

ЎзДЖТУ хузуридаги
РИАИМ

Ўқув – услубий
мажмуа

Немис тили
йўналиши
тингловчилари учун

Ўқув – услубий
мажмуа

2019

Филология ва тилларни ўқитиш:
Немис тили

Тилшунослик назариясининг тил
амалиётига интеграцияси

Модулнинг ўқув-услубий мажмуаси Олий ва ўрта махсус, касб-хунар таълими ўқув-методик бирлашмалари фаолиятини Мувофиқлаштирувчи кенгашининг 2019 йил 18 октябрдаги 5 – сонли баённомаси билан маъқулланган ўқув дастури ва ўқув режасига мувофиқ ишлаб чиқилган.

Тузувчи: Ю.Н.Исмоилов – ЖИДУ Роман-герман тиллари кафедраси доценти, ф.ф.н.

Такризчилар: Л.Холияров - ЎзДЖТУ Немис тили назарияси ва амалиёти кафедраси доценти, ф.ф.н.

Ўқув -услубий мажмуа ЎзДЖТУ хузуридаги РИАИМ Кенгашининг 2019 йил 27 сентябрдаги 9-сонли қарори билан тасдиққа тавсия қилинган.

МУНДАРИЖА

<u>I. ИШЧИ ДАСТУР</u>	4
<u>II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ</u>	12
<u>III. НАЗАРИЙ МАТЕРИАЛЛАР</u>	21
<u>IV. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТЛАР МАТЕРИАЛЛАРИ</u>	48
<u>V. КЕЙСЛАР БАНКИ</u>	74
<u>VI. ГЛОССАРИЙ</u>	77
<u>VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ</u>	79

I. ИШЧИ ДАСТУР

Кириш

Дастур Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2015 йил 12 июндаги “Олий таълим муассасаларининг раҳбар ва педагог кадрларини қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш тизимини янада такомиллаштириш чоратадбирлари тўғрисида”ги ПФ-4732-сонли, 2017 йил 7 февралдаги “Ўзбекистон Республикасини янада ривожлантириш бўйича Ҳаракатлар стратегияси тўғрисида”ги ПФ-4947-сонли, 2019 йил 27 августдаги “Олий таълим муассасалари раҳбар ва педагог кадрларининг узлуксиз малакасини ошириш тизимини жорий этиш тўғрисида”ги ПФ-5789-сонли Фармонлари, шунингдек 2017 йил 20 апрелдаги “Олий таълим тизимини янада ривожлантириш чоратадбирлари тўғрисида”ги ПҚ–2909-сонли қарорида белгиланган устувор вазифалар мазмунидан келиб чиққан ҳолда тузилган бўлиб, у олий таълим муассасалари педагог кадрларининг касб маҳорати ҳамда инновацион компетентлигини ривожлантириш, соҳага оид илғор хорижий тажрибалар, янги билим ва малакаларни ўзлаштириш, шунингдек амалиётга жорий этиш кўникмаларини такомиллаштиришни мақсад қилади.

Дастур доирасида берилаётган мавзулар таълим соҳаси бўйича педагог кадрларни қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш мазмуни, сифати ва уларнинг тайёргарлигига қўйиладиган умумий малака талаблари ва ўқув режалари асосида шакллантирилган бўлиб, унинг мазмуни жамият ривожини ва таълим–тарбия жараёнининг инновацион масалалари, олий таълимнинг норматив–ҳуқуқий асослари ва қонунчилик ҳужжатлари, илғор таълим технологиялари ва педагогик маҳорат, таълим жараёнида ахборот–коммуникация технологияларини қўллаш, амалий хорижий тил, тизимли таҳлил ва қарор қабул қилиш асослари, махсус фанлар негизида илмий ва амалий тадқиқотлар, ўқув жараёнини ташкил этишнинг замонавий услублари бўйича сўнгги ютуқлар, педагогнинг креатив компетентлигини ривожлантириш, глобал Интернет тармоғи, мультимедиа тизимларидан фойдаланиш ва масофавий ўқитишнинг замонавий шаклларини қўллаш бўйича тегишли билим, кўникма, малака ва компетенцияларни ривожлантиришга йўналтирилган.

Қайта тайёрлаш ва малака ошириш йўналишининг ўзига хос хусусиятлари ҳамда долзарб масалаларидан келиб чиққан ҳолда дастурда тингловчиларнинг махсус фанлар доирасидаги билим, кўникма, малака ҳамда компетенцияларига қўйиладиган талаблар такомиллаштирилиши мумкин.

Модулнинг мақсади ва вазифалари

Олий таълим муасасалари педагог кадрларни қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш “Тилшунослик назариясининг тил амалиётига инеграцияси” **модулининг мақсади:** тингловчиларнинг ўқув-тарбиявий жараёнларни юксак илмий-методик даражада таъминлашлари учун зарур бўладиган касбий билим, кўникма ва малакаларларини мунтазам янгилаш, малака талаблари, ўқув режа ва дастурлари асосида уларнинг касбий компетентлиги ва педагогик маҳоратини доимий ривожланишини таъминлашдан иборат. “Тилшунослик назариясининг тил амалиётига инеграцияси” модулининг асосий мақсади тингловчиларда немис тили назарий фонетика, назарий грамматика, лексикология, стилистика, матн таҳлили каби анъанавий тил аспектларга CEFR талабларига мос ёндошувни шакллантириш ва ривожлантириш, шунингдек, когнитив лингвистика, маданиятлараро коммуникация ва гендерлингвистика каби кейинги ўн йилликлар мобайнида пайдо бўлган янги йўналишлар билан таништириш билан бир қаторда улардан стилистик мақсадларда самарали фойдаланиш ва мос равишда қарорлар қабул қилиш, улар ҳақида тингловчиларда илмий тушунча ҳосил қилишдир.

“Тилшунослик назариясининг тил амалиётига инеграцияси” модулининг вазифалари:

Тилшуносликнинг назарий масалалари, тилшунослик тарихи. Лингвистик мактаблар ва бу мактаблар томонидан яратилган таълимотлар моҳияти. Грамматик категориялар, грамматикага оид замонавий таълимотлар. Семантика, семантик категориялар, лингвистик таҳлил методларидан фойдаланиш. Лингвогенетик, ареал, типологик, дистрибутив, трансформацион тадқиқот методлар.

Хорижий мамлакатлар лингвистик назарияларини тарих нуктаи назаридан таҳлил қилиш, уларни қиёслаб ўрганиш. Коммуникатив тилшунослик, лингвопрагматика, психоллингвистика, гендер тилшунослик.

Модулни ўзлаштиришга қўйиладиган талаблар

“Тилшунослик назариясининг тил амалиётига инеграцияси” курсини ўзлаштириш жараёнида амалга ошириладиган масалалар доирасида:

Тингловчи:

- немис тилини флектив-аналитик тил сифатида, тилнинг грамматик тузилиши, нутқнинг энг кичик коммуникатив бирликларининг стилистик мақсадларга оид долзарб мавзулар;

- фоностилистиканинг фонемалар ва уларнинг турлари, тилнинг сегментли ва суперсегментли элементлари билан боғлиқ муаммолар;

- грамматиканинг амалий мақсадларда қўлланиши билан бевосита ва билвосита боғлиқ жиҳатлари ва уларнинг турлари;

- тилнинг луғат таркиби, лексик – стилистик қатламлар, фразеологиянинг стилистик жиҳатлари билан боғлиқ долзарб муаммолари, сўзда стилистик бўёқнинг парадигматик ва синтагматик шаклда акс этиши ҳақида **билимларга** эга бўлиши лозим.

Тингловчи:

-стилистикага оид тадқиқотларни, соҳага оид тадқиқотларда инновацион ёндошувни шакллантириш;

-стилистика фанини ўқитиш соҳасидаги инновацияларни амалиётда қўллаш;

-стилистикани ўрганиш ёки ўқитиш борасида оммавий ахборот воситалари орқали намойиш этиладиган ёки эшиттириладиган янгиликларни билиш;

-стилистик маъно тушунчаси, унинг лингвистик аспектларнинг бошқа маънолари, хусусан лексик маъно билан алоқадорлигини аниқлаш;

-стилистика бўйича турли назарий қарашлар ва етакчи концепциялар, лингвистик таҳлил методологияси ва методларини қўллаш;

-турли лингвистик концепцияларни танқидий баҳолаш ва уларни тилнинг аниқ материали асосида таҳлил қилиш;

-стилистик бўёқни шакллантириш билан боғлиқ тил воситалари ва стилистик фигураларни амалиётда қўллаш;

-стилистиканинг риторик имкониятларидан кенг фойдаланиш;

-илмий-тадқиқотлар ўтказиш ва янги илмий ҳамда амалий натижаларни умумлаштириш қобилиятига эга бўлиш;

-стилистиканинг тараққиёт қонуниятлари, соҳанинг назарий масалалари, муаммолари ва унинг ўзига хос хусусиятларини бугунги кун тил тараққиёти нуқтаи назаридан талқин этиш;

-тилшуносликда стилистика фанини ўқитишнинг замонавий интерактив методларидан фойдаланиш;

-стилистика бўйича инновацион ўқув машғулотларини лойиҳалаш, амалга ошириш, баҳолаш, такомиллаштириш;

-стилистиканинг замонавий тадқиқот методлари ва методологияси, турли тадқиқот методлари ва методологияларини қиёсий тавсифлаш;

-ҳозирги замон тилшунослигидаги турли назарий қарашлар, ҳозирги замон тилшунослигининг етакчи концепциялари, илғор назариётчи тилшуносларнинг асарларидан фойдаланиш;

-маданиятлараро мулоқотда стилистиканингнинг ўзига хос хусусиятларини аниқлаш ва улардан мулоқот жараёнида фойдаланиш;

-филологиянинг долзарб мавзулари ва уларни ўқитишга бағишланган мавзуларда стилистика билан бевосита боғлиқ малакавий иш ёзиш ва уни немис тилида ҳимоя қилиш кўникма ва малакаларини эгаллаши лозим.

Тингловчи:

-чет тилини ўқитишнинг хорижий методикаси тажрибасида стилистикани таҳлилий ўрганиш, умумлаштириш, уларнинг ютуқларидан таълим жараёнида фойдаланиш;

-CEFR талабларидан келиб чиққан ҳолда баҳолаш турлари, усуллари ва методларини танлаш ва қўллаш;

-коммуникатив компетенцияни аниқлаш хусусиятларига мос назорат методи танлаш;

-тестларнинг коммуникатив компетенция даражасини аниқлаш, тест тузиш, унинг сифат ва самарадорлигини аниқлаш мезонлари билиш;

-тест натижаларини аниқлаш ва баҳолаш мезонларини ишлаб чиқиш ва таълимга жорий этиш;

-стилистикада тил аспекти (фонетика, грамматика, лексика, фразеология ва матн) нинг тилдаги ролини аниқлаш оид **компетенцияларни** эгаллаши лозим.

Модулни ташкил этиш ва ўтказиш бўйича тавсиялар

“Тилшунослик назариясининг тил амалиётига инеграцияси” курси назарий ва амалий машғулотлар шаклида олиб борилади. Амалий машғулотларда тингловчилар ўқув модуллари доирасидаги ижодий топшириқлар, кейслар, ўқув лойиҳалари, технологик жараёнлар билан боғлиқ вазиятли масалалар асосида амалий ишларни бажарадилар.

Амалий машғулотлар замонавий таълим услублари ва инновацион технологияларга асосланган ҳолда ўтказилади. Бундан ташқари, мустақил ҳолда ўқув ва илмий адабиётлардан, электрон ресурслардан, тарқатма материаллардан фойдаланиш тавсия этилади.

Курсни ўқитиш жараёнида таълимнинг замонавий методлари, ахборот-коммуникация технологиялари қўлланилиши назарда тутилган:

- кишилиқ тарихида машҳур нотиклар нутқларнинг фрагментар таҳлилидан,
- турли матн турларининг стилистик таҳлилидан,
- амалий дарсларида замонавий компьютер технологиялари ёрдамида презентацион ва электрон-дидактик технологиялардан,

- Pro/Contra методи доираси давра суҳбатлари, кичик гуруҳларга бўлиниш, интервью иш усуллардан фойдаланиш назарда тутилади.

Модулнинг ўқув режадаги бошқа модуллар билан боғлиқлиги ва узвийлиги

“Тилшунослик назариясининг тил амалиётига инеграцияси” модули мазмуни олий таълим тизимининг бакалаврият ҳамда магистратура босқичлари доирасида ўрганилган фанларга таянилган ва ўқув режадаги “Олий таълимда замонавий ёндашувлар” ўқув модули билан узвий боғланган ҳолда педагогларнинг меъёрий - ҳуқуқий ҳужжатлар бўйича касбий педагогик тайёргарлик даражасини орттиришга хизмат қилади.

Модулни ўзлаштириш орқали тингловчилар таълим ва тарбия жараёнларини меъёрий-ҳуқуқий асосларини ўрганиш, уларни таҳлил этиш, амалда қўллаш ва баҳолашга доир касбий компетентликка эга бўладилар.

Модулнинг олий таълимдаги ўрни

Модулни ўзлаштириш орқали тингловчилар мультимедиа воситаларидан фойдаланишни, видео, аудио, график, гиперматнли маълумотлар билан ишлаш кўникмасига эга бўлиши, мультимедиа технологияларидан фойдаланган ҳолда мультимедиа махсулотларни ишлаб чиқа олиш каби касбий компетентликка эга бўладилар.

Модул бўйича соатлар тақсимоти

№	Модул мавзулари	Тингловчининг ўқув юклараси, соат				
		Ҳаммаси	Аудитория ўқув юклараси			Мустақил таълим
			Жами	Жумладан		
			Назарий	Амалий машғуло		
1.	Лингвистик назарияларлар ва уларнинг аҳамияти. Лингвистик назарияларнинг тил амалиётига интеграцион масалалари. Тил таълими соҳасида лингвистиканинг ўрни ва ўзига хос хусусиятлари.	2	2	2	-	-
2.	Лингвистик назарияларнинг тил амалиётидаги социолингвистик ва прагматик жиҳатлари. Тилнинг сиёсий, ижтимоий, маданий,	2	2	2	-	-

	тарихий ва худудий жиҳатлари. Тилнинг фанлараро функцияси.					
3.	Тил аспекти билан боғлиқ лингвистик назариялар ва уларнинг тил таълимида акс этиш ҳолатлари. Фонетика, грамматика, лексика ва фразеология назария ва амалиёт объекти сифатида.	2	2	-	2	-
4.	Матн лингвистикаси ва унинг тил таълимидаги амалий жиҳатлари. Тилнинг лексикография ва таржима назарияси ва амалиётидаги интеграцион жараёнлар. Тил амалиётида тил сиёсатининг ўзига хос хусусиятлари. Немис тили вариатив лингвистиканинг объекти сифатида.	2	2	-	2	-
5.	Маданиятлараро мулоқот лингвистик ва ижтимоий ҳодиса сифатида. Маданиятлараро мулоқотнинг ментал, касбий, ижтимоий жиҳатлари.	2	2	-	2	
	Жами:	10	10	4	6	

DER INHALT DES THEORITISCHEN UNTERRICHTS

Thema 1: Integration linguistischer Theorien in den Sprachgebrauch als Fach.

Der Anfang des XXI Jahrhunderts zeichnet sich durch die pragmatische Einstellung zu den Herausforderungen der Gegenwart in verschiedenen Lebensbereichen aus. Das findet seinen Ausdruck auch in der Linguistik, besonderer Weise in der Stilistik, eine Lehre von der Gestaltung des sprachlichen Ausdrucks, vom Stil. Die Stilistik untersucht jene Besonderheiten und Regularitäten mündlicher und schriftlicher Äußerungen, die auf der Auswahl des Sprechers zur Realisierung seiner kommunikativen Absicht beruhen. Es handelt sich dabei um den Zusammenhang von Wissen und Kultur, der der Fokus jeder Kommunikation ist und die Sprachverwendung bedingt.

Thema 2: Integration linguistischer Theorien in die Sprachvermittlung und Sprachverwendung

Die Sprachvermittlung und Sprachverwendung bilden den Kern der Integration linguistischer Theorien in die Praxis. Die absolute stilistische Bedeutung (Synonym: Stilfärbung, Markierung, Kolorierung, stilistische Charakteristik) ist inhärent, eine dem Sprachsystem innewohnende linguistische Erscheinung. Gleichzeitig finden sich im Sprachsystem relativ wenige Fälle von absolut geschwollenen Lexemen. Kontextuelle Bedeutung realisiert sich im Kontext. Ihre Zahl ist nicht begrenzt. In beiden Fällen kommen die Sprachmittel und Figuren zum Vordergrund. Bei den Sprachmitteln handelt es sich um phonetische, grammatische, lexikalische und phraseologische Mittel für den stilistischen Zweck. Die Stilfiguren sind durch solche Mittel wie Umschreibungen (Periphrasen) Euphemismus, Hyperbel und Litotes, Ironie, Antithese und Oxymoron, Wortwitz und Wortspiel vertreten.

DER INHALT DES PRAKTISCHEN UNTERRICHTS

Thema 1: Die Wortbildung und die Grammatik aus stilistischer Sicht

Nach der Bildungsweise unterscheidet man drei Gruppen von Wörtern: die einfachen Wörter (Simplicia), die Ableitungen (Derivata) und die Zusammensetzungen (Komposita). Die Simplicia sind die ältesten Schichten des Wortschatzes. Sie sind die Grundelemente (freie Morpheme), auf denen die beiden übrigen Wortbildungsgruppen beruhen. Alle drei Arten der Wortbildung leisten besonderer Weise ihren Beitrag zur Stilfärbung.

Im Rahmen der Grammatik werden stilistische Gestaltungsmöglichkeiten in folgenden Formen und zwar im Rahmen des Satzbaus ausgedrückt, wie der kurze Satz, der Satz mittlerer Länge, lange Sätze, erweiterter Satz, Satzgefüge, Satz- und Satzgliedreihungen, die stilistischen Bedeutungen der Satzarten (Satztypen), der Aussagesatz, der Ausrufesatz, der Aufforderungssatz, der Fragesatz, der Wechsel der Kasusreaktion, der Wechsel der Tempusformen, die stilistischen Besonderheiten des Perfekts, Präteritums (Imperfekt), Plusquamperfekts (vollendete Vergangenheit), Futur I und Futur und einer Reihe anderer Mittel. Grammatische Erscheinungen äussern sich nicht zuletzt darin, dass solche Stilfiguren wie **Wiederholung** bereits definitionsmäßig über den Rahmen der herkömmlichen Syntax (Satzgrammatik) hinausgehen.

Thema -2: Lexikalische und phraseologische Mittel der Stilfärbung

In der Stilistik unterscheidet man zwischen Stilen auf der Systemebene und Stilen auf der Textebene. Auf der Systemebene geht es um die lexikalische und phraseologische Mittel der Stilfärbung. Der Bereich der Wortwahl, besonders der

Synonomie bietet z.B. reiche Wahl von Möglichkeiten für Stilfärbung an. Obwohl es bis auf geringe Ausnahmen keine Wörter, die sich einander völlig decken, gibt, unterscheiden sich die Synonyme deutlich nach Gefühlswert. Ausser Synonymen sind unter anderem Antonyme, Homonyme, Modewörter, Fachwörter und Jargons als lexikalische Einheit von großer stilistischer Bedeutung. Die Phraseologismen verfügen ihrerseits über eine Reihe von Mitteln.

Stilistische Potenzen der Phraseologismen sind ähnlich wie der Lexeme, denn beide gehören dem Sprachsystem. Die Kernbereiche der Phraseologismen wie ihre Reproduzierbarkeit, Stabilität, Lexikalität und Idiomizität unterscheiden sie von den Lexemen und verleihen dem Sachverhalt besondere stilistische Färbung.

Thema -3: Die Textlinguistik und Textanalyse für den stilistischen Zweck

Neben der Systemebene unterscheidet man in der Stilistik zwischen Stilen auf der Textebene. Der Stil wird insgesamt auf die Einheit Text (oder Textausschnitt) bezogen, nicht auf kleinere Einheiten. Er ist ein bestimmtes Merkmal von Texten, eine Komponente, die jedem Text eignet, unabhängig davon, ob es um guten oder schlechten, angemessenen oder nicht angemessenen Stil handelt. Die Gestaltung eines Textes ist somit auch Stilgestaltung. Folgende stilistische Erfordernisse des Textes sind dabei zu erwähnen: Folgerichtigkeit, Klarheit, Anschaulichkeit, Variation und Wechsel, Angemessenheit, Gewandtheit, Einheitlichkeit und Glaubwürdigkeit;

Der Begriff *die funktionale Stilistik* ist direkt mit den Texten verbunden. Hier unterscheiden sich amtlicher Stil, Wissenschaftsstil, journalistischer Stil, Alltagsstil und der Stil der schönen Literatur. Jedem dieser Typen liegen bestimmte „Stilzüge“ zugrunde, jeder von diesen Typen unterscheidet sich durch besondere Textsorten.

ЎҚИТИШ ШАКЛЛАРИ

Мазкур модул бўйича қуйидаги ўқитиш шаклларида фойдаланилади:

- Матн турларини аниқлаш бўйича тамойиллар ишлаб чиқиш, таҳлил қилиш,
- тарихий нутқлардан фрагментлар ўқиш ва таҳлил қилиш,
- ноанъанавий ўқитиш (интерактив, конференция, дебат, интервью);
- давра суҳбатлари (муҳокама этилаётган муаммо ва унинг ечими бўйича мантиқий хулосалар чиқариш);
- баҳс ва мунозаралар (лойиҳалар ечими бўйича далиллар ва асосли рақамлар тақдим қилиш, эшитиш ва муаммолар ечимини топиш қобилиятини ривожлантириш).
- қисқа матнлар яратиш ва уларда стилистик бўёқларни қўллаш;

II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.

1. «ФСМУ» методи

Технологиянинг мақсади: Мазкур технология иштирокчилардаги умумий фикрлардан хусусий хулосалар чиқариш, таққослаш, қиёслаш орқали ахборотни ўзлаштириш, хулосалаш, шунингдек, мустақил ижодий фикрлаш кўникмаларини шакллантиришга хизмат қилади. Мазкур технологиядан маъруза машғулотларида, мустаҳкамлашда, ўтилган мавзуни сўрашда, уйга вазифа беришда ҳамда амалий машғулот натижаларини таҳлил этишда фойдаланиш тавсия этилади.

Технологияни амалга ошириш тартиби:

- қатнашчиларга мавзуга оид бўлган якуний хулоса ёки ғоя таклиф этилади;
- ҳар бир иштирокчига ФСМУ технологиясининг босқичлари ёзилган қоғозларни тарқатилади:

Ф	• фикрингизни баён этинг
С	• фикрингизни баёнига сабаб кўрсатинг
М	• кўрсатган сабабингизни исботлаб мисол келтиринг
У	• фикрингизни умумлаштиринг

- иштирокчиларнинг муносабатлари индивидуал ёки гуруҳий тартибда тақдимот қилинади.

ФСМУ таҳлили қатнашчиларда касбий-назарий билимларни амалий машқлар ва мавжуд тажрибалар асосида тезроқ ва муваффақиятли ўзлаштирилишига асос бўлади.

Намуна.

Фикр: “Япония таълим тизими энг самарали таълим тизимларидан биридир.”.

Топширик: Мазкур фикрга нисбатан муносабатингизни ФСМУ орқали таҳлил қилинг.

2. “КОНЦЕПТУАЛ ЖАДВАЛ”

Концептуал жадвал ўрганилаётган ҳодиса, тушунча, фикрларни икки ва ундан ортиқ жиҳатлари бўйича таққослашни таъминлайди. Тизимли фикрлаш, маълумотларни тузилмага келтириш, тизимлаштириш кўникмаларини ривожлантиради.

Тингловчилар:

1. Концептуал жадвални тузиш қондаси билан танишадилар. Таққосланадиганларни аниқлайдилар, олиб бориладиган таққосланишлар бўйича хусусиятларни ажратадилар

2. Алоҳида ёки кичик гуруҳларда концептуал жадвални тўлдирдилар:

- *узунлик бўйича* таққосланадиган (фикр, назариялар) жойлаштирилади;
- *ётиги бўйича* таққосланиш бўйича олиб бориладиган турли тавсифлар ёзилади.

3. Иш натижаларининг тақдимоти.

«Иқтисодий ривожланган хорижий давлатларда таълим тизими» мавзусидаги концептуал жадвал (лавҳа)

Иқтисодий ривожланган хорижий давлатлар (<i>ўқитувчи ва тингловчиларнинг ҳохишига кўра</i>)	Таълим тизими			
	<i>Мактабгача таълим</i>	<i>Умумий ўрта таълим</i>	<i>Ўрта махсус таълим</i>	<i>Олий таълим</i>
Америка Қўшма Штатлари				
Франция				
Германия				
Япония				
Китай				
Жанубий Корея				

3. ВЕНН ДИАГРАММАСИ

ВЕНН ДИАГРАММАСИ-2 ва 3 жиҳатларни ҳамда умумий томонларини солиштириш ёки таққослаш ёки қарама-қарши қўйиш учун қўлланилади.

Тизимли фикрлаш, солиштириш, таққослаш, таҳлил қилиш кўникмаларини ривожлантиради.

Тингловчилар:

1) кичик гурҳларда Венн диаграммасини тузадилар ва кесишмайдиган жойларида ривожланган давлатлар таълим тизимига оид фикрларини ойдинлаштириб олиб, тўлдирадилар.

2) жуфтликларга бирлашадилар, ўзларининг диаграммаларини таққослайдилар ва тўлдирадилар.

3) доираларнинг кесишувчи жойида икки доира учун умумий бўлган фикрлар рўйхатини тузади.

4) иш натижаларининг тақдимоти.



4. Икки қисмли кундаликлар

Икки қисмли кундаликлар ўқувчиларга матн мазмунини ўз шахсий тажрибаси билан чамбарчас боғлаш, ўзининг табиий қизиқувчанлигини кондирриш имконини беради. Айниқса, ўқувчилар қандайдир адабиётларни ўқув аудиториясидан ташқари ўқиб чиқиш топшириғини олишганида икки қисмли кундаликлар фойдалидир.

Икки қисмли кундалик учун ўқувчилар ёзилмаган қоғознинг ўртасидан тик чизик ўтказиб, уни иккига ажратишлари керак. Қоғознинг чап томонига матннинг қайси қисми уларга энг кўп таассурот қолдирганини қайд этишади. Эҳтимол, у қандайдир хотирани уйғотар ёки ҳаётларида юз берган воқеаларни эсга туширар, ёки шунчаки таажжубга солар. Ёхуд уларнинг қалбида кескин норозилик ҳиссини уйғотар. Ўнг томонида улар шарҳ беришлари керак: айти шу цитатани ёзишга уларни нима мажбур этди? Уларга қандай фикрлар уйғотди? Шу муносабат билан уларда қандай савол туғилди? Қисқаси, матнни ўқиркан, ўқувчилар вақти-вақти билан тўхташлари ва ўзларининг кўшалок кундаликларида шундай белгилар қўйиб боришлари керак.

Қуйида ана шундай икки қисмли кундаликка мисол келтирамиз:

Ўзбекистонда узлуксиз таълим тизими	
Японияда “Дзюку” тўлдирувчи мактаблари	
Жанубий Кореяда чет тилини ўргатувчи “хагвон”–қўшимча мактаблар	
Германияда бошланғич таълим хусусиятлари	
Францияда ўрта таълим: коллежлар ва лицейлар	

5. Б/Б/Б чизмаси

Б/Б/Б чизмаси-Биламан/ Билишни хоҳлайман/ Билиб олдим. Мавзу, матн, бўлим бўйича изланувчиликни олиб бориш имконини беради.

Тизимли фикрлаш, тузилмага келтириш, таҳлил қилиш кўникмаларини ривож-лантиради.

Талабалар:

1. Жадвални тузиш қоидаси билан танишадилар. Алоҳида /кичик гуруҳларда жадвални расмийлаштирадилар.

2. “Мавзу бўйича нималарни биласиз” ва “Нимани билишни хоҳлайсиз” деган саволларга жавоб берадилар (олдиндаги иш учун йўналтирувчи асос яратилади). Жадвалнинг 1 ва 2 бўлимларини тўлдирадилар.

3. Маърузани тинглайдилар, мустақил ўқийдилар.

4. Мустақил кичик гуруҳларда жадвалнинг 3 бўлимни тўлдирадилар

Б/БХ/Б ЖАДВАЛИ		
Биламан	Билишни хоҳлайман	Билиб олдим

6. Бир неча манбалардан фойдаланиб маъруза тайёрлаш.

Талабалар одатда семинар машғулотларида жавоб бериш учун маърузалар тайёрлашади. Бунинг учун талабаларга маърузалар тайёрлаш йўллари ва имкониятларини ўргатиш лозим. Ана шундай имкониятлардан бири-бу бир неча манбалардан фойдаланиб маъруза тайёрлаш ҳисобланади. Мазкур маъруза жадвал ҳолатида тайёрланиб, талабага жавоб бериш учун таянч сигнал вазифасини бажаради. Бунинг учун талаба беш устундан ва материлнинг ҳажмига қараб бир неча устундан иборат оддий жадвал тузади. Юқоридаги қатордаги устунларда ахборотнинг турли манбалари номини кўрсатишади: дарсликлар, журнал мақолалари, интернет материаллари, интервьюлар.

Чап томондан биринчи қаторнинг ҳар бир қаторига талаба мавзуга тегишли ёки жавоб олиниши зарур бўлган саволни ёзади:

Саволлар	Дарслик	Журнал мақолалари	Интернет материаллари	Интервью
-----------------	----------------	--------------------------	------------------------------	-----------------

Дифференциал таълим нимани англатади?				
Тўлдирувчи таълим турларини айтинг.				
Интеграцион таълимнинг мазмун моҳияти.				
Хориж тажрибасида иқтидорли талабалар билан ишлаш масалалари				
Модулли таълимнинг афзаллиги нимада?				
Модулли-кредит тизими мазмун моҳияти.				

7. “Модулли-кредит тизими” мавзусига доир тоифалаш жадвали

“Модулли-кредит тизими” тушунчаси тавсифи	Кредит технологияси бўйича тингловчилар билимини баҳолаш методикаси	“Модулли-кредит тизими”нинг хусусиятлари	“Модулли-кредит тизими”нинг тамойиллари
--	--	---	--

8. “Ассисмент” методи.

Методнинг мақсади: мазкур метод таълим олувчиларнинг билим даражасини баҳолаш, назорат қилиш, ўзлаштириш кўрсаткичи ва амалий кўникмаларини текширишга йўналтирилган. Мазкур техника орқали таълим олувчиларнинг билиш фаолияти турли йўналишлар (тест, амалий кўникмалар, муаммоли вазиятлар машқи, қиёсий таҳлил, симптомларни аниқлаш) бўйича ташхис қилинади ва баҳоланади.

Методни амалга ошириш тартиби:

“Ассисмент” лардан маъруза машғулотларида талабаларнинг ёки катнашчиларнинг мавжуд билим даражасини ўрганишда, янги маълумотларни баён қилишда, семинар, амалий машғулотларда эса мавзу ёки маълумотларни ўзлаштириш даражасини баҳолаш, шунингдек, ўз-ўзини баҳолаш мақсадида индивидуал шаклда фойдаланиш тавсия этилади. Шунингдек, ўқитувчининг ижодий ёндашуви ҳамда ўқув мақсадларидан келиб чиқиб, ассесментга қўшимча топшириқларни киритиш мумкин.

Намуна. Ҳар бир катакдаги тўғри жавоб 5 балл ёки 1-5 балгача баҳоланиши мумкин.



Тест

- 1. Японияда ўқиш қайси фасл ва ойда бошланади?
- ноябрь
- сентябрь
- Апрель



Қиёсий таҳлил

- Ғарб ва Шарқ таълим тизимини қиёсий таҳлил қилинг.



Тушунча таҳлили

- “Кредит тизими” тушунчасини тушунтиринг...



Амалий кўникма

- Илғор хорижий тажрибалардан биттасини (метод) амалда кўрсатиб беринг.

9. “Инсерт” методи

Методнинг мақсади: Мазкур метод талабаларчиларда янги ахборотлар тизимини қабул қилиш ва билимларни ўзлаштирилишини енгиллаштириш мақсадида қўлланилади, шунингдек, бу метод тингловчилар учун хотира машқи вазифасини ҳам ўтайди.

Методни амалга ошириш тартиби:

- ўқитувчи машғулотга қадар мавзунинг асосий тушунчалари мазмуни ёритилган инпут-матнни тарқатма ёки тақдимот кўринишида тайёрлайди;
- янги мавзу моҳиятини ёритувчи матн таълим олувчиларга

тарқатилади ёки тақдимот кўринишида намойиш этилади;

➤ таълим олувчилар индивидуал тарзда матн билан танишиб чиқиб, ўз шахсий қарашларини махсус белгилар орқали ифодалядилар. Матн билан ишлашда талабалар ёки қатнашчиларга қуйидаги махсус белгилардан фойдаланиш тавсия этилади:

Белгилар	1-матн	2-матн	3-матн
“V”-таниш маълумот.			
“?”-мазкур маълумотни тушунмадим, изоҳ керак.			
“+” бу маълумот мен учун янгилик.			
“– ” бу фикр ёки мазкур маълумотга қаршиман			

Белгиланган вақт якунлангач, таълим олувчилар учун нотаниш ва тушунарсиэ бўлган маълумотлар ўқитувчи томонидан таҳлил қилиниб, изоҳланади, уларнинг моҳияти тўлиқ ёритилади. Саволларга жавоб берилади ва машғулот якунланади.

10. “Тушунчалар таҳлили” методи

Методнинг мақсади: мазкур метод талабалар ёки қатнашчиларни мавзу бўйича таянч тушунчаларни ўзлаштириш даражасини аниқлаш, ўз билимларини мустақил равишда текшириш, баҳолаш, шунингдек, янги мавзу бўйича дастлабки билимлар даражасини ташхис қилиш мақсадида қўлланилади.

Методни амалга ошириш тартиби:

- иштирокчилар машғулот қоидалари билан таништирилади;
- талабаларга мавзуга ёки бобга тегишли бўлган сўзлар, тушунчалар номи туширилган тарқатмалар берилади (индивидуал ёки гуруҳли тартибда);
- талабалар мазкур тушунчалар қандай маъно аниқлаши, қачон, қандай ҳолатларда қўлланилиши ҳақида ёзма маълумот берадилар;
- белгиланган вақт якунига етгач ўқитувчи берилган

тушунчаларнинг тўғри ва тўлиқ изоҳини ўқиб эшиттиради ёки слайд орқали намоиш этади;

- ҳар бир иштирокчи берилган тўғри жавоблар билан ўзининг шахсий муносабатини таққослайди, фарқларини аниқлайди ва ўз билим даражасини текшириб, баҳолайди.

Намуна: “Модулдаги таянч тушунчалар таҳлили”

Тушунчалар	Сизнингча бу тушунча қандай маънони англатади?	Қўшимча маълумот
Тьютор	устоз, мураббий вазифасини бажаради	
эдвайзер	тингловчиларнинг индивидуал ҳолда битирув малакавий иши, курс лойиҳаларини бажаришда маслаҳатчи ролини бажаради	
дзюку	Японияда тўлдирувчи таълим	
хагвон	Жанубий Кореяда чет тилини ўрганиш бўйича тўлдирувчи таълим	
фасилитатор	гуруҳлардаги фаолият натижасини самарали баҳолайди, муаммонинг илмий ечимини топишга йўналтиради	
Вебинар дарс	семинар ёки конференция Интернет орқали бир вақтда ҳозир бўлган тингловчилар билан аудио видео билан жонли олиб борилади	
Blended learning (аралаш ўқитиш)	кундузги анъанавий таълим ва масофавий таълимнинг унсурлари комбинацияси	

Изоҳ: Иккинчи устунчага қатнашчилар томонидан фикр билдирилади.

III. НАЗАРИЙ МАТЕРИАЛЛАР DER INHALT DES THEORITISCHEN UNTERRICHTS

Thema 1: Integration linguistischer Theorien in den Sprachgebrauch als Fach.

1. Einleitung
2. Die Linguistik im DaF in Ausbildung und Praxis
3. Aktuelle Forschungsfelder
4. Ausblick

Der Anfang des XXI Jahrhunderts zeichnet sich durch die pragmatische Einstellung zu den Herausforderungen der Gegenwart in verschiedenen Lebensbereichen aus. Das findet seinen Ausdruck auch in der Linguistik als Teilbereich des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die Rolle der Linguistik als Teilgebiet des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist in der Vergangenheit durchaus kontrovers diskutiert worden. Unstrittig ist, dass es eine eigenständige Perspektive im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf den Gegenstand Sprache gibt, die sich in wichtigen Teilen von den Perspektiven etwa der (muttersprachlichen) germanistischen Linguistik oder auch der allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft unterscheidet: Die deutsche Sprache wird aus der Perspektive von Lernerinnen und Lernern betrachtet und entsprechend untersucht und beschrieben, die Deutsch als weitere Sprache auf der Folie mindestens einer anderen Muttersprache erwerben. Die Lernerperspektive bedeutet, dass eine Beschreibung des Gegenstandsbereichs Sprache häufig expliziter sein muss als etwa eine muttersprachlich orientierte Beschreibung, dass kontrastive Aspekte latent oder explizit mit in die Beschreibung einbezogen werden müssen, dass Fragen der Vermittlung und des Erlernens des Deutschen schon beim Forschungsdesign mitberücksichtigt werden müssen und teilweise auch forschungsleitend sind, und nicht zuletzt, dass der Gegenstand *Sprache* umfassend gedacht und in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen untersucht werden muss. Natürlich teilt die Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache trotzdem prinzipiell den Gegenstandsbereich mit der germanistischen Linguistik, und natürlich sind viele Forschungsfragen, Methoden und Ergebnisse der germanistischen Linguistik für die Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von großer Relevanz. Eine klare Grenzziehung ist auch häufig nicht möglich oder sinnvoll: So entstand etwa die *Textgrammatik der deutschen Sprache* von Harald Weinrich und Mitarbeiterinnen (letzte Auflage 2007) im Kontext der DaF-Forschung und berücksichtigt prinzipiell auch die nicht-muttersprachliche Lernerperspektive. Linguistische Gegenstände (etwa durch die

Explizitheit der Darstellung und den Versuch, grammatische Phänomene möglichst anschaulich und in textuellen Zusammenhängen darzustellen), sie ist aber ähnlich wie dies auch für die *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* gilt (Helbig und Buscha, letzte Auflage 2001) durchaus in verschiedenen Kontexten einsetzbar und wird weit über das Fach Deutsch als Fremdsprache hinaus rezipiert. Gemeinsame Interessen gibt es im Bereich des Sprachvergleichs auch zwischen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und einer typologisch orientierten Sprachwissenschaft oder etwa den Übersetzungswissenschaften, sofern hier das Deutsche mit betrachtet wird

Wenn die Linguistik als Teil des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beschreiben muss, *was* vermittelt bzw. erworben wird, dann rücken neben den traditionellen (und nach wie vor zentralen) Feldern der Sprachbeschreibung auch Fragen nach der Handlungsqualität der Sprache, der Musterhaftigkeit in Text und Diskurs, der sozialen, regionalen/nationalen und situativen Variation mit in den Blick. Dies ist zum einen deswegen wichtig, als die Ausweitung vergleichender Untersuchungen auf den Text- und Diskursbereich und verschiedene Sprachverwendungsbereiche in den letzten Jahrzehnten deutlich gemacht haben, dass hier gewichtige Unterschiede zwischen

verschiedenen Sprachgemeinschaften bestehen, die von hoher Relevanz für die Lernenden sind. Zum anderen hat sich gezeigt, dass die Funktion vieler sprachlicher Mittel auch im Sprachvergleich erst durch die Einbeziehung der Text- und Diskursebene und der Handlungsqualität von Sprache deutlich wird. Nicht zuletzt ist auch die Untersuchung interkultureller Kommunikation erst auf der Basis einer umfassenderen Perspektive auf den Gegenstandsbereich Sprache möglich. Dabei wird die Grenze zwischen dem „Sprachsystem“ als Kernbereich der Linguistik und der Kommunikation bzw. der Sprachverwendung als Anwendungsbereich häufig nicht mehr so strikt gesehen.

Die Beschreibung des Gegenstands Sprache in einem weiten Sinne ist für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von zentraler Bedeutung, und zwar unabhängig davon, wie man die Rolle expliziter Grammatikvermittlung oder Kognitivierung von grammatischen Regeln im Fremdsprachenunterricht beurteilt. Linguistische Grundlagen benötigen alle Akteure im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die mit der Formulierung von Lernzielen, der Auswahl von Lernstoff, der Auswahl bzw. Entwicklung von Curricula und Lernmaterialien, der Lernberatung und dem Unterrichtsprozess selbst zu tun haben, die die Qualität von Lerneräußerungen einschätzen und Leistungen messen wollen unabhängig davon, ob sie dieses linguistische Wissen selbst im Unterricht oder in den Lernmaterialien thematisieren, daraus etwa auch

Regeln für die Hand der Lernenden ableiten oder aber mit ihrem linguistischen Wissen Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sozusagen im Hintergrund bleiben. Man kann argumentieren, dass gerade kommunikative und konstruktivistisch-individualisierende Ansätze im Fremdsprachenunterricht fundierte, DaF-bezogene Kenntnisse im Bereich der Linguistik bei den Akteurinnen und Akteuren noch wichtiger haben werden lassen, da die Vorgaben und Handreichungen einer festen grammatischen Progression in Lehrwerken vielfach fehlen und etwa Lehrende nun stärker auf sich selbst gestellt sind, wenn sie sprachbezogen kompetent handeln wollen. Dies gilt es bei der Lehrerausbildung und bei der Konzipierung von Studiengängen zu berücksichtigen. Wie dies oben bereits angeklungen ist, spielt der Sprachvergleich eine wichtige Rolle für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dies ist schon dadurch begründet, dass die Fremdperspektive konstitutiv für das Fach ist und somit auch die Beschreibung der deutschen Sprache auf der Folie anderer Sprachen und Typen von Sprachen erfolgen muss. Dadurch treten zum einen Spezifika des Deutschen besonders deutlich zutage, im Bereich der Morphosyntax und Lexikologie etwa die Verb- bzw. Satzklammer sowie der Ausbau von „zweiteiligen Verben“, die Wortstellungsregeln des Deutschen im Allgemeinen, der spezifische Ausbau und die funktionale Nutzung der Nominalphrase und der nominalen Wortbildung im Deutschen, die komplexen Verwendungsregeln des deutschen Adjektivs in attributiver, prädikativer und adverbialer Funktion, das System der deutschen Modalverben, die Modalpartikeln, aber auch phraseologische und idiomatische Phänomene und Routineformeln und Routineformulierungen etwa im Wissenschaftsdeutschen. Im Bereich der Phonetik und Phonologie stand der Nutzen der kontrastiven Analyse nie in Frage; ähnlich wie das für andere Bereiche der linguistischen Analyse gilt, sind aber auch hier diskursiv-sprechwissenschaftliche und rhetorische Aspekte immer mehr in den Blick gerückt (vgl. die verschiedenen Beiträge zu Prosodie, Rhythmus und Gesprächskompetenz in Hirschfeld und Reinke 2007). Insgesamt ist festzustellen, dass der Text- und Diskursbereich in den letzten Jahren immer stärker auch aus vergleichender Perspektive zum Untersuchungsgegenstand geworden ist, wobei wichtige Impulse aus Kontexten der Sprachvermittlung gegeben wurden (etwa dem Bereich des Deutschen als Wissenschaftssprache. Natürlich wird die Rolle des Sprachvergleichs als Teil des Faches Deutsch als Fremd und Zweitsprache auch heute nicht immer einheitlich bewertet. Unstrittig ist aber, dass die Muttersprache(n) und alle weiteren erworbenen Sprachen auch eine wichtige Rolle beim Erwerb der Fremdsprache Deutsch spielen, auch wenn sie nicht monokausal für die Erklärung lernersprachlicher Phänomene herangezogen werden können: So zeigen etwa empirische Untersuchungen in rein kommunikativen Lernumgebungen, in denen auf

Bewusstmachung von zielsprachigen Besonderheiten ganz verzichtet und allein auf den natürlichen Erwerb vertraut wurde, dass bestimmte zielsprachige Strukturen nicht oder nicht angemessen erworben wurden. Dabei wurde auch die Rolle der Muttersprache(n) und der Bewusstheit bzw. der Sprachaufmerksamkeit wieder neu bewertet. Daneben haben viele wichtige Fragestellungen und Forschungsfelder des Faches eine substantiell linguistische Dimension. Die Untersuchung von Prozessen des Spracherwerbs und möglicher Erwerbsreihenfolgen etwa orientiert sich an bestimmten linguistischen Modellierungen, vgl. z. B. die aktuelle Diskussion zwischen Vertretern des Wörter- und -Regeln-Ansatzes, die von einer strikten Modularität der menschlichen Sprachverarbeitungskompetenz ausgehen auf der einen Seite, Verfechtern eines stärker holistisch-kognitiven Konstruktionsgrammatik-Ansatzes auf der anderen Seite, die Spracherwerb als kontextuell gesteuerten Erwerb von unterschiedlich komplexen und abstrakten sprachlichen Mustern beschreiben.

Solche Annahmen spielen für viele andere Bereiche des Faches eine wichtige Rolle. So versuchen auch Sprachniveau-Beschreibungen auf der Basis bestimmter linguistischer Vorannahmen die Beherrschung von sprachlichen Strukturen und Mitteln mit verschiedenen Skalierungen zu verbinden (etwa die Skalierungen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen). Auch hier wird deutlich, von welcher großer Bedeutung die sprachwissenschaftliche Dimension des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist. Wie dieser Abriss deutlich macht, hat die linguistische Forschung und Praxis im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zwar durchaus eigenständige Perspektiven und Fragestellungen, sie verbindet sich aber auch bzw. überschneidet sich in ihren Fragestellungen mit Nachbardisziplinen bzw. verwandten Fächern. Neben der germanistischen Linguistik, mit der sie in engem Austausch steht, gehören dazu die Psycholinguistik, die Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung, die Vergleichende Sprachwissenschaft, die Lernaltersforschung, die Sprachlehrforschung, die Didaktik/Methodik, die Testforschung sowie die Kulturstudien- und Landeskundeforschung (mit der es gerade im Bereich der Erforschung von Text und Diskurs enge Berührungsfelder gibt).

2. Aktuelle Forschungsfelder und Diskussionen

Im Folgenden soll eine Auswahl aktueller Forschungsfelder und Diskussionen kurz skizziert werden, die für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache derzeit von besonderer Relevanz sind.

Zunächst wird auch im Fach DaF/DaZ die Frage nach dem Verhältnis zwischen lexikalischem und grammatischem Lernen bzw. Erwerb neu gestellt. Lange Jahre hatte die Vorstellung vorgeherrscht, Sprachwissen sei strikt modular angelegt in der Form, dass die Generierung von Äußerungen im wesentlichen kompositionell

erfolge, d. h. lexikalische Einheiten würden mithilfe von Regeln jedes Mal aufs Neue zu Sätzen bzw. Äußerungen kombiniert (Wörter-und-Regeln-Ansatz, siehe oben). Schon lange weiß man aber, dass Vieles, was syntaktisch in einer Sprache möglich ist, nicht idiomatisch klingt. Eine der frustrierendsten Erfahrungen für Fremdsprachenlernende ist es, wenn man „alles richtig gemacht“ hat, aber dann erfahren muss, dass man das trotzdem „so nicht sagt“. In den letzten Jahren und Jahrzehnten nun haben in verschiedenen Disziplinen und Forschungszusammenhängen Ansätze an Boden gewonnen, die die Vorstellung von der strikten Kompositionalität unseres sprachlichen Wissens und Könnens mehr oder weniger stark in Frage gestellt haben: Untersuchungen zum L1- und L2-Erwerb haben festgestellt, dass das lexikalische Lernen offenbar eine viel größere Rolle spielt als noch vor einiger Zeit angenommen, und dass eine wichtige Lernstrategie darin besteht, vorgefertigte Versatzstücke (Chunks) und Musterhaftes zunächst als Ganzes zu erwerben. Offenbar rekurriert flüssiger und akkurater Sprachgebrauch in viel höherem Maße als bisher angenommen auf der Speicherung und dem situationsgerechten Abrufen von solchen vorgefertigten Einheiten, die in sich mehr oder weniger flexibel sein können.

Gerade kontrastive Untersuchungen (etwa auch zur Wissenschaftssprache machen dies deutlich. Die Frage, ob nicht unser sprachliches Wissen insgesamt oder doch in wichtigen Teilen in Form von mehr oder weniger abstrakten Konstruktionen vorliegt, die nicht kompositionell sind und als Ganzes abgerufen werden können, wird derzeit in der Sprachtheorie ebenso wie in verschiedenen angewandten Disziplinen erörtert, u. a. auch in der Spracherwerbsforschung. Dies ist von großer Relevanz für die Diskussion um Spracherwerb und Sprachdidaktik. Nicht zuletzt die Korpuslinguistik hat es in völlig neuer Weise ermöglicht, die Rolle von Häufigkeit, auch von häufig miteinander vorkommenden

Ausdrücken (Kollokationen), empirisch zu untersuchen. Sie ermöglicht es, grammatische, lexikalische, aber auch textuelle und pragmatische Phänomene auf einer breiten empirischen Basis zu untersuchen und damit die vielfach auf Intuition oder einer Handvoll Beispielen basierenden grammatischen und lexikographischen Beschreibungen zu überprüfen. Neben der Häufigkeit spielen auch Faktoren wie Salienz, Komplexität und Kontext für den Input und die Verarbeitung bestimmter Formmerkmale, Strukturen und Lexeme eine wichtige Rolle beim Spracherwerb. Neben (möglichst ausgewogenen) Korpora „natürlicher“ Sprache (die nach Möglichkeit auch die Bildung von zielgruppenadäquaten Subkorpora erlauben) sind Lernerkorpora für die empirische Erforschung der Lernaltersprache von großer Relevanz. Korpora sind auch für die empirische Untersuchung von Texten und Diskursen von großer Relevanz. Die bisher hierzu vorliegenden Arbeiten basieren häufig auf kleineren Korpora. Verallgemeinerungen etwa über

Textsorteneigenschaften, -funktionen und –klassifikationen sind so nur tentativ möglich. Auf empirischer Basis durchgeführte Textsortenanalysen ermöglichen aber eine näher an der Sprachrealität orientierte funktionale Bestimmung sprachlicher Mittel, die gerade auch im Sprachvergleich und für die Sprachdidaktik von großer Relevanz ist. Bisher bestehende Korpora sind nicht gezielt nach Textsorten durchsuchbar, meist bezüglich der aufgenommenen Textsorten nicht breit und ausgewogen genug und so nur sehr bedingt als empirische Grundlage geeignet. Noch schlechter sieht es im Bereich der Diskurslinguistik aus, obwohl gerade hier in den letzten Jahren und Jahrzehnten wichtige neue Ergebnisse und Ansätze sowohl im Bereich der Pragmatik als auch im Bereich der Sprechwissenschaft und Rhetorik entstanden sind, häufig auch mit Blickrichtung auf die Sprachdidaktik und den Sprach- und Kulturvergleich. Die Erarbeitung von ausgewogenen, größeren Korpora, die aus der sprachdidaktischen Perspektive durchsuchbar und analysierbar sind, stellt gerade angesichts des gewachsenen Interesses an text- und diskurslinguistischen Fragestellungen in der Sprachdidaktik ein großes Desiderat dar. Dies betrifft auch die Erforschung und Didaktisierung der Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. Weiterhin von zentralem Interesse sind für die Linguistik des Faches Deutsch als Fremd- sprachvergleichende Forschungsarbeiten. Wichtige kontrastive grammatische Monographien, die besonders auch für das Studium und als Grundlage für die Lehrerausbildung dienen, sind immer aktuell. Auf innovative Weise verbinden die Beiträge in Nied Curcio 2008 eine Einführung in die sprachvergleichende Betrachtung bestimmter grammatischer Phänomene des Italienischen und Deutschen mit sprachpraktischen und sprachanalytischen Aufgaben und entwickeln so eine genuine DaF-Perspektive. Dies macht allgemeiner deutlich, dass sprachvergleichende Arbeiten vielfach unter der Perspektive einer (fremdsprachendidaktischen oder übersetzungswissenschaftlichen) Anwendung entstehen. Auch phonetische, phraseologische und pragmatische Fragestellungen stehen vielfach im Mittelpunkt der Forschung innerhalb und außerhalb des deutschen Sprachraums nicht selten handelt es sich auch um gemeinsame oder gemeinsam betreute Projekte. Einen wichtigen neueren Forschungszweig der vergleichenden Sprachwissenschaft stellt die vergleichende Wissenschaftssprachforschung dar. Im Zusammenhang der stärker empirischen Untersuchung realen Sprachgebrauchs ist in den vergangenen Jahren auch die Frage nach den sprachlichen Varietäten und der Variation und ihrer Relevanz für den Deutschunterricht stärker in den Blick gerückt. Besonders sichtbar war im Kontext des Deutschen als Fremdsprache v. a. die Diskussion um die nationalen Standardvarietäten. Dieser Fokus ist zum einen sicherlich sprachenpolitisch begründet, zum anderen trägt er generell dem veränderten Spannungsfeld zwischen Standard(nähe), Regionalsprachen und Dialekten

Rechnung, das durch zwei gleichzeitige Entwicklungen gekennzeichnet zu sein scheint: Abbau kleinräumiger dialektaler Variation und zunehmende Standardnähe einerseits, Informalisierung und größere Stilvariation innerhalb standardnaher Varianten (einschließlich Regionalsprachen). So rücken alltagssprachliche, regionalsprach-

Sprachdidaktik oder sollten es zumindest tun. Auf das Deutsche bezogene soziolinguistische und sprachlich-kulturelle bzw. sprachenpolitische Fragen sind in den letzten Jahren vermehrt auch in der Germanistik im nicht-deutschsprachigen Raum untersucht worden. So wurden Fragen der sprachlichen Identität, des Verhältnisses zwischen Sprache, Nation und Staat (Durrell 2007) sowie des symbolischen Potentials von Sprache und sprachlicher Variation im Kontext der deutschen Teilung und Vereinigung (Stevenson 2002) und bei deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa (Carl und Stevenson 2007; Eichinger et. al 2008) Gegenstand

eingehender Untersuchungen. Hier berühren sich nicht zufällig teilweise die Forschungsinteressen der Sprachwissenschaft und der Kulturwissenschaften.

Erst am Anfang steht die sprachwissenschaftliche Untersuchung der Anforderungen an eine schulsprachliche Kompetenz, auch Textkompetenz oder Bildungssprache genannt. Die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass schulisches Scheitern gerade im Bereich des Deutschen als Zweitsprache häufig in engem Zusammenhang mit Defiziten im Bereich schulbezogener Sprachkompetenz steht. Der Erwerb sach- und problembezogener Diskurs- und Textarten, schulischer Aufgaben- und Arbeitsformate und der für sie typischen sprachlichen und diskursiven Formen bedürfen gesonderter Aufmerksamkeit

und Förderung – sie können auch dann nicht vorausgesetzt werden, wenn die allgemeinsprachlich-informelle Sprachkompetenz vergleichsweise gut ausgebildet ist. Vielfach wird daraus die Forderung abgeleitet, dass sprachliche Förderung nicht neben, sondern als Teil von Sach- und Fachunterricht erfolgen sollte. Damit ergeben sich auch neue Anforderungen an die sprachwissenschaftliche Forschung im Fach DaZ, denn die hier relevanten sprachlich-fachlichen und kommunikativen Anforderungen müssen erst noch auf empirischer Grundlage beschrieben werden. Ähnlich gilt auch für den Studienerfolg nicht-deutscher Muttersprachlerinnen und Muttersprachler, dass die sprachlichen und kommunikativen Spezifika der deutschen Wissenschaftskommunikation nicht losgelöst von der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten erworben werden können. Die hohen Studienabbrecherquoten gerade internationaler Studierender machen deutlich, wie wichtig hier auch die weitere linguistische Forschung aus einer DaF-Perspektive ist. Ein damit zusammenhängender wichtiger, teils sehr kontrovers diskutierter Bereich ist die Frage nach der Skalierung und Modellierung von

Sprachkompetenzen. Dabei werden die linguistischen Vorannahmen, die solchen Niveaubeschreibungen zugrunde liegen, häufig nicht oder nicht ausreichend problematisiert oder diskutiert und Sprachtests basieren explizit oder implizit auf bestimmten linguistischen Modellierungen und Vorannahmen. Diese werden in jüngerer Zeit eingehender diskutiert und problematisiert, vorgenommene ausführliche kritische Diskussion auch der linguistischen Grundlagen bestehender Sprachstandsfeststellungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie die dort vorgenommene umfassende Modellierung der Sprachkompetenzen.

Die Relevanz sprachwissenschaftlicher Vorannahmen macht auch Griebhaber deutlich, der versucht, auf der Grundlage der Wortstellungs-Erwerbsreihenfolgen aus verschiedenen empirischen Untersuchungen Profilbögen für die Sprachstandsdiagnose im DaZ-Bereich zu entwickeln. In diesem Zusammenhang ist auch die weitere empirische Erforschung des Spracherwerbs im DaZ- und DaF-Bereich und die Diskussion möglicher sprachdidaktischer Konsequenzen von hoher Relevanz. Nicht zuletzt haben Fragen der Niveaubeschreibung und gewisser Erwerbsreihenfolgen, zusammen mit kontrastiven (und natürlich lernerbezogenen und lernzielorientierten) Überlegungen dann auch Konsequenzen für die Erarbeitung von Curricula, die unter anderem sprachliche Kompetenzen in den verschiedenen Fertigkeiten und in verschiedenen Sprachverwendungsdomänen explizit beschreiben müssen. Lernzielbeschreibungen, Curricula, Progressionen ergeben sich nicht umstandslos aus Forschungsergebnissen zu Erwerbssequenzen, die unter je spezifischen Bedingungen und bezogen auf die produktive Kompetenz erarbeitet wurden. Dieser Abriss kann und will nicht vollständig sein, insbesondere kann er nicht die Vielfalt der linguistischen Fragestellungen und Untersuchungsgegenstände des Faches weltweit widerspiegeln. Deutlich dürfte aber doch geworden sein, wie breit die Forschungsinteressen sind und wie vielfältig die Verknüpfungen mit verschiedenen Bereichen des Faches sich gestalten, von Fragen der Sprachbeschreibung über Fragen des Spracherwerbs, der Sprachvermittlung und der Einschätzung von Sprachkompetenzen bis hin zu soziokulturellen und sprachsoziologischen Entwicklungen im deutschsprachigen Raum.

3. Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Ausbildung und Praxis

Aus den bisher angestellten Überlegungen dürfte hervorgehen, dass linguistische Fragen im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine zentrale Rolle spielen, ob sie nun selbst im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen oder eine eher instrumentale Rolle einnehmen. Im Folgenden soll kurz skizziert werden, welche Relevanz die Linguistik in Ausbildungszusammenhängen und in der Praxis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache besitzt. Wie aus den oben

geschilderten Darlegungen hervorgeht, sind zentrale Bereiche des Faches in enger Weise mit linguistischen Modellierungen von Sprache verbunden. Dies bezieht sich auf die Beschreibung von Sprachkompetenzen, Sprachniveaus und sprachlichen Lernzielen; auf Prüfungen und Einstufungen, auf die Entwicklung von Curricula und die Materialentwicklung, letztlich auch auf das Gesamtverständnis von Sprache, sprachlichem Handeln und Zugängen zu sprachlich vermittelten Inhalten und Symbolen. Hierfür sind problemorientierte, auch die theoretische Dimension mit einbeziehende linguistische Kenntnisse vonnöten. Fundierte linguistische Kenntnisse haben aber auch eine zentrale Rolle im konkreten unterrichtlichen Geschehen: Will man als Lehrender nicht hilflos den vom Lehrwerk oder den Lehr-/Lernmaterialien vorgegebenen Progressionen und sprachlichen Phänomenen ausgeliefert sein, oder hat man es mit Lernertypen zu tun, die sprachliche Phänomene der Zielsprache auch verstehen wollen, sich mit deklarativem Wissen sicherer fühlen oder auch nur weitere gute Beispiele vom Lehrer einfordern, oder soll man gar selbstständig Materialien aussuchen und didaktisch aufbereiten, dann sind vergleichsweise breite und fundierte Kenntnisse in der Morphosyntax, Phonetik/Phonologie, Lexikologie, Text- und Diskurslinguistik und auch der Variationslinguistik unerlässlich. Sie sind auch unabdingbar für alle Versuche, den Erwerb zu fördern, indem man Lernende auf bestimmte sprachliche Besonderheiten hin sensibilisiert oder versucht, Phänomene, die als schwierig, aber lernbar eingestuft werden, durch Bewusstmachung schneller oder nachhaltiger erwerbbar zu machen, oder die Unterschiede zwischen der eigenen und der zielsprachlichen Kompetenz wahrnehmbar und benennbar zu machen. Nicht zuletzt ist grammatisches Wissen für die angemessene Bewertung und auch Korrektur von Fehlern bzw. die Unterstützung von Revisionsprozessen für Lehrende von großer Wichtigkeit. Je nach Alter, Vorwissen und Sprachniveau der Lernenden und den jeweiligen Lernzielen kann grammatischem Wissen darüber hinaus eine zentrale Rolle beim Sprachenlernen zukommen insofern, als es Sicherheit schaffen kann für Lernende, die sich selbständig vergewissern wollen, ob sie Strukturen und Wörter angemessen verwenden, ob die von ihnen vermuteten Regelmäßigkeiten systematischer Natur sind oder Einzelphänomene, oder die Dinge eigenständig wiederholen, vertiefen, erweitern wollen. Nicht zuletzt müssen DaFund DaZ-Lehrende auch in der Lage sein, Fragen bezüglich der sprachlichen Norm und Variation fundiert beantworten zu können und gegebenenfalls auch kodifizierte Normen relativieren und bezüglich der „tatsächlichen Sprachrealität“ überprüfen zu können. Gerade hier herrscht in den letzten Jahren auch unter den Lehrenden vergleichsweise große Unsicherheit. Nicht zuletzt für eine qualifizierte Sprachlernberatung sind fundierte linguistische Kenntnisse der Zielsprache von

großer Relevanz. Insofern sind linguistische Fragestellungen für die Ausbildung und Fortbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern von zentraler Bedeutung. Trotzdem ist es keinesfalls selbstverständlich, dass diese Fragestellungen auch in entsprechende Studiengänge und Aus- bzw. Weiterbildungen aufgenommen werden. Vielfach werden linguistische Inhalte an die germanistische Linguistik delegiert, wo die DaF- bzw. DaZ-Perspektive überhaupt nicht oder nur am Rande berücksichtigt wird, oder aber die linguistischen Aspekte einer Fremdsprachendidaktik werden zugunsten allgemeiner pädagogisch-didaktischer Prinzipien mehr oder weniger vernachlässigt. Dies lässt sich für Lehramtsstudiengänge in vielen Ländern feststellen, es trifft aber auch auf Studiengänge an deutschen Hochschulen zu, vielleicht in besonderem Maße im Bereich des Deutschen als Zweitsprache, wo (interkulturell-)pädagogische Inhalte häufig im Vordergrund

stehen und so die spezifisch linguistischen Probleme vernachlässigt werden. Gleichzeitig stellt sich für die Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verschärft die Herausforderung, in Kooperation mit den anderen Teildisziplinen ihren spezifischen Beitrag stärker zu akzentuieren und sicherzustellen, dass der zentrale Gegenstand des Faches, die Sprache in ihrer schillernden Vielfalt und Komplexität, nicht ausgeblendet wird. Tendenzen dazu sind leider vielerorts vorhanden; nicht zuletzt unter dem Druck der Integration von Sprachlehrerausbildungen unter dem Dach der Pädagogik bzw. Didaktik in manchen Ländern geht häufig die auf das Fach bezogene linguistische Ausbildung verloren, was einen eklatanten Rückschritt darstellt.

4. Ausblick

Die Entwicklungen der letzten Jahre deuten darauf hin, dass die Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in vielerlei Hinsicht noch stärker empirisch arbeiten wird, und zwar in allen Teilbereichen. Dafür sorgen allein schon die enorm gewachsenen Möglichkeiten, Korpora für verschiedenste Zwecke zu erarbeiten und zu nutzen, sowohl für die quantitative als auch für die qualitative Arbeit. So werden sicher grammatische, lexikologische, phonetische, text- und diskursbezogene, fachsprachlich orientierte und vergleichende Darstellungen des Deutschen für die Sprachvermittlung stärker an empirischen Daten überprüft werden, was zur Revision bzw. Differenzierung und Neuakzentuierung von Beschreibungen führen dürfte. Es ist zu hoffen, dass vom korpuslinguistischen Schub auch die qualitative, auf die Handlungseinbettung und Handlungszwecke orientierte Forschung zu Text und Diskurs profitieren wird, denn Ziel der Sprachvermittlung ist eine möglichst enge Verknüpfung von sprachlicher Form und sprachlicher und pragmatischer Bedeutung. Eine Herausforderung für die Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist es, Korpora so anzulegen, dass sie

nicht nur nach Wortarten und syntaktischen Strukturen, sondern auch nach sprachlichen Handlungen und textueller bzw. diskursiver Musterhaftigkeit untersucht werden können, dass sie nach Möglichkeit auch für bestimmte sprachliche Lernziele und Niveaustufen annotiert und nutzbar gemacht werden. Es fehlen insbesondere öffentlich zugängliche Korpora, die differenzierter nach Text- und Diskursarten aufgebaut sind, die ausgewogen und möglichst multimedial angelegt und abrufbar sind. Sie könnten die Basis auch für größere sprachvergleichende Untersuchungen bilden, gleichzeitig wäre so ein realistischerer Eindruck vom Varietätenspektrum des Deutschen abrufbar, als dies derzeit der Fall ist. Gerade im nichtdeutschsprachigen Raum sind oft bei Lehrenden die Vorstellungen von dem, was dem gesprochenen Standard zugerechnet werden kann und was nicht, was regionalsprachlich akzeptable Varianten sind und wie sich auch Schriftlichkeit unter den Bedingungen der elektronischen Medien und der dadurch entstehenden neuen Kommunikationsformen verändert, nicht sehr realitätsnah.

Verbunden mit der Erarbeitung der Korpora gilt es, aus didaktischer Perspektive besonders relevante, kulturell, sozial oder gesellschaftlich besonders interessante Text- und Diskursarten sprachwissenschaftlich umfassend zu untersuchen und so die derzeit immer noch vorherrschende Neigung, Texte als Steinbrüche für grammatische oder lexikalische Strukturen zu nutzen oder aber die spezifische Sprachlichkeit ganz auszublenden, zu überwinden. Auch sprachvergleichende Studien müssen in Zukunft noch stärker anhand von Sprachverwendung, nicht nur mit Bezug auf das vom System her Mögliche, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Ausgangssprachen und dem Deutschen in den Blick nehmen. Eine funktionale Herangehensweise, welche die textuelle und diskursive Ebene mit einbezieht, kann hier helfen, viele bekannte Phänomene neu einzuschätzen bzw. auch in ihrer Funktion besser zu verstehen. Ein besonderes Desiderat besteht in der oben bereits geschilderten umfangreicheren Untersuchung von bildungssprachlichen Kontexten. Hiermit sind nicht in erster Linie die in der Fachsprachenforschung lange im Vordergrund stehenden Fachtermini und Fachdefinitionen gemeint, sondern die alltägliche Schul-, Fach- und Wissenschaftssprache, die lexikalische, grammatische, häufig aber auch idiomatisch-musterhafte Ressourcen der Allgemeinsprache für die sprachliche Bearbeitung ihrer spezifischen Zwecke und Problemstellungen nutzt. Sowohl im Schul- wie im Hochschulbereich sind es diese spezifischen sprachlichen Ressourcen und ihre Einbindung in fach- und bildungsbezogene Kommunikationszusammenhänge, die eine überaus hohe Hürde für viele Nicht-Muttersprachler des Deutschen darstellen. Hier muss die Sprachwissenschaft im Fach Deutsch als Fremd und Zweitsprache auf empirischer Basis konkrete (fachliche) Textformen, Diskursarten, Interaktionsmuster beschreiben und auf dieser

Basis eine Hilfestellung bei der Erarbeitung von möglichst integrierten sprachlich-fachlichen Curricula leisten. Die linguistische Seite dieser Herausforderung wird noch vielfach unterschätzt auch im Fach Deutsch

als Zweitsprache. Bezogen auf Ausbildungszusammenhänge bedeutet dies, dass es von großer Bedeutung für den Fachdiskurs generell ist, gründlich zu reflektieren und genauer zu definieren, welche expliziten sprachbezogenen Kenntnisse angehende Lehrerinnen und Lehrer sowohl für Deutsch als Fremdsprache als auch für Deutsch als Zweitsprache mitbringen müssen – und welche expliziten sprachbezogenen Kenntnisse auch andere Fachlehrerinnen und -lehrer in ihrer Ausbildung erwerben müssen, die etwa in den bilingualen Sach-/Fachunterricht eingebunden werden sollen. Im Kontext der Internationalisierung des Hochschulraums bedeutet dies auch, dass auch für stark international Studiengänge Modelle der integrierten Sprach- und Fachförderung entwickelt werden müssen, die es diesen Studierenden erlauben, langfristig am Fachdiskurs auch auf Deutsch zu partizipieren und so nachhaltig mit den deutschsprachigen

Ländern in Verbindung zu bleiben. Weitere wichtige Forschungs- und Ausbildungsfelder, in denen die Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vor wichtigen Aufgaben steht, finden sich in den oben bereits kurz angesprochenen Feldern der Skalierung und Modellierung von Sprachniveaus und -kompetenzen, bei der Entwicklung von Instrumenten zur Sprachstandsdiagnose und der darauf aufbauenden Entwicklung von sprachbezogenen Fördermaßnahmen. Insbesondere gilt es, stärker als dies bisher der Fall war, auch die rezeptive Grammatikkompetenz stärker analytisch zu fassen und für Grammatikvermittlungsprozesse mit zu berücksichtigen. Nicht zuletzt ergibt sich ein spannendes interdisziplinäres Feld auch an der Schnittstelle zwischen text- und diskursorientierter Sprachwissenschaft und kulturwissenschaftlichen Ansätzen, die (auch) die sprachlichen Manifestationen von kulturellen Deutungen und Argumentationstraditionen in den Blick nimmt.

Fragen zur Selbstkontrolle:

1. Warum sind linguistischen Fragen für den FU von zentralen Bedeutung?
2. Nennen Sie Beispiele für die Integration zwischen sprachvergleichenden Untersuchungen und DaF.
3. Inwieweit muß die Linguistik für DaF-Zwecke auf empirische Daten basieren?
4. Zu welchen Aufgaben führt die Internationalisierung des Hochschulbereiches?

Die Literatur:

1. Krumm H. J. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.

2. Ehlich Konrad. Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie. De Gruyter Mouton. 2007. Berlin.
3. Wunderlich D. Zum Status der Soziolinguistik // Aspekte der Soziolinguistik. - Frankfurt, 2001.
4. Adamzik Kirsten. Textlinguistik. Tübingen. Niemeyer. 2004.
5. Günter Susanne. Interkulturelle Kommunikation aus linguistischer Sicht. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. S. 331-342. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.

Thema 2: Soziolinguistische und pragmatische Aspekte der linguistischen Theorien

0. Einführung

1. Hauptphasen der Entwicklung
2. Die Entwicklung in einzelnen Gesellschaftsbereichen (Handlungsfeldern)
3. Lehre
4. Verbreitungs- und Förderpolitik

In der linguistischen Diskussion des vorigen Jahrhunderts waren die Begriffe wie intralinguistische und extralinguistische Aspekte der Sprache stark verbreitet. Damit wurden sogenannten „innensprachlichen und außersprachlichen Seiten“ der Sprache gemeint. Im Folgenden wird versucht auf den zweiten Aspekt, und zwar der Sprachpolitik einzugehen.

1. Hauptphasen der Entwicklung

Die Verbreitung von Deutsch als Fremdsprache (DaF) außerhalb des deutschen Sprachgebiets erfordert auch einen Blick auf die Verbreitung als Muttersprache und Zweitsprache, wie folgende, in groben historischen Schritten geordnete Beispiele zeigen:

- (1) Durch die mittelalterliche Ostkolonisation vom 8. bis 14. Jh. wurde das geschlossene deutsche Sprachgebiet nach Osten über Elbe und Saale und nach Norden über die Donau hinaus ausgedehnt bis nach Ostpreußen, Schlesien und in das Gebiet der heutigen Slowakei hinein. Die autochthone slawische Bevölkerung wurde größtenteils sprachlich assimiliert. Von der verbleibenden, überwiegend weiter östlich siedelnden slawischsprachigen Bevölkerung wurde und wird Deutsch häufig als Fremdsprache gelernt.
- (2) Die seit dem 12. Jh. einsetzende Emigration (muttersprachlich) deutschsprachiger Bevölkerungsteile nach Osteuropa führte zur Bildung zahlreicher Sprachinseln. Auch sie motivierten ihre Umgebung teilweise dazu, Deutsch zu lernen.
- (3) Die Emigration deutschsprachiger Gruppen in überseeische Gebiete begann im 16. und verstärkte sich seit dem 17. Jh., zunächst vor allem nach Nordamerika, später auch nach Süd- und Mittelamerika sowie Australien und Süd-/Südwestafrika und

fürhte zur Bildung deutschsprachiger Minderheiten (Born und Dickgießer 1989). Ein Großteil davon wurde später sprachlich assimiliert. Ihre Nachfahren lernen jedoch oft bis heute häufiger Deutsch als andere Bevölkerungsteile der betreffenden Länder.

(4) Die vor allem im 19. Jh. entstandenen deutschen Auslandsschulen wurden zunächst für Muttersprachler errichtet. Sie entwickelten sich aber im Lauf der Zeit auch zu Verbreitungszentren von DaF.

(5) Die Zahl der aus geschäftlichen Gründen vorübergehend im Ausland weilenden Muttersprachler von Deutsch („Kontraktdeutsche“) nimmt weiter zu. Wo sie sich konzentrieren, entstehen oft deutschsprachige Firmenschulen oder kulturelle Zentren. Sie motivieren nicht selten auch Teile der einheimischen Bevölkerung zum Deutschlernen. Somit trägt die Ausbreitung von Deutsch als Muttersprache vielfach auch zur Verbreitung von DaF bei. Jedoch kann hier nicht detailliert darauf eingegangen werden, wie und in welchem Umfang dies jeweils geschehen ist.

III. Sprachenpolitik

Die Forschung zur Ausbreitung von Deutsch (Hochdeutsch) als Fremdsprache ist weit verstreut publiziert und von unterschiedlicher. Es fehlen vor allem umfassende Untersuchungen für einzelne Länder. Vorliegende Untersuchungen setzen unterschiedliche, weitgehend intuitiv gewählte Schwerpunkte und reichen verschieden weit zurück. Daher bleibt auch die folgende Phaseneinteilung durch die zukünftige Forschung korrekturbedürftig.

(i) Die Zeit bis zum ausgehenden 18. Jh.

Die Abgrenzung zur neueren Zeit hin ist gerechtfertigt auf Grund von zwei bedeutsamen Ereignissen: (i) die drei polnischen Teilungen 1772, 1793 und 1795, durch welche die Herrschaftsgebiete Preußens und Österreichs (Habsburger Lande) nach Osten ausgeweitet wurden; (ii) die dekretierte Institutionalisierung von Deutsch als Amtssprache sämtlicher Habsburger Lande durch Kaiser Joseph II. zwischen 1780 und 1790, die nachwirkte, obwohl er sie auf seinem Sterbebett widerrief (Stark 2002: 92). Durch beide Ereignisse wurde das Amtssprachgebiet von Deutsch weit über sein Muttersprachgebiet hinaus ausgedehnt (auf slawisch- und ungarischsprachige Regionen). Dadurch waren viele Nicht-Deutschsprachige gezwungen, Deutsch zu lernen, teils als Fremd- und teils als Zweitsprache. Vordergründig wurde so zwar die deutsche Sprache in Osteuropa gestärkt; jedoch wurden die Maßnahmen von der nicht-deutschsprachigen Bevölkerung oft als gewaltsam empfunden, was der Stellung von Deutsch auf längere Sicht abträglich war. Deutsch wurde zunächst überwiegend ungesteuert erlernt, vor allem in den osteuropäischen Randgebieten, wo es gegenüber den Nachbarsprachen das höhere Prestige hatte. Seit dem 17. Jh. entwickelte sich dann punktuell auch gesteuerter DaF-Unterricht, vor allem im Privatunterricht: an Ritterakademien verschiedener Länder des europäischen Kontinents und vereinzelt auch an Schulen und Hochschulen. Die Motive für das Erlernen waren vielfältig: religiöse Interessen, z. B. an den Schriften Luthers, wirtschaftliche sowie Bildungsbedürfnisse verschiedener Art. Speziell in Russland diente Deutsch den ansässigen Ausländern auch als Lingua franc. (Das 19. Jh. bis zur Gründung des Wilhelminischen Reichs

In den öffentlichen Bildungsstätten hat sich der DaF-Unterricht nur zögerlich entwickelt, am ehesten in der seit Mitte des Jhs. nach dem Vorbild Preußens in Europa sich ausbreitenden Realbildung. Einer ihrer Bestandteile waren lebende statt der bisherigen klassischen Fremdsprachen. Darunter war auch Deutsch, wenngleich es lange Zeit an Bedeutsamkeit weit hinter Französisch zurückblieb. Wichtig ist jedoch einerseits, dass vielerorts die Grundsteine für die stürmische Entwicklung nach 1870 gelegt wurden. Andererseits ist speziell für Osteuropa bedeutsam, dass die Widerstände gegen Deutsch als vorherrschende Amtssprache der Habsburger Lande heftiger wurden. Sie führten schließlich zum Erfolg, indem Ungarn – nach der Schwächung Österreichs durch die Niederlage gegen Preußen 1866/67 innerhalb der Habsburger Lande Autonomie und die Möglichkeit zur (Re-)Magyarisierung erlangte. Das Wilhelminische Reich Diese Bezeichnung soll, ohne Österreich und die deutschsprachige Schweiz auszublenden,

Die Verbreitung des Deutschen in der Welt 91 Deutschland bestimmt wurde. Die Zeitspanne 1871-1914 umfasst die dynamischste Ausbreitung von DaF in der bisherigen Geschichte. Deutsch wird in allen wirtschaftlich und technologisch fortgeschrittenen Ländern reguläres Lehrfach an Schulen oder Hochschulen.

Es wurde Weltwissenschaftssprache ähnlichen Rangs wie Englisch und Französisch. Die Grundlage dieser Entwicklung bildeten der wirtschaftliche und technologische Aufschwung der deutschsprachigen Länder, besonders Deutschlands (einschließlich militärischer Stärke), der Aufbau wissenschaftlicher Institutionen und wissenschaftliche Spitzenleistungen. Auch die deutsche Kolonialpolitik trug zur Verbreitung der deutschen Sprache bei. Statt der ausführlichen Darstellung der Entwicklung muss hier der Hinweis auf einzelne Indizien genügen: In den USA und in Frankreich wurde Deutsch die meist gelernte Fremdsprache; Japan orientierte die Modernisierung von Staat und Gesellschaft

maßgeblich am Wilhelminischen Reich, nahm den Deutschunterricht auf und übertrug die Strukturen auf das von ihm kontrollierte Korea. Wissenschaftler aus vielen Ländern lernten Deutsch, besuchten deutschsprachige Universitäten und publizierten auf Deutsch. Die Politik der Verbreitung der deutschen Sprache, die das Wilhelminische Reich, wenn auch erst in Ansätzen, entwickelte (Reinbothe 1992), war Teil der imperialen Bestrebungen, die es später zu Fall bringen. (iv) Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zum Ende der NS-Zeit Der Erste Weltkrieg und die Niederlage Deutschlands und Österreich-Ungarns hatten nachhaltig ungünstige Folgen für die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Das Amtssprachgebiet von Deutsch in Osteuropa wurde stark reduziert, und zwar um die einst preußischen Gebiete des wieder erstandenen Polen und die nicht-muttersprachlich deutschen Gebiete Cisleithaniens (österreichische Hälfte der Donaumonarchie) außerhalb des neu geformten Österreichs. Der Verlust aller Kolonien schränkte das Amtssprachgebiet von Deutsch auf Europa ein und stellte seine Weltgeltung in Frage. Die ehemals deutschen Kolonien wurden jedoch nicht unabhängig, sondern von anderen Kolonialstaaten übernommen und vergrößerten die Amtssprachgebiete von Englisch und Französisch. Auch als Weltwissenschaftssprache ist Deutsch bedroht: Wissenschaftler der Siegermächte verhängten einen Boykott gegen

Deutsch als internationale Wissenschaftssprache, den sie mit der Unterstützung der deutschen Kriegsführung durch die deutschen Wissenschaftler begründeten und der sich auch aufgrund späterer deutscher Versöhnungsunwilligkeit bis in die Nazizeit hinzog. Hinzu kam die Schwächung Deutschlands und Österreichs als Wissenschaftsstandorte durch die wirtschaftlichen Kriegsfolgen. Infolge dieser Entwicklungen wurde in einer Reihe von Ländern Deutsch als Schul- oder Hochschulfach zurückgestuft; insbesondere fiel es in Frankreich hinter Englisch sowie in den USA hinter Französisch und später auch Spanisch zurück. Als Kompensation für die machtpolitische Schwächung Deutschlands, aber auch zwecks potentieller Instrumentalisierung für deren Wiedergewinnung, entwickelte die Weimarer Republik einen differenzierten Apparat zur Verbreitung der deutschen Sprache und zur Stärkung ihrer Stellung in der Welt. Dabei entstand unter anderem das Goethe-Institut, das 1932, anlässlich des 100. Todestages des Dichters, aus der „Praktischen Abteilung“ der 1925 geschaffenen Deutschen Akademie hervorging. Die NS-Zeit war bezüglich der Lernerzahlen von DaF von gegenläufigen Entwicklungen gekennzeichnet. Zuwächsen in einzelnen Ländern, z. B. Frankreich, standen Einbußen in anderen gegenüber, z. B. USA. Hinzu kamen in manchen Ländern einschränkende Maßnahmen gegen deutsche Schulen, als Reaktion auf deren Instrumentalisierung für die NS-Propaganda, z. B. im Baltikum, oder aus eigenem Sprachnationalismus z. B. in Brasilien. Die Institutionen zur Sprachförderung, denen in der Weimarer Republik zum Schutz gegen einseitige politische Vereinnahmung der Status privater Vereine verliehen worden war, wurden politisch gleichgeschaltet. Während der Kriegszeit wurde in den besetzten Gebieten eine rabiate rassenpolitische Sprachenpolitik betrieben, die den „rassisch wertvollen“ oder für „germanisierbar“ gehaltenen Bevölkerungsgruppen die deutsche Sprache aufzwang, während Angehörigen „minderwertiger Rassen“ nur die für den Empfang von Befehlen notwendigen Grundkenntnisse zugestanden wurden. Die Kriegs- und Rassenpolitik der Nationalsozialisten, einschließlich der Rückführung deutscher Minderheiten aus Osteuropa als Komponente von Hitlers Politik „Heim-ins-Reich“, zerstörte den größten Teil der deutschsprachigen Bevölkerung Osteuropas. Sie führte zur Auflösung der „Autonomen Sozialistischen Sowjetrepublik der Wolgadeutschen“ und der meisten Sprachinseln sowie zum Verlust der deutschen Gebiete jenseits von Oder und Neiße. Außerdem vernichtete sie die der deutschen Sprache verbundenen und sie maßgeblich bereichernden jiddischsprachigen Juden. Durch den wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und moralischen Ruin der deutschsprachigen Länder (mit Ausnahme der deutschsprachigen Schweiz und Liechtensteins) verlor das Deutschlernen wesentliche Teile seiner Motivationsbasis. Außerdem ist dadurch jegliche Politik zur Förderung von DaF bis heute belastet. (v) Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg Trotz alledem weitete sich DaF in der Nachkriegszeit auf mehr Regionen und Länder aus als je zuvor, nicht zuletzt in die durch Entkolonialisierung neu entstandenen Staaten. Dies war einerseits bedingt durch den Wiederaufbau der deutschsprachigen Länder und andererseits durch die weltweite Mobilität und Kommunikation, die allgemein zu mehr Fremdsprachenlernen motivierte, aber auch die Gewichte

zwischen den Sprachen verschob. Die dadurch veränderte Konstellation der internationalen Sprachen ist bei Prognosen der zukünftigen Entwicklung oder Förderversuchen von DaF zu berücksichtigen. Die Entwicklung in einzelnen Gesellschaftsbereichen (Handlungsfeldern) In Bezug auf DaF ist es zweckmäßig, Gebrauch (Verwendung) von Sprachen in den Gesellschaftsbereichen, um die es in den folgenden Abschnitten geht, von Lehre und Lernen (Unterricht) zu unterscheiden.

Wissenschaft . Wenn Deutsch in irgendeinem Gesellschaftsbereich je Weltsprache war, dann in der Wissenschaft (Ammon 1998). Darauf bezieht sich auch meist seine Zuordnung zu den internationalen oder gar Weltsprachen. Für die Bedeutsamkeit von Deutsch als Wissenschaftssprache auch außerhalb des deutschen Sprachgebiets gibt es zahlreiche Belege. So mussten in den 30er Jahren US-Chemikergenerell Lesefähigkeit in Deutsch nachweisen. In Skandinavien, den Niederlanden und osteuropäischen Ländern war für zahlreiche Wissenschaftler Deutsch Publikationssprache. In Portugal waren Deutschkenntnisse für Juristen obligatorisch, ebenso in Japan, wo dies auch für die Medizin galt und Ärzte sogar die Krankenkarteien in deutscher Sprache führten (vgl. Ammon 1994b). All diese Aussagen müssen freilich in der Vergangenheitsform gemacht werden, denn gerade in dem Bereich, in dem die deutsche Sprache einst die höchste internationale Stellung erreichte, ist sie am tiefsten abgestürzt. Während sie zu Beginn des 20. Jhs. an der Gesamtheit der wissenschaftlichen Publikationen in der

Welt ungefähr gleichen Anteil hatte wie Englisch und Französisch, zeitweilig vielleicht sogar beide Sprachen übertraf, ist sie seitdem weit hinter Englisch zurückgefallen. Einen ähnlichen Abstieg nahm Französisch. Heutzutage liegt der nachgewiesene Anteil von Deutsch an den weltweiten naturwissenschaftlichen Publikationen bei unter 1% und von Englisch bei über. Die Zahlen in Abb. 9.1 sind vermutlich anfangs des 20. Jhs. durch die Quellenlage zugunsten von Deutsch verzerrt, ohne dass der hohe Anteil von Deutsch in Frage stünde, und übertreiben für die neueste Zeit den Anteil von Englisch, weil die Datenbanken, auf die sie sich stützen, inzwischen hauptsächlich in englischsprachigen oder angelsächsisch geprägten Ländern (wie den Niederlanden) entstehen; jedoch hält sich die Verzerrung in Grenzen, weil die Hersteller selbst an einer ausgewogenen Repräsentativität interessiert sind, um das Ansehen ihrer Produkte nicht zu gefährden. Als Fremdsprache wird Deutsch in naturwissenschaftlichen Publikationen fast gar nicht mehr verwendet. Statt-Abb. 9.2: Sprachenanteile an den Sozialwissenschaften 1996_2006 Anteile anderer Sprachen durchgehend < 1 %; Rangordnung nach 2005; Quelle: International Bibliography of the Social Sciences (IBSS) dessen haben sich neuerdings die deutschsprachigenWissenschaftler gerade in den Naturwissenschaften weitgehend dem Englischen als Publikationssprache verschrieben und ihm so zusätzlichen Auftrieb verschafft. Beschleunigt wurde der Trend zu Englisch in neuerer Zeit durch die Abschaffung der Fremdsprachenanforderungen an vielen Hochschulen seit den 1960er Jahren. Aufgrund der ökonomischen Überlegenheit wurden die USA Weltzentrum der Wissenschaften, vor allem der Naturwissenschaften. Wer die wissenschaftlich oft

verlockenden Beziehungen dorthin pflegen will, muss sich, da die dortigen Wissenschaftler immer weniger über Fremdsprachenkenntnisse verfügen, des Englischen bedienen. Die Tendenz zu Englisch ist in den Sozialwissenschaften (Abb. 9.2) und erst recht den Geisteswissenschaften weniger ausgeprägt. Dies liegt teils an den Themen, die häufiger auf Probleme der eigenen Gesellschaft oder Sprachgemeinschaft bezogen und weniger universal sind. Teils ist es bedingt durch die Struktur der Wissenschaftssprachen, die mehr der Gemeinsprache verhaftet und weniger eindeutig in eine Fremdsprache übersetzbar sind. Auch die angewandten Wissenschaften sind weniger anglifiziert als die theoretischen, z. B. die klinische im Vergleich zur Humanmedizin oder die Forst- und Agrarwissenschaft im Vergleich zur Biologie, weil die Kommunikation mit den Anwendern bei einer Fremdsprache erschwert wäre. Der Vergleich von Abb. 9.2 mit Abb. 9.1 zeigt den höheren Anteil von Deutsch bei den Sozialwissenschaften.

Deutsch noch eine wichtige internationale Rolle spielt, ist mangels systematischer Forschung eine weitgehend offene Frage und ein Forschungsdesiderat. Ein Indiz sind hohe deutschsprachige Anteile am Export von Fachliteratur, die folgende Rangordnung nahe legen (höchster Anteil):

1. Deutsche Sprache und Literatur
2. Archäologie, Religionsgeschichte, Theologie, Philosophie, Klassische Altertumswissenschaft, Musikwissenschaft, Kunstgeschichte
3. Orientalistik, Slawistik, Judaistik, Ägyptologie, Indogermanistik

Ein anderer Anhaltspunkt sind hohe Anteile an deutschsprachigen Nachschlagewerken in US-Hochschulbibliotheken. Mit dem Niedergang von Deutsch als internationale Wissenschaftssprache hat auch DaF an Attraktivität verloren. Allerdings gilt für viele wissenschaftliche Disziplinen: Wer ernsthaft an der Wissenschaftsgeschichte interessiert ist, braucht Deutschkenntnisse; andernfalls sind paradigmengestaltende klassische Texte nicht im Original zugänglich. Vielleicht ist es darauf zurückzuführen, dass Deutsch noch immer dem wissenschaftlichen Nachwuchs zum Lernen empfohlen wird. So empfahlen in den 1990er Jahren nichtdeutschsprachige Wissenschaftler folgende Fremdsprachenkenntnisse: Englisch 83 %, Deutsch 44 %, Französisch 23 %. Dies sind Mittelwerte einer Befragung von Chemikern, Wirtschaftswissenschaftlern und Historikern (je gleiche Anteile) in Frankreich, Niederlande, Polen, Ungarn, Russland, USA und Japan (Ammon 1998: 103). Eine für die Zukunft von Deutsch als internationale Wissenschaftssprache bedeutsame Entwicklung ist die Einführung sog. internationaler Studiengänge mit Englisch als zusätzlicher, oft vorherrschender Sprache der Lehre in Deutschland (wie in anderen Ländern, auch in Frankreich). Wenn durch sie allmählich der Eindruck entstünde, man könne in den Deutschkenntnissen studieren ohne, so wäre der Schaden für DaF unabsehbar. Allerdings scheinen Verantwortliche in Deutschland neuerdings das Problem zu erkennen und ihm Rechnung zu tragen, indem sie darauf dringen, dass Deutschkenntnisse und deutschsprachige Lehre Studienbestandteile auch der englischsprachigen Studiengänge bleiben. Jedoch ist eine solche Regelung bei den aufkommenden Privathochschulen schwer durchzusetzen.

2.2. Wirtschaft. Auch in der deutschen Wirtschaft spielt die englische Sprache heute eine wichtige Rolle und ist bei allen multinationalen Konzernen Unternehmenssprache, mindestens zusätzlich zu Deutsch und für die internationale Kommunikation vorrangig. Dies gilt entsprechend auch für Firmen mit Stammhäusern in anderen Sprachgebieten.

Allerdings zeigen sich neuerdings Ansätze bei multinationalen Konzernen mit deutschem Stammhaus, auch die deutsche Sprache zu pflegen, wenn dies den Geschäften nicht abträglich ist zumindest gibt es entsprechende Bekundungen. Vor allem werden Deutschkenntnisse im Ausland nicht selten als Zusatzqualifikation honoriert, z. B. durch bevorzugte Anstellung, oder es wird Deutsch unterrichtet oder kostenloses Lernen ermöglicht, wenn auch nicht im die Förderung von DaF optimalen Umfang. Als Sprache internationaler Kontakte und Verhandlungen herrscht dennoch unumschränkt Englisch vor. Die deutsche Wirtschaft macht sich schon seit längerem Gedanken zur Sprachwahl. Dabei wird recht klar gesehen, dass diese je nach Funktion zu differenzieren ist. So ist die Auffassung verbreitet, dass beim Verkauf von Waren die sprachliche Anpassung an die Käufer vorteilhaft ist, aber beim Einkauf weniger Rücksicht bei der Sprachwahl genommen werden muss. Die Handelskammer Hamburg gibt deutschen Unternehmen für ihre Auslandskontakte Empfehlungen zur Sprachwahl an die Hand.

Deutsch als „Korrespondenzsprache“ verwendbar ist, allerdings fast überall nur als Ko-Korrespondenzsprache neben anderen Sprachen. Wie man sieht, sind dies ziemlich genau die Länder mit einer starken Tradition von DaF (vgl. Abschnitt 3 und Karte 10.2). Der Vergleich mit einer früheren Auflage von Handelskammer Hamburg (1997) verrät einen leichten Schwund der auf Deutsch zugänglichen Länder: Island, Israel und Türkei sind inzwischen entfallen. Dabei muss man allerdings berücksichtigen, dass die Angaben generell schärfere Unterschiede suggerieren als wirklich vorliegen, denn einerseits kann man Deutsch auch in den angegebenen Ländern nicht uneingeschränkt anwenden und andererseits ist die Verwendung je nach Umständen auch in anderen Ländern möglich.

Die meisten auf Deutsch zugänglichen Länder liegen in Europa einschließlich Russlands. Darüber hinaus sind es Einzelfälle, entweder mit deutschsprachigen Minderheiten (Chile, Namibia) oder mit intensivem DaF-Unterricht (bei der Mongolei eingeführt Deutsch als Korrespondenzsprache der Wirtschaft durch die DDR). Jedoch dient Deutsch auch bei Wirtschaftskontakten selten als Lingua franca, nicht einmal in Europa; die Verwendung beschränkt sich weitgehend auf bilaterale Kontakte. Darauf zielen auch vielerorts die Kurse in Wirtschaftsdeutsch ab.

2.3. Politik. Als Sprache der Diplomatie hat in Europa Französisch das Lateinische seit dem 17. Jh. abgelöst und ist im 18. Jh. dominant geworden. Erst Bismarck war bemüht, Deutsch aufzuwerten. Zu Beginn seiner Laufbahn war Französisch in der Diplomatie noch so beherrschend, dass die deutschsprachigen Staaten sogar die Berichte der eigenen ausländischen Missionen an ihre Regierungen darin verfassen ließen. Auch Bismarck musste als preußischer Gesandter aus St. Petersburg auf Französisch nach Berlin berichten, führte jedoch 1862 als Ministerpräsident Deutsch als Berichtssprache ein. Nach der Reichsgründung versuchte er, Deutsch als einzige

Berichtssprache zwischen der deutschen Regierung und den in Berlin ansässigen diplomatischen Vertretungen durchzusetzen, was ihm jedoch nicht gelang. Auf deutschsprachige Korrespondenz antworteten die dortigen diplomatischen Vertretungen in ihrer eigenen Sprache, so dass die deutsche Regierung zu Französisch als Korrespondenzsprache zurückkehrte. Nur mit Frankreich korrespondierte sie weiter auf Deutsch, wohl um Asymmetrie in der Sprachwahl und kommunikative Unterlegenheit zu vermeiden. Man wird ein verhältnismäßig klares Bewusstsein von den kommunikativen Nachteilen asymmetrischer Sprachwahl bei der damaligen deutschen Regierung annehmen dürfen, die im Weiteren versuchte, der deutschen Sprache in der Diplomatie Geltung zu verschaffen. Dies lässt sich daran ablesen, dass in internationalen Verträgen, soweit das Deutsche Reich beteiligt war, Deutsch mehr und mehr ins Spiel kam, teilweise unter Ausschluss von Französisch, vor allem in Verträgen mit Großbritannien, das die Vorherrschaft des Französischen ebenfalls anfocht. Vereinzelt fungierte Deutsch sogar als einzige Vertragssprache (z. B. in den Kriegsbündnissen mit der Türkei und Bulgarien). Mit der Niederlage im Ersten Weltkrieg und der Zurückstutzung des Einflussbereichs Deutschlands war diesen Bemühungen dann weitgehend der Boden entzogen, und sie führten auch im Weiteren nicht zu einem nachhaltigen Erfolg. Nicht Deutsch, sondern Englisch trat neben Französisch als wichtige internationale Sprache der Diplomatie und ist heute weltweit dominant. Das Entstehen internationaler Organisationen im 20. Jh. hatte tief greifende Auswirkungen auf die Sprachwahl in der Diplomatie. Dort erhielten bestimmte Sprachen einen amtlichen Status, der – anders als in sonstigen zwischenstaatlichen Kontakten ihre bevorzugte Stellung dauerhaft festschrieb. Die in internationalen Organisationen erreichte amtliche Stellung einer Sprache verstärkt auch ihre sonstige Stellung in der internationalen Diplomatie. Ein Indiz dafür ist z. B., dass auch die BRD für ihren auswärtigen Dienst Kenntnisse in den Amtssprachen der Vereinten Nationen erwartet, bzw. genauer: Kenntnisse in Englisch und Französisch oder an Stelle von Französisch in einer der übrigen 4 Amtssprachen. Ähnliche Sprachanforderungen stellen auch andere Staaten an die Mitglieder ihrer diplomatischen Korps. In den beiden bislang wichtigsten internationalen Organisationen hat Deutsch keinen amtlichen Status erreicht. Dies war sicher teilweise dadurch bedingt, dass sie jeweils unter Umständen gegründet wurden, die für die deutschsprachigen Staaten höchst ungünstig waren: der Völkerbund nach dem Ersten Weltkrieg und die Vereinten Nationen nach dem Zweiten Weltkrieg. In den Vereinten Nationen waren zunächst Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch und Chinesisch Amtssprachen; Arabisch kam 1973 hinzu. Anfänglich wurde unterschieden zwischen Arbeitssprachen, die für alle Tätigkeiten verwendet wurden, und bloßen Amtssprachen, deren Verwendung eingeschränkt war, vor allem im mündlichen Gebrauch und beim Dolmetschen. Die Unterscheidung wurde jedoch mit der Zeit verwässert, so dass besonders in der Generalversammlung und im Sicherheitsrat alle 6 Sprachen verwendet werden und von jeder in jede gedolmetscht wird. Deutsch hat seit 1974, ein Jahr nach Aufnahme von BRD und DDR, immerhin den Status einer Dokumentensprache, so dass die wichtigsten offiziellen

Schriftstücke der Generalversammlung sowie die Resolutionen des Sicherheitsrates und des Wirtschafts- und Sozialrates ins Deutsche übersetzt werden, allerdings auf Kosten der deutschsprachigen Mitgliedstaaten. Es wäre eine interessante historische Forschungsaufgabe, aufzuarbeiten, ob die damalige deutsche Regierung nicht eine Gelegenheit

von weitreichenden Folgen für die internationale Stellung der deutschen Sprache und indirekt auch die Verbreitung von DaF versäumte, indem sie offenbar keinerlei Versuch unternahm, für Deutsch den Status einer regulären Amtssprache der Vereinten Nationen zu erzielen. Es gibt nämlich Indizien dafür, dass in den Vereinten Nationen ein entsprechender Antrag der beiden deutschen Staaten erwartet wurde und ihm angesichts der unmittelbar vorausgegangenen Aufnahme von Arabisch durchaus Erfolgsaussichten eingeräumt wurden. Der Status einer Sprache als Amtssprache einer internationalen Organisation wird einerseits legitimiert durch ihre sonstige Stellung als Sprache der Diplomatie und andererseits durch ihre Stellung in den Mitgliedsstaaten. Für die Vereinten Nationen ist die weltweite numerische Stärke der Sprachen (weltweite Anzahl der Mutter- und vielleicht häufigsten Amtssprachen der Welt nach Anzahl der Staaten:

Banks 2007 Fischer Weltalmanach 2007

1. Englisch 53 50
2. Französisch 26 29
3. Arabisch 23 22
4. Spanisch 21 21
5. Portugiesisch 8 8
6. Deutsch 6 7

Quellen: Banks 2007 (wo für Luxemburg Deutsch und Französisch fälschlicherweise fehlen) und Fischer Weltalmanach 2007 (Rangordnung nach Fischer Weltalmanach 2007) auch Zweitsprachler) und die Gesamtzahl der Staaten, in denen sie nationale Amtssprache sind, besonders relevant. Die ökonomische Stärke der jeweiligen Sprachgemeinschaften (Mutter- und Zweitsprachler) und der Beitrag zum Budget spielen dagegen keine, zumindest keine explizite Rolle wobei gerade hier die Stärke des Deutschen läge, denn

die deutsche Sprachgemeinschaft rangiert ökonomisch weltweit an dritter Stelle aller Sprachgemeinschaften (nach Größe des Bruttoinlandsprodukts) und Deutschland zahlt seit je den drittgrößten Beitrag zum Haushalt der Vereinten Nationen.

Im Europarat (mit 46 Mitgliedstaaten im Jahr 2008) sind nur Englisch und Französisch „Amtssprache“. Ein Antrag für Deutsch erreichte 1994 nicht die notwendige Stimmenmehrheit; ein weiterer Versuch um 2002 wurde wegen vermuteter Aussichtslosigkeit nicht zur Abstimmung gebracht. Deutsch ist im Europarat nur „Arbeitssprache“, wie außerdem Italienisch und Russisch, was hier im Gegensatz zur üblichen Terminologie den untergeordneten Status bedeutet. Damit ist Deutsch auch keine Arbeitssprache in Institutionen wie dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte, dem Europäischen Jugendzentrum oder dem Europäischen Fremdsprachenzentrum (trotz dessen Standort im deutschen Sprachgebiet, in Graz) sowie keine Unterrichtssprache in den Europakollegs (in

Brügge und Natolin/Warschau), wo vor allem Europaexperten ausgebildet werden. Es liegt auf der Hand, dass die Zurücksetzung von Deutsch in diesen Institutionen sich auch ungünstig auswirkt auf seine Stellung in den Institutionen der Europäischen Union sowie auf DaF generell.

Bei der EU ist Deutsch eine von 23 Amtssprachen, die vor allem der Kommunikation zwischen den Institutionen und den Mitgliedstaaten dienen. Außerdem aber gehört Deutsch zum engeren Kreis der institutionellen Arbeitssprachen, allerdings seit je hinter dem Englischen und Französischen (Schloßmacher 1996). Deutsch ist dem Englischen im Status vor allem in der Europäischen Zentralbank nachgeordnet, wo Englisch einzige Amts- und Arbeitssprache ist (trotz Standort Frankfurt a. M.), und dem Französischen

vor allem am Europäischen Gerichtshof (Luxemburg), mit Französisch als einziger interner Beratungssprache der Richter. Deutsch wird darüber hinaus auch in solchen Institutionen weit weniger gebraucht als Englisch und Französisch, in denen es rechtlich denselben Status hat, wie z. B. als Arbeitssprache der Kommission, wo es vor allem in den mündlichen Beratungen eine ganz untergeordnete Rolle spielt. Dies ist hauptsächlich darauf zurück zu führen, dass viel weniger EU-Beamte Deutschkenntnisse haben als Englisch- und Französischkenntnisse (in der Kommission ca. 17% gegenüber 90_100 %),

wobei diese Diskrepanz durch die Sprachanforderungen bei Neueinstellungen fortlaufend neu reproduziert wird. Offenkundig müssten bei drei Arbeitssprachen der Kommission und Kenntnissen der Beamten von mindestens zwei EU-Amtssprachen mindestens zwei Drittel der Kommissionsbeamten Deutsch können. Es ist erstaunlich, dass die deutsche Regierung bei ihrer regelmäßigen Forderung nach einer Funktionsaufbesserung von Deutsch Schwachstellen wie die Sprachanforderungen bei Neuanstellungen oder die geeignete sprachliche Fortbildung der Beamten nicht spezifiziert. Die starke Stellung des Französischen wurde außer durch seine traditionelle Stellung in der Diplomatie und die Belastung Deutschlands durch die NS-Vergangenheit gefördert durch die Standorte der EU-Institutionen, anfangs ausschließlich und auch heute noch überwiegend auf französischem Amtssprachgebiet (Brüssel, Luxemburg, Straßburg). Dabei hätte Deutsch im Grunde besonderes Gewicht, weil es zum einen innerhalb der Europäischen Union die Sprache mit den meisten Muttersprachlern ist.

2.4. Tourismus

Im Gegensatz zum Rückgang in verschiedenen Gesellschaftsbereichen hat sich Deutsch durch den Tourismus in neuerer Zeit ausgebreitet. Allerdings kann die Entwicklung in diesem Bereich nur weitgehend im Sinne eines Forschungsdesiderats thematisiert werden. Außer den Mittelmeerländern sind die Vereinigten Staaten, südostasiatische Länder und einzelne Regionen Afrikas wichtige Zielorte des Tourismus aus den deutschsprachigen Ländern. Die Zielorte stellen sich teilweise sprachlich auf ihre Gäste ein, indem das Personal in den Dienstleistungsbereichen Deutschkenntnisse erwirbt und Beschriftungen in deutscher Sprache erstellt werden (Prospekte, Beschreibung von Sehenswürdigkeiten, Wegweiser, Speisekarten usw.). Die Ausbreitung dieser

sprachlichen Vorkehrungen oder der Umfang und die Form der Verwendung des Deutschen im Tourismus sind bislang nur punktuell bekannt. Danach wird Deutsch überwiegend asymmetrisch nur gegenüber deutschsprachigen Touristen verwendet, kaum jedoch als Lingua franca. Dagegen fungiert Englisch fast überall als Lingua franca und wird auch von Deutschsprachigen oft bereitwillig akzeptiert, vor allem bei unzureichenden Deutschkenntnissen der Einheimischen.

Auch der hohe Anteil von Individualtourismus bei deutschen Reisenden motiviert die Gastgeber nicht sonderlich zu sprachlichem Entgegenkommen. Außerdem beklagen sich im Tourismus beschäftigte Personen, die eigens wegen ihrer Deutschkenntnisse angestellt wurden, nicht selten über die Neigung zum Englischgebrauch bei deutschen Touristen und sehen darin ein Beispiel mangelnder Sprachloyalität. Allerdings sind die Deutschkenntnisse der im Tourismus tätigen Personen oft nur rudimentär, in selteneren Fällen aber auch ausgezeichnet. In manchen Regionen, z. B. in der Türkei, spielen Remigranten aus deutschsprachigen Ländern eine nicht unwesentliche Rolle in der Tourismusindustrie.

Ein Sonderfall des Tourismus aus den deutschsprachigen Ländern sind die Zweitwohnungen und Alterswohnsitze wohlhabender Bevölkerungsteile, wobei diese sich allerdings meist sprachlich weitgehend an ihre Zielorte anpassen, was ihnen ihr oft hoher Bildungsstand ermöglicht. Inwieweit sie gleichwohl zur Verbreitung der deutschen Sprache beitragen, ist nicht näher bekannt. Umgekehrt haben die deutschsprachigen Länder auch beträchtliche Bedeutung als Zielorte des Tourismus. Manche fremdsprachliche Touristen bereiten sich auf ihre Reisen sprachlich vor. In welchem Umfang dies geschieht und welche Wirkung auf die Verbreitung des Deutschen in der Welt davon ausgeht, ist derzeit ebenfalls noch Forschungsdesiderat.

3. Lehre. Deutsch wird weltweit als Fremdsprache gelehrt und gelernt, allerdings mit großen Unterschieden bezüglich Intensität, Bildungsstufen, Motiven, Zielsetzungen und Unterrichtsmethoden. Anhaltspunkte für die weltweite quantitative Entwicklung des DaF-Lernens in den letzten Jahrzehnten liefern Erhebungen in Zusammenarbeit des Auswärtigen Amtes, des Goethe-Instituts, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die in den einzelnen Staaten von den deutschen Botschaften koordiniert wurden. Danach wurde DaF an Schulen 1982/83 in 88 und 2005 in 114 nichtdeutschsprachigen Staaten gelernt. Die vermehrte Zahl von Staaten darf jedoch nur mit Einschränkung als substantieller Zuwachs gewertet werden, da in dieser Zeit durch Teilung viele neue Staaten entstanden sind. So haben sich allein die Sowjetunion und Jugoslawien in 15 bzw. 5 (heute schon 6) Staaten aufgelöst, in denen ausnahmslos DaF gelernt wird, teilweise in nicht unbedeutendem Umfang (Armenien, Aserbaidshan, Estland, Georgien, Kasachstan, Kirgisistan, Lettland, Litauen, Moldawien, Russland, Tadschikistan, Turkmenistan, Ukraine, Usbekistan und Weißrussland bzw. Bosnien, (Kosovo), Kroatien, Mazedonien, Serbien und Slowenien). Die Gebietserweiterung war daher für DaF allenfalls geringfügig. Die Gesamtzahl der Lerner an Schulen

wurde 1979 auf 16,4 Mio., 1982/83 auf 15,1 Mio., 1990_94 auf 15,2 Mio., 2000 auf 20,2 Mio. und schließlich 2005 auf 15,4 Mio. geschätzt, wobei die Gesamtlernerzahl von 20,2 Mio. im Jahr 2000 auf 16,7 Mio. im Jahr 2005 zurückging. An Hochschulen wurde und wird in ähnlich vielen Staaten DaF gelernt wie an Schulen, sei es im Rahmen der Germanistik oder als Begleitstudium anderer Fächer (zusammen im Jahr 2005 in 97 Ländern). Weitere Institutionen des Lernens sind die deutschen Auslandsschulen (117 in 63 Staaten im Jahr 2007), deutsche Firmen im Ausland, private Sprachschulen sowie Radio- und Fernsehen. Verstärkend wirken auch die im Herbst 2009 schon über 1.000 „Partnerschulen“. Hinzu kommt Selbstunterricht, dessen Umfang beträchtlich sein dürfte, aber sich kaum schätzen lässt, was einer der Gründe ist, dass keine zuverlässigen Gesamtzahlen genannt werden können. Deutsch rangiert überall in der Welt hinter Englisch als Fremdsprache, außerdem aber auch in Westeuropa, Nordamerika und im größten Teil Afrikas hinter Französisch, in Nordamerika, Brasilien und Teilen Westeuropas (vor allem Frankreich und Großbritannien) hinter Spanisch sowie in Teilen Ostasiens und in Australien hinter Chinesisch und Japanisch.

Damit sind nur grobe Tendenzen angesprochen. Gleichwohl erwecken die reinen Lernerzahlen den Eindruck ziemlicher Stabilität. Die genauere Betrachtung enthüllt jedoch auch abträgliche Entwicklungen. Einen Hinweis auf sie liefert schon die gut begründete Annahme, dass das Fremdsprachenlernen in der Welt insgesamt in der oben genannten Zeitspanne gewachsen ist, das Deutschlernen dagegen nicht. Dabei bleibt unklar, inwieweit die beträchtliche Zahlenverkleinerung von 2000 nach 2005 durch übertriebene Angaben für Russland für das Jahr 2000 bedingt ist (Begleitschreiben zu StADaF 2006) oder tatsächliche Verluste spiegelt. Letzteres erscheint nahe liegend als Folge der Globalisierung und des Aufstiegs von Englisch und von Sprachen gewichtiger Schwellenländer oder auch von Enttäuschungen über die wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands nach der Vereinigung. Das Gesamtbild des Schwundes und Zuwachses ist allerdings komplex. So weisen viele afrikanische Staaten deutliche Zuwächse auf, ebenso Balkanländer, und auch Staaten, in denen der Schwund bis vor kurzem dramatisch war, zeigen neuerdings wieder wachsende oder zumindest stabile Zahlen, z. B. Frankreich und Großbritannien bzw. Kanada und USA. Auch in Ländern, deren Gewicht in der Welt in den letzten Jahren erheblich gewachsen ist wie China und Indien, erweist sich die Nachfrage nach

Deutschkenntnissen als stabil oder sogar ansteigend. Dennoch sind markante Einbußen nicht zu übersehen. So hat Deutsch fast überall gegenüber Englisch an Rang verloren, in Ostasien, Australien und teilweise Nordamerika gegenüber Japanisch und Chinesisch und in Westeuropa gegenüber Spanisch. In Ostmittel- und Osteuropa ist es zwar fast durchgehend zweithäufigst gelernte Fremdsprache geblieben, abgesehen von einzelnen Staaten wie Rumänien, fällt aber vielerorts weiter hinter Englisch zurück. Dies gilt vor allem, bedingt durch die fast monopolhafte Stellung von Englisch als internationale Wissenschaftssprache (vgl. Abschnitt 2.1), für die höheren Schulstufen und die Hochschulen. Außerdem greifen auf allen Bildungsstufen strukturelle Verschlechterungen um sich. Sie

zeigen sich in der Einschränkung von Deutsch als erster Fremdsprache an Schulen, und sei es nur aufgrund der ganz überwiegenden Wahl von Englisch seitens der Schüler (sofern Deutsch als erste Fremdsprache überhaupt noch wählbar ist), aber auch in der Reduktion der Stundenzahlen für Deutsch vor allem als zweite Fremdsprache. An den Hochschulen drückt innerhalb der EU vielfach der Bologna-Prozess, vor allem die damit verbundene Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, auf die Stundenzahlen. Aufgrund der verkürzten Lernzeit wird dann oft kein für die praktische Anwendung der Deutschkenntnisse notwendiges Kompetenzniveau mehr erreicht, was deren Nutzen in Frage stellt. So kommt DaF vielerorts von beiden Seiten in Bedrängnis: auf der beruflichen Ebene dadurch, dass Deutschkenntnisse in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik weniger nachgefragt werden, und auf der Seite der Lehre dadurch, dass die vermittelten Kenntnisse für die praktische Anwendung unzureichend bleiben. Offenkundig müssen beide Ebenen berücksichtigt werden, wenn eine DaF-fördernde Politik nachhaltig wirken soll.

4. Verbreitungs- und Förderpolitik. Die Politik zur Stärkung der Stellung der deutschen Sprache in der Welt hat seit je mehr auf die Lehre als auf die berufliche Verwendung und Nutzung oder die gesellschaftliche Funktion der Sprache abgezielt und tut es bis heute. In Deutschland wurde eine konsequente Politik zur Verbreitung der deutschen Sprache außerhalb des deutschen Sprachgebiets im Wilhelminischen Reich entwickelt. In der Weimarer Republik wurde sie noch intensiviert und nahm in der Zeit des Nationalsozialismus rabiate Formen an. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden Ansätze aus der Weimarer Republik in der BRD fortgeführt, und auch die DDR (Praxenthaler 2002) und Österreich haben eine je spezifische auswärtige Politik zur Förderung der deutschen Sprache ausgebildet. Die Integration der DDR- in die BRD-Tradition nach der Vereinigung und die Kooperation zwischen Deutschland und Österreich waren und sind allerdings keine Musterbeispiele gelungener auswärtiger Sprachförderung. Deutschland nutzt für seine Sprachförderungs politik hauptsächlich verschiedene juristisch private Organisationen, deren Tätigkeit jedoch das Auswärtige Amt koordiniert und zu wesentlichen Teilen finanziert. Eine zentrale Aufgabe ist die Sprachförderung bei den deutschen Auslandsschulen, mit denen sie im Grunde begonnen hat, nämlich durch die Einrichtung des Reichschulfonds 1878. Die Deutschen Auslandsschulen werden von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln betreut (117 Deutsche Auslandsschulen in 63 Ländern im Jahr 2007). Beim Goethe-Institut, mit Hauptsitz in München, gehört die Sprachförderung am deutlichsten zu den zentralen Aufgaben und ist sogar im Namenszusatz („zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland“) ausgewiesen (147 Institute in 83 Ländern im Jahr 2008). Ein gewisses Pendant dazu bildete in der DDR das Herder-Institut in Leipzig; im Gegensatz zum vielfältiger ausgerichteten Goethe-Institut widmete es sich jedoch vor allem der Vorbereitung von Ausländern auf den Aufenthalt in der DDR, insbesondere auf ein Hochschulstudium. Neben den Mittlerorganisationen sind noch zahlreiche private Stiftungen an der externen Sprachförderung beteiligt, wenn auch meist eher im Sinne der willkommenen

Nebenwirkung denn als Hauptaufgabe. Einen wenn auch nicht vollständigen Überblick über die vielfältigen Bemühungen liefert ein von der Ständigen Arbeitsgruppe StADaF herausgegebener Band (StADaF 1996, siehe auch Art. 13). Nach der Neuvereinigung Deutschlands und der Auflösung der Sowjetunion wurde die Förderung der deutschen Sprache in Osteuropa intensiviert. Um die Wende zum 21. Jh. und danach gab es erneut Verschiebungen in vor allem asiatische Schwellenländer wie China und Indien. Sie nötigten, bei gleichzeitig verordneten Sparmaßnahmen, zur Schließung anderer, meist traditionsreicher Goethe-Institute, was teilweise das Ansehen der deutschen Sprach- und Kulturförderung beschädigte. Die Regierung der Großen Koalition (seit November 2005) hat jedoch die Anstrengungen wieder verstärkt und die Mittel erhöht. Unter anderem hat sie in Ausweitung des Gedankens der deutschen Schulen im Ausland das Programm „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) in die Wege geleitet, über das weltweit 1.000 Schulen für Partnerschaften mit deutschen Schulen gewonnen werden sollen (was schon 2009 erreicht wurde), die verstärkten Deutschunterricht anbieten, wobei die Kosten von den Zielstaaten und Deutschland gemeinsam getragen werden. Was die externe Förderung der deutschen Sprache betrifft, so mangelt es noch an einer kohärenten Gesamtkonzeption, die außer Lehre und Unterricht auch die Förderung der Verwendung von Deutsch in den verschiedenen Gesellschaftsbereichen (Wirtschaft, Wissenschaft, Politik, Tourismus, Sport u. a.) spezifiziert einschließlich einer nach Personen und Situationstypen differenzierten Anleitung zur im Sinne der Sprachförderung wirksamen Sprachwahl bei internationalen Kontakten. Die Schließung dieser Lücken ist erschwert einerseits durch die einseitige Fixierung der Mittlerorganisationen auf die Lehre und andererseits durch die schwache Personalausstattung der für die Sprachförderung und Sprachenpolitik zuständigen Stellen im Auswärtigen Amt sowie die auferlegte Personalfluktuation, die den Beamten die gründliche Einarbeitung in die Thematik erschwert. Ein Abriss der gesamten, wenngleich nicht mehr neuesten Geschichte der Förderungspolitik

Fragen zur Selbstkontrolle:

1. Welche Funktionen haben das Goethe-Institut und der DAAD?
2. Wodurch zeichnen sich die Partnerschulen?
3. Seit wann funktionieren die Auslandsschulen?
4. Zu welcher Sprachenpolitik gehören die PASCH-Schulen?

Die Literatur:

1. Ammon Ulrich. Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. In: Kumm H. Gruyter Monton. 2010. Berlin.
2. Ehlich Konrad. Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie. De Gruyter Monton. 2007. Berlin.

- 3.Hegener Heide. Entwicklungen im heutigen Deutsch. In: Deutsche Sprache 35. S.35-62. 2007.
- 4.Adamzik Kirsten. Textlinguistik. Tübingen. Niemeyer.2004.
- 5.Thurmair Maria. Textlinguistik. In: Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.

IV. АМАЛИЙ МАШҶУЛОТЛАР МАТЕРИАЛЛАРИ

Themen zum praktischen Stoff.

Thema 1. Linguistische Theorien der Sprachaspekte und ihre Bedeutung in der Sprachvermittlung

0. Einleitung
1. Phonetik
2. Morphologie
3. Syntax
4. Wortschatz
5. Phraseologie

1. Terminologie

Phonetik: Die Phonetik beschäftigt sich mit der Hervorbringung (artikulatorische, physiologische Phonetik), mit der Wahrnehmung (auditive, perzeptive Phonetik) und mit der Schallsignalstruktur (akustische Phonetik) von Lauten und prosodisch überformten Lautfolgen. Im Gegensatz zur Phonologie, die die Funktion von segmentalen und suprasegmentalen Merkmalen und Einheiten zum Gegenstand hat, untersucht die Phonetik deren Form unter Berücksichtigung der physikalischen, physiologischen und psychischen Prozesse ihrer Entstehung und Wahrnehmung. Für den Bereich DaF/DaZ ist vor allem die mit geisteswissenschaftlichen Methoden arbeitende deskriptive Phonetik interessant, die sich mit der Entstehung

Ein Laut (Vokal oder Konsonant) ist die kleinste artikulatorisch, auditiv und akustisch analysierbare Einheit einer gesprochenen Äußerung, die Realisierung eines und der Analyse phonetischer Erscheinungen befasst. Die experimentelle bzw. akustische Phonetik, die sich naturwissenschaftlicher Methoden bedient

und gesprochene Sprache mit verschiedenen Messverfahren analysiert, spielt vor allem in empirischen Untersuchungen eine Rolle. Einheiten der Phonetik sind Laute (Phone), Allophone und deren Verbindungen Phonems; z. B. ist ein Zungenspitzen-R, gesprochen in dem Wort *Rose*, eine konkrete Realisierung des Phonems /R/ in einem konkreten segmentalen und suprasegmentalen Kontext. Allophone sind Phonemvarianten im Sinne von Lautklassen, sie sind nicht bedeutungsunterscheidend; es gibt freie, fakultative (z. B. Zungenspitzen-, Reibe- und Zäpfchen-R) und kombinatorische, von der Lautumgebung abhängige Varianten (z. B. vokalische und konsonantische R-Varianten). Darüber hinaus

befasst sich die Phonetik mit lautübergreifenden, suprasegmentalen Merkmalen: Melodie, Lautheit, Dauer, Sprechgeschwindigkeit und Sprechspannung bzw., deren akustischen Korrelaten (wie Grundfrequenz und Intensität).

Die Phonetik ist eine eigenständige Disziplin mit zahlreichen, interdisziplinär angelegten Anwendungsbereichen zwischen Linguistik, Biologie, Akustik, Sprachtechnologie, Neurowissenschaften und Medizin. Mit den phonetischen Aspekten mündlicher Kommunikation, auch interkulturell und im Rahmen des DaF-

Unterrichts, befasst sich die sprechwissenschaftliche Phonetik. Der Begriff Phonetik steht in diesem Kontext für Aussprache bzw. Aussprachetraining und umfasst die phonologischen und phonetischen Grundlagen sowie die Perzeption und Produktion gesprochener Sprache. Phonologie: Die Phonologie (auch Phonemik, Phonematik, Phonemtheorie, funktionale Phonetik) beschäftigt sich als linguistische Teildisziplin mit der Funktion von segmentalen und uprasegmentalen Merkmalen und Einheiten im Sprachsystem, mit der Feststellung des Phoneminventars und der Festlegung des Phonemsystems einer Sprache sowie

deren Beschreibung. Grundlage phonologischer Beschreibung und Klassifizierung ist die Feststellung minimaler distinktiver (bedeutungsunterscheidender) Oppositionen auf der Grundlage phonetischer Merkmale. Einheiten der Phonologie sind im segmentalen Bereich Phoneme, d. h. Vokale und Konsonanten, als kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten des Sprachsystems. Darüber hinaus befasst sich die Phonologie mit der Funktion phonemübergreifender, suprasegmentaler Merkmale wie Melodie, Lautstärke, Dauer, Sprechgeschwindigkeit und Sprechspannung sowie deren Kombination und Funktion bei Akzentuierung, Rhythmisierung und Gliederung.

Transkription: Für die Darstellung phonologischer und phonetischer Einheiten wird eine Umschrift, die Transkription, benötigt. Verwendet werden die Zeichen des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA). Die Aussprache kann normphonetisch abstrakt (wie in Lehr- oder Wörterbüchern) oder realitätsnah (bei auditiven Analysen) transkribiert werden. Die Verwendung der Transkription im DaF-Unterricht ist umstritten, dabei ist ihr Nutzen offensichtlich: Die komplizierten Phonem-Graphem-Beziehungen werden eindeutig wiedergegeben, und Lernende werden in die Lage versetzt, sich Transkriptionsangaben in Wörterbüchern selbstständig zu erschließen.

2. Standardaussprache, Aussprachevarietäten und -varianten

Die Standardaussprache wird in Aussprachewörterbüchern kodifiziert, sie ist die normgerechte phonetische segmentale und suprasegmentale Realisierung von Sprache. Die Aussprache einer Standardvarietät ist Gegenstand der (Norm-)Phonetik. Die phonologische Grundlage der Standardaussprache ist das System der Standardsprache, es bestimmt u. a.

_ die Phoneme (Vokale und Konsonanten) und ihre Einordnung in das Phonemsystem,

_ Regeln für den Silben- und Wortaufbau,

_ Regeln und Muster für die Akzentuierung, Gliederung und Melodisierung.

Der früher für Standardaussprache verwendete Begriff Hochlautung ist ungünstig, weil „hoch“ eine sprachliche bzw. soziale Bewertung ausdrücken könnte und „Lautung“ den suprasegmentalen Bereich ausschließt. Die nationalen Varietäten des Deutschen die bundesdeutsche (oder deutschländische), österreichische und deutschschweizerische weisen jeweils eigene Standardaussprachen mit Substandards bzw. speziellen Registern auf. Als Standardaussprache gilt diejenige als nichtregional bewertete Aussprache, die Berufssprecher in den Medien sowie Schauspieler auf der Bühne benutzen, die von gebildeten Sprechern erwartet und die

im DaF-Unterricht als Muster für den sprachproduktiven Bereich verwendet werden. Aktuelle Kodifikationen der Standardaussprache sind für Deutschland das Duden-Aussprachewörterbuch (Mangold 2005) und das Deutsche Aussprachewörterbuch (Krech et al. 2009), die Sender der ARD verfügen zudem über eine interne Aussprachedatenbank mit transkribierten und abhörbaren Einträgen. Für das österreichische Deutsch liegt seit 2007 ein Aussprachewörterbuch vor (Muhr 2007), für das Schweizerdeutsche ist der Aussprachestandard noch nicht kodifiziert.

Die Standardaussprache umfasst phonostilistische (charakterisiert durch text- bzw. situationsbedingte Modifikationen der Artikulationspräzision), emotionale und andere Varianten, die ebenfalls, rezeptiv und produktiv, in der Fremd- bzw. Zweitsprache Deutsch erlernt werden müssen. Die Aussprache einer konkreten Äußerung trägt zudem individuelle Merkmale eines Sprechers und damit auch sozio- und regiolektale Merkmale (wobei dialektale und umgangssprachliche Formen nicht in den Bereich der Standardaussprache gehören).

Die Aussprache wird im Sprachlernprozess meist unbewusst erworben, sie wird in der Regel auch unbewusst gebraucht, sie kann aber von geschulten Sprechern oder durch Unterricht gezielt verändert und eingesetzt werden. Im DaF-Unterricht wird sie mit Hilfe einer Lehrperson erlernt, Aussprachekorrekturen (bei Deutschlernenden, aber auch bei Dialektsprechern und Menschen mit Sprechstörungen) sind oft langwierig, weil Hörgewohnheiten verändert, unbewusst ablaufende Sprechbewegungen bewusstgemacht und neue Sprechbewegungen automatisiert werden müssen.

Vokale

Das Deutsche verfügt über ein differenziertes Vokalsystem mit 16 Vokalphonemen, die bei wechselseitigem Austausch neue Bedeutungen ergeben. Distinktive (bedeutungsunterscheidende) Merkmale, durch deren spezifische Bündelung die Vokale voneinander abgegrenzt werden können, sind:

1. die Quantität: kurz _ lang,
2. die Qualität: ungespannt (offen) _ gespannt (geschlossen),
3. der Grad der Zungenhebung: hoch _ mittelhoch _ flach,
4. die Richtung der Zungenhebung: vorn _ zentral _ hinten,
5. die Lippenrundung: gerundet _ ungerundet.

3.3. Phonem-Graphem-Beziehungen

Durch die späte Vereinheitlichung der Orthografie, und die verschiedenen wirksam werdenden

Prinzipien (wie das etymologische, das phonologische, das historische, das semantische

Prinzip) sind die Phonem-Graphem-Beziehungen im Deutschen sehr komplex (vgl. Tab. 18.3), sie lassen sich nicht durch einfache Regeln beschreiben. Es entsprechen

z. B.

_ einem Zeichen _ verschiedene Phoneme <i> wir [i:] / ich [=] / Familie [i4]

_ ein Zeichen _ mehreren Phonemen <z, x> _ [ts, ks] Zeit, Text

_ mehrere Zeichen _ verschiedenen Phonemen <ch> _ [c, x, k] nicht, noch, Chor

_ mehrere Zeichen _ mehreren Phonemen <chs> _ [ks] sechs

_ mehrere Zeichen _ einem Phonem <sch> _ [s] Schuh

_ verschiedene Zeichen _ einem Phonem <i, ie, ieh> _ [i:] wir, sie, sieh.

Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache lassen sich zumindest einige Regeln zur Schreibung

vermitteln, die etwas über den Charakter der Vokale und Konsonanten aussagen:

1. Doppelt geschriebenen Konsonanten gehen kurze Vokale voraus. Oft ist der Vokal

auch kurz, wenn ihm zwei oder mehr Konsonanten innerhalb der Silbe folgen

(Herbst), nicht aber in lebst, weil es sich hier um eine potentiell offene Silbe handelt (le-ben).

2. Lange Vokale erkennt man an der Doppelschreibung des Vokalbuchstabens (<aa, ee, oo, ie>) und am nachfolgenden <h>, in der neuen Rechtschreibung auch am nachfolgenden <ß>.

3. <ch> steht für [x] nach <a, o, u, au>, für [ç] nach den anderen Vokalbuchstaben und nach <l, n, r>.

3.4. Phonotaktische Besonderheiten

Für die Kombinationsmöglichkeiten von Vokalen und Konsonanten gelten die Regeln

der Phonotaktik, die deren Distribution, d. h. ihr Vorkommen in bestimmten Lautumgebungen,

und damit die Silbenstrukturen festlegen. So können z. B. der Ang-Laut oder

der Ach-Laut im Deutschen nicht am Wortanfang vorkommen, die Lenis-Plosive und

-Frikative werden im Silben- und Wortauslaut durch Fortiskonsonanten ersetzt (Auslautverhärtung),

die Konsonanten [t] und [p] lassen sich innerhalb einer Silbe nicht in dieser

Reihenfolge verbinden, die Vokale [a] und [oe] können keinen Diphthong bilden usw.

Morphologie: Flexion 209

Die Konjugation der Verben hat mit der Deklination der Nomen die kontextuellen Kategorien Person und Numerus gemeinsam, durch die die syntaktische Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat hergestellt wird. Alle anderen Kategorien sind verbspezifisch und -inhärent. Tempus, Modus und Genus Verbi sind semantisch motiviert. Die Flexion der Verben ist umfangreicher, da es mehr Flexionskategorien gibt, die Paradigmen sind also größer, aber im Sprachenvergleich und im Vergleich zur Nominalflexion nicht schwieriger.

Wo es Suffixketten gibt, sind diese beim Substantiv und beim Verb ikonisch angeordnet, d. h. die für den Stamm relevanteste Kategorie steht ihm am nächsten, Numerus vor Kasus beim Substantiv, Tempus vor Modus vor Person beim Verb .

Im Vergleich mit anderen westgermanischen und den romanischen Sprachen kann die Nominalflexion des Deutschen aufgrund des dreigliedrigen Genussystems und der Existenz von starker und schwacher Flexion bei Substantiv und Adjektiv als komplex gelten. Das gleiche gilt nicht für die Verbflexion, denn das Deutsche

verfügt im Gegensatz zu den romanischen und den slawischen Sprachen über relativ wenig verbale Kategorien:

Syntax. Die Syntax (früher auch „Satzlehre“ genannt) befasst sich mit den Regularitäten, die der Bildung von Sätzen zugrunde liegen. Dabei wird der Begriff *Satz* einerseits in einem eher vortheoretischen und nicht ganz präzisen Sinne als eine sprachliche Einheit verstanden, die (heutzutage) in der Schrift durch so genannte große Satzzeichen Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Semikolon abgegrenzt wird (oder werden könnte) und in der gesprochenen Sprache durch eine spezifische finale Intonation gekennzeichnet ist. Dieser tradierte Satzbegriff bietet nicht zuletzt mit Bezug auf die gesprochene Sprache erhebliche Abgrenzungsprobleme. Andererseits wird der Satz einfach als der Gegenstand einer syntaktischen Theorie verstanden, d. h. als das, was die syntaktische Theorie selber als einen Satz definiert. Die beiden verschiedenen Satzbegriffe unterscheiden sich allerdings in der Praxis lediglich an den Rändern; im Kern sind sie weitgehend deckungsgleich im Hinblick darauf, welche sprachlichen Ausdrücke jeweils als Sätze kategorisiert werden und welche nicht. Von diesem Kernbereich wird im Folgenden die Rede sein, und zwar eingeschränkt auf die

geschriebene Sprache. So wollen wir davon ausgehen, dass zu einem prototypischen Satz des Deutschen zumindest ein finites Verb (eine im Hinblick auf Tempus/Modus, Numerus und Person flektierte Verbalform) gehört.

Die kleinsten Bausteine der Syntax im traditionellen Sinne des Wortes sind morphologische Wörter, d. h. Wortformen, die im Hinblick auf die für die jeweilige Wortart relevanten grammatischen Merkmale (Kasus, Numerus, Tempus usw.) spezifiziert sind. Demnach hat die Syntax eine Schnittstelle zur (Flexions-)Morphologie (s. Art. 20), weswegen die Syntax und die Morphologie oft unter der Bezeichnung Morphosyntax zusammengefasst werden. Die Syntax legt fest, wie sich morphologische Wörter zu komplexeren Kategorien _ syntaktische Phrasen _ zusammenfügen, die wiederum die Bestandteile des Satzes bilden. Charakteristisch für das Deutsche und viele andere Sprachen ist nun zum einen, dass Flexionsformen oft morphologisch unterspezifiziert oder mehrdeutig sind.

Wortschatz

Wissenschaft, die sich mit dem Wortschatz befasst, nennt sich Lexikologie oder lexikalische Semantik. Mit Mehrwortverbindungen wie vor Anker gehen, die Zähne putzen beschäftigt sich die Phraseologie. Die Lexikographie schließlich befasst sich mit der Wörterbuchschreibung.

2. Wortschatz in der Sprache

Der Wortschatz einer Sprache lässt sich in einen Allgemeinwortschatz und eine Vielfalt von varietärentypischen Wortschätzen, insbesondere Fachwortschätzen, unterteilen. Der Allgemeinwortschatz des Deutschen wird auf ca. 500.000 Lexeme geschätzt, die Fachwortschätze zusammen auf mindestens zehn Millionen (Lehrndorfer 1996: 123). Die Übergänge zwischen Allgemeinwortschatz und varietärentypischen Wortschätzen sind fließend. Der in Wörterbüchern erfasste allgemeinsprachliche Wortschatz ist im Wesentlichen durch die Literatur bestimmt.

Varietätentypische Wortschätze sind regional, diachron, sozial und gruppenbezogen geprägt. Dazu gehören dialektale Wortschätze (Schwäbisch, Bairisch, Österreichisch, Hessisch, Obersächsisch, Schweizerisch, Niederdeutsch u. a.), historische Wortschätze (Sprache der Reformation, des Barock, der Aufklärung u. a.) und Gruppensprachen (Jäger, Fischer, Landwirtschaft, Haushalt u. a.). Zu den Gruppensprachen zählt man auch die Spezialwortschätze von Institutionen (Politik, Verwaltung, Recht), Wissenschaft (Linguistik, Mathematik, Chemie, Philosophie, Wirtschaft u. a.) und Technik (Elektrotechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Regelungstechnik u. a.).

2.1. Allgemeinwortschatz

Der Allgemeinwortschatz des Deutschen umfasst ca. 500.000 Bedeutungen in ca. 250.000 Lemmata (Lehrndorfer 1996: 123). Nach Wiegand (1989: 2135) beträgt der Anteil der Fachlexik am 168.000 Lemmata umfassenden Duden Großwörterbuch der deutschen Sprache mindestens 35 %. Die standardsprachliche deutsche Alltagssprache umfasst ca. 35.000 Lemmata, die Kernlexik der deutschen Standardsprache 70.000 Lemmata und die Kernlexik sowie die zentrumsnahe Peripherie (dialektale, fachsprachliche und diachrone Varietäten) umfassen ca. 100.000 Lexeme. Die deutsche Standardsprache ist im 19. Jh. aus der deutschen Schriftsprache entstanden. Ihre Lexik ist kodifiziert und weist eine geregelte Heterogenität auf (regionale und nationale Varietäten, insbesondere Österreichisch, Schweizerdeutsch, bundesdeutsche Varietäten). Sowohl Standardschriftsprache wie Standardsprechsprache haben ein hohes Prestige und sind durch die Medien, öffentlichen Institutionen und das Bildungswesen geprägt. Die Standardsprechsprache wird beim informellen Sprechen bevorzugt und dringt immer mehr in die öffentliche und institutionelle Kommunikation ein. Beide Varietäten, Standardschreib- und Standardsprechsprache stellen die Basis der Literatursprache und aller weiteren überregionalen kulturellen Produktionen dar. Sie stehen in ständigem Kontakt mit den deutschen Fach- und Wissenschaftssprachen und mit anderen Sprachen, insbesondere dem Englischen. Die Lexik der Standardsprache erweitert sich deshalb vor allem auf der Basis des gesprochenen Deutsch, der Fach- und Wissenschaftssprachen und des Englischen.

Der Allgemeinwortschatz lässt sich auf unterschiedliche Weise erfassen: onomasiologisch, d. h. auf der Basis von Wortbedeutungen, und semasiologisch, auf der Basis von Wortformen. Dies entspricht zugleich einer Produktions- (vom Begriff zum Wort) und einer Perzeptionsperspektive (vom Wort zum Begriff). Einen onomasiologischen Zugriff bieten z. B. Dornseiff (2004) sowie Thesauri und andere Synonymwörterbücher. Eine semasiologische Herangehensweise wird von allgemeinen Wörterbüchern gewählt sowie von Fremdwörterbüchern, Aussprachewörterbüchern u. a. Der Allgemeinwortschatz lässt sich weiterhin nach zeitlichen Kriterien gliedern (Neologismen, Archaismen) sowie nach Häufigkeitskriterien (Grundwortschatz, Aufbauwortschatz). Ferner lässt er sich nach grammatischen Merkmalen gliedern, insbesondere nach Wortarten

(Substantive, Verben u. a.), nach Merkmalen von Wortarten (Valenz von Verben, Substantiven oder Adjektiven), nach Wortbildungsmustern (Komposition, Derivation) und nach weiteren syntagmatischen Kriterien (Phraseologismen, Kollokationen). Schließlich lässt er sich nach pragma- und soziolinguistischen Kriterien wie Textsorten, Gruppensprachen und Register einteilen.

Grundwortschatz

Aus der Lernperspektive sind häufigkeitsorientierte Herangehensweisen besonders interessant. Die häufigsten Lexeme decken einen Großteil der laufenden Wörter eines Textes ab, die häufigsten 1000 Lexeme des Deutschen ca. 73 %, die häufigsten 2000 Wörter ca. 79 %, die häufigsten 4000 Wörter ca. 84% und die häufigsten 8000 Wörter ca. 87% (Tschirner 2009). Als untere Grenze für eine allgemeine Hör- und Lesekompetenz wird ein Wortschatzstand von 5000 bis 9000 Lexemen (Schmitt 2008) angesehen, für die Studierfähigkeit in einer Fremdsprache setzt man ein Minimum von 10.000 Lexemen (Hazenberg und Hulstijn 1996) an. Die Qualität einer Häufigkeitsliste hängt von der Qualität des Korpus ab, auf dem sie aufbaut. Wichtige Qualitätsmerkmale eines Korpus für die Erarbeitung eines Grundwortschatzes sind seine Textsorten und seine sprachliche Regionen übergreifende Ausgewogenheit, sein Umfang und seine Aktualität (Tschirner 2005: 137). Ein weiteres wichtiges Kriterium für die Aufnahme in einen Grundwortschatz ist neben der Frequenz eines Wortes seine Dispersion, d. h. in wie vielen unterschiedlichen Texten des Korpus es auftaucht.

Das Produkt aus Frequenz und Dispersion wird auch als Gebrauchswert bezeichnet. Eine aktuelle, empirisch erarbeitete Liste der häufigsten 5000 Wörter des Deutschen ist in Jones und Tschirner (2006) und Tschirner (2008a) zu

finden, ein Grundwortschatz, der auf diesen Listen aufbaut, ist Tschirner (2008b).

Fachwortschatz. Zu jedem Fach, zu jeder akademischen Disziplin und zu den meisten beruflichen Disziplinen gibt es Fachwörterbücher und damit einen speziellen Fachwortschatz. Man schätzt, dass seit 1945 mindestens 3000 Fachwörterbücher erschienen sind. Der Fachwortschatz des Deutschen wird auf mindestens 10 Millionen Wörter geschätzt.

Dazu gehören Wissenschaftssprachen (Chemie, Biologie, Medizin, Philosophie u. a.), Techniksprachen (Elektrotechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Gießereitechnik u. a.), Institutionensprachen (Politik, Verwaltung, Recht), Handwerk und Gewerbe (Gartenbau, Landwirtschaft, Textilwesen, Telekommunikation, Haushalt u. a.) und Wirtschaftssprachen. Fachwortschatz taucht auch in fachbezogenen (Bedienungsanleitungen, Werkzeugkataloge, Beipackzettel) und populärwissenschaftlichen Vermittlungstexten auf und dringt dadurch auch in die Allgemeinsprache ein. Neben den Fachwortschätzen selbst, deren Umfang pro Fach oder Disziplin ca. 1000

Fachwörter umfasst (Nation 2001: 12), gibt es eine fächerübergreifende allgemeine oder alltägliche Wissenschaftssprache, deren Wortschatz sich aus dem Allgemeinwortschatz speist, der ihm gegenüber jedoch klarer umrissene Bedeutungen hat. Fachwörter zeichnen sich zwar im Allgemeinen durch Merkmale

wie Klarheit, Exaktheit, Eindeutigkeit, Genauigkeit, Expliztheit, Wohldefiniertheit und Kontextunabhängigkeit aus, doch hat sich in der jüngsten Fachsprachenforschung auch gezeigt, dass Merkmale wie Synonymie, Homonymie und Polysemie, wie sie in der Allgemeinsprache gang und gäbe sind, auch im Fachwortschatz vorkommen. Eine wichtige Quelle fachsprachlicher Neubildungen sind Metaphorisierungen, die Übertragung von Teilen einer Wortbedeutung aufgrund von Ähnlichkeitsbeziehungen auf ein neues Denotat. So werden Teile von Gegenständen, die oben sitzen, oft als Kopf bezeichnet, Teile, die herausragen als Nase, Teile, die gebeugt sind, als Knie, Teile, die sehen können, als Auge, Teile, die etwas umhüllen, als Mantel, und Teile, die etwas bedecken, als Kappe. Weitere Quellen sind Wortbildungen, insbesondere Komposita (Anhängerbremskraftregler), Entlehnungen aus anderen Sprachen, zur Zeit vor allem aus dem Englischen, und Umdeutungen (Fraas 1998: 435_37).

Wortbildung

Die Wortbildung stellt im Deutschen eine Hauptquelle für die Erweiterung des Wortschatzes in allen Teilgebieten dar, sowohl im Grundwortschatz, im Allgemeinwortschatz als auch im Fachwortschatz. So beruhen 61% aller Substantive sowie 74% aller Verben unter den häufigsten 8100 Lexemen des Deutschen auf Wortbildung. Bei Neologismen ist der Anteil noch höher. 83% der Neologismen im Wörterbuch der Deutschen Gegenwartssprache beruhen auf Wortbildung. Besonders beim Substantiv ist die Wortbildung reich entfaltet, während beim Verb die Phraseologisierung stärker ausgebaut ist (jmdn. auf Hochtouren bringen, am Ball bleiben). Zu den Wortbildungsmitteln gehören

Komposition, Derivation, Konversion und Reduktion.

Bei Substantiven entstehen die meisten neuen Wörter als Komposita zweier oder mehrerer

Substantive (Armutsflüchtling, Wohnungseigentumsanlage). Sehr produktiv ist bei Substantiven weiterhin die Derivation mit dem Suffix -er an verbalen, substantivischen und Mehrwortbasen, -ung an verbalen und Mehrwortbasen sowie -heit und -keit an adjektivischen

Basen. Weniger häufig, aber immer noch produktiv

sind Wortbildungen, die auf Syntagmen (Besitzstandswahrer, Wenigverdiener) zurückgehen, auf Konfixe wie Tele-, Bio- und Öko- sowie auf die Konversion komplexer Partizipien und Adjektive zu substantivischen Personenbezeichnungen (der/die Alleinerziehende, der/die Erwerbstätige).

Wortschatz im Kopf

Schätzungen darüber, wie viele Wörter Sprecher einer Sprache kennen, variieren zwischen 10.000 und 50.000 Wörtern. Nach Nation haben Universitätsabsolventen einen Wortschatz von ca. 20.000 Wortfamilien. Unter Wortfamilie versteht er das Basiswort und alle transparenten Ableitungen, z. B. Arbeit und Arbeiter zu arbeiten oder Rechner und Rechnung zu rechnen.

Wörter weisen verschiedene Merkmale auf, die auf unterschiedlichen Ebenen gespeichert sind und in der Sprachproduktion und -rezeption miteinander in

Zusammenhang gebracht werden. Man unterscheidet drei Ebenen: eine konzeptuelle (Begriff), eine morphologisch-syntaktische (Lemma) und eine phonologisch-phonetische Ebene (Wortform). Man geht davon aus, dass diese Merkmale von Wörtern in unterschiedlichen mentalen Speichern gespeichert sind: dem semantischen Lexikon, dem Lemmaspeicher und dem Wortformenspeicher. Beim Sprechen und Hören werden diese Bestandteile miteinander verknüpft. Rezeptive und produktive Prozesse. Beim Hören werden Wortformen wahrgenommen, die in ihre silbischen oder morphologischen Bestandteile zerlegt auditive Repräsentationen von Wortformen aktivieren. So aktiviert die Wortform inakzeptabel sowohl die Wortform selbst, wie andere Wortformen, die mit in- beginnen, inklusive Wortformen wie Indien, in denen *in-* kein Präfix, also kein Morphem darstellt. Über zusätzliche Informationen wie Wortart, Funktion und weitere Wortformen anderer Lemmata im Umkreis der gehörten Wortform wird die gesuchte Wortform selektiert, die dann das dazugehörige Lemma aufruft. Das Lemma enthält eine Verbindung zum Begriff sowie syntaktisch-morphologische Informationen wie Genus und Numerus bei Substantiven oder Konjugationsmuster und Argumentstruktur bei Verben. Diese grammatischen Informationen helfen, andere Wortformen zu disambiguieren, und erstellen über die Verknüpfung mit dem semantischen Speicher eine konzeptuelle Struktur, die als verstandene Sprache wahrgenommen wird (Zwitserslood 2002: 103).

Wortschatz. Beim Sprechen verlaufen die Prozesse in die umgekehrte Richtung. Eine Sprechintention ruft Begriffe auf, die wiederum Lemmata aktivieren. Die grammatische Information der Lemmata wird benutzt, um eine syntaktisch-morphologische Struktur zu generieren, die mit Hilfe weiterer Informationen in eine phonologische Struktur überführt wird, die wiederum mit Hilfe phonetischer Informationen an die Sprechwerkzeuge geschickt und ausgesprochen wird.

Damit dieses System problemlos funktionieren kann, müssen die folgenden Bestandteile von Wörtern im mentalen Lexikon gespeichert sein: auditive Schablonen, damit Wortformen erkannt werden können; artikulatorische Routinen, um Wörter auszusprechen; syntaktisch-intonatorische Informationen sowohl für die Rezeption wie für die Produktion; syntaktisch-morphologische Informationen ebenfalls für die Rezeption und Produktion; und Verknüpfungen zwischen Lemmata und Begriffen sowie zwischen Lemmata und Wortformen.

Wortformen und grammatische Eigenschaften sind redundant gespeichert. Häufige Wortformen von Lexemen, z. B. die Konjugationsformen von Verben, sind direkt als auditive Wortformen und als Ausspracheroutinen gespeichert.

3.2. Das bilinguale mentale Lexikon. Wenn zwei oder mehr Sprachen im Kopf aufeinander treffen, lassen sich folgende Szenarien vorstellen. Die Lexika der unterschiedlichen Sprachen bilden (1) ein gemeinsames Lexikon (Komplexlexikon), (2) zwei oder mehr relativ autonome Lexika, (3) ein Komplexlexikon, das sich in zwei oder mehr Lexika ausdifferenziert, oder (4) zwei oder mehr Lexika, die immer dichter miteinander vernetzt werden. Favorisiert werden heutzutage hybride Modelle (Raupach 1994), in denen unterschiedliche Repräsentationsformen koexistieren, verschmolzene (compound), koordinierte (co-ordinate) und sich

teilweise überlappende mentale Lexika, zwischen denen vielfältige und komplexe Querverbindungen existieren.

Einen gemeinsamen semantischen Speicher scheint es insbesondere für konkrete, häufige und etymologisch miteinander verwandte Wörter und Internationalismen zu geben sowie für Wörter, die sich auf einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund beziehen. Zwei oder mehr unterschiedliche Speicher werden angenommen für abstrakte, seltenere und nicht-verwandte Wörter, sowie für Wörter, die sich auf unterschiedliche kulturelle Hintergründe beziehen. Auch die Art, wie Wörter gelernt werden, bewirkt, ob sie eher in einem semantischen Speicher oder in getrennten Speichern angesiedelt werden. So werden Wörter, die in einem schulischen Kontext über Übersetzungsäquivalente gelernt werden, eher

in einem gemeinsamen Speicher gespeichert sein und Wörter, die in der Zielsprachenkultur erworben werden, eher in einem getrennten.

Phraseologismen. Traditionen und neuere Perspektiven der Phraseologieforschung sind an vielen Stellen detailliert und unter spezifischen Fragestellungen beschrieben worden, die Historie von Bally (1909) über die osteuropäische bzw. russische Ausprägung und Firth (1957) bis hin

zu den aktuellen Diskussionen wurde in zahlreichen Überblickswerken nachgezeichnet. Deutlich wurden dabei immer wieder die Problematik der unterschiedlich besetzten Termini und das vergebliche Bemühen um Definitionen mit Abgrenzungen, die den sprachlichen Gegebenheiten gerecht werden könnten. Im vorliegenden Beitrag geht es nicht um ein erneutes Abwägen des Nutzens von mehr oder weniger weit gefassten Definitionen, sondern um das Aufzeigen der Relevanz dessen, was unter Phraseologismen im weitesten Sinne verstanden werden kann, für das Lernen und Lehren des Deutschen als Fremdsprache.

Dabei finden Phänomene, die in der Fachliteratur als Phraseologismen, Kollokationen, Idiome, formelhafte Sequenzen, Chunks, Muster, prefabs etc. bezeichnet werden, ihre Würdigung bezogen auf die Eigenschaften ihrer typischen Vertreter; die unterschiedlichen Charakteristika werden nicht im Hinblick auf linguistische Klassifikationen, sondern im Hinblick auf ihre Relevanz für Lern- und Lehrstrategien bzw. für das Erfassen von Erwerbsprozessen behandelt.

Fragen zur Selbstkontrolle:

1. Was versteht man unter Standardtsprache?
2. Wieviel Lemmata umfasst der deutsche Wortschatz?
3. Bei welcher Wortart ist die Zusammensetzung reich entfaltet
4. Was sind rezeptive und Produktive Prozesse in der Sprache?

Die Liteatur:

1. Kumm H. J. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.

2.Ehlich Konrad. Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie. De Gruyter Mouton. 2007. Berlin.

3.Hegener Heide. Entwicklungen im heutigen Deutsch. In: Deutsche Sprache 35. S.35-62. 2007.

4.Wunderlich D. Zum Status der Soziolinguistik // Aspekte der Soziolinguistik. - Frankfurt,2001.

5.Adamzik Kirsten. Textlinguistik. Tübingen. Niemeyer.2004.

6.Pan. G.W. Deutsche Stilistik. T.2010.

7..Meibauer J. u.a. Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart. 2015.

8.Fandrych Christian. Grundlagen der Linguistik im Fach DaF. In: Kumm H. J.Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. S. 173-188. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.

Thema 2. Die Textlinguistik und ihre Aspekte in der Sprachvermittlung

1. Einleitung

2. Text, Textualität und die Beschreibungsdimensionen

3. Zu grammatischen Eigenschaften von Texten

4. Zu thematischen und semantischen Eigenschaften von Texten

1. Einleitung

Der Bereich der Textlinguistik ist zwar noch relativ jung, kann aber bereits auf eine sehr intensive Forschung zurückblicken und zeigt mittlerweile eine höchst vielfältige Auffächerung. Die Vielzahl an Publikationen der jüngeren Zeit belegt dies: zu nennen sind hier etwa als Einführungen Brinker (2005), Vater (2001), Heinemann und Heinemann (2002), Fix, Poethe und Yos (2003), Adamzik (2004), Gansel und Jürgens (2009), Janich (2008), Hausendorf und Kesselheim (2008). Auch die Fragestellungen und Ansätze der Textlinguistik sind dementsprechend breit gefächert; sie reichen von den schon früh verfolgten Diskussionen über die Bestimmung von Text und Textualität, die Beschreibung der Konstitution von Texten auf verschiedenen (etwa grammatischen, semantischen) Ebenen und die Versuche der Klassifikation von Textsorten über stärker handlungsbezogene Ansätze, die Aspekte des Handelns mit Texten, also Textproduktion und Textrezeption, in den Blick nehmen (einen Überblick dazu findet man bei Janich 2008 und Fix 2009) sowie Ansätze, die die Intertextualität, also die Verbindungen zwischen Texten, untersuchen, bis hin zu Ansätzen, die textlinguistische Methoden und Fragestellungen in andere Forschungsbereiche übernehmen (wie etwa in Medienwissenschaften oder Bildwissenschaften) oder in Richtung einer übergreifenden Diskurslinguistik ausweiten.

Zur Frage der Klassifikation von Texten in Textsorten, die ein weiteres wesentliches Forschungsinteresse der Textlinguistik darstellt, zur stärker handlungs- bzw. prozessbezogenen Ausrichtung der Textlinguistik, die sich basierend auf einem dynamischen Textbegriff mit der Produktion und Rezeption von Texten befasst, d. h. Schreibforschung und Leseforschung.

2. Text, Textualität und die Beschreibungsdimensionen

Eine Definition von Text ist naturgemäß schwierig und wurde vor allem in den frühen textlinguistischen Ansätzen intensiv diskutiert. Hier lassen sich Definitionen von Text finden, die eher formal/transphrastisch orientiert sind (und vor allem textinterne Kriterien berücksichtigen) über stärker kommunikationsbezogene Definitionen bis zu stark handlungsorientierten Bestimmungen (zu unterschiedlichen Textbegriffen vgl. die Beiträge in Fix et al. 2002). Ein wesentlicher Diskussionspunkt im Zusammenhang mit der Bestimmung von Texten ist immer noch die Frage der Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit.

Nachdem in den Anfängen auch mündliche, dialogische Vorkommen als Texte gefasst wurden, wird in den meisten Ansätzen heute zwischen Texten und Diskursen (oder Gesprächen, vgl. Brinker et al. 2000) unterschieden, wobei dieser Unterschied nicht an der Medialität an sich festgemacht wird, sondern an der konzeptionellen Schriftlichkeit/Mündlichkeit oder noch schärfer im Sinne von Ehlich (1984) gefasst wird, wonach Texte _ unabhängig von der medialen Realisationsform durch eine „zerdehnte Sprechsituation“ (keine Kopräsenz von Sprecher und Hörer) gekennzeichnet sind. Allerdings gibt es hier breite Übergangsbereiche. Alles in allem scheint der Vorschlag von Adamzik plausibel, die (mit Verweis auf Sandig 2000) Text als ein prototypisches Konzept bezeichnet, so dass es weniger darum geht zu entscheiden, ob etwas zur Kategorie Text gehört oder nicht, sondern eher darum, ob (und inwiefern) etwas ein typischer Text, ein guter Vertreter der Kategorie ist.

Eng in Verbindung mit Diskussionen zur Charakterisierung von Texten stehen Ansätze, die versuchen, die Textualität (Texthaftigkeit) zu fassen. Grundlegend zur Bestimmung von Textualität (aber letztlich auch zur Beschreibung von Texten) sind die sieben von Beaugrande und Dressler (1981) entworfenen Textualitätskriterien: 1. Kohäsion (die Verbindung der Textelemente an der Oberfläche), 2. Kohärenz (der semantisch-kognitive Textzusammenhang), 3. Intentionalität (die Absicht des Textproduzenten), 4. Akzeptabilität (von Seiten des Rezipienten), 5. Informativität (Neuigkeit und Unerwartetheit des Textes), 6. Situationalität (Situationsadäquatheit) und 7. Intertextualität (Verbindung zu

anderen Texten). Zur Kritik an einigen der Textualitätskriterien, etwa Akzeptabilität oder Intentionalität, die nicht textspezifisch sind, sondern für jede Art von Kommunikation gelten, vgl. u. a. Vater (1992: 31_66) oder grundlegend Adamzik (2004: 50_53). Eine Gewichtung der Kriterien, dergemäß Kohärenz eine *conditio sine qua non* ist, aus der sich die anderen ableiten lassen, scheint plausibel zu sein. Brinker (2005: 18) wiederum weist zu Recht darauf hin, dass die beiden Begriffe Kohäsion und Kohärenz nicht trennscharf sind, weswegen er ein umfassendes Kohärenzkonzept zugrundelegt, das in verschiedene Arten (formale Kohärenz etc.)

aufgefächert wird (ähnlich Adamzik 2004: 58). Grundsätzlich schlägt Adamzik (2004: 53) vor, die Textualitätskriterien „nicht als (in mehr oder weniger großem Ausmaß) notwendig vorhandene Eigenschaften von Texten“ zu behandeln, „sondern lediglich als Beschreibungsdimensionen für wesentliche Eigenschaften von (prototypischen) Texten“; als solche führt sie (2004: 58) die sprachliche Gestalt, das Thema/den Inhalt, die Funktion und den situativen Kontext an. In anderen textlinguistischen Ansätzen werden ähnliche Beschreibungsdimensionen genannt: bei Brinker (2000) drei Ebenen der Textbeschreibung (die kommunikativ-pragmatische, thematische und grammatische Ebene), bei Heinemann (2000a) vier Ebenen, die formalgrammatische, inhaltlich-thematische, situative und die funktionale Ebene. Bei Sandig (2006: 311) findet sich in anderer Gewichtung die Textfunktion als zentrales Merkmal, zu dem Kohäsion, Kohärenz, Thema, Unikalität, Situationalität und Materialität hinzukommen. Eine Ergänzung der Textualitätskriterien bzw. Beschreibungsdimensionen schlägt auch Fix (2009) vor, die zusätzlich Kulturalität, Gestaltqualität/Textstil, Kodalität, Medialität, Materialität und Lokalität von Texten in die Analyse einbezieht. Die meisten der genannten Dimensionen müssen allerdings nicht zusätzlich angenommen werden, sondern können auch auf einer entsprechend differenzierten kommunikativen Ebene berücksichtigt werden (s. Fandrych und Thurmair i.Vorb.). Im Folgenden werden exemplarisch Erkenntnisse zu grammatischen, thematischen und semantischen Eigenschaften von Texten vorgestellt; andere Beschreibungsdimensionen, nämlich insbesondere die Kommunikationssituation mit ihren verschiedenen Parametern und die Textfunktion, werden in Art. 28 ausführlicher behandelt.

3. Zu grammatischen Eigenschaften von Texten

Als wichtigste textkonstitutive Prinzipien und grundsätzliche Verfahren zur Herstellung von Kohäsion im Text gelten die Rekurrenz und die Konnexion. Rekurrenz kann ganz generell verstanden werden als Phänomen der Wiederholung, aber auch des Rückverweisens bzw. des Ersetzens; Rekurrenz findet sich als allgemeines Prinzip auf den verschiedensten sprachlichen Ebenen (inhaltsseitig und/oder ausdrucksseitig, etwa Rekurrenz von Wortmaterial, vonsyntaktischen Mustern, von semantischen Merkmalen, von grammatischen Kategorien etc.). Brinker, der hier auch von Wiederaufnahme spricht, weist darauf hin, dass die Wiederaufnahmestruktur als Trägerstruktur für die thematischen Zusammenhänge des Textes fungiert, was die enge Verflechtung von Kohäsions- und Kohärenzphänomenen deutlich macht.

Ein spezifischerer Fall von Rekurrenz ist das Verweisen im Text, die Textphorik, als eines der wichtigsten Kohäsionsmittel. Entsprechend der Verweisrichtung unterscheidet man Rückverweis (Anaphorik) und Vorverweis (Kataphorik). Anaphern verweisen auf ein zuvor schon erwähntes oder durch Situation/Weltwissen bekanntes Element; Kataphern kündigen textuelle Nachinformation an (Weinrich 2003: 21). Die sprachlichen Mittel für Textverweise sind äußerst vielfältig: ausschließlich der Verweisung im Text dienen

insbesondere die Pronomina und die Artikel. Die meisten Pronomina können sowohl anaphorisch als auch kataphorisch verwendet werden. Besonders häufig sind die Personalpronomina der 3. Person (bei Hoffmann 1997 „Anapher“), von denen die Formen er/ sie/es der reinen phorischen Verweisung gelten, während der/die/das rhematisieren (nach Weinrich 2003: 373_386, der hier von thematischer vs. rhematischer Pronominalisierung spricht). Pronomina sind mit ihrem Bezugsausdruck kongruent, sie können aber auch (insbesondere etwa das neutrale *das*) auf umfangreichere Textstücke verweisen. Andere Proformen sind etwa bestimmte Adverbien (Pronominaladverbien wie darüber, Konjunktionaladverbien wie deshalb, trotzdem, allgemeine Proadverbien wie da und so), seltener Proverben (wie machen, tun) oder Pro-Adjektive (wie solch).

Auch Artikel haben verweisende Funktion: der bestimmte Artikel (der/die/das) ist anaphorisch, insofern er auf schon bekannte Information verweist dabei kann diese aus dem Kontext, der Situation oder dem Weltwissen bekannt sein (wie dies etwa für Unikate gilt). Der unbestimmte Artikel lässt sich textlinguistisch als kataphorischer Artikel beschreiben, womit auf (mögliche) Nachinformation verwiesen wird. Andere Artikel, wie etwa der Possessivartikel oder der Demonstrativartikel, dienen in spezifischer Weise dem Verweis. Im Zusammenhang unter anderem mit der Verwendung des Demonstrativartikels und -pronomens im Text wird sehr häufig von Textdeixis (im Unterschied zur Textphorik)

gesprochen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die unterschiedliche Leistung: Anaphern (wie er) behalten die thematische Orientierung bei (bei Weinrich thematische Pronominalisierung), Formen wie der oder dieser (bei Hoffmann 1997: 555 als Deiktika bezeichnet) dienen der Re-Orientierung, sie re-rhematisieren (nach Weinrich rhematische Pronominalisierung für pronominales der/die/das) bzw. rekodieren (nach Weinrich für dieser), d. h. fokussieren neu.

Durch die Verwendung verschiedener pronominaler und nominaler Mittel können sogenannte Referenzketten, d. h. rekurrente sprachliche Einheiten mit gleicher Referenz, konturiert werden; z. B. eine Frau _ die Blondine _ die Frau _ sie _ ihr _ sie _ diese blonde Frau _ sie _ die usw. Solche Referenzketten sind nicht nur zentral für die Kohäsion eines Textes, sondern auch für die Kohärenz und die thematische Struktur. Die Verwendung der verschiedenen pronominalen Formen, der verschiedenen Artikel und die Renominalisierung unterliegen ganz spezifischen textuellen Bedingungen. Die Gestaltung von Referenzketten ist textsortenspezifisch (Thurmair 2003) und kontrastiv unterschiedlich (Willkop 2003 a mit Verweis auf Hufeisen 2000).

Der Kohäsion dienen in diesem Zusammenhang auch andere Verfahren, etwa die „implizite Wiederaufnahme“, bei der keine Referenzidentität zwischen den beteiligten Ausdrücken vorliegt, sondern andere semantische Beziehungen bestehen; etwa: ein Schiff das Segel (Teil-Ganzes-Beziehung), ein Restaurant der Kellner (Beziehung über gemeinsames Schemawissen) und anderes.

Ein weiterer zentraler Aspekt im Rahmen textlinguistischer Analysen ist die Herstellung von Textkohäsion durch verschiedene Konnektoren (vgl. das o. a. Konnexionsprinzip): damit werden Einheiten in einem Text nicht nur verknüpft,

sondern es wird auch die semantische Beziehung zwischen den Einheiten (etwa Ursache/Folge, zeitliches Nacheinander etc.) angezeigt. Das Inventar der Konnektoren ist äußerst vielgestaltig, sie lassen sich z. B. formal unterteilen in Subjunktionen, Konjunktionen, Konjunkionaladverbien usw. Aus textlinguistischer Sicht interessanter ist eine Unterteilung nach semantischen

Kriterien; hier wird bei Fritz und daran anknüpfend bei Hausendorf und Kesselheim unterschieden zwischen kopulativen, temporalen, konditionalen, diversen kausalen, spezifizierenden und vergleichenden Konnektoren. Daneben sind auch im weitesten Sinne metakommunikative Konnektoren zu nennen, die textstrukturierend bzw. -gliedernd wirken können. Für die Entwicklung einer produktiven wie rezeptiven Textkompetenz ist das Feld der Konnektoren in seiner Differenziertheit grundlegend.

Einen weiteren im Hinblick auf seine textuellen Leistungen gut untersuchten Bereich, der nicht immer der Textgrammatik zugeordnet wird, stellt das Tempus dar: viele Untersuchungen zeigen die textuellen Leistungen der Tempora: so kann etwa die Verwendung des Perfekts in Erzähltexten eine Erzählebene markieren, es kann der Textstrukturierung dienen, indem es texteinleitend und -ausleitend und binnengliedernd wirkt. Willkop (2003) hat die Relevanz dieser textlinguistischen Ansätze für die DaF-Didaktik deutlich gemacht.

Als ein weiteres textbildendes Mittel gelten Ellipsen; sie werden meist als Reduktionen bezeichnet (und insbesondere in der Forschung zur gesprochenen Sprache kontrovers diskutiert, da dem Konzept der Reduktion bzw. Ergänzung ein oft als problematisch angesehener Vollständigkeitsbegriff zugrundeliegt). Ellipsen sind kohäsions- und kohärenzstiftend, da die Aussparungen durch den unmittelbaren Kontext ergänzt werden müssen, sie lassen sich durch das Textualitätskriterium der Informativität erklären.

Schließlich sei auch noch auf verschiedene textstrukturelle Merkmale hingewiesen: gemeint sind damit Aspekte, die Texte als solche abgrenzen: das kann materieller (oder visueller) Art sein, sprachlich-typographisch, durch bestimmte Eröffnungs- und Beendigungshinweise u. a.. Eine wesentliche Rolle spielen weiterhin textuelle Gliederungsmerkmale, die innerhalb von Texten Strukturierungshilfen geben, zu nennen sind hier etwa Überschriften verschiedenen Grades, Absätze u. ä. Da diese Gliederungsmerkmale inhaltlich gesehen wichtige Hinweise auf die thematische Struktur eines Textes beinhalten und somit der Orientierung des Lesers dienen, ist ihre Analyse und ihre Vermittlung im FSU gerade im Hinblick auf Textrezeptionsstrategien ausgesprochen wichtig. Auch hier zeigt sich, dass die formalen und die thematischen Merkmale einander bedingen, so dass auch die strikte Trennung in Mittel der Kohäsion und der Kohärenz nicht immer möglich und sinnvoll erscheint.

Die hier vorgestellten sprachlichen Mittel, insbesondere die textverweisenden Mittel, sind diejenigen, denen allgemein spezifische textuelle Leistungen zugeschrieben werden; grundsätzlich kann ein textgrammatischer Ansatz auch versuchen, alle sprachlichen Phänomene vom Text her zu erklären. Für die Sprachdidaktik lässt sich in diesem Zusammenhang feststellen, dass eine

textgrammatische Herangehensweise nicht nur bei den klassischen textuellen Phänomenen wie Pronomina oder Konnektoren ergiebig ist, oder auch bei Phänomenen, die an der Oberfläche nicht satzübergreifend sind, aber deren genauere Spezifik nur satzübergreifend erklärt werden kann (etwa Artikel, Topologie); auch bei vielen anderen grammatischen Phänomenen (z. B. Tempus, Passiv, Kongruenz) kann die Funktion und Spezifik mit Bezug auf das Textuelle adäquater erklärt und vermittelt werden und auch bestimmte Wortschatzerscheinungen (Wortfelder oder Isotopien, s. u.) und Wortbildungsphänomene lassen sich oft mit Bezug auf Texteigenschaften besser verstehen.

4. Zu thematischen und semantischen Eigenschaften von Texten

Ein wichtiger Ansatzpunkt im Zusammenhang mit textuellen Eigenschaften ist die Frage der Informationsverteilung in Texten, die Informationsstruktur. Hierfür wird auch in neueren Ansätzen häufig auf die Begriffe Thema und Rhema zurückgegriffen, die im Zusammenhang mit der funktionalen Satzperspektive in der Prager Schule etabliert wurden. Unter Thema wird das Gesetzte, oft das Bekannte oder Vorerwähnte, das, worüber etwas mitgeteilt wird, verstanden, unter Rhema dagegen das Neue, Nicht-Vorerwähnte, das, was über das Thema mitgeteilt wird. Formale Kennzeichen für Thematizität und Rhematizität sind Wortstellung, Intonation, bestimmte lexikalische Ausdrücke etc. Die Begriffe Thema und Rhema wurden zunächst satzorientiert bestimmt, dann aber vernünftigerweise auf die textuelle Ebene übertragen. In sehr vielen Ansätzen wird heute allerdings differenziert zwischen Thema und Rhema einerseits und Fokus und Hintergrund als Form der kommunikativen Gewichtung andererseits (die ersten beiden Begriffe werden oft auch durch Topik und Kommentar ersetzt). Im Zusammenhang mit der Thema-Rhema-Gliederung wird häufig auf die schon von Danes³ entwickelten fünf Formen der thematischen Progression zurückgegriffen: Die einfache lineare Progression, bei der das Rhema des ersten Satzes zum Thema des zweiten Satzes wird, usw.; die Progression mit durchlaufendem Thema, d. h. einem konstanten Thema werden neue Rhemata zugeordnet; die Progression mit abgeleitetem Thema; die Progression mit gespaltenem Rhema und die Progression mit thematischem Sprung. Im FSU kann die Thema-Rhema-Gliederung verstärkt zur Erklärung von Stellungsphänomenen herangezogen werden; die Darstellungen verschiedener thematischer Progressionen sind im Fremdsprachenunterricht

nicht nur zur Analyse von Texten und verschiedenen Textsorten und damit auch im Zusammenhang mit Rezeptionsstrategien von Nutzen, auch als Produktionsmodelle können sie eingesetzt werden.

Andere Ansätze befassen sich mit etwas anderer Fokussierung mit der thematischen Gestaltung von Texten, ein auch im Zusammenhang mit Sprachvermittlung und Spracherwerb relevanter Komplex. Dabei werden insbesondere die sprachlichen Mittel beschrieben, die in verschiedener Weise Bezug auf das Thema/die Themen eines Textes nehmen.

Spezifisch mit der Themenentwicklung im Hinblick auf die Textstruktur wurden verschiedene Prinzipien der Themenentfaltung bzw. Vertextungsstrategien entworfen. Brinker versteht unter der thematischen Entfaltung die „gedankliche

Ausführung“ des Themas, wobei die Wahl eines bestimmten Typs der thematischen Entfaltung pragmatisch bedingt ist, d. h. von Kommunikationssituation und Adressaten, aber auch von der Intention des Textproduzenten abhängt. Letztlich wird das Vertextungsmuster / die Themenentfaltung durch die Textsorte bestimmt. Als Vertextungsmuster werden häufig angenommen die Deskription (sachbetonte Darstellung von Objekten u. ä.), Narration (zeitlich geordnete Abfolge von Handlungen), Explikation.

Neben textlinguistischen Ansätzen, die sich in der einen oder anderen Perspektive mit der thematischen Struktur und Ausgestaltung von Texten befassen, lassen sich auch Ansätze finden, die stärker semantisch orientiert sind. Ein älteres Konzept liegt vor mit dem auf Greimas zurückgehenden Isotopiekonzept. Isotopie ist im (text)linguistischen Kontext als semantisches Netz zwischen Lexemen zu verstehen; Isotopien kommen dadurch zustande, dass sich bestimmte (denotative oder auch konnotative) Merkmale wiederholen (Sem-Rekurrenz), auf diese Weise entstehen Isotopieebenen (vgl. zu den verschiedenen. Isotopieanalysen

können im Fremdsprachenunterricht für das Textverständnis fruchtbar gemacht das gilt für literarische Texte ebenso wie etwa für Sach- und Fachtexte.

Unter den textlinguistischen Ansätzen sind schließlich noch die stärker kognitiv orientierten Herangehensweisen zu nennen: hier werden Texte weniger als Produkte gesehen, sondern prozesshaft als Ergebnis oder Ausgangspunkt mentaler Prozesse. Texte basieren in diesem Verständnis auf verschiedenen Wissensbeständen, die Produzent wie Rezipient beim Umgang mit Texten in verschiedenen kognitiven Prozessen aufeinander beziehen. Die verschiedenen Typen von Wissensbeständen umfassen in jedem Fall Sprachwissen, Interaktionswissen und Weltwissen, oft wird spezifischer etwa die sprachliche Seite semantisch mit Konzepten der Frames und Skripts erklärt, zu nennen ist hier auch so etwas wie Textmusterwissen.

Gerade für den FSU sind solche kognitiven Modelle wichtig, da hier ja noch weniger von gemeinsamen Wissensbeständen ausgegangen werden kann und etwa Textmusterwissen erst aufgebaut werden muss.

Was die Umsetzung von textlinguistischen Ansätzen für den Bereich DaF/DaZ betrifft, so ist das Potential noch lange nicht ausgeschöpft: eine fundierte umfassende Textdidaktik, die insbesondere zunächst das Verstehen von Texten verschiedener Art ermöglicht, dann zur Ausbildung eines Textmusterwissens und einer Textsortenkompetenz führt und schließlich die Voraussetzung für die Produktion verschiedener Texte darstellt, bleibt ein Desiderat.

Fragen zur Selbstkontrolle:

1. Wozu dient die Umsetzung des textlinguistischen Ansatzes für den DaF?
2. Was sind die wichtigsten Forschungsbereiche der Textlinguidtik?
3. Womit bechäftigt sich die Textgrammatik?
4. Was versteht man unter Kohärenz?

Die Literatur:

1. Kumm H. J. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.
2. Ehlich Konrad. Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie. De Gruyter Mouton. 2007. Berlin.
3. Hegener Heide. Entwicklungen im heutigen Deutsch. In: Deutsche Sprache 35. S.35-62. 2007.
4. Adamzik Kirsten. Textlinguistik. Tübingen. Niemeyer. 2004.
5. Thurmair Maria. Textlinguistik. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.

Thema 3. Interkulturelle Kommunikation aus linguistischer Perspektive

1. Einleitung
2. Von der Gegebenheit kultureller Differenzen zum „doing culture“
3. Schlussfolgerungen
4. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Die ersten systematischen Debatten und Untersuchungen zur Kommunikation zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen und Sprachen setzten in der Sprachwissenschaft in den 1980er Jahren ein: Zentral war hierbei u. a. der Einfluss der Ethnographie der Kommunikation (Gumperz und Hymes 1972), die sich mit der Erforschung von Kommunikation im kulturellen Kontext befasst und untersucht, wie Sprechen eingesetzt wird, um bestimmte Handlungen durchzuführen, soziale Identitäten herzustellen und gesellschaftliche Wissenskonzepte zu aktivieren. Vor diesem Hintergrund entstanden erste Analysen

authentischer Kommunikationssituationen zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen. Ferner spielte im deutschsprachigen Kontext neben den Arbeiten von Knapp und Knapp-Potthoff (1985, 1990), Knapp, Enninger und Knapp-Potthoff (1987) und denen der kontrastiven Pragmatik (Blum-Kulka, House und Kasper 1989) vor allem die Funktionale Pragmatik eine herausragende Rolle für die Etablierung des Forschungsfelds der Interkulturellen Kommunikation (Rehbein 1985; Redder und Rehbein 1987; Koole und ten Thije 1994; Ehlich 1996).

In enger Verknüpfung mit der Kulturanthropologie, der Ethnologie, der Kultursoziologie und der Fremdsprachenforschung entwickelte sich die Erforschung Interkultureller Kommunikation zu einem empirisch ausgerichteten Forschungsfeld, das sich u. a. mit folgenden Aspekten interkultureller Begegnungen befasst:

- _ Aspekte des Fremdverstehens;
- _ Verstehensprobleme und Missverständnisse in der Interkulturellen Kommunikation und deren Ursachen;

- _ kulturspezifische Konventionen der Kontextualisierung von Bedeutung (wie der Markierung von Höflichkeit, Konventionen der (In)Direktheit, der Kontextualisierung von Emotionen etc.);
- _ interkulturelle Begegnungen in institutionellen Kontexten (beispielsweise vor Gericht, im medizinischen Bereich, im Hochschulbereich, in der Schule etc.);
- _ kulturspezifische Realisierungsweisen kommunikativer Handlungen (wie Begrüßungen, Danksagungen, Nichtübereinstimmungen, Fragen, Komplimente, Ablehnungen etc.);
- _ kulturspezifische Konventionen bei der Handhabung kommunikativer Gattungen bzw. von Textsorten (z. B. unterschiedliche Konventionen in wissenschaftlichen Gattungen, divergierende Konzepte institutioneller Textsorten etc.);
- _ die Rolle prosodischer und non-verbaler Mittel in interkulturellen Kommunikationssituationen (z. B. Tonhöhenverlauf, Akzentuierung, Lächeln, Lachen, Schweigen etc.);
- _ das Entstehen neuer sprachlicher Formen bzw. die Herausbildung neuer Muster in interkulturellen Kontexten (Sprachmischungen, Hybridbildungen etc.);
- _ die Herstellung von Status- und Machtverhältnissen in interkulturellen Kommunikationssituationen;
- _ Lerner- und Interimsprachen in der Interkulturellen Kommunikation.

Bezeichnend für die sprachwissenschaftlichen Studien der letzten Jahre ist, dass sie sich von dem vereinfachten Modell der Übertragung eigenkultureller Konventionen auf Interaktionen mit Angehörigen anderer Kulturgemeinschaften ebenso verabschiedet haben wie von der Aufstellung kontextlos gelöster Aussagen über das scheinbar fremdkulturelle Verhalten. Stattdessen zeichnen sie sich primär durch folgende Thesen, Charakteristika und Fragestellungen aus:

- _ Kritik an der Vorstellung homogener, abgeschlossener Kulturen sowie an der Annahme einer eindimensionalen Beziehung zwischen Kultur und sprachlichem Verhalten: In der Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff wie auch mit dem Verhältnis von Sprache, Kommunikation und Kultur wird Kultur nicht länger als „ein dem Interaktionsprozess aufgepfropftes Etwas“ verstanden, sondern gilt als integraler Bestandteil jeder menschlichen Interaktion (siehe hierzu detaillierter Ehlich 1996; Günthner 1999; Di Luzio, Günthner und Orletti 2001; Kotthoff 2002 sowie das 2006 von Günthner und Linke herausgegebene Themenheft „Linguistik und Kulturanalyse“ der Zeitschrift für Sprachwissenschaft). Kulturelle Prozesse manifestieren sich in der Praxis der Bedeutungsaushandlung, d. h. in semiotisch vermittelten Darstellungsformen, die soziales Handeln zum Ausdruck bringen. Zugehörigkeit wird folglich nicht einfach als „gegeben“ betrachtet, sondern Fragen nach der interaktiven Herstellung kultureller Zugehörigkeiten und kultureller Differenzen stehen im Vordergrund dieser Ansätze: Wann kann eine Kommunikationssituation auf der Grundlage welcher Voraussetzungen überhaupt als „interkulturelle“ Situation betrachtet werden? Bzw. welche interaktiven Verfahren verwenden Interagierende, um die Begegnung als „interkulturell“ zu konstruieren. Es wird veranschaulicht, wie in interkulturellen

Kommunikationssituationen aufgrund kulturspezifischer Kontextualisierungsverfahren Bedeutung kommuniziert wird und welche Rolle indexikalische Zeichen (wie Prosodie, Anredeformen, Codeswitching, Diskurspartikel etc.) bei der Kontextualisierung kultureller Zugehörigkeiten und Differenzspielen.

_ Vorliegende Studien, die von der interaktiven Herstellung kommunikativer Bedeutung ausgehen, sind stark empirisch ausgerichtet. Mittels linguistischer Detailstudien (Sequenzanalysen) untersuchen sie, wie kulturelle Unterschiede und Differenzen interaktiv hergestellt und zu welchen Zwecken diese situativ aufgebaut werden.

Interkulturelle Kommunikation wird nicht kontextlos gelöst betrachtet, sondern in der kommunikativen Praxis und damit im betreffenden Kontext. Da kulturelle Zugehörigkeiten bzw. Unterschiede keine statischen, kontextfreien Einheiten darstellen, sondern interaktiv durch die alltäglichen, kontextspezifischen Handlungen der Mitglieder erzeugt werden, liegt der Fokus neuerer Arbeiten der Interkulturellen Kommunikationsforschung auf situierten diskursiven Praktiken.

_ In interkulturellen Kommunikationssituationen werden jedoch keineswegs nur eigenkulturelle Kommunikationskonventionen eingebracht, sondern es entstehen auch situationsspezifische „inter- bzw. transkulturelle Phänomene“ (hybride Sprechweisen, Mischformen etc.), die weder den Konventionen der einen noch der anderen kulturellen Gruppe entsprechen (Günthner 1993, 1999; Koole und ten Thije 1994). Interkulturelle Kommunikationssituationen zeigen durchaus eigene Dynamiken, die zu grenzüberschreitenden neuen Kommunikationsformen führen können. Themenstellungen wie sprachliche Heterogenitäten, „performances“, die Konstruktion sprachlicher Identitäten sowie kulturspezifische Ideologien zum Sprachgebrauch repräsentieren somit wichtige aktuelle Fragestellungen der Interkulturellen Kommunikationsforschung.

2. Von der Gegebenheit kultureller Differenzen zum _doing culture_

Lange Zeit wurden in den Sozialwissenschaften soziale Faktoren wie auch kulturelle Zugehörigkeit, Fremdheit etc. als objektive Daten betrachtet, die gesellschaftlich gegeben

sind. Wie jedoch diese „Tatsachen“ produziert werden, wie gesellschaftliche Wirklichkeit durch menschliche Handlungen erzeugt wird und damit auch wie kulturelle Zugehörigkeiten bzw. Differenzen sozial konstruiert werden, rückte erst mit stärker interaktiv ausgerichteten Ansätzen der Sozialforschung in das Blickfeld der Analysen.

Sozialkonstruktivistische Ansätze betrachten kulturelle Differenzen oder gar „Fremdheit“ nicht etwa als gegebene Eigenschaft bzw. als objektives Verhältnis zweier Personen oder Gruppen zueinander, sondern als Resultat einer interaktiven Erzeugung und Zuschreibung (Hahn 1994; Günthner 1999): Kulturelle Zugehörigkeiten und Abgrenzungen sind nicht einfach (aufgrund verschiedener Muttersprachen, Pässe, Geburtsorte, Hautfarben etc.) vorhanden, sondern sie werden interaktiv produziert, fokussiert, bestätigt oder aber irrelevant gesetzt. Für eine

sprachwissenschaftliche Erforschung interkultureller Kommunikationssituationen impliziert dies eine Zuwendung zur detaillierten Beschreibung und Analyse derjenigen kommunikativen Umstände, unter denen kulturelle Differenzen interaktiv erfahren werden, und damit eine konkrete Analyse diskursiver Praktiken der Aktualisierung von Fremdheit. Aufgabe der Interkulturellen Kommunikationsforschung ist es, aufzuzeigen, inwiefern Kultur eine für die Teilnehmenden relevante Kategorie ist, bzw. wie sie diese zu welchem Zweck relevant setzen. Der Prozess der Konstruktion von Kultur, von kulturellen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden wird somit selbst zum Untersuchungsgegenstand, und die analytische Frage verschiebt sich von „was sind die (gegebenen) kulturellen Differenzen?“ zu „was tun die Interagierenden, um kulturelle Differenzen bzw. Zugehörigkeiten interaktiv relevant zu setzen und wie setzen sie diese relevant?“. Da kulturelle Tatsachen als situativ von den Interagierenden erzeugt gelten, redet man – im ethnomethodologischen Sinne – vom Prozess des „doing culture“ (Günthner 1999; Günthner und Luckmann 2001, 2002). Solche Prozesse des „doing culture“ möchte man im Folgenden anhand von zwei Beispielen veranschaulichen. Diese sollen verdeutlichen, wie Sprache und Sprechen im Kontext kultureller Praktiken verwendet werden, wie kulturelle Gruppen sich sprachlich konstituieren und wie kulturelle Zugehörigkeiten interaktiv erzeugt werden.

2.1. Zur Konstruktion kultureller Differenzen über stereotype Zuschreibungsverfahren

Eine wesentliche Strategie zur Konstitution kultureller Zugehörigkeiten und Differenzen stellen stereotype Zuschreibungsverfahren dar, auf die man in interkulturellen Begegnungen immer wieder trifft. Dieses Phänomen soll anhand eines Gesprächsausschnitts beleuchtet werden.

Kurt und Uli (ein deutsches Paar) sind bei einem chinesischen Ehepaar zum Essen eingeladen. Guo lebt bereits seit einigen Jahren in der Bundesrepublik, während Bao, seine Frau, erst vor einigen Monaten nach Deutschland gezogen ist. Nachdem bereits mehrere Gerichte aufgetragen wurden und die Gäste (Kurt und Uli) darauf hingewiesen haben, dass sie „VÖLLIG. SATT.“ sind, stellt Bao einen weiteren Teller mit chinesischem Essen auf den Tisch und fordert gemäß der chinesischen Etikette ihre Gäste auf, weiter zuzugreifen:

Nach einem wiederholten Ablauf der Aufforderung zum Essen und folgender Ablehnung durch die Gäste schaltet sich in Zeile 5 Guo ein. Aufgrund seiner jahrelangen Deutschlanderfahrung präsentiert er sich als Experte und belehrt seine Frau in deutschen Tischsitten

(Z. 5_6) und somit in den kommunikativen Konventionen der für sie „fremden Kultur“: „du MUSST nicht I:MMER SAGEN. eh. das NICHT notwendig bei DEUTSCHEN.

ja?“. Guo setzt hierbei die für Bao ungewöhnlichen Verhaltensweisen von Kurt und Uli (die Tatsache, dass diese Baos Aufforderung, weiter zuzugreifen, direkt ablehnen;

Z. 2_3 und 9_10) in Bezug zur ethnischen Kategorie „Deutsche“ (Z. 6). In Zeile 18 expliziert Guo seine Interpretation des Verhaltens der Gäste: „die deutschen ja. () sind

so nicht so sehr ja BESCHEI:DEN.“

Diese Sequenz veranschaulicht, wie Guo kulturelle Differenzen zwischen „uns“ (den

Chinesen) und „ihnen“ (den Deutschen) situativ konstruiert und damit einen Zuschreibungsprozess

des „Anderen“ aktiviert (Hahn 1994: 140). Die Konfrontation mit unvertrauten

Verhaltensweisen wie der direkten Ablehnung einer Essensaufforderung und dem Ausbleiben mehrfachen Lobes für das Essen (im chinesischen Kontext sind Aufforderungen

zum Weiteressen häufig Lobelizitierungsstrategien: Mehrfaches Lob des Essens während

des Abends wird erwartet) führt hier zu der Zuschreibung einer Handlung als

fremdkulturell und damit zu einer Differenzierung zwischen „denen“ und „uns“.

Indem

er die Deutschen als „nicht so sehr ja BESCHEI:DEN“ (Z. 18) kategorisiert, konstruiert

Guo zugleich _ auf der Negativfolie der Fremdidentifikation _ die kulturelle Selbstidentifikation

der „bescheidenen Chinesen“. Hierbei wird zum einen deutlich, dass der

Prozess der Konstruktion des „Anderen“ eine Dialektik der Ein- und Ausgrenzung enthält:

Die Re-Aktualisierung kultureller Stereotypen wird als Verfahren zur interaktiven Zuschreibung von Differenzen und damit zur interaktiven Konstruktion des „Anderen“

eingesetzt (Günthner 1999, 2007a).

Die Gesprächssequenz verdeutlicht ferner, dass Zuschreibungen von Fremdkulturalität

nicht beliebig verlaufen, sondern sich an vorhandenen Stereotypen über den

vermeintlich „Anderen“ orientieren. Interagierende greifen in Situationen interpretativer

Unsicherheiten und damit in Kontexten, in denen „Brüche im Verstehen“ (Waldenfels

1995: 620) auftreten, immer wieder auf kulturelle Stereotypen zurück (Gumperz 1982).

Diese liefern ihnen Aneignungsstrategien des „fremden“ Verhaltens, indem sie Nichtzugängliches

den eigenen Kategorien zugänglich machen.

Der vorliegende Gesprächsausschnitt verdeutlicht darüber hinaus, dass einfache dichotomische

Rollenzuweisungen der Gesprächsteilnehmenden in interkulturellen Begegnungen in „Einheimische“ vs. „Fremde“ die Komplexität der Teilnehmerkonstellationen

häufig ignorieren: Während Bao die Rolle der mit den deutschen Konventionen nicht Vertrauten einnimmt bzw. zugewiesen bekommt, konstituiert Guo für sich den Status

des „Wissenden“ und damit den einer Mittlerperson zwischen den Kulturen. Er belehrt

seine Ehefrau hinsichtlich der fremdkulturellen Gepflogenheiten und konstruiert sich

zugleich _ u. a. durch die Belehrung in deutscher Sprache _ als Mittler.

2.2. Zur Konstruktion kultureller Differenzen

durch Inszenierungen fremder Rede

Eine weitere Art der Konstruktion kultureller Zugehörigkeiten und Differenzen soll anhand des folgenden Gesprächsausschnitts gezeigt werden; nämlich die Konstruktion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden durch Inszenierungen fremder Rede.

Der Ausschnitt entstammt einem Gespräch zwischen zwei aus Ex-Jugoslawien stammenden Jugendlichen (Robbie und Enis) und zwei Studentinnen (Ina und Eva). Ina und Eva führen in Zusammenhang mit einem Seminar narrative Interviews in einem Jugendzentrum in Münster durch. Im folgenden Ausschnitt unterhalten sie sich mit Robbie und Enis über deren Kontakte zu deutschen Jugendlichen (Ich danke Tanja Bücken für die Bereitstellung dieses Gesprächs. Vgl. auch Bücken 2006 zu diesem Ausschnitt.):

Nachdem Ina die dichotome Kategorisierung von Freunden in „deutsche“ vs. „ausländische“ (Z. 346_348) einführt, um Robbie und Enis nach deren Kontakten zu fragen, greift Robbie in Zeile 351 die Kategorie der „deutschen“ auf: „wir kommen mit den deutschen [nich] in DISCO rein“. In seiner Redezugübernahme in Zeile 353_356 ersetzt Enis die ethnische Kategorie durch „Leute“ und baut einen expliziten Gegensatz zwischen „die“ und „wir“ auf: „die sind (0.5) am meistens die sind nich so wie wir.“ (Z. 355_356), wobei er ein einschränkendes „meistens“ einfügt. Mit dieser Relativierung verwischt er die von Robbie gezogenen ethnischen Grenzlinien.

Sowohl der Kategorienwechsel von „Deutschen“ zu „Leuten“ als auch die Einschränkung der Generalisierung („am meistens“) verweisen auf ein Problem, das in Zusammenhang mit ethnischen Identitätskonstruktionen grundlegend ist (Di Luzio und Auer 1986: 345_347), nämlich das der Verallgemeinerung von Einzelerfahrungen auf ethnische bzw. soziale Kategorien. Robbie schließt sich in den Zeilen 357_359 Enis' Einschätzung bzgl. des „Andersseins der Deutschen“ an und evaluiert die Kategorie der Anderen negativ:

„die sind nich DRAUF wie wir () die ham's nich DRAUF“. Damit konstruiert er auf der Negativfolie der Fremdidentifikation _ die Selbstpositionierung seiner Gruppe als diejenigen Leute, die „es drauf haben“. Auch wenn Enis (in Z. 360) dieser Bewertung widerspricht, setzt Robbie die ethniefgebundene Zuweisung mittels der Nennung von kategoriengebundenen Aktivitäten (Sacks 1968_72/1992) fort: „_die machen zu viele hausaufgaben.“ (Z. 361). Die Zuschreibung der deutschen

Jugendlichen als „Streber“ bzw. als „angepasste Schüler“ fungiert wiederum als indirekte Schablone für eine Selbststilisierung

(Günthner 1999, 2007a). Auch hier weist Enis Robbies Bewertung zurück (Z. 362), wenngleich er betont, „die sind nicht so wie wir (.)“. Zur Stütze seiner Behauptung des Andersseins der Deutschen thematisiert er Kommunikationsprobleme zwischen Deutschen und seiner Gruppe: „wenn ich die witze mach, () jeder versteht’s aber er erkapiert’s nich.“ (Z. 364_366). Aufschlussreich ist hierbei die Opposition zwischen „jeder“ und „er“ bzw. zwischen „jeder versteht’s“ und „er kapiert’s nich“. Durch diese Oppositionsbildung subvertiert Enis die Perspektive der Mehrheitsgesellschaft: Vertreter der Mehrheitsgesellschaft werden zur Minderheit. Auf Inas Nachfrage hinsichtlich möglicher Gründe für das Nichtverstehen der Witze führt Enis schließlich die andere Erziehung der Deutschen an (Z. 369_370). Das Stereotyp des mangelnden bzw. anderen Humors wird somit in Verbindung zur Sozialisation gebracht. Dies führt nun Robbie weiter aus, indem er „RESpekt () [in der famILie]“ (Z. 373) als kulturellen Unterschied thematisiert.

Aufgrund der etablierten Kontrastpaare („wir“ vs. „die Deutschen“) legt die Nennung des Merkmals „Respekt in der Familie haben“ in Zusammenhang mit einer Kategorie („wir“) die Inferenz des komplementären Merkmals („keinen Respekt in der Familie haben“) bzgl. der Oppositionskategorie („die Deutschen“) nahe.

Auf Inas Nachfrage hin bzgl. jener Witze, die die Deutschen nicht verstehen, geht Enis auf den allgemeineren Aspekt des „anderen Benehmens“ ein (Z. 378). Erneut konkretisiert Robbie Enis’ Aussage anhand eines Beispiels. Diese Art der zustimmenden Konkretisierung repräsentiert ein Verfahren der Konstruktion einer gemeinsamen sozialen Identität zwischen Enis und Robbie.

3. Schlussfolgerungen

Die exemplarische Analyse der beiden Gesprächssequenzen veranschaulicht, wie kulturelle Zugehörigkeiten und Differenzen von den Beteiligten interaktiv hergestellt werden.

Das Beispiel ESSEN BEI GUO UND BAO zeigt, wie Interagierende über stereotype Zuschreibungsverfahren kulturelle Zugehörigkeiten und Unterschiede in Interaktionen relevant setzen und damit Zugehörigkeiten und Ausgrenzungen situativ konstruieren.

Anhand des Gesprächsausschnitts DIE DEUTSCHEN UND WIR wurde illustriert, wie Interagierende durch die Inszenierung bestimmter Sprechweisen und Varietäten soziale und kulturelle Identitäten herstellen und damit zum „doing culture“ beitragen. Fremde Stimmen wurden hierbei als Mittel der Alteritätskonstruktion bzw. als Abgrenzungsmittel gegenüber der Mehrheitsgesellschaft eingesetzt. Beide Gesprächssequenzen verweisen auf die Rolle indexikalischer Zeichen (wie Codeswitching, prosodische Mittel, Anredeformen, Gesprächspartikeln etc.) im Prozess des „doing culture“ bzw. „doing being different“. Interkulturelle Prozesse können somit nicht losgelöst von ihrem sozialen Auftreten und ihrer kontextuellen Einbettung betrachtet werden; d. h. statt einen ent-kontextualisierten Text als Ausgangspunkt interkultureller

Analysen zu nehmen, erweist es sich als notwendig, das soziale Ereignis in

seiner Hervorbringung und seinem Kontext zu untersuchen, denn kulturelle Zugehörigkeiten und Differenzen äußern sich indexikalisch in kontextuell verorteten Interpretationsvorgängen.

Die zunehmende Diversität moderner Gesellschaften stellt eine große Herausforderung für die Sprachwissenschaft wie auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache dar: Diversität von Sprachen, Unterschiede in den Sprechstilen und Differenzen bzgl. Der Einstellungen zu kommunikativen Praktiken sind inzwischen Teil unseres Alltags. Diese Diversitäten und ihre Folgen sind eng verwoben mit sozialen Prozessen, kulturellen Praktiken und Ideologien. Folglich spielt die Interkulturelle Kommunikationsforschung eine zentrale Rolle bei der Analyse des Zusammenhangs sprachlicher, sozialer und kultureller Faktoren in konkreten Interaktionssituationen.

Impulse für DaF-bezogene Fragestellungen können sprachwissenschaftlich basierte Studien interkultureller Begegnungen insofern liefern, als sie traditionelle, statische Konzepte von „Kultur“ bzw. „Sprechgemeinschaft“ überwinden. Die dynamische und komplexe Herstellung kultureller Zugehörigkeiten und Abgrenzungen mittels Sprache repräsentiert einen wichtigen Gesichtspunkt für die Erforschung interkultureller Kommunikation im Fach Deutsch als Fremdsprache. Gerade DaF kann dazu beitragen, die Funktionen unterschiedlicher (lerner)sprachlicher Varietäten, die Rolle sprachlicher Asymmetrien (zwischen muttersprachlichen TeilnehmerInnen und LernerInnen), das Auftreten und die Rezeption divergierender sprachlicher Praktiken im Gesprächsablauf und die Herstellung sprachlicher Bedeutung systematisch zu beleuchten. Dabei kann es

allerdings nicht darum gehen, kulturelles Wissen in Form von kontext-los gelöstem „Rezepten“ anzubieten, sondern Handlungsprozesse aufzuzeigen, an denen Kommunizierende mit divergierendem sozio-kulturellen Hintergrund, mit unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, mit divergierenden Konventionen sprachlicher Praktiken etc. beteiligt sind. Gerade der Blick auf neue sprachlich-kommunikative Formationen, auf inter- bzw. transkulturelle Phänomene (wie hybride Sprechweisen, Sprachmischungen etc.), die in solchen Situationen entstehen, verspricht spannende Forschungsfelder für eine interkulturell ausgerichtete Germanistik bzw. für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Hierfür benötigt die Interkulturelle Kommunikationsforschung einen methodologisch und theoretisch fundierten Rahmen, der es erlaubt, (i) konkrete Gesprächs- bzw. Textanalysen mit soziokulturellen Fragestellungen zu verbinden;

(ii) situative Aspekte der Verwendung kommunikativer Praktiken vor dem Hintergrundsoziokultureller Wissensbestände zu betrachten;

(iii) das Aufkommen neuer sprachlicher Formen und Varietäten aufzuzeigen und in Bezug auf soziokulturelle Prozesse diversifizierter Gesellschaften zu reflektieren.

Fragen zur Selbstkontrolle:

1. Warum spielen die Stereotype in der interkulturellen Kommunikation wichtige Rolle?
2. Bringen Sie Beispiele für interkulturelle Kommunikation aus Ihrer Lehrpraxis.

3. Wodurch unterscheiden sich interkulturelle Kommunikationen als soziales und sprachliches Phänomen?
4. Welche Stereotype über die Deutschen sind weit verbreitet? Und wie kann man sie abbauen?

Die Literatur:

1. Krumm H. J. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.
2. Ehlich Konrad. Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie. De Gruyter Mouton. 2007. Berlin.
3. Wunderlich D. Zum Status der Soziolinguistik // Aspekte der Soziolinguistik. - Frankfurt, 2001.
4. Adamzik Kirsten. Textlinguistik. Tübingen. Niemeyer. 2004.
5. Günter Susanne. Interkulturelle Kommunikation aus linguistischer Sicht. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. S. 331-342. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.

V. КЕЙСЛАР БАНКИ

Aufgabe 1: Was ist ein guter Lehrer und was ist ein guter Lerner? Teilen Sie sich in Paare auf und besprechen Sie die Eigenschaften, die ein guter Lehrer und ein guter Lerner brauchen!

Der gute Lehrer ist/braucht	Der gute Lerner ist/braucht
-	-
-	-

Aufgabe 2: Lesen Sie die folgenden Thesen und überlegen Sie, welcher These Sie zustimmen! Kreuzen Sie an!

Aussage	richtig	falsch
Guten Unterricht sieht man daran, dass die Lerner gute Noten bekommen.		
Guten Unterricht sieht man daran, dass die Lerner viel sprechen.		
Guten Unterricht sieht man daran, dass der Lehrer viel erzählt.		
Guten Unterricht sieht man daran, dass die Lerner viel lachen.		
Guten Unterricht sieht man daran, dass der Lehrer streng ist, die Lerner immer zuhören und das machen, was der Lehrer sagt.		
Guten Unterricht sieht man daran, dass der Lehrer immer vorbereitet ist.		
Guten Unterricht sieht man daran, dass die Lerner gern ihre Hausaufgaben machen.		
Guten Unterricht sieht man daran, dass die Lerner nicht schlafen.		
Guten Unterricht sieht man daran, dass die Lerner richtig auf der Fremdsprache kommunizieren.		
Guten Unterricht sieht man daran, dass die Lerner viel auf der Fremdsprache kommunizieren.		

WAS HEIßT „LERNEN“?

Sprachenlernen	Spracherwerb
= gesteuertes Lernen, explizites Lernen, bewusstes Lernen, Fremdspracherwerb, Verarbeitung von Informationen	= natürliches Lernen, soziale Kontakte, Umgebung, implizites Lernen, unbewusstes Lernen, Zweitspracherwerb

Aufgabe 3: Deutschlernen in Usbekistan? Sprachenlernen oder Spracherwerb?
Welche Faktoren beeinflussen das Lernen?

- Ausgangssprache – Zielsprache (Fehler, Formen des sprachlichen Wissens)
- Mensch (individuelle Faktoren wie Motivation, Alter, Umfeld, Lerntyp)
- Art des Lernens (Unterrichtsform, Sozialisierung)

Aufgabe 4: Wie funktioniert Lernen? Was denken Sie, wie funktioniert Lernen?

- Was muss der Mensch, der lernt, tun? Muss er etwas tun?
- Was muss der Lehrer tun, damit sein Lerner etwas lernt (= versteht, verarbeitet)?
- Was passiert im Gehirn? Arbeitet es passiv (nimmt auf) oder aktiv (verarbeitet)?

Aufgabe 5: Lesen Sie die Aussagen und ordnen Sie den Buchstaben der Methode zu, für die diese Aussage charakteristisch ist! Es kann zu Doppelbelegungen kommen!

- A) Grammatik-/Übersetzungsmethode
- B) Direkte Methode
- C) Audiolinguale Methode
- D) Kommunikativer Ansatz

Aussage	Lösung
1. Wichtig ist es, das funktionale und kommunikative Potential einer Sprache im Unterricht zu nutzen. - funktionale Grammatik	
2. Die Sprachfertigkeiten entwickeln sich auf der Basis des Sprachwissens selbständig.	
3. Ein zu frühes Fordern kommunikativer Risikobereitschaft kann zu falschen Schlüssen zur Sprachrichtigkeit und somit zur Fossilierung von Strukturen oder direkt zu Blockaden führen.	
4. Der kindliche Erwerb der Muttersprache dient als Modell für das Fremdsprachenlernen. - für Anfängerunterricht	
5. Muster der Fremdsprache (patterns) werden anhand von muttersprachlichen Materials vermittelt. - Sprachmaterial, das gelernt werden soll	
6. Die Phonetik wird als Wissenschaftsbereich geschaffen. - z.B. Bühnenaussprache	
7. Das dominante, fast ausschließlich auditive Lehrmaterial führt zur eindeutigen Bevorzugung der mündlichen Fertigkeiten gegenüber den schriftlichen.	
8. Charakteristisch ist der starke Bezug auf den Alltagsbereich, Dialoge zu (banalen) Alltagsthemen dienen entweder zur induktiven Grammatikvermittlung oder aber als Basis für verschiedene Fertigungsübungen, regen aber weniger zum Nachspielen bzw. inhaltlichen Verweilen ein.	
9. Die mündlichen Fertigkeiten sowie das freie Schreiben werden im Unterricht nicht berücksichtigt.	
10. Die Entwicklung neue Ton- und Unterrichtsmedien führt zu umfassenden methodischen Neuerungen.	
11. Ziel ist die Entwicklung einer harmlosen Kommunikationsfähigkeit mit einer starken Konsumorientierung.	
12. Verfrühtes Auffordern zum Sprechen und der geringe Stellenwert der Korrektheit kann zur Entwicklung einer schulinternen Mischsprache führen.	
13. Anwendungsübungen sollten erst dann durchgeführt werden, wenn die Regeln vermittelt und rezeptive sowie reproduktive Übungen vorangegangen sind.	
14. Die authentische Kommunikation sowie bedeutungsvolle und lernerbezogene Aufgaben fördern das Lernen.	

VI. ГЛЮЦЦАПИ

Wort	ein kleinstes selbständiges bedeutungstragendes Element der Sprache, das in der Rede phonetisch, graphisch, grammatisch und semantisch isolierbar und damit bestimmbar ist.
Morphem	der kleinste sprachliche Bedeutungsträger
Lexem	minimale sprachliche Einheit auf lexikalischer Ebene
Begriff	verallgemeinertes Abbild der objektiven Realität
Bedeutung	inhaltliche Widerspiegelung eines Gegenstandes
Lexikalische Bedeutung	jede Bedeutung, die ein Wort in einer Sprache haben kann und die zu einem gegebenen Zeitpunkt auf der Ebene der Rede realisiert werden.
Hauptbedeutung	jede Bedeutung, die ein Wort in einer Sprache haben kann und die zu einem gegebenen Zeitpunkt auf der Ebene der Rede realisiert werden.
Hochsprache	die Schriftsprache mit überlandschaftlicher Geltung, die sich im Prozess der Entstehung der Nation herausbildet und als Kommunikationsinstrument für die gesamte Nation Gültigkeit hat.
Umgangssprache	durch die jeweilige Mundart und den Bildungsstand der Sprecher bestimmte überlandschaftliche Form der vorwiegend gesprochenen Sprache, die sich zwischen der Mundart
Mundart	die auf wenige oder gar einzelne Ortschaften beschränkte, landschaftlich gebundene Form der gesprochenen Sprache
Metapher	1. die Bezeichnungsübertragung auf Grund der Ähnlichkeit zwischen den Gegenständen und Erscheinungen, die miteinander verglichen werden: 2. das Wort mit der neuen übertragenen metaphorischen Bedeutung. z.B. Er ist Hase. Sie ist Fuchs
Metonymie	1. Bezeichnungsübertragung auf Grund tatsächlicher gegenüber Zusammenhänge zwischen Bedeutungen und denn in ihnen widerspielgelten Objekten: 2. Das Wort mit der neuen übertragenen metonymischen Bedeutung. z.B. Der Saal klatscht Beifall.
Bedeutungserweiterung	(Generalisierung): Erweiterung des Bedeutungsumfanges eines Wortes.

g	
Vollständige Synonyme	Wörter und Wortverbindungen die ganz gleiche dingliche Bedeutung haben d.h. die ein und denselben Begriff ausdrücken, im beliebigen Kontext einander ersetzen können und stilistisch neutral sind. z.B. Fahrstuhl- Lift
Unvollständige Synonyme	Wörter und Wortverbindungen, die sich nicht völlig decken, weil sie neben den gemeinschaftlichen Hauptmerkmalen auf verschiedene Nebenmerkmale besitzen. z.B. Weg- Pfad- Steg.
Begriffliche (ideographische) Synonyme	Synonyme, die bei Übereinstimmung im begrifflichen Hauptinhalt unterschiedliches im Gebrauch oder auch in den Bedeutungsschattierungen aufweisen. z.B. Ende- Schluss, Ruhe-Stille.
Kontextuelle Synonyme	Wörter und Wendungen mit unterschiedlicher logisch gegenständiger Bedeutung, die nur in bestimmten Kontexten als Synonyme auftreten z.B. Werk -Arbeit, Feind-Gegner.
Stilistische Synonyme	Synonyme mit einem gemeinsamen begrifflichen Kern und unterschiedlichen stilistischen, emotionalen und andere Merkmale. z.B Kopf- Haupt; Pferde- Ross.
Jargon	Sondersprache, spezifischer Wortschatz einer sozial eng zusammengehörenden Gruppe von Menschen, die für verschiedensten Dinge und Erscheinungen des Lebens eigene Bezeichnungen entwickelt, die neben den Gemeinsprachlichen stehen, den anderen Menschen aber oft unverständlich sind (Soldaten- Studenten- Schülersprache usw.)
Fachsprache	Sondersprache, spezifischer Wortschatz eines Zweiges der Wissenschaft oder Technik. Terminologie, die (Fachwortschatz): a) Fachsprache eines bestimmten Gebietes der Wissenschaft, Technik, Kunst oder Produktion: b) Gesamtheit der Termini eines Fachgebietes (z.B. des Bauwesens, der Kybernetik, Sprachwissenschaft, Psychologie usw.)
Terminus (Fachwort)	ein Wort oder eine Wortverbindung, die zur Bezeichnung eines Begriffs oder Sachverhalts auf dem Gebiet eines bestimmten Fach- oder Wissenschaftsbereiches Gültigkeit haben.

VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ

O'zbekiston Respublikasi Prezidentining asarlari:

1. Mirziyoev SH.M. Buyuk kelajagimizni mard va olijanob halqimiz bilan birga quramiz. – T.: “O'zbekiston”. 2017. – 488 b.
2. Mirziyoev SH.M. Milliy taraqqiyot yo'limizni qatiyat bilan davom ettirib, yangi bosqichga ko'taramiz – T.: “O'zbekiston”. 2017. – 592

Normativ-huquqiy hujjatlar

1. O'zbekiston Respublikasining Konstitutsiyasi. – T.: O'zbekiston, 2019.
2. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 7 fevraldagi “O'zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo'yicha Harakatlar strategiyasi to'g'risida”gi 4947-sonli Farmoni.
3. O'zbekiston Respublikasining “Tahlim to'g'risida”gi Qonuni.
4. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining "Oliy tahlim tizimini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi 2017 yil 20 apreldagi PQ-2909-sonli qarori.
5. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining “Oliy mahlumotli mutaxassislar tayyorlash sifatini oshirishda iqtisodiyot sohalari va tarmoqlarining ishtirokini yanada kengaytirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi 2017 yil 27 iyuldagi PQ-3151-sonli qarori.
6. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining “Nodavlat tahlim xizmatlari ko'rsatish faoliyatini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi 2017 yil 15 sentabrdagi PQ-3276-sonli qarori.
7. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining “2019-2021 yillarda O'zbekiston Respublikasini innovatsion rivojlantirish strategiyasini tasdiqlash to'g'risida”gi 2018 yil 21 sentyabrdagi PF-5544-sonli Farmoni.
8. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining “Oliy tahlim muassasalarida tahlim sifatini oshirish va ularning mamlakatda amalga oshirilayotgan keng qamrovli islohotlarda faol ishtirokini tahminlash bo'yicha qo'shimcha chora-

tadbirlar to'g'risida"gi 2018 yil 5 iyundagi PQ-3775-sonli qarori.

9. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2015 yil 12 iyundagi "Oliy tahlim muassasalarining rahbar va pedagog kadrlarini qayta tayyorlash va malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida" gi PF-4732-sonli Farmoni.

10. O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2012 yil 26 sentyabrdagi "Oliy tahlim muassasalari pedagog kadrlarini qayta tayyorlash va ularning malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida"gi 278-sonli Qarori.

Maxsus adabiyotlar

1. Ehlich Konrad. Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie. De Gruyter Mouton. 2007. Berlin.
2. Hegener Heide. Entwicklungen im heutigen Deutsch. In: Deutsche Sprache 35. S.35-62. 2007.
3. Wunderlich D. Zum Status der Soziolinguistik // Aspekte der Soziolinguistik - Frankfurt,2001.
4. Adamzik Kirsten. Textlinguistik. Tübingen. Niemeyer.2004.
5. Ismailov Y. Karimov Sch. Wörterbuch Deutsch –Usbekisch, Usbekisch – Deutsch. AKADEMNASHR. Taschkent. 2019.
6. Kumm H. J.Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.
7. Riesel E. Schendels E. Deutsche Stilistik. M., 2003.
8. Fix Ulla, Poethe H., Yos G. Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. 2003. Frankfurt am Main.
9. Pan. G.W. Deutsche Stilistik. T.2010.
10. Meibauer J. u.a. Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart. 2015.

Elektron ta'lim resurslari

1. O'zbekiston Respublikasi Oliy va O'rta maxsus ta'lim vazirligi:
www.edu.uz.

2. Toshkent axborot texnologiyalari universiteti: www.tuit.uz.
3. O'zbekiston Respublikasi Davlat Hokimiyati portali: www.gov.uz
4. O'zbek internet resurslarining katalogi: www.uz
5. <http://www.Britishcouncil.org>
6. <http://www.ziyonet.uz/>
7. <http://www.edu.uz/>
8. <http://www.pedagog.uz/>
9. <http://www.tefl.net>
10. busyteacher.org, onestopenglish.com