Inhalt

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

Einleitung
Svitlana Ivanenko ......................................................................................................................... 3

Das Dependenzdiagramm im DaF-Unterricht am Beispiel der Kongruenz in der Nominalphrase im Deutschen und im Mazedonischen
Emilija Bojkovska ......................................................................................................................... 7

Wortstellung im Deutschen und Indonesischen und ihre didaktische Implikation
Pratomo Widodo .......................................................................................................................... 27

Expressive Wortfolge im Nebensatz der gesprochenen „politischen Sprache“
Tetyana Gavrylyschyn .................................................................................................................. 43

Korpusgrammatik im kommunikativ-pragmatischen Paradigma
Svitlana Ivanenko ....................................................................................................................... 57

Die Interaktion von Grammatik und Prosodie als Strategie zu einem besseren Verständnis des Deutschen als Zweit- und Drittsprache
Dagmar Winkler Pegoraro ........................................................................................................... 71

Grammatik-Regisseure: Film als Weg zum reflektiven Grammatiklernen
Edith Kreutner ............................................................................................................................ 89

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

Einleitung
Hans Drumbl ................................................................................................................................ 107

Phraseologismen als didaktisches Mittel zur Wortschatzvermittlung
A. Bouiken Bahi Amar .................................................................................................................... 113

Der Beitrag des Dizionario di Tedesco zur deutsch-italienischen Phraseographie und Didaktik
Luisa Giacoma ............................................................................................................................. 125

Zur Konzeption eines sechssprachigen Wörterbuchs
Martina Kášová, Martin Ološtiak ............................................................................................... 139

Sprichwörter im interkulturellen Vergleich (Deutsch und Georgisch)
Irina Kruashvili ............................................................................................................................ 153
Phraseologismen im Vietnamesischen und Deutschen
Le Tuyet Nga ........................................................................................................ 163

Demotivation, Desemantisierung, Idiomatisierung in der deutschen Wortbildung
Lela Machwiladse .................................................................................................. 175

Das Deutsch-russische Neologismenwörterbuch ist da
Olga Nikitina, Doris Steffens ................................................................................ 191

Die Rolle des phraseologischen Wissens im Auslandsgermanistikstudium
Sonila Sadikaj ....................................................................................................... 205

Datengeleiteter Grundwortschatz Deutsch
Willi Lange, Saburo Okamura, Joachim Scharloth ........................................... 221

Wie kann ein Paronymwörterbuch funktionieren?
Petra Storjohann, Ulrich Schnörch .................................................................... 231

Analyse einiger Textsorten bezüglich des fremdsprachlichen Deutschunterrichts
Yasemin Acar ....................................................................................................... 243

Sektion C4 – Textkompetenz – Textrezeption und Textproduktion

Einleitung
Dagmar Knorr ....................................................................................................... 259

Textkompetenz in der Arbeit mit Sachtexten
Jürgen Struger ...................................................................................................... 263

Adaptive Digital Storytelling für die deutsche Sprache
Nicoletta Gagliard ............................................................................................... 277

Ein Buch lesen und/oder hören? Wege zum Text im DaF-Unterricht
Žanna Bormane ................................................................................................... 289

Die Rezeption von deutschen Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler
Cristina Cezara Missing ....................................................................................... 303

Textkompetenz als Basisfähigkeit beim Studieren in einer Fremdsprache
Ekaterine Akubardi ............................................................................................. 313

„Plurale Wirklichkeit“ als Kriterium bei der Textauswahl
Rebecca Zabel, Eva Neustadt ................................................................................ 323

Sektion C5 – Gesprächs- und Redekompetenz

Einleitung
Sandro Moraldo, Peter Colliander ........................................................................ 337

Abschwächungsmechanismen im DaF-Unterricht
Josefa Contreras Fernández .................................................................................. 341
Gesprochenes Deutsch. Lehren und Konzeption der DaF-Lehrbücher
Grazia Diamante ........................................................................................................ 355

Mehrsprachigkeit als Ressource in Deutsch-Finnisch Tandemgesprächen
Sabine Gras ............................................................................................................. 369

Zur Gesprächsdidaktik mündlicher Kommunikation im Deutsch als Fremdsprachen-
unterricht (in Japan)
Alexander Imig ..................................................................................................... 381

Audiovisueller Input (Minimalpaarrollenspiele) und Reflexion zur Förderung der
Gesprächskompetenz in der Fremdsprache
Susanne Horstmann ............................................................................................. 391

Interaktive, dynamische und personalisierte Einheiten
Paul Nissler ........................................................................................................... 409

Reden übers Wetter
Ines Bose, Cordula Schwarze ............................................................................. 419

Schülerselfdarstellungen- und Kampagnereden
Kemeni Kouamou Georges Polidor ....................................................................... 441

Sektion C6 – Berufs- und Fachsprachen

Einleitung
Doris Höhmann ..................................................................................................... 455

Zum Fremdsprachenbedarf chinesischer Arbeitskräfte: eine Bedarfsanalyse
Hong Cai ............................................................................................................... 459

Deutsch in der berufsorientierten technischen Fachausbildung in Kasachstan
Mergul Kulachmetow ........................................................................................... 471

„Simulation Globale“ im berufsbezogenen Unterricht
Viktoria Ilse ............................................................................................................ 477

Textarbeit im universitären berufsbezogenen Deutschunterricht
Anna Korneva ....................................................................................................... 493

Wie viel „Fach“ braucht die Fachsprache?
Susan Lippmann, Lydia Scholz ........................................................................... 507

Berufswitze als geeignete Textsorte für den Fachsprachenunterricht?
Anna Zhivotreva ................................................................................................... 519

Begegnung mit Verwaltungssprache
Hans-R. Fluck ....................................................................................................... 531
Audiovisueller Input (Minimalpaarrollenspiele) und Reflexion zur Förderung der Gesprächskompetenz in der Fremdsprache

Susanne Horstmann – Universität Bielefeld

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

1. Einleitung


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

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

2.1 Gesprächsanalytische Grundannahmen


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

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

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

---

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

2.2 Kulturalität sprachlicher Interaktionen, Kulturbegriff des Lehrenden, Lernziel Reflexionsfähigkeit

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


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

---


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

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

4 Die unterrichtliche Einbindung von Aufgaben zur Beobachtung von Gesprächsmustern ist
3. Ein Vorschlag für die kultursensitive Reflexion von Sprechhandlungen

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

3.1 Kurzvorstellung der Datenquellen und der daraus abgeleiteten Idee


⁶ http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/, Abrufdatum 25.05.2016.
eher zufällig und nicht den Bedürfnissen von Sprach- und Kulturmittlern entsprechend ausgewählt, ebenso die Auswahl der Themen im Datenteil.


3.2 Ziele

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

3.3 Erarbeitungsschritte


---

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

8 Wünschenswert wäre eine Erweiterung der Datenbank nach gezielt ausgesuchten kommunikativen Aufgaben.
3.4 Konkretisierung anhand des Beispiels: Ablehnen einer Bitte

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

3.4.1 Theoretischer Hintergrund

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

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

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

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

Einheit 1, 90 min:
Zum Einstieg wurde ein Fragebogen ausgegeben, in dem die Studierenden sich Gedanken machen konnten über ihr eigenes Verhalten hinsichtlich des Formulierens und Ablehnens von Bitten⁹.

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

---

<table>
<thead>
<tr>
<th>Situation</th>
<th>Handlungen</th>
<th>Würde ich problemlos tun</th>
<th>Würde ich ungern tun</th>
<th>Würde ich nicht tun</th>
<th>Ich würde angeführ das Folgende sagen (Bitte übersetzen Sie Ihre Äußerungen ins Deutsche):</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sie haben als Hausaufgabe einen Text geschrieben, dass Sie abgeben müssen. Bevor Sie den Text abgeben, möchten Sie gerne, dass ihn jemand korrektiert.</td>
<td>Sie bitten einen Studenten, mit dem sie befreundet sind, den Text korrekturzulesen. Sie bitten einen Studenten (sehr gut in Deutsch), den sie kennen, mit dem sie aber nicht befreundet sind, den Text korrekturzulesen. Sie bitten einen Studenten (sehr gut in Deutsch), den sie kaum kennen, den Text korrekturzulesen.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Sie sind ERASMUS-Student in Deutschland. Sie finden es schwer, sich an den Arbeitstill in Seminaren zu gewöhnen und Sie verstehen auch oft nicht alles.</td>
<td>Sie fragen ihren Sitznachbarn, ob er Ihnen einige Begriffe erklären kann. Sie fragen ihren Sitznachbarn, neben dem sie heute zum ersten Mal sitzen, ob er ihnen einige Begriffe erklären kann.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Eine Dozentin bittet Sie, einen sehr guten Vortrag, den Sie schon einmal gehalten haben, noch einmal in einem anderen Seminar zu halten. Sie möchten das eigentlich nicht so gerne.</td>
<td>Sie stimmen zu. Sie lehnen ab.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Einheit 2,90 min.: 
Nach diesem Einstieg wurde Video 1 mit Ton angesehen und genauer ana-
lysiert.

Einheit 3,90 min.:
Video 2 wurde nach ähnlichem Muster erarbeitet, zunächst ohne, dann mit Transkript\(^1\). Die hier gezeigte Situation ist deutlich komplexer als die erste, dementsprechend nahmen sowohl die Wortschatzerarbeitung als auch die Reflexion erster spontaner Beobachtungen zur gesprochenen Sprache einen größeren Raum ein\(^2\). Ausgelöst durch das Transkript schloss sich eine Diskussion zu Umgangs- und Standardsprache an, zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

\(^1\) Das Transkript wurde zwecks besserer Lesbarkeit nach den Regeln der deutschen Orthographie erstellt, allerdings wurden umgangssprachliche Wendungen, Verschleifungen etc. mit notiert. Bereits diese Form sorgte für Befremdung, da sie abweichend war vom Lehrbuch- oder Schriftdeutsch.

\(^2\) Der Lehrende muss sich bei der Analyse von komplexeren Texten immer vorher überlegen, wie genau der Text für die zu erreichenden Lernziele verstanden werden muss: Reicht ein sprachliches Globalverständnis oder benötigen die Lerner für ihre Weiterarbeit ein Detailverständnis des Textes?
Anschließend überlegten die Studierenden, ob sie sich in diesen Situationen genauso oder anders verhalten würden, und reflektierten jeweils Gründe dafür. Verknüpfungen mit den Fragebogenantworten zu Eingang der Einheit wurden hergestellt.

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

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

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

Woran sehen Sie, dass A in der Hierarchie höher steht als B?
Woran sieht man, dass B unsicher ist?
B lehnt den Wunsch von A zwei Mal ab (Zeile 18 und Zeile 21-24). Wie macht sie das beide Male? Sagt sie direkt „Nein“?

Was macht A dazwischen (Zeile 19-20)
Ist das Ganze eine gelungene Interaktion? Warum/nicht?
Falls Sie noch Zeit haben: Das Ganze ist ein Rollenspiel. Verhält sich A tatsächlich wie eine Dozentin? Woran sieht man evtl., dass sie es nicht wirklich ist?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Besprechen Sie Ihre Arbeitsergebnisse mit Ihrem Nachbarn.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Diskutieren Sie in der 4er-Gruppe folgende Fragen</td>
</tr>
<tr>
<td>Welche Argumente werden in den Videos genannt?</td>
</tr>
<tr>
<td>Sind das gute Argumente? Warum?</td>
</tr>
<tr>
<td>Wären hier an der Istanbul Universität dieselben Argumente gut, um solch ein Anliegen abzulehnen?</td>
</tr>
<tr>
<td>Beenden Sie die Gruppenarbeit. Sie müssen bereit sein, ihre Ergebnisse in der nun folgenden Diskussion darzustellen</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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

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

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


