mündliche Aktivitäten im Vordergrund, bei denen die Lernenden sich in der Gruppe in einer interaktiven und natürlichen Kommunikationssituation befinden und die gelernten Strukturen anwenden können.

2.2 Das Modell in der Praxis

Die bereits erwähnten Kurse, in denen das hier beschriebene Modell zum Einsatz kam, waren in drei thematische Blöcke gegliedert: »Internet und Medien«, »Wirtschaft und Beruf« sowie »Umweltschutz«. Anhand des Blocks »Internet und Medien« sollen die praktische Umsetzung des Modells sowie die didaktische und inhaltliche Verzahnung erläutert werden.

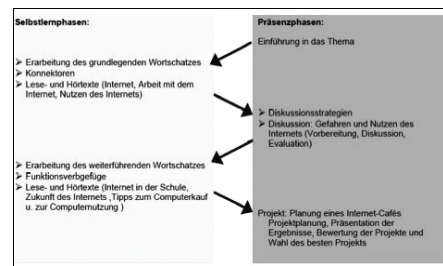


Abbildung 2: Beispiel der inhaltlichen Verzahnung

Das Thema »Internet und Medien« wurde zunächst in einer Präsenzeinheit (eine Unterrichtseinheit¹) eingeführt. Dabei wurden Vorkenntnisse der Lernenden aktiviert, die Lernziele für diesen Block besprochen und die Arbeitsaufträge für die folgende Selbstlernphase geklärt.

1 Eine Unterrichtseinheit (UE) entspricht 45 Minuten.

In der Onlinephase¹ sollten die Lernenden sich anhand vorgeschlagener Übungen im Lernprogramm den grundlegenden Wortschatz zum Thema erarbeiten sowie die Konnektoren auf der grammatischen Ebene wiederholen und vertiefen. Über Lese- und Hörtexte sollten sich die Lernenden mit der Arbeit im Internet und mit dessen Nutzen vertraut machen.

In der darauf folgenden Präsenzeinheit (drei UE) stand die Diskussion als kommunikative Handlung im Mittelpunkt. Zunächst wurden gemeinsam verschiedene Diskussionsstrategien erarbeitet, um diese anschließend in Gruppendiskussionen zum Thema Nutzen und Gefahren des Internets anzuwenden.

In der nächsten Onlinephase sollten die Lernenden ihre Wortschatzkenntnisse zum Thema erweitern und die Funktionsverbgefüge als grammatische Struktur trainieren. Über Lese- und Hörtexte und die dazugehörigen Aufgaben beschäftigten sie sich mit den Themen Internet in der Schule, Zukunft des Internets und Tipps zum Computerkauf und zur Computernutzung.

In der abschließenden Präsenzphase (drei UE) stand eine Projektarbeit im Mittelpunkt. In Kleingruppen von drei bis fünf Personen sollten die Lernenden ein Konzept für ein Internetcafé erarbeiten. Die Gruppenergebnisse wurden im Plenum präsentiert, von der ganzen Gruppe bewertet und das beste Projekt wurde gekürt. Die Bewertungen mussten dabei anhand verschiedener Kriterien begründet werden.

Wichtig bei der Verzahnung der Online- und Präsenzphasen ist, dass die Phasen jeweils aufeinander Bezug nehmen. Wenn in den Präsenzphasen die Anwen-

dung dessen, was in den Onlinephasen trainiert wurde, im Mittelpunkt steht, soll das die Transparenz des Lernzwecks und somit die Motivation erhöhen.

3. Beobachtungen zum Lernverhalten

Während der Kurse führten alle Lernenden ein Lerntagebuch, nahmen an schriftlichen Befragungen sowie an Leistungsmessungstests teil, so dass man einen Einblick in ihr Lernverhalten und die Lernergebnisse erhalten konnte.

Im Verlauf der Kurse zeigte sich, dass die Lernenden Schwierigkeiten hatten, bei der Arbeit im Lernprogramm ihre Aufmerksamkeit zielgerichtet auf die für sie wesentlichen Punkte zu konzentrieren. Besonders deutlich zeigte sich das bei der Wortschatzarbeit. Das Erkennen und Strukturieren neuer Wörter, so dass diese auch langfristig behalten werden konnten, bereitete vielen Probleme. Es wurden kaum erkennbare Behaltensstrategien angewendet (z. B. das schriftliche Fixieren neuen Wortschatzes oder neuer Strukturen). Auch das Planen und Organisieren des Lernprozesses stellte für einige ein Problem dar. Manche lernten sehr unregelmäßig und/oder ließen sich leicht durch anderes ablenken; andere lernten zwar regelmäßig, aber nur einmal pro Woche, zum Teil spät nachts und in großen Lerneinheiten, bei denen durch die lange Dauer ein Konzentrationsverlust zu beobachten war. Die Lernenden jedoch, die regelmäßig und geplant arbeiteten, erzielten deutlich bessere Ergebnisse. Die Motivation wurde maßgeblich durch das Lernprogramm beeinflusst. Traten beim Arbeiten mit dem Lernprogramm technische Schwierigkeiten auf, so gaben die Lernenden an, verließ sie schnell die Lust weiterzumachen. Moti-

1 Die Onlinephasen dauerten jeweils eine Woche, zur Bearbeitung der Aufgaben im Lernprogramm wurden den Lernenden sechs Stunden empfohlen.

vationsprobleme wurden aber auch auf mangelnde Selbstdisziplin und den »fehlenden Druck der Klasse« (Zitat aus dem Lerntagebuch einer Lernenden) beziehungsweise auf die fehlende Gruppendynamik zurückgeführt. Dadurch, dass es in diesem Kurs in den Selbstlernphasen keine kooperativen Aufgaben (z. B. in Wikis oder Foren) gab, fühlten sich die Lernenden oft alleine gelassen und unmotiviert. Auch das Gefühl des Alleingelassen-Seins wirkte sich, so manche Aussagen in den Tagebüchern, negativ auf die Gruppendynamik aus.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Probleme der Lernenden mit dem Blended-Learning-Modell hauptsächlich in den Onlinephasen lagen und sich den Ebenen Metakognition (Organisation, Evaluation des Lernprozesses), Kognition (Strukturierung der Lerninhalte, Einsatz von Lernstrategien) und Motivation zuordnen lassen:

Ebene	Probleme bei/durch
<i>Metakognition</i>	Planung des Lernprozesses Fokussierung der Aufmerksamkeit Beobachtung des Lernprozesses
<i>Kognition</i>	Strukturierung der Lerninhalte Gezielte Anwendung von Lernstrategien
<i>Motivation</i>	Technische Probleme Mangel an Selbstdisziplin Gruppendynamik

Tabelle 1: Probleme beim Blended Learning

Bei den Befragungen der Lehrkräfte zum Kursverlauf konnten insgesamt vier Aspekte identifiziert werden, die von ihnen in den durchgeführten Blended-Learning-Kursen als schwierig wahrgenommen wurden:

1. die Umsetzung des Blended-Learning-Konzepts
2. die Technik
3. die Steuerung der Gruppendynamik
4. die Distanz zu den Lernenden und die dadurch fehlende Einsicht in das Lernverhalten.

Die Lehrkräfte berichteten, dass die Lernenden zum Teil die Bedeutung der Online- und der Präsenzphasen nicht verstanden hätten. So hatten sie den Eindruck, dass trotz der genauen Erklärung des Blended-Learning-Modells zu Beginn des Kurses die Onlinephasen eher zur Wiederholung der Präsenzphasen als zur Bearbeitung neuer sprachlicher oder inhaltlicher Themen genutzt wurden. Die Lernenden hielten sich nicht an die Lernpläne, sondern gingen auf individuellen Lernwegen durch das Programm, so dass die Lehrkräfte es als schwierig empfanden, alle Lernenden im Präsenzunterricht inhaltlich wieder zusammenzubringen.

Die Lehrkräfte bestätigten die Aussagen der Lernenden, dass sowohl technische Probleme als auch fehlende Gruppendynamik zu Frustration und Motivationsverlust führten. Probleme beim Aufbau einer positiven Gruppendynamik führten die Lehrkräfte auf die selteneren Lernphasen in der Klassengemeinschaft und die Individualisierung des Lernprozesses in den Onlinephasen zurück. Über Einsendeaufgaben, die den Lehrkräften in den Onlinephasen zur Korrektur geschickt werden, oder über spezielle Tracking-Programme, mit deren Hilfe sie die Wege der Lernenden im Lernprogramm verfolgen können, haben die Lehrkräfte sowohl die Möglichkeit der Kontrolle als auch die Möglichkeit, Hilfestellungen zu geben, wo es nötig erscheint. Fehlen in einem Lernprogramm solche Tracking-Programme, wie es in diesen Kursen der Fall war, oder schicken die Lernenden keine Einsendeaufgaben, wird es für die Lehrkräfte schwierig, zu sehen, wo die

Stärken und die Schwächen der Lernenden liegen, und entsprechend wird es schwierig, die Onlinephasen mit dem Präsenzunterricht didaktisch sinnvoll zu verzahnen.

4. Schlussfolgerung für den zukünftigen Einsatz dieses Blended-Learning-Modells

Die Analyse des Lernverhaltens der Lernenden in diesen Blended-Learning-Kursen zeigt, dass die vermeintlichen Vorteile eines Blended-Learning-Angebots durch Probleme im Umgang mit dem Angebot nicht zum Tragen kommen. So wird der Vorteil der flexiblen Zeiteinteilung zum Nachteil, wenn die Lernenden dem Lernprozess keine aus-

reichend hohe Priorität einräumen und er keinen Platz im Alltag findet. Die Anpassung des Lernprozesses an das individuelle Lernverhalten kann sich dann nachteilig auswirken, wenn die Lernenden ihr eigenes Lernverhalten nicht einschätzen können und nicht wissen, wie sie ihren Lernprozess gestalten sollen oder können.

Bei der Planung und Umsetzung eines Blended-Learning-Angebots können jedoch verschiedene Aspekte berücksichtigt werden, die den Lehrkräften die Arbeit und den Lernenden das selbständige Lernen erleichtern. Dabei sollten den Lernenden Hilfestellungen auf den Ebenen der Metakognition und der Kognition sowie der Motivation gegeben werden.

<i>Tipps</i>	<i>Metakognition</i>	<i>Kognition</i>	<i>Motivation</i>
Lernzielvereinbarung abschließen	x		x
Gemeinsame Erstellung von kurzfristigen Lernzielen	x		x
Lerntagebuch	x	x	x
Gemeinsame Erarbeitung und Diskussion von Lernstrategien	x	x	x
Strategieecke	x	x	x
Individuelle Lernberatung	x	x	x
Individuelles und systematisches Feedback/Lob			x
Sinnvolle und nachvollziehbare Verzahnung der Selbstlern- und der Präsenzphasen	x		x
Gewährleistung eines technischen Supports			x

Table 2: Übersicht über Hilfestellungen für Lernende in einem Blended-Learning-Kurs

In einem Blended-Learning-Kurs ist es wichtig, die Individualität der Onlinephasen und das Gruppengefühl in den Präsenzphasen ins Gleichgewicht zu bringen. Während die Lernenden in den Onlinephasen einen großen Freiraum in der Gestaltung ihres individuellen Lernprozesses haben, arbeiten sie in den Präsenzphasen zusammen und verfolgen gemeinschaftliche Lernziele. Dafür kann es hilfreich sein, zu Beginn des Kurses eine

gemeinsame Lernzielvereinbarung zu treffen, so dass die Lernenden ihren Lernprozess in dieselbe Richtung lenken können. Diese Lernzielvereinbarungen können in den virtuellen Kursraum auf einer Lernplattform eingestellt werden, so dass immer wieder auf sie verwiesen werden kann. In dieser Vereinbarung sollten auch die Rollen der Mitwirkenden an einem Blended-Learning-Kurs genau definiert werden. Der größere individu-

elle Freiraum, den die Lernenden in den Onlinephasen haben, zieht auch eine größere Verantwortung für den eigenen Lernprozess nach sich. Die Rolle der Lehrkraft wird dabei immer stärker die eines Moderators des Unterrichtsgeschehens, der die individuellen Lernprozesse im Kontext der Klassengemeinschaft lenkt und zusammenhält, und die des Beraters bei den Problemen mit dem selbständigen Lernen.

Das *regelmäßige gemeinsame Festlegen von kurzfristigen Zielen*, z. B. für die nächste Lernphase, hilft den Lernenden, die nächste Lernphase zu planen und zu strukturieren und ein zielloses Umherirren im Lernprogramm zu vermeiden. Diese Lernziele können ebenfalls beim Einsatz einer Lernplattform einen prominenten Platz erhalten und so die Lernenden bei der Strukturierung ihres Lernprozesses unterstützen, ohne jedoch das individuelle Lernverhalten zu stark einzuschränken. Dabei können auch Aufgaben unterschieden werden, die die Lernenden verpflichtend bearbeiten müssen, und solche, die ihnen weitere fakultative Übungsmöglichkeiten anbieten.

In den hier beschriebenen Kursen arbeiteten die Lernenden in den Onlinephasen alleine, was zum Teil demotivierend wirkte. *Kooperative Aufgabenstellungen* könnten bei zukünftigen Einsätzen des Blended-Learning-Modells den Lernenden das Gefühl vermitteln, auch in den Onlinephasen einer Gruppe anzugehören, nicht ganz allein zu sein, und so die Motivation fördern. Kooperative Aufgaben können z. B. kleine Gruppenarbeiten in Wikis oder das gemeinsame Erstellen eines Glossars sein, das Lernenden hilft, unbekannte Wörter zu er-

kennen und zu lernen. Dabei wird das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit gestärkt, ohne jedoch die Individualität des jeweiligen Lernprozesses zu beschneiden.

Lerntagebücher helfen den Lernenden bei der Beobachtung und Evaluation des eigenen Lernprozesses. Um die metakognitiven Kompetenzen der Lernenden nachhaltig zu fördern, sollten die in den Lerntagebüchern niedergeschriebenen Beobachtungen im Präsenzunterricht gemeinsam besprochen werden. Dabei können Probleme identifiziert und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Das können Strategien auf der Ebene der Planung und Organisation des Lernprozesses oder Behaltensstrategien z. B. zur Aufbereitung unbekannter Vokabeln sein. Im Klassenraum des Präsenzunterrichts sowie zusätzlich in der virtuellen Lernumgebung können dazu Strategieecken¹ eingerichtet werden, in denen die erarbeiteten Strategien gesammelt werden und für die Lernenden immer wieder abrufbar sind. Ein positiver Nebeneffekt der gemeinsamen Erarbeitung und Diskussion von Lernstrategien ist, dass sie einen natürlichen Sprech Anlass liefern und dabei auch die mündliche Interaktion intensiv trainiert werden kann. Durch die Analyse der individuellen Schwierigkeiten und das gemeinsame Suchen nach Strategien erkennen die Lernenden, dass sie mit ihren Problemen im Lernprozess nicht allein sind. Die Zusammenarbeit bei der Entwicklung gegenseitiger Hilfestellungen kann das Gruppengefühl und damit die Motivation fördern.

1 In einer virtuellen Lernumgebung kann eine solche »Strategiecke« ein Forum sein, in dem Probleme beschrieben werden und die Forumsbeiträge Lösungsmöglichkeiten anbieten. Eine andere Möglichkeit kann die gemeinsame Arbeit der Lernenden an einem Wiki sein, in dem sie ihre favorisierten Lernstrategien beschreiben.

Neben der gemeinschaftlichen und kooperativen Lernberatung sollte aber auch Raum für *die individuelle Lernberatung* geschaffen werden. Gerade zu Beginn eines Kurses, wenn sich die Teilnehmer untereinander noch nicht gut kennen oder wenn sie mit dem Konzept des Blended Learning noch gänzlich unvertraut sind, haben sie zunächst oft Hemmungen, sich zu ihren Schwierigkeiten bei einem speziellen Thema oder beim selbständigen Lernen generell vor der Klasse zu äußern.

Individuelles und systematisches Feedback sowie Lob geben den Lernenden ebenfalls das Gefühl, nicht allein zu sein und verstärken die Motivation (Schmitz/Perels 2006). Als Grundlage für das Feedback können beispielsweise Einsendeaufgaben eingesetzt werden. Über Einsendeaufgaben können die Lernenden eigene Textproduktionen (schriftlich oder mündlich, je nach technischen Möglichkeiten des Lernprogramms) an die Lehrkraft schicken, die diese Texte korrigiert und kommentiert. Dabei ist es wichtig, dass die Korrekturen für die Lernenden eindeutig und nachvollziehbar sind und die Kommentare sich direkt auf die Korrekturen beziehen, so dass die Lernenden durch diese Form des Feedbacks weiterlernen können.

Eine sinnvolle Verzahnung der Online- und Präsenzphasen muss sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der didaktischen Ebene vollzogen werden. Auf der inhaltlichen Ebene sollten die Lernenden das, was sie in den Präsenzphasen erarbeitet und gelernt haben, anwenden können. Nur so kann sich ihnen der Sinn und Zweck lexikalischer, struktureller oder auch thematischer Übungen erschließen. Wenn zu jedem Zeitpunkt klar ist, was man warum und wofür lernt, können die Lernenden für ihren Lernprozess eher die Verantwortung

übernehmen, als wenn sie nur darauf vertrauen müssen, dass bestimmte Übungen oder Inhalte schon irgendeinen Zweck haben werden. Wenn die Lernenden die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen können, dann trägt das dazu bei, dass sie zu mündigen Lernenden werden, was wiederum die Motivation stärkt.

Auf der didaktischen Ebene ist wichtig, dass die Lernenden im Präsenzunterricht nicht wieder einfach nur zu Informationsempfängern und mit mehr oder weniger frontalem Unterricht konfrontiert werden. Auch hier müssen Interaktivität und Kooperation wichtige Elemente sein, die die Lernenden in ihrer Selbständigkeit und Verantwortung für den Lernprozess bestärken. Die Lehrkraft sollte deshalb versuchen, ihren Unterricht so aufzubauen und zu gestalten, dass die Lernziele transparent zur Verfügung stehen und die Lernenden den Sinn und Zweck der Lerninhalte verstehen.

Nicht zuletzt ist *die Gewährleistung eines zuverlässigen technischen Supports* wichtig für den Erfolg eines Blended-Learning-Kurses. Technische Schwierigkeiten, angefangen davon, dass man nicht weiß, wie eine bestimmte Anwendung fachgerecht installiert werden muss, über Probleme am privaten PC bis hin zu Serverproblemen, sind vielfältig. Oft ist zunächst auch nicht immer klar, wo ein Problem liegt, und meist wird das Problem zuerst einmal auf das Programm geschoben. Gerade bei technisch weniger versierten Lernenden ist die Problemtoleranz eher niedrig. Schon kleine Probleme können schnell zu Frustration führen. Deshalb ist es wichtig, dass die Lernenden wissen, an wen sie sich wenden können, wenn es Probleme mit der Technik gibt. Der technische Support, das kann die Lehrkraft selbst oder eine andere Person sein, sollte leicht erreichbar

sein und relativ kurzfristig Hilfestellungen anbieten können. So bleibt die Frustration niedrig und die Motivation der Lernenden wird nicht allzu sehr in Mitleidenschaft gezogen.

Wie sollte das hier vorgestellte Blended-Learning-Modell nun bewertet werden? Erfüllt es den Anspruch, den Prozess des Fremdsprachenlernens sinnvoll zu unterstützen? Die Antwort hängt vom jeweiligen Beteiligten ab. Nur wenn die Lernenden das nötige Rüstzeug haben, um die Onlinephasen effektiv nutzen zu können, ist das Modell erfolgreich. Das nötige Rüstzeug sind in diesem Fall die Lernstrategien auf der kognitiven und der metakognitiven Ebene. Die Lehrkraft hingegen muss in ihrer Rolle als Lernberater und Moderator Schwierigkeiten rechtzeitig erkennen und individuelle Hilfen anbieten können. Wenn die Lernenden diese Strategien nicht kennen oder mit ihnen nicht kompetent umgehen können, ist es wichtig, diese ausreichend zu thematisieren und zu trainieren.

Wenn die Onlinephasen effektiv und effizient genutzt werden, erhalten die Präsenzphasen eine neue Qualität, da ihr Schwerpunkt noch stärker als bisher auf der kommunikativen Interaktion liegen kann. Durch die gezielte Förderung des selbständigen Lernens wird dabei zusätzlich ein wichtiger Beitrag zur Ermöglichung des lebenslangen Lernens geleistet.

Literatur

- Goethe-Institut Inter Nationes; KMK; EDK; BMBWK (Hrsg.): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001.
- Kast, Bernd: *Fertigkeit Schreiben*. München: Langenscheidt, 1999 (Fernstudieneinheit 12).
- Launer, Rebecca: *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht*. Konzeption und Evaluation eines Modells. Online: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/8905/1/Launer_Rebecca.pdf 2008
- Scheller, Julia: »Grammatikanimationen und die kognitive Theorie des multimedialen Spracherwerbs«. In: Roche, Jörg (Hrsg.): *Fremdsprachen lernen medial*. Berlin: LIT, 2007, 89–98.
- Scheller, Julia: *Animationen in der Grammatikvermittlung: Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpositionen*. Berlin: LIT, 2009.
- Schmitz, Bernhard; Perels, Franziska: *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Berlin: Logos, 2006.

Im Text erwähnte Lernprogramme

Deutsch-Uni Online: uni-deutsch.de. München 2003. Abrufbar unter: www.uni-deutsch.de

Rebecca Launer

Dr. phil.; Goethe-Institut München, Bereich Multimedia und Fernlehre; Arbeitsschwerpunkte: Mitarbeit im Bereich Multimedia und Fernlehre mit den Schwerpunkten Onlinesprachkurse und Blended Learning.

Tagungsankündigung

3. Bremer Symposion zum Fremdsprachenlehren und -lernen an Hochschulen:

»Autonomie und Assessment. Testen, Evaluieren, Zertifizieren in unterrichtlichen und autonomen Lernkontexten«

(4.–5.3.2011, Universität Bremen)

Call for Papers

Der breite Trend zur Etablierung von Bildungsstandards hat sowohl im deutschen Bildungssystem wie auch in den meisten anderen europäischen Ländern zu einer erheblichen Intensivierung der Bemühungen um die Evaluation von Lernergebnissen durch objektive Test- und Prüfungsverfahren aller Art geführt. Auch die Sprachvermittlung – nicht nur an Hochschulen – ist von dieser Entwicklung stark betroffen. An den Hochschulen ist es vor allem der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER), der europaweit neue Standards gesetzt hat. So müssen sowohl die Zugangsvoraussetzungen für viele Studiengänge wie auch die während des Studiums zu erreichenden fremdsprachlichen Kompetenzen immer häufiger durch Zertifizierungen nachgewiesen werden, die sich an den Niveaustufen des GER orientieren. Aber nicht nur für solche Feststellungsprüfungen sind die Beschreibungen des GER zur Grundlage geworden, sondern auch für einzelne Sprachkurse wird verstärkt gefordert, dass die erzielten Kompetenzzuwächse im Sinne kontinuierlicher Qualitätssicherung festgestellt und dokumentiert werden.

Vor diesem Hintergrund sind Sprachlehrende heute vermehrt mit den Aufgaben

des Testens von Sprachleistungen konfrontiert, nicht selten ohne dafür auf eine fundierte Ausbildung zurückgreifen zu können. Dies gilt auch für die Aufgabe, bei den Lernenden die Fähigkeit zur Selbstevaluierung im Rahmen autonomer Lernprozesse zu entwickeln. Entsprechend groß ist bei vielen Lehrenden der Bedarf an Information und Austausch zu diesem Thema.

Das dritte Bremer Symposion 2011 greift diesen Bedarf mit seinem Rahmenthema »Autonomie und Assessment« auf. Gegenstand des Symposions sind alle Aspekte rund um die Kernfrage, welche fremdsprachlichen Kompetenzen sich mit welchen Verfahren in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts an Hochschulen und anderen Sprachlehr-Einrichtungen messen und auf selbstgesetzte oder vorgegebene Standards beziehen lassen. Der Tradition der Bremer Symposien folgend soll dabei den Implikationen des Rahmenthemas für das autonome Lernen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, z.B. durch Einschluss der Frage, welche Evaluationsverfahren sich eignen, um sie entweder Lernenden für die Selbstevaluierung zur Verfügung zu stellen oder um LernberaterInnen bei der Begleitung von Selbstlernprozessen zu unterstützen.

Vorgesehene Arbeitsgruppen

Testen und Evaluieren I: Rezeptive Kompetenzen

- Testen und Evaluieren II: Produktive Kompetenzen
- Standards und Zertifikate
- Autonomie und Selbstevaluierung
- Diagnose und Beratung

Vortragsdauer

25 Minuten plus 10 Minuten Diskussionszeit

Vortragssprachen

Deutsch, Englisch

Vortragsanmeldung

nur durch Einreichen eines Abstracts bis zum 15.10.2010 (Ausschlussfrist) auf der Webseite: www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/symposion

Abstracts

in Deutsch oder Englisch, max. Umfang: 300 Wörter

Teilnahmeanmeldung und weitere Informationen

www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/symposion
(Anmeldung möglich ab dem 1. September 2010)

Veranstalter

Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) in Kooperation mit dem Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (AKS)

Organisation

Prof. Dr. Dr. Hans Krings (Universität Bremen/Fremdsprachenzentrum Bremen),
Dr. Bärbel Kühn (Fremdsprachenzentrum Bremen)

Kontakt

Dr. Bärbel Kühn
Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB)
Universität Bremen
Bibliothekstraße 1
28359 Bremen
Tel.: 0421-218-61962
symposion@fremdsprachenzentrum-bremen.de
www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/symposion

Neuerungen bei *Info DaF*

Rubrik „Fachartikel“

Ab Ausgabe 1/2011 werden alle eingegangenen fachbezogenen Artikelvorschläge von der Schriftleitung anonymisiert und an externe Fachgutachter weitergeleitet, um deren Votum einzuholen. Damit wird bei *Info DaF* für alle ab 2011 erscheinenden Fachartikel das *Peer Review* Verfahren eingeführt.

Info DaF wird weiterhin ein breites fachliches Spektrum umfassen. Artikelvorschläge sind insbesondere erwünscht zu folgenden Themenbereichen: Curriculum, Didaktik DaF, Fachsprache, Fehleranalyse, Fertigkeiten, Lehrmaterialien, Lernerberatung, Lernervariablen, Literaturdidaktik, Kulturstudien (Landeskunde), Medien, Spracherwerb, Sprachwissenschaft im Kontext des Deutschen als Fremdsprache, Testen und Prüfen, Unterrichtsmethodik. Wie auch bisher schon wird erwartet, dass die vorgeschlagenen Artikel den Forschungsstand reflektieren und innovative Elemente enthalten.

Rubrik „Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums“

Beiträge, die die Situation des Deutschen als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums beschreiben und über das Deutschlernen in bestimmten Regionen oder Ländern informieren, haben in *Info DaF* eine lange Tradition. Beiträge, die für diese Rubrik eingereicht werden, durchlaufen nicht das *Peer Review* Verfahren, sie werden wie bisher von den Mitgliedern der Redaktion kritisch gelesen und ggf. kommentiert.

Diese Artikel können z.B.

- einen Überblick über das Vorkommen der Fremdsprache Deutsch in verschiedenen Bildungsinstitutionen liefern,
- Curricula systematisch beschreiben oder deren Entwicklung über einen längeren Zeitraum dokumentieren,
- die Ausbildung von Deutschlehrern beschreiben,
- das Fach Deutsch an Universitäten (auch im Vergleich zu anderen Fächern) vorstellen,
- Statistiken zur Zu- oder Abnahme der Zahl der Deutschlernenden liefern oder auch
- die Lerntraditionen in einer bestimmten Region beschreiben.

Was wir auch weiterhin nicht veröffentlichen werden, sind Texte, die eine Art Werbeschrift für ein bestimmtes Institut oder für selbst produzierte Lehrmaterialien darstellen.

Publizierbare Beiträge müssen auf vorhandenen Informationen zu Deutsch als Fremdsprache in der jeweiligen Region aufbauen, z. B. auf bereits publizierten Artikeln in *Info DaF*, auf den Länderberichten im *Handbuch Deutsch als Fremdsprache* usw. Sie müssen aber nicht die gesamte Forschungsliteratur zum angesprochenen Thema aufgearbeitet haben; in den beiden ersten Beispielen oben erwarten wir also nicht eine Auseinandersetzung mit der bildungspolitischen oder pädagogischen Diskussion eines Landes bzw. eine ausführliche Auseinandersetzung mit der konzeptionellen Diskussion zur Entwicklung von Curricula usw.

Wir würden uns freuen, wenn die Berichte über Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums weiterhin so häufig und in so großer Vielfalt in der Redaktion eintreffen würden; vielleicht gelingt es zusätzlich, dass publizierte Berichte ihrerseits zu Berichten aus anderen Regionen motivieren, die ihre Situationsbeschreibung vergleichend anlegen, so dass mit der Zeit ein Netz von Informationen über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Deutschlernens in aller Welt entsteht.

Es ist vorgesehen, die Hefte der *Info DaF* künftig um ein Jahr verzögert als elektronische Ausgabe im Internet bereitzustellen.

Björn Rothstein

Sprachintegrativer Grammatikunterricht

Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht

Stauffenburg Linguistik, Band 51

2010, 238 Seiten, kart.

ISBN 978-3-86057-189-7 EUR 39,80



Haben sich Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik etwas zu sagen oder ist ihr einziger tatsächlich existierender Berührungspunkt die Lehramtsausbildung? Die vorliegende Studie untersucht am Beispiel des deutschen Konjunktivs und seiner französischen Entsprechungen exemplarisch ihre Schnittstelle und mögliche Berührungspunkte. Gezeigt wird auf empirischer Grundlage, wie eine detaillierte sprachwissenschaftliche Analyse neue Impulse für die Sprachdidaktik liefern kann und wie umgekehrt die Sprachwissenschaft von sprachdidaktischen Fragestellungen profitieren kann.

Anastasia Senyildiz

Wenn Kinder mit Eltern gemeinsam Deutsch lernen

Soziokulturell orientierte Fallstudien zur Entwicklung erst- und zweitsprachlicher Kompetenzen bei russischsprachigen Vorschulkindern

Forum Sprachlehrforschung, Band 9

2010, 268 Seiten, kart.

ISBN 978-3-86057-928-2 EUR 39,80



Im Rahmen von Fallstudien beschäftigt sich Anastasia Senyildiz mit Spracherwerbsprozessen und Sprachentwicklungstendenzen russischsprachiger Vorschulkinder während eines neunmonatigen Eltern-Kind-Deutschkurses. Beschrieben und mikroanalytisch untersucht werden die sprachliche Entwicklung in der Erstsprache Russisch und Zweitsprache Deutsch sowie ihre gegenseitige Beeinflussung. Außerdem wird die Bedeutung von soziokulturellen Kontexten und Interaktionen analysiert und in ihrer Wirksamkeit für die sprachliche Entwicklung beschrieben.

STAUFFENBURG VERLAG

Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH
Postfach 25 25 D-72015 Tübingen www.stauffenburg.de



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

Aussichten – das neue Anfängerlehrwerk für Deutsch als Fremdsprache

Mit **Aussichten**

- **unterrichten Sie Deutsch echt und lebendig** – durch authentische Charaktere und natürliche Sprache.
- **machen Sie Ihre Lernenden fit für den Alltag** – im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich.
- **fördern Sie Ihre Lernenden individuell** – durch ein vielfältiges Angebot für unterschiedliche Lernertypen und ein intensives Strategietraining.
- **bringen Sie Spaß in Ihren Unterricht** – mit Filmen und Hörspielsequenzen, die neugierig machen und Ihre Lernenden motivieren.

Diese Titel erhalten Sie in Ihrer
Buchhandlung oder im Internet
unter www.klett.de/daf

Z33963





Auch in Teilbänden mit integriertem Arbeitsbuch erhältlich!

Mittelpunkt –

das Erfolgslehrwerk für fortgeschrittene Lernende

- Lernerfolg durch überschaubare und motivierende Lernziele
- Praxisorientierte Themen aus Alltag, Beruf, Kultur und Wissenschaft
- Ideale Vorbereitung auf die Prüfungen zum Goethe-Zertifikat B2/C1, telc Deutsch B2/C1 sowie DSH und TestDaF
- Zu 100 % am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen orientiert

Mit überzeugenden Zusatzmaterialien:



Mittelpunkt B2
Intensivtrainer
Lese- und Hörverstehen
(inkl. Audio-CD)
978-3-12-676604-3



Mittelpunkt B2/C1
Intensivtrainer schriftlicher
und mündlicher
Ausdruck (inkl. Audio-CD)
978-3-12-676614-2



Mittelpunkt B2 Grammatiktrainer
978-3-12-676603-6
C1 Grammatiktrainer
978-3-12-676613-5



Mittelpunkt B2/C1
Redemittelsammlung
978-3-12-676615-9