

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 5 – Sektionen C1, C2, C3, C4, C5, C6

Linguistische Grundlagen für den Sprachunterricht

Peter Colliander, Hans Drumbl, Doris Höhmann, Svitlana Ivanenko,
Dagmar Knorr, Sandro Moraldo (Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

IDT 2013

Deutsch von innen · Deutsch von außen
DaF · DaZ · DaM

Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
Bozen, 29. Juli–3. August 2013
Im Auftrag des IDV herausgegeben von Hans Drumbl und Antonie Hornung



Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Cover design: doc.bz

© 2016 by Bozen-Bolzano University Press



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-088-2 (pdf/print)

Inhalt

Sektion C1 – Von der Grammatik(-theorie) zum sprachlichen Handeln

Einleitung <i>Svitlana Ivanenko</i>	3
Das Dependenzdiagramm im DaF-Unterricht am Beispiel der Kongruenz in der Nominalphrase im Deutschen und im Mazedonischen <i>Emilija Bojkovska</i>	7
Wortstellung im Deutschen und Indonesischen und ihre didaktische Implikation <i>Pratomo Widodo</i>	27
Expressive Wortfolge im Nebensatz der gesprochenen „politischen Sprache“ <i>Tetyana Gavrylyschyn</i>	43
Korpusgrammatik im kommunikativ-pragmatischen Paradigma <i>Svitlana Ivanenko</i>	57
Die Interaktion von Grammatik und Prosodie als Strategie zu einem besseren Verständnis des Deutschen als Zweit- und Drittsprache <i>Dagmar Winkler Pegoraro</i>	71
Grammatik-Regisseure: Film als Weg zum reflektiven Grammatiklernen <i>Edith Kreutner</i>	89

Sektion C2 / C3 – Wortschatz und Phraseologie / Textsorten und Textfunktionen, Register und Stile

Einleitung <i>Hans Drumbl</i>	107
Phraseologismen als didaktisches Mittel zur Wortschatzvermittlung <i>A. Bouiken Bahi Amar</i>	113
Der Beitrag des <i>Dizionario di Tedesco</i> zur deutsch-italienischen Phraseographie und Didaktik <i>Luisa Giacoma</i>	125
Zur Konzeption eines sechssprachigen Wörterbuchs <i>Martina Kášová, Martin Ološtiak</i>	139
Sprichwörter im interkulturellen Vergleich (Deutsch und Georgisch) <i>Irina Kruashvili</i>	153

Phraseologismen im Vietnamesischen und Deutschen <i>Le Tuyet Nga</i>	163
Demotivation, Desemantisierung, Idiomatisierung in der deutschen Wortbildung <i>Lela Machwiladse</i>	175
Das Deutsch-russische Neologismenwörterbuch ist da <i>Olga Nikitina, Doris Steffens</i>	191
Die Rolle des phraseologischen Wissens im Auslandsgermanistikstudium <i>Sonila Sadikaj</i>	205
Datengeleiteter Grundwortschatz Deutsch <i>Willi Lange, Saburo Okamura, Joachim Scharloth</i>	221
Wie kann ein Paronymwörterbuch funktionieren? <i>Petra Storjohann, Ulrich Schnörch</i>	231
Analyse einiger Textsorten bezüglich des fremdsprachlichen Deutschunterrichts <i>Yasemin Acar</i>	243
Sektion C4 – Textkompetenz – Textrezeption und Textproduktion	
Einleitung <i>Dagmar Knorr</i>	259
Textkompetenz in der Arbeit mit Sachtexten <i>Jürgen Struger</i>	263
Adaptive Digital Storytelling für die deutsche Sprache <i>Nicoletta Gagliard</i>	277
Ein Buch lesen und/oder hören? Wege zum Text im DaF-Unterricht <i>Žanna Bormane</i>	289
Die Rezeption von deutschen Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler <i>Cristina Cezara Missing</i>	303
Textkompetenz als Basisfähigkeit beim Studieren in einer Fremdsprache <i>Ekaterine Akubardi</i>	313
„Plurale Wirklichkeit“ als Kriterium bei der Textauswahl <i>Rebecca Zabel, Eva Neustadt</i>	323
Sektion C5 – Gesprächs- und Redekompetenz	
Einleitung <i>Sandro Moraldo, Peter Colliander</i>	337
Abschwächungsmechanismen im DaF-Unterricht <i>Josefa Contreras Fernández</i>	341

Gesprochenes Deutsch. Lehren und Konzeption der DaF-Lehrbücher <i>Grazia Diamante</i>	355
Mehrsprachigkeit als Ressource in Deutsch-Finnisch Tandemgesprächen <i>Sabine Gras</i>	369
Zur Gesprächsdidaktik mündlicher Kommunikation im Deutsch als Fremdsprachen- unterricht (in Japan) <i>Alexander Imig</i>	381
Audiovisueller Input (Minimalpaarrollenspiele) und Reflexion zur Förderung der Gesprächskompetenz in der Fremdsprache <i>Susanne Horstmann</i>	391
Interaktive, dynamische und personalisierte Einheiten <i>Paul Nissler</i>	409
Reden übers Wetter <i>Ines Bose, Cordula Schwarze</i>	419
Schülerelbstdarstellungen- und Kampagnereden <i>Kemeni Kouamou Georges Polidor</i>	441
Sektion C6 – Berufs- und Fachsprachen	
Einleitung <i>Doris Höhmann</i>	455
Zum Fremdsprachenbedarf chinesischer Arbeitskräfte: eine Bedarfsanalyse <i>Hong Cai</i>	459
Deutsch in der berufsorientierten technischen Fachausbildung in Kasachstan <i>Mergul Kulachmetow</i>	471
„Simulation Globale“ im berufsbezogenen Unterricht <i>Viktoria Ilse</i>	477
Textarbeit im universitären berufsbezogenen Deutschunterricht <i>Anna Korneva</i>	493
Wie viel „Fach“ braucht die Fachsprache? <i>Susan Lippmann, Lydia Scholz</i>	507
Berufswitze als geeignete Textsorte für den Fachsprachenunterricht? <i>Anna Zhivotreva</i>	519
Begegnung mit Verwaltungssprache <i>Hans-R. Fluck</i>	531

Audiovisueller Input (Minimalpaarrollenspiele) und Reflexion zur Förderung der Gesprächskompetenz in der Fremdsprache

Susanne Horstmann – Universität Bielefeld

Abstract

Der Artikel unterbreitet einen Vorschlag dazu, wie gesprächsanalytische Perspektiven kultursensitiv im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können, um die Rezeption und Reflexion authentischen Gesprächsmaterials in der Fremdsprache vorzuentlasten. Enthalten sind die Bausteine Minimalpaarvideos und Praxeogrammarbeit.

1. Einleitung

Die Förderung von kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache unter Nutzung authentischer Daten ist seit dem Pragmatic Turn in der Fremdsprachendidaktik Thema (Zur kommunikativen Kompetenz siehe Schmenk, 2005 sowie Legutke, 2008, den Authentizitätsbegriff diskutiert z. B. Lüger, 2009, S. 15 ff.).

Interessanterweise scheint das Problem der unterrichtlichen Integration dieser Daten heute – ca. 35 Jahre später – noch immer nicht gelöst. Meines Erachtens ist zumindest einer der Gründe dafür darin zu suchen, dass für die Entwicklung von didaktischen Konzepten und Unterrichtsideen zu diesem Themenkomplex eine Kooperation von linguistischer und didaktischer Qualifikation unabdingbar ist – gerade die findet sich aber nur selten (auch hierzu siehe Lüger, 2009, S. 32). Des Weiteren ist die Berücksichtigung kulturwissenschaftlicher Sichtweisen notwendig – noch immer aber verstehen sich die meisten DaFler entweder als Sprach- oder als Kulturmittler.

Die wenigsten Unterrichtenden haben sich mit beiden selbstverständlich ineinandergreifenden Bereichen auseinandergesetzt.

In diesem Artikel möchte ich einige Vorschläge machen, wie Sprachlernende schrittweise an die Rezeption und Reflexion solch authentischer Daten herangeführt werden können. Dazu werde ich zunächst die m.E. zu beachtenden Grundannahmen skizzieren, um nachfolgend einen Vorschlag zum möglichen unterrichtlichen Vorgehen unter Einsatz von „Minimalpaarvideosequenzen“ zu unterbreiten. Diese Vorgehensweise wurde im Laufe von Seminaren zum Thema Interkulturelle Pragmatik entwickelt und in einigen Sprachkursen in an der Universität Bielefeld sowie während eines ERASMUS-Aufenthaltes an der Istanbul Üniversitesi mit dortigen Studierenden ausprobiert. Das illustrierende Beispielmateriale ist diesem Erasmus-Seminar entnommen.

2. Einige Grundsätze und Grundannahmen zur unterrichtlichen Förderung von Gesprächskompetenz in der Fremdsprache

Die folgenden Grundannahmen sind der Gesprächsanalyse und der Kulturwissenschaft entnommen. Sie sind also traditionell verschiedenen Teilgebieten des DaF-Bereichs zugeordnet, müssen aber als zusammenwirkend betrachtet werden.

2.1 Gesprächsanalytische Grundannahmen

Die *Grundperspektive des Sprechens als Handeln* ist aus der ursprünglich sprachphilosophisch angelegten Sprechakttheorie hergeleitet und wurde in der pragmatischen Wende der Didaktik in den 80er Jahren genutzt, um den Fremdsprachenunterricht neu auszurichten. Dabei wurden alle „linguistischen“ Fehler, die in der Sprechakttheorie angelegt waren (Sprecherzentriertheit, Fokussierung auf Einzeläußerungen etc.), zunächst übernommen (Siehe auch hierzu Schmenk, 2005). Trotzdem ist diese Grundperspektive nach wie vor nutzbar, weil didaktisch handhabbar. Sie muss allerdings notwendig mit den im Folgenden ausgeführten Annahmen verbunden werden.

Zentral ist zunächst einmal die *Idee der Kontextualisierung und des reflexiven Kontextes* (Basisinformation dazu siehe Auer, 1986). Wir stellen Situationen auch immer mit her, indem wir uns in ihnen verhalten. Beispielsweise ist eine Unterrichtssituation nicht nur von außen gegeben (Uhrzeit, Ort, autorisierte lehrende Person, lernende Personen, festgelegte Themen, weitere institutionelle Gegebenheiten), sondern die Unterrichtssituation wird von den Teilnehmenden auch immer mit konstituiert, indem sich alle so verhalten, wie es von ihnen in ihren jeweiligen Rollen erwartet wird. Deshalb können wir eine Unterrichtssituation, wenn sie uns beispielsweise auf Video oder auch nur als Audioaufnahme präsentiert wird, als solche identifizieren, auch wenn uns die Rahmeninformation: „Dies ist eine Unterrichtssituation“ nicht gegeben wird. Wir benutzen also alle immer Zeichen (Fachbegriff Kontextualisierungshinweise), die die Situation, in der wir uns befinden, mit herstellen. Diese Zeichen muss der Sprachlerner in fremdkultureller Kommunikation lesen und jeweils angemessen verwenden lernen.

Wenn man von der Grundannahme eines reflexiven Kontextes ausgeht, heißt das immer auch, dass *Gespräche interaktiv konstituiert* werden. Interaktanten interpretieren wechselseitig ihre (Sprech-)Handlungen und reagieren aufeinander. Jede Äußerung eröffnet jeweils verschiedene, aber nicht beliebige Reaktionsmöglichkeiten (Slots, Leerstellen). Damit zusammen hängt die besondere Aufmerksamkeit, die aufeinanderfolgenden Äußerungen, den Adjacency Pairs, gewidmet wird. Letztlich handeln die Interaktionspartner den Verlauf (und mögliche Ergebnisse) jedes Gespräches aus¹.

Aus linguistischer Perspektive sind bei der Analyse von Gesprächen auf dieser Basis Regelmäßigkeiten zu beobachten, Muster, die sich auch in scheinbar einmaligen, individuellen Interaktionen immer wieder finden.

Die hier genannten Konzepte können Eingang in den Fremdsprachenunterricht finden, auch ohne die Benutzung der linguistisch fachsprachlichen Begriffe – ausschlaggebend ist hier m.E. der geschulte Blick des Lehrenden,

1 Diese Konzepte sind in jedem einführenden Artikel zur Konversationsanalyse genauer nachlesbar. Das Konzept der Adjacency Pairs wird darüber hinaus genauer erläutert in der DAAD-Datenbank Gesprochenes Deutsch (weitere Information dazu siehe Punkt 3.1).

der die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die obenstehenden Gesichtspunkte lenkt.

2.2 Kulturalität sprachlicher Interaktionen, Kulturbegriff des Lehrenden, Lernziel Reflexionsfähigkeit

Die oben erwähnten *Regelhaftigkeiten können kulturell unterschiedlich sein* und sie sind durch Beobachtung der Reflexion zugänglich, unter anderem handelt es sich dabei um Sprechhandlungen und Sprechhandlungsfolgen, Argumentationsstrukturen und um Unterschiede auf mikrostruktureller Ebene (eine genauere Ausführung findet sich in Knapp (2011, S. 450 ff.)).

Wenn ich als Lehrende im Unterricht Aufgaben zur Beobachtung und Reflexion solcher Muster geben will, muss ich mir notwendigerweise meines eigenen Kulturbegriffes bewusst sein. Ich muss wissen, dass der für die meisten Menschen alltagsweltlich naheliegendste *monolithische Kulturbegriff* die Kategorie „Nation“ überbetont, dass er nach außen zu scharf abgrenzt und nach innen Unterschiede verschleiert. Ein Beispiel: Gehe ich davon aus, dass „die Deutschen“ auf die eine Art und Weise funktionieren und „die Chinesen“ auf eine andere Art und Weise, dann kann ich nur oberflächlich Gebrauchsanweisungen geben (Verbeuge dich, widerspreche Vorgesetzten nicht o.ä.); dieses Wissen macht aber weder handlungskompetent (siehe Komplexität möglicher Unterschiede in Knapp, 2011), noch bereitet es auf die immer vorhandene Vielfalt an Verlaufsmöglichkeiten von Interaktionen (Stichwort: Slots) vor. Letztlich ist dieser Kulturbegriff sogar gefährlich, weil er rein nationen- und unterschiedsfixiert und insofern sogar rassistisch nutzbar ist².

Angemessener ist ein *dynamischer Kulturbegriff*, bei dem davon ausgegangen wird, dass Mitglieder einer Gruppe Wissensbestände, symbolisches Handeln, Normalitätserwartungen teilen und dass dieses geteilte und interaktiv

2 Rassismus und Kulturalismus sind auch in der bundesrepublikanischen Gesellschaft präsenter als man zunächst glauben mag. Eine erste Auseinandersetzungsmöglichkeit mit dem Thema bietet Mecheril (2010).

gehandelte Wissen (Kommunikative Praktiken) diese Menschen zu einer „Kultur“ macht. Solche Gruppen können Nationen sein, aber auch Golfspieler, Universitätsangehörige etc. Verständigungsprobleme aufgrund nicht geteilten Wissens gibt es zwischen Angehörigen unterschiedlicher Gruppen, beispielsweise Großeltern und ihren Enkeln, Fußballfans und Strickgruppen, Bankern und Sparstrumpffüllern³. Wir alle gehören also immer mehreren Gruppen an (Rathje, 2006), und diese Gruppen weisen in einigen Hinsichten Unterschiede, in anderen Gemeinsamkeiten auf. Auch intern sind diese Gruppen, u. a. wegen der Mehrfachzugehörigkeiten aller Mitglieder, aber auch aufgrund individueller Unterschiede, durchaus heterogen.

Didaktisch ist deshalb eine reine Fokussierung auf Unterschiede zwischen Kulturen (Intergruppenunterschiede) nicht angemessen; es sind immer auch Intratruppenunterschiede herauszustellen sowie, selbstverständlich, Gemeinsamkeiten zwischen Gruppen. Es bietet sich an, bei der Beobachtung und Reflexion von sprachlichen Interaktionen immer wieder auch auf die persönliche Sicht des jeweiligen Beobachters fokussieren (Wie würdest DU dich verhalten? Warum... Jemand anders anders? Warum?...), sonst besteht die *Gefahr der Stereotypisierung*. Bei der Arbeit mit audiovisuellen Medien liegt eine solche Stereotypisierung besonders nahe, weil die medial gezeigten Interaktionen gerade im Ausland oft als repräsentativ für die jeweilige Kultur angesehen werden.

Es geht also darum, genauer hinzuschauen und differenziert unter Berücksichtigung verbaler, paraverbaler und nonverbaler Kommunikationsanteile über Interaktionssequenzen bestimmter Handlungstypen nachdenken zu lernen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit eigenem, als „normal“ empfundenem Verhalten herauszuarbeiten und sich – ferner – Kommunikationsmittel zu erarbeiten, mit denen in der fremden Sprache die entsprechenden kommunikativen Aufgaben angemessen bearbeitet werden können⁴.

3 Sehr schön und kleinschrittig führt Hansen (2011) an einen solchen Kulturbegriff heran. Zum Thema ebenfalls lesenswert ist Knapp (2010).

4 Die unterrichtliche Einbindung von Aufgaben zur Beobachtung von Gesprächsmustern ist

3. Ein Vorschlag für die kultursensitive Reflexion von Sprechhandlungen

Ausgehend von zwei Datenquellen, die aus den nachfolgend genannten Gründen für sich jeweils unzureichend sind, habe ich meinen Lösungsvorschlag erarbeitet.

3.1 Kurzvorstellung der Datenquellen und der daraus abgeleiteten Idee

Das *Center for Advanced Language Acquisition CARLA*⁵ arbeitet mit kurzen Videosequenzen (Rollenspielen) zu verschiedenen Sprechhandlungen. Diese bieten durchaus die Möglichkeit der Einnahme einer interaktiven Perspektive auf, doch blendet die Web-Seite selbst die Interaktivität leider aus. Das Programm ist letztlich sprecherfokussiert und auch der implizit vorhandene Kulturbegriff ist eher monolithisch, es fehlen aus interkulturellem Blickwinkel Sprechhandlungssequenzen zu „Hot Spots“ (Erläuterung siehe Heringer 2007, Kapitel 7, Kultur in Sprache) wie Aufrechterhalten und Beenden von Gesprächen, dem Small Talk und dispräferierten Sprechhandlungen wie dem Zeigen von Dissens, dem Äußern von Kritik, dem Formulieren von Ablehnungen und der Beschwerde.

Das *DAAD-Projekt Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik*⁶ bietet unter der Anleitung von Linguisten erstellte authentische Audio-Aufnahmen und Transkriptionen zu verschiedenen Themen sowie eine Einführung in Sprecherwechsel, Paarsequenzen und Wenn-Sätze. Die einzelnen Aufnahmen und ihre komfortablen Transkriptionen sind aus gesprächsanalytischer Sicht durchaus interessant; es fehlt allerdings eine Aufbereitung für den sprachunterrichtenden Nicht-Linguisten; einige der Theoriekapitel scheinen

weiterhin nicht nur linguistisch-sprachlich, sondern auch kulturwissenschaftlich relevant. Spracharbeit und „Landeskunde“ sind immer sinnvoll miteinander zu verbinden (siehe Altmayer, 2006).

5 <http://carla.umn.edu/speechacts/index.html>, Abrufdatum 25.05.2016.

6 <http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>, Abrufdatum 25.05.2016.

eher zufällig und nicht den Bedürfnissen von Sprach- und Kulturmittlern entsprechend ausgewählt, ebenso die Auswahl der Themen im Datenteil.

Meines Erachtens könnte eine erweiterte Synthese aus CARLA und DAAD-Datenbank zu einer Lösung des Problems beitragen: Die Arbeit mit videoaufgezeichneten Rollenspielen ist sehr gut geeignet, um an die Auseinandersetzung mit authentischen Kommunikationssituationen heranzuführen. Zum einen liegen die vorher nicht wortwörtlich schriftlich fixierten Rollenspiele näher an diesen authentischen Kommunikationssituationen als Lehrbuchdialoge, denn die Ersteller (in meinem Fall Studierende) gehen davon aus, dass die entsprechende Kommunikationssituation auf die gespielte Art und Weise tatsächlich ablaufen könnte. Zum anderen bieten solche Rollenspiele trotzdem die Möglichkeit der Kontrolle, die auch anderes, didaktisch reduziertes Material hat. Der Videoersteller kann testen, welches Sprechtempo, welche Deutlichkeit, welcher Grad an Durcheinander dem lernenden Hörer/Zuschauer (noch) zumutbar ist, und ggf. eine weitere Aufnahme machen. Schließlich ist es durch die Steuerung möglich, Aufnahmen zu erstellen, die sich nur in wenigen Parametern unterscheiden und die so in ihrer Opposition der Reflexion leicht zugänglich sind. Solche Parameter können beispielsweise sein: formelle Situation vs. informelle Situation, Vertrautheit der Partner vs. Unvertrautheit der Partner, \pm Hierarchie, \pm Größe eines Anliegens etc. Je nach Sprechhandlung / kommunikativer Aufgabe bieten sich hier unterschiedliche Parameter zur Variation an. Ich nenne diese Art von Videos *Minimalpaarvideos*. Um den Detailblick zu ermöglichen, sollte die Länge der einzelnen Rollenspiele auf 1-1,5 Minuten beschränkt werden.

An die Analyse solcher Videos und die Reflexion über die jeweils relevanten Parameter ist die Auseinandersetzung mit authentischen Daten desselben Sprechhandlungstyps anknüpfbar.

3.2 Ziele

Ziel des Einsatzes solcher Minimalpaarrollenspiele ist eine Schulung der Beobachtungsfähigkeit, und zwar sowohl in linguistischer als auch in interkultureller/kulturwissenschaftlicher Sicht: Es soll Aufmerksamkeit für die Interaktions- und Aushandlungsperspektive gelenkt werden, jeweils rele-

vante Parameter und ihre Füllung in der beobachteten Interaktionssituation sollen erkannt werden, Handlungsmöglichkeiten reflektiert und mit potentiell eigenem Verhalten verglichen werden – Gemeinsamkeiten und Irritationen sollen reflektiert sowie eine Multiperspektivität auf interaktives Handeln eröffnet werden. Interaktive Muster werden schrittweise erarbeitet und stehen so ebenfalls zur kognitiven Auseinandersetzung zur Verfügung⁷.

Die Vorentlastung durch die Arbeit mit den Minimalpaarrollenspielen ermöglicht die anschließende Auseinandersetzung mit authentischem komplexem Material wie beispielsweise dem in der DAAD-Datenbank Gesprochenes Deutsch gesammelten⁸.

3.3 Erarbeitungsschritte

Für den Lehrenden ist es zunächst sinnvoll, sich die jeweils relevanten Parameter zu erarbeiten; diese könnten aber auch als Interpretationshilfe bereits bei der Erstellung des Unterrichtsmaterials z. B. in einer Erweiterung der DAAD-Datenbank Gesprochenes Deutsch gegeben werden.

Die Erarbeitung im Unterricht selbst folgt dem beispielsweise von Suhrkamp (2006) vorgeschlagenen üblichen Muster der *pre-, while- und postviewing activities*, diese Schritte werden aber bei der Arbeit mit audiovisuellem Material oft nicht eingehalten, entweder weil man davon ausgeht, dass das dargebotene Material selbst-verständlich ist und man deshalb befürchtet, bei kleinschrittigem Vorgehen die Lerner zu langweilen, oder weil man das Video eher zur Entspannung einsetzt. Gerade um den „Konsumblick“ abzuschalten, sind aber Verlangsamung und Zwischenschritte unabdingbar, nur so kann Beobachten und Reflektieren gelernt werden.

7 Der im ursprünglichen Vortrag enthaltene Bereich der spielerischen Aneignung der fremdkulturellen Muster durch den Einsatz von Theatertechniken (siehe Graphik 4) wurde in diesem Artikel aus Platzgründen gestrichen, die Ausführung der Überlegungen dazu gebe ich gerne im persönlichen Gespräch: susanne.horstmann@uni-bielefeld.de.

8 Wünschenswert wäre eine Erweiterung der Datenbank nach gezielt ausgesuchten kommunikativen Aufgaben.

3.4 Konkretisierung anhand des Beispiels: Ablehnen einer Bitte

Was muss man wissen, wenn man in Deutschland erfolgreich eine Bitte ablehnen will? Welche Parameter sind zu beachten?

3.4.1 Theoretischer Hintergrund

Zunächst muss man wissen, was wem gegenüber überhaupt abgelehnt werden darf. Was darf problemlos abgelehnt werden und wann bedarf die Ablehnung einer ausführlichen Begründung? Wenn Begründungen genannt werden: Wie ausführlich sollten diese sein? Welche Argumente gelten in unserem Kulturkreis als „gute“ Argumente? Welche eher nicht?

Wenn man selber derjenige ist, der eine Bitte äußert: Muss man sich mit jeder Ablehnung sofort zufriedengeben? Oder wie oft darf man seine Bitte in modifizierter/reformulierter Form wiederholen? Gibt es auch hierzu Konventionen?

Bei der Beantwortung dieser Fragen spielen folgende Parameter eine Rolle: Ist das Verhältnis zwischen den Interaktanten (institutionell) hierarchisch? Kennen sich die beiden? Sind sie miteinander vertraut? Ist die Situation selbst eine formelle oder eine informelle? Und schließlich: Als wie groß gilt die Bitte?

3.4.2 Durchführung der Unterrichtseinheit

Im März 2013 habe ich die ersten Schritte des entwickelten Modells im Rahmen einer ERASMUS-Dozentur mit Deutsch-Studierenden der Istanbul Üniversitesi ausprobiert; die im Folgenden aufgeführten illustrierten Materialien stammen daher.

Einheit 1, 90 min:

Zum Einstieg wurde ein Fragebogen ausgegeben, in dem die Studierenden sich Gedanken machen konnten über ihr eigenes Verhalten hinsichtlich des Formulierens und Ablehnens von Bitten⁹.

Die Reflexion des Fragebogens im Plenum ermöglichte bereits, zum einen einige der relevanten Parameter herauszuarbeiten (z. B. \pm Hierarchie, \pm Vertrautheit), zum anderen wurde von den Studierenden sofort der Bezug zu Bildern der eigenen und der fremden Kultur hergestellt, unterschiedliche (vorgestellte) Verhaltensweisen und potentielle Gründe dafür wurden reflektiert. Kultureller Bezug wurde also von den Studierenden selbst hergestellt (und von mir nur aufgegriffen), das zunächst vorherrschende Argument (hier in der Türkei ist das so) wurde durch unterschiedliche Einschätzungen der Studierenden aufgebrochen (interne Heterogenität von Gruppen), durch die jeweilige Reflexion der Gründe (z.T. migrations-) biographische Hintergründe (Hybridität) einbezogen.

9 Die obersten beiden Situationen habe ich gewählt, weil sie als prototypisch immer Redeanlässe bieten, die mittleren beiden entstammen modifizierten Versionen von Critical Incidents aus der Critical-Incident-Datenbank: www.mumis-projekt.de/ (Abrufdatum 28.02.2014) und die letzten beiden Situationen sind die, die später als Videos präsentiert wurden.

Horstmann, Universität Bielefeld, Einstiegsfragebogen ERASMUS-Seminar Pragmatik, Istanbul-Universität 21./22.3.2013

Situation	Handlungen	Würde ich problemlos tun	Würde ich ungern tun	Würde ich nicht tun	Ich würde ungefähr das Folgende sagen (Bitte übersetzen Sie Ihre Äußerungen ins Deutsche):
Sie haben Ihr Geld zu Hause vergessen. Nun haben Sie einen langen Tag an der Universität und Sie haben Hunger. Sie überlegen, ob Sie sich etwas Geld leihen, um etwas zu essen zu kaufen.	Sie fragen einen Mitstudenten, den Sie kennen, ob er Ihnen einige Lira leiht Unglücklicherweise sind Ihre Freunde heute alle nicht da. Sie fragen einen Mitstudenten, den Sie kaum kennen, ob er Ihnen einige Lira leiht. Unglücklicherweise sind Ihre Freunde heute alle nicht da. Sie fragen den Dozenten, ob er Ihnen einige Lira leiht.				
Sie haben als Hausaufgabe einen Text geschrieben, den Sie abgeben müssen. Bevor Sie den Text abgeben, möchten Sie gerne, dass ihn jemand korrekturliest.	Sie bitten einen Studenten, mit dem Sie befreundet sind, den Text korrekturlesen. Sie bitten einen Studenten (sehr gut in Deutsch), den Sie kennen, mit dem Sie aber nicht befreundet sind, den Text korrekturlesen. Sie bitten einen Studenten (sehr gut in Deutsch), den Sie kaum kennen, den Text korrekturlesen. Sie fragen Ihren Nachbarn, mit dem Sie befreundet sind, ob Sie seine Unterlagen kurz ausleihen und kopieren dürfen. Sie fragen Ihren Nachbarn, den Sie vom Sehen kennen, ob Sie seine Unterlagen kurz ausleihen und kopieren dürfen. Sie fragen Ihren Nachbarn, den Sie nicht kennen, ob Sie seine Unterlagen kurz ausleihen und kopieren dürfen. Sie fragen Ihren Sitznachbarn, den Sie schon vom Sehen aus dem Seminar kennen, ob er Ihnen einige Begriffe erklären kann. Sie fragen Ihren Sitznachbarn, neben dem Sie heute zum ersten Mal sitzen, ob er Ihnen einige Begriffe erklären kann. Sie bieten den Platz an.				
Sie sind ERASMUS-Student in Deutschland. Sie finden es schwer, sich an den Arbeitsstil in Seminaren zu gewöhnen und Sie verstehen auch oft nicht alles. Jemand kommt in den Seminarraum, der sehr voll ist. Nur der Platz neben Ihnen ist noch frei. Sie warten auf eine Freundin, der Sie den Platz freihalten möchten. Eine Dozentin bittet Sie, einen sehr guten Vortrag, den Sie schon einmal gehalten haben, noch einmal in einem anderen Seminar zu halten. Sie möchten das eigentlich nicht so gerne.	Derjenige, der hereinkommt, bittet Sie, ob er sich auf den Platz setzen darf. Sie stimmen zu. Derjenige, der hereinkommt, bittet Sie, ob er sich auf den Platz setzen darf. Sie lehnen ab. Sie stimmen zu. Sie lehnen ab.				

Abb. 1 – Einstiegsfragebogen zum Ablehnen von Bitten (Quelle: Susanne Horstmann)

Anschließend wurde Video 1 ohne Ton vorgeführt (die vorletzte Situation auf dem Fragebogen: Eine Studentin lehnt eine kleine Bitte einer ihr nicht oder kaum bekannten anderen Studentin ab). Ausgelöst von Beobachtungen zu Mimik, Gestik, Körperhaltung sowie Handlungen der beiden Interaktantinnen wurden Thesen zur Situation aufgestellt (reflexiver Kontext). Video 2 wurde – ebenfalls ohne Ton – mit ähnlichen Beobachtungsaufgaben angeschlossen (die letzte Situation auf dem Fragebogen: Eine Studentin lehnt eine größere Bitte einer ihr bekannten Dozentin ab). Insbesondere die abweichenden Parameter konnten so gut beobachtet werden (Hierarchie, Vertrautheit/Bekanntheit der Interaktanten). Auch dass es sich um Bitten und deren Ablehnung (auf jeweils sehr unterschiedliche Art und Weise) handelt, ließ sich bereits anhand der reinen Videospur herausarbeiten.

Einheit 2,90 min.:

Nach diesem Einstieg wurde Video 1 mit Ton angesehen und genauer analysiert.

Nun konnten auch Wörter geklärt und Intonation reflektiert, am Vortag aufgestellte Thesen bestätigt oder verworfen werden. Anschließend wurden Verständnisfragen geklärt und der Dialog wurde in Form eines Praxeogrammformulars¹⁰ verteilt. Nach der für die anschließende Praxeogrammarbeit unerlässlichen Wortschatzerarbeitung (Was sind Sprechhandlungen, die durchgeführt werden könnten? Wie kann man das machen?), füllten die Studierenden die Praxeogramme aus – und nach einem Abgleich wurde eine Dialogvariation von ihnen verfasst. Diese Dialoge wurden lediglich präsentiert.

10 Praxeogrammarbeit besteht darin, dass die Äußerungen eines Dialogs in einer Tabelle in der linken Spalte zeilenweise aufgeführt werden. Die Tabelle enthält zwei weitere, zunächst leere Spalten, in diesen werden zum einen den jeweiligen Äußerungen Sprechhandlungen zugewiesen; zum anderen gibt es eine Art Regieanweisung, WIE diese Sprechhandlung durchgeführt wird. Das so entstehende Gerüst kann als mögliches Muster reflektiert werden. Es besteht die Möglichkeit unter Wegklappen des Originaltextes anschließend denselben Dialog oder Variantentexte zu erstellen. Hintergrundliteratur: siehe Hallet (2011).

Ablehnung einer Bitte unter Studierenden: Bibliothek, Praxeogramm

Dialog 1	Was tut der Sprecher?	Wie tut er das?	Dialog 2
A: Entschuldigung, ist der Platz hier noch frei?	A: Fragt/Bittet um eine kleine Angelegenheit	neutral	
B: Eigentlich warte ich noch auf jemanden.	B: Lehnt ab, indem sie ein Argument nennt	Freundlich, entschuldigend, aber nicht verlegen	
A: Schade. Weil sonst ist hier irgendwie alles belegt.	A: Bedauert das. Nennt ein Gegenargument und wiederholt so indirekt die Bitte	ein bisschen auffordernd	
B: Ja tut mir Leid, aber ich hab' wirklich versprochen, den Platz freizuhalten.	B: Lehnt noch einmal ab, indem sie sich entschuldigt, wiederholt ihr Argument	Freundlich, entschuldigend, aber nicht verlegen	
A: Nach gut, schade, kann man nichts machen.	A: Bedauert das, akzeptiert es aber	Ein bisschen ärgerlich	
B: Tut mir Leid.	B: Bedauert das auch	freundlich	

Abb. 2 – Beispielspraxeogramm zu Dialog 1 (Quelle: Susanne Horstmann)

Einheit 3,90 min.:

Video 2 wurde nach ähnlichem Muster erarbeitet, zunächst ohne, dann mit Transkript¹¹. Die hier gezeigte Situation ist deutlich komplexer als die erste, dementsprechend nahmen sowohl die Wortschatzerarbeitung als auch die Reflexion erster spontaner Beobachtungen zur gesprochenen Sprache einen größeren Raum ein¹². Ausgelöst durch das Transkript schloss sich eine Diskussion zu Umgangs- und Standardsprache an, zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

11 Das Transkript wurde zwecks besserer Lesbarkeit nach den Regeln der deutschen Orthographie erstellt, allerdings wurden umgangssprachliche Wendungen, Verschleifungen etc. mit notiert. Bereits diese Form sorgte für Befremdung, da sie abweichend war vom Lehrbuch- oder Schriftdeutsch.

12 Der Lehrende muss sich bei der Analyse von komplexeren Texten immer vorher überlegen, wie genau der Text für die zu erreichenden Lernziele verstanden werden muss: Reicht ein sprachliches Globalverständnis oder benötigen die Lerner für ihre Weiterarbeit ein Detailverständnis des Textes?

Anschließend überlegten die Studierenden, ob sie sich in diesen Situationen genauso oder anders verhalten würden, und reflektierten jeweils Gründe dafür. Verknüpfungen mit den Fragebogenantworten zu Eingang der Einheit wurden hergestellt.

Am Schluss der Einheit stand die Bearbeitung einer Aufgabe nach dem Muster des Peer Facilitated Learning, einer Form der Gruppenarbeit, bei der die Lerner in wechselnden Sozialformen mit sehr kleinschrittigen Aufgabenstellungen selbstständig einen größeren Aufgabenkomplex bearbeiteten¹³. Mit folgenden Aspekten sollten die Studierenden sich im Rahmen der Aufgabe beschäftigen:

- eine genauere Beobachtung der Hierarchieunterschiede zwischen Dozentin und Studentin
- die Art und Weise, wie die Bitte abgelehnt wurde und sich daraus ergebend eine Reflexion der Argumente und der Argumentationsmuster: Was sind gute Argumente, was schlechte?
- eine begründete Gesamteinschätzung der Situation (gelungene Interaktion oder nicht)
- die Reflexion der Mängel des Rollenspiels: An einigen Stellen sieht man, dass hier tatsächlich zwei Studierende spielen und nicht eine Dozentin und eine Studentin.

Lesen Sie den zweiten Text (Ablehnung der Bitte einer Dozentin) Turn für Turn (d. h. jede Äußerung von einer der Sprecherinnen einzeln und notieren Sie alles, was Ihnen auffällt. Hier einige Hilfsfragen. Es ist nicht schlimm, wenn Sie es nicht schaffen, in den 10 Min. alle Fragen zu beantworten.

Woran sehen Sie, dass A in der Hierarchie höher steht als B?

Woran sieht man, dass B unsicher ist?

B lehnt den Wunsch von A zwei Mal ab (Zeile 18 und Zeile 21-24). Wie macht sie das beide Male? Sagt sie direkt „Nein“?

13 Einen schönen Überblick über zu nutzende Techniken kooperativen Lernens gibt das Friedrich-Jahresheft 2008 (Biermann, 2008).

Was macht A dazwischen (Zeile 19-20)

Ist das Ganze eine gelungene Interaktion? Warum/nicht?

Falls Sie noch Zeit haben: Das Ganze ist ein Rollenspiel. Verhält sich A tatsächlich wie eine Dozentin? Woran sieht man evtl., dass sie es nicht wirklich ist?

Besprechen Sie Ihre Arbeitsergebnisse mit Ihrem Nachbarn.

Diskutieren Sie in der 4er-Gruppe folgende Fragen

Welche Argumente werden in den Videos genannt?

Sind das gute Argumente? Warum?

Wären hier an der Istanbul Universität dieselben Argumente gut, um solch ein Anliegen abzulehnen?

Beenden Sie die Gruppenarbeit. Sie müssen bereit sein, ihre Ergebnisse in der nun folgenden Diskussion darzustellen

Abb. 3 – Beispiel für die Formulierung einer Peer Facilitated Learning-Aufgabe (Quelle: Susanne Horstmann)

Nach der Gruppenarbeit wurde insbesondere die kulturgebundene Validität von Argumenten reflektiert und ein Resümee gezogen.

An dieser Stelle nun wäre die Rezeption und Reflexion authentischer Gesprächssituationen derselben kommunikativen Aufgabe anknüpfbar. Hier wären die Angebote in der DAAD-Datenbank Gesprochenes Deutsch nutzbar: Ein globales Verständnis der kommunikativen Aufgabe und der Situationen wäre durch die Vorentlastung und die Reflexion relevanter Parameter, guter und schlechter Ablehnungsgründe etc. recht schnell gegeben. Weitere Gesichtspunkte (z. B. Reflexion tatsächlicher gesprochener Sprache) könnten thematisiert werden; orthographisch angepasste Transkripte könnten beispielsweise mit Minimaltranskripten (z. B. nach GAT) und dem tatsächlich Gehörten verglichen werden, Argumentationen analysiert etc.

Abschließend hier zusammengefasst die von mir vorgeschlagene Vorgehensweise in visualisierter Form:

Einsatz von Minimalpaarvideos, Vorgehen im Unterricht

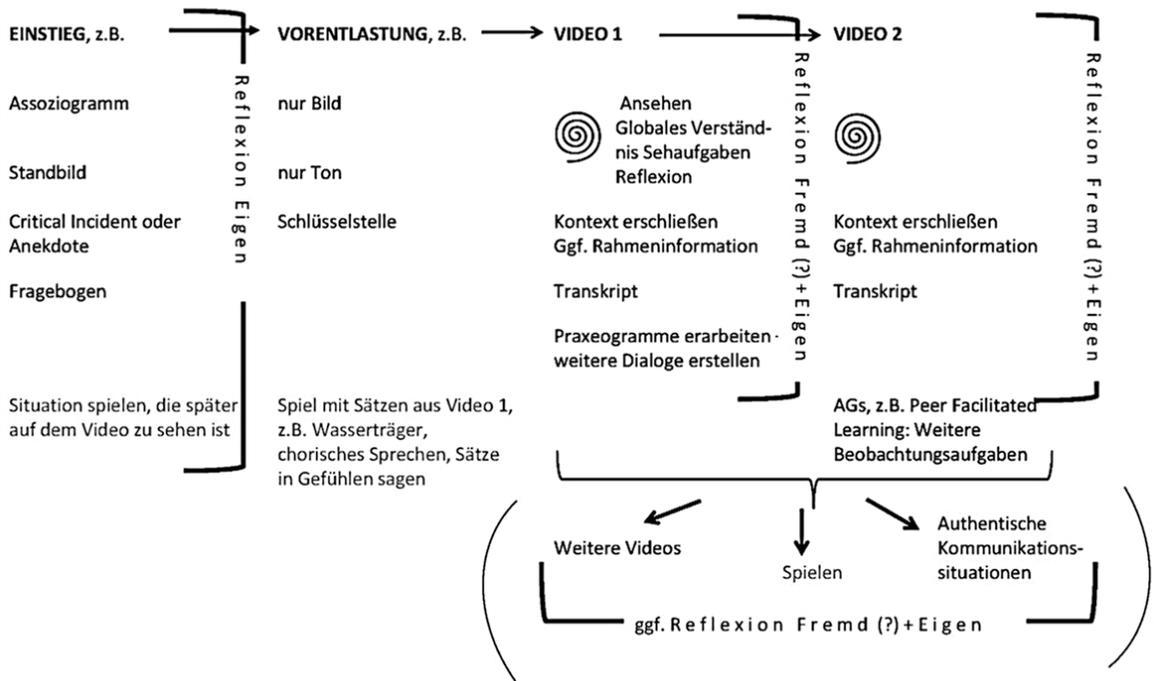


Abb. 4 – Graphische Darstellung der von der Autorin vorgeschlagenen Vorgehensweise (Quelle: Susanne Horstmann)

Literaturverzeichnis

- Altmayer, C. (2006). ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *FLuL. Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 35, 44–59.
- Auer, P. (1986). Kontextualisierung. *Studium Linguistik*, 19, 22–47.
- Biermann, C. (Hrsg.). (2008) *Friedrich Jahresheft. Individuell Lernen – kooperativ arbeiten* (Heft 26). Seelze: Friedrich-Verlag.
- Hallet, W. (Hrsg.). (2011). Generisches Lernen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 114, 2–7.
- Hansen, K.-P. (2011). *Kultur und Kulturwissenschaft* (4., vollst. überarb. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Heringer, H. J. (2007). *Interkulturelle Kommunikation* (2., durchges. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Knapp, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz aus sprachwissenschaftlicher Perspektive. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Knapp, K. (2011). Interkulturelle Kommunikation. In K. Knapp (Hrsg.), *Angewandte Linguistik* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 443–466). Tübingen: Francke.
- Legutke, M. (2008). Von der Übungstypologie für kommunikativen Englischunterricht zur Szenariendidaktik. In M. Legutke (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (S. 15–42). Tübingen: Narr.
- Lüger, H.-H. (2009). Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht? In A. Bachmann-Stein & S. Stein (Hrsg.), *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potentiale*. (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 15, S. 15–37). Landau: Empirische Pädagogik.
- Mecheril, P. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Weinheim: Beltz.
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3).

Schmenk, B. (2005). Mode, Mythos, Möglichkeiten oder ein Versuch die Patina des Lernziels ‚Kommunikative Kompetenz‘ abzukratzen. *ZFF. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16, 57–87.

Suhrkamp, C. (2004). Teaching Films: von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 68, 2–8 und 12.