

ЎзДЖТУ ҳузуридаги
РИАИМ

Ўқув-услубий
мажмуа

Немис тили йўналиши
тингловчилари учун

Ўқув-услубий
мажмуа

2021

Филология ва тилларни ўқитиш:
Немис тили

3.1. Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари

Мазкур ўқув-услугий мажмуа Олий ва ўрта махсус таълим вазирлигининг 2020 йил “7” декабрдаги 648-сонли буйуғи билан тасиқланган ўқув-режа ва дастур асосида тайёрланди.

Тузувчилар: доц. Ю.Исмаилов, Б.Ҳамрақулова

Такризчи: доц. Л. Холияров

Ўқув-услугий мажмуа ЎзДЖТУ хузуридаги РИАИМ Илмий-методик Кенгашининг 2020 йил 25 декабрдаги 10 - сонли қарори билан тасдиққа тавсия қилинган.

МУНДАРИЖА

I.	ИШЧИ ДАСТУРИ.....	3
II.	МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.....	13
III.	НАЗАРИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	28
IV.	АМАЛИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	64
V.	КЕЙСЛАР БАНКИ.....	110
VI.	ГЛОССАРИЙ.....	113
VII.	АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ.....	120

I. ИШЧИ ДАСТУР

Кириш

Дастур Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2017 йил 7 февралдаги “Ўзбекистон Республикасини янада ривожлантириш бўйича Ҳаракатлар стратегияси тўғрисида”ги ПФ-4947-сон, 2019 йил 27 августдаги “Олий таълим муассасалари раҳбар ва педагог кадрларининг узлуксиз малакасини ошириш тизимини жорий этиш тўғрисида”ги ПФ-5789-сон, 2019 йил 8 октябрдаги “Ўзбекистон Республикаси олий таълим тизимини 2030 йилгача ривожлантириш концепциясини тасдиқлаш тўғрисида”ги ПФ-5847-сон ва 2020 йил 29 октябрдаги “Илм-фанни 2030 йилгача ривожлантириш концепциясини тасдиқлаш тўғрисида”ги ПФ-6097-сонли Фармонлари ҳамда Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2012 йил 10 декабрдаги “Чет тилларни ўрганиш тизимини янада такомиллаштириш чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПҚ-1875-сон ҳамда Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маҳкамасининг 2019 йил 23 сентябрдаги “Олий таълим муассасалари раҳбар ва педагог кадрларининг малакасини ошириш тизимини янада такомиллаштириш бўйича қўшимча чора-тадбирлар тўғрисида”ги 797-сонли қарорларида 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.

“Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари” модули ўқитилиши жараёнида эгалланадиган билим, малака ва кўникмалар ихтисослик фанлар блокига кирадиган фанлар билан интеграллашуви натижасида тингловчиларнинг чет тили коммуникатив компетенцияларини (лингвистик, ижтимоий-лингвистик, дискурсив, стратегик, ижтимоий-маданий) ривожлантиришда муҳим аҳамият касб этади, чунки филологнинг касбий компетенцияси назарий фанлар ва асосий чет тили фани ўқитиш

мажмуида шаклланади.

Ушбу дастур мазкур курснинг коммуникатив тилшунослик, лингвопрагматика, когнитив тилшунослик, коммуникатив тилшунослик лингвокультурология, назарий грамматика, назарий фонетика каби тилшуносликнинг фундаментал йўналишларини ҳисобга олган ҳолда тузилган. Ушбу замонавий йўналишлари нуқтаи назаридан, матн – кўп поғонали, мураккаб характерга эга тил бирлиги, мулоқотнинг асосий бирлиги ва ижтимоий таъсир этиш асбоби сифатида талқин этилади. Матн лингвистикасида тил ва маданият муносабатлари муҳим аҳамият касб этса, назарий грамматика эса тилнинг тузилиши ва универсалияларини когнитив, прагматик жиҳатдан талқин қилади. Бунда ижтимоий-маданий омил ва миллий дунё тасвири алоҳида ўрин эгаллайди, чунки маданий контекстни назарда тутмаган ҳолда матн моҳиятини мукамал тушуниб бўлмайди, баъзи ҳолларда эса бунинг иложи ҳам бўлмайди.

Ушбу мажмуа янги педагогик технологиялар ва тилшуносликнинг замонавий йўналишлари асосида тубдан янгиланишни илгари суради ҳамда тингловчиларнинг таълим бериш сифатини кўтариш мақсадида дастурда турли эффектив ва замонавий педагогик технологиялар ишлатилган.

Модулнинг мақсади ва вазифалари

Фанни ўқитишдан мақсад – тингловчиларда коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модулининг методологик тамойиллари, асосий тушунча ва тамойиллари бўйича мутахассислик профилига мос билим, кўникма ва малакаларни шакллантириш ва такомиллаштириш, ҳамда тингловчиларда матн билан ишлаш малакаларини шакллантириш ва матнни таҳлил қилиш кўникмаларини ривожлантиришдир.

Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модулининг **асосий вазифалари** қуйидагилар:

- коммуникатив тилшунослик тушунчаси бўйича таянч назарий ва амалий билимларни шакллантириш;
- коммуникатив компетенция тамойилларини билиш;

- коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари бўйича тингловчиларнинг кўникмаларини янада такомиллаштириш;
- CEFR ва унинг доирасида 4 компетенция: лингвистик, социолингвистик, дискурсив ва стратегик компетенциялар;
- коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модули бўйича фойдаланиладиган анъанавий ва замонавий таҳлил методлари асосида лисоний ва маданий тузилмаларнинг ўзаро муносабатини аниқлаш ва таҳлил ўтказиш кўникмаларини шакллантириш;
- коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари асосида ўқитишнинг лингвистик аспектлари бўйича турли билимлар тузилмалари ва ахборотнинг акс эттирилиши йўллариини ўрганишга қаратилган когнитив методларни амалда қўллай олишни ўргатиш;
- коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари асосида ўқитишнинг лингвистик аспектлари таркибида ётган концептуал аҳамиятга эга ахборотни, муаллиф интенцияларини (мақсад) тадқиқот асосида очиб бериш.

Хорижий тилларни умумевропа стандартлари талаблари асосида фонетик ва грамматик ҳодисалар, лингвистик атамалар, коммуникатив интенция (мақсад), коммуникация билан боғлиқ шарт-шароитлар, прагматик эффект ва коммуникация эффективлиги, прагматик, мақсадлар каби тушунчаларни ўрганиш.

коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари асосида ўқитишнинг лингвистик аспектлари модулининг мазмунини ташкил этувчи фонетик, грамматик белгилар, сўз ва унинг семантикаси, тузилиши, маъно ўзгаришларига когнитив ёндашув, лисоний ва концептуал дунёқараш, фрейм, концепт, билимлар тузилмаси, когнитив модель, концептуаллаштириш ва категориялаштириш каби тушунчаларни ёритишни назарда тутати.

Модул бўйича тингловчиларнинг билим, кўникма, малака ва компетенциясига қўйиладиган талаблар

Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модули бўйича тингловчилар қуйидаги янги билим, кўникма, малака ҳамда компетенцияларга

эга бўлишлари талаб этилади:

Тингловчи:

- коммуникатив тилшунослик тушунчасини;
- коммуникатив компетенция тамойилларини;
- CEFR ва унинг доирасида 4 компетенция: лингвистик, социолингвистик, дискурсив ва стратегик компетенцияларни;
- сўзлашув орқали коммуникатив компетенцияни ўргатишни;
- тинглаш орқали коммуникатив компетенцияни ўргатишни;
- ёзиш орқали коммуникатив компетенцияни ўргатишни;
- ўқиш орқали коммуникатив компетенцияни ўргатишни;
- коммуникатив грамматика ва коммуникатив лексикани;
- концептларини интерпретация қилиш ва ўқитишни;
- коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари асосида ўқитишнинг лингвистик аспектларининг маданий концептлар, лингвокультурема, маънонинг маданият билан боғлиқ бўлаги, маданий муҳим ахборот, лингвокультурологик майдон (поле), лингвокультурологик ҳолат, миллий дунё тасвири ҳақидаги *билимларга* эга бўлиши лозим.

Тингловчи:

- коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модулининг асосий йўналишлари ва категорияларини англаш;
- коммуникатив тилшунослик модулининг методологик принциплари тамойиллари ва ёндашувларини фарқлаш;
- коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модулининг терминологик аппарати, қонуниятлари ва асосий тушунчаларини амалий жиҳатдан қўллаш;
- сўз ва унинг семантикаси, тузилиши, матн категориялари, фонетик ва фонологик назариялар: информативлик, модаллик категориялари, матн яхлитлиги ва тугалланганлиги категориялари, матнда ўрин-пайт категорияларини ўзаро фарқлаш;

- коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модули бўйича назарий мавзуларни ва эгалланган ахборотни амалиётда қўллаш малакаларини эгаллаши зарур;

Тингловчи:

- мавзуларни таҳлил методларини (лингвистик шарҳлаш, суперлинеар таҳлил методи, семантик, стилистик, концептуал таҳлил, сўз ва матн таҳлилининг статистик, инференция методи, матн таҳлилининг статистик методлари) билиш ва уларни ўқув жараёнида қўллаш;
- модул бўйича эгалланган билим, кўникма ва малакаларни баҳолаш, хулосалар бериш, умумлаштириш ҳамда тадқиқотлар олиб бориш;
- модул бўйича орттирилган малакаларни ўз илмий тадқиқот амалиётида қўллаш *компетенцияларига* эга бўлиши лозим.

Модулнинг ўқув режадаги бошқа модуллар билан боғлиқлиги ва узвийлиги

Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модули Чет тил ўқитишдаги замонавий методлар, тил компетенцияларини баҳолаш механизмлари, тилшуносликда тадқиқотлар олиб боришнинг тизимли каби тилшуносликнинг йўналишлари билан ўзаро боғлиқ.

Мазкур модулни ўқитиш жараёнида таълимнинг замонавий методлари, педагогик ва ахборот-коммуникация технологияларидан кенг фойдаланилади.

Хусусан, интерфаол методларнинг қуйидаги турларидан кенг фойдаланилади:

- гуруҳли музокаралар (group discussions);
- жамоа лойиҳалари (project work);
- жуфтликлар бўлиб топшириқларни бажариш (pair work);
- якка ҳолда маълум мавзу бўйича презентациялар қилиш (individual presentation);
- давра суҳбатлари ўтказиш (round-table discussion);
- инсерт техникаси (Insert technique);

- пинборд техникаси (Pinboard);
- кейс- стади (case-study);
- ақлий ҳужум методи (brainstorming).

Шунингдек, фанни ўқитишда замонавий ахборот технологияларидан ҳам кенг фойдаланилади, жумладан:

- мультимедиа ёрдамида машғулотлар ташкил этиш,
- Power Point дастури ёрдамида презентациялар ташкил қилиш, компьютерда тестлар ўтказиш.

Модулнинг олий таълимдаги ўрни

Модулни ўзлаштириш орқали тингловчилар Хорижий тилларни умумевропа стандартлари талаблари асосида ўқитишнинг лингвистик аспекти ўқув модули яратишни ўрганиш, амалда қўллаш ва баҳолашга доир касбий компетентликка эга бўладилар.

Модул бўйича соатлар тақсимоти

№	Модул мавзулари	Тингловчининг ўқув юкلامаси, соат				
		Ҳаммаси	Аудитория ўқув юкلامаси			Мустақил таълим
			Жами	жумладан		
				Назарий	Амалий	
1.	Zum Begriff <i>Kommunikative Linguistik und Sprachkompetenzen</i> . Kommunikative Linguistik (KL) und ihre Bedeutung für den DaF-Unterricht. Die Interpretation der KL im CEFR.	2	2	2		
2.	Interkulturelle Kommunikation aus linguistischer Perspektive.	2	2	2		

	Interkulturelle Kommunikation als Erscheinungsform, wichtiges Kriterium und wichtiger Bestandteil der Kommunikative Linguistik.					
3.	Kommunikative Linguistik und linguistische Pragmatik. Aspekte der linguistischen Pragmatik im Rahmen des CEFR.	2	2	2		
4.	Allgemeine Kompetenzen in der Interpretation des CEFR. Wesensmerkmale der allgemeinen Kompetenzen.	2	2		2	
5.	Linguistische Kompetenz und ihre Wesensmerkmale. Die Bestandteile der linguistischen Kompetenz .	2	2		2	
6.	Soziolinguistische Kompetenz und ihre Wesensmerkmale. Die Bestandteile der soziolinguistischen Kompetenz .	2	2		2	
7.	Pragmatische Kompetenz und ihre Wesensmerkmale. Die Bestandteile der pragmatischen Kompetenz	2	2		2	
8.	Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen als Hauptvertigkeiten im Rahmen der kommunikativen Linguistik. Kommunikative Spiele im DaF-Unterricht.	2	2		2	
	Жами:	16	16	6	16	

Ўқув машғулотлар мазмуни

Thema 1. Zum Begriff *Kommunikative Linguistik*. Kommunikative Linguistik und ihre Bedeutung für den DF-Unterricht. Die Interpretation der kommunikativen Linguistik im CEFR.

Einführung. Der Kontext der Sprachverwendung. Bedingungen und Einschränkungen. Themen der Kommunikation. Kommunikative Aufgaben und Ziele. Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden

Thema 2. Interkulturelle Kommunikation aus linguistischer Perspektive. Interkulturelle Kommunikation als Erscheinungsform, wichtiges Kriterium und wichtiger Bestandteil der kommunikativen Linguistik.

Einleitung. Von der Gegebenheit kultureller Differenzen zum “doing culture. Schlussfolgerungen. Literatur in Auswahl. Die ersten systematischen Debatten und Untersuchungen zur Kommunikation zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen und Sprachen setzten in der Sprachwissenschaft in den 1980er Jahren ein: Zentral war hierbei u. a. der Einfluss der Ethnographie der Kommunikation, die sich mit der Erforschung von Kommunikation im kulturellen Kontext befasst und untersucht, wie Sprechen eingesetzt wird, um bestimmte Handlungen durchzuführen, soziale Identitäten herzustellen und gesellschaftliche Wissenskonzepte zu aktivieren. Vor diesem Hintergrund entstanden erste Analysen authentischer Kommunikationssituationen zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen.

Thema 3. Kommunikative Linguistik und linguistische Pragmatik. Aspekte der linguistischen Pragmatik im Rahmen des CEFR.

Begriffsgeschichte und Ursprünge der Pragmatik. Theoretische Wege zur linguistischen Pragmatik. Gegenwärtige Orientierungen der Pragmatik. Pragmatik und Stilistik. Pragmatik und Sprachdidaktik. Fremdsprachendidaktische Nutzung: Ausblick. Rhetorik: Sprachliche Mittel und stilistische Figuren

Thema 4. Allgemeine Kompetenzen in der Interpretation des CEFR. Wesensmerkmale der allgemeinen Kompetenzen.

Soziokulturelles Wissen. Fertigkeiten und prozedurales Wissen (savoir-faire) Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (savoir-être). Lernfähigkeit (savoir-apprendre) Im GER werden die Sprachkompetenzen im Rahmen von allgemeinen Kompetenzen betrachtet. Dabei ist der kognitive Aspekt und zwar das Weltwissen von großer Bedeutung, denn Erwachsene Menschen verfügen über ein sehr hoch entwickeltes und ausdifferenziertes Modell der Welt und ihrer Funktionsweise, ein Modell, das

mit dem Vokabular und der Grammatik der Muttersprache eng verbunden ist. In der Tat sind beide in ihrer Entwicklung eng aufeinander bezogen.

Was ist das? kann eine Frage nach dem Wort für ein gerade beobachtetes Phänomen sein oder eine Frage danach, was durch ein neues Wort bezeichnet wird. Die wesentlichen Züge dieses Modells werden vollständig in der frühen Kindheit entwickelt; aufgrund von Erziehung und Erfahrung entwickelt es sich jedoch während der Adoleszenz bis ins Erwachsenenleben hinein weiter. Kommunikation hängt ab von der Übereinstimmung zwischen den von den Beteiligten internalisierten Weltmodellen und der Sprache.

Thema 5. Linguistische Kompetenz und ihre Wesensmerkmale. Die Bestandteile der linguistischen Kompetenz.

Lexikalische Kompetenz. Grammatische Kompetenz. Semantische Kompetenz. Phonologische Kompetenz. Orthoepische Kompetenz. Linguistische Kompetenzen. Es gibt bis heute noch keine vollständige, erschöpfende Beschreibung einer Sprache als einem formalen System, das dem Ausdruck von Inhalten dient. Sprachsysteme zeichnen sich durch eine hohe Komplexität aus, und die Sprache einer großen, vielschichtigen, hoch entwickelten Gesellschaft wird von keinem ihrer Sprecher vollkommen beherrscht. Das wäre auch nicht möglich, da sich die alltägliche Sprache aufgrund der Erfordernisse des kommunikativen Gebrauchs in ständiger Entwicklung befindet.

Thema 6. Soziolinguistische Kompetenz und ihre Wesensmerkmale. Die Bestandteile der soziolinguistischen Kompetenz .

Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen. Soziolinguistische Kompetenz und ihre Wesensmerkmale. Höflichkeitskonventionen. Registerunterschiede. Varietäten. Soziolinguistische Kompetenz betrifft die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind. Sprache ist, wie bereits im Zusammenhang mit der soziokulturellen Kompetenz erwähnt, ein soziokulturelles Phänomen.

Thema 7. Pragmatische Kompetenz und ihre Wesensmerkmale. Die Bestandteile der pragmatischen Kompetenz.

Pragmatische Kompetenzen. Diskurskompetenz). Funktionale Kompetenz. Mikrofunktionen. Interaktionsschemata. Pragmatische Kompetenzen betreffen das Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen

- a) organisiert, strukturiert und arrangiert sind (Diskurskompetenz);
- b) verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (funktionale Kompetenz);
- c) nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind (Schemakompetenz).

Thema 8. Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen als Hauptfertigkeiten im Rahmen der kommunikativen Linguistik. Kommunikative Spiele im DaF-Unterricht.

Zum Begriff *der Fertigkeit*. Die Einteilung der Fertigkeiten. Historisch-methodengeschichtliche Entwicklung und Einordnung. Die Fertigkeiten aus lernpsychologischer Sicht. Zu Rolle und Funktion der Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Unter Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht, werden in der Regel die „klassischen“ vier Fertigkeiten *Hören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben* verstanden. Sie „bezeichnen die grundsätzlich möglichen Weisen, einen sprachlichen Ausdruck und einen Sinn, eine Intention miteinander zu verbinden“ (Portmann[-Tselikas]). Seit der audiolingualen bzw. kommunikativen Didaktik sind sie Fundament und „tragendes“ Moment des Fremdsprachenunterrichts.

Ўқитиш шакллари

Мазкур модул бўйича қуйидаги ўқитиш шаклларида фойдаланилади:

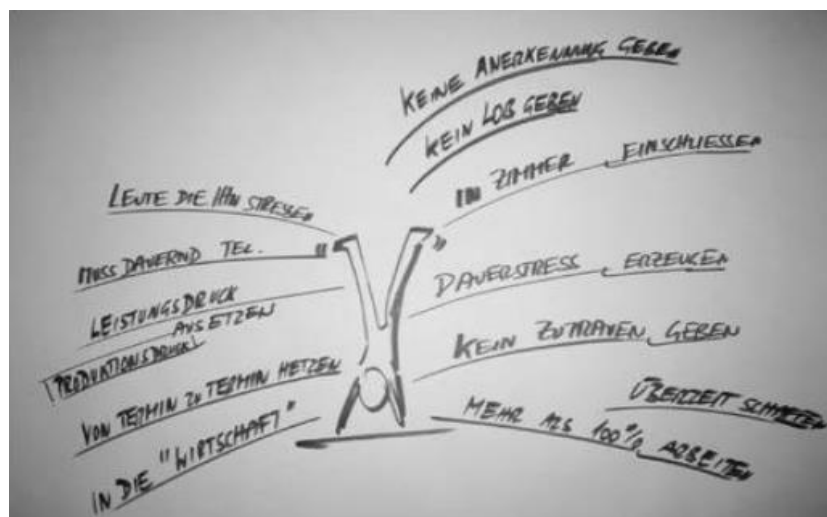
- маърузалар, амалий машғулотлар (маълумотларни англаб олиш, ақлий қизиқишни ривожлантириш, назарий билимларни мустаҳкамлаш);
- давра суҳбатлари (кўрилаётган саволларга ечимлари бўйича таклиф бериш қобилиятини ошириш, эшитиш, идрок қилиш ва мантиқий хулосалар чиқариш);
- баҳс ва мунозаралар (асосли аргументларни тақдим қилиш, эшитиш ва муаммолар ечимини топиш қобилиятини ривожлантириш).

II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТРЕФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.

1. Kopfstand-Methode

Ziel der Methode: Problemfrage in ihr Gegenteil verkehren. In Gruppen: Ideensuche / Brainstorming; ca. 10 Minuten. Zu jeder genannten Idee wird eine Gegenlösung gesucht, die bezogen auf die ursprüngliche Fragestellung zur Lösungsfindung führen soll.

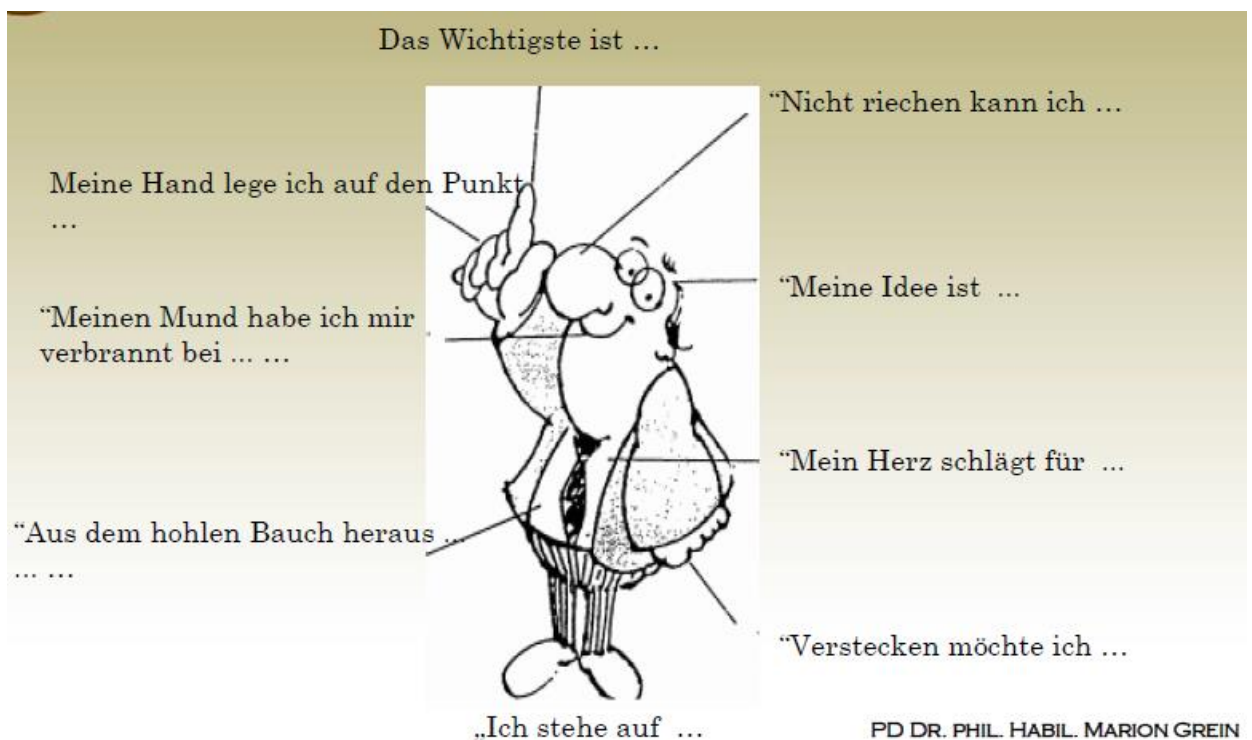
Die Kopfstandmethode funktioniert nach einem sehr simplen Schema. Die meisten Menschen können leichter die Aspekte benennen, die sie an einem Sachverhalt stören, als jene, die ihnen gefallen. Das macht man sich zunutze und stellt eine "negative" Frage. Die Antworten werden dann im zweiten Schritt ins Positive gekehrt. Also z.B. „Was muss ich alles machen, damit ich die Prüfung nicht bestehe?“ Was muss ich machen, damit ich einen Text nicht verstehe?



2. Lehrkörper

Der Lehrende übergibt einzelnen TN, TN-Paaren oder TN-Gruppen die Zeichnung einer menschlichen Figur (= Lehrkörper). In Höhe der verschiedenen Körperregionen und Körperteile sind Satzanfänge als Impulse zu finden. *Aus dem Bauch heraus würde ich sagen ..., Gespannt blicke ich auf ..., Ich stehe auf ..., So einen Hals bekomme ich, wenn ... usw.* Die TN werden gebeten, als Einzelne, in Paaren oder Gruppen diese Satzanfänge zu beenden und noch weitere passende Sätze hinzuzufügen, und zwar in assoziativer Verknüpfung zu einer Situation, einer

Problematik oder einer Aufgabe (in der Klasse, Moderation in der schulinternen Lehrerfortbildung, Mitglied einer Planungsgruppe u. Ä.).



3. Buchstabieren

Ein markanter Begriff des Fortbildungsinhalts wird mit Blockbuchstaben von oben nach unten an die Tafel geschrieben. Alle TN schreiben nun Wörter auf, die mit diesen Buchstaben beginnen, jeweils ein Wort auf eine Karte. Die Ergebnisse werden aufgehängt/ausgelegt, indem alle TN ihre gefundenen Begriffe untereinander hängen/legen und dann miteinander vergleichen.

Dieser Einstieg kann in einer neuen Gruppe zum Aufwärmen dienen. Auch bei länger arbeitenden Gruppen ist das Verfahren bei Inhaltswechsel angebracht. Es können auch ergänzende Kriterien gefordert werden: nur positive Begriffe, Probleme, Aussagesätze, ... Es können auch verschiedene Begriffe für Teilgruppen vorgegeben werden. Das Auslegen der Karten auf den Boden reizt mehr zum Gespräch und zum Neuordnen

I	
N	
T	
E	
R	
A	
K	
T	
I	
V	
E	
M	
E	
T	
H	
O	
D	
E	

4. Aquarium (4 + 1 Für Alle, Fishbowl)

Aquarium ist eine Methode, bei der, durch einen Moderator angeleitet, von einer klar umgrenzten Teilgruppe ein Gespräch innerhalb einer größeren Gruppe geführt wird. Wie in einem kleinen runden Aquarium (Fishbowl), in das Außenstehende hineinschauen können, wird ein Innenkreis aus vier Teilnehmenden gebildet und die Beobachtergruppe als Außenkreis in einigem Abstand herumgruppiert.

Das Gespräch (Diskussion, Präsentation, Problemlösung, Beantwortung von Fragen...) wird nur im Innenkreis geführt. Der Außenkreis hört zu, evtl. hat er

Wahrnehmungs- oder Beobachtungsaufgaben bekommen. Die Teilnehmenden aus dem Außenkreis haben die Möglichkeit einzugreifen. Dazu können sie sich auf einen fünften leeren Stuhl im Innenkreis setzen, ihren Beitrag einbringen und sich danach wieder auf ihren Platz im Außenkreis setzen (4 +1 für alle).

Wenn der Innenkreis sein Gespräch beendet hat, kann der Außenkreis Beobachtungen und Kommentare mitteilen oder Rückfragen an den Innenkreis richten. Dann wechselt dieser in den Außenkreis und ein neuer Innenkreis kann sich bilden.

Die vier Teilnehmer und Teilnehmerinnen diskutieren so stellvertretend für die Gesamtgruppe ein Thema, eine Fragestellung, eine Problemlösung. Sie haben die Vertrautheit und die kommunikativen Möglichkeiten einer Kleingruppe und können so eine fruchtbare und konstruktive Diskussion führen, die in der Gesamtgruppe nicht möglich wäre.

Die Moderation hat dabei die Aufgabe, die Diskussionsregeln bekannt zu geben und auf die Einhaltung zu achten.

Die Methode bietet sich an für eine Gruppengröße von 7 – 30 Personen ab 14 Jahren. Sie benötigt einen Zeitrahmen von ca. 30 Minuten.

Lehrende können mit dieser Methode folgende Ziele verfolgen: nach Regeln über ein Thema zu diskutieren, zu argumentieren und überzeugen, Gegenargumente zu erarbeiten. Das Aquarium stellt zudem eine gute Möglichkeit der Auswertung oder Präsentation von Arbeits-(gruppen-) ergebnissen dar. Es lässt sich in andere Lehr-/Lernformen und Konzepte integrieren, wie z.B. Zukunftswerkstatt, Projektmethode, Open Space.

Variationen dieser Form sind möglich, indem der Außenkreis keine oder wechselnde Wahrnehmungs- und Beobachtungsaufgaben erhält, oder die Teilnehmenden im Innenkreis unterschiedliche Rollen (z.B. pro – contra) zugewiesen bekommen.

5. Kugellager oder zwiebel oder gesprächskarussell

Kugellager ist eine Methode, bei der sich in einem Außenkreis und einem Innenkreis jeweils zwei Teilnehmende gegenüber stehen oder sitzen und sich über ein Thema austauschen. Nach Ablauf einer festgelegten Zeit rotieren die Kreise

gegenläufig, so dass sich nun andere Gesprächspartner aus Innen- und Außenkreis gegenüber sind.

Gesprächsdauer (ca. 2-3 Minuten) und das Thema werden von der Moderation vorgegeben. Ist die Zeit um, gibt die Moderation die Rotationsregel bekannt (z.B. "Der Innenkreis bewegt sich zwei Plätze nach rechts. Der Außenkreis einen Platz nach links.") und nennt das neue Thema (z. B. "Welche Maßnahmen scheinen Ihnen/Dir zur Verbesserung der internen Kommunikation notwendig?" oder "Welche Umstände behindern einen guten Unterricht?"). So bilden sich immer neue Gesprächspaare zu neuen Fragestellungen. Der Positionswechsel aktiviert die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Bewegung immer wieder neu und fördert den Gesprächsfluß.

Die Zahl der Wechsel ist abhängig von den Inhalten, der Konzentration der Teilnehmer und der Gruppengröße. Bei rein sachorientierten Impulsen sind ca. acht Gesprächsrunden gängig. Ziel sollte sein, möglichst viele neue Gesprächskonstellationen zu erhalten, so dass intensiver und abwechslungsreicher Kontakt und Austausch in der Gruppe entsteht.

Sinnvoll für diese Methode erscheint eine Gruppengröße von etwa 10 -30 Personen ab ca. 10 Jahren.

Die Methode ist vielfältig einsetzbar. Sie fördert den Kennenlernprozess und die Kommunikation, dient der Auflockerung, regt den Austausch verschiedener Meinungen und Positionen an. Die Zielsetzung ist dabei abhängig von den Impulsen, die die Moderation gibt.

6. Mind mapping und brainstorming

Mind Mapping - Zu einem bestimmten Thema oder Problem führen Sie kurzes Brainstorming durch indem Sie alle einfallenden Ideen schriftlich festhalten. Tragen Sie alle Schlüsselwörter die Ihnen zu diesem Thema einfallen auf ein leeres Blatt ein.

Wenn Sie damit fertig sind, können Sie die Schlüsselwörter auf einer Mind Map verfassen. In der Mitte des Blattes wird das Hauptthema symbolisch dargestellt (am besten mit Hilfe von einem Bild. Im nächsten Schritt führen Sie Abzweigungen

nach außen. Auf jedem Zweig wird dann ein Schlüsselwort aufgetragen und der Zweig wird weiter in Unterzweige geteilt. Auf diesen tragen Sie dann weitere Begriffe ein, die Ihnen während des Brainstormings eingefallen sind.

Es ist sinnvoll wenn Sie sich schon am Anfang die Struktur der Mind Map überlegen, denn eine Mind Map muss nicht zwingend immer einem Baum ähneln. Alles hängt von Ihrer Kreativität und von der gerade bearbeiteten Materie.

Beim Einfügen in die Mind Map können alle Ideen zu Gruppen zusammengefasst und strukturiert werden. Dabei sind allerdings auch einige Regeln zu beachten:

1. Ideen werden nicht beurteilt und nicht kritisiert,
2. Besonders verrückte, verwirrende, alberne Ideen sind erwünscht.
3. Es gilt die totale Freiheit beim Erbringen von Ideen.

Betonung: immer ein Zentralbild und mehrere neben- Bilder in der gesamten Mind Map verwenden.

Kreativität und Synästhesie: Kreativität einsetzen! also Farben, Mehrdimensionalität, Variationen von Größen und Schriften, Alle Sinne möglichst stark einsetzen!

Gestaltung von Mind Maps: Ordnung ist wichtig! also nicht zu dicht aneinander Verschmelzen - Freiraum schaffen. Numerisch einordnen.

Übersichtlichkeit: Übersichtlichkeit - nur ein Schlüsselwort pro Linie (Ast)Druckschrift Zentraläste dicker als andere Linien. Numerische Ordnung und Hierarchien verwenden.

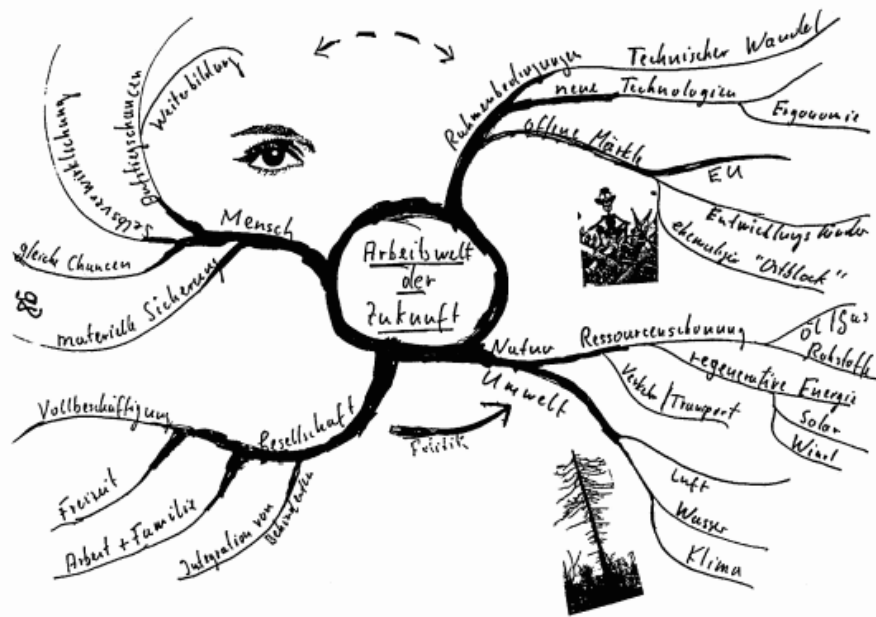
Individualisieren: Assoziationen, Codes - Ankürzungen verwenden. Jeder ist eigenartig - also entwickeln Sie Ihren persönlichen Still von Mind Maps.

Vorteile von Mind Maps:

- -Zeitersparnis beim Gestalten von Notizen, da nur die wichtigsten Wörter werden in einer Mind Map eingearbeitet.
- Stärkung der Konzentration, der **Kreativität** und des Erinnerungsvermögens, da nur die Relevanten Informationen herausgefiltert, und logisch mit anderen verknüpft werden.

- Bei Traditionellen Notizen werden oft die ganzen Sätze ohne nachzudenken einfach niedergeschrieben.
- Das wichtigste wird direkt erkennbar, die Verbindungen und die Zusammenhänge direkt sichtbar gemacht werden.
- Das Gehirn speichert viel schneller und für erheblich länger die grafische Mind Maps gegenüber eintönigen, gleichaussehenden linearen Notizen.
- Der Stoff wird Aktiv und nicht Passiv verarbeitet, **Kreativität** fördernd.
- Zeitersparnis beim Lesen und Lernen.
- Zeitersparnis beim suchen von wichtigen Informationen und Zusammenhängen und beim Wiederholen.
- Freiräume zwischen den Ästen geben die Möglichkeit zu Vervollständigung und Ergänzung.
- Durch spielerischen Umgang mit dem Stoff wirkt das Lernen nicht ermüdend.
- Hierarchisierung und Kategorisierung von Primär und Sekundär Ideen wird ersichtlicher.
- Durch das Einsetzen von Farben, Bildern, Figuren und Mehrdimensionalität werden beide Hirnsphären erregt.
- Das Mind Mapping fördert immer neuere Gedankenströme, dadurch wird man kreativer in jedem Bereich.
- **Mind Maps** entsprechen bauartig dem natürlichen Aufbau des einzelnen Neurons. Man nutzt die natürliche **Gehirnfähigkeiten**. Bei linearen Notizen wird dem Gehirn beigebracht wie es zu lernen habe.

Beispiel



7. Stationenbetrieb – stationenlernen

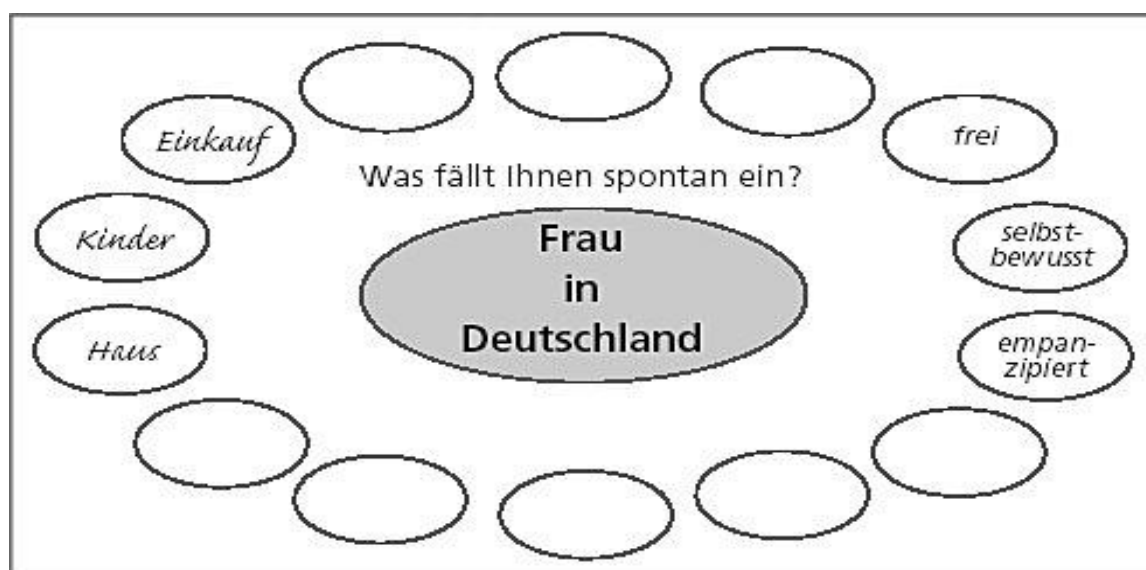
Der Lehrende richtet Arbeits- oder Lernstationen ein, die nummeriert sind und/oder schlagwortartig benannt sind. An den Stationen finden die TN schriftliche Arbeitsanweisungen und Arbeitsmaterialien zur selbstständigen Bearbeitung. Es werden Kleingruppen aus ca. vier TN gebildet. Die Gruppen gehen von Station zu Station. Nach einer vorher vereinbarten Zeit wechseln sie die Station, bis alle Gruppen alle Stationen durchlaufen haben. Je ein Gruppenmitglied fungiert als Übungsleiterin oder Übungsleiter, d. h. sie oder er liest die Arbeitsanweisung vor und leitet die Arbeit. Ein anderes Mitglied ist Zeitwächter(in) und achtet darauf, dass die vorgegebene Zeit eingehalten wird. Nach jeder Station können andere TN diese Ämter ausüben.

8. Assoziogramm

Das Assoziogramm ist die visuelle Darstellung der Verknüpfung eines (zentralen) Begriffs mit anderen, die sich durch Ähnlichkeit, Kontrast, Ergänzung u.a. bewusst oder unbewusst einstellen.

Die kultur- und geschlechtsspezifischen Bedingungen können hierbei durchaus eine wichtige Rolle spielen. So ergaben sich beim (experimentellen) spontanen Ausfüllen des nachfolgenden landeskundlich orientierten A. höchst

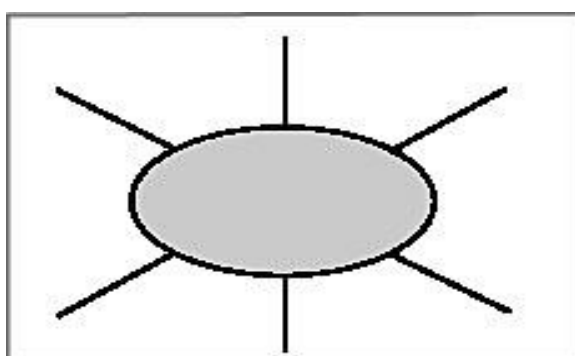
unterschiedliche Vorstellungen, die mit dem Begriff FRAU verknüpft wurden. Sie hingen mit Alter, Geschlecht, Herkunft, eigener Tätigkeit usw. der Lernenden zusammen.



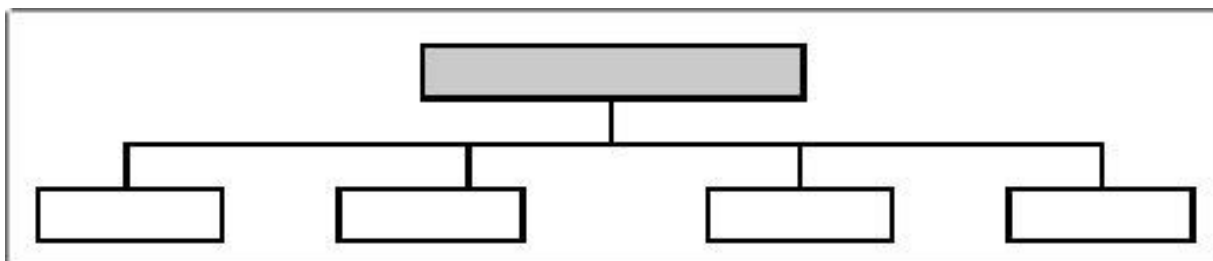
Im Fremdsprachunterricht wird Fähigkeit zum assoziativen Lernen, bei der neue Informationen mit bereits vorhandenen verbunden werden, nutzbar gemacht. Im A. dient sie meist zur Arbeit an lexikalischen Kenntnissen zur systematischen Wortschatzerweiterung sowie zur Erarbeitung von Wortfeldern und deren Einprägung. Diese Arbeit wird erleichtert und gefördert durch die bestehenden und sichtbaren Beziehungen zwischen den einzelnen Wörtern eines Wortfeldes. Assoziogramme sind hilfreich auch für Textarbeit und für mündliche und schriftliche Textproduktion.

Die Form der Assoziogramme kann unterschiedlich sein. (Graue Felder markieren den zentralen Begriff, zu dem die Assoziationen an die Äste oder in die Leerfelder einzutragen sind.):

Wortigel

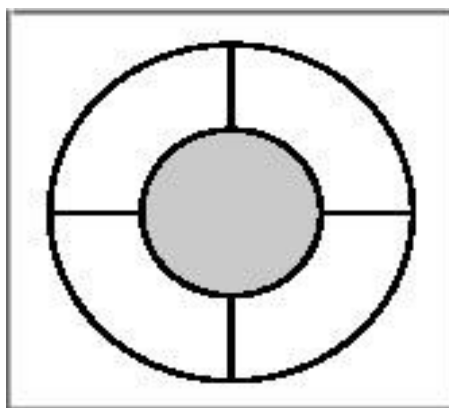


lineares Assoziogramm, das häufig bei Zuordnungsaufgaben verwendet wird und dann aber seine eigentliche assoziative Funktion verliert



oder in ähnlicher Form, bzw. auch als

kreisförmiges Assoziogramm, bei dem sowohl Wörter zu einem zentralen Begriff zu finden und ggf. in Sektoren weiteren Unterbegriffen zuzuordnen sind. Es kann aber auch mit Bildern und/oder Symbolen gefüllt sein, zu denen die lexikalischen Begriffe zu assoziieren und ggf. weiter zu ergänzen sind.



9. Zickzackmethode

Ein **Zickzack-Dialog** ist eine Übungsform zur mündlichen Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Er eignet sich zum Einüben von Diskursroutinen, besonders solchen zur Verständnissicherung. Diese Übungsform regt auch sonst weniger aktive Schüler durch sanften Gruppendruck zur mündlichen Interaktion an.

- Die Klasse erhält als Aufgabe eine Dialogsituation zwischen zwei Personen. (Z. B. "Du bist umgezogen und stellst dich bei deinem Nachbarn vor.") Es ist sicherzustellen, dass die Situation von allen Teilnehmern verstanden wird.
- Die Klasse wird in zwei gleichgroße Gruppen (A und B) aufgeteilt. Die Gruppenmitglieder sitzen oder stehen sich in zwei Reihen gegenüber.
- Jede Gruppe übernimmt nun eine Rolle des Dialogs. (Im Beispiel: Gruppe A ist "du" und Gruppe B "dein Nachbar")

- Der erste Schüler in Gruppe A (A1) beginnt den Dialog, der erste Schüler in Gruppe B (B1) reagiert auf die Äußerung von A1. Auf seine Äußerung reagiert wiederum A2, darauf B2 usw. Auf die Reaktion des letzten Schülers in Gruppe B reagiert wieder der erste in Gruppe A.
- Die Lehrkraft achtet weniger auf die Korrektur sprachlicher Fehler als darauf, dass die Schüler nicht aus der Rolle fallen.

10. „Ein-punkt-abfrage“

Schwerpunkte: Interaktion, Diskussion

Sozialform: Plenum

Verlauf: 1. Die Frage wird deutlich und klar formuliert und an die Tafel oder auf ein Plakat geschrieben. 2. Je nach Art der Frage, wird dann einen Polaritätsprofil, eine offene oder eine festgelegte Schätzsкала vorgegeben:

Bsp: Was ist für einen motivierenden Unterricht besonders wichtig (für mich)?

Frage: Wie schätze ich es, Grammatik zu unterrichten?

Polaritätsprofil: **einfach** schwierig

Frage: Wie oft verwende ich Spiele im Unterricht?

offene Schätzsкала: nie häufig

Frage: Wie bereit bin ich, mit dem PC im Unterricht zu arbeiten?

festgelegte Schätzsкала:

sehr bereit	bereit	unentschieden	bedingt bereit	gar nicht bereit

Frage: Was ist für einen motivierenden Unterricht besonders wichtig (für mich)? halboffene Schätzsкала:

Viel mit Bildern arbeiten	Humorvoll sein	Methoden wechseln	Nicht viele Hausaufgaben geben	Nicht streng sein	Sonstiges

3. Jeder Teilnehmer gibt seinen Beitrag zur Diskussion, indem er seine Meinung mit Hilfe eines Selbstklebepunktes oder eines Kreuzchens äußert.

Offen: Dies kann gemeinsam und gleichzeitig geschehen – alle Teilnehmer kleben zur gleichen Zeit ihre Pünktchen und können sich erstmals informell mit der Meinung der anderen auseinandersetzen.

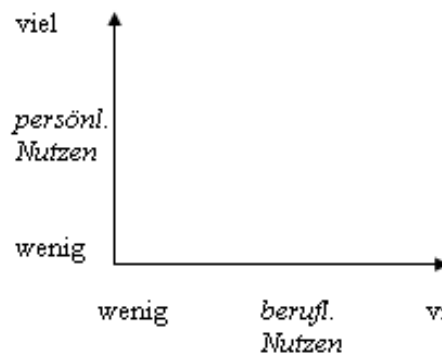
Verdeckt: Jeder Teilnehmer schreibt das gewünschte Feld auf einen Zettel (z.B. *sehr bereit* oder *nicht bereit*). KL sammelt alle Zettel und klebt die entsprechende Zahl der Pünktchen unter die entsprechende Kategorie. Obwohl zeitaufwendiger und weniger aktiv, dieser Verfahren erlaubt es den KT, die eigene Meinung auszudrücken, aber dabei nicht bei „kritischen“ Fragen sich offenbaren zu müssen.

Variante: Ein Koordinatenfeld (eine Frage, zwei Antworten, Überschneidungen)

Frage: Was erwarten Sie von diesem Kurs?

Antworten: persönlicher Nutzen / fachlicher Nutzen

Koordinatenfeld:



Die Interpretation / Kommentierung der Antworten erfolgt durch die Gruppe selbst: KL bittet die Gruppe, das Plakat zu kommentieren (vor allem überraschende oder auffallende Ergebnisse).

11. Pro- und contra-debatte/streitgespräch

Streiten im Unterricht? Das klingt nicht sehr fein, wo doch ansonsten der Streit möglichst vermieden werden sollte.

Im Politikunterricht kommen auch die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Themen zur Sprache, die öffentlich sehr umstritten diskutiert werden. Da das offene Austragen widerstreitender Meinungen und Interessen zum Wesensbestandteil der Demokratie gehört - mit dem Ziel eines Ausgleichs der Interessen - sollte der Unterricht das Lernziel „Streiten lernen“ einüben und trainieren. Dabei können die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigenen Interessen zu erkennen, sie zu artikulieren, gewaltfreie Formen der Auseinandersetzung zu praktizieren, sich dabei aber auch in Positionen anderer hineinzusetzen, Kompromisse zu schließen und diese zu akzeptieren.

Mit einer Pro- und Contra-Debatte oder einem Streitgespräch können unterschiedliche Standpunkte in einem Rollenspiel zum Ausdruck gebracht und dargestellt werden. Diskutiert wird über ein umstrittenes Thema oder eine Entscheidungsfrage. Der in der Sache oft harte, aber sachliche und faire Austausch der Argumente soll die Zuschauer von der eigenen Meinung überzeugen.

Wichtig ist die Einhaltung der Spielregeln (siehe Rückseite!).

Spielregeln für ein Streitgespräch oder eine Pro- und Contra-Debatte

1. Zunächst müsst ihr euch mit dem **Thema**, dem Problem oder der Fragestellung vertraut machen. Führt in einer Abstimmung ein erstes Meinungsbild herbei: Wie steht ihr zu dem Problem oder der Frage?

2. Bildet nun **Gruppen** für die jeweiligen Positionen. Am besten ist es, wenn die Gruppen durch Los oder ein Zufallsprinzip gebildet werden (z.B. indem verschiedenfarbige Spielkarten gezogen werden). Es geht nämlich jetzt nicht um die eigene Meinung zu dem Problem, sondern darum, Begründungen für einen Standpunkt vorzutragen, in den man sich hineinversetzt.

3. Die Gruppen setzen sich nun anhand von Materialien vertiefend mit „ihren“ Positionen auseinander und erarbeiten sich **begründete Standpunkte**. Dabei sollten sie auch Argumente der gegnerischen Partei erkennen und überlegen, wie man sie widerlegen kann. Anschließend bestimmen sie Gruppensprecher (2 oder 3).

4. Für die Durchführung des Spiels wird eine geeignete **Sitzordnung** hergestellt: vorne sollen die Gesprächsleiter (dies können Schüler oder Lehrer sein), an zwei sich gegenüberstehenden Längstischen sitzen die „Parteien“, hinten die übrigen Schüler als Beobachter.

5. Die **Gesprächsleiter** eröffnen das Streitgespräch bzw. die Pro- und Contra-Debatte, begrüßen die Zuschauer, nennen das Thema, stellen die Gesprächsteilnehmer vor und erklären den Ablauf des Spiels. Anschließend halten die Gruppensprecher jeweils einen ca. dreiminütigen **Eingangsvortrag** (Statement). Danach erfolgt in **Rede und Gegenrede** der Austausch der Argumente und Gegenargumente (ca. 15-20 Minuten).

6. In der Auswertung des Spiels fordern die Gesprächsleiter die Beobachter auf, mitzuteilen, welche Argumente sie überzeugend fanden und welche nicht. Außerdem sollen sie ihren **Gesamteindruck** wiedergeben und sagen, was gut war und was ihnen nicht gefallen hat.

7. Zum Abschluss des Spiels wird noch einmal eine **Abstimmung über die Ausgangsfrage** durchgeführt. Das Ergebnis wird mit dem ersten Abstimmungsergebnis verglichen. Wenn es Unterschiede gibt, sollten die Ursachen dafür diskutiert werden.

12. „Finden sie eine person, die...“

Schwerpunkte: Interaktion, Leseverstehen, Hören und Reagieren

Sozialform: Plenum

Verlauf:

Lerner erhalten ein Blatt mit verschiedenen Aussagen und Freiraum für zwei anderen. Sie lesen den Katalog durch, notieren sich zwei weitere Ideen und gehen dann durch den Raum auf der Suche nach den Personen, die den Aussagen entsprechen.

Anschließend werden die Ergebnisse in der Runde vorgetragen. Kursleiter stellt abwechseln an die Runde oder direkt einem Lerner eine Frage und somit stellt sich heraus, wer jede Aussage erfüllt.

Finden Sie eine Person, die...

- Mindestens zwei Kinder hat:
- An der gleichen Universität wie Sie studiert hat:
- Lange unterwegs war, um zum Seminar zu kommen:
- Einige Jahre in einem deutschsprachigen Land gelebt hat:
- Viel Erfahrung mit der Ausbildung von angehenden Deutschlehrern hat:
- Weiß, wie gute Seminare für Lehranfänger sein sollen:
- Weiß, wie man Lehrversuch im Praktikum besprechen soll:
- Die Fernstudieneinheiten des Goethe-Instituts gut kennt und mit ihnen gearbeitet hat:
- Erfahrung als Deutschlehrer(in) hat:
- Sich an eine sehr gute Fortbildungsveranstaltung erinnert (was war gut= warum?)
- Einen deutschen Witz erzählen kann:
- _____ :
- _____ :

Anschließende Fragen:

KL: Was haben Sie herausgefunden? Wer kann einen deutschen Witz erzählen?

KT: Maria kann das.

KL: Und wie lautet der Witz? Können Sie ihn der Gruppe erzählen? Oder erzählt ihn Maria?

III. НАЗАРИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР

Thema 1. Zum Begriff *Kommunikative Linguistik*. Kommunikative Linguistik und ihre Bedeutung für den DF-Unterricht. Die Interpretation der kommunikativen Linguistik im CEFR.

0. Einführung.
1. Der Kontext der Sprachverwendung
2. Bedingungen und Einschränkungen
3. Themen der Kommunikation
4. Kommunikative Aufgaben und Ziele
5. Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden

Einführung

Während kommunikative Kompetenz *als Fähigkeit eines Sprachteilhabers (neue) Redesituationen zu bewältigen* weit verbreitet ist, ist selbst der Begriff „Kommunikative Linguistik“ (KL) zum einen einer der verbreiteten und einer der diskutablen Begriffen sowohl in der theoretischen als auch in der praktischen Linguistik. In der germanistischen Linguistik wird der Begriff *kommunikative Linguistik* ist kaum verbreitet. An seiner Stelle wird der Begriff Sprachverwendung, handlungsorientierte Sprache verwendet.

In Bezug auf den Sprachunterricht erwerben die Sprachenlernenden nicht einfach zwei verschiedene, unverbundene Weisen des Handelns und Kommunizierens, sondern werden *mehrsprachig* und entwickeln *Interkulturalität*. Die linguistischen und kulturellen Kompetenzen in der einen Sprache modifizieren die in einer anderen, und sie fördern interkulturelles Bewusstsein, Fertigkeiten und prozedurales Wissen. Außerdem tragen sie auch zur Entwicklung einer reicheren, komplexeren Persönlichkeit bei. Sie fördern ferner die Fähigkeit zum Erwerb weiterer Sprachen und die Offenheit gegenüber neuen kulturellen Erfahrungen. Zudem ermöglichen sie es den Lernenden, zwischen den Sprechern zweier Sprachen, die nicht direkt miteinander kommunizieren können, übersetzend und dolmetschend zu vermitteln.

Der Kontext der Sprachverwendung

Es ist seit langem bekannt, dass Sprache in ihrer Anwendung stark mit den Anforderungen des jeweiligen Kontexts variiert. So gesehen stellt Sprache kein neutrales Instrument des Denkens dar, wie etwa die Mathematik. Bedürfnis und Wunsch zum Kommunizieren entstehen in einer bestimmten Situation, und sowohl die Form als auch der Inhalt des Kommunizierens stellen jeweils eine Antwort auf diese Situation dar.

Situationen

In jedem Lebensbereich können die externen Situationen beschrieben werden in Hinsicht auf:

- *Orte und Zeiten*, an denen bzw. zu denen sie sich ergeben;
- *Institutionen* oder *Organisationen*, deren Strukturen und Verfahrensweisen einen großen Teil dessen bestimmen, was normalerweise geschehen kann;
- beteiligte *Personen*, insbesondere in ihren sozialen Rollen in Beziehung zum Sprachverwendenden bzw. Sprachenlernenden;
- *Objekte* (belebte und unbelebte) in der Umgebung;
- *Ereignisse*, die stattfinden;
- *Operationen*, die von den beteiligten Personen ausgeführt werden;
- *Texte*, die man in einer Situation vorfindet.

Bedingungen und Einschränkungen

Die externen Bedingungen, unter denen Kommunikation stattfindet, unterwerfen die Sprachverwendenden und ihre Gesprächspartner verschiedenen Einschränkungen, z. B.:

- materielle Bedingungen:
 - a) des Mündlichen:
 - Klarheit der Aussprache;
 - Störgeräusche (Züge, Flugzeuge, atmosphärische Störungen usw.);
 - Hintergrundgeräusche (belebte Straße, Märkte, Lokale, Partys, Diskotheken);
 - Verzerrungen (schlechte Telefonverbindung, Radioempfang, Lautsprecher);
 - Wetterbedingungen (Wind, extreme Kälte usw.);

b) des Schriftlichen:

- schlechte Druckqualität;
- schlecht lesbare Handschrift;
- schlechte Beleuchtung usw.
- soziale Bedingungen;
- Anzahl der Gesprächspartner und der Grad ihrer Vertrautheit;
- relativer Status der Teilnehmenden (Macht und Solidarität usw.);
- An-/Abwesenheit von Zuhörenden oder Lauschenden;
- soziale Beziehungen zwischen den Teilnehmenden (Freundschaft/Feindschaft, Kooperativität).
- Zeitdruck:
 - unterschiedlicher Zeitdruck für Sprechende/Hörende (Echtzeit) und Schreibende/Lesende (flexibler);
 - Vorbereitungszeit für Reden, Berichte usw. (z. B. improvisiert vs. routiniert vs. vorher vorbereitet);
 - Zeitbeschränkungen für Redebeiträge und Interaktionen (z. B. durch Regeln, Kosten, gleichzeitige Ereignisse und Verpflichtungen usw.) ;

Die Fähigkeit aller Sprachverwendenden, insbesondere der Lernenden, ihre Sprachkompetenz einzusetzen, hängt zum großen Teil von den materiellen Bedingungen ab, unter denen die Kommunikation stattfindet. Die Hörwahrnehmung mündlicher Äußerungen wird durch störende Hintergrundgeräusche oder Verzerrungen sehr erschwert (Beispiele wurden genannt). Je nach Situation kann die Fähigkeit, sich auch unter schwierigen Bedingungen effizient und zuverlässig sprachlich zu behaupten, so entscheidend sein, dass kein Spielraum für einen Irrtum bleibt, dann z. B., wenn Piloten Landeinstruktionen erhalten. Wer dagegen lernt, in einer fremden Sprache öffentliche Durchsagen zu machen, muss auf eine besonders klare Aussprache

achten, muss Schlüsselwörter wiederholen usw., um das Verständnis zu sichern. In Sprachlabors wurde oft mit Bändern gearbeitet, die von Kopien kopiert wurden, mit derart starken Hintergrundgeräuschen und Verzerrungen, dass man sie als völlig

inakzeptabel zurückweisen würde, wenn es sich um visuelle, schriftliche Information handelte, weil sie das Sprachenlernen ernsthaft beeinträchtigen könnten.

Themen der Kommunikation

Innerhalb der verschiedenen Bereiche lassen sich Themen unterscheiden, die Gegenstand eines Diskurses, Gesprächs, der Reflexion oder eines schriftlichen Textes sind und die in bestimmten kommunikativen Aktivitäten im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Thematische Kategorien können auf ganz unterschiedliche Weise klassifiziert werden:

1. Informationen zur Person
2. Wohnen und Umwelt
3. Tägliches Leben
4. Freizeit, Unterhaltung
5. Reisen
6. Menschliche Beziehungen
7. Gesundheit und Hygiene
8. Bildung und Ausbildung
9. Einkaufen
10. Essen und Trinken
11. Dienstleistungen
12. Orte
13. Sprache
14. Wetter

Für jeden dieser Themenbereiche gibt es Subkategorien, wie zum Beispiel die Folgenden für den Bereich 4 'Freizeit und Unterhaltung':

- 4.1 Freizeit
- 4.2 Hobbys und Interessen
- 4.3 Radio und Fernsehen
- 4.4 Kino, Theater, Konzert usw.
- 4.5 Ausstellungen, Museen usw.

4.6 Geistige und künstlerische Beschäftigung

4.7 Sport

4.8 Presse

Für jedes Subthema werden spezifische Begriffe identifiziert. In dieser Hinsicht sind die in Tabelle 5 aufgeführten Kategorien besonders relevant, welche die Orte, Institutionen usw. abdecken, die behandelt werden sollen:

1. Orte: Spielfeld, (Sport)Platz, Stadion
2. Einrichtungen und Organisationen: Sport, Mannschaft, Verein
3. Personen: Spieler
4. Objekte: Karten, Ball
5. Ereignisse: Rennen, Spiel
6. Handlungen: ein Spiel ansehen, (*Name des Sports* +) spielen, an einem Rennen teilnehmen, gewinnen, verlieren, unentschieden spielen Natürlich ist diese Auswahl und Anordnung der Themen, Subthemen und spezifischen Konzepte keine endgültige, sondern beruht auf Einschätzungen und Entscheidungen, die die Autoren in Bezug auf die kommunikativen Bedürfnisse der betreffenden Lernenden getroffen haben. Es wird deutlich, dass die oben erwähnten Themen sich zumeist auf den privaten und öffentlichen Bereich beziehen, wie dies für vorübergehende Besucher, die voraussichtlich nicht am Berufs- und Bildungsleben des Landes teilnehmen werden, angemessener erscheint. Einige Themen (etwa Bereich 4) gehören teilweise in den privaten und teilweise in den öffentlichen Bereich. Benutzer dieses *Referenzrahmens* sowie, wenn möglich, die jeweiligen

Lernenden selbst werden hier natürlich ihre eigenen Entscheidungen so treffen, wie sie die jeweiligen Bedürfnisse, Motive, Charakteristika und Lernmöglichkeiten der Lernenden in dem jeweils relevanten Bereich einschätzen. So werden im berufsorientierten Sprachenlernen Themen gewählt werden, die für das jeweilige Berufsfeld eines betreffenden Lernenden von Bedeutung sind. Studierende im höheren Bildungswesen dagegen werden sich eher mit wissenschaftlichen, technologischen, wirtschaftlichen usw. Themen befassen. Wird eine Fremdsprache als Unterrichtssprache verwendet, so ergibt sich zwangsläufig

eine gründliche Auseinandersetzung mit den Inhalten des jeweils behandelten Bereichs.

Kommunikative Aufgaben und Ziele

Sprachverwendende nehmen im Allgemeinen an kommunikativen Aktivitäten mit einem oder mehreren Gesprächspartnern teil, um ihre Bedürfnisse in einer bestimmten Situation zu befriedigen. Im privaten Bereich könnten sie z. B. beabsichtigen, einen Besucher durch den Austausch von Informationen über Familie, Freunde, Vorlieben und Abneigungen zu unterhalten oder Erfahrungen und Einstellungen zu vergleichen usw. Im öffentlichen Bereich kann die Absicht die sein, Geschäfte zu tätigen, zum Beispiel qualitativ gute Kleidung zu einem vernünftigen Preis zu kaufen. Im beruflichen Bereich kann es darum gehen, neue Vorschriften und deren Folgen für einen Kunden oder Klienten zu verstehen, im Bildungsbereich dagegen darum, zu einem Rollenspiel oder einem Seminar beizutragen oder einen Artikel zu einem bestimmten Thema zu schreiben, etwa für eine Konferenz oder zur Veröffentlichung usw.

Bedürfnis- und Bedarfsanalysen haben im Lauf der Zeit eine umfangreiche Literatur zu Sprachverwendungsaufgaben hervorgebracht, die Lernende bewältigen können sollten, um den Anforderungen gewachsen zu sein, die sich aus Situationen in verschiedenen Lebensbereichen ergeben können. Als Beispiele für kommunikative Aufgaben im *beruflichen* Bereich könnten folgende Aspekte dienen: Bei vorübergehendem Aufenthalt sollten Lernende folgendes tun können:

- die benötigte Arbeitserlaubnis usw. beantragen;
- sich (z. B. bei Arbeitsvermittlungen) über freie Stellen, die Art der Tätigkeit und die Beschäftigungsbedingungen (z. B. Arbeitsplatzbeschreibung, Bezahlung, gesetzliche Arbeitsbestimmungen, Freizeit und Urlaub, Kündigungsfrist) informieren;
- Stellenanzeigen lesen;
- Bewerbungsbriefe schreiben, Vorstellungsgespräche führen und dabei schriftlich oder mündlich Angaben zur Person, zur Berufsausbildung und -erfahrung machen sowie Fragen dazu beantworten;

- Einstellungsformalitäten verstehen und erfüllen;
- bei Aufnahme der Arbeit Fragen hinsichtlich der auszuführenden Aufgaben verstehen und stellen;
- Sicherheitsvorschriften verstehen;
- dem Arbeitgeber und der Versicherung einen Unfall melden;
- Sozialleistungen erlangen;

Informationen zur Person

Die Lernenden können sagen, wer sie sind, ihren Namen buchstabieren, ihre Adresse und Telefonnummer nennen, sagen, wo und wann sie geboren sind, ihr Alter und Geschlecht angeben, sagen, ob sie verheiratet sind oder nicht, ihre Staatsangehörigkeit angeben, sagen, woher sie kommen, welchen Beruf sie ausüben, ihre Familie beschreiben, ihre Religionszugehörigkeit, wenn vorhanden, angeben, ihre Vorlieben und Abneigungen angeben, andere Menschen beschreiben; ähnliche Informationen von anderen erfragen und verstehen. Praktiker (Lehrende, Autoren und Autorinnen von Unterrichtsmaterial, Prüfende, Curriculumentwickler usw.) und Abnehmer (Eltern, Schulbehörden, Arbeitgeber usw.), aber auch die Lernenden selbst halten solche konkreten Lernzielbeschreibungen für sehr sinnvoll und motivierend. Die Anzahl der Aufgaben ist jedoch unendlich. Es ist in einem allgemeinen Referenzrahmen nicht möglich, alle kommunikativen Aufgaben, die eventuell einmal in einer realen Situation zu bewältigen wären, ausführlich zu beschreiben. Es ist Aufgabe der Praktiker, über die kommunikativen Bedürfnisse ihrer Zielgruppe nachzudenken und diejenigen kommunikativen Aufgaben zu spezifizieren, auf die die Lernenden vorbereitet werden sollen.

Spielerische Sprachverwendung

Die Verwendung von Sprache zu spielerischen Zwecken hat oft eine wichtige Funktion beim Sprachenlernen und beim Spracherwerb, sie ist jedoch nicht auf den Bildungs- und Erziehungsbereich beschränkt.

Beispiele für spielerische Aktivitäten sind:

Sprachspiele in der Gruppe:

- mündlich (Geschichte mit Fehlern; wie? wann? wo? usw.)

- schriftlich (Kettengeschichten, Buchstabenspiele wie *Scrabble*)
- audiovisuell (Bilderlotto, *Memory* usw.)
- Brett-, Karten- und Fragespiele (*Trivial Pursuit* usw.)
- Scharaden, Pantomime usw. Einzelaktivitäten:
- Rätsel (Kreuzworträtsel, Rebus, Anagramme usw.)
- Sprachspiele in den Medien (TV und Radio: *Glücksrad* usw.)

Sprachwitz (Wortspiele usw.), zum Beispiel:

- in der Werbung *Käse aus dem Berner Oberland: Käse vom Fuße der Jungfrau! – Das Leben ist zu kurz für eine lange Leitung!* (Handy-Werbung)
- Zeitungstitel, z. B. *Feuer und Flamme für Rot!*
- Graffiti, z. B. *Als Gott den Mann erschuf, übte sie nur*

Ästhetische Sprachverwendung

Künstlerische und die Vorstellungskraft herausfordernde Verwendung von Sprache hat einerseits ihren eigenen Wert, andererseits ist sie auch von hohem Bildungswert. Kreative und ästhetische Aktivitäten können produktiv sein, rezeptiv, interaktiv oder sprachmittelnd, und sie können sowohl mündlich als auch schriftlich sein, z. B.:

Singen (Kinderreime, Volkslieder, Schlager usw.);

- Nacherzählen oder Nachschreiben von Geschichten;
- Anhören, Lesen, Schreiben und Sprechen fiktionaler Texte (Geschichten, Reime usw.), einschließlich audiovisueller Texte, Cartoons, Bildgeschichten usw.;
- Aufführung geschriebener oder improvisierter Stücke usw.;
- Produktion, Rezeption und Aufführung literarischer Texte, z. B.: Lesen und Schreiben von Texten (Kurzgeschichten, Romanen, Gedichten usw.), Aufführung und Rezeption von Liedern, Dramen, Opern usw.

Eine so knappe Behandlung traditionell sehr wichtiger, ja oft dominanter Aspekte des modernen Sprachunterrichts im höheren Schulwesen und in der Universität mag abwertend erscheinen: dies ist jedoch nicht beabsichtigt. Nationale und regionale Literatur leistet einen wesentlichen Beitrag zum europäischen Kulturerbe;

der Europarat betrachtet es als einen "wertvollen gemeinsamen Schatz, den es zu schützen und zu entwickeln gilt". Literarische Studien dienen nicht nur rein ästhetischen, sondern vielen anderen erzieherischen Zwecken – intellektuell, moralisch und emotional, linguistisch und kulturell. Es bleibt zu hoffen, dass Lehrende, die auf allen Stufen mit literarischen Texten arbeiten, in diesem *Referenzrahmen* möglichst viele für sie wichtige Abschnitte finden, die ihnen helfen, ihre Ziele und Methoden transparenter zu machen.

Non-verbale Kommunikation

Zu den ***praktischen Handlungen***, die Sprachaktivitäten begleiten (normalerweise handelt es sich dabei um Aktivitäten in der direkten mündlichen Kommunikation), gehören:

- *auf etwas zeigen*, z. B. mit dem Finger, mit der Hand, durch einen Blick, ein Nicken. In diesen Handlungen werden deiktische Mittel zum Identifizieren von Objekten, Personen usw. benutzt, z. B. *Kann ich das haben? Nein, nicht das, das!;*
- *etwas demonstrieren*, z. B. in Verbindung mit deiktischen Mitteln und einfachen Verben im Präsens und Pro-Formen wie z. B.: *Ich nehme das und stelle es hier hin. Mach du das auch so!;*
- *klar beobachtbare Handlungen*, die beim Erzählen, bei einem Kommentar, einem Befehl usw. als bekannt vorausgesetzt werden können, wie z. B.: *Tu das nicht! – Gut gemacht! – Oh nein, er hat es fallen lassen!* In all diesen Fällen ist die Äußerung nicht verständlich, wenn die Handlung nicht zu sehen ist.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- über welche Fertigkeiten die Lernenden verfügen müssen, um Handlungen die passenden Wörter zuzuordnen und umgekehrt; wie sie darauf vorbereitet werden sollen und was in dieser Hinsicht von ihnen erwartet wird;
- in welchen Situationen Lernende dies tun können müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen an sie gestellt werden.

Kommunikative Sprachprozesse

Um als Sprecher, Schreiber, Hörer oder Leser zu agieren, muss der Lernende über Erfahrungen mit der Ausführung einer Reihe von Handlungen verfügen.

Um zu sprechen, muss der Lernende

- eine Mitteilung *planen* und *organisieren* können (kognitive Fertigkeiten);
- eine sprachliche Äußerung *formulieren* können (sprachliche Fertigkeiten);
- die Äußerung *artikulieren* können (phonetische Fertigkeiten).

Um zu schreiben, muss der Lernende

- die Mitteilung *organisieren* und *formulieren* können (kognitive und sprachliche Fertigkeiten);
- den Text *mit der Hand schreiben* oder *auf einer Tastatur eingeben* oder auf andere Weise in Schrift festhalten können (manuelle Fertigkeiten).

Um zu hören, muss der Lernende

- die Äußerung *wahrnehmen* können (auditive phonetische Fertigkeiten);
- die sprachliche Mitteilung als solche *identifizieren* können (linguistische Fertigkeiten);
- die Mitteilung *verstehen* können (semantische Fertigkeiten);
- die Mitteilung *interpretieren* können (kognitive Fertigkeiten).

Um zu lesen, muss der Lernende

- den schriftlichen Text *wahrnehmen* können (visuelle Fertigkeiten);
- die Schrift *erkennen* können (orthographische Fertigkeiten);
- die Mitteilung als solche *identifizieren* können (linguistische Fertigkeiten);
- die Mitteilung *verstehen* können (semantische Fertigkeiten);
- die Mitteilung *interpretieren* können (kognitive Fertigkeiten).

Die beobachtbaren Stufen dieser Prozesse sind gut erforscht. Andere dagegen, wie etwa Abläufe im zentralen Nervensystem, sind es nicht. Ziel der folgenden Analyse ist, lediglich einige derjenigen Teile dieser Prozesse herauszugreifen, die für die Entwicklung der Sprachkompetenz relevant sind.

Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden

Sprachverwendende und Sprachenlernende setzen eine Reihe von Kompetenzen ein, die sie im Lauf früherer Erfahrungen entwickelt haben, um die in kommunikativen Situationen erforderlichen Aufgaben und Aktivitäten auszuführen, denen sie sich gegenübersehen. Aber auch die Teilnahme an kommunikativen Ereignissen (natürlich einschließlich solcher, die speziell zur Förderung des Sprachenlernens gedacht sind) führt zur weiteren Entwicklung der Kompetenzen der Lernenden, die sie dann sofort, aber auch langfristig einsetzen können.

Auf die eine oder andere Weise tragen alle menschlichen Kompetenzen zur Kommunikationsfähigkeit der Sprachverwendenden bei, sodass man sie als Aspekte der kommunikativen Kompetenz betrachten kann.

Es kann jedoch sinnvoll sein, die weniger eng mit der Sprache verknüpften Kompetenzen von den linguistischen Kompetenzen im engeren Sinne zu unterscheiden.

**Thema 2. Interkulturelle Kommunikation aus linguistischer Perspektive.
Interkulturelle Kommunikation als Erscheinungsform, wichtiges Kriterium
und wichtiger Bestandteil der kommunikativen Linguistik.**

0. Einleitung

1. Von der Gegebenheit kultureller Differenzen zum „doing culture“

2. Schlussfolgerungen

3. Literatur in Auswahl

0. Einleitung

Die ersten systematischen Debatten und Untersuchungen zur Kommunikation zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen und Sprachen setzten in der Sprachwissenschaft in den 1980er Jahren ein: Zentral war hierbei u. a. der Einfluss der Ethnographie der Kommunikation, die sich mit der Erforschung von Kommunikation im kulturellen Kontext befasst und untersucht, wie Sprechen eingesetzt wird, um bestimmte Handlungen durchzuführen, soziale Identitäten

herzustellen und gesellschaftliche Wissenskonzepte zu aktivieren. *Vor diesem Hintergrund entstanden erste Analysen authentischer Kommunikationssituationen zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen.*

Ferner spielte im deutschsprachigen Kontext neben den Arbeiten von Knapp und Knapp-Potthoff, Knapp, Enninger und Knapp-Potthoff und denen der kontrastiven Pragmatik vor allem die Funktionale Pragmatik eine herausragende Rolle für die Etablierung des Forschungsfelds der Interkulturellen Kommunikation.

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

- Aspekte des Fremdverstehens;
- Verstehensprobleme und Missverständnisse in der Interkulturellen Kommunikation und deren Ursachen;
- kulturspezifische Konventionen der Kontextualisierung von Bedeutung (wie der Markierung von Höflichkeit, Konventionen der (In)Direktheit, der Kontextualisierung von Emotionen etc.);
- interkulturelle Begegnungen in institutionellen Kontexten (beispielsweise vor Gericht, im medizinischen Bereich, im Hochschulbereich, in der Schule etc.);
- kulturspezifische Realisierungsweisen kommunikativer Handlungen (wie Begrüßungen, Danksagungen, Nichtübereinstimmungen, Fragen, Komplimente, Ablehnungen etc.);
- kulturspezifische Konventionen bei der Handhabung kommunikativer Gattungen bzw. von Textsorten (z. B. unterschiedliche Konventionen in wissenschaftlichen Gattungen, divergierende Konzepte institutioneller Textsorten etc.);
- die Rolle prosodischer und non-verbaler Mittel in interkulturellen Kommunikationssituationen (z. B. Tonhöhenverlauf, Akzentuierung, Lächeln, Lachen, Schweigen etc.);

- das Entstehen neuer sprachlicher Formen bzw. die Herausbildung neuer Muster in interkulturellen Kontexten (Sprachmischungen, Hybridbildungen etc.);
- die Herstellung von Status- und Machtverhältnissen in interkulturellen Kommunikationssituationen;
- Lerner- und Interimsprachen in der Interkulturellen Kommunikation.

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

-Kritik an der Vorstellung homogener, abgeschlossener Kulturen sowie an der Annahme einer eindimensionalen Beziehung zwischen Kultur und sprachlichem Verhalten: In der Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff wie auch mit dem Verhältnis von Sprache, Kommunikation und Kultur wird Kultur nicht länger als „ein dem Interaktionsprozess aufgepfropftes Etwas“ verstanden, sondern gilt als integraler Bestandteil jeder menschlichen Interaktion. Kulturelle Prozesse manifestieren sich in der Praxis der Bedeutungsaushandlung, d. h. in semiotisch vermittelten Darstellungsformen, die soziales Handeln zum Ausdruck bringen. Zugehörigkeit wird folglich nicht einfach als „gegeben“ betrachtet, sondern Fragen nach der interaktiven Herstellung kultureller Zugehörigkeiten und kultureller Differenzen stehen im Vordergrund dieser Ansätze: Wann kann eine Kommunikationssituation auf der Grundlage welcher Voraussetzungen überhaupt als „interkulturelle“ Situation betrachtet werden? Bzw. welche interaktiven Verfahren verwenden Interagierende, um die Begegnung als „interkulturell“ zu konstruieren. Es wird veranschaulicht, wie in interkulturellen Kommunikationssituationen aufgrund kulturspezifischer Kontextualisierungsverfahren Bedeutung kommuniziert wird und welche Rolle indexikalische Zeichen bei der Kontextualisierung kultureller Zugehörigkeiten und Differenzenspielen.

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

In interkulturellen Kommunikationssituationen werden jedoch keineswegs nur eigenkulturelle Kommunikationskonventionen eingebracht, sondern es entstehen auch situationsspezifische „inter- bzw. transkulturelle Phänomene“ (hybride Sprechweisen, Mischformen etc.), die weder den Konventionen der einen noch der anderen kulturellen Gruppe entsprechen.

Interkulturelle Kommunikationssituationen zeigen durchaus eigene Dynamiken, die zu grenzüberschreitenden neuen Kommunikationsformen führen können. Themenstellungen wie sprachliche Heterogenitäten, „performances“, die Konstruktion sprachlicher Identitäten sowie kulturspezifische Ideologien zum Sprachgebrauch repräsentieren somit wichtige aktuelle Fragestellungen der Interkulturellen Kommunikationsforschung.

2. Von der Gegebenheit kultureller Differenzen zum doing culture

Lange Zeit wurden in den Sozialwissenschaften soziale Faktoren wie auch kulturelle Zugehörigkeit, Fremdheit etc. als objektive Daten betrachtet, die gesellschaftlich gegeben sind. *Wie* jedoch diese „Tatsachen“ produziert werden, *wie* gesellschaftliche Wirklichkeit durch menschliche Handlungen erzeugt wird und damit auch *wie* kulturelle Zugehörigkeiten bzw. Differenzen sozial konstruiert werden, rückte erst mit stärker interaktiv ausgerichteten Ansätzen der Sozialforschung in das Blickfeld der Analysen.

Sozialkonstruktivistische Ansätze betrachten kulturelle Differenzen oder gar „Fremdheit“ nicht etwa als gegebene Eigenschaft bzw. als objektives Verhältnis zweier Personen oder Gruppen zueinander, sondern als Resultat einer interaktiven Erzeugung und Zuschreibung: Kulturelle Zugehörigkeiten und Abgrenzungen sind nicht einfach (aufgrund verschiedener Muttersprachen, Pässe, Geburtsorte,

Hautfarben etc.) vorhanden, sondern sie werden interaktiv produziert, fokussiert, bestätigt oder aber irrelevant gesetzt. Für eine sprachwissenschaftliche Erforschung interkultureller Kommunikationssituationen impliziert dies eine Zuwendung zur detaillierten Beschreibung und Analyse derjenigen kommunikativen Umstände, unter denen kulturelle Differenzen interaktiv erfahren werden, und damit eine konkrete Analyse diskursiver Praktiken der Aktualisierung von Fremdheit.

Aufgabe der Interkulturellen Kommunikationsforschung ist es, aufzuzeigen, inwiefern Kultur eine für die Teilnehmenden relevante Kategorie ist, bzw. wie sie diese zu welchem Zweck relevant setzen. Der Prozess der Konstruktion von Kultur, von kulturellen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden wird somit selbst zum Untersuchungsgegenstand, und die analytische Frage verschiebt sich von „was sind die (gegebenen) kulturellen Differenzen?“ zu „was tun die Interagierenden, um kulturelle Differenzen bzw. Zugehörigkeiten interaktiv relevant zu setzen und wie setzen sie diese relevant?“.

Da kulturelle Tatsachen als situativ von den Interagierenden erzeugt gelten, redet man im ethnomethodologischen Sinne vom Prozess des „doing culture. Solche Prozesse des „doing culture“ möchte man im Folgenden anhand von zwei Beispielen veranschaulichen. Diese sollen verdeutlichen, wie Sprache und Sprechen im Kontext kultureller Praktiken verwendet werden, wie kulturelle Gruppen sich sprachlich konstituieren und wie kulturelle Zugehörigkeiten interaktiv erzeugt werden.

2.1. Zur Konstruktion kultureller Differenzen über stereotype Zuschreibungsverfahren

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

Kurt und Uli (ein deutsches Paar) sind bei einem chinesischen Ehepaar zum Essen eingeladen. Guo lebt bereits seit einigen Jahren in der Bundesrepublik, während Bao, seine Frau, erst vor einigen Monaten nach Deutschland gezogen ist. Nachdem

bereits mehrere Gerichte aufgetragen wurden und die Gäste (Kurt und Uli) darauf hingewiesen haben, dass sie „VÖLL.IG. SATT.“ sind, stellt Bao einen weiteren Teller mit chinesischem Essen auf den Tisch und fordert gemäß der chinesischen Etikette ihre Gäste auf, weiter zuzugreifen:

ESSEN BEI GUO UND BAO

1 Bao: ess- essen sie.

2 Kurt: hh' nein. hh' danke.

3 ich bin sch' schon VÖLL.IG. SATT.

4 Bao: ja. nehm- nehmen sie.

5 Guo: du MUSST nicht IMMER SAGEN. eh.

6 das NICHT notwendig bei DEUTSCHEN. ja?

7 Kurt&Uli: hihihhi

8 Uli: eh: nein.

9 VIE:LEN dank.

10 wir habn ECHT' (-) sind ECHT SATT.

11 aber s'hat ganz TOLL GESCHMECKT.=

12 Kurt: = WIRKLICH.

13 Guo ((zu Bao)): die DEUTSCHEN soll man n' nicht so DRING?

14 DRINGELN ja. sie NEHMEN wann sie wollen. ja.

15 macht mal keine SO:RGE.

16 Bao: hihihhi

17 Kurt: jaja. ich NEHM dann schon.

18 Guo: die deutschen ja. (-) sind so nicht so sehr ja BESCHEI:DEN.

19 hahahah. SO. IST DAS. hihi[hihi]

20 Kurt: [hihi]hihi.

Nach einem wiederholten Ablauf der Aufforderung zum Essen und folgender Ablehnung durch die Gäste schaltet sich in Zeile 5 Guo ein. Aufgrund seiner jahrelangen Deutschlanderfahrung präsentiert er sich als Experte und belehrt seine Frau in deutschen Tischsitten und somit in den kommunikativen Konventionen der für sie „fremden Kultur“: „du MUSST nicht IMMER SAGEN. eh. das NICHT

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

Diese Sequenz veranschaulicht, wie Guo kulturelle Differenzen zwischen „uns“ (den Chinesen) und „ihnen“ (den Deutschen) situativ konstruiert und damit einen Zuschreibungsprozess des „Anderen“ aktiviert. Die Konfrontation mit unvertrauten Verhaltensweisen wie der direkten Ablehnung einer Essensaufforderung und dem Ausbleiben mehrfachen Lobes für das Essen (im chinesischen Kontext sind Aufforderungen zum Weiteressen häufig Lobelizitierungsstrategien: Mehrfaches Lob des Essens während des Abends wird erwartet) führt hier zu der Zuschreibung einer Handlung als fremdkulturell und damit zu einer Differenzierung zwischen „denen“ und „uns“. Indem er die Deutschen als „nicht so sehr ja BESCHEI:DEN“ (Z. 18) kategorisiert, konstruiert Guo zugleich auf der Negativfolie der Fremdidentifikation die kulturelle Selbstidentifikation der „bescheidenen Chinesen“. Hierbei wird zum einen deutlich, dass der Prozess der Konstruktion des „Anderen“ eine Dialektik der Ein- und Ausgrenzung enthält. Die Re-Aktualisierung kultureller Stereotypen wird als Verfahren zur interaktiven Zuschreibung von Differenzen und damit zur interaktiven Konstruktion des „Anderen“ eingesetzt.

Die Gesprächssequenz verdeutlicht ferner, dass Zuschreibungen von Fremdkulturalität nicht beliebig verlaufen, sondern sich an vorhandenen Stereotypen über den vermeintlich „Anderen“ orientieren. Interagierende greifen in Situationen interpretativer Unsicherheiten und damit in Kontexten, in denen „Brüche im Verstehen“ auftreten, immer wieder auf kulturelle Stereotypen zurück .

Diese liefern ihnen Aneignungsstrategien des „fremden“ Verhaltens, indem sie Nichtzugängliches den eigenen Kategorien zugänglich machen.

Der vorliegende Gesprächsausschnitt verdeutlicht darüber hinaus, dass einfache dichotomische Rollenzuweisungen der Gesprächsteilnehmenden in interkulturellen Begegnungen in „Einheimische“ vs. „Fremde“ die Komplexität der Teilnehmerkonstellationen häufig ignorieren: Während Bao die Rolle der mit den deutschen Konventionen nicht Vertrauten einnimmt bzw. zugewiesen bekommt,

konstituiert Guo für sich den Status des „Wissenden“ und damit den einer Mittlerperson zwischen den Kulturen. Er belehrt seine Ehefrau hinsichtlich der fremdkulturellen Gepflogenheiten und konstruiert sich zugleich u. a. durch die Belehrung in deutscher Sprache als Mittler.

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

Nachdem Ina die dichotome Kategorisierung von Freunden in „deutsche“ vs. „ausländische“ einführt, um Robbie und Enis nach deren Kontakten zu fragen, greift Robbie in Zeile 351 die Kategorie der „deutschen“ auf: „wir kommen mit den deutschen [nich] in DISCO rein“. In seiner Redezugübernahme in Zeile 353-356 ersetzt Enis die ethnische Kategorie durch „Leute“ und baut einen expliziten Gegensatz zwischen „die“ und „wir“ auf: „die sind (0.5) am meistens_ die sind nich so wie wir.“ (Z. 355-356), wobei er ein einschränkendes „meistens“ einfügt. Mit dieser Relativierung verwischt er die von Robbie gezogenen ethnischen Grenzlinien. Sowohl der Kategorienwechsel von „Deutschen“ zu „Leuten“ als auch die Einschränkung der Generalisierung („am meistens“) verweisen auf ein Problem, das in Zusammenhang mit ethnischen Identitätskonstruktionen grundlegend ist, nämlich das der Verallgemeinerung von Einzelerfahrungen auf ethnische bzw. soziale Kategorien. Robbie schließt sich in den Zeilen 357-359 Enis' Einschätzung bzgl. des „Andersseins der Deutschen“ an und evaluiert die Kategorie der Anderen negativ: „die sind nich DRAUF wie wir (-) die ham's nich DRAUF“. Damit konstruiert er auf der Negativfolie der Fremdidentifikation, die Selbstpositionierung seiner Gruppe als diejenigen Leute, die „es drauf haben“. Auch wenn Enis (in Z. 360) dieser Bewertung widerspricht, setzt Robbie die ethniefgebundene Zuweisung mittels der Nennung von kategoriengebundenen Aktivitäten fort: „_die machen zu viele hausaufgaben.“ (Z. 361). Die Zuschreibung der deutschen Jugendlichen als „Streber“ bzw. als „angepasste Schüler“ fungiert wiederum als indirekte Schablone

für eine Selbststilisierung. Auch hier weist Enis Robbies Bewertung zurück (Z. 362), wenngleich er betont, „die sind nicht so wie wir“. Zur Stütze seiner Behauptung des Andersseins der Deutschen thematisiert er Kommunikationsprobleme zwischen Deutschen und seiner Gruppe: „wenn ich die Witze mach, (-) jeder versteht's aber er erkapert's nicht.“ Aufschlussreich ist hierbei die Opposition zwischen „jeder“ und „er“ bzw. zwischen „jeder versteht's“ und „er kapiert's nicht“. Durch diese Oppositionsbildung subvertiert Enis die Perspektive der Mehrheitsgesellschaft: Vertreter der Mehrheitsgesellschaft werden zur Minderheit.

Auf Inas Nachfrage hinsichtlich möglicher Gründe für das Nichtverstehen der Witze führt Enis schließlich die andere Erziehung der Deutschen an. Das Stereotyp des mangelnden bzw. anderen Humors wird somit in Verbindung zur Sozialisation gebracht. Dies führt nun Robbie weiter aus, indem er „RESpekt (-) [in der familie]“ (Z. 373) als kulturellen Unterschied thematisiert. Nennung des Merkmals „Respekt in der Familie haben“ in Zusammenhang mit einer Kategorie („wir“) die Inferenz des komplementären Merkmals („keinen Respekt in der Familie haben“) bzgl. der Oppositionskategorie („die Deutschen“) nahe.

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

3. Schlussfolgerungen

Die exemplarische Analyse der beiden Gesprächssequenzen veranschaulicht, wie kulturelle Zugehörigkeiten und Differenzen von den Beteiligten interaktiv hergestellt werden. Das Beispiel ESSEN BEI GUO UND BAO zeigt, wie Interagierende über stereotype Zuschreibungsverfahren kulturelle Zugehörigkeiten und Unterschiede in Interaktionen relevant setzen und damit Zugehörigkeiten und Ausgrenzungen situativ konstruieren.

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

Analysen zu nehmen, erweist es sich als notwendig, das soziale Ereignis in seiner Hervorbringung und seinem Kontext zu untersuchen, denn kulturelle Zugehörigkeiten und Differenzen äußern sich indexikalisch in kontextuell verorteten Interpretationsvorgängen.

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

Impulse für DaF-bezogene Fragestellungen können sprachwissenschaftlich basierte Studien interkultureller Begegnungen insofern liefern, als sie traditionelle, statische Konzepte von „Kultur“ bzw. „Sprechgemeinschaft“ überwinden. Die dynamische und komplexe Herstellung kultureller Zugehörigkeiten und Abgrenzungen mittels Sprache repräsentiert einen wichtigen Gesichtspunkt für die Erforschung interkultureller Kommunikation im Fach Deutsch als Fremdsprache. Gerade DaF

kann dazu beitragen, die Funktionen unterschiedlicher (lerner)sprachlicher Varietäten, die Rolle sprachlicher Asymmetrien (zwischen muttersprachlichen TeilnehmerInnen und LernerInnen), das Auftreten und die Rezeption divergierender sprachlicher Praktiken im Gesprächsablauf und die Herstellung sprachlicher Bedeutung systematisch zu beleuchten. Dabei kann es allerdings nicht darum gehen, kulturelles Wissen in Form von kontextlos gelösten „Rezepten“ anzubieten, sondern Handlungsprozesse aufzuzeigen, an denen Kommunizierende mit divergierendem sozio-kulturellem Hintergrund, mit unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, mit divergierenden Konventionen sprachlicher Praktiken etc. beteiligt sind. Gerade der Blick auf neue sprachlich-kommunikative Formationen, auf inter- bzw. transkulturelle Phänomene (wie hybride Sprechweisen, Sprachmischungen etc.), die in solchen Situationen entstehen, verspricht spannende Forschungsfelder für eine interkulturell ausgerichtete Germanistik bzw. für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Hierfür benötigt die Interkulturelle Kommunikationsforschung einen methodologisch und theoretisch fundierten Rahmen, der es erlaubt, (i) konkrete Gesprächs- bzw. Textanalysen mit soziokulturellen Fragestellungen zu verbinden; (ii) situative Aspekte der Verwendung kommunikativer Praktiken vor dem Hintergrund soziokultureller Wissensbestände zu betrachten; (iii) das Aufkommen neuer sprachlicher Formen und Varietäten aufzuzeigen und in Bezug auf soziokulturelle Prozesse diversifizierter Gesellschaften zu reflektieren.

Thema 3. Kommunikative Linguistik und linguistische Pragmatik.

Aspekte der linguistischen Pragmatik im Rahmen des CEFR

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

7. Rhetorik: Sprachliche Mittel und stilistische Figuren

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.

1. Begriffsgeschichte und Ursprünge der Pragmatik

*Im Altgriechischen bezeichnet *prag̃ma* das ‚Geschehene‘, ‚Gegebene‘ und auch die ‚Tat‘, die ‚Handlung‘, für die insbesondere *prax̃is* 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 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. 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. 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“ 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. 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“ 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.

Pragmatik und Stilistik

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 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 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.*

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.

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.

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. 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. 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.*

IV. АМАЛИЙ МАНҶУЛОТЛАР МАТЕРИАЛЛАРИ

Thema 4. Allgemeine Kompetenzen in der Interpretation des CEFR.

Wesensmerkmale der allgemeinen Kompetenzen.

1. Einleitung

2. Soziokulturelles Wissen

3. Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*)

4. Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-être*)

5. Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*)

Im GER werden die Sprachkompetenzen im Rahmen von allgemeinen Kompetenzen betrachtet. Dabei ist der kognitive Aspekt und zwar das Weltwissen von großer Bedeutung, denn Erwachsene Menschen verfügen über ein sehr hoch entwickeltes und ausdifferenziertes Modell der Welt und ihrer Funktionsweise, ein Modell, das mit dem Vokabular und der Grammatik der Muttersprache eng verbunden ist. In der Tat sind beide in ihrer Entwicklung eng aufeinander bezogen.

Was ist das? kann eine Frage nach dem Wort für ein gerade beobachtetes Phänomen sein oder eine Frage danach, was durch ein neues Wort bezeichnet wird. Die wesentlichen Züge dieses Modells werden vollständig in der frühen Kindheit entwickelt; aufgrund von Erziehung und Erfahrung entwickelt es sich jedoch während der Adoleszenz bis ins Erwachsenenleben hinein weiter. Kommunikation hängt ab von der Übereinstimmung zwischen den von den Beteiligten internalisierten Weltmodellen und der Sprache. Eines der Ziele wissenschaftlicher Bemühungen ist es, die Struktur und Funktionsweise der Welt aufzudecken und eine standardisierte Terminologie zu deren Beschreibung zu entwickeln. Die natürliche Sprache hat sich auf eine vergleichsweise organische Weise entwickelt und die Beziehung zwischen den Kategorien der Form und der Bedeutung variiert bis zu einem gewissen Grad von einer Sprache zur anderen, wenn auch nur innerhalb relativ enger Grenzen, die die tatsächliche Beschaffenheit der Realität setzt. Im sozialen Bereich ist die Divergenz größer als im Hinblick auf die materielle

Umgebung, obgleich auch hier Sprachen Phänomene danach unterscheiden, welche Bedeutung sie für das Leben der Gemeinschaft haben. Im Zweit- und Fremdsprachenlehren kann häufig davon ausgegangen werden, dass Lernende bereits über ein für diese Zwecke hinreichendes Weltwissen verfügen. Dies ist jedoch keineswegs immer der Fall. Weltwissen (ganz gleich, ob es aus Erfahrung, Erziehung oder Informationsquellen usw. stammt) umfasst - die Orte, Institutionen und Organisationen, Personen, Objekte, Ereignisse, Prozesse und Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen. Besonders wichtig für den Lernenden einer bestimmten Sprache ist Sachwissen über das Land oder die Länder, in dem oder denen die Sprache gesprochen wird, wie z. B. Wissen über wesentliche geographische, ökologische, demographische, wirtschaftliche und politische Merkmale.

- Klassen von Dingen (konkret/abstrakt, belebt/unbelebt usw.) und ihre Eigenschaften und Beziehungen (zeitlich-räumlich, assoziativ, analytisch, logisch, Ursache/Wirkung usw.).

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welches Weltwissen bei den Sprachverwendenden/Lernenden vorausgesetzt wird und welche Anforderungen an ihr Weltwissen gestellt werden;

- welches neue Weltwissen, besonders in Bezug auf das Land, in dem die Sprache gesprochen wird, die Lernenden im Verlauf des Sprachenlernens erwerben müssen und wie man es ihnen vermitteln kann.

Soziokulturelles Wissen

Genau genommen ist das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft oder der Gemeinschaften, in denen eine Sprache gesprochen wird, ein Aspekt des Weltwissens. Doch es ist für den Lernenden so wichtig, dass es besondere Aufmerksamkeit verdient, insbesondere deshalb, weil es im Gegensatz zu vielen anderen Wissensaspekten sehr wahrscheinlich außerhalb des früheren Erfahrungsbereichs des Lernenden liegt und zudem durch Stereotypen verzerrt sein kann. Die Merkmale, die für eine bestimmte europäische Gesellschaft und ihre Kultur charakteristisch sind, können sich beziehen auf:

1. das tägliche Leben, z. B.:

- Essen und Trinken, Essenszeiten, Tischmanieren;
- Feiertage;
- Arbeitszeiten und -gewohnheiten;
- Freizeitbeschäftigungen (Hobbys, Sport, Lesegewohnheiten, Medien).

2. Lebensbedingungen, z. B.:

- den Lebensstandard (mit regionalen, schichtspezifischen und ethnischen Abweichungen);
- Wohnverhältnisse;
- soziale Absicherung.

3. interpersonale Beziehungen, (einschließlich der von Macht und Solidarität geprägten Beziehungen),

z. B. in Bezug auf:

- die schichtspezifische Struktur einer Gesellschaft und Beziehungen zwischen sozialen Gruppen;
- Beziehungen zwischen den Geschlechtern (männlich/weiblich, Grad der Vertrautheit);
- Familienstrukturen und -beziehungen;
- Beziehungen zwischen den Generationen;
- Beziehungen in Arbeitssituationen;
- Beziehungen zwischen Öffentlichkeit und Polizei, Verwaltung usw.;
- Beziehungen zwischen ethnischen und anderen Bevölkerungsgruppen;
- Beziehungen zwischen politischen und religiösen Gruppierungen.

4. Werte, Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf Faktoren wie:

- die soziale Schicht;
- Berufsgruppen (Akademiker, Management, Beamte, gelernte und ungelernte Arbeiter);
- Vermögen (verdient und ererbt);
- regionale Kulturen;
- Sicherheit;

- Institutionen;
- Tradition und sozialer Wandel;
- Geschichte; insbesondere herausragende historische Persönlichkeiten und Ereignisse;
- Minderheiten (ethnische, religiöse);
- nationale Identität;
- andere Länder, Staaten, Völker;
- Politik;
- Kunst (Musik, bildende Künste, Literatur, Drama, populäre Musik und Lieder);
- Religion;
- Humor.

5. Körpersprache: Die Kenntnis der die Körpersprache regulierenden Konventionen stellt einen Teil der soziokulturellen Kompetenz der Sprachverwendenden/Lernenden dar.

6. Soziale Konventionen, z. B. in Bezug auf das Verhalten von Gast und Gastgeber:

- Pünktlichkeit;
- Geschenke;
- Kleidung;
- Erfrischungen, Getränke, Mahlzeiten;
- Konventionen und Tabus in Benehmen und Unterhaltung;
- Dauer des Besuchs;
- sich verabschieden.

7. rituelles Verhalten in Bereichen wie:

- religiöse Bräuche;
- Geburt, Heirat, Tod;
- Verhalten von Zuschauern bei öffentlichen Veranstaltungen und Zeremonien;
- Feierlichkeiten, Festivals, Tanzveranstaltungen, Diskotheken usw.

6. Interkulturelles Bewusstsein

Aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der "Welt des Herkunftslandes" und der "Welt der

Zielsprachengemeinschaft" (Ähnlichkeiten und klare Unterschiede) erwächst ein interkulturelles Bewusstsein. Natürlich ist es wichtig festzustellen, dass interkulturelles Bewusstsein auch bedeutet, sich der regionalen und sozialen Verschiedenheit in beiden Welten bewusst zu sein. Ferner wird es durch das Bewusstsein bereichert, dass es neben den Kulturen, in denen die L1 und die L2 des Lernenden gesprochen werden, noch viele andere gibt. Dieser weitere Horizont hilft, beide in einen größeren Kontext einzuordnen. Über das objektive Wissen hinaus gehört zum interkulturellen Bewusstsein auch, dass man sich bewusst ist, wie eine Gemeinschaft jeweils aus der Perspektive der anderen erscheint, nämlich häufig in Form nationaler Stereotypen.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche soziokulturellen Erfahrungen und Kenntnisse bei den Lernenden vorausgesetzt werden können und welche von ihnen erwartet werden;
- welche neuen Erfahrungen und Kenntnisse des sozialen Lebens sowohl in der eigenen als auch in der Zielgemeinschaft die Lernenden erwerben müssen, um die kommunikativen Anforderungen in der L2 zu meistern;
- welches Bewusstsein der Beziehung zwischen der eigenen und der Zielkultur die Lernenden haben müssen, um eine angemessene interkulturelle Kompetenz zu entwickeln.

Fertigkeiten und prozedurales Wissen (savoir-faire)

5.1. *Praktische Fertigkeiten* umfassen:

- *soziale Fertigkeiten*: die Fähigkeit, sich entsprechend den in Abschnitt 5.1.1.2 dargestellten Konventionen zu verhalten und die erwarteten Routinen auszuführen, soweit dies für Außenstehende, besonders für Ausländer, als angemessen erachtet wird.
- *Fertigkeiten, die für das tägliche Leben benötigt werden*: die Fähigkeit, die für das tägliche Leben erforderlichen Routinehandlungen (sich waschen, sich anziehen, kochen, essen usw.) effektiv auszuführen;

Pflege und Reparatur von Haushaltsgeräten usw.

- *berufliche Fertigkeiten*: die Fähigkeit, spezielle (geistige und körperliche) Handlungen auszuführen, die der jeweilige Beruf erfordert.
- *Fertigkeiten für die Freizeit*: die Fähigkeit, die für Freizeitaktivitäten erforderlichen Handlungen effektiv auszuführen, z. B. in den Bereichen:
 - Kunst (malen, bildhauerisch arbeiten, ein Instrument spielen usw.);
 - Handarbeiten und basteln (stricken, sticken, weben, Körbe flechten, tischlern usw.);
 - Sport (Mannschaftsspiele, Leichtathletik, joggen, klettern, schwimmen usw.);
 - Hobbys (Fotografie, Gartenarbeit usw.).

Interkulturelle Fertigkeiten umfassen:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche kulturellen Mittlerrollen und -funktionen die Lernenden übernehmen müssen, auf welche dieser Rollen und Funktionen sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird;
- welche Merkmale der Ausgangs- und Zielkultur die Lernenden unterscheiden können müssen, wie sie darauf vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen in dieser Hinsicht an sie gestellt werden;
- welche Vorkehrungen getroffen werden sollten, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Zielkultur zu erfahren;
- welche Gelegenheiten die Lernenden haben werden, als kulturelle Mittler aufzutreten.

Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (savoir-être)

Die kommunikative Tätigkeit der Sprachverwendenden/Lernenden wird nicht nur durch ihr Wissen, ihr Verständnis und ihre Fertigkeiten beeinflusst, sondern auch durch individuelle, ihre jeweilige Persönlichkeit charakterisierende Faktoren wie Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen, die zu ihrer Identität beitragen. Dazu gehören:

1. *Einstellungen*, wie der den Sprachverwendenden/Lernenden eigene Grad an
 - Offenheit für und Interesse an neuen Erfahrungen, anderen Menschen, Ideen, Völkern, Gesellschaften und Kulturen;
 - Bereitschaft, die eigene kulturelle Sichtweise und das eigene kulturelle Wertesystem zu relativieren;
 - Bereitschaft und Fähigkeit, sich von konventionellen Einstellungen gegenüber kulturellen Unterschieden zu distanzieren.
2. *Motivationen*:
 - intrinsisch/extrinsisch;
 - instrumentell/integrativ;
 - Kommunikationsdrang, das menschliche Kommunikationsbedürfnis.
3. *Wertvorstellungen*, z. B. ethische und moralische.
4. *Überzeugungen*, z. B. religiöse, ideologische, philosophische.
5. *kognitiver Stil*:
 - konvergent/divergent;
 - holistisch/analytisch/synthetisch.
6. *Persönlichkeitsfaktoren*, z. B.:
 - Redseligkeit/Schweigsamkeit;
 - Unternehmungsgeist/Schüchternheit;
 - Optimismus/Pessimismus;
 - Introversion/Extraversion;
 - Proaktivität/Reaktivität;
 - Schuld bei sich selbst oder anderen suchen;

- (frei sein von) Furcht oder Verlegenheit;
- Regelbewusstsein/Flexibilität;
- Aufgeschlossenheit/Engstirnigkeit;
- Spontaneität/Selbstkontrolle;
- Intelligenz;
- Akribie/Nachlässigkeit;
- Merkfähigkeit;
- Fleiß/Faulheit;
- (Mangel an) Ehrgeiz;
- (Mangel an) Selbstwahrnehmung;
- (Mangel an) Selbstvertrauen;
- (Mangel an) Selbstbewusstsein;
- (Mangel an) Selbstwertgefühl.

Einstellungen und Persönlichkeitsfaktoren beeinflussen nicht nur die Rollen der Sprachverwendenden/ Lernenden in kommunikativen Handlungen, sondern auch ihre Lernfähigkeit. Die Entwicklung einer 'interkulturellen Persönlichkeit', die sowohl Einstellungen als auch Bewusstsein mit einschließt, wird von vielen als ein wichtiges Erziehungsziel an sich betrachtet. Dies wirft wichtige ethische und pädagogische Fragen auf, wie etwa:

- Inwieweit kann die Persönlichkeitsentwicklung ein explizites Erziehungs- und Bildungsziel sein?
- Wie kann Kulturrelativismus mit ethischer und moralischer Integrität in Einklang gebracht werden?
- Welche Persönlichkeitsfaktoren a) fördern bzw. b) behindern das Lernen und den Erwerb einer Fremd oder Zweitsprache?
- Wie kann Lernenden geholfen werden, Stärken zu nutzen und Schwächen zu überwinden?
- Wie kann die Vielfalt von Persönlichkeiten mit den Beschränkungen in Einklang gebracht werden, die Bildungssystemen auferlegt sind und die sie ihrerseits Lernenden auferlegen?

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, - ob Lernende bestimmte Persönlichkeitsmerkmale entwickeln und zeigen möchten oder sollen und,

wenn ja, welche; wie man die Lernenden dazu ermutigen kann; wie man ihnen dabei helfen kann; was von ihnen erwartet wird.

- ob und wie die Charakteristika der Lernenden bei Maßnahmen für das Sprachenlernen und Sprachenlehren und für die Beurteilung in Betracht gezogen werden.

Lernfähigkeit (savoir-apprendre)

Savoir-apprendre im weitesten Sinn bedeutet die Fähigkeit zur Beobachtung, zur Teilnahme an neuer Erfahrung und zur Integration neuen Wissens in bereits vorhandenes Wissen, das dabei, wenn nötig, verändert wird. Sprachlernfähigkeiten werden im Verlauf von Lernerfahrungen entwickelt. Sie ermöglichen es dem Lernenden, neue Herausforderungen beim Erlernen einer Fremdsprache effektiver und unabhängiger zu bewältigen, zu sehen, welche Wahlmöglichkeiten bestehen, und Chancen besser zu nutzen. Lernfähigkeit besteht aus mehreren Komponenten, wie etwa: Sprach- und Kommunikationsbewusstsein; allgemeine phonetische Fertigkeiten, Lerntechniken und heuristische Fertigkeiten.

5.1. Sprach- und Kommunikationsbewusstsein

Sensibilität für Sprache und Sprachgebrauch umfasst sowohl die Kenntnis als auch das Verstehen der Organisations- und Verwendungsprinzipien von Sprachen; sie macht es möglich, dass neue Erfahrungen in einen geordneten Rahmen assimiliert und als Bereicherung empfunden werden. Die neue Sprache kann dann leichter gelernt und verwendet werden und wird nicht als Bedrohung für das bereits bestehende linguistische System des Lernenden abgelehnt, welches häufig als das normale und 'natürliche' angesehen wird.

5.1. Allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten

Vielen Lernenden, insbesondere erwachsenen Lernenden, wird Folgendes bei der Aussprache neuer Sprachen helfen:

- die Fähigkeit, ungewohnte Laute und prosodische Muster zu unterscheiden und zu produzieren;
 - die Fähigkeit, ungewohnte Lautfolgen zu erkennen und zu verketten;
 - die Fähigkeit, als Hörer das Kontinuum eines Lautstroms in eine sinnvoll strukturierte Kette phonologischer Elemente aufzulösen (d. h. in unterschiedene und signifikante Teile zu zerlegen);
 - das Verstehen/Beherrschen der Prozesse der Hörwahrnehmung und der Lautproduktion, die auf das Lernen einer neuen Fremdsprache angewendet werden können. Diese allgemeinen phonetischen Fertigkeiten sind zu unterscheiden von der Fähigkeit, eine bestimmte Sprache auszusprechen (phonologische Fähigkeiten).
- Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,
- welche Schritte unternommen werden sollten, um das Sprach- und Kommunikationsbewusstsein der Lernenden zu entwickeln, wenn das überhaupt erforderlich ist;
 - welche artikulatorischen Fertigkeiten und welche Fertigkeiten der Hörwahrnehmung die Lernenden besitzen sollen, welche man als bereits vorhanden voraussetzt, welche dieser Fertigkeiten man ihnen vermitteln muss und was von den Lernenden in dieser Hinsicht erwartet wird.

Lerntechniken umfassen

- die Fähigkeit, die im Unterricht geschaffenen Lerngelegenheiten effektiv zu nutzen, wie z. B.:
- der dargebotenen Information gegenüber aufmerksam bleiben;
- erkennen, was mit einer gestellten Aufgabe beabsichtigt ist;
- in Partner- oder Gruppenarbeit effektiv zusammenarbeiten;
- die gelernte Sprache schnell und häufig aktiv anwenden;
- die Fähigkeit, vorhandene Materialien für selbstständiges Lernen zu nutzen;
- die Fähigkeit, Materialien für selbstverantwortliches Lernen zu organisieren und zu nutzen;
- die Fähigkeit, aus direkter Beobachtung und Teilnahme an Kommunikationsereignissen effektiv zu

lernen (sowohl linguistisch als auch soziokulturell), indem man perzeptuelle, analytische und heuristische

Fertigkeiten ausbildet;

- die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen als Lernende/r;
- die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Ziele zu identifizieren;
- die Fähigkeit, die eigenen Strategien und Verfahren den eigenen Persönlichkeitsmerkmalen und Ressourcen entsprechend zu organisieren.

5.1.4.4. Heuristische Fertigkeiten umfassen:

- die Fähigkeit der Lernenden, mit neuen Erfahrungen umzugehen (mit einer neuen Sprache, mit neuen Menschen, neuen Verhaltensweisen usw.) und in einer Lernsituation andere Kompetenzen einzusetzen (z. B. durch Beobachten, Erfassen der Bedeutung des Beobachteten, Analysieren, Schlüsse ziehen, Memorieren usw.);
- die Fähigkeit der Lernenden, neue Information zu finden, zu verstehen und weiterzugeben (besonders bei der Verwendung von Nachschlagewerken in der Zielsprache);
- die Fähigkeit, neue Technologien zu benutzen (z. B. indem man Informationen in Datenbanken, Hypertexten usw. sucht).

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche Lerntechniken Lernende entwickeln und einsetzen können sollen und wie man Lernende dazu ermutigt und befähigt;
- welche heuristischen Fertigkeiten die Lernenden entwickeln und einsetzen können sollen und wie man sie dazu ermutigt und befähigt;
- welche Maßnahmen getroffen werden, um die Lernenden beim Lernen und beim Gebrauch der Sprache zunehmend selbstständig werden zu lassen.

5.2. Kommunikative Sprachkompetenzen

Zur Umsetzung ihrer kommunikativen Absichten setzen Sprachverwendende/Lernende sowohl ihre allgemeinen Fähigkeiten als auch eine spezifisch sprachbezogene kommunikative Kompetenz ein. Kommunikative Kompetenz in diesem engeren Sinn besteht aus folgenden Komponenten wie -

linguistische Kompetenzen, soziolinguistische Kompetenzen und pragmatische Kompetenzen, die weiter in einzelnen Abschnitten betrachtet werden.

Thema 5. Linguistische Kompetenz und ihre Wesensmerkmale. Die Bestandteile der linguistischen Kompetenz.

1. Einführung

2. Lexikalische Kompetenz

3. Grammatische Kompetenz

4. Semantische Kompetenz

5. Phonologische Kompetenz

6. Orthoepische Kompetenz

Linguistische Kompetenzen.

Es gibt bis heute noch keine vollständige, erschöpfende Beschreibung einer Sprache als einem formalen System, das dem Ausdruck von Inhalten dient. Sprachsysteme zeichnen sich durch eine hohe Komplexität aus, und die Sprache einer großen, vielschichtigen, hoch entwickelten Gesellschaft wird von keinem ihrer Sprecher vollkommen beherrscht. Das wäre auch nicht möglich, da sich die alltägliche Sprache aufgrund der Erfordernisse des kommunikativen Gebrauchs in ständiger Entwicklung befindet. Die meisten Nationalstaaten haben versucht, eine Standardform ihrer jeweiligen Sprache festzulegen, doch nie bis ins letzte Detail. Für die Darstellung von Standardsprachen wurde früher das linguistische Modell herangezogen, das bei der Vermittlung des Kanons der überlieferten literarischen Werke in längst ausgestorbenen klassischen Sprachen benutzt wurde. Vor über 100 Jahren jedoch wurde dieses traditionelle Modell von den meisten Linguisten mit der Begründung zurückgewiesen, eine Sprache sollte so beschrieben werden, wie sie wirklich benutzt wird, und nicht so, wie sie nach Meinung irgendeiner Autorität zu sein habe. Ferner sei dieses traditionelle Modell – da es für Sprachen eines

bestimmten Typs entwickelt wurde – zur Beschreibung ganz anders organisierter sprachlicher Systeme ungeeignet. Doch keines der vielen mittlerweile entwickelten alternativen Modelle ist allgemein akzeptiert worden. Man hat sogar bezweifelt, dass es nur ein einziges universales Modell zur Beschreibung aller Sprachen geben kann. Aus neueren Studien zu linguistischen Universalien sind auch noch kaum Ergebnisse hervorgegangen, die direkt für die Verbesserung des Sprachenlernens und -lehrens oder für die Beurteilung nutzbar gemacht werden könnten. Die meisten deskriptiven Linguisten geben sich deshalb heute damit zufrieden zu erfassen, was in der Praxis üblich ist, indem sie Form und Bedeutung aufeinander beziehen und dabei eine Terminologie benutzen, die nur dort von der traditionellen abweicht, wo man es mit sprachlichen Erscheinungen zu tun hat, die das traditionelle Beschreibungsmodell nicht erfassen kann. Dieser Ansatz wird in Abschnitt 5.2 übernommen. Dort wird versucht, die Hauptkomponenten linguistischer Kompetenz zu identifizieren und zu klassifizieren. Linguistische

Kompetenz wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden. Ziel der folgenden Systematisierung ist es, einige Parameter und Kategorien als Klassifikationsinstrumente vorzuschlagen, die zur Beschreibung sprachlicher Inhalte, oder auch als Basis der Reflexion, hilfreich sein können. Praktikern, die ein anderes Bezugsmodell bevorzugen, steht es selbstverständlich – hier wie überall – frei, dies zu tun. Sie sollten jedoch ihre Theorien und Verfahren sowie die Traditionen, in denen sie arbeiten, offen legen. In diesem *Referenzrahmen* unterscheiden wir:

- lexikalische Kompetenz;
- grammatische Kompetenz;
- semantische Kompetenz
- phonologische Kompetenz.

Fortschritte, die Lernende bei der Nutzung sprachlicher Mittel machen, lassen sich in Skalen fassen; sie werden im Folgenden in dieser Form dargestellt:

Lexikalische Kompetenz

Sie umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden.

1. *Lexikalische* Elemente sind:

a) *festе Wendungen*, die aus mehreren Wörtern bestehen und jeweils als ein Ganzes gelernt und verwendet werden. Solche festen Wendungen sind z. B.:

- *Satzformeln*:

- direkte Exponenten von Sprachfunktionen (vgl. Abschnitt 5.2.3.2), wie Begrüßungen wie *Guten Morgen! – Nett, Sie kennenzulernen.* usw.

- Sprichwörter usw. (vgl. Abschnitt 5.2.2.3);

- archaische Ausdrücke wie z. B. *Hebe dich hinweg von mir!*

- *idiomatische Wendungen*, oft semantisch undurchsichtige, erstarrte Metaphern, z. B.:

- *Er hat den Löffel abgegeben/fallen lassen.* (= er ist gestorben)

- *jmdm. einen Bären aufbinden* (d. h. eine Lüge erzählen, flunkern)

- *Ich denk, mich tritt ein Pferd* (als Ausdruck der Verblüffung/Verärgerung)

- Verstärker: Ihr Gebrauch ist oft stilistisch oder durch den Kontext eingeschränkt, z. B.

schneeweiß (d. h. 'rein') gegenüber *weiß wie eine (gekalkte) Wand* (d. h. 'blass')

- *feststehende Muster (Sprachbausteine, Schablonen)*, die unzerlegt als Ganzes gelernt und verwendet werden und in die Wörter oder Phrasen eingefügt werden, um sinnvolle Sätze zu bilden,

z. B. *Könnte ich bitte ... haben? – Ich möchte gerne zahlen!*

- andere feststehende Phrasen, wie z. B.:

- Funktionsverbgefüge, z. B. *zu Ende gehen, in Betrieb nehmen*

- präpositionale Gefüge z. B. *in Hinblick auf, in Bezug auf*

- feste Kollokationen, die aus Wörtern bestehen, die normalerweise zusammenstehen, z. B. *eine Rede/einen Vortrag halten; Fehler machen.*

b) *Einzelwörter*, d. h. frei stehende einzelne Wörter. Manche Lexeme können verschiedene Bedeutungen haben (Polysemie), z. B. Bank, ein Geldinstitut oder eine

Bank zum Sitzen. Lexeme können offenen Wortklassen angehören und Nomen, Verb, Adjektiv, Adverb sein; diese können aber auch ihrerseits geschlossene lexikalische Gruppen bilden (z. B. die Wochentage, die Monate eines Jahres, Gewichte, Maße usw.). Andere lexikalische Gruppen gibt es für bestimmte grammatische oder semantische Sachverhalte (vgl. unten).

2. **Grammatische Elemente** gehören zu den geschlossenen Wortklassen, z. B. (im Deutschen):

Artikel (ein, einer, eine, der, die, das)

Indefinitpronomen (einige, alle, viele usw.)

Demonstrativpronomen (dieser, diese, dieses; jener ...)

Personalpronomen (ich, du, er, sie, es, wir ...; mir, dir usw.)

Interrogativ- und Relativpronomen (wer, was, welche, wo, wie usw.)

Possessivpronomen (mein, dein, sein, ihr usw.)

Präpositionen (in, an, bei, mit, von usw.)

Hilfsverben / Modalverben (sein, haben, werden / können, sollen usw.)

Konjunktionen (und, aber, wenn, obwohl)

Modalpartikeln (ja, wohl, aber, doch usw.)

Die Benutzer dieses *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche lexikalischen Elemente (feste Wendungen und einzelne Wörter) die Lernenden erkennen und/oder verwenden müssen, auf welche lexikalischen Elemente sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen in dieser Hinsicht an sie gestellt werden; - wie lexikalische Elemente ausgewählt und angeordnet werden.

Grammatische Kompetenz

Grammatische Kompetenz kann man definieren als Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden. Formal kann man die Grammatik einer Sprache als eine Menge von Prinzipien sehen, die das Zusammensetzen von Elementen zu Sätzen regeln. Grammatische Kompetenz ist die Fähigkeit, in Übereinstimmung mit diesen Prinzipien wohlgeformte

Ausdrücke und Sätze zu produzieren und zu erkennen (im Unterschied zum Auswendiglernen feststehender Formeln). Die Grammatik einer jeden Sprache ist in diesem Sinn hochkomplex und widersetzt sich einer definitiven oder erschöpfenden Beschreibung. Es gibt eine Reihe konkurrierender Theorien und Modelle zur Organisation der Wörter zu Sätzen. Es ist jedoch nicht die Aufgabe dieses *Referenzrahmens*, diese Theorien zu beurteilen oder für die eine oder andere zu plädieren, sondern vielmehr, die Benutzer zu ermutigen zu sagen, welche sie selbst gewählt haben und welche Folgen diese Wahl für ihre praktische Arbeit hat. Hier beschränken wir uns darauf, einige in der grammatischen Beschreibung häufig benutzte Parameter und Kategorien darzulegen.

Bei einer Beschreibung der grammatischen Organisation muss man spezifizieren:

- *Elemente*, z. B.:
- Morphe;
- Morpheme – Stämme und Affixe;
- Wörter.
- *Kategorien*, z. B.:
- Numerus, Kasus, Genus;
- konkret/abstrakt, zählbar/unzählbar;
- (in)transitiv, Aktiv/Passiv;
- Tempus;
- Aspekt.
- *Klassen*, z. B.:
- Konjugationen;
- Deklinationen;
- offene Wortklassen: Substantive, Verben, Adjektive, Adverben;
- geschlossene Wortklassen (grammatische Elemente, vgl. Abschnitt 5.2.1.1).
- *Strukturen*, z. B.:
- zusammengesetzte Wörter und komplexe Ausdrücke
- Phrasen: Nominalphrase, Verbalphrase usw.
- Teilsätze: Hauptsatz, Nebensatz, selbstständiger Teilsatz

- Sätze: einfacher Satz, Satzverbindung, Satzgefüge
- *Prozesse* (deskriptiv), z. B.:
- Nominalisierung
- Affigierung
- Suppletion
- Ablaut
- Transposition
- Transformation
- *Beziehungen*, z. B.:
- Rektion
- Kongruenz
- Valenz

Es gibt eine Skala zur grammatischen Korrektheit. Diese sollte in Verbindung zur Skala 'Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)' am Anfang dieses Abschnitts gesehen werden. Eine Skala zur Progression in Bezug auf die grammatische Struktur zu erstellen, die auf alle Sprachen anwendbar wäre, halten wir für unmöglich.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche Grammatiktheorie ihrer Arbeit zugrunde liegt;
- auf die Beherrschung welcher grammatischen Elemente, Kategorien, Klassen, Strukturen, Prozesse und Beziehungen Lernende vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird.

Traditionell unterscheidet man Morphologie und Syntax.

Die ***Morphologie*** behandelt die interne Struktur von Wörtern. Wörter können in Morpheme unterteilt werden, die ihrerseits Klassen bilden, wie:

- Stämme
- Affixe (Präfixe, Suffixe, Infixe), einschließlich:
- Wortbildungsaffixe (z. B. *un-*, *ver-*, *-bar*, *-heit*, *-keit*)
- Flexionsaffixe (z. B. *-st*, *-en*, *-end*)

Wortbildung: Wörter können klassifiziert werden als:

- einfache Wörter (nur Stamm, z. B. *sechs*, *Baum*, *brechen*)

- abgeleitete Wörter (Stamm + Affixe, z. B. *abbrechen*, *sechsfach*)
- zusammengesetzte Wörter (mehr als ein Stamm, z. B. *Zusammenbruch*, *Weihnachtsbaum*, *Sechserpack*)

Die Morphologie behandelt auch andere Arten der Veränderungen von Wortformen, z. B.:

- Ablaut/Vokalalternation (singen/sang/gesungen, Maus/Mäuse);
- Konsonantenveränderung (schneiden/schnitt);
- unregelmäßige Formen (gehen/ging, stehen/stand);
- Suppletion (gut/besser);
- Nullformen (Pudel/Pudel).

Die **Morphophonologie** behandelt die phonetisch bedingte Variation von Morphemen (z. B. *lieben*, *lieb*, *liebt*, d. h. Wechsel von /b/ zu /p/; auch: *sie geht* vs. *sie betet*) und die morphologisch bedingte phonetische Variation (z. B. *brennen/brannte*, *kennen/kannte*).

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche morphologischen Elemente und Prozesse die Lernenden beherrschen müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen an sie gestellt werden.

Die **Syntax** behandelt die Anordnung von Wörtern zu Sätzen gemäß den beteiligten Kategorien, Elementen, Klassen, Strukturen, Prozessen und Beziehungen, die oft als Regelmenge repräsentiert werden. Die Syntax der Sprache eines erwachsenen Muttersprachlers ist sehr komplex und weitgehend unbewusst. Die Fähigkeit, Sätze zu bilden, um einen Sinn zu vermitteln, stellt einen zentralen Aspekt der kommunikativen Kompetenz dar.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche grammatischen Elemente, Kategorien, Klassen, Strukturen, Prozesse und Beziehungen die

Lernenden beherrschen müssen, worauf sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird.

Semantische Kompetenz

Sie umfasst die Fähigkeit Lernender, sich der Organisation von Bedeutung bewusst zu sein und diese zu kontrollieren.

Lexikalische Semantik behandelt Fragen der Wortbedeutung, z. B.:

- die Beziehung zwischen Wörtern und allgemeinem Kontext:
- Referenz;
- Konnotation;
- Repräsentation allgemeiner spezifischer Begriffe.
- interlexikalische Beziehungen, wie:
- Synonymie/Antonymie;
- Hyponymie;
- Kollokation;
- Teil-Ganzes-Beziehungen;
- Komponentenanalyse;
- Übersetzungsäquivalenz.

Grammatische Semantik behandelt die Bedeutung grammatischer Elemente, Kategorien, Strukturen und Prozesse.

Pragmatische Semantik behandelt logische Beziehungen wie Folgerung, Präsupposition, Implikation usw.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, - welche Arten von semantischen Beziehungen Lernende aufbauen bzw. beherrschen sollen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen an sie gestellt werden.

Fragen der Bedeutung sind natürlich zentrale Fragen für die Kommunikation und werden in diesem *Referenzrahmen* an verschiedenen Stellen behandelt (vgl. besonders Abschnitt 5.1.1.1).

Linguistische Kompetenz wird hier in einem formalen Sinn behandelt. Aus der Sicht der theoretischen oder deskriptiven Linguistik stellt die Sprache ein

hochkomplexes symbolisches System dar. Wenn, wie hier, versucht wird, die vielen verschiedenen Komponenten der kommunikativen Kompetenz getrennt darzustellen, ist es legitim, die (überwiegend unbewusste) Kenntnis formaler Strukturen sowie die Fähigkeit, mit diesen umzugehen, als eine dieser Komponenten zu identifizieren. In welchem Maß eine solche formale Analyse in das Sprachenlernen und -lehren einfließen sollte, wenn überhaupt, ist eine andere Frage. Der funktional-notionale Ansatz, der in den Publikationen des Europarats, *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* und *Vantage Level*, vertreten wird, ist eine Alternative zur Behandlung der linguistischen Kompetenz in Abschnitt 5.2.1.3. Dort geht man nicht von Sprachformen und deren Bedeutungen aus, sondern von einer systematischen Klassifizierung kommunikativer Funktionen und semantischer Konzepte, die in allgemeine und in spezifische unterteilt werden, und befasst sich nur sekundär mit lexikalischen und grammatischen Formen als deren Exponenten. Beide Ansätze sind komplementäre Darstellungen der 'doppelten Artikulation' von Sprache. Sprachen beruhen bekanntlich auf einer Organisation der Form und einer Organisation der Bedeutung. Die Kategorien beider Organisationsformen stehen in meist zufälliger Beziehung zueinander. Eine auf der Organisation der *Ausdrucksformen* basierende Sprachbeschreibung zersplittert die Bedeutung, und umgekehrt zersplittert die auf der Organisation der *Bedeutung* basierende Sprachbeschreibung die Form. Welches der Modelle nun von den Benutzern dieses *Referenzrahmens* bevorzugt wird, hängt davon ab, zu welchem Zweck die jeweilige Beschreibung erstellt wird. Der Erfolg des Ansatzes von *Threshold Level* deutet darauf hin, dass vielen Praktikern der Weg von der Bedeutung zur Form vorteilhafter erscheint als die traditionellere Praxis, Lernprogressionen ausschließlich in formalen Kategorien zu organisieren. Andererseits mögen manche auch eine 'kommunikative Grammatik' vorziehen, wie etwa die in *Un niveau-seuil*. Fest steht allerdings, dass Sprachenlernende sowohl Formen als auch Bedeutungen erwerben müssen.

Phonologische Kompetenz

Sie involviert Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion in Bezug auf:

- die lautlichen Einheiten (*Phoneme*) der Sprache und ihre Realisierung in bestimmten Kontexten (*Allophone*);
- die phonetischen Merkmale, die Phoneme voneinander unterscheiden (*distinktive Merkmale*, z. B. stimmhaft, gerundet, nasal, plosiv);
- die phonetische Zusammensetzung von Wörtern (*Silbenstruktur*, Phonemfolge, Wortakzent, Wortton);
- Satzphonetik (*Prosodie*):
- Satzakzent und Satzrhythmus;
- Intonation;
- phonetische Reduktion:
- Vokalabschwächung;
- starke und schwache Formen;
- Assimilation;
- Elision.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche neuen phonologischen Fertigkeiten von Lernenden erwartet werden;
- wie wichtig Laute und Prosodie sind;
- ob phonetische Genauigkeit und Flüssigkeit ein frühes Lernziel sind oder ob sie längerfristig entwickelt werden sollen.

Orthographische Kompetenz

Sie involviert die Kenntnis der Symbole, aus denen geschriebene Texte bestehen, sowie die Fertigkeit, diese wahrzunehmen und zu produzieren. Die Schreibsysteme aller europäischen Sprachen beruhen auf dem alphabetischen Prinzip, auch wenn manche anderen Sprachen anderen Prinzipien folgen, wie etwa dem ideographischen (logographischen) Prinzip (z. B. Chinesisch) oder dem konsonantischen Prinzip (z. B. Arabisch). Für die alphabetischen Systeme sollten Lernende Folgendes wissen, erkennen und produzieren können:

- Buchstaben in gedruckter und handschriftlicher Form, groß und klein;
- die richtige Schreibweise der Wörter, einschließlich Abkürzungen;

- Satzzeichen und Regeln der Zeichensetzung;
- typographische Konventionen und verschiedene Schriftarten usw.;
- gebräuchliche logographische Zeichen (z. B. @, &, \$ usw.).

Orthoepische Kompetenz

Sprachverwendende müssen, wenn sie einen vorbereiteten Text laut lesen sollen oder beim Sprechen Wörter benutzen sollen, die ihnen zuerst in geschriebener Form begegnet sind, diese geschriebene Form korrekt aussprechen können. Dazu gehört:

- Kenntnis der Rechtschreibung;
- die Fähigkeit, ein Wörterbuch heranzuziehen, und Kenntnis der dort benutzten Konventionen, Aussprache darzustellen;
- Kenntnis der Bedeutung geschriebener Formen, insbesondere die der Satzzeichen für Satzgliederung und Intonation;
- die Fähigkeit, Mehrdeutigkeit (Homonyme, syntaktische Ambiguitäten usw.) aus dem Kontext aufzulösen.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten Folgendes bedenken und, soweit sinnvoll, angeben:

- die orthographischen und orthoepischen Bedürfnisse der Lernenden in Bezug auf die gesprochenen und geschriebenen Sprachvarietäten, die sie verwenden, und in Hinblick auf die Anforderung, gesprochene Texte in geschriebene umzuwandeln und umgekehrt.

Thema 6. Soziolinguistische Kompetenz und ihre Wesensmerkmale. Die Bestandteile der soziolinguistischen Kompetenz.

1. Einleitung

2. Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen

3. Soziolinguistische Kompetenz und ihre Wesensmerkmale

4. Höflichkeitskonventionen

5. Registerunterschiede

6. Varietäten

Soziolinguistische Kompetenz betrifft die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind. Sprache ist, wie bereits im Zusammenhang mit der soziokulturellen Kompetenz erwähnt, ein soziokulturelles Phänomen. Daher ist vieles im *Referenzrahmen*, besonders die Diskussion der soziokulturellen Kompetenz, auch für die soziolinguistische Kompetenz relevant. Hier werden Fragen behandelt, die sich speziell auf den Sprachgebrauch beziehen und an anderer Stelle nicht behandelt werden: sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen; Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten; Registerunterschiede, Dialekt und Akzent.

Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen

Diese erfolgt natürlich in verschiedenen Sprachen und Kulturen höchst unterschiedlich, abhängig von Faktoren wie (a) relativer gesellschaftlicher Status, (b) Nähe in der Beziehung, (c) Diskursregister usw. Die folgenden Beispiele für Deutsch sind nicht universell übertragbar; sie können Entsprechungen in anderen Sprachen haben, müssen dies aber nicht:

- Auswahl und Verwendung von Begrüßungsformeln:
 - bei der Ankunft, z. B. *Hallo! Guten Morgen!*
 - bei Vorstellungen, z. B. *Angenehm, Müller!*
 - Verabschiedung, z. B. *Auf Wiedersehen/Tschüs . Bis bald.*
- Verwendung und Auswahl von Anredeformen:
 - formelhaft, z. B. *Exzellenz, Hoheit;*
 - formell, z. B. *Dr., Professor* (+ Nachname) – *mein Herr, gnädige Frau; Frau, Herr; Herr Dr.* (+ Nachname), *Herr Professor* (+ Nachname);
 - informell, z. B. nur Vorname: *Peter! Susi!*
 - vertraulich, z. B. *Liebling, Kumpel;* gebieterisch: *Sie da!*
 - formelhafte Beleidigung, z. B. *Du Idiot! Du Depp!* (oft liebevoll gemeint)
 - Konventionen des Sprecherwechsels (*turntaking*)
 - Ausrufe und Flüche, z. B. *O Gott! So'n Mist! Verdammt nochmal!*

Höflichkeitskonventionen

Höflichkeitskonventionen sind ein wichtiger Grund dafür, dass von einer direkten Anwendung des 'Kooperationsprinzips' abgewichen wird. Sie variieren von einer Kultur zur anderen und sind häufig die Quelle interkultureller Missverständnisse, besonders wenn höfliche Ausdrucksformen wörtlich interpretiert werden.

1. 'Positive' Höflichkeit, z. B.:

- Interesse zeigen am Wohlergehen einer Person usw.;
- Erfahrungen und Sorgen (mit)teilen usw.;
- Bewunderung, Zuneigung, Dankbarkeit usw. ausdrücken;
- Geschenke anbieten, einen zukünftigen Gefallen versprechen, Gastfreundschaft anbieten usw.

2. 'Negative' Höflichkeit, z. B.:

- zu Gesichtsverlust führendes Verhalten vermeiden (Rechthaberei, direkte Befehle usw.);
- Bedauern ausdrücken, sich für gesichtsbedrohendes Verhalten entschuldigen (Berichtigung, Widerspruch, Verbote usw.);
- abmildernde Formulierungen benutzen (*hedging*) z. B. *Ich würde sagen ...*).

3. Angemessene Verwendung von *bitte*, *danke* usw.

4. *Unhöflichkeit* (absichtlicher Verstoß gegen Höflichkeitskonventionen), z. B.:

- unverblümte Offenheit, Direktheit;
- Verachtung, Abneigung ausdrücken;
- starke Beschwerde und Tadel;
- seinem Ärger, seiner Ungeduld Luft machen;
- Überlegenheit zur Schau stellen.

Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten.

Diese festen Wendungen, in denen sich einerseits allgemeine Einstellungen niederschlagen und die andererseits solche Einstellungen verstärken, sind ein wichtiger Beitrag zur Alltagskultur. Man verwendet sie häufig, vielleicht noch häufiger aber bezieht man sich auf sie oder spielt, z. B. in Zeitungsschlagzeilen, auf

sie an. Die Kenntnis dieses akkumulierten Volkswissens, ausgedrückt in Redewendungen, die als bekannt vorausgesetzt werden, ist eine bedeutsame Komponente des sprachlichen Aspekts der soziokulturellen Kompetenz.

- Sprichwörter, z. B. *Gleich getan, ist viel gespart.*
- Feste Redewendungen, z. B. *mit der Wurst nach der Speckseite werfen*
- Bekannte Zitate, z. B. *Dieses war der erste Streich!*
- Ausdrücke von Überzeugungen, wie Wettersprüche, z. B. *Wenn der Hahn kräht auf dem Mist, ändert sich das Wetter, oder es bleibt, wie's ist.*
- Einstellungen, wie Klischees, z. B. *Auf Regen folgt Sonnenschein!*
- Werten, z. B. *Wes Brot ich ess, des Lied ich sing.*

Graffiti, T-Shirt- oder Fernsehlogos, Sprüche am Arbeitsplatz und Poster haben heute oft die gleiche Funktion.

Registerunterschiede

Der Begriff 'Register' bezieht sich auf systematische Unterschiede zwischen Varietäten einer Sprache, die in verschiedenen Kontexten verwendet werden. Dies ist ein sehr weit gefasstes Konzept, das auch abdecken könnte, was unter 'Aufgabe', 'Textsorte' und 'Makrofunktionen' behandelt wird. In diesem Abschnitt werden unterschiedliche Grade der Formalität behandelt:

- formelhaft, z. B. *Die Verhandlung ist eröffnet.*
- formell, z. B. *Ich erkläre das Büfett für eröffnet.*
- neutral, z. B. *Können wir anfangen?*
- informell, z. B. *Wie wär's, wenn wir anfangen?*
- freundschaftlich, z. B. *Na gut, fangen wir an.*
- sehr vertraut, z. B. *Los geht's! / Ab geht die Post!*

Für die ersten Lernjahre (etwa bis zu B1) ist ein relativ neutrales Register angemessen, es sei denn, zwingende Gründe sprechen dagegen. Dies ist das Register, das Muttersprachler im Allgemeinen am ehesten von Ausländern und Fremden erwarten. Nach und nach wird man auch die eher formellen oder freundschaftlichen Register kennen lernen, zunächst vielleicht rezeptiv durch die Lektüre verschiedener Textsorten, insbesondere von Romanen. Mit der Anwendung

dieser beiden Register sollte man vorsichtig sein, da eine unangemessene Verwendung leicht zu Missverständnissen oder Lächerlichkeit führen kann.

Varietäten (sozial, regional, ethnisch usw.)

Zur soziolinguistischen Kompetenz gehört auch die Fähigkeit, sprachliche Variation aufgrund folgender Faktoren zu erkennen:

- soziale Schicht;
- regionale Herkunft;
- nationale Herkunft;
- ethnische Zugehörigkeit;
- Berufszugehörigkeit.

Sprachliche Realisierungen solcher Unterschiede finden sich in folgenden Bereichen:

- Lexikon, z. B. westmitteldt., süddt., schweiz. *Metzger* vs. norddt. *Fleischer* vs. österr. *Fleischhauer*;
österr. *fesch*, schweiz. *chick*, dt. *schick*;
- Grammatik, z. B. schweiz. *ich habe kalt* vs. dt./österr. *mir ist kalt*; österr. *er ist (an der Bar) gestanden*
vs. norddt./schweiz. *er hat (an der Bar) gestanden*;
- Phonologie, z. B. hochdt. *Durst* vs. hessisch /*dorscht*/; 'Stein' norddt. /*st/ein* vs. süddt. /*sch/tein*;
- stimmliche Charakteristika (Rhythmus, Lautstärke usw.);
- Paralinguistik;
- Körpersprache.

Keine europäische Sprachgemeinschaft ist vollkommen homogen. Neben den standardsprachlichen Varietäten haben die verschiedenen Regionen zusätzlich noch ihre Eigenheiten in Sprache und Kultur, die am deutlichsten bei solchen Menschen hervortreten, die ein völlig ortsgebundenes Leben führen, und sie korrelieren mit der sozialen Schicht, dem Beruf und der Bildungsstufe. Dabei kann ein Dialekt wichtige Hinweise auf Charakteristika des jeweiligen Gesprächspartners geben.

In diesem Prozess spielen Stereotypen eine große Rolle, die jedoch durch die Entwicklung interkultureller Fertigkeiten abgebaut werden können. Im Laufe der Zeit werden Lernende auch Sprechern verschiedener Herkunft begegnen. Bevor sie sich selbst entsprechende Varianten und Dialektformen aneignen, sollten sie deren soziale Konnotationen bedenken und dass Kohärenz und Konsistenz auch hier wichtig sind. Das Skalieren von Elementen der soziolinguistischen Kompetenz hat sich als schwierig erwiesen.

Ab Stufe B2 sind die Sprachverwendenden dann in der Lage, sich adäquat in einer Sprache zu artikulieren, die der jeweiligen Situation und den Beteiligten soziolinguistisch angemessen ist.

Sie beginnen dann, sich die Fähigkeit anzueignen, Variationen im Reden zu bewältigen und Varietäten wie auch Register besser zu beherrschen.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welches Spektrum an Begrüßungsformeln, Anredeformen und Füllwörtern Lernende a) erkennen, b) soziologisch einschätzen, c) selbst verwenden müssen, wie sie darauf vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen an sie gestellt werden;

- welche Höflichkeitskonventionen Lernende a) erkennen und verstehen, b) selbst verwenden müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird;

- welche Formen der Unhöflichkeit Lernende a) erkennen und verstehen müssen, b) selbst verwenden

und in welchen Situationen sie dies tun können müssen; auf welche Formen und Situationen Lernende vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht verlangt wird;

- welche Sprichwörter, Klischees und volkstümliche Redensarten Lernende a) erkennen und verstehen, b) selbst verwenden müssen; auf welche sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird;

- welche Register Lernende a) erkennen, b) selbst verwenden müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen an sie gestellt werden;

- welche sozialen Gruppen in der Zielgemeinschaft und, vielleicht, in der internationalen Gemeinschaft Lernende an ihrem Sprachgebrauch erkennen müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird.

Thema 7. Pragmatische Kompetenz und ihre Wesensmerkmale. Die Bestandteile der pragmatischen Kompetenz

1. Einleitung

2. Pragmatische Kompetenzen

2.1. Diskurskompetenz)

2.2. Funktionale Kompetenz

3. Mikrofunktionen

4. Interaktionsschemata

Pragmatische Kompetenzen betreffen das Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen

- a) organisiert, strukturiert und arrangiert sind (Diskurskompetenz);
- b) verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (funktionale Kompetenz);
- c) nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind (Schemakompetenz).

(Diskurskompetenz). Die Diskurskompetenz besteht in der Fähigkeit der Sprachverwendenden/Lernenden, eine Satzsequenz so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen. Sie schließt Wissen um die folgenden Aspekte ein sowie die Fähigkeit, die Abfolge von Sätzen zu kontrollieren in Hinblick auf:

- Thema/Fokus;
- bekannt/neu;
- 'natürliche' Reihenfolge: z. B.: zeitlich: *Er fiel hin und ich schlug ihn.* aber: *Ich schlug ihn und er fiel hin.*

- Ursache/Wirkung (umkehrbar): *Die Preise steigen – die Leute wollen höhere Löhne.*

- die Fähigkeit, Diskurs zu strukturieren und zu steuern in Hinblick auf:

- thematische Organisation;

- Kohärenz und Kohäsion;

- logische Anordnung;

- Stil und Register;

- rhetorische Effektivität;

- das **Kooperationsprinzip** nach Grice: "Mache deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird, indem du die folgenden Maximen beachtest:

- Maxime der Qualität (versuche, deinen Beitrag so zu machen, dass er wahr ist);

- Maxime der Quantität (gib so viele Informationen wie nötig, aber nicht mehr);

- Maxime der Relevanz (sage nichts Irrelevantes);

- Maxime der Art und Weise (drücke dich kurz und gut strukturiert aus und vermeide Unklarheit und Mehrdeutigkeit)".

Von diesen Kriterien für ein direktes und effizientes Kommunizieren sollte man nur aus besonderen Gründen abweichen, nicht jedoch weil man unfähig ist, sie zu beachten.

- Textgestaltung: Kenntnis der Gestaltungskonventionen der Sprachgemeinschaft z. B. im Hinblick darauf,

- wie Informationen bei der Realisierung der verschiedenen Makrofunktionen (Beschreibung, Erzählung,

Erläuterung usw.) strukturiert werden;

- wie Geschichten, Anekdoten, Witze usw. erzählt werden;

- wie ein Argumentationsstrang aufgebaut wird (juristisch, bei Debatten usw.);

- wie ein geschriebener Text (Aufsätze, offizielle Briefe usw.) hinsichtlich seiner äußeren Form, weiterführender

Hinweise und der Reihenfolge gestaltet wird.

Ein guter Teil der muttersprachlichen Erziehung ist der Ausbildung diskursiver Fertigkeiten junger Menschen gewidmet. Im Fremdsprachenlernen fangen die Lernenden wahrscheinlich mit kurzen Redebeiträgen an, die gewöhnlich nur Satzlänge haben. Auf höheren Stufen der Sprachbeherrschung wird die Entwicklung der Diskurskompetenz immer wichtiger.

Skalen stehen für folgende Aspekte der Diskurskompetenz zur Verfügung:

- Flexibilität in Bezug auf die Umstände der Kommunikationssituation;
- Sprecherwechsel (*turntaking*), (wird auch unter Interaktionsstrategien angeführt);
- Themenentwicklung;
- Kohärenz und Kohäsion.

Funktionale Kompetenz

Diese Komponente betrifft die Verwendung gesprochenen Diskurses und geschriebener Texte bei der Kommunikation mit bestimmten funktionalen Zwecken. Bei der konversationellen Kompetenz geht es nicht um das Wissen, welche bestimmten Funktionen (Mikrofunktionen) mit welchen sprachlichen Formen ausgedrückt werden. Gesprächsbeteiligte nehmen an einer Interaktion teil, in der jede Initiative zu einer Entgegnung führt und die Interaktion in einer Abfolge einzelner Schritte von der Eröffnung bis zum Abschluss ihrem Ziel entsprechend voran bringt. Kompetente Sprecher verstehen diesen Prozess und verfügen über Fertigkeiten, ihn auszuführen. Eine Makrofunktion ist durch ihre interaktionale Struktur charakterisiert. Komplexere Situationen können durchaus eine interne Struktur haben, die Abfolgen von Makrofunktionen umfasst, die in vielen Fällen gemäß den formellen oder informellen Mustern sozialer Interaktion Schemata) angeordnet sind.

1. **Mikrofunktionen** sind Kategorien für die funktionale Verwendung einzelner (gewöhnlich kurzer) Äußerungen, die normalerweise Redebeiträge (*turns*) in einer Interaktion sind. Mikrofunktionen werden relativ detailliert (aber nicht erschöpfend) kategorisiert:

1.1 Sachinformationen mitteilen und erfragen

- identifizieren

- berichten
- berichtigen
- fragen
- antworten

1.2 Einstellungen zum Ausdruck bringen und erfragen in Bezug auf:

- Fakten (Zustimmung/Ablehnung)
- Wissen (Wissen/Unwissen, Erinnern/Vergessen, Wahrscheinlichkeit/Sicherheit)
- Modalität (Verpflichtung, Notwendigkeit, Fähigkeit, Erlaubnis)
- Willensbekundungen (Wünsche, Verlangen, Absichten, Präferenzen)
- Gefühle (Freude/Missfallen, Vorlieben/Abneigungen, Zufriedenheit, Interesse, Überraschung, Hoffnung, Enttäuschung, Angst, Sorge, Dankbarkeit)
- Moralisches Verhalten (Entschuldigungen, Billigungen, Bedauern, Mitgefühl)

1.3 Überreden, Überzeugen- Vorschläge, Bitte, Warnung, Rat, Ermutigung, um Hilfe bitten, Einladungen, Angebote

1.4 Soziale Routinen

- Aufmerksamkeit erregen, jemanden anreden und (be)grüßen, jemanden vorstellen, einen Trinkspruch ausbringen, sich verabschieden

1.5 Diskursstrukturierung

- (28 Mikrofunktionen, Eröffnen, Sprecherwechsel, Abschließen usw.)

1.6 Reparaturen, Selbstkorrektur

- (16 Mikrofunktionen)

3. *Makrofunktionen* sind Kategorien für die funktionale Verwendung gesprochener Rede oder geschriebener Texte, die aus einer (manchmal längeren) Reihe von Sätzen bestehen, z. B.:

Beschreibung

Erzählung

Kommentar

Erläuterung

Auslegung

Erklärung

Demonstration

Anweisung

Argumentation

Überredung usw.

3. *Interaktionsschemata*

Funktionale Kompetenz umfasst die Kenntnis der Schemata (soziale Interaktionsmuster), die der Kommunikation zugrunde liegen, wie etwa Muster des verbalen Austauschs sowie die Fähigkeit, diese anzuwenden. Im einfachsten Fall bilden sie Paare wie:

Frage: Antwort

Aussage: Zustimmung/Ablehnung

Bitte/Angebot/Entschuldigung: Annahme/Ablehnung

Gruß/Trinkspruch: Reaktion

Üblich sind Abfolgen dreier Äußerungen, in denen der erste Sprecher die Antwort des Gesprächspartners quittiert oder auf sie reagiert. Zweier- und Dreierfolgen von Äußerungen sind normalerweise in längere Transaktionen und Interaktionen eingebettet. In komplexeren, zielgerichteten kooperativen Transaktionen zum Beispiel ist Sprache zum Erreichen folgender Ziele unverzichtbar:

- eine Arbeitsgruppe bilden und Beziehungen zwischen den Teilnehmenden etablieren;
- einen gemeinsamen Kenntnisstand in Bezug auf die relevanten Merkmale der aktuellen Situation herstellen und zu einer gemeinsamen Interpretation gelangen;
- feststellen, was geändert werden könnte und sollte;
- Übereinstimmung über die Ziele erzielen und über die Handlungen, die zum Erreichen dieser Ziele notwendig sind;
- sich über die Rollenverteilung während des Ausführens der Handlungen einigen;
- die nötigen praktischen Handlungen durchführen, indem z. B.
- aufkommende Probleme identifiziert und behandelt werden;
- Beiträge koordiniert und sequenziert werden;
- die Teilnehmenden einander ermutigen;

- das Erreichen von Teilzielen festgestellt wird;
- den endgültigen Abschluss der Aufgabe feststellen;
- die Transaktion bewerten;
- die Transaktion vollenden und beenden.

Dieser ganze Prozess kann schematisch dargestellt werden. Folgendes Beispiel ist das allgemeine Schema für den Einkauf von Gütern und Dienstleistung.

Allgemeines Schema für den Einkauf von Waren oder Dienstleistungen

1. Sich zum Ort der Transaktion begeben

1.1 Den Weg zum Geschäft, Kaufhaus, Supermarkt, Restaurant, Bahnhof, Hotel usw. finden

1.2 Den Weg zum Tresen, zur Abteilung, zum Tisch, zum Schalter, zur Rezeption usw. finden

2. Kontakt herstellen

2.1 Begrüßung austauschen mit dem Verkäufer, dem Kellner, dem Empfangspersonal usw.

2.1.1 Angestellter grüßt

2.1.2 Kunde grüßt

3. Ware/Dienstleistung auswählen

3.1 Identifizieren der gesuchten Art von Ware/Dienstleistung

3.1.1 Information erfragen

3.1.2 Information geben

3.2 Wahlmöglichkeiten identifizieren

3.3 Vor- und Nachteile von Wahlmöglichkeiten diskutieren (z. B. Qualität, Preis, Farbe, Größe der Waren)

3.3.1 Information erfragen

3.3.2 Information geben

3.3.3 Rat erfragen

3.3.4 Rat geben

3.3.5 nach Vorlieben fragen

3.3.6 Vorlieben nennen usw.

- 3.4 Bestimmte gesuchte Waren identifizieren
- 3.5 Ware prüfen
- 3.6 Kaufentscheidung
- 4. Austausch der Ware gegen Bezahlung
 - 4.1 Preis der einzelnen Teile vereinbaren
 - 4.2 Gesamtsumme vereinbaren
 - 4.3 Bezahlung überreichen/in Empfang nehmen
 - 4.4 Ware (und Quittung) überreichen/in Empfang nehmen
 - 4.5 Dank austauschen
 - 4.5.1 Angestellter dankt
 - 4.5.2 Kunde dankt
- 5. Sich verabschieden
 - 5.1 (gegenseitige) Zufriedenheit zum Ausdruck bringen
 - 5.1.1 Verkäufer bringt Zufriedenheit zum Ausdruck
 - 5.1.2 Kunde bringt Zufriedenheit zum Ausdruck
 - 5.2 Über Alltägliches reden (z. B. Wetter, Klatsch)
 - 5.3 Sich gegenseitig verabschieden
 - 5.3.1 Angestellter grüßt zum Abschied
 - 5.3.2 Kunde grüßt zum Abschied

Es ist nicht möglich, Beispielskalen für alle Kompetenzbereiche zu entwickeln, die mitgedacht werden müssen, wenn von funktionaler Kompetenz die Rede ist. Bestimmte mikrofunktionale Tätigkeiten sind aber in den Beispielskalen zu den interaktiven und produktiven kommunikativen Tätigkeiten erfasst.

Zwei allgemeine qualitative Faktoren, die den funktionalen Erfolg der Sprachverwendenden/Lernenden bestimmen, sind

- a) **Flüssigkeit**, die Fähigkeit zu artikulieren, weiterzusprechen und damit zurechtzukommen, wenn man an einen toten Punkt gelangt;
- b) **Genauigkeit des Ausdrucks**, die Fähigkeit, Gedanken und Inhalte so zu formulieren, dass das Gemeinte klar wird.

Thema 8. Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen als Hauptfertigkeiten im Rahmen der kommunikativen Linguistik. Kommunikative Spiele im DaF-Unterricht

1. Zum Begriff *der Fertigkeit*

2. Die Einteilung der Fertigkeiten

3. Historisch-methodengeschichtliche Entwicklung und Einordnung

4. Die Fertigkeiten aus lernpsychologischer Sicht

5. Zu Rolle und Funktion der Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

1. Zum Begriff *der Fertigkeit*

Unter Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht, werden in der Regel die „klassischen“ vier Fertigkeiten *Hören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben* verstanden. Sie „bezeichnen die grundsätzlich möglichen Weisen, einen sprachlichen Ausdruck und einen Sinn, eine Intention miteinander zu verbinden“ (Portmann[-Tselikas]). Seit der audio-lingualen bzw. kommunikativen Didaktik sind sie Fundament und „tragendes“ Moment des Fremdsprachenunterrichts. Wer eine Fremdsprache erlernt, muss sie sich normalerweise aneignen, wobei „Aneignen dabei nicht bedeutet, zu einem Wissen über sie zu gelangen, sondern zum praktischen Können“. (Huneke und Steinig 2002: 109). Seit Schwerdtfeger (1989) wird das Sehen als eigenständige fünfte Fertigkeit betrachtet, was bedeutet dass es sich beim gleichzeitigen Hören und Sehen nicht um bloß bebildertes Hören, sondern um doppelsinniges Verstehen handelt. In Zeiten, in denen Visualität in Form von Bildern, Film und Fernsehen allgegenwärtige Realität ist, erscheint es notwendig, das *Hör- Sehverstehen* mit in den Unterricht zu holen.

2. Die Einteilung der Fertigkeiten

Die Einteilung der Fertigkeiten erfolgt nach funktionalen bzw. medialen Gesichtspunkten, d. h. einerseits auf Grund des Charakters der sprachlichen Tätigkeit. Der Begriff der Fertigkeit ist eng mit dem der Tätigkeit verwandt. Beide umfassen sowohl konkrete wie auch geistige Handlungen. In Publikationen der ehemaligen DDR werden Fertigkeiten daher auch unter dem Einfluss der

sowjetischen Tätigkeitstheorie als Sprachtätigkeiten, als Zieltätigkeiten oder sprachlich-kommunikative Grundtätigkeiten bezeichnet'. Nach Butzkamm sind Fertigkeiten „erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlungen. Sie sind also nicht funktionsbereit vorhanden wie etwa das Saugen, Schlucken, Atmen. Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Ausführen und Ausüben. An ihrem Zustandekommen sind (a) Wahrnehmungen, deren (b) Verarbeitung und Verbindung mit (c) ausführender Motorik beteiligt.“ (Butzkamm).

Seit dem Erscheinen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER, Europarat 2001) hat sich die Vorstellung von den Fertigkeiten als sprachlichen Kompetenzen gewandelt. An die Stelle einer psycholinguistischen Auffassung ist eine funktionale Sicht auf die Fertigkeit getreten, Lernende sollten fähig werden, in bestimmten soziokulturellen Kontexten zu handeln, der Referenzrahmen spricht daher von „kommunikativen Sprachtätigkeiten“ (GER). andererseits auf Grund des Mediums (akustisch versus graphisch) und des Zeitpunkts des Erwerbs (gleichzeitig versus versetzt). Darüber hinaus werden die Fertigkeiten auch in mündliche und schriftliche eingeteilt. Der mündlichen Kommunikation als Sprechen und Hören, wird die schriftliche Kommunikation als Schreiben und Lesen gegenübergestellt. Die Unterscheidung mündlich versus schriftlich bezieht sich auf die Beziehung zwischen PartnerInnen, möglichem Korrekturverhalten und Verständigungshilfen.

Direkte Kommunikation verlangt eher Sprechen und Hören, indirekte Kommunikation eher Schreiben und Lesen. Die Fertigkeiten lassen sich, also in doppelter Weise einteilen: So stehen einerseits die rezeptiven Fertigkeiten des Hörens und Lesens den produktiven des Sprechens und Schreibens gegenüber, andererseits handelt es sich einmal um gesprochene einmal um geschriebene Sprache: Rezeptive Sprachverarbeitung produktive Sprachverarbeitung

gesprochene Sprache Hören Sprechen

geschriebene Sprache Lesen Schreiben

Lesen und Schreiben wurde in den letzten Jahren häufig als Ausdrucksform einer

soziokulturell situierten literalen Praxis unter dem umfassenden Begriff Textkompetenz zusammengefasst (Fandrych 2008). Textkompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, „die kommunikativen Möglichkeiten des schriftlichen Sprachgebrauchs zu nutzen“ (Thonhauser). Für die Fertigkeiten bedeutet dies, dass Lesen und Schreiben eng aufeinander bezogen sind und im Unterricht miteinander in Beziehung gesetzt werden sollten.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen teilt die vier Fertigkeiten als Kommunikative Aktivitäten (und Strategien) in die Bereiche Produktive Aktivitäten (und Strategien), Rezeptive Aktivitäten (und Strategien), Interaktive Aktivitäten (und Strategien) und Aktivitäten (und Strategien) der Sprachmittlung. Die Produktiven Aktivitäten werden in produktive mündliche und produktive schriftliche Aktivitäten unterteilt, wobei unter das Sprechen und Schreiben weitere unterschiedliche Aktivitäten wie z. B. Argumentieren, vor Publikum Sprechen, Kreatives Schreiben, Berichte und Aufsätze Schreiben u. a. m. subsumiert werden. Die Rezeptiven Aktivitäten umfassen einerseits die auditiven rezeptiven Aktivitäten, das Hören, die visuellen rezeptiven Aktivitäten, das Lesen und die audiovisuelle Rezeption, bei der es um einen auditiven und visuellen Input gleichzeitig geht (Hör-Sehverstehen). Als Beispiele für Höraktivitäten seien Gespräche, Durchsagen, Radiosendungen, als Beispiele für Lesetätigkeiten Korrespondenz, Informationen, schriftliche Anweisungen verstehen u. a. m., genannt. In den Bereich der audiovisuellen Rezeption fällt u. a. das Verstehen von Filmen. Zu den Interaktiven Aktivitäten werden im GeR die mündliche und die schriftliche Interaktion gezählt. Beispiele für mündliche Interaktion sind u. a.: Konversation, informelle und formelle Diskussion, Beispiele für schriftliche Interaktion: Korrespondenz, Notizen, Mitteilungen. Zu den Aktivitäten der Sprachmittlung, sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form, zählt der GER das Übersetzen und Dolmetschen, aber auch das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten.

3. Historisch - methodengeschichtliche Entwicklung und Einordnung

Den vier Fertigkeiten ist in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik unterschiedlicher Wert beigemessen worden. Dies ist zum einem in den Prinzipien

der jeweiligen Methodenkonzepte, zum anderen aber auch in Entwicklungen und Erkenntnissen der verschiedenen Bezugswissenschaften begründet. Meist wurden die Fertigkeiten isoliert betrachtet, eine Fertigkeit wurde in Teilfertigkeiten zerlegt, „das Primat einer bestimmten Fertigkeit ergab sich aus dem jeweiligen vermittlungsmethodischen Konzept und den entsprechenden didaktischen Strömungen“ In der *Grammatik-Übersetzungsmethode* soll die Beherrschung der Sprache über Kenntnis der Wörter und der grammatischen Regeln erreicht werden. Sprachbeherrschung bedeutet Sprachwissen. Sprachenlernen wird als kognitiver Prozess angesehen und dient vor allem der formalen geistigen Schulung des Menschen und der Erziehung zu ordnendem Denken. Geschriebene, literarisch geformte Sprache ist Grundlage der Sprachbeschreibung. Textsorten sind vor allem literarische, schöngeistige Texte. Im Vordergrund stehen daher die schriftsprachlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben: die Lernenden sollen in der Lage sein, (literarische) Texte zu lesen _ wobei das Leseverstehen nicht als Sinnentnahme geübt wird _ zu übersetzen und selbständig kleinere Texte (Aufsätze) zu verfassen. Das Aufsatzschreiben (und das Abfassen von Diktaten) dienen vor allem dazu, durch die Reproduktion korrekter Sätze die gelernten Grammatikregeln anzuwenden, d. h. Schreiben ist immer Instrument und hat Kontrollfunktion. Mündlichkeit, d. h. die Einbettung der Sprache in situative Kontexte, spielt keine Rolle. Bei der *Direkten Methode*, die sich aus methodischer Sicht als Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungsmethode verstehen lässt, wird der lebendige Charakter einer sich ständig wandelnden Sprache betont. Wesentlich ist das sich Zurechtfinden in Alltagssituationen im Zielsprachenland, eine vor allem gesprochene Alltagssprache sollte daher den Lernenden vermittelt werden. Hervortretendes Unterrichtsprinzip ist die Einsprachigkeit, der Gebrauch der Muttersprache ist ausgeschlossen. Fremdsprachenlernen wird nicht als bewusster Prozess des „Einsichtnehmens“ in die Regeln der Sprache verstanden, sondern erfolgt über Nachahmung sprachlicher Vorbilder. Als grundlegende Fertigkeiten gelten daher Hören und (Nach)Sprechen. Hörtexte sind hierbei in erster Linie kleine(Alltags)dialoge, Gespräche und Frage-Antwort-Sprachmodelle, die vor allem

der mündlichen Nachahmung dienen. Diese werden meist im Konversationsstil präsentiert. Ausspracheschulung soll vor allem durch nachahmendes Sprechen geübt werden. Neben den mündlichen Fertigkeiten wird (lautes) Lesen von Anfang an gefördert, es dient aber vor allem der Sprachschulung. Schreiben wird hier bewusst als die letzte der vier Fertigkeiten angesehen und dient immer nur als Hilfsmittel.

In der *Audio-lingualen / Audio-visuellen Methode* sind das Sprachenkönnen und die vor allem mündliche Verständigung mit Menschen anderer Muttersprachen das Ziel des Unterrichts. Fremdsprachenlernen wird vor allem als mechanischer Prozess der Gewohnheitsbildung gesehen. Die sprachlichen Fertigkeiten werden in ihrer „natürlichen“ Reihenfolge gelehrt: die mündlichen (Hören und Sprechen) vor den schriftlichen (Lesen und Schreiben), die rezeptiven vor den produktiven. Das Hören wird als notwendige Voraussetzung für das Sprechen angesehen. Gehört werden vor allem Alltagsdialoge, die durch Mustersätze (Patterns) und ständigen Drill zu fester Gewohnheit werden sollen.

Die gesprochene Sprache hat Vorrang vor der Schriftsprache und muss zuerst beherrscht werden. Schreiben wird als Hindernis beim Erlernen der gesprochenen Sprache gesehen. Anfangs wird daher ein schriftloser Unterricht durchgeführt, wo die Lernenden zunächst nur hören und nachsprechen sollen. Visuelle und akustische Reize werden miteinander verbunden, durch Wiederholung sollen Dialoge und Texte vor allem auswendig gelernt werden. Wesentlich ist das Prinzip der Einsprachigkeit, wobei eine „echte“ und natürliche Aussprache wichtig ist. Lesen und Schreiben werden erst im späteren Verlauf des Unterrichts Miteinbezogen.

In den Anfängen des *Kommunikativen Ansatzes* steht die kommunikative Kompetenz und mit ihr Können statt Kennen, Sprachhandeln statt Sprachbetrachtung im Vordergrund. Dieser kommunikativen Kompetenz wird alles untergeordnet. Das führt zu einem engen Verständnis von Authentizität und Alltagskommunikation. Was die Fertigkeiten betrifft, so werden Lesen und Schreiben vernachlässigt und die gesprochene (Alltags)- Sprache überbetont. Gleichzeitig gibt es eine verstärkte Hinwendung zum Lernenden als dem „Subjekt“ des Lernprozesses. Der Lernprozess selbst steht im Mittelpunkt. Neue Erkenntnisse

der Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik wirken sich auf den Fremdsprachenunterricht aus: Pragma- und Soziolinguistik lösen die vorherrschenden strukturalistischen Theorien ab. Sprache ist kein System von sprachlichen Formen, sondern ein Aspekt menschlichen Handelns, ein Mittel der Verständigung. Kommunikation bedeutet, miteinander mit der Sprache etwas tun. Insofern als Sprache und die Veränderung der Wirklichkeit über Sprache möglich sein könnte ist er auch als emanzipativer Ansatz zu verstehen. Ein Sprecher sollte über kommunikative Kompetenz verfügen, d. h. er muss die Fähigkeit haben, Äußerungen in verschiedenen Kommunikationssituationen adäquat zu verstehen und zu erzeugen. Lernende sind mit einem kreativen Potential ausgestattet und eignen sich die Sprache aktiv an. In der Weiterführung des Kommunikativen Ansatzes, in der so genannten *Postkommunikativen Phase*, aber auch unter dem Einfluss des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens werden Lernziele, Themen, Lernverfahren und auch die Rolle der Fertigkeiten neu bestimmt. Basierend auf der Erkenntnis, dass es Unterschiede im Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben und Sehen gibt, die auf bestimmten eigenkulturellen Traditionen aufbauen, werden Prinzipien, Theorien und Elemente vorhandener Unterrichtskonzepte aufgegriffen und mit universellen Lebenserfahrungen der Lernergruppen verbunden. Der Vergleich spielt eine wesentliche Rolle, wobei sich das Vergleichen nicht nur auf den Vergleich von Kulturen (der eigenen mit der/den anderen) beschränkt, sondern auch immer den Sprachvergleich mit einschließt. Da auch in Zeiten höherer Mobilität die Welt der Zielsprachenländer oft nur über Medien erfahrbar ist, muss eine spezifische Verstehensdidaktik entwickelt werden. Elemente der Rezeptionsforschung und der Textlinguistik werden hier miteinbezogen. Textverständnis wird zur Grundlage des Interkulturellen Deutschunterrichts (vgl. Art. 154). Im konkreten Unterricht bedeutet dies vor allem eine Betonung des Leseverstehens, wobei dem Lesen von literarischen und fiktionalen Texten eine besondere Bedeutung zukommt. Aber auch das Sprechen beschränkt sich nicht mehr auf das Dialogisieren, sondern wird erweitert um die Komponenten „sprechen mit“ und „sprechen über“, besonderes Augenmerk wird

dem Erzählen geschenkt. Für die Fertigkeiten insgesamt bedeutet das, dass alle Fertigkeiten von Anfang an Bestandteil des Unterrichts sein sollten, aus erwerbtheoretischen wie auch aus pragmatisch- handlungsorientierten Gründen sollte eine anfänglich stärkeren Betonung der rezeptiven vor den produktiven Fertigkeiten liegen.

4. Die Fertigkeiten aus lernpsychologischer Sicht

Die Aufteilung in die so genannten vier Grundfertigkeiten dürfte einer psycholinguistischen Realität entsprechen. Die früher bestehende Annahme fest zu lokalisierender „Sprachzentren“ und ihren dazugehörigen Funktionen ist durch neuere Forschungsergebnisse relativiert (Götze 1995). Sehr wohl kann aber auch, aus der Perspektive unserer Gedächtnisleistung gesehen, von Spezialisierungen für die einzelnen Fertigkeiten gesprochen werden, wobei enge Beziehungen zwischen dem Hören/Sprechen und dem Lesen/ Schreiben anzunehmen sind. Die einander stützenden und beeinflussenden polysensorischen Prozesse, die zwischen den Fertigkeiten Wechselwirkungen herstellen, sind Grundlage des Sprachgebrauches. Die Zentren, die beim Sprechen im Gehirn aktiviert werden, werden auch beim Hören aktiviert. Daten für diese Beobachtungen stammen vor allem aus der Neuropathologie, dem Bereich der Gehirnforschung, der sich mit Erkrankungen des Gehirns beschäftigt. Aphasiker können entweder die lautliche oder die visuelle Ebene der Sprache oder beides verlieren, ein Indiz dafür, dass die beiden in gewissem Ausmaß unabhängig voneinander organisiert sind.

Im Prozess des Erwerbs der Sprachfähigkeit sehen wir Zusammenhänge der mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten untereinander: Sprechen und Hören als die mündlichen Fertigkeiten sind die primären Sprachleistungen, die im Zuge des Erstspracherwerbs und von Sprecherinnen und Sprechern jeder Sprache auf vollzogen werden. Beide Fertigkeiten haben ihr Fundament vor allem in der Phonologie und sprechen das phonologisch organisierte Lexikon an, also die lautliche Repräsentation der Sprache. Lesen und Schreiben sind die beiden Seiten der schriftsprachlichen Kommunikation und die Fertigkeiten, die eng an kulturelle Gegebenheiten gebunden sind und nur bewusst erworben werden können. Beide

Fertigkeiten haben ihr Fundament vor allem in der Orthographie und sprechen das graphisch organisierte Lexikon an, also die visuelle Repräsentation der Sprache. Schreibfähigkeit kann nur zusammen mit Lesefähigkeit erworben werden. Lesen ist ständige Begleit- und Kontrollinstanz des Schreibens und beeinflusst daher teilweise auch dessen Qualität. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zu beiden Arten der Sprachverwendung nicht nur unterschiedliche Konventionen, Normen und Bedingungen gehören, sondern dass auch die psycholinguistischen Prozesse, die sowohl beim Verstehen und Hervorbringen von Äußerungen als auch bei der Verarbeitung gesprochener und geschriebener Sprache ablaufen, jeweils spezifisch sind. Darüber hinaus sind sie hochkomplex und längst nicht abschließend erforscht. Auf Grund dieser Tatsachen liegt es nahe, die vier Grundfertigkeiten im Sprachunterricht auch getrennt voneinander zu betrachten, besonders dann, wenn es um das (Ein)üben bestimmter Teilfertigkeiten geht.

Die Relation zwischen den produktiven Fertigkeiten (Sprechen/Schreiben) und den rezeptiven Fertigkeiten (Hören/Lesen) wurde früher oft durch die Adjektive „aktiv“/ „passiv“ bezeichnet, was aber auf Grund der aktiven Verstehensleistung bei den rezeptiven Fertigkeiten als unzulänglich anzusehen ist. Verstehen ist nicht etwas, das nur in eine Richtung funktioniert (vom Text zum Hörer/Leser), sondern der Hörer/Leser kommuniziert mit dem Text und nimmt nicht nur passiv auf. Der Hörer muss Geräusche, d. h. akustische Signale, die an sein Ohr dringen identifizieren, segmentieren und sprachlichen Einheiten zuordnen. Der Leser muss Schriftzeichen, d. h. optische Signale aufnehmen und den syntaktischen Aufbau und die Bedeutung des Textes erkennen. Dies zeigt, dass der Verstehensprozess als Interaktionsprozess abläuft: Informationen gehen sowohl vom Text zum Hörer/Leser (bottom-up oder datengesteuerter, aufwärts gerichteter Prozess), aber der Hörer/Leser trägt auch Wissen an den Text heran (top-down oder erwartungsgeleiteter, hypothesenbildender, abwärts gerichteter Prozess). Es werden Hypothesen gebildet, die auf dem Vorwissen, d. h. verallgemeinerten Wissensstrukturen (Schemata, Skripts, Frames) und den Erwartungen der Hörer/Leser basieren. Je höher die Fähigkeit eines Hörers/Lesers zu ganzheitlichem

Verstehen ist, desto größer ist seine Fähigkeit zu antizipieren und zu inferieren. Hörverstehen und Leseverstehen bedeuten immer auch, eigene Haltungen, Erfahrungen und Vorstellungen mit Neuem zu kombinieren und daraus Schlüsse zu ziehen (Solmecke 1993). Grundlage dieses Verstehensprozesses ist das Mobilisieren von sprachlichem und außersprachlichem Wissen, wobei das sprachliche Wissen zwar eine notwendige, aber noch keine genügende Bedingung für das Verstehen darstellt. Schwierigkeiten in Bezug auf Hörverstehens- und Leseverstehentexte für den Fremdsprachenunterricht entstehen aus verschiedenen Gründen: Kenntnis der Sprache, fehlendes „Weltwissen“, ungenügende Verstehensstrategien. Ob ein Text daher leicht oder schwer zu verstehen ist, liegt nicht nur an ihm selbst, sondern ebenso am Rezipienten.

Verstehen ist daher immer auch eine sehr persönliche individuelle Angelegenheit, was vor allem bei nicht „eindeutigen“ oder stark kulturgeprägten Texten sichtbar wird. Die Textschwierigkeit hängt aber auch davon ab, „was man mit einem Text machen will“, also an den Aufgaben- und Übungsgestaltungen. Generell kann gesagt werden, dass schriftlich fixierte Texte den Vorteil haben, dass den sprachlich-kognitiven Prozessen mehr Zeit zur Verarbeitung zur Verfügung steht. Man kann im Text immer wieder „zurückgehen“, korrigieren und das Tempo der Entschlüsselung selbst bestimmen.

Defizite beim Hörverstehen sind begleitet von Defiziten beim Leseverstehen, so wie die Schulung des Hörverstehens positive Wirkungen auf das Leseverstehen (und umgekehrt) hat. In jedem Fall erfolgt besseres Behalten, wenn Sprachmaterial sowohl auditiv als auch visuell dargeboten wird. Zusammenfassend ist zu sagen, dass Hör- und Leseprozesse in Bezug auf die Ebene des Dekodierens verschieden, in Bezug auf die Ebene des Verstehens prinzipiell gleich sind. Bei den produktiven Fertigkeiten, dem Sprechen und Schreiben stimmen die Erzeugungsprozesse grundsätzlich überein. Das Schreiben beeinflusst das Sprechen positiv, da sowohl visuelle, artikulatorische als auch motorische Komponenten in den Schreibprozess eingebunden sind und das Schreiben von (inneren) Artikulationsbewegungen begleitet wird.

5. Zu Rolle und Funktion der Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht.

Die Fertigkeiten stellen immer sowohl das Ziel als auch das Mittel des Fremdsprachenunterrichts dar, d. h. sie haben im Fremdsprachenunterricht eine Doppelfunktion: sie sind einerseits Mittel des Sprachlernens, andererseits Mittel der Verständigung und Weisen des Sprachgebrauchs, der Sprachtätigkeit. Sie sind also unter dem Gesichtspunkt der Sprachverarbeitung wie auch der Sprachverwendung zu betrachten. In dieser Gegenüberstellung ergibt sich ein jeweils anderer Stellenwert: Was den Spracherwerb betrifft, werden die Fertigkeiten als Mittel des Sprachenlernens, der Sprachverarbeitung und als eigenständig betrachtet, d. h. Hören und Lesen stellen nicht die Grundlage von Sprechen oder Schreiben dar, sondern sind Teilfertigkeiten einer allgemeinen Verstehenskompetenz. Es muss von einer „natürlichen“ Priorität der rezeptiven Fertigkeiten (Hören/Lesen) gesprochen werden. Wesentlich ist hier das eigenständige Verstehen und die Verarbeitung des Verstandenen. Verstehen muss vor dem Produzieren kommen. Neben diesem spracherwerbstheoretischen Argument, dass es ohne Verstehen kein Produzieren, also ohne Verstehen kein Sprechen und Schreiben gibt, dass rezeptive und produktive Kompetenzen unterschiedlich weit entwickelt sein können, fallen für die Trennung der Fertigkeiten aber auch unterrichts- und lernzielbestimmte Gründe ins Gewicht:

- _ die stärkere Betonung rezeptiver Fertigkeiten könnte den früheren Einsatz anspruchsvoller, auch literarischer Texte ermöglichen;
- _ Frustrationen, nicht früh genug produzieren zu können, könnte entgegengearbeitet werden;
- _ vor allem bei Unterricht in Nicht-Zielsprachenländern ist die vor allem inhaltsbezogene Beschäftigung mit Texten zielführender.

Werden die Fertigkeiten als Mittel der Verständigung, der Sprachverwendung im Sinne einer kommunikativen Zielsetzung des FSU (Ausbildung einer Kommunikativen Kompetenz, Ausbildung der Kommunikationsfähigkeit in einer Fremdsprache) angesehen und ist die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts die ständige Weiterentwicklung der Sprachkompetenz und der Ausbau kommunikativen

Handelns, so ist die Ausbildung aller Fertigkeiten erforderlich, alle Fertigkeiten sollten (gleichermaßen) gefördert und trainiert werden. Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben sollten im Unterricht gemeinsam und integriert behandelt werden. Die Schulung der einzelnen Fertigkeiten erfolgt mit dem (Teil-)lernziel, die Lernenden zum Verstehen gesprochener und geschriebener Texte zu befähigen und sie zu eigener mündlicher und schriftlicher Textproduktion hinzuführen (Krumm 2001). Lernen wird hier im Gegensatz zu einem additiven Lernkonzept, bei dem sich Lernen aus dem Nacheinander von unterschiedlichen Sprachverwendungsmustern ergibt, als Integration von neuen Informationen in schon vorhandenes Wissen verstanden. Kombination und Integration von Fertigkeiten entsprechen wohl auch einer außerunterrichtlichen Realität und werden mit dem „realen Leben“ begründet, wo man abwechselnd hört und spricht, wo man hört bzw. liest und darüber spricht oder sich Notizen macht. Begründet wird dies aber auch durch fremdsprachenpsychologische Momente: unterschiedliche Arten des Sprachgebrauchs ermöglichen unterschiedliche Lernchancen für unterschiedliche Lerntypen. Für die jeweils konkrete Unterrichtssituation sollte sich die Entwicklung der einzelnen Fertigkeiten an den jeweiligen Anforderungen der Zielgruppen bzw. an deren Interessen bezüglich Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben orientieren. Bei der Integration und Kombination von Fertigkeiten spielt die Aufgabenstellung eine wichtige Rolle (Portmann-Tselikas). Im Bereich der Rezeption hängen definierte Verstehensziele, Kontrolle des Verständnisses und Spracharbeit zusammen. Wenn die Produktion den reinen Übungscharakter überschreiten soll, dann ist folgendes nötig: thematische Öffnungen, adäquate Äußerungsmöglichkeiten und ein Publikum. Vor allem die Arbeit mit Lese- und Hörtexten ermöglicht autonomes Lernen, denn die Wahl der Texte in Bezug auf Thema/Inhalt, Länge und Anzahl kann frei erfolgen.

Schreiben hat im Ensemble der vier Fertigkeiten wahrscheinlich die integrativste Rolle, denn im Schreiben sind Teile aller anderen Fertigkeiten integriert und es kann daher zur Verbesserung der Entwicklung von Sprechen, Leseverstehen und Hörverstehen beitragen (Bohn 2001). Sprechen wird von den Lernenden häufig

als das gewünschte Lernziel angesehen, und spielt daher bei der Bewertung der Fertigkeiten oft die wichtigste Rolle. Zusammenfassend kann jedoch gesagt werden, dass je nach Zielsetzung des Unterrichts die Fertigkeiten anders gewichtet oder kombiniert werden können für den Erwerb einer Fremdsprache die Herausarbeitung einzelner Fertigkeiten aber ebenso unerlässlich ist.

Direkte Kommunikation verlangt eher Sprechen und Hören, indirekte Kommunikation eher Schreiben und Lesen.

4. Was für Doppelfunktion haben die Fertigkeiten im DaF-Unterricht?

Die Fertigkeiten stellen immer sowohl das Ziel als auch das Mittel des Fremdsprachenunterrichts dar, d. h. sie haben im Fremdsprachenunterricht eine Doppelfunktion: sie sind einerseits Mittel des Sprachlernens, andererseits Mittel der Verständigung und Weisen des Sprachgebrauchs, der Sprachtätigkeit.

V. КЕЙСЛАР БАНКИ

1- Keys

1. Fallanalyse: Misshandlung

Max ist 14. Er geht gerne aus und trinkt in seiner Clique Alkohol. Letztes Mal, als Max verspätet und betrunken heimkam, war es seinen Eltern wieder einmal zu viel! Sein Vater schlug auf ihn ein. Dein Freund Max erzählt dir von diesem Vorfall ziemlich empört und aufgebracht. Er spricht sogar von Misshandlung. Zugleich bittet er dich, niemandem davon zu erzählen!

Wie reagierst du als seine Vertraute bzw. sein Vertrauter darauf? Was rätst du ihm?

2- Keys

2. Fallanalyse: Suizid

Du gehst am Wochenende in ein Lokal und lernst eine gleichaltrige Schülerin bzw. einen gleichaltrigen Schüler kennen. Im Laufe des Gesprächs klagt sie bzw. er darüber, dass ihr bzw. sein Leben keinen Sinn mehr hätte und dass es besser wäre zu sterben. Sie bzw. er deutet an, dass sie bzw. er Suizid begehen möchte.

Welche Möglichkeiten siehst du, auf die Suizidandrohung zu reagieren?

Welche Hilfe könntest du organisieren?

Bist du nach dem Gespräch für die Schülerin bzw. den Schüler verantwortlich?

3- Keys

Rollenspielkärtchen

„Pause“

Die vier Jungen Thomas (13), Emre (12), Alexander (14) und Stefan (12) gehen häufig in der Pause auf die Jungentoilette um zu rauchen. Thomas will da nicht mehr mitgehen, da er auch nicht mehr rauchen will, möchte aber gleichzeitig in der Clique bleiben. Am Dienstag in der ersten Pause geht die Clique wieder hinunter zum Rauchen. Thomas sagt: „Ich will nicht mit. Ich habe keine Lust zu rauchen“. Emre fragt: „Warum denn heute nicht? Du rauchst doch sonst auch.“ Die anderen gucken ihn groß an und Emre sagt: „Alles klar, du Muttersöhnchen, warum gehst du dann nicht gleich zu Mama und heulst ein bisschen. Hör zu, Thomas, wir wollen keine uncoolen Typen wie dich bei uns haben. Also was ist jetzt, willst du zu

Mama, oder kommst du jetzt mit uns?“ „Rauch doch eine mit!“ Eva (13 J.) und Katja (15 J.) sind Freundinnen. Katja hat kürzlich mit dem Rauchen angefangen und will, dass auch Eva damit anfängt. Die will nicht rauchen, aber mit Katja befreundet bleiben. Katja und Eva verbringen den Nachmittag zusammen bei Katja. Ihre Eltern kommen erst abends nach Hause. Während die beiden in Katjas Zimmer Viva gucken, holt Katja Zigaretten aus ihrem Schrank und sagt: „Ich glaub, ich muss erst mal eine rauchen. Los, Eva, nun Rauch endlich mal eine mit! Du bist doch wohl nicht feige, oder?“

Im Bus

Aylin fährt immer mit dem Bus von der Schule nach Hause. Meistens ist es sehr voll. Neuerdings steigt immer eine große Gruppe von Jugendlichen dazu, Jungen und Mädchen so um die 16 Jahre alt. Sie kennen sich alle untereinander, sind total cool und reißen einen Spruch nach dem anderen. Das wäre ja alles noch okay. Aber ein paar Jungen machen sich total breit. Aylin rückte in die letzte Ecke vom Bus. So kam sie kam neulich nicht an die rechtzeitig Ausgangstür. Sie versäumt ihre Station, wo sie aussteigen wollte, und musste den ganzen Weg zurück laufen.

Der besetzte Platz

Lena fährt allein mit dem Zug zu ihrer Oma. Das hat sie schon einige Male gemacht und eigentlich ist es auch kein Problem für sie. Die Fahrkarte und die Platzreservierung hat ihre Mutter ihr besorgt. Lena kennt sich gut aus und weiß, wie man den richtigen reservierten Platz findet. Aber heute sitzt eine Frau, nicht sehr alt, auf Lena reserviertem Platz und will diesen nicht verlassen. Sie sagt: „Du bist noch jung. Du kannst ruhig stehen.“ Der Zug ist sehr voll. Lena ist nach einem langen Schultag sehr müde. Sie hat eine schwere Tasche dabei und den reservierten Platz hat sie schließlich bezahlt.

Ein rauchender Vater Nächste Woche findet ein Handballturnier statt, zu dem Thomas und einige Freunde unbedingt gehen wollen. Aber es ist weiter weg, öffentliche Verkehrsmittel sind total umständlich. Als sich der Vater eines Freundes bereit erklärt, die ganze Gruppe in seinem kleinen VW-Bus dorthin zu fahren, sind Thomas und seine Freunde begeistert. Kaum sind sie im Auto, steckt sich der Vater

eine Zigarette an. Die Luft ist zum Schneiden. Der Vater raucht eine nach der anderen. Thomas ist schon total übel.

VI. ГЛОССАРИЙ

Термин	Ўзбек тилидаги шарҳи	Немис тилидаги шарҳи
Wort	сўз, тилнинг фонетик, график, грамматик ва семантик мустақил маънога эга элементи	ein kleinstes selbständiges bedeutungstragendes Element der Sprache, das in der Rede phonetisch, graphisch, grammatisch und semantisch isolierbar und damit bestimmbar ist.
Morphem	Морфема	der kleinste sprachliche Bedeutungsträger
Lexem	Лексема	minimale sprachliche Einheit auf lexikalischer Ebene
Begriff	Тушунча	verallgemeinertes Abbild der objektiven Realität
Bedeutung	Маъно	inhaltliche Widerspiegelung eines Gegenstandes
Lexikalische Bedeutung	лексик маъно	jede Bedeutung, die ein Wort in einer Sprache haben kann und die zu einem gegebenen Zeitpunkt auf der Ebene der Rede realisiert werden.
Hauptbedeutung	асосий маъно	- Bedeutung, die zu einem abgegebenen Zeitpunkt die gesellschaftlich Wichtigste ist.
Nationalsprache	миллий тил	die Hoch- oder Schriftsprache mit überlandschaftlicher Geltung, die sich im Prozess der Entstehung der

		Nation herausbildet und als Kommunikationsinstrument für die gesamte Nation Gultigkeit hat.
Umgangssprache	сўзлашув тили	durch die jeweilige Mundart und den Bildungsstand der Sprecher bestimmte überlandschaftliche Form der vorwiegend gesprochenen Sprache, die sich zwischen der Mundart und der Hochsprache bewegt.
Mundart	Шева	die auf wenige oder gar einzelne Ortschaften beschränkte, landschaftlich gebundene Form der gesprochenen Sprache
Metapher	метафора	1. die Bezeichnungübertragung auf Grund der Ähnlichkeit zwischen den Gegenständen und Erscheinungen, die miteinander verglichen werden: 2. das Wort mit der neuen übertragenen metaphorischen Bedeutung.z.B.Er ist Hase. Sie ist Fuchs
Metonymie	Метонимия	1. Bezeichnungübertragung auf Grund tatsächlich gegenüber Zusammenhänge zwischen Bedeutungen und denn in ihnen widerspiegeln Objekten: 2. Das Wort mit der neuen übertragenen

		metonymischen Bedeutung. z.B. Der Saal klatscht Beifall.
Bedeutungserweiterung	маънонинг кенгайиши	(Generalisierung): Erweiterung des Bedeutungsumfanges eines Wortes.
Vollständige absolute Synonyme	тўлиқ (абсолют) синонимлар	Wörter und Wortverbindungen die ganz gleiche dingliche Bedeutung haben d.h. die ein und denselben Begriff ausdrücken, im beliebigen Kontext einander ersetzen können und stilistisch neutral sind. z.B. Fahrstuhl- Lift
Unvollständige Synonyme	тўлиқсиз синонимлар	Wörter und Wortverbindungen, die sich nicht vollig decken, weil sie neben den gemeinschaftlichen Hauptmerkmalen auf verschiedene Nebenmerkmale besitzen. z.B. Weg- Pfad- Steg.
Begriffliche (ideographische) Synonyme	идеографик синонимлар	Synonyme, die bei Übereinstimmung im begrifflichen Hauptinhalt unterschiedliches im Gebrauch oder auch in den Bedeutungsschattierungen aufweisen. z.B. Ende- Schluss, Ruhe-Stille.
Kontextuelle Synonyme	контекстуал синонимлар	Wörter und Wendungen mit unterschiedlicher logisch gegenständiger Bedeutung, die nur in bestimmten Kontexten als

		Synonyme auftreten z.B. Werk - Arbeit, Feind-Gegner.
Stilistische Synonyme	СТИЛИСТИК СИНОНИМЛАР	Synonyme mit einem gemeinsamen begrifflichen Kern und unterschiedlichen stilistischen, emotionalen und andere Merkmale. z.B Kopf- Haupt; Pferde- Ross.
Jargon	Жаргон	Sondersprache, spezifischer Wortschatz einer sozial eng zusammengehörenden Gruppe von Menschen, die für verschiedensten Dinge und Erscheinungen des Lebens eigene Bezeichnungen entwickelt, die neben den Gemeinsprachlichen stehen, den anderen Menschen aber oft unverständlich sind (Soldaten- Studenten- Schulersprache usw.)
Fachsprache	МУТАХАССИСЛИК ТИЛИ	Sondersprache, spezifischer Wortschatz eines Zweiges der Wissenschaft oder Technik. Terminologie, die (Fachwortschatz): a) Fachsprache eines bestimmten Gebietes der Wissenschaft, Technik, Kunst oder Produktion: b) Gesamtheit der Termini eines Fachgebietes (z.B. des Bauwesens, der Kybernetik,

		Sprachwissenschaft, Psychologie usw.)
Der Terminus (das Fachwort)	термин, атама	ein Wort oder eine Wortverbindung, die zur Bezeichnung eines Begriffs oder Sachverhalts auf dem Gebiet eines bestimmten Fach- oder Wissenschaftsbereichs Gultigkeit haben.
Die Berufssprache (Berufswortschatz)	касбий тил	Sondersprache, spezifische Wortschatz einer bestimmten Berufsgruppe oder Handwerks zur Bezeichnung der Dinge und Erscheinungen innerhalb dieses Berufes oder Handwerks.
Die Berufslexik (Professionalismus)	касбий лексика	Halbtermini): Fachausdrucke, die im Prozess des Zusammenwirkens der Menschen auf verschiedenen Gebiet der gesellschaftlichen Produktion entstehen.
Methode	1. Табиат ва жамият ходисаларини билиш, тадқиқ қилиш усули. Диалектик метод. Қиёсий метод. 2. Бирор ишни бажариш, адо этиш, амалга ошириш усули	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>

	ёки усуллари системаси.	
Funktion	Бошқа миқдорнинг ўзгаришларига қараб ўзгариб турадиган ўзгарувчан миқдор.	der Zweck, den jemand/etwas innerhalb eines Systems erfüllt □ Rolle (2): <i>Die Figur in diesem Roman hat eine tragende, wichtige Funktion; Hat dieser Knopf hier an der Maschine eine bestimmte Funktion?</i>
Grammatik	Тилшуносликнинг сўз ва гап курилишини ўрганувчи, шунга кўра икки қисмдан-морфология ва синтаксисдан иборат бўлими.	<i>nur Sg; die (Lehre von den) Regeln einer Sprache, nach denen Wörter in ihrer sprachlichen Form verändert und zu Sätzen kombiniert werden <die deskriptive, historische, strukturelle, vergleichende Grammatik>: die deutsche, französische, italienische Grammatik beherrschen; die Grammatik des Deutschen</i>
Sprachwissenschaft	Тил ҳақида фан, лингвистика.	die Wissenschaft, die sich mit der Entstehung, dem Aufbau, dem Funktionieren der Sprachen beschäftigt Linguistik
Typologie	Тилларни типларга ўрганиш	die Einteilung von Menschen, Tieren oder Gegenständen nach bestimmten Eigenschaften

Verwandtschaft	Икки ва ундан ортиқ тилларнинг фонетик, морфологик ва синтактик жиҳатдан ўхшашалик.	<i>nur Sg, Kollekt</i> ; alle Verwandten, die jemand hat <eine große Verwandtschaft haben; zur Verwandtschaft gehören>
-----------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ

И. Ўзбекистон Республикаси Президентининг асарлари

1. Мирзиёев Ш.М. Буюк келажагимизни мард ва олижаноб халқимиз билан бирга курашимиз. – Т.: “Ўзбекистон”, 2017. – 488 б.
2. Мирзиёев Ш.М. Миллий тараққиёт йўлимизни қатъият билан давом эттириб, янги босқичга кўтарамиз. 1-жилд. – Т.: “Ўзбекистон”, 2017. – 592 б.
3. Мирзиёев Ш.М. Халқимизнинг розилиги бизнинг фаолиятимизга берилган энг олий баҳодир. 2-жилд. Т.: “Ўзбекистон”, 2018. – 507 б.
4. Мирзиёев Ш.М. Нияти улуғ халқнинг иши ғам улуғ, ҳаёти ёруғ ва келажаги фаровон бўлади. 3-жилд.– Т.: “Ўзбекистон”, 2019. – 400 б.
5. Мирзиёев Ш.М. Миллий тикланишдан – миллий юксалиш сари. 4-жилд.– Т.: “Ўзбекистон”, 2020. – 400 б.

ИИ. Норматив-ҳуқуқий ҳужжатлар

6. Ўзбекистон Республикасининг Конституцияси. – Т.: Ўзбекистон, 2018.
7. Ўзбекистон Республикасининг 2020 йил 23 сентябрда қабул қилинган “Таълим тўғрисида”ги ЎРҚ-637-сонли Қонуни.
8. Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2012 йил 10 декабр “Чет тилларни ўрганиш тизимини янада такомиллаштириш чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПҚ-1875-сонли қарори.
9. Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2015 йил 12 июн “Олий таълим муасасаларининг раҳбар ва педагог кадрларини қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш тизимини янада такомиллаштириш чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПФ-4732-сонли Фармони.
10. Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2017 йил 7 феврал “Ўзбекистон Республикасини янада ривожлантириш бўйича Ҳаракатлар стратегияси тўғрисида”ги 4947-сонли Фармони.
11. Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2017 йил 20 апрел “Олий таълим тизимини янада ривожлантириш чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПҚ-2909-сонли қарори.
12. Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2018 йил 21 сентябр “2019-2021 йилларда Ўзбекистон Республикасини инновацион ривожлантириш стратегиясини тасдиқлаш тўғрисида”ги ПФ-5544-сонли Фармони.
13. Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2019 йил 27 май “Ўзбекистон Республикасида коррупцияга қарши курашиш тизимини янада такомиллаштириш чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПФ-5729-сон Фармони.

14. Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2019 йил 17 июн “2019-2023 йилларда Мирзо Улуғбек номидаги Ўзбекистон Миллий университетиди талаб юқори бўлган малакали кадрлар тайёрлаш тизимини тубдан такомиллаштириш ва илмий салоҳиятини ривожлантири чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПҚ-4358-сонли Қарори.

15. Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2019 йил 27 август “Олий таолим муассасалари раҳбар ва педагог кадрларининг узлуксиз малакасини ошириш тизимини жорий этиш тўғрисида”ги ПФ-5789-сонли Фармони.

16. Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2019 йил 8 октябр “Ўзбекистон Республикаси олий таълим тизимини 2030 йилгача ривожлантириш концепциясини тасдиқлаш тўғрисида”ги ПФ-5847-сонли Фармони.

17. Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2020 йил 29 октябр “Илм-фанни 2030 йилгача ривожлантириш концепциясини тасдиқлаш тўғрисида”ги ПФ-6097-сонли Фармони.

18. Ўзбекистон Республикаси Президенти Шавкат Мирзиёевнинг 2020 йил 25 январдаги Олий Мажлисга Мурожаатномаси.

19. Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маҳкамасининг 2019 йил 23 сентябр “Олий таълим муассасалари раҳбар ва педагог кадрларининг малакасини ошириш тизимини янада такомиллаштириш бўйича қўшимча чора-тадбирлар тўғрисида”ги 797-сонли қарори.

III. Махсус адабиётлар

1. Karin Ende, Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin, Imke Mohr (2015):DLL6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung.

2. Karin Ende, Rüdiger Grotjahn (2014):DLL7: Prüfen, Testen Evaluieren.

3. Bauer J. (2008): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München: Heyne Verlag.

4. Unruh T. & Petersen S. (2009): Guter Unterricht. Handwerkszeug für Unterrichts-Profis. Lichtenau: AOL-Verlag.

5. Толипов Ў.К., М. Усмонбоева. Педагогик технологияларнинг назарий ва амалий асослари – Т.: “Фан ва технология”, 2006

6. Хошимова М.К. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. (Маърузалар матни). Т.:ТДИУ.- 2012.- 50 бет.

7. Хўжаев Н,Хасанбоев Ж,Мамажонов И, Мусахонова Г.Янги педагогик технологиялар.Ўқув қўлланма.Т,ТДИУ.-2007.71-74

8. Westhof Gerard. Fertigkeit Lesen. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich. 2013.

9. Schwerdtfeger Inge C. Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich. New York. 2011
10. Wardhaugh, R. (2016). An Introduction to Sociolinguistics. Sussex, U.K.: Wiley-Blackwell.
11. Kleppin K. Fehler und Fehlkorrektur. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich. New York. 2014.
12. Kast B. Fertigkeit Schreiben. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich. 2013

IV. Асосий адабиётлар

13. Kumm H. J. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. De Gruyter Mouton. 2010. Berlin.
14. Ehlich Konrad. Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie. De Gruyter Mouton. 2007. Berlin.
15. Hegener Heide. Entwicklungen im heutigen Deutsch. In: Deutsche Sprache 35. S. 35-62. 2007.
16. Wunderlich D. Zum Status der Soziolinguistik // Aspekte der Soziolinguistik. - Frankfurt, 2001.
17. Adamzik Kirsten. Textlinguistik. Tübingen. Niemeyer. 2004.
18. Ismailov Y. Karimov Sch. Wörterbuch Deutsch – Usbekisch, Usbekisch – Deutsch. AKADEM NASHR. Taschkent. 2019.
19. Riesel E. Schendels E. Deutsche Stilistik. M., 2003.
20. Fix Ulla, Poethe H., Yos G. Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. 2003. Frankfurt am Main.
21. Pan. G.W. Deutsche Stilistik. T. 2010.
22. Meibauer J. u.a. Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart. 2015.

V. Интернет ресурслар

1. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i7.htm>
2. https://de.wikipedia.org/wiki/Gemeinsamer_Europ%C3%A4ischer_Referenzrahmen
3. www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm
4. www.goethe.de
5. lexikon.freenet.de/Literaturdidaktik
6. www.allesgelingt.de
7. www.lehrer-online.de
8. www.lexilotte.de
9. www.paperball.de
10. www.teachsam.de