Info DaF

Herausgegeben
vom Deutschen
Akademischen
Austauschdienst
in Zusammenarbeit
mit dem Fachverband
Deutsch als Fremdsprache

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 6 · 39. Jahrgang · Dezember 2012

DAAD

faDaF
fadaF
daDaF

Inhalt

Allgemeine Beiträge	<i>Sascha Stollhans</i> <i>Ich trinke gerne *die Tee: Der Nullartikel aus der Perspektive französischsprachiger Deutschlerner unter besonderer Be- rücksichtigung generischer Ausdrücke</i> <i>Dagmar Blei</i> <i>Wortbildungsvarietäten mit Substantivkomposita als Ange- bot für kreative Sprachspiele im DaF-Unterricht</i>	 605 625
Didaktik DaF / Aus der Praxis	<i>Annika Herrmann und Kathrin Siebold</i> <i>Projektarbeit im universitären DaF-Unterricht: ein wichtiger Schritt in Richtung Lernerautonomie</i>	 637
Tagungs- ankündigung	<i>»SprachBrückenBauen«. Deutsch als Fremd- und Zweitspra- che. 40. FaDaF-Jahrestagung 2013 an der Universität Bam- berg, 21.–23.03.2013</i>	 651
Inhaltsverzeichnis der Nummern 1–6, 39. Jahrgang (2012)		661

Zum Heft 6/2012

Sascha Stollhans zeigt in dem Beitrag »Ich trinke gerne *die Tee: – Der Nullartikel aus der Perspektive französischsprachiger Deutschlerner unter besonderer Berücksichtigung generischer Ausdrücke«, wie sich der Gebrauch des »Nullartikels« im Deutschen und im Französischen unterscheidet und welche Konsequenzen sich daraus für die Vermittlung ergeben. Der Text beruht auf seiner Beschäftigung mit dem Thema während des Studiums an der Humboldt-Universität zu Berlin. InfoDaF versteht sich auch als geeigneter Publikationsort für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern; weitere Beiträge sind willkommen. Einen kreativen Umgang mit Substantivkomposita beschreibt Dagmar Blei im Beitrag »Wortbildungsvarietäten mit Substantivkomposita als Angebot für kreative Sprachspiele im DaF-Unterricht«. Sie geht dabei auf unterschiedliche Verbindungen ein.

Unterrichtsbeispiele stehen auch im Zentrum des Beitrags »Projektarbeit im universitären DaF-Unterricht: ein wichtiger Schritt in Richtung Lernerautonomie« von Annika Herrmann und Kathrin Siebold. Sie berichten über ihre Erfahrungen mit Projekten an einer spanischen Hochschule.

Im Heft 5/2012 haben wir um Ihre Beiträge zum Thema Vermittlung von Fachsprachen gebeten. Es sind erfreulich viele Vorschläge bei der Redaktion eingegangen; die Beiträge werden voraussichtlich im Herbst 2013 in zwei Heften erscheinen.

Der Themenschwerpunkt zur Vermittlung von Fachsprachen wird von Thorsten Roelcke betreut, der der Redaktion InfoDaF seit kurzem angehört. Thorsten Roelcke ist Professor für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, und wir freuen uns über seine Mitarbeit in der Redaktion!

Für die Redaktion
Christian Krekeler

*Ich trinke gerne *die Tee*

Der Nullartikel aus der Perspektive französischsprachiger Deutschlerner unter besonderer Berücksichtigung generischer Ausdrücke

Sascha Stollhans

► Zusammenfassung

Ausgehend von Überlegungen zu Kontrastivität und Transfer in DaF und einem kurzen Vergleich des deutschen und französischen Artikelsystems, werden in diesem Beitrag bestimmte generische Ausdrücke untersucht, bei denen im Deutschen häufig der Nullartikel und im Französischen der definite Artikel präferiert wird. Daraus abgeleitete Hypothesen bzgl. möglicherweise transferanfälliger Phänomene für frankophone Deutschlerner sowie Anregungen zur Vermittlung dieser Strukturen im Rahmen einer formfokussierten Steuerung bilden den Schluss dieses Beitrags.

Wichtige Abkürzungen:

NA / Ø	Nullartikel
iAS	indefiniter Artikel Singular
iAP	indefiniter Artikel Plural
dAS	definiter Artikel Singular
dAP	definiter Artikel Plural
pA	partitiver Artikel
*	ungrammatisch
#	in der gewünschten Lesart nicht akzeptabel, ruft eine andere Lesart hervor
?	Grammatikalität bzw. Akzeptabilität/Interpretation in der gewünschten Lesart ist fragwürdig/unklar

1. Einleitung

*Ich trinke gerne *die Tee.*

*Er hasst *die Sport.*

Die Studenten müssen studieren.

Diese – generisch gemeinten – Äußerungen stammen von französischen Deutschlernern im zweiten bis dritten Lernjahr. Unabhängig vom falschen Genus wäre in den ersten beiden Äußerungen der Nullartikel¹ erforderlich, um eine generische Lesart hervorzurufen; der dritten Äußerung würde er zumindest zu mehr Nativelikeness verhelfen. Wie lässt sich der im Deutschen viel häufiger als im Französischen vorkommende Nullartikel aus der Perspektive frankophoner Deutschler betrachten? Sind Äußerungen wie die oben angeführten auf muttersprachlichen Transfer zurückzuführen? Wie könnte man den Nullartikel in generischen Ausdrücken vor dem Hintergrund des Formfokussierungskonzeptes im DaF-Unterricht vermitteln?

Ausgehend von einigen kurzen theoretischen Überlegungen zu Kontrastivität und Transfer und ihrer Relevanz für den DaF-Unterricht (Kapitel 2), werde ich einen Überblick über die Artikel² im Französischen und Deutschen geben und ausgewählte Aspekte der Verwendung des Nullartikels im Deutschen kontrastiv zum Französischen aufzeigen (Kapitel 3). Dies soll weitestgehend aus dem Blickwinkel von Lernenden mit französischer Muttersprache geschehen, wobei die Analyse nicht den Anspruch erhebt, eine umfassende kontrastive Studie zu sein und die komplexen Systeme beider Sprachen komplett zu erfassen. Besondere Aufmerksamkeit soll generischen Ausdrücken geschenkt werden. Wichtige Schlussfolgerungen zum Transferpotential dieses sprachlichen Phänomens schließen das Kapitel ab und stellen die Brücke zum konkreten DaF-Unterricht dar. Das vierte Kapitel enthält einige Anregungen zur Vermittlung des deutschen Nullartikels in generischen Ausdrücken im Unterricht für französische Lernende vor dem Hintergrund des Focus-on-Form-Ansatzes. Es war mir ein Anliegen, in diesem Beitrag unterschiedliche für die Unterrichtspraxis in Deutsch als Fremdsprache relevante Fachbereiche (Linguistik, Transferforschung, Sprachlern- und -lehrforschung und Didaktik) miteinander zu verbinden, um so das im Fokus stehende sprachliche Phänomen von möglichst vielen Seiten zu belichten.

¹ Die Diskussion *Nullartikel* vs. *Artikellosigkeit* soll in diesem Beitrag nicht aufgegriffen werden, da sie für dessen Zwecke und für den DaF-Unterricht nicht so maßgebend ist wie für die linguistische Forschung. Zur Orientierung sei u. a. auf Gallmann/Lindauer (1994), Löbner (1986), Berezowski (2009) und Pimingsdorfer (2010: Kap. 1.2) verwiesen. Hier wird im Folgenden einheitlich der Terminus *Nullartikel* verwendet.

² Auf andere Artikelwörter als die »klassischen« Artikel wird in diesem Beitrag nicht näher eingegangen.

2. Zu Kontrastivität und Transfer

Die kontrastive Linguistik widmet sich dem Vergleich zweier Sprachen und geht dabei in der Regel synchron vor, ohne den kulturellen, situationellen und historischen Kontext der zu vergleichenden Sprachen zu berücksichtigen (vgl. König 2011). Der Nutzen der kontrastiven Linguistik für den Zweitspracherwerb liegt laut Brdar-Szabó (2010: 512) darin, dass sie »die Muttersprache der Lernenden ernst nimmt« und so »die Abgrenzung der universalen Phänomene von den sprachspezifischen Merkmalen [ermöglicht]«. In diesem Zusammenhang definiert sie *Kontrastivität* als Relation in dreierlei Hinsicht:

»Unter Kontrastivität als Relation verstehe ich erstens das Verhältnis von Erstsprache und Zweitsprache im interlingualen Vergleich, zweitens das Verhältnis von Erstsprache, Lernersprache und Zweitsprache im Zweitspracherwerbsprozess sowie drittens das Verhältnis von interlingualem Vergleich und Zweitspracherwerbsprozess.« (Brdar-Szabó 2010: 519 f.)

Andererseits sieht sie Kontrastivität auch als didaktische Strategie, mittels derer man sowohl explizit als auch implizit durch Bewusstmachung interlingualer Gemeinsamkeiten und Unterschiede den Lernprozess fördern kann (vgl. Brdar-Szabó 2010: 520). Die Ergebnisse kontrastiver Studien zusammen mit Fehleranalysen können sich insbesondere Fremdsprachenlehrer und Lehrwerkautoren bei der Erstellung von Curricula und Unterrichtsmaterialien sowie bei der konkreten Unterrichtsplanung für sprachlich homogene Lerngruppen zunutze machen (vgl. Brdar-Szabó 2010: 512, 526; Handwerker 1995: 206). Laut Handwerker (1995: 222) sollten die Resultate von Sprachvergleichen in die Lehrergrammatik aufgenommen werden, welche nach Umformulierung Grundlage für die Vermittlung grammatischer Strukturen im Unterricht ist.

Im Zusammenhang mit der Rolle von Kontrastivität beim Fremdspracherwerb stehen sich zwei große Hypothesen gegenüber: Zum einen die Kontrastivhypothese, nach der die Muttersprache einen starken Einfluss auf den Erwerbsprozess hat und Kontraste zwischen den Sprachen Lernprobleme darstellen, und zum anderen die Identitätshypothese, die einen wesentlichen Einfluss der Muttersprache auf den Erwerb der Fremdsprache verneint und diesen als autonomen Prozess ansieht (vgl. Klein 1992: 35–42). Kielhöfer (1995: 35) synthetisiert beide Hypothesen, indem er konstatiert, »daß der L2-Erwerb sowohl ein interlingualer Vorgang ist, an dem die Muttersprache einen großen Anteil hat, als auch ein intralingualer Prozeß, der sich in L2 selbst abspielt«.

Wenn man den Einfluss der L1 auf die L2 betrachtet, untersucht man in der Regel Transfererscheinungen. Unter *Transfer* versteht man die Übertragung von Strukturen aus der Muttersprache (oder einer anderen Fremdsprache) auf die Zielsprache. Ortega (2009: 31) verdeutlicht dieses Konzept an Hand der Leitfrage der Transferforschung:

»If knowledge and capabilities for competent language use are already available to L2 learners through the mother tongue and other languages they may know, how do they affect the development of the new language?« (Ortega 2009: 31)

Dabei unterscheidet man zwischen positivem Transfer, bei welchem die Übertragung von L1-Strukturen auf die L2 zielsprachenadäquate Ergebnisse liefert, und negativem Transfer, welcher zu fehlerhaften Lerneräußerungen führt. Kielhöfer (1995: 37) sieht die Ursache für Transferprozesse vor allem in der Ähnlichkeit zwischen zwei Sprachen: »Sie schafft den Sprachkontakt, ist die Brücke, auf der interlinguale Lernvorgänge vor sich gehen.« Negativer Transfer entstehe dabei häufig durch Kontrastmangel, der eine »(fälschliche) Identität« von Formen suggeriere, »denn die Strukturen zwischen den Sprachen sind ja nur *ähnlich*, selten ganz *identisch*« (ebd.). Basis für Transferphänomene ist demnach eine interlinguale Identifizierung, »the judgement that something in the native language and something in the target language are similar« (Odlin 2003: 454). Damit einher geht das von Andersen formulierte Transfer-to-somewhere-Prinzip¹:

»A grammatical form or structure will occur consistently and to a significant extent in interlanguage as a result of transfer *if and only if* there already exists in the L2 input the potential for (mis-)generalization from the input to produce the same form or structure.« (Andersen 1983: 178, zit. nach Ellis 2008: 395)

Demnach geht Transferprozessen stets voran, dass der Lerner im zielsprachlichen Input ein Merkmal ausmacht, das zu falschen Generalisierungen führen kann. Ein weiterer Aspekt, der eine Rolle spielt, ist die Markiertheit von Merkmalen: Markierte Formen sind schwieriger zu erwerben als unmarkierte, außerdem tendieren unmarkierte Formen dazu, transferiert zu werden, wenn die entsprechenden Formen in der Zielsprache markiert sind (vgl. Ortega 2009: 38). Zusätzlich hängt Transfer davon ab, ob Lernende selbst Phänomene als transferierbar empfinden, was u. a. die Fragen umfasst, ob sie subjektiv eine interlinguale Ähnlichkeit wahrnehmen und für wie markiert sie Strukturen halten (vgl. ebd.). Wenn das Wissen aus der Muttersprache die Wahl bestimmter Formen in der Zielsprache verhindert, spricht man von *Underuse*, wenn es die Wahl bestimmter Formen fördert, von *Overuse* (vgl. Ortega 2009: 41).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Transfererscheinungen in einem komplexen Zusammenspiel mit weiteren Faktoren, wie der Systematik der

¹ Kellerman (1995: 137) hält dieses Prinzip allein für unzureichend, um die Gesamtheit an Transferphänomenen zu erfassen, und ergänzt es daher um das Transfer-to-nowhere-Prinzip: »[T]here can be transfer which is not licensed by similarity to the L2, and where the way the L2 works may very largely go unheeded [...]. In this case, big differences really do mean learning difficulties [...]. But this principle does not so much refer to differences in grammatical form as to differences in the way languages predispose their speakers to conceptualize experience.«

Lernersprache (z. B. in Bezug auf die Erwerbsstufen, vgl. hierzu Pienemann 1998), den Lernstrategien und subjektiven Einschätzungen des Lernalerns bezüglich der L2-Strukturen, den tatsächlichen Merkmalen der L2 und dem Erwerbsstand des Lernalerns stehen. Positiver Transfer, welcher zu zielsprachenadäquaten Ergebnissen führt, kann die Reihenfolge der Erwerbsstufen nicht verändern, sich aber positiv auf die Erwerbsgeschwindigkeit auswirken (vgl. Ortega 2009: 34 f., 53).

3. Der deutsche Nullartikel im Kontrast zum Französischen

In diesem Kapitel sollen nach einem Überblick über die Artikel im Französischen und Deutschen (inklusive eines kleinen Exkurses zu den Verwendungsweisen des definiten und indefiniten Artikels) der deutsche Nullartikel und seine Entsprechungen im Französischen betrachtet werden. Einen besonderen Schwerpunkt werden dabei generische Ausdrücke im Deutschen einnehmen, die den entsprechenden Konstruktionen des Französischen gegenübergestellt werden, um schließlich Hypothesen bezüglich möglicherweise transferanfälliger Phänomene für französischsprachige Deutschlernende aufstellen zu können.

3.1 Überblick: Die Artikel im Französischen und Deutschen

Die folgende Übersicht stellt dem Formenbestand der französischen Artikel das deutsche Artikelsystem (im Nominativ) gegenüber:

Französisch:

	partitiv	indefinit	definit
Singular	du (m). de la (f.) de l' (+Vokal)	un (m.) une (f.)	le (m.) la (f.) l' (+Vokal)
Plural	des ¹		les

Deutsch:

	partitiv	indefinit	definit
Singular	Ø	ein (m.) eine (f.) ein (n.)	der (m.) die (f.) das (n.)
Plural	Ø	Ø	die

Abb. 1: Übersicht über das französische und das deutsche Artikelsystem

Diese Gegenüberstellung liefert mindestens drei wichtige Beobachtungen:

- 1. Das Deutsche verfügt mit dem Neutrum über ein drittes Genus, während das Französische nur Maskulinum und Femininum unterscheidet.

¹ Der Artikel *des* wird in der Literatur und in Grammatiken der französischen Sprache entweder als indefiniter Artikel Plural oder als partitiver Artikel dargestellt. Beide Herangehensweisen sind meines Erachtens möglich, da die Funktion in beiden Fällen in der Bezeichnung eines unbestimmten Teils einer Menge liegt (vgl. Confais ²2005: 187).

2. Im Französischen existieren für den definiten Artikel Singular und den partitiven Artikel proklitische Formen, die vor Nomina mit anlautendem Vokal vorkommen. Das Standarddeutsche besitzt derartige phonetisch motivierte Formen des Artikels nicht.
3. Im Gegensatz zum Französischen verfügt das Deutsche weder über einen indefiniten Artikel Plural noch über systematische, grammatikalisierte Formen eines partitiven Artikels.¹ Daraus kann man die Hypothese ableiten, dass das Deutsche als »Ersatzform« für den indefiniten Artikel Plural und den partitiven Artikel den Nullartikel verwendet.

Im Folgenden werde ich der Vollständigkeit halber kurz und zusammenfassend auf die wichtigsten dem Deutschen und dem Französischen gemeinsamen Verwendungsweisen des definiten und des indefiniten Artikels eingehen, wobei ich mich an die Darstellung von Helbig/Buscha (⁵2005) unter Einbezug von Confais (²2005) anlehne.

Der definite Artikel drückt Identifizierung aus und referiert eindeutig auf ein Objekt der außersprachlichen Wirklichkeit bzw. auf die Gesamtheit einer Menge (vgl. Helbig/Buscha ⁵2005: 329; Confais ²2005: 185 f.). Die Identifizierung kann erfolgen

– durch Individualisierung:

- (1) **die** Seine, **die** Alpen
la Seine, **les** Alpes

– durch den Situationskontext:

- (2) **Das** Abendessen ist für 20 Uhr vorgesehen.
Le dîner est prévu pour 20 heures.

– durch den sprachlichen Kontext (z. B. anaphorisch):

- (3) Dort war ein Mann. **Der** Mann hatte blonde Haare.
Il y avait un homme. **L'**homme avait les cheveux blonds.

– durch Generalisierung (vgl. Kap. 3.3):

- (4) **Die** Katze ist ein Säugetier.
Le chat est un mammifère. (Bspl. aus Confais ²2005: 186)

Dahingegen drückt der indefinite Artikel Indeterminiertheit aus (vgl. Helbig/Buscha ⁵2005: 336), indem er sich bezieht auf

¹ Im Deutschen sind dem partitiven Artikel formal ähnliche Konstruktionen mit spezifischer Lesart wie *Ich esse **von dem** Kuchen*. durchaus möglich, es handelt sich dabei jedoch nicht wie im Französischen um einen grammatikalisierten Artikel.

– ein Objekt der außersprachlichen Wirklichkeit als beliebiges Objekt einer Klasse:

(5) Ich habe **ein** Fahrrad.

J'ai **un** vélo.

(6) Geben Sie mir bitte **ein** Glas Wasser.

Donnez-moi **un** verre d'eau, s'il vous plaît.

(Im Gegensatz zu *Geben Sie mir bitte **das** Glas Wasser*. bzw. *Donnez-moi **le** verre d'eau, s'il vous plaît.*, bei dem das *Glas Wasser* identifiziert ist, wird es hier als neuer Diskursreferent eingeführt.)

– ein Objekt der außersprachlichen Wirklichkeit als Klasse (generisch; vgl. Kap. 3.3):

(7) Die Tanne ist **ein** Nadelbaum. (Beispiel aus Helbig/Buscha ⁵2005: 337)

Le sapin est **un** conifère.

– ein Objekt der außersprachlichen Wirklichkeit als Stellvertreter einer Klasse (generisch; vgl. Kap. 3.3):

(8) **Ein** Tier ist kein Spielzeug.

Un animal n'est pas un jouet.

3.2 Französische Entsprechungen für den Nullartikel im Deutschen

Welche Entsprechungen hat das Französische für Konstruktionen, in denen im Deutschen üblicherweise der Nullartikel vorkommt? Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen, wobei im Rahmen dieses Beitrags hauptsächlich auf Regelfälle eingegangen wird.

3.2.1 Der Nullartikel

Sowohl im Französischen als auch im Deutschen steht der Nullartikel in der Regel¹ vor Eigennamen von Personen:

(9) Ø Thomas ist sportlich.

Ø Thomas est sportif.

Außerdem kommt der Nullartikel in beiden Sprachen bei Gleichsetzungsnominativen vor, z. B. zur Bezeichnung

¹ Im Deutschen ist dialektal und umgangssprachlich auch der definite Artikel möglich (*Die Anna ist gerade nach Hause gekommen*), außerdem wird sowohl im Französischen als auch im Deutschen bei einer Modifizierung der Nominalphrase, z. B. mittels attributivem Adjektiv (*der alte Peter – le vieux Pierre*) und zum Aufzeigen von Kontrasten (*Der Peter, von dem ich spreche, hat blaue Augen. – Le Pierre dont je parle a les yeux bleus.*) der definite Artikel verwendet.

– des Berufs oder der Funktion (alle Beispiele aus bzw. angelehnt an Helbig/Buscha ⁵2005: 359):

- (10) a. Er ist Ø Bürgermeister.
Il est Ø maire.
- b. Sie wird Ø Ärztin.
Elle devient Ø médecin.
- c. Sie arbeitet als Ø Verkäuferin.
Elle travaille comme Ø vendeuse.

– der Nationalität:

- (11) Sie sind Ø Deutsche.
Ils sont Ø allemands.

– der Weltanschauung:

- (12) Er ist Ø Muslim.
Il est Ø musulman.

3.2.2 Der indefinite Artikel

Da es im Deutschen keinen indefiniten Artikel im Plural gibt, wird dieser durch den Nullartikel wiedergegeben:

- (13) Haben Sie Ø Brüder?
Avez-vous **des** frères?

3.2.3 Der partitive Artikel

Der partitive Artikel bezeichnet eine unbestimmte Menge unzählbarer Dinge. Er steht daher häufig vor Stoffbezeichnungen (14) und Abstrakta (15). Im Deutschen wird in solchen Fällen der Nullartikel gebraucht:

- (14) Ich trinke Ø Wein.
Je bois **du** vin.
- (15) Ich will Ø Liebe, Ø Freude, Ø gute Laune.
*Je veux **de** l'amour, **de** la joie, **de** la bonne humeur.*
(aus dem Lied »Je veux« von Zaz)

3.2.4 Der definite Artikel

In bestimmten syntaktischen Konstruktionen und Umgebungen tritt im Französischen der definite Artikel und im Deutschen der Nullartikel auf. Dies ist z. B. bei der Anrede von Personen der Fall, wie (16) und (17) zeigen:

- (16) Herr Ø Präsident, ...
Monsieur **le** Président, ...
- (17) Auf Wiedersehen, Ø Kinder
Au revoir **les** enfants
(Titel eines Films von Louis Malle)

Selbiges lässt sich beobachten nach Relativpronomen im Genitiv:

- (18) Das ist die Dame, deren Ø Mutter letzte Woche gestorben ist.
C'est la dame dont la mère est morte la semaine dernière.

Ein weiterer bedeutsamer Fall sind generische Nominalphrasen, die im Folgenden genauer untersucht werden sollen.

3.3 Spezialfall: Generizität

Krifka et al. (1995: 2) definieren Generizität zum einen als »reference to a kind – a genus« und eine generische Nominalphrase als Nominalphrase »that does not refer to an ›ordinary‹ individual or object, but instead refers to a kind«. Dabei subkategorisieren solche artenreferierenden Nominalphrasen häufig bestimmte Prädikate, die sich nur auf ganze Arten und nicht auf einzelne Objekte der außersprachlichen Wirklichkeit beziehen können, z.B. *aussterben* und *erfinden* (vgl. Krifka et al. 1995: 10)¹. Sie können sowohl in Subjektposition (19) als auch in Objektposition (20) auftreten:

- (19) Die Dinosaurier sind vor etwa 65 Millionen Jahren ausgestorben.
(20) Gutenberg erfand den Buchdruck.

Bei artenreferierenden Nominalphrasen führt der indefinite Artikel zu ungrammatischen Resultaten (19b) und der definite Artikel wird dem Nullartikel häufig vorgezogen (19c):

- (19) b. * **Ein** Dinosaurier ist vor etwa 65 Millionen Jahren ausgestorben.
(Ein einzelnes Exemplar seiner Art kann nicht *aussterben*.)
c. ?Ø Dinosaurier sind vor etwa 65 Millionen Jahren ausgestorben.
(Da die Gesamtheit der Menge der Dinosaurier betroffen ist, ist der definite Artikel hier vorzuziehen.)

Auch der definite Artikel in singularischer Verwendung ist bei artenreferierenden Nominalphrasen möglich:

- d. **Der** Dinosaurier ist vor etwa 65 Millionen Jahren ausgestorben.

Helbig/Buscha (⁵2005: 334) bezeichnen dies als »Identifizierung durch Generalisierung«, wobei »das Substantiv das Element einer Klasse, das stellvertretend für die gesamte Klasse steht«, nennt.

Die zweite Definition von Generizität, die Krifka et al. (1995: 2 f.) angeben, umfasst »characterizing sentences« wie (21), »which do not express specific episodes or

¹ Daher ist eine Darstellung mittels Allquantor theoretisch denkbar, führt aber auf Grund der Verbsemantik zu tautologischen Sätzen:

?Jeder Dinosaurier ist ausgestorben.

$\forall x [\text{Dinosaurier}(x) \rightarrow \text{ist ausgestorben}(x)]$

isolated facts, but instead report a kind of general property, that is, report a regularity which summarizes groups of particular episodes or facts«.

- (21) a. $\emptyset$ Katzen fressen Mäuse.
 b. **Eine** Katze frisst Mäuse.
 c. **Die** Katze frisst Mäuse.
 d. (#) **Die** Katzen fressen Mäuse.¹

Diese können mit explizit quantifizierenden Sätzen umschrieben werden:

- e. [?]**Jede** Katze frisst Mäuse.
 $\forall x [\text{Katze}(x) \rightarrow \text{frisst Mäuse}(x)]$
 f. **Die meisten** Katzen fressen Mäuse.

Die Umschreibung mit einem allquantifizierenden Satz wie in (21e) ist jedoch problematisch und ihr ist eine Umschreibung wie in (21f) vorzuziehen, da charakterisierende Sätze Ausnahmen zulassen:

- g. $\emptyset$ Katzen fressen Mäuse, meine Katze aber nicht.²

Wie das Deutsche präferiert auch das Französische in generischen Sätzen mit Artenreferenz den definiten Artikel. Die indefiniten Artikel sind ausgeschlossen:

- (19') a. **Les** dinosaures se sont éteints il y a environ 65 millions d'années. (**dAP**)
 b. **Le** dinosaure est éteint il y a environ 65 millions d'années. (**dAS**)
 c. * **Un** dinosaure est éteint il y a environ 65 millions d'années. (**iAS**)
 d. * **Des** dinosaures sont éteints il y a environ 65 millions d'années. (**iAP**)

In charakterisierenden Sätzen, in denen im Deutschen sowohl die definiten als auch die indefiniten Artikel denkbar sind, aber der Nullartikel präferiert zu werden scheint³, ist im Französischen der indefinite Artikel Plural ebenso

¹ Bei allen Beispielen sind auch nicht-generische Lesarten möglich; bei (21d) ist eine generische Lesart nicht ausgeschlossen, erscheint aber weniger natürlich als in (21b) und (21c) und besonders als in (21a).

² Um charakterisierende Sätze semantisch genauer zu erfassen, schlagen Krifka et al. (1995) den Operator **GEN** vor, durch den generische Sätze als Quantifikationen über Situationen verstanden werden können:

GEN($\lambda s \lambda x [\text{Katze}(x \text{ in } s)], \lambda s \lambda x [\text{frisst Mäuse}(x \text{ in } s)]$)

Für eine genauere Herleitung, Analyse und Diskussion dieses Operators sei auf Krifka et al. (1995: 20–63) verwiesen.

³ Dies ergab eine nicht-repräsentative Umfrage mit deutschen Muttersprachlern; von Frieling (2002: 37) unterstützt diese Annahme: »Am offensten und neutralsten für das Generische scheint im Deutschen zunächst die Form *bare plural N* zu sein. Sie scheinbar wie *Les N* für das Französische intuitiv die sprachliche Form, die sich für generische Referenz geradezu anbietet und mit der im Gegensatz zu *Die N*, *Der N* und *Ein N* ohne besondere Einschränkungen ›wertfrei‹ und am einfachsten der Bezug auf Gattungen hergestellt werden kann.« In seinen folgenden Ausführungen (von Frieling 2002: 38–50) diskutiert er Einschränkungen dieser Hypothese.

ausgeschlossen wie in Sätzen mit Artenreferenz, der indefinite Artikel Singular, wie im Deutschen, jedoch möglich:

- (21') a. **Les** chats mangent des souris. (**dAP**)
 b. **Le** chat mange des souris. (**dAS**)
 c. **Un** chat mange des souris. (**iAS**)
 d. **# Des** chats mangent des souris. (**iAP**)

Der Artikelgebrauch bei Sätzen mit Artenreferenz sowie bei charakterisierenden Sätzen im Deutschen und Französischen ist in der folgenden Übersicht zusammengefasst:

Deutsch	Artenreferenz	charakterisierende Sätze
dAS	+ Der Dinosaurier ist ausgestorben.	+ Die Katze frisst Mäuse.
dAP	+ Die Dinosaurier sind ausgestorben.	(#) Die Katzen fressen Mäuse.
iAS	* * Ein Dinosaurier ist ausgestorben.	+ Eine Katze frisst Mäuse.
NA (als iAP)	? ? Dinosaurier sind ausgestorben.	+(+) Katzen fressen Mäuse.

Französisch	Artenreferenz	charakterisierende Sätze
dAS	+ Le dinosaure est éteint.	+ Le chat mange des souris.
dAP	+ Les dinosaures sont éteints.	+ Les chats mangent des souris.
iAS	* * Un dinosaure est éteint.	+ Un chat mange des souris.
iAP	* * Des dinosaures sont éteints.	# # Des chats mangent des souris.

Abb. 2: Artikelgebrauch bei generischen Ausdrücken im Deutschen und Französischen

Eine weitere wichtige Art generischer Sätze findet sich in (22) und (23):

- (22) Susi mag Ø Kaffee.
 (23) Peter hasst Ø Erdbeeren.

Krifka et al. (1995: 71) kategorisieren Ausdrücke dieser Art als Sätze mit »kind-denoting« Objekten, also Objekten, die eine Art bezeichnen. Sie nehmen eine gewisse Mittelstellung zwischen Sätzen mit Artenreferenz und charakterisierenden Sätzen ein, da sie im Unterschied zu Sätzen mit Artenreferenz Ausnahmen zulassen, aber im Unterschied zu charakterisierenden Sätzen in generischer Lesart nur den Nullartikel realisieren (bei unzählbaren Nomen singularisch, bei zählbaren pluralisch):

- (22) a. Susi mag Ø Kaffee.
 b. # Susi mag **einen** Kaffee.
 c. # Susi mag **den** Kaffee.
 (23) a. Peter hasst Ø Erdbeeren.
 b. # Peter hasst **eine** Erdbeere.
 c. # Peter hasst **die** Erdbeere.
 d. # Peter hasst **die** Erdbeeren.

(22b-c) und (23b-d) können nur spezifisch interpretiert werden, was u. a. daran liegt, dass die Nominalphrasen Objekte statischer Verben darstellen, die generell »favor the definite interpretations of bare plurals« (Krifka et al. 1995: 73), was auch analog auf mit dem Nullartikel auftretende Singulare unzählbarer Stoffnomina angewendet werden kann.

Das Französische verlangt in solchen Fällen den definiten Artikel; der normalerweise vor Stoffnomina zu erwartende partitive Artikel (vgl. (22'b)) sowie der indefinite Artikel Plural (vor zählbaren Nomina) (vgl. (23'b)) sind ungrammatisch, während (22'c) und (23'c-d) keine generischen, sondern spezifische Lesarten hervorrufen:

- (22') a. Susi aime **le** café. (**dAS**)
 b. * Susi aime **du** café. (**pA**)
 c. # Susi aime **un** café. (**iAS**)
 (23') a. Peter déteste **les** fraises. (**dAP**)
 b. * Peter déteste **des** fraises. (**iAP**)
 c. # Peter déteste **la** fraise. (**dAS**)
 d. # Peter déteste **une** fraise. (**iAS**)

Fazit für den Blick auf den Nullartikel in generischen Ausdrücken des Deutschen aus Perspektive des Französischen:

1. In Sätzen mit Artenreferenz präferieren beide Sprachen den definiten Artikel. Im Deutschen ist der Nullartikel nicht ausgeschlossen, aber eher unnatürlich. Im Französischen ist der indefinite Artikel Plural ungrammatisch.
2. In charakterisierenden Sätzen sind im Deutschen sowohl der definite als auch der indefinite Artikel und der Nullartikel möglich, wobei der Nullartikel (als Ersatz für den indefiniten Artikel Plural) möglicherweise präferiert zu werden scheint. Im Französischen ist der indefinite Artikel Plural ungrammatisch.
3. In generischen Sätzen mit Arten bezeichnenden Objekten von statischen Verben (insbesondere aus dem semantischen Bereich des Mögens und Nicht-Mögens) ist im Deutschen nur der Nullartikel zulässig, um eine generische Lesart zu erzeugen, im Französischen jedoch nur der definite Artikel; der indefinite Artikel Plural ist ausgeschlossen, denn »ein damit gebildeter Nominalausdruck hat [...] stets eine nichtgenerische Lesart« (Gerstner-Link 1995: 130).

3.4 Fazit für den DaF-Unterricht: Transferpotential

Die Tatsache, dass es im Deutschen keinen indefiniten Artikel im Plural und keinen grammatikalisierten Teilungsartikel gibt, stellt einen starken Kontrast zum Französischen dar. Da es keine deutschen Äquivalente gibt, ist die Ähnlichkeit zwischen den französischen und den deutschen Strukturen dieser Art gering (vgl. (24)) und es erscheint eher unwahrscheinlich, dass Lernende im deutschen Input Formen wahrnehmen, die zu falschen Generalisierungen führen könnten (transfer to somewhere). Somit ist nicht dezidiert mit Transfererscheinungen zu rechnen.

- (24) Je mange **des** fraises.
Ich esse Ø Erdbeeren.

In Bezug auf die Verwendung des definiten Artikels im Französischen und des Null-Artikels im Deutschen in bestimmten generischen Nominalphrasen (vgl. (21) und (23)) ergibt sich ein anderes Bild:

- (21) **Les** chats mangent **des** souris. (dAP)
Ø Katzen fressen Mäuse.¹
(#) **Die** Katzen fressen Mäuse.
(23) Peter déteste **les** fraises. (dAP)
Peter hasst Ø Erdbeeren.
Peter hasst **die** Erdbeeren.

Da es auch im Deutschen einen definiten Artikel gibt, existieren in diesem Fall sehr wohl Formen im zielsprachlichen Input, die eine interlinguale Identifizierung ermöglichen; das Transfer-to-somewhere-Prinzip ist erfüllt. Nehmen französische Lernende diese scheinbare Ähnlichkeit wahr, könnte dies zu Overuse des definiten Artikels und zu falsch interpretierbaren Äußerungen wie *Peter hasst die Erbeeren*. führen.

4. Unterrichtsaktivitäten zum Nullartikel in generischen Nominalphrasen vor dem Hintergrund des Focus-on-Form-Ansatzes

Der Focus-on-Form-Ansatz plädiert, vereinfacht ausgedrückt, für eine Fokussierung auf grammatische Strukturen, die innerhalb eines im Ganzen bedeutungsorientierten und kommunikativen Unterrichts stattfinden sollte, womit er die Dichotomie Focus on Forms (isolierte und explizierte Grammatikvermittlung ohne kommunikativen Rahmen) vs. Focus on Meaning (isolierte Bedeutungszentrierung, kommunikative Herangehensweise ohne Fokussierung auf Formen) überwindet (vgl. Long/Robinson 1998; Ellis 2001). Für den Lerngegenstand

¹ Wie in Kap. 3.3 dargestellt, ist der Nullartikel hier nicht die einzige Möglichkeit, jedoch eine sehr gebräuchliche.

Nullartikel in generischen Nominalphrasen möchte ich im Folgenden zwei von mir vor dem Hintergrund dieses Ansatzes exemplarisch entwickelte Aktivitäten zur Sprachlernsteuerung vorstellen, wovon eine inputliefernd und die andere vorwiegend outputfordernd ist. Bei der inputbasierten Aktivität handelt es sich um eine Structured Input Activity, bei der outputbasierten um eine Dictogloss-Aufgabe.¹

4.1 Structured Input Activity: Mögen und Hassen

Wong (2004: 63) definiert strukturierten Input als »input that has been structured to meet a particular goal«. Structured Input Activities nehmen dabei Bezug auf VanPattens Modell des Input Processing (vgl. Lee/VanPatten ²2003) und die darin angenommenen Prinzipien, wie Lernende den zielsprachlichen Input verarbeiten. Das erste Prinzip (»The Primacy of Meaning Principle«) besagt zusammengefasst, dass Lerner im Input zunächst vor allem Bedeutung und nur sekundär grammatische Formen ausmachen. Laut dem zweiten Prinzip (»The First Noun Principle«) tendieren Lerner dazu, das erste Nomen oder Pronomen in einem Satz als Subjekt oder Agens zu identifizieren.² Beim Erstellen von Structured Input Activities sollte man diese Strategien, die Lernende beim Erfassen des zielsprachlichen Inputs verfolgen, beachten und ggf. versuchen, ihnen entgegenzuwirken, um ihnen so das Noticing der Formen (vgl. Ortega 2009: 63 f.; Schmidt 1995) und das Herstellen von Form-Bedeutungsverbindungen zu erleichtern.

Die von mir entwickelte Structured Input Activity mit dem Titel »Mögen und Hassen« thematisiert nur generische Sätze mit Arten bezeichnenden Objekten von statischen Verben aus dem semantischen Bereich des Mögens und Nicht-Mögens und folgt somit der Anforderung »Present one thing at a time«, die an eine Structured Input Activity gestellt wird (vgl. Wong 2004: 75; Lee/VanPatten ²2003). Bei der referentiellen Aktivität (Aufgabe 1) sollen die Lernenden entscheiden, ob die gegebenen Aussagen *allgemein* oder *spezifisch* sind,³ und bei der affektiven Aktivität (Aufgabe 2) sollen sie beurteilen, für wie wahrscheinlich sie die gegebenen Aussagen über ihren Sitznachbarn halten. Durch die grafische Darstel-

¹ Die beiden vorgeschlagenen Aufgaben stellen keine zusammenhängende Unterrichtssequenz dar, sondern sind lediglich Beispiele für FoF-orientierte Aktivitäten zu diesem Lerngegenstand, von welchem sie jeweils nur einen spezifischen Aspekt in den Mittelpunkt stellen. Insbesondere die Dictogloss-Aufgabe bedarf einer vorherigen Kenntnis der Unterschiede beim Artikelgebrauch; der Structured Input Activity könnte sich eine Bewusstmachung der Regeln anschließen.

² Die beiden Prinzipien sind weiter in Subprinzipien unterteilt worden (vgl. z. B. Lee/VanPatten ²2003).

³ Von den Lehrenden müsste hier, am besten an Hand von Beispielen, verdeutlicht werden, was unter *allgemein* und *spezifisch* zu verstehen ist. Eventuell sollte man versuchen, für die Unterrichtspraxis noch geeignetere Begriffe zu finden.

lung werden die Sätze so strukturiert, dass die Zielform (die generische Nominalphrase) am Anfang, also der salientesten Position, steht. Der zusätzliche Fettdruck von Nomen und ggf. Artikel verstärkt die Salienz der Form im Sinne einer Inputintensivierung (vgl. Wong 2005).

Obwohl die Lernenden bei Structured Input Activities bewusst nicht zur Produktion der Zielform aufgefordert werden sollen (vgl. Wong 2005: 71; Handwerker 2009: 100; Handwerker/Madlener 2009: 36), schlage ich als optionale Follow-up-Activities zwei outputfordernde Aufgaben vor. Zunächst sollen die Aussagen aus der affektiven Aktivität durch Nachfrage beim Sitznachbarn überprüft werden (Aufgabe 3). Diese Aufgabe fordert im Grunde nur eine Umgestaltung der in Aufgabe 2 bereits gegebenen Sätze und somit einen kreativen Umgang mit dem Input. Bei der letzten Aufgabe sollen die Lernenden als Transferleistung jedoch eigenen strukturierten Output produzieren, indem sie formulieren, was sie persönlich gerne bzw. nicht so gerne mögen.

Structured Input Activity: Mögen und Hassen

1. Referentielle Aktivität: Welche der folgenden Aussagen sind allgemein, welche sind spezifisch?

		allgemein	spezifisch
Susanne mag ...			
	die Katzen von Barbara.		
	Hunde .		
	Kaffee .		
	den Tee , den sie gestern getrunken hat.		
	Tulpen aus Holland.		
	Horrorfilme .		
	den neuen Horrorfilm mit Daniel Radcliffe.		

2. Affektive Aktivität: Welche der folgenden Aussagen über Ihre Sitznachbarin / Ihren Sitznachbarn halten Sie für wahrscheinlich, welche für unwahrscheinlich?

		wahrscheinlich	unwahrscheinlich
Ihr/e Nachbar/in hasst ...			
	Schokolade .		
	Insekten .		
	das Auto ihrer/seiner Mutter.		

		wahrscheinlich	unwahrscheinlich
	kalte Getränke.		
	Rock-Musik.		
	die neue CD von Silbermond.		
	Fremdsprachen.		

Follow-up activities:

3. Fragen Sie Ihre Nachbarin / Ihren Nachbarn, ob sie/er diese Dinge wirklich hasst.

Hasst du Schokolade?

...

4. Was mögen Sie gerne, was mögen Sie nicht so gerne?

		gerne	nicht so gerne
Ich mag ...			

4.2 Dictogloss-Aufgabe: Von Hunden und Katzen

Bei der Dictogloss-Methode soll ein zuvor gehörter Text, der vom Lehrenden mit einer großen Anzahl der Zielform im Sinne einer Inputflut (vgl. Wong 2005) angereichert worden ist, von den Lernenden in Kleingruppen möglichst genau rekonstruiert werden. Dies stellt eine konkrete Umsetzung des kollaborativen Dialogs dar, den Swain (2000: 102) wie folgt definiert: »Collaborative dialogue is dialogue in which speakers are engaged in problem solving and language building.« Die Bedeutsamkeit des *gemeinsamen* Aushandelns sprachlicher Formen wird aus soziokultureller Sicht unterstützt durch den Ansatz der Soziogenese mentaler Prozesse:

»Psychological processes emerge first in collective behaviour, in co-operation with other people, and only subsequently become internalized as the individual's own ›possessions.« (Stetsenko/Arievitch 1997: 161)

Konkret laufen Dictogloss-Aufgaben in vier Phasen ab (vgl. Wajnryb 1990):

1. Vorbereitung: Das im Fokus stehende grammatische Phänomen, das den Lernenden bereits bekannt sein soll, wird kurz wiederholt. Außerdem werden Wörter aus dem Text, die den Lernenden Schwierigkeiten bereiten könnten, semantisiert, wobei aber von vornherein darauf geachtet werden sollte, dass der Text nicht zu viele unbekannte oder schwierige Wörter enthält. Oft gibt es dann noch ein Modelling der Aufgabenstellung, d. h. es wird einmal mit beispielhaften Wendungen vorgemacht, was genau zu tun ist (vgl. Swain 1998).
2. »Diktat«: Der Text wird vom Lehrenden zweimal in normaler Sprechgeschwindigkeit vorgelesen. Dabei sollen die Lernenden beim ersten Mal nur zuhören und sich beim zweiten Mal Notizen machen.
3. Rekonstruktion (Hauptphase): Der Text wird in Kleingruppen rekonstruiert. Die Lernenden werden dabei aufgefordert, eine sowohl inhaltlich als auch grammatisch möglichst genaue Annäherung des Originaltextes anzustreben.
4. Analyse und Korrektur im Plenum

Ein wichtiger Punkt ist, dass die Dictogloss-Methode gerade dann, wenn es entsprechend modelliert worden ist, den Gebrauch von Metatalk, also das Sprechen über die Sprache, evozieren kann, worin Swain (1998) ein großes Lernförderpotential sieht. Der eigene Output wird dabei zum Objekt der Reflexion.

Die Dictogloss-Methode gilt als eine eher explizite FoF-Methode mit einem hohen Grad der Aufdringlichkeit der didaktischen Intervention.

Der folgende Vorschlag für einen Dictogloss-Text mit dem Titel »Von Hunden und Katzen« umfasst 73 Wörter und neun Sätze, wobei es sich bei jedem Satz um einen charakterisierenden Satz mit generischer Nominalphrase handelt. Obwohl andere Konstruktionen möglich und denkbar sind, enthalten die Nominalphrasen dabei stets den Nullartikel, da im Rahmen dieser Aufgabe die Verwendung des Nullartikels als eine Möglichkeit zum Ausdruck von Generizität in charakterisierenden Sätzen vermittelt werden soll.

Dictogloss-Text: Von Hunden und Katzen

***Katzen** sind Säugetiere und fressen gerne **Mäuse**. Auch **Hunde** sind Säugetiere, aber sie fressen keine Mäuse. **Hunde** sind die beliebtesten Haustiere der Menschen. Wenn sie angegriffen werden, knurren und bellen **Hunde** häufig. Aber wenn **Hunde** fröhlich sind, wedeln sie mit dem Schwanz. **Hunde** werden oft bis zu 15 Jahre alt. **Katzen** erreichen ein ähnlich hohes Alter. **Hunde und Katzen** sind sehr treue Tiere. Man sagt, dass **Hunde** die besten Freunde der Menschen sind.*

(generische Nominalphrasen mit Nullartikel in **Fettdruck**)

5. Fazit und Ausblick

Nach einigen Vorbemerkungen zu den Konzepten Kontrastivität und Transfer und ihrem Bezug zum DaF-Unterricht fiel bei einer kurzen kontrastiven Betrachtung der Artikelsysteme im Französischen und Deutschen auf, dass der Formenbestand im Französischen durch den partitiven Artikel und den indefiniten Artikel Plural umfangreicher ist als im Deutschen. Als »Ersatzform« verwendet das Deutsche häufig den Nullartikel. Dieser tritt auch bevorzugt in charakterisierenden Sätzen und obligatorisch in generischen Sätzen mit Arten bezeichnenden Objekten von statischen Verben (insbesondere aus dem semantischen Bereich des Mögens und Nicht-Mögens) auf, in denen im Französischen häufig der definite Artikel präferiert wird bzw. im letzteren Fall sogar erforderlich ist. Insbesondere vor dem Hintergrund des Transfer-to-somewhere-Prinzips scheinen diese Phänomene für muttersprachlichen Transfer anfällig zu sein. Zwei Vorschläge für Aktivitäten zum Nullartikel in generischen Ausdrücken im Rahmen des FoF-Ansatzes, darunter eine Structured Input Activity und eine Dictogloss-Aufgabe, bilden den Schluss dieser Arbeit.

Bei den Überlegungen zum Transferpotential (Kap. 3.4) handelt es sich lediglich um Hypothesen, die sich aus den theoretischen Überlegungen zum Nullartikel (Kap. 3.2–3.3) schlussfolgern ließen. Diese sind noch dezidiert im Rahmen einer empirischen Untersuchung zu überprüfen. Auch die didaktischen Implikationen und exemplarischen Unterrichtsmaterialien (Kap. 4), die durch weitere, u. a. outputorientierte Aktivitäten ergänzt und somit in eine zusammenhängende Unterrichtssequenz integriert werden könnten, bedürfen noch einer Erprobung in der Praxis. Außerdem sollte man untersuchen, inwiefern sich die gefundenen Ergebnisse auf Lernende mit anderen romanischen Muttersprachen anwenden lassen. Ein kurzer erster Blick auf das Italienische und Spanische erscheint vielversprechend:

- dt.: Ich mag Ø Kaffee.
- frz.: J'aime **le** café. (**dAS**)
* J'aime **du** café. (**pA**)
- ital.: Mi piace **il** caffè. (**dAS**)
* Mi piace **del** caffè. (**pA**)
* Mi piace Ø caffè. (**NA**)
- span.: Me gusta **el** café. (**dAS**)
* Me gusta Ø café. (**NA**)

Insbesondere würde sich natürlich auch eine Einbeziehung artikelloser Muttersprachen (z. B. Russisch) anbieten, wozu bereits zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen vorhanden sind.

Literatur

- Andersen, Roger: »Transfer to Somewhere«. In: Gass, Susan; Selinker, Larry (eds.): *Language Transfers in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983, 177–201 (Issues in Second Language Research).
- Berezowski, Leszek: *The Myth of the Zero Article*. London: Continuum, 2009.
- Brdar-Szabó, Rita: »Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2010, 518–531.
- Confais, Jean-Paul: *Grammaire explicative: Schwerpunkte der französischen Grammatik für Leistungskurs und Studium*. Ismaning: Hueber, 2005.
- Doughty, Catherine; Williams, Jessica: »Pedagogical Choices in Focus on Form«. In: Doughty, Catherine; Williams, Jessica (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 197–261.
- Ellis, Rod: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- von Frieling, Stefan: *Generische Syntagmen im Französischen und Deutschen. Ein Beitrag zur menschlichen und maschinellen Übersetzung*. Frankfurt a. M.: Lang, 2002.
- Gallmann, Peter; Lindauer, Thomas: »Funktionale Kategorien in Nominalphrasen«, *Beiträge zur Geschichte der Deutschen Sprache und Literatur* (PBB) 116 (1994), 1–27.
- Gerstner-Link, Claudia: *Über Generizität: Generische Nominalausdrücke in singulären und generellen Aussagen*. München: Fink, 1995.
- Handwerker, Brigitte: »Zur Relevanz eines typologischen Fragenkatalogs für Lerner- und Lehrergrammatiken«. In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.): *Fremde Sprache Deutsch: Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik*. Tübingen: Narr, 1995, 203–224.
- Handwerker, Brigitte: »Sprachunterricht als Instruktion zur Inputverarbeitung«, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)* 153 (2009), 96–111.
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin: *Chunks für DaF: Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 2005. Ursprünglich erschienen in Leipzig: Enzyklopädie, 1970.
- Kellermann, Eric: »Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere?«, *Annual Review of Applied Linguistics* 15 (1995), 125–150.
- Kielhöfer, Bernd: »Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb«. In: Dittmar, Norbert; Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt a. M.: Lang, 1995, 35–51.
- Klein, Wolfgang: *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. Frankfurt: Hain, 1992.
- König, Ekkehard: *The Place of Contrastive Linguistics in Language Comparison*, 2011. http://www.personal.uni-jena.de/~mu65qev/e-g-contrasts/papers/koenig_2011.pdf (26.03.2012).
- Krifka, Manfred et al.: »Genericity: An Introduction«. In: Carlson, Greg N.; Pelletier, Francis J. (eds.): *The Generic Book*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- Lee, James F.; VanPatten, Bill: *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill, 2003.
- Löbner, Sebastian: »In Sachen Nullartikel«, *Linguistische Berichte* 101 (1986), 64–65.

- Long, Michael; Robinson, Peter »Focus on form: Theory, research, and practice«. In: Doughty, Catherine; Williams, Jessica (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 15–41.
- Odlin, Terence: »Cross-Linguistic Influence«. In: Doughty, Catherine; Long, Michael (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003, 436–486 (Blackwell Handbooks in Linguistics).
- Ortega, Lourdes: *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder, 2009.
- Pienemann, Manfred: *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins, 1998.
- Pimingsdorfer, Thomas: *Untersuchungen zur Didaktik des Gebrauchs von definitem, indefinitem sowie Null-Artikel im Deutschen für Lernende und Lehrende mit artikellosen Erstsprachen*. Dissertation, Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, 2010. http://others.univie.ac.at/12547/1/2010-10-17_8701216.pdf (04.09.2012).
- Schifko, Manfred: »Formfokussierung« als fremdsprachendidaktisches Konzept: *Psycholinguistische Modellierung und Taxonomie von Unterrichtstechniken*. Hamburg: Kovač, 2011.
- Schmidt, Richard: *Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning*. In: Schmidt, Richard (eds.): *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: National Foreign Language Center, 1995, 1–63.
- Stetsenko, Anna; Arieviditch, Igor: »Constructing and Deconstructing the Self: Comparing Post-Vygotskian and Discourse-Based Versions of Social Constructivism«, *Mind, Culture, and Activity* 4 (1997), 160–173.
- Swain, Merrill: »Focus on Form Through Conscious Reflection«. In: Doughty, Catherine; Williams, Jessica (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 64–81.
- Swain, Merrill: »The Output Hypothesis and Beyond: Mediation Acquisition through Collaborative Dialogue«. In: Lantolf, James (ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, 97–114.
- Wajnryb, Ruth: *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Wong, Wynne: *Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom*. Boston: McGraw-Hill, 2005.

► *Sascha Stollhans*

B. A. in Germanistischer Linguistik und Französisch von der Humboldt-Universität zu Berlin, 2010, M. A. in Deutsch als Fremdsprache von der Humboldt-Universität zu Berlin geplant, Auslandssemester an der Université de Provence, Frankreich, DaF-Praktika und Unterrichtstätigkeit in Deutschland, Frankreich und Südafrika, seit September 2012 DAAD-Sprachassistent an der Newcastle University, Großbritannien.

Wortbildungsvarietäten mit Substantivkomposita als Angebot für kreative Sprachspiele im DaF-Unterricht

Dagmar Blei

► Zusammenfassung

Die Wortbildung gehört mit zu den wichtigsten Lernbereichen bei der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht, weshalb die Lerner stets aufs Neue zu motivieren sind, sich sowohl mit den Grundlagen der Wortbildung im Deutschen als auch mit deren Veränderungen in der deutschen Gegenwartssprache zu beschäftigen. Der vorliegende Beitrag versucht an Hand exemplarischer Beispiele aus der Alltagskommunikation, der Publizistik und der Kinderliteratur Anregungen zur kreativen Beschäftigung mit Substantivkomposita zu geben, indem das sprachspielerische Potential der Formen, Strukturen und Funktionen thematisiert wird. Spaß, Freude, Verwunderung, Verfremdung und andere Wirkungen entfalten sich dabei vor dem Hintergrund aktualisierten Wissens über die deutsche Sprache und deren Verwendung im gesellschaftlich- kulturellen Kontext einer Kommunikationsgemeinschaft.

1. Potenzen und Probleme

Das vornehmlich unter Lernern der deutschen Sprache als Fremdsprache weit verbreitete Vorurteil von der schwierigen deutschen Sprache erhielt unter dem Titel *Trotzdem! Versuch einer ›Lobrede‹ auf die deutsche Sprache* von Peter Braun (2004) ein beachtenswertes Dementi. Bei den aus diachronischer und synchronischer Sicht zusammengetragenen Argumenten wird die *Ausbaufähigkeit der deutschen Sprache* hervorgehoben, denn sie entwickle sich immer mehr zu einer *Wortbildungssprache*. Wortmehrheiten werden zu Worteinheiten. Dabei vollziehe sich die quantitative Erweiterung und die qualitative Differenzierung des Wortschatzes weitgehend mit Hilfe von Wortbildungselementen (ebd.: 9/10). Einen beson-

ders exponierten und produktiven Platz nehmen dabei die Substantive ein, weil sie ganz unterschiedliche sprachkommunikative Funktionen der Sprachtätigen erfüllen können, wie »Benennungsbedarf, Differenzierung, Individualisierung, Verdeutlichung und oft auch Ökonomie« (ebd.: 10).

In zahlreichen Grundlagenwerken zur Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache (vgl. u. a. Donalies 2002) wird darauf hingewiesen, dass das *Substantivkompositum* über eine stabile Wortstruktur verfüge. Es weise klare, überschaubare Merkmale auf, wie Expansionsfestigkeit, Zusammenschreibung, ohne konstruktionsinterne Flexion, Hauptakzent auf der ersten Konstituente und eindeutige Bestimmbarkeit von Wortart, Genus und Flexionstyp durch das Zweitglied (nach Fleischer/Barz 1995: 87/88). Demnach dürfte die Bildung von Substantivkomposita kaum zu den Lehr- und Lernschwierigkeiten im DaF-Unterricht zählen, wenn es da nicht einige *Ausnahmen, Entwicklungstrends* und *Semantisierungsprobleme* gäbe, die auf der Formebene zwar weniger relevant, aber auf der Inhaltsebene um so auffälliger sind.

Elke Donalies, enthusiastische Verfechterin einer kreativen Wortbildungspflege (vgl. Donalies 2000/2001), brachte diese Erscheinung in einem Titel ihrer Publikationsreihe auf den Punkt, indem sie die Überschrift wählte:

»Eine Mandeltorte ist eine Torte mit Mandeln. Was ist eine Herrentorte?« (2009: 15).

Die Antwort ist mit Sicherheit nicht: eine Torte *mit* Herren, sondern *für* Herren, womit das Phänomen der Bedeutungsrelation bzw. der semantischen Uneindeutigkeit zwischen den Gliedern eines Kompositums deutlich gemacht wird. Ambitionierte Lehrende des Deutschen als Fremdsprache unterscheiden daher zwischen der quantitativen Ausdrucksseite eines Substantivkompositums und seiner qualitativen Inhaltsseite, um das Verdichten von Wörtern zu Komposita bzw. deren Auflösung in präpositionale Wortgruppen bzw. Syntagmen zu thematisieren bzw. zu üben.

Unter dem Aspekt des Ausdrucks bzw. der Form wird dem Lerner zwar Sprachsystemwissen über die Wortbildungslehre im Deutschen vermittelt, jedoch verlangt die Bedeutungs- bzw. Inhaltsseite eine Ausdifferenzierung des Welt-, Kultur- bzw. Kontextwissens, denn nur so lassen sich die Bedeutungsunterschiede annähernd gleicher Formmerkmale erklären. (Näheres dazu vgl. Donalies 2003: bes. 30 ff.). Nehmen wir beispielsweise das Grundwort *MARKT* und verbinden es mit einigen Bestimmungswörtern zu einem Kompositum, z. B. *Weihnachtsmarkt*, *Fischmarkt*, *Flohmarkt* und *Weltmarkt*. Wollen wir nun die Verdichtungen auflösen, dann ergeben sich recht unterschiedliche Relationen zwischen dem Erst- und Zweitglied (nach Götz/Haensch/Wellmann 1993):

- Der *Weihnachtsmarkt* ist ein Markt in der Zeit vor Weihnachten, auf dem vor allem Süßigkeiten, Spielzeug usw. verkauft werden (ebd.: 1104).

- Der *Fischmarkt* ist ein Platz in einer Stadt, auf dem Fische verkauft werden.
- Der *Flohmarkt* ist ein Markt, auf dem meist kleine oder bereits gebrauchte Gegenstände verkauft werden (ebd.: 338).
- Der *Weltmarkt* ist der internationale Markt, auf dem die Staaten dieser Welt ihre Waren handeln (ebd.: 1109).

Auf der formalen Ausdrucksebene fällt zunächst das Fugen-s bei *Weihnachtsmarkt* auf. Alle anderen Komposita weisen keine Fugenmarkierung auf, wohl aber eine recht unterschiedliche syntagmatische Struktur bei der Auflösung auf der Inhaltsebene, denn ohne landeskundliche Kenntnisse und Sprachsystemwissen über temporale, lokale und funktionale Mittel zum Zwecke der Umschreibung jeweiliger Wortbedeutungen dürfte weder die Paraphrasierung noch die Bedeutungserschließung funktionieren.

Allerdings liegt gerade darin auch ein gewisser Reiz bzw. ein Betätigungsfeld für kreativ-sprachspielerische Aktivitäten. Sie werden in der einschlägigen Fachpublizistik unter der Rubrik »Wortbildungsspiele« (vgl. u. a. Poethe 2002) zusammengefasst und erfreuen sich allgemeiner Beliebtheit bei Lehrenden, denn sie sind ein geeignetes Mittel zur methodischen Belebung der Wortschatzarbeit im Unterricht sowie zur Stimulierung der Aufmerksamkeit und Aktivität der Lerner. Ihre Vorzüge bestehen u. a. darin, dass sie die Sprachtätigen für die usuellen (gebräuchlichen) Besonderheiten der Substantivkomposita sensibilisieren, deren Reichtum an Wortbildungsvarietäten bewusst machen und Anregungen zur selbständigen Beschäftigung mit Substantivkomposita geben.

Die Grundlage dafür bilden zahlreiche Beispiele aus der Alltagskommunikation, der Publizistik und der Literatur, deren Formen, Strukturen und Funktionen im Weiteren unter dem Aspekt ihrer Eignung für sprachspielerische Zwecke ausgewählt, vorgestellt und kommentiert werden.

2. Formen, Strukturen und Funktionen

2.1 Mehrfachkomposita

Mark Twain beklagte bekanntlich in seinem Reisebericht aus dem Jahre 1880 *Bummeln durch Europa* mittels eines eindrucksvollen Bildes die mögliche Länge deutscher Wörter, denn sie seien oft so lang, dass man sie nur aus der Ferne ganz sehen könne, wobei man den Eindruck habe, als zögen sämtliche Buchstaben des Alphabets um (Twain 1985: 539). Dabei muten Twains Beispiele geradezu harmlos an, wenn man *Stadtverordnetenversammlung* (1985: 539) mit *Eierschalensollbruchstellenverursacher* bei CUS (2007: 112) oder mit *Donaudampfschiffahrtskapitänskompositabildungsexpertenrunde* bei Donalies (2001: 17) vergleicht. Die entscheidende Frage ist allerdings, inwieweit Mehrfachkomposita

den sprachkommunikativen Anforderungen der Sprachtätigen nach Erfassbarkeit, Verständlichkeit und Einprägsamkeit entsprechen, denn nicht alles, was vom Sprachsystem her möglich ist, muss auch in der Sprachpraxis Verwendung bzw. Akzeptanz finden.

Unter sprachspielerischer Perspektive ließen sich sowohl beliebig lange Wörterketten bilden, solange sich Sinn und Unsinn die Waage halten, Spaß am Ausdenken kurioser Benennungen (Berufe/Berufungen/Institutionen usw.) besteht und das Gedächtnis sowie die Aussprache die Menge der einzelnen Wörter zum Ganzen zu komplettieren vermag. Auch das Auffinden der Wortfugen, das Selektieren verschiedener Wortfugenelemente, das Umstellen einzelner Glieder eines Mehrfachkompositums bis hin zum Auszählen von Buchstaben verschiedener Komposita unter dem Aspekt der geschätzten Menge gehören mit zu den vielfältigen Angeboten für sprachspielerische Tätigkeiten (vgl. dazu u. a. CUS 2007: 114 ff.).

2.2 Zweigliedrige Substantivkomposita

In den meisten DaF-Lehrwerken und Zusatzmaterialien finden sich viele nützliche Aufgaben, Hinweise und Lösungen zur Verdichtung von Substantiven zu Komposita (z. B. ein *Plan für die Wirtschaft* = ein *Wirtschaftsplan*), zur Auflösung eines Kompositums in verschiedene Varianten (z. B. *Frauenliteratur* = *Literatur von für/über/mit...Frauen*) und auch jede Menge Anregungen zur Produktion von thematischen Wortfeldern (z. B. mit dem Bestimmungswort: *Wasser*: -amsel, -bad, -glas, -hose, -mangel, -nixe, -rohr, -ski usw.). Alle diese Übungen fördern beim Lerner nicht nur das Erkennen stabiler Strukturen der Nominalkomposita, das Festigen ihrer grammatischen Merkmale und die Aktualisierung sprachlicher Mittel der Paraphrasierung bei der Auflösung eines Kompositums in seine Teile, sondern sie haben auch einen erheblichen Anteil an der Erweiterung des Wortschatzrepertoires.

Ein paar eher weniger praktizierte Möglichkeiten des Entschlüsselns nominaler Komposita können ebenfalls mit sprachspielerischen Ideen verbunden werden, wenn beispielsweise eine Sortimentsliste folgende Angebote aufweist, die es zu entziffern gilt:

Her nanz g, Dam nkon tion, port tikel, K nd r bekl d ng, K tt ls hür e, Fr zei mo e ...

Obwohl einige Buchstaben (insgesamt: 23) fehlen, wird auch ein DaF-Lerner kaum Mühe haben, die Sachartikel eines Warenhauses zu vervollständigen, weil die einzelnen Produkte bekannt sind und jeder lesegeübte Mensch über die Fähigkeit des antizipierenden Lesens/Verstehens verfügt, um herauszufinden, dass es sich hierbei um die Produkte

Herrenanzug, Damenkonfektion, Sportartikel, Kinderbekleidung, Kittelschürze, Freizeitmode

handelt. Ähnliche Leselückentexte ließen sich zu unterschiedlichen Themen und Situationen finden. Aber auch Hörlücken können Spaß bereiten, wenn man beispielsweise Musikinstrumente wie Kontrabass zu *Kontrafass*, Blockflöte zu *Lochkröte*, Glockenspiel zu *Flockenstiel*, Querflöte zu *Meerkröte* usw. verwandelt (vgl. Anger-Schmidt/Habinger 2003: 52).

2.3 Leerzeichen, Bindestrich und Majuskel

Besonders in der Werbebranche und in den Printmaterialien begegnet man nicht selten Substantivkomposita in visuell-auffälliger Gestalt, die entsteht, indem etwa ein Leerzeichen, ein Bindestrich oder eine Majuskel (eine Innengroßschreibung) zwischen den Gliedern eingefügt wird.

Leistungsangebote, Produkte oder Verkaufsstellen werden beispielsweise nicht mehr unter der Benennung *Partyservice, Videospiele, Gartencenter* angekündigt, sondern als *Party Service, Video Spiele, Garten Center*. Andere Substantivkomposita wie z. B. *Atomkrieg, Jahrhundertflut, Gedenkoveranstaltung* erscheinen in der Presse als *Atom-Krieg, Jahrhundert-Flut, Gedenk-Veranstaltung* (vgl. dazu Sick 2004: 71; 2005: 32).

Der im Duden (2006: 39 ff.) längst legitimierte Bindestrich als Mittel der Hervorhebung, der besseren Überschaubarkeit und/oder einer gezielten Aufmerksamkeits-Lenkung eignet sich durchaus auch für sprachspielerische Aktivitäten, die das Auffinden von Wortfugen, Betonungswechsel, Bedeutungerschließung u. a. m. fördern können. Sprachspielerisch ließen sich auch »neue Lesarten« anregen, wie z. B. bei *Ohr-Feige* (eine besondere Feigenform), *Schlaf-Rock* (ein Musikstück zum Schlafen) oder *Schnee-Ball* (eine Tanzveranstaltung im Schnee).

Kulturinstitutionen wählen gern zur Ankündigung von Kunstaussstellungen und Freizeitangeboten die Innengroßschreibung, und zwar sowohl in zweigliedrigen als auch in mehrgliedrigen Substantivkomposita, wie beispielsweise in *KunstRaum, KinderKunst, LandLust, FamilienSpaß, KulturKalender, KinderKunst-Programm, JugendKulturWerkstatt* oder auch *FrauenBildungsHaus*. Im Trend liegen auch Werbetipps, die in Verbindung mit Anglizismen auftreten, wie zum Beispiel mit dem Zweitglied *Card* in *BadCard, SpielCard, GeschenkCard* und *WellnessCard*.

Inwieweit Leerzeichen, Bindestriche und Majuskeln aus pragmatischen bzw. kommerziellen Gründen gesetzt werden, soll dahingestellt sein, wohl aber signalisieren sie aufgrund ihrer hohen Frequenz in der Kommunikation eine Entwicklungstendenz innerhalb der deutschen Gegenwartssprache.

2.4 Abkürzungen und Kurzwörter

Ein breites Beschäftigungsfeld eröffnen die Abkürzungen und Kurzwörter zu Nominalkomposita, die im Zuge der Ökonomisierung des Sprachgebrauchs in der Mediengesellschaft quantitativ enorm zugenommen haben und qualitativ mit zu den variantenreichsten Wortbildungstypen zählen. Es gibt eine schier unübersehbare Menge von Abkürzungen, wenn man die einschlägigen Wörterbücher, den Inserats- und Dienstleistungssektor sowie die verschriftlichte E-Mail-, Chat- und Twitter-Kommunikation betrachtet. Ohne Zweifel beschleunigen bzw. verdichten sich damit einerseits die Kommunikationsprozesse, aber andererseits stellt deren Entschlüsselung auch höhere Anforderungen an den Empfänger, entsprechende »Botschaften« zu entschlüsseln. *MWST* (Mehrwertsteuer), *ADAC* (Allgemeiner Deutscher Automobil-Club), *PKW* (Personenkraftwagen), *U-Bahn* (Untergrundbahn), *WC* (Wasserclosett) zu entziffern, dürfte wohl kein Problem sein, aber wie steht es mit Abkürzungen in Inseraten wie: *NR/NT* (Nichtraucher/Nichttänzer), *Fewo* (Ferienwohnung), *NR-Fe-Wo* (Nichtraucherferienwohnung), *LH* (Landhaus), *OT* (Ortsteil), *FH* (Ferienhaus)? Zugegeben, wer Kontaktanzeigen und Urlaubsangebote zur Kenntnis nimmt, versteht über kurz oder lang sämtliche gängige Abkürzungen. Wesentlich komplizierter stellt sich die Situation bei den Chat-Kurzformen dar, denn hier ist nahezu alles möglich bis hin zu einer individuellen Kürzelsprache zwischen vertrauten Kommunikationspartnern (vgl. dazu ausführlicher Balnat 2011: 205 ff.).

Ob gesellschaftlich sanktioniertes Kurzwort oder individuelle Abkürzung: In jedem Falle sind sie ohne Kontextwissen nicht ohne Weiteres erschließbar bzw. auf die jeweilige Vollform zurückführbar. Welchen Einfluss die Sprachökonomie auf Varietäten des regionalen Sprachgebrauchs in Kleinanzeigen, Newsticker, SMS-Mitteilungen, im Fahrgastfernsehen, auf Kassenbons u. a. Kommunikationsformen hat, ist ebenfalls nachgewiesen worden (vgl. Siever 2011). Aber nicht nur die Reduktion von Buchstaben, Silben und Wörtern stellen erhöhte Anforderungen an das Leseverstehen, sondern auch die Aussprache der Abkürzungen und Kurzwortformen, denn sie weisen eine Vielfalt von Varianten auf. Einige werden nie als Initialwort ausgesprochen (*MWST*), andere als Vollwort (*Nato*, *TÜV*, *Radar*, *GUS*), manche in Alphabetschrift (*ADAC*) und wieder andere kombiniert (*KFOR*, *E-Mail*). Das Erfinden bzw. Verwenden individueller Abkürzungen oder auch das Zuordnen neuer Bedeutungen zu üblichen Kurzwörtern in der Chat-Kommunikation setzt ebenfalls kreatives Potential der Sprachtätigen frei, wobei ganz bewusst mit »Kürzeln« gespielt wird (vgl. dazu Balnats Teilkapitel »...um Spaß zu haben!« 2011: 217 ff.). Im ganz Privaten lässt sich der AKÜFI (Abkürzungsfimmel) ins Paradoxe treiben, gemäß dem Leitsatz »In der Kü liegt die Wü«. Und außer Spaß, den man dabei haben kann, sensibilisiert er die Lesenhörer für die Un- bzw. Angemessenheit sprachökonomischer Trends in unserer Mediengesellschaft.

3. Bedeutungen, Figuren und Funktionen

Bei aller Vielfalt von Formmerkmalen der Nominalkomposita sind es jedoch vor allem die Bedeutungsvarietäten, die beim Spielen mit der Sprache immer wieder spannende, kreative, herausfordernde und auch lehrreiche Erlebnisse bieten können. Warum das so ist, lässt sich anhand verschiedener Meinungen und Erfahrungen von Sprachspiel-Experten nachweisen, die im Weiteren zu Wort kommen sollen. Zu ihnen zählt auch Hannelore Poethe (2002), die in ihrem sehr anregenden Beitrag »Wort(bildungs)spiele« betont, dass gerade die Wortbildungsart *Komposition* durch die Selbständigkeit der unmittelbaren Konstituenten und die relativ geringen Distributionsbeschränkungen eine schier unerschöpfliche Quelle für Wortspiele darstelle, wobei die Breite der Wortbedeutung noch dazu komme (ebd.: 34). Denn schon relativ unauffällige Strukturveränderungen können bei den Nominalkomposita neue Bedeutungen hervorbringen, zum Beispiel die Vertauschung der Erst- und Zweitglieder (*Wissenswunder* > *Wunderwissen*), eine Bedeutungsübertragung (*Schlitzohr* > Benennung für einen raffinierten Menschen) oder eine witzige Analogiebildung (*Rehwild* > *Schuppenwild* als Benennung für Fische).

Poethe verweist in Referenz auf Schifko (1987: 70 f.) auf die breite Palette kommunikativer Funktionen von Bedeutungsvarietäten der Nominalkomposita, denn sie können vieles bewirken: »Amüsement, Heiterkeit, Komik, Persuasion, Manipulation, Ästhetik, Verfremdung, Surrealismus, Emanzipation, Ironie, Spott, Aggressivität, Sprach- und Gesellschaftskritik« (Poethe 2002: 27). Wenngleich die genannten Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen liegen und wohl eher einem Menü von Möglichkeiten gleichen als einer logisch-stringenten Wirkungskette, so verlangt das Verstehen bzw. die Verwendung nominaler Kompositionsvarietäten vom Sprachtätigen zunächst eine doppelte Kompetenz, und zwar »Kompetenz im Hinblick auf Bildungsmodelle und Kompetenz der Relationierung neugebildeter Wörter zum gespeicherten Wortschatz« (ebd.: 23), ganz abgesehen von der bereits mehrfach erwähnten *kulturellen Kompetenz* (Hervorhebung D. B.).

Wie wäre es sonst möglich, die Bedeutung von *Fischfrau* zu erfassen, wenn kein Kontext zur Verfügung stünde? Isoliert betrachtet kämen folgende Semantisierungen in Frage (nach Donalies 2003: 30): FISCHFRAU:

Frau, die Fisch verkauft; Frau eines Fisches; Frau, die Fisch isst; Frau, die Fisch produziert; Frau, die kühl wie ein Fisch ist; Frau, die den Fisch gebracht hat; Frau, die bei dem Fisch steht.

Obgleich es diese vielen Varianten des Wortverstehens von FISCHFRAU gibt, sind wir sehr wohl in der Lage, aus dem jeweiligen Kontext heraus das Gemeinte zu verstehen. Ist der Kontext unklar, unvollständig oder irreführend, dann bewegen wir uns auf dem Feld der Deutung, stellen Hypothesen auf, vergleichen das

Unbekannte mit Bekanntem oder genießen den Reiz des Nichtgesagten, denn in der Sprachwirklichkeit »kann und soll und muss nicht alles explizit gemacht werden [...], besonders die Komposita aus Substantiven [sind] ›schwarze Löcher mit unwiderstehlichem Deutungssog« (Donalies 2003: 30; Zitat im Zitat von Heringer 1984: 2).

3.1 Metapherkomposita

Ein reichhaltiges Betätigungsfeld für Lerner von DaF/DaZ eröffnet der Umgang mit Metapherkomposita. Nach Fleischer/Barz (1995: 99/100) lassen sie sich in verschiedene Varianten ausdifferenzieren, und zwar u. a. in:

- Komposita, die als Ganzes metaphorisiert sind wie der *Augenblick* (für einen Moment) oder der *Fuchsschwanz* (für eine Handsäge),
- Komposita, bei denen das Erstglied der Bildempfänger, das Zweitglied der Bildspender ist wie bei *Beifallssturm*, *Informationsflut*, *Kostenlawine*,
- Komposita, bei denen das Erstglied der Bildspender und das Zweitglied der Bildempfänger ist wie bei *Kopfbahnhof*, *Sackgasse* und *Schmutzliteratur* und
- Komposita wie *Bücherwurm*, *Pechvogel*, *Glückspilz*, *Schmutzfink* und *Filmhase*, die den expressiven Personenbenennungen zugeordnet werden.

Anger-Schmidt/Habinger (2003: 121) haben in *Neun nackte Nilpferddamen. Aller Unsinn macht Spaß* solche metaphorischen Tierbenennungen aufgegriffen und visualisiert, indem sie die übertragene Bedeutung in Bilder umsetzten, d. h. Tiere agieren wie Menschen, deren Eigenschaften jedoch im Widerspruch zum tierischen Verhalten stehen, aber auf menschliche Charakterzüge zurückverweisen.

Auch im *Sprachbuch für Kinder und Neugierige* mit dem Titel *Die Welt der Wörter* von Hans Manz finden sich zahlreiche Anregungen zum Spielen mit Komposita. Unter der Überschrift »Beitrag zur Menschenkunde: Vom Menschen und seinen Teilen« finden sich recht seltsame Zeitgenossen ein, wie beispielsweise »*Schön- augenmacher, Kratzfußmacher, Muskelprotz, Knochengestell, Daumendreher, Magenverderber ...*« (Manz 1991: 195). An anderer Stelle differenziert er das Grundwort SPRACHE in ungewöhnlichen Zusammensetzungen aus, wie z. B.: »*Hasssprache, Denksprache, Notsprache, Besitzsprache, Zeitsprache, Wunschsprache...*« (ebd.: 8). Derlei Benennungen bieten in der Mischung mit herkömmlichen Komposita wie *Muttersprache, Bildsprache, Zwiesprache, Verkehrssprache* nicht nur interessante, lehrreiche und spannende Bedeutungsvergleiche an, sondern sie können gleichsam zur Fortsetzung des Wortbildungsmodells mit einem anderen Grund- oder Bestimmungswort anregen, z. B. mit WELT, LEBEN, LIEBE, MEER, SONNE usw. Andere Vorschläge unterbreitet Franz Fühmann in seinem *Spielbuch in Sachen Sprache. Ein Sachbuch der Sprachspiele. Ein Sprachbuch voll Spielsachen* mit dem Titel *Die dampfenden Hälse der Pferde im Turm zu Babel*, in dem er Grundwörter

in einem Metaphernkompositum entdecken lässt, die den Widerspruch zwischen konkreter und übertragener Bedeutung überspielen, wenn es heißt »*Im Baumkuchen ist ein Baum ... Im Käsekuchen ist Käse. Im Hundekuchen ein Hund*« (Fühmann 1984: 60/61). Fingierte Speisekarten und Backrezepte enthalten vertauschte Buchstaben, sodass aus Lammbraten mit Rahmsoße ein *Lahmbraten mit Rammssoße* wird, anstelle von Eisbein mit Meerrettich wird *Eispein mit mehr Rettich* offeriert und die Rumkugeln zum Nachtschisch avancieren zu *Ruhmkugeln zum Nachttisch* (Fühmann 1984: 35).

Auch viele neue Tierarten und Pflanzen kreiert Fühmann (1984: 24) in seinem Klassiker der Sprachspiele. Da gibt es die *Quallenwanze*, den *Gürtelstier*, die *Turtelunke*, die *Kamelente*, die *Tagtigall*, die *Gänseschmalzblume*, den *Menschenbrotbaum* und anderes mehr, die in tatsächlich existierende Tier- und Sachnamen zurückverwandelt werden können oder eine sprachspielerische Fortsetzung provozieren.

Die funktionale Absicht der Provokation durch Nominalkomposita findet sich in Erich Frieds Text in *Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* zum Thema MENSCH in 30 Zusammensetzungen als Block verdichtet. Dabei werden usuell gebräuchliche Benennungen wie *Stadtmensch*, *Landmensch*, *Höhlenmensch*, *Tagmensch* mit metaphorischen wie *Raubmensch*, *Beutelmensch*, *Zweckmensch*, *Uhrmensch* verwoben, so dass sich ein inhaltliches Spannungsfeld auftut, mit dem sich der Leserhörer auseinandersetzen soll (Näheres bei: Krusche/Krechel 1984: 24).

3.2 Substantivkomposita als stilistische Figuration

Doch es gibt noch eine Reihe weiterer sprachstilistischer Möglichkeiten, um das Spielen mit Substantivkomposita abwechslungsreich gestalten zu können. Dazu gehören beispielsweise:

- das Bilden von Chiasmen (Überkreuzstellung antithetischer Wortpaare) bzw. Drehwörtern (u. a. bei CUS 2007: 63):
Weltbilder – Bilderwelten; Klangfarbe – Farbklang; Tagtraum – Traumtag;
Stammbaum – Baumstamm; Ballspiel – Spielball; Reisezeit – Zeitreise
- das Interpretieren von Neuschöpfungen:
Sintflut – Sinnflut – Sündflut
Kur + Urlaub = Kurlaub
- das Erkennen von Homonym-Komposita (bedeutungsverschiedene, aber gleichlautende Wörter) im Worträtsel; z. B. die Feige > Ohrfeige:
» Es ist der Name einer Frucht,
Die zwar dem Gaumen wohlbehagt;
Doch wo sie sich dem Ohr vereint,
Da wird darüber nur geklagt ...« (Fühmann 1984: 95).

- Das Korrigieren vertauschter Bestimmungswörter in Parallelkomposita
Unter der Überschrift »Wie ich das ABC lernte« hat Maria Seidemann ein kleines Verwirrspiel konstruiert:
Wir angelten Ameisen und Aschimmel, beobachteten Bernstelze und Bachhardiner, kämpften mit Karu und Kängumel, neckten Nilhorn und Naspferd... (Seidemann 2002: 9/13).
- Das Umstellen von Buchstaben innerhalb eines Kompositums (Anagramme), wobei sich eine völlig neue Wortbedeutung ergibt (nach: CUS 2007: 20):
Dichterkreis – Kreidestrich, Erscheinungsform – Meinungsforscher; Peitschenwurm – Wimperntusche; Fronteinsatz – Zitronensaft
Ähnliches vollzieht sich auch bei der Vorgabe eines »Buchstabensalates«, aus dem sinnvolle oder auch paradoxe Komposita zu bilden sind.
- Das Kombinieren von Substantiven mit gleichem Anlaut zu zwei- und mehrgliedrigen Komposita als Alliteration im Anlaut bzw. an der Wortfuge:
Wasser > Wasserwunder > Wasserwerbungswunder > Wiegenwasserwerbungswunder (nach: Anger-Schmidt/Habinger 2003: 106)
- Das Visualisieren der konkreten Bedeutung eines Substantivkompositums mittels eines Bildsymbols verlangt das Finden einer Bildidee, die den begrifflichen Kern mit bildästhetischen Signalen widerspiegelt. Dazu finden sich anregende Beispiele in Loskant/Krome (2001).

Auch die stilistischen Figurationen der Substantivkomposita illustrieren den Reichtum an Varianten nominaler Wortkompositionen, die das Erkennen, Genießen und Experimentieren mit der Freude und dem Spaß im Umgang mit der deutschen Sprache fördern können und dabei die Einsicht vermitteln, dass das eingangs geäußerte Kompliment von der Ausbaufähigkeit der deutschen Sprache auf Nominalkomposita voll und ganz zutrifft.

4. Anspruch und Ergebnis

Da ein Spezifikum der deutschen Sprache darin besteht, dass sie unendlich viele Wortbildungsvarianten möglich macht, von denen nur ein Bruchteil in Wörterbüchern erfasst werden kann, bietet die Wortbildung mit all ihren Konstituenten, Arten und Formen ein reiches Ausdrucks-, Anschauungs- und Betätigungsfeld für Lehrende und Lernende der deutschen Sprache als Mutter-, Fremd- bzw. Zweitsprache. Regularitäten der Form- und Strukturgebung lassen sich ebenso vermitteln wie Inhalts- (Bedeutungs-) und Funktionszusammenhänge bzw. -veränderungen. Die Substantivkomposita sind nicht nur ein äußerst produktiver Typus einer Wortbildungskomposition/-konstruktion in vielen Kommunikationsbereichen wie der Alltagskommunikation, der Publizistik und vor allem der Fachkommunikation, sondern sie sind auch ein geeignetes und beliebtes Sprach-

mittel für sprachspielerische Aktivitäten im DaF-/DaZ-Unterricht, denn sie tragen sowohl zur inhaltlichen Bereicherung (Wortschatzaktualisierung und Wortschatzerweiterung) als auch zur methodischen Abwechslung in der Lehre bzw. im Selbststudium bei.

Anhand eines ausgewählten Repertoires an Substantivkomposita galt es nachzuweisen, welchen Einfluss die Sprachwirklichkeit auf die Entwicklung von Formvarietäten hat und worin das sprachspielerische Potential besteht. Auf der Inhaltsebene standen die kommunikativen Funktionen von Bedeutungsvarietäten der Substantivkomposita im Mittelpunkt der Betrachtung, wobei literarische Quellen das Anschauungs- und Belegmaterial bildeten. Die Wirkung der Beispiele beruhte, wie Poethe an anderer Stelle treffend bemerkt hat, »nicht in der Auffälligkeit eines Musters, sondern in dessen auffälliger lexikalischer Füllung, in auffälliger Frequenz und Anordnung oder in der Verfremdung alltäglich vertrauter sprachlicher Regularitäten und Selbstverständlichkeiten« (2001: 38). Spaß, Freude, Genuss, Verwunderung, Verfremdung und andere Wirkungen entfalten sich dabei vor dem Hintergrund vorhandenen Wissens über die deutsche Sprache und deren Verwendung im gesellschaftlich-kulturellen Kontext der Kommunikationsgemeinschaft.

Literatur

- Anger-Schmidt, Gerda; Habinger, Renate: *Neun nackte Nilpferddamen: Aller Unsinn macht Spaß*. Würzburg: Arena, 2003.
- Balnat, Vincent: *Kurzwortbildung im Gegenwartsdeutschen*. Hildesheim: Olms, 2011.
- Braun, Peter: »Trotzdem! Versuch einer ›Lobrede‹ auf die deutsche Sprache«, *Sprachreport* 20, 3 (2004), 6–12.
- CUS: *Der Coup, die Kuh, das Q: Das erstaunlichste Deutsch-Buch aller Zeiten*. Frankfurt a. M.: Eichhorn, 2007.
- Donalies, Elke: »Wortbildungspflege 1: Gut gefringst ist halb gewonnen«, *Sprachreport* 16, 2 (2000), 22.
- Donalies, Elke: »Wortbildungspflege 2: Den Mammufanten aus dem Ei pellen«, *Sprachreport* 16, 3 (2000), 22.
- Donalies, Elke: »Wortbildungspflege 3: Azubi mit Abi«, *Sprachreport* 16, 4 (2000), 30.
- Donalies, Elke: »Wortbildungspflege 4: Der maskulistische Hexerich«, *Sprachreport* 17, 1 (2001), 24–26.
- Donalies, Elke: »Wortbildungspflege 5: Über Liebes und Böses«, *Sprachreport* 17, 2 (2001), 29.
- Donalies, Elke: »Wortbildungspflege 6: Donaudampfschiffahrtskapitänskompositabil-dungsexpertenrunde«, *Sprachreport* 17, 3 (2001), 17–18.
- Donalies, Elke: »Wortbildungspflege 7: Hippos Sterbing«, *Sprachreport* 17, 4 (2001), 25.
- Donalies, Elke: »Wortbildungspflege 8: Staubsaufer und Sündfluten«, *Sprachreport* 18, 2 (2002), 28.
- Donalies, Elke: »Wortbildungspflege 9: Bittersüßes«, *Sprachreport* 18, 3 (2002), 31–32.

- Donalies, Elke: »Gebt endlich die Wortbildung frei!« Über unsinnige und sinnige Kritik an der Wortbildung«, *Sprachreport* 19, 1 (2003), 26–32.
- Donalies, Elke: »Eine Mandeltorte ist eine Torte mit Mandeln: Was ist eine Herrentorte? Bedeutung nominaler Komposita«, *Sprachreport* 25, 4 (2009), 15–17.
- Donalies, Elke: »Tagtraum, Tageslicht, Tagedieb: Ein korpuslinguistisches Experiment zu variierenden Wortformen und Fugenelementen in zusammengesetzten Substantiven. Mit einem Exkurs und zahlreichen Statistiken von Noah Bubenhofer«. In: IDS (Hrsg.): *Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache*. Mannheim: IDS, 2011, Band 42, 5–113.
- Fleischer, Wolfgang; Barz, Irmhild: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 2. Auflage. Tübingen: Niemeyer, 1995.
- Fühmann, Franz: *Die dampfenden Hälse der Pferde im Turm von Babel: Ein Spielbuch in Sachen Sprache. Ein Sachbuch der Sprachspiele. Ein Sprachbuch voll Spielsachen*. Darmstadt: Luchterhand, 1984.
- Götz, Dieter; Haensch, Günther; Wellmann, Hans (Hrsg.): *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt, 1993.
- Heringer, Hans Jürgen: »Wortbildung: Sinn aus dem Chaos«, *Deutsche Sprache* 12 (1984), 2.
- Krusche, Dietrich; Krechel, Rüdiger: *Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes, 1984.
- Loskant, Sebastian; Krome, Sabine (Red.): *Wörter, die Geschichte machten: Schlüsselbegriffe des 20. Jahrhunderts*. Gütersloh: Bertelsmann, 2001.
- Manz, Hans: *Die Welt der Wörter: Sprachbuch für Kinder und Neugierige*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, 1991.
- Poethe, Hannelore: »Wort(bildungs)spele«. In: Barz, Irmhild; Fix, Ulla; Lerchner, Gerhard (Hrsg.): *Das Wort in Text und Wörterbuch*. Stuttgart: Hirzel, 2002, 23–40.
- Schifko, Peter: »Sprachspiel und Didaktik der Linguistik«, *Zeitschrift für Romanische Philologie* 103, 1/2 (1987), 68–87.
- Scholz-Stubenrecht, Werner et al. (Red.): *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*. 24., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 2006.
- Seidemann, Maria: *Erste ABC-Geschichten*. Würzburg: Bücherbär, 2002.
- Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod: Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*. 3. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2004.
- Sick, Bastian: *Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. 2. Folge. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2005.
- Siever, Torsten: *Texte i. d. Enge: Sprachökonomische Reduktion in stark raumbegrenzten Textsorten*. Frankfurt a. M.: Lang, 2011.
- Twain, Mark: *Bummel durch Europa: Gesammelte Werke in zehn Bänden*. Hrsg. von Norbert Kohl, Bd. 4. Frankfurt a. M.: Insel Verlag, 1985. Ursprünglich erschienen 1880.

► *Dagmar Blei*

Prof. em. Dr. phil. et Dr. paed. habil., bis 2004 als Univ.-Prof. für Deutsch als Fremdsprache an der TU Dresden tätig gewesen (zuvor 25 Jahre an der Pädagogischen Hochschule Dresden). Hauptarbeitsgebiete: Aus-, Fort- und Weiterbildung in den Bereichen: Germanistik, DaF/DaF/DaZ, Textlinguistik, Sprachdidaktik, Wissenschaftsgeschichte DaF, Lernstrategien und Lerntechniken (bes. Mnemotechniken).

Projektarbeit im universitären DaF-Unterricht: ein wichtiger Schritt in Richtung Lernerautonomie

Annika Herrmann und Kathrin Siebold

► Zusammenfassung

In einer sich ständig modernisierenden Arbeitswelt und im Zuge der aktuellen Veränderungen im europäischen Hochschulraum wird vorausgesetzt, dass Hochschulabsolventen während ihres Studiums neben fachlichen Kompetenzen auch eine Reihe von Schlüsselkompetenzen erwerben. In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept der Lernerautonomie immer mehr an Bedeutung. Wie Lernerautonomie gezielt ausgebildet und gefördert werden kann, wird in diesem Beitrag am Beispiel von verschiedenen interkulturellen Projekten aufgezeigt, die im Studiengang *Übersetzen und Dolmetschen* an der Universität Pablo de Olavide in Sevilla (Spanien) durchgeführt wurden. Dabei wurde auf eine enge Verknüpfung zwischen der Ausbildung von Lernerautonomie und interkultureller und kommunikativer Kompetenz geachtet, was für angehende Dolmetscher und Übersetzer von besonderer Bedeutung ist.

1. Zum akademischen Kontext an der Universidad Pablo de Olavide (Spanien)

Im Rahmen der universitären Reformen durch den Bologna-Prozess wurde an der Universität Pablo de Olavide in Sevilla im Studienjahr 2009/10 der Magisterstudiengang *Übersetzen und Dolmetschen* mit Deutsch als erster und zweiter Fremdsprache durch einen vierjährigen B.A.-Studiengang gleichen Namens ersetzt. Dadurch ergaben sich weitreichende strukturelle und inhaltliche Veränderungen der Studienpläne.

Dazu gehört vor allem die sogenannte *evaluación continua*, die eine durchgängige Bewertung unterschiedlicher Studienleistungen während des gesamten

Semesters gewährleistet, durch die sich in allen Lehrveranstaltungen die Endnote aus vielen Einzelleistungen zusammensetzt. Im Gegensatz dazu dominierten zu Magister-Zeiten fast ausschließlich Abschlussprüfungen am Ende des Semesters, deren Vorbereitung seitens der Studierenden oft erst kurz vor dem Prüfungstermin begonnen wurde. Was von diesem kurzzeitig abrufbaren Wissen im darauffolgenden Semester noch verfügbar war, war oft nur unzureichend, um darauf aufzubauen. Durch das System der kontinuierlichen Bewertung werden neben Klausuren nun auch andere Studienleistungen wie Referate, Projekte und deren schriftliche Ausarbeitung bewertet, was für die Studierenden eine ausführlichere und selbständigere Beschäftigung mit den Lerninhalten zur Folge hat. An diese Art der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem Thema müssen sich die Studierenden ohnehin gewöhnen, da die neue B. A.-Studienordnung nun auch eine Bachelorarbeit vorsieht, was im alten Magister-Studium nicht der Fall war.

Hinzu kommt, dass auch der studentische Arbeitsaufwand, der im Bachelorsystem in ECTS-Punkten gemessen wird, eine deutliche Umverteilung erfahren hat:

1 ECTS-Punkt beinhaltet an der Universität Pablo de Olavide:

- 7,5 Stunden Präsenzunterricht (30 %)
- 15 Stunden eigenständiges Arbeiten (60 %)
- 2,5 Stunden Evaluation (10 %)

Für eine DaF- oder Landeskundeveranstaltung mit 6 ECTS-Punkten bedeutet das konkret, dass die Studierenden insgesamt einen Arbeitsaufwand von 150 Stunden haben und davon 45 Stunden auf Präsenzunterricht, 15 Stunden auf Prüfungen und 90 Stunden auf eigenständiges Arbeiten entfallen.¹ Diese Verteilung verdeutlicht den hohen Stellenwert der Nicht-Präsenzphasen und unterstreicht die Relevanz, die Eigenarbeitsphasen, in denen die Studierenden ihren Lernprozess selbständig steuern müssen, lerner- und lernzielorientiert zu gestalten. Das ist für alle Beteiligten eine große Herausforderung, denn die Studierenden sind mit dieser neuen Arbeitsform oft überfordert und konzentrieren sich weiterhin hauptsächlich auf den Präsenzunterricht, so dass sie zunächst einmal schrittweise an die Prinzipien des autonomen Lernens herangeführt werden müssen.

¹ Vgl. Richtlinien zur B. A.-Einführung an der Universität Pablo de Olavide, S. 9 (http://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fhum/decanato/normativa/normativa/1235735373911_protocolo_para_la_implantacion_de_los_grados_26-02-09.pdf).

2. Lernerautonomie

Mithin kommt der Lernerautonomie, die auch als Schlüsselkompetenz in den meisten neuen B. A.-Studiengängen¹ verankert ist, im Rahmen der oben beschriebenen Veränderungen eine besondere Bedeutung zu.

Autonomes Lernen gewährleistet nicht nur eine lernerorientierte und nachhaltige Aufnahme der Lerninhalte (s. u.), sondern entwickelt bzw. verstärkt auch mit der Autonomie zusammenhängende Persönlichkeitsmerkmale, wie z. B. Selbstbestimmung, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und Entscheidungsfreudigkeit, die in unserer sich stets verändernden und dynamischen Arbeitswelt grundlegende Kompetenzen darstellen (vgl. Lobato Fraile 2006: 192).

In der heutigen Informationsgesellschaft wachsen das Wissen, die Zugänge dazu und seine Verbreitung exponentiell. Auch das akademische Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass es unerschöpflich ist, gleichzeitig aber nur von begrenzter Dauer und Verlässlichkeit (vgl. Pozo/Monereo 2009: 22). Für die Studierenden ist es daher leichter denn je, scheinbar unbegrenzte Mengen an Informationen zu einem bestimmten Thema zu sammeln; die kritische Auswahl relevanter Inhalte stellt sie jedoch vor eine schwierige Aufgabe. In diesem Zusammenhang kommt der Fähigkeit der eigenständigen und kritischen Verarbeitung bestimmter Lerninhalte im Gegensatz zur unidirektionalen Wissensvermittlung besondere Bedeutung zu.

Autonomes Lernen beinhaltet jedoch nicht nur einen differenzierten Umgang mit dem Lernstoff. Vielmehr erfolgt es in einem Prozess, in dem sich inhaltliches und methodisches Wissen in einer positiven Wechselwirkung parallel entwickeln (vgl. Wolff 1996: 555). Es impliziert also auch eine aktive, verantwortliche und bewusste Mitgestaltung des eigenen Lernprozesses, hauptsächlich durch einen zielgerichteten Einsatz bestimmter Lernstrategien. In der Fremdsprachendidaktik unterscheidet man zwischen direkten Lernstrategien, die sich mit der Fremdsprache selbst befassen, und indirekten Lernstrategien, die darauf abzielen, günstige Lernvoraussetzungen zu schaffen. Zur ersten Gruppe gehören nach Bimmel/Rampillon (2000) zum einen Gedächtnisstrategien, die das Speichern, Finden und Abrufen von Informationen fördern, zum anderen kognitive Strategien zur adäquaten Strukturierung und Verarbeitung der Informationen sowie Kompensationsstrategien, die dazu verhelfen sprachliche Defizite in der Kommunikation auszugleichen. Zur zweiten Gruppe gehören affektive, soziale und metakognitive Strategien, die sich positiv auf die

¹ Vgl. Studienplan *Übersetzen und Dolmetschen* der Universität Pablo de Olavide, S. 16 (http://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fhum/oferta_academica/Grados/Grado_Tel/1332844477216_verifica_tei.pdf).

Einstellung, das soziale Lernverhalten und die Regulierung des eigenen Lernens auswirken (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 64).

Die Präferenz für bestimmte Lernstrategien hängt teilweise von der individuellen Lernerpersönlichkeit und Faktoren wie bevorzugten Lernstilen, persönlichen Lernbiografien und -traditionen sowie Charaktereigenschaften ab. Ein bewusster und effektiver Gebrauch von Lernstrategien kann und soll jedoch auch im Fremdsprachenunterricht unterstützt und gefördert werden, denn, so Oxford (2011: 179), »strategy instruction in L2 classes can significantly reduce the amount of time needed for acquiring high levels of L2 proficiency«.

Ein autonomiefördernder Unterricht sollte daher nicht nur auf den stofflich bezogenen Wissenserwerb ausgerichtet sein, sondern den Lernenden auch gezielt Anstöße geben und Angebote unterbreiten, die es ihnen ermöglichen, verschiedene Lernstrategien bewusst anzuwenden und durch eine aktive und selbständige Beteiligung am Lehr- und Lerngeschehen Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

In den DaF- und Landeskundekursen des neuen B. A.-Studiengangs *Übersetzen und Dolmetschen* hat sich Projektarbeit als autonomieförderndes Lernszenarium als besonders geeignet erwiesen, die Studierenden in den häufigen Nicht-Präsenzphasen an selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen heranzuführen und den Gebrauch bestimmter Lernstrategien bewusst zu trainieren.

3. Projektarbeit

Projektarbeit beinhaltet ein Zusammenspiel verschiedener Lernaktivitäten, die so organisiert und sequenziert sind, dass am Ende des Lernprozesses ein bestimmtes Produkt oder Resultat steht (vgl. Centro Virtual Cervantes 2012). Legutke (2003: 260) beschreibt sie als »eine Lernform, der ein Höchstmaß an curricularer Offenheit zukommt und die den bestmöglichen Raum für Binnendifferenzierung und kooperatives Lernen bereitstellt«. Fisher et al. (2002: 6) erklären ihrerseits: »project-based instruction is an authentic instructional model in which students plan, implement, and evaluate projects that have real-world applications beyond the classroom«. Diese drei Definitionen ergänzen sich und unterstreichen jeweils unterschiedliche Faktoren, die gemeinsam den großen Wert der Projektarbeit ausmachen.

Ein wichtiger Vorzug der Projektarbeit besteht unseres Erachtens in der thematischen Offenheit, die in der Regel eine Beteiligung der Studierenden an der Themenwahl ermöglicht. Dadurch entstehen erfahrungsgemäß Anknüpfungspunkte an die persönlichen Neigungen der Lernenden und eine interessierte Auseinandersetzung mit den für sie relevanten Inhalten, was eine nachhaltige Aufnahme des Lernstoffs begünstigt.

Für unseren Lehr- und Lernkontext, DaF- und Landeskundeunterricht an spanischen Hochschulen, möchten wir als besonders relevanten Aspekt hervorheben, dass Projektarbeit die Grenzen des Kursraums überwindet und den Lernenden die Möglichkeit bietet, die Lerninhalte in reale Kontexte einzubetten und ihre Kenntnisse in authentischen Kommunikationssituationen umzusetzen.

Neben der Förderung der kommunikativen Kompetenz durch die praktische Anwendung der Sprachkenntnisse werden durch die Projektarbeit auch soziale, organisatorische und interkulturelle Fähigkeiten gefördert. Zum einen müssen in dieser kooperativen Lernform innerhalb der Gruppe Probleme ausgehandelt und gelöst werden, zum anderen lernen die Beteiligten langfristig zu planen, da die Projekte normalerweise in verschiedenen strukturierten, zeitlich begrenzten und gesondert evaluierten Phasen abgewickelt werden, was eine Bewältigung des gesamten Arbeitsaufwands in den letzten Tagen vor der Präsentation unmöglich macht. Besonders bedeutungsvoll sind auch die durch Projektarbeit entstehenden interkulturellen Kontakte, die trotz internationaler Ausrichtung des Studiengangs und der geographischen, politischen und sozialen Nähe Spaniens zu den deutschsprachigen Ländern keinesfalls als gegeben vorausgesetzt werden können. In der authentischen interkulturellen Kommunikation überwinden die zukünftigen Übersetzer und Dolmetscher mögliche Hemmungen im Umgang mit Angehörigen der Zielkulturen, entwickeln ein Bewusstsein für kulturspezifische Denk- und Handlungsmuster und relativieren ihre eigenkulturell geprägte Haltung.

In Bezug auf die Lernerautonomie ermöglicht Projektarbeit den Studierenden eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Thema, in der sie lernen, je nach persönlichen Präferenzen und Lernstilen bestimmte Lernstrategien und Arbeitstechniken anzuwenden. In der Regel beinhaltet Projektarbeit auch eine kritische Reflexion des eigenen Lernprozesses, die das Bewusstsein über effizientes autonomes Lernen, auch für zukünftige Lern- und Arbeitskontexte, steigert.

Was die verschiedenen Phasen der Projektarbeit betrifft, findet man in der Fachliteratur je nach Rahmenbedingungen unterschiedliche Modelle. Wir stützen uns auf die Gliederung von Emer/Lenzen (2005: 129), die auf unseren Lehr- und Lernkontext gut übertragbar ist und Projekte in folgende Phasen einteilt: Initiierung, Einstieg, Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung und Weiterführung. Je nach Projektcharakter können die einzelnen Phasen kürzer oder länger ausfallen und fließen auch nicht zu gleichen Teilen in die Endbewertung mit ein. Da Projektarbeit aber nicht nur eine produkt-, sondern auch eine prozessorientierte Arbeitsform ist (vgl. Pennauer 2010: 264), sollten unserer Ansicht nach auch die Phasen vor und nach der Projektpräsentation in der Benotung berücksichtigt werden (siehe Bewertungstabelle im Anhang).

4. Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Im Folgenden werden zwei Beispiele aus der Unterrichtspraxis beschrieben, die verdeutlichen, wie in der Praxis Lernerautonomie durch Projektarbeit gefördert werden kann. Obwohl es sich dabei um Beispiele handelt, die an konkrete Gegebenheiten unserer Stadt bzw. unserer Universität geknüpft waren, werden im Anschluss an die Beschreibung und Auswertung Vorschläge gemacht, wie solche Projekte jederzeit auch an anderen Institutionen durchgeführt werden können.

4.1. Interdisziplinäres Projekt über Sevilla in Zusammenarbeit mit der LMU München

Das erste ist ein Projekt aus einem DaF-Landeskundekurs auf A-2-Niveau, das im April 2011 durchgeführt wurde. Eine Kollegin von der Ludwig-Maximilians-Universität in München kam mit einer Gruppe von Anthropologiestudierenden im Rahmen einer Studienreise nach Sevilla. Die Aufgabe der spanischen Studierenden aus dem zweiten Studienjahr bestand darin, in Kleingruppen eine thematische Stadtführung für die deutsche Gruppe zu organisieren. Dabei stand die Fragestellung nach den anthropologischen Veränderungen, die durch die Weltausstellung EXPO '92 in Sevilla entstanden sind, im Mittelpunkt, so dass gemeinsam einige der Orte besucht wurden, die auch heute noch für die EXPO '92 charakteristisch sind. Den Ausgangspunkt bildete der *Palacio de San Telmo*, der heute den Hauptsitz der Andalusischen Landesregierung beherbergt und für die EXPO wieder aufgebaut wurde. Dort trugen die spanischen Studierenden ihr Wissen über die Geschichte des Gebäudes vor und präsentierten neben Originaleintrittskarten und einer Figur in Form des EXPO-Maskottchens auch weitere selbstgestaltete Plakate, auf denen Bilder und Informationen wichtiger EXPO-Bauwerke zu sehen waren, die außerhalb des Stadtzentrums liegen und deshalb nicht in den Spaziergang integriert werden konnten. Dazu gehörten beispielsweise Fotos von den Brücken, die damals gebaut wurden, um die Zufahrt zum EXPO-Gelände zu ermöglichen, sowie Bildmaterial vom Gelände vor, während und nach der Weltausstellung. Nach einigen weiteren Stationen an emblematischen Punkten wurde die anthropologische Zeitreise im *Barrio de Santa Cruz* abgeschlossen, dem ehemaligen jüdischen Viertel Sevillas, das anlässlich der Weltausstellung 1992 durch kostspielige Sanierungsarbeiten in das touristische Vorzeigeviertel der Stadt umgewandelt wurde.

Während der Stadtführung stützten sich die Gruppen auf selbständig recherchierte Daten, die sie u. a. durch Interviews mit Personen unterschiedlichen Alters erhoben hatten. Die in Zusammenarbeit mit der Münchner Anthropologiedozentin entworfenen Fragestellungen lauteten:

- Was hat sich durch die EXPO '92 am Stadtbild Sevillas verändert?
- Welchen Einfluss hatte die EXPO '92 kurz- und langfristig auf das Leben der Einwohner von Sevilla?

Neben der für die spanischen Studierenden ungewohnten anthropologischen Vorgehensweise bestand eine weitere Schwierigkeit darin, die weitgehend selbstständige Planung, Durchführung, Übersetzung und sprachliche Aufbereitung der Interviews auf A-2-Niveau zu bewältigen.

Die anthropologischen Fragestellungen bedeuteten für die Spanier zunächst einmal eine interkulturelle Sensibilisierung in Bezug auf ihre eigene Kultur, die sie anschließend einem deutschsprachigen Publikum vorstellen mussten. Dabei konnten sie bereits erworbenes Wissen über die deutsche Kultur anwenden, daraufhin die deutsche und die spanische Kultur kontrastiv zueinander in Beziehung setzen und entscheiden, welche Aspekte die deutsche Gruppe besonders interessieren könnten. Diese Arbeitsschritte trugen zu einer gezielten Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der spanischen Studierenden bei.

Die Lernerautonomie wurde zunächst durch die selbstständig durchgeführten und ausgewerteten Interviews gefördert. Begleitet wurden die einzelnen Arbeitsschritte bis zur Präsentation durch sukzessive obligatorische Sprechstunden, in denen die einzelnen Arbeitsgruppen ihre Ideen und Materialien präsentierten, die anschließend weiterentwickelt werden konnten. Auf diese Weise trat die Lehrperson in den Hintergrund und die Studierenden waren für den Erfolg der Stadtführung selbst verantwortlich und dementsprechend stolz darauf.

4.2. 20 Jahre Mauerfall

Ein weiteres Projekt wurde im Studienjahr 2009/2010 anlässlich des 20-jährigen Jahrestags des Berliner Mauerfalls durchgeführt. Zu diesem Jubiläum fand an unserer Universität eine vom DAAD und vom Deutschen Generalkonsulat in Sevilla organisierte Lesung des deutsch-ungarischen Schriftstellers György Dalos statt, der als Dissident Zeitzeuge der politischen und historischen Geschehnisse war, die 1989 zum Mauerfall führten.

Im Rahmen einer interdisziplinären Projektarbeit richteten die Studierenden zweier DaF- und Landeskundekurse (Niveau B1) eine Ausstellung zu verschiedenen Aspekten rund um den Mauerfall aus. Zur Vorbereitung setzten sie sich in Kleingruppen von 2 bis 3 Studierenden je nach Interesse mit einem der folgenden Themen auseinander: Teilung Deutschlands, Mauerbau, Fluchtversuche, Leben in der DDR, Ossis und Wessis, Glasnost und Perestroika, Montagsdemonstrationen, Botschaftsbesetzungen, Flucht über die Grüne Grenze, Mauerfall. Die Aufgabe der Gruppen bestand darin, die Themen inhaltlich zu bearbeiten, mit Bildmaterial aufzubereiten und auf anschauliche Weise auf

Plakaten darzustellen. Am Tag der Lesung wurden die Plakate im Vorraum des Hörsaals als thematische Kontextualisierung so angeordnet, dass sie als Gesamtprodukt eine »Chronik der Wende« darstellten. Dabei sollten die Studierenden als Experten neben ihren Plakaten stehen, um diese dem interessierten deutsch-spanischen Publikum näherzubringen und auf Rückfragen bzw. Kommentare einzugehen.

Zur Erarbeitung des Lernstoffs wurde jeder Gruppe eine Literaturliste mit einschlägigen deutschsprachigen Publikationen zum Thema zur Verfügung gestellt, die aber durch eigene Materialrecherchen ergänzt werden sollte. In der Planungs- und Durchführungsphase wurden die Studierenden von den Dozenten in verschiedenen obligatorischen Sprechstunden inhaltlich, sprachlich und organisatorisch unterstützt. Alles in allem erfolgte die Konzeption, Ausarbeitung und Präsentation der Texte und Plakate jedoch größtenteils selbständig.

4.3. Kritische Auswertung der beschriebenen Projekte

Insgesamt wurden die verschiedenen Projekte von den beteiligten Studierenden und Lehrenden sehr positiv bewertet, wobei in der Durchführungs- und Präsentationsphase auch einige konkrete Schwierigkeiten auftraten.

Für die adäquate Materialbeschaffung und die differenzierte Aufarbeitung und Präsentation der Themen waren die einzelnen Gruppen weitgehend selbst verantwortlich. Dadurch entstand eine sehr aktive und selbständige Arbeitsdynamik, die von den Lehrpersonen im Hintergrund unterstützend begleitet wurde. Diese Vorgehensweise trug deutlich zur Förderung der Lernerautonomie bei, nicht zuletzt durch die erfolgreiche Umsetzung bestimmter Lernstrategien, wie z. B. »Vortragen mit Karteikarten« oder »Üben vor dem Spiegel« als affektive Strategie zur Angstreduzierung. Diese wurden einerseits im Vorfeld mit den Dozenten innerhalb der Sprechstunden abgesprochen, teilweise aber auch induktiv erlernt. Durch die eigenständige Recherchearbeit sowie die formelle schriftliche Ausarbeitung der Themen dienten die Projekte außerdem dazu, die Studierenden an das Verfassen von strukturierten fachsprachlichen Texten in der Fremdsprache heranzuführen.

Als besonders wichtigen Motivationsfaktor nannten die Studierenden die Gelegenheit zu authentischer Kommunikation mit deutschsprachigen Muttersprachlern, denn sie mussten sich während und nach den Präsentationen spontan den Rückfragen des muttersprachlichen Publikums stellen, was die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache deutlich mehr gesteigert hat als dies im geschlossenen Klassenraum möglich gewesen wäre. Dabei fiel aber auch auf, dass die individuellen Lernereigenschaften, wie z. B. ein fehlender Grad an Selbstbewusstsein oder die Angst zu versagen, bei einigen noch sehr ausgeprägt waren und in den Präsentationen zu Nervosität führten. Das lässt sich sicher auf die

teilweise noch sehr beschränkten deutschen Sprachkenntnisse zurückführen. Dennoch konnten weitgehend alle Beteiligten eine gewisse Vertrautheit im Umgang mit Angehörigen der Zielkultur entwickeln und anfängliche Unsicherheiten überwinden. Für zukünftige Projekte wäre es als sprachliche Vorbereitung interkultureller Kontaktsituationen sicherlich sinnvoll, gezielt bestimmte Kompensationsstrategien wie Umschreibungstechniken oder soziale Lernstrategien wie Nachfragetechniken zur Verständnissicherung zu trainieren.

Eine weitere Schwierigkeit bestand im Umgang mit dem Fachwissen und -vokabular, das die spanischen Studierenden sich auf Deutsch aneignen mussten. Bei der Arbeit mit technischem Vokabular besteht die große Gefahr immer darin, dass die Lerner komplexere Konzepte unkritisch aus dem Wörterbuch oder aus anderen Quellen übernehmen, ohne diese wirklich vollständig verstanden zu haben. Dies konnte während der Durchführungsphase in den Sprechstunden zwar größtenteils überprüft, aber trotzdem nicht gänzlich vermieden werden, so dass es in den abschließenden Präsentationen in einigen Fällen noch zu Unsicherheiten im Gebrauch des Fachvokabulars kam. Ideal wäre es deshalb, wenn die Studierenden ihre Präsentationen im Vorfeld auch mit muttersprachlichen Kommilitonen üben könnten.

In Bezug auf die Thematik bei der Projektarbeit kann noch kritisch hinzugefügt werden, dass Projektideen oft aus aktuellem Anlass entstehen und deshalb thematisch nicht immer leicht mit dem vorgegebenen Lehrplan zu vereinbaren sind. Die anthropologische Stadtführung durch Sevilla leistete beispielsweise lediglich durch den interkulturellen Vergleich und das deutschsprachige Publikum seinen Beitrag zur deutschen Landeskunde, während sich das Thema *20 Jahre Mauerfall* wie ein Glücksfall in das landeskundliche Thema *Geschichte und Gegenwart* integrieren ließ.

Darüber hinaus beinhalten solche Projekte vor allem in der Planungs- und Präsentationsphase einen sehr großen Organisationsaufwand für die Lehrenden sowie ein hohes Arbeitsvolumen für die Studierenden, das viele von ihnen als unverhältnismäßig empfinden. Daher ist es besonders wichtig, den Studierenden schon im Vorfeld bewusst zu machen, dass sie bei der Projektarbeit zusätzlich zu sprachlichen und inhaltlichen Kompetenzen auch Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit oder Entscheidungsfreudigkeit erwerben, die sie für ihr gesamtes Studium und Berufsleben benötigen und die auch entsprechend evaluiert werden (siehe Bewertungstabelle im Anhang).

4.4. Übertragbarkeit der beschriebenen Projekte

Die beschriebenen Projekte sind unseres Erachtens auf vielfältige Lernkontexte übertragbar. Die Lernenden sollten bereits sprachliche (etwa ab Niveau A2) sowie landeskundliche Grundkenntnisse erworben haben. Das Thema sollte ausrei-

chend breitgefächert sein, so dass die verschiedenen Arbeitsgruppen je nach Interessenlage unterschiedliche Schwerpunkte setzen können. Die anthropologischen Fragestellungen und Vorgehensweisen aus 4.1 (Stadtführung) haben lediglich Beispielcharakter, je nach Projektausrichtung können andere Aspekte in den Mittelpunkt gestellt werden. Als thematischer Anlass für 4.2 (Ausstellung) bieten sich aktuelle Ereignisse wie geschichtliche Jahrestage oder kulturelle Veranstaltungen mit Bezug zu den deutschsprachigen Ländern an.

Besonders geeignet sind diese Projekte, wenn sie im Ausland durchgeführt werden, da sie für die dortigen Deutschlerner eine einzigartige Möglichkeit bieten, die erlernten sprachlichen Strukturen und Inhalte vor einem authentischen deutschsprachigen Publikum anzuwenden. Eine organisatorische Herausforderung besteht jedoch darin, ein solches Publikum für die Präsentations- und Interaktionsphase zu finden. Im universitären Kontext ermöglichen dies Austauschvereinbarungen mit Partnerinstitutionen im D-A-CH-Raum.

4.5. Evaluation der beschriebenen Projekte

In der Vergangenheit wurde bei Projektarbeiten oft nur das Endprodukt bewertet, was teilweise dazu führte, dass Gruppen sich erst im letzten Moment mit ihrer Präsentation beschäftigten und daher die Inhalte oft nur unzulänglich aufbereiteten. Um eine langfristige und intensive Auseinandersetzung mit dem Thema in den verschiedenen Phasen zu gewährleisten und die Studierenden bereits im Vorfeld darüber zu informieren, was in welcher Phase der Projektarbeit von ihnen erwartet wird und wie sich ihre Note am Ende zusammensetzt, geben wir ihnen für die Projekte eine Bewertungstabelle (siehe Anhang) an die Hand. Während der Planungsphase (Phase I) und der Durchführungsphase (Phase II) wird das autonome Lernen besonders gefördert, da die Studierenden zunächst ein Konzept entwickeln und anschließend selbständig Quellen konsultieren und das Material adäquat aufarbeiten müssen. Auf diese Weise müssen sie sich bereits vor der eigentlichen Präsentation intensiv mit dem Thema auseinandersetzen und die Arbeit innerhalb der Projektgruppe organisieren. Die mündliche Präsentation (Phase IIIa) und die schriftliche Ausarbeitung und Auswertung (Phase IIIb) spiegeln anschließend die Ergebnisse der Planungs- und Durchführungsphase wider. Neben den sprachlichen und inhaltlichen Aspekten werden in der Tabelle auch die Kriterien *Kommunikative Kompetenz* und *Reflexion* bewertet, die die Studierenden dazu anhalten soll, bewusst über ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren. Im Idealfall kommen sie dabei zu dem Ergebnis, dass sie bei der Projektarbeit nicht nur etwas für ihre Note getan haben, sondern weitgehend selbständig ein Projekt mit sichtbarem Endprodukt entwickelt und präsentiert haben und davon inhaltlich, sprachlich, methodisch und persönlich profitiert haben.

Die Tabelle wurde allgemein formuliert, aber spezifischere inhaltliche und formale Kriterien können ergänzt bzw. unter der Rubrik *Kommentare* festgehalten werden. Durch den Einsatz der Tabelle wird einerseits gewährleistet, dass die Studierenden zu jeder Zeit wissen, was von ihnen erwartet wird, andererseits werden die einzelnen Leistungen für die Lehrenden vergleichbarer gemacht, was eine objektive und gerechte Bewertung zur Folge hat.

Literatur

- Banks, Janet C.: *Creating and Assessing Performance-Based Curriculum Projects: A Teacher's Guide to Project-Based Learning and Performance Assessment*. Edmonds, WA: CATS, 1997.
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute: *Lernerautonomie und Lernstrategien* (Fernstudieneinheit 23). München: Langenscheidt, 2000.
- Blanco, Ángeles: »Las Rúbricas: ›Un instrumento útil para la evaluación de competencias««. In: Prieto Navarro, L. et al. (Hrsg.): *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, 2008.
- Centro Virtual Cervantes: Online-Wörterbuch, Eintrag »Trabajo por Proyectos« (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm), 2012.
- Ceylan, Yasemin; Mollaoglu, Arzu: »Die Integration der Projektarbeit in sprachpraktischen Lehrveranstaltungen des Fremdsprachenunterrichts mit landeskundlichen Schwerpunkten«, *GFL-Journal* 1 (2012), 27–45.
- Edwards, K. M.: *Everyone's Guide to Successful Project Planning: Tools for Youth*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 2000.
- Emer, Wolfgang; Lenzen, Klaus Dieter: *Projektunterricht gestalten – Schule verändern*. Frankfurt: Schneider, 2005.
- Fisher, A. et al.: *Project-Based instruction: Creating Excitement for Learning*. Northwest Regional Educational Laboratory, 2002.
- Legutke, Michael K.: »Projektunterricht«. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 2003, 259–263.
- Lipp, Erich: *Projekte begleiten. Handbuch für Lehrpersonen, Praxishilfe und Leitfaden für Schülerinnen und Schüler*. Bern: Schulverlag plus, 2011.
- Lobato Fraile, Clemente: »Estudio y trabajo autónomos del estudiante«. In: Miguel Díaz, M. (Hrsg.): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza, 2006, 191–219.
- Oxford, Rebecca L.: *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson, 2011.
- Pennauer, Elfie: »Projektarbeit«. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 2010, 161–162.
- Pozo, Juan I.; Monereo, Carlos: »La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender«. In: Pozo, J. I.; Echeverría, Pérez (eds.): *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009.
- Wolff, Dieter: »Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik«, *Info DaF* 23 (1996), 541–560.

Anhang: Tabelle zur Bewertung der Projektarbeit

BEWERTUNG DER PROJEKTARBEIT: _____

Bearbeitetes Thema: _____

Namen der Arbeitsgruppe: _____

PHASEN	KRITERIEN			PUNKTE
I. PLANUNG				max. 1,5
	☐ gut strukturiertes Konzept	☐ ausreichend strukturiertes Konzept	☐ kein Konzept	
	☐ zahlreiche Kernpunkte bei der Planung berücksichtigt	☐ die elementaren Punkte bei der Planung berücksichtigt	☐ wichtige Punkte bei der Planung ausgelassen	
Kommentare:				
II DURCHFÜHRUNG				max.1,5
	☐ deutliche Entwicklung erkennbar	☐ Entwicklung erkennbar, aber noch defizitär	☐ Konzept hat sich nicht (weiter) entwickelt	
	☐ genügend seriöse Quellen konsultiert / relevantes Material gefunden	☐ ausreichend Quellen konsultiert / Material gefunden	☐ kaum Quellen konsultiert / wenig Material gefunden	
Kommentare:				
III MÜNDLICHE PRÄSENTATION				max. 4
a) Sprachliches Spektrum	☐ gute Aussprache	☐ akzeptable Aussprache	☐ unverständliche Aussprache	
	☐ breites sprachliches Spektrum (Grammatik+Wortschatz)	☐ angemessenes sprachliches Spektrum (Grammatik+Wortschatz)	☐ elementares sprachliches Spektrum (Grammatik+ Wortschatz)	

b) inhaltliches Spektrum	☐ alle Punkte ausführlich und inhaltlich korrekt berücksichtigt	☐ die wichtigsten Punkte ausführlich und inhaltlich korrekt berücksichtigt	☐ Punkte nur ansatzweise und teilweise falsch berücksichtigt	
	☐ kohärente und gut strukturierte Darstellung	☐ ausreichend kohärente und strukturierte Darstellung	☐ teilweise inkohärente und unstrukturierte Darstellung	
c) Kommunikative Kompetenz	☐ spricht flüssig, ist kommunikativ	☐ zögert gelegentlich, Kommunikation bleibt aber erhalten	☐ spricht teilweise stockend, hat kommunikative Probleme	
	☐ kreative und ansprechende Präsentation mit ausgeprägter non- und paraverbaler Kommunikation	☐ durchschnittliche, aber ansprechende Präsentation mit ausreichender non- und paraverbale Kommunikation	☐ wenig ansprechende Präsentation, kaum non- und paraverbale Kommunikation	
Kommentare:				
IV. SCHRIFTLICHE AUSARBEITUNG				max. 3
a) sprachlich	☐ guter schriftsprachlicher Stil, wenig Fehler	☐ akzeptabler schriftsprachlicher Stil, Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen	☐ unangemessener schriftsprachlicher Stil, viele Fehler, die das Verständnis teilweise beeinträchtigen	
	☐ breites sprachliches Spektrum (Grammatik+Wortschatz)	☐ angemessenes sprachliches Spektrum (Grammatik+Wortschatz)	☐ elementares sprachliches Spektrum (Grammatik+ Wortschatz)	
b) inhaltlich	☐ alle Punkte ausführlich und inhaltlich korrekt berücksichtigt	☐ die wichtigsten Punkte ausführlich und inhaltlich korrekt berücksichtigt	☐ Punkte nur ansatzweise und teilweise falsch berücksichtigt	
	☐ kohärente und gut strukturierte Darstellung	☐ ausreichend kohärente und unstrukturierte Darstellung	☐ teilweise inkohärente und unstrukturierte Darstellung	
c) Reflexion	☐ kritische und bewusste Reflexion über die Projektarbeit und den eigenen Lernprozess	☐ ausreichende Reflexion über die Projektarbeit und den eigenen Lernprozess	☐ unzureichende Reflexion über den eigenen Lernprozess	
	☐ konstruktive und realisierbare Verbesserungsvorschläge	☐ ausreichende Verbesserungsvorschläge	☐ kaum Verbesserungsvorschläge	
Kommentare:				

► *Annika Herrmann*

M.A.; Studium Deutsch als Fremdsprache, Spanien- und Lateinamerikastudien und Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld. Seit 2009 DAAD-Lektorin an der Universität Pablo de Olavide in Sevilla (Spanien) mit den fachlichen Schwerpunkten Didaktik der deutschen Sprache und Landeskunde.

► *Kathrin Siebold*

Professorin am Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Pablo de Olavide (Spanien) mit fachlichen Schwerpunkten in den Bereichen Interkulturelle Pragmatik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.

»SprachBrückenBauen«.

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

40. FaDaF-Jahrestagung 2013 an der Universität Bamberg,
21.–23.03.2013

Die 40. Jahrestagung des Fachverbandes für Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) findet unter dem Motto »SprachBrückenBauen. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache« vom 21. bis zum 23. März 2013 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg statt. Lokale Organisatoren sind Prof. Dr. Gisella Ferraresi (Deutsche Sprachwissenschaft/Deutsch als Fremdsprache) und Prof. Dr. Ulf Abraham (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur).

Die Tagungsräume befinden sich in den Gebäuden der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften, die mitten in der Altstadt der Weltkulturerbestadt Bamberg liegt. Kurze Wege, ein angenehmes Ambiente und die Kulisse der Altstadt werden diese Tagung mit einer entspannten Atmosphäre bereichern.

Wie in den vergangenen Jahren werden Vorträge und Workshops in vier Themenschwerpunkten und zwei Foren (»Unterrichtspraxis« und »Beruf und Qualifizierung«) angeboten, für die man sich über die Homepage des FaDaF (www.fadaf.de) vom 01.11.2012 bis zum 31.12.2012 mit einem Vortragsvorschlag anmelden kann.

Weitere Programmpunkte der Jahrestagung sind die Ausstellerpräsentationen, bei denen Sie die neuesten DaF-/DaZ-Lehrwerke kennen lernen können, die bekannten Treffen der DaF-/DaZ-Interessensgruppen, der Lehrgebiete, der Lehrkräfte an Studienkollegs, der außeruniversitären DaF-/DaZ-Anbieter, der DaF-/DaZ-Studierenden, der DaF-/DaZ-Nachwuchswissenschaftler und der Lehrbeauftragten und Honorarlehrkräfte, außerdem der traditionelle Gesellige Abend, der FaDaF-Stammtisch – und am Vorabend der Tagung (20.03.2012) finden wieder sog. Pre-Conferences statt.

Weitere Informationen werden in Kürze auch auf der Homepage des FaDaF zu finden sein.

Themenschwerpunkt 1

Language Awareness

Koordination: Inger Petersen, Prof. Dr. Albert Raasch

Language Awareness (LA) ist ein sprachdidaktisches Konzept aus dem anglophonen Raum, das seit einigen Jahren auch in Deutschland Aufmerksamkeit erfährt. Nach Luchtenberg sollen mit Language Awareness »ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft« werden (Luchtenberg 2010: 107). Die Entwicklung von Sprachbewusstheit (Language Awareness) – insbesondere auch im Kontext anderer Sprachen – ist grundlegendes Ziel des Deutschunterrichts. Damit weist das Konzept auch vielfache Überschneidungen zu dem Lernbereich »Reflexion über Sprache« bzw. »Sprachgebrauch« aus der Deutschdidaktik auf. Doch auch in den DaF- und DaZ-Unterricht bzw. allgemein in den Fremdsprachenunterricht für alle Altersstufen hat das Konzept Eingang gefunden, zumal letzterer ebenfalls immer im Kontext der Mehrsprachigkeit – zumindest vor dem Hintergrund der Erstsprache – stattfindet.

Bezogen auf die Mehrsprachigkeit schulischer Lerngruppen beinhaltet Language Awareness zudem die Forderung, dass »sprachbezogenes Fachlernen und fachbezogenes Sprachlernen« in den Fokus der Überlegungen treten müssen, um Schülerinnen und Schüler, die einer sprachlichen Förderung bedürfen, die Teilhabe an schulischer, beruflicher und damit gesellschaftlicher Aktivität zu ermöglichen.

Die jeweiligen Didaktiken reagieren in Forschung und Lehre mit Überlegungen, wie die Lerner/innen zu mehr Sprachbewusstheit geführt werden können. Dies erfordert von Lehrkräften nicht nur eigene Language-Awareness, sondern auch Problem-Awareness hinsichtlich der üblicherweise vorhandenen Sprachenvielfalt in den Klassen und der daraus resultierenden didaktischen und methodischen Gestaltung des Unterrichts.

In der Sektion werden die didaktischen Aspekte von Language Awareness und sprachlicher Heterogenität folgendermaßen aufgegriffen:

- Language Awareness im Rahmen der Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache
- Empirische Befunde und praktische Ansätze zur Sprachförderung im Deutschunterricht unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit
- Möglichkeiten der Sprachförderung im Fachunterricht (z. B. in Mathematik)

Interessierte Referent/inn/en werden gebeten, ihre Vorschläge für einen Beitrag in Vortragsform (ca. 30–35 Minuten + 20 Minuten Diskussionszeit) mit einem Abstract von ca. 20 Zeilen Länge *ausschließlich* über das Formular auf www.fa-

daf.de einzureichen. Abstracts, die direkt an die Betreuer des Forums gehen, werden *nicht* berücksichtigt! Die Betreuer können aber für Rückfragen per Mail oder Telefon kontaktiert werden.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG*. Münster: Waxmann.
- Luchtenberg, Sigrid (2010): »Language Awareness«. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 107–118.

Inger Petersen (FaDaF, HU Berlin)

petersen@fadaf.de

Prof. Dr. Albert Raasch (FaDaF-Beirat)

ARMolfsee@aol.com

Themenschwerpunkt 2

Offenheit und Steuerung im DaF-/DaZ-Unterricht

Koordination: Prof. Dr. Gisella Ferraresi, Armine Poghosyan

Offenheit und Steuerung von Lernprozessen sind zwei Pole, die auch den Fremdsprachenunterricht von Anfang an bestimmt haben, aber immer wieder unterschiedlich akzentuiert werden und wurden. Seit den 1990er Jahren steht dabei vor allem auch der autonome, also selbstgesteuerte Lerner im Vordergrund, während andererseits digitale Lernprogramme didaktisch wieder am »programmierten Unterricht« früherer Zeiten anknüpfen und nur eine abgemilderte Variante der Fremdbestimmung darstellen, bei der explizite Lehrervorgaben durch die Programmvorgaben ersetzt sind, die ein selbstbestimmtes Lernen nur in sehr geringem Maße zulassen.

Hinzu kommt, dass die Steuerung fremdsprachlicher Lernprozesse die Auswahl der Lerninhalte nach didaktischen Prinzipien voraussetzt, bei denen die Planung von Lern- und Übungssituationen in festgelegten Schritten verläuft. Auf diese Weise wird individuellen Spracherwerbsstrategien vorgegriffen, die somit ungenutzt bleiben.

Damit Kinder in der kritischen Phase eine Zweitsprache auf einem altersgemäßen zielsprachlichen Niveau erwerben, reicht offensichtlich ein ungesteuerter Input, wenn er nur genügend umfangreich und möglichst breit genug ist (vgl. Tracy 2008). In einem frühen Fremdsprachen- bzw. Zweitsprachenunterricht scheinen die Chancen eines handlungsorientierten Unterrichts auf erfolgreichen Erwerb daher besonders groß, da dieser dem handelnden Lerner sein eigenes Lerntempo

sowie die Auswahl individuell geeigneter Lernstrategien überlässt. Mindestanforderungen an Offenen Unterricht sind dabei mit Peschel (2002) in Bezug auf Dimensionen wie organisatorische, methodische, inhaltliche, soziale und persönliche Offenheit zu formulieren. Inwieweit ist ein gänzlich offener, ungesteuerter Input – unabhängig von den Lernszenarien und vom Einsatz elektronischer Medien – aber auch bei älteren Lernern sinnvoll?

Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Frage nach dem optimalen Verhältnis von Offenheit und Steuerung, Selbst- und Fremdbestimmtheit beim Zweit- bzw. Fremdspracherwerb wesentlich von dem Wunsch nach größtmöglicher Effektivität im Sinne allgemeiner wie sprachcurricularer Lernziele unter den Bedingungen institutionalisierten Unterrichts bestimmt wird.

In diesem TSP werden Beiträge erwartet, die sich mit diesen zentralen Fragen auseinandersetzen, etwa unter folgenden Gesichtspunkten:

- Welche Lernprozesse kann man individualisieren?
- Welche Rolle spielt der Faktor ›Alter‹ für die Möglichkeiten eines offenen Unterrichts?
- Wie kann das Lernen organisiert werden, so dass Lerner eigene Lernprozesse planen, durchführen und evaluieren können?
- Welchen Stellenwert haben Fehlertoleranz und positive Fehlerkorrektur?
- Wo ist Steuerung besonders sinnvoll?
- Wie können digitale Medien einen offenen Unterricht und selbstgesteuerte Lernprozesse unterstützen?

Interessierte Referent/inn/en werden gebeten, ihre Vorschläge für einen Beitrag in Vortragsform (ca. 30–35 Minuten + 20 Minuten Diskussionszeit) mit einem Abstract von ca. 20 Zeilen Länge *ausschließlich* über das Formular auf www.fadaf.de einzureichen. Abstracts, die direkt an die Betreuer des Forums gehen, werden *nicht* berücksichtigt! Die Betreuer können aber für Rückfragen per Mail oder Telefon kontaktiert werden.

Literatur

Peschel, Falko (2002): *Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Bd. 1: *Allgemeindidaktische Überlegungen*. Bd. 2: *Fachdidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Aufl. Tübingen: Francke.

Prof. Dr. Gisella Ferraresi (FaDaF, Universität Bamberg)

ferraresi@fadaf.de

Armine Poghosyan (Universität Bamberg)

armine.poghosyan@uni-bamberg.de

Themenschwerpunkt 3

Fach- und berufsbezogene Kommunikation: Forschungsergebnisse und didaktisch-methodische Konzepte aus Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache

Koordination: Dr. Annegret Middeke, Prof. Dr. Udo Ohm

Modernisierungsprozesse in der Arbeitswelt haben Stellenwert und Funktion von Sprache(n) in fachlichen bzw. beruflichen Kontexten verändert. Sprachliche Kompetenzen müssen mit Blick auf zunehmende Komplexität von Arbeitsabläufen und Formen der Zusammenarbeit als konstitutives Element fachlicher bzw. beruflicher Handlungskompetenz betrachtet werden. Hinzu kommt, dass jede berufliche Tätigkeit lebenslanges Lernen verlangt und daher auch mit Blick auf Fort- und Weiterbildungen mit sprachlichen Anforderungen verknüpft ist. Insbesondere im Kontext von Migration definieren bestimmte sprachliche Niveauvorgaben zudem nicht selten Zugangsvoraussetzungen für Qualifizierungsmaßnahmen.

Im TSP sollen am Beispiel der fach- und berufsbezogenen Kommunikation Divergenzen und Konvergenzen zwischen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ausgelotet werden. Wir suchen für den TSP daher einerseits Beiträge, die die Spezifika eines der beiden Bereiche des Faches DaF/DaZ thematisieren, sind andererseits aber ganz besonders an Beiträgen interessiert, die von sich aus bereits Konvergenzen zwischen DaF und DaZ aufzeigen bzw. diskutieren.

Beiträge können auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein:

- Theoretische Reflexionen, welche die Rollen und die Funktionen von Sprache(n) in beruflichen Kontexten sowie entsprechende Forschungsdesiderata aufzeigen.
- Empirische Forschungsvorhaben, die sprachliche Herausforderungen in beruflichen Handlungskontexten und in der beruflichen Qualifizierung zum Gegenstand haben.
- Praxiserfahrungen und Evaluationsergebnisse wissenschaftlich begleiteter Projekte in den genannten Bereichen.
- Wissenschaftlich reflektierte Darstellung curricularer und didaktisch-methodischer Konzepte, Unterrichtsmaterialien und Lernmedien aus den genannten Bereichen.

Interessierte Referent/inn/en werden gebeten, ihre Vorschläge für einen Beitrag in Vortragsform (ca. 30–35 Minuten + 20 Minuten Diskussionszeit) mit einem Abstract von ca. 20 Zeilen Länge *ausschließlich* über das Formular auf www.fadaf.de einzureichen. Abstracts, die direkt an die Betreuer des Forums gehen, werden *nicht* berücksichtigt! Die Betreuer können aber für Rückfragen per Mail oder Telefon kontaktiert werden.

Dr. Annegret Middeke (FaDaF, Univ. Göttingen)

middeke@fadaf.de

Prof. Dr. Udo Ohm (FaDaF, Univ. Bielefeld)

ohm@fadaf.de

Themenschwerpunkt 4

Wissenschaftssprache und sprachliche Studierfähigkeit

Koordination: Prof. Dr. Winfried Thielmann, Dr. Mattheus Wollert

Wissenschaftssprachliche Varietäten sind das Resultat von Sprachausbau, der – neben Erfordernissen der Benennung wissenschaftlicher Gegenstände – vor allem sprachliche Ressourcen im Bereich des wissenschaftlichen Vorgehens (alltägliche Wissenschaftssprache) und des wissenschaftlichen Ringens um Erkenntnis (Eristik) zum Gegenstand hat (Ehlich 1993, 1995). Die Aneignung der wissenschaftssprachlichen Varietät ist für Studierende ein erheblicher Bestandteil der wissenschaftlichen Sozialisation. Insofern haben Hochschulen zusätzlich zu ihrem studienfachbezogenen Ausbildungsauftrag immer auch eine sprachliche Vermittlungsaufgabe. Anders als muttersprachliche Studienanfänger, die die im Gymnasium gelernten sprachlichen Ressourcen relativ schnell für das sprachliche Handeln an der Universität nutzbar machen können, müssen ausländische Studienbewerber in der deutschen Fremdsprache erst »studierfähig« gemacht werden. Deshalb nennen die dafür vorgesehenen und in der Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT) regulierten Prüfungen als Zweck ausdrücklich die »sprachliche Studierfähigkeit«. Diese Zwecksetzung unterscheidet sich wesentlich von Zwecksetzungen anderer Sprachprüfungen dadurch, dass damit keine Sprachstufe definiert ist, sondern dass in ihr die Voraussetzungen zum wirksamen Handeln im Wissenschaftsbetrieb angesprochen sind. Diese grundlegende Unterscheidung wird in den Diskussionen um die Weiterentwicklungen der einschlägigen Prüfungen und damit auch in der Vorbereitung auf das Studium oft leider nicht ausreichend berücksichtigt (siehe auch Moll 2012). Stattdessen erschöpft sich die Auseinandersetzung darüber in Niveau-Diskussionen oder in grundsätzlichen testtheoretischen Überlegungen. Die zu Studienbeginn für den angestrebten Zweck in der Regel nicht ausreichend ausgebildeten sprachlichen Kompetenzen von ausländischen Studierenden werden während ihres Studiums oft zwar erkannt und an vielen Hochschulen durch studienbegleitende Maßnahmen angegangen. Eine professionelle studienintegrierte Sprachqualifizierung, die sich an den genuin universitären Handlungszusammenhängen orientiert, bedarf jedoch sorgfältiger, empirisch abgesicherter Beschreibungsgrundlagen und einer soliden theoretischen Fundierung. Wir laden zu diesem Themenschwerpunkt Beiträge ein, welche sich in diesem Sinne mit Forschungsanliegen zur Wissenschaftssprache befassen und/oder

deren Rückkoppelung mit den dafür aus fremdsprachendidaktischer und prüfungstheoretischer Sicht notwendigen Voraussetzungen zur »sprachlichen Studierfähigkeit« in den Blick nehmen.

Interessierte Referent/inn/en werden gebeten, ihre Vorschläge für einen Beitrag in Vortragsform (ca. 30–35 Minuten + 20 Minuten Diskussionszeit) mit einem Abstract von ca. 20 Zeilen Länge *ausschließlich* über das Formular auf www.fadaf.de einzureichen. Abstracts, die direkt an die Betreuer des Forums gehen, werden *nicht* berücksichtigt! Die Betreuer können aber für Rückfragen per Mail oder Telefon kontaktiert werden.

Literatur

- Ehlich, Konrad (1993): »Deutsch als fremde Wissenschaftssprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 19. München: iudicium, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1995): »Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate«. In: Kretzenbacher, Heinz Leonhardt; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter (Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Forschungsbericht 10), 325–352.
- Moll, Melanie (2012): »Aber ich hab' doch schon C 1« – Lehrmaterialien für studienbegleitende Wissenschaftssprachkurse. In: Thielmann, Winfried; Neumannová, H. (Hrsg.): *In der Grenzregion: Dimensionen fachlicher und wissenschaftlicher Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Lang, 47–66.

Prof. Dr. Winfried Thielmann (FaDaF, Universität Chemnitz)
thielmann@fadaf.de

Dr. Mattheus Wollert (FaDaF, Internationales Studienzentrum, Universität Frankfurt am Main)
wollert@fadaf.de

FORUM A »Unterrichtspraxis«

Koordination: Martin Lange, Gabriela Leder

Getreu dem bewährten Motto »Aus der Praxis – für die Praxis« bietet das Forum Unterrichtspraxis auch in diesem Jahr wieder eine Plattform für die Vorstellung und Diskussion von Konzepten, die sich bereits im Unterricht bewährt haben.

In diesem Rahmen sollen neben vorwiegend theoretischen Fragestellungen in den Themenschwerpunkten 1–4 der Tagung »Beispiele guter Praxis« vorgestellt werden. Dabei wünschen wir uns vor allem Anregungen für die Diskussion der Übertragbarkeit und Einbindung dieser Praxis-Beispiele in institutionalisierte Programme der Studienvorbereitung und Begleitung, aber auch in die Schulpraxis.

Nach den guten Erfahrungen der letzten Tagungen möchten wir auch auf der Bamberger Jahrestagung die Vorschläge zu verschiedenen Schwerpunkten gruppieren. Diesmal sind besonders Beiträge zu folgenden Themenbereichen erwünscht:

- *Studienbegleitkurse Deutsch im Kontext zunehmender Angebote englischsprachiger Studienprogramme: Inhalte, Konzepte der Verankerung in die Studiengänge, mögliche Desiderate*

Hintergrund zu diesem Themenbereich sind zum einen die im November 2011 von der HRK publizierten »Empfehlungen zur Sprachenpolitik an Hochschulen« (siehe http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung_Sprachenpolitik_MV_22112011.pdf) sowie die Ergebnisse der jüngst veröffentlichten empirischen Studie von Fandrych und Sedlaczek 2012 »I need German for my life« zur Rolle von Englisch und Deutsch im Rahmen neuerer internationaler Studienprogramme. Im Forum Unterrichtspraxis sind Beiträge erwünscht, die modellhaft praktische Realisierungsmöglichkeiten für die in den o. a. Quellen explizit oder implizit genannten sprachpolitischen Forderungen aufzeigen.

- *Unterrichtskonzepte zur Vermittlung prüfungsrelevanter Fertigkeiten für wissenschaftsbezogenes Schreiben (Textproduktion bzw. schriftlicher Ausdruck in DSH und TestDaF)*

Die Bewältigung sprachlicher Handlungen wie »Darstellen, Beschreiben, Abwägen, Bewerten usw.«, wie sie in den gängigen Sprachnachweisen als Zielfertigkeiten, die es zu überprüfen gilt, benannt werden, erfordert Kompetenzen, die über die reine Verwendung auswendig gelernter Textbausteine hinausgeht. Erwünscht werden Beiträge, die aufzeigen, wie ein tieferes Verständnis für einen wissenschaftsbezogenen Umgang mit entsprechenden Prüfungsvorlagen vermittelt werden kann.

- *Gelungene Praxisbeispiele aus dem schulischen DaZ-Unterricht*

Neben den akademisch orientierten Tagungsbesuchern sollen hier besonders diejenigen Personen Anregungen bekommen, die im schulischen Bereich DaZ im Kontext verschiedener Fächer und Projekte unterrichten.

Die Entscheidung über die Auswahl für das Tagungsprogramm erfolgt – wie auch bei den Themenschwerpunkten – durch Beschluss des Gesamtvorstandes.

Interessierte Referent/inn/en werden gebeten, ihre Vorschläge für einen Beitrag in Vortragsform (ca. 30–35 Minuten + 20 Minuten Diskussionszeit) mit einem Abstract von ca. 20 Zeilen Länge *ausschließlich* über das Formular auf www.fadaf.de einzureichen. Abstracts, die direkt an die Betreuer des Forums gehen, werden *nicht* berücksichtigt! Die Betreuer können aber für Rückfragen per Mail oder Telefon kontaktiert werden.

Martin Lange (FaDaF, Univ. Kiel)

lange@fadaf.de

Gabriela Leder (FaDaF, FU Berlin)

leder@fadaf.de

FORUM B »Beruf und Qualifizierung«

Koordination: Amadeus Hempel, Varvara Lange

Dieses Forum versteht sich als Angebot zur Weiterqualifikation sowohl von DaF-/DaZ-Absolvent/inn/en, seien sie als Lehrer/inne/n, als Wissenschaftler/inne/n oder in anderen DaF-/DaZ-relevanten Arbeitsfeldern beschäftigt. Ein Call for Papers und die Einreichung von Vortragsvorschlägen sind nicht vorgesehen, da die Koordinatoren gezielt Fortbildner/innen anwerben.

Amadeus Hempel (FaDaF, Interkulturelle Bildung Hamburg e. V.)

hempel@fadaf.de

Varvara Lange (FaDaF, Univ. Göttingen)

buero@fadaf.de

INHALTSVERZEICHNIS

der Nummern 1–6 39. Jahrgang (2012)

Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

- Einig, Claudia; Menne-El.Sawy, Gabriele: Problemfeld: Sprachliche Register in der Wissenschaftssprache 4, 385–404
- Freudenberg-Findeisen, Renate; Schröder, Jörg: »Aber wie soll man Theorie in einer Arbeit einsetzen und mit seiner eigenen Argumentation verbinden?« Beobachtungen zum Schreibwissen chinesischer Studierender in der fremden Sprache Deutsch 5, 540–560
- Klemm, Albrecht; Rahn, Stefan; Riedner, Renate: Die Rezension als studentische Textart zur Einübung von zentralen wissenschaftssprachlichen Handlungen 4, 405–435
- Kursiša, Anta: Aneignung wissenschaftlicher Arbeits- und Präsentationstechniken. Welche Möglichkeiten bietet der ePortfolio-Einsatz in der Lehre? 4, 465–478
- Mächler, Lissette: Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch. Exemplarische Analyse von intertextuellen Prozeduren 5, 519–539
- Rotzal, Mareike: Akademische Schreibberatungen bei Studierenden mit der Fremdsprache Deutsch: Zur Symmetrie und Asymmetrie im Schreibberatungsgespräch. Eine empirische Untersuchung 4, 436–464

Allgemeine Beiträge

- Bao, Qiaoqiao; Mitschian, Haymo: Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Schulen. Hintergründe und Thesen zu den Ursachen eines Booms 1, 52–72
- Bauer, Lena: Transfer von L1-Strukturen in Beschreibungen von Bewegungsereignissen bei japanischen DaF-Lernern 1, 17–30
- Blei, Dagmar: Wortbildungsvarietäten mit Substantivkomposita als Angebot für kreative Sprachspiele im DaF-Unterricht 6, 625–636
- Gärtner Angelika: Wortbildung: Problemfelder im DaF-Unterricht 4, 499–513
- Kiefer, Karl-Hubert; Schlak, Torsten; Iwanow, Katarzyna: Deutsch-Bedarf? Ein Kilometer Luftlinie von hier. Sprachbezogene Berufsfeld- und Organisationsanalyse am Beispiel eines IT-Help Desks 5, 561–602
- Maijala, Minna: Kernkompetenzen der Lehrpersönlichkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zwischen Anspruch und Wirklichkeit 4, 479–498

- Stollhans, Sascha: Ich trinke gerne *die Tee: Der Nullartikel aus der Perspektive französischsprachiger Deutschlerner unter besonderer Berücksichtigung generischer Ausdrücke 6, 605–624
- Stork, Antje: Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick 1, 3–16
- Weidner, Beate: Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung 1, 31–51

Didaktik DaF / Aus der Praxis

- Herrmann, Annika; Siebold Kathrin: Projektarbeit im universitären DaF-Unterricht: ein wichtiger Schritt in Richtung Lernerautonomie 6, 637–649

Tagungsankündigung

- »SprachBrückenBauen«. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 40. FaDaF-Jahrestagung 2013 an der Universität Bamberg, 21.–23.03.2013 6, 650–659

Bibliographie

- Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2011; zusammengestellt von Dietrich Eggers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck 1, 73–113

Rezensionen

- Aeppli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline; Tettenborn, Annette: Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011 (Johanna Klippel) 2/3, 123–125
- Aguado, Karin; Schramm, Karen; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 37) (Ewa Wieszczyńska) 2/3, 126–129
- Ahn, Eun Young: Literarischer Kanon und Lesen in der Fremdsprache – am Beispiel von Korea. München: iudicium, 2010 (Udo O. H. Jung) 2/3, 129–132
- Albl-Mikasa, Michela; Braun, Sabine; Kalina, Sylvia (Hrsg.): Dimensionen der Zweitsprachenforschung / Dimensions of Second Language Research. Festschrift für Kurt Kohn. Tübingen: Narr, 2009 (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 132–138
- Altmayer, Claus; Mehlhorn, Grit; Neveling, Christiane; Schlüter, Norbert; Schramm, Karin (Hrsg.): Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010 (Dorothea Spaniel-Weise) 2/3, 138–142
- Arendt, Birte: Niederdeutschdiskurse. Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik. Berlin: Schmidt, 2010 (Philologische Studien und Quellen 224) (Gertrud Reershemius) 2/3, 142–144
- Bachmann, Armin R.; El Mogharbel, Christliebe; Himstedt, Katja (Hrsg.): Form und Struktur in der Sprache. Festschrift für Elmar Ternes. Tübingen: Narr, 2010 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 499) (Elżbieta Sierosławska) 2/3, 144–147

- Bak, Paweł; Sieradzka, Małgorzata; Wawrzyniak, Zdzisław (Hrsg.): Texte und Translation. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Danziger Beiträge zur Germanistik 29) (Beate Rasch) 2/3, 147–149
- Ballis, Anja: Schriftsprachliche Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine Studie über Schüler(innen) der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgangsstufen 5 bis 7. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010 (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 150–151
- Balzer, Berit; Moreno, Consuelo; Piñel, Rosa; Raders, Margit; Schilling, María Luisa: kein Blatt vor den Mund nehmen. no tener pelos en la lengua. Diccionario fraseológica alemán-español. Phraseologisches Wörterbuch Deutsch-Spanisch. Madrid: Hueber, 2010 (Britta Förster) 2/3, 152–154
- Bär, Markus: Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10. Tübingen: Narr, 2009 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (Lina Pilypaityte) 2/3, 154–157
- Baumann, Jürgen; Neuland, Eva (Hrsg.): Jugendliche als Akteure. Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt a. M.: Lang, 2011 (Minna Maijala) 2/3, 158–162
- Berndt, Annette; Kleppin, Karin (Hrsg.): Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Michaela Haberkorn) 2/3, 162–164
- Bouassida, Maïke; Ferchichi, Mohamed Hedi; Fisch, Michael (Hrsg.): Sechzig Jahre Bundesrepublik Deutschland. Forschungsbeiträge tunesischer und deutscher Germanistinnen und Germanisten. München: iudicium, 2009 (Wolfgang Braune-Steininger) 2/3, 164–166
- Bredel, Ursula: Interpunktion. Heidelberg: Winter, 2011 (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik, KEGLI 11) (Stefanie Siebenhaar) 2/3, 166–169
- Bredella, Lothar: Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen: Narr, 2010 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (Branka Schaller-Fornoff) 2/3, 169–171
- Brinker, Klaus; Ausborn-Brinker, Sandra: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7., durchgesehene Auflage. Berlin: Schmidt, 2010 (Grundlagen der Germanistik 29) (Lesław Tobiasz) 2/3, 171–173
- Bubolz-Lutz, Elisabeth; Goesken, Eva; Kricheldorf, Cornelia; Schramek, Renate: Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer, 2010 (Joanna Kic-Drgas) 2/3, 173–174
- Burger, Harald: Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt, 2010 (Grundlagen der Germanistik 36) (Manuela von Papen) 2/3, 175–177
- Bürger-Koftis, Michaela; Schweiger, Hannes; Vlasta, Sandra (Hrsg.): Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität. Wien: Praesens, 2010 (Karl Esselborn) 2/3, 177–181
- Buscha, Anne; Szita, Szilvia: Begegnungen Deutsch als Fremdsprache B1+. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch; Begegnungen B1+. Lehrerhandbuch. Leipzig: Schubert, 2008 (Nathalie Vogelwiesche) 2/3, 182–184
- Calhoun, Kenneth S.; Geulen, Eva; Haas, Claude; Reschke, Nils (Hrsg.): »Es trübt mein Auge sich in Glück und Licht«. Über den Blick in der Literatur. Festschrift für Helmut J. Schneider zum 65. Geburtstag. Berlin: Schmidt, 2010 (Thomas Pekar) 2/3, 185–186
- Chaudhuri, Tushar: Mehrsprachigkeit und Grammatikerwerb. Die Bedeutung der mehrsprachigen Ausgangssituation für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Indien. Tübingen: Narr, 2009 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (Lina Pilypaityte) 2/3, 186–189

- Costa, Marcella; Müller-Jacquier, Bernd (Hrsg.): Deutschland als fremde Kultur: Vermittlungsverfahren in Touristenführungen. München: iudicium, 2010 (Ewa Kniaziuk) 2/3, 190–193
- Dammel, Antje; Kürschner, Sebastian; Nübling, Damaris (Hrsg.): Kontrastive Germanistische Linguistik. 2 Teilbände. Hildesheim: Olms, 2010 (Germanistische Linguistik 206–209) (Klaus Geyer) 2/3, 193–197
- Dorfmueller, Ulrike; Möller, Martina (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation in Texten und Diskursen. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Michaela Haberkorn) 2/3, 197–199
- Đurčo, Peter: Feste Wortverbindungen und Lexikographie. Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Berlin: de Gruyter, 2010 (Lexicographica 138) (Petra Szatmári) 2/3, 199–203
- Esselborn, Karl: Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis. München: iudicium, 2010 (Susanne Even) 2/3, 204–206
- Feulner, Gabriele: Mythos Künstler. Konstruktionen und Destruktionen in der deutschsprachigen Prosa des 20. Jahrhunderts. Berlin: Schmidt, 2010 (Philologische Studien und Quellen 222) (Thomas Bleicher) 2/3, 206–208
- Fischer, Klaus; Fobbe, Eilika; Schierholz, Stefan J. (Hrsg.): Valenz und Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Deutsche Sprachwissenschaft international 6) (Salifou Traoré) 2/3, 209–211
- Gehring, Wolfgang; Stinshoff, Elisabeth (Hrsg.): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Braunschweig: Diesterweg, 2010 (Dagmar Silberstein) 2/3, 211–214
- Giacoma, Luisa; Kolb, Susanne: PONS Wörterbuch Studienausgabe Italienisch-Deutsch/Deutsch-Italienisch. Stuttgart: PONS, 2010; Il Tedesco smart. Dizionario Tedesco-Italiano / Italiano-Tedesco – Wörterbuch Deutsch-Italienisch / Italienisch-Deutsch. Seconda edizione. Mit CD-ROM. Bologna: Zanichelli; Stuttgart: PONS, 2011 (Hardarik Blühdorn) 2/3, 215–218
- Giribone-Fritz, Béatrice; Krüger, Renate; Muller, Chantal: Europa in Sagen und Märchen. Ein anderer Zugang zu europäischen Kulturen und Sprachen für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Mehrsprachigkeit in Europa 3) (Sabina Czajkowska-Prokop) 2/3, 219–222
- Glaser, Hermann: »Ach!« – Leben und Wirken eines Kulturbürgers. Bonn: Klartext, 2011 (Edition Umbruch. Texte zur Kulturpolitik 27) (Wolfgang Braune-Steininger) 2/3, 222–224
- Glück, Helmut (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 2010 (Linda Maeding) 2/3, 225–226
- Grossmann, Simone: Mündliche und schriftliche Arbeitsanweisungen im Unterricht DaF. Frankfurt a. M.: Lang, 2011 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 83) (Dorothea Spaniel-Weise) 2/3, 226–228
- Guenat, Graziella; Hartmann, Peter: Deutsch für das Berufsleben B1. Kursbuch mit 2 Audio-CDs; Übungsbuch. Stuttgart: Klett, 2010 (Dorothea Spaniel-Weise) 2/3, 229–230
- Hackl, Wolfgang; Wiesmüller, Wolfgang (Hrsg.): Germanistik im Spannungsfeld von Regionalität und Internationalität. Wien: Praesens, 2010 (Stimulus. Mitteilungen der österreichischen Gesellschaft für Germanistik 18, 2009) (Karl Esselborn) 2/3, 230–233
- Hartkopf, Dorothea: Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann, 2010 (Sprach-Vermittlungen 6) (Regina Graßmann) 2/3, 234–238
- Hellström, Martin; Platen, Edgar (Hrsg.): Alter und Altern. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur (VI). München: iudicium, 2010 (Perspektiven. Nordeuropäische Studien zur deutschsprachigen Literatur und Kultur 7) (Eva Sommer) 2/3, 238–240
- Hentschel, Elke (Hrsg.): Deutsche Grammatik. Berlin: de Gruyter, 2010 (Valentina Crestani) 2/3, 240–242

- Hepp, Andreas; Höhn, Marco; Wimmer, Jeffrey (Hrsg.): Medienkultur im Wandel. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2010 (Sigrid Luchtenberg) 2/3, 242–245
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Müller, Ulrich; Schmidt, Siegrid; Zelewitz, Klaus (Hrsg.): Translation und Transgression. Interkulturelle Aspekte der Übersetzung (swissenschaft). Frankfurt a. M.: Lang, 2009 (Cross-Cultural Communication 13) (Ioana Balacescu; Bernd Stefanink) 2/3, 245–249
- Hiller, Florian: Sachtexte erschließen. Eine empirische Studie zur Förderung der Lesekompetenz. Freiburg: Fillibach, 2010 (Karl-Walter Florin) 2/3, 249–251
- Hirsh, David: Academic Vocabulary in Context. Bern: Lang, 2010 (Linguistic Insights 118) (László Kovács) 2/3, 251–253
- Ikonomu, Demeter Michael: Regeln und kein Ende. Mehrsprachigkeit funktioniert anders: Plädoyer gegen die Künstlichkeit im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Mehrsprachigkeit in Europa 1) (Regina Graßmann) 2/3, 254–258
- Kiper, Hanna; Meints, Waltraud; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie; Schmit, Stefan (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 2010 (Karl-Walter Florin) 2/3, 258–260
- Klauer, Karl-Josef: Transfer des Lernens. Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird. Stuttgart: Kohlhammer, 2011 (Karl-Walter Florin) 2/3, 260–263
- Kleinberger, Ulla; Wagner, Franc (Hrsg.): Sprach- und Kulturkontakt in den Neuen Medien. Bern: Lang, 2010 (Sprache in Kommunikation und Medien 1) (Thomas Bleicher) 2/3, 264–265
- Koepfel, Rolf: Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010 (Krzysztof Nerlicki) 2/3, 266–268
- Kremberg, Bettina; Pelka, Arthur; Schildt, Judith (Hrsg.): Übersetzbarkeit zwischen den Kulturen. Sprachliche Vermittlungspfade – Mediale Parameter – Europäische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Werner Heidermann) 2/3, 269–274
- Kruck, Peter: Besseres Deutsch. Ein Leitfaden zum perfekten Text. Köln: DuMont, 2010 (Krzysztof Nerlicki) 2/3, 274–276
- Krusche, Dietrich: Das Ich-Programm. Ein Versuch zur Ersten Person. München: iudicium, 2010 (Bruno Roßbach) 2/3, 276–279
- Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hrsg.): Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven. Frankfurt: Diesterweg, 2011 (Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen) (Barbara Güggold) 2/3, 279–281
- Kürsteiner, Peter: 100 Tipps & Tricks für Reden, Vorträge und Präsentationen. Weinheim: Beltz, 2010 (Susanne Kämmerer) 2/3, 281–283
- Kußmaul, Paul: Übersetzen – nicht leicht gemacht. Beiträge zur Translation. Berlin: Saxa, 2009 (Translationswissenschaftliche Bibliothek 2) (Ioana Balacescu; Bernd Stefanink) 2/3, 283–284
- Lamping, Dieter (Hrsg.): Handbuch der literarischen Gattungen. In Zusammenarbeit mit Sandra Poppe, Sascha Zeiler und Frank Zipfel. Stuttgart: Kröner, 2009 (Wolfgang Braune-Steininger) 2/3, 285–286
- Lamping, Dieter: Die Idee der Weltliteratur. Ein Konzept Goethes und seine Karriere. Stuttgart: Kröner, 2010 (Kröner Taschenbuch 509) (Klaus Hübner) 2/3, 286–288
- Lenk, Hartmut E. H.; Stein, Stephan (Hrsg.): Phraseologismen in Textsorten. Hildesheim: Olms, 2011 (Germanistische Linguistik 211–212/2011) (Lutz Köster) 2/3, 289–291
- Löffler, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt, 2010 (Grundlagen der Germanistik 28) (Lesław Tobiasz) 2/3, 291–293
- Lohnstein, Horst: Formale Semantik und natürliche Sprache. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: de Gruyter, 2011 (de Gruyter Studienbuch) (Elżbieta Sierosławska) 2/3, 294–295

- Lorenz, Matthias N. (Hrsg.): Film im Literaturunterricht – Von der Frühgeschichte des Kinos bis zum Symmedium Computer. Freiburg: Fillibach, 2010 (Annedoris Fadenberger) 2/3, 295–298
- Ludwig, Ralph; Röseberg, Dorothee (Hrsg.): Tout-Monde: Interkulturalität, Hybridisierung, Kreolisierung. Kommunikations- und gesellschaftstheoretische Modelle zwischen »alten« und »neuen« Räumen. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Ida Spirek) 2/3, 298–300
- Medo, Max-Moritz; Schneider, Gunther: Bärenspaß 1. Aktivkarten im Großformat. Köln: Gilde, 2010 (Claudia Bolsinger) 2/3, 300–301
- Mittelpunkt B2 / C1. Interaktive Tafelbilder CD-ROM. Stuttgart: Klett, 2010 (Claudia Bolsinger) 2/3, 302–303
- Moreni, Manuela Caterina: Modalpartikeln zwischen Syntax, Prosodie und Informationsstruktur. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Saarbrücker Beiträge zur Sprach- und Translationswissenschaft 20) (Barbara Vogt) 2/3, 303–306
- Neumann, Astrid; Domenech, Madeleine (Hrsg.): Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht im mehrsprachigen Kontext. Hamburg: Kovac, 2010 (Blickpunkt Deutsch als Zweitsprache 2) (Sandra Ballweg) 2/3, 306–309
- Newby, David; Rückl, Michaela; Hinger, Barbara (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog. Wien: Praesens, 2010 (Salzburger Beiträge zur Sprach- und Kulturwissenschaft, Beihefte zur Zeitschrift »Moderne Sprachen« 6) (Lina Pilypaityte) 2/3, 309–311
- Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (Hrsg.): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen. Stuttgart: Metzler, 2010 (Roswitha Friesen Blume) 2/3, 312–314
- Pafel, Jürgen: Einführung in die Syntax. Grundlagen – Strukturen – Theorien. Stuttgart: Metzler, 2011 (Petra Szatmári) 2/3, 314–318
- Plath, Maike: »Spielend unterrichten« und Kommunikation gestalten. Warum jeder Lehrer ein Schauspieler ist. Weinheim: Beltz, 2010 (Annedoris Fadenberger) 2/3, 318–321
- Pohl, Inge (Hrsg.): Semantische Unbestimmtheit im Lexikon. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Sprache – System und Tätigkeit 61) (Werner Heidermann) 2/3, 321–326
- Pospeschill, Markus: Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation. München: Reinhardt, 2010 (UTB 3431) (Sandra Hohmann) 2/3, 327–329
- Raupach, Manfred (Koord.): Strategien im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 2009 (Fremdsprachen Lehren und Lernen, FLUL 38) (Dorothea Spaniel-Weise) 2/3, 329–331
- Reich, Astrid: Lexikalische Probleme in der lernersprachlichen Produktion. Communication Strategies Revisited. Tübingen: Stauffenburg, 2010 (Forum Sprachlehrforschung 7) (Krzysztof Nerlicki) 2/3, 332–336
- Reininger, Doris: »Aber biografisch, das bin ich selbst!« Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen. Innsbruck: Studienverlag, 2009 (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, 13) (Ulrike Eder) 2/3, 336–339
- Rost-Roth, Martina (Hrsg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2010 (Anastasia Şenyıldız) 2/3, 339–341
- Rylance, Ulrike; Störmer, Jessica: Der Farbenverdreher. El mezclacolors. Kinderbuch Deutsch-Spanisch. München: Edition bi:libri, 2010 (Linda Maeding) 2/3, 342

- Sauerborn, Petra; Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010 (Johanna Klippel) 2/3, 343–345
- Schäfer, Susanne; Heinrich, Dietmar: Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten. Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich. München: iudicium, 2010 (Manfred Kaluza) 2/3, 345–346
- Schelle, Carla; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine: Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010 (Ewa Andrzejewska) 2/3, 347–349
- Schemann, Hans: Deutsche Idiomatik. Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext. 2. Auflage, mit vollständig überarbeiteter Einführung. Berlin: de Gruyter, 2011 (Lutz Köster) 2/3, 349–351
- Schopp, Jürgen F.: Typografie und Translation. Wien: Facultas, 2011 (Basiswissen Translation) (Werner Heidermann) 2/3, 352–356
- Smith, Veronica: Tertiary Language. Learning, Changing Perspectives and Practical Responses. Tübingen: Narr, 2010 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 518) (Manuela von Papen) 2/3, 356–359
- Staffeldt, Sven: Einführung in die Phonetik, Phonologie und Graphemik des Deutschen. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht. Tübingen: Stauffenburg, 2010 (Stauffenburg Einführungen 21) (Barbara Vogt) 2/3, 359–361
- Töpel, Antje: Der Definitionswortschatz im einsprachigen Lernerwörterbuch des Deutschen: Anspruch und Wirklichkeit. Tübingen: Narr, 2011 (Fritz Neubauer) 2/3, 362–366
- Travkina, Elena: Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Wirkung vorgelesener Prosa (Hörbuch). Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft 34) (Barbara Vogt) 2/3, 366–370
- Vogler, Stefanie; Hoffmann, Sabine (Hrsg.): Sprachlernberatung für DaF. Berlin: Frank & Timme, 2011 (Tina Claußen) 2/3, 370–372
- Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens, 2010 (Maria Gkamarazi) 2/3, 373–374
- Wildgen, Wolfgang: Die Sprachwissenschaft des 20. Jahrhunderts. Versuch einer Bilanz. Berlin: de Gruyter, 2010 (Ralph A. Hartmann) 2/3, 374–377
- Winkler, Maresa: Ziel B2. DVD mit Arbeitsblättern. Ismaning: Hueber, 2010 (Sabina Czajkowska-Prokop) 2/3, 377–379
- Wolfrum, Jutta: Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF / DaZ). Ismaning: Hueber, 2010 (Qualifiziert unterrichten) (Claudia Bolsinger) 2/3, 379–381

Stichwortregister

akademische Schreibberatung	4, 436–464	Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen	1, 73–113
Aneignung wissenschaftlicher Arbeits- und Präsentationstechniken	4, 465–478	Berufsfeld- und Organisationsanalyse	5, 561–602
Arbeitstechnik, wissenschaftliche	4, 465–478	Beschreibung von Bewegungsereignissen bei japanischen DaF-Lernenden	1, 17–30
Asymmetrie von Schreibberatungsgesprächen	4, 436–464	Bewegungsereignisse, Beschreibung bei japanischen DaF-Lernenden	1, 17–30
Ausdruck, generischer	6, 605–624	chinesische Schulen: Deutsch als Fremdsprache	1, 52–72
Auslandsgermanistik, gesprochenes Deutsch	1, 31–51		

- chinesische Studierende: Schreibwissen 5, 540–560
- DaF-Unterricht
- Einübung von wissenschaftssprachlichen Handlungen 4, 405–435
 - ePortfolio-Einsatz 4, 465–478
 - Kernkompetenzen von Lehrpersönlichkeiten 4, 479–498
 - Lehrpersönlichkeiten 4, 479–498
 - Podcasts 1, 3–16
 - Problemfelder: Wortbildung 4, 499–513
 - Schreibberatung 4, 436–464
 - Sprachspiele 6, 625–636
 - universitärer 6, 637–649
 - Wortbildung 4, 499–513; 6, 625–636
- Deutsch als Fremdsprache 6, 650–659
- akademische Schreibberatung 4, 436–464
 - Berufsfeld- und Organisationsanalyse 5, 561–602
 - Beschreibung von Bewegungsereignissen 1, 17–30
 - chinesische Schulen 1, 52–72
 - chinesische Studierende 5, 540–560
 - Deutsch-Bedarf 5, 561–602
 - intertextuelle Prozedur 5, 519–539
 - japanische Lernende 1, 17–30
 - L1-Strukturen 1, 17–30
 - Register, wissenschaftssprachliches 4, 385–404
 - Schreibberatung 4, 436–464
 - wissenschaftliches Schreiben 4, 385–478; 5, 519–560
 - wissenschaftliche Arbeits- und Präsentationstechniken 4, 465–478
 - wissenschaftssprachliches Register 4, 385–404
 - Wortbildung 4, 499–513
- Deutsch als Zweitsprache 6, 650–659
- Deutsch-Bedarf 5, 561–602
- Deutschlerner, französischsprachige 6, 605–624
- Einübung von wissenschaftssprachlichen Handlungen 4, 405–435
- ePortfolio-Einsatz in der Lehre 4, 465–478
- französischsprachige Deutschlerner 6, 605–624
- Fremdsprache Deutsch, wissenschaftliches Schreiben 4, 385–478; 5, 519–560
- Fremdsprachenunterricht, Podcasts 1, 3–16
- »Für Sie gelesen«. Rezensionen zu Neuerscheinungen 2011 2/3, 123–381
- generischer Ausdruck 6, 604–625
- gesprochenes Deutsch für Auslandsgermanistik 1, 31–51
- Handlung, wissenschaftssprachliche 4, 405–435
- intertextuelle Prozedur 5, 519–539
- IT-Help Desk 5, 561–602
- Kernkompetenzen von Lehrpersönlichkeiten 4, 479–498
- L1-Strukturen bei japanischen DaF-Lernenden 1, 17–30
- Lehrpersönlichkeit, Kernkompetenzen 4, 479–498
- Lernerautonomie 6, 637–649
- Neuerscheinungen, Auswahlbibliographie 1, 73–113
- Nullartikel 6, 605–624
- Organisationsanalyse 5, 561–602
- Podcasts im Fremdsprachenunterricht 1, 3–16
- Präsentationstechnik, wissenschaftliche 4, 465–478
- Problemfelder im DaF-Unterricht: Wortbildung 4, 499–513
- Prozedur, intertextuelle 5, 519–539
- Register, wissenschaftssprachliches 4, 385–404
- Rezension als studentische Textart 4, 405–435
- Rezensionen zu Neuerscheinungen 2011 2/3, 123–381
- Schreibberatung, akademische 4, 436–464
- Schreibberatungsgespräch, Symmetrie und Asymmetrie 4, 436–464
- Schreiben, wissenschaftliches 4, 385–478; 5, 519–560
- Schreibwissen chinesischer Studierender 5, 540–560
- Schulen, chinesische 1, 52–72
- sprachliches Register, Wissenschaftssprache 4, 385–404
- Sprachspiele 6, 625–636
- studentische Textsorte, Rezension 4, 405–435
- Studierende, chinesische 5, 540–560
- Symmetrie von Schreibberatungsgesprächen 4, 436–464
- Textsorte, studentische 4, 405–435
- Transfer von L1-Strukturen bei japanischen DaF-Lernenden 1, 17–30
- universitärer DaF-Unterricht 6, 637–649
- wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch 4, 385–478; 5, 519–560
- Wissenschaftssprache, sprachliche Register 4, 385–404
- wissenschaftssprachliche Handlung, Einübung 4, 405–435
- Wortbildung 4, 499–513; 6, 625–636

Autorenregister

- Andrzejewska, Ewa 2/3, 347–349
 Balacescu, Ioana 2/3, 245–249; 2/3, 283–284
 Ballweg, Sandra 2/3, 306–309
 Bao, Qiaoqiao 1, 52–72
 Bauer, Lena 1, 17–30
 Blei, Dagmar 6, 625–636
 Bleicher, Thomas 2/3, 206–208; 2/3, 264–265
 Blühdorn, Hardarik 2/3, 215–218
 Bolsinger, Claudia 2/3, 300–301; 2/3, 302–303; 2/3, 379–381
 Braune-Steininger, Wolfgang 2/3, 164–165; 2/3, 222–224; 2/3, 285–286
 Claußen, Tina 2/3, 370–372
 Crestani, Valentina 2/3, 240–242
 Czajkowska-Prokop, Sabina 2/3, 219–222; 2/3, 377–379
 Eder, Ulrike 2/3, 336–339
 Einig, Claudia 4, 385–404
 Esselborn, Karl 2/3, 177–181; 2/3, 230–233
 Even, Susanne 2/3, 204–206
 Fadenberger, Annedoris 2/3, 295–298; 2/3, 318–321
 Florin, Karl-Walter 2/3, 249–251; 2/3, 258–260; 2/3, 260–263
 Förster, Britta 2/3, 152–154
 Freudenberg-Findeisen, Renate 5, 540–560
 Friesen Blume, Rosvitha 2/3, 312–314
 Gärtner, Angelika 4, 499–513
 Geyer, Klaus 2/3, 193–197
 Gkamarazi, Maria 2/3, 373–374
 Graßmann, Regina 2/3, 234–238; 2/3, 254–258
 Gügold, Barbara 2/3, 279–281
 Haberkorn, Michaela 2/3, 162–164; 2/3, 197–199
 Heidermann, Werner 2/3, 269–274; 2/3, 321–326; 2/3, 352–356
 Herrmann, Annika 6, 637–649
 Hohmann, Sandra 2/3, 327–329
 Hübner, Klaus 2/3, 286–288
 Iwanow, Katarzyna 5, 561–602
 Jung, Udo O. H. 2/3, 129–132
 Kaluza, Manfred 2/3, 345–346
 Kämmerer, Susanne 2/3, 281–283
 Kic-Drgas, Joanna 2/3, 173–174
 Kiefer, Karl-Hubert 5, 561–602
 Klemm, Albrecht 4, 405–435
 Klippel, Johanna 2/3, 123–125; 2/3, 343–345
 Kniaziuk, Ewa 2/3, 190–193
 Köster, Lutz 2/3, 289–291; 2/3, 349–351
 Kovács, László 2/3, 251–253
 Kursiša, Anta 4, 465–478
 Luchtenberg, Sigrid 2/3, 132–138; 2/3, 150–151; 2/3, 242–245
 Mächler, Lissette 5, 519–539
 Maeding, Linda 2/3, 225–226; 2/3, 342
 Maijala, Minna 2/3, 158–162; 4, 479–498
 Menne-El-Sawy, Gabriele 4, 385–404
 Mitschian, Haymo 1, 52–72
 Nerlicki, Krzysztof 2/3, 266–268; 2/3, 274–276; 2/3, 332–336
 Neubauer, Fritz 2/3, 362–366
 Papen, Manuela von 2/3, 175–177; 2/3, 356–359
 Pekar, Thomas 2/3, 185–186
 Pilypaityte, Lina 2/3, 154–157; 2/3, 186–189; 2/3, 309–311
 Rahn, Stefan 4, 405–435
 Rasch, Beate 2/3, 147–149
 Reershemius, Gertrud 2/3, 142–144
 Riedner, Renate 4, 405–435
 Roßbach, Bruno 2/3, 276–279
 Rotzal, Mareike 4, 436–464
 Schalk, Torsten 5, 561–602
 Schaller-Fornoff, Branka 2/3, 169–171
 Schröder, Jörg 5, 540–560
 Şenyıldız, Anastasia 2/3, 339–341
 Siebenhaar, Stefanie 2/3, 166–169
 Siebold, Kathrin 6, 637–649
 Sierosławska, Elżbieta 2/3, 144–146; 2/3, 294–295
 Silberstein, Dagmar 2/3, 211–214
 Sommer, Eva 2/3, 238–240
 Spaniel-Weise, Dorothea 2/3, 138–142; 2/3, 226–228; 2/3, 229–230; 2/3, 329–331
 Spirek, Ida 2/3, 298–300
 Stefanink, Bernd 2/3, 245–249; 2/3, 283–284
 Stollhans, Sascha 6, 605–624
 Stork, Antje 1, 3–16
 Szatmári, Petra 2/3, 199–203; 2/3, 314–318
 Tobiasz, Lesław 2/3, 171–173; 2/3, 291–293
 Traoré, Salifou 2/3, 209–211
 Vogt, Barbara 2/3, 303–306; 2/3, 359–361; 2/3, 366–370
 Vogelwiesche, Nathalie 2/3, 182–184
 Weidner, Beate 1, 31–51
 Wieszczyńska, Ewa 2/3, 126–129

(zusammengestellt von Nicole Roelcke)

Mittelpunkt neu

Gut wie immer, besser denn je!

Mittelpunkt neu B2
Lehrbuch
ISBN 978-3-12-676652-4

Mittelpunkt neu B2
Arbeitsbuch mit Audio-CD
ISBN 978-3-12-676653-1

**Komplett überarbeitet –
Mittelpunkt neu B2 jetzt erhältlich!**

Mittelpunkt neu B2
3 Audio-CDs
ISBN 978-3-12-676654-8

Mittelpunkt neu B2 digital
DVD-ROM
ISBN 978-3-12-676670-8

Diese Titel erhalten Sie in Ihrer Buchhandlung
oder im Internet unter www.klett.de/mittelpunkt

Sprachen fürs Leben!

CHUNCHUN QIAN
**KOMMUNIKATIVE HANDLUNGS-
 KOMPETENZ IN DER INTERKULTURELLEN
 WIRTSCHAFTSKOMMUNIKATION**

Ein adressatenspezifisches didaktisches Konzept für den
 Wirtschaftsdeutsch-Unterricht

2012 · 978-3-86205-079-6 · 218 S., kt. · EUR 23,—

ANGELIKA REDDER / AKIO OGAWA / SHINICHI
 KAMEYAMA (HG.)

„UNPERSÖNLICHE KONSTRUKTIONEN“

Prädikatsformen funktional und sprachübergreifend betrachtet

2012 · 978-3-86205-074-1 · 214 S., kt. · EUR 36,—

BERND F. W. SPRINGER
DAS KOMMT MIR SPANISCH VOR

Einführung in die deutsch-spanische Kommunikation

2012 · 978-3-86205-306-3 · 277 S., kt. · EUR 28,—

WEIWEI CHEN
**NICHT-PROFESSIONELLES GESPRÄCHS-
 DOLMETSCHEN IN DEUTSCH-CHINESISCHEN
 MEHR-PARTEIEN-INTERAKTIONEN**

Eine gesprächsanalytische Untersuchung

Reihe interkulturelle Kommunikation, Band 11

2012 · 978-3-86205-282-0 · 180 S., kt. · EUR 22,—

IUDICIUM Verlag GmbH
 Dauthendeyst. 2 · D-81377 München
 Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de
 Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.
Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter www.iudicium.de

40. Jahrestagung

Deutsch als Fremdsprache

21.03.-23.03.2013 Bamberg

Bernard Peters/pixelio.de

fadaf

fadaf.de

FaDaF e.V.
Fachverband
Deutsch als
Fremdsprache

Weitere
Informationen:

www.fadaf.de

SprachBrückenBauen

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Themenschwerpunkte

- Language Awareness
- Offenheit und Steuerung im DaF-/DaZ-Unterricht
- Fach- und berufsbezogene Kommunikation
DaF und DaZ
- Wissenschaftssprache und sprachliche
Studierfähigkeit

Praxisforen

- Unterrichtspraxis
- Beruf und Qualifizierung

gefördert vom **DAAD**

Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

Ausrichter:

Universität Bamberg und
Fachverband Deutsch als Fremdsprache
(FaDaF e.V.)

Anmeldung:

www.fadaf.de/de/jahrestagung_2013/