

Form und Funktion im didaktischen Kontext

Milan Pišl, Eva Polášková
(Hrsg.)

Ostrava 2023

Germanistenverband der Tschechischen Republik
Philosophische Fakultät der Universität Ostrava

Form und Funktion im didaktischen Kontext

Beiträge der didaktischen Sektion
der Konferenz Form und Funktion
(Ostrava 18.–20. Mai 2022)

Milan Pišl
Eva Polášková
(Hrsg.)

Ostrava 2023

Form und Funktion im didaktischen Kontext

Milan Pišl, Eva Polášková (Hrsg.)

Wissenschaftliches Komitee / Scientific Committee

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ludwig M. Eichinger (Universität Ostrava)

Prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D. (Masaryk-Universität Brno)

Doc. Mgr. Martin Mostýn, Ph.D. (Universität Ostrava)

Prof. PhDr. Lenka Vaňková, Dr. (Universität Ostrava)

Prof. Dr. Claudia Wich-Reif (Universität Bonn)

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Norbert Richard Wolf (Universität Ostrava)

Doc. et doc. Mgr. Iveta Zlá, Ph.D. (Universität Ostrava)

Rezension / Rewiew

PhDr. Eva Molnárová, Ph.D. (Matej-Bel-Universität Banská Bystrica)

Doc. PhDr. Pavla Zajícová, Ph.D. (Universität Ostrava)

Grafische Gestaltung des Covers und typografisches Layout / Cover design and Layout

MgA. Helena Franz

Erschienen bei / Published by

Universität Ostrava

Dvořákova 7, 701 03 Ostrava

Erste Auflage, 168 Seiten

Ostrava 2023

ISBN 978-80-7599-424-0 (online)

ISBN 978-80-7599-423-3 (print)

doi.org/10.15452/FuFD2023

© This work is licenced under the Creative Commons Attribution
4.0 International license for non-commercial purposes.

Inhalt

- 7 Vorwort / Preface
- Bianca BENÍŠKOVÁ
13 **Fachsprache für historisch interessierte Studierende. Nicht nur ein Erfahrungsbericht**
- Věra JANÍKOVÁ
25 **Sprachdidaktik im Wandel der Zeit. Wie verwirklichen wir Träume des J. A. Comenius**
- Ágnes KOHLMANN, Zsuzsa SOPRONI
47 **Erneuerungen im Konzept und in der Gestaltung der Grammatikvermittlung im Germanistikstudium und in der Lehrerbildung**
- Jana NÁLEPOVÁ
75 **Form und Functions von Linguistic Landscape**
- Jana ONDRÁKOVÁ, Dominika MENZELOVÁ, Vít KUČERA
93 **Die Rolle des Konjunktivs I in unserem Leben**
- Dana PFEIFEROVÁ, Hana MENCLOVÁ
103 **Friedrich Achleitner: kurzweilig. ‚Einschlafgeschichten‘ im DaF-Unterricht**
- Eva POLÁŠKOVÁ
113 **Zur Form und Funktion der Beispielsätze bei der Grammatikvermittlung anhand grammatischer DaF-Handbücher**
- Monika ŠAJÁNKOVÁ
143 **Zur Förderung der Kommunikationssprache Deutsch im handlungsorientierten DaF-Unterricht**
- 167 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Vorwort

Der Sammelband umfasst didaktische Beiträge, die auf der internationalen Konferenz „Form und Funktion“ (18.–20. Mai 2022) des tschechischen Germanistenverbandes in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Germanistik der Universität Ostrava vorgetragen wurden. Neben der Sektion Didaktik bestand die Konferenz noch aus jeweils zwei sprachwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Sektionen. Insgesamt stellten 106 Expert:innen aus zehn Ländern aktuelle Ergebnisse ihrer theoretischen und empirischen Forschungen vor, die sich auf die Wechselbeziehung zwischen Form und Funktion konzentrierten, sei es auf ausgewählten sprachlichen Ebenen, in ausgewählten literarischen Werken oder hinsichtlich ausgewählter Aspekte des Fremdsprachenunterrichts.

Gelegentlich wird die Behauptung vorgenommen, dass die Form nicht von entscheidender Bedeutung sei, sondern vielmehr der Inhalt. Die Autor:innen des vorliegenden didaktischen Sammelbandes sind davon überzeugt, dass diese Annahme zumindest in der Fremdsprachendidaktik nicht zutrifft, da diese sich an einer festen Verbindung von Form und Funktion in einer Fremdsprache orientiert. Jeder Beitrag verdeutlicht dies auf individuelle Weise. Thematisch reichen die Artikel von den theoretischen Auseinandersetzungen mit Lehr-Lern-Konzepten bis hin zur empirischen Untersuchung von Unterrichtspraxis, Unterrichtsmaterialien und Lehrmethoden. Dabei wird sowohl der Einfluss der Formen auf den Lernprozess und Lernerfolg als auch der Kontrast zur Erstsprache und zur Eigenkultur der Lernenden hinterfragt.

Um eine Verzerrung oder Benachteiligung zu vermeiden, erfolgt die Anordnung der Artikel im Sammelband in alphabetischer Reihenfolge. Dennoch lassen sich aufgrund von beobachteten Parallelen die Artikel im Folgenden nach thematischen Gesichtspunkten in vier Gruppen gliedern.

Der ersten Gruppe ist der Artikel zum Thema ‚Sprachdidaktik im Wandel der Zeit. Wie verwirklichen wir Träume des J. A. Comenius‘ von **Věra Janíková** einzuordnen, der sich als ein Ausgangspunkt bezeichnen lässt. Die Antwort auf die schon im Titel angedeutete Kernfrage, wie es der heutigen Sprachendidaktik nach mehr als 400 Jahren gelingt, mit Vorstellungen und Empfehlungen von Comenius für den Sprachenunterricht zurechtzukommen, wird im Artikel gesucht. Dabei wird der damalige vor allem von Comenius‘ Werken geprägte Zustand der Didaktik mit dem heutigen didaktischen Kontext konfrontiert.

Die Beiträge im Sammelband lassen sich dann als Beweise fassen, dass die Gedanken von Comenius nicht vergessen wurden und die heutigen Didakti-

ker:innen ihnen ständig folgen. Comenius' didaktische Grundsätze wie Anschaulichkeit, praktische Anwendung und Motivation sind ein verbindendes Element *der zweiten Gruppe* der Artikel.

Jana Nálepová stellt in ihrem Artikel ‚Form und Functions von Linguistic Landscape‘ eine relativ neue Forschungsmethode vor, die darin besteht, dass man die Sprache (samt Bilder) im öffentlichen Raum beachtet und analysiert. Am Beispiel der Region Oberschlesien wird im Artikel demonstriert, wie Linguistic Landscape in den DaF-Unterricht einbezogen werden kann. Eine wichtige Rolle spielt dabei nicht nur die Vermittlung der Sprache selbst, sondern auch die Unterstützung und Erweiterung der Kenntnisse in Landeskunde des entsprechenden Gebietes.

Dana Pfeiferová und **Hana Menclová** zeigen in ihrem Artikel ‚Friedrich Achleitner: kurzweilig. „Einschlafgeschichten“ im DaF-Unterricht‘, wie die konkrete Poesie im Unterricht effektiv eingesetzt werden und mehrere Funktionen ausüben kann, unter anderem die Studierenden zum Deutschlernen, konkret zum Grammatikerwerb, Wortschatzerweiterung oder Sprachhandlungen, zu motivieren. Die Autorinnen fügen konkrete Anweisungen bei, wie mit diesen Texten im Unterricht gearbeitet werden könnte.

Die gemeinsame Charakteristik der Artikel innerhalb *der dritten Gruppe* liegt in ihrer thematischen Auseinandersetzung mit der Form und Funktion der deutschen Sprache im Unterricht. **Bianca Benišková** beschreibt in ihrem Artikel ‚Fachsprache für historisch interessierte Studierende. Nicht nur ein Erfahrungsbericht‘ die Fachsprachenvermittlung im Unterricht am Beispiel des Pflichtwahlseminars ‚Fachsprache im historischen Kontext‘ im Rahmen des praxisorientierten Bachelor-Studiengangs ‚Deutsch für die Berufspraxis‘ und präsentiert nicht nur die Ziele, Inhalte, Vorgehen und Methoden des Seminars, sondern auch Herausforderungen, mit denen die Seminarleiter:innen konfrontiert werden und klarkommen müssen.

Monika Šajánková stellte sich im Beitrag ‚Zur Förderung der Kommunikationssprache Deutsch im handlungsorientierten DaF-Unterricht‘ die Frage, welche Rolle die Zielsprache Deutsch als Kommunikationssprache im DaF-Unterricht bei dem Erwerb der kommunikativen Kompetenz spielt und wie sie unterstützt werden kann. Der Artikel präsentiert Ergebnisse einer Präsenz- und online-Unterrichtsbeobachtung in verschiedenen Klassen der Primar- und Sekundarstufe I, bei der die Aufmerksamkeit auf die Abhängigkeit der Kommunikationssprache zwischen dem/der Lehrer:in und den Schüler:innen von den Unterrichtsphasen, Situationen und didaktischen Zielen gerichtet wurde.

Die am meisten vertretene vierte Gruppe bilden die Artikel mit Fokus auf Grammatik. Das hängt wohl damit zusammen, dass die Form und Funktion in der Grammatik traditionell einen festen Platz besitzen.

Ágnes Kohlmann und **Zsuzsa Soproni** berichten in ihrem Artikel ‚Erneuerungen im Konzept und in der Gestaltung der Grammatikvermittlung im Germanistikstudium und in der Lehrerausbildung‘, wie der Grammatikunterricht an ihrem Lehrstuhl geändert wurde, damit er auf Bedürfnisse der heutigen Studierenden reagiert und sich daran anpasst. Diese Änderung wurde mithilfe des Verfassens von neuen Grammatiklehrwerken unterstützt, deren Auszüge samt Beispielen der Übungen mit Kommentaren einen Bestandteil des Artikels darstellen.

Jana Ondráková, **Dominika Menzelová** und **Vít Kučera** haben in ihrem Artikel ‚Die Rolle des Konjunktivs I in unserem Leben‘ die Ergebnisse eines Projektes an der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové präsentiert, das auf Kenntnisse und Meinungen der Studierenden des Faches Deutsch und der Lehrkräfte zum Konjunktiv I konzentriert wurde. Es hat sich herausgestellt, dass einige Befragte mangelnde Kenntnisse zu diesem grammatischen Thema haben und/oder das Thema nicht für relevant halten. Die Relevanz hat jedoch ein weiterer Bestandteil des Projektes ergeben, und zwar die Analyse der aktuellen Zeitungsartikel.

Eva Polášková widmete sich in ihrem Beitrag ‚Zur Form und Funktion der Beispielsätze bei der Grammatikvermittlung anhand grammatischer DaF-Handbücher‘ den geeigneten Muster- und Beispielsätzen für Hochschulstudierende. Diese Sätze können manchmal wichtiger sein als Erklärungen selbst und entscheiden über den Lernerfolg mit. Der Artikel bietet eine Typologie von verschiedenen Formen und Funktionen der Muster- und Beispielsätze, die in ausgewählten grammatischen DaF-Handbüchern deutscher und tschechischer Autor:innen beobachtet wurden, wobei einige Änderungen vorgeschlagen werden.

Die vorliegende Publikation leistet nicht nur einen Beitrag zur akademischen Diskussion, sondern bietet auch praktische Einblicke und Handlungsempfehlungen für Lehrende und Forschende im Bereich der DaF-Didaktik. Zugleich wird ein Potenzial zur weiteren Forschung skizziert und neue Forschungsfragen und Herausforderungen angedeutet, mit denen sich DaF-Didaktiker:innen in Zukunft auseinandersetzen haben, um die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen weiter voranzutreiben.

Milan PIŠL und Eva POLÁŠKOVÁ

Preface

This volume contains didactic contributions presented at the international conference ‘Form and Function’ (18–20 May 2022), held by the Czech Association of Germanists in cooperation with the Department of German Studies at the University of Ostrava. In addition to the didactics section, the conference also comprised two linguistic and two literary sections. A total 106 experts from ten countries presented the latest results of their theoretical and empirical research, focusing on the interrelationship of form and function with regard to various levels of language, selected literary works, or aspects of foreign language teaching.

It is sometimes claimed that form is not of decisive importance compared to content. However, the authors represented in this didactic volume share a conviction that this assumption is not true, at least in foreign language didactics, which is based on the close connection between form and function in a foreign language. Each contribution in this volume illustrates this in its own individual way. Thematically, the articles range from theoretical discussions of teaching/learning concepts to empirical studies of teaching practices, materials and methods. They explore the influence of form on the learning process and successful learning, as well as investigating contrastive differences between foreign languages/cultures and learners’ own languages/cultures.

In order not to distort the picture or disadvantage individual authors, the articles in this volume are arranged alphabetically. Nevertheless, the contributions can be divided thematically into four distinct groups.

The first group includes the article ‘Language didactics through the ages: How do we realize the dreams of J. A. Comenius’ by **Věra Janíková**, which can be described as a starting-point. As indicated in its title, Janíková’s paper seeks an answer to the key question of how today’s language didactics approaches Comenius’ ideas and recommendations for language teaching more than 400 years after his life. The author compares didactics in Comenius’ era (which was fundamentally shaped by his work) with today’s didactic context.

The articles in this volume can be seen as evidence that Comenius’ ideas have not been forgotten, and that today’s didacticians continue to follow them. Comenius’ didactic principles (such as clarity, practical application and motivation) form a unifying element in *the second group* of articles. In her article ‘Form and function in the linguistic landscape’, **Jana Nálepová** presents a relatively new research method that involves observing and analyzing language (including images) in public spaces. Using the region of Upper Silesia as an example, this

paper demonstrates how the linguistic landscape can be incorporated into GFL lessons. An important role is played not only by teaching the language itself, but also by supporting and expanding regional knowledge of the area in question. The article by **Dana Pfeiferová** and **Hana Menclová**, ‘Friedrich Achleitner: “Einschlafgeschichten” in GFL teaching’, shows how concrete poetry can be used effectively in the classroom to perform several functions, including motivating students to learn German – specifically grammar acquisition, vocabulary expansion or language activities. The authors include specific instructions on how to work with these texts in the classroom.

The articles within *the third group* share a thematic focus on the form and function of the German language in the classroom. In her article ‘Specialist language for students interested in history: More than just an experience report’, **Bianca Beníšková** describes classroom teaching of specialist language using the example of the seminar ‘Specialist language in a historical context’ (part of the Bachelor’s degree German for Professional Practice). She presents the objectives, content, approach and methods of the seminar, as well as discussing the challenges that the seminar teachers encounter and have to deal with. **Monika Šajánková**’s article ‘Promoting German as the language of communication in action-oriented GFL lessons’ explores the role of the target language German as a language of communication in GFL lessons, discussing the acquisition of communicative competence and how this process can be supported. The paper presents results from observations of classroom and online lessons in various year-groups at primary and lower secondary level, focusing on how the choice of the language of communication between the teacher and the students influences the teaching phases, situations and didactic goals.

The fourth group of articles, which is the most numerous, focuses on grammar; the form/function distinction is a traditional and well-established concept in grammar. In their article ‘Innovations in the concept and design of grammar teaching in German studies and teacher training’, **Ágnes Kohlmann** and **Zsuzsa Soproni** report on how grammar teaching at their department has been changed in order to respond and adapt to the needs of today’s students. The change was supported by writing of new grammar textbooks – excerpts from which form part of the article (together with commented examples of exercises). **Jana Ondráková**, **Dominika Menzelová** and **Vít Kučera** present the results of a project at the University of Hradec Králové’s Faculty of Education in their article ‘The role of the subjunctive I in our lives’. The project focused on students’ and teachers’ knowledge of and opinions on the subjunctive I. It found that some respondents lack knowledge of this grammatical topic and/or do not consider it relevant. However, another component of the project, namely an analysis of contemporary newspaper articles, revealed its relevance. In her article ‘On the

form and function of example sentences in grammar teaching using grammatical GFL handbooks, Eva Polášková explored the appropriacy of model/example sentences in materials for university-level students. These sentences can sometimes be more important than the explanations themselves, and they help to determine learning success. The paper offers a typology of different forms and functions of model/example sentences observed in selected GFL grammatical handbooks written by German and Czech authors, and the author also suggests some possible changes.

This publication not only contributes to academic discussions; it also offers practical insights and recommendations for teachers and researchers in the field of GFL didactics. It outlines potential avenues for further research and suggests new research questions and challenges that GFL didacticians will have to address in the future in order to further optimize teaching and learning processes.

Milan PIŠL and Eva POLÁŠKOVÁ

Fachsprache für historisch interessierte Studierende

Nicht nur ein Erfahrungsbericht

Bianca BENÍŠKOVÁ

University of Pardubice
bianca.beniskova@upce.cz

ABSTRACT

Technical language for students interested in history. Not just a field report
This article is not to be understood in purely didactic terms, but rather as a contribution to an interdisciplinary discourse with linguistic considerations. It offers a brief overview of the literature dealing with the topic of technical language and technical language didactics and presents the technical language seminar ‚Technical Language in an Historical Context‘, its aims and content, while also addressing the challenges that teachers are confronted with.

KEYWORDS

Technical language, didactics of technical language, historical context, university teaching

1. Einleitung

Nicht rein didaktisch, sondern mit fachlinguistischen Überlegungen und so beitragend zu einem interdisziplinären Diskurs ist der vorliegende Beitrag zu verstehen. So bietet er einen kurzen Überblick über die sich mit dem Thema Fachsprache und Fachsprachendidaktik beschäftigende Fachliteratur und stellt das Seminar ‚Fachsprache im historischen Kontext‘ vor, dessen Ziele und Inhalt, wobei auch auf Herausforderungen eingegangen wird, mit denen sich Lehrende konfrontiert sehen.

2. Kurzer theoretischer Abriss

Zu Fachsprachen und Fachtexten aus linguistischer Sicht allgemein wurde seit den 1920ern viel geschrieben. Ausgehend von der funktional-strukturalistischen Linguistik der Prager Schule, über das Organonmodell von Bühler (1934)

als Kommunikationsmodell, hin zur pragmatischen Herangehensweise, rücken seit den 1990ern kognitionslinguistische Gesichtspunkte in den Vordergrund (Toscher 2019:21–22). So finden wir Überlegungen zu Bestimmung, Unterteilung, Eigenschaften, Funktionen und Normung von Fachsprache bei Roelcke (2010), Kniffka/Roelcke (2016), Adamzik (2018), einleitend auch bei Toscher (2019) und in den Veröffentlichungen zur Fachsprache in der Presse (Vaňková 2017, 2019). Nach Löffler (2005) sind die Fachsprachen in ihrer Sprachvarietät den Funktiolekten zuzuordnen und in seinem Buch beschäftigt er sich mit deren außersprachlichen Kennzeichnung und sprachlichen Merkmalen (Löffler 2005:104–108).

Was die Didaktik der Fachsprachvermittlung betrifft, so werden vor allem für Lehramtstudierende und Lehrende an deutschen Schulen fachsprachliche und sprachbildende Erklärungen von Kniffka/Roelcke (2016) geliefert. Während sich Lange (2018) mit Hinweisen zum Ausbau der Schlüsselkompetenz Lesen von Fachtexten allgemein an Studierende aller Fächer wendet, haben Thieme/Weiß (2020) einen Leitfaden für das Lesen von Fachliteratur der Geschichtswissenschaft ausgearbeitet. Auch bei Roelcke finden sich Überlegungen zum Fachsprachenunterricht für Fremdsprachler:innen (Roelcke 2010: 169–176), wobei er die Anforderungen an den Fachsprachenunterricht für einen Personenkreis mit Sprachvorkenntnissen mit denjenigen für Muttersprachler:innen nahezu gleichsetzt (Roelcke 2010:170). Hier stellt sich die Frage, was Roelcke unter Sprachvorkenntnissen versteht. Bei Studierenden auf A2-Niveau ist noch nicht mit einer ausreichenden Lesekompetenz, die Voraussetzung für die Rezeption populärwissenschaftlicher geschichtsorientierter Texte ist, zu rechnen. Eine Sprachkompetenz auf B1-Niveau ermöglicht zwar eine Heranführung an kompliziertere Textstrukturen, allerdings besteht hierbei die Gefahr einer Demotivierung der Studierenden. Ein B2-Niveau hingegen setzt voraus, dass die Studierenden nicht nur intrinsiv motiviert sind, sondern auch ausreichend allgemeinsprachliche Kompetenzen im Deutschen besitzen, um die Lernziele des Seminars (siehe 3.1) zu erreichen.

Bezüglich der Lesekompetenz von Texten aus der Geschichtswissenschaft haben sowohl Studierende als auch Lehrende einen beachtlichen Bonus – sie können aus älteren Lehrwerken Beispieltexthe heranziehen, da diese keiner Aktualisierung unterliegen müssen. So können im Gegensatz zu DaF-Lehrwerken Studierende immer noch mit dem Lehrbuch von Rieger (1997) und den Skripta von Hřebíčková (2005) oder Baumbach (2005) arbeiten. Alle diese Autoren:innen weisen auf für die Fachsprache typische grammatische Erscheinungen hin, bei Rieger werden außerdem explizit Lese- und Verstehensstrategien geübt, wie beispielsweise das Erkennen von Internationalismen oder die Bedeutungerschließung aus dem Kontext (Rieger 1997:V).

Was für die Frage nach der Fachsprachenvermittlung bedeutend ist, ist der Ende der 1990er auftretende Paradigmenwechsel in Bezug auf den Begriff der Fachsprachlichkeit, denn seitdem spricht man von einer gleitenden Skala der Fachsprachlichkeit. Diese drückt die Fachlichkeit von textuell-kommunikativen Handlungen aus, wobei deren Skalen „von ‚extrem merkmalarreich‘ bis ‚extrem merkmalararm‘ reichen“ (Kalverkämper, zit. von Toscher 2019:19).

Aufgrund des gewaltigen Wandels der Medienlandschaft und dem damit verbundenen Einsatz digitaler Medien ist ein weiterer Paradigmenwechsel zu beobachten. Dieser betrifft die Hochschullehre. Ausgehend von der Kritik aus der Praxis, dass „die Kompetenz- und Berufsorientierung in der akademischen Welt noch immer einen niederen bis geringen Status [hat]“ (Arnold 2015:67), gibt es seit einigen Jahren Bemühungen eine Didaktik der Hochschullehre „salonfähig“ zu machen. Es gibt eben keine Ausbildung zur/m Hochschullehrenden und diese Kompetenz wurde bis jetzt ganz automatisch vorausgesetzt. Geschrieben wurde darüber bis jetzt nur sehr wenig. Intuitiv wenden (und ich möchte glauben, nicht so wenige) Lehrende Methoden an, die in der Fachliteratur beschrieben werden wie bei Hawelka u.a. (2007), Bachmann (2018), Böss-Ostendorf/Senft (2018), Dittler/Kreidl (2018). Trotzdem möchte ich auch mit diesem Beitrag einen dementsprechenden Diskurs in Tschechien anregen.

3. Fachsprache im historischen Kontext

Das Seminar ‚Fachsprache im historischen Kontext‘ ist eines von drei Seminaren zur Fachsprache, die den Studierenden für den praxisorientierten Bachelor-Studiengang ‚Deutsch für die Berufspraxis‘ als Pflichtwahlseminare (PWS) angeboten werden. Das Absolvieren des Seminars wird den Studierenden im 3. und 4. Semester empfohlen, wobei im ersten der beiden Semester der Abschluss mit einem Testat bestätigt wird. Im darauffolgenden Semester müssen die Studierenden ihre erlangten Fertigkeiten und Fähigkeiten durch eine Prüfung¹ unter Beweis stellen. Da es sich um ein PWS handelt, besuchen die Studierenden das Seminar, die ein aufrichtiges Interesse daran haben, sie also bereits intrinsisch motiviert sind. Dies wirkt sich wiederum sehr positiv auf die Arbeit in den Seminaren aus – sowohl für die seminarleitende Lehrkraft als auch für die Seminarteilnehmenden.

1 Allein schon das Wort ‚Prüfung‘ stellt für unsere Studierenden einen enormen Stressfaktor dar. Um dem entgegenzuwirken, ist es in den ersten Sitzungen wichtig, den Studierenden das Gefühl zu geben, dass sie mit dem/der Seminarleiter:in gemeinsam auf Entdeckungreise gehen und sich den Seminarzielen schrittweise nähern. Das, was als Kompetenz von ihnen zum Abschluss des Seminars verlangt wird, sollte das sein, wozu sie während der zwei Semester befähigt wurden.

3.1. Ziel des Seminars

Das explizite Bewusstmachen der Studienziele dieses Faches ist Voraussetzung für die extrinsische Motivation der Studierenden. Zu diesem für einen erfolgreichen Lernprozess unverzichtbaren Aspekt, der hier aber nicht weiterverfolgt werden soll, finden sich Überlegungen bei Dunowski (2017), die durch einen umfangreichen empirischen Teil ergänzt werden.

Bereits Ende der 1980er weist Fearn's auf die dem Fachsprachenunterricht eigenen Lernziele im Gegensatz zum allgemeinsprachlichen Unterricht hin. So verfolgt der Fachsprachenunterricht allgemeine Lernziele wie das Vermitteln notwendiger Fachlexik und Textbaupläne und der für das Fach üblichen Kommunikationsverfahren und sprachlichen Mittel, inklusive fachsprachlicher Stilmittel. Sie verweist ebenfalls auf die Notwendigkeit eines Aufbaus von Strategien, wobei bei ihr vor allem der Fokus auf Strategien zur funktional-kommunikativen Auseinandersetzung mit Fachtexten beim Lesen und Hören und zu einer fachspezifischen Textproduktion liegt (Fearn's 1987:92). Unsere Studierenden verfügen bereits über Fertigungsstrategien, die sie nach einem Jahr Studium effektiv einsetzen können. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, dass sie diese vorhandene Fähigkeit weiter ausbaut, damit die Studierenden ihre Strategien an die fachsprachliche Kommunikation anpassen.

Das Seminar ‚Fachsprache im historischen Kontext‘ stellt sich vor allem den Ausbau der rezeptiven Fertigkeiten der Teilnehmenden als Ziel. Dazu dient eine intensive Wortschatzarbeit, die durch Analysen populärwissenschaftlicher, später wissenschaftlicher Texte initiiert wird. Zu der Erweiterung der Lesekompetenz gehört die Befähigung der Studierenden zum Lesen der Schwabach- und Kurrentschrift. Die in der Fachliteratur geforderte fachkommunikative Kompetenz, die durch Teilkompetenzen wie die soziokulturelle, soziale, kognitive, inhaltliche, funktionale, textuelle, stilistische und lexikologisch-semantische (Baumann 1995:333–337) gebildet wird, wird in dem hier vorgestellten Seminar zwar angestrebt, kann aber erst in einem Masterstudium erreicht werden. Bei der Fachsprache für historisch Interessierte im Bachelorstudium stehen die produktiven Kompetenzen noch nicht im Mittelpunkt. Da sich die Studierenden auf einem gehobenen B2 oder sogar C1-Niveau befinden, stellt die mündliche Kommunikation in diesen Seminaren aber kein Problem dar. Diese Fertigkeit findet Anwendung in Bezug auf historisch orientierte Themen in Form von Diskussionen und Präsentationen. Hier wird die Fertigkeit Sprechen als Kommunikationsmittel während des Seminars weiter ausgebaut, aber eben noch nicht auf wissenschaftlichem Niveau.

Ohne das Bewusstmachen der Merkmale einer Fachsprache der Geschichte und entsprechender Lese- und Hörstrategien finden die Studierenden schwer

Zugang zu komplexeren wissenschaftlichen Fachtexten. Deshalb ist das Verstehen der Fachsprache aus theoretischer Sicht ein weiteres Seminarziel.

Den Studierenden wird mit der Wahl dieses PWS die Möglichkeit geboten, ihr eigenes Absolvent:innenprofil mitzugestalten und sich so auf die Anforderungen des heimischen, aber auch internationalen Arbeitsmarktes vorzubereiten.

3.2. Vom Bekannten zum Neuen

Das geschichtliche Vorwissen unserer Studierenden ist zwar unterschiedlich, aber jeder hat bereits einen Wissensstand erreicht, auf dem aufgebaut werden kann.² Dazu kommen ein verhältnismäßig hohes Sprachniveau und theoretisches Wissen über das deutsche Sprachsystem. Den Studierenden ist der Textbauplan populärwissenschaftlicher Texte bereits vertraut. Deshalb setzt die Lehrkraft im ersten Seminar Texte aus dem Magazin ‚Geschichte‘ (ABB. 1) ein, wobei die Studierenden die Aufgabe haben, einen ca. dreiseitigen Artikel zu wählen, den sie der Seminargruppe präsentieren müssen. Hierdurch wird nicht nur das Leseverstehen weiterentwickelt, sondern auch die Fertigkeit Sprechen gefordert und gefördert. Die Vortragenden äußern sich zu einem geschichtlichen Thema, für das sie sich selbst entschieden haben, wodurch auch ihr Selbstvertrauen gestärkt wird. Was neu für sie ist, ist eine Analyse dieser Texte hinsichtlich vorkommender Archaismen und Historismen.

Teil des erfolgreichen Absolvierens des ersten Semesters ist die mündliche Zusammenfassung und Analyse des Textes ‚Der Gang nach Canossa‘ (ABB. 2). Dieser Artikel aus dem Magazin ‚Geschichte‘ umfasst neun Seiten und die Studierenden haben das ganze Semester Zeit, sich mit diesem Text zu beschäftigen. Dies setzt nicht nur voraus, dass sie ihre im Seminar gewonnene Fähigkeit der Textanalyse einsetzen. Des Weiteren wird von ihnen verlangt, dass sie sich ihre Zeit selbst einteilen, Entscheidungen treffen, Nachforschungen tätigen, eventuell sozial aktiv werden. All das entspricht einer Aufgabelösung im späteren Beruf.

Erst die im darauffolgenden Semester eingesetzten wissenschaftlichen Texte stellen für die Studierenden eine mehr oder weniger größere Herausforderung dar. Um ihnen das Verstehen solcher Texte zu erleichtern, müssen sie als Erstes verstehen, was eine Fachsprache als solches ausmacht. Für die Vermittlung dieses Wissens ist es noch nicht notwendig die Metaebene zu betreten, auf der über Fachsprachen wissenschaftlich diskutiert wird. Bewusst gemacht werden müssen die Merkmale wissenschaftlicher Texte. Dies geschieht erst im Sommersemester, wenn die Studierenden das in der Theorie Beschriebene besser verstehen, denn den Merkmalen der Fachsprache in der Geschichte/

2 Neurolinguistische Überlegungen dazu bei Böss-Ostendorf/Senft (2018).



ABB. 1: Geschichte – Das Magazin für Kultur und Geschichte, 6/1991, 3/1992, 6/1992. Foto: privat.



ABB. 2: Der Gang nach Canossa. In: Geschichte – historisches Magazin, Nr. 4 Mai/Juni 1975. Foto: privat.

Geschichtswissenschaft sind sie bereits in einer Art Entdeckungsprozess seit dem Winterseminar auf der Spur. So erkennen die Studierenden sehr schnell, dass das für die Fachsprachen in der Fachliteratur angegebene Merkmal der Ökonomisierung in fachsprachlichen Textsorten der Geschichtswissenschaft nicht so stark ausgeprägt ist wie in anderen Fachsprachen, beispielsweise der Technik oder Medizin. Andere Merkmale wie Anonymität und Objektivität lassen sich hingegen sehr gut nachweisen.

Eine gewisse Attraktivität des Seminars stellt für die Studierenden die Erweiterung ihrer Lesekompetenz in Bezug auf die Schwabach- und Kurrentschrift dar. Da es für das Studium geschichtlicher Hintergründe unausweichlich ist auf historische Quellen zurückzugreifen, müssen die Studierenden befähigt werden, beide Schriften lesen zu können. In den ersten Seminarstunden nutzen die Studierenden eine Liste mit einer Gegenüberstellung des deutschen Alphabets in Schwabach und der gegenwärtigen Druckschrift, um einen vorgegebenen Schwabach-Text entschlüsseln zu können. Autonom trainieren die Studierenden dann das Lesen dieses Textes und in jeder weiteren Seminarstunde sind ca. 5 Minuten für das Vorlesen eines Schwabach-Textes (nach zwei Wochen ohne Hilfe der Liste) vorgesehen. Ähnlich verhält es sich im Sommersemester, wenn sich die Studierenden näher mit der Kurrentschrift auseinandersetzen. Auch hier hilft eine Gegenüberstellung der Schriften (ABB. 3). Da die Kurrentschrift in historischen Dokumenten oft sehr schwer zu lesen ist, beginnen die Studierenden mit Sätzen, die computergesteuert in Kurrent umgewandelt wurden. Auf der Webseite Deutsche Kurrentschrift|Schreibübung ([URL 1](#)) können Sätze eingegeben werden, die man dann anschließend in Kurrent anzeigen lassen kann. Da die produktive Fertigkeit des Schreibens bei der Kurrentschrift nicht mehr erforderlich ist, erscheint es ausreichend, dass diese Schrift nur rezeptiv beherrscht wird. Für ein schnelleres Voranschreiten der Lesekompetenz in Bezug auf die Kurrentschrift hat es sich aber als Vorteil gezeigt, wenn die Studierenden das Schreiben der einzelnen Buchstaben auf Kurrent trainieren, da sie so die entsprechende Schreibweise der einzelnen Buchstaben besser im Gehirn speichern und diese beim Lesen schneller abrufbar sind. Sie bekommen ein liniertes Blatt mit vorgegebenen Kurrentbuchstaben und wie Erstklässler des 19. Jahrhunderts können sie das Schreiben dieser Schrift trainieren.³ Motivierend wirkt es sich auf die Studierenden aus, wenn sie ihren Namen auf Kurrent schreiben können. Zum Semesterende bekommen die Studierenden längere computerumgewandelte Kurrent-Texte, die sie nach einer kurzen Vorbereitung vorlesen müssen. Der Nachweis dieser Lesekompetenz ist Teil der abschließenden Prüfung. Historische Dokumente,

3 Sehr zu empfehlen hierfür auch das Heft für das Geschichtestudium, Band 1 – Kurrentschrift.

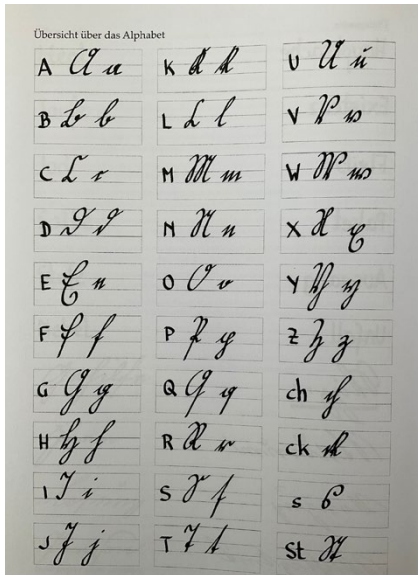


ABB. 3: Übersicht über das Alphabet.
In: Acquarelli, Marianna (2015):
... aus dem Zeitstrahl. Hefte für
das Geschichtestudium. Kurrent-
schrift. Szczecin: editio historiae.
Foto: privat.

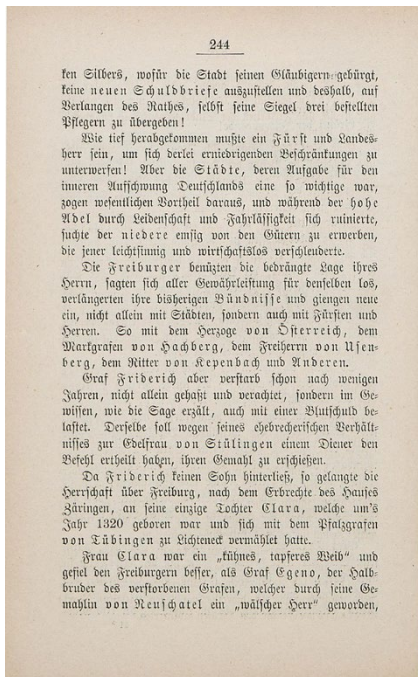


ABB. 4: Bader, Joseph (1882): Ge-
schichte der Stadt Freiburg im
Breisgau. (URL 2)

die in Kurrent geschrieben sind, werden nur als Anschauungsmaterial zur Verfügung gestellt,⁴ um zu zeigen, dass es zur Beherrschung der Kurrentschrift noch ein weiter Weg ist. Das soll nicht demotivierend wirken, sondern auf die Herausforderungen hinweisen, die vor einem:er Geschichtswissenschaftler:in stehen.

Auf Unterschiede zum gegenwärtigen Deutsch treffen die Studierenden bereits im 3. Semester, wenn Sie ältere – in Schwabach gedruckte – Texte lesen, in denen sich die Rechtschreibweise von der heutigen Schreibweise unterscheidet, wie im Beispieltext (ABB. 4) die Wörter *Rathes*, *Vorthail*, *giengen*, *erzält*, *ertheilt* und *vermählet*. Das eigentliche Heranführen an den Sprachentwicklungsprozess des Deutschen erfolgt etwas anders als in der klassischen Germanistik, wo mit dem Althochdeutschen begonnen wird und wonach die Studierenden mit einer Informationsflut in einem mehr oder weniger großen Schockzustand zurückgelassen werden. In dem hier vorgestellten Seminar wird die Entwicklung der deutschen Sprache anhand von Textbeispielen rücklaufend von den Studierenden selbst entdeckt. So beginnen sie mit einem im Frühneuhochdeutschen geschriebenen Text und erarbeiten die Unterschiede zum gegenwärtigen Deutsch heraus. Sobald sie die Merkmale dieses Sprachwandels an Textbeispielen nachweisen können, steht ihnen der Weg frei, sich mit der mittelhochdeutschen Sprache zu beschäftigen. Die Entscheidung dazu ist den Studierenden überlassen, denn für das Erreichen des Seminarziels ist diese Fähigkeit keine Voraussetzung. Als Seminarleiterin stehe ich ihnen in dieser Phase nur als Lernbegleiterin zur Seite, indem ich Hinweise zu entsprechenden Materialien gebe und zu gemeinsamen Analysen (außerhalb der Seminare) zur Verfügung stehe. Das Althochdeutsch dient im Seminar nur noch zur Veranschaulichung der ältesten Stufe der deutschen Sprache. Eine intensivere Auseinandersetzung mit dieser Entwicklungsstufe sei dem Studium im Masterprogramm vorbehalten.

4. Herausforderungen an den/die Seminarleiter:in

Böss-Ostendorf/Senft weisen auf einen Funktionswandel der Lehrtätigkeit hin (2018:13). Dieser Wandel besteht darin, dass Hochschullehrende sich nicht mehr vorrangig als „Wissensspeicher“ sehen und als solche betrachtet werden sollen. Der „dozentenzentrierte Informationstransfer“ (ebd.:12) ist nicht mehr in dem Maße erforderlich, wie es noch vor zehn Jahren war. Die größte Rolle bei der Wissensvermittlung haben für unsere Studierenden die Medien übernommen. Das sollten wir akzeptieren und nutzen. Wir sollten ihnen als Partner:in

4 Materialien dazu zu finden in: Braun, Manfred (2015): Deutsche Schreibschrift. Kurrent und Sütterlin lesen lernen. München: Knauer.

beiseitestehen, ein gemeinsames Ziel anstreben und sie mit unserer Unterstützung und unseren Erfahrungen in diesem Lernprozess begleiten. Das scheint mir die größte Herausforderung zu sein, die nicht jeder:r Hochschullehrende bereit ist anzunehmen.

Oft sind ältere Texte, die Zeugnis über den Sprachwandel des Deutschen ablegen könnten, ins Gegenwartsdeutsch übertragen worden und schwer als Original zu finden. Die Suche nach entsprechenden Texten erfordert einen gewissen Zeitaufwand und hat man, wenn man nicht immer die gleichen Beispiele nutzen will, neue gefunden, steht man vor der Herausforderung, den Originaltext zu entschlüsseln. Und wenn wir das mit unseren Studierenden gemeinsam machen, bekommt der Begriff ‚Partner:in‘ eine noch ganz andere Bedeutung.

Dass originalgeschriebene Kurrenttexte für Laien schwer zu entziffern ist, ist wohl jedem/r klar geworden, der/die schon einmal solch ein Dokument in der Hand gehalten oder in digitaler Form gesehen hat. Die Kunst des Kurrentlesens muss stetig trainiert werden, sonst hat man auch als Lehrende:r nur eine geringe Chance, Originale lesen und die entsprechende Entschlüsselungsstrategie vermitteln zu können.

5. Abschluss

Das Seminar ‚Fachsprache im historischen Kontext‘ bemüht sich dem geforderten Paradigmenwechsel in der Hochschul-Lehre hinsichtlich eines Funktionswandels der Lehrtätigkeit zu entsprechen. Im Vordergrund der Lehrtätigkeit steht der Ausbau der strategischen Kompetenz der Studierenden. So führen Entschlüsselungsstrategien, Strategien der Verständnissicherung und fachspezifische Fertigungsstrategien (Fearn 2007:171) zu einem eigenverantwortlichen Agieren und selbstständigen Wissenserwerb der Studierenden. Die Lehrperson versteht sich als Partner und nicht als allwissende Person. So führt sie die Studierenden zu einem erweiterten autonomen Lernen, fördert deren Selbständigkeit und bemüht sich, ihnen Erfolge aufzuzeigen.

Literaturverzeichnis

- ADAMZIK, Kirsten (2018): *Fachsprachen. Die Konstruktion von Welten*. Tübingen: Narr Francke. (utb. 4962).
- ARNOLD, Rolf (2015): Die Berufsorientierung des Reflexive Man. Anmerkungen zur Rehabilitierung eines unvermeidbaren Anliegens der akademischen Kompetenzentwicklung. In: HEYSE, Volker u.a. (Hrsg.): *Kompetenz ist viel mehr. Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis*. Münster: Waxmann.

- BACHMANN, Heinz (Hrsg.) (2018): *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit der Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Bern: hep.
- BAUMBACH, Rudolf (2005): *Němčina pro historiky a archiváře*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- BAUMANN, Klaus-Dieter (1995): Fachsprachen und Fachsprachendidaktik. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen: Francke, S. 332–338.
- BÖSS-OSTENDORF, Andreas / SENFT, Holger (2018): *Einführung in die Hochschullehre. Der Didaktik-Coach*. Opladen; Toronto: Barbara Budrich. (utb. 3447).
- BÜHLER, Karl (1982 [1934]): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Ungekürzter Nachdruck der Ausgabe von 1934. Stuttgart: Fischer. (utb. 1159).
- BUHLMANN, Rosemarie / FEARNs, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlicher-technischer Fachsprachen*. Tübingen: Narr.
- DITTLER, Ullrich / KREIDL, Christian (Hrsg.) (2018): *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen*. Wiesbaden: Springer.
- DUNOWSKI, Eliška (2017): *Motivace k učení se němčině v kontextu výuky cizího odborného a akademického jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- EHLICH, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF*. Jg. 26, Nr. 1, S. 3–24.
- FEARNs, Anneliese (1987): Fachsprachenunterricht – Fachunterricht – Allgemeinsprachlicher Unterricht. In: L'APLIUT, Cahiers de (Hrsg.): *Du Théâtre à l'ordinateur*. Actes du IXe Congrès – Sèvres, Mai 1987, Jg. 7, Nr. 2, S. 88–98.
- FEARNs, Anneliese (2007): Fachsprachenunterricht. In: BAUSCH, KARL-RICHARD / CHRIST, HERBERT / KRUMM, HANS-JÜRGEN: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: Francke, S. 169–174.
- HAWELKA, Birgit / HAMMERL, Marianne / GRUBER, Hans (Hrsg.) (2007): *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre*. Kröning: Asanger.
- HŘEBÍČKOVÁ, Stanislava (2005): *Textová cvičebnice němčiny pro historiky*. Praha: Karolinum.
- KNIFFKA, Gabriele / ROELCKE, Thorsten (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh. (utb. 4094).
- LANGE, Ulrike (2018): *Fachtexte. Lesen – verstehen – wiedergeben*. Paderborn: Schöningh. (utb. 4002).
- LÖFFLER, Heinrich (2005): *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: ESV.
- RIEGER, Maria A. (1997): *Bausteine. Fachdeutsch für Wissenschaftler. Geschichte*. Heidelberg: Groos.

- ROELCKE, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt.
- ŠANDEROVÁ, Jadviga (2005): *Jak číst a past odborný text ve společenských vědách*. Praha: SLON.
- THIEME, Sarah / WEISS, Jana (2020): *Lesen im Geschichtsunterricht*. Opladen; Toronto: Barbara Budrich. (utb. 5365).
- TOSCHER, Franziska (2019): *Die Fachsprache der Geschichtswissenschaft*. Berlin: Frank & Timme.
- VAŇKOVÁ, Lenka (et al.) (2017): *Fachliches in der Presse*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- VAŇKOVÁ, Lenka (Hrsg.) (2019): *Das Fachwort in der Presse*. Berlin: Frank & Timme.

Internetquellen

- URL 1: *Deutsche Kurrentschrift. Schreibübung*. <http://www.kurrentschrift.net/index.php?s=schreiben> [29. 11. 2022].
- URL 2: BADER, Joseph: *Geschichte der Stadt Freiburg im Breisgau*. https://media.dwds.de/dta/images/mangoldt_unternehmergeinn_1855/mangoldt_unternehmergeinn_1855_0035_800px.jpg [29. 11. 2022].

Bildernachweise

- ABB. 1: Geschichte – Das Magazin für Kultur und Geschichte, 6/1991, 3/1992, 6/1992. Foto: privat.
- ABB. 2: Der Gang nach Canossa. In: Geschichte – historisches Magazin, Nr. 4 Mai/Juni 1975. Foto: privat.
- ABB. 3: Übersicht über das Alphabet. In: Acquarelli, Marianna (2015): ... aus dem Zeitstrahl. Hefte für das Geschichtestudium. Kurrentschrift. Szczecin: editio historiae. Foto: privat.
- ABB. 4: BADER, Joseph (1882): *Geschichte der Stadt Freiburg im Breisgau*. URL 2: https://media.dwds.de/dta/images/mangoldt_unternehmergeinn_1855/mangoldt_unternehmergeinn_1855_0035_800px.jpg [29.11.2022].

Sprachdidaktik im Wandel der Zeit

Wie verwirklichen wir Träume des J. A. Comenius

Věra JANÍKOVÁ

Masaryk University
janikova@ped.muni.cz

ABSTRACT

Language didactics over time. How do we realize dreams of J. A. Comenius J. A. Comenius's relationship to languages and their teaching was very warm and deep, which is reflected in a large part of his life's work. To the most important writings in this area certainly belongs 'Latest method of languages' (*Linguarum methodus novissima*). In this publication Comenius creates the first generally recognized theory of language didactics based on observation, experiments and practice, thus pursuing his dream of moving language didactics among other sciences and at the same time providing an understandable "guide" to language teaching. The main purpose of the contribution is to determine how we are now, after more than 400 years, managing to fulfill these dreams of his in selected aspects of the context of the current approach to teaching foreign languages.

KEYWORDS

language didactics, J. A. Comenius, *Linguarum methodus novissima*, contemporary foreign language teaching

1. Comenius und Sprachen(lernen)

Johannes Amos Comenius (1592–1670) erblickte vor 431 Jahren im südlichen Mähren das Licht der Welt, in einer Region, die heute Teil der Tschechischen Republik ist. Bekanntermaßen gehörte er als Pädagoge, Philosoph und Theologe zu den Persönlichkeiten, die in gebildeten Kreisen eine deutlich sichtbare Spur hinterlassen haben, wobei besonders sein pädagogisches und didaktisches Werk eine weite Verbreitung gefunden hat und bis heute als anerkanntes kulturelles Erbe gilt. Ein besonders bedeutender Teil seines umfangreichen lebenslangen Schaffens war den Sprachen gewidmet. Comenius war davon überzeugt, dass die Sprache im Leben eines Menschen von großer Wichtigkeit ist, denn alles, was ein Mensch anstrebt und wovon er lebt, ist mit der Sprache verbunden. Daher muss sie in verschiedenen Kontexten sorgfältig studiert und gepflegt werden (Skalička 1970:289), und das nicht nur im sprachlichen Sinne, sondern auch im

Hinblick auf ihre gesellschaftliche Stellung. Comenius hielt die Sprache/n auch für einen ausschlaggebenden Faktor für die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Förderung der Humanisierung der menschlichen Gesellschaft.

Comenius selbst war ein großer Sprachkenner,¹ wirkte als Sprachlehrer und beherrschte mehrere europäische Sprachen: außer Tschechisch und Deutsch z. B. auch Polnisch, Ungarisch oder Finnisch, selbstverständlich dann auch Latein. Auch über außereuropäische Sprachen war er (entsprechend dem Kenntnisstand seiner Zeit) informiert, z. B. – nach den großen geographischen Entdeckungen in Asien und Amerika – über gewisse indianische Sprachen. Er war ein sehr aufmerksamer Beobachter, konnte die Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Sprachen einzelner Sprachfamilien erkennen und zählt damit zu den wichtigen Wegbereitern der zeitgenössischen Sprachforschung.

„Während seines turbulenten und elenden Lebens hatte er Gelegenheit, sich mit den verschiedenen Sprachen Europas vertraut zu machen. Und er konnte immer wieder die Gelegenheit nutzen, sie kennenzulernen, sei es durch Gespräche mit Sprechern dieser Sprachen oder aus der wissenschaftlichen Literatur. Seine philologische Ausbildung ist bekannt.“ (Skalička 1970:289–290)

Seine Auffassung von Sprache ist linguistischer Natur, er trennt sie aber nie von dem psychologischen und sozialen Zusammenhang, was im Einklang mit der heutigen Semantik und Psycholinguistik steht. Theoretisch gut begründet war auch Comenius' Interesse am Sprachlernen und -lehren, wofür er in seinem Werk *Methodus linguarum novissima* zum ersten Mal klare und beweiskräftige Regeln für das Lernen und Lehren von Sprachen formuliert.

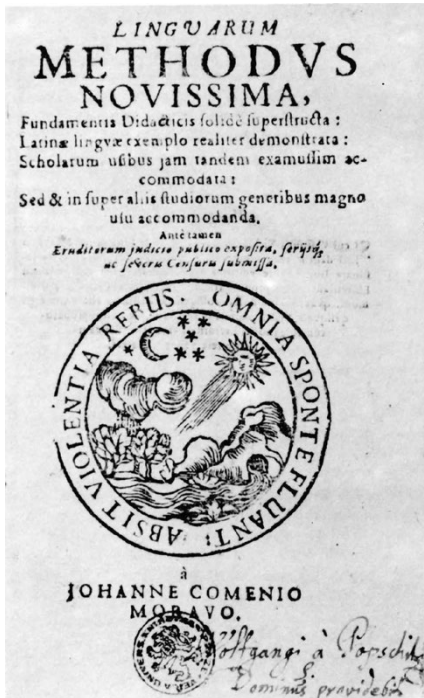
1.2. *Methodus linguarum novissima* als die erste Theorie der Sprachdidaktik²

Methodus linguarum novissima (Die neueste Sprachenmethode)³ ist ein einzigartiges sprachtheoretisches und sprachdidaktisches Meisterwerk voller Gedankentiefe, Klarheit und Präzision. Comenius hat in dieser Schrift zum ersten Mal die Überzeugung ausgesprochen, dass der Erfolg des Sprachunterrichts in der

1 Seine Werke schrieb Comenius überwiegend in Latein (nur einige in Tschechisch und Deutsch). Das Latein wählte er seit 1632 aus ganz pragmatischen Gründen, weil er ein breites internationales Lesepublikum (vor allem in Polen, England, Holland, Schweden, Deutschland und Ungarn) erreichen wollte. „Hierfür ist ihm die lateinische Sprache ein unersetzliches Kommunikationsmittel.“ (Fritsch 2010:112).

2 In diesem Text wird der Begriff „Sprachdidaktik“ auch für die Fremdsprachendidaktik gebraucht.

3 Im Original trägt diese Schrift den Titel „Novissima Linguarum Methodus“. Sie wird aber eher als *Methodus linguarum novissima* zitiert, und zwar von Comenius selbst.



LINGVARUM METHODUS NOVISSIMA, 1648
 Pagina tituli

ABB. 1: Titelseite der *Lingvarum
 methodus novissima* von 1649
 (URL 1)

Schule nicht von der Originalität der Lehrmethode, dem pädagogischen Talent des Lehrers oder dem Einfallsreichtum der Lehrmittel abhängt, sondern vor allem von der Kenntnis aller Vorgänge, die während des Lehr- und Lernprozesses ablaufen (vgl. Urbánek 2017). Eine aussagekräftige Charakteristik des Werks bietet Comenius selbst in dem Untertitel zur Ausgabe von 1649 (ABB. 1):

„Die neueste Methode der Sprachen, auf didaktischen Fundamenten solide aufgebaut, am Modell der lateinischen Sprache praxisnah dargestellt, der Verwendung in Schulen endlich genauestens angepasst, darüber hinaus aber auch für andere Bereiche des Unterrichts mit großem Nutzen anwendbar. Zuvor jedoch bereits dem öffentlichen Urteil gelehrter Männer vorgelegt und ernsthaften und strengen Prüfungen unterworfen, von Johann Comenius aus Mähren.“
 (übersetzt aus dem Lateinischen).

Comenius träumte davon, die Sprachdidaktik in eine so präzise Tätigkeit wie den Buchdruck, die Uhrmacherei oder die Seefahrt, oder in eine so präzise

Wissenschaft wie die Mathematik oder die Astronomie zu verwandeln. Aber ohne eine allgemeine und allgemein akzeptierte Theorie, die auf Beobachtung, Experiment und Praxis basiert, konnte dies nicht erreicht werden. Und genau an diesen Grundlagen arbeitete Comenius (Urbánek 2007). Mit seiner *Methodus linguarum novissima* verschaffte Comenius dem Sprachenlernen und -lehren eine neue theoretische Basis und schuf die erste allgemein akzeptierte Theorie der Sprachdidaktik. Gleichfalls bietet er hier einen klaren „Leitfaden“ bzw. eine Zusammenstellung von Prinzipien für den Sprachunterricht, illustriert am Beispiel des Lateinunterrichts, die auch auf das Erlernen von anderen Sprachen übertragbar sind. Denn alle Sprachen lassen sich nach ein und derselben Methode lernen, und zwar: durch den Gebrauch, durch einige einfache Regeln, die nur die Verschiedenheit von der bereits bekannten Sprache aufzeigen, und durch Übungen an bekannten Stoffen (Comenius 1992:152).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Comenius in seiner *Methodus linguarum novissima* die erste allgemein anerkannte Theorie der Sprachdidaktik bzw. der Fremdsprachendidaktik geschaffen hat, die systematisch auf didaktischen Grundlagen aufbaut, am Beispiel der lateinischen Sprache anschaulich die Sprachstruktur erklärt, schließlich den schulischen Bedürfnissen genau angepasst ist (vgl. Komenský 1964). Er verfolgt damit sein Ziel, die Sprachdidaktik in die anderen Wissenschaften einzuordnen und gleichzeitig einen verständlichen „Leitfaden“ für den Sprachunterricht zu schaffen.

Im Folgenden gehe ich mittels ausgewählter Aspekte der Frage nach, wie es uns heute gelingt, zwei große Träume von J. A. Comenius zu verwirklichen, die er in der *Methodus linguarum novissima* ausgesprochen hat. Der eine war, die Sprachdidaktik in eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu verwandeln, der andere betraf die theoriebasierte Festlegung der Regeln bzw. Prinzipien für das erfolgreiche Lernen und Lehren von Sprachen.

2. Wie verwirklichen wir den Traum von der Etablierung der Sprach- und Fremdsprachendidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin?

Zur Erfüllung des Traums von Comenius von der Etablierung der (Fremd) Sprachendidaktik als einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin führte ein ziemlich langer Weg. „Die Fremdsprachendidaktik wurde bis in die 1970er Jahre eher „als eine überwiegend aus der Praxis erwachsene Rezeptologie verstanden“ (Hallet/Königs 2010:11) und zielte eher intuitiv auf die Verbesserung des Unterrichts ab (Feld-Knapp 2012:19). Die Thesen zu Prozessen des fremdsprachlichen Lernens und Lehrens waren nur marginal oder gar nicht empirisch begründet.

Im europäischen Kontext kann man eine wesentliche Intensivierung der Bemühungen, die Fremdsprachendidaktik als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu etablieren, schon in den 1960er Jahren beobachten. Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrer:innen findet nämlich ihren Platz an den Pädagogischen Hochschulen und/oder Universitäten und die Fremdsprachendidaktik mit ihrer Forschung (bzw. Sprachlehr- und -lernforschung) gewinnt an wissenschaftlicher und organisatorischer Fundierung. Dies ist in den 1970er Jahren auch mit dem gestiegenen Interesse an Fremdsprachenkenntnissen verbunden, wodurch sich auch die Rahmenbedingungen für den Unterricht von Fremdsprachen ändern. Schließlich wird die Entstehung einer wissenschaftlichen Disziplin zur Erforschung von Lehren und Lernen der Fremdsprachen unvermeidlich (vgl. Feld-Knapp 2012:20). Denn der Fremdsprachenunterricht wird als ein Ort aufgefasst, „an dem sich unterschiedliche Faktoren unter je spezifischen Bedingungen ihre Wirkung entfalten und für das Zustandekommen fremdsprachlichen Lernens verantwortlich sind. [...] In der Konsequenz machte dies die Konzentration auf empirische Forschung notwendig“ (vgl. Hallet/Königs 2010:11).

Resümierend lässt sich sagen, dass wir den Traum von Comenius die Sprach- bzw. Fremdsprachendidaktik als eine wissenschaftliche Disziplin zu etablieren, in den letzten sechzig Jahren erfolgreich verwirklichen. Dies geschieht nicht nur infolge ihrer universitären Verankerung, sondern auch durch ihre Forschungsdiskurse; in interdisziplinärer Verschränkung von Diskursen u. a. innerhalb der angewandten Linguistik, der Spracherwerbsforschung, der Sprachlehrforschung sowie verschiedener Fachwissenschaften. Sie gilt heute als forschende (und ausbildende) Disziplin mit eigenen Forschungsgegenständen und angemessenen Forschungsmethoden (siehe z. B. bei Caspari et al. 2016). Im Einklang mit Comenius ist ihr Ziel die Erforschung, Erklärung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen. Sie gewinnt ihre Fragestellungen einerseits aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichts, andererseits aus der Erforschung der fremdsprachlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse und hat den Anspruch, daraus begründete Vorschläge für die Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts abzuleiten (vgl. Hallet/Königs 2010:11). Die Fremdsprachendidaktik ist ein komplexes Phänomen und fungiert heute als eine Theorie vom Lehren und Lernen fremder Sprachen in ihren unterschiedlichen Dimensionen und unter dem Einfluss von verschiedenen Faktoren, sowie als eine „Bildungstheorie, die die gesellschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens analysiert und entwirft“ (Feld-Knapp 2012:22).

3. **Wie verwirklichen wir den Traum von Comenius von der Schaffung klarer und theoretisch begründeter Regeln für das Lehren und Lernen von Sprachen?**

Comenius träumte nicht nur von der Erhebung der Sprachdidaktik zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin, sondern auch von der Bereitstellung von klaren und fachlich begründeten Empfehlungen für das Lehren und Lernen von Sprachen, die auf einem tiefen Verständnis davon beruhen, wie Lehr- und Lernprozesse ablaufen. Selbst ist ihm das im oben kurz vorgestellten Werk *Methodus linguarum novissima* gelungen.

Wenn man die nachfolgenden (fremd)sprachendidaktischen Konzeptionen unter die Lupe nimmt, die sich systematisch seit dem 19. Jahrhundert etabliert haben, stellt man erfreulicherweise fest, dass die Botschaft von Comenius immer noch lebendig ist. Mitte des 19. Jahrhunderts tritt nämlich eine grundlegend neue Auffassung von Sprachenlernen und -lehren auf, was mit der Einführung des neusprachlichen Unterrichts und mit der Etablierung der modernen Fremdsprachen als Schulfächer in den höheren Schulen zusammenhängt. Im 20. Jahrhundert intensiviert sich die „Suche nach der guten bzw. besten Methode zur Vermittlung von fremden Sprachen“ (Weskamp 2001:62). Es werden globale Methodenkonzepte (Henrici 2001:841) entwickelt, in denen sich die neuesten Erkenntnisse von zahlreichen Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik wie Linguistik, Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Psycholinguistik, Neurolinguistik, Soziolinguistik u. a. widerspiegeln⁴. Die Fremdsprachendidaktik wird dadurch zu einer interdisziplinären wissenschaftlichen Disziplin. Ihre Forschungsergebnisse tragen in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts zur Formulierung einer Reihe von Grundprinzipien für den Fremdsprachenunterricht bei, die als „Postulate, die ein aktuelles fremdsprachendidaktisches Konzept charakterisieren“ (Choděra/Ries 1999:69) verstanden werden und leichter an die spezifischen Unterrichtsbedingungen anzupassen sind als die bisherigen geschlossenen methodischen Konzepte. Man unterscheidet dabei spracherwerbstheoretische, didaktische und methodische Prinzipien (vgl. Fais-tauer/Fritz 2008). Sieht man sich diese Prinzipien näher an, dann kann man in ihnen mehrere Regeln für das Sprach- bzw. Fremdsprachenlernen erkennen, die Comenius bereits im 17. Jahrhundert formuliert hat.

4 Das sind die Grammatik-Übersetzungsmethode, die Audiolinguale Methode, die Audioisuelle Methode und der anschließend entwickelte kommunikative und interkulturelle Ansatz in seinen verschiedenen Ausprägungen, genauso wie eine Reihe von sog. „alternativen“ Methoden, die sich in der Regel „auf spezielle Aspekte des Fremdsprachenunterrichts konzentrieren (Gedächtnis, Bewegung, Wortschatz, Musik, usw.)“ (Funk 2010:940). Mehr dazu auch im Kap. 3.3.

Aus der beträchtlichen Menge an Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht (siehe dazu einige Beispiele im Anhang) möchte ich im Rahmen des Beitrags nur die folgenden herausgreifen: *emotionale Sicherheit*, *ausreichender Input*, *Bezug auf sprachliche Form* und *Mehrsprachigkeit*. Darüber hinaus werde ich auf die Empfehlung von Comenius eingehen, dass beim Sprachenlernen gute Lehr- und Hilfsbücher zu benutzen sind.

3.1. Emotionale Sicherheit

Dass das Sprachenlernen oft mit diversen Schwierigkeiten, Ängsten und Unsicherheiten verbunden ist, gilt sowohl für Comenius als auch für den heutigen Ansatz zum Fremdsprachenlehren und -lernen als unumstritten. Man geht dabei davon aus, dass (einige) Inhalte als schwieriger empfunden werden bzw. empfunden werden können als andere, und dass sie auf eine schülerfreundliche Weise vermittelt werden sollten, damit man die erwünschten und erwarteten Ziele erreicht. Dies hebt Comenius klar in seiner Schrift *Methodus linguarum novissima* hervor, indem er seine Methode folgendermaßen charakterisiert: „Die neueste Sprachmethode ist eine, die auf leichte und angenehme Weise zu einer zuverlässigen Kenntnis der Sprache führen kann“ (Komenský 1964:222). Diese Annahme ist bei ihm sehr eng mit der Lehrer:innenrolle verbunden. Comenius ist fest davon überzeugt, dass (schwierige) Inhalte in einer positiven und vertrauensvollen Lernatmosphäre besser angeeignet werden können als unter Leistungsdruck und Angst vor Versagen. Dabei hat die Lehrkraft eine große Verantwortung zu übernehmen. Nach Comenius bedeutet Lehren „Führen von einer bekannten Sache zu einer unbekanntem. Und das Führen ist eine milde, sanfte Tätigkeit – keine gewaltsame, eine liebenswürdige, keine gehässige“ (Komenský 1964:222).

Seine Überzeugung (sein Traum) hinsichtlich der Lehrer:innenrolle in Bezug auf die Garantie der emotionalen Sicherheit beim schulischen Fremdsprachenlernen stimmt völlig mit den heutigen Annahmen überein. Auch uns ist klar, dass die emotionale Sicherheit die Gefahr von Verletzungen zu minimalisieren hilft, die zwar nicht auszuschließen sind, aber in einem positiven Klima wieder geheilt werden können. Als Beispiel nennt Butzkamm (1998:50) eine mögliche Situation aus dem Unterricht, in der sich Fremdsprachenschüler:innen „völlig hilflos und dumm vorkommen und Angst haben, sich lächerlich zu machen“. Besonders wichtig ist das Schaffen und Aufrechterhalten der emotionalen Sicherheit für die erfolgreiche, angstfreie Kommunikation in der Klasse, sei es im Sinne des *classroom discourse* oder konkret im Sinne der gezielten Entwicklung der fremdsprachigen kommunikativen Kompetenz im Rahmen einzelner Übungen, Aufgaben und anderer Aktivitäten. Sowohl für Comenius als auch für uns ist es sehr wichtig, die Lernbarrieren durch die Förderung der

emotionalen Sicherheit zu überwinden, indem die Lehrkraft berät, hilft, begleitet, ermutigt und unterstützt.

3.2. Texte als Hauptquelle des sprachlichen und kulturellen Inputs (ausreichender Input)

„Beim Sprachenlernen ist der Anfang und das Ende von allem das Lesen der Autoren!“ sagt Comenius (1992:155). Er hielt Texte, in erster Linie literarische, für eine der wichtigsten Quellen für das Sprachlernen bzw. Fremdsprachenlernen. Es war ihm ein wichtiges Anliegen, „dass die Kinder schnell, angenehm und sicher Latein lernen [...], und zwar nicht etwa, um sich in die Antike zu versenken, sondern um sich in der Welt verständigen und die Texte der bedeutenden Schriftsteller von der Antike bis in seine Gegenwart hinein verstehen zu können“ (Fritsch 2010:113).

Auch im heutigen Fremdsprachenunterricht werden Texte als eine der Hauptquellen für sprachlichen Input gesehen. „Dies bedeutet ein reichhaltiges Angebot an (authentischen⁵) Texten“ (Fritz/Faistauer 2008:132), die den Interessen der Lernenden entsprechen und die Arbeit damit zur Entwicklung von Textkompetenz führt (vgl. Fritz/Faistauer 2008:129). Darüber hinaus leisten literarische Texte – im Unterschied zu Sachtexten/nicht fiktionalen Texten – auch einen wichtigen Beitrag zur „Entdeckung“ einer fremden Kultur, indem sie u. a. Wertvorstellungen einer Kultur vermitteln (vgl. Butzkamm 1998). In Hinblick auf die literarischen Texte folgen wir also den Träumen von Comenius, denn diese Texte bilden heutzutage einen integralen Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts.

3.3. Bezug auf die sprachliche Form (Grammatikvermittlung)

Das Lernen von Grammatik ist für das Fremdsprachenlernen unentbehrlich, es gibt doch keine Sprache ohne Grammatik. Dies war auch Comenius bewusst, er schreibt ihr eine enorm wichtige Rolle zu, indem er sagt: „Ohne Kenntnis der Grammatikregeln können wir das Heiligtum der Sprache nicht öffnen“ (Komenský 1964:232). Comenius war der Überzeugung, dass grammatische Regeln den praktischen Sprachgebrauch unterstützen und festigen sollen. Die sprachlichen Regeln sollen mit schlichten Worten erklärt werden (Comenius 1992:151). Hinsichtlich der Grammatikvermittlung präferierte er eindeutig den induktiven Weg, indem er ihn klar und bündig mit der Empfehlung charakterisiert: „Ein Beispiel geht vor, die Regel folgt“ (Komenský 1964:226).

5 Unter dem Begriff „authentische Texte“ sind solche Texte zu verstehen, die eine natürlich komplexe Sprache beinhalten, die nicht eigens für den Unterricht anhand einer vorgegebenen syntaktischen und lexikalischen Progression erstellt wurden, um bestimmte grammatikalische Phänomene zu vermitteln oder sie zu vereinfachen (Fritz/Faistauer 2008:132).

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts haben sich komplexere methodische Konzeptionen herauskristallisiert, die die Rolle der Grammatik beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen unterschiedlich einschätzen, meistens anders als die Konzeption der Renaissancezeit. Es handelt sich u. a. um folgende Ansätze: (1) Die Grammatik-Übersetzungsmethode, die sich im Fremdsprachenunterricht zur Aufgabe macht, die Grammatikregeln systematisch zu vermitteln und ihre Anwendung durch das Übersetzen von Texten praktisch zu üben. Mit Hilfe der angewandten Grammatikregeln sollen Lernende die Texte verstehen und in die Muttersprache übersetzen können. Das Ziel dieser Methode besteht also darin, die Grammatik und das Übersetzen gut zu beherrschen. Andererseits wurde Sprachenlernen nach dieser Methode als ein geeignetes Mittel zur Herausbildung der Fähigkeit zum abstrakten logischen Denken verstanden. Daraus ergibt sich als übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts nicht die praktische Beherrschung der Sprache, sondern vielmehr die bewusste Einsicht in deren formalen Aufbau und Regelsystem. (2) Direkte Methoden: An Stelle der Regelgrammatik tritt die so genannte „Beispielgrammatik“. Grammatikregeln stehen nicht mehr am Anfang, sondern als Zusammenfassung am Ende des Lernprozesses. Durch Nachahmung und Gewöhnung erfasst der Lerner die Gesetzmäßigkeiten der fremden Sprache, allerdings nicht auf kognitiver, sondern gefühlsmäßiger Ebene. Die Regeln der Sprache werden somit auf induktivem Wege vermittelt. (3) Die Audio-linguale Methode fördert die Entwicklung eines Sprachgefühls, auf dessen Grundlage die Gesetzmäßigkeiten der fremden Sprache selbst entdeckt werden. Die Darbietung des Stoffes erfolgt in einer festen Reihenfolge: Zuerst wird die sprachliche Form vorgegeben (vom Hören zum Nachsprechen) und dann erst in ihrer Bedeutung erklärt. (4) Erst der nachfolgende kommunikative Ansatz präferiert selbstentdeckendes Lernen, bewusstes (kognitives) Lernen – auch bei der Grammatik (vgl. Janíková 2010), was im Einklang mit den Empfehlungen von Comenius steht. Fritz und Faistauer (2008) weisen darauf hin, dass induktives, exploratives Grammatiklernen, ausgehend von (Kon)Texten eine wichtige Basis für das Erarbeiten von Regeln darstellt. Die Gedanken von Comenius zur Grammatikvermittlung bzw. zum Grammatiklernen greifen auch Doughty und Williams (1998) auf, die empfehlen, im Unterricht die Konzentration auf Bedeutung, auf explizites Regelwissen (*focus on forms*) sowie auf aus dem Kontext erarbeitetes Wissen über die Sprache (*focus on form*) zu lenken. Grundsätzlich sollte die Grammatik als Mittel zur Erlangung von kommunikativer Kompetenz dienen, der Unterricht muss sich aber auch auf die sprachlichen Formen beziehen.⁶

6 Fritz und Faistauer (2008:131) sprechen von folgenden Zugängen zur Grammatik, die mittels verschiedener Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden sollen. Es handelt sich um Aktivitäten, bei denen (1) ein spezielles Grammatikphänomen in den

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass obwohl sich der Zugang zur Grammatik bzw. Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht seit Comenius mehrmals geändert hat, in den letzten Jahrzehnten im Rahmen des kommunikativen Ansatzes eindeutige Parallelen zu Comenius' Verteidigung der Grammatik und ihrer Rolle beim Fremdsprachenlernen und -lehren zu identifizieren sind.

3.4. „Es ist lobenswert, mehrere Sprachen zu beherrschen“⁷ (Prinzip der Mehrsprachigkeit)

Mit dieser Aussage übermittelt Comenius den nachfolgenden Generationen eine klare und eindeutige Botschaft, nämlich die Botschaft, dass es wertvoll ist, mehrere Sprachen zu beherrschen. Seine Überzeugung wird im Kontext des Sprachenlernens besonders in den letzten Jahrzehnten ernsthaft aufgegriffen: Mehrsprachigkeit zählt heute auch im Fremdsprachenunterricht zu den wichtigsten Zielen. Obwohl Comenius aus der Perspektive der damaligen Gesellschaft den Erwerb von mehreren (Fremd)Sprachen nicht primär als ein Gut für alle verstanden hat, legte er – genauso wie wir es heute tun – großen Wert nicht nur darauf, welche Sprachen gelernt werden sollen, sondern auch darauf, wann und zu welchem Zweck mit dem Lernen angefangen werden sollte. Nach Comenius (1992:151) sollte zuerst die Muttersprache gelernt werden, „dann die, welche anstelle der Muttersprache oft gebraucht wird, d. h. die der Nachbervölker.“ Die Muttersprache bezeichnete er dabei als Kommunikationsmittel für das tägliche Leben, die Nachbarsprachen für den Verkehr mit Nachbervölkern. Dies resoniert mit der heutigen Empfehlung der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik, die das Lernen von Nachbarsprachen nachdrücklich fördert. Was die weiteren Sprachen betrifft, sah Comenius ihre Kenntnis für die Gelehrten als unentbehrlich an, welche es sein sollten, hängt vom Bereich ab, in dem sie tätig sind. So empfahl Comenius z. B. das Lateinische für Philosophen und Mediziner, das Griechische und Hebräische für Theologen und auch das Arabische für Mediziner. Obwohl der letzte Punkt (Wer braucht Sprachkenntnisse?) auf den ersten Blick nicht den Erfordernissen moderner Gesellschaften zu entsprechen scheint, die „Fremdsprachenkenntnisse für alle“ benötigen, kann man bei tieferem Einblick doch einige Parallelen zum heutigen Zugang zum Sprachenlernen finden. Diese sind z. B. im Rahmen des *Fachsprachenunterrichts* (z. B. Buhlmann/Fearns 2000) bzw. des Konzepts *language for specific purposes* (z. B. Gnutzmann 2009) zu beobachten.

Fokus der Aufmerksamkeit gestellt wird, (2) Form-Aufmerksamkeit im Rahmen einer (kommunikativen) Aufgabe gefördert wird und (3) expliziter, aber induktiver Grammatikunterricht realisiert wird.

7 Komenský (1964:318).

Comenius war davon überzeugt, dass nicht alle Sprachen mit derselben Genauigkeit gelernt werden müssen.⁸ Diese Überzeugung spiegelt sich im aktuellen Konzept der *funktionalen Mehrsprachigkeit* wider, die man als ein vielfältiges, dynamisches Repertoire mit unterschiedlich weit fortgeschrittenen Teilkompetenzen in verschiedenen Sprachen versteht. Funktional definiert die Mehrsprachigkeit Oksaar (2003), indem sie diese als die Fähigkeit eines Individuums definiert, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert“ (Oksaar 2003:31). Die individuelle, funktionale Mehrsprachigkeit ist mittlerweile zum übergeordneten Ziel des Sprachenlernens geworden. „Dieses Bildungsziel hat nicht nur für den Fremdsprachenunterricht Gültigkeit, sondern betrifft den schulischen Sprachenunterricht als Ganzes“ (Sauer/Saudan 2008:4).

Die Forderung nach *funktionaler Mehrsprachigkeit* steht auch im Einklang mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER 2001), in dem „von der Vorstellung einer idealen muttersprachlichen Kompetenz in einer Zweitsprache zugunsten der Ausbildung eines möglichst breitgefächerten Repertoires an situationsgebundenen Sprachfertigkeiten in mehreren Sprachen [abgesehen wird]“ (Mayr 2020:47).

4. Die Sprachen sollen aus den Büchern gelernt werden

Comenius war der festen Überzeugung, dass man für den Sprachunterricht unbedingt die rechten Lehrmittel braucht, „nämlich sowohl Lehrbücher für die Schüler als auch Handbücher zum Gebrauch der Lehrer, beide kurz und methodisch“ (Comenius 1992:151). Die Lehrbücher sollten nach seiner Auffassung die Schüler:innen stufenweise und leicht beim Sprachenlernen von einer Stufe zur nächsten führen, wobei sie das Alter der Schüler berücksichtigen müssen. Dies verwirklichte er auch, indem er vier Lehrbücher, die den vier Altersstufen entsprechen, verfasste:

Das Vestibulum (Der Vorraum, 1633) (ABB. 2): enthält den Stoff für das kindliche Geplauder, einige hundert Wörter in Sprüchen abgefasst, mit angehängten Deklinations- und Konjugationstabellen (Comenius 1992:167). Dieses Werk bringt viele Inspirationen für das gegenwärtige Konzept des frühen Fremdsprachenlernens hinsichtlich der nötigen Unterrichtsmaterialien. In zahlreichen

8 Comenius gibt dazu noch Folgendes an: „Nur der Muttersprache und dem Latein müssen wir solche Sorgfalt zuwenden, daß wir sie schließlich ganz und gar beherrschen“ (Comenius 1992:152). Heute ist für Latein Englisch einzusetzen.

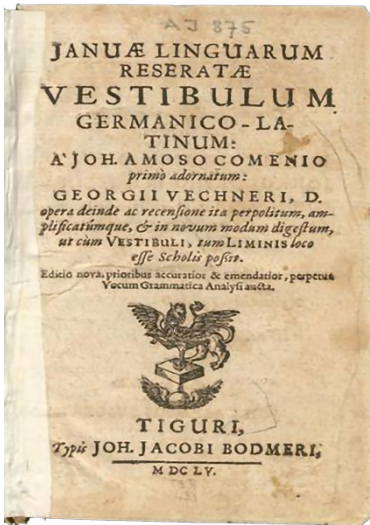


ABB. 2: Titelseite von Vestibulum (URL 2)

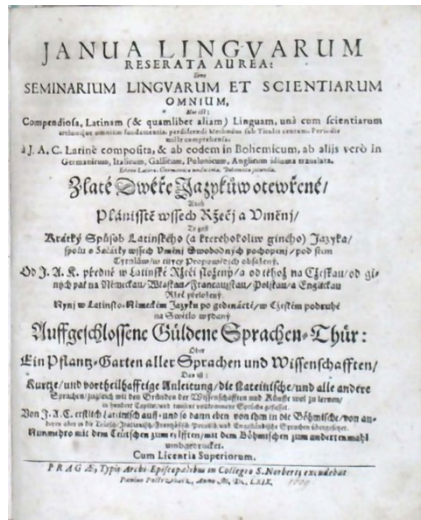


ABB. 3: Titelseite von Janua linguarum reserata (URL 2)

modernen Lehrwerken für Kinder sind lernpsychologische Gesichtspunkte berücksichtigt, die den Entwicklungsstand des Kindes beachten, sowie ihre Interessen respektiert. Nicht zuletzt wird durch verschiedene Aktivitäten eine altersspezifische Lernerfahrung ermöglicht, was der Annahme hinsichtlich der Bedürfnisse von Kindern für ein erfolgreiches Sprachenlernen entspricht.

*Janua linguarum reserata*⁹ (Das geöffnete Sprachentor, 1631) enthält alle gebräuchlichen Wörter einer Sprache (ungefähr achttausend, in kurzen Sätzen präsentiert), die Dinge in einfacher Weise ausdrücken (ABB. 3). Kurze, klare grammatische Regeln sind hinzugefügt, welche die „richtige“ Art darstellen, wie die Wörter der betreffenden Sprache zu schreiben, auszusprechen und zu bilden sind. Seine Auffassung der Wortschatzvermittlung korreliert vollständig mit der heutigen Annahme, dass Wortschatz in einem sinnvollen Kontext eingeführt

9 Obwohl die *Janua linguarum reserata* sehr fundiert und eindrucksvoll war, merkte Comenius doch sehr schnell, dass man ihr ein einfacheres Lehrbuch voranstellen müsse. Es hatte sich nämlich gezeigt, dass er bei der Auswahl der zum Aneignen bestimmten Dinge das Alter von Schüler:innen, für die dieses Lehrbuch bestimmt war, nicht genügend berücksichtigt hatte. Deshalb verfasste er zwei Jahre später das *Vestibulum* (im Altertum die „Vorhalle“ des römischen Hauses).

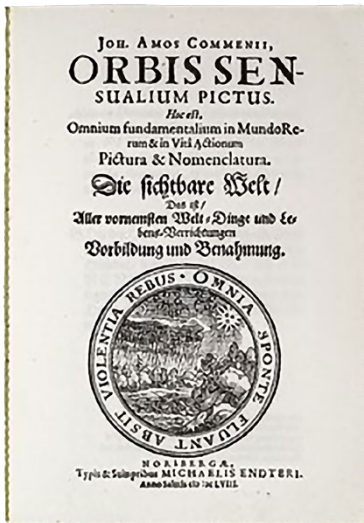


ABB. 4: Titelseite von *Orbis sensualium pictus* (URL 3)

und gelernt werden sollte (vgl. Schoutenvan Parreren 1990). Comenius' Annahme entspricht so den jüngsten Erkenntnissen aus der kognitiven Psychologie und konstruktivistischen Lerntheorie zur Repräsentation des Wortschatzes im menschlichen Gedächtnis und damit der aktuellen Sichtweise auf Wortschatzlernen (Kühn 2013:155 ff.).

Gleichfalls greifen wir heute seine Empfehlungen für die Wortschatzarbeit in dem Punkt auf, dass dabei auch den einzelnen Komponenten einer lexikalischen Einheit Aufmerksamkeit gewidmet werden soll.

Orbis sensualium pictus (Die Sichtbare Welt in Bildern) (ABB. 4): illustrierte Version der Janua, Bilderbuch für Sprachunterricht (für Kinder bestimmt). Mit diesem Werk sprach Comenius klar und deutlich ein heute auch beim Sprachenlernen unumstrittenes Lernprinzip aus, und zwar das Prinzip der Anschaulichkeit. Er war der Überzeugung, dass Sprache nicht um ihrer selbst willen gelernt wird. Sie soll vielmehr der Erkenntnis, der Benennung und der Benutzung der Dinge dienen (vgl. Fritsch 2012). Lernpsychologisch und didaktisch gesehen sagte er schon vor mehreren Jahrhunderten, dass auch Sprachunterricht anschaulich sein muss, vor allem deswegen, weil durch die Anschauung die Informationen (in unserem Fall die lexikalischen Einheiten) besser im Gedächtnis

gespeichert werden. *Orbis sensualium pictus* erschien zum ersten Mal im Jahr 1658 im Verlagshaus von Michael Endte in zwei Sprachen, und zwar in Latein und Deutsch. Einige Jahre später wurden mehrsprachige Varianten herausgegeben, z. B. im Jahre 1666 in Latein, Deutsch, Italienisch und Französisch, im Jahre 1685 in Latein, Deutsch, Ungarisch und Tschechisch. Bilderbücher aller Art und in verschiedenen Sprachkonstellationen sind heute unentbehrliche Unterrichtsmittel, mit denen mittels des visualisierten Wortmaterials die Sprache auch in interessanten und oft lustigen alltäglichen Situationen unmittelbar angewendet werden kann, wodurch u. a. die Motivation und der Erfolg der Lernenden steigt (vgl. Pengg-Bührlen 2019:105).

Das Palatium (die Halle) stellt eine gründlichere Explikation von *Janua linguarum reserata* dar, enthält verschiedene stoffreiche Abhandlungen, die mit allerlei Ausdrücken und eleganten Redewendungen gespickt sind, jeweils mit dem Hinweis, von welchen Schriftsteller:innen sie stammen. Schließlich sind noch Regeln, mit tausend Möglichkeiten, Sätze und Redewendungen zu variieren und ihnen Farbe zu verleihen, angehängt (vgl. Comenius 1992). Das spätere, dritte lateinische Lehrbuch trug den Namen *Atrium* statt Palatium.

Thesaurus (die Schatzkammer) stellt eine Übersicht über die wichtigsten klassischen Autoren dar. Von diesen Autoren sollen einige zur Lektüre in den Schulen (auch für das Sprachenlernen) ausgewählt werden. Die Idee mit der Lektüre ist gleichfalls für den heutigen sowohl muttersprachlichen als auch fremdsprachlichen Unterricht äußerst relevant.

Darüber hinaus empfahl Comenius sog. „Hilfsbücher“, die den Gebrauch der oben genannten Lehrbücher erleichtern und erfolgreicher machen sollen. Für das *Vestibulum* war das ein kleines ins Lateinische und aus dem Lateinischen übersetzendes Wörterverzeichnis; für die *Janua linguarum reserata* ein etymologisches Wörterbuch, welches das ursprüngliche Wort, seine Ableitungen und Zusammensetzungen und ihre Bedeutung lateinisch in der Volkssprache angibt; für das *Palatium* ein Lexikon der Redewendungen in der jeweiligen Sprache, nämlich Deutsch, Lateinisch und, wenn nötig, auch Griechisch. Für den *Thesaurus* wurde ein allgemeines „Promptuarium“ als Hilfsmittel zur Verfügung gestellt, welches den ganzen Sprachschatz (volkssprachlich und lateinisch) beinhaltet. Als Beispiel dafür, wie die Hilfsmittel in der Gegenwart ihren Platz beim Sprachenlernen finden, können verschiedene Wörterbücher, grammatische sowie lexikalische, phonetische, orthographische etc. Nachschlagewerke für die deutsche Sprache dienen, die im letzten Jahrzehnt in einer Reihe mit Fachwörterbüchern sowie mit einer deutschen Grammatik im Dudenverlag erschienen bzw. erscheinen.

Comenius' Überzeugung von der Bedeutung von Schulbüchern im Fremdsprachenunterricht ist bis heute lebendig geblieben. Auch nach der heutigen Auffassung besteht die Hauptrolle solcher Bücher darin, den „Lernenden [...] gangbare Wege zum Lernen und Erwerben einer Sprache aufzuzeigen und deren Lernen zu erleichtern (*facilitator*-Funktion) (Funk 2010:307–308). Comenius wünschte sich, dass die Lehrwerke in Dialogform abgefasst werden, denn diese Form wirkt am vertrautesten und natürlichsten und erleichtert den Schüler:innen dann auch die Wiederholung. Die meisten modernen Lehrwerke, die zurzeit entstehen, haben diesen Wunsch von Comenius erfüllt. Denn sie enthalten Dialoge in kontextualisierter Form und zielen auf kommunikative Kompetenzen ab, die bei den Lernzielen meistens im Vordergrund stehen. Wiederholungen werden in solchen Lehrwerken auch nicht vernachlässigt – sie erscheinen als Übungen im Lehrbuch zur Festigung neu eingeführter Lexik und Grammatik (Fery/Raddatz 2000:13).

Die Lehrwerke werden heute als wichtiger Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses betrachtet. Sie sind in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts nicht nur das zentrale Medium, sondern stellen gleichfalls eine wichtige Schnittstelle zwischen Lehrkraft, Lerner:in und der fremden Sprache dar. Sie sind naturgemäß dazu bestimmt, eine konkrete didaktisch-methodische Konzeption (bzw. einen bestimmten methodischen Ansatz) für den Unterricht anwendbar zu machen, indem sie die entsprechenden Prinzipien reflektieren und umsetzen.

Moderne Lehrwerke werden, ebenfalls im Einklang mit den Vorstellungen von Comenius, mit Blick auf konkrete Zielgruppen produziert. Neben dem Vorwissen der Lernenden werden dabei am häufigsten folgende Aspekte berücksichtigt:

- ◆ das Alter: unterschiedliche Lehrwerke bzw. Lehrbücher für Kinder (Kindergarten, Primar-/Sekundarstufe), für Jugendliche oder Erwachsene;
- ◆ das Sprachniveau: Seit Einführung des Europäischen Referenzrahmens sind die Lehrwerke nach Niveaustufen gegliedert. Von A1 bis B1 spricht man von Anfängerbereich, von B2 bis C1 gehören die Lehrwerke zu den Lehrwerken für Fortgeschrittene (Rösler 2012:45).
- ◆ Fachsprachen: fachsprachliche bzw. berufssprachliche Lehrwerke unterscheiden sich von allgemeinsprachlichen Lehrwerken;
- ◆ Die Sprache: Es gibt einsprachige und kontrastive Lehrwerke (Rösler 2012:45).
- ◆ Konkrete Lernmotive/Bedürfnisse/Voraussetzungen: z. B. Lehrwerke für Schüler:innen mit Teilleistungsstörungen oder ausländische Arbeitnehmer:innen.

Besonderer Beliebtheit erfreuen sich heute zwei- oder sogar mehrsprachige Bildwörterbücher, für die Comenius mit seinem *Orbis sensualium pictus* ein gelungenes und nachvollziehbares Vorbild geschaffen hat. Auch die Idee mit dem *Theaurus* ist bis heute lebendig, da im Fremdsprachenunterricht oft mit von Lehrkräften empfohlenen literarischen Werken gearbeitet wird (sog. „Lektüre“).¹⁰ Zugleich verwirklichen wir den Traum von Comenius hinsichtlich der verschiedenen Hilfsbücher, seien es Grammatiken bzw. grammatische Übersichten in den Lehrwerken oder Wörterbücher.

5. Fazit

In der Geschichte der Pädagogik und Didaktik gibt es wenige Persönlichkeiten, die ein so inspirierendes Erbe für die nächsten Generationen hinterlassen haben, wie Comenius. Dieser Beitrag hat einige Belege angeführt, die zeigen, dass wir uns dieses Erbes annehmen und darauf aufbauen, und zwar im Bereich der Sprachdidaktik und -methodik. Schon vor 370 Jahren träumte Comenius davon, die Sprach- bzw. Fremdsprachendidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu verorten. Eine erste Grundlage dafür bietet seine Schrift *Methodus linguarum novissima*, die einen der ersten systematischsten Abrisse einer sprachdidaktischen Theorie darstellt. Diese Schrift trug wesentlich dazu bei, dass wir den Traum von Comenius – besonders in den letzten sechzig Jahren – erfolgreich verwirklichen. Die Sprachdidaktik wird heute als eine autonome wissenschaftliche Disziplin betrachtet.

Comenius arbeitete in der *Methodus linguarum novissima* zudem an der Methodik des Sprachunterrichts, indem er einen verständlichen „Leitfaden“ (sog. Regeln) für das Erlernen von Fremdsprachen skizzierte. Seine Ansichten zum Erlernen einer (Fremd)Sprache waren bahnbrechend und haben bis in die Gegenwart ihre Gültigkeit behalten. Das lässt sich beispielsweise an den in den letzten zwei Dekaden formulierten Grundprinzipien für den Fremdsprachenunterricht zeigen, wie sie z. B. von Choděra und Ries (1999) formuliert werden. Sieht man sich diese Prinzipien näher an, dann entdeckt man mehrere Regeln für das Sprachen- bzw. Fremdsprachenlernen, die Comenius bereits im 17. Jahrhundert formuliert hat. Denn genauso wie vor vierhundert Jahren gilt

10 An dieser Stelle ist z. B. die DaF-Bibliothek zu erwähnen. In einer ihrer Publikationsreihen werden sog. DaF-Lektüren herausgegeben, die spannenden Lesestoff (meistens Lehrkrimi oder Soap) für Deutschler:innen anbieten, seien es Anfänger:innen oder Fortgeschrittene, auf dem Niveau A1/A2 oder A2/B1. DaF-Lektüren „spielen an realen Orten und führen die Leser:innen in Städte und Regionen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Und mit Worterklärungen, Illustrationen, landeskundlichen Informationen, Rätseln und Aufgaben sind die Bände weit mehr als nur Lektüre.“ Zur Verfügung stehen sie auch als Hörbücher (Download im MP3-Format). (URL 4).

auch heute, dass Sprachen durch ihren Gebrauch und einfache Regeln, die vor allem die Unterschiede zu den bereits bekannten Sprachen aufzeigen, gelernt werden sollten. Auch im heutigen (Fremd)Sprachenunterricht werden ausreichender Input und genug Gelegenheiten zur Sprachproduktion und -rezeption sowie die emotionale Sicherheit als Schlüsselbedingungen für das erfolgreiche Sprachenlernen betrachtet. Auch die Entwicklung von mehrsprachigen Kompetenzen (Prinzip der Mehrsprachigkeit) gehört heute zu den Hauptzielen des (Fremd)Sprachenunterrichts.

Für Comenius waren auch Lehr- und Hilfsbücher eine unentbehrliche Hilfe für das Sprachenlernen. Seine Überzeugung, dass solche Unterrichtsmaterialien einen integralen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses darstellen, stimmt vollständig mit den heutigen Annahmen überein. Eine große Reichweite von unterschiedlichen Lehrwerken sowie von Hilfsbüchern, die zurzeit für den (Fremd)Sprachenunterricht zur Verfügung stehen, geben ein beredtes Zeugnis dafür, dass Comenius auch in diesem Bereich bis heute als Autorität gelten kann.

Literaturverzeichnis

- BUHLMANN, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. 6. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1998): Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und lehrens. In: TIMM, Johannes-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, S. 45–52.
- CASPARI, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: CASPARI, Daniela / KLIPPEL, Friederike / LEGUTKE, Michael / SCHRAMM, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Verlag, S. 7–21.
- CASPARI, Daniela / KLIPPEL, Friederike / LEGUTKE, Michael / SCHRAMM, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- COMENIUS, Johann Amos (1992): *Große Didaktik*. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DOUGHTY, Catherine / WILLIAMS, Jessica (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FELD-KNAPP, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: FELD-KNAPP, Ilona (Hrsg.): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 17–52.
- FERRY, Renate / RADDATZ, Volker (2000): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- FRITSCH, Andreas (2010): „Die neueste Sprachenmethode“ in den „Opera didactica omnia“ des Johann Amos Comenius. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin. Wien, Nr. 106, Jg. 2010, S. 105–123. Zugänglich unter: https://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/11/05_fritsch-korr.pdf [9. 7. 2022].
- FRITZ, Thomas / FAISTAUER, Renate (2008): Prinzipien des Sprachunterrichts. In: BOGENREITER-FEIGEL, Elisabeth (Hrsg.): *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung*. Wien: VÖV Edition Sprachen, S. 125–133.
- FUNK, Hermann (2010): Materialienentwicklung. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank, G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett Verlag, S. 307–312.
- GER: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001). Zugänglich unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [27. 7. 2022].
- GNUTZMANN, Claus (2009): Language for specific purposes vs. general language. In: KNAPP, Karlfried / SEIDELHOFER, Barbara (Hrsg.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: De Gruyter. S. 517–544.
- HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (2010): Fremdsprachendidaktik. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett Verlag, S. 11–17.
- HENRICI, Gert (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: HELBIG, Gerhard / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: Walter de Gruyter, S. 841–854.
- HUNEKE, Hans Werner / STEINIG, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- KOMENSKÝ, Jan Amos (1964): *Vybrané spisy J. A. Komenského*. Svazek III. [Ausgewählte Schriften von J. A. Comenius. Band III.] Praha: SNP.
- MAYR, Gisela (2020): *Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Verlag.
- JANÍKOVÁ, Věra (2010): *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 1. Auflage. Brno: Masarykova univerzita.
- OKSAAR, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- PENGG-BÜHRLIN, Verena (2019): *Bilderbücher im DaF/DaZ/Sprachförderunterricht zur Unterstützung des Wortschatzerwerbs*. F & F Edition, Jg. 25, S. 105–110.
- RÖSLER, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

- SAUER, Esther / SAUDAN, Victor (2008): *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit*. Zugänglich unter: <https://docplayer.org/50574993-Aspekte-einer-didaktik-der-mehrsprachigkeit-vorschlaege-zur-begrifflichkeit.html> [9. 5. 2022].
- URBÁNEK, Vladimír (2007): *Pohled na Komenského z Kanady. [Ein Blick auf Comenius aus Kanada]*. *Akademický bulletin*. Praha, Nr. 2, Jg. 4. Zugänglich unter: <http://abicko.avcr.cz/2007/2/04/pohled-na-komenskeho-z-kanady.html> [29. 3. 2022].
- WESKAMP, Ralf (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte: Anglistik, Amerikanistik*. Berlin, Cornelsen.
- SKALIČKA, Vladimír (1970): *Komenský lingvista. [Comenius Linguist.]* In: *Slovo a slovesnost*. Praha, Nr. 4, Jg. 31, S. 289–292.
- SCHULTZ-STEINBACH, Gisela (2010): *Prinzipien guten Fremdsprachenunterrichts*. Zugänglich unter: http://www.spectra-verlag.de/download/Prinzipien_Fremdsprachenunterricht.pdf [19. 4. 2022].

Internetquellen:

- URL 1: Titelseite der *Linguarum methodus novissima*: https://www.google.com/search?xsrf=ALiCzsbPtr9lzTHjYWDh7uUZieM1FaEupQ:1657226891541&source=univ&tbm=isch&q=methodus+linguarum+novissima+Bilder&fir=gi8hwNiB6-ORjM%252C7_X-xu3NszpOxM%252C_%253BTM4a-YiuDi7RtM%252CChop-GaaDji95PM%252C_%253BXVAz7717L0n5jM%252CXI6gHFbVjbEm9M%252C_%253B73xKPPC_QokWdM%252CybnJJ2QhCWfS3M%252C_%253BjZ9S59ciczd6bM%252Cvp_Z_HG1bfB6jM%252C_%253BEYNAKqw8U5ivDM%252CmKO8aWH7uKv8mM%252C_%253Bx1g1d7syH05XUM%252CobOySpjVqldAeM%252C_%253BtlmwhDTWzwH8CM%252CmCjMzOHAhNoZFM%252C_%253Bltfvk-VuU_LO2M%252CmKO8aWH7uKv8mM%252C_%253B1ic5SHm5gWoWvM%252C51bp9jR6mwag3M%252C_&usq=AI4_-kTOMozpxds-9ib1vPSc-xY04RF9Cug&sa=X&ved=2ahUKEwjkuqbqh0-f4AhUS26-QKHd6DDYQQjJkEegQIAxAC&biw=1280&bih=577&dpr=1.5#imgrc=DfUpNdrXQze8IM [22. 6. 2022]
- URL 2: Titelseite von *Janua linguarum reserata*. <https://iif.deutsche-digitale-bibliothek.de/image/2/11401d34-1437-460f-9b80-86240ed66fe7/full/!306,450/0/default.jpg> [10. 1. 2024]
- URL 3: Titelseite von *Orbis sensualium pictus*. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cb/OrbisPictus_b_074.jpg [20. 6. 2022]
- URL 4: DaF Bibliothek A2/B1. <https://www.booktook.cz/p/daf-bibliothek-a2-b1-die-ueberraschung-geschichten-aus-dem-alltag-der-familie-schall-mp3/> [20. 6. 2022]

ANHANG: Prinzipien des Fremdsprachelernens und -lehrens im Überblick

10 Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens (Butzkamm 1998)	
1	Das Prinzip der Mündlichkeit
2	Das Prinzip der Kommunikation
3	Das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit
4	Das Prinzip des Übens
5	Das generative Prinzip
6	Das Prinzip der muttersprachlichen Vorleistung
7	Das Prinzip der Individualisierung oder Lernerorientierung
8	Das Prinzip der Selbsttätigkeit
9	Das Prinzip der Relevanz
10	Das Prinzip der emotionalen Sicherheit

Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens (Funk 2010)	
1	Handlungsorientierung
2	Inhaltsorientierung
3	Aufgabenorientierung
4	Individualisierung und Personalisierung
5	Interaktionsorientierung
6	Reflexionsförderung
7	Automatisierung
8	Transparenz und Partizipation
9	Evaluationskultur
10	Mehrsprachigkeit.
11	Lehr-/Lernkultursensibilität

Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens (Schultz-Steinbach 2011)	
	DIDAKTISCHE PRINZIPIEN
1	Die Themenbereiche und Teilthemen orientieren sich an der erfahrenen/erfahrbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Diese sind so weit wie möglich an der Auswahl der Themen und Methoden beteiligt.
2	Die für die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten im Unterricht eingesetzten Texte (erweiterter Textbegriff) weisen Merkmale auf, die als angemessene Modelle für den natürlichen und authentischen Spracherwerb dienen können
3	Der Unterricht folgt dem Prinzip des „ <i>lexical approach</i> “: Sprachen sind zum Kommunizieren da – und nicht nur, um korrekte Sätze zu bilden. Grammatik hat vor allem dienende Funktion, sie hilft dabei, Bedeutungen und Inhalte zu strukturieren.
4	Sprachregister orientieren sich an einer der jeweiligen Altersstufe angemessenen Umgangssprache und dienen dem Erwerb der kommunikativen Fertigkeiten.
5	Der Lernzuwachs zeigt sich nicht an der isolierten Verfügbarkeit sprachlicher Mittel, sondern an dem Niveau der funktionalen kommunikativen Fertigkeiten
	METHODISCHE PRINZIPIEN
6	Der Lernweg wird durch möglichst hohe Eigenständigkeit der Lerner geprägt.
7	Strategien für selbstständiges Lernen werden im Unterricht sichtbar gemacht
8	Der Unterricht beinhaltet differenzierende Angebote
9	Der Lerngegenstand wird durch die Zielsetzungen der funktionalen kommunikativen Fertigkeiten bestimmt
10	Geöffnete Unterrichtsorganisationsformen wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Stationenlernen (Lerntheke), Freiarbeit, Projektunterricht, Handlungsorientierung etc. entsprechen der Zielsetzung hoher Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern
11	Die Einbeziehung von audio- und visuellen Medien (z. B. Podcast, Internet, Radio, Blog) sind für die Entwicklung authentischer Sprache unerlässlich
12	Der Unterricht berücksichtigt die Forderung nach Transparenz, um den Lernern die Möglichkeit zu geben, die Unterrichtsschwerpunkte und den angebotenen Lernweg zu erkennen und zu verfolgen
13	Die Lernangebote beinhalten das Einüben unterschiedlicher Präsentationsformen.

Prinzipien eines Sprachunterrichts (Fritz/Faistauer 2008)	
	DIDAKTISCHE PRINZIPIEN (oder allgemeine)
1	LernerInnenzentriertheit
2	Kooperation
3	Mehrsprachigkeit
4	Authentizität
5	Autonomie
	METHODISCHE PRINZIPIEN
6	Recycling
7	Ausgewogenheit der Fertigkeiten
8	Abwechslung
9	Textsortenvielfalt
10	Transparenz
11	Abwechslung der Sozialformen
	SPRACHERWERBSORIENTIERTE PRINZIPIEN
12	Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden sowohl ein reiches Repertoire an formelhaften Ausdrücke als auch (regelbasiertes) sprachliches Wissen entwickeln.
13	Unterricht muss vor allem verständnisbezogen sein
14	Unterricht muss sich auch auf die sprachliche Form beziehen
15	Unterricht soll vor allem implizites Wissen entwickeln helfen, ohne dabei ganz auf explizites Wissen zu verzichten.
16	Unterricht muss den „eingebauten Lehrplan“ der Lernenden berücksichtigen. Erfolgreicher Unterricht braucht intensiven Input.
17	Erfolgreicher Unterricht muss Gelegenheiten schaffen Output zu produzieren. Interaktion ist ein zentraler Bestandteil der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in der L2.
18	Unterricht muss die individuellen Unterschiede zwischen Lernenden berücksichtigen.

Erneuerungen im Konzept und in der Gestaltung der Grammatikvermittlung im Germanistikstudium und in der Lehrerbildung

Ágnes KOHLMANN, Zsuzsa SOPRONI

Pázmány Péter Catholic University
kohlmann.agnes@med.u-szeged.hu / soproni.zsuzsa@gmail.com

ABSTRACT

Innovations in the concept and design of grammar teaching in German studies and in teacher training

This article summarises the new concept of grammar teaching in German studies and teacher training at the Department of German Studies at the Catholic Péter Pázmány University in Hungary. A new grammar book series consisting of four volumes is presented, which is based on the latest theories of linguistics research, on the results of psycholinguistic research, and on the didactics of grammar teaching.

KEYWORDS

grammar teaching, new didactic concept, German Studies, teacher training, students' needs

1. Einleitung

Seit Jahren lässt sich in Ungarn beobachten, dass die Zahl der Jugendlichen, die Germanistik als BA-Studium oder Lehramtstudium wählen, allmählich sinkt (siehe auch die Beiträge in Middeke 2010). Im engen Verhältnis mit den zurückgehenden Anmeldungszahlen haben sich auch die Deutschkenntnisse der immatrikulierten Studierenden im Studienfach Germanistik in den letzten Jahren verschlechtert. Es ist zudem nicht zu übersehen, dass es eine neue, so genannte Net-Generation gibt, die in einer digitalisierten Welt aufgewachsen ist. Die meisten Jugendlichen lesen keine Bücher mehr, sie vertiefen sich nicht mehr in ihre Lektüre, sondern sehen eher Filme, Sitcoms oder YouTube-Videos an (siehe z. B. die JIM-Studie, 2021, URL 1), sie schicken Symbole statt Emails und kommunizieren vorwiegend in Bildern oder in kurzen Botschaften. Diese Entwicklung wirkt sich natürlich auf ihre Informationsverarbeitungsprozesse aus. Die raschen Veränderungen machen sich auch in universitären Studiengängen bemerkbar. Die Studienbücher, die Aufgaben in den Klausuren und

die Prüfungsanforderungen berücksichtigen die veränderten Informationsverarbeitungsprozesse der neuen Jahrgänge derzeit großenteils noch nicht. Deshalb erzielen viele Studierende schlechtere Ergebnisse, auch bei den Prüfungen und Klausuren nehmen die Misserfolge zu. Besonders schwierig erweisen sich seit einigen Jahren die Grammatikkurse in den ersten drei Semestern des Studiums. Aus diesen Gründen war es für uns dringend erforderlich, die Konzeption und die Gestaltung dieser Kurse zu überdenken, um uns einerseits den Kompetenzen der neuen Generation anzupassen und andererseits, um den Motivationsverlust und den Studienabbruch unserer Studierenden zu verhindern.

2. Veränderungen in der Informationsverarbeitung

Im digitalen Zeitalter verändert die moderne, großen Massen zugängliche Computertechnologie allmählich die grundlegende Form der Wissensrepräsentation der Menschen, sie wird zunehmend depiktional/bildhaft anstatt propositional/verbal (Greenfield 1998:99–103). Neben der analytischen, schrittweisen Verarbeitung der gesprochenen und geschriebenen Sprache gewinnt die ganzheitliche, visuell-räumliche Verarbeitung zunehmend an Bedeutung. Ein linearer Denkprozess ist deshalb viel seltener. Es scheint, dass jüngere Menschen sich in bildreichen Umgebungen wohler fühlen als mit Texten, sie bevorzugen Bilder (Icons, Diagramme) gegenüber Wörtern. Technische Hilfsmittel ermöglichen außerdem eine schnelle und informationsreiche Informationsübertragung auf der Grundlage visuell-räumlicher Informationen. Unser Gehirn passt sich an diese Veränderungen an: aufgrund der großen Menge an Bildern, Grafiken, Symbolen und Computerspielen entwickeln sich bei der Net-Generation gute visuell-räumliche Fähigkeiten (Oblinger/Oblinger 2005:2.5; Gyarmathy 2011:81).

Eine andere typische Eigenschaft dieser Net-Generation ist, dass sie den ganzen Tag im Internet surft; sie wechselt ständig zwischen Bildern und Texten. Wegen des Herumspringens im Internet entwickeln diese Menschen ein Hypertext-Denken. Sie scannen eher die gesehenen vielfältigen Informationen, als dass sie sie wirklich lesen (Oblinger/Oblinger 2005:2.4).

Sie machen eher eine Bricolage aus vielen Informationen, aus denen sie ganzheitliche Muster entwickeln, deshalb lernen sie zunehmend induktiv und ganzheitlich. Wenn es nur wenige Details gibt, bilden sie daraus ebenfalls ein Muster, das aber häufig falsch ist (Gyarmathy 2011:85). Die Bildung der Muster funktioniert intuitiv und mit wenig Bewusstsein. Dies führt zu Lösungen ohne oder sogar gegen den Willen des Einzelnen (Gyarmathy 2011:85). Wenn Fehler in diesem Muster vorkommen, werden diese sehr oft nicht mehr bemerkt. Das Aufkommen von hoher Visualität macht die Suche außerdem formgebunden. Der Schwerpunkt liegt auf dem Prozess, wobei das ständige Wechseln im Such-

lauf die oberflächliche Verarbeitung in den Vordergrund rückt. Das bedeutet, dass sich die Studierenden nur für den wörtlichen Teil des Textes interessieren und dass die semantische Verarbeitung und das Nachdenken, das Erarbeiten des Gesehenen oder des Gelesenen verloren gehen. So kann man nicht mehr tief in den Text eindringen, weil man ihn nicht verarbeitet hat (Greenfield 2015:265).¹ Im Zusammenhang mit der Textkompetenz haben Studien ergeben, dass die Erhöhung der Anzahl von Hyperlinks (Fitzsimmons/Weal/Drieghe 2019:16) oder die Verwendung von visuellen Symbolen als Anmerkungen (im Vergleich zur Verwendung von Wörtern oder keinen Anmerkungen; Plass/Chun/Mayer/Leutner 2003:237) zu einem schlechteren Informationserwerb führt. Für die Studierenden ist es aber essenziell, dass sie sich das kritische Denken, die Kombination und die Synthese der erworbenen Informationen aneignen.

Mitglieder der Net-Generation können leicht und schnell von einer Aufgabe zur anderen umschalten und Informationen außer Acht lassen, die sie nicht interessieren. Sie sind auch in der Lage, schnell zu reagieren und erwarten schnelle Antworten (Oblinger/Oblinger 2005:2.5; Gyarmathy 2011). Weil diese Personen immer wieder zwischen den Bildern und Texten hin und her springen, können sie sich nur mit Mühe auf eine Aufgabe konzentrieren. Die Aufmerksamkeitskontrolle funktioniert nicht mehr so effizient. Sie sind meist nicht in der Lage, dem, was vor ihnen liegt, dauerhaft Aufmerksamkeit zu schenken, weil sie durch andere Reize abgelenkt werden (Gyarmathy 2011:81). Studien, die das Online-Leseverhalten und die Informationssuche untersuchten, haben Tendenzen zum vermehrten Browsing und Scanning, zum Aufspüren von Schlüsselwörtern, zum nichtlinearen und selektiven Lesen und zur verminderten anhaltenden Aufmerksamkeit aufgezeigt (Nicholas/Rowlands/Clark/Williams 2011:41–42).

Mängel in der Aufmerksamkeitskontrolle und die Veränderungen im Informationserwerb haben zur Folge, dass Mitglieder dieser Generation Informationen nur in kleineren Schritten und kleineren Mengen aufnehmen können. Das bedeutet auch, dass sie die Informationen nur oberflächlich verarbeiten. Ein weiterer Faktor, der zur Verschiebung hin zu oberflächlichem Lernen beiträgt, ist die Leichtigkeit, mit der Informationen online abgerufen werden können, was den Bedarf an tiefgreifender Verarbeitung verringert, um Informationen im Gedächtnis zu speichern. Sich auf die Technologie als externe Gedächtnisquelle zu verlassen, kann zu einem geringeren Lernaufwand führen, da die Informationen üblicherweise jederzeit leicht online abgerufen werden können. Sparrow/Chatman (2013:351) weisen darauf hin, dass die Menschen nicht generell ein

1 Die Einsichten von Susan Greenfield lösten eine Debatte aus. Vgl. Bell/Bishop/Przybylski (2015).

schlechteres Gedächtnis haben. Stattdessen machen sich die Menschen nicht die Mühe, sich an Informationen zu erinnern, die für sie persönlich nicht relevant sind, wenn sie diese jederzeit online finden können.

Die Verbreitung von Internettechnologien spiegelt sich auch in einem dramatischen Anstieg des internetbezogenen Multitasking-Verhaltens wider, insbesondere bei jüngeren Generationen (Carrier/Cheever/Rosen/Benitez/Chang 2009:488).² Der erfahrungsorientierte Charakter der Net-Generation bedeutet auch, dass sie gerne etwas tun und nicht nur denken oder über Dinge reden (Oblinger/Oblinger 2005:2.7). Es gibt Hinweise darauf, dass die Erfahrung mit der Internetsuche zu neuronalen Veränderungen führen kann, aber es ist noch weitere Forschung erforderlich, um die genauen Mechanismen aufzudecken, die durch die Online-Informationsverarbeitung beeinflusst werden (Loh/Kanai 2015:516).

Die Veränderungen in der Informationsverarbeitung haben zur Folge, dass die Deutschkenntnisse, besonders die Grammatikkenntnisse, der meisten Studierenden, die ihr Studium im Studienfach Germanistik und Lehramt-Studium beginnen, nicht mehr vertieft und strukturiert sind. Wir mussten uns also eine Strategie überlegen, wie wir die Grammatikvermittlung für alle Studierenden der Germanistik in unseren Studieneinheiten erneuern können. Die Antwort auf die vorhin erwähnten Veränderungen und Bedürfnisse der Studierenden war die Konzipierung neuer Grammatikbücher und dadurch die Erneuerung und Umstrukturierung der Grammatikvermittlung in unseren Studieneinheiten. Was die Bedürfnisse der Studierenden anbelangt, kamen wir zu dem Schluss, dass alle unsere Studierenden vor allem solide Grundkenntnisse in der Grammatik brauchen, damit sie korrekte Sätze und korrekte Texte verfassen können. Deswegen brauchen sie eine pädagogische Grammatik, in der die Sprachbeschreibung, die Darbietung und die Übungen verständlich und lernbar sind. Die grammatischen Strukturen sollen als systematische Kenntnisse erscheinen, damit sie ihre Fehler korrigieren und sich sprachlich entwickeln können. Dazu kommt, dass sie nicht nur Sprach-Können, sondern auch Sprach-Wissen brauchen (Thurmair 2001:41). BA-Studierende beschäftigen sich später eingehend mit der Sprache als System, sie vertiefen ihre Kenntnisse in Linguistikkursen. Lehramt-Studierende müssen „in der Lage sein, die Grundprinzipien der deutschen Sprache in ihren Strukturen und ihren Gebrauchsbedingungen zu beschreiben“ (Thurmair 2001:41). Aus diesem Grund brauchen sie zusätzlich einen Überblick über das Sprachsystem. Außerdem ist es für sie nützlich, eine Art pädagogische Grammatik kennenzulernen, damit sie wissen, wie grammatisches Wissen dargeboten und eingeübt wird. Deshalb sahen wir es als unsere

2 Vgl. Zimmermann (2018).

spezielle Aufgabe an, für unsere Studierenden, die Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums studieren, Grammatikbücher zu konzipieren.

3. Veränderungen in der Grammatikvermittlung

Als erster Schritt mussten die Inhalte der Grammatikeinheiten geändert werden: der systematische Grammatikunterricht wurde auf vier (anstatt drei) Studieneinheiten verteilt, und dadurch wurden die zu erlernenden und zu vertiefenden Themen und Inhalte pro Studieneinheit verringert. Im ersten Semester lernen unsere Studierenden über Wortarten, über das Verb und über den Satzbau. Im zweiten Semester lernen sie über Substantive, Adjektive, Artikelwörter, Pronomen und Präpositionen, also über die Zutaten für den Satz außer dem Verb, und gleichzeitig lernen sie in der Studieneinheit Grammatik 3 über komplexe Themen wie Passiv und Modi der Verben, die sich für unsere Studierenden oft als besonders schwierige Themen erweisen (insbesondere deshalb, weil die ungarische Sprache nur über eine sehr schwach ausgeprägte Passiv-Kategorie verfügt). Im dritten Semester – und das ist eine neue Studieneinheit – lernen sie über den komplexen Satz und über die einzelnen Satzglieder.

4. Die Konzeption der Grammatikbücher

Im Sinne der Fragestellung nach dem Zweck und den Konsumenten (Helbig 1992:163) mussten wir uns überlegen, wie der von uns vorgestellte Grammatikunterricht inhaltlich aussehen soll. Wir fragten nach dem Sprachniveau der neu immatrikulierten Studierenden, also nach den Veränderungen der letzten Jahre, hervorgerufen durch Digitalisierung und technische Geräte. Wir wollten uns in der Gestaltung der Grammatikbücher an die Net-Generation anpassen, und zwar wollten wir noch verständlicher, noch einfacher, noch klarer formulieren. Nicht zuletzt hielten wir uns vor Augen, dass ein Teil der Benutzer:innen unserer Grammatikbücher künftig Deutsch als Fremdsprache unterrichten wird, daher hielten wir es für sinnvoll, die Grammatikbücher so zu konzipieren, dass unsere Studierenden diese später sowohl als Handbuch als auch als Übungsbuch verwenden können. Neben der Vermittlung von grammatischem Wissen war es uns ein wichtiges Anliegen, durch die verwendeten Sätze, Beispiele und Texte auch den Wortschatz zu erweitern und die Verwendung von bestimmten grammatischen Phänomenen in typischen Situationen und Texten darzubieten. Deshalb wollten wir eine didaktische/pädagogische Grammatik, also eine Sprachbeschreibung für den Zweck des Lernens und eventuell des Lehrens (Helbig 1992:137) in einem Werk konzipieren. Unsere Grammatikbücher gehören somit zur Kategorie der

didaktischen Grammatik (Storch 2001:77–85), als ein Spezialfall der pädagogischen Grammatik im Sinne von Helbig (1992:137–138) und Thurmair (2001:49). Nach Kühn (2004:10) zählen Übungsgrammatiken, in denen ein Regelteil und ein Übungsteil zu finden sind, zu den didaktischen Grammatiken. Folglich können unsere Grammatikbücher zu den Übungsgrammatiken gezählt werden, und zwar zu den traditionellen Übungsgrammatiken, in denen ein ausgewähltes grammatisches Phänomen zuerst teilweise auch in Tabellen vorgestellt, erklärt, und zusätzlich reichlich mit Beispielen dargestellt wird, dem anschließend der Übungsteil folgt. Deshalb ist unsere Grammatik deduktiv und analytisch konzipiert: nach dem Erklärungsteil mit Beispielen kommen verschiedene Übungstypen wie Einsatzübungen, Formationsübungen, Lückenübungen, Umformungsübungen, Konstruktionsübungen oder grammatische Bestimmungsübungen (siehe Storch 2001:86–89; Reder 2011:140). In der überarbeiteten 2. Ausgabe der Grammatikbücher („Grammatik 1“ und „Grammatik 3“) versuchten wir, mehr kommunikative und kreative, offene Aufgaben einzubauen. Der Nachteil dieser Aufgaben ist, dass im Lösungsschlüssel nur Lösungsvorschläge zu finden sind, was aber zur Verunsicherung bei unseren Studierenden führt.

Beim Gestalten und Verfassen der theoretischen Teile haben wir die neuesten Erkenntnisse der deutschen Grammatikschreibung eingebaut. Einige Themen wurden wegen der Übersichtlichkeit und Erlernbarkeit neu strukturiert. In den pädagogischen Grammatiken und Übungsgrammatiken wurden diese meist in ziemlich langen Listen aufgezählt. Ein Beispiel dafür ist die Verwendung der sogenannten sich-Verben. In mehreren Grammatiken wurden nur bestimmte Verwendungsmöglichkeiten erwähnt, andere haben das Thema eher formal behandelt oder nicht klar strukturiert (z. B. Dreyer/Schmitt 2000:55–60; Buscha/Szita 2011:52–53; Buscha/Szita/Raven 2013:40; Duden 2009:399–405). In unserem Buch „Grammatik 1“ haben wir nach Überlegungen drei Gruppen aufgestellt mit reflexiven Verben im engeren und im weiteren Sinne sowie mit reziproken Verben. Die Benennungen der traditionellen Grammatiken haben wir auch an anderen Stellen verändert, wenn diese für unsere Studierenden irreführend erscheinen. Im Fall der sich-Verben kann bei unseren Studierenden die Frage auftauchen: warum sind manche reflexiven Verben unecht oder teilreflexiv? (z. B. Götze/Hess-Lüttich 1999:71–72; Helbig/Buscha 1995:98–103; Buscha/Szita/Raven 2013:40).

Als ein anderes Beispiel sind die trennbaren und untrennbaren Verben zu erwähnen. Die gängige semantische Aufteilung dieser doppelförmigen Präfix- und Partikelverben (Duden 2009:697–698) beruht traditionell auf den Bedeutungspaaren *konkret* oder *abstrakt/übertragen*. Auch wenn wir annehmen, dass es einen Konsens darüber gibt, was diese Aufteilung bedeuten soll, ist diese Regel nicht ausnahmslos und daher unzuverlässig. Nehmen wir beispielsweise

das Verb *durchkämpfen*. Es ist fraglich, ob die Bedeutung hier als trennbares Verb konkret sei: „gegen starke Widerstände mit großem Einsatz und großer Beharrlichkeit durchsetzen oder über einen bestimmten Zeitraum ohne Unterbrechung kämpfen“ (URL 2). Es lässt sich vermuten, dass die Bedeutung eher metaphorisch zu verstehen ist. Diese Gruppe der Verben ist in den Grammatiken als Liste aufgezählt, eine Strukturierung dieser Verben lässt sich nicht finden (Hall/Scheiner 2014:44–54; Götze/Hess-Lüttich 1999:50–52; Helbig/Buscha 1996:223–224). Folglich können unsere jungen Studierenden diese Liste höchstwahrscheinlich nur mit großer Mühe auswendig lernen.

Ein weiteres Beispiel für die moderne Grammatikauffassung und Neustrukturierung ist das Thema der „Indefinitpronomen“. In vielen Grammatiken wird zwischen Artikel-Funktion und Pronomen-Funktion nicht klar getrennt, wegen identischer Varianten werden beide Funktionen oft zusammen behandelt. So wird in der traditionellen Grammatikauffassung die Klasse der Artikel enger gefasst (bestimmter, unbestimmter Artikel und Negationsartikel). Wir haben die Artikel-Funktion von der Pronomen-Funktion getrennt und parallel behandelt. Bei den Indefinitpronomen haben wir zusätzlich zwischen substantivischen Indefinitpronomen (Götze/Hess-Lüttich 1999:275) und Quantifikativ-Pronomen (Hoffmann 2009:387–388) unterschieden. Auf diese Weise gelang es uns, ein durchschaubares System der Indefinitpronomen aufzustellen.

Es wurden auch bestimmte Theorien oder Modelle aus der Sprachwissenschaft verwendet. So haben wir im Kapitel ‚Der Satz‘ das topologische Modell benutzt, um das Verständnis für den Satzbau zu erleichtern (siehe auch Thurmair 2001:43). Ein anderes Beispiel ist die Behandlung der Präpositionen, bei denen wir den Grammatikalisierungsprozess als Erklärung für die Kasus der Präpositionen verwendet haben. Außerdem stellten wir die Präpositionen aus mehreren Gesichtspunkten vor: nach ihren Rektionseigenschaften, nach ihren Stellungseigenschaften, nach ihrer semantischen Funktion und nach ihren syntaktischen Funktionen. So lässt sich ein Gesamtbild mit den vernetzten Informationen bilden.

Andererseits haben wir aus lernpsychologischen Gründen bestimmte Fachbegriffe eingeführt und erklärt, bestimmte Themen so strukturiert, wie sie später in den linguistischen Studieneinheiten vorkommen. Damit wollten wir den Lernprozess in Kursen der Linguistik erleichtern. Bei der Bestimmung der Inhalte der Grammatikeinheiten und parallel dazu, bei der Reihenfolge der vorgestellten grammatischen Phänomene hielten wir uns das Prinzip, von einfachen zu komplexen Themen, vor Augen. Besonders wichtig war uns, dass keine Subthemen vorkommen, die noch nicht behandelt worden sind: das Kapitel über Negation kommt nach dem Kapitel ‚Satzbau‘, Konjunktivformen in Passiv können erst nach dem Passiv im Kapitel ‚Konjunktiv‘ eingeführt werden. Bei

der Behandlung von Modalverben haben wir den objektiven vom subjektiven Gebrauch klar getrennt, um das Ranschburg-Phänomen, die Hemmung beim Abruf von ähnlichem Lernmaterial, zu verhindern. Der subjektive Gebrauch der Modalverben wird erst im Buch ‚Grammatik 3‘ ausgeführt, während die Modalverben im objektiven Gebrauch in ‚Grammatik 1‘ beim Thema Verb behandelt werden. Krause (2016:80) macht darauf aufmerksam, dass bei der grammatischen Unterweisung auch linguistische Zusammenhänge gezeigt werden sollen, das heißt, man soll Zusammenhänge bilden, alle sprachlichen Teilsysteme in ihrem Zusammenwirken betrachten können. So kann man beispielsweise das Zusammenspiel von semantischen, morphologischen und syntaktischen Faktoren durchschaubar machen (Krause 2016:80). In diesem Sinne wollen wir möglichst alle sprachlichen Systeme in ihrem Zusammenwirken vorstellen, das heißt, Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und auch manchmal Pragmatik in einem Thema behandeln. Die Verben werden zuerst nach ihren semantischen Eigenschaften vorgestellt, gefolgt von der Vorstellung der Aktionsart der Verben. Diese dienen dann später bei der Perfektbildung als Grundlage für die Gebrauchsregeln. Wir versuchen, nicht nur normatives Wissen zu vermitteln, sondern auch der Sprachrealität Rechnung zu tragen. Wir haben ein kurzes Kapitel über den am-Progressiv, der allmählich auch in der Schriftsprache Einzug findet, eingebaut. Damit verfolgen wir das Ziel, unsere Studierenden nicht nur in die Terminologie, sondern auch in die Themen der linguistischen Studieneinheiten einzuführen.

Außerdem wollen wir auch ihre Kenntnisse vernetzen, also ihr Hypertext-Denken benutzen und dieses gleichzeitig ein bisschen vertiefen. Bei den oben genannten Modalverben (‚Grammatik 1‘ 2021:69) wird der subjektive Gebrauch auch erwähnt und mit Beispielen vorgestellt. Umgekehrt verweisen wir in ‚Grammatik 3‘ (2022:31) am Anfang des Kapitels auf den objektiven Gebrauch zurück. In ‚Grammatik 1‘ (2021:59–60) verweisen wir auf die modale Bedeutung von Futur I und II, sie können ebenfalls Vermutung ausdrücken. Bei den sich-Verben in ‚Grammatik 1‘ (2021:91) wird ihre Stellung im Satz anhand von Beispielen erwähnt. Gleichzeitig verweisen wir hier darauf, dass über die Stellung der Pronomen im Satz ausführlicher im Kapitel ‚Der Satz‘ gelernt wird. Besonders wichtig fanden wir es, nach bestimmten theoretischen Einheiten immer das Gelernte bewusst zu machen, also zur Reflexion, zur Analyse des gelernten Stoffs anzuregen und später zur Synthese beizutragen. Diese Übungen dienen auch der Erarbeitbarkeit (Huneke/Steinig 2005:158). So haben die Studierenden die Möglichkeit, die Regularitäten und Strukturen auf der Grundlage der im Kapitel vorgestellten grammatischen Phänomene selbst zu erarbeiten, zu ordnen und zu vertiefen. Krause (2016:84) betont bei der Grammatikvermittlung die Wichtigkeit von sprachlichen Routinen oder Ritualen wie idiomatischen Aus-

drücken in der schriftlichen Kommunikation oder funktionalen Teilelementen von Texten, die die Zugehörigkeit zu bestimmten Textsorten oder kommunikativen Domänen signalisieren, um das kommunikative Ziel adäquat auszudrücken. Diese sind unseres Erachtens auch deshalb wichtig, weil damit zusätzlich interkulturelle Missverständnisse vermieden werden können. Mit der Auswahl von authentischen Texten im Übungsteil versuchen wir keine reine formbezogene Grammatik zu konzipieren. Vielmehr haben wir das Ziel, den Übungsteil so weit wie möglich textfundiert zu gestalten, d.h. grammatische Phänomene möglichst in typischen Handlungsmustern oder Textsorten bzw. in typischen Situationen zu vermitteln (siehe Kühn 2004:32). So war es uns ein wichtiges Anliegen, dass wir bei den Übungen – wie oftmals in der Fachliteratur kritisiert – nicht mit leeren Texten, sondern mit Lehrtexten arbeiten (Thurmair 2001:55).

Beim Schreiben der Bücher haben wir uns die Erkenntnisse der Psychologie und der Lernpsychologie stets vor Augen gehalten. Da es in einer pädagogischen Grammatik notwendig ist, die behandelten grammatischen Phänomene auch aus lernpsychologischer Sicht angemessen darzustellen, war für uns neben der Verstehbarkeit auch die Behaltbarkeit und die Bewusstmachung wichtig (Feld-Knapp 2016:21). Die Bewusstmachung erfolgt im Sinne des kognitiven Paradigmas als Reflexion über Lerngegenstände und Lernvorgänge nicht nur durch die Darbietung der grammatischen Phänomene und durch die Reihenfolge der Übungen, sondern auch durch den durchdachten Aufbau der einzelnen Kapitel (Feld-Knapp 2016:23). Außerdem haben wir Mindmaps, Comics, Bilder und Tabellen (einige mit Schattierungen) eingesetzt, um einerseits der holistischen Verarbeitung der Informationen der neueren Generationen gerecht zu werden und dadurch andererseits die Behaltbarkeit und die Bewusstmachung zu sichern.

Wie unsere Ziele zur Konzipierung von Grammatikbüchern für die Studierenden der Net-Generation verwirklicht worden sind, wird in den nächsten Kapiteln anhand von konkreten Beispielen vorgestellt.

5. Aufbau der Kapitel

Im Folgenden wird anhand von Beispielen aus den vier Grammatikbüchern dargestellt, wie diese Konzeption konkret verwirklicht wurde.

Bei der Einführung eines neuen Themas aktivieren wir das Wissen der Studierenden. In ‚Grammatik 1‘ werden die in der Mittelschule erworbenen Kenntnisse über die einzelnen Wortarten im ersten Kapitel ‚Die Wortarten‘ in Form von kurzen Regeln und Aufgaben zusammengefasst und dadurch systematisiert. In der Einführung des zweiten Kapitels ‚Das Verb‘ wird dieses Wissen mit einer kurzen Zusammenfassung über die Verbformen aktiviert. In der unmittelbar nachfolgenden Aufgabe müssen die Studierenden dann mit konkreten Sätzen

arbeiten und dabei ihre aktivierten Kenntnisse über die finiten und infiniten Verbformen benutzen (siehe ABB. 1).

2. DAS VERB

Verben haben veränderliche Formen, sie werden flektiert. Die Flexion der Verben heißt Konjugation. Die finiten (flektierten) Verbformen werden durch fünf grammatische Merkmale (Person, Numerus, Tempus, Modus, Genus Verbi) charakterisiert. Neben den finiten Formen existieren auch infinite (nicht flektierte) Verbformen: der **Infinitiv** (*singen, fahren*), das **Partizip I** (*singend, laufend*) und **Partizip II** (*gesagt, genommen*).

1. Unterstreichen Sie in den Sätzen alle verbalen Formen! Bestimmen Sie die finiten und die infiniten Verbformen.

1. Wir spielten gestern Fußball.
2. Gestern wurde Fußball gespielt.
3. Wenn es auf der Autobahn keinen Unfall gibt, kommen wir bald in Berlin an.

ABB. 1: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 13.

Nach dieser Übung werden die Kenntnisse über die Verben in größere Zusammenhänge, also in linguistisches Wissen, eingebettet (siehe ABB. 2).

Verben spielen eine zentrale Rolle in einem Satz, sie bilden den Kern des Satzes, weil sie die Bedeutung (Semantik) und die Struktur (Syntax) des Satzes bestimmen. Sie können bestimmte Satzglieder an sich binden und dadurch bestimmen sie die Grundstruktur des Satzes.

Zugvögel verfügen über einen eingebauten Magnetkompass, der ihnen insbesondere bei schlechtem Wetter den Weg weist.

ABB. 2: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 13.

Darauffolgend wird ein Überblick über das Kapitel ‚Verb‘ gegeben, der das Wissen der Studierenden aus syntaktischer Sicht strukturiert (siehe ABB. 3).

Nach syntaktischen Kriterien, also nach dem Verhältnis zum Prädikat, unterscheidet man zwischen Vollverben, Hilfsverben und Funktionsverben.

Die **Hilfsverben** oder Nebenverben sind solche Verben, die in Verbindung mit anderen Verben auftreten. Sie zerfallen in temporale Hilfsverben (*haben, sein, werden*), Modalverben (*dürfen, können, mögen, sollen, wollen, müssen*), Modalitätsverben (*brauchen, drohen, gedenken, pflegen, scheinen* u.a. mit *zu*+ Infinitiv) und die Kopulaverben (*sein, werden, bleiben*).

Die **Funktionsverben** sind ursprünglich Vollverben, die ihre eigentliche Bedeutung innerhalb des Funktionsverbgefüges weitgehend verloren haben und das Prädikat nicht länger alleine bilden können. Sie verbinden sich regelmäßig mit präpositionalen oder nominalen Gruppen, in denen ein Nomen das Geschehen bezeichnet. z.B. *Abschied nehmen* (= sich verabschieden), *Hilfe leisten* (= helfen).

Nach dem Verhältnis zum Subjekt unterscheidet man **persönliche und unpersönliche Verben** (Impersonalia). Impersonalia sind solche Verben oder verbale Wendungen, die nur mit dem Personalpronomen *es* konstruiert werden können (z.B.: *Es regnet / blitzt / schneit / donnert*).

ABB. 3: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 13.

Zum Schluss wird ganz unten auf derselben Seite darauf hingewiesen, welche grammatischen Phänomene in Bezug auf das Verb in welchem Grammatikbuch ausführlich besprochen werden. Damit wird das Wissen der Studierenden über das Verb mit weiteren komplexeren verbalen Phänomenen vernetzt (siehe ABB. 4).

In diesem Grammatikbuch beschäftigen wir uns ausführlich mit der Bedeutung, mit den Formen der Verben, mit den Subklassen nach den syntaktischen Eigenschaften und mit den Tempusformen. Die Funktionsverbgefüge werden in Grammatik 4, Modi und Genera werden in Grammatik 3 behandelt.

ABB. 4: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 13.

Unser Ziel ist es, dass die Studierenden die deutsche Sprache in ihrer Systemhaftigkeit kennenlernen und die innerlinguistischen kausalen Zusammenhänge mit der Morphologie, Semantik und Syntax erkennen können. Um dieses Ziel zu verwirklichen, behandeln wir ein Thema aus mehreren Aspekten und formulieren nicht nur formbezogene Regeln. So werden bei den Verben zum Beispiel nicht nur die morphologischen Eigenschaften besprochen, sondern auch ihre semantischen Eigenschaften sowie ihre Aktionsart, denn bei der Perfektbildung werden die Verben nach diesen Kriterien gruppiert. Als ein weiteres Beispiel kann das Kapitel ‚Der Satz‘ im Buch ‚Grammatik 1‘ erwähnt werden, in dem beim Satzbau nicht nur einfache Wortfolgeregeln formuliert werden, sondern das Topologische Modell eingeführt wird.

In den einzelnen Kapiteln werden die grammatischen Phänomene in kleineren Abschnitten dargeboten, wir gehen Schritt für Schritt vor. Wir achten darauf, dass die Regeln nicht nur verstanden werden, sondern auch bewusst gemacht werden. Aus diesem Grund wird unmittelbar nach einer Regel immer eine kurze Aufgabe eingebaut, die der Bewusstmachung dient. Welchen Aufgabentyp wir hier wählen, bestimmt immer das jeweilige Phänomen. Bei der Übung zu den semantischen Eigenschaften der Verben haben wir zum Beispiel eine einfache Zuordnungsaufgabe eingebaut, bei der die angegebenen Verben den eben definierten Verbkategorien zugeordnet werden müssen (siehe ABB. 5 bzw. ABB. 6).

2.1 Semantische Eigenschaften der Verben

Nach ihren semantischen Eigenschaften lassen sich Vollverben auf verschiedene Weisen klassifizieren:

- **Zustandsverben:** *liegen, schlafen, hängen, blühen, hungern, leben*
- **Vorgangsverben:** diese Vorgänge können ohne das Zutun des Menschen und ohne, dass der Mensch es beeinflusst, geschehen: *frieren, regnen, scheitern, wehen, wirbeln, schneien, fallen, einschlafen, explodieren, tropfen*
- **Tätigkeitsverben / Handlungsverben:** im Unterschied zu Vorgangsverben setzen sie eine Intention des Handelnden voraus: *gehen, essen, lesen, schreiben, beliefern, schicken, unterstützen*. Darunter kann man verschiedene Subklassen aufstellen wie
 - **Bewegungsverben:** *laufen, schreiten, fahren, flattern*
 - **Verben des Sagens (verba dicendi):** *berichten, sagen, erklären*
 - **Verben der Transaktion:** *geben, überreichen, nehmen*

Tätigkeitsverben drücken aus, dass ein Subjekt in aktiver Weise etwas tut. (*arbeiten, singen*). Sie benötigen jemanden, der eine Handlung, eine Tätigkeit ausführt – ein Agens.

ABB. 5: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 14.

3. Klassifizieren Sie die folgenden Verben nach ihrer Semantik (Tätigkeits-/ Handlungsverben, Vorgangsverben, Zustandsverben)

arbeiten, sich befinden, bleiben, danken, einschlafen, sich erinnern, sich erkälten, erkranken, fallen, gedenken, helfen, kaufen, lesen, liegen, reparieren, schlafen, sein, singen, spielen, telefonieren, tun, verblühen, verbluten, wohnen

Tätigkeits-/ Handlungsverben	Vorgangsverben	Zustandsverben

ABB. 6: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 15.

Nach der Formulierung einer Regel werden mehrere Beispielsätze angegeben, meistens in tabellarischer Form, damit sie durchschaubarer und leicht verständlich ist. Am Seitenrand werden noch weitere Informationen zu dem jeweils besprochenen grammatischen Phänomen gegeben, außerdem finden sich hier auch Begriffsdefinitionen oder weiterführende Links mit QR-Codes (siehe ABB. 7).

Die Bedeutung des Präsens

Typischerweise steht es für Gegenwärtiges, das zum Sprechzeitpunkt noch andauert, aber es kann auch für Zukünftiges und Vergangenes stehen:

Bezug auf gegenwärtiges Geschehen	Was <u>machst</u> du hier? Ich <u>suche</u> eine Rechnung. Frau Klein <u>ist</u> zurzeit in Urlaub. Die Kinder <u>sind</u> im Hotel.
Bezug auf zukünftiges Geschehen	Man <u>sieht</u> sich. Sie <u>kommt</u> dann später. In ein paar Wochen <u>spricht</u> niemand mehr davon.
Bezug auf vergangenes Geschehen	Im September 1941 <u>beginnt</u> die Belagerung Leningrads. Sie <u>dauert</u> 900 Tage. Am 11. September 2001 <u>rasen</u> zwei Flugzeuge in die Zwillingstürme von New York.
Bezug auf allgemeingültigen Sachverhalt	Drei mal drei <u>ist</u> neun. Löwen <u>haben</u> eine Mähne. Wer einmal <u>lügt</u> , dem <u>glaubt</u> man nicht.

Wenn Präsens für Zukünftiges statt Futur I steht, muss der Zukunftsbezug durch Kontext oder Temporalangabe verdeutlicht werden: Familie Meier macht morgen einen Ausflug.

Bezug auf vergangenes Geschehen: Präsens wirkt hier unmittelbarer. Es vergegenwärtigt historische Ereignisse oder macht die Erzählung lebendiger.

Temporalangaben: Angabe im Satz, die den Inhalt des Satzes zeitlich einordnet (= adverbiale Bestimmung der Zeit)

Der Gegenwarts- und Zukunftsbezug wird oft durch Temporalangaben verdeutlicht (*heute, bald, nächstes Jahr*).

ABB. 7: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 45.

Am Ende einer größeren thematischen Einheit haben wir zusammenfassende Tabellen, wie bei der Zusammenfassung der Bedeutung der Modalverben im objektiven Gebrauch, die mit witzigen Cartoons ergänzt werden, um den Studierenden das Behalten des Erlernten zu erleichtern (siehe ABB. 8).

Bedeutung der Modalverben. Zusammenfassungen:

Modalverben	Bedeutung	Schattierungen
können	Möglichkeit	Gelegenheit Fähigkeit Erlaubnis / Verbot
müssen	Notwendigkeit	Regelung Zwang Aufforderung
dürfen	Erlaubnis	Berechtigung / Verbot Möglichkeit
sollen	Forderung	Auftrag Pflicht Norm
wollen	Absicht	Wille Plan
mögen	Vorliebe	Neigung Wunsch



ABB. 8: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 79.

6. Übungen Schritt für Schritt

Unsere Zielsetzung, dass den Studierenden die grammatischen Themen und Phänomene schrittweise beigebracht werden sollen, verwirklichen wir nicht nur bei den theoretischen Teilen, sondern auch bei den Übungen, wie es im Folgenden mit konkreten Beispielen aus den vier Grammatikbüchern dargestellt wird.

Nach der Bewusstmachung eines grammatischen Phänomens kommen zuerst immer solche Aufgaben, in denen die erworbenen Kenntnisse einfach angewendet werden müssen. Hier arbeiten wir mit verschiedenen Aufgabentypen, wir beginnen mit einfachen Ergänzungsaufgaben wie in ‚Grammatik 3‘ bei dem Vorgangspassiv, wo in einem zusammenhängenden Text die in Klammern angegebenen Verben im Passiv in der jeweils angegebenen Tempusform ergänzt werden müssen (siehe ABB. 9).

3. Ergänzen Sie die Verben im Passiv in der angegebenen Zeitform.

a)

Die Eiskrem

Um Speiseeis herzustellen, braucht man zunächst eine Menge Milch.

Die _____ in einen großen Mischer _____ (schütten).

Zu der Milch kommen Butter, Zucker, zermahlene Vanilleschoten und die zerriebenen Früchte des Johannisbrotbaums.

Das alles _____ kräftig _____ (rühren) und _____ (vermischen) bis die fünf Zutaten eine flüssige Masse geworden sind.

ABB. 9: ‚Grammatik 3‘, 2. Ausgabe, S. 7.

Ergänzungsaufgaben werden oft dadurch komplexer gemacht, dass die fehlenden Verben nicht am Ende des Satzes angegeben werden, sondern die Studierenden aus einer Liste von Verben das passende auswählen und in der richtigen konjugierten Form in den Text einsetzen müssen, wie in der folgenden Aufgabe bei den Tempusformen in ‚Grammatik 1‘ (siehe ABB. 10).

40. Ergänzen Sie den Text mit den passenden Verben im Präsens. Jedes Verb kann nur einmal verwendet werden. Achten Sie auf richtige Verwendung der trennbaren und untrennbaren Vorsilbe. Die möglichen Leerstellen markieren Sie mit Ø.

Heute _____ wir in einer schönen technologisierten Zeit _____. →
Heute *leben* wir in einer schönen technologisierten Zeit Ø.

Einkaufsfallen im Supermarkt

beitragen – beobachten – einbauen – helfen – installieren – kaufen – nehmen –
messen – sprechen – werden – haben – sein

Wissenschaftler _____ von 30% bis 60% Spontankäufen im
Lebensmittelmarkt _____. Damit ihr auch weiterhin mehr
_____, als ihr eigentlich wollt, _____ die
Konsumforschung euch _____, die Kunden, unter die Lupe. Wissenschaftler
_____ die Herzfrequenz und die Körpertemperatur von
Versuchspersonen beim Einkauf _____, _____ im
Supermarkt Video- und Fotokameras _____,
elektronische Schwellen in den Ladenfußboden _____,
_____ jeden Handgriff _____. So analysiert,

ABB. 10: ‚Grammatik 1‘; 2. Ausgabe, S. 46.

Bei bestimmten grammatischen Phänomenen wie z. B. bei den Modalverben oder bei Passiv und Konjunktiv sind am Anfang klassische Umformungsaufgaben notwendig, denn wie die Ergänzungsaufgaben haben diese Aufgabentypen auch das Ziel, die richtige Verwendung der grammatischen Formen zu üben. Schon bei diesen einfachen Aufgaben versuchen wir mit zusammenhängenden Texten und nicht mit losen Sätzen zu arbeiten, wie es die oben erwähnten Beispielaufgaben eindeutig beweisen. Ferner werden bei diesen „Formübungen“ auch kreative und kommunikative Aufgaben eingebaut, wie zum Beispiel in ‚Grammatik 3‘ bei dem subjektiven Gebrauch der Modalverben die folgenden zwei Aufgaben (siehe ABB. 11).

15. Millionär in seiner Villa tot aufgefunden – die Polizei ermittelt.

Stellen Sie Behauptungen und Vermutungen über diesen Tod an, indem Sie Sätze mit Modalverben in subjektiver Aussage bilden.

Der Millionär kann einen Herzinfarkt erlitten haben. Er soll keine Verwandte haben. ...

Mögliche Inhalte: Todesursache? Natürlicher Tod? Mord? Tatwaffe? Tatzeit? Zeugen? Anwohner? Gärtner? Verdächtige? Alibi? Erben? Familie? Freunde?

16. Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit Ihrer Meinung nach...? Formulieren Sie Ihre Antwort mit Modalverben im subjektiven Gebrauch oder mit den entsprechenden Umschreibungen. Begründen Sie Ihre Antwort.

Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass es außerirdisches Leben im Universum gibt?

a. Außerirdisches Leben dürfte es schon im Universum geben, aber außerirdische Wesen müssten auch Probleme haben, andere Planeten zu erreichen.

b. Vermutlich existiert außerirdisches Leben im Universum, aber außerirdische Wesen haben höchstwahrscheinlich auch Probleme, andere Planeten zu erreichen.

Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit,

1. dass Sie im Lotto den Hauptgewinn einräumen?
2. dass in zehn Jahren nur Elektroautos fahren?

ABB. 11: ‚Grammatik 3‘, 2. Ausgabe, S. 55.

In den theoretischen Teilen werden oft Tabellen verwendet, um die Bewusstmachung zu fördern und die Behaltbarkeit zu sichern. Aber Tabellen als Übungen zum Ergänzen sind auch für das Auffrischen von vorher erlernten Wissensinhalten (z. B. bei den Konjugationsparadigmen der Modalverben in ‚Grammatik 1‘) oder für die Bewusstmachung der frisch erlernten Phänomene (z. B. bei Konjunktiv I Gegenwartsformen in ‚Grammatik 3‘) geeignet (siehe ABB. 12 bzw. ABB. 13).

69. Ergänzen Sie die konjugierten Formen der sechs Modalverben in den folgenden Tabellen:

Modalverben Konjugationstabelle Präsens

	können	müssen	dürfen	sollen	wollen	mögen	‚möchten‘
ich							
du							
er, sie, es							
wir							
ihr							
sie, Sie							

ABB. 12: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 70.

37. Ergänzen Sie die Tabelle und markieren Sie, wo die Konjunktiv I-Formen mit den Indikativformen identisch sind.

Infinitiv	ich	du	er,sie,es	wir,sie,Sie	ihr
sein	sei	sei(e)st		seien	sei(e)t
haben	habe	habest		haben	habet
werden	werde				
können	könne		könne		
finden	finde			finden	
gehen	gehe				
kommen	komme				
lassen	lasse				
schlafen	schlafe				
wissen	wisse				

ABB. 13: ‚Grammatik 3‘, 2. Ausgabe, S. 83.

Am Ende jedes Kapitels bzw. nach der Besprechung eines grammatischen Phänomens sind sogenannte Gesamtübungen zu finden, welche die komplexesten Aufgabentypen beinhalten. Bei allen grammatischen Phänomenen haben wir einen solchen Aufgabentyp, in dem Sätze oder ein zusammenhängender Text (oft in einzelne Sätze auseinandergenommen) aus vorgegebenem Wortmaterial gebildet werden müssen. Zum Beispiel muss in ‚Grammatik 2‘ im Kapitel ‚Adjektiv‘ ein Werbetext verfasst werden (siehe ABB. 14).

43. Werbetext schreiben. Bilden Sie Sätze aus den angegebenen Wörtern und Ausdrücken.

1. für die Auswahl – sein (Verb – Präs.) – richtig – ganz – entscheidend – hoch – das Produkt – die Qualität.
2. das Produkt – Stoffe – neu – aus – garantiert – ökologisch – hergestellt – bestehen (Präs.)
3. das Produkt – entwickeln (Passiv, Prät.) – in – ein Unternehmen – sehr erfahren – mit – eine Kostenstruktur – günstig
4. das Produkt – die Benutzung – magisch – komfortabel – leicht – und – machen (Präs.) – Kunde – zufrieden – viel Spaß.
5. das Ergebnis – positiv – nach drei Tagen – schon – sichtbar – sein (Verb- Präs.).

ABB. 14: ‚Grammatik 2‘, S. 116.

Unter den Gesamtübungen haben wir komplexere Umformungsaufgaben, wie bei dem objektiven Gebrauch der Modalverben, in der in einem E-Mail die Modalverben durch Umschreibungen ersetzt werden müssen und die passende Umschreibung aus einer Liste ausgewählt werden muss (siehe ABB. 15).

87. Formulieren Sie die E-Mail von Direktor Ernst an seine Mitarbeiter um und ersetzen Sie die Modalverben durch synonyme Wendungen.

Ziel dieser Aktion ist – ~~es ist mir wichtig~~ – nicht in der Lage sein – gezwungen sein – den Auftrag haben – es wird empfohlen – es ist unumgänglich – es ist möglich – beabsichtigen – der Vorstand wünscht sich – die Möglichkeit haben – es ist nicht erforderlich

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich möchte Ihnen gerne in dieser Mail die Ergebnisse der letzten Direktorensitzung mitteilen. Aufgrund der wirtschaftlichen Lage des Unternehmens müssen wir in nächster Zeit einige Maßnahmen ergreifen. Wir wollen mit diesen Maßnahmen weiterhin wettbewerbsfähig bleiben.

Unsere interne Analyse hat ergeben, dass wir keine Mitarbeiter zu entlassen brauchen. Allerdings können wir keine neuen Mitarbeiter einstellen. Dieser Einstellungsstopp gilt zunächst für sechs Monate. Kollegen über 60 können eine Vorruhestandsregelung in Anspruch nehmen. Interessenten sollten sich bei der Personalabteilung melden. Weiterhin müssen wir die Zahl der Dienstreisen und Überstunden reduzieren. Ein Teil der Dienstreisen kann durch Videokonferenzen ersetzt werden. Damit wollen wir kurzfristig unsere Ausgaben senken. Die Abteilungsleiter sollen einmal pro Woche die Arbeitsergebnisse ihrer Abteilung überprüfen und dem Vorstand Bericht erstatten.

Alle Mitarbeiter sollen Ruhe bewahren und das Unternehmen in dieser schwierigen Phase bestmöglich unterstützen.

Herzliche Grüße

August Ernst

ABB. 15: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 84.

Außerdem finden sich hier komplexe Ergänzungsaufgaben, in denen mit authentischen Zeitungsartikeln gearbeitet wird, wie die Aufgabe im Buch ‚Grammatik 3‘, am Ende des Unterkapitels ‚Konjunktiv II‘, in der die fehlenden Verben im richtigen Tempus, Modus und Genus eingesetzt werden müssen (siehe ABB. 16).

35. Setzen Sie im folgenden Text die Verben in der richtigen Form ein. Achten Sie auf Tempus, Modus und Genus. Mögliche Leerstellen markieren Sie mit Ø

Elon Musk: Der reichste Mensch der Welt will zum Mars – mit SpaceX

Elon Musk möchte die Menschheit „multiplanetar“ machen. Das _____ das erklärte Ziel des Visionärs und Chefs von Tesla und SpaceX _____ (sein). Bereits bei der Gründung des Raumfahrtunternehmens SpaceX _____ dieses langfristige Ziel von Elon Musk eine große Rolle _____ (spielen). Auf dem Weg zu diesem Ziel _____ Musk und SpaceX die Raumfahrtbranche _____ (revolutionieren): Mit der teilweise wiederverwendbaren „Falcon 9“-Rakete _____ Raketenstarts deutlich günstiger _____ (werden). Das „Starship“, an dem SpaceX gerade _____ (arbeiten), _____ mehr als 100 Tonnen Fracht, aber auch Personen _____ (transportieren können). Die ersten Menschen will Elon Musk bereits in diesem Jahrzehnt zum roten Planeten schicken, _____ er bei einer Veranstaltung Ende Dezember 2020 _____ (erklären). In zwei Jahren _____ das „Starship“ ohne Personen an Bord zum Mars _____ (aufbrechen sollen), so Musk weiter.

ABB. 16: ‚Grammatik 3‘, 2. Ausgabe, S. 82.

Im Buch ‚Grammatik 2‘, in dem das Substantiv, die Artikelwörter, die Pronomen, das Adjektiv und die Präpositionen besprochen werden, haben wir einen speziellen Aufgabetyt. Wir arbeiten mit einem zusammenhängenden Text, in dem (abhängig von dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe) bestimmte Endungen oder ganze Artikelwörter, Pronomen sowie Präpositionen weggelassen werden. Die Studierenden müssen diese fehlenden Endungen bzw. Wörter dann ergänzen. In der Aufgabenstellung wird immer die Zahl der fehlenden Elemente angegeben und es wird auch eindeutig gesagt, was für Elemente im Text fehlen. Die

Lückenhaftigkeit des Textes ermöglicht es, dass die Studierenden genug Platz haben, ihre Lösungen in den Text reinzuschreiben (siehe ABB. 17).

19. Achtung, hier fehlt manches! Ergänzen Sie die Endungen (20) bei den Artikelwörtern und Adjektiven, wo es erforderlich ist.

Wir suchen ein Nachmieter für unsere modern eingerichtet 108 qm
Neubau-Wohnung in best Lage in Leipzig , direkt am Clara-Zetkin-Park.
Abzugeben mit vollständig| Möblierung. Die Wohnung im dritt Stock ist
durch bodentiefe Fenster zu all Seiten sehr hell, hat 108 qm, ein
Tiefgaragenstellplatz , zwei Balkone (Osten, Westen), eine verglaste Loggia ,
Kamin , Zugang per Fahrstuhl. Für Hausbewohner gemeinsam nutzbar
sonnig Garten. Abschließbarer Keller mit Stromanschluss und zusätzlich
abschließbar Fahrradkeller.

Zimmer: großzügig Bad mit begehbar Dusche und Badewanne,
Arbeitszimmer, ruhig Schlafzimmer zum absolut still Innenhof, offen
Einbauküche mit Kochinsel und hochwertig Elektrogeräten, Fußbodenheizung
in jed Zimmer.

Vollständige Möblierung und durch Elektriker angebracht Designer-Lampen
in alle Räumen. Kaltmiete 13,50 €/qm + 2,50 € Nebenkosten/qm. Online
Besichtigung gerne möglich.

ABB. 17: ‚Grammatik 2‘, S. 98–99.

Die Gesamtübungen enden immer mit einer Fehlersuche-Aufgabe, bei der in einem zusammenhängenden Text die in der Aufgabenstellung ganz genau definierten Fehlertypen erkannt und korrigiert werden müssen. Dieser Aufgabentyp ist nicht nur für angehende Deutschlehrer:innen sehr hilfreich, denn mit ihm können die Studierenden erlernen, wie sie ihre eigenen Fehler erkennen und korrigieren können. Außerdem wird dieser Aufgabentyp auch im Auswahlverfahren deutscher Firmen verwendet, somit kann er den Studierenden bei Bewerbungen als Hilfestellung dienen (siehe ABB. 18).

38. Fehlersuche. Korrigieren Sie die Fehler (8) nach dem angegebenen Muster. Achtung fehlerhafte Verbformen und Flexionsendungen. Markieren Sie die Fehler ~~se~~ oder (so). Schreiben Sie die korrekte grammatische Struktur in die rechte Spalte, wenn nötig auch die Wörter vor und hinter dem korrigierten Wort.

Er vorstellte sich, im Lotto	Er stellte sich vor,
gewonnen <u>sein</u> und	gewonnen <i>zu haben</i> und
was könnte er sich dafür kaufen	kaufen <i>könnte</i>

Eines Abends trafen der Preußenkönig Friedrich II.	
im Empfangssaal seines Schlosses einen Mann, der	
damit beschäftigt war, eine wertvolle Bronzeuhr von	
der Wandkonsole zu herunterheben. Als dieser den	
König kommen sah, brach er sofort seine	
Tätigkeit unter und grüßte ihn ehrfurchtsvoll.	
Friedrich hieltet den Mann für einen Uhrmacher, der	
den Auftrag hatte, die reparaturbedürftige Uhr	
abzuholen. Der leutselige König stiegte sogar auf	
einen Stuhl und half dem vermeintlichen	
Handwerker. Der nahmte das kostbare Stück unter	
den Arm, verbeugte sich dankbar und verließ den	
Saal. Am nächsten Tag meldete der Haushofmeister	
dem König: „Majestät, die Bronzeuhr ist aus dem	
Empfangssaal gestohlen worden, aber man hat den	
Dieb bereits gefassen. Was soll mit ihm geschehen,	
Majestät?“ Lächelnd antwortete Friedrich: „Laufen	
lassen! Ich habe ja selbst mitholfen beim Stehlen.	

ABB. 18: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 43.

Um der holistischen Verarbeitung der Informationen der neueren Generationen gerecht zu werden, haben wir am Ende bestimmter Kapitel Mindmaps eingebaut, wie in ‚Grammatik 1‘ über Wortarten oder in ‚Grammatik 4‘ über Angabesätze. Bei den Angabesätzen steht die Mindmap nicht nur zur Veranschaulichung da, sie soll auch mit entsprechenden Informationen ergänzt werden (siehe ABB. 19).

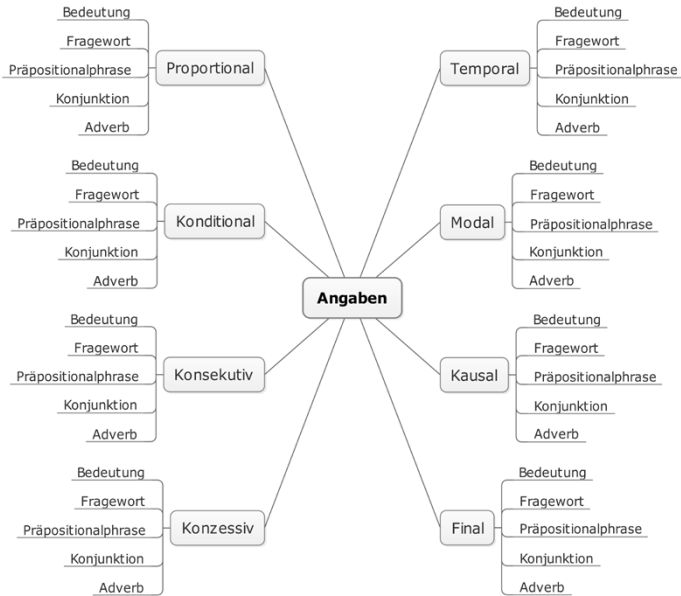


ABB. 19: ‚Grammatik 4‘, S. 77.

In den vier Grammatikbüchern arbeiten wir mit vielen Textsorten. Damit wollen wir einerseits zeigen, in wie vielen unterschiedlichen Textsorten ein grammatisches Phänomen vorkommen kann. Bei den Modalverben im objektiven Gebrauch haben wir zum Beispiel unter anderem ein Gedicht von Bertolt Brecht, Abschnitte aus Sachtexten wie aus dem iPod nano-Funktionshandbuch oder aus dem Beipackzettel der Aspirin-Tabletten, aber auch ein E-Mail eines Firmenleiters an seine Kollegen. Andererseits wollen wir die Studierenden darauf aufmerksam machen, dass ein grammatisches Phänomen in bestimmten Textsorten sehr oft verwendet wird, zum Beispiel die Passivkonstruktionen in Nachrichten und Gebrauchsinformationen oder die Präteritumsformen in Anekdoten.

Wir arbeiten mit vielen Sachtexten aus verschiedenen Lebensbereichen und versuchen dabei, vorwiegend solche Themen anzusprechen, welche das Interesse der jungen Generation wecken können. So werden zum Beispiel Texte über Klimawandel, Mikroplastik, Verhütungsmittel, Weinherstellung oder über die Entstehung des Internets eingesetzt. Die Studierenden arbeiten auch mit Beipackzetteln zu Vitaminen und Arzneimitteln, mit Buchempfehlungen oder mit Wohn- und Heiratsanzeigen.

Außerdem werden zu Übungszwecken zahlreiche Zeitungsartikel und kurze, bunte sowie witzige Berichte verwendet, wie Polizeiberichte, Klatschnachrichten über Stars, Artikel über Naturerscheinungen wie über das Tote Meer oder über die Müllprobleme am Mount Everest usw.

Auch authentische literarische Texte von namhaften deutschen Autoren:innen eignen sich, die Verwendungsmöglichkeiten von bestimmten grammatischen Phänomenen zu zeigen. Mit belletristischen Texten kann Grammatik ebenfalls geübt werden, wie zum Beispiel die Pronomen mit Hilfe von Daniel Kehlmanns Erzählung ‚Auflösung‘ oder die Tempusformen mit Uwe Timms Roman ‚Die Entdeckung der Currywurst‘.

In den Übungstexten wollen wir den Studierenden auch die Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Länder sowie ihre Repräsentanten vorstellen, deswegen wählten wir bestimmte Anekdoten über den Preußenkönig Friedrich den II., Johannes Gutenberg oder über Johann Sebastian Bach aus. Es kann auch über die Geschichte Berlins, über die Verhüllung des Berliner Reichstags, über die Habsburger oder über die Wiener Cafés gelesen werden.

In den Grammatikbüchern kommen auch solche Textsorten vor, wie Dialoge oder E-Mails, mit denen die Studenten angemessen kommunizieren lernen und in denen auch die kulturellen Rituale vermittelt werden können.

7. Bilanz des neuen Grammatikvermittlung-Konzeptes

Im Schlusskapitel dieses Beitrags wollen wir kurz zeigen, wie sich die Ergebnisse der Studierenden seit der Verwendung der neuen Grammatikbuchreihe verändert haben.

Zur Veranschaulichung der eindeutigen Verbesserung studentischer Leistungen werden im Folgenden die Ergebnisse der Klausuren und Semestertests im Kurs Grammatik 1 dargestellt. Die Klausuren schreiben die Studierenden nach den ersten 6–7 Wochen, den Semestertest (eine Art Abschlussklausur) am Ende des Semesters, in der 13. Woche. Sowohl die Klausur als auch der Semestertest beinhalten nur praktische Übungen, ab 60 Prozent gelten beide als bestanden (siehe ABB. 20).

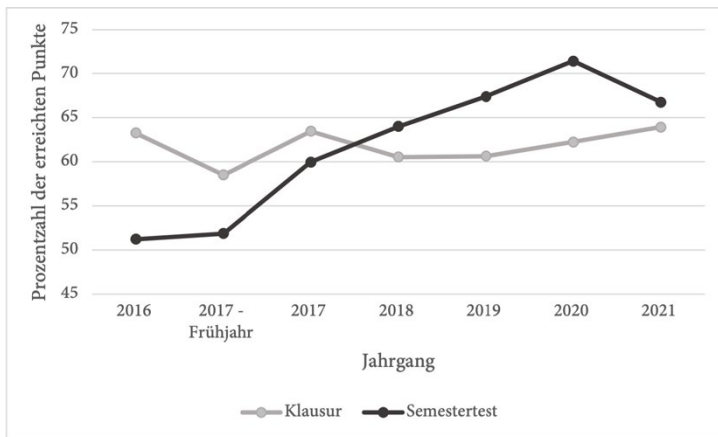


ABB. 20: Ergebnisse der Klausuren und Semestertests 2016–2021, erstellt von den Autorinnen des Beitrags

Die Abbildung zeigt, dass die Ergebnisse der Klausuren seit 2016 konstant zwischen 60 und 65 Prozent waren, eindeutige Unterschiede sieht man bei den Ergebnissen der Semestertests ab 2018 (siehe ABB. 20). Das ist damit zu erklären, dass bis zur Einführung des neuen Buches ‚Grammatik 1‘ im September 2018 die morphologischen Eigenschaften sowie Tempus, Modus und Genus der Verben und außerdem die Modalverben im objektiven und im subjektiven Gebrauch in der ersten Grammatikeinheit besprochen wurden. Die durchschnittlichen Endergebnisse unter 60 Prozent beweisen eindeutig, dass die Studierenden im ersten Semester des Studiums mit dieser Menge an Themen überfordert waren.

Nach der Neustrukturierung der Grammatikstudieneinheiten werden Modus und Genus sowie der subjektive Gebrauch der Modalverben in einer eigenständigen Studieneinheit namens Grammatik 3 erst im zweiten Semester des Studiums gelernt. In der neuen Studieneinheit Grammatik 1 werden statt Modus und Genus leichtere Phänomene wie die Topologie des deutschen Satzes und die Negation besprochen. Die Ergebnisse des Semestertests liegen bei über 60 Prozent und sie überragen die Ergebnisse der Klausuren deutlich.

Die Ergebnisse der Studierenden zeigen somit eindeutig, dass wir mit der Erneuerung des Konzepts und mit der Erneuerung der Grammatikvermittlung auf einem guten Weg sind. Wir sind stets darauf bedacht, dass wir unser Konzept und unsere Grammatikbücher an die neuen Generationen anpassen, daher haben wir anhand unserer Erfahrungen bereits zwei Bände unserer Grammatikbuchreihe, und zwar die Bücher ‚Grammatik 1‘ und ‚Grammatik 3‘, überarbeitet und ergänzt.

Mit der Erneuerung des Konzeptes der Grammatikvermittlung setzten wir einen Prozess in Gang, der zur Folge hat, dass wir die Bedürfnisse der neuen Studiengänge ständig aufmerksam verfolgen müssen, um gegebenenfalls unser Konzept sowie unsere Methoden verändern zu können.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- KOHLMANN, Ágnes / SOPRONI, Zsuzsa / VARGA, Éva (2021): *Grammatik 1*. 2. überarbeitete Ausgabe. Pécs: META.
- KOHLMANN, Ágnes / SOPRONI, Zsuzsa / VARGA, Éva (2021): *Grammatik 2*. Pécs: META.
- KOHLMANN, Ágnes / SOPRONI, Zsuzsa / VARGA, Éva (2022): *Grammatik 3*. 2. überarbeitete Ausgabe. Pécs: META.
- KOHLMANN, Ágnes / SOWPRONI, ZSUSZA / VARGA, ÉVA (2020): *Grammatik 4*. Pécs: META.

Sekundärliteratur

- BELL, Vaughan / BISHOP, Dorothy V. / PRZYBYLSKI, Andrew K. (2015): The debate over digital technology and young people. In: *BMJ*, Jg. 351, Nr. 8021, London, S. 7. Zugänglich unter: <https://www.bmj.com/content/351/bmj.h3064/rapid-responses> [9. 6. 2023].
- BUSCHA, Anne / SZITA, Szilvia (2011): *B Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau B1, B2*. Leipzig: Schubert.
- BUSCHA, Anne / SZITA, Szilvia / RAVEN, Susanne (2013): *C Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau C1, C2*. Leipzig: Schubert.
- CARRIER, L. Mark / CHEEVER, Nancy A. / ROSEN, Larry D. / BENITEZ, Sandra / CHANG, Jennifer (2009): Multitasking across generations: Multitasking choices and difficulty ratings in three generations of Americans. In: *Computers in Human Behavior*, Jg. 25, Nr. 2, Amsterdam, S. 483–489. Zugänglich unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563208002033> [9. 6. 2023].
- DUDENREDAKTION (Hrsg.) (2009): *Duden – Die Grammatik. Duden Band 4*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Duden.
- DREYER, Hilke / SCHMITT, Richard (2000): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Neubearbeitung. Ismaning: Max Hueber.
- FELD-KNAPP, Ilona (2016): Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I. In: FELD-KNAPP, Ilona (Hrsg.): *Cathedra Magistrorum Lehrerforschung*

- Grammatik*. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 15–29. Zugänglich unter: <http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/12/cm3.pdf> [20. 9. 2022].
- FITZSIMMONS, Gemma / WEAL, J. Mark / DRIEGHE, Dennis (2019): The impact of hyperlinks on reading text. In: *PLoS One*, Jg. 14, Nr. 2, San Francisco, S. 1–20. Zugänglich unter: <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0210900&type=printable> [20. 9. 2022].
- GÖTZE, Lutz / HESS-LÜTTICH, Ernst W. B. (1999): *Grammatik der deutschen Sprache*. Gütersloh; München: Bertelsmann.
- GRENNFIELD, Patricia M. (1998): The cultural evolution of IQ. In: NEISSER, Ulrich (Hrsg.): *The rising curve: Long-term gains in IQ and related measures*. Washington DC: American Psychological Association. S. 81–123.
- GREENFIELD, Susan (2015): *Mind change: How digital technologies are leaving their mark on our brains*. New York: Random House.
- GYARMATHY, Éva (2011): A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség [Traditional and digital ability testing and training methods for typically and atypically developing children]. In: *Fordulópont*, Nr. 51, Budapest, S. 79–88.
- HALL, Karin / SCHEINER, Barbara (2014): *Übungsgrammatik für die Oberstufe. Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- HELBIG, Gerhard (1992): Grammatiken und ihre Benutzer. In: ÁGEL, Vilmos / HESSKY, Regina (Hrsg.): *Offen Fragen – offene Antworten in der Sprachgermanistik*. Budapest: ELTE, S. 135–150.
- HELBIG, Gerhard / BUSCHA, Joachim (1996): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig; Berlin; München u.a.: Langenscheidt.
- HELBIG, Gerhard / BUSCHA, Joachim (1995): *Übungsgrammatik Deutsch*. Leipzig; Berlin; München u. a.: Langenscheidt.
- HOFFMANN, Ludger (Hrsg.) (2009): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter.
- HUNEKE, Hans-Werner / STEINIG, Wolfgang (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- KRAUSE, Wolf-Dieter (2016): Integration statt Separation: Grammatik im DaF-Unterricht. In: FELD-KNAPP, Ilona (Hrsg.): *Cathedra Magistrorum Lehrerforschung- Grammatik*. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 79–91. Zugänglich unter: <http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/12/cm3.pdf> [20. 9. 2022].
- KÜHN, Peter (2004): Übungsgrammatiken: Konzepte, Typen, Beispiele. In: KÜHN, Peter (Hrsg.): *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 66). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 10–40.

- LOH, Kep Kee / KANAI, Ryota (2016): How has the Internet reshaped human cognition? In: *The Neuroscientist*, Jg. 22, Nr. 5, Los Angeles; Washington DC; Toronto u.a., S. 506–520. Zugänglich unter: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1073858415595005?url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori:rid:crossref.org&rfr_dat=cr_pub%20%20pubmed [9. 6. 2023].
- MIDDEKE, Annegret (Hrsg.) (2010): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 84). Göttingen: Universitätsverlag.
- NICHOLAS, David / ROWLANDS, Ian / CLARK, David / WILLIAMS, Peter (2011): Google Generation II: Web behaviour experiments with the BBC. In: *Aslib Proceedings*, Jg. 63, Nr. 1, Leeds, S. 28–45. Zugänglich unter: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00012531111103768/full/html> [9. 6. 2023].
- OBLINGER, Diana G. / OBLINGER, James L. (2005): Is it age or IT: First steps toward understanding the net generation. In: OBLINGER, Diana G. / OBLINGER, James L. (Hrsg.): *Educating the Net Generation*. Boulder: Educause. S. 2.1–2.20. Zugänglich unter: <https://www.educause.edu/ir/library/PDF/pub7101.PDF> [20. 9. 2022].
- PLASS, Jan L. / CHUN, Dorothy M. / MAYER, Richard E. / LEUTNER, Detlev (2003): Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. In: *Computers in Human Behavior*, Jg. 19, Nr. 2, Amsterdam, S. 221–243.
- REDER, Anna (2013): *Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik*. Pécs: Universität Pécs. Zugänglich unter: https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/00/80/76/dd/1/Deutschdidaktik_.pdf [20. 9. 2022].
- SPAROW, Betsy / CHATMAN, Ljubica (2013): We're not burning down the house: Synthesizing pre-internet, current findings, and future research on social cognition and being online. In: *Psychological Inquiry*, Jg. 24, Nr. 4, Abingdon, S. 349–355.
- STORCH, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Fink.
- THURMAIR, Maria (2001): Die Rolle der Linguistik im Studium Deutsch als Fremdsprache. In: *German as a Foreign Language: GFL*, Nr. 2, United Kingdom, S. 41–59. Zugänglich unter: <http://www.gfl-journal.de/2-2001/thur-mair.html> [20. 9. 2022].
- ZIMMERMANN, Tobias (2018): Digital Natives gibt es nicht. In: *Lifelong Learning Blog. Anregungen für Lehrende an Hochschulen und in der Berufsbildung*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Zugänglich unter: <https://blog.phzh.ch/zhe/digital-natives/> [22. 9. 2022].

Internetquellen

- URL 1: Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest: *JIM-Studie 2021*.
<https://www.mpfs.de/studien/?tab=tab-18-1> [20. 9. 2022].
- URL 2: Das Verb ‚durchkämpfen‘. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*.
<https://www.dwds.de/wb/durchk%C3%A4mpfen> [27. 9. 2022].

Form und Functions von Linguistic Landscape

Jana NÁLEPOVÁ

Silesian University in Opava
jana.nalepova@fpf.slu.cz

ABSTRACT

Forms and Functions of Linguistic Landscape

Linguistic Landscape is a relatively new research method which deals with the language that is visible in public space as a writing or an image. At the same time, Linguistic Landscape is understood from the perspective of foreign language didactics as a possibility to mediate the life and institutions as well as the language of the target country in foreign language teaching. The research presented in the paper shows the possibilities of using the Linguistic Landscape method in German language teaching in the region of Upper Silesia.

KEYWORDS

Linguistic Landscape, didactics of German as a foreign language, life and institutions, Spot German, Upper Silesia

1. Einleitung

Landeskunde ist seit langem ein unverzichtbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, der sich im Laufe der Zeit stets verändert. Verändert hat sich der Stellungswert von Landeskunde, ihre Inhalte, aber auch die Namen (vgl. Nálepová 2019:120). Seit der kommunikativen Wende Ende des 20. Jahrhunderts gewinnt Landeskunde als Fachgebiet und Diskussion um die landeskundlichen Inhalte an Bedeutung. Die Disziplin, die sich mit dem Land und der Kultur der Länder beschäftigt, ist ein gesellschaftlich-politisches Produkt, das sich parallel zu der jeweiligen Gesellschaft entwickelt. So lebendig wie die modernen Sprachen, die sich stets verändern, lebendig sind und sich stets verändern, verändert sich auch die Landeskunde.

Trotz der zahlreichen Reformen und des Paradigmenwechsels des Faches scheint Landeskunde nur schwer und langsam von ihrer ursprünglichen Bedeutung der Faktenwissensvermittlung in die neue Form zu transformieren, die einer vernetzten, globalen und multikulturellen Welt angemessen wäre. Die wachsende Globalisierung in den 80er und 90er Jahren resultierte im Interkulturellen Ansatz, dessen Ziel es ist die eigene und fremde Kultur zu verstehen.

Die Landes- und Kulturgrenzen öffnen sich und die Vermittlung der Landeskunde passt sich dieser Entwicklung an: „Es geht vor allem um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften. Dazu gehören z.B. Wahrnehmungs- oder Empathiefähigkeiten [...],“ meint Zeuner (2001:11). Dieser Ansatz betont auch ein gewisses Gefühl für Sprache auszubilden und die Menschen für verschiedene Kulturen zu sensibilisieren.

In den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache kann man die Entwicklung der Landeskunde Vermittlung vom kognitiven über den kommunikativen bis zum interkulturellen Ansatz gut nachverfolgen (vgl. Nálepová 2019:121). Alle Ansätze, obwohl sie sich chronologisch entwickelt haben, sind nicht als streng abgegrenzte Paradigmen anzusehen. Ihre Entwicklung verlief fließend und Elemente der einzelnen Ansätze sind bis heute in der Landeskunde Vermittlung zu finden. Der kognitive Ansatz basiert auf der Vermittlung von Daten und Fakten, präsentiert die Zielsprachigen Länder von der besten Seite mit ihren Sehenswürdigkeiten, der hohen Kultur, dem politischen System etc. Die Lernenden bekommen anhand dieser Texte reines Wissen über die Länder der Zielsprache, erfahren aber nicht, wie der Alltag verläuft. Den Alltag in einem Zielsprachigen Land zu bewältigen ist das Ziel des Kommunikativen Ansatzes, der sich in der Fremdsprachendidaktik in den 70er Jahren etabliert hat. Die Fremdsprachendidaktik und somit auch die Landeskunde fokussiert auf das Erleben von Sprache. Der Unterricht wird handlungsorientierter und lebensnah. Damit liegt der Schwerpunkt auf der Präsentation alltäglicher Situationen und der Redemittel, die notwendig sind, um Situationen adäquat zu lösen.

Eine Weiterentwicklung des Kommunikativen Ansatzes ist der Interkulturelle Ansatz:

„Persönliche Wahrnehmung, Sensibilisierung für vermeintlich Eigenes und Fremdes sowie Reflexion hierüber werden in den Mittelpunkt gestellt. Die Reflexion soll über rein kontrastives Gegenüberstellen der Ausgangs- und Zielkulturen hinausgehen und somit zu einem besseren Verständnis der Zielsprachigen Kulturen, ebenso zu einer Reflexion der eigenen Kultur anregen.“
(Ciepielewska-Kaczmarek 2020:36)

Die Themen und Diskurse der Landeskunde sind damit sehr breit, ihre Abgrenzung von der Grammatik- oder Wortschatzvermittlung ist kaum möglich, dabei ist dies notwendig, um eine strukturierte und effektive Vermittlung zu ermöglichen. Die Landeskunde, die auf Kontextwissen basiert und zum ganzheitlichen Erwerb der jeweiligen Zielsprache wichtig ist, sollte daher immer berücksichtigt werden. Dazu kommt ein wichtiger Aspekt der Landeskunde, „Landeskundliches Wissen ist gesellschaftliches Wissen. Es ist darum interpretierbar, abhängig

von den Interessen der Informationsquellen [...], seine Vermittlung ist per se nie abgeschlossen.“ (Pauldrach 1992:9)

Bereits in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts hat Mog (1992:9) damit die breite der Problematik geschildert und beschrieben:

„Die Landeskunde steht vor einer unlösbaren Aufgabe: Sie soll Fremde mit der Geschichte, den politischen Strukturen und Institutionen, den sozialen und kulturellen Verhältnissen, mit Philosophie, Literatur und Kunst eines Landes vertraut machen. Selbstverständlich soll sie auch einen Einblick in die Mentalität, die Lebensweise und den Alltag seiner Bewohner geben.“ (Mog 1992:9)

Zeuner plädiert besonders auf die Vorgehensweise des „exemplarischen Lernens“, bei dem die Inhalte nicht als abgeschlossen betrachtet werden, sondern als Mittel zur Entfaltung übergreifender Kompetenzen. Es soll dem Lerner¹ ermöglicht werden, eigenständig weiterzudenken, sich zu interessieren und zu forschen. Somit liegt ein deutlicher Fokus auf prozeduralem Wissen (Zeuner 2001:46). Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet das, den Lernenden mehr Raum zu geben, die Kultur und Sprache des Ziellandes und des eigenen Landes zu erforschen. Als eine interessante und effektive Methode bietet sich „Linguistik Landscape“ oder „Spot German“ an, die die Sprachlandschaft einer Region oder eines Gebietes in Betracht ziehen. „Unter Linguistik Landscape ist gestaltete Sprache (oft in Kombination mit Bildern) im öffentlichen Raum zu verstehen, wie sie z. B. oft an Plätzen, Friedhöfen, Straßen, Flug- und Bahnhöfen, Restaurants, Schulen, Kinos oder Theatergebäuden anzutreten ist.“ (Janíková 2018:138)

Die Sprachlandschaften haben zwei Funktionen. Auf einer Seite informiert die Sprachlandschaft darüber, in welchem Sprachraum man sich gerade befindet, welche Sprache hier gesprochen wird. Die symbolische Funktion einer Linguistik Landscape kann Auskunft geben, welche ethnische Gruppe in der Region vertreten ist und wie stark oder schwach sie ist.

Nicht alle Lernenden, die Deutsch als Fremdsprache lernen, haben die Möglichkeit, in ein deutschsprachiges Land zu fahren, oder sich dort für längere Zeit aufzuhalten. Aber auch da gibt es eine Möglichkeit, nach Spuren der deutschsprachigen Geschichte zu forschen.

„Einzelne Personen sammeln unterschiedliche Mengen von Informationen über die Umgebung, in der sie leben“ und so wird ihnen ermöglicht, die Zeichen einer anderen Sprache in ihrer Umgebung zu beobachten und wahrzunehmen. Ein derartiger Landeskundeerwerb kann auch im Fremdsprachenunterricht stattfinden.“ (Rösler 2012:196)

1 Das generische Maskulinum wird in diesem Text für beide Geschlechter verwendet.

Spot German ist ein Ansatz, der sich mit den Spuren der deutschen Sprache in einem nicht deutschsprachigen Land beschäftigt. Ein Beispiel, wie man Spot German in Schlesien² realisieren kann, wird im Weiteren vorgestellt.

2. Möglicher Ansatz von Linguistic Landscape im Fremdsprachenunterricht

Zeichen begleiten uns auf jedem Schritt, sie sind aus unserem Leben nicht wegzudenken, egal ob es Zeichen in Form von Schrift, Bild, Farbe, Ton oder einem anderen Signal sind. Meistens sind es Informationen verschiedener Art oder Werbung. Sie laden die Passanten zu verschiedenen Veranstaltungen (Konzerten, Theatervorstellungen, Sportveranstaltungen, Festivals, Ausstellungen etc. ein), oder sollen die Verbraucher zum Kauf bestimmter Produkte, zur Teilnahme an Kampagnen aller Art motivieren, für Studium und Beruf werben oder Gesundheitstipps geben. Andere informieren über wichtige Momente der Geschichte oder machen auf wichtige Persönlichkeiten aufmerksam (Denkmäler, Statuen, Gedenktafel etc.). Es handelt sich um schriftliche Zeichen auf Plakaten, Aufklebern, Flyern oder Prospekten, oder aber auch um akustische Signale, wie Werbung im Radio, Fernsehen, vor Filmproduktionen oder Ansagen im Supermarkt, um nur einige zu nennen. Viele dieser Zeichen nehmen wir gar nicht wahr, wie zum Beispiel im Fall von ‚Product Placement‘ in Fernsehserien. Aber man kann sie auch zu anderen Zwecken verwenden, beispielsweise für den Fremdsprachenunterricht. Der größte Vorteil dieser Texte ist, dass es sich um authentische und ganz aktuelle Texte handelt, die man für das Lehren vieler Zielgruppen nutzen kann, seien es Anfänger oder fortgeschrittene Lerner. Die Zeichen kann man zur Analyse der Sprache verwenden, man kann die Bedeutung der einzelnen Zeichen nutzen, Sprichwörter und Redewendungen erklären oder die Dominanz des Englischen in der Alltagssprache zeigen. Genauso kann man sprachliche Zeichen zur Analyse von Minderheitensprachen oder Dialekten verwenden und damit die Zusammensetzung einer Region erforschen.

3. Historische Texte und Symbole als Spuren der früheren Bevölkerung

In den Regionen der Tschechischen Republik, wo früher die deutsche Bevölkerung gelebt hat, kann man noch heute die Spuren der deutschen Kultur finden. Im Weiteren werden Beispiele der deutschen *Linguistic Landscape* in der

2 Schlesien liegt heute zum größten Teilgrößtenteils in Polen, ein kleiner Teil im Nordosten der Tschechischen Republik, in den Mährisch-Schlesischer und Olmützer Regionen.



ABB. 1: Grenzstein in der Nähe von Krnov/Jägerndorf



ABB. 2: Stein mit den Symbolen des Fürsten Iohan Fürst von Liechtenstein, Foto: Ludvík Drobny

tschechischen Umgebung gezeigt. So ist es z. B. in Oberschlesien, einem Teil des Mährisch-schlesischem Bezirks. In der Region Krnov (Deutsch Jägerndorf), findet man Grenzsteine, die wie stumme Zeugen über die bunte Geschichte der Region erzählen.

Dieser Grenzstein (ABB. 1) steht auf der ehemaligen Bezirksgrenze auf einer Wiese, 14 Kilometer von Krnov/Jägerndorf und 1,5 Kilometer von Lichnov/Seifensdorf, wo er auf die frühere Bezirksgrenze verweist.

Dieser Grenzstein (ABB. 2) aus dem Jahr 1727 trägt den Buchstaben „J“ und das Horn aus dem Stadtwappen der Stadt Jägerndorf. Die Anschrift IFvL steht für den Namen von Iohan Fürst von Liechtenstein. Die Krone symbolisiert, dass das Gebiet zu den Ländern der böhmischen Krone gehört hat. In der Umgebung der Stadt findet man viele solche Steine und es ist sehr interessant sie zu entdecken und herauszufinden, worauf die Anschriften verweisen und was man über die Geschichte der Region lernen kann.



ABB. 3: Die Entfernung von Wien, Foto: Autorin



ABB. 4: Die Entfernung nach Wien, Foto: Autorin

Die zwei Steine (ABB. 3 und 4), die auf dem Bahnhof in Opava (deutsch Tropa) stehen, verweisen auf die Angehörigkeit der Region zur Österreich-Ungarischen Monarchie.

Eine Dominante der Stadt Krnov/Jägerndorf ist die Kirche der Heiligen Dreifaltigkeit und der Schmerzhaften Jungfrau auf dem Cvilín/Burgberg, die

eine interessante Geschichte begleitet. Sie wurde an der Stelle der früheren hölzernen Kirche gebaut, da sie den Pilgern, die aus der breiten Umgebung gekommen sind, nicht mehr gereicht hat. Der Bau der Kirche und des in der unmittelbaren Nähe gebauten Aussichtsturms wurde von der Familie Liechtenstein, die zu der Zeit im Fürstentum Jägerndorf herrschte, unterstützt. Daran erinnert das Wappen über dem Hauptportal der Kirche. Das Wappen der Familie Liechtenstein (ABB. 5) besteht aus sechs Teilen, die an die Geschichte der Fürstenfamilie erinnern: In der Mitte das Stammwappen der Liechtensteiner, links oben der schlesische Adler, oben rechts das Wappen der Kueringer, das Wappen links unten steht für das Herzogtum Troppau, der Adler rechts von ihm erinnert an Fürst Gundankers erste Frau Agnes von Ostfriesland und das Jagdhorn unten ist das Symbol des Herzogtums Jägerndorf (URL 1).



ABB. 5: Das Wappen von Liechtenstein, Foto: Autorin

Die Familie Liechtenstein hat nicht nur in der Region eine wichtige Rolle gespielt, es wäre aus der historischen und kulturellen Sicht von großer Bedeutung, wenn sich die Deutschlerner mit der Geschichte und der Gegenwart der Familie beschäftigen könnten.

Im Jahr 1786 musste die Burgbergkirche der Heiligen Maria infolge einer Kirchenreform von Josef dem Zweiten geschlossen werden und sollte abgerissen werden. Vier Bürger der Stadt haben die Kirche gekauft und der Stadt geschenkt.

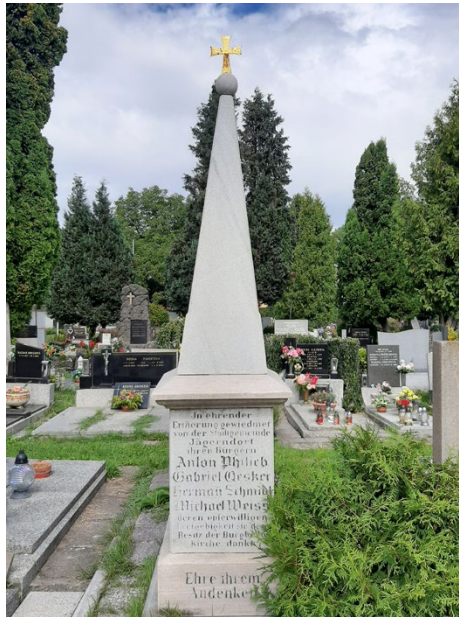


ABB. 6: Das Denkmal auf dem Friedhof in Krnov/Jägerndorf, Foto: Autorin

Daran erinnert das Denkmal auf dem Friedhof in Krnov mit der Anschrift: In ehrender Erinnerung gewidmet von der Stadtgemeinde Jägerndorf ihren Bürgern Anton Philieb Gabriel Quesker, Hermann Schmidt Michael Weiß. Ehre ihrem Andenken (ABB. 6). Was dann mit der Kirche passiert ist, könnte eine Projektaufgabe für die Schüler aus der Region sein.

4. Gräber mit deutschsprachigen Namen oder Anschriften

Anhand sepulkraler Denkmäler lassen sich historische Zusammenhänge mit der deutschsprachigen Kultur erforschen. Es könnte ein interessantes Projekt sein, wenn Deutschlernende auf dem Friedhof der Stadt Krnov/Jägerndorf alter Gräber suchen, die Inschriften entschlüsseln und sich mit der Geschichte der bekannten Jägerndorfer Familien auseinandersetzen würden.

Auf dem Grabstein der Familie Larisch (ABB. 7) gibt es die Namen der Familienmitglieder mit den Daten über Geburt und Tod: Rudolf Larisch, Tuchfabrikant, Femi Larisch, geborene Kluge, Clementine Larisch, geborene Lifner, Rudolf Larisch, Tuchfabrikant.



ABB. 7: Der Grabstein der Familie Larisch auf dem Friedhof in Krnov/Jägerndorf, Foto: Autorin

Die Familie Larisch war eine sehr bedeutende Familie, die wie die Grabinschrift hinweist, eine Tuchfabrik besaß und sich in der Stadt eine schöne Villa bauen ließ. Die Villa wurde renoviert und trägt den Namen der Familie. Jetzt befindet sich hier das Hotel – „Larischova vila“.

Ein Zeuge der dunklen Geschichte der Stadt ist die Gedenktafel an die Opfer des Hungermarsches, die auf dem Grundstück der Synagoge in Krnov/Jägerndorf steht. Die Inschrift ist auf Tschechisch und Deutsch: „Im Juni 1945 wurden 3000 deutsche Einwohner Jägerndorfs – Frauen, Kinder und Alte – zum Hungermarsch nach Grulich/Králíky gezwungen. Ungefähr 300 von ihnen kamen dabei ums Leben.“ Der Text enthält die Aufzeichnung des Verlaufs des Marsches, die die Vertriebenen aus Jägerndorf/Krnov über Wuppertal/Vrbno pod Pradědem, Freiwaldau/Jeseník, Mährische Altstadt/Staré Město pod Sněžníkem nach Grulich/Králíky zu Fuß absolvieren mussten. Am Ende dieser Strecke mussten sie auf einen Güterzug warten, mit dem sie nach Deutschland transportiert wurden.

Seit mehr als zwanzig Jahren besuchen die ehemaligen deutschen Bewohner, die jetzt in verschiedenen Ecken Deutschlands und Österreichs leben, Krnov/Jägerndorf und die Umgebung. Für viele von ihnen ist die Stadt immer noch



ABB. 8: Die Gedenktafel an die Opfer des Hungermarsches, Foto: Autorin

ihre Heimatstadt und deswegen organisieren sie gemeinsam mit dem Rathaus der Stadt eine deutsch-tschechische Woche. Bei den Veranstaltungen haben die Schüler der Schulen in der Region die Möglichkeit, bei gemeinsamen Projekten mit den Zeitzeugen der Geschichte der Stadt zu sprechen und sich so über das hiesige Leben vor und während des Zweiten Weltkrieges zu informieren. Dass die Geschichte der Region für die Schüler von großem Interesse ist, hat die Teilnahme der Schüler an den Wettbewerben, die für die Deutschlerner organisiert wurden oder an einem Versöhnungsmarsch (ABB. 8), der im Juni 2022 für ehemalige Bewohner und Schüler aus der Region vorbereitet wurde, gezeigt.

5. Straßennamen, Anschriften und Plakate

Auch neuere Anschriften verweisen im Rahmen von Linguistic Landscape auf die ehemalige deutsche Bevölkerung. Das Hotel Larischova vila in Krnov wurde bereits erwähnt. Die ehemalige Villa des Tuchfabrikanten Theodor Flemmich beherbergt heute das Museum der Stadt Krnov, in dem ehemaligen Messegebäude Silesia werden verschiedenste Veranstaltungen organisiert. Die Einheimischen kennen die Namen, die an die Geschichte verweisen, aber viele wissen

nicht mehr, welche Bedeutung sie früher hatten. Die Stadt und das Jägerndorfer Heimatverband planen für das nächste Jahr ein Schülerprojekt, in dem sich die Deutschlernende mit der Geschichte dieser und anderen Gebäuden beschäftigen und die Ergebnisse dann präsentieren sollen.

Auch in der Stadt Opava kann man viele Zeitzeugen der Geschichte entdecken. Opava/Troppau liegt in Schlesien, das bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges überwiegend deutschsprachig war. Obwohl die Stadt im Zweiten Weltkrieg stark beschädigt wurde, findet man noch deutsche Anschriften. Heute lebt in der Stadt und dessen Umgebung eine kleine deutsche Minderheit.

Ein Café mit einer Bar auf dem Foto trägt den früheren deutschen Namen des Platzes: „Niederring“ (heute Dolní náměstí): „Café & Bar Niederring“.



ABB. 9: Der Schild des Cafés auf dem Niederring in Opava/Troppau, Foto: Autorin

Die früheren und jetzigen Straßennamen sind auch gute Quellen für Recherchen: Die Johannes Gasse, jetzt Jánská, die Bäcker-gasse, heute Pekařská, die Teichgasse – Na Rybníčku, die Gymnasial Gasse, heutige Gymnasijní, die Landhaus Gasse – Sněmovní etc., um nur einige zu nennen, bei denen der deutsche Name ins Tschechische übersetzt wurde.

Es gibt Straßen, die umbenannt wurden, da sie an Personen oder Ereignisse erinnern haben, die nach dem Zweiten Weltkrieg in Vergessenheit fallen sollten, wie zum Beispiel die Liechtensteinstraße, heutige Komenského, die Dr. Zinsmeistersstraße wurde zur Lidická, der Rochowanski Platz, heute Bezručovo náměstí.

Die bekannteste Persönlichkeit der Stadt ist Johann Gregor Mendel (1822–1884), Begründer der Vererbungslehre, nach dem auch das Gymnasium benannt wurde, das er selbst besucht hatte. Eine der Hauptstraßen der Stadt trägt den Namen des bekannten österreichischen Architekten Joseph Maria Olbrich, der 1867 in Opava/Troppau geboren ist und zwischen anderen als Architekt der Wiener Sezession gilt, oder für Otto Wagners Pavillon bekannt ist. Da es von Opava nach Wien nicht so weit ist, könnten die Lernenden in Wien eine Stadtrallye oder einen Klassenspaziergang zu diesem Thema machen und zwischen anderen diese Gedenktafel an der Wiener Sezession entdecken (ABB. 10).

Weitere Persönlichkeiten sind beispielsweise Hans Kudlich, der Reichsabgeordnete, 1848 bekannt als „Bauernbefreier“, Josef Maria Stowasser, Altphilologe, der mit dem Architekten Friedrichsreich Hundertwasser verwandt war, Architekt Leopold Bauer, nach dessen Plänen das damals sehr moderne Kaufhaus Breda gebaut wurde, Beethoven, der im nahe gelegenen Schloss Hradec nad Moravici/Grätz oft zu Gast war. Nach ihm wurde auch die frühere Klostersgasse, die heute seine Namen Beethoven-Straße/Beethovenova ulice trägt benannt. Bekannt ist auch Friderike Victoria Adamson, geborene Gessner (1910–1980), die als Naturforscherin, Malerin, Schriftstellerin und die „Mutter von Löwin Elsa“ bekannt war.



ABB. 10: Die Gedenktafel an Joseph Olbrich an der Sezession in Wien, Foto: Autorin

Straßenschilder, alte Anschriften oder Namen von Geschäften, private als auch öffentliche Gebäuden können einen Zugang zur Geschichte der eigenen Region öffnen. Die Spurensuche im öffentlichen Raum kann den Lernenden helfen die Umgebung als interkulturellen Raum wahrzunehmen und den Beginn oder die Vertiefung des interkulturellen Lernens darstellen.

6. Kunst und historische Texte

In diesem Sinne sind auch Graffiti oder Street Art ein interessantes Thema, weil sie auf die soziokulturelle Zusammensetzung eines Gebietes verweisen. Street Art als eine Art Kunst im öffentlichen Raum kann man auf verschiedene Weise im Fremdsprachenunterricht verwenden, da sie Schrift, Bilder und Farben integrieren, oft provokativ oder ironisch sind und einen guten Ansatz zur Diskussion bilden. Das Thema ist auch in vielen Medien zu finden, deshalb können die Lernenden Informationen zum Autor, seiner Geschichte oder zum gesellschaftlichen Thema, das der Künstler anspricht suchen und dazu Stellung nehmen. Auch der ästhetische Impuls dieser Werke soll nicht vergessen werden (vgl. Bertocchi 2014). Ein Beispiel dazu wird weiter vorgestellt.

Die Nischen an dem Postgebäude, wo sich früher die öffentlichen Telefonapparate befunden haben, benutzen nun die Street Art Künstler. Das Foto mit



ABB. 11: Die ehemalige Fernsprechstelle der Post in Opava/Troppau, Foto: Autorin



ABB. 12: Das Plakat zur Ausstellung „Die Gerüche des winterlichen Troppau“, in Opava/Troppau, Foto: Autorin

der Anschrift „Öffentliche Fernsprechstelle, Troppau 1929“ (ABB. 11) ist der Beweis, dass es zu der angegebenen Zeit deutsche Bewohner gegeben hat und mit der Kombination von Schrift und Bild ist das Gesamtbild ein schöner Impuls für mögliche Interpretationen.

Als Vorlage für das Plakat zur Ausstellung „Die Gerüche des winterlichen Troppau“ (ABB. 12), das in Opava im Winter 2021/2022 stattgefunden hat, war eine alte Postkarte: „Gruß aus Troppau“, die die Stadt im Jahr 1898 zeigt. Die Lernenden können anhand des Plakates über die Entwicklung des Namens der Stadt, die Veränderung des Hauptplatzes und der Stadt selbst recherchieren, weil die Geschichte der Stadt sehr bunt ist und die Geschichte der Region widerspiegelt. Auch die alten Postkarten kann man im Unterricht gut verwenden, da es auf den Webseiten für Ansichtskartensammler viele zu finden gibt. Eine weitere Möglichkeit wäre, den Text aus dem Tschechischen ins Deutsche zu übersetzen, was die Schwierigkeiten der wörtlichen Übersetzung zeigen würde.

7. Wanderbewegungen von Wörtern über alle Grenzen

In der Gemeinde Velké Vrbno (deutsch „Groß-Würben“) findet man noch heute alte zweisprachige Schilder, die ein Beispiel der Linguistic Landscape sind. Auf diesem (ABB. 13) befindet sich der deutsche Name der Ortschaft: „Ortsgemeinde Groß-Würben, politischer Bezirk Mährisch Schönberg, Land Mähren-Schlesien“ und die tschechischen Anschriften: „Místní obec Velké Vrbno, politický okres Šumperk, země Moravskoslezská“.



ABB. 13: Der Ortsschild der Gemeinde Velké Vrbno/Groß-Würben, Foto: Autorin

„Balea duše kréme“ – als „Creme für den Geist oder cremige Dusche“ kann man diese Anschrift (ABB. 14) übersetzen. Das ist ein schönes Beispiel für die verschiedenen Möglichkeiten der Spiele mit der Sprache. Die Balea Dusche & Creme wird im tschechischen genauso wie im deutschen Drogeriemarkt unter dem deutschen Namen verkauft. Das wurde für die Werbung genutzt und so konnte man diese Werbeplakate in Tschechien sehen.



ABB. 14: Die Werbung für die Balea dm Duschceme, zur Verfügung gestellt von der tschechischen PR-Abteilung

Ich hätte gern [swiatschkovou s knedliekern] (ABB. 15) kann man auf den Bussen einer Busgesellschaft lesen. Das Gericht wird als tschechische Spezialität propagiert, die nicht nur von Tschechen und denen, die nach Tschechien reisen, gern gegessen wird. Der Name des Gerichts ist schwer zu übersetzen, da es sich um einen Lendenbraten handelt, der aber in Deutschland anders zubereitet wird.



ABB. 15: Die Werbung auf dem Bus der Reiseagentur Student Agency, Foto: Autorin

Auch auf diese Weise entsteht „Begegnung zwischen den Lernenden und den (sprachlichen und landeskundlichen) Inhalten mit einer adressatengerechten Auswahl, Anordnung, Aufbereitung, Vermittlung und Begleitung dieser Begegnungen“ (Badstübner-Kizik 2010:100).

8. Fazit

Der Beitrag sollte einige Möglichkeiten der Nutzung der Sprachlandschaft im Deutschunterricht zeigen. Diese kleine Auswahl könnte die Leser zum Einsatz dieses Konzeptes im Fremdsprachenunterricht motivieren. Nicht nur in den deutschsprachigen Ländern oder in den Grenzregionen treffen wir auf Deutsch geschriebene Anschriften oder Namen. Dank der Globalisierung begleiten sie uns fast auf jedem Schritt, wie diese Beispiele aus drei kleineren Städten zeigen, die nicht an der Grenze mit einem deutschsprachigen Land liegen. Dabei geht es bei der Arbeit mit Linguistic Landscape nicht nur um die Entwicklung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz, es wird auch kulturelle und interkulturelle Kompetenz gefördert. Sehr wichtig ist auch die Möglichkeit der fächerübergreifenden Arbeit, indem man auf historische Zusammenhänge aufmerksam macht. Auch aus dieser Sicht hat die Sprachlandschaft einen wichtigen Wert und sollte nicht nur in den Deutschunterricht integriert werden.

Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur

- BIECHELE, Markus / MEINERT, Roland (2001): *Handbuch zur Spracharbeit (Goethe-Institut). Teil 5: Erlebte Landeskunde*. Ismaning: Hueber.
- CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, Luiza / JENTGES, Sabine / TAMMENGA-HELMANTEL, Marjon (2020): *Landeskunde im Kontext: Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- JANÍKOVÁ, Věra (2018): Linguistic Landscapes aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In: BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla / JANÍKOVÁ, Věra: *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik. Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik*. (= Possener Beiträge zur Angewandten Linguistik, Band 10). Berlin: Peter Lang.
- MOG, Paul (1992): *Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. München: Langenscheidt.
- NÁLEPOVÁ, Jana (2019): Landeskunde in den tschechischen Lehrwerken DaF. In: RYKALOVÁ, Gabriela / WEISS, Michaela (Hrsg.): *Textanalyse und -Interpretation*. Opava: Silesian University in Opava, S. 119–154.

PAULDRACH, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch*, Nr. 6, Jg. 1992, Berlin, S. 4–15.

ZEUNER, Ulrich (2001): *Landeskunde und interkulturelles Lernen: eine Einführung*. Dresden: Technische Universität Dresden.

Internetquellen

URL 1: <https://fuerstenhaus.li/die-monarchie/die-hoheitszeichen/> [25. 6. 2022].

Die Rolle des Konjunktivs I in unserem Leben

Jana ONDRÁKOVÁ, Dominika MENZELOVÁ, Vít KUČERA

University of Hradec Králové
jana.ondrakova@uhk.cz

ABSTRACT

The role of Konjunktiv I in our lives

To express someone else's opinion, German language uses a special verb form, Konjunktiv I. This (or similar) form does not exist in Czech, and it clearly indicates that the speaker is not the author of the communicated information, and therefore s/he is not ready or willing to take responsibility for the communicated content. Current global political issues increase the frequency of using Konjunktiv I. If we want to correctly understand the original texts presented by German newspapers, we need to be familiar with the given grammar issue. A specific project implemented in 2021 at the Faculty of Education in Hradec Králové also dealt with the issue of expressing a foreign opinion. The results of the project are presented in this article.

KEYWORDS

grammar, verb, indirect speech, Konjunktiv I

1. Einleitung

Tschechisch und Deutsch sind indoeuropäische Sprachen und weisen einige Gemeinsamkeiten auf, aber jede dieser Sprachen hat ihr eigenes spezifisches Grammatiksystem. Die Existenz unterschiedlicher Konzeptionen grammatikalischer Kategorien erschwert oft den Prozess des Erlernens und stellt für Lernende häufig eine Fehlerquelle dar. Das Problem tritt insbesondere dann auf, wenn man in der zu lernenden Sprache keine Parallele zu den bereits beherrschten sprachlichen Phänomenen einer Sprache findet.

Tschechische Muttersprachler:innen, die Deutsch lernen, müssen daher einige sprachliche Aspekte beherrschen, die sie in ihrer Muttersprache, im Tschechischen, nicht kennen. In der Wortart „Verb“ gibt es unter anderem einen großen Unterschied beim Modus. Während Indikativ und Imperativ in beiden Sprachen vorkommen und ihre Anwendung fast identisch ist, weicht der dritte Modus wesentlich ab: Im Deutschen gibt es einen Konjunktiv, der noch weiter

in Konjunktiv I und Konjunktiv II unterteilt wird. Vereinfacht kann man behaupten, dass der deutsche Konjunktiv II mit dem dritten tschechischen Modus – Konditional – vergleichbar ist. Der Konjunktiv I ist jedoch eine spezielle Verbform für den Ausdruck der fremden Meinung, wofür im Tschechischen keine Entsprechung in einer Verbform existiert.

2. Fremde Meinung

Dieser Beitrag beschäftigt sich damit, wie man im Deutschen die ursprüngliche direkte Rede weitergeben kann. Deutsche Zeitungen, Zeitschriften, Radio- und Fernsehnachrichten verwenden häufig Konjunktivformen. Aktuell nimmt die Häufigkeit des Konjunktivgebrauchs I zu, insbesondere mit Blick auf aktuelle Themen der Weltpolitik (Migration, Brexit, Covid-Pandemie, russische Invasion in die Ukraine). Wenn die Informationsempfänger:innen diese Originaltexte richtig verstehen wollen, ist es notwendig, dass sie sich in diesem Thema orientieren können.

2.1. Charakteristik der fremden Meinung

Eine sehr treffende Charakteristik der fremden Meinung stammt von Eppert, die er in seiner Grammatik Folgendes veröffentlicht hat:

*Beschreiben wir kurz die ganze Situation: Person A wird etwas sagen.
Person B hört, was Person A gesagt hat und kann Person C informieren.
Person C erfährt also, was Person A gesagt hat, aber nicht wörtlich von Person A, sondern von Person B.
Person B wiederholt, gibt weiter, erzählt, erwähnt, übermittelt, was Person A gesagt hat. Person C hört die Nachricht nicht direkt von Person A, sondern indirekt über Person B. (Eppert 1988:84)*

Dieses Beispiel zeigt den Informationstransfer vom Nachrichtenautor zu den Zuhörer:innen. Während dieser Übertragung können verschiedene Änderungen und Verformungen der Nachricht auftreten, daher ist es im Interesse der Person, die die Informationen weiter verbreitet, deutlich zu machen, dass sie nicht ihr Urheber ist. Für einen solchen Fall steht in der deutschen Sprache (unter anderem) eine Sonderform des Verbs zur Verfügung – der Konjunktiv I.

2.2. Die Rolle des Konjunktivs I

Die Problematik des Konjunktivs I gehört beim Fremdsprachenunterricht zu der höheren Ebene der Sprachkenntnisse. Meistens kommen die Deutschlernenden mit diesem Thema erst während des Studiums der deutschen Sprache an einer Universität in Berührung. Das kann bedeuten, dass Zeitungstexte und

Fernseh- und Rundfunknachrichten von Menschen mit einem niedrigeren Niveau von Deutschkenntnissen nicht richtig verstanden werden können. Die Verwendung des Konjunktivs I im Deutschen ist jedoch wichtig, weil dadurch klar dargestellt wird, dass der/die Sprecher:in bzw. Verfasser:in nicht der/die Autor:in übermittelten Informationen ist und daher nicht bereit ist, für deren Inhalt verantwortlich zu sein (was er auch nicht möchte).

2.3. Möglichkeiten zur Reproduktion der fremden Meinung

Wenn man eine fremde Meinung reproduzieren will, stehen mehrere Möglichkeiten zur Verfügung. Man kann beispielsweise ein *wörtliches, direktes Zitat* verwenden. Diese Variante wird vor allem dann benutzt, wenn ein mögliches Missverständnis große Folgen haben könnte. Wenn man Gedanken anderer Autoren:innen in der Presse (Zeitungen, Zeitschriften, Fernsehen, Rundfunk u. a.) übermitteln will, drückt man die fremde Meinung mittels *Konjunktiv I oder Konjunktiv II* (wenn die Formen des Konjunktivs I mit dem Indikativ übereinstimmen) aus. Diese Variante wird in den offiziell geschriebenen Texten und gesprochenen Nachrichten häufig verwendet. Weniger oft trifft man in der informellen gesprochenen Sprache *Umschreibungen mit den Verben „sollen“ und „wollen“*. Wenn sich der/die Referent:in mit der Meinung des/der Autor:in der Aussage identifiziert, kann er/sie *auch den Indikativ verwenden, jedoch mit einem einleitenden Satz, in dem der/die Autor:in der Aussage genannt wird*.

In einigen Aspekten unterscheiden sich die deutsche Sprache und die tschechische Sprache bei der Wiedergabe der fremden Meinung nicht: In beiden Sprachen ändern sich deiktische Ausdrücke (z. B. Personalpronomina, Possessivpronomina, lokale und temporale Adverbialbestimmungen) oder Satzstrukturen.

Um das oben geschriebene verständlicher zu machen, wird hier ein und derselbe Vorfall dreimal präsentiert: Im Freibad der Stadt B. hat es einen tragischen Todesfall gegeben.

A. Ein Augenzeuge erzählt die Geschichte seinem Freund:

„Heute war ich im Freibad. Plötzlich ist ein Mann in der Nähe der Duschen kollabiert. Weitere Leute bemerkten auch den Vorfall, doch ihre Hilfe hat nicht geholfen, ebenso konnten die Rettungsschwimmer letztlich nichts mehr unternehmen. Der Mann war gleich tot. Dann räumte die Polizei das Schwimmbad und nahm die Ermittlung auf. Wir alle waren schockiert. Das Schwimmbad ist jetzt gesperrt. Es ist noch ungewiss, wie lange das Freibad eigentlich gesperrt bleibt.“

B. Die Presse informiert über den tragischen Todesfall im Freibad folgendermaßen:

An diesem Tag sei ein Badegast des Freibads nach dem Schwimmen unweit der Duschen zusammengebrochen. Weitere Badegäste hätten den Vorfall bemerkt,

doch ihre Hilfe und die der Freibad-Mitarbeiter hätten letztlich nichts mehr ausrichten können. Der Gast sei zu diesem Zeitpunkt wohl bereits verstorben gewesen. Die Polizei habe daraufhin das Schwimmbad geräumt und die Ermittlungen aufgenommen. Wie lange das Freibad gesperrt bleibe, sei gegenwärtig noch ungewiss.

C. Die Stadtbewohner diskutieren am nächsten Tag das Ereignis wie folgt:

„Gestern soll ein Besucher des Freibads nach dem Schwimmen in der Nähe der Duschen kollabiert sein. Weitere Menschen sollen den Vorfall bemerkt haben, aber jegliche Hilfe will nach der Zeitung zu spät gekommen sein. Der Mann soll zu diesem Zeitpunkt wohl bereits verstorben gewesen sein. Die Polizei soll daraufhin das Schwimmbad geräumt haben und die Ermittlungen aufgenommen haben. Das Schwimmbad soll bis auf Weiteres gesperrt sein. Wie lange das Freibad gesperrt bleibt, soll gegenwärtig noch ungewiss sein.“

Auch die Wahl der Wörter und Ausdrücke unterscheidet sich in einzelnen Arten der Wiedergabe fremder Meinung. In allen drei Varianten werden der Wortschatz und die Ausdrucksmittel dem aktuellen Redner/Schreiber bzw. der aktuellen Rednerin/Schreiberin angepasst, z. B. das Wort *Rettungsschwimmer* in der Sprache des Augenzeugens wird in der Sprache der Presse durch *Freibad-Mitarbeiter* ersetzt. Auch die Bezeichnung des Verunglückten ändert sich je nachdem, wer von dem Unglück berichtet (*Mann, Badegast, Gast, Besucher*).

In seiner Grammatik beschäftigt sich Eppert auch mit den Möglichkeiten der Redewiedergabe und führt folgende sieben Varianten auf:

A sagt, er ist müde. (Indikativ Präsens)

A sagt, dass er müde ist. (Indikativ Präsens)

A sagt, er sei müde. (Konjunktiv I)

A sagt, dass er müde sei. (Konjunktiv I)

A sagt, er wäre müde. (Konjunktiv II)

A sagt, dass er müde wäre. (Konjunktiv II)

A erklärt, müde zu sein. (Infinitivsatz) (Eppert 1996:84)

Eppert meint, wenn man diese sieben Variationen der Redewiedergabe einer Gruppe von deutschen Muttersprachler:innen vorlegt, mit der Aufgabe, die inhaltlichen und stilistischen Unterschiede festzustellen, wird sich die Gruppe nicht einigen können. Dies ist unter anderem eine Folge der Tatsache, dass die Verwendung des Konjunktivs ein Teil des Ausdrucks der Modalität ist, also eine subjektive Angelegenheit.

Auf die Tatsache, dass sogar für deutsche Muttersprachler:innen die Verwendung der Konjunktive kein Leichtes ist, weisen auch Kars und Häussermann hin:

In der privaten Sphäre benutzen wir meist den Indikativ. In der Umgangssprache hört man alle drei Formen – weil viele Deutsche die Konjunktivregeln nicht kennen und alles bunt durcheinander mischen.

Für offizielle Texte ist der Konjunktiv I die korrekte Form. Aber der Konjunktiv I ist leider defekt. In vielen Fällen unterscheidet er sich nicht vom Indikativ. In diesen Fällen müssen wir den Konjunktiv II nehmen. [...] Wir benutzen die Formen des Referierens meistens dann, wenn wir sagen wollen: ‚Der andere hat es gesagt. Ich habe es nicht nachgeprüft.‘ Die Formen des Referierens stellen eine gewisse Distanz her zu dem, was da referiert wird. (Kars/Häussermann 1989:57)

In schriftlichen Texten werden häufig Formen der direkten und indirekten Sprachwiedergabe im Text kombiniert und miteinander verschränkt.

2.4. Festlegungen für die Wiedergabe der fremden Meinung

- a) In der berichteten Rede erscheint ein einleitender Satz mit einem Verb des Sagens. Damit wird klargemacht, dass jemand anderes gesprochen hat.
In der gesprochenen Sprache werden z. B. folgende Verben verwendet: *sagen, fragen, antworten, schreiben, behaupten, erzählen, erklären, denken, meinen, der Meinung sein, wissen wollen, vermuten, das Gefühl haben, glauben, finden, lachen, flüstern, schreien, seufzen*.
In der geschriebenen Sprache kann man diese Verben benutzen: *angeben, mitteilen, zitieren, betonen, unterstreichen, feststellen, einwenden, annehmen, ablehnen, zustimmen, akzeptieren, bestätigen, die Ansicht vertreten, die Vermutung äußern, den Einwand erheben, die Feststellung machen, die Behauptung aufstellen*.
Einleitungssätze sind nicht nur auf Verben beschränkt, die das Sprechen ausdrücken, sie können auch Verben enthalten, die z. B. den Prozess des Denkens, der Gefühle usw. ausdrücken: *denken, wissen, hoffen, sich vorstellen, ahnen... (+/- Nebensatz mit dass)*.
- b) Bei der Transformation der direkten in die indirekte Rede erscheint entweder eine „dass-Konstruktion“ mit dem finiten Verb am Ende oder ein Satz mit dem finiten Verb auf der zweiten Position.
- c) Die Zeitform des einleitenden Satzes hat keinen Einfluss auf die Zeitform der berichteten Rede.
- d) In der berichteten Rede gibt es einen Perspektivenwechsel (Veränderung der Person, des Ortes und der Zeit). Ein treffendes Beispiel liefern Helbig und Buscha (2017:198–199): Den Satz der direkten Rede *„Ich habe heute den Mann hier getroffen.“*; transformieren sie in die indirekte Rede wie folgt: *„Mein Freund sagte, er habe gestern/am Sonntag/vorgestern den Mann dort/auf dem Parkplatz getroffen.“* (Helbig/Buscha 2017:198–199)

3. Konjunktiv I als Thema eines spezifischen Projekts

3.1. Das Bewusstsein um den Konjunktiv I

Im Jahr 2021 haben Studierende des Faches Deutsch an der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové im Rahmen eines spezifischen Projektes eine Fragebogenaktion realisiert, in der sie Antworten zum Thema Konjunktiv I gesucht haben. Sie wollten wissen, was andere Menschen (vor allem Deutschstudierende und -lehrkräfte) von der Wichtigkeit des Konjunktivs I denken. Der Fragebogen hatte 22 Fragen und 36 Befragte (28 Frauen und 8 Männer) haben ihn ausgefüllt. Die meisten Teilnehmer:innen (78 %) waren Studierende im Alter von 19 bis 25 Jahre, die restlichen 22 % der Befragten waren Lehrkräfte im Alter von 26 Jahren und älter. Alle Teilnehmer:innen der Fragebogenaktion hatten Deutschkenntnisse, 31 (86 %) haben mit dem Deutschunterricht gleich an der Grundschule begonnen und 58 % von ihnen haben Deutsch als Fach an der Universität studiert.

75 % der Befragten haben behauptet, dass sie den Begriff „Konjunktiv“ seit ihrem Studium an der Mittelschule (vor allem am Gymnasium) kennen, 17 % haben sich damit erst an der Universität beschäftigt, für 8 % war dieser Begriff völlig neu. Aus den Zusatzfragen der Fragesteller:innen wurde offensichtlich, dass die Befragten unter dem Wort „Konjunktiv“ eigentlich nur den Konjunktiv II verstehen und davon ausgehen, dass der deutsche Konjunktiv mit dem tschechischen Konditional völlig identisch ist.

Auf die Frage: „Was ist die Funktion des Konjunktivs I?“, wussten 17 % der Befragten keine Antwort, 61 % antworteten richtig, dass es für die fremde Meinung benutzt wird, 3 % dachten, dass es sich um einen Wunsch handelt und 14 % fanden mehrere Antworten, von denen jedoch keine richtig war.

Überraschend schwierig war für die Befragten die Frage, warum der Konjunktiv I auch Konjunktiv der fremden Meinung genannt wird. Nur 53 % gaben an, dass es sich um die Reproduktion der Meinung einer anderen Person handelt, die restlichen Befragten (47 %) hatten entweder keine Ahnung davon oder haben wieder verschiedene falsche Antworten gegeben.

Unsere Interviewer:innen interessierten sich auch dafür, ob es nach Meinung der Befragten möglich ist, eine indirekte Rede auch anders als mit dem Konjunktiv I auszudrücken. 15 Befragte (42 %) sagten ja – aber nicht auf welche Weise, eine befragte Person (3 %) hat richtig angegeben, dass es mit den Modalverben wollen und sollen ausgedrückt werden kann und eine andere befragte Person (3 %) hat richtig geantwortet, dass es mit dem Partikel *angeblich* ausgedrückt werden kann. 3 Befragte (8 %) waren der Meinung, dass man keine andere Variante für die fremde Meinung benutzen kann. Die restlichen 16 Teilnehmer:innen der Befragung haben entweder unvollständige oder falsche Informationen gegeben.

Trotz der Tatsache, dass der Konjunktiv normalerweise ab dem Gymnasium unterrichtet werden soll, gaben 61 % der Befragten an, dass es wichtig sei, den Konjunktiv verwenden zu können. Laut Fragebogen lässt sich die Begründung in drei Gruppen einteilen:

- a) 17 % der Befragten gaben an, beim Lesen verschiedener Artikel und Berichte auf den Konjunktiv zu stoßen;
- b) 17 % der Befragten gaben an, beim Verfassen von Facharbeiten, beispielsweise einer Seminar-, Bachelor- oder Diplomarbeit auf den Konjunktiv zu treffen;
- c) 13 % der Befragten gaben an, dass sie es für die Universität wissen müssen – für Leistungspunkte und Prüfungen. Diese Antwort gehörte zu den kuriosesten Antworten des Fragebogens.

Auf die Frage „Stimmen Sie der Aussage zu, dass es nicht notwendig ist, den Konjunktiv I zu kennen, weil Sie in Ihrer zukünftigen Unterrichtspraxis nur in der Grundschule unterrichten werden?“, antworteten 18 % der Befragten JA, 82 % NEIN. Noch pragmatischer waren die Befragten bei derselben Frage, die den Unterricht in der Mittelschule (Sekundarstufe II) betrifft. In diesem Fall stimmten 23 % zu, 77 % dagegen.

3.2. Zur Perspektive der Aufrechthaltung des Konjunktivs I

Weil der Konjunktiv I erst im Hochschulstudium behandelt wird, werden Meinungen geäußert, dass es eigentlich nicht nötig sei, sich mit dieser Problematik zu beschäftigen. Solche Ansichten treten nicht nur in unserer Fragebogenaktion, sondern sogar bei einigen Deutschlehrkräften auf, nach deren Meinungen Konjunktiv I unwichtig ist, weil man diese Problematik an der Grund- oder Mittelschule sowieso nicht unterrichtet. Die Deutschen selbst würden den Konjunktiv I angeblich nicht verwenden. Diese Behauptungen sind noch nicht statistisch belegt, aber sie sind ein Anreiz für weitere Forschungen zu diesem Thema.

Um diese Annahme entweder zu bestätigen oder zu widerlegen, wird im oben erwähnten Projekt eine Analyse der Zeitungstexte durchgeführt. Es werden Zeitungsartikel und Pressemitteilungen der Deutschen Presseagentur in den Jahren 2020–2021 analysiert. In jedem Jahr wurden 53 Texte der DPA und der Zeitungen Eichstätter Courier und der Augsburgener Zeitung im Umfang von 500 Wörtern untersucht. Das verbindende Thema der analysierten Artikel war die globale Covid-Pandemie. Das Ziel war es zu bestimmen, welche der Varianten der Übermittlung der fremden Meinung in der Presse am meisten vertreten sind.

Wie bereits erwähnt, war das verbindende Thema der analysierten Artikel die globale Covid-Pandemie. Anfangs wirkten die Informationen über die neue Krankheit weniger katastrophal, doch mit zunehmender Pandemie gewannen sie an Intensität und Authentizität. Die anfängliche Wiedergabe von

Nachrichten, die mit dem Konjunktiv I ausgedrückt wurden, enthielt im Laufe der Zeit zunehmend direkte Zitate von Persönlichkeiten. Generell kann man sagen: Je angespannter die Zeit war und je mehr sich die Autor:innen der Medienartikel um eine präzisere Formulierung der Probleme kümmerten, desto eher neigten sie dazu, wörtliche Zitate mit den Namen der Verfasser:innen in den Texten zu veröffentlichen. Die Resultate der Analyse befinden sich in Tab. 1.

Jahr	Direkte Rede	Konjunktiv I	Umschreibungen	Insgesamt
2020	94 (28,3 %)	205 (61,7 %)	33 (10 %)	100 %
2021	243 (38 %)	340 (53,1 %)	57 (8,9 %)	100 %

TAB. 1: Analyse von Zeitungsartikeln und Pressemitteilungen

Aufgrund der Ergebnisse der Analyse von Zeitungsartikeln und Pressemitteilungen in unserem Projekt wurden folgende Schlussfolgerungen gezogen: Während die fremde Meinung im Jahre 2020 hauptsächlich mit dem Konjunktiv I wiedergegeben wurde (61,7 %), sank der Anteil der Konjunktive I im Jahr 2021 auf 53,1 %. Im Gegensatz dazu stieg die Zahl der direkten Zitate von 28,3 % im Jahr 2020 auf 38 % im Jahr 2021. Konjunktivumschreibungen in den analysierten Presseartikeln waren in beiden Jahren selten.

Obwohl die Anzahl der direkten Zitate in der Presse zugenommen hat, ist der Konjunktiv trotzdem immer noch am weitesten verbreitet, um fremde Meinungen wiederzugeben.

Die Behauptung, der Gebrauch des Konjunktivs I sei derzeit nicht aktuell, hat sich als falsch erwiesen. Der Konjunktiv I hat gerade in der Mediensprache einen unverzichtbaren Platz und ist nicht zu übersehen. Deshalb ist es nötig, Deutschlernende mit diesem grammatischen Phänomen während des Deutschstudiums bekannt zu machen.¹

3.3. Besondere Verwendung des Konjunktivs I

Die Rolle des Konjunktivs kann auch umgekehrt verstanden werden. Beim Studium der Fachliteratur sind wir während des Projekts auf einen interessanten

1 Im Rahmen des oben genannten Projekts, das an der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové in den Jahren 2020 bis 2021 vergeben wurde, wurde auch eine Monographie von Ondráková J. und Tauchmanová V. (2021) mit dem Titel „Vyjadřování cizího mínění v němčině a v angličtině“ erstellt. Diese Veröffentlichung dient einem tieferen Vergleich der Möglichkeiten der Äußerung der fremden Meinung in der in der Tschechischen Republik ersten gelernten Fremdsprache (Englisch) und in einer zweiten Fremdsprache (Deutsch). Hier kann man weitere Informationen zu diesem Thema erfahren.

Artikel und einen sehr lehrreichen Text zur Rolle des Konjunktivs I gestoßen. Diesem Text zufolge gibt es jedoch auch Fälle in der Presse, in denen Gespräche mit dem Bewusstsein des/der Sprecher:in in Form von Konjunktiven transkribiert werden, um nicht für die bereitgestellten Informationen verantwortlich zu sein.

Ein solcher Fall wurde von Miroslav Kunštát von der Fakultät für Sozialwissenschaften der Karls-Universität beschrieben, es ging um eine unterschiedliche Auslegung des Potsdamer Abkommens und seiner Rechtsverbindlichkeit für Deutschland. Demnach stimmte Bundesaußenminister Klaus Kinkel mit einem Reporter der Frankfurter Allgemeinen überein, dass der problematische Teil des Gesprächs um das Potsdamer Abkommen, den er als bloße politische Stellungnahme bezeichnete, von der Zeitung nicht in direkter Rede präsentiert werde.

Zu der zweiten Streitfrage, der Behandlung der Vertreibung, sagte Kinkel: ‚Ich habe die Verpflichtung, das Unrecht an den Sudetendeutschen mit in die gemeinsame Erklärung zu bringen.‘ Die Prager Regierung sei bisher nicht bereit, in der Erklärung auszusprechen, dass durch die Vertreibung Unrecht geschehen sei. Offenkundig hält Prag am Begriff der ‚zwangsweisen Aussiedlung‘ mit Berufung auf das Potsdamer Abkommen fest. Nach deutscher Auffassung bedeutet das Potsdamer Abkommen nicht die rechtliche Anerkennung der Vertreibung, sondern war nur eine politische Erklärung.‘ (C. G.: Kinkel wehrt sich gegen die Vorwürfe aus Prag. FAZ 18. 1. 1996, S. 1–2).

Kunštát fügte hinzu:

„Dieser Artikel löste eine stürmische politische Debatte aus und endete mit der Feststellung, dass es sich um eine rein redaktionelle Interpretation handele. Dennoch bleibt die Meinung, dass Klaus Kinkel den kritisierten Satz offenbar wirklich und absolut zielgerichtet ausgesprochen hat.“ (Kunštát 2007:78–79)

Dieser Fall ist ein Beweis dafür, dass der Konjunktiv I verwendet werden kann, um den/die Sprecher:in für seine Botschaften nicht verantwortlich zu machen. In dem oben erwähnten Beispiel handelt es sich um die Sprache der Politik.

4. Fazit

Deutsche Sprache verwendet eine spezielle Verbform, um die fremde Meinung auszudrücken, den Konjunktiv I. Im Tschechischen gibt es dafür keine Entsprechung in einer Verbform. Die Verwendung des Konjunktiv I im Deutschen ist wichtig, weil dadurch klar dargestellt wird, dass der/die Sprecher:in nicht der/die Urheber:in der übermittelten Informationen ist und daher nicht bereit ist (und auch nicht möchte), für deren Inhalt verantwortlich zu sein. Aktuell nimmt die Häufigkeit des Konjunktivgebrauchs I zu, insbesondere mit Blick auf

aktuelle Themen der Weltpolitik. Zeitungen, Radio- und Fernsehnachrichten verwenden häufig Konjunktivformen. Wenn die Informationsempfänger:innen diese Originaltexte richtig verstehen wollen, ist es notwendig, dass sie sich in diesem Thema orientieren können.

Unabhängig davon, wie viel oder wie wenig der Konjunktiv I in der Schule unterrichtet wird, ist es wichtig, dass jeder Deutschlehrer bzw. jede Deutschlehrerin ihn zumindest passiv beherrscht und in Texten erkennen kann. Der Konjunktiv I ist vielleicht nicht das wichtigste Unterrichtsthema im Deutschunterricht an Schulen, aber eines ist sicher: Der Konjunktiv I begegnet uns sehr häufig in Wort und Schrift, und deshalb ist es wichtig, dass Deutschlehrkräfte dieses Thema beherrschen.

Dieselbe Meinung wird auch von Kars und Häussermann vertreten, die es folgendermaßen formuliert haben:

„Für die Studierenden ... **ist es nicht unbedingt nötig, diese Formen** [Konjunktiv I] **zu gebrauchen**. Man kann im Indikativ referieren (natürlich weist man dann darauf hin, dass es ein Zitat ist: ‚er sagte‘, ‚sie schrieb‘, ‚im Radio habe ich gehört‘...) Aber man sollte diese Formen verstehen, wenn man sie liest oder hört.“
(Kars/Häussermann 1980:58)

Literaturverzeichnis

- EPPERT, Franz (1988): *Grammatik lernen und verstehen. Ein Grundkurs für Lerner der deutschen Sprache*. München: Klett.
- HELBIG, Gerhard / BUSCHA, Joachim (2017): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. München: Langenscheidt.
- KARS, Jürgen / HÄUSSERMANN, Ulrich (1989): *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt am Main: Diesterweg, Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- KUNŠTÁT, Miroslav (2015): Platnost Postupimské dohody při jednání o deklaraci. In: KLAUS, Václav / VONDRA, Alexander / ELFENKÄMPER Helmut u. a. (2007): *Česko-německá deklarace: Deset let poté. Sborník textů. CEP (Centrum pro ekonomiku a politiku, Nr. 57/2007)*.
- ONDRÁKOVÁ, Jana / TAUCHMANOVÁ, Věra (2021): *Vyjadřování cizího mínění v němčině a v angličtině*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Friedrich Achleitner: kurzweilig ,Einschlafgeschichten‘ im DaF-Unterricht

Dana PFEIFEROVÁ, Hana MENCLOVÁ

University of West Bohemia
dpfeifer@knj.zcu.cz / menclova@knj.zcu.cz

ABSTRACT

Friedrich Achleitner: amazing. ‚Einschlafgeschichten‘ in GFL lessons
This contribution to foreign language didactics has an interdisciplinary orientation. It presents a proposal for an attractive design of foreign language teaching with the help of selected literary texts. It shows how the miniatures of the Austrian experimental author Friedrich Achleitner can be used in GFL lessons. Since his subject is language itself, this essay is supplemented not only by comments on literary theory or literary history, but also by linguistic explanations.

KEYWORDS

Friedrich Achleitner, experimental literature, miniatures in GFL lessons

1. Einleitung

Bereits als Schülerinnen haben wir darunter gelitten, wenn literarische Texte zum Einüben der Grammatik missbraucht wurden. Wobei ein Arbeitsauftrag im DaF-Unterricht, z. B. Kafkas Kurzgeschichten, etwa die ‚Kleine Fabel‘ oder ‚Gib’s auf‘, ins Perfekt zu versetzen, literaturhistorisch sogar ihre Berechtigung hätte. Franz Kafka hat schließlich oft im Perfekt erzählt. Erst auf Anraten bzw. durch redaktionelle Eingriffe von Max Brod wurden die Texte konsequent ins Präteritum gesetzt, damit Kafka in Deutschland nicht den Ruf eines provinziellen Autors bekommen würde. Literaturgeschichte verträgt sich jedoch mit dem DaF-Unterricht nicht so gut, Literatur soll die Schüler:innen beim Sprachenlernen motivieren und soll Spaß machen. Dabei schließen sich Grammatik- und Literaturunterricht nicht aus – jedoch nicht bei Kafka, dessen Texte auf die Schüler:innen emotional einwirken und durch Schlüsselbilder, Leitmotive oder Grundsituationen vermittelt werden sollen, sondern bei den Autor:innen der sog. konkreten Poesie,¹ die von der Materialität der Sprache ausgehen und einen spielerischen Umgang mit der Sprache pflegen.

1 Diese Strömung hat sich weltweit in den 1950ern verbreitet. Zur deutschsprachigen konkreten Poesie haben etwa die Schweizer Eugen Gomringer und Kurt Marti, die Deutschen

2. Konkrete Poesie im DaF-Unterricht

Mit den Texten oder Konstellationen² der konkreten Poesie können im DaF-Unterricht auch diejenigen Lehrer:innen arbeiten, die sich mit den „klassischen“ literarischen Texten, die erst erschlossen werden müssen, schwer tun. (Wir sind übrigens der Meinung, dass die Lehrer:innen nur solche Texte vermitteln sollen, die ihnen liegen. Sonst können sie mehr Schaden als Nutzen anrichten: siehe etwa Grammatikübungen zu Kafka, biographische Interpretation der Literatur wie z. B. „Kafkas Vater war ein Monster und Franz Kafka deswegen ein Fall für den Psychiater“ oder ein Zutexten und Vollstopfen der Schüler:innen mit biographischen Daten.) Literatur im DaF-Unterricht darf nie langweilig sein, sie soll allen Beteiligten Spaß machen und zum Lernen motivieren.³ (Motivierenden Charakter haben natürlich auch Lieder, Sketche, Radiobeiträge oder Internetrecherchen.) Wie bereits erwähnt, kommen mit der konkreten Poesie auch diejenigen Lehrer:innen gut zurecht, die sich sonst an Literatur im Unterricht nicht herantrauen. Die Texte sind einfach und kurz, ihr Wortschatz ist sehr knapp. Sie ermöglichen deshalb eine schnellere und effizientere Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten und nehmen aufgrund ihres geringen Umfangs nur wenig Zeit in Anspruch (Koppensteiner/Schwarz 2012:112). Einige Konstellationen – etwa Piktogramme – können bereits mit den Anfänger:innen besprochen werden, indem die Bedeutung eines Wortes aus dem Bildkontext erraten wird. Hier ein berühmtes Beispiel von Reinhard Döhl (1972:38, s. ABB.1):



ABB.1: Beispiel von Reinhard Döhl (1972:38)

Helmut Heißenbüttel und Reinhard Döhl, aus Österreich die Wiener Gruppe und vor allem Ernst Jandl gehört.

- 2 Dieser Begriff kommt vom Theoretiker der konkreten Poesie Eugen Gomringer.
- 3 Zum motivierenden Charakter des Literaturunterrichts vgl. Koppensteiner/Schwarz (2012:30–33).

Noch ein anderes bekanntes Beispiel der konkreten Poesie, von dem Österreicher Ernst Jandl:⁴

lichtung
manche meinen
lechts und links
kann man nicht verwechsellern
werch ein illtum
 (zitiert nach Bok/Pfeiferová/Šetinová 1998:126)

Dieses Gedicht kann man bereits mit Schüler:innen auf dem Sprachniveau A2 besprechen: zuerst den Text vortragen und sie anschließend fragen, was im Text falsch gemacht wurde. Und sie dann zur Korrektur des Gedichtes auffordern. Der korrigierte Text kann eine Diskussion darüber auslösen, ob die Aussage stimmt. Ob es tatsächlich Menschen gibt, die links und rechts verwechseln. Und wo so eine Verwechslung Schwierigkeiten verursachen kann (etwa beim Autofahren); die politische Konnotation würden wir nicht nur im DaF-Unterricht in der Sekundarstufe, sondern auch am Gymnasium weglassen und eine entsprechende Diskussion nur mit den Germanistik-Studierenden an der Uni führen.

Noch früher als Ernst Jandl haben sich in Österreich zwei Autoren der Wiener Gruppe,⁵ Gerhard Rühm und Friedrich Achleitner, von der konkreten Poesie inspirieren lassen. Seit 1956 waren sie mit Eugen Gomringer befreundet. Der Theoretiker der konkreten Poesie plante um diese Zeit eine Anthologie experimenteller Dichtung, es wurden letztendlich nur einzelne Hefte (Nr. 4: G. Rühm, Nr. 10: F. Achleitner) herausgegeben (vgl. Rühm 1985:23 f.). Für ihr Frühwerk sind die strukturellen Verfahren der konkreten Poesie wie Montage, Neuereihung, Umstellung oder das Serielle typisch; für den DaF-Unterricht sind diese Texte, die zwar mit einem knappen Wortschatz auskommen, dennoch zu lang.

3. Friedrich Achleitner und seine Texte im DaF-Unterricht

Friedrich Achleitner ist den Verfahren der konkreten Poesie in seiner ganzen Schaffenszeit als Autor treu geblieben. In seinen Miniaturen der letzten Jahre schlägt sich das Multitalent eines Analytikers, eines genauen Beobachters sowie

4 Der Österreicher Ernst Jandl (1925–2000) ist wohl der bekannteste Autor der deutschsprachigen konkreten Poesie. Berühmt geworden ist er durch seine Sammlung ‚laut und luise‘ (1966).

5 Zur Wiener Gruppe (1956–1964 bzw. 1968) gehörten außer Achleitner und Rühm noch Hans Carl Artmann, Konrad Bayer und Oswald Wiener. In ihren Cabarets und in ihren Gemeinschaftsarbeiten haben sie mit verschiedenen Sprach- und Literaturebenen gespielt und haben u. a. den Dialekt für die Sprachexperimente entdeckt.

eines avantgardistischen Künstlers nieder. Im Einklang mit der Poetik der Wiener Gruppe ist das Grundelement im Baukasten der Sprache nicht die Metapher, sondern das Wort. Während konkrete Poesie durch die Texte Ernst Jandls längst ihren Platz im DaF-Unterricht gefunden hat, bleiben die Miniaturen ihres anderen prominenten Vertreters aus Wien von der Literaturdidaktik weitgehend unbeachtet. Dabei sind sie durch ihre Machart für den Fremdsprachenunterricht bestens geeignet: Ihr Thema ist die Sprache selbst. Sie eignen sich daher sehr gut für ein lustvolles und motivierendes Sprachenlernen.

Das konsequenteste Ergebnis Achleitners Beschäftigung mit der Materialität der Sprache ist der ‚Quadratroman‘ (1973). Die Form – eigentlich das Format – gewinnt in diesem Buch die Oberhand und prägt den Text. Der Romanheld⁶ – und zugleich das Format – ist ein Quadrat. In jedem Quadrat werden verschiedene Prinzipien beim Schreiben eines Romans reflektiert bzw. die Möglichkeiten des Genres auskosten: z. B. das (literarische) Format, die Konzeption der Figuren, die Auffassung der Autorschaft, Kompositionsverfahren, stilistische Wendungen, die Suche nach dem ersten Satz. Einzelne Buchseiten stellen Piktogramme im Sinne der konkreten Poesie dar. In verschiedenen Variationen und immer pointiert werden die Materialität der Sprache und ihre Determinierung durch die Form manifestiert.

Schauen wir uns ein Beispiel an, das sehr gut für den DaF-Unterricht geeignet ist, wenn die Rede von Redewendungen bzw. Phraseologismen ist. In diesem Friedrich-Achleitner-Quadrat (Achleitner 1995:51 f.) wird die Sprache, hier die Redewendung *Mit dem Kopf durch die Wand wollen*, beim Wort genommen (ABB. 2). Dadurch wird die übertragene Bedeutung wieder rückgängig gemacht:

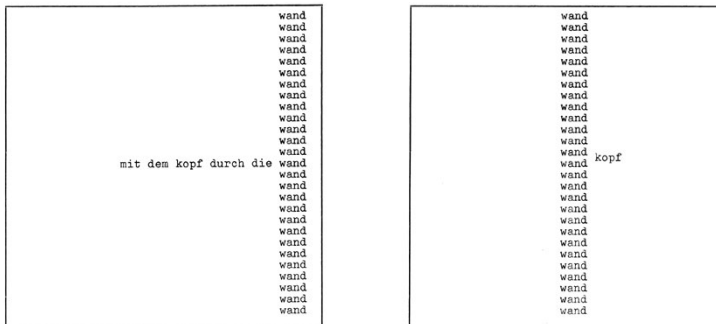


ABB.2: Friedrich-Achleitner-Quadrat (Achleitner 1995:51 f.)

6 Im Impressum wird der Text als „neuer Bildungsroman“ und zugleich als „neuer Entwicklungsroman“ bezeichnet (vgl. Achleitner 1995).

Auch dieser Text kann eine Diskussion einleiten, konkret zu Situationen, in denen man mit dem Kopf durch die Wand geht. Oder über Buch- bzw. Filmhelden, die sich durch diesen Charakterzug auszeichnen. Zugleich kann man die Schüler:innen zur Darstellung anderer Redewendungen als Piktogramme animieren. Als Unterrichtsform würde eine Gruppenarbeit passen. Bei fortgeschrittenen Lerner:innen/Studierenden kann man nach weiteren Phraseologismen mit *Wand* suchen: *den Teufel an die Wand malen, gegen eine Wand reden, etwas an/gegen/vor die Wand fahren, in den eigenen vier Wänden sein* usw.

Die größte Fülle von verspielten Texten, die den Schüler:innen im DaF-Unterricht Spaß machen könnten, bieten jedoch Friedrich Achleitners Erzählbände vom Anfang des neuen Jahrtausends: ‚einschlafgeschichten‘ (2003), ‚und oder oder und‘ (2006) und ‚der springende punkt‘ (2009). Die Miniaturen spielen mit verschiedenen Sprach- und Literaturebenen, heben diverse Sprachregeln auf und torpedieren die metaphorische Ebene, d. h. die Ebene der übertragenden Bedeutung. Als erstes Beispiel schauen wir uns die ‚romanze‘ an:

romanze

eine dauerwelle und eine druckwelle trafen sich in santa barbara am strand. es war liebe auf den ersten blick. die druckwelle fuhr der dauerwelle durchs haar, so sanft sie nur konnte. dann saßen sie im sand und schauten stundenlang den wellenreitern zu und schließlich der untergehenden sonne. wenn wir kinder hätten, flüsterte die druckwelle verträumt, dann hätten wir lauter dauerdruckwellen. oder druckdauerwellen, entgegnete schnippisch die dauerwelle. blödsinn, sagte die druckwelle, wo du doch gar keinen druck verträgst, schon gar nicht dauerdruck. das lass´ nur meine sorge sein, motzte die dauerwelle, schließlich ist nicht ausgemacht, dass eine druckwelle auf dauer hält, wenn es sich bei dir nicht überhaupt um ein recht vergängliches phänomen handelt. plötzlich waren beide still und traurig. das war jetzt unser erster streit, sagten sie gleichzeitig.

(Achleitner 2003:44)

Der Text ‚romanze‘ nutzt die Wortbildungsmechanismen des Deutschen aus, nimmt die Idiomatik wörtlich und kostet die Gemeinplätze einer Romanze aus: Das Liebespaar – *eine dauerwelle und eine druckwelle* – trifft sich am Strand in Santa Barbara und schaut dem Sonnenuntergang zu. Es geht um Liebe auf den ersten Blick: *die druckwelle fuhr der dauerwelle durchs haar, so sanft sie nur konnte*. Als sie jedoch über gemeinsame Kinder diskutieren, ist der erste Streit vorprogrammiert, da sie sich nicht einigen können, ob sie dann zusammen *lauter dauerdruckwellen oder druckdauerwellen* hätten.

Der Zugang zu diesem Text eröffnet sich zunächst über die Literaturwissenschaft. Die Textarbeit können die Lehrer:innen folgend einleiten: Es handle sich um eine absurde Liebesgeschichte, die Schüler:innen sollen darauf kommen, wer das Liebespaar ist: *eine dauerwelle/eine druckwelle*. Der Autor spielt

in diesem Text mit dem Genre einer kitschigen Romanze, was gehört noch alles zu Liebeskitsch? (Strand an der Pazifikküste, Sonnenuntergang, ein Liebespaar.) Die Pointe: Das Liebespaar setzt sich aus einer Dauerwelle und einer Druckwelle zusammen, also aus zwei Zusammensetzungen.

So spielt der Autor nicht nur mit einem trivialen literarischen Genre, sondern auch mit der Eigenart der deutschen Sprache, mit ihrer Vorliebe für Zusammensetzungen. Eine Aufgabe für die Schüler:innen könnte sich damit beschäftigen, welche Zusammensetzungen es im Text gibt, unter denen sich auch zwei Okkasionalismen finden. Über den Text hinaus könnte man (als Gruppenarbeit) Folgendes üben:

1. „Welche Zusammensetzungen kennt ihr?“ Die Gruppen versuchen innerhalb einer festgelegten Zeit (z. B. innerhalb von 3 Minuten) so viele Zusammensetzungen wie möglich aufzuschreiben. Die Gruppe mit den meisten Wörtern gewinnt.
2. Die Schüler:innen können auch verschiedene Komposita mit einem konkreten Bestimmungswort bilden: „Radweg“, „Waldweg“, „Gebirgs-
weg“, „Feldweg“, „Schulweg“ oder „Wartezimmer“, „Sprechzimmer“, „Kinderzimmer“, „Klassenzimmer“, „Wohnzimmer“, „Schlafzimmer“ usw.
3. Bei der Wortschatzarbeit kann man sich auch auf einen bestimmten Bereich konzentrieren – z. B. auf zusammengesetzte Bezeichnungen der Körperteile wie „Oberarm“, „Oberschenkel“, „Zeigefinger“, „Handgelenk“, „Fußsohle“ u. a.
4. Im Deutschen können sogar inverse Zusammensetzungen wie „Fleischsuppe“/„Suppenfleisch“, „Stoffmantel“/„Mantelstoff“, „Spielkarte“/„Kartenspiel“, „Lederschuh“/„Schuhleder“, „Traubenwein“/„Weintrauben“, „Bohnenkaffee“/„Kaffeebohnen“, „Geldtasche“/„Taschengeld“ gebildet werden, deren Bedeutung die Schüler:innen erklären können.

Mit diesen Übungen wird nicht nur der Wortschatz der Schüler:innen erweitert, sondern auch die Kompetenz gefördert, neue Wörter nach einem bestimmten Wortbildungsmodell zu bilden. Sie lernen gleichzeitig, die Bedeutung eines (oft bisher unbekanntes Kompositums) aufgrund der Bedeutungen seiner Bestandteile zu erschließen.

Die Bauart der ‚romanze‘ zeigt: Das Grundelement eines literarischen Textes von Friedrich Achleitner ist nicht die Metapher, sondern das Wort, das wiederum zersetzt oder zusammengesetzt werden kann, bzw. der Satz und dessen Umfeld. Es ist erfrischend, wenn der Prozess der Literarisierung auf den Kopf gestellt wird, die Grenzen zwischen Form und Inhalt (Struktur und Geschichte)

aufgehoben werden und die Bauelemente in Bewegung kommen, wie es auch in ‚sätze‘ (Achleitner 2003:91) der Fall ist.

sätze

der satz ‚ich gehe in den wald‘ traf zufällig den satz ‚ich gehe ins wirtshaus‘. da fragte der wirtshaussatz den waldsatz, sag freund, bist du ein jäger? nein, warum fragst du, sagte der waldsatz. ja nur, weil alle jäger im wirtshaus sitzen. (Achleitner 2003:91)

Poetologisch gesehen bezieht sich die verspielte Miniatur auf die Sprachphilosophie Ludwig Wittgensteins und dessen Bestimmung der Bedeutung des Wortes durch seinen Sprachgebrauch. Bereits Oswald Wiener, der Wittgenstein-Experte der Wiener Gruppe, äußerte seine Zweifel an der Gültigkeit von Wittgensteins Theorie: „man mußte bei der einschätzung von ‚Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache‘ den vorbehalt beachten, daß das nicht für alle fälle gelten sollte. die ausnahmen sind gerade die interessanten und ungeklärten fälle“ (Wiener 1987:56).⁷ Friedrich Achleitners ‚sätze‘ gehen noch weiter, denn sie nehmen Wittgenstein nicht ernst, sondern wortwörtlich, und hinterfragen damit auch dessen Bedeutung für das eigene Werk.⁸

Der Zugang zur Didaktisierung führt, Wittgenstein hin oder her, tatsächlich über den Kontext, bei der Textarbeit soll die Phantasie der Schüler:innen angesprochen werden. Bevor der Text vorgelesen wird, sollen sie sich vorstellen, dass sie die Figuren, die hier sprechen, nicht sehen. Sie können sie nur hören, sie nehmen die Figuren nur durch und zugleich als Sätze wahr. Die Fragen zum Text liegen auf der Hand: „Wer kann der erste Sprecher sein?“ (Kein Jäger, aber vielleicht ein Tourist, Wanderer, Förster, Wilderer ...) „Und wer ist wohl der zweite Sprecher?“ (Gastwirt, Tourist, Wanderer, Stammgast ...)

Die Textintention, d. h. die Charakteristik einer Person durch typische Sätze, kann in folgenden Übungen fortgesetzt werden:

1. „Was sind typische Sätze in der Schule, beim Arzt, im Fußballstadion, in einem Restaurant, in einem Geschäft, in einem Reisebüro ...?“
2. „Wer sagt solche Sätze?“
„Wir haben unseren Wählern versprochen, die Steuern zu senken.“

7 Juliane Vogel charakterisiert die Rezeption Wittgensteins durch die Wiener Gruppe, insbesondere von Konrad Bayer, in der es um wittgensteinsche „Zusammenhänge, in denen der Satz steht“, geht, folgend: Die „Sätze bestimmen sich in dieser Hinsicht ausschließlich durch Konstellation, Variation, Standortwechsel und Reihenfolge, sie stehen in keinen Ausdrucksbezügen und werden nicht als Vermittler von Botschaften eines denkenden, erlebenden und planenden Innen behandelt“ (Vogel 2008:36).

8 In seinem Statement zum Begriff der Avantgarde bezeichnet der Autor seine Lektüre des österreichischen Sprachphilosophen als naiv (vgl. Eder/Kastberger 2002:136).

- „Einen Cappuccino und ein Stück Sachertorte, bitte.“
„Nehmen Sie von dem Hustensaft dreimal täglich einen Teelöffel ein.“
„Einmal zweite Klasse nach Berlin, bitte.“
„Können Sie mich bitte nach Prag mitnehmen?“
„Morgen wird es sonnig, die Temperaturen steigen bis auf 25 Grad.“
3. Sowohl in Österreich als auch in Tschechien gibt es ein bekanntes Vorurteil, dass sich Jäger gerne und oft in Wirtshäusern betrinken. Es gibt dazu auch viele Witze, z. B. „Der kürzeste Jägerwitz: Zwei Jäger gehen am Wirtshaus vorbei.“⁹ Eine interessante Aufgabe könnte sein, ein in Tschechien bekanntes Klischee über eine Gruppe analog zu den Jägern aufzugreifen und ähnlich sprachlich zu thematisieren wie Achleitner.

Nach *den sätzen* kommt ein Satzgefüge von Friedrich Achleitner:

mariahilfer straße

zunächst ging der dichter durch die mariahilfer straße, dann ging die mariahilfer straße durch den Dichter. (Achleitner 2006:20)

Diese Miniatur eignet sich zur Auflockerung des Grammatikunterrichts, etwa beim Einüben der Rektion, der Präpositionen mit dem Akkusativ, oder sie kann im Rahmen des Landeskundeunterrichts besprochen werden. Die Schüler:innen sollen zunächst mit Google herausfinden, wo die Mariahilfer Straße liegt und wodurch sie bekannt ist (als die größte Einkaufsstraße Wiens und sogar Österreichs, mit vielen Gaststätten und Bars). Es folgt eine sehr kurze Textwiedergabe: Zunächst geht der Dichter durch die Straße – dies ist eine normale Situation, man gehe ja durch die Stadt, durch den Wald, durch die Tür... Dann kommt es jedoch zu einer absurden Situation, auch absurd formuliert, denn dann gehe die Straße durch den Dichter. Was ist eigentlich passiert?

Auch hier kann man von der Phraseologie ausgehen und metonymisch vorgehen: *Durch den Kopf gehen*: Was ist dem Dichter wohl durch den Kopf gegangen? Welche Erlebnisse, Erinnerungen ... *Durch das Herz gehen*? *Durch den Magen gehen*: essen, trinken – vielleicht zu viel trinken: Dann würde der Satz einen Sturz darstellen.

Abschließend möchten wir eine Miniatur vorstellen, mit der die Lehrer:innen bei den Schüler:innen gewiss punkten würden. Ihre Machart liegt im Jonglieren zwischen der realen und der übertragenen Bedeutung.

9 Für diese Ergänzung möchten wir uns bei Jürgen Ehrenmüller bedanken.

blöder tag

ein blöder mensch führte seinen blöden hund durch eine blöde wiener gasse. die blöden nachbarn glotzten aus ihren blöden häusern. von den blöden menschen, die ihm begegneten, kannte er blöderweise niemanden, nur der blöde briefträger grinst ihm ins gesicht. der blöde rauchfangkehrer war nicht zu sehen. die blöden kinder waren in der blöden schule und die blöden pensionisten auf der blöden donauinsel: ein richtig blöder blöder tag. (Achleitner 2006:38)

Werkgenetisch bezieht sich diese Miniatur auf Friedrich Achleitners bekannte Textmontage ‚die gute suppe‘ aus den 1950ern, die Oswald Wiener als einen programmatischen Text der Wiener Gruppe bezeichnet hat (Wiener 1985:407). Dieses Werk ist durch Variationen der Sprachübungen aus einem Englischlehrbuch¹⁰ entstanden und endet mit dem tautologischen Satz „die gute suppe ist gut“.

Im DaF-Unterricht eignet sich ‚blöder tag‘ zur Einübung der Eigenschaftswörter, denn diese sind im Text leicht zu finden. Die Schüler:innen werden ihren Spaß dabei haben, sie lernen ja kaum im Deutschunterricht Vulgarismen oder Beschimpfungen. Und nur so nebenbei wiederholen sie die Endungen bei der Deklination der Adjektive. Als Aufgabe können die Schüler:innen ein anderes Epitheton constans oder ornans durchdeklinieren: *schöner Tag*, man kann auch auf nicht deklinierbare Adjektive hinweisen: *super Tag, prima Tag* ... Der Text bietet außerdem einen Anlass zur Diskussion: „Wie sieht dein blöder Tag aus? Was findest du blöd?“ usw.

4. Fazit

Mit den Miniaturen von Friedrich Achleitner kann der DaF-Unterricht interessant und nachhaltig gestaltet werden. Ihre Lektüre nimmt nur wenig Zeit in Anspruch, deshalb sind sie zur Einübung oder Wiederholung ausgewählter sprachlicher Erscheinungen bestens geeignet. Sie sind spannend und immer witzig. In ihrem Mittelpunkt stehen das Wort und seine Bedeutung, mit denen Achleitner spielerisch umgeht. Dies schafft nicht nur einen Raum für die Förderung der Sprachkompetenzen im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes, sondern bietet auch Anlass für zahlreiche Diskussionen.

10 „Die Quelle war hier ein Sprachlehrbuch, das von amerikanischen Besatzungssoldaten verwendet wurde; laut Auskunft des Autors handelte es sich um den Band *German through Pictures*, dessen Übungssätze mit schematischen Illustrationen versehen waren.“ (Steinlechner 2008: 183).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- ACHLEITNER, Friedrich (1995): *quadratroman*. Salzburg: Residenz.
- ACHLEITNER, Friedrich (2003): *einschlafgeschichten*. Wien: Paul Szolnay.
- ACHLEITNER, Friedrich (2006): *und oder oder und*. Wien: Paul Szolnay.
- BOK, Václav / PFEIFEROVÁ, Dana / ŠETINOVÁ, Dana (1998): *Čítanka německých literárních textů / Deutschsprachige Literatur in Lesetexten*. Plzeň: Fraus.
- DÖHL, reinhard (1972): apfel. In: GOMRINGER, eugen (Hrsg.): *konkrete poesie: deutschsprachige Autoren*. anthologie. stuttgart: philipp reclam jun, S. 38.

Sekundärliteratur

- EDER, Thomas / KASTBERGER, Klaus (Hrsg.) (2002): *Schluß mit dem Abendland! Der lange Atem der österreichischen Avantgarde*. Wien: Paul Zsolnay, S. 136 (Profile, Jg. 3, Bd. 5).
- KOPPENSTEINER, Jürgen / SCHWARZ, Eveline (2012): *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesenz Verlag.
- RÜHM, Gerhard (1985): *Die Wiener Gruppe: Achleitner, Artmann, Bayer, Rühm, Wiener*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- STEINLECHNER, Gisela (2008): kämme mich, – etwas behutsam. Aus der Lehrmittelkammer der Wiener Gruppe. In: EDER, Thomas / VOGEL, Juliane (Hrsg.): *verschiedene sätze treten auf: Die Wiener Gruppe in Aktion*. Wien: Paul Zsolnay, S. 174–191 (Profile, Jg. 11, Bd. 15).
- VOGEL, Juliane (2008): Auftritte, Vortritte, Rücktritte – Konrad Bayers theatrale Anthropologie. In: EDER, Thomas / VOGEL, Juliane (Hrsg.): *verschiedene sätze treten auf: Die Wiener Gruppe in Aktion*. Wien: Paul Zsolnay, S. 29–38. (Profile, Jg. 11, Bd. 15).
- WIENER, Oswald (1987): Wittgensteins Einfluß auf die Wiener Gruppe. In: Walter-Buchebner-Literaturprojekt: *Die Wiener Gruppe*. Wien: Walter-Buchebner-Gesellschaft.
- WIENER, Oswald (1985): das ‚literarische cabaret‘ der wiener gruppe. In: RÜHM, Gerhard (Hrsg.): *Die Wiener Gruppe. Erweiterte Neuauflage*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 401–418.

Zur Form und Funktion der Beispielsätze bei der Grammatikvermittlung anhand grammatischer DaF-Handbücher

Eva POLÁŠKOVÁ

University of Ostrava,
eva.polaskova@osu.cz

ABSTRACT

About the structure and function of example sentences when conveying grammar using German grammar handbooks for foreign speakers

The success of a German grammar handbook for foreign speakers when conveying grammar not only depends on well-founded theoretical descriptions, but also on appropriate model and example sentences, which may prove more essential than the explanatory passages themselves. The aim of this article is to analyse various structures and functions of model and example sentences in selected German grammar handbooks for foreign speakers, to establish a typology of these sentences and then use these criteria to compare the handbooks. Within this process we will search for the potential to improve these handbooks in this respect.

KEYWORDS

German grammar handbooks, German as a foreign language, teaching grammar, example sentences

1. Einleitung

In einem seiner bis heute nicht befriedigend eingelösten, obwohl anerkannten und hochgeschätzten didaktischen Grundsätze verlangte Comenius im Jahr 1657, dass man beim Unterrichten „vom Konkreten zum Abstrakten“ vorgeht (vgl. Comenius, Große Didaktik, 1657, zit. in Osterroth 2018:34). Umso mehr gilt das, wenn man deutsche Grammatik, vor allem deutsche Morphosyntax, DaF-Studierenden vermitteln will, die gerade diese Ebenen der deutschen Sprache manchmal als anstrengend betrachten.

Das Konkrete wird im Unterricht, Lehrwerken und grammatischen Handbüchern unter anderem durch Beispielsätze dargestellt. Alle Methoden der Grammatikvermittlung, seien sie deduktiv oder induktiv, können auf Beispielsätze nicht verzichten (zum Lehr- und Lernverfahren vgl. Zajícová 2015).

Beispielsätze veranschaulichen den Lernstoff und oft bleiben sie als einziges Element im Gedächtnis der Studierenden übrig, wenn die entsprechende theoretische Regel schon vergessen wurde. Aufgrund der Analogie sind Studierende trotzdem fähig, weitere Sätze selbstständig zu bilden. Deswegen sollte dem Einsatz der Beispielsätze im Lernprozess genug Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Dieses Thema eröffnet mehrere Fragen, die teilweise über den linguistischen Bereich hinausgehen, z. B.: Wie viele Beispielsätze braucht man eigentlich? Sollen Beispielsätze prototypische Merkmale oder auch Abweichungen beinhalten? Wie sollen sie typographisch bearbeitet werden? Sollten nur Syntagmen mit den jeweiligen grammatischen Erscheinungen oder immer ganze Sätze präsentiert werden? Sollen Beispielsätze in einer authentischen oder vereinfachten Form angeboten werden? Sollen Beispielsätze mehrere zugelassene Varianten widerspiegeln? Sollen die Sätze in die Erstsprache der Lernenden übersetzt werden? Sollen auch falsche Beispielsätze als Kontrast zu den richtigen angegeben werden? Wie sollen die fehlerhaften Sätze markiert werden? Sollen Beispielsätze eine Alltagskommunikation oder eine wissenschaftliche Kommunikation repräsentieren? Welche Themen/Inhalte der Beispielsätze sollten präferiert werden? Sollen sich Beispielsätze z. B. an der Erziehung und Hinführung zum positiven Denken beteiligen? Können inhaltlich kontroverse Sätze als Beispielsätze verwendet werden?

Diese und weitere Fragen müssten aufgrund mehrerer Teiluntersuchungen beantwortet werden, weil diese Aspekte nicht alle auf einmal erfasst werden können. Im Folgenden wird also eine mögliche Einsicht ins Thema skizziert und Ergebnisse einer Untersuchung von ausgewählten grammatischen Handbüchern¹ präsentiert, die sich vor allem auf „pragmatische“ Fragen beschränkte:

- ◆ An welchen Beispielsätzen werden grammatische Themen in ausgewählten grammatischen Handbüchern für DaF-Studierende demonstriert?
- ◆ Wie sind Form und Funktion dieser Beispielsätze?
- ◆ Welche Typen der Beispielsätze können unterschieden werden? Lässt sich eine Typologie zusammenstellen?
- ◆ Wie unterscheiden sich die Beispielsätze in einzelnen Handbüchern voneinander?

In Einzelfällen, wo es relevant ist, wird bei der Analyse zur Beantwortung dieser Fragen auch auf die weiterführenden, am Anfang präsentierten Fragen eingegangen. Es wird dabei angestrebt, folgende Hauptfrage zu beantworten:

1 Zu den Typen der Grammatiken vgl. Götze (2010).

- ◆ Welche Lernwirksamkeit für den Lernprozess können die Beispielsätze aufweisen? Sollten sie in dieser Hinsicht optimiert werden?²

2. Theoretische Basis

Als Beispielsätze bzw. Mustersätze werden in diesem Artikel solche Sätze verstanden, welche die theoretischen Beschreibungen und Erklärungen in den grammatischen DaF-Handbüchern begleiten und an denen grammatische Erscheinungen und Regeln demonstriert und erklärt werden. Der Fokus der Analyse liegt vor allem auf Sätzen und Syntagmen, nicht nur auf einzelnen Beispielswörtern (z. B. in den Deklinationstabellen), es sei denn, sie gehören explizit zu den Beispielsätzen oder dienen zum Vergleich mit den analysierten Beispielsätzen und darin zugelassenen Varianten.

Die Untersuchung lehnt sich an Ergebnisse von verschiedenen theoretischen Recherchen an.

Erstens wurde nach Literatur gesucht, die sich mit der Grammatikvermittlung beschäftigt. Einen Überblick über die Vor- und Nachteile von verschiedenen Methoden bietet Di Meola (2017) an. Unter anderem beschreibt sie Parameter, über die eine präsentierte Regel aus didaktischer Perspektive verfügen sollte, was in unmittelbarem Zusammenhang mit den Beispielsätzen steht. Pua-to/Di Meola (2017) analysieren unter anderem auch Beispielsätze als eines der Kriterien beim Vergleich mehrerer Übungsgrammatiken aus linguistischer und didaktischer Perspektive. Den Vor- und Nachteilen der induktiven Grammatikvermittlung widmet sich Pessutti Nascimento (2014). Des Weiteren sind die Werke zu nennen, die die Grammatikvermittlung auf Basis kognitiver Konzepte beschreiben (vgl. Roche/EL-Bouz/Leuchte 2018) oder die Tipps zum mnemotechnischen Lernen der Grammatik liefern (vgl. Sperber 1989).

Damit die Wirkung und Tauglichkeit der Beispielsätze und deren potenzieller Lerneffekt im Nachhinein beurteilt werden konnten, wurde zweitens die Theorie der Textverständlichkeit (vgl. Lutz 2017; Göpferich 2001; Ballstaedt 1997) einbezogen. Drittens wurde zu den Analysen verschiedener Unterrichtsunterlagen gegriffen, die nach der Präsentation ausgewählter grammatischer Themen aus didaktischer Perspektive bewertet werden (vgl. Winkler 2020; Lenz 1999). Dadurch wurde ermöglicht, sich eine Übersicht zu verschaffen und Leitgedanken und Impulse für eine ähnliche Analyse zu sammeln.

2 Eine Inspiration könnte der Bereich der Lexikographie bereitstellen, in dem ähnliche Analysen mit der Fragestellung verzeichnet wurden, welche Beispielsätze oder -wortverbindungen bei Lemmata am geeignetsten sind (Exemplifizierung) (vgl. Šemelik 2021; Lišková/Procházková 2016; Kühn 2010:311).

Zur weiteren Basis zählen viertens die Quellen, die sich direkt den theoretischen Aspekten von grammatischen Themen widmen, nach denen die ausgewählten DaF-Handbücher in diesem Artikel (siehe Kapitel 3) analysiert wurden. Es handelt sich um Partizipien im Attribut und Konjunktiv in der indirekten Rede (vgl. Gramberg/Heinze 1993; Duden – Die Grammatik 2016; Puato 2017; Fabrizius-Hansen 2018).

Zur theoretischen Verankerung des Themas wurde fünftens untersucht, inwieweit an das Thema in den ausgewählten vorhandenen Lexika und Handbüchern zu didaktischen Gebieten gedacht wird (vgl. Tabelle 1). Es wurde gezielt nach den Lemmata „Beispielsatz“, „Beispielsätze“, „Mustersatz“ und „Mustersätze“ entweder direkt im Buch (bei den Lexika mit selbstständigen Artikeln), oder in deren Registern (bei den Handbüchern) gesucht.

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, wurde in keinem der analysierten Werke diesem Thema ein selbstständiges Stichwort gewidmet. Aus diesem Grund wurden in weiterer Folge die Definitionen der Stichwörter zum Thema „Grammatik“ oder zu zusammenhängenden Themen überprüft, ob sie implizite Informationen zu Beispiel- oder Mustersätzen beinhalten. Bei elektronisch veröffentlichten Werken konnte nach den Termini „Beispielsatz“, „Beispielsätze“, „Mustersatz“ und „Mustersätze“ mithilfe der Funktion „Suchen im Dokument“ auch an anderen Stellen, nicht nur unter dem Stichwort „Grammatik“, gesucht werden.³

Es wurden nur einige Passagen im Rahmen anderer Stichwörter oder Themen herausgefunden, die mit der Problematik der Beispielsätze zusammenhängen. Diese betreffen z. B. die Methoden der Grammatikvermittlung, vor allem die induktive Methode (Homberger 2002:196–197; Barkowski 2010:109; Schäfer/Sayaz 2017, zit. in Langlotz 2019:129; Eisenberg/Menzel 1995 und Menzel 2012, zit. in Langlotz 2019:133; Langlotz 2019:130–131). Ferner erwähnt man in diesem Zusammenhang die Relevanz des Kontextes, der (Sprach)Handlungen, der Alltags(Kommunikation) und der Texte bzw. der Textsorten und des Textmusters allgemein (Homberger 2002:196–197; Faistauer 2010:963; Fandrych 2010:1016–1017; Feilke/Topfink 2016, zit. in Langlotz 2019:137–138; Hochstadt 2015, zit. in Langlotz 2019:137; Langlotz 2014, zit. in Langlotz 2019:141–142).

3 Es ist zu beachten, dass Passagen, die das Wort „Beispielsatz“ beinhalten, nicht gezählt wurden, wenn sie z. B. einige Beispielsätze zu einem anderen Thema angeben oder diese in einem anderen Zusammenhang erwähnen und die Theorie der Beispielsätze selbst nicht analysieren.

Bei den gedruckten veröffentlichten Werken lässt sich dabei nicht ausschließen, dass die Termini „Beispielsatz“, „Beispielsätze“, „Mustersatz“ und „Mustersätze“ bei der Beschreibung von anderen Stichwörtern erwähnt werden. Genauso wurden nicht alle Querverweise aufgrund deren Menge überprüft, die in den untersuchten Stichwörtern erscheinen, denn es wurde davon ausgegangen, dass das Thema wegen seiner Relevanz gleich bei den Stichwörtern zur Grammatik erwähnt werden könnte.

Einige Autor:innen weisen auf (gute) Beispiele als ein wichtiges Kriterium für das Grammatiklernen (Fandrych 2010:1016–1017; Zimmermann 2003:406–40), Grammatikhandbücher (Thurmair 2010:299–300; Zimmermann 2003:406–408), Lehrwerke (Funk 2010:947) oder Lernerwörterbücher (Kühn 2010:311) hin.⁴ Einige nennen deren wichtige sprachliche Parameter, z. B. Prägnanz u.a. (Thurmair 2010:299–300; Fandrych 2010:1016–1017; Funk 2010:947) oder visuelle Parameter (Zimmermann 2003:406–408). Beispiel- bzw. Mustersätze sollten geübt werden (Zahn 2010:221; Funk 2010:947; Faistauer 2010:963; Funke 2018, zit. in Langlotz 2019:127), wobei sie einen Sinn ergeben und nicht isoliert von der Realität speziell nur wegen der Übung gebildet werden sollten (Funk 2010:947; Langlotz 2014, zit. in Langlotz 2019:141–142).

Die wenigen Erwähnungen der Problematik in diesen Werken zeugen davon, dass weitere Analysen durchgeführt werden sollten, um eine Bearbeitung des Themas „Beispielsatz“ als ein selbstständiges Stichwort in didaktischen Lexika und Handbüchern zu initiieren.

<p>HOMBERGER, Dietrich (2002): <i>Lexikon Deutschunterricht: Sprache – Literatur – Didaktik und Methodik</i>. Stuttgart: Ernst Klett.</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Stichwörter „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ als Stichwörter im Verzeichnis nicht vorhanden – im Grammatikunterricht sind Beispielsätze relevant, indem Induktion und Deduktion als die zu kombinierenden Methoden und der kommunikative Kontext und Sprachhandlungen als Ausgangspunkt betrachtet werden (S. 196–197)
<p>BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): <i>Handbuch Fremdsprachenunterricht</i>. Tübingen: A. Francke.</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Stichwörter „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ als Stichwörter im Verzeichnis nicht vorhanden – Beispiele werden unter „Lernen beeinflussenden Texteigenschaften“ erwähnt; sie sind zusammen mit Regeln und authentischen Texten für „Selbstlerngrammatik“ relevant; sie sollen auf einer Seite visuell so dargestellt werden, dass die Zusammenhänge zwischen Regeln und Beispielen deutlich hervortreten (Darstellungsmodi“ – „Layout“) (Zimmermann 2003:406–408).
<p>BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): <i>Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache</i>. Tübingen; Basel: A. Francke.</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Stichwörter „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ als Stichwörter im Verzeichnis nicht vorhanden

4 Thurmair (2010:299–300) und Fandrych (2010:1016–1017) einigen sich auf Vernachlässigung der (guten) Beispiele, die ein wichtiges Kriterium darstellen sollten.

<ul style="list-style-type: none"> - Relevanz der sprachlichen Muster für die Entwicklung des „syntaktischen Wissens“ und für das „intensive Üben“ und „Automatisierung“ in der Zielsprache (Fremdsprache, Zweitsprache) wird hervorgehoben (Zahn 2010:221). - die Regeln und Muster haben gleiche Relevanz (deduktives oder induktives Grammatikerlernen) (Barkowski 2010:109).
<p>KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFEBISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): <i>Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch</i>. Berlin: de Gruyter Mouton. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Band 35.1).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Stichwörter „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ als Stichwörter im Verzeichnis nicht vorhanden – siehe Verzeichnis im Band 35.2. - Beispiele sind ein wichtiges, aber oft vernachlässigtes Kriterium bei der Beurteilung einer Grammatik, zu deren relevanten Parametern zählen: Umfang (Sätze oder komplexere Einheiten), Authentizität, funktionale und inhaltliche Adäquatheit, Vertretung verschiedener Varietäten und Kommunikationsbereiche, wobei gute Beispiele folgende Eigenschaften aufweisen: Prägnanz, Überzeugungskraft, Registervielfältigkeit, funktionale und inhaltliche Adäquatheit, kulturelle Relevanz (Authentizität nicht unbedingt notwendig) (Thurmair 2010:299–300). - Beispielsätze in einigen Lernerwörterbüchern spiegeln die Kollokationen nicht genug oder eindeutig wider (Kühn 2010:311). - Beispielsätze sollen in den Übungen und Aufgabenstellungen in den Lehrwerken authentisch, sinnvoll und mit der Praxis verbunden sein und nicht künstlich, ohne einen Sinn nur wegen der Übung zusammengestellt werden (Funk 2010:947). - „Mustersätze (Patterns)“ werden im Zusammenhang mit der „Audio-lingualen / Audio-visuellen Methode“ als ein wichtiger Bestandteil des Spracherwerbs betrachtet, indem sie von Dialogen aus dem Alltag (Hörübungen) exzerpiert und ständig geübt werden (Faistauer 2010:963). - die Relevanz der guten Beispiele für das Grammatik-Lernen wird vernachlässigt, wobei gute Beispiele folgende Eigenschaften aufweisen: Authentizität, kommunikativer Sinn, Widerspiegelung typischer Idiomatizität in der Rede, Prägnanz, Auffälligkeit, Ungewöhnlichkeit, mnemotechnische Merkbarkeit. Das Lernen der Grammatik dank authentischer Beispiele (Sätze, Text- oder Diskurspassagen) hilft den Lernenden, sich der Bedeutung von entsprechenden grammatischen Phänomenen im Kontext bewusst zu werden (Fandrych 2010:1016–1017).
<p>KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFEBISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): <i>Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch</i>. Berlin: de Gruyter Mouton. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Band 35.2).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Stichwörter „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ als Stichwörter im Verzeichnis nicht vorhanden - „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ erscheinen in Texten der einzelnen Artikel nicht

ROTHSTEIN, Björn / MÜLLER-BRAUERS, Claudia / Mitarbeit: HILLER, Sandra / BANKEN, Melanie (Hrsg.) (2019): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Hohengehren: Schneider.

- Stichwörter „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ als Stichwörter im Verzeichnis nicht vorhanden
- Erkennung der Muster und der analogischen Beziehungen dazwischen ist eine Basis für grammatisches Wissen (Funke 2018, zit. in Langlotz 2019:127); induktives Verfahren der Grammatikvermittlung ist auch im Hochschulkontext wichtig (Schäfer/Sayaz 2017, zit. in Langlotz 2019:129), unter anderem beim operationalen Grammatikunterricht, in dem aufgrund der grammatischen Proben mit den Beispielen gearbeitet wird und die Struktur der Sprache abgeleitet wird (Langlotz 2019:130–131); induktiv wird auch bei der „Grammatik-Werkstatt“ im Rahmen des „funktionalen Grammatikunterrichts“ vorgegangen (Eisenberg/Menzel 1995 und Menzel 2012, zit. in Langlotz 2019:133); Grammatik sollte anhand der Texte gelernt werden, von denen Beispiele, die praktische Handlungen widerspiegeln, exzerpiert und systematisch angeordnet werden (Feilke/Tophinke 2016, zit. in Langlotz 2019:137–138); Lernende lernen grammatische Muster von den Texten, d.h. jeweils im Kontext bzw. in der prototypischen Verwendung („mimetischer Grammatikunterricht“) (Hochstadt 2015, zit. in Langlotz 2019:137); das Erlernen grammatischer Strukturen sollte im Zusammenhang mit den entsprechenden Textsorten und Textmustern bei Beachtung von semantischen Beziehungen erfolgen, d. h. die Bildung kontextloser Teilsätze ist nicht erwünscht (Langlotz 2014, zit. in Langlotz 2019:141–142)

CZAPLIKOWSKA, Renata / KUBACKI, Artur Dariusz (2019): *Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis*. Chrzanów – Kraków: Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń KUBART, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

- Stichwörter „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ als Stichwörter im Verzeichnis nicht vorhanden
- unter dem Stichwort „Grammatik“ erscheinen „Beispielsatz“/„-sätze“; „Mustersatz“/„-sätze“ nicht

TAB. 1: Ergebnisse der Recherche von Lexika und Handbüchern zu didaktischen Gebieten

3. Analysiertes Korpus und Methode der Untersuchung

Weil die Problematik breit ist, wurden bei der Analyse nur zwei Gebiete thematisiert, und zwar Partizipien im Attribut und Konjunktiv in der indirekten Rede. Diese grammatischen Erscheinungen gehören nach manchen Erfahrungen der Lehrer:innen zu den schwierigeren für tschechische DaF-Studierende.

Beispielsätze zu diesen Themen wurden in sieben grammatischen DaF-Handbüchern für Hochschulstudierende analysiert (siehe unten). Für das Korpus wurden Werke nach folgenden Kriterien gewählt:

1. Die Werke sowohl deutsch- als auch tschechischsprachiger Autor:innen wurden miteinbezogen.
2. Die Werke stehen den Studierenden in tschechischen Bibliotheken bzw. auf dem tschechischen Markt zur Verfügung.
3. Die meisten der Werke werden darüber hinaus im Syllabus zu den Fächern „Deutsche Morphologie“, „Grammatik der deutschen Sprache“ u. ä. an ausgewählten tschechischen Universitäten empfohlen.⁵

Die überwiegende Anzahl der Quellen von deutschsprachigen Autor:innen entspricht der Tatsache, dass für Studierende vor allem deutschgeschriebene Werke als relevant vorgeschrieben werden und die deutsch-tschechischen vielmehr der zusätzlichen Unterstützung beim Studium dienen. Entscheidend für die Wahl war auch die Variabilität der präsentierten Sätze in den einzelnen Werken, die bei der Vorforschung verzeichnet wurden.

Deutschsprachige Autor:innen:

- ◆ Dreyer/Schmitt (2009)
- ◆ Hall/Scheiner (2001)
- ◆ Helbig/Buscha (2001)
- ◆ Götze/Hess-Lüttich (1999)

Tschechischsprachige Autor:innen:

- ◆ Povejšil (2004)
- ◆ Berglová/Formánková/Mašek (2002)
- ◆ Zapletal/Jungwirth/Kouřimská (1980)

Die Beispielsätze in grammatischen Handbüchern sind in dem Sinne spezifisch und unterscheiden sich von denjenigen in DaF-Lehrwerken, als dass die Autor:innen eine beliebige Wahl treffen konnten, welche Beispielsätze sie in die Theorie einsetzen. Dagegen sind die Beispielsätze in Lehrwerken z. B. in den grammatischen Übersichten meistens dadurch gegeben, welches Thema in der jeweiligen Lektion durchgenommen wird. In den grammatischen Übersichten werden also die Aussagen aus Gesprächen, Sätze aus einleitenden Texten usw. wiederholt. In grammatischen Handbüchern werden die Beispielsätze ohne Kontext angeboten, so dass ihre Wahl umso mehr durchdacht werden sollte. Die Auswahl sagt daher viel über die Präferenzen der Autor:innen aus (einige

5 Vgl. URL 1 (Fach Grammatik I, Masaryk-Universität Brunn), URL 2 (Fach Deutsche Morphologie II, Masaryk-Universität Brunn), URL 3 (Fächer MS1N, MS2N, Westböhmisches Universität Pilsen), URL 4 (Fach Grammatik der deutschen Gegenwartssprache I, Karlsuniversität Prag), URL 5 (Fach Grammatik der deutschen Gegenwartssprache II, Karlsuniversität Prag), URL 6 (Fächer KGE/1MOR1, KGE/1MOR2, Universität Ostrava).

greifen zu Passagen aus der klassischen Literatur, einige zu Sätzen aus der Alltagskommunikation oder zu künstlich stilisierten Sätzen usw., siehe unten).

4. Analyse

Die Ergebnisse der liguodidaktischen bzw. Verständlichkeitsanalyse werden an dieser Stelle vereinfacht. Die einzelnen Aspekte könnten tiefergehender zerlegt werden, was jedoch über das Format des Artikels hinausgehen würde. Es werden also an Beispielen die verschiedenen Richtungen dargestellt, die dann zum Objekt weiterer Forschungen werden können. Zuerst werden formale und dann inhaltliche Aspekte der Beispielsätze und deren Funktionen verdeutlicht und anschließend einige Spezifika geschildert. Bei beiden Perspektiven wird auf zwei gleiche Tabellen hingewiesen (vgl. Tabelle 2 und 3), die jeweils Beispielsätze zum Thema „Partizipien im Attribut“ und „Konjunktiv in der indirekten Rede“ systematisieren.

4.1. Formale Aspekte der Beispielsätze und deren Funktion

Nach formalen Aspekten kann man die Beispielsätze aus drei Perspektiven beurteilen:

- ♦ wie die Beispielsätze typographisch von anderem Text abgegrenzt werden,
- ♦ in welcher Reihenfolge die präsentierte grammatische Erscheinung und deren Paraphrasierung angegeben werden,
- ♦ ob die Beispielsätze vollständige Sätze oder nur verkürzte Syntagmen darstellen.

4.1.1. *Layout / typographische Bearbeitung*

Das Layout bzw. die typographische Bearbeitung nehmen in den analysierten Handbüchern einen breiten Spielraum ein.

Bei tschechischsprachigen Autor:innen wurden als Mittel der Hervorhebung nur Kursivdruck und Fettdruck verzeichnet. Povejšil (2004:70, 89) markiert Sätze oder Ausdrücke auf Deutsch durch Kursivdruck. Diese Markierung ist zwar besser als keine Markierung, die demonstrierten grammatischen Themen (Partizipien, Konjunktivformen) treten aber dadurch nicht hervor. Umgekehrt dazu markieren Berglová/Formánková/Mašek (2002:108–109, 130–131) und Zapletal/Jungwirth/Kouřimská (1980:286–288, 136–138) durch Kursivdruck die tschechischen Übersetzungen. Dazu heben sie noch die Formen des Konjunktivs I durch Fettdruck hervor. Zapletal/Jungwirth/Kouřimská verwenden jedoch den Fettdruck noch zur Markierung der theoretischen Informationen, sodass die Relevanz der Konjunktivformen untergehen könnte. Die

Markierung bei Berglová/Formánková/Mašek lässt sich am geeignetsten bezeichnen, denn für jeden Typ der Information ist eine spezifische Markierung reserviert, was den Studierenden in der Orientierung helfen kann (Fettdruck für Konjunktiv bzw. Flexionsmorpheme bei Partizipien⁶ und Kursivdruck für Übersetzung).

Die Texte der deutschsprachigen Autor:innen unterscheiden sich durch ein komplexeres Layout. Farben und/oder explizite Tabellen bzw. tabellarisch angeordnete Angaben werden eingesetzt (vor allem beim Thema „Konjunktiv“). Durch diese Bearbeitung selbst wird jedoch die Systematik nicht automatisch gewährleistet. Bei Hall/Scheiner (2001:119, 244–251) sind die Beispielsätze und Theorie durch unterschiedliche Farben (schwarz für Beispielsätze, grün für Theorie) und Platzierung (Beispielsätze auf der linken Seitenhälfte, Theorie auf der rechten Seitenhälfte) abgegrenzt, wobei auf den Beispielsatz durch eine Nummer im theoretischen Fließtext hingewiesen wird. Vielleicht wäre es für Studierende übersichtlicher, wenn jeder theoretischen Erklärung ein Beispielsatz folgen würde, damit man Beispielsätze mit der entsprechenden Theorie leichter verbinden kann. Die erklärten grammatischen Erscheinungen sind durch Fettdruck markiert. Beim Thema „Konjunktiv in der indirekten Rede“ kommt jedoch die Multifunktionalität des Fettdrucks zum Vorschein (Fettdruck sowohl bei den Konjunktiven I als auch bei Konjunktionen), was diese sprachlichen Mittel trotz deren unterschiedlicher Aufgaben ein bisschen unifiziert.

Bei Dreyer/Schmitt (2009:297–298, 263) werden die einzelnen Beispielsätze und -Ausdrücke in einer blauen Tabelle angegeben. Die dargestellten grammatischen Erscheinungen und ihre Paraphrasen werden durch eine Kursivschrift markiert. Beiderlei unterstützt die Orientierung der Studierenden. Weil aber die Tabelle beim Thema „Konjunktiv in der indirekten Rede“ lang ist, reicht sie über eine Seite hinaus. Der Einleitungssatz *Der Parteivorsitzende sagte* wird auf der nächsten Seite nicht wiederholt, kann also von Studierenden übersehen werden. Darüber hinaus beginnt der Satz mit der indirekten Rede mit einem Großbuchstaben (Dreyer/Schmitt 2009:298). Für Studierende, die mit dem Thema beginnen, wäre es wohl deutlicher, wenn der Einleitungssatz überall angegeben wäre, da diese Erscheinung ansonsten nicht als eine indirekte, sondern berichtete Rede bezeichnet werden könnte.

Bei einigen Autor:innen werden zur Hervorhebung der Äquivalenz der einzelnen überführten Ausdrücke, zur Andeutung der Überführungsrichtung

6 Flexionsmorpheme ge- und -t oder -en (bei Partizip II) werden aber bei den Partizipien nur in der einleitenden Erklärung durch Fettdruck markiert, wo die Partizipien einzeln stehen. In den Beispielsätzen oder -wortverbindungen mit Partizipien sind die Flexionsmorpheme unmarkiert.

gen, zur Angabe der Übersetzung oder der ergänzenden Erklärungen spezielle Zeichen verwendet: Gleichheitszeichen (Hall/Scheiner 2001:244–247; Dreyer/Schmitt 2009:263), Klammern (Hall/Scheiner 2001:244–247; Berglová/Formánková/Mašek 2002:108–109) oder Pfeile (Götze/Hess-Lüttich 1999:120–121; Helbig/Buscha 2001:179; Berglová/Formánková/Mašek 2002:108–109; Helbig/Buscha 2001:494–496).

Aus der Perspektive der Verständlichkeit lässt sich die Gestaltung der direkten und indirekten Rede bei Helbig/Buscha (2001:179) als angebracht bezeichnen, weil die Sätze untereinander angeordnet sind und die Überführung der einzelnen Satzglieder jeweils mithilfe eines selbstständigen Pfeiles und durch eine blaue Unterlegung⁷ verdeutlicht wird. Der Übersicht dient bei Helbig/Buscha (2001:494–496) noch eine blaue Markierung aller Beispielsätze.

Die Beispielsätze von Hall/Scheiner (2001:244–247) und Götze/Hess-Lüttich (1999:120) zeichnen sich dadurch aus, dass in den Klammern oder nach Schrägstrichen verschiedene Varianten der Paraphrasen (in verschiedenen Tempora oder Konjunktivformen) angegeben werden. Das ist wissenschaftlich sicher am genauesten, zu viele Möglichkeiten können Studierende aber beim Merken ablenken oder stören. Vielleicht wäre es gut, einen Beispielsatz nur in einer Variante zum Merken anzubieten und dann erst bei weiteren Beispielsätzen alle Varianten zu nennen.

4.1.2. Reihenfolge der präsentierten Informationen

Im Prinzip können zwei Grundtypen der Reihenfolgen von präsentierten Informationen unterschieden werden: Entweder werden zuerst der Ausgangssatz und erst danach der überführte Satz mit der durchgenommenen grammatischen Erscheinung angegeben, oder umgekehrt. Die erste Strategie ist z. B. bei folgenden Autor:innen beim Thema „Konjunktiv in der indirekten Rede“ zu beobachten (vgl. Tabelle 3): Dreyer/Schmitt (2009:297–298), Berglová/Formánková/Mašek (2002:130–131), Hall/Scheiner (2001:119), Zapletal/Jungwirth/Kouřimská (1980:286–287), Götze/Hess-Lüttich (1999:120), Helbig/Buscha (2001:179). Die zweite Strategie wurde beim Thema „Partizip im Attribut“ bei folgenden Autor:innen verzeichnet (vgl. Tabelle 2): Dreyer/Schmitt (2009:263), Hall/Scheiner (2001:245–247), Helbig/Buscha (2001:494–496).

Es kann diskutiert werden, wie die Reihenfolge der Sätze von den Studierenden wahrgenommen wird. Nach dem didaktischen Grundsatz „vom Bekannten

7 In der Tabelle können aus den technischen Gründen nur die einzelnen Wörter unterlegt werden. Im Handbuch ist aber jeweils die ganze Spalte mit den untereinanderstehenden Wörtern unterlegt.

zum Neuen“ (vgl. Comenius, Große Didaktik, 1657, zit. in Osterroth 2018:34) sollte man zuerst die Paraphrase (also den von Studierenden wohl schon geläufig verwendeten Ausdruck) und erst danach den Satz mit der zu präsentierenden grammatischen Erscheinung angeben. Jedoch ist die umgekehrte Reihenfolge in dem Sinne besser, als dass die relevanteste einzuübende Erscheinung an der ersten Stelle steht.

Es wurden aber auch Fälle beobachtet, in denen der Ausgangssatz nicht vorliegt und nur der Satz mit der behandelten grammatischen Erscheinung direkt angeboten wird, z. B. vgl. Partizip im Attribut bei Berglová/Formánková/Mašek (2002:108–109), Götze/Hess-Lüttich (1999:48) und Zapletal/Jungwirth/Kouřimská (1980:136) oder beide untersuchten Themen bei Povejšil (2004:70, 89). Auf der einen Seite belastet die Angabe der Beispiele ohne Paraphrase Studierende nicht mit zu vielen Informationen, durch die sie sonst von der wichtigen einzustudierenden grammatischen Erscheinung abgelenkt werden könnten. Auf der anderen Seite ist nicht sicher, dass sie sich dadurch der richtigen Bedeutung von Beispielen und deren möglicher Paraphrase bewusst werden.

4.1.3. Vollständigkeit der Sätze

Unter den Beispielsätzen kommen manchmal nur verkürzte Syntagmen vor, vor allem beim Thema „Partizip im Attribut“ (vgl. z. B. Götze/Hess-Lüttich 1999:48–49; Povejšil 2004:70; Zapletal/Jungwirth/Kouřimská 1980:136–138; Berglová/Formánková/Mašek 2002:108–109; Helbig/Buscha 2001:494–496; Dreyer/Schmitt 2009:263). Einerseits kann vermutet werden, dass solche kurzen Ausdrücke besser im Gedächtnis bleiben. Es ist andererseits fraglich, ob den Studierenden klar ist (trotz tschechischer Übersetzungen bei einigen tschechischen Autor:innen), was die Ausdrücke überhaupt bedeuten und wie diese in breitere Kontexte eingebettet und paraphrasiert werden könnten (d. h. wie Partizipien in entsprechende Relativsätze überführt werden können, vgl. Kapitel 4.1.2).

Der Satz aus Hall/Scheiner (2001:245) *Das den Verkehr blockierende Flugzeug zieht (zog) viele Schaulustige an.* ist dagegen komplex und vollständig, kann jedoch nicht so einfach gelesen und gemerkt werden. Es kann von Vorteil sein, dass der Beispielsatz die Rolle des Artikels und des Substantivs bei einer partizipialen Konstruktion wiedergibt, d. h., dass der Artikel und das Substantiv eine Klammer bilden, in der weitere Angaben (Partizip und eventuelle weitere Ergänzungen) stehen, was aufgrund verkürzter Syntagmen nicht abgeleitet werden kann.

Nicht ganz vollständige Sätze wurden auch beim Thema „Konjunktiv in der indirekten Rede“ beobachtet, indem gemeinsame Einleitungssätze für direkte und/oder indirekte Rede nur einmal angegeben werden und bei den jeweils weiteren oder überführten Sätzen nicht mehr wiederholt werden (Helbig/Buscha

2001:179, Dreyer/Schmitt 2009:297–298, vgl. Kapitel 4.1.1). Diese Auslassung ist zwar aus praktischen Gründen nachvollziehbar, aus ästhetischen Gründen könnten jedoch nicht vollständige Satzgefüge akkurate Studierende irritieren.

Quelle	Beispiele
Götze/Hess-Lüttich (1999:48)	die leuchtenden Berge, das rollende Hotel, das geschlagene Kind
Hall/Scheiner (2001:245)	Das den Verkehr blockierende Flugzeug zieht (zog) viele Schaulustige an. (= Das Flugzeug, das den Verkehr blockiert (blockierte), zieht (zog) viele Schaulustige an.)
Helbig/Buscha (2001:494)	das lesende Mädchen ← Das Mädchen liest.
Dreyer/Schmitt (2009:263)	der <i>in Berlin ankommende</i> französische Außenminister = der französische Außenminister, <i>der (gerade) in Berlin ankommt</i>
Zapletal/Jungwirth/ Kouřimská (1980:136)	ein dauernder Frieden <i>trvalý mír</i> – friedliebende Völker <i>mírumilovné národy</i>
Berglová/Formánková/ Mašek (2002:108)	das schlafende Kind <i>(spící dítě)</i> dem weinenden Mädchen <i>(plačícímu dítěti)</i>
Povejšil (2004:70)	<i>automatisch verlaufende Vorgänge</i> automaticky probíhající postupy

TAB. 2: Beispielsätze zum Thema „Partizipien im Attribut“

Quelle	Beispiele
Götze/Hess-Lüttich (1999:120, 126)	Hans sagt: „Heute gehe ich ins Kino.“ → Hans sagt, dass er heute ins Kino gehe/ginge/gehen würde. Der eingebildete Kranke (von Eugen Roth): Ein Griesgram denkt mit trüber List, Er wäre krank (was er nicht ist!) Er müßte nun mit viel Verdruß Ins Bett hinein (was er nicht muß!) [...]

	Mein Freund sagt, dass er krank ist. <i>Můj přítel říká, že je nemocen.</i>
Berglová/Formánková/ Mašek (2002:130–131)	Kurt sagt (hat gesagt): „Ich habe viel zu tun. Ich wiederhole Grammatik und schreibe einen Aufsatz. Ich kann leider nicht mitkommen.“ <i>Kurt říká (řekl): „Mám hodně práce. Opakuji gramatiku a píšu slohový úkol. Bohužel s vámi nemůžu jít.“</i> Kurt sagt (hat gesagt), er habe viel zu tun. Er wiederhole Grammatik und schreibe einen Aufsatz. Er könne leider nicht mitkommen. <i>Kurt říká (řekl), že má hodně práce. Prý opakuje gramatiku a píše slohový úkol. Bohužel prý s námi nemůže jít.</i>
Povejšil (2004:89)	<i>Es heißt doch immer, Gegensätze würden sich anziehen.</i> (místo [anstatt]: <i>zögen sich an</i>) Vždyť stále platí, že protivy se přitahují.

TAB. 3: Beispielsätze zum Thema „Konjunktiv in der indirekten Rede“

4.2. Inhaltliche Aspekte der Beispielsätze und deren Funktion

Nach inhaltlichen Aspekten lassen sich die analysierten Beispielsätze sieben Typen zuordnen (vgl. Beispiele wieder in den Tabellen 2 und 3), die im Folgenden einzeln analysiert werden.

4.2.1. Alltägliche Themen, prototypische Objekte, Themen aus dem studentischen Leben

Einige Beispielsätze gehen vom Alltagsleben aus und erwähnen prototypische Objekte des Alltags, an die man geläufig denkt, wenn man irgendeinen Satz formulieren soll, z. B. *Berge, Hotel, Kind, Mädchen*. Die Wörter *Mädchen* und *Kind* erscheinen sogar jeweils in zwei Handbüchern (Berglová/Formánková/Mašek 2002:108; Helbig/Buscha 2001:494; Götze/Hess-Lüttich 1999:48). Die Verwendung von geläufigem Wortschatz ermöglicht den Studierenden, sich tiefer auf das grammatische Phänomen selbst zu konzentrieren, ohne Energie über das Grübeln unbekanntem Wortschatzes verbrauchen zu müssen.

Nur der Satz in Hall/Scheiner (2001:245) *Das den Verkehr blockierende Flugzeug zieht (zog) viele Schaulustige an.* ist trotz der Verbundenheit mit dem Alltagsleben schon komplexer und man kann vermuten, dass Studierende im ersten Jahrgang die weitere Bedeutung des Verbs *anziehen* (neben der bekannten Bedeutung „ankleiden“) und die Bedeutung des substantivierten Adjektivs *Schaulustige* erst enthüllen müssen, bevor sie sich mit dem Partizip selbst befassen.

Studierende können dagegen höchst interessiert und motiviert sein, wenn sie die Beispielsätze auf ihr eigenes Alltagsleben beziehen können, z. B. die Situationen, in denen sie während des Studiums auf gesellschaftliche Aktionen verzichten müssen (vgl. den Satz in Berglová/Formánková/Mašek 2002:130–131).

4.2.2. Politik, Auszüge aus journalistischen Textsorten

In zwei Handbüchern wirken Beispielsätze (fast) wie authentische Sätze aus verschiedenen journalistischen Texten, die sich mit einem politischen Thema beschäftigen (Hall/Scheiner 2001:119; Dreyer/Schmitt 2009:263, 297–298). Diese Sätze demonstrieren nicht nur die Formen des Partizips oder des Konjunktivs selbst, sondern – vor allem im Falle des Konjunktivs in der indirekten Rede – auch typische Kontexte, in denen der Konjunktiv I häufig verwendet wird.

Einzigiger Nachteil ist die sprachliche Kompliziertheit der Sätze, die durch schwierigere grammatische oder lexikalische Mittel geprägt wird, z. B. Komposita (*Außenminister, Bundespräsident, Steuererhöhungen*), Funktionsverbgefüge (*in Frage kommen*), substantiviertes Partizip (*Parteivorsitzende*), schwache Deklination (*Bundespräsident*) oder Passiv (*ist geplant*). Ihre Entschlüsselung kann die Aufmerksamkeit von der gerade durchgenommenen grammatischen Erscheinung ablenken.

Ein gemeinsames Merkmal für die in beiden Handbüchern beobachteten Sätze stellt die Tatsache dar, dass die Sätze sehr allgemein formuliert sind. Man erfährt nicht, welcher Politiker, Außenminister oder Bundespräsident spricht. Die Sätze können damit jeder Zeit verwendet werden, jedoch gelten sie wahrscheinlich bei Studierenden nicht als aktuell. Ohne die Politik zu kommentieren, könnte der/die Lehrer:in das Interesse und die Motivation der Studierenden erhöhen, wenn er/sie die Sätze durch aktuelle Namen auf dem politischen Feld konkretisiert. Dadurch können weiterführende Ziele des Unterrichts erreicht werden, und zwar nicht nur die Sprache, sondern auch einen allgemeinen Überblick über das Geschehen in der Gesellschaft zu vermitteln.

4.2.3. Literatur, Philosophie

Einige Autor:innen greifen bei der Zitation der Beispielsätze zu literarischen oder philosophischen Werken.

Im Gedicht im Handbuch von Götze/Hess-Lüttich (1999:126) wird der Ersatz des Konjunktivs I durch den Konjunktiv II demonstriert. Reime gelten allgemein als gute Mittel zum Merken⁸ und können die Motivation der Studierenden unterstützen, umso mehr, wenn sie lustige Inhalte wiedergeben. Man

8 Zum Merken mithilfe von Reimen vgl. Buzan/Harrison/Boučková (2013:87–92); Stenger (2011:72–76).

kann jedoch in einem belletristischen Werk nicht alle Formen des Konjunktivs und alle direkten Reden erfassen, denen die Studierenden äquivalente Ausdrücke entnehmen und diese mit der indirekten Rede vergleichen könnten, da man durch die angestrebte ästhetische Wirkung limitiert ist.

Der Satz über Kants Denkansätze (Zapletal/Jungwirth/Kouřimská 1980:286–288) gefällt wahrscheinlich Studierenden, die sich für Philosophie interessieren, ansonsten kann er zu theoretisch wirken. Die Studierenden könnten durch einen solchen Beispielsatz den Eindruck gewinnen, dass der Konjunktiv I mit dem praktischen Leben nicht zusammenhängt und nur eine Randerscheinung darstellt. Die Vorstellung über die tatsächliche Relevanz kann also leicht untergehen und die Studierenden könnten dadurch vom Lernen abgeraten werden.

4.2.4. Redewendungen

Bei Povejšil (2004:89) wurde eine deutsche Redewendung als Beispielsatz angegeben (*Es heißt doch immer, Gegensätze würden sich anziehen. {místo [anstatt]: zögen sich an} Vždyť stále platí, že protivy se přitahují.*). Das könnte Studierenden helfen, weil sie schon eine äquivalente Redewendung aus dem Tschechischen kennen. Durch das gehobene bzw. veraltete tschechische Wort *protivy* [Gegenteile] in der angeführten tschechischen Übersetzung kann jedoch der ganze Beispielsatz altmodisch und nicht attraktiv wirken.

Auch die zusätzliche Information in den Klammern, dass die Form Konjunktiv Präteritum nicht präferiert und durch eine würde-Umschreibung ersetzt wird, ist zwar hilfreich, der Übersichtlichkeit und Anschaulichkeit halber könnte aber auch die ungewöhnliche Konjunktiv-Form mit einem ganzen Satz formuliert werden, der unter dem geläufigen Satz stehen würde. So könnten Studierenden die Unterschiede leichter dargebracht werden.

4.2.5. Nähe zum wissenschaftlichen Stil

Einer der gesammelten Beispielsätze und -ausdrücke von Povejšil (2004:70) ist dem Anschein nach aus einem Fachtext zitiert (*automatisch verlaufende Vorgänge*). Einerseits kann dies als Vorteil betrachtet werden, dass Studierende auf subtile Weise mit Partizipien der z. B. schriftlichen Fachkommunikation konfrontiert werden, wobei die tschechische Übersetzung das Verständnis sichert.

Andererseits kann der Ausdruck wenig Interesse erwecken, weil dieser sehr allgemein formuliert ist. Es würde zwar die Komplexität des Ausdrucks erhöhen, wenn der ganze Satz oder sogar die ganze Passage aus einem Fachtext übernommen würden, der konkrete Kontext könnte jedoch die Attraktivität erhöhen oder mindestens zu einer noch besseren Verankerung im Gedächtnis beitragen, indem diese Vorgänge einer ganz konkreten Situation zugeordnet werden könnten.

4.2.6. Hinweis auf Werte bzw. Mühe um allgemein erziehende Effekte

An Beispielsyntagmen von Zapletal/Jungwirth/Kouřimská (1980:136) lässt sich die Mühe beobachten, Studierenden in ihrer Erziehung positive Werte einzuprägen (*ein dauernder Frieden, friedliebende Völker*). Das hängt mit der Entstehungszeit dieser grammatischen Quelle zusammen. Im Jahre 1980 war noch der Kommunismus in der ehemaligen Tschechoslowakei an der Macht. In dieser Zeit war es üblich, dass solche Themen auch bei demjenigen Lehrstoff angesprochen wurden, der mit der Politik oder Staatskunde unmittelbar nicht verbunden war, um die Lernenden unterschwellig zu beeinflussen.

Gerade wegen ihrer übermäßigen und heuchlerischen Verwendung könnten diese Ausdrücke nach der Samtenen Revolution im Jahre 1989 nur als Phrasen oder sogar Manipulation betrachtet werden. In der heutigen Situation in der uns nahe gelegenen Ukraine oder anderen Ländern, z. B. im Nahen Osten, kann man sie aber unter einem neuen Blickwinkel betrachten, ihre wahre Bedeutung wahrnehmen und nicht mehr so intensiv verwerfen, indem sie wieder an Aktualität gewinnen.

Aus der Perspektive der Übersetzungsproblematik scheint es noch relevant zu sein, wie das Adjektiv übersetzt wurde. Meistens werden die Partizipien I im Tschechischen mithilfe der Verbaladjektive (Deverbativa) ausgedrückt, für die das Suffix „-ící“ typisch ist. Im Falle des Beispiels *ein dauernder Frieden* müsste also die Übersetzung als „trvající mír“ formuliert werden (was den tschechischen Studierenden die Bedeutung des Partizips I besser hätte andeuten können). Als das Äquivalent wurde ein l-deverbales Adjektiv (mit dem Suffix -l- und einer Endung „-ý“) mit der gleichen Bedeutung gewählt, das im Tschechischen in dieser Kollokation üblicher ist (*trvalý mír*). Das erhebt größere Ansprüche an die Lehrkraft, die hervorheben sollte, dass auch andere tschechische Adjektive zur Übersetzung der deutschen Partizipien verwendet werden können als nur das Adjektiv mit „-ící“ im Auslaut. Die Studierenden könnten nämlich dadurch irregeführt werden, dass einige Adjektive mit dem gleichen Aufbau (l-deverbale Adjektive mit dem Suffix -l- und der Endung „-ý“) ein Resultat ausdrücken (resultative aktive Adjektive; vgl. Karlík 2017; vgl. Petr/Dokulil/Horálek/Hůrková/Knappová 1986:329, 331, 332), was sie auf das Adjektiv *trvalý* übertragen und so die Bedeutung des Partizips I im Deutschen missverstehen könnten.⁹

9 Das Adjektiv „trvalý“ gehört in dieser Hinsicht zwar zu den solitären Adjektiven, bei denen man die morphosyntaktischen und semantischen Eigenschaften nicht präzisieren kann (vgl. Karlík 2017), aber die Tschech:innen, die die Theorie des Tschechischen nicht studiert haben, könnten dieses Adjektiv intuitiv aufgrund dessen den resultativen Adjektiven ähnlichen Aufbaus gerade den resultativen Adjektiven zuordnen.

4.2.7. *Morbide oder pessimistische Sätze und Ausdrücke*

Unter den Beispielsätzen und -ausdrücken tauchen vereinzelt auch solche auf, die morbide oder traurige Aspekte des menschlichen Lebens wiedergeben, z. B. *das geschlagene Kind* (Götze/Hess-Lüttich 1999:48), *dem weinenden Mädchen* (Berglová/Formánková/Mašek 2002:108), *Mein Freund sagt: „Ich bin krank.“* (Zapletal/Jungwirth/Kouřimská 1980:286–287). Sie stehen im Kontrast zu den (teilweise übertriebenen) positiven Friedenslosungen aus der Zeitspanne des kommunistischen Regimes (siehe Unterkapitel 4.2.6).

Es kann vermutet werden, dass das andere Extrem auf Studierende genauso stärkere Auswirkungen haben könnte wie die zu positiven Beschreibungen, indem vorausgesetzt werden kann, dass die emotionalen (wenn auch fast depressiven) Ausdrücke intensiver im Gedächtnis behalten werden. Zugleich spielt auch eine wichtige Rolle, dass diese Situationen aus dem Alltagsleben kommen. Das kann Studierende auf der einen Seite mehr motivieren, die entsprechenden sprachlichen Formen zur Beschreibung der Realität einzuprägen, weil sie es brauchen. Auf der anderen Seite kann die wahre, ernsthafte Bedeutung von solchen Beispielsätzen und -ausdrücken durch den tagtäglichen Gebrauch im Unterricht in der Funktion als bloße Beispiele erlöschen und die Schwere von Gewalt oder Krankheiten kann dadurch herabgesetzt werden.

5. Spezifische Aspekte

Die Leser:innen der grammatischen Handbücher können noch mit zwei Spezifika konfrontiert werden: Markierung der negativen Beispiele und scheinbare Diskrepanz von Theorie und Beispielsätzen.

5.1. Markierung der negativen Beispiele

Einige Autor:innen geben unter den Beispielsätzen auch Sätze an, die nicht korrekt sind und deswegen nicht verwendet werden sollten. Nach einigen Meinungen sollten zwar negative Beispielsätze lieber vermieden werden, weil gerade solche im Gedächtnis haftenbleiben und vielleicht mit korrekten Sätzen verwechselt werden können (vgl. Boháček 2012:15), einen gewissen Vorteil kann aber darstellen, dass dadurch potenzielle Fehler anschaulich erklärt werden und davor gewarnt wird.

In drei der beobachteten grammatischen Handbücher wird auf die abschreckenden Beispielsätze mit einem Sternchen aufmerksam gemacht, einige werden noch in Klammern gesetzt¹⁰ (vgl. Tabelle 4). Die Tauglichkeit des

10 Bei Hall/Scheiner (2001:245–246) sind solche Beispiele in den Klammern zusammen mit den korrekten Ausdrücken gesetzt. Bei Götze/Hess-Lüttich (1999:45) befinden sich falsche

Sternchens steht zur Diskussion, denn dem Sternchen kann unterbewusst etwas Positives zugeschrieben werden. Das lässt sich z. B. auf die Grundschule zurückführen, in der eine Eins mit Sternchen die beste Leistung bedeutet.

Die Missverständnisse bei beginnenden Studierenden, die an die Arbeit mit linguistischen Werken noch nicht gewöhnt sind, können darüber hinaus dadurch verursacht werden, dass dieses Zeichen selbst in linguistischen Werken nicht einheitlich verwendet wird. Z. B. weist das Sternchen bei Dreyer/Schmitt (2009:294–295) nur auf die identische Form des Konjunktivs II und des Präteritums hin, nicht auf etwas Falsches oder Unzulässiges. Der Unterschied ist zwar, dass das Sternchen bei identischen Fällen hinten steht und nicht vorne, aber das müssen Studierende nicht gleich bemerken. Es könnte deswegen vorgeschlagen werden, die falschen Varianten eindeutiger als inkorrekt zu markieren, z. B. den Satz durchzustreichen.

Quelle	Beispiele
Hall/Scheiner (2001:245–246)	(*die gefahrene Polizei, *der beeilte Pilot)
Helbig/Buscha (2001:496)	*der gelaufene Junge, *die geblühte Blume
Götze/Hess-Lüttich (1999:45)	der weitere Kreise ziehende Fall (*der ziehende Fall)
Dreyer/Schmitt (2009:295)	ich plante* du planest er plane wir planten* ihr planet sie planten*

TAB. 4: Markierung mit Sternchen

5.2. Scheinbare Diskrepanz von Theorie und Beispielsätzen

Die mit dem Thema beginnenden Studierenden können dadurch verwirrt werden, wenn die Beispielsätze nicht ganz genau der beschriebenen Theorie entsprechen (vgl. Tabelle 5). Bei Helbig/Buscha (2001:179) wurde der Beispielsatz für die indirekte Rede gleich in Konjunktiv II überführt (*sein Sohn käme*). Der/die Lernende könnte zuerst an die Regel denken, dass man Konjunktiv II anstelle von Konjunktiv I verwendet, wenn die Form des Konjunktivs I und des

Ausdrücke in den Klammern, wenn sie bei einer Regel zugleich mit korrekten Ausdrücken präsentiert werden.

Indikativs identisch sind (Helbig/Buscha 2001:176). In dem Falle „er komme“ ist aber diese Bedingung nicht erfüllt, sodass der Grund für Konjunktiv II nicht gleich deutlich ist. Die Beispielsätze hätten genau so formuliert werden können, wie es in der Theorie erklärt wird, damit die Studierenden zuerst die Hauptregeln an einem „klassischen“ Satz merken können. Die stilistischen und situativen Aspekte könnten erst später ausgeführt und mit den entsprechenden Beispielsätzen begleitet werden.

Andere Autor:innen, z. B. Hall/Scheiner (2001:116) oder Dreyer/Schmitt (2009:294–295), arbeiten mit dem Gebrauchsaspekt transparenter. In beiden Quellen werden Konjunktiv-I-Formen tabellarisch präsentiert, wobei einige Formen in Klammern platziert sind. Das signalisiert die Übereinstimmung der Form mit dem Indikativ (in Dreyer/Schmitt 2009:294) und/oder eine niedrige Geläufigkeit (Hall/Scheiner 2001:116). In einer spezifischen Spalte kommen die Formen noch kombiniert vor, wobei in Dreyer/Schmitt (2009:295) nur die Übereinstimmungen der Formen vermieden werden und die Verwendung dann nur in der Anmerkung erklärt ist (z. B. dass trotz des formalen Unterschieds zwischen dem Konjunktiv I und II die Formen *du kämest, ihr kämet* oft verwendet werden), während in Hall/Scheiner (2001:116) die Formen zugleich die geläufig verwendeten Formen widerspiegeln, so dass der Konjunktiv I nur in der 3. Ps. Sg. in der Tabelle erscheint.

Zugleich ist bei Hall/Scheiner (2001:116) explizit angegeben, dass „die fettgedruckten Formen die Konjunktiv-I-Formen sind“. Die typographische Unterscheidung des Konjunktivs I und II (Fettdruck vs. Normalschrift) ist didaktisch gesehen sicher richtig, damit man die Unterschiede besser betrachten kann, umso mehr, wenn diese Formen in den einzelnen Spalten der Tabelle gemischt vorkommen. Zu erwägen wäre aber der Stil der Markierung, die kontraproduktiv erscheinen kann. Der Fettdruck ist für das Auge sehr auffällig und man kann deswegen voraussetzen, dass der/die Leser:in gerade solchen Formen mehr Aufmerksamkeit widmet und von den nicht hervorgehobenen Formen abgelenkt wird (vgl. Groeben 1982:249). Das ist aber nicht ganz erwünscht, denn einige von diesen Formen werden gerade nicht geläufig gebraucht. Es könnte revidiert werden, ob z. B. die Opposition Normalschrift – Kursivschrift zur Unterscheidung des Kontrastes Konjunktiv I – Konjunktiv II geeigneter wäre, während die geläufigsten bzw. präferierten Formen darüber hinaus mit dem Fettdruck markiert würden.

sätze, die in den analysierten grammatischen DaF-Handbüchern verzeichnet wurden. Alle Autor:innen sind sich also deren Relevanz bewusst, sie unterscheiden sich nur in den eingesetzten Strategien bei der Formulierung und Integrierung von Beispielsätzen in den Lernstoff.

Die Beispielsätze sind sowohl formal als auch inhaltlich mannigfaltig und üben verschiedene Funktionen aus: Neben der zu erwartenden Funktion, das grammatische Thema zu veranschaulichen und die konkrete Verwendung von einer grammatischen Regel zu demonstrieren, kann man auch dadurch z. B. eine Motivation zum Lernen, ästhetische bzw. expressive Wirkung, Vermittlung stilistischer Kenntnisse über Texte oder Erziehung zu positiven Werten anstreben.

Eine vollständige Typologie von Beispielsätzen konnte vorläufig nicht zusammengestellt werden, da sie immer von individuellen Charakteristiken des jeweiligen Handbuchs und Möglichkeiten des Verlags abhängt. Die im Beitrag präsentierte Typologie anhand der sieben analysierten Händbücher kann vielmehr als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen dienen.

Aus der formalen Perspektive können Beispielsätze den typographisch markierten oder unmarkierten Sätzen/Ausdrücken, Sätzen mit einer vorangehenden Paraphrase des erklärten grammatischen Phänomens oder mit einer nachgehenden Paraphrase und vollständigen Sätzen oder verkürzten Syntagmen zugeordnet werden. Aus der inhaltlichen Perspektive reichen die in Beispielsätzen besprochenen Sachbereiche von Alltagsthemen samt studentischen Themen, Redewendungen und negativen Lebenssituationen über Politik, Philosophie, Ethik und Literatur bis zu den wissenschaftlichen Gebieten hin.

Eine gewisse Diskrepanz besteht jedoch zwischen der weitreichenden Verwendung von Beispielsätzen und relativ spärlichen theoretischen Hintergründen, die bei der Recherche der ausgewählten didaktischen Lexika und Handbücher ersichtlich waren. Dieser Problematik sollte sowohl theoretisch als auch praktisch mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, was dazu führen würde, dass das Thema in theoretischen Quellen zur DaF-Didaktik ein selbstständiges Kapitel einnimmt. Die komplex ausgeführte Theorie würde nicht nur neuen Autor:innen von grammatischen DaF-Handbüchern helfen, sondern auch den Lehrenden im Unterricht bei der Erklärung der Grammatik.

Aus den bisherigen Beobachtungen im Rahmen der durchgeführten Analyse geht darüber hinaus hervor, dass nicht alle Beispielsätze als geeignet betrachtet werden können. Bei einigen kann z. B. Motivation angesichts der Studierenden als Rezipient:innen hinterfragt werden. Die Beispielsätze sollten auf die Inhalte konzentriert werden, die für Studierende interessant sind und mit denen sie sich identifizieren können. Das kann auch den Dozierenden bei der Vorbereitung des Unterrichts helfen, weil sie sich direkt vom Handbuch mit

Beispielsätzen inspirieren lassen können und nicht mühsam eigene Beispielsätze bei der Erklärung ausdenken müssen, die für die Demonstration eines grammatischen Themas taugen und deren Inhalt von den Studierenden zugleich gut angenommen wird.

Bei einigen Beispielsätzen sollte mehr Wert darauf gelegt werden, dass sie wirklich mit der theoretischen Beschreibung übereinstimmen. Das betrifft vor allem die Beispielsätze, die als erste angeführt werden und der Grunderklärung unmittelbar folgen. Spezifika, Ersatzformen usw. sollten erst im weiteren Schritt gezeigt werden. Zugleich sollte daran gedacht werden, dass das präsentierte neue grammatische Phänomen für Studierende schwierig genug ist, so dass die weiteren Komplikationen, wie z. B. Komplexität des Satzgefüges oder unbekannter, schwieriger Wortschatz (z. B. Komposita, Fremdwörter, Fachwörter usw.) das Verständnis der Grammatik verhindern können. Auf der anderen Seite sollte man künstliche Sätze vermeiden, weil man den Studierenden eine lebendige Sprache vermitteln will. Man muss also immer ein Gleichgewicht zwischen Authentizität und didaktischer Brauchbarkeit suchen.

Die Analyse der Beispielsätze in grammatischen DaF-Handbüchern stellt nur einen Blickwinkel auf diese Problematik dar. Ein weiterer Gesichtspunkt, der nicht außer Acht gelassen werden darf, ist die Perspektive der DaF-Studierenden bzw. Deutschlernenden und Dozierenden selbst. Zukünftige Untersuchungen in diesem Bereich sollten gerade das Verhältnis zwischen den Parametern der Beispielsätze einerseits und dem Lernerfolg beim Lernen der Grammatik andererseits fokussieren. Wahrzunehmen sind auch persönliche Wünsche, Präferenzen und Einstellungen der DaF-Studierenden bzw. Deutschlernenden. Einer selbstständigen Forschung bedarf die Beantwortung der weiterführenden Fragen, die in der Einleitung gestellt wurden (z. B. in Bezug auf kontroverse Beispielsätze, Beispielsätze mit erzieherischen Effekten usw.), wobei interdisziplinär vorgegangen werden müsste (Linguistik, DaF-Didaktik, Psychologie, Philosophie, Ethik, Erziehungspädagogik usw.).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Grammatik-Handbücher:

BERGLOVÁ, Eva / FORMÁNKOVÁ, Eva / MAŠEK, Miroslav (2002): *Moderní gramatika němčiny: výklad, cvičení, klíč*. Plzeň: Fraus.

DREYER, Hilke / SCHMITT, Richard (2009): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Verlag für Deutsch.

GÖTZE, Lutz / HESS-LÜTTICH, Ernest W. B. (1999): *Grammatik der deutschen Sprache: Sprachsystem und Sprachgebrauch*. München: Bertelsmann.

- HALL, Karin / SCHEINER, Barbara (2001): *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene: Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber.
- HELBIG, Gerhard / BUSCHA, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- POVEJŠIL, Jaromír (2004): *Mluvnice současné němčiny*. Praha: Academia.
- ZAPLETAL, Štěpán / JUNGWIRTH, František / KOUŘIMSKÁ, Milada (1980): *Praktická mluvnice němčiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Sekundärliteratur

Lexika und DaF-Handbücher (Recherche über Beispielsätze):

- BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke.
- BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen; Basel: A. Francke.
- BARKOWSKI, Hans (2010): Grammatikvermittlung. In: BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen; Basel: A. Francke, S. 109–110.
- CZAPLIKOWSKA, Renata / KUBACKI, Artur Dariusz (2019): *Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis*. Chrzanów – Kraków: Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń KUBART, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- FANDRYCH, Christian (2010): 112. Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: KRUMM, Hans-Jürgen/FANDRYCH, Christian/HUFEISEN, Britta/RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1). Berlin; New York: De Gruyter Mouton, S. 1008–1021.
- FAISTAUER, Renate (2010): 106. Die sprachlichen Fertigkeiten. In: KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFEISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1). Berlin; New York: De Gruyter Mouton, S. 961–969.
- FUNK, Hermann (2010): 104. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFEISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1). Berlin; New York: De Gruyter Mouton, S. 940–952.
- GÖTZE, Lutz (2010): 141. Materialien für das Grammatiklehren und -lernen. In: KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFEISEN, Britta / RIEMER,

- Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Band 35.2). Berlin; New York: De Gruyter Mouton, S. 1258–1263.
- HOMBERGER, Dietrich (2002): *Lexikon Deutschunterricht: Sprache – Literatur – Didaktik und Methodik.* Stuttgart: Ernst Klett.
- KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFSEISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1). Berlin; New York: de Gruyter Mouton.
- KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFSEISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Band 35.2). Berlin; New York: de Gruyter Mouton.
- KÜHN, Peter (2010): 30. Wörterbücher/Lernerwörterbücher. In: KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFSEISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1. Halbband.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1). Berlin; New York: de Gruyter Mouton, S. 304–315.
- LANGLOTZ, Miriam (2019): Grammatikdidaktik. In: ROTHSTEIN, Björn / MÜLLER-BRAUERS, Claudia / Mitarbeit: HILLER, Sandra / BANKEN, Melanie (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch.* Hohengehren: Schneider, S. 122–145.
- ROTHSTEIN, Björn / MÜLLER-BRAUERS, Claudia / Mitarbeit: HILLER, Sandra / BANKEN, Melanie (Hrsg.) (2019): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch.* Hohengehren: Schneider.
- THURMAIR, Maria (2010): 29. Grammatiken. In: KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFSEISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1. Halbband.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1). Berlin; New York: De Gruyter Mouton, S. 293–304.
- ZAHN, Daniela (2010): Mustererkennung. In: BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Tübingen; Basel: A. Francke, S. 221.
- ZIMMERMANN, Günther (2003): 88. Grammatiken. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: A. Francke, S. 406–409.

Weitere Sekundärliteratur

- BALLSTAEDT, Steffen-Peter (1997): *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- BOHÁČEK, Milan (2012): Základní principy tvorby testových položek. In: BOHÁČEK, Milan / HUŠKOVÁ, Helena / POJSLOVÁ, Blanka / PRUCKLOVÁ, Renata (Hrsg.): *Testování odborného a akademického cizího jazyka: zásady tvorby a příklady testových úkolů*. Brno: Masarykovo univerzita, S. 14–18.
- BUZAN, Tony / HARRISON, James / BOUČKOVÁ, Pavlína (2013): *Trénink paměti: jak si zapamatovat vše, co chcete*. Brno: BizBooks.
- DI MEOLA, Claudio (2017): Übungsgrammatiken im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. In: PUATO, Daniela / DI MEOLA, Claudio (Hrsg.): *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik. Perspektiven auf die semanto-pragmatische Dimension der Grammatik*. (Deutsche Sprachwissenschaft International, 26). Frankfurt a. M.: Lang, S. 15–36.
- DUDENREDAKTION – AUTORENKOLLEKTIV (2016, Hrsg.): *Duden – Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim: Dudenverlag.
- FABRIZIUS-HANSEN, Cathrine / SOLFJELD, Kåre / PITZ, Anneliese (2018): *Der Konjunktiv. Formen und Spielräume*. Tübingen: Stauffenburg.
- GÖPPERICH, Susanne (2001): Von Hamburg nach Karlsruhe: Ein kommunikationsorientierter Bezugsrahmen zur Bewertung der Verständlichkeit von Texten. In: *Fachsprache/International Journal of LSP*, Jg. 23, Nr. 3–4, Wien, S. 117–138.
- GRAMBERG, Anne-Katrin / HEINZE, Karin U. (1993): Die indirekte Rede als Diskursstrategie: Innovative Lehrmethode zum Konjunktiv I. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, Jg. 26, Nr. 2, Cherry Hill, S. 185–193.
- GROEBEN, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- KARLÍK, Petr (2017): -L-PARTICIPIUM ADJEKTIVNÍ. In: KARLÍK, Petr / NEKULA, Marek / PLESKALOVÁ, Jana (Hrsg.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Zugänglich unter: <https://www.czechency.org/slovník/-L-PARTICIPIUM ADJEKTIVNÍ> [21. 5. 2023].
- LENZ, Peter (1999): Grammatikterminologie in den Lehrwerken *sowieso* und *Auf Deutsch!* In: *Travaux neuchâtelois de linguistique*, Nr. 31, Neuchâtel, S. 95–107. Zugänglich unter: http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/31/08_Lenz.pdf [13. 8. 2021].
- LIŠKOVÁ, Michaela / PROCHÁZKOVÁ, Barbora (2016): Exemplifikace. In: KOCHOVÁ, Pavla / OPAVSKÁ, Zdeňka (Hrsg.): *Kapitoly z koncepce Akademického slovníku současné češtiny*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i., S. 154–160. Zugänglich unter: <https://ujc.avcr.cz/miranda2/export/site>

- savcr/ujc/sys/galerie-download/Kapitoly_z_koncepc_Akademickeho-slovníku-současne-cestiny_1-240.pdf [21. 5. 2023].
- LUTZ, Benedikt (2017): Modelle für die verständliche Fachkommunikation. Das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichem Anspruch und praktischer Anwendbarkeit. In: *trans-kom, Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation*. Nr. 10/3, Antwerp; Hildesheim, S. 284–314. Zugänglich unter: http://www.trans-kom.eu/bd10nr03/trans-kom_10_03_02_Lutz_Modelle.20171221.pdf [28. 3. 2022].
- OSTERROTH, Andreas (2018): *Lehren an der Hochschule*. Stuttgart: J. B. Metzler. Zugänglich unter: https://books.google.cz/books?id=OmJRDwAAQBAJ&pg=PA34&lpq=PA34&dq=Seel+/+Hanke+2015+comenius&source=bl&ots=Xg4Zci6iLW&sig=ACfU3U2JobLsEUb9epU0QKcYs_PrRFs_hw&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwiy6MC7r8XqAhVIiFwKHds0AWgQ6AEwAnoECAcQAQ#v=onepage&q=Seel%20%2F%20Hanke%202015%20comenius&f=false [19. 7. 2022].
- PETR, Jan / DOKULIL, Miloš / HORÁLEK, Karel / HŮRKOVÁ, Jiřina / KNAPOVÁ, Miloslava (1986): *Mluvnice češtiny (1). Fonetika. Fonologie. Morfonologie a morfemika. Tvoření slov*. Praha: Academia.
- PESSUTTI NASCIMENTO, Priscilla Maria (2014): Grammatik induktiv vermitteln: Vor- und Nachteile für Lehrende, Schwierigkeiten und Lösungsansätze. In: DENGSCHERZ, Sabine / BUSINGER, Martin / TARASKINA, Jaroslava (Hrsg.): *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik: DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Tübingen: Narr, S. 163–180. Zugänglich unter: https://books.google.cz/books?id=5_5oBAAAQBAJ&pg=PA16&lpq=PA16&dq=grammatik+lernen+induktive&source=bl&ots=BzNrSCKH3T&sig=ACfU3U1ORmvsXh8WBS4LLzYivFQpFw3sfw&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwit2N6fypfqAhUb5uAKHdqxD3MQ6AEwBnoE-CAsQAQ#v=onepage&q=grammatik%20lernen%20induktive&f=false [11. 7. 2020].
- PUATO, Daniela (2017): Modus: Konjunktiv/Indikativ in der Redewiedergabe. In: PUATO, Daniela / DI MEOLA, Claudio (Hrsg.): *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik. Perspektiven auf die semanto-pragmatische Dimension der Grammatik*. (Deutsche Sprachwissenschaft International, 26). Frankfurt a. M.: Lang, S. 133–150.
- PUATO, Daniela/DI MEOLA, Claudio (Hrsg.) (2017): *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik. Perspektiven auf die semanto-pragmatische Dimension der Grammatik*. (Deutsche Sprachwissenschaft International, 26). Frankfurt a. M.: Lang.

- ROCHE, Jörg / EL-BOUZ, Katsiaryna / LEUCHTE, Oliver (2018): Deutsche Grammatik sportlich und animiert. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* Jg. 23, Nr. 1, Darmstadt, S. 30–42. Zugänglich unter: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/877/878> [28. 3. 2022].
- SPERBER, Horst G. (1989): *Mnemotechniken im Fremdsprachenwerb mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*. München: iudicium.
- STENGER, Christiane (2011): *Jak si vybudovat fantastickou paměť*. Praha: Grada Publishing. Zugänglich unter: https://books.google.cz/books?id=rBayqwxNTn4C&pg=PA75&lpg=PA75&dq=r%C3%BDm+zapamatov%C3%A1n%C3%AD&source=bl&ots=otj6-sWD2S&sig=ACFu3U23aAqTZ8Ug_50MH4iHN6_ZJFH_3w&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwje_p6jm4bqAhV0sXEKHRwaDK84ChDoATAEegQICBAB#v=one-page&q=r%C3%BDm%20zapamatov%C3%A1n%C3%AD&f=false [8. 6. 2020].
- ŠEMELÍK, Martin (2021): Eine bombenvolle Blase!? Zu lexikographischen Beispielen in ausgewählten Wörterbüchern. *Vorlesung im Rahmen der Reihe Úterní podvečery s germanistikou (Frühe Dienstagabende mit Germanistik)*. [realisiert 14. 12. 2021] (online: Zoom).
- WINKLER, Steffi (2020): Wie viel Syntax verträgt das A1-Niveau? Kritische Anmerkungen und eine Idee zur Umgestaltung der Einführung der deutschen Satzbaumuster. In: WULF, Nadja / STEINMETZ, Sandra / STRÖMSDÖRFER, Dennis / WILLMANN, Markus (Hrsg.): *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung. 45. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Mannheim 2018. VIII.* Bd. 104, Göttingen: Universitätsverlag, S. 7–30. Zugänglich unter: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=aa882feb-fe94-4f81-b196-2a27440d7316%40redis> [21. 7. 2023].
- ZAJÍCOVÁ, Pavla (2015): Evaluation von Lehrwerken und Unterrichtsverfahren aus der Perspektive des erfahrenen Fremdsprachenlerner. In: JANÍKOVÁ, Věra / ANDRÁŠOVÁ, Hana (Hrsg.): *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Tribun EU, S. 342–367. Zugänglich unter: <https://d-nb.info/1092187472/34> [19. 7. 2023].

Internetquellen

- URL 1: Masaryk-Universität Brunn. *FF:NJI_06A Gramatika I – Informace o předmětu*. https://is.muni.cz/predmet/1421/NJI_06A?lang=cs [21. 5. 2023].
- URL 2: Masaryk-Universität Brunn. *FF:NJI_11 Deutsche Morphologie II – Informace o předmětu*. https://is.muni.cz/predmet/phil/NJI_11?lang=cs [21. 5. 2023].

- URL 3: Westböhmisches Universität Pilsen. *Portál ZČU. MS1N, MS2N*. https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAgAGNTY2NzQ0EwEAAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMD-M2ODU0Nzc0MzczAAAY1NjI5NjETAQAAAAEACHN0YXRIS2V5AAAAQAULTkyMjMzNzIwMzY4NTQ3NjcwMjQAAAAA#prohlizeniSearchResult [21. 5. 2023].
- URL 4: Karlsuniversität Prag. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache I*. <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=ADE110007> [21. 5. 2023].
- URL 5: Karlsuniversität Prag. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache II*. <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=ADE110008> [21. 5. 2023].
- URL 6: Universität Ostrava. *Prohlížení IS STAG. KGE/1MOR1, KGE/1MOR2*. https://studistag.osu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAQAEMzIxNzMBAAAAQAic3RhdGVlZlZkAAAAABABQtO-TIyMzM3MjAzNjg1NDc3NDc0MQAAAAA*#prohlizeniDetail [21. 5. 2023].

Zur Förderung der Kommunikationssprache Deutsch im handlungsorientierten DaF-Unterricht

Monika ŠAJÁNKOVÁ

Comenius University Bratislava
monika.sajankova@uniba.sk

ABSTRACT

On the promotion of German as a language of communication in action-oriented German lessons.

In the following article, attention will be given primarily to the question of what role the target language plays as a language of communication in foreign language teaching (in this case of German) in the acquisition of communicative competence and how it can be promoted. In the research presented, I focus on the question in which language(s) the communication between teachers and learners takes place, depending on different teaching phases, situations and didactic goals. The research is based on the method of participant observation, and observations of online German lessons were carried out in selected classes at primary and secondary level.

KEYWORDS

communication language, teaching German as a foreign language, communicative competence, switching between languages

1. Einleitung

Der Beitrag thematisiert vor dem Hintergrund der Unterrichtssituation im Fach Deutsch als Fremdsprache an slowakischen Gymnasien das anhaltende Problem, dass die Schüler:innen selbst nach mehreren Jahren Deutschunterricht oft große Schwierigkeiten haben, alltägliche Kommunikationssituationen in der Fremdsprache zu bewältigen. Im Folgenden wird der Frage Aufmerksamkeit geschenkt, welche Rolle beim Erwerb der kommunikativen Kompetenz die Zielsprache als Kommunikationssprache im Fremdsprachenunterricht (in diesem Fall Deutsch) spielt und wie man sie im Deutschunterricht fördern kann.¹

1 Die Arbeit ist ein Ergebnis des Forschungsprojekts *Sprach- und Kommunikationsprobleme in der Slowakei und deren Management*, das von der Agentur für Forschung und Entwicklung unter der Vertragsnummer APVV-17-0254 (2018–2022) unterstützt wurde.

In der vorgestellten Forschung konzentriere ich mich auf die Frage, in welcher/n Sprache(n) die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden verläuft, mit Schwerpunkt auf den Lehrenden, die durch ihre Herangehensweise die Art der Sprachkommunikation bestimmen. Meiner Untersuchung liegt die Methode der teilnehmenden Beobachtung zugrunde, in ausgewählten Klassen der Primar- und Sekundarstufe II wurden Hospitationen im Online-Deutschunterricht durchgeführt. Die entscheidende Fragestellung der Analyse ist das Sprachverhalten und Sprachmanagement der einzelnen Teilnehmer:innen, die Verwendung der Zielsprache Deutsch und die Verwendung der Muttersprache Slowakisch in Abhängigkeit von verschiedenen Unterrichtsphasen, Situationen und didaktischen Zielen.

Im Anschluss sollen konkrete didaktische und methodische Maßnahmen präsentiert werden, mit denen sich die Fremdsprachenvermittlung handlungsorientiert gestalten lässt, wobei insbesondere dafür plädiert wird, dass Deutsch als Zielsprache schon ab dem Anfängerniveau A1 Kommunikationssprache im Unterricht sein sollte. Da eine langjährige Unterrichtstradition und die eigene Lernbiografie die Einstellung von Lernenden und Unterrichtenden prägt, werden auch Möglichkeiten diskutiert, welche Mittel zur Verfügung stehen, um ein Umdenken in der Unterrichtskommunikation zu erreichen und Selbstreflexion anzuregen.

2. Kommunikative Sprachkompetenz als Bildungsziel

Dieser Artikel befasst sich mit dem aktuellen Stand des Fremdsprachenunterrichts in der Slowakei, insbesondere mit dem Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. Das Sprachniveau der Deutschkenntnisse von Absolvent:innen der Primar- und Sekundarstufe und von frisch aufgenommenen Studierenden, die an der Philosophischen Fakultät der Comenius Universität in Bratislava Deutsch zu studieren anfangen, lässt darauf schließen, dass die Effektivität des Deutschunterrichts oft unzureichend ist und die gewählten Lehrmethoden nicht zur Erreichung der kommunikativen didaktischen Ziele beitragen. Die Lernenden, bzw. auch unzufriedene Eltern, versuchen, die mangelnden Sprachkenntnisse durch den Besuch zusätzlicher privater Sprachkurse an Sprachschulen und im Ausland zu kompensieren.

Die Fähigkeit, in einer Fremdsprache zu kommunizieren, ist in vielen Fällen nur gering ausgeprägt, und die Beteiligten der sprachlichen Kommunikation sind nicht in der Lage, in konkreten authentischen Situationen des realen Lebens sprachlich zu interagieren, die Äußerungen der Kommunikationspartner zu verstehen und ihre eigenen Ideen in einer Fremdsprache verständlich auszudrücken.

Die Gründe dafür können vielfältig sein, wie z. B. die Vermittlung von explizitem grammatikalischem Wissen auf der metasprachlichen Ebene ohne die Fähigkeit, es in der Praxis anzuwenden, die kontextfreie Präsentation und das Lernen von Vokabeln in Form von Listen oder der unzureichende Raum für die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz im Frontalunterricht. All diesen Aspekten sollte zweifellos mehr Aufmerksamkeit in Form von Forschungsarbeiten gewidmet werden, um die Qualität des Unterrichtsprozesses zu verbessern.

Die Beherrschung von Fremdsprachen wird heutzutage als sehr wichtig angesehen. Das Bildungsziel der Mehrsprachigkeit ist allgemein anerkannt und bildet die Grundlage für die Entwicklung von Bildungsprogrammen und Lehrplänen. Die Notwendigkeit, kommunikative Sprachkompetenz als ein System linguistischer, soziolinguistischer und pragmatischer Komponenten zu entwickeln, wird auch vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (URL 1, URL 2) hervorgehoben. In diesem Dokument wird umfassend beschrieben, was Lernende lernen sollten, um Sprache zur Kommunikation nutzen zu können, welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie erwerben sollten, um kommunikativ kompetent zu sein.

Die kommunikativ-pragmatische Wende in den 1970er Jahren, d. h. die Abkehr von der systemischen Linguistik hin zu einer kommunikationsorientierten Linguistik, fand auch im Fremdsprachenunterricht ihre Resonanz. „Diese Aufgabe, kommunikative Kompetenz zu konzeptualisieren, stellten sich v. a. der amerikanische Anthropologe und Soziolinguist Dell Hymes und der deutsche Soziologe und Philosoph Jürgen Habermas, die pauschal auch als Ursprungsquellen der kommunikativen Didaktik bezeichnet wurden“ (Sadownik, 2020:44). Für den Fremdsprachenunterricht hat Hans E. Piepho (1974) diese Gedanken als erster in seiner Monographie „Kommunikative Kompetenz als oberstes Lernziel des Englischunterrichts“ adaptiert (Sadownik 2020:49–50). Auch Hunke und Steinig (2013:207) sind der Meinung, dass „das Sprachsystem nicht mehr an erster Stelle und zentral die Kriterien für die Planung der Progression in einem Lehrgang liefert, sondern zunächst ist nach den frequentesten Sprechhandlungen zu fragen, die den Lernern möglichst schnell in erwartbaren Situationen eine größtmögliche Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache eröffnen.“

Im Einklang mit diesen Prinzipien orientiert sich der Kommunikative Unterricht auf die Vermittlung der Fremdsprache in verschiedenen Kommunikationssituationen. „Der handlungsorientierte Ansatz betrachtet Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als ‚sozial Handelnde‘, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ (URL 1, URL 2).

Sprachliche Kompetenz, insbesondere grammatikalische und lexikalische Kompetenz, umfasst nicht nur metalinguistisches Wissen, sondern auch die Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden. Gerade dieser Aspekt ist in der Praxis des Sprachunterrichts oft problematisch, denn die Kenntnis der grammatikalischen Regeln und der kontextfreien Bedeutung lexikalischer Einheiten ohne die Fähigkeit, sie anzuwenden, ist unzureichend. Kritische Reaktionen auf einen solchen Ansatz reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück (URL 3, Vietor 1886).

Die gegenwärtige Kritik betrachtet „als Schwäche des pragmatisch-kommunikativen Ansatzes eine Überbetonung des kommunikativen Umgangs mit Äußerungen und eine Überbewertung der Rolle der sprachlichen Diskurs- und Handlungskompetenz bei gleichzeitiger Unterbewertung der morphosyntaktischen Kompetenz“ (Sadownik 2020:28). Die Vermittlung der formalen Sprache lässt sich aus dem Fremdsprachenunterricht bestimmt nicht ausklammern, sie sollte aber gleichzeitig nicht überwiegen, oder sogar als einzige didaktische Methode eingesetzt werden, wie die Praxis in vielen Fällen zu zeigen scheint. Wichtig wäre vor allem die morphosyntaktische und lexikalische Kompetenz als notwendige Voraussetzungen für die kommunikative Kompetenz anzusehen und sie nicht zum Selbstzweck ohne ihre praktische Verwendung zu fördern.

Das Ziel dieses Beitrags ist es nicht, alle Praktiken, die zu einer unterentwickelten kommunikativen Sprachkompetenz führen, kritisch aufzuzeigen, er konzentriert sich in erster Linie auf die Rolle der Kommunikationssprache im Unterrichtsprozess.

3. Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht

Der derzeitige Stand der Forschung über die Verwendung der Muttersprache im Unterricht beruht auf der Auffassung, dass die Verwendung der Muttersprache unter bestimmten Umständen und in einem bestimmten Umfang von Vorteil ist. In diesem Zusammenhang ist das Ziel meiner Untersuchungen, wann und wie oft Lehrende und Lernende zum Slowakischen als Kommunikationsmittel greifen. Viele Autoren befürworten den zweisprachigen Unterricht und betonen dessen Vorteile (Butzkamm und Caldwell [2009], Hall und Cook [2012]). Littlewood und Yu (2011) systematisieren die häufigste Verwendung der Muttersprache in drei Kategorien:

- ◆ Beibehaltung der Kontrolle im Klassenzimmer, Disziplin
- ◆ Aufbau von konstruktiven sozialen Beziehungen
- ◆ Vermittlung schwieriger Bedeutungen, um das Verständnis sicherzustellen und/oder Zeit zu sparen: Erklärung schwieriger Grammatik, Übersetzung der unbekannt Wörter

In ähnlicher Weise unterscheidet Butzkamm (1980:120) die Verwendung der Muttersprache in verschiedenen Phasen des Unterrichtsprozesses. „Die Muttersprache soll in der sprachbezogenen Aneignungsphase aufgegriffen, verwertet und ‚herausgeübt‘ werden, sodass sie in der mitteilungsbezogenen Ausübungsphase nicht mehr störend in Erscheinung tritt.“ Damit soll mehr Zeit für die einsprachige Kommunikation gewonnen werden. Storch (1999:62) ist der Meinung, dass „das Ziel ‚spontane Kommunikation in der Zielsprache ohne Vermittlung der Muttersprache‘ nicht ausschließt, dass auf dem Weg dorthin eben die Muttersprache als Hilfe einbezogen wird.“ Beide Autoren lassen also die Verwendung der Muttersprache bei der Grammatik- und Wortschatzvermittlung zu, nicht aber bei ihrer Festigung, da sollte sie kein ablenkendes Element der Kommunikation sein.

Storch (1999:62–63) fasst die Argumente für den Einsatz der Muttersprache bei der Semantisierung aus der Literatur zusammen:

- ◆ die Semantisierung in der Fremdsprache ist oft unzuverlässig, da die Lernenden die Bedeutung unbekannter Wörter erschließen oder erraten müssen, ein muttersprachliches Äquivalent ist eindeutiger
- ◆ die Erklärung der Bedeutung in der Zielsprache ist oft umständlicher und zeitaufwändiger
- ◆ beim Lernen von Wörtern in der Zielsprache greifen die Lernenden auf das beim Erwerb ihrer Muttersprache entwickelte Begriffssystem zurück und müssen sich darauf beziehen und nach Äquivalenten suchen
- ◆ die Semantisierung in der Zielsprache benachteiligt schwächere Lernende
- ◆ die zweisprachige Semantisierung ist ebenso wirksam wie die einsprachige Semantisierung

Diese Argumente sind sicher relevant, es ist offensichtlich, dass die Bedeutungserschließung durch den Kontext oder einsprachige Erklärungen weniger zeitökonomisch und kognitiv anspruchsvoller sind und die Lernenden sich manchmal irritiert fühlen können, wenn sie die eindeutigen Bedeutungsäquivalente in der Muttersprache nicht automatisch vermittelt bekommen. Doch wenn man im Sinne der Handlungsorientierung die kommunikative Kompetenz in deutscher Zielsprache in verschiedenen Situationen anstrebt, sollte auch diese Unterrichtsphase dazu dienen, sie als reales Kommunikationsmittel und Transportmittel für Informationen zu benutzen. Ähnlich sieht es Digeser (1983:237–238), der die Semantisierung von Wörtern in der Zielsprache mit „echter mitteilungsbezogener Kommunikation“ in einem fremdsprachigen Land gleichsetzt und hervorhebt, dass sie zur Motivation der Lernenden führt.

Gleichzeitig kann die einsprachige Kommunikation im Wesentlichen dazu beitragen, dass wichtige Verständigungsstrategien entwickelt werden. Das Bedürfnis nach Semantisierung unbekannter Wörter besteht nämlich auch außerhalb des Klassenzimmers oder in der Kommunikation mit deutschen Muttersprachlern, die natürlich nicht in der Lage sind, gewünschte Ausdrücke ins Slowakische zu übersetzen. Gerade in solchen authentischen Situationen ist die Verwendung von kompensierenden Kommunikationsstrategien notwendig. Auf diese Weise kann die Fähigkeit, Verständnisfragen auf Deutsch zu stellen, ebenso vermittelt werden, wie die Fähigkeit, die Bedeutung von Wörtern direkt im Gespräch mit Kommunikationspartnern, die keine Muttersprache der Lernenden sprechen, zu erschließen. Aus diesem Grund sollten Lernende auch andere Semantisierungsmöglichkeiten als Übersetzung kennen und in Anspruch nehmen können.

Die vorliegende Forschung konzentriert sich insbesondere auf die Verwendung des Slowakischen bei der Wortschatzsemantisierung und Grammatikerklärung. Die Kommunikation in der Muttersprache zu pädagogisch-psychologischen Zwecken in bestimmten Situationen wird nicht näher untersucht.

4. Zielsprache Deutsch als Kommunikationssprache im Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden wird näher auf die Rolle der Zielsprache im Unterricht eingegangen, wobei insbesondere die Gründe für ihre Verwendung hervorgehoben werden. Die Zielsprache als kommunikative Sprache, die im Fremdsprachenunterricht gewählt wird (in diesem Fall Deutsch), ist ein wichtiger Faktor für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. „Wenn kommunikative Kompetenz das zentrale didaktische Ziel ist, dann muss Kommunikation auch der Weg dorthin sein“ (Huneke/Steinig 2013). „Die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden oder Sprachverwenders wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung umfassen, wobei jede dieser Typen von Aktivitäten in mündlicher oder schriftlicher Form oder in beiden vorkommen kann.“ (URL 2).

So wie kleine Kinder in der Phase des Mutterspracherwerbs vor allem ihren Eltern zuhören, sind auch die Lernenden einer Fremdsprache deren langfristigen Einfluss ausgesetzt, wenn man mit ihnen in der Zielsprache kommuniziert. Auch sie erwerben zunächst auf rezeptiver Ebene durch Hören die phonetischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Grundlagen der Sprache. Auch ohne zielbewusste kognitive Prozesse werden komplexe sprachliche Strukturen im Gedächtnis gespeichert, um in einer späteren Phase des Lernens Teil des aktiven Sprachgebrauchs zu werden. Die Verwen-

dung der Zielsprache unterstützt die Entwicklung der Sprachkompetenz. „Die Verwendung der Zielsprache durch den Lehrer ermöglicht den Aufbau eines inhaltsbezogenen Vokabulars, konfrontiert die Schüler von Anfang an mit der deutschen Intonation und Aussprache und fördert so das Hörverstehen.“ (URL 4, Conesa 2010). Es wird immer wieder argumentiert, dass die konsequente Verwendung der Zielsprache auch in sich wiederholenden Unterrichtsroutinen gefördert werden sollte, was eine wichtige kommunikative Grundlage für die spätere Sprachproduktion der Lernenden bildet (URL 4, Conesa 2010; Littlewood 1981).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass in der fachlichen Diskussion über kommunikative Sprache im Unterricht mehrere Argumente für eine Begrenzung des Gebrauchs der Muttersprache und ein Höchstmaß an Kommunikation in der Zielsprache vorgebracht werden. Für viele Lernende ist die Kommunikation auf Deutsch im Klassenzimmer der häufigste Live-Kontakt mit der Sprache, und die Unterrichtsperson ist auch ein kommunikatives Vorbild. Aus diesem Grund sollte jede Gelegenheit genutzt werden, diesen Kontakt so intensiv wie möglich zu gestalten. Nach Osswald (2010:14) nimmt die Verwendung der L1 den Lernenden die Möglichkeit, sich mit der Fremdsprache zu beschäftigen. Ein zu starker Gebrauch der Muttersprache kann die Lernenden der Möglichkeit berauben, die Zielsprache zu verwenden, was den oben beschriebenen Zielen der Entwicklung kommunikativer Kompetenz zuwiderläuft (Turnbull 2001). „Die Muttersprache sollte nur in Ausnahmesituationen verwendet werden und die Fremdsprache sollte als echtes Kommunikationsmittel erlebt werden, in dem wichtige Inhalte, wie z. B. Aufgaben, vermittelt werden.“ (Turnbull 2001). Im Unterricht kann diese Funktion durch gemeinsame Kommunikation über organisatorische Angelegenheiten erfüllt werden, wie z. B. die Feststellung der Anwesenheit der Lernenden in der Klasse, aber auch durch Kommunikation, die auf spontane persönliche Äußerungen der Lernenden zu verschiedenen Themen gerichtet ist. Bei der Unterrichtsbeobachtung im Rahmen dieser Untersuchung konzentriere ich mich auch auf diese Frage, d. h. wie die Kommunikation im Bereich der Unterrichtsorganisation, insbesondere bei der Vergabe von Aufgaben, an slowakischen Schulen abläuft.

Kommunikativ authentisch sind Aussagen vor allem dann, wenn sie Informationen enthalten, die für den Empfänger neu sind (Huneke/Steinig 2013). Die authentische Wahrnehmung der Situation geht verloren, wenn die Lehrenden zur Muttersprache wechseln. „Es ist unwahrscheinlich, dass viele Lernende eine Fremdsprache als wirksames Mittel zur Befriedigung ihrer kommunikativen Bedürfnisse akzeptieren, wenn Lehrer in problematischen Momenten die L1 wählen“ (Littlewood 1981:45). „Die Bevorzugung der Muttersprache bei der Übermittlung wichtiger Informationen kann dazu führen, dass die Lernenden

die Fremdsprache nicht als vollwertig betrachten“ (URL 4, Conesa 2010). Die Verwendung der L2 hat nicht nur sprachliche Vorteile, sondern fördert auch die Motivation der Lehrenden und Lernenden, die ein Erfolgserlebnis haben, wenn die Kommunikation in der Zielsprache erfolgreich ist (URL 5, Schoonderbeek, 2017:19; Turnbull 2001).

Der einsprachige Deutschunterricht wird in einigen Sprachinstituten, z. B. am Goethe-Institut oder am Österreichischen Institut, programmatisch eingesetzt und ist in deren Qualitätsstandards verankert. Der Gebrauch der Muttersprache wird so weit wie möglich eingeschränkt. Nicht nur ausländische Lektor:innen, sondern auch slowakische Lehrkräfte kommunizieren im Unterricht durchgängig auf Deutsch und verlangen von den Kursteilnehmenden die Verwendung der deutschen Sprache in der Kommunikation von der ersten Stunde an (URL 6).

Wichtige Prinzipien des einsprachigen Unterrichts in der Zielsprache werden von Conesa (URL 4, 2010) formuliert und mit wichtigen Argumenten untermauert:

- ◆ Deutsch ist Unterrichts- und Arbeitssprache.
- ◆ Deutsch ist von Anfang an Verständigungsmittel.
- ◆ Unterrichtsroutinen, die sich täglich wiederholen, nur in der Zielsprache. Deutliche Trennung von Mutter- und Zielsprache.
- ◆ Aufwertung der Zielsprache, kein Ausweichen auf die Muttersprache trotz des höheren Zeitaufwandes.

Auch die Kommunikations- und Unterrichtspraktiken an bilingualen Schulen beruhen auf der Einsprachigkeit. Die Kommunikation im Unterricht der einzelnen Fächer wie Biologie, Physik, Mathematik usw. erfolgt in deutscher Sprache. Diese Tatsache ist durch die Art der Schule bedingt, in der diese Kommunikation programmatisch durch die zweisprachige Methode der Immersion, aber auch durch den Einfluss einer größeren Anzahl von Muttersprachler:innen bestimmt wird. Eine Anpassung dieser Methode an die Lehrpläne von Regelschulen ist die CLIL-Methode, die derzeit bei der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Unterricht allgemeinbildender Fächer in Grund- und Sekundarschulen eingesetzt wird (URL 7).

5. Hospitationen in den Deutschstunden an slowakischen Mittel- und Grundschulen

Wie bereits oben formuliert wurde, wird mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung vor allem der zentralen Frage nachgegangen, welche Rolle beim Erwerb der kommunikativen Kompetenz die Zielsprache Deutsch als Kom-

munikationssprache im Fremdsprachenunterricht spielt und wie man sie im Deutschunterricht fördern kann.

Forschungsziele der vorliegenden Untersuchung:

- ♦ In welcher Sprache/welchen Sprachen verläuft die Kommunikation im Deutschunterricht zwischen Lernenden und Lehrenden? (Schwerpunkt liegt auf den Lehrenden, die durch ihre Vorgehensweise die Art der Sprachkommunikation bestimmen.)
- ♦ Wann – in welchen Unterrichtsphasen, Situationen und bei welchen didaktischen Zielen – wird die slowakische Muttersprache und wann die deutsche Zielsprache verwendet?
- ♦ In welcher Sprache/welchen Sprachen stellen und erklären die Lehrkräfte die Aufgaben?
- ♦ In welcher Sprache/welchen Sprachen findet die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern beim Erklären und Üben von Vokabeln statt?
- ♦ In welcher Sprache/welchen Sprachen findet die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden beim Erklären und Üben von Grammatik statt?
- ♦ Wie verläuft der Sprachwechsel zwischen dem Slowakischen und dem Deutschen im Unterricht? Welche Mechanismen gibt es beim Sprachwechsel, wann und warum wechseln die Lehrenden/Lernenden zwischen Deutsch und Slowakisch und umgekehrt?

Im März und April 2021 wurden Online-Hospitationen in Deutschklassen an slowakischen Gymnasien und Grundschulen durchgeführt. Die Untersuchung wurde aufgrund einer Pandemiesituation in einem Zeitraum von etwa einem Monat vom 25. 3. 2021 bis zum 26. 4. 2021 online durchgeführt. Trotz der Unterschiede zwischen dem Präsenz- und Distanzunterricht, insbesondere in Bezug auf Interaktivität und Spontaneität, gehe ich davon aus, dass sich die Wahl der kommunikativen Sprache von den beteiligten Personen nicht grundlegend unterscheidet und die übliche und etablierte Art und Weise der Kommunikation beibehalten werden.

Die Auswahl und Anzahl der kontaktierten Schulen wurde durch mehrere Faktoren beeinflusst. In der ersten Phase wurden zwei Übungslehrerinnen und ein Übungslehrer (Referendar:innen) aus zwei Gymnasien in Bratislava und zwei Lehrerinnen aus einer Grundschule in Bratislava mit erweitertem Deutschunterricht, die das Unterrichtspraktikum der Philosophischen Fakultät der Comenius Universität betreuen, angesprochen. In der zweiten Phase wurden zwei weitere Gymnasien außerhalb von Bratislava, eines davon ein bilinguales Gymnasium, nach dem Zufallsprinzip angesprochen. Insgesamt wurden

13 Unterrichtsbeobachtungen in Deutschstunden (1 UE – 45 min.) bei 11 Lehrpersonen an 5 staatlichen Schulen durchgeführt. Alle Angaben über die einzelnen Schulen, Schultypen Hospitationen und beobachteten Unterrichtspersonen werden in der TAB. 1: unten visualisiert.

Name der Schule und Schultyp	Anzahl der Hospitationen	Anzahl der Unterrichtspersonen
Gymnasium Novohradská, Bratislava	4	2
Ivan-Horváth-Gymnasium, Bratislava	1	1
Ladislav-Novomesky-Gymnasium, Senica	3	3
Bilinguales Gymnasium, Dominik-Tatarka-Gymnasium, Poprad	3	3
Grundschule Hlboká cesta, Bratislava	2	2
ZUSAMMEN:	13	11

TAB. 1: Überblick von Angaben

6. Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung an slowakischen Schulen

In Anbetracht der relativ kleinen Stichprobe von Schulen, die beobachtet wurden, zielt die Untersuchung nicht darauf ab, die Fragen aus quantitativer Sicht zu beschreiben; vielmehr handelt es sich um eine Untersuchung, die bestimmte Tendenzen in diesem Bereich erfasst und als Grundlage für breiter angelegte Untersuchungen dienen kann. Die einzelnen Beobachtungen wurden jeweils in einem Protokoll detailliert notiert und anschließend analysiert.

6.1. Intensität der Verwendung des Slowakischen im Unterricht

Die Frage nach dem Ausmaß des Muttersprachengebrauchs im Unterricht ist methodisch schwieriger zu erfassen, da eine genaue Messung problematisch ist. Aus diesem Grund wurden je nach Häufigkeit der slowakischen Äußerungen drei grobe Kategorien von Unterrichtspersonen unterschieden.

- ♦ Gruppe 1: Die Lehrperson verwendet die slowakische Sprache *kaum oder gar nicht*, nur ausnahmsweise übersetzt er/sie 1–2 Mal pro Stunde eine unklare Anweisung oder ein Wort ins Slowakische (3 Lehrende).
- ♦ Gruppe 2: Die Lehrperson verwendet Slowakisch *regelmäßig*, mehrmals pro Unterrichtsstunde (4 Lehrende).
- ♦ Gruppe 3: Die Lehrperson verwendet im Unterricht *häufig* Slowakisch und wechselt oft zwischen den Sprachen, sogar innerhalb derselben Äußerung (4 Lehrende).

Es gab sowohl Unterrichtsstunden, in denen die slowakische Muttersprache gar nicht oder nur gelegentlich verwendet wurde, als auch den Unterricht, wo offensichtlich sehr häufig auf Slowakisch kommuniziert wurde. Die Abgrenzung der mittleren Kategorie ist weniger präzise, deswegen wurde die Analyse des gesammelten Materials unter quantitativen Gesichtspunkten in dieser Untersuchung nur am Rande durchgeführt.

*Gruppe 1: Die Lehrperson verwendet Slowakisch kaum oder gar nicht
(3 Lehrende)*

In der Untersuchungsstichprobe wurde nur eine Lehrperson beobachtet, die konsequent Deutsch als Kommunikationssprache im Unterricht verwendet hat. Die Lehrerin ist zweisprachig, sie versteht und spricht auch Slowakisch, aber sie ist in Deutschland aufgewachsen und unterrichtet an einem bilingualen Gymnasium. Sie sprach mit den Schüler:innen ausschließlich auf Deutsch, vergab Aufgaben auf Deutsch und semantisierte den Wortschatz durch Umschreibung. Sie kommunizierte auch auf Deutsch mit den Schüler:innen über deren persönliche Angelegenheiten. Lehrperson (LP): „*Jacob, bist du etwa krank? Hoffentlich nur verschupft, kein Corona!*“ Das Niveau der Lernenden war ungefähr C1.

Zu dieser Gruppe gehören auch zwei weitere Lehrpersonen, die im Unterricht fast ausschließlich auf Deutsch kommunizierten und nur sporadisch Slowakisch verwendeten.

Unerwarteter Weise konnten nicht alle Lehrer:innen von bilingualen Gymnasien aus dieser Untersuchung hinsichtlich der Form ihrer Kommunikation in diese Gruppe aufgenommen werden, da sie in ihrem Unterricht auch auf Slowakisch kommunizierten. Trotz der relativ kleinen Stichprobe, bedeutet es, dass nicht automatisch von einer einsprachigen Kommunikation an diesem Schultyp ausgegangen werden kann.

2. Die Lehrerin stellt den Schüler:innen, die ihre vorbereiteten Projekte präsentieren, zusätzliche Fragen auf Deutsch, die sie auf Deutsch beantworten. Fast die ganze Stunde wird auf Deutsch geleitet, die Lehrkraft stellt die Aufgaben und gibt Feedback auf Deutsch, übersetzt nur einmal einen Satz und eine Aufgabenerklärung ins Slowakische. Grammatik wird auch auf Deutsch induktiv durch Beispiele erklärt, die Lernenden suchen Strukturen im Text und leiten die Regeln selbst ab. Das Niveau der Lernenden liegt bei etwa A2–B1.

Die dritte Lehrerin aus dieser Gruppe spricht auch fast ausschließlich auf Deutsch, sie semantisiert und festigt Vokabeln mit Bildern, stellt Aufgaben und gibt Feedback auf Deutsch. Nur einmal übersetzt sie die Aufgabe ins Slowakische, wenn sie eine Schülerin nicht versteht. In Anbetracht des relativ niedrigen Sprachniveaus dieser Gruppe (ca. A2) ist ersichtlich, dass der Unterricht in der Zielsprache auch bei weniger Fortgeschrittenen möglich ist. Die Entscheidung

dieser Lehrpersonen über ihre Unterrichtssprache war individuell, ohne institutionelle Verankerung.

Gruppe 2: Die Lehrperson verwendet Slowakisch regelmäßig, mehrmals pro Unterrichtsstunde (4 Lehrende).

Zu dieser Gruppe gehören vier Lehrpersonen, die das Slowakische wiederholt in verschiedenen Situationen im Unterricht verwendeten. Im Prinzip lief die Kommunikation auf Deutsch ab, aber die Aufgabenstellungen wurden auf Slowakisch wiederholt und der neue Wortschatz wurde durch die Übersetzung ins Slowakische semantisiert. Für die Wortschatzfestigung wurde einmal eine Übersetzungsübung verwendet.

Das Sprachniveau in diesen Unterrichtsstunden war unterschiedlich, von A2 bis C1, es konnte also wieder beobachtet werden, dass auch mit fortgeschrittenen Lernenden (B2–C1) relativ häufig in der Muttersprache kommuniziert wurde.

Gruppe 3: Die Lehrperson verwendet im Unterricht häufig Slowakisch (4 Lehrende).

Die Lehrpersonen in dieser Gruppe kommunizierten sehr oft auf Slowakisch und wechselten zwischen den Sprachen, sogar innerhalb derselben Äußerung. Sie erklärten die Aufgaben manchmal auf Deutsch, aber übersetzten sie dann oft automatisch ins Slowakische, die Grammatik vermittelten sie auch auf Slowakisch. Die Vokabeln wurden oft auf Slowakisch semantisiert, aber auch geübt. Die Lernenden stellten Fragen zu Unklarheiten in der Muttersprache.

Das Niveau der Lernenden war ungefähr A1–A2. In diesen Klassen ist der intensive Muttersprachengebrauch wahrscheinlich auf das Anfängerniveau zurückzuführen, die Unterrichtspersonen wollen eine möglichst große Verständlichkeit der Kommunikation erreichen. Wie oben bereits angeführt wurde, ist die Muttersprache jedoch nicht selten auch in fortgeschrittenen B2–C1–Gruppen präsent und die Lehrpersonen entscheiden sich nicht für die Einsprachigkeit.

6.2. Verwendung des Slowakischen bei der Aufgabenstellung/ Aufgabenerklärung

In diesem Teil der Arbeit beschäftige ich mich mit der Frage, wie die Lehrpersonen die einzelnen Aufgaben erklären. Um eine solide kommunikative Kompetenz zu erreichen, kann auch in dieser Unterrichtsphase die Zielsprache als Arbeitssprache und als Verständigungsmittel eingesetzt werden (URL 4, Conesa 2010). Bei der Unterrichtsbeobachtung konnten verschiedene Arten der Aufgabenstellung, bei der die Muttersprache verwendet wurde, festgestellt werden:

1. Die Unterrichtsperson formuliert die Aufgabe/Frage auf Deutsch. Er/sie übersetzt den Auftrag ins Slowakische, wenn die ihn Lernenden nicht verstehen.
2. Die Lehrkraft formuliert die Aufgabe auf Deutsch und übersetzt ihre Aussage gleich ins Slowakische (Doppelformulierungen).
3. Die Lehrkraft formuliert die Aufgabe nur auf Slowakisch. In diesem Fall wählt die Lehrkraft automatisch die Muttersprache.
4. Die Lehrkraft wechselt innerhalb einer einzigen Äußerung mehrfach die Sprache, wenn die Aufgabe gestellt wird.

6.2.1. Die Lehrperson formuliert die Aufgabe/Frage auf Deutsch. Er/sie übersetzt den Auftrag ins Slowakische, wenn ihn die Lernenden nicht verstehen.

Lehrperson (LP): „*Worauf freust du dich?*“

Die Lernende (L): „*Ja nerozumiem.*“ (Ich verstehe nicht.)³

LP: „*Miška, na čo sa tešíš?*“ (Miška, worauf freust du dich?)

L: „*Teším sa tiež na víkend.*“ (Ich freue mich auch aufs Wochenende.)

Diese Art der Verwendung der Muttersprache ist logisch, die Lehrperson möchte die Verständlichkeit erreichen. Jedoch kann man sehen, dass die Schülerin die ins Slowakische übersetzte Frage auch auf Slowakisch beantwortete, was aber nicht die didaktische Absicht der Lehrperson war. Eine andere Möglichkeit wäre, die Frage im Deutschen anders zu formulieren, damit sie für die Lernende verständlicher ist, obwohl sie in der Zielsprache gestellt wurde.

6.2.2. Die Lehrperson formuliert die Aufgabe auf Deutsch und übersetzt ihre Aussage gleich ins Slowakische (Doppelformulierungen).

LP: „*Die Hausaufgabe ist: Arbeitsbuch Seite 22. Takže domáca úloha je pracovný zošit strana 22.*“ (Also die Hausaufgabe ist: Arbeitsbuch Seite 22.)

LP: „*Wiederhol es bitte. Zopakuj to prosím.*“ (Wiederhol es bitte.)

LP: „*Versteht ihr die Aufgabe? Ja vám to radšej poviem po slovensky.*“ (Ich sage es euch lieber auf Slowakisch.)

Diese Art der zweisprachigen Formulierung der Äußerungen von den Lehrenden kann aus mehreren Gründen als problematisch angesehen werden. Die Lehrpersonen signalisieren, dass das Verstehen in der Zielsprache so schwierig ist, dass

2 Im Folgenden werden diese Abkürzungen verwendet: LP: Lehrperson, L: der/die Lernende
 3 Slowakische Äußerungen werden in Klammern wegen der Verständlichkeit von der Autorin des Artikels (M.Š.) übersetzt

sie ihre deutsche Äußerung lieber automatisch ins Slowakische übersetzen. Die Lernenden verlieren die Möglichkeit, die Äußerung in der Fremdsprache selbstständig zu verstehen, und nach einiger Zeit verlassen sie sich möglicherweise auf die slowakischen Anweisungen und schenken den deutschen Aufgabeformulierungen nicht mehr die notwendige Aufmerksamkeit. Dadurch verliert gleichzeitig die Kommunikation wegen der parallelen zweisprachigen Doppeläußerungen auf Deutsch und auf Slowakisch an Authentizität. Im letzten Beispiel kommentiert sogar die Lehrperson auf einer metakommunikativen Ebene die Situation, in der sie eine Aufgabenstellung aus dem Deutschen ins Slowakische übersetzt.

Diese Praxis ist wahrscheinlich durch das Bemühen der Unterrichtenden bedingt, die Verständlichkeit der Aufgabe und damit das Erreichen der didaktischen Ziele zu gewährleisten. Sie kann den Lernenden aber auch das Gefühl vermitteln, dass die Zielsprache zu schwierig ist, oder dass die Lehrenden glauben, sie sind nicht im Stande die Aufgabe erfolgreich zu verstehen. Diese Kommunikation kann auch negative Auswirkungen auf die Motivation und das Vertrauen der Lernenden haben.

6.2.3. Die Lehrkraft formuliert die Aufgabe nur auf Slowakisch. In diesem Fall wählt die Lehrkraft automatisch die Muttersprache.

LP: „*Das Aprilwetter ist wechselhaft. Napíšte si to do zošita.*“ (Schreibt es ins Heft.)

LP: „*Čo si všímame, keď prídeme do cudzej krajiny?*“ (Was fällt uns auf, wenn wir in ein fremdes Land kommen?) „*Martin, was denkst du?*“

LP: „*Und jetzt machen wir eine Übung. Prosím kliknite na Tierquiz.*“ (Bitte klickt Tierquiz an.)

Im diesem Fall verzichten die Lehrenden bei der Aufgabeformulierung auf die mitteilungsbezogene Verwendung der Zielsprache und verwenden automatisch sofort die Muttersprache als sicheres Kommunikationsmittel. In routinemäßigen Unterrichtssituationen, kommen bestimmte Anweisungen z. B. *schreibe in dein Heft, klicke auf..., vervollständige Sätze, lese*, usw. immer wieder vor, so dass die Lernenden fähig sind, diese sprachlichen Äußerungen bereits in den ersten Unterrichtsstunden mindestens rezeptiv zu lernen.

6.3. Mehrfacher Sprachenwechsel aus der Zielsprache in die Muttersprache und umgekehrt

6.3.1. Der Sprachenwechsel der Lehrpersonen bei den Übungen und bei der Aufgabestellung

Die folgenden Beispiele zeigen den Sprachenwechsel der Unterrichtenden innerhalb ein und derselben Äußerung sowohl auf Satz- als auch auf Wortebene oder innerhalb von Gesprächen.

Sprachenwechsel beim Dialog zur Überprüfung des Hörverständnisses:

LP: „*Was möchte Anna kaufen?*“

L: „*Ja som počul, Glas' niečo...*“ (Ich hörte ‚Glas‘ etwas...)

LP (spielt die Aufnahme noch einmal ab): „*Počul teraz niekto?*“ (Hat es jetzt jemand gehört?)

Mehrfacher Sprachenwechsel bei der Aufgabenstellung:

LP: „*Wir werden jetzt im Kursbuch fortsetzen. Kursbuch, Seite 68. Hore máme štyri obrázky. Čo robia ľudia na obrázkoch?* (Oben haben wir vier Bilder. Was machen die Leute auf den Bildern?) *‚Was machen die Leute auf den Bildern?’ Čo sa ťa pýtam?*“ (Was frage ich dich?)

LP: „*Teraz si zopakujeme rozvrh.*“ (Jetzt wiederholen wir den Stundenplan.)
„*Was hast du am Montag?*“

Der Lernende antwortet.

LP: „*Und jetzt die Frage. Teraz skús otázky.*“ (Versuche jetzt die Fragen.)

Der Lernende bildet eine Frage.

LP: „*Vrátíme sa k rozvrhu. A vyber ešte niekoho.*“ (Wir gehen zum Stundenplan zurück. Suche noch jemanden aus.)

LP: „*Schreibt ins⁴ Chat. Was gibt es Neues bei dir? Bitte, auf die Arbeit. Píšeme. Napíšte mi do chatu.*“ (Wir schreiben. Bitte schreibt mir ins⁵ Chat.) „*Eine kurze logische Antwort.*“

LP: „*Und der Frosch? Čo som Vám spomínala o ňom?*“ (Was habe ich über ihn erwähnt?)

L: „*To mám teraz po slovensky?*“ (Soll ich jetzt Slowakisch antworten?)

Der Wechsel in die Muttersprache innerhalb eines Dialogs kann die Lernenden dazu veranlassen, auch auf Slowakisch zu antworten, aber sie können auch unsicher werden, welche Kommunikationssprache sie wählen sollen. Dieses Problem wird im letzten Beispiel deutlich, in dem die Lernende fragt, in welcher Sprache sie die Frage eigentlich beantworten soll. Gleichzeitig sehen wir hier das Problem der Vermischung von Sprachen. Die Lehrerin stellt die Frage zunächst auf Deutsch „*Und der Frosch?*“, wechselt dann aber ins Slowakische „*Čo som vám spomínala o ňom?*“ (Was habe ich euch über ihn gesagt?), wobei sie in der slowakischen Äußerung das Personalpronomen als Kohäsionsmittel verwendet, das sich auf die maskuline Form des deutschen Wortes ‚Frosch‘ und nicht auf das slowakische Femininum ‚žaba‘ (Frosch) bezieht.

4 Fehlerhafte Artikelverwendung der Lehrperson

5 Fehlerhafte Artikelverwendung der Lehrperson

Eine Vermischung der morphologischen Kategorien zwischen den Sprachen ist nicht wünschenswert, weshalb es ratsam ist, beim Sprachenwechsel eine klare Grenze einzuhalten. Conesa (URL 4, 2010) betont die deutliche Trennung von Mutter- und Zielsprache. „Ist die Muttersprache kurzzeitig nicht zu umgehen, sollte der Lehrer bewusst und offiziell in die andere Sprache wechseln (code-switching), da die Sprachmischung sonst kontraproduktiv ist. Der Lehrer sollte dann auf ein vereinbartes Signal als Hilfsmittel zurückgreifen (z. B. Wendschild, Sprachenknopf, Glocke, Glühbirne, Maskottchen).“

6.3.2. Sprachenwechsel der Lernenden in der Unterrichtskommunikation

Wenn die Schüler:innen Probleme bei der Formulierung ihrer Antwort bzw. Aussage haben, wechselten sie oft aus dem Deutschen in ihre slowakische Muttersprache.

L: „*Mein Lieblingstier ist ein Hund, weil ... Moje oblíbené zviera je pes, lebo mám psa doma.*“ (Mein Lieblingstier ist ein Hund, weil ich einen Hund zu Hause habe.)

LP: „*Warum macht er das?*“

L: „*Weil er ... potrebuje ... Geld.*“ (braucht)

LP: „*Braucht*“

Die Lehrenden helfen ihren Schüler:innen bei lexikalischen und grammatischen Problemen, oder bei der Produktion ihrer Aussage in der Zielsprache. Aus didaktischer Sicht ist es vorzuziehen, die Lernenden zu ermutigen, die Äußerung selbst zu formulieren. Die Lehrpersonen sind sich der Nützlichkeit der Kommunikation in der Zielsprache im Unterricht bewusst, nicht nur bei strukturierten Übungen, sondern auch bei offenen Aufgaben und fördern die Formulierung von Antworten auf Deutsch:

LP: „*Auf Deutsch, formuliere das auf Deutsch!*“

LP: „*Môžeš to povedať po nemecky, to je jednoduché.*“ (Du kannst das auf Deutsch sagen, es ist einfach.)

6.4. Wortschatzsemantisierung und -festigung mithilfe der Muttersprache

Der zweitwichtigste Bereich, der bei der Verwendung der slowakischen Sprache im Unterricht beobachtet wurde, war die Arbeit mit Vokabeln. Dies war in praktisch allen beobachteten Unterrichtsstunden der Fall. Die Semantisierung des deutschen Wortschatzes bei der Textarbeit und in den Übungen verlief oft mithilfe von slowakischen Übersetzungen.

Die Schüler:innen, insbesondere in den Anfängergruppen, haben regelmäßig nach der Bedeutung einzelner Wörter oder Sätze auf Slowakisch gefragt, und die Lehrerinnen und Lehrer übersetzten die Wörter ins Slowakische.

- L: „*Pán učiteľ, čo je ten ‚Schmuck‘?*“ (Herr Lehrer, was ist das ‚Schmuck‘?)
 LP: „*To by si mal vedieť. Šperky, klenoty.*“ (Das solltest du wissen. Schmuck, Juwelen.)
- L: „*Ja by som sa chcela ešte spýtať. ‚Die Arbeitszeit wechselt ständig.‘ Tomu nerozumiem úplne.*“ (Ich würde gerne noch fragen. ‚Die Arbeitszeit wechselt ständig.‘ Das verstehe ich nicht ganz.)
- L: „*Čo znamená to dlhé slovo ‚Schlafstörungen‘?*“ (Was bedeutet das lange Wort Schlafstörungen?)
 LP: „*Poruchy spánku.*“ (Schlafstörungen.)
- L: „*Čo znamená ‚einen roten Faden‘?*“ (Was bedeutet ‚einen roten Faden‘?)
 LP: „*Také plynulé nadväzovanie.*“ (Eine fließende Anknüpfung.)

Wenn sich die Lehrperson schon dafür entscheidet, die Bedeutung unbekannter Wörter auf Slowakisch zu erklären oder sie zu übersetzen, ist zu überlegen, ob die Kommunikation in dieser Situation von Seiten der Lernenden auf Deutsch erfolgen kann. Slowakische Fragen, die darauf abzielen, die Bedeutung herauszufinden, wie z. B. „Was ist...?“, „Ich möchte fragen...“, „Ich verstehe nicht ganz.“, können durch die einfache deutsche Formulierung „Was bedeutet...?“ oder „Was ist...“ ersetzt werden. Diese Fragen werden oft auch von Unterrichtenden wiederholt und gehören zur Unterrichtsroutine.

Bei der Textarbeit werden oft auch neue Wörter gemeinsam im Plenum semantisiert. Die Lehrperson fragt nach der Bedeutung und die Lernenden sagen die slowakischen Äquivalente. In einigen Fällen, wenn die Schüler:innen die Vokabeln nicht kennen, kommt die Übersetzung oder Erklärung von der Lehrperson.

- LP: „*Was heißt ‚ausgefallene Kleidung‘?*“ Die Lernenden kennen die Antwort nicht.
 LP: „*Nezvyčajné nápadné, šialené.*“ (Außergewöhnliche, auffällige, verrückte.)
- L: „*Was bedeutet: Die alten Kulturen spüren?*“
 L: „*Cítiť, vnímať.*“ (Fühlen, wahrnehmen.)

In einer Unterrichtsstunde erklärt die Lehrerin die Vokabeln zum Thema „Frühlingsblumen“ anhand von Bildern, denen deutsche Namen zugeordnet wurden. Außerdem übersetzt sie die Wörter trotz der Visualisierung ins Slowakische.

- LP: „*„Palmkätzchen. – čo je to? Čo je to ‚Katze, Kätzchen‘? Bahniatka. Mačičky. Mali ste už v ruke bahniatka, ako jemná srst?“* („Palmkätzchen– was ist das? Was ist ‚Katze, Kätzchen‘? Kätzchen. Hast du schon mal ein Palmkätzchen in der Hand gehabt, wie ein weiches Fell?).

In einigen Fällen nutzten Lehrpersonen die Übersetzung von Wörtern aus dem Deutschen ins Slowakische auch als eine Form der Wortschatzfestigung, nicht nur zur Semantisierung.

LP: „*Ich frage dich auf einige Wörter. Was heißt ‚taufen‘?*“

LP: „*Was ist auf den Bildern?*“

L: „*Šaty.*“ (Kleider.)

LP: „*Šaty, ale... Kto mu pomôže?*“ (Kleider, aber... Wer wird ihm helfen?)

L: „*Klamotten, Kleider.*“

LP: „*Dobre.*“ „*Was noch? Náušnice. Kto vie? Kto mu pomôže?*“ („Gut. Was noch? Ohringe. Wer weiß? Wer wird ihm helfen?“)

Der Lernende antwortete auf Slowakisch, weil er wahrscheinlich die deutsche Entsprechung nicht kannte. Dieser Sprachenwechsel folgte dann automatisch auch beim Lehrer, der dann auch die Muttersprache als Kommunikationssprache benutzte.

6.5. Verwendung der Muttersprache bei der Grammatikvermittlung

Eines der Untersuchungsziele war es, den Gebrauch der slowakischen Sprache bei der Grammatikvermittlung zu untersuchen. Nur in drei von 13 beobachteten Unterrichtsstunden wurde auch Grammatik behandelt.

Im ersten Fall verwendete die Lehrkraft bei der Erklärung der Grammatik die deutsche Sprache, und die Schüler:innen leiteten die Grammatikregeln induktiv anhand von Beispielen und Strukturen im Text ab. Die gesamte Kommunikation zwischen der Lehrerin und den Lernenden erfolgte auf Deutsch. Das Niveau der Lernenden lag bei etwa A2–B1.

Im zweiten Fall, in einer Gruppe mit dem Sprachniveau (A2–B1), benutzte der Lehrer fast ausschließlich Slowakisch, um die Grammatik zu erklären, und auch die Übungsaufgaben waren auf Slowakisch formuliert:

LP: „*Mali sme v odpovediach osobné zámená. Osobné zámená ste sa už učili?*“ (Wir hatten Personalpronomen in den Antworten. Habt ihr schon Personalpronomen gelernt?)

L: „*Áno.*“ (Ja.)

LP: „*Teraz si ich zopakujeme. Spolu si doplníme tabuľku.*“ (Jetzt wiederholen wir sie gemeinsam. Wir füllen die Tabelle aus.)

LP: „*Skús tam dať modálne sloveso. Knihy musia byť prinesené.*“ (Versuche dort ein Modalverb zu benutzen. Die Bücher müssen mitgebracht werden.)

LP: „*Teraz mi sprav tú vetu v pasíve präterita.*“ (Bilde jetzt den Satz im Präteritum.)

Im dritten Fall übte die Lehrerin die Ordnungszahlen mit Hilfe von Kärtchen, die sie immer zeigte und die Schüler:innen bildeten den ganzen Satz: „*Ich bin der/die erste, zehnte oder dreizehnte.*“ Die Übung wurde in Form einer Visualisierung konzipiert, aber in den zusätzlichen Sätzen übte der Lehrer dieses grammatikalische Phänomen in Form einer Übersetzung. Die grammatischen

Regeln wurden auch in der Muttersprache erklärt. In dieser Unterrichtsstunde formulierte die Lehrperson die Regel auf Slowakisch und erteilte die Aufgabe in Form einer Satzübersetzung.

LP: *„Od dvadsať hore máme zwanzig-ste.“* (Von zwanzig aufwärts haben wir zwanzig-ste.)

LP: *„Povedz mi: Som dvadsiatá.“* (Sag mir: Ich bin die Zwanzigste.)

Aufgrund der geringen Anzahl der beobachteten Beispiele im Bereich der Grammatikvermittlung können wir keine verallgemeinernden Schlüsse ziehen, doch kann man hier die Ähnlichkeit mit der Grammatikübersetzungsmethode sehen, wenn nicht nur die Kommunikation in der Muttersprache abläuft, sondern auch ganze Sätze aus dem Slowakischen übersetzt werden. Außerdem ist die Handlungsorientierung, die zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz führt, kaum vorhanden.

9. Fazit

Das Ziel der Untersuchung war es, die Verwendung kommunikativer Sprache(n) (insbesondere Slowakisch und Deutsch) im Unterricht zu analysieren. Die Hospitationen zeigten, dass die Muttersprache in den meisten Fällen im Deutschunterricht präsent war und die Lehrpersonen sie in verschiedenen Situationen und auf unterschiedliche Weise als Kommunikationsmittel einsetzten.

Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe der beobachteten Schulen war das Forschungsziel nicht, die formulierten Fragen unter quantitativen Gesichtspunkten zu beschreiben; vielmehr handelt es sich um eine Untersuchung, die bestimmte Tendenzen in diesem Bereich aufzeigt und als Grundlage für breiter angelegte Untersuchungen dienen kann. Dennoch lässt sich feststellen, dass nur eine relativ geringe Anzahl der Lehrpersonen (3 von 11) den Unterricht einsprachig oder nahezu einsprachig, d. h. in der Zielsprache Deutsch, durchführte. Der gewählte Kommunikationsmodus wurde nicht von ihrer Institution festgelegt, die einzelnen Lehrenden entschieden individuell.

Obwohl in den Anfängergruppen im Allgemeinen häufiger auf Slowakisch kommuniziert wurde, beobachteten wir auch einen einsprachigen Unterricht auf A2-Niveau an einem nicht sprachlichen Gymnasium. Vier Lehrkräfte verwendeten das Slowakische in verstärktem Maße und wechselten dabei häufig zwischen den Kommunikationssprachen Deutsch und Slowakisch ohne klare Regeln.

In der empirischen Untersuchung beschäftigte ich mich mit allen slowakischen Äußerungen im Unterricht, die entsprechend dem Forschungsziel nach den verschiedenen Situationen oder Phasen des Unterrichts aufgeteilt wurden.

Aus den präsentierten Unterrichtssituationen, in denen Slowakisch verwendet wird, die in dieser Untersuchung erfasst wurden, geht hervor, dass Aufgabenformulierungen in der Muttersprache besonders häufig vorkommen. Immerhin neun von elf Lehrkräften stellten mindestens eine Aufgabe im ihrem Unterricht auf Slowakisch. In allen Fällen handelte es sich um Routineaufgaben, die in Unterrichtsstunden regelmäßig wiederholt werden (z. B. *‚wiederholen‘*, *‚klicken‘*, *‚in ganzen Sätzen sagen‘*, *‚in dein Heft schreiben‘*), d. h. um einfache Anweisungen mit einfachem Wortschatz. Solange wir die in der Fachdiskussion immer wieder formulierte Auffassung teilen, dass es angemessen ist, besonders komplizierte Inhalte in der Muttersprache zu vermitteln, besteht keine Notwendigkeit, zu diesem Zweck häufig zwischen den Sprachen zu wechseln. Durch die häufige Wiederholung automatisieren sich bei den Lernenden diese grundlegenden Anweisungen in der Zielsprache und es treten dann keine Verständnisprobleme mehr auf. Es ist kommunikativ unnatürlich, Aufgabenstellungen doppelt zweisprachig zu formulieren, wenn die Lernenden keinen tatsächlichen Bedarf an der Übersetzung äußern.

Ungefähr die Hälfte der Unterrichtenden verwendete Slowakisch, um Vokabeln zu erklären. Alternative Formen der Semantisierung waren die Visualisierung mit Bildern und die Paraphrasierung in der Zielsprache, wenn die Muttersprache nicht vorhanden war. Die meisten Fragen, die von den Lernenden gestellt wurden, zielten darauf ab, die Bedeutung von Wörtern herauszufinden, wobei die Lernenden es eindeutig vorzogen, sie in der Muttersprache zu formulieren. Die Wahl dieser Kommunikationssprache kann damit zusammenhängen, dass die Lernenden bei der Semantisierung auch ihre Muttersprache verwenden.

In zwei der drei beobachteten Fälle der Grammatikvermittlung wurde auf Slowakisch kommuniziert, in einem Fall erfolgten sowohl die Erklärung als auch die Übung der Grammatik ausschließlich in der Zielsprache. Aufgrund der geringen Zahl der beobachteten Beispiele in diesem Bereich können wir keine verallgemeinerbaren Absichten formulieren. Die Frage der Grammatikvermittlung wäre jedoch auch im Hinblick auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ein geeignetes Thema für weitere Forschungen.

Es bleibt die Frage offen, inwieweit die Verwendung des Slowakischen das Ergebnis eines gezielten Sprachmanagements seitens der Unterrichtenden ist und inwieweit sie die Kommunikationssprache spontan wählen. Eine bessere Vorstellung über die Bewegungskgründe der Lehrpersonen könnte man durch eine Fragebogenerhebung gewinnen.

In bestimmten Fällen kann die Wahl der Muttersprache durch die gute Absicht (bewusst oder unterbewusst) bedingt sein, die volle Verständlichkeit ihrer Äußerungen zu gewährleisten, um Missverständnisse und Unklarheiten mög-

lichst zu vermeiden. Das vermittelte Gefühl der Sicherheit alles verstanden zu haben kann bei den Lernenden allerdings eine kommunikative Unsicherheit oder sogar unzureichende kommunikative Kompetenz in realen authentischen Situationen als Auswirkung haben.

Ein möglicher Grund, warum die Lehrenden auf ihre Muttersprache ausweichen, kann auch ihre mangelnde Sprachkompetenz sein. Es ist bequemer immer wieder Muttersprache als Kommunikationsmittel zu wählen, weil man sich weniger anstrengen muss. Dieser einfachere und weniger zeitaufwendige Weg muss aber nicht unbedingt effektiver sein.

In diesem Artikel wurden viele Aspekte genannt, warum die Wahl der Kommunikationssprache im Unterricht eine wichtige Rolle spielt. Aus diesem Grund sollte jede/r Unterrichtende zielbewusst die eigene Einstellung zu dieser Problematik formulieren und möglicherweise folgende Fragen für sich beantworten: *Möchte ich im Deutschunterricht auch die Muttersprache bzw. andere Sprachen verwenden? In welchen Situationen und warum? Ist es notwendig?*

Bei der individuellen Entscheidung sind gegebenenfalls ein Umdenken und eine Selbstdisziplin erforderlich, eigene Erfahrungen (als Lehrende oder Lernende), die man aufgrund der Lern- und Lehrbiografie hat, müssen in Frage gestellt werden. Lehramtsstudierende und Unterrichtenden sollten auf jeden Fall die Möglichkeit haben, eine authentische einsprachige Kommunikation im handlungsorientierten Unterricht zu erleben, zum Beispiel in Form von einem Hospitationspraktikum im kommunikativen Unterricht mit Unterrichtssprache Deutsch. Wenn man alternative Mittel einer einsprachigen Aufgabenerklärung, Wortschatz- und Grammatikvermittlung erfährt und ausprobiert, kann man bewusst die eigene Art der Kommunikation im Unterricht gestalten.

Literaturverzeichnis

- BUTZKAMM, Wolfgang (1980): *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- BUTZKAMM, Wolfgang / CALDWELL, A. W. John (2009): *The Bilingual Reform*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- DIGESER, Andreas (1983): *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellug, Kritik, Unterrichtsmodelle*. Stuttgart: Klett Verlag.
- HABERMAS, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: HABERMAS, Jürgen / LUHMANN, Niklas (Hrsg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M: Suhrkamp. S. 101–141.
- HALL, Graham / COOK, Guy (2012): Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, Jg. 45, Nr. 3., Cambridge, S. 271–308.

- HUNEKE, Hans-Werner / STEINIG, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- HYMES, Dell (1972): On Communicative Competence. PRIDE, J. B. / HOLMES, Janet (Hrsg.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. S. 269–293.
- LITTLEWOOD, William Thomas (1981): *Communicative Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, William Thomas / Yu, Baohua (2011): First language and target language in the foreign language classroom. In: *Language Teaching*, Jg. 44, Nr. 1., Cambridge, S. 64–77.
- NEUNER, Gerhard / HUNFELD, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Universität Gesamthochschule Kassel. Berlin: Langenscheidt.
- OSSWALD, Isabel (2010): *Examining Principled L1 Use in Foreign Language Classroom*. Florida: Florida Atlantic University.
- PIEPHO, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Englischunterrichts*. Dornburg: Frickhofen.
- QUETZ, Jürgen / BOLTON, Sibylle / LAUERBACH, Gerda (1981): *Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdspracheunterrichts in der Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen.
- SADOWNIK, Barbara (2020): Die kommunikativ-pragmatische Orientierung im Fremdsprachenunterricht und ihre theoretische Grundlegung – Kritik und Perspektiven aus glottodidaktischer Sicht. In: *Forum Filologiczne Ateneum*, Jg. 8, Nr.1., Gdańsk, S. 27–57. Zugänglich unter: <https://www.ateneum.edu.pl/assets/Uploads/5.pdf> [23. 11. 2022].
- STORCH, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- ŠAJÁNKOVÁ, Monika (2022): Komunikačný jazyk vo vyučovaní nemčiny. In: LANSYÁK, István / SAMKO, Milan / SEBŐK, Szilárd (Hrsg.): *Jazykové a komunikačné problémy na Slovensku a ich manažment*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, S. 168–196.
- TURNBULL, Miles (2001): There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But ... In: *Canadian Modern Language Review*, Jg. 57, Nr. 4., Toronto, S. 531–540.

Internetquellen

- URL 1: Štátny pedagogický ústav. Bratislava. *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf [2. 6. 2022].

- URL 2: Goethe Institut. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm> [23. 11. 2022].
- URL 3: VIETOR, Wilhelm (1886): *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Heilbronn: Verlag von Gebrüder Henninger. https://books.google.de/books?id=RgJQA2jWussC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [23. 11. 2022].
- URL 4: CONESA, Freya (2010): *Der Weg zur Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe*. Athen. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf7/pk6699092.pdf> [23. 11. 2022].
- URL 5: SCHOONDERBEEK, M. (2017): *Die Verwendung der Zielsprache im niederländischen DaF-Unterricht Radboud Universität Nimwegen*. <https://www.goethe.de/resourcesvycu/files/pdf7/pk6699092.pdf> [24. 11. 2022].
- URL 6: Goethe Institut. *Unser Lernkonzept zielorientiert, klar strukturiert, abwechslungsreich*. <https://www.goethe.de/de/spr/kup/kon.html> [24. 11. 2022].
- URL 7: Štátny pedagogický ústav Bratislava. *Metóda CLIL vo vyučovaní všeobecno-vzdelávacích predmetov v základnej škole*. <https://www.statpedu.sk/sk/vzdelavanie/vyskumne-ulohy/experimentalne-overovania/sucasne-projekty/didakticka-efektivnost-metody-clil/> [24. 11. 2022].

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

PhDr. Bianca Beníšková, Ph.D.
Universität Pardubice
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Fremdsprachen
Studentská 84
CZ-532 10 Pardubice
E-Mail: bianca.beniskova@upce.cz

Dr. Ágnes Kohlmann Ph.D.
Katholische Péter-Pázmány-Universität
Fakultät für Geistes- und
Gesellschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Germanistik
Mikszáth Kálmán tér 1.
1088 Budapest, Ungarn
E-Mail: kohlmann.agnes@med.u-szeged.hu

Mgr. Hana Menclová, Ph.D.
Westböhmisches Universität in Pilsen
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache
Chodské náměstí 1
CZ-301 00 Plzeň
E-Mail: menclova@knj.zcu.cz

Mgr. Jana Nálepová, Ph.D.
Schlesische Universität Opava
Philosophisch-Naturwissenschaftliche
Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik
Masarykova 37
CZ-746 01 Opava
E-Mail: jana.nalepova@fpf.slu.cz

Univ.-Prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.
Masaryk-Universität Brno
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache und
Literatur
Poříčí 9
CZ-603 00 Brno
E-Mail: janikova@ped.muni.cz

Vít Kučera
Universität Hradec Králové
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl Deutsche Sprache und
Literatur
Hradecká 1227
CZ-500 03 Hradec Králové

Dominika Menzelová
Universität Hradec Králové
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl Deutsche Sprache und
Literatur
Hradecká 1227
CZ-500 03 Hradec Králové

doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D.
Universität Hradec Králové
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl Deutsche Sprache und
Literatur
Hradecká 1227
CZ-500 03 Hradec Králové
E-Mail: jana.ondrakova@uhk.cz

doc. PaedDr. Dana Pfeiferová, Ph.D.
Westböhmsche Universität in Pilsen
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache
Chodské náměstí 1
CZ-301 00 Plzeň
E-Mail: dpfeifer@knj.zcu.cz

Dr. Zsuzsa Soproni PhD.
Katholische Péter-Pázmány-Universität
Fakultät für Geistes- und
Gesellschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Germanistik
Mikszáth Kálmán tér 1.
1088 Budapest, Ungarn
E-Mail: soproni.zsuzsa@gmail.com

Mgr. Eva Polášková, Ph.D.
Universität Ostrava
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik
Reální 5
CZ-701 03 Ostrava
E-Mail: eva.polaskova@osu.cz

Mgr. Monika Šajánková, PhD.
Comenius Universität in Bratislava
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik,
Niederlandistik und Skandinavistik
Gondova 2
SK-811 02 Bratislava 1
E-Mail: monika.sajankova@uniba.sk

