

# FINLANCE



A Finnish Journal of Applied Linguistics

---

**Fremdsprachliches Textverstehen**

Volume XV 1995

Edited by Ewald Reuter

---

Language Centre for Finnish Universities  
University of Jyväskylä



# FINLANCE

A Finnish Journal of Applied Linguistics

---

Vol. XV 1995

Fremdsprachliches Textverstehen

Edited by  
Ewald Reuter

Language Centre for Finnish Universities  
University of Jyväskylä  
Finland

Advisory Board

Matti Leiwo, University of Jyväskylä  
Jaakko Lehtonen, University of Jyväskylä  
Raija Markkanen, University of Jyväskylä  
Kari Sajavaara, University of Jyväskylä  
Hartmut Schröder, Europa-Universität Viadrina, Frankfurt/O.  
Sauli Takala, University of Jyväskylä  
Sonja Tirkkonen-Condit, University of Joensuu

ISSN 0359-0933  
Jyväskylän yliopistopaino  
Kannet Kirjapaino Kari ky  
1995

Den Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern  
an den Sprachenzentren der finnischen  
Hochschulen und Universitäten





# INHALT

**Vorrede über finnische Verhältnisse** 7

## **SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION ALS GEGENSTAND IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

**Christoph Parry**, Universität Jyväskylä:  
Zum Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten  
unter besonderer Berücksichtigung ihrer narrativen Struktur 13

**Marja-Leena Piitulainen**, Universität Tampere:  
Aspekte der kontrastiven Textanalyse (deutsch-finnisch) 35

**Tuija Pakkala**, Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder):  
Bildliche Informationen im Fremdsprachenunterricht 54

**Liisa Tiittula**, Wirtschaftsuniversität Helsinki:  
Schriftliche Kommunikation im finnisch-deutschen Handel  
und ihre Herausforderungen für den berufsbezogenen  
Deutschunterricht 70

## **MÜNDLICHE KOMMUNIKATION ALS GEGENSTAND IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

**Ewald Reuter**, Universität Tampere:  
Fremdsprachliches Textverstehen – gesprächsanalytisch  
betrachtet 85

**Reinhard Fiehler**, Institut für deutsche Sprache, Mannheim:  
Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von  
Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining 137

**Ruth Albert**, Philipps-Universität Marburg:  
Authentische Gespräche als Lehrmaterial für Kurse in  
Verkaufs- und Verhandlungsführung für Deutschlernende? 157

## **SCHRIFTLICHE UND MÜNDLICHE KOMMUNIKATION IN DER FREMDSPACHENUNTERRICHTLICHEN VERMITTLUNG**

<b>Sabine Ylönen</b> , Universität Jyväskylä: Textsortenorientierung im fachbezogenen Fremdsprachen- unterricht. Beispiel: Deutsch als Fremdsprache	178
<b>Gert Henrici</b> , Universität Bielefeld: Fremdsprachenerwerbliche Analyse und Interpretation von Verständigungsproblemen beim (un-)gesteuerten DaF-Erwerb. Untersuchungsansatz und Fallbeispiele	221
<b>Dieter Wolff</b> , Bergische Universität, Gesamthochschule Wuppertal: Lern- und Arbeitstechniken: Randgebiet oder neuer Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts?	267
<b>Heidrun Sprado &amp; Hans Strohner</b> , Universität Bielefeld: Mut zum Experiment! Zu einer integrativen Didaktik des fremdsprachlichen Textverstehens	296
<b>Chronik der Weiterbildungsveranstaltungen für DeutschlehrerInnen</b>	316
<b>AutorInnenverzeichnis</b>	323



## Vorrede über finnische Verhältnisse

Im Zuge einer umfassenden Bildungs- und Hochschulreform wurde 1974 das Zentrale Spracheninstitut der finnischen Hochschulen und Universitäten (ZSI) an der Universität Jyväskylä eingerichtet. Auf den Tag genau zwei Jahre später, am 1. Januar 1976, nahm als Finnlands erstes lokales Sprachenzentrum das der Universität Tampere seine Tätigkeit auf. Diesen Neugründungen war die Einsicht vorausgegangen, daß eine durch zunehmende Verwissenschaftlichung und Internationalisierung gekennzeichnete Arbeitsgesellschaft eine akademische Ausbildung erfordert, die gleichermaßen auf fachliche und fremdsprachliche Qualifikation setzt. Damit wurden die Weichen für eine Arbeitsteilung gestellt, die für die Philologien wie bisher neben der Rekrutierung des eigenen Nachwuchses den akademischen Teil der Sprachenlehrausbildung vorsah und für die Sprachenzentren die Übernahme einer Aufgabe, die seither unter der Bezeichnung 'Fachsprachenausbildung' Furore gemacht hat. Die Institutionalisierung dieser Arbeitsteilung, die im vergleichbaren Zeitraum auch in anderen europäischen Ländern zu beobachten ist, bedeutete in Finnland die radikale Abkehr von einem universitären Fremdsprachenunterricht, der bis zu jenem Zeitpunkt vornehmlich auf die *pro exercitio*-Übersetzungsprüfung ausgerichtet war. Im Gegenzug sollten nun Hörer aller Fakultäten unter veränderten methodischen Vorzeichen an diesen neuartigen Dienstleistungszentren auf den vielzüngigen Kontakt mit der internationalen Weltgesellschaft vorbereitet werden.

Außer in den beiden Landessprachen Finnisch und Schwedisch belegen StudentInnen seither an den Sprachenzentren Kurse in bis zu drei Fremdsprachen, die in ihrem Studiengang als Pflicht- oder Wahlpflichtkurse festgeschrieben sind. Die einstigen Neuerungen im universitären Fremdsprachenunterricht zielen dabei in zwei Richtungen. Einerseits wird studienbegleitender und berufsvorbereitender Fachsprachenunterricht erteilt, andererseits werden Kurse durchgeführt, die entweder nur eine, mehrere oder alle vier Grundfertigkeiten fördern. An der Universität Tampere etwa wird von StudentInnen der Wirtschaftswissenschaften nicht erwartet, daß sie sich im Studium mit deutschsprachiger Fachliteratur auseinandersetzen, wohl aber, daß sie sich in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation mit deutschsprachigen Geschäftsleuten üben. Anders sieht es dagegen im Englischen aus, wo ihnen ebenfalls die Lektüre englischsprachiger Wissenschaftsliteratur abgefordert wird.

Im Laufe von 20 Jahren ist es nicht nur beim Angebot eines Pflichtprogramms geblieben. Was das Deutsche anbetrifft, so ist am Sprachenzentrum der Universität Tampere ein Curriculum aufgebaut worden, daß vom Anfängerunterricht über obligatorische und fakultative Fachsprachenkurse bis zu den Vorbereitungskursen auf die Prüfungen "Wirtschaftsdeutsch" und "Zentrale Oberstufenprüfung" reicht, die beide

extern an der Deutsch-Finnischen Handelskammer bzw. an den Goethe-Instituten abgenommen werden. Während dieser Zeit ist aber nicht nur das Sprachkursangebot verfeinert, sondern ebenso der Kreis der Kurs Teilnehmer erweitert worden. Neben den obligatorischen Kursen bietet das Tampereenser Sprachenzentrum heute Kurse an für Postgraduierte, für ausländische Studierende, für das Verwaltungspersonal und den Lehrkörper der Universität sowie kostenpflichtige Unterrichtsprogramme für auswärtige Auftraggeber. Kurse werden in den folgenden Sprachen angeboten: Finnisch, Finnisch für Ausländer, Schwedisch, Dänisch, Norwegisch, Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Japanisch, Chinesisch und Arabisch. Bezieht man alle Teilzeitbeschäftigten mit ein, dann sind gegenwärtig am Tampereenser Sprachenzentrum 70 Personen beschäftigt. Im Studienjahr 1993-94 wurden 18.221 Stunden Unterricht á 45 Minuten erteilt, und 8.527 StudentInnen nahmen an den entsprechenden Kursen teil.

Dieser Geschichte vom scheinbar unaufhaltsamen Erfolg einer Institution ist natürlich die ungleich verzwicktere Geschichte der Menschen gegenüberzustellen, durch deren Tun und Lassen die institutionellen Strukturen ins Leben gerufen und funktionstüchtig erhalten werden. Aus der Sicht der Klienten und Agenten einer Institution kontrastiert nämlich der äußere Erfolg nicht selten mit den Querelen der internen Angelegenheiten. Man denke hier nur an die prekäre Ausgangslage der LehrerInnen, die mit der Gründung der Sprachenzentren urplötzlich einen Unterricht zu erteilen hatten, von dem sie in der eigenen Ausbildung nicht die leiseste Ahnung erwerben konnten. In Finnland wurden daher Wege eingeschlagen, die sich in dieser Hinsicht auch andernorts für eine Modernisierung der Nachkriegsgesellschaft eröffneten. Durch die Einfallstore der Fremdsprachenphilologien und der Erziehungswissenschaft griff man auf Unterrichtsmodelle zurück, die sich zumindest dem Anspruch nach in solchen Ländern bewährt hatten, die als erfahren im Umgang mit Einwanderern oder als besonders erprobt in Sachen internationaler Kommunikation galten. Importierte Methoden sollten und sollen für spezifische finnische Bedürfnisse überarbeitet und maßgeschneidert werden. Dennoch ging und geht die Umstellung des Fremdsprachenunterrichts vom Vorrecht einer nationalen Elite auf eine landesweite Bürgerpflicht nach wie vor nicht reibungslos vonstatten. Noch heute kann es StudentInnen beispielsweise geschehen, daß sie mit dem Wechsel von einem Sprachkurs zum andern auch das fremdsprachendidaktische Zeitalter wechseln.

Nicht nur in Finnland kommt es mit der Gründung der Sprachenzentren oder vergleichbarer Einrichtungen zur späten Anerkennung eines neuen Lehrertyps: nämlich dem des Fachfremdsprachenlehrers. Je weiter man in die Berufsgeschichte zurückschaut, - man denke an Berufsschulen und Wirtschaftsuniversitäten -, desto deutlicher tritt hervor, welche Eigenschaften ihn von seinen Vorgängern oder seinen Kollegen an den

allgemeinbildenden Schulen unterscheiden. Im Gegensatz zum streng philologisch vorgebildeten Fremdsprachenlehrer müht er sich nicht mehr allein mit sprachlichen Strukturen oder mit der werkimmanenten Erfüllung weltordnender Gedanken ab, sondern er setzt sich in erster Linie mit dem Wechselbezug von sprachlicher Form und versprachlichtem Inhalt in der beruflichen und wissenschaftlichen Kommunikation auseinander. Grundlegend für diese Art von Unterricht ist die Auffassung, daß man nicht zuerst die Sprache und danach ihren Gebrauch, sondern die Sprache durch ihren Gebrauch erlernt. Konkret bedeutet dies, daß man nicht erst nach mehreren Jahren Deutschunterricht den ersten Geschäftsbrief schreibt, sondern bestimmte Briefsorten bereits dann, sobald es die sprachlichen Kenntnisse erlauben. FachfremdsprachenlehrerInnen geht es folglich nie allein um die sprachsystematische Beschreibung verwendeter sprachlicher Mittel, sondern im selben Maße auch um eine Ermittlung des kommunikativen Gebrauchs dieser Mittel in bestimmbareren beruflichen und wissenschaftlichen Kontexten. Erstaunlicherweise ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung zu machen, daß deutsche und finnische Germanisten, die einst an den Plänen der Arbeitsteilung zwischen Philologie und Sprachenzentrum entscheidend mitgewirkt haben, mitunter alles daran setzen, den Folgen dieser Arbeitsteilung aus dem Weg zu gehen. Erkennbar ist dies daran, daß sie der Zunft der FachsprachenlehrerInnen die gesellschaftliche und der für sie relevanten interdisziplinären Fachsprachenforschung die wissenschaftliche Anerkennung versagen. Dies ist indes kein neues Leid. In der Champions League der akademischen Disziplinen mitsamt ihren internen Hackordnungen wird LehrerInnen seit jeher der Stehplatz in der Südkurve zugewiesen.

An der subkutanen Kehrseite der Erfolgsgeschichte finnischer Sprachenzentren zeigt sich also, daß das Berufsbild des Fachfremdsprachenlehrers in bisweilen kontroverser gesellschaftlicher Verständigung herausgebildet wird. Eingebettet in diese Prozesse sind die Weiterbildungsveranstaltungen für FachsprachenlehrerInnen, die in Tampere, aber ebenso am Zentralen Spracheninstitut in Jyväskylä sowie an der finnisch- und der schwedischsprachigen Wirtschaftsuniversität in Helsinki anberaumt werden. Hier haben Interessierte die Gelegenheit, im direkten Austausch mit Kollegen dasjenige Rüstzeug zu erwerben, zu ergänzen und auf den jeweils neuesten Stand zu bringen, das sie zwar zur Berufsausübung unbedingt benötigen, am traditionellen Ort ihrer eigenen Ausbildung aber oftmals nicht erhalten konnten. Wie aus der kleinen "Chronik der Weiterbildungsveranstaltungen" am Schluß dieses Bandes ersichtlich ist, konzentrieren sich die Tamperenser Veranstaltungen auf Themen, die aus der vordringlichen Aufgabe entstehen, Deutschunterricht an StudentInnen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu erteilen.

Sieht man sich das Spektrum der verhandelten Themen genauer an, so wird deutlich, daß sie der rote Faden einer Ergänzung traditionell



germanistischen Denkens durch sozialwissenschaftliches Methodenbewußtsein zusammenhält. Am einen Ende dieses Fadens steht die schlichte Einsicht, daß man sich nicht länger auf eingespielte philologische Standards zurückziehen kann, wenn man in bestimmte Formen fremdsprachiger Kommunikation einüben will. Am anderen Ende wird die laufende Diskussion darüber geführt, welche Konsequenzen aus dieser Einsicht zu ziehen sind. Bringt man das vorläufige Ergebnis dieser Gespräche auf einen Punkt, dann kann man von einer 'Empirisierung des Fachfremdsprachenunterrichts' sprechen. Damit ist gemeint, daß man sich nicht länger auf das Alltagswissen verläßt, wenn es um die Bestimmung derjenigen Formen von Kommunikation geht, in die im Unterricht eingeführt werden soll, sondern daß man zu diesem Zwecke eigene Analysen durchführt. Dieses Unternehmen läuft auf eine empirisch fundierte Gegenstandsbestimmung des Fachfremdsprachenunterrichts hinaus. Die Ausgangsfrage ist so einfach wie ihre Beantwortung methodisch schwierig ist: Wie sehen die Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikation tatsächlich aus, in die eingeübt werden soll? Und auf dem Fuße folgt eine damit eng verschwisterte Frage: Wie soll ein Unterricht beschaffen sein, der in die ermittelten Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikation einübt? Zur Beantwortung beider *Wie*-Fragen ist empirische Forschung eine notwendige Voraussetzung. Bereits aus der "Chronik" geht hervor, daß Antworten nur um den Preis eines hohen Beobachtungsaufwandes zu haben sind, wenn man nicht die Sünden eines unhistorischen und unsoziologischen Vorgehens begehen will.

Trotz all der tausend Fragen, denen man sich unverhofft gegenüber sieht, wenn man anfängt, sich mit einer Sache wissenschaftlich zu beschäftigen, kann man heute doch auch schon auf Handgreifliches hinweisen, das FachfremdsprachenlehrerInnen das berufliche Leben erträglich macht. So ist beispielsweise die Lage auf dem Lehrmittelmarkt zwar längst noch nicht berauschend, aber die Not der ersten Stunde ist vergessen. Ebenso ist festzustellen, daß neuartige Unterrichtsverfahren erprobt wurden und daß man ein Gespür dafür entwickelt hat, was im gegebenen Rahmen einigermaßen geht und wo weitere Verbesserungen anzusetzen haben. 20 Jahre Erfahrung haben den Sinn für das Machbare geschärft, so daß man sich heute mit gelassener Neugierde den weiteren Entwicklungen in Theorie und Praxis des Fachfremdsprachenunterrichts zuwenden kann.

Gegenwärtig kann man sich allerdings nicht über finnische Hochschulangelegenheiten äußern, ohne auf die schwere Wirtschaftskrise sprechen zu kommen, die das Land seit Beginn dieses Jahrzehnts erfaßt hat. Auch in Finnland gilt, daß man ein Bildungssystem nur in dem Maße unterhält, wie man es sich leisten kann. So steht längst zur Debatte, ob die Sprachenzentren in ihrer bisherigen Form auch noch in eine 'verschlankte' Hochschullandschaft passen. Da man andererseits aber nicht

davon ausgeht, sich in absehbarer Zukunft im Ausland auf finnisch verständigen zu können, wird die Arbeitsteilung zwischen Philologien und Sprachenzentren wohl nur unter anderem Namen und an anderer Stelle wieder auftauchen. Es sei denn, man schliesse sich endlich den vereinzelt Stimmen an, die immer mal wieder fordern, man solle in Finnland gleich das Englische einführen, da es sich eine eigene Landessprache doch gar nicht leisten könne.

An meiner Schilderung der Verhältnisse an finnischen Sprachenzentren kann man sich also wieder einmal versichern, inwiefern das Blickfeld mit dem gewählten Standpunkt wechselt. Daher verlange ich nicht, daß man allerorten und in jedem Detail meinen Einschätzungen zustimmt. Gleichwohl gehe ich davon aus, daß meine Schilderungen Strukturen und strukturbildende Prozesse ins Auge fassen, die sich durch eingehendere Objektivierungen in allen Einzelheiten erhärten lassen. Dazu gehört einerseits, daß Weiterbildungsveranstaltungen á la Tampere entscheidend zur Professionalisierung der FachfremdsprachenlehrerInnen in Finnland beigetragen haben. Andererseits gehört dazu, daß die definierenden Züge dieser Professionalisierung durch die Gliederung des vorliegenden Bandes zutreffend bezeichnet werden. Aus der Arbeitsteilung zwischen einheimischen und ausländischen Lehrkräften ergibt sich nämlich, daß man sich vorzugsweise für die schriftliche oder die mündliche Kommunikation als Gegenstand des eigenen Unterrichts interessiert. Lehrkräften beiderlei Herkunft ist dagegen das Interesse an der Vermittlungsperspektive, also an Fragen der Organisation von Kommunikation und Interaktion im Unterricht, durchaus gemeinsam.

Vor dem soeben skizzierten Hintergrund bezeichnet der Titel 'Fremdsprachliches Textverstehen' den kleinsten gemeinsamen Nenner, der die verschiedenen Beiträge dieses Bandes vereint. Der Titel soll zugleich als Wegmarke und als Programm aufgefaßt werden. Wegmarke ist er insofern, als er in die Richtung eines Fremdsprachenunterrichts 'jenseits der Satzgrenze' weist, und Programm, als offensichtlich verschiedene Wege zur Erreichung dieses nur unzulänglich bekannten Zieles eingeschlagen werden. Keineswegs sollen Titel und Gliederung einen falschen Eindruck von Trennschärfe erwecken und darüber hinwegtäuschen, daß die Beiträge in der Sache vielfach aufeinander verweisen.

Alle AutorInnen sind darum gebeten worden und haben sich einverstanden erklärt, aus der Sicht der von ihnen vertretenen Disziplin oder Forschungsrichtung auf die Probleme eines transphrastischen, also eines auf Texten aus mündlicher und schriftlicher Kommunikation beruhenden Fremdsprachenunterrichts einzugehen. Da die Beiträge mit einem zweisprachigen Abstract versehen sind, erübrigt sich hier ihre weitere Vorstellung. Erwähnenswert ist, daß die Teilnahme an einem der vom Sprachenzentrum der Universität Tampere mitbetreuten Seminare die Grundlage für die Einladung zur Mitarbeit an diesem Band gewesen ist. Dank gebührt daher an erster Stelle den BeiträgerInnen für ihre

engagierte Mitwirkung. Stellvertretend für die Deutsche Abteilung des Sprachenzentrums der Universität Tampere darf ich mich weiter bei folgenden Veranstaltungspartnern für tatkräftige Unterstützung bedanken: bei Karsten Jessen von der Deutschen Auslandsgesellschaft e.V. in Lübeck, bei Arnulf Otto-Sprunck, dem vormaligen Leiter der Sprachabteilung am Goethe-Institut Helsinki sowie bei den für Deutsch-als-Fremdsprache zuständigen Referenten Hartmut Schröder und Sabine Ylönen am Zentralen Spracheninstitut in Jyväskylä. Die Reihe der Tamperenser Weiterbildungsveranstaltungen wäre undenkbar ohne die enge Zusammenarbeit mit dem örtlichen Goethe-Institut. Nicht nur für vorbehaltlos gewährte ideelle und materielle Hilfe, sondern auch für die stets großzügige Gastfreundschaft in seinen Tagungsräumen geht ein außerordentliches Danke-schön an 'unser' Goethe-Institut in Tampere, namentlich an seine ehemaligen Leiter Klaus Lankisch, Hermann Hitz und Wolfgang Münch sowie an den amtierenden Leiter Clemens-Peter Haase. Mein persönlicher Dank geht nach Jyväskylä: Sirkka-Leena Salo danke ich für die gewissenhafte Fertigstellung des Typoskripts und Sabine Ylönen für zahlreiche Gespräche über die inhaltliche Gestaltung dieses Bandes und die kritische Durchsicht der eingereichten Beiträge.

Tampere, im März 1995

Ewald Reuter



## ZUM UMGANG MIT LITERARISCHEN UND NICHTLITERARISCHEN TEXTEN UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTUNG IHRER NARRATIVEN STRUKTUR

**Christoph Parry**  
Universität Jyväskylä

Das Verhältnis zwischen Text und Welt ist ein Thema, das nicht nur Dichter und Philosophen, sondern auch Linguisten und Literaturwissenschaftler immer wieder beschäftigt. Doch unterscheiden sich traditionell die Diskurse dieser Disziplinen soweit voneinander, daß der Sinn für die Gemeinsamkeit der Problematik oft abhanden zu kommen droht. Ausgangspunkt der vorliegenden Überlegungen ist die Frage, ob nicht in diesem gemeinsamen Problembereich gemeinsame Lösungsvorschläge denkbar wären. Dieser Frage soll in drei Schritten nachgegangen werden. Zunächst werden Gründe für das Auseinanderklaffen der Disziplinen in ihrer Geschichte und ihrer jeweiligen heuristischen Anlage gesucht. Dann werden einige Ansätze der Literaturwissenschaft vorgestellt, die sich mit einem neuen pragmatischeren Textbegriff den Mechanismen der Weltprojektion und des Texteverstehens widmen. Dabei wird zu erörtern sein, ob sich literarische Texte grundsätzlich von nichtliterarischen unterscheiden. Schließlich soll das methodische Angebot dieser Ansätze am praktischen Beispiel gezeigt und die Möglichkeit der erweiterten Anwendung auch auf nichtliterarische Texte erprobt werden.

# 1 ZUM TRADITIONELLEN VERHÄLTNIS VON LINGUISTIK UND LITERATURWISSENSCHAFT

## 1.1 Gemeinsame Vergangenheit. Literatur als Vorbild

Literaturwissenschaft und Linguistik beargwöhnen einander seit geraumer Zeit. Das war nicht immer der Fall. Die Trennung der beiden Disziplinen ist ein relativ junges Phänomen. Beide blicken auf dieselben Vorahnen in der Antike zurück, auf Aristoteles, auf die Rhetorik und Poetik.

Im Mittelalter gehörten Kenntnisse in der Literatur zur Pflege der (lateinischen) Sprache. Das Grammatikstudium umfaßte beides. Für die Pflege der lateinischen Sprache in Westeuropa gab es einen politischen Auftrag. Als Schrift und Gelehrtensprache und als einzige Sprache in Westeuropa mit verbindlichen grammatischen und orthographischen Normen übte sie Jahrhunderte lang einen gesellschaftlich stabilisierenden Einfluß aus. Bekanntschaft mit klassischen Autoren war eine Grundbedingung dieser Sprachpflege (Curtius 1961: 57ff.). Die Literatur der klassischen Autoren wurde allerdings nicht um ihrer selbst willen studiert, wie man aus der Sicht der heutigen Literaturwissenschaft vielleicht meinen könnte, sondern sie wurde unzähligen Generationen als sprachliches Vorbild vorgehalten. Die etymologische Verwandtschaft der Wörter Autor und Autorität ist kein Zufall. Bis weit in die Neuzeit hinein galt der klassische Literaturkanon als vorbildlich. Solange der wissenschaftliche Umgang mit Sprache sich vornehmlich auf Anweisungen und präskriptive Darstellungen beschränkte, wurde die Frage, warum diese Autoren mehr als ein Jahrtausend nach ihrem Tod noch so vorbildlich waren, nicht ernsthaft gestellt. Lateinische Vorbilder wurden auch noch dann herangezogen, als es etwa bei Schottel und Opitz darum ging, die ersten Grammatiken und Poetiken für die neueren Sprachen zu schreiben, was bis heute in der Terminologie nachwirkt.

## 1.2 Die emanzipierte Linguistik

Mit dem Wechsel von einer präskriptiven zu einer deskriptiven Sprachbetrachtung verliert die Frage der Vorbildlichkeit jedoch an Relevanz. Im 19. Jahrhundert beschleunigt sich die Entwicklung der neusprachlichen Philologien. Eine Weile verlaufen die sprachliche und die literarische Forschung noch parallel. Sprachliche und dichterische Wurzeln des Volkes interessieren zum Beispiel gleichermaßen die Brüder Grimm, denn solange das philologische Interesse primär ein historisches ist, bleibt die Literatur eine unverzichtbare Quelle dokumentierter Sprache.

Der Traditionsbruch tritt mit dem Wechsel von der diachronen zur synchronen Betrachtungsweise ein. Mit Ferdinand de Saussure emanzipiert sich die moderne Linguistik von den alten Traditionen der Philologie und rückt entschieden in die Nähe der Naturwissenschaften. Nach Saussures Unterscheidung von "langue" und "parole" konzentriert sich die Sprachforschung zunehmend auf die "langue" als System möglicher sprachlicher Äußerungen. Diese versucht man, ausgehend von der Phonologie und analog etwa zur theoretischen Physik oder Chemie, durch Konstruktion von plausiblen Modellen zu verstehen. Wiederum analog zu den Laborversuchen in den analytischen Naturwissenschaften gelingt die linguistische Modellbildung am besten unter kontrollierten Bedingungen, losgelöst vom realen Diskurs und vom sozialen Kontext.

Daß dabei die Literatur an den Rand der Betrachtung gedrückt wird, hat verschiedene Gründe. Sie gehört eindeutig zum Bereich der "parole", des bereits Geäußerten, und läßt sich daher nicht ganz aus ihrem sozialen Kontext herausisolieren. Sie entspringt zudem noch als Schrift einem sekundären System. Ihr sprachliches Angebot entzieht sich der Kontrolle durch den Sprachforscher. Dabei verursachen Polysemie, Abweichungen von der semantischen Kohärenz in der Metaphorik, rhythmische Besonderheiten und vor allem das Zusammenspiel solcher Elemente Schwierigkeiten. Der literarische Sprachgebrauch ist also nur noch bedingt interessant, weil er als untypisch empfunden wird. Nachdem er jahrhundertlang als anzustrebendes Vorbild galt, wird er nun häufig von vornherein als abweichend definiert, da in ihm regelmäßig Verstöße gegen sonst weitgehend gültige Regeln auftreten. Vielleicht am stärksten wurde diese Auffassung vom Prager Strukturalisten Mukarovskij vertreten, doch kennzeichnet sie das Forschungsinteresse zumindest der Grammatikforschung bis in die Gegenwart hinein.<sup>1</sup> Beim Versuch, die Mechanismen der Sprache genau zu beschreiben, wurde daher die Literatur weitgehend ausgeklammert. Das ist angesichts des an den Naturwissenschaften orientierten Wissenschaftsverständnisses der modernen Linguistik methodisch verständlich, auch wenn es in der Sache selbst, wie ich später zu zeigen hoffe, schwer zu begründen ist.

### 1.3 Womit beschäftigt sich die Literaturwissenschaft?

Werden lange Zeit in der Linguistik reale literarische Texte vernachlässigt, geschieht in der Literaturwissenschaft über lange Strecken beinahe

---

<sup>1</sup> Auch Roman Jakobsons Versuch, die Andersartigkeit des Poetischen zum Positiven zu wenden, läuft letztlich auf einen Sonderstatus literarischer Sprache hinaus. Er führt diese Andersartigkeit auf die verstärkte Wirkung einer grundsätzlich immer in der Sprache vorhandenen poetischen Funktion zurück.

das Gegenteil. Immer wieder wird der Text selbst von der Masse möglicher Kontexte überschüttet. Während die Literatur von Linguisten weitgehend ignoriert wird, interessiert sich die Literaturwissenschaft ihrerseits oft nur nebenbei für die Sprachlichkeit ihres Gegenstandes. Statt dessen werden zum Beispiel Autorenbiographie, Einflußforschung und Geistesgeschichte betrieben.

Auch das hat wissenschaftsgeschichtliche Gründe. Keine Wissenschaft wird lange gesellschaftlich geduldet (oder gefördert), die nicht konkrete Interessen und aktuelle Ziele der Gesellschaft vertritt. Die Entstehung der modernen Literaturwissenschaft in der bürgerlichen Gesellschaft setzte den hohen Status der Literatur selbst voraus. Daß der Literatur dieser Status zuerkannt wird, hängt damit zusammen, daß diese Gesellschaft selbst zuerst durch die Herausbildung einer literarischen Öffentlichkeit Konturen gewann<sup>2</sup>. Die Selbsterfahrung des Bürgertums als Klasse und der europäischen Nationen als Nationen hängt eng mit ihrer Selbstdarstellung in der Literatur zusammen. Der hohe Status der Literatur, oder, würdiger ausgedrückt, der Dichtung, erlaubt ihre Aufnahme in das Schulcurriculum und ermöglicht ihre wissenschaftliche Erschließung.

Dieser Status steht jedoch zugleich der kritischen Annäherung an den Gegenstand im Wege. Das übermäßige Selbstbewußtsein der Dichter in der Romantik steckte auch die Wissenschaft an. Die Größe der Werke blieb eine unangefochtene Grundannahme. Die Wissenschaft trug fleißig alle möglichen Daten zusammen, die ihre Entstehungsgeschichte verdeutlichen konnten. Das Verhältnis zwischen der realen Welt und der gedichteten Welt wurde so weit reflektiert, wie es erklären half, wie bestimmte Erlebnisse bei bestimmten Dichtern zu bestimmten Werken führten<sup>3</sup>. So bleibt die Autorität der Dichter, zumindest der kanonisierten Dichter, noch bis in unser Jahrhundert hinein bestehen, auch wenn sie nicht mehr im früheren Sinne eine sprachliche Autorität darstellt. Das institutionalisierte Autoritätsgefälle zwischen Dichterwort und Leser trug und trägt heute noch zur Abspaltung der Literatur von jedem normalen Kommunikationszusammenhang das Seine bei.

Die Kanonisierung der eigenen Nationalliteratur durch ihre Aufnahme ins Curriculum wurde in der Praxis weder von echtem literarischem Interesse noch von der Neugierde über das Funktionieren

---

<sup>2</sup> Vgl. dazu Jürgen Habermas in seinem "Strukturwandel der Öffentlichkeit". Habermas schreibt: "Der Prozeß, in dem sich die obrigkeitlich reglementierte Öffentlichkeit vom Publikum der rasonierenden Privatleute angeeignet und als eine Sphäre der Kritik an der öffentlichen Gewalt etabliert wird, vollzieht sich als Umfunktionierung der schon mit Einrichtungen des Publikums und Plattformen der Diskussion ausgestatteten literarischen Öffentlichkeit" (Habermas 1981: 69).

<sup>3</sup> Ein solches Erkenntnisinteresse reflektiert sich im Titel eines so maßgeblichen Werkes wie Diltheys "Das Erlebnis und die Dichtung".

der Sprache motiviert. Sie diene vielmehr der Konsolidierung des Nationalgefühls, weil die Dichtung in besonderer Weise nationalen Geist verkörpern sollte. Die Ideologieanfälligkeit der Literaturforschung macht sich im neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert besonders in der Germanistik bemerkbar (Lämmert 1967: 7ff), aber die nationale Literatur- und Literaturgeschichtsforschung anderer Länder sind auch nicht frei von nationalem Sendungsbewußtsein. Eine auf diese Weise ideologisch befrachtete Literaturwissenschaft neigt leicht dazu, im Anbetracht ihres nationalen Auftrags, "Banalitäten" wie Text und Leser aus den Augen zu verlieren. Aber auch die entgegengesetzte marxistische Sicht der Literatur, die intensiv in den 20er und 30er Jahren entwickelt wird, verfehlt ihren Zweck. Mit ihrem Dogma von der Literatur als Widerspiegelung der Wirklichkeit degradiert sie literarische Werke zu Illustrationen historisch-dialektischer Prozesse.

Nachdem in den dreißiger Jahren die Germanistik ganz in den Sog des Nationalsozialismus geraten war, trat nach dem Zweiten Weltkrieg eine abrupte Rückkehr zum literarischen Werk selbst ein. "Werkimmanenz" ist der neue Schlüsselbegriff. In England und den USA kommt ungefähr parallel dazu der New Criticism auf. Bei der werkimmanenten Methode geht es in erster Linie um die verstehende Interpretation der Werke, möglichst ohne Heranziehen werkexterner Kenntnisse. Zwei Probleme haften der Werkimmanenz an. Dem Dichterwort kommt weiterhin ein nicht weiter begründetes besonderes Gewicht zu und die Arbeit des Interpreten bleibt irgendwie vage. Es handelt sich, wie der Titel der berühmten Rede von Emil Staiger besagt, um eine "Kunst der Interpretation". Methodische Hilfestellungen aus der Sprachwissenschaft wurden, außer bei einigen Stilfragen, kaum gesucht. Als Wissenschaftlichkeitsalibi wurde statt dessen der Begriff der Hermeneutik bemüht. Diese bekam allerdings erst mit Gadammers "Wahrheit und Methode" (1960) ein moderneres, für den Zugang zur Literatur geeignetes methodisches Gerüst.

Die Werkimmanenz stellt einen zwar harmlosen, aber letztendlich unbefriedigenden Umgang mit Literatur dar. Da dieser Umgang auch recht elitär und fern von irgendwelchen erkennbaren Bedürfnissen der Gesellschaft war, konnte ihre kritische Überwindung nicht ausbleiben. Dabei verfiel man mancherorts ins andere Extrem und betrieb mit dem Studium der Literatur nur noch Sozialgeschichte und verlor bei der Konzentration auf den institutionellen Charakter des Literaturbetriebs die Werke selbst erneut aus den Augen.

Die Extrempositionen im Auseinanderklaffen von Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft sind also eine Sprachwissenschaft, die mit abstrakten Modellen der sprachlichen Mikrostruktur arbeitet und von realen Texten irritiert ist, und eine Literaturwissenschaft, die Literaturbetrieb und institutionalisierte Produktionsbedingungen usw. untersucht,



aber zum literarischen Werk selbst als sprachlichem Ausdruck immer weniger Bezug hat.

## 2 DIE "PRAGMATISCHE WENDE" UND DIE HINWENDUNG ZUM LESER

Seit den 60er Jahren setzen sich Fragestellungen durch, die eine Annäherung der Disziplinen anzukündigen scheinen. Innerhalb der Linguistik fand und findet weiterhin eine sog. "pragmatische Wende" statt. Neben Fragen der sprachlichen Form treten in zunehmendem Maße die Funktionen der Sprache in den Mittelpunkt des Interesses. Die kommunikationssituation selbst wird unter die Lupe genommen. Die entsprechende Wende in der Literaturwissenschaft ist spätestens mit der Rezeptionsästhetik eingetreten, die das literarische Werk ebenfalls fest in einen Kommunikationsprozeß einbindet.

### 2.1 Der Text im Kommunikationsprozeß

Noch heute genießt das primitive Kommunikationsmodell, wo ein Sender eine Botschaft in einem gemeinsamen Kode über einen bestimmten Kanal an einen Empfänger richtet, große Beliebtheit in den Lehrwerken. Das von Shannon und Weaver (1949) für die Nachrichtentechnik entwickelte Modell hat auch eine gewisse verlockende klassische Einfachheit, weswegen es immer wieder variiert wird. Es verdeutlicht ganz schön, weswegen das Bild im Fernsehapparat ungefähr das zeigt, was vor der Kamera im Studio zu sehen ist. Für die Anwendung auf die zwischenmenschliche sprachliche Kommunikation bedarf es einiger Modifikationen.

Ein Problem ist schon das im Modell vereinfachte symmetrische Verhältnis zwischen Sender und Empfänger. In der gesprochenen Sprache sind die Rollen von Sprecher und Hörer selten eindeutig geteilt. Aber auch in der Kommunikation über gedruckte Texte ist die Frage der Einstellung des Autors (als Sender) auf den Leser (als Empfänger) ungleich komplizierter und vermittelter als in der elektronischen Nachrichtentechnik.

Das zweite Problem liegt im besonderen Charakter des Kodes. Die Annahme, daß die Sprache im selben Sinne einen gemeinsamen Kode darstellen kann wie Rundfunksignale oder ASCII ist unrealistisch und nur unter den künstlich statischen Bedingungen absoluter Synchronie denkbar. Die Gesprächsanalyse hat überzeugend gezeigt, wie bei echten Gesprächen die Gesprächspartner durch Rückfrage und Bestätigung gemeinsam Sinn produzieren und befestigen. Der Kode wird praktisch

erst während des Gebrauchs erarbeitet. Bei schriftlichen Texten haben wir es mit einer anderen Situation zu tun, wo die unmittelbare Rückfrage nicht möglich ist. Hier haben wir ein weiteres Modifikationsbedürfnis wegen der Abwesenheit des Empfängers in der Produktionssituation und der Abwesenheit des Senders beim Empfang. Außer bei Briefen u. ä. herrscht zwischen Sender und Empfänger ein anonymes Verhältnis vor. Die Rückfragen von Seiten des Lesers sind in erster Linie am Text selbst vorzunehmen. Damit sind wir in gewissem Sinne wieder beim Ausgangspunkt der Hermeneutik angelangt. Direkte Kommunikation zwischen Autor und Leser findet nicht statt, aber so etwas wie virtuelle Kommunikation läßt sich für praktische Zwecke meistens rekonstruieren.

Das Modell wirft jedoch auch eine dritte Schwierigkeit auf. Nicht nur der Kode ist unzuverlässig, sondern auch der Kanal. Der gedruckte Text ist niemals eindeutig. Der Text kommt beim Leser nicht allein an, sondern vernetzt mit anderen Texten, mit den Erfahrungen des Lesers usw. Bei der Lektüre setzt jeder Leser seine eigenen Vergleichsmaßstäbe aufgrund seiner unterschiedlichen Lese- und Lebenserfahrungen an. Durch die Vernetzung erhöht sich die Zahl der Deutungs- und Gebrauchsmöglichkeiten von Texten ins Unendliche.

Die Komplexität des Phänomens der Textualität widerspiegelt sich in der Vielfalt neuerer Ansätze in der Literaturwissenschaft. Ob nun Erzähltheorie, Rezeptionsästhetik oder Intertextualität im Mittelpunkt des Interesses steht, das Verhältnis zwischen der Sprachlichkeit des Textes und der äußeren Welt muß mitreflektiert werden. Es stellt sich daher die Frage, ob sich nicht einige dieser Ansätze auch dazu eignen, das entsprechende Verhältnis bei Texten ohne ausdrückliche literarische Intention zu erhellen. Doch vorher muß ein Vorurteil ausgeräumt werden, denn die Übertragung von Lesestrategien aus dem ästhetischen Bereich auf nichtliterarische Texte setzt die Gemeinsamkeit des Kodes voraus und gerade diese wurde ja im Strukturalismus angezweifelt.

## 2.2 Gibt es eine poetische Sprache?

Wie steht es jetzt mit der These von einer besonderen poetischen Sprache, die durch Regelverstoß oder Regelzusatz von der "Normalsprache" abweicht? Sie wird von der Literaturwissenschaft in der Regel abgelehnt: "Als gesichert kann heute die Annahme gelten, daß es keine rein linguistischen Kriterien gibt, mit deren Hilfe poetische Texte von nicht poetischen Texten abzugrenzen sind." (Schulte-Sasse & Werner 1977: 41) Inzwischen darf diese Auffassung auch innerhalb der Linguistik als überholt gelten. Eugenio Coseriu lehnt die Abweichungsthese mit folgender Begründung ab: "Einerseits stellt die dichterische Sprache keine Reduzierung der Sprache dar, andererseits wird eigentlich keine Funktion

hinzugefügt, da die verschiedenen Möglichkeiten, die in ihr aktualisiert werden, auch schon bei der Sprache schlechthin festgestellt werden." (Coseriu 1971: 184f.) Vom Ansatz der Prager Strukturalisten läßt Coseriu nur noch den Begriff der "Entautomatisierung" gelten: "Hier bedeutet eben das negative *ent-* die Aufhebung einer Negativität, einer Einschränkung ('Automatisierung') und dadurch Restitution, Wiederherstellung der vollen Funktionalität der Sprache als solcher." (ebenda)

Ich möchte diesen Gedanken in Hinblick auf gewisse 'Sonderfälle' aus der literarischen Praxis weiterführen. Mir scheint, daß der Versuch, die Unterschiede zwischen Normalsprache und literarischer Sprache anhand von Regelverletzungen oder Regelzusätzen im Sprachsystem selbst zu bestimmen, deswegen zum scheitern verurteilt ist, weil die Unterschiede an der falschen Stelle gesucht werden. Die Auffassung, daß sie systembedingt seien, wird von einem statischen Sprachmodell erzeugt, dem die Dynamik realer Sprachkontexte fehlt. Der Vorgang der "Entautomatisierung", von der Coseriu hier spricht, ändert nichts an der sprachlichen Struktur. Er ist vielmehr im pragmatischen Bereich anzusiedeln. Die Menge der sprachlichen Äußerungen, die auf diese Art "entautomatisiert" werden können, ist im Prinzip unbegrenzt. Dieselbe Äußerung kann in einem Kontext rein sachlich informativ sein, im anderen Kontext immanent ästhetisch. Das ist der Fall, wenn Peter Handke in der *Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt* die japanische Hitparade oder die "Aufstellung des 1. FC Nürnberg vom 27.1.1968" entkontextualisiert und so auf die ästhetische Form der Texte aufmerksam macht. Damit wäre gezeigt, daß der dichterische Charakter eines Textes kontextabhängig ist und vielleicht sogar in letzter Instanz bei der Rezeption entschieden wird.

Was literarische Texte von anderen unterscheidet, ist also nicht in ihrer sprachlichen Struktur, sondern im ihrem Verhältnis zur Situation, in der sie gebraucht werden, und zur Welt, die sie darstellen, zu suchen. Die Besonderheit der Dichtung als Diskursform wird auch von Coseriu anerkannt: "Als Tätigkeit des jeweils relativen Subjekts ist die Sprache zwar Erfassung und Gestaltung der Welt, jedoch keine Interpretation der Welt und auch kein Schaffen von möglichen Welten. Dagegen ist die Dichtung immer absolut und sie schafft auch gerade andere Welten. [...] In der Dichtung wird nämlich all das durch die Sprache Bedeutete wieder zu einem *signifiant*, dessen *signifié* eben der Sinn des Textes ist. In dieser Hinsicht spricht z. B. Kafka eigentlich nicht über Gregor Samsa, sondern mittels Gregor Samsa über etwas anderes. Auch Gregor Samsa ist in dieser Hinsicht nur ein *Signifiant*." (Coseriu 1971: 188)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Hier macht Coseriu auf die charakteristische "Mittelbarkeit" literarischen Diskurses aufmerksam, die nach Stanzels Erzähltheorie geradezu die Grundeigenschaft zumindest von Erzähltexten ausmacht.

Coserius Beispiel wirft eine Besonderheit des literarischen Diskurses auf, auf die er selber hier nicht weiter eingeht. Die oberflächlichen signifiés, die er zurecht als signifiants einer tieferen Semiose versteht, sind in der Regel fiktiv und existieren daher nur ideell und im Zusammenhang mit den Texten, in denen sie bezeichnet werden. Diese Besonderheit ist wiederum der Literaturtheorie sehr bewußt. Sie hat auch die Sprechakttheorie beschäftigt. J. L. Austin bemerkt, daß eine Äußerung auf der Bühne im Theaterstück nicht dieselbe Sprachhandlung bildet wie dieselbe Äußerung im Alltag und daß sie daher hohl wirkt. Austin nennt solchen Sprachgebrauch parasitär (Austin 1962: 22). Diese Ansicht kommt nach Wolfgang Iser der Bestimmung fiktionaler Rede als *Imitation* der gebrauchssprachlichen Rede gleich (Iser 1976: 96). Demnach ist es zumindest schwer zu entscheiden, ob die Fiktionalität auf die literarischen Inhalte beschränkt ist, oder nicht auch eine Eigenschaft des literarischen Diskurses selbst ist, weil er keinen *echten* Sprechakt darstellt<sup>5</sup>.

Auch wenn, wie im genannten Beispiel von Peter Handke, die signifiants der Textebene auf wirklich existierende Fußballspieler verweisen, so ist das im neuen literarischen Kontext eher ein Zufallseffekt, der mit dem Sinn, d. h. dem ästhetischen Gehalt des Textes nur noch am Rande etwas zu tun hat. Der Sprachgebrauch in diesem Text, der aussieht wie ein Spielprogramm, aber keins mehr ist, weil durch den Autor entpragmatisiert, könnte man in J. L. Austins Sinne genauso als parasitär bezeichnen wie jede fiktive Äußerung. Der Leser des literarischen Textes wird aller Wahrscheinlichkeit nach hier im Text nicht nach Information über das bestimmte Spiel suchen, sondern den Text als Angebot wahrnehmen, sich ein mögliches Spiel vorzustellen. So ersetzen die Bezeichnungen in der fiktionalen Rede die Dinge, die sie bezeichnen. Die Wörter werden in der Terminologie der Semiotik "ikonisch" gebraucht. Sie ermöglichen beim Leser die Konstruktion ideeller Welten analog zu der Wahrnehmung von Wirklichkeit<sup>6</sup>.

Daß dieses "Modell der Wahrnehmungsbeziehungen" von Leser zu Leser verschiedene Konkretisierungen erfährt, dürfte nicht weiter überraschen. Dennoch bietet der Text mit seiner Modellstruktur Anweisungen für diese Konkretisierung und zwar über die Summe der einzelnen Satzinhalte hinaus. Die besonderen Eigenschaften dieser

---

<sup>5</sup> Iser vergleicht diesbezüglich die Ansätze von Austin und Searle aus der Sprechakttheorie mit Ingardens Begriff der *Quasi-Urteile* (Iser 1975: 290). Zu einem ähnlichen Schluß aus etwas anderer Richtung kommt auch der spanische Literaturwissenschaftler Félix Martínez-Bonati, der den ganzen Vorgang der Literatur innerhalb eines "imaginary discourse" ansiedelt (Martinez-Bonati 1981: 80ff).

<sup>6</sup> Bei Umberto Eco heißt es: "Das ikonische Zeichen konstruiert also ein Modell von Beziehungen ... das dem Modell der Wahrnehmungsbeziehungen homolog ist, das wir beim Erkennen und Erinnern des Gegenstandes konstruieren" (zit. nach Iser 1976: 107).

Struktur sind Gegenstand der Erzähltheorie und ihre Realisierung durch den Leser beschäftigt die Rezeptionsforschung.

### 2.3 Rezeptionsästhetik und Erzählstruktur

Traditionell waren die meisten Ansätze der Literaturwissenschaft und der Literaturgeschichte entweder von den Werken oder ihren Autoren ausgegangen. Daß die Literatur erst forschungswürdig wird, wenn sie gelesen wird, wurde kaum reflektiert. Das Lesen selbst wurde zwar in der Hermeneutik instrumentalisiert, der Grundgedanke war jedoch, daß literarische Werke einen "Sinn" haben, der sich dem aufmerksamen Leser erschließt. Literarische Interpretation war demgemäß der Weg zu diesem "Sinn". Der Literaturforscher wurde gebraucht, weil er den Laien auf diesem Weg führen konnte.

Die Rezeptionstheorie räumt dem Leser nun eine entschieden aktivere Rolle ein. Sie geht davon aus, daß der Text erst sinnvoll wird, wenn er gelesen wird. Somit ist der "Sinn" ein Ergebnis der Arbeit der Lektüre. Daß dabei verschiedene Lesarten eines und desselben Textes entstehen können, wird akzeptiert. In seinem berühmten Aufsatz von 1967 sah H. R. Jauss im rezeptionsorientierten Ansatz eine "Provokation der Literaturgeschichte". Diese könnte nun neu geschrieben werden als Geschichte der Leser. Das bedeutet zum Beispiel, daß bei klassischen Werken die Geschichte ihrer tradierten Lesarten als Überlagerung des Textes mitberücksichtigt wird<sup>7</sup>.

Im Gegensatz zur Rezeptionsgeschichte ist die eigentliche Rezeptionsästhetik von theoretischeren Überlegungen geprägt. Sie fragt, was beim Lesen passiert und wie Bedeutung konstruiert wird, und sucht die Mechanismen im Text, welche die Lektüre und eine zumindest minimale Konsensfähigkeit bei der Lektüre ermöglichen. Sie sieht den Text als Bestandteil eines Kommunikationsprozesses und entdeckt eine Widerspiegelung dieses Prozesses im Text selber. Bei der Lektüre eines gedruckten Textes findet ja keine direkte Kommunikation zwischen Autor und Leser statt. Der Leser kann sich zwar beim Lesen ein Bild vom Autor machen, aber es ist sein Bild, seine eigene Projektion. Der Autor ist somit nur implizit im Text vorhanden. Der Autor macht sich aber seinerseits beim Schreiben ein Bild vom Leser, das im Text Spuren hinterläßt, die

---

<sup>7</sup> Der Wechsel von der Frage, was wo geschrieben wurde, zu der Frage, was wie gelesen wurde, sprengt nicht nur methodische, sondern auch räumliche und sprachliche Grenzen. Die Literaturgeschichtsschreibung wird traditionell meistens aus einem nationalen Blickwinkel betrieben. Solange sie sich auf die Autoren des jeweiligen Landes konzentriert, wird das wahre Ausmaß des Einflusses ausländischer Literaturen nicht sichtbar. So hat also die Rezeptionsgeschichte auch große Relevanz für die vergleichende Literaturforschung und für interkulturelle Forschung überhaupt.

vielleicht vom realen Leser aufgegriffen werden<sup>8</sup>. Beide, Autor und Leser lassen sich auf ein Rollenspiel ein<sup>9</sup>.

Ein größerer Teil der Arbeit wird vom Leser geleistet als ihm bewußt ist. Der Text ist voll von Unbestimmtheiten oder "Leerstellen", die vom realen Leser jeweils individuell ausgefüllt werden (Iser 1975: 249).

Gerade die Flexibilität solcher Leerstellen gewährleistet die Lebensfähigkeit literarischer Texte (Iser 1975: 248). Die potentielle Willkür der Lesarten wird jedoch etwas eingeschränkt durch eingebaute Korrekturmechanismen. Rückschlüsse, die der Leser auf nicht ausgesprochene Präsuppositionen zieht, können mit späteren Informationen im Text in Konflikt geraten. Sie werden dann eher unbewußt revidiert<sup>10</sup>. Dieses Rückmeldeverfahren ist für den dynamischen Prozeß des Lesens entscheidend. (Iser 1976: 111)

Auch die Erzähltheorie versucht herausfinden, was es den Lesern ermöglicht, ganze Welten in ihrer Vorstellung zu konstruieren, und zwar so, daß sie sich auf unzähligen Wegen in diesen jeweiligen Welten bewegen und zurechtfinden können. Sie hat zu tun mit der strukturellen Organisation von Textinhalten und in erster Linie mit Geschichten. Sie konzentriert sich auf die konzeptuelle Ebene der Texte und interessiert sich mehr für die Signifiés als für die Signifiants. Vor allem interessiert sie sich für ihre Relationen zueinander und zum Leser. Wie verläuft die Geschichte und wie konstituiert sich die Welt, in der die Geschichte plaziert ist? Wie sehen ihre zeitlichen Verhältnisse aus und wer hat in ihr das Sagen? Aus der Tatsache, daß ein Erzähltext aus einer einzigen Feder stammt, folgt noch lange nicht, daß er monologisch ist. Der Leser, der sich in den Text hineinliest und sich in der imaginären Welt bewegt, die er sich durch die Lektüre konstruiert, wird eine Vielzahl von Stimmen wahrnehmen. Er setzt sich einem Stimmengewirr aus, das manchmal die Stimme des Autors übertönt.

---

<sup>8</sup> Wolfgang Iser spricht vom "impliziten Leser". Mit diesem Konzept ist eine im Text vorhandene abstrakte Strukturvorgabe verbunden, die Raum für die individuell immer etwas verschiedene Aktualisierung durch den Leser läßt. So "bildet diese Struktur eine Referenz, die die individuelle Rezeption des Textes intersubjektiv zugänglich macht." (Iser 1976: 65f.)

<sup>9</sup> In dem Augenblick wo sich der reale Leser beim Lesen mit der ihm zugeordneten Leserrolle identifiziert, gewinnt er eine Art Doppelidentität. Klaus Weimar schreibt in der *Enzyklopädie der Literaturwissenschaft* (München 1980): "Literatur schreibt und liest man als man selbst und als ein anderer, als biographische Person und als literarische Person. Die literarische Person ist also eine Rolle, welche Autor und Leser spielen. Dieses Rollenspiel beim Schreiben und Lesen macht die Eigenart der Literatur aus". (Zit nach Schutte 1990: 41).

<sup>10</sup> Zum Verhältnis von Präsuppositionen zur Intertextualität im weiteren Sinne vgl. Jonathan Culler: *Presupposition and Intertextuality*. (In: Culler 1981: 100 - 118.)



Von größter Bedeutung ist die nicht quantifizierbare Vielfalt möglicher Erzählperspektiven. Sie reichen von der Wahl des subjektiven Standpunktes einer der Figuren in der Geschichte über die scheinbare Neutralität eines unbeteiligten Beobachters bis hin zur sogenannten auktorialen Perspektive eines Romangottes, der alles weiß und in die Köpfe aller seiner Figuren hineinschauen kann. Die Wahl der Erzählperspektive beeinflusst bestimmt die Art und Weise, wie der Leser die Romanwelt rekonstruiert, auch wenn sie keine Vorschriften machen kann. In der Praxis kommen in den meisten Romanen verschiedene Diskursformen vor, bei denen die Rolle des Erzählers wechselt. Texte ganz ohne Perspektive sind undenkbar, jedoch wird sehr oft eine möglichst unauffällige Perspektive benutzt, bei der sich die erzählende Instanz nicht zwischen den Leser und die fiktive Welt drängt, die Illusion nicht stört und die Glaubwürdigkeit des Erzählten nicht in Frage stellt. Der unauffällige Erzähler wechselt auch bei Bedarf den Standpunkt, um nicht die Grenzen seines Standpunktes und damit den Standpunkt selbst deutlich spürbar zu machen. Um einen derart diskreten Erzähler handelt es sich in unseren Textbeispielen.

## 2.4 Dekonstruktion und Intertextualität

Wie der Text vom Leser rekonstruiert wird, hängt aber nicht allein von seiner Organisation ab. Analytische Theorien wie die Narratologie geben zwar Aufschlüsse über die Steuerungsmechanismen im Text, können jedoch letztendlich nicht darüber Auskunft geben, wie die Textwelt im einzelnen rekonstruiert wird. Der Leser begegnet dem Text nie isoliert von seinen eigenen Erfahrungen und einer Vielzahl anderer Texte. Auch diese "Intertextualität" trägt zum Eindruck der Vielstimmigkeit bei.

Das ist ein Punkt, wo die Dekonstruktion ansetzt. Der Autor hat im Augenblick der Lektüre nichts mehr zu sagen. Der Leser ist allein mit dem Text. Roland Barthes spricht daher vom "Tod des Autors". Der Text ist jedoch Teil eines Gesamtfluidums der Texte aller Zeiten, was Derrida "écriture" nennt. Teils bewußt, teils weniger bewußt, zitiert, imitiert und parodiert jeder Text immer andere Texte. Vom Leser wird er immer mit der Erfahrung anderer Texte, auf die der Autor keinen Einfluß hat, zusammengeführt. Die reale Welt verhält sich für den einzelnen Leser, der seine Erfahrungen organisiert, um sie überschaubar zu halten, nicht anders als ein weiterer Text. Die Zahl der Schnittstellen zwischen einzelnen Texten ist unbegrenzt. Jede Lektüre eines Textes ist anders kontaminiert.

So ist auch die Zahl der möglichen Lesarten unbegrenzt. An Stelle der Interpretation, die sich bemüht, den "richtigen Sinn" der Texte zu erschließen, wird bei der Dekonstruktion nur ein möglicher Gebrauch des

Textes vorgeführt. Die Dekonstruktion versucht nicht, die eine dem Text zugrundeliegende Struktur freizulegen, sondern zeigt mögliche Strukturen auf, die an dem Text appliziert werden können. So schafft jede dekonstruktivistische Lesart etwas Neues, neuen Text, der zwar im wissenschaftlichen Kontext gebraucht werden kann, der jedoch genauso offen ist für andere Gebrauchsmöglichkeiten wie der Ausgangstext. Somit wird die Grenze zwischen wissenschaftlicher Rezeption und ästhetischer Produktion freudig verwischt.

Eine Wissenschaft, die vornehmlich mit Texten arbeitet und Texte produziert, muß sich von der Unverbindlichkeit eines solchen Gebrauches von Texten in ihren Grundfesten bedroht fühlen. Durch die produktiv-kritische Arbeitsweise wird der Unterschied zwischen Diskurs und Metadiskurs aufgehoben, und wenn der wissenschaftliche Diskurs sich nicht mehr von seinem Gegenstand unterscheidet, wird er letztendlich gegenstandslos. Auch die Leugnung der Autorität des Autors und der Verzicht auf autoritative Lesarten sind ein anarchistischer Zug, der letztlich jede Autorität zu unterminieren droht. Gerade darin liegt allerdings die besondere Fruchtbarkeit des Ansatzes, ermöglicht er doch ein vorurteilsloses Herangehen an den Text. So haben insbesondere feministische Lesarten literarischer Klassiker, die sich nicht im Geringsten um etwaige Autorenintentionen kümmern, sondern den Texten entnehmen, was sie sonst an Kultur und Zeitspuren aufweisen, wertvolle Einblicke in gesellschaftliche Vorgänge erbracht.

Auf die Herausforderung eines solchen Relativismus wird von verschiedenen Seiten reagiert. Konsensfähige Textbedeutung wird sowohl von Habermas, bei dem die Theorie einer praktisch funktionierenden sozialen Kommunikation zum Grundstein aller Sozialwissenschaft wird, als auch von Seiten einer orthodoxeren Semiotik gefordert. Eine kleine Anekdote aus Umberto Ecos "Grenzen der Interpretation" ist hier aufschlußreich: Jacques Derrida habe ihn in einem Brief um Unterstützung für ein Projekt gebeten. Eco überlegt, welche denkbaren Bedeutungen im Sinne einer Derridaschen Herangehensweise diesem Brief unterstellt werden können, wobei er sich natürlich in der Praxis für die wörtliche Lesart sofort entschieden hat (Eco 1992: 41f.). Natürlich hat auch der pragmatische Relativismus eine Antwort auf ein solches Scheindilemma parat. Im Falle eines solchen Briefes ist es weder im Interesse des Senders noch des Empfängers eine kreative Dekonstruktion vorzunehmen. Der Unterschied zwischen einem solchen Text, und einem Gedicht oder Roman, liegt aber nicht in einem veränderten Verhältnis zwischen sprachlichem Zeichen und Bedeutung, sondern einfach in einer unterschiedlichen pragmatischen Situation. Auffallend ist, daß Eco dem Brief einen neuen Gebrauch und damit eine neue Bedeutung zuführt, indem er ihn als Beispiel in seinem Buch anführt. Das kommt einer Entpragmatisierung gleich. Insofern beweist er die Autonomie des Lesers. Daß aber der eine Gebrauch näherliegt oder zweckmäßiger ist als der

andere, muß weiterhin angenommen werden. Bestimmte Lesesituationen können jedoch einen veränderten Textgebrauch, der sich über Gattungserwartungen hinwegsetzt, sinnvoll machen. Die Handelskorrespondenz im Stillehrbuch, der Liebesbrief in den Händen der Mordkommission, oder der Zeitungstext im Fremdsprachenunterricht sind alltägliche Beispiele für eine Veränderung des Textgebrauchs, die veränderte Lesestrategien erforderlich machen können.

Wenn wir einen Text einer wissenschaftlichen Kritik oder Analyse unterziehen, ändern wir seine Stellung im gesamten Kommunikationszusammenhang. Jeder Text, ob literarisch oder nicht, wird in einem solchen Fall entpragmatisiert. Lesetechniken, die wir uns aneignen, um fiktive Welten zu konstruieren, können vielleicht auch bei der Erschließung fremder Sachverhalte in nichtfiktiven Texten beitragen. Vielleicht weisen sogenannte Sachtexte, kritisch betrachtet, unerwartete Unsachlichkeit auf. Diese Überlegungen sollen im nächsten Abschnitt an der Probelektüre zweier Beispieltex-te überprüft werden.

### 3 ZWEI BEISPIELE

#### 3.1 Narrativer Diskurs im Roman. Christoph Heins "Der Tangospieler"

Im folgenden werde ich anhand von Textbeispielen aus Christoph Heins Roman "Der Tangospieler" (1989) versuchen, einige typische Erzählmechanismen aufzuzeigen. Es wird mir vor allem um die Repräsentation von Diskursvielfalt gehen und um die Einbettung der erzählten Geschichte in einer fiktiven Welt, die eine Vorgeschichte hat und die auch außerhalb des Rahmens der im Roman erzählten Geschichte denkbar ist. Im Vordergrund stehen zwei Aspekte, die für die Strukturierung der fiktiven Welt wichtig sind, das Verhältnis zwischen Erzählerdiskurs und Figurendiskurs sowie der Wechsel zwischen Zeitebenen.

Heins Roman wird in der dritten Person von einem diskreten Erzähler erzählt, der durch den Roman hindurch die Hauptperson begleitet und nicht auf seine eigene Person aufmerksam macht. Diese Hauptperson ist ein Hochschullehrer, der Historiker Hans-Peter Dallow, der wegen eines Auftritts mit einem Studentenkabarett, das er als Pianist begleitete, inhaftiert wurde. Auf der Hauptebene der Handlung erzählt der Roman chronologisch, aber natürlich mit Sprüngen, von den Monaten zwischen der Entlassung aus dem Gefängnis und der Wiederaufnahme des Arbeitsverhältnisses. Eingeflochten ist die Vorgeschichte als Erinnerung Dallows und als Ausgangspunkt für sein Verhalten und das Verhalten seiner Bekannten.

i. Der Tangospieler. Roman. (Titel)

Ein guter Romantitel erweckt Erwartungen. Er braucht nicht sofort verständlich zu sein, sondern enthält vielleicht einen Schlüsselbegriff, dessen Sinn im Verlauf der Lektüre klar wird. Noch fehlt dem Wort Tangospieler nicht nur ein Bezug in der realen Welt, sondern auch der Bezug in der fiktiven Welt des Romans. Er bildet eine Leerstelle, die vorerst darauf wartet, gefüllt zu werden:

- ii. Am Tag seiner Entlassung konnte Dallow seine Finger nicht bewegen. [...] Die Beamten legten ihm vier Papiere vor, die er unterschreiben sollte. (Hein 1991: 7)

Neben dem Titel stehen auch der erste und letzte Satz des Romans an exponierter Stelle. Sie stellen die zu erwartenden Schnittstellen zwischen Lektüre und Außenwelt dar. Der erste Satz von Heins Roman fängt mit einer scheinbaren Nebensächlichkeit an. Er scheint auch gegen die Regeln thematischen Textaufbaus zu verstoßen, da der Leser noch nicht wissen kann, wer Dallow ist. Aber das ist gerade die Kunst. Was vom Prädikat des Satzes her die wesentliche Information zu sein scheint, ist nur ein Vorwand für die möglichst diskrete Einführung anderer Information. Diese ist u. a. im Possessivpronomen und in der Adverbialbestimmung versteckt. Der Leser erfährt a) daß eine (wahrscheinlich wichtige) Person im Roman Dallow heißt, b) daß er ein Mann ist, c1) daß er sich in einer Anstalt aufgehalten hat, woraus er d) nun entlassen wird, oder c2) seine Arbeit verloren hat. Wie wir sehen, ist ein Teil dieser Information noch ungewiß. Wir warten auf Bestätigung durch weitere Hinweise. Das Subjekt "Die Beamten.." im übernächsten Satz bestätigt die Version c1. Dallow wird aus einer Anstalt (vielleicht aus einer Haftanstalt) entlassen. Wieder warten wir auf weitere Bestätigung im Text.

Das Beispiel zeigt zwei Dinge:

- daß die Lektüre dialogische Arbeit ist. Der Leser stellt ständig Hypothesen auf und befragt den Text, um die Hypothesen entweder bestätigt oder durch neue ersetzt zu bekommen.
- daß der unauffällige Erzähler den Leser nicht offen anspricht, sondern ihn unvermittelt in die fiktive Welt versetzt. Er appelliert – etwa durch den Gebrauch des bestimmten Artikels – an ein Vorwissen, das der Leser nicht besitzt. Somit wird ein anderer Diskurs, nämlich der Diskurs mit einem Bewohner derselben fiktiven Welt imitiert.

Der Diskurs über fiktive Dinge läßt sich in diesem Sinne als fiktiver Diskurs bezeichnen. Das stört den Leser nicht. Er läßt sich auf die Spielregeln ein und fängt sofort an, die Leerstellen zu füllen.

Das dritte Beispiel ist ein Teil des Dialogs mit den Beamten.

- iii. "Was sind Sie von Beruf, Dallow?" fragte der Beamte. "Hier steht Pianist, in meiner Akte steht Oberassistent."

"Es trifft beides zu."

"Das ist keine Antwort", sagte der Beamte geduldig.

"Also was ist Ihr Beruf?"

"Pianist", sagte Dallow, "Ich bin als Pianist zu Ihnen gekommen und nicht als Oberassistent. Schreiben Sie: Pianist". (Hein 1991: 7f.)

Anders als der Autor, kann sich der Erzähler zwischendurch ausruhen und die Figuren selber sprechen lassen. Dieser kleine Dialog gehört mit zu der Exposition der Geschichte. Wir erfahren, daß es in der beruflichen Identität Dallows Widersprüche gibt. Offiziell ist er Hochschulassistent, inoffiziell Pianist. Aber das ist nicht alles, denn Dallow behauptet, gerade aus der Sicht der Anstalt Pianist zu sein. Wir ahnen, daß dieser Widerspruch signifikant ist. Tatsächlich ist der Konflikt zwischen Dallows Version seiner Geschichte und der offiziellen Version ein Hauptmotiv des ganzen Buches.

Betrachtet man die ersten drei Beispiele zusammen, so verbindet eine interessante semantische Isotopie die Wörter "Tangospieler", "Finger" und "Pianist", die den Eindruck des Titels verstärken kann, ohne daß das im letzten Beispiel aufgegebene Rätsel damit gelöst wäre.

Der Dialog des letzten Beispiels war wörtlich wiedergegeben. Damit sind im Text vorübergehend zwei Personen gleichermaßen im Bilde. Dialog kann aber auch aus der Perspektive eines der Gesprächspartner wiedergegeben werden, wie im Dialog, aus dem die folgenden Auszüge stammen:

- iv. Dallow malte jetzt Kreise und Spiralen und versuchte, den Sinn der Worte zu verstehen, die er hörte. Das Wort Zukunft verschreckte ihn. [...] "Ohne Vergangenheit gibt es keine Zukunft", sagte er laut. Und dann lächelte er, weil er sich erinnerte, diesen Satz schon mehrfach in seinen Vorlesungen und Seminaren gesagt zu haben, damals [...]  
Er sah hoch und bemerkte, daß Roessler ihn besorgt ansah, besorgt und mißtrauisch. [...]  
Dallow wurde bewußt, daß Roessler ihm die ganze Zeit über versucht hatte zu erklären, daß er ihn in seinem Institut nicht beschäftigen, aber seine Beziehungen nach Berlin für ihn einsetzen konnte. (Hein 1991: 40ff.)

Der Gesprächspartner, Roessler, Dallows Nachfolger am historischen Institut, wird zwischendurch ausgeblendet, während Dallows innerer Monolog wiedergegeben wird. Dallows zusammenhanglose Bemerkung macht Roessler und den Leser gleichzeitig auf seine Geistesabwesenheit aufmerksam. Daß diese Geistesabwesenheit anschließend auch Dallow selber bewußt wird, ist ein besonders gelungener Effekt, der den Eindruck eines wirklichen Dialogs zwischen Text und Leser befestigt und somit die Illusion stärkt.

Die letzten Auszüge stammen aus dem Gespräch Dallows mit seinem Vater, wo endlich die Geschichte von Dallows Verhaftung erzählt wird. Der Autor nutzt die Begegnung Dallows mit seinem Vater für die

Paralipse, die Ausfüllung der bisher nur durch Andeutungen überbrückte Lücke in der unmittelbaren Vorgeschichte Dallows:

- v. Er griff nach dem Glas, schluckte mit dem Schnaps seinen Widerwillen herunter und erzählte von jenem Dienstag, an dem um zwei Uhr nachmittags an die Tür seines Arbeitszimmers geklopft wurde ....

Er hatte den Studenten erwidert, daß er dies nur als eine Einladung ansehe, mit geschlossenen Augen in einen Abgrund zu springen. Er lehnte ab. Die Studenten jedoch [...] gaben nicht auf. Sie erklärten wiederholt ihre Situation, baten und bettelten und versprachen, daß er nur bei zwei Vorstellungen einspringen solle ...

Die letzte und für ihn einzige Probe des Studentenkabarets war, wie er sagte, ein Fest der Stümper.

"Und ich wünschte", sagte Dallow zu seinem Vater .... (Hein 1991: 73ff.)

Die Erzählung fängt in der indirekten Rede an, es ist der Diskurs Dallows, wie er vom Erzähler berichtet wird. Nahezu unbemerkt geht die indirekte Rede in die Form des sog. freien indirekten Diskurses über, wobei der in indirekter Rede begonnene Handlungsablauf im Erzählerpräteritum nahtlos weitergeführt wird. Unklar bleibt, wessen Wortlaut es ist. Daß es in diesem Fall inzwischen wieder Wortlaut des Erzählers geworden ist, zeigt der abrupte Einschub der direkten Rede Dallows am Ende des Beispiels. Was Dallow erzählt, interessiert nicht nur seinen Vater, sondern auch den Leser. Daher fällt es kaum auf, daß Dallows Rede sich allmählich in Erzählerdiskurs verwandelt hat. Auffällig wird der Vorgang erst, wenn der indirekt wiedergegebene Erzähldiskurs vom Wortlaut unterbrochen wird.

Die fiktive Welt des Romans ist eine Welt, in der es Vergangenheit und Zukunft gibt. Sie ist eine Welt, die nicht nur Teil einer Geschichte ist, sondern auch selber voll von möglichen und ausgeführten Geschichten ist. Das macht die Mehrstimmigkeit und die Polysemie des Romans aus und ist letztlich auch das Gefäß für seinen ästhetischen Gehalt.

### **3.2 Kann eine literarische Erzähltheorie auch bei Sachtexten behilflich sein?**

Wie bereits dargelegt wurde, scheint es sinnvoll, Unterschiede zwischen fiktionalen literarischen Texten und Sachtexten nicht in der Sprache selbst zu suchen, sondern als Unterschiede der Diskursform aufzufassen. Der Sach- oder Fachtext unterscheidet sich vom literarischen zumindest darin, daß der Referenzzusammenhang anders ist. Er bezieht sich auf die reale Welt und nicht auf einen imaginären Gegenstand. Seine Aussagen sind demnach prinzipiell nachprüfbar, was bei Fiktionen nie der Fall sein kann. Er steht auch grundsätzlich in einem anderen pragmatischen



Zusammenhang. Er soll nach Möglichkeiten informieren, oder Anweisungen geben, wie etwas zu machen ist, oder wie sich ein Sachverhalt begreifen läßt. Er sollte idealerweise eindeutig sein und keine "Maschine zur Erzeugung von Interpretationen", wie Eco den Roman genannt hat (Eco 1984: 9). Eindeutigkeit sollte zu den Maßstäben seines Gelingens gehören, was nicht immer selbstverständlich ist. Die Eindeutigkeit hängt jedoch nicht allein vom Text selber ab, sondern beruht oft auf anzunehmendem Vorwissen einer Leserschaft, deren Interessen einigermaßen einkalkulierbar sind. Strukturell sind solche Präsuppositionen nicht unbedingt sehr anders, als die Leerstellen in fiktiven Texten.

Beim nächsten Beispiel handelt es sich, der Vergleichbarkeit halber, um einen narrativen Text. Nicht alle Sachtexte haben narrativen Charakter, denn zum Narrativen gehört im Prinzip eine Folge von Ereignissen. Auch ein Nacheinander von Ereignis und Kommentar kann in gewissem Sinne einen narrativen Text ergeben, bzw. einen Text, der als solcher gelesen werden kann. Das Beispiel läßt sich so lesen: Es handelt sich um eine kleine Meldung zur hessischen Landespolitik. Das neue Ereignis, vom dem berichtet wird, ist die Stellungnahme einer Oppositionspolitikerin zu einem Regierungsentwurf. Die Stellungnahme selbst sowie der Bericht darüber stellen verschiedene Stufen von Metadiskurs dar. Es ist anzunehmen, daß sich der Text als Zeitungsmeldung an eine politisch interessierte Leserschaft vornehmlich in Hessen richtet, die über den Gegenstand der Diskussion informiert ist<sup>11</sup>. Die nachfolgenden Überlegungen gehen aber von einem entpragmatisierten Gebrauch des Textes aus. Er wurde im Unterricht mit ausländischen Studenten gelesen, denen die Vorinformation und das politische "Interesse" fehlten.

"Neue Pfarr-Eskapaden"

CDU kritisiert Verbot von Nacharbeit

vr. FRANKFURT. Die hessische Ministerin für Frauen, Arbeit und Sozialordnung, Heide Pfarr (SPD), hat nach Meinung der Frankfurter Frauenunion mit der angestrebten Schutzvorschrift für Nacharbeit "wieder einmal ihre Ideologie über die Interessen der Frauen und Familien gestellt". Das Programm sehe ein absolutes Nacharbeitsverbot für Eltern mit Kindern unter vier Jahren vor, heißt es in einer Pressemitteilung der CDU-Landtagsabgeordneten Petra Roth, die auch Vorsitzende der Frankfurter Frauenunion ist. Eltern mit Kindern zwischen vier und sechs Jahren benötigten nach der Vorschrift eine Ausnahmegenehmigung.

Nacharbeit sei für junge Familien die einzige Möglichkeit, den Unterhalt zu sichern, argumentiert Frau Roth. Die Ministerin sei mit ihren "neuerlichen

---

<sup>11</sup> Das normale Verhalten des Zeitungskonsumenten dürfte dem Muster entsprechen, das Wolfgang Heinemann als "interessegeprägtes Textverstehen" beschreibt. (Heinemann & Viehweger 1991: 266 ff.)

Eskapaden" auf dem besten Wege, "nicht nur jungen Leuten die Familienplanung vorzuschreiben, sondern auch die Lebensgrundlage von vielen hart arbeitenden Eltern zu ruinieren". Die Forderung nach einer "tagschlafgeeigneten Wohnung" für Nachtarbeitende, bezeichnete die Politikerin als "Realsatire". Ob dieser Eignung nicht vorhandene Rolläden, die morgens lärmende Müllabfuhr oder die in der Wohnung spielenden Kinder entgegenstünden, sei genau so unklar wie die Frage, ob ein "Schlafzimmer-TÜV" die Kontrolle übernehmen sollte.

(Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 5. 1. 1992)

Die Wahl der geeigneten Lesestrategie für einen Text hängt nicht allein von der Intention des Textes bzw. seines Verfassers ab. Das ist am deutlichsten beim Fachtext, wo der gut informierte Leser eine ganz andere Arbeit leistet als der Laie oder Anfänger. Verschiedene Leser können bei der Lektüre eines und desselben Textes auch unterschiedliche Interessen verfolgen, je nachdem ob der Informationsgewinn oder etwa die kritische Einordnung in eine bestimmte Diskurstradition im Vordergrund steht. Noch deutlicher verschiebt sich das Verhältnis zwischen Text und Leser im fremdkulturellen Kontext, egal ob es sich um Fiktionen oder Sachtexte handelt. Defizite in der Vorinformation, besonders was die Deutung von Hinweisen auf Tradition und Geschichte betrifft, sind unvermeidlich. Der aufmerksame oder gut geübte Leser wird Strategien kennen oder entwickeln, um solche Defizite zu kompensieren.

Ich habe diesen Text mit Studenten gelesen, die von der hessischen Landespolitik keine Vorstellung hatten. Zwar haben auch diese Studenten im ersten Lesedurchgang sofort erkannt, worum es geht, aber sie konnten mit etwas mehr Arbeit dem Text auch eine Menge Hintergrundinformation entnehmen, die doch wohl in der Schreiberintention als bekannt vorausgesetzt wird. Durch "Befragung des Textes" erfährt man, daß Hessen ein Land mit Landesregierung ist und wie dort Regierungsverantwortung und Oppositionsrolle zwischen SPD und CDU verteilt sind. Dieses Vorwissen läßt sich aus dem Text heraus rekonstruieren, ohne selbst thematisiert zu werden. Das heißt mit anderen Worten, daß vom Standpunkt des Lesers her gesehen kein großer Unterschied zwischen unbekannter Wirklichkeit und fiktiver Welt besteht. Die Welt der hessischen Landespolitik erschließt sich als Projektion der Leser analog zur Konstruktion fiktiver Textwelten. Der Text enthält ferner ein Informationsangebot, das vom informierten Leser übersprungen werden kann, das aber bewußt darauf zielt, Wissenslücken beim weniger gut informierten Leser zu schließen.

In diesem Sinne weniger selbstverständlich als die Regierungsbeteiligung der SPD ist der Inhalt der zur Diskussion stehenden Vorschrift. Die zum Verständnis der Stellungnahme der Oppositionsministerin erforderliche Information wird daher kurz referiert. Wie das geschieht, ist narratologisch bemerkenswert. Obwohl hier die Person der erzählenden

den Instanz nicht problematisiert und nicht als Ausdrucksfeld ästhetischer Reflexion genutzt wird, stellt sich bei diesem Text heraus, daß man genau wie im Roman zwischen dem Erzählerdiskurs und dem Diskurs der Figuren unterscheiden kann. So wird im zweiten Satz der Inhalt des Regierungsentwurfs in indirekter Rede in der von der Opposition zusammengefaßten Form referiert. Dieser Umweg vom Regierungsentwurf über die Stellungnahme der Opposition dazu ist an dieser Stelle stilistisch fragwürdig, da es hier pragmatisch offenbar um die Sicherung der Hintergrundinformation des Zeitungslesers geht. Der Verfasser oder die Verfasserin der Zeitungsmeldung zieht sich aber als erzählende Instanz hinter die Stellungnahme der Opposition zurück.

Er zieht sich auch anderswo diskret zurück. Eine stilistische Besonderheit ist das geteilte Prädikat des ersten Satzes. Wessen Satz ist er eigentlich? Was als Sachinformation anfängt "Die Hessische Ministerin [...] hat..." verwandelt sich plötzlich in eine Meinungsäußerung von Petra Roth.

Die Mehrstimmigkeit erhöht sich noch in der zweiten Spalte, wo die indirekte Wiedergabe der Rede von Petra Roth von wörtlich zitierten Formulierungen unterbrochen wird, worunter sich auch der von Roth ironisch zitierte Wortlaut der Regierungsvorlage "tagschlafgeeignete Wohnung" befindet. Dadurch kommt eine virtuelle Debatte zwischen Redefetzen der beiden Seiten zustande.

Diese Debatte ist jedoch vollkommen unreal (man kann sogar sagen: fiktiv), denn sie findet in dieser Form nur innerhalb dieses Zeitungstextes statt. Außerdem geht es im rhetorischen Wechsel zwischen der Petra Roth des Textes und der Ministerin mehr um den Diskurs als um die Sache selbst. Daß die Sache selbst, ein Vorschlag zur Veränderung eines Gesetzestextes, in erster Linie auf Diskursebene Realität besitzt, spielt hier nur eine nebensächliche Rolle. Gehört Petra Roths Bezeichnung der Formulierung "tagschlaf geeignete Wohnung" als "Realsatire" zum Bereich des Metadiskurses, so ist der Bericht darüber Metametadiskurs. Mit der hier vorgenommenen Analyse käme dann noch eine weitere "Meta-" Ebene hinzu.

Schließlich gewinnt der polylogische Text noch ganz in Mikhail Bahtins Sinne karnevalistische (menippäische) Züge. Das geschieht in der überspitzten Ausmalung der "Realsatire" durch Petra Roth, wenn sie die Vorstellung eines "Schlafzimmer-TÜVs" ins Leben ruft. Die "verkehrte Welt", die dann kurz aufblitzt, steht zudem in einem potenziert absurden Verhältnis zum Ernst des Konjunktivs, mit dem sie dem Zeitungsleser vermittelt wird. Dadurch wird ein besonderes Spannungsfeld erzeugt, dem ebenfalls realsatirische Züge anhaften.

Eine solche Lesart des Textes hat gewiß dekonstruktivistische Züge. Solange ich die beiden Hauptdarstellerinnen nicht aus anderen Zusammenhängen kenne, lese ich ihre Geschichte wie irgendeine Geschichte und male die Leerstellen zu einer kleinen Groteske aus.

An diesen beiden Beispielen konnte festgestellt werden, daß zwischen literarischen und nicht literarischen Texten kein prinzipieller Unterschied in der Art der Versprachlichung von Welt vorliegt. Daher ist es denkbar, daß gewisse innerhalb der Literaturwissenschaft entwickelte Ansätze auch von allgemeinerem sprachtheoretischen Belang sein können. Sie können vielleicht den Sinn dafür schärfen, wieviel von dem, was normalerweise als "Welt" erfahren wird, eigentlich unreal und ein Produkt sprachlicher Manipulation ist.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Hein, C. 1991. *Der Tangospieler. Roman*. Frankfurt am Main: Luchterhand.  
 vr.: "Neue Pfarr-Eskapaden" CDU kritisiert Verbot von Nacharbeit. In *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*. 5.1.1992.
- Austin, J. L. 1962. *How to do things with words*. Oxford.
- Coseriu, E. 1971. Thesen zum Thema 'Sprache und Dichtung'. In W.-D. Stempel (ed.) *Beiträge zur Textlinguistik*. München: International library of general linguistics.
- Culler, J. 1981. *The Pursuit of Signs*. Ithaca N. Y.: Cornell University Press.
- Curtius, E. R. 1961. *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*. (3. Aufl.) Bern: Francke.
- Eco, U. 1984. *Nachschrift zum "Namen der Rose"*. München: Hanser.
- Eco, U. 1992. *Die Grenzen der Interpretation*. München, Wien: Hanser.
- Habermas, J. 1981. *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. (12. Aufl.) Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.
- Handke, P. 1969. *Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Heinemann, W. & D. Viehweger 1991. *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Ingarden, R. 1965. *Das Literarische Kunstwerk*. Tübingen: Niemeyer.
- Iser, W. 1975. Die Appellstruktur der Texte. In R. Warning (ed.) *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München: Fink.
- Iser, W. 1976. *Der Akt des Lesens*. München: Fink.
- Jakobson, R. 1972. Linguistik und Poetik. In J. Ihwe (ed.) *Literaturwissenschaft und Linguistik* Bd. II/2. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Jauß, H. R. 1970. Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In (ders.) *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lämmert, E. 1967. Germanistik – eine deutsche Wissenschaft. In E. Lämmert et al. (eds.) *Germanistik – eine deutsche Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martínez-Bonati, F. 1981. *Fictive discourse and the structures of literature. A phenomenological approach*. Ithaca N. Y.: Cornell University Press.
- Mukarovsky, J. 1964. Standard language and poetic language. In P. L. Garvin (ed.) *A Prague school reader on Esthetics, Literary Structure and Style*. Washington.
- Schulte-Sasse, J. & R. Werner 1977. *Einführung in die Literaturwissenschaft*. München: Fink.
- Schutte, J. 1993. *Einführung in die Literaturinterpretation*. 3., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Shannon, C. E. & W. Weaver 1949. *The mathematical theory of communication*. Urbana.
- Stanzel, F. K. 1979. *Theorie des Erzählens*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

### ZUM UMGANG MIT LITERARISCHEN UND NICHTLITERARISCHEN TEXTEN UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTUNG IHRER NARRATIVEN STRUKTUR

Christoph Parry, Universität Jyväskylä

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit dem Verhältnis zwischen Text und Welt und mit der Frage, ob nicht bestimmte neuen Ansätze der Literaturwissenschaft auch erklären helfen können, wie Welt in nichtliterarischen Texten den Lesern vermittelt wird. Zunächst werden historische und methodische Gründe für das Auseinanderklaffen der Literaturwissenschaft und der Linguistik gesucht. Dann werden einige Ansätze der Literaturwissenschaft vorgestellt, die sich mit einem neuen pragmatischeren Textbegriff den Mechanismen der Weltprojektion und des Textverstehens widmen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Rezeptionsästhetik und der Narratologie. Aus der Sicht des Lesers stellt sich der grundsätzliche Unterschied zwischen ästhetischen und nichtästhetischen Texten als pragmatisch bedingt heraus. Schließlich wird das methodische Angebot dieser Ansätze an Beispielen aus Christoph Heins Roman "Der Tangospieler" vorgeführt und die Möglichkeit der erweiterten Anwendung auch auf nichtliterarische Texte an einem Zeitungsbericht erprobt.

**Schlüsselwörter:** Sprach- und Literaturwissenschaftsgeschichte, Text, Leser, Rezeption, Erzählstruktur, Erzählperspektive

### WORKING WITH LITERARY AND NONLITERARY TEXTS WITH SPECIAL REFERENCE TO THEIR NARRATIVE STRUCTURE

The article deals with the relationship between the text and the real world, and discusses whether it would be possible to apply new approaches from literary studies to non-literary contexts in a useful way. As a first step the traditional gulf between literary studies and linguistics is reviewed with regard to its historical and methodological context. Then some more recent approaches to how reality is constructed in texts are discussed, with particular attention to reception theory and narratology. From the reader's point of view the fundamental distinction between literary and non-literary texts reveals itself as a question of pragmatics. Finally, examples from Christoph Hein's novel "Der Tangospieler" are used to illustrate the practical use of these approaches, and their application to non-literary contexts is attempted in a radical reading of a short newspaper report.

**Key words:** history of linguistics and literary studies, text, reader, reception, narrative structure, narrative point of view

## **ASPEKTE DER KONTRASTIVEN TEXTANALYSE (DEUTSCH-FINNISCH)**

**Marja-Leena Piitulainen**  
Universität Tampere

### **1 VORBEMERKUNGEN**

Die Textanalyse ist ein weites Feld, das viele verschiedene Fragestellungen und Perspektiven in sich einschließt. Das geht u.a. aus der folgenden Definition von Klaus Brinker (1988: 8) hervor:

Die linguistische Textanalyse setzt sich zum Ziel, die Struktur, d.h. den grammatischen und thematischen Aufbau, sowie die kommunikative Funktion konkreter Texte transparent zu machen und nachprüfbar darzustellen. Sie kann dadurch Einsichten in die Regelhaftigkeit von Textbildung (Textkonstitution) und Textverstehen (Textrezeption) vermitteln und dazu beitragen, die eigene Textkompetenz zu fördern, fremde Texte zu verstehen und eigene Texte zu produzieren.

Wenn darüber hinaus noch kontrastive Aspekte berücksichtigt werden sollen, ist es klar, daß im Rahmen eines Aufsatzes nur einige Fragen aufgegriffen werden können. Ich werde mich auf folgende Problem-bereiche konzentrieren:

- 1) auf die Methode der kontrastiven Textanalyse
- 2) auf das Wesen und auf die Rolle der Textsortenkonventionen bei der Produktion und Rezeption fremdsprachiger Texte
- 3) auf einige andere Faktoren, die beim Verstehen eines fremdsprachigen Textes zu berücksichtigen sind: auf Textsinn, Textwelt und verschiedene Wissenstypen bzw. Kenntnissysteme, die zu deren Erschließung nötig sind.



## 2 ZUR METHODE DER KONTRASTIVEN TEXTANALYSE

Zur Herausarbeitung von Information über kontrastive Aspekte eines Textes stehen uns zwei Hauptmethoden zur Verfügung:

- a) Übersetzungsvergleich
- b) Paralleltextanalyse.

Beim Übersetzungsvergleich werden zum Vergleich Texte herangezogen, die in Übersetzungsrelation zueinander stehen. Das Ziel eines Übersetzungsvergleichs ist, Konvergenzen und Divergenzen zwischen den zu vergleichenden Sprachen auf verschiedenen Sprachebenen herauszuarbeiten und zu beschreiben (vgl. z.B. Wandruszka 1973: 9; Spillner 1981: 241; Wilss 1977: 28). In der traditionellen kontrastiven Analyse, die sich primär mit der Gegenüberstellung von abstrakten Sprachsystemen bzw. Subsystemen beschäftigt, dient der dem Übersetzungsvergleich zugrundeliegende Text primär nur als Materialsammlung, aus der isolierte Sätze, Syntagmen oder Wörter exzerpiert werden – ein Verfahren, von dem einige meinen, es verdiene nicht den Namen des Übersetzungsvergleichs, sondern sei als Übersetzungsgleichung zu bezeichnen, im Unterschied zum "richtigen" Übersetzungsvergleich, der mit ganzen Texten operiert. Dieser Differenzierung liegt der zentrale Gedanke der Übersetzungstheorie bzw. Translatologie zugrunde, daß der Text die grundlegende Übersetzungseinheit ist. Diesen Unterschied macht z.B. Katharina Reiß (1981: 311) in ihrem Aufsatz "Der Übersetzungsvergleich. Form – Funktionen – Anwendbarkeit". Sie weist u.a. auf Weinrich (1966: 19, 25) hin, der festgestellt hat: "Wörter gehören (also) in Sätze, Texte und Situationen" bzw.: "Übersetzte Wörter lügen immer, übersetzte Texte nur, wenn sie schlecht übersetzt sind" und stellt selbst fest:

"Diese beiden Hinweise mögen genügen, um zu begründen, daß wir unter ÜV nur den Vergleich zwischen Texten bzw. Textsegmenten verstehen, während zum Vergleich herangezogene kontextlose verbale Elemente, seien es nun isolierte Wörter, Syntagmen oder Sätze, als Übersetzungsgleichungen zu bezeichnen wären" (Reiß 1981: 311).

Bei der Anwendung des Übersetzungsvergleichs auf kontrastive Analysen müssen wir uns der Mängel und der Gefahren bewußt sein, die damit verbunden sind, daß z.B. Übersetzungen auch Fehler enthalten, daß die sog. freien Übersetzungen beim systembezogenen Vergleich von den Systemäquivalenten zu unterscheiden sind, daß alle Fälle, die mit dem jeweils zu untersuchenden sprachlichen Problem zusammenhängen, im Korpus eventuell nicht vertreten sind usw. Wenn diese Fehlerquellen berücksichtigt werden, bildet der Übersetzungsvergleich eine gute Basis für solche kontrastive Analysen, die sich mit der Beschreibung von Unterschieden und Ähnlichkeiten in Sprachsystemen beschäftigen.

Geht es dagegen um die Sprachverwendung in aktuellen Kommunikationssituationen, müssen wir auf die Paralleltextanalyse zurückgreifen. Bei der Paralleltextanalyse geht es um Texte – gleichviel ob geschriebener oder gesprochener Sprache –, die in den zu vergleichenden Sprachen und Kulturen an kongruente Kommunikationssituationen gebunden sind, d.h. sich aus einer ähnlichen Redekonstellation ergeben – ohne Übersetzungen voneinander zu sein (vgl. z.B. Reiß & Vermeer 1984: 194 - 196; Spillner 1981: 241 - 243). Eine Paralleltextanalyse ist nicht nur brauchbar und empfehlenswert, wenn es sich um Texte handelt, die nicht übersetzt sind, sondern in einigen Fällen auch, wenn übersetztes Material vorliegt. Durch Paralleltextanalyse läßt sich die beim Übersetzen entstehende Gefahr von falschen Harmonisierungstendenzen oder Interferenzen abwenden. Man kann sicher sein, daß die Eigenschaften oder Strukturen, die kontrastiv untersucht werden sollen, in beiden Sprachen "echt" sind, daß die Konventionen dadurch "sauber", ohne eventuelle negative Interferenz in Verbindung mit dem Übersetzungsprozeß erfaßt werden können. Besonders wichtig ist das, wenn wir mit der kontrastiven Analyse von Aspekten der kommunikativen und pragmatischen Kompetenz zu tun haben, z.B. mit Textsortenkonventionen. Die Konventionen der kommunikativen bzw. pragmatischen Kompetenz zeigen sich oft nicht so direkt, d.h. sie sind nicht so leicht durchschaubar wie die Konventionen der rein sprachlichen bzw. grammatischen Kompetenz, weshalb auch die Gefahr ihrer Nichtbeachtung größer ist. Obwohl der Zugang zu den Textsortenkonventionen recht mühsam sein kann, ist es wichtig, sie kontrastiv zu untersuchen, denn – wie wir alle wissen – die Verletzung der Regeln oder Konventionen der kommunikativen oder pragmatischen Kompetenz kann für die Kommunikation ein viel größerer Störfaktor sein als ein Verstoß gegen die Regeln der grammatischen Kompetenz.

### **3 TEXTSORTENKONVENTIONEN BEI TEXT- PRODUKTION UND -REZEPTION**

Im folgenden konzentriere ich mich auf die Vertextungskonventionen von schriftlichen Texten, auf ihre Charakteristik und Funktionen bei der Textrezeption und -produktion. Textsorten lassen sich als konventionalisierte Muster für sprachliche Handlungen definieren (vgl. z.B. Lux 1981: 273; Reiß & Vermeer 1984: 178; Brinker 1988: 124; Heinemann & Viehweger 1991: 129). Jeder Text gehört zu einer bestimmten Textsorte. Die Textsortenzugehörigkeit ist somit ein wesentlicher Teil der Identität des Textes. Bei Textsorten als konventionalisierten Textmustern lassen sich mehrere Einzelaspekte unterscheiden, Regularitäten, die Textsortenkonventionen genannt werden und die zusammen die Charakteristik

einer Textsorte ergeben. Typisch für die Textsortenkonventionen sind u.a. die folgenden Merkmale (vgl. z.B. Lewis 1975; Pörksen 1974; Gülich & Raible 1975; Reiß & Vermeer 1984: 183 - 186; Piitulainen 1993: 147 - 148):

1) Die Konventionen sind kulturgebunden und einzelsprachlich. Mit der Änderung der Kultur ändern sich auch die Inhalte, die in den Textsorten übermittelt werden, sowie die Art und Weise der Textgestaltung. Die finnischen und deutschen Textsorten weisen viele Gemeinsamkeiten auf, was auf das gemeinsame westliche Kulturgut sowie auf die kulturellen Lehnbeziehungen zwischen Finnland und den deutschsprachigen Ländern zurückzuführen ist.

2) Die Textsortenkonventionen betreffen nicht die ganze Kommunikation, sondern nur Teile davon. Sie steuern die Kommunikation und erleichtern das Verständnis, ohne die idiomatischen Züge auszuklammern.

3) Konventionen stellen ungeschriebene Regeln dar; in der Regel sind sie nicht so stark normiert und festgelegt wie die grammatischen Regeln der sprachlichen Kompetenz und lassen demgemäß viel mehr Variation zu als die rein sprachlichen Konventionen.

4) Die Textsortenkonventionen sind auf allen Textebenen zu finden, und sie betreffen sowohl sprachliche als auch nicht-sprachliche Merkmale: Sie zeigen sich in der Strukturierung des Textes (in den makrostrukturellen Elementen des Textes und in ihrer gegenseitigen Reihenfolge), weiterhin im Lexikon, in der Idiomatik, in der Grammatik und in der Orthographie sowie im Gebrauch verschiedener nicht-verbaler Symbole und Strukturierungsmittel.

Die Textsortenkonventionen haben eine wichtige Rolle sowohl bei der Textproduktion als auch bei der Textrezeption. Der Textproduzent hat eine mehr oder weniger klare Vorstellung darüber, welche Merkmale ein Text einer bestimmten Textsorte aufweisen soll, um als situativ, kommunikativ und sprachlich angemessen betrachtet werden zu können, und versucht den Text so zu gestalten, daß er diesen Forderungen entspricht (vgl. Reiß & Vermeer 1984: 152; Heinemann & Viehweger 1991: 174). Die Textsortenkonventionen können bei der Textproduktion auch bewußt unbeachtet gelassen werden, z.B. zur Erreichung eines bestimmten stilistischen Effekts, d.h. Konventionen können "kreativ durchbrochen werden" (Reiß & Vermeer 1984: 150; vgl. auch Lux 1981: 5).

Die Vertextungskonventionen und das Textsortenwissen beeinflussen auch die Textrezeption. Nach Reiß und Vermeer (1984: 189 - 191) haben die Konventionen eine dreifache Funktion in bezug auf die Interpretation von Texten. Sie funktionieren als:

- 1) Erkennungssignale
- 2) Auslöser von Erwartungshaltungen
- 3) Steuerungssignale.

Die Funktion von Textsortenkonventionen als Erkennungssignale beinhaltet, daß bestimmte sprachliche Formeln und Ausdrücke, z.T. auch nicht-sprachliche Symbole und Mittel, Textindikatoren darstellen,

aufgrund deren der kompetente Sprachteilhaber erkennen kann, um welche Textsorte es sich jeweils handelt. Dazu können auch verschiedene "situative Präsignale" (z.B: Buch, Zeitung, Rundfunk, Hörsaal usw.) beitragen (Reiß & Vermeer 1984: 189; Heinemann & Viehweger 1991: 175).

Wenn der Rezipient den jeweiligen Text aufgrund der in ihm auftretenden typischen Merkmale als zu einer bestimmten Textsorte gehörig erkannt hat, verknüpft er mit dem Text ganz bestimmte Erwartungen hinsichtlich der strukturell-grammatischen, inhaltlichen und stilistischen Eigenschaften. Die Konventionen dienen somit als "Auslöser von Erwartungshaltungen". Findet der Rezipient seine Erwartungen durch den Text nicht bestätigt, d.h. sind die im Text verwendeten Konventionen seiner Auffassung nach nicht richtig, so kann das verschiedene Konsequenzen hinsichtlich der Textinterpretation haben: Der Leser/Hörer kann den Text für defekt halten, oder er kann versuchen, den Sinn des Gebrauchs der unangemessenen Konventionen zu erklären und für den Text oder dessen Teile neue Interpretationsmöglichkeiten zu finden (Reiß & Vermeer 1984: 190). Die Nichtübereinstimmung der im Text aktualisierten Konventionen mit den Erwartungen des Rezipienten kann aber auch zum Mißglücken der Kommunikation führen (Reiß & Vermeer 1984: 189 - 190).

In engem Zusammenhang damit, daß die Textsortenkonventionen Erwartungshaltungen auslösen, steht die Funktion von Textsortenkonventionen als Steuerungssignale für das Textverstehen. Je nachdem, zu welcher Textsorte der Text nach der Auffassung des Lesers/Hörers gehört, kann dieser den Text oder einzelne Textelemente unterschiedlich verstehen. Ob z.B. die potentielle Doppeldeutigkeit von solchen Wortverbindungen, die eine wörtliche und eine idiomatische Bedeutung haben, bei der Textinterpretation tatsächlich aufgenommen wird, hängt u.a. gerade von der Textsorte ab. Reiß und Vermeer (1984: 190 - 191) erwähnen als Beispiel die Wortverbindung *ein ganzer Mann*, die je nach Textsorte (nur) im phraseologischen Sinne oder doppeldeutig verstanden wird.

Die kontrastive Analyse von Textsorten, die wir mit Spillner (1981: 243) auch als kontrastive Textologie bezeichnen können, ist ein interessantes und wichtiges Forschungsgebiet, mit dem allerdings auch eine Reihe von Problemen verknüpft sind. Von diesen Schwierigkeiten möchte ich hier nur einige erwähnen:

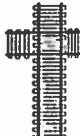
- 1) Die Herausarbeitung von Konventionen unterschiedlicher Art für ganze, oft recht umfangreiche Texte ist sehr zeit- und arbeitsaufwendig. Das hat zur Folge, daß die Aufmerksamkeit oft nur auf Teilaspekte gerichtet wird, ohne zur Gesamtcharakteristik einer bestimmten Textsorte in den zu vergleichenden Sprachen zu gelangen. Oder es wird hauptsächlich mit vom Umfang her relativ kleinen Texten gearbeitet, wie z.B. mit Todesanzeigen, Telefongesprächen oder Wetterberichten.

2) Die Analyse von Textsorten setzt nicht nur Kenntnisse über die zu analysierenden Sprachen voraus, sondern auch über die jeweiligen Kulturen, was an die Analyse besonders hohe Anforderungen stellt. In der kontrastiven Sprachbetrachtung sind wir wieder an dem Punkt angelangt, von dem Robert Lado (1957) einst bahnbrechend ausgegangen war: vom Zusammenspiel von Sprache und Kultur, die beide in der Analyse zu berücksichtigen sind. Lado hatte den kulturellen Aspekt stark betont, der aber von den systemorientierten Kontrastivisten weitgehend vernachlässigt und im Unterricht primär unter dem Titel "Landeskunde" betrieben wurde (vgl. Sternemann 1990: 347).

3) Die Unterschiede in den Textsortenkonventionen zwischen den zu vergleichenden Sprachen haben oft einen relativen Charakter, d.h. sie stellen keine absoluten Entweder-oder-Werte dar, sondern müssen relativ – inter- und intralingual – gesehen werden. Eine Analyse kann z.B. ergeben, daß eine Textsorte im Deutschen mehr Nominalphrasen mit vielen untergeordneten Attributen aufweist. Daraus kann aber nicht automatisch die Schlußfolgerung gezogen werden, daß es sich dabei um einen textsortenspezifischen Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Finnischen handelt. Es muß berücksichtigt werden, daß die deutschen und finnischen Nominalphrasen auch auf der Ebene des Sprachsystems voneinander divergieren, daß die schweren, syntaktisch stark belasteten Nominalphrasen im Finnischen nicht im gleichen Maße möglich und üblich sind wie im Deutschen, weshalb die deutschen Nominalphrasen im Finnischen oft in Nebensätze aufgelöst werden müssen. Deshalb sind auch die Germanismen gerade im Bereich von Nominalphrasen nicht selten, wenn die finnischen Germanisten auf finnisch schreiben, was den Sprachprüfern oft die Haare zu Berge stehen läßt. Dies bedeutet also, daß die textsortenspezifischen interlingualen Unterschiede von den Systemdivergenzen unterschieden werden müssen.

Was die durchgeführten kontrastiven textsortenuntersuchungen für das Sprachenpaar Deutsch-Finnisch anbelangt, kann festgestellt werden, daß die oben genannten Probleme sich auch in der Praxis zeigen. Untersucht worden sind vorwiegend verschiedene Einzelaspekte oder nur relativ kurze Textsorten, wie z.B. Telefongespräche (Liefländer-Koistinen & Neuendorff 1991), Kochrezepte (Liefländer-Koistinen 1993) und Todesanzeigen (Piitulainen 1993).

Daß Textsortenkonventionen tatsächlich existieren und unser Textverstehen und -herstellen steuern, zeigt sich auch darin, daß mit ihnen sprachlich gespielt werden kann, daß sie stilistisch ausgenutzt werden können. Z.B. die folgende modifizierte Todesanzeige ist dafür ein gutes Beispiel. Die Modifizierung dient zur Verstärkung der Aussage und zur Erzielung einer humoristischen Wirkung.



STATT FOTOS.

Die AEG hat sie uns gegeben,  
das Bundesbahn-Zentralamt wird sie uns nehmen.

Durch den tragischen Neubau von 60 Drehstromlokomotiven verlieren wir in diesem Jahr unsere letzte Altbauellok, Tatzlagermaschine, unser deutsches Krokodil, unser heavy-metal six-pack

### BAUREIHE 194

im Alter von 47 Jahren. Deine Laufkilometerleistung war uns TMTern stets ein Vorbild. In stiller Trauer

Hotti Products  
Michael Wernau  
Eisenbahnfreunde der Welt

Die Trauerfeier findet zu jedem Besuchstermin im AW M.-Freimann statt. Von Fotografierverboten, BAPO's und Scheinfahrten bitten wir abzusehen.

(Drehscheibe Nr. 39 3/87, S. 13)

Und wie oben schon angedeutet, erkennt der Rezipient den jeweiligen Text aufgrund in ihm auftretender Merkmale als zu einer bestimmten Textsorte gehörig; die Textsortenkonventionen dienen also als "Auslöser von Erwartungshaltungen". Findet der Rezipient seine Erwartungen durch den Text aber nicht bestätigt, versucht er, nach dem Sinn des Gebrauchs von unangemessenen Konventionen zu suchen und für den Text oder einzelne Textteile neue Interpretationsmöglichkeiten zu finden. Eine Möglichkeit bietet – wie im vorliegenden Beispiel – eine stilistische Interpretation. Dieser Interpretation liegt die Auffassung vom Stil als Abweichung vom Konventionellen bzw. von der Norm zugrunde, wobei jeweils beschrieben wird, was die Norm bzw. die Konventionen wären und wie die Abweichung in Relation dazu ist. Auf die Suche nach dem Sinn für den Text bzw. für einzelne Textteile stoßen wir u.a. auch bei den Metaphern und Idiomen. Ergibt die Erschließung der wörtlichen Bedeutung keinen Sinn, muß der Textrezipient für seine Interpretation andere Wege suchen. Z.B. solche Sätze wie

- 1) Karl hat ins Gras beißen müssen, oder
- 2) Karl hat bei seinem Vater einen Stein im Brett

sind strukturell-grammatisch korrekte Sätze, ihnen fehlt aber bei der wörtlichen Interpretation der Sinn. Mit den Worten von Hans Hörmann (1980: 25):

Der Hörer versteht das Idiom, der Hörer macht aus der semantischen Anomalie eine Metapher, indem er sich nicht zufrieden gibt, bevor das Resultat seines Verstehensvorganges das immer schon vorschwebende allgemeine Ziel erreicht hat: sinnvoll zu sein.



Das Verstehen von idiomatischen und metaphorischen Ausdrücken kann einem fremdsprachigen Textrezipienten Schwierigkeiten bereiten, vor allem, wenn der lexikalische Bestand des Ausdrucks im jeweiligen Kontext irgendeinen Sinn geben kann, ohne daß das Verstehen der wörtlichen Bedeutung höchst wahrscheinlich zum vom Textproduzenten intendierten Sinn führt, d.h. die Annahme des Rezipienten über das, was der Textproduzent mit seiner Äußerung gemeint hat oder gemeint haben könnte, ist wahrscheinlich nicht richtig. (Zur Problematik des Bedeuteten und Gemeinten Genaueres z.B. von Polenz 1985: 298 - 301.) Dann und wann stößt man auf Fälle, wo sogar ein erfahrener Übersetzer sich nicht genügend nach dem Sinn seiner Übersetzung gefragt hat. Das folgende Beispiel stammt aus dem Roman "Mich wundert, daß ich so fröhlich bin" von Johannes Mario Simmel und dessen finnischer Übersetzung "Miks'oon niin iloinen" von Marja Ingman. Das Idiom *guter Hoffnung sein* ('schwanger sein') scheint der Übersetzerin nicht bekannt gewesen zu sein:

In dieser Resignation, in dieser Abkehr von einem Zustand, der sie eigentlich hätte wenig von ihrem Leben halten lassen sollen, begann Anna Wagner sich seltsamerweise vor dem Tode zu fürchten, als sie im Sommer des Jahres 1944 erkannte, *daß sie guter Hoffnung war*.

Damals fielen die ersten Bomben auf Wien, und sie fand staunend, daß man so elend nicht sein kann, um nicht das Leben zu lieben von ganzem Herzen.

Tässä alistumisen ja luopumisen olotilassa, jossa hänen oikeastaan olisi pitänyt säilyttää jotain elämästään, alkoi Anna Wagner merkillisellä tavalla pelätä kuolemaa, kun hän vuoden 1944 kesällä tunsi, *että hänellä olisi toivoa*.

Silloin putosivat ensimmäiset pommit Wieneen ja hänestä oli hämmästyttävää, että ei ollutkaan kurjaa rakastaa elämää kaikesta sydäimestään.

#### 4 TEXTSINN UND TEXTWELT UND IHRE ERSCHLIESSUNG

Der Sinn ist nicht nur wichtig bei der Interpretation von Äußerungen, die von der Norm bzw. vom Konventionellen abweichen, sondern bei allem Textverstehen und -produzieren. Das Ziel, sinnvoll zu sein, einen sinnvollen Text zu produzieren und den von anderen produzierten Texten einen Sinn zu geben, ist die Grundlage der ganzen sprachlichen Handlung, und die Sinnkontinuität ist die wichtigste Grundlage der Textkohärenz. Nach de Beaugrande und Dressler (1981: 92) kann der Sinn als das kognitive Wissen definiert werden, das durch den Text übermittelt wird. Ein Text ergibt einen Sinn, wenn es eine Sinnkontinuität innerhalb des Wissens gibt. Wir können auch sagen, daß das durch einen Text übermittelte Wissen die sog. Textwelt konstituiert, die jedem Text zugrunde liegt. Die Textwelt besteht aus Begriffen bzw. Konstellation von

Wissen und Relationen zwischen Konzepten. Kann der Textrezipient im Text keine Sinnkontinuität entdecken, d.h. stehen die Konzept-Konstellation der Textwelt und das individuelle Wissen des Rezipienten nicht in Übereinstimmung, handelt es sich für ihn um einen sinnlosen, inkohärenten Text.

Bei der Entschlüsselung der Textwelt bedarf der Textrezipient unterschiedlichen Wissens wie auch der Textproduzent bei der Schöpfung seiner Textwelt. Im folgenden gehe ich kurz auf die verschiedenen Wissenstypen ein und versuche anhand einiger Beispiele zu zeigen, wie sie beim Verstehen eines fremdsprachigen Textes zum Vorschein kommen. Als Beispiele benutze ich die schon erwähnten deutschen und finnischen Todesanzeigen sowie zwei deutsche Sachtexte (Prüfungstexte bei der Prüfung für offizielle Übersetzer im Herbst 1993, s. Anhang 1 und 2). Bei den Übersetzungstexten wird davon ausgegangen, daß die Funktion des finnischen übersetzten Textes mit der des deutschen Originaltextes übereinstimmt, d.h. der verstandene Originaltext dient direkt als Grundlage für die Produktion des Übersetzungstextes, der Übersetzer soll also dem zielsprachlichen Leser das Verstehen des ausgangssprachlichen Textes in der Zielsprache ermöglichen, ohne auf den Skopos der Übersetzung eine größere Aufmerksamkeit richten zu müssen. Aber auch sonst steht der Übersetzer – wie wir alle wissen – vor einer schwierigen und anspruchsvollen Aufgabe, weil er die verschiedenen Wissensbereiche, die zur Textrezeption und -produktion erforderlich sind, in beiden Sprachen und Kulturen beherrschen muß. Wir könnten auch von verschiedenen Typen bi- und interlingualen Wissens sprechen. Das reine Sprachwissen ist nur ein Teil davon. Heinemann und Viehweger (1991: 93 - 110) z.B. unterscheiden folgende Wissenstypen bzw. Kenntnissysteme:

- 1) sprachliches Wissen
- 2) enzyklopädisches Wissen bzw. Sachwissen
- 3) Interaktionswissen
- 4) metakommunikatives Wissen
- 5) Wissen über globale Textstrukturen.

Die drei letztgenannten Wissenstypen können zusammengefaßt werden und dem Kenntnissystem Interaktionswissen zugeordnet werden. Den genannten Kenntnissystemen läßt sich noch das sog. strategische Wissen hinzufügen, das sich auf die Anwendung bzw. Aktivierung der verschiedenen Kenntnissysteme und ihre gegenseitigen Beziehungen im Aktivierungsprozess bezieht. Im folgenden betrachte ich die genannten Kenntnissysteme jedoch aus einer mehr statischen Sicht, als Wissensressourcen, und lasse ihre prozedurale Seite außer acht. Ich versuche also anhand einiger Beispiele auf die Frage zu antworten, welche Wissenstypen an der Textverarbeitung beteiligt sind, und nicht auf die Frage, wie mit diesem Wissen umgegangen wird.

Sprachliches Wissen umfaßt die Grammatik mit ihren Regeln und Strukturen sowie das Lexikon mit seinen Einheiten und Strukturierungsprinzipien. Weiterhin gehören dazu die Kenntnisse darüber, wie elementare semantische Einheiten zu komplexen Äußerungen verknüpft werden, wie Zusammenhänge zwischen semantischen Einheiten im Text ausgedrückt werden, wie im Text gezeigt wird, daß ein bestimmtes Objekt, über das im Text erzählt wird, schon bekannt ist usw. Der Textproduzent und der Textrezipient benötigen also außer dem grammatikalischen und lexikalischen Wissen auch Kenntnisse über die Textstruktur, über die Gesamtheit der Merkmale von Texten, d.h. über die Kriterien der Textualität. Der Übersetzer aus dem Deutschen ins Finnische muß z.B. wissen, daß zum Ausdruck der Thema-Rhema-Gliederung im Finnischen wegen der unterschiedlichen syntaktischen Grundstruktur z.T. andere sprachliche Mittel verwendet werden als im Deutschen, daß die Unterschiede zwischen dem deutschen und finnischen Pronominalsystem auf der textualen Ebene ihren Niederschlag finden. Z.B. können die deutschen und finnischen Personalpronomina nicht immer als Äquivalente voneinander auftreten, wie z.B. die folgenden Belege aus dem Roman "Deutschstunde" von Siegfried Lenz und dessen finnischer Übersetzung "Saksan tunti" von Oili Suomi zeigen:

Addi legte meiner Schwester eine Hand auf die Schulter. Er küßte *sie*. Dann nahm er *ihr* den Korb aus der Hand und gab *ihr* die Möglichkeit, *ihn* zu umarmen, doch Hilke umarmte *ihn* nicht, sondern sagte etwas, worauf *er* ... (S. 52)

Addi laski kätensä sisareni olalle. Hän suuteli *Hilkeä*, sitten hän otti *Hilken* korin ja tarjosi *Hilkelle* näin tilaisuuden syleillä *sulhastaan*, mutta Hilkepä ei syleillyt, vaan sanoi jotakin, mihin *Addi* ... (S. 43)

Aus den Systemunterschieden erklärt sich auch die Nichtäquivalenz der Demonstrativpronomina in folgenden Belegen aus Hermann Hesses Werk "Der Steppenwolf" und seiner finnischen Übersetzung "Arosusi" von Eeva-Liisa Manner (die zwei ersten Beispielpaare) sowie aus Lauri Viitas "Moreeni" und seiner deutschen Übersetzung "Ein einzelner Weiser ist immer ein Narr" von Carl August von Willebrandt:

Schon bei jenem ersten Gespräch, bei der Araukarie, nannte er sich den Steppenwolf, und auch *dies* befremdete und störte nicht ein wenig. (S. 30)

Jo ensi kertaa porraskäytävässä keskustellessamme hän oli sanonut itseään Arosudeksi, ja *sekin* tuntui minusta silloin kiusallisen eriskummalliselta. (S. 20)

In wie tiefe Vereinsamung er sich auf Grund seiner Anlage und seines Schicksals hineingelebt hatte und wie bewußt er diese Vereinsamung als sein Schicksal erkannte, *dies* erfuhr ich allerdings erst aus den von ihm hier zurückgelassenen Aufzeichnungen. (S. 8)

Miten suureen yksinäisyyteen hän sekä luonteensa että kohtalonsa vuoksi oli joutunut ja miten tietoisesti hän tämän yksinäisyytensä kohtalokseen tunnusti, *sen* sain tosin tietää vasta hänen jälkeenjääneistä muistiinpanoistaan. (S. 5 - 6)

Hän (Josefiinan äiti) kyhjötti sivustavedettävän jalkopäässä ja työnsi Kallen nurin joka kerta kun *tämä* yritti pystyyn. (S. 16)

Sie kauerte auf dem ausziehbaren Fußende eines Bettes und knuffte Kalle jedesmal um, wenn *er* versuchte aufzustehen. (S. 21)

Das sind an sich triviale Beispiele, die einem geübten Übersetzer keine Probleme bereiten, aber bei einem mechanistischen Wort-für-Wort-Übersetzen auch Übersetzungsfehler verursachen können. Zugleich sind sie trotz ihrer Trivialität gute Beispiele dafür, wie die grammatischen Erscheinungen ihre Relevanz auch für die Textebene besitzen.

Wichtig für das interlinguale Sprachwissen sind auch die sog. falschen Freunde bzw. faux amis, d.h. Ausdrücke, die formell, also lautlich oder strukturell, einander ähnlich sind, aber in der Bedeutung voneinander abweichen. Bekannte Beispiele für falsche Freunde im Deutschen und im Finnischen sind z.B.:

- Dozent - dosentti
- Akademiker - akateemikko
- Grundschule - peruskoulu
- passen wie die Faust aufs Auge - sopia kuin nyrkki silmään
- sich wohl fühlen wie ein Fisch im Wasser - olla kuin kala vedessä.

In unserem ersten Übersetzungstext (Anhang 1) kommt das Wort *Akademiker* vor. Viele Prüflinge hatten es mit *akateemikko* ins Finnische übersetzt. Weil es sich um keine kleine Sprachprüfung handelt, sondern um eine Prüfung, deren Teilnehmer schon über recht gute Sprachkenntnisse verfügen bzw. die solche mindestens voraussetzt, war ich sehr erstaunt über die hohe Frequenz dieser fehlerhaften Übersetzung. Solche falschen Freunde brauchen in einem Text kein großes Übersetzungsproblem darzustellen, wenn der Textrezipient sich Mühe gibt, darüber nachzudenken, was im Text besagt wird, wie die Textwelt ist. Er hat dann alle Möglichkeiten, den Fehler zu vermeiden, auch wenn ihm nicht bekannt wäre, daß das deutsche Wort *Akademiker* semantisch dem finnischen *akateemikko* (Mitglied einer Akademie; verdienstvoller Forscher bzw. Künstler, s. Suomen kielen perussanakirja 1990) nicht äquivalent ist. Ein größeres Problem als die Verkennung dieses semantischen Unterschiedes ist die Tatsache, daß die Übersetzer, die eine offizielle Übersetzungsprüfung bestehen und eventuell als professionelle Übersetzer tätig sein wollen, nicht nach dem Sinn des Textes gefragt haben. Hätten sie das getan, hätten sie sicher nicht die Akateemikkos den Berufsschülern bzw. den Hochschulabsolventen zugeordnet. Einen ähnlichen Fall stellt die Übersetzung von *Hochschulreife* mit *korkeakoulututkinnon suorittaminen* (also 'Bestehen eines Hochschulexamens') dar. Diese und viele ähnliche

Beispiele haben mich veranlaßt zu fragen, ob bei der kontrastiven Textanalyse immer noch das Wort-für-Wort-Übersetzen auf Kosten des ganzheitlichen Textverständnisses bevorzugt wird. Oder in bezug auf die beiden Übersetzertypen ausgedrückt: Der Typ des Globalisten sollte immer mehr den Lokalisten verdrängen, denn ein Globalist, der bei der Interpretation des Textes außer Einzelheiten des Textes auch die Textgesamtheit, sein eigenes Weltwissen und Schlußfolgerungsvermögen ausnutzt, hat bessere Möglichkeiten, den Textsinn zu erfassen, als ein Lokalist, der den Text Stück für Stück zu verstehen versucht. Wir können auch sagen, daß die Globalisten bei der Prozessierung sowohl auf die Top-down- als auch auf die Bottom-up-Prozessierung zurückgreifen, während die Lokalisten allein auf die Bottom-up-Prozessierung angewiesen sind (vgl. Tirkkonen-Condit 1988: 147 - 151).

Die zentrale Frage, die jeder Textproduzent und -rezipient sich zu stellen hat, ist: Ergibt der Text einen Sinn? Ist das Wissen, das durch die Textwelt übermittelt wird, mit dem Wissen, über das ich schon verfüge, kompatibel bzw. übereinstimmend? Und wenn nicht, habe ich vielleicht einen Fehler gemacht, sollte ich meine Interpretation revidieren? Ähnliches bringt Hans Hörmann (1978: 208) in seinem Werk "Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik" folgendermaßen zum Ausdruck:

Da der Hörer auf der Basis des von ihm Wahrgenommenen handeln muß und dies nur tun kann, wenn er das Wahrgenommene (z.B. die gehörte Äußerung) sinnvoll in die ihn umgebende Welt einordnen kann, muß das G e f ü h l des Verstandenhabens auch autonom, ohne Zustimmung des Senders der Äußerung, zustandekommen können. Was durch die Sinnkonstanz konstantgehalten wird, ist also nicht das durch den Sender der Äußerung bestätigte Verstandenhaben dieser Äußerung, sondern das mit dem Gefühl des Verstehens einhergehende Sinnvollsein einer Äußerung, das nicht mehr identisch zu sein braucht mit dem vom Sprecher Gemeinten.

An einer anderen Stelle sagt Hörmann (1978: 479 - 480), daß die Sinnkonstanz das Verstehen garantiere, und setzt fort:

Verstehen ist nicht das Codieren (oder Umcodieren) des sprachlichen Input, sondern ein Vorgang, in welchem und für welchen aus Anlaß des sprachlichen Input aus ins Bewußtsein tretenden schon vorhandenen Wissensbeständen und aus der einlaufenden sprachlichen Information eine einheitliche, aber differenzierte semantische Beschreibung dessen aufgebaut wird, was sich uns als verstandener Text darstellt.

Gerade an diesem Punkt scheitern diejenigen, die *Akademiker* mit *akateemikko* bzw. *Hochschulreife* mit *korkeakoulututkinnon suorittaminen* übersetzen.

Das zweite Kenntnissystem, das Sach- bzw. enzyklopädische Wissen, beinhaltet die Kenntnisse, die wir über die umgebende Welt haben. Auf die theoretische Frage, wie das Sachwissen vom lexikalischen

Wissen zu unterscheiden ist, kann ich hier nicht eingehen. Ich zeige nur anhand eines Beispiels aus unserem zweiten Text (Anhang 2), wie falsches oder mangelhaftes Sachwissen zu einer falschen Übersetzung führen kann:

Keine deutsche Gesellschaft ist gezwungen, Beteiligungen, die seinerzeit zu höheren Wechselkursen als den heutigen gekauft worden sind, entsprechend abzuschreiben, so daß im Anlagevermögen *die Devaluierungswelle des Jahres 1992* kaum sichtbar wird.

Minkään saksalaisen yhtiön ei ole pakko suorittaa vastaavia poistoja aikoinaan nykyistä korkeammilla valuuttakursseilla ostetuista yhtiösakkuuksista, joten *vuoden 1992 Saksan markan ulkoisen arvon vyörymäinen lasku* on tuskin havaittavissa käyttöomaisuudessa.

Dabei geht natürlich der Sinn der betreffenden Stelle und dadurch des ganzen Textes verloren. Die Devaluation, auf die im Text hingewiesen wird, meint natürlich die Devaluation der letzten Jahre in anderen Ländern (z.B. in Finnland oder Schweden), nicht aber in Deutschland, wo nicht abgewertet worden ist.

Das Interaktionswissen umfaßt als eine erste Komponente das Illokutionswissen bzw. das sprachliche Handlungswissen. Zu den konstitutiven Eigenschaften eines Textes gehören die Ziele, die sich im Text manifestieren, d.h. der Textproduzent beabsichtigt mit der Produktion eines Textes ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, und zur Erreichung dieses Zieles stehen ihm verschiedene Sprachmittel zur Verfügung. Zum Illokutionswissen gehört das Wissen über verschiedene Sprachhandlungen sowie das Wissen darüber, welche Ziele mit welchen Mitteln in verschiedenen Situationen zu erreichen sind und wie die elementaren Sprachhandlungen zu komplexen Handlungsstrukturen verknüpft werden können. In Todesanzeigen werden z.B. neben dem dominierenden Mitteilungsziel auch weitere Ziele, subsidiäre Handlungsziele, verfolgt, die zusammen die Handlungs- bzw. Illokutionsstruktur des Textes ergeben. Die Analyse von Todesanzeigen zeigt weiter, daß es auch interlinguale Unterschiede in der Handlungsstruktur von deutschen und finnischen Todesanzeigen gibt. Die deutschsprachigen Todesanzeigen weisen insgesamt eine komplexere und detailliertere Struktur auf als die finnischen. Das Informieren über die Umstände des Sterbens oder über die Verwandtschaftsverhältnisse, die Bewertung des Verstorbenen bzw. das Versprechen, ihn nicht zu vergessen, und der Ausdruck von Gefühlen der Angehörigen spielen im Mitteilungsteil (und/oder Einleitungs- oder Spezifizierungsteil) der deutschsprachigen Anzeigen eine viel wichtigere Rolle als in den finnischen Anzeigen. Dazu kommen noch verschiedene Bitten und Hinweise im Abschlußteil, die in den finnischen Anzeigen nicht anzutreffen sind, z.B. die Bitte, von Beileidsbekundungen abzusehen oder der Hinweis darauf, wo die Blumen abzugeben sind. (Piitulainen 1993: 179.)

Zum Interaktionswissen rechnen Heinemann und Viehweger (1991) auch das Wissen über allgemeine kommunikative Formen und das metakommunikative Wissen. Das metakommunikative Wissen dient der Verständnissicherung sowie der Beseitigung oder Verhinderung von Kommunikationskonflikten. Es handelt sich um Sprachhandlungen, mit denen der Textproduzent dem Adressaten beim Textverstehen helfen will. Diese sprachlichen Handlungen sind in der einschlägigen Literatur unterschiedlich bezeichnet worden: als textorganisierende Handlungen, als redeorganisierende Sprechakte, Formulationen, metakommunikative Sprechakte, kommunikationsbezogene Sprachhandlungen, Textkonstitutionshandlungen usw. (Heinemann & Viehweger 1991: 96 - 109).

Zwischen verschiedenen Sprachen gibt es interessante Unterschiede in den metakommunikativen Sprachhandlungen. Sie sind u.a. von Liisa Tiittula (1993) für das Sprachenpaar Deutsch-Finnisch untersucht worden. Ähnliches hat Anna Mauranen (1993) für die finnischen und angloamerikanischen wissenschaftlichen Texte untersucht. Im Hinblick auf verschiedene Textsorten kann aber für den deutsch-finnischen Vergleich auch in diesem Bereich noch vieles untersucht werden.

Der dritte Wissenstyp, Wissen über Textgroßstrukturen bzw. globale Textstrukturen, betrifft spezifische Kenntnisse über die Hyper- oder Superstruktur des Textes, über die Sequenzen des Textes, denen bestimmte inhaltliche und illokutive Entitäten zugeordnet werden. In der Textgroßstruktur von Todesanzeigen lassen sich folgende Bestandteile unterscheiden (Piitulainen 1993):

- 1) Überschrift
- 2) Datum und Ort/Adresse bzw. Ort/Adresse
- 3) Hinweis auf die Kommunikationsform (z.B. *statt Karten* oder *statt besonderer Anzeige*)
- 4) Einleitung
- 5) Mitteilungsteil
- 6) Spezifizierungsteil
- 7) Spruch- bzw. Mottoteil
- 8) Inserententeil
- 9) Abschlußteil mit organisatorischen Hinweisen.

Zwischen den deutschen und finnischen Todesanzeigen gibt es große Unterschiede in der Vorkommenshäufigkeit einzelner Bestandteile und in ihren syntaktischen und semantischen Merkmalen sowie in ihrer Handlungsstruktur. So kommen die vier erstgenannten Bestandteile nur in den deutschsprachigen Todesanzeigen vor, und auch zwischen ihnen gibt es große regionale bzw. zeitungsbazogene Unterschiede. Den finnischen Anzeigen fehlt auch der Spezifizierungsteil, d.h. der Teil, in dem die im Mitteilungsteil gegebene Information "Eine Person namens X ist gestorben" spezifiziert oder ergänzt wird. In den finnischen Todesanzeigen wird die Mitteilung also weder eingeleitet noch spezifiziert, während der Spruchteil in den finnischen Anzeigen viel wichtiger ist als



in den deutschen. (Vgl. Genaueres dazu Piitulainen 1993.) Die Beispiele dürften jedoch gezeigt haben, daß die Kenntnisse über die Unterschiede und Ähnlichkeiten der Textgroßstruktur einen wesentlichen Bestandteil des bi- und interlingualen Wissens darstellen und daß das Sprachwissen dabei nicht vom Kulturwissen zu trennen ist.

## 5 SCHLUSSWORT

Das Verstehen eines fremdsprachigen Textes setzt – wie auch das eines muttersprachigen Textes – unterschiedliches Wissen voraus. Das Entscheidende an aller Textproduktion und -rezeption ist der Sinn des Textes. Im Verstehensprozeß ist die Erschließung des Textsinnes nicht nur als Ziel der Rezeption zu sehen, sondern zugleich als Steuerungsmechanismus, der einer ganzheitlichen Textinterpretation zugrunde liegt und der Tendenz entspricht, die Welt – und die Textwelt – als sinnvoll aufzufassen. Die Tatsache, daß der Rezipient den von ihm wahrgenommenen Text in die ihn umgebende Welt einordnet, daß mit dem Gefühl des Verstandenhabens das Sinnvollsein eines Textes oder einer Äußerung einhergeht, bedeutet zugleich, daß der Sinn des Textes als Ziel der Textrezeption diesen Vorgang auch leiten kann. Die Einzelheiten des Textes und die damit verbundenen Verstehens- und Übersetzungsprobleme sind dem Sinn bzw. Sinnvollsein des Textes untergeordnet. Mit diesem Gedanken läßt sich ein zentraler Gedanke der Translatologie in Verbindung setzen, nämlich die Auffassung von der Übersetzung als einem Informationsangebot über ein Informationsangebot (vgl. Reiß & Vermeer 1984: 76). Das Ziel des Rezipienten eines fremdsprachigen Textes und dementsprechend des Produzenten der Übersetzung dieses Textes besteht darin, ein sinnvolles Informationsangebot zu liefern. Zur Erreichung dieses Ziels stehen ihm die verschiedenen interlingualen Kenntnissysteme zur Verfügung: Sie dienen der Erschließung des Sinnes des Ausgangssprachlichen Textes, worauf dann das Informationsangebot der Zielsprachlichen Übersetzung seinerseits aufgebaut wird. Das Ergebnis ist im idealen Falle ein sinnvoller Zielsprachlicher Text, der eventuell auch dem Skopos der Übersetzung gerecht wird. Dies alles ist natürlich – das sei zugegeben – viel leichter gesagt als getan.

## LITERATUR

- De Beaugrande, R.-A. & W. U. Dreßler 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.  
 Brinker, K. 1988. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Grundlagen der Germanistik 29. Berlin.  
 Gülich, E. & W. Raible (Hrsg.) *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. 2. Auflage. Wiesbaden.

- Heinemann, W. & D. Viehweger 1991. *Textlinguistik. Eine Einführung*. Reihe Germanistische Linguistik 115. Tübingen.
- Hörmann, H. 1978. *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*. Frankfurt am Main.
- Hörmann, H. 1980. Der Vorgang des Verstehens. In W. Kühlwein & A. Raasch (Hrsg.) *Sprache und Verstehen*. Band I. Kongreßberichte der 10. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V., Mainz 1976. Tübingen. 17 - 29.
- Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor.
- Lewis, D. 1975. *Konventionen*. Berlin/New York.
- Liefländer-Koistinen, L. & D. Neuendorff 1991. Auskunft erbitten. Telefongespräche im Deutschen und Finnischen: Unterschiede in ihrer interaktionalen Struktur. In *Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses Tokyo 1990*. Band 4. München. 483 - 494.
- Liefländer-Koistinen, L. 1993. Zur Textsorte "Kochrezept" im Deutschen und Finnischen. Eine übersetzungstheoretisch relevante Textanalyse. In H. Schröder (Hrsg.) *Fachtextpragmatik*. Forum für Fachsprachen-Forschung 19. Tübingen. 129 - 139.
- Lux, F. 1981. *Text, Situation, Textsorte. Probleme der Textsortenanalyse, dargestellt am Beispiel der britischen Registerlinguistik. Mit einem Ausblick auf eine adäquate Textsortentheorie*. Tübinger Beiträge zur Linguistik 172. Tübingen.
- Mauranen, A. 1993. *Cultural Differences in Academic Rhetoric. A Textlinguistic Study*. Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften. Bd. 4. Frankfurt am Main.
- Piitulainen, M.-L. 1993. Die Textstruktur der finnischen und deutschsprachigen Todesanzeigen. In H. Schröder (Hrsg.) *Fachtextpragmatik*. Forum für Fachsprachen-Forschung 19. Tübingen. 141 - 186.
- v. Polenz, P. 1985. *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. Berlin/New York.
- Pörksen, U. 1974. Textsorten, Textsortenverschränkungen und Sprachattrappen. *Wirkendes Wort* 24. 219 - 239.
- Reiß, K. 1981. Der Übersetzungsvergleich. Formen - Funktionen - Anwendbarkeit. In W. Kühlwein, G. Thome & W. Wilss (Hrsg.) *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*. München. 311 - 319.
- Reiß, K. & H. J. Vermeer 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Linguistische Arbeiten 147. Tübingen.
- Spillner, B. 1981. Textsorten im Sprachvergleich. Ansätze zu einer kontrastiven Textologie. In W. Kühlwein, G. Thome & W. Wilss (Hrsg.) *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*. München. 239 - 250.
- Sternemann, R. 1990. Zu einigen aktuellen Fragestellungen in der konfrontativen Linguistik. *Neuphilologische Mitteilungen* 3 (XCI), 333 - 355.
- Suomen kielen perussanakirja*. 1990. Ensimmäinen osa: A-K. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisu 55. Helsinki.
- Tiittula, L. 1993. *Metadiskurs. Explizite Strukturierungsmittel im mündlichen Diskurs*. Papiere zur Textlinguistik 68. Hamburg.
- Tirkkonen-Condit, S. 1988. Tekstin tulkinta käännöprosessin osana / Interpretation of meaning in translation: In L. Laurinen & A. Kauppinen (Hrsg.) *Kielen käyttämisen ja ymmärtämisen ongelmia / Problems in Language Use and Comprehension*. Suomen Soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisu 46. Helsinki. 145 - 155.
- Wandruszka, M. 1973. Kontrastive Linguistik in Österreich. *Anzeiger der phil.-hist. Klasse der Österreichischen Akademie der Wissenschaften*. 110. Jahrgang. Wien. 1 - 20.
- Weinrich, H. 1966. *Linguistik der Lüge*. Heidelberg.
- Wilss, W. 1977. *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Stuttgart.

## ANHANG 1

### Berufsbildungsbericht 1993

## Fachkräftemangel festgestellt, aber keine Akademikerschwemme

Bundesbildungsminister Rainer Ortleb (FDP) teilt die Sorgen der deutschen Wirtschaft über einen zunehmenden Fachkräftemangel. Nach dem neuen „Berufsbildungsbericht 1993“ der Bundesregierung wurden 1992 in den alten Bundesländern knapp 500.000 Ausbildungsverträge abgeschlossen, deutlich weniger als erwartet.

Bei der Veröffentlichung des umfangreichen Berichtes, der in Expertenkreisen vielfach das „Hauptbuch der Berufsbildung“ genannt wird, reagierte der Bundesbildungsminister aber gleichzeitig mit deutlicher Distanz zu der von der Wirtschaft immer wieder erhobenen Klage über zuviele Studenten und zuwenige Lehrlinge. Den rund 500.000 jungen Menschen, die 1992 im Westen nach erfolgreicher Lehre ihren Facharbeiter- oder Gesellenbrief erhalten haben, stehen nach dem Berufsbildungsbericht rund 150.000 erfolgreiche Hochschulabsolventen gegenüber. Auf einen neuen Akademiker kommen also gut drei neue Gesellen. Ortleb meinte, er reagiere angesichts dieser Zahlen auf Meldungen über eine drohende Akademikerschwemme „mit Zurückhaltung“. Die Zahl der deutschen Hochschulabsolventen sei im internationalen Vergleich „eher normal“.

Nicht nur die Veränderung bei den Bildungswünschen der jungen Menschen und der Trend nach immer höheren und weiterführenden Schulabschlüssen und anschließendem Studium, haben zu der deutschen Reduzierung der Absolventenzahl im beruflichen Bildungswesen geführt. Auch die demographische Entwicklung schlägt sich deutlich in der Berufsbildungsstatistik nieder. Ende der 80er Jahre beendeten die geburtenstarken Jahrgänge ihre

Berufsausbildung, während soeben extrem schwache Geburtsjahrgänge bei den Industrie- und Handelskammern und den Handwerkskammern ihre Fach- und Gesellenprüfungen ablegen.

Ortleb forderte die Wirtschaft auf, durch bessere Einkommens- und Karrierechancen die berufliche Bildung wieder attraktiver zu machen, damit sie in der Konkurrenz zur Hochschule bestehen kann. Auch sollte ein Berufsabschluß „grundsätzlich mit dem Realschulabschluß“ gleichwertig sein, um das Ansehen der Berufsbildung in der Öffentlichkeit zu verbessern. Der Meister- oder Technikerbrief sollte als fachgebundene Hochschulreife anerkannt werden. Ortleb erneuerte seinen Appell, daß auch Erwachsene ohne Abitur nach Bewährung im Beruf zum Studium zugelassen werden sollten. Dadurch werde der beruflichen Bildung das Image genommen, nicht offen für höhere Karrierewege zu sein.

## ANHANG 2

KÄÄNTÄJIEN TUTKINTOLAUTAKUNTA  
TRANSLATORSEXAMENSNÄMNDEN

SAKSA KAUPPA JA TALOUS  
TYSKA HANDEL OCH EKONOMI

20.11.1993

Ihr Auftraggeber interessiert sich für den folgenden Auszug aus einem Handelsblatt-Artikel über frisierte Bilanzen. Bitte übersetzen Sie nur die markierten Stellen.

### BILANZEN/Probleme mit der Bilanz-Wahrheit und -Klarheit

Es gibt zahlreiche Bewertungstheorien, die höhere Preise als die Buchwerte rechtfertigen. Die Methode der Dekonsolidierung, die ja international üblich und durch das HGB gerechtfertigt ist, erlaubt es auch, verlustbringende Tochtergesellschaften vom Anlage- ins Umlaufvermögen zu verschieben, auf daß man ihre Verluste nicht mehr zu zeigen braucht.

Keine deutsche Gesellschaft ist gezwungen, Beteiligungen, die seinerzeit zu höheren Wechselkursen als den heutigen gekauft worden sind, entsprechend abzuschreiben, so daß im Anlagevermögen die Devaluierungswelle des Jahres 1992 kaum sichtbar wird. Man kann noch weitergehen und Beteiligungen dekonsolidieren, indem man dem Partner, auch wenn man mehrheitsbeteiligt ist, offiziell die Stimmenmehrheit zuschiebt. Dann wird ja nicht nur das Anlagevermögen, sondern auch der Schuldenstand in der Bilanz reduziert, denn man braucht sie dann nicht mehr zu konsolidieren.

Man hat sich darüber gewundert, weshalb viele Groß- und Mittelunternehmen in dieser Zeit der Verluste der Muttergesellschaft nicht einzelne Tochtergesellschaften, die nicht zum Kerngeschäft gehören, verkauft haben. Nun, vielleicht liegt das daran, daß diese nicht zum Buchwert verkauft werden konnten und man zwar durch die Veräußerung zusätzliche Liquidität, aber auch einen zusätzlichen Verlust in der Bilanz zu verzeichnen gehabt hätte.

~~Ähnliches geschieht, wenn z. B. die Stahlkonzerne sich nicht von Verarbeitern getrennt haben, weil dann herausgekommen wäre, daß die Altlasten so hoch gewesen seien, daß man oft nicht nur unter dem Buchwert verkaufen mußte, sondern manchmal nur durch Zuzahlung abstoßen konnte. Solche Altlasten gibt es auch im Personalbereich. Zahlreiche Betriebe sind heute nur durch Massenentlassungen zu sanieren.~~

Nun sind sicherlich Krisenjahre immer Zeiten gewesen, in denen man stille Reserven still aufgelöst hat. Man sollte aufpassen, ob die 1993 zu veröffentlichenden Geschäftsberichte über das vergangene Jahr versteckte Bemerkungen über Bewertungsänderungen z. B. der Vorräte enthalten und ob man eine Kürzung der Rückstellungen feststellen kann.

~~In früheren Krisen hat man das Prüfungsrecht verschärft. Eine Zuteilung von Wirtschaftsprüfern durch ein Aktienaufsichtsamt wird aber heute nicht ernsthaft diskutiert. Eines kann aber nicht wahr sein: die Verschärfung der innenpolitischen Risiken, die Vergrößerung der Währungsrisiken und die Aussichtsarmut auf baldige Erholung zum Jahresende ohne Berichtigung der Ansatzmethode von Vorräten, Forderungen, Anlagen und ohne Überdenken der Passivseite zu überstehen.~~

## ASPEKTE DER KONTRASTIVEN TEXTANALYSE (DEUTSCH-FINNISCH)

Marja-Leena Piitulainen, Universität Tampere

Im Aufsatz werden verschiedene Faktoren betrachtet, die das Verstehen eines fremdsprachigen Textes beeinflussen. Nach der Einführung in die Hauptmethoden einer kontrastiven Textanalyse (Übersetzungsvergleich und Paralleltextanalyse) wird auf den Charakter der Textsortenkonventionen und ihre Rolle beim Textproduzieren und -rezipieren eingegangen sowie auf die Probleme, die mit ihrer Herausarbeitung verbunden sind. Als der zentrale Begriff bei allem Textproduzieren und -rezipieren wird der Sinn betrachtet. Der Sinn kann als das kognitive Wissen definiert werden, das durch den Text übermittelt wird. Das durch den Text übermittelte Wissen konstituiert die sog. Textwelt. Bei der Entschlüsselung der Textwelt bedarf der Textrezipient unterschiedlichen Wissens wie auch der Textproduzent bei der Schöpfung der Textwelt. Anhand von Beispielen wird gezeigt, wie die verschiedenen Wissenstypen bzw. Kenntnissysteme (sprachliches Wissen, enzyklopädisches Wissen, Interaktionswissen, metakommunikatives Wissen und Wissen über globale Textstrukturen) beim Verstehen eines fremdsprachigen Textes zum Vorschein kommen. Die Erschließung des Textsinnes ist nicht nur als Ziel der Rezeption zu sehen, sondern zugleich auch als Steuerungsmechanismus, der den Vorgang der Textrezeption leitet. Die Einzelheiten des Textes und die damit verbundenen Verstehens- und Übersetzungsprobleme sind dem Sinn bzw. Sinnvollsein des Textes untergeordnet. In Anlehnung an die Auffassung der Translatologie von der Übersetzung als einem Informationsangebot über ein Informationsangebot können wir auch sagen, daß das Ziel des Übersetzers darin besteht, den Sinn des Ausgangssprachlichen Textes zu erschließen, worauf dann das Informationsangebot der Zielsprachlichen Übersetzung seinerseits aufgebaut wird. Zur Erreichung dieses Ziels stehen dem Übersetzer die verschiedenen interlingualen Kenntnissysteme zur Verfügung.

**Schlüsselwörter:** kontrastive Analyse, Textrezeption/-produktion, Textsortenkonvention, Kenntnissystem, Sinn, Informationsangebot.

## ASPECTS OF CONTRASTIVE TEXT ANALYSIS (GERMAN-FINNISH)

The article deals with different factors that influence the comprehension of foreign language texts. After the main methods of contrastive analysis, those of translation comparison and parallel text analysis, have been presented the text type features, their role in text comprehension and production, and the problems in their analysis are introduced. The main concept in all text production and comprehension is the sense. The sense can be defined as the cognitive knowledge mediated by the text. The knowledge mediated by the text constitutes the text world. When the text world is deciphered by the text receiver or created by the text producer different knowledge systems are needed. Some examples may show how the different knowledge systems (linguistic knowledge, encyclopaedic knowledge, interactional knowledge, metacommunicative knowledge, global knowledge of text structure) influence the comprehension of foreign language texts. The deciphering of text sense is important not only as the goal of text reception, but it is simultaneously a mechanism that guides the text reception process. The separate parts of the text and the problems of comprehension and translation connected with them are always subordinated to the sense of the text. Using one of the central principles of translation theory, the conception of translation as an information offer of an information offer, we can also say that the translator infers the sense of the  $L_1$  (source language) text and constructs, based on it, a sensible information offer in  $L_2$ . To achieve this goal he needs the knowledge systems above in both languages, in other words, different crosslanguage knowledge systems.

**Key words:** contrastive analysis, text comprehension/production, text type feature, knowledge system, sense, information offer.

## **BILDICHE INFORMATIONEN IM FREMSPRACHENUNTERRICHT**

**Tuija Pakkala**

Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder)

### **1 EINLEITUNG**

Ein Beispiel aus dem praktischen Fremdsprachenunterricht soll der Einleitung zum Thema dienen. Vor einigen Jahren wurden an einer Universität zwei Anfängergruppen für Russisch eingerichtet. Die Lehrerin der ersten Gruppe benutzte die "traditionelle" Unterrichtsmethode<sup>1</sup>, die die meisten von uns aus finnischen Gymnasien kennen, wobei mit Text- und Übungsbüchern gearbeitet wird, die Textausschnitte mit Übungen zum Text- und Hörverständnis und zur Grammatik beinhalten sowie unterschiedlich mit hauptsächlich illustrativen oder aber auch den Inhalt des Textes beleuchtenden Bildern versehen sind.

Die Lehrerin der anderen Gruppe wollte aber eine Unterrichtsmethode benutzen, die eher auf bildlichen Informationen basiert. Lehrbücher hatten überhaupt keinen Text, bestanden ausschließlich aus Bildern, mit Hilfe derer die Studierenden lernen sollten, verbal über Bilder und über die in ihnen dargestellten Ereignisse und Handlungen zu sprechen und zu schreiben sowie grammatikalisch korrekte Strukturen auf russisch zu bilden und auszudrücken.

Ein Jahr lang wurde der Unterricht in beiden Gruppen durchgeführt. Im zweiten Jahr wurden die Gruppen aber aus bestimmten Gründen zusammengeführt, und die Studenten bekamen eine neue Lehrerin, die eine einigermaßen traditionelle Unterrichtsmethode zur

---

<sup>1</sup> Unter Unterrichtsmethode verstehe ich in diesem Zusammenhang Unterrichtstechniken und -strategien, die auf der konkreten Mikroebene - im Umgang mit Sprachlernenden - eingesetzt werden. Ein Teil dieser Techniken bildet auch die Auswahl von Lernmaterialien. Siehe auch Tönshoff (1992: 15).

Anwendung brachte. Während des Unterrichts war deutlich festzustellen, daß die Sprachlernenden mit der traditionellen Unterrichtsmethode im ersten Jahr erheblich weiter fortgeschritten waren als die Sprachlernenden, die Russisch hauptsächlich mit Hilfe von Bildern gelernt hatten. Dies war in allen Teilgebieten zu bemerken: beim Lesen, beim Schreiben, beim Hören und insbesondere in der Grammatik.

Welche Schlußfolgerungen sollten wir jetzt daraus ziehen? Daß Bilder sich als Lehr- und Lernmittel nicht für den Fremdsprachenunterricht eignen? Daß man nicht alleine mit Hilfe von Bildern Fremdsprachen lernen kann? Die erste Behauptung stimmt wohl kaum, die zweite vielleicht schon eher. Wie auch Hertkorn (1986: 90) festgestellt hat, ist in den achtziger Jahren durch die Weiterentwicklung der Photographie (Mischung von Text und Bild) und Graphik (Layout) der Anteil bildlicher Informationen (Übersichten, Illustrationen, Schemata) als didaktische Hilfen in Lehrwerken erheblich gestiegen. Meiner Meinung nach sollten wir uns deshalb eher die Frage stellen, wie man Bilder und sonstige bildliche Informationen<sup>2</sup> vernünftig im Unterricht einsetzen kann, so daß sie den Lernprozeß ergänzen und befördern oder sogar vereinfachen oder beschleunigen.

In diesem Beitrag werden die Möglichkeiten verschiedener Arten von bildlicher Information im und für den Fremdsprachenunterricht dargestellt und theoretisch diskutiert, welche Vorteile bildliche Informationen vor allem aus psychologischer Sicht im Verhältnis zur sprachlichen, verbalen Information haben, was sie dem Unterricht für Vorteile anbieten und in welcher Phase des Spracherlernens sie wie eingesetzt werden sollten, um den Lernprozeß zu verbessern. Kurz soll auch diskutiert werden, welche interkulturellen Unterschiede beim Bildverstehen auftauchen können.

## 2 BILDICHE INFORMATION IN UNTERRICHTSMATERIALIEN

Bei Unterrichtsmaterialien ist die Rede sowohl von Lehr- als auch von Lernmitteln, d.h. sowohl von Materialien, die für die Lehrenden bestimmt sind als auch von Materialien, die den Studierenden beim Lernen der fremden Sprache zur Verfügung stehen. Einige Materialien, wie z.B. das traditionelle Lehrbuch, sind gleichzeitig Lehr- und Lernmaterialien. Hier wird das Augenmerk insbesondere auf Materialien gelegt, die den Studierenden zur Verfügung stehen oder ihnen verteilt werden.

---

<sup>2</sup> Unter Bildern und sonstigen bildlichen Informationen werden in diesem Beitrag Fotos, Zeichnungen, Tabellen, Graphiken, bildhafte Zeichen (Piktogramme), aber auch typographische Mittel wie Pfeile, Kästen und Farben verstanden.



Im vorliegenden Aufsatz wird bewußt der Begriff *bildliche* Information benutzt im Unterschied zur *visuellen* Information. Unter visuelle Information fallen auch sprachliche Elemente, d.h. die Schrift, die jedoch hier von bildlichen Elementen abgegrenzt werden soll.

Wenn man über bildliche Information im Fremdsprachenunterricht spricht, denkt man meistens an Fotos und Zeichnungen, mit denen vor allem Lehrbücher illustriert werden. Allerdings vergißt man dabei sonstige bildhafte Elemente und typographische Mittel, die eher non-verbal als verbal funktionieren. Bei der Typographie denke man nur an Kreise, Rechtecke oder Kästen zur Aufmerksamkeitserregung des Lernenden oder an Hervorhebungen durch Fettdruck, andere Schriftart oder unterschiedliche Farben (Abb. 1). Farben sind ein wichtiger Bestandteil des Bildes<sup>3</sup> und können außerdem als farbiger Textteil z.B. eine Isolierungsfunktion erfüllen (Korzeniewski 1987: 113). Durch Pfeile werden häufig Zusammenhänge von Sachverhalten oder Bewegungen ausgedrückt (Abb. 2). Zur Rolle der Typographie in Lehrwerken siehe genauer Jung (1992: 130 - 135), Hoche (1992: 145 - 154) oder Korzeniewski (1987: 115).

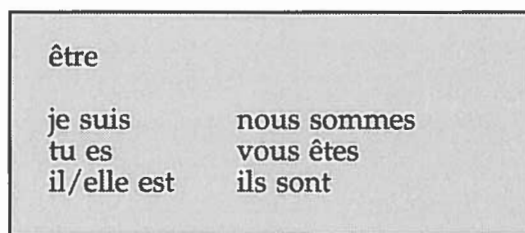


ABB. 1. Kästen, Farbe und Fettdruck als typographische Hervorhebungstechniken.

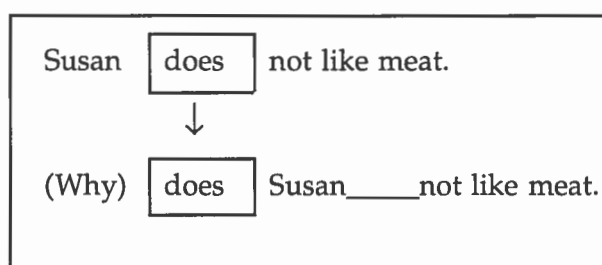


ABB. 2. Pfeile und Kästen als Anzeiger für Zusammenhänge von Ausdrücken.

Bildliche Informationen werden in verschiedenen Lehrwerken benutzt. Es gibt die traditionellen Lehrwerke wie Lehrbuch, Tafel oder Folien. Zusätzlich gibt es Dias, Wandtafeln, und die Möglichkeiten der neueren Technologien wie Video, Fernsehen und Computer mit Hypermedia und

<sup>3</sup> Zur Struktur des Bildes siehe Braun (1987: 10 - 16) und Tuominen (1990: 16).

CD-ROM. Leider werden z.B. die Leistungen des Fernsehens, genauer gesagt die neuen Möglichkeiten des Fernsehens durch Satellitenfernsehen, heute noch nicht ausreichend genutzt. Zwar geht es bei der Schaffung des Satellitenempfängers um eine größere einmalige Investition, aber das Gerät ermöglicht den Empfang von Programmen in den meisten europäischen Sprachen.

In diesem Zusammenhang soll jedoch auch darauf hingewiesen werden, daß authentische Materialien sich häufig nur bedingt für den Fremdsprachenunterricht eignen. Fernsehsendungen sind für muttersprachliches Publikum produziert worden, und überfordern häufig die Studierenden nicht nur sprachlich, sondern auch wegen zu schwerer oder zu viel Information sowie wegen fehlenden Hintergrundinformationen über das fremde Land (Fuß 1992: 161). Darüber hinaus ist bei authentischen Materialien keine auf Fremdsprachenerwerb zielende Lehrhandlung materialisiert, weshalb vom Lehrenden ein erhöhter Einsatz bei der Integration dieses Materialien in den Unterricht gefordert wird (Löschmann 1992: 114).

Grundsätzlich gibt es in Printmedien, wie Büchern, Tafeln und Folien, drei Möglichkeiten, Bilder einzusetzen. Man kann ganz ohne Bilder, nur mit Bildern oder sowohl mit bildlichen als auch mit sprachlichen Informationen arbeiten. Darüber hinaus kann man diese beiden Elemente noch mit verschiedenen Medien kombinieren, so daß der Lernende Informationen sowohl visuell (Sprache und Bild) als auch akustisch (Sprache) erhält, wie z.B. bei Video oder Computer. In verschiedenen Medien können Bild und Sprache einander ergänzen, erweitern und präzisieren. Korzeniewski (1987) hat in seinem Aufsatz versucht, eine Typologie der Bild-Sprache-Kohärenz in verschiedenen Lehrbuch- und Unterrichtsphasen zu erstellen. Die Typologie ist eine gute Orientierung für den Einsatz von bildlicher und sprachlicher Information im Fremdsprachenunterricht, weist aber leider auch einige Überschneidungen in der Typologisierung auf.

### **3 LEISTUNGEN UND AUSWAHLKRITERIEN BILDLICHER MATERIALIEN**

Bilder und bildhafte Veranschaulichungen haben gegenüber den sprachlichen Elementen einige Vorteile. Bilder eignen sich insbesondere für die Semantisierung des Vokabulars oder für die Darstellung von Sachverhalten, die sprachlich nur schwer zu erklären sind (s. auch Korzeniewski 1987: 113). Bilder können in einigen Fällen Informationen kompakter und ökonomischer vermitteln als die Sprache. Vor allem bildhafte Elemente wie Schemata, Skizzen, Tabellen, Animation, bildliche Tricks, Piktogramme usw. ermöglichen es, das Wesentliche hervorzuheben.

Fotos wiederum geben die Realität der fremden Kultur in ganz anderer Art und Weise als sprachliche Elemente wieder (Löschmann 1992: 117). Bilder, vor allem wenn man über authentisches Material, wie Talk-Shows im Fernsehen, verfügt, sind auch glaubwürdiger als sprachliche Informationen. Auf dem Hintergrund der eigenen Sprachkultur fällt es z.B. den Finnen manchmal schwer zu glauben, wie aggressiv und konfliktorientiert das Sprachverhalten in deutschen Fernsehdiskussionen sein kann. Man glaubt eher das, was man im realen Bild sieht, als das, was man nur liest oder vom Lehrer hört.

Mittels Video haben die Sprachlerner durch Bilder die Möglichkeit, Fertigkeiten zu lernen, die ähnlich sind wie das Wissen, das während eines Auslandsaufenthalts erworben wird. Es geht um "Lesen" und Textverstehen von Symbolen und ikonischen Darstellungen, wie Einrichtungen in Restaurants, Grußzeremonien gegenüber fremden Leuten oder Zeichen für *Bäckerei*, *Apteekki* oder *Tabacchi* (Raasch 1992: 194).

Bilder werden oft als Stütze für freies Sprechen oder als Sprech-anlaß angewandt. Im Anfängerunterricht versucht man, über einzelne Bilder oder Bildserien zu berichten. Man kann versuchen, Gegenstände, Handlungen oder Atmosphären in Worte zu fassen oder die Anwendung richtiger Präpositionen, Tempora oder sonstiger grammatikalischer Formen (lokale, zeitliche, personale Perspektiven) zu üben. Bei Fortgeschrittenen können die Sprachlerner aufgefordert werden, komplexere Sachverhalte durch Bilder zu erklären, längere Geschichten mit Hilfe von Bildern zu erzählen oder unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten zu diskutieren. Der Vorteil von Bildern im Vergleich zu sprachlichen Aussagen ist es, daß man den Inhalt von Bildern ohne Rückgriff auf die Muttersprache erarbeiten kann (s. auch Fuß 1992: 159 - 160). Allerdings hat das zur Voraussetzung, daß die Bilder eindeutig und die Bildmotive den Lernenden bekannt sind.

Warum sollte man denn überhaupt Bilder und bildliche Informationen im Fremdsprachenunterricht einsetzen? Ist es nicht klar, daß es dem Sprachlerner viel leichter fällt, grammatikalische Strukturen einer Sprache mit Hilfe von Wörtern als mittels Bildern zu erklären? In der Grammatik ist es in den meisten Fällen sicher so, aber Fremdsprachenerwerb ist nicht gleich Grammatik, weshalb der Aufgabenbereich vielseitiger ist.

Für die Anwendung bildlicher Informationen im Unterricht müssen einige wichtige Grundvoraussetzungen berücksichtigt werden. Man muß erstens im Auge behalten, in welcher Unterrichtsphase die Lernenden sich befinden, ob es um Anfänger oder um fortgeschrittene Sprachlerner geht. Zweitens muß man die jeweiligen Ausgangs- und Zielsprachen berücksichtigen. Wenn man einem Finnischsprachigen Italienisch beibringen will, muß man anders vorgehen, als wenn ein Spanier Italienisch lernen will, da die Ausgangs- und Zielsprachen in

ganz unterschiedlichem Maße miteinander verwandt sind. Darüber hinaus muß man den ausgangskulturellen und gesellschaftlichen Hintergrund des Lernenden berücksichtigen, um beurteilen zu können, inwiefern z.B. Bildinhalte verbalisiert und erläutert werden müssen. Letztendlich muß man immer genau darüber nachdenken, was das Ziel des Unterrichts ist, was der Sprachlerner nach der jeweiligen Unterrichtsphase beherrschen soll und zu welchem Zweck die bildlichen Informationen benutzt werden sollten.

#### **4      AKTIVIERUNG UND MOTIVIERUNG DER FREMDSPRACHENLERNER DURCH BILDICHE INFORMATION**

Die Anwendung bildlicher Informationen im Fremdsprachenunterricht ist in der Fremdsprachendidaktik noch nicht ausreichend untersucht worden. In der einschlägigen Literatur findet man meistens nur vereinzelte Hinweise zu dieser Thematik. Um die Leistungen und Möglichkeiten bildlicher Informationen im Fremdsprachenunterricht zu erläutern, finde ich es sinnvoll, da einzugreifen und Erkenntnisse auf den Fremdsprachenunterricht zu übertragen, wo diese Problematik weitgehend untersucht worden ist. Diese Möglichkeiten bietet die Werbepsychologie an. Aktivierungs- und motivationstheoretische Erkenntnisse können z.B. neben der kommerziellen Kommunikation auch benutzt werden, um den Erfolg nicht-kommerzieller Kommunikation zu verbessern.

Bei der Motivierung der Studierenden oder bei der Auswahl der Lernmittel im Fremdsprachenunterricht spielen immer auch psychologische Faktoren eine nicht zu unterschätzende Rolle. Sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch in der Werbung geht es um Wahrnehmung, Verarbeitung und Behalten von Informationen (Lernen und Gedächtnis). Daher lassen sich viele Ergebnisse aus der Werbebranche auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragen.

"Alle beim Lernen, Behalten und beim Abruf von Informationen aus dem Gedächtnis erbrachten gedanklichen Leistungen hängen vom Lernmaterial, von den situativen Lernbedingungen (Lerntechnik, Umfeld usw.) und von persönlichen Voraussetzungen ab" (Kroeber-Riel 1990: 345).

Zu den persönlichen Voraussetzungen zählt man vor allem die aktivierenden Prozesse, wie Emotion, Motivation und Einstellung der Fremdsprachenlernenden bei der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung, wozu im folgenden einige Anmerkungen gemacht werden.

Emotion, Motivation und Einstellung können als Konstrukte verstanden werden, "die dazu dienen, das Zustandekommen mensch-

licher Handlungen zu erklären" (Kroeber-Riel 1990: 49). Im Fremdsprachenunterricht ist es psychologisch wichtig, daß bei den Lernenden angenehme Emotionen gegenüber der Zielsprache generell und gegenüber der dargestellten Information im besonderen erzeugt werden. Emotionen sind mit der Motivation, d.h. mit der Zielorientierung (hauptsächlich ein kognitiver Prozeß) des Verhaltens verbunden. Die Einstellung der Lernenden läßt sich wiederum als Haltung oder Prädisposition gegenüber einem Objekt<sup>4</sup> auffassen, wobei nicht nur emotionale Faktoren eine Rolle spielen, sondern auch kognitive Objektbeurteilung damit verknüpft ist (Kroeber-Riel 1990: 50). Man denke nur in diesem Zusammenhang an den Schwedischunterricht in finnischsprachigen Schulen in Finnland und an die Probleme, die die Lehrenden bezüglich der Emotionen, Motivation und Einstellungen der Lernenden zu bewältigen haben. Zur Motivation und Motivierung von Fremdsprachenlernenden siehe weiter auch Apelt (1992).

Die Phase des Lernprozesses, in der auch Bilder einen wichtigen Beitrag leisten können, ist die Aktivierung der Lernenden durch *emotionale, kognitive* und *physische* Reize. Emotional wirken vor allem natürliche *Schlüsselreize*<sup>5</sup> oder künstlich nachgebildete *Attrappen*, wie Zeichnungen, Fotos oder Modelle.

Kognitive Reizwirkungen entstehen durch gedankliche Konflikte, Widersprüche und Überraschungen (Kroeber-Riel 1990: 70). Dabei wird der Lernende z.B. im Unterricht vor unerwartete Aufgaben gestellt oder durch widersprüchliche Text-Bild-Verhältnisse im Lernmaterial zur anspruchsvolleren Informationsverarbeitung stimuliert. Als Beispiel läßt sich ein Film nennen, in dem bildlich Szenen von einem sonnigen Strandurlaub gezeigt werden, sprachlich aber von der Verschmutzung von Wasser und Luft die Rede ist (Erdmenger 1992: 181). Eine andere Variante von kognitiven Reizen bietet das Zurückhalten von Informationen z.B. in der Anwendung von Folien. Die schrittweise Freigabe von Informationen "verhindert Informationsüberlastung, weckt Erwartung oder gar Neugier und intensiviert den Lernprozeß; Ergebnisse werden nicht vorweggenommen und die Lernenden zur Mitarbeit motiviert" (Hoche 1992: 148).

Zur Aktivierung durch physikalische Reize dienen vor allem die Farbe und die Größe der benutzten Unterrichtsmittel. In werbepsychologischen Untersuchungen hat man festgestellt, daß z.B. die Größe der

---

<sup>4</sup> Unter einem Objekt wird hier das Objekt der Einstellung verstanden, d.h. nicht nur materielle Gegenstände, sondern auch Menschen, Sachverhalte und Situationen.

<sup>5</sup> Als Schlüsselreize in der Werbung gelten vor allem das Kindchenschema und Abbildungen von Augen und Mimik, die durch Auslösen von biologisch vorprogrammierten Reaktionen zur Aufmerksamkeitserregung dienen (Kroeber-Riel 1990: 69). Für den Fremdsprachenunterricht finden sie allerdings weniger Bedeutung.

Werbeanzeige oder der Überschrift in der Werbeanzeige den stärksten Einfluß auf die Informationsaufnahme ausübt, während die Farbe der Anzeige das Betrachtungsverhalten des Empfängers nur in geringem Maße beeinflußt (Kroeber-Riel 1990: 71 - 72). Aufgrund dieser Erkenntnisse könnte man z.B. der Gestaltung von Unterrichtsfolien durchaus mehr Aufmerksamkeit schenken, als das häufig der Fall ist. Viel zu oft versuchen die Studierenden vergebens zu kleine Schrift oder zu kleine, undeutliche Abbildungen an der Wand zu sehen und mitzuschreiben.

Allerdings war hier bisher die Rede von Aktivierung und Aufmerksamkeitserregung, was nicht mit Verstehen und Behalten von Information gleichgestellt werden darf. Von der Hypothese in der Werbung, die besagt, daß durch mehr aktivierende Wirkung mit einer effektiveren Verarbeitung der Werbebotschaft, nicht aber unbedingt mit einem besseren Werbeerfolg zu rechnen ist, kann man auch im Fremdsprachenunterricht ausgehen (Kroeber-Riel 1990: 79). Mit Lehrbüchern, die mit schönen und teuren Farbfotos bebildert sind, erreicht man vielleicht die Aufmerksamkeit der Lernenden, aber nicht unbedingt einen besseren Lernerfolg.

Wenn man bildliche Reize zur Aktivierung von Lernenden verwenden will, muß man darauf achten, daß sie auch bei der Zielgruppe akzeptiert und als angenehm empfunden werden. Vor Irritationen durch z.B. zu grelle Farben (physische Reize), durch blöde Witze (kognitive Reize durch gedankliche Überraschung) oder durch Beispiele, die gegen religiöse, politische oder moralische Normen des Empfängers verstoßen (emotionale Reize), ist zu warnen (Kroeber-Riel 1990: 72). Da Information im Gedächtnis in Form von sogenannten *Wissensstrukturen* (auch *Schemata* oder *semantische Netzwerke* genannt) repräsentiert wird, muß man außerdem darauf abzielen, den Zugriff auf behaltene Information im Gedächtnis zu erleichtern. Das Wiederauffinden von Information wird z.B. mit Hilfe von Hinweisen auf die Erwerbssituation der Information unterstützt, wobei einprägsame bildliche Elemente im Lernmaterial behilflich sein können (Kroeber-Riel 1990: 346, 365).

Außerdem ist es wichtig, daß bei der Aktivierung der Lernenden die verschiedenen Techniken *medienspezifisch* ausgeschöpft werden. Ein Beispiel für unzureichende medienspezifische Aktivierung sind viele Lehrbücher oder Folien, die vorwiegend oder lediglich aus verbalem Text bestehen und die Bedeutung und Anwendung bildlicher Informationen unterschätzen und vernachlässigen (Kroeber-Riel 1990: 97). Edelhoff (1986: 18) spricht auch von *mediengerechter Textsortenpräsentation*, womit er meint, daß man z.B. eine Fernsehsendung nicht primär als geschriebenen Text liest, sondern im Fernsehen liest (z.B. Untertitel, Videotext), hört und sieht.

Untersuchungsergebnisse aus der Werbepsychologie bestätigen, daß Bilder in der Werbung die größte Bedeutung für die Schaffung eines vorteilhaften Erlebnisses haben. Diese Erkenntnisse können ebenso im

Fremdsprachenunterricht angewandt werden. Bilder schaffen sowohl kognitive als auch emotionale Wahrnehmungswirkungen, indem durch sie z.B. Gegenstände besser und genauer dargeboten und beurteilt werden können als ohne bildliche Information<sup>6</sup> oder indem emotionale Bilder sich besser als emotionale Sprache dazu eignen, dauerhafte emotionale Einstellungen zu erzeugen (Kroeber-Riel 1990: 115). Das letztere geht darauf zurück, daß Bilder fähig sind, natürliche Objekte, wie Menschen, Speisen, Bäume, Pflanzen usw. direkter als die Sprache wiederzugeben und automatischer als die Sprache emotionale Erlebnisse auszulösen. Sprachliche Reize dagegen sind bewußter und werden in der Regel mit mehr kognitiver Kontrolle aufgenommen und verarbeitet (Kroeber-Riel 1990: 115). Ähnlich wie Bilder funktionieren auch andere nicht-sprachliche Reize, wie z.B. Musik.

Die oben beschriebenen Erlebniswirkungen können noch vertieft werden, wenn Informationen *multisensual*<sup>7</sup> bzw. *multimedial* vermittelt werden. Das Vermitteln und Behalten von landeskundlichen Informationen wird verstärkt, wenn z.B. mit Video gearbeitet wird, wobei Sprachlerner beispielsweise ein Interview mit einem Bauern aus Bayern sehen und hören können. Der Bauer steht in der typischen bayrischen Landschaft mit typischer bayrischer Kleidung und spricht den typischen bayrischen Dialekt. Ebenfalls soll nochmals auf die Möglichkeiten und Leistungen der neuen Computertechnologie mit Multi- und Hypermedia hingewiesen werden.

Die Motivation im schulischen Fremdsprachenunterricht ist auch von Apelt (1992) untersucht worden. Er ist ebenfalls der Meinung, daß man die Lernenden durch angemessene Unterrichtsmittel besser motivieren kann als allein durch verbale Lehrertätigkeit. Eine Tabelle von Apelt (1992: 91) zeigt die Beliebtheit verschiedener Unterrichtsmittel bei den Schülern (Tab. 1) und bestätigt somit die positive Einstellung gegenüber den bildlichen Elementen. In dieser Tabelle stehen die audiovisuellen Unterrichtsmittel an erster Stelle und danach kommen die rein bildlichen Mittel.

---

<sup>6</sup> Hier soll nur an Bildwörterbücher gedacht werden, die auch in späteren Phasen des Sprachlernens oder sogar im Berufsleben (Übersetzer, Dolmetscher) großartige Hilfe leisten können.

<sup>7</sup> Dieser Begriff kommt aus der Werbepsychologie. Siehe Kroeber-Riel (1990: 119).



TABELLE 1. Beliebtheit von Unterrichtsmitteln bei Schülern. Apelt (1992: 91).

Unterrichtsmittel	Prozent der Schüler
Fernsehen	93 %
Dias	81 %
Lehrbuchbilder	61 %
Landkarten	56 %
Kombination: Dias + Tonband	42 %
Folien	40 %
Vom Lehrer hergestellte Bilder	17 %

Die Aktivierung der Lernenden nimmt Einfluß auf die gesamte Informationsverarbeitung im Unterricht. Verhaltenswissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, daß eine erhöhte Aktivierung eines Menschen zur Steigerung der Leistung oder Leistungsfähigkeit des Menschen beiträgt. Allerdings ist zu bemerken, daß die Leistung von einer bestimmten Aktivierungsstärke an wieder abfällt (Kroeber-Riel 1990: 74).

Ein noch wichtigeres Gebiet beim Fremdsprachenlernen bilden die kognitiven Vorgänge oder die gedanklichen, rationalen Prozesse im Gehirn des Menschen. Zu diesen werden die Informationsaufnahme oder Wahrnehmung (einschließlich Beurteilen) sowie Lernen und Gedächtnis gezählt. Darauf wird genauer im folgenden Kapitel eingegangen.

## 5 WAHRNEHMUNG, VERARBEITUNG UND BEHALTEN VON BILDLICHER INFORMATION

Nach Kroeber-Riel (1990: 353 - 354) besteht heutzutage kein Zweifel daran, daß bildliche Vorstellungen einen starken Einfluß auf unser Denken, Fühlen und Handeln ausüben. Von dieser Hypothese ausgehend werde ich im folgenden einige Anmerkungen zur Bedeutung von Bildern im Lernprozeß machen. Die von uns aufgenommenen sowohl sprachlichen als auch nicht-sprachlichen Reize werden meistens in Form von sogenannten *inneren Bildern* bzw. *Vorstellungsbildern* kodiert. So wird z.B. ein neues Wort im Fremdsprachenunterricht (z.B. 'Auto') in nicht-sprachlicher Form als inneres Bild eines Autos im Gedächtnis kodiert.

Innere Bilder sind entweder *Wahrnehmungsbilder*, wobei ein Gegenstand oder eine Abbildung eines Gegenstandes in der realen Situation präsent ist, oder *Gedächtnisbilder*, die als Vorstellungen in Abwesenheit des Gegenstandes vorkommen. Gedächtnisbilder sind allerdings weniger genau, da bildliche Einzelheiten schnell vergessen werden, aber ihre Bedeutung eingepreßt gespeichert wird (Kroeber-Riel

1990: 354). Dies gilt allerdings generell bei der Informationsspeicherung. In erster Linie wird die Bedeutung eines Wortes oder eines Bildes gespeichert. Hinzu kommt der Bezug zu den eigenen Erfahrungen und zur allgemeinen kulturellen und gesellschaftlichen Sozialisation des Empfängers. Bildliche und sprachliche Aussagen, die keine oder nur geringe Bedeutung für den Lernenden haben, werden generell nur schlecht behalten (Kroeber-Riel 1990: 223).

Wie ist dann die Beziehung von bildlichen und sprachlichen Elementen im Lernprozeß? In diesem Zusammenhang möchte ich wieder werbepsychologische Untersuchungen aufgreifen, vor allem die Dual-Kode-Theorie (dual coding) von Paivio (1971). In Anlehnung an diese Theorie ist das Gedächtnis für bildliche Informationen wesentlich besser als das für sprachliche Informationen, und dies betrifft sowohl einfache als auch komplexere Reize (Kroeber-Riel 1990: 356 - 357). Weiterhin besteht eine Hierarchie, nach der zum einen reale Objekte besser erinnert werden als Bilder, zweitens Bilder besser erinnert werden als konkrete Wörter, und drittens konkrete Wörter besser erinnert werden als abstrakte Wörter.

Die oben beschriebene Hierarchie hat Paivio (1971) durch seine Dual-Kode-Theorie zu erklären versucht. Demnach kann der verbale Kode in einen bildlichen Kode "übersetzt" werden, wobei die Möglichkeiten für diese Übersetzung mit der Konkretheit verbaler und bildlicher Informationen zusammenhängen. D.h. abstrakte Wörter (z.B. 'Demokratie') werden nur verbal kodiert, während konkrete Wörter (z.B. 'Apfel') zusätzlich noch im Bildkode verfügbar sind (im Sinne von inneren Bildern). Das gleiche gilt für konkrete und abstrakte Bildmotive. Aus diesem Grunde werden konkrete Wörter und Bilder besser behalten. Bilder sind in diesem Sinne allerdings noch leistungsstärker als sprachliche Ausdrücke, denn sie lassen sich im Gehirn besser doppelt kodieren, weil die Übersetzung aus einem bildlichen Kode in einen verbalen Kode leichter fällt als umgekehrt (Kroeber-Riel 1990: 358).

Diese Erkenntnisse können auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden, indem man vor allem im Anfängerunterricht nicht ausschließlich mit sprachlichen Informationen arbeitet, sondern auch Bilder als Gedächtnisstütze bzw. Assoziationshilfe anbietet. Dies wird z.B. in *Immersion*-Programmen mit Kindern in Kindergärten zur Anwendung gebracht. Ebenso dienen Bilder als Hilfe beim Abholen des bereits gespeicherten Wissens aus dem Gedächtnis, worauf schon oben hingewiesen wurde.

Für die Informationsaufnahme ist es von Belang, daß nicht nur Bilder, sondern der ganze Text wahrnehmungswirksam strukturiert wird<sup>8</sup>. Auch wichtige sprachliche Informationen müssen prägnant dargestellt werden und sich von anderen Informationen abheben (Hoche 1992: 143 - 144). Beim Gestalten von Folien oder Lehrbüchern muß außerdem sorgfältig überlegt werden, wie man die schriftliche Information bildlich so darstellt, daß sie übersichtlicher wird, besser zu merken ist und auf die Kernaussage reduziert wird. Die Bedeutung des Layouts in Lehrwerken z.B. äußert sich in "mnemotechnisch angelegten Vokabelgruppen" (Korzeniewski 1987: 115). Menschen verfügen über bestimmte Gewohnheiten bei der Informationsaufnahme. Die Gewohnheiten des Blickverhaltens hängen zwar von der Vorlage ab (vgl. z.B. eine Werbeanzeige oder eine Buchseite), aber bei den meisten Textsorten ziehen die Bilder zuerst die Aufmerksamkeit auf sich, werden zuerst aufgenommen und auch besser im Gedächtnis behalten (Kroeber-Riel 1990: 247, 250).

## 6 IMPLIKATIONEN FÜR DEN FREMDSPRACHEN-UNTERRICHT

In Anlehnung an Löschmann (1992: 115) scheinen mir die folgenden Funktionen bildlicher Informationen im Unterricht von Bedeutung zu sein. Traditionell dienen Bilder und sonstige bildliche Informationen vor allem der Veranschaulichung von Sprachhandlungen und der Motivierung und Aktivierung der Lernenden. Allerdings kann der Anwendung bildlicher Informationen in den neueren Techniken, wie Hyper- und Multimedia, auch z.B. die Rationalisierungsfunktion hinzugerechnet werden. Die Lernenden können sich durch das "Klicken" eines bildlichen Zeichens im Bildschirm fast beliebig im Text hin und her bewegen.

Eine nicht unwichtige Rolle spielen bildliche Informationen bei der Schaffung einer fremdsprachigen Atmosphäre z.B. mit Hilfe von Video. Video wird in diesem Zusammenhang als multimediales Lernmittel verstanden, weil man dabei bildliche (sowohl bewegtes als auch stilles Bild) und sprachliche (sowohl akustische als auch visuelle in Form eines geschriebenen Texts) Informationen kombinieren kann. Der Lernende erlebt die Sprache in ihrem sozialen Kontext. Er nimmt die Umgebung, das Aussehen, die Bekleidung, das Alter, die Stimmung und Einstellungen, die Rollenverteilung und sonstiges Sozialverhalten, die die

---

<sup>8</sup> Wichtig sind z.B. Erkennbarkeit, Überschaubarkeit, Gewichtung und Einprägsamkeit. Siehe dazu den Artikel von Hoche (1986), in dem die Übertragbarkeit von Erkenntnissen aus der Werbegraphik in die Gestaltung von Arbeitsfolien im Fremdsprachenunterricht eingehend diskutiert wird.

sprachliche Interaktion beeinflussenden Gesten sowie zeitliche, räumliche und geographische Faktoren wahr (Edelhoff 1986: 18; Leupold 1992: 124).

In ähnlicher Weise dienen Bilder zur Entwicklung und Sensibilisierung interkultureller Kenntnisse. Hier soll allerdings vor Stereotypen gewarnt werden, weil gerade Bilder in Lehrbüchern oft stereotypisch verwendet werden und bei Studierenden leicht zu Verallgemeinerungen führen. Je abweichender der Kulturkreis und Erfahrungsbereich des Lernenden ist, desto wichtiger ist die verweisende und erklärende Funktion der sprachlichen Information (s. Korzeniewski 1987: 114). Bilder sind nicht universell, sondern können je nach Kultur sehr unterschiedlich interpretiert werden. Ein kleines Kind mit einer großen Schultüte in der Hand ist als Bildmotiv dem Betrachter aus einer anderen Kultur vielleicht klar, aber er muß bereits über sehr gute Kenntnisse der deutschen Zielkultur verfügen, damit er die eigentliche Bedeutung des Bildes versteht, daß das Kind seinen ersten Schultag hinter sich hat. "Gegenstände und Menschen, die auf Bildern zu sehen sind, haben innerhalb verschiedener Kulturen auch verschiedene Funktionen und stehen in verschiedenen Bedeutungszusammenhängen" (Lado 1967: 262).

Bilder können auch sehr unterschiedliche Assoziationen hervorrufen, wie auch eine kleinere Befragung von Pakkala (1994) gezeigt hat. Ein Bild einer finnischen Abiturientin mit der schwarz-weißen Abiturmütze wurde von deutschen Probanden mit den deutschen studentischen Verbindungen, mit Seeleuten oder mit der Polizei assoziiert. Auch wenn das Bildmotiv mit dem Studium verbunden wurde, war der Stellenwert des finnischen Abiturs nicht klar. Allerdings eignen sich gerade unbekannte Bildmotive für den Fremdsprachenunterricht. Durch sie können spezifische kulturelle Besonderheiten, Sitten und Bräuche der Zielkultur dem Sprachlerner realitätsnah erklärt werden.

Pfeiffer (1986: 39 - 40) hat sich in seinem Beitrag zur Fremdsprachen- und Mediendidaktik vor allem mit den Funktionen der audiovisuellen Medien beschäftigt. Diese Überlegungen, bei denen insbesondere die Bedeutung der Funktionen in verschiedenen Unterrichtsstufen diskutiert wurde, lassen sich ebenfalls auf ausschließlich bildliche (visuelle) Lernmittel übertragen. Einfaches Bildmaterial wird in erster Linie für die Bedeutungsvermittlung auf niedrigeren Unterrichtsstufen benutzt, während bei Fortgeschrittenen eher die inhaltsvermittelnde Funktion der Bilder besonders bei schwierigen Texten überwiegt. Für Übungen sind Bilder in allen Unterrichtsstufen relevant. Genauso ist es mit der Veranschaulichungsfunktion, wobei am Anfang des Sprachlernens die situative, später wiederum die kultur- und landeskundliche Funktion gewichtiger ist.

## 7 SCHLUSSWORT

Obwohl Bilder einerseits erhebliche Vorteile im Vergleich zu sprachlichen Aussagen aufweisen, muß man auch die Grenzen bildlicher Ausdrucksweisen erkennen. Bilder können vielleicht ökonomischer als Sprache z.B. Wortbedeutungen vermitteln, aber andererseits stößt man z.B. auf praktische Platzprobleme bei bildlichen Vokabelverzeichnissen. Trotz der Überlegenheit von Bildern ist meistens auch der Rückgriff auf verbale Formulierungen erforderlich.

Die bildlichen Informationen in Form von typographischen Elementen, wie Kästen und Pfeilen im Lehrbuch, eignen sich und werden insbesondere für die Vermittlung rein linguistischer Fertigkeiten, wie Grammatik, benutzt. Bilder als Fotos, Zeichnungen, Dias und Video oder Fernsehen verfügen über Möglichkeiten, das Wissen über Kommunikationsgewohnheiten in der Fremdsprache sowie über symbolische und landeskundliche Besonderheiten der Zielkultur zu verbessern und zu vertiefen.

Ich stimme weitgehend der Ansicht von Korzeniewski (1987: 112) zu, daß eine Kombination von Bild und Sprache die ideale Darstellungsform von Unterrichtsmaterial im Fremdsprachenunterricht ist. Dies bedeutet jedoch nicht, daß man immer alle sprachlichen Informationen bildlich visualisieren müßte oder umgekehrt. Vielmehr heißt das, daß man Bild und Sprache jeweils in ihren leistungsstarken Gebieten zur Anwendung bringt.

In diesem Beitrag wurde die Bedeutung und Anwendung von bildlichen Informationen im Fremdsprachenunterricht lediglich theoretisch thematisiert. Vielfach wurde festgestellt, daß Bilder in Lehrwerken zumindest quantitativ eine größere Rolle spielen als noch vor einigen Jahren. Erst eine empirische Analyse von Lehrwerken würde allerdings zeigen, wie die Rolle von Bildern und bildhaften Zeichen im tatsächlichen Fremdsprachenunterricht ist und wie sie befördert werden könnte. Zu vermuten ist, daß diese Problematik bei Lehrbuchautoren und Verlagen immer noch nicht genügend Berücksichtigung findet.

## LITERATUR

- Apelt, W. 1992. Motive – Motivation – Motivierung. In U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Braun, G. 1987. *Grundlagen der visuellen Kommunikation*. München: Bruckmann.
- Edelhoff, C. 1986. Die Funktion der Medien im Fremdsprachenunterricht. In R. Ehnert & H.-E. Piepho (Hrsg.). *Fremdsprachen lernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag*. München: Max Hueber.

- Erdmenger, M. 1992. Die Arbeit mit dem Videorekorder. In U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Fuß, A. 1992. Vom Dia zum Video – Entwicklungen im audiovisuellen Sprachunterricht. In U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Hertkorn, O. 1986. Individualmedien für Deutsch als Fremdsprache. Fragen in der Phase der Mikrocomputer. In R. Ehnert & H.-E. Piepho (Hrsg.) *Fremdsprachen lernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag*. München: Max Hueber.
- Hoche, K. 1992. Die Herstellung von Arbeitsfolien für den Overheadprojektor. In U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Jung, U. O. H. 1992. Vom Tafelbild zum Tafelanschrieb. In U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Korzeniewski, J. 1987. Bild-Text-Beziehungen im Fremdsprachen-Unterricht. *Info DaF* 2: 111 - 120.
- Kroeber-Riel, W. 1990. *Konsumentenverhalten*. 4. Aufl. München: Vahlen.
- Lado, R. 1967. *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Max Hueber.
- Leupold, E. 1992. Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht. In U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Löschmann, M. 1992. Lern- und Lehrmittel: Funktionen – Leistungen – Auswahlkriterien. In U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Paivio, A. 1971. *Imagery and Verbal Processes*. New York et al.: Holt, Rinehart & Winston.
- Pakkala, T. 1994. *Suomalaiset ja saksalaiset tuote- ja yritysesitteet – semioottisia ja lingvistisiä huomioita kielellisen ja kuvallisen informaation välisestä suhteesta*. Universität Vaasa. Unveröffentlichte Lizentiatenarbeit.
- Pfeiffer, W. 1986. Fremdsprachendidaktik und Mediendidaktik. In R. Ehnert & H.-E. Piepho (Hrsg.) *Fremdsprachen lernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag*. München: Max Hueber.
- Raasch, A. 1992. Arbeiten mit Video. In U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Tuominen, M.-K. 1990. Kuvalla on oma kielioppinsa. In A. Mäki-Tuuri & A. Vilhunen (Hrsg.) *Mediat ja merkitykset*. Helsinki: AOL.
- Tönshoff, W. 1992. *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion*. Hamburg: Kovač.

## **BILDICHE INFORMATIONEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Tuija Pakkala, Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder)

Im vorliegenden Beitrag werden die Möglichkeiten der Anwendung bildlicher Information im Fremdsprachenunterricht diskutiert unter dem Aspekt, wie man den Lernprozeß optimieren und befördern kann. Die heutige technische Entwicklung hat es ermöglicht, Bild und Sprache unterschiedlich in verschiedenen Medien zu kombinieren. Video und die vielfältigen Möglichkeiten des Computers mit Multi- und Hypermedia u.a. sollten nicht nur im Klassenzimmer angewandt werden, sondern auch das autonome, selbständige lernen weitgehend unterstützen und erleichtern. Es ist kaum möglich, den Studierenden Fremdsprachen nur mit Hilfe von Bildern beizubringen, aber die Rolle von Bildern bei der Aktivierung und Motivierung sowie ihre Leistungen in der konkreten Darstellung von Information und bei der Semantisierung von Lexik vor allem in Anfängerkursen sollte nicht unterschätzt werden. Psychologische Untersuchungen in anderen Bereichen, u.a. in der Werbung, haben gezeigt, daß die Bildwahrnehmung in manchen Situationen einfacher und das Behalten von bereits aufgenommen Bildinformationen besser ist als dies bei verbalen Informationen der Fall ist.

**Schlüsselwörter:** Bild, sprachliche Information, Fremdsprachenunterricht, Psychologie

## **PICTORIAL INFORMATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

The article deals with the possibilities of using pictorial information in foreign language teaching in order to optimize and promote the learning process. Current technical development has made it possible to combine pictorial and verbal information in different ways in different media. Video and the vast possibilities of computers with multi- and hypermedia, for example, should be applied not only in classroom situations, but also to individual, independent language learning. Students can hardly learn foreign languages only with the help of pictures, but their role as an emotional and motivational factor as well as their ability to present information (e.g. vocabulary) in a concrete and semantically clear fashion, especially in basic courses, should not be underestimated. Psychological research in other areas, especially in advertising psychology, has shown that in certain situations we can better perceive and remember pictorial, nonverbal information than verbal information.

**Key words:** picture, verbal information, foreign language teaching, psychology



## SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION IM FINNISCH- DEUTSCHEN HANDEL UND IHRE HERAUSFORDERUNGEN FÜR DEN BERUFSBEZOGENEN DEUTSCHUNTERRICHT

**Liisa Tiittula**

Wirtschaftsuniversität Helsinki

### 1 FACHSPRACHENUNTERRICHT IM WANDEL

Nach der kommunikativen Wende hat sich auch im fachsprachlichen Unterricht der Schwerpunkt in Richtung mündlicher Kommunikationssituationen verschoben. Während z.B. an den finnischen Wirtschaftsuniversitäten die Geschäftskorrespondenz noch in den 60er Jahren eine zentrale Stellung einnahm, steht das Üben von mündlichen Kommunikationssituationen, wie etwa von Verhandlungen und Präsentationen, jetzt neben schriftlichen Strukturübungen im Vordergrund. An den Wirtschaftsuniversitäten hat diese Verschiebung auch einen anderen Grund: Mit der Einstellung der Sekretärinnenausbildung verlor auch das Schreiben an Bedeutung, da man davon ausging, daß künftige Führungskräfte vor allem mündliche Aufgaben in der Fremdsprache zu bewältigen haben.

Die Aufwertung des mündlichen Sprachenunterrichts läßt sich vor dem Hintergrund der langen grammatikorientierten Tradition gut begründen. Die Vernachlässigung der mündlichen Fertigkeiten kommt z.B. immer wieder in den verschiedenen Bedarfsanalysen, die in den letzten Jahren in Handel und Industrie durchgeführt wurden, deutlich zum Ausdruck. So stuften einer Umfrage von Mehtänen (1987) zufolge Industriearbeitende ihre mündlichen Sprachkenntnisse als mangelhafter als ihre schriftlichen Kenntnisse ein, was allerdings nicht für das Deutsche galt. Huhtas Befragung (1994) bei den größten finnischen Export- und Importunternehmen ergab wiederum, daß die größten

fremdsprachlichen Probleme ihres Personals in folgenden Bereichen lagen: Beteiligung an Sprechsituationen und Auftreten im allgemeinen. Laut Einschätzung der Befragten, die für die betriebsinterne Schulung des Personals zuständig waren, müßte der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts auf solche Inhalte gelegt werden wie "Bewältigung von Sprechsituationen", "Interaktion", "Verhandlungen und Aussprache", "Lernen der Umgangssprache", "Kommunikation in fremden Kulturen", "aktives und flüssiges Sprechen".

Schenkt man diesen Umfrageergebnissen Glauben, dann erscheint eine Betonung der mündlichen Fertigkeiten durchaus erforderlich und gerechtfertigt zu sein. Die Kehrseite der Medaille ist aber diesmal die Vernachlässigung der schriftlichen Fertigkeiten, die bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Fremdsprachenlerner kaum beachtet worden ist.<sup>1</sup> Nicht selten stößt man sogar auf die Meinung, daß *Kommunikation* mit *mündlicher Kommunikation* gleichzusetzen sei. Nun scheint jedoch kommunikatives Schreiben allmählich in die Aufmerksamkeit des allgemein- sowie fachsprachlichen Unterrichts zu rücken. Dazu haben zum einen die Entwicklung der kulturkontrastiven und didaktischen Schreibforschung und zum anderen die neuen Technologien (PC, Fax, e-mail) beigetragen, die sowohl die Arbeitsteilung insgesamt als auch einzelne Arbeitsformen weiter verändert haben. Dadurch sieht sich auch der fachsprachliche Fremdsprachenunterricht erneut vor veränderte Anforderungen gestellt. Um diesen Herausforderungen an den Wirtschaftsuniversitäten gerecht zu werden, wurde von Müntzel und Tiittula (1995) eine Untersuchung zum Bedarf des Deutschen und insbesondere der schriftlichen Sprachfertigkeiten im Rahmen des finnisch-deutschen Handels durchgeführt. In diesem Beitrag werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Bedarfsanalyse vorgestellt<sup>2</sup> sowie ihre Konsequenzen für den fachsprachlichen Deutschunterricht diskutiert.

## **2 DEUTSCH IM FINNISCH-DEUTSCHEN HANDEL: EINE BEDARFSANALYSE**

### **2.1 Die Befragten**

Ziel der Untersuchung war es, zum einen die Bedeutung und den Gebrauch des Deutschen in der Geschäftskommunikation zu ermitteln, d.h. zu klären, in welchem Ausmaß und in welchen Situationen Deutsch

---

<sup>1</sup> Zur Verengung des Lernziels "kommunikative Kompetenz" auf mündliche Kompetenz in Didaktik und Unterrichtspraxis siehe u.a. Krumm (1993) und Tütken (1993).

<sup>2</sup> Zu einem ausführlichen Bericht des Projekts s. Müntzel und Tiittula (1995).

im Vergleich zu anderen Sprachen verwendet wird. Dabei interessierte uns vor allem die Frage, welche schriftlichen Mitteilungen wie häufig auf deutsch geschrieben werden. Zum anderen zielte die Befragung darauf ab, Schwierigkeiten bei der schriftlichen Geschäftskommunikation sowie diesbezügliche Erwartungen der Geschäftsleute an den berufsvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht zu ermitteln.

Zielgruppe der Befragung waren für den deutsch-finnischen Handel zuständige Finnen in Finnland und Deutschland: Der Fragebogen wurde an die Mitglieder der Deutsch-Finnischen Handelskammer in Finnland und an finnische Firmen in Deutschland verschickt. Der Rücklauf betrug 44 % (326 Antworten) aus Finnland und 34 % (111 Antworten) aus Deutschland; die Gesamtzahl der potentiellen Antworten aus Deutschland ist uns allerdings nicht erfaßbar, weil uns bei vielen Firmen die Information fehlt, ob dort überhaupt finnische Mitarbeiter beschäftigt sind.

Der größte Teil der Befragten gehörte zu den Führungskräften: Ihr Anteil betrug 86 % in Finnland und 90 % in Deutschland. Die meisten hatten entweder eine kaufmännische oder eine technische Ausbildung: Diplomökonomen (21 %) bildeten die größte Gruppe unter den Befragten in Finnland, in Deutschland waren es wiederum Diplomingenieure; danach kamen als zweitgrößte Gruppe in beiden Ländern Ingenieure. Die meisten Befragten hatten mehr als 3 Jahre Deutsch gelernt; etwa 50 % der Befragten in Finnland und 42 % der in Deutschland Tätigen sogar über 7 Jahre. Die meisten Befragten waren in Kleinunternehmen beschäftigt: 33 % der Befragten in Finnland, 44 % der Befragten in Deutschland vertraten kleinste Unternehmen mit weniger als 10 Mitarbeitern. In Großunternehmen mit mehr als 500 Beschäftigten waren nur 10 % der Befragten tätig.

## **2.2 Wahl der Sprache in der finnisch-deutschen Geschäftskommunikation**

In der finnisch-deutschen Geschäftskommunikation ist die Verkehrssprache meistens Deutsch: 77 % der in Finnland Tätigen verwendeten fast ausschließlich Deutsch in der mündlichen Kommunikation, während der entsprechende Anteil des Englischen lediglich 12 % betrug. In der schriftlichen Kommunikation wurde erwartungsgemäß etwas mehr Englisch verwendet, wenn auch der Unterschied recht gering war: 74 % gaben an, fast immer Deutsch zu verwenden, während nur für 13 % die Sprache fast immer Englisch war. Englisch ist oft die zweite Sprache, d.h. daß viele der Befragten neben Deutsch je nach Situation und Aufgabe auf Englisch zurückgreifen. Je förmlicher z.B. die Situation, desto öfter ist die Sprache (neben Deutsch) Englisch. Der Anteil der Befragten, die nie

Englisch verwendeten, war demgemäß relativ gering: in der mündlichen Kommunikation 22 %, in der schriftlichen 19 %. Die Zahlen für die in Deutschland Befragten sehen natürlich ganz anders aus: 94 % von ihnen gaben an, fast immer Deutsch zu verwenden.

Die Sprachenwahl hängt neben den Anforderungen der Kommunikationssituation natürlich auch von anderen Faktoren ab, wie z.B. von der Größe und der Branche des Unternehmens. Als wichtigster Faktor ist der Anteil des Handels mit Deutschland am Gesamtumsatz zu nennen: Je größer der Anteil, desto mehr setzt man auf die Deutschkenntnisse des Personals. Ob das Unternehmen Exporteur oder Importeur ist, spielte dagegen wider Erwartung kaum eine Rolle: Der Anteil derjenigen, die fast immer Deutsch verwenden, ist auf beiden Seiten ungefähr gleich; bei den Importunternehmen war allerdings der Anteil derjenigen, die fast immer Englisch verwenden, etwas größer (19 % in der mündlichen, 17 % in der schriftlichen Kommunikation) – die dritte Gruppe bestand aus denjenigen, die beide Sprachen benutzten.

Erstaunlich ist, daß die Dauer der Deutschstudien kaum mit der Verwendung des Deutschen, genauer gesagt mit dem Schreiben deutschsprachiger Texte korrelierte: Auch Befragte mit recht geringen Deutschkenntnissen (1 - 3 Jahren Deutschunterricht) faßten sogar anspruchsvolle Texte, wie etwa Broschüren, auf deutsch ab, was vielleicht eine Erklärung für das oft gerügte sprachliche Niveau der von finnischen Firmen veröffentlichten Texte sein kann. Im folgenden Absatz gehe ich genauer auf das Schreiben verschiedener Texte ein.

### **2.3 Schriftliche Kommunikation: Häufigkeit und Textsorten**

In der Befragung wurde gezielt nach der Häufigkeit des Schreibens von bestimmten berufsorientierten Textsorten gefragt. Im Fragebogen wurden folgende 9 Textsorten aufgelistet, von denen angenommen werden konnte, daß sie im Außenhandel und in den internationalen Geschäftsbeziehungen häufig vorkommen: 1. Geschäftsbriefe, 2. sonstige Briefe (Einladungen, Danksagungen u.a.), 3. Berichte verschiedener Art, 4. Protokolle und Memoranden, 5. Anweisungstexte, 6. Verträge, 7. Produkt- und Betriebsbroschüren, 8. Pressemitteilungen und 9. Artikel in Fachzeitschriften. Gegeben war zusätzlich noch die Option "sonstige, welche?", bei der jedoch keine Texte genannt wurden, die in dieser Liste nicht enthalten waren, was darauf hindeutet, daß hier die wichtigsten Textsorten der Geschäftskommunikation tatsächlich erfaßt wurden.

Bei jeder Textsorte sollten die Befragten die Häufigkeit des Schreibens nach den folgenden Optionen ankreuzen: wöchentlich, monatlich, jährlich, nie. Dabei stellte sich heraus, daß die Geschäftsbriefe bei weitem die wichtigste Textkategorie bilden: Sogar 62 % der Befragten

in Finnland gaben an, diese Briefe wöchentlich auf deutsch zu schreiben; darüber hinaus wurden sie von einem beachtlichen Teil (17 %) monatlich geschrieben. Das Ergebnis ist um so bemerkenswerter, wenn man bedenkt, daß der Großteil der Befragten Führungskräfte waren. Dieses Ergebnis zeugt deutlich von einer Änderung der Arbeitsteilung in der Berufspraxis: Briefe schreiben ist nicht mehr allein eine Aufgabe der Sekretärin – in vielen Firmen muß die Führungskraft heute sogar ohne Sekretärin auskommen.

Ordnet man die angeführten Textsorten nach der Häufigkeit des Schreibens ein, so ergeben sich folgende Reihenfolgen (in der Tabelle sind die Nennungen für die Häufigkeitswerte wöchentlich/monatlich summiert):

a) Befragte in Finnland (n 326)

<u>Textsorte</u>	<u>Schreiben wöchentlich/monatlich</u>
Geschäftsbriefe	79 %
Sonstige Briefe	46 %
Protokolle und Memoranden	37 %
Produkt- und Betriebsbroschüren	36 %
Berichte verschiedener Art	35 %
Anweisungstexte	23 %
Verträge	21 %
Artikel in Fachzeitschriften	16 %
Pressemitteilungen	11 %

b) Befragte in Deutschland (n 96)

<u>Textsorte</u>	<u>Schreiben wöchentlich/monatlich</u>
Geschäftsbriefe	95 %
Sonstige Briefe	77 %
Protokolle und Memoranden	76 %
Verträge	67 %
Berichte verschiedener Art	62 %
Produkt- und Betriebsbroschüren	61 %
Anweisungstexte	51 %
Artikel in Fachzeitschriften	40 %
Pressemitteilungen	38 %

Wie aus der Liste hervorgeht, ist der Bedarf in Deutschland etwas anders als in Finnland. So ist z.B. die Textsorte 'Vertrag' für die in Deutschland beschäftigten finnischen Geschäftsleute deutlich wichtiger als für die in Finnland beschäftigten.

Das Schreiben verschiedener Textsorten variiert etwas nach der Stellung und der Ausbildung der Befragten sowie nach den Unternehmen. In diesem Zusammenhang kann ich auf die Einzelheiten nicht näher eingehen, möchte jedoch einige interessante Punkte erwähnen. Sonstige Briefe, die als PR-Briefe kategorisiert werden können, wurden vor allem von den Führungskräften in Deutschland geschrieben, und zwar je höher

die Stellung ist, desto häufiger. Dies kann als ein Zeichen dafür interpretiert werden, daß persönliche Beziehungen insbesondere in Deutschland gepflegt werden – und zwar schriftlich.

Berichte sowie Protokolle und Memoranden gehören eindeutig zum Aufgabengebiet der Führungskräfte; Sekretärinnen gaben deutlich seltener an, diese Texte abzufassen. Bei Protokollen und Memoranden dürfte es sich somit in erster Linie um die weniger formgebundenen Memoranden handeln, wobei zu beachten ist, daß sich das finnische Wort *muistio* (im Fragebogen *pöytäkirjat ja muistiot*) schwer ins Deutsche übersetzen läßt und sich teils mit dem deutschen *Protokoll* überschneidet. Diese Übersetzungsschwierigkeit deutet darauf hin, daß es sich hier auch um unterschiedliche Textkonventionen handelt, was dann Probleme beim Abfassen dieser Texte bedeuten kann. Berichte und Protokolle werden vor allem in finnischen Tochtergesellschaften deutscher Unternehmen geschrieben; Berichte sind in diesen Firmen von der Bedeutung her sogar mit Geschäftsbriefen zu vergleichen. Die Wichtigkeit schriftlicher Berichte und Protokolle als Teil der deutschen Unternehmenskultur ist auch aus anderen Befragungen (s. Tiittula 1993) hervorgegangen, in denen der Befund als ein kulturspezifischer Unterschied in der finnisch-deutschen Geschäftskommunikation dargestellt wird.

Betriebs- und Produktbroschüren sowie Anweisungstexte werden in Finnland vor allem von Sekretärinnen, in Deutschland dagegen von den Führungskräften der Topebene geschrieben. In Finnland dürfte es sich somit um Übersetzungen handeln, in Deutschland wiederum um das Abfassen eines Entwurfs. Dies heißt jedoch nicht, daß die Führungskräfte in Finnland mit diesen Texten gar nichts zu tun hätten; immerhin muß etwa die Hälfte von ihnen auch diese Texte abfassen können.

Etwas erstaunlich war das Verhältnis der verschiedenen Presstexte untereinander: Sowohl die Befragten in Finnland als auch in Deutschland gaben an, Artikel für Fachzeitschriften häufiger als Pressemitteilungen zu schreiben. Der Unterschied zwischen diesen beiden Textsorten geht aus unserer Befragung nicht hervor und müßte noch genauer untersucht werden. Solche Texte werden insgesamt nicht sehr häufig geschrieben – nach Meinung von Fachleuten sogar viel zu selten. Das Ergebnis, daß die genannten Textsorten immerhin von mehr als 10 % der Befragten in Finnland und von ca. 40 % der Befragten in Deutschland wöchentlich bzw. monatlich geschrieben werden, hat uns jedoch überrascht, denn als Teil der Öffentlichkeitsarbeit stellen sie sehr hohe Anforderungen an den Verfasser, werden aber im Fremdsprachenunterricht wohl kaum behandelt.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß es sich beim Schreiben deutschsprachiger Texte nicht unbedingt um das Formulieren der Endfassung handelt. Die Befragung ergab jedoch, daß die Befragten in erstaunlich hohem Maße ihre Texte von Anfang bis Ende selbst schreiben: Dies war bei 65 % der Befragten in Finnland, bei 49 % der Befragten in

Deutschland der Fall. Es liegt auf der Hand, daß die Befragten in Deutschland soweit wie möglich nur einen Entwurf in deutsch abfassen, den jemand anders dann überarbeitet. In großen Unternehmen wird das Schreiben erwartungsgemäß häufig delegiert; der Anteil derer, die ihre Texte bis zur Endfassung formulieren, war jedoch auch hier relativ hoch und betrug z.B. bei den Beschäftigten in Großunternehmen immerhin 58 %.

## 2.4 Schwierigkeiten in der schriftlichen Kommunikation

Der Untersuchung von Mehtänen (1987) zufolge schätzen die Befragten ihre schriftlichen Deutschkenntnisse als besser als ihre mündlichen Fertigkeiten ein (im Englischen und Schwedischen war dies umgekehrt). Auch unsere Befragung ergab, daß die meisten sich mit ihren schriftlichen Fertigkeiten recht sicher fühlten: Nur knapp ein Viertel gab an, Schwierigkeiten beim Produzieren deutschsprachiger Texte zu haben. Von der Ausbildung her fühlten sich die Übersetzer und die Absolventen der höheren Wirtschaftsfachschulen am sichersten: Von den ersteren (die allerdings nur als eine ganz kleine Gruppe vertreten waren) waren alle der Meinung, keine Schwierigkeiten zu haben, von den letzteren ca. 80 %. Interessanterweise schienen die Absolventen der Fachschulen im allgemeinen weniger Probleme zu haben als die Absolventen der Hochschulen. Offen bleibt, ob dies eine Frage des Sprachunterrichts ist, was bedeuten würde, daß die Fachschulen ihre Absolventen für künftige Aufgaben besser ausbilden, oder aber eine Frage der Sensibilisierung, wobei es darum geht, daß jemand mit besseren Sprachkenntnissen sich der sprachlichen Probleme eher bewußt ist.

Die Befragten brachten deutlich zum Ausdruck, daß eines der größten Hindernisse in der fremdsprachigen Kommunikation die Angst vor Fehlern ist, was man als Kritik am traditionellen Sprachunterricht auffassen kann. Erst die Berufspraxis und Kontakte mit Muttersprachlern haben die Fremdsprachensprecher gelehrt, daß man trotz mangelhafter Sprachkenntnisse durchaus effektiv kommunizieren kann. Es ist möglich, daß sich diese Erfahrung auch auf die schriftliche Kommunikation auswirkt: Es wird nicht erkannt, daß die Ansprüche an die beiden Medien Ton und Schrift unterschiedlich sind. Deutlich wird dies an solchen Meinungsäußerungen wie "Hauptsache, daß die Sache stimmt", "im Handel mit Deutschland braucht man Leute, die fähig sind, dort finnische Produkte zu verkaufen, nicht unbedingt gute Deutschkönnner". In diesen Meinungen spiegelt sich eine Auffassung wider, die Sprache als ein weitgehend von Inhalten zu trennendes Phänomen begreift.

Es ist anzunehmen, daß Schreibfertigkeiten häufig mit dem Beherrschen von grammatischen Strukturen gleichgesetzt werden. Darauf



deutet das vorhin genannte Ergebnis der Befragung von Mehtänen (1987) hin: Wenn die Befragten ihre schriftlichen Fertigkeiten als gut bewertet haben, kann man vor dem Hintergrund des früheren grammatikorientierten Deutschunterrichts darauf schließen, daß sie damit meinen, die deutsche Grammatik relativ gut zu beherrschen. Die Grammatik ist sonst der Bereich, den man in der Fremdsprache (besonders wohl im Deutschen) als schwierig empfindet. Auch in unserer Befragung wurde die Grammatik als eine der Hauptschwierigkeiten genannt. Von den in Deutschland tätigen Befragten wurden allerdings genau so häufig Stilprobleme genannt.

Kulturbedingte Unterschiede bei den Textkonventionen wurden dagegen kaum als Schwierigkeit angesehen (oder genannt), obwohl sie bei den angeführten Textsorten zum Teil beträchtlich sind. Unterschiedlichkeiten lassen sich u.a. bezüglich Textform und -aufbau, den verwendeten Phrasen und textsortenspezifischen Ausdrücken, den Kohärenzmitteln sowie der Direktheit und Explizitheit finden. Die fehlende Nennung solcher Aspekte kann unterschiedliche Gründe haben: Erstens handelt es sich um fremde Begriffe – zum Teil sind die genannten Aspekte jedoch unter Stil zu subsumieren -, zweitens sind diese Phänomene vielen unbekannt, weil das Produzieren von Texten im Unterricht nicht explizit geübt wird.

Auch wenn die textuellen Aspekte nicht als Schwierigkeit erwähnt wurden, kamen sie teilweise an einer späteren Stelle vor, an der die Befragten ihre Wünsche an den Fremdsprachenunterricht äußern konnten. In bezug auf das Schreiben wurden folgende Meinungen genannt: (Wichtig ist) "fehlerfreies Schreiben, Schreibweise nach den deutschen Verhaltensmustern"; "richtige Anrede- und Umgangsformen, sich direkt, aber höflich ausdrücken zu können"; "man muß fähig sein, dem Hörer/Leser die wirkliche Bedeutung der Sache auf eine interessante Weise zu vermitteln"; "beim fremdsprachlichen Schreiben ist es wichtig, die in der jeweiligen Kultur üblichen Ausdrucksweisen (Idiomatik) zu kennen, damit man den anderen nicht unabsichtlich beleidigt". Schließlich sei noch ein in Finnland tätiger Verkaufsleiter zitiert, der den kulturkontrastiven Aspekt wie folgt betonte: "Alles in allem ist es wichtig, die Kultur der deutschen Geschäftskorrespondenz/-kommunikation zu kennen, die von unserer unförmlichen Kommunikation wesentlich abweicht."

## 2.5 Erwartungen an den Deutschunterricht

Da das Ziel der Befragung war, Informationen für den fachsprachlichen Deutschunterricht einzuholen, war ein Teil des Fragebogens den Wünschen und Erwartungen an diesen Unterricht gewidmet. Zunächst

sollten die Befragten die bereits angeführten Textsorten nach ihrer Wichtigkeit für den Unterricht einschätzen. Angegeben war die folgende Skala: 5 = sollte vorrangig im Unterricht behandelt werden, 4 = ein beträchtlicher Teil des Unterrichts sollte sich damit befassen, 3 = wenigstens ein kleiner Teil des Unterrichts sollte dafür verwendet werden, 2 = wenn zeitlich möglich, könnten diese Texte behandelt werden und 1 = es lohnt sich nicht, diese Texte im Unterricht zu behandeln.

Zur Einschätzung der Bedeutung können sehr unterschiedliche Faktoren beitragen: der aktuelle Bedarf, die Vorstellung von der allgemeinen Bedeutung für die Berufspraxis, die eigenen Schwierigkeiten mit den genannten Texten, die Vorstellung von allgemeinen Schwierigkeiten mit diesen Texten sowie auch die Vernachlässigung einer bestimmten Textsorte in den eigenen Studien. Insofern ist es auch kein Wunder, daß der im ersten Teil der Umfrage erfaßte Bedarf mit den geäußerten Erwartungen nicht unbedingt übereinstimmt. So hielten z.B. die Befragten in Finnland Verträge für sehr wichtig, obwohl sie diese nicht besonders häufig schreiben mußten. Sonstige Briefe dagegen nahmen in der Wunschliste keine wichtige Position ein, obwohl sie nach Routinegeschäftsbriefen zu den am meisten geschriebenen Texten gehörten. Erwartungsgemäß wurden Geschäftsbriefe als die wichtigste Textsorte eingeschätzt, unter denen insbesondere das Angebot hervorstach.

Interessant ist, daß sich die Antworten aus Finnland und Deutschland trotz des unterschiedlichen Bedarfs in bezug auf die Erwartungen kaum voneinander unterschieden. Im allgemeinen fanden die Befragten die Behandlung aller genannten Textsorten im Unterricht wichtig, d.h. daß die Option 1 kaum gewählt wurde. Als weniger wichtig wurden Berichte, Anweisungen, Pressemitteilungen und Artikel in Fachzeitschriften angesehen. Bei den Berichten ist dies im Hinblick auf den Bedarf überraschend: Eine Erklärung könnte darin liegen, daß es sich zum Teil um wiederkehrende, einfache Textmuster, eventuell nur um das Ausfüllen von Tabellen handelt. Etwas überraschend war auch, daß der Anteil derer, die das Behandeln von Anweisungstexten für unnötig hielten, bei den technisch Ausgebildeten besonders hoch lag. Von den Befragten mit einer kaufmännischen Ausbildung wurden die Pressemitteilungen dagegen als am unwichtigsten angesehen.

Bei jeder Textsorte wurde auch nach dem Bedarf an den rezeptiven Fähigkeiten gefragt. Als besonders wichtige Texte aus der Sicht des Textverstehens wurden von den Befragten Geschäftsbriefe, Verträge, Protokolle und Memoranden sowie Broschüren angegeben. Vergleicht man die Werte für Schreiben und Lesen miteinander, so stellt sich heraus, daß das Textverstehen bei einigen Texten als wichtiger eingeschätzt wurde als das Produzieren. Dies gilt vor allem für Broschüren und Artikel in Fachzeitschriften, zum Teil aber auch für Verträge, Berichte und Anweisungstexte.

Neben der Einschätzung der angeführten Textsorten wurden die Befragten in einer offenen Frage gebeten, ihre Wünsche und Erwartungen an den Deutschunterricht im Hochschulbereich zu beschreiben. Es liegt auf der Hand, daß die Variation aufgrund der unterschiedlichen Aufgaben, die die Befragten je nach ihrem Arbeitsprofil zu bewältigen haben, groß war. Im allgemeinen läßt sich aber die Tendenz beobachten, daß die in Finnland Beschäftigten der mündlichen Kommunikation den Vorrang geben, während die in Deutschland Beschäftigten beide Arten der Kommunikation für gleich wichtig halten.

Von einzelnen Bereichen, die die Befragten als wichtig für den Schreibunterricht betrachteten, sind vor allem Wortschatz, Grammatik, Stil sowie Höflichkeitsformen und Phraseologie zu nennen. Viele fanden den Fachwortschatz wichtig, während andere der Meinung waren, daß das Erlernen der Allgemeinlexik besonders wichtig sei, da man den Fachwortschatz im Lexikon nachschlagen könne. Im allgemeinen hielten die Befragten das Erlernen von fehlerfreier, korrekter, flüssiger und moderner Sprache für wichtig. Von besonderer Bedeutung sei auch die Fähigkeit, schnell und effektiv zu kommunizieren. Als Anforderung an die Schreibfertigkeit wurden auch Fähigkeiten wie "sachlich", "klar", "kurz" und "treffend" zu schreiben genannt. Die Vorstellungen der finnischen Geschäftsleute über effektive Kommunikation scheint die Produktion von kurzen und einfachen Sätzen zu sein, was dem heutigen Ideal der finnischen Geschäftskorrespondenz entspricht. Es stellt sich hier die Frage, wie deutsche Geschäftsleute diese Art von schriftlicher Kommunikation empfinden: "Effektiv" kann ja nur eine Mitteilung sein, die in dem intendierten Sinne auch rezipiert wird.

### **3 HERAUSFORDERUNGEN FÜR DEN FACHSPRACHENUNTERRICHT**

Die Bedarfsanalyse hat deutlich ergeben, daß in internationalen Geschäftskontakten schriftliche Kommunikationsfertigkeiten neben den mündlichen erforderlich sind. Dank der neuen Technologien werden die Arbeiten nicht mehr in Schreib- und Sprech Tätigkeiten eingeteilt. So müssen künftige Diplomingenieure oder -kaufleute genauso wie Sekretärinnen fähig sein, schriftliche Aufgaben zu bewältigen. Zu diesen Aufgaben zählen unterschiedliche Routinemitteilungen und Geschäftsbriefe bzw. Faxe, aber auch anspruchsvollere Texte, wie z.B. Verträge.

Ein weiteres Ergebnis der Bedarfsanalyse ist, daß die für den finnisch-deutschen Handel zuständigen Personen schon mit relativ geringen Deutschkenntnissen Texte in deutscher Sprache abzufassen haben. Für den Deutschunterricht bedeutet dies, daß Schreiben auf allen Stufen geübt werden muß – nicht nur bei den Fortgeschrittenen, so wie

das heute oft der Fall ist. Außerdem läßt sich schwer begründen, warum das Üben einer Teilfertigkeit der Fremdsprachenkenntnisse erst viel später ins Unterrichtsprogramm aufgenommen werden sollte, nachdem die Lernenden in anderen Bereichen schon ziemlich gute Kenntnisse erworben haben. Auf alle Fälle hat das Verschieben der Schreibübungen zur Folge, daß ein großer Teil der Lernenden nie mit fremdsprachigem Schreiben in Berührung kommt. Sehr gute allgemeine Sprachkenntnisse führen nicht automatisch dazu, daß man auch zusammenhängende Texte schreiben kann.

Hinter der Vernachlässigung des Schreibens verbirgt sich vielleicht der Gedanke, daß die muttersprachlichen Schreibfertigkeiten ohne weiteres auf die Fremdsprache übertragen werden können. Geübt zu werden brauchen demnach nur die für die Zielsprache typischen Strukturen und Wendungen. Übersehen wird dabei jedoch, daß das Schreiben von Texten eine komplexe Aufgabe ist, zu deren Lösung allgemeine Kenntnisse über Textstrukturen sowie textsortenspezifisches Wissen über Textkonventionen erforderlich sind. Dieses zum Teil sprachspezifische Wissen, das genauso wichtig für fremdsprachliches Textverstehen wie auch Schreiben ist, kann man den Lernenden nicht anhand von einzelnen, aus dem Kontext getrennten Sätzen vermitteln. Texte bestehen nicht aus isolierten Sätzen, sondern sind kohärente, durch verschiedene Kohäsionsmittel verbundene Gesamtheiten. Den Gebrauch verschiedener Kohäsionsmittel (u.a. pronominaler Ketten, Wiederholungen, Konnektoren, Thema-Rhema-Strukturen) lernt man nicht anhand von einzelnen Sätzen und Wendungen. Außerdem weisen diese Mittel sprachspezifische Unterschiede auf, so daß der Rückgriff auf muttersprachliches Wissen bei mangelhaften Kenntnissen in der Fremdsprache zu falschen bzw. untypischen Textstrukturen führen kann.

Bei der Bewältigung einer komplexen Schreibaufgabe scheinen sogar fortgeschrittene Studenten mit einzelnen Problemen (Wortfolge, Adjektivdeklinaton usw.) Schwierigkeiten zu haben, die sie – wenn separat danach gefragt – eigentlich gut beherrschen. Der Übergang von Einzelphänomenen in eine textuelle Gesamtheit ist also nicht einfach. Diese Schwierigkeit wird in der Bewertung einer Studentin deutlich, die sie am Ende eines Schreibkurses für Fortgeschrittene an der Wirtschaftsuniversität Helsinki schrieb: "Bis jetzt hat man gute Noten bekommen, wenn man Sätze aus dem Lehrbuch auswendig konnte, und nun müßte man plötzlich sogar die deutsche Denkweise kennen."

Schließlich sind die Lernenden für die unterschiedlichen Anforderungen an mündliche und schriftliche Kommunikation<sup>3</sup> zu sensibilisieren. Während in der mündlichen Kommunikation die Bereitschaft zu sprechen, ohne auf Fehler zu achten, besonders wichtig ist, muß eine

---

<sup>3</sup> Siehe genauer u.a. Tiittula (1992).

schriftliche Mitteilung möglichst fehlerfrei sein. In der mündlichen Kommunikation besteht die Möglichkeit, Mißverständnisse an Ort und Stelle zu beseitigen, in der schriftlichen Kommunikation hat der Verfasser des Textes dagegen kein unmittelbares Feedback. Fehler in der Mitteilung können zur Folge haben, daß der Empfänger die Botschaft nicht versteht bzw. ihr eine nicht-intendierte Nebenbedeutung zuschreibt. Wie gravierend die Fehler sind, hängt natürlich von der Textsorte und von den Beziehungen zwischen Empfänger und Sender ab. So unterliegen an die breite Öffentlichkeit gerichtete Mitteilungen besonders hohen Anforderungen: Fehlerhafte Produktbroschüren z.B. erwecken kaum Vertrauen zum Produkt selbst. Schriftliche und mündliche Kommunikation erfordern somit je eigene Übungsformen für die beiden Kommunikationssituationen (also nicht etwa: "Schreiben Sie den Dialog weiter").

Ein weiterer Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation liegt darin, daß Sprechen ein Prozeß ist, während geschriebene Texte fertige Produkte sind. Als solche sind sie jedoch Ergebnisse eines Prozesses, der sich mit drei fundamentalen Eigenschaften charakterisieren läßt: 1. Die Textproduktion ist eine sprachliche Tätigkeit, die sozialen Zwecken dient. 2. Sie ist eine intentionale sowie bewußte und schöpferische Tätigkeit, die die Auswahl geeigneter Mittel zur Zielrealisierung einschließt. 3. Sie ist stets eine interaktionale, partnerbezogene Tätigkeit, die relativ zu den Kommunikationspartnern erfolgt (Heinemann & Viehweger 1991: 89). Schreiben ist also eine Form des kommunikativen Handelns und müßte auf entsprechende Weise im Unterricht behandelt werden: als Prozeß und als Kommunikation. Die Prozeßhaftigkeit bedeutet, daß das Schreiben aus verschiedenen Stadien besteht; Hotho-Jackson (1993: 57) z.B. nennt Planen, Auswählen, Ausführen, Revidieren und Endformulieren. Schreiben als Kommunikation wiederum beinhaltet u.a. möglichst authentische Schreibaufgaben, bei denen sich der Schreiber auch in die Lage eines Lesers versetzen muß, der nicht die gleichen kulturellen Hintergrundinformationen teilt.

Fremdsprachiges Schreiben bedeutet Kommunikation über Kulturgrenzen, d.h. daß das Ausmaß des gemeinsamen Wissens zwischen dem Sender und Empfänger in der Regel geringer ist, als bei der Kommunikation zwischen Mitgliedern derselben Gruppe. Das heißt, daß vieles, was innerhalb einer Kultur zum geteilten Wissen gehört und somit als bekannt hingenommen wird, den Angehörigen einer anderen Kultur unbekannt sein kann. Wenn z.B. ein finnischer Bewerber in seiner Bewerbung um eine Stelle in Deutschland schreibt *Der Direktor von Finnpap hat sich bereit erklärt, weitere Auskünfte über mich zu geben*, ohne genauere Angaben über die Firma Finnpap zu machen, geht er stillschweigend davon aus, daß Finnpap allen bekannt ist.

Die eigene Kultur bildet den Ausgangspunkt dafür, was man als bekannt annimmt. Zu den Selbstverständlichkeiten und zum geteilten Wissen gehören auch unterschiedliche Kommunikationskonventionen und

-normen. So haben wir z.B. in einem Schreibkurs bemerkt, daß finnische Studenten beim Schreiben von Bewerbungen zu einer Bescheidenheit neigen, die bei einem deutschen Arbeitgeber als Unsicherheit bzw. als ungenügende Fertigkeiten interpretiert werden kann, vgl. *Ich glaube, daß ich einen ganz guten Überblick im Exportgeschäft habe.*

Das Unterrichten von Schreiben für interkulturelle Kommunikation setzt ein hohes Maß an Wissen über die Kulturspezifik voraus. Wenn man bedenkt, wie schnell sich die Kommunikationsformen im internationalen Handel ändern, lassen sich daraus auch Forschungsdesiderate wie die folgenden Fragen ableiten: Inwieweit entsprechen die Musterbriefe der Handbücher auch der heutigen Telefaxkommunikation? Wie sehen die heutigen deutschen Ideale der geschäftlichen Mitteilung im Vergleich zu den finnischen aus? Wie unterscheiden sich die finnischen und deutschen Textsorten im Bereich der Wirtschaftskommunikation voneinander? Welche Schwierigkeiten entstehen aus den Unterschieden? Wie werden Verstöße gegen die Normen empfunden? Der Wandel der Kommunikationsformen stellt also neue Anforderungen nicht nur an den Fachfremdsprachenunterricht, sondern auch an die Fachsprachenforschung. Die Herausforderungen für den Sprachunterricht betreffen aber nicht nur Inhalte, sondern auch die Didaktik. So hat u.a. Hotho-Jackson (1993: 52) eine eigene Didaktik für Schreibunterricht gefordert, um die Lerner in die Lage zu versetzen, sprachlich, kontextuell und intentional angemessene Texte zu verfassen (was jedoch nicht heißt, daß Schreiben isoliert von anderen Fertigkeiten geübt werden sollte). Tütken (1993: 98) ihrerseits hat festgestellt, daß es eine wissenschaftlich hinreichend gesicherte Didaktik des Schreibens in der Fremdsprache – speziell in der Fremdsprache Deutsch – bisher nicht gibt. Auf Sprachlehrer und -forscher, die sich mit schriftlicher Kommunikation befassen wollen, wartet hier also ein wichtiges und faszinierendes Gebiet.

## LITERATUR

- Heinemann, W. & D. Viehweger 1991. *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Hotho-Jackson, S. 1993. Vom guten zum besseren Schreiben: Ein Vorschlag für den Fortgeschrittenenunterricht. In G. Tütken & G. Neuf-Münkel, 51 - 61.
- Huhta, M. 1994. *Yritysten kielitaitovaranto ja sen kehittäminen*. Helsinki: Fintra.
- Krumm, H.-J. 1993. Kulturgeprägte Einflüsse auf das Schreiben. In G. Tütken & G. Neuf-Münkel, 23 - 33.
- Mehtänen, J. 1987. *Teollisuuden toimihenkilöiden kielitaidon tarvetutkimus*. Teollisuuden koulutusvaliokunta, monisteita 8. Helsinki.
- Müntzel, U. & L. Tiittula 1995. *Saksan kieli saksalais-suomalaisessa kaupassa. Saksankielisen viestinnän tarvetutkimus / Deutsch im finnisch-deutschen Handel. Eine Bedarfsanalyse*. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisu, Helsinki.
- Tiittula, L. 1992. *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Loimaa: Finn Lectura.
- Tiittula, L. 1993. *Kulttuurit kohtaavat. Suomalais-saksalaiset kulttuurierot talouselämän näkökulmasta*. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisu D-190, Helsinki.

- Tütken, G. 1993. Schreiben im DaF-Unterricht an der Hochschule (Inland). Didaktisch-methodische Überlegungen und Übungsformen. Ein Beispiel: Göttingen. In G. Tütken & G. Neuf-Münkel, 87 - 137.
- Tütken, G. & G. Neuf-Münkel (Hg.) 1993. *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs I. Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 37. Regensburg.



## **SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION IM FINNISCH-DEUTSCHEN HANDEL UND IHRE HERAUSFORDERUNGEN FÜR DEN BERUFSBEZOGENEN DEUTSCHUNTERRICHT**

Liisa Tiittula, Wirtschaftsuniversität Helsinki

Im vorliegenden Artikel werden die Ergebnisse einer Umfrage bei finnischen für den finnisch-deutschen Handel zuständigen Führungskräften vorgestellt. Ziel der Untersuchung war es, den Bedarf und Gebrauch des Deutschen in der insbesondere schriftlichen Geschäftskommunikation zu ermitteln. Die Ergebnisse deuten darauf hin, daß die neuen Technologien die Arbeitsteilung verändert haben. So werden z.B. Geschäftsbriefe heute nicht mehr ausschließlich von Sekretärinnen geschrieben, sondern auch von Führungskräften. Die Korrelation zwischen der Häufigkeit des Schreibens und der Dauer der Deutschstudien erwies sich als minimal. Deutsch war die dominierende Sprache in den meisten finnisch-deutschen Geschäftskontakten, sowohl in Export- als auch in Importunternehmen. Diese Ergebnisse lassen die Schlußfolgerung zu, daß den schriftlichen Kommunikationsfertigkeiten im Fachfremdsprachenunterricht größere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Es wird empfohlen, das Schreiben auf allen Stufen, nicht nur bei Fortgeschrittenen, zu üben.

**Schlüsselwörter:** Fachsprachenunterricht, Wirtschaftskommunikation, Bedarfsanalyse

## **WRITTEN COMMUNICATION IN FINNISH-GERMAN BUSINESS AND THE CHALLENGES FOR TEACHING LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES**

The article reports the findings of a survey carried out among Finnish managers responsible for Finnish-German business contacts. The aim of the study was to obtain information on Finnish-German business communication (especially written communication) practices and educational needs. The results indicate that the new technology has altered the division of labor; nowadays business letters are written not only by secretaries, but by managerial personnel as well. The correlation between frequency of writing and the length of language studies was minimal. German was the dominant language in most Finnish-German business contacts, in both export and import firms. These findings imply that more attention should be focused on writing skills in business language curricula. They suggest that writing should be taught at various levels, and not only to advanced learners.

**Key words:** LSP-teaching, business communication, needs analysis

## **FREMDSPRACHLICHES TEXTVERSTEHEN – GESPRÄCHSANALYTISCH BETRACHTET**

**Ewald Reuter**  
Universität Tampere

### **1 EINLEITUNG**

Nicht einzelne Wörter oder Sätze, sondern Texte jedweder Art bilden die Arbeitsgrundlage im modernen Fremdsprachenunterricht. Texte gelten dabei als sinnhaft gestaltete Mittel zwischenmenschlicher Kommunikation, die sich zum einen in kleinere bedeutungstragende sprachliche Einheiten zerlegen lassen, die zum andern aber auch auf die übergreifenden kommunikativen Prozesse verweisen, denen sie entstammen. Auch in FremdsprachenlehrerInnenkreisen setzt sich zunehmend die Einsicht durch, daß Texte nicht als Gebilde mit einem bestimmten überzeitlich gültigen Sinn aufzufassen sind, sondern daß der jeweilige Sinn in Prozessen der Textproduktion und Textrezeption interpretativ hergestellt wird. Mit anderen Worten bedeutet das einerseits, daß Texte nicht voraussetzungslos verstanden werden, und andererseits, daß in das Verstehen von Texten jeweils auch Annahmen über das Verstehen von Texten einfließen. In der Welt des Alltags wie in der Welt der Wissenschaft wirkt sich dieser Wechselbezug zwischen durchaus konkurrierenden Auffassungen darüber, wie man Texte und Sorten von Texten zu verstehen hat, und der Ermittlung eines bestimmten Textverständnisses meist nur stillschweigend aus. Selbst in den Sozial- und Textwissenschaften ist gelegentlich zu beobachten, daß unter dem Druck der tagtäglichen Auslegungspraxis gerade die Normativität verschiedener Zugänge zum Text unbemerkt aus dem Blickfeld gerät (vgl. Soeffner 1979a).

Von einer vergleichsweise jungen wissenschaftlichen Disziplin wie der Gesprächsanalyse, die sich der Aufgabe stellt, Licht in die Arten und Weisen zu bringen, auf die verstehend mit mündlichen Texten umgegan-

gen wird, darf man folglich ein besonders geschärftes Bewußtsein dafür erwarten, wie sie selber unter Rückgriff auf eigene Vorverständnisse dieses Textverstehen ihrer Umwelt zum Forschungsthema macht. Aus dieser gesteigerten Reflexionsbereitschaft, nicht von allem Anfang an nur ein Modell des Textverstehens gegenüber anderen favorisieren und prämiieren zu wollen, sondern erst einmal empirisch der möglichen Vielfalt der tatsächlich praktizierten Verfahren des Verstehens auf die Schliche zu kommen, leitet sich denn auch vornehmlich das unter FremdsprachenlehrerInnen gehegte Versprechen ab, die Gesprächsanalyse könne praxisrelevante Aufschlüsse erbringen. Erwartet werden vor allem Orientierungs- und Entscheidungshilfen, auf die man sich bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Unterrichts stützen kann, der sich im Vergleich zum Muttersprachenunterricht unter erschwerten Bedingungen mit kommunikativer Aktion und Reflexion beschäftigt.

Zu ihrem Leidwesen ist FremdsprachenlehrerInnen allerdings nicht völlig unbekannt, daß die sog. Bezugswissenschaften des Fremdsprachenunterrichts zwar gerne ihre Existenz mit Praxisrelevanz legitimieren, daß Forschungsergebnisse aber leider nur selten das einlösen, was KollegInnen sich eigentlich davon erhoffen. Im vorliegenden Zusammenhang mag es daher leicht ironisch oder hilflos klingen, wenn man feststellen muß, daß es sich gerade beim sog. Wissenstransfer zwischen wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis in beiden Richtungen um Prozesse handelt, die bisher kaum empirisch erforscht werden. Dies ist bedauerlich, weil doch bereits jedes Lehrerstudium und jede Lehrerweiterbildung erahnen läßt, welch immense Übersetzungsarbeit es erfordert, die Probleme des Unterrichts in der Wissenschaft und die Probleme der Wissenschaft im Unterricht einsichtig und bearbeitbar zu machen. Beiderlei Probleme kann natürlich auch ich nicht auf einen Schlag lösen. Aber ich kann einige Vorschläge unterbreiten, welche Wege man in dieser Hinsicht einschlagen könnte und aus verschiedenen Gründen vielleicht auch einschlagen sollte. Aus diesem Grunde greife ich nachfolgend bestimmte Probleme des Fremdsprachenunterrichts auf, betrachte sie gesprächsanalytisch und gebe im Anschluß daran einige Hinweise für die fremdsprachenunterrichtliche Praxis, wie sie sich meiner Meinung nach durch den Bezug auf die Gesprächsanalyse rechtfertigen lassen. In meiner Darstellung versuche ich eine notdürftige Brücke über die Kluft von Theorie und Praxis zu schlagen, indem ich die Probleme der einen Seite in der Sicht der jeweils anderen Seite wiedergebe. Durch diesen mehrfachen Sichtwechsel bemühe ich mich meinerseits um Anschaulichkeit und Verständlichkeit. Dennoch erinnere ich jede Leserin und jeden Leser daran, daß Verständigung kein Prozeß ist, der einseitig von Sprecher oder Schreiber gesteuert wird. Verständigung setzt immer auch voraus, daß die Angesprochenen verstehen *wollen*.

Um das genannte Vorhaben im thematischen Rahmen des vorliegenden Bandes durchführen zu können, habe ich als Ausgangspunkt für meine Überlegungen den Stundenentwurf zum Text "In zwei Sprachen sprechen" von Dračko Antov aus dem Materialienband "Aufenthaltsbewilligungen. Vier literarische Texte für den Deutschunterricht an finnischen Schulen" gewählt. Dieser Band wurde von einer Gruppe Tampereurer Deutschlehrerinnen unter Leitung von Burghardt Bendel erstellt und 1992 gemeinsam mit dem Goethe-Institut Tampere herausgegeben (siehe Anhang)<sup>1</sup>. Zum Band gehört eine Tonkassette, die zum Zwecke des Hörverstehens szenische Vertonungen der literarischen Vorlagen bereitstellt. Auch diese teilweise mit Musik und anderen Geräuschen unterlegten Vertonungen wurden von der AutorInnengruppe angefertigt.

Diesen Unterrichtsentwurf habe ich aus verschiedenen Gründen ausgewählt. Zunächst ist es einleuchtend, daß die Gesprächsanalyse sinnvollerweise nur dann zu Fragen des Textverstehens Stellung nehmen kann, wenn es sich dabei um Gespräche oder zumindest um zwar schriftliche, aber *gesprächsförmige* Texte handelt. Bei dem Text, der den Ausgangspunkt des Stundenentwurfes bildet, handelt es sich um einen solchen gesprächsförmigen Text (vgl. Anhang). Zweitens kann die Gesprächsanalyse natürlich nicht nur diejenigen Gespräche untersuchen, deren Verstehen Gegenstand des Unterrichts ist, sondern sie kann auch das Unterrichtsgespräch über das zu verstehende Gespräch untersuchen. Anders ausgedrückt heißt das, daß man gesprächsanalytisch untersuchen kann, *wie* Lehrer und Schüler Schritt für Schritt vorgehen, wenn Beispiele mündlicher Kommunikation, wie der Text "In zwei Sprachen sprechen" eines darstellt, in mündlicher Unterrichtskommunikation verstanden werden sollen bzw. verstanden werden. Wie die spätere Darstellung zeigen wird, ist gerade die Beschäftigung mit *Wie*-Fragen charakteristisch für die Gesprächsanalyse und unterscheidet sie von anderen Ansätzen, die sich auf die Beantwortung von *Warum*-Fragen konzentrieren. Da die Gesprächsanalyse also untersucht, wie Beteiligte im Gespräch wechselseitig ihre Äußerungen interpretieren, kann sie drittens auf der Grundlage ihrer diesbezüglichen Erkenntnisse zur Entwicklung eines Unterrichts beitragen, der solchen Einsichten Rechnung tragen will.

Die weitere Darstellung ist so aufgebaut, daß ich zunächst am Beispiel einer Lektüre aufzeige, unter welchen Voraussetzungen und mit

---

<sup>1</sup> Der Materialienband "Aufenthaltsbewilligungen. Vier literarische Texte für den Deutschunterricht an finnischen Schulen" ist kostenlos erhältlich bei: Goethe-Institut Tampere, Hämeenkatu 14 C, FIN-33100 Tampere. - Danken möchte ich der Finnischen Akademie, die mir im Dezember 1994 durch die Gewährung eines Forschungsaufenthaltes an der Gerhard-Mercator-Universität - Gesamthochschule Duisburg die Arbeit an diesem Beitrag wesentlich erleichtert hat. Hans Strohner und Sabine Ylönen danke ich für die Kommentierung früherer Fassungen dieses Beitrages.

welchen Folgen man sich gegenwärtig über das Verstehen von Texten unterhält – und welche Fragen diese Unterhaltung für das fremdsprachliche Textverstehen nach sich zieht (Punkt 2). Anschließend werde ich diese Fragen in gesprächsanalytischen Begriffen reformulieren und danach am Beispiel des gesprächsförmigen Textes "In zwei Sprachen sprechen" eingehend erörtern, wie man mündliche Texte im Rückgriff auf die einschlägige Forschung betrachten kann (Punkt 3). Die Resultate dieser Betrachtung werde ich in der Folge zunächst mit dem methodischen Vorgehen des Stundenentwurfes vergleichen, danach aber auch mit den Erfahrungen, die ich selber mit diesem Entwurf im Unterricht gemacht habe (Punkt 4). Ein zusammenfassender Ausblick schließt den Beitrag ab (Punkt 5).

## 2 TEXTVERSTEHEN

### 2.1 Beobachtungen an einem Lektürebeispiel

Gespräche über die soeben in der Einleitung festgehaltene Beobachtung, daß Texte offenbar nicht länger als Gebilde aufgefaßt werden müssen, die mit einem überzeitlich gültigen Sinn ausgestattet sind, werden in modernen Gesellschaften sowohl im Alltag als auch in den Wissenschaften geführt. Ganz in diesem Sinne beschreibt beispielsweise die Literaturwissenschaftlerin Ruth Klüger in einem mit "Frauen lesen anders" betitelten Artikel die Voraussetzungen von geschlechtsspezifischen Lektüren wie folgt (DIE ZEIT vom 25. November 1994, S. 54):

Längst haben wir gelernt, daß das Wort, der Text, der Roman oder das Gedicht kein Ding an sich ist, dessen werkimmanenter Sinn sich den vertrauensvoll Lesenden bedingungslos erschließt und immer gleichbleibt. Jeder und jede von uns liest anders, wie kein Leben mit einem anderen identisch ist und sich jedermanns und jeder Frau Weltverständnis von jedem anderen unterscheidet.

Der Ausgangspunkt der Klügerschen Unterscheidung, daß Frauen anders lesen als Männer, ist die verallgemeinerte Beobachtung, daß überhaupt nur mit leserabhängigen Lektüren zu rechnen ist. In gewissem Sinne wird mit dieser Unterscheidung natürlich auch auf die Erfahrung jeder Schülerin und jedes Schülers angespielt, daß ihre Verständnisse eines literarischen Textes kaum jemals der kanonisierten Interpretation entsprechen, auf die ihre Lehrer sie festlegen wollen oder müssen. Gleiches gilt aber auch für die Lehrerschaft, die sich in Ausbildung und Fortbildung vor die Aufgabe gestellt sieht, in den Besitz jener gültigen Interpretationen zu gelangen, die sie im Unterricht verabreichen. Die Frage, die sich sofort stellt, ist, was die Konsequenzen sind, wenn man sich von der kanonisierten Interpretation abwendet.

Mit den Voraussetzungen und Folgen der Probleme, die der obige Artikel anspricht, beschäftigt sich auch diejenige Gesprächsanalyse, die ich in diesem Beitrag vorstellen möchte. Bevor ich jedoch auf diese Gesprächsanalyse und das Verstehen gesprächsförmiger Texte im Fremdsprachenunterricht näher eingehe, möchte ich für die Behandlung dieser beiden Bereiche am Beispiel einer kurzen Lektüre ein angemessenes Vorverständnis schaffen. Daß nämlich mit der Abkehr von der kanonisierten Interpretation nur scheinbar einer interpretatorischen Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet sind, läßt sich eindrucksvoll an der Autobiographie *weiter leben* der ehemaligen KZ-Insassin Ruth Klüger belegen. Dort denkt sie gelegentlich über den Stellenwert der "Museumskultur der KZs" nach, also über das, was uns, den Überlebenden und Nachgeborenen, die als Museen eingerichteten Konzentrationslager bedeuten und bedeuten sollen. Sie notiert:

Nicht die *Toten* ehren wir mit diesen unschönen, unscheinbaren Resten vergangener Verbrechen, wir sammeln und bewahren sie, weil wir sie irgendwie brauchen: Sollen sie etwa unser Unbehagen erst beschwören, dann beschwichtigen? Der ungelöste Knoten, den so ein verletztes Tabu wie Massenmord, Kindermord hinterläßt, verwandelt sich zum unerlösten Gespenst, dem wir eine Art Heimat gewähren, wo es spuken darf. Ängstliches Abgrenzen gegen mögliche Vergleiche, Bestehen auf der Einmaligkeit des Verbrechens. Nie wieder soll es geschehen. Dasselbe geschieht sowieso nicht zweimal, insofern ist alles Geschehen, wie jeder Mensch oder jeder Hund, einmalig. Abgekapselte Monaden wären wir, gäbe es nicht den Vergleich und die Unterscheidung, Brücken von Einmaligkeit zu Einmaligkeit. Im Grunde wissen wir alle, Juden wie Christen: Teile dessen, was in den KZs geschah, wiederholt sich vielerorts, heute und gestern, und die KZs waren selbst Nachahmungen (freilich einmalige Nachahmungen) von Vorgestrigem. (70)

"Brücken von Einmaligkeit zu Einmaligkeit" sind die Stichwörter, die ich aus dieser anspielungsreichen Passage herausgreifen möchte (angespielt wird z.B. auf den sog. deutschen Historikerstreit), denn sie bezeichnen treffend den Ausgangspunkt des gesprächsanalytischen Programms. Menschen machen einmalige Erfahrungen, aber vermittelt Sprache, durch "den Vergleich und die Unterscheidung", machen sie sich gesprächsweise ihre je einmaligen Erfahrungen einander erfahrbar. So wie Ruth Klüger uns durch den Text an ihrem fragenden Lesen der "Museumskultur der KZs" teilnehmen läßt, wie sie uns durch Vergleich und Unterscheidung, durch Fragen und Beispiele ihre Gedanken, Empfindungen und Ansichten verständlich zu machen versucht, so machen Menschen sich und anderen verständlich, wie sie die Welt sehen und was sie für die Wirklichkeit halten. Ergebnis solcher Verständigung kann sein, daß man Dinge plötzlich anders sieht, als man sie zuvor gesehen hat. Das kann mitunter dazu führen, daß man sich, wie im vorliegenden Falle Ruth Klüger, von offiziellen Deutungen distanziert. Und über solche Konsequenzen kann man natürlich wiederum verschiedener Meinung sein. "Was dem einen Lizenz zur Frechheit bedeutet, ist dem anderen Anlei-

tung zu egalitärem Denken." (91) Auch im Falle dieser Bewertungen sind es wieder Vergleich, Unterscheidung und Bezeichnung, mit denen man sich und anderen die Welt verständlich macht – und das unentwegt. Für diese verallgemeinernde Beobachtung läßt sich ebenfalls ein anschauliches Beispiel aus *weiter leben* anführen (meine Hervorhebungen, E.R.):

Zwei alte Frauen **stritten**. Worte wechselnd **standen** sie am Eingang der Baracke. **Ich sehe** sie gestikulieren mit ausgemergelten Händen. Da **kam** eine dritte Frau, Blockälteste oder was immer, und **stieß** den beiden die Köpfe aneinander. Die Brutalität dieser Dritten, die offensichtlich dazu **befugt war**, **war mir** wie ein Schlag auf den eigenen Kopf. Tiefer Schreck, Auflösung des Umgangs unter Menschen. **Später hab ich mir gedacht**, dieser Schreck sei dumm oder naiv gewesen, es **gab** Ärgeres. **Heute denke ich wieder umgekehrt**, dieser mein Schreck **war** schon ganz richtig. Alte Frauen in Auschwitz, ihre Nacktheit und Hilflosigkeit, die Bedürfnisse alter Menschen, die geraubte Scham. Alte Frauen auf den Massenlatrinen, wie schwer ihnen der Stuhlgang **fiel**, oder umgekehrt, wie sie Durchfall **hatten**. Alles öffentlich. Das Körperliche so viel weniger selbstverständlich als bei jungen Menschen und Kindern, und besonders bei dieser meiner Großmuttergeneration, die noch im schamhaften, prüden neunzehnten Jahrhundert **geboren war**. Und dann die nackten Leichen gehäuft auf dem Lastwagen, durcheinander in der Sonne, umschwärmt von Fliegen, wirres Haupthaar, spärliches Schamhaar, **Liesel läuft weg in Entsetzen, ich fasziniert, starr noch länger hin.** (121)

Was man an diesem Auszug zunächst nur für einen erzählästhetisch motivierten Tempuswechsel halten könnte, erweist sich bei näherer Betrachtung zugleich als eine Auseinandersetzung mit der Verzeitlichung von Erfahrungen. Die Ereignisse im KZ haben ein für alle Mal stattgefunden, aber die Erfahrungen, die darauf gründen, können sich mit der Zeit ändern. Dies ist nach meiner Auffassung der springende Punkt der Klügerschen Reflexionen: Nicht nur reagieren verschiedene Menschen auf dieselben Ereignisse unterschiedlich, 'läuft Liesel in Entsetzen weg', während Ruth 'fasziniert noch länger hinstarrt', überdies stellt sich dasselbe Ereignis, nämlich das Aneinanderstoßen der Köpfe der beiden alten Frauen, derselben Betrachterin, nämlich Ruth, mit der Zeit anders dar als in der ursprünglichen Ereignissituation. Diese Erfahrung, daß Erfahrungen nicht ein für alle Mal gegeben sind, sondern rückblickend und vorausschauend bearbeitet werden und so zu neuen Erfahrungen gerinnen, bildet die Grundlage, von der aus die Autobiographin die vorherrschenden Deutungen der Holocaust-Ereignisse gleichsam gegen den Strich liest und sie umwertet.

## 2.2 Textverstehen ist Konstruktion kommunikativer Wirklichkeit

Der Aufbau von Erfahrungen, den Ruth Klüger in ihrer Auseinandersetzung mit dem Holocaust immer wieder beispielreich thematisiert, ist seit



geraumer Zeit auch Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtungen geworden, wofür ja nicht zuletzt der erwähnte Klügersche *ZEIT*-Artikel ein Beispiel ist. Daß Menschen sich der Tatsache bewußt werden, daß nicht nur ihre Zukunft ungewiß, also offen ist, sondern daß dies im vorgetragenen Sinne auch für ihre Vergangenheit gilt, ist in den Wissenschaften als ein zentrales Kriterium von Modernität bestimmt worden. Modern sein heißt demzufolge, mit Unübersichtlichkeit und Unverständlichkeit, mit Zufall und Zerfall, oder mit einem Fremdwort: mit Kontingenz zu rechnen und Selbstverständlichkeiten *als* selbstverständlich *gemacht* zu erkennen (vgl. Luhmann 1992). In diesem Sinne verdeutlicht ja auch die Autobiographin immer wieder, daß ihre Erfahrungen nicht mit den Erfahrungen übereinstimmen, wie sie vorherrschend beschrieben, also vorherrschend *gemacht* wurden und werden. Und sie läßt sich und uns ebenso nicht vergessen, daß ihre und unsere Erfahrungen vorläufig sind hinsichtlich unserer Endlichkeit, unseres Todes. Obwohl wir als Lesende nicht jede Seelenregung der Verfasserin kennen und nicht wissen, was sie sich bei jedem Satz und bei jedem Abschnitt gedacht hat, können wir dennoch erkennen, daß sie uns etwas sagen will und worum es sich dabei ungefähr handelt.

Wenn man jetzt unsere Erfahrungen der Fremd- und Selbstbeobachtung, die wir beispielhaft während unserer Lektüre der Klügerschen Äußerungen gemacht haben, verallgemeinert, dann kommt man unwillkürlich auf die Ausgangspunkte der Gesprächsanalyse zu sprechen. Auch sie macht nämlich die grundlegende Beobachtung, daß Menschen sich wechselseitig die Welt oder die Wirklichkeit verständlich *machen*, und daß sie dies auf sinnhafte, geordnete Weise tun. Schaut man genau hin, dann bedeutet verständlich *machen*, daß man die Welt oder die Wirklichkeit nicht 'an sich' und nicht 'einfach so' versteht, sondern daß das Verstehen ein geordnetes Vorgehen ist. Aus der Sicht der Gesprächsanalyse besagt dies einerseits, daß Menschen sich immer in Bezug auf interpretierte Wirklichkeiten verhalten, und daß sie, indem sie das tun, in gewisser Weise durch ihre Interpretationen die Wirklichkeit, auf die sie sich beziehen, selber erst hervorbringen oder herstellen. Oder anders gesagt: Das Verhältnis der Menschen zur sozialen Wirklichkeit wie zur äußeren Natur ist bedeutungsvermittelt. Menschen handeln innerhalb von Sinnzusammenhängen. Und da Menschen dies nicht allein tun, sondern stets in Wechselbeziehung mit anderen, hat sich für die Bezeichnung dieses Sachverhaltes die Redeweise von der 'gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit' eingebürgert (vgl. Berger & Luckmann 1969). Vor dem Hintergrund dieser Annahmen begreift die Gesprächsanalyse Sprechen als eine Form menschlichen Handelns und untersucht, wie Menschen sich Schritt für Schritt verhalten, wenn sie in Alltag und Wissenschaft gesprächsweise miteinander verkehren.

Andererseits ist die Gesprächsanalyse ein Untersuchungsansatz, der für sich in Anspruch nimmt, ein reflexives Unternehmen zu sein.

Damit ist nicht mehr gemeint, als daß die Gesprächsanalyse die überkommene Unterscheidung zwischen Alltag und Wissenschaft aufgibt und ihre Untersuchungen auch auf die Wissenschaften ausdehnt. Sie will allerdings keine Superwissenschaft sein und herausfinden, was die Wahrheit ist oder was richtig und was falsch ist, sondern sie will solche Praktiken ermitteln und beschreiben, die angewendet werden, wenn entschieden wird, daß etwas der Fall oder richtig oder falsch ist. Konkret bedeutet dies etwa, daß Fragen der Wissenschaftspraxis nicht auf die Analyse wissenschaftlicher Texte reduziert werden, sondern daß solche Texte zugleich als Mittel und als Ergebnis voraussetzungs- und konsequenzenreicher Interaktionsprozesse untersucht werden (vgl. Knorr-Cetina 1984). Dem eigenen Verständnis zufolge schaut die Gesprächsanalyse deshalb nicht von einer überparteiischen Warte aus in die Niederungen des Alltags hinab, sondern sie versteht sich selbst als einen Alltag, der sich methodisch kontrolliert die Praktiken von Alltag und Wissenschaft zum Beobachtungsgegenstand macht.

### 2.3 Fremdsprachliches Textverstehen

Was haben die bisherigen Ausführungen nun mit dem Textverstehen im Fremdsprachenunterricht zu tun? Die Antwort auf diese Gretchenfrage ist banal, aber folgenreich: Wie jedes andere Verstehen sprachlicher Äußerungen ist auch das fremdsprachliche Textverstehen nicht auf das Verstehen der Summe der Bedeutung der sprachlichen Einheiten eines gegebenen Textganzen zu beschränken. Das Verstehen sprachlicher Äußerungen ist sozusagen nicht mit dem einwandfreien Wiedererkennen abgesendeter Formen von Schall und Druckerschwärze gleichzusetzen. Ganz im Gegenteil. Das sprachliche Zeichen ist zwar das unverzichtbare Wahrnehmungsdatum sprachlicher Interaktion, seine Bedeutung ist allerdings nicht 'an sich' gegeben, sondern sie wird ihm in der sprachlichen Interaktion interpretativ verliehen:

Verständlichkeit ist keine Eigenschaft eines Textes oder eines Ausdrucks, sondern ein Aspekt seiner Verwendung unter bestimmten Bedingungen. Zu diesen Bedingungen gehören besonders die sprachlichen Fähigkeiten und die Wissensvoraussetzungen der Leser oder Hörer. Als Kriterien des Verstehens gelten nicht die Behaltensleistung o.ä., sondern dialogische oder kommunikative Kriterien wie die Fähigkeit, ein Verständnis zu explizieren, angemessen zu reagieren, Fehler oder Unverträglichkeiten namhaft zu machen u. dgl. Als Aspekte des Verstehens und Mißverstehens kommen alle Aspekte sprachlicher Handlungen infrage. (Glöning 1994: 125)

Schließt man sich diesen Beobachtungen an, dann erhellt sich, daß auch die Beobachtung von Sprache und ihrer Verwendung perspektivengebunden ist. So kann man die Erfindung der Sprache aus der Ferne

bereits für den Schlußstein im Brückenbogen von Einmaligkeit zu Einmaligkeit ansehen. Aus der Nähe oder über einen längeren Zeitraum hinweg läßt sich aber auch beobachten, daß Brücken nur bedingt belastbar sind und baufällig werden oder wegen Verlagerung des Verkehrs sogar überflüssig. Natürlich taugt der Vergleich von Brücke und Sprache nur begrenzt. Er verdeutlicht aber hinreichend, daß es neben der Geburt der Überbrückungsidee sowohl eine Geschichte des Brückenbaus wie eine Geschichte des Sprachbaus gibt. So wie man die Überbrückungsfunktion voraussetzen und alle Brücken dieser Welt in Vergangenheit und Gegenwart miteinander vergleichen kann, so kann man sich auch auf die Untersuchung und Beschreibung der Bauprinzipien einer Einzelsprache oder des Durchschnitts aller Einzelsprachen in Gegenwart und Vergangenheit konzentrieren. Völlig unberücksichtigt lassen Beobachtungen dieser Art eine Betrachtung der Nutzung dieser Brücken. Aus dem Steg, über den einst das Vieh auf die Sommerweide getrieben wurde, kann die Stahlplatte geworden sein, über die nun die Panzer der Besatzer einfallen. Weder die frühere noch die heutige Nutzung des Mittels ist dem Mittel anzulasten. Eine umfassendere Perspektive wird also beide Aspekte aufeinander beziehen und beobachten, wie technische Entwicklungen im Brückenbau bestimmte Nutzungen ermöglichen und wie Nutzungswünsche Neuerungen im Brückenbau hervorbringen. Überträgt man beide Aspekte auf den Bereich der mündlichen Kommunikation, dann erhält man ein erstes Bild davon, wie die Beobachtungsperspektive der Gesprächsanalyse im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann. Es kommt darauf an, neben den verwendeten Mitteln ihre Verwendung zu beschreiben. Für diese Auffassung werde ich nachfolgend Argumente vortragen und am Beispiel des erwähnten Stundenentwurfes zeigen, wie ein rein sprachzentriertes Vorgehen im Fremdsprachenunterricht aufgebrochen und in einem die sprachliche Interaktion betonenden Vorgehen aufgehoben werden kann. Wenn man so will, kann man in dem Unternehmen, das ich hier vorschlage, eine Parallele zur Rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik erblicken, die mit reichlich Verspätung in den niedersten Gefilden des Fremdsprachenunterrichts eintrifft (vgl. Soeffner 1979b; Kast 1994). Überblicke ich nämlich den Stand der Dinge recht, dann ist die gesprächsanalytische Beobachtungsperspektive in der deutschsprachigen Diskussion über fremdsprachenunterrichtliche Belange bisher nur selten (etwa Grießhaber 1990; Antos 1992) angesprochen, keineswegs aber als Lehrwerk ausformuliert worden. So gut es auf begrenztem Raum geht, möchte ich dies nun vorgreifend und *pars pro toto* versuchen.

### 3 FREMDSPRACHLICHES TEXTVERSTEHEN – GESPRÄCHSANALYTISCH BETRACHTET

#### 3.1 Einführung

Die weitere Behandlung des gestellten Themas kann ich nun folgendermaßen präzisieren: Laut "Einführung" (vgl. Anhang) besteht die Hauptfunktion des Materialbandes "Aufenthaltsbewilligungen" (= Abw.) darin, "literarische Texte für Schüler mit einer begrenzten deutschsprachigen Kompetenz fruchtbar und interessant zu machen." (Abw.: S.2) Allererste Aufgabe wäre es hier für die Gesprächsanalyse, Tonband- oder Videoaufzeichnungen von Unterricht mit diesem Material anzufertigen und im Detail zu beobachten, was Lehrer und Schüler jeweils tun, wenn sie "literarische Texte" im Unterrichtsgespräch "fruchtbar" und "interessant" machen. Diese Aufgabe entfällt hier, da keine Unterrichtsmitschau vorliegt. Die Funktionsweise der Gesprächsanalyse kann aber nachholend am ausgewählten gesprächsförmigen Text "In zwei Sprachen sprechen" (Abw.: S.15) veranschaulicht werden, der ja den Ausgangspunkt des zu besprechenden Stundenentwurfes bildet. Dieser Stundenentwurf ist durch eine rückblickend-vorausschauende Sicht geprägt. In ihn ist einerseits eingerechnet, was man aufgrund bisheriger Erfahrungen an finnischen Schulen im Anfängerunterricht als gewohntes Zusammenspiel von Lehrern und Schülern erwarten kann, und andererseits wird aufgrund der an dieser Normalform orientierten Erwartung für einzelne Schritte im künftigen Unterricht Material bereitgestellt. So erwarten die Autoren des Bandes nicht nur, daß Schüler auf Lehrerfragen antworten, sondern ebenso, daß sie auf bestimmte Fragen bestimmte Antworten geben (vgl. z.B. Abw.: Folie IV). Zu diesen von den Autoren gehegten Erwartungen gehört offensichtlich auch (vgl. die Fragen zur "Vorentlastung/Einstieg"; Abw.: S.12), daß man von finnischen Schülern nicht unbedingt erwarten kann, daß sie wissen, was nach Meinung der AutorInnen charakteristische Merkmale einer Großstadt sind und daß "viele Ausländer" (Abw. S.12) eines davon ist.

Der gesprächsförmige Text "In zwei Sprachen sprechen" steht also hier im Mittelpunkt der gesprächsanalytischen Aufmerksamkeit. Bezüglich der Vorgaben, die der vorliegende Stundenentwurf macht, kann dieser Text gesprächsanalytisch in wenigstens dreierlei Hinsicht untersucht bzw. interpretiert werden:

– *Erstens* kann dieses schriftlich fixierte Gespräch unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten als literarischer Dialog behandelt werden. Einmal kann der Text nämlich auf der Ebene der Kommunikation von Autor und Publikum untersucht werden, zum andern aber auch auf der Ebene der Figurenrede, also auf der Ebene der Kommunikation zwischen den Figuren, die im literarischen Text auftreten (Betten 1994).

- *Zweitens* kann das Augenmerk darauf gerichtet werden, daß es sich bei diesem Text offensichtlich um ein Exemplar der Textsorte 'Wegauskunft' oder 'Wegbeschreibung' handelt (Wunderlich 1978; Klein 1979).
- *Drittens* kann dieser Text auch als ein besonderer Fall von interkultureller Kommunikation, nämlich als 'Gastarbeiter-' oder 'Ausländerdeutsch', oder mit einem Fachwort: als 'Foreigner Talk' betrachtet werden (Hinnenkamp 1982a, 1982b).

Soweit der Stundenentwurf erkennen läßt, konzentrieren sich die AutorInnen auf die beiden letztgenannten Gesichtspunkte und verzichten völlig auf eine Berücksichtigung des ersten. Diesbezüglich ist besonders die vom Stundenentwurf vorgesehene medienspezifische Präsentation des Ausgangstextes im Unterricht erwähnenswert. Bis auf Ausnahmen wie etwa Hörbibliotheken, die sich u.a. an Sehgeschädigte oder Leseunkundige wenden, und die Konkrete Poesie, deren Werke auch von ihren Urhebern auf Tonträger gesprochen werden, ist die Schrift m. W. noch immer das bevorzugte Medium der Schriftsteller. Demzufolge dürften die AutorInnen des Unterrichtsentwurfes ebenfalls erwarten, daß die SchülerInnen die beiden Vertonungen des Ausgangstextes (auf der Tonkassette) auch als solche erkennen.

Bevor ich den Text "In zwei Sprachen sprechen" genauer untersuche, erläutere ich zunächst die Hintergrundannahmen und das methodische Rüstzeug der Gesprächsanalyse. Im Lichte dieser theoretischen Klärungen kann ich dann bis in kleinste Einzelheiten vorführen, zu welchen Mitteln die Gesprächsanalyse greift, wenn sie z.B. eine bestimmte Form von interkultureller Kommunikation untersucht.

### **3.2 Wissenschaftsgeschichtliche und erkenntnistheoretische Hintergründe**

Es klingt vielleicht salopp, ist aber nicht unpräzise, wenn man sagt, daß die Gesprächsanalyse ein Ergebnis jener transatlantischen Gespräche ist, die seit der letzten Jahrhundertwende vor allem Philosophen und Soziologen aus der Alten und der Neuen Welt miteinander geführt haben (vgl. Helle 1977; Treibel 1994, Kap. VI und VII; Psathas 1994). Vereinfacht ausgedrückt kann man weiter behaupten, daß sich diese Gespräche eingehend mit solchen Fragen beschäftigt haben, die wir hier am Beispiel der Biographielektüre angesprochen haben: Wie finden wir uns in dieser Welt zurecht? Wie gehen wir vor, wenn wir uns mit unseren Mitmenschen verständigen und gemeinsam mit ihnen handeln? Oder: wie kommt es, daß wir an denselben Ereignissen verschiedene Erfahrungen machen und selbst von gemeinsamen Erfahrungen auf unterschiedliche Weise berichten? Was wissen wir über die Welt und wie können wir das wissen? Wie ist der Stellenwert wissenschaftlichen Wissens im Verhältnis

zum alltäglichen Wissen zu bestimmen? Wie ist Irrtum möglich? Für den Horizont, innerhalb dessen Antworten auf diese Fragen gesucht werden, oder etwas vorsichtiger formuliert: innerhalb dessen solche Fragen reformuliert werden, ist wissenschaftsintern die Bezeichnung 'interpretatives Paradigma' eingebürgert worden (vgl. Wilson 1973). Innerhalb dieses Paradigmas werden einerseits verschiedene Denktraditionen wie etwa die Wissenssoziologie, der Pragmatismus oder die Phänomenologie, andererseits aber auch empirische Forschungsansätze wie etwa der symbolische Interaktionismus (Blumer 1973; Schütze 1988), die Ethnographie der Kommunikation (Hymes 1979), die interaktionale Soziolinguistik (Gumperz 1982) und die Ethnomethodologie (Garfinkel 1967a; Streeck 1988) unterschieden. Wie bereits erwähnt, besagt die Grundannahme dieses Paradigmas, daß wir die Welt nicht 'an sich' erkennen können, so wie sie ohne unsere Beobachtung 'ist', sondern daß sie uns im Gegenteil nur durch unser Zutun zugänglich und verständlich wird. In dieser Sicht verweist das erkannte Objekt auf das erkennende Subjekt. Die Existenz von Welt und Wirklichkeit wird folglich nicht bezweifelt oder negiert. Allerdings wird nachdrücklich auf den Umstand aufmerksam gemacht, daß sie uns nur durch Interpretation und nicht in 'Reinform' oder als 'nackte Tatsachen' zugänglich sind. 'Interpretation' und 'Interaktion' sind daher die herausragenden Schlüsselbegriffe dieses Paradigmas. Vorbereitet wurden sie u.a. in der Phänomenologie, die Husserl ausweist

als eine Philosophie, die gegenüber dem vorwissenschaftlichen und auch wissenschaftlichen Objektivismus auf die *erkennende Subjektivität als Urstätte aller objektiven Sinnbildungen und Seinsgeltungen* zurückgeht und es unternimmt, die seiende Welt als Sinn- und Geltungsgebilde zu verstehen und auf diese Weise *eine wesentlich neue Art der Wissenschaftlichkeit und der Philosophie* auf die Bahn zu bringen. (1962: 102)

Das Verdienst, den theoretischen Gegenentwurf zu einer deterministischen Auffassung von Mensch und Wirklichkeit in ein handhabbares empirisches Forschungsprogramm überführt zu haben, kommt dem amerikanischen Soziologen Harold Garfinkel (1967a) zu. Im Gegensatz zu der in den 1950er Jahren verbreiteten Auffassung, Menschen verhielten sich so, wie sie sich verhalten, weil sie internalisierte Normen befolgen würden, kam er zu der Überzeugung, daß Handlungen zur Erreichung eines bestimmten Zieles die Kenntnis der tatsächlichen Umstände voraussetzen, und daß im Falle von gemeinsamen Handlungen dieses Wissen ein gemeinsam geteiltes sein muß. Durch empirische Forschung konnte Garfinkel nachweisen, daß Beteiligte bei der Einschätzung von Ereignissen und bei der Abstimmung von gemeinsamen Handlungen stets auf Hintergrundannahmen und Kontextwissen vertrauen und diese Deutungsgrundlagen für selbstverständlich gegeben halten. Zugleich konnte er zeigen, daß die für selbstverständlich gehaltene Auffassung, mit anderen in einer gemeinsamen Welt zu leben, kein starres Konzept ist,

sondern daß Beteiligte unablässig bemüht sind, diese Annahme als plausibel aufrechtzuerhalten. Bei allem, was Beteiligte tun, normalisieren sie für sich und andere die Wirklichkeit – und stellen in diesem Sinn eine gemeinsame Wirklichkeit erst her (Heritage 1992: 589). Auf diese Selbstverständlichkeit, auf die unausgesprochene Normativität, mit der Wirklichkeit als gemeinsame Wirklichkeit vorausgesetzt und bearbeitet wird, hat Garfinkel mit den sog. Krisenexperimenten (engl.: breaching experiments) aufmerksam gemacht, die auch für Sprachlehrer bedeutsam sein dürften. Er bat nämlich Studenten (= S), mit Bekannten und Freunden (= B) ein Gespräch anzufangen und, ohne ihnen zu verraten, daß es sich dabei um etwas Ungewöhnliches handelte, im Verlaufe des Gespräches darauf zu bestehen, daß sie ihnen den Sinn ihrer ganz alltäglichen Äußerungen erklärten. Schriftliche Protokolle dieser Gespräche sahen wie folgt aus (vgl. Garfinkel 1967b: 44 - 43; meine bearbeitende Übersetzung, E.R.):

Fall 1: Eine Bekannte teilt einem der Garfinkel-Studenten mit, daß sie am Vortag auf dem Weg zur Arbeit eine Reifenpanne gehabt hatte:

B: Ich hatte einen Platten.

S: Was meinst du, du hattest einen Platten?

Einen Augenblick lang schien sie verduzt. Dann antwortete sie aufgebracht: "Was meinst du, was meinst du? Ein Platter ist ein Platter. Das ist alles, was ich meinte. Nichts Besonderes. Was für eine komische Frage!"

Fall 3: Am Freitag abend haben mein Mann und ich ferngesehn. Irgendwann sagte er, daß er müde sei. Ich fragte: "Wie, du bist müde? Körperlich, geistig, oder ist es dir einfach nur langweilig?"

B: Ich weiß auch nicht, ich glaub mehr körperlich.

S: Du meinst, deine Muskeln tun dir weh, oder deine Knochen?

B: Ja, vielleicht, sei nicht so genau.

(Nach einer Weile Fernsehen)

B: In all den alten Filmen gibts diese alten eisernen Bettgestelle.

S: Wie meinst du das? Meinst du alle alten Filme oder nur einige davon oder nur die, die du gesehen hast?

B: Was ist mit dir los? Du weißt doch, was ich meine.

S: Es wär wirklich schön, wenn du dich etwas genauer ausdrücken könntest.

B: Mensch, du weißt doch ganz genau, was ich meine! Halt jetzt den Mund!

Zunächst erweist sich an dieser Art von Gesprächen, daß es offensichtlich keine Eins-zu-eins-Entsprechung gibt zwischen dem, was man sagt, und dem, was man meint. Im Grunde genommen ließe sich das Nachfragen der studentischen Versuchsleiter beliebig lange fortsetzen, ohne daß es je zu einer endgültigen Klärung käme. Daß solche endlosen Klärungsversuche nicht der Normalfall menschlicher Verständigung sind, sondern daß sie wie in den beiden Beispielen mit Gesprächsabbruch geahndet werden, ist bereits ein Hinweis darauf, daß und wie routiniert mit Unsicherheit umgegangen wird. Der Ungewißheit ist zwar grundsätzlich



nicht zu entkommen, aber man kann sich auf sie einstellen. Diese Versuche, sich unter der Bedingung grundsätzlicher Unsicherheit dennoch verstehen und verständigen zu wollen, nennt Garfinkel die 'dokumentarische Methode der Interpretation'. Damit ist im Prinzip nichts anderes gemeint als das, was man in unseren Kulturkreisen am ehesten von der Arbeit eines Archäologen erwartet. Dieser macht einen Fund und prüft, zu welchen anderen Funden er paßt oder ob durch ihn das Bild, das man sich bisher aufgrund anderer Funde gemacht hat, bestätigt wird oder ob neue Bilder entworfen werden müssen. Allgemeiner ausgedrückt: Diese Verstehensprozesse bestehen in der Vorgehensweise oder, wie Garfinkel sagt: in der Methode, eine konkrete Erscheinung als 'Dokument von', als 'Beleg für' oder als 'Hinweis auf' ein zugrundeliegendes Muster zu behandeln, dessen Existenz bis auf weiteres vorausgesetzt wird. Dabei wird nicht nur von jedem einzelnen Anhaltspunkt aus auf das zugrundeliegende Muster geschlossen, sondern im Umkehrschluß wird auch jeder einzelne Anhaltspunkt im Lichte dessen gesehen, was man bisher bereits über das zugrundeliegende Muster weiß. Jedes Verfahren ergänzt das andere (vgl. Garfinkel 1967c: 78). Garfinkels Beobachtung ist nun, daß Menschen sich gewissermaßen wie Laien-Archäologen verhalten, da sie sich all ihr Tun und Lassen unter Rückgriff auf diese dokumentarische Methode der Interpretation verständlich machen und im Horizont dieser Verständnisse handeln. In dieser Hinsicht zeigen die beiden angeführten Krisenexperimente sehr deutlich, daß Beteiligte sich sowohl stillschweigend an Normalformen der Kommunikation orientieren wie auch, daß Abweichungen davon sie irritieren. Das Forschungsprogramm der Ethnomethodologie, wie Garfinkel (1967d) seinen Ansatz nennt, besteht folglich darin, die Verfahren aufzudecken und Schritt für Schritt zu beschreiben, die Beteiligte anwenden, wenn sie miteinander handeln. Dies gilt sowohl für intra- wie interkulturelle Situationen. 'Ethno-' bezieht sich auf die Mitglieder einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft, und '-methodologie' auf die gemeinsam angewendeten Praktiken, durch die sich die Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft auszeichnet. Herausragende Eigenschaft solcher Praktiken ist, daß sie wegen ihrer wiederholten Anwendung beobachtbar sind und durch Vergleich, Unterscheidung und Bezeichnung beschrieben werden können. Ethnomethodologischen Untersuchungen geht es folglich nicht um die Erklärung von Ursache und Wirkung, sondern um die Aufdeckung derjenigen Verfahren, mit denen Beteiligte ihren Umgang mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit regeln.

### **3.3 Das Forschungsprogramm der Gesprächsanalyse**

Wiederum ist es ein amerikanischer Soziologe, nämlich Harvey Sacks (1992a, 1992b), der das ethnomethodologische Forschungsprogramm in

der Garfinkelschen Fassung für die Untersuchung von Gesprächen verfeinert hat. Sein Ausgangspunkt war *naturalistisch*, d.h. er fertigte Tonbandaufzeichnungen von Gesprächen an und untersuchte deren formale Eigenschaften auf eine Art und Weise, wie sie auch sonst jedermann und jeder Frau ohne besondere Vorbildung zugänglich sind. Zu der Auffassung, dies tun zu können, kam er aufgrund der Beobachtung, daß am Gespräch Beteiligte genau dies selber immer wieder füreinander tun: sie beobachten einander, beschreiben ihre Beobachtungen und wiederholen beobachtetes und beschriebenes Verhalten. (vgl. Lynch & Boden 1994). Und da im Prinzip jeder die Tonbandaufnahme hören oder deren Verschriftung, das Transkript, lesen und mit dem vergleichen kann, was der Gesprächsanalytiker dazu sagt, fällt gewissermaßen die wissenschaftliche mit der alltäglichen Intersubjektivität zusammen. In der Praxis bedeutete das, daß Sacks das besondere Augenmerk seiner Beobachtungen auf die Art und Weise richtete, *wie* am Gespräch Beteiligte ihre jeweiligen Aktivitäten miteinander und aufeinander abstimmen. Im Brennpunkt seines Interesses standen daher diejenigen Verfahren, auf die bereits die Garfinkelschen Krisenexperimente aufmerksam gemacht haben: Wie analysieren am Gespräch Beteiligte ihre wechselseitigen Äußerungen, um zu bestimmen, wer als nächster spricht, wann er damit anfangen soll und was er sagen soll. Berühmt geworden ist ein Aufsatz, in dem Sacks zusammen mit seinen engsten Mitarbeitern erstmals sein Forschungsprogramm, die sog. ethnomethodologische Konversationsanalyse, der Fachöffentlichkeit vorstellte (vgl. Sacks & Schegloff & Jefferson 1974; Whalen 1994). Die Vorgehensweise dieses Programms werde ich am Beispiel der drei zentralen Begriffe 'Sequenzorganisation', 'Präferenz' und 'Sprecherwechsel' erläutern (vgl. Kallmeyer & Schütze 1976; Bergmann 1981; Kallmeyer 1988; Bergmann 1994).

Die Untersuchung der 'Sequenzorganisation' geht von der Beobachtung aus, daß die Reihenfolge der Beiträge, die z.B. zwei Sprecher A und B zu einem gemeinsamen Gespräch beisteuern, eine bestimmte Ordnung aufweist. Betrachtet man ein solches Zweiergespräch in seinem Ablauf, dann ist zunächst deshalb die Reihenfolge ABABABAB feststellbar, weil einmal A, dann wieder B, dann wieder A usw. spricht. Nimmt man diese Reihenfolge genauer unter die Lupe, dann stellt man weiter fest, daß das Nacheinander der einzelnen Beiträge von A und B nicht beliebig ist, sondern daß bestimmte Beiträge von A und B eher zusammen gehören als andere. Für die kleinste zusammenhängende Reihenfolge wurde die Bezeichnung 'Paarsequenz' geprägt, was besagt, daß auf einen bestimmten ersten Beitrag ein bestimmter zweiter folgt, wie das z.B. bei Gruß-Gegengruß oder Frage-Antwort der Fall ist. Eine solche Reihenfolge oder Sequenz kann aber auch mehrere bestimmte Beiträge umfassen. Auf eine Aufforderung etwa folgt eine Antwort, auf die wiederum ein bestimmter Typ von Beitrag folgt. Interessant ist diese Beobachtung deshalb, weil sie zeigt, wie Menschen in den scheinbar unscheinbaren

Details eines Gespräches sinnhaft, und d.h. geordnet, miteinander umgehen. Die wechselseitigen Verpflichtungen, auf der diese Sequenzen beruhen, macht Beteiligten zumindest ein Stück weit die Welt der Gespräche durchschaubar. Wenn ein erster oder initiativer Beitrag einen oder mehrere reaktive oder Nachfolgebeitrage erforderlich macht, dann wird der Verlauf dieser Sequenz für beide Beteiligte absehbar.

Die Untersuchung der Sequenzorganisation in Gesprächen hat somit einerseits ergeben, daß die einzelnen Beiträge nicht wahllos aufeinander folgen, sondern daß zwischen ihnen bestimmte Ordnungsbeziehungen bestehen. Andererseits ist allerdings die Beobachtung zu machen, daß ein bestimmter erster Beitrag nicht in jedem Fall einen bestimmten zweiten Beitrag erforderlich macht. Dieser Sachverhalt wird unter der Bezeichnung 'Präferenz' untersucht und besagt, daß auf einen bestimmten ersten Beitrag verschiedenartige oder alternative zweite Beiträge folgen können. Einfache Beispiele dafür sind etwa die Bitte, der man nachkommt oder die man zurückweist, oder das Kompliment, daß angenommen oder zurückgewiesen wird. 'Präferenz' bezieht sich insbesondere auf den Umstand, daß die Wahl zwischen diesen alternativen zweiten Beiträgen nicht nach persönlichen Vorlieben getroffen wird, sondern daß sie einer überindividuellen, gesellschaftlichen Regelung unterliegt. Dies bedeutet also, daß die alternativen zweiten Beiträge nicht alle über den gleichen Stellenwert verfügen, sondern daß es bevorzugte (oder präferierte) und weniger bevorzugte (oder disprferierte) Möglichkeiten gibt. Ein Beispiel hierfür wäre die Einladung, auf die eher eine Annahme als eine Absage erwartet wird. Daß Beteiligte sich an solchen Prferenzbeziehungen orientieren, zeigt eine weitere Beobachtung. Die Untersuchung vieler Gespräche hat nämlich ergeben, daß Sprecher, die einen bestimmten ersten Beitrag äußern, noch mehr tun, um sicherzustellen, daß kein disprferierter zweiter Beitrag folgt. Auch dies verdeutlicht ein einfaches Beispiel. Im Falle einer Einladung fragen Sprecher nicht einfach "Kommst du mich heute abend besuchen?", sondern sie schicken Fragen der Art "Hast du heute abend schon etwas vor?" voraus. Erst im Falle einer positiven Antwort auf diese sog. 'Pr-Sequenz' wird dann die eigentliche Einladung ausgesprochen. Ein anderes Beispiel ist das Erzählen von Geschichten in Gesprächen. Hier lassen sich Sprecher in der Regel zunächst das Recht zusichern, für längere Zeit ungestört reden zu dürfen, bevor sie tatsächlich mit ihrer Erzählung beginnen. Formulierungen hierfür sind z.B. "Dazu fällt mir eine Geschichte ein" oder "Wenn ich dir das genauer sagen soll, dann muß ich etwas weiter ausholen". Erst wenn Beteiligte verbal oder nonverbal diesem Ansinnen zugestimmt haben, beginnen Sprecher mit ihrer Erzählung.

Das letzte Beispiel spielt bereits in einen Bereich hinüber, der unter der Bezeichnung 'Sprecherwechsel' oder 'Organisation des Sprecherwechsels' untersucht wird. Hier wird der Frage nachgegangen, wie es kommt, daß unter normalen Umständen Sprecher nicht wahllos durchein-

ander reden, sondern daß die Entscheidung darüber, wer als nächster an die Reihe kommt, regelgerecht getroffen wird. In dieser Hinsicht ist Intersubjektivität im Gespräch nur dann gewährleistet, wenn Beteiligte erkennen können, wann der Beitrag eines Sprechers ungefähr zu Ende sein wird. Solche möglichen Endpunkte werden 'übergaberelevante Stellen' genannt, weil an ihnen das Rederecht vom gegenwärtigen Sprecher an andere Sprecher übergehen kann, sofern der gegenwärtige Sprecher nicht deutlich macht, daß er es selber noch länger behalten möchte. Vor allem sind es grammatische Einheiten wie Sätze, Satzglieder, Betonung oder sogar nur einzelne Wörter und Interjektionen, durch die ein möglicher Endpunkt absehbar wird. Die Abschätzung, wann ein gegenwärtiger Sprecher seinen Beitrag beenden wird, ist Voraussetzung dafür, daß der Sprecherwechsel reibungslos verlaufen kann. Zahlreiche empirische Untersuchungen haben folgende Regeln für die Verteilung des Rederechtes an relevanten Übergabestellen ergeben:

- a) der gegenwärtige Sprecher wählt den nächsten Sprecher (Fremdwahl)
- b) der nächste Sprecher wählt sich selbst (Selbstwahl)
- c) der gegenwärtige Sprecher wählt sich selbst als nächsten Sprecher.

Unterschieden werden können sozusagen auch die Grade der Reibungslosigkeit des Sprecherwechsels:

- a) glatter Wechsel
- b) Wechsel nach Pause
- c) Wechsel nach Unterbrechung.

Am Fall c), dem Wechsel nach Unterbrechung oder Überlappung, läßt sich eine weitere Eigenschaft des Sprecherwechselsystems beobachten. Dabei handelt es sich gleichsam um die Schutzmaßnahmen, die Störungen beim Sprecherwechsel beheben und deshalb auch als 'Reparaturen' bezeichnet werden. Ein einfaches Beispiel dafür ist, daß ein nächster Sprecher mit seinem Beitrag beginnt, weil er annimmt, daß der gegenwärtige Sprecher seinen Beitrag abschließt, dieser aber tatsächlich weiterspricht. So kommt es zu einer Überlappung, da beide Sprecher gleichzeitig sprechen. Der gegenwärtige Sprecher ist durch den Fehlstart eines nächsten Sprechers unterbrochen worden. Eine 'Reparatur' wäre dann die folgende Äußerung des Fehlgestarteten: "Entschuldigung, ich wollte Sie nicht unterbrechen, sprechen Sie ruhig weiter." Auch hier kann man weiter unterscheiden, wer eine Reparatur auslöst und wer sie durchführt:

- a) Selbstinitiierung und Selbstreparatur
- b) Selbstinitiierung und Fremdreparatur
- c) Fremdinitiierung und Selbstreparatur
- d) Fremdinitiierung und Fremdreparatur

Diese verschiedenen Verfahrensweisen, Störungen des Sprecherwechsels zu beheben, stehen ihrerseits nicht gleichrangig nebeneinander. Die Durchsicht von empirischem Material hat ergeben, daß auch diese Art von Störungen im Rahmen überindividueller 'Präferenzen' repariert

werden. Demzufolge werden in Alltagsgesprächen selbstinitiierte Selbstreparaturen bevorzugt und gelten dort fremdinitiierte Fremdreparaturen, wie sie z.B. nicht selten in der Unterrichtskommunikation vorkommen, als äußerst verpönt.

Die Ergebnisse der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, die ich bisher vorgestellt habe, wurden hauptsächlich durch empirische Untersuchungen an Alltagsgesprächen gewonnen. Anfangs hat man sich dabei vornehmlich auf die Analyse kürzerer Sequenzen wie die 'Eröffnung' oder die 'Beendigung' von Gesprächen konzentriert, die eine fast rituelle Ordnung aufweisen. Inzwischen liegen aber auch eine Fülle von Untersuchungen zu ganzen Gesprächsverläufen wie 'Klatsch' (Bergmann 1987), 'Liebeserklärungen' (Auer 1988), 'Bekehrungs-' (Ulmer 1988) oder 'Tischgesprächen' (Keppler 1994) vor. Diese alltäglichen Gespräche dienen ihrerseits wiederum als Hintergrund, um die Besonderheiten nicht-alltäglicher und institutioneller Gespräche herauszuarbeiten, wie z.B. die charakteristischen Merkmale solcher Gespräche, die Bürger und Behördenangestellte miteinander führen (Selting 1987). Schließlich ist erwähnenswert, daß das Forschungsinteresse nicht nur auf intrakulturelle Gespräche begrenzt geblieben ist, sondern auch auf interkulturelle Gespräche ausgedehnt wurde (z.B. Kotthoff 1989; Günthner 1993; Schmitt & Keim 1993).

### **3.4 Gesprächsanalyse des Foreigner Talks**

#### **3.4.1 Der Begriff des Foreigner Talks**

Bei 'Foreigner Talk' handelt es sich um eine Bezeichnung, die von Ferguson (1971; 1977) in Analogie zu der Bezeichnung 'Babytalk' eingeführt wurde. Unter 'Babytalk' oder 'Ammensprache' werden reduzierte Sprachformen verstanden, die Erwachsene in der Kommunikation mit Kleinkindern verwenden. Dazu gehören Verkleinerungs- oder Verniedlichungsformen wie "Händchen", "Füßchen" und "Männlein", aber auch syntaktische Reduktionen und phonetische Vereinfachungen wie "hattu heia heia macht" an Stelle von "hast du geschlafen" (vgl. Ammon 1993: 37). 'Foreigner Talk', 'Gastarbeiterdeutsch', 'Ausländerdeutsch' oder 'Ausländerregister' bezeichnen vor allem jene 'fehlerhaften Vereinfachungen', die in der Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern vorkommen. Diese Vereinfachungen sind auf allen linguistischen Ebenen anzutreffen. Im Deutschen ist besonders der sog. 'Gastarbeiterinfinitiv' verbreitet, d.h. alle Verbformen werden auf den Infinitiv reduziert wie in "du gehen Bahnhof". Ein weiteres bekanntes Merkmal ist die Tilgung der Kopula wie in Hinnenkamps (1982b) inzwischen berühmtem Beispiel "Türkisch Mann, Du?" anstelle von "Sind

Sie Türke?". Das gesellschaftliche Problem, das mit der Verwendung von 'Foreigner Talk' verbunden ist, liegt darin, daß Muttersprachler solche vereinfachenden Formen sowohl in helfender wie in diskriminierender Absicht gegenüber Nichtmuttersprachlern verwenden bzw. verwenden können (vgl. Glück 1993a).

### 3.4.2 Zum Stand der gesprächanalytischen Erforschung des Foreigner Talks

Volker Hinnenkamps Arbeiten zur Erforschung der Kommunikation zwischen Deutschen und Türken kann man nicht nur als beispielhafte Fälle der Untersuchung von Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern betrachten, sondern man kann an ihnen auch die Lern- und Entwicklungsfähigkeiten eines Wissenschaftlers verfolgen. Aufmerksam machen möchte ich mit dieser Beobachtung auf den Umstand, daß sich in Hinnenkamps Veröffentlichungen zunehmend ein Verhältnis des Forschers zu seinem Gegenstand herausbildet, das ich weiter oben als ethnomethodologisch begründete 'Reflexivität' beschrieben habe. Vornehm ausgedrückt handelt es sich dabei um einen Paradigmenwechsel oder um einen Wechsel der 'Perspektive von außen' auf eine 'Perspektive von innen'. Was damit gemeint ist, läßt sich schnell verdeutlichen. Bei Hinnenkamps erster umfangreichen Arbeit zum Foreigner Talk (1982a) handelt es sich um eine gängige korpuslinguistische Untersuchung, die bewährte linguistische Verfahren der Beschreibung sprachlicher Daten auf neues Datenmaterial anwendet. Foreigner Talk wird hier vornehmlich aus der Außenperspektive, also aus der Sicht des Wissenschaftlers gesehen, der seine Korpora unter Rückgriff auf etablierte linguistische Kategorien und geläufige Vorstellungen von linguistischer Beschreibungsadäquatheit bearbeitet. So kann Hinnenkamp zwar detailgenau beschreiben, wie auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen "vereinfacht" oder "simplifiziert" wird, zu einer Klärung des widersprüchlichen Bildes, "*wer wann und warum wem gegenüber vereinfacht*" (1982a: 159), reicht dies allerdings nicht aus. Die Beschreibung der verwendeten sprachlichen Mittel ist noch keine Beschreibung des Sprachgebrauchs. Immerhin aber kann die unter Wissenschaftlern gehegte Auffassung zurückgewiesen werden, daß der Gebrauch von Mitteln des Foreigner Talks automatisch oder "*in aller Regel*" eine soziale Diskriminierung von Ausländern bedeutet (Hinnenkamp 1982a: 191ff.).

Ganz anders sieht es dagegen in Hinnenkamps zweiter umfangreichen Arbeit zur Kommunikation zwischen Deutschen und Türken aus (1989a). Allein schon der Titel macht deutlich, daß es nicht mehr um eine weitere systemlinguistische Beschreibung des Foreigner Talk geht, sondern um "interkulturelle Kommunikation" aus der Sicht der "interaktionalen Soziolinguistik". Der Wechsel ins interpretative Paradigma ist dem Verfasser natürlich nicht entgangen. Sein neuerlich vorgelegtes Buch

versteht er nur noch bedingt als "Fortsetzung", größtenteils jedoch als "Antithese" seiner älteren Untersuchung (Hinnenkamp 1989a: V). Die 'Reflexivität' der "Antithese" wird im "Vorwort" folgendermaßen programmatisch entworfen (Hinnenkamp 1989a: V):

Nicht die Menge der Daten ist entscheidend, sondern die Tiefe einiger weniger Analysen. Erst sie bringen zu Tage, wie Gesellschaft im sprachlichen, interaktiven Vollzug "von unten" gemacht und mitgemacht wird. Die 'interkulturellen' Begegnungen, die als Beispiele dienen, zeigen dabei vor allem auch, wie Kommunikation in der Kommunikation erstmal zu *interkultureller* Kommunikation (gemacht) wird, wie ethnische, sprachliche, kulturelle etc. Andersartigkeit zur Ressource des Handelns werden kann. Das ist die eine Seite. Die andere Seite der vorgeführten Gespräche zeigt aber auch, wie weit wir gehen können, wenn wir uns verständigen *wollen*.

Ins Gespräch gebracht sind mit diesem Vorwort wieder die "Brücken von Einmaligkeit zu Einmaligkeit". Nicht die Sprache spricht, sondern die Menschen (vgl. Reuter 1993). Wer verstehen will und sich verständlich machen will, dem stehen viele Wege und "Brücken" offen, die über Hindernisse hinweghelfen. Wer aber mitnichten verstehen will und noch dazu die Macht besitzt, auch wider besseres Wissen seine Sicht der Dinge durchzusetzen, dem ist man bis auf weiteres ausgeliefert (Hinnenkamp 1989b; 1991).

### 3.4.3 Analyse eines gesprächsförmigen Beispieltexes

Die Frage, die nun konkret am Text "In zwei Sprachen sprechen" zu beantworten ist, lautet, wie es um den Brückenbau in der Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern bestellt ist. Meine Antwort werde ich in Anlehnung an die Kapitel III und IV in Hinnenkamp (1989a) entwickeln. Wie ich bereits unter 3.1. erwähnt habe, ist dieser Text einmal als 'Wegauskunft' oder als 'Wegbeschreibung' zu analysieren. In dieser Hinsicht ist zunächst festzustellen, daß der Text "In zwei Sprachen sprechen" alle Handlungsschritte aufweist, die für diesen Gesprächstyp charakteristisch sind, nämlich (vgl. Tab. 1):

1. Rituelle Eröffnung des Gesprächs
2. Identifizierung des Ziels
3. Identifizierung des Fortbewegungsmittels
4. Beschreibung des Wegs vom Standort zum Ziel
5. Rekapitulation der Wegbeschreibung
6. Rituelle Beendigung des Gesprächs

Typisch für Gespräche wie das der 'Wegauskunft' ist weiter, daß sich die Beteiligten während der Erteilung der Auskunft permanent aufeinander abstimmen. Die zu erteilende Information wird dabei, wie Hinnenkamp (1989a: 69ff.) es nennt, "faktoriert" oder "zerstückelt", was heißt, daß die



gesamte Information in kleinere bis kleinste Informationen zerlegt wird. Die Zerlegung der Gesamtinformation in Teilinformationen und ihre sprachliche Ausformulierung wird allerdings auch dadurch bestimmt, wie sich Ratsuchende und Auskunfterteilende im Gesprächsvollzug wechselseitig einschätzen. Hinnenkamp nennt solche Verfahren, die vorbeugend und nachbessernd zur Verständnissicherung angewendet werden, "Rekalibrierungen" (1989a: 66; 74). In dieser Hinsicht können Wegauskünfte allein schon deshalb unterschiedlich ausfallen, weil es sich bei den Ratsuchenden um bereits Ortskundige oder völlig Ortsfremde handeln kann. Auf der Grundlage von Hinnenkamps tabellarischer Aufstellung verständnissichernder Kommunikationsstrategien (1989a: 63 - 64) habe ich in Tabelle 2 eine schematische Übersicht derjenigen Verfahren angefertigt, die in dieser Hinsicht von den Beteiligten im Text "In zwei Sprachen sprechen" bei der 'Wegbeschreibung', dem Kern der 'Wegauskunft' (vgl. Tab. 1), angewendet werden.

Bevor es sich lohnt, diese Gesprächspassage genauer zu betrachten, muß man sich im Einklang mit dem bisher Ausgeführten Rechenschaft darüber ablegen, woran man erkennen kann, daß es sich bei diesem Gespräch um ein Gespräch zwischen einem Ausländer und einem Deutschen handelt. Hier gilt es verschiedene Perspektiven auseinanderzuhalten. Der Leserin und dem Leser teilt der Verfasser des Textes durch die fortlaufende Bezeichnung der beiden Rollen am linken Zeilenrand mit, wer hier mit wem spricht (vgl. Abw.: S.14).

TABELLE 1. Handlungsmuster der Wegauskunft.

A: Bitte, ... wo Bahnhof	<b>Rituelle Einleitung</b>
D: Wie bitte, wo wollen Sie hin? A: Bahnhof! Wie ich Bahnhof kommen? D: Ah, verstehen! Du wollen Bahnhof? A: Ja, Bahnhof. Wo Bahnhof?	<b>Identifizierung des Ziels</b>
D: Du gehen zu Fuß? A: Bitte? D: Du - nix Auto? A: - nix Auto!	<b>Identifizierung des Fortbewegungsmittels</b>

D: Hmm ... Ich sage, wie du Bahnhof kommen, ja? A: Ja. D: Gucken - du gehen gerade... A: Ja - gerade. D: ...ja, immer gerade. Verstehen? A: Verstehen immer gerade. D: Du sehen ein große Haus! A: Ja. D: Große Haus - Kathedrale. A: Kathedrale? D: Kirche - verstehen? A: Kirche?! Ah - ja! Verstehen! Kirche! D: Gut. Du kommen Kirche - ja? A: Ja.	<b>Beschreibung des Wegs vom Standort zum Teilziel</b>
D: Du sehen klein Haus. A: Klein Haus? D: Ja, klein Haus - Bahnhof. A: Ah, gut. Bahnhof!	<b>Beschreibung des Wegs vom Teilziel zum Endziel</b>
D: Also, du gehen gerade, du kommen Kirche, du gucken links - klein Haus - Bahnhof. Verstehen?	<b>Rekapitulation der Wegbeschreibung</b>
A: Ja. Verstehen. Danke!	<b>Rituelle Beendigung</b>

TABELLE 2. Strategien der Verständnissicherung bei der Wegbeschreibung.

D: Hmm ... Ich sage, wie du Bahnhof kommen, ja?	<b>Neue Information + Rückversicherungsfrage</b>
A: Ja.	<b>Bestätigung</b>
D: Gucken - du gehen gerade...	<b>Neue Information</b>
A: Ja - gerade.	<b>Bestätigung + Wiederholung</b>
D: ...ja, immer gerade. Verstehen?	<b>Bestätigung + einschränkende Wiederholung + Bestätigungsfrage</b>
A: Verstehen:immer gerade.	<b>Bestätigende Wiederholung</b>

D: Du sehen ein große Haus!	<b>Neue Information</b>
A: Ja.	<b>Bestätigung</b>
D: Große Haus - Kathedrale.	<b>Wiederholung + 1. Reformulierung</b>
A: Kathedrale?	<b>Rückfrage</b>
D: Kirche - verstehen?	<b>2. Reformulierung + Bestätigungsfrage</b>
A: Kirche?! Ah - ja! Verstehen! Kirche!	<b>Rückfrage + Bestätigung + Wiederholung</b>
D: Gut. Du kommen Kirche - ja?	<b>Bestätigung + neue Information + Bestätigungsfrage</b>
A: Ja.	<b>Bestätigung</b>
D: Du sehen klein Haus.	<b>Neue Information</b>
A: Klein Haus?	<b>Rückfrage</b>
D: Ja, klein Haus - Bahnhof	<b>Bestätigung + Wiederho- lung + Reformulierung</b>
A: Ah, gut. Bahnhof!	<b>Bestätigung + Wiederho- lung</b>
D: Also, du gehen gerade, du kommen Kirche, du gucken links - klein Haus - Bahnhof. Verstehen?	<b>Rekapitulation + Bestäti- gungsfrage</b>
A: Ja. Verstehen. Danke!	<b>Bestätigung + Wiederho- lung + ritueller Schluß</b>

Die Charakteristika der beiden Rollen gehen aber nicht schon aus den Rollenbezeichnungen "Ausländer" und "Deutscher", sondern erst aus der Beschaffenheit der Rollentexte hervor. Diesen Sachverhalt kann man sich auch am Beispiel der medien-spezifischen Präsentation dieses Textes im

Unterricht klarmachen. Spielt man dort von der Tonkassette zunächst nur den Text der Wegauskunft und nicht auch die Szene in der Gastwirtschaft ab, dann besteht die allererste Aufgabe für die Lernenden darin, zu bestimmen, um welchen Gesprächstyp es sich handelt. Wie immer ihre Bestimmungen ausfallen mögen, sie gelangen zu ihnen nur auf dem Wege der 'dokumentarischen Methode der Interpretation'. D.h. die beiden Sprecherkategorien können sie nur aufgrund des Hörbaren, also aufgrund der für die jeweilige Kategorie typischen Sprechweise erschließen. Genau darauf hat auch der Autor seinen Text zugespitzt: Die beiden Sprecher identifizieren sich wechselseitig durch ihre Rede, und zwar gleich zu Anfang des Textes. Der Deutsche wechselt erst von seiner gewöhnlichen Sprechweise, die mit *"Wie bitte, wo wollen Sie hin?"* angedeutet wird, in den Foreigner Talk, nachdem er durch *"Wie ich Bahnhof kommen?"* (mit grammatisch falscher Wortstellung, Tilgung der Präposition und Gasterbeiterinifitiv) den entscheidenden Anhaltspunkt dafür bekommen hat, daß es sich bei dem Ratsuchenden um einen bestimmten Typ von Ausländer handelt.

Aus der "Zerstückelung" der Information und den Strategien der vorbeugenden und nachbessernden Verständnissicherung geht im weiteren Verlauf des Gespräches hervor, daß der Deutsche den Ausländer für einen bestimmten Typ von Ausländer, wahrscheinlich für einen orientalischen Gasterbeiter hält, der nur über rudimentäre deutsche Sprachkenntnisse verfügt. Aus Tabelle 2 ist ersichtlich, wie durch die kleinschrittige Verständigungsarbeit auch die Kategorisierung des Ausländers verfeinert wird. Als erstes fällt die kaum variierte Wiederholung des folgenden Musters der Informationsabgabe auf:

- D: Information + Bestätigungsfrage
- A: Bestätigung + (Wiederholung)
- D: Bestätigung + neue Information

Praktisch bedeutet dies, daß sich der Auskunfterteilende nach jedem einzelnen Schritt der Informationsabgabe vergewissert, daß ihn der Ratsuchende auch tatsächlich verstanden hat. Wie leicht ersichtlich ist, verabreicht er diese Informationen sprachlich unter Rückgriff auf Formen des Foreigner Talk. Auffälligste Merkmale des Foreigner Talks sind im vorliegenden Fall der Wechsel vom Siezen zum Duzen und die fortwährende Verwendung des Hauptsatzes mit dem finiten Verb im Infinitiv, z.B.:

- Du wollen Bahnhof?
- Du gehen zu Fuß?
- Du gehen gerade.
- Du sehen ein große Haus.
- Du sehen klein Haus.

Aus beidem ist bereits zu schließen, daß der Deutsche dem Ausländer durchaus kooperativ gesonnen ist und ihm tatsächlich zu seinem Ziel verhelfen will. Daß diese Kooperativität aber nicht nur im Rückblick aufs Ganze gegeben ist, sondern sich an jeder Stelle im Gespräch bewährt, läßt sich eindrucksvoll an dessen schrittweisem Vollzug nachweisen. In den Phasen "Rituelle Einleitung" und "Identifizierung des Ziels" (vgl. Tab. 1) wird das verständnissichernde Muster der 'Wegbeschreibung' eingeführt. Hier ist es zunächst der Deutsche, der akustische Verstehensprobleme hat, der daraufhin zurückfragt, die erhaltene Antwort dann explizit mit "verstehen" bestätigt und schließlich um eine Bestätigung seiner Bestätigung bittet. Dieses bei der Zielidentifizierung erprobte Verfahren wird dann während der gesamten Wegbeschreibung von beiden Gesprächspartnern durchgehalten. Interessant ist dabei zu sehen, wie sich beide Gesprächspartner weiter aufeinander einstellen. In der Phase "Identifizierung des Fortbewegungsmittels" (vgl. Tab. 1) wird deutlich, wie und warum der auskunfterteilende Deutsche seinen Rückgriff auf die Mittel des Foreigner Talks verfeinert. Neben den bereits angewendeten syntaktischen Reduktionen werden jetzt auch lexikalische Mittel, also die Wortwahl, relevant. In dieser Sequenz versteht der ausländische Ratsuchende zunächst den Ausdruck "zu Fuß" nicht. Statt den nicht verstandenen Bezugsausdruck zu paraphrasieren und dadurch ein Verstehen zu gewährleisten, wählt der Auskunfterteilende den Weg über ein Antonym, also über die "Identifizierung" des alternativen "Fortbewegungsmittels" und fragt unter Verwendung des gebräuchlichen Internationalismus: "Du - nix Auto?" Diese erneut gesteigerte Vereinfachung führt zum gewünschten Erfolg. Ebenso wird deutlich, daß der ausländische Ratsuchende den Foreigner Talk des Deutschen nicht mit einer Äußerung vom Typ 'Nein, ich habe kein Auto' korrigiert. Mit dem Abschluß dieser Sequenz ist folglich das verständnissichernde Frage-Antwort-Muster bereits zum zweiten Male durchgespielt.

Und das nicht ohne Folgen, wie sich im weiteren Verlauf zeigt. In der Phase "Beschreibung des Wegs vom Standort zum Teilziel" (vgl. Tab. 2) kommt es zur einzigen Überlappung beim Sprecherwechsel dieses Gesprächs. Mißt man es an ihrer bisherigen Gesprächspraxis, dann unterbricht an dieser Stelle der Ratsuchende den Auskunfterteilenden an einer 'übergaberelevanten' Stelle, wenn man die Zeichensetzung des Autors entsprechend deuten darf:

- D: Gucken - du gehen gerade ...  
 A: Ja - gerade.  
 D: ...ja, immer gerade. Verstehen?

Die Relevanz der Übergabe des Rederechts ist hier deshalb gegeben, weil sich beide Partner bisher stets über kleinste Informationen rückversichert haben. Vor dem Hintergrund dieser Praxis ist aus der Sicht des Ratsu-

chenden nach *"du gehen gerade"* erneut eine Stelle erreicht, an die er eine Bestätigung plazieren kann. An dieser Stelle deutet die Zeichensetzung eine Feinheit an, die im Normalfall einer gesprächsanalytischen Untersuchung nur durch das Abhören der Tonaufzeichnung aufzudecken ist. Die drei Punkte nach *"gerade ..."* und vor *"...ja, immer gerade"* weisen nämlich darauf hin, daß der Auskunfterteilende akustisch signalisiert, daß er an dieser Stelle das Rederecht behalten und weitersprechen möchte. Aus seiner Sicht kommt es daher zu einem Fehlstart seines Gesprächspartners, den er aber nicht moniert, sondern auf die 'präferierte', nämlich kooperative Weise fortführt. Der Auskunfterteilende stellt gleichsam in Rechnung, daß an dieser Stelle tatsächlich ein Sprecherwechsel möglich gewesen wäre und bestätigt daher nun seinerseits die Bestätigung des Ratsuchenden, durch die er unterbrochen wurde. Abermals verbleiben beide Partner im eingangs etablierten Muster. Der beiderseitige Verzicht auf eine explizite Reparatur der Unterbrechung verdeutlicht ferner, daß die Überlappung beim Sprecherwechsel bzw. der Fehlstart nicht als Ausdruck von Unkooperativität, sondern im Gegenteil als Zeichen erhöhter Kooperativität zu werten ist.

Die Feinheit dieser erhöhten Kooperativität geht auch aus der sich unmittelbar anschließenden Gesprächsentwicklung hervor. Für den Auskunfterteilenden besteht hier die Aufgabe darin, das Teilziel des Weges, eine Kirche, für den Ratsuchenden identifizierbar zu machen. Vielleicht gestützt auf die "zu Fuß"-Episode geht er davon aus, daß dem Ratsuchenden die entsprechende deutschsprachige Bezeichnung unbekannt ist. Deshalb bietet er in sozusagen vorbeugender verständnisichernder Absicht statt der deutschsprachigen Bezeichnung "Kirche" den Internationalismus *"Kathedrale"* als Reformulierung von *"große Haus"* an (vgl. Gülich & Kotschi 1987). Jedenfalls kann er mutmaßen, daß dieses Wort auch bei lautlicher Abwandlung eher wiederkannt wird als die deutsche Bezeichnung *"Kirche"*. Überraschend ist, daß der Ausländer gerade den Internationalismus nicht kennt, dafür aber die zutreffende deutschsprachige Bezeichnung *"Kirche"*. Daß der Auskunfterteilende mit seiner Vermutung allerdings nicht ganz falsch lag, kann man an dem leichten Zögern des Ratsuchenden erkennen. Erst nachdem dieser sich mit *"Kirche?! Ah - ja!"* der Bedeutung dieses Ausdrucks vergewissert hat, bestätigt er sein Verständnis. Im Anschluß verläuft die 'Wegauskunft' dann wieder reibungslos im Rahmen des nun mehrfach bewährten Gesprächsmusters.

Wenn man so will, kann man diese 'Wegauskunft' als ein Gespräch einschätzen, in dem ein Deutscher, der vermutlich aus dem Sprachgebiet nordwestlich des Mains stammt (vgl. *"gucken"* bzw. *"nix"*) und der über ein gewisses Maß an Bildungswissen verfügt, einem Ausländer, der über nur bescheidene Deutschkenntnisse verfügt und der vermutlich nicht-christlicher, sondern eher islamischer Herkunft ist, eine Auskunft erteilt. In der Rolle des Ausländers kann man die soziale

Kategorie 'Gastarbeiter' erkennen, die die AutorInnen offensichtlich mit ihrer Folie II (vgl. Abw.) bzw. mit der auf der Tonkassette eingespielten Musik im Sinn haben. Die Folie II (Zeichnung) stilisiert den Kulturunterschied durch den Gegensatz von deutscher Architektur im Hintergrund und orientalisch gekleideten Passanten im Vordergrund. Im Anschluß an unsere bisherigen Betrachtungen dieser interkulturellen Begegnung sind wir allerdings nicht gezwungen, dieser Einschätzung der AutorInnen zu folgen. Wie wir gesehen haben, geben die Rollentexte ausreichend Hinweise darauf, daß uns der Verfasser trotz spärlicher Mittel kein durchgehend stereotypes Bild vom Aufeinandertreffen der beiden Kategorien 'Deutscher' und 'Gastarbeiter' entwirft. Es bleibt daher eine empirisch zu beantwortende Frage, wie die AutorInnen zu ihrer Kategorisierung gefunden haben, und was sie bewegt hat, von einer weiteren Aufgliederung der Kategorie 'Ausländer' in Unterkategorien, wie beispielsweise 'Gastarbeiter' oder 'Tourist', abzusehen (vgl. Sacks 1992c: Lectures Fall 1965; Lectures Spring 1966).

#### 3.4.4 Foreigner Talk im gesellschaftlichen Kontext

Mit der Frage der sozialen Kategorisierung ist also eine Wertung des gesamten Gesprächsverlaufs angesprochen. Was den deutschen Auskunferteilenden angeht, so hören wir seine Meinung in der Gastwirtschaft. Kurz gesagt besteht deren Witz darin, daß dem Auskunferteilenden das einfache Sprechen gemäß Foreigner Talk paradoxerweise als "*schwer*" erscheint. Was wiederum den ausländischen Ratsuchenden betrifft, so wissen wir nicht mehr als das, was wir seinen Äußerungen entnehmen können. Aufgrund seines Verhaltens dürfen wir annehmen, daß er mit dem Verlauf der Wegauskunft nicht nennenswert unzufrieden ist, da er nichts anderes bekundet. Er hat höflich angefragt, das Schema der Wegauskunft mitgetragen und sich für die erhaltene Auskunft höflich bedankt. Für eine weitergehende Einschätzung sind wir allerdings an unser Beobachterwissen verwiesen. Dieses Wissen kann uns sagen, daß in der Sprechweise von Deutschen gegenüber Ausländern gerade das Duzen herabsetzend und diskriminierend wirken kann bzw. wirken soll. In dieser Hinsicht unterscheidet aber bereits Hinnenkamp zwei Arten von Gesprächskontexten, in denen das "Du" im Foreigner Talk vorkommen kann. Gemeint ist die Art und Weise, "in der die Muttersprachler

- (i) mit Ausländern sprechen, die wenig oder überhaupt nicht die Sprache der Residenzgesellschaft bzw. die Fremdsprache allgemein beherrschen;
- (ii) mit Ausländern sprechen, die kompetente Sprecher der Sprache der Residenzgesellschaft bzw. der Fremdsprache im allgemeinen sind. (1982a: 40)



Diesem Befund zufolge können Muttersprachler Foreigner Talk verwenden, ohne überhaupt jemals zu duzen, und sie können umgekehrt auf den Foreigner Talk verzichten und dennoch duzen (Hinnenkamp 1982a: 68f.). Entscheidend ist, daß auch hier der Ton die Musik macht, was heißen soll, daß sich die Beteiligten wechselseitig verdeutlichen, ob sie auf kooperative oder unkooperative Weise miteinander verkehren. In dieser Hinsicht sieht der Text "In zwei Sprachen sprechen" weitestgehend ab von kontextualisierenden Hinweisen wie Alter, Schichtzugehörigkeit, lokalen Sprechgewohnheiten und z.B. der Frage, ob das "Du" betont oder unbetont ausgesprochen wird (Hinnenkamp 1989a: 73f.). Wie jedermann und jede Frau weiß, gehen solche Merkmale aber direkt in die Einschätzung und daher auch in die Gestaltung einer Situation ein (vgl. Schmitt 1993). Was ist also zu tun, wenn uns der Autor diese Anhaltspunkte vorenthält? Hätte der deutsche Auskunfterteilende jeweils ein "Sie" verwendet oder ganz auf die Anrede verzichtet (vgl. Hinnenkamps Beispiel, 1989a: 66 - 68), dann wäre der Fall klar, weil ein vergleichsweise hohes Maß an Kooperativität nicht nur interaktiv, sondern auch sprachlich zum Ausdruck käme. Dem ist aber nicht so. Dennoch unterscheidet sich das von uns beobachtete Gespräch stark von der Unkooperativität, die aus dem folgenden Beispiel eines deutsch-türkischen Telefongespräches hervorgeht, in dem ein Auskunfterteilender den erbetenen Rat mehrfach verweigert (Hinnenkamp 1989a: 97):

Szene: A ruft beim Bahnhof an, DB ist Auskunfterteilender.

A: Gruß Gott. Ich Türkei fahren + was machen?  
 DB: (Verstört) Was?  
 A: Türkei fahren. Was machen?  
 DB: Ah, nix Plan.  
 A: Bitte?  
 DB: Hier ist nix Türkei fahren.  
 A: Und was machen?  
 DB: Was machen?  
 A: Bitte?  
 DB: Ach geh!

Aber auch nach diesem Vergleich bleibt noch immer die Frage offen, ob wir entscheiden können und überhaupt entscheiden müssen, ob es sich bei dem von uns beobachteten Gespräch entweder um einen Akt gewollter Ausländerfeindlichkeit oder aber um einen Akt alltäglicher Hilfsbereitschaft handelt? - Ich meine, als Leser *müssen* wir uns nicht entscheiden.

Spätestens jetzt ist es an der Zeit, kurz auf die bereits erwähnte Autor-Leser-Kommunikation einzugehen. Der Verfasser des Textes, Draško Antov, läßt uns seine Figuren in zwei Situationen beobachten: zum einen im Gespräch zwischen dem Deutschen und dem Ausländer, und zum andern in dem sich kurz darauf anschließenden Gespräch

zwischen dem Deutschen und dem Wirt, das im wesentlichen einen Kommentar zum ersten Gespräch darstellt. Warum aber findet sich nirgends ein Kommentar aus der Sicht des Ausländers? Die Antwort ist vielleicht so verblüffend, weil sie so einfach ist. Der Text "In zwei Sprachen leben" selbst ist die gesuchte ausländische Kommentierung der beiden beobachteten Situationen. Wir als Leser haben ja nicht unmittelbar die Begegnung von Deutschem und Ausländer beobachtet, sondern nur das, was uns der Autor durch seine Redewiedergabe überliefert. Wie bereits erwähnt, zeichnet sein weitgehend aus direkter Redewiedergabe bestehender Text ein sicherlich holzschnittartiges, keineswegs aber klischeehaftes Bild von der interkulturellen Begegnung. Dieses Bild enthält zwar Anspielungen auf stereotype Vorstellungen wie die vom notorischen Wechsel in den Foreigner Talk (sog. code-switching) oder die vom Schauplatz einer deutschen "Gastwirtschaft". In beiden Fällen wird sich indes anders verhalten, als es diese Vorstellungen erwarten lassen. In dieser Hinsicht hat unser Blick unter die Oberfläche des Gespräches nämlich gezeigt, daß einerseits die Wegauskunft durchweg kooperativ verlief, und daß andererseits der Kommentar des Auskunfterteilenden in der Gastwirtschaft frei von jeder Abschätzigkeit oder Verurteilung war. Die Verwirrung, die sich nun bei Leser und Leserin einstellen mag, entsteht dadurch, daß der Autor auf eine den Garfinkelschen Krisenexperimenten vergleichbare Art und Weise mit den Erwartungen seiner Leserschaft spielt. Nur scheinbar karikiert sich etwa der Deutsche selbst, wenn er in der Gastwirtschaft die Meinung äußert, daß es "schwer" ist, einem Ausländer den Weg zu erklären. Nur uns ist es überhaupt möglich, dieser ironischen Brechung gewahr zu werden, denn anders als der Wirt wissen wir als lesende Beobachter, auf welchen Vorfall sich das verallgemeinernde Urteil bezieht. Um es kurz zu sagen: Der Deutsche tritt hier als das Spiegelbild des Ausländers auf. Die Ironie des deutschen Kommentars rührt ja nur daher, daß man stillschweigend davon ausgeht, daß das Sprechen in der Fremdsprache das 'schwerere' Unterfangen ist. Fixieren wir jedoch unseren Beobachterblick nicht nur auf den Deutschen, sondern betrachten wir auch die Situation des Ausländers, dann ist erkennbar, daß sich beide in einer ähnlichen Ausgangssituation befinden. Beide wollen miteinander reden, aber beide können dies nicht auf die jeweils gewohnte, sozusagen erstbeste Weise tun. Der Ausländer muß auf seine Muttersprache verzichten und kann auf keine andere Fremdsprache als die Muttersprache des Deutschen ausweichen, wenn er sein Anliegen sprachlich verständlich machen will. Da es keine dritte Fremdsprache gibt, auf die sie gemeinsam ausweichen können, ist der Deutsche gezwungen, seine Muttersprache zu sprechen und zwar so, daß er sich dabei fortlaufend auf die Deutschkenntnisse seines Partners einstellt. Beiden geht es um eine möglichst problemlose Abwicklung der Wegauskunft, und beide Sprecher werden wissen, daß sie dabei auf Mittel gleichsam zweiter Wahl zurückgreifen. Beide befinden sich in der

Zwangslage, mit einfachsten Mitteln eine schlichte Brücke von Einmaligkeit zu Einmaligkeit bauen zu müssen.

Wenn man es heute noch so altertümlich ausdrücken darf, dann bezieht sich der tiefere Sinn der Überschrift "In zwei Sprachen sprechen" meines Erachtens genau auf diesen Sachverhalt und seine Folgen. Zum einen versinnbildlicht sie, daß man in interkultureller Kommunikation, wenn erstbeste Möglichkeiten versperrt sind, auf zweitbeste Möglichkeiten zurückgreift (vgl. Hinnenkamp 1989: Kap. 3). Zum andern macht sie darauf aufmerksam, daß interkulturelle Kommunikation wie jede andere Form menschlicher Kommunikation gesellschaftlich beobachtet und bewertet wird. In Sachen Fremdsprachen sprechen reicht die Skala bekanntlich von 'perfekter Zweisprachigkeit' am einen Ende bis zum 'Radebrechen' am anderen. Wenn ich dem Autor überhaupt eine bestimmte Absicht unterstellen darf, dann vermute ich, daß er uns mit Mitteln der Literatur Einblicke in solche Zusammenhänge verschaffen will, auf die wir hier mit den Mitteln der Gesprächsanalyse aufmerksam geworden sind. Dabei nehme ich an, daß er uns kein Readymade, also keine Verschriftung eines tatsächlich stattgefundenen Gespräches vorgelegt hat, sondern daß er einen Text verfaßt hat, der bewußt die widersprüchliche Vielfalt solcher Gespräche in sich vereinigt. Mit Mitteln der Gesprächsanalyse haben wir feststellen können, welches die sprachlichen und interaktiven Merkmale sind, an denen sowohl die Beteiligten wie auch wir als lesende Beobachter die vexierenden Bilder interkultureller Kommunikation erkennen. Als Leser, die sich den sinnstiftenden Lektüreprozeß fortlaufend methodisch kontrolliert vergegenwärtigt haben, sind wir nun in der Lage, das Spektrum dieser Widersprüchlichkeiten zu übersehen. Erblicken können wir also gleichermaßen Kooperativität, Unkooperativität wie auch den allmählichen Übergang des einen in das andere, ohne aus irgendwelchen Gründen interpretatorischer Schlüssigkeit diese Widersprüchlichkeiten entzerren zu müssen (vgl. Fuchs & Berg 1993). Nicht weil wir uns auf der schlichten Brücke zwischen dem Ratsuchenden und dem Auskunfterteilenden befinden, gelingt uns dieser Blick, sondern weil wir unseren Standpunkt gleichsam auf einer literarischen Brücke eingenommen haben. Die Situation, die wir doch wie von ferne zu beobachten meinen, ist dieselbe Situation, in der wir uns hier in der Autor-Leser-Kommunikation befinden. In der Absicht, mit uns über die beiden von ihm beobachteten Gespräche ins Gespräch zu kommen, spricht auch uns ein Ausländer mit einfachsten Mitteln an und gibt zu bedenken, daß man das interkulturelle Gespräch mal so und mal so, jedenfalls aus verschiedenen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen sozialen Konsequenzen betrachten kann.

## 4 GESPRÄCHSANALYSE IN UNTERRICHTS- PRAKTISCHER ABSICHT

### 4.1 Zur Unterrichtsrelevanz der Gesprächsanalyse

Bevor wiederum an einem konkreten Beispiel die Frage beantwortet werden soll, welchen praktischen Nutzen gesprächsanalytische Arbeiten für den Fremdsprachenunterricht abwerfen, lohnt sich hier zunächst eine kritische Einschätzung. Wie nämlich infolge meiner bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein sollte, kann die Gesprächsanalyse keineswegs das abwägende LehrerInnenurteil ersetzen. Bestenfalls kann sie zu solchen Einsichten in kommunikative Prozesse verhelfen, die bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht als Entscheidungs- und Orientierungshilfen dienen. In dieser Hinsicht sind nach meiner Meinung besonders folgende Aspekte an der Gesprächsanalyse hervorzuheben:

- Auch wenn sich die Gesprächsanalyse in ihrem methodischen Vorgehen sehr bescheiden gibt, arbeitet sie nicht theorieelos, sondern theoriegeladen. Wie meine Ausführungen zu ihrer Herkunft und ihrem Erkenntnisinteresse (vgl. 3.2.) nachweisen sollten, beobachtet sie kommunikative Prozesse unter den Bedingungen der Moderne. Oder anders ausgedrückt: Die Gesprächsanalyse sucht nicht den Stein des Weisen, sondern sie untersucht, wie Menschen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit gesprächsweise miteinander umgehen. Sie ist daher einer der ganz wenigen soziolinguistischen Ansätze, "in dem die Individuen aktiv und dynamisch und nicht passiv und determiniert erscheinen." (Treibel 1994: 116)
- Dieses Menschenbild entspringt dem Umstand, daß die Gesprächsanalyse die Verfahren, auf die Menschen zurückgreifen, wenn sie miteinander umgehen, nicht von außen, sondern gleichsam von innen, aus der Sicht der Beteiligten beobachten will. Daher kommt es immer wieder zu dem programmatischen Hinweis, daß die Gesprächsanalyse nur das untersucht, was jedermann und jede Frau sehen kann bzw. worauf sie sich nachweisbar in ihrem Tun und Lassen beziehen. Daß Beteiligten die Verfahren, die sie anwenden, nicht immer bewußt sind, ändert nichts daran, daß diese Verfahren angewendet werden. In dieser Hinsicht zeichnet sich die Gesprächsanalyse nicht durch eine hypothetisch-deduktiv festgelegte Vorgehensweise, sondern durch eine bestimmte 'analytische Mentalität' aus. Die Merkmale des Handelns, auf die sich Beteiligte in ihrem tagtäglichen Handeln sinnhaft beziehen, sind ihr grundlegendes Datenmaterial. Tonbandgerät und Videokamera fungieren daher gleichsam als gesprächsanalytisches Mikroskop.
- Besonders FremdsprachenlehrerInnen sind darauf hinzuweisen, daß die Gesprächsanalyse mündliche Kommunikation untersucht und nicht gesprochene Sprache in ihrem Verhältnis zur geschriebenen Sprache.

Folglich maßt sie sich auch nicht an, darüber zu entscheiden, was falscher und was richtiger Sprachgebrauch ist. Wie die beispielhafte Analyse des Foreigner Talks gezeigt hat, will sie in dieser Hinsicht allerhöchstens Aussagen darüber machen, unter welchen Voraussetzungen und mit welchen Folgen Beteiligte von Sprache Gebrauch machen, der aus Sicht dieser Beteiligten als falscher oder richtiger Sprachgebrauch markiert wird. Bei der Untersuchung natürlich ablaufender Kommunikation greift die Gesprächsanalyse zwar auf grammatisch beschreibbare sprachliche Einheiten zurück, allerdings nur in der Absicht einer Beschreibung ihrer Funktionen im Gesprächsvollzug (vgl. Schwitalla 1994).

– Trotz oder gerade wegen dieser Einschränkung dürfte die Gesprächsanalyse in zweierlei Hinsicht von erheblicher Bedeutung für Fremdsprachenlehrer sein. Wenn Gespräche oder gesprächsförmige Texte Gegenstand des Unterrichts sind, dann ist mit guten Gründen zu erwarten, daß die Gesprächsanalyse einerseits wertvolle Anhaltspunkte dafür liefern kann, was bei einer Beschäftigung mit Gesprächen zu berücksichtigen wäre. Da aber Unterricht selbst weitgehend eine Form mündlicher Kommunikation darstellt und gesprächsanalytisch untersucht werden kann, dürfte die Gesprächsanalyse andererseits auch in dieser Hinsicht wertvolle Aufschlüsse erbringen, die bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht berücksichtigt werden können.

In Anlehnung an diese Einschätzung der Gesprächsanalyse werde ich nun im letzten Teil meines Beitrages den Stundenentwurf, dessen Grundlage der Text "In zwei Sprachen sprechen" bildet, kommentieren, indem ich ihn teilweise mit meinen diesbezüglichen Unterrichtserfahrungen kontrastiere. Durch diesen Vergleich hoffe verdeutlichen zu können, inwiefern Kolleginnen und Kollegen von einer Beschäftigung mit der Gesprächsanalyse profitieren können.

## **4.2 Gesprächsanalytische Auswertung eines Stundenentwurfes**

Selbstverständlich würde es hier viel zu weit führen, wollte man den genannten Stundenentwurf in allen Einzelheiten analysieren und kommentieren. Statt dessen können wir es hier bei einer Ermittlung der zentralen methodischen Schritte und ihrer Auswertung aus gesprächsanalytischer Perspektive bewenden lassen. Im Einklang mit gesprächsanalytischen Einsichten möchte ich jedoch in aller Deutlichkeit vorausschicken, daß ich meine diesbezüglichen Ausführungen keineswegs als abwertende Kritik an den "Aufenthaltsbewilligungen" verstehe. Den AutorInnen ist kein Strick daraus zu drehen, daß sie nicht wissen, was sie unter Umständen nur über verschlungene Umwege hätten in Erfahrung bringen können. Ihren eigenen Worten zufolge ging es zuvorderst darum,

interessantes Unterrichtsmaterial zu erstellen und nicht darum, vor den Augen und Ohren irgendeiner Prüfungskommission zu bestehen. Allerdings sind die KollegInnen mit ihrem Material an die Öffentlichkeit getreten, und daher kann ich sie als Kollege, der sich auch um einen interessanten Deutschunterricht bemüht, beobachten und eventuell auch befragen. Das letzte Wort ist nicht gesprochen, denn es steht ihnen wiederum offen, mich zu beobachten und zu befragen.

Beispielsweise finde ich die Initiative der AutorInnen äußerst begrüßenswert, gerade in Finnland Probleme der internationalen Arbeitsmigration im Deutschunterricht zu behandeln und dabei Ausländer selber zu Wort kommen zu lassen. Da Finnland selbst aus vielerlei Gründen von der internationalen Arbeitsmigration noch weitgehend unberührt geblieben ist, sind finnische SchülerInnen nur in den seltensten Fällen mit dem Phänomen des Foreigner Talks, seinen Voraussetzungen und Folgen bekannt. Sind sie nämlich selber einmal in Deutschland, so gehören sie dort einer anderen Kategorie von Ausländer an, und sprechen sie im heimischen Finnland mit Ausländern, dann erfahrungsgemäß am ehesten auf englisch. Vor diesem Hintergrund erlaubt die besondere Beschaffenheit des Ausgangstextes im vorliegenden Falle also eine Betrachtung der Migrantenproblematik aus der Sicht der in Deutschland weilenden Ausländer, der Deutschen und der finnischen Beobachter. Ferner finde ich es beachtenswert, daß der Stundenentwurf methodisch so gehalten ist, wie man es heute nicht nur im schulischen Fremdsprachenunterricht für angemessen hält. Deutlich ist das Bemühen erkennbar, beim Verstehen anzusetzen, also von der Rezeption auszugehen, das Verständnis zu vertiefen und erst danach allmählich zur sprachlichen Produktion überzugehen (vgl. Butzkamm 1993: Kap. VIII). Zu dieser Methodik gehören u.a. der Gebrauch der Muttersprache (Finnisch) und die Festigung landeskundlicher Vorkenntnisse, wie sie mithilfe der Folien I und II bewerkstelligt werden soll (vgl. Abw.). Allerdings meine ich, daß einige Fotos oder Diabilder hier dienlicher wären als die Folien I und II. Meines Erachtens versetzen Bilddokumente SchülerInnen eher in die Lage, selbständig Unterschiede zwischen finnischen und deutschen Gegebenheiten herauszufinden. Für die Transferübungen (Folien V und VI) möchte ich schließlich die Ausarbeitung von zwei getrennten Arbeitsblättern für die Paararbeit vorschlagen, wie sie mit Lohfert (1982) und Dreke & Lind (1986) modellhaft vorliegen.

Obwohl ich bereits das Gegenteil angekündigt habe, möchte ich nun doch eine kritische Bemerkung einflechten, die sich direkt aus dem soeben Gesagten ergibt. Da finnischen SchülerInnen die Umstände der internationalen Arbeitsmigration weitgehend unbekannt sind, müßten sie darüber informiert werden. Geeignet wäre dazu ein Weg, den die AutorInnen zwar versprechen, aber nicht einschlagen. Ich beziehe mich hier auf die Ankündigung, "literarische Texte" im Unterricht "fruchtbar und interessant zu machen" (Abw.: S.2). Zwar sehe ich, daß die Auto-



rInnen eine Beschäftigung mit dem Text vorsehen, nicht aber, daß sie einen methodischen Punkt daraus machen, daß es sich dabei um einen literarischen Text handelt. Wie bereits früher erwähnt, sehen die AutorInnen völlig ab von einer Erörterung der Autor-Leser-Kommunikation, in der aber, wie wir im Verlaufe unserer Analysen gesehen haben, entscheidende Hinweise für ein Verständnis des im literarischen Text Dargestellten zu finden sind. Dabei bedarf es keines besonderen Umstandes, auf die Autor-Leser-Kommunikation zu sprechen zu kommen. Man braucht SchülerInnen nur zu fragen, was sie meinen, wie man als Lehrerin oder als Lehrer auf diesen Text gestoßen ist. Meine eigenen Versuche endeten zu beiderseitiger Überraschung. Ich habe StudentInnen im ersten Studienjahr, die in der Regel 3 - 5 Jahre schulischen Deutschunterricht absolviert haben, den Text ohne Quellenangabe vorgelegt und sie nach seiner vermutlichen Herkunft befragt. Bis auf eine Studentin, die ein Jahr als Austauschschülerin in Frankfurt/Main verbracht hatte, konnte sich niemand etwas anderes vorstellen, als daß es sich dabei um einen Text aus einem Lehrwerk für Anfänger handelte. Dieser Eindruck wurde durch das Abspielen der Tonkassette (ohne Quellenangabe) noch verstärkt. Die Meinung über die Funktion des Textes war nahezu einhellig. Bis auf die erwähnte Ausnahme waren alle der Meinung, der Text solle pädagogisch motivieren. Anfängern solle gezeigt werden, daß sie auch mit bescheidenen Deutschkenntnissen schon weit kämen. Man beachte die auffälligen Parallelen dieser Interpretation mit unserer Analyse der Autor-Leser-Kommunikation. Die StudentInnen haben den Text für ihre Zwecke kontextualisiert, haben dabei ihrerseits die Kommunikation zwischen Lehrbuchautor und Lernenden bedacht und sich in der Rolle des Ausländers gesehen. Wie sich denken läßt, hat meine Auskunft über die tatsächliche Herkunft des *literarischen* Textes die Diskussion dann in ganz andere Bahnen gelenkt, worüber noch zu sprechen ist.

Im Lichte unserer Untersuchungen entsteht aus der Vernachlässigung der Autor-Leser-Kommunikation ein weiteres Problem. Im Gegensatz zu dem gesprächsanalytisch ermittelten Spektrum der Meinungen, die man über dieses Gespräch haben kann, setzen die Autoren auf nur eine Meinung, wenn sie als methodischen Schritt lapidar vorsehen: "Lehrer-Schüler-Gespräch mit dem Ziel festzustellen, daß der Deutsche denkt, Ausländersein ist Dummsein...Ausländer verstehen nichts." (Abw.: S. 13) An dieser Stelle läßt sich verdeutlichen, was es mit der Rede vom 'methodisch kontrollierten' Vorgehen der Gesprächsanalyse auf sich hat. Selbstverständlich toleriere ich bis auf weiteres die Meinung der AutorInnen, möchte allerdings gesichert sehen, daß sie ihre Interpretation nicht als allgemeinverbindlich setzen und deshalb im Unterricht auch genügend Raum für die Äußerung abweichender Meinungen freilassen. In diesem Zusammenhang besteht der Vorteil einer methodisch kontrollierten Gesprächsanalyse darin, daß sie, wie vorgeführt, Mittel an die Hand gibt, mit denen sich die verschiedenen Beobachterperspektiven



auseinanderhalten lassen. Die Vielfalt dieser Perspektiven haben wir im Verlauf unserer Analysen wenigstens ansatzweise freigelegt: Der Deutsche beobachtet den Ausländer, der Ausländer den Deutschen, der Deutsche sich selbst, der Autor den Deutschen und den Ausländer und sich selbst sowie, literarisch gewendet, andere Gespräche zwischen Deutschen und Ausländern – und wir als Leser beobachten das Panorama dieser mannigfaltigen Beobachtungen. Oder anders ausgedrückt: Wir beobachten nicht zwei Sprechereignisse, sondern wir beobachten die Version, die uns der Schriftsteller von seinen Beobachtungen anbietet. Unsere Analysen brauche ich somit nicht weiter zu rekapitulieren, um zu bezweifeln, daß "der Deutsche" tatsächlich und umstandslos so "denkt", wie die AutorInnen es mit ihrem methodischen Hinweis behaupten. Allerdings geht es hier nicht um die simple Zurückweisung einer mißliebigen Meinung. Vielmehr möchte ich auf den grundsätzlicheren Umstand hinweisen, daß die Interpretation der AutorInnen entscheidungsgeladen ist. Damit soll gesagt sein, daß auch sie den Text 'dokumentarisch interpretiert', also nach Merkmalen durchforstet und mit Schlußfolgerungen abgestimmt haben. Dieses Recht auf Interpretation, so folgere ich, sollte auch anderen, die am Gespräch über diesen Text teilnehmen, zugestanden werden. Unterrichtspraktisch deuten sich hier zwei Konsequenzen an. Erstens sind LehrerInnen daran zu erinnern, daß auch eine selbstvergessene Beobachtung nicht ohne BeobachterIn auskommt. Zweitens muß ein Unterricht, der es mit dem Recht auf Interpretation ernst meint, auch die Voraussetzungen dafür schaffen, daß Lernende dieses Recht wahrnehmen können.

### 4.3 Unterrichtserfahrungen mit dem Stundenentwurf

Was ich mit diesem Hinweis im Sinn habe, möchte ich nun abschließend an einem unterrichtszentralen Beispiel erläutern. In "II Textbehandlung auf der Mitteilungs-/Inhaltsebene" besteht eine Aufgabe für die "9. Klasse" darin, "mit Hilfe des Arbeitsblattes A in Partnerarbeit" den Text des Gespräches zu korrigieren (Abw.: S. 13 bzw. S. 15). Diese Aufgabe habe ich leicht modifiziert in zwei Parallelgruppen eingesetzt und die StudentInnen gebeten, einen Dialog anzufertigen, in dem sie selber die Ausländerrolle übernehmen. Methodisch bin ich in beiden Gruppen verschieden vorgegangen. In der einen Gruppe wurden ausführlich die Vor- und Nachteile des Foreigner Talks besprochen und dann die Dialoge angefertigt. In der anderen Gruppe erfolgten diese Schritte in umgekehrter Reihenfolge. Daß in der zweiten Gruppe etwas schiefging, bemerkten die StudentInnen spätestens dann, wenn beim Vorlesen der verschiedenen studentischen Versionen unbeabsichtigtes Gelächter einsetzte. Hierfür ein Beispiel:

## Beispiel 1:

- A: Bitte, wo ist der Bahnhof?  
 D: Wie bitte, wo wollen Sie hin?  
 A: Zum Bahnhof, ich will zum Bahnhof.  
 D: Ah, ich verstehe, Sie wollen zum Bahnhof.  
 A: Ja, zum Bahnhof. Wo ist der Bahnhof?  
 D: Gehen sie zu Fuß?  
 A: Bitte?  
 D: Haben Sie kein Auto?  
 A: Nein.  
 D: Gut, schauen Sie, Sie gehen immer geradeaus.  
 A: Ja, immer geradeaus.  
 D: Und dann sehen Sie ein großes Haus, das ist eine Kirche, und der Bahnhof befindet sich da auf der rechten Seite.  
 A: Ich verstehe, danke schön!

(H. Tuomi & P. Rajahalme)

In Beispiel 1 setzte das Gelächter bereits in der Phase der Zielidentifizierung ein. Auf meine spätere Frage, was sie so lustig an dieser Version fänden, erhielt ich die Antwort, es wirke komisch, daß Leute so lange vom Bahnhof sprächen, wenn der doch nur kurz um die Ecke läge. Die Autoren dieses Dialogs meinten dazu, sie hätten eigentlich gedacht, daß sie alles in richtiges Deutsch gebracht hätten. Gleichzeitig hätten sie aber auch ein bißchen geahnt, daß es doch noch nicht ganz richtig sein könne. Leider hätten sie aber keine Zeit gehabt, mehr darüber nachzudenken. Anders sah es dagegen in der zweiten Gruppe aus, in der das Vorlesen der studentischen Versionen nicht von Gelächter begleitet wurde. Hierfür zwei Beispiele:

## Beispiel 2:

- A: Entschuldigung, können Sie mir bitte sagen, wie ich zum Bahnhof komme?  
 D: Ja, gerne. Gehen Sie zu Fuß?  
 A: Ja.  
 D: Am besten gehen Sie immer geradeaus, bis Sie ein großes Haus sehen. Das ist ein Kathedrale. Da sehen Sie links ein Haus. Das ist der Bahnhof.  
 A: Vielen Dank.

(L. Lamminvaara & J. Tola)

## Beispiel 3:

- A: Entschuldigung, können Sie mir bitte sagen, wie ich zum Bahnhof komme.  
 D: Wie bitte?  
 A: Ich möchte zum Bahnhof.  
 D: Dann gehen Sie diese Straße geradeaus bis zur Kirche. Dann gehen Sie nach links und da liegt der Bahnhof.  
 A: Danke.  
 D: Nichts zu danken.

(T. Armisto & K. Lehtola)

Vergleicht man nun die Versionen, die die StudentInnen aufgrund ihrer Beschäftigung mit Arbeitsblatt A (Abw.: S. 15) angefertigt haben, mit "dem Beispiel einer korrigierten Fassung" (Abw.: S. 13), wie Folie IV sie vorsieht, dann fallen sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten auf. Beispiel 1 kommt der Folienfassung am nächsten, Beispiel 3 entfernt sich am weitesten von ihr. Wie sind solche Unterschiede möglich? Eine Beantwortung dieser Frage rührt an strukturelle Probleme des Fremdsprachenunterrichts. Die AutorInnen des Stundenentwurfes beabsichtigen offensichtlich eine rein grammatische Korrektur des Foreigner Talks. Betrachtet man ihre korrigierte Fassung etwas genauer, dann stellt man nämlich fest, daß sie die Wegauskunft Zeile für Zeile in eine syntaktisch korrekte Form bringt. Dabei scheint es den AutorInnen allerdings ähnlich ergangen zu sein wie jenen StudentInnen, die Beispiel 1 angefertigt haben. Fremdsprachendidaktisch gesprochen erahnen beide Seiten, daß eine grammatisch korrekte Äußerung noch lange keine situationsangemessene Äußerung zu sein braucht. Deswegen nehmen die AutorInnen ihre Korrekturen auch so vor, daß in die korrigierte Version solche Informationen eingefügt werden, die die korrigierende Äußerung plausibilisieren oder legitimieren. Am deutlichsten wird das in der Phase der Identifizierung des Teilziels. Anders als im Originaltext, in dem an dieser Stelle eine vorgreifende Erklärung der Bedeutung von 'Kirche' eingeleitet wird, weil es ausreichend Hinweise gibt, daß der Ausländer diese nicht kennt, wird in der korrigierten Fassung mit der Kette "Gebäude - nicht Gebäude - Kathedrale - Kirche" eigens ein Verstehensproblem inszeniert, um das zeilenweise Vorgehen der Korrektur zu retten. Während das interaktive Geschehen im Originaltext handlungslogisch motiviert ist, bleibt es in der korrigierten Fassung zumindest an dieser Stelle weitgehend unmotiviert. Darum komme ich zu dem Befund, daß der methodische Ausgangspunkt der AutorInnengruppe stark grammatisch, und zwar satzgrammatisch und überhaupt nicht kommunikativ oder interaktiv ausgerichtet ist. Dies verdeutlicht insbesondere ein Vergleich der korrigierten Fassung mit dem dritten studentischen Beispiel. In diesem Beispiel sind sozusagen fast alle diejenigen Phänomene der ursprünglichen Wegauskunft getilgt, die erwartungsgemäß in einer veränderten Ausgangssituation auch gar nicht vorkommen sollten. Die StudentInnen hatte ich nämlich aufgefordert, die Ausländerrolle zu übernehmen, weil es nach meiner Meinung wenig sinnvoll ist, das Deutsch des Ausländers zu korrigieren. Der spricht nun einmal wie er spricht. Deshalb sollten sich die StudentInnen auch eine alltägliche Begegnung mit Deutschen ausmalen und vorführen, wie sie sie sprachlich und interaktiv zu bewältigen gedenken. Vor allem Beispiel 1 zeigt, daß im Fremdsprachenunterricht das handlungslogisch Naheliegende gar nicht so einfach greifbar ist. Erst nachdem der Handlungsablauf im Originaltext gründlich besprochen und in seinem motivierten Verlauf durchschaubar geworden war, gelangten die StudentInnen in beiden

Gruppen zu Fassungen der Wegauskunft, wie sie in der Wirklichkeit erwartbar sind. Die eine der beiden Gruppen, in der ich zunächst auf eine vergleichbare Erörterung verzichtet hatte, löste ihre Aufgabe sozusagen rein mechanisch als satzgrammatische Korrektur (vgl. Reuter 1992: 180ff.). Wie aus Beispiel 2 hervorgeht, haben StudentInnen unter den gegebenen Bedingungen aber auch dann noch Schwierigkeiten, einen akzeptablen Dialog anzufertigen, wenn sie bereits zu Realitätsnähe angehalten worden sind. Ich werte dies als Hinweis darauf, daß trotz aller Rede von einer 'kommunikativen' oder 'pragmatischen Wende' im Fremdsprachenunterricht noch immer bestimmte Routinen des Lehrens und Lernens aufzubrechen und abzuändern sind, wenn auf angebbare Weise ein interaktives und kulturverstehendes Lernen ermöglicht werden soll. Trotz lauter Proteste (vgl. Kast 1994) sollte nach meiner Meinung außerunterrichtliche Praxistauglichkeit des Gelernten dabei nicht das geringste Kriterium für Lernerfolg sein.

## 5 ZUSAMMENFASSENDE AUSBLICK

Zusammenfassend stelle ich fest, daß die Gesprächsanalyse über geeignete Kategorien und Verfahren verfügt, mit denen auch Prozesse des Verstehens von Gesprächen und gesprächsförmigen Texten im Fremdsprachenunterricht aufgedeckt und beschrieben werden können. Im Gegensatz zu Forschungsansätzen, die auf letztgültige oder allgemeinverbindliche Interpretationen abzielen, geht es der ethnomethodologischen Gesprächsanalyse in erster Linie um das Auseinanderhalten, oder vornehmer: die 'Dezentrierung' der Perspektiven, die Beteiligte in mündlichen Verständigungsprozessen einnehmen und ausbilden. Wie ich an verschiedenen Beispielen vorgeführt habe, ermittelt die Gesprächsanalyse dabei genau jene Verfahren, mit denen Beteiligte sich Schritt für Schritt ihre Perspektiven verdeutlichen und sich so aufeinander einstellen, einander annähern oder auch voneinander entfernen. Der Mannigfaltigkeit dieser Perspektiven entspricht die Vielsinnigkeit der Texte. Sprechereignissen wie auch Texten liegt in dieser Sicht kein ein für alle Mal gültiger Sinn zugrunde, sondern dieser Sinn erweist sich als ein jeweils sozial hergestellter Sinn. Da das sprachliche Zeichen nicht von sich aus sagt, was es bedeutet, sondern seine Bedeutung aus seinem Gebrauch hervorgeht, ist der Brückenbau von Einmaligkeit zu Einmaligkeit in seinen jeweils konkreten Umständen zu betrachten.

Diesbezüglich habe ich am Beispiel der gesprächsanalytischen Auswertung eines ausgewählten Stundenentwurfes ansatzweise dargelegt, wie ein Fremdsprachenunterricht beschaffen sein könnte, der sich solche Erkenntnisse zu eigen macht. Wie erwähnt, ist das Ziel eines solchermaßen angelegten Unterrichts die Befähigung zum Umgang mit

der Komplexität der Moderne. Am Beispiel eines Textes zur internationalen Arbeitsmigration habe ich aufgezeigt, daß Prozesse des medien-spezifischen Textverstehens letztlich nicht auf die Funktionen von Netzhaut und Trommelfell reduziert werden können. Oder mit anderen Worten: Selbst die umfassendsten Kenntnisse der Grammatik reichen allein nicht aus, an sprachlicher Verständigung teilzuhaben. Wer Verstehen verstehen will, sieht sich unausweichlich an die Sinnhorizonte verwiesen, die in Verständigungsprozessen geltend gemacht werden. Die Gesprächsanalyse ist ein Forschungsansatz, der genau diese dynamischen Strukturen kommunikativer Verständigung aufdeckt. Greift man auf das bisher angesammelte Wissen gesprächsanalytischer Forschung zurück, so ist absehbar, daß dies nicht ohne Auswirkungen auf die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht zu bleiben braucht. Zwar wird man im Fremdsprachenunterricht auch weiterhin auf bewährte Strategien des medien-spezifischen Textverstehens zurückgreifen können (vgl. etwa Solmecke 1993; Dahlhaus 1994). Wenn es jedoch nicht mehr allein um das unterrichts- oder schulinterne Überleben geht, dann müssen die Strategien des Lehrens und Lernens auch mit der Funktionalität außerunterrichtlicher Kommunikation abgestimmt werden.

In diesem Zusammenhang kann man gesprächsanalytische Einsichten beherzigen und betonen, daß es nicht darum geht, unterrichts-interne und unterrichtsexterne Wirklichkeiten gegeneinander auszuspielen, als vielmehr darum, sich ihrer jeweiligen Funktionsweise zu vergewissern. Am Beispiel des hier besprochenen Stundenentwurfes konnte man umrißhaft erkennen, auf welcher vielfach bedingten Art und Weise interpretiert und z.B. das Bild einer bestimmten fremdkulturellen Realität entworfen wurde. Im Anschluß an die Gesprächsanalyse ginge es im Fremdsprachenunterricht allerdings darum, sich den Reichtum unterschiedlicher Perspektiven zu vergegenwärtigen und diesen Erfahrungsschatz dann tatsächlich auf eine hier nur angedeutete Art und Weise "fruchtbar" zu machen. Ein solcher Unterricht käme nicht mehr allein mit Grammatik und nackten Tatsachen aus. Der Preis für einen anspruchsvolleren Unterricht ist ein allerdings nicht unerheblicher Beobachtungsaufwand. Wie sich schon am Beispiel einer unscheinbaren Wegauskunft erkennen läßt, steckt in einer flüchtigen Begegnung z.B. weit mehr sozialer Sinn, als man zunächst vermuten möchte. Ebenso zeigte sich aber auch, daß ein anspruchsvoller Unterricht keine nennenswerten intellektuellen Verrenkungen erfordert, sondern allerhöchstens ein kleinschrittiges Vorgehen, daß jedem Lernenden zunächst einmal Gehör schenkt. Hierin scheint mir eine ungeahnte methodische Herausforderung der Lehrerschaft zu bestehen. Nicht nur Lernende, auch Lehrende hätten sich darin zu üben, daß das allseitige Recht auf Interpretation darin bestünde, Deutungen auszuformulieren und ihre Vielfalt zu tolerieren. Vor diesen Konsequenzen dürfte man beim derzeitigen Stand des Gesprächs über Verstehen und Verständigung nun nicht mehr zurückschrecken. "Wer

mitfühlen, mitdenken will, braucht Deutungen des Geschehens. Das Geschehen allein genügt nicht." (Klüger 1992: 127)

## LITERATUR

- Ammon, U. 1993. Ammensprache. In H. Glück (Hrsg.) 1993b, 35 - 36.
- Ammon, U., N. Dittmar & K. J. Mattheier (Hrsg.) 1988. Soziolinguistik. *Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2 Halbbände. Berlin; New York: de Gruyter.
- Antos, G. 1992. Demosthenes oder: Über die "Verbesserung der Kommunikation". Möglichkeiten und Grenzen sprachlich-kommunikativer Verhaltensänderungen. In Fiehler & Sucharowsky (Hrsg.) *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 52 - 66.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) 1973. *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Band 1: *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Reinbek: Rowohlt.
- Asher, R. E. & J. M. Y. Simpson (eds.) 1994. *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon.
- Auer, P. 1988. Liebeserklärungen. In *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 61, 11 - 31.
- Berger, P.L. & Th. Luckmann 1969. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt: Fischer.
- Bergmann, J. R. 1981. Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Schröder & Steger (Hrsg.) *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Institutes für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, 9 - 51.
- Bergmann, J. R. 1987. *Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin; New York: de Gruyter.
- Bergmann, J. R. 1994. Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Fritz & Hundsnurscher (Hrsg.) 3 - 17.
- Betten, A. 1994. Analyse literarischer Dialoge. In Fritz & Hundsnurscher (Hrsg.) 519 - 544.
- Blumer, H. 1973. Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) 80 - 146.
- Borgatta, E. F. & M. L. Borgatta (eds.) 1992. *Encyclopedia of sociology*. New York: Macmillan.
- Butzkamm, W. 1993. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.
- Dahlhaus, B. 1994. *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt.
- Dreke, M. & W. Lind 1986. *Wechselspiel. Sprechansätze für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht. Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene*. München: Langenscheidt.
- Ferguson, Ch. F. 1971. Absence of copula and the notion of simplification: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk, and pidgins. In Hymes (ed.) *The pidginization and creolization of languages*. London: Cambridge University Press, 141 - 150.
- Ferguson, Ch.F. 1977. Simplified registers, broken language and Gastarbeiterdeutsch. In Molony, Zobl & Stölting (eds.) *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen*. Kronberg/Ts.: Scriptor, 25 - 39.
- Fritz, G. & F. Hundsnurscher (Hrsg.) 1994. *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer.

- Fuchs, M. & E. Berg 1993. Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In Berg & Fuchs (Hrsg.) *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 11 - 108.
- Garfinkel, H. 1967a. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Polity Press.
- Garfinkel, H. 1967b. Studies of the routine grounds of everyday activities. In ders. 1967a, 35 - 75.
- Garfinkel, H. 1967c. Common sense knowledge of social structures: the documentary method of interpretation in lay and professional fact finding. In ders. 1967, 76 - 103.
- Garfinkel, H. 1967d. What is ethnomethodology? In Garfinkel 1967a, 1 - 34.
- Gloning, T. 1994. Praktische Semantik und Linguistische Kommunikationsanalyse. In Fritz & Hundsnurscher (Hrsg.) 113 - 129.
- Glück, H. 1993a. Ausländerregister. In Glück (Hrsg.) 1993b, 71.
- Glück, H. (Hrsg.) 1993b. *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Grießhaber, W. 1990. Transfer, diskursanalytisch betrachtet. In *Linguistische Berichte*, 129, 386 - 414.
- Gumperz, J. J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gülich, E. & Th. Kotschi 1987. Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In Motsch (Hrsg.) 1987. *Satz, Text, sprachliche Handlung*. Berlin: Akademie-Verlag, 199 - 261.
- Günthner, S. 1993. *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analyse deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer.
- Helle, H.-J. 1977. *Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion*. Stuttgart: Teubner.
- Heritage, J. 1992. Ethnomethodology. In Borgatta & Borgatta (eds.) vol. 2, 588 - 594.
- Hinnenkamp, V. 1982a. 'Foreigner Talk' und 'Tarzanisch'. Eine vergleichende Studie über die Sprechweise gegenüber Ausländern am Beispiel des Deutschen und Türkischen. Hamburg: Buske.
- Hinnenkamp, V. 1982b. "Türkisch Mann, Du?" - Sprachverhalten von Deutschen gegenüber Gastarbeitern. In Bausch (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit in der Stadtregion. Jahrbuch 1981 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann.
- Hinnenkamp, V. 1989a. *Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen: Niemeyer.
- Hinnenkamp, V. 1989b. Die Stilisierung von Ethnizität. In ders. & Selting (Hrsg.) *Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 253 - 291.
- Hinnenkamp, V. 1991. Talking a person into interethnic distinction: A discourse analytic case study. In Blommaert & Verschueren (eds.) *The pragmatics of intercultural and international communication*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 91 - 109.
- Husserl, E. 1962. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Den Haag. (zitiert nach Treibel 1994: 117)
- Hymes, D.H. 1979. *Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kallmeyer, W. 1988. Konversationsanalytische Beschreibungen. In Ammon, Dittmar & Mattheier (Hrsg.) 2. Halbband, 1095 - 1108.
- Kallmeyer, W. & F. Schütze 1976. Konversationsanalyse. *Studium Linguistik*, 1, 1 - 28.
- Kast, B. 1994. Literatur im Anfängerunterricht. In *Fremdsprache Deutsch*, 11: 4 - 13.
- Keim, I. & R. Schmitt 1993. "Evangelisch, ne?" - Die interaktive Konstitution der sozialen Kategorie 'Übersiedler'. In *Deutsche Sprache*, 2, 143 - 161.
- Keppler, A. 1994. *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.



- Klein, W. 1979. Wegauskünfte. In *Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft*, 9, 9 - 57.
- Klüger, R. 1992. *weiter leben. Eine Jugend*. Göttingen: Wallstein.
- Knorr-Cetina, K. 1984. *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Mit einem Vorwort von Rom Harré*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kotthoff, H. 1989. *Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in der interkulturellen Argumentation*. Frankfurt/Main: Lang.
- Lohfert, W. 1982. *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*. München: Hueber.
- Luhmann, N. 1992. *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lynch, M. & D. Bogen 1994. Harvey Sack's Primitive Natural Science. In *Theory, Culture & Society*, 4, 65 - 104.
- Psathas, G. 1994. Ethnomethodology. In Asher & Simpson (eds.) vol. 3, 1160 - 1164.
- Reuter, E. 1992. Mündliches Kommunikationstraining im Fachsprachenunterricht. Eine didaktisch-methodische Skizze zur Einführung in die internationale Geschäftskommunikation. In ders. (Hrsg.) *Wege der Erforschung deutsch-finnischer Kommunikationsunterschiede in der Wirtschaftskommunikation*. Tampere: Universität Tampere, 154 - 193.
- Reuter, E. 1993. Zur Aktualität der Romantik. In Reuter (Hrsg.) *Zur Aktualität der Romantik. Finnisch-deutsches Symposium 24.9. - 27.9.1991 an der Universität Tampere*. Tampere: Universität Tampere, 13 - 61.
- Sacks, H. 1992a. *Lectures on conversation. Volume I*. (ed.) Jefferson. With an introduction by Schegloff. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H. 1992b. *Lectures on conversation. Volume II*. (ed.) Jefferson. With an introduction by Schegloff. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H. 1992c. Lectures Fall 1965. In ders. 1992a: 135 - 234. Lectures Spring 1966. In ders. 1992a: 236 - 513.
- Sacks, H., E. Schegloff & J. Jefferson 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking in Conversation. In *Language*, 50, 696 - 735.
- Schmitt, R. 1993. Kontextualisierung und Konversationsanalyse. In *Deutsche Sprache*, 3, 326 - 354.
- Schütze, F. 1988. Symbolischer Interaktionismus. In Ammon, Dittmar & Mattheier (Hrsg.) 1988, 1. Halbband, 520 - 553.
- Schwitalla, J. 1994. Gesprochene Sprache – dialogisch gesehen. In Fritz & Hundsnurscher (Hrsg.) 1994, 17 - 36.
- Selting, M. 1987. *Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Soeffner, H.-G. (Hrsg.) 1979a. *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler.
- Soeffner, H.-G. 1979b. Interaktion und Interpretation. Überlegungen zu Prämissen des Interpretierens in der Sozial- und Literaturwissenschaft. In ders. (Hrsg.) 1979a, 328 - 351.
- Solmecke, G. 1993. *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Streeck, J. 1988. Ethnomethodologie. In Ammon, Dittmar & Mattheier (Hrsg.) 1988, 1. Halbband, 672 - 679.
- Treibel, A. 1994. *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. 2., durchgesehene Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Ulmer, B. 1988. Konversionserzählungen als kommunikative Gattung. In *Zeitschrift für Soziologie*, 17, 19 - 33.
- Whalen, J. 1994. Conversation Analysis. In Borgatta & Borgatta (eds.) vol. 1, 303 - 310.
- Wilson, Th.P. 1973. Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), 1973, 54 - 79.
- Wunderlich, D. 1978. Wie analysiert man Gespräche? Beispiel Wegauskünfte. In *Linguistische Berichte*, 58, 41 - 76.

## ANHANG

- Einführung (S. 2)
- Stundenentwurf zu "In zwei Sprachen sprechen" von Draško Antov (S. 12 - 15, incl. Folien I - VI)

aus:

### **Aufenthaltsbewilligungen**

Vier literarische Texte für den  
Deutschunterricht an finnischen Schulen

Herausgegeben in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Tampere von

Burghardt Bendel

Tampere: Goethe-Institut, 1992

### **Zur Einführung:**

In diesem Heft sind vier literarische Texte versammelt, die wir für den Deutschunterricht an finnischen Schulen aufbereitet haben.

Grundgedanke und Ausgangspunkt ist der Versuch, literarische Texte für Schüler mit einer begrenzten deutschsprachigen Kompetenz fruchtbar und interessant zu machen.

Obwohl die vorgeschlagenen Texte in das Curriculum eingebettet sind, sind sie nicht als zusätzliche "Illustrationen" oder Vehikel für irgendeine Übung gedacht, sondern sind selbst Ziel der literarischen Auseinandersetzung, soweit dies auf der jeweiligen Stufe möglich ist. Dies bedeutet auch, daß im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit dem Text und seinem Fragen- und Problembereich durchaus auch dem Gespräch in der eigenen Muttersprache Raum gegeben werden soll.

Unser Heft ist folgendermaßen aufgebaut:

Zu Beginn jeder Unterrichtseinheit, die jeweils auf ca. 2 Stunden angelegt ist, befinden sich Hinweise für den Lehrer (grüne Blätter), in denen die einzelnen Unterrichtsschritte methodisch-didaktisch beschrieben werden.

Nach den grünen Hinweisblättern folgen

- der Text (in einigen Fällen auch in einer zweiten, mit Vokabelhilfen aufbereiteten Form)
- die Arbeitsblätter (Kopiervorlagen, A/B/C...usw.)
- die Folientasche mit Folien bzw. Kopiervorlagen (I/II/III...usw.)

Eine Toncassette gehört als Begleitmaterial zu dem Heft.

Jede Unterrichtseinheit gliedert sich in der Regel in vier Teile:

- I Einstiegs-Vorentlastungsphase meistens mit mehreren Vorschlägen zu ihrer Gestaltung.
- II Textbehandlung auf der Inhalts- bzw. Mitteilungsebene, wobei es im wesentlichen um die Erarbeitung der Textinformation geht.
- III Textbehandlung auf der "Ideenebene", bei der es um die Abstraktion vom Inhalt und die Eröffnung einer Gesamtperspektive geht. Um eine akademische Interpretation geht es dabei nicht.
- IV Transferphase mit den verschiedensten Übungen und Anregungen.

Was nun die Auswahl der Autoren und Texte betrifft, so mag man leicht versucht sein, einen Abriss über die verschiedenen deutschsprachigen Literaturen voranzustellen. Dies erscheint uns an dieser Stelle nicht sinnvoll, und wir schlagen vor, die Texte jeweils für sich sprechen zu lassen.

An dieser Stelle sei dem Goethe-Institut Tampere und seinem Leiter Herrn Wolfgang Münch für die freundliche Unterstützung gedankt.

Tampere, November 1992

Im Namen aller MitarbeiterInnen

Burghardt Bendel

**Hinweise für den Lehrer zu:****In zwei Sprachen sprechen** (von Draško Antov)Zielgruppe/Einsatzmöglichkeiten: AnfängerunterrichtInhaltlicher Zusammenhang: Bahnhof, Reisen etc**I Vorentlastung/Einstieg**

- 1 a. Lehrer:     Wie stellt ihr euch eine Großstadt vor?  
                   Was gehört alles zu einer Großstadt?

Einstiegsaufgabe kann in kleinen Gruppen erledigt werden. Anschließend Lehrer-Schüler-Gespräch, dabei kann zur Ergänzung Folie I aufgelegt werden.

Tafelbild: Wortliste (links: für unseren Text relevantes Vokabular, rechts: anderes, für diesen Text jedoch irrelevantes Vokabular)

z.B.:

das Auto, die Kirche,	der Hafen, die Post,
das Haus, die Kneipe,	das Geschäft...
die Gastwirtschaft,	
der Bahnhof	

(Anmerkung: Es lohnt sich, auch auf der rechten Seite eine reichhaltige Wortliste zu erstellen, weil diese dann bei den späteren Transferaufgaben von Nutzen ist.)

2. Lehrer:     Welche Leute (Menschen) gibt es da  
                   (in der Großstadt)?

Hilfestellung evtl. Folie II.

Lehrer-Schüler-Gespräch mit dem Ziel: Es gibt Deutsche, aber auch viele Ausländer.

**II Textbehandlung auf der Mitteilungs-/Inhaltsebene:**

L.ehrer: Jetzt sind wir in einer deutschen Stadt. Hören wir einmal zu. (Einspielung, evtl. Version mit Straßengeräuschen.)

Lehrer: Was ist euch an dem Gespräch aufgefallen?

Lehrer-Schüler-Gespräch mit dem Ziel a) Inhalt des Gespräches zu reproduzieren (z.B. Der Ausländer fragt nach dem Weg. Er sagt: Wo ist der Bahnhof? etc. und b) festzustellen, daß der Deutsche mit dem Ausländer 'falsch' spricht, mit dem Wirt dann aber später richtig (z.B. Du gehen gerade. etc.)

Anm.: Das Gespräch kann finnisch und deutsch geführt werden. Zum Abschluß und zur Festigung dieser Phase Auflage von Folie III und kurze Besprechung.

Vorlage des schriftlichen Textes und Lesen mit verteilten Rollen.

**8. Klasse:** Rollenspiele (verschiedene Varianten: Ausländer spricht richtig, Deutscher falsch, beide richtig, etc.) - Abschluß

**9. Klasse:** Korrekturaufgaben mit Hilfe des Arbeitsblattes A in Partnerarbeit. Beispiel einer korrigierten Fassung: Folie IV.

Neben den falschen grammatikalischen Formen muß auch die unhöfliche Verwendung der Anredeformen im Lehrer-Schüler-Gespräch diskutiert werden. (Die Schüler haben möglicherweise bei den Korrekturaufgaben nicht auf die Anredeformen geachtet. Die korrigierte Fassung von Folie IV läßt sicherlich bei einigen Schülern die Frage nach den Du-Sie-Formen entstehen.)  
Anschließend: Rollenspiele wie oben. (Aussprache beachten: besonders: v, w, st, sch - z.B. verstehen)

### III Textbehandlung auf der Ideenebene

Lehrer.: Warum spricht der Deutsche falsch?

Warum spricht der Deutsche so laut?

(Evtl. abermalige Präsentation des Textes von Cassette, diesmal Version mit Musik)

Lehrer-Schüler-Gespräch mit dem Ziel festzustellen, daß der Deutsche denkt, Ausländersein ist Dummsein...Ausländer verstehen nichts.

Einführung der Redewendung:

**Ich verstehe nur Bahnhof** (Redensart, die bedeutet, daß man nicht versteht (hört), bzw. nicht verstehen (hören) will.

(Vgl. Lutz Röhrich: Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten:)

**Bahnhof.** *Immer nur Bahnhof verstehen:*

schlecht hören (wollen). Diese Wendung nennt Hans Fallada in seinem Roman 'Wolf unter Wölfen' "die gängigste Redensart" der Inflationszeit. Sie entstand bei den kriegsmüden Soldaten am Ende des 1. Weltkrieges. Der Bahnhof wurde zum Symbol des Heimaturlaubs; jedes Gespräch, das sich nicht auf die Heimkehr bezog, wurde mit dieser Redensart abgebrochen....

### IV Transfer/weitere Übungen:

Übungsaufgaben: In einer Großstadt nach dem Weg fragen (Partnerarbeit)

Materialien für diese Aufgabe Folie V (einfacher Stadtplan) oder Originalstadtplan von X-Stadt

## **Drško Antov** **In zwei Sprachen sprechen**

Irgendwo in einer deutschen Stadt.

*Ausländer:* Bitte, ... wo Bahnhof?

*Deutscher:* Wie bitte, wo wollen Sie hin?

*Ausländer:* Bahnhof! Wie ich Bahnhof kommen?

*Deutscher:* Ah, verstehen! Du wollen Bahnhof?

*Ausländer:* Ja, Bahnhof. Wo Bahnhof?

*Deutscher:* Du gehen zu Fuß?

*Ausländer:* Bitte?

*Deutscher:* Du - nix Auto?

*Ausländer:* - nix Auto!

*Deutscher:* Hmm ... Ich sage, wie du Bahnhof kommen, ja?

*Ausländer:* Ja.

*Deutscher:* Gucken - du gehen gerade ...

*Ausländer:* Ja - gerade.

*Deutscher:* ...ja, immer gerade. Verstehen?

*Ausländer:* Verstehen immer gerade.

*Deutscher:* Du sehen ein große Haus!

*Ausländer:* Ja.

*Deutscher:* Große Haus - Kathedrale.

*Ausländer:* Kathedrale?

*Deutscher:* Kirche - verstehen?

*Ausländer:* Kirche?! Ah - ja! Verstehen! Kirche!

*Deutscher:* Gut. Du kommen Kirche - ja?

*Ausländer:* Ja.

*Deutscher:* Du sehen klein Haus.

*Ausländer:* Klein Haus?

*Deutscher:* Ja, klein Haus - Bahnhof!

*Ausländer:* Ah, gut. Bahnhof!

*Deutscher:* Also, du gehen gerade, du kommen Kirche, du gucken links -  
klein Haus - Bahnhof. Verstehen?

*Ausländer:* Ja Verstehen. Danke!

Ein paar Minuten später in einer Gastwirtschaft:

*Deutscher:* Schnell! Noch ein Bier, bitte, Herr Wirt!

*Der Wirt:* Sehr durstig, was?

*Deutscher:* Vom vielen Reden!

*Der Wirt:* Ach, ja?

*Deutscher:* Ja. Ich habe soeben einem Ausländer den Weg zum Bahnhof  
erklärt. Sie haben keine Vorstellung, wie schwer das ist!

## Arbeitsblatt A

**Draško Antov**

### In zwei Sprachen sprechen

Irgendwo in einer deutschen Stadt.

A: Bitte,... wo Bahnhof

D: Wie bitte, wo wollen Sie hin?

A: Bahnhof! Wie ich Bahnhof kommen?

D: Ah, verstehen! Du wollen Bahnhof?

A: Ja, Bahnhof. Wo Bahnhof?

D: Du gehen zu Fuß?

A: Bitte?

D: Du - nix Auto?

A: - nix Auto!

D: Hmm...Ich sage, wie du Bahnhof kommen, ja?

A: Ja.

D: Gucken - du gehen gerade...

A: Ja - gerade.

D: ..ja, immer gerade. Verstehen?

A: Verstehen: immer gerade.

D: Du sehen ein große Haus!

A: Ja.

D: Große Haus - Kathedrale.

A: Kathedrale?

D: Kirche - verstehen?

A: Kirche?! - Ah -ja! Verstehen! Kirche!

D: Gut. Du kommen Kirche - ja?

A: Ja.

D: Du sehen klein Haus.

A: Klein Haus?

D: Ja, klein Haus - Bahnhof.

A: Ah, gut. Bahnhof!

D: Also, du gehen gerade, du kommen Kirche, du gucken links - klein Haus - Bahnhof. Verstehen?

A: Ja. Verstehen. Danke!

Ein paar Minuten später in einer Gastwirtschaft:

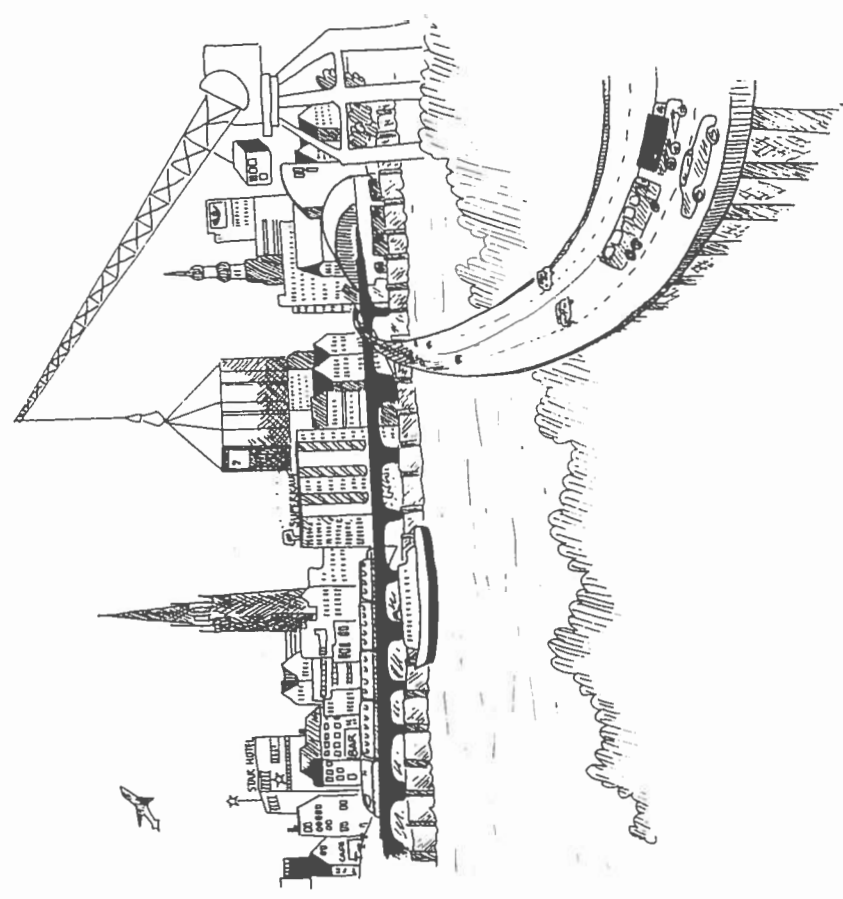
D: Schnell! Noch ein Bier, Herr Wirt!

W: Sehr durstig, was?

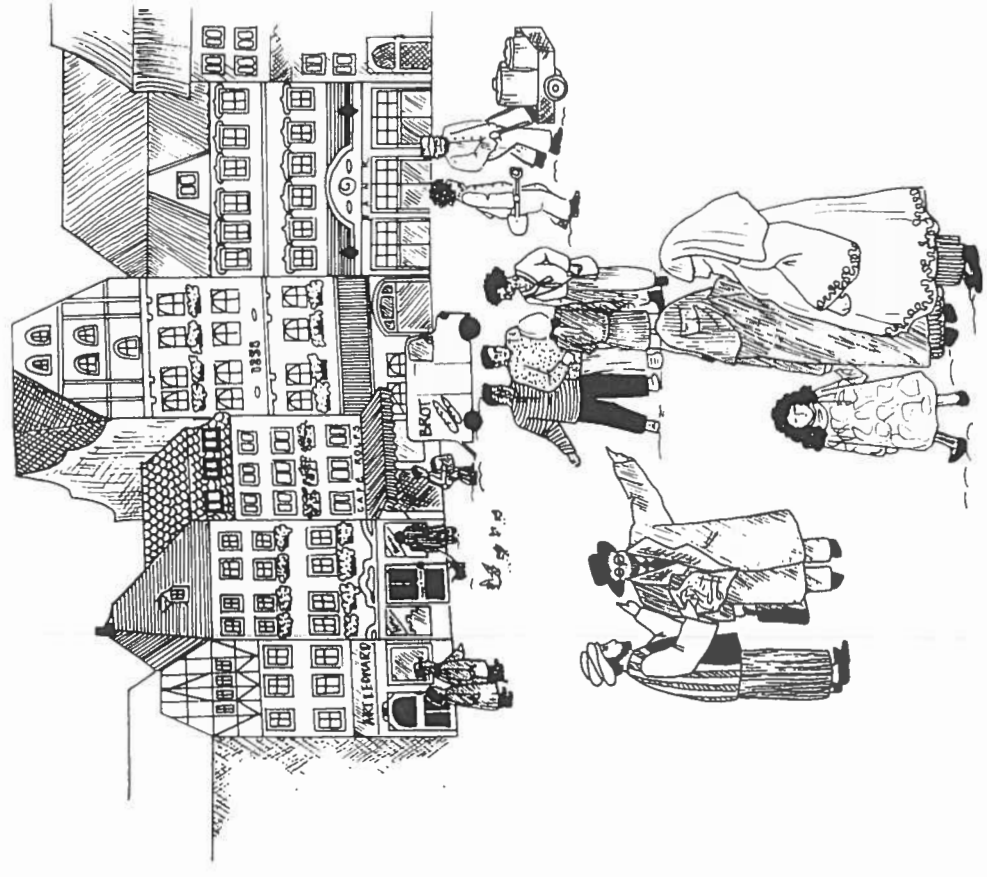
D: Vom vielen Reden!

W: Ach, ja?

D: Ja. Ich habe soeben einem Ausländer den Weg zum Bahnhof erklärt. Sie haben keine Vorstellung, wie schwer das ist!



In zwei Sprachen sprechen



In zwei Sprachen sprechen



## Folie III

**Was ist euch an diesem Gespräch aufgefallen?**

**Der Ausländer spricht falsch/  
komisch.**

Ulkomaalainen puhuu väärin/  
hassusti.

**Auch der Deutsche spricht  
komisch. Er sagt z.B. "nix  
Auto"**

Myös saksalainen puhuu has-  
susti. Hän sanoo esim. "nix  
Auto".

**Der Ausländer spricht  
schlechtes Deutsch.**

Ulkomaalainen puhuu  
huonoa saksaa.

**Der Deutsche spricht wie  
ein Ausländer.**

Saksalainen puhuu kuin ulko-  
maalainen.

**Der Deutsche versucht, ein-  
faches Deutsch zu reden.**

Saksalainen yrittää puhua  
yksinkertaista saksaa.

**Der Deutsche ahmt den Aus-  
länder nach.**

Saksalainen matkii ulkomaa-  
laista.

**Der Deutsche und der Auslän-  
der verstehen einander  
nicht so gut.**

Saksalainen ja ulkomaalainen  
eivät ymmärrä toisiaan  
kovin hyvin.

**Beide sprechen sehr wenig,  
manchmal nur einzelne  
Wörter, keine Sätze.**

Molemmat puhuvat kovin vä-  
hän, joskus vain yksittäisiä  
sanoja, ei lauseita.

**Die Sätze sind nicht vollständig.**

Lauseet eivät ole täydellisiä.

**Grammatisch sind die Sätze  
falsch.**

Kieliopillisesti lauseet ovat  
väärin.

**In der Gastwirtschaft spricht  
der Deutsche wie ein Deutscher,  
richtiges Deutsch.**

Ravintolassa saksalainen  
puhuu kuten saksalainen,  
kunnan saksaa.

**In der Gastwirtschaft spricht  
der Deutsche wieder normal.**

Ravintolassa saksalainen  
puhuu jälleen normaalisti.

**In zwei Sprachen sprechen**

**Folie IV****In zwei Sprachen sprechen**

A: Entschuldigung. Können Sie mir sagen, wie ich zum Bahnhof komme?

D: Wie bitte, wo wollen Sie hin?

A: Zum Bahnhof! Wie komme ich dahin?

D: Ja. Sie wollen zum Bahnhof?

A: Ja. Richtig. Ist es weit?

D: Sind Sie zu Fuß oder mit dem Wagen?

A: Wie bitte? Ich habe Sie nicht ganz verstanden!

D: Haben Sie ein Auto dabei?

A: Nein, leider nicht.

D: Ja, dann will ich mal versuchen zu erklären, wie Sie zum Bahnhof kommen.

A: Das wäre sehr freundlich!

D: Also, Sie gehen hier geradeaus..

A: Ja, geradeaus..

D: Immer weiter geradeaus..

A: Klar, also einfach geradeaus..

D: Ja, dann sehen Sie ein großes Gebäude, da hinten!

A: Ja.

D: Also, das ist kein Gebäude, das ist eine Kathedrale.

A: Kathedrale? Was bedeutet das?

D: Na, Kirche!

A: Kirche, ja natürlich, klar.

D: Gut, Sie kommen also zu der Kirche..

A: Ja.

D: Dann sehen Sie ein kleines Gebäude.

A: Aha, ein kleines Gebäude.

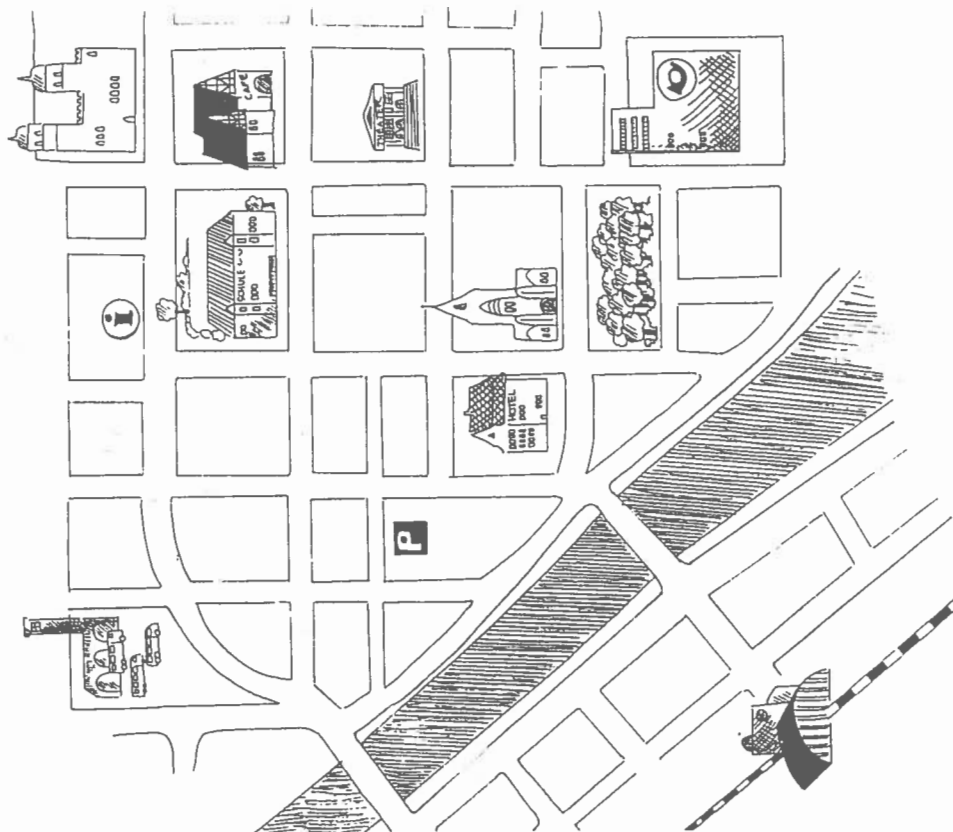
D: Ja, das ist dann der Bahnhof.

A: Aha.

D: Also, das ist ganz leicht, hier immer geradeaus bis zur Kirche oder Kathedrale, dann schauen Sie nach links und dann sehen Sie schon den Bahnhof. Klar?

A: Ja. Danke!

Entschuldigung,  
Entschuldigen Sie bitte, wo ist der Bahnhof?  
wie komme ich zum Bahnhof?



In zwei Sprachen sprechen

links	die erste Querstraße/ Straße
rechts	zweite
geradeaus	dritte
	ab/biegen

Gehen Sie zuerst 50 m geradeaus, biegen Sie dann links ab...

Am besten nehmen Sie den Bus, Nummer 20.  
Die Haltestelle ist...

auf der	rechten Seite
	linken

In zwei Sprachen sprechen

## FREMDSPRACHLICHES TEXTVERSTEHEN - GESPRÄCHSANALYTISCH BETRACHTET

Ewald Reuter, Universität Tampere

Nicht mehr einzelne Wörter oder Sätze, sondern Texte aller Art bilden die Arbeitsgrundlage im modernen Fremdsprachenunterricht. Ins Gespräch gebracht sind damit einerseits unterrichtsmethodische Entscheidungen der medienspezifischen Rezeption und Produktion von Texten. Andererseits stellt sich zugleich die Aufgabe, jene Grundlagen freizulegen, von denen aus diese unterrichtsmethodischen Entscheidungen getroffen werden. In dieser Hinsicht wird einführend an einem kurzen Lektürebeispiel dargelegt, inwiefern Textverstehen als Konstruktion kommunikativer Realität aufzufassen ist. Im Rückgriff auf die ethnomethodologische Gesprächsanalyse wird danach gezeigt, zu welchen Konsequenzen eine konstruktivistische Grundlegung des fremdsprachlichen Textverstehens im Unterricht führt. Am Beispiel eines gesprächsförmigen literarischen Textes, der das Phänomen des Foreigner Talks thematisiert, wird zunächst vorgeführt, wie man Gespräche als interaktive Konstruktion von Verständigung analysieren kann. Die Ergebnisse dieser Analyse werden mit den Interpretationen verglichen, die ein Stundenentwurf zu demselben literarischen Text vorlegt. Schließlich werden die wesentlichen methodischen Schritte dieses Stundenentwurfes mit Erfahrungen aus einem Unterricht verglichen, der stark interaktiv und konstruktivistisch ausgerichtet ist. Ergebnis dieses mehrfachen Vergleichs ist, daß ein konstruktivistisch ausgerichtetes Textverstehen nicht mit konventionellen Methodiken erreicht werden kann, sondern die Ausarbeitung einer eigenständigen Methodik erfordert.

**Schlüsselwörter:** ethnomethodologische Konversationsanalyse, interaktive Konstruktion von Verständigung, Foreigner Talk, mündliche Kommunikation, interkulturelle Kommunikation

## TEXT COMPREHENSION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING - FROM THE POINT OF VIEW OF CONVERSATION ANALYSIS

Not single words nor sentences but whole texts of all kinds are the basis of work in modern foreign language teaching. On the one hand, this implies a reconsideration of the actual pedagogical decision-making processes concerning the mediaspecific reception and production of texts. At the same time, foundations that govern the actual decision-making processes in foreign language teaching need to be reconsidered. With regard to both aspects, a model reading of a literary text reveals the sense in which text comprehension is to be understood as the construction of communicative reality. Taking ethnomethodological conversation analysis as a starting point, the practical consequences of a constructivist grounding of text comprehension in foreign language teaching are shown. With the aid of a conversation-like literary text exhibiting features of foreigner talk, it is demonstrated how conversations can be analyzed as interactive constructions of mutual understanding. The results of this analysis are compared to the interpretations that are offered by lessonplan, at the very heart of which lies comprehension of the same literary text. Finally, the main characteristics of the lessonplan are analyzed and compared to teaching procedures that followed interactive and constructivist lines of action. As a result of these multiple comparisons it is concluded that when constructivist foundations of text interpretation are taken fully into account the development of a corresponding teaching methodology is required.

**Key words:** ethnomethodological conversation analysis; interactive construction of mutual understanding, foreigner talk, oral communication, intercultural communication

# KANN MAN KOMMUNIKATION LEHREN? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining

**Reinhard Fiehler**

Institut für deutsche Sprache, Mannheim

"Kann man Sprache lehren? Interessant ist nicht, welche Antwort auf diese Frage zu geben ist – tatsächlich ist sie in und außerhalb der Fachdiskussion der letzten 200 Jahre wohl genauso oft mit 'nein' wie mit 'ja' beantwortet worden. Interessant ist vielmehr die Klärung der mit dieser Frage verbundenen Voraussetzungen: was muß man jeweils unter Sprache verstehen, damit man diese Frage mit 'ja' bzw. 'nein' beantworten kann?" (Maas 1976: 9)

## 1 DREI SICHTWEISEN VON KOMMUNIKATION UND IHRE PERSPEKTIVE AUF DIE VERÄNDERBARKEIT VON KOMMUNIKATIONSVERHALTEN

In der Sprachwissenschaft koexistieren verschiedene Sichtweisen von Kommunikation.<sup>1</sup> Sie unterscheiden sich insbesondere auch in ihren *praktischen Konsequenzen*. So fällt z.B. die Antwort auf die Frage, ob und inwieweit man Kommunikationsverhalten verändern kann, ganz unterschiedlich aus, je nachdem, von welcher Konzeptualisierung von Kommunikation man ausgeht. Betrachten wir drei weitverbreitete Sichtweisen von Kommunikation:

- 1) Kommunikation als natürliche Ausstattung des Menschen
- 2) Kommunikation als äußerliche Fähigkeit bzw. Technik
- 3) Kommunikation als Teil und Ausdruck persönlicher Identität

---

<sup>1</sup> Zu verschiedenen alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Konzeptualisierungen von Kommunikation cf. Fiehler (1990).

In ersten Fall wird Kommunikationfähigkeit primär als Naturphänomen oder als eine natürliche Ausstattung des Menschen gesehen. Bei solchen natürlichen Phänomenen wie z.B. der Tatsache, daß der Mensch nun mal nur zwei Arme hat, stellt sich die Frage der Veränderbarkeit bzw. Verbesserbarkeit normalerweise nicht.

Die zweite Auffassung, daß Kommunikation eine dem Menschen äußerliche, instrumentelle *Fähigkeit* bzw. *Technik* ist – etwa wie das Binden einer Schuhschleife oder das Autofahren – impliziert, daß Kommunikation in vergleichbarer Weise lehr- und lernbar ist.<sup>2</sup> Es macht Schwierigkeiten, man muß sich anstrengen, der Erfolg ist unterschiedlich, aber im Grundsatz kann man es lernen. Ergänzt wird diese Sichtweise durch die Vorstellung von Sprache als einem *Mittel* oder *Werkzeug* der Verständigung. Auch sie betont den Charakter des äußerlichen Instruments.

Versteht man Kommunikation als Teil und Ausdruck der Persönlichkeit, so erscheint sie viel tiefer in der Persönlichkeitsstruktur verwurzelt, und ihre Veränderung ist an langwierige Prozesse der Persönlichkeitsveränderung gebunden.

Alle drei Konzeptualisierungen implizieren also unterschiedliche Sichtweisen auf die Veränderbarkeit und Schulbarkeit von Kommunikation (bzw. den hierfür erforderlichen Aufwand). Sie bedingen zugleich auch eine ganz unterschiedliche *Praxis* der Veränderung von Kommunikationsverhalten.

Die zweite Auffassung ist in vielen Konzepten von Kommunikationstraining heimisch. Zugleich gewinnt dort aber auch die Konzeptualisierung (3) an Bedeutung als Reaktion auf eine wachsende Skepsis bei den Nachfragern, die die Effizienz der herkömmlichen Praxis von Kommunikationstrainings zunehmend in Frage stellen.

Die dritte Konzeptualisierung bildet die Grundlage für viele psychologische Therapieformen, die einen kommunikativen Zugang zu Problemen des Klienten suchen.

Ich möchte in diesem Beitrag bei aller notwendigen Beschränkung an empirischem Material zeigen, wie Versuche von Kommunikationslehren und -lernen in betrieblichen Kommunikationstrainings konkret aussehen, auf welchen Vorstellungen von Kommunikation sie beruhen und welche Probleme damit verbunden sind. Es geht mir um eine Mikroanalyse des *Lehr-/Lerngesprächs*, nicht um den Typ der geschulten Gespräche. In diesen Analysen soll aus gesprächsanalytischer Perspektive die Kontur einer Antwort auf die Frage im Titel deutlich werden.

---

<sup>2</sup> Hartung (1986: 7) wertet den Übergang von der ersten zur zweiten Konzeptualisierung wie folgt: "Es ist zweifellos ein historischer Fortschritt, daß man dazu kam, sich Sprache als einen Gegenstand menschlichen Eingreifens anzueignen und nicht mehr als etwas nur Naturhaftes zu sehen."

Zentraler Inhalt der betrieblichen Kommunikationstrainings, aus denen ich hier Material präsentieren möchte, ist die Schulung von Beratungs- und Verkaufsgesprächen – bei Muttersprachlern. Ich denke aber, daß die an diesem Material entfalteteten Überlegungen zur Lehr- und Lernarbeit kommunikativen Verhaltens auch ihre Relevanz im Bereich des berufsvorbereitenden Fremdsprachenunterrichts haben. Dies insbesondere, wenn man seinen Gegenstandsbereich nicht traditionell bestimmt, sondern auch

"den Bereich der internationalen Geschäftskommunikation [wie] etwa Unternehmens- und Produktpräsentationen, Informations-, Beratungs-, Verhandlungs- und Verkaufsgespräche, wie Konferenzen, Besprechungen, Personalinterviews oder auch die Betreuung ausländischer Geschäftspartner" (Reuter 1992: 155)

zentral hinzurechnet. Will man im Rahmen eines solchen fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts LernerInnen auf das Führen von Beratungs- und Verkaufsgesprächen – in einer fremden Sprache – vorbereiten, steht man/frau vor den gleichen Problemen wie der Trainer in diesen Trainings (und diese Probleme sind – wie sie sehen werden – nicht unerheblich) – *vermehrt* um die Problematik interkultureller Kommunikation und die Probleme der (Fach-)Sprachenbeherrschung im engeren Sinne.<sup>3</sup>

"Ein angemessenes Training mündlicher Geschäftskommunikation im Fachsprachenunterricht muß [...] neben der Förderung, Ermittlung und Bewertung *fachsprachlicher* Leistungen auch jene Faktoren berücksichtigen, die in typischer Weise geschäftliches bzw. wirtschaftsberufliches *Kommunikationsverhalten* bestimmen. Insbesondere verlangt dies eine vertiefende Berücksichtigung der Formen und Mittel professioneller Rede- und Gesprächsführung [...]" (Reuter 1992: 179)

Der berufsvorbereitende Fremdsprachenunterricht hat also – zumindest in den hier ins Auge gefaßten Teilen – den Charakter eines speziellen Kommunikationstrainings, und in dieser Hinsicht könnten gesprächsanalytische Untersuchungen des Lehr-/Lerngesprächs auch für ihn relevant sein.

---

<sup>3</sup> "[...] die unterrichtspraktische Lösung [besteht] in einer systematisch kontrollierten Zusammenführung der fachlichen, sprachlich-kommunikativen und kulturellen Aspekte geschäftlicher Kommunikation." (Reuter 1992: 156)



## 2 DIE PRAXIS DER VERÄNDERUNG VON KOMMUNIKATIONSVERHALTEN IN BETRIEBLICHEN KOMMUNIKATIONSTRAININGS

Bei Nixdorf-Nachrichtentechnik (München) hatte ich 1989 und 1990 Gelegenheit, an zwei Trainingszyklen beobachtend teilzunehmen und sie im Umfang von 130 Stunden audiovisuell zu dokumentieren. In den aufeinander aufbauenden Trainings wurden die Mitarbeiter des Unternehmens für ihre Tätigkeit als Berater und Verkäufer von Telefonanlagen und Fernkopierern ausgebildet.

Wesentliche Elemente der Trainingskonzeption waren: Kundenorientierung, Beratungsorientierung und die zyklische Organisation der Trainings. *Kundenorientierung* – im Sinne einer individuellen Bedarfserfassung und des Erstellens individuell zugeschnittener Angebote – und *Beratungsorientierung* – in dem Sinne, daß eine kunden- und bedarfsorientierte Beratung Vorrang haben soll vor dem möglichst schnellen und maximalen Verkaufen – wurden über die Schulung einer bestimmten *Gesprächsstruktur* operationalisiert. Die *zyklische Anordnung* der Trainings diente einerseits der Wiederholung und Auffrischung, andererseits der weiteren Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit.<sup>4</sup>

### 2.1 Übungsgespräche und ihre Besprechungen

Neben *kognitiven Unterrichtseinheiten* über Kommunikation waren *Übungsgespräche* (Simulationen) *und ihre Besprechungen* das zentrale Element dieser vertrieblichen Kommunikationstrainings. Sie erfüllen drei Funktionen: Mit ihnen wird der 'Kommunikationsstand' der Teilnehmer (das Ausgangskommunikationsverhalten) festgestellt. Mit ihrer Hilfe werden die kommunikativen Probleme der Teilnehmer identifiziert und Anstöße zu Veränderungen gegeben, und drittens sind sie Instrument für das Ausprobieren und Trainieren veränderter kommunikativer Verhaltensweisen.

Ziel der Übungsgespräche ist, das vom Trainer *vorgegebene Gesprächsmodell* für beratungsintensive und kundenorientierte Verkaufsgespräche in ein konkretes Gespräch umzusetzen und so einzuüben. Wesentlich für dieses Modell ist – wie bei vielen Trainingsprogrammen für Verkaufsgespräche – eine bestimmte Phasengliederung.

*Erklärtes* Ziel der Besprechungen ist, daß Trainer und Teilnehmer gemeinsam problematische, ineffektive, falsche Verhaltensweisen der Gesprächsteilnehmer herausarbeiten und bessere, effektivere Möglich-

---

<sup>4</sup> Für eine ausführlichere Darstellung dieser Trainings cf. Flieger, Wist & Fiehler (1992).

keiten aufzeigen, die von den Teilnehmern dann in späteren Gesprächen realisiert werden sollen.

## 2.2 Zwei Beispielanalysen: Das Monierungsschema

In den Übungsgesprächen sollen also problematisch erscheinende Phänomene identifiziert werden, und es müssen Alternativen vorgeschlagen werden. Die kommunikativen Aufgaben dabei sind relativ klar. Ich möchte die Positionen dieses *Monierungsschemas* kurz vorstellen:

### Monierungsschema

- Identifizierung der Bezugsstelle für das Monitum
- Problembeschreibung/-diagnose  
Begründung (warum dies ein Problem ist)
- Bewertung
- Benennung von Alternativen
- Interaktive Behandlung des Monitums

Ich möchte das Schema an *zwei Beispielen* illustrieren. Die Transkriptausschnitte finden sich im Anhang: In einem telefonischen Übungsgespräch mit einem Kunden hat der Vertriebsassistent (VA) 4 geäußert: "ich werd mich bei uns im Hause erkundigen was da bei ihnen gelaufen is und äh m/ ich würde mal sagen ich werde mich mit Sicherheit nochmal bei ihnen melden".

In der Besprechung des Übungsgesprächs (Ausschnitt 1) moniert der Vertriebsassistent (VA) 1 die Formulierung 'ich würde mal sagen' aus dieser Äußerung. Zuvor hat der Trainer mit 'wie sag ichs wie kommts beim Kunden an' (Partiturzeile 1) den Zusammenhang von Äußerungsformulierung und Wirkung der Äußerung thematisch gemacht. VA 1 *identifiziert die Bezugsstelle* durch Reformulierung der Bezugsäußerung (1-2). Die Reformulierung ist nicht wörtlich, weil sie aus der Erinnerung erfolgt, aber durchaus hinreichend äquivalent. Er schließt eine explizite *Bewertung* an ('das für/ halt ich da auch für gefährlich' (2-3)). Dann bietet er zwei *alternative Äußerungen* an (3-5), die im Training als dezidierte Formulierungen für Terminabsprachen gelernt wurden. Erst jetzt liefert er in der Form einer *Begründung* eine *Problembeschreibung* (5-8). Sie rekurriert darauf, daß die Formulierung zu wenig definitiv ist ('da schwingt mir ne Unsicherheit mit' (5-6)). Er formuliert zudem die Wirkungshypothese, daß diese Unbestimmtheit der Formulierung beim Kunden einen negativen Effekt hervorrufen kann ('daß er jetzt halt auch denkt der meldet sich eh nich mehr' (7-8)).

Aus dem Fokus geraten ist hier schon, daß die Ausgangsäußerung ein 'mit Sicherheit' und seine eigene Reformulierung immerhin noch ein 'auf alle Fälle' enthält.

Hieran schließt sich nun die *interaktive Behandlung* des Vorschlags an. Sie ist ebenso kurz wie interessant. Zunächst bestreitet VA 4 die Berechtigung bzw. Relevanz des Monitums, indem er argumentiert, daß selbst wenn diese vermutete Wirkung eintritt, sich dies letztlich positiv wenden wird, da er sich ganz sicher melden wird ('dann wird er überrascht sein' (8-9)). An dieser Stelle greift der Trainer in die interaktive Behandlung ein. Mit 'gut . aber Achtung ihre Kommunikation' (10) lenkt der Trainer auf die konkrete Formulierung der betreffenden Äußerung zurück. Er konstatiert generalisierend einen Gegensatz zwischen der guten Absicht des VAs und dem faktisch Gesagten und seiner Wirkung (10-12). Mit dem abschließenden 'der Kunde erlebt es anders' (12) bestätigt er (ohne jedes Argument) die Wirkungshypothese des VAs und gibt so dem Monitum statt. Danach stellt er den Kassettenrecorder an, um das nächste Stück des Gesprächs vorzuspielen. VA 4 hat keine Chance zu einer weiteren Argumentation.

Strukturell ähnlich, in der Realisierung aber völlig anders ist das Monitum des Trainers in Ausschnitt 2. Die *Identifizierung der Bezugsstelle* ist sehr viel unspezifischer: 'hier in diesem Augenblick' (2), 'hier' (5) und zwei mal 'da' (9). Gemeint ist, wie aus dem Zusammenhang hervorgeht, die ganze Gesprächsführung bis zu diesem Besprechungspunkt. Im Vordergrund stehen an dieser Stelle auch nicht die Identifizierung, sondern die vorgreifenden *Bewertungen* ('Chancen verspielen'(3), 'erste Ansätze total runterfahren' (7-8)). In 8 - 10 erfolgt die *Problembeschreibung*. Sie rekuriert – wenn auch nicht sehr deutlich – darauf, daß das Gesprächsmodell des Trainers nicht umgesetzt wurde. Kontaktphase, Bedarfsanalyse und Problem- und Auswirkungsanalyse sind nicht modellgerecht realisiert. Die *Alternativenbenennung*, die durch die Frage eines anderen VAs initiiert wird, zerfällt in zwei Teile: Der Trainer benennt zunächst die Gesprächsstrategie 'fragen' (13) und demonstriert sie dann, indem er die Rolle des VAs übernimmt und aus dieser heraus extensiv kommunikativ agiert – allerdings ohne daß ein realer Kommunikationspartner seine Kreise stören könnte (13-29). Auf diese Demonstration folgt dann eine generalisierende, möglicherweise abschließend gemeinte, deutliche *Bewertung* (30-31). Von der *interaktiven Behandlung* (31ff.) ist nur so viel wiedergegeben, daß der anschließende Rechtfertigungsdiskurs deutlich wird.

Betrachtet man die Monita in diesen Trainings im Überblick, so beziehen sich die des Trainers hauptsächlich darauf, ob das normative Gesprächsmodell und seine einzelnen Phasen realisiert wurden; ferner auf die Fragetechnik der Vertriebsassistenten. Die Monita der Teilnehmer beziehen sich auch auf das Gesprächsmodell, darüber hinaus aber auch auf Phänomene wie ungleiche Gesprächsanteile, den Verlust der Gesprächsinitiative, mögliche negative Wirkungen einzelner Formulierungen, auf das Distanzverhalten im Gespräch oder mangelnden Augenkontakt sowie die Notwendigkeit des schriftlichen Festhaltens von

Kundeninformationen. Überwiegend sind die Monita lokaler Art, nur selten sind sie übergreifend auf gesprächsstrukturelle Aspekte gerichtet.

### 3 DREI HAUPTPROBLEME VON KOMMUNIKATIONSTRAINING

Berufsorientierte Kommunikationstrainings sind – zumindest die, die ich untersucht habe – m.E. mit drei großen Problemen belastet: dem Explikationsproblem, dem Konzeptualisierungsproblem und dem Umsetzungsproblem. Die beiden ersten möchte ich an den untersuchten Ausschnitten verdeutlichen.

#### 3.1 Das Explikationsproblem oder: Was sind die Bewertungsgrundlagen für Monita?

Bisher habe ich die Monita lediglich strukturell beschrieben. Auf der Grundlage dieser Analysen können nun zwei weitergehende Fragen untersucht werden:

- Was sind die Grundlagen dafür, bestimmte Phänomene zu monieren und zu bewerten?
- Welche Auffassungen über Kommunikation liegen diesen Monita zugrunde und lassen sich aus ihnen rekonstruieren?

Beginnen wir mit der ersten Frage: Ehe es zur Realisierung des Monierungsschemas kommen kann, muß zuvor *mental* eine Identifizierung eines *kommunikativen Problems* erfolgen. Die allgemeine Struktur dieses mentalen Prozesses läßt sich wie folgt charakterisieren:

- 1) Ein *faktisches Kommunikationsverhalten* wird – im Prozeß des Monitoring oder in der nachträglichen Reflexion – mit Vorstellungen darüber konfrontiert, wie Kommunikation sein soll. Es wird an Zielvorstellungen – oder allgemeiner: *Normen* – gemessen.
- 2) Eine *Diskrepanz* wird registriert.  
Gemessen an einer Norm funktioniert die faktische Kommunikation nicht so, wie es die Norm vorsieht.
- 3) Die Diskrepanz wird *negativ bewertet*.

Mit der negativen Bewertung konstituiert sich das Kommunikationsproblem. Die negative Bewertung dieser Diskrepanz, also die Feststellung einer kommunikativen Defizienz, ist zugleich der Motor, der den Handlungsbedarf zur Lösung oder Beseitigung des Problems erzeugt.

Die Identifizierung von Kommunikationsproblemen geschieht im Alltag genauso wie im Kommunikationstraining. Im Training ist jedoch die Aufmerksamkeit in besonderer Weise hierauf gelenkt.

Im Zuge der mentalen Identifizierung wird das Problem auch *typisiert und zugeschrieben*. Kommunikationsprobleme sind ein spezifischer Typ von Problemen, und es ist eine vorgängige Entscheidung, ob man ein Problem (dominant) als eines der *Kommunikation* und z.B. nicht der Persönlichkeit, der sozialen Beziehung oder der Arbeitsorganisation typisieren will.<sup>5</sup> Zum anderen wird entschieden, wem man es zuschreiben will – dem Sprecher, den anderen Kommunikationsbeteiligten oder der Situation allgemein.

Im Training werden viele Probleme, die möglicherweise auch anders klassifiziert werden könnten, als Kommunikationsprobleme behandelt, und sie werden in der Regel einzelpersonal der übenden Person zugeschrieben.

Festzuhalten ist, daß im Prozeß der Identifizierung von Kommunikationsproblemen – wie klar bewußt auch immer – Normvorstellungen eine zentrale Rolle spielen. Die Identifizierung erfolgt auf der Grundlage normativer Vorstellungen darüber, wie Kommunikationsverhalten sein soll.

Dem ersten Monitum liegt z.B. die folgende Norm zugrunde: *'Wenn Sie nicht wollen, daß der Gesprächspartner eine Äußerung als unsicher empfindet, dann vermeiden Sie die Formulierung 'ich würde mal sagen'.'* Diese Norm wird vom Monitum vorausgesetzt und gesetzt, sie wird aber keineswegs expliziert und kritisch reflektiert.

Man könnte das verwendete Schlußverfahren mit der Wirkungshypothese als Prämisse z.B. folgendermaßen explizieren:

Wenn Äußerung A / sprachliches Phänomen A, dann beim Hörer Wirkung X.  
( = Hypothese über einen bestimmten Wirkungszusammenhang)  
Die Wirkung X ist negativ zu bewerten bzw. soll nicht eintreten.

Deshalb nicht Äußerung A / sprachliches Phänomen A (, sondern B, C ...).

So expliziert, kann man nun Schlüsse dieser Art, die häufig in Gesprächsbesprechungen vorkommen, reflektieren und kritisieren. Sie sind ersichtlich in mehrerer Hinsicht problematisch:

- Hat A immer und bei allen Hörern die Wirkung X ?
- Hat A nur die Wirkung X oder kann A auch andere Wirkungen haben?
- Welche empirischen Evidenzen gibt es für die Geltung der Hypothese?
- Wodurch ist gesichert, daß das Eintreten der Wirkung X in jedem Fall dysfunktional für das Gesprächsziel ist?
- Wie ist der Übergang zu den Alternativen (B, C ...) begründbar und abgesichert?
- etc.

---

<sup>5</sup> Beispiel: Jemand unterbricht andere permanent. Ist dies ein Kommunikationsproblem oder ein psychisches Problem (z.B. Dominanzstreben), das in einem bestimmten Kommunikationsverhalten Ausdruck findet?

Auf dieser Grundlage ist auch zu erkennen, daß der kritisierte Vertriebsassistent versucht, den Schluß infragezustellen, indem er die zweite Prämisse bestreitet. Im übrigen ist das Monitum natürlich ein Sediment der breiten, sprachkritischen Debatte um die 'ich würde (mal) sagen'-Formulierung. Die hier angedeutete Explikation und Reflexion der normativen Bewertungsgrundlagen findet in Ausschnitt 1 und auch in den weiteren Monita nicht statt.

Den Hintergrund zu Ausschnitt 2 bildet die Norm: *'Wenn Sie ein erfolgreiches Verkaufsgespräch führen wollen, dann wenden Sie das Gesprächsmodell und insbesondere die Fragetechnik an.'* Könnte man die Wirkungshypothese noch als Versuch verstehen, eine empirische Regularität heranzuziehen, so ist in diesem Fall klar, daß der Trainer Normsetzer ist. Umso notwendiger ist es auch hier, nicht nur nach der Legitimation, sondern auch nach der Begründung und empirischen Evidenzen zu fragen.

Es drängt sich die Frage auf, was die Vertriebsassistenten aus solchen Besprechungen lernen bzw. was der heimliche Lehrplan solcher Trainings ist, wenn – wie diese Beispiele zeigen – die Bewertungsgrundlagen nicht expliziert, reflektiert und diskutiert werden. Hinzu kommt, daß Monita mit ihrem impliziten oder expliziten Rekurs auf Normen nicht nur eine Kritik darstellen, sondern ein interessengebundener Normierungsversuch sind.<sup>6</sup> Der dem Monitum zugrundeliegenden Norm soll Geltung verschafft werden. Auch dieses Problem wird in den Trainings nicht reflektiert.

In Kommunikationstrainings wird häufig – so möchte ich auf der Grundlage von ca. 60 untersuchten Monita generalisieren – ein Kommunikationsverhalten kritisiert und werden alternative Verhaltensweisen vorgeschlagen, ohne daß die zugrundeliegenden impliziten Normen hinreichend explizit gemacht werden. Ferner werden in der Regel *eindimensionale* Wirkungszusammenhänge angenommen. Für viele Normen und Hypothesen über Wirkungszusammenhänge gibt es keinerlei Begründung bzw. empirisch gesicherte Evidenz. Häufig sind sie nur durch alltagsweltliche Plausibilität, die Herkunft aus populärwissenschaftlichen Theorien oder die Autorität und Fachkompetenz des Trainers legitimiert. Bestenfalls beruhen sie auf wissenschaftlichen, meist psychologischen Theorien. Da die Normen nicht hinreichend explizit sind, können sie auch nicht reflektiert und Alternativen nicht systematisch gesucht werden.

---

<sup>6</sup> Hierauf hat insbesondere Stötzel (1986: 91) bei der Analyse sprachkritischer Leserbriefe hingewiesen, wenn er schreibt, daß "implizite und explizite Berufungen auf Normen der Legitimation des eigenen Normierungsversuches dienen."

### 3.2 Das Konzeptualisierungsproblem oder: Was für Auffassungen über Kommunikation werden in den Monita deutlich?

Es lassen sich u.a. folgende Auffassungen rekonstruieren:

1) Das Sprechen ist ein Instrument, für das der Sprecher auf allen Ebenen und für alle Ebenen auch gleichzeitig *verantwortlich* ist.

Die Ebenen reichen – wie die Ausschnitte zeigen – von der einzelnen Formulierung bis zur gesamten Gesprächsorganisation. Die Vorwurfsstruktur des Ausschnitt 2 verweist insbesondere auf die Verantwortlichkeit.

2) Der Sprecher kann auf allen Ebenen Aspekte seines Kommunikationsverhaltens *willentlich beeinflussen und verändern*.

3) Der Erfolg des Sprechens hängt weitgehend *allein vom Sprecher* ab und von den *sprachlich-kommunikativen Mitteln*, die er wählt.

So geht es in beiden Ausschnitten nur darum, was *der Vertriebsassistent* getan hat oder nicht. Charakteristischerweise ist auch die Demonstration des Trainers in Ausschnitt 2 ein Monolog.

4) Eine Art zu kommunizieren ist *falsch oder richtig*. Meistens gibt es nur *eine* richtige Möglichkeit.

Entsprechend werden die Monita dezidiert ohne viel Abschwächung vorgetragen, und auch die Bestätigung des Monitums durch den Trainer in Ausschnitt 1 ohne jede Diskussion läßt sich so deuten. Jedes Monitum wird in diesem Setting, auch wenn eine Bewertung nicht explizit vorgenommen wird, als Hinweis auf einen (persönlichen) Fehler verstanden und löst konditionell relevant Erklärungen, Rechtfertigungen oder ein Bestreiten des Fehlers aus.

Zusammenfassend entsteht das Bild einer *instrumentalistischen Auffassung* von Kommunikation, die zudem weitgehend sprecher-, nicht interaktionszentriert ist. Sprache ist ein *Werkzeug* in der Hand der einzelnen Person.

Dieser Kommunikationsbegriff wird vom Training nicht nur vorausgesetzt, sondern gerade auch durch die Praktiken des Trainings *von neuem konstituiert*. Ein solcher Kommunikationsbegriff ist für die Sphäre der Arbeitswelt, die weitgehend arbeitsteilig organisiert und durch instrumentelle Beziehungen strukturiert ist, besonders funktional und naheliegend. Er ist aber keineswegs auf diesen Bereich beschränkt.

### 3.3 Das Umsetzungsproblem oder: Lehr- und Lernbarkeit von Kommunikation

Die Praxis der hier betrachteten Trainings besteht aus zwei Komponenten: Zum einen werden auf kognitiver Ebene allgemeine Kenntnisse über



Kommunikation vermittelt. Sie stammen überwiegend aus psychologischen Theorien. Lehren und Lernen bewegt sich hier im kognitiven Bereich.

Zum anderen geht es auf der Handlungsebene um die Vermittlung bzw. Veränderung von kommunikativen Fähigkeiten. Lehren und Lernen auf der Ebene kommunikativer Fähigkeiten wird dabei durch einen Dreischritt operationalisiert: Auf der Basis einer *intuitiven Ad-hoc-Analyse* des kommunikativen Verhaltens in realen oder simulierten Situationen werden *Handlungsanweisungen* entwickelt, die die LernerInnen dann *in Übungen umsetzen* sollen, indem sie dort ein verändertes Kommunikationsverhalten zeigen. Die Veränderung von Kommunikationsverhalten wird dabei so verstanden, daß es eine Summe von Einzelphänomenen gibt, die je für sich verändert werden müssen. Für jedes der Phänomene werden einzelne Handlungsanweisungen gegeben, die spezifizieren, wie es zu verändern ist (cf. die Konzeptualisierung (2) in Abschnitt 3.2).

Dieses dreischrittige Konzept birgt zwei Probleme: Die Allgemeinheit der Handlungsanweisung und die unzureichende Schulung der Fähigkeiten zur Umsetzung der Handlungsanweisung.

Handlungsanweisungen ist ein *Dilemma* inhärent. Sie können nicht in relevanter Weise den Kontext berücksichtigen. Handlungsanweisungen und Rezepte müssen notgedrungen eine bestimmte situationsübergreifende Allgemeinheit besitzen. Wären sie spezieller, würde ihre Zahl schnell uferlos werden. Die Spezifika des Einzelfalls sind dabei zu speziell für Regeln, allgemeine(re) Regeln zu unspezifisch für konkrete, singuläre Situationen. Die Attraktivität solcher Rezepte besteht für Trainings TeilnehmerInnen gerade in dieser Reduktion von Komplexität.

Handlungsanweisungen gelten für Situationsklassen, nicht für singuläre, konkrete Situationen, so daß immer ein *Subsumptionsproblem* besteht: Für jede konkrete Situation in einem individuellen Gespräch, das ja eine singuläre und 'einzigartige' Hervorbringung der Interagierenden in der jeweiligen Situation ist, stellt sich die Frage, ob sie von dem Typ ist, daß die Handlungsanweisung angewandt werden kann oder muß.

Mit der Vermittlung von kontextunabhängigen Handlungsanweisungen oder Rezepten, wie sie häufig in diesen Kommunikationstrainings geschieht ('Vermeiden sie Zagewörter.', 'Wenn ihr Gesprächspartner X tut, dann tun sie Y. '), ist zudem keineswegs das Problem geklärt, ob und wie man sie umsetzen kann. Die Anwendung von Handlungsanweisungen setzt die Fähigkeit voraus, ständig die laufende Interaktion zu analysieren und zu typisieren, um zu erkennen, wann man sie anwenden kann.

So lernt man in den Trainings zwar, was man machen soll (wobei die Analysen im Abschnitt 2.2 Zweifel nahelegen, wie fundiert und haltbar dies ist), aber die Fähigkeit und Kapazität zur Umsetzung wird nicht in gleicher Weise verbessert. Hier wird allein auf die exemplarische Übung gesetzt. Eine systematische Erhöhung der Umsetzungskapazität findet nicht statt. Der/die LernerIn wird damit allein gelassen. Seine/ihre

Fähigkeit zu einem intensiveren Monitoring, zu einer differenzierteren Typisierungsfähigkeit für Situationen und Verhaltensweisen, zur flexiblen Anpassung der Handlungsanweisung an die je konkrete Situation und ihr Wissen um mögliche Handlungsalternativen in der Situation wird nicht systematisch und methodisch verbessert.

Hierin liegt auch ein Grund für die mangelnde Effektivität dieser Trainings. Die Übertragung in die konkreten Situationen des Alltags gelingt nur schwer und kurzfristig. Dem Kommunikationsverhalten wird zwar nach dem Training generell mehr Aufmerksamkeit geschenkt, dies verliert sich aber schnell wieder unter dem Druck anderer Anforderungen.

Die Gesprächsanalyse geht von anderen Prämissen aus. Ziel der Gesprächsanalyse sind Erkenntnisse über die Organisationsprinzipien von Kommunikation und über die Regularitäten des kommunikativen Handelns in Gesprächen. Jedes Gespräch ist zwar singulär und einzigartig, doch gerade weil der Vorgang des Miteinandersprechens in so verschiedenartigen Situationen durchgeführt wird, an ganz spezifische, jeweils einmalige Umstände angepaßt werden kann, muß man davon ausgehen, daß es allgemeine Organisationsprinzipien und Regularitäten gibt, die selbst *kontextunabhängig* funktionieren. Von ihnen kann und muß in konkreten Situationen *kontextsensitiv* Gebrauch gemacht werden. Die konversationsanalytische Unterscheidung von 'Kontextunabhängigkeit' und 'Kontextsensitivität' stellt sich damit als Kernproblem der Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit von Kommunikation heraus.

Gesprächsanalytische Untersuchungen beschränken sich nicht auf die Herausarbeitung dieser Organisationsprinzipien und Regularitäten, sondern sie interessieren sich auch für die systematische Identifizierung von Kommunikationsproblemen in den verschiedenen Interaktionsformen und Gesprächstypen. Sie werden auf der Basis authentischer Gespräche herausgearbeitet.

Organisationsprinzipien, Regularitäten und die festgestellten typischen Kommunikationsprobleme können nun ebenfalls auf kognitiver Ebene Gegenstand des Lehrens und Lernens sein. Die zentrale Frage ist aber, ob und wie man lehren und lernen kann, diese Organisationsprinzipien situativ anzuwenden, sie zu adaptieren und umzusetzen.

Es ist klar, daß die Interaktionsbeteiligten dies immer schon tun, auch wenn ihnen sowohl die Organisationsprinzipien wie die Strategien der Umsetzung nur in wenigen Fällen bewußt sind. Daß und wie *Interaktionspartner* den Kontext analysieren und das Ergebnis ihrer Analyse bei der Abwicklung ihrer Interaktion berücksichtigen, *genau dies* muß Gegenstand des Trainings sein. Dies sollen gesprächsanalytisch basierte Trainings bewußtmachen, und hierfür müssen sie ihre TeilnehmerInnen sensibilisieren. Diese Bewußtmachung und Sensibilisierung geschieht in der intensiven und extensiven Analyse von authentischen Gesprächen. Im Zuge der Bewußtmachung und Sensibilisierung wird

dabei mittelfristig zugleich auch ein *Umsetzungspotential* erworben und gelernt, das nicht auf einzelne Phänomene beschränkt ist, sondern eine *holistische* Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit darstellt. Dieses Umsetzungspotential besteht in einem höheren Aufmerksamkeitsniveau für kommunikative Prozesse, in einer verbesserten Fähigkeit zum (Selbst- und Fremd-) Monitoring, einer differenzierteren Typisierungsfähigkeit für Situationen und Verhaltensweisen und einem größeren Wissen um mögliche Alternativen. Natürlich kann der Erwerb dieses allgemeinen und unspezifischen Umsetzungspotentials ergänzt werden durch einzelphänomenbezogene Übungen, die zur Bearbeitung festgestellter Kommunikationsprobleme eingesetzt werden.

Dieses Umsetzungspotential wird in den Analysen erworben und gelernt, es ist aber nicht *direkt lehrbar*. Die Fähigkeit, allgemeine Organisationsprinzipien kontextsensitiv differenzierter umzusetzen, können die TeilnehmerInnen nur selbst lernen durch Analyse, Bewußtmachung und Sensibilisierung und durch ständige Versuche, reale Interaktion im Vollzug zu erfassen und sich in komplexen, je singulären Situationen anders zu verhalten.

Als Resümee bleibt zusammenzufassen: Man kann zwar aus der Analyse von konkreten Situationen und Interaktionen lernen, aber direkt lehrbar ist das Verhalten in konkreten Situationen nicht, weil die Vielfalt der Situationen und Umstände von Kommunikation nicht berücksichtigt werden kann. Man kann nur die allgemeinen Rahmenbedingungen für das Handeln in konkreten Situationen – im Sinne einer Vergrößerung des Umsetzungspotentials – durch Analyse von Gesprächen und durch punktuelle Übungen verbessern.

#### 4 PERSPEKTIVEN DER GESPRÄCHSANALYSE FÜR KOMMUNIKATIONSTRAINING

Die Praxis von Kommunikationstrainings, wie sie oben in Ausschnitten vorgestellt wurde, ist aus Sicht der Gesprächsanalyse in vieler Hinsicht unzureichend. Man kann dies auf den Nenner bringen, daß die kommunikationstheoretische Reflexion der *Grundlagen* und der *Praxis* von Kommunikationstrainings nicht ausreichend ausgebildet ist. Die Gesprächsanalyse sollte nicht bei dieser Kritik stehenbleiben, sondern eine eigenständige Position entwickeln. Dies schließt auch die Explikation verschiedener Konzepte von Kommunikation und verschiedener Konzeptualisierungen von Lernen sowie die Reflexion der Unterscheidung von Lehr- und Lernbarkeit ein. Eine solche theoretische Position zur Frage der Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten ist auch eine notwendige Ergänzung zu den praktischen Versuchen der Umsetzung von Gesprächsanalyse in Kommunikationsberatung und -training, wie sie viele Kommu-

nikationsanalytikerInnen im Moment schon betreiben (cf. Fiehler & Sucharowski 1992).

Zu den *Voraussetzungen* von gesprächsanalytisch basierten Trainings gehört, daß sie – so weit wie möglich – mit *authentischen Gesprächen* arbeiten, die nicht erst im Trainingskontext erhoben werden. Ziel ist die Vermeidung von Simulationsartefakten.<sup>7</sup> Die Verwendung von *Transkripten* ermöglicht sowohl im Makro- wie im Mikrobereich eine genauere strukturelle Analyse und ist die Grundlage für eine detaillierte Analyse der Genese von Kommunikationsproblemen. Zudem verhindern Transkripte bei Gesprächsbesprechungen im Training Artefaktmonita, also Einwände, die auf Erinnerungsfehlern beruhen. Eine dritte wichtige Voraussetzung ist die *Trennung von Analyse- und Trainingskontext*. Die Analyse der authentischen Gesprächsmaterialien (u.a. unter dem Aspekt von Kommunikationsproblemen) sollte zeitlich vor dem Training erfolgen, um eine Ad-hoc-Analyse der Daten in der Trainingssituation zu vermeiden. Dies ist leider gängige Praxis in Kommunikationstrainings.

Was das *Explikationsproblem* angeht, denke ich, daß es in Trainings weniger um Normsetzung mittels präskriptiver Handlungsanweisungen gehen sollte als vielmehr um *Bewußtmachung und Explikation der Normen*, die wir im Kopf haben und auf deren Hintergrund wir Kommunikation bewerten. Die Normenkritik sollte dabei die Rolle *deskriptiver Normen*<sup>8</sup> betonen. Normen, auf die GesprächsanalytikerInnen im Prozeß der Anwendung rekurren, sind im wesentlichen *deskriptiv* begründet. Es sind empirische Regularitäten. Sie beruhen auf deskriptiven Einsichten in Organisationsprinzipien und Regularitäten der Kommunikation, wie sie in Untersuchungen an authentischen Materialien herausgearbeitet wurden. 'Vermeide 'ich würde (mal) sagen'-Formulierungen.' oder 'Sprich im ganzen Satz!' sind keine für eine gesprächsanalytisch fundierte Beratung propagierbare Normen (auch wenn sie im Bewußtsein vieler Menschen als Zielvorstellung verankert sind), weil sie rein präskriptiv und nicht deskriptiv begründet ist.

Ein weiterer Aspekt des Explikationsproblems besteht darin, nicht bestimmte Verhaltensweisen als 'richtig' auszuzeichnen, sondern statt dessen systematisch das *Spektrum der Alternativen* zu explizieren. Wichtig ist hier, möglichst viele Alternativen in ihren Konsequenzen, Wirkungen und Implikationen zu durchdenken. Es bleibt TeilnehmerInnen überlassen, welche Möglichkeiten sie für eine Erprobung in der Praxis auswählen. Diese prinzipielle Offenheit, die Präskription so weit wie möglich

---

<sup>7</sup> Zu Problemen von Gesprächssimulationen cf. Bliesener & Brons-Albert (1994).

<sup>8</sup> Bei deskriptiven Normen handelt es sich um Normen aus der Basis empirischer Regularitäten. Dabei werden empirisch festgestellte Regularitäten für das weitere Kommunikationsverhalten als Norm gesetzt bzw. bekräftigt. Die empirische Deskription ist hier Voraussetzung für die normative Präskription.

vermeidet, stößt häufig auf andersgeartete Erwartungen der TeilnehmerInnen, die wissen wollen, wie es denn nun 'richtig' ist. Wesentliches Lernziel einer gesprächsanalytischen Kommunikationsberatung ist aber gerade die Einsicht, daß dies im Bereich der Kommunikation in einer Vielzahl von Fällen nicht eindeutig und mit Sicherheit gesagt werden kann.

Was das *Konzeptualisierungsproblem* angeht, hat die Gesprächsanalyse ein grundlegend anderes Verständnis von Kommunikation. Sie versteht *Gespräche als Interaktion*, wo Verlauf und Resultat eben nur zum Teil in der Einflußsphäre der einzelnen Person liegen und schon gar nicht von nur einer Seite bestimmt werden. Gespräch als Interaktion meint somit auch mehr, als daß lediglich zwei Individuen mit unterschiedlichen Gesprächsstrategien, die sich aus differierenden Interessen herleiten, aufeinander treffen.

Verglichen mit anderen Trainingskonzepten folgt aus dieser Sichtweise von Kommunikation eine deutlich größere Skepsis bezüglich einer direkten und kurzfristigen Veränderbarkeit von Kommunikation. Daß Effekte von Kommunikationstrainings sehr schnell wieder verblassen und daß dauerhafte Veränderungen des Kommunikationsverhaltens in einem sehr viel langwierigeren, schwierigeren und komplexeren Prozeß erfolgen, scheint dieses Verständnis von Kommunikation zu bestätigen. Es ermöglicht zugleich auch eine differenzierte Sichtweise auf die *Unterschiede* in der Veränderbarkeit des Kommunikationsverhaltens in seinen verschiedenen Bereichen.

Auch die allgemeine *Modellvorstellung für Kommunikationslernen* ist im Rahmen der Gesprächsanalyse eine andere. Man sollte es sich nicht nach dem Modell des Schuhschleife-Bindens vorstellen (man lernt einmal punktuell etwas Neues und beherrscht es dann bis an sein Lebensende), sondern eher als einen permanenten, mühsamen, immer wieder von Rückfällen bedrohten Prozeß der *Verfeinerung oder Kultivierung*. Diese Verfeinerung kann man sich am Modell des Sporttrainings verdeutlichen: Laufen können wir alle irgendwie, aber um die 100 Meter unter 11 Sekunden zu laufen, bedarf es eines ständigen, Bewegungsabläufe verfeinernden und Schnellkraft fördernden Trainings. Ein anderer Aspekt der Modellvorstellung ist der des *Umlernens*. Das Umlernen kann man verstehen als Umstrukturierung habitualisierter, Teil der Persönlichkeit gewordener (Bewegungs-) Routinen.

Was das *Umsetzungsproblem* angeht, so habe ich die andersartigen Lösungen der Gesprächsanalyse oben dargestellt. Sie sind mit den Stichwörtern Bewußtmachung, Sensibilisierung und Verbesserung einer allgemeinen Umsetzungskapazität durch intensive und extensive Analyse einerseits und durch punktuelles Üben an Kommunikationsproblemen im Training und extensives Üben in Realsituationen außerhalb des Trainings andererseits gekennzeichnet.

Auf die Titelfrage wäre aus gesprächsanalytischer Sicht zu antworten: Die Auffassungen von Kommunikation, wie sie in der Gesprächsanalyse vorherrschen, lassen das Lernen von Kommunikation bedingt möglich erscheinen, wenn auch auf eine viel schwierigere, langwierigere und nicht auf den Einzelsprecher zentrierte Weise. Der wesentliche Part liegt bei den LernerInnen, die sowohl ein vorhandenes Potential verfeinern als auch umlernen müssen. Eine gesprächsanalytisch basierte Kommunikationsschulung sollte dies offenlegen, und sie sollte einer Hoffnung auf schnelle, leichte und nachhaltige Erfolge entschieden entgegentreten.

## LITERATUR

- Bliesener, T. & R. Brons-Albert (Hrsg.) 1994. *Rollenspiele in Verhaltens- und Kommunikationstrainings*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fiehler, R. 1990. Kommunikation, Information und Sprache. Alltagsweltliche und wissenschaftliche Konzeptualisierungen und der Kampf um die Begriffe. In Weingarten (Hrsg.) *Information ohne Kommunikation? Die Loslösung der Sprache vom Sprecher*. Frankfurt: Fischer. 99 - 128.
- Fiehler, R. & W. Sucharowski (Hrsg.) 1992. *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flieger, E., G. Wist & R. Fiehler 1992. Kommunikationstrainings im Vertrieb und Diskursanalyse. Erfahrungsbericht über eine Kooperation. In Fiehler & Sucharowski (Hrsg.) *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 289 - 338.
- Hartung, W. 1986. Sprachnormen: Differenzierungen und kontroverse Bewertungen. In v. Polenz, Erben & Goossens (Hrsg.) *Sprachnormen: lösbare und unlösbare Probleme*. Tübingen: Niemeyer. 3 - 11.
- Maas, U. 1976. *Kann man Sprache lehren? Für einen anderen Sprachunterricht*. Frankfurt: Syndikat.
- Reuter, E. 1992. Mündliches Kommunikationstraining im Fachsprachunterricht. Eine didaktisch-methodische Skizze zur Einführung in die internationale Geschäftskommunikation. In Reuter (Hrsg.) *Wege der Erforschung deutsch-finnischer Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation*. Publikationsreihe des Sprachenzentrums der Universität Tampere 3/1991. 154 - 193.
- Stötzel, G. 1986. Normierungsversuche und Berufungen auf Normen bei öffentlicher Thematisierung von Sprachverhalten. In v. Polenz, Erben & Goossens (Hrsg.) *Sprachnormen: lösbare und unlösbare Probleme*. Tübingen: Niemeyer. 86 - 100.

## AUSSCHNITT 1

(Z1 VNT 90/2 BT 1, PZ 139-146)

Der folgende Ausschnitt bezieht sich auf diese Äußerung von VA 4 im Telefongespräch mit einem Kunden:

VA 4: "ich werd mich bei uns im Hause erkundigen was da bei ihnen gelaufen is und äh m/ ich würde mal sagen ich werde mich mit Sicherheit nochmal bei ihnen melden"

T 1: Trainer 1; VA 1: Vertriebsassistent 1; VA 4: Vertriebsassistent 4

- 1 T 1: . wie sag ichs wie kommts beim Kunden an  
VA 1: \_\_\_\_\_ ... und auch dann
- 2 VA 1: ich würde mal sagen ich rufe sie auf alle Fälle an das für/
- 3 VA 1: halt ich da auch für gefährlich ich hätte da jetzt gesagt
- [sehr  
deut-  
lich] 4 VA 1: [ich rufe sie dann und dann an oder] is es ihnen halt dann
- 5 VA 1: und dann lieber denn dieses ich würde mal sagen da schwingt
- 6 VA 1: mir ne Unsicherheit mit und so was der für'n Eindruck von
- 7 VA 1: (Firmenname) hat äh . kann es gut sein daß er jetzt halt auch
- 8 T 1: \_\_\_\_\_ hmhm  
VA 1: denkt der meldet sich eh nich mehr  
VA 4: \_\_\_\_\_ ja dann wird er überrascht
- 9 T 1: \_\_\_\_\_ hmhm  
VA 4: sein wenn er am Montag angerufen wird ne oder Dienstag das
- 10 T 1: gut . aber Achtung ihre Kommunikatioń ... was sag  
VA 4: wird er \_\_\_\_\_ hm ( )
- 11 T 1: ich was wollen sie was is ihre gute Absicht .. und kommt die
- 12 T 1: auch so rüber der Kunde erlebt es anders  
VA 4: \_\_\_\_\_ hmhm  
((Kass. läuft))



## AUSSCHNITT 2

(Z1 VNT 90/2 BT 2, PZ 92-110)

T 1: Trainer 1; VA 1: Vertriebsassistent 1; VA 4: Vertriebsassistent 4; VA 5: Vertriebsassistent 5

- 1 T 1: entwickeln sie mal bitte ein Problembewußtsein dafür daß sie
- 2 T 1: hier in diesem Augenblick .. bei einem dreihunderttausend-
- 3 T 1: Marks-Objekt . Chancen verspielen .. für ihren eigenen AE
- 4 T 1:   
 VA 4: da sind doch keine Chan/ wo is denn da ne Chance weg ( Chancen )
- 5 T 1: verspielen . dahin sich hier bereits als kompetenter Fach-
- 6 T 1: berater als kompetenter Gesprächspartnef erste Ansätze . und
- 7 T 1: Verkaufsprozesse gehn über langen Zeitraum . erste Ansätze
- 8 [abgehackt] T 1: . [total] runterfahren sie haben zu dem kein Vertrauen  
[leise] VA 4: [hmhm]
- 9 T 1: . da is keine Basis aufgebaut da is kein emotionales Feld
- 10 T 1: aufgebaut und über Sachprobleme nicht genügend diskutiert .
- 11 T 1: (is das richtig)  
VA 5: aber mich würde jetzt interessiern ich
- 12 T 1: wie  
VA 4: ((lacht))  
VA 5: wüßte jetzt sinnvoll au(ch) nit weiter wie ich/
- 13 T 1: fragen . Herr Sowieso sie haben gesagt da ist ne  
VA 1: fragen  
VA 5: ( )
- 14 T 1: Saché erstens mal die sämtlichen Entscheider das gesamte
- 15 T 1: Gremium das ist der sachliche Teil alles  
VA 1:   
VA 5: wirklich am Telefon alles schon ja
- 16 T 1: alles eruieren gut daß wir darüber sprecheñ zweiter Teil würd
- 17 T 1: ich weitergehn ich/ jetzt gehts mir ganz besonders um ihre

- 18 T 1: Person was ist ihnen denn dabei wichtig was meinen sie wie  
VA 1: hmhm
- 19 T 1: sollten . wir jetzt weiter vorgehen halten sie das für sinnvoll
- 20 T 1: daß wir uns in einem Vorgespräch für sich jetzt mal unabhängig
- 21 T 1: von der Kommission und dem ganzen drum und dran mal unver-
- 22 T 1: bindlich zusammensetzen so . daß wir hier für ihr Krankenhaus
- 23 T 1: speziell erst einmal recherchieren was gibt es heute ( )
- 24 T 1: für Möglichkeiten denn sie sind ja in der Informationsphase
- 25 T 1: und äh . wenn ich sie richtig verstanden habe geht es ihnen
- 26 T 1: ja darum mehrere Mosaiksteine einmal zusammenzubringen was
- 27 T 1: für Mosaiksteine wären das aus unserer/ ihrer Sicht was
- 28 T 1: können wir vielleicht noch für Mosaiksteine beibringen um
- 29 T 1: Pünktchen Pünktchen . und Herr (Name VA 4) das ist das
- [leise] T 1: Problem ihrer Gesprächsführung ... zu oberflächlich zu sehr  
30 VA 4: [hm]
- 31 T 1: ( ) ich sag das mal im direkten Feedback so klar  
VA 4: hmhm da
- 32 T 1:  
VA 4: darf ich da mal was zu antworten ne <sup>ja</sup> also ich fühle mich
- 33 VA 4: auch ab und zu nich fachkompetent genug was ham wir denn
- 34 VA 4: bisher gemacht

**KANN MAN KOMMUNIKATION LEHREN?****Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining**

Reinhard Fiehler, Institut für deutsche Sprache, Mannheim

Unterschiedliche Auffassungen von Kommunikation haben auch unterschiedliche Konzepte zur Veränderung von Kommunikationsverhalten zur Folge. An Ausschnitten aus betrieblichen Kommunikationstrainings wird herausgearbeitet, wie im Rahmen von Übungsgesprächen problematische Aspekte im Kommunikationsverhalten der Teilnehmer identifiziert und bearbeitet werden und welche Konzeptualisierung von Kommunikation diesen Monita zugrundeliegt. Die Analyse führt auf drei zentrale Schwachstellen dieser Trainings: das Explikations-, das Konzeptualisierungs- und das Umsetzungsproblem. Anhand dieser drei Probleme wird dargestellt, welche anderen Lösungen eine gesprächsanalytisch fundierte Form von Kommunikationsschulung anzubieten hat.

**Schlüsselwörter:** Lehren und Lernen von Kommunikation, Kommunikationstraining, berufsvorbereitender Fremdsprachenunterricht, Gesprächsanalyse, Gesprächsbesprechungen

**IS IT POSSIBLE TO TEACH COMMUNICATION SKILLS?****How to change communicative behaviour through communication training**

Different conceptualisations of communication result in different views concerning the possibility to change communication behaviour. Using recordings from a company communication training course, a study is being carried out on how, within the frame of training discussions, problematic aspects in the communication behaviour of the participants are identified and processed, and what type of conceptualisations of communication form the basis for this training. The analysis follows three central weak points in this training: the problem of explication, the problem of conceptualisation, and the problem of putting the instructions into practice. By means of these three problems, the alternative solutions offered by discourse-analytical communication training are demonstrated.

**Key words:** teaching and learning of communicative skills, communication training, discourse analysis, supervision of simulated business talks

# **AUTHENTISCHE GESPRÄCHE ALS LEHR- MATERIAL FÜR KURSE IN VERKAUFS- UND VERHANDLUNGSFÜHRUNG FÜR DEUTSCH- LERNENDE?**

**Ruth Albert**  
Philipps-Universität Marburg

## **1 EINLEITUNG**

Wer das auf dem Markt befindliche Lehrmaterial zur mündlichen Kommunikation im Bereich "Wirtschaftsdeutsch" sichtet, kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß vieles davon ausgesprochen realitätsfern ist. Da kann man Videomaterial kaufen, in dem eine aus Deutschland nach Schweden ausgewanderte Sekretärin sich mit ihrem schwedischen Chef auf Deutsch darüber unterhält, daß es einen möglichen Vertriebspartner in Deutschland gebe, oder solches, in dem ein Produzent in einer Geschäftsverhandlung seinem langjährigen Geschäftspartner mitteilt, daß sie ja, wie er wisse, eine jahrelange Geschäftsbeziehung miteinander hätten, usw. usf.

Auch das verständliche Bemühen, alle für eine Gesprächsform nötigen Vokabeln in der entsprechenden Lektion unterzubringen, kann auf der pragmatischen Ebene einen völlig falschen Eindruck vermitteln. Selbst dem Zuhörenden gehen die Hotelgäste in den Lehrmaterialien auf die Nerven, die an der Hotelrezeption alles, aber auch alles, was man irgendwie erfragen könnte, in einem einzigen Gespräch anbringen.

Von daher liegt die Frage nahe, ob man denn nicht besser mit authentischen Gesprächen operieren sollte, die vielleicht nicht alle Vokabeln enthalten, aber einen realistischen Ausschnitt aus der deutschsprachigen Kommunikationspraxis in beruflichen Situationen geben können. Diese Frage soll im folgenden behandelt werden.

## 2 ZWEI ECHE UND EIN LEHRBUCH-REKLAMATIONSGESPRÄCH

Im folgenden sollen Beispiele dafür gegeben werden, wie eine Gesprächsform im Lehrbuch und in der Realität aussieht. Das Lehrbuch-Beispiel stammt aus Erlhage, *Sprachbereich Industrie*, und soll den Ablauf einer berechtigten Reklamation zeigen. Die beiden authentischen Gespräche wurden in einer Versicherung aufgenommen und zeigen ebenfalls Reklamationsgespräche.<sup>1</sup> Über die Berechtigung dieser Reklamationen möchte ich mir kein Urteil anmaßen. Jedenfalls haben die Anruferin und der Anrufer offensichtlich durchaus das Gefühl, eine berechtigte Reklamation zu haben. Die Redeanteile der Mitarbeiterin und des Mitarbeiters der Versicherung sind wörtlich wiedergegeben (sie wurden per Kassettenrekorder aufgezeichnet), die Redeanteile der Anrufer<sup>2</sup> sind leider etwas ungenauer in der Wiedergabe, weil ein "Mitschneiden" rechtlich nicht möglich war, so daß sie während des Gesprächs mit Hilfe einer Mithörmuschel mitgeschrieben werden mußten. Natürlich ist die Gesprächssituation nicht völlig gleich, einmal handelt es sich um ein persönliches Gespräch, im anderen Fall um Telefongespräche.<sup>3</sup> Meines Erachtens haben die im folgenden gezeigten Unterschiede aber nichts mit diesem Unterschied in der Redesituation zu tun.

Es gibt auch einen weiteren Unterschied: die Anrufer bei der Versicherung sind zwar Kunden, aber sie führen als Privatleute diese Reklamationsgespräche, sie sind sozusagen keine "professionellen Reklamierer". Leider gibt es kein veröffentlichtes Material von Reklamationsgesprächen unter Geschäftsleuten, das hier herangezogen werden könnte. Es ist auch schwierig, Aufnahmen davon herzustellen, weil derartige Gespräche im Normalfall nicht zu vorhersagbaren Zeitpunkten vorkommen. Möglicherweise wird dieser Mangel dadurch ausgeglichen, daß man sich in die Situation einer Reklamation bei einer Versicherung wegen einer ausgebliebenen Zahlung oder einer falsch ausgestellten Bescheinigung auch als Branchenfremder ganz gut hineinversetzen kann.

---

<sup>1</sup> Für die Erlaubnis, die Aufnahmen zu machen, danke ich der Unternehmensleitung und den beteiligten MitarbeiterInnen.

<sup>2</sup> Im folgenden wird die männliche Form sowohl für männliche als auch für weibliche Personenbezeichnungen verwendet.

<sup>3</sup> Telefongespräche scheinen mir als Grundlage für Hörverständnis-Material ohnehin besonders geeignet zu sein, weil in ihnen die Kommunikation ausschließlich über den akustischen Kanal verläuft.

### 3 DAS LEHRBUCH-GESPRÄCH

Das folgende Gespräch, das für Lerner auf Mittelstufen-Niveau geschrieben ist, soll in einem Reklamationsfall den ersten persönlichen Kontakt zeigen zwischen dem Angestellten der Abnehmer- und der Lieferfirma. Dem Hörtext, der so gesprochen wird, wie er im Buch auch abgedruckt ist, geht eine Information über die Situation voraus. Daraus ist ersichtlich, daß es ausgerechnet bei der ersten Lieferung an einen lange umworbenen Kunden Probleme mit den gelieferten Säcken ("Gewebecontainern") gab, die beim Abfüllen rissen. Der erste Kontakt danach geschah über Telex. Herr Karsten von der Lieferfirma hat den Auftrag, diese Reklamation bei der Abnehmerfirma persönlich zu bearbeiten.

- Karsten: Herr Meißner, ich möchte zunächst mit Ihnen als Fachmann klären, wie der Schaden entstanden ist. Wenn es sich tatsächlich um einen Materialfehler handelt, werden wir natürlich unverzüglich Ersatz leisten und für jeden Verlust aufkommen.
- Meißner: Nun, außer den gerissenen Säcken ist weiter kein Verlust entstanden. Der innere Polyäthylen-Sack hat das Auslaufen des Zuckers verhindert. Aber füllen Sie mal 200 Tonnen Zucker um! Und das aus 1000-Kilo-Säcken, die sie nicht bewegen dürfen, weil sie ganz aufreißen könnten.
- Karsten: Sie hatten also 200 Säcke abgefüllt.
- Meißner: Ja, und zwar an der Füllanlage, die Sie uns dafür gebaut haben. Die Sendung sollte an einen Großhändler nach Hamburg verladen werden.
- Karsten: Sind die Säcke beim Abfüllen oder beim Verladen gerissen?
- Meißner: Nach dem Abfüllen, als wir mit Gabelstaplern Säcke anheben wollten.
- Karsten: Riß das Gewebe?
- Meißner: Nein, die Nähte, und zwar an der unteren Seite. Da drüben ist so'n Sack, sehen Sie sich den mal an. Und dann sprechen Sie von einem dreifachen Sicherheitsfaktor.
- Karsten: Sind alle Säcke auf diese Weise gerissen?
- Meißner: Nein. Ich will Ihnen das mal genau schildern: also, wir haben nach und nach 200 Säcke mit jeweils 1000 Kilo abgefüllt und über das Transportband ins Versandlager geschafft. Von dort sollten sie mit Gabelstaplern in Güterwagen verladen werden. Bei 12 oder 13 Säcken ging die Sache gut, dann riß der erste und kurz darauf 5 weitere. Danach haben wir das Verladen eingestellt, das Risiko war uns zu groß.
- Karsten: Soweit ich das jetzt hier feststellen kann, Herr Meißner, liegt hier ein Verarbeitungsfehler vor. Eigentlich sollten die Ränder mit mehrfacher Zick-Zack-Naht vernäht werden, und zwar aus hochbelastbarem Kunststoffgarn. Ich sehe hier aber nur eine einfache Längsnaht. Darin kann der Fehler liegen. Darf ich den Sack mal mitnehmen?
- Meißner: Sie können sie alle wiederhaben, ich verlade in diesen Gewebecontainern nichts mehr. Ich hatte von Anfang an so meine Bedenken.
- Karsten: Sie haben die Säcke nicht vor dem Füllen geprüft?

- Meißner: Wozu sollte ich das? Ist auch gar nicht meine Aufgabe.  
 Karsten: Herr Meißner, Sie konnten sich bei den Erprobungen doch von der Haltbarkeit überzeugen, selbst bei größter Beanspruchung, nicht wahr?  
 Meißner: Das ist richtig, die Mustersäcke waren auch nicht zu beanstanden. Wenn Sie bei der Qualität geblieben wären, hätten Sie sich und uns viel Ärger erspart.  
 Karsten: Mir liegt sehr daran, Sie davon zu überzeugen, daß dies ein einmaliges Versehen war. Herr Meißner, wir haben in Siegen bei unserer Partnerfirma Schröder ein großes Erprobungslabor. Darf ich Sie dorthin einladen, damit Sie sich an Ort und Stelle von unseren Bemühungen um Qualität und um das Einhalten der Belastungsnormen ein Bild machen können?  
 Meißner: Tja, ich weiß nicht. Ich könnte mir das ja mal ansehen, wenn unsere Geschäftsleitung einverstanden ist.  
 Karsten: Gut. Wäre Ihnen der nächste Mittwoch recht? Das ist der 14. Mai. Ein Wagen von COMPACT würde sie hier gegen 9 Uhr abholen und später auch wieder zurückbringen. Ich rufe Sie aber vorher an und erkundige mich, ob Sie abkömmlich sind.  
 Meißner: Ja, tun Sie das. Ich spreche in der Zwischenzeit mit meinem Chef.  
 Karsten: Vielen Dank dafür, Herr Meißner, daß Sie mir den Vorgang so ausführlich geschildert haben.

(Erlhage 1987: 103 - 106)

Es handelt sich tatsächlich um das ganze Lehrbuch-Gespräch, es ist nicht etwa eine einleitende Passage weggelassen. Die Lerner werden sich allerdings wohl denken, daß so etwas wie eine Begrüßung vorgeschaltet gewesen sein muß. Die Personen reden hier, wie es bei Hörverständnistexten für niedrigere Lernerniveaus üblich ist, deutlich akzentuiertes, fehlerfreies Standarddeutsch in langsamem Sprechtempo, ohne Wechsel in der Lautstärke, ohne jede gefüllte Pause, ohne Überlappungen und Unterbrechungen. Das erleichtert zwar das Verständnis, läßt das Gespräch aber gestellt wirken, gerade in der emotionsgeladenen Situation, die dargestellt werden soll. Auch weitere Merkmale lassen dieses Gespräch sofort als "unecht" auffallen: das völlige Fehlen von Redundanz und die rein sachliche Art der Behandlung des Themas mit nur minimalen Andeutungen von Verärgerung beim Kunden (auf die der Bearbeiter dann in keiner Weise eingeht).

Natürlich ist es nicht für jedes Lernziel unbedingt notwendig, daß die Input-Gespräche im Lehrmaterial echt wirken.<sup>4</sup> Aber es gehen durch diese Art der Präsentation der Diskursform doch einige wichtige Informationen verloren, die für denjenigen relevant sein können, der sich auf das Führen derartiger Gespräche im deutschsprachigen Gebiet vorbereitet. Gerade bei Sprechern aus weiter entfernten Kulturkreisen ist es keines-

---

<sup>4</sup> Sicher könnte man auch noch einige andere Bedenken gegen dieses Lehrbuch-Gespräch haben als die mangelnde Authentizität. Es fragt sich, ob nicht weniger Fachvokabular möglich ist, wenn man schon die Gespräche am Schreibtisch entwirft.



wegs selbstverständliches Wissen, in welcher Form in dieser Situation Verärgerung gezeigt werden kann und in welchem Umfang etwa Entschuldigungen üblich sind. Das völlige Nicht-Eingehen auf die ohnehin geringen emotionalen Anteile in den Äußerungen von Herrn Meißner, das Fehlen jedes Ansatzes zu einer Entschuldigung und die abrupten Themawechsel durch Herrn Karsten müssen einen völlig falschen Eindruck davon vermitteln, wie eine Reklamation erfolgreich bearbeitet wird. Man kann dem Autor die fehlende Authentizität kaum verübeln, denn wenn er nicht selbst Aufnahmen macht, hat er wenig Möglichkeiten, sich beim Schreiben des Lehrbuch-Textes auf authentische Reklamationsgespräche zu stützen. Konversationsanalytische Arbeiten über Reklamationsgespräche, die auch ein nennenswertes Korpus veröffentlichen, gibt es m.W. nicht. Und unsere eigenen Vorstellungen über den Ablauf einer etwas komplexeren Gesprächsform trügen fast immer, selbst wenn wir schon oft Gespräche dieser Art geführt haben. Das liegt daran, daß wir uns begreiflicherweise eher an Gesprächsergebnisse als an Gesprächsabläufe in allen Details erinnern.

Dem in vieler Hinsicht nicht überzeugenden Lehrbuch-Gespräch sollen nun authentische Reklamationsgespräche gegenübergestellt werden.<sup>5</sup> Die ausgewählten Gespräche unterscheiden sich untereinander stark durch die Art, in der die Reklamierenden ihre Verärgerung zeigen. Wie bei natürlichen Gesprächen zu erwarten, finden die Bearbeiter der Reklamation auch keine ideale Lösung, mit dieser manifestierten Verärgerung umzugehen. Es sind weder besonders gelungene noch besonders mißlungene Gespräche aus einem größeren Korpus. Die Anrufer unterscheiden sich in der Art, in der sie ihre Verärgerung zeigen, aber auch die Anruferin aus "Geschiß" ist noch relativ moderat in ihrer Ausdrucksweise. Der telefonische Kundendienst dieser Firma muß sich teilweise üble Beschimpfungen von reklamierenden Kunden – und wider Erwarten auch von Versicherungsagenten, also "professionell Reklamierenden", die häufig anrufen müssen – anhören. Dies schien mir aber untypisch für Reklamationsgespräche zwischen Kaufleuten im internationalen Handel zu sein.<sup>6</sup> Normalerweise geht man ja im Geschäfts-

---

<sup>5</sup> Authentische Gespräche werden in diesem Aufsatz nur im Hinblick darauf mit Lehrbuch-Gesprächen verglichen, ob sie die Lerner gut auf das vorbereiten, was sie an Gesprächsverhalten lernen sollen und müssen. Natürlich gibt es daneben ganz andere Vorzüge der Arbeit mit authentischen Gesprächen: Authentische Gespräche sind anregender, man kann darauf interessantere Übungen aufbauen (Analyse von Kommunikationsabläufen, Spekulationen über andere Verläufe, wenn an einer gewissen Stelle anders reagiert worden wäre usw.) u.a.m.

<sup>6</sup> Hier sehe ich die Hauptabnehmergruppe für Wirtschaftsdeutschlehrmaterial und -kurse. Für die Tourismusbranche ist sicher spezielles Material angebracht, weil hier auch die Inhalte der Gespräche nicht so stark divergieren.

leben davon aus, daß auch der eigenen Firma einmal Fehler unterlaufen und daß derjenige, der die Reklamation annehmen muß, ohnehin nicht der Schuldige ist. Deshalb verhält man sich nicht so, wie man es in der entsprechenden Situation mit umgekehrten Vorzeichen auch nicht gerne hätte.

Im ersten Gespräch ruft eine verärgerte Versicherte an, die auf die Erstattung ihrer Krankenhausrechnung wartet, und trifft auf einen Mitarbeiter des telefonischen Kundendienstes dieser Versicherung.<sup>7</sup>

### Geschiß

Anruferin

Mitarbeiter

Hinz, guten Tag.

Und meine Kundennummer, wenn Sie sich die mal aufschreiben würden?

((nennt Nummer))

Also, ich warte da schon ne ganze Zeit auf ne Erstattung.

Ich habe Ihnen im Februar schon den Unfallbericht geschickt. Im März schreiben Sie, daß Sie sich noch mal mit dem Krankenhaus in Verbindung setzen wollen. Ich warte auf das Geld.

ABC-Versicherung, Friedrich, guten Tag.

Tach, Frau Hinz.  
Hm.

Aber gerne.

Ja.  
Hmhm.

J a. ((singend)) Und um WAS geht's da, Frau Hinz? ((AA))

((tippt))

Zu welcher Versicherung war das denn, zur Unfall- oder Krankenv/

<sup>7</sup> Zur Transkription: Gleichzeitig Gesprochenes steht in derselben Zeile, Kommentare sind in doppelte Klammern gesetzt, auffällig betonte Silben stehen in Großbuchstaben, gedehnt Gesprochenes ist gesperrt geschrieben. Pausen sind durch Punkte bzw. die Angabe ihrer Länge angegeben. . bezeichnet ein kurzes Stocken, .. ein etwas längeres, ... eine Pause von ca. einer Sekunde. = vor einer Äußerung bedeutet einen direkten Anschluß ohne jede Pause. Alle Namen, Orte und Kunden- oder Telefonnummern sind geändert. Textteile in einfachen Klammern sind auf Band nicht einwandfrei hörbar, in den Klammern steht der vermutete Wortlaut bzw. markieren Leertasten die ungefähre Länge der nicht einwandfrei hörbaren Stelle. ((A)) bezeichnet deutlich hörbares Atmen, ((E)) deutlich hörbares Einatmen, ((AA)) deutlich hörbares Ausatmen (was üblicherweise als eine etwas schwächere Form von Stöhnen wahrgenommen wird).

## Anruferin

## Mitarbeiter

Unfallversicherung war das, wie gesagt, im Februar habe ich schon geschrieben, und ich warte immer noch.

I/

Ja, vermutlich sind da noch weitere. Auskünfte notwendig, um ne Leistung zu erBRINGEN, und deswegen haben wir uns dann auch mit der Klinik in Verbindung gesetzt. =Das war vermutlich nicht SO vollständig, wie wir das benötigen, ((langsam)) um eben Leistung erbringen zu KÖNNEN.

Wissen Se, ich habe SO viele Versicherungen bei Ihnen, da könnten Sie wirklich mal sich ein bißchen anstrengen. Wissen Se, Herr Friedrich, wenn man von Euch mal was haben will, dann dauert es ewig, aber wenn Sie was von uns haben wollen, dann muß es schnell gehen. Jetzt hab ich diese Versicherung zum ersten Mal in Anspruch genommen, und da kommt nix. Mim Einkassieren seid Ihr schnell bei der Hand, aber wenn Ihr dann zahlen sollt, dann macht Ihr so'n Geschiß.

((kurz)) Ja. Frau Hinz!  
((kurz)) Ja.

((kurz)) Ja.

Hm.

((leise)) Nee, das is kein Geschiß, Frau Hinz. ((laut, gedehnt)) Das is auch nix, das is auch nichts Persönliches gegen Sie. =Das wird also/

Wir sollen en Vierteljahr auf das Geld warten.

((laut, gedehnt)) Ja, also der kleinste Leistungsfall muß genauso behandelt werden wie der größte Leistungsfall, ne?

Wissen Sie was, ich bin beim Finanzamt. Also, wenn wir vier Monate nich zahlen, dann kriegen wir aber Zoff, das können Sie mir glauben.

Jo ((A)), Frau Hinz, wenn ich Ihnen d a ne Shtory zu erzählen kann: =Also ICH wade seit, ich sade seit über vier Monaten/

## Anruferin

## Mitarbeiter

Ja, das kommt überall mal vor.  
 ((laut, sehr schnell)) Also, ich sage Ihnen, wenn ich nicht innerhalb von vierzehn Tagen mein Geld habe, dann kündige ich alle meine Versicherungen bei Ihnen!

((erregt)) Das is nett wahr!

Bei anderen Versicherungen wird früher gezahlt, das weiß ich von Bekannten, die auch mal nen Unfall hatten.

Nee, das war der selbe Fall, nur Sie machen da son Geschiß immer!

Also, bemühen Sie sich da drum, ich werd mich auch noch mal bei Herrn Blau melden!

Das geht doch so nicht, die Leute so lange auf das Geld warten lassen, das könn Sie doch nich machen, die Beiträge wollen Sie ja auch pünktlich haben.

Das is doch auch schon wieder einen Monat her!  
 ((sehr bestimmt)) Also, in vierzehn Tagen möchte ich was von Ihnen hören

Ja.

((betont ruhig)) Frau Hinz, ich äh würde das se/ . ich würde das sehr bedauern, nur auch andere Versicherungen werden in genei/ genau der gleichen Form die Bearbeitung - DOCH, selbstverständlich.  
 ((Stöhnt)))

Da ga/ warn da wahrscheinlich keine Rückfragen NOTwendig, Frau Hinz. =Das ist also, wie gesagt, nichts Persönliches, das is, um die . gleiche Bearbeitung für alle Versicherten ermöglichen zu können, gibt's da Richtlinien.

Nein, 'ssis KEIN Geschiß, Frau Hinz.

((laut und sehr langsam)) Ja, der Herr Blau, der bemüht sich garantiert SEHR dadrum, wie ich ihn kenne. Ich kenne den Herrn Blau, der bemüht sich garantiert sehr.

Hmhm.  
 Hmm.

Aber wir ham doch jetzt erst die Klinik angeschrieben deswege/

Hmhm.

Ach, das einzige, was ma/

Anruferin

Mitarbeiter

Ich sage Ihnen nur, ich erwarte,  
daß ich in vierzehn Tagen das Geld  
habe.

Ja ((A)).

Das können Sie der Frau Meier  
sagen.

((laut)) Gut, ich werde das der  
Kollegin weitergeben, ne?

Wiederhörn!

(Wiederhörn, Frau Hinz)

Im zweiten Gespräch spricht ein Anrufer, dessen Bitte um eine Service-  
Leistung nach dem vorigen Anruf nicht richtig erfüllt wurde, mit einer  
Mitarbeiterin des telefonischen Kundendienstes.

Anruferin

Mitarbeiter

Watt, guten Tag. Ich bin bei Ihnen  
versichert, und zwar bei der ABC  
und der XYZ.

ABC-Versicherung, Leutheuser,  
gudn Tag.

Ich geb Ihnen jetzt mal folgende  
Nummern, und zwar für mich/  
8 4 2 2

Jo.

4 8 3 7.

Ein MoMENTchen.

Für meine Frau 9 2 4 3

Nj a.

8 4

8422 . 4837.

4 4.

Dreimal 4!

Hmhm.

Jj a.

Für den Sohn Cäsar 7 3 4 1 6 8 9 5

Moment nomma: 844 .. no/ zwei/  
dreima vier dann, ((lachend)) ja, ..  
43 82, hmhm ((tippt ein)).

und für den Sohn Nelson 4 3 1 2 6  
0 2 9. Und jetzt geht es um  
folgendes: Ich bin im Moment bei  
der Einkommenssteuer-Erklärung.  
Da gab's das letzte Mal Probleme.  
Ich muß das alles auf einer

Hmhm.

Anruferin

Mitarbeiter

Bescheinigung haben. Jetzt habe ich aber zwei.

Ich bezahle für die beiden und für mich und für meine Frau. Und darüber hätte ich gern eine Bescheinigung.

Wissen Sie, der Cäsar baut sich gerade eine Existenz auf, und der Nelson ist psychisch gestört.

Ich habe da schon mit einer Kollegin von Ihnen gesprochen, und ich wäre dankbar, wenn Sie das jetzt für mich regeln könnten, weil sie offensichtlich nicht imstande war, diese Bescheinigungen so zu machen, wie ich sie brauche.

Aber/

ja, a/

Darf ich das mal zu Ende sagen? Das Finanzamt erkennt das unter Umständen nicht an, und deswegen würde ich Sie bitten, da mal was zu tun. Die Steuern werden ja gleich fällig!

Nein, ICH zahle die Beiträge!

Dann möchte ich Sie dringend bitten, eine neue Kundennummer

JJa, =weil WIR ham . unter ddies DIE zwei DREI Nummern. Da ssind ZWEI Stück unter EINER Kundennummer, undie andre is untäne EXTRA-Kundennummer, das G E H T N I C H T anders. Ä/

Herr Watt, mja.

Hmmm.

Hmmm.

NeeNEE. Das hatAMIT NIX zu TUN, Herr Watt. Die - wie gesacht - die sinunter ZWEI verSCHIENenen Kundennummer, aufgrundessen gehdes nicht, dasas auf EIN Schreiben . steht. Aber des darf doch eintlich NIDdes Problem SEIN, ob Sie jetzt da EIN Schreibam oder ZWEI Schreibm hahm, oda?

Äh, von dem CÄSar Watt, der zahlt doch seine Beiträge selbst, gell?

Weil DA Cäsar der KUNDE is bei uns, also . sprich/

## Anruferin

## Mitarbeiter

für Cäsar zu machen, denn ich bin der Kunde!

Ja, aber ich will den ja aufgeführt haben unter meiner Steuernummer. Ich habe mich damals bei der Frau Hölscher wohl nicht genau ausgedrückt, ich hatte gesagt, ich wollte das alles unter einer Nummer.

Sie wollte den Vertrag für Cäsar so extra legen, wie ich das für's Finanzamt brauche. Also, das kann doch nicht so schwer sein!

Ja, ich bitte dringend darum, daß Sie das so regeln, daß ich einen Beleg für alle Verträge bekomme. Ich bezahle das ja auch alles, dann will ich das ja auch bei der Steuer angeben.

Ja, wie machen wir das dann?

Was heißt das?

Nee, dassde verSICHERte PerSON, der KUNde sind SIE, . gä?

Hm.

Nja, was hatse gesacht gehabt?

Hmhm. Hmhm.

VerSTEHichja. Jetzt, nur Sie sachten jetzt, sie wollte das extra LEgen. =Das hatse auch geMACHT, und aufgrundessn ham Sie jaauch ((E)) für Cäsar .. ne EXTRA/ en EXTRAbeleg bekommn.

Hmm. Hmmhm.

Hm.

((deutlich, langsam)) Ja dann heißt das also - ((nasal lachend)) hmhm - da müßtemwer DIE . - ((leise)) (tja) das is jetzt natürlich DOOF - . von Cäsar wieder zu IHRER Kundennummer legen .... Aber weil - ähwissense, das PROBLEM is, Herr Watt, der Cäsars cha als KUNDE aufgeführt, und bei den ANDERN Verträgen sind SIE der Kunde, und die ANDERN sind die VER-SICHERten PerSOHN. =Dasisen UNDErschied, gä? Und in zu SEINEM Vertrach isser SELBST der Kunde, . und da KANNich das nit einfach so ändern!

((A)) Da müßte samema Cäsar uns . mitteiln, dass er mit EINverständnis is, daß Sie der KUNDE ssind.



## Anruferin

## Mitarbeiter

Das is dem doch egal.

Ja, aber mir ist das nicht egal, ich zahle ja dafür. Ich muß sowieso alles für die Kinder regeln.

Naja, wer bezahlt, ist doch wohl der Kunde, mein Sohn hat doch gar kein Geld dafür.

Ich hab das doch alles immer geregelt!

Ah so.  
Dann geht das.

Das muß er schriftlich machen. Ja, ich sehe ihn vermutlich heute abend. Dann kann er das vielleicht unterschreiben.

DassIE . den Vertrachals KUNDE übernehmen.

Gä? Weil . dassis . das KANN man nit EINFach so machen. =Bei dem andern is des net SCHLIMM, dasi/ sind ist/

Jaja, verSTEH schon. =Das beZAHlen kann das jeder. =Das is/ JaJA.

Herr Watt, dass . GLAUBichIhn. =Das is auch NICHes Problem. =Aber ZAHLEN kann JEDä, wissense, ob SIE das jetzin oder wer WEISS Gott wä das is

Nee, verSTEHN Sie mich, das is . im Prinzip, WÄ das bezahlt, is UNS ganz egal, und deshalb muß in DEM Fall müßte da ER als Kunde RAUSgenommen werden, damit wir IHNEN Sie als Kunde EINsetzen / . ä SsIE, also daß wir SIE als Kunde EINsetzen unddassIE damit auch die Bescheinigung krigen. =Aber das kannich nit einfach sso per Telefon machen. Da MUSder sich schon beREIDerklärn. Gell?

Und DANN is DANN gehdas, genau. Kurz, schriftlich, formlos, da braumernet viel, nurzu schreiben, dass er damit . eins geht, dassIE .. äh öh als KUNDE . in SEIN Vertrach eingsetz wern. =Siesin BEItrachszahler, und m/ solln auch der KUNde sein . und är nur die versicherte PäSON.

Jj a.

## Anruferin

## Mitarbeiter

Sagen Sie, wenn ich Ihnen das jetzt sofort faxe, wie lange/?

Tu ich. Wie lange würde das dauern? Er unterschreibt mir das, und Sie schicken mir die Bescheinigung fürs Finanzamt.

Das gleiche gilt jetzt jetzt für die ABC. Da zahle ich ja auch alles.

Okay, und dazu brauchen Sie das Schreiben von ihm.

Das faxe ich wahrscheinlich heute abend noch.

Ja, also das habe ich verstanden.

Mit wem habe ich gesprochen?

Also, Sie kriegen das Schreiben von Alexander. Was brauchen Sie denn da alles?

Ja, die müßten Sie doch haben!

Das is jetzt meine Kundennummer?

Schickenses per FAX, KÖNNen Sie. Sie könnns pä Fax schicken, wennSe das möchten.

Genau. Undas schickenSe/

Da MUser unterschreiben, (ja).

Aso DANN müßtenSe uns aber BITTE nochmahn Beiblatt schicken, dassIE 'ne Finanzsamtsbescheinigung wünschen von allen drei Verträgen, wo SIE (draus) als Beitrachszahler daraus hervorgehn. Schreibense ma SSO bitten detailliert, die Kollegen auch wissen, wasSie meinen.

Ja, DASSIS wieder korrekt, weil das liegt alles unter Ihrem ... Namen. Gä? Dass NUR diese . Vertrach von Cäsar. DER müßte halt darunter.

Genau.

Ja.

Jaja. Ischon klar, gä?

Mein Namis Leutheuser.

UnDAS faxenSe. =Ich gebihn da auch gleich . ene/ aso ich SACHsihn ma, genau. ((E)) SIE notiern jetzt die Kundennummer.

Nur dasSediesauch gleich raufschreimdaßdie Kollegen, weil ICH KRIEGs ja nich, ich bearbeite das ja nich, daß die Kollegen AUCH wissen, um wasses geht. Deshalb sachihihn jetzma die Kunnummenull vier

Ja. . 0452.

Anruferin

Mitarbeiter

Ja, die habe ich.

Ja, is klar! Wie lange/?  
Die habe ich glaube ich auch, aber  
geben Sie mal  
vorsichtshalber!

3 8 4

8 6 1 2

3 8 4 5 5 8 9. Was schätzen Sie  
denn, wie lange das dauert?

Und wie lange is das?

Das is aber lang! Verstehen Sie, ich  
muß hier meine Steuererklärung  
machen!

Ich glaube, ich weiß jetzt Bescheid.  
So können wir's machen.  
Das geht dann so in Ordnung.  
Ich verstehe nur nicht, wieso die  
Frau Herrmann das nicht getan  
hat.  
Mit der hatte ich doch wegen  
derselben Sache gesprochen,  
schon vor 4 Wochen.  
Sie hatte mir doch zugesagt, die  
Sache in Ordnung zu bringen.

Ich hatte ihr die Sache mit Cäsar  
geschildert,  
und sie wollte sich drum  
kümmern.

8754. DIESE schreibense bitte  
obengenannte Kundennummer  
unter Kundennummer . 408 .  
gell LEgen, undie BEI/ und den  
KUNDE halt ändern somit.  
Also wennse - ich sachihn jetz  
nomma bitte die Faxnummer -  
schickens/ hamse AUCH? Was  
ham/?  
Ichtie trei acht vier

Achtsechszwölf

Trei acht vier ... fünf fünf acht  
neun.

Also dasis jetz/ DAUEden bißchen,  
Herr Watt, =weil DIESES muß an  
die einAbteilungehn, die müssen  
die . beiden Nummern  
zusammenlegen.

Ah, sahmerma drei Wochen -  
h ö c h s t e n s.

Alsoich sachjetzma lieber mä 'ich  
weisesnet, wie langs dauet', nur  
daß mal 'ne Zahl im Raum steht.  
Hm?  
Jo?  
Schön.

Hmm.

Hmm.  
Hmm. ((Sehr leise)) (Da  
kannchihnet)

'S weisich leide jetzaune/

Hmm.

Hne.

## Anruferin

## Mitarbeiter

Ich habe mir hier ne Aktennotiz gemacht,  
die hatte mir das zugesagt, daß sie  
ne Extranummer für den Alexander  
macht.

Hmm.

Hmm. Jaja. Das HADse, ((E)) da  
hamse beSTIMMDanander  
vorBEIgespron. =Die hat 'ne Extra-  
Kundenummer verGEBEN, aber  
da is der Versicherungsnehmer  
CÄSar, da hamSIE nix mit zu TUN.  
Gä?

Und dann kriege ich keine  
Bescheinigung, sondern er.

DAS isses Problem. =Jetzt legnwers  
wieder zusammim Prinzip so wies  
war, aber daß SIE der Kunde sind.  
Gä?

Hat natürlich viel Zeit gekostet.

Hmm.

Ja, gut, vielen Dank, Frau  
Leuthäuser.

((singend)) Bittschön. Ja?

Auf Wiedersehen.

((singend)) Wiedehön.

Der erste Eindruck zeigt bereits, daß die authentischen Gespräche erheblich weniger "glatt" ablaufen als im Lehrbuch, sie enthalten sehr viel Redundanz. Einer der Gründe dafür ist, daß der Ausdruck der Verärgerung erheblich größeren Raum einnimmt als im Lehrbuch-Gespräch und daß die Notwendigkeit der Bearbeitung dieser Verärgerung die Mitarbeiter offensichtlich vor erhebliche Gesprächsführungsprobleme stellt – auch sie reagieren, wie Herr Karsten aus dem Lehrbuch, vorwiegend auf der Inhaltsebene. Aber im Unterschied zum Lehrbuch verlaufen die Gespräche unter diesen Bedingungen nicht erfolgreich, das Gespräch "Geschiß" wird von der Anruferin abgebrochen, ohne daß eine Einigung erzielt worden wäre, beim Gespräch "Darf ich das mal zu Ende sagen?" bleibt die Verärgerung des Anrufers ganz offensichtlich bestehen, auch wenn das Sachproblem gelöst wurde.

Mit diesen beiden Gesprächen kann man zwei unterschiedliche Abläufe von Reklamationsgesprächen zeigen: ein Gespräch, in dem das Problem gelöst wurde, das Anlaß des Gesprächs war, und eins, in dem dies nicht gelungen ist.

Lehrmaterial zur Gesprächsführung ist üblicherweise so aufbereitet, daß es für eine bestimmte Rolle konzipiert ist, die der Lerner zu üben

hat. Im Erlhage-Gespräch ist das ganz offensichtlich die Rolle desjenigen, der die Reklamation bearbeitet. Natürlich ist auch denkbar, daß der Lerner einmal in die Situation kommen könnte, daß er auf Deutsch reklamieren muß. Authentisches Material, das ja nicht zum Üben einer bestimmten Rolle entsteht, könnte sich u.U. besser eignen, das Vokabular und die Kommunikationsstrategien zu erlernen, die für das Ausfüllen beider Rollen nützlich sind. So ist natürlich auch der Ausdruck von Verärgerung in einer sozial akzeptierten Form ein mögliches Lernziel. Das zweite authentische Gespräch liefert dazu auch Redemittel.

Selbstverständlich ist es nicht Aufgabe von Deutschunterricht, den Lernern beizubringen, ausfallend zu werden. Insofern ist das echte Reklamationsgespräch "Geschiß" sicher nicht das ideale Lehrmaterial, vor allem wenn an die Rolle des Reklamierenden gedacht wird. Es hat aber gegenüber dem Lehrbuch-Gespräch einige erhebliche Vorteile:

1. Der Lerner sieht, wie emotionsgeladen die Situation ist und wie Verärgerung in Deutschland verbalisiert werden könnte. Das bedeutet ja nicht, daß er sich ebenso verhalten muß, aber vielleicht ist er ja später einmal der, der die Reklamation entgegennehmen muß. Dann hilft es ihm, auf einige Dinge vorbereitet zu sein, die er aus dem Erlhage-Text nicht ersehen konnte. Auch die typischen Kennzeichen von gesprochener Sprache, die diesen Text als Hörverständnis-Text so schwer verständlich machen, bereiten natürlich auf Schwierigkeiten vor, die in der Realsituation auch tatsächlich zu erwarten sind.

2. Man kann mit den Lernern besprechen, wieso das Verhalten der Anruferin es erschwert, zu einer Lösung des Problems zu kommen. Durch das Betrachten beider Rollen und ihrer Anteile am Scheitern des Gesprächs kann man für beide Rollen lernen, welche Strategien wenig erfolgversprechend sind (z.B. Drohungen, Gegenvorwürfe usw.).

3. Der Lerner sieht, daß auch Deutsche Probleme mit der Bewältigung derartiger Situationen haben. Der Mitarbeiter im telefonischen Kundendienst, der regelmäßig Schulungen im Führen solcher Gespräche bekommt, kann auch die von ihm geforderte beruhigende Rolle nicht völlig durchhalten. Er reagiert z.B. wie im Alltag verbreitet auf Vorwürfe mit Gegenvorwürfen ("Jo ((A)), Frau Hinz, wenn ich Ihnen d a ne Schtory zu erzählen kann: =Also ICH wade seit, ich sade seit über vier Monaten/"), was dazu führt, daß die Anruferin sich in der Argumentation unterlegen fühlt und mit Drohungen reagiert. Trotzdem ist das Material interessant für Lerner, wenn sie in der Lage sind, selbst bessere Lösungen zu diskutieren (auch aus Fehlern kann man lernen). An Vokabular zur Bearbeitung der Verärgerung findet sich immerhin im Text: "ich würde das sehr bedauern" und als Strategie der Hinweis darauf, daß die zuständige Sachbearbeiterin keine andere Möglichkeit der Bearbeitung des Falls der Anruferin hatte, daß sie ihren Vorschriften gemäß generell so verfahren muß. Dieses Argument wird mehrmals wiederholt, es soll damit offensichtlich gezeigt werden, daß nicht etwa "böse Absicht" hinter

dem Verhalten der Sachbearbeiterin steht. Werner Kallmeyer fand ähnliche Strategien in Streitgesprächen, wo es zur Versöhnung beiträgt, wenn man sich rechtfertigt "durch den Bezug auf eine nicht zu verantwortende Zwangslage" (Kallmeyer 1979: 96).

Diesen Vorteilen stehen auch einige deutliche Nachteile gegenüber:

1. Das Gespräch wird ergebnislos abgebrochen. Die Lerner brauchen also zumindest Zusatzmaterial, aus dem sie ersehen können, welche Teile noch zu einem solchen Gespräch gehören, wenn es gelingt. Wichtig dabei ist, daß zum Ablauf des gelungenen Gesprächs nicht nur die Lösung des zugrundeliegenden Problems (z.B. in diesem Fall durch die Zusage, man wolle sich bemühen, die fehlenden Unterlagen selbst möglichst schnell einzutreiben, oder in anderen Fällen durch das Angebot einer Ersatzlieferung oder eines Schadenersatzes u.ä.) gehört, sondern auch die Neukonstituierung der gestörten Sozialbeziehung, wie es Werner Kallmeyer bei Streitgesprächen auch festgestellt hat.
2. Es wird Dialekt gesprochen, was neben den sonstigen Merkmalen eines stark emotionsgeladenen natürlichen Gesprächs (zahlreiche Unterbrechungen, häufiges Gleichzeitigsprechen) das Hörverständnis zusätzlich erschwert. Da gegenüber Ausländern meist (regional gefärbtes) Standarddeutsch gesprochen wird, haben Lerner mit dieser Schwierigkeit in der Realsituation kaum zu rechnen.

Auch das Gespräch "Darf ich das mal zu Ende sagen?" hat einige Nachteile, die seinen Einsatz im Unterricht in einer unbearbeiteten Form schwierig machen:

1. Das Gespräch ist ausgesprochen lang und enthält Schleifen. Das ist zwar typisch für natürliche Gespräche, es fragt sich aber, ob es in diesem Umfang in Lehrmaterial zu vertreten ist.
2. Der Anrufer erwähnt Dinge, die mit der eigentlichen Reklamation nichts zu tun haben und die im Gespräch mit einer unbekanntenen Person normalerweise nicht thematisiert werden ("Der Nelson ist psychisch gestört"), was zu falschen Schlüssen über in deutschsprachigen Ländern übliche Kommunikationsgewohnheiten führen kann.
3. Die Mitarbeiterin, die die Reklamation bearbeitet, kommt gerade mit der Bearbeitung der Verärgerung des Kunden schlecht zurecht, so daß sich daraus keine Strategien und Redemittel zur Bewältigung dieser Aufgabe entnehmen lassen. Sie hat begrifflicherweise wenig Neigung, sich für Fehler zu entschuldigen, die gar nicht sie, sondern höchstens ihre Kollegin, die vorher mit dem Kunden gesprochen hat, begangen hat. Daß dies aber von ihr erwartet wird, zeigt das Verhalten des Anrufers recht deutlich. Gerade gegen Ende des Gesprächs, als das sachliche Thema vollständig erledigt ist, kommt er noch einmal auf diesen Punkt zurück: "Ich verstehe nur nicht, wieso die Frau Herrmann das nicht getan hat. Mit der hatte ich doch wegen derselben Sache gesprochen, schon vor 4 Wochen. Sie hatte mir doch zugesagt, die Sache in Ordnung zu bringen."

Als keine Entschuldigung erfolgt, kommt er wieder darauf zurück. Diesmal wird die Angelegenheit auf der Sachebene behandelt, was ihn offensichtlich wieder nicht zufriedenstellt. "Hat natürlich viel Zeit gekostet". Als darauf keine Entschuldigung erfolgt, gibt er sein Anliegen auf und wählt die übliche Form zur Eröffnung der Gesprächsbeendigung. Die Chance, bei ihm wieder eine positive Einstellung zu seiner Versicherung zu erreichen, ist damit endgültig vertan.

Das Gespräch hat aber auch eine Reihe von Vorteilen:

1. Es enthält eine Fülle von Redemitteln, mit der man auf sozial akzeptierte, teils sogar ausgesprochen höfliche Weise, Verärgerung ausdrücken oder Vorwürfe machen kann, z.B. "weil sie offensichtlich nicht imstande war, ...", "ich habe mich damals bei XY wohl nicht genau ausgedrückt" (statt "XY hat mich nicht verstanden"), "Ich verstehe nur nicht, warum XY nicht getan worden ist". Durch die Präsentation im Text kann man die Redemittel und ihre Funktion auch von den Teilnehmern herausfinden lassen.
2. Gerade das deutliche Drängen des Kunden auf eine Entschuldigung zeigt den Lernern, wie wichtig diese Entschuldigung für den Wiederaufbau einer guten Geschäftsbeziehung nach einer Reklamation ist.
3. Das mehrfach wiederholte "ich möchte Sie dringend bitten" steht von der Funktion her für dasselbe wie die Drohung des Abbruchs der Geschäftsbeziehung im Gespräch "Geschiß", ist aber sicher den Lernern eher zu empfehlen.

Eine Möglichkeit, die Vorteile von authentischen Gesprächen zu nutzen, ohne ihre Nachteile in Kauf zu nehmen, wäre, die Gespräche für Lehrzwecke zu bearbeiten. Das Gespräch "Darf ich das mal zu Ende sagen?" könnte z.B. um einige zu spezielle, untypische und schwer verständliche Teile gekürzt werden. Dazu könnten dann wichtige Elemente aus anderen authentischen Gesprächen dieses Typs in dieses Gespräch eingebaut werden, sowohl Redemittel als auch erfolgreiche Strategien für den Umgang mit der Situation.<sup>8</sup> Natürlich muß der Lehrmaterialverfasser dazu eine ganze Reihe von authentischen Gesprächen des Typs ansehen, für den er Lehrmaterial entwickeln will. Er muß auf jeden Fall für sich selbst ein Ablaufmuster bzw. alle Varianten von Ablaufmustern der zu vermittelnden Gesprächsform kennen (in manchen Situationen kann es sogar sinnvoll sein, die Lerner über das – oder die

---

<sup>8</sup> Man kann mit der Bearbeitung noch viel weiter gehen: statt einer falsch ausgestellten Bescheinigung über eine Versicherung kann es ein falsch ausgestelltes Exportdokument sein, statt einer ausbleibenden Versicherungsleistung kann die Zahlung einer Rechnung ausgeblieben sein. Aber wie immer man seinen Reklamationsfall anlegt, es bleibt ein Einzelfall, der in den konkreten Details nicht das treffen wird, was die Kursteilnehmer später in der Realsituation zu verhandeln haben. Dies ist kein besonderes Problem von authentischem Material: auch auslaufende Zuckersäcke mit gerissenen Nähten werden kaum das spezielle Problem der Teilnehmer sein.

verschiedenen vorkommenden – Ablaufmuster zu informieren).<sup>9</sup> Dann kann er anhand seines Wissens ein Gespräch schreiben, das diesem Muster entspricht und alle wichtigen Redemittel enthält, oder er kann etwas näher an den authentischen Texten bleiben und ein Gespräch aus seinem Korpus so bearbeiten, daß es sich als Lehrmaterial eignet. Oft sind geschickt gemachte Texte, die das wichtigste Vokabular aus mehreren Reklamationssituationen berücksichtigen, besser geeignet als ein einziges authentisches Gespräch mit sehr spezifischem Vokabular. Eine Bearbeitung ist also meist angebracht. Eine Vokabel wie "Saftladen" z.B. dürfte auch unverzichtbar sein bei Lehrmaterial für diese Situation, denn sie kommt in Reklationsgesprächen bei entsprechender Verärgerung häufig vor, und ihre Bedeutung ist aus den Teilen des Kompositums nicht zu erschließen. Auch "Unverschämtheit" gehört sicher zu den Vokabeln, auf deren mögliches Vorkommen man die Lerner vorbereiten sollte.

---

<sup>9</sup> Z.B. Informationen der Art "wenn auf X mit Y reagiert wird, geschieht regelmäßig Z". In unserem Fall wäre das Reagieren auf Vorwürfe mit Gegenvorwürfen, das, wie ein größeres Korpus zeigt, regelmäßig zu einer Eskalation führt, ein Beispiel für eine solche Information. Wenn nicht ein ganzes Gesprächsmuster besprochen werden soll, kann aber das Ansprechen der wichtigsten Beteiligungsaufgaben der beiden Gesprächspartner im Unterricht nützlich sein, etwa in der u.a. Form. Das hat auch den Vorteil, daß man den Lernenden genau zeigen kann, was in bezug auf Vokabular ihren Fachbereich betrifft, und was den nicht-fachspezifischen Teil, für den das Lehrmaterial Hilfestellung bietet.

Rolle A

Rolle B

*Begrüßung, Selbst-Identifizierung (Kundennummer u.ä.)*

*Selbst-Identifizierung*

*Begrüßung*

*Umfang der Reklamation deutlich machen*

*Umfang der Reklamation klären*

*Wenn Ärger gezeigt werden soll, Verärgerung in sozial akzeptierter Form deutlich machen*

*Verärgerung bearbeiten, sich entschuldigen, Verständnis signalisieren*

*Lösungsvorstellung von Firma A einbringen*

*Lösungsvorstellung von Firma B einbringen*

*Lösung aushandeln*

*Einigung wiederholen, zusammenfassen*

*Neukonstituierung der Sozialbeziehung*

Für die kursiv gesetzten Teile könnte das Lehrmaterial mit Ausnahme einiger Redemittel, die auch in anderen Zusammenhängen gelernt werden, nichts allgemeines Gebräuchliches anbieten. Der Schwerpunkt aller Übungen usw. liegt also auf den anderen Teilen.



## ZUSAMMENFASSUNG

Am Beispiel von Reklamationsgesprächen sollte gezeigt werden, daß am Schreibtisch erdachte Gespräche die Lerner höchstens per Zufall auf die Schwierigkeiten vorbereiten können, die sie in den zu lernenden realen Gesprächen zu bewältigen haben. Deshalb müssen Lehrmaterialverfasser auf authentisches Material zurückgreifen. Dieses Material in unbearbeiteter Form ist aber für Lerner auf Mittelstufen-Niveau meist ungeeignet, wie gezeigt wurde. Insofern wird dafür plädiert, das Material zu bearbeiten. Solches anhand der Beobachtung typischer Merkmale von authentischen Gesprächen entwickeltes Material ist dem zu realitätsfernen reinen Schreibtisch-Material überlegen, vermeidet aber die Probleme der unbearbeiteten authentischen Gespräche. Der Materialersteller kann den Schwierigkeitsgrad den Kenntnissen seiner Lernergruppe anpassen, indem er authentisches Ausgangsmaterial mehr oder weniger stark vereinfacht, und er kann zudem wichtige Redemittel, die er aus der Beobachtung anderer Gespräche dieses Typs kennt, einfügen.

## ERWÄHNT LITERATUR

- Erlhage, H. 1987. *Sprachbereich Industrie. Mittelstufe*. Stuttgart: Klett.  
Kallmeyer, W. 1979. Kritische Momente. Zur Konversationsanalyse von Interaktionsstörungen. In Frier & Labrousse (eds.) *Grundfragen der Textwissenschaft. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte*. Amsterdam: Rodopi.

## **AUTHENTISCHE GESPRÄCHE ALS LEHRMATERIAL FÜR KURSE IN VERKAUFS- UND VERHANDLUNGSFÜHRUNG FÜR DEUTSCH- LERNENDE?**

Ruth Albert, Philipps-Universität Marburg

Am Beispiel von Reklamationsgesprächen wird die Frage diskutiert, ob am Schreibtisch erdachte Gespräche die Lerner auf die Schwierigkeiten vorbereiten können, die sie in den zu lernenden realen Gesprächen zu bewältigen haben. Es zeigt sich, daß dies kaum der Fall ist. Deshalb wird vorgeschlagen, daß Lehrmaterialverfasser auf authentisches Material zurückgreifen. Dieses Material in unbearbeiteter Form ist aber für Lerner auf Mittelstufen-Niveau meist ungeeignet, wie anhand zweier Beispiele gezeigt wird. Insofern wird dafür plädiert, das Material zu bearbeiten. Es wird dafür argumentiert, daß solches anhand der Beobachtung typischer Merkmale von authentischen Gesprächen entwickeltes Material dem zu realitätsfernen reinen Schreibtisch-Material überlegen sei, wobei es aber die Probleme der unbearbeiteten authentischen Gespräche vermeide. Der Materialersteller kann vor allem den Schwierigkeitsgrad den Kenntnissen seiner Lernergruppe anpassen, indem er authentisches Ausgangsmaterial mehr oder weniger stark vereinfacht, und er kann zudem wichtige Redemittel, die er aus der Beobachtung anderer Gespräche des zu erlernenden Typs kennt, einfügen.

**Schlüsselwörter:** authentisches Lehrmaterial, mündliches Kommunikationstraining, Gesprächsanalyse, Deutsch als Fremdsprache

## **AUTHENTIC CONVERSATIONS AS TEACHING MATERIAL IN COMMUNICATION TRAINING COURSES FOR LEARNERS OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Exemplified by reclamation dialogues, it will be shown that artificial dialogues will only accidentally prepare learners for the difficulties they will have in dealing with actual dialogues. For that reason, authors of educational materials ought to revert to authentic material. It will be demonstrated that unedited material is highly unsuitable for learners at an intermediate level. Therefore, it will be argued that the material needs to be revised. Such material, developed by studying the typical characteristics of authentic dialogues, is superior to the highly unrealistic non-authentic material, while avoiding the problems of unmanipulated authentic dialogues. The editor can adjust the level of complexity to the level of knowledge of his learners as he facilitates, to a higher or lesser degree, the original material. Moreover, he can include important spoken language functions that he is familiar with from studying other dialogues of the similar type.

**Key words:** teaching material based on authentic conversations, practising oral communication, conversation analysis, German as a foreign language

# TEXTSORTENORIENTIERUNG IM FACHBEZOGENEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT BEISPIEL: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE<sup>1</sup>

Sabine Ylönen  
Universität Jyväskylä

## 1 EINLEITUNG

Als ehemalige Biologiestudentin in Halle/S. hatte ich Ende der 70er Jahre u. a. studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht in Russisch und Englisch zu absolvieren. Obwohl ich mich immer für Sprachen interessiert habe und mit jeweils zwei Jahren auch genügend Zeit für die Kurse zur Verfügung stand, hatte ich den Eindruck, daß der Unterricht keinen großen Nutzen brachte. Längst habe ich z. B. den Text über die "Photosynthese" auf russisch vergessen, den ich damals auswendig lernen mußte. Auch Lexik und Grammatik englischer Texte zur "Systematik der Vögel" sind mir nicht im Gedächtnis geblieben. Ich hätte mir damals einen praxisnäheren Sprachenunterricht gewünscht, der mit meinem Studium koordiniert gewesen wäre und mich z. B. mit fremdsprachigen Lehrbüchern oder den wichtigsten Zeitschriften meines Gebietes bekanntgemacht hätte.

Die Ursache für diesen sprachenzentrierten Unterricht meiner Studienzeit Ende der 70er Jahre ist mir inzwischen klarer geworden: die Sprachkurse sind in der Regel natürlich nur so gut, wie das Studium der angehenden Lehrer war. Die hier vermittelte Auffassung von Sprache und Kommunikation prägt später auch Inhalte und Methodik ihres Sprachenunterrichts. D. h. unterschiedlichen sprachdidaktischen Konzepten liegen bestimmte linguistische Konzepte zugrunde. Zwar erfolgte

---

<sup>1</sup> Der Artikel ist eine gekürzte Version der Einleitung zu meiner gleichnamigen Lizientienarbeit (1995, Universität Jyväskylä, Germanistisches Institut).

mit der pragmatischen Wende seit Beginn der 70er Jahre in Sprachwissenschaft und Didaktik eine Hinwendung zum Text und es entstand das funktional ausgerichtete Konzept des kommunikativen Sprachenunterrichts (s. a. Ylönen 1992a und Ylönen, im Druck), fachsprachliche Lehrwerke sind aber auch heute noch eher struktur- als handlungsorientiert konzipiert. Übungen zu Lexik und Syntax stehen nach wie vor im Mittelpunkt vieler Lehrwerke für den fachbezogenen DaF-Unterricht. Sie werden heute zwar ergänzt durch Übungen auf Textebene, hierbei handelt es sich aber zumeist um Übungen zur Textgrammatik. Damit soll nicht gesagt werden, daß solche Übungen nicht wichtig wären. Meine Kritik bezieht sich lediglich darauf, daß diese Art Unterricht wiederum auf der strukturellen Ebene stehenbleibt. Ein Text ist nämlich nicht nur interessant hinsichtlich seiner Großstruktur oder der Verknüpfung von Sätzen, sprachlichen und nichtsprachlichen Textteilen zu einem kohärenten Ganzen. Interessant ist vor allem die Frage nach dem Sinn des Textes (s. a. Coseriu 1981), und dieser Sinn konstituiert sich eben nicht nur aus dem fachlichen Inhalt oder den Propositionen, die sprachlich in einer bestimmten Form ausgedrückt werden, sondern vor allem auch aus Wissen um den Kontext der (fachsprachlichen) Interaktion. So sind z. B. Fragen folgender Art wichtig für das Textverstehen:

- "In welcher Zeitschrift ist ein Artikel erschienen?",
- "Wer ist der Autor eines Buches?" oder
- "In welchem zeitlichen, räumlichen und politischen Kontext findet eine Konferenz oder eine Verhandlung statt und wer nimmt an ihnen teil?"

Ein Mediziner wird z. B. einen Text aus einer Zeitschrift für naturwissenschaftliche Medizin anders lesen als den aus einer naturheilkundlich orientierten. Wieder anders ist seine Lesereinstellung, nimmt er eine populärwissenschaftliche Zeitschrift zur Hand. Dabei ist weiterhin wichtig, um welche Zeitschrift es sich konkret handelt: ist es z. B. die regionale *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, die finnische *Duodecim* oder die weltweit verbreitete *Lancet* unter den naturwissenschaftlich orientierten Blättern; die finnische *Tiede 2000* (Wissenschaft 2000), die deutsche *Bild der Wissenschaft* oder die eine halbe Million Auflage erreichenden, weltweit gelesenen *Nature* und *Science* unter den populärwissenschaftlichen.

Woraus diese unterschiedliche Lesererwartung resultiert, möchte ich kurz am Beispiel der genannten populärwissenschaftlichen Zeitschriften verdeutlichen. In der *Nature* werden biowissenschaftliche und in der *Science* naturwissenschaftliche Themen publiziert, die von Wissenschaftlern selbst geschrieben werden. Ein hier veröffentlichter Artikel war einem extremen Auswahlverfahren unterworfen, das nur durchlässig für neue und als gemeingesellschaftlich relevant erachtete Forschungsergebnisse mit Sensationscharakter ist. Es handelt sich praktisch um 'Original-

arbeiten', die allerdings völlig anders geschrieben werden müssen als 'Originalarbeiten' einer Fachzeitschrift. Ein Text in den Zeitschriften *Nature* oder *Science* muß z. B. kürzer und fließender als in einer Fachzeitschrift und ohne "störende" Literaturangaben abgefaßt sein. Vergleichsweise wenigen Forschern gelingt eine Überschreitung der Publikationschwelle in diese Blätter, wem dies aber glückt, hat sich zugleich einen Namen geschaffen, der über den eigenen, esoterischen Fachkreis hinaus bekannt wird, da zur Leserschaft Wissenschaftler verschiedenster Gebiete, Lehrer und Wissenschaftsjournalisten gehören. Eine 'Originalarbeit' der *Nature* oder *Science* wird deshalb als wertvoller angesehen als eine in einer wissenschaftlichen Fachpublikation veröffentlichte. Die Artikel der regionalen Blätter *Tiede 2000* und *Bild der Wissenschaft* werden dagegen von Wissenschaftsjournalisten geschrieben, die u. a. auch gerne neue Forschungsergebnisse aus der *Nature* oder der *Science* referieren. Außerdem werden hier regionale Themen verschiedenster Wissenschaftsbereiche behandelt, unter die sich auch schon einmal ein sprachwissenschaftlicher Beitrag verirren kann. Es handelt sich dabei ebenfalls um Nachrichten mit Sensationscharakter oder Themen, die auf dem "Nerv der Zeit" liegen und die reißerisch verpackt werden (s. auch Niederhauser 1993). Es ist also keineswegs unwichtig für den Leser oder Verfasser, wo ein Text erschienen ist oder erscheinen soll. Der Sinn eines Textes wird stark vom Kontext, in diesem Fall vom Publikationsmedium, geprägt. Die gleiche Kontextbezogenheit gilt natürlich auch für die mündliche Kommunikation, egal ob es sich dabei um monologische oder dialogische Sprache handelt.

So gesehen erübrigt sich die Diskussion um den Einsatz authentischer oder adaptierter Texte im Unterricht. Soll Fachkommunikation als sinnkonstituierende Interaktion behandelt werden, muß natürlich auf authentische Texte zurückgegriffen werden, und zwar sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich. Wenn es im Sprachenunterricht um Textverstehen als Sinnverstehen gehen soll, ist weiterhin ein Argument wie das Köhlers (1989), daß sich (bestimmte) populärwissenschaftliche Texte genauso gut wie wissenschaftliche für den Fachsprachenunterricht eignen, weil sie sich in Lexik, Syntax und Textstruktur weitgehend gleichen, nicht akzeptabel. Es ist deshalb nicht akzeptabel, weil es lediglich auf strukturelle Merkmale von Sprache abzielt. (Außerdem ist die zitierte Feststellung Köhlers nicht zu verallgemeinern, wie im obigen Vergleich populärwissenschaftlicher Zeitschriften gezeigt werden sollte.) In einem handlungsorientierten, auf Textverstehen als Sinnverstehen aufzufassenden Unterricht ist das Lernziel eben nicht struktur-, sondern funktionsorientiert. Ausgangspunkt solchen Unterrichts müssen Überlegungen zum Sprachbedarf der Zielgruppe sein. So könnten populärwissenschaftliche Texte im Deutschunterricht z. B. durchaus relevant sein für Wissenschaftsjournalisten oder für Wissenschaftler, die ihre Forschungsergebnisse einer breiteren Öffentlichkeit auf deutsch

mitteilen wollen. Die Auswahl der Texte für den Fachsprachenunterricht sollte auf jeden Fall nach pragmatischen Kriterien erfolgen.

Bei der Bestimmung relevanter Textsorten<sup>2</sup> und sprachlicher Fertigkeiten wird man sich bei solch pragmatischer Herangehensweise natürlich von einer Situationstypologie leiten lassen müssen. Das bedeutet wiederum, daß von einer funktionsorientierten Textsortendefinition ausgegangen werden muß, die von einem interaktiven<sup>3</sup> und nicht z. B. sprechakttheoretischen Konzept von Kommunikation ausgeht, die sich also auf eine Situationstypologie und nicht z. B. auf eine Typologie illokutiver Handlungen (wie z. B. bei Rolf 1993) zurückführen läßt. Denn wer überlegt sich schon vorab, ob er als nächstes eine deklarative oder expressive Äußerung tun wird und welche sprachlichen Mittel dafür wohl anzuwenden seien? Handlungsorientierter Sprachenunterricht sollte von den Bedürfnissen der Verbraucher ausgehen, weshalb eine handlungstheoretisch orientierte Textsortenklassifikation (Brinker 1985: 124, s. a. Ylönen 1992a: 80) angebracht ist als eine sprachsystematische Typologie (sei es in Form theoretischer Konstrukte oder als Resultat "objektiver" Korpusanalysen). Eine handlungstheoretisch orientierte Klassifikation ist nicht festgelegt auf bestimmte strukturelle Merkmale für die Zuordnung zu einer Textsorte. Sie ist dagegen offen für die Berücksichtigung individueller, diachroner oder interkultureller Unterschiede in der logisch-inhaltlichen, strukturellen und sprachlichen Realisierung von Textsorten (s. a. Ylönen 1992a), deren hermeneutische und nicht normative Behandlung das Salz in der Unterrichtssuppe sein könnte. Eine über Strukturübungen hinausgehende Aufgabe handlungsorientierten Sprachenunterrichts könnte z. B. sein, für außersprachliche und sprachliche Marker, die zur Konstituierung von Sinn in der (fachlichen) Interaktion beitragen, zu sensibilisieren. Beispiele für Didaktisierungen dieser Art werden weiter unten (in Kapitel 3.2) angeführt.

Wenn heute fachbezogene Lehrwerke von den Autoren auch "kommunikativ" und "textsortenbezogen" genannt werden, dann ist damit noch nicht gesagt, daß sie auch handlungsorientiert (im hier verstandenen Sinn) sind und sich zum Sensibilisieren für sprachliche Interaktion im Fach eignen. Ursache für unterschiedliche Didaktisierungen unter dem gleichen Etikett ist eben die oben angesprochene differierende Auffassung solcher linguistischer Begriffe wie z. B. "Kommunikation" und "Textsorten". Und hierfür gibt es je nach zugrunde gelegter linguistischer Theorie recht unterschiedliche Definitionen (s. a. Ylönen 1992a: 74ff.).

Ich möchte im folgenden der Frage nachgehen, warum im Fachsprachenunterricht trotz kommunikativen Konzepts und Verwen-

---

<sup>2</sup> Eine Übersicht über verschiedene Textsortendefinitionen findet sich in Ylönen 1992a.

<sup>3</sup> Zum Begriff "Interaktion" s. u. Kapitel 3.1.

dung von Fachtexten noch immer vorwiegend Lexik und Grammatik exerziert werden. Ich werde dies indirekt durch eine Prüfung der der Fachsprachendidaktik zugrunde gelegten Sprachtheorien und ihrer Auffassungen von "Kommunikation" tun. Weiterhin soll gefragt werden, welche Theorien sich für einen handlungsorientierten studienbegleitenden Sprachenunterricht besonders eignen. Abschließend werde ich an zwei Beispielen (aus dem Lehrwerk "Deutsch für Mediziner" und dem Rohmaterial des Lehrwerks "Konferenzdeutsch") versuchen, Möglichkeiten für die Analyse von Fachkommunikation aufzuzeigen, die sich als Grundlage für die Erstellung handlungsbezogener Fachsprachenkurse eignen.

## 2 TEXTLINGUISTISCHE KONZEPTE UND FACHSPRACHENFORSCHUNG

### 2.1 Die Hinwendung zum Text und die Textlinguistik Coserius

Eine wichtige Grundlage der Fachsprachendidaktik ist die **Fachsprachenforschung** (s. a. Hoffmann 1982: 22, Fluck 1992: 5f.), die sich inzwischen als eigene Disziplin innerhalb des Bereichs der angewandten Linguistik versteht (Kalverkämper 1985, Hoffmann 1991: 131). Wie in der allgemeinen Linguistik kam es auch in der Fachsprachenforschung mit der sogenannten kommunikativ-pragmatischen Wende seit etwa 1970 zu einer Abwendung von der systemorientierten Linguistik und einer **Hinwendung zum Text** (Helbig 1986: 13 - 18, Hoffmann 1988). So konstatiert Helbig (1986: 13):

"Das zentrale Interesse der Sprachwissenschaft verlagerte sich von den internen (syntaktischen und semantischen) Eigenschaften des Sprachsystems auf die Funktion der Sprache im komplexen Gefüge der (gesellschaftlichen) Kommunikation. Diese komplexen Zusammenhänge hatte die vorangehende Linguistik (vor allem von de Saussure bis Chomsky) kaum gesehen: Sie hatte sich fast ausschließlich auf das interne Sprachsystem beschränkt, hatte weitgehend die Fragen der Verwendung des Sprachsystems in konkreten Kommunikationsprozessen (als "parole") aus der Linguistik ausgeklammert und folglich mit einem abstrahierten, isolierten und reduzierten Objekt gearbeitet, ohne daß man sich immer dessen bewußt gewesen wäre, *daß, warum* und *wovon* man abstrahiert hat ..."

Während Helbig vom Sprachsystem als einem "reduzierten Objekt" spricht und die Hinwendung zur Ebene der Texte als Erweiterung des Objektbereichs ansieht, kann Coserius Auffassung von der Beschäftigung mit Texten eher als Spezifizierung und quasi Einengung des Gegenstandsbereichs aufgefaßt werden. Er unterscheidet die folgenden drei Ebenen:

- "a) Die universelle Ebene, das Sprechen oder "die Sprache im allgemeinen", vor jeder Unterscheidung von einzelnen Sprachen im Plural;
- b) die historische Ebene, die Ebene der historischen Einzelsprachen, die meist mit identifizierenden Zusätzen versehen werden (deutsch, französisch, russisch usw.), die Ebene der Sprachen im Plural;
- c) Die Ebene der Texte, der Redeakte bzw. der Gefüge von Redeakten, die von einem bestimmten Sprecher in einer bestimmten Situation realisiert werden, was natürlich in mündlicher oder in schriftlicher Form geschehen kann." (Coseriu 1980: 7).

Daß diese Unterscheidung dreier Ebenen nicht nur in allen Gebieten der Sprachwissenschaft möglich, sondern auch wichtig und unentbehrlich sei und zumindest stillschweigend in den einzelnen linguistischen Disziplinen vorausgesetzt wird, demonstriert er am Beispiel der Grammatik (Coseriu 1981: 8):

"- Sprechen (bzw. Sprache) im allgemeinen	=	Grammatiktheorie, allgemeine Grammatik
- Einzelsprache, historische Tradition des Sprechens	=	deskriptive Grammatik
- Text	=	grammatische Analyse"

Auch bei Befragung der eigenen Kompetenz würde man beim "inneren Sprechen" von Texten ausgehen, die man bereits nach Regeln hervorgebracht hat, die man beschreiben möchte (Coseriu 1981: 29). Gestützt wird diese Annahme durch Arbeiten zur Gesprächsanalyse, in der traditionelle grammatische Analysekatoren nicht übernommen werden können, weil sie in Anlehnung an schriftliche Texte entwickelt wurden. Für gesprochene Sprache konstitutiv seien z. B. Dynamik, Prozessualität und Interaktivität, weshalb Kategorien für die Erfassung und Beschreibung dieser Faktoren (die in herrschenden Grammatikkonzepten fehlen) unbedingt nötig seien (z. B. Fiehler 1994: 179f.).

Die Textlinguistik habe sich inzwischen jedoch in eine ganz andere als die von Coseriu intendierte (heuristisch auf die Erfassung des Sinns von Texten gelenkte) Richtung entwickelt. Neben dieser, von ihm als "eigentliche" Textlinguistik bezeichneten, gebe es zwei weitere Arten von Textlinguistik (eine "Textgrammatik" und eine "verfehlte Textlinguistik"). Wissenschaftliche Berechtigung schreibt er nur der "**Textgrammatik**" oder "**transphrastischen Grammatik**" zu, in der es um das Aufzeigen einzelnsprachlicher Regeln, die z. B. für die Verknüpfung von einzelnen Sätzen oder über mehrere Sätze hinweg gelten, ginge. Es ginge jedoch nicht darum, "wie man Sonette, Tragödien oder Komödien schreibt" und auch "nicht um die Normen und Textsorten auf einer Ebene der Sprache überhaupt, ganz unabhängig von der empirischen Frage, ob es die betreffende Textsorte in einer bestimmten Sprache überhaupt gibt." (Coseriu 1981: 25).

Den dritten textlinguistischen Ansatz einer "Linguistik vom Text her", in dem methodisch davon ausgegangen würde, daß Sprache mit



allen ihren Kategorien nur vom Text aus beschrieben werden könne, bezeichnet Coseriu als verfehlt (Coseriu 1981: 154). Beispiele für Untersuchungen dieser Art seien unzulässige Verallgemeinerungen über die Funktionen von Verbaltempora oder des Artikels als Signale für die Dekodierung eines Textes. Solche an bestimmten Texten gemachte Beobachtungen würden dann auf Einzelsprachen oder sogar auf Sprachen im allgemeinen übertragen. Damit käme man z. B. zu dem Schluß, daß es besprechende und erzählende Texttypen gäbe, für die in verschiedenen Sprachen bestimmte Verbaltempora vorgesehen seien (Perfekt als Tempus der Besprechung, Präteritum als Tempus der Erzählung) oder daß der unbestimmte Artikel ein Signal für die Einführung von etwas Neuem sei, der bestimmte Artikel dagegen die Gültigkeit der bereits genannten Information signalisiere (Coseriu 1981: 27). Eine solche Herangehensweise an die Untersuchung von Sprache lehnt Coseriu als verfehlt ab, weil die Kompetenz zur Verfertigung von Texten nicht mit der Grammatik einer bestimmten Sprache zusammenfallen kann. Als Beispiele für die Fähigkeit zur Produktion von Textsorten ohne vollkommene "Sprachkenntnisse im herkömmlichen Sinn" nennt er, daß Nicht-Muttersprachler u. U. schönere 'Liebesbriefe' und gelungenere 'wissenschaftliche Abhandlungen' auf deutsch schreiben können als die meisten Sprecher des Deutschen.

Für eine **Textlinguistik als Linguistik des Sinns** sei es notwendig, nicht allein die sprachlichen Zeichen zu untersuchen, sondern die Kombination aller möglichen Zeichenrelationen zu betrachten (Coseriu 1981: 102). Für eine Erklärung des Sinns im Text reichen Modelle wie das Bühlers (in dem das sprachliche Zeichen in dreifachem Verhältnis zu seiner Umgebung, nämlich zu den bezeichneten Gegenständen und Sachverhalten, zum Sender und zum Empfänger steht, Coseriu 1981: 53) nicht aus, weshalb komplexere Zeichensysteme zu berücksichtigen seien (Coseriu 1981: 68 - 101). "Andere Zeichen" (als sprachliche) seien z. B. das ganze Zeichensystem einer Einzelsprache (z. B. das Deutsche), das bei Sprechern einer anderen (z. B. der italienischen) Sprache bestimmte Vorstellungen hervorruft, die man mit den Sprechern dieser (deutschen) Sprache in Verbindung bringt. Zu diesen "anderen Zeichen" zählt Coseriu weiterhin z. B. Motivationen für Benennungen, die in unterschiedlichen Sprachen verschieden sind (z. B.: deutsch - 'Fledermaus' - mausähnliches Aussehen, lat. - 'vespertilio' - Vesper als Zeit des Ausfliegens der Fledermaus) genauso wie die Situation (z. B. "unmittelbare Situation" = ich, hier und jetzt) oder den Kontext (z. B. den "negativen Rede-Kontext", d. h. das "Ausgesparte", Nicht-Gesagte, das im Gespräch durchaus verstanden und in einem bestimmten Sinn interpretiert werden kann). Im Text tritt das sprachliche Zeichen in Relation zu diesen "anderen Zeichen" und erhält somit vielfältige Funktionen, "die sich nicht direkt auf die Darstellungsfunktion reduzieren lassen" (Coseriu 1981: 102). Eine Textlinguistik als Linguistik des Sinns geht nach Coseriu über das rein Sprachliche hinaus:

"Wenn nun die Sprache nur als eine erste Schicht am Aufbau des Sinns in den Texten beteiligt ist, wenn der Sinn auch durch das Mitgeteilte selbst entsteht, wenn die Sprache nur ein semiotisches System unter anderen ist, mit dessen Hilfe Sinn entsteht und vermittelt wird, dann kann die Textlinguistik, wenn sie wirklich vollständige Interpretation von Texten sein will, sich nicht ausschließlich im Bereich der Sprachwissenschaft bewegen. Die Textlinguistik bleibt zwar noch immer eine Teildisziplin der Semiotik, sie beschäftigt sich mit Zeichen, wenn auch die **sprachlichen** Zeichen dabei in der Regel nur als *signifiants* fungieren. Sie ist jedoch keineswegs nur Linguistik, sondern weit eher *Philologie* (in einem heute etwas in Vergessenheit geratenen Sinn). Früher verstand man unter Philologie die Kunst der Interpretation von Texten einerseits aufgrund der Kenntnis der Sprache, in der diese Texte verfaßt sind, andererseits aber auch aufgrund der durch Studium erworbenen Vertrautheit mit der materiellen und geistigen Kultur, innerhalb derer diese Texte entstanden sind." (Coseriu 1981: 149)

Schaut man sich nun in den textlinguistisch orientierten Arbeiten zur Fachsprachenforschung um, so muß man feststellen, daß kaum etwas von Coserius Überlegungen rezipiert worden ist, worauf im folgenden ausführlicher eingegangen werden soll.

## 2.2 Ziele und Methoden fachtextlinguistischer Arbeiten

Das Schwergewicht fachsprachlicher Arbeiten lag schon immer auf dem Auszählen einzelner Merkmale (z. B. Hoffmann 1966, Niemikorppi 1992, Nordmann 1992). Drehte es sich zuerst um Frequenzanalysen auf Wortebene und Häufigkeiten grammatischer Kategorien, so wurde das Zählen mit dem "Übergang zum Text" weiter fortgesetzt. Diesmal handelt es sich um Bemühungen, den Stil von Fachtexten zu charakterisieren und aufgrund von Häufigkeitsverteilungen zu Aussagen über ihn bezüglich einzelner Textsorten bzw. schließlich zu Texttypologien zu gelangen. So kommen die Autoren fachtextlinguistischer Arbeiten zu Feststellungen wie:

"Die häufigsten Stilfiguren sind die Parenthese, die Metapher, das Asyndeton, die Metonymie und die Inversion."

für die englische Fachtextsorte 'Hochschullehrbuch' (Gläser 1990: 163) oder:

"Die häufigsten Textkohärenzsignale sind die einfachen Artikel, also der anaphorische definite und der kataphorische indefinite Artikel ..."

für die (deutsche) Textsorte 'Rekapitulation' (Kretzenbacher 1990: 107). Beispiele dieser Art ließen sich hier zahllos weiter anführen. Sie sind reichlich zu finden in vielen Bänden der Serie *Forum für Fachsprachenforschung*, in der Zeitschrift *Fachsprache*, in den Kongreßakten der internationalen LSP-Symposien oder in den Tagungsberichten der VAKKI-

Seminare *Fachsprachen und Übersetzungstheorie* der Universität Vaasa. Nach der Lektüre solcher Arbeiten fragt man sich immer wieder, was man mit Informationen dieser Art nun anfangen soll. Welchen Erkenntniszuwachs bringt eine Aussage wie die, daß Sprechpausen in einer Vorlesung im Zusammenhang mit praktischen Tätigkeiten, z. B. mit dem Anschreiben an die Tafel, vorkommen (Munsberg 1994: 87)? Sind dazu überhaupt Analysen notwendig? Und was bringen Ergebnisse über die prozentuale Häufigkeit von "Textfunktionen" oder "Kommunikationsverfahren" in Fachtextsorten, wie die (hier in Abb. 1. nur auszugsweise wiedergegebenen) von Baumann (1992: 130f.) bis auf zwei Stellen nach dem Komma genau zusammengestellten?

ABB. 1. Charakteristik von Fachtextsorten des Englischen hinsichtlich prozentuaalem Vorkommen einzelner Textfunktionen nach Baumann (Auszug).

**Monographie:**

Historiographie		Linguistik		Psychologie	
1. Narrat-Inf	42,30	1. Expos-Kl	57,14	1. Expos-Kl	50,9
2. Expos-Kl	25,00	2. Arg-Aktiv	19,64	2. Arg-Aktiv	27,27
3. Deskrip-Inf	23,07	3. Deskrip-Inf	16,07	3. Deskrip-Inf	21,81
4. Arg-Aktiv	7,69	4. Narrat-Inf	5,35		
5. Kontaktieren	1,92	5. Kontaktieren	1,87		

[Abkürzungen: Kl(ären), Aktiv(ieren), Inf(ormieren), Narrat(ion), Expos(ition), Deskrip(tion), Arg(umentation), Instruk(tion)]

Gemeinsam ist Arbeiten dieser Fachsprachenschule die methodische Herangehensweise, ein größeres Korpus von Fachtexten (Texte verschiedener Sprachen/Textsorten/Fachgebiete) auszuwählen und anhand eines Netzes bestimmter konstant gehaltener Analysekatoren auszuwerten und miteinander zu vergleichen bzw. zu kontrastieren. So will man schließlich zur exakten Beschreibung und wissenschaftlichen Unterscheidung von Fachtextsorten kommen. Hoffmann (1988: 132) schreibt z. B. :

"Es gibt da eine Fülle sehr interessanter, praxisrelevanter Aspekte, zu denen man sich allerdings nur dann äußern kann, wenn man sich der Mühe unterzogen hat, ein repräsentatives Korpus von Texten der verschiedensten Arten nach einer einheitlichen Strategie zu untersuchen."

Ursache dieser Auszählungen ist die Definition von Fachsprache nach Hoffmann (1987: 53), die den meisten fachsprachlichen Untersuchungen zugrunde liegt:

"Fachsprache - das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten."

Wenn Fachsprache auf sprachliche Mittel reduziert wird, bleiben auch Fachtextanalysen auf der sprachlichen Ebene stehen. Das wird besonders deutlich, wenn der Anspruch auf "integrative" Analysekonzepte gestellt wird, aufgrund dieses Fachsprachenkonzepts aber nicht eingelöst werden kann.

So kommt Baumanns Idee einer "integrativen Fachtextlinguistik" Coserius Gedanken von der Berücksichtigung komplexer Zeichensysteme auf den ersten Blick zwar nahe<sup>4</sup>, die Auffassungen von Sprache und textlinguistischen Forschungsmethoden beider unterscheiden sich jedoch wesentlich. Entsprechend der in der ehemaligen DDR gültigen "dialektisch-materialistischen" Definition versteht Baumann Denken und Sprache als Widerspiegelung objektiver Realität. Außerdem ist er der Meinung, daß Sprache nur auf Textebene untersucht werden könne (Baumann 1992: 21f.):

"Da die Widerspiegelung bestimmter Prozesse bzw. Sachverhalte der objektiven Realität im Bewußtsein des Menschen aber ein **umfassender** gesellschaftlicher Prozeß ist, der durch **komplexe** sprachliche Einheiten (z. B. den Fachtext) reflektiert wird, kann eine semantisch orientierte Untersuchung von lexikalischen Einheiten auch nur auf der **Ebene des Textes** hinreichend geführt werden."

Entsprechend der Fixierung auf die sprachlichen Mittel löst Baumann sein Ziel einer integrativen Fachtextlinguistik letztlich selbst nicht ein. Im Kapitel zum Fachdenken geht er in Anlehnung an sie sowjetische Psycholinguistik z. B. davon aus, daß die Ergebnisse menschlicher Erkenntnis in den lexikalischen und grammatischen Kategorien der Sprache fixiert werden (Baumann 1992: 141). Hier konstatiert er beispielsweise:

"Kommunikationsverfahren existieren objektiv als Einheiten psychischer Prozesse. Aus psychologischer Sicht werden sie deshalb als Realisierung des 'kommunikativen Denkens' bezeichnet." (Baumann 1992: 151, vgl. a. die Ergebnisse seiner Kommunikationsverfahrensanalyse in Abb. 1.).

Bei genauerem Hinsehen reduziert sich Baumanns "integrativer" Ansatz also auf sprachstrukturelle Analysen. Die Ergebnisse seiner Arbeit sind generell ähnlich aufbereitet, wie die oben zitierten zu Kommunikationsverfahren (s. Abb. 1): tabellarisch zusammengefaßt und in Prozentzahlen bis zwei Stellen hinter dem Komma genau angegeben. Nachvollziehbar sind sie nicht, da kein einziges Textbeispiel angeführt wird.

Ausgehend von einem pragmatischen Textsortenbegriff versucht auch Gläser (1990), einzelnen Textsorten typische sprachliche Mittel

---

<sup>4</sup> Baumann (1992: 182) plädiert für ein "interdisziplinär fundiertes Herangehen", in dem die Texte semantisch, stilistisch, textlinguistisch, funktional-kommunikativ, psychologisch und soziolinguistisch untersucht werden sollten.

zuzuordnen. In ihrer Untersuchung, die sich auf eine Beschreibung englischer Textsorten verschiedener Fachgebiete hinsichtlich makrostruktureller, grammatischer und stilistischer Merkmale konzentriert, will auch sie von einem "integrierten" Beschreibungsansatz ausgehen und "zuverlässige Kriterien und nachprüfbar Ergebnisse für die Abgrenzung von Fachtextsorten dieser Kommunikationsbereiche liefern" (Gläser 1990: 4). Das hier untersuchte Textkorpus ist vermutlich besonders groß, da es sich um eine Zusammenfassung der von ihr betreuten Dissertationen handelt. Genauere Angaben zum Korpus oder Textbeispiele werden aber auch hier nicht vorgestellt. Gläasers quantitative Ergebnisse zu typischen Makrostrukturen, dem Vorkommen von Passiv, bestimmten Stilfiguren u. a. sprachlichen Mitteln der verschiedenen Fachtextsorten (z. B. Gläser 1990: 68f., 72 und 162) sagen ebenfalls nichts über die Fachtexte im Prozeß fachlicher Interaktion oder fachgebundene Denkstile aus.

Ebenso mechanisch untersucht Munsberg (1994) ein umfangreicheres Korpus aus dem Bereich universitärer Kommunikation im Fach Chemie. Zwar wählt er als Analysekatoren keine traditionell sprachlichen Mittel, sondern aus der Gesprächsanalyse bekannte Größen wie Turn-Organisation, Pausen usw., er benutzt sie jedoch ebenso als Raster, mit dem er zu einer Diskurstypklassifikation gelangen will. "Diskurstyp" und "gesprächsanalytische Kategorien" werden von ihm analog zu den in der strukturbezogenen Fachtextlinguistik üblichen Begriffen "Textsorte" und "sprachliche Mittel" benutzt, um den Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Fachkommunikation zu betonen. Sein Vorgehen kann jedoch nicht als "gesprächsanalytisch" bezeichnet werden. Darauf weist schon der Klappentext hin, in dem "Erstmaligkeit" seiner Untersuchung mündlicher Fachkommunikation hervorgehoben wird, obwohl es inzwischen zahlreiche gesprächsanalytische Studien von Fachkommunikation gibt, die auch vom Autor selbst zitiert werden (die allerdings häufig nicht als Untersuchungen "fachlicher" sondern "institutioneller" Kommunikation bezeichnet werden). Methodisch geht Munsberg nicht induktiv von der Untersuchung einzelner Texte aus, wie das in der Gesprächsanalyse der Fall ist, sondern versucht der Forderung Hoffmanns gerecht zu werden, indem er ein größeres Korpus mit einer einheitlichen Analysestrategie untersucht. So kommt er hinsichtlich konstant gehaltener Analysekatoren zu dem Ergebnis, daß es sich bei "Themenwahl bzw. -wechsel", "Turn-Organisation", "Korrekturen" und "Praktischen Tätigkeiten" um "diskurstypdistinktive" Kategorien handelt (Munsberg 1994: 303). Als "Offenheit" einer diskursanalytischen Untersuchung sieht er an, bei einigen Textsorten zusätzlich die Kategorien "Metadiskursive Äußerungen" und "Fragen" hinzugezogen und für diskurstypdistinktiv befunden zu haben. Im Unterschied zu Baumann und Gläser gibt er zwar Textbeispiele an, an denen man seiner Analyse folgen kann. Um aber z. B. zu Aussagen über Fachdenken im Bereich der Chemie oder den Prozeß- und Interaktionscharakter von Fachkommunikation zu gelangen,

müßten die Leser diese Texte allerdings selbst analysieren. Eine Integration von "Fachsprachenlinguistik und Gesprächsanalyse", wie im Klappentext versprochen, gelingt Munsberg nämlich nicht. Das konnte es natürlich auch nicht, weil in den methodischen Konzepten der beiden Forschungszweige völlig konträr vorgegangen wird.

Vor einer Textlinguistik, die Textkompetenz mit grammatischer Kompetenz gleichsetzt, hatte aber Coseriu bereits in den fünfziger Jahren gewarnt (s. o.). Eine **einheitliche Strategie** zur Untersuchung **repräsentativer Textkorpora**, wie sie von Hoffmann gefordert wird, bedeutet aber gerade so vorzugehen, wie in diesen Untersuchungen: ein konstantes Analyseraster auf jeden beliebigen Text des "repräsentativen" Korpus zu legen und in Abhängigkeit von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden der gefundenen Muster zu einer Textklassifikation zu gelangen. Dieser textlinguistische Ansatz führt die fachsprachliche Forschungstradition des Zählens also fort. In früheren fachsprachlichen Arbeiten ging es darum, **den** Unterschied von Allgemeinsprache und Fachsprache herauszuarbeiten, wozu vor allem Frequenzanalysen durchgeführt wurden. Ein Ergebnis dieser besonders auf die Fachlexik orientierten Arbeiten war z. B., daß Fachsprache sich von Allgemeinsprache in ihrem Wortschatz unterscheidet (z. B. Niemikorpi 1992: 85). Ergebnisse der Fachtextlinguistik sind nun, daß es nicht nur **die** Fachsprache, sondern – entsprechend der horizontalen Gliederung – verschiedene Fachsprachen (im Plural) und – innerhalb der vertikalen Schichtung – unterschiedliche **Textsorten** gibt. Als signifikante Charakteristika einzelner Fachtextsorten werden nun vor allem strukturelle und stilistische Unterschiede herausgearbeitet.

### 2.3 Der individuelle, historische und kulturgebundene Charakter von Kommunikation: Plädoyer für eine "offene" pragmatische Textsortendefinition

Textverstehen ist m. E. mit einer "einheitlichen Strategie", bestehend aus einem konstanten Analyseraster und der Untersuchung "repräsentativer" Korpora, nicht möglich. Eine mechanische Auszählerarbeit wird weder zu erkenntnistheoretisch wertvollen noch zu praxisrelevanten Ergebnissen führen. Dieses Bestreben nach einer allgemeingültigen Technik der Interpretation von Texten kritisiert auch Coseriu (1981: 112f.):

"Verschiedene Linguisten sind offenbar der Ansicht, daß es Ziel der Bemühungen um die Textlinguistik sein müsse, ein allgemeingültiges Verfahren für die Textinterpretation zu entwickeln, ... das uns ... die "richtige" Interpretation jedes beliebigen Textes liefert, wenn es nur "wissenschaftlich korrekt" angewendet wird. Das ist gerade nicht möglich. ... Es gibt im üblichen Verständnis des Begriffs nur eine Wissenschaft vom Allgemeinen, keine Wissenschaft des Individuellen. Eine Methode, die sich dadurch der Wissenschaftlichkeit zu versichern sucht, daß sie Individuen als Spezies behandelt,

mag "exakt" sein, sie ist jedoch vor allem unwirksam, denn sie erreicht den Gegenstand nicht, auf den sie angeblich ausgerichtet ist."

Die Individualität von Kommunikation bedeutet aber nicht, daß es keine **methodische Beschäftigung** mit ihr geben kann. Es gibt nur kein mechanisches Verfahren, alle denkbaren Möglichkeiten der **Textinterpretation** "aufzuzählen" oder gar "vorherzusagen" (wie dies auch in der Rhetorik versucht wurde). "'Methode' ist nicht synonym mit 'automatisches Problemlösungsverfahren'" schreibt Coseriu (1981: 114). Will man Texte verstehen lernen, kann man sich ihnen jedoch über eine **offene Liste allgemeiner Möglichkeiten**, die dem Textproduzenten zur Erzeugung des Sinns zur Verfügung stehen, nähern, wobei die Analysekategorien gegebenenfalls um genau die Elemente zu erweitern seien, "die ein neuer Untersuchungsgegenstand erfordert" (Coseriu 1981: 113). Eine solche methodische Herangehensweise ist z. B. in gesprächsanalytischen (Bergmann 1981, Bliesener 1982, Brünner 1987, Löning 1985), semantischen (z. B. Jakob 1991, Wiese 1984), soziolinguistisch-pragmatischen (Dressler & Wodak 1989), interdisziplinären (Löning/Rehbein 1993) oder soziolinguistisch-epistemologisch orientierten Analysen (Atkinson 1992, Bazerman 1988, Valle 1993, Ylönen 1993a und b) von Fachkommunikation üblich. Nach Coseriu (1981: 116) gibt es zwar keine allgemeingültige Technik des Verstehens, aber eine "Erziehung zum Verstehen". Das Verstandene könne dabei auf die sinnkonstituierenden Relationen zurückgeführt werden. Jede Textanalyse bestehe deshalb "in der nachträglichen kontrollierenden Rechtfertigung des bereits Verstandenen, und insofern ist sie keineswegs willkürlich, kann sie keineswegs zu beliebigen Ergebnissen gelangen."

Individualität von Kommunikation bedeutet auch nicht, daß es keine **Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Texten** geben kann (Coseriu 1981: 116f.). So geht Gülich (1986: 18) z. B. davon aus, daß Textsortenwissen, Wissen über Charakteristika verschiedener Textsorten, Bestandteil des Alltagswissens der Kommunikationsteilnehmer ist. Sie belegt das empirisch in verschiedenen Beispielen anhand der von den Kommunikationsteilnehmern gebrauchten typisierenden, verallgemeinernden und bewertenden Ausdrücke. Ein Redner in der Schlußdiskussion einer Tagung nennt z. B., daß ein "gutes Gespräch" dadurch gekennzeichnet sei, "daß man sich auf seine Gesprächspartner einstellt" (Gülich 1986: 23). Und in einer Rundfunkdiskussion zum Thema "Sprache zwischen Präzision und Übertreibung" vertritt der Diskussionspartner die Ansicht, daß die (auch in der feministischen Linguistik viel diskutierte) Frage nach einer generalisierenden Benutzung der männlichen Form oder parallelem Gebrauch männlicher und weiblicher Formen nur in Abhängigkeit von der Textsorte beantwortet werden könne. In Formularen, die sowieso "gräßlich" seien und in denen es keine Rolle spiele, "ob da so n Strich mehr drin is", seien beide Formen angebracht, in mündlicher Rede



(z. B. zwischen Arzt und Patient) sei die männliche Generalisierung zu bevorzugen, da in diesem Fall "nichts Böses" damit gemeint sei (Gülich 1986: 25, nach Doppler/Vauth 1984).

Es gibt also **konventionalisierte Handlungsschemata** für einzelne Textsorten, deren Kenntnis und Befolgung wichtig für eine erfolgreiche Beteiligung an Kommunikation ist. Abweichungen von konventionalisierten Handlungsschemata bestimmter Textsorten führen nicht selten zu Imageverlust (darauf beruht z. B. die Komik in LORIOTS Film "Pappa ante portas", in dem der pensionierte Leiter der Einkaufsabteilung einer Firma sich beim privaten Einkauf im "Tante-Emma-Laden" nach alter berufstypischer Gewohnheit vorstellt und metakommunikativ sein Anliegen formuliert: "Mein Name ist Lose. Ich kaufe hier ein."). Andererseits können Abweichungen von standardisierten oder ritualisierten Kommunikationen (nicht nur von Komikern) zum Erzielen bestimmter kommunikativer Effekte eingesetzt werden (Gülich 1986: 37). Ein Beispiel dafür ist der bewußte Verstoß gegen die "übliche Form" einer Begrüßungsansprache anlässlich der Amtseinführung eines Pfarrers, in dem sich der Redner "die Freiheit nimmt, dies so zu tun, wie er es für richtig hält" (Gülich 1986: 36, das Zitat wurde nicht wörtlich, sondern in für diesen Satz passender Form wiedergegeben).

Konventionalisierte Handlungsschemata sind **kultur- und gruppenspezifisch** und haben sich **historisch** für einzelne Textsorten herausgebildet. REUTER (1993) bezeichnet solche konventionalisierten Handlungsschemata auch als "Normalformen" (s. a. YLÖNEN, im Druck). Als Beispiel für die Herausbildung solcher konventionalisierten Handlungsschemata und die **Veränderbarkeit der Muster** möchte ich die Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens in der Medizin anführen (YLÖNEN et al. 1989, YLÖNEN 1993a und b). Für die Abfassung von Forschungsberichten der *Deutschen Medizinischen Wochenschrift* (die hier als 'Originalarbeiten' bezeichnet werden) wurde im Laufe der letzten hundert Jahre in Anlehnung an erkenntnistheoretische Interessen und forschungsmethodische Herangehensweisen der naturwissenschaftlichen Medizin sowie nach dem Vorbild angloamerikanischer Tradition ein strenges Schema entwickelt. In den zitierten diachronen Untersuchungen konnte gezeigt werden, daß sich am Fachstil der Textsorte 'Originalarbeiten' die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Paradigmas ablesen läßt. Die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Paradigmas beeinflusste vor allem die Forschungsmethodik, was wiederum Auswirkungen auf den Stil wissenschaftlicher Berichterstattung hatte. Wurden früher auch Fallstudien als 'Originalarbeiten' akzeptiert, muß heutige Forschung prospektiv sein und auf größerem Datenmaterial basieren. Sprachlich schlägt sich diese Entwicklung z. B. in einer veränderten Perspektive der Berichterstattung nieder. So benutzten Autoren der früheren Artikel häufig die erste Person Singular, um überzeugend zu argumentieren. Das



selbst Erlebte, kausal Erklärbare galt als wissenschaftlich. Heutige Forscher schreiben dagegen, um die Objektivität der Studie zu betonen, vorwiegend im Passiv und vermeiden Personal- und Possessivpronomen weitgehend (außer wenn es darum geht, Urheberrechte geltend zu machen). Die überzeugende Wirkung der Argumentation soll hier durch weitgehende Abstraktion von sich selbst als Durchführenden und unter Betonung der Objektivität der Studie erreicht werden.

Ein Beispiel für **kulturspezifische Unterschiede** von Kommunikationskonventionen in der Wirtschaftskommunikation ist das im Unterrichtsmaterial "Handelspartner Finnland" (Reuter & Ylönen 1993/94) festgehaltene Kontakthanbahrungsgespräch am Messestand zwischen einem westdeutschen Aussteller und seinem ostdeutschen Kunden, das kurz vor der Vereinigung der beiden deutschen Staaten im September 1990 stattfand (Ylönen 1992b). Das hier aufgetretene Kommunikationsproblem kann nicht sprachlicher Art sein, da die Gesprächspartner beide deutsche Muttersprachler sind. Es liegt vielmehr in verschiedenen Interaktionsmustern begründet, die ihre Ursache in der unterschiedlichen Sozialisation von Aussteller und Kunden in verschiedenen Gesellschaftssystemen haben. Während der ostdeutsche Kunde um Schaffung eines kollektiven Klimas bemüht ist und deshalb auf indirekte Sprachhandlungen (Ylönen 1992b: 18) zur Formulierung seines Anliegens zurückgreift, interpretiert der Aussteller dies als Unwissenheit und holt (ganz als "Besserwessi") zu langen Belehrungen über die Prinzipien der Marktwirtschaft aus (Ylönen 1992b: 19f.). Unterschiedliche Kommunikationskonventionen führen hier also zum für diese Zeit typischen Ost-West-Konflikt.

Ein weiteres Beispiel für kulturspezifische Textsortenkonventionen ist in der Untersuchung der kommunikativen Unterschiede im Biologiestudium an den Partneruniversitäten Jyväskylä und Bonn dargestellt (Ylönen 1994). Hinsichtlich der Textsorte 'studentisches Referat' konnte z. B. festgestellt werden, daß sich sowohl die Anforderungen als auch die fachlichen und kommunikativen Ziele sowie die Kriterien für die Evaluation durch die Kursleitung an beiden Universitäten stark unterscheiden. In Bonn soll ein freier Vortrag, wie er auf wissenschaftlichen Tagungen und Konferenzen üblich ist, produziert werden. In Jyväskylä wird der mündliche Vortrag lediglich zu motivationsstimulierendem Zweck eingesetzt, eigentliches Ziel ist das Schreiben eines Forschungsberichts. Die finnische Studentin, die ein Jahr in Bonn Biologie studierte, bezeichnete es als größtes Problem, auf einmal alles in deutscher Sprache und **auf deutsche Art** tun zu müssen (Ylönen 1994: 100).

Will man nun kommunikativen, handlungsorientierten Fachfremdsprachenunterricht betreiben, sollten auch der individuelle, kulturspezifische und veränderbare Charakter von Fachkommunikation berücksichtigt werden. Normativer Sprachenunterricht kann dieser Forderung nicht gerecht werden.

### 3 FACHBEZOGENER FREMDSPRACHENUNTERRICHT

#### 3.1 Kommunikationsmodelle und Fachsprachenunterricht

In den oben zitierten fachtextlinguistischen Arbeiten, in denen "repräsentative Textkorpora" mit einer "einheitlichen Strategie" untersucht werden sollen, werden **Texte als Produkte fachlicher Kommunikation** aufgefaßt. Fachkommunikation wird in erster Linie **referentielle Funktion** zugeschrieben (Gläser 1990: 5, Baumann 1992: 21). Textsorten werden hier wie statisch vorgegebene Kommunikationsmuster behandelt. Es entsteht der Eindruck, daß man nur über die sprachlich-strukturellen und stilistischen Charakteristika von Fachkommunikation Bescheid wissen muß, um sie erfolgreich verstehen und an ihr teilnehmen zu können.

Wie den meisten textlinguistischen Arbeiten liegt auch diesen fachsprachlichen Arbeiten eine Auffassung von Kommunikation nach dem Modell Sprecher/Sender → Kanal → Hörer/Empfänger zugrunde, nach dem die Sprecherintention nur vom Hörer dekodiert werden muß (Abbildung 2):

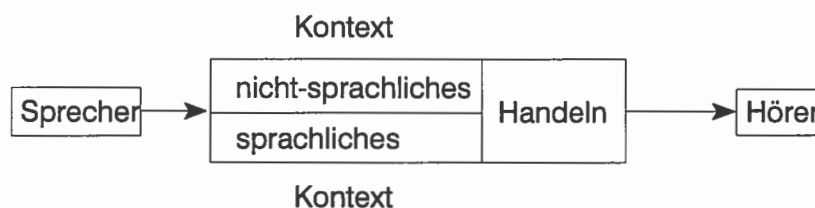


ABB. 2. Kommunikationsmodell nach Werlich 1975: 14

Dieses Modell eignet sich freilich für einen normativen Sprachenunterricht, in dem es immer das richtige Rezept für die Durchführung erfolgreicher Kommunikation gibt. Der **interaktive Charakter** von Fachtexten im **Prozeß** der Fachkommunikation wird in diesen Untersuchungen jedoch nicht erkannt. Ich gehe dabei davon aus, daß sowohl mündliche als auch schriftliche Texte interaktiven Charakter haben (s. a. Gülich 1986: 21), und nicht nur mündliche Texte, in denen mindestens ein Sprecherwechsel erfolgt (wie Interaktion in der Gesprächsanalyse definiert wird, z. B. bei Brinker & Sager 1989: 9). Im Sinne einer terminologischen Abgrenzung finde ich es dagegen sinnvoll, mündliche Kommunikation mit Sprecherwechseln als dialogisch zu bezeichnen und diesen Terminus nicht auf schriftliche Texte zu beziehen, wie das gelegentlich in der Textlinguistik der Fall ist (z. B. Werlich 1975: 66). Interaktiv sind auch schriftliche Texte und mündliche Monologe (vielleicht mit Ausnahme weniger Textsorten, wie z. B. Tagebucheintragen oder Selbstgesprä-

chen), weil sie nicht im luftleeren Raum stattfinden, sondern eingebettet in die Traditionen bestimmter Kommunikationsgemeinschaften. Wie oben dargelegt, benutzen die Kommunikationsteilnehmer dabei die für diese Gemeinschaften in bestimmten Situationen typischen Umgangsformen. Je nach den beteiligten Kommunikationsteilnehmern, -inhalten und -zwecken sowie in Abhängigkeit von Kommunikationsart (z. B. monologisch/dialogisch) und -ort (z. B. öffentlich/privat) haben sich hierzu bestimmte Textsorten herausgebildet (s. a. Spillners kommunikativ-pragmatische Textsortendefinition, 1983: 111). Für diese Textsorten gibt es nun wiederum bestimmte konventionalisierte Muster oder "Normalformen", die aber letztlich **individuell**, in verschiedener Weise, realisiert werden, kulturspezifisch und veränderbar sind.

Wenn Interaktion als "wechselseitige Beeinflussung von Individuen (oder Gruppen) in ihren Handlungen" definiert wird (Edmondson & House 1993: 226), kann dieser Begriff nicht ausschließlich dialogischem Sprechen vorbehalten bleiben. Für spontane mündliche Dialoge muß der Interaktionsbegriff allerdings noch spezifiziert werden. Hier ist der Einfluß der Kommunikationspartner auf das Gespräch unmittelbar, weshalb auch von der gemeinsamen Konstruktion des Gesprächs (Bergmann 1981: 26) oder vom "kollektiven Sprechen" (Schwitalla 1992: 83) die Rede ist. Brinker & Sager (1989: 127) vergleichen diese Art Kommunikation mit einem "Turm aus offenen Kästen" (im Gegensatz zum Verschicken "wohlverschnürter Pakete"), der gemeinsam in der Mitte aufgebaut wird:

"Hier bedarf es eines Konstitutionsmodells der Kommunikation, das die komplexen Wechselprozesse von Aktion und Koaktion, von Vollzug und Mitvollzug zu erfassen erlaubt. Im Gegensatz zur einfachen Transferkette muß man bei einem solchen Modell davon ausgehen, daß zwei oder mehr Partner ihre kommunikativen Aktivitäten zu einem gemeinsamen, gestalthaften Gebilde - einem kommunikativen Konstrukt - zusammensetzen. ... Der gemeinsam zusammengebaute Turm aus Kästen mag ein Bild für das kommunikative Konstrukt sein, das die Gesprächspartner sukzessive aus ihren semantisch prinzipiell unbegrenzten und offenen Redebeiträgen konstituieren."

Nicht sinnvoll ist m. E. jedoch, nur Dialoge als interaktiv zu bezeichnen und für alle anderen Texttypen das Transfermodell der Kommunikation anzunehmen, wie das auch Brinker & Sager (1989: 128) tun:

"Beim Transfermodell liegt die Festlegung des Inhalts der Botschaft ganz beim Sender - der Empfänger hat lediglich die Aufgabe, das Empfangene in der richtigen Weise zu entschlüsseln. Beim Konstitutionsmodell der Kommunikation dagegen ist die Bestimmung des Inhalts - wir können jetzt auch sagen des Sinns - eine Aufgabe, die allen Beteiligten zukommt. Denn die in den kommunikativen Raum hinausverlagerten Sinnangebote müssen und können erst nach ihrer Äußerung kommunikativ situationsgerecht bearbeitet und bestimmt werden."

Auch schriftliche Texte und mündliche Monologe können, wie oben gezeigt werden sollte, als Interaktionsprodukte aufgefaßt werden, weil sie unter Rückgriff auf gemeinsames Wissen (der Welt/des Fachgebiets, der Sprache und der Interaktions- oder Textsortenkonventionen) eingebunden in die Konventionen der jeweiligen Kommunikationsgemeinschaft produziert werden. Grundlage handlungsorientierten Fachsprachenunterrichts sollte deshalb ein interaktives Kommunikationsmodell sein, in dem von den Textsorten des Fachgebiets ausgegangen wird. Mit anderen Worten: **Fachsprachenkurse**, die Studenten auf ein Auslandsstudium oder auf berufstypische Kommunikationssituationen (wie ein hier genanntes Kontakthanbahnungsgespräch am Messestand) vorbereiten sollen, sollten gezielt in diese Situationen und Fertigkeiten einführen, also fachspezifisch und textsortenorientiert konzipiert werden (s. a. Ylönen 1992a). Mit Textsortenorientiertheit (in einem pragmatisch, nicht strukturorientierten Sinn) kann neben **fachspezifischem Sprachwissen** auch **fachspezifisches Interaktionswissen** trainiert werden.

Mit einer Orientierung der Fachsprachendidaktik an den Ergebnissen der traditionellen Fachsprachenforschung bleibt Fachsprachenunterricht hinter dieser Forderung zurück. Zwar wird auch hier mit Begriffen wie Textsorten- und Handlungsorientiertheit operiert, eigentlich geht es aber weiterhin ausschließlich um die Behandlung von Sprachwissen an Fachtexten. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welche **sprachlichen Mittel** wohl im Deutschunterricht für Ökonomen, Mediziner oder Biologen behandelt und eingeübt werden müssen. Auch Buhlmann und Fearnls gehen, obwohl sie eingangs betonen, daß Fachsprache als Kommunikationsmittel und "Ergebnis der Sozialisation innerhalb einer bestimmten Disziplin" an Fachdenken gebunden ist (Buhlmann und Fearnls 1987: 12f.), fließend zur Behandlung lexikalischer und grammatischer Besonderheiten bestimmter Fachtextsorten über und leiten daraus Konsequenzen für die Didaktik ab (z. B. Buhlmann & Fearnls 1987: 23: reduzierte Behandlung von Tempus und Person – nur 3. Pers. im Präsens -, "frühzeitige Aufmerksamkeit" auf die Behandlung des Passiv usw.). Der Fairneß halber muß betont werden, daß der Ansatz von Buhlmann und Fearnls konsequent fachbezogen ist und auch nicht völlig auf der lexikalisch-grammatischen Ebene stehenbleibt. Die Autorinnen weisen z. B. auch auf logisch-inhaltliche Aspekte von Textbauplänen hin.

Insgesamt gesehen bleibt der Ansatz von Buhlmann & Fearnls jedoch strukturbezogen, wenn auch für ganze Texte als Unterrichtsgegenstand plädiert wird. Ein von ihnen erstelltes Raster für naturwissenschaftlich-technische Texte, das "eine ausreichend verlässliche Übersicht über die sprachlichen Phänomene erlaubt, die für den Unterricht wichtig sind", besteht nur aus Kategorien des Sprach-, Textgestaltungs- und Fachwissens (Buhlmann & Fearnls 1987: 177) und geht nicht auf den interaktiven Charakter von Fachkommunikation ein.

Die Sprachenzentriertheit des Modells von Buhlmann und Fearn's geht aus folgendem Zitat zu den Schwierigkeiten der Lehrer bei der Behandlung von Fachsprache im Unterricht hervor:

"Die Untersuchung von Texten auf ihren Sprachbestand und ihre Struktur dürfte wohl jedem Lehrer geläufig sein; das einzige, was dem angehenden Fachsprachenlehrer vielleicht ungewohnt und anfangs schwierig erscheint, ist die Identifikation von Termini und ihre Zuweisung zu bestimmten Fachbereichen und Spezialisierungsgraden." (Buhlmann & Fearn's 1987: 177)

Kategorien, die den Interaktionscharakter von Kommunikation berücksichtigen, werden erst im Modell von Schröder (1988: 49) mit berücksichtigt, der für sozialwissenschaftliche Texte eine Ebene der extralinguistischen und pragmatischen Faktoren einführt, zu denen er 1. die Disziplin oder den Handlungsbereich, 2. das Paradigma, 3. die Forschungsverfahren (deduktiv - induktiv - dialektisch), 4. die Schule, 5. die Sachverhalte, 6. den Zielbereich, 7. die Kommunikationssituation, 8. den Autor und 9. Konventionen des Fachs zählt.

Buhlmann übernimmt später dieses von Schröder entwickelte Modell zur Analyse von Fachtexten in modifizierter Form (Buhlmann 1989: 101f.). Sie stellt jedoch "aus Platzgründen" keine Analyse nach diesem Raster vor, sondern kommt gleich zu "Stilmerkmalen" – wie sie sie bezeichnet – für die einzelnen sprachlichen Ebenen von Fachtexten, die sich "durch die Häufung bzw. Abwesenheit bestimmter Kommunikationsmittel" ergäben. Solche Stilmerkmale seien z. B. "Präzision", "Differenziertheit", "Ökonomie" und "Dichte" für die Ebene der "Lexik", "Allgemeingültigkeit", "Präzision", "Ökonomie" und "Dichte" für die der "grammatischen Kategorien" (Buhlmann 1989: 102). Wie sie zu diesen Stilmerkmalen gelangt oder was darunter zu verstehen ist, wird allerdings nicht herausgearbeitet.

Eine normative Behandlung von Fachkommunikation im Sprachenunterricht, die von solchen Verallgemeinerungen über den Charakter von Fachkommunikation ausgeht und sich folgerichtig auf die Vermittlung frequenter sprachlicher Mittel, wie Fachlexik und grammatischen Phänomenen, konzentriert, kann der Forderung kommunikativen Sprachenunterrichts nach Handlungsorientiertheit nicht gerecht werden (vgl. auch Ylönen, im Druck). Dem interaktiven Charakter von Fachkommunikation kann man sich jedoch mit Hilfe einer von pragmatischen Kriterien ausgehenden Textsortenorientierung im Fachsprachenunterricht nähern.

### 3.2 Textsortenorientierung im Fachsprachenunterricht zur integrativen Behandlung von Sprach-, Fach- und Interaktionswissen

Der Begriff Textsorte wird hier mit Spillner (1983: 111) pragmatisch-kommunikativ aufgefaßt als charakterisiert durch Kommunikationspartner, Kommunikationsgegenstand, Kommunikationszweck, Kommunikationsart (z. B. 'geschrieben' vs. 'gesprochen', 'monologisch' vs. 'dialogisch') und Kommunikationsort (z. B. 'öffentlich' vs. 'privat'). Es handelt sich also nicht um eine sprachsystematisch ausgerichtete Textsortendefinition, sondern um eine situativ-handlungstheoretisch orientierte, d. h. es wird nicht davon ausgegangen, daß sich die Texte einer Textsorte in ihren sprachlichen Mitteln möglichst gleichen sollen.

Eine solche Textsortendefinition berücksichtigt also den interaktiven Charakter von Kommunikation und ist offen für individuelle und kulturgebundene sprachliche Realisierungen. Sie berücksichtigt gleichzeitig die historische Veränderbarkeit der sprachlichen Konventionen für Textsorten und betrachtet sie nicht als feste sprachliche Muster. Logische Folge dieser Definition ist, daß Textsorten im Sprachenunterricht nicht normativ, sondern exemplarisch an authentischen Texten behandelt werden sollten. Dabei darf nicht vergessen werden, daß die Lerner in fachbezogenen Sprachkursen nicht zu Linguisten ausgebildet werden, sondern auf ihrem Gebiet in der fremdsprachlichen Umgebung zurechtkommen lernen wollen. Die Behandlung authentischer Fachtexte im Unterricht sollte diesem Bedarf Rechnung tragen und nicht einseitig auf eine Behandlung von Sprachwissen ausgerichtet sein. Unter Textsortenorientierung im Fachsprachenunterricht soll im folgenden also nicht Sprachenunterricht im traditionellen, strukturorientierten Sinne verstanden werden. Mit der hier vertretenen pragmatisch-kommunikativen Auffassung von Textsorten soll dagegen dem interaktiven Charakter von Kommunikation Rechnung getragen werden.

Textsortenorientiertes Sprachtraining und textsortenorientierte Lehrwerkerstellung können nun entweder die Vorstellung verschiedener Textsorten eines Fachgebiets zum Ziel haben oder auf eine ausführlichere Behandlung einzelner Textsorten ausgerichtet sein. Kurse, die einer übergreifenden Vorstellung von Textsorten und Publikationsmedien dienen, eignen sich besonders zum Üben rezeptiver Fertigkeiten, wie dem Lese- oder Hörverstehen, da mit der Vorstellung verschiedenster Kommunikationssituationen und Textsorten eine Übersicht über die vielfältigen Interaktionsbeziehungen in fachlicher oder beruflicher Kommunikation gegeben werden kann. Wissen um die Kommunikationskonventionen eines Fachs in einer bestimmten Sprache oder Sprachgemeinschaft kann das Textverstehen besonders fördern, wie einleitend gezeigt werden sollte (s. a. Ylönen 1994).

Eine gezielte Behandlung einzelner Textsorten im Fachsprachenunterricht bietet sich dagegen besonders für produktive Fertigkeiten, wie das Schreiben von Geschäftsbriefen oder Forschungsberichten, sowie für das Training mündlicher Fachkommunikation, z. B. von Produkt- oder Firmenpräsentationen, Geschäftsverhandlungen, verschiedensten Beratungsgesprächen oder Konferenzvorträgen an. Mit der Konzentration auf eine Textsorte ist kleinschrittigeres Arbeiten möglich, was sich auf die Erlangung produktiver Fertigkeiten besonders positiv auswirken kann.

Beispiele für textsortenübergreifende Kurse sind die Materialien "Deutsch für Sozialwissenschaftler" (Schröder 1990) und "Deutsch für Mediziner" (Ylönen/Hrsg. 1990/91), die schwerpunktmäßig dem Training des Leseverstehens dienen. Mit "Deutsch für Mediziner" kann in Band 2 außerdem auch mündliche Kommunikation in Ansätzen geübt werden. Beispiele für die Behandlung einzelner Textsorten sind die Lehrwerke "Produktvorführungen" von Reuter (1988) und "Firmenpräsentationen" von Reuter & Rodenbeck (1992). Der gezielten Vorbereitung auf berufstypische Kommunikationssituationen dienen auch das Lehrwerk "Handelspartner Finnland" von Reuter & Ylönen (1993/94), mit dem Geschäftsanbahnungen zu deutschsprachigen Partnern geübt werden können (s. a. Reuter 1994 und Ylönen, im Druck), und das geplante Material "Konferenzdeutsch" für Naturwissenschaftler, in dem es um die Teilnahme an einer Konferenz oder Tagung und das Halten eines wissenschaftlichen Vortrags geht.

Im folgenden sollen an zwei Beispielen ein textsortenübergreifender und ein textsortenspezifischer Sprachkurs vorgestellt sowie Vorschläge für die Behandlung von Fachkommunikation im Sprachenunterricht gemacht werden.

### **3.2.1 Beispiel "Deutsch für Mediziner": übersichtsmäßige Behandlung verschiedener Textsorten eines Fachgebiets**

Beispiel für einen textsortenorientierten Fachsprachenkurs, in dem verschiedene Textsorten behandelt werden, ist das Lehrwerk "Deutsch für Mediziner", das schwerpunktmäßig zur Entwicklung des Leseverstehens konzipiert wurde. Die Materialkonzeption ist ausführlich beschrieben in Ylönen (1992a). Die Lerninhalte für diesen Kurs wurden in Anlehnung an den Aufbau des Fachs Medizin (Medizinstudium und ärztliche Praxis) und die Behandlungsmethode der wissenschaftlichen Medizin (Anamnese - Diagnose - Therapie - Prognose) gewählt. Die Textauswahl erfolgte ausgehend von einer qualitativen Bedarfsanalyse in Zusammenarbeit mit deutschen und finnischen Medizinerinnen und unter Berücksichtigung der (fakultativen) Prüfungsliteratur medizinischer Fakultäten. Mit dieser Textauswahl soll gleichzeitig ein Überblick über verschiedene in der Medizin vorkommende schriftliche Textsorten (z. B. 'Lehrbuch-', 'Wörterbuch-' und 'Taschenbuchartikel', 'Übersichtsartikel', 'Fallberichte' oder



'kurze Mitteilungen' aus Zeitschriften, Formulare der ärztlichen Praxis) und deutschsprachige Publikationsmedien (Beispieltexte aus deutschsprachigen Studienführern, Lehrbüchern, Nachschlagewerken, Zeitschriften, Tagungsbänden) gegeben werden.

Die Übungen zum Leseverstehen beschränken sich entsprechend nicht auf **fachlexikalische und grammatische Aspekte**, sondern berücksichtigen besonders die **kognitiv-pragmatische und textuelle Ebene** (Ylönen 1992a: 91f.). Vor der Arbeit an Textbeispielen werden deshalb generell in einer **Vorphase** Fragen der Einordnung der Texte in den Situationsrahmen der fachsprachlichen Interaktion behandelt. Beispielsweise werden Vorworte und Inhaltsverzeichnisse von Lehrbüchern herangezogen zur Beantwortung der Fragen, an welche Zielgruppe sich ein Buch wendet, wann es erschienen oder aus welchem Grund es neu bearbeitet worden ist und aus welchem Spezialgebiet der Text stammt. Hierzu gehören weiterhin Aufgaben zum Kennenlernen verschiedener deutschsprachiger Zeitschriften (Kapitel 2.3.1. "Zeitschriften im Überblick") oder zu Forschungsmethoden der Medizin (ebenfalls Kapitel 2.3.1., Aufgabe 10), in der die Unterschiede zwischen Kasuistik und Experiment herausgearbeitet werden sollen.

Auf **textueller Ebene** geht es z. B. um Textablaufschemata, die je nach Textsorte z. B. nach dem IMRAD-Schema (Forschungsbericht, Kapitel 2.3.9.) oder nach logisch-inhaltlichen Kriterien (z. B. ein Text der Sparte 'Aktuelle Diagnostik', Kapitel 2.3.8.) aufgebaut sein können. Auf der **Ebene der Lexik und Syntax** werden z. B. Wortfelder, Wortbedeutungen oder Textkohärenz stiftende Ausdrücke behandelt. Unter Berücksichtigung der Muttersprache der Lerner wurde z. B. auf Wortbildungsübungen verzichtet (Komposita werden im Deutschen und Finnischen z. B. ähnlich gebildet).

Wie mit "Deutsch für Mediziner" Fachkommunikation im einzelnen im Unterricht behandelt werden kann, möchte ich im folgenden an einem Beispiel verdeutlichen. Es handelt sich um eine Übung auf der Ebene der Lexik und Syntax aus der Unterrichtseinheit 2.1.6. Gezeigt werden soll in dieser Übung der Zusammenhang von fachlichem Inhalt und sprachlicher Form. In der genannten Unterrichtseinheit werden zwei Anatomielehrbücher und "Klassiker" auf ihrem Gebiet vorgestellt. Für die Vorphase der eigentlichen Textarbeit sind im Lehrwerk die Titelblätter der beiden Bücher abgedruckt, bei denen es sich um das "Lehrbuch der topographischen Anatomie" von Anton Hafferl und die "Anatomie des Menschen (für Studierende und Ärzte dargestellt nach systematischen, topographischen und praktischen Gesichtspunkten)" von A. Waldeyer handelt. Als "Aufwärmübungen" sollten diese beiden Bücher in der Vorphase zunächst über die Fernleihe bestellt und die Begriffe "systematisch", "topographisch" und "praktisch" erklärt werden, wozu das im Anhang vorgegebene "ABC wichtiger Fachausdrücke" herangezogen



werden kann. In Übung 6 werden dann Textauszüge vorgestellt, die daraufhin analysiert werden sollen, welcher anatomische Gesichtspunkt (der systematische, topographische oder praktische) in ihnen jeweils behandelt wird (Abbildung 3). Die hier kursiv markierten Angaben der Tabelle sind Lösungsvorschläge aus dem Lehrerheft.

ABB. 3. Übung zur Behandlung von fachlichem Inhalt und sprachlicher Form aus "Deutsch für Mediziner", Teil 1: Leseverstehen (Ylönen/Hrsg. 1990: 43).

---

6. Lesen Sie jetzt folgende Textausschnitte. Welchen Gesichtspunkt (systematisch - topographisch - praktisch) behandeln sie? Begründen Sie Ihre Entscheidung!

A **Die Zunge, Lingua** (Abb. 152 - 156, 158, 160, 163). An der Zunge lassen sich sowohl entwicklungsgeschichtlich als auch topographisch-anatomisch zwei Abschnitte unterscheiden: der vordere Abschnitt gehört ausschließlich der Mundhöhle an und wird als *Corpus linguae* bezeichnet; seine Oberfläche ist das *Dorsum linguae*; der hintere Abschnitt der Zunge sieht teilweise gegen die Pharynxwand und fällt steil nach hinten und unten ab, er heißt *Radix linguae*. Die Grenze zwischen den beiden Abschnitten wird durch den V-förmigen *Sulcus terminalis* gebildet. Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Teilen der Zunge liegt in der Bedeutung ihrer Schleimhaut. Im vorderen Teil trägt sie vor allem das Geschmacksorgan, während die Mucosa der *Radix linguae* die Balgdrüsen, *Folliculi linguales*, enthält, die eine fast kontinuierliche Schichte lymphatischen Gewebes darstellen.

B **5. Das Kniegelenk, Articulation genus.**

Im Kniegelenk artikulieren die beiden längsten und stärksten Röhrenknochen des Körpers, das Femur und die Tibia. Dazu kommt noch als größtes Sesambein die Kniescheibe. Entsprechend den auf die langen Hebelarme wirkenden Kräften sind auch die artikulierenden Gelenkflächen die größten des Körpers. Wir führen im Kniegelenk um eine quere Achse Beugung und Streckung (*Ginglymus*) und bei gebeugtem Knie um eine Längsachse noch eine Rotation (*Articulatio trochoidea*) aus. Man kann es somit als *Trochoginglymus* bezeichnen.

C **III. Die Kniegegend, Regio genus**

Die Kniegegend enthält vorn das exzentrisch gelegene Kniegelenk, hinten ineinandergreifende Muskeln des Ober- und Unterschenkels und die große Gefäß-Nervenstraße vom Ober- zum Unterschenkel. Vorn und seitlich liegt das Gelenk so frei, daß die meisten Einzelheiten abgetastet werden können (S. 387). Hinten ordnen sich die Ober- und Unterschenkelmuskeln so, daß sie eine rautenförmige Grube, die *Fossa poplitea*, eine wichtige Gefäß-Nervenstraße, bilden. Dieses Gebiet wird meist als Kniekehle, *Regio genus posterior*, besonders beschrieben und der vorderen (und seitlichen) Kniegegend, *Regio genus anterior*, gegenübergestellt.

Text	A	B	C
Gesichtspunkt	<i>topographisch</i>	<i>systematisch</i>	<i>topographisch und praktisch</i>
Begründung	<i>Beschreibung von Ort und Lage einzelner Regionen zueinander: "topographisch-anat.", "der vordere Abschnitt", "der hintere Abschnitt", "die Grenze", "Im vorderen Teil", ...</i>	<i>Beschreibung eines zweckmäßig zusammengesetzten Ganzen und der Beziehungen zwischen den Einzelkomponenten: "artikulieren", "Entsprechend ... sind auch ...", "Man kann es somit ..."</i>	<i>topographisch: "vorn", "hinten", ... angewandt: "abgetastet werden können"</i>

Text A stammt aus Hafferls "Lehrbuch der topographischen Anatomie". Hinweise auf die deskriptiv-biologisch ausgerichtete, rein topographische Behandlung der Anatomie des Menschen geben auf sprachlicher Ebene sowohl der einleitende Satz (*topographisch-anatomisch* unterscheidbare Abschnitte) als auch Formulierungen wie *der vordere* oder *der hintere Abschnitt/Teil*. In den Texten B und C, die Waldeyers "Anatomie des Menschen" entnommen sind, können außerdem Ausdrücke für die systematische und praktische Behandlung der Anatomie festgestellt werden, wie *artikulieren* (= ein Gelenk miteinander bilden, zu einem Gelenk gehören) als systematisch (auf die Beschreibung eines zusammengesetzten Ganzen und die Beziehungen zwischen den Einzelkomponenten gerichtet) und *abtasten* als angewandt oder praktisch (die Arztpraxis betreffend).

Lexik und Syntax werden in dieser Übung also nicht strukturbezogen behandelt. Es geht nicht um Fragen der Wortbildung, um Prä- und Suffixe oder Satztypen. Mit dieser Übung soll dagegen in Fachdenken eingeführt werden: es wird darauf aufmerksam gemacht, daß es nicht die Anatomie des Menschen, sondern entsprechend dem Erkenntnis- (und Behandlungs-) -interesse der Mediziner verschiedene Betrachtungsweisen gibt. An den Textbeispielen soll erkannt werden, daß es für die sprachliche Realisierung unterschiedlicher anatomischer Betrachtungsweisen auch verschiedene lexikalische und syntaktische Formulierungsmöglichkeiten gibt, die dem Anspruch einer Einheit von Inhalt und Form genügen und dem Leser Hinweise auf die zugrundeliegende Betrachtungsweise geben können.

Grammatik wird dabei gleichsam durch die Hintertür geübt. Während die topographische Darstellungsweise beschreibend ist und hier vor allem mit Hilfe von Aufzählungen (*der vordere Abschnitt, der hintere Abschnitt, ...*) realisiert wird, werden in systematischer Darstellungsweise argumentative Formulierungen (hier mittels Kausalsätzen: *Man kann es*

somit ..., Entsprechend ... sind auch ...) verwendet. Auch auf Wortebene werden die fachlichen Inhalte natürlich semantisch angemessen ausgedrückt: lokale Adverbialbestimmungen *vorn* und *hinten* für die topographische Beschreibung, das Fachwort *artikulieren*, mit dem das Zusammenspiel der ein Gelenk bildenden Knochen bezeichnet wird, für die systematische Darstellung und das aktionale Verb *abtasten* als Bezeichnung für eine praktische Tätigkeit.

Insgesamt sind alle Übungen des ersten Teils von "Deutsch für Mediziner" auf die Entwicklung des Leseverstehens ausgerichtet. Es geht also nicht darum, selbst einen Artikel oder ein Buch auf deutsch schreiben, sondern deutsche Fachpublikationen kennen und lesen zu lernen. Die Übungen sind deshalb generell "nur" rezeptiv angelegt. Sie sollen Hinweise darauf geben, wie man an einen Fachtext herangehen, ihn verstehen lernen kann. Dabei soll darauf aufmerksam gemacht werden, daß die Texteinbettung (v. Hahn 1983: 122f.) in das Publikationsmedium und das Fachgebiet eine wichtige Rolle für das Textverstehen spielen. Weiterhin soll auf den Zusammenhang zwischen textueller und sprachlicher Form einerseits und fachlichem Inhalt andererseits sowie darauf, daß die Form Hilfen für das Verstehen des Inhalts geben kann, hingewiesen werden. Durch Einbezug der pragmatisch-kommunikativen Ebene der Texte in den Unterricht und die Vorstellung authentischer Texte verschiedenster Textsorten soll schließlich Sprach- und Fachwissen aus handlungstheoretischer Perspektive betrachtet und der Interaktionscharakter von Fachkommunikation berücksichtigt werden.

### 3.2.2 Beispiel "Konferenzdeutsch": zielgerichtete Behandlung einer Fachtextsorte

Sollen produktive Fertigkeiten trainiert werden, bietet sich ein kleinschrittigeres Vorgehen und die Konzentration auf einzelne Textsorten an. Ein Beispiel für solch gezielte Textsortenbehandlung ist das Lehrwerk "Handelspartner Finnland" von Reuter & Ylönen (1993/94), das ausführlicher in Reuter (1994) und Ylönen (im Druck) vorgestellt wird. Ein weiteres Beispiel ist das geplante Material "Konferenzdeutsch für Naturwissenschaftler, auf das ich an dieser Stelle eingehen möchte.

"Konferenzdeutsch" ist ein Material für Studenten der Naturwissenschaften und Naturwissenschaftler (besonders aus den Bereichen Biologie und Pflanzenzüchtung), das auf die Teilnahme an wissenschaftlichen Konferenzen in deutscher Sprache vorbereiten soll. Gute Deutschkenntnisse werden zur Arbeit mit dem Material vorausgesetzt. Lernziel ist das Halten eines wissenschaftlichen Vortrags in deutscher Sprache. Materialgrundlage ist ein Videofilm mit authentischen Aufnahmen einer Pflanzenzüchtertagung mit internationaler Beteiligung. Diese Tagung fand im Frühjahr 1991 in Bernburg statt und war die erste gemeinsame Tagung ost- und westdeutscher Pflanzenzüchter nach der Vereinigung der beiden

deutschen Staaten. Sie stand unter dem Thema "Selektion und Nutzung der Resistenz von Pflanzen gegen Schaderreger". Auf dem Tagungsprogramm standen neben Plenarvorträgen auch eine Posterausstellung, eine Messe für Pflanzenzüchter aus Praxis und Wissenschaft und ein Rahmenprogramm mit Exkursionen.

Da das Begleitmaterial noch nicht vorliegt, werde ich hier auf die Überlegungen eingehen, die dem Filmschnitt vorausgingen und die wesentlich für die Didaktisierung des Materials sind. Anschließend sollen einige Ideen zur Arbeit mit dem Material im Unterricht vorgestellt werden.

Wir haben uns für das Unterrichtsprogramm auf eine Behandlung der Textsorte 'Konferenzvortrag' beschränkt, bei der es sich um eine Standardsituation des Wissenschaftsbetriebs handelt und die auch im Studium an deutschen Hochschulen von Bedeutung ist (s. Ylönen 1994). Für den Film wurden drei der Plenarvorträge ausgewählt. Dabei handelt es sich um einen allgemeinverständlichen Überblick über die Entwicklung und den Stand der Pflanzenzüchtung in der DDR (Vortrag 1) und um zwei recht spezifische Fachvorträge über Methoden der Pflanzenzüchtung an einer westdeutschen (Vortrag 2) und einer ostdeutschen (Vortrag 3) Einrichtung. Ausgangsüberlegung für den Filmschnitt war weiterhin, einen Überblick über den Kontext zu geben, in dem die Konferenz stattfand. Deshalb haben wir neben einem einleitenden Vorspann beim Filmschnitt auch die Eröffnungs- und Abschlußreden der Konferenz mit berücksichtigt. Das Unterrichtsprogramm ist somit in die folgenden Sequenzen gegliedert:

1. Vorspann
2. Eröffnung und Begrüßung
3. 1. Vortrag: Pflanzenzüchtung in den ostdeutschen Ländern
- 4.a 2. Vortrag: Biotechnologische Resistenz erzeugung
- 4.b Diskussion
- 5.a 3. Vortrag: Sortenresistenz bei Getreide
- 5.b Diskussion
6. Konferenzabschluß

Die Plenarvorträge dauerten alle etwa eine halbe Stunde, was für eine Behandlung im Unterricht i. d. R. zu lang ist, so daß die Vorträge durch Schnitt gekürzt werden mußten. Dabei sollten Anfang und Schluß aufgenommen und der rote Faden des Vortrags nicht zerstört werden. Auf diese Weise sollte die globale Organisation des Vortrags (auch bei einer Kürzung um jeweils gut die Hälfte) gewahrt bleiben.

Daß wissenschaftlicher Diskurs nicht universell, sondern individuell und kulturell unterschiedlich ist, kann in einem Vergleich der drei Plenarvorträge gezeigt werden. Schon im Vortragsstil gibt es große Unterschiede: Vortrag 1 wird vollständig abgelesen, Vortrag 2 völlig frei

gehalten und Vortrag 3 wird teilweise abgelesen, teilweise frei vorgetragen (Abbildung 4).

ABB. 4. Transkripte<sup>5</sup> der Vortragseröffnungen:

---

**Vortrag 1: "Pflanzenzüchtung in den ostdeutschen Ländern"**

Meine sehr verehrten Dam' und Herrn! Die Pflanzenzüchtung in der ehemaligen DDR wurde

→ *setzt seine Lesebrille auf und liest den ganzen Vortrag ab*

durch die sozialistische Planwirtschaft geprägt. Der Staat hatte das Saatgutmonopol. ...

**Vortrag 2: "Biotechnologische Wege zur Resistenzzeugung bei Nutzpflanzen"**

A: und ich meine, ich fang' damit an ja bitte

B: Biotechnologische Wege zur Resistenzzeugung bei Nutzpflanzen.

A: Okey. Ich möchte gleich damit anfang'n, daß ich mich bedanke für diese Einladung hier un' muß gestehen, daß ich noch nie ein' Vortrag mit so viel Technik hier gehalten hab. Und äh mir wird ein bißchen angst und bange, vor allem wenn ich die rote Lampe sehe.

...

**Vortrag 3: "Aktueller Stand der Arbeiten zur Stabilisierung und Verbesserung der Sortenresistenz gegen Fuß-, Blatt- und Ährenkrankheiten bei Gerste und Weizen durch Evaluierung und Nutzung des Genfonds"**

Meine Dam' und Herrn, ich möchte Ihnen heute den Stand der Arbeitn zur Stabielung der/ äh Stabilisierung der Resistenz in Hadmerslebm vorstellen und möchte Ihnen mit diesm Vortrag demonstriern, wie im Gegnsatz zu vieln al/modern' biotechnologischsn Arbeitn, die wir heute früh gehört habm, auch auf dem Wege der klassischn Resistenzzüchtung sehr viel erreicht werden kann.

Für die Ertragsstib/ äh /stabilität der Getreidesortn hat eine dauerhafte und stabile Krankheits-

→ *setzt sich die Lesebrille auf und liest den Anfang bis zur ersten Folie ab*

resistenz eine zentrale Bedeutung, zumal die immer sch/strengerer Forderung' des Umweltschutzes zu ei'm Umdenk'n in der bisherign Verfahrensweise beim Einsatz von Pflanzenschutzmittln im Sinne des integriertn Pflanzschutzes führn müßn....

---

<sup>5</sup> Die hier verwendete Transkriptionsweise lehnt sich zwar an die Konventionen der Schriftsprache an, berücksichtigt jedoch die Merkmale gesprochener Sprache (z. B. Verschleifungen am Wortende, Selbstkorrekturen auf Wort- oder Satzebene etc.). Wir haben sie statt einer wissenschaftlichen Transkription (Partiturnotation) mit Markierung außersprachlicher (z. B. Mimik und Gestik) und prosodischer (z. B. Intonation) Merkmale gewählt, weil die Vorträge und Diskussionen im Unterricht in erster Linie anhand des Films analysiert werden und und Transkripte dabei lediglich als Hilfsmittel dienen sollen (s. a. Ylönen im Druck, Fußnote 3). Eine wissenschaftliche Transkription würde zudem viele Lerner und Lehrer abschrecken.

Daß der erste Vortrag abgelesen wird, liegt sicherlich auch am Thema. Hier geht es nicht um den Bericht eigener Forschungsergebnisse, sondern um einen geschichtlichen Abriss der Pflanzenzüchtung zu DDR-Zeiten. Im ganzen Vortrag werden nur vier Folien gezeigt, durch die sich der Redner jedoch nicht von seinem Manuskript abbringen läßt. Er spricht zwar emotional bewegt (was durch das Thema und persönliche Beispiele bedingt ist), aber doch gleichbleibend ruhig, fast monoton. Er ist gut zu beobachten, da der Saal die ganze Zeit über gut beleuchtet ist. Allerdings passiert nichts Außergewöhnliches, der Redner schaut nur ab und zu von seinem Manuskript auf und die Zuhörer an.

In den folgenden Vorträgen wird über eigene Forschungsergebnisse berichtet. Es handelt sich bei beiden um eine Übersicht der an den Instituten der Vortragenden geleisteten Arbeiten zur Resistenzzüchtung bei Nutzpflanzen. Der Redner des zweiten Vortrags kommt aus den alten Bundesländern und stellt Ergebnisse des Instituts für Resistenzgenetik der Biologischen Bundesanstalt Grünbach vor. Die Rednerin des dritten Vortrags stammt aus den neuen Bundesländern. Sie spricht über Arbeiten des Instituts für Getreideforschung Bernburg-Hadmersleben.

Die Vorträge zwei und drei unterscheiden sich sowohl inhaltlich als auch präsentationstechnisch voneinander. Inhaltlich differieren die Arbeiten in ihrer Forschungsmethodik. In Grünbach wird mit Methoden der Biotechnologie und Gentechnik gearbeitet, in Hadmersleben wird traditionelle Kreuzungszüchtung betrieben. Präsentationstechnisch ist Vortrag zwei ein Diavortrag, das Licht geht mit dem ersten Dia aus und vom Redner sieht man außer seiner Silhouette und seinem Zeigestock bis zu den Schlußworten, die das letzte Dia begleiten, nichts. Der Redner ist eloquent, springt hin und her, gestikuliert viel und spricht engagiert, mit starker Betonung. Häufig bringt er das Publikum zum Lachen. Im dritten Vortrag muß nicht so stark abgedunkelt werden, weil die Rednerin keine Dias, sondern Folien verwendet. Sie ist aufgeregt und unsicher, was man an ihrer leicht zitternden Stimme und häufigem Verhaspeln erkennen kann. Mit fortschreitendem Vortrag wird sie jedoch zunehmend sicherer, ist aber nicht so routiniert im Halten eines Vortrags wie Redner zwei. Insgesamt trägt auch sie ihre Ergebnisse engagiert vor.

Die Präsentationsweisen der drei Vortragenden unterscheiden sich also stark voneinander. Eine Ursache dafür sind die unterschiedlichen Inhalte (historischer überblicksmäßiger Bericht vs. eigener Forschungsbericht), eine weitere dürfte in individuellen Unterschieden der Rednerpersönlichkeiten, wie Temperament und Vortragsroutine begründet sein. Daß sowohl das Thema als auch die Präsentationsweise einen Einfluß auf die sprachliche Realisierung, den Diskurs, haben, ist naheliegend. Ein abgelesener Vortrag wird z. B. aus ganzen Sätzen bestehen und den Regeln der Schriftsprache folgen. Ein freier Vortrag wird dagegen stärker von der Schriftsprache abweichen. Ein Vergleich der Vorträge mit den Artikeln des Tagungsbandes, der kurz nach der Konferenz veröffentlicht



wurde, bestätigt diese Annahme. Vortrag 1 gleicht dem Artikel annähernd wortwörtlich, Vortrag 2 gleicht der schriftlichen Version überhaupt nicht und der dritte Vortrag ist nur zu Beginn identisch mit dem zugehörigen Artikel, nämlich genau so lange, wie die Rednerin aus dem Manuskript liest. Von einem universellen wissenschaftlichen Diskurs kann bei den untersuchten Vorträgen also nicht die Rede sein.

Neben einer Behandlung der Präsentationsweisen, der globalen Vortragsorganisation oder Techniken der Überleitung von einem Thema zum anderen könnte z. B. untersucht werden, wie die in einem Konferenzvortrag vorzustellenden kognitiven Inhalte im Einzelnen versprachlicht und bereits produzierte sprachliche Ausdrücke bearbeitet werden, mit anderen Worten: wie auf lokaler Ebene Formulierungsarbeit geleistet wird (s. a. Gülich 1994). Dazu soll in Abbildung 10 demonstriert werden, wie eine biotechnologische Methode von dem Redner erläutert wird.

Im gewählten Beispiel geht es um die Vorstellung der Restriktionsfragment-Längenpolymorphismus-Technik (RFLP-Technik), mit der durch DNS-Analysen anfällige und resistente Pflanzen identifiziert werden können. Zur Erläuterung nutzt der Redner ein Dia, auf dem die Methode schematisch dargestellt ist. Er ist hier, wie im allgemeinen, um eine Bewertung und kritische Einschätzung der Leistungen und Möglichkeiten neuer Forschungsmethoden bemüht. Die RFLP-Technik schätzt er als kostengünstiger ein als die zuvor vorgestellte Methode (*"Nun, wenn das zu teuer wird die ganze Geschichte, dann sollte man eventuell auf eine andere Technik gehen, ..."*). Der Redner scheut auch nicht davor zurück, Unsicherheiten oder Lücken zwischen Theorie und Praxis zu benennen (*"... die bekanntlich ja sehr einfach funktioniert in der Theorie."*). Es folgt also zunächst eine Beschreibung der Methode in der Theorie, d.h. am Modell. Der Redner zeigt bei der Erläuterung der Methode mit dem Zeigestock auf die jeweils besprochenen Einzelheiten, soweit sie für ihn erreichbar sind (das Dia ist sehr hoch an die Wand geworfen).

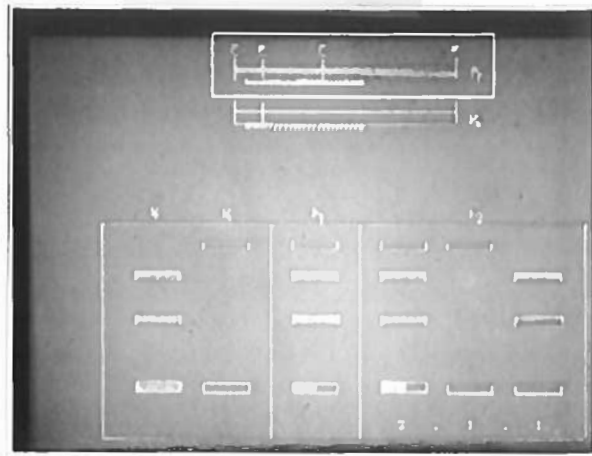
Für Unterrichtszwecke bietet die Videoanimation Möglichkeiten, durch Markierungen des jeweils Besprochenen die Erläuterung verständlicher zu machen. Für das Dia zur Erklärung der RFLP-Technik haben wir 23 Schnitte verwendet (Abbildung 5).

ABB. 5. Erklärung einer biotechnologischen Methode auf lokaler Ebene des Vortrags.

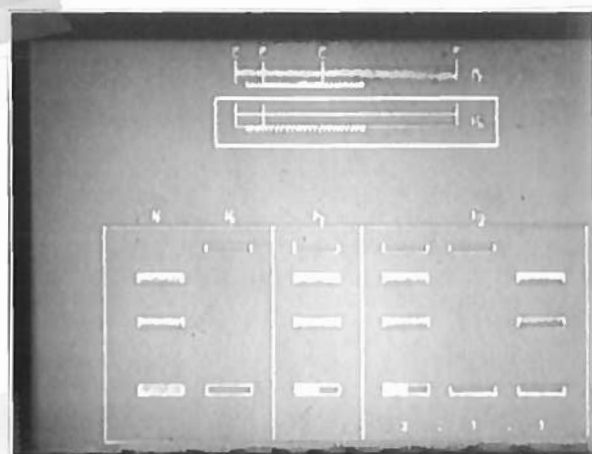
---

Nun, wenn das zu teuer wird die ganze Geschichte, dann sollte man eventuell auf eine andere Technik gehen, daß man etwas indirekter vorgeht mit der Restriktionsfragment-Läng'polymorphismus-Technik, die bekanntlich ja sehr einfach funktioniert in der Theorie.

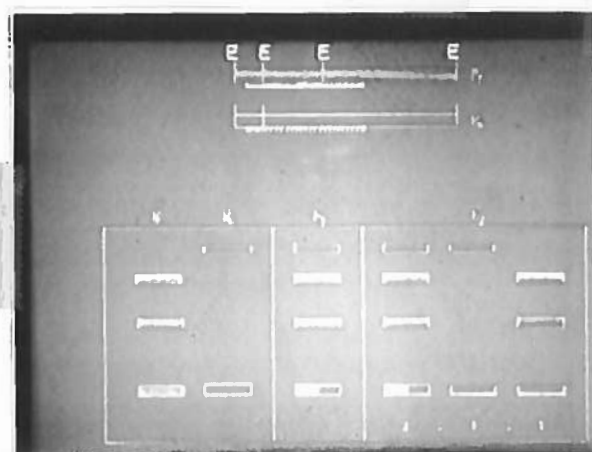
Man hat ganz oben ein Stück DNA  
einer resistentn Sorte,



darunter den gleichen DNA-Abschnitt  
einer anfällign. Diese DNA wird durch

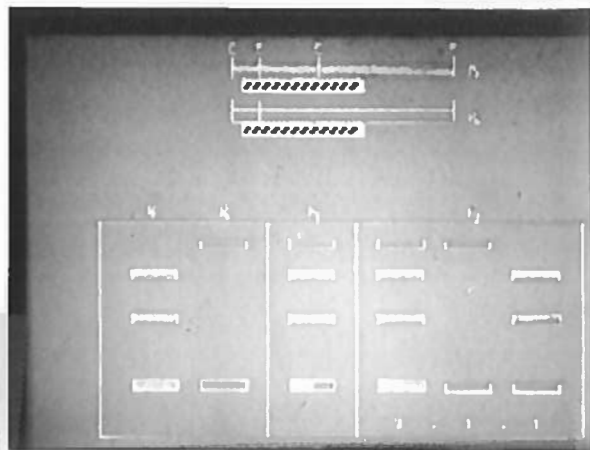


Restriktionsenzyme, hier mit E darge-  
stellt, zerschnitten. Man bekommt  
wieder ein' riesign Schmier an DNA,  
aus diesm Schmier holt man mit einer

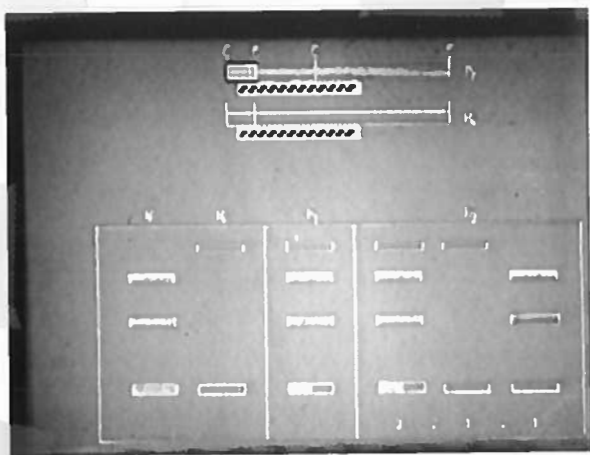




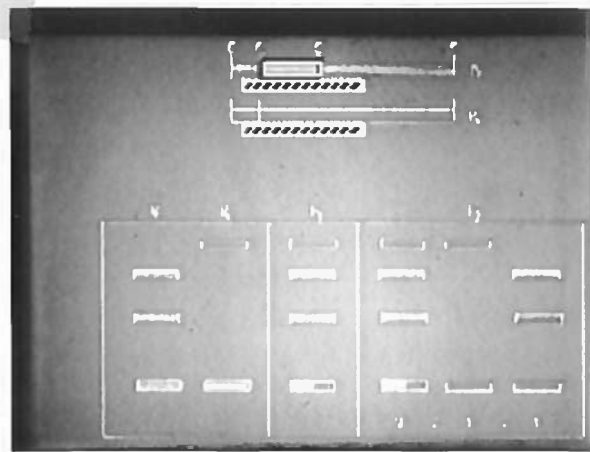
spezifischn Sonde sich wieder Stücke heraus, die diese Unterschiede im Schnittmuster erfassen könn'. Diese Sonde, dieser gestrichelte Bereich hierunter, wird also aus dieser oberen DNA drei Stücke markieren, er hybridisiert



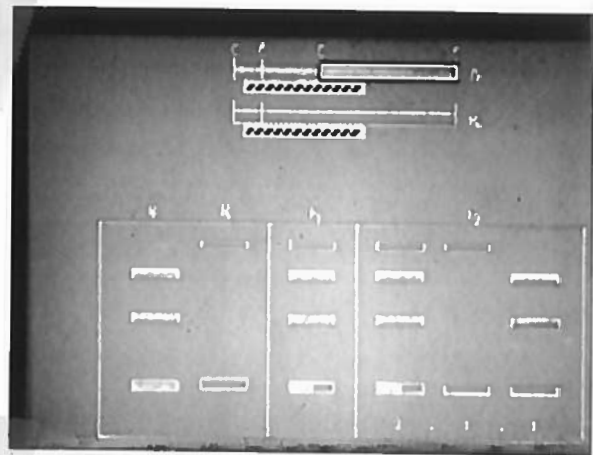
mit dem kurz Stück,



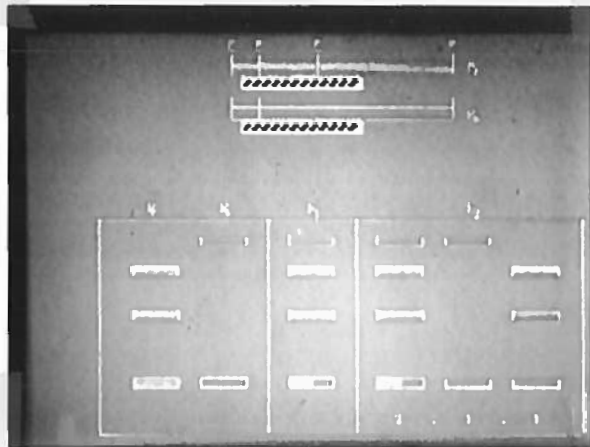
dem mittleren,



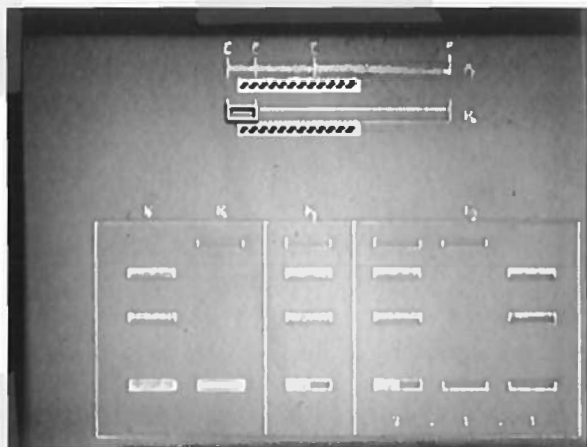
dem langen.



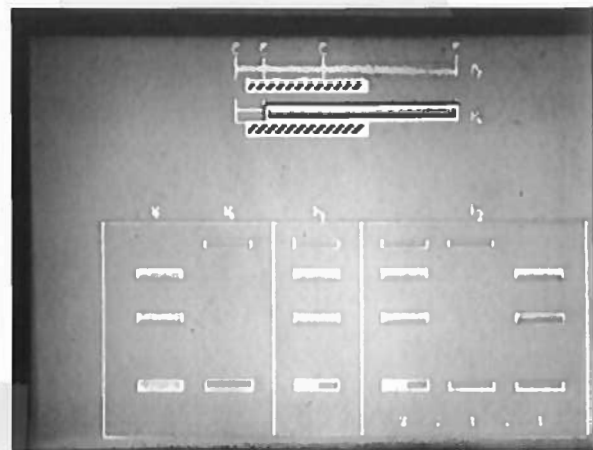
Aus der anfälligen Sorte wird er zwei Stücke im Schmier markieren:



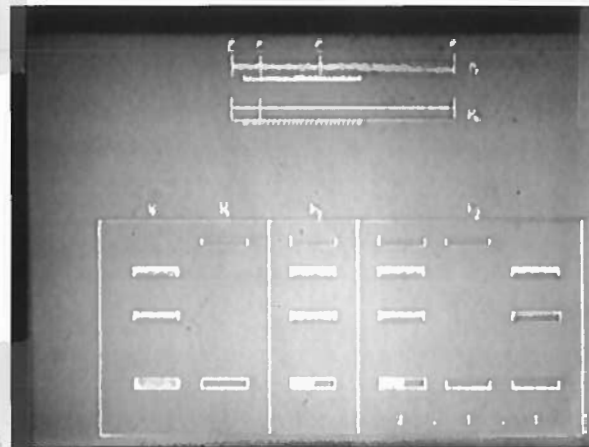
des gleiche kurze,



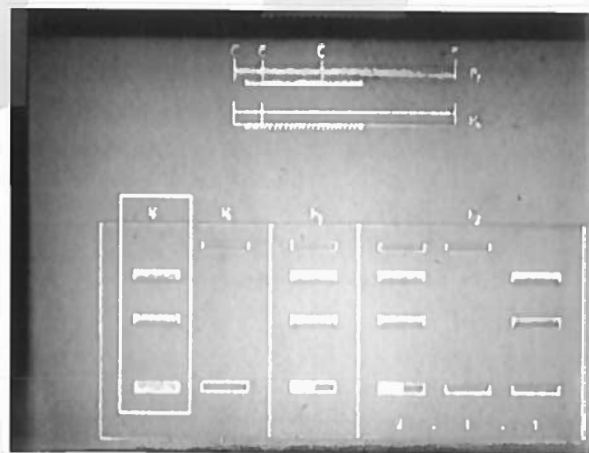
ein sehr langes.



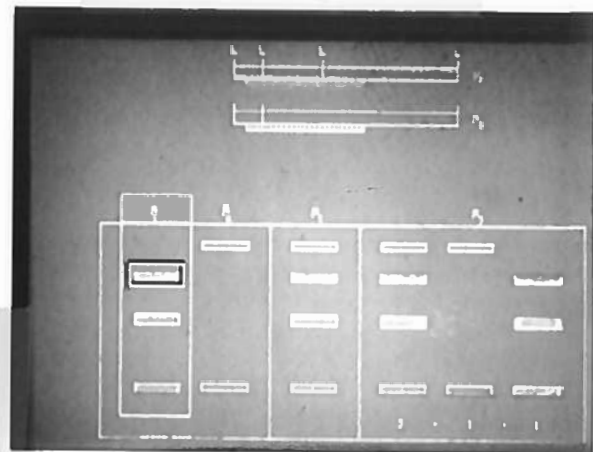
Wenn vorher die DNA wieder elektro-  
phoretisch aufgetrennt wordn ist,  
bekommt man mit der Markierung  
beim Blottn dieses Bild:



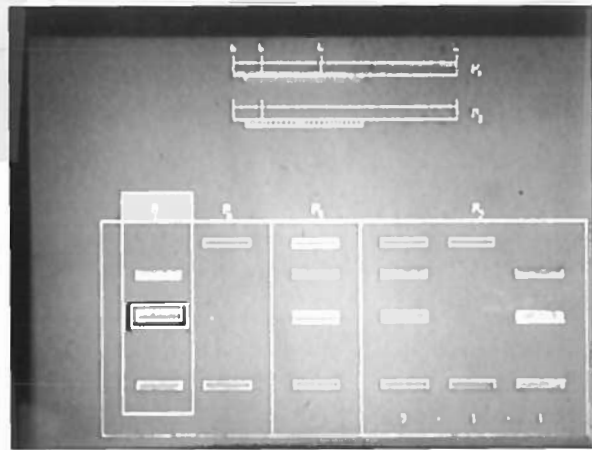
die resistente drei Stücke:



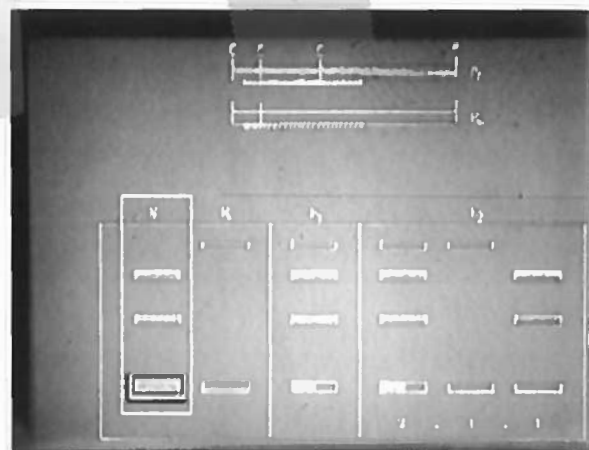
lang,



mittel,

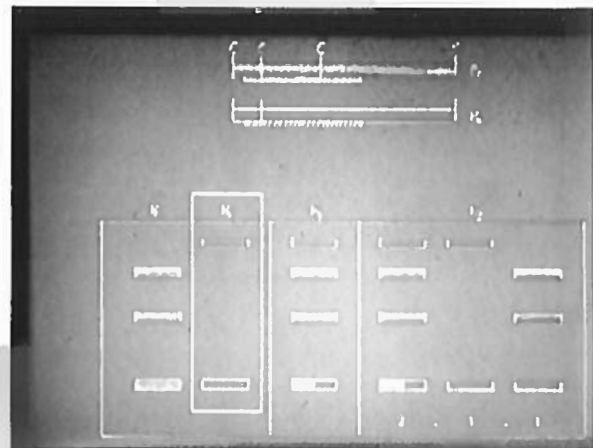


kurz

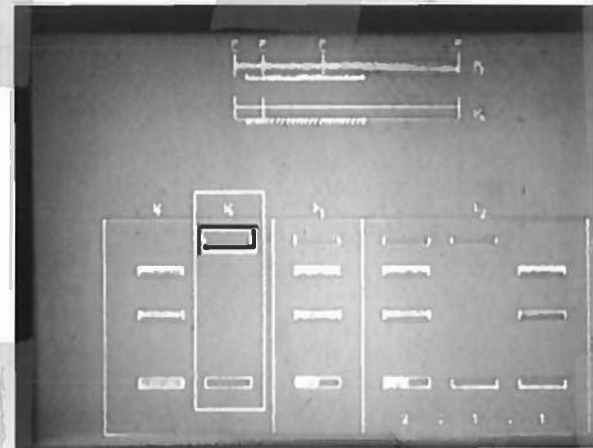


212

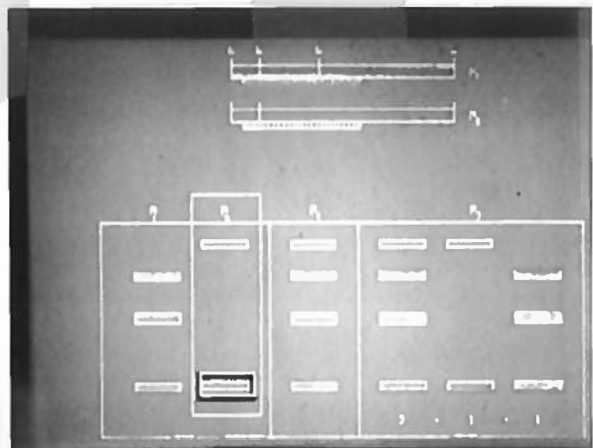
und



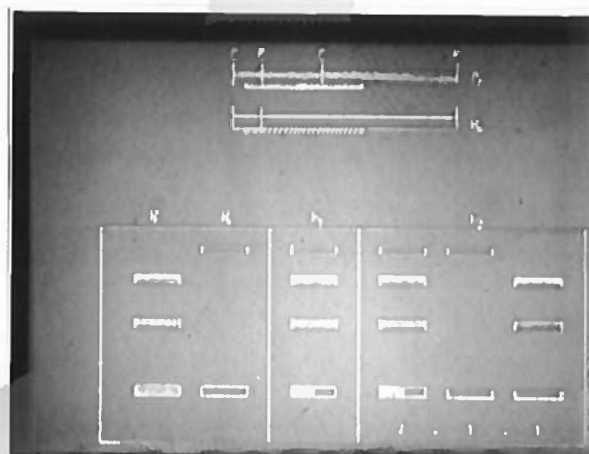
hier oben ein sehr langes Stück



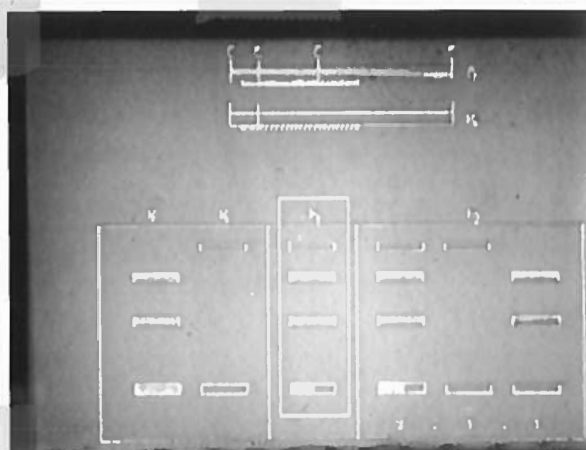
und das gleiche kurze Stück.



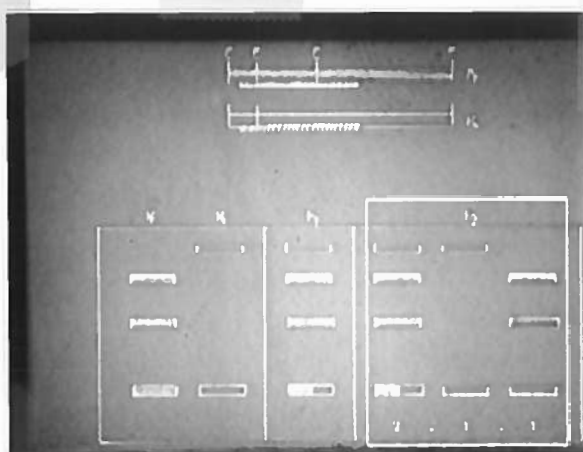
Aus diesen Mustern kann man Rückschlüsse auf die Resistenz in dem Fall ziehen.



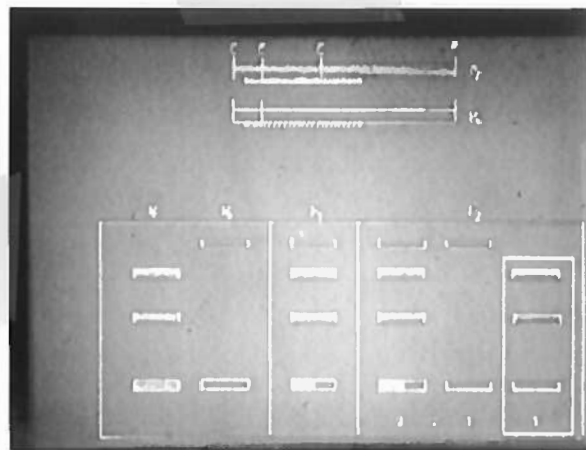
In der F<sub>1</sub> wird der heterozygotische Zustand durch die Anwesenheit aller vier Banden gezeichnet



und in der F<sub>2</sub> spaltet die Geschichte nun sauber, und ich könnte mit einer solchen Sonde ebm sofort erkennen,



dies sind meine resistentn Individuen.  
Das ist das Prinzip, was dieser Technik zugrundeliegt, ...



Nicht alle Dias bedürfen solch langer Erklärungen. Das hätte auch den zeitlichen Rahmen des Vortrags gesprengt. Insgesamt enthält die auf rund 14 Minuten gekürzte Vortragsfassung nämlich 26 Dias. Andererseits passiert das, was hier auf reichlich sieben Seiten dargestellt wurde, im mündlichen Vortrag sehr schnell (in nur einer Minute und 40 Sekunden).

Voraussetzung für das Verstehen der erläuterten Methode sind selbstverständlich Fachkenntnisse. Was DNA und resistente Pflanzen sind, gehört heute wohl zum Allgemeinwissen, auch daß die Resistenz gegen bestimmte Krankheitserreger genetisch bedingt ist. Zum Fachwissen gehört dagegen sicher Wissen um die Methoden der Auftrennung von DNA mittels Restriktionsenzymen und Elektrophorese, was überhaupt Restriktionsenzyme und Sonden sind, was Blotten heißt oder warum die "langen" und "kurzen" DNA-Fragmente im unteren Teil des Dias gleichlang dargestellt sind (hier ist die Anordnung "oben" und "unten" bedeutungsunterscheidend, die langen Fragmente bleiben z. B. in einem Gel oben hängen, während die kurzen auch durch kleinere Poren tiefer sinken können). Auf solche Termini und Methoden muß der Redner in seinem Vortrag vor Fachpublikum natürlich nicht weiter eingehen. Ebenfalls nicht erklären muß er die Begriffe  $F_1$  und  $F_2$  aus der klassischen Mendel-Genetik. Die RFLP-Technik erklärt er an diesem Dia jedoch so ausführlich, daß man sich über die einzelnen Schritte gut ein Bild machen kann.

Im Unterricht könnte nun durch Vergleich der Präsentation verschiedener Dias oder der Erläuterung von Folien durch die Redner der beiden anderen Vorträge geübt werden, wie Tabellen, Diagramme und Schemata anschaulich und informativ (z. B. nicht mit Informationen überfrachtet) erstellt und mit welchen sprachlichen Mitteln sie im einzelnen erläutert und kommentiert werden können.

Übungen zur Textsorte 'Konferenzvortrag' könnten also sowohl auf der globalen als auch auf der lokalen Textebene sprachliche und kommunikative Präsentationstechniken behandeln. Dabei sollte von einer

Analyse der authentischen Vorträge, ihrem Vergleich und ihrer Bewertung ausgegangen und Überlegungen dazu angestellt werden, was einen überzeugenden Vortragsstil ausmacht. Besprochen werden könnten Faktoren wie Vortragsgliederung, Sprechtempo, Lautstärke, sprachliche Ausdrucksweise, Publikumsorientiertheit, Medieneinsatz (Folien, Dias o. a. und ihre Anschaulichkeit, Attraktivität und Aussagekraft), Sachlichkeit/Humor/Einbringen eigener Erfahrungen und Einschätzungen, Begriffserläuterungen, Argumentation usw.

Ein Vortrag kann eine überzeugende Wirkung haben, wenn er publikumsbezogen und verständlich vorgetragen wird. Publikumsbezogenheit kann z. B. inhaltlich durch Thematisierung des Kontextes (wie in Vortrag 2 der einleitende Dank für die Einladung und die Anspielung auf die perfekte Tagungsorganisation: *"Okey. Ich möchte gleich damit anfang'n, daß ich mich bedanke für diese Einladung hier un' muß gestehen, daß ich noch nie ein' Vortrag mit so viel Technik hier gehalten hab. ..."*) oder eine Präsentation fachlicher Inhalte in einer dem Publikum angemessenen Weise (weder Über- noch Unterforderung) erfolgen. Faktoren, die die Verständlichkeit eines Vortrags beeinflussen sind z. B. Fragen der Vortragsorganisation (beispielsweise eine Einleitung mit Angaben zu den Vortragszielen, metasprachliche Angaben zur Vortragsgliederung, eine Zusammenfassung), der Vortragsstil (frei gesprochen oder abgelesen), die Anschaulichkeit und Aussagekraft von Folien und Dias und die Deutlichkeit der Erklärungen zu diesen.

Ausgehend von den Analysen der authentischen Videomitschnitte sollten schließlich eigene Vorträge vorbereitet, geübt, auf Video aufgezeichnet und evaluiert werden. Da mit diesem Material Präsentationstechniken für einen wissenschaftlichen Vortrag geübt werden sollten und nicht etwa Fachlexik eines bestimmten Gebiets, kann das Material auch im Unterricht für andere Zielgruppen als Biologen und Pflanzenzüchter verwendet werden. Das häufige Lehrerargument, daß das Thema authentischer Texte zu spezifisch und nicht auf "meine" Zielgruppe zugeschnitten sei, kann nur gelten gelassen werden, wenn Fachsprachenunterricht mit dem Erwerb von Fachlexik gleichgesetzt wird. Selbstredend wird die Arbeit mit fachspezifischen Texten jedoch für Fachleute des Gebiets leichter und deshalb vielleicht angenehmer und motivierender sein. Um sie auch für Studenten und Vertreter anderer Fachgebiete zu erleichtern, soll in das Unterrichtsmaterial ähnlich wie in "Deutsch für Mediziner" ein "ABC wichtiger Fachausdrücke" aufgenommen werden.

#### 4 ZUSAMMENFASSUNG

Ziel der vorliegenden Arbeit war die Entwicklung und theoretische Begründung textsortenorientierter und fachspezifischer Kurse sowohl für



den mündlichen als auch für den schriftlichen fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Dabei wurde von einem handlungsorientierten Konzept ausgegangen, in dem Fachtexte als Interaktionsprodukte aufgefaßt werden.

Texte sollten im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht nicht nur strukturbezogen behandelt werden, da die Lerner nicht zu Linguisten ausgebildet werden wollen. Neben einer Behandlung lexikalischer, grammatischer und textueller Aspekte sollte die Arbeit mit Fachtexten deshalb vor allem unter der Fragestellung stehen, welche Faktoren für die Konstituierung des Sinns verantwortlich sind. Dazu müssen neben Sprachwissen auch Fach- und Interaktionswissen berücksichtigt werden. Unter dieser Zielstellung kann im Sprachenunterricht nur mit authentischen Fachtexten gearbeitet werden.

Nach einem Vergleich der textlinguistischen Konzepte Coserius mit denen heutiger Fachsprachenforschung wurde auf den individuellen, historischen und kulturgebundenen Charakter von Kommunikation eingegangen und eine offene, pragmatische Textsortendefinition als Grundlage für die Arbeit im Sprachenunterricht vorgeschlagen. Schließlich wurde nach den Auffassungen für 'Kommunikation' und 'Textsorte' gefragt, die heutiger Fachsprachendidaktik zugrunde liegen. Am Beispiel zweier Fachsprachenkurse sollten zuletzt Möglichkeiten für eine handlungsorientierte Arbeit mit authentischer Fachkommunikation im Sprachenunterricht demonstriert werden. Dafür wurden ein textsortenübergreifendes ("Deutsch für Mediziner") und ein textsortenspezifisches Material ("Konferenzdeutsch") ausgewählt.

Es wurde die These vertreten, daß textsortenübergreifende Kurse sich besonders für das Training rezeptiver Fertigkeiten eignen, während in textsortenspezifischen Kursen durch kleinschrittigeres Arbeiten produktive Fertigkeiten besser geübt werden können. Nicht zuletzt sollte gezeigt werden, welche Möglichkeiten sich im Fachsprachenunterricht durch eine textlinguistische und gesprächsanalytische Herangehensweise für die Behandlung von Fachkommunikation eröffnen.

## LITERATUR

- Atkinson, D. 1992. The evolution of medical research writing from 1735 to 1885: the case of the Edinburgh Medical Journal. In *Applied Linguistics* 13: 337 - 374.
- Baumann, K. - D. 1992. *Integrative Fachtextlinguistik*. Forum für Fachsprachenforschung 18. Tübingen: G. Narr Verlag
- Bazerman, C. 1988. *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. London: Wisconsin, Madison.
- Bergmann, J. R. 1981. Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In *Dialogforschung*. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache, Band 54. Düsseldorf: Schwann. 9 - 51.

- Bliesener, T. 1982. *Die Visite – ein verhinderter Dialog. Initiativen von Patienten und Abweisungen durch das Personal*. Kommunikation und Institution 6. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Brinker, K. 1985. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brinker, K. & S. F. Sager 1989. *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brünner, G. 1987. *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Kommunikation und Institution 16. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Buhlmann, R. 1989. 'Fachsprache Wirtschaft' – gibt es die? In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Band 15, 82 - 108.
- Buhlmann, R. & A. Fearn 1987. *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Coseriu, E. 1981. *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Dressler, W. & R. Wodak (Hg.). *Fachsprache und Kommunikation. Experten im sprachlichen Umgang mit Laien*. Österreichischer Bundesverlag Wien, 6 - 18.
- Edmondson, W. & J. House 1993. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. UTB 1697. Tübingen: Francke.
- Fiehler, R. 1994. Analyse- und Beschreibungskategorien für geschriebene und gesprochene Sprache. Alles eins? In Cmejrková, Danes & Havlová (Hg.) *Writing vs Speaking. Language, Text, Discourse, Communication*. Tübingen: G. Narr Verlag. 175 - 180.
- Fluck, H.-R. 1992. *Didaktik der Fachsprachen*. Forum für Fachsprachenforschung 16. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Gläser, R. 1990. *Fachtextsorten im Englischen*. Forum für Fachsprachenforschung 13. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Gülich, E. 1986. Textsorten in der Kommunikationspraxis. In Kallmeyer (Hg.) *Kommunikationstypologie*. Jahrbuch 1985 des Instituts für deutsche Sprache Mannheim. Düsseldorf: Verl. Schwann-Bagel. 15 - 46.
- Gülich, E. 1994. Formulierungsarbeit im Gespräch. In Cmejrková, Danes & Havlová (Hg.) *Writing vs Speaking. Language, Text, Discourse, Communication*. Tübingen: G. Narr Verlag. 77 - 95.
- v. Hahn, W. 1983. *Fachkommunikation. Entwicklung – Linguistische Konzepte – Betriebliche Beispiele*. Berlin - New York: de Gruyter.
- Helbig, G. 1986. *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Hoffmann, L. 1966. *Zur maschinellen Analyse der statistischen Struktur wissenschaftlicher Texte (Lexik und Morphologie des Russischen)* Habil. Leipzig.
- Hoffmann, L. 1982. Linguistische Analyse, didaktische Aufbereitung und effektive Vermittlung von Fachsprachen. In Pfeiffer (Hg.) *Deutsch als Fachsprache*. Poznan. 17 - 30.
- Hoffmann, L. 1987. *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 3., durchgesehene Auflage. Sammlung Akademie Verlag 44, Berlin.
- Hoffmann, L. 1988. *Vom Fachwort zum Fachtext*. Beiträge zur Angewandten Linguistik. Forum für Fachsprachenforschung 5. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Hoffmann, L. 1991. Fachsprachenlinguistik zwischen Praxisdruck und Theoriebedarf. In *Deutsch als Fremdsprache* 3/131 - 140.
- Jakob, K. 1991. *Maschine, Mentales Modell, Metapher. Studien zur Semantik und Geschichte der Techniksprache*. Reihe Germanistische Linguistik, Niemeyer Tübingen.
- Kalverkämper, H. 1985. Ein Forum als Flußbett. In *Fachsprache* 3 - 4/1985: 150f.
- Köhler, C. 1989. Zeitungstexte im fachbezogenen Deutschunterricht? Zur fachsprachen-didaktischen Bewertung populärwissenschaftlicher Texte. In *Deutsch als Fremdsprache* 4: 226 - 232.
- Kretzenbacher, H. L. 1990. *Rekapitulation. Textstrategien der Zusammenfassung von wissenschaftlichen Fachtexten*. Forum für Fachsprachenforschung 11. Tübingen: G. Narr Verlag.

- Lalouschek, J. & P. Nowak 1989. Insider - Outsider: Die Kommunikationsbarrieren der medizinischen Fachsprache. In Dressler & Wodak (Hg.) *Fachsprache und Kommunikation. Experten im sprachlichen Umgang mit Laien*. Wien: Österreichischer Bundesverlag. 6 - 18.
- Löning, P. 1985. *Das Arzt-Patienten-Gespräch. Gesprächsanalyse eines Fachkommunikations-typs*. asa Bd. 3. Bern: Lang.
- Löning, P. & J. Rehbein (Hg.) 1993. *Arzt-Patienten-Kommunikation*. Berlin - New York: W. de Gruyter.
- Munsberg, K. 1994. *Mündliche Fachkommunikation. Das Beispiel Chemie*. Forum für Fachsprachenforschung 21. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Niederhauser, J. 1993. Von der Wissenschaft in die Öffentlichkeit - Zur linguistischen Untersuchung fachexterner Wissenschaftskommunikation. In *ABBA 1 (Acta Romanica Basiliensia)*, Universität Basel, 201 - 212.
- Niemikorpi, A. 1992. Taajuussanasto ja ammattikielet (Frequenter Wortschatz und Fachsprachen). In Nordman (Hg.) *Fachsprachliche Miniaturen*. Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften. Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang. 79 - 93.
- Nordman, M. 1992. Ordlängd i facktext. (Wortlänge im Fachtext). In Nordman (Hg.) *Fachsprachliche Miniaturen*. Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften. Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang. 79 - 93.
- Reuter, E. 1988. *Produktvorführungen*. Materialien des Zentralen Spracheninstituts Nr. 63, Übungs- und Lehrerheft, Universität Jyväskylä.
- Reuter, E. 1993. *Mündliche Geschäftskommunikation im Wirtschaftsdeutschunterricht*. Lizentiatenarbeit, Universität Vaasa.
- Reuter, E. 1994. Handelspartner Finnland. Kriterien der Erstellung eines berufskommunikativen Lehrwerks. In *Erikoiskielet ja käännösteoria, VAKKI XIV*. Universität Vaasa.
- Reuter, E. & R. Rodenbeck 1992. *Unternehmenspräsentationen*. Materialien des Zentralen Spracheninstituts Nr. 83. Übungs- und Lehrerheft. Universität Jyväskylä.
- Reuter, E. & S. Ylönen 1993/94. *Handelspartner Finnland. Außenhandelsförderung am Beispiel der Deutsch-Finnischen Handelskammer Helsinki*. Materialien des Zentralen Spracheninstituts Nr. 100. Übungsheft (1993), Lehrerheft (1994) und Transkriptband (1994). Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Rolf, E. 1993. *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin - New York: W. de Gruyter.
- Schröder, H. 1988. *Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schröder, H. et al. 1990. *Deutsch für Sozialwissenschaftler*. Band I - III. Materialien des Zentralen Spracheninstituts Nr. 34. Universität Jyväskylä.
- Schwitalla, J. 1992. Über einige Weisen gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch. In *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* Band 11, Heft 1: 68 - 98.
- Spillner, B. 1983. Zur kontrastiven Analyse von Fachtexten - am Beispiel der Syntax von Wetterberichten. In *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 51/52: 110 - 123.
- Valle, E. 1993. The development of English scientific rhetoric in the "Philosophical Transactions" of the Royal Society, 1711 - 1870. In Ylönen (Hg.): *Diachrone Fachsprachenforschung/Diachronic LSP-Research, Finlance XII*: 94 - 124.
- Werlich, E. 1975. *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Quelle & Meyer Heidelberg.
- Wiese, I. 1984. *Fachsprache der Medizin. Eine linguistische Analyse*. Reihe Linguistische Studien. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Ylönen, S., D. Neuendorff & G. Effe 1989. Zur kontrastiven Analyse von medizinischen Fachtexten. Eine diachrone Studie. In Laurén & Nordman (Hg.) *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*, Clevedon, 203 - 224.

- Ylönen, S. (Hrsg.) 1990/91. *Deutsch für Mediziner*. Materialien des Zentralen Spracheninstituts Nr. 65. Band I (1990): Leseverstehen, Übungs- und Lehrerheft, Band II (1991): Hörverstehen und mündliche Kommunikation, Übungs- und Lehrerheft.
- Ylönen, S. 1992a. Zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht aus textlinguistischer Sicht. In *Finlance X*, Universität Jyväskylä, 67 - 99.
- Ylönen, S. 1992b. Probleme deutsch-deutscher Kommunikation. Unterschiede im kommunikativen Verhalten zwischen Alt- und Neu-Bundesbürgern. In *Sprachreport 2 - 3/92*: 17 - 20.
- Ylönen, S. 1993a. Stilwandel in wissenschaftlichen Artikeln der Medizin. Zur Entwicklung der Textsorte 'Originalarbeiten' in der "Deutschen Medizinischen Wochenschrift" von 1884 - 1989. In Schröder (Hg.) *Fachtextpragmatik*. Forum für Fachsprachenforschung 19, 81 - 98. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Ylönen, S. 1993b. Zum 'originären' Charakter von 'Originalarbeiten'. Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens in der "Deutschen Medizinischen Wochenschrift" 1884 - 1989. In Ylönen (Hg.) *Diachrone Fachsprachenforschung / Diachronic LSP-Research*, *Finlance XII*: 125 - 158.
- Ylönen, S. 1994. Die Bedeutung von Textsortenwissen für die interkulturelle Kommunikation. Kommunikative Unterschiede im Biologiestudium an den Partneruniversitäten Jyväskylä und Bonn. In Markkanen & Mauranen (Hg.) *Students abroad. Aspects of exchange students' language*. *Finlance XIII 1994*: 89 - 113.
- Ylönen, S., im Druck. Training von Interaktionswissen in mündlicher Fachkommunikation. Beispiel: Lehrwerk "Handelspartner Finnland". Erscheint in: Fluck, H.-R. et al. bei Iudicium.

**TEXTSORTENORIENTIERUNG IM FACHBEZOGENEN  
FREMDSPRACHENUNTERRICHT  
BEISPIEL: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

Sabine Ylönen, Universität Jyväskylä

Fremdsprachenunterricht ist heute noch immer vorwiegend auf die Vermittlung von Sprachwissen ausgerichtet. Sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach setzt jedoch auch Wissen über das Fach und die Interaktionskonventionen im Zielbereich voraus. Kommunikativer Fachsprachenunterricht sollte deshalb ausgehend vom Bedarf der Zielgruppe konsequent fachspezifisch und textsortenorientiert konzipiert sein, wobei von einer pragmatisch - kommunikativen und nicht sprachsystematischen oder sprechakttheoretischen Textsortendefinition ausgegangen werden sollte. Authentische Texte und Gespräche sollten im Unterricht nicht normativ sondern hermeneutisch als Beispiele für bestimmte Kommunikationskonventionen behandelt werden. Textsortenübergreifende Kurse, in denen ein Überblick über verschiedene Textsorten eines Fachgebiets gegeben wird, eignen sich für den Erwerb rezeptiver Fertigkeiten besonders, während in textsortenspezifischen Kursen durch kleinschrittigeres Arbeiten produktive Fertigkeiten besser trainiert werden können. Als Beispiele für einen textsortenübergreifenden Kurs wurde das Lehrwerk "Deutsch für Mediziner" und für einen textsortenspezifischen das Material "Konferenzdeutsch" vorgestellt.

**Schlüsselwörter:** Deutsch als Fremdsprache, Fachsprachenunterricht, Handlungsorientierung, textsortenorientierte Unterrichtsmaterialien

**GENRE-ORIENTED LSP-TEACHING  
EXAMPLE: GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Foreign language teaching is still mostly orientated to the acquisition of language knowledge. To function appropriately in a specific field requires, however, not only linguistic skills but also awareness of the field and of the interactive conventions of the target area. Communicative language teaching should thus be subject-oriented and genre-based, and genre should be defined pragmatic-communicatively, not linguistically nor on the basis of speech-act theory. Texts and conversations should be authentic and used in instruction not for normative but for hermeneutic purposes, as examples of particular communicative conventions. Courses where several genres of a specific field are covered are particularly suitable for the teaching of receptive skills, while genre-specific courses where progress in small steps is possible are better suited for acquiring productive skills. The examples presented of these two types of courses are "Deutsch für Mediziner" for teaching reading comprehension, and "Konferenzdeutsch" for teaching how to present a scientific paper.

**Key words:** German as a foreign language, LSP-teaching, pragmatic orientation, genre oriented course design

# FREMDSPRACHENERWERBLICHE ANALYSE UND INTERPRETATION VON VERSTÄNDIGUNGS- PROBLEMEN BEIM (UN-)GESTEUERTEN DaF-ERWERB. UNTERSUCHUNGSANSATZ UND FALLBEISPIELE

Gert Henrici  
Universität Bielefeld

## 1 ERKENNTNISINTERESSEN

Ich will in diesem Aufsatz folgenden Fragen nachgehen und einige Antworten anbieten:

- Welche Formen von Interaktionen, unter welchen Bedingungen und in welcher Weise können den (gesteuerten) Fremdsprachenerwerb fördern bzw. behindern?
- Welches methodologische und methodische Forschungsinstrumentarium erscheint geeignet, um diese Fragen angemessen zu beantworten und im besonderen, ob und welche diskursanalytischen Ansätze dazu geeignet sind?
- Welche Schlußfolgerungen ergeben sich aus dieser Prüfung für eine interaktionsorientierte Fremdsprachendidaktik und deren Effektivität für das Erlernen?

Ich greife bei der Diskussion dieser Fragen auf ältere (Henrici 1989, 1990), auf gerade erschienene (Henrici 1993) und demnächst erscheinende Arbeiten (Henrici 1995a, b, c) zurück. Allen diesen Arbeiten liegt das allgemeine Erkenntnisinteresse zugrunde, theoriegeleitet und empirisch den Fremdsprachenerwerb zu untersuchen, insbesondere fremdsprachige interaktive Verständigungsprozesse (= Verstehens- und Produktionsprozesse) sowie deren erwerbs-/lernfördernde Funktionen: In welcher Weise wird eine fremde Sprache am effektivsten erworben, und welches fremdsprachenerwerbsspezifische Wissen ist dafür grundlegend?

## 2 ZUR FORSCHUNGSLAGE

Vor allem in der letzten Dekade hat sich unter dem Einfluß der Zweitsprachenerwerbsforschung, der L2 Classroom Research und der Sprachlehrforschung die empirische Erforschung des Fremdsprachenerwerbs und -lernens auch in Deutschland zunehmend verbessert. Dies wird u.a. an entsprechenden Kongreß- und Zeitschriftenbeiträgen sichtbar. Bestimmte Forschungsbereiche sind erschlossen und Forschungsaktivitäten entwickelt worden, die wichtige Grundlagen für Planungs- und Entscheidungsprozesse im Fremdsprachenunterricht liefern. Als Beispiele nenne ich: die Lernaltersforschung (u.a. Beschreibung von sprachlichen Strukturen und Erwerbs-/Entwicklungssequenzen), die Fehleranalyse, Input-, Strategien- und Variablenuntersuchungen. In den letzten Jahren ist zunehmend eine Entwicklung zu beobachten, die den Abschied von getrennt durchgeführten Lehrer- und Lernaltersuntersuchungen dokumentiert, Fremdsprachenerwerb wird als dominant interaktiver und individueller Prozeß unter Einbeziehung kognitiver Variablen interpretiert, der sich damit gegen ausschließliche universalistische Erklärungen des Fremdsprachenerwerbs richtet. Mit der Zusammenführung von Verstehens- und Produktionsaspekten und der gleichzeitigen Heranziehung von internen und externen Variablen bei der Analyse und Interpretation von Spracherwerbsprozessen ist auch eine Forschungsmethodologie verbunden, die von Beobachtungen des konkreten Fremdsprachenunterrichts ausgeht, diesen medial erfaßt, mittels Transkriptionen aufbereitet, nach unterschiedlichen Aspekten (u.a. allgemeinen Interaktionsmustern, Korrektur-, Erklärungshandlungen) analysiert und mit Hilfe zusätzlicher Daten (teilnehmende, nicht-teilnehmende Beobachtungen, Lehrer-/Schülerbefragungen/-Interviews) interpretiert und im Anschluß daran vorsichtige Handlungsempfehlungen für den Fremdsprachenunterricht formuliert, die keine Rezepturen, sondern eher Sensibilisierungshinweise für die Behandlung bestimmter Lernprobleme bedeuten.

Eine kritische Zusammenfassung der Forschungslage macht deutlich (vgl. ausführlich u.a. Henrici 1993, 1995c), daß wir noch weit davon entfernt sind, einigermaßen sichere Aussagen über die Beziehungen von Interaktionen und Lernen/Erwerb (Kognition) zu machen. Die empirischen Belege sind dafür zu dürftig. Notwendig erscheint mir, daß Untersuchungsergebnisse auf der Basis von Daten vorgelegt werden, die Rückschlüsse auf real ablaufende (Unterrichts-)Prozesse ermöglichen. Hinsichtlich der beiden zentralen Komponenten 'Interaktion' und 'Kognition' sind dem Gegenstand angemessene methodologische Vorgehensweisen und adäquate methodische Untersuchungsverfahren zu wählen. Das heißt für mich: für die Teilkomponente 'Interaktion' erscheinen mir nur solche Verfahren als angemessen, die den Prozeßcharakter von

Interaktionen, den wechselseitigen Verstehens- und Produktionsprozeß der an der Interaktion Beteiligten sensibel rekonstruieren. Dazu sind nur differenzierte diskursanalytische Verfahren geeignet, die bisher in der Erforschung des gesteuerten Zweitsprachenerwerbs nur wenig eingesetzt und erprobt worden sind (vgl. Henrici 1989). Es ist zu prüfen, ob – und bis zu welcher Grenze – diese diskursanalytischen Verfahren in der Lage sind, auch empirische Aussagen über die Teilkomponente 'Kognition' zu machen. Die Skala der meistens nicht ausreichend/ungeprüften und globalen Einschätzungen zur lernfördernden Wirksamkeit von Interaktionen auf den (gesteuerten) Fremdsprachenerwerb ist breit gefächert. Sie reicht von eher skeptischen (Poulisse, Bongaerts & Kellerman 1987; Ellis 1982, 1990, 1991) bis zu Äußerungen, die dem Faktor Interaktion eine entscheidende Rolle für den Fremdsprachenerwerb zuschreiben (Allwright 1984: 157; Edmondson 1989: 287; Herfurth 1993, Kap. 1, Anm. 1).

### 3 DEFINITIONSDEFIZITE

Die genannten globalen Einschätzungen leiden unabhängig von den fehlenden empirischen Begründungen unter mangelnden begrifflichen Klarheiten, die auch dazu geführt haben, daß die wenigen empirischen Untersuchungen unterschiedliche Ausgangsbasen haben und dementsprechend zu heterogenen, nicht/kaum vergleichbaren Ergebnissen führen. Ähnlich unterschiedlich sind die dabei verwendeten Instrumentarien und die Beurteilung ihrer jeweiligen Potenzen.

Die mich interessierenden Begriffe Interaktion und Spracherwerb (= vorwiegend gesteuerter Fremdsprachenerwerb) werden entweder gar nicht oder unzureichend definiert. Befriedigende globale Definitionen von (Fremd-)Sprachenerwerb – die zugegebenermaßen auch schwierig sind – sind in der einschlägigen Literatur nur ansatzweise/nicht zu finden.

Über Zeiträume der Beherrschung wird in der Regel nichts bzw. nur Vages gesagt. Nur über eindeutige Definitionen ist es möglich, über die Feststellung von "günstigen Bedingungen für den Erwerb" (z.B. Apfelbaum 1993) hinauszukommen. Ziel muß es sein, über möglichst eindeutige Definitionen zu verlässlichen Indikatoren darüber zu gelangen, ob ein bestimmter Typ von Fremdsprachenerwerb stattgefunden hat oder nicht.

Unter Interaktion sollen im folgenden sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen verstanden werden, die zwischen mindestens zwei Gesprächspartnern stattfinden und mindestens einen Beitrag ("turn") der jeweiligen Partner umfassen, der inhaltlich an den jeweils anderen gerichtet ist (vgl. den Begriff "meaning focused instruction"). Im Unterschied z.B. zu Lüdi 1991, der von **Spracherwerb** dann spricht, "wenn die betreffenden in der Interaktion behandelten Elemente [sprachliche? G.H.]



über einen längeren Zeitraum [wie lange? G.H.] memoriert werden", unterscheide ich tentativ zwischen kurzzeitigem, mittelzeitigem und langfristigem Erwerb und benutze dabei eine Terminologie, die an gedächtnispsychologische Begriffe angelehnt ist. Dieser Differenzierungsversuch bezieht sich auf den Nicht-Anfängerunterricht.

Von einem kurzzeitigen Erwerb spreche ich, wenn durch die Analyse der Interaktion deutlich wird, daß beide Partner nach Bearbeitung eines manifestierten lokal auftretenden sprachlichen Problems die Lösung des Problems von beiden Partnern ratifiziert und die ratifizierte Lösung vom lernenden Partner korrekt in einem unmittelbar folgenden sprachlich veränderten Kontext wiederverwendet wird. Es ist zu fragen, ob der letzte Teil des Kriteriums "Wiederverwendung in einem veränderten Kontext" zwingend ist. Dafür spricht, daß gelungener kurzzeitiger Spracherwerb nicht nur auf der Verstehens-, sondern auch auf der Produktionsebene eindeutig dokumentiert werden muß. Ob dies unbedingt "in einem veränderten Kontext" zu geschehen hat, bleibt strittig. Plausibel zu sein scheint mir, daß der Nachweis eindeutiger ist, wenn das gelernte sprachliche Element wiederverwendet wird als wenn es nur in Form von Bestätigungssignalen ('ja', 'o.k.' u.a.) oder von bloßen Wiederholungen ratifiziert wird. In der Regel erstrecken sich Interaktionen, in denen sich sprachliche Probleme manifestieren, bearbeitet, gelöst und die Lösungen ratifiziert werden, über mehr als zwei Beiträge. Die häufig in gesteuerten Erwerbssituationen (Fremdsprachenunterricht) beobachtbaren minimalen Frage-Antwort-Bestätigungs-/Korrektursequenzen sind für die Untersuchung von Spracherwerbsproblemen nur eingeschränkt relevant und interessant. Dies trifft auch in weiten Teilen auf die auf Verstehensprozesse ausgerichteten Input-Untersuchungen zu.

Von mittelzeitigem Erwerb spreche ich dann, wenn die ratifizierte Lösung des sprachlichen Problems im weiteren Verlauf einer Diskurseinheit (= Unterrichtsstunde) erneut/wiederholt kontextuell korrekt gebraucht wird.

Langzeitiger Erwerb bedeutet, daß die ratifizierte Lösung des Problems in völlig neuen Kontexten angemessen verwendet wird, die in großem zeitlichen Abstand (mehrere Tage/Wochen) zu der Diskurseinheit liegt, in der sich das sprachliche Problem manifestiert hat. Die tentativ getroffenen definitorischen Eingrenzungen implizieren, daß der hier zur Diskussion stehende Spracherwerb auf Mündlichkeit bezogen ist, daß der hier gemeinte Spracherwerb sich auf den Erwerb sprachlicher Formen, eingeschlossen funktional-interaktiv und argumentativ korrekter Formen, bezieht und nicht auf die Fähigkeit, Inhalte in einer beliebigen (nicht korrekten) sprachlichen Form zu übermitteln. Letzteres repräsentiert eine der vielen unzureichenden Formen von Spracherwerb, den sog. Interlanguages, die der anzustrebenden Norm eines von einer Mehrheit akzeptierten Sprachgebrauchs noch nicht entsprechen.

Mit diesen ersten vorsichtigen Definitionsversuchen ist eine weitere Festlegung verbunden. Das Verstehen sprachlicher Äußerungen (einschließlich des "intake") ist nur eine Seite des Spracherwerbs. Es ist im besten Fall eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung für den Spracherwerb (vgl. die Aussagen der Output-Hypothese: Swain 1985). Kurzzeitiger, mittelzeitiger, langzeitiger Spracherwerb hat erst dann stattgefunden, wenn die oben beschriebene beidseitige Ratifizierung zwischen dem muttersprachlichen (MS) und nichtmuttersprachlichen Sprecher (NMS) vorausgegangen ist. Mit anderen Worten: Wenn die ratifizierte sprachliche Lösung erneut und korrekt vom Lerner gebraucht (produziert) worden ist. Der hier definierte Sachverhalt kann die häufig alltagssprachlich verwendeten Bezeichnungen "passive/aktive Sprachbeherrschung" bzw. das Begriffspaar "Wissen/Können" präzisieren. Die verwendeten Parameter "unvollständig", "kurz-, mittel-, langfristig" sind sowohl auf die Verstehens- als auch auf die Produktionsprozesse des Spracherwerbs anwendbar. Zentrale Aspekte der Interaktions- und Output-Hypothese werden damit zusammengeführt.

Der Versuch einer differenzierenden Definition von unterschiedlichen Typen, Ebenen und Komponenten von Spracherwerb impliziert einerseits die Auffassung, daß Spracherwerb ein kognitiver Vorgang ist, in dem es um die bewußte/kontrollierte/explicite und/oder unbewußte/automatisierte/implizite Organisation, Repräsentation und Aneignung (Vorbereitung, Speicherung, Abrufbarkeit) von Wissen geht. Spracherwerb ist zudem ein durch viele Variablen (Eignung, Einstellung, Intelligenz, Persönlichkeit, Alter, Lernstrategien, Lernziele u.a.) gesteuerter individueller, andererseits ein Prozeß, der dominant in und durch Interaktion kooperativ organisiert verläuft, gefiltert und determiniert wird und unterschiedliche Lernbedingungen schafft.

Ich denke, daß bei Versuchen, Spracherwerb zu definieren, weitere Präzisierungen und Differenzierungen notwendig sind. Eine solche Differenzierung könnte die Unterscheidung von umfassendem und partiellem Spracherwerb sein, die nicht nur auf die Unterscheidung von Verstehens- und Produktionskomponente anwendbar wäre, sondern auch auf den Erwerb einzelner sprachlicher Elemente bzw. größerer sprachlicher Einheiten auf unterschiedlichen sprachlichen und nicht-sprachlichen Ebenen. Meine Vermutung ist, daß wir in der nächsten Zukunft nur partiellen und punktuellen Spracherwerb empirisch nachweisen können. Und dieser Nachweis wird sich sehr stark auf weitgehend individuelle Spracherwerbsprozesse stützen müssen, auf deren Basis erst langfristig generelle Schlußfolgerungen möglich sind (vgl. z.B. Skehan 1991).

#### 4 METHODOLOGISCHE STICHWORTE

Da es sich bei 'Interaktionen' und 'Spracherwerb' um zwei unterschiedliche Kategorien handelt, die in Beziehung gesetzt werden sollen, ist zu fragen, ob bei der Untersuchung eine einheitliche Methodologie bzw. methodische Vorgehensweise ausreicht, oder ob unterschiedliche Methodologien gewählt werden müssen, um der Untersuchung des Gegenstandes – der Relation zwischen Interaktion und Erwerb – gerecht zu werden.

Lange Zeit haben sich qualitative und quantitative Forschungsmethodologien "unversöhnlich" gegenübergestanden. Relativ aktuelle stichwortartige Gegenüberstellungen wie z.B. die von Larsen-Freeman & Long (1991: 12) vermitteln auch heute noch diesen Eindruck.

Es scheint mittlerweile ein gewisser Konsens in der Gemeinschaft einflußreicher Fremdsprachenerwerbsforscherinnen und -forscher zu herrschen und allgemein unterstellt zu werden, daß die zu wählende Forschungsmethodologie sich nach den zu untersuchenden Gegenständen und Fragestellungen zu richten hat (z.B. Grotjahn 1991). Mit dieser Auffassung einher geht die Überlegung, daß es entsprechend der forschungsmethodologischen Gegenstands- und Fragestellungenorientierung sinnvoll erscheint, nicht nur eine Methodologie zu benutzen, sondern verschiedene Vorgehensweisen zu wählen, die sich gegenseitig korrigieren und ergänzen können (Ellis 1991: 5; Kasper 1990: 111; Edmondson & House 1993: 38), und dies insbesondere, wenn es wie hier um die Untersuchung der Relation von zunächst zwei unabhängig voneinander bestehenden Gegenständen geht: Interaktion und Spracherwerb (vgl. den Begriff "hybride Forschung" bei Ellis 1984, 1991). Die Auffassung von der Notwendigkeit, eines multi-methodologisch-methodischen Vorgehens hat zur Folge gehabt, daß die über lange Zeit gültige strenge Trennung von quantitativer und qualitativer Forschungsmethodologie weitgehend zugunsten von "nicht-dichotomisierenden", "integrativen" Positionen aufgegeben wurde (vgl. Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1987; Börsch 1987; Grotjahn 1991; Larsen-Freeman & Long 1991).

So kann es durchaus sinnvoll sein – je nach Fragestellung – mit qualitativ-explorativen auf Hypothesengenerierung ausgerichteten Falluntersuchungen zu beginnen und die gewonnenen Hypothesen anschließend innerhalb eines quantitativen Designs zu überprüfen. Genauso sinnvoll kann es sein, Ergebnisse aus fallorientierten Studien quantitativ auszuwerten und darzustellen. Sog. "communicative validation" und "explanatory validation" (Grotjahn 1991: 199 - 200) müssen sich nicht ausschließen, sie sollten sich ergänzen (vgl. auch das Plädoyer von Skehan 1991: 291 - 292) für ein Zusammengehen von "theorie-then-

research" und "research-then-theory" Methodologie<sup>1</sup> (vgl. zu möglichen Abfolgen, Ergänzungen und Verzahnungen beider Methodologien: Larsen-Freeman & Long (1991: 15).

Die hier zu beantwortende Frage lautet, welches methodologische Vorgehen für die Untersuchung des Gegenstandes "Wirkungen von Interaktionen auf den Fremdsprachenerwerb" zu wählen ist. Da es sich bei diesem Gegenstand um die Untersuchung äußerst subtiler Prozesse handelt, die zwischen MS (Muttersprachen)-Sprechern bzw. Lehrenden und Lernenden NMS (Nichtmuttersprachen)-Sprechern ablaufen, die nach entsprechend subtilen Analysen verlangen, möchte ich prüfen, wieweit interpretative Verfahren reichen, um den hier zur Diskussion stehenden Gegenstand angemessen zu untersuchen und Aussagen zu der gestellten Frage zu machen. Die häufig gemachte Unterscheidung zwischen "produkt"- und "prozeßorientierter Forschung" (z.B. Nunan 1991: 262) halte ich bei dieser Prüfung für relativ bedeutungslos, da in den Analysen sprachliche und nichtsprachliche Produkte stets der Ausgangspunkt für Prozeßrekonstruktionen und -interpretationen sind. Die Rekonstruktion und Interpretation von interaktiv konstituierten und ablaufenden Lernprozessen (= "explanations-through-description", Ellis 1991: 201) ist nicht möglich mit einer Methodologie und Untersuchungsmethode, die dieser Dynamik nicht entsprechen kann. Dazu zähle ich Verfahren, die der Spezifik von Interaktion als reziproken Aushandlungs- und Interpretationsprozessen nicht gerecht werden und glauben, durch einfache Gegenüberstellungen von unterschiedlichen "sprachlichen Eingaben" (inputs) durch Lehrende und "sprachliche Ausgaben" (outputs) von Lernenden zu verallgemeinerbaren Aussagen kommen zu können, ohne zu untersuchen, was zwischen diesen beiden im Detail abläuft. Von daher ist es verständlich, daß Ellis (1991) auf der Basis von defizitären Arbeiten (hinsichtlich Untersuchungsmethodologie und -methode, Datenerhebung und -aufbereitung) zu einer kritisch-ablehnenden Bewertung der Interaktions-Hypothese kommt.

Trotz seiner Kritik billigt Ellis dem u.a. auf der Interaktions-Hypothese basierenden interpretativ-explorativen Forschungsansatz und den entsprechend empirischen Arbeiten einen Platz in seiner forschungstypologischen Darstellung zur Entwicklung einer Theorie des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs zu (Ellis 1991: 4 - 5).

Zu fragen ist bei der Verwendung interpretativer Verfahren außerdem, inwieweit zusätzliche sog. Sekundärdaten ("verbal reports": Intro-/Retrospektionen, teilnehmende/nichtteilnehmende Beobachtungen, Fragebogenergebnisse, narrative/narrativ-fokussierte Interviews, Sprachtagebücher ("diaries") u.a.) für die Analyse (der Interaktionen) hinsichtlich

---

<sup>1</sup> Diese Opponierung ist von van Lier (1988: 71) mit Recht kritisiert worden: Forschung läßt sich ohne theoretische Vorüberlegungen nicht sinnvoll realisieren.

der Frage nach den möglichen Wirkungen von Interaktionen auf den Spracherwerb nützlich sind. In der laufenden Diskussion gibt es nach wie vor Befürworter und Kritiker für bzw. gegen die Verwendung von Sekundärdaten als zusätzliches Untersuchungsinstrument. Die Diskussion leidet vorwiegend daran, daß nicht immer eindeutig gesagt wird, zu welchen genauen Zwecken/Zielen das in unterschiedlichen Formen verwendete Instrument (z.B. Intro-/Retrospektionen) eingesetzt wird, und welche genauen Funktionen es erfüllen soll. Kein Zweifel besteht allerdings daran, daß das Einbeziehen von Sekundärdaten ein Beleg dafür ist, daß die (gesteuerte) Fremdsprachenerwerbsforschung interdisziplinär ausgerichtet ist, indem sie sich der Kompetenz verschiedener Referenzwissenschaften (z.B. kognitive Psychologie und Linguistik, Soziologie) bedient, ohne damit reine Applikationen allgemeiner Ergebnisse auf ihren Gegenstand zu betreiben und damit ihr Interesse an einer eigenständigen fremdsprachenspezifischen Forschung aufzugeben. Ich will hier nicht noch einmal die Diskussion nachzeichnen (vgl. dazu: Cohen & Hosenfeld 1981; Faerch & Kasper 1987; Cohen 1990, 1991; Köster 1994), vielmehr begründen, welchen Stellenwert intro-/retrospektive Daten (= Sekundärdaten) in meiner empirischen Forschung haben. Meine (unsere Bielefelder) Arbeiten zur Erforschung von fremdsprachlichen Interaktionen vorwiegend im gesteuerten Kontext haben bisher gezeigt, daß der darin vertretene diskursanalytische Ansatz (vgl. das nächste Kapitel) möglicherweise auf Grenzen stößt, wenn es um eindeutige Erklärungen spracherwerblicher Natur geht. Diese sind jedoch notwendig, um die hier gestellte Frage beantworten zu können, unter welchen Bedingungen und in welcher Weise Interaktionen den gesteuerten Fremdsprachenerwerb fördern bzw. behindern können. Ohne gründliche empirische Prüfungen vorliegen zu haben, erscheint mir die von Long (1985: 391) und Ellis (1991) geäußerte pauschale Auffassung, interpretative Ansätze seien unfähig, Spracherwerbs-/Lernvorgänge zu erklären, als voreilig und nicht gerechtfertigt. Spracherwerb ist ein gleichzeitig interaktiver und kognitiver Prozeß mit universalen und individuellen Ausprägungen. Die Erforschung dieses komplexen Gefüges bedarf unterschiedlicher, sich ergänzender methodologisch-untersuchungsmethodischer Verfahren. Dazu gehören sowohl für die Untersuchung von interaktiven als auch von kognitiven Aspekten sowie individueller Gesichtspunkte die genannten Sekundärdaten. Einige der Beispiele im Analyseteil (Kapitel 7) zeigen allerdings auch, daß spracherwerbliche Erklärungen auch ohne das Heranziehen von spezifischen Sekundärdaten möglich sind. Da Sekundärdaten auch der Analyse und Interpretation bedürfen, ergeben sich zusätzliche rekonstruktive Probleme, die allerdings durch die gleichzeitige Verwendung unterschiedlicher Sekundärdaten eingegrenzt werden können, indem eine hohe Anzahl unterschiedlicher Sekundärdaten zu eindeutigeren Interpretationen führt als keine bzw. wenige Sekundärdaten. Sekundärdaten können auch die wichtige Funktion der Erklärung

von gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen der untersuchten Interaktionen erfüllen. Die von uns in den Interaktionsanalysen verwendeten Sekundärdaten (z.B. Dausendschön-Gay u.a. 1986) (im wesentlichen Retrospektionen "(un)mittelbar nach dem Ereignis") hatten/haben die Funktion:

- Analysen/Interpretationen von Primärdaten zu stützen, zu hinterfragen, zu bezweifeln,
- auf Stellen der Interaktion aufmerksam zu machen, die von der Primärdatenanalyse und -interpretation nicht erfaßt werden.

Nach unseren bisherigen Erfahrungen ist es schwierig, im Rahmen eines explorativen Vorgehens kognitive mentale Prozesse des Spracherwerbs zuverlässig mit Sekundärdaten zu erfassen. Darunter leiden z.B. auch sog. "biographische Ansätze" (Egbert 1990). Auf die in der Literatur immer wieder genannten Probleme sind auch wir bei unserer Forschungsarbeit gestoßen:

- kognitive Prozesse sind gar nicht/nur unzureichend zugänglich, weil sie im wesentlichen unbewußt verlaufen und deshalb eine Versprachlichung nicht/kaum/nur unzureichend möglich ist,
- je nach Zeitpunkt der Erhebung der Sekundärdaten und der Art der Aufgabenstellung ist die Gedächtnisleistung der Lernenden eingeschränkt/überfordert,
- der hohe Komplexitätsgrad der kognitiven Leistung führt zu keinen präzisen Informationen, in vielen Fällen zu "Phantasie" bzw. zu "Gefälligkeits"-Aussagen (u.a. Mann 1982: 92),
- Aussagen, die im unmittelbaren zeitlichen Zusammenhang mit dem Primärereignis erfolgen und einen schnellen Wechsel von objektsprachlichen zu metasprachlichen Äußerungen bedingen (= sog. Introspektionen), sind eine mentale Überforderung für die meisten Lernenden (vgl. z.B. Deffner 1984), auch wenn ein entsprechendes Training stattgefunden hat. Ergebnisse, die sich auf spezifisch ausgewählte Probanden und Probandinnen beziehen, sind nur eingeschränkt aussagekräftig,
- vielfach reicht die Ausdrucksfähigkeit der Befragten nicht aus, um das in Frage stehende Problem angemessen sprachlich zu formulieren. Unschärfen treten auch dadurch auf, daß muttersprachliche Sekundärdaten – die durchaus sinnvoll sind – häufig komplexe Übersetzungsprozesse notwendig machen, die von den Analysatoren selbst nicht geleistet werden können. Es bedarf also zusätzlicher Vermittlungsprozeduren zwischen Übersetzern und Analysatoren, die den Wert von Aussagen einschränken können,
- die von den Interviewern verwendeten Fragetechniken, Aufgabenstellungen – die Art und Weise der Interaktion zwischen Forschenden und Untersuchten (Börsch 1987) – sind häufig unzureichend ausgebildet und führen zu nicht brauchbaren Sekundärdaten,
- die häufig von den Interviewern vorab festgelegten Kategorisierungen, die zudem oft nicht trennscharf sind, führen zu falschen Verstehens-



leistungen und entsprechend falschen Aussagen der Befragten. Außerdem führen sie bei der Auswertung zu künstlich eingeschränkten Ergebnissen.

Es fällt nach dieser kritischen Auflistung schwer, der von Cohen (1991: 137 - 138) zitierten, Ericsson & Simon (1984) folgenden, optimistischen Einschätzung ohne Not zu folgen:

"(...) research has demonstrated that verbal reports, elicited with care and interpreted with full understanding of the circumstances under which they were obtained, are, in fact, a valuable and thoroughly reliable source of information about cognitive processes".

Die vielen kritischen Einwände gegenüber der "Sekundärdaten-Methodologie" sollten uns jedoch nicht davon abhalten, sie weiterhin "with care" und kritischer Distanz zu erproben. Aussagen wie "wir haben nichts Besseres", "besser diese (problematische) Methodologie/Vorgehensweise als keine" (= mündliche Mitteilung Krings 1990) sind nicht akzeptabel.

Ein Problem, das häufig in Forschungen mit interpretativ-qualitativem Ansatz, dem auch ich mich bisher verpflichtet fühle, verdrängt wird, ist das der Beurteilung und Handhabung von Gütekriterien. Der häufig als Rechtfertigung zu findende Hinweis: 'mir geht es bei meiner Untersuchung um die Formulierung fall-empirisch gestützter Hypothesen', kann auf Dauer und zumal nicht bei der hier zu untersuchenden Fragestellung zu 'Funktionen von Interaktionen für den Spracherwerb' befriedigen. Insofern sehe ich mein Vorgehen als einen möglichen Ansatz, die hier gestellte Frage so weit wie möglich angemessen zu beantworten.

Zu den durchaus auch in interpretativen Ansätzen zu erfüllenden Gütekriterien gehören neben der Gegenstandsangemessenheit die Nachvollziehbarkeit der Analyse/Interpretation, ihre Glaubwürdigkeit (= Believability) und ihre Zuverlässigkeit (= Reliability), die sich auch auf Datenerhebung und -aufbereitung (Transkriptionen) beziehen sollte (= Mehrfachkontrollen bei Datenaufbereitung und -analyse/interpretationen (= Rater-Reliabilität). Damit kann auch der Anspruch auf zumindest interne Gültigkeit (= Validität) für die Ergebnisse aus den untersuchten Fällen gestellt werden. Unter Verwendung des Kriteriums der Strukturen-gleichheit (z.B. Lernervoraussetzungen, -alter, -motivation, -typ) der untersuchten Fälle in entsprechend ausreichender Anzahl läßt sich auch eine sozialwissenschaftlich definierte externe Validität und Verallgemeinerung (= Generalisierbarkeit) sowie Wiederholbarkeit (= Replizierbarkeit) "mehrfallanalytisch" ermittelter Ergebnisse langfristig erreichen (vgl. z.B. auch Dittmann 1979: 10; Fiehler 1985: 77; Henrici 1990: 32 - 33). In diesem Zusammenhang ist auch die Frage angebracht, ob Hypothesentestverfahren nicht auch mit Mitteln von qualitativ interpretativen Methodologen durchgeführt werden können, z.B. Fallanalyse 1 ergibt die Formulierung einer (mehrerer) Hypothese(n), die an einem "strukturgleichen" Fall 2, 3 usw. überprüft werden kann (können). Möglicherweise ergibt sich als

Ergebnis, daß die Bedeutsamkeit unterschiedlicher Variablen herausgefunden wird, deren Gewicht wiederum an weiteren Fällen detailgenau (z.B. individuenorientiert) überprüft werden kann.

## 5      **UNTERSUCHUNGSMETHODE UND UNTERSUCHUNGSTRUMENTE**

### 5.1    **Die Diskursanalyse als Untersuchungsmethode**

Eine zum Zwecke des Verstehens und Erklärens von Erwerbsprozessen möglichst sensible Rekonstruktion von Unterrichtsvorgängen ist nicht möglich, wenn im wesentlichen die Intentionalität eines Sprechers und entsprechend die Illokution eines Sprechakts, so wie sie von der Sprechakttheorie und der linguistischen Pragmatik untersucht worden sind, im Zentrum des Erkenntnisinteresses bei der Erforschung der Funktionen von Interaktionen für den Fremdsprachenerwerb stehen. Diese Orientierung liegt auch noch dem "Interlanguage Pragmatics"-Ansatz (Kasper & Dahl 1991: 216) zugrunde. Eine sensible Rekonstruktion des kreativ-dynamisch und reziprok verlaufenden Verstehens- und Produktionsprozesses innerhalb der prozessual organisierten Einrichtung Unterricht wird von diskursanalytischen Ansätzen angestrebt, die sich auf ethnographische Arbeiten (z.B. van Lier 1988) sowie solche der ethnomethodologischen und linguistischen Konversationsanalyse (z.B. Edmondson 1985; Henrici & Herlemann 1986; Dausendschön-Gay 1987; Henrici 1989, Lauerbach & Schauen 1989; Edmondson & House 1991) berufen. Zu den besonderen Fähigkeiten sog. "ideographic approaches" (= ethnographischer wie auch diskursanalytischer) zählt Skehan (1991: 293) auch die Erfassung individueller Ausprägungen der Lerner. Die genannten interpretativen Ansätze wenden sich gegen Untersuchungsverfahren der dominant pädagogisch ausgerichteten "Interaktionsanalyse", die kategoriengesteuert Unterrichtsprozesse (auch fremdsprachige) untersucht, die sich im wesentlichen auf die Lehrersprache ("teachertalk") konzentrieren/-ten (vgl. dazu Henrici 1989), die immer noch dem Lehrerverhaltenstraining in praktischen Lehrerausbildungs- und -fortbildungsveranstaltungen dienen. Die von Chaudron (1988) gewählte Bezeichnung "ethnographic approach" ist einseitig und verschleiert die unterschiedliche theoretische Herleitung von Untersuchungsansätzen mit dem genannten Erkenntnisinteresse. Die von ihm genannten Untersuchungen mit dem Fokus "Fremdsprachenunterricht" (Bruck & Schultz 1977; Carrasco 1981; van Lier 1982; Enright 1984) bestätigen diese Kritik. Arbeiten, die sich auf unterschiedliche vorwiegend mikrostrukturelle diskursanalytische, konversations-/ gesprächsanalytische linguistische



Theorieansätze beziehen, werden von ihm nicht zur Kenntnis genommen (z.B. Lauerbach 1980; Lörcher 1982, 1986; Rehbein 1982; Alber & Prieto 1985; Lüdi & Py 1985; Hüllen 1986; Henrici & Köster 1987; Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1989; Henrici 1989; Lauerbach & Schauen 1989). Die von House (1989) vorgenommene Klassifikation in "Interaktions- und Diskursanalysen" und "anthropologisch-ethnographischer Ansatz" ist ebenfalls nicht überzeugend. Die historische Entwicklung der kommunikativen Linguistik und von Arbeiten der linguistischen Konversationsanalyse (vgl. Gülich 1985, Kallmeyer 1987) weisen enge Verbindungen zwischen diskursanalytischen und ethnomethodologischen sowie ethnographischen Ansätzen nach.

Schon sehr früh (ab 1975) haben Hatch und ihre Gruppe auf die Bedeutung der Konversations-/Diskussionsanalyse für die Erforschung des (Fremd)sprachenerwerbs – der Funktionen von Interaktionen für den Spracherwerb – hingewiesen (Hakuta 1975; Wagner-Gough & Hatch 1975; Larsen-Freeman 1977, 1980; Hatch 1978; Peck 1978):

"One possibility for a new method is discourse analysis and, in particular, conversational analysis. It is not enough to look at input and to look at frequency; the important thing is to look at the corpus as a whole and to examine the interactions that take place within conversations to see how that interaction, itself determines frequency of forms and how it shows language functions evolving (Hatch 1978: 403).

Den einzelnen diskursanalytischen Arbeiten liegt die Annahme zugrunde, daß Spracherwerb nur im Kontext von kommunikativen Ereignissen (Interaktionen) erklärt werden kann (vgl. dazu z.B. den Ansatz im "Saarbrücker Projekt" Kutsch & Desgranges 1985: 14ff., Rath u.a. 1987: 364). Diese Auffassung widerspricht ganz wesentlich dem verbreiteten Forschungsansatz, den Breen (1985) als "classroom as experimental laboratory" beschreibt, bei dem z.B. davon ausgegangen wird, daß bestimmte Variationen von sprachlichem Input, u.a. die Frequenz, mit entsprechenden Veränderungen beim Output "korrelieren" könnten (vgl. z.B. Chaudron 1983, Long 1983b). Die kreative Verarbeitung des Input durch die Lerner in der Interaktion wurde innerhalb dieses Konditionierungsmodells nicht beachtet. Mit dem diskursanalytischen Ansatz verbunden ist ein weiter Sprachbegriff, der z.B. den Erwerb von morpho-syntaktischen Strukturen und deren Reihenfolge als abhängig von kommunikativen Einbettungen erklärt (vgl. die Diskurs-Hypothese, Givón 1979). Das heißt gleichzeitig, daß den sog. exogenen Faktoren ein größerer Erklärungswert zugesprochen wird als den in der Chomsky-Tradition stehenden Ansätzen, was z.B. auch die Input-Untersuchungen der Hatch-Gruppe (Hatch 1974; Hatch & Wagner-Gough 1975; Wagner-Gough & Hatch 1975; Hatch 1983, 1992). Dabei muß z.B. zwangsläufig in Kauf genommen werden, daß der erweiterte Sprachbegriff zwar gegenstands-adäquatere, weil differenziertere Aussagen ermöglicht, die Überprüfbar-

keit der zu formulierenden Ergebnisse allerdings erschwert. Letzteres wird eher von Theorieansätzen erreicht, die sich auf einzelne Aspekte und Ebenen der Untersuchung von sprachlichen Systemen und deren Manifestationen beschränken (vgl. die Untersuchungen von Erwerbserfolgen z.B. bei Wode 1976; Felix 1980; Bahns 1989; Sadownik & Vogel 1991). Mit der Hinwendung zur Diskursanalyse tritt ein Bereich in das Zentrum des Interesses, der auch heute noch als von der Zweitsprachenerwerbsforschung vernachlässigt angesehen werden muß: der Bedeutungserwerb und damit eng verbunden die Untersuchung von Verstehens- und Formulierungsproblemen. Die Unsicherheit im Umgang mit dem Begriff Diskursanalyse (discourse analysis) ist bei Hatch wie auch in der Folge bei anderen Zweitsprachenerwerbs- oder Sprachlehrforschern deutlich bemerkbar. Er wird von ihr gleichgesetzt mit der Konversationsanalyse bzw. die Konversationsanalyse wird als ein Teil der Diskursanalyse angesehen (Hatch 1978a: 403). Eine Differenzierung wird nicht vorgenommen zwischen einer ethnomethodologisch ausgerichteten Konversationsanalyse und einer eher linguistisch orientierten Konversationsanalyse (vgl. dazu u.a. Garfinkel 1967; Sacks 1972; Cicourel 1973; Kallmeyer-Schütze 1977; Dittmann 1979; Bergmann 1981; Streeck 1983; Fiehler 1985; Gülich 1985) oder einer linguistischen Diskursanalyse, wie sie z.B. von Wunderlich (1976) auf Alltagskommunikationen oder von Sinclair & Coulthard (1975) für die Analyse muttersprachlicher Unterrichtskommunikation angewendet werden – letztere mit Adaptionen durch Fremdsprachendidaktiker/Sprachlehrforscher auf die Analyse von Fremdsprachenunterricht (z.B. Chaudron 1977; Lörcher 1983, Grancolas & Soulé-Susbielles 1986). Abgrenzungen zum Symbolischen Interaktionismus (Glaser & Strauss 1967; Goffmann 1971) oder zur Ethnographie des Sprechens (Gumperz & Hymes 1972) werden nicht diskutiert. Auf der Verfahrensebene werden Begriffe wie "discourse analysis" und "interaction analysis" synonym verwendet (z.B. Long 1983c: 4). Das Verständnis von Diskursanalyse der Hatch-Gruppe beruht auf Vorgehensweisen, wie sie von der linguistischen Pragmatik und dem linguistischen Funktionalismus entwickelt worden sind: sprachliche Formen werden hinsichtlich ihrer Funktionen innerhalb eines größeren kommunikativen Zusammenhangs untersucht, wobei der Akzent deutlich auf der Untersuchung von Funktionen liegt (vgl. zur Dokumentation ausgewählter empirischer diskursanalytischer Arbeiten zum gesteuerten Fremdsprachenerwerb Henrici 1989: 215ff.)

Ich verwende den Terminus "Diskurs" auf zwei Ebenen: erstens zur Bezeichnung des Untersuchungsgegenstands, äquivalent mit "Interaktion", "dialogische Kommunikation", "Gespräch", wobei die nichtsprachlichen Merkmale von Diskursen eingeschlossen sind; zweitens in Verbindung mit Analyse (= Diskursanalyse) zur Bezeichnung der Untersuchungsmethode zur Analyse des Objekts Diskurs (Henrici 1989: 209). Es ist selbstverständlich, daß die Diskursanalyse bei ihren Rekon-

struktionen nicht auf die Verwendung traditioneller linguistischer Instrumentarien verzichten kann (z.B. aus der Grammatik-, der textlinguistischen Forschung).

Folgende Analyseprinzipien und Vorgehensweisen sind je nach theoretischer Herleitung mehr oder weniger stark untersuchungsleitend (vgl. auch Henrici 1989, 1990):

- Ausgangspunkt der Analyse sind natürliche, medial gespeicherte Daten (Tonband, Video) gesteuerter und ungesteuerter fremdsprachlicher Diskurse, die unterschiedlich differenziert und transkribiert werden. Kontextuelle Informationen (z.B. aus Hospitationen, Gesprächen mit den Beteiligten) gehen der Datenaufnahme als "Situationserfassung" voraus.
- Die Analyse enthält nach unterschiedlichen mehrdimensionalen Gesichtspunkten geordnete grobe und feine Phasierungen/Segmentierungen (z.B. interaktive und/oder thematische). Nach Müllerova (1989: 180 - 181) gehören dazu u.a.:
  - Gesprächsphasen (Anfangs-, Mittel-, Schlußphase (= zeitlicher Ablauf)
    - thematische Blöcke (Hauptthemen, Teilthemen)
    - inhaltlich-pragmatische Einheiten (inhaltliche Einheiten und damit verbundene Kommunikationsabsichten des Sprechers)
    - syntaktische Konstruktionen (identifizierbare Nominal- und Verbkomplexe)
    - Äußerungsabschnitte (Texteinheiten, die durch z.B. Töne, Pausen begrenzt sind)
    - Repliken (von zwei oder drei Personen abwechselnd vorgetragene Redeabschnitte)
- Die Analyse erfolgt linear-sequentiell-kontextsensitiv an ausgewählten Textbeispielen oder an umfassenden Kommunikationsereignissen. Die grundlegende Einheit für die Analyse von Interaktionen ist der Redebeitrag ("turn"), der als gesprächskonstituierend gilt.
- Vor der eigentlichen Feinanalyse erfolgt ein wiederholtes intensives Lesen des transkribierten Textes, bei dem erste Auffälligkeiten notiert werden (= Vertrautwerden mit dem Interaktionsgefüge und der Thematik). Die schon bei diesem Lesen erfolgenden Annahmen und die sich dabei entwickelnden Lesarten werden im Laufe der Analyse fortwährend überprüft, korrigiert, verfeinert.
- Bei der fortlaufenden (Fein)analyse werden u.a. konversationsanalytische Kategorien wie Ausübung des Rederechts, Sprecherwechsel, Relevanzsetzungen, sequentielle Organisation, Schema-Realisierungen verwendet.
- Daneben werden Analysekatogorien der Textlinguistik und sprechakttheoretisch orientierten Pragmalinguistik sowie soziokulturelle Parameter neben traditionellen linguistischen Beschreibungskategorien integrierend benutzt (Gass & Varonis 1991: 122).

- Kategorien werden aus dem Datenmaterial gewonnen oder theoriegeleitet modifiziert auf das Material angewendet. Sie sollten eindeutig definiert sein, um die Nachvollziehbarkeit der Analyse zu gewährleisten.
- Die Analyse erfolgt nicht aus der Perspektive des Analysators, sondern aus der Sicht der am Interaktionsprozeß Beteiligten ("I must put myself in the participants's shoes", van Lier 1984: 125).
- Die Analyse sollte ebenso wie die Datenaufbereitung mehrfach (durch mehrere Analysatoren bzw. Transkribenden) abgesichert werden.
- Einzelfall- stehen neben Mehrfallanalysen. In der Regel wird kein Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit der Analyseergebnisse erhoben. Das heißt allerdings nicht, daß trotz der bekannten Probleme (Unterschiedlichkeit der Daten, der Interpretanden und Probanden, des Zeitpunkts der Erhebung und der Interpretation) das langfristige Ziel aufgegeben wird, über Vergleiche von Einzelfällen zu allgemeinen Aussagen zu kommen.
- Die Analysen und Interpretationen beschränken sich auf die erhobenen Performanz(Primär)daten oder werden durch zusätzliche "Interpretationsdaten" (Sekundärdaten) aus nicht- oder teilnehmenden Beobachtungen oder/und Intro-/Retrospektionen ergänzt (vgl. die Forserung nach sozio-kultureller Einbettung z.B. bei Lauerbach 1984; Breen 1985; Gass & Varonis 1991).

## 5.2 Untersuchungsinstrumente

Wie eine Reihe von einschlägigen empirischen Untersuchungen von Interaktionsverläufen und Aushandlungsprozeduren ("negotiations of meaning") gezeigt haben (z.B. Long 1983a, b; Henrici & Herlemann 1986, 1987; Dausendschön-Gay u.a. 1991), die entgegen anderer Auffassungen (z.B. Aston 1986) nicht nur der Aufrechterhaltung von Interaktionen dienen, sind besonders folgende Parameter für die Untersuchung der Wirkungen von Interaktionen auf die unterschiedlichen Formen des Fremdsprachenerwerbs von Bedeutung, die ich zunächst schematisch darstelle und anschließend kommentiere.

Verständigungsverfahren (1) sind dann erforderlich, wenn sich während des interaktiven Ablaufs von Verständigungsprozessen (2) Verständigungsprobleme (3) manifestieren (4). Diese können sich sowohl auf das fremdsprachliche Verstehen (5) als auch auf das fremdsprachliche Formulieren (6) beziehen. Verständigungsprobleme dokumentieren Defizite auf der Sachverhalts- (7) oder wesentlich häufiger auf der Sprachebene (8), die in unterschiedlichen Einheiten (u.a. Wörter, Sätze, Texte, Äußerungen) (9) erscheinen und unterschiedliche Bereiche/Ebenen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik (Lexik, Pragmatik) (10) betreffen können. (Abb. 1)

ABB. 1.

	Verständigungsprozess (2)			
	Verstehen (5) Input	Formulieren (6) (Produzieren) Output		
	<b>Verständigungsprobleme</b> (3)	- Phonologie - Morphologie - Syntax - Semantik - Pragmatik (10)	- Wörter - Sätze - Texte - Äußerungen (9)	mündlich (11) - Sachverhalte (7) schriftl (12) - Sprache (8)
	<b>interaktiver Ablauf</b>	sprachliche Realisierungsformen		
<b>Handlungsschema</b> (25)	- Manifestation (4) - Bearbeitung (14) - Lösungsversuche (15) - Ratifizierung (16)	innerhalb von: <b>Hauptsequenzen</b> (13)  <b>Bifokalisierung</b> (18) (Fokussprung)	<b>Verständigungssicherungsverfahren/Strategien</b> (1) z.B.:	
	- <u>selbst</u> initiiert - <u>fremd</u> initiiert (22)	<b>Nebensequenzen</b> (17)	- <b>Reformulierungen</b> (Paraphrasen, Rephrasierungen, Korrekturen) (19)  - <b>Vervollständigungen</b> (Vollendungen) (20)  - <b>Code switching</b> (21)  - <b>Erklärungen</b> (23)	
	wechselseitige Ratifizierung + Wiederverwendung des gelesenen Elements = <b>indikator für kurzfristigen Erwerb?</b>		- implizit/explicit  - objektsprachlich/metasprachlich  - verbal / non-verbal  ... ... (24)	

Neben den hier im Zentrum stehenden mündlichen (11) treten Verständigungsprobleme mit teilweise gleichen Differenzierungen auch im schriftlichen Verstehens- und Formulierungsprozessen (12) auf. Während Verständnis-/Verständigungsprobleme sich zunächst in sog. Hauptsequenzen (13) der Interaktion manifestieren, findet sowohl ihre Bearbeitung (14) – wenn denn eine solche stattfindet – als auch Versuche zu ihrer Lösung (15) sowie mögliche Ratifizierungen (16) in den sog. Nebensequenzen (17) statt, die dadurch gekennzeichnet sind, daß der Fokus der Interaktion wechselt: häufig von der inhaltlichen auf die sprachliche Ebene, aber auch umgekehrt.

Oft handelt es sich um Reparatur-/Korrekturhandlungen/-sequenzen. Dieser Wechsel kann auch als Bifokalisierung (18) oder Fokussprung (18) bezeichnet werden. Die interaktiven Strukturen von

Nebensequenzen zeigen häufig Merkmale sog. "formaler Instruktionen", in denen ebenso wie in Hauptsequenzen Reformulierungsverfahren (= Wiederaufnahme von Äußerungen durch Paraphrasen, Rephrasierungen, Korrekturen (19) und "interaktive Vollendungen" unvollendeter Äußerungen (20) sowie u.a. "code switching" (21) festzustellen sind. Zu den metasprachlich-diskursiven Äußerungen gehören beispielsweise Kommentierungen und Bewertungen von Verstehens- und Formulierungsschwierigkeiten. Sie umfassen auch die sog. "Repräsentationen" (= Einstellungen der Interaktanten, die ihr Sprachverhalten bestimmen und die sich während der Interaktion verändern können. Neben den Reformulierungs- sind häufig Erklärungsverfahren (23) zu beobachten, die sich auf alle sprachlichen (natürlich auch inhaltlichen) Gegenstände richten können, vorwiegend auf lexikalische Objekte, z.B. als Antwort/Hilfe auf/bei Wortsuchprozessen. Die in dem Handlungsablauf benutzten Verfahren zur Verständnissicherung (1) sind vielfältiger Art. Sie werden begrifflich heterogen verwendet. Sie werden unter Bezeichnungen wie Verfahren, Strategien, Aktivitäten subsumiert, je nach fachwissenschaftlicher-wissenschaftsmethodologischer Ausrichtung interaktiv und/oder kognitiv oder gar nicht definiert. Die einzelnen Verfahren können in unterschiedlicher Weise realisiert werden: implizit/explicit, objekt-/metasprachlich, verbal/non-verbal (24). Sie können sowohl vom MS-Sprecher als auch vom NMS-Sprecher als selbst- oder fremdinitiierte eigene oder fremde Handlungen realisiert werden (22), wobei zu fragen ist, welcher Typ von Interaktion und Initiative den Spracherwerb nachhaltiger fördert. (Zur genaueren Erläuterung und Definition der einzelnen Begriffe mit entsprechenden Literaturhinweisen vgl. Henrici 1995c.)

Nicht unberücksichtigt bleiben sollten Beschreibungs- und Erklärungsverfahren aus der Strategieforschung (Selinker 1972; Faerch & Kasper 1980, 1983; Bialystok 1985; O'Malley & Chamot 1990). Sie stellen eine Verbindung zwischen Analysen/Interpretationen aus interaktiver und kognitiver Sicht her, sofern man die Auffassung teilt, daß Strategien Formen der kognitiven Verarbeitung bei Lehrenden und Lernenden repräsentieren und diese aus den Daten erschließbar sind. Mit anderen Worten: Bei der Untersuchung der Relation 'Interaktion-Erwerb' sind kognitive in interaktiv-diskursanalytische Parameter zu integrieren. In der entsprechenden Literatur vermißt man allerdings die notwendige Trennschärfe zwischen Kommunikations- und Lernstrategien. Häufig wird auch der Begriff 'Verfahren' verwendet. Nicht immer ist deutlich, ob es sich um interaktive oder kognitive Beschreibungs- oder Erklärungsparameter handelt.

Bei Einbeziehung des Instrumentariums der zu großen Teilen kognitiv ausgerichteten Lernstrategieforschung (vgl. Rubin 1981, 1987; Wenden 1986; Oxford 1989; Kasper 1990) in die diskursanalytische Interpretation von fremdsprachlichen Interaktionen findet eine deutliche

Hinwendung zu kognitiven spracherwerblichen Erklärungen des Interaktionsprozesses statt. Verstehens- und Produktionsprozesse beim Fremdspracherwerb werden als Prozesse des permanenten Hypothesenbildens und -überprüfens interpretiert. Bei den Hypothesenbildungs- und Überprüfungsprozessen werden sog. "top-down" ("concept driven") und/oder "bottom up" ("data driven") Verfahren eingesetzt, in denen – individuell unterschiedlich realisiert – "deklaratives" und "prozedurales" Sprach- und Weltwissen bewußt und/oder unbewußt bzw. reflektiert und/oder automatisch verarbeitet, gespeichert, memorisiert, abgerufen und produziert wird (vgl. u.a. Wolff 1992). Gleichfalls einzubeziehen in das Analyse- und Interpretationsverfahren – gerade deshalb, weil es auch um individuelle Ausprägungen von Lernerhandlungen im interaktiven Verständigungsprozeß geht – sind die ihn bestimmenden verschiedenen Variablen. Ich nenne zusammenfassend – ohne im einzelnen auf sie einzugehen – die immer wieder in der einschlägigen Literatur genannten, allerdings bisher noch unzureichend untersuchten wichtigen Variablen:

- a. **neurophysiologische Variablen**  
allgemeine Sprachlernfähigkeit, Intelligenz, Sprachbegabung, Sprachlerneignung, Gedächtnis ... Funktionen der Hirnhemisphäre, Lateralisierung
- b. **biologische Variablen**  
Geschlecht, Alter ...
- c. **kognitive Variablen**  
Lernertypen, Lernstile, Feldabhängigkeit/-unabhängigkeit, Ambiguitätstoleranz, Empathie, Reflexivität/Impulsivität, Extrovertiertheit/Introvertiertheit, data-analyzer/data-gatherer, enge/weite Kategorisierer, Aktive/Passive ...
- d. **affektive Variablen**  
psychologische Distanz/Nähe: Sprach-/Kulturschock, Einstellungen, Motivation, Interesse, Leistungswille, Risikobereitschaft, Hemmungen, Angst ...
- e. **sozioökonomische, politische, soziokulturelle und andere Umgebungsvariablen** soziale Distanz/Nähe: Status, Integrationsmuster, Kohäsion, Aufenthaltsdauer, Kontaktausmaß/-qualität
- f. **sprachlich-interaktive Variablen**  
Input, Output

(vgl. als Überblick: Krohn 1981; Skehan 1989; Edmondson & House 1993: Teil 4)

## 6 DATEN

Die Auswahl der Daten ist abhängig vom Erkenntnisinteresse, den Fragestellungen, der Methodologie und den Untersuchungsverfahren, mit denen der ausgewählte Gegenstand untersucht werden soll. Dabei ist keineswegs auszuschließen, daß die erhobenen Daten sich zur Beant-



wortung der gestellten Fragen als unbrauchbar erweisen, jedoch Hinweise auf andere, neue Fragen geben können. Notfalls sind die Daten bzw. die Datenerhebungsverfahren zu verändern.

Schon weiter oben habe ich dafür argumentiert, daß zur Untersuchung des Verhältnisses von Interaktionen und Spracherwerb ein möglichst breites Spektrum von Informationsquellen dazu dienen kann, die Aussagekraft (Validität) der Analysen und Interpretationen zu erhöhen. Diese Entscheidung schließt ein, daß es für mich keine scharfe Trennungslinie zwischen sog. "quantitativen" und "qualitativen" bzw. "natürlichen" und "kontrollieren" Datensätzen gibt. Entscheidend für mich ist, daß die verwendeten Daten für die Beantwortung meiner Untersuchungsfragen geeignet sind.

## 6.1 Datentypen und Datenerhebungsverfahren

Die Untersuchung der Komponente 'Interaktion' im gesteuerten Fremdsprachenerwerb bedingt, daß ich sog. "natürliche" (authentische) Daten im Unterrichtskontext erhebe, d.h. Daten, die möglichst frei von manipulierten Eingriffen irgendwelcher Art sind, z.B. Daten aus laborähnlichen Spiel- und Befragungssituationen (Chaudron 1983a, b; Kasper 1986a). Natürliche Daten, die nicht für Analysezwecke arrangiert sind,<sup>2</sup> sind eher für die Hypothesengewinnung als für die Hypothesenüberprüfung geeignet. Sie sind auch besser geeignet, interaktiv individuelle Ausprägungen zu erfassen. Analyseergebnisse auf der Grundlage von natürlichen Daten haben einen höheren Grad von Transfer- und Akzeptabilitätsgüte als "künstliche" Daten.

Der Einwand, die Aufnahme natürlicher Daten mit Tonband bzw. besser noch mit Video (wegen der größeren Komplexität) stelle eine Manipulation der Daten dar, läßt sich durch gegenteilige, mehrfach praktische Erfahrungen u.a. durch Lehrer- und Schüleraussagen belegen, daß sie sich durch Aufnahmegeräte und Anwesenheit von Außenstehenden (Techniker, Beobachter) nicht gestört fühlen. Bedingung dafür ist allerdings ein ausreichender apparativer und personaler "Aneinandergeöhnungsprozeß" vor und während der Aufnahmen. Der unbestreitbare Vorteil dieser so erhobenen Daten liegt darin, daß sie "kontextuell vollständig und geschlossen sowie für die Analyse immer wieder abrufbar sind. Die Video-Aufnahmen sind ein relativ objektives Dokumentationsverfahren, dessen verbleibende subjektiven Merkmale (eine Kamera, ein Beobachter) weitgehend reduziert werden können (mehrere Kameras, Beobachter).

---

<sup>2</sup> Daß in arrangierten Situationen auch natürliche, spontane Äußerungen punktuell zu identifizieren sind, will ich nicht völlig ausschließen.



Nunan (1991: 249) hat in einer Bilanzierung festgestellt, daß in der gesteuerten Zweitsprachenerwerbsforschung nur ein vergleichsweise geringer Anteil der Untersuchungen auf natürlichen Daten beruhe, die zudem noch unzureichend aufbereitet sind. Entgegen anderslautenden Auffassungen können diese 'qualitativen Daten' unter ausgewählten Gesichtspunkten durchaus auch quantifiziert werden.

Wie schon weiter oben gesagt, werden diese sog. "Primärdaten" ("productions assessment data") durch sog. "Sekundärdaten" ("meta-pragmatic assessment data") (Kasper & Dahl 1991: 238) ergänzt, die die Funktion haben, die Ergebnisse aus der Primärdatenanalyse zu kontrollieren bzw. auf Probleme hinzuweisen, die bei der Primärdatenanalyse nicht erkannt wurden. Besondere Relevanz haben die Sekundärdaten im Rahmen meiner Untersuchung für die spracherwerbliche **Erklärungskomponente**, da Voruntersuchungen gezeigt haben, daß die Primärdatenanalyse auf der Grundlage meines diskursanalytischen interpretativen Ansatzes in dieser Hinsicht auf Grenzen zu stoßen scheint, und wir uns mit Aussagen wie "... scheinen günstig für den Spracherwerb zu sein" nicht zufriedengeben können.

Für die Primärdatenanalyse von Interaktionen halte ich die häufig verwendeten Verfahren wie 'discourse completion tasks', 'questionnaire' als zwei Beispiele von 'elicitation' und andere Testverfahren für ungeeignet, weil sie die Reziprozität von fremdsprachlichen Interpretationen nicht erfassen. Sie haben allerdings ihren Wert als Sekundärdaten so wie andere Sekundärdaten, die immer wieder in der Literatur genannt werden, wie z. B. Interviews, Diskussionen, Rollenspiele, Sprach-Tagebuchaufzeichnungen ('diaries').

## 6.2 Datenaufbereitungsverfahren

Äußerst wichtig für die valide Analyse und Interpretation erscheint mir die adäquate Aufbereitung der Primärdaten zu sein. Die im vorausgehenden Kapitel festgehaltene Unterschiedlichkeit in der Anwendung von Analyseprinzipien zeigt sich auch darin, daß selbst Forscher, die sich z.T. explizit zu diskursanalytisch-konversationellen Untersuchungsmethoden bekennen, spezifische konversationsanalytische Datenaufbereitungsverfahren in Form von Transkriptionsverfahren nicht/wenig beachten, die zur möglichst genauen Wiedergabe von Merkmalen mündlicher Rede entwickelt worden sind (vgl. z.B. Lörcher 1982, 1986; Hüllen 1986; Kotthoff 1989, 1991; Nunan 1991: Appendix A). Nicht zuletzt sind präzise Transkriptionen deshalb notwendig, weil auch sie darüber entscheiden, wie weit die Diskursanalyse als Erklärungsinstrument von Erwerbsprozessen reicht. Damit hängt zusammen, daß Feinheitsgrade der Transkriptionen einerseits dadurch bestimmt werden, welche Relevanzen

einzelne Äußerungsteile für bestimmte Erkenntnisinteressen bei der Analyse haben – dieses Postulat gilt selbstverständlich auch für die Aufbereitung von Sekundärdaten – und andererseits dadurch, welchen Zwecken die Analysen dienen sollen. Werden die Analysen für Lehrerfortbildungszwecke verwendet, sind einfachere Transkriptionsverfahren angebracht, sofern damit nicht bestimmte Analyseergebnisse verschleiert bzw. verfälscht werden. Für die rein wissenschaftliche Analyse sollte eine möglichst feine Transkription als Norm gelten, eingeschlossen Versuche der Transkription von sog. Non-Verbalia. Zu den unverzichtbaren Kennzeichnungen mündlicher Rede in Transkriptionen gehören u.a.:

- Sprecherkennzeichnungen
- Sequenzmarkierungen und Sprecherwechsel
- Überlappungen
- Fehlstarts / Abbrüche
- extraverbale Markierungen (u.a. Pausen, Betonungen, Intonationen, Dehnungen, non-verbale Kennzeichnungen)
- Unterbrechungen
- Versprecher
- Selbstkorrekturen
- Auslassungen
- Äußerungssegmente

Die in den Beispielanalysen verwendeten Transkriptionsverfahren sind Ausdruck der permanenten Weiterentwicklung und Verfeinerung der Transkriptionszeichen, u.a. auch beeinflusst durch Grenzen und Möglichkeiten maschineller Textverarbeitungsmethoden. Ursprungsmodelle für die im folgenden Kapitel 7 durchgeführten Beispielanalysen sind die auf der Basis von Ehlich & Switalla entwickelten sowie die von Henrici & Herlemann (1986) und Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft (1991) benutzten Verfahren.

### 6.3 Transkriptionsverfahren: zwei Beispiele

Transkriptionsverfahren: Bielefelder Projekt 'Kontaktsituationen' (vgl. u.a. Dausendschön-Gay 1986, Gülich 1986)

#### Sprechpausen:

.  
..  
...

-----

Die Anzahl der Punkte entspricht in Sekunden der relativen Dauer der Pause (. = ca. eine Sekunde)

**Intonation:**

, z.B. <i>vorbei</i> ,	Fallende Melodie
' z.B. <i>vorbei</i> '	Steigende Melodie
VIEle	Auffällige Betonung bei den Großbuchstaben im Wort
: z.B. <i>die</i> :	Gedehnt. Gedehnte Aussprache (die Anzahl der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung)

**Sprechweise:**

& z.B. <i>ja&amp;ja</i>	Auffällig schneller Anschluß
/ z.B. <i>ich wol</i>	Abgebrochenes Wort
<i>mhm</i>	'Zweigipfliges' Hörsignal (Intonationskonturen meist fallend - steigend)
(...?) bzw. (?...)	Unverständlicher Redebeitrag
(?heiß) bzw. (heiß?)	Nicht mit Sicherheit identifizierter Wortlaut
(leise)	Kommentar zum nachfolgenden Redebeitrag, Ereignis oder zu außersprachlicher Handlung
+ z.B. (leise) <i>wir sind+</i>	Ende des Gültigkeitsbereichs eines Kommentars

1 -----

DO *problem*, *übER*  
FG *ja*,

Gemeinsam zu lesende Zeilen

2 -----

/xy/ z.B. *l/ä/ge*  
(e) z.B. *hast du (ei)ne*Phonetische Wiedergabe eines Wortlauts  
Verschluckter Wortlaut

Transkriptionsverfahren: Dausendschön-Gay, Henrici, Köster & Winks  
1986: 146 - 147, vgl. auch Henrici & Herlemann  
1986

**Intonation und Kennzeichnungen der Sprechweise**

<i>oui</i> ,	fallende	} Intonation
<i>oui-</i>	gleichbleibende	
<i>oui'</i>	steigende	
[sət]	phonetische Transkription	
Mühle (dt.)		deutsche Aussprache
<i>je fais les études dans ja</i> (dt.)		
(schneller) <i>non je ne pense pas+</i>		Charakterisierung der Sprechweise, gültig bis zu+

hommes auffällige Betonung  
les gedehnt

Pausen/Sprechpausen

.	Absetzen	} innerhalb eines turns, ohne daß ein anderer Sprecher übernimmt
..	kurze Pause, ca. 2 Sek.	
...	mittlere Pause, ca. 3 Sek.	
(Pause 4 Sek.)	längere Pause	
eh(m), er(m), euh(m)	vokalisches Zögern, eingipflig, für dt., eng., frz.	

Verständlichkeit

(..)	unverständliches Wort
(...)	über Wortgrenze hinaus unverständlich
(je crois?)	vermuteter Wortlaut
mh	bilabiales Rezeptionssignal, eingipflig
mhm	bilabiales Rezeptionssignal, zweigipflig
aha, ehein	vokalisches Rezeptionssignal, zweigipflig, für dt., eng., frz.

sonstige Konventionen

uh&excuse-moi	auffällig schneller Anschluß
la structure soc/ehm sociale (lächelt)	Abbruch innerhalb der Artikulationseinheit Charakterisierung von nicht-sprachlichen Vorgängen
((verlegen))	Bewertungen
[ K: ehein' . sciences sociales ' donc&euh S: oui'	parallel zu lesende Zeilen

## 7 BEISPIELANALYSEN

Die folgenden Beispielanalysen greifen auf Arbeiten und Korpora zurück, die im Rahmen von fremdsprachenspezifischen Forschungen der Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (Veröffentlichungen, Dissertationen, MA-Arbeiten) entstanden sind: Dausendschön-Gay u.a. 1986; Henrici & Herlemann 1986, 1987; Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1987; Henrici 1988, 1990; Köster 1990, 1994; Kim 1993; Apfelbaum 1993; Ha 1993; Nho 1993; Nsangou 1993; Yu 1993; Harrow 1994; Heidecker 1995; Niedergesähs 1995; Riemer 1995. Im Zentrum dieser Arbeiten stand und steht die Untersuchung interaktiver Abwicklungen (Aushandlungsprozeduren, Verständnissicherungsverfahren) zwischen MS- und NMS-Sprechern im ungesteuerten und gesteuerten Fremdsprachenerwerb. Spezifische Gegenstände dieser Arbeiten sind u.a. interaktive thematische Abwicklungen, Erklärungs-, Korrekturverfahren, Erzählstrukturen, Gebrauch von Modalitäten, Konnektoren, Verständnissicherungsverfahren (vorwiegend beim Erwerb des Deutschen durch unterschiedliche MS, vereinzelt auch des Französischen und Englischen durch deutsche MS). Die Beispielanalysen haben im einzelnen folgende Funktionen. Sie sollen zeigen:

- in welcher Weise die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse konkret-empirisch vorgeht (mit und ohne Verwendung sekundärer Daten),
- zu welchen Aussagen über kurzzeitigen Fremdsprachenerwerb diskursanalytische Vorgehensweisen fähig sind,
- welche interaktiven Bedingungen erfüllt sein müssen, damit kurzzeitiger Spracherwerb stattfinden kann.

Die ausgewählten Analysen sind erste Versuche, Wirkungen von Interaktionen, die sich auf die Lösung von lokalen Verstehens- und Formulierungsproblemen beziehen, auf den Erwerb von lexikalischen Einheiten beispielhaft zu dokumentieren.<sup>3</sup> Weitere Belege sind notwendig, um die an Einzelanalysen gewonnenen Annahmen zu bestätigen bzw. zu widerlegen, und zu verallgemeinerbaren Aussagen zu kommen. Weitere Beispielanalysen könnten sich auf andere linguistische Einheiten (z.B. morphologisch-syntaktische) beziehen oder auf Nachweise für mittel- und langzeitigen Spracherwerb ausgedehnt werden. Letztere sind wohl nur auf der Grundlage von Longitudinal- (Längsschnitt-)Untersuchungen möglich, die hier nicht vorgelegt werden (vgl. z.B. Riemer 1995).

Als Kriterium für kurzzeitig erfolgten Spracherwerb soll bei den folgenden Beispielanalysen die Frage dienen, ob der Verständigungsprozeß mit einer möglichst gegenseitigen Ratifizierung der Gesprächspartner abschließt, und die ratifizierte sprachliche Einheit vom NMS im sich anschließenden Verlauf der Interaktion (in einem veränderten Kontext<sup>4</sup>) korrekt wiederverwendet wird (vgl. Kapitel 3: 'kurzzeitiger Erwerb').

Die folgenden Beispiele dokumentieren entsprechend den gewählten Kriterien jeweils gelungenen, bis auf die Erfüllung eines Kriteriums gelungenen und nicht gelungenen kurzzeitigen Erwerb. Darüber hinaus werden Beispiele vorgelegt, bei denen eine relativ eindeutige Zuweisung nicht möglich ist: diskursanalytische Kriterien nicht erfüllt, jedoch über Retrospektionen Spracherwerb/prozesse (teilweis) identifizier- und nachvollziehbar sind.

## 7.1 Beispiel für "gelungenen" kurzzeitigen Erwerb

- Alle Kriterien für kurzzeitigen Erwerb erfüllt
- Analyse/Interpretation ohne Zuhilfenahme von Sekundärdaten
- Quelle A

### Kontext

Bei dem folgenden Analysebeispiel handelt es sich um einen auf Tonband gespeicherten und transkribierten Ausschnitt eines informellen Gesprächs zu unterschiedlichen Themen, die zwischen einem Deutschen (mf) und zwei Koreanerinnen (hier: lh) geführt

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle gebe ich nur 4 Beispiele; eine größere Auswahl findet sich in Henrici 1995c. Es handelt sich um Originalaufnahmen und -interpretationen der jeweiligen Autorinnen und Autoren, die von mir z.T. sprachlich überarbeitet und ergänzt wurden.

<sup>4</sup> Die Definition von 'veränderter Kontext' ist nicht leicht (s.o.). Ich spreche von ihm, wenn sich die sprachliche Konstellation verändert/wechselt.

wurden. Anwesend war eine weitere Koreanerin, die sich von Zeit zu Zeit als teilnehmende Beobachterin an dem Gespräch beteiligte und von der die Transkription und die Ursprungsinterpretation stammt, die ich entsprechend meiner Zielsetzung neu interpretiert habe.

### Transkription

Beispiel 26: aus der tn. 6

- 1 lh: er ist er ist ein . leiter an der lei/ an der universität  
mf: mhm
- 2 lh: münchen sch/schleimann' .. sein name war schschleimann  
mf: mhm  
lm: mhm
- 3 lh: doktor PHYSIK physiker doktor physikdoktor (leise) professor  
mf: ja ja mhm
- 4 lh: schleimann schleimann++ aber sie hatte . euh mit mit eine  
mf: mhm
- 5 lh: JOURNALISTIK JOURNALISTIKERIN JOURNAL/ ja  
mf: journalistin ja
- 6 lh: journalistin ah darüber ah darüber- gesprochen  
mf: mhm gesprochen mhm
- 7 lh: undan ein jounalis/journalistin . geefragte . ehuji wie finden
- 8 lh: wie finden sie wie finden sie . für über äh deutschland ddr  
mf: mhm mhm

### Analyse/Interpretation

Von Z. 1-4 spricht lh von einem Mitglied der Universität München, das im Verlauf des kurzen Erzählabschnitts genauer charakterisiert wird: Leiter, Name: Schleimann, Doktor, Physikdoktor, Professor. Mf begleitet die Erzählung durch Zuhörersignale wie 'mhm, 'ja'. In Z. 4. findet ein selbstinitiiertes thematischer Wechsel statt, der mit 'aber' eingeleitet wird. Dabei entsteht ein Formulierungsproblem (Z. 5), das lh selbständig zu lösen versucht, indem sie mittels einer Verallgemeinerungsstrategie vom Namen 'Journalistik' zum Namen 'Journalistin' zu kommen versucht. Diesen kurzen Hypothesenbildungsprozeß, der zu scheitern droht, unterbricht mf und nennt wiederholend 'journalistin', was von mf mit 'mhm' ratifiziert wird. In Z. 7 nimmt lh in verändertem Kontext ('wie finden sie .. deutschland ddr') das gegenseitig ratifizierte Wort wieder auf, das sie nach kurzer Selbstkorrektur in Z. 7 angemessen verwendet.

## 7.2 Beispiel für mit "Einschränkungen gelungenen" kurzzeitigen Erwerb

- Alle Kriterien für kurzzeitigen Erwerb (außer: "veränderter Kontext") erfüllt.
- Analyse/Interpretation ohne Zuhilfenahme von Sekundärdaten.
- Quelle B

### Kontext:

Es handelt sich um einen auf Tonband gespeicherten Ausschnitt eines Tischgesprächs aus einer Serie von Tischgesprächen zu unterschiedlichen Themen, die zwischen Deutschen (FG) und französischen (DO) Austauschschülerinnen im Alter von 16 - 19 Jahren auf Französisch oder Deutsch (hier: Deutsch) geführt wurden (vgl. Bielefelder Projekt 'Kontaktsituationen' vgl. u.a. Dausendschön-Gay 1987; Gülich 1986).<sup>5</sup>

Beispiel 2: aus TIA

62	----- DO: . (zögernd) er hat/ .. er war mit/ ... hm: er hat öh:m nicht öh:/+ FG: mhm
63	----- DO: ach sO jEden jedes JAHR sollte er öh:m nicht ein Konzert/ ach SO: wie
64	----- DO: hEiß dAs, ein:/ um die note zu hab(e)n, FG: . öh vORspiel, nenn(e)n wird das,
65	----- DO: ein vorspiel' machen (soll(en) .. und der war gUt .. und dAnn' öh:: hat FG: ja:, (Lärm)+

### Analyse und Interpretation

In den Z. 62 - 63 signalisiert DO ein Formulierungsproblem, das durch Verzögerungen, abgebrochene Sätze, Pausen und wiederholt gefüllte Pausen deutlich wird. Diese prosodischen Markierungen deuten auf den unvollständigen Charakter seiner Äußerung hin. DO bereitet die Vervollständigung seiner Äußerung für seine Gesprächspartner vor, indem er in Z. 63 seinen Satz zu reformulieren versucht, *ach sO* kann

---

<sup>5</sup> Das Ziel des Projekts besteht darin zu untersuchen, in welcher Weise und in welchem Ausmaß Verfahren der Verständigungssicherung, der Bedeutungskonstitution und Bedeutungsaushandlung sowie die Verfahren des Bewertens und Korrigierens "unter erschwerten Kommunikationsbedingungen, d.h. wenn einer der Gesprächspartner in der für ihn fremden Sprache kommunizieren muß, angewendet werden" (Dausendschön-Gay 1987: 61).

dabei als Reformulierungsindikator angesehen werden. Trotz des Reformulierungsversuchs gelingt es DO nicht, das fehlende "Schlüsselwort" zu umgehen. Durch ein explizit angebotenes Antonym, eingeleitet durch das Unsicherheitssignal *öh:m nicht ein konzert/* gibt DO einen Hinweis auf das von ihm gesuchte Wort. Die syntaktische Struktur seiner Äußerung deutet auf die Wortklasse hin, die die Lücke füllen soll. Im Anschluß an die Verwendung des metasprachlichen Ausdrucks *wie heißt das?* in Z. 63-64 fängt DO sofort an, seine Äußerungsabsicht zu nennen. Die metasprachliche Äußerung ist wohl nicht nur an seinen Gesprächspartner gerichtet, sondern auch an sich selbst. Sie hilft ihm, seine kognitive Aufmerksamkeit zu regulieren. In Z. 64 gibt DO die spezifischen Eigenschaften des fehlenden Lexems an. Die Paraphrase *um die note zu hab(e)n*, die DO realisiert, trägt dazu bei, seine Äußerung zu vervollständigen. FG bietet das Wort *vORspiel* an und fügt den metadiskursiven Kommentar *nenn wir das* hinzu, vermutlich um DO die Richtigkeit seines Angebot zu bestätigen, eine Vermutung, die allerdings ohne Sekundärdaten (Retrospektionen) nicht abgesichert ist. Mit anderen Worten, dieser metadiskursive Kommentar spielt keine bedeutsame Rolle für die Verständigung in dem Gespräch, er hat eher eine belehrende Funktion. In Z. 65 wiederholt DO das Angebot und integriert es gleich in die syntaktische und semantische Struktur des Restes seines Satzes. Die Wiederholung und die gleichzeitige Verwendung des neu gelernten Lexems im weiteren Verlauf seiner Äußerung sind für DO von Vorteil, können sie doch eine positive Wirkung auf seinen Memorierungsprozess haben. Die steigende Intonation bei der Verwendung des angebotenen Lexems durch DO in Z. 65 kann als Zeichen von Unsicherheit gedeutet werden. Andererseits kann die steigende Intonation auch bedeuten, daß DO die Richtigkeit in Frage stellt und dadurch dessen Ratifizierung erst einmal suspendiert. Diese Unsicherheit wird durch die Bestätigung von FG mit 'ja' beseitigt. DO formuliert seine Äußerung zu Ende und ratifiziert damit implizit das möglicherweise zunächst in Frage gestellte Lexem.

### 7.3 Beispiel für "nicht gelungenen" kurzzeitigen Erwerb

- Kriterien für kurzzeitigen Erwerb nicht präzise erfüllt, desgleichen nicht "veränderter Kontext"
- Analyse/Interpretation mit Hilfe von Sekundärdaten
- Quelle D

#### Kontext

Es handelt sich um transkribierte Videoaufnahmen aus dem Jahreskurs (JK) zur Vorbereitung auf die PNdS (Prüfung zum



Nachweis deutscher Sprachkenntnisse) an der Universität Bielefeld 1985/86. Dieser Jahreskurs bestand aus 26 Teilnehmer/innen verschiedener nationaler Herkunft, die von zwei Lehrern und einer Lehrerin im Wechsel unterrichtet wurden. In dem Unterricht geht es häufig um Wortschatzerklärungen, wie auch in diesem Beispiel

L = Lehrerin

A, M, Le, G, T, J, Ts, H, K = verschiedene Lerner(innen)

#2 1,18 Brocken

Synonym  
Kontext

- |    |   |  |       |
|----|---|--|-------|
| A  | [ | was bedeutet hier Brocken Gesteine' (1)                        |       |
| L  |   | (Brocken)  |       |
| M  |   | (2) ein Stück  |       |
|    |   | Brücke   |       |
| L  | [ | ein Stück . genau . ein Stück von der Brücke                   |       |
| Le |   | (3) Abfälle  |       |
| SS |   |  | (...) |
| Le |   | Abfälle . . Abfälle des  |       |
| L  | [ | Abfälle kann man in dem Zusammenhang                           |       |
|    |   | nicht benutzen das Wort . jaja Trümmer hatten wir mal .        |       |
|    |   | wißt ihr noch' . das Substantiv Trümmer mit dem Film über      |       |
|    |   | . das Ende des Krieges .. Deutschland lag in Trümmern .        |       |
| AA |   | ja   |       |
| G  | [ | Trümmer und Brocken . ist hier . ungefähr dasselbst (zu G)     |       |
| L  |   | (4) Ruinen   |       |
| L  | [ | ne: Ruinen nicht unbedingt . mh'+ (6) . . Brocken kann aber    |       |
|    |   | auch . ein Stück von . einnem Brot sein zum Beispiel . das     |       |
|    |   | kann Trümmer nicht . von daher (dreht rechte Hand um die Achse |       |
| T  | [ | = Vagheits-Geste) ja:+ ein Stück von etwas . die Erklärung     |       |
| L  |   | ein Stück'   |       |
| L  | [ | . war schon gut (schreibt an; r Brocken,-) der Brocken .       |       |
|    |   | heißt das+ (7 sek.)  |       |

Während der satzweisen Bearbeitung des Textes (Lexik und Rekonstruktion des Unfallhergangs) stellt A auf eine entsprechende Frage von L das Kausalverhältnis zwischen Haupt- und Nebensatz klar (IV. 5). Er verwendet für BROCKEN das Synonym "Steine" (1,17):

- |   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| L | [ | warum erlitt der Autofahrer einen Schock'               |  |
| A |   | weil die Steine   |  |
| J | [ | von der Brücke eh: von der Brücke auf die auf sein Auto |  |
| A |   | (...)   |  |
| L | [ | aufge/ eh aufgefallen sind                              |  |
| L |   | mhm (zu J) was wolltest du sagen'                       |  |

Nach diesem inhaltlich motivierten Exkurs initiiert A die Erklärungssequenz, indem er seine Hypothese über die Synonymierelation zwischen BROCKEN und "Gesteine" der Lehrerin anbietet; L geht nicht auf die Ergänzung "Stein" → "Gesteine" und der ungewöhnlichen Pluralbildung

ein. L wiederholt den Bezugsausdruck (Phase 2), M formuliert ein Synonym, das den Kontext mitberücksichtigt: "ein Stück Brücke". L ratifiziert und korrigiert. Die Phase 3 wird von Le eröffnet, die ein weiteres Synonym nennt ("Abfälle"), während L noch spricht, wiederholt es nach dem Ende des Turns von L. Die Lehrerin weist die lexikalische Einheit aufgrund des Kontextes zurück ("in dem Zusammenhang nicht"), ohne den adäquaten Kontext zu benennen, und sie referiert auf ein Synonym, das im Unterricht bereits Gegenstand war, unterstellt die Kenntnis bei den Lernern: *Trümmer* hatten wir mal . wißt ihr noch' . das Substantiv **Trümmer** mit dem Film über . das Ende des Krieges".

In objektsprachlich-expliziter Formulierung (Definitor: "ist hier ungefähr dasselbe") weist sie auf die Synonymität von "Trümmer" und BROCKEN hin.

G's Vorschlag "Ruinen" (Phase 4), wahrscheinlich aus dem Film-Kontext stammend, weist L in nicht eindeutiger Formulierung zurück.

Zur weiteren Differenzierung (Phase 5) von BROCKEN auf "Trümmer", motiviert durch ihre eigene Feststellung nur "ungefährer" Synonymie, gibt L einen typischen Kontext ("Beispiel") für BROCKEN. Ausschließlich mit gestischer Bewertung (Vagheits-Geste) endet Phase 5.

Mit dem Vorschlag von T ("ein Stück") (Phase 6) greift L das erstgenannte Synonym aus Phase 2 in der kanonischen, indefiniten Form eines Wörterbucheintrags (Hermanns 1988) wieder auf und beendet die Erklärungssequenz mit dem Tafelanschrieb.

Der Nachtest ergibt; daß außer Le kein Lehrer BROCKEN erklären kann, die "Trümmer" und "Abfälle" als Synonyme nennt. Da sie selbst "Abfälle" im Unterricht vorgeschlagen hat und L die Bedeutungs-differenz zu BROCKEN nicht expliziert hat, ist ihr Konzept unverändert falsch.

In der Retrospektion (Phase 3 des Videos läuft) weist Ts selbst-initiiert darauf hin, daß ihm "Trümmer" unbekannt sei:

TS	[	ich weiß nicht Trümmer
H		Trümmer wir haben ein ( . ) Film
		gesehen mit L.
Ts	[	ich vergeß
K		andere Schutt andere Schutt Schutt
		Trümmer Schutt gleich Bedeutung
H	[	die nachgebliebende eh
		Gebäude also halbe also wie kan ich anders erklären
K	[	zerreißen
H		nach dem Krieg oder nach dem ( . )
Ts		zerstört
H		zerstörte Gebäude ne kaputt Gebäude und bombardiert nach dem bombardiert alles war kaputt nur die (..) waren da kein richtige Hause und ja alles kaputt nur eine Wand
T	[	alles kaputt
H		hier eine Wand hier halbe Fenster [...]

In dem Gespräch wird deutlich, daß für H "Trümmer" die Bedeutung von "Ruinen" hat, während K es zutreffender mit "Schutt" gleichsetzt.

#### 7.4 "Mischfälle" (= nicht eindeutig zuweisbare Fälle)

- Kriterien für kurzzeitigen Erwerb (nach Primärdaten) nicht erfüllt, jedoch mit Hilfe von Retrospektionen Erwerbsprozeß identifizierbar und nachvollziehbar
- Analyse/Interpretationen mit Hilfe von Sekundärdaten
- Quelle G

##### Kontext

Die auf Tonband gespeicherte Unterhaltung findet zwischen einer französischen Langages Etrangères Appliquées (Angewandte Fremdsprachen) -Studentin und einer deutschen arbeitslosen Gymnasiallehrerin statt. Thema sind die unterschiedlichen Erfahrungen, die die Französin im Vergleich zu den kurz vorausgehenden Engländerfahrungen in Deutschland gemacht hat.

R: Rénaldine = Französin  
 A: Annette = Deutsche  
 V: Forscherin

##### Beispiel II different Zeile 42 - 44

##### IIa. Angaben des Transkripts

42 -----  
 R (leise) (?man sagt öh)+ ja, (?..) ja, . (?und) sehr differ-  
 A warmherzig' sehr nett' ja,  
 43 -----  
 R ent differenz öh: unterscheid: . unter:/öh . Äh:  
 A also das leben dort unter-  
 44 -----  
 R ja, ja, weil ich wohne . in einem  
 A scheidet sich sehr von dem leben hIEr,

Diese Passage folgt direkt dem vorangegangenen Beispiel und hat dieselbe Äußerungsstruktur. Auf der Oberfläche ist erkennbar, daß R mit der Wahl des richtigen Adjektivs (Z. 42-43) Schwierigkeiten hat. Ihre Produktion ist zögernd, und die Ausführung eines Lösungsvorschlags wird unterbrochen und ein neuer Versuch begonnen. Insgesamt macht R vier Versuche, wobei die beiden letzten unvollständig bleiben. Danach produziert sie nur noch gefüllte Pausen und eine Pause (Z. 43), die als prosodische Indikatoren für eine Vervollständigung fungieren. In den Zeilen 43 - 44 äußert sich A, indem sie ihrer Gesprächspartnerin einen

vollständigen Satz anbietet. Der Vorschlag wird von R bestätigt. Die Äußerung von A ist wegen zweier Ereignisse bemerkenswert:

- 1) A liefert kein Adjektiv, wie die strukturelle Prämisse es verlangte, sondern ein Verb, eingebettet in einen kompletten Hauptsatz.
- 2) A formuliert einen sehr allgemeinen Satz, indem sie *das leben* als Referent verwendet, wodurch keine Beziehung mehr zu Rs persönlicher Erfahrung hergestellt wird. Sie verwendet außerdem die Deixis *dort* und *hier*, so daß kein direkter Zusammenhang zu dem von R in der Familie erlebten Leben mehr besteht.

## IIb. Angaben der Retrospektion

Rénauldine Zeile 42 - 44:

- R Je savais qu'en allemand *differenz* existe, donc j'ai pensé que peut-être *différent* ça existe pour "different". Je connais *unterscheiden* aussi mais *sich unterscheiden* implique un *sich unterscheiden* "de quelque chose par quelque chose", donc veut dire une préposition encore qui se mélange avec l'accusatif ou le datif, c'est pour ça que j'ai voulu essayer *différent als*, mais comme je ne savais pas "different" ... J'avais *der unterschied* ou *die differenz* et je devais calculer un adjectif sur ces deux mots. Alors sachant que *unterscheiden* c'était difficile, j'ai essayé *différent*.

Annette Zeile 42 - 44:

- V Das war aber eine Leistung, weil sie hat nur ein Wort gesagt.  
A Kann man das zurückspulen?

Wiederholung Z. 42 - 44:

- A Ich habe assoziiert. Ich hatte *unterscheiden* durch den Kontext, über den wir vorher was gesagt hatten, war mir klar, was sie sagen wollte. Und ich merkte, sie hat da Schwierigkeiten, dann habe ich den ganzen Satz formuliert.  
V Sie hat auch nach und nach bestätigt.

## IIc. Interpretation der Angaben

### Verhalten von R

Die Retrospektion liefert interessante Informationen über den Entscheidungsprozeß, der vorher und während der Produktion stattgefunden hat. R benötigt ein Adjektiv. Sie möchte die deutsche Entsprechung für "différent" ausdrücken, sie kennt sie aber nicht. Deswegen ist R gezwungen, Alternativpläne zu entwickeln. Zur Verfügung hat sie einerseits die Verben *unterscheiden* bzw. *sich unterscheiden* sowie das Substantiv *der unterschied* und andererseits das Substantiv *die differenz*. Die ersterwähnte Möglichkeit möchte sie aber wegen der Schwierigkeit hinsichtlich der Anwendung von Präpositionen vermeiden. R beschließt also, ein Adjektiv anhand ihres Wissens von *differenz* zu bilden. Sie stellt eine Hypothese

über die Existenz des Adjektivs *different* im Deutschen auf. Ihre Hypothese hat sie hinsichtlich ihrer Kenntnisse der deutschen Sprache über das Nomen *differenz* und ihrer Kenntnisse der französischen Sprache über "différent" formuliert. R ist aber sehr unsicher, was die Angemessenheit ihres Lösungsvorschlags angeht, deswegen wirkt ihre Produktion sehr zögerlich: Sie läßt sich keine Zeit, einen Lösungsvorschlag zu Ende auszuführen. Da sie ihre Lösungsvorschläge direkt hintereinander produziert, bekommt A keine Gelegenheit sich zu äußern. Bei der Ausführung von *unterschei:/* und *unter:* ist sogar anzunehmen, daß nicht nur die präpositionelle Konstruktion R Schwierigkeiten bereitet, sondern daß sie auch während der Ausführung Abrufungsprobleme hatte.

#### Verhalten von A

In Zeile 43 - 44 äußert sich A, weil sie die von R produzierten prosodischen Indikatoren als Aufforderung versteht, die abgebrochene Äußerung von R zu vervollständigen. Die Unterbrechung in der Satzstruktur von R weist darauf hin, daß ihr ein Adjektiv fehlt. Stattdessen bildet A einen vollständigen Satz mit dem Verb *unterscheiden*, das sie dem kontextuellen Rahmen des Gesprächs angepaßt zu haben meint (siehe Retrospektion). Ihre Behauptung verifiziert sich aber nicht ganz in dem Transkript, denn sie übernimmt die von R vorher angeführten Referenten nicht, sondern sie bietet einen standardisierten Satz an. Deshalb ist anzunehmen, daß es A wichtiger war, Ihrer Gesprächspartnerin eine Struktur zu liefern, als nur Rs lexikalische Lücke zu kompensieren. Dadurch unterscheidet sich das Verhalten von A von ihrem Verhalten in dem ersten Beispiel. Dies erklärt aber As Entscheidung nur teilweise, denn A hätte trotzdem dasselbe Verfahren mit dem Adjektiv "unterschiedlich" durchführen können. Die von R ausgeführte Struktur ist durch ihre verschiedenen Versuche (ein Adjektiv, ein Substantiv und der Anfang eines Verbs) nur noch schwierig zu identifizieren, so daß A möglicherweise nicht mehr die strukturellen Hinweise des Satzabbruchs im Kopf hatte. A hat ihre Aufmerksamkeit auf die beiden letzten Versuche von R gelenkt – es kann sogar sein, daß sie die zwei ersten Vorschläge nicht wahrgenommen hat – und hat sich an dem phonetischen Wortstamm orientiert: *unterschei:/* ist phonetisch näher an *unterscheiden* als an dem Adjektiv "unterschiedlich". Aufgrund dieser Änderungen ist es schwierig, As' Vorschlag als Vervollständigung zu bezeichnen. Mir scheint es Passender, As' Reaktion als Reformulierungshandlung zu klassifizieren (vgl. Nsangou 1993: 69, Fußnote 38). Oder genauer: Als "kontextfreie" Reformulierungshandlung, da A im Grunde ein Standardangebot unterbreitet. Bei solchen Verfahren entscheidet der MS, in erster Linie eine grammatikalische Struktur vorzugeben, die von dem NMS an den beabsichtigten Inhalt angepaßt werden kann. In dem analysierten Beispiel

ratifiziert R den Lösungsvorschlag von A an zwei Stellen und integriert ihn somit implizit in weitere Ausführungen ihrer Argumentation.

IId. Zusammenfassung in tabellarischer Darstellung (Abb. 2)

ABB. 2.

Zeile	NMS		MS	
	kognitive Ebene	linguistische Verfahren	Kognitive Ebene	Linguistische Verfahren
42-44	Wortsuche. Deutsche Entsprechung für <i>different</i> . Entscheidung: ein Adjektiv anhand <i>Differenz</i> zu bilden. Zur Verfügung hat R noch <i>unterscheiden</i> . Will es vermeiden wegen der Präpositionen.	Vier Versuche: 1. Adjektiv <i>different</i> 2. gibt das Nomen <i>Differenz</i> . 3. Versuch mit dem Verb <i>unterscheiden</i> 4. Wiederholung des 3. Versuchs. Abbruch + gefüllte Pause.	Zögerungen und prosodische Indikatoren fordern A auf. Übernimmt ihre Expertenrolle. Dabei geht es darum, R eine komplette Satzstruktur zu liefern.	Kontextfreie Reformulierungshandlung.

## 8 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSWERTUNG DER ANALYSEERGEBNISSE<sup>6</sup>

Entsprechend den zu Anfang formulierten Erkenntnisinteressen und den einleitenden Ausführungen zu den Funktionen der Beispielanalysen erfolgt die Zusammenfassung nach verschiedenen Gesichtspunkten:

### 8.1 Spezifika der fremdsprachenerwerbsspezifischen Diskursanalyse

Die aus verschiedenen empirischen Untersuchungen der Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld ausgewählten Beispielanalysen können

<sup>6</sup> Sie erfolgt auf der Basis der in *Henrici 1995c* dokumentierten 30 Analysebeispiele.

zeigen, welches Spektrum von Fragestellungen und Vorgehensweisen diskursanalytische Arbeiten umfassen, die sich mit der Erforschung von fremdsprachenspezifischen Interpretationen und deren Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb befassen. Da der Fremdsprachenerwerb nicht nur ein interaktiver, sondern auch ein kognitiver Prozeß ist, erscheint es notwendig, die klassischen diskurs-(gesprächs-) analytischen Verfahren zu ergänzen, was die Bezeichnung 'fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse' rechtfertigt. Diese Ergänzungen sind vor allem: Erweiterung und Kombination verschiedener Datensätze und Untersuchungsverfahren, die die Erforschung der Komplexität fremdsprachiger Interaktion möglichst umfassend gewährleisten. D.h.: Die Beschreibung, Analyse und Interpretation der Primärdaten ist zu ergänzen durch eine von Sekundärdaten unterschiedlicher Provenienz (u.a. Intro-/Retrospektionen, teilnehmende/nicht-teilnehmende Beobachtungen, Lerner (NMS), Lehrer (MS), Interviews/Befragungen), auf deren Basis Probleme entdeckbar werden, die durch eine reine Primärdatenanalyse nicht erfaßbar sind. Sekundärdatenanalysen haben sich als Korrektiv von Primärdatenanalysen bewährt. Daß retrospektive Verfahren noch zuverlässiger gemacht werden können, steht außer Zweifel. Dazu gehören Versuche, unmittelbare Retrospektionen anhand von aufgezeichneten Interaktionen mit verzögerten Retrospektionen, die auf gründlichen Primärdatenanalysen beruhen, zu kombinieren. Daß Retrospektionen für kognitive Interpretationen von Interaktionsdaten von großer Bedeutung sind, zeigen die jeweiligen Beispielanalysen. Die Bedeutung zeigt sich vor allem darin, daß Fehlinterpretationen allein auf der Basis von Primärdaten verhindert bzw. eingeschränkt werden können (vgl. besonders die Beispielanalysen aus Quelle G). Sicher scheint zu sein, daß effektive Retrospektionen stark abhängig sind von den Kompetenzen der Beteiligten. Kritisch zu fragen ist auch in diesem Zusammenhang, ob nicht Untersuchungsergebnisse aus Retrospektionen bessere Indikatoren für Spracherwerb liefern, als solche, die ausschließlich auf rein diskursanalytisch ermittelten Kriterien beruhen. Bei dem augenblicklichen Forschungsstand – und dies bestätigen die Analysebeispiele – scheinen reine Primärdatenanalysen nicht auszureichen, um zuverlässige Antworten auf die Frage nach den Wirkungen von Interaktionen auf dem Fremdsprachenerwerb zu geben. So wird z.B. an einigen Sekundärdatenanalysen sichtbar, daß trotz Nicht-Erfüllung der diskursanalytischen Primärdatenkriterien bei einzelnen Lernenden kurzzeitiger Spracherwerb stattgefunden hat, auf der anderen Seite, daß trotz weitestgehender Erfüllung der Kriterien Erwerb nicht stattgefunden hat. Besonders schwer sind Aussagen über den Erwerb mehrerer Lernender bzw. von Gruppen zu machen. Die Retrospektionsergebnisse beziehen sich in der Regel nur auf Einzelne, was auch in der Methodologie der Diskursanalyse und der entsprechenden Datenwahl begründet ist. Die entsprechenden Beispiele zeigen im übrigen deutlich die Misere von fremdsprachlichem Klassenunterricht auf.

Dringend notwendig in der Zukunft sind longitudinale Studien, auf deren Basis diese Einschätzung erneut zu überprüfen ist. Sicherlich auch gegenüber meiner augenblicklichen Einschätzung einzuwenden ist, daß mein Urteil auf ausgewählten Beispielanalysen beruht, die nicht alle zum Zweck des Nachweises von Spracherwerb dienen, nicht ausreichend kontextualisiert sind und weitestgehend auf Fremdanalysen beruhen. Der Einwand erfährt allerdings dadurch eine Abschwächung, daß die dokumentierten Beispielanalysen eine unter den hier interessierenden Gesichtspunkten dezidierte Auswahl aus einem umfangreichen "Datencorpus" darstellen, die den Leserinnen und Lesern über Literaturhinweise zugänglich ist.

## 8.2 Aussagen über spracherwerbsspezifische Analyseergebnisse

Unabhängig von den bisher diskutierten methodologisch-methodischen Problemen ergeben sich aus den Beispielanalysen wichtige Erkenntnisse, die auch für die Praxis des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs von Interesse sind, zumal sie frühere einschlägige fremdsprachenspezifische Forschungsergebnisse stützen können.

– In einer Reihe von Beispielanalysen kann kurzzeitiger punktueller lexikalischer Erwerb mit Mitteln diskursanalytischer Kriterien aufgezeigt werden. In anderen Beispielanalysen gelingt dies nur unter Verwendung retrospektiver Daten. In weiteren Analysen gelingt der Nachweis gar nicht.

– Der jeweilige Nachweis ist abhängig von der Definition der Kriterien, die enger oder weiter formuliert werden können (gegenseitige Ratifizierung vs. gegenseitige Ratifizierung und Wiederverwendung in einem veränderten Kontext).

– Die ausgewählten Beispielanalysen lassen keine verallgemeinerbaren Aussagen zu. Sie dokumentieren erste Versuche, die Potenzen von diskursanalytischen Vorgehensweisen hinsichtlich der Klärung von Erwerbsfragen zu prüfen und ihre Möglichkeiten und Grenzen aufzuzeigen.

– Die Analysen können bisher nur ansatzweise darauf hinweisen, daß ein Zusammenhang zwischen der Spezifik von Interaktionen und Fremdsprachenerwerb besteht.

– Die Analysen geben Anhaltspunkte dafür, daß Interaktionen nur dann erfolgreich sind, wenn bestimmte Voraussagen und Bedingungen (s. 8.3) hinsichtlich ihrer Ablaufstrukturen erfüllt werden.



### 8.3 Interaktive Bedingungen für kurzzeitigen Fremdspracherwerb

- Hinsichtlich der Ablaufstrukturen werden hohe Anforderungen an die interaktionalen "Managementfähigkeiten" der am Interaktionsprozeß Beteiligten gestellt, vor allem der MS (z.B. Antizipation von Formulierungs- und Verstehensproblemen).
- Günstige Bedingungen sind u.a. dann gegeben, wenn – wie in ungesteuerten Situationen – keine Reduktion der Interaktion auf ein pures Frage-Antwort-Schema erfolgt, sondern kooperatives Aushandeln stattfindet.
- Günstig scheint zu sein, wenn der NMS aktiv und selbstinitiativ ist und damit deutlich wird, daß er an der Problembearbeitung und -lösung interessiert und beteiligt ist.
- Vage, nicht eindeutige Aushandlungen führen zu keinen positiven Ergebnissen (vgl. Beispielanalysen D).
- Je gründlicher und extensiver die Problembearbeitungen sind, desto erfolgreicher verlaufen und enden sie. Wiederaufnahmen reduzieren bzw. erübrigen sich damit.
- Gründliche Bearbeitungen sind vor allem in Nebensequenzen beobachtbar, häufig schaffen nur explizite und metasprachliche Bearbeitungen Klarheit beim Verstehen sowie Sicherheit und Korrektheit beim Gebrauch (vgl. Quelle E, B).
- Bestimmte Verfahren wie eindeutige Bestätigungen (z.B. durch Hörersignale), Reformulierungen, Vervollständigungen, Fragen und Erklärungen erweisen sich u.a. als "psychische Stützen" als besonders nützlich und produktiv, zumal wenn Thematisierungen/Wiederaufnahmen von Problemen durch die NMS erfolgen.
- Intensive Aushandlungen und Problembearbeitungen dienen nicht ausschließlich der Aufrechterhaltung der Interaktion und der Gesichtswahrung ("Imagepflege"), sondern haben wichtige Funktionen für den Spracherwerb/das Sprachlernen.
- In den Beispielanalysen zeigt sich an vielen Stellen, daß das Handlungsschema "Verständnissicherungsverfahren" für den kurzzeitigen Erwerb dann am effektivsten ist, wenn es in allen seinen Teilen – wenn auch minimal – durchgeführt wird. Die sich daraus für MS und NMS ergebenden Erfordernisse für ihr interaktives Verhalten sind sehr hoch.
- Der Rolle der MS/Lehrenden kommt bei den Abwicklungsprozessen eine besondere Bedeutung zu, sie haben sich den Gewohnheiten und Eigenarten der NMS/Lernenden anzupassen – viele Verstehensprobleme sind z.B. kulturspezifisch bedingt –, indem sie deren Hypothesenbildungs- und -überprüfungsprozesse sensibel begleiten, indem sie z.B. ausreichend Zeit für Selbstfindungsprozesse gewähren und diese die Behaltensleistungen stützende Prozesse erst dann unterbrechen, wenn ein

Scheitern sichtbar wird, und damit kognitive Turbulenzen bei den Lernenden vermieden werden.

– In den Beispielanalysen ist ferner deutlich erkennbar, daß gelungener kurzzeitiger Erwerb in ungesteuerten Kontexten häufiger als in gesteuerten dokumentiert ist: Das Handlungsschema wird nicht so häufig nur rudimentär wie in gesteuerten Kontexten realisiert, die Aushandlungen sind häufiger, expliziter, die Initiativen der Lernenden bei der Erfüllung des Handlungsschemas sind manifester. Sie sind durch Flexibilität gekennzeichnet und weisen nicht so häufig Formen des Aneinander vorbeiredens (Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1989) auf, wie in den oft streng festgelegten Phasierungen in gesteuerten Situationen.

– Als praktische Folgerung für das Konzept eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts scheint sich als sinnvolle Konsequenz zu ergeben, mehr Möglichkeiten für kooperatives Handeln zu schaffen, in dessen Rahmen explizite Verständnis- und produktionssichernde Verfahren einen größeren Raum einnehmen können, ohne die ein systematischer und gründlicher Erwerb nicht möglich ist.

## 9 PERSPEKTIVEN

Unter Perspektiven sind zwei Gesichtspunkte gemeint: Perspektiven für die weitere Forschung und Perspektiven von Nutzbarkeit der Forschungsergebnisse für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts.

Als **Forschungsperspektiven** sind vordringlich zu nennen: Die weitere Verfeinerung der Vorgehensweisen und Untersuchungsinstrumente der fremdsprachenerwerbsspezifischen Diskursanalyse. Dazu gehört eine weitere konsequente Überprüfung und Ausarbeitung des Mehrmethoden- und -daten-Ansatzes, vor allem die systematische Einbeziehung von Sekundärdatenanalysen, die möglichst genau auf die Primärdatenanalysen abzustimmen sind (vgl. Quelle G). Dazu gehört die Ausweitung der Untersuchungen auf die longitudinale Perspektive, die eine genauere und endgültigere Prüfung darüber zuläßt, ob und wie weit die Potenzen "reiner" diskursanalytischer Ansätze (ohne Einbeziehung von Sekundärdaten) für die Frage nach der Wirkung von Interaktionen auf den Fremdsprachenerwerb als einem auch kognitiven Prozeß reichen. Dies bedeutet gleichzeitig: Auswertung der bisherigen fremdsprachenspezifischen Interaktionsforschung (Formen von fremdsprachigen Interaktionsstrukturen, Abwicklungsprozeduren: Fragen-Antworten, Korrigieren, Erklären u.a.) von Bedeutungsaushandlungsverfahren hin zu einer Interaktionsforschung, die auch Erwerbsprozesse zu erklären versucht. Zu prüfen ist ferner, in welchem Maße und Umfang ein Mehrmethoden- und -daten-Ansatz der berechtigten Forderung nach

einer konsequenteren Berücksichtigung zentraler Variablen (kognitiver, sozialer) des ungesteuerten und gesteuerten Fremdsprachenerwerbs besser gerecht werden kann als traditionelle kontextuell begrenzte diskursanalytische Ansätze. Nicht zuletzt ist der Frage nachzugehen, ob eine getrennte Untersuchung einzelner sprachlicher Ebenen (wie auch in der klassischen Lernaltersforschung) unter forschungsmethodologischen und -ökonomischen Gesichtspunkten angemessener ist als eine integrative Vorgehensweise. Was einer dringenden Bearbeitung bedarf, ist eine differenzierte Definition des facettenreichen Begriffs '(Fremd)sprachenerwerb' und eine weitere präzise Ausarbeitung geeigneter Untersuchungsmethoden und -instrumentarien.

Wichtig scheint mir der allgemeine Hinweis zu sein, daß dieser Typ von Fremdsprachenerwerbsforschung, und Fremdsprachenerwerbsforschung insgesamt, nicht erst dann seine **Relevanz für die Praxis** des Fremdsprachenunterrichts nachweist, wenn konkret übertragbare Ergebnisse als Rezepturen vorliegen, sondern sein Wert auch schon darin besteht, daß er die Praktiker mit möglichst empirisch geprüfem Grundwissen über Spracherwerbsprobleme und -prozesse ausstattet, die diese zu einem sensiblen Umgang mit ihren Lernenden und deren Produktion veranlassen. Dazu gehört sicherlich die aus dieser Untersuchung ableitbare These, daß ein auf Spracherwerb fokussierter interaktiver Fremdsprachenunterricht nur dann für die Mehrzahl der Lernenden erfolgreich sein kann, wenn in ihm explizit-metasprachliche Phasen und Sequenzen einen festen Platz haben. Die intensive Beschäftigung mit Analysebeispielen, wie den in dieser Untersuchung vorgelegten, in Aus- und Fortbildung kann diesen Sensibilisierungsprozeß und damit verbunden vielleicht eine "professionelle Erneuerung" voranbringen, die Akzeptabilität von Forschung aufgrund ihres engen Bezugs zur Praxis fördern und zu Optimierungen beim Lernen von Fremdsprachen führen.

### Quellenverzeichnis

- Quelle A Kim (1993) Dissertation  
 Quelle B Nsangou (1993) Magisterarbeit  
 Quelle D Köster (1994) Dissertation  
 Quelle G Harrow (1994) Magisterarbeit .

### LITERATURVERZEICHNIS

- Alber, J.-L., J.-F. de Pietro 1985. Approche des phénomènes interculturels à travers l'étude de la conversation exolingue. In Clanet (ed.) 509 - 518.  
 Allwright, R. 1984. The importance of interaction in classroom language learning. *AL* 5.2, 156 - 171.

- Apfelbaum, B. 1993. *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache Zielsprachen. Französisch und Deutsch*. Tübingen.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (H.-U. Hart, G. Henrici, B. Herlemann, J. Richter-Johanningmeier, K. Sprengel & H. Stiefenhöfer) 1987. Welcher Typ von Forschung in der Fremdsprachendidaktik? Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In Lörscher & Schulze (eds.) 943 - 975.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (U. Albrecht, B. Heidecker, G. Henrici, R. Köwitsch, F. Mönkemöller & W. Wiek) 1989. Aneinandervorbeireden im Fremdsprachenunterricht. *FLuL* 18, 159 - 176.
- Aston, G. 1986. Trouble shooting in interaction with learners. The more the merrier? *AL* 7.2, 128 - 143.
- Bahns, J. 1989. Anwendung von Ergebnissen der Zweitsprachenerwerbsforschung auf den Fremdsprachenunterricht: Grenzen und Möglichkeiten. In Kettemann et al. (eds.) 69 - 86.
- Bausch, K.-R., H. Christ, W. Hüllen & H.-J. Krumm (eds.) 1984. *Empirie und Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 4. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Bausch, K.-R., H. Christ, W. Hüllen & H.-J. Krumm (eds.) 1989. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Bergmann, J. 1981. Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Schröder & Steger (eds.) 9 - 51.
- Bialystok, E. 1985. The compatibility of teaching and learning strategies. *AL* 6.3, 255 - 262.
- Börsch, S. 1987. Sprachlehrforschung – Probleme einer gegenstandsadäquaten Empirie im Schnittpunkt von sozialwissenschaftlicher und linguistischer Methodologie. In Börsch (ed.) 219 - 256.
- Breen, M. 1985. The social context for language learning – a neglected situation? *SSLA* 7.2, 135 - 158.
- Brown, H., C. Yorio & R. Crymes (eds.) 1977. *On TESOL '77. Teaching and learning English as a second language. trends in research and practice*. Washington, D.C.
- Bruck, M. & J. Shultz 1977. An ethnographic analysis of the language use of patterns of bilingually schooled children. *WP Bil* 13, 59 - 91.
- Carrasco, R. L. 1981. Expanded awareness of student performance. a case study in applied ethnographic monitoring in a bilingual classroom. In Trueba et al. (eds.) 153 - 177.
- Chaudron, C. 1977. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *LL* 27.1, 29 - 46.
- Chaudron, C. 1983a. Foreigner talk in the classroom – An aid to learning? In Seliger & Long (eds.) 127 - 145.
- Chaudron, C. 1983b. Simplification of input. topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly* 17.3, 437 - 458.
- Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge etc.
- Cicourel, H. 1973. *Cognitive sociology. Language and meaning in social interaction*. Harmondsworth.
- Clanet, C. (ed.) 1985. *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse.
- Clarke, M. & J. Handscombe (eds.) 1983. *On TESOL '82. Pacific perspectives on language learning and teaching*. Washington, D.C.. TESOL.
- Cohen, A. & C. Hosenfeld 1981. Some uses of mentalistic data in second language research. *LL* 31.2, 285 - 313.
- Cohen, A. 1990. *Language learning. Insights for learners, teachers, and researchers*. New York.
- Cohen, A. 1991. Feedback on writing. The use of verbal report. *SSLA* 13.2, 133 - 159.
- Coupland, N., H. Giles & J. Wiemann (eds.) 1991. *Miscommunication and problematic talk*. Newbury Park, CA etc.

- Dausendschön-Gay, U. 1987. Lehren und Lernen in Kontaktsituationen. In Gerighausen et al. (eds.) 60 - 93.
- Dausendschön-Gay, U., E. Gülich & U. Krafft (eds.) 1991. *Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*. Tübingen.
- Dausendschön-Gay, U., G. Henrici, L. Köster & M. Winks. 1986. "Kommunikative Notsituationen". Verfahren zu ihrer Bewältigung. *OBST* 34, 135 - 178.
- Dausendschön-Gay, U. & U. Krafft 1991. Roles et faces conversationnels. à propos de la figuration en 'situation de contact'. In Russier et al. (eds.) 37 - 48.
- Dingwall, S. & S. Mann (eds.) 1982. *Methods and problems in doing applied linguistic research*. Ms. University of Lancaster.
- Dittmann, J. (ed.) 1979. *Arbeiten zur Konversationsanalyse*. Tübingen.
- Edmondson, W. 1985. Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning. *SSLA* 7.2, 159 -168.
- Edmondson, W. 1989. Discourse production, routines and language learning. In Kettemann et al. (eds.) 287 - 302.
- Edmondson, W. & J. House 1993. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel.
- Egbert, M. 1990. Biographieforschung im Zweitspracherwerb Erwachsener. Eine Fallanalyse und Krashens Monitortheorie. In Wolff & Rössler (eds.) 315 - 336.
- Ellis, R. 1984. The role of instruction in second language acquisition. In Singleton & Little (eds.) 19 - 37.
- Ellis, R. 1991. *Instructed second language acquisition. Learning in the classroom*. Oxford/Cambridge.
- Enright, D. 1984. The organization of interaction in elementary classrooms. In Handscombe et al. (eds.) 23 - 38.
- Eppeneder, R. 1986. *Routinen im Fremdspracherwerb*. München. Goethe-Institut.
- Ericsson, K. & H. Simon 1984. *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge, MA/London.
- Faerch, C. & G. Kasper 1980. Processes and strategies in foreign language learning and communication. *ISBU* 5.1, 47 - 118.
- Faerch, C. & G. Kasper 1983. Plans and strategies in foreign language communication. In Faerch & Kasper (eds.) 20 - 60.
- Faerch, C. & G. Kasper (eds.) 1987. *Introspection in second language research*. Clevedon etc.
- Felix, S. (ed.) 1980. *Second language development. Trends and issues*. Tübingen.
- Fiehler, R. 1985. Einwürfe. In Sucharowski (ed.) 77 - 106.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ.
- Gass, S. & C. Madden (eds.) 1985. *Input in second language acquisition*. Rowley, MA.
- Gass, S. & E. M. Varonis 1991. Miscommunication in non-native speaker discourse. In Coupland et al. (eds.) 121 - 145.
- Gerighausen, J. & P. Seel (eds.) 1987. *Aspekte einer interkulturellen Didaktik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16. - 17. Juni 1986*. München. Goethe-Institut.
- Givón, T. 1979. From discourse to syntax. Grammar as a processing strategy. In Givón (ed.) 81 - 112.
- Givón, T. (ed.) 1979. *Syntax and Semantics. Vol. 12. Discourse and Syntax*. New York etc.
- Glaser, B. & A. Strauss 1967. *The discovery of grounded theory. strategies for qualitative research*. Chicago.
- Goethe-Institut York (ed.) 1987. *Sprache und Gesellschaft in deutschsprachigen Ländern*. München.
- Goffman, E. 1971. *Relations in public. Microstudies of the public order*. Harmondsworth.
- Grandcolas, B. & N. Soulé-Susbielles 1986. The analysis of the foreign language classroom. *SSLA* 8.3, 293 - 308.
- Grotjahn, R. 1991. The research programme subjective theories. A new approach in second language research. *SSLA* 13.2, 187 - 214.
- Gülich, E. 1985. Konversationsanalyse und Textlinguistik. Koreferat zum Beitrag von Werner Kallmeyer. In Gülich & Kotschi (eds.) 123 - 140.

- Gülich, E. 1986. "Soûl c'est pas un mot très français." Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversations en 'situations de contact'. *Cahiers de Linguistique Française* 7, 231 - 258.
- Gülich, E. & T. Kotschi (eds.) 1985. *Grammatik, Konversation, Interaktion. Beiträge zum Romanistentag 1983*. Tübingen.
- Gumperz, J. & D. Hymes (eds.) 1972. *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York etc.
- Ha, S.-G. 1993. *Themenbehandlung im fremdsprachenunterrichtlichen Diskurs. Lehren und Lernen durch thematische Aktivitäten im Konversationsunterricht an koreanischen Universitäten*. Diss. Bielefeld.
- Hakuta, K. 1975. *Becoming bilingual at age five. the story of Uguisu*. Unpublished thesis. Harvard.
- Handscombe, J., R. Orem & B. Taylor (eds.) 1984. *On TESOL '83. the question of control. Selected papers from the seventeenth annual convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Toronto, Canada, March 15-20, 1983*. Washington, DC.
- Harras, G. (ed.) 1988. Das Wörterbuch. Artikel und Verweisstrukturen. Jahrbuch 1987 der Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf.
- Harrow, V. 1994. *Kognitive und interaktive Aspekte strategischen Verhaltens in der exolingualen Kommunikation*. Magisterarbeit Bielefeld.
- Hatch, E. 1974. Second language learning - universals? *Working Papers on Bilingualism* 3, 1 - 18.
- Hatch, E. 1978. Discourse analysis and second language acquisition. In Hatch (ed.) 401 - 435.
- Hatch, E. (ed.) 1978. *Second language acquisition. A book of readings*. Rowley, MA.
- Hatch, E. 1983. *Psycholinguistics. a second language perspective*. Cambridge, MA.
- Hatch, E. & J. Wagner-Gough 1975. Explaining sequence and variation in second language acquisition. In Brown (ed.) 39 - 58.
- Hatch, E. 1992. *Discourse and language education*. Cambridge.
- Heidecker, B. 1995. *Verständigung im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. Eine Fallanalyse zum Verhältnis von interaktiven und kognitiven Prozessen*. Diss. Bielefeld.
- Henrici, G. 1988. Zur Relevanz zweitsprachenwerblicher Forschungen für Entscheidungen im Fremdsprachenunterricht. Beispiel: die Input-Hypothese. In *Info DaF* 15.1: 25 - 39.
- Henrici, G. 1989. Fremdsprachenerwerb und Diskursanalyse - Forschungsüberblick und eigene Position. In Kettemann et al. (eds.) 209 - 236.
- Henrici, G. 1990. "L2 classroom research". Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs. *ZFF* 1, 21 - 61.
- Henrici, G. 1993. Fremdsprachenerwerb durch Interaktion? Zur Diskussion und Überprüfung einer Hypothese aus der Forschung zum gesteuerten Zweitsprachenerwerb. *FLuL* 22, 215 - 237.
- Henrici, G. 1995a. Fehlerinterpretationen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Deutsch als Fremdsprache oder. Zur Interpretation von Verständigungsproblemen im Fremdsprachenunterricht. In *Kongressdokumentation. Verstehen und Verständigung durch Sprachlernen? Gießen 1993*. Erscheint. Tübingen.
- Henrici, G. 1995b. Die Bedeutung von Zweitsprachenerwerbshypothesen und -untersuchungen für den gesteuerten Fremdsprachenerwerb. In *Kongressdokumentation der Jahrestagung DaF des FaDaF, Erlangen 1993*. Erscheint. Regensburg.
- Henrici, G. 1995c. *Fremdsprachenerwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler.
- Henrici, G. & B. Herlemann 1986. *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München. Goethe-Institut.
- Henrici, G. & B. Herlemann 1987. Erklärungen in Korrektursequenzen. In Melenk et al. (eds.) 611 - 620.

- Henrici, G. & L. Köster 1987. Verfahren der Erklärung von lexikalischen Bedeutungen im Fremdsprachenunterricht. Zielsetzungen, Untersuchungsmethoden und erste Ergebnisse aus einem empirischen Projekt. *FLuL* 16, 25 - 61.
- Herfurth, E. 1993. *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München.
- Hermanns, F. 1988. Das lexikographische Beispiel. Ein Beitrag zu seiner Theorie. In Harras (ed.) 161 - 195.
- House, J. 1989. Interaktion. In Bausch et al. (eds.) 405 - 409.
- Hüllen, W. 1986. Beschreiben, erklären, bewerten – über den Umgang mit empirischen Daten in der Unterrichtsforschung. In *Wissenschaftliche Beiträge der Karl-Marx-Universität Leipzig. Linguodidaktik und Theorie des Fremdsprachenerwerbs. Reihe Sprachwissenschaft*, 79 - 83.
- Kallmeyer, W. 1987. Bemerkungen zum Verhältnis von Sprache und Interaktion am Beispiel von *ja aber*. In Goethe-Institut York (ed.) 53 - 74.
- Kallmeyer, W. & F. Schütze 1976. Konversationsanalyse. *Stud Ling* 1, 1-28.
- Kasper, G. 1986a. Interactive procedures in interlanguage discourse". In Eppeneder (ed.) 81 - 135.
- Kasper, G. (ed.) 1986b. *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus.
- Kasper, G. 1990. Lernstrategien im Deutschunterricht. *Mat DaF* 29, 199 - 216.
- Kasper, G. & M. Dahl 1991. Research methods in interlanguage pragmatics. *SSLA* 13.2, 215 - 247.
- Kettemann, B., P. Bierbaumer, A. Fill & A. Karpf (eds.) 1989. *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen.
- Kim, O.-S. 1992, 1993. *Interaktion und Zweitsprachenerwerb. Eine empirische Untersuchung von Verständigungsproblemen am Beispiel der NMS-MS-Kommunikation aus der Perspektive des Spracherwerbs*. Diss. Bielefeld.
- Kotthoff, H. 1989. *Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen*. Frankfurt a.M.
- Kotthoff, H. 1991. Lerner sprachliche und interkulturelle Ursachen für kommunikative Irritationen. *LBer* 135m 375 - 397.
- Köster, L. 1990. Bedeutungserklärungen im DaF-Unterricht. *Mat DaF* 29, 217 - 237.
- Köster, L. 1994. *Semantisierungsprozesse im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine Analyse von Bedeutungserklärungen im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern*. Diss. Bielefeld. Druck. Frankfurt a.M. etc.
- Krohn, D. 1981. *Lernervariablen und Versagen im Englischunterricht. Eine Untersuchung in der Orientierungsstufe*. Paderborn.
- Kutsch, S. & I. Desgranges (eds.) 1985. *Zweitsprache Deutsch – ungesteuerter Erwerb. Interaktionsorientierte Analysen des Projekts Gastarbeiterkommunikation*. Tübingen.
- Larsen-Freeman, D. 1977. A rationale for discourse analysis in second language acquisition research. In Brown et al. (eds.) 172 - 177.
- Larsen-Freeman, D. 1980. *Discourse analysis in second language research*. Rowley, MA.
- Larsen-Freeman D. & M. Long 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London/New York.
- Lauerbach, G. 1980. Zur Relevanz der Konversationsanalyse für einen kommunikativen Englischunterricht. *EASt* 2.3, 366 - 378.
- Lauerbach, G. 1984. Empirie und angewandte Linguistik. In Bausch et al. (eds.), 91 - 98.
- Lauerbach, G. & T. Schauen 1989. Kommunikation im Englischunterricht der Schule – Alltagsweltliche Bedingungen, institutionelle Adaptionen, Analyse einer Unterrichtssequenz. In Kettemann et al. (eds.) 237 - 285.
- Lier, L. van 1982. *Analyzing interaction in second language classrooms*. Ph. D. Diss. Lancaster.
- Lier, L. van 1984. Discourse analysis and classroom research. A methodological perspective. *IJSL* 49, 111 - 133.
- Lier, L. van 1988. *The classroom and the language learner. Ethnography and second-language classroom research*. London/New York.



- Long, M. 1983a. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *AL* 4.2, 126 - 141.
- Long, M. 1983b. Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In Clarke & Handscombe (eds.) 207 - 225.
- Long, M. 1983c. Inside the "black box". Methodological issues in classroom research on language learning. In Seliger & Long (eds.) 3 - 36.
- Long, M. 1985. Input and second language acquisition theory. In Gass & Madden (eds.) 377 - 393.
- Lörscher, W. 1982. Konversationsanalyse und Fremdsprachenunterricht. *NM* 35.4, 211 - 218.
- Lörscher, W. 1983. *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*. Tübingen.
- Lörscher, W. 1986. Conversational structures in the foreign language classroom. In Kasper (ed.) 11 - 22.
- Lörscher, W. & R. Schulze (eds.) 1987. *Perspectives on language in performance. Studies in linguistics, literary criticism, and language teaching and learning. To honour Werner Hüllen on the occasion of his sixtieth birthday*. Tübingen.
- Lüdi, G. 1991. Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales. In Dausendschön-Gay et al. (eds.) 193 - 224.
- Lüdi, G. & B. Py 1986. *Etre bilingue*. Bern etc.
- Mann, S. 1982. Verbal reports as data. A focus on retrospection. In Dingwall & Mann (eds.) 87 - 104.
- Melenk, H., J. Firges, G. Nold, R. Strauch & D. Zeh (eds.) 1987. *Fremdsprachendidaktiker-Kongress. Region, Drama, Politik, Spracherwerb*. Tübingen.
- Müllerová, O. 1989. Zu einigen theoretischen und praktischen Fragen der Gesprächsanalyse. *ZPSK* 42.2, 178 - 184.
- Nho, E.-K. 1993. *Textkohärenzstiftende sprachliche Elemente in der Lernaltersprache*. Diss. Bielefeld.
- Niedergesähs, K. 1995. *Ausdrucksmitel des Interaktionsmanagements in der Lernaltersprache amerikanischer Deutschlerner*. Diss. Bielefeld.
- Nsangou, M. 1993. *Lexikalisch bedingte Kommunikationsprobleme in Gesprächen zwischen Deutschen und französischen Sprechern*. Magisterarbeit Bielefeld.
- Nunan, D. 1991. Methods in second language classroom-oriented research. a critical review. *SSLA* 13.2, 249 - 274.
- O'Malley, J. & A. Chamot 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge etc.
- Oxford, R. 1989. Use of language learning strategies. A synthesis of studies with implications for strategy training. *System* 17.2, 235 - 247.
- Peck, S. 1978. Child-child discourse in second language acquisition. In Hatch (ed.) 383 - 400.
- Poullisse, N., T. Bongaerts & E. Kellerman 1987. The use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies. In Faerch & Kasper (eds.) 213 - 229.
- Rath, R., H. Immesberger & J. Schu (eds.) 1987. *Kindersprache. Texte italienischer und türkischer Kinder zum ungesteuerten Zweitspracherwerb. Mit Vergleichstexten deutscher Kinder*. Tübingen.
- Rehbein, J. 1982. Worterklärungen türkischer Kinder. *OBST* 22, 122 - 157.
- Riemer, C. 1995. *Individuelle Unterschiede im Zweitspracherwerb. Eine Longitudinalstudie mit drei fortgeschrittenen DaF-Lernern*. Diss. Bielefeld.
- Rubin, J. 1981. Study of cognitive processes in second language learning. *AL* 11.2, 117 - 131.
- Rubin, J. 1987. Learner strategies. Theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden & Rubin (eds.) 15 - 30.
- Sacks, H. 1972. An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In Sudnow (ed.) 31 - 74.



- Sadownik, B. & T. Vogel 1991. Natürliche Erwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht. Der Erwerb der deutschen Negation durch polnische Schüler. *Info DaF* 18.2, 159 - 168.
- Schröder, P. & H. Steger (eds.) 1981. *Dialogforschung*. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf.
- Seliger, H. & M. Long (eds.) 1983. *Classroom oriented research in second language acquisition*. Cambridge, MA.
- Sinclair J. & R. Coulthard 1975. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London
- Singleton, D. & D. Little (eds.) 1984. *Language learning in formal and informal contexts*. Tublin.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *IRAL* 10.3, 209 - 231.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in second-language learning*. London etc.
- Skehan, P. 1991. Individual differences in second-language learning. *SSLA* 13.2, 275 - 298.
- Streeck, J. 1983. Konversationsanalyse. Ein Reparaturversuch. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 2.1, 72 - 104.
- Sucharowski, W. (ed.) 1985. *Gesprächsforschung im Vergleich. Analysen zur Bonner Runde nach der Hessenwahl 1982*. Tübingen.
- Sudnow, D. (ed.) 1972. *Studies in social interaction*. New York/London.
- Swain, M. 1985. Communicative competence. Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass & Madden (eds.) 235 - 253.
- Trueba, H., G. Guthrie & K. Au (eds.) 1981. *Culture and the bilingual classroom. studies in classroom ethnography*. Rowley, MA.
- Wagner-Gough, J. & E. Hatch 1975. The importance of input in second language acquisition studies. *LL* 25.2, 297 - 308.
- Wenden, A. 1986. Helping language learners think about learning. *ELT Journal* 40.1, 3 - 12.
- Wenden, A. & J. Rubin (eds.) 1987. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.J.
- Wode, H. 1976. Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. *WP Bil* 11, 1 - 13.
- Wolff, A. & H. Rössler (eds.) 1990. *Deutsch als Fremdsprache in Europa. Empirische Aspekte im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Arbeitstechniken. Forum Deutsch als Fremdsprache. Mat DaF* 29, Regensburg.
- Wolff, D. 1992. Zur Strukturierung des Sprachwissens bei Zweitsprachenlernern. *DNS* 91.2, 179 - 197.
- Wunderlich, D. 1976. *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt a.M.
- Yu, S.-Y. 1993. *Funktionen von Wiederholungen im gesteuerten Fremdspracherwerb*. Magisterarbeit Bielefeld.

## LISTE DER VERWENDETEN ABKÜRZUNGEN

AL	Applied Linguistics
DNS	Die Neueren Sprachen
ELT Journal	English Language Teaching Journal. An International Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages
EASt	Englisch-amerikanische Studien. Zeitschrift für Unterrichtswissenschaft & Politik
FLuL	Fremdsprachen Lehren und Lernen
IJSL	International Journal of the Sociology of Language
Info DaF	Informationen Deutsch als Fremdsprache
IRAL	International Review of Applied Linguistics in Language Teaching
ISBU	Interlanguage Studies Bulletin Utrecht
LL	Language Learning

<i>Mat DaF</i>	Materialien Deutsch als Fremdsprache
<i>NM</i>	Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis
<i>OBST</i>	Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie
<i>SSLA</i>	Studies in Second Language Acquisition
<i>Stud Ling</i>	Studium Linguistik
<i>TESOL</i>	
<i>Quarterly</i>	A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect.
<i>WP Bil</i>	Working Papers on Bilingualism
<i>ZFF</i>	Zeitschrift für Fremdsprachenforschung
<i>ZPSK</i>	Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung

## FREMDSPRACHENERWERBLICHE ANALYSE UND INTERPRETATION VON VERSTÄNDIGUNGSPROBLEMEN BEIM (UN-)GESTEUERTEN DaF-ERWERB. UNTERSUCHUNGSANSATZ UND FALLBEISPIELE

Gert Henrici, Universität Bielefeld

Dem Aufsatz liegt das allgemeine Erkenntnisinteresse zugrunde, den Fremdsprachenerwerb - im besonderen den gesteuerten - theoretisch und empirisch zu untersuchen. Basis für diese Untersuchungen ist die Analyse von fremdsprachigen interaktiven Verständigungsprozessen (Verstehens- und Produktionsprozessen) und deren mögliche erwerbs- bzw. lernfördernde Funktion. Für die angemessene Analyse solcher Prozesse wird ein fremdsprachenerwerbsspezifisches Forschungsinstrumentarium vorgestellt, das mit den Stichworten qualitativ-interpretativ-mehrmethodisch-diskursanalytisch gekennzeichnet werden kann. Es wird an ausgewählten Fallanalysen aus Magisterarbeiten und Dissertationen des Fachs Deutsch als Fremdsprache der Universität Bielefeld verdeutlicht und hinsichtlich seiner Brauchbarkeit für die Untersuchung von Fremdsprachenerwerbsproblemen kritisch hinterfragt. Es folgt eine auf dreißig Analysebeispielen beruhende Ergebniszusammenfassung, bei der zur Relevanz der fremdsprachenerwerbsspezifischen Diskursanalyse und deren Funktionalität zur Ermittlung von spracherwerbsspezifischen Analyseergebnissen Angaben gemacht werden. Abschließend werden Perspektiven für weitere Forschungsvorgehensweisen genannt sowie die Relevanz von Ergebnissen dieser Forschung für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts erörtert.

**Schlüsselwörter:** fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse, ungesteuerter/gesteuerter Fremdsprachenerwerb (DaF), Verständigungsprobleme, qualitativ-interpretative Forschungsmethodologie, Praxisrelevanz fremdsprachenerwerbsspezifischer Forschung

## THE ANALYSIS AND INTERPRETATION OF COMMUNICATION PROBLEMS IN THE ACQUISITION OR LEARNING OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE. RESEARCH DESIGN AND CASE STUDIES.

The aim of this article is to contribute to the theoretical and empirical investigation of foreign language acquisition and foreign language learning, in particular. The basis of this research is an analysis of interactive communication processes in foreign language use (both processes of reception and production) and their presumed supportive functions in the acquisition and learning of a foreign language. Firstly, the analytical tools specific to this research are introduced. They are of various types and may be characterized as qualitative and interpretive or multimethodical and discourse analytic. Examples taken from the M.A. and Ph.D. theses submitted in the field of German as a foreign language at Bielefeld University demonstrate the applicability of these tools for foreign language learning specific research. Secondly, conclusions are drawn on the basis of thirty case studies as to the relevance of a foreign language learning specific discourse analysis and its functionality in research on foreign language learning. Thirdly, perspectives for future research are outlined and the relevance of research results for foreign language teaching is discussed.

**Key words:** foreign language acquisition specific discourse analysis, acquisition and learning of German as a foreign language, communication problems, qualitative-interpretive research methods, relevance of foreign language acquisition specific research to foreign language teaching

## **LERN- UND ARBEITSTECHNIKEN: RANDGEBIET ODER NEUER MITTELPUNKT DES FREMD- SPRACHENUNTERRICHTS?**

**Dieter Wolff**  
Bergische Universität  
Gesamthochschule Wuppertal

### **0 EINLEITUNG**

Als in der fremdsprachendidaktischen Literatur in der Mitte der achtziger Jahre Lern- und Arbeitstechniken zum ersten Mal umfassender thematisiert wurden (vgl. z.B. in Deutschland Rampillon 1985), wurden diese Überlegungen in der fachdidaktischen Theoriediskussion zunächst kaum beachtet. Man sah die vor allem aus der Unterrichtspraxis kommenden Vorschläge zur Förderung des fremdsprachlichen Lernens allenfalls als ein Additum im Kontext der etablierten methodischen Ansätze, etwas, was man in den Unterricht einbringen, worauf man aber auch verzichten konnte. Manche Theoretiker belächelten diese Anregungen sogar und wiesen der Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken allenfalls einen Platz im Vertretungsunterricht zu.

Es ist erstaunlich, daß dies in einer Zeit geschah, die ihre fremdsprachendidaktischen Theorien mit Schlagwörtern wie Schülerorientierung, Gruppenarbeit und sogar selbstbestimmtes Lernen ausschmückte. Man hätte eigentlich annehmen dürfen, daß Lern- und Arbeitstechniken, die vom Ansatz her auf den Lernenden ausgerichtet sind und dazu beitragen können, daß das fremdsprachliche Lernen einen höheren Grad an Selbstbestimmtheit erhält, gerade in dieser Zeit stärker in den Mittelpunkt fremdsprachendidaktischer Überlegungen rücken würden.

Es ist auch erstaunlich, daß selbst heute, in einer Zeit, in der Lern- und Arbeitstechniken integraler Bestandteil vieler Lehrpläne geworden sind und in der sogar in den fremdsprachlichen Lehrwerken erste schüchterne Versuche, Lern- und Arbeitstechniken einzuführen, erkenn-

bar werden, die meisten Lehrer mit diesem Konzept immer noch wenig anzufangen wissen. Sie neigen weiterhin dazu, Lern- und Arbeitstechniken entweder zu vernachlässigen oder sie an den Rand des Klassenzimmergeschehens zu schieben. Dabei sollte allein der Versuch einer Beantwortung der einmal provokant als Titel eines Aufsatzes formulierten Frage "Warum lernen Schüler nicht, was Lehrer lehren"? dazu führen, sich mit ihnen genauer zu beschäftigen.

Die Gründe dafür, warum man auch heute weder in der herrschenden fachdidaktischen Theorie noch in der Unterrichtspraxis dazu bereit ist, sich mit Lern- und Arbeitstechniken ernsthaft auseinanderzusetzen, sind meiner Ansicht nach durchaus verständlich. Keines der schülerbezogenen Konzepte, welche die Fremdsprachendidaktik schon seit den siebziger Jahren als Leerformeln benutzt, hat nämlich zumindest nach Auffassung der *mainstream* Didaktik die erforderliche theoretische, d.h. lernpsychologische Fundierung, die zu einem Umdenken zwingen könnte. Zwar werden die Konzepte gebraucht, aber es wird stillschweigend davon ausgegangen, daß sie als wissenschaftlich nicht abgesicherte Modebegriffe bald der Vergangenheit angehören werden. Darunter leidet natürlich auch die Rezeption der und die Auseinandersetzung mit den Lern- und Arbeitstechniken, denn wenn man selbstbestimmtes Lernen als Konzept nicht akzeptiert, braucht man sich auch nicht mit Techniken zu beschäftigen, die solches Lernen ermöglichen können.

In meinen Überlegungen möchte ich zeigen, daß es durchaus möglich ist, Lern- und Arbeitstechniken und die ihnen unterliegenden Konzepte der Lernerorientierung und des selbstbestimmten Lernens theoretisch zu fundieren, und daß die lern- und sprachpsychologischen Theorien, die solchen Versuchen unterliegen, tragfähig sind und wahrscheinlich noch innerhalb des nächsten Jahrzehnts zumindest die Theorie des Fremdsprachenunterrichts beträchtlich verändern werden. Inwieweit sich auch die Praxis verändern wird, wird von anderen, hauptsächlich politischen Entscheidungen abhängen. Ich gehe bei meinen Überlegungen von der Hypothese aus, daß Lern- und Arbeitstechniken eine zentrale Funktion bei der Veränderung von Fremdsprachenunterricht zukommen wird, weil sie zur Zeit das einzige weithin bekannte und teilweise auch schon in der Praxis eingesetzte Konzept darstellen, das, obwohl dies den meisten Praktikern nicht bekannt ist, auf **den** neueren lernpsychologischen Erkenntnissen basiert, die für die erwartbaren Veränderungen verantwortlich sein werden. Lern- und Arbeitstechniken stellen für mich einen Hebel dar, dessen sinnvolle Betätigung die aus der Perspektive der lernpsychologischen Theoriebildung notwendigen Veränderungen im Fremdsprachenunterricht bewirken wird.

Am Ausgangspunkt meiner Überlegungen wird die Beschäftigung mit einigen in der Literatur vorgeschlagenen Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht stehen. Ich werde dann zu zeigen versuchen, daß Lern- und Arbeitstechniken ihre Entsprechungen in den

in der L2-Forschung vorgestellten Lernerstrategien und den in der Psycholinguistik erforschten Sprachverarbeitungsstrategien haben. Im nächsten Abschnitt werde ich auf die mir bekannten neueren lernpsychologischen Grundlagen des zweitsprachlichen Lernens eingehen und dabei zwischen kognitionspsychologischen und konstruktivistischen Ansätzen unterscheiden. Ich werde dann zu zeigen versuchen, wie Lern- und Arbeitstechniken diesen neuen, empirisch abgesicherten lernpsychologischen Erkenntnissen gerecht werden, und schließlich verdeutlichen, wie sie sich als natürliche Bestandteile in neue Formen von Fremdsprachenunterricht einbetten lassen.

## 1 LERN- UND ARBEITSTECHNIKEN: EIN FREMDSPRACHENDIDAKTISCHES KONZEPT

Eine wirkliche Reflexion über Lern- und Arbeitstechniken begann in Deutschland erst Mitte der achtziger Jahre. Allerdings darf aus dieser Aussage nicht geschlossen werden, daß aufgeklärte Lehrer nicht vorher schon Lern- und Arbeitstechniken im Unterricht thematisiert und daß Schüler vorher nicht schon bewußt oder unbewußt Lern- und Arbeitstechniken beim Lernen eingesetzt hätten. In der überwiegenden Mehrheit der Fälle darf man aber davon ausgehen, daß Lern- und Arbeitstechniken vorher weder thematisiert noch bewußt gemacht wurden. Es ist das Verdienst von Ute Rampillon, auf die Notwendigkeit einer stärkeren Einbeziehung von Lern- und Arbeitstechniken im Unterricht hingewiesen zu haben.

Rampillon definiert Lern- und Arbeitstechniken wie folgt: "Lern-techniken, manchmal auch als Lernstrategien, Arbeitstechniken oder *study skills* bezeichnet, sind Verfahren, die von den Lernenden absichtlich und planvoll angewandt werden, um fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren" (Rampillon 1989: 215).

Ich stimme dieser Definition prinzipiell zu, möchte sie aber ein wenig erweitern und modifizieren. Aus der heutigen Kenntnis scheint es mir z.B. sinnvoll, die allgemeinen Techniken des "Lernen lernen", die in dieser Definition ein wenig zu kurz kommen, gesondert auszuweisen. Zum anderen erscheint es mir möglich, zwischen Lern- und Arbeitstechniken dahingehend zu differenzieren, daß man erstere stärker dem Lernen sprachlicher Mittel und letztere eher dem bewußten Einsatz sprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten vorbehält. Dabei bin ich mir bewußt, daß eine solche Einteilung bei der Zuordnung bestimmter Techniken zwar zu Schwierigkeiten führt, auf der anderen Seite ergeben sich aber beim Inbeziehungsetzen der Techniken zu den psychologischen Grundlagen Vorteile, die die Trennung rechtfertigen.

Ich unterscheide im folgenden zwischen drei Arten von Lern- und Arbeitstechniken, den Techniken des "Lernen lernen", den Techniken des Lernens sprachlicher Mittel und den Techniken des produktiven und rezeptiven Verarbeitens fremdsprachlicher Zeichen.

## 1.1 Techniken des "Lernen lernen"

Die Techniken des "Lernen lernen" müssen als den anderen Lern- und Arbeitstechniken übergeordnet angesehen werden. Es sind allgemeine Techniken, die dem Lernenden helfen, sich seine eigenen Lernprozesse bewußt zu machen, und die ihn gleichzeitig über die Faktoren, die sein Lernen beeinflussen, informieren. Es sind aber auch Techniken, die es dem Lernenden ermöglichen, seine eigenen Lernfortschritte zu bewerten.

Die **Bewußtmachung von Lernprozessen** sollte vor allem über die Verbalisierung dessen geschehen, was der Lernende tut, wenn er eine bestimmte Lernaufgabe durchführt. Eine erfolgreiche Technik besteht z.B. darin, den Lernenden ein sogenanntes Lernertagebuch führen zu lassen, in welchem er seine Lernwege und Lernschwierigkeiten darstellt. Dazu muß der Lernende natürlich angeleitet werden; die bisher gemachten Erfahrungen zeigen jedoch, daß Lerner eine solche Aufgabe gern übernehmen. Die Bewußtmachung von Lernprozessen kann natürlich nicht auf dieser Stufe stehenbleiben. Es ist erforderlich, daß Lernertagebücher in Gruppenarbeit, im Klassenverband oder auch im Einzelgespräch mit dem Lehrer aufgearbeitet werden. Das Ergebnis einer solchen Fokussierung auf Lernprozesse könnte eine Zusammenstellung möglicher unterschiedlicher Lernwege sein, welche dann für alle Lernenden zur Erprobung bereitstehen. Als Beispiel soll hier der Lernweg des Hypothesenbildens, des Hypothesentestens und der anschließenden Integration des Getesteten in das Wissen des Lerners genannt werden. Eine andere Technik zur Bewußtmachung von Lernprozessen könnte darin bestehen, Lernenden Fragebögen zur Verfügung zu stellen, in welchen sie nach bestimmten Merkmalen eines spezifischen Lernprozesses oder allgemein nach ihren Lerngewohnheiten befragt werden. Bewährt hat sich auch die Technik, den Lernenden vor und nach Durchführung einer bestimmten Lernaufgabe im Hinblick auf sein Lernen zu befragen und die Lerngruppe dann die jeweiligen Antworten vergleichen zu lassen.

Viele Lernende, vor allem unerfahrene jüngere Schüler, sind sich nicht bewußt, welche **Faktoren ihre eigenen Lernprozesse** beeinflussen. Deshalb erscheint es sinnvoll, diese am Anfang eines Schuljahres oder einer curricularen Einheit immer wieder zu thematisieren. Ellis & Sinclair (1989) haben hierzu für das fremdsprachliche Lernen eine Reihe von Fragen zusammengestellt, die man den Lernenden zur Bearbeitung in

Kleingruppen geben, aber auch in *brainstorming*-Prozessen im Klassenverband bearbeiten kann. Ich will einige der Fragen nennen:

- (1) Was erwartest Du / erwarten Sie von der jetzt beginnenden curricularen Einheit?
- (2) Für welche Art von Lerner hältst Du Dich / halten Sie sich?
- (3) Wofür brauchst Du / brauchen Sie die Inhalte, die Sie in diesem Kurs lernen wollen?
- (4) Wie organisierst Du / organisieren Sie normalerweise Deinen / Ihren Lernprozeß?

Bei der Beantwortung solcher Fragen wird dem Lernenden deutlich, wie wichtig persönliche Zielsetzungen sind, um sich für das Lernen zu motivieren. Es wird ihm auch klar, daß Lernen ein systematischer Prozeß ist, der einer zeitlichen und räumlichen Organisation bedarf und daß Lernen regelmäßig stattfinden muß.

Die **Evaluierung des Gelernten** durch den Lerner wird als die wichtigste Komponente des "Lernen lernen" angesehen. Auch hierfür müssen für den Lerner Techniken bereitgestellt werden, die es ihm ermöglichen, diesen Evaluierungsprozeß angemessen zu bewältigen. Eine ganz wichtige Technik ist mit einer der Techniken zur Bewußtmachung von Lernprozessen eng verwandt. Der Lernende wird darum gebeten, nach jeder Unterrichtsstunde kurz und knapp (in seinem Lernertagebuch) zusammenzustellen, was er in der betreffenden Stunde gelernt hat. Dabei soll er festhalten, ob er mit dem Gelernten zufrieden ist, aber auch, was seiner Meinung nach der Grund dafür ist, warum der Lernprozeß nicht so erfolgreich verlaufen ist, wie er es eigentlich erwartet hatte. Die Evaluierung des Gelernten muß beim Lerner zu einer Gewohnheit werden, deshalb muß er dazu angeleitet werden, diesen Prozeß regelmäßig durchzuführen.

## 1.2 Techniken für das Lernen sprachlicher Mittel

Ich komme jetzt zu den spezifischen Techniken des fremdsprachlichen Lernens und behandle zunächst die **Techniken für das Lernen sprachlicher Mittel**. Im deutschsprachigen Raum hat sich Ute Rampillon (1985) am stärksten um eine umfassende Zusammenstellung solcher Techniken bemüht. Sie unterscheidet zwei große Gruppen von Techniken, solche, die mit der selbständigen **Nutzung von fachbezogenen Arbeitsmitteln** zu tun haben, und solche, die sich auf die **Herstellung** solcher Arbeitsmittel beziehen.

Zu ersteren gehören Techniken der Arbeit mit dem Wörterbuch, mit der Grammatik. Die Lernenden müssen dazu angeleitet werden, einen in einem Wörterbuch enthaltenen spezifischen Eintrag zu finden, aus dem Eintrag die für die Lösung ihres Problems relevante Information



herauszuziehen und die mit dem Eintrag verbundenen Zusatzinformationen (Wortart, phonetische Umschrift, Register etc.) verstehen zu können. Ebenso wichtig sind Techniken des richtigen Umgangs mit Grammatiken. Die Lernenden müssen das grammatische Problem, zu welchem sie Informationen brauchen, in der Grammatik lokalisieren können (Arbeit mit dem Index, dem Inhaltsverzeichnis), sie müssen lernen, die Beschreibung des grammatischen Phänomens zu verstehen (Fachterminologie) und wissen, wie und wo sie Hilfestellung bekommen können.

Die Herstellung fachbezogener Arbeitsmittel bezieht sich bei Rampillon vor allem auf das systematische Führen von Vokabelkarteien, von Grammatikheften, von Fehlerstatistiken und von Merkheften, in welchen der Lernende seine eigenen spezifischen Sprachlernprobleme festhält. Beim systematischen Führen von Vokabelkarteien legt nicht nur Rampillon Wert darauf, daß die in die Vokabelkartei einzutragenden Wörter mit einer Vielzahl von Zusatzinformationen versehen werden, die sich die Lernenden aus den unterschiedlichsten Ressourcen zusammensetzen sollen: Informationen zu Wortart und Register sollten dazu gehören ebenso wie eine fremdsprachliche Definition des Wortes und eine Reihe unterschiedlicher Kontextsätze.

Bei der Neugestaltung des Lehrplans Englisch Gymnasium im Bundesland Nordrhein-Westfalen (erschienen 1993), an der ich beteiligt war, wurde eine Reihe weiterer Techniken für das Lernen sprachlicher Mittel und für den Umgang mit fachbezogenen Arbeitsmitteln vorgestellt, die über die Vorschläge von Rampillon hinausgehen. Ich greife hier einige Beispiele heraus, die sich auf die Jahrgangsstufen 5/6 beziehen.

So sollen den Schülern Techniken an die Hand gegeben werden, die es ihnen ermöglichen, Wortschatz zu lernen. Dabei darf es nicht darum gehen, sich auf eine Form des Lernens von Wortschatz festzulegen. Die Schüler müssen unterschiedliche Techniken wie das Lernen von Wörtern und ihren Definitionen, das Lernen von Wörtern in Kontextsätzen oder gar in zweisprachigen Vokabelgleichungen erproben und herausfinden, welches für sie die effizienteste Technik ist. Die Schüler benötigen auch Techniken, um den gelernten Wortschatz zu organisieren. Sie müssen auf mögliche Gliederungsprinzipien wie Wortfelder, Wortfamilien, Gegensatzpaare, Wortskalen etc. verwiesen werden und erproben, welche dieser Prinzipien ihnen am besten liegen. Auch die Erstellung von elementaren Baum- und Netzdiagrammen ist eine Technik zur Festigung des gelernten Wortschatzes.

Ähnlich plädieren die Verfasser des Lehrplans für die Erprobung unterschiedlicher Verfahren, sich Strukturen einzuprägen und sie abrufbar zu machen. Dazu gehören z.B. das Auswendiglernen von Kurztexten, die bestimmte Strukturen in charakteristischer Weise enthalten, das Überprüfen der eigenen und anderer Texte auf bestimmte grammatische Strukturen und das Rekonstruieren von Texten.

Für den Umgang mit fachbezogenen Arbeitsmitteln werden insbesondere Techniken des Umgangs mit dem Lehrbuch und lehrwerkergänzenden Arbeitsmitteln angesprochen. Es wird empfohlen, den Lernenden schon früh Techniken an die Hand zu geben, die es ihnen ermöglichen, die Struktur eines Lehrwerks als Ganzes und die Struktur einzelner Lektionen zu erfassen. Von besonderer Bedeutung ist, daß die Lernenden in die Lage versetzt werden, die Lernziele der jeweiligen Lektion selbständig analysieren zu können. Ähnliches gilt für Übungen in den Übungsbüchern. Die Schüler sollen den Ertrag von Wortschatz- oder Grammatikübungen abschätzen lernen, bevor sie die Übung einsetzen.

### 1.3 Techniken der produktiven und rezeptiven Verarbeitung fremdsprachlicher Zeichen

Die Techniken des Verarbeitens fremdsprachlicher Zeichen definiere ich als Techniken, die der Lernende als Rezipient und als Produzent fremdsprachlicher Texte und Äußerungen einsetzen soll. Rampillon geht auch für diesen Bereich von zwei großen Komplexen aus, **instrumentellen Arbeitsverfahren bei der Aufnahme und Produktion von Texten und Verfahren zur selbständigen Steuerung und Kontrolle mentaler Prozesse.**

Für die Aufnahme fremdsprachlicher Texte und Äußerungen müssen den Lernenden Verfahren an die Hand gegeben werden, die den Verarbeitungsprozeß optimieren. Dazu gehören z.B. Techniken des *note-taking*, des Gliederns und Strukturierens von Texten durch Markieren, aber auch Techniken des detaillierten und des cursorischen Lesens. Für das Hörverstehen werden im Lehrplan ähnliche Techniken vorgeschlagen, die auch als Entlastungstechniken bezeichnet werden, z.B. sich an einem Hörgerüst, das aus Schlüsselwörtern in chronologischer Anordnung besteht, orientieren oder sich Notizen machen, was beim Hörverstehen eine besonders schwierige Technik ist und besonderer Förderung bedarf.

Ähnliche Techniken müssen für das Produzieren von Texten und Äußerungen verfügbar gemacht werden. Hierzu gehören z.B. Techniken des Bereitstellens von Inhalten und instrumentelle Planungstechniken (Pyramidentechnik, Matrixtechnik), die dem Lernenden helfen, seinen sprachlichen Produkten eine gewisse Kohärenz zu geben. Für das Sprechen schlägt der Lehrplan u.a. das Sammeln von typischen Redemitteln, das Auswendiglernen und Reproduzieren von Texten, um so Geläufigkeit beim Sprechen zu entwickeln, vor.

Hinter den Verfahren zur **selbständigen Steuerung und Kontrolle mentaler Prozesse** verbirgt sich eine ganze Vielzahl von Techniken, die sich, wie im übernächsten Abschnitt zu zeigen sein wird, auf das

strategische Verhalten von Muttersprachlern bei der produktiven und rezeptiven Verarbeitung von Texten und Äußerungen abbilden lassen. Ute Rampillon nennt das Erkennen und Herstellen von Analogien, das selektierende Aufnehmen von Textpassagen, aber auch das Kombinieren und Erschließen von Bedeutungen. Im Lehrplan werden darüberhinausgehend u.a. Techniken des aktiven Lesens vorgestellt, z.B. das Aufschreiben aller Wörter, die den Lernenden zum Thema oder zur Überschrift eines Textes einfallen, um Prognosen über den zu erwartenden Inhalt aufzustellen. Für das Schreiben werden komplexere themenorientierte Planungstechniken eingebracht. Auch Techniken der Leserlenkung und der Wahl angemessener Register werden genannt. Als besonders wichtig werden Techniken der Überarbeitung der produzierten Texte angesehen. Beim Schreiben sollte die Reflexion über den eigenen Schreibprozeß besonders in den Vordergrund gerückt werden. Den Lernenden sollen Techniken an die Hand gegeben werden, um z.B. Probleme bei der Formulierung von Textanfängen zu überwinden. Für das Sprechen und das Hörverstehen in kommunikativen Zusammenhängen werden Techniken genannt, die darauf abzielen, dem Lernenden Hilfestellung zu geben, wenn er Schwierigkeiten hat, sich verständlich zu machen. Dabei wird insbesondere die Vermittlung von Techniken gefordert, die dazu beitragen, daß der Lerner sein Kommunikationsproblem analysieren und verbalisieren kann. Der Erwerb von Fragekatalogen, mit Hilfe derer um Wiederholung oder Erklärung gebeten wird, gehört genauso dazu wie Techniken zur Paraphrasierung unbekannter lexikalischer Elemente und Strukturen.

Die Diskussion um diese für uns sicherlich wichtigsten Lern- und Arbeitstechniken wird seit einigen Jahren auch in einen Zusammenhang mit dem neuen sprachdidaktischen Schlagwort "Sprachbewußtheit" (*language awareness*) gebracht. Sprachbewußt zu sein meint die Fähigkeit, über die Struktur und die Funktion von Sprache reflektieren zu können. Man geht davon aus, daß die Förderung dieser Fähigkeit das Sprachlernvermögen beträchtlich erhöht (vgl. hierzu auch Wolff 1993). Um eine solche Aufgabe leisten zu können, muß der Lerner mit Techniken ausgestattet werden, die es ihm ermöglichen, Strukturen miteinander vergleichen und Funktionen von Sprache erkennen zu können. Besonders diskutiert werden hier wissenschaftspropädeutische Verfahren wie das Sammeln von Sprachdaten (in Wörterbüchern, Lehrwerken, authentischen Texten) sowie das systematische Zusammenstellen und Klassifizieren dieser Daten. Insbesondere im Kontext des sogenannten *data-driven learning* (Eck, Legenhausen & Wolff 1994) sind Verfahren entwickelt worden, die es dem Lerner ermöglichen, sich mit Hilfe der neueren Technologien Datenkorpora zusammenzustellen, um bestimmte strukturelle oder inhaltliche Fragen zu beantworten.

Schon diese knappe Zusammenstellung von Lern- und Arbeitstechniken - in der einschlägigen Literatur ist ihre Zahl noch beträchtlich

größer - wirft die Frage auf, ob solche Techniken allein auf Erfahrungen beruhen, die Lehrer und Schüler im Fremdsprachenunterricht gemacht haben, oder ob sie nicht doch in irgendeine systematische Verbindung mit Grundprinzipien des Sprachlernens und des Sprachgebrauchs gebracht werden können. Denn wenn diese Techniken nur auf Erfahrungen beruhten, dann wären es reine Rezeptologien, und man könnte verstehen, warum sie von der *mainstream* Fremdsprachendidaktik weiterhin nicht sehr ernst genommen werden. Wenn man hingegen zeigen kann - und das möchte ich in den nächsten Abschnitten versuchen - daß Lern- und Arbeitstechniken mit dem Lernverhalten von Muttersprachlern und L2-Lernern und dem Verarbeitungsverhalten muttersprachlicher und zweitsprachlicher Sprachbenutzer in Einklang zu bringen sind, dann erhöht sich zweifellos auch ihr Stellenwert in der fachdidaktischen Diskussion.

## 2 LERNERSTRATEGIEN: EIN SPRACHERWERBS- PSYCHOLOGISCHES KONZEPT

Das sprachpsychologische Pendant zu dem in den bisherigen Ausführungen eingebrachten didaktischen Konzept der Lern- und Arbeitstechnik ist das der Strategie. Über Lernstrategien ist in den letzten zwanzig Jahren vor allem in der Spracherwerbspsychologie gearbeitet worden, über Verarbeitungsstrategien in der kognitiv orientierten Psycholinguistik. Im folgenden möchte ich mich mit den Strategien beschäftigen, die der **Lerner** einsetzt, um Sprache zu lernen, im nächsten Abschnitt geht es um das strategische Verhalten des **Sprachbenutzers**.

Seit langer Zeit wird nicht nur in der Sprachpsychologie darüber diskutiert, wie man den Begriff Strategie angemessen definieren kann. Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, daß er häufig zusammen mit dem Begriff Prozeß genannt wird und dadurch den gleichen definitiven Status erlangt. In einer Reihe von Aufsätzen (z.B. Wolff 1992, 1995) habe ich mich wie u.a. auch Faerch & Kasper (1983) auf den Standpunkt gestellt, daß es im sprachpsychologischen Kontext ausreicht, wenn man Strategien als hochrangige und auf einer hohen Stufe des Bewußtseins stehende mentale Operationen betrachtet, die problemlösenden Charakter haben. Man kann Strategien auch als Pläne ansehen, die der Mensch zur Bewältigung der Umwelt einsetzt. Demgegenüber sind Prozesse mentale Operationen, die in hohem Maße unbewußt ablaufen und durch die Strategien gesteuert werden. Der Mensch wählt eine bestimmte Strategie aus und löst damit eine Vielzahl kleinster kognitiver Operationen, die Prozesse, aus.

Seit Faerch & Kasper (1980) ist bekannt, daß natürliche Zweitsprachenlerner bei ihrem Bemühen, die zweite Sprache zu lernen, eine

Vielzahl von unterschiedlichen Strategien einsetzen. Ellis (1985) hat als erster ein umfassendes Kategorienraster entwickelt, welches die Strategiediskussion gut zusammenfaßt. Wie Rubin (1987) und O'Malley & Chamot (1990) auch bezeichnet er alle hier interessierenden Strategien als **Lernerstrategien** und differenziert dann zwischen Lernstrategien, Kommunikationsstrategien und sozialen Strategien. Ellis definiert Lernerstrategien insgesamt als "the behaviours or actions that learners engage in, in order to learn or use the L2. They are generally considered to be conscious - or, at least, potentially conscious - and, therefore, open to inspection" (Ellis 1994: 712).

## 2.1 Lernstrategien

Lernstrategien sind bewußt eingesetzte oder potentiell bewußte kognitive Operationen, die dazu beitragen, daß der Lernende das neue Sprachsystem, dem er ausgesetzt ist, angemessen aufbauen kann. Diese Definition von Rubin (1987) wird dem Sachverhalt weitgehend gerecht und auch durch die empirischen Untersuchungen der letzten Jahre gestützt. Zu den Strategien, die in der Forschung herausgearbeitet wurden, gehören z.B. das Memorisieren von Sprachmustern und sprachlichen Elementen, das Übergeneralisieren von Regeln, das Erschließen von Bedeutungen, das Analysieren von vorher unanalysierten Strukturen, das Simplifizieren von Strukturen, der Transfer von muttersprachlichen Strukturen. In der neueren Forschung werden auch das bewußte Übersetzen in die oder aus der Muttersprache, die bewußte Regelanwendung und das Klassifizieren fremdsprachlicher Elemente als strategische Verhaltensweisen anerkannt, die Lerner einsetzen, um das schwierige Geschäft des Erlernens der fremden Sprache angehen zu können. In der Literatur besteht Uneinigkeit darüber, ob man bestimmte der genannten Strategien eher der Sprachrezeption oder der Sprachproduktion zuordnen kann. Man kann wahrscheinlich davon ausgehen, daß die durch die Lernstrategien ausgelösten Prozesse des Hypothesenbildens eher im rezeptiven Bereich angesiedelt sind, die Prozesse des Hypothesentestens hingegen im produktiven Bereich.

Beim Vergleich dieser vor allem in den Forschungen zum natürlichen L2-Erwerb aufgefundenen Lernstrategien mit den Lern- und Arbeitstechniken, wie sie für das Lernen sprachlicher Mittel, aber auch für die Verarbeitung fremdsprachlicher Zeichen genannt wurden, lassen sich leicht Parallelen herstellen. So läßt sich das Memorisieren von sprachlichen Elementen zu Techniken des Wortschatzlernens in Beziehung setzen, das Klassifizieren fremdsprachlicher Elemente zu Techniken der Wortschatzorganisation, das Inferieren und der Transfer aus der

Muttersprache zu den Techniken des Erschließens unbekanntes Wortschatzes etc.

Aus den empirischen Untersuchungen läßt sich ableiten, daß der L2-Lerner selbständig mit dem sprachlichen Input umgeht und ihn entsprechend seinem strategischen Repertoire bearbeitet. Das Konzept vom Sprachlernen als einem kreativen Konstruktionsprozeß, welches als Grundkonzept der heutigen L2-Forschung gelten kann, kann diese Untersuchungsergebnisse erklären. Es deutet sich hier schon an, daß die Förderung und Verbesserung des strategischen Verhaltens beim einzelnen Lerner diesen kreativen Konstruktionsprozeß befördern und damit verbessern kann. Eine solche Förderung kann u.a. durch die Bewußtmachung des strategischen Verhaltens über die Lern- und Arbeitstechniken erfolgen. Wie ich in einem anderen Aufsatz (Wolff 1992) versucht habe, deutlich zu machen, können empirische Untersuchungen zum lernstrategischen Verhalten von L2-Lernern natürlich auch dazu beitragen, das Repertoire an Lern- und Arbeitstechniken zu erweitern.

In der neueren L2-Forschung werden neben den gerade skizzierten kognitiven auch **metakognitive Lernstrategien** genannt, die zu den Techniken des "Lernen lernen" in Beziehung gesetzt werden können. Ellis (1994: 538) definiert sie als "strategies which make use of knowledge about cognitive processes and constitute an attempt to regulate language learning by means of planning, monitoring and evaluating". Ellis nennt hier u.a. Strategien wie *self-management* (=Lernbedingungen erkennen und analysieren und sie für den konkreten Lernprozeß erstellen), *directed attention* (=sich nur der Lernaufgabe zuwenden und alle Distraktoren ausklammern), *self-evaluation* (=die Ergebnisse des eigenen Lernprozesses überprüfen und bewerten). Die allgemeinen Techniken des "Lernen lernen", wie sie oben dargestellt wurden, finden in diesen empirisch nachgewiesenen Lernerstrategien ihre Parallelen.

Auch die **sprachreflektorischen Strategien**, die vor allem von Bialystok (1987) diskutiert werden, müssen in diesem Zusammenhang genannt werden. Ellen Bialystok konnte auf der Grundlage mehrerer empirischer Untersuchungen mit bilingualen Kindern zeigen, daß Sprachlerner durchaus in der Lage sind, bewußt über Sprachstrukturen und Funktionen zu reflektieren. Dabei benutzen sie Strategien des Segmentierens, des Klassifizierens, des Generalisierens, die ihnen Einblick in die neue Sprache verschaffen. Von besonderer Bedeutung ist die von ihr als *control of processes* bezeichnete Strategie, die es Lernern ermöglicht, ihr Augenmerk nur auf die sprachliche Form zu richten und den Inhalt der sprachlichen Äußerung, der normalerweise im Vordergrund steht, zurückzustellen. Der Zusammenhang dieser Strategien mit den Techniken, die Sprachbewußtheit fördern, braucht nur angedeutet zu werden.

## 2.2 Kommunikationsstrategien

Kommunikationsstrategien sind Strategien, die der Lernende einsetzt, wenn er bei der Interaktion mit Sprechern der neuen Sprache auf Schwierigkeiten stößt. Sein defizitäres Sprachwissen auf der lexikalischen und der grammatischen Ebene machen es erforderlich, daß er den Diskurs mit dem Kommunikationspartner auf eine L2-spezifische Weise gestaltet, um das, was er vermitteln möchte, mit seinen begrenzten sprachlichen Möglichkeiten auch ausdrücken zu können. Kommunikationsstrategien helfen dem Lernenden auch, den Kommunikationspartner so in die Interaktion einzubeziehen, daß er zum Gelingen der Mitteilung beitragen kann. Kommunikationsstrategien werden in der L2-Literatur deshalb als Lernerstrategien klassifiziert, weil sie in entscheidendem Maße dazu beitragen, daß die Interaktion mit einem Kommunikationspartner aufrecht erhalten werden kann. Durch die sprachliche Interaktion wird wiederum Sprachlernen initiiert.

Eine für unseren Zusammenhang interessante Typologie von Kommunikationsstrategien wurde schon in den siebziger Jahren von Tarone (1977) vorgelegt. In einer empirischen Untersuchung gelang es ihr, fünf Typen von Kommunikationsstrategien aufzudecken, die L2-Lerner in der natürlichen Interaktion einsetzen:

- (1) Die Vermeidungsstrategie (*avoidance*). Lernende setzen diese Strategie ein, um zu verhindern, daß in einer Interaktion ein bestimmtes Thema angesprochen wird. Sie tun dies, weil sie glauben, daß sie nicht über genügend sprachliches Wissen verfügen, um diesem Thema gerecht zu werden.
- (2) Die Paraphrasierungsstrategie (*paraphrase*). Diese Strategie, die vor allem eingesetzt wird, wenn Wortschatzdefizite deutlich werden, hilft dem Lerner dabei, fehlende Lexeme entweder durch Approximation, durch Wortbildungsverfahren oder durch Umschreibungen zu ersetzen.
- (3) Die Transferstrategie (*conscious transfer*). Der Lerner übersetzt Wort für Wort aus der Muttersprache oder entlehnt Wörter aus der Muttersprache oder einer anderen Sprache, wenn ihm lexikalische Elemente in der L2 fehlen.
- (4) Bitte um Hilfestellung (*appeal for assistance*). Der Lerner bittet den Kommunikationspartner um Hilfestellung, insbesondere wenn es sich um einen Muttersprachler handelt.
- (5) Mimik, Gestik (*mime, gesture*). Der Lerner benutzt nonverbale Mittel, um sich auf einen Gegenstand oder einen Sachverhalt, den er nicht bezeichnen kann, zu beziehen.

Es sollte deutlich geworden sein, daß die empirisch nachgewiesenen Kommunikationsstrategien in Beziehung gesetzt werden können zu den oben vorgestellten Lern- und Arbeitstechniken, deren Vermittlung als



zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit des Lerners unerlässlich angesehen wurde.

### 2.3 Soziale Strategien

Dieser Strategienkomplex soll hier nur kurz behandelt werden. Wenden & Rubin (1987: 27) definieren soziale Strategien als "those activities learners engage in which afford them opportunities to be exposed to and to practice their knowledge". Beispiele für solche Strategien stammen von Wong-Fillmore (1976) und Rubin (1987). Wong-Fillmore beobachtete kleine Kinder, die sich um die soziale Integration in Gruppen von Muttersprachlern bemühten, obwohl sie die Sprache noch kaum sprachen. Auf diese Weise konnten sie sich Möglichkeiten schaffen, um die neue Sprache zu lernen und zu praktizieren. Rubin konnte feststellen, daß L2-Lerner generell darum bemüht sind, Gelegenheiten für den Gebrauch der neuen Sprache zu schaffen. Sie sprechen ihren Lehrer wie auch Muttersprachler an, sie befragen andere Lerner und benutzen alle zur Verfügung stehenden Quellen (Bücher, Radio, Fernsehen), um mit der neuen Sprache in Berührung zu kommen.

Obwohl sich soziale Strategien in der Diskussion bisher nicht explizit als Lern- und Arbeitstechniken niederschlagen, sollten sie stärker in die Vermittlung einer fremden Sprache einbezogen werden. Insbesondere die Möglichkeiten, die es gibt, um mit authentischen fremdsprachlichen Materialien in Berührung zu kommen, sollten den Lernenden in viel stärkerem Maße vor Augen geführt werden. Der mehrfach zitierte Lehrplan Englisch macht hierzu auch eine Reihe von Vorschlägen.

### 2.4 Lern- und Arbeitstechniken werden neuen spracherwerbspsychologischen Erkenntnissen gerecht

Aus den Ausführungen im letzten Abschnitt sollte deutlich geworden sein, daß Lern- und Arbeitstechniken nicht als konzeptionslos zusammengetragene Rezeptologien irgendeiner *fringe methodology* angesehen werden dürfen. Sie finden ihre Entsprechungen im lern- und kommunikationsstrategischen Verhalten von natürlichen L2-Lernern und können allein schon deshalb nicht als bedeutungslos abgetan werden. Die empirisch abgesicherten Untersuchungen der Zweitsprachenerwerbsforschung, die in Teilen auch mit den Erkenntnissen der Muttersprachenerwerbsforschung übereinstimmen, stellen eine solide Basis für die Überprüfung der Relevanz bestimmter Techniken dar, sie ermöglichen auch eine Erweiterung des bisher vorgeschlagenen Kataloges an Techniken. Von ganz besonderer Bedeutung aber ist die Tatsache, daß die Erkenntnisse der



Zweitsprachenerwerbsforschung die Einbeziehung von Lern- und Arbeitstechniken in das Unterrichtsgeschehen eigentlich zwingend erforderlich machen. Denn wenn ein bestimmtes lernstrategisches Verhalten Lernen möglich macht, dann ist auch davon auszugehen, daß die bewußte Förderung eines solchen Verhaltens Lernen in einem ähnlichen Kontext verbessert.

### **3      SPRACHVERARBEITUNGSSTRATEGIEN: EIN SPRACHPSYCHOLOGISCHES KONZEPT**

Die kognitiv orientierte Psycholinguistik beschäftigt sich schon seit geraumer Zeit mit den Strategien, die der Sprachbenutzer bei der produktiven und rezeptiven Verarbeitung von Sprache einsetzt. Sie versucht, den Prozeß der Sprachproduktion und der Sprachrezeption als strategiegesteuert zu erklären. Ihre Erklärungsversuche fußen auf der Grundannahme der kognitiven Wissenschaft, daß Wahrnehmen und Verstehen als in hohem Maße konstruktive Operationen verstanden werden müssen, die der Mensch selbständig auf der Grundlage seines spezifischen Erfahrungswissens vollzieht.

#### **3.1    Der Mensch als Informationsverarbeiter**

Der Mensch wird von der kognitiven Psychologie als ein informationsverarbeitendes System verstanden, das – vergleichbar mit einem Computer – Informationen vor dem Hintergrund bereits vorhandenen Wissens verarbeiten kann. Es wird angenommen, daß das Wissen des Informationsverarbeiters angemessen strukturiert und organisiert gespeichert ist, so daß es jederzeit abgerufen werden kann. Mit großer Wahrscheinlichkeit wird das Wissen in sogenannten schematischen Strukturen festgehalten, die es in unterschiedlichen Formen (Netzwerke, Ablaufprotokolle etc.) repräsentieren.

In der kognitiv orientierten Psycholinguistik wird postuliert, daß der Mensch zumindest über eine Weltwissenskomponente und über eine Sprachwissenskomponente verfügen muß, die er einsetzt, wenn er sprachliche Informationen verarbeitet. Beide Wissenskomponenten sind als Komplexe von Schemata repräsentiert. Der Verarbeitungsprozeß selbst wird als ein Prozeß der Interaktion zwischen den eingehenden lautlichen oder graphemischen Stimuli und dem bereits vorhandenen Wissen beschrieben. Die Interaktion bezieht sich sowohl auf das sprachliche Dekodieren als auch auf die Bedeutungserstellung und die Sinngebung. Ein Beispiel soll diese Aussage verdeutlichen. Das Beispiel, das von Clark & Gerrig (1983) stammt, zeigt, daß bei der Konstitution von Bedeutungen

eine sehr enge Verzahnung zwischen Sprachwissen und Weltwissen besteht:

Ein amerikanischer Telefonkunde ruft bei seiner Telefongesellschaft an, um Informationen über Gebühren bei Auslandsgesprächen zu erfragen. Die Antwort der Dame bei der Telefonauskunft ist: "I don't know. You'll have to ask a **zero**".

Wenn man für den Verstehensprozeß nur von einem Wörterbuch ausginge, müßte an dieser Stelle die Kommunikation zusammenbrechen. Denn die einzige Bedeutung von *zero* in einem Wörterbuch, die hier in Frage käme, wäre nach Clark & Gerrig "nonentity". In Wirklichkeit aber interpretiert der Anrufer das Wort *zero* als "person you can reach on a telephone by dialling zero". Natürlich hatte der Prozeß der Bedeutungskonstitution des Wortes mit dem Abruf eines Eintrags im mentalen Lexikon des Sprachverarbeiters begonnen. Aber erst das Aktivieren des (Welt)wissens über Telefon, Telefongesellschaften und das Funktionieren einer Telefonauskunft macht die Konstitution der Bedeutung des Wortes *zero* möglich.

### 3.2 Steuerung der Informationsverarbeitung

Die kognitiv orientierte Psycholinguistik nimmt an, daß das Informationsverarbeitungssystem Mensch auf der Grundlage von mentalen Prozessen und Strategien funktioniert, welche die Informations- und somit auch die Sprachverarbeitung steuern. Der Mensch ruft bei der Verarbeitung von Informationen diese Strategien ab, die ebenfalls in schematischer Struktur zur Verfügung stehen. Im Gegensatz zum faktischen Wissen, das auch als deklaratives Wissen bezeichnet wird, nennt man das strategische Wissen des Informationsverarbeiters **prozedurales Wissen**. Das uns interessierende strategische Sprachverarbeitungswissen ist also das prozedurale Wissen des Sprachverarbeiters.

Das Sprachverarbeitungswissen ist für den Zusammenhang der vorliegenden Überlegungen von großer Bedeutung, weil es den Blick auf einen Typ von Strategien lenkt, den man ebenfalls zu Lern- und Arbeitstechniken in Beziehung setzen kann. Ich möchte das Konzept der Sprachverarbeitungsstrategien zunächst ebenfalls an einem Beispiel erläutern.

In einer empirischen Untersuchung zum Verstehensverhalten von L2-Lernern (Wolff 1986) wurden zwölfjährige Schüler gebeten, einen vorher vorgelesenen englischen Text in eigenen Worten in deutscher Sprache wiederzugeben. Die hier interessierende Textpassage lautete im Original:

"One day, Rupert the Bear woke up feeling very hungry, so he went to see Joe the Beaver and asked him where he could find some bird eggs. 'There's a

bird's nest in the old oak tree by the smelly lake', said Joe. Rupert walked and walked until he came to the tree. He climbed to the top. When he reached the nest he put in his paw and then let out a shriek, 'ouch!' The birds were very angry with him for trying to steal their eggs".

In den Informantenversionen zum letzten Teil des Textes fanden sich Aussagen wie

- (1) Der Vogel beißt den Bären
- (2) Der Vogel pickt den Bären in die Finger
- (3) Der Vogel gibt das Vogelei nicht her
- (4) Die Vogelfamilie verteidigt die Eier u.a.

Diese Aussagen, die nicht im Originaltext auftreten, lassen sich nur durch die Annahme erklären, daß die Informanten eine Strategie eingesetzt haben, die es ihnen ermöglichte, eine im Text nicht vorhandene, aber für das Verstehen des Textes erforderliche Aussage aus ihrem Weltwissen abzurufen.

Die kognitiv orientierte Psycholinguistik hat für die muttersprachliche Sprachverarbeitung sowohl im rezeptiven wie im produktiven Bereich eine Vielzahl solcher Strategien herausgearbeitet. Ich will nur einige nennen:

(1) **Strategien der Bereitstellung von Inhalten.** Solche Strategien setzt der Sprachverarbeiter sowohl im rezeptiven wie im produktiven Bereich ein. Ein geübter Leser wird, wenn er die Überschrift eines Textes liest, Erwartungshaltungen aufbauen und Inhalte, die er mit der Überschrift verbindet, aus seinem Weltwissen abrufen, um sich den anschließenden Leseprozeß zu erleichtern. Ähnliches tut ein Sprecher/Hörer, indem er den sozialen Kontext analysiert, in welchem er sich befindet, und daraus auf mögliche Inhalte eines Gesprächs schließt. Der geübte Schreiber setzt Strategien ein, um für den zu schreibenden Text Inhalte bereitzustellen. Diese Strategien sind uns teilweise schon als Lern- und Arbeitstechniken begegnet.

(2) **Erschließungsstrategien.** Solche Strategien werden vor allem von Hörern und Lesern eingesetzt. Die Schüler im oben beschriebenen Experiment ergänzten mit Hilfe dieser Strategien die inhaltlichen Lücken des ihnen vorgelesenen Textes, indem sie auf ihr Weltwissen zurückgriffen. Ähnlich müssen Hörer häufig das von Sprechern Gesagte ergänzen, um es zu einem kohärenten und verständlichen Ganzen zu machen. Immer greifen sie dabei auf ihr Weltwissen zurück, um das Fehlende zu erschließen. Auch die schon als Lern- und Arbeitstechnik genannte Bedeutungserschließung ist eine solche Strategie. Denn auch hier greift der Lerner auf Sprach- oder Weltwissen zurück, um das unbekannte Wort zu erschließen.

(3) **Verarbeitungsstrategien.** Auch dieser Strategientyp bezieht sich vor allem auf Hörer und Leser. So sind zum Beispiel geübte Leser in der Lage, Texte auf unterschiedliche Weise zu verarbeiten. Sie können einen

Text überfliegen, um einen ersten Eindruck über seinen Inhalt zu gewinnen, sie können ihn im Hinblick auf Schlüsselwörter verarbeiten, um die Thematik des Textes besser zu erfassen, sie können ihn schließlich genau lesen, um seinen Inhalt in allen Details aufnehmen zu können. Der gewählte Lese-prozeß wird durch unterschiedliche Strategien gesteuert und führt zu einem jeweils anderen Ergebnis. Sprecher/Hörer sind ebenfalls zu einer differenzierten Sprachverarbeitung in der Lage, je nachdem, in welcher Kommunikationssituation sie sich befinden. Textverarbeitungsstrategien der genannten Art werden auch in der Fremdsprachendidaktik diskutiert und als zu vermittelnde Arbeitstechniken vorgeschlagen.

(4) **Überarbeitungsstrategien.** Dieser Strategientyp bezieht sich vor allem auf den Schreiber. Ein geübter Schreiber überarbeitet einen Text nicht nur, wenn er fertiggestellt ist; er setzt vielmehr während des ganzen Schreibprozesses Überarbeitungsstrategien ein. In der Literatur zum muttersprachlichen Schreiben spricht man in diesem Zusammenhang von *writing-reading-loops*. Der Schreiber liest sich beim Weiterschreiben den bereits fertiggestellten Text immer wieder durch, ändert bereits Geschriebenes ab oder verwirft es vollständig. Nach Fertigstellung des Textes wird dieser erneut gelesen und bewertet. Nur so gelingt es dem Schreiber, den Text zu einem kohärenten und aussagekräftigen Ganzen zu machen. In der Literatur zu Lern- und Arbeitstechniken finden sich kaum Aussagen zur Umsetzung solcher Strategien, wenn man von den Überlegungen von Bereiter & Scardamalia (1987) absieht, die dafür plädieren, Lernern Überarbeitungsstrategien als beim Schreiben zu beachtende Regeln vorzugeben, z.B. sie immer wieder dazu anzuhalten, bereits Geschriebenes wieder durchzulesen, zu bewerten und gegebenenfalls zu verbessern. Überarbeitungsstrategien setzt natürlich auch der Sprecher ein, sie machen sich vor allem in seinem Korrekturverhalten bemerkbar (Wörter durch andere ersetzen, Sätze neu beginnen, zögern, Planungsschwierigkeiten kommentieren). Überarbeitungsstrategien des Sprechers sind auch Kommunikationsstrategien vergleichbar.

Es kann in diesem Zusammenhang auf weitere Sprachverarbeitungsstrategien nicht mehr eingegangen werden.

### **3.3 Lern- und Arbeitstechniken werden neuen sprachpsychologischen Erkenntnissen gerecht**

Auch aus diesen Überlegungen sollte deutlich geworden sein, daß Lern- und Arbeitstechniken sich aus dem strategischen Verhalten natürlicher Sprachlerner und Sprachverarbeiter ableiten lassen; d.h. es können ihnen abgesicherte psychologische Konzepte zugrundegelegt werden. Auch hier zeichnet sich ab, daß Lern- und Arbeitstechniken als didaktische

Umsetzungen von natürlichen psychologischen Verhaltensweisen verstanden werden müssen, von Strategien, die der Sprachverarbeiter größtenteils unbewußt einsetzt, um sein Sprachverarbeitungs- und Lernverhalten zu steuern. Sie schulischen Zweitsprachenlernern als bewußte Techniken zu vermitteln, kann deren sprachliche Fähigkeiten und Sprachlernfähigkeiten nur fördern.

Im nächsten Abschnitt soll gezeigt werden, daß sich Lern- und Arbeitstechniken nicht nur als didaktische Umsetzungen natürlicher strategischer Verhaltensweisen begründen lassen, sondern daß sich ihr Einsatz im Unterricht vor dem Hintergrund neuerer lernpsychologischer Erkenntnisse als unverzichtbar erweist.

## 4 PSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN DES LERNENS

Wenn man hier einmal von den in der Spracherwerbspsychologie entwickelten Theorien zum zweitsprachlichen Lernen absieht, die im wesentlichen Erwerbstheorien sind, sich allerdings immer mehr auch an kognitiven Überlegungen orientieren, kann man den derzeitigen Stand lerntheoretischer Erkenntnisse allgemein als kognitionspsychologisch bestimmt skizzieren. Ich möchte im folgenden auf die kognitionspsychologische Erklärung des Lernens eingehen, die, wenn man sich auf McLaughlins (1987) Ausführungen stützt, auch zur Erklärung des Lernens von Sprache herangezogen werden kann und die in den letzten Jahren immer stärker von konstruktivistischen Prinzipien und Hypothesen beeinflußt wurde, die sie absichern und zum Teil auch modifizieren. Auch diese neueren Überlegungen möchte ich aufgreifen und im darauf folgenden Abschnitt ihre Bedeutung für unser Thema erläutern.

### 4.1 Kognitionspsychologische Grundlagen

Eine der wichtigsten Annahmen der kognitiv orientierten Psycholinguistik ist, daß der Mensch als Informationsverarbeiter Informationen nicht nur mit Hilfe seines Repertoires an Verarbeitungsstrategien verarbeitet, sondern auch mentale Operationen einsetzt, um das System zu optimieren, d.h. um den Wissenszuwachs, die Reorganisation und die Abrufbarkeit des Wissens zu steuern. Man bezeichnet diesen Prozeß in der kognitiven Psychologie als Lernen (vgl. zum folgenden auch Wolff 1992).

Das Lernmodell von Rumelhart & Norman (1978, vgl. Norman 1982) sieht auch das Lernen eingebettet in das Paradigma der Informationsverarbeitung. Es umfaßt drei Stufen :

(1) Die Stufe der Verarbeitung der aufgenommenen Stimuli, die in Interaktion mit bereits vorhandenen Wissensstrukturen erfolgt (Ver-

**stehensstufe**). Auf dieser ersten Stufe des Lernprozesses werden die perzeptuellen Stimuli in kognitive Strukturen umgewandelt.

(2) Die Stufe der Integration der verarbeiteten Informationen in den Wissensspeicher (**Behaltensstufe**). Es ist die Stufe, auf welcher die neuen kognitiven Strukturen in die bereits vorhandenen Wissensschemata eingeordnet und die Wissensschemata den neuen Informationen angepaßt werden.

(3) Auf der dritten Stufe (**Automatisierungsstufe**) werden Fertigkeiten auf der Basis der vorher miteinander verknüpften kognitiven Strukturen entwickelt. Denn Lernen heißt, daß kognitive Strukturen nicht nur erarbeitet und behalten werden sollen, sondern daß sie auch selbst wieder anwendbar werden.

Wenn Lernen Verstehen, Behalten und Automatisierung ist, dann muß nun deutlich gemacht werden, wie der Lerner diese komplexen Aufgaben bewältigt. Wir brauchen auf die erste Stufe, die eigentliche Informationsverarbeitung hier nicht näher einzugehen, da ich sie bereits ausführlich dargestellt habe. Wichtig sind jetzt die Operationen, die das Verarbeitete auf die beiden anderen Lernstufen überführen. Norman & Rumelhart (1978) haben drei Lernmodi postuliert, die gewährleisten, daß ein Lerner die für die zweite und dritte Lernstufe beschriebenen Aufgaben bewältigen kann:

(1) *Accretion* (=Zuwachs) kann man als Hinzufügung neuen Wissens zu bereits vorhandenen Wissensstrukturen bezeichnen. Die neu erarbeitete Wissensstruktur wird einem bereits vorhandenen Wissensschema zugeordnet. Dies erfordert Suchprozesse; das geeignete Wissensschema muß aufgerufen werden, bevor die neue Information integriert werden kann. *Accretion*-Prozesse verbinden die erste Verarbeitungsstufe mit der zweiten Stufe und stellen sicherlich die üblichste Art des Lernens dar.

(2) *(Re)structuring* beinhaltet die Integration der neuen Wissensstruktur in die bereits vorhandenen Schemata bzw., wenn keine geeigneten Schemata vorhanden sind, die Bildung neuer Schemata. Norman & Rumelhart halten diesen Lernmodus für den wichtigsten überhaupt. Beim Strukturieren können unterschiedliche Teilprozesse ablaufen. Kurations-, Reorganisations-, Lösungs- und Abstraktionsprozesse sind die häufigsten. Bei Kurationsprozessen werden neue Schemata gebildet, weil das neue Wissen den vorhandenen Schemata nicht adäquat zugeordnet werden kann. Bei Reorganisationsprozessen werden bisher autonome Schemata ineinander geordnet bzw. mit neuen Schemata verbunden, um der neuen Wissensstruktur gerecht zu werden. Bei Lösungsprozessen werden vorhandene Schemata getilgt, wenn die neuen Wissensstrukturen umfassender und relevanter sind. Bei Abstraktionsprozessen werden die neuen und alten Wissensstrukturen auf eine höhere Ebene der Abstraktheit und Allgemeingültigkeit gehoben. Strukturierungsprozesse laufen auf der Behaltensstufe ab. Sie machen Wissenszuwachs möglich und restruk-

turieren den Wissensspeicher, so daß optimale Zugriffe sowohl für die vorausgehende Stufe der eigentlichen Informationsverarbeitung als auch für die folgende Stufe der Automatisierung von Fertigkeiten gewährleistet sind.

(3) *Tuning* wird als Anpassung von Wissensschemata an eine spezifische Aufgabe bezeichnet. Wissen ist vorhanden, die Wissensschemata sind angemessen strukturiert, die konkrete Aufgabe kann aber noch nicht bewältigt werden. Die Wissensstruktur bzw. das Wissensschema muß der Aufgabe angepaßt werden. Dies ist ein sehr langwieriger Prozeß, der vor allem durch Übung vorangetrieben wird. *Tuning* ist also auf die Herausbildung neuer Fertigkeiten bezogen, es ist ein wesentlicher Schritt bei der Entwicklung automatisierter Fertigkeiten.

Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß dieses Modell des Lernens auch eine gute Erklärungsbasis für Spracherwerbsprozesse abgibt. Die Prozesse der Hinzufügung von Wissen, des Restrukturierens der bereits vorhandenen Wissensbasis und des automatischen Verfügbarmachens des jeweiligen Wissens lassen sich ohne Schwierigkeiten auf die verschiedenen Stufen des Sprachlernprozesses übertragen (vgl. hierzu z.B. die *interlanguage* Hypothese). Von besonderer Bedeutung in unserem Zusammenhang ist, daß Lernprozesse wie Informationsverarbeitungsprozesse mentale Operationen sind, die der Lernende aktiv und selbständig durchführt und daß diese Operationen von außen kaum beeinflußt, geschweige denn gesteuert werden können. Wichtig ist ferner, daß Lernprozesse wie Informationsverarbeitungsprozesse Konstruktionsprozesse sind, d.h. der Lernende konstruiert neues Wissen unter Einbeziehung des bereits vorhandenen Wissens und integriert es in dieses.

## 4.2 Konstruktivistische Grundlagen

Die Grundlagen konstruktivistischer Überlegungen zum Lernen, die über die gerade skizzierten kognitionspsychologischen Konzepte hinausgehen, kommen aus der Philosophie. Der radikale Konstruktivismus, der von Philosophen wie Maturana, Foerster, von Glaserfeld und Schmidt vertreten wird, postuliert, daß es keine objektiv erfaßbare Wirklichkeit gibt, die unabhängig vom wahrnehmenden Menschen existiert. Die Wirklichkeit wird immer vom Menschen geschaffen (konstruiert) und existiert deshalb nur subjektiv in seinem Gehirn.

Wenn man die lernpsychologischen Überlegungen von Piaget einmal ausklammert, der als Vater aller konstruktivistischen Überlegungen zum Lernen gilt, findet man in der Literatur keine in sich konsistente konstruktivistische Lerntheorie. Es gibt aber eine Reihe von lernpsychologischen Aussagen, welche die Grundmerkmale einer konstruktivistischen Lerntheorie, sollte sie einmal entwickelt werden, erkennen lassen.



Lernen wird von den Konstruktivisten als ein vom Lerner eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozeß verstanden, der auf dem individuellen Lernerwissen aufbaut und deshalb für jeden einzelnen Lerner zu unterschiedlichen Lernergebnissen führt. Es gibt keine Lernprozesse, die über das subjektive Konstruieren von Bedeutung und das Assimilieren dieser Bedeutung mit bereits vorhandenen Erfahrungen hinausgehen. Lerner konstruieren persönliche Bedeutungen, die auf ihren Lebenserfahrungen basieren. Lernen erfordert den Einsatz von spezifischen, individuell ausgebildeten Strategien, um den Wissenskonstruktionsprozeß steuern zu können. Es impliziert das Restrukturieren bereits vorhandenen Wissens und ist immer eingebettet in soziale Kontexte, die Interaktion mit anderen ist von größter Bedeutung. Lernen ist ein Prozeß der Selbstorganisation des Lernenden und kann nur in Eigenverantwortung durchgeführt werden. Lernen kann deshalb von außen auch nur marginal beeinflußt werden.

Die Ähnlichkeit mit den lerntheoretischen Überlegungen der kognitiven Psychologie ist unverkennbar. Die besondere Qualität des konstruktivistischen Konzeptes liegt in der Betonung der Individualität des Lernprozesses und der Subjektivität des Lernergebnisses. Sie liegt aber auch in der Hervorhebung des sozialen Kontextes und der Eigenverantwortung und Selbstorganisation. Noch stärker als in der kognitiven Psychologie wird das Lernen als von außen wenig beeinflussbarer Konstruktionsprozeß hervorgehoben (vgl. auch Wolff 1994).

Die Überlegungen der Konstruktivisten zum Lernen lassen sich gut mit der Theorie der **persönlichen Konstrukte** verbinden, wie sie vor allem von Kelly (1963) entwickelt wurde (vgl. hierzu vor allem Little 1991, 1994). Jeder Mensch besitzt nach Kelly eine persönliche Theorie von der Welt, die er beständig testet und revidiert, weil er sich beständig aufgerufen fühlt, die Welt zu hinterfragen. Deshalb ist auch die Entwicklung eines Menschen niemals abgeschlossen, da er seine Konstrukte von der Welt immer wieder im Lichte neuer Erfahrungen verändern muß.

Unsere persönlichen Konstrukte sind zum Teil von der Kultur geprägt, in der wir leben, "they derive from the mass of shared assumptions and values which we acquire unconsciously from birth onwards and which help to define the culture, or society, of which we are members" (Little 1991: 18). Gleichzeitig aber unterscheiden sie sich voneinander, weil sie auf unseren persönlichen Erfahrungen basieren, die für jeden einzelnen von uns unterschiedlich sind. Lernen bedeutet nach Kelly, das neu zu erwerbende Wissen zum eigenen System der persönlichen Konstrukte in Beziehung zu setzen und es in dieses System zu integrieren. Die Vertreter der Theorie der persönlichen Konstrukte sind der festen Überzeugung, daß Lernprozesse vor allem dadurch gefördert werden können, daß dem Lernenden sein persönliches Konstruktsystem bewußt gemacht wird. Nur so ist es möglich, potentielle Schwierigkeiten



zu identifizieren und die bewußte Kontrolle über den Lernprozeß zu erlangen.

Little verweist darauf, daß im sozialen Raum Schule nicht nur die persönlichen Konstrukte der Lernenden aufeinander stoßen, sondern daß auch Lehrer persönliche Konstrukte haben, die sie in den Wissensvermittlungsprozeß einbringen wollen. Sowohl Lernende wie Lehrende müssen sich darüber im klaren sein, daß es immer die individuellen, persönlichen Konstrukte sind, die sie einbringen, und daß deshalb bei allen Beteiligten unterschiedliche Lernprozesse ablaufen und unterschiedliche Lernergebnisse erzielt werden.

Auch die Theorie der persönlichen Konstrukte betont also die Selbständigkeit des Lernalters beim Erwerb neuen Wissens. Ihr besonderes Anliegen liegt in der Offenlegung der persönlichen Konstrukte, um den Lernprozeß zu fördern.

### 4.3 Lern- und Arbeitstechniken werden neueren lernpsychologischen Erkenntnissen gerecht

Es sind vor allem die konstruktivistisch orientierten Lernpsychologen und Unterrichtstheoretiker, die Überlegungen dazu angestellt haben, wie man die neuen lernpsychologischen Konzepte in den Unterricht einbeziehen kann. Dabei werden die folgenden Unterrichtsprinzipien in den Vordergrund gerückt:

(1) Im Unterricht muß eine authentische und komplexe Lernumgebung geschaffen werden, die der realen Wirklichkeit entspricht. Nur so ist gewährleistet, daß der Lerner seine bisherigen Erfahrungen, sein bisheriges Wissen, seine persönlichen Konstrukte angemessen einsetzen kann. Reiche Lernumgebungen (*rich learning environments*) machen es auch möglich, daß der Lerner seine Hypothesen über den Lerngegenstand angemessen erproben und verifizieren kann. Es leuchtet ein, daß dies gerade für das Sprachlernen ein besonders wichtiges Prinzip ist.

(2) Der Unterricht muß so gestaltet werden, daß ein Unterrichtsinhalt in seiner ganzen Komplexität repräsentiert ist. Neuere Lerntheoretiker wenden sich gegen eine Reduktion von Inhalten, gegen eine zu starke Systematisierung der Lerninhalte und gegen eine rigide Progression. Auch in diesem Zusammenhang wird damit argumentiert, daß Lernende nur so in der Lage sind, ihre eigenen Lebenserfahrungen in den Lernprozeß einzubringen. Für das Sprachlernen erscheint dieses Prinzip vor allem deshalb besonders relevant, weil Sprache von Anfang an als etwas Ganzes gelernt werden muß und eine vorgefertigte Progression immer künstlich ist und zwangsläufig zu einer Beschneidung des Lernprozesses führen muß.

(3) Es muß dafür Sorge getragen werden, daß Wissen und Fähigkeiten erworben werden, die in der realen Lebenswirklichkeit auch tatsächlich gebraucht werden können. Dieses Grundprinzip von Unterricht wird mit dem konstruktivistischen Grundkonzept von der Eigenverantwortung des Lernenden in Verbindung gebracht. Lernprozesse werden in der realen Lebenswirklichkeit vor allem deshalb initiiert, um in dieser Wirklichkeit überleben zu können. Lernen ist deshalb eine viel zu ernste Angelegenheit, als daß man es vom Lerner ohne eine solche übergeordnete Zielsetzung erwarten könnte. Ein Lernender kann sich nur dann verantwortlich für seinen Lernprozeß fühlen, wenn er die Bedeutung seines Lernens für sein eigenes Leben und Überleben erkennt.

(4) Weil Lernen ein selbstverantwortlicher Prozeß ist, muß es auch in die eigene Regie des Lernenden gestellt werden. Der Lernende muß in die Lage versetzt werden, sein Lernen selbst organisieren zu können. Hier spielen nach Auffassung der konstruktivistisch orientierten Lerntheoretiker Lern- und Arbeitstechniken eine ganz entscheidende Rolle. Lernern müssen Lern- und Arbeitstechniken angeboten werden, damit sie ihre Wissenskonstruktionsprozesse verantwortlich gestalten und organisieren können. Lern- und Arbeitstechniken sind auch erforderlich, damit Lerner sich ihre eigenen Wissenskonstruktionsprozesse bewußt machen und ihr Lernen optimieren können. Lern- und Arbeitstechniken müssen den Lernenden in ihrer ganzen Vielfalt angeboten werden, damit sie der einzelne Lerner im Hinblick auf ihre Tauglichkeit für ihn überprüfen kann. Lernen ist ein individueller Konstruktionsprozeß, der von außen kaum beeinflußt werden kann. Lern- und Arbeitstechniken tragen entscheidend dazu bei, daß er gelingt.

Es sollte deutlich geworden sein, welche zentrale Rolle Lern- und Arbeitstechniken in einem kognitivistisch und konstruktivistisch orientierten Unterrichtskonzept spielen. Wenn man den neueren lerntheoretischen Erkenntnissen folgen will, dann kann die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken nicht mehr als ein Randgebiet von Unterricht angesehen werden, sie muß vielmehr ins Zentrum aller Unterrichtsaktivitäten rücken.

## **5 LERN- UND ARBEITSTECHNIKEN IM FOKUS NEUER FREMDSPRACHENDIDAKTISCHER ÜBERLEGUNGEN**

Ich möchte im abschließenden fünften Abschnitt noch einige Bemerkungen dazu machen, wie man Lern- und Arbeitstechniken angemessen in einen auf der Grundlage der oben dargestellten lerntheoretischen Überlegungen neu gestalteten Fremdsprachenunterricht einbringen kann. Kunz (1994) hat einige Überlegungen dazu angestellt, wie man Lern- und

Arbeitstechniken auch ausgehend von herkömmlichen Unterrichtskontexten auf eine Weise vermitteln kann, die den hier vorgetragenen Überlegungen entspricht. In anderen Darstellungen wird vor allem die Entwicklung von selbstreflexiver Kompetenz in den Mittelpunkt gerückt (Wolff 1990): Die Lernenden lernen in einem solchen Ansatz, ihr lernstrategisches Verhalten intro- und retrospektiv zu analysieren und zu versprachlichen. Fragen wie "Was tue ich, wenn ich einen Text lese? Was tue ich, wenn ich etwas sage? Was tue ich, wenn ich etwas lerne?" führen dazu, daß Lernende z.B. in Kleingruppenarbeit ihren Mitschülern ihr eigenes Lern- und Verarbeitungsverhalten vorstellen. Ähnlich haben Legenhausen & Wolff (1991) in einer Untersuchung festgestellt, daß Lernende beim gemeinsamen Schreiben eines Textes eine Vielzahl von strategischen Verhaltensweisen versprachlichen, die aufgegriffen und als Lern- und Arbeitstechniken in den Unterricht einbezogen werden können.

Am ausgeprägtesten werden Lern- und Arbeitstechniken in drei neuere Ansätze zum fremdsprachlichen Lernen eingebracht, die ich jetzt kurz ansprechen werde.

## 5.1 Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen

Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen hat sich in den letzten Jahren als eine neue Strömung des fremdsprachlichen Lernens entwickelt, die vor allem auf dem Grundgedanken abhebt, daß beim Lernen einer fremden Sprache nur implizit auf die Form dieser Sprache abgehoben werden sollte. Der Lernprozeß soll vielmehr durch den Fokus auf authentische Inhalte gefördert werden (*meaning-focused vs. form-focused learning*). Die Vertreter dieses Ansatzes haben versucht, diese Zielsetzung vor allem durch **Projektunterricht** zu erreichen.

Im Projektunterricht, in dem authentische Fragestellungen, die in die Lebenswirklichkeit der Lernenden eingebettet sind, behandelt werden, geht es vor allem darum, die Zielsprache und spezifische Aspekte ihrer Kultur zu untersuchen und dadurch die Zielsprache zu lernen. Bekannte größere Projekte, über die in der Literatur berichtet wird, sind z.B. das Airport-Projekt, in welchem Schüler den kommunikativen Gebrauch der Zielsprache auf einem internationalen Flughafen erkundeten, das Encounter-Projekt, in welchem Schüler das Leben von zielsprachlichen Minderheiten im eigenen Land untersuchten, oder das "the English language around us" Projekt, in welchem es darum ging, den Gebrauch der englischen Sprache im alltagssprachlichen Kontext in Deutschland zu beschreiben. In der Literatur sind eine Vielzahl weiterer Projekte vorgeschlagen worden.

Im Projektunterricht ist der Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken ein unverzichtbarer und zwingend notwendiger Bestandteil der

Projektarbeit. Sprachliche Manifestationen können nicht analysiert werden, wenn nicht entsprechende Techniken eingesetzt werden. Kommunikation mit den Informanten kann nicht stattfinden, wenn nicht angemessene Techniken zur Gestaltung der Interaktion vorhanden sind. Die Lernenden sehen so die Notwendigkeit des Einsatzes von Lern- und Arbeitstechniken ein und sind bereit, sich mit ihnen zu beschäftigen. Die Bedeutung solcher Techniken wird im Rahmen von Telekommunikationsprojekten, über die Eck, Legenhausen & Wolff (1994) berichten, besonders deutlich.

Eine besondere Form der Vorbereitung von Fremdsprachenstudenten für einen längeren Auslandsaufenthalt, über die Byram (persönliche Mitteilung) berichtet, soll in diesem Zusammenhang auch erwähnt werden. An einer der Pariser Universitäten werden Englisch- und Deutschstudenten, bevor sie ins Ausland gehen, ethnographisch geschult. Sie werden mit den Arbeitstechniken der Ethnographen vertraut gemacht und dazu angehalten, diese zunächst im eigenen Land zu erproben. Damit sind sie nach Auffassung der Initiatoren dieses Projektes für einen Auslandsaufenthalt, während dessen sie die fremde mit der eigenen Kultur vergleichen können, gerüstet.

## 5.2 Lernen lernen

Über die Techniken des "Lernen lernen" habe ich bereits berichtet. Das "Lernen lernen" wird heute nicht nur für den Fremdsprachenunterricht als eine zentrale Unterrichtskomponente gefordert. In Großbritannien, Frankreich und auch in Deutschland gibt es heute eine Vielzahl von Versuchen, über eine Fokussierung auf das Lernen Lern- und Arbeitstechniken einzuführen. Dabei erscheint allerdings der besonders populäre Ansatz von Ellis & Sinclair (1989), die für ein Lernertraining plädieren und die Lernenden direkt im Gebrauch von Lern- und Arbeitstechniken unterrichten wollen, den oben skizzierten lerntheoretischen Überlegungen nicht angemessen zu sein. Ellis & Sinclair legen ein kombiniertes Lehrer-/Schülerhandbuch vor, über welches die Techniken des "Lernen lernen" vermittelt werden sollen. Ähnlich erscheinen auch die Überlegungen von Dickinson (1987), der die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken als einen eigenständigen Lernbereich, losgelöst von anderen Bereichen, fordert, nicht sehr vielversprechend zu sein. In beiden Ansätzen wird ein Grundkonzept der konstruktivistisch orientierten Lerntheorie nicht berücksichtigt, daß jede Art von Wissen - und dazu gehört auch das (prozedurale) Wissen um Lern- und Arbeitstechniken - vom Lerner eigenständig auf der Basis seiner bisherigen Erfahrungen konstruiert werden sollte. Die Instruktion darf nicht mehr an die Stelle von Kon-

struktion treten. Das "Lernen lernen" kann nur eingebettet in zielgerichtete Unterrichtsaktivitäten vermittelt werden.

### 5.3 Lernerautonomie

Lernerautonomie ist wahrscheinlich derzeit der vielversprechendste fremdsprachendidaktische Ansatz; Lern- und Arbeitstechniken spielen in ihm eine zentrale Rolle. Es kann hier nicht ausführlich auf diesen Ansatz eingegangen werden, vgl. jedoch Little (1994), Dam (1994), Wolff (1994). Lernerautonomie macht das Lernen der Fremdsprache zum zentralen Thema des Fremdsprachenunterrichts. Der Lernprozeß selbst und seine Evaluierung stehen im Mittelpunkt des Klassenzimmergeschehens. Damit Lernen stattfinden kann, müssen die Lerner mit Techniken ausgestattet werden; damit sie ihre Lernprozesse evaluieren können, müssen ihnen ebenfalls Hilfsmittel an die Hand gegeben werden. Beim autonomen Lernen werden den Schülern für die verschiedensten Lernaktivitäten Lern- und Arbeitstechniken angeboten, aus welchen sie die ihnen angemessenen auswählen. Der Lehrer fördert den Einsatz der Techniken, indem er den Lernenden hilft, die Bedeutung der jeweiligen Technik für den eigenen Lernprozeß bewerten zu lernen. Der natürliche Umgang mit Lern- und Arbeitstechniken steht so im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens.

## 6 SCHLUSSBEMERKUNG

Ich kann jetzt zu meiner Ausgangsfrage zurückkehren. In meinen Überlegungen habe ich zu zeigen versucht, daß der Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken in einem modernen und wissenschaftlich fundierten Fremdsprachenunterricht kein Randgebiet mehr sein darf, sondern daß sie zum zentralen Mittelpunkt des Unterrichts werden müssen. Dafür sprechen nicht nur die Erkenntnisse der Spracherwerbs- und der Sprachverarbeitungspsychologie, mit Hilfe derer man Lern- und Arbeitstechniken inhaltlich festlegen und begründen kann, dafür sprechen vor allem auch die Erkenntnisse kognitiv orientierter Lerntheorien, die das Lernen als einen selbstbestimmten Konstruktionsprozeß verstehen, der durch Instruktion kaum beeinflußt werden kann. Es ist sicherlich erforderlich, das bisher vorgeschlagene Repertoire an Lern- und Arbeitstechniken zu erweitern. Die sowohl im Rahmen der Spracherwerbs- als auch der Sprachverarbeitungspsychologie betriebene Strategieforschung macht es möglich, zu einer Ergänzung zu gelangen. Es ist sicherlich auch erforderlich, mehr über die Förderung von Lern- und Arbeitstechniken nachzudenken, die Lernerautonomie als fremdsprachendidaktischer Ansatz scheint aber hier den richtigen Weg zu weisen.

## BIBLIOGRAPHISCHE HINWEISE

- Bereiter, C. & M. Scardamalia 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bialystok, E. 1987. Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research* 3, 154 - 166.
- Clark, H. H. & R. J. Gerrig 1983. Understanding old words with new meanings. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 22, 591 - 608.
- Dam, L. 1994. How do we recognize an autonomous classroom. *Die Neueren Sprachen* 93, 503 - 527.
- Dickinson, L. 1987. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eck, A., L. Legenhausen & D. Wolff 1994. Assessing telecommunications projects: project types and their educational potential. In Jung & Vanderplank (eds.) *Barriers and Bridges: Media Technology in Language Learning*. Frankfurt: Lang, 45 - 62.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, G. & B. Sinclair 1989. *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Faerch, C. & G. Kasper 1980. Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin* 5, 47 - 118.
- Faerch, C. & G. Kasper (eds.) 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Kelly, G. 1963. *A Theory of Personality*. New York: Norton.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (ed.) 1993. *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - Englisch*. Frechen: Ritterbach.
- Kunz, D. 1994. Selbständiges Lernen im Englischunterricht: Vorschläge zur Realisierung im Kontext des Alltags der Sekundarstufe I am Gymnasium. *Die Neueren Sprachen* 93, 483 - 502.
- Legenhausen, L. & D. Wolff 1991. Der Micro-Computer als Hilfsmittel beim Sprachenlernen: Schreiben als Gruppenaktivität. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 38, 346 - 355.
- Little, D. 1991. *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. 1994. Learner autonomy: A theoretical construct and its practical applications. *Die Neueren Sprachen* 93, 430 - 441.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Norman, D. A. 1982. *Learning and Memory*. San Francisco: Freeman.
- O'Malley, J. & U. Chamot 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampillon, U. 1985. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Rampillon, U. 1989. Lerntechniken. In Bausch, Christ, Hüllen & Krumm (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 215 - 218.
- Rubin, J. 1987. Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 117 - 31.
- Rumelhart, D. E. & D. A. Norman 1978. Accretion, tuning and restructuring: three modes of learning. In Cotton & Klatzky (eds.) *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 37 - 53.
- Tarone, E. 1977. Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. In Brown et al. (eds.) *On TESOL '77*. Washington, D.C.: TESOL
- Wenden, A. 1987. How to be a successful learner: insights and prescriptions from L2-learners. In Wenden & Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International, 103 - 118.
- Wenden, A. & J. Rubin 1987 (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.

- Wolff, D. 1986. Some assumptions about second language text comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 9.
- Wolff, D. 1990. Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen* 89, 610 - 625.
- Wolff, D. 1992. Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht: Versuch einer theoretischen Fundierung. In Multhaup & Wolff (eds.) *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt: Diesterweg, 101 - 20.
- Wolff, D. 1993. Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen* 92, 510 - 531.
- Wolff, D. 1994. Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen* 93, 407 - 429.
- Wolff, D. 1995. Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb. Erscheint 1995.
- Wong-Fillmore, S. 1976. *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*. PhD thesis, Stanford University.

## **LERN- UND ARBEITSTECHNIKEN: RANDGEBIET ODER NEUER MITTELPUNKT DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS?**

Dieter Wolff, Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal

Die herrschende fremdsprachendidaktische Lehre hat sich mit Lern- und Arbeitstechniken bisher kaum auseinandergesetzt. Der Grund dafür scheint in der fehlenden theoretischen Fundierung zu liegen. In meinem Beitrag argumentiere ich, daß man Lern- und Arbeitstechniken durchaus theoretisch absichern kann, da sie ihre Entsprechungen in den von der Zweitsprachenerwerbsforschung herausgearbeiteten Lern- und Kommunikationsstrategien und in den von der Psycholinguistik beschriebenen Sprachverarbeitungsstrategien haben. Außerdem spielt das strategische Wissen in allen kognitionspsychologisch und konstruktivistisch orientierten Lerntheorien eine wichtige Rolle. Deshalb plädiere ich dafür, daß Lern- und Arbeitstechniken zum Mittelpunkt eines auf Lernerautonomie abzielenden Fremdsprachenunterrichts gemacht werden sollten.

**Schlüsselwörter:** Lernstrategien, Arbeitstechniken, Lernen lernen, Kognition, Konstruktivismus

---

## **LEARNING TECHNIQUES AND STUDY SKILLS: A NEGLIGIBLE OR AN IMPORTANT CONCEPT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING?**

In the mainstream foreign language teaching theory, learning techniques and study skills have played, until now, only a marginal role. The reasons for this lack of interest have something to do with the difficulties theoreticians have in finding an adequate theoretical foundation for this concept. In my contribution, I argue that it is quite easy to find sufficient theoretical evidence for this concept in second language acquisition research and in psycholinguistics. In SLA research, a large number of learning and communication strategies have been discussed, and the same holds true for the language processing strategies discovered in psycholinguistic research. Strategic knowledge plays also an important role in all learning theories proposed in cognitive psychology. I come to the conclusion that learning techniques and study skills are very important in a language teaching concept which aims at increased learner autonomy.

**Key words:** learning strategies, study skills, learning learning, cognition, constructivism



## **MUT ZUM EXPERIMENT!**

### **Zu einer integrativen Didaktik des fremdsprachlichen Textverstehens**

**Heidrun Sprado & Hans Strohner**  
Universität Bielefeld

#### **1 EINFÜHRUNG**

Experiment und Fremdsprachendidaktik, wie paßt das zusammen? Diese Frage werden sich möglicherweise viele unserer Leserinnen und Leser gestellt haben, als sie versuchten, den Titel des vorliegenden Beitrags zu verstehen. Unsere Antwort ist: Ausgezeichnet, weil sich Experiment und Fremdsprachendidaktik nicht nur gegenseitig ergänzen, sondern vor allem auch ihre kreative Weiterentwicklung unterstützen.

Daß die beiden Partner sich erst heute intensiv umeinander kümmern, hängt nicht mit ihrer mangelnden Eignung zur Kooperation zusammen, sondern mit ihrer Herkunft aus unterschiedlichen Ecken der Linguistik. Während die experimentelle Methode vor allem in den Bereichen der Linguistik gepflegt wird, die eng mit der Psychologie zusammenarbeiten, haben sich große Teile der Fremdsprachendidaktik entweder mit traditionellen Methoden der Grammatikanalyse begnügt oder sich interpretativen Vorgehensweisen verschrieben. Trotz dieser unterschiedlichen Herkunft stellen wir heute fest, daß die verschiedenen Strömungen der Fremdsprachendidaktik aufeinander zugehen und sich deshalb zum ersten Mal in ihrer Geschichte die Chance eröffnet, zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik zu gelangen, in der sich Grammatiktheorie, Gesprächsanalyse und Psycholinguistik zu einer neuen Ganzheit mit emergenten Eigenschaften verbinden (siehe Reuter, in diesem Band).

Mit dem vorliegenden Beitrag wollen wir diese Entwicklung unterstützen. Zunächst stellen wir kurz die interdisziplinäre Wissenschaft der Psycholinguistik vor, gehen anschließend ausführlicher auf die psycholinguistische Forschung speziell zum Verstehen von Foreigner Talk

ein und plädieren anschließend für eine experimentelle Orientierung der Fremdsprachendidaktik.

## 2 PSYCHOLINGUISTIK

### 2.1 Wissenschaftsgeschichte

Die Psycholinguistik ist eine der vielen interdisziplinären Bindestrichwissenschaften, die nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden sind. Andere inzwischen klassische Bindestrichwissenschaften sind zum Beispiel die Biochemie, die Sozialpsychologie und die Neuroinformatik. Das Geburtsjahr der Psycholinguistik kann auf 1954 gelegt werden, als in den USA diese neue Disziplin auf mehreren Konferenzen kreiert wurde. Dahinter stand die Einsicht, daß die kognitive Sprachverarbeitung eine so komplexe Sache ist, daß sie weder von der Psychologie noch von der Linguistik allein zufriedenstellend untersucht werden kann. So schlossen sich Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus diesen beiden Disziplinen zusammen, um in Zukunft gemeinsam die Prozesse und den Erwerb der Sprachverarbeitung zu untersuchen.

Man kann aus heutiger Perspektive sagen, daß die Frucht dieser Verbindung zwar manche Reifungsprozesse durchlaufen hat, jedoch noch lange nicht am Ende ihrer Entwicklung steht. Vielmehr ist es so, daß sich erst heute die Psycholinguistik von ihren beiden Eltern zu emanzipieren beginnt. Die Erblast, die die Psycholinguistik von der Psychologie übernommen hat, ist der experimentelle Reduktionismus der empirischen Methode. Die Erblast, die von der Linguistik stammt, bezieht sich auf die strukturalistische Ausrichtung der Grammatiktheorie. Beide Handikaps sind zwar heute immer noch spürbar, jedoch haben sie es immer mehr mit einer Gegenbewegung in der Psycholinguistik zu tun, in der einerseits versucht wird, den Transfer des experimentellen Forschens in die Lebenssituation zu beachten und andererseits in der Theoriebildung vor allem die funktionale Verbindung der Sprachverarbeitung zu ihrer kommunikativen Einbettung zu sehen (Strohner 1990; Rickheit & Strohner 1993).

Aus dieser Gegenbewegung gegen Reduktionismus und Strukturalismus entsteht allmählich eine Psycholinguistik, die ökologisch und kommunikativ orientiert ist und damit eine Nähe zur Gesprächsanalyse aufweist, die viele noch vor wenigen Jahren für unmöglich gehalten hatten. Diese Nähe zeigt sich vor allem darin, daß die moderne Psycholinguistik deutlicher als früher die Sprachverarbeitung als kommunikatives Phänomen deutet, das ohne Berücksichtigung des jeweiligen Entstehungs- und Handlungszusammenhangs nicht verstanden werden kann. In interdisziplinärer Kooperation mit der Philosophie des Geistes wird

die Intentionalität der Sprachverarbeitung, das heißt ihr Weltbezug, thematisiert und dementsprechend eine kognitive Semantiktheorie angestrebt, in der neben konzeptuellen Relationen auch die referentiellen Bezüge auf die externe Welt eine zentrale Rolle spielen.

## 2.2 Erkenntnistheorie

Erkenntnistheoretisch gesehen, ist durch die moderne, kommunikativ orientierte Psycholinguistik eine Wissenschaft der Sprachverarbeitung entstanden, die den Mentalismus ihrer Elterndisziplinen Psychologie und Linguistik überwunden hat und zu einer Sichtweise des Subjekt-Objekt-Verhältnisses übergegangen ist, die als systemisch gekennzeichnet werden kann. Bei der Sprachverarbeitung baut sich in der Interaktion zwischen Subjekt und Umwelt ein kognitives System auf, das durch diese Interaktion emergente Eigenschaften entfalten kann, die ohne diese Interaktion nicht möglich wären. Eine der wichtigsten Emergenzen ist die Verständigung, die zwischen Kommunikationspartnern herbeigeführt wird. Die kommunikative Verständigung ist, aus dieser psycholinguistischen Perspektive gesehen, ein Produkt, das nicht aus Normen oder Konventionen abgeleitet werden kann, sondern erst in beiderseitigen Anstrengungen im Rahmen der kognitiven Sprachverarbeitung erzeugt wird.

## 2.3 Forschungsprogramm

Das Forschungsprogramm der Psycholinguistik umfaßt traditionsgemäß die folgenden Bereiche:

- Sprachverarbeitung (Sprachproduktion, Sprachrezeption)
- Spracherwerb (Muttersprache, Fremdsprache)
- Sprachstörungen (z.B. Aphasien, Dysphasien).

Zu diesen klassischen Forschungs- und Anwendungsgebieten der Psycholinguistik ist in den letzten Jahren im Rahmen der sogenannten Kognitiven Linguistik verstärkt auch die Simulation der Sprachverarbeitung im Computer hinzugekommen.

Was die uns im vorliegenden Beitrag speziell interessierende Forschung des Erwerbs einer Fremdsprache betrifft, so ist in den letzten Jahren ein deutliches Ansteigen des gegenseitigen Interesses sowohl seitens der Psycholinguistik als auch seitens der Fremdsprachenforschung festzustellen (siehe Butzkamm 1990; Rickheit & Strohner 1990; Wolff 1994). Wir hoffen, daß durch den vorliegenden Beitrag dieses Interesse noch verstärkt wird und zusätzlich einige Möglichkeiten für eine noch engere Kooperation in der Zukunft aufgezeigt werden.

## 2.4 Methodologie

Die Psycholinguistik unterscheidet sich nicht nur durch ihre Untersuchungsgegenstände von anderen linguistischen Teildisziplinen, sondern vor allem auch durch ihre methodische Vorgehensweise. Sie zeichnet sich seit ihrer Entstehung in den fünfziger Jahren dadurch aus, daß sie das Experiment als ihre zentrale Methode einsetzt (siehe Rickheit & Strohner 1993).

Während es noch vor wenigen Jahren große Auseinandersetzungen um die Berechtigung von Experimenten in den Geisteswissenschaften gab, die zum Teil beinahe an Glaubenskriege erinnerten, hat heute bei vielen eine nüchterne Analyse von Kosten und Nutzen der experimentellen Forschungsstrategie die Oberhand gewonnen. Es wird nicht mehr so sehr darüber lamentiert, daß im Experiment die Natürlichkeit der Sprache verlorengelange, sondern die Pros und Contras dieser Methode gegeneinander abgewogen.

Zu dem experimentell ausgerichteten Vorgehen gehört sowohl eine Kausalanalyse der Sprachverarbeitung als auch die Erschließung der dabei ablaufenden kognitiven Prozesse. Ihre Gefahren liegen zweifellos in einer eventuell mangelhaften ökologischen Validität. Unter ökologischer Validität wird in der experimentellen Forschung die Entsprechung der in der Laborsituation erhobenen Daten mit Daten der natürlichen Lebenssituation verstanden. So muß der jahrzehntelang betriebenen Erforschung des menschlichen Gedächtnisses mit Hilfe des Memorierens von Listen sinnloser Silben die Nichtberücksichtigung der Forderung nach ökologischer Validität vorgeworfen werden. Menschen haben gewöhnlich in einer natürlichen Umgebung nur selten sinnlose Silben, sondern in der Regel sinnvolle Texte zu verarbeiten. Um die zum Teil sicherlich auch heute noch berechtigte Kritik zu entkräften, ist es in der Zukunft noch mehr als bisher geboten, die ökologische Validität des experimentellen Vorgehens zu beachten und, falls möglich, weiter zu stärken.

Der Frage nach der ökologischen Validität der experimentellen Methodik ist auch der folgende Teil unseres Beitrages gewidmet. Wir gehen dabei so vor, daß wir zunächst auf einige Schwachstellen der bisherigen psycholinguistischen Forschung in diesem Bereich verweisen, im zweiten Teil über eine eigene empirische Untersuchung berichten und im abschließenden Teil einige Folgerungen für die zukünftige Forschung zum fremdsprachlichen Textverstehen ziehen.

### 3 PSYCHOLINGUISTIK DES FOREIGNER TALK

#### 3.1 Stand der Forschung

Während bereits eine ganze Reihe beachtenswerter Studien zum fremdsprachlichen Textverstehen veröffentlicht wurde (z.B. Wolff 1986a, 1986b; Rost 1990; Yano, Long & Ross 1994), finden sich immer wieder Arbeiten, bei denen traditionelle Konzepte der Psycholinguistik in nicht ausreichend reflektierter Weise auf das fremdsprachliche Textverstehen projiziert werden. Ein solcher Versuch wird von A. Jakovidou in ihrem Aufsatz "Dimensionen der Verständlichkeit im Foreigner Talk (FT)" vorgenommen. Die zentrale Fragestellung des Aufsatzes liegt in der Überprüfung, "... inwiefern der FT eine auf Verständlichkeit ausgerichtete Gesprächshaltung ist." (Jakovidou 1994: 303)

Hierzu führt Jakovidou zunächst einige Begrifflichkeiten aus der psycholinguistisch ausgerichteten Textverständlichkeitsforschung ein, um in Anlehnung daran verständlichkeitsfördernde Textmerkmale zu benennen und zu kategorisieren. Wie auch Langer, Schulz von Thun und Tausch (1974), so verwendet sie den Begriff "Dimension" verstanden als Parameter, der mit der Verständlichkeit eines Textes korreliert. Hieraus ergeben sich vier Dimensionen:

- Einfachheit,
- Gliederung-Ordnung,
- Kürze-Prägnanz,
- zusätzliche Stimulanz.

Die Frage, die sich hier stellt, jedoch in Jakovidous Aufsatz nicht näher thematisiert wird, ist folgende: Ist es möglich, Dimensionen der Verständlichkeit, die aus Untersuchungen zum Erstspracherwerb resultieren, ohne Erweiterungen oder Veränderungen für den Zweitspracherwerb zu übernehmen?

Würde dies doch bedeuten, daß Erst- und Zweitspracherwerb gleichzusetzen wären, ja sogar in der Gewichtung der Bedeutung der Dimensionen der Verständlichkeit für die beiden Erwerbsprozesse keine Unterschiede zu finden wären. Die vier Dimensionen, die aus der Textverständlichkeitsforschung herrühren, erscheinen zur Untersuchung des Foreigner Talks nicht ausreichend, da der interaktive Prozeß zwischen Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler unberücksichtigt bleibt. Hieraus entstehen nicht nur textuelle, sondern auch kommunikative Auffälligkeiten des Foreigner Talk (z.B. Hinnenkamp 1987; Roche 1989; Rost 1989, 1990; Knapp & Knapp-Potthoff 1990).

Die Untersuchung ihrer zentralen Fragestellung verfolgt Jakovidou unter Berücksichtigung von nur drei Dimensionen – da die Dimension "zusätzliche Stimulanz" keine Berücksichtigung findet. Diese Dimension betrachtet sie, in Anlehnung an die psycholinguistische Forschung, als

nicht notwendigerweise zu berücksichtigende Zusatzvariable, da sie bei den von ihr untersuchten Gesprächen die "situativ-pragmatischen Rahmenbedingungen" als gegeben betrachtet.

Zunächst erläutert Jakovidou Ergebnisse aus der psycholinguistischen Textverständlichkeitsforschung, wonach kürzere Sätze und geringere grammatische Komplexität, aber dennoch grammatisch korrekte Sätze signifikant besser verstanden werden. Sie beruft sich auf die psycholinguistische Textverständlichkeitsforschung, die vornehmlich den Erstspracherwerb als Untersuchungsobjekt zum Inhalt hat. Welche Strategien aber greifen wirklich bei der Sprachrezeption im Zweitspracherwerb? Müßte nicht stärker zwischen *Sprachproduktion* und *Sprachrezeption* unterschieden werden, und wäre nicht eine Untersuchung auf diesen Gebieten effektiver? Könnte es nicht sein, daß auf der Ebene der Rezeption des Nicht-Muttersprachlers ab einem bestimmten *Sprachniveau* des Lernenden Strategien zur Selektion des Rezipierten greifen und er somit das für ihn inhaltlich und grammatisch Wesentliche fokussiert? Der muttersprachliche Produzent zieht für die Produktion des Foreigner Talks möglicherweise Strategien aus dem Zweitspracherwerb hinzu, also eigene Erfahrungswerte, um den "Verstehensfluß" der beiden Partner zu sichern.

Es sollten jedoch auch andere Aspekte bei der Untersuchung des Foreigner Talks Berücksichtigung finden. So dürfen *interkulturelle Aspekte*, die auch das Fremdbild und daraus resultierende Charakteristika in der fremdsprachlichen Interaktion beinhalten, nicht außer acht gelassen werden. Eine weitere Frage könnte sein, ob die Strategien, die der Muttersprachler in Form seines Foreigner Talks einsetzt, im Idealfall aus Verständnisorientiertheit auch unweigerlich sinnvoll und effektiv für die Foreigner-Talk-Rezeption durch den Nicht-Muttersprachler ist? Korrelieren also beide miteinander? Zusätzlich sollte das Sprachniveau des Nicht-Muttersprachlers Beachtung finden und in diesem Zusammenhang: Versucht der Produzent (Muttersprachler), sich dem Sprachniveau des Nicht-Muttersprachlers anzupassen, oder aktiviert er dessenungeachtet die ihm im Umgang mit Nicht-Muttersprachlern vertrauten Konzepte?

Im weiteren Verlauf des Aufsatzes thematisiert Jakovidou die Problematik der von der standarddeutschen Grammatik abweichenden Formen im Foreigner Talk, die sie ebenso unter der Dimension *Einfachheit* anführt. Sie beschränkt sich allerdings auf die Beschreibung möglicher grammatischer Abweichungen, speziell die "... Auslassungen von obligatorischen Satzelementen" (Jakovidou 1994: 307). Leider geht sie über die Beschreibung dieses Phänomens nicht hinaus. Der Versuch, einen Erklärungsansatz zu finden, bleibt aus. Dies erscheint hinsichtlich der zentralen Fragestellung, inwiefern Foreigner Talk eine auf Verständlichkeit ausgerichtete Gesprächshaltung ist, jedoch notwendig.

Einem Aspekt, dem Jakovidou sehr große Bedeutung beimißt, ist die Dimension *Gliederung-Ordnung*, die übersichtliche und folgerichtige

Strukturierung eines Textes. Sie trägt zur Verständlichkeit des Textes bei. In diesem Zusammenhang berücksichtigt sie auch die Interaktion der Gesprächspartner, deren Produkt sie als ein "analysierbares komplettes sprachliches Gebilde" (S. 308) analysieren möchte. Auch hier drängt sich wieder die Frage auf, warum sie den Aspekt der Interaktion nicht schon bei der Analyse der Oberflächenstruktur berücksichtigt hat, da sie auch in dem Zusammenhang eine Rolle spielt. Man bedenke das Phänomen des Codeswitching (z.B. Haust 1993)!

Im weiteren führt sie den Begriff der *referentiellen Bewegung*, verstanden als die Art, in der auf Informationen von einer Äußerung zur nächsten verwiesen wird, ein. Dies zeigt sich vor allem in Form von Neueinführungen, Beibehaltungen und Wiederaufnahmen. Jakovidou stellt dies am Beispiel der Objektreferenz in dem von ihr untersuchten Dialog exemplarisch dar:

Ausländerin: "(Di). Jaa egal i sagen warum. Du krank?"

Deutscher: "Ja, ich habe dann andre. (I) Ich waar aao dabei. Ich aaoch dabei, aber ich waar bae <Schmitt> drüüben, gäl." (Jakovidou 1994: 305)

Der Informant behält in seiner Antwort dreimal das Personalpronomen *ich* bei, woraus Jakovidou ableitet, daß sich beim Foreigner Talk nur eine relativ langsame referentielle Bewegung erkennen läßt. Dieses Verhalten interpretiert sie als verständlichkeitsfördernde Sprechweise auf der Makroebene, da es der Gliederung und Ordnung des gesamten Textes dient.

Wieder stellt sich die Frage, ob es ausreicht, dieses Phänomen auf die Textebene beschränkt zu diskutieren. Müßte nicht an dieser Stelle näher darauf eingegangen werden, wer den Wechsel im referentiellen Bereich vornimmt und in welcher Form dies geschieht? Zusätzlich könnte auch die kommunikative Interaktion näher beleuchtet werden.

Als letzte Dimension führt Jakovidou den Aspekt der *Kürze-Prägnanz* an. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Frage nach der Ausprägung der Informationsdichte relevant. Im Foreigner Talk zeigt sich eine Tendenz zur Wiederholung, was wortwörtlich oder auch in veränderter Form geschehen kann. Die redundant erscheinenden Wiederholungen haben nach psycholinguistischen Erkenntnissen einen eindeutig einprägungsfördernden Effekt. Hierbei wird von Jakovidou jedoch keine Differenzierung zwischen den Formen der Wiederholungen vorgenommen.

Zusammenfassend versteht Jakovidou Foreigner Talk als unterstützende Gesprächsform, da die drei Dimensionen Einfachheit, Gliederung-Ordnung und Kürze-Prägnanz in ihm im wesentlichen erfüllt werden und diese zur Steigerung der Verständlichkeit fremdsprachiger Äußerungen beitragen. Die von uns angeführten Einwände zeigen jedoch, daß Zweifel an dieser Folgerung angebracht sind.

Aus einer Perspektive ökologischer Validität psycholinguistischer Forschung sind folgende zusammenfassende Überlegungen zum Beitrag Jakovidous anzuführen:

- Reicht die herkömmliche Textverständlichkeitsforschung auf dem Gebiet der Zweitsprachenerwerbsforschung und speziell des Foreigner Talk aus?
- Müßten nicht im Vorfeld mögliche kognitive Prozesse auf der produktiven wie auf der rezeptiven Seite genauer analysiert werden.
- Die kommunikative Ebene bleibt weitgehend unberücksichtigt.
- Könnte der interkulturelle Aspekt nicht auch eine Rolle beim Foreigner Talk spielen?
- Die Ausweitung des Wissens um möglicherweise verschiedenartige soziokulturelle Gefüge bei der fremdsprachigen Interaktion sollte bedacht werden.

Aus diesen Überlegungen kann unserer Meinung nach geschlossen werden, daß das von Jakovidou zugrunde gelegte psycholinguistische Modell der Verständlichkeit um mehrere Dimensionen erweitert werden müßte, damit die in diesem Modell unbeachteten kommunikativen und interkulturellen Aspekte mehr Berücksichtigung finden.

### 3.2 Ein Experiment zum Verstehen von Foreigner Talk

Ziel des nachfolgend beschriebenen Experiments ist es, einige der von Jakovidou vernachlässigten Dimensionen des fremdsprachlichen Verstehens genauer zu untersuchen. Hierbei sollten vor allem Faktoren der sozialen Interaktion beim Foreigner Talk, wie im vorausgegangenen Abschnitt diskutiert, fokussiert werden. Die mit dieser Studie im einzelnen bearbeiteten Fragen waren:

- Welche interaktionalen Phänomene sind mit Foreigner Talk verbunden?
- Wie werden diese von Nicht-Muttersprachlern bezüglich der Einschätzung ihrer Gesprächspartner und der Gesprächssituation wahrgenommen?
- Wie wirken sich diese Phänomene auf die Verständlichkeit von Foreigner Talk aus?

Um diese Fragen zu beantworten, haben wir mit drei Lernern, deren Muttersprache Türkisch ist und die sich auf die Aufnahme ihres Studiums an der Universität Bielefeld vorbereiten, je drei kleine Experimente durchgeführt. In den Experimenten sollten die Versuchspersonen eine zunächst erfragte Wegbeschreibung auf einer Karte einzeichnen. Die drei Experimente unterschieden sich in der Form der sprachlichen Darbietung:

Die Versuchsleiterin verwendete die Versionen Standarddeutsch, Foreigner Talk höflich (mit der Anrede "Sie") und Foreigner Talk



unhöflich (mit der Anrede "Du"). Zusätzlich wurden den Versuchspersonen nach jedem Durchgang sechs Ratingskalen vorgelegt und ein kurzes Interview zum Experiment mit ihnen in ihrer Muttersprache durchgeführt.

Insgesamt handelte es sich also um neun Experimente: bei jeder Versuchsperson jeweils die drei Gesprächsversionen Standarddeutsch, Foreigner Talk höflich und Foreigner Talk unhöflich. Die Reihenfolge der Versionen wurde variiert.

### 3.2.1 Methode

#### *Versuchspersonen*

An dem Versuch nahmen drei Versuchspersonen teil, die aus dem einjährigen bzw. dem sechsmonatigen Vorbereitungskurs der PNdS (Prüfung zum Nachweis der deutschen Sprache) an der Universität Bielefeld stammen. Alle drei Versuchspersonen sprachen Türkisch als ihre Muttersprache.

#### *Material*

Es wurden drei verschiedene Versionen der Wegbeschreibung (Weg zum Bahnhof, Rathaus sowie zum Museum) verwendet, die sich in der sprachlichen Darstellung unterschieden (Foreigner Talk höflich (Sie), Foreigner Talk unhöflich (Du), Standarddeutsch). Um das Verstehen überprüfen zu können, wurde eine Wegkarte eingesetzt. Zusätzlich sollte eine Einschätzung auf einer siebenstufigen Ratingskala sowie eine persönliche Beurteilung der Situation abgegeben werden.

Die Ratingskala umfaßte Einschätzungen zur Verständlichkeit, des Gesprächspartners und der eigenen Befindlichkeit:

- |                                |                                 |                                       |
|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| a) Wie verstehen Sie den Text? | (leicht<br>(hilfreich           | vs. schwer)<br>vs. nicht hilfreich)   |
| b) Der Sprecher ist....?       | (freundlich<br>(sachlich        | vs. unfreundlich)<br>vs. unsachlich)  |
| c) Wie fühlen Sie sich?        | (zufrieden<br>(gleichberechtigt | vs. frustriert)<br>vs. untergeordnet) |

#### *Prozedur*

Das Experiment wurde in Einzelversuchen durchgeführt. Den Versuchspersonen wurde zunächst in ihrer Muttersprache der Versuchsaufbau erklärt.

Jede Versuchsperson bekam drei Versionen der Wegbeschreibung (Weg zum Bahnhof, Rathaus sowie zum Museum), die sich wiederum in der sprachlichen Darstellung (Foreigner Talk höflich, Foreigner Talk unhöflich, Standarddeutsch) unterschieden. Es handelte sich um Dialoge,

die mit einer ihnen unbekanntem Gesprächspartnerin durchgeführt wurden.

Das Gespräch wurde, unter Satzvorgabe, jeweils von den Versuchspersonen, in Form einer Frage nach dem Weg, eingeleitet. Nach Beendigung des Dialogs wurde die Versuchsperson gebeten, entsprechend der erhaltenen Wegbeschreibung den Weg auf einer Karte einzuzeichnen. Die Reihenfolge der Darbietung der Wegbeschreibungen rotierte systematisch. Nach jeder Wegbeschreibung gab die Versuchsperson Einschätzungen auf einer siebenstufigen Ratingskala ab.

Die persönliche Einschätzung der Situation fand im Rahmen eines Interviews in der Muttersprache der Versuchsperson statt. Mit Hilfe dieses Verfahrens wollten wir herausfinden, wie die Versuchspersonen sich in der Situation fühlten und auf welche Weise das Verstehen stattgefunden hatte. Alle Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet. Die Dauer pro Experiment betrug ca. 25 Minuten.

### 3.2.2 Ergebnisse

#### *Wegmarkierung*

In allen neun Experimenten konnten die Versuchspersonen nach Beendigung des Dialogs den Weg korrekt in die Karte einzeichnen. Auffallend war jedoch, daß dies in allen drei unhöflichen Foreigner-Talk-Versionen mit großer Unsicherheit verbunden war, was sich in einigen fehlgeleiteten Eintragungen auf der Karte manifestierte (siehe Abb. 1).

#### *Ratingskala*

Die Ergebnisse der Befragung mit Hilfe der Ratingskala sind aus Tabelle 1 zu ersehen. Es wird der Mittelwert pro Experimentalbedingung dargestellt.

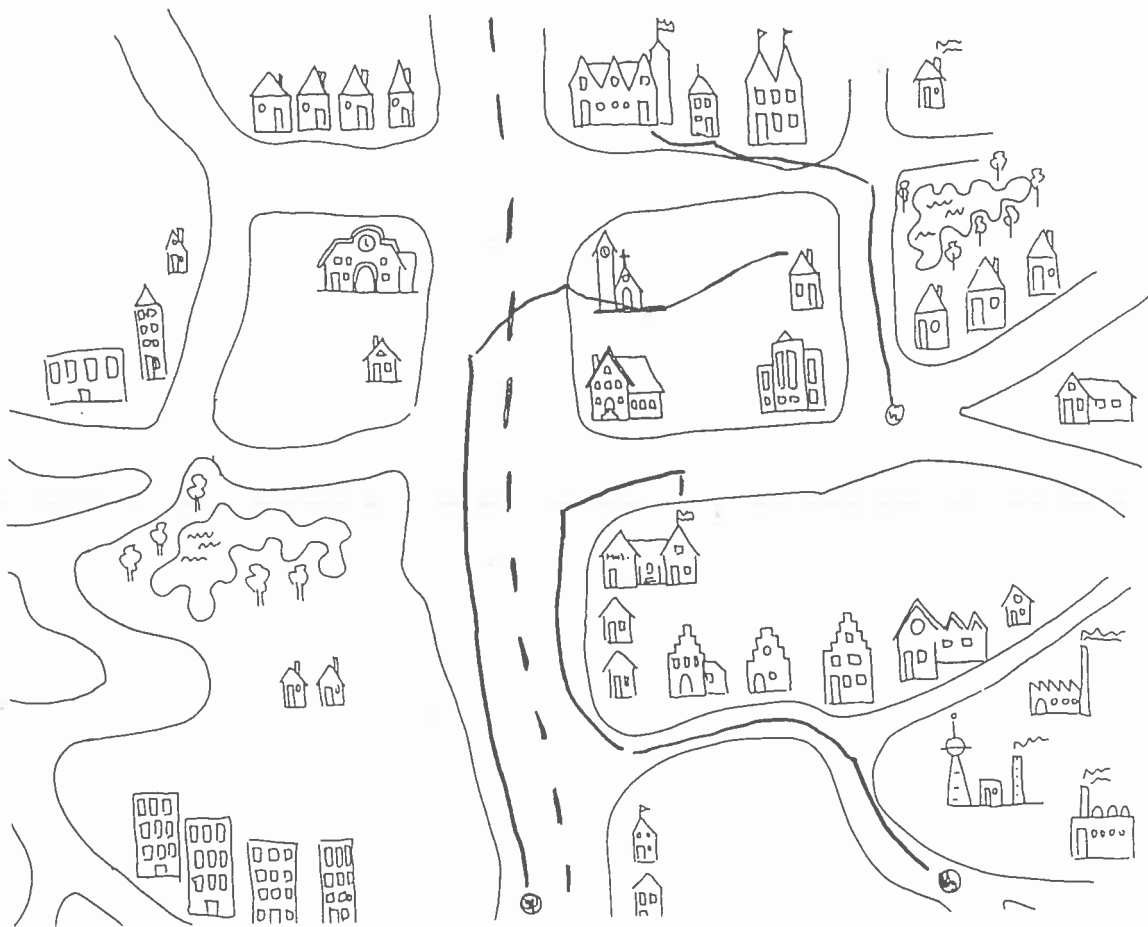


ABB. 1. Die Wegmarkierungen von Versuchsperson 3. Die linke Markierung stammt aus der unhöflichen Foreigner-Talk-Bedingung. Sie sollte eigentlich zum Bahnhof links oben gehen.

TABELLE 1. Mittelwerte der Ratings pro Experimentalbedingung und Rating-Dimension (1 = sehr gut, 7 = sehr schlecht)

Experimentalbedingung	Standard-deutsch	Foreigner Talk höflich	Foreigner Talk unhöflich
Rating-Dimension			
Verständlichkeit	1,5	2,2	2,2
Gesprächspartnerin	1,0	2,2	1,5
eigene Befindlichkeit	1,2	2,0	1,9

### Interviews

Im folgenden geben wir einige markante Ausschnitte der Interviews in deutscher Übersetzung getrennt nach den drei Experimentalbedingungen wieder.

Standarddeutsch:

Vp 2: *"Ich habe mich sehr wohl gefühlt, denn es war eine relativ natürliche Situation."*

*"... Manchmal habe ich den Satz verstanden, aber wiederum gab es Situationen, in denen ich den Sinn durch einzelne Worte erfaßt habe."*

Foreigner Talk höflich:

Int.: *"Diesmal fand die sprachliche Darstellung in einem gebrochenen Deutsch statt. Ich weiß nicht, ob Sie es bemerkt haben, aber hat diese Tatsache Ihr Verständnis beeinflusst?"*

Vp 1: *"Es hat mich nicht so sehr beeinflusst, aber da ich die Beschreibung an einem Punkt nicht ganz aufgefaßt habe, muß es mein Verstehen wohl doch beeinflusst haben."*

*"Wir lernen die Sprache satzweise und mit der Grammatik, daher haben wir wahrscheinlich Schwierigkeiten, Ausführungen im gebrochenen Deutsch zu verstehen; dies gilt auch für bekannte Dinge bzw. Bereiche."*

Foreigner Talk unhöflich:

Int.: *"Wie haben Sie sich in dieser Situation gefühlt, was haben Sie empfunden? Könnten Sie eine Einschätzung machen?"*

Vp 2: *"In der persönlichen Empfindung gab es keine Veränderung, d.h. so etwas wie Erniedrigung usw. gab es nicht. Aber ich habe es nicht ganz verstanden. Lag es an mir, oder war die Beschreibung nicht gut? Vielleicht war die Beschreibung nicht deutlich, oder ich habe eine Information nicht aufgenommen."*

Int.: *"Welche Wegbeschreibung war am unfreundlichsten?"*

Vp 3: *"In der Version 'Bitte wo Bahnhof'" (Foreigner Talk unhöflich).*

### 3.2.3 Diskussion

Die Ergebnisse unserer experimentellen Untersuchung können kurz wie folgt zusammengefaßt werden:

- Das Einzeichnen der Wegbeschreibung in die Karte durch die Versuchspersonen läßt vermuten, daß unter der Bedingung "Foreigner Talk unhöflich" die meisten Verstehensprobleme auftreten.
- Die Bewertungen mit Hilfe von Ratingskalen ergaben schlechtere Einschätzungen für die beiden Foreigner-Talk-Bedingungen, während die Bedingung Standarddeutsch relativ gut bewertet wurde. Sowohl die Verständlichkeit als auch die Dimensionen Beurteilung der Gesprächspartnerin und eigenes Befinden erhielten bei den Foreigner-Talk-Bedingungen vergleichsweise zum Standarddeutsch eine schlechtere Beurteilung.
- Die abschließenden Interviews, die mit den drei Versuchspersonen durchgeführt wurden, enthielten Äußerungen, die die per Rating-Skala gemachten Einschätzungen bestätigten.

Diese Resultate zusammengenommen lassen die Interpretation zu, daß bei allen Versuchspersonen der Foreigner Talk sowohl eine eher negative Einschätzung der Gesprächspartnerin als auch des eigenen Befindens bewirkt. Des weiteren hatte der Foreigner Talk auch auf die Verständlichkeit der Wegbeschreibungen negative Auswirkungen. Die von Jakovidou aus der traditionellen Forschung abgeleitete These, daß Foreigner Talk der Verständlichkeit förderlich ist, kann damit als widerlegt gelten.

Allerdings sind die Gründe für das negative Abschneiden des Foreigner Talks in unserer Studie nicht direkt ablesbar, da wir mit der von uns gewählten Methode zu wenig in die Mikroprozesse des Verstehens vordringen konnten. Zur Beantwortung der kausalanalytischen Frage nach der Ursache für die von uns erhaltenen Resultate sind wir deshalb auf Vermutungen angewiesen, die sich allerdings zum Teil durch Äußerungen der Versuchspersonen stützen lassen. Unserer Meinung nach lassen sich *direkte* und *indirekte* Ursachen unterscheiden:

- Die *direkten Ursachen* des schlechten Abschneidens von Foreigner Talk sehen wir vor allem in der Diskrepanz zwischen der Syntax des von der Versuchsperson im Unterricht erlernten Standarddeutsch und der reduzierten und teilweise inkorrekten Syntax des Foreigner Talks.
- Die *indirekten Ursachen* liegen möglicherweise in der Auswirkung negativer Emotionen auf die kognitive Verstehensleistung. Bei unseren Versuchspersonen spielt die Einschätzung, ob sie als gleichwertige Gesprächspartner akzeptiert werden oder nicht, eine wichtige Rolle. Eine negative Einschätzung in dieser Hinsicht wirkt sich deshalb eventuell störend auf ihre Bereitschaft zum Verstehen der Wegbeschreibung aus.

Weder die von uns vermuteten direkten noch die indirekten Auswirkungen auf die Verstehensleistung bei Foreigner Talk wurden von der Forschung in ausreichendem Maß berücksichtigt (siehe Yano, Long & Ross 1994). Dies weist auf Defizite der Forschungstradition vor allem im Hinblick auf ihre ökologische Validität hin. In zukünftigen Studien sollte versucht werden, dieses Defizit stärker als bisher abzubauen, indem mit Hilfe kontrollierter experimenteller Studien die verschiedenen Prozesse des Verstehens fremdsprachiger Texte detaillierter und vor allem in unterschiedlichen kommunikativen Situationen untersucht werden.

## 4 PSYCHOLINGUISTIK UND UNTERRICHTSPRAXIS

### 4.1 Eine kommunikativ orientierte Psycholinguistik

Die kommunikativ orientierte Psycholinguistik versteht sich als theoretisch und konzeptuell integrative Wissenschaft. Sie interpretiert deshalb die mit ihren Methoden gewonnenen Ergebnisse nicht nur auf der Ebene der syntaktischen, phonologischen und lexikalisch-semantischen Sprachverarbeitung, sondern begreift sprachliche Kognition als die Interaktion schon erworbenen und neu zu erwerbenden Wissens auf der nichtsprachlichen Ebene.

Dies könnte für die Methodik dahingehende Konsequenzen haben, daß beispielsweise qualitative Methoden, in Form von Interviews etc., erweiternd berücksichtigt werden könnten. Es ist ein Ziel der kommunikativ orientierten Psycholinguistik, bei der Untersuchung eines Phänomens möglichst viele Faktoren, die einen potentiellen Einfluß haben könnten, im Rahmen einer Untersuchung zu berücksichtigen, methodische Herangehensweisen entsprechend zu modifizieren und Ergebnisse in einen globaleren Zusammenhang zu setzen. Dies entkräftet auch den Vorwurf der "Fehlinterpretation" durch methodologisch verursachte Artefakte und faktorenbedingte Einschränkungen, der immer wieder gegen die Psycholinguistik ins Feld geführt wird.

In neueren psycholinguistischen Ansätzen sind Bemühungen zu erkennen, die Kognition und speziell kognitive Prozesse der Sprachverarbeitung nicht mehr als autonom ablaufende Vorgänge betrachten, sondern eine tendenziell *interaktive* Verarbeitung von Sprache postulieren. Sprachverarbeitung ist entsprechend dieser Sichtweise nicht ein von der übrigen Kognition separat ablaufender Prozeß, der sich nur bei bestehender Notwendigkeit des allgemeinen Wissens bedient, sondern ein komplexer Prozeß, in dem nahezu parallel durch eine entsprechende Eingabe (z.B. Wort, Satz etc.) vorhandenes Wissen aktiviert wird (z.B. Wissen um eine kommunikative Situation, Wissen um soziale Beziehungen, Emotionen etc.).

### 4.2 Psycholinguistik und kooperatives Problemlösen

Was könnte dies nun für den Fremdsprachenunterricht bedeuten? Wie könnten die Psycholinguistik und ihre Ergebnisse für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden?

Immer wieder wird berechtigterweise ein Defizit der empirischen Erforschung des Fremdspracherwerbs beklagt (z.B. Klein 1992; Wolff 1994). Häufig dient der Anspruch, eine möglichst natürliche Situation zu schaffen, die es in Laboruntersuchungen nicht geben kann, als Legitima-

tion dafür, empirische Studien abzulehnen. Eine "kombinierte Methodik", die sich aus qualitativen und quantitativen Methoden zusammensetzt und außerdem Ergebnisse aus Beobachtungen im Klassenraum (wie natürlich ist diese Form des Spracherwerbs?) mit denen aus Laborsituationen vergleicht, könnte jedoch speziell im Fremdsprachenunterricht eine effizientere und stärker lernerorientierte Didaktisierung ermöglichen.

Fremdsprachenunterricht sollte sich eher an der spezifischen Lernersituation orientieren, also an den aktuellen Gegebenheiten sowie an der individuell geprägten "Vorgeschichte" des Lerners. Dies würde zwangsläufig zu einer veränderten Unterrichtsdynamik führen, was natürlich nicht bedeuten soll, daß versucht wird, alle individuell betrachtet notwendigen Konsequenzen im Didaktisierungskonzept zu berücksichtigen. Unterricht sollte vielmehr als Hinführung des Lerners zur Selbstreflexion verstanden werden. Dem Lerner sollte Hilfestellung gegeben werden, sich seine "Stärken", aber vor allem "Schwächen" bewußt zu machen, um die für ihn optimalen Lernmethoden zu suchen und auszuprobieren.

Würde man diese Gedanken konsequent weiterführen, so würde dies eine Revision gängiger Unterrichtsmethoden bedeuten. Es stellt sich die Frage, ob es nicht möglich wäre, trotz einer vorgegebenen Unterrichtsplanung die Kompetenz des Lerners zur *Selbstorganisation* mit Hilfe experimenteller Methoden in den Vordergrund zu stellen, ihn mit einer Unterrichtsprogression zu konfrontieren, ihm aber gleichzeitig deutlich zu machen, daß er es ist, der damit interagieren muß, er somit diese ein Stück weit verändern kann und soll. Gelingt ihm die Auseinandersetzung mit einem Phänomen nicht, so sollte der Lehrer ihm entweder klärend bei der Verarbeitung behilflich sein durch individuell abgestimmte Zugangsmöglichkeiten oder aber, wenn es sich um keinen für die kommunikative Fähigkeit notwendigen Aspekt handelt, diesen zunächst einmal zur Seite stellen und hoffen, daß der Zugang an anderer Stelle durch einen späteren Kontext erleichtert wird. Ein solches Vorgehen kann als *kooperatives Problemlösen* umschrieben werden (Strohner 1995).

### 4.3 Einige Lehren aus dem Experiment

Stellen wir nun die von uns durchgeführte experimentelle Untersuchung in diesen Zusammenhang. Die drei Versuchspersonen verfügten über unterschiedliche Niveaustufen der Spracherwerbsprozesse. Es kann also davon ausgegangen werden, daß die Lerner auch über ein unterschiedliches Wissen bezüglich syntaktischer, lexikalischer und phonetischer Strukturen der Zielsprache verfügen. Man hätte nun erwarten können, daß die Lerner mit niedrigerem Sprachniveau mehr Schwierigkeiten mit der Standarddeutsch-Version haben. Die Infinitive hätten ihnen leichter

verständlich sein müssen. Dies war jedoch nicht der Fall. Alle drei hatten mehr oder minder Probleme mit den beiden Foreigner-Talk-Versionen.

Geht man nun in Anlehnung an Klein (1992) von Lernervarietäten aus (Sprachsysteme, die nicht deckungsgleich mit der Zielvarietät sind, dem Lerner jedoch die Möglichkeit geben, mit Personen, die die Zielsprache sprechen, zu kommunizieren) so handelte es sich bei unseren Versuchspersonen um drei individuell unterschiedliche Lernervarietäten. Bei allen schien das Phänomen der Infinitivverwendung noch sehr präsent, obwohl sie es selbst nicht mehr verwendeten. Alle Lerner waren sich der Fehlerhaftigkeit der Infinitivverwendung in diesen Zusammenhängen bewußt. Dies spricht zunächst dafür, daß vermeintlich überwundene Lernervarietäten auch später noch aktiviert werden können.

Die "fortgeschrittenste" Versuchsperson hatte jedoch die größten Probleme damit, und dies weniger aus Gründen des rein semantischen Verstehens. Dies läßt vermuten, daß sie schon während des Verstehens eine bewußte Reflexion dieser "kritischen Stellen" vornahm, wobei auch kommunikative Faktoren greifen können (z.B. "Warum wird der Infinitiv verwendet?" → Vergleich mit der korrekten Form → Interpretation ihrerseits und soziale Interpretation).

Dies spricht für einen emergenten Aufbau von Sprachsystemen. Bestehende Konzepte werden nicht einfach gestrichen, sondern verändert und erweitert. Werden nun grammatisch falsche Strukturen präsentiert, so können sie möglicherweise bei einer gewissen bereits erworbenen Sprachkompetenz als falsch zugeordnet werden und mit den entsprechenden korrekten Regeln verglichen werden. Man bedenke, daß gerade im Zweitspracherwerb die Regelvermittlung vornehmlich auf bewußtgemachten Prozessen aufbaut. Bei einem Lerner mit noch nicht gefestigtem Regelwissen kann sich eine inkorrekte Äußerung des Foreigner Talks also eher irritierend auswirken, da er bewußt oder auch unbewußt dadurch Regeln reflektiert, die die schon erworbenen widerlegen. Für einen fortgeschrittenen Lerner, bei dem die erforderliche Regel schon gefestigt ist, wird die falsche Äußerung auch schnell als inkorrekt erfaßt. Bei ihm laufen nun eventuell jedoch weitere, rezeptive Prozesse ab, die soziale, kulturelle bzw. individuelle Diskrepanzen einbeziehen und der Verständigung nicht förderlich sind.

#### **4.4 Zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik**

Mit den eben dargestellten Überlegungen sollte verdeutlicht werden, daß Spracherwerbsprozesse nicht einfach als Regelerwerb der sprachlichen Kompetenz betrachtet werden können. Spracherwerb ist ein individuell, situativ und kulturell beeinflusster Prozeß, der sich möglicherweise aus vielen "Lernervarietäten" zusammensetzt. Diese Stadien sollten nicht als



defiziente Zustände betrachtet werden, sondern als die jeweilige Möglichkeit des Lerners, fremdsprachlich kommunikativ in Aktion zu treten. Diese Aktion setzt sich aus Elementen seiner Muttersprache, latentem Wissen über die Fremdsprache und gefestigtem Wissen zur Fremdsprache zusammen, und dies nicht nur auf sprachlicher Ebene (z.B. Bredella 1990; Weber 1990).

Der Unterricht könnte auf dieser Grundlage als Hilfe und Stütze zur Erweiterung des kognitiven Lernersystems begriffen werden. Die Motivation sollte darin liegen, beim Lerner bestehende Strategien um solche zu erweitern, die für seine kommunikativen Erfordernisse funktional sind. Unterricht wäre somit nicht nur Regelvermittlung oder Kommunikationstraining, sondern der Versuch einer kommunikativ orientierten Auseinandersetzung von Individuen mit Sprachsystemen im Rahmen kooperativen Problemlösens.

In diesem Sinne könnte der Psycholinguistik eine weitere Aufgabe im Fremdsprachenunterricht (in diesem Fall beschränken wir uns nur auf Erwachsenenbildung) zukommen, nämlich der direkte Einsatz experimenteller Methoden im Fremdsprachenunterricht. Hierzu ein konkretes Beispiel: Würde man den Text "Sprechen in zwei Sprachen" (siehe Reuter, in diesem Band) im Unterricht in Form eines Rollenspiels einsetzen und anschließend ähnliche Untersuchungsmethoden anwenden wie wir im oben geschilderten Experiment, so vermuten wir, daß dies dem Schüler bei der Bewußtwerdung seiner bislang aufgebauten Regeln helfen könnte. Zusätzlich könnte ihm deutlich gemacht werden, daß solche Faktoren wie die soziale Interaktion für seinen Spracherwerb relevant sind. Den Grad dieser Auswirkung sollte jeder Lerner für sich selbst herausfinden. Dies könnte ihm auch bei seinen Kommunikationsversuchen in authentischen Situationen helfen.

Mit diesen Überlegungen sollen Unterrichtssequenzen, in denen die Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenz mit grammatiktheoretischen oder interpretativen Methoden angestrebt wird, nicht ausgeschlossen werden oder als unnütze Methoden degradiert werden. Vielmehr sollte in der Zukunft eine Vielfalt von didaktischen Methoden entwickelt werden, die soziale und psychologische Aspekte berücksichtigen.

Für diese zukünftige integrative Fremdsprachendidaktik ist es wichtig, sich bewußt zu machen, daß Sprachverarbeitung kein autonom ablaufender, kognitiver Prozeß ist, der sich nur bei Bedarf Informationen aus anderen Wissenssystemen herauszieht. Es ist vielmehr eine Vielfalt von Prozessen daran beteiligt, die die Verarbeitung jeweils in eine spezifische Richtung lenken. Man denke nur an Weltwissen, Kommunikationswissen, kulturspezifisches Wissen, soziale Strukturen, Wissen um Fremdkultur, Emotionen und metasprachliches Wissen. Das aktivierte Wissen muß jedoch nicht immer förderlich sein, sondern kann sich auch hemmend auf den Verarbeitungsprozeß auswirken – die Kommunikation

kann in eine falsche Richtung gelenkt werden, wie wir das am Beispiel des Foreigner Talks gezeigt haben.

Zusammenfassend meinen wir, daß der Einsatz psycholinguistischer Methoden den Fremdsprachenunterricht dahingehend bereichert, daß der Lerner selbst versuchen kann, herauszufinden, über welchen Weg er am günstigsten eine Fremdsprache erlernen kann. Experimente, im Unterricht eingesetzt, könnten somit dem Lerner als Möglichkeit zur Selbstreflexion im Rahmen kooperativen Problemlösens zwischen Lehrer und Lerner dienen.

## 5 SCHLUSS

Warum sollte im Fremdsprachenerwerb nicht möglich sein, was im Erstspracherwerb im wesentlichen durch psycholinguistische Methoden erreicht wurde? Wir meinen, daß die Zeit reif ist für eine integrative Didaktik im Fremdsprachenunterricht, in der neben grammatiktheoretischen und gesprächsanalytischen Vorgehensweisen auch die experimentelle Methodik der Psycholinguistik berücksichtigt wird. Es ist klar, daß viele Fragen in diesem Bereich noch nicht geklärt, ja noch nicht einmal gestellt sind. Deshalb oder dennoch wünschen wir möglichst vielen unserer an einem Fortschritt der Fremdsprachendidaktik interessierten Leserinnen und Lesern: Mut zum Experiment!

## 6 DANKSAGUNG

Wir danken Ewald Reuter, der die Anregung für diese Untersuchung gab, für viele wertvolle Hinweise, Hanasle Önder für die Mitarbeit bei der Durchführung der Experimente und Grainne Delany für die Fertigstellung des Manuskripts.

## LITERATUR

- Bredella, L. 1990. Das Verstehen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen* 89, 562 - 583.
- Butzkamm, W. 1990. Five hypotheses about language learning and teaching. *Die Neueren Sprachen* 89, 264 - 278.
- Haust, D. 1993. Formen und Funktionen des Codeswitching. *Linguistische Berichte* 144, 93 - 129.
- Hinnenkamp, V. 1987. Foreigner Talk, code switching and the concept of trouble. In K. Knapp (ed.) *Analyzing intercultural communication* pp. 173 - 180. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jakovidou, A. 1994. Dimensionen der Verständlichkeit im Foreigner Talk. *Linguistische Berichte* 152, 301 - 313.
- Klein, W. 1987. *Zweitsprachenerwerb: Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Athenaeum.

- Knapp, K. & A. Knapp-Potthoff 1990. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 62 - 93.
- Langer, I., F. Schulz von Thun & R. Tausch (1974). *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft*. München: Reinhardt.
- Reuter, E. 1995. Fremdsprachliches Textverstehen - gesprächsanalytisch betrachtet. (in diesem Band)
- Rickheit, G. & H. Strohner 1990. Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. *Die Neueren Sprachen* 89, 532 - 545.
- Rickheit, G. & H. Strohner 1993. *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen: Francke UTB.
- Roche, J. 1989. *Xenolekte: Struktur und Variation im Deutschen gegenüber Ausländern*. Berlin: de Gruyter.
- Rost, M. 1989. Anpassung des muttersprachlichen Ausdrucks an den Erwerbsstand der Lerner: Foreigner Talk. In M. Rost (ed.) *Sprechstrategien in "freien Konversationen"*. Tübingen: Narr pp. 250 - 311.
- Rost, M. 1990. Reparaturen und Foreigner Talk - Verständnisschwierigkeiten in Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. *Linguistische Berichte* 125, 24 - 45.
- Strohner, H. 1990. *Textverstehen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Strohner, H. 1995. *Kognitive Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Yano, Y., M. H. Long & S. Ross 1994. The effects of simplified and elaborated texts of foreign language reading comprehension. *Language Learning* 44, 189 - 219.
- Weber, H. 1990. Textverarbeitung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. *Die Neueren Sprachen* 89, 545 - 562.
- Wolff, D. 1986a. Some assumptions about second language text comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 307 - 326.
- Wolff, D. 1986b. Unterschiede beim muttersprachlichen und zweitsprachlichen Verstehen. *Linguistische Berichte* 106, 445-455.
- Wolff, D. 1994. Sprachpsychologie, Psycholinguistik und Fremdsprachenunterricht - Zur Anbahnung einer Beziehung - Dokumentiert in Aufsätzen aus den Neueren Sprachen von 1970-1992. *Die Neueren Sprachen* 93, 103 - 123.

## **MUT ZUM EXPERIMENT! Zu einer integrativen Didaktik des fremdsprachlichen Textverstehens**

Heidrun Sprado & Hans Strohner, Universität Bielefeld

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, zu einer zukünftigen integrativen Linguistik des fremdsprachlichen Textverstehens beizutragen. Die Basis dieses Ansatzes ist die Konzeptualisierung des Textverstehens als Konstruktion kommunikativer Realität. Die Psycholinguistik hat gezeigt, daß Textverstehen auf einer Vielzahl von Interpretationsprozessen beruht, die sozial und situativ beeinflusst werden. Die Psycholinguistik hat ebenfalls experimentell nachgewiesen, daß Inferenzprozesse auf allen Ebenen der Sprachverarbeitung in den Verlauf der Sprachverarbeitung eingreifen. Neben dem Wissen der Beteiligten um Situationen und Kultur ist der Text nur eine weitere Bedingung, die das Textverstehen formt. Auf der Basis dieser Konzeptualisierung des Textverstehens verwendet die Psycholinguistik vor allem experimentelle Methoden, um Textverstehen im allgemeinen und fremdsprachliches Textverstehen im speziellen zu untersuchen. Gewisse Bedingungen der kognitiven Verarbeitung werden kontrolliert, um kausalanalytische Aussagen machen zu können. Die verschiedenen Ansätze der Linguistik verhalten sich insofern komplementär zueinander, als z.B. interpretative Verfahren eher hypothesengenerierend arbeiten und die Psycholinguistik diese Hypothesen nutzt, um sie in kontrollierter Weise zu untersuchen. Dadurch können wiederum neue interpretative Studien angeregt werden. Die methodischen Vorgehensweisen der Psycholinguistik werden am Beispiel des Foreigner Talk veranschaulicht. Ein Experiment wird berichtet, in dem die beim Foreigner Talk ablaufenden Interpretationsprozesse bei Sprachlernern zu erschließen versucht werden. Die Ergebnisse des Experiments zeigen, daß Foreigner Talk nicht nur negative emotionale Reaktionen hervorruft, sondern entgegen anderer Meinungen auch die Verständlichkeit des Diskurses beeinträchtigt. Im abschließenden Teil des Beitrages wird für eine interdisziplinäre Kooperation in der Fremdsprachenlinguistik plädiert, in der verschiedene theoretische und methodische Zugänge miteinander integriert werden, um die Prozesse des Fremdsprachenerwerbs zu erschließen.

**Schlüsselwörter:** Experiment, Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Psycholinguistik, Foreigner Talk, Kooperatives Problemlösen

### **WHY NOT EXPERIMENT! Towards integrative foreign language teaching**

The goal of this research is to contribute to a future integrative linguistics of text comprehension in a foreign language. This approach sees text comprehension as a construction of communicative reality. Psycholinguistics has shown that text comprehension consists of various processes of language interpretation which are influenced by social and situational factors. Psycholinguistics has also demonstrated that inferences are constructed at all levels of language processing. On the basis of this conceptual view of text comprehension, psycholinguistics applies experimental methods to investigate text comprehension in general and foreign language understanding in particular. Certain conditions of the cognitive processes are controlled in order to arrive at causal propositions. Various approaches of linguistics are complementary to each other. Some of them, e.g. interpretative approaches, generate hypotheses while others, e.g. psycholinguistics, investigate hypotheses in controlled experiments. The results of the experiments may yield new interpretative studies. We exemplify the psycholinguistic method in the area of foreigner talk. In an experiment, interpretative processes during the comprehension of foreigner talk were investigated. The results show that foreigner talk leads not only to negative emotional reactions but also hinders the comprehensibility of the discourse. These results contradict the results of other research. In conclusion, we argue for an interdisciplinary cooperation in the linguistics of foreign languages. Different theoretical and methodological approaches should be integrated in order to foster the investigation of the processes in foreign language acquisition.

**Key words:** experiment, foreign language teaching, psycholinguistics, foreigner talk, cooperative problem solving

## Chronik

**der Weiterbildungsveranstaltungen für DeutschlehrerInnen,**  
die das Sprachenzentrum der Universität Tampere personell, finanziell  
und/oder organisatorisch mitgetragen hat.

(GI = Goethe-Institut; ZSI = Zentrales Spracheninstitut)

### Video im allgemein- und fachsprachlichen Deutschunterricht Tampere, 11.-12. November 1983

**Veranstaltungspartner:** ZSI Jyväskylä, GI Helsinki

**Referent(en):** Rolf Ehnert (Bielefeld)

**Bericht:** Hartmut Schröder, Kielikeskusuutisia, 10, 1983, 14-16.

**Veröffentlichung:** Hellmut Binder & Hartmut Schröder (Hrsg.): *Video im allgemein- und fachsprachlichen Deutschunterricht. Dokumentation einer Seminarreihe.* (= Reports from the Language Centre for Finnish Universities Nr. 20) Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1984.

### Die Bundesrepublik Deutschland heute Technische Hochschule Tampere, 26.-27. Oktober 1984

**Veranstaltungspartner:** Sprachenzentrum der TH Tampere, GI Tampere

**Referent(en):** Burghardt Bendel (Tampere), Johannes Berger (Bielefeld), Barbara Catoir (Köln), Ewald Reuter (Tampere)

**Bericht:** Renate Varpio, Kielikeskusuutisia, 8, 1984, 7-9.

**Veröffentlichung:** Marja Bendel & Ewald Reuter & Burghardt Bendel (Hrsg.): *Die Bundesrepublik Deutschland heute. Dokumentation zu dem Seminar vom 26.-27. Oktober 1984 in Tampere - Deutsche Abteilung des Sprachenzentrums der Technischen Hochschule.* (= Reports from the Language Centre for Finnish Universities Nr. 26) Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1986.

### Videoproduktionskurs für Deutschlehrer an Sprachenzentren finnischer Hochschulen

Lübeck, 18.-31. August 1985

Lübeck, 5.-11. Januar 1986

**Veranstaltungspartner:** Deutsche Auslandsgesellschaft e.V. Lübeck, Drägerwerk AG Lübeck, ZSI Jyväskylä

**Kursleitung:** Karsten Jessen (Lübeck), Ewald Reuter (Tampere), Hartmut Schröder (Jyväskylä)

- Referent(en):** Norbert Becker (Radolfzell), Rosemarie Buhlmann (München), Karsten Jessen (Lübeck), Ewald Reuter (Tampere)
- Besprechung:** Pirkko Tainio, *Kielikeskusuutisia*, 8, 1985, 3-6.  
Thomas Stagneth, *Kielikeskusuutisia*, 2, 1986, 22-24.  
Ewald Reuter, *Fachsprache*, 3-4, 1986, 177-179
- Veröffentlichungen:** Drägerwerk AG Lübeck. 8 Videosequenzen (*Vorstellung des Unternehmens; Exportgeschäft mit Finnland; Finnland als Exportmarkt; Arbeitsbedingungen in einem Betrieb; Personalwesen; Alkohol am Steuer; Medizintechnik I und II*) mit zugehörigem Unterrichtsmaterial. Jyväskylä: Zentrales Sprachinstitut, 1986.
- Ewald Reuter: *Produktvorführungen. 1 Tonkassette, 1 Videokassette, Übungsheft, Lehrerheft.* (= Materialien des Zentralen Sprachinstituts Nr. 63) Jyväskylä: Zentrales Sprachinstitut, 1988.

**Lebensstil und Alltag  
in der Bundesrepublik Deutschland**  
Technische Hochschule Tampere, 28.2.-1.3.1986

- Veranstaltungspartner:** Sprachenzentrum der TH Tampere, GI Tampere
- Referent(en):** Burghardt Bendel (Tampere), Karolus Heil (Berlin), Ferno Löppenber-Dressler (Bielefeld), Bernd Mehlitz (Berlin), Ewald Reuter (Tampere), Rockgruppe 'Caspar Brötzmann & The Bonkers' (Berlin)

**Third International Peace University**  
**Workshop: 'Peace through democracy - student participation  
in foreign language teaching'**  
Helsinki, 22.-26. Oktober 1986

- Veranstaltungspartner:** International Peace University
- Referent(en):** Ewald Reuter (Tampere), Tony Telford (Tampere), Uschi Weigelin (Verden/Aller)
- Bericht:** Christoph Parry, *Kielikeskusuutisia*, 9, 1986, 6-11.

**Videoproduktionskurs für Deutschlehrer  
an finnischen Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen**  
Lübeck, 16.-27. August 1987

- Veranstaltungspartner:** Deutsche Auslandsgesellschaft e.V. Lübeck, Lübecker Hafengesellschaft mbH
- Kursleitung:** Markus Giss (Tampere), Karsten Jessen (Lübeck), Ewald Reuter (Tampere)

- Bericht:** Pirjo Väänänen, *Kielikeskusuutisia*, 8, 1987, 11-14.  
Pirjo Väänänen, *MERTEC*, 9, 1987, 30-31.  
Ewald Reuter, *Fachsprache*, 1-2, 1988, 7-18.
- Veröffentlichung:** Markus Giss & Ewald Reuter mit Projektgruppe (Silja Ahlsved, Eeva Piirainen, Tuula Puro, Anja Rihlana, Pirjo Väänänen): *Lübecker Häfen. Videogestütztes Unterrichtsmaterial für den Fachsprachenunterricht Technik und Wirtschaft. 1 Tonkassette, 1 Videokassette, Übungsheft, Lehrerheft.* (= Materialien des Zentralen Spracheninstituts Nr. 74) Jyväskylä: Zentrales Spracheninstitut, 1990.

### Fachsprachenseminar für freie Deutschlehrer Tampere, 14. November 1987

- Veranstaltungspartner:** GI Helsinki
- Referent(en):** Ewald Reuter (Tampere)
- Bericht:** Sigrid Gätjens, *Kielikeskusuutisia*, 10, 1987, 3-5.

### Vidorezeption und -produktion im Fremdsprachenunterricht Tampere, 20. Februar 1988

- Veranstaltungspartner:** GI Tampere
- Referenten:** Markus Giss (Tampere), Ewald Reuter (Tampere)

### Videoproduktionsseminar: Wirtschaftsdeutsch Sääksjärvi, 11. März 1988

- Veranstaltungspartner:** GI Helsinki
- Kursleitung:** Markus Giss (Tampere), Ewald Reuter (Tampere)

### Finnisch-deutsche Tage mit gesellschaftswissenschaftlichen und sozialen Themen Tampere, 3.-8. Oktober 1988

- Veranstaltungspartner:** GI Tampere, Institut für Sozialpolitik der Universität Tampere
- Referent(en):** Helmut Böhme (Darmstadt), Jochen Brauer (Bonn), Vera Bliedernicht (Bielefeld), Heidi Hautala (Helsinki), Urs Jaeggi (Berlin), Antti Kasvio (Tampere), Timo Lepistö (Tampere), Aila-Leena Matthies (Jyväskylä), Marion Meier (Bielefeld), Thomas Olk (Bielefeld), Kari Palonen (Jyväskylä), Pekka Sulkunen (Helsinki)

- Bericht:** Ewald Reuter, *Kielikeskusuutisia*, 2, 1989, 22-28.
- Veröffentlichung:** Ewald Reuter (Hrsg.): *Soziologie zwischen Wissenschaft und Alltagsleben. Seminardokumentation zu den 'Finnisch-deutschen Tagen' vom 3.-8. Oktober 1988 in Tampere.* (= Reports from the Language Centre for Finnish Universities Nr. 37) Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1989.

**Weiterbildungsseminar für Lehrer  
mit fachbezogenem Deutschunterricht  
Tampere, 17.-18. März 1989**

- Veranstaltungspartner:** GI Tampere
- Referent(en):** Karin Herrmann (München), Ewald Reuter (Tampere), Margret Selting (Oldenburg), Liisa Tiittula (Helsinki)
- Bericht:** Roland Freihoff & Karsten Kurowski & Ewald Reuter & Sabine Ylönen, *Kielikeskusuutisia*, 9-10, 1989, 8-15.

**Videokurs für Deutschlehrer  
Orivesi, 22. - 26. Mai 1989**

- Veranstaltungspartner:** GI Helsinki, ZSI Jyväskylä
- Kursleitung:** Markus Giss (Tampere), Ewald Reuter (Tampere)
- Referent(en):** Markus Giss (Tampere), Ewald Reuter (Tampere), Erkki Seiro (Helsinki),
- Bericht:** Kristina Manner, *Kielikeskusuutisia*, 6, 1989, 12-14.

**Europawoche: Blick auf 1992  
Tampere, 2.-5. Oktober 1989**

- Veranstaltungspartner:** GI Tampere
- Referent(en):** Torsten Almquist (Helsinki), Jarmo Eronen (Tampere), Markus Giss (Tampere), Wolfgang Larcher (Helsinki / Österreich), Sergej Maltchev (Helsinki / Sowjetunion), Karl Schlögel (Berlin / West), Peter Sutter (Helsinki / Schweiz), Dieter Tscherning (Helsinki / Bundesrepublik Deutschland), Peter Weinberg (Paderborn)
- Veröffentlichung:** Ewald Reuter (Hrsg.): *Europawoche: Blick auf 1992. Dokumentation eines gemeinsamen Seminars von Universität Tampere und Goethe Institut Tampere vom 2.-5. Oktober 1989.* (= Publikationsreihe des Sprachenzentrums der Universität Tampere Nr. 1) Tampere: Universität Tampere, 1990.



**Forschungsseminar: 'Deutsch-finnische Kulturunterschiede  
in der Wirtschaftskommunikation'**  
Tampere, 28. März 1990

- Veranstaltungspartner:** Projektgruppe 'Deutsch-finnische Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation' (Helsinki / Vaasa)
- Referent(en):** Werner Kallmeyer (Mannheim), Dieter Viehweger (Berlin/DDR)

**Literatur**  
**im fachbezogenen Unterricht Deutsch als Fremdsprache**  
Lübeck, 2.-12. Januar 1991

- Veranstaltungspartner:** Deutsche Auslandsgesellschaft e.V. Lübeck, Universität Vaasa
- Kursleitung:** Karsten Jessen (Lübeck), Ewald Reuter (Tampere), Hartmut Schröder (Vaasa)
- Referent(en):** Robert Brack (Hamburg), Rolf Ehnert (Bielefeld), Karsten Jessen (Lübeck), René Keller (München), Andreas F. Kelletat (Vaasa), Anneliese Kieseritzky (Lübeck), Ewald Reuter (Tampere)
- Bericht:** Tuija Pakkala, *Kielikeskusuutisia*, 4, 1991, 11-13.

**Werkstattgespräch: 'Merkmale mündlicher Kommunikation  
in finnisch-deutschen Kontaktsituationen'**  
Tampere, 11.-12. April 1991

- Veranstaltungspartner:** GI Tampere, 'Mündliche' Projektgruppe 'Kulturunterschiede in der finnisch-deutschen Wirtschaftskommunikation'
- Referent(en):** Luise Liefländer-Koistinen (Savonlinna); Pirkko Muikku-Werner (Joensuu), Dagmar Neuendorff (Oulu), Ewald Reuter (Tampere), Helena Savolainen (Helsinki), Johannes Schwitala (Mannheim), Liisa Tiittula (Helsinki), Sabine Ylönen (Jyväskylä)

**Kommunikationstraining**  
**im fachsprachlichen Deutschunterricht**  
Tampere, 12.-14. April 1991

- Veranstaltungspartner:** GI Tampere
- Referent(en):** Ewald Reuter (Tampere), Johannes Schwitala (Mannheim), Liisa Tiittula (Helsinki)
- Bericht:** Armin Krause, *Der Ginkgo Baum - Germanistisches Jahrbuch für Nordeuropa*, 10. Folge, 1991, 316-319.

**Mündliches Geschäftsdeutsch**  
Tampere, 15.-16. Mai 1992

- Veranstaltungspartner:** GI Tampere
- Referent(en):** Ruth Brons-Albert (Amsterdam), Ewald Reuter (Tampere), Rolf Rodenbeck (Helsinki), Liisa Tiittula (Helsinki)
- Bericht:** Sabine Ylönen, *Kielikeskusuutisia*, 6, 1992, 9-12.  
Rolf Wilfinger, *Der Ginkgo Baum - Germanistisches Jahrbuch für Nordeuropa*, 11. Folge, 1992, 318-320.

**Pre-conference workshop**  
**zur AFinLA-Jahrestagung**  
Tampere, 13. November 1992

- Veranstaltungspartner:** Finnische Gesellschaft für Angewandte Linguistik (AFinLA), Finnische Akademie
- Referent(en):** Bernd-Dietrich Müller (Bayreuth)
- Bericht:** Taina Neuvonen, *Kielikeskustelua*, 1, 1993, 14-16.
- Veröffentlichung:** Liisa Löfman & Liisa Kurki-Suonio & Silja Pellinen & Jari Lehtonen (eds.): *The Competent Intercultural Communicator*. (= AFinLA Yearbook 1993) Tampere: University of Tampere, 1993.

**Weiterbildungsseminar für Deutschlehrer**  
**mit fachsprachlichem Unterricht**  
Tampere, 13. - 15. Mai 1993

- Veranstaltungspartner:** GI Tampere
- Referent(en):** Reinhard Fiehler (Bielefeld), Ewald Reuter (Tampere), Peter Schott (Nancy), Sabine Ylönen (Jyväskylä)
- Bericht:** Birgit Kretschmann & Joachim Schlabach, *Kielikeskustelua*, 8, 1993, 8-9.

**Fremdsprachliches Textverstehen**  
Tampere, 15.-16. April 1994

- Veranstaltungspartner:** GI Tampere
- Referent(en):** Christoph Parry (Jyväskylä), Marja-Leena Piitulainen (Tampere), Hans Strohner (Bielefeld), Liisa Tiittula (Helsinki)
- Bericht:** Regina Frisch, *Kielikeskustelua*, 5, 1994, 7-8.

**Weiterbildungsseminar für Fremdsprachenlehrer  
Tampere, 3.-4. Oktober 1994**

**Veranstaltungspartner:** GI Tampere

**Referent(en):** Dieter Wolff (Wuppertal)

(Zusammengestellt von Ewald Reuter)

## **AutorInnenverzeichnis**

**Prof. Dr. Ruth Albert**  
Philipps-Universität Marburg  
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft  
Abt. Deutsch als Fremdsprache  
D-35032 MARBURG

**Prof. Dr. Reinhard Fiehler**  
Institut für deutsche Sprache  
Postfach 10 16 21  
D-68016 MANNHEIM

**Prof. Dr. Gert Henrici**  
Universität Bielefeld  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
- Deutsch als Fremdsprache  
Postfach 10 01 31  
D-33501 BIELEFELD

**FL Tuija Pakkala**  
Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder  
Fakultät für Kulturwissenschaften  
Lehrstuhl Sprachwissenschaft II  
Postfach 776  
D-15207 FRANKFURT/ODER

**Doz. Dr. Christoph Parry**  
Universität Jyväskylä  
Germanistisches Institut  
Postfach 35  
FIN-40531 JYVÄSKYLÄ

**Prof. Dr. Marja-Leena Piitulainen**  
Universität Tampere  
Germanistisches Institut  
Postfach 607  
FIN-33101 TAMPERE

**FL Ewald Reuter**  
Universität Tampere  
Sprachenzentrum  
Postfach 607  
FIN-33101 TAMPERE

**Heidrun Sprado**

Universität Bielefeld  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
Postfach 10 01 31  
D-33501 BIELEFELD

**Prof. Dr. Hans Strohner**

Universität Bielefeld  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
Postfach 10 01 31  
D-33501 BIELEFELD

**Prof. Dr. Liisa Tiittula**

Wirtschaftsuniversität Helsinki  
Runeberginkatu 14 - 16  
FIN-00100 HELSINKI

**Prof. Dr. Dieter Wolff**

Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal  
FB4: Sprach- und Literaturwissenschaften  
- Anglistik / Amerikanistik  
Gaußstr. 20  
D-42097 WUPPERTAL

**FL Sabine Ylönen**

Universität Jyväskylä  
Zentrales Spracheninstitut  
Postfach 35  
FIN-40351 JYVÄSKYLÄ



# Contents

---

## SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION ALS GEGENSTAND IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Zum Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten unter  
besonderer Berücksichtigung ihrer narrativen Struktur  
Christoph Parry

Aspekte der kontrastiven Textanalyse (deutsch-finnisch)  
Marja-Leena Piitulainen

Bildliche Informationen im Fremdsprachenunterricht  
Tuija Pakkala

Schriftliche Kommunikation im finnisch-deutschen Handel und ihre  
Herausforderungen für den berufsbezogenen Deutschunterricht  
Liisa Tiittula

## MÜNDLICHE KOMMUNIKATION ALS GEGENSTAND IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Fremdsprachliches Textverstehen – gesprächsanalytisch betrachtet  
Ewald Reuter

Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von  
Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining  
Reinhard Fiehler

Authentische Gespräche als Lehrmaterial für Kurse in Verkaufs- und  
Verhandlungsführung für Deutschlernende?  
Ruth Albert

## SCHRIFTLICHE UND MÜNDLICHE KOMMUNIKATION IN DER FREMDSPRACHENUNTERRICHTLICHEN VERMITTLUNG

Textsortenorientierung im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht  
Beispiel: Deutsch als Fremdsprache  
Sabine Ylönen

Fremdsprachenerwerbliche Analyse und Interpretation von  
Verständigungsproblemen beim (un-)gesteuerten DaF-Erwerb.  
Untersuchungsansatz und Fallbeispiele  
Gert Henrici

Lern- und Arbeitstechniken: Randgebiet oder neuer Mittelpunkt  
des Fremdsprachenunterrichts?  
Dieter Wolff

Mut zum Experiment! Zu einer integrativen Didaktik des  
fremdsprachlichen Textverstehens  
Heidrun Sprado & Hans Strohner