

ЎзДЖТУ хузуридаги
РИАИМ

Ўқув – услубий
мажмуа

Немис тили йўналиши
тингловчилари учун

Ўқув – услубий
мажмуа

2019

Филология ва тилларни ўқитиш:

Немис тили

ТИЛШУНОСЛИҚДА ТАДҚИҚОТЛАР ОЛИБ БОРИШНИНГ
ТИЗИМЛИ ЁНДОШУВЛАРИ

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.

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

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

МУНДАРИЖА

<u>I. ИШЧИ ДАСТУР</u>	Error! Bookmark not defined.
<u>II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.</u>	Error! Bookmark not defined.1
<u>III. НАЗАРИЙ МАТЕРИАЛЛАР</u>	21
<u>IV. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТЛАР МАТЕРИАЛЛАРИ</u>	37
<u>V. КЕЙСЛАР БАНКИ</u>	51
<u>VI. ГЛОССАРИЙ</u>	53
<u>VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ</u>	56

І. 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 чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПФ-4732-сонли, 2017 йил 7 февралдаги “Ўзбекистон Республикасини янада ривожлантириш бўйича Ҳаракатлар стратегияси тўғрисида”ги ПФ-4947-сонли Фармонлари, шунингдек 2017 йил 20 апрелдаги “Олий таълим тизимини янада ривожлантириш чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПҚ–2909-сонли қарори ҳамдаида 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 муассасалари педагог кадрларни қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш “Тилшуносликда тадқиқотлар олиб боришнинг тизимли ёндашувлари” **модулининг мақсади:** тингловчиларнинг илмий тадқиқот олиб бориш жараёнларни юксак илмий-методик даражада таъминлашлари учун зарур бўладиган касбий билим, кўникма ва малакаларларини тизимли асосда олиб бориш, уларни мунтазам янгилаш, малака талаблари, ўқув режа ва дастурлари асосида уларнинг касбий компетентлиги ва педагогик маҳоратини доимий ривожланишини таъминлашдан иборат. “Тилшуносликда тадқиқотлар олиб боришнинг тизимли ёндашувлари” 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.

““Тилшуносликда тадқиқотлар олиб боришнинг тизимли ёндашувлари”” **модулининг вазифалари:**

-“Филология ва тилларни ўқитиш” (немис тили) йўналишида педагог кадрларнинг тадқиқот, касбий билим, кўникма, малакаларини узлуксиз янгилаш ва ривожлантириш механизмларини яратиш;

-замонавий талабларга мос ҳолда олий таълимнинг сифатини таъминлаш учун зарур бўлган педагогларнинг илмий тадқиқот компетентлик даражасини ошириш;

-педагог кадрлар томонидан замонавий ахборот-коммуникация технологиялари самарали ўзлаштирилишини таъминлаш;

-маҳсус фанлар, хусусан стилистика ва матн таҳлили соҳасидаги ўқитишнинг инновацион технологиялари ва илғор хорижий тажрибаларни ўзлаштириш;

-“Филология ва тилларни ўқитиш” (немис тили) йўналишида қайта тайёрлаш ва малака ошириш жараёнларининг фан ва ишлаб чиқариш билан интеграциясини таъминлаш.

Модулни ўзлаштиришга қўйиладиган талаблар

“Тилшуносликда тадқиқотлар олиб боришнинг тизимли ёндашувлари” 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 методини 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

“Тилшуносликда тадқиқотлар олиб боришнинг тизимли ёндашувлари” 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

“Тилшуносликда тадқиқотлар олиб боришнинг тизимли ёндашувлари” 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 юкلامаси, соат				
		Ҳаммаси	Аудитория ўқув юкلامаси			Мустақил таълим
			Жами	Жумладан		
				Назарий	Амалий машғуло	
1.	Лингвистик тадқиқотлар фан ва таълим жараёнининг ажралмас таркибий қисми сифатида. Анъанавий ва замонавий лингвистик тадқиқотлар. Тадқиқотлар олиб боришда тизимлилик.	2	2	2	-	-

2.	Тил таълими соҳасида тадқиқот олиб боришнинг ўзига хос хусусиятлари. Эмпирик ёндашув замонавий тадқиқотларнинг асоси сифатида.	2	2	-	2	-
3.	Лингвистик ва экстралингвистик соҳаларда тадқиқот олиб боришнинг ўзига хос хусусиятлари. Прагматик ёндашув замонавий тадқиқотларнинг асоси сифатида.	2	2	-	2	-
	Жами:	6	6	2	4	

DER INHALT DES THEORITISCHEN UNTERRICHTS

Thema 1: Linguistische Forschungen als wichtiger Bestandteil der innovativen Bildung und Wissenschaft.

Das XXI Jahrhundert als Epoche der Globalisierung stellt vor der Menschheit neue Herausforderungen, die sich auf besondere Weise in der linguistischer Forschung auszeichnen. Dabei bleibt systematisches Herangehen im Mittelpunkt linguistischer Forschungen. Das betrifft sowie traditionelle wie die Stilistik, als auch moderne Forschungsgebiete wie kognitive und Genderlinguistik. 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.

DER INHALT DES PRAKTISCHEN UNTERRICHTS

Thema 1: Die Besonderheiten linguistischer Forschung auf dem Gebiet der Sprachvermittlung

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 besondererweise 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: Die Besonderheiten linguistischer Forschung auf dem Gebiet der Soziolinguistik

Der Begriff „Soziolinguistik“ betrifft alle extralinguistische, d.h. soziale Prozesse, die mittelbar oder unmittelbar mit der Sprache verbunden sind. Der soziolinguistische Faktor findet auf allen Sprachebenen, besonders aber in der Lexik und der Stilistik. 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 Synonymie 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.

ЎҚИТИШ ШАКЛЛАРИ

Мазкур модуль 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 ва интервью);
- давра суҳбатлари (муҳокама этилаётган муаммо ва унинг ечими бўйича мантикий 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.

DER INHALT DES THEORITISCHEN UNTERRICHTS

Thema 1: Linguistische Forschungen als wichtiger Bestandteil der innovativen Bildung und Wissenschaft.

O. Einleitung

1. Gegenstand und Aufgaben der Stilistik

2. Die Verbindung der Stilistik mit anderen Fächern

3. Funktionale Stilistik

Das XXI Jahrhundert als Epoche der Globalisierung stellt vor der Menschheit neue Herausforderungen, die sich auf besondere Weise in der linguistischen Forschung auszeichnen. Dabei bleibt systematisches Herangehen im Mittelpunkt linguistischer Forschungen. Das betrifft sowie traditionelle wie die Stilistik, als auch moderne Forschungsgebiete wie kognitive und Genderlinguistik.

Im Weiteren wird versucht am Beispiel der Stilistik an die Fragen heranzukommen, die mittelbar und unmittelbar mit der linguistischen Forschung verbunden sind. Die Wahl der Stilistik ist damit zu erklären, das sich hier alle Aspekte der Sprache ankreuzen und aus innovativer und didaktischer Sicht besonders aktuell ist.

1.1. Gegenstand und Aufgaben der Stilistik.

Unter den linguistischen Fächern kommt der Stilistik eine besondere Rolle zu: zum einen überqueren sich hier alle sprachliche Aspekte, zum anderen zeichnet sie sich durch deutliche praktische Anwendung aus. Stilistik ist vor allem die Lehre von der Gestaltung des sprachlichen Ausdrucks, vom Stil. Sie 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.

Die Frage nach dem Gegenstand der Stilistik ist mit der Frage nach ihren Aufgaben verbunden. Beide Aspekte sind im Zusammenhang zu behandeln. „Der zentrale Gegenstand der Stilistik sind nicht die phonologischen, lexikalischen und grammatischen Elemente und ihre textinterne Kombination in allen ihren

Beziehungen, sondern ihre Relation zur Spezifik der kommunikativen Situation und Aufgabe.“ (Fleischer W, Michel G: Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig. 2005¹). Als *Gegenstand* der Stilistik treten alle Arten von Texten auf. Und Stil ist eine Erscheinungsform jedes Textes, d. h. jeder sprachlichen Äusserung. Die sprachliche Äusserung (Aussage) wird durch verschiedene sprachliche Mittel ausgedrückt. Aus der Fülle von sprachlichen Mitteln wird das herausgegriffen, was für die Gestaltung der Texte, der Aussagen kulturspezifisch und angemessen erscheint.

Unter *den sprachlichen Mitteln* werden die angemessenen *lexikalischen, syntaktischen* und *stilistischen Möglichkeiten* verstanden, die der Autor zur Realisierung seiner Aussageabsicht verwendet.

Die Stilistik ergründet die Mechanismen der Textgestaltung. Sie sind durch die Kommunikationsabsicht des Autors bedingt und realisieren sich auf allen Ebenen der Sprachwissenschaft:

- 1) *auf der elementaren Stufe*: Morphologie, Phonetik, Phonologie;
- 2) ebenso *auf semiotischer Ebene*, wo die Zeichenfolge in verschiedenen Hinsichten untersucht wird: grammatisch (Syntax), inhaltlich (Semantik) oder bezüglich ihrer Anwendung (Pragmatik), sowie
- 3) *auf der Ebene der linguistischen Soziologie*, die die gesellschaftliche Funktion der Sprache analysiert.

Der Sprecher wechselt seine Ausdrucksweise je nachdem, mit wem und worüber er sich unterhält. Jede Äußerung (Text) ist sprachliches Produkt der Aussageabsicht des Autors in einer konkreten Kommunikationssituation:

Wir sollten uns etwas beeilen!

Dieser Satz kann von einer *statushöheren Person* lauten:

Los raus jetzt, trödelt nicht so lange!

Die Stilistik untersucht die Gestaltungsprinzipien von Texten, die Zusammenhänge zwischen Ausdrucksabsicht des Autors, Ausdrucksmitteln der Sprache und Ausdruckswirkungen der Aussage.

1.2. Die Verbindung der Stilistik mit anderen Fächern

Stilistik und Rhetorik

Die sprachtheoretischen Ideen der Stilistik haben sich erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts herausgebildet. Doch sind ihre Forschungsversuche bereits in der antiken Rhetorik bekannt. Stilistik und Rhetorik untersuchen, in welcher Weise der sprachliche Ausdruck der Aussageabsicht des Sprechers den Bedingungen der Kommunikationssituation am besten entspricht.

¹ Fleischer W, Michel G: Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig. 2005

Die **Rhetorik** ist die Lehre von der wirkungsvollen Gestaltung der Rede. Die Stilistik (Stilkunde, Stillehre) untersucht dagegen sprachliche Form nicht als solche, sondern in ihrer *textbedingten kommunikativen Geltung und Wirkung*. Sie ist zugleich die Lehre über den Stil und ihre Einheiten innerhalb der verschiedenen Textsorten.

Stilistik und Literaturwissenschaft

Die Stilistik oder Stillehre ist Teildisziplin der Linguistik (Sprachwissenschaft) an der Grenze zur Literaturwissenschaft. Als linguistische Teildisziplin untersucht die Stilistik die *Regeln der Auswahl und Kombination sprachlicher Mittel* zu einem bestimmten Zweck und deren Wirkung. Sie behandelt stilistische Faktoren bei der Textgestaltung.²

Da die Stilistik die Frage und die Regeln der Auswahl und Kombination sprachlicher Mittel in konkreten Texten und die Funktion der untersuchten Texte behandelt sowie in literarischen Texten, ist sie eng mit der **Literaturwissenschaft** verbunden.

Die Stilistik befasst sich mit sprachlichen Äußerungen, die verschiedene Textsorten darstellen. Stil ist dann Bestandteil von verschiedenen Textsorten, er ist die Art, wie Texte in verschiedenen Gattungsstilen (Genres) gestaltet sind.

Stilistik und Linguistik

Für die stilistische Qualität eines Textes ist neben der außersprachlichen Bedingungen der Charakter des sprachlichen Materials entscheidend. Das Sprachsystem enthält Sprachelemente, die sich auf ein und dasselbe außersprachliche Objekt beziehen und doch nicht in beliebigen Situationen für dieses Objekt verwendbar sind:

Nehmen wir solche Synonyme wie *Ehemann, Mann, Gemahl, Gatte*. Alle diese Wörter enthalten den gleichen begrifflichen Kern und bezeichnen einen verheirateten Mann (эпкак). Sie können in der gleichen syntaktischen Umgebung stehen:

Diese zierliche Frau lebt mit ihrem Mann (Ehemann, Gemahl, Gatten) in Eintracht.

Ehemann (usb. эп) ist ein Mann, mit dem eine Frau verheiratet ist; *Gemahl* (завж) ist auch ein Ehemann, aber schließt einen höheren gesellschaftlichen Status ein: *der Gemahl einer Herzogin*; *Gatte* drückt besondere Höflichkeit aus.

Doch unterscheiden sich diese Synonyme durch stilistische Merkmale, Konnotationen (assoziative Nebenbedeutung).

Somit sieht man, dass stilistische Markierungen in das Sprachsystem einbezogen und sein Teil sind. Man unterscheidet zwischen Stilen auf der

² Fleischer W, Michel G: Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig. 2005

Systemebene und Stilen auf der Textebene: im Sinne des Kategorienpaares **Möglichkeit** (Sprache als Potenz, als Ausdruckspotential) und **Wirklichkeit** (Sprache in Aktion, als Rede, Text).

Beim Sprechen und Zuhören, Schreiben und Lesen achtet man gewöhnlich auf das **Was** (Inhalt, Thematik) und **Warum** (Rede- oder Schreibabsicht, Hör- und Leseerwartung), weniger auf das **Wie** (sprachliche Gestaltung).

Sprachrichtigkeit, Klarheit, Schmuck, Angemessenheit, Stilgattungen bzw. Stilhöhen sind und bleiben die Grundlagen jeder stilistischen Beobachtung.

Stilistik und Textlinguistik

Die **Textlinguistik** hat sich seit den 60er Jahren des 20.Jh. aus strukturalistischen Ansätzen entwickelt und hat dabei auch Forschungsansätze der Stilistik und Rhetorik integriert.

Der Untersuchungsgegenstand der Textlinguistik sind wie bei der Stilistik *Texte*, d. h. solche sprachlichen Einheiten, die mehr als einen Satz umfassen und deshalb im Rahmen einer Syntax nicht mehr beschreibbar sind. Die Textlinguistik beschäftigt sich einerseits mit der Abgrenzung und Klassifizierung von Texten, fragt also danach, wie sich linguistisch das Phänomen „Text“ genau bestimmen lässt und welche verschiedenen Typen von Texten es gibt. Andererseits untersucht die Textlinguistik den Bau und Struktur von Texten, d. h. sie geht der Frage nach, welche sprachlichen Elemente Texte konstituieren, wie die einzelnen Elemente (z. B. Sätze, Textabschnitte) systematisch zusammenhängen und wie sie zu Texten verbunden werden. In der Textlinguistik werden die textwissenschaftlichen Fragestellungen mit literaturwissenschaftlichen Methoden verbunden, die in den praktischen Bereich der Stilistik münden.

Stilistik und Soziolinguistik

Stilistik als interdisziplinäre Wissenschaft untersucht auch das sprachliche Verhalten sozialer Gruppen (Schichten, Berufsgruppen, Altersgruppen usw.). Sie sind Träger unterschiedlicher gesellschaftlicher Varianten der Sprache. Die Auswahl von sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten ist durch die soziale Zugehörigkeit der Teilnehmer und deren eingespielten Regeln bedingt, z. B. dieselbe Person spricht am Arbeitsplatz anders als in der Familie, eine Frau verhält sich sprachlich anders gegenüber Frauen als gegenüber Männern. Man spricht mit Gleichaltrigen anders als mit älteren oder jüngeren Leuten.

Die Lebenswelt der Jugendlichen ist anders als die der Erwachsenen. Sie findet eben nicht nur in bestimmten Formen von Freizeitverhalten oder Bekleidungs-Vorlieben, sondern auch in entsprechenden Sprachformen ihren Ausdruck. Spezifische sprachliche Verhaltensweisen für Jugendliche tragen eine

Identitätsfunktion, die sowohl zur *Abgrenzung* gegenüber der Eltern- und Erwachseneneneration als auch zu einer *sprachlichen Imagebildung* führen.

Diese festgelegte typische Sprechweise ist durch die dominante Kommunikationssituation bedingt und zeichnet sich durch regional, sozial, geschlechtsspezifisch, situativ, stilistisch oder anders bedingte Sprachformen aus.³

Auf der Ebene des Wortschatzes sind nach *Neuland* schichtenspezifische Unterschiede zu sehen. Bei Mittelschichtskindern zeigt sich eine breite Differenzierung nach Materialien und Schnitten (покрой, фасон *usb.* бичим, андаза) z. B. *Strickjacke, Wollpullover, Sandalen, Halbschuh, Winterschuh* usw. Unmittelbar einleuchtende Ausdrücke, die die soziale Zugehörigkeit der Helden hervorheben, lesen wir in folgendem Text, wo Autos Prestigefrage sind:

Im November waren die Himmel grau, im Dezember schwarz, im Januar hatte Milton Geburtstag, er wurde sechzehn und er erwartete, ein Auto geschenkt zu bekommen. ...

Unterschichtskinder differenzieren alles eher nach funktionalen Kriterien z.B. *Geburtstagskleid, Arbeitszeug* usw. Im Wortschatz der Unterschichtskinder sind vorwiegend typische Begriffe und Wörter dieses Kulturbereichs anzutreffen wie *Polente* (Polizei), *Knast* (Gefängnis), *Wucht* (Prügel) etc.

Sozialspezifische Ausgestaltung von Sprach- und Regelsystemen wirkt ihrerseits auf die Gesellschaft zurück.

Stilistik und Pragmatik

Der Terminus *Pragmatik* („pragmatics“) wurde erst 1938 von Charles W. Morris geprägt. Er geht auf das griechische Wort *pragma* (das Handeln; die Tat) zurück. Pragmatik ist demnach „die Lehre vom sprachlichen Handeln“. Während nämlich die *Syntax* die syntaktischen Beziehungen zwischen Wörtern/Sprachzeichen des Satzes untersucht und die Semantik die Beziehungen zwischen Zeichen und ihren Bedeutungen, beschäftigt sich die *Pragmatik* mit der Beziehung zwischen sprachlichen Zeichen und dem Sprachbenutzer, dem Menschen:

1. *Lola, mach das Fenster zu!*
2. *Lola, machst du bitte das Fenster zu?*
3. *Lola, das Fenster steht auf. (!)*

Die Pragmatik fragt danach, welches *Handeln* diese Sätze beim Angesprochenen auslösen sollen und tatsächlich bewirken, zeigt das Entscheidende auf: die unterschiedlich als Befehl (1), als Bitte (2) oder als verärgerte Aussage (3) formulierte Aufforderung. Die Pragmatik untersucht gesprochene und geschriebene Texte daraufhin, welches *Handeln* sie beim Adressaten beabsichtigt und tatsächlich

³ Fleischer W, Michel G: Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig. 2005

bewirkt. Sie ist Lehre vom Zeichengebrauch, Lehre vom Sprachhandeln. Das heißt: dass man seinen *Sprechakt* so vollzieht, dass die Redeabsicht beim Partner auch erreicht wird. Ob Lola die Aufforderung von N., das Fenster zu schließen, befolgt, wird also in der Tat davon abhängen, welche der möglichen Äußerungen (Kodierungen) gewählt werden.

Stilistik betrachtet die Sprache handlungsbezogen, d. h. auf welche Weise mit der Verwendung der Sprache kommunikative Ziele erreicht werden. Sprachliche Äußerungen dienen dazu, um jemandem etwas mitzuteilen, um einen Kommunikationspartner zu etwas zu bewegen oder auch um Gedanken festzuhalten (etwa im Tagebuch).

In der Kommunikation wird die Auswahl von sprachlichen Mitteln aus den gegebenen Möglichkeiten von den Sprechenden gesteuert. Diese Steuerung erfolgt auf der Grundlage ihrer *Intentionen* (sie wollen ja ausdrücken, was sie meinen, nicht einfach wohlgeformte Sätze äußern), aber auch auf der Grundlage von Regeln des kommunikativen Umgangs. Was man sagen will, drückt man jeweils ganz anders aus, je nachdem, ob man mit einer befreundeten, fremden, vorgesetzten usw. Person spricht.

In diesem Sinn kann man Sprechen (oder Schreiben) als eine Form von Handeln verstehen, als ein Tun. Sowohl die Stilistik als auch die Pragmatik befassen sich mit der Erforschung der Wirkung der Aussage auf den Empfänger. Ihre Aufgabe ist es, die gezielte Einwirkung auf den Kommunikationspartner zu erreichen, die Rede möglichst präzise und wirksam zu gestalten.

Pragmatische Beispiele: Die Äußerung *Es zieht* kann als eine Aufforderung zum Schließen einer Tür oder eines Fensters verstanden werden. Die Erklärung dieses Phänomens ist mit einer Art Vorgang verbunden, der immer auch so etwas wie Absichten, Intentionen und Verstehensleistungen enthält.

Oder: Der Lehrer findet im Seminarraum die Luft nicht gut. Er möchte, dass wegen der stickigen Luft (душный, спертый; да, бұғиқ) im Raum das Fenster geöffnet wird. Es bieten sich dann folgende Möglichkeiten, wie er seinen Wunsch ausdrücken kann:

- a) *Fenster auf!*
- b) *Fenster öffnen!*
- c) *Hier stinkt es! Frische Luft!*
- d) *Würden Sie bitte das Fenster öffnen!*
- e) *Können wir für einige Minuten frische Luft ins Zimmer lassen?*
- f) *Finden Sie nicht auch, dass es hier etwas stickig ist?*
- g) *Sind Sie einverstanden, wenn ich ein wenig das Fenster öffne?*
- h) *Ich öffne jetzt für fünf Minuten das Fenster, um frische Luft einzulassen.*

i) *Ich wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie vorübergehend das Fenster öffneten.*

j) *Ich glaube, wir könnten alle etwas frische Luft vertragen.*

Die Pragmatik untersucht die Beziehungen zwischen Sprecher und Empfänger und Ausdrucksmitteln, wie die Ausdrucksmittel als Sprachmaterial mit welcher Absicht und mit welcher Wirkung verwendet werden. Die **Regeln** und **Regularitäten** des kommunikativen Umgangs sind das Thema der Pragmatik.⁴

Bei der Beschreibung jeder sprachlichen Erscheinung werden zwei Funktionen berücksichtigt: *kognitive Funktion*, die auf dem Erkenntnisprozess beruht, und *kommunikative Funktion*, die den Redeakt gestaltet.

Unser Sprachverhalten erfolgt durch das Zusammenwirken von drei Kenntnissystemen: Sprachkenntnis, Alltagswissen, Wissen über soziale Interaktionsstrukturen. Wissen ist nicht universal, also überall auf der Welt gleichermaßen gültig, sondern vielmehr in hohem Maße kulturspezifisch. Beispielsweise kann mangelndes fremdkulturelles Wissen bei Auslandsaufenthalten zu Problemen oder zumindest Missverständnissen führen. Interkulturelle Kompetenz beruht auf Wissen über fremde Kulturen. So ist es üblich, dass man in amerikanischen Restaurants ein Trinkgeld in bestimmter Höhe gibt, ohne darüber nachzudenken. Eine interkulturelle Kommunikation bedarf des Wissens um Kommunikationsmuster der Zielsprache. Das auf der kognitiven Ebene erworbene Wissen über Sprache und Kommunikation dient zur Gestaltung der interkulturellen Kompetenz.

Unter **Kognition** (lat. „das Wahrnehmen, das Erkennen“) versteht man *Erkenntnis, Wahrnehmen, Denken, Beobachten der Welt, Kommunikation und andere psychische Prozesse*. Die Kognitionswissenschaft oder kognitive Linguistik hat als Untersuchungsgegenstand Sprache, strukturelle und prozedurale Aspekte sprachlichen Wissens und hat folgende Leitfragen zu beantworten:

1. Wie ist unser Wissen im Gedächtnis organisiert und repräsentiert?
2. Auf welche Weise werden verschiedene Informationen von unserem Bewusstsein/ Gehirn empfangen, kodiert, verarbeitet und gespeichert?
3. Wie wenden wir dieses Wissen an und welche kognitiven Prozesse laufen dabei ab? (Wie können wir diese Kenntnisse aus unserem „Computer“ abrufen und auswerten?).

Heute wird die Sprache nicht nur als das wichtigste Kommunikationsmittel, sondern auch als Mittel zum Erwerb des Wissens über fremde Kulturen und deren Kommunikationsmechanismen betrachtet, das Voraussetzung für jedes Handeln sprachkulturellen Bereich ist, d. h. dass interkultureller Kompetenz eine allgemeine Handlungskompetenz ist.

⁴ Fleischer W, Michel G: Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig. 2005

Ziel der Kognitionswissenschaft ist es, die Strukturen und Prozesse des Wissens empirisch (erfahrungsgemäß) zu erforschen, umfassend darzustellen und zu erklären.

Struktur und Funktion des sprachlichen Systems wird nicht isoliert betrachtet. Die meisten stilistischen Leistungen darunter die Ausdrucksmittel von Humor und Satire lassen sich nur im kognitiven Aspekt erschließen. Die Stiltheorie untersucht die Definitionen der Hauptkategorien der Kognitionswissenschaft.

Stilistik und Phonologie (Phonetik)

Phonetik und Phonologie verkörpern die Lautsprache und befassen sich mit dem primären Ausdruck des menschlichen Sprachvermögens. Die Disziplin, welche die Produktion, die physikalische Beschaffenheit und die Rezeption von Sprachschall zum Gegenstand hat, ist die **Phonetik**. Die Funktion von Sprachlauten im System ist die Domäne (Spezialgebiet) der **Phonologie (Phonemik oder Phonematik)**. Beides sind Teildisziplinen der Sprachwissenschaft. Die Phonetik geht der Frage nach, wie sprachliche (und teilweise auch nichtsprachliche) Information mit Hilfe des menschlichen Sprech- und Hörapparate übermittelt wird.

Die **Phonostilistik** hat als ihre Forschungsobjekte Expressivität, Artikulation, Akzentuierung. Dabei untersucht sie Eigenschaften, die anzeigen, wer spricht, in welchem Ton gesprochen wird, über welchen Gegenstand Kommunikation erfolgt.

1.3.Funktionale Stilistik

Die **Funktionalstilistik** untersucht *Verwendungsweise* sprachlicher Mittel in einem bestimmten *Kommunikationsbereich* und entspricht einer charakteristischen gesellschaftlichen Funktion. Sie fragt danach, durch welche verschiedenen sprachlichen Mittel eine bestimmte Mitteilungsabsicht verwirklicht werden kann. Sie untersucht die funktionale Spezialisierung der mündlichen und schriftlichen sprachlichen Mittel nach den je verschiedenen Bedingungen der Kommunikation: in der Familie, zu Gast, durch Briefe, zur Begräbnisfeier usw. Die Auswahl von Sprachelementen durch den Sprachbenutzer ist dabei durch Mitteilungspläne, Situation, Gesetzmäßigkeiten der Gattung und Textsorten usw. bestimmt, d. h. wir können einen Standpunkt, eine Sachverhalt etwas sachlich, ernst, komisch, ironisch oder humoristisch auffassen.

Ein großer Komplex wesentlicher Aufgaben der Funktionalstilistik liegt im Grenzbereich von Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft mit ihrem besonderen **Gegenstand**, der in der Erschließung von Gesetzmäßigkeiten der kommunikativ-funktional bedingten Beschaffenheit sprachlicher Texte besteht. Die Mitteilungsabsicht des Autors, der Zweck der Äusserung sind ebenfalls stilbildende Faktoren.

In der praktischen Stilistik ist Sprachstil die vom Sprachbenutzer gewählte sprachliche Ausdrucksweise. Dies bedeutet, dass guter Stil eine angemessene und deshalb wirkungsvolle Ausdrucksweise eines Textes ist. Er ist somit abhängig vom Gebrauchszusammenhang des Textes:

Allgemeiner Ausdruck	Besonderer Ausdruck
1. <i>Ein hoher Turm stand in der Abenddämmerung.</i>	1. <i>Ein hoher Turm ragte in das Abenddämmern</i>
2. <i>Der Drachen war sehr hoch in der Luft.</i>	2. <i>Hoch in der Luft hing der Drachen</i>
3. <i>Hier befindet sich eine Brücke über den Fluss.</i>	3. <i>Hier schwingt sich eine Brücke über den Fluss.</i>
4. <i>Ein Lastauto kam vorbei.</i>	4. <i>Ein Lastauto ratterte vorbei.</i>
5. <i>Auf dem Marktplatz war eine ungeheure Menge.</i>	5. <i>Hunderte von Menschen drängelten sich auf dem Marktplatz</i>

Sprachrichtigkeit ist Genauigkeit, Korrektheit des Ausdrucks, der den Regeln der Sprache (Sprachnorm) entspricht.

Mit der **Klarheit** der sprachlichen Darstellung wird Eindeutigkeit und Verständlichkeit gemeint. Tests haben ergeben, dass Verständlichkeit von der Länge des Satzes abhängig ist. Aber Länge ist kein absolutes Kriterium. Kein Test hat erwiesen, dass Sätze mit zwanzig Wörtern unverständlicher sein müssen als Sätze mit zehn. Es kommt außer der Länge mindestens noch auf die Konstruktion der Sätze an. Und es gibt noch ganz andere Kriterien für Klarheit. Es gibt einen Typus, der besonders nervt: den **Kettensatz**. Ketten bilden sich, wenn an jedem Knotenpunkt eines Satzes ein neuer Satz angeschlossen ist.

Wenn man vom Rosenhause über den Hügel, auf dem der große Kirschbaum steht, nordwärts geht, so kommt man in die Wiese, durch welche der Bach fließt, an dem mein Gastfreund jene Erlengewächse zieht, welche ihm das schöne Holz liefern, das er neben den anderen Hölzern zu seinen Schreinerarbeiten verwendet.

Kettensätze sind also nicht unbedingt schwer verständlich, aber auf jeden Fall ermüdend (was ebenfalls die Verständlichkeit erschwert).

Anders ist der **Schachtelsatz**, der immer den Leser anstrengt und rasch überfordert (zu hohe Anforderungen an ihn stellt). Von Mark Twain stammt folgendes

Er reiste, als die Koffer fertig waren und nachdem er Mutter und Schwester geküßt und nochmals sein angebetetes, einfach in weißen Musselin gekleidetes, mit einer frischen Rose in den sanften Wellen ihres reichen braunen Haares geschmücktes Gretchen, das mit bebenden Gliedern die Treppe herabgeschwankt war, um noch

einmal sein armes gequältes Haupt an die Brust derjenigen zu legen, den es mehr liebte als das Leben selber, ans Herz gedrückte hatte, ab.

Der Kommentar M. Twains dazu lautet: „Wenn der deutsche Schriftsteller in einen Satz taucht, dann hat man ihn die längste Zeit gesehen, bis er auf der anderen Seite seines Ozeans wieder auftaucht mit seinem Verbum im Mund.“ Es ist also nicht die Länge allein, die die Klarheit beeinträchtigt.

Die Stilistik auch als *Lehre vom guten Schreibstil* achtet auf die angemessene Form. Die Form spielt in dieser Situation eine Rolle, und man reagiert darauf, wie etwas gesagt und geschrieben wird. Verstöße gegen die Sprachregeln ergeben manchmal *Stilblüten*. Sie stellen hauptsächlich unfreiwillig falsche und komisch wirkende Formulierungen dar.

Es gibt keinen guten Stil ohne den genauen, den treffenden Ausdruck. In Werbetexten kommt es zu Bildern, die oft auf Verstößen gegen die Fügungspotenz der Wortgruppen gebaut sind. Dadurch wird aber eine Wirkung erzielt:

Unverschämt billig! Hinfahren! Einpacken! Sparen! (Werbung von „Roller“).

Der Stilwert der Wortgruppe *Unverschämt billig!* ist durch den ungewöhnlichen Gebrauch des Wortes *unverschämt* herausgebildet. In der Verbindung mit dem Wort *billig*, d. h. *niedrig im Preis, nicht teuer* gebraucht, wirkt es eindringlich.

Fassen wir zusammen: Nicht nur grammatische Korrektheit ist notwendig, um einen Text zu verstehen, es gibt darüber hinaus noch andere Kriterien. In der Antike sprach man von „Schmuck“, um Wirkung zu erzielen.

Fragen zur Kontrolle:

1. Was sind Gegenstand und Aufgaben von Stilistiken?
2. In welcher Verbindung steht die Stilistik zu Nachbarwissenschaften:
3. Was untersucht die funktionale Stilistik?
4. Warum betrachtete man in der Antike die stilistischen Mittel als *Schmuck*?

Literaturverzeichnis:

1. Riesel E. Schendels E. Deutsche Stilistik. M., 2003.
2. Fix Ulla, Poethe H., Yos G. Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. 2003. Frankfurt am Main.
3. Pan. G.W. Deutsche Stilistik. T.2010.
4. Meibauer J. u.a. Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart. 2015.
5. Fleischer W, Michel G: Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig. 2005.

III. НАЗАРИЙ МАТЕРИАЛЛАР

Thema 1. Empirische Forschungsmethoden in der Fremdsprachenerwerbsforschung

1. Einleitung
2. Quantitative und qualitative Forschung
3. Triangulation
4. Gütekriterien
5. Methoden der Datenerhebung
6. Methoden der Datenaufbereitung, -auswertung und -interpretation
7. Ausblick

1. Einleitung

Empirische Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung sammelt datengeleitet, systematisch und methodisch kontrolliert Erkenntnisse über die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens von Zweit- und Fremdsprachen (hier: DaF und DaZ). Dabei greift sie forschungsmethodologische Prinzipien und Forschungsmethoden aus Nachbardisziplinen auf, insbesondere aus Psychologie und Sozialwissenschaften, und ergänzt diese um Verfahren der (angewandten) Sprachwissenschaften. Forschung im Bereich DaF/DaZ kann dabei an Entwicklungen in der internationalen Fremdsprachenforschung (insbesondere *Applied Linguistics*, *Second Language Acquisition Research*, Bilingualismusforschung) und in der deutschen Fremdsprachenforschung (Sprachlehr- und -lernforschung, empirische Fremdsprachendidaktik) anknüpfen. In Deutschland wurde parallel zur Konstituierung des Faches DaF an den Universitäten insbesondere im Rahmen der Sprachlehr- und -lernforschung empirische Forschung vorangetrieben. Ein wichtiges Ziel dabei ist stets, „die begründete Konsolidierung bzw. Veränderung konkreter Formen des Lehrens.

Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung und Lernens fremder Sprachen zu bewirken. Dies impliziert, „die Forschungsmethodik so anzulegen, dass sie Probleme aus der Praxis aufgreift, der systematischen und integrativen Forschung zuführt und wieder in die Praxis einbringt, sei es in Form von Bestätigungen für gewohntes Unterrichtsverhalten, sei es als Empfehlung bzw. Handlungsalternative für eine begründete Veränderung desselben“. Empirische Forschung im Bereich DaF und DaZ ist also auch dem Postulat verpflichtet, dass sie über die allgemeine Erkenntnisgewinnung hinaus zumindest mittelbar für die Praxis relevant ist. Neben der beschriebenen angewandten Forschung haben auch Grundlagen- und Aktionsforschung ihren festen Platz in der Empirie des Faches Empirische Forschung im Bereich DaF und DaZ muss sich _ wie die L2-Forschung insgesamt _ damit auseinandersetzen, dass das Lernen und Lehren von Fremd- und Zweitsprachen durch eine Vielzahl einander wechselseitig beeinflussender Faktoren bestimmt wird (Faktorenkomplexion), dass Lehr- und Lernprozesse innerhalb eines zu bestimmenden sozialen Milieus und ggfs. innerhalb von Institutionen stattfinden, dass man es sowohl mit Produkten als auch mit Prozessen zu tun hat und dass diese

Prozesse des Lehrens und Lernens dynamisch sowie von individuellen Unterschieden zwischen Lernenden und durch Instabilität der Lernprodukte geprägt sind. Hierbei zu treffende forschungsmethodologische Entscheidungen führen zur Verortung eines Forschungsprojekts im Rahmen eines stärker quantitativ oder qualitativ orientierten Forschungsansatzes.

2. Quantitative und qualitative Forschung

In der empirischen Forschung werden zwei forschungsmethodologische Paradigmen unterschieden, die disziplinenübergreifend als *qualitative* und *quantitative* Forschungsansätze bezeichnet werden und die die Enden eines bipolaren Kontinuums markieren (Grotjahn 1987: 59_60; Seliger und Shohamy 1989: 114; Larsen-Freeman und Long 1991: 15; Nunan 1992: 3_8; Brown und Rodgers 2002: 15_16; Riemer 2007). *Methodologie* meint hier eine Metatheorie empirischer Methoden (Methodenlehre), im Unterschied zum Terminus *Methode*, der sich auf einzelne wissenschaftliche Verfahrensweisen im Umgang mit Daten bezieht. Während die Erfahrungsrealität in qualitativer Forschung verbalisiert wird, wird sie in der quantitativen Forschung numerisch beschrieben (Brown und Rodgers 2002: 11_12; 15; Bortz und Döring 2006: 296). Darüber hinaus implizieren qualitative und quantitative Forschung jeweils unterschiedliche Voraussetzungen und Ziele, gehen von unterschiedlichen zugrunde gelegten Menschenbildern und Vorstellungen über die Forschungsorganisation aus und arbeiten mit Daten, die nach unterschiedlichen Maximen erhoben, aufbereitet und analysiert werden. Somit bezieht sich die Kategorisierung *qualitativ* – *quantitativ* entweder auf die Datenerhebung, auf die Daten selbst und/oder auf die Auswertung der Daten (Grotjahn 1987: 59; Nunan 1992: 4). Dies führt innerhalb der jeweiligen Paradigmen zu Forschungsergebnissen mit unterschiedlichem Erkenntnisanspruch.

Die von Grotjahn (1987: 55_60) präferierte Verwendung der Termini „explorativinterpretativ“ bzw. „analytisch-nomologisch“ als Bezeichnung dieser beiden Forschungs- 766 VIII. Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze ausrichtungen benennt die zentralen Merkmale beider Methodologien. Beide Ansätze wurden lange Zeit als sich gegenseitig ausschließende Paradigmen interpretiert. Mittlerweile ist der einander ergänzende Wert beider Ansätze unbestritten, wobei eine gewinnbringende Verknüpfung der Herangehensweisen allerdings noch zu selten stattfindet.

2.1. Quantitative Forschung

Beschreibung und *Erklärung* menschlichen Verhaltens (hier: Lernen und Lehren von DaF/DaZ) aus der Außenperspektive ist das Ziel quantitativer L2-Forschung, und zwar idealerweise im Rahmen generalisierbarer Gesetzmäßigkeiten. Aufgestellte Hypothesen sollen dabei mit Hilfe empirischer Untersuchungen verifiziert oder falsifiziert werden. Sie müssen also so formuliert sein, dass deutlich wird, wie sie, auch im Rahmen nachfolgender Replikationsstudien, falsifiziert werden könnten (Seliger und Shohamy 1989: 11).

Dazu werden stets Hypothesenpaare aus Nullhypothese und Alternativhypothese aufgestellt, wobei die Alternativhypothese einen Effekt annimmt, den die Nullhypothese negiert.

Ein signifikantes Ergebnis bedeutet, dass ein in einer Stichprobe ermittelter Befund es unwahrscheinlich erscheinen lässt, dass in der Population die Nullhypothese gelten könnte. Daher wird automatisch die Alternativhypothese angenommen. Ein nicht signifikantes Ergebnis kann hingegen nicht als Hinweis auf das Zutreffen der Nullhypothese gewertet werden (vgl. Bortz und Döring 2006: 24_27). Der statistische Kennwert p (für engl. *probability*, Wahrscheinlichkeit) gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit das in der Stichprobe gefundene Ergebnis für die Population verallgemeinerbar ist. Häufig wird dabei unterschieden in $p > 0.05$ (nicht signifikant), $p \leq 0.05^*$ (signifikant), $p \leq 0.01^{**}$ (sehr signifikant) und $p \leq 0.001^{***}$ (hoch signifikant). Signifikanz ist jedoch nicht zu verwechseln mit der Bedeutsamkeit statistischer Ergebnisse. Bei sehr großen Stichproben werden auch sehr geringe Zusammenhänge bzw.

Unterschiede signifikant.

Im Rahmen quantitativer Forschung ist es unabdingbar, Teilbereiche des Untersuchungsfeldes zu isolieren und zu kontrollieren, was bedeutet, dass externe Einflüsse und weitere auf die interessierenden Untersuchungsgegenstände intervenierende Variablen hinreichend kontrolliert werden müssen. Dies erfordert in der Regel eine Manipulation des Untersuchungsfeldes, sorgfältige Zusammenstellung der Probandengruppen und standardisierte Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren sowie größere Stichproben.

Erhoben werden sollen harte _ d. h. reliable und replizierbare _ Daten, die mit Hilfe teststatistisch überprüfter Instrumentarien elizitiert werden. Dies ist jedoch häufig nur auf Kosten der Tiefgründigkeit und Natürlichkeit und damit der externen Validität quantitativer Daten zu erreichen (s. Abschnitt 4).

Experimente markieren den quantitativ ausgerichteten Extrempol der methodologischen Skala. Unter kontrollierten (Labor-)Bedingungen können Aussagen über Ursache- Wirkungs-Beziehungen durch den weitgehenden Ausschluss von Störvariablen angestrebt werden. Das Experiment definiert sich durch eine Zufallszuweisung (*random sampling*) bzw. zumindest anhand relevanter Merkmale kontrollierte Zuweisung der Untersuchungsteilnehmer auf eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe. Die interessierende Einflussvariable wird durch eine von dem Forschenden initiierte Manipulation (z. B. eine spezifische Lehrtechnik) operationalisiert, der nur die Versuchsgruppe ausgesetzt wird, nicht aber die Kontrollgruppe. Das klassische Design eines Experimentes stellt die Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung folge Vortest (*pretest*) plus/minus Manipulation (*treatment*) _ Folgetest (*posttest*) dar. In der L2-Forschung, wie auch allgemein in den Sozialwissenschaften, sind Experimente aufgrund der schwierig herzustellenden Bedingungen (insbesondere: Zufallsverteilung von Untersuchungsteilnehmern z. B. auf Lerngruppen), aus forschungsethischen Beweggründen (z. B. nur der Hälfte der Probandinnen und Probanden eine Fördermaßnahme angedeihen zu lassen) und aufgrund von Zweifeln an der ökologischen Validität der Befunde nur selten zu finden. Etwas häufiger sind *Quasi-Experimente*, die im Unterschied zu Experimenten mit natürlich existierenden Gruppen arbeiten. Typischerweise im

Rahmen von quantitativen Designs eingesetzte Methoden sind insbesondere Test oder Fragebogen.

2.2. Qualitative Forschung

Exploration komplexer Prozesse sowie deren *Verstehen* ist das Hauptziel qualitativer Fremdsprachenforschung. Dies verlangt einen empathischen Nachvollzug aus der Perspektive der UntersuchungsteilnehmerInnen und bedingt ein komplexes elaborativ-prospektives Menschenbild, wobei das Gesamtfeld als Informationslieferant zur Verfügung steht (zur Menschenbilddiskussion in der Fremdsprachenforschung vgl. Grotjahn 2005).

Hypothesen und Theorien sollen dabei erst während des Forschungsprozesses durch das interpretative Auffinden wiederkehrender Muster erschlossen werden (qualitative Forschung als theoriegenerierende Forschung), wobei ausgeprägte Vorstrukturierungen des Untersuchungsfeldes (z. B. Standardisierungen in der Datenerhebung oder vorrangige Berücksichtigung von Vorwissen in der Entwicklung kategorialer Systeme) weitgehend vermieden werden sollen, was den Einsatz offener Forschungsmethoden impliziert. Es interessieren nicht allein die *Produkte* menschlichen Verhaltens, sondern auch die *Prozesse*, die zu den Produkten führen. Das Untersuchungsfeld soll so weit wie möglich natürlich belassen sein, dies heißt konkret: Soll z. B. gesteuerter Fremdsprachenerwerb *verstanden* werden, so sind die Daten aus dem Kontext real stattfindenden Fremdsprachenunterrichts zu gewinnen und nicht in speziell eingerichteten laborähnlichen Handlungsräumen mit je eigenen Konstellationen. Dabei sollen möglichst tiefgründige, reichhaltige Daten (*rich data*) erhoben werden. Dies bedeutet andererseits, dass es aus forschungsökonomischen Gründen selten möglich ist, größere Probandengruppen zu erfassen, und dass damit qualitative Forschungen zumeist in Form von Fallstudien organisiert sind, die auf eine Generalisierung der Befunde verzichten müssen. Noch zu wenig ist in der qualitativen Fremdsprachenforschung die Auswahl von Fällen diskutiert worden.

Auch im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns notwendige Entscheidungen für ein bestimmtes Lehr-/Lernumfeld (Alter, Ausgangssprache, L2-Kompetenz, Unterrichtskontext, Lernziele etc.) inklusive Verzicht auf größere Probandengruppen (und repräsentative Stichproben) dürfen nicht zu Beliebigkeit bzw. Zufälligkeit der Auswahl der UntersuchungsteilnehmerInnen führen. Forschungsansätze, die sich an der *Grounded Theory* (vgl. Glaser und Strauss 1998: 53_83) orientieren, arbeiten mit Verfahren des *theoretischen Sampling*, wobei Untersuchungspersonen bzw. -gruppen sukzessiv festgelegt werden und durch die systematische Berücksichtigung zunächst typischer und ähnlicher, dann abweichender und kritischer Fälle eine maximale Variation angestrebt wird. Die dabei entwickelten Erkenntnisse lenken dann bestenfalls die weitere Fallauswahl. Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze Methoden der *Feldforschung* sind an den Prinzipien qualitativer Forschung im Idealfall sehr nah orientiert, da Untersuchungsgegenstände in ihrem natürlichen Kontext untersucht werden. Die Untersuchungsteilnehmer verbleiben in ihren alltäglichen Praktiken (z. B. in ihren alltäglichen sprachlichen Handlungsräumen), was artifizielle Forschungsergebnisse verhindern soll. Wiederholte teilnehmende

Beobachtung und offene Befragungen (s. u.) im Rahmen von Längsschnittstudien (Longitudinalstudien) über einen längeren Zeitraum sind typischerweise dabei eingesetzte Methoden; Forschungsstrategien werden flexibel gehandhabt. Da der Untersuchungskontext nicht manipuliert werden soll/darf, ist die Kontrolle von Variablen nicht in Gänze möglich (eingeschränkte interne Validität), den Untersuchungsergebnissen wird aber – im Gegensatz zu Forschungsergebnissen quantitativer Studien – eine hohe ökologische und externe Validität zugeschrieben.

3. Triangulation

In dem unmöglichen Streben nach gleichzeitiger Kontrolle und Natürlichkeit liegt folglich der Grundkonflikt zwischen quantitativer und qualitativer Forschung. In den letzten Jahren hat sich (nicht nur) in der Fremdsprachenforschung der Standpunkt durchgesetzt, dass der qualitative und der quantitative Forschungsansatz je spezifische Stärken und Schwächen mit sich bringen und dass stets Erkenntnisinteresse und Untersuchungsgegenstände die Wahl spezifischer Forschungsdesigns begründen sollten. So ist es für die Auswahl eines Forschungsansatzes beispielsweise relevant, ob der Wissensstand zum spezifischen Gegenstand eine begründete Hypothesenprüfung im Rahmen eines in der Regel quantitativen Designs erlaubt oder ob es sinnvoller ist, mögliche Vorannahmen und Hypothesen über das Untersuchungsfeld zunächst im Rahmen einer qualitativen Studie zu gewinnen.

Um Synergieeffekte zwischen den beiden beschriebenen Herangehensweisen zu erzielen, ist die *Triangulation* unterschiedlicher Forschungsmethoden und/oder Methodologien im Untersuchungsplan eine in der empirischen Fremdsprachenforschung immer häufiger eingesetzte Forschungsstrategie. Der aus der Navigation entlehnte Begriff bezieht sich auf die Vermessung eines Objekts von unterschiedlichen Standpunkten aus (Brown und Rodgers 2002: 243; McDonough und McDonough 1997: 71; Aguado und Riemer 2001: 247). Zentrale Funktionen von Triangulation sind die Überwindung von Schwächen und Verzerrungen von Forschungsmethoden durch den Einsatz von mehrmethodischen Forschungsansätzen (Validierungsstrategie) und/oder die Suche nach reichhaltigeren Einsichten in den Forschungsgegenstand: „Das Ergebnis einer Triangulation kann Konvergenz, Komplementarität und Divergenz sein“ (Grotjahn 2006: 260). Zentral ist, dass die triangulierten Daten tatsächlich einen *gemeinsamen* Untersuchungsgegenstand betreffen; der Einsatz unterschiedlicher Datensätze ist per se noch keine Triangulation (vgl. Aguado und Riemer 2001).

Von Triangulation wird in zwei zu unterscheidenden Kontexten gesprochen. Zum einen bedeutet Triangulation die Kombination qualitativer und quantitativer Teilstudien im Rahmen ein und desselben Forschungsprojekts, z. B. durch die Verknüpfung einer Stichprobe mit ergänzenden Fallstudien. Auch die sukzessive Abfolge von qualitativer Pilotstudie und quantitativer Querschnittstudie kann hierunter gefasst werden (vgl. Flick 85. Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung). Zum anderen wird Triangulation im Rahmen rein qualitativer Forschungsansätze zur Qualitätsverbesserung durch die

Verwendung mehrmethodischer Ansätze eingesetzt (vgl. Aguado und Riemer 2001). Unterschieden werden kann weiter zwischen *Methoden-Triangulation* (unterschiedliche Methoden zur Untersuchung desselben Gegenstands: multiple Operationalisierung), *Daten-Triangulation* (unterschiedliche Datenquellen für das gleiche Phänomen: unterschiedliche Orte, Zeitpunkte, Personen unterschiedlicher Herkunft), *Forschenden-Triangulation* (unterschiedliche Beobachter, Interviewer, Datenauswerter etc.) und *Theorien-Triangulation* (Datenanalyse unter Einbeziehung unterschiedlicher theoretischer Ansätze; vgl. Denzin 1978; McDonough und McDonough 1997: 71; Brown und Rodgers 2002: 243_244; Grotjahn 2006: 259_260).

4. Kritekriterien

Gütekriterien sind „explizit gemachte Beurteilungskriterien, die für einen rationalen Diskurs über die Qualität von Forschung erforderlich sind“ (Aguado und Riemer 2001: 246). Im Rahmen qualitativer Forschung sind andere Gütekriterien anzulegen als in quantitativer Forschung. Als aber beiden Paradigmen übergeordnetes Gütekriterium kann *Transparenz* als Bedingung für Nachvollziehbarkeit von Forschung angesehen werden (vgl. Aguado 2000), da diese eine Einschätzung der Güte von Forschungsarbeiten überhaupt erst möglich macht. Bärenfänger und Stevener (2001: 16_24) haben in diesem Zusammenhang einen offenen Kriterienkatalog zu „Datenerhebungsverfahren und ihre[r] Evaluation“ erstellt, in dem sie fordern, folgende zehn Punkte in der Forschungsliteratur grundsätzlich transparent zu machen: Datenerhebungsverfahren, Probanden, Apparatur, Material, Design und Ablauf, Gegenstände, Operationalisierung, Maße, Gütekriterien sowie Durchführbarkeit. Die Autoren versprechen sich von einer dahingehenden stärkeren Standardisierung eine Ökonomisierung des Forschungsprozesses, insofern als auf Bewährtes zurückgegriffen werden kann, und in der Folge eine erhöhte Qualität der fachinternen Forschung (Bärenfänger und Stevener 2001: 25). Auch das Lernpotential für andere, insbesondere jüngere Forscher, das in der Offenlegung von Überlegungen und Schwierigkeiten steckt, ist ein gewichtiges Argument

4.1. Gütekriterien quantitativer Forschung

Zwischen den drei klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung, Validität, Reliabilität und Objektivität, besteht ein Inklusionsverhältnis, insofern als es ohne Objektivität keine Reliabilität und ohne Reliabilität keine Validität geben kann .

Das Kriterium der *Objektivität* bezieht sich darauf, dass Datenerhebung, -analyse und -interpretation vom jeweiligen Beobachter unabhängig sein sollten, d. h. dass unterschiedlich Beobachter idealerweise zu demselben Ergebnis kommen sollten (Bortz und Döring 2006: 195). Aguado (2000: 122) hält Objektivität in der empirischen Fremdsprachenforschung jedoch grundsätzlich für eine Illusion; erreicht werden könne bestenfalls intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Denn in der Tat ist zumindest die Durchführungsobjektivität nicht zu prüfen, da man z. B. nicht zwei Versuchsleiter mit denselben Proban-

Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze den denselben Versuch durchführen lassen kann, um die Ergebnisse anschließend zu vergleichen.

In Bezug auf Auswertung und Interpretation der Daten sind intersubjektive Vergleiche hingegen möglich. Eine Gefahr für die Durchführungsobjektivität sind z. B. *Pygmalion-* (auch *Polyanna-* bzw. *Rosenthal-*)*Effekte*: Der Versuchsleiter kann, durch seine Erwartungen bedingt, das Verhalten der Probanden beeinflussen, d. h. verstärken oder abschwächen.

Das Gütekriterium der *Reliabilität* bezieht sich auf die Forderung, dass ein erneutes Messen mit einer vergleichbaren Stichprobe zum gleichen Ergebnis führen sollte. Reliabilität misst also die Zuverlässigkeit der Messmethode (Bortz und Döring 2006: 196). Dabei gilt, wie bereits angesprochen, dass mangelnde Objektivität automatisch auch die Reliabilität senkt, weil durch Unterschiede zwischen Testanwendern Fehlervarianz erzeugt wird (Bortz und Döring 2006: 200). *Validität* gilt gemeinhin als das höchste der Gütekriterien. Forschung gilt dann als valide, wenn eine andere Messmethode zu den gleichen Ergebnissen geführt hätte. Validität bezieht sich also auf die Operationalisierung, d. h. die Messbarmachung theoretischer Begriffe in empirisch beobachtbare Phänomene. Anders gesagt geht es um die Frage: Misst das Instrument wirklich, was es messen soll? An dieser Stelle wird deutlich, warum Validität als *conditio sine qua non* gilt. Auch eine objektive und reliable Messung kann invalide sein, wenn sie nicht das misst, was sie messen soll oder zu messen vorgibt (Bell 1999: 104).

Zu unterscheiden sind u. a. *interne* und *externe Validität*. Intern valide sind Ergebnisse dann, wenn sie eindeutig zu interpretieren sind. Die externe Validität bezieht sich auf die Frage, inwiefern die Ergebnisse über die Stichprobe hinaus verallgemeinerbar sind. Interne und externe Validität stehen dabei grundsätzlich in einem Wechselverhältnis zueinander. Je stärker die Erhebungssituation kontrolliert wird, desto mehr steigt die interne Validität der Messungen. Gleichzeitig sinkt jedoch die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse, also die externe Validität, da die Stichprobe in der künstlichen Erhebungssituation immer weniger mit der natürlichen Gesamtpopulation gemeinsam hat. Ferner kann unterschieden werden in *Inhaltsvalidität/Kontentvalidität* (angemessene Operationalisierung des Konstrukts, z. B. kommunikative Kompetenz), *kriterienbezogene Validität* (Korrelation mit einem unabhängigen Außenkriterium, z. B. einem anderen Test), *Augenscheinvalidität* (*face validity*; Akzeptanz des Verfahrens von Seiten der Getesteten und der Testenden) und *Konstruktvalidität*.

4.2. Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Orientierung an Gütekriterien wie Offenheit im Forschungsprozess, Einbezug der UntersuchungsteilnehmerInnen, ausreichende Präzisierung des Untersuchungsgegenstandes, Gegenstandsangemessenheit bei der Methodenauswahl, Nachvollziehbarkeit der Datenerhebung, -aufbereitung und -interpretation und Intersubjektivität bzw. reflektierte Subjektivität der Forschungsergebnisse sind Kennzeichen qualitativer Forschung. Im Rahmen der qualitativen Sozialwissenschaften liegt diesbezüglich eine differenzierte Dis-

85. Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung kussion von Steinke (1999) vor. Hier werden u. a.

die vollständige Offenlegung und Dokumentation der (Vor-)Annahmen, Daten und Interpretationen sowie der methodischen Vorgehensweisen (Kriterium der *Indikation*) und im Forschungsprozess auftretender Schwierigkeiten und Widersprüchlichkeiten als Qualitätsnachweis verlangt, des Weiteren die Überprüfbarkeit der empirischen Verankerung der Theoriegenese durch ausreichende Datenbeispiele. Vergleichbare Überlegungen zu Gütekriterien qualitativer Forschung liegen für die Fremdsprachenforschung bzw. DaF/DaZ durch die Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1996), Aguado (2000) und Richards (2009) vor. Weitreichende Transparenz der Forschungsdokumentation wird auch als Voraussetzung für die Ergänzung durch und Vergleichbarkeit mit komplementären qualitativen Studien gesehen, die der Übertragbarkeit von auf nur kleine Stichproben bezogenen Resultaten auf weitere Kontexte dienlich sein können. Auf diese Weise kann durch gemeinsame Forschungsanstrengungen innerhalb der qualitativen Fremdsprachenforschung zumindest die Bildung von Theorien mittlerer Reichweite angestrebt werden.

5. Methoden der Datenerhebung

Empirische Forschung im Fach DaF/DaZ verwendet vielfältige Methoden zur Datenerhebung, darunter Verfahren der schriftlichen und mündlichen Befragung, Beobachtung, Introspektion und Tests. Im Rahmen quantitativer Forschung sind sowohl die Verfahren der Datenerhebung als auch die Verfahren der Datenaufbereitung und Datenanalyse einer strikten Standardisierung zu unterziehen, während bei qualitativer Forschung offene und semi-offene Verfahren der Datenerhebung und interpretative Verfahren die Datenanalyse bestimmen. Quantitative Daten werden in der Regel im Rahmen stärker elizitierender Kontexte gewonnen, während qualitative Daten im Idealfall nicht oder nur wenig elizitierenden Verfahren entstammen. Damit ist der Datentyp ein Hauptindikator für ein qualitatives oder quantitatives Forschungsdesign. Allerdings sind qualitative Daten nur idealtypisch natürlich und nicht elizitiert, denn auch offene Datenerhebungsmethoden strukturieren das Untersuchungsfeld neu. (Wo würde sich beispielsweise ein Lerner des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache in seiner natürlichen Umgebung, dazu vielleicht noch in der Fremdsprache, explizit zu mentalen Prozessen der Informationsverarbeitung äußern, außer in einem introspektiven Interview?) Es ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass Daten, die auf Auskünften der UntersuchungsteilnehmerInnen über sie betreffende Belange beruhen (die sogenannten *self report*-Daten), in ihrem Wahrheitsgehalt generell problematisch sind, seien sie nun mit Hilfe offener oder standardisierter Methoden erhoben.

5.1. Beobachtung

Jede Methode der Datenerhebung beruht auf Beobachtung bzw. Sinneswahrnehmung im weiteren Sinne. *Beobachtung* im engeren Sinne ist im Gegensatz zur Alltagsbeobachtung zielgerichtet, systematisch und methodisch kontrolliert, wodurch eine präzisere Wahrnehmung ermöglicht wird. Durch die Festlegung genau zu befolgender Beobachtungsre-

VIII. Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze gelten kann die wissenschaftliche Beobachtung darüber hinaus intersubjektiv nachvollzogen werden (vgl. Bortz und Döring 2006: 262_263).

Beobachtung ist eine insbesondere im Rahmen von Unterrichtsforschung (*classroom research*) häufig eingesetzte Methode. Beobachtungen können grundsätzlich frei, halbstandardisiert oder standardisiert erfolgen. Damit verbunden kann eher global oder auch sehr selektiv beobachtet werden. Weiter wird zwischen teilnehmender vs. nicht-teilnehmender sowie offener vs. verdeckter Beobachtung unterschieden. Schließlich kann Unterrichtsbeobachtung synchron oder auf Grundlage eines Mitschnitts zeitversetzt und mit der Möglichkeit wiederholter Betrachtung stattfinden. Außer in gesteuerten Unterrichtskontexten findet Beobachtung auch in ungesteuerten Settings Anwendung, so z. B. zur Sprachstandsdiagnostik im Vorschulalter.

Bortz und Döring (2006: 265_266) nennen Selektion, Abstraktion, Klassifikation, Systematisierung und Relativierung als die wesentlichen methodischen Probleme der Beobachtung. Das, was vom beobachteten Unterricht letztlich ausgewertet und interpretiert wird, stellt eine starke Reduktion der eigentlichen Aktion statt (vgl. Brown und Rodgers 2002: 101). Während der Datenerhebung sollte daher möglichst breit beobachtet werden und der engere Fokus sollte erst im Rahmen der Datenanalyse angelegt werden (Mackey und Gass 2005: 211). Krumm (2001: 1145_1146) schlägt außerdem vor, dem Problem der (notwendigen) Selektivität von Beobachtungen durch Inter-Rater, Beobachtertrainings, Aufzeichnung der Beobachtung zum Zwecke der wiederholten Betrachtung, Einbezug anderer am Prozess Beteiligter (z. B. der Lehrkräfte) und wiederholte Beobachtung anstelle von Momentaufnahmen zu begegnen. Weitere methodische Probleme, insbesondere von Unterrichtsbeobachtung, sind darauf zurückzuführen, dass nach wie vor unklar ist, was guten Unterricht ausmacht, dass die vorhandenen Studien häufig nicht miteinander vergleichbar sind (*stand-alone studies*), da die Unterrichtskontexte stark variieren, und dass Unterrichtsbeobachtung relativ zeitintensiv (Planung, Vorbereitung, Durchführung, Transkription, Codierung, Interpretation) ist (Brown und Rodgers 2002: 98_99). Außerdem treten in den Daten häufig Beobachtereffekte auf: Die Anwesenheit eines Beobachters kann die Ergebnisse beeinflussen (Beobachterparadox), was insbesondere problematisch ist, wenn sich dadurch die Qualität des Unterrichts verschlechtert. Einen möglichen Ausweg bieten Längsschnittstudien, die wiederholte Beobachtung erlauben (Mackey und Gass 2005: 187_188; vgl. auch Bortz und Döring 2006: 266).

5.2. Introspektion

Mentale, also nicht beobachtbare Prozesse beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen sind kaum zugängliche, nur schwer operationalisierbare Untersuchungsgegenstände, wobei introspektive Verfahren den Versuch einer Annäherung darstellen. Introspektion elizitiert Verbalisierungen von den Untersuchungsteilnehmern über ihre selbst beobachteten Gedankengänge, was mittels unterschiedlicher Instrumente unterstützt wird. Auch im Rahmen von

Befragungen (s. Abschnitt 5.3) und Tagebüchern können introspektive Daten erhoben werden, z. B. im Rahmen von lernbiographischen Erzählungen. Von *Introspektion* im engeren Sinne wird allerdings dann gesprochen, wenn Verbalprotokolle während oder (möglichst zeitnah) nach der interessierenden mentalen

Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung

Aktivität (z. B. beim Lösen fremdsprachlicher Aufgaben, im Rahmen von Korrektursequenzen) erhoben werden. Prominent eingesetztes Instrument ist das *Laute Denken* bzw. die Erhebung sogenannter *Lautes-Denken-Protokolle*, die simultan zur Ausführung der fokussierten Handlungen und Problemlöseprozesse erfolgen. Die Untersuchungsperson wird dabei gebeten, ihre Gedanken frei und ungefiltert wiederzugeben; Untersuchungsleitern kommt lediglich die Funktion der Initiierung und Aufrechterhaltung des Lauten Denkens zu. *Retrospektionen* dagegen erfolgen zeitlich versetzt: Untersuchungsteilnehmer werden gebeten, ihre Gedanken während des Ausübens einer bestimmten Handlung zu erinnern und zu verbalisieren, auch mit medialer Unterstützung (z. B. Vorspielen der einschlägigen Unterrichtssequenz), was auch als *stimulated recall* bezeichnet wird. Introspektive Datenerhebungen sind (nicht nur) in der Fremdsprachenforschung umstritten, da mit ihnen nur unvollständig kognitive Prozesse abgebildet werden können und mit ihnen die Gefahr einhergeht, die Untersuchungsteilnehmer zu überfordern oder zu Gefälligkeitsaussagen zu ermuntern – bis hin zum Vorwurf an Lautes-Denken-Protokolle, sie würden die eigentlich interessierenden mentalen Prozesse so verändern, dass keine reliable und valide Einsicht möglich sei (vgl. Heine 2005). Introspektive Daten sind immer qualitative Daten, die im weiteren Forschungsverlauf im Rahmen interpretativer Datenanalyse ausgewertet werden.

5.3. Befragung

Es kann zwischen zwei Arten der Befragung unterschieden werden: der schriftlichen und der mündlichen. Schriftliche Befragungen mittels standardisierter Fragebogen werden häufig zur Hypothesentestung eingesetzt und enthalten dementsprechend vorwiegend geschlossene Fragen, d. h. Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien. Fragebogen bieten im Vergleich zu mündlichen Befragungen den Vorteil ehrlicherer, weil anonymere Antworten, die darüber hinaus auch durchdachter sein können, möglicherweise aber gerade aufgrund der anonymen Erhebungssituation auch nur flüchtig und wenig tiefgründig von den Untersuchungsteilnehmern bearbeitet werden. Standardisierte Datenerhebung und -auswertung sind weniger aufwändig als bei mündlichen Befragungen, v. a. im Rahmen qualitativer Interviews; dafür ist die Fragebogenentwicklung sehr zeitaufwändig. Interviews enthalten prototypisch eher offene Fragen, die der Hypothesengenerierung dienen sollen und die qualitativ analysiert werden, auch wenn die Form von Interviews grundsätzlich wiederum von offen/narrativ über semistrukturiert bis zu geschlossen reichen kann. Die Stärken des Verfahrens liegen darin, dass Mündlichkeit für viele (insbesondere nichtmuttersprachliche) Befragte einfacher als Schriftlichkeit ist, klärende Nachfragen beiderseits möglich und die Befragten aufgrund der kommunikativen Gesprächssituation in der Regel

motivierter sind. Eine Variante des Interviews sind das Gruppeninterview bzw. die Gruppendiskussion, an der mehrere Personen als Befragte bzw. Diskutanden beteiligt sind, die sich in ihren Meinungen zu jeweils die Gruppe betreffenden Themen kontrovers oder komplementär verhalten.

Weiter sind im Zusammenhang mit geschlossenen vs. offenen Fragen einige methodische Vor- und Nachteile zu nennen: Geschlossene Fragen bergen einige praktische Vorteile in sich, wie z. B. ihre schnelle Auswertbarkeit oder auch die geringeren Anforderungen an das Ausdrucksvermögen der Befragten. Vor allem aber liegen ihre Stärken in der 774 VIII. Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze Vergleichbarkeit der Antworten und der geringeren Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Befrager-Fehlern. Offene Fragen hingegen elizitieren tiefgründigere Antworten, da sie dem Befragten ermöglichen, in seinem eigenen Bezugssystem zu antworten, was zum

einen Verzerrungen in den Antworten, Nichtantworten und Falschangaben minimiert, zum anderen keine Antwortkategorie von vornherein ausschließt (vgl. McDonough und McDonough 1997; Dörnyei 2003; Bortz und Döring 2006; Porst 1996, 2008). Halboffene Fragen, d. h. standardisierte Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien plus zusätzlicher offener Antwortmöglichkeit, wie z. B. „Sonstiges“, bieten „[...] sich immer dann an, wenn das tatsächliche Universum möglicher Antworten auf eine Frage zwar gut abgeschätzt (geschlossene Frage), aber nicht definitiv bestimmt werden kann (offene Frage)“ (Porst 1996: 739).

Fragebogen können zur Erhebung von personenbezogenen Daten (z. B. Sprachlernbiographie) und/oder zur Erhebung der Kernvariablen (z. B. Einstellungen zum Zielland) eingesetzt werden. Fragebogen-Items können als Frage oder als Statement formuliert werden und werden im Falle von geschlossenen Fragen meist durch Ankreuzen eines Skalenpunktes beantwortet. Die Skalen können verbalisiert oder endpunktbenannt sein, wobei die Endpunktbenennung von Vorteil ist, da sie eine Gleichabständigkeit der Skalenpunkte sicherstellt. Je nach Fragestellung ist auch zu entscheiden, ob eine gerade oder eine ungerade Skala verwendet werden soll, d. h., ob die Antwortskala eine Mittelkategorie aufweisen sollte oder nicht. Zusätzlich kann es notwendig sein, die Möglichkeit zu geben, mit „weiß nicht“ oder Ähnlichem zu antworten, um die Antworten nicht unnötig zu verfälschen. Praktische Tipps zu Aufbau und Gestaltung von Fragebogen geben z. B. Porst (1996, 2008) und Dörnyei (2003). Eine differenzierte Einführung in die Durchführung (qualitativer) Interviews bietet Helfferich (2004). Zentral für beide Arten der Befragung ist vor allem, dass die Fragen verständlich sein und die Befragten nicht in ihrem Antwortverhalten beeinflussen sollen, was prinzipiell durch eine Pilotierung der Befragungsinstrumente zu überprüfen ist. Ausführlichere Hinweise zur Frageformulierung finden sich beispielsweise bei Bortz und Döring (2006: 244_245), McDonough und McDonough (1997: 177), Dörnyei (2003: 53_55) und Porst. Typischerweise auftretende methodische Probleme der Befragung sind Positioneffekte (z. B. erhöhte Zustimmung zu den erstgenannten Elementen einer schriftlichen Liste), Selbstdarstellungseffekte (z. B. Nichtzugeben sozial unerwünschten Verhaltens), Übergeneralisierungen (Halo-Effekte; z. B.

undifferenziert positive Bewertung einer beliebten Lehrkraft), *Non-Opinions* (nicht jeder Befragte hat zu allem auch tatsächlich eine Meinung) und Akquieszenz.

5.4. Test

Eine sehr häufig im Rahmen quantitativer Designs eingesetzte Datenerhebungsmethode ist der Test: „Ein Test ist ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung“. Tests im Bereich DaF/DaZ können der Sprachstandsmessung oder der Messung eines anderen Verhaltens dienen. Zu unterscheiden sind kompetenzvs. performanzorientierte Tests sowie norm- vs. kriteriumorientierte. Kompetenzorientierte Tests werden für Inferenzschlüsse auf ein Kriterium. Normorientierte Tests, die z. B. der Sprachstandsbestimmung dienen, sollten zusätzlich zu den genannten drei zentralen Gütekriterien quantitativer Forschung dem der Normierung entsprechen.

Durch die Standardisierung eines Tests und die anschließende Festlegung von Normwerten auf Basis einer Eichstichprobe wird es möglich, individuelle Testwerte ins Verhältnis zur Zielpopulation zu setzen (vgl. Grotjahn 2000: 317).

Auch Tests können – wie Formen der Befragung – wiederum offene (z. B. einen Brief schreiben, SOPI [*stimulated oral proficiency interview*; vgl. Grotjahn 2000: 336_337]), halboffene (z. B. C-Test, *discourse completion task*) und geschlossene (z. B. *MultipleChoice*-Test, *elicited imitation*) Aufgaben beinhalten (Albers und Bolton 1995: 27_30; vgl. auch Chaudron 2003 für einen Überblick).

Darüber hinaus werden Tests in der empirischen Fremdsprachenforschung auch zur Messung von personalen Variablen, z. B. von Fremdsprachenlernneigung, Lernstilen und weiteren Persönlichkeitsvariablen eingesetzt, wobei häufig in der Psychologie erprobte Verfahren adaptiert werden (vgl. Art. 94).

6. Methoden der Datenaufbereitung, -auswertung und -interpretation

Bevor sie analysiert und interpretiert werden können, müssen Daten in eine bearbeitbare Form gebracht werden. Quantitative Daten werden in der Regel in numerische Werte überführt (quantifiziert) und dann statistisch ausgewertet. Dazu kann im Fall von Sprachdaten im Vorfeld eine Annotation oder Transkription nötig sein. Daten aus qualitativen mündlichen Befragungen und Introspektionen sowie Audio-Mitschnitten und Videographien (z. B. Unterrichtseinheiten, Gespräche in der Zweit-/Fremdsprache) werden verschriftet (transkribiert), wobei je in Abhängigkeit von den Untersuchungsgegenständen eher grobe oder feine Transkriptionen erforderlich werden, die die Charakteristika mündlicher Sprache (inkl. Abbrüche, Selbstkorrekturen, Hörersignale, Pausen) angemessen wiedergeben (vgl. Dittmar 2004). Hilfreiche Dienste beim Transkribieren leisten zunehmend EDV-gestützte Verfahren, z. B. die im Rahmen des Hamburger Sonderforschungsbereichs „Mehrsprachigkeit“ entwickelte kostenfreie und über das Internet herunterladbare Software EXMARaLDA, die einen Partitureditor und unterschiedliche ausdifferenzierte Werkzeuge zur sprachwissenschaftlichen Datenanalyse bereithält (vgl. <http://www.exmaralda.org/>).

6.1. Quantitative Datenanalyse

Quantitative Datenanalyse erfolgt mit Hilfe statistischer Verfahrensweisen und zumeist softwareunterstützt, z. B. mittels Excel oder SPSS. Kennwerte der deskriptiven Statistik, d. h. Maße der zentralen Tendenz, wie z. B. Mittelwert (*mean*), und Dispersionsmaße, wie z. B. Standardabweichung (*standard deviation*) und Spannweite (*range*), vermitteln einen

VIII. Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze Überblick über die Stichprobe(n). Inferenzstatistische Verfahren testen, inwieweit eine Verallgemeinerung von in der Stichprobe aufgetretenen Phänomenen auf die Grundgesamtheit einer Population zulässig ist. In Abhängigkeit von der Skalierung der Daten (nominal, ordinal oder metrisch; vgl.

z. B. Rasch, Friese, Hofmann und Naumann 2006: 1_28), der Anzahl von Variablen und nicht zuletzt der Forschungsfrage werden unterschiedliche Rechenverfahren angewendet. Zu unterscheiden ist zwischen uni-, bi- und multivariaten Verfahren. Diese können wiederum insbesondere Unterschieds- und Zusammenhangshypothesen testen. Für die Zweit- und Fremdsprachenforschung und den DaF-/DaZ-Kontext mit Gewinn lesbare Einführungen in die Statistik bieten z. B. Brown (1988) und Rasch, Friese, Hofmann und Naumann (2006); multivariate Verfahren behandeln zusätzlich Hatch und Lazaraton.

6.2. Qualitative Datenanalyse

Qualitative Datenanalyse ist eine „Entdeckungsreise“ (Dirks 2007); der analytische Zugriff auf qualitative Daten erfolgt über Interpretationsprozesse. Hierbei wird aus den transkribierten Daten (immer mit regelmäßigem Rückblick auf die Audio- und/oder Videomitschnitte) in einem mehrschrittigen Verfahren der Sinn extrahiert, der hinter den Äußerungen der UntersuchungsteilnehmerInnen steht bzw. stehen könnte. Wiederholte und zeilenweise Lektüre, Nachdenken, das Schreiben von Memos, das Finden und Zusammentragen von zugrundeliegenden Codes durch Induktion und Deduktion bei der Suche nach wiederkehrenden und bedeutungsvollen Mustern sind typische Handlungen der Interpretierenden (vgl. Silverman 1993). Im Rahmen der *Grounded Theory* (nach Strauss und Corbin 1996) werden Prozesse des offenen Kodierens (kleinschrittiges Kodieren, direkt und eng formuliert an den Textstellen), axialen Kodierens (Kategorienbildung durch die Suche nach Zusammenhängen zwischen den Codes, Finden von Kernkategorien) und selektiven Kodierens (Überprüfen der Kernkategorien) unterschieden, wobei die Interpretierenden mit *theoretischer Sensibilität* an die Daten herangehen sollen. Ein systematisches, stark durch Kodierregeln kontrolliertes zweistufiges Verfahren der induktiven und deduktiven Kategorisierung wird im Rahmen der *qualitativen Inhaltsanalyse* (Mayring 2008) v. a. für die Auswertung größerer Textkorpora vorgeschlagen.

Interpretationen streben den Nachvollzug des Untersuchungsbereichs aus der Perspektive der daran Beteiligten an, sie sind generell gegenüber Einflüssen des Forschenden und des Untersuchungskontextes sensibel. Ein Grundproblem der qualitativen Methodologie ist deshalb, sicherzustellen, dass nicht Vorurteile, Vorwissen etc. die qualitative Datenanalyse so steuern, dass lediglich Muster oder Kategorien induziert werden, die im Kern der Erwartung oder Erfahrung des

Forschern entsprechen. Interpretation setzt die gleichzeitige Fähigkeit zur Intuition, Empathie und Selbstkritik (Bereitschaft zur Revision von Interpretationen) voraus, stellt jedoch keine exakten Instrumentarien zur Verfügung, die Objektivität gewährleisten können. Die kontrovers diskutierte Frage, mit wie viel theoretischem Vorwissen Forscher an den Interpretationsprozess herangehen sollen, beantwortet Kelle (1996: 32) wie folgt: „Jeder Versuch, theoretische Konzepte allein aus den Daten emergieren zu lassen, wird letztendlich nur dazu führen, dass der Untersucher im Datenmaterial geradezu ertrinkt.“ Fragen der Dateninterpretation sind für die qualitative Forschungsmethodologie virulent, da sie entscheidend mit Fragen nach der Gültigkeit empirischer Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung verbunden sind. Softwareunterstützte qualitative Datenanalyse (z. B. mit ATLAS.ti, MAXQDA), die insbesondere der Datendokumentation und Systematisierung von Kodierprozessen förderlich ist, wird seit einigen Jahren verstärkt durchgeführt.

6.3. Sprachwissenschaftliche Analysen

Zur Operationalisierung sprachbezogener Variablen (die in empirischen L2-Erwerbsstudien häufig die abhängige Variable darstellen) haben sprachwissenschaftliche Analyseverfahren einen prominenten Platz im datenanalytischen Spektrum sowohl quantitativer als auch qualitativer Forschung, wobei ganz unterschiedliche Verfahrensgruppen zum Einsatz kommen. *Linguistische Fehleranalyse* untersucht Typen und Ursachen von Abweichungen von der Zielsprachlichen Norm. *Interlanguage*-Analysen erweitern den Fokus über den defizitären Ansatz der Fehleranalyse hinaus auf allgemeine Merkmale von Lerner Sprachen, was zum Beispiel Lernerstrategien mit einschließt. Mittels *Profilanalyse* werden L2-Sprecher anhand bestimmter linguistischer Sprachstandsindikatoren, die innerhalb nicht hintergehbare Erwerbssequenzen erworben werden müssen, auf unterschiedlichen Spracherwerbsstufen angesiedelt. Häufig arbeiten die genannten Methoden zusätzlich mit *kontrastiven Sprachanalysen* (vgl. Art. 52), um die Sprachdaten mehrsprachiger Probanden adäquater auswerten zu können. Neben auf spezifische Fragestellungen bezogenen Analyse kategorien spielen linguistische Maße, denen eine Korrelation mit dem allgemeinen Sprachstand zugeschrieben wird, eine besondere Rolle. So werden im kindlichen Spracherwerb beispielsweise die durchschnittliche Äußerungslänge (*mean length of utterance*, MLU) als Maß der morphosyntaktischen Komplexität oder der Quotient aus *types* und *token* (*Type-token*-Relation, TTR) als Maß der lexikalischen Diversifizierung berechnet; die Zeit, die bei Plosiven zwischen Verschlusslösung und Einsetzen der Stimmbandschwingung verstreicht (*voice onset time*, VOT), gilt als Indikator für den Grad der Bilingualität von Sprechern.

Die Diskursanalyse als fächerübergreifend eingesetzte Methode untersucht darüber hinaus sprachliche Interaktionen zwischen L1- und L2-Sprechern oder zwischen L2-Sprechern, wobei beispielsweise Interaktionsmuster, soziale Rollen oder Reparatursequenzen im Fokus des Interesses stehen können.

7. Ausblick

Empirische Zweit- und Fremdsprachenforschung im Bereich DaF/DaZ hat trotz aller Fortschritte noch mit einer Reihe von Unwägbarkeiten zu kämpfen: Längsschnittstudien sind gegenüber Querschnittstudien unterrepräsentiert, was zum Teil auf die schwierige Finanzierung von Forschungsprojekten und auf eingeschränkte zeitliche Ressourcen im Rahmen von Qualifikationsprojekten von NachwuchswissenschaftlerInnen zurückzuführen ist. Einzelforschungen sind darüber hinaus häufig durch mangelnde Vergleichbarkeit und damit Komplementarität sowohl auf der Ebene der Methodologie als auch auf der Ebene der Untersuchungsgegenstände gekennzeichnet, die durch das Fehlen eines allgemein akzeptierten gemeinsamen Bezugsrahmens, aber auch durch die Komplexität.

VIII. Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze des Forschungsgegenstands Spracherwerb verursacht sein mögen ist eine breiter angelegte forschungsmethodologische Diskussion im Fach ein wichtiges Desiderat. Auch die Ausbildung zum Forscher und zur Forscherin mittels der gezielten Vermittlung von forschungsmethodologischen Kenntnissen und forschungspraktischen Fertigkeiten sollte im Rahmen der DaF- und Germanistik-Studiengänge an den Universitäten innerhalb und außerhalb deutschsprachiger Ländern deutlich verbessert bzw. überhaupt gewährleistet werden. Die Kenntnis grundlegender forschungsmethodologischer Zusammenhänge ist für Studierende zum einen unabdingbar für die kritische Rezeption empirischer Studien und die Einschätzung der Relevanz von Forschungsergebnissen. Darüber hinaus kann diese Qualifikation auch im Zusammenhang lebenslangen Lernens und für die Arbeit eines reflektierten Praktikers von Nutzen sein. Die vergleichsweise geringe methodologische Qualifikation hat auch zur Folge, dass DaFler/DaZler in aktuellen Bildungsstudien noch deutlich unterrepräsentiert sind, obwohl die Perspektive der Spracherwerbsforschung hier durchaus einen wichtigen Beitrag zum interdisziplinären Spektrum leisten könnte und sollte. Dass im Zuge des Bologna-Prozesses im Rahmen von Master- und Promotionsprogrammen hier breite Verbesserungen erreicht werden können, ist zu hoffen, ist aber auch davon abhängig, dass es gelingt, die Kapazitäten in Forschung und Lehre zu halten und zu erweitern und dass Forschungsmethodenkompetenz im Bereich der Empirie als zentrales Ausbildungsziel anerkannt wird.

Fragen zur Selbstkontrolle:

1. Welche Methoden der Datenerhebung sind besonders verbreitet?
2. Wodurch zeichnet sich die Methode der Beobachtung?
3. Inwieweit ist die Methode der Befragung wichtig?
4. Was untersucht die Fehleranalyse in der Linguistik?

Linguistische Fehleranalyse untersucht Typen und Ursachen von Abweichungen von der zielsprachlichen Norm.

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. 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. Riemer Claudia und Settinieri. Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenforschung. In; Krumm H. J. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. S. 764-780. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.

IV. АМАЛИЙ МАШҶУЛОТЛАР МАТЕРИАЛЛАРИ

Linguistische Pragmatik

1. Begriffsgeschichte und Ursprünge der Pragmatik
2. Theoretische Wege zur linguistischen Pragmatik
3. Gegenwärtige Orientierungen der Pragmatik
4. Pragmatik und Sprachdidaktik
5. Fremdsprachendidaktische Nutzung: Ausblick
6. Literatur in Auswahl

Pragmatik ist ein Oberbegriff für philosophische, psychologische und linguistische Ansätze, die anknüpfend an Überlegungen in der Antike (Aristoteles, Stoiker wie Diokles) und Erkenntnisse von Humboldt, Wundt, Morris, Carnap, Ammann, Wegener, Bühler, Austin Sprache und Sprechen/Schreiben als hörerorientiertes Handeln untersuchen.

Im Weiteren wird versucht die vielfältigen theoretischen Entwicklungen nur selektiv für die Handbuchzwecke darzustellen, ausführlicher: Rehbein und Kameyama (2006).

1. Begriffsgeschichte und Ursprünge der Pragmatik

Im Altgriechischen bezeichnet *pragma* das ‚Geschehene‘, ‚Gegebene‘ und auch die ‚Tat‘, die ‚Handlung‘, für die insbesondere *praxis* verwendet wird. Aristoteles und einige Stoiker sprechen von Äußerungen in Handlungsbegriffen, konzentrieren sich aber dann auf wahrheitsfähige Äußerungen. Ein philosophischer Gebrauch ist auch bei Chr. Wolff und Kant, in der Folge im amerikanischen Pragmatismus (Peirce, James) zu finden. Der linguistische Terminus geht auf Charles W. Morris und Rudolf Carnap zurück.

Morris bezeichnete die Relation zwischen Zeichen und Interpret als pragmatisch und sah in der Pragmatik eine weitere Dimension neben Semantik und Syntax. Der Handlungsaspekt von Sprache erscheint auch im Prager Funktionalen Strukturalismus der 30er Jahre (Thema/Rhema, Funktionen von Schrift etc.). Eine handlungsorientierte Sprachanalyse entwickelt sich systematisch erst mit der *pragmatischen Wende* in den 70er Jahren in Deutschland. In kurzer Zeit entstehen sehr viele pragmatische Arbeiten.

2. Theoretische Wege zur linguistischen Pragmatik

Der Psychologe Karl Bühler empfand es nicht als Grenzüberschreitung, als er seinem 1934 erscheinenden Werk den Titel *Sprachtheorie* gab. In seiner Lehre von den sprachlichen Grundfunktionen (Ausdrucks-, Appell-, Darstellungsfunktion) zielt er schon auf eine Fundierung der Sprache im Handeln und auf die Überwindung statischer Zeichenauffassungen. Für ihn ist Sprache ein Werkzeug, ein *Organon* nicht in einem instrumentalistischen Sinn, sondern als ein durch seine Aufgaben „geformter Mittler“. Die Funktionsweise von Sprache in der Sicht Bühlers wird deutlich in seiner einflussreichen Deixistheorie (s. u.). Von der Sozialpsychologie her nähert sich G. H. Mead pragmatischem Denken. Er sieht Intentionalität und Selbstreflexivität als Charakteristika menschlichen Handelns und erklärt Sprache aus ihrer Rolle in kooperativer Praxis. Die soziale Konstitution der Ich-Identität

bestimmt er als innere Repräsentation der Reaktion anderer („generalized other“) im Subjekt.

Das Zeichenmodell von Charles S. Peirce beeinflusste die Semiotik und vermittelt über Carnap auch viele Linguisten, die in der Folge zwischen *kontextunabhängiger Bedeutung* (Gegenstand der Semantik) und *kontextabhängiger, situationsbezogener Äußerungsbedeutung* (Gegenstand der Pragmatik) unterschieden. Ebenso wichtig waren Einflüsse aus der Analytischen Sprachphilosophie. Ludwig Wittgenstein verankert 1949 in den *Philosophischen Untersuchungen* Bedeutungen in der Lebensform, der Praxis einer Sprachgemeinschaft. Die Einbettung in die Lebensform fasst er als Sprachspiel. Konstitutiv für Sprachspiele seien Regeln, denen unbewusst gefolgt werde. Bedeutung zeige sich im Gebrauch in solchen Spielen wie „Beschreiben“, „einen Witz machen“ oder „Grüßen“. Sprache erscheint ähnlich wie bei Bühler als „Werkzeug“ oder „Instrument“. Die Überlegungen des britischen Moralphilosophen John L. Austin führen die *Philosophie der normalen Sprache* fort, die sich kritisch zu der logisch-semantischen Tradition der *Ideal Language Philosophy* (Frege, Russell, Carnap, der frühe Wittgenstein) stellt. Im *performativen Akt* erkannte Austin ein Sprechen, das unmittelbar eine Handlung ist und darin zugleich die gesellschaftliche Realität verändert. Als Beispiel dienen Austin institutionelle Formeln wie „Hiermit taufe ich dich auf den Namen N...“. In der Verallgemeinerung, dass jegliches Sprechen – auch die wahrheitsbezogene konstative Aussage Handlungscharakter besitzt und in einer Handlungstypologie systematisch erfasst werden kann, sahen Linguisten ein neues Paradigma. Innovativ war auch Austins Zerlegung sprachlicher Handlungen in Teilakte, von denen der pragmatisch bedeutsamste der *illokutionäre Akt* ist. Dabei handelt es sich um die je spezifische Handlungsqualität, die das Gesagte als Bitte, Frage, Aufforderung etc. verstehen lässt. An die Stelle des logischen Wahrheitskriteriums setzt Austin die Prüfung, ob ein Sprechakt im Sinne des Sprechers geglückt oder missglückt ist. Sein Schüler John R. Searle systematisiert die Sprechaktanalyse auf der Folie von Wittgensteins Regelbegriff und beschreibt in seinem Werk *Speech Acts* („Sprechakte“) die konstitutiven Regeln von Sprechakten wie Versprechen oder Frage. Seine vereinfachende Zerlegung der Sprechhandlung in drei gleichzeitig vollzogene Teilakte setzte sich langfristig durch: Ein Äußerungsakt impliziert nach Searle immer einen illokutiven Akt und meist einen propositionalen Akt. Letzterer besteht aus Referenzakt (Bezug auf Gegenstand) und Prädikationsakt (Aussage über den Gegenstand). (Keine Proposition haben z. B. formelhafte Grüße und Gefühlsäußerungen.) Kritisiert wurde, dass er die Pragmatik semantisiert habe, sich nur auf satzförmige Einheiten bezogen und den Hörer mit seinem (an Grice orientierten) intentionalistischen, vom Sprecher auf X gerichteten Konzept vernachlässigt habe. Der Logiker Paul H. Grice (1989) entwickelte eine intentionalistische Bedeutungstheorie. Ein Kommunikationsversuch besteht darin, dass jemand eine Partnerhandlung dadurch auszulösen beabsichtigt, dass der Partner die Absicht erkennt und aufgrund dieser

Erkenntnis die Handlung ausführt. Berühmt wurde Grice durch seine *Konversationsmaximen*. In Anknüpfung an Kant beschreibt er Prinzipien, denen

Menschen als rational Kommunizierende immer schon folgen und vor deren Hintergrund auch nicht wörtlich zu verstehende Äußerungen durch Schlussprozesse (Implikaturen) verstehbar werden. Wenn wir davon ausgehen können, dass der Andere kooperativ als gemeinsam bestimmbare Zwecke verfolgt, können wir schließen, dass, wenn er p äußert, er q meinen muss („Mir ist warm.“ > „Hol mir bitte ein kaltes Getränk!“). Er setzt die Grundbedeutung von Ausdrücken so eng wie möglich an, die Prinzipien und Implikaturen sorgen dann für ein situatives Verstehen. Heringer (2004: 74 ff.) hat die Theorie von Grice auch auf das Verstehen in interkultureller Kommunikation angewandt. Zu nennen ist auch die „Theorie kommunikativen Handelns“ von Jürgen Habermas. Sie erklärt die allgemeinen Prinzipien eines idealen, „herrschaftsfreien Diskurses“ zu einer Anspruchsgrundlage jeder Kommunikation, vergleichbar den Maximen von Grice. Die Sprachdidaktik hat seinen Begriff der *kommunikativen Kompetenz* aufgegriffen, aber ohne seinen Universalismus. Die heterogene Vorgeschichte der Pragmatik führte zu unterschiedlichen Konzeptionen in Linguistik und Didaktik.

3. Gegenwärtige Orientierungen der Pragmatik

3.1. Pragmatik als Teildisziplin der Linguistik

Ein großer Teil der europäischen Linguisten versteht die Pragmatik als ergänzende Teildisziplin neben den etablierten Gebieten Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik. Im Rahmen einer modularen Einteilung der Linguistik gemäß der Zeichentheorie von Morris soll die Pragmatik frühere Lücken strukturalistischer Theorien (z. B. fehlte ein Konzept wie die Äußerungsbedeutung) beseitigen und ihr additiv eine Verwendung. Untersucht werden vor allem die Themen Situationsbedeutung, sprachliches Zeigen (Deixis/Indexikalität), Präsuppositionen, Implikaturen und der Sprecherwechsel.

3.2. Empirisch basierte Erklärung der sprachlichen Realität

Nicht erst aus dem Kreis der Pragmatik kam Kritik an der früher üblichen Einzelsatzlinguistik auf Basis von Intuitionen des Linguisten. Gefordert wurden authentische Daten und Korpora mündlicher und nonverbaler Kommunikation. Die Aufnahme von Gesprächsdaten, ihre Transkription und die rechnergestützte Erstellung von Korpora aus relevanten institutionellen Bereichen sind zentrale Ziele und Leistungen der Pragmatik, praktiziert vor allem in der pragmatischen Diskursforschung und der Konversationsanalyse. Da nun aber prinzipiell jedes kommunikative Ereignis dokumentierbar ist, besteht die Gefahr des blinden Datensammelns, wenn nicht der Zugriff methodisch kontrolliert und theoretisch reflektiert erfolgt.

3.3. Funktionale Pragmatik als Sprachtheorie

Die Funktionale Pragmatik (FP) sieht Sprache grundsätzlich handlungsfundiert, bezieht systematisch Wissensstrukturen ein und akzentuiert deren gesellschaftliche Funktionalität. Sprache ist ein *Medium* des Wissensaustauschs zwischen Sprecher und Hörer, sprachliche Verfahren sind auf die Bearbeitung des Hörerwissens abgestellt. Ins Zentrum tritt die Kategorie des Zwecks von sprachlichem Handeln (Ehlich 2007a: 14). Sprache sei nicht nur *Instrument* des kommunikativen Handelns, sondern jede Einzelsprache in ihrer

konkreten lexikalischen und grammatischen Beschaffenheit, ihren inneren Strukturen, sei auch *Resultat* des sprachlichen Handelns der Sprechergemeinschaft. Die zu beobachtende Konsistenz sprachlicher Mittel verdankt sich der Weiterentwicklung einmal gewählter Formgebungen und Ausdrucksmittel (Ehlich 2007e). Im Rahmen dieser Funktionalen Pragmatik wurden umfängliche grammatische Untersuchungen unternommen, in denen die Funktionalität einzelner Sprachmittel als *Handlungsprozeduren* (mit den Typen: Zeigen, Lenken, Symbolisieren, Verstehen, Organisieren, Malen) aufgewiesen wurde und traditionelle Kategorien kritisiert oder reformuliert wurden.

Das, was überindividuell als zweckgerichtete Handlungsmöglichkeit (*Handlungsmuster*) zur Verfügung steht, wird subjektiv als Ziel, Intention oder Absicht erfahren und geäußert, es wird Zweck der Handelnden. Es gibt dabei allerdings keine quasi automatische Übereinstimmung von Illokution, Sprecherziel und Handlungsverlauf. Störungen des Handelns und Abweichungen des Ziels vom Zweck des verwendeten Handlungsmusters sind möglich, wie Transkriptanalysen immer wieder verdeutlichen. Sie zeigen zudem, dass der *Hörer* im Gespräch nicht einfach eine Person ist, die gerade nicht spricht, sondern ihm fallen spezielle Tätigkeiten zu, z. B. eine begleitende und bewertende Kommentierung, sprechersteuernde Interjektionen, nonverbale Äußerungen etc. Das Handeln ist in Sequenzen (Sprecherwechsel) und Verkettungen (von Äußerungen eines Sprechers ohne Wechsel, z. B. im Erzählen) organisiert. Die Handlungsanalyse erfolgt strikt empirisch in der Form der *Diskursanalyse* (DA). Sie zielt auf das gesellschaftliche Spektrum der Kommunikation, die erarbeiteten Handlungsmuster, die Organisation des Sprecherwechsels („Turn-Apparat“), die Sprecher-Hörersteuerung (z. B. durch so genannte tags wie *weißt-e*), die Höflichkeit, den „kulturellen Apparat“ (Rehbein) etc. Sie arbeitet an einer Systematik der Diskursarten als Großformen gesellschaftlicher Kommunikation (Narration, Vortrag, Aufgabe-Lösung etc.), die in Diskurstypen wie Beratung, Argumentation, Vernehmung eingehen. Methodisch wird nach computergestützter (EXMARALDA, HIAT-DOS) und kontrollierter *Transkription* (HIAT mit Partiturschreibweise) (a) die Konstellation beschrieben (b), nach Äußerungseinheiten segmentiert und gruppiert (c), der Ablauf sukzessiv alltagssprachlich interpretativ paraphrasiert (d), bevor die eigentliche Handlungs- und Musteranalyse (e) erfolgt. Diese orientiert sich strikt an der grammatischen Form und den sprachlichen Prozeduren als kleinsten Einheiten (z. B. Zeigen mittels *ich, hier, jetzt*; Nennen/ Charakterisieren mit *schön, gern, Haus, gehen*; Lenken mit *hm*˘, *hm*— oder *na*˘ oder (*gestatt*)-*e*; Verstehenszugang unterstützen mit *der* (Nomen), *er/sie/es, und, weil*; Malen mit expressiver Intonation etc.).

Für die DA besteht eine wesentliche Differenz zwischen den Konstellationen des mündlichen und dadurch flüchtigen Diskurses und der *textuellen Kommunikation*: Texte werden in „zerdehnter Sprechsituation“ (Ehlich) ohne die Präsenz eines Hörers hergestellt, für zeitlich-räumlich differente Rezeptionen. Texte sind damit für jegliche Art von Überlieferung und Wissensspeicherung geeignet, sie befördern die kulturelle Entwicklung. Texte können auch in Diskurse eingebettet werden, umgekehrt können Diskurse in Textform fixiert werden, durch Transkription oder andere Arten der Verschriftlichung oder der medialen

Speicherung (zum Diskursbegriff Ehlich 2007d). Die Fixierung von Sprache in Texten dürfte am Anfang grammatischer Reflexion gestanden und das Sprachbewusstsein erheblich entwickelt haben.

Da eine Reihe von Institutionen weitgehend sprachlich verfasst sind, so das Gericht, die Massenmedien oder die Schule, andererseits auch Institute wie die Ehe und ökonomische Transaktionen wie das Bezahlen sprachgebunden sind, ergibt sich ein großer Bedarf an linguistischer *Institutionsanalyse*, dem in einer Vielzahl von Studien Rechnung getragen wurde. Neben dem Aufweis spezifischer Sprach-, Handlungs- und Wissensformen, institutioneller Taktiken und Paradoxien wurden auch Kennzeichen professionellen Handelns in Institutionen herausgearbeitet und Vorschläge für die Bearbeitung von Konflikten gemacht.

3.4. Konversationsanalyse

Die auf amerikanische Einflüsse (Ethnomethodologie, Soziologie) zurückgehende Konversationsanalyse geht in ihrer Datenerfassung ähnlich wie die DA vor. Sie setzt sich aber vor allem das Ziel, die je aktuelle Herstellung sozialer Ordnung im Gespräch und die sequentielle Organisation von Gesprächen durchschaubar zu machen. Dazu gehören die Hörerorientiertheit (*recipient design*) und die *konditionale Relevanz* (Fragen lassen als nächsten Zug eine geeignete Antwort erwarten), die Struktur, Abfolge und Verteilung der Redebeiträge (*turns*), die Eröffnung und Beendigung des Gesprächs, Reparaturen. Kommunikation ist bestimmt durch soziale Praktiken und sozio-stilistische Verfahren. Alltagskommunikation steht im Mittelpunkt, institutionelle Kommunikation wird eher in ihrer lokalen Organisiertheit betrachtet, weniger auf ihre gesellschaftlichen Zwecke hin. Der Kategorie Handlungsmuster Linguistische Gegenstände entsprechen in etwa die auf Luckmann zurückgehenden *kommunikativen Gattungen* und *Aktivitätstypen*. Das Konzept der „Kontextualisierungshinweise“ (Gumperz 1982) schließt an Grice an und bezeichnet in der KA sprachliche (Prosodie, Partikeln etc.) und gestische Verfahren, die eine bestimmte Wissensstruktur kontextualisieren, d. h. den Teilnehmern verfügbar machen. (So kann Duzen die Wissensrahmen Solidarität oder Herablassung erschließbar machen, kontextualisieren.)

Die Transkription von Aufnahmen erfolgt auch in der KA in literarischer Umschrift. Meist wird das zeilen- und nicht partiturorientierte Verfahren GAT genutzt; es erfolgt keine systematische Orientierung an der Zeitachse wie in HIAT (Partitur), sondern nur eine punktuelle bei simultanem Sprechen, sonst kommt jeder Sprecherbeitrag auf eine neue Zeile. Die Analyse geht davon aus, dass jedes Gesprächselement für den Aufbau einer sozialen Mikro-Ordnung wichtig ist und versucht, die Ordnungsstrukturen und Problemlösungsverfahren, wie sie sich die Teilnehmer in ihrer Sinnhaftigkeit wechselseitig manifest machen, zu rekonstruieren. Das Gespräch erscheint als sequentiell geordnet und diese lineare Struktur soll die Analyse aus Teilnehmersicht (möglichst ohne herangetragene

Interpretation, ohne externe Faktoren) nachzeichnen. Sie lässt sich damit strikt von den gegebenen Daten leiten. Der Einzelfall soll allerdings auf allgemeine soziale Praktiken verweisen. In der Makrostruktur werden auch Handlungsschemata und kommunikative Gattungen herausgearbeitet, in jüngerer Zeit werden häufig audiovisuelle Daten unter dem Aspekt der Multimodalität untersucht. Grammatische

Analysen setzen auf die interaktive Konstruktion dessen, was Kategorien wie *Satz* beinhalten; aktuell werden Ausdrücke öfter als Konstruktionen im Sinne der *construction grammar*, die einem schematischen Prototyp folgen, gesehen; die kritische Rezeption dieses Grammatiktyps ist aber nicht abgeschlossen.

4. Pragmatik und Sprachdidaktik

Für die DaF-Didaktik war die Pragmatik schon deshalb relevant, weil man sich seit längerer Zeit zu dem Ziel einer umfassenden, schriftlichen und mündlichen Kommunikationsfähigkeit bekannte, der Unterricht aber fast ausschließlich auf die Beherrschung des lexikalischen und grammatischen „Sprachcodes“ ausgerichtet war. Pragmatische Einflüsse kamen etwa gleichzeitig aus den verschiedenen Richtungen. Das Leitziel der kommunikativen Kompetenz wurde als Gegenstück zu linguistischer Kompetenz verstanden, aber auch mit emanzipatorischen Idealen aufgeladen. Unumstritten blieb die Orientierung auf kommunikative Faktoren unterrichtlichen Handelns, auf Lernziele wie *situationsgerechtes interaktives Sprachverhalten* und auf „echte“ Sprechanlässe im Unterricht. Neue Ansatzpunkte waren in den 70er Jahren die Kategorien Sprechakt und Sprechhandlung. Hierarchisierte Listen von Sprechhandlungen wurden für curriculare Planungen ausgearbeitet, z. T. wurde eine pragmatisch-theoretische Fundierung angestrebt. Terminologisch wurde experimentiert mit Begriffen wie *Sprechintention* statt Illokution, später mit dem weiter gefassten Begriff *Szenario*. Die Sprechaktlisten sind im Prinzip sprachübergreifend, allerdings nicht kulturübergreifend und auch nicht auf funktionale Universalien gestützt. Die Konkretisierung für den DaF-Unterricht erfolgte durch die Kombination mit typischen Handlungssituationen und wichtigen.

Themen, um daraus Struktur- und Wortschatzinventare abzuleiten. Beispiel: die Sprechaktlisten in *Kontaktschwelle Deutsch als*, geordnet nach den Bereichen: Informationsaustausch _ Bewertung, Kommentar _ Gefühlsausdruck _ Handlungsregulierung _ Soziale Konventionen _ Redeorganisation und Verständnissicherung. Eine Zusammenstellung von Lernzielen für die Prüfungspraxis enthält der Band *Zertifikat DaF*. Auch für den Europarat wurden die Sprechakte bzw. -handlungen wichtige Ausgangspunkte für die Arbeit an Leitlinien für den Fremdsprachenunterricht in Europa. Eine DAF-Grammatik, die von Inhaltsbereichen ausgeht, zu denen neben „Person“ oder „Folge“ auch Handlungen wie Begründung oder Aufforderung (untergliedert in Anordnung, Bitte, Ratschlag, Vorschlag etc.) gehören, haben Buscha et al. (1998) vorgelegt. Dem Begründen werden Mittel wie *weil, da, denn* zugeordnet und der Gebrauch an Beispielen verdeutlicht. Die Zuordnung von Mitteln und Illokutionen erfolgt direkt, ohne vermittelnde Schritte, etwa den Wissensbezug oder Elemente der Konstellation. Sprachdidaktik und Sprachtheorie verbindet die Diskussion indirekter Sprechakte: Das Verstehen von Illokutionen ist nicht trivial. Am Beispiel von Aufforderungen (z. B., „Kannst Du mal das Salz reichen?“) wurde das häufig diskutiert: Es gibt im Deutschen eine spezielle sprachliche Form, die für Aufforderungen vorgesehen und geeignet ist, nämlich den Imperativ. Grammatische Form und Handlungsqualität hängen hier direkt zusammen. Unter bestimmten Gesichtspunkten, vor allem dem

der Höflichkeit, werden jedoch sehr viele Aufforderungen ohne Imperativ realisiert. Der Sprechakttyp oder das Handlungsmuster wird dann vom Hörer erschlossen, nach Ehlich auf dem Wege einer „komplexen illokutiven Analyse“. Dazu bedarf es einer Analyse der Handlungskonstellation, der sprachlichen Form in ihrer Funktionalität und des beanspruchten Wissens.

Eine Systematik von Sprechhandlungstypen oder Handlungsmustern, die allgemein anerkannt wird, liegt bis heute nicht vor. Vorhandene Listen zeigen unterschiedliche Abstraktionsniveaus wie auch verschiedene Bezeichnungen, es fehlt weiter an Empirie. Vermittelt werden meist komplette Handlungsschemata, ohne dass der Form-Funktions-Zusammenhang im Einzelnen aufgezeigt würde. Als Konsens gilt vielen das Ziel fremdsprachlicher Ausbildung: Lernende sollen „situationsadäquat, partnerbezogen und rollenkonform“ handeln können. Noch nicht genügend genutzt wurde die Möglichkeit, aus pragmatischer Empirie ein objektiveres Bild von authentischer Kommunikation zu gewinnen. Leider wurden in Sprachlehrwerken bisher nur selten Transkriptausschnitte an die Stelle der üblichen erdachten Vorbild- und Beispieldialoge gesetzt. Wirkliche Gespräche können gemeinsam gehört und unter der Lupe einer Transkription genauer betrachtet werden. Geschickt gewählte Ausschnitte können Handlungs- und Diskursmuster (Frage, Erzählen etc.), die Organisation von Gesprächen (Sprecherwechsel, Thema etc.), die Variation zwischen *Small Talk* und institutioneller Kommunikation (Beratung, Unterricht, Vernehmung, Patientengespräch etc.) aufzeigen und zur Reflexion und Umsetzung (etwa im Rollenspiel) anregen. Künstliche Gesprächsvorgaben führen zu nicht optimalen Kommunikationsstrategien. Nicht nur die Inhalte, auch die Unterrichtsformen und die Motivation können durch Orientierung am sprachlichen

Handeln des Alltags gewinnen. Beispielsweise können gemeinsam kommunikative Formen exploriert und aufgezeichnet werden, eigenständig Regularitäten erarbeitet und Kontraste aufgezeigt werden. Die traditionelle Praxis führte zur systematischen Vernachlässigung gesprächstypischer Formen wie Abtönungspartikeln, Interjektionen, Modalisierungen, Linguistische Gegenstände. Weiter zu diskutieren bleibt, wie ein handlungsorientierter Unterricht auszusehen hat, welche Kommunikationssituationen unverzichtbar sind, welche kommunikativen Fertigkeiten zu vermitteln und wie sie ggf. im Rahmen aktueller Orientierung an Kompetenzen zu operationalisieren wären. Es geht aber nicht um neue Formalisierungen von Unterricht, sondern darum, wie man die Verwendungsbedingungen sprachlicher Formen reflektiert und die Handlungsmöglichkeiten in gemeinsamer Praxis ausbaut.

5. Fremdsprachendidaktische Nutzung: Ausblick Zwar stellte sich heraus, dass aus Sprechhandlungen keine Progression im Unterricht abzuleiten ist: Die Handlungen sind nicht nach dem Kriterium der Schwierigkeit anzuordnen, da sehr unterschiedliche sprachliche Mittel eingesetzt werden können; umgekehrt sind viele Lexeme und grammatische Strukturen nicht sprechhandlungsspezifisch. Aussichtsreich für die Zukunft sind aber Bemühungen um eine pragmatisch fundierte Neubestimmung der Form-Funktionsverhältnisse für viele sprachliche Mittel des Deutschen. Besonders innerhalb der FP wird hervorgehoben, dass

traditionelle grammatische Kategorien und Erklärungen einer fundamentalen Kritik unterzogen werden können und sollten. Ein Beispiel ist die wortartkritische Umsetzung der Deixistheorie in eine Lehre der Zeigwörter und sprecherbezogenen Morpheme. Sie steht sozusagen quer zur traditionellen Wortartenlehre und bietet bislang unausgeschöpfte Möglichkeiten, den handlungsorientierten Sprachunterricht zu verbessern. Eine pragmatisch begründete Funktionale Grammatiktheorie wird (nicht nur) für die DaF-Didaktik als ein aussichtsreicher Weg betrachtet, um die Phänomene systematischer und für Sprachlerner besser nachvollziehbar darzustellen. Kategorien wie Turn, Thema, Gewichtung, Prozedur erweisen sich als ebenso nützlich wie Kenntnisse über Zusammenhänge zwischen Handlungsmustern und konventionalisierten sprachlichen Formen (vom Sich-Entschuldigen bis zur Begründung oder zu institutionellen Handlungen wie Lehrervortrag mit verteilten Rollen). Funktionale Analysen sprachlicher Mittel haben ihren Wissensbezug aufgedeckt, z. B. die Präsuppositionen faktiver Verben (*wissen, bemerken, bereuen, sich freuen über*) oder den Hörerbezug des (notorisch schwierigen) definiten Artikels.

Durch die Untersuchung der gesprochenen Sprache wurden Thematisierungsformen, Korrekturen, Gewichtung durch Intonation und Partikeln, Interjektionen, Abtönungspartikeln relevante Gegenstände. Die Satzgrammatik bildet nicht mehr den alleinigen Maßstab. Sog. Ellipsen wie „Komme schon“, „Jetzt!“ haben durch die Pragmatik seit Bühler eine Neubewertung erfahren und sind funktional beschrieben worden. Aber auch die Textstruktur wird durch pragmatische Betrachtung transparenter. Pragmatische Forschung lenkt den Blick auf die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten, auf institutionellen Sprachgebrauch, auf Bedeutung als Gebrauch und textuelle Strukturen. Sie holt die sprachliche Wirklichkeit in den Unterricht hinein _ als Reflexion sprachlicher Mittel in ihrer Funktionalität, in handlungsorientierter Produktion, im Erarbeiten eines Verständnisses dessen, was in authentischen Gesprächen und Texten passiert. Ziel des Unterrichts ist das gelingende fremdsprachliche Handeln, eine Kooperation, die zu geteiltem Verstehen führt.

Fragen zur Selbstkontrolle:

1. Was bedeutet der Begriff *Pragmatik* nach seiner Herkunft?
2. Was ist das Ziel des pragmatisch orientierten DaF-Unterrichts?
3. Inwieweit sind die empirisch basierenden Daten in der Pragmatik wichtig?
4. Was ist für die funktionale Grammatik in bezug auf Sprache relevant?

Literatur:

1. Graefen Gabriele und Hoffmann Ludger. Linguistische Pragmatik. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. S. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.

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

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

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

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

6. Riemer Claudia und Settinieri. Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenforschung. In; Krumm H. J. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. S. 764-780. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.

Rhetorik: Sprachliche Mittel und stilistische Figuren

Metapher, Anapher, Epipher und Ellipsen, was war das doch gleich? Im Deutsch-Unterricht begegnen euch diese rhetorischen Mittel mehr als einmal. Aber was war eigentlich was? Damit ihr einen Überblick bekommt, welche sprachlichen Mittel und stilistischen Figuren es gibt und wie man sie findet, haben wir euch auf dieser Seite alle aufgelistet.

Alliteration

Wiederholung desselben Konsonanten am Anfang mehrerer Wörter in einem Satz.

Beispiel: Veni, Vidi, Vici - Ich kam, Ich sah, Ich siegte.

Anapher

Wiederholung eines Wortes oder Satzes am Anfang mehrerer aufeinanderfolgender Sätze.

Beispiel: „Wer hätte gedacht, dass man so einfach Deutsch lernen kann. Wer hätte gedacht, dass man alles findet, was man sucht. Wer hätte das gedacht.“

Antithese

Im Kontrast zueinander stehende Wörter, werden sich gegenüber gestellt. Die Wirkung der Wörter wird so stärker zur Geltung gebracht.

Beispiel: Himmel und Hölle. Gut und Böse. Hell und Dunkel. Schwarz und Weiß.

Assonanz

Wiederholung desselben Lautes in aufeinander folgenden Wörtern.

Beispiel: Ich hoffe ihr kennt Martin, ich bat ihn.

Brachylogie

Diese rhetorische Figur wird durch Auslassungen von Satzteilen dargestellt. Dadurch wird eine kurze knappe Ausdrucksweise erzeugt. Die fehlenden Satzteile können durch Zusammenhänge aus dem Text ergänzt werden.

Beispiel: Es kam wie es kommen musste, nämlich zusammen. Ich, allen Ernstes

am Ziel meiner Träume? Wolke Sieben. Siebeneinhalb, eher.

Chiasmus

Chiasmus bezeichnet das Aufeinanderfolgen von zwei Wortpaaren in umgekehrter Reihenfolge. Wenn man das Ganze in Buchstaben ausdrückt, sieht ein Chiasmus so aus: a-b-b-a. Ersetzt man nun die Buchstaben durch Wörter, ergibt sich die Reihenfolge Wort 1 – Wort 2 – Wort 2 – Wort 1. Im Folgenden findet ihr Beispiele für Chiasmen.

Beispiel 1: Ich weiß nicht was ich will, ich will nicht was ich weiß.

Beispiel 2: Er tut nicht was er will, er will nicht was er tut.

Ellipse

Mit dem Auslassen von Wörtern, werden grammatikalisch unvollständige Sätze gebildet, die trotzdem für den Leser verständlich sind.

Beispiel 1: Ende gut, alles gut.

Beispiel 2: Ohne Wenn und Aber.

Beispiel 3: Mir nichts, Dir nichts.

Etymologische Figur

Ein Verb und ein Subjekt werden gemeinsam benutzt um Dinge zu verdeutlichen.

Beispiel: Einen Plan planen.

Hendiadyoin

Zwei Wörter mit gleicher Bedeutung werden dazu benutzt, etwas stärkeren Ausdruck zu verleihen.

Beispiel 1: Angst und Schrecken.

Beispiel 2: Lust und Laune

Beispiel 3: Dies und Das.

Beispiel 4: Haus und Hof.

Hyperbel

Mit dem Anwenden von Hyperbeln sollen Begriffe betont werden. Dabei wird oft mit Übertreibungen gearbeitet.

Beispiel 1: Unendlich lang.

Beispiel 2: Ein Meer voll Tränen.

Beispiel 3: Wie Sand am Meer.

Inversion

Umkehr der Satzteile im Sprachgebrauch.

Beispiel 1: Lang ist der Weg der Gerechten.

Beispiel 2: Hoch ist der Turm von Babel.

Ironie

Mit Ironie wird das Gegenteil von dem gemeint, was gesagt wird. Sie ist meistens nur im Kontext verständlich. So muss im folgenden Beispiel auf die äußeren Bedingungen geachtet werden: Es regnet und der Sprecher muss noch mit dem Fahrrad nach Hause fahren.

Beispiel: „Bei Regen fährt man doch gerne mit dem Rad.“

Klimax

Steigerung der aufeinanderfolgenden Wörter in einem Satz zum Verstärken der Gesamtaussage.

Beispiel: Auch hier ist wieder die Aussage „Veni, Vidi, Vici“ das Beispiel, welches wir euch vorstellen möchten. Hier erfolgt die Steigerung von „Ich kam“ zu „Ich sah“ zum Höhepunkt „Ich siegte“.

Litotes

Diese rhetorische Figur dient dazu, eine Untertreibung zu benutzen, um eine verstärkende Wirkung zu erzielen. Im folgenden Beispiel dient die Aussage „den ganzen Tag“ als Untertreibung, da ein Autounfall oft das ganze Leben beeinflusst und beeinträchtigt und nicht nur die weitaus kürzere Zeitspanne von einem Tag.

Beispiel: So ein Autounfall kann dir den ganzen Tag versauen.

Metapher

Wörter werden durch Bilder veranschaulicht.

Beispiel: Die Sonne lacht.

Neologismus

Die rhetorische Figur wird dazu genutzt, Wörter neu zu bezeichnen. Hier wird heutzutage auch das Englische oder Französische hinzugezogen, um Wörter neu zu schaffen.

Beispiel 1: Internetcafé

Beispiel 2: Medienzentrum

Beispiel 3: Simsen (SMS schreiben)

Onomatopöie

Hier wird mit exaktem Wiedergeben von Lauten eine rhetorische Figur dargestellt.

Beispiel 1: Zischen.

Beispiel 2: Stöhnen.

Beispiel 3: Jauchzen.

Oxymoron

Formulierungen werden aus Gegensätzen gebildet. Das Oxymoron ist das Gegenteil eines Hendiadyoin.

Beispiel 1: Hassliebe

Beispiel 2: Das viele Geld hat mich in den Ruin getrieben.

Paradox

Diese rhetorische Figur ist eine sich im Sinn widersprechende Aussage. Oft ist hier auch ein Oxymoron enthalten.

Beispiel 1: Weniger ist mehr.

Beispiel 2: Was sich liebt, das neckt sich.

Parallelismus

Ein Parallelismus wird auch als Wortebeneinwanderung bezeichnet. Hier werden Wörter wiederholt, die einen ganzen Satz bilden.

Beispiel: Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.

Parenthese

Einschiebung von einem Zwischensatz in einen Satz.

Beispiel: Es war – und daran zweifelte keiner – nicht die richtige Entscheidung.

Personifikation

Eine scheinbar unpersönliche Sache bekommt einen menschlichen Charakter.

Beispiel 1: Du bist ein schlauer Fuchs.

Beispiel 2: Die Sonne lacht.

Beispiel 3: Mutter Natur.

Pleonasmus

Ein nicht in den Kontext passendes Wort wird vor ein bereits beschreibendes Wort gesetzt. Hier werden häufig Verben vor Nomen gesetzt.

Beispiel 1: strahlender Sonnenschein.

Beispiel 2: alter Opa.

Rhetorische Frage

Eine rhetorische Frage ist eine Frage, deren Antwort schon bekannt ist und welche durch die Fragestellung schon hervorgegangen ist. Hier wird durch die Wirkung der Frage die Antwort theoretisch gegeben.

Beispiel 1: Hab ich es dir nicht gesagt?

Beispiel 2: Wie blöd bist du eigentlich?

Beispiel 3: Wollen sie sich das etwa entgehen lassen?

Symbol

Darstellung eines Objekts.

Beispiel 1: Stern

Beispiel 2: Kreuz

Vergleich

Ein Vergleich wird in den meisten Fällen mit dem Wort „Wie“ eingeleitet. Zwei Elemente werden dabei verglichen und miteinander in Verbindung gebracht.

Beispiel 1: Wie das Land, so die Menschen.

Beispiel 2: Sie ist schön wie eine Blume.

Rhetorik: Sprachliche Mittel und stilistische Figuren

Beispiel: Veni, Vidi, Vici - Ich kam, Ich sah, Ich siegte.

Beispiel: „Wer hätte gedacht, dass man so einfach Deutsch lernen kann. Wer hätte gedacht, dass man alles findet, was man sucht. Wer hätte das gedacht.“

Beispiel: Himmel und Hölle. Gut und Böse. Hell und Dunkel. Schwarz und Weiß.

Beispiel: Ich hoffe ihr kennt Martin, ich bat ihn.

Beispiel: Es kam wie es kommen musste, nämlich zusammen. Ich, allen Ernstes am Ziel meiner Träume? Wolke Sieben. Siebeneinhalb, eher.

Beispiel 1: Ich weiß nicht was ich will, ich will nicht was ich weiß.

Beispiel 2: Er tut nicht was er will, er will nicht was er tut.

Beispiel 1: Ende gut, alles gut.

Beispiel 2: Ohne Wenn und Aber.

Beispiel 3: Mir nichts, Dir nichts.

Beispiel: Einen Plan planen.

Beispiel 1: Angst und Schrecken.

Beispiel 2: Lust und Laune

Beispiel 3: Dies und Das.

Beispiel 4: Haus und Hof.

Beispiel 1: Unendlich lang.
 Beispiel 2: Ein Meer voll Tränen.
 Beispiel 3: Wie Sand am Meer.
 Beispiel 1: Lang ist der Weg der Gerechten.
 Beispiel 2: Hoch ist der Turm von Babel.
 Beispiel: „Bei Regen fährt man doch gerne mit dem Rad.“
 Beispiel: Auch hier ist wieder die Aussage „Veni, Vidi, Vici“ das Beispiel, welches wir euch vorstellen möchten. Hier erfolgt die Steigerung von „Ich kam“ zu „Ich sah“ zum Höhepunkt „Ich siegte“.
 Beispiel: So ein Autounfall kann dir den ganzen Tag versauen.
 Beispiel: Die Sonne lacht.
 Beispiel 1: Internetcafé
 Beispiel 2: Medienzentrum
 Beispiel 3: Simsen (SMS schreiben)
 Beispiel 1: Zischen.
 Beispiel 2: Stöhnen.
 Beispiel 3: Jauchzen.
 Beispiel 1: Hassliebe
 Beispiel 2: Das viele Geld hat mich in den Ruin getrieben.
 Beispiel 1: Weniger ist mehr.
 Beispiel 2: Was sich liebt, das neckt sich.
 Beispiel: Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.
 Beispiel: Es war – und daran zweifelte keiner – nicht die richtige Entscheidung.
 Beispiel 1: Du bist ein schlauer Fuchs.
 Beispiel 2: Die Sonne lacht.
 Beispiel 3: Mutter Natur.
 Beispiel 1: strahlender Sonnenschein.
 Beispiel 2: alter Opa.
 Beispiel 1: Hab ich es dir nicht gesagt?
 Beispiel 2: Wie blöd bist du eigentlich?
 Beispiel 3: Wollen sie sich das etwa entgehen lassen?
 Beispiel 1: Stern
 Beispiel 2: Kreuz
 Beispiel 1: Wie das Land, so die Menschen.
 Beispiel 2: Sie ist schön wie eine Blume.

Wiederholung desselben Konsonanten am Anfang mehrerer Wörter in einem Satz.
 Wiederholung eines Wortes oder Satzes am Anfang mehrerer aufeinanderfolgender Sätze. Kontrast zueinander stehende Wörter, werden sich gegenüber gestellt. Die Wirkung der Wörter wird so stärker zur Geltung gebracht.
 Wiederholung desselben Lautes in aufeinander folgenden Wörtern.
 Diese rhetorische Figur wird durch Auslassungen von Satzteilen dargestellt. Dadurch wird eine kurze knappe Ausdrucksweise erzeugt. Die fehlenden Satzteile können durch Zusammenhänge aus dem Text ergänzt werden.
 Chiasmus bezeichnet das Aufeinanderfolgen von zwei Wortpaaren in umgekehrter

Reihenfolge. Wenn man das Ganze in Buchstaben ausdrückt, sieht ein Chiasmus so aus: a-b-b-a. Ersetzt man nun die Buchstaben durch Wörter, ergibt sich die Reihenfolge Wort 1 – Wort 2 – Wort 2 – Wort 1. Mit dem Auslassen von Wörtern, werden grammatikalisch unvollständige Sätze gebildet, die trotzdem für den Leser verständlich sind. Ein Verb und ein Subjekt werden gemeinsam benutzt um Dinge zu verdeutlichen. Zwei Wörter mit gleicher Bedeutung werden dazu benutzt, etwas stärkeren Ausdruck zu verleihen. Mit dem Anwenden von Hyperbeln sollen Begriffe betont werden. Dabei wird oft mit Übertreibungen gearbeitet. Umkehr der Satzteile im Sprachgebrauch. Mit Ironie wird das Gegenteil von dem gemeint, was gesagt wird. Sie ist meistens nur im Kontext verständlich. So muss im folgenden Beispiel auf die äußeren Bedingungen geachtet werden: Es regnet und der Sprecher muss noch mit dem Fahrrad nach Hause fahren. Steigerung der aufeinanderfolgenden Wörter in einem Satz zum Verstärken der Gesamtaussage. „Diese rhetorische Figur dient dazu, eine Untertreibung zu benutzen, um eine verstärkende Wirkung zu erzielen. Im folgenden Beispiel dient die Aussage „den ganzen Tag“ als Untertreibung, da ein Autounfall oft das ganze Leben beeinflusst und beeinträchtigt und nicht nur die weitaus kürzere Zeitspanne von einem Tag. Wörter werden durch Bilder veranschaulicht. Die rhetorische Figur wird dazu genutzt, Wörter neu zu bezeichnen. Hier wird heutzutage auch das Englische oder Französische hinzugezogen, um Wörter neu zu schaffen. Hier wird mit exaktem Wiedergeben von Lauten eine rhetorische Figur dargestellt. Formulierungen werden aus Gegensätzen gebildet. Das Oxymoron ist das Gegenteil eines Hendiadyoin. Diese rhetorische Figur ist eine sich im Sinn widersprechende Aussage. Oft ist hier auch ein Oxymoron enthalten. Ein Parallelismus wird auch als Wortnebeneinanderstellung bezeichnet. Hier werden Wörter wiederholt, die einen ganzen Satz bilden. Einschiebung von einem Zwischensatz in einen Satz. Eine scheinbar unpersönliche Sache bekommt einen menschlichen Charakter. Ein nicht in den Kontext passendes Wort wird vor ein bereits beschreibendes Wort gesetzt. Hier werden häufig Verben vor Nomen gesetzt. Eine rhetorische Frage ist eine Frage, deren Antwort schon bekannt ist und welche durch die Fragestellung schon hervorgegangen ist. Hier wird durch die Wirkung der Frage die Antwort theoretisch gegeben. Darstellung eines Objekts. Ein Vergleich wird in den meisten Fällen mit dem Wort „Wie“ eingeleitet. Zwei Elemente werden dabei verglichen und miteinander in Verbindung gebracht.

V. КЕЙСЛАР БАНКИ

I. Führen Sie Äquivalenten im Usbekischen für folgende deutsche Phraseologismen.

1. Blinder Passagier-
2. Ein blinder Schuss-
3. Sein Glück machen-
4. Arbeiten wie ein Pferd-
5. Kalte Füße bekommen-
6. Einen Korb bekommen-
7. Auf den Hund kommen-
8. Pech haben-
9. Sein Wort halten
10. Den Mund halten

II. 1. Sprechen Sie über die Erscheinungsformen der deutschen Sprache:

- a) Gesprochene und geschriebene Sprache;
- b) Mundart und Dialekt;
- c) Gemeinsprache;
- d) Nationalsprache, Schriftsprache, Hochsprache;
- e) Umgangssprache.

2. Welche deutschen Mundarten und Dialekte kennen Sie? In welchen Landschaften werden sie gesprochen?

3. Sprechen Sie über den Einfluss der Mundarten auf den Wortbestand der Schriftsprache. Nennen Sie Stellung zu folgenden Fachausdrücken:

- a) Sondersprache, Sonderwortschatz, Sonderlexik;
- b) Gruppensprachen, Gruppenwortschatze;
- c) Berufssprache, Berufswortschatz;
- d) Terminus, Fachwort, Fachausdruck.

2. Wodurch unterscheiden sich die Termini von anderen Wörtern der Gemeinsprache?

3. Nennen Sie die Quelle der Entstehung der Termini!

4. Charakterisieren Sie die wissenschaftlichen Termini, Beruflexik, Professionalismen (Halbtermini) und Berufsjargonismen anhand Beispiele aus der deutschen und usbekischen Sprachen.

5. Sprechen Sie über Sonderwortschatze sozialer Gruppen. Wodurch unterscheiden sich Argotismen von Jargonismen?

6. Welche Merkmale sind für Argotismen charakteristisch?

7. Sprechen Sie über den Jargon einer Altersgruppe!

8. Nennen Sie Stellung zu folgenden Fachausdrücken:

- a) Sondersprache, Sonderwortschatz, Sonderlexik;
- b) Gruppensprachen, Gruppenwortschatze;

- c) Berufssprache, Berufswortschatz;
- d) Terminus, Fachwort, Fachausdruck.

III. Beantworten Sie die Fragen

1. Was versteht man unter dem Begriff «Wortbildung»
2. Nennen Sie die wichtigsten Arten der Wortbildung in der deutschen Sprache.
3. Definieren Sie den Begriff «Zusammensetzung»
4. Wodurch unterscheidet sich die Zusammensetzung von der freien syntaktischen Wortgruppe?
5. Nennen Sie die Arten der Zusammensetzungen in der deutschen Sprache?
6. Worin besteht das Unterschiedliche zwischen den deutschen und usbekischen Zusammensetzungen?
7. Formulieren Sie die grundlegenden Aufgaben der Wortbildungslehre!
8. Was beinhalten strukturelle, inhaltliche und historisch
9. Was verstehen Sie unter dem Begriff «Synonym»?
10. Welche Ursachen führen zur Entstehung der Synonyme? Führen Sie als Belege deutsche und usbekische Beispiele an!
11. Was versteht man unter vollständigen und unvollständigen Synonymen?
12. Welchen Unterschied besteht zwischen Semasiologie und Onomosiologie?
13. Welche Merkmale sind für Argotismen charakteristisch?
14. Sprechen Sie über den Jargon einer Altersgruppe!
15. Wodurch unterscheiden sich die Termini von anderen Wörtern der Gemeinsprache?

VI. ГЛОССАРИЙ

Methode	die Art und Weise, in der man etwas tut, <i>besonders</i> um sein Ziel zu erreichen, Verfahren <eine moderne, wissenschaftliche Methode; eine Methode entwickeln, einführen; nach einer bestimmten Methode verfahren.
Arbeitsformen	Arbeitsformen bestimmen, in welcher Art Lernaktivitäten im Unterricht durchgeführt werden und wie dabei Lernende interagieren. Arbeitsformen sind beispielsweise Kettenübung, Projektarbeit, Stationenlernen, Laufdiktat, Rückendiktat, Aquarium usw. Arbeitsformen haben häufig ein spielerisches Moment
Klassenspaziergang	Diese Arbeitsform aktiviert alle Lernenden im Klassenzimmer: Die Lernenden gehen durch den Klassenraum und interagieren mit der Person, der sie begegnen
Projektunterricht	Projektunterricht ist ein Unterricht, in dem ein Projekt angeleitet und durchgeführt wird. Die Lehrkraft übernimmt dabei die Rolle des Beraters und Moderators. Die Lernenden erarbeiten das Projekt weitgehend selbständig und arbeitsteilig.
Laufdiktat	Diese Arbeitsform trainiert Hörverstehen und Orthografie in einem und bringt Bewegung in den Unterricht. Eine Person der Gruppe A läuft zu einem Textteil A an der Wand und diktiert ihn einem Partner der Gruppe B. Die Person, die nach vorne läuft, merkt sich jeweils einen Textteil und diktiert ihn ihrem Partner in der anderen Gruppe, bis dieser den gesamten Textteil geschrieben hat. Danach wechseln die Rollen. Anschließend erfolgt die Korrektur gemeinsam.

Rückendiktat	Arbeitsform , bei der Partner A und B Rücken an Rücken stehen und sich jeweils ihren Abschnitt eines Textes diktieren.
Aquarium	Arbeitsform , die die Aufmerksamkeit und Beteiligung bei Diskussionen erhöht: Dabei diskutiert eine kleine Gruppe im Innenkreis, während eine größere Gruppe von außen beobachtet. Will jemand aus der Außengruppe sich an der Diskussion beteiligen, setzt er/sie sich auf den freien Stuhl und bekommt das Wort.
Karussell	Diese Arbeitsform wird auch Kugellager genannt. Dabei bilden die Lernenden einen Innen- und Außenkreis und führen kurze Gespräche. Auf ein Zeichen drehen sich die Kreise gegeneinander und ein neuer Dialogpartner steht dem Lernenden gegenüber.
Projekt	Ein Projekt ist die Bearbeitung einer komplexen Lernaufgabe . Projekte sind gekennzeichnet durch ein konkretes Ziel, das als Aufgabe formuliert ist, durch eine gemeinsame Planung der Bearbeitung der Aufgabe in kleinen Schritten und in Arbeitsgruppen, durch eine weitestgehende selbstständige Bearbeitung/Recherche durch die Lernenden, durch einen Bezug zur Welt außerhalb des Klassenzimmers und durch eine anschauliche Präsentation der Projektergebnisse. Man unterscheidet Mikroprojekte , die meist nur eine Unterrichtseinheit umfassen und Makroprojekte , die über mehrere Tage/Wochen gehen und oft fächerübergreifend sind.
Reihenübung	Arbeitsform , in der Lernende nacheinander dieselbe Übung machen, wobei die Lernenden selbst entscheiden, wer als nächste/r an der Reihe ist, z.B. durch Werfen eines Balls.

<p>Übung</p>	<p>Übungen dienen dazu, sprachliche Komponenten (Wortschatz, Grammatik, Aussprache) und Fertigkeiten zu üben und ihren Gebrauch zu trainieren. Sie zielen auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in -- > Aufgaben ab. Wir unterscheiden in Abhängigkeit von den sprachlichen Aktivitäten rezeptive und produktive Übungen. Übungen können unterschieden werden nach dem Grad der Steuerung (stark gesteuerte, weniger stark gesteuerte), nach dem Grad der Eindeutigkeit und der Variationsmöglichkeit in geschlossene, halb offene und offene Übungen und nach der Orientierung auf Lernfelder in inhaltsorientierte und formfokussierende Übungen.</p>
<p>Wirbelgruppen</p>	<p>Arbeitsform, durch die hohe Aufmerksamkeit und Beteiligung in Gruppenarbeit erzeugt wird. Gruppen AAAA, BBBB, CCCC, DDDD erarbeiten jeweils unterschiedliche Arbeitsaufträge und tauschen ihre Ergebnisse dann in neu zusammengewürfelten bzw. „gewirbelten“ Gruppen ABCD, ABCD, ABCD, ABCD aus.</p>
<p>Zick-Zack-Dialog</p>	<p>Arbeitsform zur Strukturierung von Dialogarbeit oder Kommunikation, die zu hoher Lernerbeteiligung führt: Lernende sitzen sich in zwei Gruppen in zwei Reihen gegenüber, eine Person aus Reihe A sagt beispielsweise ein Argument, dieses wird von einer Person der anderen Reihe entkräftet, worauf wiederum eine Person aus Reihe A widerspricht, bis alle Teilnehmenden an der Reihe waren.</p>

VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ

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.
4. 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. Riesel E. Schendels E. Deutsche Stilistik. M., 2003.
7. Fix Ulla, Poethe H., Yos G. Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. 2003. Frankfurt am Main.
8. Pan. G.W. Deutsche Stilistik. T. 2010.
9. Meibauer J. u.a. Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart. 2015.

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 qat'iyat bilan davom ettirib, yangi bosqichga ko'taramiz – T.: “O'zbekiston”. 2017. – 592 b.

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 sentyabrdagi 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. 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. 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. Riesel E. Schendels E. Deutsche Stilistik. M., 2003.
7. Fix Ulla, Poethe H., Yos G. Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. 2003. Frankfurt am Main.
8. Pan. G.W. Deutsche Stilistik. T. 2010.
9. 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, onestopenenglish.com