

O'zDJTU huzuridagi
RIAIM

O'quv-uslubiy
majmua

Filologiya va tillarni
o'qitish (Fransuz tili)
yo'nalishi

O'quv-uslubiy
majmua

2021

Filologiya va tillarni o'qitish
(Fransuz tili)

3.4. Tilshunoslik nazariyasining til amaliyotiga integratsiyasi

Mazkur o'quv - uslubiy majmua Oliy va o'rta maxsus, kasb-hunar ta'lim vazirligining 2020 yil " 7 " dekabrda 648-sonli buyrug'i bilan tasdiqlangan o'quv reja va o'quv dasturiga muvofiq ishlab chiqilgan.

Tuzuvchilar: Yu.Ismoilov, B.Hamraqulova

Taqrizchi: L.Xoliyarov

Ishchi o'quv dasturi O'zDJTU huzuridagi RIAIM Ilmiy-Metodik Kengashida tasdiqlangan (2020 yil "25" "dekabrda" 10 - sonli bayonnoma).

MUNDARIJA

I.	ISHCHI DASTURI.....	3
II.	MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTERFAOL TA'LIM METODLARI.....	13
III.	NAZARIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR.....	23
IV.	AMALIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR.....	38
V.	KEYSLAR BANKI.....	105
VI.	GLOSSARIY.....	109
VII.	ADABIYOTLAR RO'YXATI.....	112

I. ISHCHI DASTURI

Kirish

Dastur O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 7 fevraldagi "O'zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo'yicha Harakatlar strategiyasi to'g'risida"gi PF-4947-son, 2019 yil 27 avgustdagi "Oliy tahlim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to'g'risida"gi PF-5789-son, 2019 yil 8 oktyabrdagi "O'zbekiston Respublikasi oliy tahlim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish kontseptsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-5847-son va 2020 yil 29 oktyabrdagi "Ilm-fanni 2030 yilgacha rivojlantirish kontseptsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-6097-sonli Farmonlari hamda O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2012 yil 10 dekabrda "Chet tillarni o'rganish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida"gi PQ-1875-son hamda O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2019 yil 23 sentyabrdagi "Oliy tahlim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish bo'yicha qo'shimcha chora-tadbirlar to'g'risida"gi 797-sonli qarorlarida belgilangan ustuvor vazifalar mazmunidan kelib chiqqan holda tuzilgan bo'lib, u oliy tahlim muassasalari pedagog kadrlarining kasb mahorati hamda innovatsion kompetentligini rivojlantirish, sohaga oid ilg'or xorijiy tajribalar, yangi bilim va malakalarni o'zlashtirish, shuningdek amaliyotga joriy etish ko'nikmalarini takomillashtirishni maqsad qiladi.

Dastur doirasida berilayotgan mavzular tahlim sohasi bo'yicha pedagog kadrlarni qayta tayyorlash va malakasini oshirish mazmuni, sifati va ularning tayyorgarligiga qo'yiladigan umumiy malaka talablari va o'quv rejalari asosida shakllantirilgan bo'lib, uning mazmunida amaliy tilshunoslik va til tahlimi, til o'rganish strategiyalari, tillarni o'qitish usullarini o'rganish, leksiko-grammatika va korpus tilshunosligi, ilmiy va amaliy tadqiqotlar, o'quv jarayonini tashkil etishning zamonaviy uslublari bo'yicha tegishli bilim, ko'nikma, malaka va kompetentsiyalarni rivojlantirishga yo'naltirilgan.

Qayta tayyorlash va malaka oshirish yoʻnalishining oʻziga xos xususiyatlari hamda dolzarb masalalaridan kelib chiqqan holda dasturda tinglovchilarning maxsus fanlar doirasidagi bilim, koʻnikma, malaka hamda komʻetensiyalariga qoʻyiladigan talablar oʻzgartirilishi mumkin.

Modulning maqsadi va vazifalari

Tilshunoslik nazariyasining til amaliyotiga integratsiyasi modulining asosiy **maqsadi** pedagog kadrlarni innovatsion yondashuvlar asosida oʻquv-tarbiyaviy jarayonlarni yuksak ilmiy-metodik darajada loyihalashtirish, tilshunoslikdagi ilgʻor tajribalar, zamonaviy bilim va malakalarni oʻzlashtirish va amaliyotga joriy etishlari uchun zarur boʻladigan kasbiy bilim, koʻnikma va malakalarini takomillashtirish, shuningdek ularning ijodiy faolligini rivojlantirishdan iborat.

Kursning **vazifalariga** quyidagilar kiradi:

- tilshunoslik nazariyasining til amaliyotiga integratsiyasi moduli boʻyicha pedagog kadrlarning kasbiy bilim, koʻnikma, malakalarini takomillashtirish va rivojlantirish;
- tilshunoslik nazariyasining til amaliyotiga integratsiyasi modulini oʻqitish jarayoniga zamonaviy axborot-kommunikatsiya texnologiyalari va xorijiy tillarni samarali tatbiq etilishini tahminlash;
- til oʻqitishdagi oʻqitishning innovatsion texnologiyalari va ilgʻor xorijiy tajribalarini oʻzlashtirish;
- til va jamiyat, til tizimi va tuzilishi, uning sathlari, birliklari va ularning namoyon boʻlish qonuniyatlari, tilshunoslik va fanining boshqa fanlar bilan aloqasi, dunyo tillarining klassifikatsiyasi haqida nazariy bilimlar berishdan iboratdir.

Tinglovchi quyidagi mavzularni oʻzlashtirilishi belgilangan:

Amaliy tilshunoslik va til taʼlimi. Til oʻrganish strategiyalari. Tillarni oʻqitish usullarini oʻrganish. Til tovushlari. Grammatikani oʻqitish. Leksiko-grammatika va korpus tilshunosligi. Suhbat tahlili, pragmatika. Matn, kontekst va sxema. Tillarni oʻrganish va oʻzaro soʻzlashish.

Tilshunoslikning nazariy masalalari, tilshunoslik tarixi. Lingvistik maktablar va ular tomonidan yaratilgan tahlilotlar mohiyati. Grammatik kategoriyalar, grammatikaga oid zamonaviy tahlilotlar. Semantika, semantik kategoriyalar, lingvistik tahlil metodlaridan foydalanish. Lingvogenetik, areal, tipologik, distributiv, transformatsion tadqiqot metodlar.

Xorijiy mamlakatlar lingvistik nazariyalarini tarix nuqtai nazaridan tahlil qilish, ularni qiyoslab o'rganish. Kommunikativ tilshunoslik, lingvopragmatika, psixolingvistika, gender tilshunoslik, neyrolingvistika, madaniyatlararo muloqot, lingvokulg'turologiya.

Kurs yakunida tinglovchilarning bilim, ko'nikma va malakalari hamda kompetentsiyalariga qo'yiladigan talablar:

Tinglovchi:

- amaliy tilshunoslik va til ta'limi haqida bilimlarini;
- til o'rganish strategiyalarini;
- tillarni o'qitish usullarini o'rganishni;
- tilshunoslikning nazariy masalalarini;
- lingvistik maktablar va ular tomonidan yaratilgan tahlilotlar mohiyatini;
- grammatik kategoriyalar, grammatikaga oid zamonaviy ta'limotlarni;
- xorijiy mamlakatlar lingvistik nazariyalarini tarix nuqtai nazaridan tahlil qilishni;
- zamonaviy lingvistikaning yo'nalishlari sohalararo fanlar ekanligi va boshqa fanlar bilan chambarchas bog'liqligi va munosabatlarini;
- zamonaviy lingvistik yo'nalishlari (Kommunikativ tilshunoslik, lingvopragmatika, psixolingvistika, gender tilshunoslik, neyrolingvistika, madaniyatlararo muloqot, lingvokulg'turologiya) anhanaviy tilshunoslikdagi fanlardan farqli jihatlarini;
- zamonaviy lingvistika yo'nalishlari fanining nazariy va amaliy yutuqlarini;
- zamonaviy lingvistik yo'nalishlaridagi turli nazariy qarashlar va yetakchi kontseptsiyalarini;
- til ob'ektiv borliq haqidagi bilimlarni aks ettiruvchi vosita ekanligini;

- til bilim olish va saqlash, uni amalda qo'llash va uzatish manbai, tafakkurni va insonning dunyoqarashini shakllantiruvchi vosita ekanligini;
- til turli xil bilim tuzilmalari va milliy-madaniy xarakterga ega bo'lgan mahlumotlarni aks ettiruvchi vosita ekanligini;
- pragmatikadagi kooperatsiya tamoyili, nutqiy akt turlari, pragmatik vazifalar, kommunikativ-pragmatik hodisa, hushmuomalalik tamoyili, nutqiy aktning semantik-pragmatik xususiyatlari haqida **bilimga** ega bo'lishi;

Tinglovchi:

- amaliy tilshunoslik va til ta'limi bo'yicha mavzularni bilish va egallagan nazariy bilimlarini amaliyotda qo'llashni bilishi va ulardan foydalana olishi;
 - lisoniy material bilan ishlash;
 - muayyan nazariy masalalarga oid fikrlarni bayon etishi, ayni fikrlarga nisbatan tanqidiy munosabatini shakllantirish va ifodalash;
 - zamonaviy lingvistik yo'nalishlarining asosiy tushunchalariga ilmiy izoh
 - bera olishni va ushbu tushunchalarini o'z ilmiy tadqiqotlarida qo'llay olish;
 - lisoniy birliklarni tahlil qilish metodlarini (kross-madaniy tahlil,
 - kontseptual tahlil, lingvopragmatik tahlil, freym tahlil, kognitiv xarita tuzish)
- bilish va ularni amaliyotda qo'llash;
- til birliklari kognitiv va madaniy tahlilini boshqa yondashuvlardan
 - (struktural, generativ, semantik) farqli jihatlarini qiyosiy tahlil qilish;
 - til birliklarda aks ettirilgan milliy dunyo tasvirini ifoda etuvchi milliy-madaniy bo'yoqdor lisoniy birliklarni ajratish kabi tarjimada noyob so'zlarni qo'llash **ko'nikmasiga** ega bo'lishi kerak.

Tinglovchi:

- tilshunoslikning nazariy aspektlarini sharhlash;
- tilshunoslik manbalari bilan ishlash;
- tilshunoslik vositalarini tilshunoslik nuqtayi nazaridan tahlil qilish;
- tilshunoslik tadqiqiga yangi ma'lumotlarni kiritish;
- chet tilini o'qitishning xorijiy metodikasi tajribasini tahliliy o'rganish, umumlashtirish, ularning yutuqlaridan ta'lim jarayonida foydalanish;

- kommunikativ kompetensiyani aniqlash xususiyatlariga mos nazorat metodini tanlash;
- testlarning kommunikativ kompetensiya darajasini aniqlash, test tuzish, uning sifat va samaradorligini aniqlash mezonlari bilish;
- test natijalarini aniqlash va baholash mezonlarini ishlab chiqish va ta'limga joriy etish *kompetensiyalariga* ega bo'lishi zarur.

Modulni tashkil etish va o'tkazish bo'yicha tavsiyalar

“Tilshunoslik nazariyasining til amaliyotiga integratsiyasi” kursi nazariy va amaliy mashg'ulotlar shaklida olib boriladi. Kursni o'qitish jarayonida ta'limning zamonaviy metodlari, axborot-kommunikatsiya texnologiyalari qo'llanilishi nazarda tutilgan:

- darslarda zamonaviy kompyuter texnologiyalari yordamida prezentatsion va elektron-didaktik texnologiyalardan;

- o'tkaziladigan amaliy mashg'ulotlarda texnik vositalardan, ekspress-so'rovlar, test so'rovlari, aqliy hujum, guruhli fikrlash, kichik guruhlar bilan ishlash, kollokvium o'tkazish, va boshqa interaktiv ta'lim usullarini qo'llash nazarda tutiladi.

Modulning o'quv rejadagi boshqa modullar bilan bog'liqligi va uzviyligi

“Tilshunoslik nazariyasining til amaliyotiga integratsiyasi” moduli mazmuni o'quv rejadagi Kommunikativ tilshunoslik va til kompetensiyalari o'quv moduli bilan uzviy bog'langan holda pedagoglarning til ko'nikmalarini talab darajasida qo'llay olish malakasini orttirishga xizmat qiladi.

Modulning oliy ta'limdagi o'rni

Modulni o'zlashtirish orqali tinglovchilar til ko'nikmalarini mos ravishda amalda qo'llash malakasi va kasbiy salohiyatlarini rivojlantiradilar.

Modul bo'yicha soatlar taqsimoti

№	Modul mavzulari	Tinglovchining o'quv yuklamasi, soat	
		3	4
		Auditoriya o'quv	15

			yuklamasi				
			Jami	Жумладан			
				Nazariy	Amaliy	mashg'ul	
1.	Integration linguistischer Theorien in den Sprachgebrauch als Fach. Aspekte und Besonderheiten der Integration linguistischer Theorien in den Sprachgebrauch als Fach.	2	2	2			
2.	Lexikographische Aspekte der linguistischen Theorien.	2	2		2		
3.	Die Textlinguistik und ihre Aspekte in der Sprachvermittlung.	2	2		2		
4.	Aspekte der Übersetzung Übersetzen und Sprachmitteln	2	2		2		
5.	Empirische Forschungsmethoden im Fremdsprachenerwerb.	2	2		2		
6.	Die Fachsprache und die Fachkommunikation.	2	2		2		
	Жами:	12	12	2	10		

О'quv materiallar mazmuni

Thema 1: Integration linguistischer Theorien in den Sprachgebrauch als Fach. Aspekte und Besonderheiten der Integration linguistischer Theorien in den Sprachgebrauch als Fach.

Die Linguistik im DaF in Ausbildung und Praxis. Aktuelle Forschungsfelder

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

Thema 2: Lexikographische Aspekte der linguistischen Theorien.

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

Thema 3: Die Textlinguistik und ihre Aspekte in der Sprachvermittlung.

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

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

Thema 4: Aspekte der Übersetzung Übersetzen und Sprachmitteln

In der Stilistik unterscheidet man zwischen Stilen auf der Systemebene und Stilen auf der Textebene. Auf der Systemebene geht es um die lexikalische und phraseologische Mittel der Stilfärbung. Der Bereich der Wortwahl, besonders der Synonymie bietet z.B. reiche Wahl von Möglichkeiten für Stilfärbung an. Obwohl es bis auf geringe Ausnahmen keine Wörter, die sich einander völlig decken, gibt, unterscheiden sich die Synonyme deutlich nach Gefühlswert. Ausser Synonymen sind unter anderem Antonyme, Homonyme, Modewörter, Fachwörter und Jargons als lexikalische Einheit von großer stilistischer Bedeutung. Die Phraseologismen verfügen ihrerseits über eine Reihe von Mitteln.

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

Thema 5: Empirische Forschungsmethoden in der Fremdsprachenerwerbsforschung

Neben der Systemebene unterscheidet man in der Stilistik zwischen Stilen auf der Textebene. Der Stil wird insgesamt auf die Einheit Text (oder

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

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

Thema 6: Die Fachsprache und die Fachkommunikation.

Die Sprachbilder dienen zum bildlichen Ausdruck. Dabei handelt es sich um Bilder, die entweder in einem Wort zusammengerafft sind, oder aus mehreren Wörtern bestehen. Oft bezeichnen den bildlichen Ausdruck solche Sprachbilder wie Metapher, Metonymie, Vergleich, Tropus, Synekdocha, Personifikation, Allegorie, Symbol und andere.

Die Stilfiguren sind auch von zentralen und besonderen stilistischen Bedeutung. Sie sind die ältesten Mittel der Stilgestaltung. Sie sind traditionell durch Umschreibungen (Periphrasen), Euphemismus, Hyperbel und Litotes, Ironie, Antithese und Oxymoron, Wortwitz und Wortspiel vertreten.

Amaliy mashg'ulotlarni tashkil etish bo'yicha ko'rsatma va tavsiyalar

Amaliy mashg'ulotlarda tinglovchilar o'quv modullari doirasidagi ijodiy topshiriqlar, keyslar, o'quv loyihalari, texnologik jarayonlar bilan bog'liq vaziyatli masalalar asosida amaliy ishlarni bajaradilar.

Amaliy mashg'ulotlar zamonavi

y ta'lim uslublari va innovatsion texnologiyalarga asoslangan holda o'tkaziladi. Bundan tashqari, mustaqil holda o'quv va ilmiy adabiyotlardan, elektron resurslardan, tarqatma materiallardan foydalanish tavsiya etiladi.

Dasturning axborot-metodik ta'minoti

Modulni o'qitish jarayonida ishlab chiqilgan o'quv-metodik materiallar, tegishli soha bo'yicha ilmiy jurnallar, Internet resurslari, multimedia mahsulotlari va boshqa elektron va qog'oz variantdagi manbalardan foydalaniladi.

II. MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTERFAOL TA'LIM METODLARI

1. «ФСМУ» методи

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

Технологияни амалга ошириш тартиби:

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

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

- иштирокчиларнинг муносабатлари индивидуал ёки гуруҳий тартибда тақдимот қилинади.

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

Намуна.

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

Топширик: Мазкур фикрга нисбатан муносабатингизни ФСМУ орқали таҳлил қилинг.

2. “Концептуал жадвал”

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

Тингловчилар:

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

2. Алоҳида ёки кичик гуруҳларда концептуал жадвални тўлдирадилар:

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

3. Иш натижаларининг тақдимоти.

«Иқтисодий ривожланган хорижий давлатларда таълим тизими»

мавзусидаги концептуал жадвал (лавҳа)

Иқтисодий ривожланган хорижий давлатлар (ўқитувчи ва тингловчиларнинг ҳохишига кўра)	Таълим тизими			
	<i>Мақтабгача таълим</i>	<i>Умумий ўрта таълим</i>	<i>Ўрта махсус таълим</i>	<i>Олий таълим</i>
Америка Қўшма				

Штатлари				
Франция				
Германия				
Япония				
Китай				
Жанубий Корея				

3. Венн диаграммаси

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

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

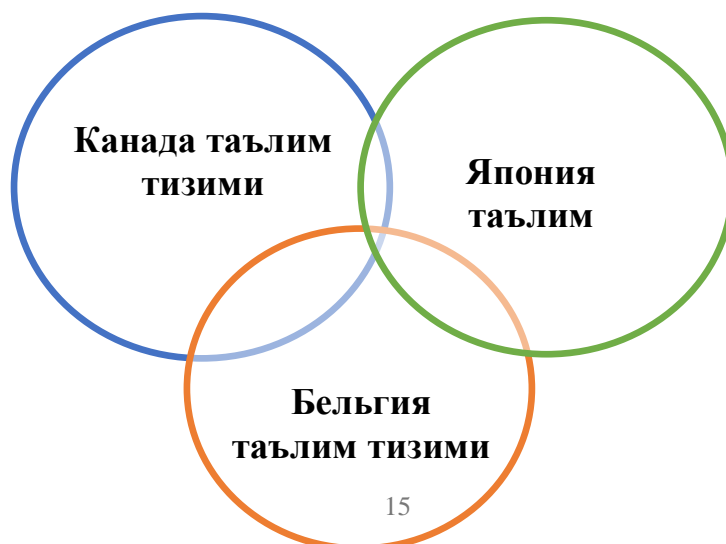
Тингловчилар:

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

2) жуфтликларга бирлашадилар, ўзларининг диаграммаларини таққослайдилар ва тўлдирадилар.

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

4) иш натижаларининг тақдимоти.



4. Икки қисмли кундаликлар

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

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

Қуйида ана шундай икки қисмли кундаликка мисол келтирамыз:

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

5. Б/Б/Б чизмаси

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

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

Талабалар:

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

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

3. Маърузани тинглайдилар, мустақил ўқийдилар.

4. Мустақил кичик гуруҳларда жадвалнинг 3 бўлимни тўлдирадилар

Б/БХ/Б ЖАДВАЛИ		
Биламан	Билишни хоҳлайман	Билиб олдим

6. Бир неча манбалардан фойдаланиб маъруза тайёрлаш.

Талабалар одатда семинар машғулотларида жавоб бериш учун маърузалар тайёрлашади. Бунинг учун талабаларга маърузалар тайёрлаш йўллари ва имкониятларини ўргатиш лозим. Ана шундай имкониятлардан бири-бу бир неча манбалардан фойдаланиб маъруза тайёрлаш ҳисобланади. Мазкур маъруза жадвал ҳолатида тайёрланиб, талабага жавоб бериш учун

таянч сигнал вазифасини бажаради. Бунинг учун талаба беш устундан ва материалнинг ҳажмига қараб бир неча устундан иборат оддий жадвал тузади. Юқоридаги қатордаги устунларда ахборотнинг турли манбалари номини кўрсатишади: дарсликлар, журнал мақолалари, интернет материаллари, интервьюлар.

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

Саволлар	Дарслик	Журнал мақолалари	Интернет материаллари	Интервью
Дифференциал таълим нимани англатади?				
Тўлдирувчи таълим турларини айтинг.				
Интеграцион таълимнинг мазмун моҳияти.				
Хориж тажрибасида иқтидорли талабалар билан ишлаш масалалари				
Модулли таълимнинг афзаллиги нимада?				
Модулли-кредит тизими				

мазмун моҳия- ти.				
----------------------	--	--	--	--

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

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

8. “Ассисмент” методи.

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

Методни амалга ошириш тартиби:

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

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

9. “Инсерт” методи

Методнинг мақсади: Мазкур метод талабаларчиларда янги ахборотлар тизимини қабул қилиш ва билимларни ўзлаштирилишини

енгиллаштириш мақсадида қўлланилади, шунингдек, бу метод тингловчилар учун хотира машқи вазифасини ҳам ўтайди.

Методни амалга ошириш тартиби:

- ўқитувчи машғулотга қадар мавзунинг асосий тушунчалари мазмуни ёритилган инпут-матнни тарқатма ёки тақдимот кўринишида тайёрлайди;
- янги мавзу моҳиятини ёритувчи матн таълим олувчиларга тарқатилади ёки тақдимот кўринишида намойиш этилади;
- таълим олувчилар индивидуал тарзда матн билан танишиб чиқиб, ўз шахсий қарашларини махсус белгилар орқали ифодалайдилар. Матн билан ишлашда талабалар ёки қатнашчиларга қуйидаги махсус белгилардан фойдаланиш тавсия этилади:

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

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

10. “Тушунчалар таҳлили” методи

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

Методни амалга ошириш тартиби:

- иштирокчилар машғулот қоидалари билан таништирилади;
- талабаларга мавзуга ёки бобга тегишли бўлган сўзлар, тушунчалар номи туширилган тарқатмалар берилади (индивидуал ёки гуруҳли тартибда);
- талабалар мазкур тушунчалар қандай маъно англатиши, қачон, қандай ҳолатларда қўлланилиши ҳақида ёзма маълумот берадилар;
- белгиланган вақт якунига етгач ўқитувчи берилган тушунчаларнинг тўғри ва тўлиқ изоҳини ўқиб эшиттиради ёки слайд орқали намойиш этади;
- ҳар бир иштирокчи берилган тўғри жавоблар билан ўзининг шахсий муносабатини таққослайди, фарқларини аниқлайди ва ўз билим даражасини текшириб, баҳолайди.

Намуна: “Модулдаги таянч тушунчалар таҳлили”

Тушунчалар	Сизнингча бу тушунча қандай маънони англатади?	Қўшимча маълумот
Тьютор	устоз, мураббий вазифасини бажаради	
эдвайзер	тингловчиларнинг индивидуал ҳолда битирув малакавий иши, курс лойиҳаларини бажаришда маслаҳатчи ролини бажаради	

дзюку	Японияда тўлдирувчи таълим	
хагвон	Жанубий Кореяда чет тилини ўрганиш бўйича тўлдирувчи таълим	
фасилитатор	гуруҳлардаги фаолият натижасини самарали баҳолайди, муаммонинг илмий ечимини топишга йўналтиради	
Вебинар дарс	семинар ёки конференция Интернет орқали бир вақтда ҳозир бўлган тингловчилар билан аудио видео билан жонли олиб борилади	
Blended learning (аралаш ўқитиш)	кундузги анъанавий таълим ва масофавий таълимнинг унсурлари комбинацияси	

Изоҳ: Иккинчи устунчага қатнашчилар томонидан фикр билдирилади.

III. NAZARIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR

Ber inhalt des theoretischen unterrichts

Thema 1: Integration linguistischer Theorien in den Sprachgebrauch als Fach. Aspekte und Besonderheiten der Integration linguistischer Theorien in den Sprachgebrauch als Fach.

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

Der Anfang des XXI Jahrhunderts zeichnet sich durch die **pragmatische Einstellung** zu den Herausforderungen der Gegenwart in verschiedenen Lebensbereichen aus. Das findet seinen Ausdruck auch in der Linguistik als Teilbereich der geisteswissenschaftlichen Fächer, wo sich linguistische und soziale Fragen nicht selten überqueren. *Die Wörterbücher, die Lehrbücher, die Übersetzungen, Handbücher – das ist kurze Liste der Ergebnisse linguistischer Forschungen in der Praxis.* Dabei kommt dem Sprachunterricht besondere Bedeutung. Die Rolle der Linguistik als Teilgebiet des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist in der Vergangenheit durchaus kontrovers diskutiert worden. Unstrittig ist, dass es eine eigenständige Perspektive im Fach Deutsch als Fremdsprache auf den Gegenstand Sprache gibt, die sich in wichtigen Teilen von den Perspektiven etwa der (muttersprachlichen) germanistischen Linguistik oder auch der allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft unterscheidet: Die deutsche Sprache wird aus der Perspektive von Lernerinnen und Lernern betrachtet und entsprechend untersucht und beschrieben, die Deutsch als weitere Sprache auf der Folie mindestens einer anderen Muttersprache erwerben. Die Lernerperspektive bedeutet, dass eine Beschreibung des Gegenstandsbereichs Sprache häufig expliziter sein muss als etwa eine muttersprachlich orientierte Beschreibung, dass kontrastive Aspekte latent oder explizit mit in die Beschreibung einbezogen werden müssen, dass Fragen der Vermittlung und des Erlernens des Deutschen schon beim Forschungsdesign mitberücksichtigt werden

müssen und teilweise auch forschungsleitend sind, und nicht zuletzt, dass der Gegenstand *Sprache* umfassend gedacht und in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen untersucht werden muss. Natürlich teilt die Linguistik im Fach Deutsch als Fremdsprache trotzdem prinzipiell den Gegenstandsbereich mit der **germanistischen Linguistik**, und natürlich sind *viele Forschungsfragen, Methoden und Ergebnisse der germanistischen Linguistik für die Linguistik im Fach Deutsch als Fremdsprache von großer Relevanz.*

Eine klare Grenzziehung ist auch häufig nicht möglich oder sinnvoll: So entstand etwa die *Textgrammatik der deutschen Sprache* von Harald Weinrich und Mitarbeiterinnen im Kontext der DaF-Forschung und berücksichtigt prinzipiell auch die nicht-muttersprachliche Lernerperspektive Linguistische Gegenstände (etwa durch die Explizitheit der Darstellung und den Versuch, grammatische Phänomene möglichst anschaulich und in textuellen Zusammenhängen darzustellen), sie ist aber ähnlich wie dies auch für die *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* gilt (Helbig und Buscha, letzte Auflage 2001) durchaus in verschiedenen Kontexten einsetzbar und wird weit über das Fach Deutsch als Fremdsprache hinaus rezipiert. Gemeinsame Interessen gibt es im Bereich des Sprachvergleichs auch zwischen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und einer typologisch orientierten Sprachwissenschaft oder etwa den Übersetzungswissenschaften, sofern hier das Deutsche mit betrachtet wird

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

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

Die Beschreibung des Gegenstands Sprache in einem weiten Sinne ist für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von zentraler Bedeutung, und zwar unabhängig davon, wie man die Rolle expliziter Grammatikvermittlung oder Kognitivierung von grammatischen Regeln im Fremdsprachenunterricht beurteilt. Linguistische Grundlagen benötigen alle Akteure im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die mit der Formulierung von Lernzielen, der Auswahl von Lernstoff, der Auswahl bzw. Entwicklung von Curricula und

Lernmaterialien, der Lernberatung und dem Unterrichtsprozess selbst zu tun haben, die die Qualität von Lerneräußerungen einschätzen und Leistungen messen wollen unabhängig davon, ob sie dieses linguistische Wissen selbst im Unterricht oder in den Lernmaterialien thematisieren, daraus etwa auch Regeln für die Hand der Lernenden ableiten oder aber mit ihrem linguistischen Wissen Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sozusagen im Hintergrund bleiben.

Man kann argumentieren, dass gerade kommunikative und konstruktivistisch-individualisierende Ansätze im Fremdsprachenunterricht fundierte, DaF-bezogene Kenntnisse im Bereich der Linguistik bei den Akteurinnen und Akteuren noch wichtiger haben werden lassen, da die Vorgaben und Handreichungen einer festen grammatischen Progression in Lehrwerken vielfach fehlen und etwa Lehrende nun stärker auf sich selbst gestellt sind, wenn sie sprachbezogen kompetent handeln wollen. Dies gilt es bei der Lehrerausbildung und bei der Konzipierung von Studiengängen zu

berücksichtigen. Wie dies oben bereits angeklungen ist, spielt der Sprachvergleich eine wichtige Rolle für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dies ist schon dadurch begründet, dass die Fremdperspektive konstitutiv für das Fach ist und somit auch die Beschreibung der deutschen Sprache auf der Folie anderer Sprachen und Typen von Sprachen erfolgen muss. Dadurch treten zum einen Spezifika des Deutschen besonders deutlich zutage, im Bereich der Morphosyntax und Lexikologie etwa die Verb- bzw. Satzklammer sowie der Ausbau von „zweiteiligen Verben“, die Wortstellungsregeln des Deutschen im Allgemeinen, der spezifische Ausbau und die funktionale Nutzung der Nominalphrase und der nominalen Wortbildung im Deutschen, die komplexen Verwendungsregeln des deutschen Adjektivs in attributiver, prädikativer und adverbialer Funktion, das System der deutschen Modalverben, die Modalpartikeln, aber auch phraseologische und idiomatische Phänomene und Routineformeln und Routineformulierungen etwa im Wissenschaftsdeutschen. *Im Bereich der Phonetik und Phonologie stand der Nutzen der kontrastiven Analyse nie in Frage; ähnlich wie das für andere Bereiche der linguistischen Analyse gilt, sind aber auch hier diskursiv-sprechwissenschaftliche und rhetorische Aspekte immer mehr in den Blick gerückt.* Insgesamt ist festzustellen, dass der Text- und Diskursbereich in den letzten Jahren immer stärker auch aus vergleichender Perspektive zum Untersuchungsgegenstand geworden ist, wobei wichtige Impulse aus Kontexten der Sprachvermittlung gegeben wurden (etwa dem Bereich des Deutschen als Wissenschaftssprache. Natürlich wird die Rolle des Sprachvergleichs als Teil des Faches Deutsch als Fremdsprache auch heute nicht immer einheitlich bewertet. Unstrittig ist aber, dass die Muttersprache(n) und alle weiteren erworbenen Sprachen auch eine wichtige Rolle beim Erwerb der Fremdsprache Deutsch spielen, auch wenn sie nicht monokausal für die Erklärung lernersprachlicher Phänomene herangezogen werden können: So zeigen etwa empirische Untersuchungen in rein kommunikativen Lernumgebungen, in denen auf Bewusstmachung von zielsprachigen Besonderheiten ganz verzichtet und allein auf den natürlichen Erwerb vertraut wurde, dass bestimmte zielsprachige Strukturen

nicht oder nicht angemessen erworben wurden. Dabei wurde auch die Rolle der Muttersprache(n) und der Bewusstheit bzw. der Sprachaufmerksamkeit wieder neu bewertet. Daneben haben viele wichtige Fragestellungen und Forschungsfelder des Faches eine substantiell linguistische Dimension.

Die Untersuchung von Prozessen des Spracherwerbs und möglicher Erwerbsreihenfolgen etwa orientiert sich an bestimmten linguistischen Modellierungen, vgl. z. B. die aktuelle Diskussion zwischen Vertretern des *Wörter und- Regeln*-Ansatzes, die von einer strikten Modularität der menschlichen Sprachverarbeitungskompetenz ausgehen auf der einen Seite, Verfechtern eines stärker holistisch-kognitiven *Konstruktionsgrammatik*-Ansatzes auf der anderen Seite, die Spracherwerb als kontextuell gesteuerten Erwerb von unterschiedlich komplexen und abstrakten sprachlichen Mustern beschreiben.

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

2. Aktuelle Forschungsfelder und Diskussionen

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

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

Die Frage, ob nicht unser sprachliches Wissen insgesamt oder doch in wichtigen Teilen in Form von mehr oder weniger abstrakten *Konstruktionen* vorliegt, die nicht kompositionell sind und als Ganzes abgerufen werden können, wird derzeit in der Sprachtheorie ebenso wie in verschiedenen angewandten Disziplinen

erörtert, u. a. auch in der Spracherwerbsforschung. Dies ist von großer Relevanz für die Diskussion um Spracherwerb und Sprachdidaktik. Nicht zuletzt die *Korpuslinguistik* hat es in völlig neuer Weise ermöglicht, die Rolle von *Häufigkeit*, auch von häufig miteinander vorkommenden Ausdrücken (*Kollokationen*), empirisch zu untersuchen.

Sie ermöglicht es, grammatische, lexikalische, aber auch textuelle und pragmatische Phänomene auf einer breiten empirischen Basis zu untersuchen und damit die vielfach auf Intuition oder einer Handvoll Beispielen basierenden grammatischen und lexikographischen Beschreibungen zu überprüfen. Neben der Häufigkeit spielen auch Faktoren wie Salienz, Komplexität und Kontext für den *Input* und die Verarbeitung bestimmter Formmerkmale, Strukturen und Lexeme eine wichtige Rolle beim Spracherwerb. Neben (möglichst ausgewogenen) Korpora „natürlicher“ Sprache (die nach Möglichkeit auch die Bildung von zielgruppenadäquaten Subkorpora erlauben) sind *Lernerkorpora* für die empirische Erforschung der Lernersprache von großer Relevanz. Korpora sind auch für die empirische Untersuchung von *Texten* und *Diskursen* von großer Relevanz. Die bisher hierzu vorliegenden Arbeiten basieren häufig auf kleineren Korpora. Verallgemeinerungen etwa über Textsorteneigenschaften, -funktionen und -klassifikationen sind so nur tentativ möglich. Auf empirischer Basis durchgeführte Textsortenanalysen ermöglichen aber eine näher an der Sprachrealität orientierte funktionale Bestimmung sprachlicher Mittel, die gerade auch im Sprachvergleich und für die Sprachdidaktik von großer Relevanz ist. Bisher bestehende Korpora sind nicht gezielt nach Textsorten durchsuchbar, meist bezüglich der aufgenommenen Textsorten nicht breit und ausgewogen genug und so nur sehr bedingt als empirische Grundlage geeignet.

Noch schlechter sieht es im Bereich der Diskurslinguistik aus, obwohl gerade hier in den letzten Jahren und Jahrzehnten wichtige neue Ergebnisse und Ansätze sowohl im Bereich der Pragmatik als auch im Bereich der Sprechwissenschaft und Rhetorik entstanden sind, häufig auch mit Blickrichtung auf die Sprachdidaktik und den Sprach- und Kulturvergleich. Die Erarbeitung von ausgewogenen,

größeren Korpora, die aus der sprachdidaktischen Perspektive durchsuchbar und analysierbar sind, stellt gerade angesichts des gewachsenen Interesses an text- und diskurslinguistischen Fragestellungen in der Sprachdidaktik ein großes Desiderat dar. Dies betrifft auch die Erforschung und Didaktisierung der Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch.

Dieser Fokus ist zum einen sicherlich sprachpolitisch begründet, zum anderen trägt er generell dem veränderten Spannungsfeld zwischen Standard(nähe), Regionalsprachen und Dialekten Rechnung, das durch zwei gleichzeitige Entwicklungen gekennzeichnet zu sein scheint: Abbau kleinräumiger dialektaler Variation und zunehmende Standardnähe einerseits, Informalisierung und größere Stilvariation innerhalb standardnaher Varianten (einschließlich Regionalsprachen). So wurden Fragen der sprachlichen Identität, des Verhältnisses zwischen Sprache, Nation und Staat sowie des symbolischen Potentials von Sprache und sprachlicher Variation im Kontext der deutschen Teilung und Vereinigung und bei deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa Gegenstand eingehender Untersuchungen. Hier berühren sich nicht zufällig teilweise die Forschungsinteressen der Sprachwissenschaft und der Kulturwissenschaften.

Erst am Anfang steht die sprachwissenschaftliche Untersuchung der Anforderungen an eine *schulsprachliche Kompetenz*, auch *Textkompetenz* oder *Bildungssprache* genannt. Die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass schulisches Scheitern gerade im Bereich des Deutschen als Zweitsprache häufig in engem Zusammenhang mit Defiziten im Bereich schulbezogener Sprachkompetenz steht. Der Erwerb sach- und problembezogener Diskurs- und Textarten, schulischer Aufgaben- und Arbeitsformate und der für sie typischen sprachlichen und diskursiven Formen bedürfen gesonderter Aufmerksamkeit und Förderung, sie können auch dann nicht vorausgesetzt werden, wenn die allgemeinsprachlich-informelle Sprachkompetenz vergleichsweise gut ausgebildet ist. Vielfach wird daraus die Forderung abgeleitet, dass sprachliche Förderung nicht *neben*, sondern *als Teil* von Sach- und Fachunterricht erfolgen sollte. Damit ergeben sich auch neue Anforderungen an die

sprachwissenschaftliche Forschung im Fach DaZ, denn die hier relevanten sprachlich-fachlichen und kommunikativen Anforderungen müssen erst noch auf empirischer Grundlage beschrieben werden.

Ähnlich gilt auch für den Studienerfolg nichtdeutscher Muttersprachlerinnen und Muttersprachler, dass die sprachlichen und kommunikativen Spezifika der deutschen Wissenschaftskommunikation nicht losgelöst von der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten erworben werden können. Die hohen Studienabbrecherquoten gerade internationaler Studierender machen deutlich, wie wichtig hier auch die weitere linguistische Forschung aus einer DaF-Perspektive ist. Ein damit zusammenhängender wichtiger, teils sehr kontrovers diskutierter Bereich ist die Frage nach der *Skalierung* und *Modellierung* von Sprachkompetenzen. Dabei werden die linguistischen Vorannahmen, die solchen Niveaubeschreibungen zugrunde liegen, häufig nicht oder nicht ausreichend problematisiert oder diskutiert und *Sprachtests* basieren explizit oder implizit auf bestimmten linguistischen Modellierungen und Vorannahmen. Diese werden in jüngerer Zeit eingehender diskutiert und problematisiert, vorgenommene ausführliche kritische Diskussion auch der linguistischen Grundlagen bestehender Sprachstandsfeststellungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie die dort vorgenommene umfassende Modellierung der Sprachkompetenzen. Die Relevanz sprachwissenschaftlicher Vorannahmen macht auch Griebhaber deutlich, der versucht, auf der Grundlage der Wortstellungs-Erwerbsreihenfolgen aus verschiedenen empirischen Untersuchungen Profilkögen für die Sprachstandsdiagnose im DaZ-Bereich zu entwickeln. In diesem Zusammenhang ist auch die weitere empirische Erforschung des Spracherwerbs im DaZ- und DaF-Bereich und die Diskussion möglicher sprachdidaktischer Konsequenzen von hoher Relevanz.

Nicht zuletzt haben Fragen der Niveaubeschreibung und gewisser Erwerbsreihenfolgen, zusammen mit kontrastiven (und natürlich lernerbezogenen und lernzielorientierten) Überlegungen dann auch Konsequenzen für die Erarbeitung von *Curricula*, die unter anderem sprachliche Kompetenzen in den

verschiedenen Fertigkeiten und in verschiedenen Sprachverwendungsdomänen explizit beschreiben müssen. Lernzielbeschreibungen, Curricula, Progressionen ergeben sich nicht umstandslos aus Forschungsergebnissen zu Erwerbssequenzen, die unter je spezifischen Bedingungen und bezogen auf die *produktive Kompetenz* erarbeitet wurden. Dieser Abriss kann und will nicht vollständig sein, insbesondere kann er nicht die Vielfalt der linguistischen Fragestellungen und Untersuchungsgegenstände des Faches weltweit widerspiegeln. Deutlich dürfte aber doch geworden sein, wie breit die Forschungsinteressen sind und wie vielfältig die Verknüpfungen mit verschiedenen Bereichen des Faches sich gestalten, von Fragen der Sprachbeschreibung über Fragen des Spracherwerbs, der Sprachvermittlung und der Einschätzung von Sprachkompetenzen bis hin zu soziokulturellen und sprachsoziologischen Entwicklungen im deutschsprachigen Raum.

3. Linguistik im Fach Deutsch als Fremdsprache in Ausbildung und Praxis

Aus den bisher angestellten Überlegungen dürfte hervorgehen, dass linguistische Fragen im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine zentrale Rolle spielen, ob sie nun selbst im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen oder eine eher instrumentale Rolle einnehmen. Im Folgenden soll kurz skizziert werden, welche Relevanz die Linguistik in Ausbildungszusammenhängen und in der Praxis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache besitzt. Wie aus den oben geschilderten Darlegungen hervorgeht, sind zentrale Bereiche des Faches in enger Weise mit linguistischen Modellierungen von Sprache verbunden. Dies bezieht sich auf die Beschreibung von Sprachkompetenzen, Sprachniveaus und sprachlichen Lernzielen; auf Prüfungen und Einstufungen, auf die Entwicklung von Curricula und die Materialentwicklung, letztlich auch auf das Gesamtverständnis von *Sprache*, sprachlichem Handeln und Zugängen zu sprachlich vermittelten Inhalten und Symbolen. Hierfür sind problemorientierte, auch die theoretische Dimension mit einbeziehenden linguistischen Kenntnisse vonnöten. Fundierte linguistische Kenntnisse haben aber auch eine zentrale Rolle

im konkreten *unterrichtlichen Geschehen*: Will man als Lehrender nicht hilflos den vom Lehrwerk oder den Lehr-/Lernmaterialien vorgegebenen Progressionen und sprachlichen Phänomenen ausgeliefert sein, oder hat man es mit Lernertypen zu tun, die sprachliche Phänomene der Zielsprache auch *verstehen* wollen, sich mit deklarativem Wissen *sicherer fühlen* oder auch nur *weitere gute Beispiele* vom Lehrer einfordern, oder soll man gar selbstständig Materialien aussuchen und didaktisch aufbereiten, dann sind vergleichsweise breite und fundierte Kenntnisse in der Morphosyntax, Phonetik/Phonologie, Lexikologie, Text- und Diskurslinguistik und auch der Variationslinguistik unerlässlich. Sie sind auch unabdingbar für alle Versuche, den Erwerb zu fördern, indem man Lernende auf bestimmte sprachliche Besonderheiten hin sensibilisiert oder versucht, Phänomene, die als schwierig, aber *lernbar* eingestuft werden, durch Bewusstmachung schneller oder nachhaltiger erwerbbar zu machen, oder die Unterschiede zwischen der eigenen und der zielsprachlichen Kompetenz wahrnehmbar und benennbar zu machen.

Nicht zuletzt ist grammatisches Wissen für die angemessene Bewertung und auch Korrektur von Fehlern bzw. die Unterstützung von Revisionsprozessen für Lehrende von großer Wichtigkeit. Je nach Alter, Vorwissen und Sprachniveau der Lernenden und den jeweiligen Lernzielen kann grammatischem Wissen darüber hinaus eine zentrale Rolle beim *Sprachenlernen* zukommen insofern, als es Sicherheit schaffen kann für Lernende, die sich selbständig vergewissern wollen, ob sie Strukturen und Wörter angemessen verwenden, ob die von ihnen vermuteten Regelmäßigkeiten systematischer Natur sind oder Einzelphänomene, oder die Dinge eigenständig wiederholen, vertiefen, erweitern wollen. Nicht zuletzt müssen DaF-Lehrende auch in der Lage sein, Fragen bezüglich der sprachlichen Norm und Variation fundiert beantworten zu können und gegebenenfalls auch kodifizierte Normen relativieren und bezüglich der „tatsächlichen Sprachrealität“ überprüfen zu können.

Gerade hier herrscht in den letzten Jahren auch unter den Lehrenden vergleichsweise große Unsicherheit. Nicht zuletzt für eine qualifizierte

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

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

4. Ausblick

Die Entwicklungen der letzten Jahre deuten darauf hin, dass die Linguistik im Fach Deutsch als Fremdsprache in vielerlei Hinsicht noch stärker empirisch arbeiten wird, und zwar in allen Teilbereichen. Dafür sorgen allein schon die enorm gewachsenen Möglichkeiten, Korpora für verschiedenste Zwecke zu erarbeiten und zu nutzen, sowohl für die quantitative als auch für die qualitative Arbeit. So

werden sicher grammatische, lexikologische, phonetische, text- und diskursbezogene, fachsprachlich orientierte und vergleichende Darstellungen des Deutschen für die Sprachvermittlung stärker an empirischen Daten überprüft werden, was zur Revision bzw. Differenzierung und Neuakzentuierung von Beschreibungen führen dürfte. Es ist zu hoffen, dass vom korpuslinguistischen Schub auch die qualitative, auf die Handlungseinbettung und Handlungszwecke orientierte Forschung zu Text und Diskurs profitieren wird, denn Ziel der Sprachvermittlung ist eine möglichst enge Verknüpfung von sprachlicher Form und sprachlicher und pragmatischer Bedeutung.

Eine Herausforderung für die Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist es, Korpora so anzulegen, dass sie nicht nur nach Wortarten und syntaktischen Strukturen, sondern auch nach sprachlichen Handlungen und textueller bzw. diskursiver Musterhaftigkeit untersucht werden können, dass sie nach Möglichkeit auch für bestimmte sprachliche Lernziele und Niveaustufen annotiert und nutzbar gemacht werden. Es fehlen insbesondere öffentlich zugängliche Korpora, die differenzierter nach Text- und Diskursarten aufgebaut sind, die ausgewogen und möglichst multimedial angelegt und abrufbar sind. Sie könnten die Basis auch für größere sprachvergleichende Untersuchungen bilden, gleichzeitig wäre so ein realistischerer Eindruck vom Varietätenspektrum des Deutschen abrufbar, als dies derzeit der Fall ist. Gerade im nichtdeutschsprachigen Raum sind oft bei Lehrenden die Vorstellungen von dem, was dem gesprochenen Standard zugerechnet werden kann und was nicht, was regionalsprachlich akzeptable Varianten sind und wie sich auch Schriftlichkeit unter den Bedingungen der elektronischen Medien und der dadurch entstehenden neuen Kommunikationsformen verändert, nicht sehr realitätsnah. Verbunden mit der Erarbeitung der Korpora gilt es, aus didaktischer Perspektive besonders relevante, kulturell, sozial oder gesellschaftlich besonders interessante Text- und Diskursarten sprachwissenschaftlich umfassend zu untersuchen und so die derzeit immer noch vorherrschende Neigung, Texte als Steinbrüche für grammatische oder

lexikalische Strukturen zu nutzen oder aber die spezifische Sprachlichkeit ganz auszublenden, zu überwinden.

Auch sprachvergleichende Studien müssen in Zukunft noch stärker anhand von Sprachverwendung, nicht nur mit Bezug auf das vom System her Mögliche, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Ausgangssprachen und dem Deutschen in den Blick nehmen. Eine funktionale Herangehensweise, welche die textuelle und diskursive Ebene mit einbezieht, kann hier helfen, viele bekannte Phänomene neu einzuschätzen bzw. auch in ihrer Funktion besser zu verstehen. Ein besonderes Desiderat besteht in der oben bereits geschilderten umfangreicheren Untersuchung von bildungssprachlichen Kontexten. Hiermit sind nicht in erster Linie die in der Fachsprachenforschung lange im Vordergrund stehenden Fachtermini und Fachdefinitionen gemeint, sondern die alltägliche Schul-, Fach- und Wissenschaftssprache, die lexikalische, grammatische, häufig aber auch idiomatisch-musterhafte Ressourcen der Allgemeinsprache für die sprachliche Bearbeitung ihrer spezifischen Zwecke und Problemstellungen nutzt. Sowohl im Schul- wie im Hochschulbereich sind es diese spezifischen sprachlichen Ressourcen und ihre Einbindung in fach- und bildungsbezogene Kommunikationszusammenhänge, die eine überaus hohe Hürde für viele Nicht-Muttersprachler des Deutschen darstellen. Hier muss die Sprachwissenschaft im Fach Deutsch als Fremd und Zweitsprache auf empirischer Basis konkrete (fachliche) Textformen, Diskursarten, Interaktionsmuster beschreiben und auf dieser Basis eine Hilfestellung bei der Erarbeitung von möglichst integrierten sprachlich-fachlichen Curricula leisten. Die linguistische Seite dieser Herausforderung wird noch vielfach unterschätzt auch im Fach Deutsch als Zweitsprache.

Bezogen auf Ausbildungszusammenhänge bedeutet dies, dass es von großer Bedeutung für den Fachdiskurs generell ist, gründlich zu reflektieren und genauer zu definieren, welche expliziten sprachbezogenen Kenntnisse angehende Lehrerinnen und Lehrer sowohl für Deutsch als Fremdsprache als auch für Deutsch als Zweitsprache mitbringen müssen und welche expliziten sprachbezogenen

Kenntnisse auch andere Fachlehrerinnen und -lehrer in ihrer Ausbildung erwerben müssen, die etwa in den bilingualen Sach-/Fachunterricht eingebunden werden sollen. Im Kontext der Internationalisierung des Hochschulraums bedeutet dies auch, dass auch für stark international Studiengänge Modelle der integrierten Sprach- und Fachförderung entwickelt werden müssen, die es diesen Studierenden erlauben, langfristig am Fachdiskurs auch auf Deutsch zu partizipieren und so nachhaltig mit den deutschsprachigen Ländern in Verbindung zu bleiben. Weitere wichtige Forschungs- und Ausbildungsfelder, in denen die Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vor wichtigen Aufgaben steht, finden sich in den oben bereits kurz angesprochenen Feldern der Skalierung und Modellierung von Sprachniveaus und -kompetenzen, bei der Entwicklung von Instrumenten zur Sprachstandsdiagnose und der darauf aufbauenden Entwicklung von sprachbezogenen Fördermaßnahmen. Insbesondere gilt es, stärker als dies bisher der Fall war, auch die *rezeptive* Grammatikkompetenz stärker analytisch zu fassen und für Grammatikvermittlungsprozesse mit zu berücksichtigen. Nicht zuletzt ergibt sich ein spannendes *interdisziplinäres Feld* auch an der Schnittstelle zwischen text- und diskursorientierter Sprachwissenschaft und kulturwissenschaftlichen Ansätzen, die (auch) die sprachlichen Manifestationen von kulturellen Deutungen und Argumentationstraditionen in den Blick nimmt.

IV. AMALIY MASHG'ULOT MATERIALLARI

Der inhalt des praktischen unterrichts

Thema 2: Lexikographische Aspekte der linguistischen Theorien

0. Einleitung

1. Wortschatz

2. Wörterbücher und ihre Arten

3. Wörterbuchtypen

4. Konsultationshandlungen zur Textrezeption

5. Konsultationshandlungen zur Textproduktion

6. Das Lernerwörterbuch als Wörter-Lesebuch

Wortschatz in der Sprache

Die Lexikographie gehört zu den Aspekten, die deutlich als Ergebnis theoretischer Forschungen dienen. Der Wortschatz einer Sprache lässt sich in einen Allgemeinwortschatz und eine Vielfalt von varietärentypischen Wortschätzen, insbesondere Fachwortschätzen, unterteilen. *Der Allgemeinwortschatz des Deutschen wird auf ca. 500.000 Lexeme geschätzt, die Fachwortschätze zusammen auf mindestens zehn Millionen.* Die Übergänge zwischen Allgemeinwortschatz und varietärentypischen Wortschätzen sind fließend. Der in Wörterbüchern erfasste allgemeinsprachliche Wortschatz ist im Wesentlichen durch die Literatur bestimmt. Varietärentypische Wortschätze sind regional, diachron, sozial und gruppenbezogen geprägt. Dazu gehören dialektale Wortschätze (Schwäbisch, Bairisch, Österreichisch, Hessisch, Obersächsisch, Schweizerisch, Niederdeutsch u. a.), historische Wortschätze (Sprache der Reformation, des Barock, der Aufklärung u. a.) und Gruppensprachen (Jäger, Fischer, Landwirtschaft, Haushalt u. a.). Zu den Gruppensprachen zählt man auch die Spezialwortschätze von Institutionen (Politik, Verwaltung, Recht), Wissenschaft (Linguistik, Mathematik, Chemie, Philosophie, Wirtschaft u. a.) und Technik (Elektrotechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Regelungstechnik u. a.).

Allgemeinwortschatz

Der Allgemeinwortschatz des Deutschen umfasst ca. 500.000 Bedeutungen in ca. 250.000 Lemmata. Nach Wiegand beträgt der Anteil der Fachlexik am 168.000 Lemmata umfassenden *Duden Großwörterbuch der deutschen Sprache* mindestens 35 %. Die standardsprachliche deutsche Alltagssprache umfasst ca. 35.000 Lemmata, die Kernlexik der deutschen Standardsprache 70.000 Lemmata und die Kernlexik sowie die zentrumsnahe Peripherie (dialektale, fachsprachliche und diachrone Varietäten) umfassen ca. 100.000 Lexeme. Die deutsche Standardsprache ist im 19. Jh. aus der deutschen Schriftsprache entstanden. Ihre Lexik ist kodifiziert und weist eine geregelte Heterogenität auf (regionale und nationale Varietäten, insbesondere Österreichisch, Schweizerdeutsch, bundesdeutsche Varietäten). Sowohl Standardschriftsprache wie Standardsprechsprache haben ein hohes Prestige und sind durch die Medien, öffentlichen Institutionen und das Bildungswesen geprägt. Die Standardsprechsprache wird beim informellen Sprechen bevorzugt und dringt immer mehr in die öffentliche und institutionelle Kommunikation ein. Beide Varietäten, Standardschreib- und Standardsprechsprache stellen die Basis der Literatursprache und aller weiteren überregionalen kulturellen Produktionen dar. Sie stehen in ständigem Kontakt mit den deutschen Fach- und Wissenschaftssprachen und mit anderen Sprachen, insbesondere dem Englischen. Die Lexik der Standardsprache erweitert sich deshalb vor allem auf der Basis des gesprochenen Deutsch, der Fach- und Wissenschaftssprachen und des Englischen. Der Allgemeinwortschatz lässt sich auf unterschiedliche Weise erfassen: onomasiologisch, d. h. auf der Basis von Wortbedeutungen, und semasiologisch, auf der Basis von Wortformen. Dies entspricht zugleich einer Produktions- (vom Begriff zum Wort) und einer Perzeptionsperspektive (vom Wort zum Begriff). Einen onomasiologischen Zugriff bieten z. B. Dornseiff (2004) sowie Thesauri und andere Synonymwörterbücher. Eine semasiologische Herangehensweise wird von allgemeinen Wörterbüchern gewählt sowie von Fremdwörterbüchern, Aussprachewörterbüchern u. a. Der Allgemeinwortschatz lässt sich weiterhin nach

zeitlichen Kriterien gliedern (Neologismen, Archaismen) sowie nach Häufigkeitskriterien (Grundwortschatz, Aufbauwortschatz). Ferner lässt er sich nach grammatischen Merkmalen gliedern, insbesondere nach Wortarten (Substantive, Verben u. a.), nach Merkmalen von Wortarten (Valenz von Verben, Substantiven oder Adjektiven), nach Wortbildungsmustern (Komposition, Derivation) und nach weiteren syntagmatischen Kriterien (Phraseologismen, Kollokationen). Schließlich lässt er sich nach pragma- und soziolinguistischen Kriterien wie Textsorten, Gruppensprachen und Register einteilen.

Grundwortschatz

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

Das Produkt aus Frequenz und Dispersion wird auch als Gebrauchswert bezeichnet. Eine aktuelle, empirisch erarbeitete Liste der häufigsten 5000 Wörter des Deutschen ist in Jones und Tschirner und Tschirner zu finden, ein Grundwortschatz, der auf diesen Listen aufbaut, ist Tschirner.

Fachwortschatz. Zu jedem Fach, zu jeder akademischen Disziplin und zu den meisten beruflichen Disziplinen gibt es Fachwörterbücher und damit einen

speziellen Fachwortschatz schätzt, dass seit 1945 mindestens 3000 Fachwörterbücher erschienen sind. Der Fachwortschatz des Deutschen wird auf mindestens 10 Millionen Wörter geschätzt. Dazu gehören Wissenschaftssprachen (Chemie, Biologie, Medizin, Philosophie u. a.), Techniksprachen (Elektrotechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Gießereitechnik u. a.), Institutionensprachen (Politik, Verwaltung, Recht), Handwerk und Gewerbe (Gartenbau, Landwirtschaft, Textilwesen, Telekommunikation, Haushalt u. a.) und Wirtschaftssprachen. Fachwortschatz taucht auch in fachbezogenen (Bedienungsanleitungen, Werkzeugkataloge, Beipackzettel) und populärwissenschaftlichen Vermittlungstexten auf und dringt dadurch auch in die Allgemeinsprache ein. Neben den Fachwortschätzen selbst, deren Umfang pro Fach oder Disziplin ca. 1000 Fachwörter umfasst, gibt es eine fächerübergreifende allgemeine oder alltägliche Wissenschaftssprache, deren Wortschatz sich aus dem Allgemeinwortschatz speist, der ihm gegenüber jedoch klarer umrissenen Bedeutungen hat. Fachwörter zeichnen sich zwar im Allgemeinen durch Merkmale wie Klarheit, Exaktheit, Eindeutigkeit, Genauigkeit, Expliztheit, Wohldefiniertheit und Kontextunabhängigkeit aus, doch hat sich in der jüngsten Fachsprachenforschung auch gezeigt, dass Merkmale wie Synonymie, Homonymie und Polysemie, wie sie in der Allgemeinsprache gang und gäbe sind, auch im Fachwortschatz vorkommen. Eine wichtige Quelle fachsprachlicher Neubildungen sind Metaphorisierungen, die Übertragung von Teilen einer Wortbedeutung aufgrund von Ähnlichkeitsbeziehungen auf ein neues Denotat. So werden Teile von Gegenständen, die oben sitzen, oft als *Kopf* bezeichnet, Teile, die herausragen als *Nase*, Teile, die gebeugt sind, als *Knie*, Teile, die sehen können, als *Auge*, Teile, die etwas umhüllen, als *Mantel*, und Teile, die etwas bedecken, als *Kappe*. Weitere Quellen sind Wortbildungen, insbesondere Komposita (*Anhängerbremskraftregler*), Entlehnungen aus anderen Sprachen, zur Zeit vor allem aus dem Englischen, und Umdeutungen.

Wortschatz im Kopf

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

Wörter weisen verschiedene Merkmale auf, die auf unterschiedlichen Ebenen gespeichert sind und in der Sprachproduktion und -rezeption miteinander in Zusammenhang gebracht werden. Man unterscheidet drei Ebenen: eine konzeptuelle (Begriff), eine morphologisch-syntaktische (Lemma) und eine phonologisch-phonetische Ebene (Wortform). Man geht davon aus, dass diese Merkmale von Wörtern in unterschiedlichen mentalen Speichern gespeichert sind: dem semantischen Lexikon, dem Lemmaspeicher und dem Wortformenspeicher. Beim Sprechen und Hören werden diese Bestandteile miteinander verknüpft.

Rezeptive und produktive Prozesse. Beim Hören werden Wortformen wahrgenommen, die in ihre silbischen oder morphologischen Bestandteile zerlegt auditive Repräsentationen von Wortformen aktivieren. So aktiviert die Wortform *inakzeptabel* sowohl die Wortform selbst, wie andere Wortformen, die mit *in-* beginnen, inklusive Wortformen wie *Indien*, in denen *in-* kein Präfix, also kein Morphem darstellt. Über zusätzliche Informationen wie Wortart, Funktion und weitere Wortformen anderer Lemmata im Umkreis der gehörten Wortform wird die gesuchte Wortform selektiert, die dann das dazugehörige Lemma aufruft. Das Lemma enthält eine Verbindung zum Begriff sowie syntaktisch-morphologische Informationen wie Genus und Numerus bei Substantiven oder Konjugationsmuster und Argumentstruktur bei Verben. Diese grammatischen Informationen helfen, andere Wortformen zu disambiguieren, und erstellen über die Verknüpfung mit dem semantischen Speicher eine konzeptuelle Struktur, die als verstandene Sprache wahrgenommen wird.

Wortschatz. Beim Sprechen verlaufen die Prozesse in die umgekehrte Richtung. Eine Sprechintention ruft Begriffe auf, die wiederum Lemmata

aktivieren. Die grammatische Information der Lemmata wird benutzt, um eine syntaktisch-morphologische Struktur zu generieren, die mit Hilfe weiterer Informationen in eine phonologische Struktur überführt wird, die wiederum mit Hilfe phonetischer Informationen an die Sprechwerkzeuge geschickt und ausgesprochen wird.

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

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

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

Einen gemeinsamen semantischen Speicher scheint es insbesondere für konkrete, häufige und etymologisch miteinander verwandte Wörter und Internationalismen zu geben sowie für Wörter, die sich auf einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund beziehen. Zwei oder mehr unterschiedliche Speicher werden angenommen für abstrakte, seltenere und nicht-verwandte Wörter, sowie für Wörter, die sich auf

unterschiedliche kulturelle Hintergründe beziehen. Auch die Art, wie Wörter gelernt werden, bewirkt, ob sie eher in einem semantischen Speicher oder in getrennten Speichern angesiedelt werden. So werden Wörter, die in einem schulischen Kontext über Übersetzungsäquivalente gelernt werden, eher in einem gemeinsamen Speicher gespeichert sein und Wörter, die in der Zielsprachenkultur erworben werden, eher in einem getrennten.

Wörterbücher und ihre Arten

Wörterbuchbenutzer gelten immer noch als „bekannte Unbekannte“, obwohl die Wörterbuchlandschaft des Deutschen recht differenziert, die lexikographische Forschung sehr gut aufgearbeitet und bibliographisch erschöpfend dokumentiert ist. Konzepte und Probleme der Wörterbuchdidaktik gibt es in diesem Kontext nur vereinzelt. Mit dem Erscheinen von „Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“ und dem „dem Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache“ beginnt in Deutschland eine intensive wissenschaftliche Beschäftigung mit der Lernerlexikographie. Inzwischen sind weitere Lernerwörterbücher publiziert worden. Parallel zur lernerlexikographischen Entwicklung entstehen auch grundsätzliche Arbeiten zur Wörterbuchbenutzungsforschung im Allgemeinen sowie zur Benutzung unterschiedlicher Wörterbücher und Wörterbuchtypen im Speziellen.

Wörterbücher benutzen

Geht man der Frage nach, wer aus welchem Anlass mit welcher Frage zu welchem Zweck welches Wörterbuch benutzt, so ergeben sich zwangsläufig auch Korrespondenzen zwischen postulierten oder tatsächlichen Wörterbuchbenutzungsanlässen und -zwecken und bestimmten Wörterbuchtypen. Ein bestimmtes Wörterbuch oder ein bestimmter Wörterbuchtyp ist nur für bestimmte Benutzergruppen wertvoll und brauchbar und zwar wiederum nur für bestimmte Ziele und Zwecke. In diesen Zusammenhang werden Wörterbuchtypen und

Wörterbuchbenutzungszwecke miteinander korreliert. Dabei ergeben sich unterschiedliche Konsultationshandlungen.

Im Wörterbuch nachschlagen

Wörterbücher werden in der Regel zum punktuellen Nachschlagen benutzt: Der Benutzer konsultiert ein Wörterbuch, weil ihm entweder bestimmte Informationen fehlen (Informationsdefizit) oder aber weil ihm eine bestimmte Information nicht abgesichert genug erscheint (Informationsunsicherheit). *Die Benutzung eines Wörterbuchs als Nachschlagewerk ist also immer mit einer bestimmten Suchfrage verbunden, das Nachschlagebedürfnis ist somit utilitaristisch motiviert. Der Ausgleich des Informationsdefizits oder der Informationsunsicherheit kann dabei verursacht sein durch:*

- sprachliche Kompetenzprobleme im Kontext der Normkontrolle,
- semantische und/oder interkulturelle Verstehensprobleme bei der Textrezeption,
- Formulierungsprobleme und -unsicherheiten bei der Textproduktion,
- Äquivalenzprobleme bei der Übersetzung,
- sachliche Kompetenzlücken,
- Forschungsinteressen.

Im Wörterbuch „lesen“

Wörterbücher — insbesondere stark standardisierte — bieten eigentlich schon auf Grund ihres Aufbaus keinen Anreiz zur fortlaufenden Lektüre. Dennoch „liest“ man gelegentlich auch in Wörterbüchern, sei es, dass sich der Wörterbuch-Leser für die Besonderheiten der Sprache interessiert und sich daran erfreuen will, sei es, dass er sich von der Wörterbuchlektüre weiterführende Auskünfte oder Aufklärungen verspricht. Die Konsultation des Wörterbuchs als Lesebuch ist also nicht unmittelbar mit Suchfragen verknüpft. Das Wörterbuch-Lesebedürfnis ist kontemplativ motiviert. *Folgende Wörterbuchtypen können solche Leseanreize bieten: bedeutungsgeschichtliche,*

sozialkritische oder kulturhistorische Wörterbücher. Die Idee des Wörterlesebuchs hat in der Lexikographie des Deutschen Tradition (vgl. die Hausbuchideologie im Grimmschen Wörterbuch) und scheint gerade in jüngster Zeit unter pädagogischen, historisch-sozialkritischen und interkulturellen Zielsetzungen oder als reines unterhaltsames Lesevergnügen neuen Auftrieb zu bekommen.

Wörterbuchbenutzungsforschung

Die zentrale Frage der Wörterbuchbenutzungsforschung — wer benutzt mit welchen Fertigkeiten in welchen Zusammenhängen wann, wie lange, wo, mit welchem Ziel, zu welchem Zweck und mit welchen Erfolgen ein bestimmtes Wörterbuch (Wiegand 1998b: 564—566) — ist bislang methodisch unterschiedlich angegangen worden: z. B. schriftliche oder mündliche Befragungen, direkte Beobachtung, Wörterbuchbenutzungsprotokolle, Tests, Aussagen von Sprachberatungsstellen. Die Ergebnisse dieser empirischen Wörterbuchbenutzungsforschung sind teilweise methodisch unzureichend abgesichert und in ihren Ergebnissen disparat und widersprüchlich. Für den Bereich der Lernerlexikographie wird u. a. festgestellt (Engelberg und Lemnitzer 2004):

- (a) Fremdsprachenlerner benutzen zweisprachige Wörterbücher häufiger als einsprachige, obwohl die zweisprachigen als qualitativ minderwertiger angesehen werden.
- (b) Einsprachige Wörterbücher werden eher zu Rezeptionszwecken und weniger zur Textproduktion eingesetzt.
- (c) Nachschlagemotivation wie Nachschlagekompetenz ist bei Fremdsprachenlernern wenig ausgeprägt. Dies liegt an der wenig ausgeprägten schulischen Wörterbuchdidaktik und -methodik.
- (d) Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer kennen, besitzen und benutzen häufiger Wörterbücher als Studierende anderer Fächer.
- (e) Lernende haben Schwierigkeiten, ihre Benutzungsbedürfnisse mit

entsprechenden Wörterbuchtypen in Übereinstimmung zu bringen.

(f) Fremdsprachenlernende benutzen einsprachige Wörterbücher vor allem zur semantischen Klärung unbekannter Wörter. Daneben werden Wörterbücher vor allem zur Normenkontrolle genutzt, insbesondere bei Rechtschreibfragen.

(g) Wörterbuchbenutzer sind mit den konsultierten Wörterbüchern selten zufrieden. Verbesserungsvorschläge betreffen zum einen besonders die als unzureichend angesehenen Bedeutungserläuterungen sowie die pragmatischen Angaben zur Wortverwendung. Zum anderen betrifft die Kritik auch Typographie und Layout, die eine schnelle und gezielte Konsultation erschweren. Elektronische Wörterbücher oder Wörterbücher im Internet bieten zwar augenblicklich teilweise eine bessere quantitative Datenpräsentation (z. B. <http://wortschatz.uni-leipzig.de/> oder <http://www.dwds.de/woerterbuch>), sind allerdings wenig benutzerfreundlich gestaltet

Wörterbuchdidaktik

Die Wörterbuchdidaktik ist eine recht junge Forschungsdisziplin. Dabei muss sowohl für den muttersprachlichen als auch den fremdsprachlichen Deutschunterricht festgehalten werden, dass die hohe Wertschätzung des Wörterbuchs und der Wörterbucharbeit in den Curricula im krassen Gegensatz zur unzureichenden und mangelhaften Praxis der Wörterbuchbenutzung im konkreten Unterricht steht. Hierfür gibt es mehrere Ursachen:

(a) Die Wörterbucharbeit ist ein Stiefkind der Deutschdidaktik: selbst in den neueren Didaktiken des Deutschunterrichts spielen wörterbuchdidaktische und -methodische Konzepte und Fragen keine Rolle, die wenigen wörterbuchdidaktischen Arbeiten sind total veraltet oder einseitig in die Rechtschreibdidaktik eingebunden.

(b) Die Wörterbuchdidaktik wird auf eine „Didaktik der Arbeitstechniken“ reduziert. Die methodischen Vorschläge zur

Wörterbuchbenutzung reduzieren sich dabei auf das Nachschlagen und Finden der Wörter im Wörterbuch, d. h. auf die Erschließung der Makro- und Mikrostruktur von Wörterbüchern.

Wörterbuchtypen

Ein weiterer Grund für die unzureichende Wörterbuchbenutzungspraxis liegt letztlich auch an den zur Verfügung stehenden Wörterbüchern:

Im Muttersprachenunterricht sind Schulwörterbücher seit Mitte des 19. Jahrhunderts bis auf den heutigen Tag (rudimentäre) Rechtschreibwörterbücher. Die große Palette unterschiedlicher Wörterbuchtypen bleibt ebenso ausgeklammert wie der reichhaltige lexikalische Informationsgehalt allgemeiner einsprachiger Wörterbücher des Deutschen nach dem Motto: „Der Duden reicht mir“. Die einseitige Bevorzugung des Rechtschreibwörterbuchtyps führt einerseits zu einer Verengung der wörterbuchdidaktischen Perspektive, zum anderen zur Verabsolutierung einer Wörterbuchbenutzungssituation, nämlich auf das Nachschlagen bei formalsprachlichen (orthographischen) Kontrollfragen. Spärlich sind die Versuche, Lehrer wie Schüler mit der Vielfalt einsprachiger Wörterbücher des Deutschen und ihren Benutzungsmöglichkeiten bekannt zu machen. Neu ist auch der Versuch, die einseitige orthographische Ausrichtung der Schulwörterbücher zu durchbrechen und semantisch konzipierte Schulwörterbücher für Schülerinnen und Schüler zu erarbeiten, die zur vielseitigen Spracharbeit vor allem auch im Deutschunterricht in multilingualen Klassen bzw. im Bereich Deutsch als Zweitsprache genutzt werden könnten.

Allgemeine einsprachige Wörterbücher

Auch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache dominierte lange Zeit ein Wörterbuchtyp: das allgemeine einsprachige Wörterbuch des

Deutschen. Dieser Wörterbuchtyp erweist sich für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache aus mehreren Gründen als problematisch:

- (a) Die Bedeutungserklärungen sind zu umfangreich, überinformativ und von den Formulierungen her wenig verständlich.
- (b) Die Bedeutungserklärungen enthalten keine kultursensitiven Erläuterungen.
- (c) Die Beispielangaben sind wenig prototypisch und geben weder Hinweise zur Semantisierung noch zu textsorten- und situationstypischen Kontext.
- (d) Beklagt wird in den großen einsprachigen Wörterbüchern des Deutschen die „onomasiologische Blindheit“, d. h. es fehlt die onomasiologische Wörternetzung.
- (e) Die Wörterbuchartikel enthalten kaum Angaben zur syntagmatischen Verknüpfung des Wortschatzes und sind damit für die Textproduktion nicht brauchbar.

Grundwortschatz(wörter)bücher

Grundwortschatzwörterbücher stellen den Wortschatz vor allem nach dem Häufigkeitskriterium zusammen. Grundwortschatzwörterbücher sind mono-, bi- oder multilingual, ihre postulierten Zielsetzungen sind pädagogisch motiviert. Nach Selbstaussagen wird davon ausgegangen, dass derjenige, der den Grundwortschatz beherrscht, Deutsch verstehen und sich hinreichend auf Deutsch verständlich machen kann. Aus der Benutzungsforschung wissen wir allerdings, dass zwei- und mehrsprachige Grundwortschatzwörterbücher aber vor allem als rudimentäre Übersetzungswörterbücher genutzt werden. Grundwortschatzwörterbücher sind im schulischen Fremdsprachenunterricht zwar weit verbreitet, ihr Nutzen wird allerdings zunehmend kritisch eingeschätzt: Die Kritik reicht von der quantitativen Bestimmung des Grundwortschatzes über seine asemantische Makro- und

Mikrostruktur bis hin zu den postulierten Nutzungsmöglichkeiten (Kühn 1990).

Valenzwörterbücher

Valenzwörterbücher sind ursprünglich ebenfalls aus den Bedürfnissen des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache entstanden. Sie gehören zu den Konstruktionswörterbüchern und beschreiben qualitativ und quantitativ (syntaktisch, semantisch) die Aktanten der lemmatisierten Wörter. Es gibt einsprachige Valenzwörterbücher zu Verben, Substantiven und Adjektiven sowie zweisprachige Valenzwörterbücher mit Deutsch als Ausgangs- oder Zielsprache. Der praktische Nutzen von Valenzwörterbüchern für den Unterricht wird inzwischen als eher gering eingeschätzt, vor allem deshalb, weil ihre Benutzung linguistische und valenztheoretische Kenntnisse erfordert und die meist kontextlose, sprachsystematische Wörterbuchbeschreibung der Valenzen pragmatische Gesichtspunkte mit einbeziehen müsste. Es wird als erfolgsversprechender angesehen, die Valenzeigenschaften der Wörter in den Lernerwörterbüchern über Strukturformeln zu verarbeiten.

Wortartenwörterbücher

In einer Reihe grammatischer Spezialwörterbücher, z. B. zu Präpositionen, Partikeln, Konjunktionen, Modalwörtern und zum Artikelgebrauch wird behauptet, dass sie für viele praktische Zwecke und unterschiedliche Benutzerkreise nützlich sind, besonders für Lernende im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Auf Grund ihrer hohen Spezialisierung lassen sich diese grammatischen Wörterbücher allerdings wohl eher im Kontext der Textrezeption benutzen: Problematisch scheint die extensive lexikographische Beschreibung der einzelnen Funktionswörter, die komplizierten metasprachlichen Formulierungen sowie die Schwierigkeit, den kontextuellen Gebrauch der Funktionswörter über mehr oder weniger isolierte Beispiele zu beschreiben. Ob solche wortartenbezogenen Wörterbücher tatsächlich

gebraucht werden, muss die Wörterbuchbenutzungsforschung erst nachweisen.

Fehlerwörterbücher

Einen eher induktiven Ansatz verfolgen Fehlerlexika. Fehlerlexika wollen den Lernenden auf häufige Fehler und Fehlerquellen beim Erlernen des Deutschen hinweisen und ihre Ursachen erklären. Das bislang einzige Fehlerlexikon für Deutsch als Fremdsprache (Heinger 2001) geht von Fehlerhäufigkeiten aus und erläutert vor allem Wörter oder Wortteile, die mit grammatischen Problemen verknüpft und die schwierig und fehlerträchtig sind; außerdem werden konkurrierende lexikalische und grammatische Wortgebrauchsvarianten erläutert. Fehlerlexika gehören zum Typ der sogenannten Schwierigkeitenwörterbücher, ihr Stichwortansatz ist jedoch nicht sprachsystematisch sondern über die Fehlerhäufigkeit von Deutschlernenden empirisch motiviert. Ob Fehlerlexika eher von Lernenden (z. B. als Lesewörterbuch) oder von Lehrenden (z. B. als Materialgrundlage) genutzt werden, muss die empirische Wörterbuchbenutzung erweisen.

Lernerwörterbücher

Wörterbücher, die speziell für Benutzer im Erst- und Zweitspracherwerb konzipiert sind, werden als Lernerwörterbücher bezeichnet. Die Lernerlexikographie ist vor allem eine Paradedisziplin der britischen Lexikographie. In Deutschland existiert mittlerweile ebenfalls eine aspektenreiche Diskussion lernerlexikographischer Konzepte und Probleme. Diskutiert werden: Grammatik und Wortbildung im Lernerwörterbuch, sein semantisch-pragmatischer Informationsgehalt, die Kultursensitivität von Lernerwörterbüchern, die Beispiel- und Kollokationsangaben, ausgewählte Wortschatzbereiche (Partikeln, Präpositionen, Konjunktionen, Phraseologismen, Wortschatzvarietäten), die Lemmaselektion und Makrostruktur, Verweis- und Zugriffsstrukturen, Lernerwörterbücher des Deutschen im Vergleich

zu ihren englischen und französischen Pendants sowie zu den übrigen Wörterbüchern des Deutschen.

Es existieren im Deutschen mittlerweile mehrere Wörterbücher, die als echte Lernerwörterbücher bezeichnet werden können; viele Wörterbücher, die im Titel das Etikett „Deutsch als Fremdsprache“ führen, verdienen jedoch diesen Namen nicht und sind untauglich.

Konsultationshandlungen zur Textrezeption

Lernerwörterbücher lassen sich bei der Textrezeption einsetzen, vor allem bei wortsemantischen Lücken und Unsicherheiten. In solchen Benutzungssituationen können Zusatzprobleme auftreten: Rückführung flektierter Formen auf die Grundform, Identifizierung phraseologischer Einheiten, Diskriminierung falscher Freunde usw. Eine schnelle, effektive und erfolgreiche Konsultation bei textrezeptiven Benutzungsbedürfnissen ist nur unter bestimmten Bedingungen möglich:

- (a) Deutschlernende suchen in der Regel weniger Auskünfte über den seltenen oder speziellen Wortschatz, sondern eher über den verbreiteten Standardwortschatz. Hier sind die bisherigen Lernerwörterbücher recht unterschiedlich: *WGDaF* (2008) lemmatisiert 70000, *LGDaF* (2007) 66000, *HDaF* (2003) 40000 und *dGWDaF* (2000) 20000 Stichwörter. Alle geben vor, den aktuellen Wortschatz aus allen Lebensbereichen abzubilden. Mittlerweile existieren auch Lernerwörterbücher für Einsteiger.
- (b) Die Bedeutungserläuterungen sollten in Lernerwörterbüchern weniger in Form klassifizierender Definitionen, sondern am tatsächlichen Wortgebrauch orientiert sein.
- (c) Die Worterläuterungen müssen hinsichtlich ihrer Formulierungen verständlich sein. Hier ist die englischsprachige Lernerlexikographie vorbildlich: in den Lernerwörterbüchern wird konsequent ein Definitionswortschatz verwendet. Dies bedeutet, dass die Wörter, die in den Wörterbucherklärungen verwendet werden, selbst als Einträge vorhanden sind. Nützlich ist auch die Semantisierung über Illustrationen

oder (bei elektronischen Wörterbüchern) über Geräusche. Diese Forderung wird bislang ansatzweise erst von wenigen Lernerwörterbüchern erfüllt.

- (d) In der Lernerlexikographie werden Semantisierungskonzepte gefordert, die landes- und kulturspezifische Aspekte berücksichtigen; Ansätze zur semantischen Kultursensitivität des Wortschatzes gibt es in *LGDaF* und *WGDaF*.

Konsultationshandlungen zur Textproduktion

Lernerwörterbücher sollten gewinnbringend bei der Textproduktion eingesetzt werden können und zwar beim Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten. Gerade für das Texte-Schreiben lassen sich differenzierte Konsultationshandlungen formulieren.

Wortverwendungsprobleme betreffen den Gebrauch eines bereits bekannten Wortes im Text. Während Muttersprachler eher formalsprachliche Aspekte der Wortverwendung suchen (Rechtschreibung oder Ausspracheangaben, grammatische Informationen), suchen Deutschlerner eher text(sorten)spezifische Informationen hinsichtlich der wortartentypischen semantisch-syntaktischen Valenz, Kollokationsverwendungen, stilistisch-pragmatische Spezifizierungen des Wortgebrauchs oder Verwendungskontexte. Bei der Konzeption und Ausarbeitung von Lernerwörterbüchern ist damit besonderer Wert zu legen auf valenzspezifizierende Strukturformeln, Kollokationsangaben, stilistisch-pragmatische Markierungen oder Kommentare sowie auf situationstypische Beispielangaben; die pragmatischen Gebrauchsangaben zur Stilschicht und Stilfärbung werden in Lernerwörterbüchern als verbesserungsbedürftig angesehen.

- (a) Wortfindeprobleme treten dann auf, wenn der Lernende ein ihm noch unbekanntes Lexem sucht. Muttersprachler befinden sich in einer solchen Situation, wenn ihnen

„das Wort auf der Zunge liegt“, aber nicht einfällt. Während das gesuchte Wort zum passiven Wortschatz des Muttersprachlers gehört, verfügt der Deutschlernende weder aktiv noch passiv über das gesuchte Wort. Seine Suchfrage ist onomasiologisch motiviert, denn er sucht nach passenden Bezeichnungen für Wortinhalte: „Wie bezeichnet man beispielsweise den Teil des Hauses, der teilweise oder ganz unter der Erde liegt?“ Lernerwörterbücher können nur dann bei Wortfindeproblemen erfolgreich eingesetzt werden, wenn die semasiologische Makrostruktur onomasiologisch durchbrochen wird. Dies bedeutet, Lernerwörterbücher müssen Sach- und Wortfeldstrukturen enthalten (Angaben zu Hyponymen, Synonymen, Antonymen; Sachfeldstrukturen); in diesem Sinne nützlich sind zudem (Schau-)Bilder, Übersichten oder Tabellen. Damit wird das Lernerwörterbuch ein Integralwörterbuch aus Thesaurus, Synonymik, Antonymik und Bildwörterbuch; hier gehen *LGDaF* und *WGDaF*. Wortwahlschwierigkeiten betreffen alternative Ausdrucksmöglichkeiten. Angesprochen sind damit Formulierungsprobleme, die den treffenden, passenden, text(sorten)-spezifischen oder abwechslungsreichen Ausdruck betreffen. Wörterbuchbenutzer suchen Wortvarianten, um eine bereits vorhandene Formulierung zu generalisieren, zu spezifizieren, zu nuancieren oder zu polarisieren. Notwendig wäre hier die Einarbeitung einer distinktiven Synonymik.

(b) Wortverknüpfungsschwierigkeiten treten dann auf, wenn Lernende Kollokationen abfragen. Dabei werden unterschiedliche Kollokationen gesucht: Kollokationen aus Substantiv (Subjekt) und Verb, Verb und Substantiv (Objekt), Substantiv und Adjektiv, Adjektiv und Adverb. Ein wesentlicher Aspekt der lexikographischen Kodifikation von Kollokationen besteht in ihrer Anordnung. Empfehlenswert wäre, Kollokationen nach typischen Handlungsabläufen zu reihen: *einen Brief*

schreiben, fran- kieren, einwerfen, bekommen, öffnen, lesen, beantworten. Die Kollokationsangaben werden in den bisherigen Lernerwörterbüchern als verbesserungswürdig kritisiert, da sie teilweise in Beispielsätzen oder Bedeutungserläuterungen „versteckt“ sind.

Das Lernerwörterbuch als Wörter-Lesebuch

Lernerwörterbücher sollten auch Hilfestellungen geben, den Wortschatz zu sichern und zu erweitern. Das Lernerwörterbuch wird somit ein Wörterlese- und Wortschatzlernbuch. Dies ist allerdings nur dann möglich, wenn es im Sinne eines mentalen Lexikons konzipiert ist: *Kerngedanke des mentalen Lexikons ist, dass die einzelnen Wörter des Wortschatzes weder linear (z. B. alphabetisch) aufgelistet noch flächenhaft in logisch-systematisierten Wortfeldern strukturiert, sondern in mehrdimensionalen Netzen miteinander verknüpft sind.* Zu solchen Vernetzungsstrukturen zählen Sachnetze, Ablaufschemata, Frames oder Skripts, Kollokationsfelder, Wortfamilien, Wortfelder, Bewertungs- und Konnotationsnetze, Assoziationsnetze usw. Solche Vernetzungsstrukturen müssten im Lernerwörterbuch eingearbeitet werden, wenn sie nutzbringend zur konstruktiven und kreativen Wortschatzarbeit genutzt werden sollten. Fazit: Die bisherigen Lernerwörterbücher des Deutschen sind auf einem guten Wege und können in Zukunft eine sinnvolle und zweckdienliche Wörterbuchbenutzung in Gang setzen.

Thema 3. Die Textlinguistik und ihre Aspekte in der Sprachvermittlung

1. Einleitung
2. Text, Textualität und die Beschreibungsdimensionen
3. Zu grammatischen Eigenschaften von Texten
4. Zu thematischen und semantischen Eigenschaften von Texten

1. Einleitung

Der Bereich der Textlinguistik ist zwar noch relativ jung, kann aber bereits auf eine sehr intensive Forschung zurückblicken und zeigt mittlerweile eine höchst

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

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

2. Text, Textualität und die Beschreibungsdimensionen

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

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

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

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

aufgefächert wird (ähnlich Adamzik 2004: 58). Grundsätzlich schlägt Adamzik (2004: 53) vor, die Textualitätskriterien „nicht als (in mehr oder weniger großem Ausmaß) notwendig vorhandene Eigenschaften von Texten“ zu behandeln, „sondern lediglich als Beschreibungsdimensionen für wesentliche Eigenschaften von (prototypischen) Texten“; als solche führt sie (2004: 58) die sprachliche Gestalt, das Thema/den Inhalt, die Funktion und den situativen Kontext an. In anderen textlinguistischen Ansätzen werden ähnliche Beschreibungsdimensionen genannt: bei Brinker (2000) drei Ebenen der Textbeschreibung (die kommunikativ-pragmatische, thematische und grammatische Ebene), bei Heinemann (2000a) vier Ebenen, die formalgrammatische, inhaltlich-thematische, situative und die funktionale Ebene. Bei Sandig (2006: 311) findet sich in anderer Gewichtung die Textfunktion als zentrales Merkmal, zu dem Kohäsion, Kohärenz, Thema, Unikalität, Situationalität und Materialität hinzukommen.

Eine Ergänzung der Textualitätskriterien bzw. Beschreibungsdimensionen schlägt auch Fix (2009) vor, die zusätzlich Kulturalität, Gestaltqualität/Textstil, Kodalität, Medialität, Materialität und Lokalität von Texten in die Analyse einbezieht. Die meisten der genannten Dimensionen müssen allerdings nicht zusätzlich angenommen werden, sondern können auch auf einer entsprechend differenzierten kommunikativen Ebene berücksichtigt werden (s. Fandrych und Thurmair i.Vorb.). Im Folgenden werden exemplarisch Erkenntnisse zu grammatischen, thematischen und semantischen Eigenschaften von Texten vorgestellt.

3. Zu grammatischen Eigenschaften von Texten

Als wichtigste textkonstitutive Prinzipien und grundsätzliche Verfahren zur Herstellung von Kohäsion im Text gelten die *Rekurrenz* und die *Konnexion*. *Rekurrenz kann ganz generell verstanden werden als Phänomen der Wiederholung, aber auch des Rückverweisens bzw. des Ersetzens*; Rekurrenz findet sich als allgemeines Prinzip auf den verschiedensten sprachlichen Ebenen (inhaltsseitig und/oder ausdrucksseitig, etwa Rekurrenz von Wortmaterial, vonsyntaktischen Mustern, von semantischen Merkmalen, von grammatischen

Kategorien etc.). Brinker weist darauf hin, dass die Wiederaufnahmestruktur als Trägerstruktur für die thematischen Zusammenhänge des Textes fungiert, was die enge Verflechtung von Kohäsions- und Kohärenzphänomenen deutlich macht.

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

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

Auch Artikel haben verweisende Funktion: der bestimmte Artikel (*der/die/das*) ist anaphorisch, insofern er auf schon bekannte Information verweist dabei kann diese aus dem Kontext, der Situation oder dem Weltwissen bekannt sein (wie dies etwa für Unikate gilt).

Der unbestimmte Artikel lässt sich textlinguistisch als kataphorischer Artikel beschreiben, womit auf (mögliche) Nachinformation verwiesen wird. Andere Artikel, wie etwa der Possessivartikel oder der Demonstrativartikel, dienen in spezifischer Weise dem Verweis. Im Zusammenhang unter anderem mit der Verwendung des Demonstrativartikels und -pronomens im Text wird sehr häufig

von *Textdeixis* (im Unterschied zur Textphorik) gesprochen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die unterschiedliche Leistung:

Anaphern (wie *er*) behalten die thematische Orientierung bei (bei Weinrich thematische Pronominalisierung), Formen wie *der* oder *dieser* (bei Hoffmann 1997: 555 als Deiktika bezeichnet) dienen der Re-Orientierung, sie re-rhematisieren (nach Weinrich rhematische Pronominalisierung für pronominales *der/die/das*) bzw. rekodieren (nach Weinrich für *dieser*), d. h. fokussieren neu. Durch die Verwendung verschiedener pronominaler und nominaler Mittel können sogenannte Referenzketten, d. h. rekurrente sprachliche Einheiten mit gleicher Referenz, konturiert werden; z. B. *eine Frau _ die Blondine _ die Frau _ sie _ ihr _ sie _ diese blonde Frau _ sie _ die* usw.

Solche Referenzketten sind nicht nur zentral für die Kohäsion eines Textes, sondern auch für die Kohärenz und die thematische Struktur. Die Verwendung der verschiedenen pronominalen Formen, der verschiedenen Artikel und die Renominalisierung unterliegen ganz spezifischen textuellen Bedingungen. Die Gestaltung von Referenzketten ist textsortenspezifisch (Thurmair 2003) und kontrastiv unterschiedlich (Willkop 2003a mit Verweis auf Hufeisen 2000).

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

Ein weiterer zentraler Aspekt im Rahmen textlinguistischer Analysen ist die Herstellung von Textkohäsion durch verschiedene *Konnektoren* (vgl. das o. a. Konnexionsprinzip): damit werden Einheiten in einem Text nicht nur verknüpft, sondern es wird auch die semantische Beziehung zwischen den Einheiten (etwa Ursache/Folge, zeitliches Nacheinander etc.) angezeigt. Das Inventar der Konnektoren ist äußerst vielgestaltig, sie lassen sich z. B. formal unterteilen in Subjunktionen, Konjunktionen, Konjunkionaladverbien usw. Aus textlinguistischer Sicht interessanter ist eine Unterteilung nach semantischen

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

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

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

Schließlich sei auch noch auf verschiedene textstrukturelle Merkmale hingewiesen: gemeint sind damit Aspekte, die Texte als solche abgrenzen: das kann materieller (oder visueller) Art sein, sprachlich-typographisch, durch bestimmte Eröffnungs- und Beendigungshinweise u. a.. Eine wesentliche Rolle spielen weiterhin textuelle Gliederungsmerkmale, die innerhalb von Texten Strukturierungshilfen geben, zu nennen sind hier etwa Überschriften verschiedenen Grades, Absätze u. ä. Da diese Gliederungsmerkmale inhaltlich gesehen wichtige Hinweise auf die thematische Struktur eines Textes beinhalten und somit der Orientierung des Lesers dienen, ist ihre Analyse und ihre Vermittlung im FSU gerade im Hinblick auf

Textrezeptionsstrategien ausgesprochen wichtig. Auch hier zeigt sich, dass die formalen und die thematischen Merkmale einander bedingen, so dass auch die strikte Trennung in Mittel der Kohäsion und der Kohärenz nicht immer möglich und sinnvoll erscheint.

Die hier vorgestellten sprachlichen Mittel, insbesondere die textverweisenden Mittel, sind diejenigen, denen allgemein spezifische textuelle Leistungen zugeschrieben werden; grundsätzlich kann ein textgrammatischer Ansatz auch versuchen, alle sprachlichen Phänomene vom Text her zu erklären. Für die Sprachdidaktik lässt sich in diesem Zusammenhang feststellen, dass eine textgrammatische Herangehensweise nicht nur bei den klassischen textuellen Phänomenen wie Pronomina oder Konnektoren ergiebig ist, oder auch bei Phänomenen, die an der Oberfläche nicht satzübergreifend sind, aber deren genauere Spezifik nur satzübergreifend erklärt werden kann (etwa Artikel, Topologie); auch bei vielen anderen grammatischen Phänomenen (z. B. Tempus, Passiv, Kongruenz) kann die Funktion und Spezifik mit Bezug auf das Textuelle adäquater erklärt und vermittelt werden und auch bestimmte Wortschatzerscheinungen (Wortfelder oder Isotopien, s. u.) und Wortbildungsphänomene lassen sich oft mit Bezug auf Texteigenschaften besser verstehen.

4. Zu thematischen und semantischen Eigenschaften von Texten

Ein wichtiger Ansatzpunkt im Zusammenhang mit textuellen Eigenschaften ist die Frage der Informationsverteilung in Texten, die *Informationsstruktur*. Hierfür wird auch in neueren Ansätzen häufig auf die Begriffe Thema und Rhema zurückgegriffen, die im Zusammenhang mit der funktionalen Satzperspektive in der Prager Schule etabliert wurden. Unter *Thema* wird das Gesetzte, oft das Bekannte oder Vorerwähnte, das, worüber etwas mitgeteilt wird, verstanden, unter *Rhema* dagegen das Neue, Nicht-Vorerwähnte, das, was über das Thema mitgeteilt wird. Formale Kennzeichen für Thematizität und Rhematizität sind Wortstellung, Intonation, bestimmte lexikalische Ausdrücke etc. Die Begriffe Thema und Rhema wurden zunächst satzorientiert bestimmt, dann aber vernünftigerweise auf die

textuelle Ebene übertragen. In sehr vielen Ansätzen wird heute allerdings differenziert zwischen Thema und Rhema einerseits und Fokus und Hintergrund als Form der kommunikativen Gewichtung andererseits (die ersten beiden Begriffe werden oft auch durch Topik und Kommentar ersetzt). Im Zusammenhang mit der Thema-Rhema-Gliederung wird häufig auf die schon von Danes³ entwickelten fünf Formen der thematischen Progression zurückgegriffen: Die einfache lineare Progression, bei der das Rhema des ersten Satzes zum Thema des zweiten Satzes wird, usw.; die Progression mit durchlaufendem Thema, d. h. einem konstanten Thema werden neue Rhemata zugeordnet; die Progression mit abgeleitetem Thema; die Progression mit gespaltenem Rhema und die Progression mit thematischem Sprung. Im FSU kann die Thema-Rhema- Gliederung verstärkt zur Erklärung von Stellungsphänomenen herangezogen werden; die Darstellungen verschiedener thematischer Progressionen sind im Fremdsprachenunterricht nicht nur zur Analyse von Texten und verschiedenen Textsorten und damit auch im Zusammenhang mit Rezeptionsstrategien von Nutzen, auch als Produktionsmodelle können sie eingesetzt werden.

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

Spezifisch mit der Themenentwicklung im Hinblick auf die Textstruktur wurden verschiedene Prinzipien der Themenentfaltung bzw. Vertextungsstrategien entworfen. Brinker versteht unter der thematischen Entfaltung die „gedankliche Ausführung“ des Themas, wobei die Wahl eines bestimmten Typs der thematischen Entfaltung pragmatisch bedingt ist, d. h. von Kommunikationssituation und Adressaten, aber auch von der Intention des Textproduzenten abhängt. Letztlich wird das Vertextungsmuster / die Themenentfaltung durch die Textsorte bestimmt. Als Vertextungsmuster werden

häufig angenommen die Deskription (sachbetonte Darstellung von Objekten u. ä.), Narration (zeitlich geordnete Abfolge von Handlungen), Explikation.

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

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

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

Was die Umsetzung von textlinguistischen Ansätzen für den Bereich DaF/DaZ betrifft, so ist das Potential noch lange nicht ausgeschöpft: eine fundierte umfassende Textdidaktik, die insbesondere zunächst das Verstehen von Texten verschiedener Art ermöglicht, dann zur Ausbildung eines Textmusterwissens und

einer Textsortenkompetenz führt und schließlich die Voraussetzung für die Produktion verschiedener Texte darstellt, bleibt ein Desiderat.

Thema 4: Aspekte der Übersetzung

Übersetzen und Sprachmitteln

1. Was ist Übersetzen und Sprachmitteln?
2. Eine funktionale und pragmatische Theorie des Übersetzens
3. Kontrastiv-pragmatische Analysen als Grundlagen für den Einsatz „kultureller Filter“
4. Zum sinnvollen Einsatz von Übersetzungen im DaF- und DaZ-Unterricht
5. Literatur in Auswahl

1. Was ist Übersetzen und Sprachmitteln?

Im weiterem verstehen wir „Übersetzen“ als Oberbegriff zu „Übersetzen“ und „Sprachmitteln“. Übersetzen ist also nicht nur als schriftliche, sondern auch als mündliche Prozedur zu verstehen.

Übersetzen ist eine jahrtausendealte Kulturtechnik, mithilfe derer ein Text, der in einer bestimmten Sprache produziert wurde, auch von Personen verstanden werden kann, die dieser Sprache nicht mächtig sind. Ein Sprachmittler oder Übersetzer, der in beiden Sprachen kompetent ist, ermöglicht durch seine Übersetzung diese Verständigung. Übersetzen ist also etwas inhärent Nützliches. Dies belegen z. B. die vielen positiv konnotierten Metaphern, die Übersetzen in Verbindung bringen mit Brückenbauen, Horizonte erweitern, ein Schiff hinüber steuern usw. Natürlich ist nicht zu leugnen, dass es ein wesentliches Merkmal jeder Übersetzung ist, dass sie ein sekundärer Text ist, der Zugang zu einem Text ermöglicht, der schon vor ihr existierte. In „normaler“, „einfacher“ Kommunikation geschieht ein Kommunikationsereignis nur einmal, doch beim Übersetzen wird ein Kommunikationsereignis für Dritte wiederholt, weil diese die Sprache des Textes, der die Grundlage des Kommunikationsereignisses bildet, nicht

verstehen und somit nicht an diesem Ereignis haben teilnehmen können. Der tiefere Grund für die nützliche „Service“-Funktion der Übersetzung ist vielleicht das menschliche Bedürfnis, die eigene enge Welt zu erweitern, sie zu erkunden und mitzubestimmen. *Übersetzer sind Mittler zwischen Sprachen, Gesellschaften, Literaturen:* sie helfen die durch Sprachen gesetzten Grenzen zu überwinden.

Übersetzen ist eine sprachliche und kulturelle Leistung hochkomplexer Art: lexikalische, semantische, syntaktische und pragmatische Tätigkeiten sind in ihr eng miteinander verquickt. Dem Übersetzer geht es darum, einen gegebenen, in eine bestimmte Situation eingebetteten Text in einer Ausgangssprache aufzunehmen, ihn zu verstehen und zu interpretieren, um dann aus ihm in der Zielsprache einen „neuen“ Text zu verfassen, der in einer gegebenen Situation dasselbe ausdrücken, also gleichwertig oder äquivalent sein soll. Diese Forderung nach *Äquivalenz bedeutet, dass die in der Übersetzung verwendeten sprachlichen Zeichen die gleiche Gebräuchlichkeit in der gegebenen Situation besitzen sollten, so dass man, wann immer dies nicht der Fall ist, auf bestimmte gewollte Effekte schließen kann. Neben der beim Übersetzen aufrechtzuerhaltenden äquivalenten Gebräuchlichkeit der verwendeten sprachlichen Zeichen ist Situationsangemessenheit ein wichtiges Kriterium.* Was aber ist Situationsangemessenheit? Zur Beantwortung dieser Frage müssen wir zuerst klären, wie *Sprache* und *Bedeutung* im Zusammenhang mit dem Übersetzen zu verstehen sind.

Sprache ist kein abstraktes Phänomen, sondern eines, das als erfahrbar, beobachtbar, analysierbar und eingebettet in einen kommunikativen Prozess zu beschreiben ist. Sprache existiert für die Kommunikation der Zeichenbenutzer untereinander, welche wechselseitig Sprecher und Hörer in einer bestimmten Kommunikationssituation sind. Sprache ermöglicht soziales Handeln zwischen Partnern, auch in quasi-monologischen, schriftlichen Texten, wenn sich also die Kommunikationspartner nicht in der gleichen räumlich-zeitlichen

Situation befinden. Jede Kommunikation ist intentional und wird bestimmt durch das Vorwissen der an ihr beteiligten Personen. Somit sind auch Adressaten schriftlicher Texte aktiv an ihrer Entstehung beteiligt: sowohl durch die vom Texthersteller zu vollbringende Antizipationsleistung, als auch durch eigene nachfolgende Interpretation der ursprünglichen Kommunikationssituation und der verwendeten sprachlichen Zeichen.

Sprache-in-Kommunikation als intentionsgeleitetes, soziales Handeln spielt sich also stets in Situationen ab, in denen die Zeichenbenutzer entweder *offen* (wie in mündlichen *hic-et-nunc*-Interaktionen) oder *verdeckt* (wie in schriftlichen, raum- und zeitverscho- nen Interaktionen) miteinander agieren. Pragmatische, d. h. situations- und gebrauch- orientierte Sprachtheorien sind besonders relevant für das Übersetzen, denn Übersetzen ist eine Tätigkeit, in der es um Akte des Sprachgebrauchs geht. Notwendig ist daher eine Perspektive auf Sprache als Sprache-in-Funktion, Sprache-in-Kommunikation, Sprache- in-Situation (die *Mikro*-Sicht) und als Sprache-in-Kultur (die *Makro*-Sicht). Genau diese Sicht liegt der im Folgenden beschriebenen Übersetzungstheorie zugrunde.

2. Eine funktionale und pragmatische Theorie des Übersetzens

Das Wesen der Übersetzung liegt darin, die *Bedeutung* sprachlicher Elemente beim Über- wechseln von einem sprachlichen Kode in einen anderen äquivalent zu halten. Wenn man davon ausgeht, dass diese Bedeutung aus drei verschiedenen Komponenten besteht, einer semantischen, einer pragmatischen und einer textuellen, dann kann Übersetzen als das Ersetzen eines Textes in der Ausgangsprache durch einen semantisch, pragmatisch und textuell äquivalenten Text in der Zielsprache definiert werden. *Äquivalenz* ist hier der Schlüsselbegriff, der aber in der Übersetzungstheorie nicht unumstritten ist (Koller 1995; House 2009). Äquivalenz ist kein absoluter, sondern ein relativer Begriff. Äquivalenz ist zugleich das Hauptkriterium für die Evaluation von Übersetzungen und

somit besonders für unterrichtliche Verwendungen von Übersetzungen unverzichtbar.

Eine Übersetzung und ihr Original sind dann äquivalent, wenn die Übersetzung eine Funktion hat, die der Funktion des Originals äquivalent ist. Der Begriff Funktion ist hier nicht gleichzusetzen mit „Funktion von Sprache“, wie er in der Sprachphilosophie und der Linguistik behandelt worden ist, sondern ist als Verwendung des Textes in einem bestimmten situativen Kontext zu definieren. Die Textfunktion setzt sich zusammen aus zwei Funktionskomponenten, einer inhaltsbezogenen, kognitiv-referentiellen und einer interaktionsbezogenen Komponente. Diese beiden Komponenten, die mit Halliday (1994) als ideationale und interpersonelle Komponente bezeichnet werden, sind in jedem sprachlichen Produkt gleichzeitig vorhanden, denn sie entsprechen den beiden wichtigsten Sprachfunktionen, wie sie in allen philosophisch-linguistischen Klassifikationen erkennbar sind.

Für die nähere Bestimmung dieser Textfunktion muss ein Text mit der Situation, in die er eingebettet ist, in Beziehung gesetzt werden, und hierfür müssen die Begriffe *Situation* oder *Kontext* analysierbar, beschreibbar und erklärbar gemacht werden. Dies kann geschehen mithilfe des konzeptuellen Instrumentariums der Registerlinguistik, in der Sprachverwendung in verschiedenen Kontexten mittels bestimmter situativer Dimensionen charakterisiert wird. Mithilfe dieser Dimensionen wird das sprachliche Material aufgeschlüsselt, indem versucht wird, im Text für jede dieser Situationsdimensionen sprachlich-textuelle Korrelationen zu etablieren. Die sprachlichen Korrelate der Dimensionen sind dann die Mittel, durch die die Textfunktion realisiert wird, und die Textfunktion ergibt sich als Resultat einer detaillierten linguistisch-pragmatischen Analyse entlang der Dimensionen, wobei jede Dimension in charakteristischer Weise die beiden Funktionskomponenten determiniert, die zusammen die Textfunktion ausmachen. Es ergibt sich ein bestimmtes Textprofil, das die Textfunktion

charakterisiert und die individuelle Textnorm darstellt, nach der ein Text, der den Anspruch erhebt, eine Übersetzung „im eigentlichen Sinne“ zu sein, auszurichten ist. In House wird das Postulat der Funktionsäquivalenz dann wie folgt spezifiziert: damit eine Übersetzung eine ihrem Original äquivalente Funktion hat, müssen beide Texte äquivalente Textprofile haben, d. h. Original und Übersetzung werden gemäß der gleichen Dimensionen analysiert, und der Grad und die Art und Weise, wie beide Textprofile und Funktionen übereinstimmen entspricht dem „Gütegrad“ der Übersetzung. Der Satz von Situationsdimensionen ist eine Art *Tertium Comparationis*. Mit diesem Ansatz kann eine detaillierte sprachlich-textuelle Analyse von Originalen und Übersetzungen geleistet werden.

Mode. Field bezieht sich auf den Inhalt eines Textes, das in ihm angesprochene Thema, wobei auch die „Granularität“ der Beschreibung, der Grad der Generalität oder Spezifität zu beachten ist. *Tenor* bezieht sich auf den Textproduzenten (seine temporale, soziale und geographische Herkunft) und die Textadressaten und die Beziehung zwischen Textproduzent und Adressaten im Sinne von Autorität, Distanz und affektiver Beziehung. Von besonderem Interesse für die Textanalyse ist ferner die persönliche (affektive) Einstellung der Textproduzentin (*Stance*) gegenüber dem im Text wiedergegebenen Inhalt. Ferner wird mit der Dimension *Tenor* auch die Stilebene des Textes erfasst, ob also ein Text formell, informell oder umgangssprachlich verfasst ist. Mit der Dimension *Mode* werden die Mündlichkeit und Schriftlichkeit erfasst sowie die Art und Weise, wie die Adressaten miteinbezogen werden, z. B. durch rhetorische Fragen, Verwendung von Pro-nomina, Wechsel der grammatischen Modi oder Kontaktparenthesen und unter Verwendung der von Biber (1988) aufgestellten Parameter *Involved vs. Informational, Explicit vs. Situation-Dependent, Abstract vs. Non-Abstract*.

Für die Erfassung bestimmter Gruppierungen von Texten, deren Gemeinsamkeit in ihrem Zweck, ihrer Funktion besteht, ist der Begriff *Genre*

wichtig. Mit der Kategorie *Register* kann zwar die für das Übersetzen kritische Beziehung zwischen Text und Kontext beschrieben werden und funktionale Varietäten des Sprachgebrauchs bestimmt werden, indem sprachspezifische Merkmale mit rekurrierenden Merkmalen der Situation, in denen ein Text konventionell verwendet wird, korreliert werden, doch bleibt eine Registerbeschreibung primär auf einzelne Merkmale auf der sprachlichen Oberfläche beschränkt. Zur Charakterisierung tieferer textueller Muster bedarf es einer Konzeptualisierung mittels des Begriffs *Genre*. Während Register Texte mit dem situativen *Mikrokontext* verbinden, verbinden Genres sie mit dem *Makrokontext* der Sprach- und Kulturgemeinschaft.

Die in der skizzierten Theorie von House zentrale Textfunktion kann nun aber nur bei einem bestimmten Typus von Übersetzungen äquivalent gehalten werden, nämlich im Falle sog. *verdeckter (covert) Übersetzung, nicht aber bei offener (overt) Übersetzung*. Im Folgenden wird diese Begrifflichkeit kurz erläutert.

Beim Übersetzen werden nicht nur im materiellen Sinne Texte durch Zeit und Raum bewegt, es wandeln sich auch die Diskurswelten, in denen die Texte eingebettet sind. Bezogen auf offene und verdeckte Übersetzungen bedeutet die Veränderung der Diskurswelten nun folgendes: bei *offener Übersetzung* kann die Funktion des Originals NICHT erhalten bleiben, nur eine Art „versetzte Funktion“ (*Second Level Function*) ist möglich. Die offene Übersetzung bettet den Text in ein neues soziales Ereignis, eine neue Diskurswelt ein. Eine offene Übersetzung ähnelt einem Zitat. Beispiele für Ausgangstexte, die sich für offene Übersetzungen anbieten, sind literarische Texte, die durch den Status ihres Autors eng an die Ausgangssprach- und -kulturgemeinschaft gebunden sind. Sie wenden sich direkt an ausgangssprachliche Adressaten, obwohl sie natürlich auch für Adressaten der Zielkultur relevant sein können, denn sie sind oft von allgemeinem menschlichem Interesse. Neben solchen zeitlosen Texten gehören auch historisch verankerte Ausgangstexte zu den Genres, die für offene

Übersetzung prädestiniert sind. Wenn z. B. eine Rede Churchills, die er während des 2. Weltkriegs vor dem Rathaus einer nordenglischen Kleinstadt hielt oder eine Predigt Karl Barths in einem Baseler Gefängnis übersetzt wird, so ist das Original in beiden Fällen gewissermaßen sakrosankt. Original und (offene) Übersetzung müssen hier bezüglich der verwendeten sprachlichen Mittel, des Registers und des Genres äquivalent sein.

Die individuelle Textfunktion dagegen kann nur versetzt äquivalent sein, denn die Übersetzung dient gewissermaßen nur dazu, Zugang zu der Funktion zu ermöglichen, die der Originaltext in seiner Diskurswelt hat. Da dieser Zugang aber in der Zielkultur und durch die in einer anderen Sprache verfasste Übersetzung geleistet werden muss, ist ein Wechsel der Diskurswelt unumgänglich, d. h. die Übersetzung lebt in einer anderen Diskurswelt, ist anders vernetzt und eingerahmt als das Original. Wegen der notwendigen Äquivalenz der sprachlichen Mittel, des Registers und des Genres wird aber die Diskurswelt und der Bezugsrahmen des Originals koaktiviert, so dass die Angehörigen der Zielkultur in das Original „hineinlauschen“ und die Funktion des Originals wahrnehmen können — wiewohl aus einer gewissen Distanz. *Die Arbeit des Übersetzers bei offenen Übersetzungen ist bedeutsam, denn sie ist deutlich sichtbar.* Der Übersetzer ist hier ganz explizit derjenige, der das Fremde dem Eigenen zuführt, und der es den neuen Adressaten ermöglicht, den Originaltext in einem anderen Code kennenzulernen, was aber — wegen der Kopräsenz zweier Welten — nur mit einem Bemühen um das, was Wordsworth „willing suspension of disbelief“ genannt

hat, gelingen kann.

In verdeckter Übersetzung dagegen wird ein äquivalentes kulturelles Ereignis konstruiert, d. h. hier ist es möglich und nötig, die Funktion, die das Original in seiner Diskurswelt hat, zu rekreieren. Eine verdeckte Übersetzung operiert ganz offen in der neuen Diskurswelt der Zielkultur,

ohne dass die Diskurswelt, in der das Original lebt, koaktiviert wird. Verdeckte Übersetzung ist deshalb psycholinguistisch gesehen weniger komplex als offene Übersetzung. Doch wird hier gewissermaßen „mit verdeckten Karten gespielt“. Beispiele für Texte, für die sich verdeckte Übersetzungen anbieten, sind journalistische Texte, die in multinationalen Zeitschriften erscheinen, Werbeschriften für globale Produkte, Informationsbroschüren für Touristen verschiedener Nationalitäten und Wirtschaftstexte in internationalen Firmen. Die Übersetzung solcher Texte ist verdeckt, weil sie pragmatisch nicht mehr als Übersetzung markiert ist, und es durchaus denkbar ist, dass sie das Original ist. Original und verdeckte Übersetzung haben äquivalente Zielsetzungen. Ausgangs- und Zieltextadressaten sind gleichermaßen direkt angesprochen. Doch müssen bei diesem Übersetzungstyp, gerade weil hier die Originalfunktion erhalten bleiben soll, unterschiedliche kulturelle Erwartungsnormen berücksichtigt werden. In solchen Fällen muss ein *kultureller Filter* zwischen Original und Übersetzung geschoben werden. Die Entscheidung, ob ein solcher Filter legitim ist, und wie er beschaffen ist, sollte aufgrund der Ergebnisse sprachenpaarspezifischer kontrastiv-pragmatischer Analysen getroffen werden.

Bezogen auf das in der o.g. Übersetzungstheorie vorgeschlagene Beschreibungsinstrumentarium bedeutet verdeckte Übersetzung folgendes: bzgl. der verwendeten sprachlichen Mittel und des Registers brauchen Original und Übersetzung nicht äquivalent zu sein. Das Original kann mithilfe eines kulturellen Filters manipuliert und den Bedürfnissen der neuen Adressaten angepasst werden. Bzgl. des Genres und der individuellen Textfunktion müssen Übersetzung und Original jedoch äquivalent sein. Dies bedeutet auch, dass eine theoretische Unterscheidung gemacht wird zwischen einer „verdeckten Übersetzung“ und einer „verdeckten Version“, wobei eine Version dann *per definitionem* keine Übersetzung mehr ist. Sie resultiert aus der nicht nachvollziehbaren Anwendung eines kulturellen

Filters, d. h. es fließen unverifizierte subjektive Einschätzungen des Übersetzers ein, aufgrund derer das Original oft verfälscht wird. Theoretisch abgegrenzt werden Übersetzungen auch von sog. „offenen Versionen“, bei denen eine besondere sekundäre Funktion ganz offen für die Übersetzung eingeführt wird, wenn beispielsweise Shakespeares Dramen für Kinder übersetzt oder deutsche Zusammenfassungen englischer Artikel erstellt werden.

Zusammengefasst: Nur bei verdeckter Übersetzung besteht die Möglichkeit echter Funktionsäquivalenz durch den Einsatz eines kulturellen Filters. Dieser Filter sollte auf kontrastiven pragmatischen Analysen basieren. Im Folgenden werden exemplarisch einige solcher Forschungsarbeiten dargestellt.

3. Kontrastiv-pragmatische Analysen als Grundlagen für den Einsatz „kultureller Filter“

Für das Sprachenpaar Deutsch-Englisch sind u. a. im Rahmen größerer Projekte eine Reihe kontrastiv-pragmatischer Analysen über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten durchgeführt worden, die mit unterschiedlichen Probanden und Methodologien zu einer Vielzahl von Einzelergebnissen geführt haben, die in konvergierender Evidenz bestimmte allgemeine Hypothesen über deutsch-englische interkulturelle Unterschiede nahelegen. Folgende pragmatisch-diskursive Phänomene wurden untersucht: Sprechhandlungen, Diskursstrategien, Realisierung bestimmter Phasen in Diskursen, *Gambits* und Modalitätsmarkierungen. Die Ergebnisse weisen auf ein ganz bestimmtes Muster von Unterschieden in Vertextungsnormen und Stilkonventionen hin, welche sich als ein Satz von Dimensionen darstellen lassen, entlang derer deutsche und anglophone Sprecher differieren. Diese Dimensionen stellen keine Dichotomien, sondern Tendenzen dar. Deutsche Muttersprachler tendieren zu Werten am linken Ende dieser Skalen, anglophone Sprecher zu Werten am rechten Ende, d. h. in deutschen Diskursen wird häufig ein inhaltsfokussierter, transaktionaler Stil präferiert, in anglophonen ein

interaktionaler, adressatenorientierter Stil. Dies hat auch Auswirkungen auf die größere Nähe angelsächsischer Fachtexte zu alltagssprachlichen Texten. Bezüglich der beiden Hallidayschen Funktionen von Sprache wird im Deutschen vielfach der ideationalen, im Englisch der interpersonalen Funktion der Vorzug gegeben.

Die vorgeschlagenen Dimensionen werden durch die Ergebnisse anderer Forscher unterstützt. In House finden sich viele Beispiele publizierter Übersetzungen verschiedener Genres, die die Vitalität dieser Dimensionen nahelegen. Fälle konkreter kultureller Filterung in Richtung größerer Explizitheit, verstärktem Inhaltsfokus und reduzierter Adressatenorientierung liegen z. B. dann vor, wenn die lockere englische Phrase „anything on the human side“ in einem populärwissenschaftlichen Text aus dem *UNESCO Courier* im deutschen *UNESCO KURIER* als „Arten mit Ansätzen von menschenartigen Merkmalen“ wiedergegeben ist. Oder wenn der joviale Satz „So palaeontology is not all looking for fossils in old river banks!“ im Deutschen einfach weggelassen wird. Ein weiteres Beispiel für die Anwendung eines kulturellen Filters Englisch—Deutsch ist die größere Direktheit im Deutschen in einem gleichermaßen an englische und deutsche Aktionäre gerichteten Schreiben, in dem die diplomatisch-indirekte englische Wendung „your bank should indicate“ zu „Sie müssen die Bank bitten“ wird.

4. Zum sinnvollen Einsatz von Übersetzungen im DaF- und DaZ-Unterricht

Was lässt sich nun aus obigen Ausführungen zum Übersetzen für den DaF/DaZ-Unterricht folgern? Zunächst gilt es festzuhalten, dass Übersetzungen nicht als didaktische Mittel für andere Zwecke, sondern genuin als Übersetzungen, d. h. aber als kommunikative Handlungen, verwendet werden sollten, welche eine reale kommunikative Funktion erfüllen. Im Unterricht dienen sie jedoch häufig allein dazu, der Lehrperson als „Übersetzungsauftraggeber“ nachzuweisen, dass Lerner bestimmte in der Ausgangssprache verfasste Texte in didaktisch äquivalente Texte

überführen können, wobei „didaktisch äquivalent“ sich auf eine Äquivalenz bezieht, die vom Lehrer determiniert wird. Mit Übersetzung in der außerunterrichtlichen Welt hat dies kaum etwas zu tun. Diese Sachlage erklärt auch, warum der Zweck solcher didaktischer Übersetzungen Lernern häufig nicht einsichtig ist, denn wie schon Eugene Nida betont hat: „There is no point in making a translation apart from a situation involving real interlingual communication“. Wenn es darum geht, auch innerhalb eines didaktischen Kontexts kommunikativ sinnvolle Übersetzungen anzufertigen, könnte man z. B. Übersetzungsaufgaben organisch in „reale“ Kommunikationssituationen einbetten und von den Lernern nachvollziehbare Kommunikationsbedürfnisse simulieren lassen. Hierzu ein einfaches Beispiel:

„Nehmen Sie an, Sie sind Muttersprachlerin des Spanischen und haben gerade eine Stelle als Aushilfssekretärin bei Siemens in Braunschweig erhalten. Ihr Chef hat eben einen spanischen Text eines argentinischen Geschäftspartners erhalten, in dem es um die Möglichkeiten und Bedingungen einer Erweiterung eines Kraftwerkes in San Nicolas, Argentinien, geht. Er bittet Sie jetzt, zunächst mündlich auf Deutsch einen kurzen zusammenfassenden Überblick über den Inhalt des Berichts zu geben und anschließend für die Akten und als Vorbereitung der dann von Ihrem Chef und Ihnen gemeinsam zu verfassenden Antwort eine schriftliche deutsche Übersetzung anzufertigen.“

Offenes vs. Verdecktes Übersetzen

Bei jedem Einsatz von Übersetzungen im Deutschunterricht sollte die grundsätzliche Unterscheidung in offene und verdeckte Übersetzungen sowie offene und verdeckte Versionen erläutert werden. Lerner sollten mit einem theoretischen Rahmen zur Beschreibung und Erklärung des Übersetzens vertraut werden, denn unterrichtliche Übersetzungsaktivitäten sollten mit Textanalysen und begründeten Bewertungen der Übersetzungsprodukte einhergehen. Aus der Unterscheidung in offene und verdeckte Übersetzung und didaktische vs. kommunikative Übersetzungsübungen im Deutschunterricht ergibt sich eine

Priorität *verdeckter Übersetzungen* im Kontext der sprachpraktischen Ausbildung. Ausgangstexte, die noch lebendige Texte und nachvollziehbare sprachlich-soziale Ereignisse sind, weil sie sich direkt an zwei sich gemäß soziolinguistischer Charakteristika entsprechende zeitgenössische Adressaten(gruppen) wenden, lassen sich für die Deutschlerner ohne Schwierigkeiten als Teil einer nachvollziehbaren Kommunikationssituation aufbereiten. Verdeckte Übersetzungsübungen sind von größerem unmittelbarem Interesse für die Lerner als ausgangssprachgebundene, oft aus fernen Epochen stammende literarische Texte.

Mithilfe verdeckter Übersetzungen kann sprachliches und (inter)kulturelles Wissen mobilisiert werden, denn die hier zu leistende kulturelle Filterung basiert ja auf diesem Wissen. Sie kann auch kontrastiv-pragmatische Forschungen seitens der Lerner anregen. Forschendes Lernen und Lehren ist für diese Art kulturell gefilterter Text(re)produktion somit ein wichtiger Bestandteil. Auch flexible Ausweitungen der eigentlichen Übersetzung bieten sich an; neben der Erstellung mündlicher und schriftlicher Versionen (im oben definierten Sinne) könnte z. B. vor dem Übersetzen der Ausgangstext selbst — an- hand bestimmter Vorgaben bei den pragmatischen Dimensionen — als Bestandteil von Übersetzungsübungen erstellt werden.

4.1. **Übersetzen als Katalysator für metasprachliche Reflektionen**

Übersetzen kann im Unterricht eine Art Katalysator für Reflektionen über Sprache allgemein sein und für Diskussionen über Sprachkontraste und Gemeinsamkeiten. Auch bieten Übersetzungen Anlässe für vielfältige metasprachliche Reflektionen über Sprachspezifik und Sprachuniversalität, über Höflichkeit und Indirektheit in verschiedenen Sprachen und über die Problematik der Diskrepanz zwischen Form und Funktion beim Überwechseln von einem sprachlichen Kode in einen anderen. Versteckte Ideologien können in vergleichenden Textanalysen herausgearbeitet und „entlarvt“ werden. Beim Erreichen der Grenzen der Übersetzbarkeit bei Konnotationen, Sprachspielen, Ironie, Metaphern und sprachspezifischen

Regional- und Sozialvarietäten kann den Lernern auch die Tragik und die Größe des Übersetzens als der komplexesten aller sprachlichen Aktivitäten bewusst gemacht werden.

Es ist höchste Zeit, dass im DaF/DaZ-Unterricht die stark unterrepräsentierte Übersetzung aufgewertet wird und ihr Nutzen für den Spracherwerb, den Erwerb sprachkontrastiver, landeskundlicher und kulturkontrastiver Kenntnisse und den Erwerb von Kenntnissen über die Verschiedenheit von Sprachen allgemein und den Wert von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität deutlich und offensiv vorgetragen wird. So schwierig es auch sein mag, in den im DaF-Bereich häufig sprachheterogenen Gruppen mit Übersetzungen zu arbeiten, so wichtig ist es doch angesichts des Lernziels der Interkulturellen Kompetenz, die Bedeutung lernerseitiger Bewusstheit über sprachliche und kulturelle Unterschiede, über Unterschiede in Werten, Mentalitäten und kommunikativen Konventionen stärker in den Vordergrund des didaktischen Interesses zu rücken.

Übersetzung kann nur dann gewinnbringend im Unterricht eingesetzt werden, wenn die Lehrenden über das notwendige theoretische Rüstzeug verfügen. Wenn Lehrende nicht wissen, was Übersetzung ist, was sie leisten kann, und wo ihre Grenzen liegen, besteht die Gefahr, dass die sterile Grammatik-Übersetzungsmethode mit ihren dekontextualisierten Sätzen und Wort-für-Wort-Nicht-Äquivalenzen eine unheilvolle Renaissance erfährt. Dies zu verhindern und sinnvolle Alternativen aufzuzeigen, ist die Aufgabe des Lektors.

Thema 5. Empirische Forschungsmethoden in der Fremdsprachenerwerbsforschung

1. Einleitung

2. Quantitative und qualitative Forschung

3. Triangulation

4. Gütekriterien

5. Methoden der Datenerhebung

6. Methoden der Datenaufbereitung, -auswertung und -interpretation

7. Ausblick

1. Einleitung

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

Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung und Lernens fremder Sprachen zu bewirken. Dies impliziert, „die Forschungsmethodik so anzulegen, dass sie Probleme aus der Praxis aufgreift, der systematischen und integrativen Forschung zuführt und wieder in die Praxis einbringt, sei es in Form von Bestätigungen für gewohntes Unterrichtsverhalten, sei es als Empfehlung bzw. Handlungsalternative für eine begründete Veränderung desselben“. Empirische Forschung im Bereich DaF ist also auch dem Postulat verpflichtet, dass sie über die allgemeine Erkenntnisgewinnung hinaus zumindest mittelbar für die Praxis relevant ist. Hierbei zu treffende forschungsmethodologische Entscheidungen führen zur Verortung eines Forschungsprojekts im Rahmen eines stärker quantitativ oder qualitativ orientierten Forschungsansatzes.

2. Quantitative und qualitative Forschung

In der empirischen Forschung werden zwei forschungsmethodologische Paradigmen unterschieden, die disziplinenübergreifend als qualitative und quantitative Forschungsansätze bezeichnet werden und die die Enden eines bipolaren Kontinuums markieren. *Methodologie* meint hier eine Metatheorie empirischer Methoden (Methodenlehre), im Unterschied zum Terminus *Methode*, der sich auf einzelne wissenschaftliche Verfahrensweisen im Umgang mit Daten bezieht. Während die Erfahrungsrealität in qualitativer Forschung verbalisiert wird, wird sie in der quantitativen Forschung numerisch beschrieben.

Darüber hinaus implizieren qualitative und quantitative Forschung jeweils unterschiedliche Voraussetzungen und Ziele, gehen von unterschiedlichen zugrunde gelegten Menschenbildern und Vorstellungen über die Forschungsorganisation aus und arbeiten mit Daten, die nach unterschiedlichen Maximen erhoben, aufbereitet und analysiert werden. Somit bezieht sich die Kategorisierung *qualitativ* – *quantitativ* entweder auf die Datenerhebung, auf die Daten selbst und/oder auf die Auswertung der Daten. Dies führt innerhalb der jeweiligen Paradigmen zu Forschungsergebnissen mit unterschiedlichem Erkenntnisanspruch. Die von Grotjahn präferierte Verwendung der Termini „explorativinterpretativ“ bzw. „analytisch-nomologisch“ als Bezeichnung dieser beiden Forschungsausrichtungen benennt die zentralen Merkmale beider Methodologien. Beide Ansätze wurden lange Zeit als sich gegenseitig ausschließende Paradigmen interpretiert. Mittlerweile ist der einander ergänzende Wert beider Ansätze unbestritten, wobei eine gewinnbringende Verknüpfung der Herangehensweisen allerdings noch zu selten stattfindet.

2.1. Quantitative Forschung

Beschreibung und *Erklärung* menschlichen Verhaltens (hier: Lernen und Lehren von DaF/DaZ) aus der Außenperspektive ist das Ziel quantitativer Forschung, und zwar idealerweise im Rahmen generalisierbarer Gesetzmäßigkeiten. Aufgestellte Hypothesen sollen dabei mit Hilfe empirischer Untersuchungen verifiziert oder falsifiziert werden. Sie müssen also so formuliert

sein, dass deutlich wird, wie sie, auch im Rahmen nachfolgender Replikationsstudien, falsifiziert werden könnten.

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

Unterschiede signifikant.

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

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

Experimente markieren den quantitativ ausgerichteten Extrempol der methodologischen Skala. Unter kontrollierten (Labor-)Bedingungen können Aussagen über Ursache- Wirkungs-Beziehungen durch den weitgehenden Ausschluss von Störvariablen angestrebt werden. Das Experiment definiert sich

durch eine Zufallszuweisung (*random sampling*) bzw. zumindest anhand relevanter Merkmale kontrollierte Zuweisung der Untersuchungsteilnehmer auf eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe. Die interessierende Einflussvariable wird durch eine von dem Forschenden initiierte Manipulation (z. B. eine spezifische Lehrtechnik) operationalisiert, der nur die Versuchsgruppe ausgesetzt wird, nicht aber die Kontrollgruppe. Das klassische Design eines Experimentes stellt die Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung folge Vortest (*pretest*) plus/minus Manipulation (*treatment*) _ Folgetest (*posttest*) dar. In der L2-Forschung, wie auch allgemein in den Sozialwissenschaften, sind Experimente aufgrund der schwierig herzustellenden Bedingungen (insbesondere: Zufallsverteilung von Untersuchungsteilnehmern z. B. auf Lerngruppen), aus forschungsethischen Beweggründen (z. B. nur der Hälfte der Probandinnen und Probanden eine Fördermaßnahme angedeihen zu lassen) und aufgrund von Zweifeln an der ökologischen Validität der Befunde nur selten zu finden. Etwas häufiger sind *Quasi-Experimente*, die im Unterschied zu Experimenten mit natürlich existierenden Gruppen arbeiten. Typischerweise im Rahmen von quantitativen Designs eingesetzte Methoden sind insbesondere Test oder Fragebogen.

2.2. Qualitative Forschung

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

Hypothesen und Theorien sollen dabei erst während des Forschungsprozesses durch das interpretative Auffinden wiederkehrender Muster erschlossen werden (qualitative Forschung als theoriegenerierende Forschung), wobei ausgeprägte Vorstrukturierungen des Untersuchungsfeldes (z. B. Standardisierungen in der Datenerhebung oder vorrangige Berücksichtigung von Vorwissen in der Entwicklung kategorialer Systeme) weitgehend vermieden werden sollen, was den

Einsatz offener Forschungsmethoden impliziert. Es interessieren nicht allein die *Produkte* menschlichen Verhaltens, sondern auch die *Prozesse*, die zu den Produkten führen. Das Untersuchungsfeld soll so weit wie möglich natürlich belassen sein, dies heißt konkret: Soll z. B. gesteuerter Fremdspracherwerb *verstanden* werden, so sind die Daten aus dem Kontext real stattfindenden Fremdsprachenunterrichts zu gewinnen und nicht in speziell eingerichteten laborähnlichen Handlungsräumen mit je eigenen Konstellationen.

Dabei sollen möglichst tiefgründige, reichhaltige Daten (*rich data*) erhoben werden. Dies bedeutet andererseits, dass es aus forschungsökonomischen Gründen selten möglich ist, größere Probandengruppen zu erfassen, und dass damit qualitative Forschungen zumeist in Form von Fallstudien organisiert sind, die auf eine Generalisierung der Befunde verzichten müssen. Noch zu wenig ist in der qualitativen Fremdsprachenforschung die Auswahl von Fällen diskutiert worden.

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

Die Untersuchungsteilnehmer verbleiben in ihren alltäglichen Praktiken (z. B. in ihren alltäglichen sprachlichen Handlungsräumen), was artifizielle Forschungsergebnisse verhindern soll. Wiederholte teilnehmende Beobachtung

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

3. Triangulation

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

Um Synergieeffekte zwischen den beiden beschriebenen Herangehensweisen zu erzielen, ist die *Triangulation* unterschiedlicher Forschungsmethoden und/oder Methodologien im Untersuchungsplan eine in der empirischen Fremdsprachenforschung immer häufiger eingesetzte Forschungsstrategie. Der aus der Navigation entlehnte Begriff bezieht sich auf die Vermessung eines Objekts von unterschiedlichen Standpunkten aus. Zentrale Funktionen von Triangulation sind die Überwindung von Schwächen und Verzerrungen von Forschungsmethoden durch den Einsatz von mehrmethodischen Forschungsansätzen (Validierungsstrategie) und/oder die Suche nach reichhaltigeren Einsichten in den Forschungsgegenstand: „Das Ergebnis einer

Triangulation kann Konvergenz, Komplementarität und Divergenz sein“. Zentral ist, dass die triangulierten Daten tatsächlich einen *gemeinsamen* Untersuchungsgegenstand betreffen; der Einsatz unterschiedlicher Datensätze ist per se noch keine Triangulation .

Von Triangulation wird in zwei zu unterscheidenden Kontexten gesprochen. Zum einen bedeutet Triangulation die Kombination qualitativer und quantitativer Teilstudien im Rahmen ein und desselben Forschungsprojekts, z. B. durch die Verknüpfung einer Stichprobe mit ergänzenden Fallstudien. Auch die sukzessive Abfolge von qualitativer Pilotstudie und quantitativer Querschnittstudie kann hierunter gefasst werden. Zum anderen wird Triangulation im Rahmen rein qualitativer Forschungsansätze zur Qualitätsverbesserung durch die Verwendung mehrmethodischer Ansätze eingesetzt. Unterschieden werden kann weiter zwischen *Methoden-Triangulation* (unterschiedliche Methoden zur Untersuchung desselben Gegenstands: multiple Operationalisierung), *Daten-Triangulation* (unterschiedliche Datenquellen für das gleiche Phänomen: unterschiedliche Orte, Zeitpunkte, Personen unterschiedlicher Herkunft), *Forschenden-Triangulation* (unterschiedliche Beobachter, Interviewer, Datenauswerter etc.) und *Theorien-Triangulation* (Datenanalyse unter Einbeziehung unterschiedlicher theoretischer Ansätze).

4. Kritekriterien

Gütekriterien sind „explizit gemachte Beurteilungskriterien, die für einen rationalen Diskurs über die Qualität von Forschung erforderlich sind“. Im Rahmen qualitativer Forschung sind andere Gütekriterien anzulegen als in quantitativer Forschung. Als aber beiden Paradigmen übergeordnetes Gütekriterium kann *Transparenz* als Bedingung für Nachvollziehbarkeit von Forschung angesehen werden, da diese eine Einschätzung der Güte von Forschungsarbeiten überhaupt erst möglich macht. Bärenfänger und Stevener haben in diesem Zusammenhang einen offenen Kriterienkatalog zu „Datenerhebungsverfahren und ihre[r] Evaluation“ erstellt, in dem sie fordern, folgende zehn Punkte in der Forschungsliteratur grundsätzlich transparent zu machen:

Datenerhebungsverfahren, Probanden, Apparatur, Material, Design und Ablauf, Gegenstände, Operationalisierung, Maße, Gütekriterien sowie Durchführbarkeit. Die Autoren versprechen sich von einer dahingehenden stärkeren Standardisierung eine Ökonomisierung des Forschungsprozesses, insofern als auf Bewährtes zurückgegriffen werden kann, und in der Folge eine erhöhte Qualität der fachinternen Forschung. Auch das Lernpotential für andere, insbesondere jüngere Forscher, das in der Offenlegung von Überlegungen und Schwierigkeiten steckt, ist ein gewichtiges Argument

4.1. Gütekriterien quantitativer Forschung

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

Das Kriterium der *Objektivität* bezieht sich darauf, dass Datenerhebung, -analyse und -interpretation vom jeweiligen Beobachter unabhängig sein sollten, d. h. dass unterschiedlich Beobachter idealerweise zu demselben Ergebnis kommen sollten. Aguado hält Objektivität in der empirischen Fremdsprachenforschung jedoch grundsätzlich für eine Illusion; erreicht werden könne bestenfalls intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Denn in der Tat ist zumindest die Durchführungsobjektivität nicht zu prüfen, da man z. B. nicht zwei Versuchsleiter mit denselben Proben an den denselben Versuch durchführen lassen kann, um die Ergebnisse anschließend zu vergleichen. In Bezug auf Auswertung und Interpretation der Daten sind intersubjektive Vergleiche hingegen möglich. Eine Gefahr für die Durchführungsobjektivität sind z. B. *Pygmalion-* (auch *Polyanna-* bzw. *Rosenthal-*)*Effekte*: Der Versuchsleiter kann, durch seine Erwartungen bedingt, das Verhalten der Probanden beeinflussen, d. h. verstärken oder abschwächen.

Das Gütekriterium der *Reliabilität* bezieht sich auf die Forderung, dass ein erneutes Messen mit einer vergleichbaren Stichprobe zum gleichen Ergebnis führen sollte. Reliabilität misst also die Zuverlässigkeit der Messmethode. Dabei gilt, wie bereits angesprochen, dass mangelnde Objektivität automatisch auch die

Reliabilität senkt, weil durch Unterschiede zwischen Testanwendern Fehlervarianz erzeugt wird. *Validität* gilt gemeinhin als das höchste der Gütekriterien. Forschung gilt dann als valide, wenn eine andere Messmethode zu den gleichen Ergebnissen geführt hätte. Validität bezieht sich also auf die Operationalisierung, d. h. die Messbarmachung theoretischer Begriffe in empirisch beobachtbare Phänomene. Anders gesagt geht es um die Frage: Misst das Instrument wirklich, was es messen soll? An dieser Stelle wird deutlich, warum Validität als *conditio sine qua non* gilt. Auch eine objektive und reliable Messung kann invalide sein, wenn sie nicht das misst, was sie messen soll oder zu messen vorgibt.

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

4.2. Gütekriterien qualitativer Forschung

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

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

5. Methoden der Datenerhebung

Empirische Forschung im Fach DaF/DaZ verwendet vielfältige Methoden zur Datenerhebung, darunter Verfahren der schriftlichen und mündlichen Befragung, Beobachtung, Introspektion und Tests. Im Rahmen quantitativer Forschung sind sowohl die Verfahren der Datenerhebung als auch die Verfahren der Datenaufbereitung und Datenanalyse einer strikten Standardisierung zu unterziehen, während bei qualitativer Forschung offene und semi-offene Verfahren der Datenerhebung und interpretative Verfahren die Datenanalyse bestimmen. Quantitative Daten werden in der Regel im Rahmen stärker elizitierender Kontexte gewonnen, während qualitative Daten im Idealfall nicht oder nur wenig elizitierenden Verfahren entstammen. Damit ist der Datentyp ein Hauptindikator für ein qualitatives oder quantitatives Forschungsdesign. Allerdings sind qualitative Daten nur idealtypisch natürlich und nicht elizitiert, denn auch offene Datenerhebungsmethoden strukturieren das Untersuchungsfeld neu. (Wo würde

sich beispielsweise ein Lerner des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache in seiner natürlichen Umgebung, dazu vielleicht noch in der Fremdsprache, explizit zu mentalen Prozessen der Informationsverarbeitung äußern, außer in einem introspektiven Interview?) Es ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass Daten, die auf Auskünften der UntersuchungsteilnehmerInnen über sie betreffende Belange beruhen (die sogenannten *self report*-Daten), in ihrem Wahrheitsgehalt generell problematisch sind, seien sie nun mit Hilfe offener oder standardisierter Methoden erhoben.

5.1. Beobachtung

Jede Methode der Datenerhebung beruht auf Beobachtung bzw. Sinneswahrnehmung im weiteren Sinne. *Beobachtung* im engeren Sinne ist im Gegensatz zur Alltagsbeobachtung zielgerichtet, systematisch und methodisch kontrolliert, wodurch eine präzisere Wahrnehmung ermöglicht wird. Durch die Festlegung genau zu befolgender Beobachtungsregeln kann die wissenschaftliche Beobachtung darüber hinaus intersubjektiv nachvollzogen werden.

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

Bortz und Döring nennen Selektion, Abstraktion, Klassifikation, Systematisierung und Relativierung als die wesentlichen methodischen Probleme der Beobachtung. Das, was vom beobachteten Unterricht letztlich ausgewertet und interpretiert wird, stellt eine starke Reduktion der eigentlichen Aktion statt. Während der Datenerhebung sollte daher möglichst breit beobachtet werden und

der engere Fokus sollte erst im Rahmen der Datenanalyse angelegt werden. Krumm schlägt außerdem vor, dem Problem der(notwendigen) Selektivität von Beobachtungen durch Inter-Rater, Beobachtertrainings, Aufzeichnung der Beobachtung zum Zwecke der wiederholten Betrachtung, Einbezug anderer am Prozess Beteiligter (z. B. der Lehrkräfte) und wiederholte Beobachtung anstelle von Momentaufnahmen zu begegnen.

Weitere methodische Probleme, insbesondere von Unterrichtsbeobachtung, sind darauf zurückzuführen, dass nach wie vor unklar ist, was guten Unterricht ausmacht, dass die vorhandenen Studien häufig nicht miteinander vergleichbar sind (*stand-alone studies*), da die Unterrichtskontexte stark variieren, und dass Unterrichtsbeobachtung relativ zeitintensiv (Planung, Vorbereitung, Durchführung, Transkription, Codierung, Interpretation) ist. Außerdem treten in den Daten häufig Beobachtereffekte auf: Die Anwesenheit eines Beobachters kann die Ergebnisse beeinflussen (Beobachterparadox), was insbesondere problematisch ist, wenn sich dadurch die Qualität des Unterrichts verschlechtert. Einen möglichen Ausweg bieten Längsschnittstudien, die wiederholte Beobachtung erlauben

5.2. Introspektion

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

Von *Introspektion* im engeren Sinne wird allerdings dann gesprochen, wenn Verbalprotokolle während oder (möglichst zeitnah) nach der interessierenden mentalen Aktivität (z. B. beim Lösen fremdsprachlicher Aufgaben, im Rahmen von Korrektursequenzen) erhoben werden. Prominent eingesetztes Instrument ist das *Laute Denken* bzw. die Erhebung sogenannter *Lautes-Denken-Protokolle*, die

simultan zur Ausführung der fokussierten Handlungen und Problemlöseprozesse erfolgen.

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

5.3. Befragung

Es kann zwischen zwei Arten der Befragung unterschieden werden: der schriftlichen und der mündlichen. Schriftliche Befragungen mittels standardisierter Fragebogen werden häufig zur Hypothesentestung eingesetzt und enthalten dementsprechend vorwiegend geschlossene Fragen, d. h. Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien. Fragebogen bieten im Vergleich zu mündlichen Befragungen den Vorteil ehrlicherer, weil anonymere Antworten, die darüber hinaus auch durchdachter sein können, möglicherweise aber gerade aufgrund der anonymen Erhebungssituation auch nur flüchtig und wenig tiefgründig von den Untersuchungsteilnehmern bearbeitet werden. Standardisierte Datenerhebung und -auswertung sind weniger aufwändig als bei mündlichen Befragungen, v. a. im Rahmen qualitativer Interviews; dafür ist die Fragebogenentwicklung sehr zeitaufwändig. Interviews enthalten prototypisch eher offene Fragen, die der

Hypothesengenerierung dienen sollen und die qualitativ analysiert werden, auch wenn die Form von Interviews grundsätzlich wiederum von offen/narrativ über semistrukturiert bis zu geschlossen reichen kann. Die Stärken des Verfahrens liegen darin, dass Mündlichkeit für viele (insbesondere nichtmuttersprachliche) Befragte einfacher als Schriftlichkeit ist, klärende Nachfragen beiderseits möglich und die Befragten aufgrund der kommunikativen Gesprächssituation in der Regel motivierter sind. Eine Variante des Interviews sind das Gruppeninterview bzw. die Gruppendiskussion, an der mehrere Personen als Befragte bzw. Diskutanden beteiligt sind, die sich in ihren Meinungen zu jeweils die Gruppe betreffenden Themen kontrovers oder komplementär verhalten.

Weiter sind im Zusammenhang mit geschlossenen vs. offenen Fragen einige methodische Vor- und Nachteile zu nennen: *Geschlossene Fragen bergen einige praktische Vorteile in sich, wie z. B. ihre schnelle Auswertbarkeit oder auch die geringeren Anforderungen an das Ausdrucksvermögen der Befragten.* Vor allem aber liegen ihre Stärken in der Vergleichbarkeit der Antworten und der geringeren Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Befragter-Fehlern. Offene Fragen hingegen elizitieren tiefgründigere Antworten, da sie dem Befragten ermöglichen, in seinem eigenen Bezugssystem zu antworten, was zum einen Verzerrungen in den Antworten, Nichtantworten und Falschangaben minimiert, zum anderen keine Antwortkategorie von vornherein ausschließt. Halboffene Fragen, d. h. standardisierte Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien plus zusätzlicher offener Antwortmöglichkeit, wie z. B. „Sonstiges“, bieten „[...] sich immer dann an, wenn das tatsächliche Universum möglicher Antworten auf eine Frage zwar gut abgeschätzt (geschlossene Frage), aber nicht definitiv bestimmt werden kann (offene Frage)“.

Fragebogen können zur Erhebung von personenbezogenen Daten (z. B. Sprachlernbiographie) und/oder zur Erhebung der Kernvariablen (z. B. Einstellungen zum Zielland) eingesetzt werden. Fragebogen-Items können als Frage oder als Statement formuliert werden und werden im Falle von geschlossenen Fragen meist durch Ankreuzen eines Skalenpunktes beantwortet.

Die Skalen können verbalisiert oder endpunktbenannt sein, wobei die Endpunktbenennung von Vorteil ist, da sie eine Gleichabständigkeit der Skalenpunkte sicherstellt. Je nach Fragestellung ist auch zu entscheiden, ob eine gerade oder eine ungerade Skala verwendet werden soll, d. h., ob die Antwortskala eine Mittelkategorie aufweisen sollte oder nicht. Zusätzlich kann es notwendig sein, die Möglichkeit zu geben, mit „weiß nicht“ oder Ähnlichem zu antworten, um die Antworten nicht unnötig zu verfälschen. Praktische Tipps zu Aufbau und Gestaltung von Fragebogen geben z. B. Porst (1996, 2008) und Dörnyei (2003). Eine differenzierte Einführung in die Durchführung (qualitativer) Interviews bietet Helfferich (2004). Zentral für beide Arten der Befragung ist vor allem, dass die Fragen verständlich sein und die Befragten nicht in ihrem Antwortverhalten beeinflussen sollen, was prinzipiell durch eine Pilotierung der Befragungsinstrumente zu überprüfen ist. Ausführlichere Hinweise zur Frageformulierung finden sich beispielsweise bei Bortz und Döring und Porst. Typischerweise auftretende methodische Probleme der Befragung sind Positionseffekte (z. B. erhöhte Zustimmung zu den erstgenannten Elementen einer schriftlichen Liste), Selbstdarstellungseffekte (z. B. Nichtzugeben sozial unerwünschten Verhaltens), Übergeneralisierungen (Halo-Effekte; z. B. undifferenziert positive Bewertung einer beliebten Lehrkraft), *Non-Opinions* (nicht jeder Befragte hat zu allem auch tatsächlich eine Meinung) und Akquieszenz.

5.4. Test

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

Sprachstandsbestimmung dienen, sollten zusätzlich zu den genannten drei zentralen Gütekriterien quantitativer Forschung dem der Normierung entsprechen. Durch die Standardisierung eines Tests und die anschließende Festlegung von Normwerten auf Basis einer Eichstichprobe wird es möglich, individuelle Testwerte ins Verhältnis zur Zielpopulation zu setzen.

Auch Tests können – wie Formen der Befragung wiederum offene (z. B. einen Brief schreiben, SOPI [*stimulated oral proficiency interview*], halboffene (z. B. C-Test, *discourse completion task*) und geschlossene (z. B. *MultipleChoice*-Test, *elicited imitation*) Aufgaben beinhalten

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

6. Methoden der Datenaufbereitung, -auswertung und -interpretation

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

6.1. Quantitative Datenanalyse

Quantitative Datenanalyse erfolgt mit Hilfe statistischer Verfahrensweisen und zumeist softwareunterstützt, z. B. mittels Excel oder SPSS. Kennwerte der deskriptiven Statistik, d. h. Maße der zentralen Tendenz, wie z. B. Mittelwert (*mean*), und Dispersionsmaße, wie z. B. Standardabweichung (*standard deviation*) und Spannweite (*range*), vermitteln einen Überblick über die Stichprobe(n). Inferenzstatistische Verfahren testen, inwieweit eine Verallgemeinerung von in der Stichprobe aufgetretenen Phänomenen auf die Grundgesamtheit einer Population zulässig ist. In Abhängigkeit von der Skalierung der Daten (nominal, ordinal oder metrisch; vgl. z. B. Rasch, Friese, Hofmann und Naumann, der Anzahl von Variablen und nicht zuletzt der Forschungsfrage werden unterschiedliche Rechenverfahren angewendet.

Zu unterscheiden ist zwischen uni-, bi- und multivariaten Verfahren. Diese können wiederum insbesondere Unterschieds- und Zusammenhangshypothesen testen. Für die Zweit- und Fremdsprachenforschung und den DaF-/DaZ-Kontext mit Gewinn lesbare Einführungen in die Statistik bieten z. B. Brown und Rasch, Friese, Hofmann und Naumann; multivariate Verfahren behandeln zusätzlich Hatch und Lazaraton.

6.2. Qualitative Datenanalyse

Qualitative Datenanalyse ist eine „Entdeckungsreise“; der analytische Zugriff auf qualitative Daten erfolgt über Interpretationsprozesse. Hierbei wird aus den transkribierten Daten (immer mit regelmäßigem Rückblick auf die Audio- und/oder Videomitschnitte) in einem mehrschrittigen Verfahren der Sinn extrahiert, der hinter den Äußerungen der UntersuchungsteilnehmerInnen steht bzw. stehen könnte. Wiederholte und zeilenweise Lektüre, Nachdenken, das Schreiben von Memos, das Finden und Zusammentragen von zugrundeliegenden Codes durch Induktion und Deduktion bei der Suche nach wiederkehrenden und bedeutungsvollen Mustern sind typische Handlungen der Interpretierenden. Im Rahmen der *Grounded Theory* werden Prozesse des offenen Kodierens (kleinschrittiges Kodieren, direkt und eng formuliert an den Textstellen), axialen

Kodierens (Kategorienbildung durch die Suche nach Zusammenhängen zwischen den Codes, Finden von Kernkategorien) und selektiven Kodierens (Überprüfen der Kernkategorien) unterschieden, wobei die Interpretierenden mit *theoretischer Sensibilität* an die Daten herangehen sollen. Ein systematisches, stark durch Kodierregeln kontrolliertes zweistufiges Verfahren der induktiven und deduktiven Kategorisierung wird im Rahmen der *qualitativen Inhaltsanalyse* v. a. für die Auswertung größerer Textkorpora vorgeschlagen.

Interpretationen streben den Nachvollzug des Untersuchungsbereichs aus der Perspektive der daran Beteiligten an, sie sind generell gegenüber Einflüssen des Forschenden und des Untersuchungskontextes sensibel. Ein Grundproblem der qualitativen Methodologie ist deshalb, sicherzustellen, dass nicht Vorurteile, Vorwissen etc. die qualitative Datenanalyse so steuern, dass lediglich Muster oder Kategorien induziert werden, die im Kern der Erwartung oder Erfahrung des Forschers entsprechen. Interpretation setzt die gleichzeitige Fähigkeit zur Intuition, Empathie und Selbstkritik (Bereitschaft zur Revision von Interpretationen) voraus, stellt jedoch keine exakten Instrumentarien zur Verfügung, die Objektivität gewährleisten können. Die kontrovers diskutierte Frage, mit wie viel theoretischem Vorwissen Forscher an den Interpretationsprozess herangehen sollen, beantwortet Kelle wie folgt: „Jeder Versuch, theoretische Konzepte allein aus den Daten emergieren zu lassen, wird letztendlich nur dazu führen, dass der Untersucher im Datenmaterial geradezu ertrinkt.“ Fragen der Dateninterpretation sind für die qualitative Forschungsmethodologie virulent, da sie entscheidend mit Fragen nach der Gültigkeit empirischer Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung verbunden sind. Softwareunterstützte qualitative Datenanalyse, die insbesondere der Datendokumentation und Systematisierung von Kodierprozessen förderlich ist, wird seit einigen Jahren verstärkt durchgeführt.

6.3. Sprachwissenschaftliche Analysen

Zur Operationalisierung sprachbezogener Variablen (die in empirischen L2-Erwerbsstudien häufig die abhängige Variable darstellen) haben

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

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

7. Ausblick

Empirische Zweit- und Fremdsprachenforschung im Bereich DaF/DaZ hat trotz aller Fortschritte noch mit einer Reihe von Unwägbarkeiten zu kämpfen: Längsschnittstudien sind gegenüber Querschnittstudien unterrepräsentiert, was

zum Teil auf die schwierige Finanzierung von Forschungsprojekten und auf eingeschränkte zeitliche Ressourcen im Rahmen von Qualifikationsprojekten von NachwuchswissenschaftlerInnen zurückzuführen ist. Einzelforschungen sind darüber hinaus häufig durch mangelnde Vergleichbarkeit und damit Komplementarität sowohl auf der Ebene der Methodologie als auch auf der Ebene der Untersuchungsgegenstände gekennzeichnet, die durch das Fehlen eines allgemein akzeptierten gemeinsamen Bezugsrahmens, aber auch durch die Komplexität.

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

Thema 6: Die Fachsprache und die Fachkommunikation.

1. Fachsprachen und Fachkommunikation
2. Didaktik und Methodik der Fachsprachenvermittlung
3. Vermittlung von Wissenschaftssprache

1. Fachsprachen und Fachkommunikation

Komplexe Gesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine Fülle von Praxen aufweisen, an denen nicht alle Mitglieder der Gesellschaft beteiligt sind. Diese Praxen sind von der Elementarpraxis abgeleitet. Sie ruhen auf ihr auf, sind aber nicht von ihr unabhängig (Beispiel: Nicht jeder fährt Auto, aber die rote Ampel gilt für Autofahrer und Fußgänger gleichermaßen). Die abgeleiteten Praxen haben spezifische sprachliche Erfordernisse, so z. B. Begriffe von Gegenständen zu benennen, die nicht Teil der Elementarpraxis sind. Der Terminus „Fachsprache“ ist also eine Metapher: „Fachsprachen“ sind Varietäten, die geeignet sind, die spezifischen sprachlichen Bedürfnisse abgeleiteter Praxen zu bedienen. Sie sind keine selbständigen Sprachsysteme. Fachkommunikation ereignet sich im Diskurs, wenn die Kommunizierenden kopräsent sind, oder durch Texte, wenn das sprachliche Handeln zur Überwindung einer zerdehnten Sprechsituation verdauert werden muß. Diese Beobachtungen und Unterscheidungen sind für die Zielsetzungen und die Inhalte einer Fachsprachendidaktik und die Methodik der Fachsprachenvermittlung im Zusammenhang von Deutsch als Fremdsprache von grundlegender Bedeutung.

Didaktik der Fachsprachenvermittlung

So lässt sich allgemein nur folgendes sagen: *Da Fachsprachen Varietäten sind, also bestimmte gemeinsprachliche Mittel auf besondere Weise und mit besonderer Häufigkeit nutzen, ist es wohl i. d. R. nicht sinnvoll, bereits auf eine fachkommunikative Kompetenz hinzuarbeiten, wenn die gemeinsprachliche Kompetenz noch nicht erreicht ist.* Darüber hinaus gilt: „Die Formulierung konkreter Lernziele ist, wenn sie sinnvoll sein soll, das Ergebnis einer möglichst genauen Bedarfsanalyse“. Worum es zielgruppenspezifisch gehen könnte, sei an einem kleinen Beispieltext demonstriert. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus

einem Text, der Bürgern die Ausfüllung ihres Einkommensteuerformulars erleichtern soll: (1) *Als ich die Zahlung aufschob, bekam ich Integritätsprobleme.*

(Konstruktion mit Agensnennung durch Personalpronomen und Konjugationsformen der 1. Person Singular Präteritum Aktiv im Neben- und Hauptsatz.)

(2) *Wenn man die Zahlung aufschiebt, kann man Integritätsprobleme bekommen.*

(Konstruktion mit Agensnennung durch unbestimmtes Personalpronomen und Konjugationsformen der 3. Person Singular Präsens im Neben- und Hauptsatz.)

(3) *Wird die Zahlung aufgeschoben, können Integritätsprobleme folgen.*

(Konstruktion ohne Agensnennung und Konjugationsformen des Präsens Passiv im Nebensatz und des Präsens Aktiv im Hauptsatz.)

(4) *Zahlungsaufschub kann Integritätsprobleme verursachen.*

(Hauptsatzkonstruktion ohne Agensnennung bei Determinativkompositumbildung im ehemaligen Nebensatz.)

In dieser Zeile sind solche Einkommensersatzleistungen anzugeben, die zwar steuerfrei sind, aber die Höhe der Steuer auf die steuerpflichtigen Einkünfte beeinflussen und nicht in den Zeilen 25 bis 27 der Anlage N einzutragen sind. Derartige Einkommensersatzleistungen sind z. B. das aus der gesetzlichen Krankenversicherung gezahlte Krankengeld, das Eltern- und das Mutterschaftsgeld, das Gewerbetreibende, Freiberufler oder Landwirte erhalten.

Man erkennt in diesem keineswegs gemeinsprachlichen Textstück typisch fachsprachliche Nutzungen deutscher syntaktischer Mittel und Wortbildungsverfahren, so z.B. die mit den Konnektoren zwar ... aber sowie und gleichgeordneten Attributsätze, die häufig als Passiversatzform bezeichnete ist zu-Konstruktion, das Partizipialattribut (aus der gesetzlichen Krankenversicherung gezahlte), Komposition (Mutterschaftsgeld) und deverbale Ableitung (Anlage, Leistung). Wenn solche Strukturen auch häufiger in fachsprachlichen Texten anzutreffen sind, so sind sie dennoch auch in der Gemeinsprache üblich (vgl. das Auto, das zwar alt, aber noch gut in Schuss war; dieses Auto ist nicht zu verkaufen; unser kürzlich renoviertes Haus; Wohnzimmer; Wohnung). Bei Kurskonzeptionen, die auf die

Möglichkeit späterer fachsprachlicher Qualifizierung abzielen, wären solche sprachlichen Mittel und Strukturen verstärkt zu berücksichtigen und — im Sinne der Konzeption des autonomen Lernens als Instrumentarium der Sinnerschließung zu vermitteln. *Abgesehen von diesen Mitteln und Strukturen dürfte eine der Hauptschwierigkeiten dieses Textstücks für Lerner jedoch darin bestehen, sich das begriffliche Wissen anzueignen, das durch Termini wie Einkommensersatzleistung oder Gewerbetreibender benannt wird.* Mit anderen Worten: Die didaktischen Entscheidungen bei der Fachsprachenvermittlung werden auch davon beeinflusst, ob im Wesentlichen „nur“ sprachliche Strukturen oder auch Konzepte zu vermitteln sind. Bezogen auf die Zielgruppen gilt:

a) In der DaF-Situation erfolgt auf den höheren Stufen typischerweise eine Einführung in die Erfordernisse des sprachlichen Handelns in Institutionen, wo DaF-Lehrer auch (u. U. interkulturell sensibilisiert und landeskundlich hochinformiert) als Vermittler von Konzepten zu agieren haben. An Universitäten kann darüber hinaus auch eine Einführung in die Wissenschaftssprache notwendig werden. Im fachspezifischen Kleingruppen- oder Einzelunterricht ist neben dem begrifflichen Wissen auch häufig eine sehr gute Kenntnis (und u. U. auch produktive Beherrschung) fachlicher Textarten zu vermitteln.

b) In der DaZ-Situation gilt für allgemeine Sprachkurse, dass ebenfalls vor allem institutionelle Konzepte, und zwar i. d. R. interkulturell, zu vermitteln sind. Dies gilt auch für berufsvorbereitende Sprachkurse, die vor allem eine berufsfeldübergreifende institutionelle sprachliche Handlungskompetenz herzustellen haben. Bei berufsbegleitenden Sprachkursen ist zu differenzieren zwischen einer Situation, in der eine einschlägige fachliche Vorqualifikation vorhanden ist, und einer Vermittlungssituation, in der die konzeptuelle Kompetenz zusammen mit der fachsprachlichen aufzubauen ist. Zu den Lernzielen besonders im Rahmen der DaZ-Situation gehört darüber hinaus die Fähigkeit, die sprachlichen Anforderungen der arbeitsplatzbezogenen Kommunikation (z. B. mit Kollegen, mit Vorgesetzten, mit der Personalabteilung, mit dem Betriebsrat etc.) und der berufsbezogenen Kommunikation (z. B. Material anfordern, einen Auftrag

erteilen, eine Reklamation bearbeiten) mündlich und schriftlich bewältigen zu können.

2.3. Methodik der Fachsprachenvermittlung

Da Fachsprachenvermittlung immer zugleich Sprachvermittlung ist, kann die Methodik der Fachsprachenvermittlung im Prinzip auf die Fülle der im Zusammenhang von DaF und DaZ ausgearbeiteten Verfahren zurückgreifen. Die starke Zielgruppenabhängigkeit der Inhalte hat schon vor einiger Zeit vor allem für DaZ-Zusammenhänge sehr spezifische Konzeptionen und Materialien entstehen lassen, so z. B. die „Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher“, das für ausländische Pflegekräfte konzipierte „Deutsch im Krankenhaus“ oder das einen authentischen Geschäftsfall nachvollziehende, auf Zertifikatsniveau aufbauende „Dialog Beruf 3“. Dennoch werden Lehrende gerade im Bereich der „berufsorientierten Deutschkurse“ auch in Zukunft nicht umhinkommen, „einen Großteil der Materialien im und für den Unterricht zu erstellen“ (IQ-Arbeitspapier „Berufsbezogener Deutschunterricht — Qualitätskriterien“), da die Anforderungen gerade im Bereich der beruflichen Weiterqualifikation sehr spezifisch sein können: Lerner, deren Ziel es ist, zunächst einmal eine berufsqualifizierende Prüfung zu bestehen, werden sich u. U. ausführlich mit der Textart Textaufgabe auseinandersetzen müssen, was für Lerner, deren Ziel die Beherrschung branchenüblicher Kommunikationsformen ist, Zeitverschwendung wäre.

Nach der Analyse von Chen wird durch die Struktur *ist belüftet* in Segment 209 der Abschluss einer Handlungsphase kommuniziert, der die Möglichkeit für Anschlusshandlungen eröffnet — eine Bestimmung, die, zunächst auf den Diskurs bezogen, weiter führt als die traditionelle Unterscheidung in Vorgangs- und Zustandspassiv. Hier müssen die empirischen Grundlagen der Methodik der Fachsprachenvermittlung noch weiter ausgebaut werden.

Der Konsens in der Fachsprachendidaktik, Lerner zum eigenständigen Umgang mit Fachkommunikation anzuleiten, hat zur Konsequenz, dass sprachliche Mittel und Strukturen sowie Wissen über fachspezifische Textarten und

Kommunikationszusammenhänge nicht als Regeln, sondern als Instrumente der selbstgesteuerten Aneignung fachlichen Wissens und fachlicher Kommunikation vermittelt werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Lerner hinsichtlich des Umgangs mit Wissen verschieden sozialisiert sein können und an eine solche, auch zu den beruflichen Schlüsselqualifikationen zählende Selbständigkeit erst interkulturell sensibilisiert heranzuführen sind.

Die konzeptuellen Benennungserfordernisse fachlicher Praxen übersteigen bei weitem den Nennwortanteil gemeinsprachlicher Wortschätze. Neben den Grundstrategien der Entlehnung und der Wortbildung wird diesem Sachverhalt durch das Verfahren der Terminologisierung entsprochen, was dazu führt, dass ein gemeinsprachlicher Ausdruck in verschiedenen Fachsprachen verschiedene Fachbegriffe benennen kann (vgl. *Arbeit* in der Physik und in der Volkswirtschaft oder *Gruppe* in der Soziologie und in der Mathematik). Diese Phänomene verstellen tendenziell den Blick auf die Komplexität der *begrifflichen* Seite von Fachterminologie: *Kraft* in der Physik ist ein mathematischer Zusammenhang zwischen Messgrößen; *Appendix* in der Medizin ein in allen nicht operierten Menschen gleichermaßen anzutreffender Organbestandteil; *Gesellschaft bürgerlichen Rechts* eine Organisationsform, die bestimmte rechtliche Handlungsmöglichkeiten eröffnet und andere ausschließt. Sind bei den Lernern bereits fachbegriffliche Kenntnisse vorhanden, so kann das Hauptaugenmerk auf die terminologische Arbeit gerichtet werden. Sind aber die begrifflichen Voraussetzungen auch in der Erstsprache nicht da, müssen sie im fachsprachlichen Unterricht tendenziell mitgeliefert werden, was vor allem in der DaZ-Situation ein großes Problem darstellt, da hier komplexe Begriffe mit einfachsten Mitteln zu thematisieren sind. Hierzu wären einige der von Wierzbicka vorgestellten Strategien zur lexikalischen Vereinfachung der Explikationen komplexer Konzepte noch methodisch fruchtbar zu machen.

3. Vermittlung von Wissenschaftssprache

Ein erheblicher Teil der akademischen Sozialisation Studierender ist Sozialisation in Wissenschaftskommunikation. Wissenschaftskommunikation ist zwar auch

Fachkommunikation, aber sie hat gegenüber reiner Fachkommunikation noch einige spezifische Züge, denen gerade bei der Vermittlung des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache besonders Rechnung getragen werden muss. Die Autoren wissenschaftlicher Texte teilen i. d. R. nicht einfach ein Wissen zu Informationszwecken mit, sondern versuchen, über ihre Texte ein *neues* Wissen *gegen den vorhandenen Kenntnisstand durchzusetzen*. In der Wissenschaft ist Wissen grundsätzlich strittig, und dieses streitende Verhältnis zum Wissen ist in die Texte als *eristische Struktur* eingeschrieben. Diese eristischen Strukturen stellen für Lerner aus zwei Gründen besondere Schwierigkeiten dar: Eine interkulturelle, falls sie aus einer anderen Wissens- und Wissenschaftstradition kommen, und eine sprachliche, da gerade die eristischen Strukturen als solche nur schwer erkennbar sind. Hierzu ein Beispiel: In einem Aufsatz zum Zweitspracherwerb schreibt Griebhaber:

Schließlich ist ein Ansatz erforderlich, der sowohl die Ausgangssprache(n) wie auch die Zielsprache so analysiert, dass die Resultate vergleichbar sind. Wer um die lange Tradition der Kontrastiven Linguistik weiß, kann nicht umhinkommen, diesen Satz so zu lesen, dass Griebhaber hier der kontrastiven Linguistik vorwirft, sie sei ihrem Geschäft nicht nachgekommen. Die illokutive Qualität des Vorwurfs erschließt sich dem Leser aber nicht aufgrund illokutiver Indikatoren, sondern daraus, dass Griebhaber ein komplexes Vorwissen unterstellt: Wenn trotz der Bemühungen der kontrastiven Linguistik immer noch „ein Ansatz erforderlich ist“, der bei der Analyse verschiedener Sprachen zu vergleichbaren Resultaten führt, dann ist die kontrastive Linguistik ihrem Geschäft nicht nachgekommen, dann besteht ein Forschungsdesiderat. Die gemeinsprachliche Struktur *ist... erforderlich* wird in Verbindung mit dem Redehintergrund einer strittigen Wissensentwicklung zu einer *eristischen*. Die Schwierigkeiten bei der Vermittlung des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache rühren, wie einschlägige Untersuchungen z.B. zum wissenschaftlichen Protokoll und zur studentischen Seminararbeit gezeigt haben, daher, dass ausländische Studierende in noch wesentlich stärkerem Maße als ihre muttersprachlichen Kommilitonen an diese eristische Qualität wissenschaftlicher

Kommunikation herangeführt werden müssen, da sie sonst Gefahr laufen, wissenschaftliche Texte als informative Texte zu lesen und ihnen so der Dreh- und Angelpunkt wissenschaftlicher Kommunikation entgeht. Eine produktive Beherrschung dieser gemeinsprachlichen Ressourcen, der fachübergreifenden *alltäglichen Wissenschaftssprache*, erfordert, wie das folgende Beispiel zeigt, neben einer komplexen semantischen auch eine nicht unerhebliche syntaktische Kompetenz: Während *sich* die deutschsprachige Heidegger-*Forschung* bislang vor allem *der Wissenschaftskritik zuwandte*, wird besonders *unter amerikanischen Philosophen* seit den 60er Jahren *eine intensive Debatte um Heideggers ‚philosophy of science‘* als Konzept post-metaphysischer/-positivistischer Wissenschaftstheorie *geführt*.

Die Didaktik und Methodik der Wissenschaftssprachvermittlung bedarf demnach dringender Information durch weitere linguistische Untersuchungen, die sprachliche Mittel im Zusammenhang der Verfolgung genuin wissenschaftlicher

V. KEYSLAR BANKI

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

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

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

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

Guten Unterricht sieht man daran, dass die Lerner viel auf der Fremdsprache kommunizieren.		
--	--	--

WAS HEIßT „LERNEN“?

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

Aufgabe 3: Deutschlernen in Usbekistan? Sprachenlernen oder Spracherwerb?

Welche Faktoren beeinflussen das Lernen?

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

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

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

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

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

Aussage	Lösung
1. Wichtig ist es, das funktionale und kommunikative Potential einer Sprache im Unterricht zu nutzen. - funktionale Grammatik	
2. Die Sprachfertigkeiten entwickeln sich auf der Basis des Sprachwissens selbständig.	
3. Ein zu frühes Fordern kommunikativer Risikobereitschaft kann zu falschen Schlüssen zur Sprachrichtigkeit und somit zur Fossilierung von Strukturen oder direkt zu Blockaden führen.	
4. Der kindliche Erwerb der Muttersprache dient als Modell für das Fremdsprachenlernen. - für Anfängerunterricht	
5. Muster der Fremdsprache (patterns) werden anhand von muttersprachlichen Materials vermittelt. - Sprachmaterial, das gelernt werden soll	
6. Die Phonetik wird als Wissenschaftsbereich geschaffen. - z.B. Bühnenaussprache	
7. Das dominante, fast ausschließlich auditive Lehrmaterial führt zur eindeutigen Bevorzugung der mündlichen Fertigkeiten gegenüber den schriftlichen.	
8. Charakteristisch ist der starke Bezug auf den Alltagsbereich, Dialoge zu (banalen) Alltagsthemen dienen entweder zur induktiven Grammatikvermittlung oder aber als Basis für verschiedene Fertigungsübungen, regen aber weniger zum Nachspielen bzw. inhaltlichen Verweilen ein.	
9. Die mündlichen Fertigkeiten sowie das freie Schreiben werden im Unterricht nicht berücksichtigt.	

10. Die Entwicklung neue Ton- und Unterrichtsmedien führt zu umfassenden methodischen Neuerungen.	
11. Ziel ist die Entwicklung einer harmlosen Kommunikationsfähigkeit mit einer starken Konsumorientierung.	
12. Verfrühtes Auffordern zum Sprechen und der geringe Stellenwert der Korrektheit kann zur Entwicklung einer schulinternen Mischsprache führen.	
13. Anwendungsübungen sollten erst dann durchgeführt werden, wenn die Regeln vermittelt und rezeptive sowie reproduktive Übungen vorangegangen sind.	
14. Die authentische Kommunikation sowie bedeutungsvolle und lernerbezogene Aufgaben fördern das Lernen.	

VI. GLOSSARIY

Morphem	der kleinste sprachliche Bedeutungsträger
Lexem	minimale sprachliche Einheit auf lexikalischer Ebene
Begriff	verallgemeinertes Abbild der objektiven Realität
Bedeutung	inhaltliche Widerspiegelung eines Gegenstandes
Lexikalische Bedeutung	jede Bedeutung, die ein Wort in einer Sprache haben kann und die zu einem gegebenen Zeitpunkt auf der Ebene der Rede realisiert werden.
Hauptbedeutung	jede Bedeutung, die ein Wort in einer Sprache haben kann und die zu einem gegebenen Zeitpunkt auf der Ebene der Rede realisiert werden.
Hochsprache	die Schriftsprache mit überlandtschaftlicher Geltung, die sich im Prozess der Entstehung der Nation herausbildet und als Kommunikationsinstrument für die gesamte Nation Gültigkeit hat.
Umgangssprache	durch die jeweilige Mundart und den Bildungsstand der Sprecher bestimmte überlandtschaftliche Form der vorwiegend gesprochenen Sprache, die sich zwischen der Mundart
Mundart	die auf wenige oder gar einzelne Ortschaften beschränkte, landschaftlich gebundene Form der gesprochenen Sprache
Metapher	1. die Bezeichnungsubertragung auf Grund der Ähnlichkeit zwischen den Gegenständen und Erscheinungen, die miteinander verglichen werden: 2. das Wort mit der neuen übertragenen metaphorischen Bedeutung. z.B. Er ist Hase. Sie ist Fuchs

Metonymie	1. Bezeichnungsübertragung auf Grund tatsächlich gegenüber Zusammenhänge zwischen Bedeutungen und denn in ihnen widerspielgelten Objekten: 2. Das Wort mit der neuen übertragenen metonymischen Bedeutung. z.B. Der Saal klatscht Beifall.
Bedeutungserweiterung	(Generalisierung): Erweiterung des Bedeutungsumfanges eines Wortes.
Vollständige Synonyme	Wörter und Wortverbindungen die ganz gleiche dingliche Bedeutung haben d.h. die ein und denselben Begriff ausdrücken, im beliebigen Kontext einander ersetzen können und stilistisch neutral sind. z.B. Fahrstuhl- Lift
Unvollständige Synonyme	Wörter und Wortverbindungen, die sich nicht völlig decken, weil sie neben den gemeinschaftlichen Hauptmerkmalen auf verschiedene Nebenmerkmale besitzen. z.B. Weg- Pfad- Steg.
Begriffliche (ideographische) Synonyme	Synonyme, die bei Übereinstimmung im begrifflichen Hauptinhalt unterschiedliches im Gebrauch oder auch in den Bedeutungsschattierungen aufweisen. z.B. Ende-Schluss, Ruhe-Stille.
Kontextuelle Synonyme	Wörter und Wendungen mit unterschiedlicher logisch gegenständiger Bedeutung, die nur in bestimmten Kontexten als Synonyme auftreten z.B. Werk -Arbeit, Feind-Gegner.
Stilistische Synonyme	Synonyme mit einem gemeinsamen begrifflichen Kern und unterschiedlichen stilistischen, emotionalen und andere Merkmale. z.B Kopf- Haupt; Pferde- Ross.
Jargon	Sondersprache, spezifischer Wortschatz einer sozial eng zusammengehörenden Gruppe von Menschen, die für verschiedensten Dinge und Erscheinungen des Lebens

	eigene Bezeichnungen entwickelt, die neben den Gemeinsprachlichen stehen, den anderen Menschen aber oft unverständlich sind (Soldaten- Studenten- Schülersprache usw.)
Fachsprache	Sondersprache, spezifischer Wortschatz eines Zweiges der Wissenschaft oder Technik. Terminologie, die (Fachwortschatz): a) Fachsprache eines bestimmten Gebietes der Wissenschaft, Technik, Kunst oder Produktion: b) Gesamtheit der Termini eines Fachgebietes (z.B. des Bauwesens, der Kybernetik, Sprachwissenschaft, Psychologie usw.)
Terminus (Fachwort)	ein Wort oder eine Wortverbindung, die zur Bezeichnung eines Begriffs oder Sachverhalts auf dem Gebiet eines bestimmten Fach- oder Wissenschaftsbereiches Gültigkeit haben.

VII. ADABIYOTLAR RO'YHATI

O'zbekiston Respublikasi Prezidentining asarlari:

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

I. Normativ-huquqiy hujjatlar

1. O'zbekiston Respublikasining Konstitutsiyasi. – T.: O'zbekiston, 2019.
2. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 7 fevraldagi “O'zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo'yicha Harakatlar strategiyasi to'g'risida”gi 4947-sonli Farmoni.
3. O'zbekiston Respublikasining “Tahlim to'g'risida”gi Qonuni.
4. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining "Oliy tahlim tizimini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi 2017 yil 20 apreldagi PQ-2909-sonli qarori.
5. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining “Oliy mahlumotli mutaxassislar tayyorlash sifatini oshirishda iqtisodiyot sohalari va tarmoqlarining ishtirokini yanada kengaytirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi 2017 yil 27 iyuldagi PQ-3151-sonli qarori.
6. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining “Nodavlat tahlim xizmatlari kO'rsatish faoliyatini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi 2017 yil 15 sentyabrdagi PQ-3276-sonli qarori.
7. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining “2019-2021 yillarda O'zbekiston Respublikasini innovatsion rivojlantirish strategiyasini tasdiqlash to'g'risida”gi 2018 yil 21 sentyabrdagi PF-5544-sonli Farmoni.
8. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining “Oliy tahlim muassasalarida tahlim sifatini oshirish va ularning mamlakatda amalga oshirilayotgan keng qamrovli islohotlarda faol ishtirokini tahminlash bo'yicha qo'shimcha chora-tadbirlar to'g'risida”gi 2018 yil 5 iyundagi PQ-3775-sonli qarori.

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

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

III. Maxsus adabiyotlar

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

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

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

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

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

6. Ismailov Y. Karimov Sch. Wörterbuch Deutsch –Usbekisch, Usbekisch – Deutsch. AKADEMNASHR. Taschkent. 2019.

7. Riesel E. Schendels E. Deutsche Stilistik. M., 2003.

8. Fix Ulla, Poethe H., Yos G. Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. 2003. Frankfurt am Main.

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

10. Meibauer J. Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart. 2015.

IV. Elektron ta'lim resurslari

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