







LEHRER-DENKEN – LEHRER-WISSEN  
CATHEDRA MAGISTRORUM · 2017

# CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

Begründet von der Lehrerakademie CATHEDRA MAGISTRORUM  
des Eötvös-József-Collegiums

**Herausgeber der Reihe**

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Sonderreihe A, Band 1:

**SCHREIBEN UND SPRECHEN**

**HANDREICHUNGEN ZUR SCHRIFTLICHEN UND MÜNDLICHEN  
PRÄSENTATION WISSENSCHAFTLICHER ARBEITEN  
FÜR LEHRE UND FORSCHUNG**

**Herausgeberin des Bandes: Ilona FELD-KNAPP**

**Schriftleitung und Layout: Balázs SÁRA**

## **Wissenschaftlicher Beirat**

Katalin BOÓCZ-BARNA  
Ínci DIRIM  
Marion DÖLL  
Dóra FAIX  
Ilona FELD-KNAPP  
Gabriele GRAEFEN  
László HORVÁTH  
Krisztina KÁROLY  
Hans-Jürgen KRUMM  
Erwin P. TSCHIRNER  
Brigitta VARGYAS

## **Autoren des Bandes**

Ilona FELD-KNAPP  
Bianka GARAY  
Susanna KROPF  
Réka MISKEI  
Silvia NITTNAUS  
Philip REICH  
Vanessa URBANZ

Eötvös-József-Collegium

Budapest · 2017

# Schreiben und Sprechen

## Handreichungen

zur

schriftlichen und mündlichen Präsentation

wissenschaftlicher Arbeiten

für Lehre und Forschung



Herausgegeben von

Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium

Budapest · 2017

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das  
Österreichische Kulturforum Budapest unterstützt.

**osztrák** | **kulturális** | **fórum**<sup>bud</sup>

A kiadvány

*Az Oktatási Hivatal által nyilvántartott szakkollégiumok támogatása*  
című pályázat (NTP-SZKOLL-17-0025) keretében valósult meg.



EMBERI ERŐFORRÁS  
TÁMOGATÁSKÉZELŐ



Nemzeti  
Tehetség Program

EMBERI ERŐFORRÁSOK  
MINISZTERIUMA

© Eötvös-József-Collegium und  
die einzelnen Verfasser/innen, 2017  
Alle Rechte vorbehalten

Verantwortlicher Herausgeber:

Dr. László Horváth  
Direktor des ELTE Eötvös-József-Collegiums

Anschrift:

ELTE Eötvös-József-Collegium  
H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

ISBN 978-615-5371-84-4  
HU ISSN 2063-837X

Druck:

Pátria Nyomda Zrt.  
1117 Budapest, Hunyadi János út 7  
Generaldirektorin: Katalin Orgován

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin .....	8
Silvia Nittnaus	
Der Werkzeugkasten zum Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit .....	15
Vanessa Urbanz	
Spracherhebung und Beurteilung schriftlicher Kompetenzen von DaF-Lehramtsstudierenden in Ungarn. Möglichkeiten zur Förderung der Lehrendensprache „Deutsch“ .....	57
Susanna Kropf	
Writing to Learn. Präsentation einiger Ansätze aus der Schreibprozessdidaktik, die im Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden können .....	87
Bianka Garay	
Förderung der Lernerautonomie beim Textverstehen im DaF-Unterricht. Ratschläge zur Planung und Durchführung einer empirischen Untersuchung .....	117
Réka Miskei	
Erste Schritte in der Forschung .....	153
Philip Reich	
Sprechen – Lehren – Lernen. Über Kommunikation und ihren Bezug auf den DaF-Unterricht .....	197
<i>Sapienter et eloquenter dicere</i> . Skizze der Vermittlung mündlicher Kommunikation von der Antike bis in die Gegenwart .....	243
AutorInnen des Bandes .....	267

## Vorwort der Herausgeberin

Die im Jahr 2010 zur Zentenariumsfeier „Lustrum Collegii“ am Eötvös-Collegium (EC) gegründete Lehrerakademie **Cathedra Magistrorum** (CM) setzt sich zum Ziel, einen Beitrag zur Professionalisierung der Fremdsprachenlehrerausbildung in Ungarn zu leisten. Sie spricht diejenigen Lehramtsstudierenden an, die sich nicht nur für ihren zukünftigen Beruf interessieren, sondern sich gerne für fremdsprachendidaktische Fragestellungen wissenschaftlich engagieren und das Praxisfeld in seiner Komplexität eigenständig entdecken und erforschen lernen wollen.

Die CM konnte diese Zielsetzung in den letzten Jahren erfolgreich verwirklichen und hat sich mittlerweile im In- und Ausland als eine bedeutende Institution für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung in der Fremdsprachendidaktik etabliert. Zum Erfolg trugen erfahrene, namhafte Experten bei, die sich gerne für die jungen Leute einsetzten, ihr Wissen und ihre Berufserfahrungen mit ihnen gerne teilen. Ihre anregenden Vorträge über die aktuellen Themen der Fremdsprachendidaktik, über die Bedingungen der Optimierung von Lehr- und Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht und der intensive fachliche Austausch mit ihnen bei der Werkstattarbeit sowie die Unterrichtsbeobachtungen und Begegnungen mit erfahrenen Lehrpersonen, und nicht zuletzt die eigenständige Erforschung des Praxisfeldes bedeuten für die Teilnehmenden eine große fachliche und menschliche Bereicherung.

**Das fachliche Profil der CM** wird der Zielsetzung entsprechend grundsätzlich durch zwei Orientierungen geprägt. Im Sinne der **Berufsorientierung** unterstützt die CM den Ausbau des beruflichen Selbstverständnisses angehender Fremdsprachenlehrender, zeigt ihnen Wege zur Professionalisierung auf und hilft bei der Herausbildung ihres individuellen Lehrer-Wissens und Lehrer-Denkens, damit sie sich in ihrem Berufsfeld kompetent zurechtfinden lernen. Im Sinne der **Wissenschaftsorientierung** wird das Praxisfeld nicht nur beobachtet und erprobt, sondern wissenschaftlich erforscht. Die Mitglieder der CM werden in die Methodologie der For-



schungsarbeit eingeführt, sie werden mit Forschungsinstrumenten vertraut gemacht und im Rahmen der CM können sie ihre ersten Erfahrungen in der fremdsprachendidaktischen Forschung sammeln, diverse Projekte mitgestalten und experimentieren sowie ihre neuen Erkenntnisse und Erfahrungen in wissenschaftlichen Publikationen veröffentlichen oder auf Konferenzen vortragen.

In der CM wurde die **wissenschaftliche Reihe „Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung“** ins Leben gerufen. Die ersten drei thematischen Bände (2012, 2014, 2016) widmen sich grundlegenden fachspezifischen Kompetenzen der Fremdsprachenlehrenden und enthalten Beiträge renommierter in- und ausländischer Fachleute, aber auch die ersten Publikationen der jungen Experten der CM. In diesen Beiträgen stellen sie ihre Forschungsprojekte vor und ermöglichen den InteressentInnen einen Einblick in die Themen, die wissenschaftlich bearbeitet werden.

Dieses vorliegende vierte Stück der Reihe stellt keinen thematischen Band dar: die Beiträge besitzen Ratgebercharakter und bieten eine Handreichung für AutorInnen, die gegenwärtig oder zukünftig wissenschaftlich tätig werden wollen.

Sprachliches Handeln im schriftlichen und mündlichen Bereich verlangt im akademischen Kontext besondere Kompetenzen, die im Rahmen der regulären Ausbildung wenig oder gar nicht thematisiert und damit auch nicht zur Routine werden. In der CM wird diesen Kompetenzen ein besonderer Stellenwert beigemessen, um die angehenden Lehrenden über die berufsorientierte Bildung hinaus auch auf die Rolle eines Forschers/einer Forscherin vorzubereiten. Sie können auf Metaebene arbeiten, komplexe Inhalte verstehen, abstrahieren, verschriftlichen sowie ihre Erkenntnisse und Erfahrungen für die InteressentInnen nachvollziehbar und lehrreich darstellen lernen.

Im Band werden das Schreiben und Vortragen wissenschaftlicher Inhalte behandelt. Die Aneignung der beiden produktiven Fähigkeiten ist ein komplexer Vorgang. Schreiben und vortragen können muss gelernt und geübt werden, die produktiven Sprachhandlungen gelingen, wenn die Hintergründe und Zusammenhänge, was warum gut ist, für die Produzenten klar sind. Dazu bieten die Beiträge in diesem Band einen guten Überblick und enthalten viele praktische Tipps.

Der Band umfasst sieben Beiträge, unter den Autoren finden sich vier junge ausländische und zwei ungarische ExpertInnen. Die ausländischen

AutorInnen kommen aus dem deutschsprachigen Raum, sie absolvierten in den letzten Jahren ein Praktikumssemester in Deutsch als Fremdsprache am Lehrstuhl für Sprachpraxis und Fremdsprachendidaktik des Germanistischen Instituts und am Eötvös Collegium der Eötvös-Loránd-Universität, ihre Beiträge basieren auf ihren Erfahrungen während des Praktikums. Die Anwesenheit und aktive Arbeit der PraktikantInnen aus dem deutschsprachigen Raum hat für die CM einen besonderen Stellenwert. Zwischen ihnen und den ungarischen Studierenden kommt es zu einer interkulturellen Begegnung, die sowohl auf menschlicher wie auch auf fachlicher Ebene von Bedeutung ist. Über die Horizonterweiterung und fachliche Bereicherung hinaus wird durch das neu entstandene Netzwerk die Basis für die zukünftige internationale Zusammenarbeit gestiftet.

Die beiden ungarischen Autorinnen studierten Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt an der Eötvös Loránd Universität. Während ihres Studiums waren sie mehrere Jahre lang aktive Mitglieder der CM, leisteten eine eigenständige Forschungsarbeit und nahmen mit ihren wissenschaftlichen Arbeiten am Landeswettbewerb für den wissenschaftlichen Nachwuchs im Jahre 2015 erfolgreich teil.

In ihrem Beitrag stellt **Silvia Nittnaus** (Österreich, Universität Wien) einen Werkzeugkasten zum Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit zusammen. Der Beitrag bietet eine Hilfestellung von der Themenfindung bis hin zum Literaturverzeichnis, und zielt darauf ab, die Merkmale des wissenschaftlichen Stils zu veranschaulichen und anhand praktischer Beispiele transparent zu machen. Außerdem sind verschiedene Übungen beinhaltet, die zum eigenständigen Lernen und Ausprobieren dienen sollen. Die Autorin betont in ihrem Beitrag, dass wissenschaftliches Schreiben seine Bedeutung nicht nur in der Lehramtsausbildung, sondern ebenso in der beruflichen Weiterentwicklung jeder Lehrkraft findet. Als DaF-LehrerIn sollte man deshalb seine schriftlichen Handwerkszeuge stets scharf geschliffen und bereit zum Einsatz bei der Hand haben, denn nur durch stetiges Forschen können neue Erkenntnisse gewonnen und der DaF-Unterricht verbessert werden. Trotz klarer Richtlinien und Vorgaben lässt das schriftliche wissenschaftliche Arbeiten dennoch viele Freiheiten und Raum zur Entfaltung. Anhand der im Beitrag angebotenen Übungen und Beispiele zeigt sich, dass der Weg von der Idee zur fertigen Arbeit zwar oft ein langer, aber doch vielfältiger und erkenntnisreicher Prozess ist, in dem nicht nur das

Endprodukt zählt, sondern frei nach der Weisheit „Der Weg ist das Ziel!“, auch die Nebenprodukte große Gewinne bringen.

**Vanessa Urbanz** (Österreich, Universität Graz) befasst sich in ihrem Beitrag mit dem Thema der Fremdsprachenkenntnisse von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden an der ELTE-Universität Budapest und beschreibt das Anforderungsprofil von DaF-Lehrenden in einem fremdsprachlichen Kontext außerhalb der DACHL-Länder. Nach einer Einführung in die Thematik folgt ein theoretischer vertiefender Teil, der sich mit den Schlüsselqualifikationen im Deutsch-Lehramtsstudium und deren Immanenz im wissenschaftlichen Kompetenzbereich angehender Lehrender beschäftigt. Daran schließt ein empirischer Teil an, in dem die Studierenden mittels Fragebögen zu ihrer Motivation und zur Entwicklung ihrer Lehrendensprache „Deutsch“ befragt wurden. Sämtliche gesammelte Informationen werden in diesem Artikel ausführlich dargestellt. Für eine Analyse der Sprach- und Stilkompetenzen auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen der Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik wurden schriftliche Sprachdaten aus Essays und Klausuren von DaF-Lehramtsstudierenden erhoben und miteinander verglichen. Subjektive Kommentare, mit Anlehnung an ausgewählte Fachliteratur, bieten Lösungsvorschläge für einen ergreicheren Umgang mit dem Deutschen für den eigenen Unterricht.

**Susanna Kropf** (Österreich, Universität Wien) stellt in ihrem Beitrag den Ansatz „Writing to Learn“ aus der Schreibprozessdidaktik vor. Damit spricht sie eine Zielgruppe an, die sich für fremdsprachendidaktische Themen interessiert und Konzepte sucht, die den Unterricht bereichern. Ausgegangen von der Überzeugung, dass neues Wissen ein Umdenken und eine neue Bewertung von Sachverhalten zur Folge hat, will die Autorin ihre Leserschaft dabei unterstützen, den eigenen Horizont, die eigenen Kompetenzen und Kenntnisse zu erweitern und anhand dieser Kenntnisse zu einem neuen Selbstverständnis als Lehrperson zu kommen. Sie vermittelt neue Informationen immer unter dem Blickwinkel, wie diese auf die Unterrichtspraxis einwirken. Sie betont, dass im Mittelpunkt des Schreibprozesses immer die individuellen Schreibenden stehen, die Ideen entwickeln, mit diesen arbeiten und ihre Ziele immer wieder kreativ an die Bedürfnisse und Gegebenheiten anpassen können. An den Lehrkräften liegt es, diesen Zugang zum Schreiben im Unterricht vorzustellen und durch gezielte Einführung in das Thema sowie auf die Zielgruppe abgestimmte Übungen zu im-

plementieren, damit die Schreibenden – durch die neue Sichtweise und die neuen Instrumente gestärkt – mit mehr Motivation und Interesse in neue Schreibvorhaben eintauchen. Durch ihren Beitrag gelingt es der Autorin, die Lehrenden für die Wichtigkeit des Themas zu sensibilisieren bzw. sie zu überzeugen, diesen Schwerpunkt auch in ihrer Lehrtätigkeit zu verankern.

**Philip Reich** (Deutschland, Universität Regensburg) ist Verfasser von zwei Beiträgen. In seinem ersten Beitrag setzt er sich mit der produktiven Fähigkeit Sprechen auseinander und behandelt das Thema der Kommunikation und seinen Bezug auf den DaF-Unterricht. Er geht der Frage nach, wie Kommunikation funktioniert, was der Grund dafür ist, dass man manchmal ‚aneinander vorbeiredet‘, dass Kommunikation misslingt. Er stellt theoretische Überlegungen zur mündlichen Kommunikation ins Zentrum. In einem ersten Abschnitt werden diese Grundlagen durch die Beschreibung verschiedener Kommunikationsmodelle gelegt. Der nächste Abschnitt betrachtet die praktische Bedeutung von mündlicher Kommunikation für den aktuellen DaF-Unterricht. Abschließend verdeutlichen pragmatische Redetheorien und konkrete Beispiele, wie es zu einer gelungenen oder einer misslungenen Kommunikation kommen kann. Im Anhang werden für jedes Kapitel einzelne Literaturhinweise gegeben. Diese dienen als fachliche Grundlage für das Kapitel und stellen ein Angebot zu einer vertiefenden Lektüre dar, wenn man sich in einen bestimmten Themenbereich umfassender einlesen will. Am Ende jedes Kapitels gibt es auch Arbeitsaufträge, die der Selbstkontrolle dienen. Dabei werden Fragen zum Text oder Aufgaben zum weiteren Transfer sowie zur Anwendung des Gelesenen gestellt. Gerade durch diesen Praxisbezug hat der Beitrag eine besondere Bedeutung für die angehenden Lehrenden. Man lernt nur reden, indem man redet, und man kann die Theorien zur Kommunikation nur verstehen, wenn man sie auch in der Praxis erlebt und sich bewusst macht.

Der zweite Beitrag von **Philip Reich** stellt einen Exkurs dar, in dem er einen Überblick über die Vermittlung mündlicher Kommunikation von der Antike bis in die Gegenwart bietet. Mit imponierender Sicherheit bewegt sich der Autor im Thema und stützt sich auf eine umfangreiche Fachliteratur. Er diskutiert ein Problem, das den heutigen Lesern sicher wenig Kopfschmerzen bereitet, weil sie damit nie konfrontiert wurden. Der Beitrag lenkt die Aufmerksamkeit darauf hin, dass die klassischen Philologien auf die Ausbildung einer wissenschaftlichen Betätigung in Deutschland und ganz Europa einen kaum zu überschätzenden Einfluss hatten, der sich lange

auch auf Unterrichtsmethoden und -inhalte bezog. Ab dem 19. Jahrhundert erodiert diese Abhängigkeit von antiken Lehrmeinungen deutlich und mündet in eine Forderung, sich von den ‚veralteten Traditionen‘ gänzlich abzulösen. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass dringend notwendige Neuerungen eingeführt werden können, dass altes Wissen jedoch verloren geht. Dabei werden in vielen antiken Texten zur Rhetorik bereits moderne ‚neue‘ Gedanken vorweggenommen. Vergleicht man die aktuellen Forderungen an wissenschaftliche Texte und Forschungsbeiträge mit antiken Rhetorikern, so erkennt man, dass viele Konzepte der Antike auch nach über 2000 Jahren nichts an Bedeutung eingebüßt haben. Der Beitrag überzeugt die LeserInnen, dass es sich lohnt, bei der Beschäftigung mit der Geschichte und der Theorie des eigenen Fachbereichs auch die antiken Wurzeln mit in den Blick zu nehmen.

Der Beitrag von **Bianka Garay** (Ungarn, Eötvös-Loránd-Universität Budapest) setzt sich zum Ziel, angehenden ForscherInnen Ratschläge zur Planung und Durchführung einer empirischen Untersuchung zu bieten. Sie beschreibt die Schritte ihrer ersten empirischen Forschung und lässt den Entstehungsprozess ihrer ersten wissenschaftlichen Arbeit zum Thema „Förderung der Lernerautonomie beim Textverstehen im DaF-Unterricht“ im Lichte eigener Erfahrungen Revue passieren. Der Beitrag wird durch einige persönliche Gedanken eingeleitet, die die subjektiven Überlegungen einer jungen Forscherin erkennen lassen. Die Autorin stellt ihre Arbeit vor, beschreibt die Schritte der Planung, hebt die wichtigsten Schwerpunkte der Arbeit hervor. Die empirische Untersuchung wird ausführlich dargestellt. Erst wird auf die wichtigsten Prinzipien der Themenwahl eingegangen, dann werden Tipps dazu gegeben, wie sich die Recherche in der Fachliteratur erfolgreich vollzieht. Schließlich wird auf die Wichtigkeit eines Zeitplanes bei der Forschung eingegangen. Im Späteren werden die Versuchspersonen und die Forschungsinstrumente ausführlich behandelt. Die Autorin veranschaulicht an ausgewählten Beispielen die konkreten Ergebnisse ihrer wissenschaftlichen Arbeit und zieht ein Fazit, welche Bedingungen für die erfolgreiche Arbeit Voraussetzung sind.

**Réka Miskei** (Ungarn, Eötvös-Loránd-Universität Budapest) setzt sich in ihrem Beitrag zum Ziel, einen Überblick darüber zu geben, wie man eine empirische Forschung durchführen kann. Die Vorschläge entstanden auf Grund der ersten Versuche, die von der Autorin im Bereich der empirischen Forschung der Fremdsprachendidaktik zum Thema „Erfolgsbedin-

gungen der Gruppenarbeit“ unternommen wurden. Die Autorin begleitet die LeserInnen durch die einzelnen Schritte der Forschung, d.h. von den Vorbereitungen durch den Schreibprozess bis zur Präsentation der Forschungsergebnisse und gibt viele praktische Tipps. Auf diese Weise werden die Ergebnisse einer langen Reflexion über die eigene Forschungsarbeit festgehalten. Die Autorin hebt die Wichtigkeit der reflexiven Arbeit hervor und betont, dass die Reflexion einen wichtigen Bestandteil der Forschung darstellt und unbedingt durchgeführt werden muss, um die einzelnen Entscheidungen in ihrer Bedeutung für die entstandene Arbeit zu überprüfen: das Nachdenken über das eigene Schaffen und das Produkt passiert zwar oft auch automatisch, aber es ist essentiell, unsere Aufmerksamkeit bewusst auf die Entscheidungen und deren Konsequenzen zu richten. Der Aufbau dieses Beitrags folgt dem Prozess der Forschungsarbeit. Zuerst wird unter die Lupe genommen, wie man ein Thema im Dschungel der Möglichkeiten finden und wie ein potenzieller Forschungsgegenstand relevant gemacht werden kann. Im Weiteren wird gezeigt, auf welche theoretischen Fragestellungen in Bezug auf das gewählte Thema eingegangen wird und wie man die eigene Arbeit erleichtern kann. Anschließend wird der empirischen Untersuchung Aufmerksamkeit geschenkt, die als eines der wichtigsten Elemente der Forschungsarbeit betrachtet werden muss. Die Autorin ist der Meinung, dass es ohne eine fundierte und gut durchdachte Untersuchung kaum gute Arbeiten gibt. Sie geht auf die Auswahl der Probanden, auf die Instrumente der empirischen Arbeit, auf die Bewertung der Ergebnisse, auf den Schreibprozess und auf die persönlichen Aspekte der Forschungsarbeit ein. Dabei beschreibt sie auch kleine praktische Details und fasst Empfehlungen und Schlussfolgerungen zusammen, die retrospektiv nach dem Anfertigen der Arbeit entstanden sind.

Die sieben Beiträge des Bandes spannen einen weiten thematischen Bogen vom Schreiben bis zum Sprechen und beinhalten neben einer soliden theoretischen Fundierung der unterschiedlichen Schwerpunkte zahlreiche praktische Ideen für die Umsetzung. Diese Handreichungen erfüllen ihre Aufgabe, wenn die interessanten Anregungen nicht nur gelesen und verstanden werden, sondern dem sprachlichen Handeln von NachwuchswissenschaftlerInnen im Bereich der Fremdsprachendidaktik zugrunde liegen und zur Routine werden.

# **Der Werkzeugkasten zum Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit**

von Silvia Nittnaus (Wien)

## **1 Die Bedeutung des wissenschaftlichen Stils in der DaF-LehrerInnenausbildung**

### **1.1 Einleitung**

So wie die Säge zum Tischlerberuf, Hammer und Nägel zu den Zimmerern oder die Kelle zur Maurerprofession gehören, muss auch der Werkzeugkoffer des Lehrberufs ordentlich gepackt werden und zum Einsatz kommen. Einer der wichtigsten Bestandteile sind Stift und Papier – oder anders ausgedrückt: alles, was es dafür braucht, eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen.

Im Rahmen meines DaF-Auslandspraktikums an der ELTE-Universität in Budapest entstand während meiner Lehrtätigkeit im Seminar „Wissenschaftliches Schreiben“ ein Repertoire an Tipps und Tricks, um die Techniken des wissenschaftlichen Stils auszufeilen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist, eine Hilfestellung von der Themenfindung bis hin zum Literaturverzeichnis zu geben, die Merkmale des wissenschaftlichen Stils zu veranschaulichen und anhand praktischer Beispiele transparent zu machen. Außerdem sind verschiedene Übungen beinhaltet, die zum eigenständigen Lernen und Ausprobieren dienen sollen.

Als Basis dafür dient die wissenschaftliche Erkenntnis selbst, die das Fundament jeglicher Forschung und Bildung in allen Fachbereichen und somit auch jenes für die DaF-Forschung darstellt. Um Fortschritte in diesem Bereich zu schaffen und neue Erkenntnisse zu gewinnen, bedarf es einer systematischen Vorgehensweise, neue Theorien zu überprüfen, Modelle zu kon-

zipieren und Phänomene zu erklären. Eco (2007: 40ff.) stellt vier Anforderungen an eine Untersuchung, damit sie als wissenschaftlich gelten kann:

- 1) den klar umrissenen Gegenstand der Untersuchung definieren
- 2) neu gewonnene Erkenntnisse in diesem Bereich erzielen bzw. bereits bekannte Erkenntnisse aus einem neuen Blickwinkel sehen
- 3) einen Nutzen für Dritte bringen und
- 4) die Überprüfbarkeit von Hypothesen gewährleisten.

Neben der Beachtung dieser Ansprüche dreht sich dieses Kapitel jedoch hauptsächlich um die Umsetzung der fachgerechten Verschriftlichung von wissenschaftlichen Arbeiten und besonders darum, in welchem Stil wissenschaftliche Texte formuliert werden.

Textproduktion und Textrezeption gehören zu den Grundpfeilern des Lehrberufs. Von der Ausbildung bis hin zum Berufsalltag werden Lehrende mit Texten konfrontiert und müssen mit ihnen umgehen können – d.h. Textkompetenz aufweisen. In der Definition nach Gogolin bedeutet Textkompetenz „die Fähigkeit, sich in der verwirrenden Vielfalt von Texten souverän zurechtzufinden“ (2007: 73), beziehungsweise kann Textkompetenz auch als „individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 5) definiert werden. Der Begriff trägt damit dem Umstand Rechnung, dass Wissen in unserer Gesellschaft überwiegend schriftlich vermittelt wird. Für Lehrende und Lehramtsstudierende bedeutet das, dass nicht nur Texte für den Unterricht relevant für sie sind, sondern vor allem wissenschaftliche Texte als essentiell für den persönlichen Lernprozess und die Weiterbildung gelten. Einerseits betrifft diese Aussage die rezeptive Ebene, andererseits müssen Texte freilich auch selbstständig produziert werden können.

Der wissenschaftliche Stil ist im Vergleich zu dem des kreativen Schreibens bestimmten Regeln unterworfen. Diese Regeln sind keine dogmatischen, doch gibt es Grundsätze, an die sich Verfassende von wissenschaftlichen Arbeiten halten sollten. Allgemein kann festgehalten werden: im wissenschaftlichen Schreibstil wird so formuliert, dass Argumentationen und Beweisführungen für Lesende einfach nachvollziehbar sind. Der Text soll durch zusammenhängende Sätze und Absätze logisch strukturiert, der Ausdruck fachlich und nüchtern sein. Darüber hinaus sind wissenschaftliche Texte immer Teil eines Gesamtkomplexes ihres Fachbereichs. Sie ste-



hen nie isoliert, sondern werden stets in Verbindung mit anderen Texten ihres Bereiches gebracht, beziehungsweise können selbst als Quelle für weitere Texte dienen. Im Laufe der Ausbildung und Berufslaufbahn von Lehrenden werden diese oft in die Situation kommen, solche Texte zu verfassen. Studierende sollten aus diesem Grund schon zu Beginn ihres Studiums lernen, wissenschaftliche Texte zu lesen und zu produzieren. Folglich ist es hilfreich, mit den Merkmalen des wissenschaftlichen Stils vertraut zu sein, um Produktion und Rezeption dieses Stils zu erleichtern.

## 1.2 Merkmale des wissenschaftlichen Stils

Wie bereits erwähnt, unterscheidet sich der wissenschaftliche Schreibstil von anderen Arten des Schreibens durch Regeln und Vorsätze, die eine gewisse Grundrichtung angeben. Es gibt jedoch keine unumstößlichen und allgemeingültigen Regelwerke, wie eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben ist. Der Stil ist oft abhängig von der Fachrichtung, vom Thema oder von Vorgaben von Instituten. Jedoch wird mit der folgenden Aufzählung versucht, den Bereich abzustecken, in dem sich der wissenschaftliche Stil bewegt, und anhand einfacher Beispiele illustriert.

### 1.2.1 Sachlicher und nüchterner Stil

Eines der wichtigsten Merkmale des wissenschaftlichen Stils ist die Nüchternheit und der sachliche Ausdruck. Das bedeutet nicht, dass langweilig geschrieben werden muss oder wissenschaftliche Texte notwendigerweise monoton sind. Man kann durchaus mit Witz und pointiert formulieren, sowie Metaphern und Ironie einsetzen, jedoch sollte der Verfasser oder die Verfasserin darauf achten, nicht in einen saloppen Ton zu verfallen, subjektive Meinungen ohne Beweise zu erwähnen oder gar zweideutig zu schreiben. Wissenschaftlichkeit sollte keinen Raum für Missverständnisse lassen und immer Anspruch auf Eindeutigkeit und Klarheit erheben.



#### Beispiel 1 – Sachlicher oder subjektiver Stil

Sachlicher Stil:

*Studien zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund oft schlechtere Leistungen in der Schule aufweisen, als Kinder mit deutscher Mutter-*

*sprache. Die Gründe dafür könnten das Fehlen des Gebrauchs der Zielsprache im familiären Umfeld sein. Diese Vermutungen müssen in der folgenden Untersuchung überprüft werden.*

Subjektiver, verallgemeinernder Stil:

*Kinder mit Migrationshintergrund haben immer schlechtere Noten als die Kinder mit deutscher Muttersprache. Das liegt wahrscheinlich daran, dass in der Familie nie Deutsch gesprochen wird.*

### 1.2.2 Fachterminologie

Der sachliche Stil der wissenschaftlichen Arbeit ist häufig durch Fachterminologie und die vielfache Verwendung von Definitionen gekennzeichnet. Bei jedem erstmals eingeführten Begriff muss erläutert werden, in welchem Sinn er im vorliegenden Kontext gemeint ist und wie er in der Arbeit verwendet wird. Es hilft, Zielsetzungen klar zu machen und einem Text Eindeutigkeit zu verleihen, indem sogar scheinbar einfache und selbst-erklärende Begriffe klar definiert und abgegrenzt werden.



#### Beispiel 2 – Verwendung von Definitionen

*„Lesen ist ein zeitlicher Vorgang, der in unserem Kulturraum von links nach rechts verläuft und in dem der Leser schrittweise eine Bedeutungsstruktur aufbaut. In jedem Zeitmoment nimmt der Leser eine Fülle von Informationen auf, die er filtert, bewertet und mit dem bereits Aufgenommenen verknüpft.“*

Auszug aus: Ehlers, Swantje (2010): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernd / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Hohengehren: Schneider. S. 215–227.

### 1.2.3 Neutrale Darstellungsperspektive

Eine ständig diskutierte Frage ist, aus welcher Darstellungsperspektive ein wissenschaftlicher Text verfasst werden soll. Darf sich ein Verfasser oder eine Verfasserin selbst erwähnen, oder nicht? Soll anstatt der ersten Person ‚ich‘ ein relativierendes ‚wir‘ verwendet werden in der Annahme, dass Lesende die Meinung des Autors oder der Autorin teilen? Oder soll man

Personalpronomen ganz weglassen und sie mit anderen Formulierungen umschreiben? Die Antworten darauf sind in der Literatur unterschiedlich und meist abhängig von Geschmack oder Institutsvorschriften.

Meine persönliche Meinung dazu ist, dass, obwohl die erste Person im wissenschaftlichen Text häufig verpönt ist, es trotzdem Vorteile bringt, sie in bestimmten Situationen zu verwenden, und es oft einfacher ist, als Sachverhalte umständlich zu umschreiben. Immerhin ist den Lesenden klar, dass der vorliegende Text vom Verfasser oder von der Verfasserin geschrieben wurde und deswegen auch seine oder ihre Meinung widerspiegelt. Es sollte aber Augenmerk darauf gelegt werden, den Text nicht mit *ich* und *wir* zu überfrachten.

Um einen wissenschaftlichen Text nicht „ich-dominant“ erscheinen zu lassen, gibt es zahlreiche Möglichkeiten, diese Formulierung zu umgehen. Das Passiv ist ein beliebter Weg, Personalpronomen aus dem Text zu verbannen, genauso wie Ersatzkonstruktionen mit *es* oder *man*. Karmasin und Ribing (2007: 31) raten allerdings ab vom anonymen *man* oder *es*, bzw. auch davon, von sich selbst in der dritten Person zu sprechen (*nach Ansicht des Verfassers*), und empfehlen den Gebrauch des direkten Ich-Bezugs.

### Beispiel 3 – Ausdrucksmittel für unpersönliche Darstellung

#### Passivkonstruktion

*Die Annahme wurde mehrmals bestätigt.*

*Der Text kann nicht auf diese Weise verstanden werden.*

#### Konstruktion mit *es* oder *man*

*Es wurde festgestellt, dass sich die Leistungen von DaZ-Lernenden in den letzten Jahren verbessert haben.*

*Man kann nicht davon ausgehen, dass der Grund für die Verbesserung am neuen Lehrwerk liegt.*

#### Ausdrücke ohne Personalpronomen

*Hierzu ist festzuhalten, dass das Hörverstehen eine oft vernachlässigte Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht ist.*

*Dem ist die Bedeutung von kommunikativen Aktivitäten im Unterricht hinzuzufügen.*

*Der Auffassung muss widersprochen werden, um einen einseitigen Blick zu vermeiden.*

#### 1.2.4 Vermeidung von Partikeln und umgangssprachlichen Wendungen

Die Verwendung von Modalpartikeln ist in wissenschaftlichen Arbeiten selten, da sie den Texten eine umgangssprachliche und saloppe Note verleihen. Partikeln wie *freilich, eben, wohl* etc. sind stilistisch nicht elegant und sollten vermieden werden. Darüber hinaus tragen Partikeln wie *circa, ziemlich, ungefähr, einigermaßen, vielleicht, quasi* etc. dazu bei, dass ein Text eingeschränkt und in seiner Bedeutung abgeschwächt wird. Relativierungen lassen einen Text vage und ungenau wirken. Aussagen und Formulierungen sollten in einer wissenschaftlichen Arbeit klar getroffen werden und keine Zweifel lassen.

Außerdem werden umgangssprachliche Ausdrücke, die die gesprochene Sprache kennzeichnen (beispielsweise *ach was*), oder informelle Redewendungen und Idiome genauso als stilistisch unpassend gesehen.



#### Beispiel 4 – Partikeln und umgangssprachliche Wendungen, die im wissenschaftlichen Stil vermieden werden sollten

##### Partikeln

*Der Auffassung ist ~~wohl~~ nicht zu trauen, da sie ~~eben~~ der vorher genannten ~~einfach~~ widerspricht.*

*Die Fachterminologie verlieh dem Text einen ~~einigermaßen~~ professionellen Stil, der ~~irgendwie~~ einen ~~ziemlich~~ guten Eindruck machte.*

##### Umgangssprachliche Wendungen

*Was die Politik im Bildungsbereich betrifft, haben viele keinen Plan.*

*Der Proband verstand anscheinend nur Bahnhof.*

#### 1.2.5 Nominalstil: Komposita, Substantivierung, Funktionsverbgefüge

Der Nominalstil findet sich in wissenschaftlichen Arbeiten in verschiedenen Formen. Komposita sind die Zusammensetzung von Substantiven, aber auch Verben werden häufig zu Substantiven umgewandelt. Funktionsverbgefüge sind komplexere Phrasen aus einem Funktionsverb und gegebenenfalls einer Präposition und/oder einem Objekt.

### Beispiel 5 – Nominalstil

#### Komposita

*Fremdsprachen können didaktisch analysiert werden. Dazu wurden Theorien aufgestellt.*

☞ *Die Fremdsprachendidaktiktheorie wurde aufgestellt.*

#### Substantivierung von Verben

*Wissenschaftler weigern sich diese These anzuerkennen, was große Diskussionen auslöste.*

☞ *Die Weigerung der Wissenschaftler, die These anzuerkennen, löste große Diskussionen aus.*

#### Funktionsverbgefüge

*Ich erwog, eine empirische Forschung durchzuführen.*

☞ *Ich zog es in Erwägung, eine empirische Forschung durchzuführen.*

*Wir stimmen in dieser Sache überein.*

☞ *Es besteht Übereinstimmung in der Sache.*

#### Nominalisiertes Funktionsverbgefüge

*Das Gesetz trat 1937 in Kraft.*

☞ *Das Inkrafttreten des Gesetzes folgte 1937.*

## 1.2.6 Präteritum statt Perfekt

Die Zeit, in der eine wissenschaftliche Arbeit verfasst werden sollte, ist nicht immer eindeutig geklärt und abhängig davon, worüber man schreibt. Grundsätzlich stehen Erklärungen und Beschreibungen im Präsens, wird allerdings von Vergangem berichtet, so ist es in den meisten Situationen ratsamer, das Präteritum anstatt des Perfekts zu verwenden.

### Beispiel 6 – Zeitformen

#### Präteritum statt Perfekt

*Im grammatikorientierten Unterricht sind geschriebene Texte im Vordergrund gestanden.*

☞ *Im grammatikorientierten Unterricht standen geschriebene Texte im Vordergrund.*

### 1.2.7 Sprachliche Verknappung

Sprachliche Verknappungen werden eingesetzt, um einen wissenschaftlichen Text so kurz wie möglich zu halten und auf das Wesentliche zu reduzieren. Es gibt mehrere Möglichkeiten, einen Satz zu verkürzen. Ein beliebtes Werkzeug dafür sind Attribute, also Wörter oder Wortgruppen, die ein Bezugswort näher beschreiben und somit Attributsätze oder Relativsätze ersetzen können.

#### Beispiel 7 – Sprachliche Verknappung

Attribut statt Attributsatz

*Die Ansprüche, die sich bereits aus den zuvor genannten Theorien ergaben, müssen an die Arbeit gestellt werden.*

↪ *Die sich aus den zuvor genannten Theorien ergebenden Ansprüche müssen an die Arbeit gestellt werden.*

*Die Theorie, die XYZ aufstellte, fand großen Anklang.*

↪ *Die von XYZ aufgestellte Theorie fand großen Anklang.*

### 1.2.8 Komplexer Satzbau und lange Sätze

Ein weiteres spezifisches Merkmal des wissenschaftlichen Ausdrucks ist die Verwendung langer und komplexer Sätze. Lesende wissen natürlich, dass sich kurze, knappe Sätze wesentlich einfacher lesen lassen. Jedoch muss in Betracht gezogen werden, dass in der Wissenschaftssprache komplexe Argumentationen und Überlegungen ausgedrückt werden müssen, die einen kurzen, einfachen Satzbau nicht immer erlauben. Trotzdem ist es wichtig, nicht zu lang und verwirrend zu formulieren, sondern sich klar und logisch mitzuteilen, um den Lesenden den Prozess der Informationsverarbeitung zu erleichtern.

#### Beispiel 8 – Komplexer Satzbau

*„In der muttersprachlichen Leseforschung, in der in den 1960er Jahren neben der Auffassung vom Lesen als Prozess der Hypothesenbildung (top down Modelle) auch datengeleitete (top up Modelle) vertretenen wurden, verbreitete sich Anfang der 1980er Jahre das interaktive Modell des Lese-*

*prozesses, wobei auf allen Verbreitungsebenen Interaktion zwischen daten- und erwartungsgeleiteten Prozessen angenommen wird.“*

Auszug aus: Lutjeharms, Madeline (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin/New York: de Gruyter. S. 976–982.

In der folgenden Übung können die oben erwähnten Merkmale des wissenschaftlichen Stils angewendet und die vorgegebene Sätze verbessert und stilistisch angepasst werden.

### Übung 1 – Wissenschaftlich formulieren

Was ihren wissenschaftlichen Stil betrifft, haben folgende Sätze noch Verbesserungspotenzial. Lesen Sie sie und formulieren Sie diese anschließend um. Achten Sie dabei darauf, dass der Inhalt nicht verändert wird.

- a) *Viele Forscher haben vermutet, dass interkulturelles Lernen quasi automatisch beim Fremdsprachenlernen passiert – dass das aber gar nicht stimmt, können wir an geschichtlichen und praktischen Erfahrungen sowie an neueren Beobachtungen sehen.*
- b) *Die Schüler können sich schon in der Grundschule darüber klar werden, dass es sprachlich–kulturelle Unterschiede gibt.*
- c) *Normalerweise machen wir uns schon über unsere eigenen gesellschaftlichen Erfahrungen keine Gedanken, deshalb müssen wir darauf gefasst sein, dass es zu subjektiven und sozialen Vorbehalten kommen kann, wenn wir landeskundliche Inhalte vermitteln.*

Zum Abschluss dieses Kapitels ist es wichtig anzumerken, dass Schreiben nur durch viel Übung erlernt werden kann. Kruse (2005: 48) drückt das Problem des wissenschaftlichen Schreibens sehr pointiert aus:

Das Schreiben eines wissenschaftlichen Textes erfordert Fähigkeiten von einer schwer vorstellbaren Komplexität. Logische, semantische, grammatikalische, motorische und kommunikative Fähigkeiten müssen zusammenkommen, um einen Schreibfluss zu erzeugen, der zu einem konsistenten Text führt.

Folglich müssen all diese Teilfähigkeiten zu einem Ganzen zusammengefügt werden und das überfordert vor allem ungeübte Schreibende sehr schnell. Die Lösung des Problems ist daher, diese Fähigkeiten anhand von einzelnen Aufgaben zu üben und den Schreibvorgang Schritt für Schritt zu automatisieren, um den Schreibvorgang flüssiger zu gestalten. Um das zu erreichen, heißt es jedoch: schreiben, schreiben und noch mehr schreiben.

## **2 Die ersten Schritte des wissenschaftlichen Schreibens**

Wissenschaftliches Arbeiten muss gelernt werden. Dieser Prozess beginnt meist beim Eintritt in eine Hochschule bzw. auch schon bei Abschlussarbeiten in Schulen und fängt damit an, dass Studierende zuerst kurze Texte, Hausarbeiten oder Seminararbeiten im wissenschaftlichen Stil verfassen sollen, die mit den Studienjahren immer länger und anspruchsvoller werden. Lehramtsstudierende erarbeiten sich ihre wissenschaftlichen Fähigkeiten ebenfalls in dieser Art und lernen etappenweise die dazugehörigen Techniken, damit sie am Ende ihres Studiums dazu in der Lage sind, eine Abschlussarbeit zu verfassen.

In diesem Kapitel wird auf die Techniken des wissenschaftlichen Schreibens näher eingegangen; dabei werden Einzelaspekte herausgegriffen, die eine verständliche Anleitung für das erfolgreiche Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten bieten sollen. Angefangen von der Themenwahl und der Recherchearbeit, über das Schreiben eines Exposés und die Strukturierung und Gliederung einer Arbeit, bis hin zum richtigen Zitieren und Verfassen eines Literaturverzeichnisses werden die Techniken des wissenschaftlichen Schreibens erläutert und anhand von Beispielen anschaulich dargestellt. Die Übungen im Kapitel sollen den Lernprozess des Schreibens unterstützen, da die Techniken nur durch Ausprobieren und selbstständiges Erarbeiten erlernt werden können.

### **2.1 Themenwahl**

#### **2.1.1 Ideenfindung**

Das Thema der Arbeit stellt für viele schon die erste große Hürde dar, denn die erste Frage ist: Worüber schreibe ich eigentlich? Anders als bei vielen



Seminararbeiten, bei denen das Thema entweder vorgegeben ist beziehungsweise schon durch das Seminarthema stark eingeschränkt wird, muss für die Diplom- oder Masterarbeit in den meisten Fällen das Thema selbst gefunden werden.

Die Anforderungen für ein Thema sind in der Welt der Wissenschaften anspruchsvoll. Wie bereits erwähnt (siehe Abschnitt 1.1) soll eine wissenschaftliche Arbeit nach Eco (2007: 40ff.) einen scharf umrissenen Gegenstand behandeln, neue Erkenntnisse bringen, für andere von Nutzen sein und alle Angaben müssen belegbar und nachvollziehbar sein. Darüber hinaus gibt es nach Eco (2007: 14f.) weitere vier Faustregeln, die für die Auswahl des Themas eine Rolle spielen. Zum ersten erweist es sich als großer Vorteil, wenn das Thema auch dem Interesse des Verfassers oder der Verfasserin entspricht, immerhin verbringt man viel Zeit damit, eine solche Arbeit zu schreiben, und die Motivation ist größer, wenn das Thema auch interessant ist. Zweitens sollen die notwendigen Quellen für die Studierenden verfügbar sein. Das bedeutet, dass Literatur oder andere Medien zu dem gewählten Thema auffindbar sein sollten, um genügend Informationen für die Arbeit zu liefern. Die dritte Regel bezieht sich darauf, dass Studierende mit diesen Quellen umgehen können müssen. Dementsprechend muss ihre wissenschaftliche Kompetenz geschult sein und sie müssen wissen, wie Quellen richtig zitiert werden. Die vierte und letzte Anforderung betrifft die methodischen Ansprüche des Forschungsvorhabens. Die Methodik und die empirischen Mittel müssen dem Erfahrungsbereich der Studierenden entsprechen. In anderen Worten bedeutet das, dass nur eine solche Arbeit geschrieben werden sollte, für die man über die notwendigen zeitlichen, finanziellen und wissenschaftlichen Ressourcen verfügt. Es wäre beispielsweise unmöglich, für eine Abschlussarbeit eine empirische Vergleichsstudie in zwanzig verschiedenen Ländern durchzuführen, wenn es dazu erforderlich ist, alle diese Länder zu bereisen. Das würde nicht nur den finanziellen, sondern auch den zeitlichen Rahmen von Studierenden übersteigen. Auch der Inhaltsumfang sollte so gewählt werden, dass es den Arbeitsaufwand von rund einem halben Jahr nicht übersteigt. Die Arbeit sollte demnach im Rahmen des Möglichen liegen.

Nachdem die Themenfindung selbst schon eine große Herausforderung darstellt, ist nun erwähnenswert, wie und wo Ideen für ein Thema gefunden werden können. Vorerst können Themen aus interessanten Arti-

keln aus der Fachliteratur und Zeitschriften gewonnen werden. Viele wissenschaftliche Texte beinhalten fortführende Forschungsfragen oder eröffnen den Blick auf noch unerforschte Gebiete, die sich eventuell für eine Arbeit eignen könnten. Beiträge aus Radio und Fernsehen können ebenso als Initiative für die Themenfindung dienen, sowie Ideen aus Lehrveranstaltungen oder Lehrmaterialien, persönliche Fragen und Interessen, Angebote von Instituten oder Angebote von Firmen oder Organisationen (vgl. Karmasin/Ribing 2007: 19).

Solange man sich noch auf unsicherem Gebiet bewegt und sein Thema nicht definiert hat, ist es hilfreich, seine Gedanken systematisch zu ordnen. Langes Grübeln bringt nichts, wenn man die Überlegungen früher oder später nicht konkretisieren kann. Methoden wie Mindmapping, Brainstorming und Fragestellungen formulieren sollen dabei helfen, den Gedanken-vorgang strukturiert zu leiten. Die nächsten Übungen sollen durch ihre Hilfestellung schrittweise zum Ideenfindungsprozess anleiten. Die Übungen sind nicht nur hilfreich, wenn noch gar keine Idee zum Thema vorherrscht, sondern können auch durchgeführt werden, wenn es schon vage Vorstellungen dazu gibt.

### Übung 2 – Brainstorming Themenfindung

Schreiben Sie in 5 Minuten alles auf, was Ihnen zu einem bestimmten Thema einfällt. Auch wenn Sie anfangs vielleicht glauben, dass es inhaltlich nicht dazu passt. Versuchen Sie 5 Minuten durchgehend zu schreiben. Die Begriffe oder Phrasen brauchen keinen Zusammenhang aufweisen.

Falls Sie noch kein Thema haben, sind hier einige Themenvorschläge, die Sie für diese Übung verwenden können:

- Unterrichtssprache
- vier Fertigkeiten im Sprachunterricht
- Filme im Sprachunterricht
- Textkompetenz

Beispiel, wie das Ergebnis dieser Aufgabe aussehen könnte:



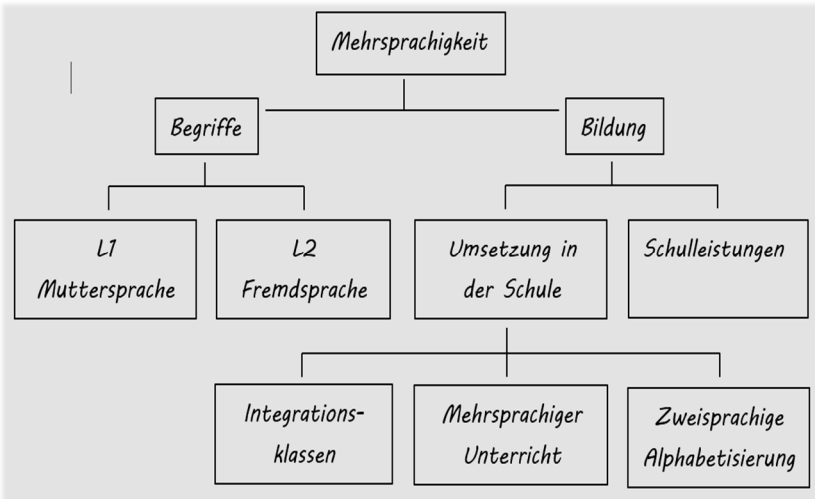
Das Brainstorming dient dazu, den Gedanken freien Lauf zu lassen und alles, was einem zu dem Thema einfällt, schriftlich festzuhalten. Wichtig dabei ist, keinen Einfall zu zensieren, weil man denkt, dass es nicht mit dem eigentlichen Thema zusammenhängt. Genauso sollte Rechtschreibung, Sinn oder Formulierung während des Brainstormings keine Beachtung geschenkt werden. Der Hintergedanke bei diesem Prozess ist, Ideen hervorzuholen, an die man bei bewusstem Nachdenken nicht kommt. Erst wenn das Brainstorming beendet ist, sollte man sich über das Geschriebene Gedanken machen und sich überlegen, wie die Begriffe miteinander zusammenhängen.

Im nächsten Schritt werden die Begriffe systematisiert und gruppiert. Die Übung hilft, die Ergebnisse des Brainstormings in eine sinnvolle Ordnung zu bringen. Es soll dabei versucht werden, Zusammenhänge aufzuzeigen und Verbindungen herzustellen. Wie hängen die Ideen logisch zusammen? Eine Mindmap soll dabei unterstützen, eine Hierarchie zu erstellen. Oberbegriffe stehen an der Spitze oder in der Mitte und diese Begriffe werden mit weiteren, spezifischeren Begriffen verbunden.

 Übung 3 – Mindmapping zur Themenfindung

Verwenden Sie nun Ihre Begriffe, die Sie im Brainstorming gesammelt haben und versuchen Sie systematisch Verbindungen herzustellen und ähnliche Ideen zu gruppieren. Bringen Sie die Ideen auf mehrere Ebenen.

Beispiel, wie das Ergebnis dieser Übung aussehen könnte:



**2.1.2 Das Thema eingrenzen**

Sobald man ein grobes Thema ins Auge gefasst hat, muss das zu erforschende Gebiet eingegrenzt werden. Offensichtlich reicht es nicht, ein Thema wie „DaZ-Unterricht in Wien“ oder „Mehrsprachigkeit“ zu wählen, da es zu weitgreifend und unspezifisch wäre. Das eigene Thema soll sich von anderen Arbeiten klar abgrenzen und zeigen, welche neuen Erkenntnisse es bringt. Ein weiterer Vorteil eines eng gefassten Themas ist der Anspruch auf Vollständigkeit. Über „Mehrsprachigkeit“ zu schreiben, würde einem nicht erlauben, alles in einem Umfang einer Abschlussarbeit unterzubringen, was es darüber zu sagen gibt. Ein eng gefasstes Thema hat einen überschaubareren Umfang und macht ein Fokussieren bei der Literaturrecherche

möglich. Darüber hinaus ist es für Studierende einfacher und angenehmer, eine klare Aufgabenstellung auszuführen, als über ein breites Thema zu schreiben und vor der Wahl zu stehen, welche Informationen man inkludiert und welche nicht.

### Beispiel 9 – Eingrenzen eines Themas

Eine Möglichkeit, ein Thema eng zu fassen, besteht darin, von allgemeinen Begriffen auf immer spezifischere Inhalte hinzuarbeiten:

- ↳ *Mehrsprachigkeit*
- ↳ *Mehrsprachigkeit im Bildungssystem*
- ↳ *Mehrsprachigkeit im österreichischen Bildungssystem*
- ↳ *Leistungen türkischsprachiger Kinder im österreichischen Bildungssystem*
- ↳ ***Leistungen türkischsprachiger SchulanfängerInnen in Wiener Volksschulen***

Eine Hilfestellung beim Eingrenzen des Themas ist, Fragen zu den bisher gesammelten Ideen zu stellen. Das Resultat des Mindmappings kann dabei hilfreich sein. Die gruppierten Ideen und Begriffe werden verwendet, um spezifische Fragen zu unterschiedlichen Themenbereichen zu sammeln.

### Übung 4 – Fragen zum Thema

Notieren Sie alle Fragen, die Ihnen zu einem bestimmten Teil des Themas einfallen und die Sie interessieren: *Warum? Wie? Wer? Was? Wo? Wie lange?* etc. Beispiele:

- *Wie unterscheiden sich türkischsprachige Muttersprachler zu deutschen Muttersprachlern bei der Einschulung im Hinblick auf ihre Schulleistungen?*
- *Wie unterscheiden sich die Leistungen im Sprachbereich?*
- *Sind die Leistungen in anderen Fächern dieselben?*
- *Aus welchen Familienverhältnissen kommen die Kinder?*
- *Haben die Kinder vorher schon Deutsch gelernt?*
- *Wie lange leben die Kinder schon in Österreich?*
- *Werden die Kinder auch zusätzlich sprachlich gefördert?*
- ...

Die gesammelten Fragen können anschließend als Ausgangspunkt für die weitere Definition des Themas und die Auswahl des Forschungsgebietes dienen und eröffnen neue Ideen dafür, welche Aspekte bedacht und in die Arbeit eingebunden werden müssen. Sind alle Aspekte definiert und die Themenstellung eingegrenzt, so kann ein klarer, aussagekräftiger Titel formuliert werden.

### 2.1.3 Forschungsfragen formulieren

Sobald das allgemeine Thema auf einen spezifischen Bereich eingegrenzt wurde, stellt sich als nächste Aufgabe, eine Forschungsfrage zu formulieren. Der Unterschied zwischen Thema und Forschungsfrage ist der folgende. Während das Thema im Grunde genommen nur den Arbeitstitel und den Forschungsbereich der Arbeit zur Verfügung stellt, ist das Ergebnis, das die Arbeit liefern soll, die Antwort auf die zuvor gestellte Forschungsfrage. Anders ausgedrückt, benötigt jede wissenschaftliche Arbeit eine oder mehrere Fragen, die sie zu beantworten versucht. Es ist nämlich Ziel und Zweck der wissenschaftlichen Arbeit, durch das Instrument der Frage zielorientiert zu Wissen zu gelangen.

Forschungsfragen zu formulieren ist nicht immer einfach. Die Voraussetzungen dafür sind, dass sie eine genaue Fragestellung und Zielsetzung beinhalten, da sie den Leitfadens durch die Arbeit darstellen und Kriterien festlegen, nach denen geforscht wird. Die Forschungsfrage sollte eine lösbare Aufgabe beinhalten. Kriterien für die Konkretisierung einer wissenschaftlichen Fragestellung wurden von Rieder (2002: 16f.) aufgestellt, die einem dabei helfen können, eine Forschungsfrage zu formulieren:

#### Klarheit

- Ist die Frage präzise?
- Ist die Frage prägnant?
- Ist die Frage eindeutig?

#### Angemessenheit

- Handelt es sich um eine echte Fragestellung?
- Zielt die Fragestellung auf existente Phänomene ab?
- Hilft die Fragestellung das zu beobachtende Phänomen zu verstehen?

### Objektbereich

- In welchen Forschungs-/Studienbereich fällt die Fragestellung?
- Welche Forschungsinhalte betreffen das gewählte Thema?

### Problemstellung

- Hat die Problemstellung eine theoretische Fundierung?
- Was soll mit der Behandlung der Problemstellung erzielt werden?

### Konzeptualisierung

- Welche Konzepte sind in der Problemstellung impliziert?
- Auf welche Theorien kann man sich beziehen?
- Wie sieht es mit der Originalität der Themenstellung aus?
- Welche Spielräume und Grenzen eröffnen sich dadurch?

### Herangehensweise

- Welche Ansätze bieten sich an?
- Welche sind relevant, um das Problem zu untersuchen?

### Kontext

- In welchem (größeren) Kontext wird die Untersuchung stehen?

### Machbarkeit

- Ist das mit der Frage verbundene Vorhaben unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen realistisch durchführbar?
- Ist das Thema so gestellt, dass es in der zur Verfügung stehenden Zeit ausreichend bearbeitet werden kann?

### **Beispiel 10 – Forschungsfrage**

Beispiel für eine konkretisierte Fragestellung:

*Wie unterscheiden sich türkischsprachige und deutschsprachige Kinder in Wiener Volksschulen 4 Monate nach ihrer Einschulung im Bereich der Lesekompetenz?*

### **Übung 5 – Forschungsfrage**

Versuchen Sie eine konkrete Forschungsfrage zu Ihrem Thema zu formulieren und dabei die oben genannten Kriterien zu beachten.

Die Festlegung der Forschungsfrage erlaubt anschließend das Erstellen von Kriterien für die Forschung. Man kann beginnen, die Umsetzung der Forschung zu planen oder sich zuerst nach verfügbaren Möglichkeiten, Quellen und Ressourcen umsehen.

## 2.2 Wissenschaftliche Recherche

Bevor überhaupt mit dem Schreiben begonnen werden kann, muss vor allem gelesen werden. Gleichzeitig sollte man aber, vor der großen Literaturrecherche, das Thema ungefähr bestimmen, um ein orientierungsloses und nicht zielführendes Lesen zu vermeiden und somit viel Zeit zu sparen. Die Literaturrecherche macht einen Großteil des wissenschaftlichen Arbeitens aus.

Anfangs nützt es, einen groben Überblick über die vorhandene Literatur zu gewinnen. Ein guter Tipp ist, mit dem Betreuer oder der Betreuerin zu besprechen, welche Werke für das Thema in Frage kommen können. So erhält man einen Grundstock an Quellen. Die weitere Suche kann dann deduktiv vorgenommen werden, indem man zuerst nach allgemeinen Begriffen sucht und immer spezieller wird. Man kann seine Suche jedoch auch induktiv beginnen und nach den spezifischen Einzelphänomenen suchen und erst später nach grundlegenden Quellen Ausschau halten. Die Suche muss allerdings nicht notwendigerweise linear verlaufen, sondern kann auch verzweigt vonstattengehen. Es ist zum Beispiel möglich, ein Thema von unterschiedlichen Aspekten zu betrachten und die Suche daran anzupassen. Eine weitere sehr häufig verwendete Methode ist das Schneeballsystem, bei dem man von einem zentralen Buch oder Artikel ausgeht und die angeführten Quellen in der Bibliographie als Ansatzpunkt für die weitere Recherche verwendet (vgl. Rieder 2002: 23).

Egal welches Thema man gewählt hat, man läuft bei der Suche schnell Gefahr, von einer Informationsflut überschwemmt zu werden. Die meisten wissenschaftlichen Bereiche bieten eine Vielfalt an Texten. Wichtig dabei ist, dass nicht alles, das scheinbar relevant für die Arbeit erscheint, inkludiert werden muss. Es liegt am Ermessen des Verfassers oder der Verfasserin, welche Informationen einbezogen werden und welche nicht. Prinzi-



piell kann gesagt werden, dass neuere Informationen Vorrang gegenüber älteren haben, da viele Inhalte schnell veralten.

Eine systematische Suche setzt ebenfalls voraus, dass der Leseprozess dokumentiert wird. In einer großen Zahl von Artikeln und Büchern verliert man schnell den Überblick, notieren oder kennzeichnen Sie deshalb, was Sie bereits gelesen haben. Es kann auch helfen, Textpassagen oder Zitate zu exzerpieren beziehungsweise kurze Zusammenfassungen in Stichworten zu schreiben, um im Nachhinein die wichtigen Informationen schnell wiederzufinden. Ein Tipp ist, eine Literaturverwaltungssoftware dafür zu erwerben oder herunterzuladen (viele Programme gibt es kostenlos im Netz). Man kann sie nicht nur für die Dokumentation der Literatur verwenden, die man gelesen hat, sondern die meisten Programme erstellen automatisch eine Bibliographie, die sich in die Arbeit einfügen lässt. Darüber hinaus kann man mit einer solchen Software Zitate und Exzerpte speichern und viele Bibliotheksseiten lassen Informationen von Artikeln und Büchern in das Programm importieren, sodass nicht alles getippt werden muss.

Zum Schluss soll noch aufgelistet werden, wo und was überhaupt gesucht werden kann, was sich als Informationsquelle für eine wissenschaftliche Arbeit eignet. Grundsätzlich sind Bibliotheken die Hauptquelle, was Informationsbeschaffung für wissenschaftliche Arbeiten betrifft. Neben Monographien, Sammelbänden, wissenschaftlichen Zeitschriften, Zeitungen, Artikeln, Diplomarbeiten oder anderen Hochschulschriften findet man viele Materialien in deren Datenbanken, Archiven und in Bibliothekskatalogen. Der Vorteil an Bibliotheken ist, dass die Informationen, die sich dort finden lassen, verlässlich sind. Im Vergleich dazu sollte man mit Quellen aus dem Internet immer vorsichtiger sein und Autor, Aktualität und Wahrheitsgehalt überprüfen. Abgesehen von Bibliotheken und dem Internet können auch Alltagsgespräche, Interviews, Statistiken, öffentliche Reden etc. als wissenschaftliche Quelle dienen.

Alle Bibliothekskataloge unterscheiden sich ein wenig in ihrem Aufbau und ihrer Handhabung. Aus diesem Grund werden oft Bibliotheksführungen und Benutzerschulungen angeboten. Diese Schulungen können beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten eine große Hilfe sein und sind sehr empfehlenswert.

### 2.3 Exposé

Ein Exposé für Abschlussarbeiten wird von vielen Universitäten vorausgesetzt. Doch was ist überhaupt ein Exposé und wozu brauchen wir es? Bünting et al. (2000: 37f.) definieren das Exposé als die „ausformulierte Planung der Arbeit“, also das Konzept, das benötigt wird, um die Eignung der Arbeit, den Zeitrahmen, den Umfang und die methodische Realisierbarkeit abzuschätzen. Ein Exposé gibt daher Orientierung und stellt den roten Faden durch die Arbeit dar. Es hilft dem Autor oder der Autorin, nicht vom geplanten Thema abzukommen, und gibt dem Betreuer oder der Betreuerin Überblick über den inhaltlichen und zeitlichen Verlauf, sowie über die Eignung des Konzepts. Grundbestandteile des Exposés sind:

- Fragestellung und Thema
- Ziel
- Positionierung im Forschungskontext
- provisorisches Literaturverzeichnis
- Methode
- Arbeitsschritte
- Zeitplan.

Die Fragestellung und das Ziel der Arbeit sind von großer Bedeutung, da sie den eigentlichen Sinn und Zweck der Arbeit offenlegen. Man könnte auch noch betonen, welchen wissenschaftlichen Ertrag oder „Mehrwert“ die Fragestellung bringt oder in welcher Form die Arbeit für die weitere Forschung nützlich sein kann. Eine weitere Möglichkeit ist, zu beschreiben, durch welche Beobachtungen, Probleme, Lektüren man zu dem Thema gekommen ist bzw. warum man ein besonderes Interesse an diesem Thema hat. Das verleiht dem Exposé eine persönliche Note, welche jedoch nicht zu stark zum Tragen kommen sollte.

Die erste Einbettung in den Stand der bisherigen Forschung spielt eine wichtige Rolle. Auf diese Weise bekommt man nicht nur selbst einen Überblick darüber, welche Theorien und Forschungserkenntnisse es bereits zu diesem Thema gibt – es gibt darüber hinaus auch der Betreuerin oder dem Betreuer eine Einsicht, wie groß das Vorwissen des Verfassers oder der Verfasserin ist, und weist vorläufige Analyse- und Auswertungsgesichtspunkte der Quellen vor.

Das methodische Vorgehen soll skizzenhaft den empirischen Teil beschreiben. Das ist aus dem Grund sinnvoll, da man selbst dazu verpflichtet ist, sich über die Umsetzung der Forschung Gedanken zu machen. Wie kommt man an seine Daten und wie werden diese schlussendlich ausgewertet und analysiert? Bei diesem Schritt wird klar, ob die benötigten Mittel vorhanden sind, oder ob die Planung eventuell doch unrealistisch ist.

Ein vorläufiger Zeit- und Arbeitsplan hilft einem dabei, die Arbeit zu organisieren und sich selbst Deadlines zu setzen. Er soll verhindern, dass sich die Arbeit stark verzögert und soll ein Motivationsgrund und Ansporn sein. Gerade bei einer längeren Abschlussarbeit scheint die Aufgabe überwältigend zu sein und die Arbeitsschritte in kleine Teile zu splitten hilft dabei, die Übersicht zu behalten.

Zusätzlich kann eine vorläufige Gliederung der Arbeit von Vorteil sein, wenn man bereits darüber nachgedacht hat, wie man die Arbeit strukturiert. Man sollte dabei immer bedenken, dass die Vorschläge in einem Exposé nicht in Stein gemeißelt sind und jederzeit auch wieder abgeändert werden können. Der Umfang eines Exposés für eine Diplom- oder Masterarbeit kann sehr unterschiedlich sein, prinzipiell kann man sagen, dass zwei bis fünf Seiten ausreichend sind, solange die wichtigsten Punkte beinhaltet sind.

Die nächste Übung kann mit Hilfe von Beispiexposés durchgeführt werden. Dafür kann man ein bereits erarbeitetes Exposé zur Hand nehmen.<sup>1</sup> Exposés können in unterschiedlichen Formen und auf verschiedene Weisen verfasst werden. Die Beurteilung des Exposés soll dazu dienen, ein Gefühl zu bekommen, auf welche Kriterien man achten muss.

#### Übung 6 – Analysieren Sie anhand eines Beispiexposés ...

- ... wie gut Ihrer Meinung nach die Kriterien des Textes umgesetzt wurden.
- ... welche Bestandteile eines Exposés nicht berücksichtigt wurden.
- ... was besser gemacht werden könnte.

Markieren Sie auch die Stellen im Text und bereiten Sie explizite Beispiele zur Veranschaulichung vor.

---

1 Auf der Homepage der Uni Mainz werden u. a. auch Beispiexposés zur Verfügung gestellt – s. <http://www.daf.uni-mainz.de/subordner/studienempfehlung/MA-Expos%C3%A9.htm> (31.07.2016).

### 3 Arbeit am Text

#### 3.1 Strukturierung und Gliederung

Eine wissenschaftliche Arbeit muss, bevor sie verfasst wird, strukturiert und gegliedert werden. Die Grundgliederung besteht wie bei den meisten Texten aus Einleitung, Hauptteil und Schluss. Des Weiteren muss aber auf eine differenziertere inhaltliche Gliederung des Hauptteils bestanden werden, um Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Die inhaltliche Gliederung wird üblicherweise in Kapitel vorgenommen, die im besten Fall prägnante und aussagekräftige Titel erhalten, damit Lesende erkennen können, was sie erwartet. Die Überschriften sollen die Argumentationslinie bereits vorwegnehmen. Die Gliederung soll auch im Ganzen logisch vorgenommen werden und auch optisch und sprachlich sichtbar sein, sodass sich Lesende leicht zurechtfinden können und immer wissen, in welchem Abschnitt sie sich befinden.

Strukturiert kann erst werden, sobald das Grundkonzept der Arbeit festgelegt ist und bereits Materialien zur Verfügung stehen. Die Gliederung muss gut überlegt sein, um einzelne Fragmente zu einem kohärenten Ganzen zusammenzustellen. Auch hier kann wieder die Methode des Mind-mappings eingesetzt werden, um die Strukturen der Arbeit zu veranschaulichen. Beim Prozess des Schreibens wird man oft auf Probleme stoßen und merken, dass Teile nicht ins Gesamtkonzept passen. Das bedeutet, dass Änderungen ständig anfallen können. Das Grundgerüst der Gliederung sollte aber so stabil sein, dass es keiner großen Änderungen mehr bedarf. Außerdem soll das Grundprinzip der Gliederung eingehalten werden und daher darf die Arbeit nicht zu fein gegliedert sein. Die Gliederung bildet – ergänzt mit Seitenangaben, einem optionalen Vorwort, sowie dem Literatur- und Abbildungsverzeichnis – das Inhaltsverzeichnis.

Die inhaltliche Struktur kann unterschiedlich aufgebaut werden. In Übung 5 werden Teile des Inhalts (Eco 2007: 143) angegeben, die Sie in eine logische Reihenfolge bringen sollen:

#### Übung 7 – Gliederung

Versuchen Sie die unten angegebenen inhaltlichen Punkte in eine sinnvolle Reihe zu bringen. Es gibt dabei nicht nur einen Lösungsweg.

- a) Analyse des Materials
- b) Frühere Untersuchungen / Theoretische Grundlagen
- c) Beweis der Hypothese
- d) Problemstellung
- e) Schlussfolgerungen und Hinweise auf das, was noch zu tun bleibt
- f) Eigene Hypothese
- g) Material, das wir vorlegen können

Die Reihenfolge folgt keinen verankerten Regeln und es gibt durchaus Spielraum, die Arbeit anders zu gestalten. Eco (2007: 143) schlägt die folgende Reihenfolge vor: 1) Problemstellung, 2) frühere Untersuchungen / theoretische Grundlagen, 3) eigene Hypothese, 4) das Material, das wir vorlegen können, 5) Analyse des Materials, 6) Beweis der Hypothese und schließlich 7) Schlussfolgerungen und Hinweise auf das, was noch zu tun bleibt. Man könnte jedoch beispielsweise auch zuerst den theoretischen Hintergrund erwähnen, bevor man die Problemstellung präsentiert, beziehungsweise könnte man zu Beginn auch seine eigene Hypothese vorstellen und erst später in die Theorie der Materie einführen.

### 3.2 Einleitung und Schluss

Einleitung und Schluss sind zwei Hauptbestandteile einer wissenschaftlichen Arbeit. Zusätzlich kann auch noch ein Vorwort inkludiert werden, das der Arbeit eine persönliche Note verleiht. Dies ist jedoch nicht obligatorisch.

Sinn und Zweck einer Einleitung ist es, das Lesepublikum auf die Arbeit vorzubereiten und ihm eine gewisse Orientierungshilfe zu geben. Sie beinhaltet daher den zu behandelnden Gegenstand, die Fragestellung und das eigentliche Ziel. Inwieweit grenzt sich diese Arbeit von dem ab, was bereits zu dem Thema geschrieben wurde? Inwieweit knüpft sie an die Ergebnisse anderer an? Dafür soll auch kurz der theoretische Hintergrund umrissen werden, der jedoch nicht zu ausführlich gehalten werden sollte. Zusätzlich kann noch die Relevanz des Themas unterstrichen und das Erkenntnisinteresse hervorgehoben werden. Dafür können eigene Hypothesen dargestellt werden.

Die Vorgehensweise der Untersuchung zusammen mit den methodischen Prämissen und dem Aufbau sind ebenfalls Teil der Einleitung. Doch wie schon vorher erwähnt, sollte alles nur kurz skizziert und nicht zu umfangreich werden. Es ist nicht verpflichtend, alle erwähnten Punkte in die Arbeit aufzunehmen. Der Verfasser oder die Verfasserin muss entscheiden, was für die Arbeit von Bedeutung ist. Die Einleitung soll das Interesse der Lesenden wecken und klar machen, warum es sinnvoll ist, die Arbeit überhaupt zu lesen. Ist die Einleitung bereits langweilig, wird die weitere Lesemotivation dadurch nicht gesteigert – mit anderen Worten: die Einleitung darf eben keine simple Aufzählung des Inhaltsverzeichnis sein, sondern soll dieses vielmehr interessant erläutern und mit Leben füllen.

Der Schluss (auch als Fazit, Schlussfolgerung oder Zusammenfassung bezeichnet) stellt die Beantwortung der Forschungsfrage und die Reflexion der Ergebnisse. Außerdem ist er durch eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Punkte der Arbeit charakterisiert, jedoch soll dabei nicht nur das zuvor Gesagte wiederholt werden. Um eine eintönige Schlussfolgerung zu vermeiden, soll versucht werden, die Ergebnisse auf eine andere Ebene zu heben (zum Beispiel anzudeuten, in welche Richtung weitere Forschung gehen könnte) und weitere Ausblicke zu geben. Vorsicht ist geboten bei zu starken Verallgemeinerungen oder Schlussfolgerungen, zu denen man nicht in der Lage ist.

Der Schluss soll die Arbeit abrunden, darum empfiehlt es sich, gezielt Rückbezug auf die Einleitung zu nehmen und noch einmal zu überprüfen, ob die zu Beginn gestellten Fragen auch alle beantwortet wurden und auf Hypothesen, die beschrieben wurden, auch eingegangen wurde.

### 3.3 Umgang mit Quellen

Der theoretische Teil der Arbeit dient dazu, das Thema im Kontext der Fachliteratur zu betrachten, diese zu reflektieren und Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen zu ziehen. Das geschieht mit Hilfe von Paraphrasen oder wörtlichen Zitaten. Die Funktion des Einbezugs von Literatur dient zu folgenden Zwecken: Quellen unterstützen und untermauern die eigenen Auslegungen und Argumente, veranschaulichen den Gegenstand der Arbeit, betten die eigenen Hypothesen und Aussagen in den Forschungskon-

text ein, zeigen Widersprüche auf und gewährleisten das Kriterium der Nachprüfbarkeit von Aussagen.

Zitate sind allerdings kein Ersatz für eine eigene Argumentation bzw. Position. Eine wissenschaftliche Arbeit ist keine Zitatsammlung, sondern eine aktive Auseinandersetzung mit verschiedenen wissenschaftlichen Theesen und Meinungen.

Wissenschaftliche Texte sind immer auch durch die Person des Schreibenden, die durch ihn getroffene Auswahl und die Anordnung des Stoffes geprägt und insofern individuelle Texte. In jedem Fall sind es Ihre Gedanken, Kommentare, Gegenüberstellungen, die Ihren Text zu einem neuen machen. (Bünting et al. 2000: 16)

Welche Quellen, Zitate und Paraphrasen einbezogen werden, entscheidet der Verfasser oder die Verfasserin und kreiert so einen neuen Text.

### 3.3.1 Zitate

Ein Zitat ist ein Auszug aus einem fremden Text, dessen Quelle in wissenschaftlichen Arbeiten gekennzeichnet werden muss, um ein Plagiat zu vermeiden. Zitiert man aus einem Text und belegt die Quelle nicht, so begeht man einen schweren Fehler, da man sich unberechtigt am Gedankengut anderer bedient und es als seine eigene Idee ausgibt.

Abgesehen davon, dass Zitate immer überprüfbar und nachvollziehbar sein müssen, sollen sie nur verwendet werden, um die eigenen Argumente zu stützen; es empfiehlt sich also keineswegs, seitenweise Ideen aus Büchern zu kopieren. Zitate müssen gezielt eingesetzt werden und erfordern eine Einbettung in den Textfluss sowie eine Auseinandersetzung. Sie können also nicht isoliert stehen, sondern müssen in den Text integriert werden. Diese Integration passiert durch Interpretation, konstruktive Kritik oder Analyse der Zitate.

Außerdem werden Zitate verwendet, um etwas Neues einzubringen und dürfen keine überflüssigen, selbstverständlichen und allgemeingültigen Kenntnisse zitieren. Ist das Gesagte ohnehin logisch, so muss es nicht zitiert werden.

Jede Übernahme geistigen Eigentums muss gekennzeichnet werden. Zitate sind im Normalfall wortwörtlich übernommen und stellen Anforder-

rungen an die Schreibenden. Zum Einen müssen sie in einer buchstäblichen Genauigkeit vorliegen. Texte müssen Wort für Wort ohne die geringste Änderung vorgenommen werden. Zweitens sollen Zitate möglichst aus „erster Hand“ sein, um etwaige Fehler zu vermeiden. Nur falls es unmöglich ist, den Originaltext zu beschaffen, ist ein Zitat aus zweiter Hand erlaubt und wird in diesem Fall zusätzlich mit „zitiert nach“ gekennzeichnet. Außerdem muss ein Zitat umfangreich genug sein, um seinen Zweck wirklich zu erfüllen. Gleichzeitig soll jedoch nicht ausführlicher zitiert werden, als es zur Erreichung ebendieses Zweckes notwendig ist.

Prinzipiell unterscheidet man zwischen kurzen und langen Zitaten. Kurze Zitate (bis zu 3 Zeilen) stehen im Text in doppelten Anführungszeichen:

#### **Beispiel 11 – Kurzes Zitat**

*Es wird folgende Feststellung suggeriert: Fremdsprachliche Lesende „setzen anfänglich muttersprachlich bedingte Strategien der syntaktischen Verarbeitung ein“ (Krumm et al. 2010: 979).*

Lange Zitate (länger als 3 Zeilen) stehen ohne Anführungszeichen und werden als eigener Absatz ca. 1,5 cm vom linken Rand eingerückt. Weiters haben sie in der Regel einen einfachen Zeilenabstand.

#### **Beispiel 12 – Langes Zitat**

*Der Leseprozess umfasst mehrere Ebenen. Neben der Worterkennung und der syntaktischen Verarbeitung gibt es auch die graphophonische Ebene, die folgendermaßen definiert wird:*

*Die graphophonische Ebene umfasst die Augenbewegungen, die visuelle Mustererkennung und die phonologische Rekodierung, d.h. die Umsetzung der mit den Augen wahrgenommenen Zeichen in einen – möglicherweise sehr abstrakten – phonologischen Kode (Krumm et al. 2010: 977).*

Wie bereits erwähnt, dürfen wörtliche Zitate auch nicht verändert werden. Zeichensetzung und Rechtschreibung, ja sogar Fehler des zitierten Textes werden genau beibehalten. Müssen aufgrund von Textfluss, Fehlerkorrektur oder genaueren Erläuterungen doch Änderungen vorgenommen wer-



den, so gibt es Richtlinien, wie diese Abweichungen vom Originaltext gekennzeichnet werden müssen. Enthält ein zu zitierender Abschnitt beispielsweise einen Fehler, muss der oder die Zitierende darauf hinweisen, dass dieser Fehler im Originaltext vorliegt, entweder mit [!] oder mit [sic]:

#### **Beispiel 13 – Zitierter Fehler**

*„Macht das Vorschulkind einen Fehler, reagiert die Lernsoftware mit einem unangenehmen Kwietschton [sic].“*

Auslassungen müssen mit dem Symbol [...] gekennzeichnet werden; Ergänzungen bzw. Änderungen von Groß- oder Kleinbuchstaben im Kontext werden in eckige Klammern gesetzt:

#### **Beispiel 14 – Ergänzung im Zitat**

*„Deshalb wurde er [Fred Müller] auch nicht in die nächste Klasse versetzt.“*

### 3.3.2 Paraphrasen

Eine weitere Möglichkeit, Quellen in den eigenen wissenschaftlichen Text einzubinden, ohne dabei wortwörtlich zu zitieren, ist das sinngemäße Zitieren oder Paraphrasieren:

#### **Beispiel 15 – Beispiel einer sinngetreuen Paraphrase**


Ausgangstext

*„Erfolgt Fehlerkorrektur während der Wortmeldung (also durch Ins-Wort-Fallen), so kann man getrost annehmen, dass spätestens bei der dritten Aktivität dieses Typs keine wie immer geartete Form der freien, spontanen Rede zustande kommt“ (Buttaroni/Knapp 1988: 49).*

Paraphrase

*Die Unterbrechung und Korrektur während des Sprechens der Lernenden hindert nach Buttaroni und Knapp die Aktivität des freien Sprechens (Buttaroni/Knapp 1988: 49).*

Paraphrasen geben den Inhalt einer Textstelle wieder, jedoch in einer anderen Formulierung. Dabei ist darauf zu achten, dass der Inhalt sinngemäß wiedergegeben wird. Auch wenn hier der Text nicht Wort für Wort übernommen wird, so müssen Paraphrasen ebenso mit nachprüfbaren Quellen belegt werden. Paraphrasen stehen im Vergleich zu Zitaten jedoch nicht in Anführungszeichen. Das angeführte Beispiel zeigt, wie eine Paraphrasierung vorgenommen werden kann, ohne den Sinn zu verfälschen.

 Beispiel hingegen präsentiert, wie der Inhalt nicht sinngemäß wiedergegeben wird und eine Information, die nicht im Originaltext stand, als die Idee der Autoren gekennzeichnet wird:

#### Beispiel 16 – Beispiel einer sinnverzerrenden Paraphrase

Ausgangstext

*„Erfolgt Fehlerkorrektur während der Wortmeldung (also durch Ins-Wort-Fallen), so kann man getrost annehmen, dass spätestens bei der dritten Aktivität dieses Typs keine wie immer geartete Form der freien, spontanen Rede zustande kommt“ (Buttaroni/Knapp 1988: 49).*

Paraphrase

*Die Fehlerkorrektur während des Sprechens stellte sich nicht nur bei Aktivitäten der spontanen Rede als hinderlich heraus, sondern auch bei gesteuerten Dialogen (Buttaroni/Knapp 1988: 49).*

#### Beispiel 17 – Beispiel einer unzureichenden Paraphrase

Ausgangstext

*„Erfolgt Fehlerkorrektur während der Wortmeldung (also durch Ins-Wort-Fallen), so kann man getrost annehmen, dass spätestens bei der dritten Aktivität dieses Typs keine wie immer geartete Form der freien, spontanen Rede zustande kommt“ (Buttaroni/Knapp 1988: 49).*

Paraphrase

*Erfolgt eine Korrektur der Fehler während der Wortmeldung, so kann man getrost annehmen, dass spätestens nach der dritten Aktivität dieses Typs keine wie immer geartete Form der spontanen Rede zustande kommt (Buttaroni/Knapp 1988: 49).*

Der Unterschied zwischen einem wörtlichen Zitat und einer Paraphrase sollte deutlich sein. Ein Zitat ohne Anführungszeichen und mit kleinen Änderungen am Vokabular oder der Satzstellung ist keine Paraphrase. Eine Paraphrase muss so gut wie möglich umformuliert werden.

### 3.3.3 Quellen belegen

Es gibt mehrere Möglichkeiten zu zitieren. In den vorhergehenden Kapiteln wurden bereits wörtliche Zitate und Paraphrasen erwähnt. Darüber hinaus gibt es auch verschiedene Varianten, wie Quellen im Text gekennzeichnet werden können, beispielsweise durch Fußnoten oder im Fließtext. Im Prinzip liegt die Entscheidung, nach welchen Richtlinien zitiert wird, meist an den Vorgaben der Institution, an der die wissenschaftliche Arbeit geschrieben wird.

Die Beispiele und Vorgaben, die in diesem Kapitel angegeben werden, sind eine von zahlreichen Möglichkeiten, Quellenangaben in einer Arbeit zu machen. Selbstverständlich kann auch jede andere Variante verwendet werden, solange ein durchgehend einheitliches Format gewählt wird. Im Allgemeinen muss der Verweis auf den Autor oder die Autorin und auf das Werk klar und präzise, sowie selbstverständlich auch die genaue Textstelle für Lesende auffindbar sein. Wortwörtliche Zitate werden in Anführungszeichen angeben. Die genauen Angaben zur Quelle findet man nachstehend in runden Klammern nach dem Schema (Autor/in Jahr: Seite) – siehe z.B. oben den Verweis (*Buttaroni/Knapp 1988: 49*). Gibt es zwei Autorinnen oder Autoren, so werden diese mit einem Schrägstrich (/) oder einem „et“-Zeichen (&) verbunden. Bei drei Autor/innen kann der/die dritte Verfasser/in noch mit einem Beistrich eingefügt werden, beziehungsweise ist es möglich, ab drei Verfasser/innen nach der Angabe des/der ersten ein „et al.“ oder „u.a.“ hinzuzufügen. Erstreckt sich ein Zitat über mehrere Seiten, so fügt man nach der Seitenanzahl ein „f.“ hinzu, wenn das Zitat auf die folgende Seite übergeht, oder ein „ff.“, wenn es sich über mehr als die nächste Seite erstreckt. Wird der Autor oder die Autorin bereits im unmittelbaren Kontext erwähnt, so ist es ausreichend, nur noch die Jahres- und Seitenzahl in Klammern anzugeben. Es kann auch passieren, dass ein Autor oder eine Autorin mehrere Publikationen in einem Jahr vorgenommen hat; ist dies

der Fall, so werden die Werke mit Kleinbuchstaben („a“, „b“, „c“ etc.) nach dem Publikationsjahr gekennzeichnet.

#### **Beispiel 18 – Quellenangaben von Zitaten**

- (*Eco 2007: 35*) bzw. (*Eco 2007: 35f.*) bzw. (*Eco 2007: 35ff.*)
- (*Buttaroni/Knapp 1988: 12*) oder (*Buttaroni & Knapp 1988: 12*)
- (*Büntig/Bitterlich/Pospiech 2000: 223*) oder (*Büntig, Bitterlich & Pospiech 2000: 223*)
- *Nach Krumm et al. (2010 a: 987) heißt der ...*
- (*Krumm u.a. 2010 b: 432ff.*)

Bei sinngetreuen Übernahmen oder Paraphrasierungen wird an der konkreten Stelle im Text in Klammern die Quellenangabe hinzugefügt. Wie bei Zitaten muss auch hier nach dem Schema (*Autor/in Jahr: Seite*) angegeben werden, wer das Werk verfasst hat und wann es publiziert wurde.

Sonstige Hinweise auf Personen oder Werke, die ähnliche Gedankengänge beschreiben, können mit dem Hinweis „vgl.“ („vergleiche“), „ausführlicher dargestellt bei“ bzw. „siehe bei“ oder „siehe auch“ gekennzeichnet werden.

Werden zwei oder mehrere Zitate aus dem gleichen Werk nacheinander verwendet, muss die Quelle nicht ein zweites Mal ausdrücklich angeführt werden; in diesem Fall reicht einfach ein Verweis durch „ebenda“ oder „ebd.“ aus.

Wird eine Quelle aus dem Internet zitiert – die natürlich immer zuvor auf ihre Seriosität überprüft werden sollte –, müssen unbedingt die genaue Internetadresse und das letzte Zugriffsdatum angeführt werden:

#### **Beispiel 19 – Zitatbeleg aus dem Internet**

(<http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiter-innen/anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf>; Zugriff am 21.01.2014)

In der nächsten Übung 6 können Zitate und Paraphrasen zugeordnet, anschließend in Übung 7 das Paraphrasieren von Ausgangstexten geübt werden (achten Sie dabei darauf, sinngemäß zu paraphrasieren).

 **Übung 8 – Zitate und Paraphrasen**

Ordnen Sie den unten stehenden Textausschnitten die richtige Bezeichnung zu. Ausgangstext:<sup>2</sup>

*Durch den Erwerb einer weiteren Sprache kann sich die soziale Praxis, die die Schreibfertigkeit als Teilkompetenz sprachlichen Handelns darstellt, für die Lernenden erweitern. Das Schreiben ist jedoch nicht für jeden in allen Domänen (im Privaten, auf Reisen, in Beruf/Ausbildung usw.) gleichermaßen wichtig (Krumm et al. 2010: 992).*

1. Überflüssiges, allgemeingültiges Zitat
  2. Unzureichende Paraphrasierung
  3. Wörtliches Zitat
  4. Sachgerechte Paraphrase
  5. Sinnverzerrende Paraphrase
  6. Unzureichende Quelle
- a) *„Durch den Erwerb einer weiteren Sprache kann sich die soziale Praxis, die die Schreibfertigkeit als Teilkompetenz sprachlichen Handelns darstellt, für die Lernenden erweitern“ (Krumm et al.: 992).*
- b) *„Das Schreiben ist jedoch nicht für jeden in allen Domänen [...] gleichermaßen wichtig“ (Krumm et al. 2010: 992).*
- c) *„Durch den Erwerb einer weiteren Sprache kann sich die soziale Praxis, die die Schreibfertigkeit als Teilkompetenz sprachlichen Handelns darstellt, für die Lernenden erweitern“ (Krumm et al. 2010: 992).*
- d) *Wenn eine neue Sprache erworben wird, bedeutet das für die Lernenden, dass sich die soziale Praxis auch im Bereich des Schreibens ausweitet, auch wenn das Schreiben unterschiedliche Bedeutung im Alltag einnehmen kann (Krumm et al. 2010).*

---

2 Auszug aus: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: de Gruyter.

- e) *Wenn eine neue Sprache erworben wird, bedeutet das für die Lernenden, dass sich die soziale Praxis auch im Bereich des Schreibens ausweitet. Die Schreibfertigkeit nimmt im Alltag der Lernenden jedoch mehr Bedeutung in der Domäne des Berufs ein (Krumm et al. 2010).*
- f) *Durch den Erwerb anderer Sprachen kann sich die soziale Praxis, die das Schreiben als Teilkompetenz sprachlichen Handelns zeigt, für die Lerner erweitern. Das Schreiben ist jedoch nicht für jeden in allen Bereichen (im Privaten, auf Reisen, in Beruf/Ausbildung usw.) gleich wichtig (Krumm et al. 2010).*

### Übung 9 – Paraphrasieren

Schreiben Sie eine sinngetreue Paraphrase zu folgenden Ausgangstexten.<sup>3</sup>

*Das Wissen, das dem Schreiber bei der Textproduktion zur Verfügung steht, ist einerseits sein Wissen über Inhalte, die Welt, sein Wissen über Schreibpläne, sein Wissen über Textsorten und andererseits sprachliches Wissen (Faistauer 2000: 199).*

*Es sei davor gewarnt, die Suggestivität der Medien ausschließlich kritisch zu betrachten und den Aspekt der Faszination auszublenden (Blell/Lütge 2008: 130).*

*Eine weitere wichtige Entscheidung betrifft die Schwierigkeit des Hörtexts. Bei der Textauswahl sind nicht wenige potentielle Ursachen zu beachten, z.B. schnelles und/oder undeutliches Sprechen, ungewohnte Dialektfärbungen, schnelle und/oder überlappende Sprecherwechsel, mangelnde Unterscheidbarkeit der Sprecherstimmen (Krumm et al. 2010: 972).*

*Es gilt, den Lernenden möglichst viel Gelegenheit zu geben, Sprache wahrzunehmen, die alle Charakteristiken einer natürlich gesprochenen Sprache bewahrt (Buttaroni/Knapp 1988: 13).*

---

3 Auszüge aus: Blell, Gabriele / Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: Gnutz-

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die wichtigsten Punkte beim Zitieren die folgenden sind:

- 1) Übernimmt man Textpassagen oder Ideen aus Texten anderer, müssen diese als geistiges Eigentum dieser Autoren gekennzeichnet werden, sonst macht man sich des Plagiats schuldig, was sogar zum Ausschluss aus der Prüfung oder gar der Universität führen kann. Das gilt sowohl für wörtliche, als auch für sinngemäße Zitate.
- 2) Außerdem muss man sich für eine Richtlinie des Zitierens entscheiden und diese dann einheitlich in der gesamten Arbeit einhalten.

### 3.4 Literaturverzeichnis

Alle Zitate und Paraphrasen, die im Text angegeben wurden, müssen am Ende der Arbeit in einer Bibliographie oder einem Literaturverzeichnis angegeben werden. Die Funktion eines Literaturverzeichnisses ist, das wissenschaftliche Kriterium der Überprüfbarkeit zu gewährleisten: Alle verwendeten und zitierten Quellen müssen im Literaturverzeichnis genau aufgeführt werden, damit Lesende diese erschließen und überprüfen können. Im Falle vom Fehlen einer bibliographischen Angabe zu einer verwendeten Quelle macht man sich des Plagiats schuldig.

Welche Angaben im Literaturverzeichnis erforderlich sind, hängt vom jeweiligen Publikationsstatus des Werkes ab. Ein Buch, ein Aufsatz oder eine Veröffentlichung im Internet haben alle unterschiedliche Daten, die

---

mann, Claus (Hrsg.): Fremdsprachen lernen und lehren. Zur Theorie und Praxis des Sprachenunterrichts an Hochschulen. Narr: Tübingen. S. 124–140; Buttaroni, Susanna/Knapp, Alfred (1988): Fremdsprachenwachstum. Wien: Verband Wiener Volksbildung; Faistauer, Renate (2000): Ja, kannst du so schreiben. Ein Beitrag zum kooperativen Schreiben im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studien Verlag. S. 190–224; Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin/New York: de Gruyter.

in der Bibliographie bekannt gegeben werden müssen. Wichtig dabei ist, dass die Angaben ausreichen, um das Werk auffinden zu können.

Im Literaturverzeichnis werden die bibliographischen Angaben in alphabetischer Reihenfolge geordnet, wobei gegebenenfalls Primär- und Sekundärquellen unterschieden (d.h. gesondert angeführt) werden können. Wie ein Literaturverzeichnis zu gestalten ist, ist wieder Geschmacks- und Vorschriftssache. Es gibt überall kleine Unterschiede, die hier angegebene Variante ist nur eine Möglichkeit der Umsetzung.

Monographien oder selbstständig publizierte Literatur müssen folgende Angaben verpflichtend beinhalten: den/die Verfasser/in bzw. Herausgebername(n) (im Optimalfall mit voll ausgeschriebenem Vornamen), den kompletten Sachtitel (kursiv bzw. unter Anführungszeichen – dies jedoch oft auch ohne besondere Markierung), den Erscheinungsort und das Erscheinungsjahr.

Als zusätzliche Angaben können Ausgabenbezeichnung und Auflage, der Verlagsname und die Reihenbezeichnung bzw. Bandnummer angegeben werden. Folgende Variante kann übernommen werden:

**Nachname, Vorname / Nachname, Vorname (Erscheinungsjahr): *Titel der Arbeit*. Evtl. überarbeitete Auflagen. Erscheinungsort: Verlag.**



**Beispiel 20 – Darstellung einer Monographie im Literaturverzeichnis**

Esselborn-Krummbiegel, Helga (2002): *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. Paderborn u.a.: Schöningh.

Franck, Norbert / Stary, Joachim (2009): *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung*. 15., überarb. Aufl. Paderborn u.a.: Schöningh.

Unselbstständig erschienene Schriften wie Artikel in einer Fachzeitschrift oder Kapitel in einem Sammelband erfordern unbedingt:

- Verfassername(n)
- Aufsatztitel
- Angaben zur Sammlung bzw. Sammelwerksbezeichnungen: Sachtitel, Herausgeber/innen, Erscheinungsort und Erscheinungsjahr



- oder Angaben zur Zeitschrift: Zeitschriftentitel, Jahrgangs- bzw. Bandangabe, Erscheinungsjahr und gegebenenfalls Heftnummer
- Seitenangabe.

Artikel in einem Werk:

**Nachname, Vorname (Erscheinungsjahr): Titel des Artikels. In: Nachname, Vorname (Hrsg.): *Titel des Buches*. Evtl. überarbeitete Auflage. Erscheinungsort: Verlag. S. Anfangsseitenzahl–Endseitenzahl.**

Artikel in einer Zeitschrift

**Nachname, Vorname (Erscheinungsjahr): Titel des Artikels. In: Name der Zeitschrift. Jahrgang/Band. S. Anfangsseitenzahl–Endseitenzahl.**



### Beispiel 21 – Darstellung von unselbstständig erschienenen Publikationen im Literaturverzeichnis

Artikel in Sammelbänden

Rost, Friedrich / Stary, Joachim (2009): Schriftliche Arbeiten „in Form“ bringen. Zitieren, Belegen, ein Literaturverzeichnis anlegen. In: Franck, Norbert / Stary, Joachim (Hrsg.): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. 15., überarb. Aufl. Paderborn et al.: Schöningh. S. 179–195.

Solmecke, Gerd (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Krumm, Hans Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke. S. 295–299.

Artikel in Zeitschriften


Krenn, Wilfried (2007): Motivieren Sie mich doch! In: ÖDaF-Mitteilungen 23/1, S. 15–31.

Stork, Antje (2012): Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick. In: Info DaF 12/1, S. 3–16.

Für Online-Dokumente oder im Internet publizierte Materialien gibt es keine verbindlichen Zitationsstandards. Empfohlen werden folgende Mindestangaben:

- Verfassername(n)
- genauer Titel des Dokuments
- Internetadresse (URL – bitte diese kopieren, um Fehler zu vermeiden)
- Datum des letzten Aufrufs der Webseite.

Nachname, Vorname (Jahr): *Titel des Dokuments*. URL (gesehen am DATUM).

 **Beispiel 22 – Darstellung eines online Dokumentes im Literaturverzeichnis**

Szklenár Judit (Hrsg.) (2006): Szakmamódszertár. Nemzeti Szakképzési Intézet. URL: <http://www.szakma.hu/szakmamodszertar/index.php> (gesehen am 20. 01. 2010).

Ist kein Autor oder keine Autorin auszumachen, ist es ebenso möglich, ein anonymes Werk in die Bibliographie aufzunehmen. Ist dies der Fall, so wird für die Einsortierung der Sachtitel verwendet. Für die Einordnung von mehreren Werken eines Autors gilt, dass die älteren Titel zuerst angeführt werden. Außerdem kommen die allein verfassten Bücher oder Aufsätze zuerst, anschließend die Werke, die mit einem Ko-Autor oder einer Ko-Autorin publiziert wurden, dann die mit zwei, mit drei usw. Wie schon in Abschnitt 3.3.3 erwähnt wurde, müssen Schriften von demselben Verfasser oder derselben Verfasserin aus dem gleichen Jahr mit Kleinbuchstaben gekennzeichnet werden, indem man der Jahreszahl ein kleines „a“, „b“ etc. anhängt.

Auch für das Literaturverzeichnis gilt: egal welche Richtlinie gewählt wird, wichtig ist, durchgehen konsistent zu bleiben.

### 3.5 Empirische Untersuchung

Von vielen Instituten und in den meisten Fällen des wissenschaftlichen Forschungsprozesses wird eine empirische Untersuchung gefordert. Gerade im Bereich der Fachdidaktik und im Schulwesen sind empirische Arbeitsmethoden unverzichtbar, um an Daten zu gelangen. Der empirische Teil stellt das Kernstück der Arbeit dar, denn es bedarf an Feldforschung

und Ergebnissen aus der Praxis, um neue Theorien und Modelle für die Zukunft entwickeln und optimieren zu können.

Wenn Thema und Forschungsfrage ausformuliert sind und das genaue Ziel der Arbeit feststeht, heißt es, einen Weg zu finden, um diese Frage zu beantworten. Dafür benötigt man eine Methode, zu deren Auswahl verschiedene Möglichkeiten stehen. Daten werden mittels Interviews, Fragebögen, Tests, Experimenten und Beobachtungen erhoben. Welche Methode die Richtige ist, muss anhand der Thematik und der Beantwortung der Forschungsfrage entschieden werden. Dabei ist zu beachten, dass Konsistenz und wissenschaftliche Kriterien dafür erforderlich sind. Darüber hinaus sollten die Arbeitsmethoden im Rahmen des Möglichen liegen. Es wäre beispielsweise eine Option, die Leistungen von Lernenden herauszufinden, in dem man ihnen einen Test vorlegt und damit die Leistungen misst. Habe ich jedoch keinen Zugang zu einer passenden Zielgruppe oder misst mein Test nicht die Leistungen, die erforscht werden sollen, so wird mein Vorhaben schwierig beziehungsweise die Ergebnisse ungenau. Es müssen auch die Arbeitskapazitäten einer Person bedacht werden. Wie lange brauche ich, um einen Test auszuwerten? Wie viele Personen kann ich befragen? Man merkt, dass einem der empirische Teil viele Stolpersteine in den Weg legt.

Allgemein lässt sich sagen, dass die für eine wissenschaftliche Arbeit gewählte Arbeitsmethode beschrieben und begründet werden muss. Für die empirische Forschung müssen Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil angewendet und einbezogen werden. Es ist anzugeben, welche Methode man wählt, wie diese Methode das Instrument zur Beantwortung der Forschungsfrage ist, welche Zielgruppe in die Forschung einbezogen wird, wie und warum diese Personen gewählt wurden und wie groß die Gruppe ist. Schlussendlich muss auch entschieden werden, wie die Daten ausgewertet werden. Dafür gibt es mehrere Möglichkeiten.

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen qualitativer und quantitativer Auswertung, die wiederum abhängig von der Methode sind. Quantitative Forschung zeichnet sich durch eine zahlenmäßige Ausprägung der Ergebnisse aus. Diese lassen sich vor allem durch numerische Skalen in Fragebögen, Rating-Skalen, Checklisten, Multiple-Choice-Tests usw. verwirklichen. Es wird versucht, die Daten so objektiv wie möglich auszuwerten und möglichst repräsentative Stichproben zu erhalten. In vielen Fällen werden die Ergebnisse statistisch analysiert. Quantitative Forschung

wird jedoch oft wegen ihrer Eigenschaft kritisiert, Ergebnisse zu verdurchschnittlichen und starke Abweichungen von der Norm zu verschleiern. Bei qualitativen Methoden hingegen geht es darum, Daten frei und explorativ zu beurteilen. Diese Methoden sind viel offener und flexibler, da sie es erlauben, auch offene Fragen und nicht nummerierte Ergebnisse auszuwerten. Jedoch wird häufig kritisiert, dass qualitative Forschung schnell auf eine subjektive Ebene gerät.

Qualitative und quantitative Methoden bilden keine Gegensätze. Es ist auch möglich, beide Forschungsarten zu verbinden und verschiedene Instrumente und Methoden für das Forschungsvorhaben zu verwenden.

## 4 Feinschliff

### 4.1 Feedback-Techniken

Da es während des wissenschaftlichen Schreibprozesses oft dazu kommt, dass man seine Arbeit präsentieren muss oder auch die Arbeit anderer beurteilen soll, ist es von Bedeutung, Feedback-Strategien und Techniken zu lernen. Richtiges Feedback kann nur dann brauchbar sein, wenn man anschließend weiß, wie man die Arbeit damit verbessern kann. Nur Kritik zu üben und Negatives hervorzuheben ist nicht sinnvoll. Feedback soll immer mit konkreten Verbesserungsvorschlägen einhergehen.

#### Beispiel 23 – Sinnvolles Feedback

„Dein Text klingt zu ich-bezogen. Du verwendest ständig ‚ich‘.“

↳ Besser: „In diesem Abschnitt des Textes kommt häufig das Wort ‚ich‘ vor. Du könntest es in Satz X und Satz Y durch eine Passiv-Konstruktion ersetzen.“

Rückmeldungen anderer zur eigenen Arbeit sind sehr hilfreich, denn die ständige Auseinandersetzung mit derselben Thematik macht einen schnell „betriebsblind“. Dennoch kann eine negative Meldung, auch wenn sie einen Verbesserungsvorschlag enthält, falsch aufgefasst werden oder sogar kränken. Es gibt daher einige Methoden aus der Psychologie, richtig Feedback zu geben und gleichzeitig auf persönlicher Ebene darauf zu achten,

niemand zu kränken. Eine Variante davon nennt sich „Sandwich-Technik“. Diese Methode eignet sich ausgezeichnet in Seminaren, bei denen mehrere Leute Rückmeldungen geben sollen. Bei dieser Technik kommt es darauf an, dass das Feedback mit etwas Positivem begonnen wird, anschließend folgt der Hinweis auf das Verbesserungspotential der Arbeit und das Wichtigste ist, die Wortmeldung mit einem aufbauenden, bekräftigenden Kommentar zu schließen. Nachdem das Letztgesagte am besten in Erinnerung bleibt, hat die Rückmeldung so einen positiven Charakter.

#### **Beispiel 24 – „Sandwich-Technik“**

„Mir gefällt an deiner Arbeit besonders, dass sie sehr strukturiert und logisch aufgebaut ist. Ein Verbesserungsvorschlag von mir ist, die Zielgruppe noch auf eine weitere Institution zu erweitern. So könntest du einen Vergleich ziehen. Deine empirischen Methoden finde ich jedoch sehr gut gewählt.“

Zusätzlich zu der „Sandwich-Strategie“ kann eine weitere Technik implizit angewendet werden. Bei dieser Technik kommt es darauf an, alle Rückmeldungen explizit aus der Ich-Perspektive zu machen. Phrasen wie *ich denke...*, *ich glaube...*, *meiner Meinung nach...*, *meines Erachtens...*, *ich hatte das Gefühl...* usw. helfen, eine Aussage nicht allgemeingültig zu machen, sondern ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass das eine persönliche Ansicht ist. In dieser Form wird Kritik abgeschwächt.

#### **Beispiel 25 – Ich-Strategie**

„Deine Wortwahl ist nicht treffend.“

↳ Besser: „Ich denke, dass die Wortwahl in diesem Fall nicht treffend ist.“

„Du machst zu wenig Absätze.“

↳ Besser: „Ich hatte das Gefühl, dass mehr Absätze zu einer eindeutigeren Struktur verhelfen könnten.“

## 4.2 Bewertungskriterien

Die Anforderungen für eine wissenschaftliche Arbeit sind hoch und viele Details müssen gleichzeitig bedacht werden. Die folgende Checkliste an Bewertungskriterien soll eine Übersicht und Zusammenfassung des bisher Gesagten geben.

- Hat meine Arbeiten einen angemessenen Umfang, der den Vorgaben entspricht?
- Ist meine Arbeit inhaltlich vollständig?
- Ist mein Thema relevant und aktuell?
- Ist meine Forschungsfrage klar formuliert?
- Habe ich genügend theoretische Grundlagen dafür erarbeitet?
  - Habe ich ausreichend Fachliteratur berücksichtigt?
  - Ist meine Auswahl an Quellen aktuell?
  - Habe ich versucht, differenzierte Quellen einzubeziehen?
  - Sind meine Zitate und Quellen ordnungsgemäß belegt und nachprüfbar?
- Ist meine Arbeit sprachlich in Ordnung?
  - Folge ich dem wissenschaftlicher Stil?
  - Ist meiner Argumentation einfach zu folgen?
  - Ist die Rechtschreibung korrekt?
- Weist meine Arbeit eine gute Gliederung und einen logischen Aufbau auf?
- Wie gut ist meine empirische Untersuchung?
  - Habe ich die richtigen Methoden gewählt?
  - Folgt die Problemlösung wissenschaftlichen Kriterien?
  - Wie aufwendig ist meine Untersuchung? Kann ich sie überhaupt durchführen?
  - Wie werte ich die Ergebnisse aus?
- Habe ich der Arbeit eigene Reflexionen hinzugefügt und andere Ansichten hinterfragt?
- Hat meine Arbeit eine passende Einleitung und einen passenden Schluss?

## 5 Fazit

Wissenschaftliches Schreiben findet seine Bedeutung nicht nur in der Lehramtsausbildung, sondern ebenso in der beruflichen Weiterentwicklung jeder Lehrkraft. Als DaF-Lehrer/in sollte man deshalb seine schriftlichen Handwerkszeuge stets scharf geschliffen und bereit zum Einsatz bei Hand haben, denn nur durch stetiges Forschen können neue Erkenntnisse gewonnen und der DaF-Unterricht verbessert werden.

Trotz klarer Richtlinien und Vorgaben lässt das schriftliche wissenschaftliche Arbeiten dennoch viele Freiheiten und viel Raum zur Entfaltung. Die aus dem Seminar „Wissenschaftliches Arbeiten“ gewonnenen Ergebnisse, sowie die entwickelten Übungen und Beispiele zeigen, dass der Weg von der Idee zur fertigen Arbeit zwar oft ein langer, aber doch vielfältiger und erkenntnisreicher Prozess ist, in dem nicht nur das Endprodukt zählt, sondern frei nach der Weisheit „Der Weg ist das Ziel!“ auch die Nebenprodukte große Gewinne bringen.

## 6 Literaturverzeichnis

- Blell, Gabriele / Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.): Fremdsprachen lernen und lehren. Zur Theorie und Praxis des Sprachenunterrichts an Hochschulen. Tübingen: Narr. S. 124–140.
- Bünting, Karl-Dieter / Bitterlich, Axel / Pospiech, Ulrike (2000): Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Buttaroni, Susanna / Knapp, Alfred (1988): Fremdsprachenwachstum. Wien: Fernkurse der Wiener Volkshochschulen.
- Eco, Umberto (2007): Wie man eine wissenschaftliche Arbeit schreibt. Heidelberg: Müller.
- Ehlers, Swantje (2010): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernd / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider. S. 215–227.
- Faistauer, Renate (2000): Ja, kannst du so schreiben. Ein Beitrag zum kooperativen Schreiben im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm,

- Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: StudienVerlag. S. 190–224.
- Gagnant, Melanie (Universität Mainz) – URL: <http://www.daf.uni-mainz.de/subordner/studienempfehlung/MA-Expos%C3%A9.htm> (31.07.2016).
- Gogolin, Ingrid (2007): Herausforderung Bildungssprache – „Textkompetenz“ aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg): Textkompetenzen. Tübingen: Narr. S. 73–80.
- Karmasin, Matthias / Ribing, Rainer (2007): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Wien: Facultas.
- Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2 Halbbände (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.
- Kruse, Otto (2005): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt a. M.: Campus.
- Lutjehammers, Madeline (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: de Gruyter. S. 976–982.
- Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz? Noch ein neuer Begriff? Brauchen wir den? In: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 39. Ismaning: Hueber.
- Rieder, Karl (2002): Wissenschaftliches Arbeiten. Eine Einführung. Wien: öbv & hpt.





# **Spracherhebung und Beurteilung schriftlicher Kompetenzen von DaF- Lehramtsstudierenden in Ungarn**

## **Möglichkeiten zur Förderung der Lehrendensprache Deutsch**

von Vanessa Urbanz (Graz)

Die Analyse und Beurteilung von Lehrendensprache ist ein ständig aktuelles Thema, das es seitens der LehrerInnen, ForscherInnen und ExpertInnen aus den Bereichen Fachdidaktik und Sprachwissenschaften zu untersuchen gilt, mit dem Ziel, den aus vielen Richtungen immer höher gesteckten Erwartungen an Lehrpersonen gerecht zu werden und sowohl die LehrerInnenausbildung, als auch den Unterricht zu optimieren.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Thema der Fremdsprachlichkeit von DaF-Lehramtsstudierenden an der ELTE-Universität in Budapest und beschreibt das Anforderungsprofil einer/s DaF-Lehrenden in einem fremdsprachlichen Kontext außerhalb der DACHL-Länder. Nach einer kurzen Einführung in die Thematik folgt ein theoretischer vertiefender Teil, der sich mit den Schlüsselqualifikationen im Deutsch-Lehramtsstudium und deren Immanenz im wissenschaftlichen Kompetenzbereich einer/s angehenden Lehrenden beschäftigt. Daran schließt ein empirischer Teil an, in dem die genannte Zielgruppe mittels Fragebogen zu ihrer Motivation und zur Entwicklung ihrer Lehrendensprache „Deutsch“ befragt wurde. Sämtliche gesammelte Informationen werden in diesem Artikel ausführlich dargestellt. Für eine Analyse der Sprach- und Stilkompetenzen auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen der Morphologie, Syntax und Semantik/Pragmatik wurden schriftliche Sprachdaten aus Essays und Klausuren von DaF-Lehramtsstudierenden erhoben und miteinander verglichen.

Subjektive Kommentare, mit Anlehnung an ausgewählte Fachliteratur, bieten Lösungsvorschläge für einen erfolgreicherer Umgang mit der deutschen Sprache für den eigenen Unterricht.

## 1 Fremdsprachlichkeit und LehrerInnenberuf

Ein erfolgreiches Studium auf Lehramt verlangt die Behauptung in verschiedenen grundlegenden Bereichen. „Lehrende brauchen eine Menge von verschiedensten Kompetenzen für die Innovationen, die im Beruf später erforderlich sind“ (Feld-Knapp, 2011: 624). Wie im vorliegenden Sammelband beschrieben, zählen dazu mündliche Kommunikationskompetenz und eine ausgefeilte Präsentationstechnik, Wissenschaftsorientierung sowie eine (meta)kognitive Reflexionsfähigkeit (vgl. die Artikel von Philip Reich, Silvia Nittnaus, Bianka Garay und Réka Miskei im vorliegenden Band). Die Basisqualifikation dafür bilden ein hohes Sprachniveau in der Fremdsprache und das Verständnis für komplexe sprachlich-kulturelle Zusammenhänge in der Zielsprachenkultur. Um an einer Universität in Ungarn Deutsch zu studieren, muss eine Spracheingangsprüfung (sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form) positiv absolviert werden. Diese setzt ein C1-Niveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) voraus. Für den Großteil der Studierenden ist es überhaupt kein Problem, die Prüfung zu schaffen, da sie direkt von der Schule an die Universität kommen. Doch während des Studiums können viele das Sprachniveau nicht halten. Anstatt sich weiter zu entwickeln, kommt es zu einem Stillstand oder sogar zu einem Rückgang der Sprachkenntnisse. Der Hauptgrund dafür ist die Umstellung von einem „gelenkten“ Lernen in der Schule, zu einem „freien“ Lernen an der Universität. Selbstverantwortung ist das wichtigste Kriterium für ein erfolgreiches Studium. Die Studierenden sind für ihren persönlichen Entwicklungsprozess eigenverantwortlich, da das Curriculum weniger sprachanalytische Kurse anbietet, dafür aber mehr Seminare zur Vermittlung von fachdidaktischem Wissen und fachdidaktischen Kompetenzen oder Seminare mit philologischen Inhalten aus der Linguistik und Literaturwissenschaft.

Lehrende(r) sein bedeutet auch empathisch, tolerant und anpassungsfähig zu sein. Neben der Aneignung von Fachkompetenzen spielen im

Qualifikationsrepertoire einer Lehrperson vor allem die affektiven und sozialen Fähigkeiten eine wichtige Rolle (vgl. Feld-Knapp 2011). Oft haben wir es im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen zu tun, was uns vor eine Herausforderung stellt. Für die Lehrperson bedeutet das, sich solidarisch zu verhalten und situationsadäquat zu handeln. Solche affektiven und sozialen Charaktereigenschaften sind teilweise angeboren, können aber im Laufe der Ausbildung, besonders durch Unterrichtsbeobachtung bei einer bereits ausgebildeten und erfahrenen Lehrperson, erlernt werden. Natürlich gibt es keinen klassischen Verhaltenskodex, wie man auf einzelne Unterrichtssituationen richtig reagiert, doch man kann sich in Hospitationen bei routinierten KollegInnen einiges an Souveränität für den eigenen zukünftigen Unterricht, speziell wenn Problemlösungskompetenz gefragt ist, anschauen. Praktische Erfahrungen und eine Reflexion des eigenen Tuns gelten als Möglichkeiten für die Vorbereitung auf den Unterricht. Berufsorientierung, Wissenschaftsorientierung und Gesellschaftsorientierung sind die drei Komponenten einer/eines Lehrenden, die es auf dem Ausbildungsweg mit dem Ziel nach Professionalität anzustreben gilt (vgl. ebd.).

## **2 Wissenschaftliche Kompetenzbereiche einer/s DaF-Lehrenden**

Erforderliche Lehrkompetenzen im wissenschaftlichen Bereich müssen von angehenden Lehrenden erst erarbeitet und sich angeeignet werden. Diese umschließen neben dem disziplinären Wissen noch Schlüsselqualifikationen wie didaktische Kompetenzen, interkulturelle Kompetenz, mündliche Kommunikationskompetenz, Textkompetenz und akademische Schreibkompetenz. Auf den letzten genannten schriftlichen Qualifikationsbereich wird nach einer Darstellung der wissenschaftlichen Kompetenzbereiche einer/s DaF-Lehrenden nach Hallet (2006) näher eingegangen. In das Modell von Hallet gehören einerseits pädagogisch–didaktische Kompetenzen, andererseits unterrichtsbezogene Lehrerkompetenzen wie fachliche Kompetenz, fachdidaktische Kompetenz, diagnostische Kompetenz, methodische Kompetenz, interkulturelle Kompetenz sowie Beurteilungs- und Evaluationskompetenz, um im Praxisfeld erfolgreich handeln zu können. Über die einzelnen Kompetenzen wird in tabellarischer Form kurz ein Überblick gegeben (ebd., S. 32–35).

### Pädagogisch–didaktische Kompetenzen

Erzieherische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ LehrerIn nicht als WissensmittlerIn, sondern FördererIn, RatgeberIn und ErzieherIn</li> <li>▪ individuelle Zuwendung und Unterstützung anbieten</li> <li>▪ mit der Vorbildfunktion bewusst umgehen</li> </ul>
Personale und soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ kommunikative Kompetenzen besitzen</li> <li>▪ an fachlichen und gesellschaftlichen Diskursen teilnehmen</li> <li>▪ Kontakte zu Lernenden, Eltern, KollegInnen aufnehmen und pflegen</li> </ul>
Kooperative Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teamarbeit</li> <li>▪ gemeinsame Ergebnisse verantwortlich umsetzen</li> </ul>
Planungs- und Managementkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ institutionelle Rahmenbedingungen berücksichtigen</li> <li>▪ Ressourcen genau planen</li> <li>▪ materielle Voraussetzungen schaffen</li> </ul>
Entwicklungs-kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unterrichts- und Schulentwicklung betreiben</li> <li>▪ Schule als eine lernende Einheit auffassen</li> </ul>

### Unterrichtsbezogene Lehrerkompetenzen

Fachliche Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sehr gute Handlungs- und Sprachkompetenzen in der Fremdsprache</li> <li>▪ wissenschaftlich fundierte Kenntnisse auf dem Fachgebiet des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremdsprache</li> <li>▪ fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften</li> </ul>
Fachdidaktische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unterricht nicht mit der Vermittlung von Fachwissen gleichsetzen</li> <li>▪ Unterricht nach didaktischen Prinzipien gestalten</li> <li>▪ Lehr- und Lerninhalte aus den Bedingungen der LernerInnengruppe und lerntheoretischen Überlegungen herleiten</li> <li>▪ differenzierter Unterricht</li> </ul>

Diagnostische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vorhandene Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden einschätzen</li> <li>▪ ihre Stärken und Schwächen einschätzen</li> <li>▪ aus Diagnosen Schlussfolgerungen für den Unterricht ableiten</li> <li>▪ eigene Stärken und Schwächen einschätzen</li> </ul>
Methodische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ unterschiedliche Lehr- und Lernformen beherrschen</li> <li>▪ über ein reiches, flexibel einsetzbares Methodenrepertoire verfügen</li> <li>▪ eine Vielzahl von Möglichkeiten für die Umsetzung und deren Kombinationen kennen</li> </ul>
Interkulturelle Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mit Angehörigen einer anderen Kultur möglichst sensibel und respektvoll umgehen</li> <li>▪ über Konfliktlösungsstrategien verfügen</li> </ul>
Beurteilungs- und Evaluationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lernerfolge überprüfen und beurteilen können</li> </ul>

Wie aus der Tabelle entnommen werden kann, wird für das Qualifikationsprofil im LehrerInnenberuf ein hoher Grad an Komplexität und Vielseitigkeit gefordert. Die einzelnen Kompetenzbereiche sollen im Studium möglichst früh entwickelt werden (vgl. Feld-Knapp 2011 und 2015). Eine spezielle Rolle kommt dabei der Literalität zu, die als wichtige Hilfskonstruktion in der Entwicklung der Sprachkompetenz und -bewusstheit einer/s Sprachenlernenden gesehen werden kann. In Anlehnung an Fix (2008) wird im Vergleich zur mündlichen Sprachebene auf der schriftlichen Ebene durch den fehlenden unmittelbaren Kontakt der KommunikationspartnerInnen in einer Kommunikationssituation ein höherer Explizitheitsgrad und eine komplexere, elaborierte grammatische Struktur sowie eine größere Wortschatzvarianz und schwierigere Lexik von der/dem Sprachhandelnden erwartet, um sich sprachlich verständlich genug mitzuteilen. Ein weiteres gefordertes Merkmal im schriftlichen Ausdruck ist eine stärkere Strukturiertheit durch Kohärenz und konsequenten Kohäsionsmittelgebrauch. In diesem Zusammenhang wird auch auf den Begriff *Schreibkompetenz* eingegangen, unter dem man „die Fähigkeit, pragmatisches Wissen, inhaltliches

Wissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer Schreibfunktion gerecht wird“ (Fix 2008: 33) versteht. Den Schreibprozess selbst prägen laut Fix (ebd.) vier interdependente Kompetenzen:

1. Zielsetzungskompetenz	Warum und für wen schreibe ich?
2. Inhaltliche Kompetenz	Vorwissen aktivieren, neues Wissen rezipieren: Was schreibe ich?
3. Strukturierungskompetenz	Sinnvolle und kohärente Textstruktur: Wie baue ich den Text auf?
4. Formulierungskompetenz und Revisionskompetenz	Syntax, Lexik, Morphologie, Orthografie und Problemdiagnosefähigkeit, Überarbeitungsverfahren: Wie formuliere und überarbeite ich?

Diese vier Kompetenzen sind eng mit den Verständlichkeitskriterien nach Groeben (2001) verknüpft. Sprachliche Einfachheit, semantische Kürze, kognitive Gliederung und motivationale Stimulanz sind im Schreibprozess für einen kommunikativen Erfolg eines schriftlichen Texts von Bedeutung. Durch eine intensive Auseinandersetzung mit Schreibkompetenz ist für eine semantische und grammatische Organisation im Bereich der Schriftlichkeit gesorgt.

Ein fehlerfreier und sicherer Umgang mit der Fremdsprache darf unter Lehramtsstudierenden vorausgesetzt werden, Kenntnisse von wissenschaftlichen Termini und akademischem Schreiben jedoch nicht. In fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen müssen die Anforderungen, Ziele und Formen des Schreibens vermittelt werden. Schreibkompetenz gehört integrativ im fachwissenschaftlichen Unterricht gefördert, da es nicht nur einen Erfolgsfaktor im Studium bedeutet, sondern darüber hinaus auch als Vorbereitung auf den Lehrberuf gesehen werden kann (vgl. Sommer 2006). Das große Ziel ist es, Schreibpraxis kontinuierlich zu fördern. Eine herausragende Förderungsmöglichkeit zum wissenschaftlichen Schreiben bietet die *Cathedra Magistorum*, eine Initiative des Eötvös-Collegiums der ELTE-Universität, für interne und externe KollegiatInnen oder externe Lehrende bzw. LehrerInnen in Ausbildung (vgl. Feld-Knapp 2011). Um einen wissenschaftlichen Text inhaltlich und sprachlich sehr gut vorzubereiten, ist eine

permanente aktive Auseinandersetzung mit der Fremdsprache Deutsch notwendig, worüber in diesem Artikel noch diskutiert wird.

### 3 **Motive für den Deutsch-Lehrendenberuf – Anzahl der ausgewerteten Studierenden-Daten**

An die Darlegung der Aufgaben- und Qualifikationsbereiche im Berufsfeld einer/s Deutsch-Lehrenden schließt nun die Auswertung eines empirischen Teils an. Der folgende analytische Teil skizziert lernerbiographische Daten von ungarischen Lehramtsstudierenden, um die Hauptmotivationsgründe für den Deutsch-Lehrendenberuf erschließen zu können. Die Datenerhebung geschah mittels eines Fragebogens, der im Unterricht an der ELTE-Universität in Budapest an 48 Studierende, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung (Mai 2016, Sommersemesterende des Studienjahres 2015/16) im achten Studiensemester befanden, ausgeteilt wurde. Um die Ergebnisse sichtbar zu machen, wurden sie in einer Grafik (Abb. 1, siehe folgende Seite) abgebildet. Insgesamt umfasste der Fragebogen sechs Fragestellungen, die in diesem Artikel noch an einer späteren Stelle thematisiert werden und die im Anhang des vorliegenden Beitrags nachzulesen sind.

Bei den Ergebnissen liegen intrinsische Motivationsgründe klar vor extrinsischen. Der Großteil der Befragten (44%) gab allgemeine Begeisterung für die deutsche Sprache und Kultur als wichtigsten Motivationsgrund für die Wahl des Deutsch-Lehramtsstudiums und Lehrendenberufs an. Gleich viele Studierende (jeweils 17%) motivierte entweder ihr(e) ehemalige(r) DeutschlehrerIn aus der Schule oder der Status des Deutschen als Prestigesprache im europäischen Raum, sodass sie sich nun im Studium und im späteren Berufsleben mit der Fremdsprache Deutsch beschäftigen. Nur ein geringer Anteil der Befragten (5%) entschied sich für ein Deutsch-Studium aus dem Grund, deutschsprachige Familienangehörige zu besitzen. Als sonstige Motive für ein Germanistik- Lehramtsstudium und den Deutsch-Lehrendenberuf wurden Berufssicherheit sowie die Begeisterung, Wissen weiterzugeben, genannt.

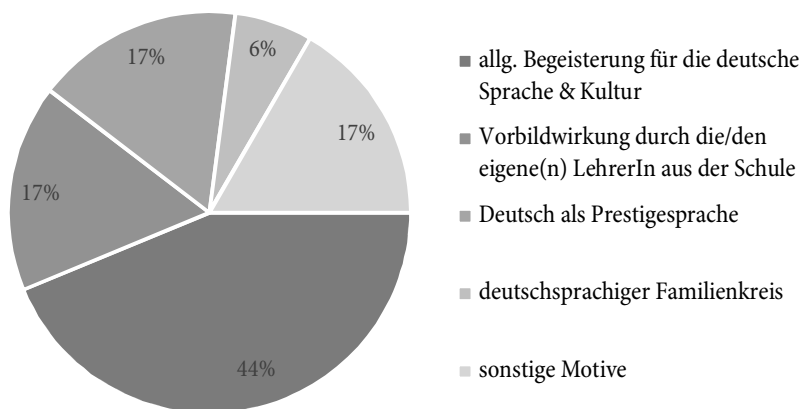


Abb. 1: Motivationsgründe für die Wahl des Deutsch-Lehramtsstudiums bei ungarischen Studierenden

#### 4 Textanalyse

Ein zweiter analytischer Teil in diesem Artikel untersucht Sprachdaten aus schriftlicher Produktion, um einen Eindruck von den Deutsch-Kompetenzen zu gewinnen. Dazu werden Texte von denselben 48 ungarischen Lehramtsstudierenden, die an der ELTE-Universität in Budapest DaF als Erst- oder Zweitfach studieren, herangezogen. Die genannten ProbandInnen befinden sich noch in der Grundausbildung ihres Studiums, doch verfügen sie bereits über sehr gute Deutsch-Fremdsprachenkenntnisse, da wie bereits erwähnt, ein Studieneingangsniveau C1 nach dem GER gefordert ist. Die Studierenden sollen in der Ausbildung lernen, wissenschaftlich zu denken, zu argumentieren und zu kommunizieren und sich an den Standards und Konventionen wissenschaftlicher Textproduktion zu orientieren. Aufgrund dessen werden sie im Laufe des Studiums mit einer Vielzahl akademischer Textsorten konfrontiert (vgl. Sommer 2006). Der Fokus einer Bewertung liegt daher in folgender Analyse auf der Beurteilung der Sprach- und Stilqualität von eigens produzierten Texten, die zwei unterschiedlichen wissenschaftlichen Textsorten angehören. Einerseits wurde die Textsorte reflektierender Essay, andererseits wurde die Textsorte Klausur für die Analyse ausgewählt.



Bei Sommer (2006: 19) werden sechs Kompetenzen nach Dittmann zum akademischen Schreiben vorgestellt:

1. Sprachliche Kompetenz	die grammatikalische und orthographische sichere Beherrschung der Schriftsprache
2. Textsortenkompetenz	die Kenntnis der spezifischen Regeln unterschiedlicher akademischer bzw. wissenschaftlicher Textsortenkompetenz
3. Stilkompetenz	die Fähigkeit, Texte entsprechend wissenschaftlicher Gepflogenheiten zu formulieren
4. Rhetorische Kompetenz	die logische Strukturierung einer Argumentation
5. Intertextuelle Kompetenz	das Herstellen von Bezügen zwischen Texten oder Textsorten
6. Lese- und Rezeptionskompetenz	kritisches und analytisches Lesen, als Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit Sekundärliteratur

In unserem Fall sind die ersten drei Kompetenzen, nämlich die sprachliche Kompetenz, Textsortenkompetenz und Stilkompetenz, von Relevanz. Zuerst wird auf Textsortenwissen eingegangen. Dazu soll vorab geklärt werden, dass sich dieses nicht als deklaratives Wissen klassifizieren lässt, sondern vielmehr durch praktische Erfahrungen zu einem Handlungswissen wird (vgl. Fix 2008). Hinsichtlich der für die Analyse ausgewählten unterschiedlichen Textsorten sollen die wichtigsten Eigenschaften zur Textsorte Essay und Klausur kurz genannt werden. Im Zentrum eines Essays steht eine kohärente schlüssige Argumentation, die überzeugen soll. Es geht um die Bearbeitung einer begrenzten Fragestellung, meistens durch Vorgabe eines Thementitels. Das Argumentationsthema kann aber auch offen sein. In unserer Fallanalyse wurde der Titel „Deutsch und ich“ vorgegeben. Die Studierenden mussten über ihren persönlichen Bezug zur deutschen Sprache, deren Integration in ihrem Leben und über den Deutsch-Unterricht in der eigenen Schul- und Studienlaufbahn reflektieren. Die Untersuchung der Studierenden-Texte ergab ihrerseits ein gut ausgeprägtes Textsorten-

wissen über den Essay. Argumentationsschlüssigkeit und das nötige Feingefühl für Kohärenz im Text sind in ihrem SchreiberInnenkönnen bereits vorhanden. Eine Darlegung von Thesen wurde in einer chronologischen und aufbauenden Argumentationsabfolge berücksichtigt. In den Essays waren keinerlei thematische Sprünge eingebaut, was ein flüssiges Lesen und Nachvollziehen der argumentativen Auslegungen erlaubte und wodurch die ProbandInnen ihre Kompetenz im richtigen Umgang mit der Textsorte Essay unter Beweis stellten.

Bezugnehmend auf die sprachlichen Kompetenzen, die einerseits grammatikalische Korrektheit, andererseits lexikalisches Wissen umfassen, zeigten sich im Kenntnisstand der Lehramtsstudierenden noch teils große Lücken. Folgende Tabelle gibt Aufschluss über die häufigsten morphologischen Fehler:

Fehlertyp	Beispiele
Kongruenzfehler in der Flexion von Adjektiv und Substantiv in der Nominalphrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>mit der Hilfe von <u>deutschen</u> Filme_ und Geschichte</i></li> <li>▪ <i>Es werden die produktive_ Fertigkeiten vernachlässigt.</i></li> <li>▪ <i>Die Vorteile dieses Systems waren die *großmächtige Wortschatzerweiterung und die fachübergreifende_ Inhalte.</i></li> <li>▪ <i>Außer dem Lehrbuch arbeiteten wir sehr viel mit authentischer_ Texte_.</i></li> <li>▪ <i>Die deutschsprachige_ Freunde und Bekannte_ bedeuteten mir und *in meinem Spracherwerb sehr viel.</i></li> </ul>
Kongruenzfehler zwischen Verb und Nomen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Diese Themen soll__ folgenderweise *verarbeiten werden.</i></li> <li>▪ <i>Die Wortschatzerweiterung und die Textkompetenz <u>ist</u> wegen des Lesens der vielen Texte verwirklicht *geworden.</i></li> </ul>
Fehler in der Passivkonstruktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Die Wortschatzerweiterung und die Textkompetenz *ist <u>geworden</u>.</i></li> </ul>

Rückbezügliche Verben: Fehlen von Reflexivpronomen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Wir haben nicht so viel gesprochen, sondern wir haben __ mit dem Leseverstehen *mehr beschäftigt.</i></li> <li>▪ <i>An die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen und *auf die Förderung der kommunikativen Kompetenz habe ich __ kaum erinnert.</i></li> <li>▪ <i>Wir haben __ mit alltäglichen nützlichen Themen und Situationen beschäftigt.</i></li> <li>▪ <i>Sie war sehr streng, *die Eigenverantwortung und logisches Denken sollte man __ bei ihr aneignen.</i></li> </ul>
Falscher Einsatz von Präpositionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>An die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen und <u>auf</u> die Förderung der kommunikativen Kompetenz habe ich * kaum <u>erinnert</u>.</i></li> <li>▪ <i>Im Gymnasium habe ich außerdem <u>in</u> einem Austauschprogramm <u>teilgenommen</u>.</i></li> </ul>

\* Kennzeichnung eines Fehlers, der aufgrund seiner Zugehörigkeit in eine andere Grammatikkategorie im Beispiel nur markiert und nicht analysiert wurde.

Kongruenzfehler in der Nominalflexion entstehen einerseits durch mangelndes Wissen um das entsprechende nominale Genus, andererseits durch fehlerhaftes Übereinstimmen eines Adjektivs mit einem Nomen (m. a. W. durch inkorrekte Verwendung von Adjektivflexiven), speziell im Singular der Maskulina und in allen Pluralformen. Eine fehlerhafte Kongruenz tritt nicht nur zwischen Nomen und Adjektiv auf, sondern auch zwischen Nomen und Verb, wie es in der Tabelle anhand von Beispielen aus der Praxis dargestellt ist. Ein häufiger Fehler in der Bildung des Passivs ist die (analogiebedingte) Verwechslung von *worden* mit *geworden*, dem Partizip II von *werden*. Die sprachliche Untersuchung zeigte auch den nicht gekonnten Umgang der Studierenden mit rückbezüglichen Verben, da geforderte Reflexivpronomen in der Konstruktion meistens fehlen. Ein weiteres Problem stellen Verben mit Präpositionen dar (transferbedingte, inkorrekte Setzung präpositionaler Kasusformen). Gezieltes Lernen und Wiederholen können zur Entwicklung in diesem Bereich beitragen.

Eine Fehlerrevision war bei der Analyse nicht nur auf der Wortebene, sondern auch auf der Satzebene notwendig. Trotz der fortgeschrittenen Deutsch-Fremdsprachenkenntnisse zeigte sich ganz offensichtlich, dass

ungarische Lehramtsstudierende auch auf einem hohen Sprachniveau (C1<sup>+</sup>) Schwierigkeiten mit der Satz(glied)stellung haben. Dieses Defizit lässt eindeutig auf Interferenzfehler von der Muttersprache Ungarisch auf die Fremdsprache Deutsch schließen. Im Gegensatz zum Deutschen wird das finite Verb (wenn überhaupt vorhanden) in einem Hauptsatz nicht an die zweite Position gestellt (1a–b). Außerdem wird die Negationspartikel *nicht* im Satz häufig inkorrekt platziert.

- (1a) *Die Schule dementsprechend hatte das Ziel uns die allergünstigsten Bedingungen zu \*versichern.*
- (1b) *Ich höre manchmal deutsche Radioprogramme im Internet oder lese ich etwas auf Deutsch.*
- (2a) *Ich erinnere mich an die Grundschule nicht.*
- (2b) *Sie hat darauf nicht gewartet, bis wir die Lösungen \*ausgefunden haben.*
- (2c) *Diese Lehrerin achtete auf die Sprachunterschiede zwischen den Klassenkameraden nicht.*

Interferenzfehler treten ebenso im Bereich der Orthographie auf. In den Essays wurden zwar keine, aber in der schriftlichen Klausur gleich mehrere Wörter gefunden, die vom Ungarischen (oder von einer anderen Fremdsprache) ins Deutsche falsch transferiert worden waren. Deren analytische Betrachtung wird an dieser Stelle vorgezogen, wobei anzumerken ist, dass neben den aus interlingualem graphematischen Transfer resultierenden Fehlern auch hier analogiebedingte Phänomene (z.B. Generalisierung des sog. Dehnungs-*h* in deutschen Wörtern u.a.) nicht selten vertreten sind.

<b>Rechtschreibfehler</b>	
<b>analogiebedingt (sprachintern: dt. &gt; dt.)</b>	<i>Kenntniss, Vielfältigkeit, Aufgabenvielfahlt, Widersprüche, Widersprüchlichkeit,</i>
<b>Interferenzfehler Ung. &gt; Dt.</b>	<i>authentisch (ung. autentikus), preventiv (ung. preventív), Assymetrie (ung. ugs. asszimetria; eigtl. aszimmetria), Lernrhythmus (ritmus) sammeln (bei Einfachkonsonanz ung. generell Kurzschreibung)</i>
<b>sonstige Interferenzfehler (&lt; Engl., It., Frz. etc.)</b>	<i>Atmosphèr, Lerntypps, zweidimensionell, Intenzion, Lernstyl, konstruiren</i>

Die angeführten Orthographiefehler sind alle Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adjektive, Adverbien) und keine Funktionswörter wie Konjunktionen, Präpositionen oder Pronomen. Die Schreibweise ist zwar nicht korrekt, dennoch beeinträchtigt es nicht das Wort- bzw. Satzverständnis.

Ein weiteres Defizit sind Ungenauigkeiten auf lexikalischer Ebene. Aus den erhobenen schriftlichen Daten wurden Wörter gewählt, deren Bedeutung sich nur aus dem Kontext ergibt. Einige Beispiele sollen diesen Problembereich veranschaulichen:

- (3a) *Die Lehrerin hat viele Blätter mitgebracht.*
- (3b) *Unsere Beziehung war schon immer positiv.*
- (3c) *Ich hätte vielleicht von dieser Sprache abdrehen können.*
- (3d) *Ich bin froh, dass ich an so vielen Unterrichtstypen teilgenommen habe.*
- (3e) *Von welcher Erwägung entschieden sie sich so, weiß ich immer noch nicht.*
- (3f) *Trotzdem machen sie für die Sprachkenntnisse eine nette Werbung.*
- (3g) *Die Motivation und Begeisterung für die Sprache war meine Triebkraft.*

Es ist erkenntlich, dass die DaF-Studierenden Schwierigkeiten bei der exakten Wortwahl und bei präzisen lexikalischen Formulierungen haben. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass in mündlichen Kommunikationssituationen auch eine ungenauere Wortwahl ausreichend ist, um mit der/dem KommunikationspartnerIn ein verständliches Gespräch zu führen, da diese/r die mangelhaften sprachlichen Ausdrücke für sich selbst sofort aus dem Kontext erschließen kann. Im Bereich der Schriftlichkeit ist die Verständnisfähigkeit durch das Fehlen eines direkten und unmittelbaren Sprachkontakts zwischen SenderIn und EmpfängerIn nicht gegeben. Deswegen bedarf es an mehr sprachlicher Präzision und Sensibilität in der eigenen Ausdrucksweise. Dazu ist es notwendig, über die eigene Sprache zu reflektieren. Sprachbewusstsein und Sprachwissen sind beide kognitive Einheiten, die nicht direkt beobachtet werden können. Beisbart (nach Bredel 2007: 106) definiert Sprachbewusstsein als „eine mentale Fähigkeit, die jeder, der die Zeichen- und Kommunikationsleistung der Sprache erfasst hat, besitzt“. Dieses Gefühl für Sprache, eine Art sprachliche Intuition, tritt als Begleitphänomen der Sprachverwendung auf, während Sprachbewusstheit erst durch ein vorliegendes Sprachproblem ausgelöst wird und über auto-reflexives Denken zu kognitiver Klarheit führt. „Das aktuelle Bewusst-

werden des Sprachgebrauchs oder einzelner seiner Elemente, das bewußte Aufmerken auf Sprachliches durch seine Sprachteilnehmer“ – bestätigt Koch (s. ebd.) den Unterschied zum Begriff Sprachbewusstsein. Als Sprachbetrachtungsaktivitäten, die die metakognitiven Fähigkeiten und das Sprachbewusstsein stärken, schlägt Bredel in Anlehnung an Clark (vgl. ebd.) vor dem Schreiben den Schritt der globalen Textplanung vor, der eine Orientierung am Textmuster erlaubt und die Entwicklung und Automatisierung von Strategien auf metasprachlicher Ebene fördert. Außerdem soll nach der Entstehung des Schreibprodukts die Phase der Revisionsarbeit berücksichtigt sein. Diese Hinwendung zur Schreibdidaktik stellt nicht das Produkt selbst in den Vordergrund, sondern intensiviert die Phasen des Planens, Schreibens und Überarbeitens von Texten, das in den unterschiedlichsten Handlungssituationen erst einmal gelernt werden muss (vgl. ebd. und Peter 2011).

Fehler geben Auskunft über den aktuellen Sprachstand. Fehler zu machen ist nichts Verwerfliches, sondern durchaus menschlich. Boócz-Barna fasst Fehler als „eine wichtige, sprachlich-kommunikative und sozial-affektive Komponente der mehrsprachigen Entwicklung der Lernenden“ (Boócz-Barna 2014: 104) auf; Krumm betrachtet Fehler als „notwendige Etappen auf dem Weg zur Sprachbeherrschung“ und mitverantwortlich im Lernprozess (Krumm 1990: 100). Deswegen sollte die Korrektur als wertschätzendes Feedback aufgenommen werden, um an der richtigen Verwendung der Fremdsprache zu arbeiten. Generell kann der Weg von der Fehleridentifizierung zur Korrektur in drei Schritten erklärt werden: erstens gilt es fehlerhafte Stellen in einem Text zu erkennen und zu markieren. Dafür bedarf es am nötigen sprachlichen Wissen auf den Ebenen des Wortschatzes, der Grammatik, der Syntax, der Semantik und der Pragmatik. Auf die kontextuelle Betrachtung von Fehlern verwiesen bereits 1978 Bausch/Raabe (siehe Krumm 1990). Zweitens gilt es den erkannten Fehler richtig zu stellen oder/und zusätzlich Synonyme oder einen Beispielsatz für dessen Gebrauchssituation zu geben. Drittens – und das ist der Schlüssel zum richtigen Verständnis – gebührt es der/dem Lehrenden mit der/dem Lernenden über den Fehler zu reflektieren, wie, wann und warum dieser passiert ist. Dieser dritte Schritt in der Fehleridentifizierung ist von enormer Bedeutung, denn nur durch die aktive Auseinandersetzung mit einem Problem und über eine Diskussion mit dem Bereitstellen von Problemlösungsvorschlägen funktioniert (meta)kognitives und autonomes Lernen.

In der schriftlichen Prüfung des Seminars „Einführung in die Grundlagen der Fremdsprachendidaktik“ ging es im Gegensatz zum Essay nicht um persönliche Reflexion, sondern um die Rekapitulation und Reproduktion von fachdidaktischem Wissen, das innerhalb des Seminars erworben wurde. Für unsere schriftliche Prüfung, als Voraussetzung für einen positiven Seminarabschluss, hatten die Studierenden für die Beantwortung von zehn offenen Fragen 90 Minuten Zeit. Formal betrachtet gab es einen Unterschied bei der Produktion der beiden Texte: Während der reflektierende Essay zuhause verfasst werden durfte, musste die schriftliche Klausur in der Klasse unter Zeit- und Prüfungsstress geschrieben werden. Das ist nicht leicht, da von den Studierenden neben dem Abrufen und systematischen Aufbereiten von gelernten Seminarinhalten zusätzlich ein erhöhtes Konzentrationsvermögen gefordert wird. Eine logische Argumentation, ein kohärenter Aufbau sowie die Richtigkeit der dargestellten Fakten sind für die Qualitätsbeurteilung einer Klausur mitentscheidend (vgl. Schindler 2011). Diese geforderten Kriterien konnten die Lehramtsstudierenden bravourös meistern. Es ließen sich nur wenige Grammatikfehler finden, die hier stichprobenartig tabellarisch angeführt sind:

Kongruenzfehler in der Flexion von Adjektiv und Substantiv in der Nominalphrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Nach der kommunikativen handlungsorientierten Orientierung sollten die Lernende__ mit dem Text aktiv umgehen.</i></li> <li>▪ <i>Die sprachliche Handlungsfähigkeit kann durch Texten<u>en</u> gefördert werden.</i></li> <li>▪ <i>Der Unterricht ist ein__ spezifische Form von Kommunikation.</i></li> <li>▪ <i>Man muss landeskundliche__, kulturelle__, soziale__, geschichtliche Wissen *auch haben.</i></li> <li>▪ <i>Lernen ist ein komplexe__ Prozess.</i></li> <li>▪ <i>Wir lehren die deutsche Sprache, weil *damit wir ein__ neue Welt eröffnen können.</i></li> </ul>
Rückbezügliche Verben, Fehlen von Reflexivpronomen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Am Anfang des Lernens beschäftigen wir __ mehr mit Sprechen und Hören.</i></li> </ul>
Falscher Einsatz von Präpositionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i><u>an</u> die verschiedenen *Unterrichtsfalle angemessen reagieren</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Lehrer müssen <u>an</u> sich selbst <u>reflektieren</u></i></li> <li>▪ <i><u>auf</u> das eigene Tun <u>reflektieren</u></i></li> <li>▪ <i>den Lernenden <u>an</u> die Anerkennung anderer Kulturen <u>sensibilisieren</u></i></li> </ul>
Syntax	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Zuerst die Landeskunde *war als Faktenvermittlung gelehrt.</i></li> <li>▪ <i>Wir lehren die deutsche Sprache, weil damit wir *ein neue Welt eröffnen können.</i></li> </ul>

Aus dem sprachlichen Anschauungsmaterial und der analytischen Beurteilung kann geschlossen werden, dass das derzeitige sprachliche Niveau von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden gut ist, aber dass es in Vorbereitung auf die LehrerInnenrolle dennoch weiteren Ausbaubedarf hat. Das erwartete sprachliche Ziel ist eine sichere Beherrschung der deutschen Sprache: „Dies schließt die Fähigkeit ein, sich so differenziert auszudrücken, dass auch komplexe Sachverhalte dargelegt werden können.“ (Sommer 2006: 19). Außerdem „sollten die Studierenden nach der Einführungsphase im Grundstudium mit zentralen Fachbegriffen und wissenschaftlichen Kommunikationsregeln vertraut sein und diese in eigenen Texten anwenden können“ (ebd.).

Als kurzer Exkurs soll in diesem Zusammenhang erwähnt werden, wie Fremdsprachenkompetenzen am besten überprüft werden können. Sprachliche Kompetenzen können durch standardisierte Tests für LernerInnen mit Deutsch als Fremdsprache, z.B. durch den C-Test, ein halboffenes Testformat, gemessen werden. Bei dieser sprachlichen Überprüfung werden den ProbandInnen in der Regel fünf Texte vorgelegt, die sich in ihrem Schwierigkeitsgrad steigern und in denen ab dem zweiten Satz bei jedem zweiten Wort die zweite Hälfte der Buchstaben fehlt, die es richtig zu ergänzen gilt. Eine wesentliche Grundvoraussetzung beim Testverfahren ist die Erfüllung bestimmter Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität, Validität und Praktikabilität (Bearbeitungsdauer, Einfachheit der Durchführung und Auswertung). C-Tests finden in der Einstufung oder als Forschungsinstrumente Anwendung, weil sie den Sprachstand sehr genau messen und aufgrund des geringen Zeitaufwands als ökonomisches Instrument in der Untersuchung des allgemeinen Sprachstands, des Leseverstehens und der verfügbaren grammatikalischen und lexikalischen Kenntnisse in einer Spra-



che gelten (vgl. Porsch 2014). In der vorliegenden Analyse konnte aus Zeitmangel kein C-Test durchgeführt werden, ein solcher würde sich aber bei einer intensiveren Beschäftigung mit der Studie sehr gut als zusätzliches Überprüfungsinstrument der Sprachkompetenzen anbieten.

## 5 Entwicklung der LehrerInnensprache „Deutsch“

In der Geschichte der Ausbildung von DaF-Lehrenden in Ungarn gab es Mitte der 1960er Jahre einen Wendepunkt, der den weiteren Ausbildungsweg von Lehramtsstudierenden markant beeinflusste. Anfangs standen die philologischen Studienrichtungen im Mittelpunkt des universitären Interesses. Für den Unterricht von modernen Fremdsprachen gab es noch keine explizite Form einer Ausbildung für Lehrende und die neuphilologischen Studien mussten um Anerkennung kämpfen. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden die ersten germanistischen Lehrstühle an ungarischen Universitäten, wo Deutsch-LehrerInnen unterrichtet wurden. Die Studieninhalte konzentrierten sich vorwiegend auf literarische Bildung, von einer fachdidaktischen und hohen sprachlichen Ausbildung lag man noch weit entfernt. Die Lehrperson fungierte damals als WissensvermittlerIn im philologischen Bereich (vgl. Feld-Knapp 2011; Perge 2014). 1965 setzte dann ein neues Verständnis für den Fremdsprachenunterricht ein. Die Vermittlung von erzieherischen, praktischen und kulturkundlichen Zielen bildeten neue Anforderungen an die Lehrperson. Nach der politischen Wende im Jahr 1989 und der Abschaffung des Russischen als obligatorische Fremdsprache rückten die westeuropäischen Sprachen, speziell Englisch und Deutsch, in den Mittelpunkt des Lerninteresses. Durch die hohe Nachfrage entstand abrupt ein akuter LehrerInnenmangel. Als Überbrückung wurden unterqualifizierte und zum Teil unqualifizierte LehrerInnen aus anderen Fächern, pensionierte LehrerInnen oder noch auszubildende Lehramtsstudierende, als Englisch- bzw. Deutsch-Unterrichtende eingesetzt, was gegen jede Qualitätssicherung sprach und eine unzureichende, fehlerhafte Sprachwissensvermittlung zur Folge hatte (vgl. Lamb 2003). Im selben Jahr wurde außerdem der NAT (Nationaler Grundlehrplan) entwickelt. In der neuesten Version von 2012 heißt es darin, dass die kommunikative und interkulturelle Kompetenz in Abstimmung auf den

GER gefördert werden müsste (vgl. NAT, in: Magyar Közlöny 2012: 66). Im Fremdsprachenunterricht in Ungarn steht also der Sprachgebrauch über dem Sprachwissen. Diese sprachpraktische Gewichtung und die nach wie vor philologisch orientierte FremdsprachenlehrerInnenausbildung werden unter FachdidaktikerInnen, für die eine berufsorientierte Ausbildung von LehrerInnen an Hochschulen, gemäß dem 2006 eingeführten Bologna-System, zu kurz und nicht auf „die lehramtsstudentischen Bedürfnisse und Interessen“ zugeschnitten ist, bemängelt (Feld-Knapp 2011: 627). Ihre Forderung liegt auf mehr Zeit zur Vermittlung und Reflexion von LehrerInnenfachwissen, zur Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien, darunter vor allem der LernerInnenorientierung mit der/dem Lehrenden in der Rolle der/des Lernberatenden oder Coach, sowie einer professionellen Sprachvermittlung.

## **6 Möglichkeiten zur Erweiterung der Fremdsprachenkompetenzen**

Ausgehend von der Problematik Fachkräftemangel im Deutschunterricht werden im Folgenden Vorschläge gegeben, wie sich zukünftige Deutsch-Lehrende ein hoch qualifiziertes Sprach- und Fachwissen aneignen können und wie im Fremdsprachenunterricht und in der universitären Ausbildung von Lehramtsstudierenden Qualität gesichert werden kann. Zu einem hochwertigen Qualifikationsanforderungsprofil einer Lehrperson zählen neben übergreifenden pädagogischen und didaktischen Kompetenzen (erzieherische Kompetenz, personale und soziale Kompetenzen, kooperative Kompetenzen, Planungs- und Managementkompetenz, Entwicklungskompetenz), sehr gute unterrichtsbezogene LehrerInnenkompetenzen (fachliche Kompetenz, fachdidaktische Kompetenz, diagnostische Kompetenz, methodische Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Beurteilungs- und Evaluationskompetenz), die in diesem Artikel schon angesprochen wurden (vgl. Hallet 2006). Speziell hervorzuheben ist davon der fachliche Kompetenzbereich, der von den Lehrenden überdurchschnittlich gute Handlungs- und Sprachfähigkeiten in der Fremdsprache verlangt: „Die produktive und rezeptive Sprachausübung, die vom Lehrer bei seiner Unterrichtstätigkeit gefordert wird, setzt bei ihm ein umfangreiches Sprach- und Ausdrucksvermögen

und eine weitgehend souveräne Beherrschung der modernen deutschen Sprache [...] voraus.“ (Förster 1980: 13). Um die eigene Sprachkompetenz ständig am aktuellsten Stand zu halten und um sie vor allem auf lexikalischer Ebene permanent zu erweitern, wird sowohl Lehramtsstudierenden, als auch ausgebildeten und auszubildenden Lehrkräften empfohlen, sich intensiv mit Deutsch über den Unterricht hinaus zu beschäftigen (siehe Furchner/Ruhmann/Tente 1999). Es wird zum Selbststudium oder zum Kollektivstudium geraten. Die beste und effizienteste Möglichkeit eines kollegialen Austausch- und Gruppenstudiums ist die Teilnahme an Weiterbildungsseminaren im Ausland. In den Zielsprachenländern Österreich, Deutschland oder in der Schweiz finden Bildungsseminare statt, die Vorträge und Workshops zu spezifischen Inhalten der Sprache und Kultur des Deutschen beinhalten. Die Seminarleitung erfolgt meistens durch selbst unterrichtende und forschende Deutsch-MuttersprachlerInnen, die ihr ExpertInnenwissen gerne in internationalen Gruppen von DaF-Studierenden und DaF-Lehrenden aus dem Ausland weitergeben und sich untereinander über Fragen aus dem Fachbereich austauschen. Der springende Punkt ist, dabei viel sprachlich und fachlich relevanten Input sowie ein kompetentes Feedback einer qualifizierten Person zu bekommen, sodass über die eigene Sprache und über Fehler bzw. irrtümliche Selbsteinschätzungen bewusst reflektiert werden kann.

Alternativen zu Weiterbildungsseminaren sind Sprach- und Schreibberatungen, die die Universitäten bereits anbieten, sowie ein reger kritischer Austausch unter KollegInnen in Sprachzirkeln oder, wie es Kertes (2015) vorschlägt, in Sprach- und/oder Schreib-Werkstätten zur Förderung der sprachlichen und wissenschaftlichen Qualifikationen einer/s Lehrenden mit anregender Kritik von außen. Für Überarbeitungen eigener produzierter Texte gibt es eine Reihe von Maßnahmen, die den Prozess der Textrevision unterstützen. Eine besonders sinnvolle Operation des Überarbeitens ist eine Evaluation (Überprüfung und Bewertung) des bisher geschriebenen Textes aus der Sicht der Leserin/des Lesers, deren/dessen Wahrnehmung sich auf das Entdecken von Problemen und das Wahrnehmen von Diskrepanzen zwischen Intention und Realisierung richtet (vgl. Fix 2008: 165). Die Revisionen können laut Rau (1994) entweder als Additionen (Hinzufügungen, z.B. zur Explizierung), Deletionen (Weglassungen, z.B. bei Redundanzen) oder als Variationen (Umstellungen und Ersetzungen, z.B. zur

Präzisierung) bestehen. Bei diesem anspruchsvollen Prozess benötigen die Lernenden Unterstützung einer Zweitperson, die Formulierungshilfe und Anregungen zur Reflexion leistet. Dafür sind metakognitives Wissen über das eigene Tun und ein bestimmtes Maß an Sprachbewusstsein Voraussetzung. Im Dialog zwischen AutorIn und LeserIn – Lernender/m und Lehrender/m oder Lernender/m und Lernender/m – soll einerseits eine Rückmeldung zu den gelungenen Teilen, andererseits sollen auch konkrete Tipps zur Optimierung gegeben werden. Solche Schreibkonferenzen stellt Fix (2008: 177) mit folgenden Anforderungen an SchreiberIn und HelferIn dar:

Schreiber (Produzent)	Helfer (Rezipient)
Fähigkeit zum Vorlesen und Präsentieren des Geschriebenen	Fähigkeit zur Rezeption eines mündlich vorgetragenen schriftlichen Textes
Fähigkeit zur Metakommunikation	Fähigkeit zur Einschätzung der Qualität des Textes (Evaluation und Problemerkennung)
Fähigkeit, sich der Kritik der anderen auszusetzen und die Beziehungsebene zugunsten der Inhaltsebene weitestgehend auszuklammern	Fähigkeit zur Metakommunikation
Fähigkeit, sich vor einer Gruppe von Hörern als einzelner Sprecher zu behaupten	Fähigkeit, bei der Beurteilung eines Textes die Beziehung zum Schreiber von der Sachebene zu trennen und Kritik konstruktiv zu formulieren
Fähigkeit, die Vorschläge der Mitschüler zu klassifizieren und daraus geeignete Revisionsstrategien abzuleiten	

Eine weitere Methode zur Textrevision ist der Einsatz von Checklisten, die folgende Kriterien überprüfen sollen: Gesamteindruck, Inhalt, Aufbau, Formulierungen und Stil, sprachliche Richtigkeit und Darstellung (vgl. Fix 2008). Eine genaue Ausführung der Fragestellungen zu diesen Kriterien ist im Anhang nachzulesen. Fix empfiehlt für den Textüberarbeitungsprozess

auch andere methodische Vorgänge wie Randnotizen der/s Lehrenden und/oder Training einzelner Schwerpunkte an Fremdtexen. Außerdem bietet sich ein von Fix (2008) elaboriertes Raster zur Klassifikation von Textrevisionen zur Entwicklung der Revisionskompetenz von Lernenden an, das ebenfalls im Anhang zu finden ist. Solche korrektiven Übungen sind zur Entwicklung eines berufsorientierten sprachlichen Könnens wesentlich.

Förster (2007) stellt vier Anforderungsbereiche der Berufspraxis an die Sprachbeherrschung:

- 1) praktische Unterrichtstätigkeit
- 2) eigene Weiterbildung
- 3) Wirken außerhalb des Unterrichts und in der Öffentlichkeit
- 4) Kontakte mit MuttersprachlerInnen.

Abgesehen von der praktischen Unterrichtstätigkeit, die mit der Zeit erfahrenes Können bringt, werden vor allem eigene Weiterbildung, das Hinauswirken über die Bildungseinrichtung sowie die persönliche Weiterentwicklung im Austausch mit MuttersprachlerInnen als sehr förderliche Maßnahmen im eigenen Sprachentwicklungsprozess gesehen. Die eigenen Qualifikationen müssen permanent erweitert werden, um den ständig wachsenden Aufgaben gerecht zu werden. Dies verlangt von den Lehrenden neben Wissbegierde noch zeitliche Flexibilität und Dehnbarkeit in ihrer Freizeit über den Unterricht hinaus. Bei der an der ELTE-Universität Budapest durchgeführten Befragung von DaF-Lehramtsstudierenden zu ihrer selbständigen Entwicklung der deutschen Sprachkenntnisse gab die Mehrheit der Befragten (90%) an, sich mit Deutsch auf eigene Faust außerhalb des Unterrichts auseinander zu setzen. Nach welcher Methodik das selbständige Lernen von den Studierenden eigens gefördert wird, veranschaulicht das Diagramm in Abb. 2 (folgende Seite).

Auf die Frage, ob sie schon einmal einen Auslandsaufenthalt von mehr als einer Woche in einem deutschsprachigen Land absolviert hatten, stimmten 58% der Studierenden mit „Ja“ zu (siehe Abb. 3). Dennoch fühlen sich insgesamt 67% der Lehramtsstudierenden im Umgang mit der Fremdsprache Deutsch – trotz der bereits absolvierten acht Semester – nach wie vor unsicher und für einen eigenen Unterricht sprachlich zu wenig vorbereitet (vgl. ebd.). Die größten Schwierigkeiten sehen sie selbst im Bereich der Grammatik sowie im lexikalischen Ausdruck. Die Befragten gaben an, sich im Unterricht mehr Möglichkeiten zu mündlicher Kommunikation zu

wünschen. Sie sehen einerseits einen sprachlichen, andererseits einen persönlichen Selbstentwicklungsbedarf, den sie vor allem mit Praktikumsaufenthalten in deutschsprachigen Ländern durch das Sammeln von sprachlicher und methodischer Praxis und Erfahrung selbst fördern möchten. Nur 44% fühlen sich sicher genug, um die Fremdsprache schon bald selbst zu lehren und um sich mit LehrerkollegInnen über komplexe Fachthemen auszutauschen. Für das bevorstehende Unterrichtspraktikum erklären 33% der befragten Lehramtsstudierenden, von der Schule oder der Universität sprachlich ausreichend vorbereitet worden zu sein (ebd.). Die Mehrheit der Studierenden fordert im Curriculum der Fremdsprachendidaktik mehr Sprachpraxis und weniger philologisch orientierten Unterricht. Außerdem besteht der Wunsch nach intensiverem Kontakt und Austausch mit Deutsch-MuttersprachlerInnen, die beispielsweise verstärkt als Gastvortragende oder LektorInnen über das Semester oder zur Abhaltung von Blocklehrveranstaltungen an die Universitäten nach Ungarn eingeladen werden könnten. Sämtliche Fragen für den erstellten Fragebogen können im Anhang nachgelesen werden.

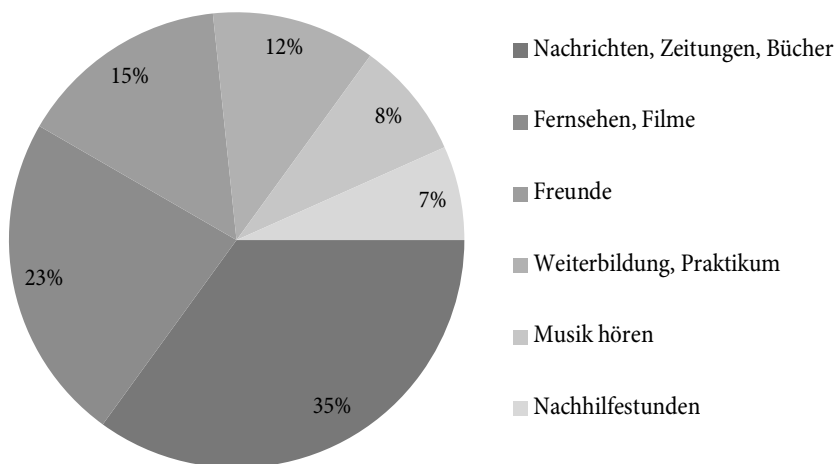


Abb. 2: Selbständiges Lernen von Studierenden außerhalb des Unterrichts

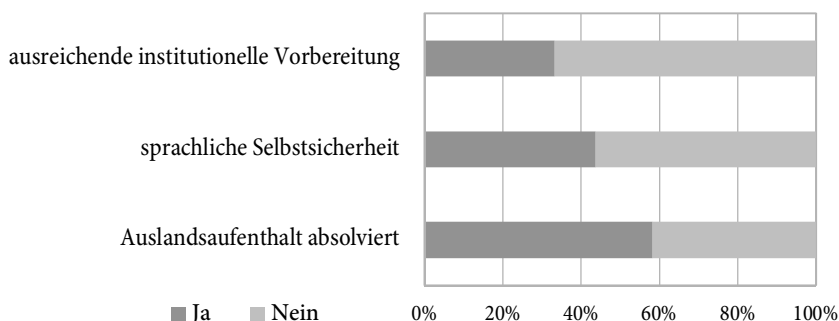


Abb. 3: Sprachliche Vorbereitung von Lehramtsstudierenden

## 7 Schlussbetrachtung

Das Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache unter NichtmuttersprachlerInnen verlangt großen Einsatz zur Erlangung von Professionalität. Neben fachdidaktischen und pädagogischen Kernfähigkeiten spielt speziell der Umgang mit der deutschen Sprache eine tragende Rolle. Schlüsselkompetenz für das Erlangen einer qualitativ hohen Sprach- und Verstehensfähigkeit ist die fundierte Ausprägung wissenschaftlicher Text- und Schreibkompetenz, die Lehramtsstudierende größtenteils eigenverantwortlich erlernen (müssen), da im Curriculum des Hochschulwesens oft zu wenige vorbereitende Stunden eingeplant sind. Die Qualifikation von Lehrenden bestimmt jedoch das Niveau des Unterrichts. Dafür sind Sprachvermittlung, Methoden und Verfahren ausschlaggebend. Sprachliches Können und fachliches Wissen sind miteinander versponnen, und müssen bereits in der Lehrerbildung gut aufeinander abgestimmt sein und ständig aktualisiert werden. Aus den Ergebnissen der empirischen Studie kann geschlossen werden, dass für Deutsch-NichtmuttersprachlerInnen die sprachliche Selbstsicherheit mit Erfahrungen im „deutschsprachigen Ausland“ wächst. Ein reger Kontakt mit MuttersprachlerInnen, Aus- und Weiterbildungsprogramme in den deutschen Zielsprachenländern und ein sprachanalytischer Diskussionsaustausch in einem internationalen Fachkollegium, z.B. bei

Tagungen, sind nicht nur wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Unterrichtstätigkeit, sondern auch wertvolle Möglichkeiten zur Optimierung des Sprachvermögens, speziell der sprachlichen Handlungsfähigkeit, sowie ein grundlegender Schritt für eine länderübergreifende Zusammenarbeit im Bereich der Fachdidaktik und im Sprachen- und Kulturmanagement.

## 8 Anhang

### Fragebogen

#### Befragung von DaF-Lehramtstudierenden an der ELTE-Universität Budapest zu der Entwicklung der Lehrendensprache „Deutsch“

1. Nennen Sie Ihre größte Motivation, warum Sie DaF studieren und unterrichten.

.....  
.....

2. Fühlen Sie sich bei der Verwendung von Deutsch bereits sicher genug, um schon bald die Fremdsprache selbst zu lehren und um sich mit LehrerkollegInnen über komplexe Fachthemen auszutauschen?

Ja.

Nein, ich .....

3. Hat Sie die Schule oder die Universität für Ihr baldiges Unterrichtspraktikum sprachlich ausreichend vorbereitet?

Ja.

Nein, ich .....

4. Entwickeln Sie außerhalb des Unterrichts Ihre deutschen Sprachkenntnisse selbständig weiter?

Nein.

Ja, ich .....



5. Waren Sie schon einmal länger als eine Woche in einem deutschsprachigen Land?

Nein.

Ja, weil .....

6. Welches wären ideale Bedingungen, um in Ungarn Deutsch zu lernen?

.....  
 .....

\* \* \*

**Raster zur Klassifikation von Textrevision (Fix 2008: 168)**

	Erstfassung	Endfassung	Differenz
Wortzahl			

**Globale Einschätzung der Optimierungsleistung**

Veränderungen von der Erst- zur Endfassung	geglückt	missglückt	neutral
Inhalt			
Textaufbau			
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil			
Eindruck der sprachlichen Korrektheit			

**Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter)**

Zeile	Handlungstyp	vermutete Intention	Evaluation		
	Addition Deletion Variation	z.B. Leserorientierung, Orientierung an einer Textsortennorm...	geglückt	missglückt	neutral

**Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit**

Klassifizierung	Fehler der Erstfassung	Fehler am gleichen Sprachmaterial in der Endfassung	Fehler an neuem Sprachmaterial in der Endfassung
Grammatik			
Interpunktion			
Orthographie			
Gesamtfehlerzahl			
Gesamtfehlerquote (Fehler-/ Wortzahl) × 100 = %		Fehlersumme Endfassung	

\* \* \*

**Beispiel für eine Checkliste zur Textrevision (Fix 2008: 179)**

1) Bei allen Entscheidungen sollte dich das gesetzte **Schreibziel** leiten:

Warum und für wen schreibst du? Was möchtest du mit deinem Text erreichen? Stelle dir dazu deine Leserinnen und Leser noch einmal genau vor. Versuche, dein Schreibziel in einem Satz aufzuschreiben.

Untersuche nun die Wirkung deines Textes auf Leser. Lies ihn nochmals am Stück durch oder lasse ihn dir vorlesen. Wie ist dein **Gesamteindruck**?

- Was gefällt dir besonders gut an dem Text? Was siehst du eher kritisch?
- Welche Wirkung erzeugt der Text wohl bei den Leserinnen und Lesern, für die er geschrieben wurde? Ist er leserfreundlich?
- Je nach Schreibziel gelten hier natürlich andere Schwerpunkte!

Dein Gesamteindruck lässt sich sicher an einzelnen Teilen des Textes belegen. Dazu ist es sinnvoll, über folgende Fragen nachzudenken:

2) **Inhalt:**

- Ist es klar, um was es geht? Gibt es einen „roten Faden“, einen Zusammenhang?
- Sind alle wichtigen inhaltlichen Schwerpunkte berücksichtigt oder fehlt etwas?

- Sind Teile des Textes überflüssig oder doppelt vorhanden?
- Bei entsprechender Textsorte: Sind originelle Ideen enthalten?

### 3) **Aufbau:**

- Ist der Text überzeugend gegliedert? Ist die Reihenfolge sinnvoll?
- Sind die Textteile gut untereinander gewichtet, zu knapp oder zu ausführlich?
- Passt das gewählte Textmuster zur Situation?
- Sind die Textteile gut miteinander verbunden?

### 4) Im nächsten Schritt schaust du dir nochmals deine einzelnen **Formulierungen** an. Dazu gehst du am besten Satz für Satz durch. Stelle dir erneut deine Leser vor und frage dich bei jedem Satz:

- Ist der Satz verständlich, zu umständlich, zu verschachtelt, zu lang, zu kurz, zu einfach?
- Ist die Sprache abwechslungsreich oder eintönig (z.B. Variationen der Satzmuster, der Wortwahl)?
- Passt der Sprachstil zur Leserzielgruppe (z.B. zu kompliziert, zu plump, zu umgangssprachlich formuliert...)?

### 5) Nun ist ein letzter Blick auf die sprachliche **Richtigkeit** erforderlich:

- Sind Grammatikfehler im Text (z.B. Fehler im Satz: Stellung der Satzglieder, Satzverbindungen; Fehler im Wort: Einzahl/Mehrzahl, Fälle, Zeitformen usw.)?
- Stimmt die Zeichensetzung (z.B. fehlendes Komma, Anführungszeichen usw.)?
- Stimmt die Rechtschreibung (z.B. Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- oder Zusammenschreibung, *das* – *dass*, Fremdwörter usw.)?

## 9 **Literaturverzeichnis**

Boócz-Barna, Katalin (2014): „Fehler“ als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht. Lernerseitige Reflexion statt traditioneller Fehlerkorrektur. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik: Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: UDV – Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 103–113.

- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, László / Laczkó, Krisztina / Tóth, Károly (Hrsg.): Lustrum. Budapest: Typotex / Eötvös Collegium. S. 982–996.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Deutsch in Ungarn. Ein Überblick über die DaF-LehrerInnenausbildung. In: Szendi, Zoltán / Ilse, Viktória (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: Gondolat Kiadói Kör. S. 176–191.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): Deutsch als Fremdsprache in Ungarn. Ein Überblick über den DaF-Unterricht und seine Erforschung. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Unterrichten lernen. Budapest: ELTE Germanistik. S. 7–22.
- Fix, Martin (2008<sup>3</sup>): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Förster, Ursula (1980): Zur Entwicklung eines berufsorientierten sprachlichen Könnens der Deutschlehrer. Leipzig: Enzyklopädie.
- Furchner, Ingrid / Ruhmann, Gabriela / Tente, Christina (1999): Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In: Kruse, Otto / Jakobs, Eva-Maria / Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand. S. 61–70.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.
- Kertes, Patrícia (2015): Textarbeit im DaF-Unterricht. Der Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Unterrichten lernen. Budapest: ELTE Germanistisches Institut. S. 108–134.
- Krumm, Hans-Jürgen (1990): Ein Glück, daß Schüler Fehler machen. Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Leupold, Eynar / Petter, Yvonne (Hrsg.): Inter-

- disziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre: Festschrift für Albert Raasch. Tübingen: Narr. S. 99–105.
- Lamb, Rike (2003): Lernkontext und Fremdsprachenerwerb – eine qualitative Untersuchung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache in Ungarn. In: Eckerth, Johannes (Hrsg.): Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Band 33. Bochum: AKS. S. 123–142.
- Perge, Gabriella (2014): Zur Entstehung einer neuen wissenschaftlichen Disziplin: Rückblick auf eine Debatte. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik: Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: UDV – Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 39–50.
- Peter, Klaus (2011): Textbewertungen. Eine empirische Untersuchung zu Sprachbewusstheit und Spracheinstellungen. Tübingen: Stauffenburg.
- Porsch, Raphaela (2014): Kapitel „Test“ in: Settineri, Julia / Demirkaya, Sevilien / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. S. 87–99.
- Reder, Anna (2014): Überlegungen zum Deutschunterricht in Ungarn. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik: Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: UDV – Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 21–38.
- Schindler, Kirsten (2011): Klausur, Protokoll, Essay. Kleine Texte optimal verfassen. Paderborn: Schöningh.
- Sommer, Roy (2006): Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich schreiben. Stuttgart: Klett.





## **Writing to Learn**

### **Präsentation einiger Ansätze aus der Schreibprozessdidaktik, die im Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden können**

von Susanna Kropf (Wien)

#### **Einleitung und persönlicher Bezug**

Im folgenden Artikel möchte ich das Konzept „Writing to Learn“ (Lernen durch Schreiben) vorstellen, das im Unterricht und dabei im Besonderen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eingesetzt werden und somit für Lehrende und zukünftige Lehrkräfte interessant sein kann. Ich möchte also eine Zielgruppe ansprechen, die sich für fremdsprachendidaktische Themen interessiert und Konzepte sucht, die den Unterricht bereichern. Weiters besteht die Möglichkeit, den eigenen Horizont und die Kompetenzen und Kenntnisse zu erweitern und anhand dieser Kenntnisse zu einem neuen Selbstverständnis als Lehrperson zu kommen, weil neues Wissen ein Umdenken und eine neue Bewertung von Sachverhalten zur Folge hat. Es sollen also Informationen immer unter dem Blickwinkel vermittelt werden, wie diese auf die Unterrichtspraxis einwirken.

Auch mein persönlicher Zugang zum Schreiben hat sich im Laufe der Zeit und infolge vielfältiger Erfahrungen gewandelt. In meiner Zeit am Gymnasium habe ich zu den meisten Büchern, die ich gelesen habe, Inhaltsangaben und Kommentare geschrieben, auch wenn das gar nicht in der Schule gefordert war. Dieses Schreiben habe ich vor allem deshalb gemacht, um mir das erworbene neue Wissen, beziehungsweise gute Ideen und interessante Geschichten in Erinnerung zu behalten.

Später, während der Studienzeit, habe ich weitere Erfahrungen mit dem Schreiben gemacht. In einem Seminar des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist mir im Rahmen einer sogenannten Schreibbiographie, in der ich mich mit der Entwicklung meiner Schreib- und Textkompetenz auseinandergesetzt habe, klar geworden, wie wichtig das Wissen bewahrende und entwickelnde Schreiben für mich ist.

Für alle Schreibenden gilt, dass die Metaebene – also das Nachdenken über den Schreibprozess – eine wertvolle Ressource darstellt, die nicht ungenützt bleiben sollte.

Im ersten Kapitel werden die Grundlagen zum Verständnis des Schreibens unter anderem durch die Darstellung von Schreibprozessmodellen erläutert. Dies ist notwendig, um anschließend das Konzept „Writing to Learn“ einführen zu können. Anschließend wird im – besonders wichtigen – dritten Kapitel die Implementierung des Konzepts im Klassenzimmer thematisiert, wobei auch einige praktische Hinweise und zahlreiche Übungsvorschläge gegeben werden.

## 1 Vorüberlegungen zur Begrifflichkeit

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, was Schreiben ist und was wir beim Schreiben tun. Ich möchte ein paar Gedanken formulieren, die eine wichtige Grundlage für das Modell „Writing to Learn“ darstellen.

### 1.1 Zugänge zum Schreiben

Das Schreiben von Texten spielte im Fremdsprachenunterricht immer eine große Rolle. Lernende sollen dazu befähigt werden, Texte zu schreiben, die in vielfältigen Kontexten als kommunikative Mittel dienen. Im Laufe der Zeit etablierten sich verschiedene Zugänge zu diesem komplexen Thema.

Schreiben kann einerseits als *T e c h n i k* gesehen werden, andererseits auch als *H a n d l u n g*. Wenn man Schreiben als Technik betrachtet, hat man eine komplexe Tätigkeit vor Augen, die eine enorme geistige, affektive und motivationale Herausforderung darstellt. Dieser Herausforderung müssen wir uns beim Schreibenlernen ebenso wie bei jeder Ausübung dieser



Tätigkeit stellen (vgl. Brugger 2004: 52). Schreiben ist eine Technik, die Schriftzeichen verwendet und wo Ideen mit Hilfe eines Stiftes bzw. der Computertastatur festgehalten werden. Wir arbeiten mit der Hand (indem wir den Stift führen), mit dem Auge (das die geschriebenen Zeilen immer wieder überfliegt) und unserem Gehirn (vgl. Emig 1977: 124f.). Schreiben als Technik steht auch im Vordergrund, wenn die Wissen bewahrende Komponente des Schreibens betont werden soll. Das Gehirn hat nur eine begrenzte Kapazität im Arbeitsspeicher und deshalb ist es notwendig, es zu entlasten, indem man komplexe Themen am Papier festhält (vgl. Kruse 2004: 80f.).

Schreiben als Technik und Ausdrucksform muss also erlernt werden, soll aber auch als Kompetenz gesehen werden, die sich im Handeln vollzieht (vgl. Banzer/Kruse 2011: 4f.). Diese Handlung hat immer ein Ziel (vgl. Flower/Hayes 1981: 377) und für die Realisierung ist es nötig, dass verschiedene Voraussetzungen erfüllt sind. Dabei braucht der Schreibende thematisches Wissen, sprachliche Daten und sprachverarbeitende Strategien, um sein Wissen mit Hilfe der Sprachkenntnisse so ausdrücken zu können, dass ein Text entsteht (vgl. Krumm 2000: 11).

Wenn von einer „Handlung“ die Rede ist, geht es immer auch um einen Prozess, der während des Handelns im Gange ist. Anders als beim früher üblichen produktorientierten Zugang, der sich auf das (gute) Ergebnis konzentrierte, steht für die Prozessdidaktik der Weg hin zum fertigen Produkt im Mittelpunkt (vgl. Bräuer 2006; Hägi/Knappik 2012). Das ist für den Gedanken des Schreibens durch Lernen bedeutsam, weil viele hilfreiche Anhaltspunkte und Übungen vorgeschlagen werden können, die den Prozess begleiten und somit zu einem zufriedenstellenden Produkt führen.

Schreiben wird hier als Prozess verstanden, der mehrere Aktivitäten beinhaltet. Eine zentrale Rolle nehmen vor allem das Planen, das Formulieren und das Überarbeiten ein. Die einzelnen Schritte werden bewusst gemacht und im Rahmen von schreibdidaktischen Aufgabenstellungen geübt (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 78). So gelingt es auch, die „Zwischenstationen des Schreibens“ (Brugger 2004: 144) in ihrem Wert aufzuzeigen und sowohl den Weg als auch das Ziel im Blick zu behalten. Produkt und Prozess hängen nämlich auf verschiedene Arten zusammen und es gibt unterschiedliche Wege, das eigene (Schreib-)Ziel zu erreichen (vgl. Dengersch

2012: 65). Es ist ein Fehler, den Formulierungsprozess erst dann zu berücksichtigen, wenn es dabei Probleme gibt (vgl. ebd., S. 73).

Der prozessorientierte Ansatz ist schon deshalb sinnvoll, weil Erkenntnisse in einem Entwicklungsprozess gewonnen werden. Bei der Formulierungs- und Gliederungsarbeit kommen noch weitere Prozesse in den Blickpunkt, die eine sinnvolle Verknüpfung und Vernetzung von Gelerntem ermöglichen (vgl. Bräuer 2006: 24).

Verschiedene Zugänge zum Schreiben sind durch die *Schreibmotivation* bedingt, die breit gefächert sein kann. So unterscheidet sich zum Beispiel das Schreiben einer Seminararbeit grundsätzlich von dem Zugang der PsychologInnen, die den Schreibprozess verstehen wollen (vgl. Hofer 2006: 25). Schreiben kann ein Hobby sein, zum Beruf gemacht werden oder zur Emotionalisierung und zum persönlichen Ausdruck dienen (vgl. Hofer 2006: 37). Schreiben wird dabei oft als individuelle Kompetenz betrachtet, die unabhängig vom Kontext verfügbar und einsetzbar ist. Die neuere Schreibforschung plädiert hingegen für den Zugang, dass Schreiben eine situierte Kompetenz ist, die abhängig vom Kontext und nur in Teilen transferierbar ist (vgl. Banzer/Kruse 2011: 9).

Außerdem wird der Zugang zum Schreiben nicht unwesentlich von der *Funktion* bestimmt. Abgesehen von der gedächtnisstützenden und der Information vermittelnden Funktion soll hier besonders auf die Funktion hingewiesen werden, sich über eigene Gedanken bewusst zu werden, da dies für das schreibgestützte Lernen am bedeutsamsten ist. Vor dem Schreiben eines Textes ist es bedeutsam, die intendierte Funktion des Textes zu berücksichtigen. Trotz genauer Planung kann aber die Möglichkeit bestehen bleiben, dass eine eigentlich nicht oder nur am Rande beabsichtigte Funktion während des Schreibprozesses immer wichtiger wird. Zum Beispiel ist es denkbar, dass ein ursprünglich nicht Wissen generierendes Schreiben viel Klarheit in den Denkprozess bringt und damit vielleicht der zusätzlichen Funktion „Wissen erschreiben“ dient. So lange die Schreibenden den Prozess kontrollieren und bewusst damit umgehen, ist dies durchaus zu begrüßen (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 36).

## 1.2 Schreibprozessmodelle

Um die komplexe Tätigkeit des Schreibens zu erklären und darzustellen, wurden verschiedene Modelle entwickelt. Die folgenden Modelle sind klar prozessorientiert und deshalb für die Zwecke dieses Artikels und die Illustration des theoretischen Unterbaus des Konzepts „Writing to Learn“ gut geeignet. Sie wenden sich also explizit gegen die frühere, produktorientierte Sicht, wo Schreiben stärker als mechanische, handwerkliche Tätigkeit gesehen wurde (vgl. Krumm 2000: 9).

Das Modell von Hayes und Flower (1980) war das erste prozessorientierte Schreibmodell und ist bis heute am bekanntesten. Es stellt eine Beschreibung der kognitiven Struktur des Schreibprozesses dar und ist ein Basismodell, das aber auch Subprozesse beleuchten kann. Das Modell wurde durch empirische Forschung entwickelt, unter Verwendung von Protokollanalysen von Schreibenden, die ihre Gedanken zum Schreiben während des Schreibprozesses in der Gruppe laut äußerten (vgl. Hofer 2006: 87). Es ist insofern besser als stufenförmig vorgehende Modelle, als es den inneren Prozess, den Schreibende durchlaufen, angemessen präsentieren kann. Dabei muss nicht auf die Darstellung von Überlappungen und Rückschritte verzichtet werden, weil diese zwar nicht mit den Stufen vereinbar sind, wohl aber prozesshaft beschrieben werden können (vgl. Flower/Hayes 1981: 367).

In diesem Modell wird der Schreibprozess in drei Phasen eingeteilt, die jedoch nicht klar voneinander abgegrenzt sind: Beim „Planning“, das teilweise schon vor dem eigentlichen Schreiben geschieht, werden Ideen entwickelt und organisiert sowie Ziele anvisiert. Der zweite Schritt, „Translating“, besteht darin, dass die Ideenstruktur in Sätze gebracht wird. Die letzte Phase wird „Reviewing“ oder „Revising“ genannt. Dabei erfolgt eine Bewertung des Geschriebenen sowie eine Überarbeitung und Korrektur (vgl. Flower/Hayes 1981: 372ff.).

Das Modell hat großen Wert als Orientierungshilfe, auch der dynamische Charakter vereinfacht die Handhabung (vgl. Hofer 2006: 91). Zusätzlich wird gezeigt, welche Rolle die Aufgabenstellung/Funktion des Schreibens, das Langzeitgedächtnis und der Schreibprozess mit seinen zahlreichen Subprozessen spielen (vgl. Flower/Hayes 1981: 369).

Beim Modell von Bereiter und Scardamalia (1987) stehen „Knowledge-Telling“ und „Knowledge-Transforming“ im Mittelpunkt. „Knowledge-Telling“ bedeutet, dass Wissen wiedergegeben wird, „Knowledge-Transforming“ hingegen, dass Wissen im Bereich der Inhalte oder auf der rhetorischen Ebene verändert wird. Obwohl „Knowledge-Transforming“ als die anspruchsvollere Aktivität gilt und oft geübte Schreibende auszeichnet, soll hier keine Wertung vorgenommen werden: In bestimmten Situationen ist „Knowledge-Telling“ genauso zielführend. Außerdem kann gesagt werden, dass auch „Knowledge-Telling“ nicht ganz ohne Transformationsleistung auskommt, weil Formulieren bedeutet, aus dem Gedächtnis abzurufende Ideen in Worte zu fassen (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 23ff.).

Das Konzept der Wiedergabe von Wissen wird von Brugger (2004) kritisiert. Es mag im Alltag zielführend sein, wenn Sachverhalte über einen längeren Zeitraum unverändert bleiben (vgl. Brugger 2004: 66), gerade im Schreibunterricht sei es aber oft die falsche Methode, zum Beispiel wenn bei einer Prüfung Wissen abgerufen werden soll. Hierfür gilt, dass man nicht alle bekannten Informationen einfach ohne weitere Bewertung und Einordnung in den Kontext – bei Prüfungen wäre das die Aufgabenstellung – niederschreiben kann (vgl. Brugger 2004: 57). Außerdem ist der Prozess der Wissensentwicklung nie abgeschlossen und in diesem Hinblick ist der Gedanke problematisch, früher schon erworbenes Wissen unreflektiert wiederzugeben (vgl. Brugger 2004: 59).

Die Forschungen zum Schreibprozess wurden von Galbraith (2009) ergänzt. Seit 1992 befasst er sich mit den Bedingungen, die für die Gewinnung von Ideen im Rahmen des Schreibprozesses nötig sind (vgl. Galbraith 2009: 56). Grundlegend neu in seiner Repräsentation ist, dass er das Langzeitgedächtnis nicht als eine statische Komponente sieht, wo abgespeichertes Wissen zu jeder Zeit in der gleichen Form zur Verfügung steht. Stattdessen handle es sich um ein Netzwerk von mehr oder weniger festen Verbindungen, innerhalb deren sich unterschiedliche Wissensbestandteile befinden. Das Wissen, das für die jeweilige Abfrage relevant ist, wird jedes Mal neu aus den bestehenden Komponenten zusammengesetzt („synthetisiert“). Je stärker die Verbindungen, desto erfolgreicher ist der Suchprozess im Gedächtnis. Mit Hilfe der Suche wird die beste Entsprechung präsentiert. Falls die Entsprechung nicht überzeugend ist, wird ein neuerlicher

Denkprozess mit neuen Voraussetzungen gestartet, um eine weitere Information erhalten zu können (vgl. Galbraith 2009: 61). Diese vom Kontext abhängige Suche ist ein wesentliches, neues Element. Außerdem konnte Galbraith zeigen, dass sowohl Schreibende, die Knowledge-Telling-Verfahren anwendeten, als auch jene, die sich am Knowledge-Transforming orientierten, beim Schreiben Ideen entwickelten (vgl. Galbraith 2009: 58). Es wird deutlich, dass die Produktion von Text nicht etwas ist, das das Denken behindert, sondern es ist vielmehr der Ort, an dem sich Denken vollziehen kann. Umso wichtiger ist, dass den Schreibenden gute Sprachkenntnisse zur Verfügung stehen, damit sie den Denkprozess in ihrer Sprache abbilden können (vgl. Galbraith 2009: 63).

Dass Schreibprozesse aber nicht immer so einfach erklärbar sind, wie die vorhergehenden Modellbeschreibungen vielleicht suggerierten, macht Brugger (2004: 54) deutlich:

Angesichts der Auffassung vom Menschen als Individuum mit einem eigenständigen Bewusstsein, eigenen Gedanken und variierenden Absichten erscheint das enge Korsett *eines* Schreibmodells (Schreiben als Problemlösen), *zweier* Schreib-Kategorien (Wissen wiedergebendes und Wissen schaffendes Schreiben) sowie die Vorstellung *eines* mehr oder weniger stufenförmigen Entwicklungsganges (innerhalb dessen sich die einzelnen Individuen nur im Erreichen verschiedener Niveaus unterscheiden) als in hohem Maße mangelhaft. Widerstand gegenüber einseitig verallgemeinerten Forschungsansätzen regt sich deshalb schon seit einiger Zeit.

Die Schreibprozessmodelle können uns aber in jedem Fall helfen, eine Tätigkeit, die sich sonst unserem Verständnis gänzlich entzieht, ein wenig greifbarer zu machen.

## 2 Writing to Learn

Die bisherigen Ausführungen stellen ein Fundament dar, auf dem im Folgenden das Konzept „Writing to Learn“ aufgebaut werden kann. Die prozessorientierte Sichtweise ist wichtig für den Gedanken, dass sich durch das Schreiben auch Lernen vollziehen kann.

Der Begriff „Writing To Learn“ wurde von Emig (1977) eingeführt. Während im englischsprachigen Raum mit diesem Konzept häufig gearbeitet wird, ist es in der Deutsch-als-Fremdsprache-Didaktik weniger bekannt. Dieses Kapitel soll dazu beitragen, den Begriff zu erklären und das Konzept verständlich zu machen.

„Writing to Learn“, von Banzer/Kruse (2011) als „Schreiben als Mittel des Lernens nutzen“ übersetzt, ist ein Ansatz, bei dem der Lernprozess und der Denkprozess im Mittelpunkt stehen. In einem ersten Schritt wird daher erläutert, wie der Begriff „Lernen“ im Rahmen dieser Arbeit verstanden werden soll.

## 2.1 Der Lernbegriff im Konzept „Writing to Learn“

Ein wesentlicher Aspekt dieses Konzepts ist, dass „Lernen“ nicht nur bedeutet, sich Wissen anzueignen, sondern vielmehr einen Vorgang beschreibt, der den Umgang mit Wissen und Ressourcen zeigt und Kompetenzen vernetzt (vgl. Hofer 2006: 124). Bei den vielen Beschreibungen des Lernbegriffs, die in der Fachwelt zirkulieren, fällt auf, dass einige Begriffe immer wieder genannt werden. Dazu zählen zum Beispiel Bestärkung, Feedback, Vernetzung, Selektion, Aktivität und Selbstbestimmung, die allesamt als für das Lernen förderlich gelten (vgl. Emig 1977: 124; Brugger 2004). Schreiben ist insofern Lernen, als alle diese Elemente berücksichtigt werden und Einsicht in neue Bereiche gewonnen bzw. schon Bekanntes klarer gesehen und geordnet werden kann (vgl. Brugger 2004: 11). Das meint auch Bräuer (2006: 23ff.), wenn er eine neue Lehr- und Lernkultur fordert, die den Umgang mit Texten offen zeigt, Textsortenvielfalt ermöglicht und die Präsentation und Reflexion von erbrachten (Schreib-)Leistungen als einen wichtigen Lernschritt sieht. Im Zugang zum Schreiben zeigt sich der individuelle Schreib- und auch Lernstil. Sofern ein reflektiertes Herangehen an den Prozess erfolgt, ist die Möglichkeit zur Effektivierung der individuellen Wissensaneignung gegeben.

Banzer/Kruse (2011: 4f.) sehen die Komponente des Lernens aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln: Einerseits muss das Schreiben als Ausdrucksform erlernt werden, andererseits muss das Schreiben als

Kompetenz soweit beherrscht werden, dass dadurch die Grundlage für das Lernen gegeben ist.

Dieser Gedanke, der schon vorher erwähnt wurde und hier noch einmal betont werden soll, ist gerade für den schulischen Unterricht sehr wichtig. Die Lernenden brauchen noch Unterstützung dabei, die Fertigkeit des Schreibens mitsamt den handwerklichen Kompetenzen zu erwerben; gleichzeitig sollen sie schon erste Versuche machen, sich durch das Schreiben persönlich auszudrücken und in der Folge ihren Ausdruck immer weiter zu verfeinern.

Grundsätzlich ist die Unterrichtszeit immer zu kurz für den umfangreichen Lernstoff und es müssen Kompromisse gemacht werden, da nicht alle wichtigen Themen umfassend behandelt werden können. Der Zeitaufwand beim Schreiben ist beträchtlich und oft soll Wissen generiert werden, das eigentlich längst in sprachlicher Form vorhanden ist. Trotzdem spricht einiges für das Schreiben: Es ist insofern vorteilhaft, als es selbstständiges Lernen ermöglicht und bei der Herausbildung von sprachlichen, intellektuellen, methodischen und fachlichen Kompetenzen hilft. Schreibende lernen, kritisch zu denken und entwickeln ein tiefer gehendes Verständnis von Wissen (vgl. ebd.). Weiters führen Banzer/Kruse sehr eindrücklich Folgendes aus:

Lässt man Studierende Seminararbeiten schreiben, führt man also eine bewusste Verkomplizierung des Lernens herbei. Man kann sagen, dass das Schreiben eine Lernform ist, die Probleme bereiten *soll*. Nicht der ökonomische Wissenserwerb ist dabei das Ziel, sondern die Lösung der Probleme, die sich bei der Wissensgewinnung stellen. (Banzer/Kruse 2011: 5)

Diese Denkweise könnte in einer Zeit, in der Wissen schnell und unkompliziert zur Verfügung stehen soll, nicht nur Zustimmung hervorrufen. Der Vorteil der aktiven Erschließung von Wissen ist aber ein derart starkes Argument, dass die Berechtigung des Lernens durch Schreiben – zumindest unter dafür geeigneten Rahmenbedingungen – einsichtig ist.

## 2.2 Schreiben und Denken

Nachdem geklärt wurde, wie „Lernen“ in diesem Konzept definiert ist, kann die Beschreibung der Grundlagen des Konzepts weitergeführt wer-

den. Dabei soll besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, wie Schreiben und Denken zusammenhängen. Brugger definiert den Schreibprozess im Verbund mit dem Denkprozess:

[Schreiben ist eine] auf vielen Ebenen gleichzeitig arbeitende kognitive und emotionale Prozessleistung, die zum einen Teil eine Weiterentwicklung/Änderung unseres Denkens per se bewirkt, zum anderen aber auch eine wesentliche Grundschwierigkeit beim Schreiben darstellt. (Brugger 2004: 52)

Auch Flower/Hayes (1981: 366) sprechen von einem Denkprozess, der parallel zum Schreibprozess abläuft.

Im Bereich der Schreib- und Denkforschung gibt es den wichtigen Begriff „Neurepräsentation“. Darunter versteht man die „Fähigkeit zur Bildung neuer Zusammenhänge auf der Basis ausgewählter Informationen“ (Ortner 2006: 31). Die drei wichtigen Komponenten auf dem Weg zur Realisierung dieses Vorhabens sind die Isolierung von Aufgaben oder Problemen, der Prozess und das Produkt. Durch die Isolierung werden neue Verhältnisse geschaffen und es entsteht eine neue Beziehung zwischen herausisoliertem Teil und dem Ganzen, womit der Prozess oder das Produkt gemeint sein kann (vgl. Ortner 2006: 37ff.). Das Schreiben kann unter diesem Gesichtspunkt als „explorativ“ bezeichnet werden und es werden Teiloperationen wie Isolieren, Abstrahieren, Benennen, Konkretisieren und Umstrukturieren eingesetzt (vgl. Ortner 2006: 45). Der Schreibende löst vorhandene Zusammenhänge auf und führt sie anschließend wieder zusammen, wobei er einen neuen Zusammenhang schafft (vgl. Ortner 2006: 51).

Es bleibt die Frage nach dem Warum. Warum ist es möglich, den Schreibprozess so gezielt als Denkprozess zu nützen?

Schreiben ermöglicht, das Denken bewusst und kontrolliert einzusetzen, indem Gedanken im Prozess entwickelt und verfeinert werden (vgl. Banzer/Kruse 2011: 8). Kruse (2004: 75) ergänzt diese Aussage noch: Es ist eine wichtige und keineswegs einfach zu erlernende Fähigkeit, eine Idee soweit klar darstellen zu können, dass sie für alle verständlich ist. Wenn man die Idee aber niederschreiben kann, ist sichergestellt, dass man das Thema und die Fragestellung verstanden hat, was sehr wichtig für das Lernen ist (vgl. ebd.). Über das Finden der geeigneten Worte lässt sich zum Denken finden. Wenn Denken hingegen als das Reproduzieren von im Ge-



hirn vorhandenen Informationen verstanden wird, haben wir es mir einem zu banalen Bild unseres Denkens zu tun (vgl. Brugger 2004: 53ff.).

Die Kombination von Lernen und Denken ist auch nötig, um Situationen einschätzen zu können und Orientierung zu finden. In der heutigen Wissensgesellschaft ist das von großer Wichtigkeit (vgl. Hofer 2006: 119). Das Denken ist erfolgreich, wenn es gut organisiert ist und daher viel einbeziehen kann (vgl. Ortner 2006: 61). Erkenntnis bezüglich individueller aber auch gesellschaftlicher Fragen in Form von Einsicht und Verständnis ist dann möglich (vgl. Brugger 2004: 51).

Es ist bekannt, dass einige anspruchsvolle Denkopoperationen wie Analyse und Synthese am besten entwickelt werden können, wenn Texte konstruiert werden. Schreiben folgt einem eigenen Rhythmus, den die Schreibenden selbst bestimmen können. Das Schreiben kann das Lernen auch deshalb optimal unterstützen, weil die Schreibgeschwindigkeit der Lerngeschwindigkeit angepasst werden kann (vgl. Emig 1977: 122ff.).

Außerdem ist das stufenförmige Vorgehen, wie es in der Schreibprozessdidaktik erfolgt, ideal für das Lernen und bildet auch das Denken ab, das sich langsam weiterentwickelt. Der Schreibprozess zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Schreibenden in mehreren Versionen an das intendierte Schreibprodukt annähern. Dabei ist es – besonders beim wissenschaftlichen Schreiben – auch möglich, die Versionen anderer AutorInnen einzubeziehen. Jede neue Version sollte aber über die vorherigen hinausgehen und nicht bloß das Gesagte wiedergeben. Ortner bezeichnet diese Vorgehensweise als „Schreiben nach dem versionalen Prinzip“ (Ortner 2006: 59). Während des Schreibens ist es möglich, direktes Feedback über den Schreib- und damit auch über den Denk- und Lernprozess zu erhalten, weil das entstehende Produkt sofort verfügbar ist und überarbeitet werden kann (vgl. Emig 1977: 125).

Schreiben ist immer auch ein Festhalten dessen, was man schon weiß. Damit geht auch immer eine Bewusstmachung der eigenen Gedanken und Gefühle einher (vgl. Galbraith 2009: 48). Eine Frage, ein Einwand, die Reflexion über das Geschriebene etc. können uns dazu bringen, unsere Gedanken neu zu ordnen. So wird im Rahmen des Schreibprozesses Wissen entwickelt und vernetzt (vgl. Brugger 2004: 65). Es ist auch möglich, Klarheit über die eigenen Ziele zu gewinnen (vgl. Flower/Hayes 1981: 381). Schreiben ist also ein *Wachsen*, wofür Elbow (1981) auch

genau diesen Begriff verwendet: „Growing“. Man wächst durch das Schreiben und lernt dazu; Schreiben ist nicht nur Problemlösen, sondern auch Darstellung der eigenen Erfahrungen. Der erste Fokus auf Quantität und Kontinuität statt auf Qualität nimmt den Druck und steigert das Vertrauen in das selbst erstellte Material (vgl. Hofer 2006: 98).

„Growing“ wird aber immer durch „Cooking“ ergänzt, also den Prozess, die Ideen so weit zu bearbeiten, dass sie in schriftlicher Form niedergelegt werden können (vgl. Bräuer 1996: 112). Auf diesen Schritt darf nicht vergessen werden, weil die bloße Ideenfindung noch nicht ausreicht, um auch das mechanische Element zu bedienen. Damit wären wir wieder bei den Anfängen, wo ich ausgeführt habe, dass das Schreiben als Ausdrucksform und als Kompetenz erlernt werden muss.

### 2.3 Schreibend lernen als didaktisches Konzept

Nach diesen Vorüberlegungen zum Lernen sowie zum Schreiben und Denken komme ich nun zum Kerngedanken des Konzepts Writing to Learn. Ich möchte das Konzept anhand einiger Prämissen pointiert darstellen:

#### 1) Schreiben ist Lernen bzw. trägt entscheidend zum Lernen bei.

Schreiben fördert die Geduld, ermöglicht Selbstbestimmung und schafft die nötige Distanz, um ein Gebiet zu erfassen. Es schult mit seinen zahlreichen Herausforderungen das Handeln, die Organisation und die Entscheidungsfähigkeit (vgl. Hofer 2006: 121f.).

#### 2) Schreiben ist nicht nur eine wertvolle, sondern sogar eine einzigartige Form von Lernen.

Manche Lernstrategien können nur schreibend ausgeführt und weiterentwickelt werden (vgl. Emig 1977: 122). Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass Schreiben keine einfache Form des Lernens ist und viele Schreibende vor Probleme stellt (vgl. Banzer/Kruse 2011: 4).

#### 3) Schreiben besteht nicht nur darin, Bekanntes wiederzugeben.

Vielmehr müssen die Lernenden eine Weiterentwicklung ihres Wissens anstreben und produktive Denkarbeit leisten, um Probleme zu lösen und damit wirkliches Lernen zu erreichen (vgl. Brugger 2004: 65).

#### 4) Schreiben eignet sich besser zum Lernen als Sprechen.

Sprechen stellt zwar ebenfalls unsere Sicht auf die Welt dar und hilft bei der Entwicklung von Wissen, bleibt aber nicht so lange erhalten und kann daher nicht in ähnlicher Weise das Lernen unterstützen. Durch die schon in Abschnitt 1.1 erwähnte Mitwirkung von Hand, Auge und Gehirn können Schreibende auf vielfältige Art aktiv werden (vgl. Emig 1977: 124f.).

#### 5) Schreiben steht einer Standardisierung des Lernens entgegen.

Mit Hilfe der Schreibprozessdidaktik kann man die unterschiedlichen Lern- und Schreibtypen miteinbeziehen, statt sich nur an jene Gruppe zu wenden, die dominant ist. So erzielen zum Beispiel die meisten Schreibenden bessere Ergebnisse, wenn sie zuerst eine Struktur (wie eine Gliederung oder eine Auflistung der Argumente für eine Erörterung) im Kopf haben und auch schriftlich niederlegen. Es gibt aber auch eine kleinere Gruppe von Menschen, die dadurch eher gehindert wird und für die es durchaus zielführend ist, erst während des Schreibens eine Struktur zu ermitteln (vgl. Hägi/Knappik 2012: 41). Im Rahmen des Writing to Learn soll der individuelle Zugang nicht reglementiert werden.

In einer für neue Gedanken offenen Form kann Schreiben ein Erkennen der für die Einzelnen bedeutsamen Inhalte sein (vgl. Hofer 2006: 123f.) und durch das Schreiben kann man der Fremdbestimmung entkommen. Diese muss nicht unbedingt negativ gemeint, sondern kann in der Aufgabenstellung begründet sein. Trotzdem gilt es herauszufinden, was persönlich relevante Inhalte sind (vgl. Hofer 2006: 134). Dabei ist es möglich, an bestehendes Wissen und an Erfahrungen anzuknüpfen und so die Ergebnisse des Lern- und Schreibprozesses noch konkreter in der persönlichen Situation nutzbar zu machen (vgl. Hofer 2006: 164).

#### 6) Schreiben fördert das emotionale und das soziale Lernen.

Zwei weitere Aspekte des Lernens, die durch Schreiben abgedeckt werden können, sind das emotionale und das soziale Lernen. Schreiben setzt Emotionen frei und lehrt auch den Umgang damit. Lernen funktioniert nämlich nicht ohne Emotionen (vgl. Kruse 2004: 58). Schalk (1990) regt an, auch kreatives Schreiben einzusetzen, weil es eine Refle-

xion über Möglichkeiten bietet und die eigene Kritikfähigkeit fördern kann. Kreatives Schreiben ist schon lange eine etablierte Schreibmethode, die vor allem zur Setzung eines Impulses, zur Überwindung von Schwierigkeiten und zur Freisetzung von Energie und Potential dient (vgl. Hofer 2006: 154ff.).

### 7) Schreiben ist ein Mittel zur Verbesserung der Sprach- und Textkompetenz.

Für den Unterricht sowohl in der Mutter- und Fremdsprache als auch in den Sachfächern ist wichtig, dass Schreiben als ein Mittel zur Verbesserung der Sprach- und Textkompetenz eingesetzt werden kann (vgl. Dengerscher 2012: 67). Textkompetenz soll dabei so verstanden werden:

Kompetenz in der Verbindung mit Text bezeichne ich als eine individuelle Fähigkeit, Strategien für den reflektierten Umgang mit der geschriebenen Sprache zu haben. Der reflektierte Umgang mit der Sprache zielt auf das inhaltliche Verstehen sowie auf das Verarbeiten von Gedanken beim Lesen und Schreiben von Texten. (Feld-Knapp 2014: 130)

In Abgrenzung dazu besteht „Sprachkompetenz“ in der Fähigkeit, sich auszudrücken und zu kommunizieren. Dazu sind sprachliche und kognitive Fähigkeiten nötig und es muss auf vorhandenes Wissen aufgebaut werden (vgl. ebd., S. 132).

Diese Punkte haben gezeigt, wie vielfältig Schreiben ist, wie dieses Konzept verstanden werden soll und wie man Schreib- und Lernkompetenz entwickeln kann. Es handelt sich um eine didaktische Leitlinie, die prozess- und handlungsorientiert ist und die Motivation der Schreibenden sowie die Intention des Schreibunternehmens nicht außer Acht lässt.

## 3 Writing to Learn in der Fremdsprachen-Didaktik DaF

In der Fremdsprachen-Didaktik und im Besonderen auch im Fach Deutsch als Fremdsprache kommt dem Schreiben eine wichtige Rolle zu. Personen mit einer anderen Mutter- und Bildungssprache müssen lernen, auf hohem Niveau schriftlich auf Deutsch zu kommunizieren. Das Prinzip Writing to Learn leistet hier wertvolle Dienste, weil die Lernenden sich nicht nur ein

Handwerk und die dazu gehörigen Schreibstrategien und -methoden aneignen, sondern sich auch kognitiv entwickeln können, indem sie ihr Denken schulen und ihren Denkprozess bewerten und besser nutzen lernen. Wenn man lernt, gut zu schreiben, entwickelt man auch ein Schreiben, das sich zum Lernen eignet:

Schreibend lernen  $\longleftrightarrow$  Lernend schreiben

Die zwei wichtigsten Grundlagen für den Einsatz des Konzepts im Fremdsprachenunterricht sind folgende:

**1) Writing to Learn eignet sich für alle Alters- und Lernstufen.**

Es soll also nicht nur erfahrenen, erwachsenen Lernenden ermöglicht werden (vgl. Banzer/Kruse 2001; Brugger 2004). Gerade in der Fremdsprache, wo das Schreiben auch sprachliche Mittel, Strukturen, Textsorten und Kommunikationsstrategien der Fremdsprache reflektieren hilft, sollte die wichtige Rolle des Schreibens nicht unterschätzt werden (vgl. Dengerscher 2012: 67).

**2) Schreiben soll nicht isoliert unterrichtet werden.**

Der richtige Weg ist, Schreiben in den Grammatikunterricht und die mündlichen kommunikativen Phasen den Unterrichts einzubetten (vgl. Krumm 2000: 14). Es ist wichtig, Schreiben auch gezielt als Kompetenz zu unterrichten (vgl. Banzer/Kruse 2011: 4). Aufgaben werden im Fremdsprachenunterricht aber in der Regel nicht so gestellt, dass die Lernenden im inhaltlich-thematischen Bereich über die Textorganisation und Verschriftung von Gedanken lernen, sondern es werden in Schreibaufgaben oft Hörverstehen oder grammatische Fähigkeiten getestet. Auch viele Lehrwerke unterstützen die Arbeit im Unterricht nur unzureichend, weil echte Schreibaufgaben fehlen (vgl. Krumm 2000: 7ff.). Deshalb sind die Lehrpersonen gefragt. Sie sollen durch den Einsatz neuer Konzepte versuchen, das Schreiben zwar als wichtige Kompetenz, jedoch nicht isoliert zu unterrichten.

Was kann also verbessert werden, um eine Aufwertung der Schreibprozessdidaktik zu erzielen? Zwischen dem Bekenntnis zur Wichtigkeit des Schreibens und dem tatsächlichen Einsatz im Unterricht bzw. der Begleitung des Prozesses wird eine Diskrepanz sichtbar. Das deutschsprachige Bildungssystem fordert selbstständiges Lernen durch Schreiben ein, eine

Einführung in die Schreibdidaktik mit Hinweisen zum erfolgreichen Einsatz bleibt aber in vielen Fällen aus (vgl. Banzer/Kruse 2011: 3). Das Schreiben an deutschsprachigen Hochschulen ist traditionellerweise so organisiert, dass es viele „writing to learn“-Situationen gibt, aber wenige „learning to write“-Möglichkeiten. Dazu kommt noch, dass es keine einheitliche Bestimmung zum Umfang des Schreibens in den Lehrveranstaltungen gibt, weshalb die Entscheidungen der Lehrkraft dafür maßgeblich sind (vgl. ebd., S. 12ff.).

An deutschen Schulen wiederum zeigt sich das Bild, dass in den Sachfächern eine produktorientierte Sicht auf Text vorherrscht und der Prozess wenig thematisiert wird. Schreibförderung und die Entwicklung von Textkompetenz werden fälschlicherweise ausschließlich als eine Aufgabe des Deutschunterrichts gesehen (vgl. Bräuer 2006: 21).

In den letzten Jahren gab es aber auch positive Entwicklungen. Der vermehrte Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios<sup>1</sup> hilft, Lernprozesse individueller zu gestalten und eine prozesshafte Sichtweise auszubilden. Außerdem scheint es im Rahmen der Ganztagschule und dem damit verknüpften projektorientierten Unterricht einfacher zu sein, einen anderen Umgang mit Texten einzuführen (vgl. ebd., S. 21f.).

### 3.1 Durchführung und Rahmenbedingungen

In den folgenden Teilkapiteln werde ich mich vor allem auf die Arbeit in der Schule konzentrieren, einige Punkte betreffen aber auch das universitäre Schreiben.

Schreibförderung in der Fremdsprache besteht unter anderem darin, vorhandene muttersprachliche Schreibstrategien und Textmuster bewusst zu machen und angepasst an die neuen kulturellen Rahmenbedingungen so zu konkretisieren, dass sie beim eigenen Schreiben eingesetzt werden können (vgl. Krumm 2000: 12). Abgesehen davon müssen Schreib-Lern-Verbindungen und positive Einstellungen zum Schrei-

---

1 Das Österreichische Sprachenkompetenzzentrum (ÖSZ) entwickelte drei Versionen des Portfolios für unterschiedliche Zielgruppen, einsehbar unter: [http://www.oesz.at/OESZNEU/main\\_01.php?page=013&open=11](http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=013&open=11) (zuletzt eingesehen am 24.01.2017).

ben vermittelt werden (vgl. Banzer/Kruse 2011: 10). Außerdem soll durch das bewusste Einnehmen einer Schreibperspektive das unreflektierte Wiedergeben von Wissen vermieden werden (vgl. Brugger 2004: 66f.).

Die Einsicht, dass fast jedes Schreiben Wissen schaffend oder Wissen wiedergebend ist und daher eine Ressource darstellt, ist ein weiterer wichtiger Schritt. Trotzdem muss es geübt und durch Routine optimiert werden, so dass mehr Aufmerksamkeit auf den Inhalt als auf die Form gelegt werden kann (vgl. ebd., S. 57f.). Auch Banzer/Kruse (2011: 16) betonen, dass Lernende viele Gelegenheiten für die Aneignung von Wissen erhalten sollen.

Die Lernenden brauchen keine einfache Anleitung, wie Schreiben funktioniert, sondern sie sollen herausfinden, welche Strategien ihnen beim Schreiben helfen. Mitgebrachte Strategien sollen reflektiert und wenn möglich durch die Auseinandersetzung mit neuen Strategien weiterentwickelt werden (vgl. Dengscherz 2012: 77). LernerInnenautonomie bedeutet hier aber nicht, dass es unnötig wäre, ein Grundrepertoire von Schreibtechniken und -strategien im Unterricht zu vermitteln. Dieses stellt vielmehr die Basis dar, auf der eigene Ideen und Konzepte entwickelt werden können (vgl. Bräuer 2006: 23).

### 3.2 Anwendungsbereiche

„Writing to Learn“ lässt sich im Rahmen der Schreibprozessdidaktik gewinnbringend einsetzen. Probleme gibt es aber, wenn ein falsches Verständnis von Writing to Learn vorherrscht. Nicht jedes Schreiben ist automatisch Lernen. Dafür muss sichergestellt sein, dass die Lernenden in die Ziele und Erfolgsfaktoren der Schreibdidaktik eingeführt werden und dass Feedback- und Überarbeitungsmöglichkeiten gegeben sind. In der Praxis werden diese Punkte oft nicht berücksichtigt, weshalb es sich eher um „Writing to get a mark“ (Hägi/Knappik 2012: 42) handelt.

Prozessorientierte Methoden wie Portfolioarbeit (vgl. ebd.) sind sehr zielführend. Ein Portfolio zum Beispiel hilft, Schreibprozesse deutlich zu machen und weg von der Produktorientierung zu kommen. Es zählt nämlich nicht nur das fertige Produkt, sondern die Erfahrungen, die man am Weg dorthin macht (vgl. Hofer 2006: 207). Unter einem Portfolio ver-

steht man eine Sammlung von Texten, die am Ende der Schreibphase elektronisch oder in Papierform abgegeben werden soll. Für den Gedanken von Writing to Learn ist wichtig, dass Schreiben als Tätigkeit in den Blick kommt, damit das Portfolio gefüllt wird. Die Funktion als Lerninstrument wird aber auch hervorgehoben (vgl. Banzer/Kruse 2011: 19f.). Das Lernen geschieht durch die „Ebene des Anwendens, der Analyse, der Synthese und der Bewertung“ (Kursiša 2012: 466). Das Portfolio kann zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden, aber auch als lernerInnenorientierte Methode zur Erarbeitung von neuen Themen dienen. Außerdem fungiert es in vielen Fällen auch als Nachschlagewerk für die weitere Arbeit (vgl. ebd., S. 467). Unabdingbar ist, dass die Portfolioarbeit für alle verständlich eingeführt wird, sowie dass eine Hinführung zum Thema Feedback erfolgt. In diesem Rahmen soll auch auf die Prozesshaftigkeit eingegangen werden, vor allem auf die Möglichkeit, Texte mehrfach zu überarbeiten. Die Schreibenden bekommen wichtige Anregungen für die selbstständige Arbeitsweise, weil sie die Inhalte selbst erarbeiten und dann auch verantworten (vgl. Banzer/Kruse 2011: 19f.). Diesem Gedanken wird in idealer Weise entsprochen, wenn nur einige Teile des Portfolios für die Lehrperson und die anderen Schreibenden einsehbar sein müssen/sollen und es auch die Möglichkeit gibt, einige Texte nur für den eigenen Gebrauch zu schreiben (vgl. Kursiša 2012: 469).

Im Rahmen eines schreibintensiven Unterrichts wird besonders gut deutlich, dass Schreiben eine integrative Tätigkeit ist (vgl. Hägi/Knappik 2012: 40). Diese Vorgehensweise vereint die Vorteile eines intensiv betreuten Schreibkurses mit dem momentanen fachlichen Unterrichtsschwerpunkt der Gruppe. So kann zum Beispiel ein längeres Projekt in mehreren Schritten umgesetzt werden, wobei Feedback die Schreibphasen immer begleitet. Schreibintensiver Unterricht übersteigt in seiner Vorbereitung und Durchführung den Aufwand des regulären Unterrichts, wurde aber schon vielfach von den Lehrenden und Lernenden positiv bewertet (vgl. Banzer/Kruse 2011: 23). Hierbei ist zu beachten, dass jede Einführung eines Schwerpunkts oder vertieften Vorgehens einen gewissen Mehraufwand bedeutet.

Ein neueres Phänomen sind die Schreibwerkstätten, die für Erwachsene und Kinder gleichermaßen geeignet sind. Sie sollen kein fertiges Wissen vermitteln, sondern im Schreibprozess Ideen erzeugen helfen und



auch das soziale Lernen in gegenseitiger Beratung und Unterstützung fördern (vgl. Hofer 2006: 163). Soziale Anerkennung für die Schreibtätigkeit und institutionelle Unterstützung fördern das Schreiben (vgl. Bräuer 1998: 197). Lernen funktioniert nämlich nicht nur für das „Ich“, sondern auch im „Wir“, durch gemeinsames Schreiben und Erleben von Situationen sowie durch kooperatives Schreiben (vgl. Hofer 2006: 136). Die Arbeit in mehrsprachigen Schreibgruppen empfiehlt auch Dengscherz (2012: 78). Heterogene Gruppen haben dabei den Vorteil, dass die Lernenden voneinander lernen können. Dies ist möglich, wenn der individuelle Arbeitsprozess transparent gemacht wird (vgl. Bräuer 2006: 26).

### 3.3 Methodisch–didaktische Konsequenzen

In diesem sehr wichtigen Teilkapitel werden die vorher erwähnten Rahmenbedingungen und Anwendungsbereiche noch einmal sehr genau unter dem Aspekt ihrer methodisch–didaktischen Ausgestaltung fokussiert.

Banzer/Kruse (2011: 6) betonen, dass der Kontext bzw. die Gruppe der Schreibenden immer mitberücksichtigt werden müssen. Das Potential von Lernangeboten kann nur ausgeschöpft werden, wenn die Lernenden mit der ganzen Komplexität des Schreibens konfrontiert werden und reale Bedingungen vorfinden, anstatt nur einfache, allgemeingültige Methoden und Techniken zu üben. Nur so ist es auch möglich, die für das Fach relevanten Inhalte schreibend zu lernen.

Die Lernenden brauchen also die Möglichkeit, zu experimentieren, sowie eine Anleitung, um sich im Schreibprozess zurechtfinden zu können. Für eine angemessene Betreuung durch die Lehrkraft ist es erforderlich, dass genug Zeit für die einzelnen Schreibenden bleibt. Die grundsätzliche Forderung der Pädagogik nach niedrigeren Schülerzahlen in den Klassen ist hier also besonders vehement zu vertreten (vgl. Brugger 2004: 56).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die zeitliche Gestaltung von schreibdidaktischen Angeboten. Um das Lernen durch Schreiben gut mit dem fachlichen und methodischen Lernen zu verknüpfen und vielfältige Zugänge einführen zu können, ist es unbedingt erforderlich, einen längeren Zeitraum einzukalkulieren (vgl. Banzer/Kruse 2011: 7).

Fragen, die vor der Initiierung eines schreibdidaktisch motivierten Unterrichts beantwortet werden sollen, betreffen vor allem die Schreibpraktiken, die für die Lernenden relevant sind, die Lernmöglichkeiten durch die Vertiefung in den Schreibprozess und die Angebote, die zum betreffenden Zeitpunkt am dringendsten nötig sind (vgl. Banzer/Kruse 2011: 6). Hägi/Knappik (2012: 41) verweisen auf Fragen der Studierenden, die unbedingt thematisiert werden sollen: „Welche Struktur brauche ich beim Schreiben? Welche Strategien liegen mir? Wann und wo schreibe ich am besten? Wie finde ich eine Struktur?“

Auch die Rolle der Lehrenden bei der Begleitung des Schreibprozesses verdient Betrachtung. Als ModeratorIn soll die Lehrperson inhaltliche und methodische Hinweise geben, damit das Lernen am Schreibprozess ermöglicht wird (vgl. Hofer 2006: 150). Elbow betont: Die Lehrkräfte sollen die Schreibenden dabei unterstützen, die eigene Stimme zu finden und keinesfalls ihr eigenes subjektives Urteil aufdrängen (vgl. Bräuer 1996: 116).

Es liegt auch im Einflussbereich der Lehrperson, von produkt- zu prozessorientiertem Schreiben zu führen und die Bedeutsamkeit der Schreibprozesse für die eigenen Bedürfnisse aufzuzeigen (vgl. Bräuer 1998: 105). Es kann weiters nicht vorausgesetzt werden, dass die Funktion des Schreibens in allen Fällen erkannt wird und dass die Lernenden in der Lage sind, ihren Text dahingehend zu modellieren. Dieser Entwicklungsprozess erfordert eine Offenlegung der Ziele des Schreibprozesses von Seiten der Lehrenden und die Einladung zur Reflexion (vgl. Hägi/Knappik 2012: 41).

Wenn Lehrende beobachten, dass die SchülerInnen nur Wissen wiedergebend schreiben und offenbar nicht selbst Wissen entwickeln können, liegt häufig eine Überforderung vor (vgl. Brugger 2004: 67). In diesem Fall ist es besonders wichtig, auch mittelmäßige oder schwache Schreibende zu fördern und zu versuchen, gute Schreiblernbedingungen für sie zu schaffen, um sie Schritt für Schritt zu komplexeren Denk- und Schreibprozessen führen zu können (vgl. ebd., S. 142).

Damit die Lehrpersonen den Anforderungen, die im Rahmen des schreibdidaktisch motivierten Unterrichts an sie gestellt werden, entsprechen können, ist *Lehrerfortbildung* eine wichtige Maßnahme. Der Frage, wie man projektorientierten Schreibunterricht gestalten kann, lässt

sich etwa gut im Rahmen eines didaktischen Seminars nachgehen (vgl. Bräuer 2006: 22).

In Lernsettings, in denen Benotung wichtig ist, darf auch dieses Thema nicht vernachlässigt werden. Es stellt oft eine Herausforderung dar, prozessorientiertes Schreiben zu implementieren, wenn am Schluss der Lernzeit eine Note gegeben werden muss und im Unterricht chronischer Zeitmangel herrscht, so dass nur wenige benotungsfreie Phasen möglich sind. Deshalb wird oft zu der Lösung gegriffen, dass kreatives, prozessorientiertes Schreiben in der weniger wichtigen Zeit am Rande praktiziert wird. Dieses Vorgehen ist fragwürdig, weil die Schreibdidaktik damit marginalisiert wird. Besser wäre es – zum Beispiel durch ein Portfolio – eine Bewertungsgrundlage zu schaffen (vgl. Brugger 2004: 143). So ist sichergestellt, dass der Schreibprozess einen wichtigen Teil der Unterrichtszeit darstellt (vgl. Hägi/Knappik 2012: 39).

Als Fazit am Schluss der didaktischen Konsequenzen kann gesagt werden, dass das Schreiben nicht deshalb einen Platz im Unterricht erhalten soll, um es um jeden Preis effizient zu machen. Vielmehr sollen die Lernenden sehen, dass Schreiben sie handlungsfähig macht. Sie können selbst Wissen produzieren, auch wenn sie dabei zwangsläufig auf Probleme stoßen werden, zum Beispiel bei der Findung einer angemessenen Struktur. Ohne die Auseinandersetzung mit diesen Schwierigkeiten ist Wissensgewinnung nicht möglich (vgl. Banzer/Kruse 2011: 31).

### 3.4 Anregungen für die Arbeit im Unterricht

In den Abschnitten 3.2 und 3.3 wurden einige Methoden wie Portfolioarbeit kurz angesprochen, im Folgenden sollen noch konkretere Vorschläge für den Unterricht gemacht werden bzw. es soll genauer ausgeführt werden, wie die Methoden eingesetzt werden können. Zuerst werden umfangreichere Konzepte präsentiert, dann einzelne Vorschläge gemacht, die sich schnell realisieren lassen.

Auch wenn die folgenden Vorgehensweisen und Anregungen teilweise nicht unter unmittelbarer Bezugnahme auf die Grundlagen des Writing to Learn entwickelt und in diesen Rahmen gestellt wurden, sind sie vom Gedanken des Lernens durch Schreiben und Reflektieren inspiriert und haben

hier durchaus ihre Berechtigung. Die Auswahl der Inhalte begründet sich darauf, was in konkreten Unterrichtssituationen gut eingesetzt werden kann. Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und kann nach Ermessen der Lehrperson je nach Lernziel und Zielgruppe erweitert werden bzw. die Kombination von Übungen kann vielversprechende Möglichkeiten ergeben.

Das generative Schreiben ist eine Methode zur Hinführung zur Produktion eigener Texte. Ein kurzer Text – zum Beispiel ein Gedicht – wird gemeinsam besprochen und soll dann von den Lernenden individuell verändert werden. Dabei können eigene Ideen eingebracht und der Text je nach (Sprach-)Kenntnissen unterschiedlich gestaltet werden. Weitere Vorteile dieser Vorgehensweise sind, dass die Struktur von Texten sichtbar wird und ein Gespür für den Umgang mit Texten entwickelt werden kann. Auch in Verbindung mit grammatischen Übungen und (erster) Textproduktion hat sich dieses Verfahren bewährt, etwa bei der Arbeit mit Pronomen. Aus dem generativen Schreiben kann sich auch freies Schreiben entwickeln (vgl. Belke 2011: 4f.).

Thürmann/Schütte (2015: 24ff.) machen einen Vorschlag zum materialgestützten informierenden Schreiben. Dazu zählt zum Beispiel das generische Schreiben. Generisches Schreiben orientiert sich an Regeln und Konventionen. Es handelt sich um einen Prozess, bei dem Lernende und Lehrende ein Textmodell heranziehen, um strukturelle und sprachliche Merkmale des Textes zu ermitteln. Nachdem der Text dekonstruiert wurde, können die Akteure gemeinsam einen eigenen Text konstruieren und dabei die Merkmale der Textsorte einbeziehen. In einem weiteren Schritt schreiben die Lernenden einen Text in Einzelarbeit. Nach einer Rückmeldung zu den individuellen Beiträgen soll das individuell neu erworbene Textsortenwissen auch dokumentiert werden. Es handelt sich also um eine lernerInnenzentrierte Herangehensweise. Als Einstieg in das generische Schreiben im Rahmen des materialgestützten informierenden Schreibens empfehlen die AutorInnen die Textsorte Autorenporträt. Wenn die Porträts aktueller JugendbuchautorInnen gewählt werden, ist das Thema auch in der Lebensrealität der jungen Lernenden verankert.

Es scheint naheliegend, sich beim Lernen am Schreibprozess an jenen Schritten zu orientieren, die für das Verstehen wichtig sind. Stary (2013: 67ff.) ermittelt fünf Verstehensparameter für das Lesen, die meines Erach-

tens für den Schreibprozess ebenfalls relevant sind. Mein Vorschlag wäre hier, die einzelnen Verstehensstufen anhand der auch im Text angegebenen Übungen für ein konkretes Schreibprojekt (oder auch nur einen zu schreibenden Text) nutzbar zu machen. Somit haben die Lehrenden fünf Übungen parat, die sich im Klassenzimmer in Einzel- oder Partnerarbeit oder auch im Plenum durchführen lassen. Zuerst ist es relevant, Fragen bezüglich Textsorte, Erwartung, Nutzen etc. an den Text zu stellen. Anschließend sollen die Begriffe, die verwendet werden sollen, geklärt werden. Dabei müssen die Schreibenden auch das Ziel im Blick behalten, um die zentralen Begriffe zu erkennen. Der dritte Schritt besteht darin, die wesentlichen Aussagen herauszukristallisieren und den Text nach inhaltlichen und logischen Blickpunkten zu gliedern. Die Visualisierung des Texts, die häufig mit grafischen Mitteln erfolgt, erfordert hingegen eine genaue Auseinandersetzung mit dem (geplanten) Vorgehen, bevor sich die Lernenden in einem letzten Schritt in einen kritischen Dialog mit dem Text begeben, um ihr Verstehen sicherzustellen.

Schacherreiter (2007: 19ff.) skizziert das Vorhaben, sich im Rahmen des schulischen Schreibens mit neuen Textsorten wie zum Beispiel Kurznachricht, Vertrag oder Klappentext zu befassen. Dies scheitert leider oft, weil diese Textsorten schwer bei Schularbeiten eingesetzt werden können und daher die für Schularbeiten klassischen und typischen Textsorten wie die Problemerkörterung bevorzugt werden. Das ist naheliegend, weil die Länge und Komplexität im Normalfall angemessen sind. Eine Lösungsmöglichkeit könnte darin bestehen, zwei Textsorten in die Aufgabenstellung zu integrieren, damit die erforderliche Textlänge erreicht wird.

Ein umfangreiches förderdiagnostisches Instrument zur Unterstützung von Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz stellt das prozessorientierte Schreiben in den Mittelpunkt (vgl. Knappik 2013). Das Heft „Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung“<sup>2</sup> begleitet nicht nur Studierende beim Schreiben, sondern unterstützt auch die Lehrenden dabei, die

---

2 Das Heft kann auf der Webseite des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) kostenlos heruntergeladen werden; URL: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachen\\_sfrp\\_broschue\\_re\\_26215.pdf?5i83ft](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachen_sfrp_broschue_re_26215.pdf?5i83ft) (zuletzt eingesehen am 24.01.2017).

positiv konnotierte Feedbackkultur selbst vorzuleben und auch als Peer-Feedback im Unterricht einzubetten. Die Idee besteht darin, nicht nur eine Sprachstandsfeststellung zu bieten, sondern ein Modell zu entwickeln, das die Kompetenz der Schreibenden in mehreren Bereichen zu beschreiben versucht und – was für die Praxis besonders bedeutsam ist – Übungen vorschlägt, die bei Defiziten in bestimmten Bereichen gewinnbringend eingesetzt werden können.

Wie schon der Titel zeigt, fokussiert das Instrument die wissenschaftliche Textkompetenz und die Zielgruppe der Studierenden (vgl. Knappik/Dirim/Döll 2014). Einige Übungen eignen sich aber auch für den schulischen Unterricht. Dabei möchte ich das Journal, das One-Minute-Paper und den Paralleltext erwähnen.

Ein Journal ist ein kleines Heft, das genutzt werden kann, um Notizen, Planungen, Ideen etc. in schriftlicher Form festzuhalten. Wichtig ist, dass das Journal nur von den Schreibenden selbst genutzt und gelesen wird und von Zeit zu Zeit verwendet werden kann, um Ideen noch einmal aufzugreifen.

Ein One-Minute-Paper ist ein kurzer Text, der innerhalb einer Minute geschrieben werden soll und sich um einen Begriff, ein Thema, eine Schreiberfahrung etc. drehen kann. Es dient zur Wiederholung von schon bekannten Begriffen oder zur Inspiration, wenn mit einem neuen Thema gearbeitet wird.

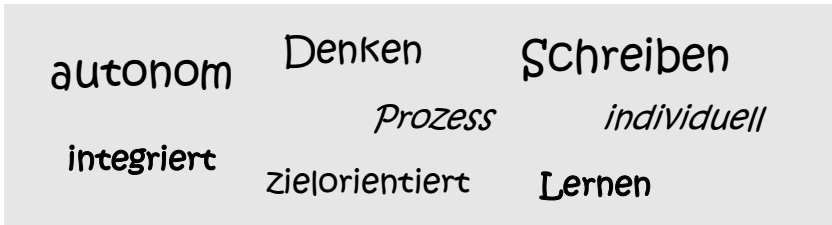
Ein Paralleltext wiederum wird auf ein Blatt geschrieben, das neben dem eigentlichen Textblatt liegt. Hier können während des Schreibens des Zieltextes Gedanken notiert werden, die erst später im Text verwendet werden sollen bzw. es ist genügend Platz, um Zweifel an der eigenen Arbeit zu notieren. Es gilt der Grundsatz, dass ein Paralleltext nur für den persönlichen Gebrauch bestimmt sein soll (vgl. Knappik 2013: 23ff.). Aus meiner eigenen Erfahrung kann ich sagen, dass ich auch beim Schreiben am Computer immer ein Blatt Papier neben mir liegen habe, um etwas schnell visualisieren zu können oder einfach durch die „handwerkliche Tätigkeit“ des Schreibens mit einem Stift auf einem Blatt Papier eine neue Schreiberfahrung herzustellen.

Besonders der erste und letzte Vorschlag eignen sich sehr gut für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht, wo Probleme und Unsicherheiten bei der Formulierung ein häufig geäußertes erschwerendes Umstand beim

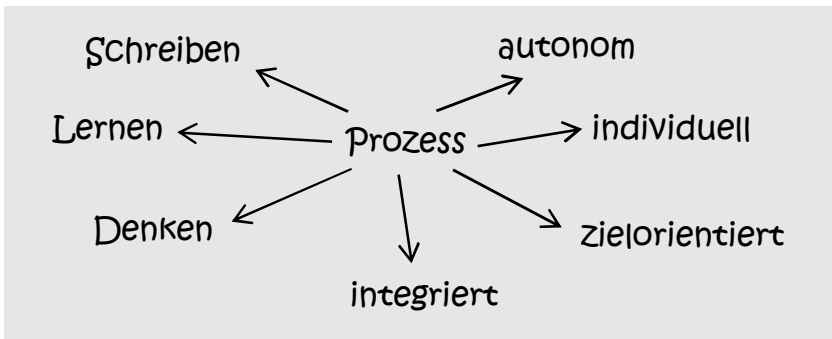
Schreiben sind. Wenn diese Probleme auch in Worte gefasst werden können und dürfen, wird der Schreibprozess ernst genommen und bewusst reflektiert.

Auch Dengerscherz (2012: 70ff.) kennt das Problem, dass die Formulierungsprozesse in der Fremdsprache viel Aufmerksamkeit fordern und die Ideenfindung und -strukturierung daher wenig erfolgreich ist. Hier helfen assoziative Techniken wie Brainstorming oder Clustering (Brainstorming ausgehend von einem zentralen Wort). Außerdem könnte man zur Vermeidung von Überforderung durch zu hohe Ansprüche an die Formulierung versuchen, in einer anderen Sprache zu notieren, und beobachten, ob die Ideenfindung dadurch besser gelingt. Wenn man während des Schreibens schon die Möglichkeit der Überarbeitung in der letzten Phase im Blick hat, kann dies ebenfalls den Druck nehmen, sofort einen zufriedenstellenden Text produzieren zu müssen.

Im Folgenden zeige ich, wie ein Brainstorming im Bereich Schreibprozessdidaktik aussehen könnte:



Die folgende Grafik stellt die Realisierung eines Clusterings mit dem Begriff „Prozess“ im Mittelpunkt dar:



Weitere Übungen, die das Konzept des prozesshaften Schreibens stützen und unterstützen, können folgende sein:

Von Elbow stammt der Begriff „Freewriting“: Um in den Schreibfluss zu kommen und nicht zu lange bei einzelnen Textstellen zu verharren, rät Elbow den Schreibenden dazu, ein Thema auszuwählen, sich ca. 15 Minuten Zeit zu nehmen und alles aufzuschreiben, was ihnen durch den Kopf geht. Das schützt vor Perfektionismus und zeigt, was man schon weiß, wo Probleme sind und was für das Thema wichtig ist (vgl. Wolfsberger 2009: 141). Die Qualität des Geschriebenen tritt zugunsten der neuen Erfahrungen zurück, diese Herangehensweise schützt ebenfalls vor Schreibproblemen aufgrund von überzogenen Ansprüchen an den Text (vgl. Bräuer 1996: 109).

Eine weitere mögliche Methode zur Verbesserung der Schreibkompetenz in der Fremdsprache stellt das explizite Reformulieren dar. Die Stärke dieser Übung ist, dass sie die Möglichkeit bereitstellt, sich der eigenen Schreibroutinen (der Muttersprache) in Bezug zu den Textmustern der Fremdsprache bewusst zu werden (vgl. Krumm 2000: 15).

Eine ganze Fülle von Möglichkeiten zählen auch Banzer/Kruse (2011: 7) auf: Sie raten dazu, den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben am Anfang nicht zu hoch anzusetzen, mittels Teilaufgaben und schrittweisem Vorgehen zur Lösung zu kommen und Feedback zur Begleitung von Schreibprozessen gezielt einzusetzen.

Meine persönliche Anregung ist, die SchülerInnen eine Schreibbiographie verfassen zu lassen. Das führt mich wieder zu meinen einleitenden Bemerkungen zurück, wo ich expliziert habe, wie mir die Verfassung einer Schreibbiographie geholfen hat, mein Schreiben besser zu reflektieren. Ich denke, dass dies auch für junge Schreibende durchaus motivierend und lehrreich sein kann, wenn sie zum Beispiel auf Plakaten notieren können, was bzw. wo und warum sie schreiben und was ihnen hilft, ihre Gedanken zu ordnen und einen Text zu verfassen. Es wäre sicher auch interessant, SchülerInnen zu fragen, warum sie manche Texte für gelungen, andere hingegen für weniger gut halten. Liegt es nur am Urteil der Lehrkräfte oder legen sie auch eigene, vielleicht bisher unbewusste Beurteilungskriterien an, um den Schreibprozess und das Produkt zu bewerten?



## Zusammenfassung und Schlusswort

In diesem Beitrag wurde versucht zu zeigen, wie Lehrende und Lernende die Erkenntnisse der prozessorientierten Schreibdidaktik nutzen können, um einen neuartigen Schreib- und Denkprozess anzustoßen. Dazu ist einerseits Wissen um die theoretischen Rahmenbedingungen wie den Ablauf des Schreib- und Lernprozesses und die Schaffung von lernförderlichen Bedingungen nötig, andererseits sollen die Lehrenden und Lernenden auch über einen umfangreichen Schatz an Methoden und Übungen verfügen, die die theoretischen Erkenntnisse auch in der Praxis nutzbar machen. Es wurde daher der Versuch unternommen, diese beiden Komponenten umfassend zu behandeln.

Zusammenfassend möchte ich die fünf Grundprinzipien für den Umgang mit Texten von Bräuer (2006: 23ff.) erwähnen, weil sie helfen, die Ausführungen der vorigen Kapitel noch einmal zu reflektieren:

- 1) Den Umgang mit Texten sichtbar machen: Durch Schreibworkshops, Lesungen, Schülerzeitung usw. kann die Sicht auf Schreiben zum Positiven hin geändert werden.
- 2) Textsortenvielfalt organisieren: Lerninhalte sollen in ihren sprachlichen Darstellungsformen im Text erkannt und so nutzbar gemacht werden, dass sie mit vorhandenem Wissen verbunden werden können. Die Textsorten in den verschiedenen Sachfächern sollen thematisiert werden.
- 3) Feedback einfordern: Die Feedbacktätigkeit kann neben dem Feedback der Lehrkräfte auch Peer-Feedback von Personen, die auf derselben Lernstufe stehen, einbeziehen. Sie öffnet die Akteure für ein neues Verständnis von Schreiben und Text.
- 4) Leistungen veröffentlichen: Schreiben soll durch ein persönlich relevantes Ziel und eine Zielgruppe motiviert sein. Die Sichtbarmachung kann zum Beispiel mittels eines Projektportfolios erfolgen.
- 5) Arbeitsprozesse und -produkte reflektieren: Dies ist wichtig, um den Lernprozess und die Wissensaktivierung effektiver zu gestalten.

Um noch einmal auf die Komponente des Unterrichts einzugehen, soll wiederholt werden, dass schreibendes Denken in der Fremdsprache

durchaus erfolgreich sein kann, wenn bei sprachlichen Schwierigkeiten entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (vgl. Dengerscherz 2012: 74). Es kann nicht nur die Schreibkompetenz entwickelt werden, sondern auch die Textkompetenz, vor allem, wenn fächerübergreifend gearbeitet wird, um möglichst viele Textsorten einbeziehen zu können (vgl. Thürmann/Schütte 2015: 25f.). Dies ist auch insofern bedeutend, als die Entwicklung von Schreib- und Textkompetenz an die Entwicklung der fachlichen und intellektuellen Entwicklung gekoppelt ist. Daraus leiten Banzer/Kruse (2011: 31) die Forderung ab, dass Schreiben als didaktisches Instrument intensiver und bewusster implementiert werden sollte.

Abschließen möchte ich mit einem Gedanken von Flower/Hayes (1981: 386), die mit der Entwicklung ihres Schreibprozessmodells entschieden dazu beigetragen haben, dass sich das Prinzip des Writing to Learn in der Fachwelt durchsetzen konnte. Sie betonen, dass im Mittelpunkt des Schreibprozesses immer die individuellen Schreibenden stehen, die Ideen entwickeln, damit arbeiten und ihre Ziele immer wieder kreativ an die Bedürfnisse und Gegebenheiten anpassen können.

An den Lehrkräften liegt es, diesen Zugang zum Schreiben im Unterricht vorzustellen und durch gezielte Einführung in das Thema, sowie auf die Zielgruppe abgestimmte Übungen zu implementieren, damit die Schreibenden – durch die neue Sichtweise und die neuen Instrumente gestärkt – mit mehr Motivation und Interesse in neue Schreibvorhaben eintauchen. Wenn dieser Artikel dazu beigetragen hat, die Lehrenden für die Wichtigkeit des Themas zu sensibilisieren bzw. wenn sie diesen Schwerpunkt auch in ihrer Lehrtätigkeit verankern, habe ich als Autorin mein Ziel erreicht.

## Literaturverzeichnis

- Banzer, Roman / Kruse, Otto (2011): Schreiben im Bachelor-Studium: Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung. In: Berendt, Brigitte / Voss, Hans-Peter / Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Schlüsselqualifikationen und wissenschaftliches Arbeiten. Wissenschaftliches Schreiben. Berlin: Raabe. S. 1–37.

- Belke, Gerlind (2011): „Generatives Schreiben“ als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung. Duisburg: Universität Duisburg Essen. URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives\\_schreiben.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf).
- Bräuer, Gerd (2006): Schreiben(d) lernen: Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Brugger, Paul (2004): Wissen schaffendes Schreiben: Herausforderungen für den (Deutsch)Unterricht. Innsbruck etc.: Studien-Verlag.
- Dengscherz, Sabine (2012): Auf dass sie wissen, was sie tun...: Strategienrepertoires für das Schreiben in der L2 erweitern. In: ÖDaF-Mitteilungen 28/2, S. 65–79.
- Emig, Janet (1977): Writing as a Mode of Learning. In: College Composition and Communication 28/2, S. 122–128.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Drewnowska, Eva (Hrsg.): Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik (SSGL): Sammelband des Humboldt-Kollegs „Schnittstelle Text“. Frankfurt a. M.: Lang. S. 127–149.
- Flower, Linda / Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: College Composition and Communication 32/4, S. 365–387.
- Galbraith, David (2009): Writing about What We Know: Generating Ideas in Writing. In: Beard, Roger / Myhill, Debra / Nystrand, Martin / Riley, Jeni (Hrsg.): The Sage Handbook of Writing Development. London/California: Sage Publication. S. 48–63.
- Girgensohn, Katrin / Sennewald, Nadja (2012): Schreiben lehren, schreiben lernen: eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hägi, Sara / Knappik, Magdalena (2012): Wissenschaftlich schreiben lehren: Wege zu einer prozessorientierten Schreibkultur. In: ÖDaF-Mitteilungen 28/2, S. 37–45.
- Hofer, Christian (2006): Blicke auf das Schreiben: Schreibprozessorientiertes Lernen. Wien: LIT.
- Knappik, Magdalena (2013): Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung. Ein förderdiagnostisches Instrument zur Unterstützung von Studierenden bei der Aneignung wissenschaftlicher Textkompetenz. Projekt „Diversität und Mehrspra-

- chigkeit in pädagogischen Berufen“ (Leitung: Inci Dirim und Marion Döll). Wien: BMUKK.
- Knappik, Magdalena / Dirim, Inci / Döll, Marion (2014): Entwicklung von studentischen Schreibkompetenzen – Vorstellung eines förderdiagnostischen Verfahrens für Lehrende. In: Knorr, Dagmar / Neumann, Ursula (Hrsg.): Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben: Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen. Münster/New York: Waxmann. S. 74–92.
- Krumm, Hans Jürgen (2000): Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck etc.: Studien-Verlag. S. 7–16.
- Kruse, Otto (<sup>10</sup>2004): Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kursiša, Anta (2012): Aneignung wissenschaftlicher Arbeits- und Präsentationstechniken. Welche Möglichkeiten bietet der ePortfolio-Einsatz in der Lehre? In: InfoDaF 39/4, S. 465–478.
- Ortner, Hanspeter (2006): Schreiben und Denken. In: Berning, Johannes / Keßler, Nicola / Koch, Helmut H. (Hrsg.): Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag. Berlin etc.: LIT. S. 29–64.
- Schacherreiter, Christian (2007): Um mich kurz zu halten, hatte ich zu wenig Zeit. Einiges über Schreibunterricht und außerschulische Wirklichkeit. In: Kultur des Schreibens 31/1, S. 18–24.
- Sary, Joachim (<sup>17</sup>2013): Wissenschaftliche Literatur lesen und verstehen. In: Franck, Norbert / Sary, Joachim (Hrsg.): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung. Paderborn: Schöningh. S. 65–90.
- Thürmann, Eike / Schütte, Anna Ulrike (2015): Generisches Schreiben – das Autorenporträt. In: Deutschunterricht 68/1, S. 24–27.
- Wolfsberger, Judith (<sup>2</sup>2009): Frei geschrieben: Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.



# **Förderung der Lernerautonomie beim Textverstehen im DaF-Unterricht**

## **Ratschläge zur Planung und Durchführung einer empirischen Untersuchung**

von Bianka Garay (Budapest)

### **Einleitung**

Der vorliegende Beitrag ist mit dem Ziel zustande gekommen, angehenden Forschenden Ratschläge zur Planung und Durchführung einer empirischen Untersuchung zu bieten. Aufgrund meiner ersten Erfahrungen als Forscherin werden die Schritte einer empirischen Forschung aus eigener Perspektive beschrieben.

Studierende bzw. junge Leute, die zum ersten Mal in ihrem Leben den Entschluss fassen, eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben, stoßen oft auf die Unsicherheit, wie und womit sie anfangen sollen. Soll ich mich sofort in die Bibliothek setzen, um nach Fachliteratur zu stöbern oder soll ich zuerst die empirische Forschung planen, ohne ausreichende Vorkenntnisse zum theoretischen Hintergrund? So lauten die Fragen oft in der ersten Krise am Anfang. Hier ist der Rat einer erfahrenen Betreuerin oder eines Betreuers von Bedeutung. Ein gutes Verhältnis zu der Person, die die wissenschaftliche Betreuung übernimmt, und die regelmäßige Konsultation sind grundlegende Bestandteile in der Arbeit von angehenden Forschenden. Darüber hinaus setzt sich diese Handreichung auch zum Ziel, einen Beitrag zum Erfolg des wissenschaftlichen Nachwuchses zu leisten.

Mein Beitrag wird in fünf Kapitel gegliedert: Das erste Kapitel stellt die Arbeit vor, die als Grundlage zur Planung einer Forschung genommen wird. In diesem Teil werden die wichtigsten Schwerpunkte der Arbeit zusammen-

gefasst, damit der Leser einen Einblick ins Thema gewinnt. Das zweite Kapitel nimmt die ersten Schritte einer empirischen Untersuchung unter die Lupe. Es gliedert sich in drei weitere Punkte: Erstens wird auf die wichtigsten Prinzipien der Themenwahl eingegangen, zweitens werden Tipps dazu gegeben, wie sich die Recherche in der Fachliteratur erfolgreich vollzieht. Schließlich wird auf die Wichtigkeit eines Zeitplanes bei der Forschung eingegangen.

Im dritten Kapitel des Beitrags werden die Versuchspersonen und die Forschungsinstrumente ausführlich behandelt. Das vierte Kapitel setzt sich mit den Schritten der empirischen Forschung auseinander bzw. damit, wie sie durchgeführt werden soll, damit Forschende mit einem gut geplanten Prozess Ergebnisse vorlegen können, die auch nachher gut nachzuvollziehen sind und verständlich erklärt werden können. In diesem Teil werden zu den einzelnen Phasen konkrete Beispiele bzw. Auszüge aus meiner wissenschaftlichen Arbeit dargestellt. Im letzten Teil wird auch auf die Abfassung der Arbeit, also den Schreibprozess selbst, eingegangen.

## 1 Meine erste wissenschaftliche Arbeit – ein Überblick

Die in diesem Beitrag formulierten Ratschläge basieren auf den Erfahrungen meines ersten Versuches als Forscherin. Die als Beispiel genommene Arbeit trägt den Titel *Förderung der Lernerautonomie beim Textverstehen im DaF-Unterricht* und wurde an der XXXII. Wissenschaftlichen Landeskonferenz für Studenten im April 2015 in der Abteilung für Fremdsprachendidaktik I. präsentiert und verteidigt.

In der Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie Lernende im Fremdsprachenunterricht befähigt werden können, Texte in einer Fremdsprache selbstständig zu lesen und zu verstehen. Die Schwierigkeiten im Textverstehen treten jedoch schon auf der ersten Ebene, der Wortebene auf – zumal ja nicht unbedingt alle Lexeme eines Textes dem Leser bekannt sind. Besonders wichtig sind dabei die Wörter, die als Schlüsselwörter im Text fungieren, da der Leser ihrem Verstehen nicht ausweichen kann (vgl. Drewnowska 1997; Ehlers 1993, 1998 und 2006). Die Befähigung der Lernenden zum selbstständigen Leseverstehen kann erreicht werden, indem der Unterricht zur Entwicklung der Lernerautonomie beiträgt, damit Lernende eventuelle

Schwierigkeiten selbst lösen können – d.h. Lehrende sollen im Unterricht auch auf das *Wie*-Wissen, oder mit einem anderen Wort: auf das prozedurale Wissen, durch die Vermittlung von Lernstrategien Wert legen.

Nach Recherchen in der Fachliteratur und näheren Betrachtungen von deutschsprachigen Texten traf ich die Entscheidung, die Bedeutungerschließung von substantivischen Zusammensetzungen unter die Lupe zu nehmen. In der Arbeit wird untersucht, wie die Bedeutung von substantivischen Zusammensetzungen, also von Nominalkomposita, die in Texten Schlüsselfunktionen erfüllen, von den Lernenden strategisch erschlossen werden kann. Nominalkomposita kommen im Deutschen häufig vor und sind für die deutsche Sprache charakteristisch. Für ungarische Sprachlernende zeigt sich dieses Phänomen besonders problematisch, weil es in unserer Sprache weniger produktiv ist und seltener erscheint. Die Bedeutungerschließung von Nominalkomposita kann als typisches Lernproblem aufgefasst werden, deshalb ist die Beschäftigung mit dem Thema für den Fremdsprachenunterricht von großer Relevanz (vgl. Bernstein 1990; Feine 1993; Fandrych/Thurmair 1994; Bohn 1999). Die Untersuchung wurde qualitativ angelegt, d.h. die Sprachlernenden selbst wurden in den Mittelpunkt gerückt.

## **2 Die ersten Schritte der Forschung**

### **2.1 Themenfindung**

Der erste grundlegende Schritt, von dem die ganze Arbeit ausgeht, ist die Themenfindung. Am Anfang muss das Thema noch nicht ganz konkret bestimmt werden, es kann sich im Laufe der Recherche in der Fachliteratur auskristallisieren, und auch neue Aspekte können noch einbezogen werden. Auf jeden Fall spielt hier eine wichtige Rolle, dass das Thema innerhalb des ausgewählten Bereiches als relevant gelten soll. Über die Relevanz hinaus ist der persönliche Bezug von großer Bedeutung, damit Forschende sich mit dem Thema mit Interesse und Begeisterung beschäftigen können. Da das Forschen und das wissenschaftliche Schreiben viel Ausdauer und Energie verlangen, ist das Ziel ohne Begeisterung kaum oder nur schwierig zu erreichen.

Das Thema muss immer auf eine konkrete Forschungsfrage reduziert werden, darf nicht zu allgemein sein und wurde idealerweise noch nicht von vielen untersucht. Bei der Themenwahl kann auf eigene Erfahrungen bzw. aktuelle Fragen zurückgegriffen werden, für die man sich interessiert. Mit dem Einbezug von mehreren Bereichen kann die Originalität des Themas gesteigert werden, d.h., in der Arbeit können mehrere wissenschaftliche Disziplinen verknüpft werden, um neue Ergebnisse vorzulegen. Die wichtigsten vorgeschlagenen Prinzipien bei der Themenwahl können mit den folgenden Merkmalen zusammengefasst werden: relevant, interessant, konkret und innovativ. Wenn man nach ihnen strebt, kann es als der erste Schritt zur erfolgreichen Arbeit betrachtet werden.

In meinem Fall war die Bestimmung des Themas von dem Prinzip der Problemorientierung geprägt. Das bedeutet: Ich wollte ein Problemgebiet im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache eröffnen und dafür Lösungsvorschläge finden und anbieten. Dementsprechend reflektierte ich mich selbst als Sprachenlernende und zog dabei Schlussfolgerungen, mit welchen Schwierigkeiten ich als zukünftige DaF-Lehrende rechnen muss.

## 2.2 Recherche in der Fachliteratur

Wenn das Thema schon im Großen und Ganzen bestimmt wurde, können Forschende sich in die Fachliteratur vertiefen. Das Vorhandensein von Fachlektüren zum theoretischen Hintergrund des gewählten Themas ist notwendig. Es ist schwierig, sich mit einem Thema zu befassen, zu dem noch keine Fachliteratur zur Verfügung steht. Erfahrungsgemäß kommt es aber kaum oder nur sehr selten vor, weil normalerweise nicht zur konkreten Forschungsfrage, sondern zu den einzelnen Teilbereichen gelesen wird. Wenn man sich noch nicht für ein konkretes Thema entschieden hat, ist es auch ein guter Ausgangspunkt, in der Fachliteratur nach aktuellen Fragen bzw. häufig diskutierten Problembereichen zu recherchieren. Im Falle von Fremdsprachendidaktik sind zum Beispiel die Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* oder die Bände der *Fernstudieneinheiten* zu empfehlen.

Wenn das ideale Thema gefunden wurde, muss es in seine einzelnen Teilbereiche zerlegt werden. Es kann auch in Form einer Mindmap veranschaulicht werden. In meiner Arbeit gilt als Ausgangspunkt das Textver-



stehen im DaF-Unterricht. Im theoretischen Teil versuchte ich, auf alle wichtigen Bereiche des Themas einzugehen, von den größten bzw. von den grundlegenden bis zu den kleinsten, also bis zu den spezifischen Begriffen, wie z.B. die möglichen Strategien für die Bedeutungerschließung von Nominalkomposita.

Die Recherche muss bewusst und konsequent durchgeführt werden, um Schwierigkeiten beim Zitieren zu vermeiden. Deswegen lohnt es sich, den Titel aller Lektüren schon von Anfang an mit den Seitennummern zu notieren, von denen man Inspiration bekam oder einschlägige Gedanken gerne übernehmen würde. Da im theoretischen Teil meist nicht die eigenen Gedanken der Forschenden beschrieben werden, müssen die Angaben zu den umformulierten Aussagen oder den wörtlichen Zitaten genau gekennzeichnet werden. Wie es gemacht wird, hängt von den Konventionen des gegebenen Wissenschaftsbereiches ab: Entweder werden sie in einer Fußnote oder gleich nach dem Zitat angeführt. In jedem Fall müssen die verwendeten Titel im Literaturverzeichnis aufgelistet werden. Im Laufe der Recherche soll auch danach gestrebt werden, nicht nur in den alten, grundlegenden Werken zu stöbern, sondern eher die neue, aktuelle Literatur zu bevorzugen.

### 2.3 Errichten eines Planes

Eine Forschung kann durch organisatorische Schwierigkeiten gehindert werden, weil Forschende oft auf das Errichten eines Planes verzichten. Viele intelligente, zielbewusste Studierende scheitern an Zeitmangel, genauer gesagt: am Mangel eines gut aufgebauten Zeitplanes, an den sie sich halten können und in dem die einzelnen Schritte logisch aufeinander folgen. Wie bereits erwähnt wurde, ist das Forschen ein sehr komplexer und langer Prozess. Deswegen lohnt es sich, einen Zeitplan zu erstellen, um in den letzten paar Monaten keine hektische und deswegen ungewollt nachlässige Arbeit zu leisten.

Als erster Schritt wird die Recherche zum theoretischen Hintergrund des Themas unternommen. Forschende müssen der Recherche Zeit widmen, aber sie dürfen es auch nicht übertreiben, sonst kostet allein die Lektüre unverhältnismäßig viel Zeit. Außerdem nimmt die Durchführung der

Untersuchung auch oft mehr Zeit in Anspruch, als Forschende sich am Anfang vorstellen, weil es möglich ist, dass einiges wiederholt oder verschoben werden muss. Wegen der eventuellen Änderungen ist es auch wichtig, einen realistischen Plan zu entwerfen, in dem Forschende den einzelnen Arbeitsphasen genug Zeit lassen. Das regelmäßige Treffen mit dem Betreuer spielt eine sehr wichtige Rolle, da er die Forschenden unterstützt, berät und die Arbeit beurteilt. Deswegen darf man auch nicht vergessen, mindestens einmal im Monat eine Sprechstunde zu vereinbaren.

### **3 Vorbereitung der empirischen Untersuchung**

Falls die vorher beschriebenen Punkte in unserer Liste abgehakt werden können, kann die Durchführung der empirischen Forschung vorbereitet werden. Die Planung und die Durchführung einer empirischen Forschung sind hochkomplexe Vorgänge, bei denen verschiedene Aspekte berücksichtigt werden sollen. Eine gründlich überdachte Vorbereitung, wie die Auswahl der richtigen Versuchspersonen und des Forschungsinstrumentes, führt zum Erfolg der Untersuchung.

#### **3.1 Versuchspersonen finden**

Eine Untersuchung bringt die für das Fachgebiet relevanten Ergebnisse nur dann, wenn sie an die richtigen Personen gerichtet wird. Wenn der Forschungsgegenstand eine Fremdsprache ist, müssen vor allem die Sprachkenntnisse der Lernenden berücksichtigt werden. Wenn also z.B. das Verstehen von authentischen Texten untersucht wird, darf die Forschung nicht in einer Gruppe von Lernenden mit dem Niveau A2 durchgeführt werden, sondern eher mit Lernenden, die bereits über Sprachkenntnisse auf höherem Niveau verfügen.

Mit der Datenerhebung soll so früh wie möglich angefangen werden. Auf eine vorherige, gründliche Recherche in der Fachliteratur darf selbstverständlich nicht verzichtet werden, aber wenn Forschende schon ganz genau wissen, was untersucht werden soll, lohnt es sich nicht, zu lange zu warten – vor allem, weil es nicht immer so einfach ist, wie man es sich am

Anfang vorstellt, Versuchspersonen zu finden, die auch gerne in der Forschung mitmachen würden; andererseits aber auch, weil es nicht nur von den Forschenden abhängt, ob ein Treffen zustande kommt. Auch wenn die richtigen Versuchspersonen schon zur Verfügung stehen, kann etwas dazwischenkommen und die Forschung aus einfachen, alltäglichen Gründen gehindert werden.

Auch in meinem Fall stieß die Vorbereitung auf Hindernisse. Wenn die Forschung mit Hilfe von Lernenden erfolgt und sogar als etwas Zusätzliches außerhalb des Unterrichts, kann die Organisation oft besonders problematisch sein. Erstens kommt die bittere Wahrheit, die Forschende akzeptieren müssen: Lernende sind normalerweise nicht hochmotiviert, in ihrer Freizeit an wissenschaftlichen Forschungen beteiligt zu sein. Auch wenn sie Interesse daran haben, ist es oft schwierig, einen Termin auszumachen, der sowohl den Lernenden als auch den Forschenden passt. Meine Untersuchung stieß am Anfang auf den Zeitmangel der Lernenden. Mit Hilfe der Lehrenden, die die Forschung unterstützten, konnte eine Alternative angeboten werden: Den Lernenden, die sich für die Forschung interessierten, wurde ermöglicht, sich einmal in der Woche während des Unterrichts mit authentischen Texten auseinanderzusetzen. Das Forschungsthema konnte also unter anderem integriert im Rahmen des Unterrichts oder in zusätzlichen Unterrichtsstunden bzw. Kursen behandelt werden. Werden für die Forschung außerdem Interviews mit Lernenden unter 18 Jahren benötigt, ist es wichtig, die schriftliche Erlaubnis der Eltern oder eines Elternteils einzuholen.

### 3.2 Auswahl des Forschungsinstrumentes

Die Auswahl des für die Forschung geeigneten Instrumentes ist in einer empirischen Untersuchung von zentraler Bedeutung. Es steht eine bunte Palette an unterschiedlichen Forschungsinstrumenten – so z.B. Interviews, Fragebögen, Lerntagebücher und Beobachtungen mit Protokoll – zur Verfügung. Um das Forschungsthema zu vertiefen und ein umfassendes Bild über den Forschungsgegenstand zu bekommen, können auch mehrere Forschungsinstrumente kombiniert eingesetzt werden. Es ist je nach Gegenstand unterschiedlich, welches Instrument zum adäquat(est)en Ergebnis

führt. Jedes Instrument hat auch seinen Stolperstein. Als eine allgemeine Regel kann aber formuliert werden, dass alles während der Forschung notiert bzw. schriftlich festgehalten werden muss und alle gesammelten und angewandten Materialien aufgehoben werden müssen.

Zu diesem Teil müssen noch zwei Begriffe geklärt werden. Es wird nämlich zwischen zwei Forschungsmethoden unterschieden: eine empirische Untersuchung kann entweder qualitativ oder quantitativ durchgeführt werden. Im Falle einer qualitativen Untersuchung wollen Forschende neue Erkenntnisse vorlegen bzw. Theorien entwickeln, die durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand in einen bestimmten Kontext gestellt werden. Dabei werden typischerweise die Verfahren Interview, Fallanalyse und Beobachtung eingesetzt. Dagegen spielt in einer quantitativen Untersuchung die Messbarkeit eine wichtige Rolle, weil hier die Daten durch konkrete Zahlen und Diagramme statistisch präsentiert werden. Aus diesem Grund basieren quantitative Untersuchungen z.B. auf Umfragen mit Fragebogen oder auf Beobachtungen. Während bei einer qualitativen Untersuchung das Forschungsthema mit wenigen Versuchspersonen intensiv behandelt wird, ist die große Anzahl der Beteiligten im Falle einer quantitativen Untersuchung von zentraler Bedeutung. Je mehr Versuchspersonen befragt bzw. beteiligt werden, desto repräsentativer werden die Ergebnisse einer quantitativen Forschung. Im Folgenden wird auf die wichtigsten Forschungsinstrumente kurz eingegangen.

1) **Interview:** Ein sehr verbreitetes Mittel der Datenerhebung ist das Interview. Im Falle eines Interviews ist zu empfehlen, zuerst die wichtigsten Bereiche zu bestimmen, auf die in der Forschung eingegangen wird. Es soll von den größten Themenkreisen ausgegangen werden. Wenn schon alle Bereiche bestimmt wurden, können zu ihnen die einzelnen Fragen formuliert werden. Vor dem Interview sollen die Themenkreise und Fragen einem klaren, logischen Aufbau folgen. Zum Interview muss man auch ein Gerät mitbringen, mit dem das ganze Gespräch mit der befragten Person aufgenommen werden kann. Danach ist es empfehlenswert, den Inhalt des Interviews auch schriftlich festzuhalten, damit es in Form eines Skriptes zur Arbeit hinzugefügt werden kann. Andererseits kann auf diese Weise mit dem erhobenen Material übersichtlich gearbeitet werden.

2) **Fragebogen:** Ähnlich wie mit dem Interview wird am Anfang mit dem Fragebogen gearbeitet. Der Unterschied zwischen Fragebogen und Interview ist, dass ein Interview sich mündlich und mit wenigen Versuchspersonen vollzieht, ein Fragebogen dagegen schriftlich und für mehrere Personen vorbereitet wird. Beim Fragebogen taucht die Frage auf, ob er gleich vor Ort oder erst zu Hause ausgefüllt werden soll. Es ist empfehlenswert, die Fragebögen lieber vor Ort ausfüllen zu lassen. Wenn die Beteiligten ihn nach Hause mitnehmen, besteht die Gefahr, dass er vergessen wird. Bei einem Fragebogen ist es auch möglich, ihn online zu erstellen. Das bringt mehrere Vorteile, aber auch Nachteile mit sich. An den verwendbaren Webseiten bzw. Programmen ist sehr hilfreich, dass man die Ergebnisse in einer nach unterschiedlichen Aspekten geordneten tabellarischen Form jederzeit ohne besondere Anstrengung und rasch überblicken kann. Außerdem können sie auch in Form von Diagrammen veranschaulicht werden. Es ist also sehr schnell und praktisch, mit Online-Fragebögen zu arbeiten, die die Teilnehmer zu Hause ausfüllen können. Falls sie dabei Fragen haben, können diese dann allerdings nicht an Ort und Stelle gestellt und beantwortet werden. Einerseits ist ein Online-Fragebogen also schnell und einfach zugänglich, andererseits taucht bei ihm aber auch das Problem auf, dass er eventuell doch nicht von allen beteiligten Personen der Informantengruppe ausgefüllt wird.

3) **Unterrichtsbeobachtung:** Eine Untersuchung kann auch auf Unterrichtsbeobachtungen basieren bzw. können diese einen wichtigen Teil der Forschung bilden. In diesem Fall lohnt es sich, alle Einzelheiten der beobachteten Unterrichtsstunden niederzuschreiben bzw. zu notieren, also sogenannte Unterrichtsprotokolle zu erstellen. Nachher können auf diese Weise die wichtigsten Bemerkungen hervorgehoben werden. Ein Unterrichtsprotokoll muss einerseits die Daten beinhalten, wann und wo die Stunden stattgefunden haben, andererseits muss auch der Inhalt der Stunde zusammengefasst werden. Es kann auch mit den wichtigsten didaktischen Kommentaren ergänzt werden, die hinsichtlich der Forschung relevant sind.

4) **Lerntagebuch:** Wenn die Untersuchung sich mit Hilfe von Lernenden vollzieht, kann das Lerntagebuch ein geeignetes Instrument für die Datenerhebung sein. Ein Lerntagebuch ist nichts anderes als ein Heft, in das Lernende im Laufe der Arbeit Notizen machen bzw. ihre Hausaufgaben schrei-

ben, die mit ihren Bemerkungen bzw. Reflexionen ergänzt werden (s. Abb. 1–5 im Anhang). Es kann auch ausschließlich die Reflexionen der Lernenden z.B. auf ihren Lernprozess, das behandelte Phänomen oder auf die einzelnen Sitzungen beinhalten. Dabei ist es sehr wichtig, dass das Lerntagebuch eine reflektierte Sammlung zum Forschungsgegenstand sein soll, die von den Lernenden selbst erstellt wird. Zu meiner Forschung wählte ich das Lerntagebuch, das die in den Sitzungen behandelten Texte und die Aufgabenlösungen, Kommentare bzw. Reflexionen der Lernenden enthielt.

## 4 Durchführung einer Untersuchung in Unterrichtsstunden

In diesem Kapitel wird auf die Durchführung einer Untersuchung eingegangen und anhand meines eigenen, konkreten Beispiels dargestellt. Bei der Durchführung der Forschung spielt die größte Rolle, dass sie konsequent gestaltet werden soll, d.h. die einzelnen Schritte logisch aufgebaut werden sollen. Meine empirische Untersuchung, die vier Wochen lang dauerte, führte ich an einem sechsklassigen Gymnasium durch. Die Forschung vollzog sich in zwei Lerngruppen in unterrichtlichem Rahmen: Einerseits mit Lernenden, die die neunte Klasse besuchten und Deutsch als erste Fremdsprache lernten, andererseits mit Lernenden des elften Jahrgangs, die Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch lernten. Das Gemeinsame war das Niveau ihrer Kenntnisse im Bereich Textverstehen, das sich um die Stufe B2 bewegt. Insgesamt zehn Lernende waren an der Untersuchung beteiligt. Im Folgenden werden die drei großen Schritte, in der die Untersuchung erfolgte, ausführlich beschrieben und mit konkreten Beispielen aus meiner empirischen Forschung ergänzt.

### 4.1 Einstiegsphase

Wenn die Forschung in einer Gruppe durchgeführt wird, soll das Thema Schritt für Schritt eingeführt werden. Als Einstieg können Forschende zum Beispiel eine Diskussion eröffnen oder mit Hilfe eines Fragebogens den Lernenden Fragen stellen (siehe im Anhang). In der ersten Sitzung unterhielt ich mich mit den Lernenden über ihre Strategien in den verschiedenen

Bereichen des Fremdsprachenlernens. Dazu bereitete ich für die Lernenden auch einen Fragebogen vor. Ziel des Fragebogens war es, im Allgemeinen das Thema Lernstrategien einzuführen und Einblick in die Lerngewohnheiten der Lernenden zu gewinnen, weil es in der Forschung hauptsächlich um die Bewusstmachung von Lernstrategien im Bereich der Bedeutungserschließung von unbekanntem Wörtern ging. Darüber hinaus war in der Forschung von zentraler Bedeutung, dass Lernende mit ihren Lernprozessen reflektiert umgehen können. Mit einem gut gelungenen Einstieg können Lernende ins Thema eingeführt werden und Forschende wertvolle Informationen gewinnen.

Nach dem Einstieg kann das konkrete Phänomen präsentiert werden. Das Phänomen zu präsentieren heißt aber nicht, dass Forschende darüber einen Vortrag halten und Lernende einfach zuhören. Forschende sollen den Lernenden ein Material anbieten, das das zu behandelnde Phänomen eindeutig darstellt, damit sie es selbst entdecken können. Diesem Prinzip entsprechend wählte ich im zweiten Schritt einen Text aus, den ich geeignet für die Präsentation des Phänomens fand. Das war ein Sachtext, der eine große Menge von Nominalkomposita enthielt. Zuerst bat ich die Lernenden nur darum, den Text zu lesen. Danach fragte ich sie, wie sie die Sprache des Textes fanden. Am Ende suchte ich einige Komposita aus, deren Bedeutung von den Lernenden zu Hause erschlossen werden sollte. Ich bat sie darum, niederzuschreiben oder irgendwie zu markieren, wie die Bedeutung erraten wurde. Da es unsere erste Sitzung und der erste Text mit dem Schwerpunkt Nominalkomposita war, erlaubte ich ihnen, ein Wörterbuch zu benutzen, aber nur als allerletzte Option. Die Benutzung des Wörterbuchs diente nicht nur als Erleichterung der Aufgabe, sondern ich war neugierig, wie sie nach Zusammensetzungen suchen, die als Ganzes ja durchaus nicht immer in Wörterbüchern zu finden sind.

## **Beispiel 1 – Text der ersten Sitzung: Komposita in Elemente zerlegen**

### **Titel und Thema des Textes**

Hiermit wird auf den ersten Text mit dem Titel *Gefahr im Auto. Hitzeschlag und Sonnenstich*<sup>1</sup> ausführlicher eingegangen, der zur Präsentation des Phänomens verwendet wurde. Es ist ein an Nominalkomposita überaus reicher Sachtext über das Thema Hitzeschlag und über seine Symptome und Folgen.

### **Beispiele, eingesetzte Strategien und wichtige Textstellen**

Jeder Satz dieses Textes enthält mehrere Zusammensetzungen, deshalb war er für die Präsentation besonders geeignet. Die Komposita in diesem Text bestehen häufig aus abgeleiteten Substantiven, wie z.B. *Wahrnehmungsfähigkeit*, *Informationsaufnahme und -verarbeitung*, *Aggressionsneigung*, *Konzentrationsstörung* usw. Wichtig ist es, die Lernenden darauf aufmerksam zu machen, dass es sich zum Beispiel im Falle der Endungen *-ung* und *-keit* um Stammwörter handelt, die ihnen wahrscheinlich bereits bekannt sind. Das Substantiv *Störung* kann auf das Verb *stören* zurückgeführt werden, das zu dem Grundwortschatz des Deutschen gezählt werden kann. Die Methode der Paraphrasierung bei Rektionskomposita habe ich den Lernenden mittels einiger Beispiele vermittelt, wie beim Wort *Aggressionsneigung*, das eine Neigung zur Aggression bezeichnet. Das Grundwort ist das abgeleitete Substantiv *Neigung*, welches vom Verb *neigen* abgeleitet ist. Das Bestimmungswort *Aggression* konnten sie natürlich auf Basis ihrer vorhandenen Sprachkenntnisse, aber in dieser Kombination konnten sie das Gesamtwort nicht verstehen. Dieses Beispiel war besonders problematisch, da das Wort *Aggressionsneigung* in Form eines zusammengesetzten Substantivs nicht ins Ungarische übersetzt, sondern nur mit einer anderen, komplizierten Struktur ausgedrückt werden kann.

---

1 Quelle: <http://www.spiegel.de/auto/aktuell/gefahr-im-auto-hitzeschlag-und-sonnenstich-a-208952.html> (15.10.2016).



### **Schlussfolgerungen, didaktische Bemerkungen**

Im Falle dieses Textes gingen die Lernenden bei der Bedeutungserschließung der Nominalkomposita ohne Ausnahme analytisch vor: Sie zerlegten die Zusammensetzungen in Elemente und ließen den Kontext oder andere Beziehungen außer Acht, obwohl sie den Kontext als ein wichtiges Hilfsmittel zur Bedeutungserschließung im Fragebogen erwähnten. Die Lernenden wurden von den langen Zusammensetzungen vor große Herausforderung gestellt und die Aufgabe war neu für sie, sich konzentriert mit dieser Einheit des Wortschatzes zu beschäftigen, deshalb saßen sie beim Zerlegen fest.

Bei der Besprechung der Bedeutungen und der eingesetzten Methoden stellte ich fest, dass Lernende auf diesem Niveau noch nicht die Fähigkeit besitzen, abgeleitete Substantive auf die Grundwörter zurückzuführen, von denen die Ableitung ausgeht. Obwohl die Lernenden die Zusammensetzung in zwei Bestandteile zerlegen konnten, waren sie noch nicht dazu befähigt, die Komposita selbstständig auf einer so komplexen Ebene zu analysieren.

## **4.2 Übungsphase**

### **4.2.1 Intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand**

Nach der Einführung und der Präsentation des Phänomens soll eine Übungsphase eingesetzt werden, in der Lernende sich intensiv mit dem Thema auseinandersetzen können und Forschende die Mehrheit der Materialien bzw. Daten zur Untersuchung sammeln und erheben können. Dementsprechend wurden den Lernenden in meiner Forschung Texte angeboten, die zahlreiche Zusammensetzungen in Schlüsselpositionen hinsichtlich des Textverstehens enthielten. Ich bot den Lernenden die ausgewählten Textbeispiele in einer Reihenfolge an, durch die sie im Hinblick auf die zu verwendenden Strategien für die Bedeutungserschließung schrittweise zu immer größerer Komplexität gelangen.

Im Laufe der empirischen Untersuchung wurden Sachtexte und literarische Texte behandelt. Die zwei unterschiedlichen Textsorten erfüllten unterschiedliche Funktionen. Obwohl in literarischen Texten einfachere Komposita zu finden waren, bestand die Schwierigkeit darin, dass literarische

Texte keinen inhaltlichen Fokus aufweisen, deshalb müssen alle Wörter verstanden werden, um den Sinn des Textes zu erraten. Dagegen wird in Sachtexten immer ein inhaltlicher Schwerpunkt in den Mittelpunkt gestellt, der in diesen Fällen durch Nominalkomposita ausgedrückt wurde.

Die Sitzungen liefen immer nach der gleichen Struktur ab. Die Lernenden bekamen Texte mit unterstrichenen Nominalkomposita, die sie zu Hause lesen sollten. Sie sollten sich zudem auf die Bedeutung der ausgewählten Wörter konzentrieren, die in Bezug auf das Globalverstehen des Textes eine wichtige Rolle spielen. In der darauffolgenden Sitzung wurde der Inhalt der Texte mit Hilfe von gezielten Fragen mündlich kontrolliert und dabei auch die Bedeutung der Wörter besprochen, sowie auch – was noch wichtiger ist –, wie sie von den Lernenden erschlossen wurde. Die Texte, die ausgewählten Wörter, ihre Bedeutungen und die Strategien wurden in den Heften der Lernenden gesammelt, die als Lerntagebücher funktionierten (siehe Abb. 3 und 4 im Anhang).

Mit Hilfe der zu Hause niedergeschriebenen Informationen und durch die neuen Impulse in den Sitzungen vollzog sich ein „lautes Denken“. Als Impulse werden die von mir mitgeteilten Hinweise und Heranführungen verstanden. Das laute Denken, also die Reflexion über das *Wie*-Wissen, die Besprechung der Bedeutung der Komposita und des Inhalts der Texte wurde auf Ungarisch durchgeführt. Das war sehr wichtig, weil die Lernenden auf diesem Sprachniveau und in diesem Alter normalerweise noch nicht in der Lage sind, in einer Fremdsprache sprachliche Erscheinungen und Lernprozesse zu reflektieren.



### Beispiel 2 – Texte der zweiten Sitzung:

#### Einbezug des Kontextes und des Weltwissens in Sachtexten

##### Titel und Thema des Textes

Für die zweite Sitzung bekamen die Lernenden zwei Texte. Erstens einen kurzen Sachtext von der Online-Plattform der Jugendzeitung YAEZ mit dem Titel *Bayerische Schulen: Gesichtsschleier verboten*.<sup>2</sup> Im Text wird beschrieben, warum einem Mädchen verboten wurde, Gesichtsschleier zu tragen.

2 Der Artikel ist im Internet nicht mehr zu finden – s. Anhang (7.2.1).

### Beispiele, eingesetzte Strategien und wichtige Textstellen

In der Sitzung wurde der Inhalt des Textes besprochen, die Bedeutung des ausgewählten Wortes *Gesichtsschleier* geklärt und der Prozess erörtert, wie die Bedeutung des Wortes erschlossen wurde. Aus dem Kompositum *Gesichtsschleier* verstanden die Lernenden nur den Bestandteil *Gesicht*. Im Titel treten die Wörter *Schule* und *verboten* im Zusammenhang mit *Gesicht* auf, deshalb kamen die Lernenden auf die Vermutung, dass *Gesichtsschleier* etwas Ähnliches wie ‚Schminke‘ bedeuten kann, wurden durch diese ersten Hinweise des Kontextes also irreführt. Dann lasen sie den Text weiter und stießen auf aussagekräftige Textstellen, wie *eine muslimische Schülerin* und *der Gesichtsschleier, der nur die Augen freilässt*. Nach dem Durchlesen des Textes hatten sie verstanden, was *Gesichtsschleier* bedeutet. Das Kompositum wurde von allen Lernenden erschlossen, obwohl ihnen der treffende Ausdruck auf Ungarisch häufig nicht einfiel (was auch nicht das primäre Ziel war).

### Schlussfolgerungen, didaktische Bemerkungen

Im Falle dieses Beispiels traten die Lernenden aus dem Rahmen des Wortes hinaus: Der Kontext wurde berücksichtigt und eine weitere Größe, das Weltwissen, wurde einbezogen. Ohne die Kenntnis, wie sich muslimische Frauen kleiden, wäre es nicht möglich, die Bedeutung des Wortes zu inferieren. Der Text wird von den Lernenden auf Basis ihrer Vorkenntnisse über die Welt und verschiedene Kulturen mit denjenigen Zusatzinformationen ergänzt, die im Text nicht direkt auftraten. Durch dieses Beispiel wurde bewiesen, dass sich Textverstehen durch den Einsatz des Sprachwissens und Weltwissens vollzieht.



### Beispiel 3 – Texte der dritten Sitzung:

#### Üben mit literarischen Texten

Für die dritte Sitzung bekamen die Lernenden drei literarische Textauszüge, von denen hier auf zwei Texte eingegangen wird. Den Lernenden wurden hier neben einem Auszug aus einem klassischen Werk, das bzw. dessen Inhalt sie zumindest im Großen und Ganzen kannten, zwei Auszüge aus neuen, moderneren Werken angeboten.

## Text 1

### **Titel und Thema des Textes**

Der erste literarische Textauszug wurde aus dem Werk *Das doppelte Lottchen*<sup>3</sup> von Erich Kästner ausgewählt. Den Lernenden wurde die erste Seite des Romans zur Verfügung gestellt, in der der Ort der Handlung vorgestellt wird.

### **Beispiele, eingesetzte Strategien und wichtige Textstellen**

Der Textauszug enthielt nur leicht zu verstehende Zusammensetzungen wie *Schnellzug*, *Gongschlag*, *Ferienheim*, *Schlafsaal* und *Kindertränen*. Darin gab es nur ein Kompositum, das den Lernenden Schwierigkeiten bereitete und nur von einem Lernenden selbstständig erschlossen wurde. Dieses Wort war *Bienenstock*, das im folgenden Kontext auftrat: *Solche Ferienheime sind Bienenstöcke des Kinderglücks und Frohsinns*. Die eine Hälfte der Lernenden verstand keinen der Bestandteile, die andere Hälfte kannte das Erstglied *Biene*. Die Lernenden, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen („DaF1-Gruppe“), kannten das Wort *Biene*, die Lernenden der Deutsch-als-zweite-Fremdsprache-Gruppe (DaF2) verstanden es nicht.

Von einer Lernenden wurde eine nicht gelungene Lösung angegeben, deren Ursache mir aber vom ersten Augenblick an klar war – statt *Bienenstock* interpretierte die Lernende das Wort nämlich als „Beinensocke“. Sie wurde von den phonetischen und/oder graphematischen Übereinstimmungen zwischen den Wörtern *Bein* und *Biene* bzw. *Stock* und *Socke* innerhalb der deutschen Sprache irregeführt.

### **Schlussfolgerungen, didaktische Bemerkungen**

Wegen des einfachen Charakters der Sprache diente dieser Text als Vorübung zur weiteren Arbeit. Mein Ziel war, diese Übungsphase mit einem leichten Text, der aber ziemlich reich an Nominalkomposita ist, einzuführen. Bemerkenswert war, dass die Bedeutung des Wortes *Biene* von keinem Lernenden der DaF2-Gruppe erschlossen werden konnte. Nach meiner Erfahrung wird die Thematik der Tiernamen typischerweise in der Unterstufe behandelt und im Tertiärsprachunterricht wird auf sie nur

---

3 Siehe Anhang (7.2.2).

selten ausführlich (oder auch nur nebenbei) eingegangen. Die Lernenden der DaF1-Gruppe fügten noch hinzu, dass sie dieses Wort zum letzten Mal im Kindergarten oder in der Unterstufe gehört bzw. verwendet hatten.

## Text 2

### Titel und Thema des Textes

Als zweites literarisches Textbeispiel wurde ein Textauszug aus dem Kinder- und Jugendroman *Gespensterjäger in der Gruselburg*<sup>4</sup> von Cornelia Funke ausgewählt. Im Gegensatz zu Erich Kästners Roman sind Sprache und Thema dieses Textes moderner. Im den Lernenden vorgelegten Auszug wird die Geschichte der drei Gespensterjäger eingeführt.

### Beispiele, eingesetzte Strategien und wichtige Textstellen

Ein ausgewähltes Nominalkompositum, das eine zentrale Rolle im Textverstehen spielt, ist im Titel zu finden: *Gespensterjäger*. Der Bestandteil *Jäger* war den Lernenden bekannt, aber das Erstglied *Gespentst* musste noch erschlossen werden. Da sie *Gespentst* nicht verstanden, konnten sie bezüglich der Situation und des Stils des Romans irreführt werden. Anhand von *retten* und *Ausstattung* ist zum Beispiel eine Lernende darauf gekommen, dass es in diesem Text um drei Feuerwehrmänner geht. Da *Gespentst* der Gruppe unbekannt war, konnte auch sie die Gesamtsituation nicht erfassen. Von vielen wurden aber die textsortenspezifischen Merkmale eines Fantasy-Romans für Kinder erkannt, wie zum Beispiel die ungewöhnlichen und witzigen Namen der Protagonisten. Die Erfassung der Situation trägt entscheidend zur Bedeutungserschließung von unbekanntem Wörtern bei, da so einige thematische Bereiche des Wortschatzes einbezogen bzw. ausgeschlossen werden können. Als Hilfe machte ich die Lernenden darauf aufmerksam, dass im Text ein Synonym für *Gespentst* steckt. In der DaF1-Gruppe fanden zwei Lernende, in der anderen Gruppe fand ein Lernender das Synonym *Geist*, das alle Lernenden bereits kannten. Das Beispiel zeigt klar, dass Texte auch sinn-/bedeutungsverwandte Wörter enthalten können, die in einer paradigmatischen Beziehung miteinander stehen.

---

4 Siehe Anhang (7.2.3).

### Schlussfolgerungen, didaktische Bemerkungen

Ich halte es für besonders wichtig, im Fremdsprachenunterricht paradigmatische Beziehungen wie Synonymie und Antonymie zu behandeln. Sie spielen eine sehr wichtige Rolle in der Wortschatzarbeit und der Wortschatzvermittlung, da sie auch zu der schon erwähnten semantischen Ver-netzung der Wörter im Kopf und dadurch zu ihrem schnelleren Abrufen beitragen. Lernende müssen darauf aufmerksam gemacht werden, diese semantischen Relationen auch beim Lesen fremdsprachiger Texte zu beachten, weil diese Kenntnisse auch in der Bedeutungserschließung genutzt werden können.

#### 4.2.2 Bewusstmachung: Sammeln, Ordnen, Systematisieren

In den Sitzungen wurden insgesamt zehn Texte für die Lernenden vorbereitet, wobei sie sich intensiv mit Nominalkomposita auseinandersetzten. Der intensiven Übung folgte die Phase der Bewusstmachung, in der die von den Lernenden verwendeten Strategien gesammelt und gruppiert wurden.

Sprachwissen		Einbezug des Kontextes und des Weltwissens
<b>Analyse innerhalb des Kompositums</b> Beide Glieder sind bekannt Ein Glied <ul style="list-style-type: none"> <li>· ist bekannt</li> <li>· ist ein Internationalismus</li> <li>· weist Ähnlichkeiten mit der Muttersprache auf</li> <li>· weist Ähnlichkeiten mit einer anderen Fremdsprache auf</li> <li>· ist aus einem bekannten Stammwort abgeleitet bzw. gebildet</li> </ul>	<b>Paradigmatische u. logische Beziehungen zw. Wörtern</b> Im Text gibt es <ul style="list-style-type: none"> <li>· ein Synonym</li> <li>· ein Antonym</li> <li>· einen Oberbegriff</li> <li>· eine Nebenordnung für ein Glied oder für die ganze Zusammensetzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· im Text gibt es eine Umschreibung oder Definition für das Kompositum</li> <li>· in der gegebenen Situation kann das Kompositum interpretiert werden</li> <li>· durch Hinweise bzw. bestimmte Textstellen aktiviertes Weltwissen wird einbezogen</li> </ul>

Tab. 1: Strategien für die Bedeutungserschließung von Nominalkomposita

Lernenden bekamen Zeit dafür, die bereits eingesetzten Strategien aus den Texten in Partnerarbeit schriftlich in drei Spalten zu sammeln und zu versuchen, die Strategien zu benennen. Zusätzlich zu den Strategien sollten sie auch ein Kompositum erwähnen, bei dem sie eingesetzt wurden. Nach der Sammlung aller bereits vorgekommenen Strategien und ihrer präzisen Benennung bat ich die Lernenden darum, zu versuchen, den drei Spalten Namen zu geben oder zumindest ihre Vermutungen mitzuteilen; dann wurden ihre Beiträge von mir korrigiert bzw. präzisiert (siehe Abb. 1 auf der gegenüberliegenden Seite).

#### 4.2.3 Vertiefung der neuen Kenntnisse in der letzten Übungsphase

Nach der Sammlung und Gruppierung der Strategien erfolgte eine letzte Übungsphase, in der die Strategien der Bedeutungserschließung mit den angegebenen Fachbezeichnungen bestimmt werden sollten und dadurch vertieft wurden. Für die letzte Sitzung wurden solche Texte vorbereitet, in denen die Bedeutungserschließung der ausgewählten Nominalkomposita die komplexeste Leistung erfordert. Im Folgenden wird von den behandelten Textauszügen ein Beispiel vorgestellt.



#### **Beispiel 4 – Letzte Übungsphase: Texte mit komplexeren Zusammensetzungen**

##### **Titel und Thema des Textes**

Der Titel des ersten Textes war *Verkehrssicherheit – Viel Aktion gegen wenige Geisterfahrer*.<sup>5</sup> Im Text geht es um die Falschfahrmeldungen in Deutschland.

##### **Beispiele, eingesetzte Strategien und wichtige Textstellen**

Im Text wird das Kompositum *Geisterfahrer* in den Mittelpunkt gestellt, das nur schwer, d.h. mit anderen Strukturen oder sogar mit einer ganzen Umschreibung ins Ungarische übertragen werden kann. Die Gesamtbe-

---

5 Quelle: <http://www.zeit.de/mobilitaet/2014-08/geisterfahrer-dobrindt-kommentar> (15.10.2016).

deutung des Kompositums *Geisterfahrer* ergibt sich nicht automatisch aus der Bedeutung der beiden Bestandteile. Im Text gibt es aber mehrere Hinweise, die bei der Bedeutungserschließung helfen, so z.B. *Falschfahrer; manche fahren absichtlich in die falsche Richtung; auf gut 16.000 Kilometern Strecke kommt rein rechnerisch täglich rund fünf Mal jemand entgegen; auf Landstraßen passieren mehr tödliche Zusammenstöße mit entgegenkommenden Autos als auf Autobahnen*. Von sieben der zehn Lernenden wurde die Bedeutung des Wortes mit Hilfe des Kontextes erraten. Die anderen übersetzten nur die Bestandteile und danach waren sie verwirrt, weil sie anhand der Übersetzung überhaupt nicht erfassten, wovon der Text handelt.

### **Schlussfolgerungen, didaktische Bemerkungen**

Im Falle der Texte der letzten Übungsphase wurde von den Lernenden eine hochgradige kognitive Leistung erfordert. Einerseits sollten die bereits vorhandenen strategischen Kenntnisse eingesetzt werden und es wurde ein besonderer Wert auf die Wichtigkeit des Kontextes gelegt. Andererseits sollte im Text über *Geisterfahrer* die Bedeutung solcher Nominalkomposita erschlossen werden, von denen die Lernenden noch nie gehört hatten und durch die sie vor große Herausforderungen gestellt wurden. Den Lernenden wurden also neue Inhalte vermittelt und in einem neuen Kontext sollten sie sich auf die vorhandenen Strategien stützen.

## **4.3 Reflexionsphase**

Forschende sollten am Ende der Forschung den ganzen Prozess und seine Effizienz bzw. die Richtigkeit der Ergebnisse reflektieren. Sie müssen aber auch darauf Wert legen, die beteiligten Personen um Rückmeldung zu bitten, damit sie aus einer anderen Perspektive ein Bild über die eigene Forschung erhalten. Die Reflexion kann sich z.B. schriftlich mit Hilfe von Fragebögen oder mündlich in einer Gesprächsrunde vollziehen. In meinem Fall stellte sich aus den Darlegungen der Lernenden heraus, dass in den Sitzungen ein Phänomen behandelt wurde, bei dem die Lernenden zwar oft auf Schwierigkeiten stoßen, auf das im Unterricht aber noch nie ausführlich eingegangen wurde. Es bestätigte sich die Vermutung, dass Nominalkom-



posita in Texten häufig in Schlüsselpositionen stehen und ihre Bedeutungsererschließung zum erfolgreichen Textverstehen beitragen kann. Hoffentlich werden die entwickelten bzw. erworbenen Strategien von den Lernenden in Zukunft verwendet und weiterentwickelt. Nicht zuletzt muss hervorgehoben werden, dass die Lernenden im Laufe der Sitzungen zum strategischen Denken und zum selbstständigen Handeln im Allgemeinen angeregt wurden, was für ein lebenslanges Lernen von großer Relevanz ist. Es wurde aber auch gleichzeitig die Wichtigkeit des gemeinsamen Denkens und der Reflexionsfähigkeit betont.

## **5 Anfertigen der Arbeit**

Zu guter Letzt soll auch auf den Schreibprozess einer wissenschaftlichen Arbeit eingegangen werden. Ziel dieses Kapitels ist, Ratschläge zum Schreiben der einzelnen Teile einer Arbeit zu geben bzw. hervorzuheben, worauf man am meisten achten muss (ausführlicher zum Schreibprozess selbst vgl. vor allem den Beitrag von Silvia Nittnaus in diesem Band).

### **5.1 Gliederung**

Wenn Forschende bereits über ein umfassendes Bild bezüglich des eigenen Forschungsthemas verfügen, sollten sie das wissenschaftliche Schreiben mit der Zusammenstellung einer Gliederung beginnen. Die Gliederung ist eine erste Version des Inhaltsverzeichnis und beinhaltet die wichtigsten Begriffe, die als Leitfaden zum Aufbau der Arbeit gelten. Die Gliederung kann die Zusammenarbeit von Studierenden und Betreuern erleichtern, indem sie einen Überblick darüber bietet, welche inhaltlichen Punkte aufeinander folgen und was bereits fertig geschrieben wurde.

### **5.2 Einleitung und Fazit**

Zwei sehr wichtige Teile einer Arbeit sind die Einleitung und das Fazit. Funktion der Einleitung ist, den Leser in die Arbeit einzuführen und sein Interesse zu wecken, deshalb ist es von großer Bedeutung, eine gut gelungene, interessante Einleitung zu schreiben. Vor allem wird in der Einleitung die Zielsetzung bzw. die Forschungsfrage formuliert. Sie soll einen Einblick

ins Forschungsthema gewähren und alle wichtigsten inhaltlichen Punkte der Arbeit kurz darstellen. Im Gegensatz zur Einleitung fasst das Fazit die wichtigsten Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Schwerpunkte zusammen. Diese zwei Teile der Arbeit stehen miteinander in engem Zusammenhang: im Fazit werden die Ergebnisse bezüglich der in der Einleitung formulierten Forschungsfrage bewertet. Schließlich kann der Schlussteil einen Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten im behandelten Themenbereich beinhalten.

### 5.3 Der theoretische Teil

Im theoretischen Teil wird hauptsächlich mit der Fachliteratur zum Thema gearbeitet. In diesem Teil wird der theoretische Hintergrund der Arbeit mit den wichtigsten Begriffen objektiv zusammengefasst. Die Arbeit kann die Aussagen bzw. Feststellungen anderer Autoren wortwörtlich oder umformuliert beinhalten. Wenn jemand zum ersten Mal eine wissenschaftliche Arbeit schreibt, kann er das Gefühl haben, alles Theoretische sei bereits vollkommen formuliert worden, so dass man dazu neigt, alles oder immerhin zu viel wörtlich zu zitieren. Angebracht ist es jedoch, Gelesenes zunächst zu verarbeiten, das Wesentliche in eigener Formulierung wiederzugeben und Zitate nur in einem beschränkten Maß zu verwenden. Was die zeitliche Einteilung des Schreibens angeht, erleichtert es die Arbeit der Forschenden wesentlich, wenn das Anfertigen des theoretischen Teiles vor der empirischen Untersuchung im Großen und Ganzen fertig ist.

### 5.4 Der empirische Teil

Begeisterte Forschende finden Spaß daran, ihre Untersuchung durchzuführen, aber sie dürfen auch nicht vergessen, die gewonnenen Informationen und Ergebnisse schriftlich festzuhalten. Wenn die Datenerhebung bereits in Gang gesetzt wurde, können Forschende noch am theoretischen Teil arbeiten, aber sie sollten auch mit der Beschreibung der empirischen Untersuchung anfangen. Was am Anfang geschrieben wird, ist normalerweise noch nicht die fertige Version, es ist aber auf jeden Fall einfacher und deswegen auch empfehlenswert, die ersten Ausformulierungen umzuschreiben als zum Schluss die ganze Untersuchung aus den eigenen Erinnerungen niederzuschreiben. Unsere empirische Forschung ist ein neues Produkt, das

wir selbst geplant und erstellt haben, deshalb muss es strukturiert, logisch und verständlich sowie mit Hilfe von zahlreichen konkreten Beispielen dem Leser angeboten werden. Neben der klaren Strukturierung und Formulierung soll auch auf die Veranschaulichung Wert gelegt werden. Es hängt von der einzelnen Forschung bzw. den Teilen der Forschung ab, welches Mittel dazu eingesetzt wird. Unter anderen sind Tabellen, Diagramme und Fotos dafür geeignet.

## 6 Schlussbemerkungen

Der vorliegende Beitrag setzte sich zum Ziel, dem wissenschaftlichen Nachwuchs Ratschläge zur Vorbereitung und Durchführung einer empirischen Forschung zu geben. Hoffentlich erfüllt sich diese Funktion und Studierende können sich auf die Tipps aus meinen eigenen Erfahrungen stützen.

In einer Forschungsarbeit spielen der persönliche Bezug und das Interesse für das Thema eine zentrale Rolle. Ohne persönlichen Bezug ist es für Forschende kaum möglich, sich mit der zu behandelnden Problematik tatsächlich zu identifizieren. Bei der Gestaltung der Untersuchung habe ich meine ersten Versuche als Forscherin gemacht. Im ersten Schritt habe ich meine eigene Rolle in dieser Studie reflektiert und meine eigenen Erfahrungen als Sprachlernende in Erinnerung gerufen, welche Probleme die Bedeutungserschließung von Nominalkomposita für mich als Sprachlernende im Textverstehen bedeutete, welche Strategien ich bewusst für mich selbst entwickeln musste, um die Probleme des Textverstehens zu lösen.

Im zweiten Schritt habe ich nach Texten gesucht, die sich für die Untersuchung eignen. Texte zu finden, die zahlreiche Nominalkomposita enthalten, war nicht schwer, was auch die Relevanz des Phänomens bestätigt. Diese Texte sollten aber nicht nur der sprachlichen Darstellung der ausgewählten Problematik dienen, sondern auch inhaltlich etwas Zusätzliches den Lernenden anbieten, damit ihr Interesse und ihre Motivation geweckt werden, den ganzen Text zu lesen. Ich habe versucht, das Phänomen den Lernenden so darzustellen, dass sie die Lernschwierigkeit selbst wahrnehmen können, und sie dadurch dazu motivieren, die Arbeit ernsthaft und mit Interesse durchzuführen.

Ziel der Forschung war, dass Lernende einen Einblick darin gewinnen, wie die Bedeutung von Nominalkomposita in Texten ohne Wörterbuch erschlossen werden kann, und dafür Strategien entwickeln können, die von ihnen später selbstständig und automatisch eingesetzt werden können. Bei der ersten Auseinandersetzung mit Texten, die Nominalkomposita in Schlüsselpositionen enthalten, gingen die Lernenden ohne Ausnahme analytisch vor. Bis zum Ende der Untersuchung konnte jedoch eine bereits deutlich komplexere Denkweise bei den Lernenden etabliert werden. Dementsprechend konnte beobachtet werden, wie die Lernenden die bereits erworbenen Strategien aufeinander aufgebaut einsetzten, und gleichzeitig wurde von ihnen verlangt, immer auch neue Aspekte mit einzubeziehen. Wichtig ist hervorzuheben, dass dieser Erfolg nur schrittweise verwirklicht werden kann und die bewusste Planung von Seiten der Lehrperson erforderlich ist.

In Bezug auf die konkreten Strategien ist bemerkenswert, dass die Lernenden am Anfang als bereits vorhandene Strategien zur Bedeutungserschließung von Nominalkomposita die Zerlegung in Elemente und die Berücksichtigung des Kontextes erwähnten. Dementsprechend kann festgestellt werden, dass den Lernenden nur diese beiden Ausgangspunkte bekannt waren und die Bedeutungserschließung sich deswegen nicht vollständig und erfolgreich vollzog. Aus diesem Grund wurden die Strategien auch am Ende der Untersuchung in der Gruppe gemeinsam gesammelt und gruppiert. Abschließend wurde noch eine letzte Übungsphase eingesetzt, damit die Strategien auch bewusst vertieft werden konnten.

Planung und Durchführung einer empirischen Forschung sind hochkomplexe Vorgänge. Es ist ebenfalls nicht einfach, die Gedanken und die Ergebnisse in der Wissenschaftssprache entsprechend zum Ausdruck zu bringen, insbesondere in einer Fremdsprache. Trotz dieser Anstrengungen lohnt es sich, eine eigene Forschung durchzuführen, weil man damit nur gewinnen kann. Angehende ForscherInnen können sich im Laufe der Untersuchung fachlich und persönlich entwickeln und durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema selbst neues Wissen erwerben.

## 7 Anhang

### 7.1 Fragebögen

#### 7.1.1 Fragebogen zu den Lernstrategien

##### Kérdőív

##### Idegennyelv-tanulás

1. Szerinted mit jelent a tanulási stratégia?

.....  
.....

2. Milyen stratégiákat alkalmazol...

▪ a szótanulásban?

.....  
.....

▪ a nyelvtan tanulásában?

.....  
.....

▪ ha beszéd közben nem jut eszedbe egy szó?

.....  
.....

▪ a hallott szöveg értésében, ha megadott kérdésekre kell válaszolni?

.....  
.....

▪ a szövegértésben, ha tartalomra vonatkozó kérdéseket kell megválaszolni?

.....  
.....

▪ ha ismeretlen szavakba botlasz egy szövegben?

.....  
.....

### 7.1.2 Fragebogen zur Evaluierung

Név:

1. Mióta tanulsz németül?
2. Mik a céljaid a német nyelvvel?
3. Melyik a kedvenc tantárgyad?
4. Melyik területet kedveled a legjobban az alábbiak közül? Tedd őket sorrendbe!

Német nyelvtanulás esetében	Terület	Angol nyelvtanulás esetében
	szavak tanulása	
	nyelvtani szabályok tanulása/gyakorlása	
	olvasás	
	fogalmazások írása	
	beszéd	
	hallott szöveg értése (akár film, dalszöveg)	

5. Átlagosan mennyi időt töltesz ezekkel naponta/hetente (otthoni, egyéni tanulás)?

Németből

- szavak tanulása:
- nyelvtani szabályok tanulása/gyakorlása:
- olvasás:
- filmnézés/zenehallgatás német nyelven:

Angolból

- szavak tanulása:
- nyelvtani szabályok tanulása/gyakorlása:
- olvasás:
- filmnézés/zenehallgatás angol nyelven:

6. A német nyelv tanulásánál gyakran vonod be az angol nyelvi ismereteidet? Ha igen, melyik területen segít többet az angol nyelvtudásod, a német szókincs vagy nyelvtan tanulásánál?
7. Gyakran előfordul, hogy ha németül nem ismersz egy szót, az angol nyelvtudásod segítségével ki tudod következtetni a jelentését? Ha igen, ez inkább a német nyelvtanulás első évében volt jellemzőbb vagy most is?
8. Szerinted melyik nyelv mutat több hasonlóságot a magyar nyelvvel, az angol vagy a német? Mely területen/területeken (kiejtés, nyelvtan, szókincs)?
9. Mit tartasz a legnagyobb nehézségnek a német nyelvben?
10. Az angolórákon volt rá példa, hogy konkrétan előkerültek az összetett főnevek, foglalkoztatok ezek értésével és/vagy produkciójával?
11. Emlékszel olyan németórára, amikor foglalkoztatok az összetett főnevekkel? Ha igen, akkor csak érintőlegesen vagy aktívan, illetve ezek produkciójával, megértésével vagy mindkettővel?
12. Emlékszel olyan német tankönyvi feladatra, amely a szóösszetételekkel foglalkozott? Ha igen, a produkciójával, az értésével, vagy mindkettővel?
13. Szerinted melyik nyelvben okoz nagyobb nehézséget az összetett főnevek megértése, az angolban vagy a németben? Miért?
14. Melyik nyelven tudsz könnyebben összetett főnevet produkálni, angolul vagy németül? Miért?
15. Hasznosnak találtad, hogy az utóbbi pár alkalommal olyan szövegekkel foglalkoztunk, amelyekben nagy hangsúlyt kaptak az összetett főnevek? Miért?
16. Szerinted fontos lenne többet foglalkozni a témával/jelenséggel a tanórákon is? Miért?
17. Hogy érzed, az elmúlt négy alkalommal bővültek az ismereteid a szóösszetételekről?
18. Szerinted az olvasott szövegek közül melyik volt a legnehezebb, és miért?
19. Szerinted összességében az irodalmi szövegekben vagy az újságcikkekben volt nehezebb megérteni a szóösszetételeket?
20. Szerinted az utóbbi szövegek esetében tudatosabban elemezted a szóösszetételeket / próbáltad kikövetkeztetni a jelentésüket, mint pl. a legelső szöveg-nél?
21. Könnyebbéget jelentett az neked, hogy az összetett szavakkal szövegekben találkoztl, és nem kiragadva, csak szó-szinten? Ha igen illetve nem, miért?

22. Neked feltűnt ezelőtt, hogy az összetett szavak megértése nehézséget jelent a német nyelvű szövegekben, illetve a szövegek egészének megértésében?
23. Szerinted a kapott szövegeket meg lehetett volna érteni a kiválasztott összetett szavak jelentésének megértése nélkül is? Ha igen/nem, miért?
24. A szóösszetételek jelentésének megfejtésében könnyebbséget jelentett az angol nyelvtudásod illetve volt, hogy bevontad azt, vagy éppen a feladatban kizárólag a német nyelven belül gondolkodtál?

## 7.2 Textauszüge

### 7.2.1 *Bayerische Schulen: Gesichtsschleier verboten*

*Text: Maria Steiner/ dpa | 25.04.2014*

***Eine muslimische Schülerin darf nicht mehr am Unterricht ihrer Berufsschule teilnehmen, wenn sie ihren Schleier anbehält. Die Schule sieht darin eine Störung des Unterrichts.***

*Mit diesem Gesichtsschleier darf eine junge Frau in Bayern nicht den Unterricht besuchen.*

*Die junge Frau war zum Beginn des laufenden Schuljahres in eine staatliche Berufsoberschule in Bayern aufgenommen worden. Ihre Aufnahme wurde aber widerrufen, nachdem sie sich geweigert hatte, ohne Gesichtsschleier (Niqab) am Unterricht teilzunehmen.*

*Das oberste Verwaltungsgericht in Bayern bestätigt das Verbot: Auf der Schulbank müssen Schüler ihr Gesicht zeigen. Das Hauptargument der Richter: Der Gesichtsschleier, der nur die Augen freilässt, behindere die ständige – auch nonverbale – Kommunikation im Unterricht zwischen Lehrer und Schülern. Die Richter verwiesen auf die offene Kommunikation im Unterricht. Diese beruhe nicht nur auf dem gesprochenen Wort, sondern auch auf Mimik, Gestik und Körpersprache. Eine gesichtsverhüllende Verschleierung verhindert nach ihrer Meinung diese nonverbale Kommunikation. Damit stuft das Gericht in diesem Fall den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag höher ein als die Freiheit der gelebten Glaubensüberzeugung.*



## 7.2.2 Erich Kästner: *Das doppelte Lottchen* (Auszug)

### ERSTES KAPITEL

*Seebühl am Bühlsee – Kinderheime sind wie Bienenstöcke – Ein Autobus mit zwanzig Neuen – Locken und Zöpfe – Darf ein Kind dem andern die Nase abbeißen? – Der englische König und sein astrologischer Zwilling – Über die Schwierigkeit, Lachfältchen zu kriegen*

*Kennt ihr eigentlich Seebühl? Das Gebirgsdorf Seebühl? Seebühl am Bühlsee? Nein? Nicht? Merkwürdig – keiner, den man fragt, kennt Seebühl! Womöglich gehört Seebühl am Bühlsee zu den Ortschaften, die ausgerechnet nur jene Leute kennen, die man nicht fragt? Wundern würde mich's nicht. So etwas gibt's.*

*Nun, wenn ihr Seebühl am Bühlsee nicht kennt, könnt ihr natürlich auch das Kinderheim in Seebühl am Bühlsee nicht kennen, das bekannte Ferienheim für kleine Mädchen. Schade. Aber es macht nichts. Kinderheime ähneln einander wie Vierpfundbrote oder Hundsvleichen. Wer eines kennt, kennt sie alle. Und wer an ihnen vorüberspaziert, könnte denken, es seien riesengroße Bienenstöcke.*

*Es summt von Gelächter, Geschrei, Getuschel und Gekicher. Solche Ferienheime sind Bienenstöcke des Kinderglücks und Frohsinns.*

*Und so viele es geben mag, wird es doch nie genug davon geben können.*

*Freilich abends, da setzt sich zuweilen der graue Zwerg Heimweh an die Betten im Schlafsaal, zieht sein graues Rechenheft und den grauen Bleistift aus der Tasche und zählt ernsten Gesichts die Kindertränen ringsum zusammen, die geweinten und die ungeweinten.*

*Aber am Morgen ist er, hast du nicht gesehen, verschwunden!*

*Dann klappern die Milchtassen, dann plappern die kleinen Mäuler wieder um die Wette. Dann rennen wieder die Bademätze rudelweise in den kühlen, flaschengrünen See hinein, planschen, kreischen, jauchzen, krähen, schwimmen oder tun doch wenigstens, als schwömmen sie.*

*So ist's auch in Seebühl am Bühlsee, wo die Geschichte anfängt, die ich euch erzählen will. Eine etwas verzwickte Geschichte. Und ihr werdet manchmal höllisch aufpassen müssen, damit ihr alles haargenau und gründlich versteht. Zu Beginn geht es allerdings noch ganz gemütlich zu. Verwickelt wird's erst in den späteren Kapiteln.*

*Verwickelt und ziemlich spannend.*

*Vorläufig baden sie alle im See, und am wildesten treibt es wie immer ein kleines neunjähriges Mädchen, das den Kopf voller Locken und Einfälle hat und Luise heißt, Luise Palffy. Aus Wien.*

*Da ertönt vom Haus her ein Gongschlag. Noch einer und ein dritter. Die Kinder und die Helferinnen, die noch baden, klettern ans Ufer.*

*»Der Gong gilt für alle!« ruft Fräulein Ulrike. »Sogar für Luise!«*

*»Ich komm ja schon!« schreit Luise. »Ein alter Mann ist doch kein Schnellzug!«*

*Und dann kommt sie tatsächlich.*

*Fräulein Ulrike treibt ihre schnatternde Herde vollzählig in den Stall, ach nein, ins Haus. Zwölf Uhr, auf den Punkt, wird zu Mittag gegessen.*

*Und dann wird neugierig auf den Nachmittag gelauert. Warum?*

*Am Nachmittag werden zwanzig »Neue« erwartet. Zwanzig kleine Mädchen aus Süddeutschland. Werden ein paar Zieraffen dabeisein? Ein paar Klatschbasen? Womöglich uralte Damen von dreizehn oder gar vierzehn Jahren? Werden sie interessante Spielsachen mitbringen? Hoffentlich ist ein großer Gummiball darunter! Trudes Ball hat keine Luft mehr. Und Brigitte rückt ihnen nicht heraus. Sie hat ihn im Schrank eingeschlossen. Ganz fest.*

### **7.2.3 Cornelia Funke: *Gespensterjäger in der Gruselburg* (Auszug)**

#### ***Der Hilferuf***

*Eines Nachmittags im Februar schob sich folgende Nachricht aus dem Faxgerät von Hedwig Kümmelsaft, der berühmten Gespensterjägerin:*

*„Hochverehrte Frau Kümmelsaft!*

*Mein Name ist Theodor Wurm, und weder ich noch meine Frau sind sonderlich schreckhafte Menschen. Doch was uns in den letzten Tagen passiert ist, hat unsere Nerven und unsere Gesundheit ziemlich zerrütet. Vor nunmehr einer Woche habe ich mit meiner Frau die Verwaltung von Burg Dusterberg, einem Besitztum der von Dusterbergs zu Krötenstein, übernommen. Bei unserer Anreise kamen uns Gerüchte zu Ohren, daß auf der Burg seit Jahren ein Geist sein Unwesen treibt. Unser Arbeitgeber hatte uns nichts dergleichen mitgeteilt, so daß wir dem Gerede zunächst keine Beachtung schenkten. Schließlich sind wir Menschen des 20. Jahrhunderts. Doch häufen sich in dieser Burg so rät-*

*selbste und unheimliche Geschehnisse, daß wir langsam an unserem Verstand zweifeln. Von der BfBSB (Behörde für die Bekämpfung von Schloß- und Burggespenstern) wurde uns Kümmelsaft & Co. als eins der erfolgreichsten Gespensterjäger-Teams empfohlen. Bitte helfen Sie uns! Wir sind verzweifelt!*

*Hochachtungsvoll (und zutiefst verstört)*

*Ihre Theodor und Amalie Wurm“*

*Viele Informationen waren das nicht, aber die drei Gespensterjäger von Kümmelsaft & Co. waren das von ihren verängstigten Klienten gewohnt. Nach mehreren vergeblichen Versuchen, die Wurms telefonisch zu erreichen, machten die drei sich kurzerhand auf den Weg. Im Kofferraum ihre Gespensterjäger-Grundausrüstung, ein paar spezielle Dinge zur Bekämpfung historischer Gespenster sowie Toms nagelneuen Computer, mit dem sich die umfangreichen Datenbanken von FOG (Forschungsstelle für Gespensterbekämpfung) anzapfen ließen. Es war ein grauer, kalter Wintertag, und der Regen prasselte nur so auf den Asphalt, als Hedwig Kümmelsaft mit ihrem alten Kombi in den kleinen Ort Dusterstein fuhr.*

*»Sehr eindrucksvoll, nicht wahr?« Frau Kümmelsaft holte die Taschen mit der Ausrüstung aus dem Kofferraum und drückte Tom seinen Computer in die Hand.*

*»Kommt, das übrige Gepäck holen wir später.«*

### 7.3 Auszüge aus einem ausgewählten Lerntagebuch

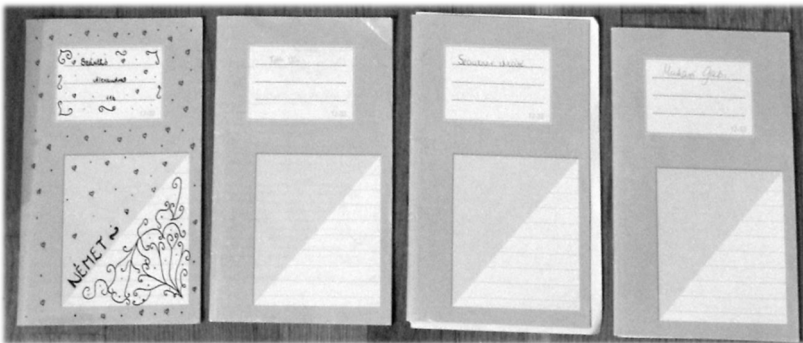


Abb. 1: Lerntagebücher

Idegennyelv-tanulás

Mi az a tanulási stratégia?

Milyen stratégiákat alkalmazol...

- a szótanulásban?

az összes szót mindig egy lapra és megtanulom

- a nyelvtantanulásban?

a nyelvtant általában megjegyzem az órán és azt már nem kell külön tanulnom

- ha beszéd közben nem jut eszedbe egy szó?

megpróbálok egy szinonimát használni vagy körülrögni a szót

- a hallott szöveg értésében, ha megadott kérdésekre kell válaszolni?

a kulsszavakra koncentrálok

- a szövegértésben, ha tartalomra vonatkozó kérdéseket kell megválaszolni?

először a kérdéseket dolgozom utána a szöveget

- ha ismeretlen szavakba botlasz egy szövegben?

megpróbálok a szövegkörnyezetből kikövetkeztetni, hogy mit jelent, ha ez sem segít, megkérem a tanárom

Abb. 2: Beispiel für einen ausgefüllten Fragebogen zu den individuellen Lernstrategien (vgl. Anhang 7.1.1)

10. August 2002, 12:09 Uhr

## Gefahr im Auto

### Hitzeschlag und Sonnenstich

Sommer und Sonne - das verbinden nicht wenige Autofahrer mit ausgiebigen Ausflügen oder Urlaubsfahrten im Auto. Nur allzu oft wird dabei ignoriert, dass die sommerlichen Temperaturen gerade während der Fahrt ein nicht zu unterschätzendes Risiko darstellen.

Berlin - Verringerte Wahrnehmungsfähigkeit verstärkte Aggressionen, Hitzeschlag- oder Sonnenstich-Gefahr - das sind nur einige der Gefahren, die Untersuchungen mit dem Thema Hitze und Autofahren in Zusammenhang bringen. Und Risiken bestehen nicht nur für die Fahrer, sondern auch für Mitreisende, besonders Kinder.

Die negativen Auswirkungen der Hitze auf die zum Autofahren notwendigen Fähigkeiten sind vielfältig. So nimmt die wichtige Wahrnehmung ebenso ab wie die Aufmerksamkeit oder Schärfe, so der Klimaanlagen-Hersteller Behr in Stuttgart unter Berufung auf verschiedene Untersuchungen. Demnach lassen Wachsamkeit, Aufmerksamkeit, Informationsaufnahme und -verarbeitung bereits bei Innenraumtemperaturen von mehr als 24 Grad nach. Gleichzeitig verringern sich Reaktionsvermögen und -geschwindigkeit. Stress und Aggressionsneigung nehmen dagegen zu.

Laut dem Institut PIMA Arbeits- und Umweltmedizin in Mainz liegt die Temperatur in einem Auto schon an durchschnittlich warmen Tagen um 5 bis 15 Grad über den Außenwerten. Steht der Wagen längere Zeit direkt in der Sonne, werden im Kopfbereich schnell 70 Grad erreicht.

Der Körper versucht laut PIMA die Hitzebelastung durch Reaktionen wie Schwitzen, stärkere Durchblutung an Armen und Beinen sowie einem höheren Puls auszugleichen. Doch gerade die typischen Gegebenheiten im Auto behindern die Bemühungen des Körpers. So dient das Schwitzen dazu, über Verdunstung die Hautoberfläche zu kühlen. Weil jedoch die Insassen in ihrem Sitz sitzen, ist rund die Hälfte des Körpers durch den Kontakt mit der Sitzfläche von dieser Regulierung ausgeschlossen. Die Kleidung behindert das Abkühlen zusätzlich.

Die Folge kann im Extremfall ein "künstlicher Fieberzustand" sein. Wie bei einer fiebrigen Erkältung kommt es durch erhöhte Körpertemperatur zu den typischen Folgen wie Leistungseinbußen, Schwächegefühl oder Konzentrationsstörung. Um seine Leistungsfähigkeit wieder zu finden, braucht der Körper dann eine Erholungsphase.

Selbst eine Klimaanlage ist nicht in der Lage, alle Probleme sommerlicher Hitze im Wagen zu beseitigen, so Raymund Lösch, Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Reise- und Touristikmedizin (DRTM) in Bad Doberan (Mecklenburg-Vorpommern).

Abb. 3: Auffindung und Identifizierung von Komposita in einem Zeitungstext (aus einem Lerntagebuch)

- szövegem csak végig néztem csak
- mi a kiegészítő nyelv jelölése?
- Wahrnehmungsfähigkeit
  - wahr = igaz
  - nehmen = elvett
  - Fähigkeit = képeség

(sz.) wahrnehmung = észlelés  
 Észlelni képeség ✓
- Sonnenstich
  - Sonne = nap + (sz.) Stich = megpiszósít
  - ↳ E/S = sticht
  - ↳ Stich = megpiszósít

+ stichen = megpiszósít
- Hitzschlag
  - Hitze = meleg + (sz.) Schlag = üt
  - ↳ schlagen = üt

↳ Hőcsapás ✓
- Informationsaufnahme
  - information = információ
  - aufnehmen = felvenni

= információ felvétel  
 ↳ auf = fel, nehmen = venni  
 ↳ aufnehmen = felvenni

↳ aufnehmen = felvenni  
 ↳ aufnehmen = felvenni
- Kommunikation
  - aus = ki
  - geben = adni

= (sz.) kommunikáció  
 ↳ kommunikation = kommunikáció

\*1
- Innenraumtemperatur
  - Raum = szoba
  - Temperatur = hőmérséklet

↳ pl. Innenraum = szoba

↳ pl. Innenraum = szoba
- Aggressionssteigerung
  - erhöhen = növelni

↳ (sz.) aggressiv indulat

↳ aggressiv indulat
- Sitzfläche
  - sitzen = ülni
  - fläche = (sz.) felület

↳ ülni = ülni

↳ ülni = ülni
- Hautberfläche
  - ↳ + felület

= (sz.) bőrfelület
- Schwächegefühl
  - fühlen = érezni
  - empfinden = érezni

↳ (sz.) Schwäche = gyengeség

↳ (sz.) Schwäche = gyengeség

\*2
- Konzentrationsstörung
  - Konzentration + Störung = zavar

= koncentráció zavar ✓
- Leistungsfähigkeit
  - Fähigkeit = képeség
  - Leistung = teljesítmény

= teljesítmény-képesség ✓

Abb. 4: Kommentierte Wortliste zu den Komposita des bearbeiteten Textes (aus einem Lerntagebuch)

Szószaki elemzés	Részletre bontás	Kontextus
<ul style="list-style-type: none"> <li>- amennyi az egyet vagy mindkét tagot</li> <li>- egyet tag, másik rólól old kiegészít</li> <li>    ↳ utazásokról a céljáról</li> <li>- utazásokról a céljáról</li> <li>- más idegen nyelvből (angolból) való kiegészítés</li> <li>    ↳ más nyelvi segítséggel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- részletek</li> <li>- van a mondatban a szó egy eleme</li> <li>- gyűjtőfogalom kiegészítés (szóhasználat)</li> <li>- szókincs (szókincs)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- adott szókincsben való értelmezés</li> <li>- kiegészítés szöveg</li> </ul>

Abb. 5: Systematisierung von Strategien zur Bedeutungserschließung von Komposita (aus einem Lerntagebuch)







# Erste Schritte in der Forschung

von Réka Miskei (Budapest)

## 1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, einen Überblick darüber zu geben, wie man eine empirische Forschung durchführen kann. Die Vorschläge, die im Rahmen dieser Arbeit formuliert werden, resultieren aus meinen ersten Versuchen im Bereich der empirischen Erforschung der Fremdsprachendidaktik. Hier soll versucht werden, den Leser dieser Handreichung durch die einzelnen Schritte der Forschung – d.h. von den Vorbereitungen über den Schreibprozess bis zur Präsentation der Forschungsergebnisse – zu begleiten und ihm möglichst viele praktische Tipps zur eigenen Forschung zu geben. Das bedeutet zugleich, dass auf den folgenden Seiten die Ergebnisse eines langen Reflexionsprozesses über die eigene Forschungsarbeit festgehalten werden. Solche Reflexionen sind ein wichtiger Bestandteil der Forschung, die den einzelnen Entscheidungen während der Arbeit und am Schluss des durchgeführten Projekts unbedingt folgen sollten. Das Nachdenken über das eigene Schaffen und das Produkt läuft oft auch automatisch ab, aber es ist essenziell, unsere Aufmerksamkeit bewusst auf die Entscheidungen und deren Konsequenzen zu richten.

Der Aufbau dieser Handreichung folgt dem Prozess der Forschungsarbeit. Zunächst wird unter die Lupe genommen, wie man ein Thema im Dschungel der Möglichkeiten findet und wie ein potenzieller Forschungsgegenstand relevant gemacht werden kann. Im Weiteren wird gezeigt, auf welche theoretischen Fragestellungen in Bezug auf das gewählte Thema eingegangen wird und wie man die eigene Arbeit erleichtern kann. Anschließend wird sich auf die empirische Untersuchung konzentriert, die als

eines der wichtigsten Elemente der Forschungsarbeit betrachtet werden muss, zumal eine wertvolle Arbeit ohne eine hinreichend fundierte und gut durchdachte Untersuchung kaum möglich ist. In diesem Kapitel wird auf die Auswahl der Probanden, die Instrumente der empirischen Arbeit, die Bewertung der Ergebnisse, den Schreibprozess und schließlich auf die persönlichen Aspekte der Forschungsarbeit eingegangen. Auf jeden Fall muss betont werden, dass es sich hier um keine großen Geheimnisse der empirischen Forschung, sondern um kleine praktische Details, Empfehlungen (eventuell Schlussfolgerungen) handelt, die retrospektiv nach dem Abschluss einer solchen Arbeit entstanden sind.

Die Studie, auf die hier in Form von Beispielen des Öfteren Bezug genommen wird, wurde 2014/15 für die Wissenschaftliche Landeskonferenz für Studierende in Ungarn (OTDK) erstellt und trägt den Titel *Erfolgsbedingungen der Gruppenarbeit*. Aus dem Titel ist ersichtlich, dass das Forschungsgebiet in diesem Fall die Fremdsprachendidaktik war. Die Erkenntnisse, die hier vorgestellt werden, lassen sich jedoch leicht auch auf andere Bereiche übertragen und könnten für eigene, kleinere oder größere Forschungsprojekte Ansporn geben. Die Beispiele, die aus dieser von mir durchgeführten Forschung stammen, werden im vorliegenden Beitrag in einem Kasten (jeweils grau unterlegt) angeführt und damit vom Haupttext abgegrenzt.

## 2 Schritte der empirischen Forschung

### 2.1 Ein Thema finden

Der erste Schritt nach dem Entschluss, einen Beitrag zur Forschung zu leisten, ist die Themenfindung. Ideen für diesen ersten entscheidenden Schritt kann man vor allem natürlich aus der Fachliteratur sammeln. Auch wenn man für andere Zwecke, z.B. für eine Seminararbeit oder für eine Prüfung, Materialien sammelt, muss man die Augen offen halten: Stößt man hierbei etwa auf einen interessanten Gedanken, lohnt es sich, im Thema weiter zu recherchieren. Während der Recherche ist es im Weiteren wichtig, Notizen oder Exzerpte zu den einzelnen Artikeln zu erstellen, damit Informationen später leichter und schneller gefunden werden können. Wenn man schon

erste Ideen hat, ist es immer hilfreich, einen (oder mehrere) Experten des Themas zu konsultieren. Es ist auch wichtig, jemanden zu finden, der sich für das Thema interessiert und die Arbeit vom Anfang bis zum Ende betreut, Ratschläge und weitere Anregungen gibt und – wenn man an einzelnen Punkten in der Arbeit stockt – durch seine Unterstützung und Ermutigung die weitere Arbeit erleichtert. Die Beziehung zwischen Betreuer und Forschendem muss daher sehr gut sein, d.h. sie müssen aufeinander vertrauen können, weil die gemeinsame Arbeit nur auf diese Weise fruchtbar sein kann. Bei der Themenwahl muss man sich unbedingt vor Augen halten, dass Forschung ziemlich viel Zeit in Anspruch nimmt, weshalb man das Thema möglichst so abgrenzen sollte, dass man das Interesse dafür mit dem Fortschreiten der Arbeit nicht verliert.

Bei der Abgrenzung des Themas spielen auch die Vorkenntnisse des Forschers eine bedeutende Rolle. Man soll sich also nicht nur auf Informationen aus der Fachliteratur und den Nachschlagewerken stützen, sondern auch eigene Ideen und schon gelernte Inhalte einbeziehen sowie diese zu den gelesenen Informationen in Beziehung setzen.

Bei der Recherche kommt es auf die Aktualität der Literatur an. Oft muss man für die Forschung auch ältere Quellen benutzen, aber der Wert der Arbeit lässt sich auch daran messen, wie aktuell die dazu verarbeitete Fachliteratur ist: Es zeigt nämlich, dass der Forscher im gewählten Bereich wirklich „auf dem Laufenden“ ist. Eine nützliche Vorgehensweise bei der Recherche ist das sog. ‚Schneeballverfahren‘, nach dem man zunächst immer das Literaturverzeichnis eines Artikels oder Buches gründlich „bearbeitet“ und weitere potenzielle Quellen notiert, nachschlägt und liest – so kann man die adäquaten Informationen zum Forschungsthema schneller finden und auch evtl. neue Richtungen einer möglichen Forschung kennen lernen. In dieser Phase kann man auch die Themenwahl noch ändern bzw. verfeinern.

Es ist jedoch vorteilhaft, einige praktische Details im Kopf zu behalten. Wenn man die Fachliteratur kopiert, ist es wichtig, die Kopien mit genauen Quellenangaben zu versehen, damit man auch später weiß, woher die Informationen stammen, vor allem wenn man etwas zitiert. Man muss auch darauf achten, dass die Seitenzahlen auf den Fotokopien sichtbar sind, weil es sonst mühsam (oder oft nicht mehr möglich) ist, im jeweiligen Original alles noch einmal nachzuschlagen. Parallel zur Aufarbeitung der Fachlite-

ratur kann man auch ein eigenes Literaturverzeichnis mit allen nötigen bibliographischen Angaben (Autor, Titel, Untertitel, Erscheinungsjahr und -ort sowie Verlag) zusammenstellen. Diese Liste kann dann kontinuierlich erweitert werden und am Ende braucht man dann nur noch Unnötiges zu streichen bzw. die Liste um entsprechende neue Einträge zu ergänzen.

Wenn man eine Idee hat, sollte man sie auch in den größeren gewählten Bereich einbetten können. Nachdem man schon einiges gelesen hat, ist im Großen und Ganzen zu erwägen, ob es sich dabei um ein viel oder wenig erforschtes Thema handelt. Falls ein Thema gut erforscht ist, heißt es noch nicht, nichts Neues dazu sagen zu können, nur ist es schwieriger, neue Perspektiven zu finden bzw. neue Aspekte zu erschließen. Zu einem populären Thema gibt es wiederum mehr Fachliteratur und entsprechend ist es auch einfacher, aktuelle Studien zu finden. Bei einem weniger erforschten Thema hat man diesen Vorteil nicht, es ist jedoch wahrscheinlich leichter, hierzu einen weiteren relevanten Forschungsaspekt zu finden: man hat also einen größeren Bewegungsraum. Bei diesem Schritt kommt dem Betreuer der Arbeit, der einen genaueren Überblick über die einschlägige Literatur und mehr Erfahrung hat und deshalb mit Ratschlägen weiterhelfen kann, eine wichtige Rolle zu. Zum Wert der Forschung kann wesentlich beitragen, wenn man auch die fremdsprachige Literatur rezipiert und eventuell auch in Bibliotheken im Ausland recherchiert.

Bei der Auswahl der Literatur sind mehrere Faktoren zu berücksichtigen. Ein wichtiger Aspekt ist, dass man mit Hilfe der gesammelten Informationen in der Lage sein soll, einen adäquaten Überblick über die wissenschaftliche Behandlung des Forschungsobjekts nach dem neuesten Forschungsstand in der eigenen Arbeit zu bieten. Man soll darauf eingehen können, wie der Forschungsgegenstand im Laufe der Zeit behandelt wurde und welche Änderungen sichtbar sind bzw. welche Vorgehensweisen in der Forschung zum Thema üblich waren und sind. Zum Thema ‚Gruppenarbeit‘ muss man sich u.a. mit den verschiedenen Sozialformen, lerntheoretischen Konzepten und natürlich mit den Definitionsmöglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts sowie verwandten Begriffen auseinandersetzen. Dieser Schritt ist wichtig, weil man aufgrund der Fachliteratur auch die eigene Arbeitsdefinition auswählen und daher genau bestimmen muss, was man unter dem Forschungsgegenstand versteht. Die eigene Definition dient als das Fundament, auf dem alle darauffolgenden Schritte aufgebaut werden können, und ist deshalb grundlegend und unentbehrlich.

Eine unumgängliche Frage, die man sich z.B. bei der Erforschung von Gruppenarbeit stellen musste, war, wann diese im Fremdsprachenunterricht erscheint und worauf ihre Bedeutung zurückzuführen ist. Eine Antwort darauf wird durch die Textprobe im folgenden Kasten gegeben, die auch ein Beispiel für eine Arbeitsdefinition beinhaltet.

### Textprobe 1 – Beispiel für eine Arbeitsdefinition

*„Dieser Arbeit liegt eine Definition von Fremdsprachenunterricht zugrunde, die besagt, dass dieser eine spezifische Form der menschlichen Kommunikation darstellt. Kommunikation im Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich von der natürlichen Kommunikation, weil sie zielgerichtet und gesteuert, unter institutionellen Bedingungen, z.B. an einer Schule stattfindet (Hunfeld 1990: 11). Für die Optimierung der Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht wurden mehrere Konzepte und Ansätze entwickelt, die in den Methoden ihren Niederschlag gefunden haben (Hunfeld/Neuner 1993). Ein Ansatz, der den Fremdsprachenunterricht bis heute prägt, ist der kommunikative Ansatz.*

*Der kommunikative Fremdsprachenunterricht setzt sich zum Ziel, die sprachliche Handlungsfähigkeit, also die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu fördern. Vor der sog. kommunikativen Wende, die sich seit Mitte der 1970er Jahre vollzog, wurde der Frontalunterricht als die einzige Sozialform bevorzugt. Diese Auffassung ist auf das damalige Verständnis von Lernen und Lehren zurückzuführen. Im Gegensatz dazu werden neuerdings eher kooperative Formen präferiert, da sie ermöglichen, dass sowohl kommunikative als auch soziale Kompetenzen der Lernenden gefördert werden. In der Gruppenarbeit kommt man nämlich nur voran, wenn die Gruppenmitglieder miteinander kommunizieren, und in dieser Situation sind die Mitglieder einerseits Sprachlernende, andererseits soziale Wesen.“*

## 2.2 Die Relevanz des Themas bestimmen

Wie auch im vorigen Kapitel angedeutet, muss das Forschungsthema relevant sein, d.h. man muss etwas Neues präsentieren und am Ende der Forschung ein Ergebnis vorlegen können, das einen Beitrag zur vorausgehen-

den Forschungen leistet (einen bereits existierenden Forschungsbeitrag unter den gleichen Bedingungen nachzuahmen, auch wenn man ihn sehr interessant findet, bringt daher nicht viel). Man muss eine Idee lokalisieren, d.h. den entsprechenden Kontext zum Thema finden.

Außerdem gilt ein Thema als relevant, wenn es eine Frage oder ein Problem aufwirft und zu einer Problemlösung anregt. Das Problem kann dann anhand eines konkreten Gegenstandes empirisch untersucht werden. Aus der Untersuchung ergeben sich Daten, die in einer nächsten Phase analysiert und verarbeitet werden sollen. Diese theoretischen Überlegungen können auch mit einem Beispiel illustriert werden:

### Textprobe 2 – Theoretische Überlegungen zur Untersuchung

*Wer im Fremdsprachenunterricht tätig ist, weiß, dass die Gruppenarbeit ein erforschtes, bekanntes, sogar modisches Thema ist. Man hört viel von der Wichtigkeit der kooperativen Arbeit im Klassenzimmer und auch die Gruppenarbeit wird oft praktiziert. Es gibt aber viele Fragen und Wissenslücken bezüglich der Durchführung von Gruppenarbeit. Wann kann Gruppenarbeit als erfolgreich betrachtet werden? Was heißt überhaupt Erfolg in diesem Kontext? Gibt es Bedingungen, denen man gerecht werden muss? Die hier erwähnten Fragen stellen ein Segment des Themas dar, dem bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, obwohl die Realisierung der Gruppenarbeit und deren Erfolg im modernen Fremdsprachenunterricht eine zentrale Fragestellung sein sollte, bei der Reflexionen unerlässlich sind. Deshalb versucht die vorliegende Arbeit gerade auf diese Fragen Antworten zu geben.*

Da die Themenwahl als neuartig bezeichnet werden kann, war die Arbeit mit vielen Herausforderungen verbunden. Z.B. war es wichtig, dass der Akzent auf der praktischen Seite des Themas lag und der Forschungsgegenstand unter drei Gesichtspunkten untersucht wurde. Die Gesichtspunkte waren die Perspektiven erstens der Lernenden und zweitens der Lehrpersonen (d.h. die der aktiven Teilnehmer des Lernprozesses in der Gruppenarbeit); die dritte Perspektive war die der Beobachterin, die hier gleichzeitig als Forscherin tätig war. Mit diesen drei Aspekten konnte das sonst sehr

populäre Thema relevant gemacht werden, so dass dazu eine empirische Forschung durchgeführt werden konnte.

### 2.3 Theoretischer Hintergrund

Der theoretische Hintergrund der Forschung hat eine große Bedeutung. Der Entstehung dieses Teils der Arbeit geht eine lange und relativ aufwendige Phase voraus, da nicht nur das direkte Umfeld des Themas aufgedeckt werden muss. Als Beispiel hierfür dient wieder meine erwähnte Studie über die Gruppenarbeit.

Zu diesem Thema war es nicht ausreichend, einschlägige Arbeiten zu dieser Sozialform zu rezipieren – man musste tiefer greifen. Die Gruppenarbeit ist ein für mehrere Disziplinen interessantes und relevantes Forschungsthema, das sich nicht nur aus didaktisch–methodischer Perspektive untersuchen lässt, sondern für das auch Forscher der Psychologie und der Sprachwissenschaft Interesse zeigen. Der theoretische Teil der Arbeit bestand aus drei Hauptthemen (Lernen und Lehren von modernen Fremdsprachen, Sozialformen und Kommunikation), die in weitere kleinere Themen gegliedert wurden. Im Folgenden werden diese Unterkapitel kurz vorgestellt; aus den fett gedruckten Wörtern baut sich der erste Teil des Inhaltsverzeichnisses auf:

#### Textprobe 3 – Überblick über den Aufbau der Arbeit

##### 1. Lernen und Lehren von modernen Fremdsprachen

- *Zunächst einmal werden die **Ziele** des modernen Fremdsprachenunterrichts zusammengefasst, weil man sie sich bei der Planung und Vorbereitung einer Stunde, einer thematischen Einheit oder eines Curriculums immer vor Augen halten muss. Ein geschichtlicher Überblick über die kommunikative Kompetenz scheint ebenfalls notwendig, weil er den Rahmen des Fremdsprachenunterrichts liefert. Die Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts lassen sich nämlich aus dieser Kompetenz ableiten.*
- *Im zweiten Unterkapitel werden die wichtigsten **Prinzipien** des Fremdsprachenunterrichts in Anlehnung an Faistauer (1997) vorgestellt und erläutert. Hier kommen Schlüsselbegriffe wie Lernerorien-*

tierung und Individualisierung, Authentizität, Lernerautonomie und kooperatives Lernen vor. Diese Begriffe bilden den Kern der Auffassung über den Fremdsprachenunterricht, die in der Arbeit vertreten wird.

- Außerdem ist es nötig, auf die **lerntheoretischen Ansätze** einzugehen, die versuchen, mithilfe von Modellen oder Hypothesen den Prozess des menschlichen Lernens zu beschreiben. Als Beispiel können der Behaviorismus, der nativistische Ansatz, der kognitivistische Ansatz, der Konstruktivismus oder der interaktionistische Ansatz erwähnt werden.

## 2. Sozialformen

- In der zweiten Einheit wird über die Sozialformen (Plenum, Partnerarbeit, Einzelarbeit) ein allgemeiner **Überblick** gegeben, da sie zusammen mit der Gruppenarbeit ein Bild darüber geben, welche Möglichkeiten die Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden im Klassenraum bietet.
- Der **Gruppenarbeit** wird ein separates Kapitel gewidmet, weil sie den Forschungsgegenstand im engeren Sinne darstellt. Themen, die in diesem Teil angesprochen werden, sind u.a. die Entwicklungsstadien einer Gruppe, die Voraussetzungen der Gruppenarbeit, Kommunikation in der Gruppe, Schwierigkeiten der Gruppenarbeit usw.

## 3. Kommunikation

- Die nächste Einheit knüpft sehr eng an die zweite an, indem sie die **Modellierung der Kommunikation** unter die Lupe nimmt. Die Gruppenarbeit zeigt also auch in der Kommunikationswissenschaft ihre Relevanz. Die wichtigsten Kommunikationsmodelle (s. dazu den einschlägigen Beitrag von Philip Reich in diesem Band) mussten vorgestellt werden, weil die Kommunikation in der Gruppenarbeit eine Schlüsselrolle einnimmt: sie ist der „Motor“ der Arbeit. Außerdem dienen die Modelle als Anhaltspunkt, wenn es darum geht, bei der Kommunikation im Unterricht zu helfen. Allerdings konnten nur die wichtigsten Modelle: die Konzepte von Harold D. Lasswell, Karl Bühler, Paul Watzlawick und Friedemann Schulz von Thun eingeführt werden. Diese Auflistung zeigt zugleich, dass die Entwicklung des Forschungsfeldes knapp überblickt wurde. Diese Vorgehensweise ist bewusst und wird in mehreren Kapiteln angestrebt, damit sowohl Forscher als auch Leser das Forschungsobjekt in seinen Zusammenhängen sehen können.



- *Schließlich wurden auch **die Bedingungen der Kommunikation in der Gruppenarbeit** thematisiert. Die Durchführung der Gruppenarbeit ist an Erfolgsbedingungen gebunden. In verschiedenen Modellen sind die Zusammensetzung der Gruppe, das Gruppenklima (Neuland/Peschel 2013), der präzise Arbeitsauftrag, die Verständnissicherung und die inhaltliche Progression (Haag/Diegritz 2012) von Bedeutung. Außerdem müssen hierbei auch die Wurzeln dieses Forschungsgebietes und einige Grundgedanken des Psychologen Wygotski aufgedeckt werden (von Letzterem stammt der Begriff des sozialen Lernens, das eine grundlegende Komponente der Gruppenarbeit darstellt).*

Zwischen den Materialien, die während der Recherche gesammelt werden, müssen Zusammenhänge hergestellt werden, um über den komplexen theoretischen Hintergrund eine Übersicht geben zu können und einen Leitfaden festzusetzen, der die einzelnen Teilthemen verbindet und zu einem Gewebe macht. Dieser Prozess kann Vernetzung genannt werden und beansprucht viel Arbeit und Verfeinerung, bis ein kohärenter und auch für mit dem Bereich eventuell weniger vertraute Leser nachvollziehbarer Text entsteht. In dieser Phase können die während der Recherche erstellten Notizen sehr viel helfen.

Wenn man im Besitz der nötigen Quellen allmählich anfängt, den theoretischen Hintergrund vorzustellen, bekommt man auch ein Bild darüber, wie die einzelnen Theorien mit der Zeit weiterentwickelt wurden und wie die Forscher ihre Hypothesen und Prinzipien aufgrund früher gewonnener Ergebnisse aufbauten. Während dieses Prozesses vermehren sich die Kenntnisse des Forschers und auch die Zusammenhänge werden transparenter.



#### **Textprobe 4 – Überblick über den theoretischen Hintergrund der Arbeit**

*Dieser Prozess kann am Beispiel von Piaget und Wolff gezeigt werden. Die Kerngedanken der konstruktivistischen Überlegungen gehen auf Jean Piaget zurück. Die Gedanken von Dieter Wolff (1996) basieren auf diesen Grundlagen, wobei Wolff die Ansicht vertritt, dass Wahrnehmen, Verstehen und Lernen konstruktive Operationen sind, durch die die neuen Informationen immer mit dem bereits vorhandenen Wissen*

*verbunden werden. Diese Konstruktionsprozesse sind primär zwar individuell bedingt, daneben ist jedoch auch der soziale Kontext von grundlegender Bedeutung. Diese Vorstellungen bilden übrigens einen Grundpfeiler der Forschung im Bereich der Gruppenarbeit.*

Generell lässt sich sagen, dass es sich für die Teile der Theorie, die umfassende und grundlegende Ergebnisse des Themas (so z.B. in diesem Fall die lerntheoretischen Ansätze) vorstellen, lohnt, auch Lexika und Nachschlagewerke zu benutzen. Um einzelne Forschungsergebnisse ausfindig zu machen, müssen unter anderem Jahrbücher und weitere Publikationen durchsucht werden. Einige nützliche Quellen enthält der folgende Kasten.

#### **Arbeitshilfe – Handbücher, Nachschlagewerke, Periodika**

Als guter Ausgangspunkt dienen die sog. HSK-Bände (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Die einzelnen Bände dieser Reihe beschäftigen sich mit zentralen Themen der Linguistik. Zur Forschung innerhalb des Fremdsprachenunterrichtes erweist sich Band 35 zumeist als schlicht unentbehrlich, aber auch andere Bereiche können eine große Hilfe leisten:

- Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (=HSK, Bd. 35). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. / Trudgill, Peter (Hrsg.) (2004): Soziolinguistik. 2. neu bearb. und erw. Auflage (=HSK, Bd. 3). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Rickheit, Gert / Hermann, Theo / Deutsch, Werner (Hrsg.) (2003): Psycholinguistik (=HSK, Bd. 24). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Weitere Nachschlagewerke zum Thema Fremdsprachenunterricht:

- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen/Basel: Francke.
- Edmondson, Willis J. / House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. Aufl. Tübingen/Basel: Francke.

- Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Francke.
- Neuland, Eva / Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart: Metzler.

Auch allgemeine Lexika sind gut brauchbar:

- Bußmann, Hadumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.

Aufschlussreiche Forschungsberichte und relevante Forschungsergebnisse findet man vor allem in folgenden Jahrbüchern:

- Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (München)
- Jahrbuch der ungarischen Germanistik (Budapest)
- Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache (Budapest)

## 2.4 Empirische Untersuchung

In diesem Abschnitt werden die einzelnen Schritte der empirischen Untersuchung erläutert. Der Prozess fängt mit der Datensammlung und mit der organisatorischen Vorbereitung der Datenerhebung an und endet mit der Präsentation der Ergebnisse.

### 2.4.1 Vorbereitung einer Datenerhebung

Mit der Datenerhebung soll man so früh wie möglich anfangen, weil die Organisation viel Zeit beansprucht. Die vollständige Arbeit, auf die hier Bezug genommen wird, wurde Anfang Januar 2015 fertiggestellt, mit der Datenerhebung wurde allerdings bereits im April 2014 begonnen (problematisch war hierbei, dass der April an den ungarischen Gymnasien quasi als das Ende des Jahres betrachtet wird, zumal die Lehrer um diese Zeit mit den letzten Vorbereitungen für die Abiturprüfungen beschäftigt sind; außerdem sind auch die Klassen meistens schwer zu erreichen, da die meisten Klassenausflüge ebenfalls zu dieser Zeit stattfinden).

Zuerst muss man also geeignete Versuchspersonen finden, die an der Forschung teilnehmen können. Dabei sind persönliche Kontakte von großer Bedeutung, bei der Organisierung kann aber auch der Betreuer viel hel-

fen. Wie umständlich ein Treffen realisiert werden kann, hängt von der jeweiligen Forschungsmethode ab. Für ein Interview sind Versuchspersonen noch relativ leicht zu gewinnen; wenn man aber auch eine Unterrichtsstunde beobachten möchte, muss man viel organisieren, um eine angemessene Gruppe mit den entsprechenden Variablen (Thema, Sozialform, Aufgabentyp, Zeit, Ort usw.) zu finden.

Werden Stunden beobachtet, lohnt es sich in der Regel, gleich mehreren Unterrichtseinheiten (zudem möglichst am selben Ort) beizuwohnen – für den Fall, dass etwas nicht so klappt, wie ursprünglich geplant wurde. Es kann z.B. vorkommen, dass das Zeitmanagement nicht gut funktioniert und gerade das, was man beobachten wollte, in der beobachteten Stunde zu kurz oder nicht optimal zum Ausdruck kommt. Natürlich können auch solche Fälle in die Untersuchung einbezogen werden, wobei dieser Umstand im Allgemeinen weitere Versuche erforderlich macht.

Wenn man in der Datenerhebung mit einem Fragebogen arbeitet (vgl. dazu die Beiträge von Bianka Garay und Silvia Nittnaus in diesem Band),<sup>1</sup> muss man auch auf viele potenzielle Risiken gefasst sein. Am besten ist es, wenn die Versuchspersonen den Fragebogen an Ort und Stelle ausfüllen – wird dieser nämlich mit nach Hause genommen, so ist von vornherein einzukalkulieren, dass nicht alle Bögen zurückgebracht werden und so wertvolle Daten verloren gehen können bzw. die Repräsentativität der Erhebung beeinträchtigt wird. Wenn nur wenige Fragebögen einer Versuchsgruppe abgegeben werden, können sie nur eingeschränkt benutzt werden, weil sie die Gruppe nicht angemessen repräsentieren. Auch wenn die Lernenden oder Lehrpersonen z.B. eine Stunde reflektieren müssen, ist es besser, wenn die Datenerhebung sofort nach der Stunde stattfindet, weil da die Erinnerungen noch schärfer sind. Weitere Vorteile bringt es, wenn der Forscher beim Ausfüllen des Fragebogens anwesend sein und eventuelle Fragen der Versuchspersonen sofort beantworten kann – dadurch kann Missverständnissen, die die Auswertung der Ergebnisse später erschweren könnten, vorgebeugt werden. Während des Ausfüllens müssen die Probanden gegebenenfalls besonders darauf aufmerksam gemacht werden, den

---

1 Auf die Frage, wie ein Fragebogen zusammengestellt werden soll, wird in dieser Arbeit nicht detaillierter eingegangen – s. dazu allerdings z.B. Schlobinski, Peter (1995): *Empirische Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Fragebogen möglichst vollständig auszufüllen und keine Frage außer Acht zu lassen, damit man über jede Person ein ganzheitliches Bild bekommt.

Der Fragebogen muss gut durchdacht und achtsam konzipiert sein. Es lohnt sich auch, von vornherein mehr Fragen als unbedingt nötig zu stellen, weil es schwierig ist, den ganzen Prozess mit den gleichen Umständen zu wiederholen (stellt es sich während der Auswertung heraus, dass man nicht alle Informationen braucht, können irrelevante Daten einfach unberücksichtigt bleiben).

Will man sehr vorsichtig vorgehen, kann zuerst auch eine sogenannte Pilotstudie mit nur wenig Probanden durchgeführt werden, um zu sehen, ob der Fragebogen noch Fehler enthält, ob alles klar formuliert wurde oder etwas noch verbessert werden soll. Eine Pilotstudie ist allerdings aufwendig und erfordert eine separate Gruppe von Versuchspersonen, die an der eigentlichen Untersuchung nicht teilnehmen werden; die aus dieser Phase zu gewinnenden methodologischen Erkenntnisse sind jedenfalls sehr wertvoll. Außerdem spielt auch der Umstand eine Rolle, wie viel frühere Erfahrung die Versuchspersonen mit Fragebögen haben (sind sie weniger routiniert, muss man selbstverständlich mehr dazu erklären). In jedem Fall muss bei der Erhebung auf die Anonymität viel Wert gelegt werden, was auch den Versuchspersonen bewusst gemacht werden soll.

Auch wenn man sich für ein Interview entscheidet, ist einiges zu erwägen. Man kann die Fragen im Voraus formulieren oder auch nur die hauptsächlichen Themenkreise grob festlegen. Im letzteren Fall spricht man von einem Leitfadeninterview, bei dem sowohl Forscher als auch Gewährspersonen einen größeren Freiraum haben. Man kann während des Interviews Notizen machen oder das Gespräch aufzeichnen; wenn es die Versuchsperson nicht stört, können sogar beide Vorgehensweisen kombiniert werden, um technische Fehler zu vermeiden (in den späteren Phasen der Arbeit kann eine Tonaufnahme das wortwörtliche Zitieren wesentlich erleichtern). Der Komfort der Versuchsperson sollte immer im Vordergrund stehen: grundsätzlich ist also für eine Atmosphäre zu sorgen, in der man sich offen unterhalten kann.

### 2.4.2 Triangulation

Im vorigen Kapitel wurden drei Möglichkeiten der Datenerhebung vorgestellt. Wenn man sich für eine empirische Forschung entscheidet, ist der Forschungsgegenstand optimalerweise aus gleich mehreren Perspektiven zu untersuchen, um ein detailliertes Gesamtbild zu erhalten. In der Regel arbeitet man mit drei Gesichtspunkten – daher auch die Bezeichnung dieses Verfahrens als Triangulation. Ohne Triangulation besteht nämlich die Gefahr, dass die Feststellungen des Forschers eher subjektiv ausfallen.

#### Arbeitshilfe – Forschungsperspektiven und -instrumente

Auch beim erwähnten Beispiel wurde der Forschungsgegenstand aus drei Perspektiven mit Hilfe von drei unterschiedlichen Instrumenten untersucht:

Lernende	• Lerntagebuch
Lehrperson	• Interview
Beobachter/in	• Unterrichtsprotokoll

Abb. 1: Forschungsperspektiven und -instrumente

- 1) Die Lernenden füllten ein Lerntagebuch aus, in dem sie ihren eigenen Lernprozess reflektieren konnten. Das Lerntagebuch ist einem Fragebogen ähnlich, in dem offene Fragen dominieren, die den Lernenden größere Freiheit bieten, ihre Meinung auszudrücken. Die Fragen richten sich auf den Lernprozess. Im Anhang dieser Studie sind zwei Beispiele für das Lerntagebuch zu finden, die zur Untersuchung konzipiert wurden. Wenn man sie vergleicht, kann man kleinere Unterschiede feststellen: Veränderungen erfolgten aufgrund der Erfahrungen und nahmen Rücksicht auf die Bedingungen, unter denen der Fragebogen ausgefüllt wurde, d.h. ob die Lernenden ihn gleich nach der Stunde bekommen konnten oder es nach der Stunde Zeit gab, speziell für die beobachtete Stunde einen Fragebogen zusammenzustellen.

- 2) Mit den Lehrpersonen wurde ein Leidfadeninterview geführt, für das einige Fragen und die Hauptthemen noch vor dem Interview gesammelt wurden. Der Rest der Informationen ergab sich aus einem vor Ort geführten Gespräch, das die Versuchspersonen ihren Gedanken und Vorlieben entsprechend mitdenken und mitgestalten konnten.
- 3) Die dritte Perspektive der Untersuchung war die der Beobachterin. Die Eindrücke wurden in Form eines Unterrichtsprotokolls festgehalten. Ein Beispiel dafür ist ebenfalls im Anhang zu finden.

Wird nach dem Prinzip der Triangulation gearbeitet, so muss hier damit gerechnet werden, dass die in die Forschung zu investierende Arbeit größer ist und entsprechend mehr Zeit in Anspruch nimmt. Man muss sich aber vor Augen halten, dass dadurch die Qualität der Arbeit und auch die Ergebnisse optimiert werden. Die hier vorzustellende Untersuchung war qualitativ angelegt, wobei die Methode der Fallanalyse verwendet wurde, die es erlaubt, die einzelnen Fälle tiefgreifend zu untersuchen und ein umfangreiches Bild über die Einstellung der Teilnehmer zur Gruppenarbeit zu bekommen. Die Fälle bildeten die beobachteten Gruppen. Insgesamt wurden vier solche Fälle ausgewählt, die die vier Gymnasialjahrgänge (Klassen 9–12) repräsentieren sollten.

Entscheidet man sich für eine Fallanalyse, soll man sich ein System erstellen, nach dem die Fälle ausgewählt werden. In meinem Fall war das entscheidende Auswahlkriterium, die Sekundärstufe II vollständig abzudecken.

#### 2.4.2 Ergebnisse aufeinanderbeziehen

Wenn man durch die Triangulation aus drei Quellen Daten sammelt und mit mehreren Fällen arbeiten möchte, hat man mit einer beträchtlichen Menge von Informationen zu rechnen, die zu einem Ganzen zusammengefügt werden müssen. Eine Schwierigkeit des Lerntagebuches liegt darin, dass es kompliziert ist, die auf die offenen Fragen gegebenen – gleichzeitig ebenfalls wertvollen und informativen – Antworten zu vergleichen und auszuwerten. Wenn man einen ersten Überblick bekommen möchte, kann man die Antworten je nach Frage in Tabellen zusammenfassen und – wenn möglich – mit Farben so markieren, dass man die Fragebögen oder Lern-

tagebücher durchnummeriert und sie später mit Hilfe dieses Codes identifiziert. Auf diese Weise wird die Anonymität der Versuchspersonen gewahrt, zugleich kann man aber erstens die einzelnen Fragen getrennt behandeln, zweitens auch genau nachvollziehen, wie die Antworten in einem Thema ausgefallen sind – und schließlich allgemeinere Zusammenhänge feststellen. Der folgende Kasten gibt ein Beispiel dafür, wie Informationen sortiert werden können (durch Halbfettdruck wurden hier positive Einstellungen markiert; die grau unterlegten Nummern weisen hingegen darauf hin, dass in der Äußerung auch negative Kritik formuliert wurde):

 **Arbeitshilfe – Zusammenstellung von Informationen aus der Datenerhebung**

*Írd le a szubjektív benyomásaid a csoportmunkával kapcsolatban (érdekes volt-e, szívesen vettél-e benne részt stb.):*

- 1 „**igen**, minden kreatív feladatot **szívesen**, érdeklődésem hatványozódik, ha ezt társakkal, akik hozzáadnak a munkához. Most az egyik legjobb németessel, nőtt a telj., hogy nem kelljen szégyenkezni”
- 2 „**érdekes** volt, hogy véletlenszerűen kerültünk egybe, nem a megszokott csoporttal dolgoztam. ez nehézségeket okozott és én nem élveztem (sosem szerettem a csop.munkát, nem a feladat hibája volt”
- 3 „**érdekes**, de ha a csop.társak aktívabbak lettek volna, jobban élveztem volna”
- 4 „**érdekes**, **szívesen**, mert olyanokkal dolgoztam együtt, akikkel nem szoktam”
- 5 „sokat segít, mindig **szívesen**, a mostanit is”
- 6 „**szívesen**, mert a csop. társaimmal könnyű volt együtt dolgozni”
- 7 „nagyon tetszett, én **szívesen**”
- 8 „**szeretek**, mert így sokkal motiváltabb vagyok”
- 9 „nem érdekes, **de szívesen** részt veszek a csop.munkákban”

Wenn man solche Zusammenfassungen erstellt hat, kann man anschließend die Antworten zu den anderen Fragen darauf beziehen und schließlich mit Informationen aus anderen Quellen vergleichen. Dieser Schritt ist



von großer Bedeutung, weil die drei Perspektiven nicht getrennt behandelt werden dürfen: Da sie drei Seiten eines Sachverhaltes beschreiben, müssen die Daten aus den drei Quellen unbedingt aufeinanderbezogen werden. Dabei muss man auch die Ausgangsfrage oder das Problem, von der/dem die Forschung ausging, ständig im Hinterkopf haben. Auch in der Phase, in der die Schlussfolgerungen gezogen werden, muss man sich diese Frage immer wieder ins Bewusstsein rufen.

### 2.4.3 Der Schreibprozess

Wenn man mit der Recherche fertig und die Datenerhebung in einem fortgeschrittenen Zustand ist, kann mit der Abfassung des theoretischen Teils der Arbeit begonnen werden. Da hier die für die empirische Untersuchung notwendigen Grundbegriffe eingeführt werden, ist dieser Teil von besonderer Bedeutung und kann gleich die Hälfte der gesamten Arbeit ausmachen. Wichtig ist darauf zu achten, dass man in der Informationsflut den roten Faden nicht verliert. Das Ziel ist es, sich selbst einen Überblick über die einzelnen Bereiche der Theorie zu verschaffen und die Informationen miteinander in Verbindung zu bringen. Dabei kann es sehr hilfreich sein, eine Gliederung mit den wichtigsten und unbedingt einzubeziehenden Gedanken anzufertigen. Die Gliederung dient als Leitfaden und kann ständig erweitert werden. Die in der Arbeit bereits formulierten Gedanken können auch mit jeweils unterschiedlicher Farbe markiert werden. Der Ausgangspunkt zur Gliederung kann ein vorläufiges Inhaltsverzeichnis sein, das immer wieder mit Notizen ergänzt wird bzw. werden kann.

Parallel zum Schreiben kann nach wie vor auch die Datenerhebung laufen. Dies ist ein langer Prozess, bei dem fortwährend im Auge zu behalten ist, ob die ausgewählten Fälle genügend Daten liefern. Sind die Daten nicht ausreichend, ist es einfacher, noch während dieser Zeit weitere Versuchspersonen/-gruppen ausfindig zu machen – später ist diese Phase nämlich kaum mehr nachzuholen.

Wenn die zur Untersuchung nötigen Daten vorliegen, kann man mit deren Auswertung beginnen. Zuerst müssen die Stundenbeobachtungen gründlich vorbereitet werden; darauf folgen die weiteren Dokumente: die Interviews sowie die Ergebnisse des Fragebogens oder des Lerntagebuches. Das ist der intensivste Teil der Arbeit und verlangt viel Konzentration und

Ausdauer. Es lohnt sich, einen Fall innerhalb kurzer Zeit auszuwerten, damit man die Informationen aus den verschiedenen Quellen gleichzeitig im Kopf hat. Am besten ist es, wenn ein Fall innerhalb eines Tages ausgewertet werden kann; aber auch wenn dies nicht immer möglich ist, soll man in dieser Phase danach streben, täglich mehrere Stunden durchgehend der genannten Aufgabe zu widmen.

Aus den für meine Studie gesammelten Beobachtungen und Daten wurde anschließend ein Fließtext erstellt, der mit den vielen Informationen jedoch zunächst etwas unübersichtlich war und deshalb innerhalb der einzelnen Kapitel auch in Unterkapitel und (Teil-)Abschnitte weiter aufgeteilt wurde. Diese Einteilung folgte bei allen Fällen dem selben Muster, um die Fälle auch leichter und adäquater miteinander vergleichen zu können. Wie das Gerüst eines Kapitels im empirischen Teil der Arbeit aussah, lässt sich folgendem Ausschnitt aus dem Inhaltsverzeichnis entnehmen:

### Textprobe 5 – Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis

#### 8.1.1 Fall 1

##### 8.1.1.1 Die Beobachtung

###### 8.1.1.1.1 Der Kontext

###### 8.1.1.1.2 Phasen der Stunde

###### 8.1.1.1.3 Lehr- und Lernziele und Sozialformen

###### 8.1.1.1.4 Funktion der Gruppenarbeit

##### 8.1.1.2 Das Lerntagebuch

###### 8.1.1.2.1 Der Kontext

###### 8.1.1.2.2 Auswertung der Ergebnisse

##### 8.1.1.3 Das Interview

##### 8.1.1.4 Die komplexe Betrachtung der Gruppenarbeit

Aus diesem Auszug des Inhaltsverzeichnisses ist ersichtlich, dass alle drei Perspektiven, die im Sinne der Triangulation ausgewählt wurden, zuerst getrennt analysiert werden. In jedem Fall endet die Analyse aber mit einer komplexen Betrachtung des Forschungsgegenstandes Gruppenarbeit.

Dem Betreuer der Arbeit kommt wahrscheinlich während des Schreibprozesses die wichtigste Rolle zu, da er dessen Fortschritt beaufsichtigt und

die Entfaltung der Arbeit begleitet. Wenn Fragen oder Unsicherheiten bezüglich Methodologie oder konkreter Ergebnisse auftauchen, ist der Betreuer der wichtigste und oft der einzige Ansprechpartner. Es ist wichtig, dass möglichst regelmäßig Beratungsgespräche stattfinden, damit der gesamte Arbeitsprozess transparent bleibt. Der Betreuer funktioniert nicht nur als Experte des Themas, sondern ist trotz der engen Zusammenarbeit auch der Außenstehende, der die Ergebnisse z.B. aus der Leserperspektive beurteilen – und nicht zuletzt zur weiteren Arbeit ermutigen – kann.

Die Dokumente, die während der Untersuchung entstehen (Unterrichtsprotokolle, Lerntagebücher und Transkription der Interviews) werden im Anhang untergebracht. Bei der Dokumentation sind die genauen Angaben wichtig, also wann und mit wem ein Interview geführt, wo und mit welcher Gruppe das Lerntagebuch gemacht wurde, und zwar auch dann, wenn diese Angaben wegen Datenschutz letztendlich nicht mitgeteilt werden – der Forscher muss nämlich ganz genau im Klaren darüber sein, welches Dokument zu welcher Gruppe gehört und sich von welchem Zeitpunkt datiert. Diese Dokumente zeugen auch von der Objektivität der Forschung und beweisen, dass die Ergebnisse aufgrund einer fundierten und umsichtig durchgeführten empirischen Untersuchung entstanden sind.

Natürlich darf man nie vergessen, dass die Arbeit am Text nicht mit dem letzten Satz endet. Auch nach Abschluss des eigentlichen Schreibprozesses soll man genügend Zeit für die Korrektur (s. hierzu den Beitrag von Vanessa Urbanz in diesem Band) und das Lektorieren des Textes lassen. Über die Anforderungen zur Formatierung (Zitate, Fußnoten usw.) und zur Länge des Textes soll man sich im Voraus informieren, um bei der Korrektur Zeit zu sparen.

Nach all diesen Schritten entsteht der wertvollste Teil der Arbeit, in dem die eigenen Beobachtungen, Behauptungen und Ergebnisse festgehalten sind. Ein Beispiel für die komplette Fallanalyse aus meiner hier vorgestellten Arbeit ist auf den folgenden Seiten zu lesen (das einschlägige Lerntagebuch [Lerntagebuch 1] und das Unterrichtsprotokoll werden im Anhang untergebracht).

## Textprobe 6 – Beispiel für eine komplexe Fallbeschreibung

### 8.1.2 Fall 2

#### 8.1.2.1 Die Beobachtung

- **Schule:** ein vier-/fünfklassiges Gymnasium in Budapest
- **Klasse:** 12. Klasse
- **Datum:** 7. April 2014

#### 8.1.2.1.1 Der Kontext

- **Dauer:** Die beobachtete Einheit war ein Teil einer Doppelstunde und dauerte etwa 50 Minuten.
- **Anzahl der Lernenden:** 12 Lernende waren in der Stunde präsent, es gab zwei Abwesende.
- **Thema der Stunde:** Tiere.
- **Verwendete Arbeitsmaterialien:** Innerhalb dieses Themas wurden die Textsorten Bericht, Kommentar und Glosse, d.h. ihre Charakteristika unter besonderer Berücksichtigung der Stilmittel behandelt. Im Mittelpunkt der Gruppenarbeit standen die Glosse und ihr wichtigstes Stilmittel, die Ironie.

#### 8.1.2.1.2 Phasen der Stunde

Die beobachtete Unterrichtseinheit lässt sich in vier Phasen einteilen:

- In der Einstiegsphase stand die Wiederholung des Wortschatzes der Lektion im Mittelpunkt.
- In der nächsten Phase erfolgte die Kontrolle der Hausaufgaben, was zugleich als Vorbereitung der Gruppenarbeit gilt. Die Schüler hatten die Aufgabe, einen deutschsprachigen Artikel zu suchen und mit Hilfe des Artikels einen ungarischen Text zu verfassen. In der Stunde lasen einige Schüler ihren Text vor und die Anderen mussten die Textsorte erraten. Diese Aufgabe diente auch zur Wiederholung und Festigung der Charakteristika der behandelten Textsorten. Den Titel der Artikel hatten die Lernenden der Lehrperson schon früher zugeschickt.
- In der nächsten Phase wurden Gruppen gebildet und die einzelnen Gruppen konnten einen beliebigen Titel auswählen. Die Aufgabe der Gruppe war, eine Glosse zum ausgewählten Titel zu verfassen.

- *In der abschließenden Phase erfolgte die gemeinsame Präsentation der erstellten Texte. In den letzten zwei Phasen war Gruppenarbeit die dominante Sozialform.*
- *In der vierten Frage wurde nach den Schwierigkeiten der Lernenden in der Gruppenarbeit gefragt.*
- *Die fünfte Frage richtete sich auf die Erhöhung der Wirksamkeit der Gruppenarbeit.*

*Die Gruppenbildung erfolgte auf der Basis der Sympathie bzw. vor allem nach der Sitzordnung. In den Gruppen arbeiteten die Lernenden weitgehend selbständig, der Eingriff der Lehrperson war also nicht notwendig und wurde auch nicht verlangt. Die Lehrperson nahm während der Gruppenarbeit bloß die Rolle des Beobachters ein (das ausführliche Beobachtungsprotokoll s. im Anhang).*

#### **8.1.2.1.3 Lehr- und Lernziele, Sozialformen**

<i>Phase</i>	<i>Lehr- und Lernziele</i>	<i>Sozialform</i>
<b>1.</b>	<i>Aktivierung der Vorkenntnisse, Einführung zum Thema</i>	<i>Plenum</i>
<b>2.</b>	<i>Vorbereitung der Gruppenarbeit, Bewusstmachung, Fehlerkorrektur, Förderung der reflexiven Kompetenz, Stilmittel erkennen</i>	<i>Plenum</i>
<b>3.</b>	<i>Planung der Arbeitsprozesse, Förderung der Schreibfertigkeit, Vertiefung und Anwendung der Kenntnisse über die behandelten Textsorten und ihre Stilmittel</i>	<i>Gruppenarbeit</i>
<b>4.</b>	<i>Förderung der Vortragsweise, Wortschatzerweiterung, Bewusstmachung</i>	<i>Gruppenarbeit, Plenum</i>

*Tab. 4: Lehr- und Lernziele bzw. Sozialformen in Fall 2*

#### **8.1.2.1.4 Funktion der Gruppenarbeit**

*Im Mittelpunkt der Gruppenarbeit stand die Förderung der Schreibfertigkeit. In den Gruppen konnten sich die Lernenden die kennen gelernte Textsorte mit den passenden Stilmitteln dadurch bewusst machen, dass sie*

einen entsprechenden Text verfassten. In den Gruppen konnten sie verschiedene Ideen besprechen, Entscheidungen treffen und einander helfen. Dadurch trat das soziale Lernen in den Vordergrund. Außerdem kam dem sprachlichen Aspekt eine wichtige Rolle zu, weil die Lernenden einen anspruchsvollen und für ihr Alter und für ihre Erfahrungen schwierigen Text verfassen mussten.

Da es um eine schwierige und komplexe Aufgabe ging, bei der die Lernenden auf viele Aspekte (Textsorte, Stilmittel, sprachliche Richtigkeit, Inhalt) achten mussten, war die Sozialform der Gruppenarbeit eine richtige Wahl, weil die Gruppenmitglieder durch die gegenseitige Unterstützung und das Sammeln von Ideen bzw. durch die Aufteilung der Aufgaben ein gemeinsames Produkt verwirklichen konnten. Auch der Planung der Verwirklichung kam eine große Rolle zu, worauf die Lehrperson die Lernenden explizit aufmerksam machte.

### **8.1.2.2 Das Lerntagebuch**

#### **8.1.2.2.1 Der Kontext**

Die beobachtete Klasse besuchen insgesamt 14 Lernende, 12 davon waren in der Stunde anwesend und füllten ein Lerntagebuch aus. Ähnlich dem ersten Fall bestand das Lerntagebuch aus zwei Teilen. Im ersten Teil bezogen sich die Fragen auf die Gruppenarbeit, die in der Stunde organisiert wurde. Im zweiten Teil des Lerntagebuches wurden die Lernenden darum gebeten, ihre Gedanken zu verallgemeinern und ihre Meinung zur Sozialform Gruppenarbeit zu äußern. Der Unterschied in diesem Fall war, dass die Lernenden bei der ersten Frage die konkreten Aufgaben vorgelegt bekamen und nur ihre Kommentare hinzufügen sollten. Darüber hinaus gab es in dieser Gruppe eine zusätzliche Frage. Die Lernenden mussten beschreiben, was für Vorstellungen sie über die Aufgabe vor und während der Gruppenarbeit hatten. Aus organisatorischen Gründen wurden die Lerntagebücher nicht direkt nach der Stunde, sondern erst am nächsten Tag ausgefüllt.

#### **8.1.2.2.2 Auswertung der Ergebnisse**

##### **A) Frage 1**

Bei der Bestimmung der Aufgaben sowie ihrer Ziele und ihrer Nützlichkeit kann man feststellen, dass sich ein sehr buntes Bild aus den Antworten entfaltet, die in der folgenden Tabelle zusammengestellt sind:

	<i>Feladat</i>	<i>Cél</i>	<i>Hasznosság</i>
1.	<i>Keress egy állatokról szóló német nyelvű cikket, és írd belőle magyarul hírt / glosszát / tudósítást / kommentárt.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Kennenlernen des neuen Wortschatzes (2)</i></li> <li>▪ <i>Kennenlernen und Anwendung der verschiedenen Stilmittel (7)</i></li> <li>▪ <i>Entwicklung der Fertigkeit Übersetzen (3)</i></li> <li>▪ <i>Förderung des Textverstehens (3)</i></li> <li>▪ <i>Entwicklung des Formulierens (1)</i></li> <li>▪ <i>Zusammenfassung (1)</i></li> <li>▪ <i>Vertiefung (1)</i></li> <li>▪ <i>Textarbeit (1)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Übersetzen aus dem Deutschen ins Ungarische</i></li> <li>▪ <i>Man musste die Stilmittel nicht nur erkennen sondern auch anwenden.</i></li> <li>▪ <i>Entwicklung der Fertigkeit Übersetzen</i></li> <li>▪ <i>Dieses Wissen kann man im Alltag anwenden.</i></li> <li>▪ <i>Ich habe mehrere deutschsprachige Texte durchgelesen.</i></li> <li>▪ <i>wichtig für das Abitur</i></li> <li>▪ <i>nützlich</i></li> <li>▪ <i>auf Deutsch lesen</i></li> <li>▪ <i>Nützlich, wegen des Wortschatzes und des Themas, und wird auch in der Zukunft nützlich sein.</i></li> <li>▪ <i>Kennenlernen und Anwendung der Stilmittel</i></li> <li>▪ <i>Wortschatzerweiterung</i></li> </ul>

Tab. 5.1: Schülerantworten auf Frage 1

	<i>Feladat</i>	<i>Cél</i>	<i>Hasznosság</i>
2.	<i>Adj másik címet az eredeti szövegnek.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Kreativität (3)</i></li> <li>▪ <i>passenden Titel finden (knapp / erregt Aufmerksamkeit / entspricht dem Text) (3)</i></li> <li>▪ <i>Zusammenfassung (4)</i></li> <li>▪ <i>Schlüsselwörter des Textes finden (1)</i></li> <li>▪ <i>Wortschatz (1)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Entwicklung der Kreativität (4)</i></li> <li>▪ <i>einen Text in ein Paar Wörtern zusammenfassen</i></li> <li>▪ <i>notwendig wegen der Grammatik</i></li> <li>▪ <i>sprachliches Spiel, das auch in der Muttersprache schwierig ist</i></li> <li>▪ <i>selbständiges Denken</i></li> <li>▪ <i>den Merkmalen entsprechenden Stil auswählen, passenden Titel geben</i></li> <li>▪ <i>Textverstehen</i></li> <li>▪ <i>nicht so nützlich</i></li> </ul>

Tab. 5.2: Schülerantworten auf Frage 1



	<i>Feladat</i>	<i>Cél</i>	<i>Hasznosság</i>
3.	<p><i>Olvasd fel az elkészült magyar cikket, és nevezd meg a műfaját. Fogalmazd meg, hogy miből lehet rájönni.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Erkennen und Wiederholung der Stilmittel (6)</i></li> <li>▪ <i>Üben des Sprechens</i></li> <li>▪ <i>Damit wir mutiger vor vielen Menschen sprechen können.</i></li> <li>▪ <i>Bewertung des Textes</i></li> <li>▪ <i>Wir erlernen das zuerst auf Ungarisch, dann geht das leichter auf Deutsch.</i></li> <li>▪ <i>Förderung der Kompetenz der Textanalyse</i></li> <li>▪ <i>Textverstehen, Hörverstehen</i></li> <li>▪ <i>Verteidigung der eigenen Arbeit</i></li> <li>▪ <i>selbständiges Denken</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Kennenlernen und Festigung der Stilmittel und ihre Wirkung auf die Textsorte (3)</i></li> <li>▪ <i>Kontrolle der Kenntnisse über die Stilmittel</i></li> <li>▪ <i>aus den Fehlern der Anderen lernen</i></li> <li>▪ <i>andere Ideen kennen lernen (2)</i></li> <li>▪ <i>Danach war das Schreiben auf Deutsch einfacher.</i></li> <li>▪ <i>den eigenen Text (vor Anderen Menschen) vortragen (2)</i></li> <li>▪ <i>Wir haben aus eigener Erfahrung die Gesichtspunkte der Textproduktion kennen gelernt. Daran kann man sich besser erinnern.</i></li> <li>▪ <i>Konzentration</i></li> <li>▪ <i>Wir werden bewandeter sein, wenn wir deutsche Texte lesen.</i></li> </ul>

Tab. 5.3: Schülerantworten auf Frage 1

	<i>Feladat</i>	<i>Cél</i>	<i>Hasznosság</i>
4.	<i>A csoportban válaszlatok egy címet, és írjatok hozzá glosszát.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Entwicklung der Gruppenarbeit (3)</i></li> <li>▪ <i>Entwicklung der Kooperation</i></li> <li>▪ <i>Textproduktion auf Deutsch (2), in einem schwierigeren Stil</i></li> <li>▪ <i>das Gelernte in einer anderen Sprache einsetzen</i></li> <li>▪ <i>Hervorhebung der Stilmittel</i></li> <li>▪ <i>Wortschatz</i></li> <li>▪ <i>selbständige Kreativität</i></li> <li>▪ <i>unser Wissen durch andere Ideen bereichern</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Entwicklung der Kooperation, gemeinsame Entscheidungen (3)</i></li> <li>▪ <i>Kreativität (3)</i></li> <li>▪ <i>Textproduktion, das Gelernte ausprobieren, selbständig schreiben (4)</i></li> <li>▪ <i>sprachliche Entwicklung</i></li> <li>▪ <i>Ideen der Anderen memorieren</i></li> <li>▪ <i>nützlich</i></li> <li>▪ <i>das war das Nützlichste</i></li> </ul>
5.	<i>Írjátok fel a táblára az új szavakat, amelyeket használtatok.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Wortschatzerweiterung (7)</i></li> <li>▪ <i>Hilfe beim Textverstehen (3)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Wortschatzerweiterung (4)</i></li> <li>▪ <i>Hilfe beim Textverstehen (5)</i></li> <li>▪ <i>leichter merken können</i></li> <li>▪ <i>nützlich (2)</i></li> </ul>

Tab. 5.4-5: Schülerantworten auf Frage 1

	<i>Feladat</i>	<i>Cél</i>	<i>Hasznosság</i>
6.	<i>Olvassátok fel a glosszátókat.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Die anderen unterhalten</i></li> <li>▪ <i>Aussprachetraining (4)</i></li> <li>▪ <i>Bewertung</i></li> <li>▪ <i>Förderung der mündlichen Sprachproduktion (3)</i></li> <li>▪ <i>das Vortragen üben (3)</i></li> <li>▪ <i>sich die anderen anhören</i></li> <li>▪ <i>Hörverstehen</i></li> <li>▪ <i>die Angst bekämpfen</i></li> <li>▪ <i>erkennen, wie die anderen die Aufgabe gelöst haben</i></li> <li>▪ <i>austauschen</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>vor anderen sprechen üben (4)</i></li> <li>▪ <i>Aussprachetraining</i></li> <li>▪ <i>Förderung der mündlichen Sprachproduktion</i></li> <li>▪ <i>Lösungen der anderen Gruppen kennenlernen (2)</i></li> <li>▪ <i>Lösungen und Fehler der anderen Gruppen analysieren können</i></li> <li>▪ <i>(sehr) nützlich (2)</i></li> </ul>

Tab. 5.6: Schülerantworten auf Frage 1

Aus der Tabelle ist es ersichtlich, dass es hier schon wiederkehrende Antworten bei der Bestimmung der Ziele gibt, wobei die Antworten eine große Varianz aufweisen. Insgesamt ist die Beurteilung sehr positiv. Nur eine einzige negative Antwort kam vor, und zwar auf die zweite Frage: Ein Lernender fand die Aufgabe, dem Text einen neuen Titel zu geben, nicht nützlich. Es ist positiv zu bewerten, dass die Lernenden die Entwicklung der Kooperation als Ziel und als Nutzen hervorhoben. Außerdem wurde in mehreren Fällen betont, dass sie voneinander lernen und die Ideen der Anderen kennen lernen konnten. Des Weiteren ist es ebenfalls erwähnenswert, dass die Lernenden bei Aufgabe 5 (unbekannte Wörter an die Tafel schreiben) als Ziel nannten, den Anderen beim Textverstehen zu helfen. Oft kommt es vor, dass die gleichen Ideen sowohl unter „Ziel“ als auch unter „Nützlichkeit“ erscheinen, was bereits an sich als Erfolg bezeichnet werden kann. Ein Beispiel dafür ist die Entwicklung der Kreativität, die in vielen Antworten und an mehreren Stellen erwähnt wird.

**Frage 2**

Alle zwölf Lernenden, die das Lerntagebuch ausfüllten, hatten eindeutig eine positive Einstellung zur Gruppenarbeit. Sie hoben allerdings sehr unterschiedliche Aspekte hervor. Ein Teil der Lernenden betonte die Sozialform selbst, also die Zusammenarbeit, die Kooperation, und dass sie voneinander lernen und einander helfen konnten. Mehrere hoben besonders hervor, dass jedes Gruppenmitglied gleichmäßig mitarbeitete. Eine Person schrieb, dass es für sie vorteilhaft war, dass sie mit Partnern auf dem gleichen Sprachniveau zusammenarbeiten konnte. Weitere erwähnten die Möglichkeit, dass sie Fehler gegenseitig korrigieren konnten. Der andere Teil der Lernenden konzentrierte sich auf die Aufgabenstellungen und auf das Thema und betonte die Nützlichkeit, sich mit publizistischen Texten und den unterschiedlichen Stilmitteln bzw. ihrer Wirkung zu beschäftigen. Ein dritter Typ der Antworten ging auf die Atmosphäre ein, die in den Gruppen herrschte. Auch diesbezüglich fallen die Antworten positiv aus. Diese Lernenden bezeichneten die Gruppenarbeit als Spaß und unterstrichen die gute Laune und die witzige Gestaltung der Arbeit.

**Frage 3**

Drei Personen erwähnten, dass sie die Gruppenmitglieder schon kannten und die Gruppenarbeit nicht viel zum gegenseitigen Kennenlernen beitrug. Die Mehrheit der Lernenden war aber der Meinung, dass diese Gruppenarbeit doch auch in dieser Hinsicht vorteilhaft war. Eine Person erwähnte, dass sie mit Mitschülern zusammenarbeitete, mit denen sie sich normalerweise nicht unterhält. Eine weitere Person fand, dass ihre Beziehung dadurch enger wurde. Weiterhin tauchte der Gedanke auf, dass eine Person durch ihre Ideen besser kennen gelernt werden kann. Aspekte wie Kompromissbereitschaft und Kreativität wurden hervorgehoben. Ein anderer Lernender schrieb, dass es gut ist, immer mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten. Weitere Aspekte waren, dass in der Gruppenarbeit alle ihre Meinung sagen können und die Gruppenmitglieder sich darüber austauschen können. Außerdem entsteht am Ende ein gemeinsames Produkt.

Auch aus den Antworten, die die Befragten zum Aspekt Kooperation gaben, stellt sich heraus, dass es sich in diesem Fall um eine sehr empathische Gruppe handelt. Das zeigt sich an den folgenden Antworten:

*„Es ist wichtig, den Anderen die Möglichkeit zu geben, in der Aufgabe mitzuwirken, sonst können sie die Sprache nicht üben.“*

*„Die Zusammenarbeit wird immer verwirklicht. Man arbeitet auch mit den Mitgliedern der Gruppe zusammen, die weniger zur Arbeit beitragen können, damit auch ihre Ideen verwirklicht werden.“*

*Auch weitere Lernende betonten die Wichtigkeit der Zusammenarbeit und stellten fest, dass sie bei ihnen gut funktionierte. Zwei Schüler gingen auch darauf ein, dass es wichtig ist zu lernen, wie man zusammenarbeiten kann, weil das auch später am Arbeitsplatz von großer Bedeutung sein kann.*

*Laut mehrheitlicher Meinung der Gruppe trugen die Aufgaben zu ihrer sprachlichen Entwicklung bei. Folgende Aspekte der sprachlichen Entwicklung wurden erwähnt:*

- *Textproduktion*
- *Stile und Stilmittel (Ironie) kennen lernen*
- *Textverstehen*
- *Sprechen*
- *Wortschatz.*

*Auch beim Punkt der sprachlichen Entwicklung tauchte die Einsicht auf, dass die Gruppenmitglieder voneinander lernen und die Fehler der anderen verbessern konnten. Zwei Lernende schrieben, dass zur Entwicklung vor allem nicht diese Typen von Aufgaben beitragen.*

#### **Frage 4**

*Nur fünf Personen gaben an, Schwierigkeiten während der Gruppenarbeit gehabt zu haben. Drei Antworten richteten sich auf die Ideen: zwei Personen hoben hervor, dass es schwierig war, eine Idee auszuwählen; die dritte Person behauptete, dass es nicht einfach war, eine Idee so zu entfalten, dass jeder Mitsprache haben konnte. Zwei weitere Lernende hatten sprachliche Schwierigkeiten bzw. Probleme mit der Komplexität (d.h. dass sie gleichzeitig auf die sprachliche Richtigkeit und auf die Lösung der Aufgabe achten sollten). Außerdem gab eine Person an, dass sie Schwierigkeiten hatte, den Charakteristika der Textsorte gerecht zu werden.*

#### **Frage 5**

*Drei Befragte gaben an, mit der Wirksamkeit der Gruppenarbeit zufrieden gewesen zu sein. Andere schlugen die Motivation durch eine Note, kleinere*

*Gruppen (2), eine „größere Aufsicht“ und schwierigere Aufgaben vor. Zwei Personen beklagten sich darüber, dass sie nicht genug Zeit hatten. Außerdem wurde auch erwähnt, dass die Gruppenmitglieder eine gute Beziehung zueinander haben sollen, um leichter einen Kompromiss finden zu können. Darüber hinaus wurde auch betont, dass jedes Gruppenmitglied aktiv sein muss und die Sozialform der Gruppenarbeit oft eingesetzt werden soll.*

### **Frage 6**

*Über die Vorstellungen vor und während der Gruppenarbeit schrieb der große Teil der Lernenden, dass sie nicht wussten, dass die Aufgaben die Gruppenarbeit vorbereiteten, und die Hälfte der Teilnehmer war nicht so begeistert wie in der Gruppenarbeit selbst. Zwei Personen gaben an, sehr gespannt gewesen zu sein, weil sie nicht wussten, was die Aufgabe sein würde. Eine Person betonte, dass ihr diese Phase gefiel, weil der Druck auf sie nicht so groß war wie in der Stunde. Zwei Schüler fanden interessant, deutschsprachige Artikel zu lesen, und eine Person war der Meinung, dass es viel schlechter war, alleine zu arbeiten.*

*Die Mehrheit der Gruppe zeigte in ihren Antworten eine sehr positive Einstellung zur Gruppenarbeit. Unter den Kommentaren wurden wiederum die Kooperation, die Arbeitsteilung, das Lernen von den anderen und die Möglichkeit der Anwendung der eigenen Ideen erwähnt. Eine Person bezeichnete die Aufgabe als eine große Anforderung, fügte aber sogleich hinzu, dass ihr die Verwirklichung gefiel. Eine andere Person betonte, dass zum Erfolg auch beitrug, dass sie mit Partnern zusammenarbeiten konnte, zu denen sie sowieso einen guten Kontakt hat. Ein Lernender ging allerdings auch darauf ein, dass es schwierig ist, alle Schüler gleichzeitig zu motivieren, und eine andere Person hielt fest, dass es, obwohl sie sich die Ideen in der Gruppe anhörten, keine echte Arbeitsteilung gab. Insgesamt zeugt dieser Überblick m.E. von einer weitgehend positiven Einstellung.*

B)

*Die Lernenden hoben insgesamt acht Bereiche hervor, in denen die Vorteile der Gruppenarbeit zum Vorschein kommen:*

- *Zusammenarbeit, Kompromissbereitschaft, Kooperation, Anpassungsfähigkeit*

- Wichtigkeit für die Zukunftsperspektiven und die Arbeitswelt
- Aufmerksamkeit, Toleranz und Respekt den anderen gegenüber zeigen
- Organisieren der Arbeitsprozesse, Arbeitsteilung
- Konflikte und Probleme lösen
- sprachliche Entwicklung
- Teamgeist
- gute Gesellschaft, Wohlbefinden.

*Von der Liste wurden in den Kommentaren die ersten zwei Bereiche am häufigsten erwähnt. Bis auf eine Stellungnahme waren die Meinungen ausschließlich positiv. Ein Lernender behauptete, dass er die Gruppenarbeit in sprachlicher Hinsicht nicht nützlich findet.*

### 8.1.2.3 Das Interview

- **Befragte:** Lehrperson
- **Ort:** Aula der Schule
- **Datum:** 7. April 2014

*Aus dem Interview mit der Lehrperson geht hervor, dass sie mit der Arbeit der Lernenden sehr zufrieden war, da die Präsentationen von ernsthafter Arbeit zeugten. Den Gruppen gelang es größtenteils, die Glosse den behandelten Stilmitteln entsprechend zu formulieren, und unter den Schülertexten gab es einige sehr kreative Lösungen. Daher kann man die Gruppenarbeit auch als erfolgreich bezeichnen. Ein weiterer guter Aspekt war, dass alle Präsentationen gemeinsam erfolgten, d.h. die ganze Gruppe stellte sich vor der Klasse auf und alle Mitglieder lasen einen Abschnitt vor.*

*Die Lehrperson betonte, dass sie diese Sozialform dann einsetzt, wenn es ihrer Meinung nach wirklich einen Sinn hat. Die Gruppenbildung erfolgte jetzt auf der Basis der Sympathie, manchmal werden die Gruppen aber auch zufällig eingeteilt. Die Arbeit in der Gruppe oder das Produkt werden zwar nicht bewertet, aber die Gruppen bekommen ein mündliches Feedback über die Realisierung der Aufgabe. Immer wird die positive Seite der Ergebnisse betont, allerdings wird auch auf ausgewählte Fehler eingegangen, die oft mit Hilfe der anderen Gruppen geklärt werden.*

*Ein wichtiger Punkt ist, dass die Gruppen in der Phase des Schreibens auch das Wörterbuch benutzen durften. Dazu haben sie in der Stunde oft die Möglichkeit, sind es also gewohnt, mit dem Wörterbuch zu arbeiten.*

*Aus der Beobachtung wie aus dem Interview wird klar, dass die Lehrperson die Arbeit in der Stunde bewusst plant und ihre Pläne bewusst umsetzt, was ihre fachliche und didaktische Kompetenz widerspiegelt. Auch ist sie in der Lage, ihre Entscheidungen und Handlungen zu reflektieren.*

#### **8.1.2.4 Die komplexe Betrachtung der Gruppenarbeit**

*Im Folgenden werden die Daten aus den drei Informationsquellen zusammenfassend bewertend aufeinanderbezogen.*

- *Wenn man die Antworten der Lernenden unter die Lupe nimmt, kann man feststellen, dass sie die Unterrichtsgeschehnisse sehr differenziert und tief reflektieren können. Aus den Antworten wird klar, dass bei ihnen die Möglichkeit, voneinander und aus den Ideen ihrer eigenen Mitschüler lernen zu können, von großer Bedeutung ist. Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Toleranz und Akzeptanz haben für sie einen hohen Stellenwert. Man kann behaupten, dass alle eine positive Einstellung zur Gruppenarbeit haben, auch wenn sie nicht überall die Möglichkeit der Entwicklung sehen. Sie erkannten und erlebten die Funktion der Gruppenarbeit und äußerten sich auch dazu. Viele vertraten auch die Meinung, dass die Vorteile der Gruppenarbeit auch außerhalb der Schule (etwa am zukünftigen Arbeitsplatz) greifbar werden.*
- *Auch die Lehrperson war mit der Arbeit der Lernenden und mit den Ergebnissen zufrieden. Sie sagte, dass die Lernenden in der zwölften Klasse die Sozialform Gruppenarbeit gut kennen, sie wissen, wie sie bei dieser Form vorgehen müssen, obwohl sie nicht allzu oft, nur wenn es einen Sinn hat, eingesetzt wird. Auch aus anderen Sozialformen wissen sie, welche Hilfsmittel sie benutzen können, die sie auch tatsächlich verwenden, was die Anzahl der Lehrereingriffe senkt.*
- *Von der Lehrperson wurde die Gelegenheit zur Zusammenarbeit geschaffen und die Gruppen konnten diese Möglichkeit nutzen. Während der Gruppenarbeit arbeiteten die Lernenden weitgehend selbständig und diszipliniert. Die Präsentation erfolgte gemeinsam, was eine schöne Abrundung der Stunde ergab. Die Zusammenstellung der thematischen Einheit, von der Einführung des Themas, die in mehreren Stunden lief, bis zur Präsentation der in der neuen Textsorte verfassten Schülertexte, zeugt von großer Bewusstheit in der Unterrichtsplanung. Das Ergebnis der bewussten Planung und Ausführung zeigte sich schließlich in der Arbeit der Lernenden.*



Wenn sowohl der theoretische Teil, als auch die Auswertung der Daten ausformuliert vorliegen, ist es wichtig, auf Abstand zu gehen und die ganze Arbeit gleichsam „von oben“, quasi aus der Vogelperspektive zu betrachten. Diese Distanz zur bisherigen Arbeit braucht man, um eine angemessene Zusammenfassung erstellen zu können. Im Fazit sollen die wichtigsten Erkenntnisse und Ergebnisse der Datenerhebung überblickt, d.h. die ursprüngliche Fragestellung soll noch ein letztes Mal bewusst gemacht und reflektiert werden. Im Folgenden kann die gekürzte Version der Zusammenfassung der eigenen Forschung gelesen werden.

### Textprobe 11 – Beispiel für Zusammenfassung

*In der vorliegenden Arbeit wurde von der Hypothese ausgegangen, dass die Erfolgsbedingungen der Gruppenarbeit optimiert werden können. Diese Hypothese wurde im Rahmen der empirischen Untersuchung überprüft.*

*Man kann feststellen, dass die Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht zwei Funktionen erfüllt. Einerseits trägt sie zur Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit bei, andererseits schafft sie Raum für das soziale Lernen. Aus diesem Grund kann man sagen, dass die Schüler zwei Rollen in der Gruppenarbeit übernehmen: Einerseits nehmen sie als Sprachlernende, andererseits als soziale Wesen an der Gruppenarbeit teil. Diese zwei Aspekte zeigen sich eindeutig an den Antworten der Lernenden in den Lerntagebüchern. In allen Fällen gingen sie darauf ein, dass sie auch etwas **Sprachliches** während der Gruppenarbeit erlernten. Am meisten werden die Wortschatzerweiterung, die Textproduktion und die Kommunikation in der Fremdsprache oder einfach das Sprechen erwähnt. Der Entwicklung der Fertigkeit Sprechen wird auch eine große Bedeutung zugeschrieben. Diese Kompetenz wird außerdem auch deshalb häufig erwähnt, weil die Präsentation der Ergebnisse der Gruppenarbeit in jedem Fall mündlich und im Allgemeinen durch die Mitwirkung aller Gruppenmitglieder erfolgte. Diese Konstellation bewerten die meisten Lernenden als sehr positiv und betrachten sie als eine hervorragende Möglichkeit des Übens. Auch die befragten Lehrpersonen hoben die Rolle der Präsentation hervor, die mit keiner Note, dafür aber in Form mündlicher Rückmeldungen bewertet wird, wobei der Akzent auf den Lobesworten liegt. Darüber hinaus kommen aber zahlreiche andere, je nach Aufgabentyp variierende Bereiche vor.*

In jedem Fall wird von der Mehrheit der Lernenden erkannt und meistens als positiv bewertet, dass sie in der Gruppenarbeit die Möglichkeit haben, voneinander zu lernen. In den Fällen 2–4 werden auch in diesem Zusammenhang sprachliche Aspekte erwähnt, aber besonders bei Fall 1 ist es typisch, dass die Lernenden betonten, durch die Arbeit in Gruppen **neue Kenntnisse** in einem bestimmten Thema erlangt zu haben. Außerdem wird Phänomenen wie **Kooperation**, **Arbeitsteilung** und gegenseitige **Hilfeleistung** eine hervorragende Rolle zugeschrieben. Auch der Gedanke erschien, dass die Hilfeleistung wichtig ist, damit auch andere lernen können und die Ideen der anderen Mitglieder verwirklicht werden. Daneben wurde zum Ausdruck gebracht, dass die Verwirklichung eigener Ideen ein gutes Gefühl bereitet. Bereits hinter diesen zwei Gesichtspunkten stecken Erfolge vieler Art. Diese Antworten können mit dem Standpunkt der Lehrpersonen, die die Übernahme der **Verantwortung** für ein wichtiges Erziehungsziel halten, leicht in Verbindung gebracht werden.

Viele brachten auch die **Zukunftsperspektive** zum Ausdruck und meinten, dass sie sich in der Gruppenarbeit durch das Erlernen der Arbeitsteilung etwa auf die Welt der Arbeit vorbereiten können. Außerdem wurden andere Alltagssituationen wie das Leben im Ausland und der Umgang mit deutschen Muttersprachlern erwähnt. Das häufige Vorkommen dieser Antwort zeigt, dass es hier um eine Schlüsselaufgabe der Gruppenarbeit geht.

Man muss noch hervorheben, dass über die erwähnten Punkte hinaus auch die **Kreativität** und in einigen Fällen die **Empathie** mit besonderer Rücksicht auf die **Akzeptanz** anderer und ihre Förderung einen hohen Stellenwert haben. Damit im Zusammenhang gilt die Wichtigkeit der **Kompromissbereitschaft** als ein wiederkehrender Faktor. Viele meinten, in der Gruppenarbeit die Möglichkeit gehabt zu haben, sich mit Mitschülern zu unterhalten, zu denen sie sonst keinen Kontakt haben, was ein großer Vorteil ist.

Eine weitere wichtige Erkenntnis ist, dass die überwiegende Mehrheit der Lernenden die Gruppenarbeit als **interessant** einstufte – einige sogar als interessanter als alle anderen Unterrichtsformen. Für viele ist sie eine Abwechslung, die auch einen **spielerischen** Charakter hat und den Leistungsdruck senkt, wobei Lernende auch einander motivieren können. Man muss dem hinzufügen, dass die Gruppenarbeit für eine andere Gruppe von Lernenden eben eine größere Herausforderung oder die Chance zum Auffallen darstellt. Wie das ausfällt, hängt auch von der Atmosphäre der Gruppe oder Klasse und von der Einstellung der Lehrperson ab.

*Die Ergebnisse zeigen, dass die Gruppenarbeit nur dann erfolgreich sein kann, wenn die Lernenden gern zusammenarbeiten, d.h. wenn sie auch menschlich gut miteinander auskommen und instande sind, gemeinsam etwas zu schaffen. Die Antworten zeigen, dass die Lernenden meistens dann Probleme in der Gruppenarbeit hatten, wenn sie mit Personen arbeiten mussten, mit denen sie aus unterschiedlichen Gründen nicht gern kooperierten oder wenn nicht alle Gruppenmitglieder aktiv an der Arbeit teilnahmen. Die Antworten zeigen, dass dieser Umstand für die Lernenden besonders ins Gewicht fällt.*

*Außerdem ist es erforderlich, dass die Lernenden auch in der Lage sind, die Aufgabe der Gruppenarbeit sprachlich zu lösen. Unter den Schwierigkeiten wurde von einigen Lernenden zum Ausdruck gebracht, dass sie die Aufgabe wegen mangelhafter Sprachkenntnisse nicht zufriedenstellend lösen konnten. Deshalb kommt auch der Lehrperson eine außerordentlich wichtige Rolle zu: Sie muss die Aufgabe so bestimmen, die Gruppen zusammenstellen, die Materialien vorbereiten und die Gruppenarbeit mit all ihren Phasen so durchführen, dass die Lernenden dies auch bewältigen und sich dabei auch entwickeln können. Wenn das funktioniert, kann die Gruppenarbeit erfolgreich sein – die Faktoren müssen deshalb optimiert werden. Aus den Interviews ging hervor und auch die Beobachtung gewährte einen Einblick darin, dass die Planung der Lernprozesse auf bewussten und gründlich durchdachten Entscheidungen beruhen muss, um die gewünschten Ziele erreichen zu können. Die Lehrpersonen müssen sich immer überlegen, wie die Gruppenarbeit zur Entwicklung der Lernenden beitragen kann, um sie nur dann einzusetzen, wenn sie tatsächlich Erfolg und Effizienz verspricht und keinen Selbstzweck darstellt.*

*Nach Ansicht der Lernenden könnte die Effektivität der Gruppenarbeit erhöht werden, wenn sie öfter eingesetzt werden würde. Mehrere verlangen darüber hinaus eine größere Varianz der Themen und Typen der Gruppenarbeit. Viele Vorschläge richteten sich auf die Zusammensetzung oder auf die Größe der Gruppen. Die Mehrheit freut sich, mit den gewohnten Partnern zusammenarbeiten zu können, die Lernenden erkennen aber auch, dass mit anderen Partnern neue Bekanntschaften gemacht werden können. Daran zeigt sich, dass der soziale Aspekt dieser Sozialform eine große Bedeutung hat. Andere Lernende wünschten sich längere Arbeitszeiten. In dieser Hinsicht gab es Überlappungen mit den Interviews: die Lehrpersonen betonten in erster Linie, dass die Lernenden Zeit brauchen, um zu erfahren, wie*

*sie in Gruppen effektiv arbeiten können. Deshalb muss auch diese Sozialform immer wieder ausprobiert werden.*

*Wenn man die Antworten und die Einstellung der Teilnehmer untersucht, kann man feststellen, dass sie den Erfolg oft anders definieren und andere Faktoren als erfolgsbestimmend bezeichnen oder andere Bereiche nennen als die, in denen die Gruppenarbeit zur Entwicklung beiträgt. Diese subjektiven Einstellungen können bei den einzelnen Gruppen und Individuen sehr unterschiedlich sein. Der Erfolg der Gruppenarbeit kann außerdem nur an Ort und Stelle beurteilt werden: nur dann und dort zeigt sich, inwieweit sie tatsächlich erfolgreich war. Damit die Gruppenarbeit nach Möglichkeit ihre Ziele erfüllt, muss man auf die Planung viel Wert legen. Darüber hinaus ist es notwendig, die Gruppe als Einheit und ihre Mitglieder als Individuen gut zu kennen.*


#### 2.4.4 Ich als Forscher/in

Wenn man den Text seiner Studie fertigstellt, gilt die Beschäftigung mit dem Thema normalerweise noch durchaus nicht als beendet. Oft müssen die Ergebnisse auch vor einem Publikum präsentiert werden. Anlässlich der Präsentationen gibt es auch die Möglichkeit, über das Thema mit anderen zu diskutieren und auch von Außenstehenden Feedback und Tipps zu bekommen, die zu einer Ergänzung oder Fortsetzung anregen oder zur weiteren Forschung ermuntern können. Wenn man die Arbeit präsentiert, muss man danach streben, dem Publikum eine Art Zusammenfassung der Ergebnisse zu geben. In der Regel reicht dabei jedoch eine nunmehr knappe und bündige Zusammenfassung des thematischen Hintegrundes aus; der Hauptakzent liegt hier bereits eindeutig auf den eigenen Ergebnissen, d.h. auf dem eigenen Beitrag zum gewählten Wissenschaftsbereich.

Wenn man eine empirische Forschung durchführt, entstehen viele Dokumente und eine Menge von Informationen. Es ist manchmal schwierig, sie so komprimiert zu präsentieren, dass die Zuhörer einer Konferenz sie nachvollziehen und davon profitieren können. Ein Beispiel dafür ist die folgende Abbildung, die aus meiner für die Wissenschaftliche Landeskonferenz für Studierende erstellten Präsentation stammt. Die Tabelle gibt einen Überblick über die Perspektive der Lernenden und spiegelt damit die allgemeine Einstellung der Schüler aus den vier in der Arbeit ausgewerteten

Fällen wider. Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass die Lernenden sowohl sprachliche als auch nicht-sprachliche Aspekte erwähnten, wenn sie die Gruppenarbeit aus der Sicht ihrer Nützlichkeit bewerteten, wobei der Akzent auf den sprachlichen Aspekten lag:

**Gruppenarbeit → Perspektive der Lernenden**



Sprachlich	Nicht-sprachlich	
Wortschatzerweiterung Textproduktion Kommunikation/Sprechen  <b>Präsentation =            Möglichkeit für die            Verwendung der Sprache</b>	neue Sachkenntnisse	Kompetenzen für die Zukunft:  Kreativität Empathie Akzeptanz Kompromissbereitschaft

*Abb. 2: Gruppenarbeit aus der Perspektive der Lernenden*

Wenn man sich dazu entschließt, eine empirische Forschung durchzuführen, hat man den großen Vorteil, dass man jeden Schritt am eigenen Leib erfährt und kennenlernt. Außerdem bekommt man einen Einblick in andere Forschungen, die sich mit einem ähnlichen oder verwandten Thema beschäftigen und die eventuell weitere Ideen oder Impulse geben. Über die Forschungen hinaus lernt man auch viel über die Forschungsmethoden, auf die man auch später zurückgreifen kann. Hinsichtlich der persönlichen Entwicklung kann man von mindestens zweierlei Aspekten sprechen. Einerseits ist der Wissenszuwachs groß, der vor allem aus der Rezeption der Fachliteratur resultiert, andererseits werden verschiedene individuelle Kompetenzen herausgebildet oder entwickelt. Während der ganzen Forschungsarbeit muss man Entscheidungen treffen, Ideen entwickeln, Probleme lösen, die Ergebnisse deuten, das Produkt überarbeiten und nach neuen Möglichkeiten suchen. Dies ist eine komplexe Arbeit und soll immer mit Reflexion einhergehen. Außerdem ist es eine interessante Erfahrung, dass man auch die eigene Perspektive – d.h. die Eindrücke und Beobach-

tungen – zum Gegenstand der Analyse machen und mit anderen Perspektiven in Zusammenhang bringen soll. Daraus entsteht dann ein Gewebe von Informationen, Perzeptionen und Meinungen, das im Laufe der Verarbeitung eine immer neuere Gestalt bekommt und schließlich in ein fertiges Produkt mündet. Besonders erfreulich ist, wenn die intensive Arbeit „handgreifliche Früchte“ hat – so z.B. die Veröffentlichung der Forschungsergebnisse in Form eines wissenschaftlichen Beitrags.

Am Ende der aufwendigen Arbeit, die mit einer empirischen Untersuchung einhergeht, kann man das Gefühl haben, in der Welt der Forschung kein Außenstehender mehr zu sein. Wenn man eine andere Studie liest, kann man sich einfacher in die Rolle des Forschers hineinversetzen und die Ergebnisse aus einer neuen Perspektive betrachten.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Existenz als Forscher sowohl eine Herausforderung als auch eine große Chance ist. Mit Herausforderung ist gemeint, dass man sich in der – zunächst wohl recht kompliziert erscheinenden – Welt der Wissenschaft zurechtfinden muss. Dieser Weg ist keineswegs einfach: Man hat bei jedem Schritt eine Menge Schwierigkeiten zu bekämpfen, lernt aber andererseits auch viel dazu. So betrachtet ist es also auch eine Chance, weil man als „Gegenwert“ der investierten Energie und Arbeit auch selber äußerst viel für seine persönliche Entwicklung und seinen beruflichen Werdegang profitiert. Wenn man als Studierende/r eine Forschung in die Wege leitet, kann man diese Situation auch als „Positionszuwachs“ erleben. Die ständige Verfeinerung der Arbeit und die Reflexionen gehen auch mit einem Reifeprozess einher, die die Erfahrungen noch wertvoller macht.

## 3 Anhang

## Lerntagebuch 1

## A)

- 1) Töltsd ki a táblázatot saját véleményed alapján. Szerinted mi volt az egyes feladatok célja? Számodra mennyire voltak hasznosak? Mit találtál hasznosnak?

	Feladat	Cél	Hasznosság
1.	Keress egy állatokról szóló német nyelvű cikket és írd belőle magyarul hírt / glosszát / tudósítást / kommentárt.		
2.	Adj másik címet az eredeti szövegnek.		
3.	Olvasd fel az elkészült magyar cikket és nevezd meg a műfaját. Fogalmazd meg, hogy miből lehet rájönni.		
4.	A csoportban válasszatok egy címet és írjatok hozzá glosszát.		
5.	Írjátok fel a táblára az új szavakat, amelyeket a glosszában használtatok.		
6.	Olvassátok fel a glosszátokat.		

- 2) A csoportmunka során írnotok kellett egy glosszát a kiválasztott címhez, majd előadtátok az eredményt a többi csoportnak. Írd le a szubjektív benyomásaid a munkával kapcsolatban (érdekes volt-e, szívesen vettél-e benne részt stb.):

.....  
 .....

- 3) Mérlegeld a feladat hasznosságát az alábbi szempontok szerint és írd le a tapasztalataid.

- a csoport megismerése:

.....  
.....

- együttműködés:

.....  
.....

- nyelvi fejlődés:

.....  
.....

- 4) Gondold át, hogy voltak-e nehézségeid a csoportmunka megvalósítása során. Ha igen, írd le, hogy mi okozott nehézséget.

.....  
.....

- 5) Szerinted hogyan lehetne a csoportmunka hatékonyságát növelni?

.....  
.....

- 6) Milyen elképzeléseid voltak a feladatról a csoportmunka előtt és után?

- akkor, amikor egyedül dolgoztál rajta otthon (cikket kerestél, megírtad magyarul, másik címet adtál neki):

.....  
.....

- akkor, amikor együtt dolgoztatok a csoportban:

.....  
.....

B)

Kérlek, próbáld általánosítani a gondolataidat és írd le a véleményedet arról, hogy milyen területeken segíti a fejlődést a csoportmunka? Mit lehet tanulni a csoportmunka során? Gondolhatsz például a következőkre: feladatok felosztása, munka megszervezése, kommunikáció a csoporttagokkal, konfliktus és problémák megoldása, eredmények előadása, a többiek megértése és értékelése stb.



## Lerntagebuch 2

### A)

- 1) Írd le a szubjektív benyomásaid a csoportmunkával kapcsolatban (érdekes volt-e, szívesen vettél-e benne részt stb.):

.....  
.....

- 2) Mérlegeld a feladat hasznosságát az alábbi szempontok szerint és írd le a tapasztalataid:

- a csoport megismerése:

.....  
.....

- együttműködés:

.....  
.....

- nyelvi fejlődés:

.....  
.....

- 3) Gondold át, hogy voltak-e nehézségeid a csoportmunka megvalósítása során. Ha igen, írd le, hogy mi okozott nehézséget.

.....  
.....

- 4) Szerinted hogyan lehetne a csoportmunka hatékonyságát növelni?

.....  
.....

### B)

Kérlek, próbáld általánosítani a gondolataidat és írd le a véleményed: Milyen területeken segíti a fejlődést a csoportmunka? Mit lehet tanulni a csoportmunka során? Gondolhatsz például a következőkre: feladatok felosztása, munka megszervezése, kommunikáció a csoporttagokkal, konfliktus és problémák megoldása, eredmények előadása, a többiek megértése és értékelése stb.

## Unterrichtsprotokoll

07.04.2014 · Klasse 12 · Ausblick 3

Phase	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Zeit und Anm.
1.	<i>Sagt einen Satz mit „Tiere“ aus der Lektion.</i>	Beispiele: <i>Ich bin damit nicht einverstanden, dass Tiere eingeschlossen sind.</i> <i>Ich muss meine Haustiere jeden Tag füttern.</i> <i>Es ist wichtig, Tiere gerecht zu halten.</i>	5 Minuten Einstieg
2.	<b>Kontrolle der Hausaufgabe:</b> zwei Artikel zum Thema in der Muttersprache suchen	Einige lesen einen ihrer Texte in der Muttersprache vor. Die anderen erraten, was für eine Gattung der Text hat: Bericht, Nachricht, Kommentar etc.	5 Minuten Vorbereitung der Gruppenarbeit
3.	<b>Bildet vier Gruppen.</b> (frei, vor allem nach der Sitzordnung) <i>Die Schlagzeilen eurer Texte sind hier. Jede Gruppe muss eine wählen.</i> T: <b>Thema → Glosse (Dt.)</b> <i>Milyen nyelvi/stilisztikai elemek lehetnek?</i> → ironisch:	Die vier Gruppen (3–4 Personen) werden gebildet. Jede Gruppe wählt eine Schlagzeile. Die Aufgabe ist, zu dieser Schlagzeile eine Glosse zu schreiben. Nach der Wiederholung der stilistischen Merkmale der Glosse arbeiten die Gruppen an der Glosse.	30 Minuten Gruppenarbeit

	<p><i>túlzás</i> (<i>übertreibend</i>) <i>Stile mischen</i> <i>Thema einleiten</i> → <i>durchführen</i> → <i>abschließen</i></p> <p><i>30 percetek van, a tankönyvet és szótárt is lehet használni. Tervezzétek meg a munkát.</i></p>		
4.	<p><b>Präsentation</b> <i>Milyen szavakat néztetek meg?</i> Ergänzung: r Kunde, n, n (Bank) r Patient, en, en (Arzt) r Gast, "e (Hotel)</p> <p><b>Bewertung</b> - ob ironische sprachliche Mittel im Text vorkamen → Lob</p> <p><b>Fehlerkorrektur</b> (gemeinsam)</p>	<p>Die Gruppe steht vor der Tafel und liest den Text vor. Vor der Präsentation werden die neuen Wörter an die Tafel geschrieben.</p> <p>Beispiel: Gruppe 1: <i>wetten auf</i> Gruppe 2: <i>Nackenvirbel</i></p> <p>Tiere, die als Thema gewählt wurden: <i>Schildkröte, Hund, Schwein, Giraffe</i></p>	10 Minuten Präsen- tation





# Sprechen – Lehren – Lernen

## Über Kommunikation und ihren Bezug auf den DaF-Unterricht

von Philip Reich (Regensburg)

### 1 Einige Ratschläge zu ratenden Ratgebern

Reden Sie immer in kurzen Sätzen! Behalten Sie den roten Faden! Setzen Sie die richtigen Pausen! Denken Sie an Ihre Gestik! So werden Sie im Handumdrehen zum perfekten Redner.<sup>1</sup>

Solche oder ähnliche Sätze kann man in sogenannten Rede- oder Kommunikationsratgebern lesen. Diese Form der Ratgeberliteratur hat einen Höhenflug. In Radio, Fernsehen, Internet, Zeitschriften und Büchern wird das vermeintlich lernbedürftige Publikum von einer kompetenten Lehrkraft in wenigen Seiten zu einem ‚guten‘ Redner gemacht. Dabei erlangen solche Ratgeber hohe Verkaufszahlen. Das macht deutlich, dass es innerhalb der Bevölkerung großes Bedürfnis nach dem Wissen darüber gibt, wie man ‚richtig‘ redet und sich präsentiert. Doch weshalb ist der Bedarf an mündlichen Kommunikationsformen so stark angestiegen? Die Gründe für diese Frage sind vielfältiger Natur: So sind einerseits die Kommunikationsaufgaben in einer Zeit der geistigen und räumlichen Flexibilität durch Internet und Social Media vielfältiger geworden, andererseits aber leidet die direkte Kommunikation unter dem verstärkten Einsatz von Medien. Doch auch eine weitere Entwicklung unterstützt diesen Wahn für rhetorische

---

1 Im Folgenden wird im Interesse einer besseren Lesbarkeit des Artikels auf eine explizite, sprachliche Unterscheidung von männlichen und weiblichen Personen verzichtet. Die gewählte männliche Form schließt eine adäquate weibliche Form, sofern nicht eigens gekennzeichnet, gleichberechtigt ein.

Ratgeber. Es ist nämlich das Gefühl entstanden, dass es vor allem auf die Art und Weise der Präsentation von eigenen Überzeugungen und Ideen ankommt und der konkrete Inhalt unter Umständen sogar weniger wichtig ist; Schein sei wichtiger als Sein (Dannerer 2003: 17). Jeder will also zu einem ‚perfekten‘ Redner werden, der alle Anwesenden schnell von seiner Meinung überzeugen kann und das am besten mit möglichst wenig zeitlichem Aufwand, ganz nach dem Motto „30 Minuten bis zur überzeugenden Präsentation“. Mit diesem Titel wirbt auch ein sehr populärer Rhetorik-Ratgeber. Dass diese Ratgeber mit ihren ehrgeizigen und utopischen Zielen meist hinter den gesteckten Erwartungen zurückbleiben, ist nicht verwunderlich. Für den Rede-Lehrer ist dieser Umstand aber kein Problem. Dieser zeigt sich kompetent und hierarchisch immer über dem Lerner stehend. Dadurch hat er das Ass im Ärmel, dass nur der Ausführende, der Rede-Schüler, versagt hat, wenn das gesteckte Ziel nicht erreicht wird. Die lauten Erfolgsversprechen können durch diese Ausrede relativiert werden (vgl. ebd., S. 27). Doch bei solchem ‚Versagen‘ des Rede-Schülers liegt meist ein ganz anderer nicht zu vernachlässigender Stolperstein im Wege – und zwar die Realität. Denn Kommunikation in einer konkreten Situation beinhaltet so viele Aspekte, dass es schwierig ist, diese durch wenige Ratschläge „in 30 Minuten“ zu erlernen. Dies gilt dabei für Muttersprachler, die eigentlich als kompetente Sprecher einzustufen sind, genauso wie für Nicht-Muttersprachler, welche auch noch lexikalische, grammatikalische und phonetische Hürden zu überwinden haben, damit mündliche Kommunikation gut funktioniert.

Es ist nachvollziehbar, dass mündliche Kommunikation für jeden einen großen Stellenwert hat. Jeder kommuniziert: der Abteilungsleiter eines großen Konzerns, der Lehrer an der Schule, der Tourist, der nach dem Weg fragt, oder der Sohn, welcher eine Taschengelderhöhung durchsetzen will. Aber wie funktioniert Kommunikation eigentlich? Was ist der Grund dafür, dass man manchmal ‚aneinander vorbeiredet‘, dass Kommunikation also misslingt? Dafür soll der folgende Beitrag einige Erklärungen liefern. Es handelt sich aber keineswegs um einen Ratgeber dafür, besser zu reden oder sich eindrucksvoller zu präsentieren. Vielmehr stehen theoretische Überlegungen zur mündlichen Kommunikation im Zentrum. In einem ersten Abschnitt werden diese Grundlagen durch verschiedene Kommunikationsmodelle gelegt. Der nächste Abschnitt betrachtet die praktische Bedeutung

von mündlicher Kommunikation für den aktuellen DaF-Unterricht. Abschließend sollen pragmatische Redetheorien und konkrete Beispiele verdeutlichen, wie es zu einer gelungenen oder einer misslungenen Kommunikation kommen kann. Ich will noch anmerken, dass es sich bei diesem Beitrag nur um eine oberflächliche Behandlung eines sehr vielfältigen und komplexen Themas handelt, welches in zahlreichen Theorien und von vielen Disziplinen umfangreich untersucht worden ist. Da die einzelnen Aspekte den Themenbereich nie ganz ausfüllen können, werden im Anhang für jedes Kapitel einzelne Literaturhinweise gegeben. Diese dienen als fachliche Grundlage für das Kapitel und stellen ein Angebot zu einer vertiefenden Lektüre dar, wenn man sich in einem bestimmten Themenbereich umfassender einlesen will. Am Ende jedes Kapitels gibt es auch einige Arbeitsaufträge. Diese dienen der Selbstkontrolle. Dabei werden Fragen zum Text oder Aufgaben zum weiteren Transfer sowie zur Anwendung des Gelesenen gestellt. Gerade dieser Praxisbezug ist wichtig. Denn man lernt nur reden, indem man redet, und man kann die Theorien zur Kommunikation nur dann verstehen, wenn man sie auch in der Praxis erlebt und sich bewusst macht.

Wer sich durch das Durchlesen dieses Textes erhoffte, seine Rede- oder Präsentationsfähigkeiten durch eingängige Regeln zu verbessern, dürfte nach diesen Worten und der Dominanz von Theorie gegenüber Praxis abgeschreckt sein. Diesen aber soll ein Zitat des Psychologen und Sozialwissenschaftlers Kurt Lewin ans Herz gelegt sein: „there is nothing so practical as a good theory.“ (Lewin 1951: 169).

### **Verständnisfragen und Arbeitsaufträge**

- Was sind die Vorteile eines Rede-Ratgebers? Welche Probleme gibt es? Reflektieren Sie über die Vor- und Nachteile mit ihrer eigenen praktischen Erfahrung!
- Suchen Sie sich einen Rederatgeber aus und blättern Sie diesen durch. Denken Sie kritisch über den Stil des Ratgebers nach und überlegen Sie, welche Ratschläge Ihnen sinnvoll erscheinen!  
Beispielhafte Rederatgeber sind die Arbeiten von Vera F. Birkenbiehl (2010), Roman Braun (2008) und Patrick Forsyth (2002) – s. Literaturverzeichnis.

## 2 Theoretische Grundlagen zu mündlicher Kommunikation

*Man kann nicht nicht kommunizieren.*  
(Watzlawik/Beavin/Jackson 2007: 53)

Kommunikation ist grundlegend für jede Gesellschaft. Überall wird kommuniziert, jeder kommuniziert von Alaska bis Australien, vom Grundschüler bis zum Professor. Kommunikationsfähigkeit ist die Grundlage für das Funktionieren von vielen zwischenmenschlichen Beziehungen: von einer Ehe, über den Umgang unter Kollegen bis hin zu diplomatischen Beziehungen zwischen einzelnen Staaten. Gleichzeitig kann das Fehlen dieser Fähigkeit in allen genannten Bereichen verheerende Folgen nach sich ziehen und von der Trennung in einer Partnerschaft bis hin zu einem internationalen Krieg führen. Umso erstaunlicher ist es, dass die theoretische Erforschung der kommunikativen Interaktion ein relativ junger und sehr heterogener Forschungsbereich in Sprachwissenschaft, Soziologie und Psychologie ist. Dieser Umstand hängt mit Grundeigenschaften der Kommunikation zusammen, welche bewirken, dass die Kommunikationswissenschaft einen schweren Stand hat. Denn Kommunikation wird als *profan* und alltäglich wahrgenommen, da es sich bei ihr um eine Fertigkeit handelt, die (fast) jeder Mensch besitzt und regelmäßig anwendet. Weiter sind die Untersuchungsgegenstände im Gegensatz zu schriftlich fixierten Texten flüchtig. Durch die Analyse ist der zu untersuchende Gegenstand ja bereits vergangen. Kommunikation ist *universal*, da sie von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen mit anderen Methoden und Grundsätzen untersucht wird. Sie ist *relational*, da es sich um einen dynamischen Prozess zwischen mindestens zwei Größen handelt und schließlich ist sie *unvermeidbar*. Denn man kann nur mittels der Kommunikation über Kommunikation sprechen. Auch wenn man nicht kommunizieren will, muss man dies wieder mittels verbaler oder nonverbaler Kommunikation mitteilen (vgl. Merten 1999: 13ff.). Die zwischenmenschliche Kommunikation wird wegen ihres Universalitätsanspruchs von zahlreichen Fachrichtungen untersucht und zeigt sich so als sehr heterogenes Betätigungsfeld. So gibt es innerhalb der Kommunikationsforschung zahlreiche Kommunikationsmodelle, die im Folgenden ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit erläutert werden sollen. Stattdessen werden hier nur einige zent-



rale Konzepte der Sprachwissenschaft oberflächlich besprochen, um ein Verständnis für die Grundbausteine der menschlichen Verständigung zu erwerben und den Zugang zu dem alltäglichen, aber dennoch komplexen Prozess Kommunikation zu erleichtern.

Der Begriff *Kommunikation* leitet sich vom lateinischen Wort *communi-care* ‘gemeinschaftlich machen, gemeinsam betreiben; sich gemeinschaftlich beraten’ ab. Hier wird schon eine Grundkonstante der mündlichen Kommunikation deutlich: die vermittelnde Funktion, die mindestens zwei Teilnehmer durch auf Sprache basierende Mittel zu einer Gemeinschaft macht. So bezeichnet Kommunikation im weiteren Sinne „[j]ede Form von wechselseitiger Übermittlung von Information durch Zeichen/Symbole zwischen Lebewesen (Menschen, Tieren) oder zwischen Menschen und Daten verarbeitenden Maschinen“ (Bußmann 2008: 346). Es ist also immer die Anwesenheit von zwei Gesprächspartnern notwendig, wobei diese Anwesenheit nicht zwangsläufig gleichzeitig oder am gleichen Ort gegeben sein muss. Denn spätestens seit der Erfindung der Schrift können Informationen auch über weite zeitliche oder räumliche Erstreckung mitgeteilt werden. Vor allem die räumliche Unabhängigkeit von Kommunikation hat sich in der Neuzeit durch die Entwicklung von Buchdruck, Telefon und schließlich Internet mit kostenlosem E-Mail-Versand, Chaträumen und Instant-Messengern noch verschärft und in manchen Fällen tritt die Maschine sogar selbst als Kommunikationsteilnehmer auf. Die Bedeutung des jeweiligen Mediums hat also stark zugenommen. Denn im klassischen Gespräch (unmittelbare oder Face-to-face-Kommunikation) stellt die Luft, die durch die Artikulationsorgane in Schwingung versetzt wurde, also die bloße Rede als akustisches Phänomen, das Medium dar. Durch den technischen Fortschritt aber hat sich eine sehr große Zahl von elektronischen Übertragungsmitteln entwickelt. Alle schriftlichen oder elektronisch gestützten Kommunikationsformen sollen in dieser Untersuchung aber weitgehend ausgeklammert werden, da die unmittelbare Kommunikation noch immer die wichtigste rhetorische Kommunikationsform ist und auch im Zentrum der sprachwissenschaftlichen Beschäftigung mit Kommunikation steht.

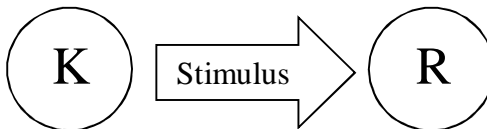
In dieser engeren, sprachwissenschaftlichen Definition wird Kommunikation als „[z]wischenmenschliche Verständigung mittels sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel wie Gestik, Mimik, Stimme u. a.“ (ebd.) definiert.

Neben der Sprache werden hier auch nonverbale Zeichen als Teil des Kommunikationsprozesses erwähnt und ihnen wird eine wichtige Stellung in der Kommunikation zugesprochen. Der wichtige Faktor Körpersprache aber geht in der technisch gesteuerten Kommunikation zum Teil oder ganz verloren, was den Kommunikationsprozess erheblich einschränkt und ihn wichtiger Elemente beraubt. Im Telefonat spielt beispielsweise noch die Stimme eine Rolle und die nonverbale Prosodie kann etwas über die Emotionen aussagen. Doch in schriftlichen Kommunikationsformen wie SMS oder E-Mail ist keine Form von Körpersprache mehr vorhanden, wenn man vom Einfügen von Emoticons einmal absieht.

Um die verschiedenen Grundkomponenten von zwischenmenschlicher Kommunikation zu veranschaulichen, wurden unterschiedliche Kommunikationsmodelle erstellt. In diesen werden die Grundlagen, die Struktur und der Verlauf von Kommunikation in einem übersichtlichen Schema meist grafisch umgesetzt und illustriert. Solche Modelle erleichtern zwar das Verständnis von Theorien, doch es handelt sich lediglich um verallgemeinernde Modelle, die nur bei absoluten Größen funktionieren und sonst kritisch gesehen werden müssen und hinterfragt werden können.

## 2.1 Das Stimulus-Response-Modell

Die Grundlage der meisten Kommunikationstheorien stellt das Stimulus-Response-Modell dar. Dieses besteht aus drei Elementen, dem Kommunikator (K), dem Rezipienten (R) und einem ‚Stimulus‘:



*Abb. 1:* Stimulus–Response-Modell  
(vgl. Merten 1999: 55)

Der Kommunikator dieses Modells ist in der unmittelbaren Kommunikation der Sprecher oder Sender. Dieser schickt nun einen Stimulus, also eine Mitteilung, zum Rezipienten, dem Empfänger der Botschaft. Neben den

genannten gibt es auch andere Bezeichnungen für die drei Elemente der Kommunikation (vgl. Merten 1999: 55):

Sender	⇒	Mitteilung	⇒	Empfänger
Redner	⇒	Rede	⇒	Zuhörer
Codierer	⇒	Information	⇒	Decodierer
Autor	⇒	Text	⇒	Leser

Die Mitteilung kann sowohl verbal, als auch nonverbal sein. Wichtig ist bei diesem Modell auch, dass beide Kommunikationsteilnehmer über denselben Zeichenvorrat verfügen, also dieselbe Sprache sprechen oder dasselbe oder ein ähnliches Verständnis von nonverbalen Zeichen haben. Ist das nicht der Fall, wird die Kommunikation nicht funktionieren (vgl. Beispiel 1). Denn die Information, die der Stimulus mitteilt, wird durch Sprache oder durch spezielles Verhalten codiert und muss vom Empfänger erst decodiert werden. Misslingt diese Entschlüsselung, sind kein Verständnis und damit keine Kommunikation möglich.

### Beispiel 1

Ein Deutscher ist bei einer italienischen Familie zum Essen eingeladen. Leider spricht niemand die Sprache des anderen oder eine gemeinsame Sprache, sodass keine verbale Kommunikation entstehen kann. Der Deutsche kann zwar ausdrücken, dass ihm das Essen schmeckt, der italienische Gastgeber aber kann die Worte des Gastes nicht decodieren. Schließlich versucht es der Deutsche auf nonverbaler Ebene. Er formt einen Ring aus Daumen und Zeigefinger, während er die anderen Finger abspreizt. Doch während diese Geste im deutschsprachigen Raum ein Ausdruck von Lob ist und als internationales Tauchzeichen ‚Okay‘ bedeutet, ist es in Italien eine derbe Beleidigung. Die nonverbale Kommunikation könnte hier an einem unterschiedlichen Zeichenvorrat scheitern und ein etwas vehementerer Gastgeber, der die Information falsch decodiert, könnte durch diese Situation schwer beleidigt werden und den Gast im Extremfall sogar aus seinem Haus werfen (wenigstens diese Geste könnten dann beide Kommunikationsteilnehmer restlos und „korrekt“ anwenden bzw. verstehen).

Das Stimulus–Response-Modell ist zwar die Basis von fast allen anderen Kommunikationsmodellen und es ist sehr leicht verständlich, doch es muss auch kritisiert werden. Denn es stellt die mündliche Kommunikation mit der schriftlichen Kommunikation gleich. Der Aufbau aus Sender und Empfänger erinnert stark an den Versand eines Briefes. An verschiedenen Stellen aber ist dieses Modell *zu* einfach. Denn während der Empfänger in diesem Modell keinen Einfluss auf den Sender nehmen und auch der Sender nicht auf die Reaktion des Lesers reagieren kann, wird bei der mündlichen Kommunikation ständig durch nichtsprachliche Zeichen im Verhalten Einfluss auf den Sender genommen.

## 2.2 Die Lasswell-Formel und das Organon-Modell

Eine neue Dimension in die Grundlagen der Kommunikation bringt die Formel des US-amerikanischen Politik- und Kommunikationswissenschaftlers Harold D. Lasswell von 1948. Diese lautet: „Who says what in which channel to whom with what effect?“ (Lasswell 1948: 37 – Übers.: ‘Wer sagt was in welchem Kanal zu wem mit welchem Effekt?’). Hier werden die einzelnen Faktoren, die auch im Stimulus–Response-Modell wichtig waren, noch einmal genannt und zwar der Sender (*who*), der Stimulus (*what*), das Medium (*which channel*) und der Empfänger (*to whom*). Diese werden jedoch noch um das erwartete oder tatsächliche Ergebnis/Wirkung erweitert (*with what effect*). Damit wird auch die Zielsetzung der Kommunikation Teil des Prozesses. Diese Formel wurde oft kritisiert, da sie die Kommunikation zu statisch darstellt und zu sehr vereinfacht. Doch sie wurde trotz oder gerade wegen ihrer Einfachheit zu einer der prominentesten und meistrezipierten Aussagen der Kommunikationsforschung (vgl. Merten 1999: 16).

Im Organon-Modell von Karl Bühler (1934) wird diese zielorientierte Wirkungsabsicht der Sprache in ein dreiteiliges Modell integriert. Im Zentrum steht die Vorstellung, dass die Sprache zwischen den drei Fundamenten von Sender, Empfänger und Gegenstand steht und somit als *Organon* (griechisch für ‘Werkzeug’) gebraucht wird. Bühler spricht in seinem Dreifundamentalschema von „einer“, „der andere“ und „die Dinge“.

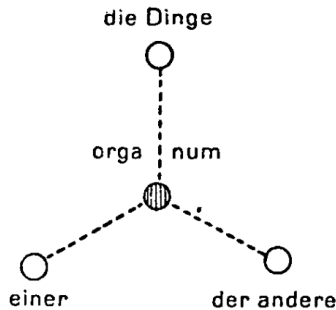


Abb. 2: Dreifundamentalschema von  
Karl Bühler (Bühler 1965: 25)

Der *eine* kommuniziert mit dem *anderen* über die *Dinge*. Den Dingen aber werden willkürlich bestimmte Zeichen zugeteilt. Diese Zuteilung ist also *arbiträr*. Auf der anderen Seite aber besteht auch eine feste Vereinbarung, was die einzelnen Worte bedeuten, also eine bestimmte *Konvention*. Durch diesen Konventionalismus kann man über reale, stoffliche Dinge mit unstofflichen, arbiträr zugeteilten Zeichen sprechen. Voraussetzung dafür ist, dass der Gesprächspartner über denselben Zeichenvorrat verfügt, also bei verbaler Kommunikation dieselbe Sprache spricht.<sup>2</sup>

### 📖 Beispiel 2

Ein Mann und seine Frau sitzen im Esszimmer am Fenster. Der Mann zeigt nach draußen auf einen Vogel und sagt: „Schau, ein Vogel!“. Die Frau schaut dorthin. Die Sprache (zusammen mit einer Geste als non-

- 
- 2 Grundlage für den Begriff des „Organon“ und das Konzept des Konventionalismus ist der Dialog *Kratylos* von Platon (4. Jhd. v. Chr.), in dem dieselbe Frage diskutiert wird und der als Grundlage für diese Form der Sprachphilosophie gilt. In der Moderne hat schließlich der Schweizer Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure eine umfassende und wirkungsmächtige Zeichentheorie in seinem 1916 postum herausgegebenen Werk *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (französischer Originaltitel *Cours de linguistique générale*) entwickelt, auf der auch Bühlers Modell aufbaut.

verbalem Kommunikationsmittel) stellt hier also ein Werkzeug dar, welches zwischen dem einen, dem anderen und der realen Welt der Dinge vermittelt, wobei dem realen Ding die willkürliche Folge von Buchstaben V-O-G-E-L (in diesem Fall die arbiträre Lautsequenz [f-o:-g-ə-l]) zugeweiht ist. Der andere kann diese Folge jedoch korrekt decodieren, da er über denselben Zeichenvorrat verfügt wie der eine.

Bühler erweiterte sein Modell und erstellte folgende Grafik, welche als Organon-Modell sehr bekannt wurde:

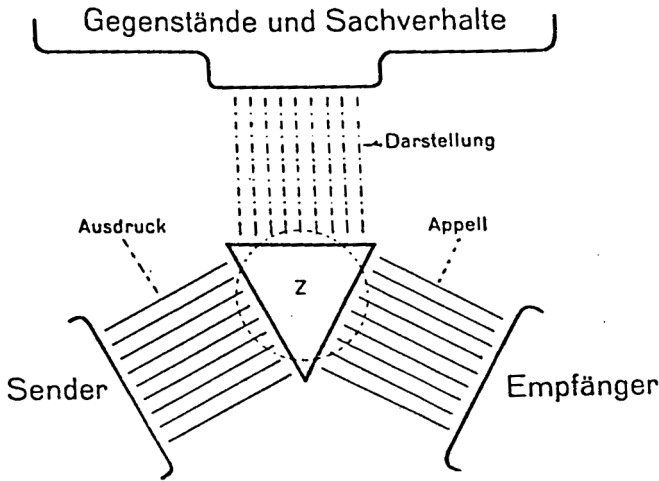


Abb. 3: Organon-Modell der Sprache von Karl Bühler (Bühler 1965: 28)

Der Kreis in der Mitte „symbolisiert das konkrete Schallphänomen“ (Bühler 1965: 28). Das Dreieck aber stellt mit seinen drei Seiten die drei Momente dar, welche den bloßen Schall „zum Rang eines Zeichens erheben“ (ebd.). Diese drei Seiten sind nun durch Linienscharen mit den drei Fundamenten „Sender“ (= „einer“), „Empfänger“ (= „der andere“) und „Gegenstände und Sachverhalte“ (= „Dinge“) verbunden, da alle diese drei Aspekte das Sprachzeichen beeinflussen. Diese Linienscharen symbolisieren nun „die seman-

tischen Funktionen des (komplexen) Sprachzeichens“ (ebd.), also die Funktion des sprachlichen Zeichens in Bezug auf die drei Fundamente. Diese Sprachfunktionen sind nun folgende:

1. Die **Darstellungsfunktion** steht zwischen dem Zeichen und den Dingen. Sie schreibt einem arbiträr zugeordneten sprachlichen Zeichen Bedeutung zu und verbindet es so mit der Realität. Es wird also zum „Symbol“. Diese Funktion wurde lange Zeit für die einzige oder wichtigste Funktion von Sprache gehalten. Doch Bühler ergänzt noch zwei Funktionen, die ihm selbst wichtiger erscheinen.
2. Die **Ausdrucksfunktion** steht zwischen Zeichen und Sender. Das Zeichen drückt, da es ja von einem Sprecher formuliert wurde, auch dessen inneres Empfinden aus. Der Sender offenbart sich selbst. Es ist also ein „Symptom“.
3. Die **Appellfunktion** steht zwischen Zeichen und Empfänger. Das Zeichen stellt auch eine Aufforderung an eine andere Person dar. Diese Funktion kann einen konkreten Auftrag („*Mach das!*“) oder auch nur den Appell zuzuhören umfassen („*Gestern habe ich ... gemacht*“). Sie ist also ein „Signal“.

Das Dreieck und der Kreis in der Mitte sich nicht deckungsgleich, sondern haben gewisse Schnittflächen. Dieser Umstand symbolisiert die „apperzeptive Ergänzung“ (ebd.) des sinnlich Wahrgenommenen. Das bedeutet, dass nicht alles, was der Sender sagt, im Schallphänomen, dem konkreten Wort, ausgedrückt wird, nicht alle Appelle darauf beruhen und nicht das sprachliche Zeichen komplett durch ein Wort dargestellt werden kann, sondern immer noch ein Teil fehlt und ‚hinzuwahrgenommen‘ (also ergänzt) werden muss.

### Beispiel 3

Der Mann und die Frau aus Beispiel 2 sitzen noch immer am Fenster. Der Vogel aber ist plötzlich gegen die Scheibe geflogen und liegt regungslos vor dem Fenster. Die Frau sagt: „Ist der Vogel tot?“ In dieser Aussage stehen nun wieder die drei Grundfundamente: die Frau als Sender, der Mann als Empfänger und der Vogel als Gegenstand. Doch wie werden die Sprachfunktionen umgesetzt? In der Frage wird auf den realen Vogel

Bezug genommen, welcher regungslos auf dem Boden liegt (Darstellungsfunktion). Doch die Frau offenbart sich nun auch selbst, da sie wissen will, ob das Tier gestorben ist (Ausdrucksfunktion), und fordert den Mann auf zu antworten (Appellfunktion).

Doch die Funktionen müssen noch erweitert werden, da in der Kommunikation von Gesprächspartnern auch immer Elemente ergänzt werden. So kann in der Aussage durchaus Mitleid, Ekel oder Erschrecken ausgedrückt werden und gleichzeitig der Appell an den Mann unternommen werden, dass er nachprüfen soll, ob der Vogel tot oder nur verletzt ist. Es ist auch die Darstellungsfunktion nicht ganz erfüllt, weil man nicht weiß, um welchen Vogel es sich handelt. Während man in Europa bei dieser Leerstelle von einem kleinen Singvogel wie einem Spatz oder einer Amsel ausgehen würde, wird ein Inder oder Südamerikaner vielleicht ganz andere Vogelarten vor Augen haben.

### 2.3 Systemtheorie

Alle genannten Modelle sind zwar anerkannte Konzepte der Kommunikationsforschung, doch haben sie auch viel Kritik erfahren, vor allem wegen ihrer Einfachheit und Übersichtlichkeit. Seit 1947 hat sich im Kreis um Norbert Wiener ein neuer Typ von Theorie entwickelt, die *Systemtheorie*. Diese wurde ursprünglich für die Selbststeuerung von technischen Prozessen entwickelt und hat sich in der Folge auch in anderen Disziplinen als gängiges Erkenntnismodell durchgesetzt, wie der Sozialwissenschaft (z.B. Talcott Parsons mit der strukturell-funktionalen Theorie und Niklas Luhmann mit der funktional-strukturellen Theorie), der Neurobiologie (Humberto Maturana mit der kognitionstheoretischen Systemtheorie) und der Psychologie (Jean Piaget mit dem konstruktivistischen Erkenntnismodell und Ernst von Glasersfeld mit dem radikalen Konstruktivismus).

Grundlage dieser Theorie sind die wechselseitigen Beziehungen in einem *System* und vor allem der Umstand, dass die einzelnen Elemente im System rekursiv miteinander interagieren. Durch diese selbstreferenziellen Prozesse (Feedback) kommt es zu einer Selbststeuerung des Systems. Deshalb wird die Systemtheorie auch als *Kybernetik* (von griechisch κυβερνήτης ‘Steuermann’) bezeichnet.



#### Beispiel 4

Ein häufig genanntes Beispiel für die Systemtheorie/Kybernetik stammt aus dem technischen Bereich: das Thermostat. In dem System wird ständig der Ist-Wert mit dem Soll-Wert verglichen, welcher von einer Führungsgröße festgelegt wurde. Störgrößen (offenes Fenster usw.) aber können den Ist-Wert verändern. Ein Thermometer prüft also ständig, ob die tatsächliche Temperatur im Raum (Ist-Wert) der eingestellten Temperatur am Thermostat (Soll-Wert) entspricht. Sind beide Werte gleich, folgt keine Veränderung. Sind die beiden Werte aber nicht gleich, weil sich der Raum beispielsweise abgekühlt hat, wird die Temperatur über einen Regler automatisch wieder erhöht.

Von zentraler Bedeutung in der Systemtheorie sind die einzelnen *Elemente*, deren *Relation* zueinander und die *Struktur*, die sich daraus ergibt. Daraus ergeben sich nun verschiedene Zusammensetzungen. Die einfachste Struktur im Bereich der Kommunikation bietet die unmittelbare oder Face-to-Face-Kommunikation. Hier gibt es zwei Elemente, wie sie bereits im ersten Modell, dem Stimulus–Response-Modell, genannt worden sind: Sender und Empfänger. Doch im Kommunikationsprozess wechseln diese immer wieder ihre Rollen. Deshalb muss man die starre Rollenzuweisung auflösen und die beiden eher als zwei gleichgestellte Gesprächspartner oder *Kommunikanten* ansehen (Merten 1999: 55ff.). Kommunikation beginnt im einfachsten Fall, wenn sich zwei psychische Systeme (Menschen oder andere Lebewesen) gegenseitig wahrnehmen.

Person A nimmt in einer ersten Sequenz Person B wahr (A (B)). *Gleichzeitig* nimmt Person B Person A wahr (B (A)). In der zweiten Sequenz nimmt nun Person A wahr, dass Person B sie selbst wahrnimmt (A (B (A))). Ebenso nimmt Person B wahr, dass Person A sie wahrnimmt (B (A (B))). In der dritten Sequenz nimmt nun Person A wahr, dass Person B wahrnimmt, dass Person A sie wahrnimmt (A (B (A (B)))) und ebenso andersherum (B (A (B (A))))).<sup>3</sup> Diese Wahrnehmungen von Wahrnehmungen

---

3 Setzt man diese Beziehungen der Wahrnehmung nun in Siglen um, dann kommt man zu folgendem Bild:  $A (B) + B (A) \rightarrow A (B (A)) + B (A (B)) \rightarrow A (B (A (B))) + B (A (B (A))) \rightarrow \dots$  (vgl. Merten 1999: 105).

laufen sehr schnell ab, fast gleichzeitig, sodass bei den beiden Kommunikanten immer die Möglichkeit besteht, dass sie wahrgenommen werden. Sie werden also potentiell immer kontrolliert.



### Beispiel 5

Viele Häuser in der Stadt verfügen mittlerweile über eine Kamera, mit der der Bereich um die Haustür kontrolliert werden kann. Wenn ein Besucher erscheint, dann geht dieser bereits durch die mögliche Beobachtung davon aus, dass er wahrgenommen wird. Er ordnet seine Kleidung und blickt freundlich. Der Besucher nimmt also die Wahrnehmung des Kommunikationspartners vorweg, da diese möglich ist. Dadurch beginnt er die (nonverbale) Kommunikation. Wenn dann der Hauseigentümer die Tür öffnet, nimmt dieser wahr, dass er wahrgenommen wird und ebenso nimmt der Besucher wahr, dass der Besuchte wahrnimmt, dass er von ihm selbst wahrgenommen wird. Es kommt zu Kommunikation. Diese kann durch verbale Kommunikation gefestigt werden. Denn wenn sich der Besucher umdrehen und weglaufen würde, wäre die Kommunikation schnell wieder beendet.

In der Situation des gegenseitigen Erkennens ist noch völlig unbestimmt, was die beiden Kommunikanten machen werden, da es kein notwendiges und kein unmögliches Ergebnis gibt. Der Ausgang ist kontingent. Da diese offene Situation aber bei beiden Kommunikanten gleichermaßen besteht, spricht man von doppelter Kontingenz. Durch die reflexive Wahrnehmung und die Kontrolle der Wahrnehmung durch den anderen Kommunikanten aber entwickelt sich ein Kommunikationssystem, welches die beiden Kommunikanten aneinander bindet und zu Kommunikation führt. Es gibt auch keine Möglichkeit mehr, dieser Bindung zu entgehen, da man bereits erkannt worden ist. Durch den Beginn der Kommunikation aber bildet sich eine eigene selektive Struktur heraus, welche das Ergebnis beeinflusst. Diesen Umstand fasst Watzlawick mit folgendem metasprachlichen Axiom zusammen, welches auch in der Einleitung von diesem Kapitel steht: „*Man kann nicht nicht kommunizieren*“ (Watzlawick/Beavin/Jackson 2007: 53).

Diese Form der Kommunikation ist jedoch sehr störanfällig, da sie auf der sinnlichen Wahrnehmung basiert und durch den jeweiligen Wahrnehmungsraum beschränkt ist. Die Struktur des Systems ist sehr zerbrechlich. Wendet sich ein Kommunikant ab, wird auch die Kommunikation beendet. Um diese Struktur zu stärken, braucht das System mehr Relationen, also mehr Verbindungen zwischen den beiden Kommunikanten. Die einfachste Verbindung ist der verbale Kanal, das Gespräch. Dieses ist sehr leistungsfähig, da es auch sehr stark differenziert und selektiert. Zum verbalen Kanal kommt noch der verbal-kommentierende Kanal. Auf diesem wird sprachliche Metainformation wiedergegeben, also bewertende Kommentare oder Anmerkungen. Schließlich ist auch der nonverbal-kommentierende Kanal von Bedeutung, da dieser völlig unabhängig von der Sprache agiert und Metainformationen losgelöst vom Gesagten präsentieren kann.

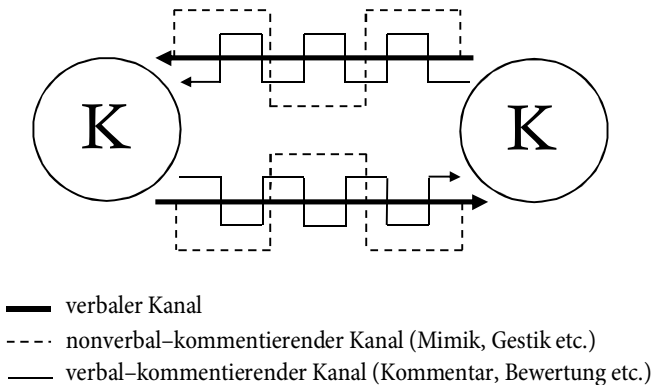


Abb. 4: Das systemtheoretische Kommunikationsmodell  
(vgl. Merten 1999: 107)

Zwei Gesprächspartnern, die sich gut kennen, bieten das Wissen über die Erfahrungen der Wahrnehmung und die Erwartungen über die Handlungen des anderen eine umfangreiche Strukturhilfe in ihrem Kommunikationsprozess. Sie haben bereits ein gemeinsames System ausgearbeitet und können über ein gemeinsames Thema sprechen, welches eine Verbindung zwischen ihnen erstellt. Während man also mit einem Fremden höchstens über allgemeine Dinge wie das Wetter sprechen kann, gibt es

manche Themen, die man nur mit einem ‚guten Freund‘ bespricht. Mit einem Bekannten kann man sich über viel mehr Themen unterhalten, als mit einem Fremden, und man kann dessen nonverbale Kommunikationsmittel besser decodieren, da man ihn schon länger und besser kennt. Oder anders ausgedrückt: Die Geschichte eines Kommunikationssystems stärkt (wie der verbale Kanal allgemein) die Struktur einer reflexiven Kommunikation.

Die drei Informationskanäle (verbal, nonverbal–kommentierend und verbal–kommentierend) sind wegen der Reflexivität von Kommunikation nun auch noch gedoppelt, sodass die beiden Elemente (die beiden Sprecher) durch sechs Relationen verbunden sind. Dadurch, dass die einzelnen Kommunikationskanäle von den beiden Gesprächspartnern immer wieder reflexiv kontrolliert werden – wie bei der einfachen Wahrnehmung als Kommunikationssystem – kann diese Zahl noch durch eine komplexe Relationierung von Relationen erhöht werden und zwar um  $Rx(R)$ . Da diese Reflexion von beiden Kommunikanten durchgeführt wird, muss diese Zahl nochmals verdoppelt werden zu  $2 \times Rx(R)$ .

### Beispiel 6

Die einzelnen Kanäle des systemtheoretischen Modells werden in folgendem Beispiel demonstriert: Die guten Freunde Sebastian und Florian sind bei einer Party bei Max eingeladen, den sie beide nicht sehr gut kennen. Die beiden Freunde unterhalten sich darüber, dass die Feier ziemlich langweilig ist und blicken zum Gastgeber Max hinüber. Dieser nimmt den Blick wahr und es kommt zu einer nonverbalen Kommunikationssituation. Anstatt sich abzuwenden, nimmt Max aber das Gesprächsangebot der Freunde wahr und kommt näher zu ihnen. Er fragt sie: „Wie gefällt euch die Feier?“ Sebastian sagt an seine beiden Gesprächspartner gerichtet: „Es ist schon ganz schön hier.“ Diese verbale Aussage versteht Max und freut sich, dass sich die Gäste amüsieren. Doch im Gegensatz zum Gastgeber erkennt der Freund Florian die nonverbalen Zeichen und die verbal–kommentierende Funktion des Ausdrucks „schon ganz schön“. Diese verbal–kommentierende Metainformation war an Florian gerichtet, da nur er die Botschaft decodieren kann. Sebastian aber kann es so ausdrücken, da er weiß, dass Florian weiß, was er damit sagen will.

### **Verständnisfragen und Arbeitsaufträge**

- Was ist ein „Stimulus“ in der Kommunikationswissenschaft?
- Was sind die drei Sprachfunktionen nach Karl Bühler? Überlegen Sie sich ein weiteres Beispiel, in dem diese vorkommen!
- Was versteht man unter einem „System“ und was sind die zentralen Begriffe der Systemtheorie? Wodurch wird ein Kommunikationssystem erzeugt?
- Erstellen Sie eine systemtheoretische Übersicht (Elemente und Relationen) des Stimulus–Response-Modells und des Organon-Modells (vgl. Abb. 4)!

## **3 Die Bedeutung der mündlichen Kommunikation für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht**

### **3.1 Sprechen als Teil der vier Grundfertigkeiten**

Für funktionierende mündliche Kommunikation sind viele Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig. Für den Unterricht sind vor allem zwei Teilbereiche der mündlichen Kommunikation bedeutend: zum einen die Fähigkeit der monologischen Kommunikationsform des Referats, der Rede oder der Präsentation, zum anderen der interaktiven, dialogischen Kommunikation im Unterrichtsgespräch oder der Diskussion (zwischen Lehrer und Lerner, aber auch zwischen Lerner und Lerner bei dialogischen Sozialformen wie Partner-, Gruppen- oder Freiarbeit). Bei der mündlichen Kommunikation werden zwei der vier Grundfertigkeiten des Spracherwerbs gebraucht: das Hören als rezeptive Fertigkeit und das Sprechen als produktive Fertigkeit.

Obwohl das Sprechen seit der pragmatisch–kommunikativen Wende im Zentrum des Sprachunterrichts stehen sollte und das Gespräch meist den größten Teil der Handlung in der Fremdsprache ausmacht, „findet sich [hierzu] weniger einschlägige Literatur als zu den anderen Fertigkeiten“ (Huneke/Steinig 2013: 141). Obwohl es sich also um eine Fertigkeit handelt, die häufig gebraucht wird und die auch als eines der wichtigsten Lernziele

betrachtet wird, wird das Sprechen in der Sekundärliteratur nur vergleichsweise wenig untersucht. Denn die Untersuchung von gesprochener Sprache ist schwierig (wie bereits in Kapitel 1 erörtert wurde) und auch die korrekte Produktion von gesprochener Sprache ist nicht leicht, vor allem in einer Fremdsprache. Sprechen verläuft immer unter Zeitdruck. Man muss in kurzer Zeit möglichst korrekte oder zumindest verständliche Aussagen produzieren und auch auf die richtige Betonung achten. Für diesen komplexen Vorgang braucht man vor allem zwei Dinge: Aufmerksamkeit und Mut (vgl. Huneke/Steinig 2013: 129ff.).

Je weniger Übung man in der fremdsprachlichen Gesprächsführung hat, desto mehr Aufmerksamkeit muss man auf die Kommunikation aufwenden und desto stockender wird das Gespräch verlaufen, da auch Grammatik, Lexik und andere Aspekte bedacht werden müssen: Welches Stilniveau ist für dieses Gespräch am besten, Umgangssprache oder formale Standardsprache? Welche kulturellen Besonderheiten muss ich beachten? Entspricht es der kulturellen Norm „*Frau Lehrer*“ oder „*Frau Lehrerin*“ zu sagen? All diese Punkte müssen bedacht werden. Daher ist es bei der mündlichen Sprachproduktion nötig, gewisse kognitive Prozesse zu automatisieren. Herrmann und Grabowski gehen in ihrem psycholinguale Modell der Sprachproduktion von drei Steuerungsarten aus, die zur Automatisierung aktiviert werden und deshalb auch beim Erlernen der Sprache geschult werden müssen: die Schemasteuerung, die Reiz-Steuerung und die Ad-hoc-Steuerung (Herrmann/Grabowski 1994: 278ff.).

Bei der Schema-Steuerung werden beim Kommunikanten, sobald er in ein Gespräch eintritt, verschiedene Schemata aktiviert wie z.B. wichtige Redewendungen zum gegenseitigen Vorstellen oder zum Bestellen im Restaurant. Viele Phrasen zu alltäglichen oder für den Lerner wichtigen Kommunikationssituationen können im Unterricht auswendig gelernt werden, sodass sie in der Gesprächssituation schnell zur Verfügung stehen, damit das aufgebaute Kommunikationssystem nicht wieder zerfällt, da das Gegenüber das Interesse am Gespräch verliert. Bei der Reiz-Steuerung werden auch Automatismen aktiviert und zwar auf einen Reiz von außen. Das kann ein Gruß sein, auf den mit einem schnellen Gegengruß in der Fremdsprache reagiert wird, oder eine Entschuldigung.

Bei diesen beiden automatisierten Formen der Steuerung wird die Kommunikation nicht unterbrochen und sie braucht nur wenig direkte Kon-

zentration. Wenn jedoch für einen Sachverhalt kein Schema vorliegt und auch keine einfache Reaktion auf einen Reiz möglich ist, muss das Wissen über die Fremdsprache durch kognitive Anstrengung selbst aus dem Langzeitgedächtnis aktiviert und geordnet werden. Diese Form der Steuerung nennen Herrmann und Grabowski Ad-hoc-Steuerung. Sie dauert am längsten, ist kognitiv am anstrengendsten und sie ist am anfälligsten für Fehler. Denn im Gegensatz zu den anderen Steuerungsarten, in denen der Sprecher durch permanente Anwendung und häufiges Training von automatisierten Wendungen Schemata für eine konkrete Situation erworben hat, muss der Sprecher bei dieser Form der Steuerung über jedes Wort nachdenken. Bei Anfängern ist wegen der fehlenden Übung und Automatisierung von Sprechprozessen diese Form der Sprachsteuerung auch die häufigste. Doch auch die Ad-hoc-Steuerung kann durch häufigen Gebrauch der Fremdsprache und mehr Sicherheit in Lexik und Grammatik verbessert werden. Schließlich nützen in der Gesprächssituation auch immer gewisse Sprachstrategien, wie Floskeln oder Füllwörter. Sogar Muttersprachler verwenden häufig Partikeln und Interjektionen wie „ähm“, „tja“, „halt“ oder „naja“. Häufige Floskeln sind auch: „Wie sagt man?“ oder „Es liegt mir auf der Zunge.“ Auch wenn man diese Füllwörter oder -sätze möglichst vermeiden sollte, nutzen sie doch, das Gespräch aufrechtzuerhalten, wenn einem ein spezieller Ausdruck oder ein spezielles Wort nicht einfällt. Am besten aber ist ständige Übung.

In vielen Unterrichtssituationen gibt es nun gar nicht die Gelegenheit zu sprechen, weil der Lehrer keine Gelegenheiten schafft oder der Lerner nicht den Mut besitzt, etwas zu sagen, da es womöglich falsch sein könnte. Das ist ein großes Problem, welches überdacht und gelöst werden muss. Den ersten Punkt kann der Lehrer durch eine entsprechende Unterrichtsplanung verbessern und auch beim zweiten Punkt ist der Lehrer gefragt, da es seine Aufgabe ist, eine ermutigende Atmosphäre für die Lerner zu schaffen und so die Gesprächsbereitschaft zu erhöhen. Denn man braucht immer Mut, um überhaupt etwas in der Situation zu sagen, in der man sich unsicher fühlt. Die meisten Menschen aber fühlen sich unsicher, wenn sie in einer Fremdsprache, die sie nicht sehr gut beherrschen, kommunizieren sollen. Diese Unsicherheit wird noch gesteigert, wenn man als Nicht-Muttersprachler mit einem Muttersprachler spricht. Viel Übung und ein festes Repertoire

an Floskeln und Schemata aber können die Sicherheit eines Sprechers erheblich steigern und so die Gesprächsbereitschaft erhöhen.

Zur Kommunikation gehört neben dem Sprechen auch das Hören, um auf Aussagen seines Gegenübers reagieren zu können. Auch diese Fertigkeit beinhaltet in Verbindung mit der Fremdsprache zahlreiche Schwierigkeiten. So hat der Gesprächspartner vielleicht zu schnell, zu leise oder nuschelnd gesprochen, sodass man ihn nicht verstehen kann. Auch Varietäten oder umgangssprachliche Verschmelzungen in der gesprochenen Sprache machen es schwer, den Gesprächspartner zu verstehen. Doch auch hier gilt, dass Übung und einige Strategien das Hörverstehen verbessern können. Beispielhafte Strategien sind eine erhöhte Aufmerksamkeit auf die Situation und den Kontext des Gesprächs („Wer ist der Sprecher?“, „Was könnte der Sprecher von mir wollen?“, „Wovon könnte das Gespräch handeln?“) und eine Konzentration auf deiktische Ausdrücke und Gesten des Gesprächspartners (z. B. „er“, „du“, „hier“ oder das Zeigen auf eine Person oder einen Gegenstand). Vorteilhaft für die reale Kommunikation ist schließlich auch die Kenntnis von Phrasen und Gesten des Verstehens („*In Ordnung!*“ oder die Geste des aufmerksamen Kopfnickens usw.) oder des Nicht-Verstehens („*Ich habe das nicht verstanden.*“ „*Könnten Sie etwas langsamer sprechen?*“, „*Was heißt...*“ usw.).

### 3.2 Konzeptionalität und Medialität

Bis hier wurde wie selbstverständlich von mündlicher Kommunikation gesprochen, wenn eine Person mit einer anderen Person spricht. Doch auch dieser Punkt ist nicht völlig unproblematisch. Handelt es sich nämlich bei einer vom Blatt abgelesenen Rede um mündliche Kommunikation? Ist ein persönlicher Brief oder eine SMS aber schriftliche Kommunikation, obwohl ich so schreibe, wie ich mit dem Adressaten auch reden würde? Diese Fragen sind leicht zu beantworten: Beide Fälle sind mündlich, doch auf eine andere Art und Weise. Die abgelesene Rede wird zwar mündlich präsentiert, sie ist aber dennoch aufgeschrieben und somit schriftlich konzipiert. Die SMS hingegen ist mündlich konzipiert, aber durch das Medium der Schrift vermittelt. Es ist also sinnvoll, bei mündlicher und schriftlicher Kommunikation zwischen der medialen und der konzeptionellen



Dimension einer Nachricht zu unterscheiden. Koch/Oesterreicher (1994: 588) haben schriftliche und mündliche Kommunikationsformen untersucht und dabei der Schriftlichkeit die Distanz zugeordnet, der Mündlichkeit aber die Nähe. Denn ein Gespräch ist durch die Anwesenheit beider Gesprächspartner (zumindest in der Face-to-face-Kommunikation) an eine gemeinsame Zeit und einen gemeinsamen Raum gebunden. Auch konzeptionelle Mündlichkeit bei einem geschriebenen Text suggeriert eine größere Nähe zum Leser, da der Sender eine Ausdrucksweise verwendet, die sehr nah am mündlichen Sprachgebrauch liegt, indem er bestimmte Idiome oder Varietäten verwendet, wie beispielsweise Dialekt oder Umgangssprache.

Unterteilt man eine Botschaft nun nach Konzeptionalität/Medialität und Mündlichkeit/Schriftlichkeit, dann entsteht eine Vierfeldertafel, in die man verschiedene Äußerungsformen einordnen kann:

	konzeptionell mündlich	konzeptionell schriftlich
medial schriftlich	Grußkarte	Gesetzestext
medial mündlich	Gespräch unter Freunden	wissenschaftlicher Vortrag

Abb. 5: Konzeptionalität und Medialität von Kommunikationsformen  
(abgeändert und gekürzt nach Koch/Oesterreicher 1994: 588;  
Dürscheid 2006: 45)

In diese Tabelle sind einige typische Beispiele aufgenommen. Dass diese Einstufung vor allem in der Dimension der Konzeptionalität problematisch ist, zeigt in der Tabelle bereits die Orientierung der „Grußkarte“ in Richtung der konzeptionellen Schriftlichkeit und des „wissenschaftlichen Vortrags“ zur konzeptionellen Mündlichkeit. Doch auch darüber hinaus können diese Kategorien nicht eindeutig voneinander unterschieden werden. Es würde zwar keiner anzweifeln, dass ein Gespräch normalerweise konzeptionell mündlich und eine wissenschaftliche *Vorlesung* konzeptionell

schriftlich ist, doch man muss für eine Einordnung immer die konkrete Umsetzung betrachten. Denn ein Verkaufsgespräch oder eine Talkshow kann auch konzeptionell schriftlich sein, während ein Professor auch eine konzeptionell mündliche, d.h. frei gehaltene und stark adressatenbezogene, Vorlesung halten kann.<sup>4</sup>

### 3.3 Kompetenzen in der mündlichen Kommunikation

Im schriftlichen Sprachgebrauch haben sich feste Formen und Textsorten herausgebildet. Diese Unterteilung in verschiedene idealtypische Formen aber existiert im Bereich der mündlichen Kommunikation nur sehr begrenzt. Man orientiert sich weniger am Produkt, als vielmehr am individuellen Prozess. Denn jede Art von mündlicher Kommunikation ist einmalig und sehr flüchtig – wenn sie nicht aufgezeichnet wird. Um einem Lerner aber eine Orientierungshilfe in der Produktion von verschiedenen Formen der mündlichen Kommunikation zu geben, werden einzelne Sprachfunktionen und Kompetenzen formuliert. Beispielsweise muss man erst wissen, was wichtig ist, wenn man ein Referat in der Schule hält, ein Gedicht vorträgt oder in der Kirche predigt. Es müssen für verschiedene Anforderungsbereiche verschiedene Fertigkeiten entwickelt werden. Wie auch in anderen Bereichen nützt reines Faktenwissen darüber, wie ich richtig kommuniziere, wenig, sondern man muss durch praktisches Ausprobieren die Fertigkeiten selbst erproben und vertiefen. Für diese Orientierung an Fertigkeiten und Fähigkeiten hat sich in der Didaktik der Begriff *Kompetenzen* etabliert, um diese Fähigkeiten und Fertigkeiten messen und durch diese Kategorisierung besser lehren zu können. Wie bei den eingangs dargestellten Kommunikationsmodellen handelt es sich bei den Kompetenzmodellen jedoch auch um einen heuristischen Orientierungsrahmen. Das heißt, dass sich die Lehre nicht am Erreichen dieser selbstgesteckten, also subjektiven Ziele erschöpfen, sondern ein Mehr anstreben sollte, um wirklich gute Kommunikation zu erreichen, zumal die Messung von metakog-

---

4 In dieser Arbeit werden zur besseren Übersicht als mündliche Kommunikation nur die Bereiche der medial mündlichen Kommunikation behandelt. Zu Problemen in der Einordnung von mündlicher und schriftlicher Konzeptionalität vgl. Hennig (2000).

nitiven Lernstrategien, Motivation, Einstellungen und sozialem Verantwortungsbewusstsein nur eingeschränkt valide möglich ist.

In der Deutsch-Didaktik hat Ulf Abraham die Kompetenzorientierung stark geprägt und auch für die mündliche Kommunikation sechs einzelne Kompetenzfelder bestimmt, wobei die einzelnen Kompetenzen nicht absolut voneinander zu unterscheiden sind, sondern es verschiedene Überschneidungen oder Überlappungen zwischen den einzelnen Kompetenzen gibt (Abraham 2007: 27 und Grafik auf S. 29).

- **Erzählkompetenz** (fiktive oder selbst erlebte Geschichten für einen Hörer nachvollziehbar und spannend nacherzählen)
- **Informationskompetenz** (anderen etwas berichten, schildern, zusammenfassen oder erläutern, was man erfahren hat)
- **Gesprächskompetenz** (einen Gesprächsbeitrag in einer Diskussion abgeben oder eine Diskussion moderieren)
- **Redekompetenz** (Redebeitrag vor Zuhörern abgeben, Referat/Vortrag halten mit Bezug zum Hörer und mit dem Thema im Zentrum)
- **Präsentationskompetenz** (eigene/fremde Texte oder Gedichte wirkungsvoll zitieren oder vortragen)
- **Spielkompetenz** (eine Rolle aus einem Theaterstück oder eine selbst-erfundene Rolle spielen und für die Bühne darstellen).

Diese einzelnen Kompetenzen beinhalten operationalisierbare Erwartungen und so können sie leichter vermittelt und auch überprüft werden, da für die einzelnen Kompetenzen Bildungsstandards festgelegt werden können. Solche Bildungsstandards gibt es im schulischen Unterricht und auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik: in DaF unter der Bezeichnung *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (GER). Durch die Einordnung in verschiedene Kompetenzstufen von der „Elementaren Sprachverwendung“ als „Anfänger“ (A1) bis hin zur „Kompetenten Sprachverwendung“ mit „Annähernd muttersprachliche[n] Kenntnisse[n]“ (C2).<sup>5</sup> Der GER ermöglicht eine länderübergreifende Vergleichbarkeit von sprach-

---

5 Die einzelnen Niveaustufen werden in folgender Quelle umfassender differenziert und dargelegt: Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt 2001. Zitiert nach: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachkenntnisse.php/> (27.07.2016).

lichen Qualifikationen, indem er die Fähigkeiten der Lerner durch die Messung von verschiedenen Kompetenzen überprüft. Auch zum Bereich mündlicher Kommunikation hat der GER gemeinsame Referenzniveaus über qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs in fünf unterschiedlichen Kategorien aufgestellt. Die Kategorien sind: *Spektrum* an sprachlichen Mitteln und Wörtern, *Korrektheit* der Sprachverwendung, *Flüssigkeit* im Gespräch, *Interaktion* mit dem Gesprächspartner und Adressatenbezug, *Kohärenz* und Verbindung von Sätzen und Gedanken.

### **Verständnisfragen und Arbeitsaufträge**

- Was verstehen Herrmann und Grabowski unter einer Ad-hoc-Steuerung und was unter einer Schemasteuerung des Sprechens?
- Ordnen Sie die folgenden Ausdrucksformen hinsichtlich der Dimensionen Konzeptionalität/Medialität ein: Leitartikel einer Zeitschrift, SMS an einen guten Freund, Rede vor dem Fußballverein, Liebesbrief, Buchpräsentation in der Schule, Stadtführung.
- Was sind die sechs Kompetenzen des Deutschunterrichts nach Ulf Abraham? Denken Sie sich ein Beispiel/Beispiele aus, wie man diese Kompetenzen im Deutschunterricht fördern könnte!
- Nehmen Sie ein DaF-Lehrbuch zur Hand und analysieren Sie die kommunikativen Kompetenzen, die vermittelt werden!
- Lesen Sie den GER zum Bereich „Sprechen“ (<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachkenntnisse.php>) aufmerksam durch und schätzen Sie Ihre eigene Sprachkompetenz (in einer erlernten Sprache) hinsichtlich der einzelnen Kategorien ein! Wie kann man diese Kompetenzen im Unterricht als Lehrer oder im Selbststudium als Lerner fördern?

## 4 Was muss ich tun, damit die Rede klappt? – pragmatische Redetheorien

### 4.1 Was ist Pragmatik

Die Bezeichnung der linguistischen Pragmatik leitet sich vom griechischen Wort *πράγμα* (*pragma*) ab, das ‘Handlung, Tat’ bedeutet. Von demselben

Wort leiten sich auch die in der Alltagssprache häufig verwendeten Adjektive *pragmatisch* oder *praktisch* ab. Beide sind heute vor allem positiv konnotiert, da sie mit einer konkreten Handlung oder mit einer aktiven Tat in Verbindung gebracht werden. Auch die wissenschaftliche Pragmatik ist die Disziplin der Sprachwissenschaft, die am nächsten an der konkreten Sprachverwendung steht. Neben der Pragmatik gibt es nach einer Unterteilung von Charles W. Morris (1938) noch zwei andere Bereiche der Sprachwissenschaft. Die drei Bereiche der Sprachwissenschaft sind somit:

- Die Syntax (Beziehung der Zeichen zu anderen Zeichen und damit die Beziehung der Wörter im Satz zueinander)
- Die Semantik (Beziehung der Zeichen zu ihrer Bedeutung und damit die Beziehung zwischen Wörtern und der realen Welt)
- Die Pragmatik (Beziehung der Zeichen zu ihren Benutzern und damit die Beziehung der Wörter zur konkreten kommunikativen Aussageabsicht).

### Beispiel 7

Nehmen wir einen Satz als Beispiel: *Ich gehe jetzt einkaufen*. Die Syntax legt die Beziehung der einzelnen Wörter dieses Satzes zueinander fest. Sie legt fest, dass ein Subjekt (*ich*) und ein Prädikat (*gehe ... einkaufen*) im Satz vorkommen und dass diese miteinander korrekt verbunden sind, sodass ein Satz *\*Einkaufen jetzt ich gehe* als syntaktisch falsch angesehen werden muss.

Die Semantik aber legt die Bedeutung des Satzes fest und unterscheidet die Wörter *ich* von einem *Herr Müller* oder *jetzt* von *nächsten Donnerstag*. Damit wird die Bedeutung des Satzes gemäß den Grundlagen der Semantik festgelegt.

Die Pragmatik legt schließlich die Aussageabsicht des Gesprochenen in der konkreten Situation fest. Wenn ihn ein Mann zu seiner Zeitung lesenden Ehefrau sagt, dann will der Beispielsatz entweder die Frau informieren, warum der Mann das Haus verlässt, oder aber er will sie darauf hinweisen, dass sie gefälligst mitkommen soll. Um diese Aussageabsichten unterscheiden zu können, sind immer auch die Intonation, Körpersprache usw., also die konkrete Situation wichtig.

Bereits bei den Kommunikationsmodellen wurden diese Beziehungen zwischen den Zeichen und der Welt thematisiert und sie sind auch Teil von Bühlers Organon-Modell (vgl. Kapitel 2). Doch während in diesem Kontext der Fokus auf dem Entstehen von Kommunikation lag, liegt er bei der Pragmatik auf dem Gelingen von Kommunikation. Für das Verstehen des anderen ist nämlich immer die Einschätzung der pragmatischen Bedingungen wichtig, also die Fragen: Warum sagt mein Gesprächspartner das zu mir und was will er von mir erreichen?

Damit es nun zu einer pragmatisch gelungenen Kommunikation kommt, muss der Sender aber auch den situativen Zusammenhang beachten. Seine Botschaft muss zur Situation und zum Gesprächspartner passen. Damit die Rede oder der Gesprächsbeitrag gelingen kann, muss der Sprecher also versuchen, möglichst *situationsadäquat* zu sprechen.



### Beispiel 8

Die beiden Freunde Sebastian und Florian unterhalten sich über ihr Wochenende. Florian sagt: „Ich war im Theater. Doofe Inszenierung. War total öde!“ Florian spricht *situationsadäquat*. Er verwendet in der Unterhaltung mit seinem Freund umgangssprachliche Ausdrücke und er sagt einfach, was er denkt. Später unterhält sich Florian aber noch mit seinem Vorgesetzten in der Arbeit. Der Chef schwärmt von demselben Theaterstück und fragt Florian, ob er es auch gesehen und wie es ihm gefallen habe. Er antwortet: „Es handelte sich dabei um eine sehr experimentelle und gewagte Inszenierung. Sie war sehr interessant, aber nicht ganz mein Geschmack.“ Auch diese Reaktion ist *situationsadäquat*. Denn Florian lügt zwar nicht, will aber auch seinen Gesprächspartner nicht beleidigen, noch dazu einen, der hierarchisch über ihm steht. Seine Antwort ist deshalb diplomatischer und weniger direkt.

Es gelingt aber nicht immer, dass ein Redebeitrag in einem Gespräch oder eine Rede vor Publikum auch zur Situation passt. So blamieren sich auch wichtige Personen manchmal durch eine schlechte oder einfach nicht *situationsadäquate* Rede. Zwei bekannte Beispiele aus dem deutschsprachigen Raum, die vor allem durch das Internet sehr bekannt wurden, sind die berühmte „Transrapid-Rede“ von Edmund Stoiber (21. Januar 2002) und

die sogenannte „Bündnerfleisch-Rede“ vor dem Schweizer Parlament von Hans-Rudolf Merz (20. September 2010). Diese beiden Reden werden bei den Arbeitsaufträgen zum Kapitel noch einmal angesprochen werden.

#### 4.2 Das Vier-Ohren-Modell und das Hamburger Verständlichkeitsmodell

Das bekannteste pragmatische Kommunikationsmodell ist das *Vier-Seiten-Modell* von Friedemann Schulz von Thun (1992). Es wird auch Vier-Ohren- (Vier-Münder-)Modell genannt. Dieses Modell darf in keinem Rhetorikseminar fehlen, denn es stellt sehr plastisch die verschiedenen sprachlichen Funktionen der mündlichen Kommunikation dar. Dabei ist es eigentlich nur eine Erweiterung des Organon-Modells von Karl Bühler, der auch schon von drei sprachlichen Funktionen gesprochen hatte.

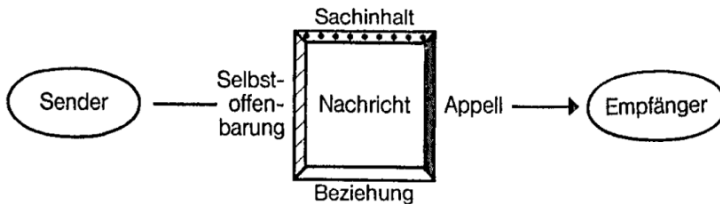


Abb. 6: Das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun  
(Schulz von Thun 2010: 14)

Schulz von Thun geht in diesem Modell von vier Seiten einer sprachlichen Mitteilung aus:

- Der Sachaspekt: Welchen Inhalt will ich mit meiner Aussage vermitteln?
- Der Selbstoffenbarungsaspekt: Was gebe ich von mir kund, indem ich diese Aussage treffe?
- Der Beziehungsaspekt: Was sagt die Aussage über meine Meinung zu meinem Gesprächspartner und unsere Beziehung aus?
- Der Appellaspekt: Was will ich durch meine Aussage bei meinem Gesprächspartner erreichen?

Nach Schulz von Thun hat jede Nachricht diese vier Seiten. In der konkreten Kommunikation kommen sie bei beiden Kommunikanten zum Tragen. Der Sender codiert seine Aussageabsicht durch verbale und nonverbale Zeichen. Seine Botschaft hat alle vier der genannten Aspekte. Doch die Sender-Absicht muss nicht dem Resultat entsprechen, welches beim Empfänger ankommt. Es ist nämlich gut möglich, dass der Empfänger verschiedene oder alle Seiten der Botschaft anders oder sogar ganz falsch versteht. Der Sender spricht also ‚mit vier Mündern‘ und der Empfänger nimmt die Botschaft ‚mit vier Ohren‘ auf. Verschiedene äußere oder innere Faktoren können den Empfänger dazu veranlassen, dass er einzelne Aspekte überbetont oder komplett falsch versteht. Wenn nun ein oder mehrere Aspekte der Botschaft falsch verstanden werden, dann kommt es zu einer Störung der Kommunikation. Ist die Kommunikation gestört, dann wird die Rückmeldung oder das Feedback des Empfängers dieses gestörte Gespräch fortsetzen und die Kommunikation misslingen lassen.

#### Beispiel 9

Ein häufig gewähltes Beispiel ist die Ampelszene von Schulz von Thun. In diesem Beispiel sitzt eine Frau am Steuer, während ein Mann als Beifahrer der Sender folgender Botschaft ist: *Du, da vorne ist grün!* Die Rückmeldung der Frau ist: *Fährst du oder fahre ich?*

Sachebene: Die Ampel zeigt grün.

Beziehungsebene: Er will ihr helfen und gleichzeitig seine Überlegenheit beim Autofahren demonstrieren.

Selbstoffenbarungsebene: Er hat es eilig und ist außerdem der bessere Autofahrer.

Appellebene: Sie soll losfahren (vgl. Schulz von Thun 2008: 25–30).

#### Beispiel 10

Es folgt ein Beispiel für gestörte Kommunikation: Ein Paar sitzt beim Mittagessen, das die Frau gekocht hat. Der Mann sieht Kapern im Essen und sagt: *Was ist das Grüne in der Soße?*

Sachebene: Da ist etwas Grünes in der Soße.

Appellebene: Sag mir, was das ist!

Selbstoffenbarungsebene: Ich kenne diese Zutat nicht.

Beziehungsebene: Du weißt wahrscheinlich, was das ist.



Als Rückmeldung der Frau würde man bei einer gelungenen Kommunikation erwarten, dass sie sagt: *Das sind Kapern*. Doch die Frau decodiert die Nachricht anders. Sie versteht die Ebenen falsch.

Sachebene: Da ist etwas Grünes in der Soße.

Appellebene: Koch das nächste Mal ohne die grüne Zutat!

Selbstoffenbarungsebene: Ich mag diese Zutat nicht.

Beziehungsebene: Du bist eine schlechte Köchin.

Sie antwortet also verärgert: *Mein Gott, wenn es Dir nicht schmeckt, kannst du ja woanders essen gehen.* (vgl. ebd., S. 62 f.)

In seiner Trilogie *Miteinander reden 1–3* bietet Schulz von Thun auch einige Klärungsvorschläge für die einzelnen Kommunikationsstörungen. Bei der überwiegend monologischen Kommunikation (Rede, Präsentation, Vortrag, Referat), mit der man in Schule und Universität (zumindest in Prüfungen) vornehmlich konfrontiert ist, ist vor allem die Sachebene zentral. Dennoch sollte man sich auch der anderen Ebenen bewusst sein, wenn man einer Gruppe etwas vorträgt. Um die Wahrscheinlichkeit von Kommunikationsstörungen bezüglich des Sachaspekts zu verringern, formulierte Schulz von Thun mit Langer und Tausch (1981) das Hamburger Verständlichkeitskonzept. Dieses besagt, dass das Verständnis eines Textes oder eines Vortrags auf vier Säulen ruht:

- Einfachheit (möglichst einfache Wörter und Sätze)
- Gliederung/Ordnung (nur ein Aspekt pro Satz, nachvollziehbare Argumentation)
- Prägnanz/Kürze (kein weitschweifiger Ausdruck, lieber Verben anstatt schwieriger Substantivierungen)
- Zusätzliche Stimulanz (bildreiche/interessante Sprache, Beispiele, Bilder oder Grafiken zur Erklärung) (Langer/Tausch/Schulz von Thun 1981).

#### 4.3 Konversationsmaximen von Paul Grice

Sehr ähnliche Forderungen wie im Hamburger Verständlichkeitskonzept finden sich in den Konversationsmaximen von Paul Grice (1967). Grice konzentriert sich jedoch mehr auf dialogische Kommunikation, während

beim Hamburger Verständlichkeitskonzept monologische (schriftliche) Kommunikationsformen im Blick sind. Bei seinen Grundsätzen folgt Grice den Kategorisierungen des Verstandes durch Immanuel Kant und nennt sie nach Kant auch „Maximen“. Diese Maximen sind nicht als Gesetz zu verstehen, sondern vielmehr als Prinzip, durch welches es zu gelingender Kommunikation kommen kann. Grundlage der Überlegungen von Grice ist das Kooperationsprinzip. Dieses lautet: „Mache deinen Beitrag zu einem Gespräch so, wie der akzeptierte Zweck oder die Richtung des Gesprächs es verlangen an der Stelle, wo du ihn machst.“ (Grice 1991: 307).

Dieses Prinzip wurde das erste Mal von Grice wissenschaftlich formuliert, doch es muss für das Gelingen jeder kommunikativen Handlung vorausgesetzt werden. Wenn man nämlich davon ausgeht, dass die Aussagen nicht beabsichtigt und zweckmäßig getroffen werden, dann wäre jede Kommunikation zwischen einzelnen Menschen unmöglich. Damit ist das Kooperationsprinzip die Grundlage der Pragmatik. Das Ziel eines Gesprächsbeitrags ist es also, dass er informativ ist und zu der Situation passt. Beide Gesprächspartner aber gehen gemäß des Kooperationsprinzips davon aus, dass der Gegenüber auch sein Bestes für das Gelingen der Kommunikation beiträgt. Damit eine Nachricht aber möglichst gut verständlich ist, hat Grice vier Maximen formuliert:

1. Maxime der Quantität (*Maxim of Quantity*)
  - Mache deinen Beitrag so informativ wie es für den anerkannten Zweck des Gesprächs nötig ist!
  - Mache deinen Beitrag nicht informativer als nötig!
2. Maxime der Qualität (*Maxim of Quality*)
  - Sage nichts, was du für falsch hältst!
  - Sage nichts, wofür du keine ausreichenden Anhaltspunkte hast!
3. Maxime der Relevanz (*Maxim of Relevance*)
  - Sage nichts, was nicht zum gegenwärtigen Thema passt!
4. Maxime der Art und Weise / des Stils (*Maxim of Manner*)
  - Vermeide unklare Ausdrücke!
  - Vermeide Mehrdeutigkeit!
  - Fasse dich kurz!
  - Sprich möglichst geordnet!

Zusammenfassen kann man diese Maximen folgendermaßen: Sage nur *wahre* Dinge, die *informativ* und *relevant* sind! Und sprich *klar und geordnet*!

Doch diese Maximen sind nicht völlig gleichwertig. Grice hat einzelne gegenüber anderen hervorgehoben. So wird etwa toleriert, wenn man redundant spricht, also Irrelevantes (Maxime der Relevanz) oder Überflüssiges (Maxime der Quantität) sagt. Ein Gesprächspartner aber wird es nicht tolerieren, wenn das Gesagte unklar und unverständlich (Maxime des Stils) oder sogar falsch/ gelogen (Maxime der Qualität) ist. Die letzte Maxime hebt Grice besonders hervor und merkt an, dass die anderen Maximen nur dann relevant sind, wenn die Maxime der Qualität erfüllt ist (Grice 1993: 250). Sie ist die Basis des Kooperationsprinzips und damit von dialogischer Kommunikation allgemein.

### Beispiel 11

Zwei Studenten unterhalten sich:

A: *Ich habe gestern drei Stunden für die Arbeitsaufträge gebraucht!*

Student A hält die Maximen ein: Er hat nicht mehr als drei Stunden für die Arbeitsaufträge gebraucht, sonst hätte er das gesagt (Maxime der Quantität). Er hat wirklich drei Stunden gearbeitet (Maxime der Qualität). Das Gespräch geht gerade um das Thema „Arbeitsaufträge“ (Maxime der Relevanz). Die Aussage ist knapp, deutlich und informativ (Maxime des Stils).

Student B antwortet darauf: *Ich war damit mindestens hundert Stunden beschäftigt und habe mich durch ein Meer von Fachwörtern gewählt.*

Er sagt nicht die Wahrheit (Nichtbeachten der Maxime der Qualität wegen der ironischen Übertreibung *mindestens hundert Stunden*). Außerdem beachtet er die Maxime des Stils nicht, da er sich zu unklar ausdrückt. Statt der metaphorischen Übertreibung *habe mich durch das Meer von Fremdwörtern gewählt* wäre der Ausdruck *habe viele Fremdwörter nachschlagen müssen* klarer.

### Arbeitsaufträge

- Analysieren Sie die möglichen ‚vier Minder‘ folgender Aussagen und überlegen Sie welche Reaktion folgen könnte (einmal ohne eine Störung der Kommunikation und einmal mit einer Störung der Kommunikation):

- a) Die Freundin zu ihrem Freund abends vor dem Fernseher: *Schatz, ich bin so verspannt.*
- b) Der Chef zur Sekretärin kurz vor Feierabend: *Frau Müller, der Brief an unseren Geschäftspartner liegt in meinem Büro.*
- c) Abends auf dem Sofa: *Ein Bier wäre jetzt genau das Richtige.*
- Überlegen Sie sich weitere Szenen, in denen es zu Kommunikationsstörungen kommen kann! Fällt Ihnen ein Gespräch in Ihrem Alltag ein, in dem es zu Kommunikationsproblemen gekommen ist? Greifen Sie eine Aussage heraus und analysieren Sie diese!
- Welche der Konversationsmaximen von Paul Grice wurde in den folgenden Aussagen nicht beachtet:
  - a) *Jeden Morgen dusche ich und stehe auf.*
  - b) *Ich komme morgen nicht in die Schule, weil das halt so ist.*
  - c) A: *Sehen wir uns morgen in der Arbeit?*  
B: *Ich muss noch Geburtstagsgeschenke einkaufen.*
- Analysieren Sie die Transrapid-Rede (Beispiel 12) von Edmund Stoiber (21. Januar 2002) und die Bündnerfleisch-Rede (Beispiel 13) von Hans-Rudolf Merz (20. September 2010)! Überlegen Sie, welche pragmatischen Fehler die beiden Redner jeweils gemacht haben! Lesen Sie dafür das (bereinigte) Transkript und hören Sie sich die Rede an! Die Internetquellen mit der Audio-/Videodatei sind am Ende des Textes jeweils angegeben.

### Beispiel 12

Der bayerische Ministerpräsident Edmund Stoiber spricht anlässlich des Neujahrs-Empfangs der CSU in München am 21. Januar 2002 über die magnetische Schnellbahn „Transrapid“:

*Wenn Sie vom Hauptbahnhof in München ... mit zehn Minuten, ohne, dass Sie am Flughafen noch einchecken müssen, dann starten Sie im Grunde genommen am Flughafen ... am ... am Hauptbahnhof in München starten Sie Ihren Flug. Zehn Minuten. Schauen Sie sich mal die großen Flughäfen an, wenn Sie in Heathrow in London oder sonst wo, meine sehr ... äh, Charles de Gaulle in Frankreich oder in ... in ... in Rom.*

*Wenn Sie sich mal die Entfernungen anschauen, wenn Sie Frankfurt sich ansehen, dann werden Sie feststellen, dass zehn Minuten Sie jederzeit locker in Frankfurt brauchen, um ihr Gate zu finden. Wenn Sie vom Flug ... vom ... vom Hauptbahnhof starten – Sie steigen in den Hauptbahnhof ein, Sie fahren mit dem Transrapid in zehn Minuten an den Flughafen in ... an den Flughafen Franz Josef Strauß.*

*Dann starten Sie praktisch hier am Hauptbahnhof in München. Das bedeutet natürlich, dass der Hauptbahnhof im Grunde genommen näher an Bayern ... an die bayerischen Städte heranwächst, weil das ja klar ist, weil auf dem Hauptbahnhof viele Linien aus Bayern zusammenlaufen.*

Quelle: Haustein-Teßmer, Oliver: Edmund Stoibers unsterbliche Transrapid-Rede. In: Welt Online 27.03.2008. URL: <http://www.welt.de/politik/article1844339/Edmund-Stoibers-unsterbliche-Transrapid-Rede.html> (28.04.2017).

### Beispiel 13

Der Schweizer Finanzminister Hans-Rudolf Merz im Schweizer Parlament am 20. September 2010 über eine Veränderung der Importsteuer von Fleischprodukten:

*In Anlehnung an Anmerkung 6a zum Kapitel 2 der KN hat die Zollverwaltung zusätzlich sogenannte Schweizerische Erläuterungen zum Zolltarif publiziert. Danach werden gewisse Erzeugnisse noch im Kapitel 2 eingereiht, denen bei der Herstellung Würzstoffe zugesetzt worden sind, sofern dadurch der Charakter einer Ware dieses Kapitels nicht verändert wird (zum Beispiel Bü-hü-hündnerfleisch). Ausgeschlossen von diesem Kapitel bleibt hingegen Fleisch, bei dem die Würzstoffe auf allen Flächen des Erzeugnisses verteilt und mit bloßem Auge wahrnehmbar sind.*

Quelle: Lachanfall macht Minister zum YouTube-Star. In: SZ Online 25.09.2010. URL: <http://www.sueddeutsche.de/politik/kuriose-parlamentsrede-lachanfall-macht-minister-zum-youtube-star-1.1004474> (28.04.2017).

## 5 Und doch ein Ratgeber – einige Tipps für eine gelingende Präsentation

*Ein Mensch kann aufhören zu sprechen, er kann aber nicht aufhören, mit seinem Körper zu kommunizieren; er muß damit entweder das Richtige oder das Falsche sagen; aber er kann nicht gar nichts sagen. (Goffman 1971: 43)*

In den letzten Kapiteln wurden einige wichtige Kommunikationsmodelle und Redetheorien vorgestellt. Diese können das komplexe Feld der mündlichen Kommunikation natürlich nur am Rande behandeln und manche wichtige Theorien und interessante Modelle konnten leider gar nicht behandelt werden. Alle Modelle aber haben gemeinsam, dass durch sie dieser komplexe und zugleich so alltägliche Themenbereich der mündlichen Kommunikation möglichst gut untersucht oder vermittelt werden kann. Von jeder dieser Theorien kann man etwas lernen und seine eigene Kommunikationskompetenz verbessern. Diese Verbesserung aber setzt voraus, dass man sich das Gelernte auch in der praktischen Kommunikation bewusst macht. Zwei wichtige Themenbereiche sind bis jetzt jedoch noch nicht oder nur am Rande erwähnt worden. Diese will ich zum Abschluss noch kurz ansprechen: den Einfluss der Körpersprache und den richtigen Einsatz von präsentationsstützenden Visualisierungen.

### 5.1 Die Bedeutung von Körpersprache

Ein wichtiger Teil von jeder Art von Kommunikation ist die Körpersprache, also die nonverbale Kommunikation. Dabei handelt es sich um jedes Verhalten, welches bewusst oder unbewusst dazu genutzt wird, mit einer anderen Person Kontakt aufzunehmen. Bestandteile der Körpersprache sind Mimik, Gestik, Auftreten, Umfangsformen und weitere Zeichen des Körpers, bei denen nicht mit Wörtern kommuniziert wird. Die Bedeutung von körperlich-nonverbalen Signalen wurde bereits bei den verschiedenen Kommunikationsmodellen erwähnt (Kapitel 2). Wie stark der Einfluss von unserer Körpersprache auf den Kommunikationsprozess aber tatsächlich ist, zeigt eine Untersuchung des Psychologen Albert Mehrabian (1971). In

einem psychologischen Experiment wurden seinen Probanden positiv, neutral und negativ konnotierte Wörter vorgelesen und zwar in positiver, neutraler oder negativer Intonation. Er untersuchte den Einfluss der Stimme auf die Kommunikation. In einem weiteren Experiment wurde noch ein zweiter Faktor hinzugefügt und zwar wurden die Probanden mit verschiedenen Formen der Körpersprache (positiver, neutraler und negativer Mimik) konfrontiert. So kam Mehrabian zu dem Ergebnis, dass der Einfluss der gesprochenen Wörter und damit der konkrete Inhalt der Kommunikation nur zu 7% Einfluss auf den Gesamteindruck eines Gesprächspartners hat, während der prosodische Ausdruck, also die Art und Weise der verbalen Kommunikation, den Gesamteindruck zu 38% beeinflusst. Am stärksten aber wurde die Körpersprache gewichtet und zwar mit 55%. Der Befund dieses psychologischen Experiments ist auf den ersten Blick klar: Am meisten beeinflussen einen Gesprächspartner nicht die sprachlichen Fakten, sondern das Auftreten des Sprechers. Dabei laufen diese Ergebnisse dem ‚gesunden Menschenverstand‘ zuwider. Man hätte ganz andere Ergebnisse erwartet, da man sich ja immer darauf konzentriert, *was* man sagt und nur selten, *wie* man es sagt. Auf der anderen Seite bedeuten diese Zahlen keineswegs, dass der Inhalt eines Gespräches irrelevant ist. Stattdessen kommt Mehrabian zu dem Fazit, dass alle drei Komponenten in gleichem Maße vertreten sein müssen. Es kommt also auf ein gutes Zusammenspiel von Körpersprache, mündlichem Ausdruck und Inhalt der Wörter an.

Eine wichtige Erkenntnis dieser Studie ist also, dass das Auftreten des Redners und dessen Körpersprache überaus wichtig sind. Man sollte sich bei der Erarbeitung eines Vortrages oder bei anderen wichtigen Kommunikationssituationen immer auch Gedanken über die eigene Körpersprache machen und sich überlegen, welche Gesten hilfreich sind, um sein Ziel zu erreichen. Das gilt vor allem bei Gesprächsformen, die vorbereitet werden können, wie einer Präsentation oder einem Bewerbungsgespräch. Bei der monologischen Kommunikationsform des Vortrags, der Rede oder des Referats müssen dabei zum Beispiel folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Ein fester Stand sorgt dafür, dass man selbstsicher und kompetent wirkt. Gezielte Bewegungen aber signalisieren und erzeugen Interesse.
- Die Hände sollten möglichst frei sein, damit man das Gesagte durch Gesten unterstreichen kann. Blätter mit ausformulierten Reden stören

nur und zeigen außerdem deutlich die Nervosität des Sprechers. Besser sind kleine Karteikarten mit Stichworten oder ganz freie Reden.

- Die Augen sollen Kontakt zum Publikum suchen. Außerdem sollte man möglichst selbstbewusst vor dem Publikum stehen; möglichst kein Verstecken hinter einer Tafel oder einem Pult.
- Allgemein aber sollte man bei der Variation von Bewegung und Stimme einen Mittelweg finden. Das Ziel ist es, interessiert, aber möglichst natürlich zu wirken. Denn auch ein zu gekünstelter Vortrag stört den Redner (vgl. Finkenzeller 1997: 40ff.).
- Einer der bekanntesten ‚Körpersprache-Lehrer‘ im deutschsprachigen Raum ist Samy Molcho, der seit den 1980er Jahren unterhaltsame Lehrbücher und -filme über Körpersprache veröffentlicht. Seine Bücher sind Rede-Ratgebern dabei meist recht ähnlich und sie sollten genau wie diese mit Vorsicht gelesen oder angeschaut werden.

## 5.2 PowerPoint – Problem und Chance

Zum Schluss möchte ich noch alle Präsentierenden gegenüber einem Punkt sensibilisieren: PowerPoint. Dabei handelt es sich um ein Programm, welches der Visualisierung von Wissen und der Unterstützung von Vorträgen dienen soll. An vielen Stellen von Schule und Universität bis zu Mitarbeiterversammlungen und politischen Konferenzen wird mit PowerPoint visualisiert. Gerade in den letzten Jahren fand man nur noch selten Vorträge oder Referate, die ohne PowerPoint ausgekommen sind. Doch ebenso bildete sich in der Presse und dem Feuilleton eine Opposition gegen das Programm und es wird auch mit zum Teil polemischer Kritik überhäuft. So gehen seine Gegner so weit, dass sie beispielsweise behaupten, dass der Irak-Krieg oder die Katastrophe der Raumfähre „Columbia“ wegen PowerPoint geschehen sind. Solche Urteile sind freilich übertrieben, doch die Kritik ist nicht völlig verfehlt. Folgende Kritikpunkte können angeführt werden:

- Durch PowerPoint werden die Zuhörer nicht selbst zum Denken aktiviert, sondern sie schlafen mehr vor sich hin, während sie die präsentierten Inhalte oberflächlich rezipieren.



- PowerPoint atomisiert Wissen, da komplexe Zusammenhänge in wenigen Spiegelstrichen und Pfeilen zusammengefasst werden.
- PowerPoint ist totalitär, da die vorbereiteten Folien keine Reaktion auf das Publikum zulassen.
- Eine aufwendige PowerPoint-Präsentation lenkt den Zuhörer ab und stört den Vortrag mehr, als sie ihm hilft (vgl. Berkemeier/Pfennig 2005: 36ff.).

Die genannten Argumente können auf eine PowerPoint-Präsentation zutreffen, sie müssen es jedoch nicht, wenn das Programm richtig eingesetzt wird. Man muss sich immer bewusst sein, dass PowerPoint lediglich zur Unterstützung des Vortrags dienen soll. Das heißt, dass der Vortrag nicht daraus bestehen soll, Folien in einem abgedunkelten Raum vorzulesen, wobei das Publikum vom aktiven Zuhörer zum dahindämmernden Mitleser wird. Man sollte sich auch nicht hinter einem Bildschirm verstecken oder sich den Folien zuwenden. Der Sprecher muss im Zentrum stehen und nur sehr wenige Aspekte (Gliederung, Hauptgedanken) und Visualisierungen dürfen auf den PowerPoint-Folien zu finden sein. Ebenso sollte der Aufbau der Folien nicht von den Inhalten ablenken. Animationen, Hintergrundbilder und Grafiken dürfen nur verwendet werden, wenn sie den Vortrag unterstützen. Sie sollen nicht als Selbstzweck eingebaut werden, nach dem Motto: Schau was ich mit PowerPoint kann! Es sollte auch nicht zu viel auf den Folien stehen. Was darauf steht, muss gut lesbar sein, also groß genug und in einer passenden Schriftart. Man muss immer bedenken: Die PowerPoint-Präsentation soll nicht ablenken, sondern fokussieren!

### Verständnisfragen und Arbeitsaufträge

- Was ist Teil der nonverbalen Kommunikation und was ist Teil der Körpersprache?
- Nach den Erkenntnissen von Albert Mehrabian hat der Inhalt mit 7% einen kleinen Anteil an der Kommunikation. Warum sind die Worte aber für die Kommunikation dennoch wichtig? Wie könnte man die Experimente von Mehrabian als pragmatischer Kommunikationsforscher kritisieren?

- Überlegen Sie sich, was folgende nonverbale Zeichen über den Sprecher aussagen! Sind diese eher positiv oder negativ?
  - a) Der Redner steht mit verschränkten Armen vor dem Publikum.
  - b) Der Redner fixiert immer wieder einzelne Personen im Publikum, aber nicht immer dieselbe.
  - c) Der Redner steht halb mit dem Rücken zum Publikum, um seine PowerPoint-Präsentation vorzulesen.
- Sehen Sie sich einen Lehrfilm oder einen Ratgeber von Samy Molcho an! Welche Ratschläge können Sie nachvollziehen, welche eher nicht?
- Schauen Sie sich (sofern vorhanden) Ihre letzte PowerPoint-Präsentation an und beurteilen Sie, ob diese den Vortrag unterstützt oder ob sie eher ablenkt!
- Halten Sie einen Vortrag ohne PowerPoint! Sie werden erkennen, dass dies andere Anforderungen, aber auch Möglichkeiten eröffnet.

Am Ende dieser Einführung in die mündliche Kommunikation soll die Meinung eines deutschen Literaten und Satirikers stehen. Kurt Tucholsky veröffentlichte unter dem Pseudonym Peter Panter in Berlin im November 1930 einen Ratgeber für schlechte Redner. Mit Ihren eigenen Erfahrungen und Ihrem neu erworbenen Wissen über mündliche Kommunikation können Sie diese Satire über die Rhetorik auch besser verstehen.



### Letzter Arbeitsauftrag

Lesen Sie sich den Text *Ratschläge an einen schlechten Redner* von Kurt Tucholsky (1930) aufmerksam durch! Markieren Sie alle satirischen Textteile und überlegen Sie, was er eigentlich von den Rednern fordert! Lesen Sie sich im Anschluss *Ratschläge an einen guten Redner* von Tucholsky durch und vergleichen Sie die Grundaussagen der beiden Textteile!

 **Beispiel 14**
***Ratschläge für einen schlechten Redner von Kurt Tucholsky (16.11.1930)***

*Fang nie mit dem Anfang an –, sondern immer drei Meilen vor dem Anfang! Also etwa so: „Meine Damen und meine Herren! Bevor ich zum Thema des heutigen Abends komme, lassen Sie mich Ihnen kurz...“*

*Hier hast du schon so ziemlich alles, was einen schönen Anfang ausmacht: Eine steife Anrede; der Anfang vor dem Anfang; die Ankündigung, daß und was du zu sprechen beabsichtigst (sehr wichtig! Man gähnt herrlich...) und das Wörtchen kurz. So gewinnst du im Nu die Herzen und die Ohren der Zuhörer. Denn das hat der Zuhörer gern: daß er deine Rede wie ein schweres Schulpensum aufbekommt; daß du mit dem drohst, was du sagen wirst, sagst und schon gesagt hast..., das gefällt den Leuten. Immer schön umständlich!*

*Sprich nicht frei – das macht einen so unruhigen Eindruck. Am besten ist es: du liest deine Rede ab. Das ist sicher, zuverlässig, auch freut es jedermann, wenn der lesende Redner nach jedem viertel Satz mißtrauisch hochblickt, ob auch noch alle da sind...*

*Wenn du aber keine Zeit gehabt hast, die Rede in eine Schreibe zu verwandeln, dann mußt du mit vielen Papierblättern antreten, mit ihnen rascheln, sie durcheinanderwerfen und dich nicht zurechtfinden... dergleichen bringt Spannung in den Laden. Aber am besten ist es schon: du liest vor.*

*Wenn du gar nicht hören kannst, was man dir so freundlich rät, und du willst durchaus und durchum frei sprechen – du Laie! Du lächerlicher Cicero! Nimm dir doch ein Beispiel an unsern professionellen Rednern, an den Reichstagsabgeordneten – hast du die schon mal frei sprechen hören? Die schreiben sich sicherlich zu Hause auf, wann sie „Hört! hört!“ rufen... ja, also wenn du denn frei sprechen mußt, wenn es denn sein muß: Sprich, wie du schreibst. Und ich weiß, wie du schreibst.*

*Sprich mit langen, langen Sätzen – solchen, bei denen du, der du dich zu Hause, wo du ja die Ruhe, deren du so sehr benötigst, deiner Kinder ungeachtet, hast, vorbereitetest, genau weißt, wie das Ende ist, die Nebensätze schön ineinandergeschachtelt, so daß der Hörer, ungeduldig auf seinem Sitz hin und her träumend, sich in einem Kolleg wähnend, in dem er früher so gern geschlummert hat, auf das Ende solcher Periode wartet... nun, ich habe dir eben ein Beispiel gegeben. So mußt du sprechen.*

*Fang immer bei den alten Römern an und gib stets, wovon du auch sprichst, die geschichtlichen Hintergründe der Sache. Das ist nicht nur deutsch – das tun alle Brillenmenschen. Ich habe einmal in der Sorbonne einen chinesischen Studenten sprechen hören, der sprach glatt und gut französisch, aber er begann zu allgemeiner Freude so: „Lassen Sie mich Ihnen in aller Kürze die Entwicklungsgeschichte meiner chinesischen Heimat seit dem Jahre 2000 vor Christi Geburt...“ Er blickte ganz erstaunt auf, weil die Leute so lachten. So mußt du das auch machen. Du hast ganz recht: man versteht es ja sonst nicht, sehr richtig, wer kann denn das alles verstehen, ohne die geschichtlichen Hintergründe... sehr richtig! Die Leute sind doch nicht in deinen Vortrag gekommen, um lebendiges Leben zu hören, sondern das, was sie auch in den Büchern nachschlagen können... sehr richtig! Immer gib ihm Historie, immer gib ihm.*

*Kümmere dich nicht darum, ob die Wellen, die von dir ins Publikum laufen, auch zurückkommen – das sind Kinkerlitzchen. Sprich unbekümmert um Wirkung, um die Leute, um die Luft im Saale – immer sprich, mein Guter. Gott wird es dir lohnen.*

*Du mußt alles in die Nebensätze legen. Sag nie: „Die Steuern sind zu hoch.“ Das ist zu einfach. Sag: „Ich möchte zu dem, was ich soeben gesagt habe, noch kurz bemerken, dass mir die Steuern bei weitem...“ So heißt das. Trink den Leuten ab und zu ein Glas Wasser vor – man sieht das gerne. Wenn du einen Witz machst, lach vorher, damit man weiß, wo die Pointe ist.*

*Eine Rede ist, wie könnte es anders sein, ein Monolog, wie? Weil doch nur einer spricht, was? Du brauchst auch nach vierzehn Jahren öffentlicher Rednerei noch nicht zu wissen, dass eine Rede nicht nur ein Dialog, sondern ein Orchesterstück ist: eine stumme Masse spricht nämlich ununterbrochen mit. Und das mußt du hören. Nein, das brauchst du nicht zu hören. Sprich nur, lies nur, donnere nur, geschichtele nur.*

*Zu dem, was ich soeben über die Technik der Rede gesagt habe, möchte ich noch kurz bemerken, dass viel Statistik eine Rede immer sehr hebt. Das beruhigt ungemein, und da jeder imstande ist, zehn verschiedene Zahlen mühelos zu behalten, so macht das viel Spaß.*

*Kündige den Schluß deiner Rede lange vorher an, damit die Hörer vor Freude nicht einen Schlaganfall bekommen, (Paul Lindau hat einmal einen dieser gefürchteten Hochzeitstoaste so angefangen: „Ich komme zum Schluß.“) Kündige den Schluß an, und dann beginne deine Rede von vorn*

*und rede noch eine halbe Stunde. Dies kann man mehrere Male wiederholen. Du mußt dir nicht nur eine Disposition machen, du mußt sie den Leuten auch vortragen – das würzt die Rede.*

*Sprich nie unter anderthalb Stunden, sonst lohnt es gar nicht erst anzufangen. Sprich an einem Pult und wiege dich dabei auf und ab; am besten ist es, wenn du dir irgendeinen herzigen kleinen Tick zulegst: über die Haare zu streichen oder ein Auge zuzukneifen oder so etwas ... der Hörer hat dann etwas, woran er sich in dem Meer deiner Beredsamkeit festhalten kann, wie an einer Boje.*

*Wenn einer spricht, müssen die andern zuhören – das ist deine Gelegenheit! Mißbrauche sie.*

### **Ratschläge für einen guten Redner**

*Hauptsätze, Hauptsätze. Hauptsätze.*

*Klare Disposition im Kopf – möglichst wenig auf dem Papier.*

*Tatsachen – oder Appell an das Gefühl. Schleuder oder Harfe. Ein Redner sei kein Lexikon. Das haben die Leute zu Hause.*

*Der Ton einer einzelnen Sprechstimme ermüdet; sprich nie länger als vierzig Minuten. Suche keine Effekte zu erzielen, die nicht in deinem Wesen liegen. Ein Podium ist eine unbarmherzige Sache – du stehst da nackter als im Sonnenbad.*

*Merk Otto Brahm's Spruch: Wat jestrichen is, kann nich durchfalln.<sup>6</sup>*

Quelle: Tucholsky, Kurt (1930/2003): Ratschläge für einen schlechten Redner. In: Kiefer, Sascha (Hrsg.): Gesamtausgabe. Band 13. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 464–467.

## **Literaturverzeichnis**

Das Literaturverzeichnis ist nach Kapiteln geordnet, um die Arbeit an den einzelnen Themen und die Verwendung des Beitrags als Arbeitsbuch zu erleichtern. Neben den Titeln, die im Beitrag direkt zitiert sind, werden auch andere interessante Titel aus der Sekundärliteratur angefügt, um die Inhalte

---

6 'Was gestrichen ist, kann nicht durchfallen.'

des jeweiligen Kapitels zu vertiefen. Bei der Sekundärliteratur werden in einem kurzen Kommentar zu den meisten Titeln auch die Themen und die Bedeutung für die Inhalte des Aufsatzes angesprochen, um eine leichtere Orientierung in der Sekundärliteratur für den weiteren Transfer zu ermöglichen.

## **Kapitel 1**

### *Einige Ratschläge zu ratenden Ratgebern*

- Birkenbiehl, Vera F. (2010): Rhetorik. Redetraining für jeden Anlass. Besser reden, verhandeln, diskutieren. 12. Aufl. München: Goldmann.
- Braun, Roman (2008): Die Macht der Rhetorik. Besser reden – mehr erreichen. 2. Aufl. Heidelberg: Redline.
- Dannerer, Monika (2003): In 10 Schritten zum Erfolg!? Über die Ähnlichkeit zwischen Diätanleitungen und Kommunikationsratgebern. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 2/27, S. 16–30.
- Forsyth, Patrick (2002): 30 Minuten bis zur überzeugenden Präsentation. 5. Aufl. Offenbach: Gabal.
- Lewin, Kurt (1951): Problems of Research in Social Psychology. In: Cartwright, Dorwin (Hrsg.): *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers*. New York: Harper & Row 1951. S. 155–169.

## **Kapitel 2**

### *Theoretische Grundlagen zu mündlicher Kommunikation*

- Beck, Klaus (2017): Kommunikationswissenschaft. 5. Aufl. München: UVK [kompakte und übersichtliche Einführung in die verschiedenen Bereiche der Kommunikationswissenschaft].
- Bühler, Karl (1965): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Fischer [Grundlage des Organon-Modells und der Sprachphilosophie von Karl Bühler].
- Bußmann, Hadumod (2008): „Kommunikationsmodelle“. In: Dies. (Hrsg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner [knappe, lexikalische Übersicht über Kommunikationsmodelle zur Einführung].

- Lasswell, Harold (1948): The Structure and Function of Communication in Society. In: Bryson, Lyman (Hrsg.): The Communication of Ideas. New York: Institute for Religious and Social Studies. S. 37–51 [theoretische Grundlage zur Lasswell-Formel].
- Merten, Klaus (1999): Einführung in die Kommunikationswissenschaft. 3. Aufl. Münster: LIT [umfassende Darstellung zu den wichtigsten Kommunikationstheorien und -modellen].
- Rothe, Friederike (2006): Zwischenmenschliche Kommunikation. Eine interdisziplinäre Grundlegung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag [Überblick über die Kommunikationsforschung und Untersuchung zur Bedeutung der Face-to-face-Kommunikation].
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D. (2007): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 11. Aufl. Bern etc.: Huber [viel diskutierte Untersuchung zu verbalen und nonverbalen Kommunikationsmodellen, sowie Kommunikationsstörungen].
- Winkler, Peter (Hrsg.) (1981): Methoden der Analyse von face-to-face-Situationen. Stuttgart: Metzler [Grundlagenuntersuchung zur unmittelbaren Kommunikation im deutschen Sprachraum].

### Kapitel 3

#### *Bedeutung der mündlichen Kommunikation für den DaF-Unterricht heute*

- Abraham, Ulf (2007): Sprechen als reflexive Praxis. Freiburg i. Br.: Fillibach [umfassende Erörterung zu einem kompetenzorientierten Deutschunterricht im Bereich mündliche Kommunikation].
- Abraham, Ulf (2009): Was kann man in der Mündlichkeit können? Kompetenzen und Bildungsstandards. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 4/33, S. 8–19 [zur Kompetenzorientierung in der Lehre mündlicher Kommunikation].
- Berkemeier, Anne (2009): Präsentieren lehren. Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider [Methoden- und Unterrichtsvorschläge zum Thema Kommunikation im Deutschunterricht].

- Dannerer, Monika / Fandrych Christian (2012): „Vorhang auf!“, „Beamer an!“ oder einfach „Alle mal herhören!“? Formen und Funktionen, Ansprüche und Leistungen des Präsentierens im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 47, S. 4–11 [praxisorientierter Überblick über die Handlungsform Präsentation im DaF-Unterricht mit Bezug auf die vier Fertigkeiten].
- Dürscheid, Christa (2006): Einführung in die Schriftlinguistik. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht [gute Übersicht über die Unterscheidung von Konzeptionalität und Medialität: S. 23–62].
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin etc.: Langenscheidt. Zitiert von: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (23.10.2014) [Grundlagen- und Referenzwerk zur kompetenzorientierten Fremdsprachenausbildung in Europa].
- Hennig, Mathilde (2000): Können gesprochene und geschriebene Sprache überhaupt verglichen werden? In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: DAAD/GUG. S. 105–125 [Problematisierung der strikten Unterteilung von mündlicher und schriftlicher Konzeptionalität].
- Herrmann, Theo / Grabowski, Joachim (1994): Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion. Heidelberg u.a.: Spektrum.
- Hilpisch, Kai (2012): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Der GER im Überblick. Hamburg: Diplomica [geschichtliche und theoretische Hintergründe zum GER].
- Huneke, Hans-Werner / Steinig Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6. Aufl. Berlin: Schmidt [gute Einführung zu DaF und speziell den vier Grundfertigkeiten: S. 140–168].
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10.1). Berlin/New York: De Gruyter. S. 587–604 [grundlegende Untersuchung zur Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit].



## Kapitel 4

### *Was muss ich tun, damit die Rede klappt? – pragmatische Redetheorien*

- Ehrhardt, Claus (2011): Pragmatik. Paderborn: Fink [übersichtliche und gut aufgebaute Einführung zur pragmatischen Kommunikation].
- Grice, H. Paul (1975): Logic and Conversation. In: Cole, Peter / Morgan, Jerry L. (Hrsg.): Speech acts. New York: Academic Press. S. 41–58 [in deutscher Übersetzung: Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hrsg.) (1993): Handlung, Kommunikation, Bedeutung., Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 243–265. – Grundlage der Konversationsmaximen].
- Langer, Inghard / Schulz von Thun, Friedemann / Tausch, Reinhard (1981): Sich verständlich ausdrücken. München etc.: Reinhardt [Grundlage des Hamburger Verständlichkeitskonzeptes].
- Morris, Charles William (1938): Foundations of the Theory of Signs. Chicago: University Press [in deutscher Übersetzung von Freidrich Knilli (1988): Grundlagen der Zeichentheorie. Frankfurt a. M.: Fischer [grundlegende Unterteilung der Sprachwissenschaft in Syntax, Semantik und Pragmatik].
- Rolf, Eckard (1994): Sagen und Meinen. Paul Grices Theorie der Konversations-Implikaturen. Opladen: Westdeutscher Verlag [umfangreiche, komplexe Abhandlung zu den Theorien von Grice].
- Schulz von Thun, Friedemann (2010): Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Bd. 1–3 (1: Allgemeine Psychologie der Kommunikation, 2: Differenzielle Psychologie der Kommunikation, 3: Kommunikation, Person, Situation). 48. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [Grundlage des Vier-Seiten-Modells].

## Kapitel 5

### *Und doch ein Ratgeber – einige Tipps für eine gelingende Präsentation*

- Berkemeier, Anne (2004): Wie Schüler(innen) ihr nonverbales Handeln beim Präsentieren und Moderieren reflektieren. In: Schober, Otto (Hrsg.): Körpersprache im Deutschunterricht. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 58–72 [praxisbezogene Untersuchung zum Umgang von Lernern mit Körpersprache im Kontext der Schule].

- Berkemeier, Anne / Pfennig Lothar (2005): Visualisieren mit PowerPoint – nützlich oder schädlich? In: Praxis Deutsch 190, S. 36–42 [Diskussion über die Vor- und Nachteile von PowerPoint mit polemischen Artikeln als Beispiel für die PowerPoint-Gegner].
- Berkemeier, Anne (2006): Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider [umfangreiche, didaktisch geprägte Abhandlung über die Handlungsformen Präsentieren und Moderieren mit viel Bezug zur Praxis].
- Finkenzeller, Kurt (1997): Rhetorik und nonverbales Verhalten. In: Praxis Deutsch 144, S. 40–43 [Unterrichtsvorschlag über die Lehre von nonverbialem Verhalten].
- Goffman, Erving (1969): Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings. 4. Aufl. New York: Free Press [in deutscher Übersetzung von Hannah Herkommer (1971): Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann. – Grundlegende Untersuchung zu (non-verbaler) Kommunikation und Sozialpsychologie].
- Mehrabian, Albert (1972): Nonverbal Communication. Chicago: Aldine-Atherton [prominente, experimentelle Untersuchung zur Körpersprache].
- Molcho, Samy (2001): Alles über Körpersprache. Sich selbst und andere besser verstehen. 10. Aufl. München: Goldmann [populäres Lehrwerk zu Körpersprache].



## *Sapienter et eloquenter dicere*

### Skizze der Vermittlung mündlicher Kommunikation von der Antike bis in die Gegenwart<sup>1</sup>

von Philip Reich (Regensburg)

#### 1 Aristoteles, Cicero, Quintilian – antike Rede-Ratgeber oder Grundstein der modernen Redekunst?

*Tria sunt enim, ut quidem ego sentio, quae  
sint efficienda dicendo: ut doceatur is apud  
quem dicitur, ut delectetur, ut moveatur  
vehementius. (Cicero, Brutus 185)<sup>2</sup>*

Manche Leser werden sich wundern, in diesem Band einen Beitrag zu finden, der mit lateinischen Worten beginnt. Für eine umfangreiche Beschäftigung mit mündlichen Redeformen und Kommunikation ist eine Beschäftigung mit dem Altertum unerlässlich. So kommt die älteste Form einer Theorie über die Rede aus der Antike. Und auch wenn diese vor über 2000

- 
- 1 Das Zitat in der Überschrift ist eine kurze Definition von Rhetorik des spätantiken Kirchenlehrers Augustinus und stammt aus dem Traktat „Über die christliche Bildung“ (*De doctrina christiana IV*). Es bedeutet: „Weise und wortreich sprechen“. Der folgende Beitrag ist ein Exkurs zur Geschichte mündlicher Kommunikation mit Schwerpunkt auf ihrer Vermittlung. Er soll als Ergänzung zu meinem Beitrag zu mündlicher Kommunikation in diesem Band gelesen werden.
  - 2 Übersetzung: „Es gibt nämlich drei Wirkungsweisen der Rede, wie ich freilich meine: dass der belehrt wird, mit dem ich rede, dass er erfreut wird oder dass er recht heftig emotional berührt wird.“ – Die folgenden Übersetzungen stammen, sofern nicht anders gekennzeichnet, vom Verfasser.

Jahren entwickelt wurde, war sie dennoch sehr lange Zeit höchst einflussreich für die Schulbildung in Deutschland und ganz Europa. Deutscher Sprach- und Grammatikunterricht orientierte sich bis Mitte des 20. Jahrhunderts maßgeblich an der lateinischen Sprache und damit auch an deren theoretischen Redekonzepten. Und auch nach dem umfangreichen Paradigmenwechsel in den 1970er Jahren, der pragmatisch-kommunikativen Wende, ist die antike Rhetorik in ihrem Kern nicht veraltet. Die antike Kunst über gutes Sprechen (*ars bene dicendi*) ist heute noch hoch aktuell. Um die heutige Bedeutung kommunikativen Unterrichts einordnen zu können, wird im Folgenden die antike Redetheorie und die Entwicklung der Bedeutung von Kommunikation für den (DaF-)Unterricht in groben Schritten vom 8. Jahrhundert v. Chr. bis heute skizziert.

### 1.1 Die Entwicklung der antiken Rhetorik

Die Rhetorik war in der griechischen Antike eine sehr wichtige Disziplin und die Rednerausbildung eine bedeutende Aufgabe der Unterrichtspraxis. Im antiken Rom hatte diese Bedeutung weiter Bestand. So wurde die Ausbildung zum Redner zur Standard-Karriere des römischen Aristokraten. Wie wichtig die Rhetorik in der Antike war, sieht man auch daran, dass sogar in den ersten Zeugnissen fiktionaler Literatur, die wir kennen, rhetorisch ausgefeilte Reden vorkommen und zwar in den Epen von Homer: Ilias und Odyssee.<sup>3</sup> Diese Beschäftigung zeigt schon, wie bedeutend die Redekunst in der griechischen Antike war, vor allem aber in der demokratischen Gesellschaft von Athen, wo man durch rhetorisches Können hohe politische Ämter erlangen konnte. Wegen dieser Nachfrage nach einer guten rhetorischen Ausbildung bildete sich die Gruppe der Sophisten heraus, mobile Rede-Lehrer der griechischen Antike. Das Wort σοφιστής (*sophistés*)

---

3 Die berühmteste Rede dieser Art ist die Meisterrede des alten Königs von Troja Priamos an Achilleus. Achilleus hatte Hektor, den Sohn des Königs Priamos, im Zweikampf getötet und dann voller Zorn um die Stadt geschleift und verstümmelt. Der Vater wollte den Leichnam wieder zurück und bat voller Demut bei seinem Gegner um seinen toten Sohn. Diese Rede ist überzeugend und stark an den Grundsätzen der Rhetorik orientiert, obwohl diese noch gar nicht ‚erfunden‘ war. Dennoch vermutet man, dass Homer eine Rednerausbildung gehabt haben könnte (vgl. Stroh 2009: 34ff.).

bedeutet wörtlich ‘Weiser’ oder ‘Fachmann’. Die Sophisten waren zuerst gelehrte Männer. Später entwickelten sie sich zu Spezialisten auf dem Gebiet der Redelehre und unterrichteten die Menschen in der Kunst der Rhetorik. Aber nur die, die es sich leisten konnten, wurden von den Sophisten unterrichtet. Denn der Rede-Unterricht war sehr teuer. Außerdem waren sie sich ihrer Fähigkeiten und der Macht der Rede so sehr bewusst, dass sie es auch als unnötig ansahen, alle ethischen Grundsätze unbedingt zu beachten. Sie nutzten ihre rednerischen Fähigkeiten teilweise bis zur Manipulation aus.<sup>4</sup> Dies wird in dem Ausspruch des Sophisten Protagoras deutlich: τὸν ἥττω λόγον κρείττω ποιεῖν (tòn hḗttō lōgon kreíttō poieîn), in deutscher Übersetzung: „Das schwächere Wort zum Stärkeren machen“. Das heißt: Auch wenn ein Argument inhaltlich das Schwächere ist, wird es durch die richtigen Formulierungen zum Besseren. Also: Mehr Schein als Sein!

Dies führte dazu, dass die Sophisten von vielen Seiten Kritik erfuhren, vor allem von noch heute bekannten Philosophen wie Platon oder Aristoteles. Letzterer aber verfasste mit seiner *Rhetorik* auch eines der bedeutendsten Fachbücher der Antike über die Redekunst und vereinnahmte diese für die Philosophie. Damit erklärte er auch den sophistischen Redelehrern den Krieg, da die Philosophie als Gegenmodell zur Rhetorik galt, sich nun aber durch Aristoteles der Rhetorik bemächtigte und diese von sich abhängig machte.<sup>5</sup> Als die griechische Redekunst über 150 Jahre nach dem Tod von Aristoteles nach Rom gelangte, wurde sie auch dort keineswegs nur positiv

- 
- 4 Die genannte Kritik ist nicht völlig objektiv. Denn es ist fast nichts von den Sophisten selbst überliefert. Stattdessen gibt es eine breite Überlieferung von den Philosophen (v. a. Platon). Sokrates/Platon aber war ein Gegner der Sophisten. Jede Behandlung der Sophistik muss also vor diesem Hintergrund betrachtet werden, durch den das negative Bild der Sophisten stark geprägt wurde.
- 5 Lange Zeit galt die Rhetorik als alternatives Bildungsideal im Gegensatz zur Philosophie. Während die Philosophen (v. a. Sokrates und seine Schüler) von einer absoluten Wahrheit ausgingen, basierte die Theorie der Rhetoriker (v. a. der Sophisten) auf der Wahrscheinlichkeit. Man konnte also durch Worte formen, was wahr sein sollte, ganz nach dem Grundsatz: „Wenn jeder an eine Lüge glaubt, dann wird die Wahrheit daraus.“ Aristoteles gliederte nun die Rhetorik in das philosophische Grundkonzept ein und die Rhetorik reagierte genauso. Daher wurde die Disziplin der Rhetorik neben der Philosophie zu der „wichtigsten, differenziertesten und wirkungsmächtigsten der europäischen Kulturgeschichte“ (Ueding/Steinbrink 2005: 1).

aufgenommen. Das zeigt vor allem das denkwürdige Ereignis, welches im Jahr 155 v. Chr. stattfand. Damals waren drei berühmte Philosophen aus Athen, die Oberhäupter der großen Philosophenschulen der Stadt, auf einer diplomatischen Mission nach Rom gereist. Unter ihnen war auch Karneades, der Leiter der von Platon gegründeten Philosophenschule, der *Akademie*. Dieser nutzte den Aufenthalt in Rom und hielt vor dem Volk Reden. Diese wurden vor allem von der römischen Jugend in großer Zahl besucht. Die öffentlichen Reden der griechischen Philosophen störten den Römer Marcus Porcius Cato Censorius (genannt Cato der Ältere), der generell sehr kritisch gegenüber der griechischen Philosophie und Rhetorik eingestellt war. Als Karneades aber auf dem Forum am einen Tag eine Lobrede auf die Gerechtigkeit hielt, diese am nächsten Tag dann aber als schädlich für den Staat klassifizierte, reichte es Cato. Denn der Grieche Karneades hatte nach dem Grundsatz der *disputatio in utramque partem* („Streitgespräch mit Berücksichtigung beider Seiten“) sowohl für als auch gegen die Tugend der Gerechtigkeit in ebenso wirkungsmächtiger Art und Weise gesprochen. So hatte er seine Zuschauer am einen Tag von dem einen und am nächsten von dem Gegenteil überzeugt. Da diese Form der Rhetorik keine eindeutigen Tugenden mehr zuließ, sondern alles relativ machte, wurde das feste Wertefundament der Römer erschüttert. Cato reagierte auf diese ‚Gefahr‘ und warf die Philosophengesandtschaft kurzerhand aus der Stadt Rom hinaus. Neben zahlreichen anderen Bonmots prägte Cato der Ältere auch folgende Aussage über die Redekunst: „*Rem tene, verba sequentur*“ („Denke an den Gegenstand der Rede und die Worte werden dir leicht zukommen“). Das bedeutet, dass der Redner, wenn er von etwas wirklich überzeugt ist und wenn diese Überzeugung auch gut und wahr ist, keine Kenntnisse von Rhetorik braucht, da ihm die Worte förmlich zuflögen. Er geht also von einem idealisierten Bild des Redners aus, der von Natur aus gut ist und deshalb auch gut reden können muss.

Von dieser Feststellung des Cato waren aber nicht einmal seine Landsleute überzeugt und so wurden schon früh zahlreiche Fachbücher über den korrekten Gebrauch der Rede verfasst. Das älteste erhaltene systematische Fachbuch über die Rhetorik in Latein ist dabei die *Rhetorica ad Herennium*

(ca. 80 v. Chr.).<sup>6</sup> „Rhetoriken gehören also zu den ältesten, in Form selbstständiger und geschlossener Darstellungen überlieferten Fachtheorien“ (Knape 2000: 11). Diese Theorien aber basierten auf einem umfangreichen Gedankengebäude mit festen Klassifizierungen, wie man vorgehen muss, wenn eine Rede gut werden soll. Eine Art von Büchern, die wir auch heute noch kennen. Denn die meisten dieser Rhetoriken unterscheiden sich nur wenig von den modernen Rederatgebern, die heutzutage so populär sind.

Die wichtigsten und wirkungsmächtigsten Rhetoriken wurden von den beiden Römern Marcus Tullius Cicero und Marcus Fabius Quintilianus verfasst. Cicero gestaltete in seinen Werken (v.a. in seinem Dialog „Über den Redner“; lat. *De Oratore*) ein Bild vom idealen Redner, dem *orator perfectus*. Dieser Redner muss sich durch eine Rednerausbildung theoretisches Grundlagenwissen über die Rhetorik aneignen und seine Fähigkeiten dann praktisch anwenden (Cicero, *De Oratore* I, 78f.). Weiter war eine universale Bildung in möglichst allen Bereichen notwendig, um zum perfekten Redner zu werden. Cicero fordert sogar, dass „kein Redner den Gipfel allen Ruhms erreichen [könnte], ohne sämtliche bedeutenden Gebiete und Disziplinen zu beherrschen“ (ebd., I, 20). Diese utopische Forderung muss er aber selbst einschränken. Er sagt, dass man nicht unbedingt in jedem Bereich ein Spezialist sein muss, dass aber jeder gute Redner in der Lage sein soll, „über jedwedes Thema, das sich stellen mag, wortreich und wirkungsvoll zu reden“ (ebd., I, 21). Um ein perfekter Redner zu werden, muss man also wissen, wie man gut redet und man muss sich im Redegegenstand sehr gut auskennen. Beide Forderungen sind auch heute noch höchst aktuell.

Ein umfangreiches Handbuch über die Kenntnisse des Redners verfasste schließlich Marcus Fabius Quintilianus im 1. Jahrhundert n. Chr., die „Ausbildung des Redners“ (*Institutio oratoria*). Quintilian war das Oberhaupt einer Redner-Schule und unterrichtete seine Schüler vor allem dadurch, dass er sie fiktive Übungsreden halten ließ. In diesen Übungsreden sollten sich die Schüler in die Rolle einer historischen oder mythologischen Figur versetzen und aus deren Position sprechen.

---

6 Dieses Werk wurde früher Cicero zugesprochen. Das ist aber mittlerweile widerlegt. Da der Autor des Buches unbekannt ist, wird er nur als „Autor der *Rhetorica ad Herennium*“ bezeichnet.

### **Verständnisfragen und Arbeitsaufträge**

- Was sind die wichtigsten Schritte in der geschichtlichen Entwicklung der antiken Rhetorik?
- Was kann man unter einer Rhetorik verstehen? Nennen Sie vier wichtige Personen für die Geschichte der Rhetorik in der Antike!
- Welchen Einfluss hatte der Philosoph Aristoteles auf seine zeitgenössische Rhetorik?
- Überlegen Sie sich ein konkretes Beispiel, in dem der Satz „Rem tene, verba sequentur“ wichtig ist.
- Probieren Sie eine sophistische Redeübung aus! Schlagen Sie dieses Buch (oder irgendein anderes) an einer zufälligen Stelle auf! Denken Sie kurz nach (12 Minuten) und halten Sie eine kurze Rede (ca. 10 Minuten) über den gelesenen Satz!

## 1.2 Die antike Redetheorie

Obwohl es sich bei diesen Theorien um Forderungen aus ‚Ratgebern‘ handelt und obwohl sie schon über zweitausend Jahre alt sind, ist es dennoch sinnvoll, diese genauer anzusehen. Die antike Rhetorik gilt nämlich noch heute als eines der bedeutendsten und besten Modelle der Redetheorie (Ueding/Steinbrink 2005: 1f.) – und was in der Antike funktioniert hat, ist auch heute zum Teil noch wirkungsvoll.

Wenig bis gar nichts hat sich an den Schritten zur Produktion einer Rede geändert, die in allen rhetorischen Lehrbüchern der Antike mehr oder weniger identisch sind. Der theoretische Hintergrund ist einer der drei Bildungsfaktoren eines erfolgreichen Redners, welche sich aus natürlicher Begabung (*natura*), theoretischer Basis (*ars*) und praktischer Übung (*exercitatio*) zusammensetzen. Die Übung aber wurde in den Rednerschulen meist mit dem Formulieren von fiktionalen Probereden zu einem beliebigen Thema (*declamatio*) begonnen und dann durch ausgefeilte Reden vor einem realen Publikum fortgeführt. Wenn man ein Thema hat, mussten die fünf Schritte der Produktion einer Rede durchgeführt werden:

- 1) *Inventio*: Auffinden eines Stoffes und der Argumente
- 2) *Dispositio*: Ordnen des Stoffes



- 3) *Elocutio*: Ausgestaltung der Rede
- 4) *Memoria*: Einprägen der Rede
- 5) *Pronuntiatio*: Vortrag; Prosodie und Körpersprache.

Die Aufgabe der *inventio* ist das „Erfinden wahrer oder wahrscheinlicher Tatsachen, die den Fall glaubhaft machen“ (*Rhetorica ad Herennium* 9). Es handelt sich also um eine allgemeine Stoffsammlung, ein Brainstorming. Hierbei werden allgemeine Gedanken, Fakten, gefundene Erkenntnisse oder auch fertige Argumente gesammelt und für den weiteren Verlauf der Produktion der Rede notiert. Für eine kompetente Sammlung von Gedanken aber ist es wichtig, dass sich ein Redner in vielen Gebieten auskennt oder zumindest in dem Gebiet, welches er präsentiert, sehr gut informiert ist. Diese Forderung wird im genannten Konzept des *orator perfectus* von Cicero auf die Spitze getrieben. Der Redner sollte also eine umfangreiche Sachkenntnis über den Redegegenstand besitzen, doch er sollte ebenso seinen eigenen Einfallsreichtum nicht vernachlässigen. Nach der Stofffindung liegt nun eine ungeordnete Menge an Wissen vor. Diese muss nun in einem zweiten Schritt, der *dispositio*, geordnet werden. Denn überzeugender als die alleinige Präsentation von Fakten ist die richtige Anordnung der Argumente. Auch für diesen Aufbau hat sich eine feste Struktur in der Rhetorik etabliert:

- 1) *Exordium*: Einleitung zum Erzeugen von Wohlwollen (*captatio benevolentiae*) und Aufmerksamkeit beim Publikum
- 2) *Narratio*: Allgemeine Darstellung der Situation oder des Sachverhalts
- 3) *Propositio*: Aufstellen der Hauptfrage/-these und Gliederung der folgenden Beweisführung
- 4) *Argumentatio*: eigentliche Beweisführung bestehend aus Argumentation für die eigene Sache (*confirmatio*) und Widerlegung der gegnerischen Argumente (*confutatio*)
- 5) *Peroratio*: Schluss der Rede mit möglichem Appell an die Emotionen.

Bei diesen einzelnen Punkten wird deutlich, dass es sich um eine Argumentation, eine dialektische Erörterung, handelt. Das verwundert auch nicht, denn die meisten Rhetorik-Lehrbücher in der römischen Republik wurden für Juristen geschrieben. Der Beruf des Anwalts war typisch für die römische Oberschicht. Doch auch auf andere Rede- oder Textsorten, wie Hausarbeiten oder Präsentationen kann man diese Gliederung übertragen. Die

Beweisführung (*argumentatio*) mit den beiden vorausgehenden Schritten, der allgemeinen Darstellung der Fakten (*narratio*) und der Gliederung der Argumentation (*propositio*) steht im Zentrum jeder Rede. Dabei zerfällt die Argumentation als dialektische Erörterung meist in eine Bekräftigung der eigenen These (*confirmatio*) und eine Widerlegung der Gegenthese (*confutatio*). These und Antithese können nach eigener Überzeugung und Zielsetzung unterschiedlich gewichtet werden. Doch auch Einleitung und Schluss haben bereits in der antiken Rhetorik eine besondere Rolle. Denn die Einleitung (*exordium*) übernimmt die Aufgabe, das Wohlwollen und die Aufmerksamkeit des Zuhörers zu wecken, indem man etwas möglichst Interessantes, Überraschendes oder Witziges erzählt (*captatio benevolentiae*). Wenn der Redner nämlich keinen guten Einstieg findet, wird er nie die Aufmerksamkeit der Zuhörer für die recht nüchterne Argumentation erlangen. Die Einleitung beeinflusst also, wie viel Information vom Empfänger überhaupt aufgenommen werden kann, indem die Aufnahmebereitschaft des Empfängers durch den Sender gesteigert wird. Zum Schluss (*peroratio*) aber hat der Redner die Gelegenheit, nach der möglichst sachlichen Argumentation noch an die Emotionen des Publikums zu appellieren. Auch für diesen Teil der Rede ist ein möglichst interessanter Gedanke als Synthese der Argumentation sehr wichtig. Denn das letzte Argument wird auch über den Vortrag hinaus am ehesten im Bewusstsein der Zuhörer bleiben und damit die ganze Aussage der Rede stark beeinflussen. Den antiken Rednern war die Bedeutung dieser beiden Redeteile ebenso bewusst, wie den modernen Rede-Lehrern, die diesen Umstand in folgender Aussage treffend zusammenfassen: *Der Anfang prägt, das Ende haftet.*

Die beiden Schritte der Stofffindung und -ordnung behandeln vor allem die inhaltliche Ebene. Im dritten Schritt, der *elocutio* folgt nun die Ausformulierung der geordneten Gedanken. Die strukturierten Gedanken und Ideen über das Thema (*res*) werden nun mit den passenden Worten und Formulierungen (*verba*) ausgedrückt. Dabei muss diese Überführung in Worte auch an die jeweilige Redesituation angepasst werden. Es gibt nämlich drei Arten von Reden, je nach ihren erhofften Wirkungsweisen:

- 1) Die Gerichtsrede (*genus iudicale*): In dieser soll ein beurteilender Richter durch Anklage oder Verteidigung in den Kategorien gerecht/ungerecht hinsichtlich eines Falls in der Vergangenheit überzeugt werden.

- 2) Die Beratungsrede (*genus deliberativum*): In dieser soll ein beurteilen-der Politiker durch Zu- oder Abraten in den Kategorien nützlich/schädlich hinsichtlich einer Handlung in der Zukunft überzeugt werden.
- 3) Die Schaustellungs- oder Lobrede (*genus demonstrativum*): In dieser soll ein Betrachter nach den Kategorien gut/böse bezüglich eines gegenwärtigen Umstandes gelobt oder getadelt werden.

Gattung	Hörer	Teile	Kategorien	betr. Zeit
Gerichts- rede	Beurteiler	anklagen vs. verteidigen	gerecht vs. ungerecht	Vergangen- heit
Beratungs- rede	Beurteiler	zuraten vs. abratens	nützlich vs. schädlich	Zukunft
Epidiktische (Lob-) Rede	Betrachter	loben vs. tadeln	schön (gut) vs. hässlich (böse)	Gegenwart

Tab. 1: Wichtigste Charakteristika der Redegattungen (vgl. Strohs 2009: 180)

Alle drei Redearten aber sollen feste Normen in der Ausdrucksweise einhalten, die sogenannten ‚Tugenden der Rede‘ (*virtutes orationis*):

- Die Angemessenheit (*aptum*) fordert, dass die gesamte Rede in Aufbau und sprachlichem Ausdruck zum Thema und Gegenstand der Rede (inneres *aptum*), aber auch zu den Erwartungen und Gegebenheiten des Publikums (äußeres *aptum*) passen soll. Der Redner sollte also immer zwischen den drei Stilhöhen variieren können: dem einfachen Stil (*genus humile*), dem mittleren Stil (*genus medium*) und dem hohen Stil (*genus grande*). Dabei orientiert sich der einfache Stil am ehesten an der normalen Gesprächssprache und verzichtet weitgehend auf rhetorische Stilmittel. Dieses Stilniveau dient vornehmlich der Informationsvermittlung (*docere*). Der mittlere Stil dient vor allem dem Erfreuen oder Unterhalten des Publikums (*delectare*) und sollte in der Rede vor allem in der Einleitung verwendet werden, um die Aufmerksamkeit und das Wohlwollen der Zuhörer zu erlangen. Der hohe oder erhabene Stil schließlich soll durch eine Vielzahl an rhetorischen Tricks starke, pathetische Affekte beim Publikum auslösen (*movere*) und ist damit am weitesten von der normalen Umgangssprache entfernt.

- Die Sprachrichtigkeit (*latinitas*) fordert allgemein eine Einhaltung der grammatikalischen Regeln – in diesem Fall natürlich auf die lateinische Sprache bezogen.
- Die Durchschaubarkeit (*perspicuitas*) fordert, dass die Rede transparent und verständlich ist und vom Zuhörer nachvollzogen werden kann.
- Der Redeschmuck (*ornatus*) bedeutet, dass die Rede möglichst schön formuliert ist, dass also eine möglichst auffällige, elegante, pointierte oder prägnante Wortwahl getroffen wird, die den Hörer emotional trifft und mitreißt. Dabei soll der jeweilige Redeschmuck aber auch immer dem Gegenstand und der Situation (*aptum*) der Rede angemessen sein.

Drei Arbeitsschritte wurden nun umfangreich dargestellt: die Stofffindung, die Ordnung des Stoffes und die Ausformulierung. Jetzt scheint die Rede eigentlich komplett. Aber es fehlen noch zwei Schritte: Das Einstudieren der Rede (*memoria*) und das Vortragstraining (*pronuntiatio*). Denn eine noch so gut ausgefeilte Präsentation wird keinen Zuhörer überzeugen, wenn der Vortrag langweilig oder stockend ist. Dass ein guter Vortrag nicht abgelesen und möglichst frei präsentiert werden sollte, wussten schon die Menschen der Antike. Doch es ist nicht leicht, sich die wichtigsten Stichpunkte und zentralen Argumente oder sogar eine ganze Rede einzuprägen. Also wurden verschiedene Methoden entwickelt, wie man sich die Inhalte und den Aufbau seines Vortrages besser merken kann, sogenannte Mnemotechniken (zu griech. μνήμη [mnémē] ‘Gedächtnis’).

### Beispiel

Die Bekannteste unter diesen Techniken der Antike ist die *Loci*-Methode (nach lat. *locus* ‘Ort’). In dieser Technik stellt man sich einen festen Rundgang vor, zum Beispiel das eigene Haus oder den täglichen Weg in die Universität oder zur Arbeit. Dann stellt man sich die einzelnen Argumente oder Redeteile als Bilder vor. Will man zum Beispiel für eine Gehaltserhöhung von Lehrern das Argument anbringen, dass diese im Unterricht sehr viel leisten, stellt man sich das Bild von seinem eigenen Lehrer mit zehn Armen vor. Diese Bilder setzt man nun an passende Stellen des vorgestellten Rundgangs. So wird die Redestelle mit dem entsprechenden Inhalt verbunden und man kann sich auch den Inhalt von umfangreicheren Texten merken. Dabei sollten diese Bilder möglichst phantasievoll oder grotesk sein, da man sich an abwegige Bilder besser erinnern kann.

Natürlich gibt es neben dieser antiken Methode auch noch eine ganze Reihe von Mnemotechniken, wie z.B. sprachorientierte Gedächtnisstützen (Akrostichon etc.) oder mehrschrittige Lernstrategien (mehr hierzu vgl. Lukesch 2001: 232 und Voigt 2001).

Nachdem die zentralen Gesichtspunkte des Vortrages nun auswendig gelernt wurden, muss nun noch der Vortrag selbst geübt werden (*pronuntiatio*). Obwohl dieser Arbeitsschritt des Redners als der wichtigste genannt wird, wird er in den meisten Rhetoriken nur unzureichend thematisiert. So stellt der Autor der *Rhetorica ad Herennium* nur fest: „Der Vortrag ist der maßvoll abgestufte, anmutig feine Einsatz von Stimme, Minenspiel und Gebärden.“ (*Rhetorica ad Herennium* 9). Dieser Arbeitsschritt umfasst also prosodische Elemente wie Satzmelodie, Rhythmus, Geschwindigkeit und Sprechpausen, aber auch die Körpersprache, also Mimik und Gestik. Alle diese Faktoren sollte man für eine gute Rede durchdenken. Denn gerade Gestik, Mimik und Prosodie können die Aussagekraft einer Rede maßgeblich beeinflussen, sodass eine mittelmäßige Rede durch durchdachte Körpersprache als brillant wahrgenommen werden könnte, doch auf der anderen Seite auch eine gute Rede beim Publikum durchfallen kann, wenn der Vortragende sehr unruhig oder zurückgezogen auftritt (mehr zu Körpersprache in meinem anderen Beitrag in diesem Band Kapitel 5).

Auf Grundlage der einzelnen Arbeitsschritte der antiken Rhetorik sind nun alle zentralen Aspekte der rhetorischen Stilistik angesprochen worden. Doch was nützt nun diese Flut von lateinischen Fachbegriffen und einzelnen Unterteilungen aus Rede-Ratgebern von Autoren, die schon zweitausend Jahre tot sind? Einzelne Aspekte, wie diese Redelehre auch für einen Leser aus dem 21. Jahrhundert nützlich sein kann, sind gewiss schon deutlich geworden, doch trotzdem sollen die wichtigsten Aspekte noch einmal wiederholt werden:

- Anfang und Ende der Rede haben eine sehr große Bedeutung.
- Allgemeinbildung und umfangreiches Fachwissen zum dargestellten Thema ist sehr wichtig.
- Es ist bei jeder Rede wichtig, diese der jeweiligen Situation und dem Publikum anzupassen.
- Es gibt mehrere Methoden zum Einprägen von Redeteilen (Mnemotechnik).

- Der Aufbau von argumentativen Reden und Texten orientiert sich an dem Wissen, das bereits seit der Antike bekannt ist.

Es lohnt sich also, eine antike Rhetorik einmal genauer anzuschauen.

### **Verständnisfragen und Arbeitsaufträge**

- Was sind die drei Stilhöhen, die Redearten und die Tugenden der Rede? Überlegen Sie sich, wo diese Aspekte in der heutigen Redelehre wichtig sein könnten!
- Unterteilen Sie eine berühmte Rede in die fünf Teile der Rede! Nehmen sie dazu beispielsweise die berühmte Rede von Marc Anton aus Shakespeares *Julius Caesar* (3. Akt)!
- Vergleichen Sie die Forderungen an eine aktuelle wissenschaftliche Forschungsarbeit mit den fünf Produktionsschritten der Rede (v.a. *inventio*, *dispositio* und *elocutio*) und den fünf Schritten im Aufbau der Rede (*exordium* bis *peroratio*)! Entsprechende Hinweise für den Vergleich finden Sie in den anderen Beiträgen dieses Bandes (v.a. in den Beiträgen von Miskei, Garay und Nittnaus).

## **2 Die Entwicklung der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht**

*In unseren Schulen nimmt die Ausbildung der Redefähigkeit eine eher untergeordnete Rolle ein – im Gegensatz übrigens zu vielen anderen Ländern. (Spinner 1997: 16)*

So formulierte Kaspar H. Spinner in seinem Basisartikel der Zeitschrift *Praxis Deutsch* seine Sicht auf den Deutschunterricht im Jahr 1997. Seit dieser Zeit hat sich in den deutschen Schulen bei der Nutzung von Methoden viel geändert. Die Ausbildung der Rede- und Kommunikationsfähigkeit hat in heutigen Schulen einen höheren Stellenwert als noch vor zwanzig Jahren. Diese Veränderung zeigt jedoch auch, wie sehr sich manche Forderungen der Fachdidaktik im Laufe der Zeit wandeln können. Noch deutlicher wird dieser Umstand, wenn man weiter in der Geschichte zurückgeht und die

veränderte Bedeutung der mündlichen Kommunikation im Laufe der Jahrhunderte betrachtet. Daher soll hier erst der Deutschunterricht allgemein betrachtet werden, um dann konkret auf die Entwicklungen in der relativ jungen wissenschaftlichen Disziplin DaF einzugehen. Dieser Abschnitt entwirft dabei nur einen kursorischen geschichtlichen Überblick über die Deutschdidaktik und greift die wichtigsten Entwicklungsstufen zur mündlichen Kommunikation auf, insofern sie für einen allgemeinen Überblick über den Fachbereich wichtig sind.

## 2.1 Allgemeine Betrachtungen

Wie im ersten Kapitel deutlich wurde, stand in der antiken Rhetorikausbildung die praktische Anwendung der rhetorischen Fähigkeiten im Zentrum. Auch in der christlichen Spätantike und im Mittelalter blieb die Rhetorik ein wichtiger Teil der Ausbildung eines Gelehrten. Beispielweise beschäftigten sich auch große Kirchenlehrer wie Augustinus von Hippo mit der Rhetorik (*De doctrina christiana*). Mit dem Ende der Antike wurde die Praxisorientierung jedoch durch ein striktes Regellernen abgelöst. So war die Rhetorik zwar Teil der *artes liberales* und damit der wissenschaftlichen Grundausbildung (vgl. Leff 1993: 279ff.). Doch der Unterricht an Schulen und Universitäten des Mittelalters und der Renaissance war stark an Autoritäten ausgerichtet und es gab nur wenig Platz für selbständige, praktische Versuche.<sup>7</sup> In den folgenden Epochen dominierte in der Redeausbildung zeitweise die Praxis, zeitweise die Theorie.

Seit dem 20. Jahrhundert steht die kommunikative Praxis im Zentrum des didaktischen Interesses. Die Entwicklung des Rhetorik-, Rede- oder Kommunikationsunterrichts im 20./21. Jahrhundert wird im Folgenden etwas umfangreicher dargestellt, da dieser Zeitraum am meisten Einfluss auf die gegenwärtige Situation hat. Man kann diesen Zeitraum allgemein in drei Episoden einteilen: 1) bis 1945, 2) von 1945 bis in die 1970er Jahre und 3) von den 1970ern bis heute (vgl. Polz 2009: 4).

---

7 Universitäre Veranstaltungen gliederten sich allgemein auf in *lectio* (Vorlesung) und *disputatio* (Disputation). Doch auch der zweite Veranstaltungstyp war stark ritualisiert (vgl. Schwinges 1993: 214).

In den Jahren vor 1900 wurde Rhetorik nur in kleinem Umfang gelehrt und sie war wenig angesehen. Man schätzte Redekunst nur soweit, wie sie für Politik oder Massenunterhaltung nötig war. Doch es bildete sich keine eigene Redetheorie heraus. Man nutzte nur die Reste an Theorie, die seit der Antike überliefert und im 19. Jahrhundert teilweise angepasst wurden. So wurde auch von einem „Nullpunkt der Rhetorik“ (Ueding 2000: 83) gesprochen.

In der schulischen Ausbildung in Deutschland gab es bis 1945 eine strikte Zweiteilung zwischen der Volksschule für die einfache Bevölkerung und dem Gymnasium für die Oberschicht. Es war sehr schwierig, diese Zweiteilung zu durchbrechen und etwa als einfacher Arbeitersohn eine gymnasiale Ausbildung zu erlangen. Das Gymnasium bereitete auf den gehobenen Dienst im Deutschen Reich vor und so war diese schulische Ausbildung auch mit Redeunterricht verbunden. Doch diese Rhetorikausbildung zielte vor allem auf den Aufsatzunterricht und wenig auf die praktische Redeausbildung ab (vgl. Frank 1973: 512; Polz 2009: 5). Denn es bestand in der Zeit des Wilhelminischen Kaiserreiches der Wunsch, Deutsch als zentrale Sprache – gegen die klassischen Sprachen Griechisch und Latein – am Gymnasium aufzuwerten. Dies wurde versucht, indem man den deutschen Aufsatz gegenüber dem Redeunterricht, der typischerweise mit Lektüre griechischer oder lateinischer Texte verbunden war, aufwertete. Abgesehen von wenigen Strömungen der Reformpädagogik (Kunsterziehungsbewegung, Arbeitsschulbewegung) und der aus diesen Bewegungen hervorgehenden Sprech-erziehung blieb das Interesse an der Rhetorik stets eingeschränkt.

Im nationalsozialistischen Deutschland steigerte sich das Interesse an der Rhetorik. Diese wurde jedoch politisch institutionalisiert und vor allem für die Propaganda des Regimes missbraucht. Diese Entwicklung machte auch vor dem schulischen Unterricht nicht halt. Dort dominierte vor allem die politische Agitationsrede. Der Grund dafür war, dass das Regime bald neue Mitarbeiter für das Propagandaministerium finden wollte. Offene Diskussionen oder andere dialogische Kommunikationsformen wurden in der NS-Zeit meist vernachlässigt, da diese die Geistesfreiheit der Menschen aktivieren würden, was in der Diktatur des „Dritten Reiches“ nicht erwünscht war.

Wegen der häufigen Verwendung einer ausgefeilten Rhetorik zur Manipulation von Massen in der Zeit des Nationalsozialismus geriet der Begriff



nach Ende des Zweiten Weltkrieges in Misskredit und bereits der Verdacht rhetorischen Sprechens wurde misstrauisch betrachtet. Trotz dieses schlechten Standes der Disziplin blieben die Themen der Redelehre noch immer wichtig. So kam es dazu, dass der Interessensbereich der Rhetorik auf die neuen Disziplinen der Kommunikations-, Medien- und Sprechwissenschaft überging. In den 1970er Jahren ändert sich nun die Einstellung der Wissenschaft und der Fachdidaktik gegenüber dem Betätigungsfeld der mündlichen Kommunikation. Zahlreiche empirische Untersuchungen dieser Zeit belegen, dass eine Dominanz von offener mündlicher Kommunikation im Unterricht das Lernen der Schüler fördert. Es kommt zur pragmatisch-kommunikativen Wende. Nun steht vor allem im Sprachunterricht die Fähigkeit der adäquaten Gesprächsführung und Präsentation im Zentrum des Deutschunterrichts. Dieser Umstand manifestiert sich in solchen didaktischen Richtungen, wie dem „kritischen Unterricht“, dem „projektorientierten Unterricht“ oder dem „kommunikativen Unterricht“. In den letzten Jahren wurde diese Forderung des kommunikativen Deutschunterrichts so weit gesteigert, dass man vom „globalen Lernziel Kommunikationsfähigkeit“ (Geißner 2004: 36) sprechen kann.

Um das Ziel „Kommunikationsfähigkeit“ zu erreichen, müssen die Schüler allerdings auch in der Lage sein, sich an verschiedene Rollen anzupassen und richtig auf verschiedene Situationen zu reagieren. Deshalb muss auch der Unterricht an reale Kommunikationssituationen angelehnt sein und die Möglichkeit bieten, wirkliche Probleme zu lösen oder Projekte zu gestalten.

## 2.2 Bezug auf den DaF-Unterricht

Diese Entwicklung der didaktischen Grundsätze bezieht sich auch auf den Unterricht für Lerner von Deutsch als Fremdsprache. Ursprünglich dominierte die *Grammatik-Übersetzungsmethode*, die aus den Lateinschulen des Mittelalters und der Frühen Neuzeit übernommen wurde. Jede Art der Fremdsprache sollte sich gemäß dieser Methode am Spracherwerb der klassischen Philologien Latein und Griechisch orientieren. Es war das Ziel des Unterrichts, eine ausgefeilte schriftliche Übersetzung zu produzieren, während jede Form der mündlichen Kommunikation im Unterricht nur ein Hilfsmittel zur Textproduktion war. Auch die Grammatik wurde anhand

von Regeln gelernt und dann auf die einzelnen Texte angewandt. Man ging also deduktiv vor und striktes Regellernen stand im Zentrum. Der Schüler war kein Produzent von neuen Texten, sondern nur Übersetzer, der das Lernziel erreichen sollte, einen englischen, französischen oder italienischen Text in korrektes Schriftdeutsch zu übertragen, als würde er eine Passage von den lateinischen Autoren Cicero oder Caesar übersetzen.

Gegen diese Praxis lehnten sich bereits um 1900 Sprachreformer in ganz Europa auf. Bekanntester Reformers in Deutschland war Wilhelm Viëtor. Diese Reformer forderten eine stärkere Orientierung an der praktischen Sprachanwendung, da sie darin die wichtigste Kompetenz des Deutsch-Lerners sahen. Im Zuge dieser Reform des Fremdsprachunterrichts wurde nun auch die Phonetik und Phonologie in den Fremdsprachenunterricht integriert und es kam zur Gründung der *Assoziation Phonetique Internationale* (API), welche heute vor allem in ihrer englischen Bezeichnung *International Phonetic Association* (IPA) bekannt ist, da aus diesem Sprachverein der Impuls hervorging, ein einheitliches Transkriptions-System für gesprochene Sprache zu entwickeln, welches bis heute als *Internationales Phonetisches Alphabet* in der ganzen Welt angewandt wird. In der Zeit der Weltkriege und des ‚Kalten Krieges‘ wurde weiter das Hauptinteresse in der Fremdsprachenausbildung auf die praktische Sprachverwendung gelegt. Doch folgte diese den Grundsätzen des Strukturalismus und des Behaviorismus. Diese Lernmethoden hatten die ständige Wiederholung von den immer gleichen Wörtern oder Sätzen (*pattern drills*) zur Grundlage. Einzelne Sätze werden in dieser Methode vom Lehrer oder meist von einem mechanischen Tonträger (z.B. Kassetten) in einer streng strukturierten Grammatikprogression präsentiert und von den Lernern durch Nachsprechen eingeübt. Wegen dieser zentralen Stellung von auditiven Medien wird diese Methode der 50er und 60er Jahre auch als *audiolinguale Methode* bezeichnet. Es ist kaum verwunderlich, dass diese Lerner von den Übungen geistig deutlich unterfordert waren. So kam es dazu, dass diese Methode auch bald verändert werden musste, da sie den Lernzielen und Lernansätzen nicht gerecht wurde.

In den 1970er Jahren kam es nun zu einem Paradigmenwechsel in den meisten Formen des Sprachunterrichts, der bereits erwähnten pragmatisch-kommunikativen Wende. Diese Wende machte auch vor der Didaktik von Deutsch als Fremdsprache nicht halt. So wurde auch im DaF-

Unterricht die situationsadäquate Anwendung von unterschiedlichen Kommunikationsfähigkeiten zu einem der wichtigsten Unterrichtsziele. Es wurden verschiedene Kontexte, die für die Lerner von Bedeutung waren, einbezogen, sodass sich die Lehrpläne auf die spezifischen Interessen und Anforderungen der Deutsch-Lernenden bezogen und sie im Alltag und Beruf unterstützten. Das führte dazu, dass einzelne Lehrwerke für spezielle Berufsgruppen herausgegeben wurden.<sup>8</sup> Seit den 1990er Jahren wurde diese kommunikative und situationsgebundene Form des Deutsch-Lernens noch um den interkulturellen Ansatz erweitert. Dieser betont die Integration von Kulturunterricht des Deutschen und der jeweiligen Muttersprache des Deutsch-Lerners, wobei gerade die Interaktionen zwischen den Kulturen und Sprachen in den Vordergrund rücken. Durch die Kultur- und Landeskunde soll der Zeichenvorrat der Lerner erweitert werden. Denn für gelingende Kommunikation ist nicht nur die korrekte Sprachverwendung nötig, sondern auch Wissen um die Kultur des Gesprächspartners, um die Zeichen des Gegenüber decodieren zu können. Ohne diese Fähigkeit wird kein wirkliches Verstehen des Gegenübers möglich sein und der Versuch der Kommunikation wird zu Missverständnissen führen.

Gleichzeitig zur pragmatisch-kommunikativen Wende wurde in den 1970ern auch Deutsch als Fremdsprache (DaF) zum wissenschaftlichen Universitätsfach. Auch wenn Deutsch schon lange vorher gelehrt und gelernt worden war, galt diese Disziplin nicht als eigenständiges Fach. Vielmehr herrschte die Ansicht vor, dass ein kompetenter Sprecher und Lehrer des Deutschen auch ohne weitere Zusatzausbildung die Sprache an Nicht-Muttersprachler weitergeben könnte. Wenn man Deutsch kann, kann man es auch vermitteln. Anfang der 70er etablierte sich dann ein Studiengang DaF für fortgeschrittene ausländische Deutsch-Studenten und erst 1978 wurde der erste Studiengang für DaF an der Universität München für alle Studenten (auch Deutsch-Muttersprachler) geöffnet. DaF wurde erst spät universitär konsolidiert. Wegen des Hintergrundes des Faches, der vor allem

---

8 Konkrete Beispiele für solche fachspezifischen, praxisorientierten Lehrwerke sind: Firnhaber-Sensen/Schmidt (1994) *Deutsch im Krankenhaus*, Peikert (2006) *Deutsch für die Altenpflege*. *Arbeitsbuch für MigrantInnen*, Barberis/Bruno (2000) *Deutsch im Hotel* und Scheele (2006) *Deutsch. Kommunikation im Einzelhandel*.

in der konkreten Anwendung von Methodenwissen und didaktischen Theorien im Unterricht liegt, bemerkte Harald Weinrich, der Begründer des ersten DaF-Lehrstuhles in München 1979: „Nun haben wir ein neues Fach [...] ein Kind der Praxis“ (Weinrich 1979: 1). DaF entwickelte sich in der folgenden Zeit zu einem anerkannten Fach an den Universitäten der Bundesrepublik Deutschland und es kann als „viertes Standbein der Germanistik“ (Götze/Suchsland 1996: 69) neben der Sprachwissenschaft, der Mediävistik und der neueren deutschen Literaturwissenschaft gesehen werden. Denn die behandelten Gebiete von DaF gehen über die Interessen der anderen Fachbereiche hinaus: Während sich die Sprach- und Literaturwissenschaft nur mit der Untersuchung der einen Sprache, des Deutschen, befasst, hat DaF eine Mittlerfunktion zwischen der deutschen Sprache und dem Deutschlerner, wofür lernerbezogene Probleme und Fragestellungen von Bedeutung sind. DaF ist also sowohl bei der Lehre der Zielsprache als auch beim Literatur- und Kulturunterricht immer kontrastiv und vergleichend. Wegen dieser Eigenschaften stand auch schon seit der Etablierung von DaF die Vermittlung einer Kommunikationsfähigkeit im Zentrum der Didaktik. Denn nur durch die Vermittlung kommunikativen Wissens und kommunikativer Fertigkeiten ist ein kontrastiver oder interkultureller Unterricht überhaupt möglich.

### **Verständnisfragen und Arbeitsaufträge**

- Was versteht man unter der kommunikativen Wende, dem IPA und dem interkulturellen Ansatz?
- Legen sie sich eine tabellarische Übersicht über die Episoden des Deutsch-Unterrichts an und vergleichen Sie diese mit der Entwicklung des DaF-Unterrichts! Beziehen Sie unter Umständen auch weitere Aspekte aus der Sekundärliteratur mit ein!
- Sammeln Sie Vorteile, die ein Projekt im DaF-Unterricht für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit haben kann (z. B. ein Thementag, eine gemeinsame Reise usw.)!
- Reflektieren Sie darüber, wie Ihre Kommunikationsfertigkeit in der Schule trainiert wurde! Notieren Sie: Was war gut daran, was war schlecht? Welche Methode liegt dabei zugrunde? Was sollte man besser machen?

### 3 Ausblick mit Überlegungen zum Zusammenhang von Antike und Gegenwart

*Die Literatur des ‚modernen‘ Europa ist mit der des mittelmeeerischen so verwachsen, wie wenn der Rhein die Wasser des Tiber aufgenommen hätte. (Curtius 1993: 19f.)*

Es wurde deutlich, dass die klassischen Philologien auf die Ausbildung einer wissenschaftlichen Betätigung in Deutschland und ganz Europa einen kaum zu überschätzenden Einfluss hatten, der sich lange auch auf Unterrichtsmethoden und -inhalte bezog. Ab dem 19. Jahrhundert erodiert diese Abhängigkeit von antiken Lehrmeinungen deutlich und mündet in eine Forderung, sich von den ‚veralteten Traditionen‘ gänzlich abzulösen. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass dringend notwendige Neuerungen eingeführt werden können, dass altes Wissen aber verloren geht. Dabei werden in vielen antiken Texten zur Rhetorik bereits moderne ‚neue‘ Gedanken vorweggenommen. Beispielsweise werden die Inhalte der Lasswell-Formel (vgl. Kapitel 2.2 meines Beitrags *Mündliche Kommunikation [etc.]* in diesem Band), die 1948 entwickelt wurde, aber bis in die heutige Forschung relevant ist, in Quintilians *Institutio oratoria* im 1. Jahrhundert n. Chr. bereits genannt.<sup>9</sup> Aber auch einige schulische Aufsatzformen wie die dialektische Erörterung orientieren sich noch immer an antiken Redeformen und auch Logik und Rhetorik, zwei bedeutende Disziplinen der antiken Rednerausbildung, sind wichtige Fähigkeiten für den Deutschunterricht (Frank: 1975: 200ff.). Vergleicht man schließlich aktuelle Forderungen an wissenschaftliche Texte und Forschungsbeiträge mit antiken Rhetoriken, erkennt man, dass viele Konzepte der Antike auch nach über 2000 Jahren nichts an Bedeutung eingebüßt haben. Es lohnt sich also, bei der Beschäftigung mit der Geschichte und der Theorie des eigenen Fachbereichs auch die antiken Wurzeln mit in den Blick zu nehmen.

---

9 Der römische Rhetoriker Quintilian nennt in seinem Rhetorik-Lehrbuch *Institutio oratoria* fünf Redeelemente, welche mit den fünf Elementen in der Lasswell-Formel übereinstimmen (vgl. Pranke 1965: 285ff.).

## Literaturverzeichnis

Das Literaturverzeichnis listet die im Beitrag zitierten Titel aus der Sekundärliteratur auf, wurde jedoch um einige Titel für den weiteren Transfer ergänzt. Die lateinische/ griechische Primärliteratur wird nicht nach historisch-kritischen Ausgaben, sondern nach zweisprachigen Ausgaben oder Übersetzungen zitiert, um den Zugang für den Leser zu erleichtern. Die Titel der Sekundärliteratur wurden jeweils mit einem kurzen Kommentar versehen, um eine leichtere Orientierung im Themenbereich zu ermöglichen.

### Kapitel 1

#### *Antike Rede-Ratgeber oder Grundstein der modernen Redekunst?*

##### **a) Zentrale Werke der Primärliteratur zum Thema**

Aristoteles: Rhetorik. Übers. und hrsg. von Gernot Krapinger (1999). Stuttgart: Reclam.

Augustinus: Die christliche Bildung / De doctrina Christiana. Hrsg. und übers. von Karla Pollmann (2002). Stuttgart: Reclam.

Marcus Tullius Cicero: Brutus. Übers. und hrsg. von Heinz Gunermann (2012). Stuttgart: Reclam.

Marcus Tullius Cicero: De Oratore / Über den Redner. Übers. und hrsg. von Harald Merklin (1976). Stuttgart: Reclam.

Marcus Fabius Quintilianus: Ausbildung des Redners. Übers. und hrsg. von Helmut Rahn (2011). 5. Aufl. Darmstadt: WBG.

##### **b) Sekundärliteratur**

Eisenhut, Werner (1974): Einführung in die antike Rhetorik und ihre Geschichte. Darmstadt: WBG [knappe und übersichtliche Darstellung zur Geschichte und Theorie der antiken Rhetorik].

Frank, Horst Joachim (1976): Dichtung, Sprache, Menschenbildung. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. 2 Bde. München: dtv [über den Einfluss der antiken Rhetorik auf den Deutschunterricht mit Darreichungen für den Unterricht; v. a. Bd. 1, S. 200–213].

- Fuhrmann Manfred (2007): Die antike Rhetorik. Eine Einführung. 5. Aufl. Düsseldorf/Zürich: Artemis und Winkler [gut verständlicher Überblick zur Geschichte der antiken Rhetorik und zum Rhetoriksystem].
- Knape, Joachim (2000): Allgemeine Rhetorik. Stationen der Theoriegeschichte. Stuttgart: Reclam [Überblick über die Entwicklung der Rhetoriktheorie in einzelnen Stationen von der Antike bis in die Moderne].
- Lausberg, Heinrich (1963): Elemente der literarischen Rhetorik. Eine Einführung für Studierende der klassischen, romanischen, englischen und deutschen Philologie. München: Hueber [umfangreiche Darstellung zu den einzelnen Teilen der Rede und rhetorischen Stilmitteln].
- Lukesch, Helmut (2001): Psychologie des Lernens und Lehrens. Regensburg: Roderer [Einblick in die Mnemotechniken von der Seite der pädagogischen Psychologie].
- Ottmers, Clemens (2007). Rhetorik. 2. Aufl. Stuttgart etc.: Metzler [umfangreiche Einführung in die Theorie und das System der Rhetorik].
- Prakke, Henk (1965): Die Lasswell-Formel und ihre rhetorischen Ahnen. In: Publizistik 10, S. 285–291 [Untersuchung zur geschichtlichen Verortung der Lasswell-Formel].
- Stroh, Wilfried (2009): Die Macht der Rede. Eine kleine Geschichte der Rhetorik im alten Griechenland und Rom. Berlin: Ullstein [umfassender und anschaulicher Durchgang durch die Geschichte der antiken Redekunst].
- Ueding Gert / Steinbrink Bernd (2011): Grundriß der Rhetorik. Geschichte – Technik – Methode. 5. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler [beliebte und umfangreiche Einführung in Technik und Methodik der modernen Rede auf der Grundlage der antiken Rhetorik].
- Vogt-Spira, Gregor (Hrsg.) (1990): Strukturen der Mündlichkeit in der römischen Literatur. Tübingen: Narr [einzelne Aufsätze zu mündlicher Kommunikation in der römischen Antike und Spätantike].
- Voigt, Ulrich (2001): Esels Welt. Mnemotechnik zwischen Simonides und Harry Lorayne. Hamburg: Likanas [anschaulicher und innovativer Überblick über die Mnemotechnik von der Antike bis in die Gegenwart].

## Kapitel 2

### *Entwicklung der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht*

- Blei, Dagmar (2003): Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M.: Lang [umfangreiche Übersicht zur Geschichte des Faches DaF].
- Curtius, Ernst Robert (1993): Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter. 11. Aufl. Tübingen/Basel: Francke [sehr einflussreiche Studie zum Zusammenhang von Antike und Moderne].
- Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Dies. (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= Cathedra Magistrorum. Beiträge zur Lehrerforschung, Bd. 1). Budapest: Typotex/Eötvös-Collegium. S. 17–52 [umfassender Beitrag zur Entwicklung und zum momentanen Stand des Faches DaF].
- Geißner, Hellmut (2004): Kommunikationspädagogik in allen Fächern. In: Deutschunterricht 2/57, S. 34–37 [über die Bedeutung von Kommunikation in der Schule und Lehrerbildung].
- Götze, Lutz / Suchsland Peter (1996): Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches. In: Deutsch als Fremdsprache 2/33, S. 67–72 [programmatrischer Aufsatz über die Position von DaF im germanistischen Kanon].
- Hernig, Marcus (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Wiesbaden: VS [gute Übersicht über die Geschichte von DaF auf S. 44–69].
- Leff, Gordon (1993): Die artes liberales. Das trivium und die drei Philosophien. In: Rüegg, Walter (Hrsg.): Die Universität in Europa. Bd 1: Mittelalter. München: Beck. S. 279–302 [Überblick über die Rhetorik-Ausbildung im Mittelalter als Teil des Triviums].
- Polz, Marianne (2009): Die Entwicklung des Lernbereichs: Von der Rhetorik zur Didaktik mündlicher Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 3–24 [Übersicht über die mündliche Kommunikation im Deutschunterricht mit Schwerpunkt auf der jüngeren Vergangenheit].
- Schwinges, Rainer Christoph (1993): Der Student in der Universität. In: Rüegg, Walter (Hrsg.): Die Universität in Europa. Bd. 1: Mittelalter.



München: Beck. S. 181–224 [allgemeine Übersicht zur universitären Ausbildung im mittelalterlichen Europa].

Spinner, Kaspar H. (1997): Reden lernen. In: Praxis Deutsch 24, S. 16–22 [programmatische Darstellung der mündlichen Kommunikation in den 1990ern].

Ueding, Gert (2009): Moderne Rhetorik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. 2. Aufl. München: Beck [kurze und übersichtliche Darstellung der Entwicklung der Rhetorik in der Moderne].

Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache. Konturen eines neuen Faches. In: Jahrbuch DaF 5, S. 1–13 [einer der ersten programmatischen Artikel über DaF als universitäres Fach in Deutschland].





## **AutorInnen des Bandes**

**Ilona FELD-KNAPP** [knappilona@t-online.hu](mailto:knappilona@t-online.hu)  
**Bianka GARAY** [bianka.garay@gmail.com](mailto:bianka.garay@gmail.com)  
**Susanna KROPF** [SusannaKropf@gmx.at](mailto:SusannaKropf@gmx.at)  
**Réka MISKEI** [reka.miskei@gmail.com](mailto:reka.miskei@gmail.com)  
**Silvia NITTNAUS** [silvia\\_nittnaus@hotmail.com](mailto:silvia_nittnaus@hotmail.com)  
**Philip REICH** [Philip.Reich@zsk.uni-regensburg.de](mailto:Philip.Reich@zsk.uni-regensburg.de)  
**Vanessa URBANZ** [urbanzvanessa@gmail.com](mailto:urbanzvanessa@gmail.com)

