

Universität Siegen

Konstruktionen im mündlichen Diskurs von  
ausländischen Doktoranden in der  
alltäglichen Wissenschaftssprache

**Eine konstruktionsgrammatisch angelegte Fallstudie**

**Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades  
des Doktors der Philosophie (Dr. phil.)  
an der Universität Siegen  
Fachbereich Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften

vorgelegt von  
Alice Delorme Benites

Gutachter:  
Prof. Dr. Clemens Knobloch  
Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott

gedruckt auf alterungsbeständigem holz- und säurefreiem Papier

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einführung: Grundlegender Rahmen dieser Arbeit</b>	<b>1</b>
I. Kontextsituierung . . . . .	2
II. Ausformulierung der Forschungsfrage – Ziele der Forschung . . . . .	7
III. Stand der Forschung . . . . .	10
IV. Stand der Praxis . . . . .	14
A. Angebote, die aus der strukturellen Internationalisierung entstanden sind . . . . .	19
B. Angebote, die aus universitätsinternen Strukturen entstanden sind . . . . .	21
C. Angebote, die auf Erkenntnissen der hochschulinternen Forschung basieren . . . . .	24
<b>2 Theoretische Auseinandersetzung</b>	<b>27</b>
I. Grundlage zur Kursgestaltung . . . . .	28
A. Theoretische Erkenntnisse, die zur didaktischen Zielsetzung beitragen . . . . .	28
1. Fachsprachenforschung zu Deutsch als Wissenschaftssprache . . . . .	28
2. Differenzierte fremdsprachliche Kompetenz als Möglichkeit der Didaktisierung – Beitrag aus der Mehrsprachigkeitsforschung . . . . .	43
B. Theoretische Erkenntnisse, die zur Methodik beitragen . . . . .	46
1. Didaktik von Deutsch als Fremdsprache – Überblick über die Kommunikative Didaktik in Bezug auf Fachsprachenunterricht . . . . .	46
2. Zwei Probleme der heutigen fachsprachen-didaktischen Perspektive . . . . .	50
3. Systematische Typologisierungen von Fachsprachenunterricht . . . . .	53
C. Ausarbeitung der methodischen und didaktischen Merkmale des theoretischen Konzepts . . . . .	63
1. Genauere Lehrstoffbestimmung . . . . .	63
2. Verfestigung des Gelernten . . . . .	63

3.	Lerneraktivierung . . . . .	63
4.	Steigerung der Motivation . . . . .	64
5.	Beschleunigung des Lernens . . . . .	64
II.	Grundlage zur Auswertung: Konstruktionsgrammatik . . . . .	66
A.	Kurzer historischer Überblick zur Konstruktionsgrammatik . . . . .	66
B.	Grundannahmen der Konstruktionsgrammatik . . . . .	67
C.	Spezifität von Konstruktionen . . . . .	69
D.	Konstruktionsgrammatik und Spracherwerb . . . . .	70
1.	Erstspracherwerb . . . . .	70
2.	Zweitspracherwerb . . . . .	73
3.	Zusammenfassung . . . . .	75
<b>3</b>	<b>Beschreibung des erprobten Kursansatzes</b>	<b>77</b>
I.	Zielsetzung des Kurses . . . . .	78
A.	Lernstrategien . . . . .	78
B.	Kommunikationsstrategien . . . . .	81
II.	Konzeptuelle Grundlegungen . . . . .	84
A.	Der Angstfaktor und die Metapher der Hüpfburg . . . . .	85
B.	Der Umgang mit dem Angstfaktor und die Metapher der Berghütte	88
III.	Charakterisierung des Zielpublikums . . . . .	90
A.	Doktoranden als nicht-muttersprachliche Hochschulleitnehmer: Ak-	
	tivitäten und Schwierigkeiten . . . . .	91
B.	Doktoranden als Fremde in einer anderen Kultur . . . . .	94
IV.	Formen des Unterrichts . . . . .	95
A.	Kurze Vorgeschichte zum Kurs: Bericht über die Übung zum Deutsch-	
	kurs in INEDD . . . . .	95
1.	Erste Phase . . . . .	95
2.	Zweite Phase . . . . .	96
B.	Ablauf einer Unterrichtseinheit . . . . .	97
1.	Satzroutine . . . . .	97
2.	Textarbeit und Übungen . . . . .	99
3.	Sprachkolloquium . . . . .	111
V.	Fazit . . . . .	112
<b>4</b>	<b>Fallstudie 1</b>	<b>115</b>
I.	Einleitende Worte . . . . .	116
II.	Exploratives Experiment . . . . .	117
A.	Auswertung des Experiments mit G . . . . .	117
1.	Gegenüberstellung der Listen von Fachtermini . . . . .	117
2.	Beobachtung von Verbkonstruktionen . . . . .	120
3.	Fazit . . . . .	127
B.	Auswertung des Experiments mit S . . . . .	130

1.	Gegenüberstellung der Listen von Fachtermini . . . . .	130
2.	Beobachtung von Verbkonstruktionen . . . . .	131
3.	Fazit . . . . .	138
<b>5</b>	<b>Fallstudie 2</b>	<b>139</b>
I.	Lerner G . . . . .	140
A.	Terminologie . . . . .	141
B.	Verbkonstruktionen . . . . .	142
1.	Mündliche Konstruktionen . . . . .	143
2.	Schriftliche Konstruktionen . . . . .	146
II.	Lernerin L . . . . .	150
A.	Terminologie . . . . .	151
B.	Verbkonstruktionen . . . . .	153
1.	Dummy-Konstruktionen im mündlichen Diskurs . . . . .	154
2.	Klammerkonstruktionen . . . . .	171
III.	Lernerin M . . . . .	181
A.	Terminologie: Verhältnis zwischen Verbkonstruktionen und Begriffen	181
B.	Verbkonstruktionen . . . . .	183
1.	Verbkonstruktionen im schriftlichen Diskurs . . . . .	183
2.	Verbkonstruktionen im mündlichen Diskurs . . . . .	184
IV.	Fazit . . . . .	190
<b>6</b>	<b>Fallstudie 3</b>	<b>193</b>
I.	Lerner G . . . . .	194
A.	Kein-Verb-Konstruktion . . . . .	195
1.	$\emptyset$ ist ein Platzhalter für eine <i>ist</i> -Konstruktion (F1) . . . . .	195
2.	$\emptyset$ ist ein Platzhalter für weitere unspezifische Konstruktionen ( <i>es gibt / haben / machen</i> ) (F2) . . . . .	197
3.	$\emptyset$ ist ein allgemeiner Platzhalter für spezifische Konstruktionen (F3) . . . . .	198
4.	Das Prinzip der Ökonomie wird angewendet (F4) . . . . .	198
5.	Zusammenfassung . . . . .	198
B.	<i>Ist</i> -Konstruktion . . . . .	204
1.	Die <i>ist</i> -Konstruktion soll eine einfache Gleichungsverbindung ( $X = Y$ ) ausdrücken (F1) . . . . .	204
2.	Die <i>ist</i> -Konstruktion dient dazu, Eigenschaften zu verleihen ( $X$ ist $Y$ mit $Y$ als Eigenschaft von $X$ ) (F2) . . . . .	204
3.	Die <i>ist</i> -Konstruktion ist Teil einer verfestigten Konstruktion: $X$ ist ok (F3) . . . . .	205
4.	Die <i>ist</i> -Konstruktion zur Lokalisierung (F4) . . . . .	205
5.	Die <i>ist</i> -Konstruktion als Platzhalter (F5) . . . . .	205
C.	<i>Das-ist</i> -Konstruktion: Variante der <i>ist</i> -Konstruktion . . . . .	212

D.	Machen / haben / es gibt . . . . .	214
E.	Spezifische Konstruktionen . . . . .	216
	1. Vereinfachte Formen . . . . .	216
	2. Formeln . . . . .	217
	3. Sprachnormkorrekte Verwendungsfälle . . . . .	218
	4. Spezifische Konstruktionen als Platzhalter für weitere spezifische Konstruktionen . . . . .	218
F.	Klammerkonstruktionen: <i>X Teil1 Y Teil2</i> . . . . .	224
	1. Modalverb-basierte Klammerkonstruktionen . . . . .	224
	2. Perfekt-Konstruktionen . . . . .	224
	3. Nebensätze . . . . .	225
	4. Relativsätze . . . . .	226
G.	Fazit . . . . .	226
II.	Lerner S . . . . .	228
A.	Konstruktionen und Lexem vor dem Intensivkurs . . . . .	228
	1. Kein-Verb-Konstruktionen: . . . . .	231
	2. Spezifische Konstruktionen . . . . .	233
	3. Die unspezifischen Konstruktionen: <i>ist, es gibt, machen</i> . . . . .	234
	4. Klammerkonstruktionen . . . . .	236
B.	Unterschiede nach dem Intensivkurs . . . . .	239
C.	Entwicklung in der Phase nach dem Intensivkurs . . . . .	244
D.	Fazit . . . . .	248
III.	Fazit der Fallstudien . . . . .	255
A.	Kurzfasit zur Entwicklung des Wortschatzes: . . . . .	255
B.	Zur Spezifität der Konstruktionen . . . . .	255
C.	Platzhalter, Baustein-Strategie und Integration von komplexen Frames . . . . .	256
<b>7</b>	<b>Schlussfolgerung</b> . . . . .	<b>259</b>
I.	Besprechung der empirischen Ergebnisse . . . . .	260
A.	Wortspezifität der Konstruktionen . . . . .	260
B.	Baustein-Strategie und Platzhalter . . . . .	261
C.	Grenzen und Probleme der Baustein-Strategie . . . . .	263
II.	Lernersprache als Zwischenstufe . . . . .	264
III.	Gegenüberstellung der Ziele . . . . .	266
A.	Bewertung und Neudefinierung des Konzepts anhand der gewonnenen Ergebnisse . . . . .	268
B.	Ausarbeitung eines Unterrichtskonzepts . . . . .	269
C.	Ermittlung einer genaueren Problematik für die Zukunft . . . . .	273
	<b>Literaturverzeichnis</b> . . . . .	<b>276</b>

<b>Transkripte der Aufnahmen zur Fallstudie</b>	<b>285</b>
Exploratives Experiment . . . . .	286
Exploratives Experiment - 03.02.2009 . . . . .	286
Lesetext vom Lerner S . . . . .	295
Lesetext vom Lerner G . . . . .	296
Vergleich zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion . . . . .	297
Vergleich schriftlich-mündlich von G - 06.02.2006 . . . . .	297
Vergleich schriftlich-mündlich von G - 07.02.2006 . . . . .	305
Vergleich schriftlich-mündlich von L - 05.04.2006 . . . . .	306
Vergleich schriftlich-mündlich von M - 05.02.2007 . . . . .	319
Vergleich schriftlich-mündlich von M - 20.02.2007 . . . . .	334
Längsschnittanalyse . . . . .	335
Längsschnittanalyse von G - 23.01.2006 . . . . .	335
Längsschnittanalyse von G - 25.01.2006 . . . . .	359
Längsschnittanalyse von G - 03.04.2006 . . . . .	372
Längsschnittanalyse von G und S - 31.01.2007 . . . . .	435
Längsschnittanalyse von G und S - 05.02.2007 . . . . .	452
Längsschnittanalyse von G - 13.01.2009 . . . . .	466
Längsschnittanalyse von S - 24.05.2006 . . . . .	472
Längsschnittanalyse von S - 29.05.2006 . . . . .	473
Längsschnittanalyse von S - 03.07.2006 . . . . .	474
Längsschnittanalyse von S - 06.09.2006 . . . . .	476





# Kapitel 1

## Einführung: Grundlegender Rahmen dieser Arbeit

*Diese Arbeit versteht sich als Beitrag zur wissenschaftlichen Begleitung und Reflektierung der Praxis der Integration von ausländischen Teilnehmern an deutschen Hochschulen, wobei der Schwerpunkt hier auf den sprachlichen Aspekten dieser Integration liegt. Insofern schildert dieses einleitende Kapitel einerseits die konkrete aktuelle Situation der deutschen Sprache in den Wissenschaften und an den Hochschulen, um andererseits die Forschungsfrage im Zusammenhang von Forschung und Praxis nachvollziehbar zu formulieren. Anschließend werden der aktuelle Forschungsstand und die heutige Praxis jeweils anhand konkreter, repräsentativer Beispiele besprochen. Ferner wird die Position skizziert, dass ein Perspektivenwechsel in der Grundkonzeption von Praxis und Theorie dringend erforderlich ist – eine Position, die auf den Erfahrungen basiert, die dieser Arbeit zugrunde liegen.*

## I. Kontextsituierung – internationaler wissenschaftlicher Austausch und Deutsch und Englisch als Wissenschaftssprache in Deutschland

Heutzutage werden an deutschen Universitäten immer mehr neue Master-Studiengänge eröffnet, die zum Teil in Englisch vorgesehen sind. Daraus ergeben sich viele Fragen im Hinblick auf den schon eingeleiteten Rückzug der deutschen Sprache in der Wissenschaft. Schon 1986 fragte Weinrich (Kalverkämper und Weinrich, 1986), wie sich das Wissenschaftsdeutsch im Kontext anderer Wissenschaftssprachen – gerade auch des Wissenschaftsenglisch – darstellt. Viele waren damals und sind heute noch der Meinung, dass Englisch demnächst als neue und einzige Wissenschaftssprache gelten wird. Man kann sich dann fragen, ob es sich für deutsche Wissenschaftler lohnt, gutes Wissenschaftsdeutsch zu sprechen und zu schreiben oder ob es sogar vielleicht ihrer Karriere schadet.

Um solchen Fragen nachzugehen erscheint es sinnvoll, zunächst die historische Entwicklung der deutschen Wissenschaftssprache kurz darzustellen, von ihrer Ablösung von lateinischer *lingua franca* bis zur Durchsetzung des Englischen als internationalen Wissenschaftssprache. Damit können einige Ansätze der aktuellen Debatte um Deutsch oder Englisch als Wissenschaftssprache dargelegt werden. In einem nächsten Schritt wird näher auf zwei bedeutende Merkmale des aktuellen Stands des Sprachgebrauchs im Hinblick auf Wissenschaftssprache eingegangen. Erstens wird der Unterschied zwischen Natur- und Geisteswissenschaften beim Sprachgebrauch vorgestellt und anschließend die zunehmende Diskrepanz zwischen Forschung und Lehre im Hinblick auf die Wahl der Wissenschaftssprache geschildert.

Der Übergang von der *lingua franca* Latein zur Schriftsprache Deutsch erfolgte im Vergleich zu anderen europäischen Ländern wie Spanien, Italien oder Frankreich besonders spät. Die mit dem römischen Imperium ausgebreitete lateinische Schriftsprache blieb sehr lange die Wissenschaftssprache Europas, vor allem in Bezug auf die deutsche Sprache, dessen Ablösung insbesondere in der Kirche und in den Wissenschaften erst im späten Mittelalter begann und sich über 300 Jahre streckte. Ein wichtiger Faktor für diese späte Emanzipation der deutschen Schriftsprache besteht laut Kaiser (2002, S. 66) in der späten Gründung eines deutschen Nationalstaates, welche die Entwicklung und Durchsetzung einer einheitlichen Sprachpolitik – wie in den anderen Nationalstaaten – stark erschwerte. Darin lässt sich die schon damals bedeutende Abhängigkeit zwischen Gemeinschaftskultur und Gemeinschaftssprache erkennen.

Die Benutzung der deutschen Schriftsprache wurde vorerst außerhalb der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Einrichtungen eingeleitet: Es waren Bauern, Jäger, Winzer, Handwerker und Arbeiter der Freien Künste, die mit der Handwerker- und Ratgeberliteratur anfangen, ihre Fachkenntnisse auf Deutsch in Form von kleinen Lehrbüchern, Rezepten oder anderen Ratgebertexten niederzuschreiben (siehe dazu Giesecke, 2006).

Die Durchsetzung von Deutsch als Sprache der Kirche und der Wissenschaft gegenüber Latein ergab sich teilweise aus einer Kombination von verschiedenen historischen Ereignissen: Die Erfindung des Buchdrucks sowie die Entstehung einer Mittelschicht führten gleichzeitig zu der Möglichkeit und der Nachfrage von Wissensverbreitung an größere Massen. Zum Beginn des 16. Jahrhunderts spielten außerdem die Reformation und nicht zuletzt die Bibelübersetzung von Martin Luther eine entscheidende Rolle.

Als die wichtigsten Begründer und Förderer der deutschen nationalen Wissenschaftssprache sind nach Kaiser (2002, 6 ff.) der Baseler Arzt und Wunderheiler Paracelsus, der seine Vorlesungen teilweise in deutscher Sprache hielt, der Maler und Mathematiker Albrecht Dürer, der zum Beginn des 16. Jahrhunderts lateinische Termini durch deutsche Fachwörter ersetzte, und im 17. und 18. Jahrhundert Christian Thomasius, Christian Wolff und Gottfried Wilhelm Leibniz zu nennen. Aus der Arbeit von Dürer entstand eine heute noch existierende Mischprosa – von Pörksen als Fachwerkstil bezeichnet (Pörksen, 1998, S. 197) – bei der der Wortschatz stark vom Lateinischen geprägt wurde, was auf die aktuelle Debatte um das zunehmende Einführen englischer Begriffe in der deutschen Wissenschaftssprache hinweist.

Während dieser Emanzipationsphase, die von außerlinguistischen Faktoren stark beeinflusst war, wurde die Wahl der Sprache zum Ausdruck der eigenen Einstellung: eher konservative Befürworter einer sich abgrenzenden Gemeinschaft von Wissenschaftlern zogen Latein vor, während Anhänger eines modernen, demokratischeren Wissenschaftsverständnisses für die Vermittlung von Wissen an breite Bevölkerungsschichten Deutsch bevorzugten. Wirksam war auch der Einfluss der Royal Society in England, die einen präzisen, nüchternen und ungezwungenen Stil forderte. Vor allem Wolff, der in Halle lehrte, forderte eine neue wissenschaftliche Prosa ohne Poesie und Rhetorik und schrieb selbst manchmal in einem einfachen, klaren und emotionslosen Deutsch.

Nachdem die französische Wissenschaftssprache sich über Europa ausgebreitet hatte, verhalfen die Aufklärung und die deutsche Romantik der deutschen Schriftsprache zu einer Eigenständigkeit, so dass die drei modernen Wissenschaftssprachen Deutsch, Französisch und Englisch bis in die 30er Jahre des 20. Jahrhunderts relativ gleichberechtigt nebeneinander existierten, wobei das Ende des ersten Weltkriegs und der Vertrag von Versailles den Anfang des Rückgangs der deutschen Wissenschaftssprache markierten.

Der Abstieg des Deutschen wurde beschleunigt mit dem Nationalsozialismus, der zahlreiche Denker und Wissenschaftler entweder aus dem Land trieb oder umbrachte. Nach dem Zusammenbruch des Dritten Reichs wurde außerdem die deutsche Wissenschaft und somit Deutsch als Wissenschaftssprache aus politischen und historischen Gründen auf der internationalen Ebene vernachlässigt und mit dem Aufstieg der USA entwickelte sich Englisch zur internationalen wissenschaftlichen Standardsprache. Heutzutage breitet sich Englisch über immer mehr wissenschaftlichen Sprachgemeinschaften und in immer mehr Wissenschaftsgebiete aus, so dass nun die Rolle der deutschen Sprache in der deutschen Wissenschaft in Frage gestellt wird. Während manchmal sogar von einer Hegemonie des Englischen gesprochen wird, ist jedoch zu bemerken, dass (noch) nicht alle Gebiete der

Wissenschaft ausschließlich Englisch benutzen. Dabei ist es interessant sich zu fragen, ob dies nur eine Frage der Zeit ist, oder ob Faktoren anderer Natur dazu beitragen, dass in bestimmten Bereichen Deutsch immer noch als Hauptwissenschaftssprache gilt.

Heutzutage wird Englisch als Wissenschaftssprache für Publikationen zunehmend benutzt. Jedoch lässt sich ein wesentlicher Unterschied zwischen den verschiedenen Disziplinen feststellen, insbesondere in der Gegenüberstellung von Natur- und Geisteswissenschaften. Im Allgemein hat sich Englisch in den Naturwissenschaften schon länger als Veröffentlichungssprache behauptet. Ein wichtiges Argument dafür stellt die Notwendigkeit zur Wettbewerbsfähigkeit dar. Englisch muss demnach benutzt werden, um international „mitzuhalten“: damit ein größeres Publikum erreicht wird, und um beim Neuheitswettbewerb mit den USA mithalten zu können (Kalverkämper und Weinrich, 1986). In den Geisteswissenschaften dagegen ist die Benutzung des Englischen eher neu und noch nicht systematisiert. Diese Kluft zwischen Natur- und Geisteswissenschaften in Bezug auf den Gebrauch des Englischen hat Skudlik genauer untersucht. Sie wies darauf hin, dass die Wahl einer Wissenschaftssprache von der Kulturgebundenheit der Themen und Methoden in einer Disziplin abhängt (Skudlik, 1990, S. 99). Darüber hinaus schlägt sie eine Dreiteilung der Fächer vor:

1. Die „anglophonen Fächer“ (Naturwissenschaften im Allgemeinen, unter anderen Mathematik und Humanmedizin): Ihre Publikationen sind fast nur in englischer Sprache verfasst.
2. Die „anglophon geneigten und anglophon geprägten Fächer“ (Psychologie, Soziologie, Philosophie, Linguistik, Wirtschaftswissenschaften, Geo- und Forstwissenschaften): Ihre Texte veröffentlichen sie sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch.
3. Die „nationalsprachlich geprägten oder die polyglott orientierten Wissenschaften“ (Rechts- und Erziehungswissenschaften und im Allgemeinen Geisteswissenschaften und Kulturwissenschaften) publizieren überwiegend in ihrer Nationalsprache, manchmal auch in Fremdsprachen.

Nach Skudlik ist diese Einteilung damit zu begründen, dass Geisteswissenschaften sich meistens insgesamt stärker mit der eigenen Kultur, Sprache und nationalen Interesse verhafteten Forschungsthemen befassen.

In den Geisteswissenschaften scheinen die Disziplinen, die unabhängig vom Forschungsgegenstand auf empirische Untersuchungsmethoden zurückgreifen, Englisch vorzuziehen. Dies mag auf den Einfluss der Naturwissenschaften, die möglicherweise methodisch und sprachlich als Vorbild dienen, zurückzuführen sein. So entsteht die Zwischengruppe der „anglophon geneigten und anglophon geprägten Fächer“: vom Forschungsgegenstand her sind sie eher nationalsprachlich orientiert, von den Methoden her erscheint dennoch Englisch als Wissenschaftssprache geeigneter. Ferner hängt laut Kaiser (2002, S. 91) die unterschiedlich starke Orientierung am Englischen vom Grad der kulturellen Geprägtheit der nationalen Wissenschaftssprachen ab, so dass Disziplinen wie Sozial- oder Erzie-

hungswissenschaften, die in der nationalen Kultur besonders stark verankert sind, sehr wahrscheinlich eher weniger Englisch einsetzen. Ein weiterer, daraus folgender Grund für die Erhaltung von Deutsch als Wissenschaftssprache in den Geisteswissenschaften besteht nach Kaiser darin, dass in den Geisteswissenschaften Fach- und Allgemeinsprache enger als in den Naturwissenschaften miteinander verbunden sind. Dies mag dazu beitragen, dass auf der deutschen Sprache nur schwer verzichtet wird, denn es bedeutet die Aufgabe der Nähe zur Allgemeinsprache – und vielleicht damit die Aufgabe der Nähe zur alltäglichen Wirklichkeit des Forschungsgegenstands. Abschließend ist zu bedenken, dass in den Geisteswissenschaften viel mehr als in den Naturwissenschaften die sprachliche Gebundenheit kultureller Werte – und im Allgemeinen die Wechselbeziehung zwischen Kultur- und Sprachgemeinschaft – für das wissenschaftliche Formulieren einen wesentlichen Faktor darstellt (Skudlik, 1990, S. 224).

Nachdem auf der Diskrepanz zwischen Natur- und Geisteswissenschaften hingewiesen wurde, soll ein zweiter Unterschied im Gebrauch des Englischen als Wissenschaftssprache, diesmal zwischen Forschung und Lehre, geschildert werden. Wie im vorigen Abschnitt erläutert erfolgt ein erheblicher Teil der wissenschaftlichen Publikationen in englischer Sprache. Jedoch werden bisher die Mehrheit der Veranstaltungen an Universitäten in deutscher Sprache gehalten. So beobachtete Skudlik, dass zwischen Englisch und Deutsch tendenziell nicht nur je nach Fachrichtung sondern auch nach Textsorte entschieden wird (ebd., S. 75-82). Während Englisch eher für Kurztexpte wie *Abstracts*, *Papers* usw. aber auch in geringerem Umfang für Übersichtsartikel und Fachzeitschriftenartikel gewählt wird, werden Lexika, Handbücher, Monografien und Lehrbücher auf Deutsch gefasst. In der Zuteilung der Sprache zu den jeweiligen Textsorten lässt sich die Kluft zwischen Forschung und Lehre erneut deutlich erkennen. Mitte der 90er führte dies zu einer heute noch relevanten großen Debatte um die Frage, inwieweit nicht nur die Forschung, sondern auch die Lehre an deutschen Hochschulen auf Englisch stattfinden soll. Laut Skudlik enthält diese Diskrepanz zwischen Lehre auf Deutsch und Forschung auf Englisch einen doppelten Nachteil: Einerseits steht sie dem Humboldt'schen Ideal der Einheit von Forschung und Lehre entgegen und andererseits erschwert sie wesentlich die Kommunikation zwischen Forschern und Laien. 1986 erwähnten Markl und Lubasch (Kalverkämper und Weinrich, 1986) das Problem der Verfassung und Veröffentlichung von Lehrbüchern: Sie fürchteten, dass Veröffentlichungen auf Deutsch sehr schnell veralten. Außerdem bot Englisch Studenten die Möglichkeit, die englischen Termini, die in den Publikationen stehen, erläutert zu bekommen. Befürworter der Lehre in englischer Sprache sehen darin die Möglichkeit, die zunehmende Kluft zwischen Natur- und Geisteswissenschaften zu schließen. Darüber hinaus würde Deutschland als Studien- und Forschungsort bei ausländischen Forschern und Studenten an Attraktivität gewinnen. Jedoch erweist sich eine komplett englischsprachige Lehre in den Geisteswissenschaften aufgrund der im Folgenden dargelegten Faktoren als äußerst problematisch. Aus diesem Interessenkonflikt ergibt sich, dass Englisch als Wissenschaftssprache heutzutage je nach Bereich sehr unterschiedlich benutzt wird.

Obwohl viele Argumente für die Durchsetzung der englischen Sprache als universelle

Wissenschaftssprache – sowohl für die Forschung als für die Lehre – sprechen, bemühen sich heute viele, Deutsch als Wissenschaftssprache zu erhalten. Dabei sind einige Faktoren zu berücksichtigen. Englisch wird oft als wissenschaftliche *lingua franca* bezeichnet und mit der damaligen lateinischen Sprache verglichen, denn beide gelten als Garanten internationaler wissenschaftlicher Kommunikation. Jedoch werden der möglicherweise sich hieraus ergebende Sprachuniformismus und die mit ihm verbundene Verflachung der Wissenschaft von vielen befürchtet, die durch den Verlust der kulturellen und sprachlichen Vielfalt entstehen können. Nicht zu übersehen ist der Einfluss des Englischen auf die wissenschaftlichen Diskurstraditionen anderer Sprachgemeinschaften, die sich wegen der zunehmenden Benutzung von Englisch als Wissenschaftssprache langfristig aber auch mittelfristig verändern könnten. Dies betrifft nicht nur die Terminologie, sondern auch den Stil und sogar die Wahl der Textsorte, wie z.B. die immer häufigere Wahl des *Abstracts*. In derselben Hinsicht erklärt Wickler: „soweit Sprachstruktur und Denkstruktur zusammenhängen, besteht die Gefahr, auch anders zu denken, wenn man sich anders ausdrücken muss.“ Weiter fügt er zu: „Einheitssprache und Einheitsbegriffe in der Wissenschaft bergen die Gefahr einseitiger Denkansätze.“ (Kalverkämper und Weinrich, 1986, S. 27)

Neben der Befürchtung, dass die Benutzung des Englischen der deutschen Wissenschaftssprache schadet, gibt es etliche Argumente, die für die Erhaltung des Deutschen als Wissenschaftssprache sprechen. Erstens wird im Bereich der Geisteswissenschaften betont, dass Deutsch in bestimmten Fächern selbstverständlich zu benutzen ist. Dies trifft bei Fächern wie Deutsche Geschichte zum Beispiel für amerikanische Forscher zu. Ferner erwähnte schon 1986 Heid, dass eine große Nachfrage an Deutsch insbesondere aus den Goethe Instituten in den Entwicklungsländern kommt. Zwar orientiert sich diese Nachfrage an der Ausbildung „normaler“ Wissenschaftler, im Vergleich zu Spitzenforschern. Da die letzten aber eine Minderheit ausbilden, erscheint es sinnvoll, Deutsch als Wissenschaftssprache nicht nur bei Muttersprachlern zu erhalten, sondern auch an Ausländer zu vermitteln (ebd., Heid, S. 90). Darüber hinaus betonte Steger 1986, dass eine besonders große Nachfrage genauer aus Südamerika kommt. Laut Steger konnten alle Deutschabteilungen, die eine Übersetzerabteilung geöffnet haben, ihren Zulauf verdoppeln. Außerdem haben viele südamerikanische technische Hochschulen, Ingenieurschulen usw. großen Bedarf an deutschen Lektoren, vor allem bei naturwissenschaftlichen Disziplinen (ebd., Steger, S. 90f.).

Die Wahl des Deutschen oder des Englischen als Wissenschaftssprache hängt also von verschiedensten Faktoren ab, von dem Forschungsgegenstand und der Forschungsmethode bis zur Textsorte. Obwohl die Einführung der englischen universellen Einheitssprache anfangs als sinnvoll erscheint, kann nach weitergehenden Betrachtungen auf Deutsch als Wissenschaftssprache nicht verzichtet werden. Markl schlägt deshalb eine mögliche, wenn auch zeit- und kostspielige Lösung vor: Nach ihm sollen wissenschaftliche Publikationen für alle zugänglich sein. Deswegen sollten sie doppelt veröffentlicht werden: auf Englisch für die internationale Ebene, und auf Deutsch für die eigene Gemeinschaft. Laut Markl ist dies durch in der Schulbildung erzielte Mehrsprachigkeit zu erreichen (ebd., S. 35).

Ähnlich bemerkt Kretzenbacher, dass die Benutzung von Englisch einen wesentlichen Nachteil für Nicht-Muttersprachler darstellt, die bei internationalen Kongressen auf die Geschmeidigkeit ihrer Muttersprache verzichten. Dadurch wird außerdem der internationale wissenschaftliche Dialog besonders erschwert. Zudem erklärt Kretzenbacher, dass öffentlich finanzierte wissenschaftliche Forschung einen besonderen Kontakt zur Öffentlichkeit ihrer Sprachgemeinschaft behalten sollte, denn den Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft aufzugeben enthalte die Gefahr einer Unterminierung der Demokratie.

Während sich die deutsche Sprache für die Wissenschaft als genauso unverzichtbar wie das Englische erweist, wird oft die Frage gestellt, ob die Englischkenntnisse der Wissenschaftler ausreichen, so dass diese auf Englisch publizieren können. 1986 stellte Weinrich dieselbe Frage in Bezug auf Deutsch: „Wie lernen Wissenschaftler, von der deutschen Wissenschaftssprache einen guten Gebrauch zu machen, und lernen sie es überhaupt?“ (ebd., S. 98). Heutzutage kommen immer mehr ausländische Studierenden nach Deutschland, so dass diese Frage von Weinrich auch für sie relevant wird: „Wie können ausländischen Studenten die Wissenschaftsfremdsprache Deutsch lernen?“. Im Rahmen dieser allgemeinen Fragestellung wird anhand empirischer Untersuchung am Beispiel von Doktoranden in Erziehungswissenschaften untersucht, wie sich die mündlichen Fähigkeiten ausländischer Studierenden in Bezug auf Wissenschaftssprache entwickeln.

## **II. Ausformulierung der Forschungsfrage – Ziele der Forschung**

Mit dem aktuellen internationalen wissenschaftlichen Austausch, der durch eine Reihe struktureller Änderungen und Innovationen an deutschen Hochschulen immer stärker wird – wie z.B. die Internationalen Promotionsstudiengänge (IPPs), die Master-Studiengänge, die EU Austauschprogramme für Wissenschaftler –, empfängt die deutsche Hochschullandschaft viele ausländische Gäste, die meistens für begrenzte Zeit in Deutschland studieren oder forschen. Demzufolge wird das Erlernen der deutschen Wissenschaftssprache oft als zu zeitaufwendig betrachtet, so dass die meisten wissenschaftlichen Arbeiten in – nicht zwangsläufig gutem – Englisch verfasst werden. Nicht zuletzt aufgrund der unübersehbaren Anzahl an geisteswissenschaftlichen IPPs und internationalen Master-Studiengängen – und in diesen spezifischen fachlichen Bereichen von Human-, Sozial- und Geisteswissenschaften sind die theoretisch-philosophischen Grundkonzepte ohne Deutsch als Wissenschaftssprache nicht zugänglich – ist jedoch die Frage nach der Sprache bzw. den Sprachen, in der die Promotion bzw. das Studium durchgeführt werden soll, immer noch berechtigt und bedeutsam. Aus der Beobachtung dieser zeitlichen, sprachlichen und wissenschaftskulturellen Bedingungen stellt sich die Frage, inwieweit ausländische Studierende, Promovierende und Wissenschaftler innerhalb des oft engen Zeitraums ihres Aufenthaltes die deutsche Fachsprache so beherrschen können, dass sie zumindest an der internen Kommunikation aktiv teilnehmen können.

Dieses Forschungsprojekt wurde durch unsere Arbeit im Rahmen des Internationalen Promotionsstudiengangs Erziehungswissenschaft INEDD an der Universität Siegen angeregt, wo unsere Aufgabe in der Koordination und Durchführung von promotionsbegleitenden Deutschkursen an den ausländischen Promovierenden bestand. Im Unterschied zu traditionelleren Kurskonzepten wurde hier entschieden darauf abgezielt, den Lernern Instrumente und Strategien zu vermitteln, so dass sie:

- sehr früh und auch bei mangelhafter Sprachkompetenz in wissenschaftlichen Kommunikationssituationen (Seminar, Vorlesung, Gruppenarbeit, Kolloquien usw.) aktiv teilnehmen können, d.h. Inhalte rezipieren und vermitteln können,
- aus diesen Kommunikationssituationen Lernsituationen machen, indem sie fähig sind, nach unbekanntem Wörtern/Ausdrücken zu fragen und neue Ausdrucksformen zu erproben.

Dies setzt die spezielle, zielgerichtete Aneignung von besonderen Lern- und Kommunikationsstrategien voraus, deren Definierung und Entwicklung eine zentrale Thematik dieser Dissertation darstellen. Diese besondere Praxiserfahrung wurde im Hinblick auf die Entwicklung der wissenschaftssprachlichen Fähigkeiten der Lernenden über einen Zeitraum von insgesamt 3 Jahren untersucht. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen dazu beitragen, einen Rahmen für ein Unterrichtskonzept „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“ zu gestalten.

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Deutschniveaus, die die Doktoranden im INEDD zum Zeitpunkt ihrer Anreise aufweisen – von Nullkenntnissen bis mittlere Kenntnisse – wurde der Kurs als autonome Lernumgebung entwickelt. Dadurch lässt sich die Thematik dieser Studie auf das Erlernen der deutschen Wissenschaftssprache in Deutschland eingrenzen.

Durch diese Niveauunterschiede entstand außerdem die praktische Herausforderung, ein Kurskonzept zum Erlernen der deutschen Wissenschaftssprache zu entwickeln, das sowohl bei Anfängern als auch bei Fortgeschrittenen anwendbar ist. Dies stellt einen innovativen Aspekt dieser Praxis und des mit ihr verbundenen Forschungsprojekts dar, denn wissenschaftssprachliche Kurse werden i.d.R. erst nach Erreichen eines bestimmten Niveaus angeboten. Die Frage danach, wie schon Anfänger (der Stufe A1 nach dem europäischen Referenzrahmen) gleichzeitig allgemein- und wissenschaftssprachliche Strukturen und Lexik lernen können, ist Gegenstand dieser Forschung.

Schließlich wurde im Laufe der Praxis vor dieser Studie festgestellt, dass ein großer Bedarf sowohl an Lehre wie auch an Forschung im Hinblick auf die Entwicklung der mündlichen Fertigkeit Sprechen bestand. Wie wir später in der Beschreibung des aktuellen Forschungsstands erklären, wird das spontane Sprechen in der wissenschaftlichen Kommunikation oft weniger als Untersuchungs- und Lerngegenstand explizit festgehalten. Dementsprechend waren einschlägige Vorarbeiten und Erkenntnisse in diesem Gebiet nicht vorhanden.



Aus diesen drei Aspekten wird zusammenfassend die genaue Forschungsfrage, die diese Arbeit motiviert, wie folgt formuliert:

**Wie entwickelt sich die mündliche spontane Produktion von ausländischen Doktoranden in der deutschen Wissenschaftssprache, die den hier vorgestellten Kurs regelmäßig besuchten?**

**Welche Erkenntnisse können wir für die weitere Ausarbeitung des Kurskonzeptes benutzen und welche Ergebnisse könnten eventuell Einblicke in den Lern- und Kommunikationsprozess von ausländischen Hochschulleitenden liefern?**

Die Forschungsergebnisse sollen unmittelbar in der Praxis einsetzbar sein. Auf Basis dieser Arbeit soll ein neues und innovatives Lehr- und Lernkonzept der Wissenschaftssprache Deutsch ab der Anfängerstufe ausgearbeitet werden. Die durch die Forschung gewonnenen Erkenntnisse sollen zu einem besseren Verständnis der Chancen und Probleme des Erlernens der deutschen Sprache in diesem besonderen Rahmen sowie zu einer genaueren Erfassung der Lehr- und Lernmöglichkeiten beitragen.

Bei der Erprobung der Forschungsthese waren folgende positive Ergebnisse zu erwarten:

- Das Lernen von Deutsch als Alltagssprache erfolgt in engerer Verbindung zum Alltagsleben der Lernenden. Die alltägliche Erfahrung wird als Umsetzungs- und Anregungsmöglichkeiten für den Unterricht benutzt. Die Lernenden sind dann schneller in der Lage, mit gewöhnlichen Alltagssituationen umzugehen. Der Unterricht kann sich somit früher und intensiver auf die Wissenschaftssprache konzentrieren.
- Das Lernen von Deutsch als Wissenschaftssprache erfolgt schneller. Die Lernenden sind früher in der Lage, an den Hochschulaktivitäten teilzunehmen. Sie haben auch dadurch mehr Zeit, sich ihrer Forschung zu widmen.
- Das Lernen von Deutsch als „Wissenschaftsfremdsprache“ erfolgt in engerer Verbindung zu den wissenschaftlichen Interessen der Lernenden. Von Anfang an können sie die für ihre Forschung relevante Literatur kennenlernen und benutzen.
- Die oft auftretenden Hemmungen werden durch die frühe Textarbeit verringert. Frühe wissenschaftliche Textproduktion in Form von Kommentaren, Zusammenfassungen und freier Textproduktion bietet eine unmittelbare Umsetzung des Lernens in Kommunikation. Dies ermutigt den sicherer gewordenen Lernenden dazu, die Sprache weiter zu benutzen.
- Der Verringerung der Hemmungen folgt die zunehmend aktive Teilnahme an Seminaren und Veranstaltungen an der Universität. Die Lernenden fühlen sich schneller in der Lage, sich schon bei geringeren Sprachkenntnissen mit Studierenden und anderen Wissenschaftlern über fachliche Themen zu unterhalten.

### III. Stand der Forschung: Zur Wahl der mündlichen Produktion als Untersuchungsmaterial und –gegenstand in der aktuellen Forschungslandschaft

Der Erwerb der deutschen Sprache durch ausländische Studenten ist in den letzten Jahren mit zunehmendem Interesse erforscht worden. Dabei beschränken sich aber die Forschungsarbeiten meistens auf die Studenten. Nachwuchswissenschaftler, die eine klare Minderheit bilden, werden kaum berücksichtigt. Dies ist wahrscheinlich sowohl auf den erheblichen quantitativen Unterschied zwischen beiden Gruppen als auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass implizit oder explizit von Nachwuchs- und Gastwissenschaftlern erwartet wird (und entsprechend von den empfangenden Kollegen), dass sie auf Englisch kommunizieren. Die Studenten sollen sich hingegen in Studiengänge integrieren, die zunächst für deutsche Muttersprachler konzipiert werden, auch wenn diese Tatsache sich ebenfalls in den letzten Jahren stark zu verändern neigte (wenn man z.B. die Einführungsversuche englischsprachiger technischer Studiengänge in Betracht zieht). Da solche englisch- oder mehrsprachige Studiengänge dennoch erhebliche strukturelle und nicht zuletzt personalbedingte Fragen noch lösen müssen, sind die Bemühungen und Fragestellungen um eine möglichst effiziente Vermittlung der deutschen Sprache für ausländischen Hochschulteilnehmer immer noch aktuell und erforderlich.

Eine weitere Tendenz aktueller Forschungen in diesem Bereich ist, sich auf den Erwerb der Schriftsprache zu konzentrieren. Dies mag zum Teil an der allgemeinen Wahrnehmung der deutschen Wissenschaftssprache und –kultur liegen, so dass Ehlich an die Relevanz der Mündlichkeit erinnern muss:

Anders als in anderen Wissenschaftstraditionen gilt für den deutschen Hochschulkontext neben dem Primat der Schriftlichkeit aber auch der mündliche Diskurs als wichtiges Merkmal von Wissenschaftskommunikation.

(Ehlich, 2001)

Der mündliche Diskurs wird zwar als Teil der Wissenschaftskommunikation in der Theorie anerkannt, wird allerdings leicht zweitrangig betrachtet bzw. wird seltener als Forschungsobjekt in Bezug auf den Erwerb der deutschen Sprache bei ausländischen Studenten behandelt. Es sind dagegen zunächst viele Arbeiten, die sich auf die Entwicklung des Schriftlichen beziehen, so dass wir an dieser Stelle nur einige von ihnen exemplarisch anführen möchten:

- *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben: eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland* (Kaiser, 2002). Die Autorin bietet eine empirische kontrastive Textanalyse eines umfangreichen Korpus aus studentischen Texten aus beiden Ländern. Neben der textsortenlinguistisch fundierten und

sprachvergleichenden Analyse schließt sie die wichtigen Besonderheiten der jeweiligen nationalen Wissenschafts- und Diskurstradition in ihren Beobachtungen ein, so dass die Erkenntnisse, die sie gewinnt, in der Fremdsprachen- und Schreibdidaktik an den Hochschulen und im Bereich der interkulturellen Kommunikation praktisch umgesetzt werden können.

- *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibleitung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten* (Steinhoff, 2007). Der Autor liefert einen umfangreichen Überblick über die Merkmale studentischer Texte an deutschen Hochschulen im besonderen Hinblick auf die Wissenschaftssprache. Dabei stützt er sich auf einen Korpus aus Studententexten, Expertentexten und Journalistentexten, was ihm einen besonders wertvollen Vergleich ermöglicht.

Den vermutlich umfangreichen und intensivsten Beitrag zur Erforschung der Frage der Aneignung der deutschen Wissenschaftssprache bei ausländischen Studenten liefert das Institut für Deutsch als Fremdsprache /Transnationale Germanistik an der Ludwig-Maximilian-Universität in München. An dieser Stelle sollen die aktuellsten Veröffentlichungen in diesem Gebiet genannt werden.

Obwohl der Beitrag von Ehlich, *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache* im Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (1993) schon fast 20 Jahre zurück liegt, bringt er wesentliche Erkenntnisse für die weiteren Arbeiten. Zur didaktischen Relevanz des Deutschen als einer fremden Wissenschaftssprache betont Ehlich den soziolinguistischen und den pragmatischen Aspekt der Wissenschaftssprache:

Vielmehr geht es bei [der Aneignung einer fremden Wissenschaftssprache] darum, in den Prozess einer sprachlich geprägten wissenschaftlichen Sozialisation selbst einzutreten. Die Teilhabe an der zu erwerbenden Wissenschaftssprache ist Ausdruck einer zu gewinnenden Mitgliedschaft im soziologischen Sinn des Wortes.

(Ehlich, 1993, S. 34f.)

Mit diesem Aufsatz setzt er den engen Zusammenhang zwischen Wissenschaftssprache und Wissenschaft in Verbindung mit der Frage einer didaktischen Perspektive zur Wissenschaftssprache. So sehen wir diesen Beitrag als Basis für alle weiteren Überlegungen. Im Folgenden werden die Veröffentlichungen des Instituts in den letzten 10 Jahren erwähnt werden, die im Rahmen dieser Arbeit relevant sind. Sie lassen sich verschiedenen Teilbereichen zuordnen:

- Forschung zu den Anforderungen an deutscher Wissenschaftssprache bei ausländischen Studenten:
  - *Mündliche Kommunikation im Studium: Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber.* (Wiesmann, 1999)

## 12 KAPITEL 1. EINFÜHRUNG: GRUNDLEGENDER RAHMEN DIESER ARBEIT

- o *Überlegungen zu einer Einführung in die Wissenschaftssprache* (Graefen, 2000)
- o *Sprachqualifizierung für (mündliche und schriftliche) Wissensproduktion* (Ehlich, 2004)
- Forschung zur Aneignung der fremden deutschen Wissenschaftssprache
  - o *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache für MuttersprachlerInnen und Nicht-MuttersprachlerInnen – Eine theoretische und empirische Untersuchung.* (Guckelsberger, 1999)
  - o *Wissenschaftlich schreiben und reden lernen – ein Bericht aus dem „Institut für Deutsch als Fremdsprache / Transnationale Germanistik“ der LMU München.* (Ehlich, 2001)
  - o *Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache* (Graefen, 2004)

Bei der Mehrheit der Arbeiten und Beiträge wird die schriftliche Produktion entweder als Zielkompetenz oder als empirisches Material herangezogen. Der mündliche Diskurs der Lerner wird dagegen weniger erforscht - und wenn es der Fall ist, wird meistens die mündliche Kommunikation als soziale Interaktion bewertet. Es gibt nur wenige Untersuchungen zur mündlichen Produktion von ausländischen Studenten, die sich grundsätzlich auf deren Sprachgebrauch und -entwicklung konzentrieren. Eine Erklärung dafür gibt Olga Kostrowa in der Einführung zu ihrem Beitrag zum Fremdsprachigen Schreiben und Satzkomplexität, der eine vergleichbare Fragestellung mit dieser Arbeit verfolgt. Sie hat die Produktion von russischen Studenten, die Deutsch als Fremdsprache in Russland lernen, auf Satzkomplexität untersucht. Neben dem Unterschied bei der Wahl des Zielpublikums bzw. der Probanden (und zum Teil der Sprache, da sie nicht ausdrücklich das Erlernen der Wissenschaftssprache untersucht) entscheidet sich Kostrowa außerdem im Gegensatz zu der vorliegenden Arbeit für die Analyse von Schrifttexten in drei verschiedenen Lernstufen. Begründend schreibt sie:

Das Schreiben in einer Fremdsprache ist normalerweise viel bewusster als das Sprechen. Jedenfalls hat man mehr Zeit zum Überlegen, man kann sich ungestört konzentrieren und sich selbst mehrfach kontrollieren. Deswegen ist das fremdsprachige Schreiben viel mehr als das Sprechen dazu geeignet, die grammatischen Kenntnisse und Fertigkeiten zu überprüfen. Andererseits liefert das Schreiben spezifische Sprachprodukte – Texte, die das grammatische Können in „reiner“ Form darstellen, weil sie der lautlichen Form enthoben sind. So zeigen die schriftlichen Texte der Studenten beim Zweitspracherwerb bis zum Erstaunen genau, welcher Stoff angeeignet ist und welcher noch weiterer Arbeit bedarf.

(Kostrowa, 1998, S. 13)

Dem entnehmen wir zum einen den Gedanke, dass fremdsprachliche Leistung anhand schriftlicher Produktion besser zu visualisieren sei, und zum anderen die implizite Feststellung, dass Lernertexte in schriftlicher Form als empirisches Material leichter zugänglich sind als mündliche – und vor allem spontane – Äußerungen. Letzterem können wir nur zustimmen: An Hausarbeiten oder weiteren Studententexten kommt man ohne größere Umstände. Dagegen sind spontane kommunikativen Äußerungen fast nur durch aufwendige Aufnahmen von Seminaren oder Fachgesprächen in ausgewählten wissenschaftlichen Kontexten möglich – und dann ist auch die Spontaneität der Äußerungen bzw. der Studenten in einer Situation, wo sie aufgenommen werden, eventuell beeinträchtigt. So ist die Datenerhebung bei mündlichen, spontanen Aussagen mit ethnografisch orientierten Berücksichtigungen verbunden, während die Sammlung von Schrifttexten einen unmittelbaren Einstieg in die Sprach- oder Textanalyse ermöglicht.

Andererseits lässt sich Kostrowas Argument, Schrifttexte widerspiegeln besser das Sprachkönnen der Lerner, zumindest teilweise bestreiten. In einer solchen Betrachtungsweise stellt sich die Frage, wie die mündliche Leistung von Lernern zu bewerten sei, wenn sie weniger Sprachbeherrschung bzw. mehr Fehler aufzeigt als deren Schreibtexte – oder umgekehrt, wie es oft bei Zweitsprachlern der Fall ist, wenn das Schriftliche bei weitem nicht so fließend und fehlerfrei ist wie das Mündliche. Ist es möglich und überhaupt sinnvoll, mündliche Diskurse nur im Licht des reflektierten Prozesses des Schreibens zu analysieren? So müsste man bei vielen ausländischen Studenten nur noch den Kopf schütteln, wenn sie sich mündlich fehlerhaft ausdrücken, und seufzen: Das kannst du doch besser! Die Frage stellt sich dann gleich, ob sie es tatsächlich mündlich besser können. Eine u.E. weniger bewertende Unterscheidung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache gibt Völzing als Zusammenfassung von Wygotskis Erklärungen zu dem Thema wieder, wobei wir vor allem den zweiten Punkt als wesentlichen Unterschied für die ausländischen deutschlernenden Studenten festhalten wollen:

1. Geschriebene Sprache ist willkürlicher, bewusster als die mündliche.
  - a. In der geschriebenen Sprache muß man sich die lautliche Struktur des Wortes bewußt machen, muß das Wort zergliedern und bewußt in den Schriftzeichen reproduzieren.
  - b. Schriftliche Kommunikation bedeutet eine bewusste Arbeit an den Wortbedeutungen und ihrer Entwicklung in einer bestimmten Reihenfolge.
2. Die geschriebene Sprache ist eine maximal entfaltete, formal vollendetere Sprache als die gesprochene Sprache. Alles muß in ihr gesagt werden. Sie ist weitgehend kontextlos, muß ohne Kontext optimal verständlich sein.
3. In der geschriebenen Sprache ist der Sprachgebrauch bewusst und von einer Absicht gelenkt. Sie ist die Algebra der Sprache, die schwierigste und komplizierteste Form der absichtlichen und bewussten Sprechfähigkeit.

(Völzing, 1998, S. 49)

Diese Arbeit soll nicht die Korrelation zwischen der Entwicklung von Mündlichkeit und

Schriftlichkeit untersuchen. Dennoch sollen Schreibtexte, die bisher als Forschungsbasis im Hinblick auf nicht-muttersprachliche Leistung bei Deutsch als fremder Wissenschaftssprache weitgehend bevorzugt wurden, auch hier herangezogen werden. Ziel dabei ist, das Können, das in solchen Texten sichtbar wird, mit dem Können aus mündlichen Äußerungen zu vergleichen, um den komplexen Zusammenspiel zwischen schriftlichem und mündlichem Fremdspracherwerb und -gebrauch zumindest ansatzweise zu profilieren.

Zusammenfassend unterscheidet sich diese Arbeit von der bisherigen Mehrheit der Forschungsbeiträge insofern, dass die mündliche und spontane Lernerproduktion als Hauptmaterial verwendet wird. Dabei war diese Entscheidung – wie schon angedeutet – pragmatisch angelegt: Die Doktoranden konnten ihre Dissertation oft übersetzen lassen oder in einer anderen Sprache als Deutsch verfassen (die Muttersprache oder Englisch), so dass die Fertigkeit in der Wissenschaftssprache zu schreiben bei weitem nicht so dringend erforderlich war. Dagegen war es für den erfolgreichen Ablauf - und Abschluss - der Promotion entscheidend, dass sie sich im wissenschaftlichen Umfeld sprachlich bewegen und artikulieren könnten: So müssen sie an der wissenschaftlichen mündlichen Kommunikation teilnehmen, um sich sowohl mit weiteren Doktoranden als auch mit den Lehrenden in einem universitären Umfeld austauschen, wo Englisch bei weitem nicht als *lingua franca* der Hochschule praktiziert wird.

Das Besondere in dieser Arbeit liegt darin, dass nicht die mündliche Kommunikation der Wissenschaft als Soll-Zustand ermittelt wird - viele Beiträge beschreiben schon die Merkmale mündlicher wissenschaftlicher und Hochschulkommunikation als Zielsetzung für das Lernen ausländischer Studenten - sondern dass der gesprochene Gebrauch der deutschen Sprache in wissenschaftlichen oder hochschulgebundenen Kontexten *per se* analysiert wird. Es wird nicht danach gesucht, was die Lerner erreichen sollten bzw. was ihnen vermittelt werden sollte, sondern wie sie mit ihren Sprachkenntnissen umgehen, um mündlich zu kommunizieren. Mündliche Kommunikation ist dementsprechend kein Forschungsgegenstand sondern der explizite Zweck des untersuchten Sprachgebrauchs der Doktoranden. Insofern werden soziolinguistische Betrachtungen, die in anderen Arbeiten besonders relevant sind, wie etwa die Unterschiede in der mündlichen Kommunikation zwischen Seminaren, Vorlesungen und Kolloquien, hier nicht weiter berücksichtigt, sondern wir konzentrieren uns auf die praktische Verwendung des Sprachapparats durch die Lerner.

## IV. Stand der Praxis

Vor einigen Jahren setzte Hufeisen (1998) eine nicht erschöpfende Liste der deutschen Universitäten zusammen, an denen ausländische Studenten Deutsch als Fremdsprache für akademische Zwecke erlernen konnten.

Universität	Allgemeines DaF-Angebot	Fachsprachliches DaF-Angebot
Augsburg* <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schreiben</li> <li>• Kreatives Schreiben</li> <li>• Textproduktion</li> </ul>	
Bamberg*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Landeskunde und schriftl. Arbeiten</li> <li>• Schriftl. Ausdruck/Stilistik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaftsdeutsch</li> </ul>
Berlin FU	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachkurs mit Schwerpunkt schriftl. Ausdruck</li> <li>• Übungen zum schriftl. Ausdruck</li> </ul>	
Berlin Humboldt*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hör-Schreibkurs</li> <li>• Schreibkurs</li> <li>• Kreatives Schreiben</li> <li>• Sprechen und Schreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deutsch für Rechtswissenschaftler</li> </ul>
Berlin TU *	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mündliche u. schriftl. Ausdrucksfähigkeit</li> <li>• Textsorten</li> <li>• Vertiefung mündl. u. schriftliche Ausdrucksf.</li> </ul>	
Bielefeld	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfassen wiss. Arbeiten</li> </ul>	
Bremen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übungen zum Schreiben 1, 2, 3</li> <li>• Hörverst. und Mitschriften 1, 2</li> <li>• Betreuung von Seminararbeiten</li> <li>• Übungen zur Schreibfertigkeit</li> </ul>	Rezeption u. Produktion v. fachbezogenen Texten: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtsch./Sozialwissensch.</li> <li>• Lit./Sprach/Kulturwiss.</li> <li>• Rechtswissenschaften</li> <li>• Naturw./Technik</li> </ul>
Braunschweig	ausschließlich studienvorb. Kurse, hier eigener Anteil an Schreibkursen	
Chemnitz*		Zertifikatskurse
Cottbus	studienvorb. Kurse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachsprache Bauwesen, Architektur, Umwelt, Wirtschaft</li> <li>• Fachsprache Recht</li> </ul>
Darmstadt, FH	studienvorb. Kurse	
Darmstadt, TU	Schreibwerkstatt	Hilfe bei der Erstellung von Diplomarbeiten
Dortmund *	studienvorb. Kurse	

Dresden	studienvorb. Kurse	
Erfurt, PH *	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lexikalisch-stilistische Übungen</li> </ul>	
Erlangen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammatik und Texte</li> <li>• schriftlicher Ausdruck</li> </ul>	
Frankfurt FH *	Sprachkurs für ausl. Studierende: Schwerpunkt Schreiben	
Frankfurt /Main *	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schreiben und Syntax</li> <li>• Protokoll, Hausarbeit und Referat</li> </ul>	<p>Textarbeit u. Schreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaftswissenschaften</li> <li>• Sozialwissenschaften</li> <li>• Literaturwissenschaften</li> </ul> <p>Fachsprache Deutsch (mdl. u. schriftl. Bewältigung von Alltags- und Berufssituationen)</p>
Frankfurt/Oder *		Zertifikatskurse
Freiburg *	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftl. Übungen zu Texten</li> <li>• Übungen zum freien schriftl. Ausdruck</li> <li>• Kreatives Schreiben</li> </ul>	Einf. in die Sprache der Wirtschafts- und Sozialwiss.
Greifswald *	Mittel- und Oberstufenkurs, zeitl. nicht spezifiziert	
Halle *	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen und Schreiben</li> <li>• Akademisches Schreiben</li> <li>• Textgrammatik für Fortgeschrittene</li> </ul>	Germanistik (16-32 SWS)
Hamburg *	Kompaktkurse ohne explizite Schreibanteile	
Hamburg	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referate und Textanalysen</li> <li>• Schriftliche Übungen zu u. mit Texten</li> <li>• Schreiben von Sachtexten</li> </ul>	
Hannover *	Studienbezogenes Schreiben: alltags-sprachliche u. wissenschaftliche Texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dt. f. Naturwiss. u. Techniker</li> <li>• Deutsche Wirtschaftsspr.</li> <li>• Deutsche Rechtssprache</li> <li>• Dt. für. Geistes- u. Soz.wiss.</li> </ul>



Jena	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilder als Sprech- u. Schreibanelassen</li> </ul>	
Kaiserslautern *	Nicht erkennbar, ob die Kurse studienvorbereitend oder studienbegleitend sind	
Karlsruhe	6 SWS, nicht spezifiziert	
Kassel	4 SWS, nicht spezifiziert	
Konstanz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stilanalyse und die Kunst des Schreibens</li> </ul>	
Leipzig	Zertifikatskurse	Zertifikatskurse
Magdeburg *	Zertifikatskurse	
Mainz *	12 SWS, nicht spezifiziert	
Mannheim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übungen zum mündl. u. schriftlichen Ausdruck</li> <li>• Anfertigung von Referaten u. kleinen Vorträgen</li> </ul>	Fachsprache: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprach- u. Lit.wiss., Geschichte, Erziehungswiss.</li> <li>• Wirtschafts- und Sozialwiss.</li> </ul>
Marburg	Deutsche Grammatik, Stilistik, Textanalyse	
München FH *	8 SWS, nicht spezifiziert	
Münster	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Landeskunde vor Ort: Handlungsorientierte Texte schreiben und anwenden</li> </ul>	
Osnabrück	Produktion wissenschaftlicher Texte	
Passau	12 SWS, nicht spezifiziert	
Potsdam *	Schreibkurs	
Regensburg	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textarbeit</li> <li>• Formulieren und Abfassen von Texten</li> <li>• Übungen zur Sprache der geisteswiss. Arbeit</li> </ul>	
Rostock	Wissenschaftssprache Deutsch (mündl. u. schriftliche Kommunikation)	

Saarbrücken *	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schreiben (Textproduktion)</li> <li>• Textproduktion (Aufsatz)</li> </ul>	
Stuttgart *	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schreiben von Sachtexten</li> <li>• Verfassen von Referaten</li> </ul>	30 SWS, nicht spezifiziert
Trier	Praxis der Texterstellung A + B	
Tübingen *	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schreibübungen für Fortgeschrittenen</li> <li>• Spiegelschrift (kreatives Schreiben)</li> <li>• Kinder- und Hausmärchen der Gebr. Grimm (Märchenparodie schreiben)</li> </ul>	Fachsprache: Wirtschafts- . Rechtsdeutsch (alle vier Fertigkeiten)
Weimar	8 SWS, nicht spezifiziert	
Wiesbaden *	6 SWS, nicht spezifiziert	
Wuppertal *	8 SWS, nicht spezifiziert	
Wuppertal *		Fachsprachenkurse für <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaft</li> <li>• Technik</li> <li>• Geistes- u. Gesellsch. wiss.</li> <li>• allgemein</li> </ul>
Würzburg	4 SWS, nicht spezifiziert	Fachsprachliche Übung für Germanisten

Tabelle 1.1: Angebote im Bereich Deutsch als Fremdsprache an deutschen Universitäten für akademische Zwecke (Hufeisen, 1998)

<sup>1</sup> Die Links zu den mit \* markierten Standorten existieren leider nicht mehr. Stand: 1. Januar 2004

Aus der Tabelle 1.1 entnehmen wir zwei Tendenzen:

- Die Betonung der Fertigkeit Schreiben in Bezug auf den wissenschaftlichen Diskurs: viele Kursansätze sollen hauptsächlich produktive Textkompetenz im wissenschaftlichen Kontext vermitteln.
- Die einzelfachsprachliche Kategorisierung der Kurse, wenn solche vorhanden sind.

Dagegen befassen sich wenige Kursangebote explizit mit der mündlichen Kommunikation im universitären und akademischen Kontext oder mit den fächerübergreifenden Merkmalen der Wissenschaftssprache, die sie von der Alltagssprache unterscheiden. Die Daten dieser Liste liegen allerdings nun 12 Jahre zurück und sollen deshalb nur als historische Referenz dienen, um den aktuellen Stand der Praxis besser beschreiben zu können. Es wurde viel unternommen, um im allgemeinen Kontext der ökonomischen Globalisierung und deren Folgen mitzuhalten. Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen und Deutschland als attraktiver Standort für Forschung und Studium rückten bei den Bemühungen der Geldgeber und der Hochschulleiter deutlich in den Vordergrund. Unmittelbare Konsequenz war der Wunsch nach dem Ausbau der Empfangs- und Begleitstrukturen für ausländische Forscher und Studierende an deutschen Hochschulen.

### **A. Angebote, die aus der strukturellen Internationalisierung entstanden sind**

Um den Anforderungen an die Integration, die aus der aktuell akut betriebenen Internationalisierung der Hochschullandschaft in Deutschland entstehen, gerecht zu werden, haben sich in den letzten Jahren Projekte und Initiativen rasch vervielfacht. Dabei spielen die Bemühungen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) eine wesentliche Rolle, indem sie anhand zielgerichteter Ausschreibungen einen breiten Umfang an Mittel zur Realisierung der Integration auf allen Ebenen bereitstellten. In diesem Zusammenhang lief das Programm zur Förderung der Internationalisierung an den deutschen Hochschulen (PROFIS) zwischen 2004 und 2008, finanziert aus Mitteln des BMBF. Ziel dabei war, bessere Rahmenbedingungen für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen und das Auslandsstudium deutscher Studierender zu schaffen. Dabei war die Förderung der hochschulinternen Zusammenarbeit und Koordination sowie der Kooperation mit externen Partnern für das DAAD besonders wichtig, so dass über die Ausarbeitung und Erprobung verschiedener Modellprojekte hinaus die an den Hochschulen bereits durchgeführten Maßnahmen zur Internationalisierung in eine die gesamte Hochschule umfassende Internationalisierungsstrategie eingebunden werden sollten. Konkret sollte die Qualität der Internationalisierung wie folgt aussehen:

- Stärkung von Effizienz und Kundenfreundlichkeit
- Entwicklung geeigneter Instrumente

- Transferfähige „Best-practice-Beispiele“

In der ersten Programmphase 2005-2007 wurden über 40 Modellprojekte der Hochschulen in den folgenden Bereichen gefördert:

- Information und Beratung ausländischer Interessenten
- Fachliche und sprachliche Studienvorbereitung
- Entwicklung qualitätsorientierter Auswahl- und Zulassungsverfahren
- Sicherung des Studienerfolgs durch fachliche und soziale Betreuung
- Unterstützung des Auslandsstudiums Deutscher
- Verbesserung der Datenlage zu (Teil-)Aspekten der Internationalisierung
- Stärkung der internationalen Beziehungen der Hochschule

Nach einer ersten Phase, wo 45 Modellprojekte entwickelt, gefördert und erprobt wurden, wurden diese Ansätze auf weitere Hochschulen übertragen. Unter diesen Projekten soll nun der Bielefelder Projekt PunktUm kurz genannt werden, dessen Hauptfokus die sprachliche Begleitung von ausländischen Studierenden ist. Das Kursangebot gliedert sich im Zusammenhang mit dem Status der Lernenden (Forscher, Studenten, Doktoranden) und zugleich mit den angestrebten Tätigkeiten (Sprech- oder Schreibtätigkeiten). So finden wir zu einem Kurs zum Thema „*Wissenschaftssprache und Landeskunde für Doktoranden*“, folgende Beschreibung:

### 1. **Deutsch Wissenschaftssprache:**

- Teilnahme an Semindiskussionen
- Verstehen von Vorlesungen
- Lesen, Auswerten, Paraphrasieren und Zusammenfassen von Fachtexten
- Lese- und Selbstlernstrategien
- Verwendung von Fachlexika und Nachschlagewerken

Im jeweiligen kommunikativen Zusammenhang werden relevante Lexik und Grammatik der deutschen Wissenschaftssprache vermittelt und eingeübt.

### 2. **Landeskundlicher Schwerpunkt der Veranstaltung**

- Das deutsche Bildungs- und Hochschulsystem im interkulturellen Vergleich
- Wissens- und Sprachvermittlung

Das Projekt PunktUm hat den Vorteil, sowohl auf einzelfachsprachlicher Ebene als auch allgemein-wissenschaftlich zu arbeiten. Die Fertigkeiten werden nicht zwangsläufig als Grundlage zur Kursgestaltung voneinander getrennt, sondern es wird explizit von den Bedürfnissen der Lerner ausgegangen. Dies stellt u.E. eine Besonderheit des Projekts dar.

## **B. Angebote, die aus universitätsinternen Strukturen entstanden sind**

In den letzten Jahren hat sich eine Vielzahl an Zentren (weiter)entwickelt, die sich als übergreifende Strukturen an den einzelnen Universitäten verstehen. Sei es Kompetenzzentren, Sprachzentren, Fachsprachenzentren. Alle verfolgen das Ziel, ein zentralisiertes, fächerübergreifendes Angebot an Sprach- und sogenannten Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. So wird dort alles ausdrücklich thematisiert und beigebracht, was bisher als Nebenprodukt im Laufe des Studiums zu erwerben war. So rückte zum Beispiel Rhetorik wieder als entscheidende Kompetenz in den Vordergrund der Bemühungen, aber auch die Beherrschung von Fremdsprachen im Hinblick auf die Internationalisierung des eigenen Studiums wird in solchen Zentren gefördert.

Eine besonders aktive Instanz im Bereich von Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen ist das Fachsprachenzentrum an der Universität Hannover, so dass wir sie hier exemplarisch anführen möchten. An dieser Stelle soll der *Online-Flyer des Fachsprachenzentrums der Universität Hannover* mit der Liste der Deutschkurse, die vom Fachsprachenzentrum angeboten werden, zur Veranschaulichung vorgestellt werden.

Es fällt auf, dass die Kursleitung sich nicht auf eine Grundlage beschränkte, sondern zugleich mehrere Kriterien für die Auswahl der Kursangebote berücksichtigte: den Status der Lernenden (z.B. *Deutsch für Postgraduierte*), das Fach der Lernenden bzw. die einzelnen Fachsprachen (z.B. *Deutsch für Naturwissenschaftler und Chemiker*) oder auch die einzelnen angestrebten Tätigkeiten der Lernenden (z.B. *Mündliche Kommunikation*). Besonders interessant finden wir hier die Bemühung, diese drei Kategorien von Kriterien auch zu kombinieren. So entstehen z.B. speziell angepasste Kurse wie: *Wissenschaftliches Schreiben für ausländische und deutsche Studierende der Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften mit Lernberatung (C1)*, wobei anzumerken ist, dass das Angebot sich nicht mehr auf Nicht-Muttersprachler beschränkt und somit die besondere Problematik von Deutsch als fremder Wissenschaftssprache in den Hintergrund tritt.

Das Vorhandensein eines Fachsprachenzentrums ist für alle Studierenden von großem Vorteil. Es steht stets als Instanz zur Verfügung, bei der die Studierenden die sprachlichen Kompetenzen erwerben können, die ihnen zum besseren Studienerfolg verhelfen. Dennoch sehen wir hier – wie auch bei vielen anderen ähnlichen Zentren, die in den letzten Jahren zunehmend an verschiedenen Hochschulen angesiedelt wurden, den Nachteil, dass die Lerner zunächst mit ihren Problemen alleine stehen und nicht zwangsläufig in der Lage sind, zu erkennen, welcher spezifischer Kurs für sie geeignet ist. Ein großes Problem der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen besteht tatsächlich in der Einschätzung

darüber, wo ihre Problem wirklich liegen. Die Dozenten der verschiedenen Fächer können auch nicht immer auf der Grundlage einzelner Arbeiten von ausländischen Studierenden erkennen, ob die Probleme fachlicher, sprachlicher oder gar wissenschaftskultureller Natur sind - davon abgesehen, wie eng die drei Elemente miteinander verbunden sind. Den Lernern selbst geht es ähnlich, wenn nicht schlimmer: Oft entscheiden sie sich, z.B. Grammatikkurse zu besuchen (wie auch im Flyer des Fachsprachenzentrums der Universität Hannover angeboten), was sie beim theoretischen und klassenzimmer-bedingten Umgang mit der deutschen Grammatik zwar schnell und effizient weiterbringt - in der Regel aber keine Verbesserung im Studium selbst nach sich zieht. So fehlt es unseres Erachtens an einem übergreifenden Verständnis der Problematik von ausländischen Studierenden und Nachwuchswissenschaftlern, nach welchem ihnen auch in einem ersten, vorrangigen Schritt geholfen wird, die eigenen Schwierigkeiten in Bezug auf Sprache, Fachsprache, Fach und Kultur voneinander zu trennen bzw. zu identifizieren. Dies wird zwar auch im Rahmen von Beratungsstunden angestrebt, wird aber durch die enge Spezialisierung instrumentalisierter Sprachkurse nicht weiter beachtet.

## Deutschkurse im Sommersemester 2010

DE101 Deutsch für Postgraduierte (A1.1)  
Dozent: Schelm, M. Fr. 09:00 bis 10:30  
Raum H221, Geb. 1101

DE155 Deutsch für Postgraduierte (A1.2)  
Dozent: Pelamatti, D. Mo. 12:30 bis 14:00  
Raum H201, Geb. 1101

DE169 Deutsch: German Language I (A1)  
(geschlossener Kurs) Dozent: Schelm, M.  
Do. 11:30 bis 13:00, Fr. 11:30 bis 13:00 Raum  
F023, Geb. 1101

DE202 Deutsch für Postgraduierte (A2.1)  
Dozent: Pelamatti, D. Mo. 10:15 bis 11:45  
Raum H201, Geb. 1101

DE221 Deutsche Phonetik  
Dozent: Behnke, E. Do. 14:15 bis 15:45  
Raum F020, Geb. 1101

DE221 Deutsche Phonetik  
Dozent: Behnke, E. Do. 16:00 bis 17:30  
Raum F020, Geb. 1101

DE256 Deutsch für Postgraduierte (A 2.2)  
Dozent: Schütze, S. Mo. 12:30 bis 14:00  
Raum F020, Geb. 1101

DE259 Deutsch für Naturwissenschaftler/innen  
und Chemiker/innen mit Lernberatung und  
Selbstlernen (B2)  
Dozent: Fleddermann, H. Mo. 15:00 bis 16:30  
Raum 013: Seminarraum FSZ

Niveau A

Niveau B

Weitere Information finden Sie auf  
unserer Webseite:

[www.fsz.uni-hannover.de](http://www.fsz.uni-hannover.de)

Anmeldung und Informationen zu den  
Veranstaltungen unter Stud.IP:  
<https://elearning.uni-hannover.de>

DE268 E-Tandem-Projektkurs mit Sardinien (Italien).  
Anfragen zur Teilnahme per E-Mail:  
schelm@fsz.uni-hannover.de  
muallem@fsz.uni-hannover.de

DE345 Deutsche Grammatik (B1)  
Dozent: Brockmann, K. Di. 18:00 bis 19:30 Raum  
F018, Geb. 1101

DE350 Mündliche Kommunikation (B1)  
Dozent: Schwienhorst, K. Di. 14:15 bis 15:45  
Raum H221, Geb. 1101

DE351 Deutschkurs für Erasmusstudierende (B1)  
Dozent: Mann, G. Raum F023, Geb. 1101  
Mo 14:15 - 17:30, Mi 14:15 bis 17:30

Niveau B1

Angaben zum „Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“  
finden Sie unter  
[www.goethe.de/CEF.html](http://www.goethe.de/CEF.html)

A = Anfänger  
B = Fortgeschrittene  
C = hohes Sprachniveau

Ausländische Studienbewerber müssen ein deutsches  
Sprachniveau B2/C1 nachweisen

Weitere Informationen unter  
[http://www.fsz.uni-hannover.de/  
sprachen.html](http://www.fsz.uni-hannover.de/sprachen.html)

Mo. 14:15 bis 17:30, Mi. 14:15 bis 17:30

DE370 Deutsch für die ersten Semester" - Sprechen  
und Schreiben im deutschen Hochschulkontext (B1)  
Dozent: Perner, M.

Mi. 15:15 bis 16:45 Raum H201, Geb. 1101

DE406 Hörverstehen, Diskussion und Präsentation  
für Studierende technischer Fächer (B2)  
Dozent: Muallem, M. Di. 10:15 bis 11:45  
Raum F023, Geb. 1101

DE407 Grammatik an geistes- und sozialwissen-  
schaftlichen Texten (B2)  
Dozent: Stöver-Blahak, A. Di. 13:15 bis  
14:45 Raum H105, Geb. 1101

Niveau B2

DE409 Mündliche Kommunikation (B2)  
Dozent: Auditor, M. Do. 16:15 bis 17:45  
Raum F018, Geb. 1101

DE415 Deutsche Wirtschaftssprache (B2)  
Schwerpunkt: Allgemeine Wirtschaftspolitik  
Dozent: Schelm, M. Di. 09:00 bis 10:30  
Raum H210, Geb. 1101

DE430 Fachtexte lesen und schreiben für Studie-  
rende technischer Fächer (Kombination von  
Präsenz- und Onlineunterricht) B2  
Dozent: Muallem, M. Di. 12:15 bis 13:45  
Raum F023, Geb. 1101

Niveau B2

DE437 Wissenschaftliches Schreiben für  
Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaft-  
lerInnen mit Lernberatung (B2) - Onlinekurs  
Dozent: Schelm, M. Termin: 14.4. 9:00 - 10:30  
Raum H105, Geb. 1101

DE453 Individuelle Sprachlernberatung  
Dozent: Schelm, M. Mi. 12:00 bis 13:00  
Raum H119, Geb. 1101

DE464 Mündliche Kommunikation B2  
(Präsentationstechniken) Blockseminar  
Dozent: Pelamatti, D. Termine am :  
21.5. 15:30 - 21:15 / 22.5. 10:00 - 16:15 /  
4.6. 15:30 - 21:15 / 5.6. 10:00 - 16:15  
Raum H221, Geb. 1101

DE475 Tandem-Kurs mit Lernberatung  
(Alle angegebenen Termine sind Infoveranstal-  
tungen) Dozent: Muallem, M., Schelm, M.  
Kurseinstieg jederzeit möglich  
Raum H221, Geb. 1101

DE508 Deutsche Grammatik (C1)  
Dozent: Eberle, C. Mo. 12:15 bis 13:45  
Raum F025, Geb. 1101

DE516 Deutsche Wirtschaftssprache (C1)  
Dozent: Schelm, M. Di. 12:30 bis 14:00  
Raum H221, Geb. 1101

Niveau C1

DE523 Deutsche Literatur im Überblick (C1)  
Dozent: Stöver-Blahak, A. Di. 11:00 bis 12:30  
Raum F025, Geb. 1101

DE533 Mündliche Kommunikation C1  
Dozent: Stöver-Blahak, A.  
Mo. 11:00 bis 12:30 Raum F023, Geb. 1101

DE538 Wissenschaftliches Schreiben für ausländische  
und deutsche Studierende der Geistes-, Sozial- und  
Wirtschaftswissenschaften mit Lernberatung (C1)  
Blockseminar Dozent: Schelm, M.  
Termine 23.4., 30.4. 9:15 - 15:30  
Raum H221, Geb. 1101

DE652 Lingo.-Ing.: Schreib-Betreuung für internatio-  
nale und deutsche Studierende der Ingenieurwissen-  
schaften (B2-C2) Dozent: Schroth-Wiechert, S.  
Fr. 10:00 bis 15:00 Raum H210, Geb. 1101

DE673 Schreibbetreuung für ausländische Studieren-  
de der Wirtschaftswissenschaften (B2-C2)  
Dozent: Schelm, M. Mi. 10:30 bis 12:00  
Raum H119, Geb. 1101

DG101 Deutsche Gebärdensprache (A1)

Dozent: Ostendorf, M. Termine:  
24.4. 9:00 - 18:00 / 25.4. 10:00 - 16:30 /  
8.5. 9:00 - 18:00 / 9.5. 10:00 - 16:30 /  
5.6. 9:00 - 18:00 / 6.6. 10:00 - 16:30

Raum F018, Geb. 1101



DG202 Deutsche Gebärdensprache (A2)

Dozent: Ostendorf, M. Termine:  
23.4., 7.5., 4.6., 11.6. 17:00 - 20:00 und  
12.6. 9:00 - 18:30 Raum F018, Geb. 1101

PK305 Podcast-Werkstatt (ab A2)

Dozent: Morgade, V., Bouyssi, C.,  
Schwienhorst, K. Termin: Di. 16:15 bis  
17:45 Raum H221, Geb. 1101



PK408 Deutsch: Musik und Sprechen  
(Blockseminar) (B2)  
Dozent: Stöver-Blahak, A., Perner, M.  
Termine: 24.4. 9-16 h / 4.6. 13-18 h /  
3.7. 9-16 h Raum H201, Geb. 1101

Abbildung 1.1: Flyer des Fachsprachenzentrums der Universität Hannover

### C. Angebote, die auf Erkenntnissen der hochschulinternen Forschung basieren

Schließlich wollen wir an dieser Stelle die Arbeit der Ludwig-Maximilian-Universität in München erwähnen, weil sie die Besonderheit aufweist, eng an die wissenschaftlichen Erkenntnisse des nun emeritierten Professor Konrad Ehlich anzuknüpfen, der die Relevanz einer mehrsprachigen Praxis der Wissenschaft betonte und bewies. Er hat auch das Konzept der allgemeinen Wissenschaftssprache erforscht und eingeführt, das im zweiten Kapitel dieser Arbeit näher vorgestellt wird. An dieser Stelle soll vor allem erwähnt werden, dass dadurch ein fächerübergreifendes Verständnis der Wissenschaftssprache zu einer konkreten Praxis führte, wie aus dieser Kursbeschreibung zu einem Kurs mit dem Titel „Wissenschaftssprache Deutsch“ ersichtlich ist:

**Kurs 1** (Niveau B2):

**„Wissenschaftsdeutsch mündlich und schriftlich“**

- Studienrelevante Problembereiche der deutschen Grammatik
- Vorbereitung auf eigenständiges wissenschaftliches Formulieren (schriftlich und mündlich)
- Lexik und Ausdrucksmittel der allgemeinen Wissenschaftssprache

**Kurs 2** (Niveau C1) :

**„Einführung in die Wissenschaftssprache Deutsch und in das wissenschaftliche Schreiben“**

und

**Kurs 3** (Niveau C2):

**„Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben“** (Oberstufe)

- Lexik und Ausdrucksmittel der allgemeinen Wissenschaftssprache
- Studienrelevante Problembereiche der deutschen Grammatik
- Sprachliche Übungen zu studienrelevanten Texten (Mitschrift, Exzerpt, Protokoll, Haus- und Abschlussarbeit, Referat)
- Zentrale sprachliche Mittel der wissenschaftlichen Kommunikation (z.B. Zusammenfassen, Paraphrasieren, Zitieren, Argumentieren)

*Homepage der Ludwig-Maximilian-Universität, Programm der Deutschkurse*

Zweierlei fällt hier auf: Zunächst dürfen die Lerner schon ab der Stufe B2 sich mit der Wissenschaftssprache beschäftigen, was in den anderen Angeboten i.d.R. erst später erfolgt. Außerdem wird hier fachsprachen- und fertigungsübergreifend gearbeitet. Der Kurs versteht sich also als Hilfsmittel für ausländische Hochschulleitende, die mit allen Aspekten der Wissenschaftssprache konfrontiert werden. Unsere eigenen Bemühungen,



einen Kurs zum Wissenschaftsdeutsch für ausländische Doktoranden zu entwerfen und zu erproben, sind am besten mit dieser Perspektive vergleichbar. Ohne die Bedeutung von spezifischen Fachsprachenkursen oder Fertigkeitstrainingskursen herunterzuspielen, sind u.E. allgemeine – und dennoch besonders adressatenspezifische – Kurse immer noch eine Seltenheit, obwohl sie eigentlich eine unumgängliche Basis für die weitere Teilnahme an spezifischeren, instrumentalisierenden Kursen bilden.

Aus der Beobachtung des praxisbezogenen und theoretischen Standes der Dinge fassen wir zusammen, dass sich einerseits in den letzten Jahren viel getan hat, um den Bedürfnissen der ausländischen Hochschulleitenden im speziellen Bereich der deutschen Sprache im Studium und in der Wissenschaft entgegen zu kommen, dass dies aber andererseits von einer immer weitergehenden Aufsplitterung der Ansätze begleitet wird. Zweifelsohne liegt dies auch im Sinne der heutigen Instrumentalisierung und Rationalisierung von Lehre und Forschung, hochspezifische Kurse anbieten zu können, bei denen lediglich ein Aspekt – der, der als einzig wahrhaftig nützlich erscheint – nämlich Sprache oder der Kultur zu vermitteln und zu „trainieren“ . Unserer Meinung nach wird dennoch dadurch die grundlegende Problematik des Erlernens der deutschen Sprache der wissenschaftlichen Kommunikation nicht in dem Umfang berücksichtigt, um nachhaltige Ergebnisse zu erzielen. Die Probleme der Studierenden werden durch Teillösungen in ihrer Komplexität unterschätzt und können so nicht behandelt werden. Diese Arbeit soll versuchen, nicht nur einen Kursansatz zu untersuchen, der sich von dieser instrumentalisierenden Perspektive ablöst und sich für die allgemeinere Richtung – die in München schon eingeschlagen wurde – entscheidet, sondern auch und vor allem im folgenden Kapitel zu zeigen, inwieweit ein grundlegender Perspektivenwechsel in diesem Bereich notwendig wäre.



# Kapitel 2

## Theoretische Auseinandersetzung

*In diesem Kapitel werden die theoretischen Fundamente der Arbeit vorgestellt, sowohl im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand wie auch auf die methodische Grundlage der Fallstudie. So wird zunächst versucht, das Konzept von Wissenschaftssprache, wie sie an den deutschen Hochschulen jeden Tag praktiziert wird, anhand verschiedener Perspektiven zu skizzieren. Anschließend wird auf die heutigen Fragestellungen der Fachsprachendidaktik eingegangen. Schließlich wird das neuere Konzept der Konstruktionsgrammatik in seinem Erklärungspotential für die hier vorliegende Fallstudie vorgestellt und besprochen.*

## I. Grundlage zur Kursgestaltung

### A. Theoretische Erkenntnisse, die zur didaktischen Zielsetzung beitragen:

#### 1. Fachsprachenforschung zu Deutsch als Wissenschaftssprache

Ausgehend von der Problematik der Fachsprache bzw. Wissenschaftssprache als schwer zugänglicher Sprache für die ausländischen Deutschlerner soll aufgezeigt werden, wie sich die Fachsprachenforschung um die Definition von Fachsprache im Allgemeinen und Wissenschaftssprache im Spezifischen artikuliert. Schließlich soll das Konzept von alltäglicher Wissenschaftssprache als neues Verhältnis zwischen Fachsprache, Allgemeinsprache und Wissenschaftssprache (die nicht nur als Spezialisierungsebene der Fachsprache gesehen wird) in seinem Potential für die ausländischen Deutschlerner an deutschen Hochschulen vorgestellt werden.

#### a. Fachsprachliche bzw. wissenschaftssprachliche Texte: ein unverständliches Gewirr?

Wenn man sich bei den ausländischen Studenten an deutschen Hochschulen umhört, fällt vor allem die fast einstimmige Klage über die unverständliche Sprache auf, in der die meisten Studientexte verfasst sind. Den Studenten kommt es so vor, als hätten sie mit Deutsch die falsche Fremdsprache gelernt und nun an deutschen Hochschulen völlig neu anfangen müssten. Und schließlich wird immer wieder dieselbe Frage aufgeworfen: Wieso sind Fachtexte bzw. wissenschaftliche Texte nicht einfacher verfasst? Ist das Sprachgewirr als Abschreckungsmanöver zur Verringerung der Studentenzahlen gedacht? Dass wissenschaftliche oder fachliche Inhalte nicht mit umgangssprachlichen Mitteln beschrieben werden, liegt zum Teil an der einfachen Tatsache, dass sich im Normalfall kein Laie für solche Inhalte interessiert. Fachleute dagegen sind durch ihre Praxis mit der Fachterminologie und mit den verschiedenen fachüblichen Redewendungen vertraut. Ein Grund der Verzweiflung deutschlernenden Ausländer mag also in den Lücken ihrer Fach- und Fachsprachenkenntnissen liegen, die sich am besten durch praktische Erfahrung mit Fach und Fachsprache schließen lassen. Auf der anderen Seite sind die Bedenken der Lerner nicht immer unbegründet, wie Schmitz (1995) schrieb: „Durch Protz einschüchternder Sprachstil könnte eine Armut an Wissen, geschweige denn Weisheit verbergen.“ Nach Schmitz diene das sogenannte Experten-Geschwätz vor allem dazu, den Autoren Macht über die Sprache und schließlich über die Menschen zu verschaffen, die selbst dieser Sprache nicht mächtig sind. Ähnlich ist bei Oskaar (Kalverkämper und Weinrich, 1986, S. 111) von einem „störenden *Imponiergehabe*“ die Rede, von welchem die deutsche Wissenschaftssprache möglichst frei sein sollte - 1986 stellte Oskaar allerdings fest, dass dies nicht der Fall war. Heutzutage ist u.E. das Problem immer noch aktuell. Schmitz verdeutlicht dieses Phänomen, indem er zu einem wissenschaftlichen Text eine alternative Formulierung anbietet:

Die beiden folgenden quasi-phänomenologischen Beschreibungen haben vor, den hier vorgeschlagenen Begriff der „Techno-Imagination“ in den Griff zu bekommen. „Techno-Imagination“ soll die Fähigkeit genannt werden, durch Apparate erzeugte Bilder („Technobilder“) zu verschlüsseln und zu entziffern. Diesem Aufsatz liegt die Hypothese zugrunde, dass sich diese Fähigkeit von der traditionellen Imagination radikal unterscheidet. (Flusser, 1993, S. 153)

Seit jeher machen Menschen sich Bilder. Bilder aber, die mit Kameras und ähnlichen Apparaten erzeugt wurden, stellen ganz neuartige Anforderungen an die menschliche Einbildungskraft. Ich möchte der Fähigkeit, mit derart technisch erzeugten Bildern geistig umzugehen, deshalb einen eigenen Namen geben und nenne sie „Techno-Imagination“. Die folgenden beiden Studien sollen diesem Begriff Inhalt und Bedeutung geben. (Schmitz, 1995, S. 322)

---

Beim Vergleich der zwei Texte fallen Schmitz' Verzicht auf das zusammengesetzte Adjektiv *quasi-phänomenologischen* sowie die Bevorzugung des Begriffs *Einbildungskraft* anstelle des Latinismus *Imagination* auf. Außerdem erleichtert Schmitz den Einstieg in das Thema durch einen allgemeinsprachlichen Satz, der einen Sachverhalt aus einer allgemeinen Perspektive ausdrückt. Damit zeigt Schmitz, inwieweit „übereifriger“ wissenschaftlicher Stil für manche zu einer Verständnishürde werden kann. Damit (und anhand vieler weiterer Beispiele, vgl. Schmitz (1995)) werden einige Merkmale des von Schmitz beklagten intellektualistischen Stils ans Licht gebracht, die Lerner als besonders problematisch empfinden können:

- Es werden Gedanken mittels vieler seltener Wörter, v.a. Fremdwörter und Fachbegriffe, ausgedrückt, obwohl sie teilweise ebenso verständlich und genau wären, wenn sie mit gebräuchlicheren Begriffen beschrieben würden.
- Neben dem benutzten Wortschatz spielt auch die Entscheidung eine abschreckende Rolle, besonders lange Sätze ineinander so zu verschachteln, dass die nicht muttersprachlichen Leser ihre ganze Energie in die Satzanalyse vergeuden, bevor sie sich überhaupt mit den Gedanken des Texts beschäftigen können.

Aus diesen beiden Beobachtungen von Schmitz können wir festhalten, was die Schwierigkeiten von Fach- bzw. Wissenschaftssprache für Lerner sind. Es handele sich dann bei einer solchen Varietät von Wissenschaftssprache, die vor allem geteiltes Wissen zum Erkennen geben und aufbauen soll, weder um den systematischen Ersatz von allgemeinsprachlich verständlichen Ausdrucksformen durch nicht-alltägliche Wörter noch um die zwangsläufige Verkomplizierung der Sätze. Vermittelt werden bei der Anwendung solcher

Strategien nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern auch, sozusagen als *Nebenprodukt* die Zugehörigkeit des Autors zu einem elitären Kreis von Eingeweihten und damit sein Status als wissender Intellektueller. Schmitz' Vorschläge - auch die konkreten Änderungsvorschlägen zum obigen Text - bieten dabei einen möglichen Lösungsansatz für Lerner, die somit eine fächerübergreifende Varietät der Wissenschaftssprache sowohl rezeptiv als auch produktiv benutzen könnten, um an das geteilte Wissen zu gelangen und selber Erkenntnisse zu vermitteln.

Dass die beiden oben aufgelisteten äußeren Eigenschaften wissenschaftlicher Texte nicht unabwendbar zum wissenschaftlichen Stil und entsprechend zur Wissenschaftssprache gehören, heißt nicht, dass sie dort immer unberechtigt vorkommen. Was von Außenstehenden nicht verstanden wird, wird i.d.R. durch die von Schmitz' kritisierten Strategien aber von Experten und Kollegen schneller verstanden als sonst - und treibt insofern Wissenschaft voran. Es scheint uns jedoch für die Einarbeitung von ausländischen Hochschulteilnehmern wenig vorteilhaft, diese Varietät von Wissenschaftssprache, die eher für die Innenkommunikation gedacht ist, als maßgebend zu betrachten. Es werden mit Fachsprache und Wissenschaftssprache aber zumindest in der Theorie auch andere Merkmale verbunden, die für die hier ersuchte Lernervarietät besser geeignet wären. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

## b. Probleme einer Definition von Fachsprache bzw. Wissenschaftssprache

Weil es *per se* keine Fachsprache sondern Fachsprachen gibt, lässt sich Fachsprache als Forschungsgegenstand nur schwer durch eine einzige Definition eingrenzen. Mit folgenden Worten erklärt Domińczak das Problem einer allgemeinen Definition von Fachsprache:

Bekanntlich zeichnet sich die Fachsprache durch große Genauigkeit aus, weshalb man nur wenig allgemein formulieren kann. Jede fachliche Tätigkeit muss mit Präzision ausgeübt werden und erfordert bei exaktem Denken auch einen klaren sprachlichen Ausdruck, zumal die Fachleute in ihrer unmittelbaren Arbeit meist größeren Wert auf die Praxis als auf die Theorie legen, d.h. die Theorie ist für sie eher ein Mittel, um den Zweck, das Hauptziel ihrer Tätigkeit, nämlich die Praxis zu vollziehen. Daraus gewinnt man den Schluß, dass im didaktischen Prozeß des Fremdsprachenunterrichts den äußeren Eigenschaften bei der Perzeption des Sprachmaterials die größte Aufmerksamkeit zu widmen ist. [...]

(Domińczak, 1997)

Hier werden einige Merkmale von Fachsprachen bzw. Wissenschaftssprache erwähnt, die bei vielen Autoren beim Thema Wissenschaftssprache vorkommen: *Genauigkeit, Präzision, exaktes Denken, klarer sprachlicher Ausdruck*. Auf der Suche nach Beschreibungen und Definitionen von Fachsprache bzw. Wissenschaftssprache sind in der Tat mehr solche leserzentrierten, empfundenen „Zieleigenschaften“ als die quantitative Aufzählung sprachlicher Mittel zu finden. So charakterisiert Oskaar gutes Wissenschaftsdeutsch mit

folgenden Attributen :

- Klarheit und Eindeutigkeit
- Genauigkeit und Vollständigkeit
- Gedankliche Ordnung und Übersichtlichkeit
- Knappheit und straffe Bündigkeit
- Schlichtheit und Mässigkeit
- Angemessenheit in Ton und Sache (verbindliche Form, treffender Ausdruck)
- Anschaulichkeit und Eingängigkeit

(Kalverkämper und Weinrich, 1986, Oskaar, S. 110)

Als qualitatives Hilfsmittel, um diese Kriterien zu erfüllen, schlägt sie eine Verschärfung des Sprachgefühls bei wissenschaftlichen Texten vor. Damit kommt Subjektivität und Leserzentriertheit bei der Verfassung von wissenschaftlichen Texten eine bedeutende Rolle zu. Die einzelnen sprachlichen Mittel, die dabei herangezogen werden, findet man allerdings selten in der Literatur aus der Fachsprachenforschung, vor allem beim Thema Wissenschaftssprache. Eine Ausnahme bildet Domińczaks Versuch, die Hauptmerkmale der sprachlichen Gestaltung von Fachtexten aufzulisten (Domińczak, 1997, S. 40 f.):

Hinsichtlich der äußeren Eigenschaften der Fachsprachebildung sind u.a. folgende Merkmale charakteristisch:

- Fachtermini, vor allem im substantivischen und adjektivischen Bereich,
- Mehrworttermini (Komposita) wie „Strömungskraftmaschine“, „Gleichdruckturbine“,
- Zahlreiche substantivierte Verben auf -ung“ (...),
- Meist gemeinsprachliche Verben im Prädikat,
- Umfangreiche, zumeist partizipiale „Linksattribute“ an Stelle von Nebensätzen (...),
- Zur Komprimierung der Sätze tragen auch präpositionale Gruppen bei, die anstelle von Nebensätzen oft aneinandergereiht werden (...),
- Definitionen und Benennungen (...),
- Vorgangspassiv, das (...) in einer Gegenstandsbeschreibung relativ selten, in Vorgangsbeschreibungen weit häufiger – oft über 30% - verwendet wird.

Domińczaks Liste umfasst Wortschatz, Grammatik und textlinguistische Typologien (*Definitionen und Benennungen*) und liefert somit einen undifferenzierten Sammeleindruck über Fachtexte. Darüber hinaus bietet er einen Vergleich mit der Alltagssprache (vgl. Domińczak, 1997, S. 41) an, wo:

- i.d.R. weniger Termini benutzt werden
- weniger Nominalisierungen v.a. bezüglich „-ung“-Substantiva vorhanden sind,
- das Vorgangspassiv nicht so oft vorkommt,
- lange Linksattribute zugunsten von Nebensätzen vermieden werden,
- generell die Komprimierungsverfahren mit Linksattributen oder Präpositionalgruppen durch aneinandergereihte Teil- bzw. Hauptsätze ersetzt werden.

Außer dieser Auflistung müssen die weiteren Identifizierung und Klassifizierung der Lerninhalte insofern „aus zweiter Hand“ erfolgen, dass vor allem entweder Lehrwerke zur Grammatik der deutschen Wissenschaftssprache oder Fachwörterbücher das Rohmaterial anbieten. Dies zieht den Nachteil nach sich, dass Grammatik und Wortschatz als Elemente der Wissenschaftssprache Deutsch so voneinander getrennt sind, dass fast kein Zusammenhang zwischen den beiden ersichtlich ist. Obwohl sie als zwei Komponenten einer Fachsprache verstanden werden können, werden sie unterschiedlich gehandhabt und ihre Komplementarität wird meistens weder genutzt noch thematisiert. Somit entsteht eine Debatte zur Rolle grammatischer Strukturen gegenüber Fachterminologie als Bestandteile von Fachsprachen, die wiederum bei der Didaktisierung Gewichtungprobleme mit sich bringt. Hier soll diese Debatte nicht aufgegriffen werden, sondern an dieser Stelle als eine weitere Schwierigkeit, die deutsche Wissenschaftssprache als Fachsprache eindeutig definieren zu können, erwähnt werden. Schon 1972 brachte Meinel die Problematik präzise auf den Punkt:

In fact, Scientific German is often defined as German containing a high proportion of special technical and scientific terms. This definition can, however, only be a tentative one. It would be misleading if teaching only the terms was the guiding principle. Scientific German is German language in every respect and its definition would be more correct if understood as a short form of “German for Scientists”.

(Meinel, 1972, S. 11)

Fachterminologische Nachschlagewerke weisen i.d.R. einen hohen Spezialisierungsgrad auf, was besonders adressatengerecht ist. Gleichzeitig sind sie gerade dadurch eher ungeeignet, als Ressourcen für eine allgemeine Beschreibung von Deutsch als Wissenschaftssprache herangezogen zu werden. Deshalb muss zunächst der terminologische Aspekt der



deutschen Wissenschaftssprache beiseite gelassen werden. Werke zur Grammatik der deutschen Wissenschaftssprache liefern in ihrem Inhaltsverzeichnis nützliche Hinweise zu den Strukturen und Themen, die die Wissenschaftssprache kennzeichnen. Im Folgenden soll entsprechend eine Liste von grammatischen Vorkommnissen vorgestellt werden, die aus dem Vergleich von drei repräsentativen Lehrwerken<sup>1</sup> und Domińczaks Auflistung zusammengestellt wurde:

- Wortbildung: Nominalisierung aus Verben und Adjektiven und Komposition
- Proformen - insbesondere „Es“ als Prowort
- Konnektoren - insbesondere Präpositionen
- Linksattribute und z.T. Rechtsattribute
- Passiv und Passivumschreibungen – insbesondere Gerundiv
- Partizipien - insbesondere Partizipialattribute
- Konjunktiv 1 und 2
- Adjektivdeklinaton – insbesondere der Genitivkasus
- Nominalphrasen
- Satzverhältnisse: kausal, adversativ, konditional, final, konsekutiv, konzessiv, instrumental

Freilich enthält die Liste bewusste Überschneidungen: So lassen sich z.B. Linksattribute einzeln behandeln oder bei der Arbeit mit Nominalphrasen oder aber auch mit Partizipien gleich zusammenkoppeln. Vor allem die beiden letzten Stichpunkte (Nominalphrasen und Satzverhältnisse) lassen sich als übergeordnete Ebenen betrachten. Die in dieser Liste angeführten Eigenschaften sind außerdem nicht alle als ausschließlich wissenschafts- bzw. fachsprachlich zu sehen. Die Häufigkeit der Verwendung ist da aussagekräftig, reicht aber nicht in allen Fällen allein aus, um den wissenschaftlichen Stil zu charakterisieren. In der Alltagssprache kommen beispielsweise Konjunktivformen oder „es“-Pronomen ebenfalls häufig vor. Der Unterschied besteht in solchen Fällen in dem Sinne, der damit vermittelt werden soll. Es sind also durchaus Überschneidungen zwischen Alltagssprache und Wissenschaftssprache im Bereich der Form möglich und geläufig - der Inhalt bringt dabei den entscheidenden Beitrag für die Unterscheidung. In dieser Perspektive werden bei drei der vier berücksichtigten Werke Verben bzw. Verbgefüge benannt bzw. behandelt, die aus dem alltagssprachlichen Bereich entnommen sind. Es handelt sich um:

---

<sup>1</sup> *Grammatik in Wissenschaftlichen Texten* (Gutterer und Latour, 1980) ist ein Nachschlagewerk für deutsche Studenten, während das Buch von Günter Schade (Schade, 2009) *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften* sich als Übungsgrammatik für ausländische Lernende darstellt. *Deutsch als Fremdsprache für das Studium* (Eggers u. a., 1999) geht von einer textlinguistischen Perspektive aus. Schließlich richtet sich Domińczaks Werk an Fachsprachenlehrer.

- *Meist gemeinsprachliche Verben im Prädikat* bei Domińczak (1997),
- *Akkusativistische Funktionsverbgefüge* (wie *Anerkennung finden, Rücksicht nehmen, Anforderungen stellen, Aufmerksamkeit schenken, eine Auswahl treffen*) und *präpositionale Funktionsverbgefüge* (*in Bewegung, zu Ende kommen/bringen, in Anspruch nehmen, zur Debatte stehen/stellen*) bei Gutierrez und Latour (1980)
- Eine Liste von Verben, die in wissenschaftlichen Texten öfters vorkommen: *hinweisen, behandeln, verdeutlichen, vergleichen, erläutern, (am Beispiel) zeigen, folgen, begründen, berichten, erörtern, informieren, gegenüberstellen, kritisieren, zusammenfassen, auswerten, fragen, darstellen* bei Eggers u. a. (1999)

An dieser Stelle soll Schmitz' Textvergleich erneut aufgegriffen werden:

Die beiden folgenden quasi-phänomenologischen Beschreibungen haben vor, den hier vorgeschlagenen Begriff der „Techno-Imagination“ in den Griff zu bekommen. „Techno-Imagination“ soll die Fähigkeit genannt werden, durch Apparate erzeugte Bilder („Technobilder“) zu verschlüsseln und zu entziffern. Diesem Aufsatz liegt die Hypothese zugrunde, dass sich diese Fähigkeit von der traditionellen Imagination radikal unterscheidet. (Flusser, 1993, S. 153)

Seit jeher machen Menschen sich Bilder. Bilder aber, die mit Kameras und ähnlichen Apparaten erzeugt wurden, stellen ganz neuartige Anforderungen an die menschliche Einbildungskraft. Ich möchte der Fähigkeit, mit derart technisch erzeugten Bildern geistig umzugehen, deshalb einen eigenen Namen geben und nenne sie „Techno-Imagination“. Die folgenden beiden Studien sollen diesem Begriff Inhalt und Bedeutung geben. (Schmitz, 1995, S. 322)

---

Aus den vorangegangenen Beobachtungen aus der Literatur lässt sich bei der Lektüre dieser Texte im Hinblick auf Wissenschaftssprache zweierlei feststellen:

- Fachsprache und insbesondere Wissenschaftssprache im Allgemeinen lassen sich schwer durch Terminologie definieren. Vielmehr geben die verschiedenen Fachbegriffe einen Überblick über die einzelnen Fachsprachen im Bereich der Wissenschaft. Im Beispiel sind u.a. die Wörter *Technobilder, Techno-Imagination, Einbildungskraft* für das Fachgebiet des Textes kennzeichnend und nicht für die Wissenschaft im Allgemeinen. Aus den verschiedenen Beschreibungsversuchen wird außerdem klar, dass neben terminologische Aspekte auch grammatikalische und syntaktische Vorkommnisse die Wissenschaftssprache kennzeichnen. Im Text handelt es sich beispielsweise um das Passiv (*soll... genannt werden, erzeugt wurden*) oder auch um Linksattribute (*durch Apparate erzeugte Bilder, mit derart technisch erzeugten Bildern*). In

diesem Zusammenhang kann die traditionelle Trennung von Wortschatz und Grammatik zum Verhängnis werden und ein übergreifender Ansatz zur Beschreibung der Merkmale von Wissenschaftssprache wäre vorteilhafter.

- Außerdem stellt die Tatsache, dass solche Ausdrucksweisen und grammatikalischen Merkmale auch in der Alltagssprache regelmäßig zu finden sind, ein herausforderndes Scheinparadox dar. In Schmitz' Texten sind solche Ausdrücke ebenfalls vorhanden: *liegt... zugrunde, nenne/genannt werden, Inhalt und Bedeutung*. Es ist dementsprechend nicht möglich, Wissenschaftssprache zu definieren, indem sie der Alltagssprache einfach entgegengestellt wird.

Zusammenfassend ergibt sich die Notwendigkeit nach übergreifenden Ansätzen, die fließende Konturen erlauben und dabei präzise genug bleiben. Eine Betrachtungsweise, die Wissenschaftssprache und Alltagssprache nicht als Gegensätze sondern als sich teilweise überschneidende Ebenen beschreibt, hat Konrad Ehlich mit dem Konzept von „alltäglicher Wissenschaftssprache“ entwickelt. Im Folgenden soll dieser Ansatz vorgestellt werden.

### c. Alltägliche Wissenschaftssprache und fächerübergreifender wissenschaftlicher Wortschatz

#### Alltägliche Wissenschaftssprache – eine Schnittstelle zwischen Allgemeinsprache und Fachsprache?

Bei der Frage nach einer Definition der Wissenschaftssprache besteht, wie schon erwähnt, oft die Gefahr einer Verwechslung zwischen einzelnen Fachsprachen (Wirtschaftsdeutsch, Biologiedeutsch...) und der deutschen Sprache, in der wissenschaftliche Kommunikationsprozesse stattfinden. Laut Ehlich beruht wissenschaftliche Kommunikation nicht nur auf spezifischen bzw. explizit definierten Fachterminologien aus einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch auf die Übernahme und Nutzung von Teilen der Alltagssprache in spezifizierten wissenschaftlichen Rahmen (Ehlich, 1995). So definiert er *alltägliche Wissenschaftssprache*. Aus dieser Definition lassen sich drei grundlegende Aspekte der alltäglichen Wissenschaftssprache erschließen:

- Alltägliche Wissenschaftssprache ist als Schnittstelle zwischen Fachlichkeit und Alltagssprache zu sehen. Ehlich weist darauf hin, dass Fachsprachenforschung und Fachsprachenunterricht sich oft allzu sehr auf die Beschreibung, die Analyse und die Vermittlung der Fachterminologie konzentrieren. Dabei werden weitere Sprachphänomene der Fachsprache weniger oder gar nicht berücksichtigt, die jedoch auch Bestandteil der wissenschaftlichen Kommunikation sind. Jene nicht-fachterminologischen Phänomene, die für eine wissenschaftliche Kommunikation erforderlich sind, nennt Ehlich alltägliche Wissenschaftssprache. Es handelt sich hier um Teile der Wissenschaftssprache, die ihr Fundament in der Alltagssprache haben (vgl. Ehlich, 1993,

S. 33). Der wesentliche Unterschied zur Alltagssprache besteht dann darin, dass alltäglich-wissenschaftssprachliche Wörter und Ausdrücke mit der in der Wissenschaft gemeinten Bedeutung im allgemeinsprachlichen Wortschatz nicht enthalten sind. Sie gehören aber auch nicht der Fachterminologie.

In diesem Sinn sprechen auch Knobloch und Schaeder von einem „fächerübergreifenden wissenschaftlichen Wortschatz“ und schildern seine intermediäre Natur wie folgt: „Seinem gemeinten Inhalt nach gehört der Ausdruck jeweils zur Fachsprache, nach der Technik der Vermittlung dieses Inhalts aber gehört er zur Gemeinsprache“ (Knobloch und Schaeder, 1994, S. 128). Durch diese Definition lässt sich alltägliche Wissenschaftssprache als verbindend verstehen zwischen Fachterminologien, zu denen sie bei wissenschaftlicher Kommunikation ergänzend steht, und Alltagssprache, der sie die Form ihrer Wörter und Ausdrücke entnimmt.

- Wenn man, wie Knobloch und Schaeder von einem „fächerübergreifenden wissenschaftlichen Wortschatz“ spricht, kommt der verallgemeinernde Charakter des Konzepts deutlich ins Licht. Die alltägliche Wissenschaftssprache bezieht sich nicht auf Begriffe, die für jede einzelne wissenschaftliche Disziplin spezifisch und eindeutig definiert sind, sondern sie umfasst jene Wörter und Ausdrücke, die in allen wissenschaftlichen Disziplinen für die Beschreibung der Prozesse der Wissenschaft benutzt werden. Laut Ehlich ist sie „jenseits der terminologischen wissenschaftssprachlichen „Gipfel“ die alles verbindende wissenschaftliche Sprache des Alltags von Forschung und Lehre, die *wissenschaftliche Alltagssprache*.“ (Ehlich, 1995)  
Er hat in den – vermeintlich oder nicht – verschiedenen Sprachen der Wissenschaft gemeinsame Merkmale identifiziert, die als getrenntes, einheitliches Strukturkennzeichen des Wissenschaftsdeutschen eine eigene Betrachtung verdienen:

Die Verwendungsmöglichkeit von Ausdrücken wie „einen Grundsatz ableiten“ oder „eine Erkenntnis setzt sich durch“ macht den Wissenschaftler mindestens ebenso aus wie die genaue Kenntnis seiner eigenen Fachterminologie. Anders formuliert: die Mitgliedschaft, die zur wissenschaftlichen Kommunikation befähigt und ermächtigt, ergibt sich gerade auch über die passive und aktive Beherrschung dieser Facetten von Wissenschaftssprache, die auf den ersten Blick als allgemeinsprachliche erscheinen, es in Wahrheit aber nicht sind.

(ebd., S. 340)

- Die Allgemeinheit des Konzepts geht über die Differenzierung zwischen den einzelnen Disziplinen hinaus. Ehlich betrachtet, dass in der alltäglichen Wissenschaftssprache die Wissenschaft als Verfahren zum Ausdruck kommt. Hier geht es sowohl darum, Ergebnisse wissenschaftlicher Vorgehen der Öffentlichkeit schriftlich oder mündlich vorzustellen, als auch über und während des wissenschaftlichen Prozesses zu kommunizieren. Alltägliche Wissenschaftssprache ist ebenso mündlich wie schrift-

lich, im Sinne dass sie in ihrer mündlichen und schriftlichen Form Kommunikation vor, während und nach wissenschaftlichen Verfahren gewährleistet. Somit wird sie sogar zum Bestandteil der Wissenschaft und wissenschaftlicher Vorgehen an sich.

Obwohl alltägliche Wissenschaftssprache durch ihre wichtige, zur Fachterminologien komplementäre Funktion in der wissenschaftlichen Kommunikation als ein bedeutungsvoller Aspekt der deutschen Wissenschaftssprache erscheint, wurde bisher gerade dieses Phänomen wenig, ja unzureichend erforscht. Dagegen zu setzen ist, dass ihre wichtige Rolle in der wissenschaftlichen Kommunikation alltägliche Wissenschaftssprache zu einer besonders relevanten Problematik bei den didaktischen Fragestellungen heutiger Kursleiter im Bereich Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen macht. Im Rahmen des internationalen wissenschaftlichen Austauschs ist deshalb der Mangel an Forschung in diesem Bereich und ihrer Anwendung in der Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts zu bedauern.

### **Alltägliche Wissenschaftssprache als Lerninhalt im Bereich Deutsch als Fremdsprache**

Bei den Überlegungen, wie einen Deutschkurs für ausländische Studienbewerber bzw. Studenten am besten inhaltlich zu gestalten sei, wird i.d.R die alltägliche Wissenschaftssprache eher wenig berücksichtigt und der Schwerpunkt wird oft auf die Fragen der Fachterminologie gelegt. Wenn man es jedoch von der Perspektive der Lerner betrachtet, erscheint das Problem in einem ganz anderen Licht. Im Folgenden sind einige Aussagen von ausländischen Studenten wiedergegeben, die ihre Sichtweise gut vertreten:

- (1) *Im letzten Semester ist mein Professor eines Tages reingekommen und hat von den Leuten der Zwischenprüfung erzählt: „Also ich werde euch etwas sagen, ihr sollt dieses Hausfrauendeutsch zu Hause lassen, weil 30 % haben die Prüfung wegen des Deutsch wiederholt“ und sie waren Deutsche! Das war der Beginn meiner Paranoia. (Rüdiger 1997, Band II 98/68)*
- (2) *Bei den Prüfungen hat man außer den sprachlichen Problemen, das Problem – wie die deutschen Studenten auch – mit Fachwörtern, ne, der Terminologie, die sowohl wir als auch sie benutzen müssen. (89/68)*
- (3) *Aber... es war am Anfang schwierig, der extreme Kontakt mit dem wissenschaftlichen Wortschatz meines Faches. (58/71)*
- (4) *[...] und es gibt viele Wörtchen, vor allem die Denominationen, die ich alle neu lernen musste, obwohl ich sie in Brasilien studiert hatte. Sogar die Namen der Noten! (64/26)*
- (5) *[...] Meine Ideen auf Deutsch funktionieren nicht so gut, weil ich nie/ das heißt, mein Deutsch ist noch, sagen wir mal, von der Adelheidstraße – ich weiß nicht, ob ihr den Deutschkurs dort besucht habet. Denn die grammatikalische Grundlage, die ich habe, ist die von dort und sie ist eigentlich beschränkt. (76/72)*

- (6) *Der Professor für öffentliches Recht hat die Fachbegriffe zum Beispiel auf Latein gesagt. Wir, die Leute aus Italien, Spanien, Südamerika, wir haben sie verstanden. Aber die Leute aus Asien, die Japaner, oder aus Taiwan? Aber trotzdem war es am Anfang sehr schwierig. Ich habe sogar angefangen, so ein kleines Wörterbuch für Recht zu machen. (58/73)*
- (7) *Was sie verlangen, dieses Deutsch, kein Sprachkurs bietet uns das an. Leider passiert das gleiche im Studienkolleg. Das haben wir nicht. Ich bin müde zu machen/ Grammatik ist nicht mein Problem. Klar, dass ich manchmal eine Deklination falsch mache, aber wenn ich mich hinsetzte, um eine Grammatikübung konzentriert zu machen, mache ich sie richtig. (89/68)*

(Ehlich und Steets, 2003)

Diese Aussagen verraten drei verschiedene Problemfelder:

- Die Diskrepanz zwischen der noch stark alltäglich geprägten Sprache, die im DaF-Unterricht vermittelt wird, und der Sprache, mit der die Studenten an den Hochschulen konfrontiert sind, bei (1) und (7)
- Die Wortschatzfrage bei (2), (3), (4) und (6). Im Gegensatz zum oben genannten Problem der Fachlichkeit sind in den Aussagen der Studenten zugleich Lösungsansätze und Relativierungsversuche in Bezug auf ihre Schwierigkeiten: Bei (2) und (3) wird das Problem gut eingegrenzt und identifiziert, was den Weg für Lösungsstrategien frei macht. Dass es diese Strategien auch gibt und sie erfolgreich sind, wird bei (4) beiläufig erwähnt („*Denominationen, die ich alle neu lernen musste*“). Genauer wird es bei (6), wo die Verfassung eines eigenen Lexikon („*so ein kleines Wörterbuch für Recht*“) erwähnt wird – was auf die Erfassbarkeit von Fachbegriffen hindeutet. Außerdem wird bei (2) darauf hingewiesen, dass das Problem der Fachterminologie sich nicht nur den ausländischen Studenten sondern auch den Muttersprachlern stellt, so dass die Behandlung des Problems nicht zwangsläufig als Inhalt eines Kurses zu Deutsch als Fremdsprache stattfinden sollte.
- Im Gegensatz dazu steht das Problem der Grammatik, wie in (5) und (7) beschrieben. Mit der Aussage „*Meine Ideen auf Deutsch funktionieren nicht so gut*“ kommt die Schwierigkeit, sich mit den bisher gelernten sprachlichen Mitteln wissenschaftlich auszudrücken. Als mögliche Ursache wird dennoch nicht die Terminologie thematisiert sondern die grammatikalische Grundlage als eingeschränkt beurteilt. Weitergehend wird bei (7) der Widerspruch geäußert, dass die Grammatik beim Sprachgebrauch problematisch ist, während Grammatikübungen erfolgreich gemeistert werden. Die Lerner sind entsprechend trotz Lernerfolg nach den Evaluationskriterien des Kurses nicht in der Lage, wissenschaftlich zu kommunizieren.

Vor dem Hintergrund, dass Lerner mit Problemen der Fachterminologie nach eigenen Aussagen autonom und zumindest teilweise erfolgreich umgehen können, kann man den

Schwerpunkt der Überlegungen zu den Lerninhalten von studienvorbereitenden Sprachkursen auf die für die Lerner schwerer zu identifizierenden Probleme legen. Diese Probleme fassen sie, wie oben gesehen, oft unter dem Stichwort „Grammatik“ zusammen, deuten dennoch auf das Konzept von alltäglicher Wissenschaftssprache hin, worüber Ehlich folgendes schreibt:

Es handelt sich hier um die Nutzung einer kommunikativen Ressource, die viele native speakers offensichtlich in der Kontinuität der Ausbildung ihrer sprachlichen Fähigkeiten schrittweise und sozusagen mitlaufend in der Beschäftigung mit zunehmend komplexeren Texten und Diskursen, etwa in der Sekundärstufe II und den Anfängen ihres Studiums, erwerben.

(Ehlich, 1996, S. 177)

Inwieweit die alltägliche Wissenschaftssprache für ausländische Hochschulleitnehmer problematisch ist, weil sie diese nicht, wie die muttersprachlichen Studenten, im Laufe ihrer Ausbildung (und auch schon ansatzweise in der Schule) in enger Verbindung mit den Fachinhalten mit-erlernen konnten, soll an folgenden Beispielen verdeutlicht werden. Es handelt sich um Auszüge aus einer Aufgabe der Text-Wiedergabe im Rahmen einer PnDS-Prüfung<sup>2</sup>, die Ehlich (1999) zusammenstellte und kommentierte. Der Originalsatz lautete: „Wie sich die erwünschten und unerwünschten Wirkungen von Arzneimitteln mit der Tageszeit ändern, ist Forschungsgegenstand der Chronopharmakologie.“ Zu jedem niedergeschriebenen Satz wurde das jeweilige Herkunftsland des Autors angegeben. Dadurch wird ersichtlich, dass das hier beschriebene Phänomen unabhängig von der Muttersprache ist.

- (1) „Wenn die Wirkungen mit der Tageszeit ändern, ist die **Forschung den Gegenstand** der Chronopharmakologie.“ (Indien)
- (2) „Wie sich die Wirkungen von Arzneien mit der Tageszeit ändern, sind die **Forscher den Gegenstand** der Chronopharmakologie.“ (China)
- (3) Wie sich die erwünschten und unerwünschten Wirkungen von den Arzneimittel mit der Tageszeit ändern, ist die gegenständliche Forschung der Chronopharmakologie.“ (Korea)
- (4) „Die Ärzten wünschen Chrono Pharmakologie dissiplien von tages zeit beenden. Die **Forschung ist gegen** die Chronopharmakologie.“ (Iran)
- (5) „Wie sich erwünschte und unerwünschte Wirkung von der Arznei mit der Tageszeit ändert, hat die **Forscher** Untersuchung durchgeführt.“
- (6) „Wie sich die erwünschte und wünschte Wirkung von Medikamenten wirken, ist die **Forschung gegenstand** Chronopharmakologie.“ (Türkei)

---

<sup>2</sup> Die Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS) wurde von der DHS abgelöst - die selbst allmählich durch die TestDaF-Prüfung ersetzt wird.

- (7) „Wie sich die erwünschten und unerwünschten Wirkungen von Nacht mit der Tageszeit ändern, ist **forschens Gegenstand** der Chronopharmakologie.“ (Zypern)
- (8) „Wie sich die erwünschte und unerwünschte Wirkung von Arzneimittel von Tageszeit ändert, ist **forschungswiderstand** der Chronopharmakologie.“ (Griechenland)
- (9) „Die erwünschte und nicht erwünschte Wirkung von Arzneimittel ändert mit der Tageszeit. Dieses ist **falsch wegen des Standes** der Chronopharmakologie.“ (Gabun)
- (10) „...ist, **vorse**.“ (Türkei)
- (11) „...sind der **Gegenstand** der Chronopharmakologie.“ (Türkei)
- (12) „... ist die **Forscher** die Chronopharmakologie gestanden.“ (China)
- (13) „Die **Aufgabe** der Chronopharmakologie ist...“ (Schweden)
- (14) „...ist der **Fachbereich** der Chronopharmakologie.“ (Kamerun)
- (15) „...ist die **Forschung** der Chronopharmakologie.“ (China)
- (16) „, ist **Vorchung** gegen der Chronopharmakologie.“ (Kamerun)

(Ehlich, 1999)

Beim Vergleich der Schreibweisen von „Forschungsgegenstand“ und „Chronopharmakologie“ fällt auf, dass das letztere i.d.R. keine große Schwierigkeit bereitete, während sich „Forschungsgegenstand“ als äußerst problematisch erwies. Einem Muttersprachler fiel es dagegen nicht besonders schwer, das diktierte Wort richtig zu schreiben. Aus den Versuchen der Lerner, das Verstandene niederzuschreiben (*forschungswiderstand* bei (8)), wird klar, dass die meisten das Wort weder richtig schreiben noch verstehen konnten. Muttersprachler, die das Wort nie gehört hätten, würden dabei höchstwahrscheinlich seine Bedeutung erschließen können. Damit zeigen sich Schwierigkeiten in bezug auf die alltägliche Wissenschaftssprache: dass „Forschung“ und „Gegenstand“ zwei alltagssprachlich oft vertretene Wörter sind, half den Studenten nicht, „Forschungsgegenstand“ förmlich und inhaltlich zu entziffern.

Die Auseinandersetzung mit alltäglich-wissenschaftssprachlichen Inhalten findet demnach in den meisten Kursen zu Deutsch als Fremdsprache (auch für die Hochschule) nicht gestützt statt. Die Lerner sind auf sich allein gestellt – was allerdings auch der Fall bei der Fachterminologie ist. Im Gegensatz zu den Fachbegriffen finden sie dennoch Hilfe weder in allgemeinsprachlichen Wörterbüchern noch in Fachlexika<sup>3</sup> Es wäre also erstrebenswert, alltägliche Wissenschaftssprache als Lerninhalt in den relevanten Kursen aufzunehmen. Dabei stellt sich aber gleich die Frage, wie alltäglich-wissenschaftssprachliche Lerninhalte

<sup>3</sup> vgl. dazu Ehlich (1999, S. 12f.), wo er über die Suche nach dem Verb „zusammenfallen“ in verschiedenen Wörterbüchern zur Erklärung des Wortes nach dem Gebrauch von Adorno und Eisenberg zeigt, dass die Bedeutung, die beide Autoren dem Wort jeweils verleihen, dort nicht zu finden ist und lediglich aus dem Zusammenhang und dem Sprachgefühl heraus zu erschließen ist.



zu erfassen seien. Durch ihren Status als Schwelle zwischen zwei sprachlichen Ebenen sind ihre Anzahl und ihre Natur - im Gegensatz zu Fachtermini – äußerst gebrauchtsabhängig. Auf der Wortebene jedoch war es Knobloch und Schaefer (1994) und Erk (1972) möglich, eine Auflistung des fächerübergreifenden wissenschaftlichen Wortschatzes zu erstellen, aus der sich Didaktiker theoretisch bedienen könnten.

### Zur Erfassung des Materials: Ansätze zur Auflistung des fächerübergreifenden wissenschaftlichen Wortschatzes

Mit dem Ziel, Bericht über den Wortgebrauch in deutschen wissenschaftlichen Publikationen zu erstatten und dabei den Lehrern im Deutschunterricht für ausländische Studenten und Wissenschaftler „die Arbeitsgrundlagen und Anhaltspunkte für die Auswahl und Präsentation lexikalischen Materials an die Hand“ zu geben, stellte Heinrich Erk zwischen 1972 und 1982 (Erk, 1972, 1975, 1982) drei Listen von jeweils Verben, Substantiva und Adjektiven/Adverbien zusammen, die sich aus der Analyse eines Korpus wissenschaftlicher Texte als besonders häufig verwendet ergaben. Der Korpus wurde wie folgt aufgebaut:

102 Texte aus 34 Fächern, die an deutschen Universitäten gelehrt werden (dabei betont Erk, dass es sich nicht um Technische Hochschulen handelt). Aus jedem Fach wurden 3 Texte gewählt: ein Auszug aus einem Lehrbuch, einen fachwissenschaftlichen Aufsatz und einen populärwissenschaftlichen Aufsatz. Damit wird das Spektrum der jeweiligen Adressatenspezifika bei wissenschaftlichen Texten besonders berücksichtigt. Eine Liste aller Fächer, die mit einbezogen wurden, ist aus Erk (1972, S. 28f.) zu entnehmen. Aus der Untersuchung ergab sich eine detaillierte Liste, wie im Folgenden abgebildet:

#### ABGEBEN

<b>1</b>	= weggeben, von sich geben	<b>7</b>
	Substanzen, die Strahlen abgeben Mk	<b>9</b>
<b>2</b>	= darstellen, sein	<b>4</b>
	Möglicherweise gibt solche Unsicherheit bessere Voraussetzungen moderner Kunst ab Ad	<b>4</b>

(Erk, 1972, S. 28)

Die Zahlen in der linken Spalte geben die Verwendungsvarianten an. Jede Verwendungsvariante ist zur besseren Unterscheidung mit einer Erläuterung durch Synonyme und einem Beispiel aus dem Korpus versehen. Die für jede Verwendungsvariante zwei übereinander stehenden Zahlen in der rechten Spalte geben jeweils die Anzahl an Fächern (insgesamt 34), in denen die Vokabel zu finden war und das Gesamtvorkommen. Im Beispiel findet man entsprechend die Vokabel *abgeben* mit zwei verschiedenen Bedeutungen jeweils 9 Mal und 4 Mal in 7 und in 4 verschiedenen Fächern.

Im Hinblick auf die oben angesprochenen Schwierigkeiten ausländischer Deutschlerner mit dem Begriff „Forschungsgegenstand“ wurde Erks Werk zur Rate gezogen und ergab folgendes:

- Forschungsgegenstand ist als Einzelwort nicht angeführt sondern lässt sich aus dem Abschnitt zum Wort „Forschung“ ableiten. „Gegenstand“ ist ebenfalls aufgelistet.
- Unter „Forschung“ findet man folgende Erläuterungen: *als Genitiv-Attribut 48 Shakespeare-Forschung 6 (CI) / Ergebnis(se) der Forschung 4 Aufgabe 2 Gegenstand 2 Geschichte 2 Stand 2 Probleme Bereich Entwicklung Fortschritt Intensivierung Ökonomie Praxis Probleme Schwerpunkt Verfahren Voraussetzungen u.a.* (Erk, 1972, S. 108). Es ist dennoch unklar, ob im Korpus „Forschungsgegenstand“ oder „Gegenstand der Forschung“ oder beides gefunden wurde. Es ist demnach Aufgabe der Lehrkraft, die Verbindung zwischen beiden Begriffe zu thematisieren (es schließt z.B. die Behandlung von Themen wie Fugen-s, Genitivkasus, Leserichtung von Komposita usw. ein).

Bei dem Verb „zusammenfallen“, das laut Ehlich auch Probleme bereitete (vgl. Ehlich, 1999, S. 12f.), werden zwei Beispielsätze angegeben. Auf Synonyme wird verzichtet, da es nur eine Verwendungsvariante gibt. Ob ausländische Lerner aus diesen Beispielen einen allgemeinen Sinn erschließen können, bleibt fraglich. Erks Listen eignen sich deshalb nicht als direkte Nachschlagewerke für ausländische Lerner, sondern sind als stützende Grundlagen für Lehrkräfte nützlich. Außerdem liefern diese Listen wichtige Hinweise für die Analyse des Korpus dieser Arbeit, so dass sie in der empirischen Fallstudien (Kap. 4, 5 und 6) erneut aufgegriffen werden.

1991 unternahmen Knobloch und Schäder ein ähnliches Vorhaben und entwickelten ein Lexikon zu den fächerübergreifenden wissenschaftlichen Ausdrücken. Der wesentliche Unterschied mit Erks Arbeit besteht vor allem darin, dass Knobloch und Schäder sich weniger mit der Frequenz der Verwendung beschäftigten als mit dem Bedeutungsunterschied zwischen allgemeinsprachlicher und wissenschaftssprachlicher Verwendung. So sieht es bei ihnen wie folgt aus:

Akt, der

1. (feierl.) Handlung; Wirksamkeit, Tätigkeit; Tat, Maßnahme; Vorgang
2. KUN jede Darstellung des nackten Menschen

BIO Beischlafs

PHI Denk- o. Wahrnehmungsvollzug, bei dem sich der Handelnde als tätig erlebt (lat-. actus = Tätigkeit), Handlung. In der mittelalterlichen Philosophie besagt actus = Akt als Übersetzung des griech. Energieia soviel wie „Vollzug“; heute meist mit Wirklichkeit übersetzt (Aktualität) . [...] .“ LIT Aufzug (eines Bühnenwerkes) einzelne Vorführrolle eines Gesamtfilms

(Knobloch und Schaefer, 1991)

Die unter 1. aufgeführte Erläuterung betrifft die allgemeinsprachliche Bedeutung, während 2. die verschiedenen fachsprachlichen Verwendungsvarianten angibt. Solche Auflistung ist u.E. für Lehrkräfte und Lehrwerkgestalter sowie für Lerner gut geeignet, da sie zugleich anschauliche Einblicke in das Verwendungsspektrum, insbesondere in die Bedeutungsbeziehungen zwischen Alltags- und Fachsprache gewährt und die Bedeutungen der Begriffe ausschöpfend erläutern soll. Diese Liste wurde, wie Erks Werke, bei der Analyse der Daten in Kapitel 4, 5 und 6 ebenfalls berücksichtigt.

Zusammenfassend soll an dieser Stelle erneut betont werden, dass bei der Auseinandersetzung mit den zu vermittelnden Inhalten in Kursen zu Deutsch als fremder Wissenschaftssprache oft zu sehr auf einzelnen Fachterminologien eingegangen wird, obwohl dies keine ausschließliche Problematik der ausländischen Studenten und Wissenschaftler ist sondern vielmehr als gemeinsamer Schwerpunkt bei Muttersprachlern und Ausländern behandelt werden könnte. Ein Kursansatz, der sich dem völlig entgegensetzen und vor allem auf Grammatik fokussieren würde, wäre dennoch auch problematisch, so dass sich als Lösung die verschiedenen Ansätzen anbieten, die um das übergreifende Konzept von alltäglicher Wissenschaftssprache artikuliert wurden. Mit Ausnahme dieser Ansätze ist jedoch noch zu bedauern, dass sich die Fachsprachenforschung immer noch zu stark auf die Polarisierung zwischen Grammatik und Lexik beschränkt. Deshalb sollen hier Nachbardisziplinen weiter dazu beitragen, die Bedürfnisse der ausländischen Hochschulleitnehmer in ein anderes Licht zu betrachten und vielleicht dadurch besser zu identifizieren.

## **2. Differenzierte fremdsprachliche Kompetenz als Möglichkeit der Didaktisierung – Beitrag aus der Mehrsprachigkeitsforschung**

Ein weiterer Ansatz, fremdsprachliche Leistung nach alltäglichen und „akademischen“ Kompetenzen getrennt zu messen und somit den didaktischen Fragen der Vermittlung von wissenschaftssprachlichen bzw. alltäglich-wissenschaftssprachlichen Inhalten nachgehen zu können, kommt von James Cummins an der Universität Toronto. Aus seiner Forschungsarbeit im Bereich der Zweisprachigkeit, vor allem bei Kindern, ergibt sich die Differenzierung zwischen *basic interpersonal communicative skills* (BICS) und *cognitive academic language proficiency* (CALP). Diese Unterscheidung, die eine Messung und Definition wissenschaftssprachlicher Kompetenz bei Lernenden ermöglicht, wurde im Falle von Kindern entwickelt. Sie eignet sich aber sehr gut bei der Überlegung um die Arbeit mit Erwachsenen.

### **a. Basic Interpersonal Communicative Skills**

Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) fordern weniger Kognitivität und schließen bekannte Ideen, Wortschatz und Syntax ein. Sie stehen für Aspekte der Kommunikation, die in den alltäglichen routinierten Austausch (zum Beispiel bei Aktivitäten

wie essen, spielen, einkaufen usw.) benutzt werden. BICS stellen informelle Aspekte der sozialen Unterhaltung so wie Fähigkeiten dar, die keinen hohen Grad der Kognition erfordern. Lerner, die BICS aufweisen, sind in der Lage, neue Kombinationen aus ihnen bekannten Wörtern und Strukturen zu erkennen sowie einzelne Wörter und kurze Sätze auszudrücken. Nach Cummins sind Lerner normalerweise fähig, beim Fremdsprachenlernen innerhalb von 2 bis 3 Jahren BICS zu entwickeln. Dazu betont Cummins, dass BICS bei Lernern (und hier sind Kinder gemeint) nicht ausreichen, um Erfolg in Lernsituationen in der Fremdsprache zu gewährleisten: Seiner Ansicht nach sollen die Lerner über weitergehende Sprachkenntnisse verfügen, um sich mit schulischen bzw. akademischen Aufgaben erfolgreich auseinandersetzen zu können.

### **b. Cognitive Academic Language Proficiency**

Die Aneignung von Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) nimmt im Vergleich zu BICS viel mehr Zeit in Anspruch, etwa 5 bis 7 Jahre. CALP umfasst die Fertigkeiten Lesen und Schreiben sowie alle für den schulischen bzw. akademischen Erfolg benötigten Fähigkeiten. Durch CALP können Lerner sich über akademischen Themen analytisch unterhalten sowie Informationen über Sachverhalten autonom erlangen. CALP wird eingesetzt, um die gewonnenen Informationen an die Ermittlung von Zusammenhängen, an das Inferieren und an den Schlussfolgerungsprozess anzuwenden. Darüber hinaus weist Cummins darauf hin, dass BICS eher kontextabhängig sind, während CALP eine niedrigere Einbettung in Kontexten, sozusagen ein höheres Maß an Abstraktheit hat. Dies trifft die Definition des Konzepts von alltäglicher Wissenschaftssprache durch Ehlich, dessen Umfang sich über die einzelnen, in ihrer Terminologie konkreteren Disziplinen hinaus ausdehnt. In Tabelle 2.1 werden die konkreten Unterschiede zwischen BISC und CALP nach James Cummins, 1982 dargestellt.

Diese Unterscheidung situiert Cummins im Rahmen schulischen Kontexts. Jedoch kann man bei dem Fremdsprachenlernen von Erwachsenen ebenso zwischen Alltagssprachlichen und fachlichen Fähigkeiten unterscheiden. Insbesondere vor dem Hintergrund des zunehmenden internationalen wissenschaftlichen Austauschs, der durch die Eröffnung internationaler Studiengänge an deutschen Hochschulen und die Erweiterung der Möglichkeiten von internationalen Doktor- und Post-Doktorstudien erleichtert und intensiviert wurde, kommen immer mehr ausländische Hochschulteilnehmer nach Deutschland, die sich neben alltäglichen Fähigkeiten auch fachsprachliche Mittel aneignen müssen.

Cummins' Darlegungen situieren die zu vermittelnden Lerninhalte in einen pragmatischen Kontext, indem von keinem sprachlichen Mittel an sich die Rede ist sondern verschiedene kommunikative Aufgaben genannt werden, die ein Schüler (und damit auch die Studenten) erfüllen muss. Welche sprachlichen Mittel dazu nötig sind, ist eine Frage, mit der sich die Fremdsprachendidaktik tiefgehend befasst, insbesondere in den letzten Jahren mit dem Einfluss der Kommunikativen Didaktik. Aus diesem Grund soll im nächsten

Non-academic or cognitively undemanding activities		Academic and cognitively demanding activities
Context-Embedded	I	III
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Developing survival vocabulary</li> <li>2. Following demonstrated Directions</li> <li>3. Playing simple games</li> <li>4. Participating in art, music, physical education and some vocational education classes</li> <li>5. Engaging in face-to-face interactions</li> <li>6. Practising oral language exercises and communicative language functions</li> <li>7. Answering lower level questions</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Developing academic vocabulary</li> <li>2. Understanding academic presentations accompanied by visuals, demonstrations of a process, etc</li> <li>3. Participating in hands-on science activities</li> <li>4. Making models, maps, charts and graphs in social studies</li> <li>5. Solving math computation problems</li> <li>6. Solving math word problems assisted by manipulatives and/or illustrations</li> <li>7. Participating in academic discussions</li> <li>8. Making brief oral presentations</li> <li>9. Using higher level comprehension skills in listening to oral texts</li> <li>10. Understanding written texts through discussion, illustrations and visuals</li> <li>11. Writing simple science and social studies reports with format provided</li> <li>12. Answering higher level questions</li> </ol>
Context-Reduced	II	IV
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Engaging in predictable telephone conversations</li> <li>2. Developing initial reading skills: decoding and literal comprehension</li> <li>3. Reading and writing for personal purposes: notes, lists, recipes, etc</li> <li>4. Reading and writing for operational purposes: directions, forms, licenses, etc</li> <li>5. Writing answers to lower level questions</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Understanding academic presentations without visuals or demonstrations</li> <li>2. Making formal oral presentations</li> <li>3. Using higher level reading comprehension skills: inferential and critical reading</li> <li>4. Reading for information in content subjects</li> <li>5. Writing compositions, essays and research reports in content subjects</li> <li>6. Solving math problems without illustrations</li> <li>7. Writing answers to higher level questions</li> <li>8. Taking standardised achievement tests</li> </ol>

Tabelle 2.1: BICS und CALP nach Cummins (1982)

Schritt die kommunikative Didaktik als methodischer Weg zur Identifizierung und Festlegung der nötigen Lerninhalte und deren Vermittlungsmöglichkeiten vorgestellt werden.

## **B. Theoretische Erkenntnisse, die zur Methodik beitragen**

Nachdem die wichtigsten Fragestellungen und theoretischen Ansätzen zu den Lerninhalten des hier zu erprobenden Kurskonzeptes vorgestellt wurden, soll der methodische Ansatz des allgemeinen Fremdsprachenunterrichts, dem der Kurs zugeordnet ist, angeführt werden. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf den Sonderfall des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts gerichtet. Anschließend sollen die aktuellen Fragen der Fachsprachen Didaktik im Hinblick auf einer einheitlichen Aufgabendefinition kritisch betrachtet werden. Zum Schluss wird die Problematik der vielfältigen Konstellation der Typen von Fachsprachenunterricht aufgezeigt werden, indem die verschiedenen Typologisierungversuche als Antwortansätze zur anscheinend unmöglichen methodologischen Vereinheitlichung besprochen werden.

### **1. Didaktik von Deutsch als Fremdsprache – Überblick über die Kommunikative Didaktik in Bezug auf Fachsprachenunterricht**

#### **a. Kurzer Überblick über die Besonderheiten der Kommunikativen Didaktik**

Die heutzutage in Deutschland vorherrschende Lehrmethode für den Fremdsprachenunterricht ist zweifellos die Kommunikative Didaktik. Lehrwerke aus den letzten 20 Jahren wie *Sichtwechsel* (Hog, Müller und Wessling, 1984), *Sprachbrücke Deutsch als Fremdsprache* (Mebus u. a., 1989 f.), *Deutsch Aktiv Neu* (Neuner u. a., 1987), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger, Müller und Schneider, 1980), *Themen Neu* (Aufderstraße und Bock, 1992) oder *Deutsch konkret* (Neuner u. a., 1991) basieren auf den Prinzipien dieses Ansatzes – als Methode wird die Kommunikative Didaktik oft nicht betrachtet. Es handelt sich vielmehr um Richtlinien, die Kommunikation im Mittelpunkt des Unterrichts platzieren im Gegensatz zu sprachanalytischeren Methoden wie die Grammatik-Übersetzungs-Methode. Die Kommunikative Didaktik basiert auf dem pragmatisch-funktionalen Konzept und ist an der Pragmalinguistik stark angelehnt, versteht sich also zum Teil als didaktische Anwendungsform der Sprechakttheorie, die das Sprechen als Handlung (Akt) beschreibt.

#### **Pragmatisch-funktionale Unterrichtsprinzipien**

Allgemein lassen sich die Kommunikative Didaktik und der ihr zugrundeliegende pragmatisch-funktionale Ansatz als stark lernerorientiert kennzeichnen. Die Lerner werden als sich entwickelnde Subjekte betrachtet, was mit den früheren Auffassungen kontrastiert, Lerner seien leere, mit Wissen anzufüllende Gefäße. Im Rahmen dieser Lernerorientierung listen Neuner und Hunfeld (2007) fünf wesentliche offene Prinzipien für das pragmatisch-funktionale Konzept der kommunikativen Didaktik auf:

- Lernprozesse werden an Inhalten orientiert, die den Lernenden etwas bedeuten bzw. für seine Erfahrung in der Fremdsprache relevant sind.
- Die Lerner sollen ihren Lernprozess aktiv steuern. Es wird also kognitiv und kreativ gelernt. Dabei wird der Lernprozess an sich im Unterricht thematisiert und wird somit gleichzeitig zum Lerngegenstand.
- Bei den Sozialformen des Unterrichts soll Frontalunterricht zugunsten von Einzel- aber auch – und vor allem – Gruppenarbeit vermieden werden.
- Die Lehrkraft soll sich als Lernhelfer verstehen und je nach Bedarf verschiedene Rollen übernehmen. Sie steht nicht im Mittelpunkt sondern arbeitet mit den Lernern zusammen.
- Die Lehrmaterialien sollen flexibel sein. Es soll möglich sein, je nach Adressaten verschiedene Materialien anbieten zu können (insbesondere in Bezug auf das erstgenannte Prinzip).

In diesen Prinzipien profilieren sich vor allem die hohe Anforderung an Flexibilität sowie das Streben nach einer entschiedenen Lernerorientierung auf allen Ebenen. Wie dies sich im Unterricht realisieren lässt, soll jetzt kurz aufgeführt werden.

### **Unterrichtspraktische Merkmale der kommunikativen Didaktik**

Als Grundlage für didaktische Entscheidungen steht hier immer die Idee, dass die Lerner sprachlich „handlungsfähig“ gemacht werden sollten. Die Sprachelemente, die sie lernen, hängen direkt von den Sprechakten ab, die sie erzielen. Die Lernstoffprogression erfolgt somit in direktem Zusammenhang mit dem Schwierigkeitsgrad des zu erlernenden Inhalts aber auch mit den realen Bedürfnissen der Lerner – so dass man in der Regel von einer zyklischen Progression sprechen kann.

Nach dem pragmatisch-funktionalen Konzept werden die Unterrichtsthemen um die alltägliche Kommunikation artikuliert. Teilweise wird ein Grundwortschatz erarbeitet und angeboten, anhand dessen die Lerner sich im Alltag verständigen können. Um sich diesen Wortschatz und die relevanten syntaktischen Strukturen einzuprägen, sollen die Lerner in pragmatisch sinnvollen Rollen und Situationen schlüpfen können. Dies bedeutet nicht nur, dass kontextuell gelernt wird, sondern auch, dass die Kontexte, in denen die Lerninhalte angeboten werden, für die Lerner im Alltag in Frage kommen. Dabei wird ein persönlicher Bezug zu den Lerninhalten erschaffen, der motivieren und das Lernen beschleunigen soll.

Ferner bietet das pragmatisch-funktionale Konzept eine besonders sinnvolle Vorgehensweise bezüglich Lesearbeit. Hier wird zwischen selektivem, globalem und detailliertem Lesen unterschieden, wobei die zwei erstgenannten Lesestile bevorzugt werden. Es geht also hier um die Aneignung durch die Lerner von Lesestrategien, die sowohl im Unterricht

als auch außerhalb des Unterrichts zu einem schnelleren Leseverständnis helfen. Aus diesem Grund werden authentische Texte vorzogen, im Sinne dass sie zumindest authentisch aussehen.

Parallel zur Authentizität der Texte wird eine gewisse Authentizität der Aufgaben gefördert. Die Übungen sollen in einem kommunikativen Kontext eingebettet sein, in der Regel ausgehend von einem authentischen Text und darauf abzielend, eine umfangreiche Kommunikationsaufgabe (zum Beispiel eine Gruppendiskussion führen oder einen Brief schreiben) zu ermöglichen. Die Übungssequenzen sind abgestuft und sollen schrittweise vom Verstehen zur Äußerung führen.

### b. Möglichkeiten und Grenzen der Kommunikativen Didaktik im Fachfremdsprachenunterricht

Die Kommunikative Didaktik stellt für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht eine besondere Herausforderung dar. Prinzipiell lässt sich dieser Ansatz den früheren Methoden wie die Grammatik-Übersetzungs-Methode oder die Audiolinguale Methode leicht vorziehen, weil die Praxisorientierung, die den Ansatz charakterisiert, beim Fachsprachenunterricht oft unumgänglich ist. Es bietet sich entsprechend an, anstatt Terminlisten auswendig zu lernen (wie es die GÜM vorsähe), sich durch authentische Lerneraktivitäten die verschiedenen Begriffe einzuprägen. In seinem Werk *Probleme der Fachsprache im praktischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (1997) schlägt Domińczak zum Beispiel Lektionen in Form von Bastelstunden vor, wo der Lehrer nicht mehr als Sprachlehrer agiert sondern als Kommunikationspartner gemeinsam mit den Schülern in der Zielsprache ein defektes Autorad wechselt.

- **Neue Fachausdrücke zum Einprägen:** *Ersatzrad, Kofferraum, Wagenheber, Achse, Gang, Schraubenschlüssel, Steckschlüssel, Montiereisen, Radkappe, Bereifung, Felge, Mutter(-n), Luftdruckprüfer; Reifen demontieren und montieren, das Rad abbauen und ansetzen, die Radmutter mit dem Schlüssel lösen und wieder anziehen...*
- **Didaktische Tätigkeiten.** *Der Lehrer wird tätig, bezieht die Schüler ein und bildet Sätze: Das Hinterrad hat keine Luft, vielleicht ist das Ventil kaputt. Hans, hole bitte die Luftpumpe aus dem Kofferraum. Wir wechseln das Ventil und pumpen den Reifen auf. Nein, am Ventil liegt es nicht, der Schlauch hat ein Loch. Wir müssen das defekte Rad demontieren und das Ersatzrad montieren. [...]*

(Domińczak, 1997, S. 35)

Eine Grenze besteht allerdings in der Anwendung des Kommunikativen Ansatzes, vor allem in Bezug auf die Lehrmaterialien und die Lehrerausbildung: Es wird vorwiegend die Teilnahme an der mündlichen Kommunikation angestrebt, da diese ein häufiges primäres Ziel von vielen Lernern der Alltagssprache bildet. Im Falle der Fachsprache – und der Wissenschaftssprache besonders – ist die schriftliche Kommunikation ebenso wichtig wie die mündliche, vielleicht sogar wichtiger. Darum sind nur wenige Materialien aus



der Kommunikativen Didaktik für den Fachsprachenunterricht geeignet, nicht nur weil sie meistens auf Alltagssprache fokussieren, sondern auch weil sie in ihrem Aufbau der kommunikativen Wirklichkeit der Akademie selten entgegenkommen. Selbst innerhalb der mündlichen Textsorten werden zum Beispiel oft nur Dialoge angeboten – als häufigst vorkommend im Alltag – während die Rezeption eines Vortrags, also einer monologischen Form in der Wissenschaft durchaus wichtig ist und konsequenterweise geübt werden sollte. Wissenschaftliche Vorträge in bearbeiteter Form und als Lernmaterial angeboten sind aber kaum zu finden.

Darüber hinaus stellt die teilweise extreme Lernerorientierung eine Hürde dar, wenn Kurse konzipiert werden sollen, die ein heterogenes Publikum ansprechen – oder ein äußerst spezialisiertes. Es kann in beiden Fällen schwer fallen, interessante und relevante Themen und Aktivitäten für alle Lerner einer Gruppe von Studenten aus verschiedenen Fachrichtungen zu finden – schwieriger wird es noch, wenn die Lehrkraft nach einem einschlägigen Lehrwerk sucht. Zwar sind schon Lehrwerke wie *Deutsch für Mediziner* (Györfly, Bagossy und Bagossy, 2007) oder *Deutsch in Hotel und Restaurant* (Cohen, 1982) vorhanden, sie bilden jedoch eine kleine Ausnahme. Für die Mehrheit der Fachrichtungen – insbesondere im wissenschaftlichen Bereich – sind noch keine oder sehr wenige Materialien zugänglich. Insofern ist der Kommunikative Ansatz lediglich im weitesten Sinne als richtungweisend zu betrachten, indem der Schwerpunkt auf ein flexibles Lernen durch Kommunizieren gelegt wird. Der Rückgriff auf dadurch entstandene Materialien wie Hörtexte oder Videoszenen ist aber für Deutsch als Wissenschaftssprache kaum möglich.

Zusammenfassend werden oft die Prinzipien der Kommunikativen Didaktik auf die Anwendung zum Erlernen der Alltagssprache – etwa für touristische oder wenig spezialisierte Zwecke – eingeschränkt. Über die pragmatisch orientierte Textarbeit schreiben zum Beispiel Neuner und Hunfeld (2007, S. 99) folgendes: „Lesen im funktionalen Konzept ist aber nicht auf die Lektüre ‚wertvoller‘ Literatur bezogen (wie in der GÜM), sondern auf das Verstehen von Alltagstexten.“ Damit deuten sie an, dass pragmatisch-funktionale Didaktik und wissenschaftliche Lesearbeit unvereinbar seien, obwohl Hanna und Willy Rogalla in ihrem Lehrwerk *German for Academic Purposes* (Rogalla und Rogalla, 1985) gerade pragmatisch-funktionales Lesen als Einführung in die deutsche wissenschaftliche Literatur anbieten. Es besteht also eine gewisse Kluft zwischen dem pragmatisch-funktionalen Konzept der Kommunikativen Didaktik und seiner unterrichtspraktischen Anwendung. Aus diesem Grund soll hier von Kommunikativer Didaktik im weiten, theoretischen Sinne gesprochen werden. Das Kurskonzept, das hier vorgestellt wird, entnimmt diesem Ansatz vor allem die prinzipielle Forderung nach Flexibilität und Lernerorientierung. Da aber – und dies ist deutlich bei den vorhandenen Materialien zu erkennen – ein neu entstehendes Konzept von Fachfremdsprachenunterricht sich nur theoretisch in die Prinzipien der allgemeinen Kommunikativen Didaktik einbetten lässt, soll die Fachsprachendidaktik helfen, die Merkmale des hier vorgestellten Konzeptes auszuarbeiten.

## 2. Zwei Probleme der heutigen fachsprachen-didaktischen Perspektive

Die praktische Realisierung eines Kurses zu Deutsch als Wissenschaftssprache für ausländische Promovenden und die Beobachtung deren Lernentwicklung beziehen sowohl eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen zum Lerninhalt - Deutsch als Wissenschaftssprache - als auch didaktischen Überlegungen aus dem Bereich der Fachsprachendidaktik ein. Bei den letzteren sind grundlegende Diskrepanzen zwischen dem etablierten Stand der Theorie und der Umsetzungsmöglichkeiten der Praxis festzustellen, von denen drei hier zu nennen sind.

### a. Problematik des Fremdsprachenlehrers als Fachsprachenlehrer

Im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Bausch, Christ und Krumm, 2003) beschäftigt sich Anneliese Fearn mit dem Fachsprachenunterricht, den sie wie folgt definiert:

Unter Fachsprachenunterricht wird hier ein fachbezogener Fremdsprachenunterricht verstanden, eine Variante des Fremdsprachenunterrichts mit dem spezifischen Ziel, die fremdsprachliche Handlungskompetenz im Fach gemäß den Bedürfnissen der Lernenden auf- und auszubauen. Fremdsprachliche Handlungsfähigkeit im Fach kann umschrieben werden als die Fähigkeit des Lernalters, sich in der Zielsprache fachlich angemessen zu informieren und zu verständigen.

(Fearn, 2003, S. 169)

Indem sie Fachsprachenunterricht als Variante des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet, erwähnt sie einen wichtigen und oft zur Debatte gestellten Aspekt der fachsprachendidaktischen Problematik: die Tatsache, dass i.d.R. Fremdsprachenlehrer für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht zuständig sind.

Fachsprachenunterricht liegt – von Ausnahmen abgesehen – in den Händen der Fremdsprachenlehrer, die ihre didaktischen und methodischen Kenntnisse in den Unterricht einbringen, der auf den Methoden des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen basiert und die Erkenntnisse der generellen Fremdsprachendidaktik ebenso berücksichtigt wie deren Bezugswissenschaften.

(ebd., S. 169)

Es wird meistens davon ausgegangen, dass Fremdsprachenlehrer fachbezogenen Inhalte und didaktischen Erkenntnisse entweder schon kennen oder sich problemlos tiefgehend genug aneignen können, um den Lernern die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln. Dass Lehrer heutzutage immer weniger Zeit für die Weiterbildung haben, wird hier nicht berücksichtigt, ebenso wenig wie die Tatsache, dass sich Fachlehrer selbst durch ein einschlägiges, jahrelanges Fachstudium qualifizieren müssen, um fachlich und didaktisch kompetent unterrichten zu können. Dass „nur“ die Fachsprache und nicht das Fach beim fachbezogenen Fremdsprachenunterricht Lerngegenstand ist, soll die Diskrepanz zwischen beiden Anforderungen begründen. Damit wird die Sprache in ihrer Verbundenheit mit Kultur,

Geschichte und Handlung kaum berücksichtigt. Eine Fachsprache besteht aus vielmehr als einer finiten Liste von Fachbegriffen und Redewendungen, sie entwickelt sich im kulturbedingten und geschichtlich eingebetteten Kontext des Fachs, mitten im fachlichen Handeln. Damit wird klar, inwieweit fachbezogener Fremdsprachenunterricht, auch wenn als Endvermittler der Fremdsprachenlehrer fungiert, als integrative Zusammenarbeit von Fach- und Sprachexperten entwickelt und realisiert werden soll. Bei einem Vergleich zwischen Muttersprachlern und Ausländern stellt Domińczak folgenden grundlegenden Unterschied fest:

Der Muttersprachler lernt die Fachausdrücke in der Praxis seines Berufes oder der wissenschaftlichen Fachrichtung, bei der praktischen Arbeit, in Vorlesungen, beim Studieren der Fachliteratur oder bei seinem Hobby. [...]

Doch in der Mehrzahl der allgemeinen Lehrbücher für deutsch als Fremdsprache in der Grund- und Mittelstufe treten Fachbegriffe nur sporadisch auf. Fachsprache als Fremdsprache im vollen Sinne des Wortes beginnt bei Ausländern – von Ausnahmen abgesehen – meistens erst an der Hochschule nach dem Abitur.

(Domińczak, 1997, S. 32)

Was bei Domińczaks Aussage auffällt, ist weniger der Mangel an geeigneten fachbezogenen Lehrwerken (nicht zuletzt, weil sich die Anzahl und die Vielfalt an solchen spezialisierten Lehrwerken in den letzten Jahren erheblich erhöht hat) als die unterschiedlichen Arten der Vermittlung von fachsprachlichen Lerninhalten: Während die Muttersprachler die Möglichkeit haben, sich mit der Fachsprache im fachlich-alltäglichen Kontext auseinanderzusetzen, beschränkt sich die Erfahrung der Ausländer zunächst auf kontextfremdem Unterricht. Als eine wichtige Ursache dafür nennt Domińczak „die Tatsache, dass der Fremdsprachenlehrer (Philologe) meist kein Experte des jeweiligen Fachbereichs, der jeden Begriff sachkundig erläutern könnte, ist.“ Als realisierbare Lösung des Problems schlägt er ein Perspektivenwechsel vor, indem das Augenmerk nicht nur auf die Qualifizierung der Lehrkraft sondern auch – und vielmehr – auf den unterrichtsmethodischen Ansatz gerichtet wird. Es sollen die Lernbedingungen der Muttersprachler in ihrer „Natürlichkeit“ nachgebaut werden:

Zu diesem Zweck sollte man z.B. Sprachübungen mit der manuellen Tätigkeit des Zerlegens oder Zusammensetzens eines Maschinenmodells, eines Apparates oder der Reparatur einer technischen Vorrichtung verbinden. In ähnlicher Weise kann man auch medizinische Untersuchungen, Operationen o.ä. simulieren. Dabei sollten Werkzeuge, Teile des Gerätes oder Mechanismus', Organe und Körperteile sowie die einzelnen Tätigkeiten benannt werden. Wenn wir z. B. Wortschatz und grammatische Konstruktion in einem technischen Bereich vertiefter Spezialisierung einführen und einprägen wollen, so vollziehen wir das an einem Modell bzw. wo es möglich ist sogar am Original, d.h. wir praktizieren die direkte Methode. An jeder Technischen Hochschule sollte es möglich sein, Modelle und Originale technischer Teile oder Werkzeuge bereitzustellen, die

bei der Unterrichtung in der Fachsprache als didaktische Hilfsmittel verwendet werden können.

(Domińczak, 1997, S. 35)

Hier verstehen wir die direkte Methode im weitesten Sinne, da grundsätzlich nicht auf die Vermittlung von Grammatik- und Syntaxregeln verzichtet wird. Anschließend erläutert Domińczak detailliert, wie eine solche Unterrichtsstunde am konkreten Beispiel des Wechsels eines defekten Autorades ablaufen könnte, indem er einen Fundus aus „neuen Fachausdrücken zum Einprägen“ festlegt und „didaktische Tätigkeiten“ definiert, bei denen fachtypische Konstruktionen eingesetzt werden können / sollen. Durch diese gemeinsamen Tätigkeiten sollen laut Domińczak die Lerner zur selbständigen Aneignung von Wissen und Können ermuntert werden, um den heutzutage besonders geschätzten Zielen der Lernautonomie und Lernkreativität näher zu kommen. Außerdem sollen sie die Lernzeit verkürzen, da die „Zeit, die im Unterricht für das Erlernen der Sprache zur Verfügung steht, für ständiges Üben, Festigen und Anwenden zu knapp bemessen ist.“ (ebd., S. 35)

#### **b. Problematik des Verhältnisses zwischen allgemeinen Fremdsprachenunterricht und fachbezogenen Fremdsprachenunterricht**

In ihrem Aufsatz zum Fachsprachenunterricht beschreibt Fearn's präzise Voraussetzungen für den Fachsprachenunterricht wie folgt:

Fachsprachenunterricht ist, wenn rezeptive und produktive Fertigkeiten gleichermaßen gefördert werden sollen, im Mittelstufenbereich anzusiedeln und setzt mindestens 400 Stunden Fremdsprachenunterricht voraus. Er richtet sich an fachlich homogene Gruppen, wobei sich die fachliche Homogenität auf enge Spezialgebiete wie z.B. Korrosion im Bereich der Werkstoffkunde oder auf Disziplinen wie Medizin, Rechts- oder Ingenieurwissenschaften beziehen kann.

(Fearn's, 2003, S. 170)

Solche Lernbedingungen erscheinen vor der heutigen Unterrichtslandschaft ideal - aber oft unerreichbar. Immer mehr Studenten müssen mit dem Fachsprachenerwerb anfangen, ehe sie die Allgemeinsprache den theoretischen-didaktischen Anforderungen nach genügend beherrschen, sei es aus finanziellen Gründen, oder einfach, weil der allgemeinsprachliche Unterricht z.B. bei überfüllten Klassenzimmern sie nicht ausreichend vorbereiten konnte. Obwohl die Einführung des TestDaF als weltweit zentrale Prüfung zum Nachweis der Deutschkenntnissen, die damit alle anderen einzelnen Prüfungen ablösen soll, eine einheitliche Niveauprüfung ermöglicht, stellt sie keine große Hilfe dar: Empfohlen werden 700 Stunden Unterricht, bevor sich jemand mit realistischer Hoffnung an die Prüfung heranwagen darf. Demzufolge sollte, wenn erwünscht oder erforderlich, der Fachsprachenunterricht *vor* dem Ablegen der Prüfung anfangen, was eine zentralisierte Sicherstellung genügender allgemeinsprachlicher Kenntnisse wiederum erschwert. So wird klar, dass wegen der

zurzeit noch stark heterogenen Lern- und Messungsbedingungen die Anforderungen, die Fearn stellt, auf institutionalisierter Ebene besonders schwer zu erfüllen sind.

Erneut bietet Domińczak eine andere Betrachtungsweise als möglichen Lösungsansatz zu dem Problem, indem er vorschlägt, dass die Beschäftigung mit v.a. fachsprachlichem Wortschatz früher anfängt, als jetzt der Fall ist.

Die praktische Didaktik der Fachsprache könnte im Fremdsprachenbereich wesentlich erleichtert werden, wenn die Schüler, ähnlich den Muttersprachlern, bereits im Anfangsstadium allmählich mit einer speziellen Lexik vertraut würden. Dann wäre das Erlernen einer spezifischen Fachsprache an den Hochschulen ein wesentlich geringeres didaktisches Problem.

(Domińczak, 1997, S. 32)

Der Vorschlag Domińczaks gilt nicht nur für das Paar Schule-Hochschule sondern kann in jeder Beziehung betrachtet werden. Von grundlegender Bedeutung ist hier die Idee des „Anfangsstadiums“ im Gegensatz zum Mittelstufenbereich, den Fearn zwar bezogen auf Sprache erwähnte, der dennoch prinzipiell eine gewisse fachsprachenfreie Anlauf- bzw. Wartezeit voraussetzt. Domińczaks Empfehlung mag außerdem ebenso wie Fearn Voraussetzungen auf praktischen Hürden bei der Umsetzung stoßen, so dass die Frage offen bleibt, wie das Problem zu handhaben ist, wenn eine solche Früharbeit aus institutionellen oder persönlichen Gründen nicht möglich gewesen ist.

Aus der Darlegung dieser zwei Problemfelder ist zu entnehmen, dass fachbezogener Fremdsprachenunterricht sich schwer in einem zentralen Rahmen vereinheitlichen lässt. Grund dafür sind die Anforderungen an die Lehrkräfte in Bezug auf Art, Zeit und Umfang der Qualifizierung sowie die Anforderungen an die Lernenden in Bezug auf die vorauszusetzenden allgemeinsprachlichen Kenntnisse. Als dritte Variable der unterrichtlichen Triangulation sind die Lerninhalte noch weniger homogen, da sie *per se* einen variierenden Spezialisierungsgrad aufweisen. Dementsprechend ist es kaum möglich, einheitliche genaue Richtlinien für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht festzulegen, an denen sich jeder Fremdsprachenlehrer orientieren kann, unabhängig von seiner Qualifizierung oder der seiner Schüler und ungeachtet der tatsächlich zu vermittelnden Fachsprache. Unter diesen Bedingungen kann kaum von einem fachsprachendidaktischen Ansatz sondern vielmehr von Ansätzen die Rede sein, wie Fluck es in seinem Standardwerk *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder* (Fluck, 1992) detailliert erläutert und kommentiert.

### 3. Systematische Typologisierungen von Fachsprachenunterricht

Im Folgenden soll versucht werden, ein Unterrichtskonzept zu Deutsch als fremde Wissenschaftssprache im Rahmen der herkömmlichen Auffassung vom Spektrum der verschiedenen Kursmöglichkeiten bezüglich Fachsprachendidaktik zu situieren. Dazu werden als Erstes die Kriterien und Darstellungsschemata zur Charakterisierung und Kontextsitu-

ierung eines Kursansatzes erörtert und kritisch betrachtet. Ein besonderer Schwerpunkt ist dabei die Gewichtung von Deutsch als Wissenschaftssprache in der Problematik der Didaktik von Fachsprachen. Hauptquelle ist das Buch von Hans-Rüdiger Fluck (1992).

### a. Zur Fachterminologie als Ausgangspunkt der didaktischen Ansätze

Bei der konzeptuellen Gestaltung eines Kurses für Lerner einer Fachsprache ergeben sich zahlreiche Fragen, die nicht zuletzt mit der Problematik der Vermittlung von Fachwortschatz verbunden sind. Diese Überlegungen lassen sich in vier Grundfragen verallgemeinern, die Mackay und Mountford 1979 an Gestalter von Lehrwerken für wissenschaftlich-technisches Englisch (English for Science and Technology – EST) stellten:

Sociological: What are the characteristics of the learner and what are the learner's requirements for learning the language?

Linguistic: What kind of descriptive apparatus is appropriate to account for the language used by scientist and technologist?

Psychological: Orientation to what theory of learning is appropriate in EST to reflect our concern with the teaching of communicative as well as linguistic competence?

Pedagogic: What skills are to be taught, in what order, and how are the relationships between the skills to be authentically presented and practised?

(Mackay und Mountford, 1979, S. 10)

Die Typologisierung von Mackay und Mountford ist insofern interessant, dass sie die zusammengefassten Fragen nach wissenschaftlichen Disziplinen ordnet. Somit wird interdisziplinär auf Soziologie, Linguistik, Psychologie und Pädagogik zurückgegriffen, um der Ganzheitlichkeit der Problematik von fachbezogenem Fremdsprachenunterricht gerecht zu werden.

Schröder (1988) bietet dagegen ein Schema zur Typologisierung des Fachfremdsprachenunterrichts, das auf praxisorientierten Kriterien basiert (Abb. 2.1). Der hierarchische Aufbau des Typologisierungsmusters ist besonders interessant, da die Komplexität der Verflechtungen zwischen Unterrichtsvoraussetzungen und –zielsetzungen dabei erheblich relativiert wird. Es ist hier jedoch fraglich, ob dieses Schema in der Praxis so anwendbar ist. Während Kriterien wie Ort oder Zielbereich deutlich festzulegen sind, können die Lehrkräfte bzw. Lehrwerkentwickler erheblich mehr Schwierigkeiten haben zu entscheiden, ob die fachliche Kompetenz der Lehrer hoch oder niedrig ist. Diese Struktur lässt keine Möglichkeit für Nuancen, Mischungen und Flexibilität, während Anpassungsfähigkeit heutzutage eine fast unumgängliche Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht ausmacht. Aus diesem Grund wäre eine + / - Skala eher geeignet, um die Unterrichtswirklichkeit besser zu beschreiben.

Bemerkenswert erscheint bei beiden Ansätzen, dass die zu vermittelnden sprachlichen Inhalte nicht erwähnt werden. Dies lässt vermuten, dass die Inhalte unabhängig von den verschiedenen Aspekten vorab festgelegt worden sind – also, dass wissenschaftlich-technisches Englisch aus festgelegten, eindeutig zuzuordnenden sprachlichen Inhalten be-

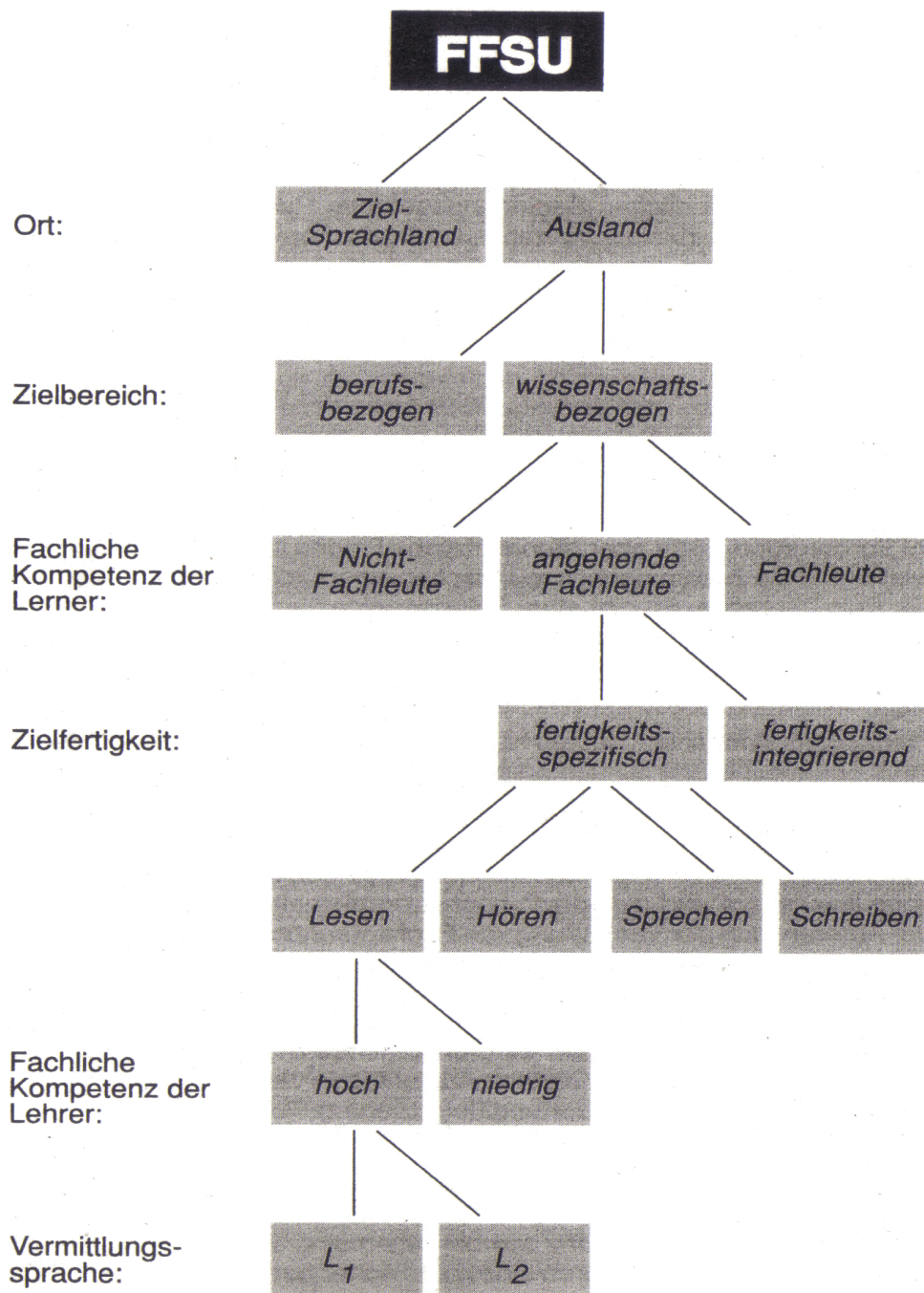


Abb. 2 Typologie des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (stark vereinfacht) (Schröder 1988 a: 33)

Abbildung 2.1: Typologisierung des Fachfremdsprachenunterrichts nach Schröder, 1988 auch in Fluck, 1992, S. 22

steht, die nur noch zu verschiedenen Lernern vermittelt werden müssen. Unseres Erachtens steht aber gerade die Definition und Festlegung der zu vermittelnden Inhalte in engem Zusammenhang mit den Lernermerkmalen – unter anderem mit den Aktivitäten, die mittels der Zielsprache durchgeführt werden sollen (Protokolle schreiben, Vorträge halten, Notizen machen, Papers schreiben...) Man könne sich fragen, wieso ein so wichtiger Zusammenhang hier außer Acht gelassen wurde. Unseres Erachtens handelt es sich hier um die Grundannahme, die zu vermittelnden Inhalte bestünden hauptsächlich – wenn nicht gänzlich – aus Terminologie bzw. Fachwortschatz. Darunter versteht das Terminologie-Portal folgendes:

Terminologie ist definiert als die Gesamtheit der Begriffe und Benennungen in einem Fachgebiet. Terminologie kann man also gleichsetzen mit Fachwortschatz. Eine effiziente fachsprachliche Kommunikation ist ohne korrekte Verwendung von Fachwörtern nicht möglich.

*(Deutsches Terminologie Portal)*

Die Wichtigkeit von Fachwortschatz wird also gleich im Definitionsansatz des deutschen Terminologie-Portals betont. Folglich werden Fachtermini als die Hauptkomponente aller wissenschaftlichen Fachsprachen betrachtet. Obwohl dies nicht zu bestreiten ist, bleibt die Frage legitim, ob die Vermittlung der Hauptkomponente an sich ausreicht, um die Lerner zur Teilnahme an die wissenschaftliche Kommunikation in ihrem Fachgebiet zu verhelfen. In welchem Maße ist es – anders gesagt – möglich, sich ausschließlich mit Fachtermini zu verständigen? Vor dem Hintergrund Ehlichs Ansatzes der alltäglichen Wissenschaftssprache scheint die Komplementarität von Fachterminologie und allgemeinerem alltäglich-wissenschaftssprachlichem Gerüst besonders wichtig für die Kommunikation innerhalb eines Fachgebiets, was ein starker Kritikpunkt an jenen didaktischen Ansätzen bildet, die Fachterminologie als alleinigen berechtigten Lerninhalt festlegen.

## **b. Möglichkeiten und Grenzen einer adressatenspezifischen Typologisierung von Vermittlungsansätzen**

Im Gegensatz zu Mackay/Mountford und Schröder schließt Köhler die grundlegende Frage der zu vermittelnden sprachlichen Inhalte aus den Überlegungen nicht aus. Er ordnet alle Fragestellungen, die in der alltäglichen Bemühung um die Vermittlung von Fachsprachen artikuliert werden, zwei Problemkreisen zu:

Der erste ergibt sich aus dem Komplex der Unterrichtsbedingungen und kann vereinfachend auf die Frage reduziert werden, wie weit die Adressatenspezifität der fachbezogenen Sprachausbildung gehen sollte und wie weit sie hinsichtlich Zielstellung, Lehrstoff, Lehrplan, Lehrmaterial sowie Unterrichtsorganisation und –gestaltung gehen kann. Der zweite Problemkreis enthält Fragestellungen, die aus den Notwendigkeiten und Möglichkeiten des ersten Komplexes resultieren. Sie betreffen sowohl die Charakteristik der



zu berücksichtigenden Kommunikationsaufgaben und Sprachtätigkeiten als auch die Ermittlung, Auswahl und Anordnung der zu behandelnden Sprachmittel, schließen also in stärkerem Maße auch linguistische Voraussetzungen ein.

(Köhler, 1986, S. 233)

Köhler sieht hier die Notwendigkeit, zuerst die Lerninhalte in Bezug auf ihre Adressatenspezifität zu thematisieren und festzulegen, um die verschiedenen – von den Lernern angestrebten – Sprachtätigkeiten in die Überlegungen mit einschließen zu können. Insofern erscheint Köhlers Ansatz für die Charakterisierung eines Fachfremdsprachenunterrichts geeignet, bei dem nicht nur Fachterminologie sondern auch alltäglich-wissenschaftssprachliche Strukturen im Mittelpunkt der Vermittlungsbemühungen stehen. Dabei ist Köhlers Frage, wie weit die Adressatenspezifität gehen sollte und kann, im Kontext der Internationalisierung von Universitäten besonders brisant. Während die Nachfrage an Deutsch als fremde Wissenschaftssprache durch den wachsenden internationalen wissenschaftlichen Austausch zunimmt, bleiben die Ansätze, dieser Nachfrage nachzugehen, meistens isoliert und entsprechend hochspezifisch. Dass Universitäten heutzutage Kurse wie Deutsch für BWL-Studenten, Deutsch für Physiker oder Englisch für Sozialwissenschaftler anbieten, ist einerseits begrüßenswert, deutet andererseits auf die fehlende grundsätzliche Koordinierung und Abstimmung solcher Kurse aufeinander im Hinblick auf Wissenschaft im Allgemeinen. Es stellt sich hier die Frage, ob die Adressatenspezifität so weit gehen soll, dass die sprachliche Ausbildung ausländischer Studenten, Doktoranden und Wissenschaftler rein monodisziplinär bleibt, oder ob sie auf ein weniger spezialisiertes Niveau – nämlich die Wissenschaftssprache im Allgemeinen – nicht nur ergänzt sondern auch vereinfacht wird. Ein Argument dafür wäre zweifellos die Interdisziplinarität, die durch die praktische Umsetzung eines Vermittlungsansatzes entstünde, der Deutsch als Wissenschaftssprache allgemein behandeln würde. Ein solcher Ansatz ist jedoch nur denkbar, wenn die Auffassung von Fachsprache im Bereich der Wissenschaften die Frage des Fachwortschatzes als Hauptmerkmal einer Fachsprache nicht mehr als unumgänglicher Ausgangspunkt für die didaktische Gestaltung eines Kurses gilt, sondern eher im Sinne einer Vollendung der sprachlichen Ausbildung in einem separaten Schritt – das durchaus parallel erfolgen kann – behandelt wird. Dazu schreibt Fearn:

Auch eine systematische Vermittlung und Einübung der Fachlexik kann v.a. in den von Terminologie stark geprägten Fachdisziplinen den Handlungsspielraum der Lernenden erweitern und zu einer schnellen und intensiven Entwicklung einer fachbezogenen Lernautsprache führen.

(Fearn, 2003, S. 173)

Die Idee der Wissenschaftssprache als „Dachfachsprache“ im universitären Kontext wird von Fluck in der unten wiedergegebenen Abbildung zu den didaktischen Aspekten fachbezogener Sprachausbildung (Abb. 2.2) erwähnt, allerdings nur im Gegensatz zu spezifischeren Fachsprachen, wie zum Beispiel der chemischen Fachsprache. Demnach soll

zwischen einer allgemeineren und einer adressatenspezifischeren Fachsprachenausbildung gewählt werden, die Möglichkeit der Kombination bzw. Abstimmung beider Aspekte aufeinander als komplementäre Elemente zur Befähigung zur Teilnahme an den wissenschaftlichen Kommunikationsprozessen wird außer Acht gelassen.

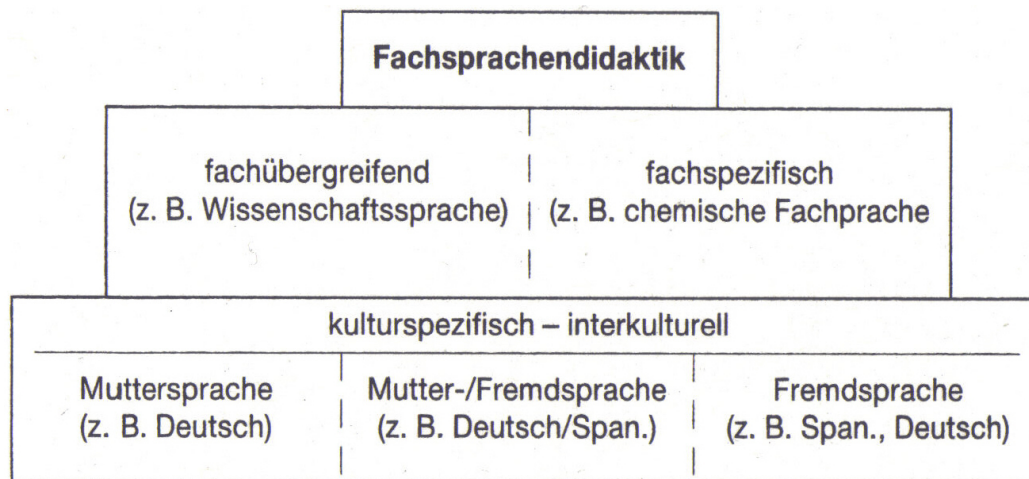


Abb. 4 Didaktische Aspekte fachbezogener Sprachausbildung

Abbildung 2.2: Didaktische Aspekte fachbezogener Sprachausbildung nach Fluck, 1992, S. 24

In seinem Werk *Didaktik der Fachsprachen* stellt Fluck außerdem eine Matrix zur Grobdifferenzierung fachorientierten Unterrichts vor (Abb. 2.3), in der er verschiedene Parameter in Betracht zieht und anhand deren es möglich ist, den jeweiligen Kursansatz zu typologisieren. Dem Autor nach kann damit nur grob differenziert werden, da diese Typologie „nicht alle Unterrichtskonstellationen erfassen und die Gesamtheit fachkommunikativer Tätigkeiten berücksichtigen kann“. Eine konkretere Festlegung weiterer Parameter, wie zum Beispiel bei der Unterscheidung zwischen den verschiedenen Schultypen innerhalb des Parameters „schulische Institution“, wäre seiner Meinung nach durchaus möglich, so dass die Matrix eine Baumverzeichnisstruktur haben könnte, die sich nach Bedarf immer weiter verfeinern ließe.

		Typ 1	Typ 2	Typ x
<b>Ausbildungsort</b>	Inland	×		×
	Ausland		×	
<b>Institution</b>	schulisch	×		
	betrieblich			
	universitär		×	×
	andere			
<b>Adressaten</b>	Jugendliche	×		
	Erwachsene		×	×
	Nichtfachleute	×		
	angehende Fachleute			
	Fachleute		×	×
<b>Sprachkenntnis</b>	keine		×	×
	gering			
	mittel			
	hoch	×		
<b>Vermittlungssprache</b>	Muttersprache L 1	×		
	Fremdsprache L 2		×	×
	Zweitsprache L 3			
<b>Kulturelle Dimension</b>	kulturspezifisch	×		×
	interkulturell		×	×
<b>Ziele</b>	tätigkeitsorientiert	×		×
	sprachfertigungsorient.		×	
<b>Textproduktion</b>	Sprechen	×		
	Schreiben	×		
<b>Textrezeption</b>	Lesen	×	×	
	Hören	×		
<b>Translation</b>				
<b>Sprachreflexion</b>				
<b>Lernsynchronisation Fach/Sprache</b>	gleichzeitig	×		×
	ungleichzeitig		×	
<b>Lehrkompetenz</b>	Sachfachleute	×		
	Sprachfachleute		×	×

Abb. 5 Matrix zur Grobdifferenzierung fachorientierten Unterrichts

Abbildung 2.3: Matrix zur Grobdifferenzierung fachorientierten Unterrichts nach Fluck, 1992, S. 25

Hier stellt sich aber erneut die Frage, ob solch feiner Ausdifferenzierung zwischen den verschiedenen Kurstypen in Bezug auf Fachsprache tatsächlich vonnöten sei. Wenn man die Vermittlung von einer fremden Fachsprache hauptsächlich als die Vermittlung von Fachwortschatz betrachtet, erscheint dies als sinnvoll – wenn nicht unumgänglich. Wenn jedoch nicht die definite Menge von Fachbegriffen als Ausgangspunkt steht, sondern vielmehr die vielzähligen Strukturen der alltäglichen Wissenschaftssprache, wie sie Konrad Ehlich beschreibt, als notwendige Sprachmittel zur Artikulierung der Zusammenhänge zwischen den durch Fachbegriffe benannten Gegenständen und Tatsachen zentrales Objekt der Vermittlung werden, ist ein breiter angelegter Ansatz – Deutsch als fremde Wissenschaftssprache – durchaus nachvollziehbar.

### c. Versuch eines Typologisierungsschemas in Anlehnung an Hutchinson und Waters

Aus den vorigen Überlegungen sind zwei Punkte festzuhalten:

- Um einen Kurs bzw. Vermittlungsansatz in Bezug auf Fachfremdsprachenunterricht im Bereich der Wissenschaft zu charakterisieren, soll grundsätzlich die Frage nach den Lerninhalten als Variable bzw. als Kriterium mit berücksichtigt werden.
- Es ist schwer, feste Kategorien zu definieren, deren die verschiedenen Unterrichtstypen zugeordnet werden. Es sind sehr viele mögliche Kriterien vorhanden, die aber nicht bei jedem Unterrichtsansatz notwendig sind. Wie adressatenspezifisch der Unterricht sein soll – und entsprechend wie fein seine Charakterisierung und Beschreibung erfolgen soll – variiert stark von einem Falle zum anderen.

Deshalb ist bei der Planung und Gestaltung eines Fachfremdsprachenunterrichtsansatzes nur ein Typologisierungsschema hilfreich, das diesen beiden Aspekten berücksichtigt. Die von Fluck angeführte Abbildung von Hutchinson und Waters (1987) *Stammbaum Sprachdidaktik Englisch* (2.4) stellt unseres Erachtens eine gute Möglichkeit dar, da die Baumverzeichnisstruktur die Einführung von beliebig vielen Kriterien zulässt – jedoch nicht zwingend erfordert. Somit bleibt dem Kursgestalter die Wahl, die Adressatenspezifik des Kurses nach Bedarf zu situieren.

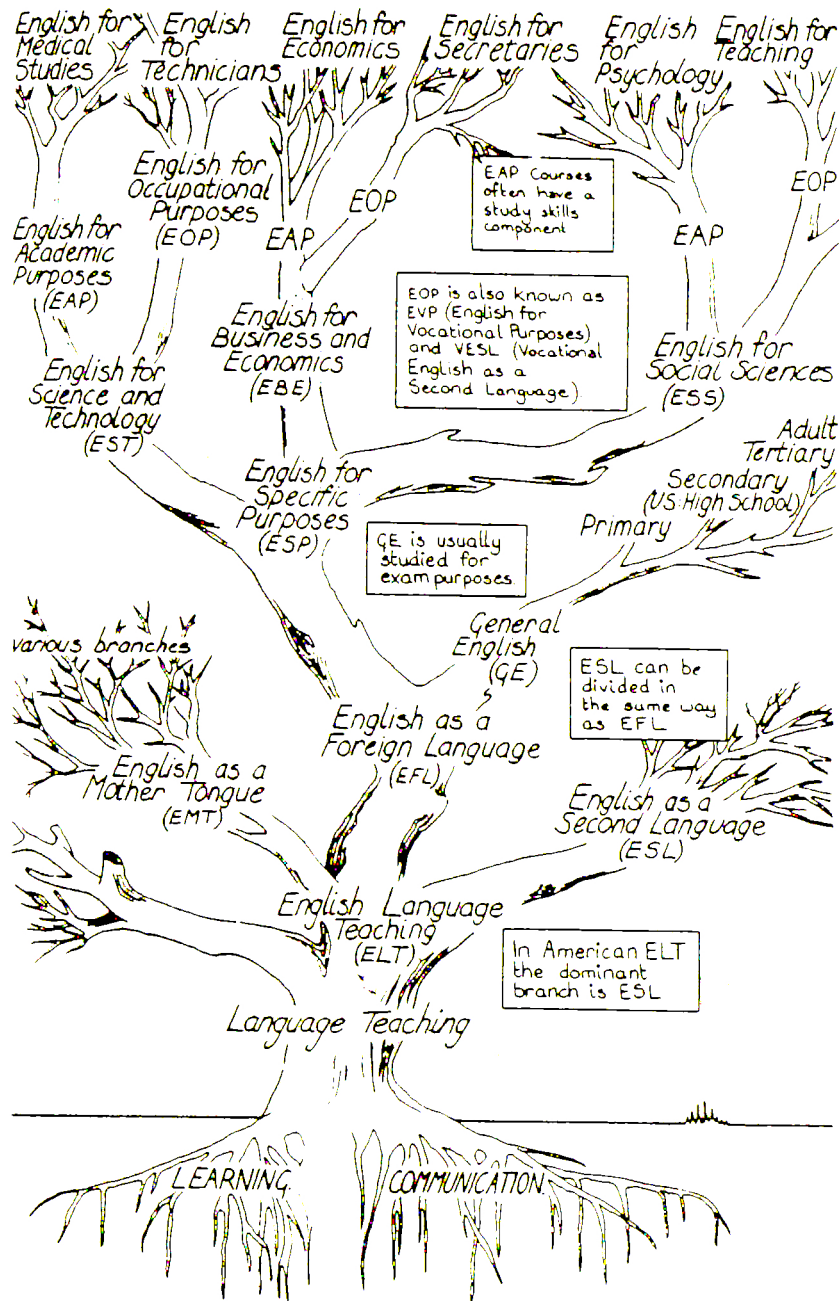


Abbildung 2.4: Stammbaum Sprachdidaktik Englisch nach Hutchinson / Waters (1987, S. 17)

Dieser Stammbaum zeigt dennoch einen wichtigen Kritikpunkt: Es wird in den oberen Verzweigungen systematisch zwischen Englisch für Akademische Zwecke (EAP) und Englisch für den Beruf (EOP) unterschieden, jedoch erst nachdem zwischen den verschiedenen Fachrichtungen (Science and Technology, Business and Economics, Social Sciences) unterschieden wurde. Dies setzt voraus, dass keine Verbindung zwischen der Fachsprache der Sozialwissenschaften, der Naturwissenschaften und der Wirtschaftswissenschaften besteht. Die Wirklichkeit stellt aber ein anerkanntes akademisches Wissenschaftsdeutsch fest, das in Texten aller Richtungen erscheint. Deshalb ist dieses Typologisierungsmodell insofern problematisch, dass es bestehende – und aufgrund von Interdisziplinarität wünschenswerte – Zusammenhänge übersieht und somit von den didaktischen Überlegungen ausschließt. Insofern wäre eine weitere Verbindung zwischen Fachsprache für berufliche und für wissenschaftliche Zwecke wünschenswert.

Folgender Strukturbaum (Abb. 2.5) soll eine flexiblere und genauere Situierung des jeweiligen Kursansatzes ermöglichen. Die Hauptstruktur wurde von Hutchinson/Waters übernommen, wird dennoch waagrecht dargeboten. Diese Betrachtungsweise erlaubt u.E. eher transversale Ansätze, bei denen verschiedene Zweigen mit einbezogen sind. Außerdem wurde der Scheideweg zwischen berufs- und wissenschaftsbezogenen Fachsprachenunterricht den Unterscheidungen zwischen den einzelnen Disziplinen vorgelegt, weil somit die Ansprüche und Vorteile der alltäglichen Wissenschaftssprache, wie sie früher in diesem Kapitel erläutert wurden, besser berücksichtigt werden.

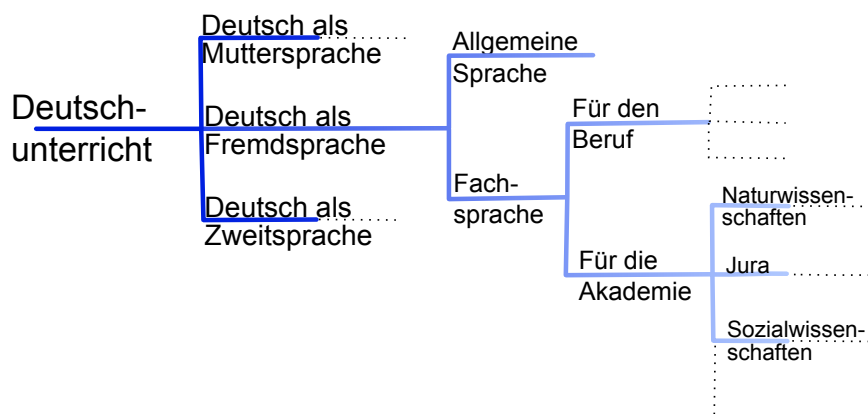


Abbildung 2.5: Strukturbaum zur flexibilisierten Situierung von fachsprachlichen Kursansätzen

Die didaktisch-methodischen Überlegungen zu dem in dieser Arbeit zu erprobenden Kurskonzept setzen sich entsprechend aus folgenden Merkmalen zusammen:

- Der Kurs richtet sich an (Bildungs)ausländer: Deutsch als Fremdsprache

- Die Lerninhalte gehören sowohl der Allgemeinsprache als auch der Fachsprache, wobei der Schwerpunkt auf letzterer liegt.
- Bei der Fachsprache handelt es sich hier um die alltägliche Wissenschaftssprache, erweitert um die besonderen Eigenschaften der sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Fachsprachen.
- Der Kurs wird methodisch funktional-kommunikativ ausgerichtet, insofern der Rahmen der Kommunikativen Didaktik dies zulässt. Rückgriffe auf weitere, ältere methodische Ansätze (wie z.B. die von Domińczak vorgeschlagene direkte Methode) stellen dabei gute Ergänzungsmöglichkeiten dar.

## C. Ausarbeitung der methodischen und didaktischen Merkmale des theoretischen Konzepts

Die theoretische Auseinandersetzung mit Erkenntnissen aus der Fachsprachenforschung und aus der Fremdsprachendidaktik ermöglicht es uns, allgemeine Ziele für die Gestaltung eines theoretischen Rahmens für Kurse zu Deutsch als Wissenschaftssprache für Ausländer zu formulieren. Es sind u.a.:

### 1. Genauere Lehrstoffbestimmung

Darunter wird verstanden, dass die hohe Adressatenspezifität solcher Kurse noch stärker berücksichtigt werden soll, vor allem in der Wechselbeziehung zwischen Alltagssprache, alltäglicher Wissenschaftssprache und Fachsprache.

### 2. Verfestigung des Gelernten

Die Lerninhalte müssen in den sprachpraktischen Erfahrungen der Lerner vertreten sein. Es soll möglichst wenig vorkommen, dass Lerner im unterrichtlichen Kontext (wie z.B. Übungen, Hausaufgaben usw.) Inhalte beherrschen, die ihnen im wissenschaftlichen Alltag dennoch völlig fremd bleiben.

### 3. Lerneraktivierung

Die Lerner sollen nach den Prinzipien der Kommunikativen Didaktik im eigenen Lernprozess als Mitverantwortliche einbezogen werden. Die Lerninhalte sollen sie nicht bloß von der Lehrkraft empfangen sondern vielmehr eigenverantwortlich und autonom ihren Bedürfnissen entsprechend holen.

#### 4. Steigerung der Motivation

Die traditionelle Motivationsfalle der Fachsprache im Gegensatz zum spaßigeren Alltags-sprachenunterricht soll von der Lehrkraft wahrgenommen werden. Es sollen Motivationsstrategien entwickelt werden.

#### 5. Beschleunigung des Lernens

Die Zeit, die den Lernern für das Erlernen der Alltagssprache und der Wissenschaftssprache gewährt wird, wird im internationalen Wirtschafts- und Wissenschaftskontext immer kürzer. Es ist leider nicht mehr realistisch einen zweisehrittigen Kurs zu gestalten, bei dem zuerst die Grundlagen der Allgemesinsprache und später darauf aufbauend die Besonderheiten der Wissenschaftssprache vermittelt werden.

Um diese Ziele zu erreichen, erscheint ein grundsätzlicher Perspektivenwechsel notwendig. Es geht darum, den Lernprozess aus dem zu eng gewordenen Kontext des Unterrichts zu befreien und ihn als Gesamtprozess zu verstehen, der sich über die verschiedensten sprachlichen Erfahrungen der Lerner erstreckt. Obwohl dies in der Spracherwerbforschung selbstverständlich ist, bleibt es in den meisten didaktischen Ansätzen zum gestützten Spracherwerb unberücksichtigt oder unbenutzt. Das folgende Schema (Ab.2.6) soll einen Überblick darüber verleihen, wie die konzeptuelle Entsperrung des Lernprozesses aus dem Rahmen des Unterrichts heraus eine Reihe von Vorteilen nach sich zieht:

- Ein wesentlicher Vorteil besteht darin, dass die außerunterrichtlichen Erfahrungen als Teil des Lernprozesses im Unterricht stärker einbezogen werden und thematisiert werden. Aus diesen Erfahrungen können die Lerner ihre Bedürfnisse und Lücken in Bezug auf Sprache erkennen und mit in den Unterricht nehmen. Dadurch erleichtert sich die angestrebte Lehrstoffbestimmung erheblich. Weil die Lerner mit ihren Fragen und Problemen aus den außerunterrichtlichen Erfahrungen in den Unterricht kommen, wo dafür ein Platz gesichert ist, wird die Lerneraktivierung größer. Das Lernen bezieht sich zum Teil unmittelbar auf Erlebnisse der Lerner, so dass die Motivation ebenfalls erhöht wird. Es entsteht eine persönliche, affektive Beziehung zu den Lerninhalten und den sprachlichen Erfahrungen, die die Lerner gemacht haben, im Gegensatz zur oft affektfreien und sehr sachlichen Auffassung von Wissenschaft und Wissenschaftssprache.
- Aus einem solchen Unterricht entsteht die Möglichkeit für die Lerner, das Gelernte in Realsituationen zu erproben. Die Lerninhalte sprengen somit den Rahmen der Unterrichtsstunde bzw. der Hausaufgaben und fließen in die Erlebnisse der Lerner ein. Die Tatsache, dass problematische sprachpraktische Erlebnisse im Unterricht thematisiert bzw. behandelt worden sind, steigert unmittelbar und spürbar die kommunikative Kompetenz der Lerner. Damit sind sie in der Lage, sich intensiver an



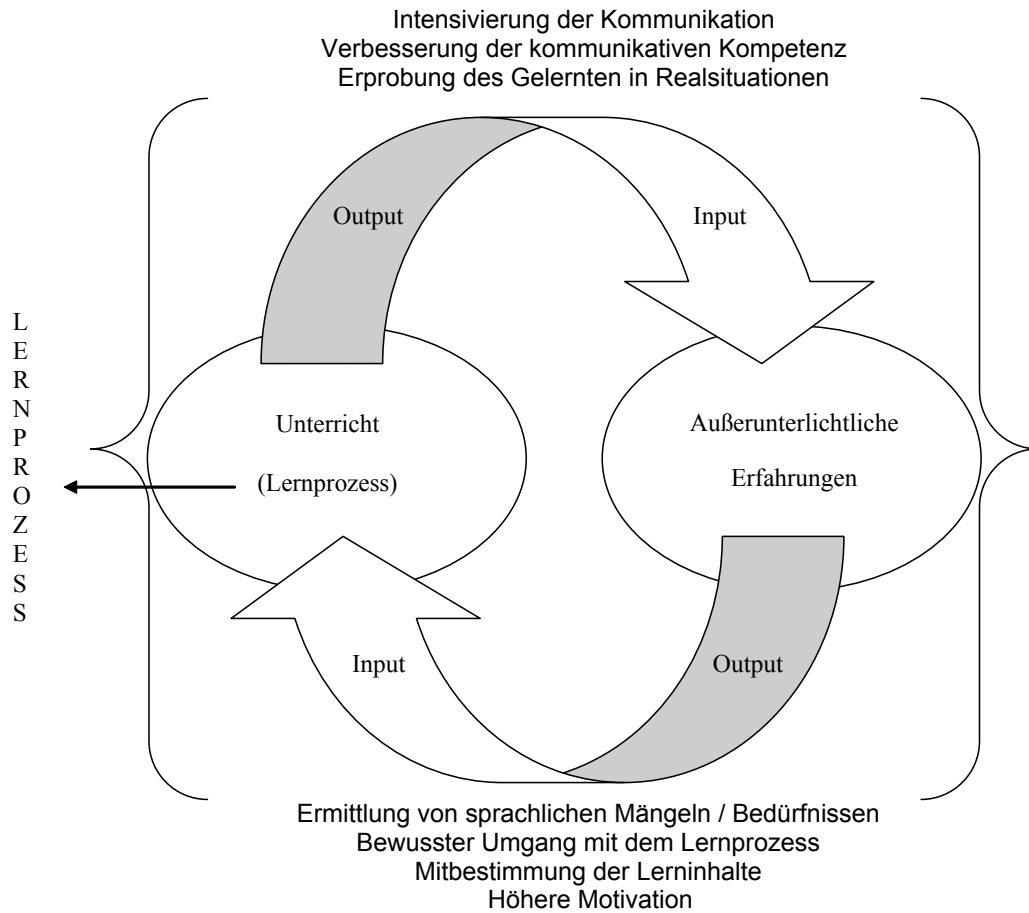


Abbildung 2.6: Lernprozess als Wechselbeziehung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Erfahrungen

die wissenschaftliche Kommunikation zu beteiligen und sich mehr und besser auszutauschen. So erreichen sie weitere Hürden und Probleme, die sie wiederum mit in den Unterricht in Form von Fragen bringen können.

Wie schon erwähnt ist dieser Lernkreis keine Neuigkeit im Bereich des Fremdsprachenerwerbs. Dennoch findet er sich erstaunlicherweise nicht den meisten fremdsprachendidaktischen Konzepten, die sich vor allem im fachfremdsprachlichen Bereich sehr stark auf die Unterrichtsstunde, das Lehrbuch und die Lehrkraft konzentrieren. Die Lerner und ihre alltäglich-wissenschaftlichen Sprachkonflikte als treibende Kraft zu betrachten, ist bei weitem nicht selbstverständlich. Eine mögliche Erklärung dafür ist vielleicht die Unkenntnis der Lerner als Sprecher. So versteht sich diese Arbeit als Versuch, diese Lücke allmählich zu schließen und Einsichten in die Lernprozesse von Ausländern an deutschen Hochschulen liefern zu können.

## II. Grundlage zur Auswertung: Konstruktionsgrammatik

Ein grundlegendes, meistens unbestrittenes, Merkmal der Fachsprachendidaktik stellt das fast antithetische Paar Lexikon/Grammatik dar. Wenn aber als Fachsprache die Wissenschaftssprache, wie sie an deutschen Hochschulen benutzt wird, vermittelt werden soll, wird diese Grundvoraussetzung problematisch, wie im vorigen Abschnitt erläutert. So scheint es, dass keine neuen Erkenntnisse zur Fachfremdsprachenerwerb gewonnen werden können, wenn diese Dichotomie weiterhin als Basis für sämtliche Überlegungen und Analysen besteht. Deshalb wurde bei der vorliegenden Studie nach einer alternativen Betrachtungsweise gesucht, die Lexikon und Grammatik nicht mehr als zwei getrennten Welten begreift, um die Daten des Korpus in einer neuen, ganzheitlichen Perspektive auszuwerten: die Konstruktionsgrammatik. Im Folgenden sollen die Herkunft und die wesentlichen Grundannahmen dieser Ansatz kurz geschildert werden. Anschließend wird der Kernbegriff von Konstruktion definiert, um abschließend einige offenen Fragen der Konstruktionsgrammatik aufzugreifen und deren Konsequenzen in Bezug auf das vorliegende Forschungsvorhaben zu besprechen.

### A. Kurzer historischer Überblick zur Konstruktionsgrammatik

Die Konstruktionsgrammatik hat, wie ihre Vertreter betonen, den Status einer einheitlichen linguistischen Theorie noch nicht erreicht, sondern versteht sich derzeit als ein Bündel von konvergierenden Theorien. Als gemeinsamer Nenner steht die Einsicht, dass „die menschliche Sprache auf allen sprachlichen Ebenen aus Zeichen (also aus Form-Bedeutungspaaren) besteht“ (Fischer und Stefanowitsch, 2007, S. 3). So wird nach diesem

Ansatz die Sprache ausschließlich beschrieben, indem Form/Bedeutungspaare inventarisiert werden. Die Abwesenheit von Regeln bricht mit den traditionellen Theorien, gerade weil die Konstruktionsgrammatik aus den Desideraten weiterer Theorien entstand, die grundsätzlich eine Kerngrammatik und periphere Phänomene vorsehen. Konstruktionsgrammatiker weisen dagegen die Unterscheidung zwischen generellen Regeln und einer Peripherie der Ausnahmen als unnötig und empirisch nicht motiviert zurück. Das Beschreibungsmodell der Konstruktionsgrammatik versteht sich dementsprechend als Versuch, auch die in anderen Modellen als Ausnahmen etikettierten Phänomene in die Systematik aufzunehmen. Innerhalb der Familie von Theorien, die die Konstruktionsgrammatik umfasst, sind drei Hauptströmungen zu unterscheiden:

- Die stark in der generativen Grammatik verankerten Berkeley-Schule, von Charles Fillmore und Paul Kay ab ca. 1985 (z.B. Fillmore (1985, 1988); Fillmore, Kay und O'Connor (1988); Kay (1997); Kay und Fillmore (1999)) entwickelt, bezieht sich vor allem auf die formalen Fragen von Konstruktionen. Die Berkeley-Schule wird von einer gewissen Nähe zu der *Head-driven Phrase Structure Grammar* (aus Stanford) kennzeichnet, so dass Fischer und Stefanowitsch (2007) einen Zusammenschluss beider Ansätze zu einem einzigen Modell in nächster Zukunft nicht ausschließen.
- Lakoff (1987) und Goldberg (1995) vertreten einen kognitiv-linguistischen Ansatz. In den letzten Jahren hat sich dieser Ansatz in Richtung einer neuronalen Modellierung (*Neural Bridging Theory* auch *Embodied Construction Grammar* genannt) erweitert, was ihn zunehmend zu einer abgetrennten Strömung macht.
- Schließlich entwickelte Croft (2001) einen typologisch motivierten Ansatz, die „Radikale Konstruktionsgrammatik“. Der einzige Unterschied zwischen der Radikalen Konstruktionsgrammatik und der von Langacker vertretenen Kognitiven Grammatik besteht in dem Erkenntnisinteresse, der bei Crofts Ansatz ausdrücklich auf einem Sprachvergleich gerichtet ist.

Es ist noch nicht abzusehen, wie sich diese verschiedenen Ansätze in der Zukunft weiter entwickeln werden, und ob sie sich z.B. vereinen werden. Interessant ist derzeit zu sehen, welche Gemeinsamkeiten zwischen den Theorien als zentrale Grundannahmen der Konstruktionsgrammatik gelten können und ferner welche Fragen der Konstruktionsgrammatik für die Untersuchung von Spracherwerbsprozessen relevant sind.

## B. Grundannahmen der Konstruktionsgrammatik

Alle aktuellen Versionen der Konstruktionsgrammatik stimmen über folgende Prinzipien überein:

- Es ist möglich, ein Sprachsystem anhand von sprachlichen Zeichen (Form-Bedeutungspaare, auch Konstruktionen genannt) vollständig zu beschreiben. Dementsprechend sind Lexikon und Grammatik als ein Kontinuum zu verstehen.

- Die Gesamtheit der Konstruktionen bildet ein strukturiertes Inventar, indem die Verhältnisse zwischen den einzelnen Konstruktionen systematisch beschreibbar sind.
- Grammatik ist nicht modular und nicht derivationell: Es gibt – im Gegensatz zur Generativen Grammatik – hier keine unabhängig voneinander existierende grammatikalische Bereiche, wie z.B. Morphologie, Lexikon oder Syntax.
- Es gibt kein angeborenes sprachliches Wissen. Diese Ablehnung unterscheidet die Konstruktionsgrammatik grundsätzlich von den chomskyschen linguistischen Positionen.

Der Konstruktionsbegriff ist vergleichbar mit dem sprachlichen Zeichen um die Grammatik erweitert. So definiert Lakoff Konstruktionen:

Each construction will be a form-meaning pair (F, M) where F is a set of conditions on syntactic and phonological form and M is a set of conditions on meaning and use  
(Lakoff, 1987, S. 467)

Aus dieser Definition heraus formulieren Fischer und Stefanowitsch drei Bedingungen, die ein konventionalisierter linguistischer Ausdruck erfüllen muss, um als Konstruktion zu gelten (vgl. Fischer und Stefanowitsch, 2007, S. 6):

- Seine Form ist direkt mit einer bestimmten Bedeutung oder Funktion gepaart
- Seine Form lässt sich nicht völlig aus anderen Formen der Sprache ableiten
- Seine Semantik ist nicht völlig kompositionnell.

Um den Begriff besser zu veranschaulichen soll an dieser Stelle auf ein Beispiel von Fischer und Stefanowitsch zurückgegriffen werden. Anhand dieser Beispielkonstruktionen sollte gezeigt werden, wie sich der Begriff über das gesamte Spektrum der linguistischen Beschreibungsebenen streckt:

- Derivations- und Flexionsmorpheme:  
[*ver*-V]/DISTRIBUTIV (vergeben, verschicken, verschütten, verstreuen, verteilen) ;  
[N-*e*]/PLURAL
- lexikalische Einheiten (aus einem oder mehreren Morphemen):  
*Zeichen, geb-, Geber, Zeichengeber*
- variable und konventionalisierte Ausdrücke (wie z.B. Sprichwörter):  
*Sich geschlagen geben, Geben ist seliger denn Nehmen, [sich ADJ geben]/“sich (scheinbar) X verhalten“ wie in „Sie gibt sich siegesgewiss“.*

- abstrakte syntaktische Strukturen:  
[NP<sub>NOM</sub> V NP<sub>DAT</sub> NP<sub>ACC</sub>] als Ditransitivkonstruktion wie in *Hans gab Maria ein Buch*,  
aber auch Tempus, Modalität usw.
- abstrakte syntaktische Kategorien (nicht in der Radikalen Konstruktionsgrammatik):  
Wortklassen, grammatische Relationen

Aus diesen nicht erschöpfenden Beispielen heraus ist zu entnehmen, dass eine beliebige Äußerung nach dem konstruktionsgrammatischen Ansatz als die Manifestation mehrerer Konstruktionen zugleich zu verstehen ist. So schreibt Kay:

There are no derivations in CG. A candidate sentence is licensed as a sentence of the language if and only if there exists in the grammar of that language a set of constructions which can be combined in such a way as to produce a representation of that sentence.

(Kay, 1997, S. 125)

Für Tomasello (2007, S. 21) entstehen Konstruktionen als Verwendungsmuster, wenn „Menschen wiederholt 'ähnliche' Dinge in 'ähnlichen Situationen' sagen“. Dadurch entwickelt sich für den Benutzer eine neue Kategorie, ein neues Schema. Solche Sichtweise verabschiedet sich mit der herkömmlichen Auffassung, die Sprachverwendung ergäbe sich aus mathematischen, bedeutungsfreien Kombinationsverfahren von bedeutungstragenden Symbolen miteinander. Die Kombination selbst hat hier eine Bedeutung. Der von Tomasello geschilderte Entwicklungsprozess von Konstruktionen durch den Benutzer scheint uns besonders aussagekräftig für idiosynkratische Ausdrucksweisen und Lernaltersprachen, die sonst zu oft mit der Norm verglichen werden und als Fehler, Abweichungen oder Zwischenstufen etikettiert werden. Die benutzerorientierte Beschreibung der Sprache in Verwendung ermöglicht Spracherwerbsforscher, Lerneräußerungen völlig unabhängig von Soll-Sprachzuständen und entsprechenden - auch wenn unabsichtlichen - Bewertungen der Leistung der Benutzer zu untersuchen. So gewährt der Begriff von Konstruktionen als mentalisierte Wiederholungsmuster eines Form-Bedeutungspaares beliebiger Natur und Länge unvoreingenommene Einblicke in den Spracherwerbsprozess von Lernern.

### C. Spezifität von Konstruktionen

Ein wichtiger Streitpunkt zwischen den verschiedenen konstruktionsgrammatischen Strömungen ist der Grad an Abstraktheit, den Konstruktionen haben können. Die Versionen von Lakoff und Croft lassen nur dann abstrakte, generalisierende Konstruktionen zu, wenn diese mit einer eher spezifischen Bedeutung verbunden sind. Dagegen werden erheblich abstraktere Konstruktionen von der Berkeley-Schule angenommen, auch wenn sie dabei fast mit Phrasenstrukturregeln übereinstimmen.

Dennoch sind sich alle Strömungen einig, dass es unterschiedlich spezifische Konstruktionen gibt und dass abstraktere Konstruktionen als Generalisierungen über die spezifischeren zu betrachten sind. Andererseits muss die primäre Bemühung der Konstruktionsgrammatik, ein Beschreibungssystem ohne Gegenüberstellung von Kerngrammatik und Peripherie zu erschaffen, dadurch nicht in Vergessenheit geraten. Es geht also nicht darum, Konstruktionen als zwangsläufig hierarchisierte Elemente zu betrachten. Es ist durchaus möglich, sich wie Lakoff (1987, S. 483ff.) ein radiales System vorzustellen, wo unspezifischere Konstruktionen als Prototypen für peripheren, spezifischeren, idiosynkratischen Konstruktionen stehen. Wichtig ist dabei, die äußeren Mitglieder des Systems nicht als Ausnahmen zu betrachten sondern an ihrer Positionierung vor allem den Grad der Abstraktheit bzw. der Spezifität abzulesen. Als Beispiel für die verschiedenen Abstraktionsstufen von Konstruktionen wird der Ausdruck aus Fischer und Stefanowitsch (2007, S. 10) übernommen:

[NP<sub>NOM</sub> *fress-* NP<sub>DAT</sub> *die Haare vom Kopf*]

[NP<sub>NOM</sub> V NP<sub>DAT</sub> NP<sub>ACC</sub> PP]

Die zweite Konstruktion ist unspezifischer und erlaubt prinzipiell mehrere Ableitungen. Diese Flexibilität in Bezug auf den Grad der Spezifität, mit dem Konstruktionen für einen gegebenen Ausdruck zu verstehen sind, ermöglicht eine zugleich tiefgehende und umfassende Arbeit mit einem Lernerkorpus. Es können parallel mehrere Ebenen der Ausdrucksweise der Lerner untersucht werden, ohne dass die jeweiligen Analysen der Ebenen miteinander konkurrieren. Es können in einem einzigen Lernertext sowohl die Wahl von Lexemen und z.B. Redewendungen als auch der Einsatz von bestimmten Zeiten oder Modi unabhängig voneinander oder auch auf ihre Verhältnisse zueinander untersucht werden.

## D. Konstruktionsgrammatik und Spracherwerb

### 1. Erstspracherwerb

Für Tomasello (2007) stellt die Konstruktionsgrammatik einen neuen und besonders geeigneten Ansatz dar, um den Erstspracherwerb von Kindern zu beobachten und zu beschreiben. Wesentlicher Unterschied zu den bisherigen Perspektiven ist die Annahme, die Holophrasen der Kinder (z.B. in Tomasello *Lemme-do-it* oder *Gimme-it*), die in einem frühen Stadium als Einheiten erworben werden, sind nicht als das Ergebnis der Kombination kleinerer Komponenten mithilfe von abstrakten grammatischen Regeln sondern als Elemente zu betrachten, die im Laufe des Spracherwerbs immer weiter zerlegt werden. Die einzelnen Komponenten (kleinere Konstruktionen bzw. einzelne Wörter) erschließen sich dabei stufenweise dem Kind als unabhängige Einheiten, die entweder selbst auseinandergenommen oder in weitere Konstruktionen eingesetzt werden können. In diesem Zusammenhang spricht Tomasello von Schablonen (ebd., S. 20), die auf einzelne sprachliche Elemente bezogen sind, und nennt sie Konstruktionsinseln (*constructional islands*).

Laut Tomasello sind diese Schablonen zuerst an spezifische lexikalische Inhalte festgebunden, von denen sie sich aber schrittweise ablösen, indem sie immer abstrakter werden. Ein weiteres interessantes Erkenntnis ergaben Tomasellos Untersuchungen zu diesem Thema: Die Entwicklung von Verbkonstruktionen bei Kindern scheint verbsspezifisch individuell stattzufinden. So schreibt Tomasello, dass

jedes Verb in jeder Entwicklungsstufe mit einem ihm eigenen Set von Konstruktions-schemata benutzt [wird], um im Zuge der Entwicklung [...] sich dieses Schema-Repertoire (ebenso wie die unterschiedliche TAM-Morphologie) nach einem verbsspezifischen Zeitplan [erweiterte], d.h. völlig unbeeinflusst davon, was zur gleichen Zeit mit anderen Verben passierte.

(ebd., S. 22)

Diese Darstellung des Erwerbsablaufs steht im Gegensatz zur Idee, dass Kinder abstrakte bzw. bedeutungsfreie Regel benutzen, um bedeutungstragende Wörter miteinander zu verknüpfen, unterstützt dagegen das Konzept von Konstruktionsinseln.

Holger Diessel (2007) beschränkt das Beschreibungspotential der Konstruktionsgrammatik nicht auf kindliche Frühäußerungen, die i.d.R. nur zwei bzw. drei Wörter umfassen, sondern beschäftigt sich mit komplexen Sätzen, welche „aus mindestens zwei Teilsätzen, einem Hauptsatz und einem Nebensatz oder zwei koordinierten Sätzen“ bestehen (ebd., S. 42). Er stellt fest, dass der Erwerb von komplexen Sätzen mit entweder einem finiten Komplementsatz, einem finiten Relativsatz, einem finiten Adverbialsatz oder zwei koordinierten Sätzen zwei verschiedene Wege einschlagen kann:

- Einfache, wortspezifische Sätze werden um einen Komplement- oder Relativsatz *expandiert*.
- Zwei unabhängige Sätze werden in eine einzige komplexe Satzkonstruktion *integriert*. Dies ist der Fall bei Adverbialsätzen und koordinierten Sätzen.

Im Falle der Expansion hat sich Diessel mit den ersten finiten Nebensatzkonstruktionen von Kindern auseinandergesetzt und fand heraus, dass solche Konstruktionen nur einige bestimmte Verben betrafen<sup>4</sup>, die in kurzen und formelhaften Hauptsätzen zu finden waren (für Beispiele vgl. ebd., S. 43 ff.). Diese Hauptsätze zeigen kaum Variationen, im Gegensatz zu den Komplementsätzen, die i.d.R. länger und vielfältiger waren. Schließlich fiel auf, dass der Komplementierer *dass* kein einziges Mal benutzt wurde. Aus diesen Beobachtungen nahm Diessel an, dass diese komplexen Sätze semantisch betrachtet nur eine Proposition enthielten: den Komplementsatz. Er formuliert demzufolge drei pragmatische Funktionen, die hier die Hauptsätze erfüllen:

•

<sup>4</sup> Es handelte sich dabei um *I think, See, I know, I guess, I wish*. Diessel berücksichtigt dabei den spezifischen Fall von *I think*, das in diesem Gebrauch als epistemischer Marker vor allem die Funktion eines modalen Adverbs erfüllt.

- Modifizierung der Gültigkeit der im Komplementsatz beinhalteten Proposition  
Markierung eines bestimmten Sprechakts
- Lenken der Aufmerksamkeit auf den folgenden Nebensatz.

Hier kommt der Vorteil der konstruktionsgrammatischen Perspektive zum Vorschein. In den von Diessel untersuchten kindlichen Äußerungen stehen Semantik und Grammatik in enger Verbindung zueinander. Die Wahl, sich anhand einer komplexen Satzkonstruktion auszudrücken, ist zunächst wortspezifisch, wie es Diessel auch in seiner Arbeit mit Relativsätzen zeigt. Er stellte dabei fest, dass Kinder anfangs nur Relativsätze an sogenannte Kopularsätze anbanden (z.B. *This is the sugar that goes in there*, Diessel, 2007, S. 48). Kopularsätze stellen semantisch keine eigenständige Proposition dar, sondern sollen nur einen Referenten in Fokusposition präsentieren - und übernehmen somit eine ähnliche Funktion wie *I think, I guess* usw. im Falle von Komplementsätzen. Außerdem betonte Diessel die hohe Wortspezifität, die mit dem Gebrauch von Relativsätzen verbunden war: Auch hier waren die Hauptsätze kurze, formelhafte Ausdrücke, die dem Kind schon längst vertraut waren. Ähnlich wie bei den Komplementsätzen fehlte auch hier oft der Relativsatzmarker (z.B. *That's doggy turn around*). Dies interpretiert Diessel als einen konsequenten Umgang der Kinder mit Konstruktionen: Das Nomen aus dem Kopularsatz, das in der Erwachsenensprache von einem semantisch gleichwertigen Relativpronomen gefolgt wird, übernimmt hier eine doppelte grammatische Funktion, indem es auch als Subjekt des Relativsatzes fungiert. Diese grammatische Ökonomie erscheint entsprechend systematisch und semantisch motiviert zu sein.

Den Prozess der Integration findet Diessel in Adverbialsätzen und koordinierten Sätzen, vor allem mit *but, and, because*. Zunächst benutzen die Kinder solche Konjunktionen vor allem, indem sie sich auf Sätze ihres Gesprächspartners beziehen bzw. die Sätze intonatorisch voneinander trennen. Z.B.:

CHILD: Nina has dolly sleeping.  
ADULT: The doll is sleeping too?  
CHILD: And the man's sleeping on the big bed.

ebd., S. 51

Laut Diessel werden zunächst Konjunktionalsätze als selbständige, intonatorisch getrennte Sätze benutzt, um später allmählich von den Kindern in eine einzige Konstruktion mit dem vorangehenden Bezugssatz integriert zu werden.

Zusammenfassend deutet Diessel auf den gemeinsamen Ausgangspunkt beider Prozesse (Expansion und Integration): Es werden zunächst einfache, nicht eingebettete Sätze gebildet, die später für die Entwicklung von komplexen Satzkonstruktionen benutzt werden. Die Konstruktionsgrammatik stellt laut Diessel ein geeignetes Instrumentarium dar, um die Entwicklung von den anfänglichen einfachen Sätzen bis zu den komplexeren Konstruktionen der Erwachsenensprache zu dokumentieren und zu verstehen.



## 2. Zweitspracherwerb

Haberzettl (2007) kommt zu vergleichbaren Ergebnissen beim kindlichen Zweitspracherwerb. Um den Entwicklungsprozess der Zweitsprache bei Kindern zu beschreiben, stellt sie drei Wege dar: Wong Fillmore's *formulaic frames*, Konstruktionen als Formulierungsroutinen und Konstruktionen anstelle von Linking-Regeln. Unter *formulaic frames* sind die Konstruktionen zu verstehen, die die Zwischenstufe zwischen ganzheitlich übernommenen Formeln und freier Rede bilden, wobei Haberzettl Wong Fillmore's Behauptung, man erreiche im Erwachsenenalter das Ziel der absoluten formelfreien Rede (Wong-Fillmore, 1976, 1979), sowohl auf ihre Richtigkeit als auch auf ihre Anstrengbarkeit in Frage stellt. Dass Formeln holistisch übernommen werden, setzt außerdem voraus, dass ein solcher Input ausreichend vorhanden sei. Es war der Fall bei Wong Fillmore's Probandinnen: Schulmädchen, die täglich mit muttersprachlichen Kindern spielten und sich dabei unterhielten. Die Formeln, die sie übernahmen, bezogen sich vor allem auf das Spielen und gehörten auch z.T. zum Spiel. Wong Fillmore zeigte, wie sich die memorisierten Formeln progressiv zu Schablonen verwandelten, indem bestimmte Teile ausgewechselt oder ausgelassen wurden. Dies erinnert an Tomasellos Konstruktionsinseln beim Erstspracherwerb.

Was passiert aber, wenn solcher Input nicht möglich ist und keine Formeln übernommen werden können? Aus Untersuchungen mit zwei Probandinnen, die keinen ausreichenden Zugang zu Formeln und entsprechend nicht genug Möglichkeiten hatten, diese Formeln selbst auszuprobieren, stellte Haberzettl fest, dass sie ihre eigenen formelhaften Äußerungen entwickelten. Diese „selbstgebastelten“ Routineformeln entstehen nach Haberzettls Vermutung aus der Übernahme von Teilen verschiedener Konstruktionen aus dem Input. So ergeben sich z.B. die Konstruktionen *ist (+X) + Vollverb* oder *Vollverb/ist (+X) + gemacht*, wie in folgenden Beispielen:

Das Kind ist Spiele machen  
Der ist so gemacht

Haberzettl, 2007, S. 62f.

Haberzettl kommt dabei zu dem Schluss, dass hier *ist* und *gemacht* die Rolle von Platzhaltern übernehmen. Während *ist* als Dummy für einen Vollverb fungiert, sichert *gemacht* den Platz eines infiniten Verbs bzw. die Endstellung in einer verbalen Klammerkonstruktion. Diese Behauptung basiert auf der Feststellung, dass beide Verbformen trotz dem Anschein Zeit- und Modusunabhängig benutzt werden. Außerdem fällt auf, dass *ist* teilweise getilgt wird – ohne dass sich die gemeinte Bedeutung ändert. Es handelt sich also bei dem Gebrauch weder um Kopularsätze (*ist*) noch um die Markierung der Vergangenheit. Die Konstruktionen sind sehr unspezifisch, halten aber den Platz frei für spätere, spezifischere Konstruktionen. Dabei entstehen Diskurse, die ohne entsprechendes Bildmaterial als Referenz nicht verständlich sind:

(22) I: die Katze macht alles kaputt, hm?

Me10: ja.  
 I: ja.  
 Me10: alles kaputt \_ sie macht, gemacht.  
 I: und springt da im Kinderzimmer rum.  
 Me10: ja  
 I: gut, schau mer mal weiter \_ \_ \_  
 Me10: mm der die Katze und Junge, die schlafen, die Katze ist \_ die so gemacht.  
 I: mhm, die schaut ein bisschen böse.  
 Me10: ja.

(Haberzettl, 2007, S. 65)

Es scheint, als würde die Probandin (Me) solche selbstgebastelte Konstruktionen als Formulierungsroutinen benutzen, die ihr erlauben, weiter zu reden, wenn auch extrem unspezifisch. Die Routinen ermöglichen ihr - wie in Wong Fillmores inputinduzierten *formulaic speech* - eine flüssige Sprachproduktion. In späteren Beobachtungen stellt Haberzettl fest, dass die Probandin auf Antrieb korrekt mit verbalen Klammerkonstruktionen umgehen kann - was vermuten lässt, dass die im Beispiel angeführten unspezifischen Konstruktionen auch als Vorbereitungsschritt dafür verstanden werden können. Haberzettls zweite Probandin (Ne) ist weiter fortgeschritten und benutzt laut Beobachtungen der Forscherin weniger Dummys und mehr spezifischere Formen. Außerdem enthalten ihre selbst zusammengestellten *ist*-Konstruktionen Leerstellen für Aktanten und für einen Vollverbsinfinitiv. Dies erinnert erneut an die von Tomasello angesprochenen Schablonen: Auch bei weniger intensiven Input scheinen die Lerner also ihre Konstruktionen so zu entwickeln, dass sie allmählich zu Mustern werden und generalisiert anwendbar sind. Anfangs stark wortspezifischen Konstruktionen werden immer weiter abstrahiert.

Schließlich befasst sich Haberzettl mit Konstruktionen im Sinne von Linking-Regeln und gibt das konkrete Beispiel der Entwicklung von Dativergänzungen bzw. präpositionalen Komplementen. Aus ihren Untersuchungen geht hervor, dass bei den Probanden zunächst Dativkomplemente „nur in Expansionen von Ereignissen mit einem Agens und einem Patiens [erscheinen], und zwar als der Mitspieler, der als Rezipient bzw. Adressat von dem genannten Ereignis profitiert, indem er etwas (=das Patiens) in irgendeiner Weise erhält“ (ebd., S. 72).

\*E6: Ich zeige dir, so was.

\*E9: Der Vater liest ihm ein Buch.

(ebd.)

Eine Variante dieser Übergabe-Bedeutung besteht darin, den Adressat als lokales Ziel zu definieren. Dazu werden auch Präpositionalgruppen als Komplement benutzt:

\*E6: weil ich habe den unter den Bank gelegt.

\*E6: ich habe aufräumen alles in Schultasche.

(ebd.)

Zu einem späteren Zeitpunkt verzeichnet die Forscherin Verwendungsfälle beider Konstruktionen über den semantischen Rahmen einer (auch figurativen) Übergabesituation hinaus. Die Dativ- und Präpositionalergänzungen werden aus der spezifischen semantischen Rolle eines Rezipienten heraus befreit.

### 3. Zusammenfassung

Aus den hier vorgestellten Untersuchungen zum Erklärungspotential der Konstruktionsgrammatik für den Erst- und Zweitspracherwerb sind drei wichtige Punkte festzuhalten:

- Alle Autoren verzeichnen die Tendenz der Lerner, zunächst Konstruktionen einzusetzen, um sie später auseinander nehmen zu können. Diese Top-Down Vorgehensweise unterscheidet die konstruktionsgrammatische Orientierung der Spracherwerbsforschung von vielen bisherigen Betrachtungsweisen, vor allem die Ansätze, die in „word-and-rules“ ihre Fundamente haben.
- Die Entwicklung der Konstruktionen scheint so zu laufen, dass sie zuerst stark wortspezifisch sind - im Laufe der Zeit werden die Konstruktionen abstrakter, indem ihre Bausteine allmählich auswechselbar werden.
- Dagegen fällt die besondere Rolle von unspezifischen Konstruktionsteilen als Platzhaltern auf. Diese werden mit der Zeit über Lernen durch spezifischere Bausteine ersetzt.

Die zwei letzten Punkte betonen die Relevanz der Frage der Spezifität der und innerhalb der Konstruktionen. Man könnte die Hypothese erwägen, dass die Wortspezifität von Konstruktionen mit den Lernfortschritten abnimmt, während ihre einzelnen Elemente selbst spezifischer werden. Das fließende Kontinuum, das der konstruktionsgrammatische Ansatz anbietet, scheint für eine genauere Betrachtung der Entwicklung von Konstruktionen und möglicherweise eine Überprüfung dieser Hypothese besonders geeignet.



# Kapitel 3

## Beschreibung des erprobten Kursansatzes

*Dieses Kapitel ergänzt die theoretischen Überlegungen um einen Praxisbericht. Der Kurs, an dem die Probanden der Fallstudie teilnahmen, wird hier in seinen Besonderheiten erklärt und weitgehend konzeptualisiert. Dazu wurden die traditionellen Beschreibungsebenen aus der Fachsprachendidaktik ausgewählt, die hier klare Differenzierungsmerkmale des Kurses gegenüber anderen, herkömmlichen Ansätze aufweisen: die allgemeine Zielsetzung und die Grundkonzepte, die Beschreibung der Lernergruppe, die konkreten Formen und Inhalte des Unterrichts.*

## I. Zielsetzung des Kurses

Die Gestaltung eines Deutschkurses, der den Lernprozess nicht einmauern will, sondern sich als Etappe einer fließenden Entwicklung versteht, erfordert eine grundlegende Neusetzung der Basisziele, die mit dem Kurs verfolgt werden. So dürfen wir nicht von einer Wissensquelle ausgehen, die den gesamten Lernprozess innerhalb der zeitlichen und räumlichen Grenzen des Kurses als einzigen Lernprozess formgebend definiert. Es kann hier nicht sein, dass das Lernpensum und die Lernwege bereit stehen und auf die Lerner warten, um sie zu befähigen. Wie im vorigen Kapitel betont sind die sprachlichen Erfahrungen der Lerner außerhalb des Kurses ein wesentliches Bestandteil ihres Lernprozesses und sollten entsprechend im Kurs nicht als Nebenerscheinungen des Arbeitspensums behandelt werden, sondern als Ausgangs- und Zielerfahrungen bearbeitet werden. Auch wenn die meisten Lehrenden in der Theorie damit völlig einverstanden sind, benötigt die Umsetzung dieser Denkweise in die Praxis eine radikale Verabschiedung von eingefahrenen Unterrichtsgewohnheiten, was wiederum nicht jedem möglich ist oder leicht fällt. Wir fanden bei der Suche nach möglichen Richtlinien zur Gestaltung eines Deutschkurses für Doktoranden, die im wissenschaftlichen Alltag kommunizieren wollten/sollten, nur äußerst wenige konkrete Hilfsmittel. Die Ansätze teilten sich in zwei Kategorien:

- Einführungsmethoden in die deutsche Sprache der Wissenschaft, wobei das Zielpublikum klar definiert war: Ausländische Studenten und Wissenschaftler, die deutsche wissenschaftliche Literatur für ihre Forschung lesen müssen oder zumindest eruieren wollen.
- Methoden zur Vermittlung der grammatischen und der textlinguistischen Merkmale der deutschen Wissenschaftssprache. Diese setzten aber systematisch voraus, dass die deutsche Alltagssprache schon so beherrscht wurde, dass die Lerner sich alltäglich mühelos unterhalten konnten.

Eine gute brauchbare Basis fanden wir schließlich in einer Homepage der Universität Hamburg<sup>1</sup>, die als Hilfsmittel für ausländische Deutschlerner gedacht war. Autorin dieser Homepage ist Julianne House, die über den Umgang mit Kommunikations- und Lernstrategien schrieb. Diese zwei Begriffe entsprechen genau dem, was der Kurs vermitteln sollte.

### A. Lernstrategien

House u. a. (2004) definierten Lernstrategien als „Verfahren, die man gezielt einsetzt, um damit den Fremdspracherwerb voranzutreiben. Manchmal tut man dies jedoch, ohne vorher darüber nachgedacht zu haben. Wir empfehlen dagegen, dass Sie es sich genau überlegen, wie Sie am besten ein bestimmtes Lernziel erfolgreich erreichen bzw. wie Sie am

<sup>1</sup> [http://www1.uni-hamburg.de/fremdsprachenlernen/c\\_all\\_j01.htm](http://www1.uni-hamburg.de/fremdsprachenlernen/c_all_j01.htm), im Folgenden erwähnt als House u. a., 2004

besten eine Hausarbeit oder sonstige Übungen erledigen können.“ Diese letzte Empfehlung betont die Individualität der Aneignung von Lernstrategien und somit den großen Wert, den sie bei einem fließenden Lernprozess erhalten.

House formulierte diese Ratschläge vor allem im Hinblick auf das gesteuerte Fremdsprachenlernen innerhalb des Unterrichts bzw. des Unterrichtsgeschehens (also auch bei möglichen Hausaufgaben, die an sich immer noch zum Unterrichtsgeschehen gehören):

Sie haben zum Beispiel ein Problem bei einer Lernaufgabe. Ihre strategische Lösung besteht darin, dass Sie die vorgegebenen Sätze genauso manipulieren wie in den Beispielsätzen demonstriert und die unregelmäßigen Verbformen so einsetzen, wie sie hinten im Lehrwerk aufgelistet sind. Dies mag eine sehr effektive Strategie sein, da Sie dann alles 'richtig' haben. Nur haben Sie dabei wahrscheinlich nichts Relevantes gelernt: Sie haben nur gelernt, wie Sie mit ähnlichen Übungen zurechtkommen! Eine Alternative dazu wäre z.B., dass Sie ihre eigenen Antworten finden und dass Sie diese mit einem Sicherheitsindex markieren (Etwa: ich bin zu 80 % sicher, dass diese Antwort richtig ist) - anschließend prüfen Sie Ihre eigenen Antworten und gehen der Frage nach, inwiefern Ihre eigenen Einschätzungen richtig oder falsch waren - und warum!

(ebd.)

Wenn wir den Lernern zur Ausarbeitung individueller Lernstrategien verhelfen können, sind sie aber nicht nur bei der Bewältigung von Übungen in der Lage, erfolgreich zu lernen, sondern auch in den alltäglichen Kommunikationssituationen können sie ihren Lernprozess weiterhin steuern. Zur Entwicklung bzw. Auswahl von Lernstrategien schlägt House zwei Fragen vor, die sich die Lerner stellen sollten:

Frage 1: Passt diese Strategie zu meinem eigenen 'Lernstil'? Liegt sie mir oder, wenn nicht, soll ich sie wenigstens ausprobieren?

Frage 2: Ist die Strategie effektiv? D.h. gewinne ich dadurch Kenntnisse über die Fremdsprache oder Sicherheit in der Fremdsprache?

(ebd.)

Dabei betont sie, dass die zweite Frage vorrangig beachtet werden sollte. Im Laufe des Kurses konnten wir merken, dass die Lerner als Doktoranden eigene Lernstrategien im Unterricht einsetzten, die sie während ihrer Schul- und Hochschulerfahrungen gesammelt und erprobt hatten. Allerdings mussten wir auch feststellen, dass es sich mehrheitlich um Strategien handelte, die für den konkreten Unterricht - oft sogar Frontalunterricht - gedacht waren und im außerunterrichtlichen Lernprozess nicht angewendet wurden. So verlangten viele Lerner von der Lehrkraft, dass sie als autoritärer Wissensinhaber alle Antworten gab oder zumindest alle Aussagen bewertete, damit sie diese endgültige Beurteilung aufschreiben durften. So füllten sich anfänglich die Hefte mit Regeln und Ausnahmen, die aber nur in Übungen beachtet wurden. Aus dem Strategienkatalog von House konnten wir folgende Lernstrategien bei den Lernern beobachten:

- Sprachliche Strategien: Sprachrezeption
  - o Übersetzen in die Muttersprache
  - o Lautes und wiederholtes Vorlesen
- Sprachliche Strategien: Sprachproduktion
  - o Muttersprache und Zielsprache vergleichen
  - o Eine weitere Sprache (z.B. Englisch) aufrufen
- Formale Strategien
  - o Kopieren (vom Musterbeispiel)
  - o Lösungskonsequenz (gleiche Lösung verwenden)
  - o Parallelen aufdecken
- Zusätzliche Strategien
  - o Raten

Allerdings schienen uns folgende weitere zusätzliche Strategien (auch von House u. a. (2004) angegeben) als besonders geeignet, um aus den Kommunikationssituationen innerhalb und außerhalb des Unterrichts Lernsituationen zu gewinnen:

- *Noticing the gap* (Wahrnehmen und Schließen von Wissenslücken)
- Wissen extrahieren
- Hilfsmittel konsultieren (Grammatik, Wörterbuch, aber auch außersprachliches Material wie Zeichnungen, Bilder, Diagramme, Tabellen)

Diese drei Strategien, so einfach sie zu formulieren seien, wandten die Lerner zunächst kaum an. Vor allem die Wörterbuchsuche nach unbekanntem Begriffen, die im Laufe des Unterrichts vorkamen, war entgegen unseren Erwartungen überhaupt nicht selbstverständlich. Wir stützten uns außerdem bei der Wahl dieser Strategien auf die Überlegungen von Meinel (1972), der sich im Vorwort seines Lehrwerks zur Vermittlung der deutschen Wissenschaftssprache zu rezeptiven Zwecken mit der Frage der Gewichtung von Terminologie und Grammatik beschäftigte. Er plädierte gegen die Übergewichtung der Einführung von Fachbegriffen, die in wissenschaftlichen Texten eine niedrigere Frequenz aufwiesen als Strukturwörter und dafür wesentlich vielfältiger seien. Außerdem seien solche Begriffe zum einen im großen Teil international verständlich bzw. ableitbar und meistens in verschiedenen Fachwörterbüchern und –glossaren aufgelistet. Aufgrund deren Invarianz



gegenüber Wortnachbarschaften liefern solche Nachschlagewerke genaue Angaben zur Bedeutung bzw. zu Entsprechungen in einer weiteren Sprache. Auf diesen Erkenntnissen basiert Meinel zum Teil die Zielsetzung seines Lehrwerks:

Therefore, the word-learning aspect of scientific terms need not be over-emphasized. Translators should know how to use a dictionary. Translation work in Science and Technology, particularly at the expert level, requires special dictionaries. The technique of handling them is therefore part of the course programme. [...]

Regarding vocabulary, this book is based, therefore, on the concept of teaching the use of dictionaries – especially for words of lower frequency – as well as suggesting the memorization of those words of higher frequency which are syntactically important – particularly the structural words group.

(Meinel, 1972, S. 11)

Über das Heranziehen von (Fach)wörterbüchern als einzigen Extraktionsmitteln lässt sich heutzutage streiten, vor allem da 1972 das Internet und die multimedialen Möglichkeiten nicht so verbreitet und entwickelt waren wie jetzt. Deshalb erweitern wir Meinels Überlegungen auf weitere Quellen zur Extraktion von Fachwortschatz aber auch von weiteren Elementen der deutschen Wissenschaftssprache. Aus diesem Grund bestand ein großer Teil der Unterrichtsgestaltung darin, möglichst günstige Bedingungen für die Ausarbeitung von Lernstrategien im Sinne der drei oben erwähnten zu erschaffen.

## B. Kommunikationsstrategien

Im Gegensatz zu Lernstrategien definiert House kommunikative Strategien wie folgt:

Kommunikationsstrategien können Sie zur Kompensation von zu geringen fremdsprachlichen Kenntnissen anwenden, und zwar immer dann, wenn Sie merken, dass Sie das, was Sie sagen wollen, nicht „zusammenbringen“, weil es Ihnen an den erforderlichen Kenntnissen von Wörtern und deren regelgeleiteter Kombination fehlt oder an Wissen um die Angemessenheit von Sprechhandlungen, die Sie durchführen wollen.

Kommunikationsstrategien können Sie zum Beispiel immer dann einsetzen, wenn Sie sich bemühen, eine Konversation aufrechtzuerhalten, dabei aber merken, dass Sie eigentlich an die Grenzen Ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten stoßen.

(House u. a., 2004)

In dieser Hinsicht sind Kommunikationsstrategien besonders geeignet, damit die Lerner möglichst viele Kommunikationssituationen erleben können und dadurch sowohl ihre wissenschaftlichen Aktivitäten vorantreiben als auch ihren Lernprozess weiter fördern können. Dabei stützt sich die Autorin auf die Klassifikation von Kasper (1982), die sie in zwei Hauptkategorien einteilt: die rezeptiven und die produktiven Strategien. Das von Kasper

vorgeschlagene System produktiver Kommunikationsstrategien lässt sich wie in Abbildung 3.1 dargestellt zusammenfassen.

Unter diese Strategien fallen vor allem die Nr. 2, 3 und 4 als besonders ungeeignet auf, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten und zugleich den Lernprozess weiter zu fördern. Einige Strategien setzten dagegen die Lerner von Anfang an spontan ein: 9 und 6. Es schien uns wichtig, ihnen die Möglichkeit zu bieten, eine oder mehrere von den übrigen Kommunikationsstrategien zu entwickeln und zu systematisieren. Nicht zuletzt basieren diese Überlegungen in Bezug auf Kommunikationsstrategien auf die Forschungsergebnisse von Aplevich (2008), die im Rahmen einer Studie zum Einfluss des Geschlechtsfaktors bei den Kommunikationsstrategien von ausländischen StudentInnen folgendes schrieb:

*Scheu aufgrund ihrer als mangelnd empfundenen sprachlichen Fähigkeiten hält Ghostwriter [ausländische Studentin, mit der als Probandin ein Leitfadeninterview durchgeführt wurde] davon ab, außerhalb der Lehrveranstaltungen mehr auf ihre deutschen Kommilitonen zuzugehen. Man verstehe sich unter ausländischen Studierenden besser, weil dann andere auch sprachliche „Fehler“ machen, eine Tatsache, die ein freundschaftliches Verhältnis und die Aufnahme von Gesprächen erleichtert. Somit werden das Verstehen von inhaltlichen Zusammenhängen und das zwischenmenschliche Verstehen beide von der Fähigkeit des sprachbezogenen Verstehens beeinflusst. Jedoch ist eine Verbesserung der Sprachkenntnisse allein offenbar nicht ausreichend, um die Schwierigkeiten im Fach und in der Kontaktaufnahme zu deutschen Studierenden zu beheben.*

(Aplevich, 2008, S. 62f.)

In Anbetracht der Feststellung, dass Kommunikationsstrategien *per se* für die Teilnahme an den wissenschaftlichen Alltag unabdingbar sind, wenn die Lerner sich noch im Bereich der lernersprachlichen Varietät befinden (was meistens der Fall ist), sehen wir in Aplevichs Feststellungen die Problematik, mit der sich die Kursgestaltung befassen musste. Es ging also darum, den Lernern zu Kommunikationsstrategien zu verhelfen, die über die Verbesserung der Sprachkenntnisse hinaus (da diese anscheinend nicht allein dafür sorgt, dass Kommunikation stattfindet) ihnen einen Eintritt in die Kommunikation des wissenschaftlichen Alltags gewährt. Wie diese zwei Ziele, Kommunikationsstrategien und Lernstrategien in hoher Individualität und mit hoher Effizienz zu fördern, in die praktische Gestaltung umgesetzt wurden, wird nun beschrieben.

**Kategorien von produktiven kommunikativen Strategien:**

		<i>formale</i>	<i>1</i>	
<i>produktive Kommunikationsstrategien</i>	<i>Reduktionsstrategien</i>		<i>aktionale 2</i>	
		<i>funktionale</i>	<i>modale 3</i>	
			<i>thematische 4</i>	
		<i>Abrufungsstrategien</i>	<i>5</i>	
	<i>aktive Problemlösungsstrategien</i>	<i>Kompensationsstrategien</i>		<i>L1-basierte 6</i>
				<i>L2-basierte 7</i>
				<i>kooperative 8</i>
				<i>nonverbale 9</i>

1. Man reduziert seine Äußerungen zu einer Art Pidgin und hofft, dass die Äußerung verstanden wird.
2. Statt den gewünschten Sprechakt zu produzieren, ersetzt man ihn durch einen anderen (es ist z.B. einfacher, in der Fremdsprache stets allem und jedem zuzustimmen, als einen begründeten Widerspruch zu formulieren!)
3. Man beschränkt sich auf das Wesentliche und produziert z.B. einen einfachen Widerspruch (Nein!), ohne irgendeine Einleitung oder Begründung zu geben. Das wird dann oft als unhöfliches Verhalten interpretiert.
4. Z.B. Themenvermeidung oder Themenwechsel
5. Man kann „aktiv“ nach einem Wort oder einer Struktur „suchen“, wenn man feststellt, dass das gewünschte Wort psycholinguistisch nicht sofort abrufbar ist.
6. Kodewechsel oder interlingualer Transfer
7. L2-Wissen wird generalisiert oder es werden Paraphrasen eingesetzt. Neue Wortschöpfungen können auftauchen.
8. Man sucht aktiv nach Hilfe – der Kommunikationspartner wird z.B. um Hilfe gebeten, es wird im Wörterbuch nachgeschlagen etc.
9. Man setzt Mimik und/oder Gestik ein.

Abbildung 3.1: aus Kasper (1982, S. 578-600)

## II. Konzeptuelle Grundlegungen

In diesem Abschnitt sollen zwei besonders bildhafte Metaphern herangezogen werden, um die konzeptuellen Fundamente des hier zur Probe gestellten Deutschkurses besser zu verdeutlichen. Selbstverständlich wäre es möglich gewesen, anstatt bildliche Vergleiche zu wagen, sich auf den in der Fremdsprachendidaktik meist benutzten Kanon der Ansatzbeschreibung zu berufen. Jedoch haben wir uns dagegen entschieden, den Kurs nach solchen Kriterien wie Methode bzw. methodische Orientierung, Zielpublikum, Fertigkeiten, Lehrmittel etc. zu beschreiben. Zwei entscheidende Gründe dafür sind:

- Es wäre wahrscheinlich eine Sisyphusarbeit, jede historische oder moderne Methode zu erwähnen, der dieser Ansatz zugeschrieben werden könnte. Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits darauf hingewiesen, welche größeren Strömungen in dieser Arbeit wieder zu finden sind. Im engeren Sinne ist es aber nicht möglich, zu behaupten, dass sich dieser Kurs nach dem Ansatz der Kommunikativen Didaktik (mit oder ohne interkulturellen Ansatz) streng richtet. Ebenso unehrlich wäre es, einen gewissen Einfluss der Grammatikübersetzungsmethode - die mittlerweile nur noch als berüchtigtes Gegenbeispiel angeführt wird - zu bestreiten. Deshalb wird hier auf der herkömmlichen Kategorisierung verzichtet und es wird versucht, diesen Kursansatz als Ganzes anhand zweier Metaphern darzustellen.
- Die Idee selbst des Kurses besteht darin, sich von einigen Grundannahmen, grundlegenden Stereotypen und Betrachtungsweisen der Lehrkräfte bezüglich Lerner und Lernen zu verabschieden, die aus dem schon meist veralteten frontalen Unterricht verbleiben. Obwohl der heutige Konsens in die Richtung von Lernerorientierung tendiert, liegt immer noch zu oft die unausgesprochene Vorstellung der Praxis zugrunde, dass Lerner belehrt werden müssen und dass die Lehrkraft als makelloses und implizit nicht erreichbares Modell auf diese wohlwollend herabsieht. Um uns davon zu befreien, wird von Grund auf ein anderer Gedankengang vorgeschlagen, der *per se* in die herkömmlichen Kategorien zur Klassifizierung von Kursansätzen nicht hinein passen kann, die von jenen Lehrkräften und Lehrerinstitutionen erschaffen wurden, die ihre Arbeit auf dieser Vorstellung von Lerner und Lehrer basieren. Deshalb wurden zwei Bilder gewählt, um die Zielsetzungen des Kurses konkreter darzustellen.

Es handelt sich zum einen um die Metapher der Hüpfburg, die sich aus den primären Überlegungen ergab, als wir schon am Anfang unserer Unterrichtstätigkeit mit Sprechblockaden und ernsthaften Angstzuständen konfrontiert wurden. Nach einer Zeit und vielen Überlegungen entstand als Kontrapunkt die Metapher der Berghütte, die nicht als Alternative oder Verbesserung sondern als Ergänzung im Folgenden vorgestellt wird. Der Kurs wurde später stets mit beiden Metaphern als Ziel vor den Augen weiterentwickelt.

## A. der Angstfaktor und die Metapher der Hüpfburg

Der Kurs wurde als theoretische und praktische Hüpfburg konzipiert. Unter Hüpfburg wird der auf Märkte und Kirmes oft zu findende Kinderspielplatz verstanden, in Form einer aufgeblasenen Burg, so dass die Kinder darauf hüpfen können. Die Besonderheit solcher Konstruktionen ist, dass die Kinder so viel hüpfen können, wie sie wollen und sich dabei sehr selten verletzen. Diese geringe Verletzungsgefahr ermutigt sie zu neuen, manchmal akrobatischen Figuren. Dadurch lernen sie, mit ihrem Körper umzugehen. Außerdem sind es in der Regel viele Kinder, die gleichzeitig, unkoordiniert, nebeneinander, übereinander, aufeinander, untereinander usw., hüpfen und toben. Die Verletzungsgefahr bleibt dabei trotzdem sehr gering. Die Vorteile für die körperliche Entwicklung von Kindern liegen nahe. Aus diesem Grunde wurde dies als Metapher für die Konzeption und Gestaltung des Deutschkurses für Doktoranden im Hinblick auf ihren Fremdspracherwerb übernommen.

In Bezug auf die zu erlernende Sprache sollen die Doktoranden in einem geschützten, klar begrenzten Raum alles ausprobieren können, was sie möchten. Es ist sehr wichtig, dass sie sich wohl fühlen und keine Angst vor Fehlern haben, ähnlich wie die Kinder auf der Hüpfburg keine Angst davor haben, zu fallen oder etwas falsch zu machen. Wenn man dieselben Kinder im Gymnastikunterricht beobachtet, sieht man oft, dass sie aus Angst vor dem Scheitern und dessen Folgen weder springen noch turnen wollen. Die Angst ist ein besonders wichtiger Faktor, der sich extrem negativ auf das Lernen einer Fremdsprache auswirkt. Deshalb soll hier kurz auf das Problem der Angst bei erwachsenen Lernern eingegangen werden. Der folgende Abschnitt fasst Eindrücke und Äußerungen zusammen, die während vielen Einzel- und Gruppengesprächen mit ausländischen Doktoranden und Studenten über persönliche Lernschwierigkeiten gesammelt wurden.

Der Kurs mit den Doktoranden richtet sich an ein Publikum, das längst aus der Kindheit heraus ist und in der Heimat ein Hochschulstudium absolviert hat. Als Erwachsene sind sie in der Regel in der Lage, eine Sprache zu sprechen und komplexere Zusammenhänge sprachlich auszudrücken. Die Doktoranden befinden sich aber hier plötzlich in einer Umgebung, wo sie sich nach ihren eigenen Worten *wie Kinder fühlen*, weil sie diese Zusammenhänge, die sie spüren und erdenken können, nicht mehr in Worte fassen können. Neben der eher klassischen Angst, einen Fehler zu machen – klassisch weil solche Angst sowohl bei Kindern als auch bei erwachsenen Lernern im Unterricht zu beobachten ist – finden wir auch bei den Doktoranden, die als gebildete Erwachsenen normalerweise in ihrer Muttersprache über ein umfangreiches Repertoire verfügen, die Angst bzw. das unvertraute Gefühl, nicht mehr alles sagen und somit nicht mehr als vollständiges Subjekt auftreten zu können. Die Doktoranden können sich nicht mehr so ausdrücken, wie in ihrer Heimat, und dieses Gefühl muss erstmal wahrgenommen und bearbeitet werden. Als Reaktion kommen manchmal Minderwertigkeitsgefühle oder das Gefühl auf, dass die Deutschen oder die Deutschsprachigen arrogant sind. Oft geht es aber einfach darum, dass die Lerner sich wirklich wie Kinder behandelt fühlen, weil sie nicht viel mehr als Kinder sagen können. Andere fühlen sich frustriert und leben ständig mit der Angst, für doof gehalten zu werden, weil sie nicht viel sagen können bzw. nicht alles sagen können,

was sie denken. Eine andere Art von Reaktion ist, die Probleme auf die Sprache selbst zu übertragen, zum Beispiel durch die Behauptung, die Sprache wäre besonders schwer, oder es wäre gar nicht möglich, diese Sprache zu lernen. Damit wird das Gefühl erklärbar, dass das Lernen nicht schnell genug vorankommt oder dass man nicht genug kann. Alle diese Reaktionen führen in der Regel zu einem Verhalten: sich in der Fremdsprache gar nicht erstmal zu äußern. Die Angst, nicht verstanden zu werden, nicht zu verstehen und dadurch wieder daran erinnert zu werden, dass man eventuell als minderwertig, doof oder als Kind gesehen wird, ist ein unübersehbarer Hemmungsfaktor für erwachsene Lerner. So berichten Schumann und Knapp (2008) folgendes:

*Die Tutoren sehen bei vielen ausländischen Studierenden eine Tendenz zur Vermeidung der deutschen Sprache bzw. – wenn keine andere gemeinsame Sprache als deutsch möglich ist – zur Vermeidung der Kommunikation überhaupt. Eine Tutorin berichtet von Studierenden, die bei Verständnisproblemen in einer Lehrveranstaltung gern ihren Nachbarn gefragt hätten, aber nicht wussten, wie sie die Frage auf deutsch formulieren sollten, und deshalb auf ihre Frage verzichtet haben. Wenn diese Einschätzung der Berater tatsächlich der Realität entspricht, verschenken die ausländischen Studierenden hier gute Möglichkeiten zur Weiterentwicklung ihrer Deutschkenntnisse.*

(Schumann und Knapp, 2008, S. 97)

Basierend auf diesen Beobachtungen wurde die Definition der Lernbedingungen der Doktoranden nicht nur als die Erörterung von Zeitkapazitäten und Interessen bzw. Bedürfnissen durchgeführt, sondern beruhte auf der Annahme, dass keine Lehr- bzw. Lerninhalte vermittelt werden können ohne grundlegende Auseinandersetzung mit den oben genannten Problemen. Die Herausforderung bestand darin, dass die Lerner und in diesem Fall die Doktoranden ihre Ängste und Demotivationsfaktoren mit in den Unterricht bringen, diese Ängste aber in dem Alltag verankert sind und nichts mit dem Unterricht selbst zu tun haben. Deshalb findet sich so oft der befürchtete Laboreffekt wieder, nach dem das in Unterrichtssituationen Gelernte außerunterrichtlich nicht angewendet wird. Gewöhnlich wird versucht, das Problem zu lösen, indem die Lerninhalte und Lehrmethoden lediglich im Hinblick auf positive Motivationsfaktoren (interessantere Themen, Humor, farbenfrohe Darstellung, aktivierende und vielfältige Lernaufgaben usw.) revidiert werden. Wenn aber die Ängste und die negativen Einflussfaktoren im Unterricht als wichtiger Bestandteil der didaktischen Überlegungen mit berücksichtigt werden, lassen sie sich diese als eine Form der Kernprobleme besonders gut verarbeiten. Leider ist es eher oft der Fall, dass die Kursansätze sich auf die zu lernenden Inhalte konzentrieren und psycholinguistische Faktoren oft nur auf der Ebene der (positiven) Motivation und der Problematik der Interessenunterschiede bei Lernergruppen berücksichtigen. Negative Motivation, im Sinne von Angst und Sprechblockaden, wird aber meistens nicht konkret ergründet. Ein Ansatz, der diese Angst als wichtige Ursache vieler Lernschwierigkeiten berücksichtigt, macht es möglich, dass die Lerner außerhalb des Kurses eventuell auf ihre Nichtkompetenz oder auf ihre andere Kompetenz als Lernende anders reagieren. Eine Änderung dieser Reaktionen

könnte möglicherweise bedeuten, dass sich die Lerner mehr zutrauen und weniger Angst haben, außerhalb des Unterrichts die Fremdsprache zu praktizieren.

Im Hinblick darauf wurde die Zeit und der Raum des Unterrichts mit den Merkmalen einer Hüpfburg versehen: Die Lerner, die hineinkamen, wurden stets daran erinnert, dass sie dort mit der Sprache frei „experimentieren“ konnten, um sich dieser Fremdsprache allmählich bewusst zu werden und sie sich anzueignen. Konkret bedeutete dies, dass z.B. viel Zeit daran verbracht wurde, über wissenschaftliche Themen zu sprechen und Debatten – wie zum Beispiel die Simulation von einer Disputation oder einer politisch-wissenschaftlichen Debatte – zu führen, ohne großartige Grammatikkulisse und auch, ohne dass die Lehrkraft die Lernersprache unterbrach und korrigierte. Es war zunächst besonders wichtig, den Lernern das Gefühl zu geben, dass sie mit ihrem jeweiligen Sprachkönnen schon Sprechakte durchführen konnten und ihnen wichtige Themen an- bzw. besprechen konnten. Dies sollte eine Basis für den progressiven Ausbau von Kommunikationsstrategien bilden. Dabei spielte die Lehrkraft eine wichtige Rolle, indem sie sich bei solchen Gesprächssitzungen als Hilfsmittel bereitstellte und zu keinem Zeitpunkt unaufgefordert die Aussagen sprachlich korrigierte oder bewertete. Anhand solcher Sitzungen merkten die Doktoranden, wie weit sie schon in der Lage waren, sich zu wissenschaftlichen Themen zu unterhalten, was sie dazu ermutigte, ein Stück mehr in der realen wissenschaftlichen Alltagskommunikation Fuß zu fassen. Ähnlich wie Kinder, die auf der Hüpfburg Bewegungen entdecken, die sie sich noch nie zugetraut hätten, konnten die Doktoranden ihre Grenzen herausfordern und ihre Errungenschaften oder zumindest das Erfolgsgefühl mit in den Alltag nehmen.

Zusätzlich zu dieser Basis dienten solche Sitzungen, wo die Lerner sich sprachlich absolut frei bewegen konnten, der allmählichen Erarbeitung von autonomeren Lernstrategien. Durch die Verweigerung der Lehrkraft, sich als frontale Instanz des Wissens und der Bewertung darzustellen, mussten die Lerner andere Wege suchen, ihren sprachlichen Unsicherheiten entgegen zu treten. So sollten sie die Initiative des Nachfragens ergreifen, sowohl wenn sie etwas nicht verstehen konnten, als auch wenn sie etwas sagen wollten und das Gefühl hatten, dass ihr Sprachvermögen dafür nicht ausreichte. Im Kontext solcher Sitzungen wäre das einfache Schweigen wegen mangelhafter Sprachkenntnisse undenkbar, nicht zuletzt wegen eines gewissen Gruppenzwangs. So mussten sich die Lerner mit der Lernstrategie *noticing the gap* auseinandersetzen und ihre konkreten Schwierigkeiten erkennen und eingrenzen, um die passende Lösung zu wählen.

Erneut muss hier betont werden, dass der Erfolg dieser Sitzungen erheblich von der Haltung der Lehrkraft abhängt. Sie muss dabei stets darauf achten, dass sich jeder Teilnehmer sicher genug fühlt, um mit seinem Sprachniveau alles versuchen zu vermitteln, was er möchte. Die Erfahrung zeigte, dass bei einer Sitzung, wo eine weitere Lehrkraft als Gast an der Sitzung teilnahm und am Ende des Beitrags einer Lernerin (und nicht am Ende der Sitzung) diese zu ihrem guten Deutschniveau gratulierte, alle Lerner daraufhin viel zurückhaltender und scheuer wurden. Die Sitzung musste aufgrund mangelnder Beiträge früher beendet werden, während in den meisten Fällen die Lehrkraft Probleme hatte, den

Debatten überhaupt ein Ende zu setzen. Dadurch wurde eindeutig, wie zerbrechlich die somit erschaffene Basis war und dass weitere Anstrengungen nötig waren, um die Lerner auch außerhalb des Unterrichts zur Teilnahme an wissenschaftlicher Kommunikation zu ermutigen.

## B. Der Umgang mit dem Angstfaktor und die Metapher der Berghütte

Um die Angst der Lerner zu vermindern, wurde der Unterricht als Raum-Zeit Kombination konzipiert. Dementsprechend lässt sich für dieses Projekt eine Unterrichtseinheit mit folgenden Eigenschaften definieren:

- Klar festgelegte Dauer: Die Lerner kommen in das Unterrichtszimmer und wissen dabei, wann sie wieder heraus gehen werden. Somit lässt sich der Zeitraum des Unterrichts als eine „Pause“ von der zielsprachlichen Realität im Sinne, dass diese Zeit zur Verarbeitung der übrigen Zeit im Hinblick auf die Zielsprache und deren Erwerb wahrgenommen wird. Dies wird i.d.R. konkretisiert, indem z.B. die Muttersprache ab einem bestimmten als Anfang des Unterrichts festgelegten Zeitpunkt nicht mehr gesprochen wird. Nach dem Ende der Unterrichtseinheit kann die Muttersprache wieder für längere Gespräche benutzt werden.
- Gestaltung des Raumes als geschützter und jedoch offener Raum. Prinzipiell wird die Tür des Klassenzimmers nicht zugemacht. Die Öffnung bleibt als Fenster zur Realität erhalten. Nur wenn zu viele Störung von draußen kommt (laute Gruppen usw.) wird die Tür zugemacht. Auf dem zentralen Arbeitstisch und auf Regalen sind verschiedene Arten von Wörterbüchern und Nachschlagewerken zu finden, worauf die Lerner immer wieder aufmerksam gemacht werden. An den Wänden werden unterschiedliche Hilfsmittel ausgehängt, auf denen sich die Lerner beim Sprechen und Schreiben stützen können. Es handelt sich um Deklinationstabellen und Konjugationshilfen für typische so genannte starke Verben. Die Lerner werden am Anfang regelmäßig darauf hingewiesen und aufgefordert, diese Hilfsmittel wahrzunehmen. Da nicht alle Poster von jedem Sitzplatz aus gut zu lesen sind, und die Wörterbücher und weitere Nachschlagewerke sich auf Regale befinden, die meistens hinter den Lernern sind, gewöhnen sich die Lerner dazu, sich in dem Raum zu bewegen, um bestimmte Informationen zu bekommen. In kleinen Gruppen ist dies möglich, ohne den Lärmpegel erheblich zu erhöhen. Ein wichtiges Merkmal dieser Vorgehensweise ist, dass die Lerner sich gezielt physisch bewegen und somit das Risiko verhindert wird, passive Lerner, die das initiative Denken der Lehrkraft überlassen, zu haben. Mit der Bereitstellung von Hilfsmitteln im Lernraum soll außerdem der Druck verringert werden, sich an alles zu erinnern, was bisher gelernt wurde. Die Erfahrung hat gezeigt, dass von dem, was im Unterricht erlernt wurde, nur das zurück bleibt, was auch außerunterrichtlich in irgendeiner prägnanten Weise umgesetzt werden konnte



(passiv oder aktiv). Aus diesem Grund erscheint es wenig sinnvoll, das Lernen zu stark steuern zu wollen und grammatische Lerninhalte wie Deklinationen und Konjugationen von einer Unterrichtseinheit auf die andere auswendig lernen zu lassen: Vielmehr sollen sich die Inhalte durch regelmäßigen Gebrauch, tiefgehendes Verständnis und erhöhte Aufmerksamkeit in „natürlichen“ Kommunikationskontexten einprägen lassen.

- Die Lehrkraft und die Lerner befinden sich also in einem Raum, dessen Einrichtung als Zusammenhang von Hilfsmitteln konzipiert ist. In dieser Hinsicht erhält die Tafel - schwarz mit Kreide oder weiß als Whiteboard - eine präzise definierte Rolle. Die Tafel darf auf keinen Fall als Machtinstrument bzw. als Verlängerung des Armes der Lehrkraft gesehen und benutzt werden. Es wird hier für eine demokratisierte Benutzung der Tafel plädiert, wenn dies auch selbstverständlich erscheinen mag. Jedoch erweist sich diese Festlegung als dringend erforderlich. Die Tafel versteht sich hier als Kommunikationsmittel und als Lernmittel im Sinne von einem Experimentort, niemals aber als Lehrmittel. Diese Unterscheidung zielt darauf ab, die durch die Tafel dargestellte und ermöglichte Öffentlichkeit von Inhalten und Sprachhandlungen dem Monopol der Lehrkraft zu entziehen, damit die Lerner sich mehr trauen, zum einen die Inhalte der Tafel zu hinterfragen und im Detail zu betrachten und zum anderen ihre eigene Sprachproduktion öffentlich zu machen und sie zur Reflexion der gesamten Gruppe anzubieten. Es darf also grundsätzlich fehlerhafte Sprachanwendung an der Tafel stehen. Ebenso hat die Lehrkraft nicht die Funktion, alles Fehlerhafte mit Rot zu korrigieren, als wäre sie eine übergeordnete Instanz, die am Ende des Lernprozesses darüber entscheidet, was richtig und was falsch gemacht wurde. Die Grundregel wäre vielmehr: was an der Tafel steht, fällt unter die Verantwortung der gesamten Gruppe, die sich entsprechend damit auseinandersetzen muss. Konkret bedeutet dies, dass die Lerner sooft wie möglich an der Tafel stehen, und dass die Lehrkraft sich vielmehr in der Gruppe befindet, die die Tafel betrachtet. Es ist lediglich bei der Einführung von Neuem, dass die Lehrkraft selbst an die Tafel darf, um etwas zu schreiben. Es ist sehr wichtig, dass die Lerner in der Lage sind, ihre eigene Sprachproduktion, was in traditionellen Kursen in der Regel in den Heften enthalten bleibt, vor der ganzen Gruppe vorzutragen und zur Korrektur anzubieten. Die Tafel versteht sich nicht als Lob-und-Tadel-Instanz, sondern als Möglichkeit, ein gemeinsames Lernerlebnis aufzubauen.
- Ebenso wie die Tafel ist der Arbeitstisch besonders wichtig. Es handelt sich vorzugsweise um einen einzigen Tisch, was auch durch die Vereinigung mehrerer einzelner Tische möglich ist. Der Arbeitstisch befindet sich vorzugsweise im Zentrum des Raumes und um ihn herum sitzen die Lerner und manchmal die Lehrkraft. Die Lehrkraft hat somit keinen eigenen Schreibtisch, von dem sie zum Beispiel wie in traditionellen Klassenzimmern die Lerner beobachten kann, die selbst alle auf sie schauen. Der Tisch als zentrale Einheit, an der alle Lerner sitzen, zielt darauf

ab, dass sie prinzipiell in der Lage sind, unaufgefordert miteinander zu sprechen und zusammenzuarbeiten. Es wird damit räumlich gewährleistet, dass das Lernen als gemeinsame Arbeit, als Zusammenbringen verschiedener Bemühungen verstanden werden soll. Die Lerner sollen sich hierdurch weniger isoliert fühlen und viel mehr sich als Forscher verstehen, die ein wissenschaftliches Problem zusammen besprechen und zu lösen versuchen. Wie früher erwähnt, ist dieser Tisch nicht unbedingt leer, sondern ein oder mehrere Posters mit z.B. Deklinationstabellen oder Konjugationsmustern für starke Verben wurden angebracht. Außerdem können sich je nach Platz verschiedene Hilfsmittel auf diesem Tisch befinden: zweisprachige, mehrsprachige, oder monolinguale Wörterbücher, Lexika, Grammatikbücher usw. Die Lerner dürfen prinzipiell jederzeit auf alle auf dem Tisch vorhandenen Hilfsmitteln zurückgreifen.

Selbstverständlich handelt es sich bei der obigen Beschreibung der räumlichen und zeitlichen Unterrichtsbedingungen um einen Erfahrungsbericht. Wie schon erwähnt, tragen das Verhalten und die Einstellung der Lerner wesentlich zu ihrem Lernerfolg bei. Diese lassen sich aber in der Regel nur schwer durch Diskurse verändern. Es bedarf mehr als die Willkommensrede der Lehrkraft, um die Angst der Lerner zu beseitigen, die außerhalb des Unterrichts von allen Seiten aufgebaut wird. Um die Lerner aus ihrer Rolle inkompetenter Sprecher herauszuhelfen, muss die Lehrkraft nicht nur sich selbst, sondern auch ihre Unterrichtsrichtung neu definieren. Es handelt sich nicht mehr um eine Einrichtung, die die Fehlerhaftigkeit der Sprechweise der Lerner als Nicht-kompetente und somit manchmal fast Noch-nicht-Ebenwürdige korrigieren soll. In dieser traditionellen Sicht ist die Lehrkraft oft ein wohlwollendes, jedoch nie zu erreichendes Beispiel, dessen Wert und Macht aus der Inkompetenz der Lerner herauswächst. Vielmehr soll hier die Unterrichtsrichtung als eine Art Berghütte gedacht werden, die von den Lernern als Wanderer je nach Bedarf besetzt, benutzt und genossen wird. Die Lehrkraft gehört zur Berghütte, im Sinne dass sie da ist, um den Lernern beizustehen und mit allen nötigen Ressourcen zu versorgen. Die Lerner sind somit keine unfähigen Sprecher, sondern befinden sich auf dem Weg nach einer eigenen, für jeden Lerner unterschiedlichen Sprachkompetenz - ebenso wie jeder Wanderer sein eigenes persönliches Ziel verfolgt. Und ebenso wie in der Wanderungsmetapher die eigentliche Anstrengung außerhalb der Hütte stattfindet, gehen wir davon aus, dass die Lerner in ihrem täglichen Umgang mit der Zielsprache im Zielsprachenland sich mehr bemühen müssen als im an ihrem Niveau angepassten Unterricht, im Klassenzimmer.

### III. Charakterisierung des Zielpublikums

Der hier erprobte Deutschkurs wurde, wie im vorigen Abschnitt erläutert, nach Ort und Zeit klar definiert. Es geht darum, dass die Lernenden für eine bestimmte Zeit einen Ort betreten, wo sie sich als nicht vollständig kompetente Sprecher gut fühlen. Sie sollen ihren Status und ihren Zustand als Lerner im Sinne von Sprechern, die noch nicht im Stande

sind, alles auszudrücken, was sie denken, in diesem besonderen Raum und in dieser Zeit nicht nur akzeptieren sondern auch als Basis für ihr Lernen nutzen. In dieser Hinsicht sollen sie sich mit ihrer Identität als:

- Ausländer in einer fremden Kultur,
- Erwachsene, gebildete Lerner, die mit erwachsenen, gebildeten Nicht-Lernern umgehen müssen,
- inkompetente Sprecher in einer Gesellschaft von kompetenten Sprechern

auseinandersetzen.

### **A. Doktoranden als nicht-muttersprachliche Hochschulleitnehmer: Aktivitäten und Schwierigkeiten**

Ein wesentlicher Punkt ist, dass die Doktoranden auch mit ihrem fachlichen, akademischen und alltäglichen Wissen den Raum betreten. Das heißt, dass sie nicht nur als „inkompetente“ Sprecher hereinkommen, sondern auch als kompetente Hochschulabsolventen, die über ein besonderes wissenschaftliches Wissen aber auch über ein allgemein wissenschaftliches Wissen vor allem in Bezug auf Methoden und Ausdrucksweisen sowie Gedankengänge verfügen. Damit unterscheiden sie sich grundsätzlich von den Studenten, die sich dieses wissenschaftliche Wissen – sei es methodisch oder inhaltlich – im Laufe ihres Hochschulstudiums noch aneignen müssen<sup>2</sup>.

Die Doktoranden haben dagegen i.d.R. eine verkürzte Zeit, um die deutsche Sprache und die deutsche Wissenschaftssprache zu erlernen, wobei sie mit der Wissenschaft und deren Sprache in ihren Heimatland und -sprache schon vertraut sind. Es ist allerdings durchaus bekannt, dass nationale Wissenschaftssprachen nicht eins zu eins übersetzbar sind und dass sie mit den jeweiligen nationalen wissenschaftlichen Traditionen eng verbunden sind. Dies gilt besonders für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Die Herausforderung der Doktoranden besteht insofern darin, sich der wissenschaftlichen Tradition und der Wissenschaftssprache anzupassen, indem sie sich auf das ihnen schon Bekannte stützen – also auf die eigene wissenschaftliche Tradition und die eigene Wissenschaftssprache – aber auch auf das, was sie hier erlernen. Eine Grundfrage ist somit, ob sie aufgrund ihrer Lerngeschichte rein sprachlichen Unterricht bekommen sollen, davon ausgehend, dass sie durch ein früheres Studium die wissenschaftlichen Methoden kennen gelernt und sich

---

<sup>2</sup> Genau dieser Unterschied ist aber für eine spätere erweiterte Anwendung der Forschungsergebnisse von grundlegender Relevanz: Die oft auftretende Konfusion zwischen Sprachproblemen und wissenschaftsbezogenen Schwierigkeiten bei den ausländischen (und zum Teil deutschen) Studienanfängern ist hier nicht möglich. Die Erkenntnisse dieser Studie beziehen sich somit auf das Erlernen der deutschen Wissenschaftssprache und nicht des wissenschaftlichen Handelns oder Denkens im weiteren Sinne (abgesehen von den hier eher wenig relevanten kulturellen Unterschieden), so dass sie als ein Teil des Mosaiks der Probleme von ausländischen Studierenden in Deutschland betrachtet und gezielt eingesetzt werden können.

angeeignet haben? Oder sollen sie – ebenso wie die ausländischen Studienanfänger - im Laufe ihres wissenschaftlichen Handelns Wissenschaftssprache und Wissenschaftstraditionen als Zusammenhang aufnehmen? Nach eigener Erfahrung hat sich der reine Sprachunterricht im Sinne von einem realitätsunabhängigen, fast experimentellen Laborunterricht als nicht so erfolgreich erwiesen wie angenommen werden konnte. In der Tat waren die meisten Doktoranden nicht in der Lage, das im Unterricht Erlernte in der alltäglichen wissenschaftlichen Praxis umzusetzen. Dieses Problem, das eigentlich ein Grundproblem im Sprachunterricht ist, haben wir versucht zum Teil zu umgehen bzw. zu vermeiden, indem wir den Unterricht nicht einfach stärker an die Praxis ausgerichtet haben sondern prinzipiell von Grund auf als Bestandteil der wissenschaftlichen Praxis für „nicht kompetente“ Sprecher konzipiert haben. Dies bedeutet, dass die Unterrichtsstunde, egal in welchem Umfang und in welcher Intensität, sich als Bestandteil des Lernprozesses versteht - allerdings nicht als Lernort oder Lernzeit, wie früher erwähnt, sondern als Bearbeitungszeit und Verarbeitungsraum des Erlernten. Der Lernprozess findet vielmehr in den täglichen Interaktionen mit der Wissenschaft und mit den wissenschaftlichen Partnern statt. Dieser Input von den Doktoranden selbst und von außerhalb ist sehr wichtig, weil sie dann ihr eigenes Lernen selbst steuern. Außerdem besteht zusätzlich ein Bezug zur Zukunft, in dem die Lehrkraft bei der Vorbereitung des Unterrichts sich intensiv mit den Bedürfnissen und Aktivitäten der Doktoranden außerhalb des Unterrichts beschäftigen muss und zwar in dem Sinne, dass sie sich vorstellen muss, was die Doktoranden vorhaben: Was sollen die Doktoranden mit der deutschen Sprache überhaupt machen? Welche Sprechhandlungen werden sie ausführen? Welche Interaktionen sind für sie wichtig, welche sind ihre Sprechziele? Diese Fragen sieht die Lehrkraft als zentrale Faktoren für den Lernprozess bzw. als Lernbedingungen.

Wenn davon ausgegangen wird, dass der Kurs kein Lernort ist, sondern ein Bearbeitungsort, ein Ort der Verinnerlichung, der Aneignung des Erlebten, dann erscheint es prinzipiell nicht unbedingt möglich, Neues einzuführen. Dies ist aber nicht der Fall. Das, was im Unterricht geschieht, bezieht sich immer auf die außerunterrichtliche Realität, sei es in der Zukunft oder in der Vergangenheit. In der Vergangenheit heißt das konkret, dass die Doktoranden eventuell selber mit Fragen in den Unterricht kommen, mit Beobachtungen, Bemerkungen oder auch ganz einfach mit Fehlern, die sie in dem Kurs äußern. Deshalb soll die Lehrkraft fast mehr Zeit der Vorbereitung des Unterrichts widmen, als sie im Unterricht selbst verbringt. Die Lehrkraft bekommt also eine sehr aktive Rolle in der Vorbereitung des Unterrichts, wobei sie während des Unterrichts selbst allerdings nur als Helfer beisteht und den Kurs nur sehr bedingt steuert. Die Richtung des Unterrichts wird von den Doktoranden bzw. von ihren Bedürfnissen selbst entwickelt. Das einzige Wissen, worüber die Lehrkraft verfügt, besteht aus zwei Teilen: erstens das Sprachwissen, was sie vermitteln muss, und zweitens das Wissen über die Aktivitäten, die die Doktoranden sehr wahrscheinlich in der Zukunft durchführen müssen. Wenn von Zukunft gesprochen wird, handelt es sich um unmittelbar nahe aber auch um spätere Zukunft und somit zeichnet sich ein breites Spektrum an Aktivitäten ab. Diese Aktivitäten sind bedauerlicherweise in

den meisten Lehrwerken und Methoden zum fremdsprachlichen Deutschunterricht – auch speziell für Studenten – nicht vertreten. Es handelt sich dabei um: Referate halten im Sinne von wissenschaftlichen Vorträgen, PowerPoint-Präsentation bzw. Klarsichtsfolien gestalten und auch mit solchen Hilfestützen vortragen, bei Vorlesungen Notizen machen und eventuell nachfragen, wenn nicht alles verstanden wurde, bei Seminaren aktiv teilnehmen, Hausarbeiten verfassen, größere Arbeiten verfassen, Abstracts von wissenschaftlichen Texten verfassen, Gliederungen und Inhaltsverzeichnisse auswerten, Literaturverzeichnisse kommentieren und kommentierte Bibliografien verstehen, Tabellen auswerten und kommentieren, Grafiken auswerten und kommentieren, an einer wissenschaftlichen Diskussion teilnehmen (im Gegensatz zu einer Klassendebatte oder einer Meinungsdebatte), eine wissenschaftliche Rezension lesen und verstehen, Thesenpapiere schreiben, verschiedene Anträge auf Forschungsförderung schreiben, Forschungsprojekte beschreiben usw. Dieses Spektrum an wissenschaftlichen Aktivitäten bezieht sich unter anderem auf formelle, mehr oder weniger mündliche Texte. Diese werden aber oft beiseite gelassen und es werden vor allem die schriftlichen Merkmale der deutschen Wissenschaftssprache thematisiert. Dabei wird oft vergessen, dass ein wesentlicher Teil der deutschen Wissenschaftssprache und -tradition in der mündlichen alltäglichen Kommunikation vertreten und gepflegt wird. Darüber hinaus besteht bei den Doktoranden ein hoher Bedarf an wissenschaftlicher Kommunikation: Sie müssen in der Lage sein, ein wissenschaftliches Gespräch mit dem Doktorvater oder -mutter führen zu können. Außerdem müssen sie in der Lage sein, sich eventuell bei Stipendien-Stiftungen zu bewerben und dabei ein Vorstellungsgespräch durchzuführen, wo sie, anders als bei Vorstellungsgesprächen um einen Arbeitsplatz, ihr Forschungsprojekt darstellen. Schließlich müssen sie in der Lage sein, sich mit Kollegen auszutauschen und an wissenschaftlichen Diskussionen teilzunehmen. Bei Studenten trifft dies teilweise auch zu, vor allem im Fall von Abschlussarbeiten oder größeren Hausarbeiten. Aus der Erfahrung in der Schreibberatung mit ausländischen Studenten ergab sich, dass diese Studenten sich den Schwierigkeiten der deutschen Sprache sehr wohl bewusst sind und immer öfters betreuende Dozenten aufsuchen, bei denen sie eine Hausarbeit oder ein Referat schreiben müssen um dort Hilfe zu erhalten. Nach ausführlichen Gesprächen mit diesen Studenten wurde auch die Tendenz deutlich, dass die Kommunikation zwischen den Professoren und den Studenten oft nicht so erfolgreich ist, wie es nötig wäre. Oft treten dabei erhebliche Missverständnisse auf, die die Arbeit entsprechend erschweren und dazu beitragen, dass die Studenten am Ende schlechte Noten bekommen, obwohl sie das Gefühl haben, den Anweisungen der Dozenten genau gefolgt zu sein. Die Professoren sind ihrerseits oft überrascht, dass die Studenten trotz vieler und ausführlicher Gespräche immer noch nicht verstehen, was von ihnen erwartet wird. Diese Situation, die viele ausländische Studenten leider zu gut kennen, zeigt, wie wichtig wissenschaftliche Kommunikation auf allen Niveaus ist. Deshalb sollte ein besonderes Augenmerk im Kurs darauf gesetzt werden, den Doktoranden nicht nur in die Lage zu versetzen, Monologe durchzuführen sondern auch an einem Gespräch, an einem Dialog teilzunehmen, aus dem beide Parteien zufrieden und vor allem in Übereinstimmung dar-

über, was gesagt wurde, herausgehen. Außerdem ist es entscheidend für den Erfolg der Doktoranden, dass sie sich möglichst schnell und gut in das wissenschaftliche alltägliche Leben einer deutschen Universität integrieren können.

## B. Doktoranden als Fremde in einer anderen Kultur

Die Doktoranden sind ferner Ausländer, die nicht nur in der alltäglichen Praxis interkulturell handeln müssen, sondern auch in ihrem wissenschaftlichen Alltag mit kulturellen Unterschieden konfrontiert werden. Das Leben an einer deutschen Hochschule ist nicht gleich wie in anderen Ländern: Der Umgang der Studenten mit den Professoren und umgekehrt, der Umgang der Studenten untereinander und der Umgang der Professoren untereinander sind vier verschiedene Realitäten, die sich von den Realitäten des jeweiligen Herkunftslandes unterscheiden. Es bedarf in der Regel eine gewisse Zeit und eine gewisse Anpassungsfähigkeit, damit Doktoranden die Umgangsformen kennenlernen, die für ihr wissenschaftliches Handeln erforderlich sind. Dabei geht es zu Beispiel darum, wie die Professoren angefragt werden, oder auch wie man sich selbst vorstellt. Ein Beispiel für die interkulturellen Probleme, die im wissenschaftlichen Alltag der Doktoranden auftreten können, wäre folgender Fall:

Ein thailändischer Doktorand in Erziehungswissenschaften bewarb sich drei Jahre lang um ein Stipendium bei zehn verschiedenen Stiftungen und Fördereinrichtungen. Dieser Doktorand wies überdurchschnittliche Noten und Abschlüsse auf. Er war nicht nur in seinem Fach besonders gut, sondern in seiner Hochschule und früher sogar in seinen Schulen aktiv und engagiert. Seinem Lebenslauf nach hatte er viele Preise für sein Engagement innerhalb studentischer Initiativen aber auch für künstlerische Tätigkeiten erhalten. Außerdem war er ein aktiver Buddhist, der regelmäßig zum Tempel ging und dort ehrenamtlich half. Sein Promotionsprojekt war gut ausgearbeitet und von einem besonders renommierten Professor betreut. Trotz etlicher Bemühungen gelang es dem Doktoranden nicht, ein Stipendium zu bekommen. Er wurde aber mehrmals zu Vorstellungsgesprächen eingeladen. Nach vielen Gesprächen und Überlegungen stellten wir fest, dass sein Scheitern weniger an seinen Qualifikationen als an seinem Auftreten lag. Unsere Versuche, es zu verändern, war fast erfolglos: Der Doktorand schien von der thailändischen Hochschultradition so geprägt zu sein, nach der Professoren sehr hoch angesehen sind und Studenten ihnen gegenüber extrem bescheiden auftreten müssen, und wo Selbstbewusstsein und „Angeberei“ keine gute Strategie sind, dass er nicht in der Lage war, seine Qualitäten und bisherigen Erfolge bei den Gesprächen zu betonen und sich entsprechend selbstbewusst vorzustellen.

In dieser Hinsicht müssen ausländische Doktoranden als Teilnehmer eines Deutschkurses zur Teilnahme an der wissenschaftlichen Kommunikation befähigt werden. Sie müssen lernen, wie die Wissenschaftssprache in der alltäglichen Hochschulkommunikation praktiziert wird, um in die Wissenschaftstradition im breiten Sinne integriert zu werden. Dies scheint nur möglich, indem möglichst viele reale Kommunikationssituationen genutzt wer-

den und die interkulturellen Aspekte in einem fließenden Kontinuum zusammen mit den sprachlichen Mitteln bearbeitet bzw. vermittelt werden.

## IV. Formen des Unterrichts

Wie sowohl in den theoretischen Überlegungen als auch in den vorangegangenen Betrachtungen zum Zielpublikum des Kurses mehrmals betont, erfolgt das tatsächliche Lernen außerhalb des Klassenzimmers, das paradoxerweise als **Nichtlernort** gesehen wird. Gelernt wird im Alltag, sei es im wissenschaftlichen oder im nicht wissenschaftlichen Alltag. Im Seminarraum und zum Zeitpunkt des Unterrichts wird lediglich das, was außerhalb dieser Räumlichkeit und Zeitlichkeit erlernt wurde bzw. wird, mithilfe einer Bezugsperson ausgearbeitet, eingepägt, ausgewertet, vorbereitet, eventuell bewertet und diskutiert. Dabei versteht sich, wie vorher schon angedeutet, die Lehrkraft eher als Helfer und Zuhörer und weniger als Vermittler, Moderator oder Wissensquelle. Inwieweit die Lerner dadurch trotzdem die Sprache vermittelt bekommen, soll im Folgenden gezeigt werden.

### A. Kurze Vorgeschichte zum Kurs: Bericht über die Übung zum Deutschkurs in INEDD

Im Mai 2005 übernahmen wir die Führung einer Übung zu dem von Dr. Franz Knapstein geleiteten Deutschkurs beim Internationalen Promotionsprogramm in Erziehungswissenschaften INEDD. An dieser Übung nahmen regelmäßig 3 Doktoranden teil, alle drei aus Brasilien. Diese Doktoranden hatten früher einen zweimonatigen Intensivkurs im IIK Düsseldorf besucht, so dass sie schon über Basiskenntnisse der deutschen Sprache verfügten, als der Kurs von Dr. Franz Knapstein im WS 2004/2005 anging. Die ergänzende Übung sollte 4 Tage pro Woche, zwei Stunden pro Tag, stattfinden. Eine Woche pro Monat wurde komplett (5 Tagen, ganztägig) dem Kurs von Dr. Knapstein gewidmet – es fand entsprechend keine Übung statt in dieser Zeit. Zu einem späteren Zeitpunkt übernahmen wir die gesamte Kursleitung und es kamen mehr Doktoranden hinzu, so dass bis zu 8 Lerner gleichzeitig den Kurs besuchten. Im Folgenden soll der Bericht<sup>3</sup> über die ersten Überlegungen aus der Erfahrung mit der Übung wiedergegeben werden. Die Übung hatte sich so entwickelt, dass 2 Phasen erkennbar wurden.

#### 1. *Erste Phase*

*Strikte Einhaltung des Lehrplans (von Dr. Franz Knapstein): eine Stunde Satzroutine<sup>4</sup> über den Alltag bzw. die Doktorarbeit und eine Stunde grammatischer Übungen, die*

---

<sup>3</sup> Dieser Bericht ist die wörtliche Übernahme eines Tagebuch-Eintrages, der im Laufe der Arbeit gehalten wurde. Aus diesem Grund wird hier *ich* benutzt.

<sup>4</sup> Unter Satzroutine verstehe ich die Idee von Franz Knapstein: die Doktoranden müssen am Anfang jeder Sitzung in einer begrenzten Zeit eine bestimmte Anzahl an einfachen Hauptsätzen (meistens 10 bis

meistens aus Lehrbücher stammen, aber auch von mir frei erfunden wurden (so dass ich einen stärkeren Bezug auf den Kontext der Doktoranden erstellen konnte, indem ich zum Beispiel aus ihren Routinesätzen Übungen „bastele“). Diese Übungen betrachten meistens nur einen einzigen Grammatikpunkt (Deklination, Präpositionen, Konjugation...). Dadurch hat sich ihr schriftlicher Ausdruck gebessert, indem sie durch logische Überlegungen (die teilweise in Form von Debatten zwischen den Doktoranden über die mögliche Lösung einer Aufgabe und ihre Begründung erfolgten) fast fehlerfrei schreiben und ihre Schwachpunkte ausfindig machen können. Die täglichen Termine haben die Doktoranden dazu gebracht, ihre Aussprache deutlich zu verbessern, sowie eine bestimmte „Rederoutine“ zu bekommen, wie zum Beispiel die richtige Positionierung des Verbs (PoS. 2) im Satz in der mündlichen spontanen Rede. Am Anfang haben sie langsam und vorsichtig gesprochen, meistens immer ähnliche Tatsachen ausgedrückt. Mit der Zeit hat sich ihr Wortschatz exponentiell verbreitet, indem sie nicht nur (eigentlich am wenigstens) während der Übung neue Worte und Ausdrücke gelernt haben, sondern außerhalb der Übung Seminare besucht haben, einen Doktorandenkolloquium veranstaltet haben, und sich mit deutschsprachigen, die auch Englisch und oder Portugiesisch konnten, auf Deutsch unterhalten. Dies führt mich zu der Meinung, dass diese Übung auch eine Funktion der Ermunterung und des Abschaffens von psychologischen Hürden und Hemmungen hatte. Dies lag sehr wahrscheinlich an der Täglichkeit aber auch an der ständigen Teilnahme der Doktoranden an der Übung, im Sinne dass sie meistens mehr als ich gesprochen haben und ständig Leistung erbringen mussten (Übungen lösen, die anderen korrigieren, bestimmte Grammatik-Fragen diskutieren...)

Während der Übungen habe ich mich dafür entschieden, anstatt bei falschen Antworten „Nein“ zu sagen, die Doktoranden zu fragen, wie sie ihre Antwort begründen bzw. erklären können. Dies hat vielleicht zu den drei positiven Ergebnissen beigetragen: Zum einen konnten die Doktoranden eine richtige „Debatte“ führen, und die Logik bzw. die Abwesendheit von Logik zu suchen und ihre Kenntnisse immer wieder einzusetzen und miteinander zu tauschen. Darüber hinaus haben sie durch diese Debatten nur Deutsch gesprochen, so dass ihre Aussprache sich verbessert hat. Schließlich wurde durch diese „Debatte“ um die Fehler oft sehr deutlich, welche Grammatikpunkte für Sie noch unklar waren und welche völlig verstanden wurden, aber noch nicht „eingepägt“ waren (eher im Bezug auf der mündlichen Rede).

## 2. Zweite Phase

Nach einiger Zeit wurde klar, dass diese tägliche Routine für alle langweilig wurde. Die Einhaltung der Satzroutine, bei der die Doktoranden ihren Tag erzählten, war nun zu eng und von der Wortschatzanforderung her zu arm. Die Übungen wurden auch teilweise zu einfach, oder zu „plump“: die Doktoranden sind der Essenz der Übung beraubt und konnten dann die Übungen lösen, evtl. ohne die betroffenen Grammatikpunkte richtig verstanden zu haben, sondern nur indem sie die Logik der Übung verstanden hatten (und nicht die Logik der Sprache). Von daher brauchte die Übung, meiner und ihrer Meinung nach, zwei Sachen: ein „Incentive“, eine neue Motivationsquelle sowie eine neue

---

20) vorstellen, in denen sie ihren vorigen Tag und/oder ihre Arbeit bzgl. ihrer Promotion erzählen.



*Schwierigkeitsstufe. Die Analyse von wissenschaftlichen Texten und die gemeinsame Arbeit an der Verfassung von eigenen wissenschaftlichen Texten (Doktorarbeit) schie- nen uns dabei, die beste Variante zu sein. Wissenschaftliche Texte werden ausgesucht und gemeinsam gelesen und verstanden. Dabei werden Grammatikpunkte erleuchtet bzw. betont, sogar geübt (Neuformulierung, Teilung von langen Sätzen in einfachen Hauptsätzen, Änderung der Zeit etc.). Typisch wissenschaftliche Strukturen werden so oft wie möglich hervorgehoben und erklärt. „Systeme“ wie Wortbildung oder Satzstellung, Pas- sivstimme etc. werden ebenfalls näher betrachtet, weiter geübt, aus dem Kontext heraus- genommen und im Kontext der Doktoranden (persönlichen oder Doktorarbeit-bezogenen) eingesetzt. Der Wortschatz, der dadurch gelernt wird, ist wissenschaftlicher Natur und wird möglicherweise von den Doktoranden ziemlich schnell in ihrer eigenen Arbeit wie- der eingesetzt. Diese Phase ist noch am Anfang, so dass die möglichen Ergebnisse erst zu einem späteren Zeitpunkt zu sehen sein werden.*

## B. Ablauf einer Unterrichtseinheit

Nach zwei Semestern übernahmen wir die Führung des gesamten Kurses und standen dann vor der Aufgabe, die Gestaltung als Ganzes vorzunehmen. Der Kurs fand ab dann drei Mal pro Woche während zwei Stunden statt. Basierend auf den Erfahrungen, die im Bericht zusammengefasst wurden, entschieden wir uns für drei Hauptaktivitäten:

- Die Satzroutine wurde beibehalten, dennoch weniger systematisch eingesetzt.
- Die Übungen zu grammatischen Phänomenen waren nur noch ein geringer Teil des Unterrichts selbst.
- Die Arbeit an verschiedenen Formen von wissenschaftlichen Texten nahm dafür einen größeren Platz.
- Zusätzlich zum regulären Kurs wurde einmal pro Woche das sogenannte Sprachkol- loquium eingeführt, bei dem es hauptsächlich um die Simulation von Disputationen ging.

### 1. Satzroutine

Die Zielsetzung der Satzroutine wurde im Vergleich zur Übung verändert. Sie besteht darin, dass die Lerner in einer begrenzten Zeit einen kleinen Text produzieren, in dem sie wahlweise wissenschaftliche oder alltägliche Erfahrungen thematisieren. Das Thema wird i.d.R. nicht genauer vorgegeben. Damit sollen die Lerner:

- Die außerunterrichtlichen Erfahrungen in den Unterricht hereinholen und zur Bear- beitung auf den Tisch legen,

- Lernen, die verschiedenen Hilfsmittel gezielt einzusetzen (da sie im Raum reichlich vorhanden sind), um sich möglichst genau und vollständig auszudrücken,
- Sich durch die Regelmäßigkeit der Übung daran gewöhnen, die deutsche Sprache in einem freien Diskurs zu benutzen.

Die Form und Länge der Satzroutine wird immer wieder variiert, teils von der Lehrkraft, teils von den Lernern selbst (indem sie mehr oder weniger zu erzählen haben, z.B.). Der Standard-Ablauf ist folgender:

- Die Lerner müssen gleich am Anfang der Unterrichtseinheit 10 Sätze schreiben. Dazu haben sie je nach Niveau zwischen 10 und 20 Minuten Zeit.
- Anschließend geht ein Lerner an die Tafel und schreibt die Sätze dort, die ihm ein anderer Lerner diktiert.
- Schließlich werden die Sätze gemeinsam geprüft und die Verbesserungen diskutiert. Dabei hat der Lerner, der gerade an der Tafel steht, Vorrang bei den Kritiken und den Verbesserungsvorschlägen.

Manchmal ändert die Lehrkraft die Regeln, indem die Lerner die Sätze nur mündlich (und entsprechend ohne Vorbereitungszeit) produzieren müssen. Dies bleibt aber eine Ausnahme, da ein Ziel der Regelmäßigkeit dieser Aktivität darin besteht, dass die Lerner sie als Freiraum zur Thematisierung ihrer außerunterrichtlichen Erfahrungen wahrnehmen und nutzen. Daraus entsteht allerdings die zweite Ausnahme: Manchmal fangen die Lerner selbst an, etwas zu erzählen oder Fragen zu stellen, so dass die Satzroutine in solchen Fällen übersprungen wird und eine Diskussion eingeleitet wird. Der Inhalt solcher spontan entstehenden Gruppendiskussionen ist erfahrungsgemäß in gleicher Maße sprachlich („wie sage ich etwas?“ „Ich habe dieses und jenes gehört, was bedeutet das, wann benutzt man das?“) oder kulturell. In diesen Ausnahmesitzungen sehen wir den Erfolg der Satzroutine im Hinblick auf die Integration der außerunterrichtlichen Erlebnisse in dem Unterricht bzw., umgekehrt gesehen, da jene Erlebnisse manchmal sogar den gesamten Inhalt einer Unterrichtseinheit bestimmen, die Integration des Unterrichts in den allgemeinen Lernprozess der Doktoranden.

Eine zweite Perspektive der Satzroutine besteht darin, die Lerner gleich zum Anfang des Unterrichts in eine aktive Arbeitsposition zu versetzen. Dadurch wird vermieden, dass sie den Raum in einer Erwartungshaltung betreten und entsprechend still sitzen, während die Lehrkraft versucht, den Einstieg in den Unterricht so motivierend zu möglich zu präsentieren. Diese aktive Arbeitsposition geht aber darüber hinaus und soll mögliche Sprechblockaden oder Hemmungen von Grund auf verhindern, indem die Rollen klar verteilt werden: Zunächst soll jeder Lerner für sich etwas schreiben, weiß aber, dass er in den nächsten Schritten seine Produktion vorlesen wird und selber die Produktion eines anderen Lerners abschreiben wird und bei deren Korrektur die Federführung übernehmen

wird. Diesem Ablauf wurde keine Flexibilität gelassen, wo z.B. die Lehrkraft die Sätze abschreibt oder die Korrekturen selbst „in die Hand nimmt“, um evtl. Zeit zu sparen. Wenn die Satzroutine zu viel Zeit beansprucht, werden das Abschreiben und das Korrigieren einiger Produktionen auf den nächsten Tag verschoben. Wichtig ist dabei, dass die Lerner wissen, dass jeder in jede Rolle schlüpfen wird. So werden einige Ängste abgebaut und der Arbeitsklima wird kooperativ und entspannt.

Die dritte Perspektive der Satzroutine betrifft der Ablauf an der Tafel. Zunächst werden die Sätze genau so abgeschrieben, wie sie diktiert werden, also ohne jegliche Korrektur. Einzige Ausnahme ist, wenn der Verfasser der Sätze sich während des Diktierens eines Fehlers bewusst wird und diesen gleich beseitigen möchte. Als Ergebnis steht ein fehlerhafter Text an der Tafel, den die Lerner nicht einfach in ihre Hefte abschreiben können (was als schulische Lernstrategie oft benutzt wird). Vielmehr haben die zuschauenden Lerner viel Zeit während des Diktierens und des Abschreibens (was aufgrund der verschiedenen Muttersprachen und den entsprechenden Aussprachen der Lerner einige Zeit und Mühe beider Seiten in Anspruch nimmt), sich Gedanken über die Korrektheit der Sätze zu machen. Die abschließende Korrektur-Diskussion ist entsprechend reich an Beiträgen aller Seiten und ermöglicht nicht nur dem diktierenden Lerner sondern auch den weiteren Lernern Erkenntnisse zu gewinnen, die für sie individuell relevant sind. Dass ein Text mit Fehlern an der Tafel stehen darf, und nicht frontal korrigiert wird sondern besprochen wird, bricht mit einer gewissen Tradition beim Fremdsprachenunterricht ab, nach der Fehler an der Tafel entweder Tabu sind oder eindeutig als Gegenbeispiele gekennzeichnet werden müssen. Wir schätzen aber die Vorteile hinsichtlich der Stärkung des Selbstbewusstseins der Lerner als solche - die sehen, dass Sprachfehler kein stillschweigendes Verbot der Sprachbenutzung mit sich bringen – als spürbarer als das Risiko einer Verwirrung der Lerner durch die Einprägung fehlerhafter Äußerungen.

## 2. Textarbeit und Übungen

Nach der Satzroutine sind zwei Szenarien möglich:

Entweder wird aufgrund des ausdrücklichen Wunsches der Lerner gemäß ihren Bedürfnissen auf ein Grammatikpensum eingegangen. In solchen Fällen wird manchmal auf Frontalunterricht und teilweise auf Prinzipien der Grammatik-Übersetzungs-Methode zurückgegriffen, zum einen weil die Motivation der Lerner schon besonders hoch ist (sie haben entschieden, was gelernt werden soll) und zum anderen weil der Bedarf an Erklärungen aus der Erfahrung mit wiederholten und einprägsamen realen Verwendungsfällen hervorgeht, so dass die Lerner vor allem daran interessiert sind, die zugrundeliegenden Regeln zu erfahren und zu verstehen und ihr Verständnis durch Übungen zu überprüfen und verfestigen.

Oder es wird an unterschiedlichen Textsorten gearbeitet. Je nach Textsorte werden entsprechende Übungen vorgeschlagen, mit denen die vier Fertigkeiten angesprochen werden (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen). Die mündlichen und schriftlichen Texte zum Kurs sind fast ausschließlich authentisch. Im Folgenden sollen die speziellen Textsorten,

die im Unterricht herangezogen werden, vorgestellt und besprochen werden. Die Liste der Textsorten ist nicht vollständig, sondern es wurden die Textsorten ausgewählt, die i.d.R. für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache, selbst im Hochschulbereich, nicht herangezogen werden, obwohl sie viele Vorteile mit sich bringen:

- Inhaltsverzeichnisse wissenschaftlicher Bücher/Dissertationen
- Literaturlisten
- Statistiktabelle (z.B. aus der Homepage des statistischen Bundesamtes)
- Abstracts
- Thesenpapiere (z.B. von Disputationen)
- Exposés (z.B. von Forschungsprojekten)
- Beiträge aus populärwissenschaftlichen Zeitschriften (z.B. Geo Wissen)
- Auszüge wissenschaftlicher Monographien
- Wissenschaftliche Beiträge (z.B. für Kongresspublikationen)
- Populärwissenschaftliche Videobeiträge (Dokumentare)
- Videoaufnahmen wissenschaftlicher Vorträge

Die mündlichen Textsorten wurden als Video angeboten, da im realen Leben das Visuelle in großem Maße das Auditive unterstützt. Im Folgenden möchten wir genauer auf die schriftlichen Textsorten eingehen.

#### **a. Inhaltsverzeichnisse und Literaturlisten**

Wie oben dargestellt lassen sich die vielfältigen authentischen Textsorten gut an das Niveau der Lerner bzw. der Lerngruppe anpassen. Die Textsorten Literaturlisten und Inhaltsverzeichnisse lassen sich besonders gut bei Anfängern benutzen. In beiden Fällen sind meistens keine Sätze vorhanden, sondern lediglich Titel, die oft nur aus Nominalgruppen bestehen. Die Syntax ist in diesen Textsorten durch die oft wissenschaftlich kulturübergreifende optische Darstellung (Füllzeichen, Schriftart, Interpunktion, Seitenangabe usw.) angegeben und entsprechend für die Lerner leicht verständlich. Dadurch wird dreierlei möglich:

- Die Lerner können schon als Anfänger mit wissenschaftlichen Textsorten arbeiten. Dabei kommen sie schnellstens mit dem einschlägigen Wortschatz und einigen Besonderheiten der deutschen Wissenschaftssprache (Nominalisierung, Wortbildung usw.) in Kontakt.

- Sie lernen durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Textsorten die verschiedenen Formalia wissenschaftlicher Literatur kennen (z.B. Zitierregeln, Formalia von Inhaltsverzeichnissen). Dies ist insofern wichtig, als diese oft viele feine Unterschiede zu den Vorgaben in ihrer Heimatkultur aufweisen. Diese lassen sich anlässlich der regelmäßigen Auseinandersetzung mit authentischen wissenschaftlichen Textsorten schon bei einem frühen Lernstadium thematisieren und diskutieren.
- Schließlich soll die Arbeit mit wissenschaftlichen Textsorten den Lernern nicht nur sprachlich, sondern fachlich helfen. Das Lesen solcher Texte im Unterricht lässt sich in außerunterrichtlichen Situationen verwerten: Mit Inhaltsverzeichnissen lernen z.B. die Lerner, auf Deutsch selektiv zu lesen, also nach bestimmten Wörtern als Anhaltspunkten zu suchen. Solche erworbene Fähigkeit im besonderen Zusammenhang der deutschen Sprache lässt sich bei der Promotionsarbeit sehr gut anwenden.

Obwohl Literaturlisten und Inhaltsverzeichnisse sich für den Anfangsunterricht sehr gut eignen, kann in einer späteren Lernphase erneut auf diese Textsorten zurückgegriffen werden, um den Nominalstil einzuführen. Damit können sich die Lerner mit längeren Nominalgruppen, die oft innerhalb fließender Texten als sehr abschreckend wirken können, strukturiert auseinandersetzen. Die Darstellungsform von Inhaltsverzeichnissen z.B. trennt schon optisch die Nominalgruppen voneinander, so dass dem Lerner nur noch die Aufgabe des Verstehens übrig bleibt.

### **Literaturlisten**

Die Arbeit an Literaturlisten ist ein gutes Beispiel der Verzahnung von Fachlichem und Sprachlichem. Die Lerner sind oft noch nicht vertraut mit den deutschen Regeln zu Darstellung einer Bibliographie, da diese oft von den Regeln in ihrem Heimatland mehr oder weniger abweichen. Die Arbeit mit Literaturlisten im Sprachunterricht bietet sich als guter Anlass, auf die Besonderheiten deutschsprachiger Literaturlisten hinzuweisen. Literaturlisten bieten anregendes Material dar, um die Fertigkeiten Lesen und Sprechen zu entwickeln. Gut ausgewählte, evtl. für den Unterricht erstellten Literaturlisten können die Neugierde der Lerner zu wecken. Durch Fragen wie „Was könnte in diesem Buch stehen?“ oder „Für welchen Forscher wäre dieses Buch interessant?“ setzen sich die Lerner gezielt mit den Titeln auseinander, um anschließend darüber gemeinsam zu diskutieren. In dieser Hinsicht besteht eine nützliche Übung darin, Literaturlisten mündlich vorzustellen, wie es Dozierende am Anfang des Semesters oft machen. Die Lerner sollen dabei die auf dem Blatt durch bestimmte Interpunktionszeichen und durch die Reihenfolge der Angaben klare Zusammenhänge in Wörter fassen und aussprechen. Eine m.E. interessantere Erweiterung dieser Übung besteht darin, den Unterricht für eine oder zwei Sitzungen in eine Bibliothek zu verlegen. Die Lerner sollen in der Bibliothek eine eigene – begrenzte – Literaturliste zu einem Thema erstellen, die sie anschließend vorstellen. Dabei müssen sie aber die Auswahl der Bücher begründen. Da sie die Bücher innerhalb der kurzen Zeit nicht lesen können, sollen sie sich an vorab festgelegte Kriterien (Inhaltsverzeichnis, Umfang,

Titel, Autor, Jahr, Heftreihe, Bilder/Abbildungen usw.) orientieren. Diese zwei Übungen lassen sich bei verschiedenen Lernstadien durchführen. Literaturlisten bieten viele Parameter, u.a. den Umfang an Büchern oder das übergeordnete Thema, anhand deren eine Anpassung an allen Schwierigkeitsniveaus möglich ist.

### Inhaltsverzeichnisse

Während sich Literaturlisten gut im Hinblick auf die Fertigkeiten Lesen und Sprechen einsetzen lassen, eignen sich Inhaltsverzeichnisse besonders gut zum Einführen und Üben von Grammatikpunkten und zum Textschreiben. Bei der Beobachtung von Inhaltsverzeichnissen lassen sich wissenschaftssprachliche Grammatikschwerpunkte wie der Genitivkasus – der in den meisten neueren kommunikativen Lehrwerken sehr spät eingeführt wird, zu spät für Doktoranden, die sich möglichst früh in die deutschsprachige wissenschaftliche Literatur einlesen müssen –, die Wortbildung oder komplexe Partizipialgruppen thematisieren, besprechen und verstehen. So werden grammatischen Inhalte meist zyklisch und stets im Zusammenhang der Hochschulsprache behandelt. Eine auf verschiedenen Ebenen hilfreiche Übung besteht außerdem darin, den Lernern so genannte Advanced Organizers zu den Inhaltsverzeichnissen schreiben zu lassen. Dabei müssen sie die optisch dargestellte Strukturierung des Texts, auf den sich das Verzeichnis bezieht, in fließenden Text umwandeln. Daraus kann z.B. folgender Satz entstehen:

*Bevor wir die Geschichte der Pädagogischen Psychologie erläutern, stellen wir einige Begriffsbestimmungen vor.*

Eine solche Übung weist mehrere Vorteile auf:

- Als Schreibübung kann sie eine gute Einführung in das strukturierte wissenschaftliche Schreiben sein. Die Lerner lernen alltäglich-wissenschaftssprachliche Strukturen und Verben wie *erläutern*, *vorstellen* systematisch einzusetzen. Lerner sind damit schon in der Lage, wissenschaftliche Texte zu produzieren, was als Ermutigungsfaktor beim Erlernen und Benutzen der deutschen Wissenschaftssprache nicht zu übersehen ist.
- Als Grammatikübung eignet sie sich für viele verschiedene grammatische Schwerpunkte, da hier von einem „entgrammatisierten“ Stil zu einem grammatisch korrekten Text übergegangen werden soll. Es wurden z.B. temporale Nebensätze (vor allem *bevor* und *nachdem*) systematisch geübt. Themen wie Verbkonjugation, temporale Adverbien, Artikel usw. lassen sich auch gut mit der Ausformulierung von Inhaltsverzeichnissen sehr gut üben.
- Die Ausformulierung von Inhaltsverzeichnissen kann anfangs, bei frühen Lernstadien, eine Aneinanderreihung von evtl. durchnummerierten Hauptsätzen sein. Der Übergang von einer optischen Struktur zu einer wörtlichen Strukturierung lässt sich gut etappenweise gestalten. Dies ermöglicht eine zyklische Progression, etwa von

unverknüpften Hauptsätzen zu komplexeren Texten, z.B. mit Nebensätzen, Partizipialkonstruktionen usw. Damit können sich die Lerner auf der Grundlage einer vertrauten Textsorte entwickeln. Außerdem werden dadurch die Lernfortschritte deutlich zu sehen, was einen zusätzlichen Motivationsfaktor ausmacht.

Allgemein lassen sich Inhaltsverzeichnisse als Röntgenbild eines Textes ansehen. An ihnen ist das „Skelett“, der Textaufbau abzulesen. Den Lernern mit dieser Textsorte in den früheren Lernphasen zu konfrontieren, dient als Grundlage und Prophylaxe für die spätere Arbeit an Leseverstehen und Textproduktion. Den Lernern ist von Anfang an die Wichtigkeit wissenschaftlichen Textaufbaus bewusst und sie werden dadurch allmählich mit den Besonderheiten deutscher Textstrukturen vertraut.

### **b. Statistiktabelle**

Obwohl die Frage gerechtfertigt ist, inwieweit Statistiktabelle und entsprechende graphische Darstellungen von Statistiken als Textsorten zu betrachten sind, gehören sie zur wissenschaftlichen Fachkommunikation. In dieser Perspektive werden sie hier als Lerninhalte für den Unterricht von der deutschen Wissenschaftssprache als Fremdsprache grundsätzlich angenommen, wie Roelke es ausführt:

Neben der Bestimmung und Gliederung von Fachsprachen sowie deren Eigenschaften auf den Ebenen Wortschatz, Grammatik und Text gehören schließlich auch Form und Funktion verschiedenartiger fachkommunikativer Hilfsmittel wie Graphiken (Tabelle, Matrix, Strukturbaum, Diagramm, Bild usw.; vgl. Hupka 1989), Wörterbücher (Typologie, Gliederung, Benutzung; vgl. Fachsprachen, Bd.2 1999, 1725-1909) oder Normung (Terminologielehre; vgl. Felber/Budin 1989) zu den zentralen Gegenständen eines allgemeinen Fachsprachenunterrichts.

(Roelke, 2001, S. 225)

Dass der Umgang mit Statistiktabelle und verwandten Textsorten gelernt werden soll, zieht die Frage nach der Art und Weise nach sich, wie dies am besten anzugehen sei. Die Arbeit mit Tabellen stellt eine interessante Möglichkeit der Verzahnung zwischen Fach- und Sprachstudium dar. Diese Textsorte gehört mit den Inhaltsverzeichnissen und Bibliographien zu den Möglichkeiten eines frühen Einstiegs in die Wissenschaftssprache Deutsch. Statistiktabelle und evtl. Grafiken beinhalten Bildelemente und schematische Darstellungssymbole, die i.d.R. sprachübergreifend zu verstehen sind: mathematische Symbole (nicht zuletzt Zahlen), Farbkodes und eventuell Abbildungen. Alle diese Inhalte sind dem Leser eine große Hilfe, den Text zu verstehen, ohne aber auf die Muttersprache oder eine Referenzsprache (i.d.R. Englisch) zurückgreifen zu müssen. Diese sprachübergreifenden Elemente dienen als Stütze für die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Elementen: Titel, Legende, evtl. Kommentar usw.

Fachlich sind die Analyse und manchmal die Erstellung solcher Tabellen von großer Relevanz für den wissenschaftlichen Alltag der Doktoranden. Aus diesem Grund ist es nützlich, dass sie sich möglichst früh mit den Schwierigkeiten des Lesens und des Beschreibens solcher Datenquellen vertraut machen. Mit ihnen ist außerdem ein nicht geringer Umfang an Fachkonstruktionen, sei es Wortschatz oder Formulierungsmustern, verbunden, die im Rahmen der alltäglichen Wissenschaftssprache und der Arbeiten von Heinrich Erk (1972, 1975, 1982) zum großen Teil erfasst wurde. Diese Konstruktionen sind besonders wichtig für die wissenschaftliche Arbeit an der Dissertation. Hier sind einige Beispiele von Konstruktionen, die mit Tabellen behandelt werden können:

- Zahlen (Anfängerstufe)
- Verbkonstruktionen zur Beschreibung von Tendenzen: *abnehmen, zunehmen, sinken, steigen, zurückgehen, häufiger/seltener auftreten*
- Nominalkonstruktionen: *die Anzahl an + Dat., die Tendenz, die Zahl + Gen.*
- Weitere Konstruktionen: Perfekt, evtl. Futur (Prognosen), Komparativ, Superlativ, *je... desto*

Dies ist eine Reihe an Beispielen von Lerninhalten, die anhand Statistiktabelle erarbeitet werden können. Wie oben betont stellt die Beschreibung von Tabellen und Graphen sowohl einen Input als einen Output dar, da Ziel des Unterrichts die eigenständige Arbeit (sowohl rezeptiv als auch produktiv) an solchen Textsorten ist.

### c. Abstracts

Die Textsorte *Abstract* umfasst hier Zusammenfassungen von Fachbüchern und –texten, die während des Studiums gelesen und immer wieder vergegenwärtigt werden sollen, und Zusammenfassungen von eigenen Texten – oft so genannten Papers oder Fachbeiträgen – zwecks Publikation. Neben *Abstract* werden für diese Textsorte viele weitere Bezeichnungen benutzt, unter deren auch *Kurzreferat*, dass in der DIN-Norm 1426 wie folgt definiert wird:

Ein Kurzreferat ist die nicht wertende Angabe des für Informations- und Dokumentationszwecke wesentlichen Inhalts eines Dokuments, die das Ziel hat, dem Benutzer die Beurteilung der Relevanz des Dokuments zu erleichtern.

(Trumpp, 1998, S. 37)

Aus den Beobachtungen von Ickler (1993, S. 51), Graetz (1985, S. 125) und Swales (1990, S. 180), die Trumpp (1998) zusammenführt, ergeben sich folgende Tendenzen für die Konstruktionen in der Textsorte *Abstract*:

- Überwiegender Anteil an Hauptsätzen (Vermeiden von Hypotaxen)



- Verzicht auf textphorischen Mitteln
- Bevorzugen von Passiva
- Vermeiden von Negation
- Vermeiden von Abkürzungen
- Vermeiden von Wiederholungen
- Vermeiden von Adjektiven
- Vermeiden von Illustrationen, Beispielen, Anmerkungen
- Übernahme des Aufbaus des Bezugstexts

Erfahrungsgemäß müssen Doktoranden besonders oft Abstracts schreiben, um Beiträge über ihre Forschungen in Fachzeitschriften oder in Fachkongressen vorstellen zu dürfen. Dies stellt nicht selten eine heikle Herausforderung dar und die damit verbundenen Schwierigkeiten werden leider oft übersehen. Eine Erklärung dafür, dass die Schwierigkeiten und Hürden beim Schreiben eines Abstracts von Doktoranden und Betreuern nicht ernst genommen werden, mag darin bestehen, dass sie schon ein Studium abgeschlossen haben, wo sie erfahrungsgemäß mehrmals Texte zusammenfassen mussten. Es wird deshalb meist davon ausgegangen, dass das Schreiben dieser Textsorte 1. geübt wurde und 2. beherrscht wird. Die Erfahrung neigt bedauerlicherweise dazu, beide Annahmen zu widerlegen. Vielmehr fangen Doktoranden mit ihrer Promotion an, ohne sich mit der Verfassung von Abstracts bzw. Zusammenfassungen je strukturiert auseinandergesetzt zu haben, und scheitern spätestens beim Einreichen ungeeigneter Texte für die Veröffentlichung ihrer Beiträge. Aus diesem Grund werden Abstracts nicht nur als besonders wichtig sondern auch als besonders problematisch betrachtet und eingeführt, da sich in die Produktion der Doktoranden viele eingeschlifene Fehler verstecken, die aufgrund einer fehlenden strukturierten Auseinandersetzung mit dieser Textsorte immer wieder auftreten und nur noch schwer zu beheben sind. Hier bietet die frühe Arbeit an deutschsprachigen Abstracts eine beachtliche Möglichkeit, die oft auf Englisch oder in der Muttersprache eingeschlifenen Fehler bzw. „Schreib-Fehlverhaltensweisen“ zu vermeiden, da die Lerner zu einem frühen Zeitpunkt über weniger Sprachmittel auf Deutsch verfügen. Sie sind entsprechend vielmehr auf den Ursprungstext angewiesen. Es lässt sich somit ein hoher Grad an Strukturierung erreichen. Mit Abstracts lassen sich überwiegend die Fertigkeiten Lesen und Schreiben ausführlich üben und kräftigen. Es wird strukturiertes, analytisches Lesen erfordert, während das Schreiben stufenweise geübt wird.

#### d. Thesenpapiere

Unter Thesenpapiere werden hier die Texte verstanden, die anlässlich eines Referats als Begleitzettel aber auch zur wissenschaftlichen Disputation der Dissertation als Abschluss der Promotion vorbereitet und vorgelegt werden. I.d.R. handelt es sich um Texte von 1 bis 2 Seiten jeweils, die um eine These artikuliert sind. Das Besondere dabei ist, dass die sprachliche Gestaltung meistens frei ist: Ausgeschriebene Blocktexte kommen ebenso in Frage wie schemenhafte Auflistungen von Gesichtspunkten. Dies stellt den ersten Vorteil dieser Textsorte dar: je nach Gestaltung lassen sich verschiedene Thesenpapiere in jede Lernstufe integrieren. Der Grad der Grammatikalisierung kann so benutzt werden, dass zuerst Thesenpapiere gelesen und analysiert werden, die weniger ausgeschriebenen Sätze (ohne konjugiertes Verb z.B.) oder auch weniger komplexen Sätze (mit Pfeilen statt Satzkonnectoren, z.B.) enthalten. Später können grammatisch komplexere Thesenpapiere zur Analyse herangezogen werden. In diesem Sinne eignen sich Thesenpapiere besonders gut für die Grammatikarbeit, zum Beispiel die Einführung von Satzkonnectoren oder sogar Verbkonjugation bzw. Nominalisierungsübungen. Ein wichtiges Argument, mit Thesenpapieren möglichst früh zu arbeiten, besteht in der Tatsache, dass die Doktoranden am Ende ihrer Promotion selber in der Lage sein sollen, solche Papiere zu produzieren. Es ist entsprechend wesentlich von Vorteil, wenn sie schon regelmäßig damit in Kontakt kommen. Neben dem Anlass, den sie bieten, sich sprachlich weiter zu entwickeln, zeigen sie den Doktoranden die Palette an Möglichkeiten, um ihre eigenen Thesenpapiere zu schreiben. So können die Doktoranden später entscheiden, wie sie ihre Papiere gestalten möchten. Außerdem enthalten Thesenpapiere einen sehr hohen Grad an Fachlichkeit: Fachtermini sind dort sehr stark repräsentiert, da sich der Doktorand mit seinem Papier äußerst knapp und präzise ausdrücken muss. Wortschatzarbeit in den Fachgebieten der Doktoranden ist auf dieser Grundlage besonders geeignet bzw. unumgänglich. Neben der Möglichkeit, Grammatik und Wortschatz gezielt einzuführen und zu üben, bieten Thesenpapiere einen guten Lese- und Schreibanlass an: Da pro Papier nur eine These behandelt werden soll, ist es einfach, einen Thesenpapier zur aktuell bearbeiteten Forschungsfrage der Doktoranden als Schreibaufgabe verfassen zu lassen. Darüber hinaus sind Thesenpapiere aber auch deshalb besonders wichtig, weil sie als Vorlage und Unterstützung für ein wissenschaftliches Gespräch – der Disputation – konzipiert und benutzt werden. So schreibt Venhor (2008), dass „die Relation Thesenpapier-Referat dem a-Typus zuzuordnen ist, während die Abfolge Referat-Haus- oder Seminararbeit dem b-Typus entspricht“, wobei die Typen wie folgt definiert werden:

- a) [...] intermediale pragmatische Textsortenrelation, d.h. die funktionale Verknüpfung von Textsorten und
- b) [...] intermediale äquivalente Textsortenrelation, d.h. die jeweils dem anderen Register (mündlich-schriftlich) entsprechende Textsorte.

(Venhor, 2008, S. 59)

Damit stellt sie den besonderen Bezug von Thesenpapieren zur Mündlichkeit eindeutig klar. Gerade in dieser Beziehung lassen sich auch solche Texte im Rahmen eines Deutschkurses benutzen. Damit wird fachliches Sprechen geübt. Erneut besteht hier die Möglichkeit, dies schon ab einem frühen Lernstadium als einfachen Dialog zu veranstalten und mit der Lernentwicklung immer komplexere Gespräche führen zu lassen. Dabei spielen der Versprachlichungsgrad des in Frage kommenden Thesenpapiers und die gemeinsame Vorbereitung dessen (z.B. Ausformulierung von Sätzen, die als Vorlagen an die Tafel geschrieben werden und dann während des Gesprächs als vorgefertigte Redemittel übernommen werden), eine wichtige Rolle.

Zusammenfassend sind Thesenpapiere eine sehr geeignete Textsorte für das Lernen von Deutsch als Wissenschaftssprache, vor allem weil sie vielseitig sind: Sie bieten eine enorme Flexibilität, die es ermöglicht, allen Niveaus entsprechend effizient zu arbeiten und schließen alle vier Fertigkeiten ein.

#### e. Exposes

Unter Exposes werden hier vor allem die Texte verstanden, die bei der Bewerbung um einen Promotionsplatz oder um ein Stipendium oft verlangt werden. Inhaltlich sollen sie das Dissertationsvorhaben schildern – förmlich unterscheidet sie oft der Umfang: Kurzexposes von einer halben bis einer Seite werden anders konzipiert als Langexposes, die oft zwischen 8 und 15 Seiten lang sind. Exposes werden vor allem je nach Bedarf als Beispiele gelesen, wenn die Lerner selbst solche Texte verfassen müssen.

#### f. Beiträge aus populärwissenschaftlichen Zeitschriften (z.B. Geo Wissen)

Das vielseitige und kompetente Magazin für Wissenschaft und Technik. Forscher und Wissenschaftler berichten in verständlicher Sprache über Forschungsergebnisse und Entwicklungen, die unser Leben und unsere Zukunft bestimmen.

(Werbeslogan der Zeitschrift *Bild der Wissenschaft*, zit. in Hernández Lara, 1999)

In den vergangenen Jahren hat die Entwicklung und Verbreitung von populärwissenschaftlichen Zeitschriften – und letzters auch Fernsehsendungen – an Bedeutung gewonnen. Sowohl die allgemeinen Zeitschriften wie *Der Spiegel* als auch populärwissenschaftliche Publikationen wie *Geo* haben sich diversifiziert, indem eine oder mehrere, auf unterschiedliche Schwerpunkte fokussierende Ausgaben dazu gekommen sind (z.B. *Spiegel der Wissenschaft*, *Geo Wissen*). Als Ergebnis steht nun eine Vielfalt an deutschsprachigen populärwissenschaftlichen Beiträgen in gedruckter Form und im Internet zur Verfügung, aus der schon viele Studenten nach Inhalten für ihre Studienaufgaben suchen. Nicht zuletzt zeichnet sich die Relevanz solcher Veröffentlichungen, die im Gegensatz zu fachsprachlichen wissenschaftlichen Texten überwiegend auf Deutsch erfolgen, durch ihre Mitwirkung an Erhaltung und Weiterentwicklung einer Form von schriftlicher wissenschaftlicher Kommunikation in Deutschland und in deutscher Sprache aus. Der Wert solcher Texte für den

Einstieg in die deutsche allgemeine Wissenschaftssprache wurde von Carlos Hernández Lara (1999) genauer untersucht. Besonders bemüht ist der Verfasser eines populärwissenschaftlichen Artikels um die Verständlichkeit durch Laien und z.T. um die Unterhaltsamkeit des Textes. Dementsprechend unterscheiden sich die eingesetzten sprachlichen Mitteln weitgehend mehr von fachinternen Publikationen als dass sie fachliche Ausdrücke umschreiben oder umfangreicher erläutern. Insofern bieten populärwissenschaftliche Artikel eine alternative Darstellungsform wissenschaftlicher Erkenntnisse, die weniger auf Fachsprache und Terminologie setzt und so mit der möglicherweise Ausländern den Einstieg in die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen wissenschaftlichen Texten erleichtert. So folgert Hernandez Lara:

Wenn komplexere Inhalte behandelt werden müssen, ziehen manche Lehrer solche Texte dem entsprechenden Abschnitt im Lehrbuch vor, weil populärwissenschaftliche Darstellungen in Zeitschriften leichter und deshalb zugänglicher erscheinen.

(ebd., S. 275)

Gerade diese Leichtigkeit und Zugänglichkeit werden von Funk und Michael (1991, S. 10) und Buhlmann und Fearn (2000) bestritten, denn die Bemühungen um Verständlichkeit und Unterhaltsamkeit beim Leser erhöhen oft die Komplexität der Konstruktionen. Dagegen enthalten Fachtexte, die sich durch terminologische Strenge und Wiederholungsfreundlichkeit kennzeichnen, i.d.R. einen geringeren Wortschatz sowie eine niedrigere Anzahl an Konstruktionen. Für Funk spielen bei dem Ausschluss der populärwissenschaftlichen Textsorte aus dem fachbezogenen Sprachunterricht „Metaphorik, Wortspielereien und kompliziertere Syntax“ (Hernández Lara, 1999, S. 275) eine wesentliche Rolle. Laut Hernandez Lara bedienen sich Verfasser von populärwissenschaftlichen Textsorten neben der wissenschaftlichen Fachsprache des Gebiets, in dem sie schreiben, auch der journalistischen Sprache. Beim Vergleich zwischen wissenschaftlichem und populärwissenschaftlichem Stil fallen drei Tendenzen auf:

- Es werden bei populärwissenschaftlichen Texten Konstruktionen bevorzugt, die stellungnehmend, urteilend, wertend, interpretierend, personifizierend sind.
- Rhetorische Elemente werden übernommen: Die übliche terminologische Wiederholung wird z.B. bei populärwissenschaftlichen Beiträgen zugunsten von rhetorischer Variation vermieden. Außerdem werden oft Alliteration, Prosodie und Antithese eingesetzt.
- Die wissenschaftssprachlichen Tendenzen der Passivumschreibung oder des Nominalstils (z.B. in Form von erweiterten Adjektive bzw. Partizipien oder Substantivgruppen) werden nicht immer realisiert.

Die Ausprägung dieser drei Tendenzen hängt laut Hernandez Lara vom gewünschten Fachlichkeitsgrad des Autors ab: Der Autor positioniert sich zwischen den beiden

sprachlichen Polen der wissenschaftlichen und der journalistischen Sprache, indem er sein Zielpublikum möglichst genau ins Auge fasst und seinen Text entsprechend gestaltet. So ergeben sich populärwissenschaftliche Beiträge, deren Fachlichkeit sehr stark variieren kann.

Zur konkreten didaktischen Auseinandersetzung mit dieser Textsorte schlägt Hernández Lara die Arbeit an attributiven Konstruktionen als Beispiel vor: Anhand eines Texts soll zwischen Attributen vor dem Nomen und Attributen nach dem Nomen unterschieden werden. Dies ist insofern realisierbar, als die Textsorte als Schnittstelle zwischen Fachsprache und Alltagsprache höchstwahrscheinlich eine breitere Palette an Konstruktionen aufweist als reine Fachtexte. Dabei ist es auch möglich, auf die Unterschiede zwischen alltagsprachlichen und eher wissenschaftlichen Konstruktionen aufmerksam zu machen.

Schließlich kommt Hernández Lara bei der Frage nach der didaktischen Eignung von solchen Textsorten zu folgendem Schluss:

In dieser Hinsicht ist die Zielgruppe entscheidend, denn der populärwissenschaftliche Text eignet sich für Studenten, die die Grundstufe abgeschlossen haben und aus verschiedenen Fachrichtungen kommen. Bei Ihnen ist zwar ein Interesse an Fachtexten vorhanden, doch offensichtlich kann ihnen kein Fachtext im engeren Sinne zugemutet werden.

(ebd., S. 284)

#### **g. Auszüge wissenschaftlicher Monographien und wissenschaftliche Beiträge (z.B. für Kongresspublikationen)**

Diese Textsorte eignet sich besonders gut für die Extraktion von fachspezifischem Wortschatz. Die oft hohe Dichte an Fachterminologie wird außerdem oft von einem komplexen wissenschaftlichen Schreibstil begleitet, woraus sich eine wertvolle Grundlage für die Arbeit an folgenden Themen ergibt:

- Wortschatzarbeit, auch im Sinne von Komposition und Derivation: Die Lerner sollen anhand solcher Texte lernen, wie sie Komposita und Derivate entschlüsseln können. Hier wird vor allem auf das Leseverständnis gezielt.
- Grammatikarbeit: Auseinandersetzung mit komplexen Konstruktionen des wissenschaftlichen Stils wie Linksattributen, Konjunktiv II, Genitivkonstruktionen usw.

Da solche Texte i.d.R. von den Lernern als „kompliziert“ und „schwer verständlich“ wahrgenommen werden, gestaltet sich die Arbeit als eine Art „Entknoten“ der Komplexität. Es geht darum zu verstehen, wie die Inhalte des Textes in kleinere übersichtliche Einheiten auseinander genommen werden können. Dabei hilft die Wahrnehmung der oben genannten Gebiete der Wort- und Satzbildung.

Diesem tiefen Durchdringen des Textes stehen das selektive und globale Lesen gegenüber, die auch geübt werden sollten. Die Doktoranden sollen lernen, wie sie Informationen aus einem Text extrahieren können, den sie nicht vollständig verstehen, damit sie das detaillierte Lesen nur an den Stellen anwenden, die ihnen als relevant bzw. wichtig erscheinen. Interessanterweise fällt es einigen Lernern schwer, einen Text so zu lesen, dass nicht jedes Wort verstanden wird, sondern nur die für einen wichtigen Stellen auszusuchen. So kommt es nicht selten dazu, dass ausländische Studenten einen Text vollständig detailliert lesen (was besonders viel Zeit und Mühe in Anspruch nimmt) und sich entweder dabei „verirren“ oder nichts finden, was ihnen bei ihrem Vorhaben weiterhilft. Aus diesem Grund wird im Unterricht immer wieder diese Textsorte angeboten – auch wenn sie bei den Lernern am wenigsten beliebt ist – damit sie üben, zwischen globalem, selektivem und detailliertem Lesen zielgerecht umschalten zu können. Dabei hilft ihnen gerade bei solchen Fachtexten ihr Vorwissen. Je nachdem, welcher Text angeboten wird, kennen sich die Lerner als Doktoranden bzw. Nachwuchswissenschaftler mit der Thematik aus und können sich auf ihre Fachkenntnisse stützen, um ihre Sprachkenntnisse zu ergänzen und zu erweitern. Erfahrungsgemäß freuen sie sich auch besonders, wenn sie merken, dass sie die Inhalte des Textes schon kennen – sie setzen sich dann gewöhnlich mit großem Eifer mit der deutschen Formulierung auseinander.

#### **h. Populärwissenschaftliche Videobeiträge (Dokumentare) und Videoaufnahmen wissenschaftlicher Vorträge**

Diese mündlichen Textsorten bieten zum Teil dieselben Vorteile wie ihre schriftlichen Gegenstücke (populärwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Artikeln) in Bezug auf die Fachlichkeit des Wortschatzes oder die Formulierungen, mit dem offensichtlichen Unterschied, dass sie die Fertigkeit Hören üben lassen. Sie wurden zunächst im Unterricht als Vorbereitungstexte für die Teilnahme an Vorlesungen aufgenommen, wo oft keine Möglichkeit zur Unterbrechung bzw. zum Nachfragen vorhanden ist. Wesentlicher Vorteil bei Videoaufnahmen: es ist möglich, das Video zurückzuspulen und genau dieselben Worte wiederholt zu hören. Diese Textsorten werden beispielsweise mit einem Lückentext verbunden, den die Lerner ausfüllen müssen. Am Ende verfügen sie dementsprechend über den ausgeschriebenen Text und können die noch fehlenden Begriffe und Ausdrücke nachschlagen oder fragen. Bei Dokumentaren kommen darüber hinaus Bilder als Stütze zur Wirkung. Es ist demnach möglich, den Lernern zunächst erzählen zu lassen, was sie gesehen haben. In einem späteren Schritt sollen sie sich nur auf das Gesprochene konzentrieren, wobei die bewusst wahrgenommenen Bilder aus dem ersten Schritt ihnen oft helfen.

Zusammenfassend sehen wir, dass sich viele verschiedene authentische Textsorten für den Unterricht eignen, die zugleich auf die Kommunikation im Hochschulalltag vorbereiten. Als Vertreter der deutschen Wissenschaftssprache und der deutschen Wissenschaftstradition vermitteln sie sowohl Spezifika in Bezug auf Sprache (wie Genitiv, Konjunktiv II, Wortbildung usw.) als auch Inhalte, die für die Doktoranden relevant sind. Wie hier

gezeigt können sie auf allen Niveaus in den Unterricht einbezogen werden – Verzeichnisse für Anfänger und wissenschaftliche Beiträge für Fortgeschrittene, zum Beispiel. Die Übungen, die daraus entstehen können, sind den meisten Lehrkräften bekannt und lassen sich schnell in der Unterrichtsvorbereitungszeit erstellen. Die Erfahrung hat allerdings gezeigt, dass es wichtig ist, zu berücksichtigen, dass diese Authentizität oft die Lerner dazu ermuntert, sich über die Inhalte der Texte auszutauschen. Dem freien Austausch sollte deshalb in der Unterrichtsplanung eine genügende Zeit eingeräumt werden, damit die Motivation erhalten bleibt.

### 3. Sprachkolloquium

Über die Erfahrung des Sprachkolloquiums wurde schon früher geschrieben (vgl. S. 87), so dass hier vor allem der strukturelle Ablauf und die Zielsetzungen vorgestellt werden.

Die Unterrichtseinheit des Sprachkolloquiums versteht sich als Pendant zu den anderen Einheiten, bei denen die Lerner sich intensiv mit den eigenen Fehlern und Lücken auseinandersetzen. Das Kolloquium bietet den Lernern die Möglichkeit, ihre Lernprogression bzgl. der deutschen Wissenschaftssprache wahrzunehmen und die gewonnenen Kenntnisse aus dem Unterricht zu erproben. Insofern ist das Kolloquium eine Zwischenstufe zwischen den Unterrichtseinheiten, wo die Angstfaktoren aus der außerunterrichtlichen Realität, und den kommunikativen Erfahrungen im wissenschaftlichen Alltag abwesend sind, die mit großem Leistungsstress in Bezug auf Sprache und Verständlichkeit verbunden sind. Im Kolloquium werden keine fiktionalen Diskussionsthemen von der Lehrkraft durchgesetzt, sondern es handelt sich meistens um einen Vortrag eines Lerners zum aktuellen Stand seiner Forschung, gefolgt von einer oder mehreren Fragerunden. Der Lerner hat sich entsprechend darauf vorbereitet - oft erstellt er dazu eine Power-Point-Präsentation oder ein Thesenpapier. Bei der Vorbereitung erhält der Lerner auf Anfrage Hilfe von der Lehrkraft. Manchmal wird ein Literaturwerk oder ein theoretischer Ansatz vorgestellt, mit denen sich der Lerner gerade intensiv beschäftigt. Es kam auch vor, dass drei Lerner nach dem Besuch einer wissenschaftlichen Tagung darüber berichteten.

Eine der Grundideen dabei ist, die vortragenden Lerner in eine kontrollierte Stresssituation zu versetzen. Es fällt Muttersprachlern nicht immer leicht, vorzutragen - bei ausländischen Lernern ist die Angst wesentlich größer. Der Vorteil in dieser Situation ist, dass die Lehrkraft jederzeit helfen kann, wenn der Lerner nicht weiter weiß, aber auch wenn der Stress zu groß wird. Dann lässt sich das Arbeitsklima leicht entspannen, indem aus dem Rollenspiel vorübergehend zurückgetreten wird. In dieser Hinsicht ist die Rolle der Lehrkraft entscheidend. Wie schon erwähnt hält sie sich während des Kolloquiums als Lehrende möglichst zurück: Die Aussagen werden nicht korrigiert und auch nicht bewertet. Im Rollenspiel gehört sie zu den Zuhörern. Dabei muss sie allerdings stets darauf achten, dass das Rollenspiel weiter läuft. Wenn der Vortragende zu unsicher wird und sich an sie wendet, hilft sie schnell und knapp, um dem Vortragenden aus der Kommunikationslücke zu helfen. Wenn ein Zuhörer scheint, den Vortrag nicht zu verstehen, kann sie ihm leise helfen zu verstehen. Es geht ihr darum, die Kommunikation von allen Seiten aufrecht zu

erhalten. Bewertend - und nur positiv - schreitet sie erst ein, wenn der Vortragende aus Unsicherheit sichtlich nach Bestätigung ihrerseits sucht.

Eine andere wichtige Perspektive des Kolloquiums ist das gezielte Üben der mündlichen Kommunikation zum individuellen Forschungsthema. So werden sowohl Gespräche mit dem betreuenden Dozenten als auch Vorstellungen in Kolloquien, Tagungen und bei der Einwerbung von Drittmitteln als Aktivitäten thematisiert und vorbereitet. Außerdem bereitet das Zuhören der Vorträge von anderen Lernern auf die mögliche Teilnahme an Seminaren oder Workshops vor – gefolgt von einer Fragerunde, was heißt, dass die Zuhörer sich beim Zuhören Fragen ausdenken müssen. Konkrete Strategien zur Verbesserung des Verständnisses kommen dabei zustande und werden geübt – sei es die Systematisierung des Nachschlagens in einem Wörterbuch oder das Notieren des nicht verstandenen Inhalts zum späteren Nachfragen u.a. – die die Lerner in realen Situationen anwenden können.

## V. Fazit

Mit dieser Vorstellung des Kursansatzes wurde versucht, die Besonderheiten des Konzepts und dessen praktischer Umsetzung deutlich zu machen. Die für uns wesentlichen Aspekte sind:

- Die intensive Beschäftigung mit dem Thema der Angst und der negativen Motivation in der Vorbereitungsphase, die aus verschiedenen Studien und Erfahrungen hervorgeht.
- Die Rolle der Lehrkraft im Unterricht, die nicht nur auf traditionelle Frontalformen verzichtet, sondern darüber hinaus eine erhöhte Akzeptanz gegenüber Fehlern zeigt.
- Die ständigen Bemühungen um die Einbettung des Unterrichts in den Lernprozess der Doktoranden, was zur Integration außerunterrichtlicher Erfahrungen als Hauptbestandteil des Unterrichts führt.
- Die Unterstützung der Entwicklung von Lern- und Kommunikationsstrategien durch die Lerner, insbesondere die Systematisierung von *noticing the gap* (Wahrnehmen und Schließen von Wissenslücken), Wissen extrahieren und Hilfsmittel konsultieren (Grammatik, Wörterbuch, aber auch außersprachliches Material wie Zeichnungen, Bilder, Diagramme, Tabellen) für die Arbeit im Unterricht, und den gezielten Einsatz folgender Kommunikationsstrategien in den außerunterrichtlichen Situationen:
  - o „Aktiv“ nach einem Wort oder einer Struktur „suchen“, wenn man feststellt, dass das gewünschte Wort psycholinguistisch nicht sofort abrufbar ist.
  - o Wissen wird generalisiert oder es werden Paraphrasen eingesetzt.



- o Man sucht aktiv nach Hilfe – der Kommunikationspartner wird z.B. um Hilfe gebeten, es wird im Wörterbuch nachgeschlagen etc.
- o Man reduziert seine Äußerungen zu einer Art Pidgin und hofft, dass die Äußerung verstanden wird.

(House u. a., 2004)

Die letztgenannte Strategie soll als Zwischenstrategie zur Erhaltung der Kommunikation und in Kombination mit den oberen Strategien benutzt werden. Insofern sprechen wir hier lieber von Lernaltersprache als von „Pidgin“, um den prozessualen und provisorischen Charakter der Lernaltersprache im Gegensatz zum Ergebnisorientierten Begriff „Pidgin“ zu betonen. Die Strategie besteht folglich in der Verwendung der Lernaltersprache als vorübergehender Reduzierung.

Die Abwechslung zwischen den intensiven Arbeitsphasen und extensiven Kommunikationssituationen bildet unserer Erfahrung nach eine gelungene Kombination, um den Lernprozess möglichst individuell zu unterstützen. Die Lerner haben stets ihr Ziel vor den Augen, was nicht nur die Motivation aufrecht hält, sondern auch die Verfestigung des Gelernten auf einer möglichst natürlichen Weise gewährleistet. Zudem bietet die Kombination aus einem festen Element (die Satzroutine) und variablen Textsorten und Übungsformen (je nach Textsorte oder Bedarf) bzw. flexible Arbeitssitzungen ein solides Gehäuse, das zugleich Sicherheit und Rückhalt durch die Regelmäßigkeit gewährt und Neugierde und Weiterentwicklung durch die Flexibilität fördert.

Es ist abschließend zu betonen, wie wichtig die persönliche Beziehung der Lehrkraft mit den individuellen Lernern ist. In der Zeit, wo die Lerner sich im Unterricht befinden, trägt die Tatsache erheblich zu ihrem Erfolg bei, dass sie sich von der Lehrkraft individuell wahrgenommen fühlen. Dieses Erkenntnis stimmt mit den Befunden aus einer Studie von Schumann und Knapp zur Beratung und Förderung ausländischer Studierender an der Universität überein, wo sie folgendes feststellen:

Die Tatsache, dass die Tutorinnen und Tutoren des Service Point und der Wohnheime von sich aus auf die ausländischen Studierenden zugehen und ihnen ihre Hilfe anbieten, wird als überaus hilfreich empfunden und als persönliche Zuwendung erfahren. [...] Aushänge und Anschreiben werden offensichtlich nur selten zur Kenntnis genommen, der Informationsfluss scheint vorwiegend über persönliche Kontakte in Gang zu kommen.

(Schumann und Knapp, 2008, S. 89)

Das Interesse, das die Lehrkraft während des Unterrichts an ihrer Person zeigt und das Mitgefühl bzw. die Empathie bezüglich ihren Schwierigkeiten innerhalb und außerhalb des Kurses macht sie zu einer festen und geschätzten Anlaufstelle – was sie wiederum für den Unterricht benutzen kann.

Wie sich das hier vorgestellte Konzept auf die Entwicklung der deutschen Sprache bei den Lernern auswirkte – vor allem im Hinblick auf alltäglich-wissenschaftliche Kommunikationssituationen, soll nun vorgestellt werden.

# Kapitel 4

## Fallstudie: Analyse der mündlichen Produktion von Doktoranden - Teil 1: Exploratives Experiment

*Die Fallstudie ist der Kern dieser Arbeit und gliedert sich in drei Analysen, die jeweils einen Aspekt der Entwicklung der mündlichen Produktion bei den Lernern genauer berücksichtigen. Einführend wird ein exploratives Experiment mit zwei Lernern vorgestellt (Kapitel 4), dessen Ziel die allgemeine Erörterung von präzisen Forschungsfragen war. Diesen Einzelfragen wird anschließend in zwei Perspektiven nachgegangen:*

- *Dem Vergleich zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion von drei Lernern (Kapitel 5),*
- *Einer Längsschnittanalyse der mündlichen Produktion von zwei Lernern (Kapitel 6).*

*In beiden Fällen ist der Prozess der Entwicklung von Konstruktionen in der mündlichen Produktion in wissenschaftlicher alltäglicher Kommunikation zentraler Fokus der Analyse. Zum Schluss werden die Ergebnisse der drei Teilanalysen als Zusammenhang besprochen.*

## I. Einleitende Worte

Im Folgenden soll der soeben vorgestellte Kursansatz im Hinblick auf die Entwicklung von Konstruktionen in der mündlichen alltäglichen wissenschaftlichen Kommunikation, wie in Kapitel 2 dargestellt, erprobt werden. Dazu wurden Arbeitssitzungen über einen Zeitraum von insgesamt drei Jahren immer wieder aufgenommen und transkribiert. Die Wahl der Aufnahmen, die für die Analyse behalten wurden, erfolgte hauptsächlich auf der Basis dreier Kriterien:

- **Qualität:** Leider war die Tonqualität einiger Aufnahmen zu schlecht, um die Aussagen der Lerner eindeutig transkribieren zu können. Diese wurden dann nicht berücksichtigt.
- **Inhalt:** Einige Aufnahmen enthielten lediglich die mündliche Bearbeitung von Grammatikübungen oder die Gesprächsthemen waren zu stark Alltagssprachlich verankert, um relevant zu sein. Es wurden entsprechend nur die Aufnahmen berücksichtigt, die spontane Äußerungen (im Sinne von freiem Sprechen) der Lerner enthielten und nicht nur Alltagssprachlichen Aussagen..
- **Kontinuität der Teilnahme:** Es wurden vorrangig die Aufnahmen von Doktoranden berücksichtigt, die über einen längeren Zeitraum (mindestens 1 Jahr) am Kurs regelmäßig teilnahmen. Dies schloss viele Doktoranden von den Analysen aus, die nur sporadisch oder mit wesentlichen Unterbrechungen am Kurs teilnahmen, entweder weil sie immer wieder zu ihrem Heimatland wegen Forschungszwecken zurückflogen oder weil sie keine Zeit für den Kurs hatten.

Aus diesen drei Kriterien ergab sich die Auswahl der Aufnahmen von vier Doktoranden: G, S, M und L. Insbesondere G und S lieferten wertvolles und intensives Material für die Analyse, weil beide Lerner als einzige keinen Kurs zu Deutsch als Wissenschaftssprache vor oder während ihrer Teilnahme besuchten und nur denselben zweimonatigen Intensivkurs zur Stufe A2 des Europäischen Referenzrahmens belegten, bevor sie mit dem hier erprobten Kurs anfangen. In dieser Hinsicht kamen sie sozusagen als „unbeschriebenes Blatt“ zu dem Kurs und ihre Entwicklung lässt sich besonders gut in Zusammenhang mit dem Kursansatz bringen. Um die Frage der Entwicklung von Konstruktionen wurden drei Teilanalysen vorgenommen:

- Ein exploratives Experiment, um die Fragen und Hypothesen diesbezüglich zu erörtern
- Die vergleichende Analyse von mündlicher und schriftlicher Produktion der Lerner, um das Entwicklungspotential der Lerner herauszufinden
- Die Längsschnittanalyse von G und S, um die Entwicklungstendenzen, die teilweise schon aus den zwei vorangehenden Teilanalysen aufgedeckt werden konnten, festzustellen.

## II. Exploratives Experiment

Um die Schwerpunkte zu bestimmen, die bei der Beobachtung der Entwicklung von Konstruktionen durch ausländische Doktoranden von besonderer Relevanz sind, wurde ein exploratives Experiment mit zwei der in dieser Fallstudie erwähnten Doktoranden, G und S durchgeführt. G und S unterscheiden sich sowohl durch das Alter (50 und 25) als auch durch die Herkunftsregionen (Südamerika und Südostasien). Sie promovieren im selben Promotionsprogramm in Erziehungswissenschaften, haben im gleichen Semester angefangen, haben denselben Deutsch-Intensivkurs bei ihrer Anreise in Deutschland absolviert und besuchten anschließend gemeinsam den hier erprobten Kurs. Ihr Lernstil und ihre Lerngeschwindigkeit sind unterschiedlich. Als das Experiment stattfand, war S weiter fortgeschritten als G, hauptsächlich in Bezug auf Alltagssprache.

Das Experiment bestand darin, den Doktoranden jeweils einen einseitigen wissenschaftlichen Text von seinem Fach zu geben, den er innerhalb 15 Minuten lesen und verstehen sollte, um ihn anschließend den anderen Lernern und der Kursleiterin zusammenfassend vorzustellen. Bei der Wiedergabe durften sie den Text nicht mehr sehen, lediglich die eigenen Notizen. Es wurde ihnen am Anfang des Experiments ausdrücklich erklärt, dass es sich nicht um eine Prüfung handelte (um den Stress möglichst gering zu halten) und dass sie während der Vorbereitungszeit alle Hilfsmittel (Wörterbücher, Kursleiterin fragen usw.) benutzen durften. Außerdem wurden sie darauf hingewiesen, dass sie bei der Wiedergabe den Text nicht mehr sehen dürfen würden und entsprechend so viele Notizen machen sollten, wie sie brauchten.

Zur Auswertung des Experiments wurden jeweils zwei Ebenen beobachtet:

- Die Termini, die im Text vorhanden sind und von dem Doktorand benutzt werden,
- Die Verbkonstruktionen, die im Text vorhanden sind und von dem Doktorand benutzt werden.

Dazu wurden für jeden Doktorand zwei vergleichende Listen der im Originaltext und in der Wiedergabe vorhandenen Begriffe und verbale Konstruktionen erstellt und systematisch mit den Einträgen in Heinrich Erks Werk (Erk, 1972, 1975, 1982, siehe Kap. 2) verglichen. In einem zweiten Schritt wurde geprüft, ob die Einträge zu den Listen einer Fachterminologie gehören. Die Ergebnisse sollen zuerst für Gs Wiedergabe vorgestellt werden. Darauf bezogen werden die Befunde bei S anschließend erläutert.

### A. Auswertung des Experiments mit G

#### 1. Gegenüberstellung der Listen von Fachtermini

Die Liste der Fachtermini des Lesetextes beträgt 44 Einträge aus den Bereichen Erziehung, Bildung, Schule und Familie. Bei der Produktion von G handelt es sich um 45,

also ungefähr dieselbe Anzahl. Bei einer Überprüfung auf übereinstimmende Einträge beider Listen fällt dennoch und entgegen eventuellen Erwartungen die geringe Anzahl an Übereinstimmungen auf. Mit nur 11 Übernahmen nutzte G für seine zusammenfassende Vorstellung wenig die Möglichkeit, auf diese Fachtermini zuzugreifen. Dabei hatte er während der Vorbereitungszeit explizit die Gelegenheit erhalten, sich Notizen zu machen. Er zog jedoch andere, ihm bekannte, Termini vor.

Die Tabelle 4.1 vergleicht die Mengen an allgemein-wissenschaftssprachlichen und einzelfachsprachlichen Begriffen. Aus der Tabelle entnehmen wir, dass G sich prinzipiell ebenso wissenschaftlich wie im Originaltext ausdrückt, allerdings fachspezifische Terminologie zugunsten von allgemein-wissenschaftssprachlichen bzw. alltäglich-wissenschaftssprachlichen Begriffen tendenziell vermeidet.

	Allgemein- wissenschaftssprachlich <sup>1</sup>	Einzelfachsprachlich <sup>2</sup>
Originaltext	18	27
Wiedergabe von G.	24	15

Tabelle 4.1: Allgemein-wissenschaftssprachliche und einzelfachsprachliche Begriffe im Vergleich

Ein wesentlicher Unterschied besteht also in der Spezifität der Termini: Während die Termini des Textes mehrheitlich hochspezifisch sind, benutzt G eine Vielzahl an unspezifischen Begriffen, die in diesem spezifischen Kontext eine genaue Bedeutung erhalten. Es ist zum Beispiel der Fall für *Schule*, *System*, oder auch *Leiter*, deren Spezifität nur aus dem Kontext heraus zu interpretieren ist. *Leiter* steht hier für einen präzisen Beruf im Bereich der Schulbildung, dessen Funktionen und Eigenschaften fachlich klar definiert sind. Bemerkbar ist die Wahl Gs, *Leiter* zu benutzen anstelle der vollständigen Benennung „*Schulleiter*“, die außerhalb des Fachkontexts unmissverständlich wäre. Damit zeigt G, dass er in der Lage ist, sich alltäglich-wissenschaftssprachlich auszudrücken, indem er alltägliche Substantiva in den wissenschaftlichen Kontext eines Fachdiskurses integriert. Die Schnittstelle zwischen Fachsprachlichkeit und Alltagssprachlichkeit erscheint hier einerseits als fließend, andererseits aber von G klar wahrgenommen und präzise behandelt. Wie gerade erwähnt, erscheinen einige Wörter, die G benutzt, bei der ersten Lektüre als nicht zwingend fachlich oder als sehr unspezifisch. Dass sie dennoch als terminologisch relevant zu betrachten sind, wird dadurch gerechtfertigt, dass sie von G nicht ergänzend oder beispielgebend sondern *anstelle* von Fachtermini benutzt werden. Zum Beispiel wird das unspezifische Wort *Problem* oft benutzt. Eine genauere Präzisierung der Bedeutung wird jedoch nicht vorgenommen. Vermutlich handelt es sich dabei um eine umfassende Bezeichnung für alle Begrifflichkeiten, die G in diesem Fachgebiet mit *Problem* verbindet. Dadurch wird das Wort zum Oberbegriff. Ähnlich ist das Adjektiv *andere* hier eine

Sammelbezeichnung für alles, was mit Wechsel und Anderssein verbunden ist. In seinem Diskurs betont G das Andere als spezifisches semantisches Element. Wenn man in Anbetracht dessen bedenkt, dass der Text eine hohe Anzahl an spezifischen Begriffen enthielt, die G hätte übernehmen können, stellt sich die Frage, wieso er zum Teil sehr unspezifische Wörter bevorzugte. Möglicherweise handelt es sich hier, wie in Haberzettls Studienfällen (Haberzettl, 2007, siehe Kapitel 2), um Platzhalter, die G seiner Sprachkenntnissen entsprechend einsetzt, um die Stelle von spezifischeren Termini zu markieren, die er vielleicht später erlernen wird. Dies wirft die Frage auf, wieso diese Platzhalter-Konstruktion der Übernahme von sofort vorhandenen spezifischen Termini bevorzugt wird.

Ein weiterer Unterschied liegt in der Morphologie der Termini (siehe Abbildung 4.1): Während im Text viele Komposita (besonders mit *Schul-*) zu finden waren, mied G eher solche Formen. Ebenso übernahm er nur zwei Komposita aus dem Text *Schulsystem* und *Grundschule*. Inwieweit diese Termini von ihm noch als Komposita betrachtet werden, bleibt offen. Es handelt sich dabei um zwei in seinem Forschungsgebiet besonders geläufige Termini - die von G eventuell nur noch als Einheiten wahrgenommen werden. Man könnte aber im Gegenteil behaupten, dass G als Lerner Komposita noch nicht analytisch betrachten kann, und deshalb holistisch übernimmt, wie es bei den Untersuchungen von Tomasello (2007) und Haberzettl (2007) der Fall ist. Dies wird von dem Versuch widerlegt, mit *Schlüsselverlauf* ein Kompositum selbst zu erschaffen oder nachzubilden. Einen Teil des Kompositums, *Verlauf*, entnimmt er vermutlich dem Text, wo er als erster Teil des Kompositums *Verlaufsperspektive* erscheint. Den anderen Teil bildet er aus *Abschluss* (auch im Text vorhanden) phonologisch nach - und erreicht dabei den alltäglichen Begriff *Schlüssel*. Obwohl das so entstandene Kompositum weder existiert noch semantisch gelingt, kann G damit die Bedeutung zumindest signalisieren, die übertragen werden soll, und die Kommunikation aufrecht erhalten. Später, nach der Feststellung des Scheiterns, greift er auf einem anderen, internationalen, Fachterminus zurück: *Curriculum*, was nicht im Text war. Dies weist darauf hin, dass G mit dem gescheiterten Kompositum einen genauen semantischen Inhalt vermitteln wollte, der sich aber auch anders ausdrücken lässt. Hiermit zeigt G, dass er schon in der Lage ist, Bestandteile eines Kompositums analytisch zu zergliedern und mit dem Prozess des erneuten Kombinierens bewusst umgeht. Der produktive Umgang mit Komposition bleibt hier die Ausnahme, liefert aber Hinweise darauf, dass G Komposition als eine Konstruktionsform wahrnimmt, die aus zwei Termini einen neuen Begriff mit einer eigenen Bedeutung macht. Der rezeptive Umgang mit Komposita sollte entsprechend leichter fallen, als oft bei Ausländern der Fall ist.

Zusammenfassend lässt sich folgendes feststellen:

- G nutzte nur teilweise das spezifische Inventar, das ihm im Text zur Verfügung stand, um sein Verständnis des Textes wiederzugeben.

<sup>1</sup> Hierzu wurden die Begriffe einzeln in den Werken von Erk (1972, 1975, 1982, (vgl. Kap. II.A.1)) nachgeschlagen.

<sup>2</sup> Hier handelt es sich um die Fachsprache der Schulbildung im weitesten Sinne.

- Anstelle der im Text vorhandenen Termini griff G auf „eigene“ Termini (wie *Curriculum*, *Professor*, *Studium*, *Niveau*) zurück, aber auch auf unspezifische Wörter (wie *Leute*, *Personen*, *Problem*, *Situation*).
- Es wurden in Gs Diskurs zwei besondere Konstruktionsformen gefunden: die Platzhalter-Konstruktion und die Komposition.

Ein weiterer Einblick in den Entscheidungsprozess des Probanden G wird durch die Auswertung des Experiments bezogen auf die Verbkonstruktionen möglich.

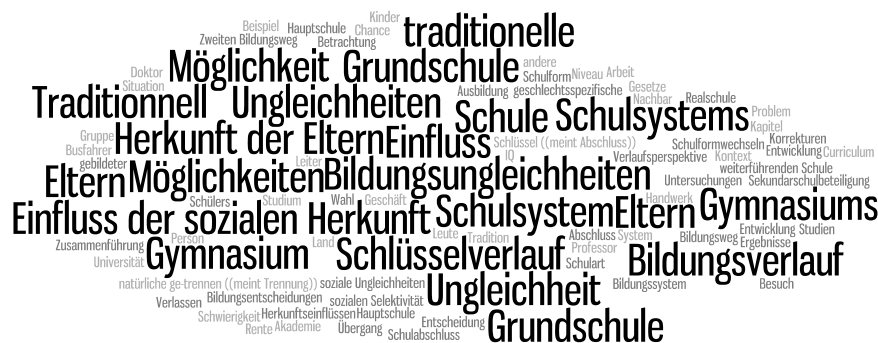


Abbildung 4.1: Termini im Originaltext und in Gs Wiedergabe. Die Übereinstimmungen sind größer dargestellt.

## 2. Beobachtung von Verbkonstruktionen

Bei der Auflistung der Verbkonstruktionen, die G bei seiner Wiedergabe des Lesetexts benutzt, fällt zunächst ihre hohe Anzahl im Vergleich zum Originaltext (siehe Tabelle 4.2) auf. In beiden Fällen sind fast keine fachsprachlichen Verben zu finden (nur *studieren* bei G), was wahrscheinlich nicht zuletzt auf die schon im Kapitel II angesprochene Tatsache zurückzuführen ist, dass einzelne Fachsprachen sich vor allem durch ihre Fachterminologie auszeichnen. Der Bereich von Verb- und Satzkonstruktionen gehört eher der allgemeinen Wissenschaftssprache oder sogar der alltäglichen Wissenschaftssprache an. So sind fast alle Belege von Gs Wiedergabe im Nachschlagewerk von Heinrich Erk (1972, 1975, 1982) zu finden, ebenso wie die Mehrheit der Belege aus dem Originaltext. Damit zeigt G noch einmal, dass die Sprachmittel, denen er sich bedient, im Prinzip ebenso wissenschaftlich sind wie im Originaltext.

Dennoch bestehen wesentliche Unterschiede zwischen dem Originaltext und Gs Wiedergabe: Im Ersteren sind einige Merkmale der Wissenschaftssprache wieder zu erkennen, wie z.B. das Passiv und seine Umschreibungen:



- (10) ist... deutlich erkennbar
- (11) kann nachgeholt werden
- (12) abgebaut wurden
- (13) ist bekannt
- (14) können... sich verändern

G benutzt dagegen ausschließlich Aktiv-Konstruktionen. Allerdings sind in seinem Diskurs (wie auch im Originaltext) viele Klammerkonstruktionen vorhanden:

- (15) muss... lernen
- (16) muss. . . zu gehen
- (17) muss er... machen
- (18) weil schwer ist, für er
- (19) weil... hat ein Problem
- (20) wenn . . . gehen , er hat ein unterschiedliche
- (21) wenn . . . hat ein Problem, er hat ein ein Ungleichheit für anderes

Demzufolge setzt sich G mit verschiedenen Formen von Klammerkonstruktionen auseinander, so dass wir annehmen können, dass er mit den Passivformen (vor allem *werden*... *Verbsinfinitiv*) in irgendeiner Weise rezeptiv umgeht.

Produktiv setzt G hauptsächlich Modalverb-Konstruktionen und Nebensatzkonstruktionen ein. Interessant ist hier, dass die Nebensätze wortspezifisch vor- bzw. nachgestellt sind: Die Nebensätze mit *wenn* kommen grundsätzlich nach dem Bezugssatz, während die Nebensätze mit *weil* sich auf vorangegangene Propositionen beziehen. Dies erinnert an Diessels Expansionsprozess bei der Entwicklung von Nebensatzkonstruktionen (Diessel, 2007), der auch wortgebunden stattfand. Bei Diessel hingen jedoch die Nebensätze vom Hauptsatzverb ab, während G hier die Entscheidung auf die Konjunktion, also innerhalb des Nebensatzes bezieht. Es wäre deshalb hier ungeeignet, von Expansion zu sprechen. Außerdem sind die Komplementierer (*weil* und *wenn*) im Gegenteil zu Diessels Belegen stets vorhanden und die Nebensätze sind tendenziell intonatorisch getrennt vom Bezugssatz. Deshalb wäre hier vielleicht angebracht, von Integration zu sprechen, auch wenn Diessel diesen Prozess für Adverbialsätze entwickelte. Eine genauere Betrachtung der von G produzierten Nebensätze soll an dieser Stelle Einblicke in den Umgang von G mit komplexen Satzkonstruktionen geben.

- (22) G: ja es ist umgekehrt. er darf, aber er kann nicht.  
 M: weil er zu schwach ist?  
 G: zum Beispiel. Ja. ja?  
 A: ja, und  
 G: ja, weil schwer ist, ja?

- (23) Das ist ein Problem, ah. Weil, in diese Text hat ein Problem wie ein ein Person nach in in zu ein Niveau zum Beispiel Grundschule und später muss er andere Niveau machen.

Diese zwei Beispiele haben die intonatorische Trennung des von *weil* eingeleiteten Nebensatzes gemeinsam. Dabei fällt im zweiten Fall auf, dass die Klammerkonstruktion nicht „grammatisch korrekt“ benutzt wurde (man würde wahrscheinlich hier *\*weil in diesem Text ein Problem hat* erwarten, ähnlich wie im ersten Beispiel). Dennoch handelt es sich u.E. hier weniger um einen Fehler bei der Verwendung der Klammerkonstruktion als um die entfremdete Benutzung von *weil* als Konjunktion, ähnlich wie *denn*. G möchte etwas erklären und setzt deshalb das Wort *weil* am Anfang, ohne einen Nebensatz zu bilden. Aus dieser Beobachtung folgt, dass G wahrscheinlich die Nebensatz-Konstruktion als besonderer Fall von Klammerkonstruktion analytisch zerlegt hat. Die kausale Beziehung, die durch das Wort *weil* entsteht, erweitert G, indem er das Wort mit der Idee von Erklärung, Erläuterung, Darlegung assoziiert. *Weil* übernimmt hier also auch die Funktion eines Diskursmarkers, mit welchem G einen Sprechakt vollzieht.

Ein weiterer Unterschied zwischen dem Originaltext und Gs Wiedergabe bezieht sich auf die Spezifität der Verbkonstruktionen. Es befinden sich in Gs Diskurs weniger spezifische Verben bzw. verbale Konstruktionen im Vergleich zum Originaltext. Wo die Verben spezifischer werden, wird über den Alltag gesprochen. Es liegt der Schluss nahe, dass G sich dann auf die umgangssprachliche Ebene begibt und nicht mehr versucht, sich wissenschaftlich auszudrücken. Dies zeigt, dass G alltagssprachlich über ein breiteres Spektrum an Verben verfügt, jedoch wenig darauf zurückgreift, wenn er sich auf der wissenschaftlichen Ebene ausdrücken will. Stattdessen setzt er eine Reihe an idiosynkratischen, unspezifischen Konstruktionen als Platzhalter ein. Ein gutes Beispiel hierfür, das Einblicke in den Prozess gewährt, ist die Autokorrektur Gs:

- (24) er hat ein andere Zeit, vielleicht brauche er noch noch mehr Zeit für dein Schlüssel<sup>3</sup>

Er benutzt zunächst *hat*, was im normkorrekten Sinn nicht die gleiche Bedeutung hat wie *braucht* und vermutlich auch nicht im normkorrekten Sinne benutzt wird<sup>4</sup>. Dann nimmt er den Satz wieder und ersetzt *hat eine andere Zeit* durch *braucht er mehr Zeit*, spezifiziert somit sowohl die Bedeutung, die durch *hat* übertragen werden sollte, als auch die Idee, die er mit *andere*<sup>5</sup> ausdrücken wollte. Dies führt uns zu der Frage, warum G die vielen unspezifischen Konstruktionen in seinem Diskurs, die als Platzhalter für spezifischere

<sup>3</sup> Mit *Schlüssel* meint G *Abschluss*.

<sup>4</sup> In Anbetracht der Tatsache, dass die Benutzung von *haben* in einer possessiven Beziehung als einer der ersten Lerninhalte einer Fremdsprache vermittelt wird, vermuten wir, dass es sich nicht um einen Fehler von G handelt. Vielmehr denken wir, dass G (unbewusst oder nicht) *haben* als unspezifisch genug empfindet, um das Verb als Dummy für einen spezifischeren Bedeutungsträger fungieren zu lassen.

<sup>5</sup> *Andere* wurde in der Beobachtung der Terminologie als Sammelbegriff für verschiedene, miteinander verknüpfte Konzepte benutzt. Hier wird eine Bedeutung genauer angegeben: *anders* im quantitativen Sinn.

Konstruktionen stehen, in manchen Fällen nachträglich spezifiziert, wie im obigen Beispiel – wo es sich z.T. um alltägliche Sprache handelte und G über mehr Wortschatz verfügte. Einen Antwortansatz finden wir in Haberzettls Begriff von Formulierungsroutinen (Haberzettl, 2007): Es liegen Hinweise darauf vor, dass G seine eigenen Konstruktionen als Formulierungsmuster entwickelt, von denen er sich wortspezifisch ablöst, wenn er über ausreichende Sprachkenntnisse verfügt. Vermutlich ist es G selbst, der (bewusst oder nicht) entscheidet, wann seine Sprachkenntnisse tatsächlich ausreichen, um eine Konstruktion teilweise oder ganzheitlich zu „entfestigen“. Ein Beispiel von Formulierungsroutine stellt folgender Ausdruck dar:

(25) nach zu Uni gehen

Hiermit vermittelt G die Bedeutung von „eine Hochschulausbildung absolvieren“. Im Kontext der Textwiedergabe verstanden alle Zuhörer, was G damit meinte. Die Konstruktion, die er benutzte, ist dabei alltagssprachlich und spezifisch - erhält aber einen erweiterten semantischen Wert. In der Zeit, wo G als Lerner am Unterricht teilnahm, wurde dieser Ausdruck immer wieder mit dieser erweiterten Bedeutung benutzt.

Welche sind nun die unspezifischen Konstruktionen, die G als Platzhalter einsetzt? Im Folgenden sollen sie kurz vorgestellt und besprochen werden.

### a. Verschiedene Formen von *ist*-Konstruktionen (x-ist-y mit x und y als beliebige Elemente)

(26) diese Text **ist** über ein Schulsystem

(27) Das **ist** ein Problem

(28) ein Problem für diese, diese Situation äh vielleicht laut diese Text **ist** der Herkunft die Eltern

(29) ja es **ist** umgekehrt. er darf, aber er kann nicht.

(30) Laut diese Text, das Problem **ist** der Herkunft die Eltern

(31) wenn diese Kinder **ist** äh, Kinder von ein Professor

(32) zum Beispiel ich glaube die Eltern sagen: „ah brauchst du nicht die, äh studieren., wie ich!“. ja? für „wie ich“ **ist** genug,

(33) M: Fähigkeit weil zum Beispiel F. hört immer dass er Mutter von klein Baby hat studiert, Vater auch, Opa auch und so weiter und so fort.

G: Das **ist** Einfluss ja?

(34) Ja, der zum Beispiel für der der Welt von diesem Beispiel von F. **ist** der Welt von Akademie, von der von Universität und bababa.

(35) Er hat keine Ahnung über Universität, ah, er arbeitet er er **ist** Rente heute ab, natürlich, er hat gearbeitet mit äh was ist äh

- (36) Aber natürlich **ist** total, total unterschied von meine mein Land  
 (37) in unsere Lande, für alles **ist** möglich.  
 (38) natürlich für alles **ist** für eine Gruppe ist es sehr schwer, auch, aber ist möglich.

Meistens wird hier der kopulative Sinn (27, 28, 30, 33, 34) vermittelt. In manchen Fällen wird die Konstruktion um eine Präposition erweitert (26, 31), wodurch die Bedeutung der gewählten Präposition die Gesamtbedeutung der Konstruktion entsprechend modifiziert (x-ist-Py). Eine andere Variante der *ist*-Konstruktion finden wir in 27 und 29: *das/es ist-y*, als Sonderfall der Kopula, mit der G Sachverhalte außerhalb der aktuellen Proposition mit in die Konstruktion einbezieht. Da G im Laufe der Zeit diese *ist*-Konstruktion und ihre Varianten immer wieder benutzt, wird ihnen in den weiteren Beobachtungen ein besonderes Augenmerk gewidmet.

Schließlich wird in 32 eine *ist*-Konstruktion ohne Subjekt verwendet. Die Zuhörer mussten es aus dem Zusammenhang erschließen, vor allem aus dem vorher Gesagten: *ah brauchst du nicht die, äh studieren., wie ich!* G wiederholt *wie ich* als Angabe eines Bildungsstands und verbindet es mit *genug* als Beurteilung dazu. *Ist* dient hier lediglich als Bindeglied zwischen beiden Bestandteilen – die Idee von einem zu erreichenden Ziel vermittelt G mit der Präposition *für*, die er vor *wie ich* stellt. Die oben genannte Form der *ist*-Konstruktion x-ist-Py ist hier also „umgekehrt“ dargeboten: Py-ist-x.

Vielleicht liegt in den verschiedenen Varianten ein Hinweis darauf, dass G die *ist*-Konstruktion als Pivot-Konstruktion verwendet: Um das feste, fast invariante Element *ist* artikuliert er mit einem gewissen Grad an Flexibilität die weiteren Elementen, um zu kommunizieren.

## b. Hat-Konstruktionen (attributiv)

- (39) ah, er hat ein unterschiedliche für andere Person.  
 (40) Weil, in diese Text **hat** ein Problem  
 (41) Aber wenn die diese Person in diese Grundschule **hat** ein Problem, er hat ein ein [...] Ungleichheit für anderes, für anderes Person  
 (42) er **hat** ein andere Zeit, vielleicht brauche er noch noch mehr Zeit für dein Schlüssel.  
 (43) er **hat** eine Möglichkeit für dein, deine Studium schlüssel  
 (44) aber natürlich er **hat** ein Problem in deine, deine äh [...] Curriculum  
 (45) **hast** du verstanden?  
 (46) Ein Person wie diese Situation passiert, **hat** weniger IQ  
 (47) ich glaube mit diesen wie diese Person **hat** weniger IQ.  
 (48) aber natürlich er **hat** ein große Schwierigkeit für äh für Stud für Lernen.

- (49) er **hat** noch Möglichkeit für zu Uni gehen
- (50) , ich glaube in diese System **hat** ein natürliche ge-trennen<sup>6</sup> ? äh, für die die Leute. Zum Beispiel es gibt ein ein Leute für Akademie, für Universität, ein Leute für diese dieses Ding zum Beispiel die geschäft, zum Beispiel, ja
- (51) ja, die die Niveau von Eltern **hat** ein groß Einfluss.
- (52) hm, äh in in diese Situation äh die die Kinder hm **hat** weniger wenige Chance wenige Möglichkeit für andere Ding denk.
- (53) er **hat** wenige Chance, er **hat** wenige Chance. Er **hat** wenige Chance für eine äh [...] Erfolg
- (54) ah, aber zum Beispiel äh ich **habe** in ein andere Beispiel zwei Nachbar.
- (55) er **hat** keine Ahnung über Universität, ah, er arbeitet er er ist Rente heute ab, natürlich, er **hat** gearbeitet mit äh was ist äh
- (56) deswegen **hat** total Einfluss für Eltern in diese Situation.

Zunächst fällt auf, dass G immer wieder dieselben Begriffe mit der *hat*-Konstruktion benutzt: *Möglichkeit* (43, 49, 52), *Chance* (52, 53), *Einfluss* (51, 56), *Problem* (40, 41, 44). Hinzu kommt noch der Sonderfall *hat keine Ahnung*, den er zwei Mal als eigenständige Konstruktion benutzt. Schließlich werden hier die zwei Perfekt-Verwendungen (45, 55) als Hinweis dafür, dass G das Verb *haben* auch anderweitig benutzen kann, mit aufgelistet. Die vier oben genannten Begriffe, die G bei der *hat*-Konstruktion bevorzugt, gehören dem Fachwortschatz bzw. der fächerübergreifenden Wissenschaftssprache (cf. oben, *Gegenüberstellung der Listen von Fachtermini*). So entsteht die Konstruktion *x-hat-Sy* mit *x* als allgemeines Element und *Sy* als spezifisches Element, auf die G immer wieder zugreift. Die Bedeutung, die der Konstruktion zugeschrieben wird, variiert von einem Verwendungsfall zum anderen. Dennoch sind zwei Haupttendenzen zu verzeichnen:

- Die attributive Bedeutung: *Hat* verbindet zwei Elemente miteinander, indem das rechte Element als Eigenschaft oder als Besitztum des linken Elements angegeben wird (39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56). Immer wieder wird auch der quantitative Marker *wenig/weniger* (46, 47, 52,53) dem rechten Element beigefügt. Es liegt die Vermutung nahe, dass G mit der Konstruktion ausdrücken will, dass das linke Element *x* in einer von ihm nicht genauer definierten Weise vom rechten, fachlichen Element *y* betroffen ist. Demnach sollte die *hat*-Konstruktion der Zuordnung eines spezifischen Inhalts dienen. Die Natur der Zuordnung ist i.d.R. aus dem Zusammenhang oder auch aus dem spezifischen Element *y* zu erraten - was erneut an das Konzept von Platzhalter erinnert.
- Die enunziative Bedeutung: *Hat* wird (wahrscheinlich als direkte Übersetzung aus der Muttersprache von G) im Sinne von *Es gibt* verwendet: 40, 50, 56. Hier ist

---

<sup>6</sup> „Trennung“ ist gemeint

der Beleg Nr. 56 z.T. widersprüchlich, da G im darauffolgenden Satz *es gibt* mit derselben Bedeutung benutzt.

Außerdem tritt die Konstruktion in zwei weiteren Fällen auf:

(57) es gibt ein, ein unterschiedliche äh Kontext für Kontext in in diese System

(58) äh Schlüsselverlauf, es gibt? Diploma?

Vor allem der Beleg Nr. 58, in dem G *es gibt* als autonome Konstruktion zum Ausdruck des Vorhandenseins isoliert verwendet und damit an Haberzettls *formulaic speech* (ganzheitliche Übernahmen von Konstruktionen aus dem Input des Umfelds) stark erinnert, wirft die Frage auf, warum sich G dennoch häufig für *hat* entscheidet, um dieselben Inhalte zu vermitteln (vgl. Haberzettl, 2007).

### c. Kein-Verb-Konstruktionen

Schließlich fallen einige Äußerungen Gs auf, wo kein Verb (auch nicht teilweise) vorhanden ist. Es handelt sich aber auch nicht um zielsprachlich normkorrekte Nominalsätze.

(59) nee, nee wie zum Beispiel diese Situation, äh.

(60) zum Beispiel für Grundschule nach, nach Gymnasium

(61) „wie ich!“.

(62) wie ein Person nach in zu ein Niveau zum Beispiel Grundschule

(63) wieso wieso große, wieso groß Problem?

Hier ist zunächst kein einheitliches Muster erkennbar. Teilweise ist eine Leerstelle für ein Verb vorhanden (61: Imperativverb in Position 1, 62: Vollverb in Endposition, 63: Vollverb mit Subjekt in Position 2). In manchen Fällen (59 und 60) ist es jedoch besonders schwierig zu erraten, wo ein eventuelles Verb hin sollte. G vermittelt in diesen Belegen die Inhalte, indem er auf die spezifischen Begriffe, die Präpositionen und die adverbialen Konstruktionen wie *zum Beispiel* setzt. Denen kommt entsprechend eine kristallisierte Bedeutung zu: *zum Beispiel* wird zum Marker des Sprechakts „ein Beispiel schildern“, *nach* gibt die Idee einer Bewegung in einer bestimmten Richtung, *wie* (in 61) wird zum Marker des Sprechakts „Vergleichen“, *wieso* zum Marker des Sprechakts „nach dem Grund fragen“.

In den Belegen 60 und 62 sind jeweils zwei Fachbegriffe vertreten. In den Belegen 59 und 63 ist jeweils ein alltäglich wissenschaftssprachlicher Begriff vertreten, dessen übergreifende Bedeutung im einzelnen Kontext von Gs Wiedergabe präzisiert wird. Der Beleg 61 ist besonders kurz und enthält als Ausnahme keinen Begriff. Bei 59, 60, 62 und 63 kann man wieder die Hypothese wagen, dass G die Spezifität der Begriffe als genügend empfindet, um unspezifische bzw. unspezifizierte Verbindungselemente zwischen ihnen zu stellen. Dementsprechend finden wir hier kein spezifisches Verb – und auch keinen Platzhalter dafür.

**d. Modalverben**

G greift oft auf Modalverben zurück. Dabei fällt auf, dass er sie zwar als Hilfsverben im Rahmen einer Klammerstruktur benutzt, allerdings einen differenzierten Umgang mit der Klammerstruktur an sich zeigt:

- (64) später muss er andere Niveau machen.
- (65) diese Person muss für in diese andere Niveau zu gehen.
- (66) er kann? aber natürlich er hat ein große Schwierigkeit für äh für Stud für Lernen. Aber er kann. äh, ah. „Ah, ich, ich glaube ich, ich muss in diese in Gymnasium lernen.“ Ok, die vielleicht die die Leiter sagen „Ok, du kannst. Aber ich glaube du, du kennst nicht, äh lernen.“
- (67) G: ja, die die Gesetze, er in Gesetze, er kann.
- (68) G: ja es ist umgekehrt. er darf, aber er kann nicht.
- (69) Mit ein Nachbar, äh äh kann ich mit mit er über Universität sprechen, oder reden.

In 64 und 65 werden *machen* und *gehen* unspezifisch als Endverb der Klammerkonstruktion gestellt. Gs Bemühungen betreffen offensichtlich die Vermittlung der Idee von Zwang durch das Modalverb *muss*. Der Infinitiv am Ende der Äußerung deutet dennoch darauf hin, dass G bewusst mit Modalverb als Klammerkonstruktionen umgeht. Dementsprechend gehen wir davon aus, dass in den Fällen, wo kein Endverb vorhanden ist (66, 67, 68), die Stelle für das Endverb in der Aussage prinzipiell existiert, dennoch nicht belegt wird. In 66, 67 und 68 benutzt er *kann* und *darf* hauptsächlich allein, als alleinige Bedeutungsträger. Endverbe werden hier als semantisch unnötig empfunden und entsprechend getilgt. In den von G angegebenen Beispielen wird jeweils *lernen* ans Ende gestellt, ebenso wie in 69 *sprechen* oder *reden* auftreten – wo *reden* als Spezifizierung der Bedeutung von *sprechen* verstanden werden kann. Diese drei Fälle beziehen sich auf direkte oder indirekte Äußerungen im Alltagsleben. Damit zeichnet sich die schon oben (siehe *Er hat eine andere Zeit* vs. *er braucht mehr Zeit*) erwähnte Tendenz ab, zwei verschiedene Kommunikationsstrategien für den Alltag und für die Wissenschaft zu verfolgen. Im Alltag verankerte Sachverhalte werden ausführlicher, mit spezifischeren Verben ausgedrückt als Inhalte, die dem Bereich der Wissenschaft bzw. wissenschaftlicher Kommunikation gehören. Dort wird auf extreme Ökonomie zurückgegriffen. Interessant ist dabei, dass G anscheinend zwischen beiden Ebenen sehr schnell hin und her wechseln kann.

**3. Fazit**

Aus der primären und explorativen Beobachtung von Gs Wiedergabe eines fachlichen Texts ergeben sich folgende Erkenntnisse:

- Im Vordergrund steht die Problematik der Gewichtung zwischen spezifischen und unspezifischen Konstruktionen bzw. Konstruktionselementen. Dabei ist ein wesentlicher Unterschied zwischen den Substantiva – eher spezifisch – und den verbalen und präpositionalen Konstruktionen – zumeist unspezifisch – zu sehen. Es scheint, dass es eine Beziehung zwischen der Spezifität von Substantiva und der Unspezifität von Verben gibt: Je spezifischer die Terminologie wird, desto unspezifischer werden die Verben.
- Es scheint, dass ein grundlegender Unterschied zwischen der Alltagssprache und der Wissenschaftssprache in Bezug auf die Spezifität von Verben besteht: Äußerungen auf der alltäglichen Ebene enthalten meistens spezifischere Verbkonstruktionen. Da die Substantiva der alltagssprachlichen Ebene i.d.R. unspezifischer sind, ist diese Beobachtung Teil der vorangehenden.
- Unspezifische Verbkonstruktionen spielen anscheinend die Rolle von Platzhaltern. Möglicherweise werden sie später durch spezifische Konstruktionen ersetzt, wenn G sie produktiv beherrscht.
- Durch die Gewichtung von spezifischen und unspezifischen Konstruktionen gelingt es G, sich im jeweiligen Kommunikationskontext verständlich zu machen. Dennoch ist es fast unmöglich, außerhalb des Kontexts, Gs Diskurs auf der wissenschaftlichen Ebene zu verstehen. Auf der alltagssprachlichen Ebene sind Gs Äußerungen dennoch kontextunabhängiger.
- Bei Termini sowie bei Verbkonstruktionen zieht G in vielen Fällen vor, eigene Konstruktionen/Begriffe zu benutzen, obwohl er spezifische(re) und normkorrekte Elemente aus dem Input (Lesetext oder Umfeld) übernehmen könnte (und es teilweise tut).

Im Folgenden soll dasselbe Experiment mit dem Doktoranden S unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse analysiert werden.



Originaltext	Wiedergabe von G
ausstehen	arbeiten (2)
bestimmen	brauchen
darstellen	das heißt
es gibt	denken
fortsetzen	dürfen (2)
ist umso wahrscheinlicher, je gebil-	es gibt
der	
ist... bekannt	fragen
Ist... deutlich erkennbar.	gehen
kann ... nachgeholt werden	glauben (6)
kann ... wechseln	haben (14)
können sich... verändern	kein Verb (5)
sich beschäftigen mit	können
während... abgebaut wurden	leben
sein (2)	muss ... lernen
	muss ... zu gehen
	muss ... machen
	passieren (3)
	sagen (2)
	schreiben
	sein (25)
	sprechen
	studieren
	verstehen

Tabelle 4.2: Verbkonstruktionen im Vergleich. Bei Wiederholungen steht die Zahl der Belege in Klammern.

## B. Auswertung des Experiments mit S

### 1. Gegenüberstellung der Listen von Fachtermini

S' Wiedergabe weist ähnliche quantitative Verhältnisse in Bezug auf Fachsprachlichkeit und allgemeinere Wissenschaftssprachlichkeit wie der Originaltext. Während im Letzteren 21 Fachtermini aus drei verschiedenen Fachterminologien (Textlinguistik und -arbeit, sozialwissenschaftliche statistische Untersuchung, Hochbegabung bei Kindern) gezählt wurden, waren es 27 bei S und aus beiden Texten konnten wir jeweils 16 allgemeinwissenschaftssprachliche Begriffe in Erks Werken finden.

	Allgemein- wissenschaftssprachlich <sup>7</sup>	Einzelfachsprachlich <sup>8</sup>
Originaltext G	18	27
Wiedergabe von G.	24	15
Originaltext S	16	21
Wiedergabe von S	16	27

Tabelle 4.3: Allgemein-wissenschaftssprachliche und einzelfachsprachliche Begriffe bei G und S

Im Gegensatz zu G greift S lieber auf spezifischere, einzelfachsprachliche Begriffe zurück. Darauf folgt die Frage, welche Fachterminologie von S bevorzugt wurde und inwieweit es sich um die Übernahme von Textteilen handelt, was aus Abbildung 4.2 ersichtlich ist. Insgesamt sind 19 Übereinstimmungen zwischen dem Originaltext und S' Wiedergabe, was auf eine etwas höhere Übernahmerate als bei G hindeutet. Es scheint, als wäre S eher bereit, vor allem die Fachbegriffe zum Thema Hochbegabung bei Schulkindern zu übernehmen. Allerdings könnte dies auch auf eine Übereinstimmung zwischen S' sprachlichem Vorwissen und den Textinhalten zurückzuführen sein. Bei einer näheren Betrachtung der Übernahmen überwiegt die Fachsprache der Hochbegabung bei Schulkindern (7 Belege), gefolgt von der allgemeinen Wissenschaftssprache (5 Belege), Eigennamen (4 Belege) und der Fachsprache der sozialwissenschaftlichen statistischen Untersuchung (3 Belege). Alltagssprachliche Begriffe wurden kaum übernommen, so dass wir annehmen können, dass S

<sup>7</sup> Hierzu wurden die Begriffe einzeln in den Werken von Erk, 1972, 1975, 1982 *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte* (vgl. Kap. II.A.1) nachgeschlagen.

<sup>8</sup> Hier handelt es sich um die Fachsprache der Schulbildung im weitesten Sinne.

es vorzog, spezifische Begriffe zu übernehmen (aus Einzelfachsprachen oder Eigennamen).

Die Begriffe, die S benutzte und nicht im Originaltext waren, weisen meistens ebenfalls einen relativ hohen Spezifitätsgrad auf. Vor allem im Bereich der Textlinguistik/Textarbeit aber auch zum Thema der Hochbegabung bei Schulkindern bringt S eigene Fachwörter in den Diskurs herein. Dagegen sind wenige allgemein-wissenschaftssprachliche Begriffe und fast keine reine alltagssprachliche Substantiva zu finden.

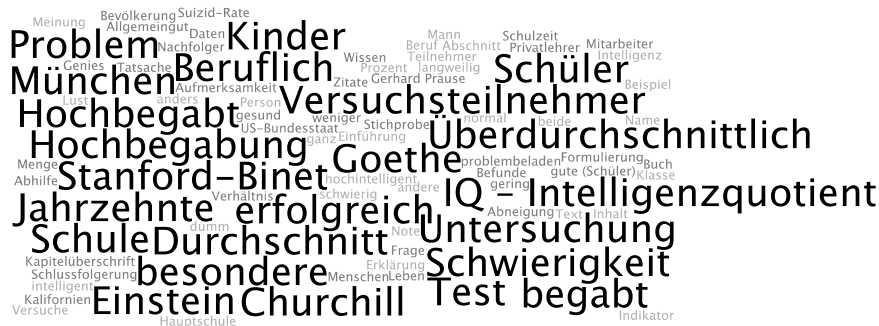


Abbildung 4.2: Termini im Originaltext und in Ss Wiedergabe. Die Übereinstimmungen sind größer dargestellt.

## 2. Beobachtung von Verbkonstruktionen

Die Beobachtung von Verbkonstruktionen bringt vergleichbare Ergebnisse mit den Befunden bei Gs Wiedergabe:

- S benutzt viel mehr Verbkonstruktionen als der Autor des Originaltexts (vergleiche man die Länge beider Listen in Abbildung 4.4 unter Berücksichtigung der Anzahl an identischen Belegen in Klammern).
- Es gibt keine Übereinstimmung zwischen den Verben im Originaltext und den Verben in S' Wiedergabe.
- Die Konstruktionen im Originaltext sind alle in Erks Auflistung der Lexik wissenschaftlicher Fachtexte vertreten<sup>9</sup>. Die Konstruktionen in S' Wiedergabe sind dagegen nur zum Teil allgemein-wissenschaftssprachliche Konstruktionen. Er zieht einige, besonders unspezifische Verbkonstruktionen vor.

<sup>9</sup> Mit der Ausnahme von *ist... bekannt*, was sich allerdings als Passivumschreibung interpretieren lässt. In dieser Hinsicht könnte man sogar *kennen* als Stammwort nachschlagen und es wiederum in Erks Werk finden.

- Die Satzkonstruktionen im Originaltext weisen wissenschaftssprachliche Merkmale auf, wie z.B. die Klammerkonstruktionen, den Passiv und seine Umschreibungen. Solche Konstruktionen sind in S' Wiedergabe nur bedingt vorhanden.

Die beiden letzten Punkte zeigen bei einer genaueren Betrachtung wesentliche Unterschiede mit Gs Äußerungen auf, so dass im Folgenden nur die Charakteristika besprochen werden, die nur bei S vorhanden sind.

#### a. Komplexe Satzkonstruktionen

Wie G setzt sich S mit Nebensätzen auseinander. Er zeigt unter anderem, dass er Relativsätze und Infinitivsätze z.T. beherrscht:

- (70) Und dann es gibt nur ein Abschnitt, den ich gelesen habe
- (71) Schüler Kinder, die ein bisschen, die intelligent sind.
- (72) ja es gibt ein Test, um jemandem Intelligenz zu prüfen
- (73) er hat kein keine Lust in die Schule zu gehen.
- (74) dass obwohl sie äh nicht erfolgreich in der Schule waren

Neben diesen Beispielen von normkorrekten Verwendungen von Nebensätzen, finden wir auch folgende Belege:

- (75) ich weiß, ob das ist genau einhundert Prozent richtig
- (76) sie haben geschrieben, dass ähm von begabte Schule oder die Schüler ich meine die Schüler auch mit ein bisschen intelligent sind oder normale Schüler haben sie beide gl. auch Probleme.
- (77) die haben geschrieben, dass es gibt eine Untersuchung von ein Mann
- (78) wenn man die Note über 140 dann ist man hochintelligent
- (79) ich weiß nicht was bedeutet jedes zehn, jedes Jahrzehnte
- (80) er hat gesagt dass die die Schüler waren intelligent, waren erfolgreich in dem Beruf.
- (81) er hat gesagt, dass diese Problem ist wie von Einstein in München und auch von Churchill und Goethe
- (82) wenn die Kinder keine Lust mehr zu lernen oder stört immer, spielt immer das bedeutet die Kinder sind dumm und so weiter.
- (83) ich habe nur ein bisschen verstanden, weil das ist zu schwierig.
- (84) die Versuchen haben gesagt, dass die, die diese Teilnahme waren erfolgreich

S geht also mit verschiedenen Formen von Nebensätzen und deren Komplementierern differenziert um. Während Relativsätze weniger problematisch erscheinen, gelingt es S in seiner gesamten Wiedergabe kein einziges Mal, einen mit *dass*, *ob*, *was* oder *wenn* eingeleiteten Nebensatz mit einem Vollverb in Endstellung normkorrekt zu beenden. Entweder fehlt das Verb gänzlich oder ist an einer anderen Position in der Konstruktion. Dies mag leicht überraschen, wenn man bedenkt, dass ein wesentliches formales Merkmal von Relativsätzen die zu deklinierenden Relativpronomen sind – prinzipiell eine Schwierigkeit, die im Vergleich zu anderen Nebensätzen zusätzlich gemeistert werden muss. Dennoch scheint S Relativsätze zu beherrschen und Probleme bei anderen Nebensätzen zu haben, so dass die Hypothese, dass er Nebensätzen als Formen einer übergreifenden Struktur (mit Komma, Komplementierer und finitem Verb in Endstellung) erwirbt, in Frage stellt. Vielmehr denkt man hier an eine wortspezifische Entwicklung von zunächst mehr oder weniger isolierten Konstruktionen (vielleicht sogar Konstruktionsinseln, wie bei Tomasello, 2007). Die Entwicklung einer Art von Nebensätzen lässt keine Schlüsse über den Erwerb von anderen Nebensätzen ziehen, sondern es ist eine nähere Beobachtung notwendig, um festzustellen, welchen Abstraktionsgrad die Konstruktion gerade hat. Nehmen wir an dieser Stelle die Infinitivsätze:

- (85) es gibt ein Test, um jemandem Intelligenz zu prüfen
- (86) dann äh ich weiß, ich weiß nicht was bedeutet jedes zehn, jedes Jahrzehnte  
 A: Jedes Jahrzehnte? Was ist Jahrzehnte?  
 J: zehn Jahre  
 A: Zehn Jahre, ja.  
 S: also, ja und dann zu prüfen
- (87) Wie äh zum Beispiel die äh er hat kein keine Lust in die Schule zu gehen.
- (88) Ich denke das ist sie möchten wie ein Beispiel zu geben oder? [...] und ich denke sie möchten nur etwas erklären
- (89) , zum Beispiel kein Lust öhm zur Schule zu gehen
- (90) man hat nur die Meinung, dass wenn die Kinder keine Lust mehr zu lernen oder stört immer, spielt immer das bedeutet die Kinder sind dumm und so weiter.

Die Versuche S', einen Infinitivsatz zu bilden, scheinen besser zu gelingen, wenn er sie mit dem Namen *Lust* assoziiert. Alle anderen Belege deuten darauf hin, dass S sich zwar um die Anwendung von Infinitivsätzen in verschiedenen Formen bemüht, sie aber noch nicht beherrscht. Aus den Belegen 87 und 90 kann man entnehmen, dass die Konstruktion *Lust (+x) + zu + Infinitiv* schon fast alle zielsprachlich austauschbaren Stellen auch enthält.

Die Vermutung, dass S wortspezifische Konstruktionen entwickelt, ergibt sich nicht nur aus der Beobachtung komplexer Satzkonstruktionen. Einfache Verbkonstruktionen sind ebenso aufschlussreich und sollen im Folgenden näher untersucht werden.

### b. Die **das-ist-Konstruktion**

Wie aus der Liste zu entnehmen ist, bevorzugt S die Konstruktion *das + ist + x* mit *x* als beliebiges Element.

- (91) ich weiß, ob **das ist** genau einhundert Prozent richtig
- (92) **Das ist** über begabte Schule
- (93) **das ist** nur das.
- (94) aber **das ist** der ganze, ganze Inhalt und **das ist wie** öh
- (95) ein Test von Stanford-Binet ähm **das ist** IQ Intelligenz-Quotient
- (96) dann für deine äh für seine Erklärung **das ist wie** wenn man die Note über 140 dann ist man hochintelligent
- (97) ja weil **das ist** ein, nicht ein bisschen, **das ist** zu schwierig.
- (98) Churchill, oh **das ist** schwierig.
- (99) Ich denke **das ist** sie möchten wie ein Beispiel zu geben oder?
- (100) Und für etwas in der Klasse vielleicht finden sie **das ist** langweilig.
- (101) dann **das ist wie** , wenn er also etwas ganz ((Unterbrechung))
- (102) Aber ich meine **ist das** so schlimm
- (103) ich habe nur ein bisschen verstanden, weil **das ist** zu schwierig.
- (104) ich meine **das ist** ganz anders

Hier sind zwei Formen der Konstruktion zu finden: *das + ist + x* und *das + ist + wie + x*, wobei *x* i.d.R. eine weitere Proposition ist (94, 96, 101). In der Regel soll die Konstruktion vor allem das rechte Element *x* ankündigen. Bei vielen Belegen könnte man *das ist* einfach weglassen, ohne dabei erhebliche Sinnverluste in Kauf nehmen zu müssen. Es ist der Fall bei den Belegen 96, 99 und 101 – grammatisch gesehen würden die Sätze zielsprachlich fast korrekt bleiben.

Eine zweite Verwendungsweise ließe sich durch die unspezifische zielsprachliche Redewendung *es ist* paraphrasieren, wie in den Belegen 91, 97, 98, 100, 102, 103, 104.

Schließlich befinden sich auch Belege zu einer Verwendung, die zunächst semantisch unklar scheint: 92, 93, 94, 95. Hier soll das linke Element *das* auf etwas verweisen, das entweder gerade erwähnt wurde (95, vielleicht auch 94) oder aus dem Kontext heraus zu verstehen ist. Ohne Kontext sind dennoch die Belege 91, 92, 94 und vor allem 93 nicht ganz bzw. gar nicht verständlich.

Betrachtet man die Terminologie, die links und rechts von der Konstruktion verteilt ist, so muss man Ähnliches feststellen, wie bei G: Es handelt sich um spezifische Begriffe aus den früher erwähnten drei verschiedenen Terminologien (Textarbeit, Hochbegabung bei Kindern, sozialwissenschaftliche Studie). Ähnlich wie G bedient sich also S einer unspezifischen *ist*-Konstruktion, um spezifische wissenschaftliche Begriffe zu vermitteln. Ein

wesentlicher Unterschied besteht dennoch darin, dass *das ist* in der Zielsprache öfters vorkommt und möglicherweise von S übernommen wurde. Insofern könnte man hier von *formulaic speech* reden.

### c. Die es-gibt-Konstruktion

Eine weitere Konstruktion, die S öfters und vermutlich im Sinne von *formulaic speech* benutzt, ist *es + gibt + ein x*.

- (105) Und dann es gibt nur ein Abschnitt, den ich gelesen habe
- (106) es gibt eine Untersuchung von ein Mann öh über die äh hoch äh die beg, beg hoch äh hochbegabte Schüler
- (107) Und dann es gibt wie eine ähm Indikator von ihm.
- (108) ja es gibt ein Test, um jemandem Intelligenz zu prüfen

Auch hier soll die unspezifische Konstruktion spezifische Elemente einführen: *ein Abschnitt* (Textarbeit), *eine Untersuchung von einem Mann über hochbegabte Schüler* (sozialwissenschaftliche Studie und Hochbegabung bei Kindern), *ein Indikator* und *ein Test* (sozialwissenschaftliche Studie). Interessant ist die Wahl der Formulierung vom Beleg 105: S hätte denselben Inhalt einfacher ausdrücken können, wie z.B. *Ich habe nur einen Abschnitt gelesen*. Dennoch griff er lieber auf *es gibt* und auf einem Relativsatz – Konstruktion, die er beherrscht, wie oben gesehen – zurück. Solche Entscheidung führt uns zu der Annahme, dass es sich bei *es gibt* um eine Formulierungsroutine handelt, die nicht nur das Vorhandensein einer Sache zum Ausdruck bringt sondern auch auf die sich S als Grundelement zur Sicherung der Kommunikation stützt.

### d. Epistemische Marker

S' Diskurs ist durchsetzt von epistemischen Markern wie *ich meine, ich denke*:

- (109) Ich würde sagen, aber ich, ok ich weiß, ob das ist genau einhundert Prozent richtig
- (110) begabte Schule oder die Schüler ich meine die Schüler auch mit ein bisschen intelligent sind
- (111) ich denke sie möchten nur etwas erklären
- (112) ja aber ich denke für diesen Text sie müssen nur
- (113) Nein, ich denke es ist nur wie Einführung geschrieben und noch nicht so wie in in halt nur oder?
- (114) Ich denke das ist sie möchten wie ein Beispiel zu geben oder?
- (115) Aber ich meine ist das so schlimm
- (116) und ah ich meine das ist ganz anders,

Hier zeigt S zugleich eine relative Vielfalt (*meine, denke, würde sagen*), bleibt dennoch bei der festen Konstruktion *ich + Verb*. Die Idee, die S damit vermitteln will, drückt sich in vielen wissenschaftlichen Texten oft mit Adverbien und adverbialen Gruppen (*vielleicht, vermutlich, unseres Erachtens...*) aus. Anscheinend verfügt S zu diesem Zeitpunkt über diesen allgemein-wissenschaftssprachlichen Wortschatz noch nicht und versucht die Inhalte zu paraphrasieren, indem er an dieser Stelle alltäglich-wissenschaftssprachliche Verben<sup>10</sup> benutzt. Es wäre denkbar, dass diese Verben im Laufe der Zeit von spezifischer<sup>11</sup> Adverbien und Redewendungen ersetzt werden, wenn S diese erworben hat. Die Verben übernehmen entsprechend die Rolle von Platzhaltern.

#### e. Kein-Verb-Konstruktionen

Schließlich sind bei S wie bei G Konstruktionen zu finden, die sich als  $\emptyset$ -Konstruktionen bezeichnen lassen. Vor allem der folgende Beleg ist hier besonders interessant:

(117) Einstein, Schwierigkeit in München.

Im Kontext und aus dem vorher Gesagten ist es möglich zu verstehen, dass S folgendes meint: Einstein hatte Schwierigkeiten in der Schule in München. *Hatte* und *in der Schule*, also die am wenigsten spezifischen Elemente, sind getilgt worden und es bleiben nur drei spezifische Elemente: *Einstein, Schwierigkeiten* und *München*. Aufgrund der hohen Spezifität der drei Begriffe liegt es jedem Nahe, den Sinn zu rekonstruieren:

- Einstein ist ein (berühmter) Mensch
- Schwierigkeiten ist eine Sache
- München ist ein Ort.

Dementsprechend würden mögliche Leser oder Zuhörer ohne Kontext ebenfalls erraten, dass Einstein etwas mit den Schwierigkeiten in München macht, am einfachsten, dass Einstein Schwierigkeiten hat.

<sup>10</sup> Alle diese Verben sind in Erks Werk mit der epistemischen Bedeutung vorhanden.

<sup>11</sup> Mit denen S zum Beispiel den Wahrscheinlichkeitsgrad seiner Aussage präziser situieren kann.



Originaltext	Wiedergabe von S
aufweisen	das heißt
ist... bekannt	bedeuten (3)
wird ... bestritten	das ist (17)
definieren	denken
konnte... einbezogen werden	möchten... erklären
erheben	es gibt (4)
hatte... ermittelt	finden
sich erübrigen	möchten... zu geben
sich erweisen	gehen (2)
flüchten	haben
dass man ... widmen müsse	kein Verb (3)
lauten	kriegen
sein (5)	lernen
wurden ... untersucht	lesen
verlaufen	meinen (3)
voraussetzen	merken
sollen... vorgestellt wer- den	um... zu prüfen (2)
	würde... sagen (7)
	schreiben (3)
	sein (15)
	spielen
	stören (3)
	verstehen (3)
	wissen (3)

Tabelle 4.4: Verbkonstruktionen im Vergleich. Bei Wiederholungen steht die Zahl der Belege in Klammern.

### 3. Fazit

Aus der Beobachtung von S' und Gs Wiedergaben stellen wir zweierlei fest:

- Beide Lerner benutzen Formulierungsroutinen, die ihnen zur Sicherung der Kommunikation verhelfen. Als wesentlicher Unterschied zwischen beiden Lernern steht hauptsächlich die Herkunft der Routinen: bei G sind sie frei zusammengebaut und bei S sind sie vom Input übernommen.
- Darüber hinaus unterscheiden sich beide Lerner nicht viel in der Beziehung zur Spezifität der Konstruktionen, die sie benutzen. Für beide gilt: Je spezifischer die Terminologie ist, desto unspezifischer sind die Verbkonstruktionen. Als extremer Fall soll hier an S' Aussage erinnert werden: *Einstein Schwierigkeiten in München*, die zwei Eigennamen als höchst spezifische Termini enthält und entsprechend gar kein Verb als höchst unspezifische Verbkonstruktion.

## Kapitel 5

# Fallstudie: Analyse der mündlichen Produktion von Doktoranden - Teil 2: Vergleich zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion

*Die Beobachtung von isolierten mündlichen Textproduktionen gewährt wertvolle Einblicke in den Umgang der Lernenden mit bestimmten Konstruktionen – dennoch bringen sie wenig Informationen über die tatsächliche Entwicklung der Konstruktionen. Deshalb soll an dieser Stelle unter der Annahme, dass bei der schriftlicher Produktion der Zeitfaktor und der Leistungsstress weniger relevant sind, zwischen mündlichen Aufnahmen und schriftlichen Texten verglichen. Dabei wird erhofft, ein Entwicklungspotential zu entdecken, bestehend aus dem Unterschied zwischen den Konstruktionen, die schriftlich benutzt werden und den Konstruktionen, die mündlich eingesetzt werden sowie aus den Unterschieden im Umgang mit denselben Konstruktionen. Um einen möglichst breiten Überblick zu bekommen, soll die Produktion von drei Lernenden aus zwei verschiedenen Ländern und in verschiedenen Lernstufen jeweils verglichen werden. Dabei sollen die aus dem explorativen Experiment formulierten Hypothesen richtungweisend herangezogen werden. Bei den drei Lernern handelt es sich um G (mit dem das Experiment durchgeführt wurde), L und M.*

Zu dem jeweiligen Niveau der Lerner zum jeweiligen Zeitpunkt der Aufnahme von mündlicher und schriftlicher Beispielstexte:

- Gs Aufnahme erfolgte 4 Monate nach seiner Ankunft in Deutschland und seinem ersten Kontakt mit der deutschen Sprache. Er hatte vorher einen zweimonatigen Intensivkurs besucht, mit dem Ziel, das Niveau A2 des Europäischen Referenzrahmens zu erreichen<sup>1</sup>. Mit Deutsch als Wissenschaftssprache hatte er gleich nach dem Intensivkurs anlässlich des hier untersuchten Kursansatzes Kontakt. G kommt aus Brasilien.
- Ls Aufnahme erfolgte 3 Jahre nach ihrer Ankunft in Deutschland. Sie hatte ebenfalls am Anfang ihres Aufenthalts einen Intensivkurs besucht. Sie nahm zu diesem Zeitpunkt seit ca. einem Jahr am hier untersuchten Kurs teil. L kommt aus Brasilien.
- Ms Aufnahme erfolgte 3 Jahre nach ihrer Ankunft in Deutschland. Sie hatte bisher keinen Intensivkurs besucht sondern DSH-Kurse, die von dem akademischen Auslandsamt der Universität Siegen angeboten waren. Bis 6 Monaten vor dem Zeitpunkt der Aufnahme hatte sie kaum Kontakt mit Deutsch als Wissenschaftssprache, da ihre Promotion und die Kommunikation in ihrer Arbeitsgruppe ausschließlich auf Englisch erfolgt. M kommt aus China.

Mit diesen drei Fällen erhalten wir einen möglichst breiten Überblick über verschiedene Entwicklungsstadien in Bezug auf die Konstruktionen der Wissenschaftssprache. In dieser Hinsicht sollen zunächst die einzelnen Analysen durchgeführt und besprochen werden, um anschließend die Ergebnisse vergleichend zusammen zu bringen.

## I. Lerner G

Als erstes wird die Produktion von G untersucht, der sich auch dem vorangegangenen Experiment unterzog. Zu dem Zeitpunkt der Aufnahme und der Verfassung des Textes war G seit 4 Monaten in Deutschland. Die ersten zwei Monate hatte er in einem Intensivkurs zu Deutsch als Fremdsprache (Ziel: Stufe A2 des Europäischen Referenzrahmens) verbracht, die letzteren 2 Monate hatte er an seiner Doktorarbeit gearbeitet und den begleitenden Kurs im Umfang von 6 SWS besucht. Die Aufnahme erfolgte während einer Unterrichtsstunde ein Tag vor der Verfassung des Schrifttextes, der als Hausaufgabe entstand. Im Folgenden sollen die wesentlichen Unterschiede vorgestellt werden.

---

<sup>1</sup> Es soll in dieser Arbeit nicht über Lernerfolg im Sinne von Erreichen bestimmter festgelegter alltagssprachlicher Zielniveaus geschrieben und debattiert werden, sondern die Entwicklung der Lerner im besonderen Kontext der wissenschaftlichen Kommunikation wird hier untersucht. Die Stufen des Europäischen Referenzrahmens werden dementsprechend hier lediglich als Hinweise angegeben, mit deren Hilfe der Inhalt der besuchten Kurse und/oder die alltagssprachlichen Kenntnisse der Lerner grob begreifbar werden.

## A. Terminologie

Es fällt gleich auf, dass der schriftliche Text eine höhere Dichte an Fachbegriffen und allgemein-wissenschaftliche Begriffe enthält als der mündliche Text. Eine Erklärung dafür ist allerdings, dass G zu diesem Zeitpunkt noch nicht in der Lage war, sich mündlich über ein wissenschaftliches Thema zu unterhalten – der Versuch wurde eine Woche vorher unternommen und scheiterte<sup>2</sup>. Deshalb bleibt die Unterrichtsstunde, aus der die Aufnahme stammt, eher alltagssprachlich. Darüber hinaus ist in Gs Äußerungen eine Fachsprache zu erkennen: die Linguistik. Von den wenigen Namen, die G benutzt, sind viele linguistisch orientierte Begriffe:

Adjektiv	in Latin	Nominativ	<i>*redundancia</i>
Adverb	in Portugiesisch (4)	neutral (2)	superlativ
Akkusativ	Komma	Position 0	Verb
Artikel	Komparativ	Position 1	
feminin	Name	Position 2	

Tabelle 5.1: Begriffe aus der linguistischen Fachsprache

Es handelt sich dennoch um lediglich 18 verschiedene Begriffe (und insgesamt 22 Belege), die G in insgesamt 36 aus einfachen Hauptsätzen bestehenden Äußerungen benutzt. Dagegen sind in Gs Schreibtext vor allem Begriffe aus dem Gebiet seines Forschungsthemas – die Bürokratie im Bereich Erziehung und Bildung – intensiver vertreten:

Ausbildung	Entscheidung	Organisation	Strategieplan
Autonomie	Erfolg	Prämisse	Studenten (3)
Betriebsbedingung	Forschung	Schaffung	*Verwaltungsstruktur
Beziehung	Hauptfokus (2)	Schule (6)	Wissensmanagement
Bürokratie	Information	Schulteam	
Effektivität	Kenntnis	Sekretariat (6)	

Tabelle 5.2: Begriffe aus dem Bereich der Bürokratie im Bereich Erziehung und Bildung

Es sind 22 verschiedene Begriffe für insgesamt 36 Belege, die in 13 Hauptsätze (mit einem bzw. maximal zwei Vollverben) verteilt sind. Dieser Unterschied zwischen Gesprochenem und Geschriebenem führt zu der Frage, wie G sich mit den von ihm benutzten

<sup>2</sup> Damals wechselte G unmittelbar auf seine Muttersprache, um über sein Promotionsvorhaben zu sprechen und hoffte auf Übersetzung.

Termini bei der Verfassung des Schrifttextes auseinandersetzt. Eine Hypothese wäre, dass G alle diese Termini in seiner Muttersprache kennt und sie im Wörterbuch nachgeschlagen hat. Dies wäre vor allem angesichts des Versuchs, *\*ter condição de funcionar\** (etwa: im Stande sein, zu arbeiten) mit *Betriebsbedingung*, was die passende Übersetzung in einem anderen Fachgebiet wäre, auszudrücken. Hier hat G anscheinend eine Übersetzungsmöglichkeit aus einer Quelle (vermutlich einem Wörterbuch) direkt übernommen und eingefügt. Andererseits deuten aber die Rechtschreibfehler bei *\*Verwaltunkstruktur\** darauf hin, dass G auch ein Kompositum nicht übernommen hat, sondern selbst zusammenstellte. Dies bleibt dennoch eine Ausnahme. So können wir diese Befunde als Hinweis darauf nehmen, dass G zu diesem Zeitpunkt als Kommunikationsstrategie seine muttersprachlichen Fachsprachenkenntnisse und verschiedenen, ihm zur Verfügung stehenden, terminologischen Ressourcen zur deutschen Fachsprache kombiniert. So sagte er in einem späteren Gespräch, dass er neben seinem zweisprachigen Allgemeinwörterbuch auch das Internet und die dort vorhandenen fachspezifischen terminologischen Glossaren und Ressourcen öfters zu Rate zog.

Die Rechtschreibfehler bei *\*Verwaltunkstruktur\** liefern darüber hinaus Hinweise über Gs Umgang mit Komposita: Während er sich mündlich nur mit einzelnen Begriffen ausdrückt, benutzt er schriftlich verschiedene Komposita (Strategieplan, Verwaltungsstruktur, Wissensmanagement). Dabei ist, wie oben erwähnt, *\*Verwaltunkstruktur\** selbst kreiert. Außerdem schreibt G noch *Organisationen von Kenntniss*, was sich als eine Alternative zur Komposition betrachten lässt, und G schreibt somit differenzierter, als er spricht, weil er:

- Komposita als Einheitsbegriffe holistisch übernehmen kann (z.B. *Strategieplan*)
- Komposita selbst zusammenstellen kann (z.B. *Verwaltungsstruktur*)
- Komposition als Konstruktion durch alternative Formulierungen ersetzen kann (z.B. *Organisationen von Kenntniss*).

Diese Betrachtungen deuten darauf hin, dass zu einem besonders frühen Zeitpunkt im Lernprozess G Konstruktionen zum Teil analytisch zusammensetzt. Dies stellt die Frage, inwieweit dies auch für Verbkonstruktionen gilt und inwiefern die oft in der traditionellen Didaktik angewendete Strategie der Einprägung von Formulierungsmustern als Routinen tatsächlich dem inneren Lernprozess dieser Lerner entspricht.

## B. Verbkonstruktionen

Bei der Betrachtung der Verbkonstruktionen lassen sich die Erkenntnisse aus dem explorativen Experiment bestätigen bzw. im Hinblick auf die Entwicklung von Konstruktionen im Laufe des Lernens erhellen. Dreierlei fällt dabei auf:

- G drückt sich mündlich sehr oft mit *ok* aus, was polysemisch benutzt wird.
- G benutzt mündlich überwiegend Kein-Verb-Konstruktionen, während er schriftlich Vollverb-Konstruktionen vorzieht
- Die benutzten Verben sind meistens unspezifisch, aber in besonderen Fällen kommen spezifische Verben zum Einsatz.

### 1. Mündliche Konstruktionen

Gs mündliche Äußerungen enthalten folgende verbale bzw. verbbezogene Konstruktionen:

- Die *ok*-Konstruktion: 15 von insgesamt 56 Konstruktionen
- Die Kein-Verb-Konstruktion: 37 von insgesamt 56 Konstruktionen
- Die *es gibt*-Konstruktion und die *hat*-Konstruktion: 5 von insgesamt 56 Konstruktionen
- Die *verstehen*-Konstruktion: 2 von insgesamt 56 Konstruktionen<sup>3</sup>

#### a. Die *ok*-Konstruktion

Eine Kommunikationsstrategie von G scheint der Einsatz des internationalen Worts *ok* zu sein. Dabei sind drei verschiedene Bedeutungen zu beobachten:

- Die auch bei Muttersprachlern geläufige *turn-taking* Funktion,
- Die Ankündigung, dass G das unmittelbar vorher Gesagte verstanden hat oder (die Unterscheidung fällt teilweise schwer) die Ankündigung, dass G mit dem unmittelbar vorher Gesagten einverstanden ist,
- Die Attribution der Eigenschaft „sprachlich korrekt“ an das unmittelbare vorher oder nachher Gesagte.

In dieser Hinsicht ist es einerseits fraglich, ob wir überhaupt von einer einzigen *ok*-Konstruktion reden können. Andererseits erfüllen zwei der drei angeführten Bedeutungen eine allgemeine Platzhalter-Funktion. Die Sprecherwechsel-Bedeutung stelle hier eine Ausnahme dar, da es sich hier um eine normgerechtere Verwendungsweise von *ok* handelt - dennoch und gerade deshalb, weil G mit dieser Verwendungsweise zeigt, dass er *ok* auch zielsprachlich richtig einsetzen kann, sind die weiteren, systematischen Verwendungsvarianten im Sinne eines Dummys besonders interessant. Vor allem die Verwendung als Dummy-Element für die Verleihung der Eigenschaft „sprachlich korrekt“ zeigt, dass G

<sup>3</sup> Die Mengen überschneiden sich zum Teil.

Korrektheit	<p>(118) nicht das. Wie Deutsch. <b>ok</b>. *Portugues*. Portugiesisch ist so schwer wie Deutsch.</p> <p>(119) hat <b>ok</b> ? hat <b>ok</b> ? hat <b>ok</b> .</p> <p>(120) ah ((liest vor)) Deutschland hat weniger <b>ok</b> ? Äh</p> <p>(121) hm, Position 1, Position 2, 2 <b>ok</b></p>
Turn-taking	<p>(122) <b>ok</b> , *entao*, denn aber Deutschland äh es gibt?</p> <p>(123) <b>ok</b> , *nao*? ah, neutral.</p> <p>(124) ((lacht)) <b>ok</b> , äh *desemprego, ne*.</p>
Verständnis	<p>(125) ta, ta <b>ok</b> , ah. ((liest vor)) Brasilien und Deutschland hab viele Unterschiede in mehr, mehreren Aspekten äh Brasilien und Deutschland äh gibt *nao, nao*</p> <p>(126) haben, haben richtig <b>ok</b> . ah <b>ok</b> .</p> <p>(127) aaaaaah. *ta, ta, ta* <b>ok</b> . äh in Portugiesisch, *existe ponto de vista*</p> <p>(128) ah <b>ok</b> , adverb.</p> <p>(129) Steuer ah <b>ok</b> . Steuer <b>ok</b> , <b>ok</b> . <b>Ok</b> Steuer.</p> <p>(130) Adjektiv, ah <b>ok</b></p>
Verständnis / Zustimmung	<p>(131) aber <b>ok</b> , <b>ok</b> . <b>ok</b> , nicht Komma</p> <p>(132) <b>ok</b> , <b>ok</b> äh. äh *eu coloquei o mehr e nao coloquei o fröhlich* isso? *eu pensei que nao precisava colocar o fröhlich, so o mehr*</p>

Tabelle 5.3: Belege zu den verschiedenen Verwendungsvarianten der *ok-Konstruktion*



zwar keine Verb-Konstruktionen benutzt, sie dennoch durch Leerstellen bzw. *ok* ersetzt. So kann er sich mit minimalem Aufwand und äußerst reduzierten, ja „ökonomisierten“ Mitteln so ausdrücken, dass er Aussagen trifft (118 und 121) aber auch Fragen stellt (119 und 120) und somit seinen Lernprozess weiter steuern kann.

Ferner fällt die Verwendungsvariante zum Ausdruck des Verständnisses auf, wenn man bedenkt, dass G sich dreimal mit dem spezifischeren Verb *verstehen* ausdrückt:

(133) ja, ja. verstehen. hm=hm

(134) ok, ja, ich verstehe rate. ich verstehe rate. \*taxas\* ja.

(135) ich verstehe nicht.

In zwei der drei Belege ist er sogar in der Lage, das Verb zielsprachlich korrekt zu konjugieren. Vermutlich liegt die Tatsache, dass dieses Wissen schnell zugänglich und einsetzbar ist, darin, dass G auch im Alltagsleben sich verständigen muss und fertige Formel wie *ich verstehe nicht* bzw. *ich verstehe* dabei besonders hilfreich sind und in vorbereitenden Kursen entsprechend gerne vermittelt werden. Jedoch erklärt dies nicht, warum sich G in manchen Fällen für die spezifische Konstruktion (*verstehen*) entscheidet und sie problemlos einsetzt, während er in anderen, hier häufigeren Fällen, lieber auf einen Platzhalter (*ok*) zurückgreift.

### b. Die *Kein-Verb-Konstruktion*

Die Mehrheit von Gs Aussagen enthält kein Verb:

(136) „haben“, „haben“ richtig ok. ah ok.

(137) ah dies, ah Pro Kopf. ((zeigt, dass er gefunden hat))

(138) Einkommen... esssss ein? Artikel äh?

(139) „Aber“ Position 0!

(140) ah, „aber sie“ s, „aber sind“ äh mehr äh, superlativ, \*nao\* komparativ. mehr?

(141) in portugiesisch \*redudancia\*

(142) ah, lich? Ende lich äh in portugiesisch äh normalerweise äh, \*mente, ente. amigavelmente, alegremente\*.

(143) Arbeit,... feminin.

(144) sehr schön nein, das ist \*horriovel\* ((lacht)) \*catastrofico\*

(145) hmm nicht „habe“

- (146) ah, aber die, hm, nicht Name, Name äh \*alemaes\*
- (147) ah \*entao\*, aber die Deutsche \*e\* Brasilianische groß \*tambem\* auch.
- (148) ja, äh aber die Deutschen Nationalität. äh aber die Deutscher?
- (149) ja, deshalb, zwei Stund
- (150) äh... Ah Akkusativ, Nominativ, äh

In vielen Sätzen könnte ein Muttersprachler wahrscheinlich ohne große Mühe ein Verb bzw. eine Form der *ist*-Konstruktion einfügen (136, 137, 138, 139, 140, 143, 148). In den Belegen 141 und 142 scheint, als wäre eine Leerstelle für die spezifische Konstruktion *heißen/bedeuten* vorhanden. Im Beleg 144 finden wir *das ist*, die von der Lehrkraft übernommen wurde (sie sagte unmittelbar davor: *das ist sehr schön*). Interessant ist dabei die Verneinung, die G ohne Verb vornimmt – ebenso wie im Beleg 146. Schließlich stellen die Belege 149 und 150 für unaufgeklärte Leser ein Rätsel dar. Gemeint sind etwa *deshalb habe ich zwei Stunden dafür gebraucht* (149) und *ich habe Schwierigkeiten mit Akkusativ, Nominativ und den anderen Fällen umzugehen* (150). Außerhalb des Kontexts des Gesprächs und ohne die begleitende Körpersprache sind die Aussagen kaum zu verstehen. G benutzt hier weniger Dummy-Elemente, als dass er auf die spezifischen Nomina und Adjektive setzt, um sich auszudrücken.

## 2. Schriftliche Konstruktionen

Ein Vergleich mit den Konstruktionen, die G in seinem Schrifttext benutzt, weist darauf hin, dass er über mehr Möglichkeiten verfügt, als er zum mündlichen Ausdruck bringt. Auch wenn der Text äußerst wenige spezifische Konstruktionen enthält, ist in jedem Satz ein Verb vorhanden. Es handelt sich mehrheitlich um folgende Verben:

- sein (3), sein + über
- haben (3)
- wissen
- unterrichten
- sehen
- arbeiten mit (4), arbeiten für
- treffen

Mit der Ausnahme vom fachsprachlich verankerten Verb *unterrichten* und von der Konstruktion *eine Entscheidung treffen* handelt es sich um besonders unspezifische Verben. Hier sind die einzelnen Sätze des Schrifttexts von G zu besseren Veranschaulichung des Kontexts der jeweiligen Konstruktion wiedergegeben:

- (151) Meine Forschung ist über Sekretariat von Ausbildung und Schule.
- (152) Sekretariat und Schule sind Organisationen von Kenntnis.
- (153) Aber ist seine Beziehung nur Bürokratie.
- (154) Meine Prämissen sind:
- (155) Die Schulen haben keine Betriebsbedingung.
- (156) Die Schulen haben weniger Autonomie für Entscheidungen treffen.
- (157) Die Schulen haben den Erfolg der Studenten als Hauptfokus nicht.
- (158) Das Schulteam weiß nicht mit Effektivität die Studenten unterrichten.
- (159) Die Sekretariate sehen die Schule wie ihren Hauptfokus nicht.
- (160) Die Sekretariate arbeiten mit weniger Verwaltungsstruktur.
- (161) Die Sekretariate arbeiten mit Strategieplan nicht.
- (162) Die Sekretariate arbeiten mit weniger Information über die Schulen und die Studenten.
- (163) Denn, warum arbeiten mehr mit Bürokratie und weniger für Schaffung und Wissensmanagement?

Grundsätzlich unterscheidet G zwischen der *ist*-Konstruktion und der *hat*-Konstruktion, die jeweils einer übergreifenden semantischen Kategorie zugeordnet sind:

- Die *ist*-Konstruktion wird als Gleichungsagent verwendet:  $X = Y$ . Genauer kann = sowohl eine einfache Gleichung (152, 153, 154) wiedergeben als auch um eine Präposition erweitert werden, um damit einen genaueren Sinn zu erhalten (151: *ist über* zur Angabe des Themas).
- Die *hat*-Konstruktion soll allgemein jede Art von Besitz darstellen (auf allen Abstraktionsstufen). Verglichen mit der *ist*-Konstruktion impliziert sie eine aktivere Tätigkeit von X (dem linken Element). Damit können Eigenschaften (155, 156) aber auch Einstellungen (157) weitgehend dargestellt werden.

Neben diesen beiden Konstruktionen benutzt G *sehen* und *arbeiten (mit)*, die zwar nicht hochspezifisch sind, dennoch spezifischer als *ist* und *hat*. Dabei fällt auf, dass G sich in zwei Sätzen jeweils anders entscheidet:

- (164) Die Schulen haben den Erfolg die Studenten als Hauptfokus nicht.  
 (165) Die Sekretariate sehen die Schule wie seine Hauptfokus nicht.

Prinzipiell baut G beide Sätze gleich, dennoch ist er im zweiten Beleg spezifischer und ersetzt den vermutlichen Dummy *haben* mit *sehen*. Außerdem setzt G *mehr* und *weniger* ein, um die unspezifischen Konstruktionen zu verdeutlichen (156, 160, 162 und 163).

Alle diese Beobachtungen deuten auf eine Bestätigung der Annahme aus dem explorativen Experiment: G benutzt die *ist*- und die *hat*-Konstruktion als Platzhalter für spezifischere Verbkonstruktionen. Um dennoch seinen Diskurs möglichst genau zu gestalten und die Kommunikation zu sichern, greift er auf periphere Elemente zurück, wie Präpositionen (*über*) oder Adverbien (*mehr*, *weniger*). Schließlich ist hier ersichtlich, dass der Übergang zu spezifischen Konstruktionen wortspezifisch erfolgt, und dass jede spezifische Konstruktion unabhängig von den anderen entwickelt wird: So kann G die Kollokation *eine Entscheidung treffen* schon produktiv einsetzen, oder im Zusammenhang mit *Hauptfokus* die *hat*-Konstruktion durch *sehen* ersetzen - in anderen, rein grammatisch nicht unbedingt komplizierteren oder unterschiedlichen Fällen, bleibt er bei seinen Platzhaltern.

Aus dem Vergleich zwischen mündlichen und schriftlichen verbalen Konstruktionen geht hervor, dass G möglicherweise dem Entwicklungsschema in Abbildung 5.1 folgt.

	Platzhalter:	Spezifizierung durch:	Entwicklungsprozess
mündlich	kein-Verb-Konstruktionen	Adjektive und Substantive	Allmähliches, wortspezifisches Ersetzen der Platzhalter
schriftlich	ist-Konstruktionen und hat-Konstruktionen	Adjektive, Substantive, Präpositionen und Adverbien	durch spezifische Konstruktionen

Abbildung 5.1: Entwicklungsprozess von Verbkonstruktionen mündlich und schriftlich

Wenn man die schriftliche Produktion als Potential betrachtet, das der Lerner später auch mündlich einsetzen kann - bzw. als Erscheinung des sprachlichen Könnens, das noch nicht spontan einsetzbar aber dennoch vorhanden ist und deshalb vermutlich im Laufe des Lernens mit weniger Mühe spontan zugänglich wird, kann man Gs Entwicklung wie in Abbildung 5.2 darstellen:

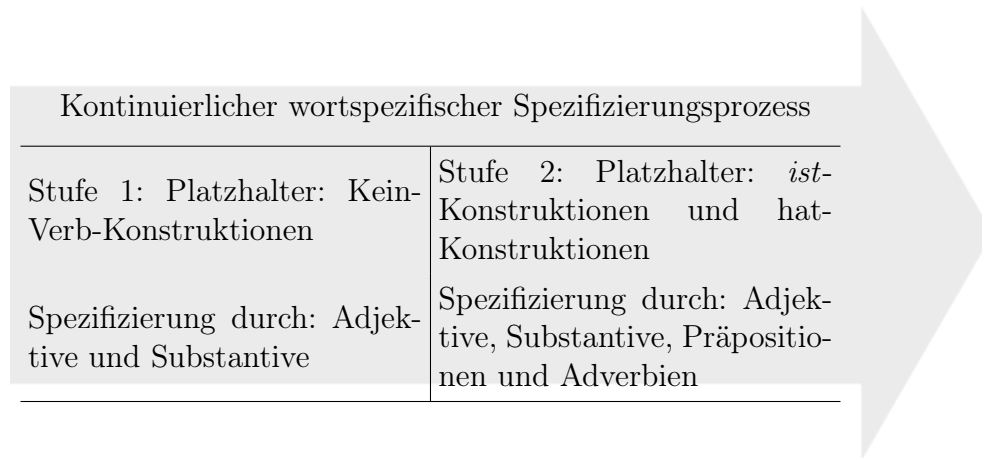


Abbildung 5.2: Entwicklungsprozess von G

Welches die weiteren Stufen sind, ist zum Zeitpunkt der Aufnahme nicht zu erkennen. Der Vergleich zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion von weiteren Lernern, die jeweils andere Sprachniveaus aufweisen, sollen an dieser Stelle weitere Einblicke in diesen Entwicklungsprozess gewähren.

## II. Lernerin L

Im Folgenden soll die Produktion von L näher betrachtet werden. Wie früher erwähnt stammt L aus demselben Herkunftsland wie G, befindet sich zum Zeitpunkt der Aufnahme aber schon seit 3 Jahren in Deutschland, wo sie neben der Arbeit an ihrer Promotion im erziehungswissenschaftlichen Bereich an fortlaufenden Deutschkursen teilgenommen hat, bevor der hier untersuchte Kursansatz angeboten wurde. Die Aufnahme wurde gemacht, als sie seit ca. 2 Monaten am Kurs teilnahm. Es handelt sich hier ausnahmsweise um einen einzigen Text: die Präsentation des Forschungsprojektes von L bei einem Doktoranden-Kolloquium für ausländische Promovierenden. Für diese Vorstellung hatte sie auf der Grundlage eines Schrifttextes eine Powerpoint-Präsentation erstellt, die besonders detailliert ausgeschrieben war. Es gab mehr Text als Schemata oder Abbildungen, so dass die Präsentation als schriftlicher Text betrachtet werden kann. Dementsprechend werden die Konstruktionen aus der Präsentation mit den Konstruktionen, die L bei der mündlichen Vorstellung benutzt, verglichen.

Bei einem zunächst numerischen Vergleich zwischen Ls mündlicher und schriftlicher Produktion ist festzustellen, dass die jeweiligen Verteilungen der Konstruktionen zwischen den allgemeinen Kategorien *verbale Konstruktionen* und *Terminologie* (bestehend aus den traditionellen Wortarten Substantiva, Adjektive und Adverbien) einigermaßen übereinstimmen, wie aus der Tabelle 5.4 zu entnehmen ist:

	mündlich	schriftlich
Adjektiv/Adverb	70 (22%)	28 (17%)
Konjunktion	12 (4%)	4 (3%)
Name	155 (49%)	84 (51%)
Verb	77 (25%)	48 (30%)
Gesamt	317	165

Tabelle 5.4: Vergleichstabelle zur Verteilung der Wortarten

Auf dieser Ebene scheint L, sich mündlich gleichermaßen wie schriftlich auszudrücken, was einen wesentlichen Unterschied zu Gs Vergleich darstellt. Weitere Einblicke in Ls Umgang mit Mündlichkeit und Schriftlichkeit soll eine nähere Betrachtung der Konstruktionen unter besonderer Berücksichtigung der Fachlichkeit der benutzten Konstruktionen gewähren. Ähnlich wie bei G werden zunächst die Nominalkonstruktionen bzw. die Terminologie im weitesten Sinne betrachtet und anschließend die Verbkonstruktionen genauer untersucht.

## A. Terminologie

Die Auflistung der Verben, Namen, Adjektive und Adverbien, die von L benutzt wurden, führt zur Feststellung, dass sich L weitgehend in gleicher Proportion wissenschaftlicher Terminologie bedient, wenn sie spricht und wenn sie schreibt. Dies wird im Folgenden in zwei Perspektiven näher erläutert: Es wird zunächst die Fachsprachlichkeit der Konstruktionen dargestellt (Abbildung 5.3) und anschließend auf das Verhältnis zwischen Verbkonstruktionen und Terminologie (bzw. Nominalkonstruktionen) eingegangen.

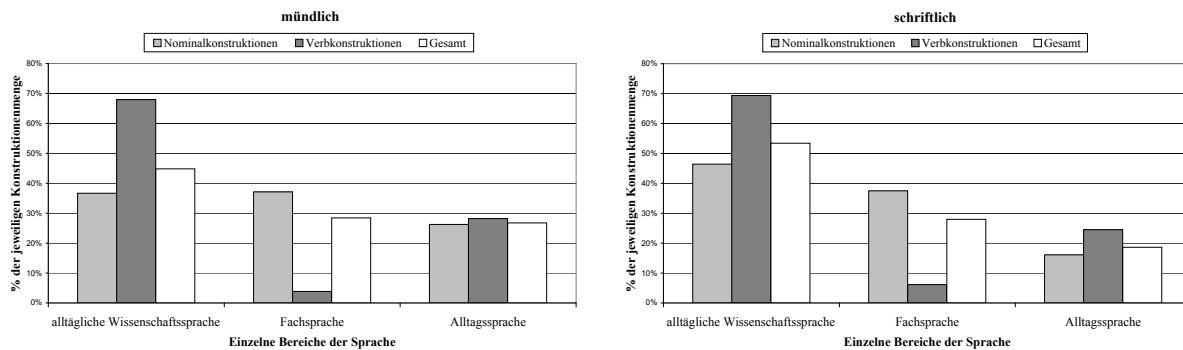


Abbildung 5.3: Verteilungen der Konstruktionen in den einzelnen Bereichen

Bei der Beobachtung der Verteilung zwischen fachsprachlichen, allgemeinwissenschaftssprachlichen und alltagssprachlichen Belegen (siehe Abbildung 5.3) ist eine übereinstimmende Tendenz zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion zu sehen. Außerdem ist die Tatsache, dass L bei dem Einsatz von wissenschaftssprachlichen und fachsprachlichen Verben ebenso wie bei den anderen Kategorien keinen wesentlichen Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Text aufweist, den Beobachtungen aus Gs Gegenüberstellung entgegenzustellen. G zeigte eine erhebliche Diskrepanz zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit auf, während es bei L deutlich weniger der Fall ist. In Abbildung 5.3 ist die Verteilung für die Gesamtheit der Konstruktionen dargestellt, aber auch die jeweilige Verteilung der Verb- und Nominalkonstruktionen, die ebenfalls vergleichbare Tendenzen im Schriftlichen und im Mündlichen zeigen. Die Abbildung 5.4 soll mögliche Unterschiede zwischen beiden Kategorien verdeutlichen.

Die Abbildung 5.4 zeigt die Verhältnisse zwischen allgemein-wissenschaftssprachlichen, fachsprachlichen und alltagssprachlichen Belegen in Ls Aussagen in Bezug auf die Verteilung zwischen Verbkonstruktionen und Nominalkonstruktionen. Unter Nominalkonstruktionen verstehen wir alle Konstruktionen, die keine Verbkonstruktionen sind, so dass hier nur der Anteil der Verbkonstruktionen dargestellt wird. Daraus ist es ersichtlich, dass vor allem im alltagssprachlichen und im fachsprachlichen Bereich nennenswerte Unterschiede bestehen, indem L verhältnismäßig mehr Verbkonstruktionen schreibt, als sie mündlich benutzt. Dennoch sind diese Unterschiede nicht besonders groß und so kann man, vor allem im fachsprachlichen Bereich, wo der Anteil an Verbkonstruktionen sehr niedrig gehalten

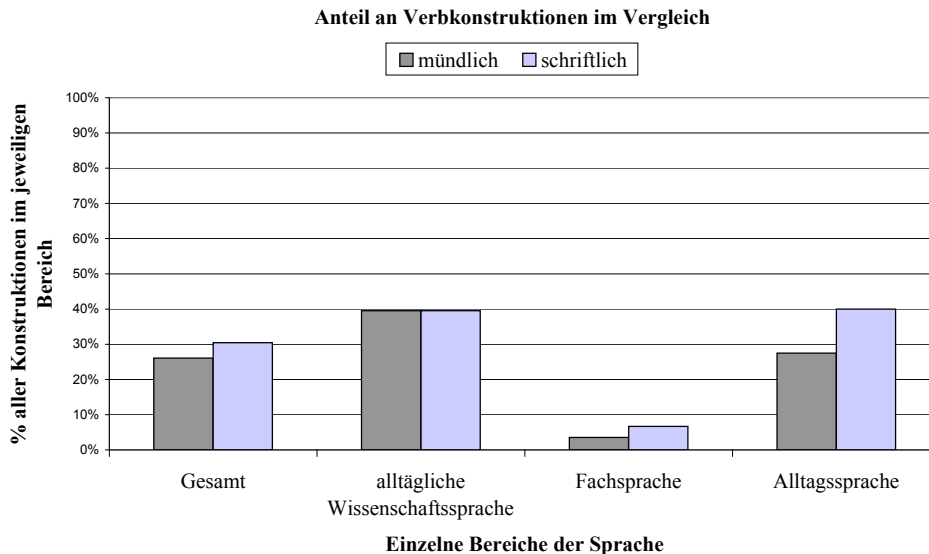


Abbildung 5.4: Anteil an Verbkonstruktionen mündlich und schriftlich im Vergleich

wird, sich fragen, ob sich dort nicht viele Nominalkonstruktionen (vor allem Substantiva, Adjektive/Adverbien) in beiden Ausdrucksformen (mündlich und schriftlich) wiederfinden.

Die Belege, die sich sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Text wiederfinden, sind sowohl einzelsprachlicher als auch wissenschaftssprachlicher Natur. Es handelt sich dabei um insgesamt 64 Übereinstimmungen, unter denen 34 aus vier einzelnen Fachsprachen entnommen und in Abbildung 5.5 aufgelistet sind. Die übrigen 30 Belege sind alle im Nachschlagewerk von Heinrich Erk (1972, 1975, 1982) zu finden und deshalb als alltäglich-wissenschaftssprachlich einzustufen.

Aus diesen Beobachtungen ist zu entnehmen, dass Ls Umgang mit Fachsprachlichkeit keinen wesentlichen Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit aufzeigt. Dabei ist zwar zu berücksichtigen, dass Ls Schrifttext als Grundlage für die Ausarbeitung der PowerPoint-Präsentation benutzt wurde, mit der sie mündlich vortrug. Insofern ist ein gewisser Einfluss des Schriftlichen auf das Mündliche nicht auszuschließen. Betrachten wir jedoch die niedrige Übernahmequote beim explorativen Experiment – sowohl bei G als auch bei S – soll dieser Einfluss mit großer Vorsicht berücksichtigt werden. Vor allem die Auflistung der übereinstimmenden Belege von L macht deutlich, wie präzise diese Termini in der jeweiligen Fachsprache definiert sind. Es ist entsprechend zu erwarten, dass sie als solche benutzt werden und dass L sie nicht mit anderen Worten auszudrücken versucht. Im Folgenden sollen nun die Verbkonstruktionen näher betrachtet werden.



<b>Familie - Beziehungen</b>	<b>Medizin - ADS</b>	<b>Wissenschaft</b>	<b>Schule</b>
benehmen	Diagnoseprozess	Forschung	Bestehen
Beziehung	diagnostizieren	Kategorien	Klassenzimmer
Doppelbind	Gesundheit	Dimension	Lehrer
Eltern	Gesundheitsproblem	Konzept	Lernen
Familie	Hyperaktivität	Thema	Lernschwierigkeiten
Kinder	Identifizierung		pädagogisch
	kognitiv		Schüler
	normal		Schule
	Normalität		
	prüfen		
	Stigma		
	unaufmerksam		
	Untersuchung		
	Verhalten		

Tabelle 5.5: Übereinstimmende fachsprachliche Belege im Mündlichen und Schriftlichen nach Themengebiet

## B. Verbkonstruktionen

Aus der Beobachtung der Produktion von L wurden drei wesentliche Unterschiede in der mündlichen und schriftlichen Produktion festgestellt:

- Ähnlich wie bei dem Experiment mit G und S werden mündlich unspezifische Verben bevorzugt, während die schriftliche Produktion durchaus spezifische bzw. allgemeinwissenschaftliche Verben benutzt.
- Während im Schrifttext keine zu finden sind, werden mündlich unspezifische Dummy-Konstruktionen bevorzugt.
- Ein weiterer Unterschied zwischen der mündlichen und der schriftlichen Produktion von L besteht in ihrem jeweiligen Umgang mit Klammerkonstruktionen.

## 1. Dummy-Konstruktionen im mündlichen Diskurs

Ein Phänomen, das im schriftlichen Text nicht erscheint, ist der Einsatz von Dummy-Verben bzw. Dummy-Konstruktionen. Es handelt sich um sehr unspezifische Verbkonstruktionen wie *sein* und *machen*, die manchmal um Präpositionen ergänzt werden. Geschrieben wurden aber von L spezifische Verben wie zum Beispiel *aufzeigen*, *charakterisieren* oder auch *abweichen*. Solche Verben sind im mündlichen Diskurs nicht zu finden, obwohl L während ihrer Vorstellung die ganze Zeit über den schriftlichen Text verfügte<sup>4</sup>. Sie entschied sich meistens für weniger komplexe und vor allem weniger spezifische Verbkonstruktionen, wie z.B. die *ist*-Konstruktion und die Kein-Verb-Konstruktion. Die hier vorgestellten Konstruktionen sind im Schrifttext gar nicht oder kaum vertreten.

### a. *X ist Y*: die *ist*-Konstruktion und ihre Varianten

Die bei Ls mündlicher Präsentation am meisten wiederkehrende Verbkonstruktion ist zweifellos die *ist*-Konstruktion. Es handelt sich um eine extrem unspezifische Verbkonstruktion. Bei der Beobachtung fallen verschiedene Punkte auf. Zunächst ist festzustellen, dass L die Konstruktion temporal und modal variieren kann:

- (166) ja, das Schlimme ist die Kopf von ja von die Erwachsenen von die Lehrerin, von.
- (167) Sie waren anderes, ja?
- (168) Das bedeutet, dass äh die Schüler sind abhändig (*abhängig*) zu, von Gesundheitsbereich, Fachbereich, ja?
- (169) kann man ein bisschen gar nichts machen, so ruhig sein?
- (170) weil die Lehrerin hat gesagt das wäre schön das wäre gut,
- (171) und diese Leute äh sie sie haben diese Probleme mit Doppelbind wenn sie durcheinander sind.

Die Verwendung von Konjunktiv II (170) oder Klammerkonstruktionen (171) weist die mögliche Annahme zurück, die Lernerin verfüge nicht über genug grammatische bzw. insgesamt sprachliche Kenntnisse, um spezifischere Konstruktionen zu benutzen. Im Folgenden sind die Belege aufgelistet, wo sich die *ist*-Konstruktion befindet:

- (172) Aber ADS ist die Grund.
- (173) Die zweite äh Dimension ist äh die Diagnose, ja? in der Schule wegen ADS und die dritte Dimension ist die Vermittlung ja? des Diagnoseprozesses.
- (174) So die Thema ist äh, ich habe äh, hier beide wir machen nächste für nächste Mal ja? äh mein Thema Lernschwierigkeit

<sup>4</sup> Diese Beobachtung schließt sich dem explorativen Experiment bei G und S an, wo ebenfalls festgestellt wurde, dass die Lerner die Konstruktionen aus dem Text nicht übernahmen sondern lieber auf „eigene“ Konstruktionen setzten (cf. exploratives Experiment).

- (175) und diese Text äh sind eine dies ist meine Gliederung, Gliederung, ja?
- (176) *Sie sind unaufmerksam*, das wichtig ((meint richtig))
- (177) sie sind sehr unauf unaufmerksam,
- (178) weil äh die Meinung der Schüler, der Schule, der Lehrer, alle Kinder die unaufmerksam sind, sie haben ADS.
- (179) ((jemand sagt alle Kinder)) die unaufmerksam sind, die fliegen ((imitiert ein Flugzeug))
- (180) So deswegen, ja? sie denken äh diese ADS ja? die die Kinder unaufmerksam ist, ja? sie ha, sie haben vielleicht diese ADS.
- (181) Aber ADS als eine neurologische Störung das bedeutet die Kinder sind krank sie haben neurologische Problem,
- (182) Und die andere äh Meinung ADS ist ein äh ein Mythos ist,
- (183) deswegen die Leute sind so abhängig, ja, von diese Medikament. Ok
- (184) alle sagen, sie sie sind nicht normal, sie sind komisch, sie sind sehr unaufmerksam,
- (185) Warum bist du nicht so gut wie deine Nachbar, wie dein Kollege?
- (186) sie sind auch verantwortlich mit äh über ihre Kind.
- (187) wir sind immer zusammen
- (188) Und er war so auf, so nervös, so aufgeregt, weil er war schon gewöhnt, ja, weil wegen sein Verhalten, ja,
- (189) Familie ist ein Welt, Schule ist eine andere Welt.
- (190) Ja, ist nicht gut, ja ,
- (191) Sie hat gesagt nein, sie sind gut, ja?
- (192) sie sind Unaufmerksamkeit, sie haben Lernschwierigkeiten aber sind sehr gut. ja?
- (193) Ich bin ein Lehrer
- (194) Aber ihre Verhalten ist umgekehrt der Rede.
- (195) und die verhalten ist umgekehrt vom Reden.
- (196) Hier ich die Grund war, war nicht meine, die Grund war meine Arbeit zu zeigen durch meine Gliederung, ja?
- (197) meine Fragen waren sehr offen,
- (198) ich war andere, ich war ein bisschen andere. Nachdem jeden,
- (199) ja, ich war ein bisschen andere nachdem jede Frage.
- (200) Wir waren so frei, miteinander zu reden. ja? Wie zwei Freunde zum Beispiel. Zwei.
- (201) Eine ist \*Superdotado\* für Fußballspielen ((alle lachen)). In diese Fall.

- (202) Wenn äh weil es gibt so viele, so viele Beispiele das viele Kinder, die schon diagnostiziert sind, ja, sie sind so, sehr intelligent.
- (203) Und alle sind sehr sehr langweilig für diese Kinder
- (204) weil alle sind alle sind sehr sehr langweilig,
- (205) Ja normalerweise, die Literatur sagen, dass die alle ADS Kinder sie sind nicht doof.
- (206) Sie sind intelligent, ja. sie sind, sie haben kein Problem mit, kognitive Problem.
- (207) Weil sie sind sehr sehr immer aufgeregt

In den meisten Verwendungsfällen wird die *ist*-Konstruktion als Ausdruck einer Gleichung, der Verleihung von Eigenschaften benutzt. Ein Muttersprachler hätte diese Zusammenhänge möglicherweise in dieser Form ebenfalls ausgedrückt, abgesehen von stilistischen Präferenzen. Interessant ist, dass die *ist*-Konstruktion häufig gewählt wird, wo sicherlich auch weitere Möglichkeiten zur Wahl stünden, wie im Folgenden zu sehen ist. In 208 wird beispielweise eine *ist*-Konstruktion benutzt, um einen Zusammenhang auszudrücken, der von einem Muttersprachler nicht in dieser Form geäußert worden wäre:

- (208) und äh die Grund ist äh die Diagnose in der Schule, ja?

Die Diagnose in der Schule ist u.W. der Kern der Forschung, damit beschäftigt sich L in ihrem Projekt besonders intensiv. Es ist jedoch sehr fraglich, ob dieser Sachverhalt so verstanden wird, wenn so geäußert. Hier gehen wir deshalb weniger von einer *ist*-Konstruktion aus, die eine Gleichung ausdrückt, sondern wir vermuten vielmehr die weitgehende Vereinfachung von vielleicht sogar mehreren Konstruktionen. L setzt auf das Substantiv *Grund*, das sowohl kausal als auch bewertend (im Sinne, dass die Wichtigkeit dadurch betont wird) oder auch figurativ-lokalisierend (im Sinne von *Basis*) interpretierbar ist, um die Beziehung zwischen *die Diagnose in der Schule* und ihr Forschungsprojekt und dessen Thema („Lernschwierigkeiten“) zu erstellen. Weiter wird nicht spezifiziert.

Allgemein lässt sich bei der Verwendung der *ist*-Konstruktion sagen, dass sie meistens von Fachterminologie „umrahmt“ ist: L benutzt *ist*<sup>5</sup> als Bindeglied zwischen einem linken und einem rechten Element, die zumeist beide hochspezifisch sind. Teilweise sind Aussagen zu finden, wo nur ein Element, entweder links oder rechts, spezifisch ist. In diesem Fall wird angenommen, dass L mit der Konstruktion das jeweilige spezifische Element einführen möchte. Es sind aber auch wenige Ausnahmefälle vorhanden, wo sowohl die Verbkonstruktion als auch die weiteren Elemente unspezifisch bleiben. Eine genaue Betrachtung der Aussagen lässt zwei Kategorien bilden. Zum einen dient die *ist*-Konstruktion als Stütz-Konstruktion, wenn L die passende Verbkonstruktion noch sucht:

- (209) oh, wir sind, wir haben ADS,

<sup>5</sup> Und dessen Varianten (*sind*, *sein*, *wäre*)

- (210) So ich bin, ich habe ADS, das ok.  
 (211) die Mutter war immer, die Schule hat immer Mutter anrufen, angerufen, in die Schule zu kommen.  
 (212) Wir wir waren ein bisschen...

Anders als bei einer reinen Dummy-Konstruktion (wie in 208) wird anschließend eine spezifischere Konstruktion eingesetzt. So können wir sogar in Erwägung ziehen, dass die *ist*-Konstruktion hier auch die Funktion der Überbrückung erfüllt, um eine Unterbrechung möglichst zu vermeiden.

Zum anderen tritt die *ist*-Konstruktion zusammen mit unspezifischen Elementen in Äußerungen aus der Alltagssprache auf. Bei den folgenden Belegen handelt es sich um Teile von fiktiven Dialogen zwischen Eltern und Kind:

- (213) Wir sind so.  
 (214) warum bist du so?  
 (215) ich mag nicht so sein.  
 (216) Warum bist du so doof?  
 (217) vielleicht ich bin wie du! ja?  
 (218) bin ich krank?

In diesem Verwendungsfall werden weder die *ist*-Konstruktion durch eine spezifischere Verbkonstruktion ersetzt bzw. ergänzt, noch *so* als unspezifische Äußerung einer Eigenschaft genauer erklärt.

Durch diese zwei Ausnahmefälle bei der Verwendung der *ist*-Konstruktion können wir annehmen, dass L auf wissenschaftssprachlicher Ebene die *ist*-Konstruktion als unspezifisches Verbindungsmittel zwischen spezifischen bzw. fachsprachlichen Elementen (oder als Einführungsmittel für den Fall, dass nur ein Element spezifisch ist) benutzt. Folgende Belege zeigen in diesem Sinne eine quasi extreme Verwendung der *ist*-Konstruktion als unspezifische Verbindung, deren Natur nicht weiter spezifiziert wird:

- (219) ja, äh, und äh die zweite Fragestellung das ist sehr sehr wichtig in unsere Doktorarbeit ist ((gelesen)) die Diagnose, die Initiative der Schule, die identifizierten Schüler in Kliniken mit dem Verdach auf ADS anzuweisen ja?  
 (220) Reflexive ist wenn du mit jemand sprechen, gehen tief.  
 (221) Das Problem ist, weil sie sind sehr hyperaktiv,  
 (222) Goffmann sagen das über Stigma. Ja? Über selbstbiografisch? biografisch, biografisch? ist die Biografie von anderes. Besonders Mutter, Eltern, Lehrer, die Erwachsenen,  
 (223) die Konzept ist Kinder öh, äh vielleicht hat diese Krankheit.

Bei 222 versucht L, eine Aussage Goffmanns über Stigmata als selbstbiographisch bedingt zu erklären und drückt sich dabei mit einer hohen Dichte an spezifischer Terminologie aus: *Stigma, selbstbiografisch, Biographie, anders*<sup>6</sup>. Dagegen werden lediglich zwei unspezifische Verbkonstruktionen benutzt: *sagen* (womit L die Aussage Goffmann zuordnet) und vor allem *ist*. Hier soll der Zuhörer den Zusammenhang, der durch *ist* eher angedeutet als ausgedrückt wird, anhand der intensiven Terminologie selbst erschließen. Die weiteren Belege sind in derselben Perspektive zu betrachten. Dieser Beleg und die weiteren Belege lassen das Muster *X ist Y* mit X und Y als beliebigen Elementen gut erkennen. Die Natur der Verbindung, die durch die *ist*-Konstruktion ausgedrückt wird, scheint dementsprechend unspezifischer zu sein als die einer Gleichung, wenn auch diese die Hauptvariante darstellt. Die Häufigkeit dieser Verwendungsweise mag aber wiederum eine Erklärungsmöglichkeit dafür liefern, dass L sogar die Konstruktion als Formulierungsroutine zur Überbrückung von Lücken einsetzt. Ebenso erscheint es verständlich, dass sie in dieser Logik auf die *ist*-Konstruktion zurückgreift, um den Platz für eine spezifischere Verbkonstruktion zu halten, wie im Folgenden dargestellt.

### Dummy- Gebrauch

Zunächst ist anzumerken, dass die Belege zum Dummy-Gebrauch der *ist*-Konstruktion bei L viel seltener vorkommen als bei G. Die Hypothese liegt nahe, dass L als weiter fortgeschrittene Lernerin die Benutzung der Konstruktion so weiter entwickelt hat, dass sie immer noch sehr häufig darauf zurückgreift, sie dennoch weniger als Platzhalter einsetzt. Ob G dieser Entwicklung folgt, soll später analysiert werden. Folgende Äußerungen von L sind Beispiele von Dummy-Verwendungen:

- (224) Und die Lernschwierigkeiten ist einige Konzept über Lernschwierigkeiten ok?
- (225) und mein, meine Fragestellung ist etwas zu tun mit dieser Identifizierung von Lernschwierigkeiten durch die Schule ja,
- (226) Die Meinung über sich selbst äh ist zu tun, hat zu tun mit die Meinung anderes.
- (227) Sie können diesen Medikament nehmen und ihre Verhalten alles sehr wunderbar sein. Ja?

224 stellt unseres Erachtens ein gutes Beispiels des Gebrauchs der *ist*-Konstruktion als Dummy für eine komplexere und spezifische Konstruktion dar. Mit diesem Satz zeigte L gleichzeitig auf eine Folie, die die Gliederung ihrer Vorstellung enthielt. Dabei wollte sie darauf hinweisen, dass im Abschnitt mit dem Titel „Lernschwierigkeiten“ einige Konzepte zum Thema Lernschwierigkeiten vorgestellt werden sollen. So formulierte sie es aber nicht, sondern sie setzte spezifische Substantiva wie Lernschwierigkeiten und Konzepte anhand eines unspezifischen Verbs (*sein*) in Verbindung. Welcher Zusammenhang zwischen den Begriffen steht, sollen die Zuhörer selbst genauer erkennen.

<sup>6</sup> als Sammelbegriff, das anschließend durch konkreteren Beispielen aus der Fachterminologie der Schulbildung präzisiert wird: *Mutter, Eltern, Lehrer, Erwachsenen*

225 ist insofern als Dummy-Verwendung zu sehen, dass L damit zeigt, dass sie die spezifischere Konstruktion *X hat etwas mit Y zu tun* kennt und als solche anwenden möchte. Dass sie *ist* statt *hat* benutzt, lässt sich kaum auf eine muttersprachliche Interferenz zurückführen, da der Ausdruck in ihrer Muttersprache parallel aufgebaut ist<sup>7</sup>, vor allem ebenfalls mit dem Hilfsverb *haben*. Vielmehr vermuten wir, dass sie an dieser Stelle ihre Wissens- oder Erinnerungslücke mit der *ist*-Konstruktion ausfüllte, so dass der Zuhörer durch die Spezifität der gesamten Konstruktion den Platzhalter durch das richtige Verb ersetzen würde. In 226 führt L das Ersetzen selbst durch.

Bei 227 integrierte L die *ist*-Konstruktion in eine größere Klammerkonstruktion. Ein Muttersprachler hätte vermutlich *werden* statt *sein* benutzt, im spezifischen Sinne einer Zustandsänderung. Insofern können wir Ls Entscheidung, die *ist*-Konstruktion statt *werden* im spezifischen Sinne zu benutzen als eine Platzhalter-Strategie betrachten.

Diesen Beobachtungen ist hinzuzufügen, dass L mündlich viel öfter als schriftlich Gebrauch von der *ist*-Konstruktion macht. Sie setzt bei der Vermittlung von Inhalten auf die Substantiva und Nominalgruppe und weniger auf die Verben. Insofern benutzt sie relativ spezifische Substantiva, während die Verben unspezifisch bleiben. Dennoch ist hierbei ein wesentlicher Unterschied zu den Befunden bei G feststellbar: Während sich G zum Zeitpunkt der Aufnahme überwiegend auf die Dummy-Funktion der Konstruktion stützte, benutzt L die *ist*-Konstruktion mehrheitlich mit einer von Muttersprachlern eher annehmbaren Funktion (Gleichung).

### Hauptvariante: das ist

Eine häufige Variante der *ist*-Konstruktion ist *das ist X*, wobei *das* sich nicht immer auf dieselbe Ebene bezieht. In einigen Fällen bezieht sich die Konstruktion auf außersprachliche Objekte wie eine PowerPoint-Folie, die an die Wand projiziert wird:

- (228) Und dieser das ist die Erklärung von mein Gliederung, ja?  
 (229) das ist die äh es, Estruktur? Struktur von mein Thesis.  
 (230) das ist ich weiter mit meiner äh Fragestellung, ja?

Beleg 230 zeigt, wie L die *das ist*-Variante als Einheit einsetzt, um ohne Weiteres einen Sachverhalt (das rechte Element Y) einzuführen. Ihr Umgang damit erweckt den Eindruck einer Baustein-Strategie, indem die einzelnen Konstruktionen sinngemäß aneinander gereiht werden.

Oft soll jedoch das Wort *das* auf Vorangegangenes im Diskurs verweisen und die *ist*-Konstruktion darauf beziehen. Hier auch liegt die Vermutung nahe eines hauptsächlich sinnmotivierten Umgangs mit der *das-ist*-Konstruktion: Wir finden im Beleg 231 Ähnlichkeiten mit dem Beleg 230. Der Unterschied liegt dabei im Wesentlichen in der Referenz durch das Wort *das*, welches hier nicht auf ein außersprachliches Objekt hinweist.

<sup>7</sup> Auf portugiesisch: *ter a ver com* (lit. zu sehen haben mit)

(231) das ist wie, wir sind immer zusammen, wir machen ein Club, eine Gesellschaft, das ist toll. Das ist...

In diesem Beleg kommt die Konstruktion dreimal vor, was auf eine gewisse Routine bei dieser Formulierung hinweisen mag. Im folgenden Beleg wird klar, dass L sich zunächst für *das ist* entscheidet, bevor sie merkt, dass dies hier nicht notwendig ist bzw. dass sie über passendere sprachliche Mittel unmittelbar verfügt, um sich auszudrücken. So gewinnen wir den Eindruck, dass die *das ist*-Konstruktion sogar automatisierter eingesetzt wird als die *ist*-Konstruktion.

(232) das ist, äh Bateson ist ein Anthropologe ja?

Ferner wird die *das-ist*-Konstruktion z.T. als *ist*-Konstruktion benutzt, also mit einem zusätzlichen linken Element X. In Beleg 235 ist allerdings die Reihenfolge der Elemente anders.

(233) Pisi, dieses Wort das ist schwer., schwer für mich. Psychologen.

(234) Lernschwierigkeiten, ja? Das ist erste Dimensionen.

(235) das ist, das ist, diese, diese Dimension sehr sehr wichtig, in meine Forschung

(236) So diese Vermittlung, das ist die dritte Dimension ja im Diagnoseprozess.

(237) Diese Beobachtung, das war sehr sehr wichtig.

(238) ich möchte alles, das ist wunderschön für dich ja?

Eine genauere Betrachtung der weiteren Belege zeigt außerdem eine besonders geringe Variation der Substantiva und Adjektive auf, die als rechte Elemente Y benutzt werden.

(239) ja das ist die Problem, ja

(240) ja, äh, und äh die zweite Fragestellung das ist sehr sehr wichtig in unsere Doktorarbeit ist die Diagnose, die Initiative der Schule, die identifizierten Schüler in Kliniken mit dem Verdach auf ADS anzuweisen ((gelesen)) ja?

(241) Und das ist die Grund, ja? von meine Forschung, ja?

(242) aber das ist wichtig zu wissen, zu sagen.

(243) Ja, sie sagen das ist eine Krankheit.

(244) Aber das ist nicht so schlimm.

(245) So das ist meine Schwerpunkt ok?

(246) (spricht frei nachdem sie etwas vorgelesen hat) das ist sehr wichtig, ja?

(247) (spricht frei nachdem sie vorgelesen hat ) Das ist sehr sehr sehr wichtig.

(248) Das war sehr sehr schön.



- (249) Aber das ist meine Fallstudium, ja?
- (250) ja? das ist klar? Ja?
- (251) aber in diese Fall diese Studienfall, das ist ein bisschen schlimm
- (252) Das ist sehr sehr wichtig, ja?
- (253) Das ist sehr sehr wichtig, ja?
- (254) das ist sehr sehr wichtig ja?
- (255) Das ist die begrün, die Gründe. ja?
- (256) das ist nicht meine Meinung, nein nein.
- (257) Das ist die Problem.ja?
- (258) und das heißt äh Ritalin, das ist ein Medikament ja, die Gesellschaft von Ritalin ((Originaltitel: die Ritalin-Gesellschaft)). ja?
- (259) Das ist eine zum Beispiel \*miracle\*, wie heißt das? ein wunderbar
- (260) das ist klar? ja? zurzeit? Ist das langweilig? oder? ((lacht))
- (261) Und das ist sehr wichtig, ja?
- (262) das ist nicht gut. Ja?
- (263) das ist sehr sehr schwer für Kinder. Ja?
- (264) das ist schlimm, ja?
- (265) Ja, das ist das Problem.
- (266) so, das ist die Folge.
- (267) Das ist was passiert.
- (268) Das ist meine Erfahrung mit diese zwei Kinder, ja?
- (269) das ist toll! Das ist super, ja!
- (270) So das ist das Problem.
- (271) Wir wissen das nicht toll, ja? Das ist nicht toll.
- (272) Und das war sehr sehr schön.
- (273) das ist wichtig, ja?
- (274) habe ich meine meine zum Beispiel meine das war meine Hausaufgaben es gab so viele Fehler was passiert?
- (275) So, das war so schade!
- (276) Und das ist die Problem, ja?
- (277) ja, das ist normalerweise zu etwas schlecht über de Kind zu sagen.
- (278) das ist die Grund.
- (279) in diesem Fall, mit dieser Lehrer, das war so schön,

- (280) Und das war sehr sehr wichtig,  
 (281) Das ist wunderbar,  
 (282) Das war wunderbar.  
 (283) Und das war wunderschön.  
 (284) ich möchte alles, das ist wunderschön für dich ja?  
 (285) Und das ist eine Theorie von Gregory Bateson, ja?  
 (286) So das ist zwei Kind:  
 (287) das ist Doppelbind.  
 (288) das ist ein bisschen Metaphor  
 (289) nein, das ist, zwei?  
 (290) Das ist nur zur, das ist wichtig für E.  
 (291) Ja? aber das ist,  
 (292) das ist reflexiv,  
 (293) das ist wichtig.  
 (294) Das ist reflexive Interview  
 (295) ja, das ist reflexiv,  
 (296) das ist sehr sehr wichtig.  
 (297) das war sehr schön.  
 (298) das ist meine Methode.  
 (299) nein, das ist nicht, das ist der Fall nicht.

Neben dem Adjektiv *wichtig*, der vermehrt vorkommt, stoßen wir besonders oft auf die Adjektive *wunderbar*, *wunderschön*, *schön* und das Substantiv *Problem*. In geringerer Frequenz kommt ebenfalls das Substantiv *Grund* vor. So stellt sich die Hypothese auch hier auf, dass der Einsatz von Konstruktionen und eventuell deren Entwicklung über die Zeit wortspezifisch sind.

### b. Machen und haben als Dummy-Verben

- (300) ((vorgelesen)) *Motivation für die Diagnose seitens der Lehrer*. (frei gesprochen)  
 Warum die Lehrer machen diese Diagnose, warum? ja? Welche Motivationen ha, äh haben die Lehrer für das machen.

Im Beleg 300 stehen sich zwei Diskurse gegenüber: das Geschriebene und das Gesprochene. L will den Titel, der aus einer Nominalgruppe mit zwei Präpositionen besteht,

erklären. Ihr erster Satz enthält die Verbkonstruktion *N machen N*, die besonders unspezifisch ist. Das Verb *machen* bringt dem Zuhörer keine weitere Information. Vielmehr befindet sich die Erklärung des Titels im Fragewort *warum*, das wiederholt wird. *Machen* drückt hier eine Agens-Patiens-Beziehung zwischen Lehrer und Diagnose. Im ersten sowie im zweiten Satz kommen weder neue Informationen noch neue Termini hinzu. Lediglich wird versucht, die Zusammenhänge, die im Titel teilweise durch die Präpositionen geäußert wurden, anhand von Verbkonstruktionen zu wiedergeben. Die gewählten Verben sind *haben* und *machen*, zwei besonders unspezifische Verben, die allgemeine Zusammenhänge darstellen sollen, jeweils Patiens-Agens-Beziehung (*machen*) und Zugehörigkeit (*haben*).

Folgende weitere Belege enthalten die Konstruktion *X haben Y*. Ebenso wie in 300 wird dadurch ein sehr allgemeiner Zusammenhang des Gehörens zwischen X und Y ausgedrückt. Spezifischer wird es, wie bei der *ist*-Konstruktion, erst durch die zumeist hohe Spezifität (sei sie fachsprachlich oder allgemein-wissenschaftssprachlich begründet) der Elemente X und Y. Zudem fällt wie bei der *das-ist*-Konstruktion auf, dass einige Substantiva häufiger vorkommen: *Verhalten*, *ADS*, *Lernschwierigkeiten*. Insofern lässt sich die Hypothese der Wortspezifität beim Gebrauch von Verbkonstruktionen auf die *X haben Y*-Konstruktion ebenfalls anwenden.

- (301) äh und äh in der Sichtweise der Schule sie haben nicht nur Lernschwierigkeiten ja, sie haben äh Gesundheitsproblem, ja?
- (302) Weil diese zwei Kinder, sie haben kein ADS.
- (303) Aber sie haben kein ADS.
- (304) die Konzept ist Kinder öh, äh vielleicht hat diese Krankheit.
- (305) Aber sie haben keine, keine Krankheit.
- (306) und die Lehrer ha haben verschiedene Meinung
- (307) und die Berichte sagen die die Kinder Probleme haben,
- (308) ja sie haben Lernschwierigkeiten,
- (309) ja sie, sie \*desatencao\* sie haben ADS. Ja.
- (310) Die äh zweite Dimension hat zu tun mit ADS und Aufmerksamkeitsdefizitstörung Hyperaktivität.
- (311) weil äh die Meinung der Schüler, der Schule, der Lehrer, alle Kinder die unaufmerksam sind, sie haben ADS.
- (312) So deswegen, ja? sie denken äh diese ADS ja? die die Kinder unaufmerksam ist, ja? sie ha, sie haben vielleicht diese ADS.
- (313) Wenn man nicht viele Wissen über etwas haben, ja? es gibt zwei, zwei Weg.
- (314) ja und ich meine wenn du nicht wenn man nicht über ein Thema genug äh genug wissen haben ja? man muss mehr lesen, studieren, ja?

- (315) Aber ADS als eine neurologische Störung das bedeutet die Kinder sind krank sie haben neurologische Problem,
- (316) Sie haben ((liest vor)) unerwünschten ja? ((freigesprochen)) Verhalten, aber nicht Lernschwierigkeiten.
- (317) Und viele von dieser Forschung ich habe gelesen sagt dass die Kinder haben keine Lernschwierigkeiten.
- (318) Sie haben schlechte Verhalten, ja.
- (319) und sie versprechen die Leute, ja, besonders die Eltern, die Lehrer, äh, die Kinder äh ADS haben ja? dass es gibt eine sehr gut Medikament.
- (320) Viele Leute hat so viele Schwierigkeiten, um mit verschieden Verhalten zu zu umgehen. Ja?
- (321) sie bemerken, dass sie äh sie Problemen haben,
- (322) sie haben nicht gute Noten,
- (323) habe ich eine Krankheit? wegen meine Noten? Wegen die Schule?
- (324) ich ich habe nicht genug Zeit für, nein.
- (325) oh, wir sind, wir haben ADS,
- (326) So ich bin, ich habe ADS, das ok.
- (327) Ich habe so viele Freunde, die ADS auch haben,
- (328) sie hatten andere Verhalten,
- (329) Und die Kinder, sie haben äh, sie haben bisschen Angst von Eltern.
- (330) Besonders, wenn etwa, hat etwas zu tun mit Schule, Hausaufgaben zum Beispiel.
- (331) Und er hat Angst
- (332) sie haben Lernschwierigkeiten
- (333) ja, wenn jemand sagen vielleicht ich habe Probleme.
- (334) und diese Leute äh sie sie haben diese Probleme mit Doppelbind wenn sie durcheinander sind.
- (335) und sie er hat diese Kommunikation,
- (336) Aber ich habe keine Zeit für dich.
- (337) in der anderen Seite, auf auf der anderen Seite sie hat kein Zeit für ihm. ja?
- (338) Wenn jemand lieben jemand, ja? man immer Zeit hat.
- (339) Die Kinder hat eine schlecht Verhalten.
- (340) Die Kinder hat ein schlecht Verhalten,
- (341) oh du hast ein schlecht Verhalten,
- (342) aber ich habe keine, keine Fragen äh \*fechada\*?

- (343) nein ein halb-strukturierte und wir habe keine Zeit, wichtige Zeit für diese Interviews äh zu Ende? ja.
- (344) sie haben kein Geduld für diese
- (345) sie haben kein Problem mit, kognitive Problem.

Bei 346 wird deutlich, dass L ein spezifisches Verb sucht:

- (346) Sie haben, sie haben viel Erfahrung mit äh die Kinder die ADS zeigen. ADS haben.

Ein paar Sekunden früher hat sie von der Folie *Lernprobleme aufzeigen* abgelesen. Die Selbstkorrektur von *ADS zeigen* auf *ADS haben* ist möglicherweise ein Versuch, das als nicht ganz korrekt anerkanntes Verb *zeigen* durch das richtige Verb (*aufzeigen*) zu ersetzen. Jedoch wird schließlich *haben* gewählt. Anscheinend wurde *aufzeigen* nicht mehr gefunden und *haben* als Dummy dafür eingesetzt. Ob diesem Prozess des Ersetzens eines nicht genau passenden Verbs durch ein Dummy der Vorzug des Letzteren für die Sicherung der mündlichen Kommunikation zugrunde liegt, bleibt offen, ist aber denkbar.

Ähnlich wie bei *haben* wird mit *machen* eine nicht weiter spezifizierte Patiens-Agens-Beziehung ausgedrückt. Die Konstruktion stützt sich auch hier meistens auf sehr spezifische Elemente X und Y (links und rechts) aus den verschiedenen Fachsprachen, die L in ihrer Forschung benutzt.

- (347) Deswegen hat die Schule für die Eltern vorgeschlagen, ja diese i, diese äh Kinder mussten zu Arzt gehen und äh eine Untersuchung machen, ja.
- (348) ja? ich meine, was was machen die Lehrer wenn sie mit einer Kind mit Lernschwierigkeit arbeiten?
- (349) äh, äh ihre verhalten in Klassenzimmer äh machen, machen ihre Eltern auch ihre Selbstdiagnose.
- (350) Und ähm viele Mal machen die Eltern diese Diagnose was durch die die Reden der Lehrerin ja? Äh Über Lernschwierigkeiten auch die Sichtweise der Schule zum ((unverständlich)) über selbst. ja?
- (351) Die anderes machen unsere Biographie
- (352) O kann man ein bisschen gar nichts machen, so ruhig sein?
- (353) man muss mehr lesen, studieren, ja? Sonst kann man einen Fehler machen, ja? Und äh Fehler \*erro\*.
- (354) sie machen viele Werbung,
- (355) Die Leute denken dieses Medikament können alles machen.
- (356) Wenn die Schüler ein eine Diagnose mit den äh machen, in der Schule

- (357) wir machen ein Club, eine Gesellschaft.
- (358) und sie haben sehr sehr wunderschön gemacht, wunderbar gemacht. äh ihre Hausaufgaben , ihre Aufgaben in den Klassenzimmer,
- (359) Äh habe ich ein falsche gemacht?
- (360) Und die Schüler machen diese zwei Welten.
- (361) Das macht die Kinder durcheinander, ja?
- (362) Was soll ich machen?
- (363) aber so viele Eltern, so viele Erwachsenen machen das. Ja?
- (364) Ich mache ein bisschen Theater, weil ich...
- (365) ich mache so, ich mache so,
- (366) wir waren ein bisschen die Leute, die ich Inter, Interview gemacht habe.
- (367) Jede Frage ich gemacht habe, ja?
- (368) Ich habe mit meine nächste Frage anderes gemacht. Ja?
- (369) sie haben eine Mittag, Abendessen gemacht,
- (370) und weil ich habe eine Forschung gemacht bevor ich diese zwei gewählt habe.
- (371) und äh um eine Untersuchung zu machen, ja, zu prüfen, seine Normalität

Der Beleg 371 steht beispielhaft für die anderen Belege, da es besonders klar zu sehen ist, dass *machen* als Dummy für ein passenderes Verb (z.B. *durchführen*) eingesetzt wird. Die Patiens-Agens-Beziehung, die dadurch zum Ausdruck kommt, wird zunächst nicht näher spezifiziert. L korrigiert aber gleich danach ihre Aussage, indem sie von *Normalität prüfen* als Ziel der Untersuchung spricht. Das Verb *prüfen* wird hier spezifisch benutzt. Es handelt sich somit um eine Patiens-Agens-Beziehung, die im Gegensatz zur vorigen Aussage spezifiziert wurde.

### c. Die Kein-Verb-Konstruktion: $X \emptyset Y$ statt $X \text{ Verb } Y$

- (372) So die Thema ist äh, ich habe äh, hier beide wir machen nächste für nächste Mal ja? äh mein Thema Lernschwierigkeit

In 372 wird die eigene Aussage zum Thema des Forschungsprojekts durch eine andere eigene Aussage unterbrochen. Interessant dabei ist, dass nach der Unterbrechung das Substantiv *Thema* erneut aufgegriffen wird, das Verb *ist* jedoch nicht. L reiht in ihrer Endaussage zwei Termini aneinander: *Thema* und *Lernschwierigkeit*. Es lässt vermuten, dass die Konstruktion *das Thema ist*, die durchaus in wissenschaftlichen muttersprachlichen Texten zu finden ist, hier nicht als formelhafte Konstruktion übernommen wurde.

Es scheint, als hätte L diese Konstruktion zergliedert und analytisch so betrachtet, dass sie das *ist* nicht als Dummy für ein anderes Verb wahrnahm – sondern vermutlich als eigenständige *ist*-Konstruktion – und somit darauf verzichten konnte.

Ähnlich geht es bei 373 und 374, mit der Variante, dass in 374 eine Präposition dazu kommt. L handelt vermutlich nach dem Prinzip der Ökonomie: Sie geht davon aus, dass eine Konstruktion  $N \emptyset N$  von ihren Zuhörern als Äquivalent und gleichbedeutend wie  $N \text{ ist } N$  interpretiert und verstanden wird. Dies führt zu der Annahme, dass die *ist*-Konstruktion von L häufig *nicht* nur in ihrer ursprünglichen, gleichenden Bedeutung benutzt wird, sondern auch um andere Zusammenhänge auszudrücken. Die gleichende Bedeutung der Konstruktion selbst wird dann teilweise durch „ $N \emptyset N$ “ symbolisiert. Die Belege 373 bis 378 zeigen zudem eine wortspezifische Anwendung der Konstruktion: nach dem Begriff *Punkt* verzichtet L systematisch auf ein Verb:

- (373) Und äh der andere Punkt, wichtig Punkt, die Gefühle des Kind in Diagnoseprozess ja?
- (374) Die zweite Punkt ja? ihr könnt begleiten, ja? äh über Lernschwierigkeiten.
- (375) Ähm die andere Punkt, ja, und das gehört noch ähm Problemstellung schwerpunkt. ((liest dann was vor))
- (376) Die zweite Punkt ja? ihr könnt begleiten, ja? äh über Lernschwierigkeiten und es gehört ahm noch in meine Beschreibung des Problemfelds.
- (377) Äh die andere Punkt, ((gelesen)) ein Kind mit Lernprobleme zuerst zu Medizin medi-zi-nische Untersuchung geschickt werden sollte um es auf Normalität zu prüfen. ((frei))
- (378) Äh die andere Punkt, ja ich möchte äh über diese Lernschwierigkeit sagen. ((gelesen)) Die Sichtweise der Lehrer zu den Schülern.((frei))

Dies liefert einen weiteren Hinweis auf die sinnmotivierten Entscheidungsprozesse, die der Wahl der Konstruktion zugrunde liegen. Es scheint demnach nicht so zu sein, dass L lediglich grammatische Regeln auf semantische Einheiten anwendet. Die Systematik scheint hier auf der Bedeutung und weniger auf der Grammatik zu beruhen.

- (379) das ist ich weiter mit meiner äh Fragestellung, ja?
- (380) aber sie weiter mit diese Rede.

Bei 379 und 380 handelt es sich vermutlich um die Konstruktion: *X macht weiter mit Y*. Das Verb *machen* wurde aber weggelassen und das Adverb *weiter* beibehalten, da dieser allein immer noch Sinn trägt, während *machen*, von L schon in anderen Fällen als Dummy benutzt, anscheinend nicht genug Bedeutung an sich trägt, um im Satz zu bleiben. Es stellt sich die Frage, inwieweit dies eine Zergliederung einer Formel ist, die zwar übernommen wurde, jedoch analysiert und nach eigenen Kriterien modifiziert wurde.

Zusammenfassend lässt sich aus der Beobachtung dieser Konstruktionen vermuten, dass L unspezifische Verben wie *sein* oder *machen* in bestimmten Kontexten als nicht genug bedeutungstragend bewertet und sie weglässt. Es sind zwei Kriterien für das Weglassen zu erkennen:

- Das Hauptverb der Konstruktion wird in anderen Fällen von L als Formulierungsroutine bzw. als Dummy-Konstruktion systematisch verwendet. Möglicherweise tragen nur dann solche Verben genug Sinn (auch wenn nur symbolisch und stellvertretend für spezifischere Verben), um dem Prinzip der Ökonomie zu „überstehen“ und im Satz zu bleiben.
- Ein weiteres Wort, das nicht zu einer der Nominalgruppen gehört, trägt nach Ansicht von L genug Bedeutung, um das Verb wegzulassen. Es handelt sich in den Beispielen um die Präposition *über* und das Adverb – das hier Teil einer Verbkonstruktion ist – *weiter*.

Über diese Kriterien hinaus scheint die Entscheidung, eine X Ø Y-Konstruktion vorzuziehen, wortspezifisch motiviert zu sein.

#### d. *Das passiert / was passiert*

Eine von L oft verwendete Konstruktion ist die fast idiosynkratische *das passiert*-Konstruktion. Ihre Besonderheit gegenüber den anderen, hier dargelegten Konstruktionen besteht darin, dass sie eher weniger zusammen mit Fachterminologie bzw. mit spezifischen Nominalkonstruktionen eingesetzt wird. Als Ergebnis entsteht eine nicht unerhebliche Menge an Aussagen, die ziemlich unspezifisch bleiben und somit außerhalb des Kontexts so gut wie keine Informationen liefern:

- (381) und das passiert in der Schule auch.  
 (382) und dies das passiert.  
 (383) Was passiert in diese Diagnoseprozess.  
 (384) Aber das passiert.  
 (385) Aber mit den anderen Lehrerinnen, das passiert nicht.

Eine Variante der Konstruktion ist die fragstellende *was passiert*:

- (386) was passiert, was denken die Lehrer? ok?  
 (387) Äh ((vorgelesen)) die Beziehung der Schule zum Schüler ((frei gesprochen)) was passiert ja?  
 (388) Das ist was passiert.



- (389) Das passiert im Klassenzimmer, das passiert mit Kinder, das passiert mit verschiedenen, verschiedenen was, verschiedenen Ort, ja?
- (390) ja? Was passiert in der Schule, ja? äh mit den Noten oder die Verhalten, alles, ja?
- (391) Und die Kinder weiß nicht was, was eigentlich passiert.
- (392) Warum, was passiert? ja?
- (393) Was passiert mit die Schüler in diese Diagnoseprozess, äh in diese Vermittlung ja?.
- (394) Was, was passiert zwischen dieser in dieser Beziehung durch de äh Unterricht, durch de Schulzeit, ja?

Ein genauer Blick in Ls Diskurs zeigt, dass beide Varianten jeweils eine bestimmte Funktion erfüllen. Während erstere eine Art Abschluss von dem, was sie bisher erklärt hat, darstellt, soll letztere eine Erklärung bzw. Darlegung einleiten – indem die bewährte rhetorische Frage benutzt wird. So stellt L sicher, dass sie in ihrem Diskurs eine wissenschaftliche Darstellungsform einhält, indem sie durch solche Konstruktionen die Struktur klar markiert. Eine Ausnahme bilden hier einige Verwendungen der *was passiert*-Variante, die L auch zum Ausdruck von Fragen einsetzt, die während der Forschung auftreten und nicht zwangsläufig beantwortet werden:

- (395) Warum, was passiert mit dir? ja?
- (396) habe ich meine meine zum Beispiel meine das war meine Hausaufgaben es gab so viele Fehler was passiert?
- (397) Was, was passiert? In ihr Kopf, ja?

Dennoch gehört die Formulierung von Fragen an sich zum wissenschaftlichen Verfahren, so dass diese Funktion – wenn auch weniger rhetorisch als die andere – ebenfalls im größeren Zusammenhang der Markierung wissenschaftlichen Vorgehens zu sehen ist.

#### e. *Es gibt*

Ähnlich geht es mit der Konstruktion *es gibt Y*, obwohl diese wiederum mehrheitlich mit einer spezifischen Nominalkonstruktion als Y-Element benutzt wird.

- (398) Weil es gibt Rede und es gibt andere ((zugeflüstert)) Praxis

398 würde ein Muttersprachler wahrscheinlich anders ausdrücken. L benutzt die wiederholte *es gibt Y* Konstruktion, um das Vorhandensein von zwei Sachverhalten festzustellen und sie miteinander zu konfrontieren (was hauptsächlich durch *andere* zu verstehen gegeben wird). Ein solcher Gebrauch erinnert an das Dummy-Gebrauch der *ist*-Konstruktion und von *machen/haben*. Dennoch sind die meisten Belege Ls nicht unbedingt idiosynkratisch, ein Muttersprachler könnte sie durchaus ohne größere Änderungen übernehmen. Deshalb sehen wir die Bedeutung der *es gibt*-Konstruktion bei L als eher archetypisch für das wissenschaftliche Feststellen des Vorhandenseins eines Gegenstands bzw. Sachverhalts.

- (399) Es gibt keine Kommunikation, keine keine. Keine Kommunikation.
- (400) ja, es gibt diese Chats. diese Gesellschaft über ADS-Leute.
- (401) So es gibt so viele Folgen, wegen diese Diagnose des ADS.
- (402) Ah, wenn sie denken es gibt keine Pädagogische Lösung in diese Fall, ich schick ich schicken die Kinder zu Artz, das bedeutet es gibt diese Abhändigkeit.
- (403) Es gab eine Intimität? intimität ja.
- (404) es gab kein Wand, es gab keine Grenze.
- (405) Es gibt ein Folgen zu Hause.
- (406) es gibt ein Kultur äh für diese Medikament.
- (407) Es gibt eine Rede von Schule
- (408) es gibt Folgen , viel Folgen
- (409) es gibt keine Strategie, aber ja.
- (410) Es gibt verschieden Meinung.
- (411) Es gibt zum Beispiel zwei, zwei Meinung über ADS.
- (412) habe ich meine meine zum Beispiel meine das war meine Hausaufgaben es gab so viele Fehler was passiert?
- (413) Und diese Beziehung der Schule zur Familie es gibt keine in diesem Fall Kommunikation zwischen Familie und Schüler.
- (414) Und es gibt eine deutsch Autor, ah ich weiß nicht, Degrandpre Degrandpre ich glaube sein Name,
- (415) und sie versprechen die Leute, ja, besonders die Eltern, die Lehrer, äh, die Kinder äh ADS haben ja? dass es gibt eine sehr gut Medikament.
- (416) weil äh ich habe gemerkt, da der, die Sicht der Schule, es gibt keine pädagogisch Problem.
- (417) Wenn äh weil es gibt so viele, so viele Beispiele das viele Kinder, die schon diagnostiziert sind, ja, sie sind so, sehr intelligent.
- (418) Wenn man nicht viele Wissen über etwas haben, ja? es gibt zwei, zwei Weg.

Aus der Beobachtung dieser Aussagen kann man schließen, dass *L es gibt Y* benutzt, um eine spezifische Terminologie einzuführen. Sie stellt zunächst das Vorhandensein eines Sachverhalts bzw. eines Gegenstands offiziell fest. In einigen Fällen spezifiziert sie in einem weiteren Schritt - sichtbar durch die Wiederholung des Begriffs oder durch die Intonation der Stimme.

- (419) äh Deshalb sagen wir es gibt eine Diagnoseprozess. Von Eltern, von Lehrerin von alles, ja?

(420) Ja, äh es gibt eine Rede, eine Rede von Eltern.

(421) ja, es gibt viele, viele Forschung ja? über diese Verhalten und Lernschwierigkeiten.

In anderen Fällen fährt sie fort mit einer weiteren Verbkonstruktion. Es entsteht eine zweiteilige Aussage, die ein Muttersprachler wahrscheinlich knapper zusammengefasst hätte:

(422) Und es gab andere Mitarbeiter die mir geholfen haben, ja?

(423) So. Es gibt verschiedene Welt zu durch, kann man durchgehen

Aus diesem Grund glauben wir, dass L mit der *es gibt*-Konstruktion auch ihren Diskurs gliedert, d.h. sie bildet kleine, spezifische Einheiten, die sie nach Bedarf anschließend weiter verwenden kann. In dieser Hinsicht kommt auch der Gedanke an eine Baustein-Strategie auf.

## 2. Klammerkonstruktionen

### a. Klammerkonstruktionen, die schriftlich benutzt werden:

Die schriftliche Produktion enthält eine Fülle von zum Teil komplex ineinander verschachtelten Klammerkonstruktionen. Es sollen hier nicht alle Konstruktionen wiedergegeben werden, sondern repräsentative Beispiele davon. Es handelt sich bei den meist benutzten Klammerkonstruktionen um:

- Infinitivsätze bzw. Finalsätze:

(424) [...] welche Gründe, die Lehrer nennen, um das Vorhandensein eines gesundheitlichen und keines pädagogischen Problems anzunehmen [...]

(425) [...], um das Problem nachzugehen, [...]

- Trennbare Verben:

(426) Sie drücken ihren Meinungen über das Kind aus.

(427) In diesem einleitenden Kapitel stelle ich das Thema von der Forschung, die Konfiguration des Problems, den zentralen Fokus und die bestimmten Ziele vor.

(428) Nach der Sicht der Schule weicht ihr Verhalten vom Lernideal ab [...]

- Relativsätze:

(429) Viele Kinder, die Lernprobleme aufzeigen, werden als unaufmerksam mit langsamer Schulleistung charakterisiert. [...]

(430) Und wie die Kinder, die einem Diagnoseprozess in der Schule und der Familie gegenüberstehen, mit dem Alltag umgehen. [...]

- Nebensätze:

(431) [...] Initiative von der Schule, den jeweiligen Eltern den Weg zu zeigen, wie ihre Kinder physisch oder psychologisch untersucht werden [...]

(432) Und wie die Kinder ,die einem Diagnoseprozess in der Schule und der Familie gegenüberstehen, mit dem Alltag umgehen. [...]

- Passivformen:

(433) Zum Beispiel wird die normale Entwicklung eines Kindes mit kognitiven Mängeln dadurch behindert. [...]

Damit beweist L, dass sie mit Klammerkonstruktionen vielseitig umgehen kann. Mündlich benutzt sie ebenfalls viele Klammerkonstruktionen. Das Ergebnis fällt dabei anders aus.

#### b. Klammerkonstruktionen, die mündlich benutzt werden:

- Finalsätze:

(434) ja und äh um eine Untersuchung zu machen, ja, **zu prüfen, seine Normalität ja**

(435) *Damit hat sich der Gedanke durchgesetzt, dass ein Kind mit Lernproblemen zuerst zu medizinischer Untersuchung geschickt werden sollte, **um es auf „Normalität“ zu prüfen.***

Der Unterschied zwischen dem Gesprochenen (434) und dem Geschriebenen (435) ist hier besonders gut zu sehen. Es ist leider nicht bekannt, ob L aus dem Gedächtnis heraus oder anhand des Geschriebenen gesprochen hat. Dennoch sehen wir hier, wie eine grammatisch korrekte Klammerkonstruktion mündlich „entklammert“ wird. Wenn L in der Lage ist, das Verb sprachgemäß am Ende zu schreiben, entscheidet sie sich beim Sprechen dagegen. Weitere Belege zeigen, dass L die Konstruktion teilweise korrekt einsetzt (436). Es sind dennoch wenige Belege im mündlichen Diskurs vorhanden und sowohl 437 als auch 438 zeigen einen unsicheren Umgang mit der Konstruktion. Dennoch scheint sie, das Muster *Y zu Vollverbinfinitiv* systematisch anzuwenden. Die Diskrepanz zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit ist hier besonders prägnant.

(436) das bedeutet, äh die Kinder muss Medikament nehmen. Ja? Um diese Verhalten zu kontrollieren.

- (437) Viele Leute hat so viele Schwierigkeiten, um mit verschieden Verhalten zu zu umgehen. Ja?
- (438) die Mutter war immer, die Schule hat immer Mutter anrufen, angerufen, in die Schule zu kommen.

- Trennbare Verben:

Im Gegensatz zum schriftlichen Text entscheidet sich L mündlich eher selten für trennbare Verben. Wenn sie es tut, neigt sie außerdem dazu, die Endpartikel wegzulassen, so dass hier nicht grundsätzlich von einer Klammerkonstruktion die Rede sein kann. Im Folgenden sollen die trennbaren Verben in Ls Diskurs näher betrachtet werden.

- (439) Ich fange äh mit meine Problemstellung an, ja?

Diese Konstruktion unterscheidet sich insofern von der Mehrheit der Konstruktionen im gesprochenen Text, dass ein sehr spezifisches Verb (*anfangen*) zusammen mit einer zusätzlich spezifizierenden Präposition (*mit*) benutzt wird. Damit wird deutlich, dass L sich schon einige spezifische Konstruktionen angeeignet hat, die sie auch sprachgemäß einsetzt. Weiter kommt diese Konstruktion erneut vor:

- (440) Ich fange mit de Aufbau des Themas ((gelesen)) *Das Thema von der Forschung, die Konfiguration des Problems, ja die zentrale Fokus und bestimmte Fokus* .

Interessant ist, dass die vorgelesenen Aufbauelemente der Präsentation aneinander gereiht werden. kein Verb, kein Adverb verbindet sie. Kein Element gibt uns die Reihenfolge an – außer der tatsächlichen Reihenfolge der Auflistung. Dem Zuhörer wird also erneut die Aufgabe überlassen, die aufgelisteten Elemente als aufeinanderfolgend und gleichwertig wahrzunehmen. Eine spezifische Konstruktion *N V PN* wird also hier unmittelbar von einer absolut unspezifischen Konstruktion *N Ø N* gefolgt. Dies lässt denken, dass L die besondere Konstruktion *anfangen mit* aktiv beherrscht und bereit ist, sie einzusetzen. Dass diese Konstruktion zusammen mit einer sehr unspezifischen Konstruktion angeboten wird, wirft die Frage auf, ob es sich hier nicht um eine Art *formulaic speech* handelt, auf die systematisch zurückgegriffen wird, wenn die Idee von anfangen oder Anfang ausgedrückt werden muss. Andererseits scheint die Klammerkonstruktion dabei nicht vollständig eingepreßt zu sein, da in 440 die Endpartikel weggelassen wurde. Es stellt sich die Frage, ob L hier nicht ihrem Prinzip der Ökonomie anwendet und nach eigenen Kriterien die Konstruktion vereinfacht. In 441 und 442 würde dies zutreffen, da sie jeweils *aus* und *ein* weglässt. Bei 442 sieht man, dass L sogar die spezifische Verbkonstruktion *eingehen auf* kennt und die damit verbundene Präposition richtig wählt. Von daher ist es unwahrscheinlich, dass sie die Endpartikeln wegen mangelhafter Beherrschung weglässt.

(441) Aber ihr Verhalten sieht wie ähm jemand sehr Unaufmerksamkeit?

(442) So sie lesen ein bisschen, sie bekommen Informationen aber sie gehen nicht tief auf auf diese Thema.

Der Beleg 443 liefert hier noch einen Hinweis auf Ls Umgang mit trennbaren Verben. Kurz vor dieser Aussage hat L nach einem passenden Verb laut gesucht und bekam von einem Zuhörer *annehmen* zugeflüstert. Aus der Infinitivform heraus baut L ohne große Mühe einen korrekten Satz – diesmal mit Klammerkonstruktion samt Endpartikel.

(443) Aber sie nehmen diese Sache nicht an.

Damit zeigt sie, dass sie bei einer entsprechenden Grammatikübung (sowohl schriftlich als auch mündlich) keine Probleme zeigen würde. Im freien Diskurs aber neigt sie dazu, auf die Klammerkonstruktion zu verzichten. Wir sehen hier zunächst eine wortspezifische Entwicklung des Umgangs mit Klammerkonstruktionen, wobei das Prinzip der Ökonomie zu gelten scheint: Die Aneignung eines trennbaren Verbs und seine Aufnahme in ihren aktiven Wortschatz führt möglicherweise zur Reorganisation der einzelnen Elemente und zur Tilgung der Endpartikel.

- Relativsätze:

(444) Sie haben, sie haben viel Erfahrung mit äh die Kinder die ADS zeigen. ADS haben.

(445) Und es gab andere Mitarbeiter die mir geholfen haben, ja?

(446) weil äh die Meinung der Schüler, der Schule, der Lehrer, alle Kinder die unaufmerksam sind, sie haben ADS.

(447) ((jemand sagt alle Kinder)) die unaufmerksam sind, die fliegen ((imitiert ein Flugzeug))

(448) Und viele von dieser Forschung ich habe gelesen sagt dass die Kinder haben keine Lernschwierigkeiten.

(449) Äh für diese fünf Woche, die dass ich beobachtet habe diese zwei Kinder und ich sehen die Fortschritte von Kinder in einer bestimmten Tätigkeit ja?

(450) wir waren ein bisschen die Leute, die ich inter, interview gemacht habe.

(451) Jede Frage ich gemacht habe, ja?

(452) äh, wir wir können sagen, weil es gibt so viele Kinder mit äh die Lernschwierigkeit zeigen

L scheut auch mündlich den Umgang mit Relativsätzen nicht, wobei sie eine klare Präferenz für das Relativpronomen *die* (Nominativ Plural) zeigt. Ausnahmen sind die

Belege 448 und 451, wo dieser weggelassen wurde. Bei 449 fängt außerdem L mit *die* an, bevor sie merkt, dass das Pronomen hier nicht richtig wäre, und nach einem anderen sucht. Hier ist also ein besonderer Umgang mit Relativsätzen zu sehen, der auf eine Form fokussiert und kaum Abweichungen zulässt. Im Gegensatz dazu benutzt L im schriftlichen Text mehrere Formen von Relativsätzen.

- Passiv:

Hier ist, im Gegensatz zum Schreibtext, nur ein Verwendungsfall von Passiv zu finden.

(453) Und äh deswegen **diese zwei Schüler äh sind zu Arzt geschickt, geschickt**, ja und äh um eine Untersuchung zu machen, ja, zu prüfen, seine Normalität

- Nebensätze :

L benutzt mündlich häufig Nebensätze. Mit den verschiedenen Typen, die sie einsetzt, geht sie aber differenziert um. Mit *weil*, *dass* und *obwohl* verzichtet sie systematisch auf eine Klammerkonstruktion:

(454) und weil ich habe eine Forschung gemacht

(455) Weil sie sind sehr sehr immer aufgeregt

(456) Weil in Brasilien zum Beispiel, ja die Kinder zeigen äh diese Unaufmerksamkeit oder ein Ve, ein ein sehr aufgeregt Verhalten, zum Beispiel die Schule, ja,

(457) Weil die Schule hat das gedacht, ja?

(458) weil äh ich habe gemerkt

(459) Weil ich ich frage das, weil die Eltern bekommen diese Bericht? Bericht? vom ihre, äh ihre Sohn

(460) Weil genau die Lehrer, sie kennen äh über ADS. aber sie gehen nicht so tief.

(461) weil die Lehrerin hat gesagt

(462) weil der Vater hatte nicht studiert, ja.

(463) Weil es gibt keine Kommunikation.

(464) weil sie kommunizieren nicht, so.

(465) Weil sie haben zu viel die Kinder kritisiert.

(466) weil sie kennen schon,

(467) dass der, die Sicht der Schule, es gibt keine pädagogisch Problem.

- (468) Die Schule äh sagen dass es gibt, es gibt so viele Probleme mit dem Kind aber es gibt kein Lösung.
- (469) Das bedeutet, dass äh die Schüler sind abhändig zu? von Gesundheit äh bereich. Fachbereich, ja?
- (470) Und die andere äh Meinung ADS ist ein äh ein Mythos ist,
- (471) Und viele von dieser Forschung ich habe gelesen sagt dass die Kinder haben keine Lernschwierigkeiten.
- (472) Ja normalerweise, die Literatur sagen, dass die alle ADS Kinder sie sind nicht doof.
- (473) Ja obwohl sie in Klassenzimmer zusammen gehen, ja, äh die beide
- (474) Obwohl die Direktorin die Schule denke, ja öh so. ja?
- (475) Obwohl sie kennen nicht ihre Kinder, ja?

Interessant ist dabei der Beleg 470, wo L *dass* weggelassen hat. Dafür aber steht das Verb in Endstellung. Es stellt sich entsprechend die Frage, ob hier auch eine Art der Ökonomie nicht zur Geltung kommt: die Wörter *weil*, *obwohl* und *dass* reichen vielleicht Ls Meinung nach aus, um anzugeben, dass ein Nebensatz hiermit eingeführt wird und welcher Natur die Verbindung zwischen Hauptsatz und Nebensatz ist. Fällt das Einführungswort weg, so kommt das Verb in Endstellung, was ein weiteres Merkmal eines Nebensatzes ist. Diese Erwägung kann aber weder weiter gestützt noch widerlegt werden, so dass wir sie an dieser Stelle lediglich in Betracht ziehen. Andererseits bildet L mit *wenn*, *wie*, *was* und *bevor* Klammerkonstruktionen, indem sie das Verb in Endstellung platziert.

- (476) Ah, wenn sie denken es gibt keine pädagogische Lösung in diese Fall, ich schick ich schicken die Kinder zu Arzt, das bedeutet es gibt diese Abhängigkeit.
- (477) ja? ich meine, was was machen die Lehrer wenn sie mit einer Kind mit Lernschwierigkeit arbeiten?
- (478) Wenn man nicht viele Wissen über etwas haben, ja? es gibt zwei, zwei Weg.
- (479) ja und ich meine wenn du nicht wenn man nicht über ein Thema genug äh genug wissen haben ja?
- (480) Wenn die Kinder zu Arzt gehen, mit ihre Eltern
- (481) Und wenn die Eltern und die Lehrerin miteinander sprechen,
- (482) und diese Leute äh sie sie haben diese Probleme mit Doppelbind wenn sie durcheinander sind.
- (483) Wenn du nicht verstehen haben, ich bin frustriert.



- (484) Sie wissen, sie wissen nicht wie ihre Kinder sich bei Klassenzimmer benehmen.  
 (485) Vielleicht ich weiß nicht, ja, wo äh wie ich mit ihnen arbeiten soll, ja?  
 (486) Ich konnte sehen, was sie gesagt hat. Ja?

(487) bevor ich diese zwei gewählt habe.

Dabei soll der Beleg 487 in Zusammenhang mit dem Beleg 454 betrachtet werden. So lautete Ls Aussage:

(488) und weil ich habe eine Forschung gemacht, bevor ich diese zwei gewählt habe.

Diese Aussage zeigt deutlich, wie wortspezifisch Ls Umgang mit Nebensätzen als Klammerkonstruktionen ist. Dabei geht sie schriftlich undifferenziert vor.

- Modalverben:

Modalverben benutzt L in ihrem Schreibtext kaum. Meistens ist dabei eine „direkte“ Klammerkonstruktion nicht vorhanden, da sich die Modalverbkonstruktion schon innerhalb einer weiteren Klammer befindet. Dagegen benutzt sie mündlich viele Modalverbkonstruktionen:

- (489) Ihr könnt durch die Gliederung lesen  
 (490) Und dann ihr könnt lesen  
 (491) So, äh. Ihr konntet die, diese Papier äh lesen, ja?  
 (492) Sie können diesen Medikament nehmen und ihre Verhalten alles sehr wunderbar sein.  
 (493) Sonst kann man einen Fehler machen, ja? Und äh Fehler \*erro\*.  
 (494) Wir können im Internet sehen,  
 (495) Jede Frage konnte die andere Frage helfen.  
 (496) So, ja schwierig aber. jede Frage kann man tief gehen  
 (497) ja.was wie wie können die Kinder mit diese Sache umgehen. Ja.  
 (498) sie können nicht ruhig sein. ja, sie kann nicht aufpassen,
- (499) Ich muss, ich möchte analysieren, meine, meine Interviews analysieren.  
 (500) Was möchte ich in in welche welche, welche was ((liest nach)) point of view? ((bekommt *Anblick* von Am zugeflüstert)) Anblick, möchte ich Lernschwierigkeiten arbeiten.

- (501) Äh die andere Punkt, ja ich möchte äh über diese Lernschwierigkeit sagen. ((gelesen)) Die Sichtweise der Lehrer zu den Schülern.((frei))
- (502) ok, äh diese Punkt ich möchte äh zu besprechen.
- (503) Aber die Lehrer äh möchte das prüfen. Prüfen? Ein Prüfung, Prüfung beweisen, ja.
- (504) sie möchten sofort eine Antwort zu bekommen von die Kinder.
- (505) ja was möchtest du mit meiner Mutter sprechen?
- (506) man muss mehr lesen, studieren, ja?
- (507) das bedeutet, äh die Kinder muss Medikament nehmen. Ja? Um diese Verhalten zu kontrollieren.

Aus den obigen Belegen sehen wir, dass L Modalverben – und die entsprechende Klammerkonstruktion – oft einsetzt. Vor allem *möchten* und *können* benutzt sie häufig, in geringerem Maße kommt *müssen* vor. Daher ist es auch hier möglich zu denken, dass Ls Umgang mit Modalverben wortspezifisch ist. Dabei respektiert sie meistens das Klammermuster *Modalverb – Y – Vollverbinfinitiv*. Die wenigen Ausnahmen (Belege 508 bis 511) deuten eher darauf, dass L während des Formulierens nach Wörtern suchte und deshalb die Struktur nicht ganz beachten konnte. Diese Ausnahmen liefern aber keinen Hinweis auf eine Wortspezifität der sprachlichen Angemessenheit beim Gebrauch der Klammerkonstruktionen mit Modalverben.

- (508) Und öh ich möchte äh schreiben über diese menschliche Kommunikation.
- (509) So die Ziele der Forschung ((vorgelesen)) ja was möchte ich äh möchte ich zu.. wissen ja durch die Forschung.
- (510) sicher kann das äh antwortet, über diese Vermittlung, ja, und diese Diagnoseprozess
- (511) Und öhm deshalb könnt ihr begleiten meine Vorstellung

- Perfekt:

Ebenso wie bei den Modalverben befinden sich im Schreibtext kaum Belege für Perfekt-Konstruktionen, während L in ihrer mündlichen Präsentation reichlich darauf zurückgreift. Zum Teil zeigt sich L in der Lage, mit dem Perfekt als Klammerkonstruktion (*Hilfsverb X Vollverbspartizip*) problemlos umzugehen:

- (512) in der Schule ich habe fast zwölf Stunde Interviews gemacht.
- (513) die Schule hat so gedacht. ja.

- (514) Und ich habe so viele Antworten bekommen.  
 (515) und er hat ein Buch geschrieben  
 (516) die Schule hat immer Mutter anrufen, angerufen, in die Schule zu kommen.  
 (517) Sie hat auch mit ihre Verhalten gesagt.  
 (518) Und er hat die Leute mit Schizophrenie studiert,  
 (519) ja ich habe die Worte gehört.  
 (520) Du hast alles verstanden!

Dennoch sind eine erhebliche Menge an Belegen zu finden, wo die Klammerkonstruktion nicht vorhanden ist, wie zum Beispiel in den folgenden zwei Aussagen:

- (521) Ok, Habt ihr gelesen, äh diesen von , diesen Text?  
 (522) Ich habe nicht verstanden deine Frage

Allerdings richtet sich die Mehrheit der „entklammerten“ Fällen nach dem Muster *Hilfsverb X Vollverbpartizip Y*, wobei das Element Y sprachlich korrekt innerhalb der Klammer sein sollte:

- (523) Äh ich habe ähm euch gegeben? euch gegeben? ja, äh zwei kleine Text  
 (524) äh ich habe in Brasilien ein Forschung gemacht mit zwei Kinder, äh die zeigten Lernschwierigkeiten  
 (525) und ich habe die zwei Kinder beobachtet für äh fünf Wochen. Ja?  
 (526) Und ich hab, ich habe auch äh Interviews gemacht äh mit diesen zwei Kinder mit die Lehrerin, mit die Eltern, Familien, mit die Direktorin, ja und die Päda, Leiterin Pädagoge? Pädagogische Leiterin? Ja  
 (527) Und Literatur, Literatur hat äh mich? mich geholfen? (bekommt „mir geholfen“ zugeflüstert) mich geholfen äh über diese, diese Gedanken.  
 (528) Und ich habe das gefunden, durch diese Interviews.  
 (529) so ah ich habe nicht meine Kinder begleiten in seine in ihre Hausaufgaben,

So vermuten wir, dass L die Klammerkonstruktion des Perfekts nach einer gewissen Länge bzw. Dauer lieber wieder schließt und die übrigen Elemente nachträglich hinzufügt. So finden wir hier keine Wortspezifität sondern ein Kriterium der Länge zum Umgang mit dem Perfekt als Klammerkonstruktion.

Die wesentlichen Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei den Klammerkonstruktionen sind in Tabelle 5.6 zusammengefasst.

	Schriftlich	Mündlich
Modalverben		×
Trennbare Verben	×	×
Passiv	×	
Relativsätze	×	×
Nebensätze	×	×
Perfekt		×
Infinitivsätze	×	×

Tabelle 5.6: Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei den Klammerkonstruktionen

Bei den Klammerkonstruktionen befinden sich mündlich viele Beispiele für „entklammerte“ Gebrauchsweisen, die auf die Schwierigkeiten von L hindeuten, solche komplexe Gefüge im mündlichen Diskurs einzusetzen. Dabei neigt L dazu, die „Entklammerung“ wortspezifisch vorzunehmen. Ebenso zieht sie mündlich immer wieder bestimmte Formen der jeweiligen Klammerkonstruktion vor. Deshalb ist anzunehmen, dass L diese Klammerkonstruktionen mit bestimmten Einheiten (*können*, *um...zu*, usw.) assoziiert und sie nicht frei und verallgemeinert sondern immer noch wortspezifisch anwendet. Es ist wahrscheinlich in dieser Hinsicht möglich, von Formeln zu sprechen. Diese Formeln sind aber z.T. flexibel und nicht zwingend als solche übernommen worden, sondern es ist plausibler, dass L ihre eigenen Formeln entwickelte. Die Auswahlkriterien der Verfestigung von Klammerkonstruktionen in Formeln wären dann wortspezifisch aber auch pragmatisch, wenn sie sich zum Beispiel nach dem Kriterium der Länge für oder gegen eine Klammerkonstruktion entscheidet. Schließlich sind auch Klammerkonstruktionen zu finden, die in der mündlichen Produktion als Block benutzt werden:

- (530) und mein, meine Fragestellung ist äh etwas zu tun mit dieser Identifizierung von Lernschwierigkeiten durch die Schule ja?
- (531) und das hat zu tun mit diese Vermittlung zwischen der Lehrerin zwischen andere Leute

In 530 und 531 benutzt L die Konstruktion *N hat etwas mit N zu tun*. Die Formel wurde schon von L dekonstruiert, wie der Einsatz von *ist* statt *hat* zeigt. Außerdem wird dieses Gefüge als Einheit eingesetzt und ergibt ein der Lernerin schon bekanntes Muster: N V N. Diese Entscheidung ist möglicherweise auf die Tatsache zurückzuführen, dass L danach eine relativ lange Nominalgruppe aus ihrer Folie abliest. Die Hypothese, dass L ihre Konstruktionen in Formeln verfestigt (und nicht unbedingt unanalytisch übernimmt) rückt angesichts ihres Umgangs mit Klammerkonstruktionen in den Vordergrund.

### III. Lernerin M

An dieser Stelle bietet sich die vergleichende Beobachtung der mündlichen und der schriftlichen Produktion einer weiteren Lernerin, deren Lerngeschichte sich grundsätzlich von Gs und Ls unterscheidet. Zunächst ist die Lernerin M viel jünger als G und L. Sie kommt aus China und hat Ingenieurwissenschaften studiert. Für ihre Promotion in Deutschland braucht sie prinzipiell keine Deutschkenntnisse. In ihrem wissenschaftlichen Alltag wird nur auf Englisch kommuniziert. Dennoch zeigte sie ein großes Interesse daran, am hier untersuchten Kurs regelmäßig teilzunehmen. Bei ihrer Ankunft in Deutschland hatte sie einen DSH-Kurs beim Akademischen Auslandsamt absolviert, um die notwendigen Deutschkenntnisse zu erlangen, um in Deutschland zu überleben. Zum Zeitpunkt der Aufnahme nahm sie seit ca. 3 Monaten regelmäßig am Kurs teil.

Der Schrifttext, der hier ausgewertet wird, ist nicht speziell wissenschaftlicher Natur – der Verzicht auf zu spezifische wissenschaftliche Inhalte war notwendig, um sie in einen Unterricht mit Sozialwissenschaftlern zu integrieren. Ganz alltäglich ist das Thema auch nicht, so dass sich M nicht ausschließlich aus Formulierungsroutinen der Alltagssprache bedienen konnte. Ähnlich ist der gesprochene Auszug aus einer Arbeitssitzung wenig wissenschaftlich, jedoch fachlich. Zum Zeitpunkt der Aufnahme arbeitete sie zusammen mit zwei weiteren Doktoranden an einem kleinen Vortrag (inklusive PowerPoint-Präsentation), in dem sie die Merkmale des Hochschulsystems in ihren jeweiligen Ländern vor deutschen Lehramtstudenten vorstellen würden. An diesem Tag haben sie vor allem an der PowerPoint-Präsentation gearbeitet und zu diesem Zweck Informationen ausgetauscht und ausgewählt.

#### A. Terminologie: Verhältnis zwischen Verbkonstruktionen und Begriffen

Die Tabelle 5.7 stellt die Mengen an Verbkonstruktionen (Verbal) und an Substantiva/Adjektiven/Adverbien (Nominal) in Form von Tagclouds dar. Die Größenunterschiede der Wörter bzw. Konstruktionen, die vor allem bei den Verbkonstruktionen zu sehen sind, hängen mit den verschiedenen Häufigkeiten zusammen. Bei den Nominalkonstruktionen (Substantiva/Adjektiven/Adverbien) gab es keine Wiederholung.



Tabelle 5.7: Verhältnis zwischen Verbkonstruktionen und Substantiva und Adjektiven

Aus der Tabelle 5.7 lässt sich zweierlei beobachten:

- Sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen besteht eine erhebliche Differenz zwischen der Anzahl verschiedener Verben und der Anzahl verschiedener Namen und Adjektive, die M benutzt.
- Der Anteil an fachsprachlichen Verben ist, wie aus der Tabelle 5.8 zu entnehmen ist, mündlich und schriftlich sehr unterschiedlich. Dabei variiert der Anteil an fachsprachlichen Namen und Adjektiven kaum<sup>8</sup>.

	Verben mündlich	Namen + Adj. mündlich	Verben schriftlich	Namen + Adj. schriftlich
Gesamt	24	82	14	30
Fachsprachlich	2 (8,5 %)	32 (39 %)	7 (50 %)	12 (40 %)

Tabelle 5.8: Anteil an fachsprachlichen Elemente (ohne Wiederholungen)

<sup>8</sup> Die Fachsprachen, die M benutzt, sind jeweils die Fachsprache der Hochschulausbildung (mündlich) und die Fachsprache der Sprache und des Fremdsprachenlernens.

In dieser Hinsicht erscheint der Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Bezug auf die Verbkonstruktionen und deren Spezifität bzw. Fachlichkeit von besonderer Relevanz für diese Auswertung. Deswegen werden diese im Folgenden genauer betrachtet.

## B. Verbkonstruktionen

Hier weisen wir erneut auf die Tabelle 5.7 hin. Dort sehen wir, dass einige Verbkonstruktionen wesentlich häufiger verwendet als andere werden. Mündlich dominieren die *ist*-Konstruktion und ihre Variante *das ist*, gefolgt von den etwas spezifischeren Konstruktionen *es gibt*, *haben* und *können*. Die noch spezifischeren Konstruktionen weisen niedrigere Frequenzen auf. Schriftlich dagegen kommen *es gibt* und *können* öfter vor als *ist*, wenn auch alle eine höhere Frequenz als spezifischere Konstruktionen aufweisen.

### 1. Verbkonstruktionen im schriftlichen Diskurs

#### a. unspezifische Konstruktionen

M setzt zum Teil auf wenig komplexe, unspezifische Konstruktionen wie die *ist*-Konstruktion und die *es-gibt*-Konstruktion, die schon bei G und L vertreten waren. Ähnlich wie bei L wird beiden Konstruktionen eine feste Funktion zugeordnet. Die *ist*-Konstruktion drückt eine Gleichung aus bzw. verleiht einem linken Element X verschiedene Eigenschaften Y (rechtes Element):

(532) *Als Fremdsprache ist die deutsche Sprache in China nicht die erste Wahl.*

(533) *Die deutsche Sprache ist eine systematische Sprache.*

Die *es-gibt*-Konstruktion stellt das Vorhandensein eines rechten Elements Y fest und weitere Informationen werden anhand eines Nebensatzes gegeben, was erneut an die Baustein-Strategie erinnert.

(534) *Es gibt bestimmte Regeln, dass man eine Satz bauen kann.*

(535) *Aber es gibt so viele Regeln, dass man immer etwas verlor.*

(536) *Für mich gibt es ein Schwerepunkt, dass ich nicht ,r' genau sprechen kann.*

#### b. spezifischere Konstruktionen

M bemüht sich teilweise um Verbkonstruktionen, die nicht nur als Verbindungsglied zwischen den spezifischen Begriffen und Nominalkonstruktionen fungieren. Zum einen benutzt sie zum Teil spezifische Verben aus der Fachsprache der Sprachwissenschaft:

(537) *übt ihr jeden Tag*

(538) Das klingt nicht schön

Zum anderen benutzt sie verschiedene Formen von Klammerkonstruktionen:

- mit Modalverben

(539) Aber im letzten fünf Jahre möchten mehr chinesische Studenten Deutsch lernen, [...]

- mit Nebensätzen

(540) [...] wenn ihr Zähne putzt und es Wasser im Hals gibt’.

(541) [...] dass man immer etwas verlor. z.B. Artikel, Adjektiv Endungen, Verben, u.s.w.

- mit Modalverben in Nebensätzen

(542) [...] um studieren in Deutschland zu können.

(543) [...] dass man eine Satz bauen kann.

(544) [...], dass ich nicht ‚r’ genau sprechen kann.

Die Frage stellt sich nun, inwieweit sich dies von ihrer mündlichen Produktion unterscheidet und wo die Ähnlichkeiten sind.

## 2. Verbkonstruktionen im mündlichen Diskurs

### a. Unspezifische Konstruktionen

#### Die Kein-Verb-Konstruktion

(545) ja, alle<sup>9</sup>

(546) vielleicht noch ein bis zwei Jahre äh für Bachelor machen

(547) ja, Master, Promotion vielleicht auch.

(548) nur diese zwei?

(549) in andere Länder nein,

(550) ah ja, in China nur eine Prüfung äh ahm am Ende Semester.

(551) für, für Erwachsene oder?

(552) für Bachelor nicht ((lacht)) Bachelor nicht,

<sup>9</sup> Gemeint ist: „Das war alles“ oder „Es ist alles“.



(553) Nur ein Jahr oder zwei Jahre hm älter oder jung, junger.

Die oben angeführten Kein-Verb-Konstruktionen sind meistens Antworten auf eine Frage oder auf eine Aussage eines Gesprächspartners. Deswegen sind sie im Kontext des Gesprächs verständlich und fallen nur deswegen auf, weil ein Muttersprachler wahrscheinlich doch noch eine Verbkonstruktion benutzt hätte. Anders als bei G gehen wir hier aufgrund der guten Verständlichkeit im Kontext nicht davon aus, dass M damit einen Platzhalter für eine spezifische Konstruktion setzt, sondern vielmehr, dass auch hier das Prinzip der Ökonomie gilt.

### Die *ist*-Konstruktion und ihre Variante

Mündlich stützt sich M wesentlich mehr auf unspezifische Konstruktionen als schriftlich. Besonders interessant ist die Tatsache, dass die *ist*-Konstruktion (wie bei G und L) aber auch ihre Variante (*das ist*), die wir schon bei Ls mündlicher Produktion beobachten konnten, verhältnismäßig stark vertreten sind. Ähnlich wie bei L finden wir hier Hinweise darauf, dass M sich auf die *ist*-Konstruktion als Formulierungsroutine verlässt, vor allem im Beleg 554, wo sie zunächst *es war* sagt, bevor sie sich für *es gibt* entscheidet:

(554) es war es gibt die richtig äh äh Nu Nummer, die richtig Zahl, Zahlen

Zunächst finden wir hier Belege zur Anwendung der Konstruktion als z.T. extrem verallgemeinerte Gleichung bzw. Verleihung von Eigenschaften:

(555) hm ist immer gleich, ist immer

(556) Hm die erste ist Naturwissenschaft, die zweite ist Geisteswissenschaft.

(557) ah die Abschluss ist nicht Bachelor sonst andere Abschluss.

(558) hier, diese Information äh ist nur für normale

(559) äh die Unterschied ist nur,

(560) und ähm Abschluss ist ganz anders.

(561) ja, meine Meinung ist ah fünf und acht ist gut. über fünf und acht.

(562) und äh fünf und sieben bis fünf und achtzig ist normal.

(563) fünf ist ah;, ist ah, ist nicht \**pass*.

(564) Aber diese diese zwei Typen die erste Typ ist hm kann man ah ganzen Tag ah im im Uni studieren.

(565) und zweit Typen Typ ist ah hm Abend oder Wochenende.

(566) normalerweise ist ah 18 Jahre bis 24 Jahre.

(567) so die Jahre normal sind auch bestimmt.

Vor allem die Belege 563 und 564 deuten darauf hin, dass M die *ist*-Konstruktion ein Verbindungsmittel zwischen zwei Elementen X und Y ist. Welcher Natur diese Elemente sind, ist dabei völlig frei. Über diese auch im Schreibtext vorhandenen Gleichungsbedeutung und Verleihung von Eigenschaften hinaus setzt M die Konstruktion auch in anderen Fällen ein:

- (568) China ist einhundert Punkt.
- (569) aber Deutschland ist fünf Skala, normal sind vier oder?
- (570) ah in, im Uni es ist sehr we wenig ah die Leute Jahre als 28 nehmen.
- (571) Fachhochschule ist auch Bachelor oder?

Wir sehen diese Verwendungsfälle als eine weitergehende „Despezifizierung“ der Konstruktion, indem sie nur noch als Verbindung fungiert. Die Natur der Beziehung zwischen den Elementen X und Y soll der Gesprächspartner erraten, indem er z.B. bei 568 und 569 davon ausgeht, dass die Ortsbezeichnungen *China* und *Deutschland* eher den geografischen Kontext als Handlungsagenten darstellen sollen.

Von besonderem Interesse erscheint uns außerdem die schon bei L vorkommende Variante *das ist Y*. Dabei sollen wir betonen, dass L und M keinen gemeinsamen Kurs besuchten<sup>10</sup>.

- (572) ja, das ist drei Teile, ja.
- (573) Abschlussprüfung das ist zwölf Teile, für für jede äh jede Kurs, für, zum Beispiel für Geschichte eine Prüfung, für Geographie eine Prüfung,
- (574) normalerweise das ist drei Jahre, äh
- (575) Das ist nicht gut als Bachelor,
- (576) aber das ist Theorie, Theorie über Schauspieler
- (577) also das ist hm gleich
- (578) aber das ist zu \**complicate* komp kompliziert, man
- (579) weil das ist auch im Grund ähm Studium und wenige Zeit
- (580) aber das ist verschiedene Fach. ja das ist Punkt.
- (581) hm das ist ah für Erwachsene, zum Beispiel über dreißig Jahre alt Leute.
- (582) ja das ist ah andere ah

Die verhältnismäßige Häufigkeit der Verwendung lässt stark vermuten, dass M *das ist* als Formulierungsroutine benutzt. Einen weiteren Hinweis darauf sehen wir in den Belegen 583 und 584, wo eine einfache *ist*-Konstruktion möglich gewesen wäre (solche Entscheidungen wurden auch bei Ls Auswertung beobachtet) :

<sup>10</sup> Den hier beschriebenen Kurs besuchten sie nicht gleichzeitig sondern mit einem Jahr Abstand.

- (583) so normalerweise die die letzte zwei Woche das ist sehr sehr stark ((lacht))  
 (584) ja für Mathematik das ist viele Studenten ; Mathematik, Physik, diese äh Basis äh Vor Vorlesungen. Viele Leute

Folgender Beleg steht dabei einigermaßen in Widerspruch mit der oben schon angeführten Verwendung der *ist*-Konstruktion:

- (585) aber in China das ist ah ganz anders,  
 (586) China ist einhundert Punkt.

Beleg 585 ist leicht spezifischer und deshalb verständlicher als 586. Wenn man bedenkt, dass *das ist* nach aller Wahrscheinlichkeit eine von M entwickelte Formulierungsroutine ist, stellt sich die Frage, wieso sie nicht in beiden Fällen benutzt wurde.

### Weitere unspezifische Konstruktionen

Neben der *ist*-Konstruktion greift M, ebenso wie L und G, auf *haben* und *es gibt*, wenn auch in geringerem Maße.

- (587) ich habe eine Frage über Fachhochschule  
 (588) weil wir haben auch Fachhochschule,  
 (589) weil in China wir haben be bestimmt ah Kursplan be bestimmt

Auch hier sehen wir mit Beleg 589, dass M in der Lage ist, anhand einer unspezifischen Konstruktion eine Tatsache genauer auszudrücken, als sie es mit *China ist einhundert Punkt* tat. Dieselbe Beobachtung machen wir bei 590 und 591 mit *es gibt*.

- (590) In China es gibt auch ((lacht))  
 (591) In Deutschland es gibt Diplom.  
 (592) es gibt die richtig äh äh Nu Nummer, die richtig Zahl, Zahlen  
 (593) ja ja in China wir, es gibt zwei Typen,  
 (594) weil in China normalerweise normale Studenten ist ah es gibt kein alt Leute.

Zusammenfassend sehen wir, dass M wie G und L auf drei unspezifische Konstruktionen zurückgreift, um Zusammenhänge zwischen spezifischen Sachverhalten zu vermitteln. Dabei ermöglicht uns die klare Präferenz für die *ist*-Konstruktion (und in geringerem Ausmaß für ihre Variante *das ist*) anzunehmen, dass M spontan auf die unspezifischste Form setzt und sie als stützende Formulierungsroutine benutzt, während sie allmählich versucht, ihre Aussagen immer weiter zu spezifizieren. So wird zum Teil zwischen den verschiedenen, in unterschiedlichem Grad unspezifischen Konstruktionen differenziert. Zum Zeitpunkt der Aufnahme löste sie sich in dieser Logik progressiv von der verallgemeinerten *ist*-Konstruktion, um:

- die weiteren unspezifischen Konstruktionen gezielter einzusetzen und
- einige spezifische Konstruktionen zu benutzen, wie anschließend dargestellt.

### b. Spezifischere Konstruktionen

M bemüht sich teilweise um spezifischere Verbkonstruktionen, deren Mehrheit wir drei Kategorien zuordnen können:

- Epistemische Verbkonstruktionen
  - (595) Zahlen? ja ich finde vielleicht nur, wir lassen chinesisches, englisch und Mathematik und Kombination der Fächer Biologie, Physik und Chemie ODER Kombination der Fächer Geschichte, Geographie und Politik
  - (596) ich meine nur
  - (597) ja ich finde,
  - (598) ah ich fürchte einhundert Punkt, warum ahm einhundert Prozent ?
- Verbkonstruktionen zum Thema der Kommunikation:
  - (599) ja hier ist, ich habe nicht, zum Beispiel nächste Folie äh ich habe noch nicht über Fachhochschule Abschluss äh schreiben
  - (600) so hier äh wir, wir sagen über hm, Universität und dann andere äh
- Verbkonstruktionen zur Sicherung der Kommunikation:
  - (601) Was bedeutet Abendprogramm hier?
  - (602) Kann man erklären

Diese drei Kategorien lassen sich in eine einzige zusammenfassen. Damit könnte man sagen, dass M sich im Bereich der Kommunikation (sei es um einzelne kommunikative Handlungen zu charakterisieren oder um die Kommunikation an sich sicherzustellen) auf spezifischere Konstruktionen stützt. Außerdem sind mehrere Verbkonstruktionen aus der Fachsprache des Hochschulstudiums vorhanden (*lernen* und *studieren*, zum Beispiel). In dieser Hinsicht sehen wir eine sinnmotivierte Entscheidung, sich spezifisch bzw. unspezifisch im Bereich der Verbkonstruktionen auszudrücken.

### c. Umgang mit Klammerkonstruktionen

M benutzt auch mündlich Klammerkonstruktionen. Eine Aussage ist im Perfekt:

- (603) ich habe noch nicht über Fachhochschule Abschluss äh schreiben

Ferner verwendet sie Modalverbkonstruktionen. In der Regel sind diese Konstruktionen als Klammerkonstruktionen vorhanden, mit der Ausnahme von 604, wo wir allerdings keine Unterbrechung des eigenen Diskurs durch M ausschließen können, und 610.

- (604) Wir müssen nur drei nur wichtige Werte, äh nicht ganz Satz.
- (605) Und kann man erklären ODER.
- (606) vielleicht wir können das lassen, das alles die Nummer, die
- (607) so wenn man möchte wenn ein Student in Fachhochschule äh noch Master studieren möchten, dann muss er noch Bachelor machen,
- (608) aber vielleicht wir können hm diese diese Name ah ändern, diese
- (609) hm, hier hm s sollen wir über diese, äh diese niedrig äh Bachelor sagen oder nicht?
- (610) Und hier ich möchte auch äh in China äh Hauptstudium dauer äh 2 bis 3. ja
- (611) ja, aber. Aber in China weil zum Beispiel äh alle Studenten äh, äh ähm studieren äh Ingenieur mü müssen äh Mathematik, Phy Physik lernen
- (612) ja, vielleicht äh drei äh drei oder oder fünf Fachbereich, alle Studenten mü müssen diese Mathematik und Physik lernen.
- (613) Aber diese diese zwei Typen die erste Typ ist hm kann man ah ganzen Tag ah im im Uni studieren.

Schließlich finden wir einige Verwendungsfälle von Nebensätzen. Erneut stoßen wir hier auf Ähnlichkeiten mit Ls mündlichem Umgang mit Nebensatzkonstruktionen. Obwohl wir hier aufgrund der wenigen Daten keine verallgemeinernde Schlüsse ziehen können, erscheint uns der Hinweis darauf besonders interessant.

- (614) Und kann man erklären was ist diese
- (615) weil wir haben auch Fachhochschule,
- (616) weil das ist auch im Grund ähm Studium
- (617) weil zum Beispiel äh alle Studenten äh, äh ähm studieren äh Ingenieur mü müssen äh Mathematik, Phy Physik lernen
- (618) weil in China wir haben be bestimmt ah Kursplan be bestimmt
- (619) so wenn man möchte wenn ein Student in Fachhochschule äh noch Master studieren möchten, dann muss er noch Bachelor machen,

Die Mehrheit der Aussagen, wo die Klammerkonstruktion entklammert wurde, enthält das Einführungswort *weil*. Dagegen wird mit *wenn* die Klammerkonstruktion sprachlich korrekt verwendet. Da letzteres nur einmal vorkommt, können wir nur eine ähnliche Wortspezifität wie bei L annehmen und keinesfalls behaupten. Es liegt aber nahe zu behaupten, dass M zum Zeitpunkt der Aufnahme zumindest mit dem Einsatz von Modalverb-Konstruktionen routinierter war als mit Nebensätzen.

## IV. Fazit

Die Ergebnisse des Vergleichs zwischen mündlichen und schriftlichen Aufnahmen von diesen drei Lernern lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Spezifität bzw. die Fachsprachlichkeit der Nominalkonstruktionen variiert wenig zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Dagegen ist im Durchschnitt eine höhere Spezifität der Verbkonstruktionen im Schriftlichen als im Mündlichen festzustellen. Im Zusammenhang mit der Grundannahme, dass in der schriftlichen Produktion das Potential der Lerner für die mündliche Produktion zu sehen ist und somit das Geschriebene teilweise als eine Art nächster Entwicklungsstufe im Vergleich zum Mündlichen gelten könnte, scheint die Lernentwicklung in Bezug auf Wissenschafts- bzw. Fachsprache sich nicht im gleichem Tempo im Bereich der Terminologie und im Bereich der Verbkonstruktionen zu erfolgen. Verbkonstruktionen scheinen mehr Zeit in Anspruch zu nehmen oder sich später zu entwickeln.
- Die unspezifischen Konstruktionen im Mündlichen scheinen die Funktion von Platzhaltern für spezifischere, noch nicht präsente Konstruktionen zu erfüllen, aber auch als Formulierungsroutinen zur Sicherung einer gewissen Flüssigkeit des Diskurses zu fungieren. Diese Formulierungsroutinen wurden außerdem nicht aus einem beliebigen Input holistisch übernommen, sondern setzten sich zusammen anhand von vorhandenen Formeln, die nach individuellen Kriterien der Lerner analytisch aufgenommen und fest gespeichert werden. Zu den gerade erwähnten Kriterien zählt das Prinzip der Ökonomie. Die Lerner wenden dieses Prinzip ihrem subjektiven Gefühl entsprechend und tilgen oft Teile von Konstruktionen bzw. ganze Konstruktionen in ihren Aussagen. Es geht also fast immer darum, sich mit möglichst wenigen Mitteln auszudrücken.
- Der Übergang vom Unspezifischen zum Spezifischen scheint sinnmotiviert zu sein, manchmal sogar wortspezifisch. Dass ein „grammatisches Pensum“ aus der traditionellen Didaktik für eine Bedeutung, ein Wort oder einen Themenbereich beherrscht wird, bedeutet nicht zwangsläufig, dass es „abgehackt“ ist und vollkommen beherrscht wird. Außerdem ist dieser Übergang fließend und es können immer wieder spezifische und unspezifische Ausdrucksweisen im selben Diskurs parallel existieren.
- Der Umgang mit sehr einfachen Konstruktionen einerseits und mit Klammerkonstruktionen andererseits deutet bei allen drei Lernern auf eine Baustein-Strategie hin, die wenig Spielraum für die Integration von komplexen Konstruktionen (seien sie nominal oder verbal) in einfache Frames (wie die *ist*-Konstruktion) lässt. Diese Strategie ist nur mündlich zu beobachten, was auf eine typische Problematik des freien Sprechens in Bezug auf Lernervarietäten hinweist.

Abschließend möchten wir hier darstellen, wie sich die Verbkonstruktionen für alle drei Lerner in Bezug auf ihre Spezifität entwickeln. An dieser Stelle erinnern wir kurz, dass zum jeweiligen Zeitpunkt der Aufnahme L am weitesten mit der Sprache war, gefolgt von M und schließlich von G.

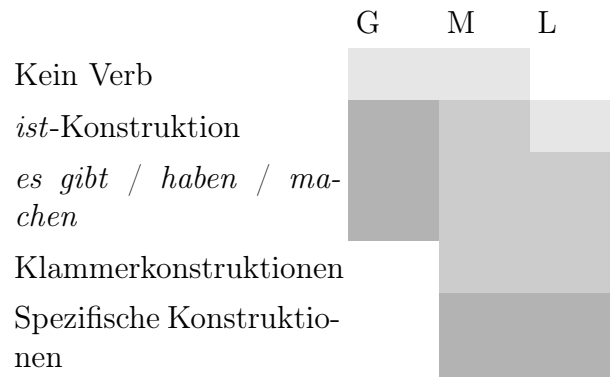


Tabelle 5.9: Entwicklung der Verbkonstruktionen nach Spezifität ; Legende: weiß: gar nicht verwendet - hellgrau: mündlich benutzt - grau: mündlich und schriftlich benutzt - dunkelgrau: hauptsächlich schriftlich benutzt

Aus der Tabelle 5.9 sehen wir zwei Tendenzen:

- Einerseits nimmt mit zunehmender Beherrschung der Sprache der Anteil an unspezifischen Konstruktionen ab und der Anteil an spezifischen Konstruktionen nimmt zu.
- Andererseits findet dieser „Spezifizierungsprozess“ zunächst schriftlich und dann mündlich statt.

Beide Tendenzen verstehen sich als fließend.





## Kapitel 6

### Fallstudie: Analyse der mündlichen Produktion von Doktoranden - Teil 3: Längsschnittanalyse

## I. Lerner G

Die Entwicklung von G soll über vier Etappen dargestellt werden:

- Etappe 1: Aufnahmen vom 23.01.2006 und vom 25.01.2006, ca. 3 Monate nach seiner Ankunft in Deutschland, unmittelbar nach seiner Aufnahme in den hier untersuchten Deutschkurs (und nach seinem Intensiv-Deutschkurs). Die Aufnahmen erbrachten insgesamt 38 Belege.
- Etappe 2: Aufnahme vom 03.04.2006, ca. 2 Monate nach seiner Aufnahme in den hier untersuchten Deutschkurs. Die Aufnahme erbrachte insgesamt 112 Belege.
- Etappe 3: Aufnahmen vom 31.01.2007 und vom 05.02.2007, ca. ein Jahr nach seiner Aufnahme in den hier untersuchten Deutschkurs. Die Aufnahmen erbrachten insgesamt 107 Belege.
- Etappe 4: Aufnahme vom 13.01.2009, ca. drei Jahre nach seiner Aufnahme in den hier untersuchten Deutschkurs (mit einer Unterbrechung von einem Jahr). Die Aufnahme erbrachte insgesamt 20 Belege.

Als Beobachtungsschwerpunkte wurden folgende Konstruktionen bzw. Konstruktionskategorien gewählt:

- *Kein-Verb-Konstruktion*: Konstruktion mit dem Muster „X Ø Y“, wo Ø von einem Muttersprachler eher durch eine Verbkonstruktion ausgedrückt worden wäre.
- *ist-Konstruktion*: Verbkonstruktion mit dem Muster *X ist Y*
- *das-ist-Konstruktion*: Variante der *ist-Konstruktion*
- *machen / haben / es gibt*: Verbkonstruktionen, die zwar unspezifisch sind, jedoch um ein Grad spezifischer als die Kein-Verb-Konstruktion oder zum Teil als die *ist-Konstruktion*.
- *spezifische Konstruktionen*: Verbkonstruktionen mit dem Muster *X Vollverb Y*
- *Klammerkonstruktionen*: Alle Arten von Klammerkonstruktionen (*X Teil1 Y Teil2*)

Um einen quantitativen Vergleich zwischen den einzelnen Verwendungsfrequenzen der Konstruktionen zu ermöglichen, werden aufgrund der unterschiedlichen Längen der Aufnahmen in jeder Etappe die absoluten Zahlen an Belegen immer im Zusammenhang mit der Gesamtzahl an verschiedenen Belegen angeführt und demnach in Prozenten ausgedrückt. Da einzelne Belege manchmal mehrere Kategorien von Konstruktionen beinhalten, sind Überlagerungen möglich.

## A. Kein-Verb-Konstruktion

In der ersten Etappe finden wir mehrheitlich Kein-Verb-Konstruktionen (71%), die vier verschiedene Arten von Funktionen erfüllen. In der zweiten Etappe machen die Kein-Verb-Konstruktionen nur noch die Hälfte der Konstruktionen aus. Die vier Funktionen sind auch hier vertreten, in ähnlichen Verhältnissen wie in der ersten Etappe. In der dritten Etappe werden Kein-Verb-Konstruktionen nur noch zu weniger als 25% benutzt. Es sind auch hier vier verschiedene Funktionen vertreten, dennoch mit anderen Frequenzen. In der letzten Etappe wird die Kein-Verb-Konstruktion grundsätzlich so oft verwendet wie in der dritten Etappe, wobei die Funktionen sich im Vergleich zur dritten Etappe wiederum ganz anders verteilen.

### 1. $\emptyset$ ist ein Platzhalter für eine *ist*-Konstruktion (F1)

Diese Funktion ist in den zwei ersten Etappen mehrheitlich vertreten, während sie in der dritten Etappe verhältnismäßig viel weniger vorkommt. Interessanterweise ist sie aber in der vierten Etappe wieder die am meisten benutzte Funktion der Konstruktion.

In den meisten Fällen könnte man einfach ein *ist* zwischen den Elementen hinzufügen, um Gs Idee einer Gleichung oder der Verleihung von Eigenschaften verständlich auszudrücken. Einige Belege geben hier weitere Hinweise auf die Anwendung der Konstruktion mit dieser Funktion:

(620) Das da zu Ende. Ein. Eine eine? \*phrase\*

Bei 620 sind zwei Platzhalter enthalten: *Das  $\emptyset$  zu Ende.  $\emptyset$  eine \*phrase\**, wobei  $\emptyset$  das erste Mal zwar *ist* darstellt, das zweite mal aber wahrscheinlich *Es ist*, was uns an die *das-ist*-Konstruktion erinnert, die G später oft einsetzt. Da G in der ersten Etappe diese Konstruktion noch nicht benutzt, möchten wir an dieser Stelle lediglich darauf hinweisen, dass die Platzhalter-Funktion für die *ist*-Konstruktion schon jetzt vorab für ihre Varianten gilt.

Außerdem können wir ab der zweiten Etappe eine Tendenz zur Verfestigung zweier Muster beobachten, wie aus der Tabelle 6.1 ersichtlich ist. Es zeichnet sich in der zweiten Etappe die Wortspezifität ab, die schon in der Entwicklung des Umgangs mit spezifischen Konstruktionen und Klammerkonstruktionen beobachtet wurde. Die Wörter *ok* (und auch *das ok*), *identisch* und *Unterschied* kommen vermehrt mit dem Platzhalter vor.

**Etappe 2, wortspezifische Anwendung**

ok	Unterschied	identisch
(621) ah, das ok, Hausaufgaben?	(627) Unterschied Akkusativ von Dativ	(629) ihm. ihr, er es identisch im Dativ.
(622) ah, das ok. „ich muss“, ja. ja „ich muss essen“? das ok	(628) „viele“ „viel“	(630) hier identisch Akkusativ und Dativ ja? uns, euch
(623) ja jaja. Das ok		(631) sein, sein, Identisch verb
(624) das ok.		(632) euer und sie? identisch?
(625) „Mirna äh äh Deutschkurs“, das ok? Deutschkurs?		(633) identisch mich mir
(626) „ hat Mirna “das ok?		

**Etappe 3: formulaic speech**

- (634) Sehr schön dieses Foto ((zeigt ein Bild)) dieses Bild.  
 (635) Fertig diese Folie  
 (636) Basis diese Preis  
 (637) sehr kalt, Abend sehr kalt!

---

Tabelle 6.1: Formulierungsmuster für die Kein-Verb-Konstruktion

Dagegen sind alle drei Verwendungsfälle der dritten Etappe in einer etwa anderen Reihenfolge der Elemente angeboten als sonst. Dabei ist ein klares Muster zu erkennen „Y Ø *dies-* X“, mit Y als Charakterisierungselement und X als Referenzelement. Die Wortspezifität, die in der Etappe 2 zu sehen war, ist hier nicht mehr vorhanden, sondern es scheint sich eine Formulierungsroutine entwickelt zu haben. In der vierten Etappe beziehen sich fast alle Verwendungsfälle auf die Platzhalter-Funktion der *ist*-Konstruktion als Gleichung und Verleihung von Eigenschaften:

- (638) erst Punkt, mein Kompliment für die Struktur für au, Stellung, *exposicao* ja. Na na, die Struktur für Ausstellung, die \**exposicao*\* die Präsentation.
- (639) ich glaube ja. ja, gleich \**beleza*\*
- (640) ((Weist auf sein Wörterbuch hin)) von damals.
- (641) ja, sehr kompliziert

Wir sehen in allen vier Fällen das Prinzip der Ökonomie als Kriterium für das Weglassen des *ist*. In 638 ersetzt die Intonation das Verb, indem G eine kurze Pause macht, bevor er mit der Erklärung des *Punkts* anfängt. In 639 bezieht er sich auf ein Wort (*Schönlichkeit*), worüber debattiert wurde. Wichtig für ihn ist es zu diesem Zeitpunkt zu vermitteln, dass es sich um seine Meinung handelt (*Ich glaube ja*) und dass das Wort das portugiesische *beleza* entspricht (*gleich*). *Ist* würde demnach keine weitere Information liefern. 640 folgt demselben Muster, wobei er auf ein außersprachliches Gegenstand hinweist (sein Wörterbuch) und bei 641 möchte er das allgemeine Gesprächsthema als *sehr kompliziert* kennzeichnen. Auch hier liefert seiner Meinung nach *ist* keine weitere Information.

## 2. Ø ist ein Platzhalter für weitere unspezifische Konstruktionen (*es gibt* / *haben* / *machen*) (F2)

Diese Funktion wird in der dritten Etappe deutlich mehr vertreten als in den zwei ersten Etappen, meistens als Platzhalter für *es gibt* (677, 678, 679, 680 und 681). Eine Verwendung, 683, zeigt deutlich eine Dummy-Funktion für *machen*. In der vierten Etappe ist diese Funktion der Konstruktion allerdings nicht mehr vorhanden, was möglicherweise mit der Entwicklung solcher unspezifischen Konstruktionen selbst zusammenhängt (siehe *machen/haben/es gibt* unter D.).

Dass allmählich weitere unspezifische Konstruktionen durch Ø ersetzt werden, lässt uns annehmen, dass G sich der Unspezifität dieser Konstruktionen bewusst wird und sie deshalb als nicht unbedingt erforderlich einschätzt, da sie keine genauen Informationen bringen. In derselben Hinsicht war die *ist*-Konstruktion ebenfalls als unspezifisch eingeschätzt und als nicht obligatorisch getilgt worden. Es bestünde demnach in Gs Entwicklung eine Beziehung zwischen der Feststellung bzw. Wahrnehmung der Spezifität von Konstruktionen und deren Einsatz.

Etappe 1	Etappe 2	Etappe 4
(642) *substantivo* äh deutsch? Substantiv.	(644) „treiben“ äh *fazer andar, empurrar*?	(647) ja, Grund von *base* ah, *chao*, *chao*
(643) äh, Mitleid äh auch? Mitleid auch *que pena*?	(645) *deve* soll, (646) in Englisch? *organisa-coes isomorfes* iso Isomorphismus.	

Tabelle 6.2: Kein-Verb-Konstruktion als Platzhalter für „bedeuten/heißen“ in den Etappen 1, 2 und 4

### 3. $\emptyset$ ist ein allgemeiner Platzhalter für spezifische Konstruktionen (F3)

Es handelt sich hier meistens um die Aneinanderreihung von Elementen, ohne dass der Einsatz eines Dummy-Verbs das Muster einer spezifischen Konstruktion erkennen lässt, die sich G dabei vorstellen würde. Ein Muttersprachler würde dennoch wahrscheinlich eine spezifische Konstruktion benutzen, um diese Sachverhalte auszudrücken. Während sie in den zwei ersten Etappen dieselbe Häufigkeit wie die Funktion des Platzhalters für eine *ist*-Konstruktion aufwies, bildet diese Funktion in der dritten Etappe die deutliche Mehrheit. In der vierten Etappe dagegen ist sie nur noch selten zu finden.

Darunter fallen auch einige Belege mit  $\emptyset$  als Platzhalter für eine spezifische Konstruktion mit dem Sinne von „bedeuten/heißen“ (siehe tabelle 6.2), wo meistens ein muttersprachliches Element vorhanden ist. In der vierten Etappe wird  $\emptyset$  durch die Präposition *von* ergänzt, was eine Art idiosynkratischen Spezifizierungsversuchs vermuten lässt.

### 4. Das Prinzip der Ökonomie wird angewendet (F4)

Ein Muttersprachler hätte die Aussage evtl. auch ohne Verb formulieren können. Dies ist oft bei Antworten, Rück- und Nachfragen oder bei Aufforderungen der Fall. Diese Funktion bleibt über alle Etappen bestehen.

### 5. Zusammenfassung

Zunächst sehen wir hier, dass die Verwendung der Kein-Verb-Konstruktion im ersten Jahr (also bis zur Etappe 3) drastisch seltener wird. Die Konstruktionen, für die sie verwendet wird, ändern sich ebenfalls mit der Zeit. Während anfänglich die *ist*-Konstruktion stark dadurch symbolisiert wird, setzt G die Platzhalter im Laufe seiner Entwicklung zunehmend anstelle von weniger unspezifischen (*es gibt/haben /machen*) und von spezi-

fischen Konstruktionen ein. Dies führt zu der Annahme, dass sich der Umgang mit der *ist*-Konstruktion selbst in demselben Zeitraum auch verändert, was im Folgenden untersucht wird.

Außerdem stellen wir fest, dass die dritte Etappe in dieser Entwicklung als eine Art Übergangsphase betrachtet werden kann. Dies ist an der Tatsache zu erkennen, dass sowohl die Platzhalter-Funktion für weitere unspezifische Konstruktionen (*es gibt/haben/machen*) als auch für spezifische Konstruktionen dort am Häufigsten vorkommen, während sie in der letzten Etappe kaum noch oder gar nicht mehr zu finden sind. Dementsprechend vermuten wir stark, dass sich die spezifischen und weniger spezifischen Konstruktionen vor allem zwischen der dritten und der vierten Etappe so entwickeln, dass G sich in letzterer gegen Platzhalter entscheidet. Der Einsatz von Platzhaltern – zumindest bezüglich der Kein-Verb-Konstruktion scheint somit ein wichtiger Meilenstein bei der Entwicklung von Verbkonstruktionen zu sein.

F1	
Etappe 1 (71%)	<p>(648) ok, „schade“ ok.  (649) „Schade“ äh identisch „tut mir Leid“.  (650) „Bürokratie“ ok?  (651) äh „können“? Infinitiv „kann“?  (652) Das da zu Ende. Ein. Eine eine? *phrase*  (653) ah, in Deutsch ok ? T-shirt?  (654) ja short, andere  (655) ich fertig.</p>
Etappe 2 (50%)	<p>(656) leben Verb  (657) ok äh zu? leben - äh ein Verb? Zuleben oder leben?  (658) ah! ja, ja, Essen Name  (659) meinem. zu, mein, zu plus mein, zu meinem  (660) andere, andere, „am, am Sonntag hab iche äh MEIN-ER Mutter “  (661) Die Schule Plural, die Schule plural, ne?  (662) das Schulteam, Singular?  (663) wir ja, alles gleich</p>
Etappe 3 (23,5%)	<p>(664) Sehr schön dieses Foto ((zeigt ein Bild)) dieses Bild.  (665) Fertig diese Folie  (666) Basis diese Preis  (667) sehr kalt, Abend sehr kalt!</p>
Etappe 4 (25%)	<p>(668) erst Punkt, mein Kompliment für die Struktur für au, Stellung, exposicao ja. Na na, die Struktur für Ausstellung, die *exposicao* die Präsentation.  (669) ich glaube ja. ja, gleich *beleza*  (670) ((Weist auf sein Wörterbuch hin)) von damals.  (671) ja, sehr kompliziert</p>

Tabelle 6.3: Belege zu der Platzhalterfunktion (F1) der Kein-Verb-Konstruktion in den 4 Etappen



F2	
Etappe 1 (71%)	(672) „tut mir Leid“ äh identische identische *sentido*? (673) Shorts, Short äh andere, andere Sinn. Shorts
Etappe 2 (50%)	(674) alle Satze Modaverb. (675) „lassen“? „entlasten“, äh Unterschied? (676) Hochwasser äh in Region
Etappe 3 (23,5%)	(677) nee, kein, kein Abendprogramm hier (678) ah kein, kein *mercado*, kein Bus, keine *aula* kein Kurs! (679) ok, andere andere Jahr kein, keine Information ok? (680) nee, nee keine nicht, keine Wohnung (681) drei oder vier Typ. (682) ja, kein, keine Wohnung, keine Wohnung für, keine Wohnung (683) aber später, jetzt ich äh meine Arbeit. Meine Hauptarbeit
Etappe 4 (25%)	-

Tabelle 6.4: Belege zu der Platzhalterfunktion (F2) der Kein-Verb-Konstruktion in den 4 Etappen

F3	
Etappe 1 (71%)	<p>(684) „lesen“, ich nicht korrekt.</p> <p>(685) für? „Für“ Dativ. Ah, Akkusativ.</p> <p>(686) Erschein, t äh Ende? ... Erscheinen ä sein äh sein.</p> <p>(687) „Habe nicht in System“ Partizip, jetzt?</p> <p>(688) „Gewinnen“, „gewinnen“ Spiele. (im Unterschied zu verdienen)</p> <p>(689) ok, ah *tao* äh Umlaut, selten.</p> <p>(690) ah, gemocht, kein e.</p> <p>(691) *substantivo* äh deutsch? Substantiv.</p> <p>(692) Mitleid äh auch? Mitleid auch *que pena*?</p>
Etappe 2 (50%)	<p>(693) nicht dürfen nicht Gesetz? dürfen?</p> <p>(694) Fluss Elbe, Hochwasser ?</p> <p>(695) „Isomorph, Organisationen“ zusammen in Deutsch? „Isomorph organisation?“</p> <p>(696) Aber in, in Wörterbuch Äh isomorph äh ... in Internet, äh isomorphisch.</p> <p>(697) die Ausbildung der die, die Ausbildung? ... Ausbildung nicht?</p> <p>(698) ok ääh, alles Lehrer?</p> <p>(699) ok. „Ich will das wissen“. „Ich will das?“ ähm, „das“ äh doppel s? doppel?</p> <p>(700) Aber ähh, hier, äh Artikel?</p> <p>(701) „es“ für Dinge, ne? für Personen?</p> <p>(702) Modalverb.. „Weil“ Position eins, ok?</p> <p>(703) warum äh Modalverb Ende Satz? ... Ach so. zwei Verben zusammen.</p> <p>(704) ok. aber äh keine, keine Präposition ? kein oder ohne Präposition?</p> <p>(705) „treiben“ äh *fazer andar, empurrar*?</p>
Etappe 3 (23,5%)	<p>(706) Abschlussprüfung für die Schule aber Grundschule?</p> <p>(707) ja ich denke jetzt, zusammen ja?</p> <p>(708) in dein Land, in mein Land ok, äh zum Beispiel äh hundert euro pro Monat</p> <p>(709)</p> <p>(710) ja für, in ein Tag Maximum ein Euro ... nee nicht dreißig, nee, für alle Tage</p> <p>(711) zwei vier oder zwanzig, vierundzwanzig ah Tag arbeit ja?</p> <p>(712) ja normal Hochschule, ah, äh zum Beispiel äh Soziologie</p>
Etappe 4 (25%)	<p>(713) ja, Grund von *base* ah, *chao*, *chao*</p>

Tabelle 6.5: Belege zu der Platzhalterfunktion (F3) der Kein-Verb-Konstruktion

F4	
Etappe 1 (71%)	(714) Gut. hm, weiter? (715) Weiter, äh - aber nicht mit Punkt (716) kein das. (717) Die Frühstück. DIE Frühstück? (718) „Zeitung“ äh der oder?
Etappe 2 (50%)	(719) äh weiter (720) Weiter? (721) ah [links, links nicht. (722) hm, nicht Position zwei? (723) für oder an oder zu?
Etappe 3 (23,5%)	(724) und die andere Prüfe? (725) weiter. (726) aber Hochschule auch (727) nein nicht in Uni aber in Hochschule (728) aaaaah ok;ja, für Mathematik
Etappe 4 (25%)	-

Tabelle 6.6: Belege zum Prinzip der Ökonomie (F4) der Kein-Verb-Konstruktion in den 4 Etappen

## B. *Ist*-Konstruktion

Quantitativ scheint die Entwicklung der *ist*-Konstruktion über den Zeitraum dieselbe Form wie die Kein-Verb-Konstruktion einzunehmen: Während sie bis zur dritten Etappe immer mehr benutzt wird, nimmt die Tendenz anschließend leicht ab. Außerdem dient sie in der dritten Etappe – wie die Kein-Verb-Konstruktion – oft als Platzhalter für eine spezifische Konstruktion, während diese Funktion in der letzten Etappe gar nicht mehr zu finden ist. Demnach stellt auch hier die dritte Etappe eine Art Übergangsphase im Spezifizierungsprozess dar. Im Folgenden soll näher auf die Entwicklung der einzelnen Verwendungsweisen eingegangen werden. Über die gesamten Etappen waren 5 verschiedene Funktionen der Konstruktion zu finden.

### 1. Die *ist*-Konstruktion soll eine einfache Gleichungsverbindung ( $X = Y$ ) ausdrücken (F1)

In der ersten Etappe fällt auf, dass die Gleichung jedes Mal mit einem rechten Element Y in der Muttersprache aufgebaut ist:

(729) schon? schon? SCHON äh sofort äh sofort ist \*ja\*?

(730) „rasselt“ ist \*Verbo\*?

(731) short ist \*saia\*

Dies erinnert uns an die Belege der Kein-Verb-Konstruktion, die zum Teil ähnliche Verhältnisse äußern sollten und in derselben Etappe zu finden waren (vgl. Tabelle 6.2). Es zeigt noch einmal, dass die Progression der Konstruktionen in Bezug auf deren Spezifität fließend ist und vor allem Überlagerungen zulässt.

In der zweiten Etappe ist diese Funktion besonders oft vorhanden, und der Beleg 732 enthält sogar *gleich*, was die Bedeutung einer Gleichung spezifischer betont. Wir sehen darin einen Spezifizierungsversuch von G. Damit signalisiert er auch, dass ihm die Unspezifität der *ist*-Konstruktion bewusst wird und er nach weiteren Mitteln sucht, um sich spezifischer auszudrücken.

(732) Genitiv ist gleich Possessivartikel

### 2. Die *ist*-Konstruktion dient dazu, Eigenschaften zu verleihen ( $X \text{ ist } Y$ mit Y als Eigenschaft von X) (F2)

Diese Verwendungsweise der Konstruktion ist teilweise schwer von der Gleichungsfunktion zu unterscheiden, weil sich G noch auf einer sehr unspezifischen Ebene ausdrückt. Insofern ließen sich sogar beide Funktionen als eine einzige Kategorie betrachten.

Neben diesen Hauptfunktionen, die in allen Etappen vorhanden sind, finden wir zeitweise drei weitere Funktionen.

### 3. Die *ist*-Konstruktion ist Teil einer verfestigten Konstruktion: *X ist ok* (F3)

Diese Funktion der *ist*-Konstruktion ist nur in den ersten zwei Etappen zu sehen. Durch das Element *ok* wird die Konstruktion spezifischer und hat die Bedeutung: *etwas ist korrekt*.

(733) bereit, bereit ist äh ok.

(734) „ich muss Essen essen“. Ist ok? „ich muss Essen essen.“

(735) für andere,,andere Ding“ ist ok?

(736) ah, ist ok.

(737) „meine Mutter“, ist ok?

Die Wortspezifität, die wir schon bei der Kein-Verb-Konstruktion in der zweiten Etappe mit dem Wort *ok* beobachten konnten, trifft hier ebenfalls für die *ist*-Konstruktion zu. G scheint also zwei Varianten für dieselbe Bedeutung zu benutzen: *X Ø ok* und *X ist ok*. Dies mag einen Hinweis darauf liefern, dass G die *ist*-Konstruktion in der zweiten Etappe in manchen Verwendungsfällen als nicht genug bedeutungstragend empfindet und sie teilweise weglässt. Die Wahrnehmung der Spezifität von Konstruktionen findet demnach progressiv statt und wird ebenso graduell in die Praxis umgesetzt.

Die Konstruktion *X ist ok* – vielleicht gerade, weil dieselbe Verbindung auch zugleich durch Kein-Verb-Konstruktionen ausgedrückt wird – bildet in beiden Etappen nicht die Mehrheit der Verwendungsfälle. Dies mag daran liegen, dass diese selbstkrierte Formel bei G aufgrund bestimmter Kriterien (die wir aus den vorhandenen Belegen nicht erschließen können) sich nicht zu einer Formulierungsroutine kristallisiert. Dies würde auch erklären, warum die Formel in den nächsten Etappen verschwindet.

### 4. Die *ist*-Konstruktion zur Lokalisierung (F4)

Zu dieser Funktion sind Belege aus der Tabelle 6.10 zu entnehmen.

### 5. Die *ist*-Konstruktion als Platzhalter (F5)

Hier wird die *ist*-Konstruktion als Dummy für spezifischere Konstruktionen eingesetzt, deren Struktur nicht zwangsläufig erkennbar ist: Ähnlich wie bei der Verwendung der Kein-Verb-Konstruktion handelt es sich eher um das Aneinanderreihen von Elementen, die mit *ist* verbunden werden.

Die beiden letztgenannten Funktionen sind nur in den zwei mittleren Etappen vorhanden. Darüber hinaus sind sie in der dritten Etappe in größerem Maße vertreten als in der zweiten Etappe. Speziell bezogen auf die Platzhalter-Funktion sehen wir darin und in der Tatsache, dass die letzte Etappe keine Belege dazu liefert, erneut einen Hinweis

auf die Hypothese, dass G sich in der dritten Etappe an einer Schwelle befindet, wo er sich einerseits bewusst ist, dass spezifische Konstruktionen nötig wären, um die Inhalte auszudrücken, die er möchte. Andererseits aber beherrscht er diese spezifischen Konstruktionen im Mündlichen noch nicht so, dass er sie einsetzen kann. In der vierten Etappe ist es dagegen vorstellbar, dass sich G spezifisch genug ausdrücken kann, um auf diese Platzhalter-Funktion zu verzichten.

Wenn wir diese Hypothese am Licht des Vergleichs zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei drei Lernern betrachten, können wir vermuten, dass sich G in der dritten Etappe schon in der Lage befand, mit spezifischen Konstruktionen zu schreiben – und sich deswegen besonders bewusst war, dass die *ist*-Konstruktion, die *Kein-Verb*-Konstruktion und die weiteren unspezifischen Konstruktionen (*es gibt / haben / machen*) nicht mehr ausreichend spezifisch waren, um ihm einen präzisen wissenschaftlichen Diskurs zu ermöglichen.

F1	
Etappe 1 (16%)	(738) schon? schon? SCHON äh sofort äh sofort ist *ja*? (739) „rasselt“ ist *Verbo*? (740) short ist *saia*
Etappe 2 (20%)	(741) nee nee nee. ah, ah dürfen ist *obrigatório*. ah? (742) Äh Mein ist possessiv Art possessiv dies Artikel? (743) Aber ich denke, in Portugiesisch *para* ist für oder an (744) dies ist Gesetz, (745) Genitiv ist gleich Possessivartikel
Etappe 3 (33%)	(746) Gymnasium, ja. Ok *entao* diese Schule ist Gymnasium (747) es ist äh, Times High Education (748) ja S aber meine meine Antwort für dich ist ah, (749) auf Deutsch, ist Beijing oder Peking? (750) auf Portugiesisch ist Bangkoki. (751) ah, ja die Summe ist hm, die s , die ah ok, Die Summe normalerweise äh einhundert und fünfzig Euro pro Monat.
Etappe 4 (25%)	(752) ja die Struktur, Struktur. M, m, mein direkt Frage ist: (753) äh, natürlich, diese diese Leute äh *se apropriaram? was ist äh (754) Die, die Struktur von von Schreibe? von Paulo Freire ((bekommt Werken zugeflüstert)) von den Werken von Paulo Freire, de, von Paulo Freire Werken, ja, Paulo Freire Werke, ist für mich ein gute Bei, Beispiel von Ästhetische. ja?

Tabelle 6.7: Belege zur Gleichungsfunktion (F1) der *ist*-Konstruktion in den vier Etappen

F2	
Etappe 1 (16%)	(755) hmm ist trennbar, trennbar
Etappe 2 (20%)	(756) „Essen“, e groß, ist groß (757) Modalverb ist gut. (758) „abschreiben“ ist Deutsch ne? (759) ist es äh nicht Genitiv? (760) das Gesetz ist Genitiv (761) Schüler, de Schüler ist Plural (762) es ist äh Dativ?
Etappe 3 (33%)	(763) ist wichtig das Datum? (764) Medizin ist teuer. (765) ja, für, für Brasilia ist normal (766) tja, ist später (767) ja, ich finde die Situation ist nicht ((wichtig?? richtig??)) (768) Es ist sauer (769) So. *e* diese Leute ist ah ah 25 Jahre äh mehr ((sagt was unerständliches)) (770) diese Liste, der Name ist richtig? Beijing (771) pro Monat ja.ja ja es ist, fff, es ist teuer. es ist äh (772) ich denke es ist weniger (773) Bachelor ist teuer, ah.
Etappe 4 (25%)	(774) Paulo Freire für mich ist ein Kunst. ja ein Künstler, ah. Nicht ein politik Mann zum Beispiel für Sozialismus (775) Männ, ah, Mann, men ist auf Englisch ((lacht)) ja.

Tabelle 6.8: Belege zur Funktion F2 (Verleihung von Eigenschaften) der *ist*-Konstruktion in den vier Etappen



F3	
Etappe 1 (16%)	(776) bereit, bereit ist äh ok.
Etappe 2 (20%)	(777) „ich muss Essen essen“. Ist ok? „ich muss Essen essen“ (778) für andere, „andere Ding“ ist ok? (779) ah, ist ok. (780) „meine Mutter“, ist ok?
Etappe 3 (33%)	-
Etappe 4 (25%)	-

Tabelle 6.9: Belege zur Formulierungsroutine (F3) der *ist*-Konstruktion in den vier Etappen

F4	
Etappe 1 (16%)	-
Etappe 2 (20%)	(781) ja, ist im Wörterbuch da. (782) „oder aber sondern denn“ ist Position
Etappe 3 (33%)	(783) ja ist in Google (784) Ok S, dein Land ist in List ((zu leise)) (785) Dein Land ist in List ((lacht)) oh ((zeigt)) (786) ne, Brasilien äh ((zeigt irgendwo außerhalb des Blattes)), ist Brasilien ((lacht)) (787) aber die, die Situation ist äh außen Universität (788) oder dann hoh, hoch, äh Bachelor ist an der Hochschul normal (789) und in, und in privat Universität ist ander Preis
Etappe 4 (25%)	-

Tabelle 6.10: Belege zur Lokalisierungsfunktion (F4) der *ist*-Konstruktion in den vier Etappen

F5	
Etappe 1 (16%)	-
Etappe 2 (20%)	<p>(790) dürfen ist Gesetz</p> <p>(791) die die Lehrer ist, ist Ausbildung, ist Bildung für Ausbildung?</p> <p>(792) mit ist Dativ</p> <p>(793) „das“ ist groß? (gemeint: das wird groß geschrieben)</p>
Etappe 3 (33%)	<p>(794) ja, aber diese ja dieses progr, dieses Kurs, dieses Abendprogrammkurs ah sind ah, erziehung oder Wissenschaftliche? Naturwissenschaftliche?</p> <p>(795) ist bilder, *universidade* ist *campus universitario*</p> <p>(796) ah, Wohn ist, äh an andere, andere Kreis, andere Geld,</p> <p>(797) und ist besondere Hochschule, ah zum Beispiel Theologie, Kunst, Werbung und Marketing</p> <p>(798) Werbung und Marketing ist ah nur ein Kurs, ja nur ein Kurs, ja? Werbung und Marketing oder Militär.</p> <p>(799) Mathematik, Physisch Chemie in Brasilien ist weniger Leute. ah?</p> <p>(800) das äh, ein, ein Essen, ein Essen ist minus von ein Euro.</p> <p>(801) Bachelor ist andere,</p> <p>(802) Soziologie ist Soziologie ist für ah Ba Bachelor</p>
Etappe 4 (25%)	-

Tabelle 6.11: Belege zur Platzhalter-Funktion (F5) der *ist*-Konstruktion in den vier Etappen

### C. *Das-ist*-Konstruktion: Variante der *ist*-Konstruktion

Quantitativ tritt die *das-ist*-Konstruktion zum ersten Mal in der zweiten Etappe auf und wird von dann an mit stabiler Häufigkeit verwendet. Vier Funktionen finden wir in den Belegen:

- Damit wird Vorhergesagtes charakterisiert (F1)
- Zum Teil wird auch mit *das* auf ein außersprachliches Element im Gesprächskontext verwiesen (F2)
- Die Konstruktion wird als Platzhalter für eine spezifische Konstruktion verwendet, deren Muster nicht erkennbar ist (F3)
- Die Konstruktion wird anstelle einer *ist*-Konstruktion verwendet, was auf eine Art selbstentwickelten *formulaic speech* hindeutet. (F4)

Während die zwei ersten Verwendungsweisen durch die gesamte Entwicklung immer wieder vorkommen, sind die Platzhalter-Funktion und der *formulaic speech* in der letzten Etappe nicht mehr zu finden. So vermuten wir, dass G die Konstruktion *das ist* weniger zu einer Formulierungsroutine entwickelt hat als L (siehe Vergleich zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit). Dies liefert dementsprechend den Hinweis darauf, dass die Entwicklung von Formulierungsroutinen nicht nur tendenziell eher auf eigener „Herstellung“ als auf Übernahme von Input-Formulierungen basiert sondern auch von Lerner zu Lerner individuell variiert. Außerdem sehen wir in dem Verschwinden der beiden Funktionen (Dummy und Formulierungsroutine) eine Kontinuität mit der Entwicklung der Kein-Verb-Konstruktion und der *ist*-Konstruktion im Allgemeinen in Bezug auf den Spezifizierungsprozess von Konstruktionen.

	Etappe 2 (8%)	Etappe 3 (9,5%)	Etappe 4 (10%)
F1	(803) Das ist kompliziert, ja? (804) Das ist normal, das ist normal (805) Ah, das ist gut. (806) Das ist komisch	(807) das ist komisch für die Schüler hier, (808) das das hier in Brasilia, Hauptstadt (809) das ist sehr billig, sehr sehr sehr (810) das ist eine besondere Situation oder? (811) S das ist ein, ein Situation. Dies, dies in, in staatlich Universität. (812) ist das klar? äh? (813) ja das ist kostenlos (814) ja, aber nicht das ist nicht normal.	(815) eh, das ist ein, das ist ein äh, ein ein das ist ein Wort nur für Paulo Freire.
F2	(816) das ist, andere Woche da? das ist ((lacht)) (817) Das ist Possessivpronomen im Akkusativ?	-	(818) ja das ist interessant, ai,
F3	(819) äh heute das ist äh, „heute hatte? heute hatte“ (820) das ist „unterstützen“?	(821) in letzte Jahr, äh, das sind fünf Universitäten	-
F4	(822) das ist äh identisch Übung zu Doktorvater oder an Doktorvater? (823) Ah diese äh Regierung, ja! oh, das ist Problem von Brasilien.	(824) das ist interessant diese Situation. äh (825) was ist das, T, TU?	-

Tabelle 6.12: Funktionen der *das ist*-Konstruktion

### D. *Machen / haben / es gibt*

Diese Kategorie der unspezifischen Konstruktionen konnten wir aus dem Vergleich zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit herausbilden, indem wir ihre Spezifität – in dem Gebrauch, den die Lerner davon machten – etwas höher als die Spezifität der *Kein-Verb-Konstruktion* oder der *ist-Konstruktion* einstuften. In dieser Hinsicht werden sie als fließende Zwischenstufe in dem Spezifizierungsprozess gesehen, den wir hier als Leitfaden für die Entwicklung des Umgangs der Lerner mit Verbkonstruktionen im wissenschaftsprachlichen Bereich vermuten. Es soll deshalb hier kurz darauf eingegangen werden.

Zunächst stellen wir einen erheblichen quantitativen Unterschied zwischen den zwei ersten und den zwei letzten Etappen fest: Während die Konstruktionskategorie erst in der zweiten Etappe mit 3% der Verbkonstruktionen überhaupt vorkommt, sind es in der dritten und vierten Etappe jeweils 11% und 10%. Wir können insofern die Hypothese wagen, dass G sie zunächst als spezifischere Konstruktionen erlernen muss, um sie später nach demselben Spezifitätskriterium als weniger bedeutungstragend einzuschätzen als andere von ihm beherrschte Konstruktionen und sich ihre Verwendungsfrequenz deswegen nicht mehr erhöht.

Die Verwendung der Konstruktionen erfüllt folgende Funktionen, die schon im Vergleich zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit aufgezeigt wurden:

- *Haben*: allgemeine, nicht weiter spezifizierte Attributionsfunktion. Damit wird ein Besitz bzw. eine Zugehörigkeit ausgedrückt.
- *Machen*: allgemeine, nicht weiter spezifizierte Patiens-Agens-Beziehung.
- *Es gibt*: allgemeine Feststellung des Vorhandenseins eines Gegenstands bzw. eines Sachverhalts.

In der vierten Etappe kommt eine weitere Funktion hinzu: die Platzhalter-Funktion. *Haben* und *machen* stehen als Dummies für spezifischere Konstruktionen, die G offensichtlich entweder nicht gerade präsent hatte oder gar nicht kannte. Dass diese Platzhalter-Funktion erst in der letzten Etappe und dann aber als alleinige Verwendungsweise solcher Konstruktionen vorkommt, stimmt mit der oben aufgestellten Hypothese überein.

Andererseits sehen wir, dass die dritte Etappe hier keine Dummy-Verwendungsweise enthält, anders als mit den sehr unspezifischen Konstruktionen (*Kein-Verb*, *ist*, *das ist*). Möglicherweise soll man darin erkennen, dass G in der letzten Etappe aufgrund seiner noch mangelhaften Beherrschung von spezifischen Konstruktionen immer noch auf Platzhalter zurückgreift, sie allerdings einigermaßen spezifischer wählt als in der dritten Etappe. Es zeichnet sich demnach ein zweigliedriges Spezifizierungsverfahren ab, in welchem die Aneignung (zunächst schriftlich, danach mündlich) von spezifischen Verbkonstruktionen parallel zur Spezifizierung der eingesetzten Platzhalter verläuft. Die Tabelle 6.13 zeigt die verschiedenen Belege zu den drei Konstruktionen.

	Etappe 2 (3%)	Etappe 3 (11%)	Etappe 4 (10%)
<i>haben</i>	-	(826) wenn die Studenten äh be bezahlen Universität, hat ein Wohn?	(827) ich habe nicht verstanden die groß Verbindung von Paulo Freire mit Ästhetik haben
<i>machen</i>	-	-	(828) Ethik, äh, m, du, äh machst ein, ein Verbindung mit Ästhetik.
<i>es gibt</i>	(829) es gibt auch bestimmte, unbestimmte (830) es gibt unser, ja?	(831) Gibt es nicht ah Medizin ah technische Kurse ja? (832) gibt es nicht de, die Situation (833) ja, ja gibt es andere, andere. (834) Gibt es nicht eine Wohnung in Universität. (835) Die Liste gibt es in Brasilien (836) in Brasilien gibt es Kurso, die funktioniert nur Abend. (837) genau wie Brasilien, Brasilien gibt es Universität und Fakultät und Hochschule, hm ja? (838) in Brasilien gibt es Master von Schauspieler (839) Geografie, Geografie gibt es äh Bachelor (840) nee, äh gibt, gibt es nicht (841) kein, ja ich äh normal gibt es äh ah gibt äh wenige wenige Universität (842) ja, gibt es äh *uma casa do estudante*	-

Tabelle 6.13: *es gibt, machen und haben*

## E. Spezifische Konstruktionen

Es sind zwei große Entwicklungsschübe zu sehen, was den Umgang mit spezifischen Konstruktionen betrifft. Zunächst verdoppelt sich die Verwendungshäufigkeit zwischen der ersten (10%) und der zweiten Etappe (19%), also innerhalb von drei Monaten. Anschließend steigt die Frequenz erst zwischen der dritten (21%) und der vierten Etappe (35%). Dies entspricht den Befunden zu den unspezifischen Konstruktionen, wo die Platzhalter-Verwendung i.d.R. in der zweiten Etappe zum ersten Mal auftrat und in der dritten Etappe am Häufigsten vorkam. Wir verstehen den Zusammenhang so, dass G nach den ersten drei Monaten viele spezifische Konstruktionen wahrgenommen hat, nur einen Teil davon aber mündlich benutzen kann und den Rest deshalb mit Platzhaltern ersetzt. Ein Jahr später hat sich die Verwendung von Platzhaltern für spezifische Konstruktionen systematisiert, während aber diese spezifischen Konstruktionen weiterhin möglichst eingesetzt werden. In der vierten Etappe, nach drei Jahren, fühlt sich G in der Lage, weitgehend auf Platzhalter zu verzichten.

Die spezifischen Konstruktionen gehören in den ersten zwei Etappen – vor allem in der ersten – teilweise der Fachsprache des Sprachunterrichts und der Kommunikation.

(843) Ein Moment, A ich (-) kopiere.

(844) buchstabiert. \*s\* c h w i e r i g

(845) jetzt, jetzt kopieren?

Dieses Merkmal verschwindet progressiv und ist in den zwei letzten Etappen nur noch sporadisch zu sehen. So gehen wir bei der Entwicklung von spezifischen Konstruktionen von einer semantischen Motivation aus. Wenn wir genauer auf die einzelnen Verwendungsfälle der verschiedenen spezifischen Konstruktionen eingehen, finden wir vier verschiedene Kategorien der Verwendung.

### 1. Vereinfachte Formen

Es handelt sich hier um die Verwendung von spezifischen Konstruktionen, wo die Hauptverben in einer Form dargeboten werden, die in dem Fall nicht sprachkorrekt ist und wo meistens die erforderlichen Elemente der Konstruktion (wie zum Beispiel ein Personalpronomen) zum Teil oder ganz fehlen. Ein extremes Beispiel (aus der zweiten Etappe) wäre:

(846) Hausaufgaben korrigiert?

Diese Verwendung erinnert sowohl an die Kindersprache als auch an die Lernaltersprache. Ihre Entwicklung zeigt, dass in den ersten zwei Etappen Infinitiv- und Partizip II-Formen bevorzugt werden. In der Regel beinhaltet die Konstruktion nur ein Hauptverb in einer dieser infiniten Formen und ein Element, was in Gs Sicht von dem Ansprechpartner



nicht erraten werden kann. In dem Beispiel erwähnt er die Hausaufgaben als Patiens, den Agens nennt er nicht, wahrscheinlich weil aus dem Unterrichtskontext und der damit verbundenen impliziten Rollenverteilung schnell zu verstehen ist, wer die Hausaufgaben korrigieren soll. In diesem Fall – wie in der Mehrheit solcher Verwendungsweisen in der ersten und zweiten Etappe – wendet G vielleicht auch das Prinzip der Ökonomie nach eigenen Kriterien an. Dagegen sind mehr verschiedene Formen, in denen die Hauptverben der Konstruktionen vorkommen, in den dritten und vierten Etappen vertreten. Der Agens wird immer noch oft weggelassen, wenn er für G keine wichtige Information enthält. Außerdem finden wir neben dem Infinitiv und dem Partizip II auch die dritte Person Singular im Präsens als mögliche Form. Diese Verwendungsweise weist in fast allen Etappen eine vergleichbare Frequenz zu den weiter unten erwähnten sprachkorrekten Verwendungsfällen auf. Lediglich in der dritten Etappe wird sie wesentlich mehr vertreten als diese. Möglicherweise erfüllt sie dann dort ebenfalls eine Platzhalterfunktion für die sprachkorrekte Verwendung von neu erlernten Konstruktionen, bevor sie in einem weiteren Schritt ebenfalls sprachkorrekt verwendet werden.

## 2. Formeln

Neben den vereinfachten Formen von spezifischen Konstruktionen finden wir in den Etappen 2 und 3 eine erhebliche Menge (jeweils die Mehrheit der spezifischen Konstruktionen) an formelhaften Verwendungsfällen, wie z.B.:

(847) ich verstehe, Treppen

Es sind prinzipiell wenige feste Formeln, auf die G immer wieder *en bloc* zurückgreift. Darunter fallen:

- ich verstehe
- ich weiß bzw. ich weiß nicht
- ich denke
- ich glaube

Es ist nicht zu übersehen, dass zwei dieser Formeln einen epistemischen Charakter haben (*ich denke* und *ich glaube*). Die zwei anderen beschreiben Prozesse der Wissensverarbeitung beim Lernen und lassen sich auch als Marker wissenschaftlichen Handelns betrachten. Dies führt zu zwei Feststellungen:

- G stützt sich stark auf Formulierungsroutinen in den mittleren Etappen
- Die Entwicklung dieser Routinen ist semantisch motiviert

Wir können vermuten, dass G in der ersten Etappe sich die Formeln noch nicht angeeignet hatte, während er sich in der letzten Etappe von ihnen möglicherweise schon etwa gelöst hatte.

### 3. Sprachnormkorrekte Verwendungsfälle

Unter sprachnormkorrekte Verwendungsfälle verstehen wir Belege, die spezifische Konstruktionen enthalten in einer Verwendungsweise, die auch Muttersprachler – abgesehen von einzelnen Fehlern – hätten wählen können. In allen Etappen handelt es sich um einfache spezifische Konstruktionen im Sinne von einem einzigen Verb und verschiedenen, oft nicht-präpositionalen Elementen dazu (Grundmuster: *X VERB Y*). Diese Verwendungsfälle sind in keiner Etappe die Mehrheit, auch wenn sie in der letzten Etappe verhältnismäßig stärker vertreten sind.

### 4. Spezifische Konstruktionen als Platzhalter für weitere spezifische Konstruktionen

Einige wenige Verwendungsfälle deuten darauf hin, dass G eine spezifische Konstruktion als Platzhalter für eine weitere, ihm nicht bekannte oder gerade nicht verfügbare spezifische Konstruktion einsetzt. Dies kommt in den mittleren Etappen vor, also auch da, wo G vermehrt *formulaic speech* benutzte, so dass wir weiterhin glauben, dass G in diesen Etappen die Diskrepanz zwischen seinem mündlich verfügbaren Sprachwissen und dem, was er entweder passiv kennt oder schriftlich benutzen kann, als Problem wahrnimmt, für das er nach verschiedenen Lösungsansätzen sucht.

#### a. Sonderfall von spezifischen Konstruktionen als Platzhalter für Klammerkonstruktionen

Zusätzlich zu dieser Platzhalter-Funktion treffen wir in der zweiten und in der dritten Etappe drei spezielle Fälle von Platzhaltern. Dabei versucht G Klammerkonstruktionen umzugehen, indem er eine vereinfachte Konstruktion wählt:

(848) , ich schreibe, isch schreibe A, ich schreibe! aber nicht gesprochen, spricht, spricht.  
(Etappe 2)

(849) Ja ich denke, **lös ch diese da** (Etappe 3)

(850) ja aber diese, ich schicke eine Mail über diese, diese Situation ja? (Etappe 3)

In 848 möchte G sagen, dass er etwas zwar richtig geschrieben hatte, dennoch es nicht so ausgesprochen hatte. Grundsätzlich ist die Wahl der Verben *schreiben* und *sprechen* spezifisch genug, damit der Zuhörer in dem Kontext versteht, was G sagen will. Allerdings sehen wir hier, dass er kein Perfekt benutzt, sondern im ersten Fall die (korrekte) erste Person Singular im Präsens und im zweiten Fall zunächst das Partizip II und anschließend die dritte Person Singular im Präsens wählt. Anscheinend sucht G nach einer einfachen Form, mit der er diese Vergangenheit ausdrücken kann. Interessant ist dabei, dass er die

Form des Partizips II schon kennt und abrufen kann. Deshalb vermuten wir, dass seine Schwierigkeiten bzw. die Hürde eher bei dem Klammernmuster einer Perfekt-Konstruktion besteht. Ähnlich sieht es im Beleg 850 aus, wo G nicht vermitteln möchte, dass er gerade oder in nächster Zukunft eine Email schicken wird, sondern dass er sie schon vor dem Gespräch geschickt hat.

849 zeigt den Ersatz einer anderen Art von Klammerkonstruktion durch die Stammform des Hauptverbs (*löscht*). G möchte hier ausdrücken, dass er der Meinung ist, dass sie (er und zwei weiteren Lerner, die gerade an einer Präsentation zusammen arbeiten) eine Information aus der PowerPoint-Datei entfernen bzw. löschen sollten. Es handelt sich dementsprechend nicht um einen Befehl (welcher dann im Imperativ wäre, sich aber nur an einer Person richten würde), sondern um Gs Lösungsansatz, die Komplexität einer Klammerkonstruktion mit einem Modalverb durch einfache Mittel zu vermeiden.

Diese Beobachtungen werfen gleich die Frage auf, wie G im Laufe seiner Entwicklung mit Klammerkonstruktionen umgeht. Deshalb wird jetzt kurz darauf eingegangen.

Vereinfachung	
Etappe (10%)	1 (851) buchstabiert. „*s* c h w i e r i g“ (852) jetzt, jetzt kopieren?
Etappe (19%)	2 (853) Hausaufgaben korrigiert? (854) links darf nicht. (855) bekommen, wollen konjugiert?
Etappe (21%)	3 (856) Medizin studiert ah Vor- und Nachmittag. (857) A, hier vier, löschen. (858) nee, de, bezahl nur ma der äh Kopie äh (859) Aber in privat universität bezahlen (860) ja bezahlt. (861) ja, zum Beispiel mein äh mein ((sucht)) *sobrinho*? Nichte wohnen in in Cuiaba, ah, wohnen in apartamento in Cuiaba (862) und äh seine Eltern bezahlt äh zum Beispiel äh zehn äh ein Hundert Euro pro Monat in eine Wohnung
Etappe (35%)	4 (863) normalerweise äh die Leute kennt Paulo Freire, ah, mit einem (864) Paulo Freire mit äh die Leut, kennt Leute Paulo Freire mit politisch, politisch, mit ethisch, ethisch (865) äh, ich möchte dir, dir? nicht, ich möchte ((bekommt „, dass du mir“ von A)) dass du mir äh erklären ein bisschen mehr de, diese Verbindung von Paulo Freire und Ästhetisch

Tabelle 6.14: Belege zur Verwendung der vereinfachten Formen von spezifischen Konstruktionen

Formel	
Etappe (10%)	1 -
Etappe (19%)	2 <p>(866) hm ich weiß nicht,  (867) ich weiß nicht  (868) Ich verstehe  (869) Ja, ich verstehe, ich verstehe  (870) Woher, wohin, nicht verstehe her und hin?  (871) von bis INEDD äh ich, ich denke, auch  (872) ich verstehe, Treppen  (873) ah ok. äh ich glaube  (874) Aber ich denke, in Portugiesisch *para* ist für oder an  (875) ich verstehe.</p>
Etappe (21%)	3 <p>(876) ich verstehe.  (877) ja ich denke jetzt, zusammen ja?  (878) Ja <b>ich denke</b>, lösche diese da  (879) ich weiß äh, ich weiß in  (880) ich denke ein Euro  (881) ich denke drei, dreißig  (882) ich denke es ist weniger  (883) ich denke äh zehn zehn cents  (884) ich weiß nicht</p>
Etappe (35%)	4 <p>(885) ich glaube ja. ja, gleich *beleza*</p>

Tabelle 6.15: Belege zur formelhaften Verwendung von spezifischen Konstruktionen

Korrekt	
Etappe (10%)	1 (886) Aber S schaut (887) Ein Moment, A ich (-) kopiere.
Etappe (19%)	2 (888) ich kaufe äh Reis. (889) ich suche im Portugiesisch äh „treiben“ (890) der Fahrer sagt äh wohin? (891) wo-her. wo-hin, wo wohne ich. (892) ich versuch? versuch ? ich (893) <b>ich sage</b> , dass die isomorph ist.
Etappe (21%)	3 (894) ok für äh Universität von Thailand, ich lösche Universität Singapur, (895) Das bedeutet (896) mein, mein Sohn bezahlt monatlich hm hundert und fünfzig Euro alle, alles alle. ha (897) ja, ja in staatliche Universitäten Leute äh bezahlen nicht ah für Universität
Etappe (35%)	4 (898) ich seh Paulo Freire nicht nur mit ein politisch Mann (899) Ich, ich lese Paulo Freire mit andere Auge, (900) ich lese Paulo Freire wie, wie ein Kunst-mann.

Tabelle 6.16: Belege zur sprachnormkorrekten Verwendung von spezifischen Konstruktionen

Platzhalter	
Etappe 1 (10%)	-
Etappe 2 (19%)	(901) „Dann, dann“ ich denke ((meint, dass er überlegen muss))
Etappe 3 (21%)	(902) ich gucke ((ich sehe im Wörterbuch nach)) (903) äh ich muss äh Informationen ((ich brauche Informationen))
Etappe 4 (35%)	-

Tabelle 6.17: Belege zur Verwendung von spezifischen Konstruktionen als Platzhalter

## F. Klammerkonstruktionen: *X Teil1 Y Teil2*

Klammerkonstruktionen werden bei G wenig verwendet. Allerdings ist eine rasche Steigerung der Verwendungshäufigkeit zwischen der dritten und der vierten Etappe zu finden (4% auf 10%). Die Klammerkonstruktionen, die G vorzieht, teilen sich in vier Kategorien auf:

### 1. Modalverb-basierte Klammerkonstruktionen

Diese Kategorie finden wir gleich in der ersten Etappe (904) und später in der dritten Etappe (905).

(904) öh du? du ist, kannst du schrieb?

(905) ah ich muss mein, mein Kollege ein

Während im ersten Beleg der Endklammer der Konstruktion – der Infinitiv – durch eine Art Stammform von G ersetzt wurde, fehlt das Endverb im zweiten Beleg. Es sieht demnach so aus, als hätte G das Muster zwar verinnerlicht, dennoch fällt es ihm noch schwer, die einzelnen Elemente der Konstruktion sprachnormkorrekt einzusetzen.

### 2. Perfekt-Konstruktionen

Die Perfekt-Konstruktion ist zum ersten Mal in der zweiten Etappe – 906 und 907 – und später in der vierten Etappe (908) sichtbar.

(906) ja, „überschwemmen“, ah! äh ich ich, ich habe gesch, ich habe im Fernsehen? im Fernsehen geschauen ja? Geschauen

(907) ja, ok. „Gestern habe ich ein Kinder zwölf, zwölf Jahre alt sehen äh, rauchen“

(908) Äh? äh, ich **ich habe nicht verstanden** die die groß Verbindung von Paulo Freire mit Ästhetisch, Ästhetik Ästhetik haben

Der erste Beleg zeigt, dass G in der Lage ist, mit Selbstkorrektur und entsprechender Mühe das Klammermuster einer Perfekt-Konstruktion einzuhalten. Dass er mehrere Anläufe braucht und das Partizip auch noch nicht ganz beherrscht, deutet darauf hin, dass Perfekt als Klammerkonstruktion in der zweiten Etappe noch nicht routiniert ist.

Der zweite Beleg weist ähnliche Merkmale auf (Einhaltung der Klammerstruktur, Probleme mit dem Partizip II), wobei ein zusätzlicher Platzhalter nach der Konstruktion kommt: *rauchen*. Ein Muttersprachler könnte den Sachverhalt mit verschiedenen Konstruktionsformen ausdrücken, wo das Verb *rauchen* innerhalb oder außerhalb der Klammerkonstruktion sein könnte, wie zum Beispiel:



- Gestern habe ich ein Kind gesehen, der rauchte
- Gestern habe ich ein Kind rauchen sehen

Deswegen sehen wir hier *rauchen* als eine Grundform, die G als Platzhalter benutzt, um eine Konstruktion zu ersetzen, die er noch nicht beherrscht und die er sich möglicherweise auch noch nicht mal vorstellt.

In ähnlicher Weise ist der letzte Beleg, aus der vierten Etappe, zu betrachten. G entklammert teilweise die Perfekt-Konstruktion (indem nur das Element *nicht* tatsächlich in dem Klammer ist) und fügt am Ende seiner Aussage *haben* hinzu. Wir sehen auch hier einen allgemeinen Platzhalter für eine Klammerkonstruktion, die G nicht ausdrücken kann und deshalb lediglich signalisiert. An dieser Stelle könnte man sich zum Beispiel gut einen Relativsatz vorstellen, oder aber eine einzige Klammerkonstruktion im Perfekt, die entsprechend lang wäre. Aus dem Vergleich zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit entnehmen wir, dass die Lerner oft Klammerkonstruktionen entklammern, wenn sie ihnen zu lang vorkommen. Dies könnte auch hier der Fall sein, wobei *haben* deutlich signalisiert, dass G sich bewusst ist, dass „etwas am Ende fehlt“. Es ist demnach fast unmöglich zu erraten, welche Konstruktion bzw. Konstruktionen G dort gerne benutzt hätte. Dieser Beleg zeigt uns aber, dass G selbst in der vierten Etappe mit Perfekt-Konstruktionen als Klammerkonstruktionen noch nicht problemlos umgehen kann.

### 3. Nebensätze

Es befindet sich jeweils eine Nebensatzkonstruktion in der zweiten, dritten und vierten Etappe.

- (909) ich sage, dass sie isomorph ist.
- (910) wenn die Studenten äh be bezahlen Universität, hat ein Wohn?
- (911) äh, ich möchte dir, dir? nicht, ich möchte ((bekommt „dass du mir“ von A)) dass du mir mir, mir mir äh erklären ein bisschen mehr de, diese Verbindung von Paulo Freire und Ästhetisch

Als einziger Beleg, wo das Klammernmuster eingehalten wird, stammt 909 aus der zweiten Etappe. Allerdings hat G in dem Fall den Nebensatz komplett übernommen. Er hatte ihn gerade vorgelesen und änderte lediglich den Hauptsatz, um seine Meinung dazu zu äußern. Der Beleg wird hier angeführt, um zu zeigen, dass G schon in der zweiten Etappe schriftlich in der Lage war, sprachnormkorrekte Nebensätze zu bilden.

In der dritten und der vierten Etappe – 910 und 911 – sind dagegen die Belege entklammert. Dass G so früh weiß, wie sprachnormkorrekte Klammerkonstruktionen aussehen, heißt also nicht, dass er dies produktiv umsetzt.

#### 4. Relativsätze

In der dritten Etappe finden sich zwei Relativsatz-Konstruktionen. Beide sind entklammert:

(912) nur Abend, ah mit für Leute äh die arbeite, arbeiten von \*todo dia\* dauer

(913) in Brasilien gibt es Kurse, die funktioniert nur Abend.

Aus der Beobachtung dieser wenigen Belege stellen wir fest, dass G sich quantitativ gesehen zwar immer mehr um Klammerkonstruktionen bemühte, dennoch qualitativ keine richtige Entwicklung zu sehen ist. Es scheint, als würde G auf zwei Strategien setzen: das Entklammern (vor allem in den letzten zwei Etappen, wo mehr Klammerkonstruktionen vorkommen) und den Einsatz von Platzhaltern in den mittleren Etappen. Man könnte sich sogar vorstellen, dass G zunächst Platzhalter benutzt, bevor er sich allmählich für das Entklammern entscheidet.

#### G. Fazit

Wir können nun Gs Entwicklung in Bezug auf Verbkonstruktion im wissenschaftlichen Kontext wie folgt beschreiben:

1. Es findet ein progressiver Spezifizierungsprozess statt, der auf zwei parallelen Ebenen abläuft. Einerseits lernt G immer spezifischere Konstruktionen, die ihm ermöglichen, auf bisher beherrschte und benutzte unspezifischere Konstruktionen graduell zu verzichten. Es gibt eine gewisse Zeitverzögerung zwischen dem Zeitpunkt, wo G eine Konstruktion rezeptiv und schriftlich produktiv beherrscht, und dem Moment, wo er sie mündlich einsetzt. In dieser Zeitspanne, wo G weiß, dass eine spezifische Konstruktion vorhanden ist, die er aber noch nicht abrufen kann, greift er auf unspezifische Konstruktionen als Platzhalter zurück. Die zweite Entwicklungsebene betrifft dann den Umgang mit den unspezifischen Konstruktionen, die selbst progressiv als zu unspezifisch bewertet (prinzipiell immer wenn G weitere, spezifischere Konstruktionen erlernt hat) und deshalb als Platzhalter benutzt werden. Schließlich werden sie nur noch mit einer – meist sprachnormkorrekten – Funktion verwendet.

2. Bei spezifischen Konstruktionen und Klammerkonstruktionen merkt man allerdings, dass G sehr früh sich daran versucht, sich erst später für Platzhalter (in Form von vereinfachten Konjugationsformen) entscheidet und noch später, bei Klammerkonstruktionen, für das Entklammern. Wenn man betrachtet, dass entklammerte Klammerkonstruktionen den sprachnormkorrekten Klammerkonstruktionen am ähnlichsten sind, können wir vermuten, dass die nächste Etappe bei G in der Verwendung von sprachnormkorrekten Klammerkonstruktionen bestehen könnte.

3. Wie schon in den anderen Beobachtungseinheiten ist die Entwicklung der Konstruktionen auch hier teilweise wortspezifisch oder semantisch motiviert. Es ist deshalb nicht

möglich, aus der Beobachtung von Gs Entwicklung präzise Schlüsse für den Unterricht mit weiteren Lernern zu ziehen (z.B. zu sagen, ob die Beherrschung von Infinitivsätzen vor oder nach der Beherrschung von Nebensätzen mit *weil* kommt). Diese starke Individualität stellt u.E. sogar die meisten Grammatikpensen für den fremdsprachlichen Deutschunterricht in Frage, die grammatische Phänomene nicht wortspezifisch behandeln.

## II. Lerner S

Ausgehend von den Ergebnissen der Längsschnittanalyse von G wollen wir abschließend die Entwicklungstendenzen, die bei einem Lerner durch den Kurs entstanden, versuchen herauszustellen. Hierzu werden Aufnahmen von S verglichen.

Zunächst werden wir die Belege aus drei Aufnahmen betrachten, die nach S' Ankunft in Deutschland stattfanden. Zwischen der ersten Aufnahme und der dritten Aufnahme verlief lediglich ein Monat. Anschließend besuchte S den zweimonatigen Intensivkurs zur Einführung in die deutsche Sprache, die auch G besucht hatte. Dieser Kurs ist extern und wurde nicht dokumentiert. Dagegen wurde die erste Stunde nach S' Rückkehr sowie weitere Stunden aufgenommen und transkribiert, so dass eine Analyse der Fortschritte über die folgenden 8 Monate möglich ist.

### A. Konstruktionen und Lexem vor dem Intensivkurs

Es muss zunächst erwähnt werden, dass die erste Aufnahme, die Belege für diese Analyse lieferte, nicht S' erste Aufnahme war. S nahm schon seit einem Monat am Kurs teil, drückte sich aber im freien Reden ausschließlich auf Englisch aus. Da wir uns für die Analyse dazu entschieden haben, auf geschriebene Aussagen und alle Formen von Übungen zu verzichten (es werden also nur Aussagen berücksichtigt, mit denen S tatsächlich einen Inhalt vermitteln wollte und keine Sätze aus Grammatikübungen, z.B.), dauerte es einen Monat, bis die ersten freien Aussagen auf Deutsch zu finden waren.

Zum Zeitpunkt der ersten Aufnahme war S schon in der Lage, mit Zeit und Wörterbuch kurze Sätze auf Deutsch zu schreiben. Er sprach dagegen noch viel auf Englisch (ca. 50% seiner spontanen Aussagen), fing aber mit Deutsch an:

- (914) Wie heißt \*achievement motivation\* auf Deutsch?
- (915) Diplomstudent, \*achievement motives of the\* Diplom-student
- (916) Wo ist G?
- (917) Ok, fertig. ((Signalisiert, dass er zu Ende vorgelesen hat.))
- (918) „gehen“ „nach Hause“ aber „im Bett bleiben“, „wohnen“ „zu Hause“
- (919) Es ist Hennchen oder Hähnchen?
- (920) nicht „es“, „er“
- (921) warum „musste“?
- (922) oh, „musste“ ist \*past\*

- (923) \*If\* „ich will nach Köln,“ nicht „gehen“, „fahren“?
- (924) Ein schönes Land heißt Siegerland
- (925) Stahl, wie heißt das auf Englisch?
- (926) Warum ist nicht „Jahre“?
- (927) Donnerstag am Morgen zusammen die Doktoranden?
- (928) Aber morgen hier.

Zunächst sehen wir, dass S sich vor allem bei Fragen für Deutsch entscheidet. Zum Teil mischt er zwei Sprachen in einem Satz (915, 922 und 923). Bei 915 versucht er, sein Promotionsthema zu erklären. Dazu setzt er die Elemente ein, die er auf Deutsch schon kennt und ihm mündlich zugänglich sind. Den Rest belässt er zunächst auf Englisch. Ähnlich geht es bei 922, wo er die ihm noch fehlenden Lexeme auf Englisch ausdrückt. Bei 923 sehen wir, dass er auf Englisch anfängt, sich dennoch rasch für Deutsch entscheidet. Interessant ist dabei, dass er nicht versucht, \*if\* ins Deutsche zu übersetzen bzw. die Konstruktion, die er auf Englisch benutzt hätte (wahrscheinlich eine konditionale Nebensatzkonstruktion), aufgibt und sie durch eine unspezifische, einfachere Kein-Verb-Konstruktion auf Deutsch ersetzt. Hier sehen wir einen Hinweis darauf, dass S in Kauf nimmt, sich zunächst unspezifischer auszudrücken, dafür aber schon auf Deutsch, anstatt auf Spezifität und präziser Kommunikation zu beharren, die durch Englisch (als Lingua Franca) gewährt wären. Es ist umso frappierender, dass S mit dieser Aussage über die Sprache spricht und in diesem Zusammenhang durchaus Englisch benutzen könnte, zum Beispiel um sein Verständnis des Lernpensums sicherzustellen. Möglicherweise spielt hier das Kurskonzept eine Rolle und ermutigt S dazu, die deutsche Sprache auf eigenen Fuß zu erproben. Wir sehen hier eine gewisse Autonomie gegenüber Formulierungsmustern, indem S die Sprache in einer realen Kommunikationssituation (anstelle einer fiktionalen Übung) einsetzt, um Inhalte auszudrücken, für die ihm keine Schablone zur Verfügung gestellt wurde.

Einige Muster sind jedoch schon zu erkennen:

- *Wie heißt X (auf Y)*: 914 und 925. S zeigt aber auch, dass er *heißt* auch als Element aus der Konstruktion heraus nehmen und mit einer anderen Bedeutung benutzen kann (924). Beide Konstruktionen gehören zu den allerersten Formulierungsmustern, die beim gesteuerten Fremdsprachenerwerb vermittelt werden. Dass S darauf zurückgreift, zeigt, dass er durchaus in der Lage ist, sich solchen Mustern zu bedienen.
- *Ist-Konstruktion*: 916, 919, 922 und 926. S zeigt, dass er auf alltagssprachlicher Ebene (916) mit der *ist*-Konstruktion umgeht, sie aber auch als Formulierungshilfe für

Fragen und Feststellungen zu sprachlichen Phänomenen, die er zu verstehen versucht, einsetzt. Dabei kommt die Platzhalter-Funktion zum Vorschein. Interessant ist auch, dass er bei 919 und 926 keine Kopula verwendet, wie bei 922, sondern lediglich *ist* als Pivot zwischen den verschiedenen Elementen einfügt. So bietet sich auch hier die Interpretation einer Baustein-Strategie, nach der die *ist*-Konstruktion *ist* als Fuge zwischen den verschiedenen Bausteinen vorsieht.

- Kein-Verb-Konstruktion: 917, 918, 920, 921, 927 und 928. Sie wird alternativ zur *ist*-Konstruktion verwendet, wie z.B. in 921 (im Vergleich zur *ist*-Konstruktion in 926) und entspricht ebenfalls einem Frame, in welchen die verschiedenen Elemente hin- einplatziert werden – allerdings ohne gesonderte Fuge. Vielmehr gibt S die Struktur des Frames anhand intonatorischer Markierung wieder, entweder indem er bestimmte Elemente stark betont (*ok, FERTIG*) oder indem er klare Pausen zwischen ihnen hinzufügt („gehen“(-) „nach Hause“ aber „im Bett bleiben“, „wohnen“(-) „zu Hause“). Besonders extrem ist die Verwendung der Kein-Verb-Konstruktion in 927 und 928. Dort werden alle Elemente, auf die S gerade mündlich verfügte, ohne sichtbare Verbkonstruktion aneinander gereiht. Es geht S darum zu fragen, ob am Donnerstag, also am nächsten Tag, der Deutschkurs mit allen Doktoranden stattfindet. In 928 fragt er außerdem, ob der Kurs dort stattfinden wird, wo er sich gerade befindet. Es gäbe wahrscheinlich viele Möglichkeiten für einen Muttersprachler, diese beiden Fragen auf einfacher Weise zu formulieren. Dennoch verzichtet S hier auf eine *ist*-Konstruktion, und wir vermuten, dass die Spezifität der Elemente (928) und die Anzahl an spezifischen Elementen (927) Entscheidungskriterien bilden. S setzt voraus, dass seine Gesprächspartner aus dem Kontext heraus und anhand der spezifischen Elemente den Zusammenhang zwischen diesen erschließen können. Außerdem stellt sich die Frage, ob S, der sich in einer sehr frühen Lernphase befindet, sich schon sehr anstrengen musste, um die verschiedenen Elemente aufzurufen und sie alle in einem für ihn klaren Zusammenhang zu platzieren, so dass er auf die weitere Suche nach einer passenden Verbkonstruktion bzw. nach einem Frame, in welchen die Elemente angeordnet werden könnten, verzichtete, um seine Bemühungen auf die spezifischen Elemente zu konzentrieren.

Diese ersten Beobachtungen führen zu der Annahme, dass die Grundsätze des Kurskonzeptes von S aufgenommen und umgesetzt wurden: Er entscheidet sich relativ früh dafür, die vorhandenen Kenntnisse der deutschen Sprache möglichst in die freie Rede zu integrieren. Bei ihm nimmt die Integration folgende Gestalt:

- Übergang vom Englischen ins Deutsche. Dabei entstehen Aussagen, in denen Elemente aus beiden Sprachen vertreten sind.
- Vorrang des Einsatzes spezifischer, nominaler Konstruktionen gegenüber Verbkonstruktionen, von denen zunächst nur sehr unspezifische benutzt werden.

- (Spärliche) Übernahme von einigen Formulierungsmustern (*Wie heißt*) und Entwicklung eigener Formulierungswege (*ist*-Konstruktion).

Diese drei Teilstrategien bilden u.E. drei Säulen der Baustein-Strategie, die S entwickelt. Dass er sich nicht überwiegend für die Übernahme von vorgegebenen Formulierungen sondern eher dazu neigt, ein eigenes *formulaic speech* zu entwickeln, deutet darauf hin, dass er die Sprache analytisch und sehr personalisiert erlernt. In dieser Hinsicht gelingt es dem Kurs, die angestrebte Lernerorientierung in einer stark ausgeprägten Weise in die Praxis umzusetzen.

Ein Blick auf S' Aussagen in zwei Aufnahmen, die ein Monat später erfolgten, bringt folgende Erkenntnisse. Es sind insgesamt 54 Belege transkribiert worden, in denen S auf Deutsch frei spricht:

- 22 dieser Belege enthielten eine *ist*-Konstruktion
- 16 dieser Belege enthielten eine spezifischere Verbkonstruktion
- 12 dieser Belege enthielten eine Kein-Verb-Konstruktion
- 8 dieser Belege enthielten ein Modalverb
- 7 enthielten eine Form von Formulierungsroutine oder Formulierungsmuster
- 6 enthielten ein Perfekt-Konstruktion
- 3 enthielten eine Nebensatzkonstruktion
- 2 enthielten die unspezifischen Konstruktionen *es gibt* und *machen*.

Die Aussagen von S sind außerdem umfangreich, in dem Sinne, dass eine Aussage oft mehrere Verbkonstruktionen enthält. S versucht, längere Sachverhalte auszudrücken. In drei Fällen versucht er zudem, die Konstruktionen anhand Nebensätze miteinander zu verbinden. Im Folgenden werden die verschiedenen Konstruktionskategorien analysiert.

### 1. Kein-Verb-Konstruktionen:

- (929) aber wann es gibt Person, zum Beispiel „Alice' Auto“, kann man nicht „das Auto der Alice“; weil es gibt Person. **Aber nur für die erste?** ((meint den ersten Satz))
- (930) „Der Lehrer unterrichtet den Schülern“, **warum Dativ ?**
- (931) ((hört den Martinshorn in der Ferne)) jemand ins Krankenhaus
- (932) aber „Information“ in Akkusativ?

- (933) aber zum Beispiel „es macht mir Spaß, zu lernen“, „es“ vielleicht Deutsch, \*italian\*, thailändisch, oder?
- (934) Meine Kollege, sie studiert in Kassel **aber vielleicht 700 Euro** .
- (935) nur Diplom, oder? Master...
- (936) Freund wie \*friend\* oder? Mit n oder? R U N D oder? G, mit n hier oder?
- (937) warum „dem“?
- (938) Weltkrieg, \*world war\*?

Die hier noch häufige Verwendung der Kein-Verb-Konstruktion lässt sich ähnlich wie ein Monat zuvor interpretieren. Es geht mehrheitlich darum, dass S die verschiedenen spezifischen Elemente nach der Baustein-Strategie aneinanderreicht und sie entweder durch Intonation organisiert oder kleinere, nicht nominale Elemente einsetzt, um die Zusammenhänge anzudeuten. Dabei fällt der Beleg 931 auf, wo *ins* überraschenderweise samt Deklination sprachnormkorrekt verwendet wird – bei so einem frühen Lernstadium wäre dies nicht unbedingt zu erwarten. Doch hilft es dem Zuhörer auch ohne Verbkonstruktion zu verstehen, was S sagen will. Ähnlich geht es bei 932 mit dem Wort *in* sowie 930 und 937, wobei wir die Struktur *warum X* schon ein Monat früher beobachten konnten. Hier stellt sich deshalb die Frage, ob nicht eine Formulierungsroutine zustande gekommen ist. Dies würde erneut darauf hindeuten, wie S schnell in der Lage ist, eigene Formulierungsmuster zu entwickeln, die ihm zur freien Kommunikation verhelfen können. Schließlich finden wir hier die Funktion der Kein-Verb-Konstruktion als Platzhalter für spezifische Konstruktionen, wobei zwischen unbestimmten Konstruktionen – 929, 935, 936 – und bestimmten Verben – 931, 933, 934 und 938 – zu unterscheiden ist. Mit unbestimmten Konstruktionen wird gemeint, dass S die Kein-Verb-Konstruktion für eine Struktur verwendet, die er sich noch nicht vorstellt. Die Hypothese, dass er sich entscheidet, sich nur auf den Aufruf von den spezifischen nominalen Elementen zu konzentrieren und den Frame dabei wegzulassen, gilt auch hier. Bei bestimmten Verben hingegen kann der Ansprechpartner erraten, welche spezifische Konstruktion gemeint ist. Bei 931 und 934 würde ein Muttersprachler wahrscheinlich eine Klammerkonstruktion benutzen:

- jemand wird ins Krankenhaus gefahren/gebracht. (934, *jemand ins Krankenhaus*)
- Meine Kollegin, sie studiert in Kassel aber sie muss vielleicht 700 Euro zahlen. (931, *Meine Kollege, sie studiert in Kassel aber vielleicht 700 Euro*)

So sehen wir, dass S die Kein-Verb-Konstruktion innerhalb eines Monats zu einer differenzierten Verwendung entwickelt hat. Er setzt sie anscheinend strategisch ein, um verschiedene, ihm noch in unterschiedlichen Graden problematische Konstruktionen zu



ersetzen. Ein wichtiges Entscheidungskriterium, die Verbkonstruktion durch eine Kein-Verb-Konstruktion zu symbolisieren, ist vermutlich die Spezifität der weiteren nominalen Elemente. Daneben spielt die Spezifität der sprachnormkorrekten Verbkonstruktion, die durch die Kein-Verb-Konstruktion ersetzt wird, auch eine wichtige Rolle. Wir sehen also, dass je höher die Spezifität von einem der beiden Bestandteile (nominale Elemente und Verbkonstruktion – dennoch unabhängig voneinander), desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass sich S für den Ersatz letzterer durch eine Kein-Verb-Konstruktion entscheidet. Somit geht S mit Einschränkungen in der Kommunikation um und findet einen Weg, alles zu signalisieren, was er vermitteln möchte. Eine Ausnahme bildet hier die Alltagssprache, wie die Verwendung der spezifischen Konstruktionen im Folgenden zeigt.

## 2. Spezifische Konstruktionen

Wenn wir die spezifischen Konstruktionen näher betrachten, sehen wir, dass sie überwiegend aus dem Bereich der Alltagssprache entnommen sind:

- (939) M, meine Freunde in Frankfurt sagt: ich lerne Deutsch, um Deutsche zu heiraten.<sup>1</sup>
- (940) Aber, was kostet?
- (941) Meine Kollege, sie studiert in Kassel aber vielleicht 700 Euro.
- (942) Aber, was kostet?
- (943) Nächstes Semester wir muss, wir müssen Studiengebühren zahlen?
- (944) Ok, willst du, ich muss sagen eins, mit äh sentence mit zu? ok.
- (945) A, ich habe jemanden gesehen „mitten“ in Siegen. Warum?
- (946) aber hier man nicht sagt „von Adolf Hitler“ und „von“ bababa aber „von Adolf Hitler und dem“
- (947) Ich habe ein Film gesehen, jemand sagt ein „Ass mino (unverständlich)“ aber jemand weiß „assassino“.
- (948) Ich möchte über Düsseldorf sprechen.
- (949) ah, Musik hören
- (950) Bier trinken
- (951) ich habe gesehen ein Mann und eine Frau haben Musik gehört
- (952) jemand hat getanzt und jemand ist geschwommen.
- (953) jemand hat Musik hören
- (954) jemand ist zu Fuß gehen, gegangen.

<sup>1</sup> Die Konstruktion *um... zu* übernimmt S von einer Übung, die er gerade macht. Dann fällt ihm spontan dazu eine Anekdote ein, die er anhand der Konstruktion wiedergibt. Deshalb lassen wir diesen Beleg von *um... zu* außer Betracht, da eher nicht von freier Rede gesprochen werden kann.

(955) und zu Fuß gehen

Die Verben, die S mit sichtbarer Leichtigkeit benutzt (sogar in Modalverbkonstruktionen, wie bei 948 oder im Perfekt, wie bei 947), gehören zu dem Wortschatz, den S täglich außerhalb seiner Promotion aktiv beherrschen muss. Unserer Meinung nach ist es kein Zufall, dass alle Perfekt-Konstruktionen mit diesen spezifischen Verben zu finden sind. Es handelt sich hier um ein Gebiet, wo S durch die alltägliche Praxis viel Erfahrung gewinnen konnte. Die Idee des Kurses, die Alltagserfahrungen so mit einzubeziehen, dass das Lernen im Alltag stattfindet und lediglich eine Art Abklärung oder Erörterung der zugrundeliegenden Sprachphänomene im Kurs selbst ausgehend von den geäußerten Bedürfnissen der Lerner durchgeführt wird, scheint hier erfolgreich zu sein. Diese Art selbstgesteuerten Spracherwerbs zeigt auch, dass S sich sehr schnell mit Klammerkonstruktionen aktiv beschäftigt. Diese Klammerkonstruktionen sind aber hier nur in knapper Form zu finden, d.h. meist mit einem kurzem Element zwischen Klammeranfang und -ende, wie in 943, 945, 947, 948, 951 und 954. Dieses Merkmal ist der Benutzung von entklammerten Klammerkonstruktionen entgegenzustellen, wie sie hier aber auch in den weiteren Belegen dieses Kapitels zu finden ist. Das Kriterium der Länge zur Entscheidung, ob die Klammerkonstruktion sprachnormkorrekt verwendet wird oder nicht, spielt auch hier – also in einer frühen Phase und beim alltagssprachlichen Diskurs – eine wichtige Rolle und stärkt den Gedanken einer Baustein-Strategie als Hauptmerkmal der Lernervarietät: Erneut sehen wir hier, dass S beim freien Reden Konstruktionen nur bedingt ineinander verschachteln kann.

### 3. Die unspezifischen Konstruktionen: *ist, es gibt, machen*

(956) „Erklären“ ist \*explain\*

(957) A, Wissenschaftler ist äh Mathematik, Informatik, Wissenschaft? \*it means science, scientist\*?

(958) „erlaubt“, was ist das, „erlaubt“?

(959) Was ist „disu“?

(960) Was ist „Krieg“?

(961) A, was ist „Spaß“

(962) Was ist „erlaubt“ auf Englisch?

(963) Aber ich weiß nicht, was ist „damit“

(964) ich weiß nicht, was ist Genitiv.

(965) „mit ihm“, weil es ist Dativ?

- (966) „dem“ weil es ist Dativ?
- (967) „untersuchen“ ist untrennbar
- (968) „vorstellen“ ist untrennbar
- (969) Genitiv ist nicht für Person aber andere Namen.
- (970) ist nur 10 Minuten, kann kannst du äh Genitiv?
- (971) wer ist „diesem Mann“?
- (972) Wo ist G? Zu Hause oder?
- (973) „Lebensläufe“ ist Name?
- (974) A, ist neu?
- (975) Aber „die“ ist Deutschland?
- (976) „Von“ hier ist Genitiv oder nein?
- (977) „Box“ ist „das“, „das Box“?
- (978) aber wann es gibt Person, zum Beispiel „Alice' Auto“, kann man nicht „das Auto der Alice“; weil es gibt Person. Aber nur für die erste? ((meint den ersten Satz))
- (979) Ich habe keine Lust, meine Doktorarbeit zu machen<sup>2</sup>

Die unspezifischen Konstruktionen werden zu diesem Zeitpunkt mehrheitlich verwendet. *Machen* wird hier nur einmal benutzt, offensichtlich als Platzhalter für ein spezifischeres Verb, wobei der Frame dazu schon vorhanden ist. Daran erkennen wir, dass S schon die Patiens-Agens-Beziehung, die *machen* generell enthält, gezielt einsetzt. Die Verwendungen der *ist*-Konstruktionen sind dagegen wesentlich zahlreicher und differenzierter, so dass sie stark an die obige Verwendungsstrategie der Kein-Verb-Konstruktion erinnern. Dennoch sind einige Unterschiede festzustellen. S setzt sie als Dummy in wenigen Fällen ein:

- Für die generelle Zuordnung eines nominalen Elementes zu einem Bedeutungsfeld bzw. Verwendungsgebiet. Damit klärt er die Bedeutung oder die Eigenschaften des Elements. Im Unterschied zur Formel *X heißt Y* erlaubt die *ist*-Konstruktion, dass S keine direkte Übersetzung oder Definition vorschlagen muss, sondern auch den Begriff bzw. das Element „umkreisen“ kann, wie in u.a. 957, 969 oder 973 aber auch 977. Diese Verwendung bildet hier eine Mehrheit.

<sup>2</sup> Die Aussage ist Teil einer Übung, wo das Muster vorgegeben wurde: „ich habe keine Lust, . . . zu. . .“  
Der Beleg wird hier lediglich aufgrund der Verwendung von *machen* angeführt.

- Für spezifische Konstruktionen, über die er noch nicht in der freien Rede verfügt. Dies ist allerdings nur in einer Aussage der Fall (970). Wir vermuten, dass S zu diesem Zeitpunkt für solche Fälle lieber die Kein-Verb-Konstruktion benutzt.

Die übrigen Belege sind sprachnormkorrekt – wenn auch kosmetisch nicht unbedingt zu begrüßen – und tendieren zu einer Formulierungsroutine: Einerseits benutzt S *was ist* als Muster zur Fragestellung bei Unklarheiten, vor allem in Bezug auf Wortschatz, andererseits beherrscht er den prädikativen Frame wie bei 967. Innerhalb eines Monats hat sich die Verwendung der *ist*-Konstruktion zugleich diversifiziert und spezifiziert. Der Spezifizierungsprozess, den wir bei Gs Längsschnittanalyse aufgespürt hatten, findet hier auch auf eine weitere Ebene und zwar innerhalb des Umgangs mit einer Konstruktion statt.

#### 4. Klammerkonstruktionen

Es ist nicht zu übersehen, dass verschiedene Formen von Klammerkonstruktionen nach einem Monat erscheinen: Modalverb-Konstruktionen, Nebensatz-Konstruktionen und Perfekt-Konstruktionen. Wie oben erwähnt beschränken sich die Belege der Perfekt-Konstruktionen auf alltagssprachliche Aussagen. Unser besonderer Augenmerk richtet sich allerdings hier auf die letztendliche Form, die die Konstruktionen in S' Rede annehmen: Hat er sie tatsächlich als Klammer eingesetzt oder hat er sie, wie wir es bei allen Lernern in allen Stufen bisher zum Teil beobachten konnten, entklammert?

Die Verteilung in der Tabelle 6.18 zeigt deutliche Unterschiede zwischen den drei Formen:

- Die Nebensätze sind systematisch entklammert. S zeigt hier, dass er zunächst Nebensatzmarker wie *weil*, *wann* usw. in einen einfachen Hauptframe integriert. Dies scheint, der erste Schritt von S' Umgang mit Nebensätzen zu sein.
- Mit den Modalverben kann S dagegen schon die Klammerform einhalten, unter der Bedingung, dass ihm die Elemente innerhalb des Klammers unproblematisch zugänglich sind, wie es in 980 der Fall ist. In 981 hat S Schwierigkeiten, den deutschen Begriff „Satz“ zu finden – als Ergebnis wird die Konstruktion wieder zu einem einfachen Hauptframe.

(980) Nächstes Semester wir muss, wir müssen Studiengebühren zahlen?

(981) Ok, willst du, ich muss sagen eins, mit äh \**sentence* mit zu? ok.

Außerdem entwickelt S zu diesem Zeitpunkt die Formulierungsroutine *kann man*, die er bevorzugt mit *sagen* benutzt. Aus diesen Belegen ist es schwierig zu erschließen, ob eine Klammerkonstruktion hier theoretisch eingehalten wurde oder nicht.

Interessanterweise scheint das Problem allerdings nicht in der Integration der Elemente in die Klammer zu bestehen, sondern in der Endklammer selbst. In zwei Belegen fällt sie tatsächlich weg. In einem Fall scheint es so zu sein, weil S kein passendes spezifisches Verb zu dem Zeitpunkt zur Verfügung hatte und somit ein Kein-Verb-Dummy vorzog:

(982) kann kannst du äh Genitiv?

Der andere Fall steht im Gegensatz zu einem anderen Beleg:

(983) kann man nicht sagen: „das Auto der Alice“?

(984) kann man nicht „das Auto der Alice“

Möglicherweise liegt darin ein Hinweis, dass die Formulierungsroutine schon so fest verankert wurde, dass S wiederum auf einige ihrer einzelnen Bestandteile verzichtet und davon ausgeht, dass sein Ansprechpartner aufgrund der Erfahrung den Sinn dennoch verstehen kann. Dies zeigt, dass der Umgang mit Formulierungsroutinen ständigen Veränderungen unterliegt und vermutlich denselben Kriterien wie der Spezifizierungsprozess ausgesetzt wird. Hier denken wir an das Prinzip der Ökonomie.

- Schließlich geht S mit alltäglichen Perfekt-Klammern zum Teil sprachnormkorrekt um. Die zwei Belege, wo er die Klammer nicht einhält, zeigen dennoch, wie die Länge der zu integrierenden Elemente bzw. die Komplexität des zu integrierenden Frames eine wesentliche Rolle bei der letztendlichen Gestaltung der Konstruktion spielen. Dieses Kriterium, das wir schon bei L beobachten konnten, ist also in einer recht frühen Lernphase vertreten.

Zusammenfassend sehen wir, dass der produktive Umgang von S mit Klammerkonstruktionen innerhalb eines Monats überhaupt zugleich in verschiedenen Formen zustande gekommen ist. Dennoch bleibt es stark wortspezifisch und unterliegt den allgemeinen Kriterien des Spezifizierungsprozesses, den wir bei G beschreiben konnten. Klammerkonstruktionen stellen, wie schon erwähnt, eine besondere Herausforderung für die Baustein-Strategie der Lerner dar und es stellt sich die Frage, wie sie die Hürde der Integration von längeren bzw. komplexeren Elementen in eine Klammer überwinden können.

Klammer	Ohne Klammer
Nebensätze	
	aber wann es gibt Person, zum Beispiel „Alice’ Auto“, weil es gibt Person „mit ihm“, weil es ist Dativ? „dem“ weil es ist Dativ?
Modalverben	
Nächstes Semester wir muss, wir müssen Studiengebühren zahlen?	kann man nicht „das Auto der Alice“
aber kann man sagen: „der Mann’s“?	kann kannst du äh Genitiv?
kann man nicht sagen: „das Auto der Alice“?	Ok, willst du, ich muss sagen eins, mit äh * <i>sentence</i> mit zu? ok.
Kann man sagen: „ich forsche meine Doktorarbeit“?	
Ich möchte über Düsseldorf sprechen.	
Perfekt	
Ich habe ein Film gesehen, jemand sagt ein „Ass mino (???)“ aber jemand weiß „assasino“.	A, ich habe jemanden gesehen „mitten“ in Siegen. Warum?
jemand hat Musik hören.	ich habe gesehen ein Mann und eine Frau haben Musik gehört
jemand ist zu Fuß gehen, gegangen.	

Tabelle 6.18: Umgang von S mit Klammerkonstruktionen

## B. Unterschiede nach dem Intensivkurs

Mit dem gerade erörterten Niveau besuchte S einen Intensivkurs, der ihm auf die Stufe A2 des Europäischen Referenzrahmens verhelfen sollte. Der Kurs im Umfang von 5 Stunden pro Tag während 8 Wochen basierte auf den Prinzipien der Kommunikativen Didaktik und folgte meistens der Progression des Lehrwerks *Stufen* (Vorderwülbecke und Vorderwülbecke, 1993). Nach einem einstündigen schriftlichen Einstufungstest wurde S in eine Lerngruppe seiner Wissensstufe eingeteilt, zusammen mit ca. 20 Lernern aus verschiedenen Ländern. Als er zurück kam, integrierte er sich sofort wieder in den hier erprobten Deutschkurs. Die erste Aufnahme nach dem Intensivkurs soll an dieser Stelle analysiert werden, einerseits damit die Entwicklung aus dem Intensivkurs sichtbar wird, und andererseits als Referenzstand für die Analyse der späteren Aufnahmen. Die Abbildung 6.1 erlaubt uns, die quantitative Entwicklung der Konstruktionen zu visualisieren.

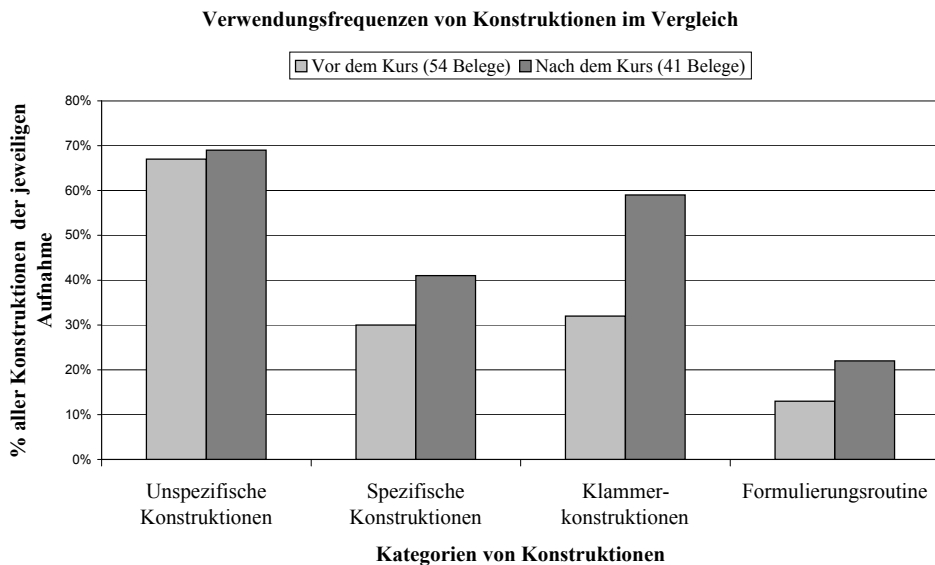


Abbildung 6.1: Anteil an Verbkonstruktionen vor und nach dem Kurs. Unter „unspezifische Konstruktionen“ wurden die *ist*-Konstruktion, die Kein-Verb-Konstruktion und die *es gibt/haben/machen*-Konstruktion zusammengefasst. Unter „Klammerkonstruktionen“ wurden die *Modalverb*-Konstruktion, die *Nebensatz*-Konstruktion und die *Perfekt*-Konstruktion zusammengefasst.

Die Entwicklung fand ungleichmäßig für alle Konstruktionsarten statt. Allgemein ist zunächst festzustellen, dass die Häufigkeit der Aussagen, die unspezifische Konstruktionen enthalten, sich kaum verändert hat (67% vorher, 69% nachher). Die Anzahl an Aussagen

mit spezifischen Konstruktionen ist dagegen angestiegen (30% auf 41%), allerdings nicht so stark wie im Bereich der Klammerkonstruktionen, wo sie sich fast verdoppelte, von 32% auf 59%. Die Anzahl der Aussagen, die eine Formulierungsroutine enthalten, ist leicht gestiegen. Es scheint also, als hätte der Spezifizierungsprozess hier weniger stattgefunden in dem Sinne, dass S nicht auf die unspezifischen Konstruktionen verzichtet, obwohl er offensichtlich zunehmend spezifische Konstruktionen und komplexe Frames einsetzt. Dies steht im Gegensatz zu den bisherigen Befunden. Um dies besser zu verstehen, wenden wir uns nun den Verwendungshäufigkeiten der einzelnen Konstruktionsformen zu, wie in Abbildung 6.2 dargestellt.

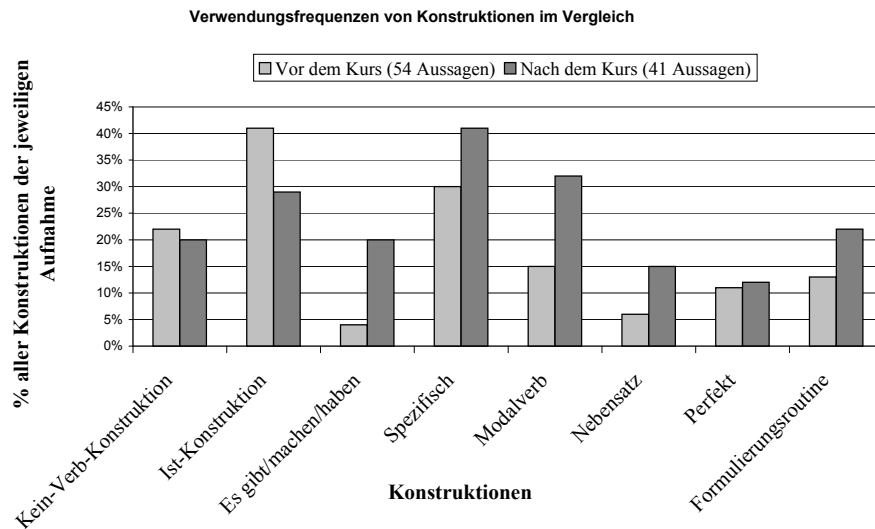


Abbildung 6.2: Verwendungshäufigkeiten der einzelnen Konstruktionsformen vor und nach dem Intensiv-kurs

Innerhalb der unspezifischen Konstruktionen ist die Verwendung der *ist*-Konstruktion stark zurückgegangen (von 42% auf 29%), während die Gruppe *es gibt/machen/haben* deutlich an Bedeutung gewonnen hat. Dabei sind die einzelnen Belege zu beachten:

(985) Aber es gibt Unterricht morgen?

(986) Es gibt viele Leute, kommen, um in See zu äh ....

(987) Wenn du bist zu Hause, es gibt viele Leute in deine Wohnung?



- (988) Es gibt viele Hausaufgaben aber ich kann nicht machen.
- (989) Zum Beispiel ich kenne Studenten haben viele Hausaufgaben aber sie äh können, ist noch nicht fertig.
- (990) Ich denke, wenn du musst deine Doktorarbeit schreiben, vielleicht du hast Kopfschmerzen und dann (...)
- (991) Willst du deine Doktorarbeit machen in Brasilien oder nur Urlaub?

In keiner Aussage lässt sich die Konstruktion als richtiger Platzhalter betrachten, sondern der Gebrauch ist sprachnormkorrekt, zum Teil auch kollokativ, wie bei 988 – *Hausaufgaben machen*, 990 – *Kopfschmerzen haben* und 991 – *Urlaub machen*. S entscheidet sich also für diese Konstruktionen in ihrem spezifischen Sinne und weder als allgemeine Verbindungsglieder noch als Platzhalter für weitere, ihm nicht verfügbare spezifische Konstruktionen.

Der Gebrauch der *ist*-Konstruktion aus den einzelnen Belegen unterscheidet sich seinerseits kaum von dem, der ein Monat zuvor festgestellt wurde, mit zwei Ausnahmen:

- In der Form hat er sich insofern diversifiziert, dass S nun auch in der Vergangenheit spricht – 992 und 997.
- Die Verwendungen sind meistens sprachnormkorrekt, beschränken sich auf die lokalisierende und die prädikative Funktionen. Die Dummy-Verwendung ist hier nicht vertreten.

- (992) Aber du hast gesagt, dass du bist in England, weil aber ich denke vielleicht du warst in Hannover Flughafen...
- (993) Aber es ist teuer
- (994) Deine Tochter Puppe ist schön?
- (995) Ich denke Fisch ist ähm besser für deine Gesundheit.
- (996) Nur Verb ist ok? ((wenn ich nur ein Verb schreibe, ist das ok?))
- (997) Oh, gestern war ich krank
- (998) Oh, wo ist das Hausaufgaben.
- (999) und mein Haus in Thailand ist nah am See.
- (1000) Wenn du bist zu Hause, es gibt viele Leute in deine Wohnung?
- (1001) Wenn jemand etwas sagt aber ist nicht richtig.

(1002) Zum Beispiel ich kenne Studenten haben viele Hausaufgaben aber sie äh können, ist noch nicht fertig.

Insofern vermuten wir, dass S durch den Intensivkurs beim produktiven Umgang mit unspezifischen Konstruktionen in der freien Rede die Tendenz entwickelte, sie weiterhin viel zu benutzen, dabei aber auf ihre Dummy-Funktion zugunsten ihrer sprachnormkorrekten bzw. teilweise spezifischeren Funktionen zu verzichten. Dies stellt unseres Erachtens eine etwas andere Aufbautendenz dar als die, die beim hier erprobten Kursansatz zu beobachten ist, da der Spezifizierungsprozess sich zunächst auf die unspezifischen Konstruktionen selbst zu konzentrieren scheint. S verwendete nach dem Kurs zwar immer noch Platzhalter-Konstruktionen, beschränkte sich dabei allerdings auf die Kein-Verb-Konstruktionen, deren Verwendungshäufigkeit entsprechend nicht abgenommen hatte. Es fand also keine sichtbare Spezifizierung der Platzhalter statt, wie wir es bei G im Laufe der Längsschnittanalyse beobachten konnten. Die Spezifizierung scheint hingegen vorrangig bei den spezifischen Konstruktionen und den Klammerkonstruktionen erfolgt zu sein.

(1003) Aber morgen wenn sie fahren in der Schule, die Lehrerin hat gesagt:

(1004) Bist du nach Hannover gefahren?

(1005) Dieses Semester ich muss Deutsch lernen.

(1006) Es gibt viele Leute, kommen, um in See zu äh ....

(1007) Ich denke, ich habe gesagt, dass ich nach Thailand reise....

(1008) Ich denke, wenn du musst deine Doktorarbeit schreiben, vielleicht du hast Kopfschmerzen und dann (... )

(1009) Ich will meine Doktorarbeit schreiben, danach. Vielleicht nächstes Jahr.

(1010) In Deutschland aber ich weiß nicht wo möchte ich gehen.

(1011) In Köln, wo kann man viele Leute kennenlernen?

(1012) Nee, in Thailand fahre ich nächstes Jahr

(1013) Oder kann man auf Amazon schwimmen?

(1014) Und was kostet sie?

(1015) Vielleicht nächste Woche du kannst teilnehmen.

(1016) Wenn jemand etwas sagt aber ist nicht richtig.

- (1017) Wie heißt das Restaurant?
- (1018) Wirst du nach Brasilien fliegen diese Woche?
- (1019) Zum Beispiel ich kenne Studenten haben viele Hausaufgaben aber sie äh können, ist noch nicht fertig.

Wie vor dem Intensiv-Kurs stellen wir auch hier fest, dass die spezifischen Konstruktionen mehrheitlich aus der Alltagssprache entnommen sind, wie z.B. *kennenlernen*, *reisen*, „*wie heißt*“. Hier ist es schwierig, zwischen dem zu unterscheiden, was S vor dem Intensivkurs aus seinen Alltagserfahrungen heraus produktiv verwenden konnte, und dem, was er während des Kurses im Zusammenhang der kommunikativen Didaktik vermittelt bekam. Es ist deshalb möglicherweise gar nicht möglich, von einer Spezifizierung zu sprechen.

Ebenso wie in den vorigen Aufnahmen sind außerdem die Belege zu den Klammerkonstruktionen meistens in denselben Aussagen zu finden, die spezifischen Konstruktionen enthalten – und stark alltagssprachlich verankert sind. Erneut sind hier sowohl Fälle von entklammerten Konstruktionen als auch sprachnormkorrekten Verwendungsfälle zu finden ohne sichtbare Wortspezifität, sondern vielmehr nach dem Kriterium der Länge der zu integrierenden Elemente bzw. abhängig davon, ob eine weitere komplexere Konstruktion eingeklammert werden soll. So löst S in folgenden Aussagen das Problem der Integration:

- (1020) In Köln, wo kann man viele Leute kennenlernen?
- (1021) In Deutschland aber ich weiß nicht wo möchte ich gehen.

Die Klammer des Nebensatzes ist in 1021 nicht vorhanden, was vermutlich auf die Integration zu einem Hauptsatz zurückzuführen ist. Ähnlich geht es mit der Integration einer Modalverb-Konstruktion in einen Nebensatz zu – der Nebensatz wird zugunsten eines einfachen Baustein-Frames entklammert:

- (1022) Wenn jemand etwas sagt aber ist nicht richtig.
- (1023) Ich denke, wenn du musst deine Doktorarbeit schreiben, vielleicht du hast Kopfschmerzen und dann (...)

Schließlich finden wir hier drei Verwendungsfälle von Relativsätzen, die lediglich durch ein Hauptverb signalisiert wurden, was in 1026 zu einem Missverständnis führen könnte. In diesem letzten Beleg werden zwei Klammerkonstruktionen (Perfekt und Relativsatz) zu einer einzigen Klammer zusammengefasst. So lässt sich auch Beleg Nr. 1024 betrachten, wobei nicht klar ist, ob S einfach das Relativpronomen *die* nicht weggelassen hat.

- (1024) Es gibt viele Leute, kommen, um in See zu äh ....
- (1025) Zum Beispiel ich kenne Studenten haben viele Hausaufgaben aber sie äh können, ist noch nicht fertig.

- (1026) Ich habe viele ältere Leute in dem Bus gefahren. ((gemeint: ich habe viele ältere Leute gesehen, die mit dem Bus gefahren sind))

Es steht also hier fest, dass zu diesem Zeitpunkt S noch keine feste Lösung für das Problem der Integration verschiedener komplexer Frames entwickelt hat. Er greift immer noch systematisch auf die Entklammerung zurück, wenn Konflikte zwischen den verschiedenen Konstruktionen auftreten. Die wortspezifische Entwicklung, die wir bei G beobachtet haben, ist hier noch nicht sichtbar.

Sichtbar ist hingegen die Entwicklung einer epistemischen Formulierungsroutine: *ich denke*, die häufig vorkommt. Interessant ist dabei, dass sie keine Klammerkonstruktion (im Sinne eines Nebensatzes) nach sich zieht, und dass ihre Form fest bleibt, obwohl S höchstwahrscheinlich in der Lage wäre, sie grammatisch korrekt in der Vergangenheit zu benutzen:

- (1027) ah, ich denke ((für ich dachte)) neue Grammatik!
- (1028) Aber du hast gesagt, dass du bist in England, weil aber ich denke vielleicht du warst in Hannover Flughafen...
- (1029) Aber ich denke in Thailand nicht sehr groß aber am schönsten ((spricht über den See)).
- (1030) Ich denke (...)
- (1031) Ich denke Fisch ist ähm besser für deine Gesundheit.
- (1032) Ich denke in Süd ((macht man gutes Urlaub)) Kipi oder Pukhet.
- (1033) Ich denke vielleicht nächste Woche ((mache ich Urlaub))
- (1034) Ich denke, ich habe gesagt, dass ich nach Thailand reise....
- (1035) Ich denke, wenn du musst deine Doktorarbeit schreiben, vielleicht du hast Kopfschmerzen und dann (...)

### C. Entwicklung in der Phase nach dem Intensivkurs

Eine Aufnahme, die zwei Monate nach S' Rückkehr aus dem Intensivkurs entstanden ist, zeigt, wie er im Rahmen einer Arbeitssitzung zu einem Fachthema (eine Schule für hochbegabte Kinder) aus seinem Forschungsgebiet Verbkonstruktionen entwickelt hat. Er und eine weitere Lernerin versuchen einen Text aus einer populärwissenschaftlichen Zeitschrift gemeinsam zu verstehen und zu besprechen. Die Kursleiterin hilft ihnen dabei.

Terminologisch ist S' Diskurs in der Fachsprache des Texts stark verankert. Die nominalen Elemente sind entsprechend oft sehr spezifisch.

Wie es zu erwarten ist, finden wir kaum alltagssprachliche Belege in S' Aussagen, da er sich auf den Fachtext konzentriert. Dementsprechend enthalten nur 21% aller Aussagen spezifische Verbkonstruktionen. Da diese – wie gesagt – keine Erlebnisse aus S' Alltag wiedergeben, können wir diese Zahl als eine Zunahme der spezifischen Verbkonstruktionen in S' freier Rede im wissenschaftlichen bzw. fachlichen Kontext verstehen.

Ein weiterer Unterschied besteht in der Verwendung der unspezifischen Konstruktionen (Kein-Verb, *ist*, *es gibt/machen/haben*). Quantitativ hat sich innerhalb zwei Monate die Gesamtzahl dieser Konstruktionen kaum verändert, wie Abbildung 6.3 zeigt. Allerdings haben sich die einzelnen Konstruktionen dieser Kategorie unterschiedlich entwickelt.

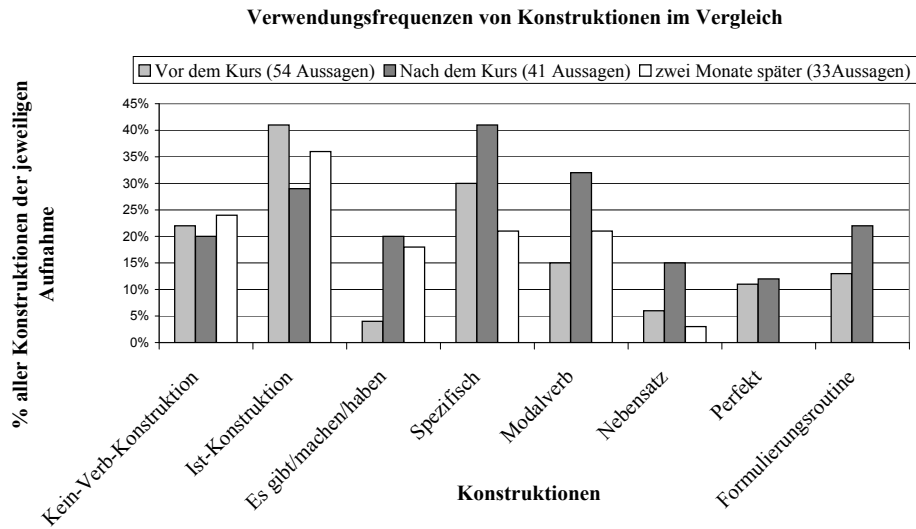


Abbildung 6.3: Verwendungshäufigkeiten der einzelnen Konstruktionsformen im Vergleich

Um diese Unterschiede besser nachzuvollziehen, wurde bei der Beobachtung der einzelnen unspezifischen Konstruktionen zwischen Plathalterfunktion und sprachnormkorrektem Einsatz unterschieden, wie in Tabelle 6.19 dargestellt. Ähnlich wie unmittelbar nach dem Intensivkurs zieht S vor, die Kein-Verb-Konstruktion als Platzhalter für spezifische, ihm noch nicht verfügbare Verbkonstruktionen zu benutzen. Die *ist*-Konstruktion wird dagegen in einer sprachnormkorrekten Weise eingesetzt, erneut mit lokalisierender oder

prädikativer Funktion. Aussagen wie 1054, die in S' Diskurs vermehrt auftreten, zeigen dennoch, dass er die lokalisierende Funktion schon figurativ verwendet, so dass wir uns vorstellen können, dass hier vielleicht ein Ansatz von Platzhalter-Verwendung zu finden ist.

**Platzhalter**

	(1045) A, Räum Zimmer,
	(1046) ah, Quantität
Kein-Verb	(1047) Zum Beispiel, Wochenplanarbeit. Arbeitplan für Wochen
	(1048) aber nur positiv
	(1049) Diese Thema in Internet, oder?
	(1050) Aber Meldekarte über Hilfe oder?
machen/ haben	(1051) Aber vielleicht Photoshop macht.
	(1052) In diese Woche die Kinder muss etwas machen über ihren Leistungsstand.
es gibt	(1053) In diese Plan es gibt äh andere Kinder.

**Sprachnormkorrekt**

	(1054) Aber Rubens ist in Stufe 1.
	(1055) Aber Tobias, äh, wenn er in Stufe 7 ist,
	(1056) äh seine Arbeitsblatt ist fertig.
	(1057) du bist Sportlehrerin.
	(1058) weil vielleicht Stufe 1 ist sehr,
ist	(1059) er ist klug
	(1060) Ich denke diese Modell ist gut für nicht so viel Kinder in die Klasse.
	(1061) S: Maß ist *mass*?
	(1062) S: Meine Meinung ich denke, Tobias ist in Stufe 7 und Rubens ist in Stufe 1.
	(1063) Tobias ist „der Schnellste“. Klug
	(1064) Vielleicht das ist sehr schwierig.
	(1065) was ist „enstprechend“?
machen/ haben	(1066) Ah, A, in meine Meinung wenn die Kinder hat, ich meine, wenn die Kinder in die Werkstatt etwas gemacht,
es gibt	(1067) Vielleicht in Klasse, es gibt nicht zu viel Kinder in die Klasse.

Tabelle 6.19: Verbkonstruktionen mit Platzhalter-Funktion oder in sprachnormkorrekter Verwendung

Die unspezifischen Konstruktionen *es gibt/haben/machen* werden dagegen gemischt eingesetzt. Auch in den zwei Fällen, wo sie sprachnormkorrekt verwendet wurden, bleiben sie sehr unspezifisch und geben kaum zu verstehen, was konkret damit gemeint ist. Dies stellt einen der wesentlichen Unterschiede zu den früheren Aufnahmen dar: Anscheinend entwickelte S die Benutzung von Platzhaltern und setzte dabei zunehmend auf die Gruppe der unspezifischen Konstruktionen, was mit Gs Entwicklungstendenz teilweise übereinstimmt. Es ist allerdings zu beachten, dass S zu diesem Zeitpunkt nicht auf die Kein-Verb-Konstruktion als Platzhalter verzichtet, dagegen auf die *ist*-Konstruktion – im Gegensatz zu G. Möglicherweise handelt es sich dabei um individuelle Tendenzen, die die Lerner autonom entwickeln.

#### a. Klammerkonstruktionen

Hier sind nur Modalverben und Nebensätze zu finden. Bei den Nebensätzen scheint sich S' Strategie in Bezug auf die Verschränkung mehrerer Klammerkonstruktionen nicht wesentlich verändert zu haben:

(1068) Aber Tobias, äh, wenn er in Stufe 7 ist, aber er denkt zu viel.

(1069) Ah, A, in meine Meinung wenn die Kinder hat, ich meine, wenn die Kinder in die Werkstatt etwas gemacht, aber die Kinder muss ah, E: Fingerabdruck

Bei den Modalverben sind außerdem nur entklammerte Belege zu finden. Es ist auch nicht zu übersehen, dass S immer wieder auf „müssen“ zurück greift.

(1070) aber muss, richtig, ähm, muss richtig.

(1071) Die Kinder muss (...)

(1072) Er muss kämpfen mit Stufe eins.

(1073) In diese Woche die Kinder muss etwas machen über ihren Leistungsstand.

(1074) Aha, aber sie muss helfen die Kinder

#### D. Fazit

Zusammenfassend sehen wir, dass S innerhalb von zwei Monaten vor allem einfache, spezifische Verben erworben hat, die er nun in der freien Rede aufrufen kann. Die Klammerkonstruktionen, die er im Bereich der Alltagssprache verwenden konnte, sind hier nicht vertreten. Es scheint also, dass in einem fachlichen Kontext die Terminologie als wichtiger für die Kommunikation wahrgenommen wird und dementsprechend vorrangig



aufgerufen wird. Die Auseinandersetzung mit Verbkonstruktionen, mit denen sich S spezifischer ausdrücken könnte, rückt hier sichtlich in den Hintergrund. Die Verwendung der unspezifischen Konstruktionen als Platzhalter sowie die weitere Erhaltung der Kein-Verb-Konstruktionen als Platzhalter trotz der dazu gekommenen spezifischen Verben deuten aber darauf hin, dass S spezifische und komplexere Konstruktionen schon wahrgenommen hat und ihnen einen Platz für die spätere Integration in seinem freien Diskurs einräumt. Möglicherweise sind diese komplexeren und spezifischeren Konstruktionen schon im schriftlichen Diskurs vorhanden oder werden teilweise in Grammatikübungen sichtbar. Der Vergleich mit zwei letzten Aufnahmen, die 4 Monaten später erfolgten, soll die langfristige Entwicklungstendenz zeigen.

Ein Blick auf die unspezifischen Konstruktionen zeigt uns, dass auch diese viel öfter als Platzhalter eingesetzt werden als dies vorher der Fall war. Anhand der unspezifischen Konstruktionen signalisiert S verschiedene allgemeine, übergreifende Zusammenhänge zwischen den einzelnen Fachelementen:

- Patiens-Agens-Beziehung: *machen*. Sie wird in diesen Aufnahmen wenig allgemein angedeutet. Dennoch sind zwei Belege zu finden, wo S *machen* als Platzhalter für eine spezifischere Konstruktion im Rahmen einer Agens-Patiens-Beziehung verwendet wird:

(1075) er muss andere machen, nicht nur essen, zum Beispiel Kleidung bababa und ungefähr

(1076) zum Beispiel man macht Masterprogramm

- Zugehörigkeit: *haben*. S benutzt haben, um Zusammenhänge wie Eigentum, Besitz aber auch Zuordnung einer Sache bzw. eines Sachverhalts zu einer Person zu symbolisieren:

(1077) (spricht über die Unterkunftskosten) ja dann dann ich ich zum Beispiel hier ich habe auch in staatliche Uni und privat ich habe Minimum und Maximum zum Beispiel sechzig bis einhundert. Aber nur ungefähr

(1078) aber ich möchte wieviel kostet muss ich verdienen kann ich verdienen, wenn ich Bachelor habe.

(1079) Ich habe einen Fragebogen für dich.

(1080) nein nein, ich meine, wenn man hm Bachelor haben, habe und dann Beruf anfang , wieviel kostet

(1081) ok ich habe ein Frage:

(1082) Ich habe eine Frage

(1083) normalerweise, wenn man haben Bachelor, wieviel kostet? man äh verdienen

- (1084) ahm in diese Papier man hat gesagt, ahm wenn man ah hat ah 2,9 hier, das heisst das ist gut.
- Einführung eines Elements oder Feststellung eines Sachverhalts: *es gibt*. Die Verwendung erinnert uns hier stark an Ls Vergleich zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit:
- (1085) aber du kannst, du kannst sagen die andere weil diese Welt Universität ranking ist nur von Time magazine, aber vielleicht es gibt andere auch
- (1086) gibt es kein, kein, keine Wohnung.
- (1087) ja aber vielleicht es gibt andere
- (1088) aber es gibt auch
- (1089) A: ok? Abendprogramm Deutschland kein! S: ((lacht)) oder nicht, oder jemand „nein es gibt!“ ((hohe Kindsstimme)) ((lacht))
- (1090) aber es gibt auch andere Wörter, Exekutivprogramm aber für Hauptstudium
- (1091) Aber es gibt vielleicht zwei oder drei Fakultät
- (1092) aber in Thailand es gibt auch ein großes Seminar vielleicht für 200 oder 300
- (1093) äh die 1, häm Eingangprüfung, es gibt zwei Teile, das heißt ONET und ANET.
- (1094) es gibt auch College aber keine Universität,
- (1095) es gibt auch Militärschule in Thailand
- (1096) es gibt kein kein, kein keine Credit aber
- (1097) es gibt vielleicht acht, acht Fächer, Mathematik bababa
- (1098) es gibt vier vier Teile für, hier \*GPAX\* von bababa
- (1099) Hochschule für besondere Studiengänge in Thailand es gibt
- (1100) In Deutschland es gibt B.A. und B.S.? B.S. noch?
- (1101) In Thailand es gibt Promotion für tanzen
- (1102) ja, es gibt vier, für neue System-
- (1103) und es gibt auch Fachschulabitur, oder? ah Fachabitur für Fachhochschule
- (1104) und in Thailand es gibt ein College
- (1105) zum Beispiel man macht Masterprogramm, es gibt zwei Zeit: im Normalprogramm und Abendprogramm

Es ist hier nicht zu übersehen, dass S zu diesem Zeitpunkt sehr oft auf diese Konstruktion zurückgreift, um spezifische Inhalte vorzubringen. So entsteht eine sehr allgemeine, darlegende Funktion, die in der wissenschaftlichen Kommunikation in vielen Formen dekliniert wird.

Zusätzlich zu diesen drei Formen der unspezifischen Konstruktionen sind die *ist*-Konstruktion und die Kein-Verb-Konstruktion ebenfalls stark vertreten. Die *ist*-Konstruktion wird hier, im Vergleich zu vorher, mehr als Platzhalter verwendet, wie zum Beispiel:

(1106) aber die die neue ist mehr,

(1107) ahm, wie äh zum Beispiel, die ONET ist für alle wichtige in der Schule

Die Kein-Verb-Konstruktion wird, wie zuvor, mehrheitlich als Dummy-Konstruktion benutzt:

(1108) ja ja in Thailand auch. die die al, die alte Leute normalerweise für nur für Master oder Promotion .

(1109) ja, Skala ok.

Bei der Analyse der spezifischen Konstruktionen und zugleich der Klammerkonstruktionen kommen wir auf folgende Erkenntnisse: Die spezifischen Konstruktionen, die S verwendet, folgen i.d.R. dem Muster *X VERB Y*. Er benutzt also spezifischere Verben, mit der Voraussetzung, dass diese keine Klammerstruktur erfordern: *bezahlen, verdienen, sagen, wissen, schreiben, werden, arbeiten, gehen, bedeuten, kommen, kalkulieren, bekommen, erklären/klären, versuchen, brauchen, sehen*. Eine Ausnahme bildet folgender Beleg:

(1110) weil Bangkok kommt aus Banghor

Hier zeigt S, dass er schon in der Lage ist, eine einfache spezifische Verbkonstruktion anhand einer Präposition weiter zu spezifizieren. Es handelt sich dennoch um einen isolierten Fall.

Es sind außerdem einige verfestigte Formeln zu finden: *das heißt* und *ich weiß nicht* werden vermehrt verwendet. Zudem stoßen wir auf die Formulierung *zur Uni gehen*, die wir in diesem Kapitel schon getroffen haben und auch hier die Idee, die sie wiedergeben soll, dass jemand ein Hochschulstudium absolviert. Schließlich ist eine Formulierungsroutine zu finden, deren Funktion meistens unspezifisch bleibt: *wie viel kostet*. Wenn wir die Belege einzeln betrachten, merken wir, dass S diese Formel z.T. als Platzhalter für spezifischere Konstruktionen verwendet, die er manchmal nachträglich aufruft:

(1111) aber für essen, wieviel kostet?

- (1112) aber ich meine, Wohnung im Allgemein. und das die Studierenden müssen bezahlen und wieviel kostet, zum Beispiel in dein, in deinem Land
- (1113) aber ich möchte wieviel kostet muss ich verdienen kann ich verdienen, wenn ich Bachelor habe.
- (1114) ah, wieviel kostet's äh ungefähr verdienen die Familien?
- (1115) Berufanfang für Bachelor wieviel kostet?
- (1116) Bis sechshundert. Wieviel kostet ungefähr für die Familie?
- (1117) ja ja wieviel kostet ungefähr, vielleicht ich weiß er muss andere machen, nicht nur essen, zum Beispiel Kleidung bababa und ungefähr.
- (1118) nein nein, ich meine, wenn man hm Bachelor haben, habe und dann Beruf anfang, wieviel kostet
- (1119) normalerweise, wenn man haben Bachelor, wieviel kostet? man äh verdienen
- (1120) wieviel kostet die Wohnung? pro Monat
- (1121) wieviel kostet?

Die Konstruktion wird hier z.T. nicht mehr als Verbkonstruktion sondern als Angabe, dass nach einer Geldsumme gefragt wird, verwendet. Um Kosten und Gewinne voneinander zu unterscheiden, ergänzt S die relevanten Fragen mit *verdienen*. Es hat sich also eine spezifische Konstruktion zu einem weniger spezifischen Dummy entwickelt. In diesem Sinne fungiert *verdienen* auch teilweise als Platzhalter bzw. als Gegenstück zu *wieviel kostet*.

S verwendet zwar öfters Klammerkonstruktionen, beschränkt sich aber dabei auf zwei Typen (Modalverben und Nebensätzen) und innerhalb dieser Kategorien ist der Gebrauch wortspezifisch. Bei den Nebensätzen wird die Klammerstruktur nur in zwei Fällen mit *wenn* eingehalten<sup>3</sup>:

- (1122) aber ich möchte wieviel kostet muss ich verdienen kann ich verdienen, **wenn ich Bachelor habe.**
- (1123) nein nein, ich meine, **wenn man hm Bachelor haben**, habe und dann Beruf anfang, wieviel kostet

Alle Aussagen mit *dass* und *weil* sind dagegen nur in entklammerter Form zu finden:

- (1124) weil diese Welt Universität ranking ist nur von Time magazine,

<sup>3</sup> In einer Aussage ist dies allerdings nicht der Fall:

(1119) normalerweise, *wenn man haben Bachelor*, wieviel kostet? man äh verdienen

- (1125) weil ich kann sagen, dass ok die diese Preis ist für in, ok, Beijing
- (1126) weil Bangkok kommt aus Banghor
- (1127) weil ich kann \*calculate\*? kalkulieren?
- (1128) weil vielleicht wir müssen ähm beide Studentenwohnheim und andere
- (1129) weil, und, und du
- (1130) ah weil hier es sagt Prozent
- (1131) weil man kann Überblick sehen

Der Umgang mit den Modalverben bringt ähnliche Schlüsse: Während *müssen* eher mit Klammer verwendet wird, ist es bei *können* nicht der Fall bzw. nicht erkennbar. Bei *möchte* verzichtet S ebenfalls auf eine Klammer:

- (1132) ja ich ich meine zum Beispiel **er muss etwas für Essen bezahlen oder** ((unverständlich))
- (1133) aber ich möchte wieviel kostet **muss ich verdienen**
- (1134) Vielleicht ich weiß **er muss andere machen**, nicht nur essen, zum Beispiel Kleidung bababa und ungefähr
- (1135) weil vielleicht **wir müssen ähm beide Studentenwohnheim und andere**
- (1136) aber du kannst, **du kannst sagen** die andere weil diese Welt Universität ranking ist nur von Time magazine,
- (1137) ah, weil weil **ich kann sagen** dann ist es Brasilia.
- (1138) Dann **kann ich sagen** vielleicht ungefähr durchschnitt
- (1139) ok, ok, dann ((unverständlich)) **ich kann sagen** wie viel Studium ok?
- (1140) S: weil **ich kann sagen** , dass ok die diese Preis ist für in, ok, Beijing
- (1141) weil **ich kann \*calculate\*? kalkulieren?**
- (1142) und dann **wir kann erklären.**
- (1143) weil **man kann Überblick sehen**

(1144) aber **ich möchte drei..**

(1145) und dann **ich möchte arbeiten wie Oli** oder,

(1146) aber **ich möchte** wieviel kostet muss ich verdienen

Aus diesen Beobachtungen entnehmen wir, dass S im Laufe der Monate vielmehr auf die Entwicklung von Platzhaltern gesetzt hat als darauf, spezifische und komplexe Konstruktionen zu entwickeln. Es ist hier wichtig erneut zu betonen, dass diese Entwicklung nur im Bereich der freien Rede beobachtet wurde und keine Hinweise über S' schriftliches Niveau zum Zeitpunkt der letzten Aufnahmen oder über seine potentiellen Leistungen bei Grammatikübungen liefert. In der freien Rede hat er anscheinend seinen Wortschatz um einzelne Elemente erweitert, worunter auch Verben fallen. Spezifischere Verben setzt er aber nur ein, wenn diese kein komplexes Gefüge mit sich bringen. Unter komplexes Gefüge verstehen wir hier alles, was komplexer als das Muster *X VERB Y* ist. Es gibt Anzeichen dafür, dass S sich mit der Integration von Konstruktionen wie *X VERB PRÄPOSITION Y* auseinander setzt, dennoch bisher nicht viel weiter gekommen ist. Wir sehen hier einen Zusammenhang mit der Problematik der Integration von Klammerkonstruktionen in die freie Rede, da S auch in diesem Bereich wortspezifisch (also abhängig von einzelnen Elementen) vorzugehen scheint. Schließlich ist die Entwicklung von Formulierungsmustern im Sinne eines *formulaic speech* u.E. einen Hinweis dafür, wie S *ad hoc* einfache aber zum Teil spezifische Konstruktionen so verfestigt, dass sie wiederum de-spezifiziert werden und als Platzhalter für komplexere Konstruktionen bzw. für mehrere Konstruktionen gleichzeitig dienen. Es gilt hier erneut vermutlich das Prinzip der Ökonomie, mit welchem komplexere Zusammenhänge signalisiert werden.

### III. Fazit der Fallstudien

#### A. Kurzfazit zur Entwicklung des Wortschatzes:

Die Lerner aus diesen Untersuchungen eigneten sich die für sie relevante Terminologie ausnahmslos ohne besondere Probleme an. Fachsprachlich sind sie zu jedem Zeitpunkt in der Lage, die Begriffe zu verwenden, die sie verstehen und die zum Gebiet des jeweiligen Arbeitsthemas gehören. Bei Verständnisproblemen verwenden sie verschiedene Strategien, um den Begriff erklärt, übersetzt oder überprüft zu bekommen. Die Strategien variieren je nach Lerner und Lernstadium, sind aber bei jedem vorhanden und stark vertreten: Direktes Nachfragen auf Englisch oder ggf. in der Muttersprache, Nachschlagen im Wörterbuch, Vorschlagen eines Äquivalents in der Muttersprache oder auf Deutsch anhand einer Kein-Verb-Konstruktion, einer *ist*-Konstruktion oder einer spezifischen Konstruktion (*X bedeutet Y*), Nachfragen auf Deutsch anhand einer spezifischen, formelhaften Konstruktion (*was bedeutet X, was ist Y*). Es gelingt in dieser Hinsicht also dem Kurs, dieses Verhältnis aus Vertrauen und Neugierde zu erschaffen, damit die Lerner den Mut und die Lust zu fragen bekommen und dies auch in die Tat umsetzen. Ferner zögern sie nicht, die neu dazu gelernten Begriffe unmittelbar in die freie Rede zu integrieren, wenn sie sie brauchen.

#### B. Zur Spezifität der Konstruktionen:

Die vorliegende Analyse führte zu dem Schluss, dass die Lernervarietät der Doktoranden im freien Reden einen wichtigen Bezug zur Spezifität hat. Dabei lässt sich zweierlei behaupten:

- In der alltäglichen wissenschaftlichen Kommunikation gilt: Je spezifischer die Terminologie, desto unspezifischer die Verbkonstruktion.
- In der Alltagssprache ist die verwendete Terminologie oft unspezifischer, dafür sind die benutzten Verbkonstruktionen häufig spezifischer.

Diese Erkenntnis steht im Zusammenhang mit der Tatsache, dass sich die Lerner nicht nur die Fach- und allgemein-wissenschaftssprachliche Terminologie schneller und müheloser aneignen als die Verbkonstruktionen, sondern dass sie auch ihre Bemühungen während des freien Sprechens eher darauf konzentrieren. Zugleich führt uns diese Logik zur nächsten Erkenntnis dieser Arbeit: der Baustein-Strategie und der damit verbundenen Verwendung von Platzhalter-Konstruktionen.

### C. Platzhalter, Baustein-Strategie und Integration von komplexen Frames:

Die Lerner entwickeln Platzhalter, um die Diskrepanz zwischen ihrem Sprachkönnen in der freien Rede im wissenschaftlichen Alltag und der Komplexität der Zusammenhänge, die sie zum Ausdruck bringen möchten, zu überbrücken. Diese Dummy-Strategie findet ab einem sehr frühen Lernstadium statt, was wahrscheinlich damit zusammenhängt, dass sie auch sehr früh im Rahmen des Kurses mit wissenschaftlicher Kommunikation konfrontiert werden. Die Strukturierung der Platzhalter verfolgt einer Baustein-Strategie, wie wir im Laufe des Kapitels beobachten konnten. Es handelt sich um die möglichst einfachste Zusammensetzung verschiedener Elemente – zunächst terminologischer Natur und später auch mit Verbkonstruktionen.

So fangen die Lerner im Kurs an, sich mit einfachen *X Y*-Konstruktionen auszudrücken, wo die Bausteine X und Y nominale Elemente sind, deren Spezifität meistens ausreicht, um den Zusammenhang zwischen ihnen zu erschließen. Allmählich werden Fugen zwischen den Bausteinen hinzugefügt, wie *ist, machen, haben, es gibt*. Es sind einfache Verbkonstruktionen, die unspezifisch genug sind, damit ihnen übergreifende Eigenschaften zugeordnet werden, wie z.B. die Markierung einer allgemeinen Patiens-Agens-Beziehung mit *machen*.

Im Laufe des Kurses werden die Lerner durch Übungen, Texte und außerunterrichtliche Erfahrungen (Vorträge, Gespräche mit dem Betreuer usw.) mit komplexeren Konstruktionen konfrontiert. Diese komplexeren Formen, zu denen die Klammerkonstruktionen gehören, werden in das Arbeitspensum integriert. Aus dem Vergleich zwischen den mündlichen und den schriftlichen Produktionen von verschiedenen Lernern haben wir gesehen, dass diese komplexeren Konstruktionen - vor allem die Klammerkonstruktionen - mit der Zeit erlernt und schriftlich verwendet werden. In der freien Rede dagegen, und entgegen der Vermutung, dass der schriftliche Umgang mit diesen Verbkonstruktionen später in die Mündlichkeit übergehen würde, scheinen alle Lerner bei der Platzhalter- und Baustein-Strategie zu bleiben. Der Spezifizierungsprozess findet nur bedingt statt, indem er sich erheblich verlangsamt, sobald komplexe Gefüge in Frage kommen.

Erstaunlich ist dabei, dass alle Doktoranden nach einer relativ kurzen Zeit im Kurs in der Lage sind, Klammerkonstruktionen in den verschiedensten Formen zu entschlüsseln und selber zu produzieren. Nach ca. einem Jahr können sie in Übungen mit längeren Linksattributen oder komplexen Passivformen (mit Modalverben, in der Vergangenheit usw.) rezeptiv und produktiv umgehen. In der freien Rede verzichten sie hingegen geradezu systematisch darauf, einfache Modalverb- oder Nebensatzkonstruktionen als Klammer zu verwenden, wenn die Klammer nach ihrem Gefühl zu viele Bausteine einschließen sollte oder die Beziehungen zwischen den einzelnen Bausteinen innerhalb des Gefüges weiterhin spezifiziert werden müssten.

Indem der Kurs den Lernern einen großen Freiraum zur Gestaltung des eigenen Lernprozesses und zur Entwicklung von eigenen Strategien lässt, ermöglicht er ihnen also



eine Lernervarietät zu entwickeln, die zugleich extrem schnell zur Teilnahme an der wissenschaftlichen alltäglichen Kommunikation befähigt und das grundlegende Problem der Integration von komplexen Frames in der freien Rede so umgeht, dass das Gelernte diesbezüglich nicht mehr in die freie Rede aufgenommen wird sondern nur noch schriftlich umgesetzt wird. Die Annahme aus dem Vergleich zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, dass der Unterschied zwischen der schriftlichen Produktion der Lerner und ihrer mündlichen Produktion zu einem gegebenen Zeitpunkt ein Entwicklungspotential widerspiegelt, muss an dieser Stelle so ergänzt werden: Dieses Entwicklungspotential bleibt zum Teil nur ein Potential und wird nicht zwangsläufig verwirklicht. Ein klares Zeichen dafür, das wir bei allen Lernern beobachten konnten, ist die Tatsache, dass sie oft immer noch auf unspezifischen Platzhaltern beharrten, obwohl sie schon spezifischere Ausdrucksweisen zur Verfügung hatten, die sie beim freien Reden an anderen Stellen auch einsetzten. Dass dieses Potential nicht unbedingt zu einer Entwicklung im freien Sprechen führt, liegt unserer Meinung nach an zwei Faktoren:

- Der pragmatischen Funktion der Platzhalter: Mehrmals haben wir gesehen, wie die Lerner die unspezifischen Konstruktionen als teilweise überflüssige Formulierungsroutinen benutzten, vor allem um Pausen bzw. Lücken in ihrem Diskurs zu vermeiden. Der Erhalt eines Kommunikationsflusses ist im freien Reden vorrangig und wird entsprechend anhand von unspezifischen Formeln gewährleistet.
- Der Baustein-Strategie, die z.T. eine Hürde für die Integration verschiedener Konstruktionsformate in Hauptframes darstellt. Diese Strategie ermöglicht zwar den Lernern, sich sehr früh mit Fachterminologie auszudrücken und den Redefluss nicht zu unterbrechen, bremst sie dennoch ab einer bestimmten Entwicklungsstufe (vor allem ab dem Zeitpunkt, wo die unspezifischen Konstruktionen *machen/haben/es gibt* durch spezifischere ersetzt werden könnten und wo die Klammerkonstruktionen häufig in der freien Rede zu finden sind).



# Kapitel 7

## Schlussfolgerung

## I. Besprechung der empirischen Ergebnisse im Licht der theoretischen Schlussfolgerungen

Im Folgenden sollen die Befunde aus der empirischen Untersuchung im Kontext der aktuellen Forschungsergebnisse zum Erst- und Zweitspracherwerb in einer konstruktionsgrammatischen Perspektive, die im zweiten Kapitel dieser Arbeit vorgestellt wurden, besprochen werden.

### A. Wortspezifität der Konstruktionen

In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Erklärungspotential der Konstruktionsgrammatik für den Erst- und Zweitspracherwerb stellten wir Folgendes fest:

Die Entwicklung der Konstruktionen scheint so zu laufen, dass sie zuerst stark wortspezifisch sind - im Laufe der Zeit werden die Konstruktionen abstrakter, indem ihre Bausteine allmählich auswechselbar werden.

vgl. Kap. II

Bei den Doktoranden der vorliegenden Untersuchung war eine wortspezifische Entwicklung der Konstruktionen in verschiedenen Bereichen und Ausmaßen ebenfalls zu beobachten. Dennoch ließen sich diese Tendenzen nicht systematisch feststellen sondern beschränkten sich auf einige Konstruktionen, die von Doktorand zu Doktorand unterschiedlich waren. So zeigte sich die Wortspezifität z.B. sowohl beim Umgang mit *das ist*-Konstruktionen als auch bei Nebensatz-Konstruktionen. Wir fanden außerdem keinen Hinweis darauf, welche Faktoren die Wortspezifität mehr oder weniger begünstigten. Dementsprechend ist es nur begrenzt möglich, den Erwerbprozess der Doktoranden bei Verbkonstruktionen in einem systematisierten Zusammenhang mit einzelnen Wortelementen zu beschreiben. Dies wird außerdem an zwei weiteren Beobachtungen deutlich:

- Über die Wortspezifität hinaus stellten wir bei den Doktoranden sinnmotivierte Entscheidungen fest, die nicht zuletzt im engen Zusammenhang mit der pragmatischen Durchführung von Sprechhandlungen stehen. So sahen wir bei mehreren Doktoranden, wie sie zu verschiedenen Zeitpunkten epistemisch orientierte Konstruktionen entwickelten. Solche Konstruktionen, wie *ich denke, in meiner Meinung*, sollten u.E. mehr in Bezug auf ihre pragmatische Funktion als Formulierungsroutinen gesehen werden als aufgrund der unvariierenden Wortabfolge, die sie graphisch bzw. phonologisch darstellen. Dies begründen wir mit der Beobachtung, dass solche Routinen meistens nicht nur sehr schnell ersetzt oder modifiziert werden (*ich denke* wird z.T. zu *ich meine*) sondern auch dem bei allen Doktoranden stark ausgeprägten Prinzip der Ökonomie unterliegen (so steht für *in meiner Meinung* teilweise *meine Meinung*). Wir können aus den vorliegenden Beobachtungen nicht schließen, dass die Doktoranden die Verbkonstruktionen – auch zu einem sehr frühen Stadium – als

phonologische bzw. graphische Abfolge übernehmen und sie als Ganzes mit einem Sprechakt verbinden. Es scheint dagegen, dass die Intentionalität als Grundlage für das Zusammenstellen von Konstruktionen betrachtet werden sollte und dass dieses Zusammenstellen unmittelbar dem Prinzip der Ökonomie unterliegt.

- Die Flexibilität, die die Konstruktionen – im Sinne der Erkenntnisse aus dem theoretischen Kapitel – auf dem Weg aus der anfänglichen starken Wortspezifität heraus gewinnen, wurde auch hier als Zielrichtung der allgemeinen Entwicklung von Verbkonstruktionen beobachtet. Allerdings spielen bei der Inflexibilität der anfänglichen Konstruktionen der Doktoranden weitere Faktoren eine bedeutende Rolle, wie z.B. die Komplexität der Konstruktion als Frame. In diesem Sinne ist der Gedanke an Bausteine innerhalb der Konstruktionen, die allmählich auswechselbar werden, mit den hiesigen Befunden stimmig, wobei sich die Frage stellt, ob die Bausteine tatsächlich allmählich auswechselbar werden oder allmählich ausgewechselt werden. Den Doktoranden scheint es von Anfang an bewusst zu sein, dass die Verbkonstruktionen, die sie verwenden, flexibler sind, als sie zunächst davon Gebrauch machen. Deswegen sprechen wir auch von einer Baustein-Strategie als einem aktiven Prozess, wo die Organisation der Bausteine ausschlaggebend ist (und weniger die Bausteine selbst). So können wir als allgemeine Entwicklungsrichtung der Doktoranden sehen, dass sie von einer eher starren Organisation der Bausteine ausgehend nach einer flexiblen organisatorischen Struktur streben.

Während die Autoren der konstruktionsgrammatischen Untersuchungen zu Spracherwerbsprozessen die konstruktionsgrammatische Orientierung der Spracherwerbsforschung von vielen bisherigen Betrachtungsweisen, vor allem die Ansätze, die in „word-and-rules“ ihre Fundamente haben, dadurch unterscheiden, dass sie eine Top-Down Vorgehensweise feststellten (also eine Tendenz der Lerner, zunächst Konstruktionen holistisch einzusetzen, um sie später auseinandernehmen zu können), können wir dem hier nur bedingt zustimmen. Auch wenn die Flexibilität innerhalb der Konstruktionen bei den Doktoranden mit der Zeit zunahm, können wir – wie oben gesagt – nicht davon ausgehen, dass sie als Anfangskonstruktion eine Konstruktion holistisch übernehmen. Die Vorgehensweise scheint uns hier davon abzuweichen: Zunächst wird eine Konstruktion erbaut - was nach allem Anschein aus der analysierten Übernahme von Input-Konstruktionen entsteht, um später nach dem Top-Down-Prinzip weiter entwickelt zu werden. Besonders ist u.E. hier wichtig, dass der erste Schritt subjektive, dennoch systematische Kriterien für das Zustandekommen einer Konstruktion berücksichtigt. Diese Kriterien fassen wir als Baustein-Strategie zusammen, wie im Folgenden besprochen.

## **B. Baustein-Strategie und Platzhalter**

Aus den bisherigen Untersuchungen zu Spracherwerbsprozessen in einer konstruktionsgrammatischen Perspektive fiel außerdem die besondere Rolle von unspezifischen Kon-

struktionsteilen als Platzhaltern auf, die mit der Zeit durch spezifischere Bausteine ersetzt werden. Dies war in den hier vorliegenden einzelnen Fällen besonders stark vertreten. Die Doktoranden entwickelten verallgemeinerte, unspezifische Gebrauchsmuster von Verben und Verbkonstruktionen, mit denen sie entweder komplexe oder spezifische Zusammenhänge signalisierten. Deshalb schrieben wir in der Zusammenfassung der Analyse, dass die Lerner Platzhalter entwickeln, um die Diskrepanz zwischen ihrem Sprachkönnen in der freien Rede im wissenschaftlichen Alltag und der Komplexität der Zusammenhänge, die sie zum Ausdruck bringen möchten, zu überbrücken. Diese Dummy-Strategie findet ab einem sehr frühen Lernstadium statt, was wahrscheinlich damit zusammenhängt, dass sie auch sehr früh im Rahmen des Kurses mit wissenschaftlicher Kommunikation konfrontiert werden. Wir sehen auch an dieser Stelle einen Hinweis auf Cummins' Unterscheidung zwischen Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) und der Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), von der er schreibt, dass sie:

- die Fertigkeiten Lesen und Schreiben sowie alle für den schulischen bzw. akademischen Erfolg benötigten Fähigkeiten umfasst. Durch CALP können Lerner sich über akademische Themen analytisch unterhalten sowie Informationen über Sachverhalte autonom erlangen. CALP wird eingesetzt, um die gewonnenen Informationen in der Ermittlung von Zusammenhängen, im Inferieren und im Schlussfolgerungsprozess anzuwenden.
- Während BICS eher kontextabhängig sind, hat CALP eine niedrigere Einbettung in Kontexten, sozusagen ein höheres Maß an Abstraktheit.

Es ist daraus anzunehmen, dass die Doktoranden über CALP in ihrer Muttersprache (mindestens, wenn nicht auch in einer weiteren Sprache wie z.B. Englisch) schon verfügen. Aus dieser sprachlichen Erfahrung nehmen sie möglicherweise den Unterschied zwischen den BICS, die sie aufgrund ihrer Kontextabhängigkeit im Alltag schneller und leichter in Form von Formulierungsroutinen erlangen, und der CALP wahr, die sie nicht beherrschen aber von deren Vorhandensein sie wissen. Dementsprechend kämen Platzhalter bei CALP öfter zum Einsatz, wo die höhere Abstraktheit es nicht erlaubt, sich an starren, spezifischen Redewendungen festzuhalten.

So vermuten wir, dass Platzhalter Teil einer problemlösenden Strategie sind. Dadurch motiviert, dass die Doktoranden sich der Existenz eines Sprachgebiets bewusst sind, das sie für die alltägliche wissenschaftliche Kommunikation erobern müssen, entsteht die Baustein-Strategie als Lern- und Kommunikationsstrategie. Ausschlaggebend bei dieser Strategie ist, dass die Grundlage der Konstruktionsbildung organisatorischer Natur ist, im Sinne, dass ein Wechselspiel zwischen hochspezifischen (nominalen) Elementen bzw. Bausteinen und im unterschiedlichen Grade unspezifischen (verbalen) Elementen gestaltet wird. Dies steht – wie schon oben erwähnt – im Gegensatz zu einer wortspezifischen Entwicklung von Konstruktionen, die möglicherweise eher bei BICS zu vermuten wäre. Die Platzhalter als unspezifische Elemente übernehmen in dieser Strategie die doppelte

Rolle des Bindeglieds zwischen den spezifischen Bausteinen und des Merkpunkts in Bezug auf eine Wissenslücke, die im Rahmen des Lernprozesses gefüllt werden sollte. Zur Rolle des Platzhalters im Rahmen der Kommunikationsstrategie als Verbindungselement soll Folgendes bekräftigt werden: Obwohl wir früher geschrieben haben, dass die Flexibilität der Konstruktionen zunächst gering bleibt und später erhöht wird, gilt dies vorrangig für die Auswechselbarkeit der einzelnen Lexeme an sich. Dagegen konnten wir sehen, dass die Platzhalter teilweise als Pivots benutzt werden, in dem Sinne, dass die Gestaltung der Konstruktion um sie herum erfolgt und dabei die spezifischen Elemente nicht unbedingt festen *slots* zugewiesen werden.

Im Hinblick auf die Baustein-Strategie als Lernstrategie stellen wir dieselbe Aufbautendenz bei allen Doktoranden bezüglich Platzhaltern fest: Obwohl die Doktoranden zu den jeweiligen Zeitpunkten der Aufnahmen immer wieder unterschiedliche Platzhalter benutzten, konnten wir einige von ihnen in übergreifenden Kategorien einordnen: kein-Verb, *ist*, *haben/machen/es gibt*. Diese wurden in unterschiedlichen Maßen von allen Doktoranden benutzt und gelten als hierarchisch zunehmend spezifisch (von kein-Verb als äußerst unspezifisch zu *haben/machen/es gibt* als leicht spezifisch). Hier könnte man allerdings argumentieren, dass solche Verbkonstruktionen durchaus eine erhöhte Frequenz im mündlichen Diskurs haben und ihr Gebrauch durch die Doktoranden dementsprechend nichts Abnormales darstellt. An dieser Stelle sollen wir deshalb auf das Modell von Koch und Österreicher (1986) hinweisen, das auch von Siebert-Ott und Kniffka (2009) detailliert dargestellt wird. Es wird zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf zwei Ebenen unterschieden: das Medium, das phonisch oder graphisch sein kann, und die Konzeption, die mündlich oder schriftlich ist. Die alltägliche Wissenschaftssprache, deren Erwerb und Gebrauch hier untersucht wurden, lässt sich in dieser Darstellung gut als Kontinuum zwischen den verschiedenen Bereichen sehen, denn sie ist mündlich im Sinne eines phonischen Mediums aber konzeptuell ist sie schriftlich. In diesem Zusammenhang übernehmen die Doktoranden verbale Elemente aus dem mündlich-phonischen Bereich (sozusagen aus der Alltagssprache bzw. auch aus der BICS-Elemente), während die Terminologie, die sie benutzen, eher im Bereich der schriftlichen Konzeption (oder CALP-Elemente) zu finden wäre. Dies verdeutlicht die Diskrepanz, die innerhalb des Sprachgebrauchs der Doktoranden existiert und bietet eine gedankliche schematische Darstellung der Rolle der Platzhalter in der Baustein-Strategie.

### C. Grenzen und Probleme der Baustein-Strategie

Aus den theoretischen Überlegungen hatten wir die Hypothese formuliert, dass die Wortspezifität von Konstruktionen mit den Lernfortschritten abnimmt, während ihre einzelnen Elemente selbst spezifischer werden. Dies trifft nur bedingt zu – da die Wortspezifität bei den Doktoranden keine so erhebliche Rolle spielt wie bei den Probanden von Diessel, Haberzettl und Tomasello (2007). Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass die Verbkonstruktionen mit der Zeit spezifischer werden. Zu einem Zeitpunkt verlangsamt sich bzw. hört

diese Tendenz allerdings auf – und hier soll erneut betont werden, dass es sich nur um die mündliche, freie Produktion der Doktoranden handelt. Die Baustein-Strategie, die darin besteht, kleine Einheiten zu bilden, um sich strukturiert und klar auszudrücken, damit die Zuhörer gut folgen können, lässt wenig Spielraum für die Integration von größeren bzw. komplexeren Einheiten. So behalten die Doktoranden die unspezifischen Verbkonstruktionen, die einfache Hauptframes bilden, und lernen, sie so weit wie möglich zu variieren (temporal, modal, als Frage). Der besondere Frame, den Klammerkonstruktionen aller Art darstellen, wird mit großen Einschränkungen in das freie Reden integriert: Es dürfen nur kurze Abfolgen an Elementen innerhalb der Klammer sein und die Klammer darf i.d.R. innerhalb einer Aussage der einzige komplexere Frame sein. Über diese zwei Kriterien hinaus wurde außerdem bei den Klammerkonstruktionen eine stärkere Wortspezifität bei der Entwicklung festgestellt, was auf einen weniger flexiblen Umgang mit solchen Konstruktionen hindeutet. Dies ist u.E. eine Besonderheit der Lernaltersprache der Doktoranden, wenn sie diese Baustein-Strategie verwenden.

## II. Anmerkung zu der hier beschriebenen Lernaltersprache als Zwischenstufe in der Vermittlung der Wissenschaftssprache

Diese empirische Studie zeigt, wie sich der Spracherwerb von Doktoranden im Hinblick auf die fremde deutsche alltägliche Wissenschaftssprache entwickelt bzw. gestaltet. Die bisherigen Ergebnisse und Schlussfolgerungen, die sie brachte, ermöglichen auch die groben gemeinsamen Züge ihrer jeweiligen Lernaltersprache umzureißen. Angesichts der vielen Ähnlichkeiten, vor allem in der Dynamik, zwischen den verschiedenen Lernaltersprachen der Doktoranden wollen wir hier von einer Lernaltersprache sprechen. Dabei stützen wir uns auf Siebert-Otts Definition:

### **Lernaltersprache**

Als Lernaltersprache oder Interlanguage wird das sich entwickelnde L2-System eines Lerners bezeichnet. Es kann Merkmale der L1 des Lerners oder einer zuvor erlernten Fremdsprache enthalten, außerdem Merkmale der zu erlernenden L2 und Merkmale, die keinem der beiden Sprachsysteme zuzuordnen sind. Lernaltersprachen sind in sich systematisch. Sie sind dynamisch, d.h. sie sind ständiger Veränderung unterworfen.

(Siebert-Ott und Kniffka, 2009, S. 44)

Damit betonen wir die Wichtigkeit der Dynamik und der Prozesse, die bei den Doktoranden aufgezeigt wurden.

An dieser Stelle möchten wir wieder auf die Literatur kommen, die wir zur Ausarbeitung der Problematik und des Kurskonzepts ausgewertet hatten. In Hans Meinels



Lehrwerk *A Course in scientific German*, dessen Ziel die Aneignung der deutschen Wissenschaftssprache im Hinblick auf die Fertigkeit Lesen bei ausländischen Studenten und Wissenschaftlern ist, sind signifikante Ähnlichkeiten zwischen dem explizit vereinfachten Lesetext der ersten Lektion und der Lernersprache der Doktoranden, wie wir sie hier beschrieben haben, festzustellen. Im Folgenden soll der Text kurz wiedergegeben werden:

Deutschland

Deutschland ist ein Europäisches Land. Berlin ist eine Stadt. Deutschland hat grosse und kleine Städte. Die Industriestadt Essen ist weltbekannt. Deutschland ist ein Industrieland.

Hamburg ist ein deutscher Hafen. Der Hafen ist wichtig. Bremen ist auch eine Hafenstadt. Deutschland hat viele Häfen.

München hat eine grosse Universität. In München wohnen eine Million Deutsche. Bayern ist sehr bekannt. Auch in Berlin, Bochum, Bonn, erlangen, Frankfurt, Freiburg, Giessen, Göttingen, Hamburg, Heidelberg, Kiel, Köln, Konstanz, Mainz, Marburg, München, Münster, Regensburg, Saarbrücken, Tübingen und Würzburg sind Universitäten.

Technische Hochschulen<sup>1</sup> sind in Berlin, Aachen, Braunschweig, Darmstadt, Hannover, Karlsruhe, München und Stuttgart. Es gibt auch Hochschulen in Clausthal-Zellerfeld (Bergbau), Düsseldorf (Medizin), Hannover (Veterinär-medizin), Lübeck, Mannheim (Wirtschaft), Stuttgart-Hohenheim (Landwirtschaft) und Ulm.

Deutschland hat viele Universitäten und Technische Hochschulen (Technische Universitäten). Die Bundesrepublik hat zweiundzwanzig (22) Universitäten und acht (8) Technische Hochschulen. Viele Ausländer studieren in Deutschland. Die ausländischen Studenten lernen Deutsch. Viele Studenten haben ein Stipendium.

<sup>1</sup>Note: the German term „Hochschule“ corresponds to university, whereas high school would be “Oberschule” or “Gymnasium” in German.

(Meinel, 1972)

Hier fällt das Verhältnis zwischen spezifischen Termini und unspezifischen Verbkonstruktionen auf. Der Text erinnert stark an die schriftliche Produktion von G im frühen Lernstadium aber auch an die mündliche Produktion von M in einem späteren Lernstadium (cf. Kap. 4, Vergleich zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei G und M):

- Bis auf den letzten Abschnitt finden wir im Text ausschließlich *ist-* und *hat-*Konstruktionen. Im letzten Abschnitt sind einfache, spezifische Verbkonstruktionen aus dem Bereich der Hochschulbildung zu finden.
- Die nominalen Elemente, die durch die Verbkonstruktionen in Zusammenhang gebracht werden, sind hochspezifisch. Es ist auch eine große Dichte an Eigennamen – vor allem Städtenamen, vorhanden.
- Schließlich finden wir im zweiten und im dritten Abschnitt Aufzählungen, die in ihrer pragmatischen Funktion an die Kein-Verb-Konstruktion der Doktoranden erinnern.

So stellen wir fest, dass schon 1972 die Bemühungen um die Vermittlung der deutschen Wissenschaftssprache (im rezeptiven Bereich) auf dieselben Strategien zurückgriffen, wie die Doktoranden es im Kurs für die produktive Entwicklung tun. So sehen wir, dass die Lehrkräfte gerne bereit sind, solche Lernaltersprache als nützliche Arbeitsmittel einzusetzen. Dies steht dennoch einigermaßen im Widerspruch mit den meisten heutigen Ansätzen, die die produktive Verwendung und Entwicklung dieser Lernaltersprache i.d.R. zumindest nicht unterstützen, wenn sie nicht sogar ausdrücklich dagegen steuern. Vor dem Hintergrund dieses Paradoxons wollen wir nun die hier beschriebene Lernaltersprache der Doktoranden wieder in den Rahmen unseres Kursansatzes integrieren und überlegen, inwieweit ihre Wahrnehmung durch die Lehrkraft zur Optimierung des Kurses beitragen kann.

### III. Gegenüberstellung und Reflexion der Ziele des Kurskonzepts mit den empirischen Ergebnissen

Als wir das Kurskonzept vorstellten (vgl. Kapitel 3), hoben wir die Förderung der Entwicklung von Lern- und Kommunikationsstrategien als primäre Zielsetzung hervor, die sich wie folgt auflisten lassen:

- Lernstrategien:
  - o Systematisiertes *noticing the gap* (Wahrnehmen und Schließen von Wissenslücken),
  - o Wissen extrahieren und Hilfsmittel konsultieren (Grammatik, Wörterbuch, aber auch außersprachliches Material wie Zeichnungen, Bilder, Diagramme, Tabellen)
- Kommunikationsstrategien
  - o Aktive Suche nach einem Wort oder einer Struktur
  - o Aktive Suche nach Hilfe (Kommunikationspartner, Wörterbuch usw.)
  - o Generalisierung des L2-Wissens bzw. Paraphrasen eingesetzt (eng verbunden mit der folgenden Strategie)
  - o Systematisierte Verwendung der Lernaltersprache als vorübergehende Reduzierung.

Die Baustein-Strategie scheint, eine Antwort auf diese Ziele zu sein, indem sie sowohl zur systematisierten Verwendung der Lernaltersprache verhilft als auch eine Form von *noticing the gap* möglich macht. Die Baustein-Strategie verfolgt bei den Doktoranden sichtbar

das Ziel, die Kommunikation so weit und so genau wie möglich auf wissenschaftlichem Niveau zu sichern. In dieser Hinsicht sehen wir sie als die Antwort der Doktoranden auf das Kurskonzept, das sie dazu ermutigen sollte, sich so früh wie möglich am wissenschaftlichen Alltag kommunikativ zu beteiligen und zu diesem Zweck Wege zu finden, die sprachlichen Hürden zu überwinden.

Wir könnten auch beobachten, dass die kommunikativen Vermeidungsstrategien (schweigen, mit *ja* statt mit einem erklärungsbedürftigen *nein* zu antworten, auf die Muttersprache zurückgreifen) in den Aufnahmen gering gehalten werden. Die Muttersprache bzw. Englisch werden in den frühen Lernphasen noch ausgiebig benutzt, werden aber rasch durch die Lerner Sprache ersetzt. Die Lern- und Kommunikationsstrategien, die sich auf den aktiven, systematisierten Rückgriff auf Hilfsmittel für das Lernen und für die Kommunikation beziehen, haben die Doktoranden ebenfalls im Laufe des Kurses aufgenommen. So geht ihre Baustein-Strategie davon aus, dass der Kommunikationspartner anhand einiger spezifischer (nominaler) Elemente die Spezifizierung der Platzhalter selbst vornehmen kann – also prinzipiell die Lücken selbst ausfüllen kann, die die Doktoranden beim Sprechen offen lassen. Außerdem haben die Aufnahmen eine Vielfalt an Nachfrageformen aufgezeigt, mit denen die Doktoranden von Anfang an das Nicht-Verstehen von Begriffen, Konstruktionen oder gesamten Aussagen thematisieren und zur Kenntnis geben. Ähnlich beinhalten viele der Aufnahmen Hinweise auf Momente, wo die Lerner in den verschiedenen Tabellen zur Grammatik, die sich im Kursraum befanden, oder in den zur Verfügung gestellten Wörterbüchern nach Begriffen und Konstruktionselementen suchten, sowohl um sie zu verstehen als auch um sie selber zu benutzen. Es scheint also, dass alle Doktoranden aus dieser Studie die gleiche Tendenz zeigen, sich um eine möglichst umfangreiche Kommunikation zu bemühen. Auch wenn die Baustein-Strategie für die spätere Entwicklung im freien Reden einige Grenzen setzt, bringt sie den Doktoranden dazu, sich den Lernprozess so anzueignen, dass sie als Kommunikationspartner zu wissenschaftlichen Themen teilnehmen können.

Die Überwindung des Angstfaktors als grundlegender Bestandteil des Kursansatzes hat u.E. einen entscheidenden Beitrag dazu geleistet, dass die Doktoranden sich für die produktiveren Strategien entschieden und auf Vermeidungsstrategien ab einem sehr frühen Stadium verzichten konnten. Die Bemühungen bei der Kursgestaltung um eine Rollendefinierung, die nicht auf den traditionellen Gegensatz unwissender-Lernende/wissende-Lehrkraft basiert sondern ausdrücklich an das Wissen der Lernenden appelliert und an die Lehrkraft als Helfer in einem Lernprozess, der von den Lernenden selbst definiert und gesteuert werden soll, haben dazu geführt, dass die Doktoranden sich der vorgegebenen Hilfs- und Lernmittel (inklusive Lehrkraft und außerunterrichtlichen Erfahrungen) bedienen, um ihr Lernen zu entwickeln .

## A. Bewertung und Neudefinierung des Konzepts anhand der gewonnenen Ergebnisse

Wir vermuten, dass die Baustein-Strategie unter den Kursbedingungen in einer solchen starken Ausprägung entwickelt werden konnte. Aus Gesprächen mit den betreuenden Dozenten kam hervor, dass der erste sichtbare Fortschritt bei den Doktoranden, die zu Beginn des Kurses schon länger in Deutschland waren und entsprechend verschiedene Kurse vor diesem besucht hatten, vor allem darin bestand, dass sie nun überhaupt Deutsch sprachen. In dieser Hinsicht wurde durch den Kurs eine Basis erschaffen, um weitere didaktische Überlegungen zur Verbesserung des Ansatzes durchzuführen. Es stellt sich zwar die Frage, ob die Doktoranden bei anderen, traditionelleren Kursansätzen auch die Baustein-Strategie so entwickelt und benutzt hätten, dass sie damit eine Lernaltersprache erreichen, die im freien Reden ab einem bestimmten Niveau nur äußerst langsam verbessert wird, oder ob ihre Fortschritte im freien Reden eine stetige Linie zeichnen würden und die Problematik der komplexen Frames dabei verschwunden wäre. Jedoch ist diese Frage kaum zu beantworten, nicht zuletzt weil die Doktoranden, die andere Kurse besuchten, erst gar nicht zum freien Reden – oder höchstens nur auf alltagssprachlicher Ebene – kamen.

Es stellt sich also an dieser Stelle erneut die Frage, was von einem ausländischen Hochschulteilnehmer, der sich um das gezielte Erlernen der deutschen Sprache in den Wissenschaften bemüht, verlangt wird und verlangt werden soll. Leider scheint es so zu sein, dass die erfolgreiche Bewältigung von Übungen oder sogar das Niveau, was in einem schriftlichen Lernertext zum Vorschein kommt, nicht zwangsläufig mit den Fähigkeiten verbunden sind, über die ein Lerner beim freien Sprechen verfügt. Außerdem führt die Tatsache, dass ein Lerner schriftliche Texte produzieren kann oder Übungen meistert, nicht unbedingt dazu, dass er frei spricht. Der hier erprobte Kursansatz betrachtet diese Problematik von der umgekehrten Perspektive aus und stellt das freie Sprechen als Voraussetzung für weitere Aktivitäten im Lern- und Kommunikationsprozess, für den Umgang mit Lese- und Schreibetexten und für Lernübungen aller Arten.

Dass die Lerner so früh eine Lernaltersprache entwickeln, die zunächst für die Kommunikation mit Muttersprachlern viele Bemühungen von beiden Seiten erfordert und allmählich leichter zu verstehen ist, bringt einen großen Vorteil mit: Die Lehrkraft kann jederzeit das Niveau der Lerner beobachten, ihre Fortschritte feststellen und ihre Lücken ermitteln, ohne dabei Stressfaktor, Laboreffekt oder Routineeffekt wie bei einem Test berücksichtigen zu müssen. Es ermöglicht flexible und schnelle Korrekturen in der Richtungsweisung des Kurses. So arbeitete hier die Lehrkraft mit den Doktoranden nach der Aufnahmezeit vorrangig an Klammerkonstruktionen, da diese sich als Hauptproblem beim freien Sprechen kristallisiert hatten. So halten wir an dieser Stelle die rasche Entwicklung des freien Sprechens in wissenschaftlichen Kontexten als ausschlaggebendes Merkmal des Unterrichtskonzepts fest, nicht nur weil dies einen wesentlichen Unterschied zu den Ergebnissen von herkömmlichen Kursen ausmacht, sondern auch weil dies eine wertvolle Basis für die weitere Arbeit der Lehrkraft und der Kursgestalter bildet.

## B. Ausarbeitung eines Unterrichtskonzepts

Die Perspektive, die die Konstruktionsgrammatik zur Analyse der Entwicklung der Doktoranden lieferte, wurde bisher nur selten zur Ausarbeitung von Unterrichtsentwürfen verwendet. Dies soll an dieser Stelle als möglicher nächster Schritt im Anschluss an der hier besprochenen Arbeit angedacht und vorgestellt werden. Wir sehen im konstruktionsgrammatischen Ansatz eine wichtige theoretische Grundlage, um Fachsprachenkurse besser zu gestalten, indem nicht mehr einzelne Fachtermini durch Wortschatzarbeit eingeführt werden sondern in breiterem Maße die Konstruktionen als eine Form von Makrozeichen, die mit einer Bedeutung verbunden sind, vermittelt werden, die in wissenschaftlichen Texten vorkommen. Solche Herangehensweise setzt dabei voraus, dass die Konstruktionen, die in Frage kommen, vorab aufgelistet worden sind. Hier lässt sich das Inventar der Konstruktionen aus den verschiedenen Beschreibungswerken zur Grammatik der Wissenschaftssprache aufstellen, wobei u.E. ein Unterschied zwischen schriftlichen und mündlichen Gebrauch besteht. Insofern sehen wir auch hier die Notwendigkeit, nicht nur die meisten Beschreibungen der Wissenschaftssprache als Basis zu berücksichtigen (da diese öfter wissenschaftliche Schrifttexte als mündliche Aufnahmen beschreiben) sondern auch die sprechakttheoretische Analyse von wissenschaftlicher Kommunikation einzubeziehen. Dies entspricht auch der Perspektive der Lerner, die, wie in dieser Studie mehrmals gezeigt, gern eigene Konstruktionen mit pragmatischen wissenschaftlichen Sprechakten verbinden. Ausgehend davon, was im Kommunikationsprozess getan werden sollte, lassen sich die Konstruktionen finden, die dabei am häufigsten vorkommen. So wären sowohl unspezifische Konstruktionen (*X ist ein* oder *es gibt X*, z.B.) als auch spezifischere im wissenschaftlich-kommunikativen Zusammenhang zu thematisieren. Auf das Wechselspiel zwischen spezifischer Terminologie und unspezifischen Verbkonstruktionen ließe sich Einfluss nehmen, weil die Doktoranden sich mit den Konstruktionen insgesamt als verschiedenen Möglichkeiten zur Ausformulierung allgemeiner Sprechakten wie spezieller Zusammenhängen auseinander setzen müssten. In einem solchen Ansatz wären *X ist Y* oder *Y hat Z* in ihrem fachsprachlichen Gebrauch zu betrachten und ausgehend davon bestünde die Arbeit darin, die Bandbreite an Konstruktionen, die die Lerner zur wissenschaftlichen Kommunikation verwenden, so zu erweitern, dass sie sich zunehmend nuanciert ausdrücken können. Dies führt dazu, nicht mehr zwischen Wortschatzarbeit und Einführung von Grammatikpensen zu unterscheiden sondern die Konstruktionen als Fugen-Systeme zu sehen, die vermittelt werden sollen. Die Einbettung dieses Inventars an Makrozeichen, die im wissenschaftlichen Kontext vermehrt vorkommen, ermöglicht auch eine frühe Auseinandersetzung mit textlinguistischen Fragen wie z.B. die Strukturierung von Gedankengängen auf sprachlicher Ebene.

Wichtig ist auch, dass bei der Vermittlung verschiedene Frames angeboten werden. Möglicherweise lassen sich dadurch die späteren Probleme der Baustein-Strategie einigermaßen einschränken oder ganz vermeiden. Folgendes Beispiel soll diese Idee besser veranschaulichen: Während eines Intensivkurses wurden Hilfsblätter zur Verfügung gestellt, in

Verben / Verbale Ausdrücke	Präpositionen	Adverbien / Adverbiale Bestimmungen	Konjunktionen
die Ursachen sehen in ... Gründe anführen Gründe nennen Gründe geltend machen etwas begründen mit auf etwas zurückführen eine Ansicht / Meinung / Behauptung belegen eine Ansicht / Meinung / Behauptung beweisen Das liegt daran, dass... Begründet werden kann das damit, dass... Der Grund dafür ist darin zu sehen, dass...	wegen dank aufgrund	aus diesem Grund deswegen deshalb daher darum	weil da zumal denn

Tabelle 7.1: Verschiedene Konstruktionen zum Sprechakt „eine Begründung geben“

denen verschiedene Sprachmittel nach grammatischen Kategorien aufgelistet waren, um bestimmte Sprechhandlungen durchzuführen, die in wissenschaftlichen Situation häufig gefragt sind. In der Tabelle 7.1 sind verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten angezeigt, um „eine Begründung zu geben“, wie sie auf dem Hilfsblatt angegeben waren.

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass es vielmehr Sinn machen würde, die grammatische Kategorisierung des Inventars aufzugeben und stattdessen Konstruktionsmuster bzw. Konstruktionen anzubieten. In diesem Fall sollte die Verallgemeinerung darin bestehen, dass alle die aufgelisteten Konstruktionen die Ursache/Wirkung-Beziehung ausdrücken zwischen X und Y als beliebigen Elementen, deren Form durch die gewählte Konstruktion weiter bestimmt wird. So entstehen Formen, für X als Ursache und Y als Folge/Wirkung:

- Ich sehe die Ursache von Y in X.
- Y wegen X.
- X. Aus diesem Grund Y.

Der Grad der Komplexität lässt sich hier gut variieren und die Lerner können sich hier einfacherweise mit der Problematik der Integration komplexerer Frames progressiv auseinandersetzen. Die Tendenz, die z.B. bei G gesehen wurde, einige Konstruktionen als

stellvertretend für eine Sprechhandlung zu fixieren (*zum Beispiel* – „ein Beispiel schildern“, *nach* – „Bewegung in eine gegebene Richtung“, *wie* – „vergleichen“, *wieso* – „nach dem Grund fragen“), wird dann aufgegriffen und zur Weiterentwicklung verwendet. Es wäre vermutlich ratsam, mit Konstruktionen anzufangen, deren Frames weniger komplex sind, angesichts der Tatsache, dass die Doktoranden in dieser Studie von sich aus auf sehr einfache Frames zurückgriffen. Allmählich könnte man dann weitere Konstruktionen anbieten, um die Dummy-Verwendungen zu ersetzen. Dabei könnte die Komplexität der Frames progressiv gesteigert werden.

Insofern soll in der Zukunft unserer Arbeit mit den Lernern im wissenschaftlichen Kommunikationskontext so erfolgen, dass die Aufmerksamkeit verstärkt auf die verschiedenen möglichen Konstruktionen (die zum großen Teil in der Literatur zur Beschreibung der Wissenschaftssprache aufzufinden sind) zu bestimmten Sprechakten gelenkt wird, und dass dabei stets auf die Komplexität der Frames dieser Konstruktionen oder deren Integration in den Diskurs geachtet wird. Das positive Ergebnis des bisherigen Kursansatzes, dass die Lerner sich trauen, auf wissenschaftlicher Ebene zu kommunizieren, stellt hier einen wichtigen Erfolgsfaktor dar: Die eingeführten Konstruktionen können/sollen wiederholt im Kontext des Unterrichts und im Kontext der Wissenschaft erprobt und eingeübt werden.

Eine nicht erschöpfende Liste der wichtigsten Sprechakte, die in der Wissenschaftssprache erzielt werden, wäre folgende:

- zentrale Frage / Thema angeben
- etwas zeigen
- etwas erklären:
- etwas hinzufügen
- eine Beziehung zwischen Fakten zeigen
- Fakten vergleichen
- eine Begründung geben
- eine Bedingung ansprechen
- Absicht und Zweck ausdrücken
- eine Folge ausdrücken oder eine Folgerung ziehen
- etwas einräumen
- eine Meinung abgeben, etwas beurteilen oder bewerten

- Gewissheit, Zweifel oder Vermutungen ausdrücken
- etwas zustimmen oder mit etwas übereinstimmen
- Ablehnung oder Widerspruch zeigen
- eine Forderung erheben
- einen Vorschlag machen
- auf etwas vor- oder zurückverweisen
- etwas besonders hervorheben
- ein Beispiel geben
- Überleitungen zwischen Ideen
- ...

Hier bietet sich eine zyklische Progression des Unterrichts, indem zunächst Konstruktionen vorgeschlagen werden, die einfache Frames bilden bzw. erfordern, und später komplexere. Die oben aufgelisteten Sprechakte können so kombiniert werden, dass ein wissenschaftlicher Diskurs im Unterricht entsteht (sei es mündlich oder schriftlich).

Erneut betonen wir hier, dass die Bemühungen im Wesentlichen auf die Vermittlung der entsprechenden Konstruktionen fokussieren sollen. Inwieweit die Einführung von Grammatikpensen sinnvoll ist, ist eine Frage, die vor allem im Zusammenhang mit der Zielsetzung des Kurses steht. Wenn die Lerner auf wissenschaftlichem Niveau schreiben müssen, ist es sinnvoll, das grammatische Regelwerk auch zu thematisieren. Es ist aber vermutlich vorteilhaft, dieses als zweitrangig zu betrachten, sozusagen als eine Schlußklärung, nachdem entsprechende Konstruktionen erlernt wurden.

Diese Kurskonzeptentwicklung steht der kommunikativen Didaktik sehr nahe, mit zwei Unterscheidungsmerkmalen:

- Bisher gibt es keinen allgemeinen Ansatz, die kommunikative Didaktik auf das Erlernen der Wissenschaftssprache anzuwenden, sondern sie dient meistens der Vermittlung von Alltagssprache. Neu ist also hier, dass die kommunikative Didaktik nicht nur für BICS sondern auch für CALP (mit höherer Abstraktheit) gelten könnte.
- Die Beschreibungsebene der Sprache ist hier nicht festgelegt. Der Konstruktionsgrammatische Ansatz ermöglicht eine hohe Flexibilität im Umgang mit Kategorien. Dies ist gerade für die Wissenschaftssprache günstig, weil – wie schon früher erwähnt – es da weniger möglich ist, sich an starren, spezifischen Redewendungen festzuhalten.



Die hohe Dichte an festen Redewendungen in der Alltagssprache macht es für die kommunikative Didaktik möglich, die Anzahl an anfangs einzuführenden Grammatikpunkten einzuschränken. Dagegen wirkt das Inventar der wissenschaftssprachlichen Ausdrucksweisen unübersichtlich, wenn man sich an die üblichen Kategorien und die übliche Progression von Deutsch als Fremdsprache hält. Konstruktionen erlauben es hier, die Wissenschaftssprache so flexibel anzugehen, wie sie es verlangt, ohne die Lerner zunächst mit kontextloser Grammatikarbeit zu überfluten. Die Passiv-Konstruktionen, die ein wichtiger Bestandteil der Wissenschaftssprache sind, lassen sich somit früh thematisieren und verwenden, während sie sonst in einer grammatik-orientierten Progression erst spät eingeführt werden. Es können z.B. Konstruktionen wie: *X wird untersucht/analysiert* vermittelt werden, die den Bedürfnissen der Lerner in Bezug auf abstraktere Kommunikationsebenen (wenn sie z.B. im wissenschaftlichen Stil den Agens nicht nennen wollen) entgegenkommen.

Ein solches Vorgehen scheint vor allem bei Doktoranden und evtl. Studenten in höheren Semestern sinnvoll, weil diese, wie schon gesagt, sichtlich über CALP in ihrer Muttersprache verfügen und ihnen bewusst ist, dass im wissenschaftlichen Kontext die Alltagssprache nicht ausreicht. Es ist dennoch denkbar, auf dieser Basis einen Kurs für Studenten zu gestalten, der durch die Vermittlung spezifisch wissenschaftssprachlicher Konstruktionen bzw. von Konstruktionen, die in der Wissenschaftssprache öfter vorkommen und spezifisch belegt sind, auch in die Grundlagen wissenschaftlichen Vorgehens einführt.

### C. Ermittlung einer genaueren Problematik für die Zukunft

Die Erprobung des Kurses zeigte, dass keine gesonderte Wortschatzarbeit über die Behandlung einzelner terminologischer Fragen innerhalb des laufenden Prozesses hinaus notwendig ist. Dagegen erscheint eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Problematik von komplexen Frames bzw. Klammerkonstruktionen im weitesten Sinne im Hinblick auf deren Integration in die freie Rede dringend erforderlich. Diese Auseinandersetzung sollte dennoch unbedingt in der Planungs- und Gestaltungsphase des Unterrichts erfolgen, nicht zuletzt, weil herkömmliche Einführungs- und Befestigungsformen (Grammatikübungen, fiktionale Dialogsituationen u.a.) zwar gewährleisten, dass die Lerner mit allen vorgestellten Klammerformen schriftlich und mündlich im Rahmen einer Übung umzugehen lernen, keineswegs aber die korrekte Benutzung beim freien Sprechen mit sich bringen.

Es müssen neue Formen der Einbettung des freien Sprechens in den gesteuerten Lernprozess erkundet werden. Möglicherweise befindet sich eine Ansatzmöglichkeit in dem intensiveren Heranziehen von mündlichen Textsorten in den Unterricht, wobei diese sich nicht auf das Hörverständnis beschränken dürfen.

Eine weitere Möglichkeit bestünde vielleicht in der Aufnahme prosodischer Herangehensweisen im Unterricht. Das regelmäßige Auswendiglernen und Vortragen von wissenschaftssprachlichen Aussagen, die für die Doktoranden besonders relevant sind, könnte möglicherweise einen Einfluss auf die prosodischen Entscheidungen der Doktoranden beim freien Sprechen ausüben. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit die Baustein-Strategie

zur Sicherung einer minimalen Kommunikation aufgrund reflexartiger, prosodisch begründeten Entscheidungen zur Gestaltung der Konstruktionen in den einzelnen Fällen aufgegeben bzw. zweitrangig wird.

Außerdem muss hier eingeräumt werden, dass der Umfang des Kurses lediglich 6 bis 8 SWS betrug und sich deshalb mit Intensivkursen (4 Stunden pro Tag) kaum vergleichen lässt. Es stellt sich aber auch die Frage, ob eine intensivere Form des Kurses die Schwierigkeiten der Doktoranden mit der Integration komplexer Frames in die freie Rede effektiver behandeln würde – wobei genug Zeit für außerunterrichtlichen Erfahrungen gewährt werden sollte. Es wäre denkbar, zwischen intensiven Phasen und extensiven Phasen zu variieren, damit die Doktoranden zum einen den entscheidenden Kontakt zum wissenschaftlichen Alltag nicht verlieren, zum zweiten genügend Zeit für ihre Promotion haben.

Schließlich ist es, wie schon früher erwähnt, wahrscheinlich hilfreich, wenn die betreuenden Dozenten und im Allgemeinen die Kommunikationspartner im wissenschaftlichen Alltag des Doktoranden den Status der Lernaltersprache, die sie entwickeln, als vorübergehende, sich stets verbessernde Kommunikationslösung so anerkennen, dass sie die Doktoranden auch tatsächlich ermutigen, sich auf deutsch zu äußern und daraus wertvolle Lernmomente zu gewinnen. Heutzutage sind die Anlässe, die die Doktoranden finden, die deutsche Sprache in einem wissenschaftlichen Kontext zu ertasten, leider noch weit zu selten. Die Muttersprachler neigen oft dazu, zum Englischen zu wechseln – meistens, weil sie denken, dass sie den Lernern damit helfen. Mehr Geduld und Toleranz gegenüber dem fehlerhaften, lernenden Gebrauch ihrer Muttersprache wäre jedoch längerfristig vorteilhafter, nicht zuletzt, weil sie als Input- und Output-Instanzen fungieren: Ihre Aussagen nehmen die Lerner als Muster und Anreiz zum Lernen, während sie selbst ihr sprachliches Wissen beim freien Sprechen in einer authentischen Situation erproben können. Es besteht u.E. ein erheblicher Bedarf an Aufklärung und Ermutigung, damit auch die muttersprachlichen Kommunikationspartner sich auf die Lernaltersprache – als Übergangs- und Lernlösung – einlassen. Dieses Problem stellten wir in intensiverer Ausprägung bei den Studenten fest, wo die mündliche Produktion teilweise unmittelbar bewertet wird (bei mündlichen Prüfungen z.B.). Dagegen haben Studenten i.d.R. mehr Kontakt zu muttersprachlichen Studenten und nehmen häufiger an Hochschulveranstaltungen teil, als die Doktoranden, die sich vorrangig mit der eigenen Forschung beschäftigen müssen. Die Baustein-Strategie wurde aber – wenn auch nicht in einer wissenschaftlichen Studie dokumentiert – von uns anlässlich Schreibberatungsstunden bei den Studenten nicht festgestellt. Meistens waren die Studenten, mit denen wir arbeiteten, alltagssprachlich auf einem besseren Niveau als die Doktoranden – zeigten dagegen erhebliche Schwierigkeiten, sich wissenschaftssprachlich (auch alltäglich-wissenschaftssprachlich) auszudrücken. Dies traf nicht nur bei den früheren Semestern zu, sondern wir konnten diese Beobachtung auch bei Studenten machen, die sich in der Abschlussphase ihres Hochschulstudiums befanden. Es stehen sich also zwei Problematiken gegenüber:

- Einerseits erkennen die Doktoranden die Merkmale und Sprachmittel der wissenschaftlichen Kommunikation und entwickeln die Baustein-Strategie, um sich in diesem Kontext sprachlich zu bewegen. Dies führt dazu, dass sie Probleme mit komplexen Verb- und Satzkonstruktionen haben.
- Andererseits beherrschen die Studenten die Alltagssprache auf einem höheren Niveau als die Doktoranden, können sich aber im wissenschaftlichen Kommunikationskontext nicht davon lösen. Dies führt dazu, dass sie sich oft für die Lehrkräfte nicht spezifisch genug ausdrücken.

Wir müssen noch darauf hinweisen, dass die hier beschriebenen Doktoranden den hier erprobten Kurs besuchten, während die Studenten, von denen die Rede ist, die DSH-Prüfung abgelegt hatten (und dem entsprechenden intensiven Vorbereitungskurs absolvierten), der ausländischen Studienbewerbern bzw. Bildungsausländern erlaubt, an deutschen Hochschulen zu studieren. Unseres Erachtens bestünde eine Möglichkeit, herauszufinden, wie beiden Gruppen zielgerecht geholfen werden kann, indem z.B. die Kursansätze probeweise umgetauscht werden. Es wäre denkbar eine vergleichende Dokumentierung der Entwicklung einer Gruppe von Doktoranden, die einen DSH-Kurs vor ihrer Promotion absolvieren und der Entwicklung einer Gruppe von Studenten, die den hier beschriebenen Kurs begleitend zu ihrem Studium besuchen. Eine solche vergleichende Dokumentierung könnte Hinweise darauf bringen, wie sich die verschiedenen Kursansätze und die verschiedenen Verhältnisse einer Teilnahme an der Hochschulkommunikation auf die Entwicklung komplexer Konstruktionen in der Wissenschaftssprache beim freien Sprechen auswirken.

Mit diesen Überlegungen wollen wir die genaue Problematik formulieren, die sich aus der hier vorgestellten Studie ergibt: Inwieweit lässt sich die Integration komplexer Konstruktionen in der Wissenschaftssprache beim freien Sprechen vermitteln und systematisieren? Obwohl wir in dieser Studie mit Doktoranden arbeiteten, wollen wir die Fragestellung auf sämtliche ausländische Hochschulteilnehmer erweitern, da es uns besonders relevant erscheint, auch die promovierten Nachwuchswissenschaftler und nicht zuletzt die Studenten bei der übergreifenden Suche nach einem effizienten Kursansatz für die deutsche Sprache an deutschen Hochschulen als Zielpublikum zu berücksichtigen.

Das Erkenntnis, dass die Doktoranden durch unseren Kursansatz sich mehr zu sprechen trauten, wollen wir hier als positive Auswirkung und als Grundvoraussetzung für unsere weitere Arbeit mitnehmen. Es schafft eine Basis, um verschiedene Wege auszuprobieren und mit den Lernenden gemeinsam zu überlegen, wie die Hürde, die durch die Baustein-Strategie entstand, so überwunden werden kann, dass die Lernenden die deutsche Sprache beim freien Sprechen so verwenden, wie sie es in den Übungen oder bei Schreibtexten tun.

Zusammenfassend wollen wir als mögliche nächste Schritte Folgendes festhalten:

- Es sollte auf der Grundlage der wissenschaftlichen Kommunikation, wie sie alltäglich mündlich und schriftlich erfolgt, und der schon vorhandenen Beschreibungen

der Grammatik der Wissenschaftssprache ein Inventar an Konstruktionen erstellt werden, die öfters zum Einsatz kommen.

- Die Vermittlung dieses Inventars sollte Hauptbestandteil eines Kurses für Graduierte aber auch für Studenten sein – wobei die pragmatischen Zielsetzungen und Voraussetzungen nicht dieselben sind. Mit anderen Worten sollten die Lerner im Unterricht mit den spezifischen Konstruktionen vertraut gemacht werden, die sie bei ihrer Teilnahme an die alltägliche wissenschaftliche Kommunikation brauchen.
- Die Progression des Kurses sollte dementsprechend zyklisch sein und weniger auf grammatikalische und terminologische Kategorien gerichtet als auf pragmatische Sprechhandlungen (z.B. erklären, definieren, usw.)
- Der Problematik der Integration von komplexen Frames in die spontane Rede sollte ein besonderes Augenmerk gewidmet werden. Wie oben erwähnt sind verschiedene Untersuchungsmöglichkeiten denkbar. Möglicherweise würde aber das anhand der Ergebnisse dieser Studie angedachte Kurskonzept andere Ergebnisse diesbezüglich bringen, die mit den Ergebnissen dieser Studie zu vergleichen wären. In dieser Hinsicht schließen wir diese Arbeit ab, indem wir sie und die Erkenntnisse, die sie mit sich brachte, als eine Eröffnung der Perspektiven und einen Beitrag zur Erweiterung des fachsprachendidaktischen Horizonts zur ausgiebigen Nutzung und Weiterentwicklung anbieten.

# Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (1999). „Deutsch als Wissenschaftssprache: die Entwicklung im 20. Jahrhundert. und die Zukunftsperspektive“. In: *Sprache und Sprachen in den Wissenschaften: Geschichte und Gegenwart*. Hrsg. von Herbert Ernst Wiegand. Berlin/New York: de Gruyter, S. 668–685.
- Aplevich, Noelle (2008). „Ausländische StudentInnen in universitären Kommunikationssituationen: Probleme und Bewältigungsstrategien“. In: *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*. Hrsg. von Annelie Knapp und Adelheid Schumann. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S. 51–84.
- Aufderstraße, Hartmut und Heiko Bock (1992). *Themen Neu*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Baldegger, Markus, Martin Müller und Günther Schneider (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt, im Auftrag des Europarates.
- Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. A. Franke Verlag.
- Buhlmann, Rosemarie und Anneliese Fearn (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Auflage: 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Narr.
- Cohen, Ulrike (1982). *Zimmer Frei: Deutsch in Hotel und Restaurant, ein Sprachkurs für Hotelmitarbeiter*. Berlin: Langenscheidt.
- Croft, William (2001). *Radical Construction Grammar. Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, James (1982). *Tests, achievement, and bilingual students*. Focus 9. Arlington, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (1991). „Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts.“ In: *Reading in Two Languages. AILA-Review* 8, S. 5–89.

- Cummins, Jim und Merrill Swain (1986). *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.
- Debus, Friedhelm, Franz Gustav Kollmann und Uwe and Porksen, Hrsg. (2000). *Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert. Vorträge des Internationalen Symposiums vom 18./19. Januar 2000*. Stuttgart: Steiner.
- Deutsches Terminologie Portal*. Website. gesehen am 02. April 2008 um 17:45. URL: <http://www.termportal.de/>.
- Diessel, Holger (2007). „Komplexe Konstruktionen im Erstspracherwerb“. In: *Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie*. Hrsg. von Kerstin Fischer und Anatol Stefanowitsch. Tübingen: Stauffenburg, S. 39–54.
- Domińczak, Henryk (1997). *Probleme der Fachsprache im praktischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache - Grundfragen, Konzeptionen, Methoden*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Eggers, Dietrich u. a. (1999). *Deutsch als Fremdsprache für das Studium*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Ehlich, Konrad (1993). „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, S. 13–42.
- (1995). „Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache“. In: *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Hrsg. von Heinz Leonhard Kretzenbacher und Harald Weinrich. Akademie der Wissenschaften zu Berlin 10. Berlin: de Gruyter, S. 325–352.
- (1996). „Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 22, S. 171–190.
- (1999). „Alltägliche Wissenschaftssprache“. In: *Info DaF* 26, S. 3–24.
- (2000). *Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert*. online. am 13/04/10 zuletzt aufgerufen. URL: <http://agiw.fak1.tu-berlin.de/Cricetus/S0zuC1/S0BFDtSpr/Archiv2/Ehlich.htm>.
- (2001). „Wissenschaftskommunikation. Thematischer Teil des Jahrbuchs Deutsch als Fremdsprache“. Deutsch. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. von Konrad Ehlich. 27. iudicium. Kap. Wissenschaftskommunikation, S. 191–422.
- (2004). „Sprachqualifizierung für (mündliche und schriftliche) Wissensproduktion“. In: *Kommunikation in der Wissenschaft*. Hrsg. von Hiltraud Casper-Hehne und Konrad Ehlich. Materialien Deutsch als Fremdsprache 69. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 1–19.
- Ehlich, Konrad und Melanie Moll (2001). „Wissenschaftlich schreiben und reden lernen. ein Bericht aus dem Institut für Deutsch als Fremdsprache / Transnationale Germanistik der LMU München“. In: *Info DaF* 6, S. 615–618.

- Ehlich, Konrad und Angelika Steets (2003). *Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter.
- Erk, Heinrich (1972). *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte - Verben - Frequenz und Verwendungsweise*. München: Max Hueber Verlag.
- (1975). *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte - Substantive - Frequenz und Verwendungsweise*. München: Max Hueber Verlag.
- (1982). *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte - Adjektive, Adverbien und andere Wortarten ; Frequenz und Verwendungsweise*. München: Max Hueber Verlag.
- Fearn, Anneliese (2003). „Fachsprachenunterricht“. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. 4. Aufl. Tübingen: A. Franke Verlag. Kap. 28, S. 169–174.
- Fillmore, Charles J. (1985). „Syntactic intrusions and the notion of grammatical construction“. In: *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, S. 73–86.
- (1988). „The mechanisms of "construction grammar"“. In: *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, S. 35–55.
- Fillmore, Charles J., Paul Kay und Mary C. O'Connor (1988). „Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of let alone“. In: *Language* 64, S. 501–538.
- Fischer, Kerstin und Anatol Stefanowitsch (2007). „Konstruktionen: ein Überblick“. In: *Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie*. Hrsg. von Kerstin Fischer und Anatol Stefanowitsch. Tübingen: Stauffenburg, S. 3–19.
- (2008). *Konstruktionsgrammatik II: Von der Konstruktion zur Grammatik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992). *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Flusser, Vilém (1993). *Lob der Oberflächlichkeit. Für eine Phänomenologie der Medien*. Bensheim, Düsseldorf: Bollmann.
- Funk, Hermann und Koenig, Michael (1991). *Grammatik lehren und lernen. Berlin u.<sup>a</sup>: Langenscheidt. Fernstudien-einheit 1. Fernstudieneinheit 1*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Giesecke, Michael (2006). *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. 4., durchges. u. erg. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Goldberg, Adele E. (1995). *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Graefen, Gabriele (2000). „Überlegungen zu einer Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache“. In: *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Hrsg. von Armin Wolff und Elmar Winters-Ohle. Materialien Deutsch als Fremdsprache 58. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 191–210.
- (2004). „Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache“. In: *Integration durch Sprache*. Hrsg. von Armin Wolff und Elmar Winters-Ohle. Materialien Deutsch als Fremdsprache 73. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 293–309.
- Graetz, Naomi (1985). „Teaching EFL Students to Extract Structural Information from Abstracts“. In: *Reading for Professional Purposes*. Hrsg. von Jan Ulijn und Anthony Pugh. Leuven: Acco, S. 123–135.
- Guckelsberger, Susanne (1999). „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache für MuttersprachlerInnen und Nicht-MuttersprachlerInnen - Eine theoretische und empirische Untersuchung“. Magisterarb. Ludwig-Maximilian-Universität München.
- Gutterer, Gisela und Bernd Latour (1980). *Grammatik in Wissenschaftlichen Texten*. Dortmund: Lensing.
- Györfy, Marie, Betty Bagossy und Renate Bagossy (2007). *Deutsch für Mediziner Eine praktische Hilfe für Ärzte, Zahnärzte, Medizinstudenten und Krankenschwestern im Umgang mit deutschsprachigen Patienten*. Passau: Schenk Verlag.
- Haberzettl, Stefanie (2007). „Konstruktionen im Zweitspracherwerb“. In: *Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie*. Hrsg. von Kerstin Fischer und Anatol Stefanowitsch. Tübingen: Stauffenburg, S. 55–78.
- Hernández Lara, Carlos (1999). „Die Einsetzung des populärwissenschaftlichen Textes für die Grammatikarbeit im Fachsprachenunterricht“. In: *Revista de filología alemana* 7, S. 273–285.
- Hog, Marti, Bernd-D Müller und Gerd Wessling (1984). *Sichtwechsel*. Stuttgart: Klett.
- Homepage der Ludwig-Maximilian-Universität, Programm der Deutschkurse. am 10.08.2010 zuletzt aufgerufen. URL: <http://www.dkfa.de/Programm/Sprachkurse/Wissenschaftssprache-Deutsch>.
- House, Juliane u. a. (Apr. 2004). *Wie man Fremdsprachen lernt*. online. am 04.05.2006 um 18:36 erstmalig gesehen und ausgedruckt. Am 08.03.2010 erneut aufgegriffen, den-



- noch waren einige Links nicht mehr aktiv. URL: <http://www1.uni-hamburg.de/fremdsprachenlernen/>.
- Hufeisen, Britta (1998). „Schreibenlernen an der Universität - Schreiblernangebote im Bereich Deutsch als Fremdsprache an Sprachenzentren deutscher Universitäten und an einigen kanadischen Germanistikabteilungen“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 3 (2). am 13/04/10 zuletzt aufgerufen, 25 ff. URL: Auchunter : [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_03\\_2/beitrag/hufeis4.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_2/beitrag/hufeis4.htm).
- Hutchinson, Tom und Alan Waters (1987). *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Ickler, Theodor (1993). „Zur Textgattung Äbstract“. In: *Fachsprache/International Journal of LSP* 15, S. 1 –2, 44 –53.
- Kaiser, Dorothee (2002). *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben , eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kalverkämper, Hartwig und Harald Weinrich (1986). *Deutsch als Wissenschaftssprache, 25. Konstanzer Literaturgespräch d. Buchhandels*. Hrsg. von Hartwig Kalverkämper und Harald Weinrich. Tübingen: Narr.
- Kasper, Gabriele (1982). „Kommunikationsstrategien in der interimsprachlichen Produktion“. In: *Die Neueren Sprachen* 81:6, S. 578–600.
- Kay, Paul (1997). „Construction grammar“. In: *Words and the Grammar of Context*. Hrsg. von Paul Kay. Stanford: CSLI, S. 123–131.
- Kay, Paul und Charles J. Fillmore (1999). „Grammatical constructions and linguistic generalizations: The What’s X doing Y? construction“. In: *Language* 75, S. 1–33.
- Köhler, Claus (1986). „Didaktik der Fachsprachen und Didaktik des Deutschen als Fachsprache - zwei Aspekte eines umfassenden Ausbildungsprozesses“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 23, S. 231–235.
- Knobloch, Clemens und Burkhard Schaeder (1994). „Fächerübergreifender wissenschaftlicher Wortschatz“. In: *Fachsprachen und Fachkommunikation in Forschung, Lehre und beruflicher Praxis*. Hrsg. von Burkhard Schaeder. Siegener Studien 54. Essen: die blaue Eule, S. 125–148.
- Koch, Peter und W. Österreicher (1986). „Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: *Romanistisches Jahrbuch 1986*. 36, S. 15–43.

- Kostrowa, Olga (1998). „Fremdsprachiges Schreiben und Satzkomplexität“. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. von Paul-Ludwig Völzing. Essen: Die Blaue Eule, S. 13–30.
- Kretzenbacher, Heinz L. *Deutsch als Wissenschaftssprache*. Dossier Deutsche Sprache vom Goethe Institut - online. am 13/12/05 um 11:04 aufgerufen, jetzt nicht mehr verfügbar. URL: <http://www.goethe.de/kug/prj/dds/de146304.htm>.
- (1998). „Fachsprache als Wissenschaftssprache“. In: *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Hrsg. von Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper und Herbert Ernst Wiegand. Bd. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 133–142.
- Lakoff, George (1987). „There-constructions“. In: *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Mackay, Ronald und Alan Mountford (1979). „The Teaching of English for Special Purposes“. In: *English for Specific Purposes: A Case Study Approach*. Hrsg. von Robert Mackay und A Mountford. 2. Aufl. London: Longman, S. 2–20.
- Mebus, Gudula u. a. (1989 f.). *Sprachbrücke Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Meinel, Hans (1972). *A course in scientific German*. München: Max Hueber Verlag.
- Neuner, Gerd u. a. (1991). *Deutsch konkret: Ein Lehrwerk für Jugendliche*. Berlin/München. Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard und Hans Hunfeld (2007). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. 13. Ausgabe. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard u. a. (1987). *Deutsch Aktiv Neu*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Online-Flyer des Fachsprachenzentrums der Universität Hannover*. am 13/04/10 zuletzt aufgerufen. URL: [http://www.fsz.uni-hannover.de/fileadmin/institut/pdf/Flyer\\_Deutsch\\_SoSe2010.pdf](http://www.fsz.uni-hannover.de/fileadmin/institut/pdf/Flyer_Deutsch_SoSe2010.pdf).
- Pörksen, Uwe (1998). „Deutsche Sprachgeschichte und die Entwicklung der Naturwissenschaften. - Aspekte einer Geschichte der Naturwissenschaftssprache und ihrer Wechselbeziehung zur Gemeinsprache“. In: *Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. Hrsg. von Werner Besch u. a. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin /New York: de Gruyter, S. 193–209.
- Roelcke, Thorsten (2001). „Fachsprachen im Alltag. Probleme und Perspektiven der Kommunikation zwischen Experten und Laien“. In: *Sprache im Alltag*. Hrsg. von Andrea Lehr u. a. Berlin: de Gruyter, S. 219–232.

- Rogalla, Hanna und Willy Rogalla (1985). *German for Academic Purposes*. Berlin: Langendscheidt.
- Schade, Günter (2009). *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften*. 13. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: E. Schmidt.
- Schmitz, Ulrich (1995). „Intellektuelles Geschwätz. Intellektualistischer Sprachstil als erfolgreich scheiternde Einrichtung zur Erzeugung von Übersinn“. In: *Styles Literary and Non-Literary*. Hrsg. von Wolfgang Grosser, James Hogg und Karl Hubmayer. Salzburg: The Edwin Mellen Press, S. 12–32.
- Schröder, Hartmut (1988). *Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Schumann, Adelheid (2008). „Interkulturelle Fremdheitserfahrungen ausländischer Studierender an einer deutschen Universität“. In: *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*. Hrsg. von Annelie Knapp und Adelheid Schumann. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S. 29–50.
- Schumann, Adelheid und Annelie Knapp (2008). „Beratung und Förderung ausländischer Studierender an der Universität: das Tutorenprogramm des PROFIS-Projektes“. In: *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*. Hrsg. von Annelie Knapp und Adelheid Schumann. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S. 85–104.
- Siebert-Ott, Gesa und Gabriele Kniffka (2009). *Deutsch als Zweitsprache - lehren und lernen*. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Skudlik, Sabine (1990). *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Bd. 10. Forum für Fachsprachen-Forschung. Sabine Skudlik. Tübingen: Narr, XI, 329 S. ISBN: ISBN 3-87808-845-0.
- Steinhoff, Torsten (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz, Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Swales, John (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael (2007). „Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb“. In: *Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie*. Hrsg. von Kerstin Fischer und Anatol Stefanowitsch. Tübingen: Stauffenburg, S. 19–37.
- Trumpp, Eva Cassandra (1998). *Fachtextsorten Kontrastiv Englisch - Deutsch - Französisch*, Gunter Narr Verlag Tübingen. Forum Fachsprachenforschung 51. Tübingen: Narr.

- Venhor, Elizabeth (2008). „Textsorten an Deutschen Hochschulen“. In: *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv*. Hrsg. von Martine Dalmas, Marina Foschi Albert und Eva Neuland. am 13/04/10 zuletzt aufgerufen. Online Publikation der Deutsch-Italienisches Zentrum. URL: [DirektlinkzumAufsatz:http://www.villavigoni.it/fileadmin/user\\_upload/pdfs/WissenschaftlicheTextsortenGermanistikstudium.pdf#page=55](http://www.villavigoni.it/fileadmin/user_upload/pdfs/WissenschaftlicheTextsortenGermanistikstudium.pdf#page=55).
- Völzing, Paul-Ludwig (1998). *Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. von Paul-Ludwig Völzing. Essen: Die Blaue Eule.
- Vorderwülbecke, Anne und Klaus Vorderwülbecke (1993). *Stufen International*. Klett Verlag.
- Website des Projekts PunktUm an der Universität Bielefeld*. am 13/04/10 zuletzt aufgerufen. URL: <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studienbegleitende%20Angebote/Punktum/>.
- Wiesmann, Bettina (1999). *Mündliche Kommunikation im Studium: Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. Studien Deutsch 27. München: iudicium.
- Wong-Fillmore, Lily (1976). „The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition“. Diss. Stanford University.
- (1979). „Individual differences in second language acquisition“. In: *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Hrsg. von Charles J. Fillmore, D. Kempler und W.S.-Y Wang. New York: Academic Press, S. 203–228.

# Transkripte der Aufnahmen zur Fallstudie

Hier wurde eine schreibkonventionsnahe Transkriptionsart gewählt. In der Analyse ging es nicht um die Wiedergabe der Oralität, so dass die Transkription normalisierend und auf die Schriftsprache orientiert erfolgte.

## Exploratives Experiment

### Aufnahme vom 03.02.2009 / exploratives Experiment mit den Lernern S und G

G: Aber hast du verstanden der Kontext? Das Kontext?

A: Hast du den Text ungefähr verstanden? ungefähr?

S: ja aber nicht so...

A: nicht interessant? ok!

S: nein! nicht, nicht ich meine, dass ist int interessant aber viele schwierige Wörter und dann ich kann alles nicht verstanden.

A: das ist nicht so schlimm ok?

S: ja

A: also es ist auch einfach so, wenn man in einer Fremdsprache liest, auf Englisch auch also, manchmal gibt es Wörter

S: ja das ist wie wissenschaftliche, sehr

A: das ist wissenschaftlich. ja.

S: ja ((lacht)) sehr.

A: ja aber die einfacheren Texte, die waren zu einfach, sie waren nicht gut geschrieben. Ok ich muss jetzt die Texte nehmen. ist das ok?

S: ja

A: ohne zu weinen?

S: gut

G: ((tut so, als würde er weinen)) nein! nein!

A: super. Ok Wer möchte anfangen?

S: Alte Mann ist der erste.

G: ja

A: Ok, also G wird uns einen Text vor. vorstellen, welcher war das denn? ah ja, genau. Das, ja ich sage nichts mehr, er wird uns darüber

G: erklär

A: erzählen. Also er hat diesen Text gelesen und er sagt uns was in dem Text jetzt war, ok?

G: ja natürlich auf Portugiesisch ja? ((lacht))

A: S muss auch was verstehen..

G: hm=hm Ja, diese diese Text ist über ein Schulsystem? äh es gibt ein, ein unterschiedliche äh Kontext für Kontext in in diese System, zum Beispiel äh ((lacht)) jaja ich weiss.

A: ganz entspannt

G: nein nein, ich habe ich habe keine Angst und keine Panik! ((lacht))

A: super! Dann bin ich auch froh.

G: äh zum Beispiel äh wenn ein, ein Person? ein

A: hm=hm eine Person ein Mensch

G: ein P ein mensch äh nicht in in gleich Zeit in in Schule gehen, ah, er hat ein unterschiedliche für andere Person. äh? ok, Das ist ein Problem, ah. Weil, in diese Text hat ein Problem wie ein ein Person nach in in zu ein Niveau zum Beispiel Grundschule und später muss er andere Niveau machen. Niveau machen, ah. Aber wenn die diese Person in diese Grundschule hat ein Problem, er hat ein ein Ungleichzeit?

A: Un-gleich-heit

G: Ungleichheit für anderes, für anderes Person. ah. Aber diese Person äh diese Person muss für in diese andere NIveau zu gehen. Aber natürlich in diese,in dein, für dein ääh Schlüssel ((meint Abschluss)) ah, öh, er hat ein andere Zeit, vielleicht brauche er noch noch mehr Zeit für dein Schlüssel. hm. Öh ja, und äh ah. ein Problem für diese, diese Situation äh vielleicht laut diese Text ist der Herkunft die Eltern. äh. Und ein Schlüssel ((abschluss)) diese, diese Person wie diese Situation ist passiert, er hat eine Möglichkeit für dein, deine Studium schlüssel aber natürlich er hat ein Problem in deine, deine äh Schlüsselverlauf, es gibt? Diploma?

A: hm Diploma ist abschluss.

G: Abschluss, nein, dann dein Curriculum

A: ok!

G: ok((lacht)). na, das ist, ich glaube das ist das, die Situation, was passiert.

A: ok, gut. Ist das? Schluss?

G: ok

A: ok. Super, toll, habt ihr Fragen?

G: hast du verstanden? ((lacht))

A: Also ich kenne den Text, deshalb weiss ich, was drin steht.

M: nein ich glaube er hat er woll, hat erklärt dass jemand von einer typ Schule zur anderen gehen wollte und wie das passiert. Oder musste oder dürfte oder dürf. ich weiß nicht. Das habe ich nicht verstanden

G: ja, zum Beispiel

M: und wie das passieren kann.

G: hm=hm

M: war das?

G: zum Beispiel für Grundschule nach, nach Gymnasium

M: ja genau, das habe ich verstanden.

A: ja genau. ja.

G: ah ok, ja. Du bist wirklich meine Frau ((lacht))

M: ja ich verstehe, ich denke auch dass ich schon zu Hause sage.

A: genau sehr gut, super. ok S, willst du was zu seinem Text sagen zuerst?

S: hm ich denke nein.

A: ok, gut. Ok

G: nee, nee wie zum Beispiel diese Situation, äh. Ein Person wie diese Situation passiert, hat weniger I-Ke? oder?

A: IQ

S: ((lacht))

G: IQ ((lacht)) ah.

A: genau

S: ich weiß auch nicht

G: ((lacht)) ja, ich glaube mit diesen wie diese Person hat weniger IQ.

S: ja aber es gibt, es gibt äh er meint dass es gibt ein Problem wenn man wie eure Schule wechseln oder? von? zum Beispiel vorher bin ich in Zum Beispiel in äh Hauptschule und dann ich möchte nachher vielleicht meine Schule wechseln zum etwas wie

M: zum Gymnasium

S: wie äh Gymnasium blabla bla? oder?

G: ha er, er kann? aber natürlich er hat ein große Schwierigkeit für äh für Stud für Lernen. Aber er kann. äh, ah. "Ah, ich, ich glaube ich, ich muss in diese in Gymnasium lernen." Ok, die vielleicht die die Leiter sagen "Ok, du kannst. Aber ich glaube du, du kennst nicht, äh lernen."

S: Meinst du er hat gro große Fähigkeit?

A: Fähigkeit

S: Fähigkeit, ich meine er kann aber er darf nicht.

G: ja, die die Gesetze, er in Gesetze, er kann.

A: also er darf

G: er darf, er darf. Aber er kann nicht.

A: genau. er darf aber er kann nicht.

G: ja es ist umgekehrt. er darf, aber er kann nicht.

M: weil er zu schwach ist?

G: zum Beispiel. Ja. ja?

A: ja, und

G: ja, weil schwer ist, ja?

M: ja genau

G: für er. ja

A: und warum ist das besonders schwer für einige Kinder? Warum gibt es Kinder, sie können das nicht?

G: laut laut diese Text, das Problem ist der Herkunft die Eltern, ah?

A: genau. Was ist das die Herkunft der Eltern?

G: ja, die die traditionell, die Tradition von Leute. Zum Beispiel normalerweise er ein Eltern äh Busfahrer ist, äh ist sehr schwierig für diese diese Kinder nach zu Uni gehen.

A: genau.

G: ah, \*tao\* aber wenn diese Kinder ist äh, Kinder von ein Professor

S: ach so



G: er hat noch Möglichkeit für zu Uni gehen

A: genau.

G: ja?

S: aber es gibt etwas, dass ich nicht verstanden habe. Ich meine, zum Beispiel ein Kind im moment lerne in ein Hauptschule, aber vielleicht nur am Anfang, danach vielleicht hat er sich, es, es besser entwickelt. Zum Beispiel sein, äh seine Note ist nicht so schlecht, dann für Gesetz darf man weil er kann sagen "Ok, ich möchte in äh zu äh studieren" dann möchte ich nachher in Gymnasium gehen". er darf das aber er kann nicht. Ich meine "kann nicht " bedeutet er er hat er hat Angst vor Gymnasium dass er geht dort und das ist zu schwer für ihn, oder er hat keine Förderung von seine Eltern oder die Lehrer sagen du musst das nicht, ich denke du kann nicht, oder oder was ist ? ja?

G: ja ich glaube, ich glaube in diese System hat ein natürliche ge-trennen? äh, für die die LEute. Zum Beispiel es gibt ein ein Leute für Akademie, für Universität, ein Leute für diese dieses Ding zum Beispiel die geschäft, zum Beispiel, ja

S: Meinst du die Niveau von die Eltern oder?

G: ja, die die Niveau von Eltern hat ein groß Einfluss.

S: ach so ja.

G: hm, äh in in diese Situation äh die die Kinder hm hat weniger wenige Chance wenige Möglichkeit für andere Ding denk.

S: ach so meinst du, ja

G: zum Beispiel

S: ja ja verstehe ich.

G: ja?

S: das heißt zum Beispiel obwohl die Kinder ein bisschen schlau sind, aber die Eltern haben keine Ahnung um

G: ja..

S: eine gute Idee für ihre Zukunft zu geben

G: zum Beispiel ich glaube die Eltern sagen: "ah brauchst du nicht die, äh studieren., wie ich!". ja? für "wie ich" ist genug, zum Beispiel ah

M: Das hat Professor Fichtner uns erklärt auch. Dass er, besonders er wollte studieren und die Familie nicht Vater und ganz FAmilie hat gesagt Opa und so fort "warum? Wir sind alle, wir arbeiten alle äh immer äh ins LAnd, nicht so studieren? Warum willst du studieren?"

G: Wir leben bis heute genau, wieso wieso große, wieso groß Problem?

M: Das ist so wie Eltern ein Beruf haben denken sie dass die Kinder das auch das weitermachen. S. ok

M: weil er war der erste von Familie der studiert hat, von diese Familie.

A: ja, super toll, ja ganz gut. S?

S: aber noch eine Frage bitte, ich meine ((alle lachen))

S: Du hast gesagt: VOr gesetz kann ni, kann er aber er kann nicht. weil die Eltern, die Eltern ich meine er ist nicht erlaubt bei ihren Eltern oder?

G: nein

A: nein es ist komplizierter als das, ne?

S: er darf

G: aber er kann nicht

S: aber er kann nicht

A: ((hat den Satz an die Tafel geschrieben)) das ist ein schöner Unterschied

S: ja aber das ist ein bisschen, ich meine das ist sehr interessant. Er darf aber er kann nicht. Kann nicht bedeutet er hat keine

G: er hat wenige Chance, er hat wenige Chance. Er hat wenige Chance für eine äh \*successo\*?

M: erfolg

G: Erfolg. Ja zum Beispiel

M: aber er aber er hat kein Interesse auch, manchmal. Er ist nicht so, er hat nicht

G: ha, ja.

J: capacität

A: Fähigkeit

M: Fähigkeit weil zum Beispiel Felicio hört immer dass er Mutter von klein Baby hat studiert, Vater auch, Opa auch und so weiter und so fort.

G: das ist Einfluss ja?

M: hat schon promoviert, usf. dann das kommt schon, er denkt. Ach, der Kopf ist so, ah ich muss das alles machen.

A: hm=hm oder ich Kann

M: oder ich kann, aber nein, das ist ein Kind denkt wirklich ich muss so sein, nicht ich kann. Weil die Eltern sind Vorbild.

G: ja, der zum Beispiel für der der Welt von diesem Beispiel von Felicio ist der Welt von Akademie, von der von Universität und bababa.

M: ja genau, so denke ich

G: ah, aber zum Beispiel äh ich habe in ein andere Beispiel zwei Nachbar. ah. Mit ein Nachbar, äh äh kann ich mit mit er über Universität sprechen, oder reden. Aber mit andere nein. Er versteht nix über Universität

M: er hat keine Ahnung

G: er hat keine Ahnung über Universität, ah, er arbeitet er er ist Rente heute ab, natürlich, er hat gearbeitet mit äh was ist äh

M: Strom

G: Strom zum Beispiel eine ein Handwerk

A: Handwerk

G: Handwerk ah er hat keine Ahnung über Universität aber

M: aber auch Universität aber die Kinder sind alle schon Doktor.

G: ja, diese diese Nachbar wie mit mit er spreche über Universität sein zweit Kind sind Doktor. deswegen hat total Einfluss für Eltern in diese Situation.

G: Aber natürlich ist total, total unterschied von meine mein Land, vielleicht dein Land, ah in unsere Lande, für alles ist möglich. Aber natürlich für alles ist für eine Gruppe ist es sehr schwer, auch, aber ist möglich. Ah. Das heißt er darf ((lacht)) aber er kann nicht. ah.

M: ((spricht über das Beispiel von G)) Ich merke weil wenn er zu uns komme ich sage zum Beispiel, ok ein Nachbar, Was macht G jetzt? Er fragt mich. Dann sage ich: er schreibt dritter Kapitel zum Beispiel. Er hat keine Ahnung, was ein Kapitel ist.

G: Was ist Kapitel, was ist Kapitel? Das ist, was ist das. Lass das, Lass das! Aber mit andere NACHbar, ja, sie frage mir. Wie war deine Arbeit, was ich schreibe, bababa. ok?

G: Noch eine Frage?

S: Nein

A: So

G: Ich habe drei Frage für dich

A: ((lacht)) aber er hat den Text noch nicht vorgestellt!

G: ja ja ((lacht))

S: ((lacht)) Ich würde sagen, aber ich, ok ich weiß, ob das ist genau einhundert Prozent richtig oder.. Das ist über begabte Schule ((meint Schüler)) ja und ähm. Das bedeutet sie haben geschrieben, dass ähm von begabte Schule oder die Schüler ich meine die Schüler auch mit ein bisschen intelligent sind oder normale Schüler haben sie beide gl. auch Probleme. Und dann es gibt nur ein Abschnitt, den ich gelesen habe

A: Ah deswegen hast du den Text nicht verstanden!

S: Und, und dann. Nein nein nein, das ist nur das und ich denke sie möchten nur etwas erklären aber das ist der ganze, ganze Inhalt und das ist wie öh die haben geschrieben, dass es gibt eine Untersuchung von ein Mann öh über die äh hoch äh die beg, beg hoch äh hochbegabte Schüler

A: hm=hm Was sind hochbegabte Schüler?

S: Das ist ähm die Schüler

M: ah Schüler!

S: Schüler, Schüler Kinder, die ein bisschen, die intelligent sind. Über Durchschnitt. Und dann es gibt wie eine ähm Indikator von ihm. Er hat wie eine ein Test von Stanford-Binet ähm das ist IQ Intelligenz-QUotient oder?

A: ja

S: ja es gibt ein Test, um jemandem Intelligenz zu prüfen, die heißt das heißt Stanford-Binet und dann für deine äh für seine Erklärung das ist wie wenn man die NOte über 140 dann ist man hochintelligent und dann äh ich weiß, ich weiß nicht was bedeutet jedes zehn, jedes Jahrzehnte

A: Jedes Jahrzehnte? Was ist Jahrzehnte?

J: zehn Jahre

A: Zehn Jahre, ja.

S: also, ja und dann zu prüfen und dann danach, er hat gesagt dass die die Schüler waren intelligent, waren erfolgreich in dem Beruf . Und bababa. Und ich muss sagen, ich habe

nur das verstanden,

A: es ist ok

S: ja weil das ist ein, nicht ein bisschen, das ist zu schwierig.

A: ok

S: und noch ein Abschnitt er hat gesagt, dass diese PRoblem ist wie von Einstein in München und auch von Churchill und Goethe

G: CHurchill, Einstein und?

S: Churchill, oh das ist schwierig.

A: Churchill, Einstein, genau. Was ist mit Einstein?

S: Wie äh zum Beispiel die äh er hat kein keine Lust in die Schule zu gehen.

G: ((lacht))

A: genau

S: ja aber ich denke für diesen Text sie müssen nur ,

M: Aber das passiert manchmal mit hochbegabten Schüler. Sie haben kein Lust zu Schule gehen weil dort ist soooo

J: Langweilig

M: ja langweilig, nicht interessant

S: ja, das, das Problem ist nur.

G: aber müssen in, hat hat

M: warum muss ich das machen?

G: hat diese Problem in de Text? Wieso dieses diese

S: Nein, ich denke es ist nur wie einföhrung geschrieben und noch nicht so wie in in halt nur oder?

A: aber warum gibt es Einstein und Churchill am ende?

S: Ich denke das ist sie möchten wie ein Beispiel zu geben oder?

A: hm=hm, und was sind das, wofür sind das Beispiele?

S: für ein Hochbegabte Person

A: Und was sagen sie über diese Hochbegabten?

S: das heißt, dass obwohl sie äh nicht erfolgreich in der Schule waren, zum Beispiel kein Lust öhm zur Schule zu gehen oder sie haben die Klasse ges. gestört?

A: gestört ja

S: ja und so weiter und zum Beispiel man hat nur die Meinung, dass wenn die Kinder keine Lust mehr zu lernen oder stört immer, spielt immer das bedeutet die Kinder sind dumm und so weiter. Aber anderer Seite sie sind nicht dumm sondern sie sind intelligiten aber sie müssen zusammen mit anderen normale Kinder. Und für etwas in der Klasse vielleicht finden sie das ist langweilig. Sie wus, sie wissen das schon und die Lehrer haben auch keine Ahnung. Und sie denken: "oh, er stört immer unsere Klasse, dann ich" wie heißt \*punishment\* auf deutsch?

A: Strafe

S: ja Strafe er kriegt dann blablabla, dann das ist wie, wenn er also etwas ganz ((Unterbrechung))

A: ok also das heißt dieser Text sagt zwei Dinge

S: ja. Aber ich meine ist das so schlimm oder für die erste Abschnitt sie sagen etwas und ich habe nur ein bisschen verstanden, weil das ist zu schwierig.

A: das wichtigste hast du verstanden, es gibt eine Studie

S: ja

A: und was sagt diese Studie?

S: diese Studie sagt

A: Was du verstanden hast, einfach.

S: ähm er hat etwas mit Versuchsteilnahme gemacht, und und dann über 140 Note von Stanford-Binet

A: hm=hm, das waren die Versuchsteilnehmer

S: ja und die versuchen haben gesagt, dass die, die diese Teilnahme waren erfolgreich und

A: wo erfolgreich?

S: in der Schule

A: genau

S: und auch in beruflich?

A: im Beruf oder beruflich ja S. ja bababa und ich habe nur das verstanden.

A: genau. Und danach kommt ein Abschnitt mit Einstein und Churchill

S: ja und ah ich meine das ist ganz anders, weil wenn wir man sagt, Einstein Churchill oder Goethe hat man merkt man schon dass die sind besondere. Sie sind intelligent aber sie haben ein Problem in der Schule in München bababal.

A: genau, wer war in München? Einstein.

S: Einstein, Schwierigkeit in München.

A: in der Schule in München genau.

S: ja zum Beispiel und dann das wars.

A: das ist der Text. Der Text gibt zwei Seiten. ok? Zwei Erfahrungen. Einerseits eine Studie, jemand hat mit Hochbegabten gearbeitet. und er hat gesagt Ah ja, die sind gut in der Schule, erfolgreich in der Schule und alles. Und dann kommen Beispiel wie Einstein, Churchill, Goethe

S: Churchill ich kenne nur den Namen! ((lacht))

G: Winston Churchill, was ist Winston Churchill, ah J.

J: Ah eine ex-präsident von die US

G: hm=hm nein J: ah von England!

S: Also ich habe nur den Namen gehört aber ich entschuldigung!

A: Was denkt ihr?

G: ja ich ich habe gedacht nur ein Vergleich über mein Text und dein text S. Zum Beispiel äh in in deutsch s schulsystem hat ein ein gesetz wie Kinder mit 10 Jahre alt hat de, de Professoren hat ein ein Entscheidung über welche Niveau diese Kinder lernen in deine Zukunft.

S: Welche Schule kann kann können sie

M: besuchen

G: ja zum Beispiel Gymnasium oder Grundschule oder oder Universität zum Beispiel. Aber für in diese Text hat eine Meinung über die die wichtige Daten möglich, ist möglich diese Situation mit 10 Jahren ein Kinder öh die die Professoren entscheiden

M: Lehrer G: Die Lehrer entscheiden über diese Situation? Ja zum Beispiel ja ein Kind mit 10 Jahre ist möglich ich weiß diese Kind hat ein IQ hoch für lernen oder studieren? In diese Text hat diese diese Situation? hast du verstanden?

S: ja ich habe verstanden

A: es ist eine Frage nee?

G: ja, zum Beispiel, Einstein. Was passiert mit Einstein? Er mag oder nicht diese die Schule?

S: nee

G: zum Beispiel in diese, in ein, in in in heute. in diese Deutsch Schulsystem, was passiert mit Einstein?

S: dann er kann nicht in die Schule gehen oder er muss

A: zu welcher geht er dann?

S: Hauptschule

G: ja, ja?

S: Ja ok.

G: ja ok, das ist eine Kritik über diese deutsche Schulsystem. Natürlich ich habe andere andere Beispiel ja, vielleicht ein privat Beispiel. Zum Beispiel mein Sohn war sehr schlecht bis zehn, bis ((Ende der Aufnahme))

## Lesetext vom Lerner S

### **Begabte Schüler und die Schule: Wo ist das Problem?**

Barbara Feger

#### Ein Blick zurück

Die Formulierung der Kapitelüberschrift setzt stillschweigend voraus, dass das Verhältnis zwischen begabtem Schüler einerseits und der Schule andererseits problembeladen ist oder zumindest doch problembeladen sein kann.

Gerade das aber wird gelegentlich vehement bestritten, vielfach unter Berufung auf die Befunde Termans. L.M. Terman hatte 1921 im US-Bundesstaat Kalifornien rund 1.500 hoch begabte Schüler ermittelt, wobei er Hochbegabung über den Intelligenzquotienten definierte; in seine Stichprobe konnte nur einbezogen werden, wer einen IQ von 140 oder höher im Stanford-Binet-Intelligenztest aufwies. Im Laufe der folgenden Jahrzehnte wurden die Versuchsteilnehmer immer wieder untersucht; Terman, seine Mitarbeiter und Nachfolger erhoben eine ungeheure Menge von Daten. Es erwies sich, dass "Termans Kinder" sehr gute Schüler waren, dass sie beruflich erfolgreicher und gesünder waren, dass etwa auch ihre Suizid-Rate geringer war als beim Durchschnitt der Bevölkerung usw. Die Schlussfolgerung aus dieser Untersuchung lautete dann, dass man denjenigen Menschen, deren Schulzeit und späteres Leben so viel weniger problembeladen als beim Durchschnitt verläuft, keine besondere Aufmerksamkeit widmen müsse. Die Frage nach Problemen erübrigte sich somit, selbstverständlich auch die der Abhilfe bei Problemen.

Andererseits ist das Wissen um Einsteins Schwierigkeiten in der Schule in München schon fast Allgemeingut. Auch Churchills Abneigung gegen die Schule ist weithin bekannt, ebenso die Tatsache, dass Goethe aus der Schule hin zum Privatlehrer flüchtete. Aus dem Buch von Gerhard Prause über "Genies in der Schule" (1976) sollen beispielhaft einige Zitate vorgestellt werden.

-

Quelle: [http://www.bildung-und-begabung.de/verein/links/Begabung\\_und\\_Leistung.pdf#page=27](http://www.bildung-und-begabung.de/verein/links/Begabung_und_Leistung.pdf#page=27) am 02.02.09 um 20:02 gesehen

## Lesetext vom Lerner G

Zur sozialen Selektivität bei 'späteren' Bildungsentscheidungen<sup>1</sup>

### 1. Einleitung

Eine wichtige Entscheidung für den Bildungsweg eines Schülers stellt die Wahl der weiterführenden Schule nach der Grundschule dar. Während traditionelle geschlechtsspezifische Ungleichheiten in der Sekundarschulbeteiligung in den letzten Jahrzehnten weitgehend abgebaut wurden (vgl. Baumert u.a. 2003: 96f.), ist der Einfluss der sozialen Herkunft nach wie vor deutlich erkennbar. So ist der Besuch einer Realschule bzw. eines Gymnasiums im Vergleich zur Hauptschule umso wahrscheinlicher, je gebildeter die Eltern sind (z.B. Müller/Hanz 1994; Henz/Maas 1995; Schimpl-Neimanns 2000). Die Wahl der Schulart nach der Grundschule bestimmt jedoch nicht zwingend den letztlich erreichten Schulabschluss, denn es gibt verschiedene Möglichkeiten für spätere ‚Korrekturen‘ dieser ersten Entscheidung. So kann ein Schüler schon vor dem Ende der Sekundarstufe I die Schulart wechseln oder nach dem erfolgreichen Abschluss der eingangs gewählten Schulform den begonnenen Bildungsweg auf einer anderen Schule oder in einer anderen Schulform fortsetzen. Schließlich kann auch noch zu einem späteren Zeitpunkt ein Schulabschluss nachgeholt werden, z.B. im Rahmen einer Ausbildung oder auf dem Zweiten Bildungsweg.

Als Folge davon können sich prinzipiell auch soziale Ungleichheiten im Bildungsverlauf –zwischen dem Übergang nach der Grundschule und dem letztmaligen Verlassen des Schulsystems – verändern. Trotz der zahlreichen Untersuchungen zu Herkunftseinflüssen im Bildungssystem ist aber nur wenig über die Entwicklung von Bildungsungleichheiten aus einer Verlaufsperspektive bekannt. Zwar beschäftigen sich einige Studien mit Herkunftseinflüssen bei Schulformwechseln oder dem Nachholen von Schulabschlüssen. Eine Zusammenführung der Ergebnisse zu einer den Bildungsverlauf umfassenden Betrachtung steht bislang jedoch aus.

---

<sup>1</sup> Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert  
Von Peter A. Berger, Heike Kahlert, Peter A. Berger  
Mitwirkende Personen Peter A. Berger  
Edition: 2  
Veröffentlicht von Juventa, 2005  
ISBN 3779915839. 9783779915836



## Vergleich zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion

### Aufnahme vom 06.02.2006 / Kurs / Vergleich schriftlich-mündlich vom Lerner G

A: Auf Deutsch, auf Portugiesisch, gibt es einen großen Unterschied.

G: hm=hm

A: für "tem" aus Brasilien, in Portugal ist es "ha", glaube ich

G: ok

A: ok?

G: ok

A: \*tem muita gente\* zum Beispiel ja?

G: hm=hm

A: ok?

G: hm=hm

A: auf Deutsch: es gibt

G: hmmm nicht habe ((lacht))

A: nein. Nur da

S: es gibt

G: ja, ja ok, ok.

A: in Vergangenheit: es gab

G: hm=hm

A: oder es hat gegeben. ja?

G: hm=hm

A: ok? immer es plus gibt

G: hm=hm

A: und dann, alles was du willst

G: ok

A: Das ist sehr wichtig. ok? Immer wenn du das auf Portugiesisch sagen willst, dann musst du diese Struktur benutzen ok?

G: ta, ta ok, ah. ((liest vor)) Brasilien und Deutschland hab viele Unterschiede in mehr, mehreren Aspekten äh Brasilien und Deutschland äh gibt \*nao, nao\*

A: hm, hier ist haben richtig, ich weiß..

G: haben, haben richtig ok. ah ok.

A: ja, ich weiß nicht mehr, welches

G: ah ((liest vor)) Deutschland hat weniger ok? äh

A: ja, aufpassen: erster Satz ist? Brasilien und Deutschland haben viele Unterschiede, groß ne? Und Plural, also e am Ende.

G: ok,

A: ja?

G: ok.

A: ok, dann in mehrere Aspekte ist nicht, nicht sehr schön ok?

G: ah

A: das Schöne ist in mehreren ok, Dativ, Hinsichten, ok?

G: hm=hm

A: Es kommt von Sicht, Sicht kommt von sehen, ok?

G: ok.

A: Es ist in mehreren, ja Arten von Sehen

G: aaaaaah. \*ta, ta, ta\* ok. äh in Portugiesisch, \*existe ponto de vista\*

A: genau, so was

G: ah ok

A: also ein bisschen wie Aspekt, aber nicht ganz, aber hier kann man tauschen

G: gut

A: ok?

G: ok, ok.

A: Nochmal den Satz dann?

G: ((liest vor)) Brasilien und Deutschland habe viele

A: haben haben

G: haben viel

A: viele

G: viele Unter, Untersch Unterschieden?

A: Unterschiede

G: Unterschiede in mehreren Hinschte

A: Hin-si-chten

G: Hinschte, Hin Hin-si, chten

A: ja

G: Hinsichten, Hinsi-chten, Hinsichten.

A: ja, perfekt.

G: Brasilien und Deutschland haben viele Unterschiede in mehreren Hinsichten.

A: ja, sehr schön.

G: ((liest vor)) Brasilien ist in territorial

A: TerritorialER

G: Territorialer, Aus, Ausdehnung viel größer als Deuschland

A: hm=hm

G: ((liest weiter vor)) Deutschland hat weniger Bewö

A: Bevölkerung

G: Bevölkerung als Brasilien

A: hm=hm

G: Aber Deutschland hat große Einkommen per capita als Brasilien

A: Ok. Einkommen, das ist richtig, per capita ist pro Kopf, Kopf? ((zeigt auf ihren Kopf))

G: ah ja? ah ok

A: Einkommen

G: hm=hm. Ah \*e que\*, äh, in Latin?

A: ist per capita, ja ja. Ich prüfe, ob das p am Anfang klein ist oder nicht. Ich weiß nicht mehr... Weil das ein wichtiges Wort ist, für alle soziale

G: ah

A: und demografischen

G: ja, ((unverständlich))

A: Daten brauchst du das. ((sucht im Wörterbuch)). Pro... Hier ist es nicht.

G: Person, person ((sucht auch im eigenen Wörterbuch)) Pro. hm

A: nee hier ist es nicht.

G: ah dies, ah Pro Kopf. ((zeigt, dass er gefunden hat)).

A: Genau. ja. Ja, weil du kannst. Du kannst immer sagen "pro Kopf", zum Beispie

L: "wir haben im Restaurant gegessen"

G: hm

A: Und wir haben fünfzehn Euro

G: hm, hm=hm, ah, ok

A: fünfzehn Euro pro Kopf

G: ((liest von der Tafel ab)) pro Kopf, ok

A: bezahlt.

G: ok

A: also jede Person hat fünfzehn Euro bezahlt, ok?

G: ja, ja. verstehen. hm=hm

A: Aber hier, ich würde es hier groß schreiben. Also P groß, K groß, P groß, ja?

G: ja

A: für, für "Einkommen", ja? Hier klein

G: ah, ah ok. Ok

A: Hier ist es wie eine Präposition.

G: hier.

A: aber hier, weißt du, es ist alles verbunden ok?

G: ok. ja

A: und, dann...noch etwas

G: pro Kopf... ((schreibt ab)) Einkommen

A: Auf Deutsch brauchen wir Artikel, ok? ((unverständlich)) Deutschland ((schreibt))

G: ((diktiert)) wenigen

A: nee, das, äh

G: ah

A: aber Deutschland hat ((schreibt)) größer pro Kopf Einkommen.

G: ok, \*entao\*, denn aber Deutschland äh es gibt?

A: nein

G: hat ok? hat ok? hat ok.

A: Achtun

- G: \*tem\*? wenn es ein Subjekt gibt, hier ist Deutschland Subjekt: hat.  
 G: hm=hm  
 A: Wenn es kein Subjekt gibt: es gibt. ok?  
 G: ok. hm, äh, groß, große äh, größer als? größer als.  
 A: hm=hm  
 G: Brasilien.  
 A: Mein Problem ist: Einkommen braucht ein Artikel.  
 G: hmmm  
 A: ja?  
 G: Einkommen... esssss ein? Artikel äh?  
 A: genau! Und, ist das Maskulin, Feminin oder neutral?  
 G: \*acho que\* neutral, ne?  
 A: guck mal eben nach  
 G: ok, \*nao\*? ah, neutral.  
 A: ja, sehr gut! Dann, ein  
 G: einen  
 A: kannst du hier, bei neutra  
 L: ein altes ((verweist auf eine Deklinationstabelle im Zimmer))  
 G: ja, ein altes  
 A: dann?  
 G: ein ein groß, größer.  
 A: genau, größeres  
 G: größeres. ja. größeres  
 A: ja. ok?  
 G: hm  
 A: es ist wichtig, dass du die Artikel nicht vergisst ok?  
 G: ah ok  
 A: Wie würdest du diesen Satz auf portugiesisch sagen?  
 G: hm=hm ah, Deutschland \*tem uma renda ne maior, as pessoas tem uma renda maior  
 ah per capita, uma uma\*  
 A: uma, ok? das ist wichtig  
 G: ok, hm. ein größeres, grö, größer  
 A: größeres  
 G: grö, größeres, pro Kopf Einkommen  
 A: Achtung, das ist ss ok? nicht z.  
 G: sss größeres  
 A: also wie ein s, nicht wie ein z.  
 G: größeres, größeres  
 A: ja, sehr gut.  
 G: \*((unverständlich)) de colocar a lingua\* ((lacht)) ok. ((Diktirt)) Die Leute in Brasilien  
 sind örm

A: ärmer

G: Ärmer als in Deutschland aber sind mehr fröhlich.((lacht))

A: sehr schön! Aber also, nehmen wir deinen Satz: aber sind mehr fröhlich. Wo ist das Verb? Findest du das Verb?

G: fröhlich?

A: Fröhlich ist glücklich, ja?

G: ja, ok ok

A: Wo ist das Verb?

G: aber aber sind, sein sind? sind?

A: Sind ist das Verb.

G: Verb.

A: und was braucht ein Verb? Immer? Auf Deutsch?

G: hm, Position 1, Position 2, 2 ok

A: hm=hm , und das ist Position 0

G: aaaah Aber Position 0!

A: erstmal, aber zweite Sach

E: wo ist das Subjekt?

G: es.

A: es?

G: er, er

A: er?

G: er... er ist , ist

A: aber er ist Singular ja?

G: sie sind

A: und wir sprechen von ? den Leuten in Brasilien

G: aber sie sind

A: genau

G: aber sie sind mehr fröhlich

A: jetzt da

S:

G: hm=hm

A: wie macht man Komparativ. So was ist im Satz vorher: ärmer. Das ist das Adjektiv, normalerweise.

G: hm=hm

A: es kommt von arm, ja?

G: ja, ja ok.

A: also ärmer ist gleich arm plus Umlaut plus er ja?

G: ok

A: ((schreibt an die Tafel)) jetzt will ich das gleiche hier

G: ahhh. fröhlicher, fröhlicher

A:ja, fröhlicher

G: ah. hm, fröhlicher

A: fröhlich plus umlaut, aber der Umlaut ist schon da

G: ah ok, hm=hm

A: dann er ok?

G: ah, aber sie s, aber sind äh mehr äh, superlativ, \*nao\* komparativ.mehr?

A: Mehr ist komparativ aber es ist das Komparativ von viel

G: ah ok

A: ok?

G: ok, ok äh. äh \*eu coloquei o mehr e nao coloquei o fröhlich\* isso? \*eu pensei que nao precisava colocar o fröhlich, so o mehr\*

A: nein, du darfst das nicht schreiben

G: \*eh isso\*, ah

A: mehr fröhlich ist da

S: fröhlicher

G: ok

A: das sagen die Kinder, kleine Kinder sagen mehr fröhlich

G: hm=hm, ok, ok. Mehr fröhlicher

A: nein, nein nicht mehr

G: ah, ah fröhlicher, ok. Aber sie sind fröhlicher

A: wenn du sagst mehr fröhlicher, das ist das gleiche, wie wenn du auf portugiesisch sagst: \*mais mais feliz\*

G: hm=hm, eh. \*eh assim, eh mais ela sao mais alegres, mais felizes\*

A: ok, mais alegres ist fröhlicher. ok? Fröhlich ist alegre. Er: mais. Wenn du mehr fröhlicher sagst, ist das mais mais

G: in portugiesisch \*redudancia\*

A: ja genau

G: ok.

A: sehr schön.

G: ((schreibt ab)) sie sind freulicher

A: fröhlicher, aufpassen, es gibt zwei Adjektiv

E: es gibt fröhlich und es gibt freundlich. Freund kennst du?

G: Freund, freund ja.

A: freundlich

G: freundlich

A: freundlich ist nett zu den Anderen, ja?

G: hm=hm, hm=hm A. sympatisch, angenehm

G: hm=hm

A: fröhlich ist glücklich

G: ok, ok

A: fröhlich, freundlich

G: fröhlich, freundlich,

A: genau, sehr schön. ja.

G: ah, Lich? Ende lich äh in portugiesisch äh normalerweise äh, \*mente, ente. amigavelmente, alegremente\*.

A: das ist, wenn es ein Adverb ist. ok?

G: ah ok, adverb.

A: ja, Aber zum Beispiel freundlich bedeutet \*amigavelmente\* und \*amical\*. Beides ok?

G: hm

A: auf Deutsch ist das nur ein Wort

G: ok

A: deswegen ist es ein bisschen kompliziert, ok?

G: ah ta.

A: so

G: ((diktiert)) Deutschland und Brasilien haben hohes hohes? hohes?

A: hohes

G: hohes Arbeits, Arbeitslosigkeitsregister.

A: Ok, wo hast du dieses Wort gefunden?

G: ((lacht)) ok, äh \*desemprego, ne\*.

A: ok, weil \*register\* hm. ist ein bisschen komisch. Machen wir es weg. ok?

G: ok.

A: ((schreibt)) Du sagtest Deutschland und Brasilien, wie hieß es noch? haben, ok. Und jetzt will ich Register weg, ok? Wir brauchen nochmal ein Artikel, dann die Endung und Arbeitslosigkeit.

G: ok

A: ja? Was ist, ist das maskulin, feminin, neutral?

G: Arbeit,... feminin.

A: ok, wenn es Keit am Ende gibt, bedeutet das feminin.

G: hm=hm

A: also hier:

G: hm ein, ein

A: so? Feminin

G: einen

A: eine

G: eine, eine hohe, eine hohe

A: ja

G: eine hohe äh Arbeitslo, losigkeit register? hm

A: nee, Register.. Hast du Arbeitslosigkeitregister gefunden? alles zusammen?

G: ja,

A: ja wo?

G: nein nicht, in Computer.

A: hm.

G: ah, \*assim\* in portugiesisch äh \*indice de desemprego\*. o register, \*indice\*

A: ja, aber ich weiß nicht ob indice de desemplego Arbeitslosigkeitsregister ist, ich weiß nicht. Ich würde sagen: rate

G: ok, ja, ich verstehe rate. ich verstehe rate. \*taxas\* ja.

A: würde ich sagen, ich weiß nicht. Also, aber am Einfachsten ist, wenn du sagt

S: Arbeitslosigkeit. ok?

G: ok.



**Text geschrieben am 07.02.2006 / Kurs / Vergleich mündlich-schriftlich vom Lerner G**

Meine Forschung ist über Sekretariat von Ausbildung und Schule. Sekretariat und Schule sind Organisationen von Kenntnis. Aber ist seine Beziehung nur Bürokratie.

Meine Prämissen sind:

1. Die Schulen haben keine Betriebsbedingung.

Die Schulen haben weniger Autonomie für Entscheidungen treffen.

Die Schulen haben den Erfolg der Studenten als Hauptfokus nicht.

Das Schulteam weiß nicht mit Effektivität die Studenten unterrichten.

2. Die Sekretariate sehen die Schule wie ihren Hauptfokus nicht.

Die Sekretariate arbeiten mit weniger Verwaltungsstruktur.

Die Sekretariate arbeiten mit Strategieplan nicht.

Die Sekretariate arbeiten mit weniger Information über die Schulen und die Studenten.

Denn, warum arbeiten mehr mit Bürokratie und weniger für Schaffung und Wissensmanagement?

## Aufnahme vom 05.04.2006 / Sprachkolloquium / Vergleich mündlich-schriftlich von Lernerin L

L: Ok, Habt ihr gelesen, äh diesen von , diesen Text?

S: ((unverständlich))

L: Ok

D: ja, so schön...

L: Let's go. Äh ich habe ähm euch gegeben? euch gegeben?

A: hm=hm

L: ja, äh zwei kleine Text und diese Text äh sind eine dies ist meine Gliederung, Gliederung, ja? Und öh ähm deshalb könnt ihr begleiten meine Vorstellung. Und dieser das ist die Erklärung von mein Gliederung, ja?. So. äh A

M: Ja mach weiter, ich komme gleich

L: Hast du mein Taschentuch, weil ich habe so viele schon benutzt ((unverständlich)) ((Alle lachen ))

L: Ich habe, ich habe keine Nase mehr. So.

D: Ein ((unverständlich)) ja?

L: genau so. ((Ab hier spricht frei aber nimmt die semantischen Einheiten von der Folie)) So die Thema ist äh, ich habe äh, hier beide wir machen nächste für nächste Mal ja? äh mein Thema Lernschwierigkeit, ja und äh die Grund ist äh die Diagnose in der Schule, ja? äh ich habe in Brasilien ein Forschung gemacht mit zwei Kinder, äh die zeigten Lernschwierigkeiten äh und äh in der Sichtweise ((falsch ausgesprochen)) der Schule sie haben nicht NUR Lernschwierigkeiten ja, sie haben äh Gesundheitsproblem, ja? Und äh deswegen diese zwei Schüler äh sind zu Arzt geschickt, geschickt, ja und äh um eine Untersuchung zu machen, ja, zu prüfen, seine Normalität ja das ist die ((unverständlich)) ok AHm, hier, ja? Ich fange äh mit meine Problemstellung an, ja? Ihr könnt durch die Gliederung lesen, ja, das ist die äh es, Estruktur?

A: Struktur

L: Struktur von mein Thesis. Ich fange mit de Aufbau des Themas ((gelesen)) ja? DAS Thema von der Forschung, die Konfiguration des Problems, ja die zentrale Fokus und bestimmte Fokus. Und dann ihr ((unverständlich)) lesen, das ist ich weiter mit meiner äh Fragestellung, ja? und mein, meine Fragestellung ist etwas zu tun mit dieser Identifizierung von Lernschwierigkeiten durch die Schule ja, ich nur wollte sagen, wenn ihr eine Zweifel habt, über den Vortrag, ein Frage über, ganz wichtig

A: ein bisschen langsamer

L: ok

A: Für S ist es besser

L: ja, äh, und äh die zweite Fragestellung das ist sehr sehr wichtig in unsere Doktorarbeit ist die Diagnose, die Initiative der Schule, die identifizierten Schüler in Kliniken mit dem Verdach auf ADS anzuweisen ((gelesen)) ja? Und äh der andere Punkt, wichtig Punkt, die Gefühle des Kind in Diagnoseprozess ja? Und das ist die Grund, ja? von meine

Forschung, ja? die Grund, und die Vermittlung in der Diagnoseprozess. ok? Ähm die andere Punkt, ja, und das gehört noch ähm Problemstellung schwerpunkt. Viele Kinder, ja? die Lernprobleme aufzeigen ((gelesen)) werden als unaufmerksam mit langsamer Schulleistung charakterisiert. Nach der Sicht der Schule weicht ihr Verhalten vom Lernideal ab, zum Beispiel durch Hyperaktivität und Mangel an unaufmerksam. Aufmerksamkeit. ((liest nicht mehr)) Äh ich wollte erinnere, äh euch erinnere ja? dass ich habe in Brasilien mit zwei Fallstudien äh ich habe erforscht zwei Kinder in dem gleichen Klassenzimmer ja? und ich habe die zwei Kinder beobachtet für äh fünf Wochen. Ja? Und ich hab, ich habe auch äh Interviews gemacht äh mit diesen zwei Kinder mit die Lehrerin, mit die Eltern, Familien, mit die Direktorin, ja und die Päda, Leiterin Pädagoge? Pädagogische Leiterin? ja in der Schule ich habe fast zwölf Stunde Interviews gemacht. ja? und diese Beobachtung. Und es gab andere Mitarbeiter die mir geholfen haben, ja? und sie arbeiten zum Beispiel in äh, ähm wie eine Pisycoloogie, Pisycoloogie? Pisi, dieses Wort das ist schwer., schwer für mich. Psychologen. Sie haben, sie haben viel Erfahrung mit äh die Kinder die ADS zeigen. ADS haben. Alles verstehen über ADS? Ja Hyperaktivität, Kinder äh unaufmerksam Kinder ja? und äh

A: Wie hieß ADS auf englisch?

L: äh Aufmerksamkeitsstörung und äh Hyperaktivität. Auf Englisch?

A: ja

L: Hyperactivity . Hast du verstanden? You understand? äh diese PTH, ADS A

M: YOu understood this concept?

A: ((unverständlich))

S: yes

A: jA? Super, toll A

M: toll

L: Ja und

S: Ich verstehe nur Hyperactivity. äh ((unverständlich)) äh \*learning disabilities\*

L: ja genau. Learning disabilities.

A: Learning disabilities? Lernschwierigkeiten

S: aaaaaaah A

M: Hyperactive Kinder. Hyperactive kids

L: aber das ist wichtig zu wissen, zu sagen. Weil diese zwei Kinder, sie haben kein ADS. Obwohl die Direktorin die Schule denke, ja öh so. ja? Aber sie haben kein ADS. Aber ihr Verhalten sieht wie ähm jemand sehr unaufmerksamkeit? kein Hyperaktivität. Aber ADS ist die Grund. Weil in Brasilien zum Beispiel, ja die Kinder zeigen äh diese Unaufmerksamkeit oder ein V, ein ein sehr aufgeregt Verhalten, zum Beispiel die Schule, ja, die Konzept ist Kinder öh, äh vielleicht hat diese Krankheit. Ja, sie sagen das ist eine Krankheit. Und diese zwei Kinder, ja? sie, die Schule hat so gedacht. ja. Deswegen hat die Schule für die Eltern vorgeschlagen, ja diese i, diese äh Kinder mussten zu Arzt gehen und äh eine Untersuchung machen, ja. Weil die Schule hat das gedacht, ja? Aber sie haben keine, keine Krankheit. Sie sind unaufmerksam, das wichtig ((meint richtig))

ich habe beobachtet, ich habe gesehen. äh sie sind sie zeigt ein bisschen Schwierigkeiten. Aber das ist nicht so schlimm. ja, das Schlimme ist, die Kopf von ja von die Erwachsenen von die Lehrerin, von. So das ist meine Schwerpunkt ok? ((wechselt die Folie, liest dann den Titel)) So die Ziele der Forschung ja was möchte ich äh möchte ich zu... wissen ja durch die Forschung. Äh die Initiative von der Schule, die jew äh diese Wort

A: jeweiligen

L: jeweiligen Eltern zu sagen für die Kinder physisch oder psycho, psycho, pisiologisch untersuchen werden. Und das Problema nazu, zugehen ja?

A: langsam

L: ((liest vor)) und ok, die Grund die Lehrer nennen um das äh Vorhandensein eines gesundheitlichen und keines pädagogisch Problem anzunehmen ((spricht frei)) das ist sehr wichtig, ja? weil äh ich habe gemerkt, da der, die Sicht der Schule, es gibt keine pädagogisch Problem. Keine pädagogisch Probleme, das Problem äh ist mit äh dem Kind. ja. ((liest vor)) Und wie die Kinder äh die eine Diagnoseprozess in der Schule und der familie, gegenüberstehen, mit die Alltag umgehen. ((spricht frei)) Das ist sehr sehr sehr wichtig. Deswegen habe ich äh beobachtet. ja. Und ich habe so viele Antworte bekommen. Das war sehr sehr schön. So, äh. Ihr konntet die, diese Papier äh lesen, ja? und ich arbeite mit drei Dimensionen. Lernschwierigkeiten, ja? Das ist erste Dimensionen. Ich muss, ich möchte analysieren, meine, meine Interviews analysieren. Die zweite äh Dimension ist äh die Diagnose, ja? in der Schule wegen ADS und die dritte Dimension ist die Vermittlung ja? des Diagnoseprozesses. Schüler, Schule, Eltern, Familien usw. Und die Lernschwierigkeiten ist einige Konzept über Lernschwierigkeiten ok? So ich zeige äh jetzt hier: Was möchte ich in in welche welche, welche was ((liest nach)) Point of view, point of view? A

M: Anblick

L: anblick, möchte ich Lernschwierigkeiten arbeiten. ja? Erstmal ((liest teilweise vor)) Motivation für die Diagnose seitens der Lehrer. (frei) Warum die Lehrer machen diese Diagnose, warum? ja? Welche Motivationen ha, äh haben die Lehrer für das machen. So, äh ich habe bemerken, ich habe gelesen äh ((liest vor)) die normale Entwicklung eines Kindes mit kognitiven Mängeln wird dadurch behindert. ja? ((pause)) Was? Das ist so langsam ja? Am; langsam

L: ja

A: nee, das ist zu schnell, das ist nicht zu langsam.

L: ich bin schnell A

M: ja

A: du bist ein bisschen schnell

L: ja, ein Moment. ((trinkt Kaffee)) A

M: noch Kaffee? ((alle lachen))

L: so, der zweite Punkt ja, ja eigentlich habe ich Sorge so, es gibt so vieles aber ist ok. Die zweite Punkt ja? ihr könnt begleiten, ja? äh über Lernschwierigkeiten und es gehört ahm noch in meine Beschreibung des Problemfelds. Die pädagogischen Lösung der Schule. Die Schule äh sagen dass es gibt, es gibt so viele Probleme mit dem Kind aber es gibt kein

Lösung. Nur die Kinder in Arzt zu schicken. Ich wollte sagen in diese Fall, ja? ich arbeite mit einen eine Fallstudien, ja? Ich möchte nicht äh generali-sieren ja? Aber das ist meine Fallstudium, ja? Und Literatur, Literatur hat äh mich? mich geholfen? D: mir geholfen  
 L: mich geholfen äh über diese, diese Gedanken, ja?. so, ((gelesen)) Die pädagogischen Praktiken, um eine Lösung zu finden, stützen sich auf einer anderen Sphäre, das Gebiet der Gesundheit. ((frei)) verstehen? ja? das ist ((unverständlich)) gut. DU verstehst ja. Äh die andere Punkt, ((gelesen)) ein Kind mit Lernprobleme zuerst zu Medizin me-di-zinische Untersuchung geschickt werden sollte um es auf Normalität zu prüfen. ((frei)) ja? das ist klar? Ja? So, was äh möchte, möchte ich äh, was bedeutet das? Das bedeutet, dass äh die Schüler sind abhändig zu?

A: von, abhängig

L: abhängig, abhängig zu?

A: von

L: von Gesundheit äh bereich. Fachbereich, ja? Ah, wenn sie denken es gibt keine Pädagogische Lösung in diese Fall, ich schick ich schicken die Kinder zu Artz, das bedeutet es gibt diese Abhängigkeit.

A: Abhängigkeit

L: Abhängigkeit, Abhängigkeit. Ok? Und ich habe das gefunden, durch diese Interviews. Äh die andere Punkt, ja ich möchte äh über diese Lernschwierigkeit sagen. ((gelesen)) Die Sichtweise der Lehrer zu den Schülern.((frei)) ja? ich meine, was was machen die Lehrer wenn sie mit einer Kind mit Lernschwierigkeit arbeiten? Was, was passiert? In ihr Kopf, ja? Was, was passiert zwischen dieser in dieser Beziehung durch de äh Unterricht, durch de Schulzeit, ja? was passiert, was denken die Lehrer? ok? äh, wir wir können sagen, weil es gibt so viele Kinder mit äh die Lernschwierigkeit zeigen und ff die Lehrer ha haben verschiedene Meinung aber in diese Fall diese Studienfall, das ist ein bisschen ((unverständlich: schlimm, Schüler))ok? die Sichtweise der Eltern über die Sohn. Erst die Sichtweise der Lehrer und jetzt die Sichtweise die ELtern über die Sohn. Weil ich ich frage das, weil die Eltern bekommen diese Bericht? Bericht? vom ihre, äh ihre Sohn und sie lesen das und die Berichte sagen die die Kinder Probleme haben, ja sie haben Lernschwierigkeiten, sie sind sehr unauf unaufmerksam, aber was denken die Eltern darüber? Was sagen die Eltern äh ihre Kind? Das ist sehr sehr wichtig, ja? äh Deshalb sagen wir es gibt eine Diagnoseprozess. Von Eltern, von Lehrerin von alles, ja? Sie wissen, sie wissen nicht wie ihre Kinder sich bei Klassenzimmer benehmen. ((gelesen)) Aber von den Problemen ihrer Kinder basieren sich sie auch auf das sie die Schüler sagt. Sie drücken ihre Meinung über das Kind aus,

S: ausdrücken

L: Ja, ausdrücken genau. Das ist sehr sehr wichtig, ja? Obwohl sie kennen nicht ihre Kinder, ja? äh, äh ihre verhalten in Klassenzimmer äh machen, machen ihre Eltern auch ihre Selbstdiagnose. Und ähm viele Mal machen die Eltern diese Diagnose was durch die die Reden der Lehrerin ja? Äh Über Lernschwierigkeiten auch die Sichtweise der Schule zum ((unverständlich)) über selbst. ja? Die Meinung über selbst

A: sich selbst

L: sich selbst äh ist zu tun

A: hat zu tun

L: Hat zu tun mit die Meinung anderes. Die Anderes machen unsere Biographie und wir nehmen sie drinnen, hier drin, Wir sind so. Goffmann sagen das über Stigma. Ja? Über selbstbiografisch? biografisch, biografisch? ist die Biografie von anderes. Besonders Mutter, Eltern, Lehrer, die Erwachsenen, das ist sehr sehr wichtig ja? Die äh zweite Dimension hat zu tun mit ADS und Aufmerksamkeitsdefizitstörung Hyperaktivität. Ist große Wort, ja? ((lacht)) Verstehst du S?

A: Verstehst du ungefähr? Verstehst du ein bisschen ? Verstehst du? ((Unterbrechung))

L: ok, äh diese Punkt ich möchte äh zu besprechen. Äh ADS als der Grund der Lernschwierigkeiten, warum? weil äh die Meinung der Schüler, der Schule, der Lehrer, alle Kinder die unaufmerksam sind, sie haben ADS. Das ist die begrün, die Gründe. ja?

E: alle Kinder?

L: die unaufmerksam sind, die fliegen ((imitiert ein Flugzeug))ja sie, sie \*desatencao\* sie haben ADS. Ja. Das ist de, de, ich kann, das ist ja. ((Unterbrechung))

L: das ist nicht meine Meinung, nein nein. A

M: Das ist was die Lehrer denken, ja?

L: die Lehrer denken, ja ja. Guck mal: Die verschiedene Blicke auf das Phänomen des Un- auf au aufmerksamkeitsdefizits auch als ADS bekannt. Weil genau die Lehrer, sie kennen äh über ADS. aber sie gehen nicht so tief. Sie kennen ober, oberflächlich?

A: Oberflächlich

L: superficialmente , ja? So sie lesen ein bisschen, sie bekommen Informationen aber sie gehen nicht tief auf auf diese Thema. So deswegen, ja? sie denken äh diese ADS ja? die die Kinder unaufmerksam ist, ja? sie ha, sie haben vielleicht diese ADS. Aber die Lehrer äh möchte das prüfen. Prüfen? Ein Prüfung, Prüfung

A: beweisen, beweisen

L: beweisen, ja. Und deswegen schicken äh die Lehrer die Schüler und die Kinder zu Arzt. Das ist die Problem.ja? Wenn man nicht viele Wissen über etwas haben, ja? es gibt zwei, zwei Weg. O kann man ein bisschen gar nichts machen, so ruhig sein? oder ein bisschen weiter gehen aber ohne Ver, Verantwortlich.

A: Verantwortung

L: verantwortung. ja und ich meine wenn du nicht wenn man nicht über ein Thema genug äh genug wissen haben ja? man muss mehr lesen, studieren, ja? Sonst kann man einen Fehler machen, ja? Und äh Fehler \*erro\*. Es gibt zum Beispiel zwei, zwei Meinung über ADS. Es gibt verschieden Meinung. Aber ADS als eine neurologische Störung das bedeutet die Kinder sind krank sie haben neurologische Problem, ((gelesen)) Die Behandlung besteht der Verwertung von Arzneimitteln zur Kontrolle der Störung, die eine dauerhafte Konzentration bei längerer Aktivität ermöglichen. ((frei gesprochen)) das bedeutet, äh die Kinder muss Medikament nehmen. Ja? Um diese Verhalten zu kontrollieren. Und die andere äh Meinung ADS ist ein äh ein Mythos ist, ((gelesen)) eine Form, Kinder zu

etikettieren und ihr unerwünschtes Verhalten unter Kontrolle zu bringen. ((frei gesprochen)) ja, es gibt viele, viele Forschung ja? über diese Verhalten und Lernschwierigkeiten. Und viele von dieser Forschung ich habe gelesen sagt dass die Kinder haben keine Lernschwierigkeiten. Sie haben schlechte Verhalten, ja. Sie haben ((liest vor)) unerwünschten ja? ((freigesprochen)) Verhalten, aber nicht Lernschwierigkeiten. Und die Schule und die Lehrer sie ähm, sie tauschen?

A: sie vermischen

L: sie vermissen das

A: vermischen

L: vermischen das, verstehen? alles verstehen ja? ((lacht)) sicher? Ähm die andere Punkt ((gelesen)) ADS und die Rolle der Medizin ((frei gesprochen))ja, weil die Pharmaindustrie sehr sehr stark, sie machen viele Werbung, und sie versprechen die Leute, ja, besonders die Eltern, die Lehrer, äh, die Kinder äh ADS haben ja? dass es gibt eine sehr gut Medikament. Sie können diesen Medikament nehmen und ihre Verhalten alles sehr wunderbar sein. Ja? das ist eine ((unverständlich)) Und es gibt eine deutsch Autor, ah ich weiß nicht, Degrandpre Degrandpre ich glaube sein Name, und er hat ein Buch geschrieben und das heißt äh Ritalin, das ist ein Medikament ja, die Gesellschaft von Ritalin ((Originaltite

L: die Ritalin-Gesellschaft)). ja? es gibt ein Kultur äh für diese Medikament. Die Leute denken dieses Medikament können alles machen. Das ist eine zum Beispiel \*miracle\*, wie heißt das?

A: ein Wunder

L: ein wunderbar

A: ein Wundermittel

L: ja, deswegen die Leute sind so abhängig, ja, von diese Medikament. ok? das ist klar? ja? zurzeit? Ist das langweilig? oder? ((lacht))

A: nein, A

M: Wieso fragst du das? Mach weiter!

L: ich weiss

A: Beim Rigorosum wirst du nicht deine Prüfer fragen, ob sie sich langweilen! Ja? nee, darfst du nicht!

L: So, ((gelesen)) Die Form wie die Schule oder die Gesellschaft solche Verhalten wahrnimmt hängt mit einer Kultur, mit einer Art zu sein und zu leben zusammen. ((frei gesprochen)) Viele Leute hat so viele Schwierigkeiten, um mit verschiedenen Verhalten zu zu umgehen. Ja? Das passiert im Klassenzimmer, das passiert mit Kinder, das passiert mit verschieden, verschiedenen was, verschiedenen Ort, ja? Und das ist sehr wichtig, ja? die ADS, äh ((gelesen)) die Diagnose der ADS und ihre Folgen ((frei gesprochen)) Wenn die Schüler ein eine Diagnose mit den äh machen, in der Schule mit die Kinder die Lernschwierigkeiten zeigen, es gibt Folgen , viel Folgen. Die Kinder bemerken das. ja? sie bemerken, dass sie äh sie Problemen haben, alle sagen, sie sie sind nicht normal, sie sind komisch, sie sind sehr unaufmerksam, sie haben nicht gute Noten, das ist nicht gut. Ja? So es gibt so viele Folgen, wegen diese Diagnose des ADS. Wenn die Kinder zu Arzt gehen, mit ihre El-

tern weil die LEhrerin hat gesagt das wäre schön das wäre gut, er fragt sich: bin ich krank? habe ich eine Krankheit? wegen meine Noten? Wegen die Schule? Wir können vorstellen das ist sehr sehr schwer für Kinder. Ja? ((gelesen)) Einstellung der Lehrer zur Diagnose: die Meinung der Lehrer, wenn sie glauben, dass hinter den Lernschwierigkeiten ein Gesundheitsproblem steht, das den Schüler beim Lernen hindern könnte. ((frei gesprochen)) das ist schlimm, ja? ((gelesen)) die Diagnose der Eltern und die familiäre Beziehung ((frei gesprochen)) ja? Was passiert in der Schule, ja? äh mit den Noten oder die Verhalten, alles, ja? Es gibt ein Folgen zu Hause. Weil die Eltern sagen: warum bist du so? Warum kannst du nicht lernen? Warum bist du nicht so gut wie deine Nachbar, wie dein Kollege? Warum, was passiert mit dir? ja? so, viele Eltern kann nicht bemerken, ja? sie sind auch verantwortlich ((sucht das Wort mehrmals)) mit äh über ihre Kind. Ja, das ist das Problem. Sie fragen nicht über sich, ja, so ah ich habe nicht meine Kinder begleiten in seine in ihre Hausaufgaben, ich ich habe nicht genug Zeit für, nein. Sie nur fragen fragen, sie möchten sofort eine Antwort zu bekommen von die Kinder. Die Kinder weiß nicht, ja? Das ist was passiert. Das ist meine Erfahrung mit diese zwei Kinder, ja? So die Vater hat gesagt: Warum bist du so doof? das ist... Papa ich weiß nicht, vielleicht ich bin wie du! ja? weil der Vater hatte nicht studiert, ja. Ja ((vorgelesen)) die Bedeutung der Diagnose für den Schüler, die Konstruktion des Stigmas als eine Folge der Vermutung einer Anomalie durch den ganzen Diagnoseprozess darzustellen. Das diagnostizierte Individuum sieht sich und wird durch die "Linse der Störung gesehen. Die "ADHS-Leute vereinigen sich als "Krankheitsverwandte" ((frei gesprochen)) Wir können im Internet sehen, ja, es gibt diese Chats. diese Gesellschaft über ADS-Leute. Und die sagen: oh, wir sind, wir haben ADS, das ist toll! Das ist super, ja! So das ist das Problem. Wir wissen das nicht toll, ja? Das ist nicht toll. so, das ist die Folge. So ich bin, ich habe ADS, das ok. Ich habe so viele Freunde, die ADS auch haben, das ist wie, wir sind immer zusammen, wir machen ein Club, eine Gesellschaft, das ist toll. Das ist... Diese dritte Dimension, ich arbeite, die Vermittlung. Und öh ich möchte äh schreiben über diese menschliche Kommunikation. ((vorgelesen)) Dieses Kapitel basiert auf der Sozialhistorischen Methode, um die menschliche Entwicklung zu erklären. Die Kategorien wie die Vermittlung, die Interaktion mit dem Anderen und der Austausch von Erfahrungen für das Lernen und die nächste Entwicklung sind sehr wichtig. ((frei gesprochen)) das ist, das ist, diese, diese Dimension sehr sehr wichtig, in meine Forschung sicher kann das äh antwortet, über diese Vermittlung, ja, und diese Diagnoseprozess. Äh für diese fünf Woche, die dass ich beobachtet habe diese zwei Kinder und ich sehen die Fortschritte von Kinder in einer bestimmten Tätigkeit ja? Sie waren anderes, ja? sie waren total anderes, sie hatten andere Verhalten, sie haben andere Verhalten gezeigt in der bestimmten Tätigkeit und sie haben sehr sehr wunderschön gemacht, wunderbar gemacht. äh ihre Hausaufgaben, ihre Aufgaben in den Klassenzimmer, und das hat zu tun mit diese Vermittlung zwischen der Lehrerin zwischen andere LEute, sie können. Ich habe gesehen, sie haben entwickelt, gut entwickelt. Und das war sehr sehr schön. Diese Beobachtung, das war sehr sehr wichtig. So diese Vermittlung, das ist die dritte Dimension ja im Diagnoseprozess. ((gelesen)) In Anbetracht des Lernproblems, mit



dem viele Kinder umgehen müssen, ist es entscheidend zu überlegen, wie die Vermittlung in dem Diagnoseprozess stattfindet. In welcher Dimension werden die Schwierigkeiten des Kinds in der Familie verstanden und diskutiert? ((frei gesprochen)) das ist wichtig, ja? ((gelesen)) Denn es ist bekannt, dass diese Kommunikation ein wichtiges Element ist, dass das Kind motivieren und seiner Entwicklung helfen kann. ((frei gesprochen)) So, ((gelesen)) Die Beziehung der Schüler zur Familie ((frei gesprochen)) ich habe erforscht, ich habe mit die Familie gesprochen. Ich habe mit die Eltern gesprochen. Und die Kinder, sie haben äh, sie haben bisschen Angst von Eltern. Besonders, wenn etwa, hat etwas zu tun mit Schule, Hausaufgaben zum Beispiel. Und ich konnte das bemerken, wenn ich als ich in der Schule war und ich möchte mit ein Mutter sprechen und die Kinder, er wusste das, klar. Und er war so auf, so nervös, so aufgeregt, weil er war schon gewöhnt, ja, weil wegen sein Verhalten, ja, die Mutter war immer, die Schule hat immer Mutter anrufen, angerufen, in die Schule zu kommen. Und er hat Angst, ja was möchtest du mit meiner Mutter sprechen ? Äh habe ich ein falsche gemacht? habe ich meine meine zum Beispiel meine das war meine Hausaufgaben es gab so viele Fehler was passiert? Nein, ganz ruhig, kein Problem! So, das war so schade! Und diese Beziehung der Schule zur Familie es gibt keine in diesem Fall Kommunikation zwischen Familie und Schüler. Und die Schüler machen diese zwei Welten. Familie ist ein Welt, Schule ist eine andere Welt. Und das ist die Problem, ja? Weil es gibt keine KOrmunikation. Und wenn die Eltern und die Lehrerin miteinander sprechen, ja, das ist normalerweise zu etwas schlecht über de Kind zu sagen. Ja, ist nicht gut, ja , er hat nicht gut bestanden, das ist die Grund. Es gibt keine Kommunikation, keine keine. Keine KOrmunikation. Sie kennen nicht, ja, einander. So, deswegen meine Meinung, sie können nicht einander helfen. Die Schüler helfen, weil sie kommunizieren nicht, so. Äh ((vorgelesen)) die Beziehung der Schule zum Schüler ((frei gesprochen)) was passiert ja? ((gelesen)) Wenn das Individuum von seiner Kultur tief geprägt ist, ist es dann für die Schule einfacher, die Probleme des Kindes zu verstehen und näher an ihm zu sein, wenn das Kind nah an seiner Familie ist. Eine Beziehung basiert auf Elementen wie Vertrauen, das im Lehr- und Lernprozess wesentlich ist. ((frei gesprochen)) Ich habe bemerkt in diesem Fall, mit dieser Lehrer, das war so schön, weil die Kinder, diese zwei, sie konnten die Lehrer diese Lehrer vertrauen. Und das war sehr sehr wichtig, deshalb konnten die zwei Kinder Fort, fortgesch

A: sich entwickeln

L: sich entwickeln. Aber mit den anderen Lehrerinnen, das passiert nicht. Weil sie haben zu viel die Kinder kritisiert. In die INterviews konnte ich nicht zum Beispiel äh sie sie haben nur schlechte Sachen über das Kind gesagt. Aber diese andere Lehrer nein. Sie hat gesagt nein, sie sind gut, ja? sie sind Unaufmerksamkeit, sie haben Lernschwierigkeiten aber sind sehr gut. ja? Vielleicht ich weiß nicht, ja, wo äh wie ich mit ihnen arbeiten soll, ja? Sie hat gesagt vielleicht das Problem ist mit mir. Das ist wunderbar, ja, wenn jemand sagen vielleicht ich habe Probleme. Ich bin ein Lehrer vielleicht das Problem gehört zu mir, nicht mit dem Kind. Das war wunderbar. Ich konnte sehen, was sie gesagt hat. Ja? Sie hat auch mit ihre Verhalten gesagt. ja? Und das war wunderschön. So. ((gelesen))

Die Beziehung der Familie zur Schule, Viele Kinder erleben mit ihren Familien und in der Gesellschaft zweideutige Situationen, zum Beispiel "Doppelbind, die nicht zeigen, dass ihre Probleme für die Familie wichtig sind. ((freigesprochen)) verstehen alle? D: Kannst du vielleicht ein Beispiel geben?

L: Ja, äh es gibt eine Rede, eine Rede von Eltern. Aber ihre Verhalten ist umgekehrt der Rede. Es gibt eine Rede von Schule und die Verhalten ist umgekehrt vom Reden. Das macht die Kinder durcheinander, ja? Weil die Kinder immer fragen: Was soll ich machen? Was soll ich mich Verhalten?

A: Wie soll ich mich Verhalten

L: ich weiß nicht, ja? Weil es gibt Rede und es gibt andere äh

A: Praxis

L: ja. Und das ist eine Theorie von Gregory Bateson, ja? Und er hat die Leute mit Schizophrenie studiert, und diese Leute äh sie sie haben diese Probleme mit Doppelbind wenn sie durcheinander sind. Weil die Mutter sagt etwas aber sie möchte nicht, wie heißt dieses Wort äh \*assumir, assumir\*

A: äh annehmen.

L: Aber sie nehmen diese Sache nicht an.

A: Also sie steht nicht dazu, was sie sagt.

L: ja, aber sie versteckt ein bisschen aber sie weiter mit diese Rede. Und die Kinder weiß nicht was,was eigentlich passiert. er geht ein bisschen durcheinander . So das ist zwei Kind: ich muss so Verhalten, ich muss so Verhalten, und das passiert in der Schule auch. Ja? das ist, äh Bateson ist ein Anthropologe ja? und sie er hat diese Kommunikation, was heißt, es gibt äh vielleicht... A

M: L., darf ich ein kleine Beispiel stellen?

L: ja bitte A

M: ich finde das ganz gut. Ah, von Bateson, ein Doppelbind-Beispiel ist: gibt es ein , ein Wand und das steht ein Plakat. Und in diesem Plakat steht "Plakat abkleben ist verboten". D: Ankleben oder? A

M: Ankleben, genau. Ankleben ist verboten. Wenn man guckt das, du guckst gleichzeitig Plakat. Er ist schon abgeklebt. Und dann du liest: Plakat ankleben ist verboten. Du bekommst Doppelbind, Doppelbind, gleichzeitig. Du bist verboten aber da gibt ein Plakat.Und dann dein Kopf geht wie ein eine neurotisch Mensch. Die beide zusammen.

L: ein anderer Beispiel vielleicht ein \*((unverständlich))\* zum Beispiel eine Mutter sagen äh eine Mutter sagen das Kind: ich liebe dich ja, ich möchte alles, das ist wunderschön für dich ja? Aber ich habe keine Zeit für dich. Ja? zum Beispiel. Sie sagen sie liebe ihre Kind aber in der anderen Seite, auf auf der anderen Seite sie hat kein Zeit für ihm. ja? so. Aber meine Mutter hat gesagt sie liebt mich? Wenn jemand lieben jemand, ja? man immer Zeit hat. Warum, was passiert? ja? So. Die Kinder hat eine schlecht Verhalten. Die Kinder hat ein schlecht Verhalten, die Mutter sagen: oh du hast ein schlecht Verhalten, du muss hinter die Tür bleiben, weil du war ein \*bad boy\*. Du warst ein \*bad boy\*, du musst dort bleiben, weil ich liebe dich. Ja ich möchte die beste für dich. A

M: ja genau L : das ist Doppelbind. So. Es gibt verschiedene Welt zu durch, kann man durchgehen aber so viele Eltern, so viele Erwachsenen - das ist ein bisschen Metaphor - machen das. Ja? Ich mache ein bisschen Theater, weil ich... A

M: Weil du Schauspielerin bist.

L: eigentlich nicht

E: ja, singen!

L: ich mache so, ich mache so, ich mag nicht so sein. Ich arbeite nicht mit Powerpoint meine meine, \*profession\*. Ja, aber ((unverständlich)). A

M: \*profession\* ((lacht))

L: mein Beruf A

M: Beruf

L: so, äh zurzeit alles ? ja?

A: hast du noch viel oder?

L: nein, das ist, zwei?

A: äh vielleicht halten, ((unverständlich)) Schluss, und wir fangen an mit den Fragen, weil sonst. A

M: Wir wollen fragen, oder ist das eine Strategie von dir ? ((lacht))

E: nicht fragen, nicht fragen.

L: es gibt keine Strategie, aber ja. Hier ich die Grund war, war nicht meine, die Grund war meine Arbeit zu zeigen durch meine Gliederung, ja? Das ist nur zur, das ist wichtig für E. besonders für G., ja? Wie ich Gliederung gemacht habe, ja? Und nur das, aber ihr könnt lesen?

A: Also den zweiten Teil können wir ein anderes Mal machen, als Fortsetzung

L: ja ja, klar! Ok wir können.

A: gut, Am?

E: so viele Fragen?

A: eine! A

M: eine große Frage. Ja, ich habe drei Fragen aber zwei sind ganz einfach, nur ein Wort. Das ((unverständlich)). Genau äh die erste Frage, ja ich habe eine Frage und zwar: äh welche Methode hast du benutzt so im Interview wie in der Analyse der Daten?

L: reflexive Interviews, ja, ich habe benutzen. Reflexive ist wenn du mit jemand sprechen, gehen tief. Ja? aber das ist, aber ich habe keine, keine Fragen äh \*fehada\*? A

M: genau

L: meine Fragen waren sehr offen, ja ich habe die Worte gehört, ich habe so viele A

M: das ist nicht-strukturierte Interview?

L: nein ein halb-strukturierte und wir habe keine Zeit, wichtige Zeit für diese Interviews äh zu Ende? ja. so ich habe gefragt und sie haben antwortet. Wir wir waren ein bisschen... wir waren ein bisschen die Leute, die ich inter, interview gemacht habe. Sie haben so viel, mir mich? geholfen?

A: mir

L: mir geholfen. Wir haben miteinander geholfen durch Interviews ja? es gab kein Wand, es gab keine Grenze. das ist reflexiv, Bakhtin kann das erklären, ja? Weil wir sind eine bestimmte Moment, ich war andere, ich war ein bisschen andere. NACHdem jeden, das ist wichtig. Ich war, Am pass auf, du hast was gesagt: ja, ich war ein bisschen andere nachdem jede Frage. Jede Frage ich gemacht habe, ja? Ich habe mit meine nächste Frage anderes gemacht. Ja? Jede Frage konnte die andere Frage helfen. Das ist reflexive Interview A

M: ach so

L: ja, das ist reflexiv, das ist sehr sehr wichtig. So, ja schwierig aber. jede Frage kann man tief gehen. Wir waren so frei, miteinander zu reden. ja? Wie zwei Freunde zum Beispiel. Zwei. Es gab eine Intimität? intimität ja. So um nur zu sagen, ich glaube, in eine bestimmte Zeit, äh ich konnte mit die Familie äh abendessen. Fisch gegessen. Ja, das wahr, sie haben eine Mittag, Abendessen gemacht, das war sehr schön. Und ja. habe ich. A

M: genau. für mich war genau reflexiv interview. Und analyse? und welche Methode hast du in der Analyse der Daten benutzt?

L: Reflexiv auch. A

M: Analyse?

L: ja A

M: genau

L: ja und ich nehme jeden Satz, jede Rede eine Teilung und ich interpretiere diese Rede und dann ich nehme von dieser Rede meine KATEGORIE zu analysieren. ja? das ist meine Methode. A

M: Auf welchem theoretischen Ansatz äh beziehst du dich, um der Begriff Vermittlung zu benutzen?

L: Vermittlung? Vygotski. A

M: Vygotski ok. Und nur zu Ende

L: ja. Und vermittlung ich nehme auch diese Bateson. A

M: in Vermittlung auch, ok.

L: in vermittlung auch, ja. A

M: ok, gut. Vygotski und Bateson, ja. Und hast du eine Annahme um zu prüfen oder willst du einen Begriff entdecken.

L: Ich habe nicht verstanden deine Frage Am. \* ce tem uma hipotese o ce quer descobrir uma teoria, um conceito\*.

L: vielleicht ein Konzept aber keine Hypothese. A

M: du hast keine Annahme

L: ja ja ja. Ich habe aber... A

M: Dankeschön

A: E.?

E: äh danach

A: G? Ok S du musst jetzt

L: Wenn du nicht verstehen haben, ich bin frustriert. Du hast alles verstanden Am! ((lacht))

S: äh L? ((lacht)) was willst du haben von dein Doktorarbeit. Was ist der große Problem?

L: die Diagnose der Schule. Der Diagnose in der Schule. Was passiert in diese Diagnoseprozess. Was passiert mit die Schüler in diese Diagnoseprozess, äh in diese Vermittlung ja?. Wie fühlen die Kinder sich?

A: Wie fühlen sich

L: ja die Kinder, ja.was wie wie können die Kinder mit diese Sache umgehen. Ja.

A: sehr gut! Schön! Das war S' erste Frage im Kolloquium! ((alle lachen)).

E: es gibt zwei Fragen! Noch eine.

S: äh L? Ich habe gearbeitet in Bangkok, äh ich habe gearbeitet mit *\*the gifted student\**

A: was

S: *\*the gifted and talented student\**

A: begabte, hochbegabte

S: aha. Sie immer haben und Thema in Klasse. *\*in the classroom\**. Aber vielleicht Lehrer und Lehrerin denken, da studenten *\*hyperactivity\** aha. ok. *\*but in fact they're not\**.

A: also du hast mit Hochbegabten Schülern gearbeitet. Sie hatten so ein Verhalten in der Klasse, diese HOchbegabten Schüler, dass die Lehrerinnen und Lehrer manchmal gedacht haben, dass sie ADHS haben. Und vielleicht sind auch deine Kinder dann so intelligent.

L: nein, das ist nicht, das ist der Fall nicht. A

M: ach so *\*super dotado\** ja genau

L: Eine ist *\*Superdotado\** für Fußballspielen ((alle lachen)). In diese Fall. Aber das passiert. Wenn äh weil es gibt so viele, so viele *\*example\**

A: Beispiele

L: Beispiele das viele Kinder, die schon diagnostiziert sind, ja, sie sind so, sehr intelligent. Und alle sind sehr sehr langweilig für diese Kinder, weil sie können nicht zum Beispiel im Unterricht bleiben, ruhig bleiben. weil alle sind alle sind sehr sehr langweilig, weil sie kennen schon, sie haben kein Geduld für diese und dies das passiert. Ja normalerweise, die LIteratur sagen, dass die alle ADS Kinder sie sind nicht doof. Sie sind intelligent, ja. sie sind, sie haben kein Problem mit , kognitive Problem. Das Problem ist weil sie sind sehr hyperaktiv, sie können nicht ruhig sein. ja, sie kann nicht aufpassen, deswegen sie lernen nicht, ja? Weil sie sind sehr sehr immer aufgereggt aber es gibt gar nichts zu tun mit...

A: ok, E?

E: äh ((alle lachen)) nein äh es ist schwer ich frage, ich weiß nicht aber. äh eine einfache Frage. Welche Schule ist, in welche Schule ist deine Forschung? Eine publische oder nicht ?

A: publische?

E: ((lacht)) of, öffentliche oder nicht? und zwei Kinder ist deine Forschung ja? Und diese Kinder sind? haben äh verschieden Situationen äh wie du sagtest es gibt viele viele Forme von ne? Familie ok, Familie oder nicht, zwei Kinder hat verschieden Geschichte?

L: Ja obwohl sie in Klassenzimmer zusammen gehen, ja, äh die beide und weil ich habe eine Forschung gemacht bevor ich diese zwei gewahlen?

A: gewählt

L: gewählt habe. Weil diese zwei Kinder in Vergleich mit den anderen... ((Ende der Aufnahme))

**Aufnahme vom 05.02.2007 / Kurs, Vorbereitung eines Referats /  
Vergleich schriftlich-mündlich von Lernerin M**

S: Kurs, Kurs zwei

M: Wir müssen nur drei nur wichtige Werte, äh nicht ganz Satz.

S: weil man kann Überblick sehen

M: ja?

S: ja, ich ich denke.

A: ok, also wir werden zuerst machen

S: zum Beispiel Deutschland, keine Eingangsprüfung

A: genau

S: und dann Abitur oder das ist genug, und dann wir kann erklären.

A: zum Beispiel so? ((längere Pause))

A: so. Zugangsberechtigung das ist das Recht, zur Uni zu gehen

G: an den Form zu gehen.

A: genau ja

G: Zugangsberechtigung? ((schreibt es ab und spricht es langsam mehrmals aus))

A: ja, ist das OK für Brasilien?

G: Berechtigung

A: oder ist das? ja? nein?ok Thailand.

S: ein Moment, ich denke vielleicht vorher bababababa ah nein, nur admission system, ja.  
Und dann nur hier, aber hier besten Wege und dann ohne n.

A: also so wie es hier dargestellt ist, finde ich gut, weil man versteht es gut, so.

S: aber ganz anderes

A: Also ihr macht Eingangsprüfung zweimal pro Jahr

S: aber vielleicht, vielleicht Chiina ist, ich versuche etwas

A: China Abschlussprüfung für die Sekundarschule und ... also wir machen einfach diese weg.

M: hm=hm

A: vielleicht das Datum ist egal, oder ist das wichtig?

G: ist wichtig de Daten? de Dat?

M: hm ist immer gleich, ist immer

A: dann können wir es weglassen vielleicht.

M: ja ja

A: dann kannst du es sagen.

M: ja ja

S: A A

A: hm=hm?

S: öh diese Information ist für letzte Jahre aber die die neue ist mehr, es gibt vier vier Teile für, hier \*GPAX\* von bababa

A: aber was ist \*GPAX\*?

S: GPAX ist auf Englisch

A: ah

S: ja, es gibt vier. Für neue System-

A: Also es ist praktisch der Durchschnitt von deinen Schulnoten

S: ja, von von von die von der Schule

A: ja, aber ich verstehe nicht den Unterschied zwischen 1 und 2.

S: ah, das heißt. äh GPAX ober, überall, oberblick?

A: ah allgemein?

S: ah, für allgemein, aber die zwei ist nur GPAX für die 5 oder 4 Fächer.

A: ok

S: es gibt vielleicht acht, acht Fächer, Mathematik bababa aber zweite ist nur GPAX für

A: ok, also praktisch das ist einmal Schulnoten, äh, Durchschnitt ((tippt)). Also die zwei Verschi 1 und 2 erklärst du mündlich, sagst du, ja?

S: ja ja

A: dass es ein allgemeines gibt und ein wo die Fächer sind, die für dich wichtig sind.

S: hm=hm

A: Dann was gibt es noch?

S: äh die 1, häm Eingangsprüfung, es gibt zwei Teile, das heißt ONET und ANET ((lacht))

A: Zwei Teile für die Eingangsprüfung ((tippt))

S: das heißt ONET und ANET, Ordinary national education test

A: Was ist der Unterschied zwischen beiden Teilen außer den Namen?

S: ahm, wie äh zum Beispiel, die ONET ist für alle wichtige in der Schule aber ANET ist speziell, spez

A: spezifisch?

S: ja, für be für jede Professional, zum Beispiel aptitude in engineering

A: oK, also allgemeinen und spezifische

S: ah ok

A: ok?

S: ok

A: Und hier auch eigentlich, ok. Ja?

S: ja ja

A: Dann, das weg, ne?

S: ok.

A: ok. äh gut. ok, Chin

A: Abschlussprüfung für die Sekundarschule, Eingangsprüfung für die Universität. Dann die Zahlen, das ist interessant,

M: Zahlen? ja ich finde vielleicht nur, wir lassen chinesisch, englisch und mathematik und Kombination der Fächer Biologie, Physik und Chemie ODER Kombination der Fächer Geschichte, Geographie und Politik

A: OK



M: Und kann man erklären was ist diese ODER. Hm die erste ist Naturwissenschaft, die zweite ist Geisteswissenschaft.

A: ((tippt)) So, ist das ok so?

M: hm ja.

G: ((vielleicht : ich kann)) alle machen, chinesisich englisch und Mathematik, ja? Das bedeutet

M: ja, das ist drei Teile, ja.

G: ja

M: ja

G: und die andere Prüfe?

M: hm=hm

A: äh, ist das diese Teilprüfung, das ist für die Eingangsprüfung oder für die Abschlussprüfung?

M: Eingangs

A: Für die Eingangsprüfung

M: Abschlussprüfung das ist zwölf Teile, für für jede äh jede Kurs, für, zum Beispiel für Geschichte eine Prüfung, für Geographie eine Prüfung,

G: hm=hm

M: und für Chemie eine Prüfung

A: Alles klar

M: ja, alle.

A: ok.hm=hm, also eine Prüfung für die Universität mit vier Teilprüfungen.

M: hm=hm

A: ok. Deutschland ? ok, das, G, hattest du nicht ganz verstanden, also die Schüler werden tatsächlich nach der Grundschule getrennt

G: hm=hm

A: aber das Abitur machen sie, wenn sie 19 sind, nicht vorher.

S: Vielleicht in Deutschland nur Abiturabschluss ist genug

A: Ah, ich weiss nicht mehr, wie du das geschrieben hattest...

G: ah nach der Schule, nach der Grundschule

A: nee, das ist schon korrigiert. äh ((sucht)), wir müssen gucken in deiner Präsentation

G: hm=hm

A: also, du bist, also nach der Grundschule wird entschieden zu welcher Schule du gehst, Realschule, Hauptschule, Gymnasium

G: hm=hm

A: Wenn du ins Gymnasium gehst, da kannst du mit 19 das Abitur machen. Aber mit 19, also am Ende von dem, ja? es ist eine Abschlussprüfung das Abitur, ja? ok?

G: hm=hm, hm=hm, hm=hm

A: gut.

S: Oder Abschluss, äh Abiturabschluss tititit äh Universität und es gibt auch Fachschulabitur, oder?

A: Fachabitur?

S: ah Fachabitur für Fachhochschule

A: ja ja aber das heisst trotzdem Abitur, also ((tippt)) Ab-schluss-prüfung für die Schule ist gleich Eingangs-prüfung für die ((tippt)) genau.

M: ok

G: ((liest ab)) Abschluss für, für die Schule?

A: also der Abschluss

G: hm=hm

A: das ist auch der Eingang

G: hm=hm

A: zur Uni

G: ok

A: Obwohl ich fand diese, diese zwei Sätze eigentlich gut, weil sie zeigen, dass nur, wenn du das im Gymnasium warst, (( )) können wir so machen.

G: hm

A: ja? ok.

G: Abschlussprüfung für die Schule aber Grundschule?

A: nein nein, die.. Gymnasium

G: Gymnasium, ja. Ok \*entao\* diese Schule ist Gymnasium

A: ja

G: ok

A: aber alles, was vor der Uni ist, in Deutschland, heisst Schule, ja?

G: hm=hm, ach so.

A: Gymnasium ist eine Schule, ja?ok?

G: hm=hm

A: gut. Weiter

S: Brasilien, China, Thailand ((alle Lachen))

G: Thailand auch ((lacht))

A: ja, aber das war pro Prozent

S: hm

M: vielleicht wir können das lassen, das alles die Nummer, die

G: ja

S: ja

M: ja, die

G: ja, ich finde die Situation ist nicht ((wichtig?? richtig??))

M: ja, wieviele Nummer

A: aber hier habe ich es nicht richtig getan, also muss man äh Brasilien, China muss vor Thailand ((tippt)) genau was machen wir mit Deutschland, lassen wir es unten oder? so getrennt? ((pause)) würde ich auch mach.. also wie..?

G: ja ich denke jetzt, zusammen ja? Es ist sauer

A: Also Brasilien China Thailand

G: hm=hm

A: Brasilien China Thailand Deutschland

M: hm=hm

A: dann äh, hm, genau hier, würde ich auch so lassen, weil das absteigend ist

S: ja

M: hm=hm

A: ja ?äh ((liest schnell vor aber sehr leise)) Typen der Hochschule, Hochschultypen ((tippt))

G: Ja ich denke, lot, lösche diese da

A: genau Brasilien China sehr gut ((lacht)) sie hat es ((alle lachen)) ok, ich habe hier noch Studenten in Klammern getan, so dass man versteht: hier ist die Anzahl an Unis und hier die Anzahl an Studenten

M: ja

A: ungefähr ja? mit Prozent kann man auch verstehen. ja? gut.

A: äh für die Quellen hätte ich den Vorschlag, dass wir sie ganz am Ende eine komplette Folie nur mit Quellen angeben

M: hm ja ok; ich, ich meine nur hier, es war es gibt die richtig äh äh Nu Nummer, die richtig Zahl, Zahlen

A: ja, ja, na genau

G: ja aber diese, ich schicke eine Mail über diese, diese Situation ja? Die Liste gibt es in Brasilien

A: ja

M: ja

G: ja, und ist besondere Hochschule, ah

A: für besondere Studiengänge?

G: ah, ja, zum Beispiel Theologie

A: ja

M: hm

G: The, Theologie, Kunst

M: ja

G: äh Werbung und Marketing

A: ((tippt)) ah Theo- ah Theologie

G: aha

A: Kunst, ((tippt))

G: Kunst

A: ((tippt)) Werbung

G: Werbung und Marketing ist ah nur ein Kurs, ja nur ein Kurs, ja? Werbung und Marketing oder Militär.

A: ((tippt))

S: Ich habe eine Frage

A: hm=hm

S: ahm, Hochschule für besondere Studiengänge in Thailand es gibt aber heisst das College. Ist das Unterschied oder nicht?

M: ich habe eine Frage über Fachhochschule, äh Fachhochschule ist auch Bachelor oder?

A: ah, Fachhochschule macht Bachelor ja

M: aber in China das ist ah ganz anders, weil wir haben auch Fachhochschule, normalerweise das ist drei Jahre, äh

G: hm=hm,

M: ah die Abschluss ist nicht Bachelor sonst andere Abschluss. Das ist nicht gut als Bachelor, so wenn man möchte wenn ein Student in Fachhochschule äh noch Master studieren möchten, dann muss er noch Bachelor machen,

A: ok

M: vielleicht noch ein bis zwei Jahre äh für Bachelor machen

A: hm=hm, also an der Uni in Deutschland glaube ich auch, dass es so ist, also du hast zwar ein Bachelor aber das heisst FH-Bachelor, Fachhochschule-Bachelor, ja das ist nicht das gleiche wie Uni. Wie Diplom, du hast Fachhochschul-Diplom und Unidiplom ja?

M: ah

S: hm

A: Sie haben denselben Namen aber das ist schon ein bisschen niedriger

M: ja hier ist, ich habe nicht, zum Beispiel nächste Folie äh ich habe noch nicht über Fachhochschule Abschluss äh schreiben

A: Dann gucken wir, wir müssen nicht unbedingt, äh eine Sache, hier das sind Hochschule, ne, also Hochschul ((tippt))

G: ja Hochschulen

A: studieren ok

G: ja, ja ja ok

S: und in Thailand es gibt ein College aber bekommt man Bachelor

A: Dann schreib mal einfach College, denke ich. Wie heisst das, Collge? ((tippt))

S: ja zum Beispiel für ah nursing

A: für Krankenschwester

S: ja für Kunst, Maler, Musik und Danz

A: genau, dann musst du sagen Krankenpflege, Kunst ((tippt))

S: dance, Tanz,

G: äh, Mensch Tourismus, tourismus College?

S: aber ich weiss ni, aber wie heisst das

A: die Universität würde ich weglöschen, weil das ist für besondere Studiengänge praktisch

M: hm=hm

S: aber das ist keine Universität nur für Lehrer

A: genau

G: was ist das, T, TU?

A: TU Technische Universität, die würde ich auch lassen

G: Technische Universität

A: Ich würde hier Fachhochschule ((tippt)) ich würde nur Fachhochschule tun, weil die technische Uni und die Uni, die sind schon; also ist Universität, ja?

M: so hier äh wir, wir sagen über hm, Universität und dann andere äh

A: ah ja, aber hier gibt's auch die Unis dann schreiben wir Universität unter Arten, weil sonst ist der Satz nicht so

M: aber vielleicht wir können hm diese diese Name ah ändern, diese

A: ja, die Frage ändern wir

M: ja

A: Universität, ok; ah genau

S: aber in Thailand ich habe schon geklärt, es gibt auch College aber keine Universität, die Name ist weg. Aber es gibt vielleicht zwei oder drei Fakultät aber die Name ist nur College.

G: hm=hm

S: zum Beispiel Bangkok College aber keine Universität aber bekommt man

G: aber Hochschule auch

S: ja aber

G: ja, gleich

S: normalerweise für private

G: ja, genau wie Brasilien, Brasilien gibt es Universität und Fakultät und Hochschule, hm ja?

S: hm=hm

G: drei oder vier Typ.

A: ist das ok so? M ja

A: also die Hochschultypen, also die Uni und dann alle Studiengänge, die eine besondere Universität oder eine besondere Hochschule haben, ja?

M: hm

A: Und dann könnt ihr sagen, wie das heisst, also dass es in Thailand College heisst, äh und so weiter und so fort.

M: ja

S: es gibt auch Militärschule in Thailand

A: ja?

S: ja

A: gut, du hast noch ein bisschen Platz, du darfst

S: ((lacht))

M: In China es gibt auch ((lacht))

A: ah, in China

M: vielleicht ((es gibt keinen Platz mehr auf der Folie)) äh

A: es ist ok, ähm.

S: für Schauspieler

A: ja

S: gehst du zur Uni?

M: die Uni? nein, nein

G: nein nicht in Uni aber in Hochschule

M: ja

G: ja, in Brasilien gibt es Master von Schauspieler

S: ja ja ja, auch

M: ja, Master, Promotion vielleicht auch.

G: ja, ja

A: ok, das ist

M: aber das ist Theorie, Theorie über Schauspieler

G: ja

S: In Thailand es gibt Promotion für tanzen

A: für tanzen?

G: ja? ja?

S: ((lacht))

A: ok. Gut? ja? Brasilien China, Thailand, Deutschland. Sehr gut. Alphabetisch, perfekt. ((blättert die Folien durch)) Studiumsablauf, hm=hm. Sollen wir hier auch das kleine Sternchen tun?

M: hm ((pause)) ja, vielleicht äh

A: ja ((tippt))

M: hier, diese Information äh ist nur für normale

A: ja

G: hm=hm

A: Fächer

A: ja, ok

G: ja, A, hier vier, löschen.

A: hm=hm

G: ((liest etwas für sich vor))

A: Was muss ich löschen?

G: nur vier

A: ah ja.

S: In Deutschland es gibt B.A. und B.S.?

A: äh genau, machen wir B.A. ((tippt)) so?

S: B.S. noch?

M: nur diese zwei?

A: hm ich glaube es gibt auch B. ((tippt))

M: also das ist hm gleich

G: B. hm

A: ich schreibe hier und so weiter ((lacht))

M: ja

S: ((lacht))

G: (( )) es wissen

M: ja ich finde, äh die Unterschied ist nur, in Deutschland es gibt Diplom.

A: ja, aber das ist

M: in andere Länder nein,

A: bald weg

S: aber im Moment wir sagen nicht über Diplom

A: Also ich denke, das ist interessant, dass ihr es sagt, weil da werden wahrscheinlich ganz viele äh Diplomstudenten dabei sein, ja? und die Studenten hier, die mögen Diplom.

M: ja

A: es ist eine, ein Abschluss also in, man darf es jetzt nicht mehr studieren, ne? Wenn du mit dem Studium anfängst, darfst du nur noch Bachelor studieren.

M: hm

S: ja

A: Aber Diplom ist etwas Gutes, etwas

S: aber hier ist Diplom 2 und unten Diplom 1 oder?

A: äh ff ((überlegt laut))

S: ((lacht))

A: nee, ich würde alles unter Master machen, weil Diplom 1 sind 8 Semester

S: hm=hm

A: es sind vier Jahre

M: hm

A: und Diplom 2 sind äh fünf Jahre ungefähr, nee, also

M: hm, hier hm s sollen wir über diese, äh diese niedrig äh Bachelor sagen oder nicht ?

A: könn könnt ihr.

M: aber das ist zu \*complicate\* komp kompliziert, man

A: hm=hm

M: weil das ist auch im Grund ähm Studium und wenige Zeit und ähm Abschluss ist ganz anders.

G: ((flüstert was))

A: Von der Fachhochschule meintest du?

M: hmmmm

A: Dann redes, dann sag nichts darüber

M: hm

A: sag einfach das ist hier Studiumsablauf, ((tippt)) so dann ist das ganz klar, dass wir nur von der Universität sprechen.

M: ja

A: ok?

M: ja ja. ok

A: dann

M: Und hier ich möchte auch äh in China äh Hauptstudium dauer äh 2 bis 3. ja

A: nicht 2,5. ja gut ((tippt))

M: ja äh

A: ok.

M: äh hm vielleicht gibt auch

A: hm+hm?

M: 2 Jahre

A: hm=hm?

M: aber das ist verschiedene Fach.

A: ok. Gut. ((mini pause)) Wunschlos glücklich?

G: hm=hm

A: noch was?

G: hm, ne. ((leise))

A: ja? ok. Nächste, Hochschulklima. Er Könnte ein bisschen grösser sein! ((tippt und clickt)) mindestens ok. Vorlesung? Ok das sind die Prüfungen, bitte checken, dass alles richtig ist. Und teil, nicht teilnehmen, Teilnahme.

G: Teilnahme

A: Der Name ist Teilnahme, ja?

M: hm ja

A: ((tippt und clickt)) ok

S: hm, Brasilien, China, Thailand ((lacht))

A: ah mist!

G: ((lacht auch und murmelt was))

S: (( sagt was zu G))

A: ((tippt)) Teilnahme. Oh, China ist super strukturiert, Brasilien so, eine Prüfung alle zwei Monate!

G: jaa

M: ah ja, in China nur eine Prüfung äh ahm am Ende Semester.

G: ah

A: ok

M: so normalerweise die die letzte zwei Woche das ist sehr sehr stark ((lacht))

G: hm=hm, hm=hm

A: ((lacht)) ok

G: ja

A: ok hm äh, dann Brasilien sind hier, ok ((tippt)) äh Raum ist vielleicht nicht so gut, vielleicht könnten wir Seminar oder Vorlesung sagen, ja?

M: hm

G: oder Klasse

A: ne, Klasse nicht. Das ist für die Schule.

S: aber in Thailand es gibt auch ein grosses Seminar vielleicht für 200 oder 300

A: hm=hm

S: ja auch wie in China

G: ja, das ist eine besondere Situation oder?

S: nein (pause) zum Beispiel für Ingenieur



G: ah

S: in, sehr gross.

M: ja für Mathematik das ist viele Studenten

G: aaaaah ok;ja, für Mathematik

M: Mathematik, Physik, diese äh Basis äh Vor Vorlesungen. Viele Leute

S: ja, für Kal Kalkulation ((lacht)) gross

G: das ist komisch für die Schüler hier, Mathematik,Physisch Chemie in Brasilien ist weniger Leute. ah?

A: das Interesse?

M: ja, aber. Aber in China weil zum Beispiel äh alle Studenten äh, äh ähm studieren äh Ingenieur

G: ah

M: mü müssen äh Mathematik, Phy Physik lernen

G: ahah

A: genau da sind sie alle zusammen erstmal, ok.

M: ja, vielleicht äh drei äh drei oder oder fünf Fachbereich, alle Studenten mü müssen diese Mathematik und Physik lernen.

A: Ok, also ich denke das ist gut so und das müsst ihr erklären, wie ihr das genau jetzt erklärt habt, dass es es gibt auch grosse Vorlesungen mit ganz vielen Leuten

M: hm=hm

S: hm

A: ja? ok? Hochschulklima, äh (pause) äh vielleicht so Lern ((tippt)) Bedingungen

G: Lernbedingungen

A: ja?

S: \*learning condition\* ((lacht))

A: ja?

G: Lernbedingungen

A: ok? also wieviele Prüfungen, so ungefähr ja? Und wieviele Leute pro ... Lernbedingung, ok. Benotungssystem

G: hmmm

S: aber ich weiss nicht in Deutschland, vorher ist andere oder?

A: Was ist D und B?

S: ((lacht))

M: ((lacht))

S: D ist Diplom ((lacht))

A: aaaaah

S: B ist Bachelor ((lacht))

A: ((tippt))

G: (...) von Kurs (...) ((lacht))

S: ((lacht)) Ich weiss nicht, du hast es

G: ha

S: es gibt kein kein, kein keine Credit aber

A: ((tippt))

G: Credits in?

A: hm=hm? ok 5,0 Skala?

M: Was ist Skala, Ska?

S: \*scale\*, \*scale?\*

A: Skala? ja, Noten...

M: ah

A: Aber was ist das? 2,49 Durchschnitt?

S: ahm in diese Papier man hat gesagt, ahm wenn man ah hat ah 2,9 hier, das heisst das ist gut. Hier, ist gut

G: ffffff waouw

S: Oder nicht, ((lacht)) ich weiss nicht! ((lacht))

G: super!

A: ah, also das geht bis 6 ne? Das ist nicht bis 5, das geht bis 6 glaube ich.

S: ah, in Deutschland 6

A: ich weiss nicht. Oli?

S: ah, er ist nicht da ((sehr leise))

A: ((ruft)) Oli? nicht da? schade, ok.

G: ich

A: äh

G: ich, ich sehe. ((geht sehen, ob O. da ist))

A: also ja, sag. also ist nicht. Weil drei

S: ja

A: ist das ah schlimmste, was man haben kann und trotzdem bestehen.

S: ahah

M: hm

A: ja? also 2, 49 ist so was wie befriedigend.

S: befriedigend nicht gut.

A: gut weiss ich nicht

G: nee ((kommt zurück))

A: nicht da? ok gut.

G: nein, nicht da.

A: äh, ist nicht schlimm, das kann. Kannst du aber, merk dir, dass ich da was gesagt habe und frag die Studenten

S: ah

A: am Donnerstag ja? ähh 4,0 Deutschland Thailand China Brasilien

M: China ist einhundert Punkt.

A: aslo. Warte ich muss noch ((clickt)) So. So. ähh 10 Skala ok? China ist Einhundert Punkt?

M: hm=hm

A: 100 Punkt ist gut?  
M: ja, meine Meinung ist ah fünf und acht ist gut. über fünf und acht.  
A: ok, gut.  
S: ok ok  
A: ich denke sie sind sehr nett hier  
M: und äh fünf und sieben bis fünf und achtzig ist normal.  
A: Was sagen sie für Frankreich? Zwölf? ja, das ist richtig, das ist \*assez bien\* aber  
S: ja  
A: um das zu bekommen musst du schon , naja  
G: assez bien; assez bien  
A: \*assez bien\*  
G: \*assez bien\*, \*assez bien\*  
A: ok. Kreditpunktsystem äh was meinte, ist das ok jetzt?  
M: ah ich fürchte einhundert Punkt, warum ahm einhundert Prozent ?  
A: Das sind Punkte, das sind keine Prozente?  
M: ja das ist Punkt.  
A: das sind Punkte.  
M: zum Beispiel in eine  
S: ah weil hier es sagt Prozent aber ich, ich weiss nicht  
A: ja gut, wenn du Hundert Punkte hast, das  
G: hm=hm, ja, ist, ja.  
S: ja, Skala ok.  
A: ok. Zehn Vier komma Null Thailand, ok.  
M: aber Deutschland ist fünf Skala, normal sind vier oder?  
A: vier?  
M: ja  
A: Nee, nee, du kannst eine fünf haben.  
M: aah  
S: \*A, B, C, D, E\*  
A: ((lacht)) aber du willst keine fünf haben!  
M: ((lacht)) fünf ist ah;, ist ah, ist nicht pass.  
A: ja genau  
S: ja  
A: ja. ok. gut?  
S: gut  
A: ja?  
S: ((lacht))  
A: ok? Abendprogramm Deutschland kein!  
S: ((lacht)) oder nicht, oder jemand "nein es gibt!" ((hohe Kindsstimme)) ((lacht))  
A: ääh warte mal. Es gibt ein Abend.. also die Frage ist es gibt Abendprogramme aber bei private, privaten Schulen, also die FUM zum Beispiel

S: FUM

A: ja, www.FUM.de, ich habe heute morgen eine Werbung auf dem Bus gesehen ((lacht))!

S: ((lacht)) oh!

M: Was bedeutet Abendprogramm hier?

S: hm

M: für, für Erwachsene oder?

A: Für Leute, die keine Zeit haben, tagsüber zu studieren.

M: ah

A: ja? Weil sie arbeiten, weil sie Kinder haben, weil sie...

M: hm

A: uff ((überlegt)) also viele andere, weil sie die Sonne nicht vertragen ((lacht))

S: aber es gibt auch andere Wörter, Exekutivprogramm aber für Hauptstudium

A: hm, genau das ist eine Fachhochschule, ((clickt)) Studium für Berufstätige ((clickt))

M: ja ja in China wir, es gibt zwei Typen, hm das ist ah für Erwachsene, zum Beispiel über dreissig Jahre alt Leute. Aber diese diese zwei Typen die erste Typ ist hm kann man ah ganzen Tag ah im im Uni studieren.

S: hm

M: und zweit Typen Typ ist ah hm Abend oder Wochenende.

S: aaah

G: hm

M: weil in China normalerweise normale Studenten ist ah es gibt kein alt Leute.

S: ((lacht))

M: normalerweise ist ah 18 Jahre bis 24 Jahr.

S: ah

G: aha

M: ah in, im Uni es ist sehr we wenig ah die Leute Jahre als 28 nehmen.

S: ja ja in Thailand auch. die die al, die alte Leute normalerweise für nur für Master oder Promotion .

M: ja das ist ah andere ah

G: hm=hm

M: für Bachelor nicht ((lacht)) Bachelor nicht, weil in China wir haben be bestimmt ah Kursplan be bestimmt, so die Jahre normal sind auch bestimmt.

G: ja

M: Nur ein Jahr oder zwei Jahre hm älter oder jung, junger.

G: ja S, aber meine meine Antwort für dich ist ah, in Brasilien gibt es Kurso, die funktioniert nur Abend.

S: hm=hm

M: hm

G: ja? nur Abend, ah mit für Leute äh die arbeite, arbeiten von von \*todo dia\* dauer

S: ja das ist, ist auch in Thailand.

G: ja?

S: hm=hm. nur für Abend.

G: So. \*e\* diese Leute ist ah ah 25 Jahre äh mehr ((sagt was unerständliches))

S: jaja

M: hm=hm

S: zum Beispiel man macht Masterprogramm, es gibt zwei Zeit

G: ja

S: im Normalprogramm und Abendprogramm

G: ja, aber diese ja dieses progr, dieses Kurs, dieses Abendprogrammkurs ah sind ah, erziehung oder Wissenschaftliche? Naturwissenschaftliche?

S: hm=hm

G: ah

A: ((gerät piepst)) nee nee, ist nichts, es ist mein kleines Monster.

G: Gibt es nicht ah Medizin ah tecnis technische Kurse ja?

S: geht mit für Medizin [auf Internet] nur für vielleicht für MBA oder Erziehung?

G: ja, Medizin studiert ah vor und nachmittag. ((lacht))

S: hm normalerweise andere Programm, das heisst die Universität braucht mehr Blut ((lacht))

A: ((piepst nochmal)) jaja! oh!

G: ja, ich verstehe.

A: ok, äh also anscheinend gibt es Abendstudium aber nur ((clickt))

S: privat oder?

A: genau. Also Studium

G: nee, kein, kein Abendprogramm hier, ah, sehr kalt ((lacht)) Abend sehr kalt! ((lacht))

S: ((lacht))

G: ah kein, kein \*mercado\*, kein Bus, keine \*aula\* ((lacht))

A: ((lacht)) ja!

G: kein Kurs! ((lacht))

Text geschrieben am 20.02.2007 / Vergleich schriftlich-mündlich  
von Lernerin M

#### Die deutsche Sprach

Als Fremdsprache ist die deutsche Sprache in China nicht die erste Wahl.

Aber im letzten fünf Jahre möchten mehr chinesische Studenten Deutsch lernen, um studieren in Deutschland zu können.

Die deutsche Sprache ist eine systematische Sprache.

Es gibt bestimmte Regeln, dass man eine Satz bauen kann. Aber es gibt so viele Regeln, dass man immer etwas verlor.

z.B. Artikel, Adjektiv Endungen, Verben, u.s.w.

Für mich gibt es ein Schwerepunkt, dass ich nicht ‚r‘ genau sprechen kann.

Meine Lehrerin hat gesagt, ‚übt ihr jeden Tag wenn ihr Zähne putzt und es Wasser im Hals gibt‘.

Das klingt nicht schön, aber das funktioniert.

## Längsschnittanalyse

### Aufnahme vom 23.01.2006 / Kurs / Längsschnittanalyse vom Lerner G

A: Öh ja genau.

G: Ja?

A: hh all also hast du alles geschrieben hm? Weiter?

G: Weiter. Es war !ES! war, es war EIne sehr ANgenehm Mach(t).

A: ((schreibt)) Angenehm was?

G: Angenehm MACHT.

A: MACHT?

G: Ja.

A: ((schreibt)) So?

G: äh ja, klein.

A: Klein?

G: Klein. macht

A: ((schreibt)) hm=hm?

G: Ja.

A: Punkt?

G: Punkt punkt ja.

A: OK ((lacht))

G: ((lacht)) hihi

A: Also. ES ist ein Pronom,

G: OK,

A: War? Verb,

G: Verb, ja,

A: EinE Artikel?

G: ja,

A: sehr

G: sehr Adverb

A: Angenehm - Adjektiv,

G: (ja)

A: Wo ist der Name? ((lacht))

G: ((lacht))

A: WAS möchtest du sagen.

G: \* ah que, que foi agradável; foi äh äh äh\*

A: hm=hm? Weil das hier ((zeigt)) ist das Verb machen,

G: Machen

A: Das ist er macht;

G: Er er macht;

A: OK?

G: hm

A: all Und das Problem ist wir haben dann zwei Verben?

G: hm=hm?

A: Und nur ein Subjekt.

G: Ja? Ok, Subschet \*verbo\*? Nam Verb.

A: Ja.

G: Ja

A: Und es gibt keinen Namen, also man weiß nicht, was angenehm war.

G: Ja (asch) hm=hm? ah angenehm ist äh AdSCHEktivo?

A: hm=hm?

G: Ja,

A: Aber du hast EINE all das heißt man fragt sich EINE was; \*uma que;\*

G: hmm=hm?

A: ok?

G: \*e uma uma agradavel estada uma agradavel hmmm ok\* ja?

A: hm=hm also man kann, dann, es war?

G: hm=hm

A: sehr

G: ah. sehr a angenehm,

A: Angenehm; genau

G: angenehm ok. ja, es war sehr angenehm?

A: Ja, genau; ganz einfach. OK?

G: hm hm

A: Versuch immer einfach zu blei(h)ben ((lacht))

G: ((lacht))

A: Du musst denken: brauch ich das? Nein. Weg. Brauch ich das? Weg. OK?

G: Ok ok. hm=hm

G: hm=hm. \*aqui tem demais ((lacht))

A: ja.

G: len angen nehm Es war sehr angenehm.

A: Sehr gut.

G: Es war sehr Ah, äh es wache äh es war äh sehr angenehm Nacht? Ok.

A: Nacht?

G: Nacht n n \*noite\* ok ok ja

A: hm=hm? Aber dann brauchst du Achtung, hm?

G: ja.

A: ((schreibt)) es war sehr angenehm,

G: ja?

A: Ange NEHM?

G: hm=hm,



A: !O!der, es war !EI!NE  
 G: hm=hm  
 A: sehr  
 G: hm=hm  
 A: an(h)nehmE Nacht.  
 G: Ok.  
 A: Ja?  
 G: hm=hm.  
 A: Du brauchst Es ist wie auf portugiesich. Ja? auf portugiesisch sag'  
 G: (iste) hm=hm  
 A: äh \*isso foi muito agradavel\* oder \*foi UMA noi te muito agradavel\*. ok?  
 G: \*e\* noite muito agradavel hm=hm? ok.  
 A: Du musst daran denken dass \*noit'\* also ein NAME braucht oft ein Artikel.  
 G: hm=hm?  
 A: ok?  
 G: ok äh Nacht \*e\* äh a ad' Substantiv,  
 A: Ja. ist groß hier.  
 G: Ja. ah, \*substantivo\* äh deutsch? Substantiv. Ja ((lacht))  
 A: Substantiv. jaja.  
 G: \*faço uma confusao com o ingles NOSE\* ((lacht)) ah (Nach) ok  
 A: also du kannst sagen: Name oder Substantiv. Das ist gleich  
 G: Ok nom nom. ok. äh In End.  
 A: Am Ende.ja. Es ist nicht unbedingt am Ende aber?.  
 G: hm=hm  
 A: Es ist immer so, du hast: den Artikel?  
 G: hm=hm  
 A: ((schreibt)) ok,  
 G: hm=hm Artikel  
 A: Plus Name.  
 G: Plus Name. ja.  
 A: ok, Plus danach Verb oder so was.  
 G: hm=hm  
 A: Dazwischen kommt eventuell  
 G: hm=hm  
 A: Eventuell  
 G: ok  
 A: Adjektiv. ok?  
 G: hmhhh. gut.  
 A: Es ist auf deutsch IMmer so, der Adjektiv,  
 G: hm=hm  
 A: Kommt immer zwischen Artikel und Name.

- G: Ok.  
A: Immer..  
G: hm=hm, ok. ok.  
A: ok?  
G: gut. gut. Am, wetten?  
A: Weiter,  
G: Weiter, weiter, dann, heut'  
A: Heute,  
G: HeutE war ich im in die Uni. hmm ((lacht)) hm=hm? ((lacht))  
A: hm=hm hm=hm? fast. fast.  
G: hm äh der äh Akkusativ une?  
A: Dativ  
G: D DaTIV, Dativ  
A: Ja, der.  
G: Ja, ja? In ja  
A: In DER Uni.  
G: In der, derr  
A: Weil sein das Verb sein hat keine Bewegung.  
G: hm  
A: Ok?  
G: Ok.  
A: IN? Plus keine Bewegung, Dativ.  
G: Ok.  
A: Ok?  
G: Ja - ja ((lacht)) der äh lesen?  
A: hm=hm  
G: lesen, iche nicht korrekte.  
A: ah  
G: ne faosch ((lacht)). in der Uni mein Register?  
A: ((schreibt)) Register? Es ist portugiesisch.  
G: Register?  
A: Wir schreiben Register?  
G: Register äh äh' hmm ähh \*inscricon\* äh  
A: hm=hm?  
G: \*e um\* Anmeldung ne ((lacht))  
A: hm=hm meine Anmeldung  
G: \*e\* mein' Anmeldun sumachin zu machen  
A: hm=hm?  
G: zu machen fir  
A: für hm=hm?  
G: für für für



G: aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaah. hm=hm?

A: ok? \*proposiçao infinitiva. ok?

G: ok. hm.

A: Das geht am Ende. Wie Perfekt. Aber das ist NICHT Perfekt.

G: hm. es h äh. ääääh \*por causa\*? \*por causa DO su? por causa do SU\*?

A: vem vem ZU. genau.

G: \*que que vai\* vem zu h End.

A: geht es am Ende ja. ok?

G: zu mach. aaaaaaaaaah

A: Aber zu Nur wenn zu? mit einem Verb ist.

G: hm=hm=?

A: ja?

G: hmmmmmmmmmm.

A: ok?

G: hmmmmmmmmmm. zu ((schreibt)) ok. zu machen.

A: und dann, eine letzte Sache?

G: hm?

A: Sache? \*coisa\*?

G: hm=hm?

A: Meine Anmeldung machen? ist nicht sehr schön.

G: ja?

A: nee.

G: aha? ((lacht))

A: ((lacht)) Aber wir haben schon eine andere Formulierung gefunden. Genau. Hier.

G: äh An angemeldt. Angemeldt?

A: genau.

G: äh.

A: Weisst du noch das Infinitiv von dem Verb?

G: ääh. äh ein Moment ein Momente, ein Moment. äh.. angemeldete?

A: Angemeldet ist das Partizip.

G: \*Participio\* äh. öhh. ((liest)) ja.

A: ((schreibt an die Tafel)) Also wie ist das Infinitiv. ((schreibt weiter))

G: äh f öh. Infinitiv öhöh. Nicht Anmeldun? an f AnmeldEN .

A: Genau.

G: rahhh.

A: An Mel DEN.

G: Anmeldun. Anmelden.

A: Und? Es gibt noch etwas? Es ist ein reflexives Verb.

G: hmmm.

A: Also SICH, anmelden.

G: anmeld ok. ja.

A: ja?  
 G: ja.ok.  
 A: \*registrar SE\*  
 G: hm=hm? ja.  
 A: ok?  
 G: ja. ja ja.  
 A: Also.  
 G: hm Heute war? iche heute war iche in der Uni? hm äh öh f siche , äh nicht mein mein?  
 Meine sich? Nein -  
 A: Mein sich ist ?  
 G: Meine siche?  
 A: Mich- mich?  
 G: ja mich- mich- ah ok?  
 A: mich  
 G: der Uni? ja?  
 A: Reflexivpronomen.  
 G: michi? Mische, anmelden?  
 A: Achtung? Das Verb kommt ganz am Ende?  
 G: hmm=hmm? Internet  
 A: ja? Also mich? für den Zugang zu Internet?  
 G: äh anmelden. Angemeld.  
 A: An, ZU? melden. ok?  
 G: an an? z aaaaaaaaah soooo.  
 A: ZU? Der ist wie Zu machen ok?  
 G: hmmm. hm?mm  
 A: ja? Aber anmelden ist trennbar.  
 G: ja?  
 A: Ich melde mich an.  
 G: hm=hm?  
 A: ok? du meldest dich an? er meldet sich an.  
 G: hmmmmmm.  
 A: Das heißt, wenn es trennbar ist, kommt an?  
 G: hm=hm?  
 A: ja. Wie an hier ist anGEmeldet, hier ist anZUmelden.  
 G: hmm=hmm ok, ja, ja ja ja ja.  
 A: ok? Es ist ein bisschen kompliziert, wir sehen es später nochmal ja?  
 G: ok anZumeldun, ok.  
 A: Aber DAS war sehr schön. sehr sehr schön. Das auch.  
 G: ok.  
 A: ok.

G: Ein Moment, A, ich kopiere. Iche war iche ((schreibt)) der hm ich fir zu . Gute. Gude. Weiter, äh - aber nicht mit Punkte. Aber?

A: hm=hm, Punkt? Du kannst es ruhig machen, aber?

G: ah ok.

A: ((schreibt)) uff. Ich bin langsam.

G: ((lacht))

A: Aber?

G: Aber meine äh RegistrIERunge, äh aber meine Ameldung?

A: Anmeldung, ja,

G: hm? hm AmELdunge - es scheint-

A: ERscheint? er scheint.

G: ja, es erS SCHEINT

A: nicht ERs scheint. Das ist SCH ok? Erscheint. ERscheint, ja. genau.

G: erscheint. erscheint, nichte in Sistem.

A: ((schreibt)) in? in DEM,

G: hm=hm? im ((lacht)) Im im, im ((lacht))

A: und dann? Das ist Ü - SYStem.

G: SYStem.

A: Ja.

G: Ja?

A: Die Deutschen -

G: Ja.

A: sprechen das Ü.

G: aaaah Sy SYStem. S SYStem . SYStema. hm?

A: Ja. SYStem. SysTEM- ja. ok. ja? sehr schön.

G: ok.

A: Aaaber. Eine kleine. Eine ganz ganz kleine Sache. ((zeigt)) Das ist Präsenz.

G: hm=hm?

A: Und deine Geschichte ist?

G: ah-

A: in Vergangenheit.

G: hmmm - aber? Aber meine? meine AmeldEN.

A: nein nein- Anmeldung ist richtig.

G: nein, ja.

A: Aber das Verb erscheinen?

G: hm-

A: ist hier im Präsenz.

G: hm?

A: und wir möchten es in Perfekt haben. Oder im Präteritum - wie du willst.

G: hm-

A: weil wenn du sagst heute WAR ich in der Uni?

G: hm.  
A: dann musst du weiter sagen?  
G: hm? äh in Präterito? äh aber? äh aber war? ja? ah ok,  
A: hm=hm? nöh? nö nö das Verb bleibt so.  
G: ah. \*entao\* aber meine Ameldun nich? in SISTem erSCHEINT.  
A: hm  
G: nein-  
A: ok, ganz, äh wir nehmen ein einfaches Beispiel vorher ja?  
G: ok. ERschein te äh End?  
A: ja auf jeden Fall. Guck mal.  
G: In Präterit ok,  
A: äh ICH ((schreibt)) putze, putze?  
G: ja ok ok  
A: meine,  
G: hm=hm?  
A: Zähne.  
G: hm- ((liest)) hm=hm?  
A: ok?  
G: ok.  
A: Verstehst du den Satz? Zähne putzen? ja.  
G: hm=hm, ja ich putze meine Zähne.  
A: Perfekt?  
G: hm-  
A: Ich HAbe ((schreibt)) ok?  
G: hm=hm?  
A: meine Zähne  
G: Zähne sähne äh  
A: ge?  
G: geputzt.  
A: genau.  
G: geputzt. ok.  
A: ja.  
G: ok  
A: Partizip,  
G: ja Partizipe?  
A: am Ende?  
G: hm=hm?  
A: und sehr wichtig?  
G: ja? Modalverb  
A: Verb hm=hm?  
G: Verb, ja.

- A: hier. Und im Präsenz, Verb ist hier. Ja?  
G: ja. ok.  
A: ok.  
G: Aber meine Ameldun? nicht nicht im "Sina" ge- geerscheinte?  
A: ok. Du hast ein Teil vergessen. abermeine Anmeldung ((schreibt))  
G: ok mein Ameldun  
A: Wir nehmen dieses Modell ja? Ich putze meine Zähne, Ich  
G: ok  
A: und meine Zähne bleiben gleich, ja?  
G: hm=hm?  
A: hier war putze, jetzt ist habe.  
G: hm  
A: also aber meine Anmeldung ((schreibt))  
G: hab  
A: genau.  
G: ok? hab  
A: hier ist  
G: hab  
A: hm=hm? und hier  
G: ok.  
A: Partizip ja?  
G: ok äh ge-erscheinte. äh ge äh ha HABE?  
A: ok  
G: Habe niche in Sistem Partizip, jetzt?  
A: genau. Das ist richtig. Nur das Verb erscheinen ist kompliziert. ja?  
G: ja ((lacht))  
A: Das Verb erscheinen ist mit sein.  
G: ah sein?  
A: ja. Also ist?  
G: ist. Ok.  
A: Weil äh es ist eine Änderung. Eine Zustandsänderung.  
G: hm  
A: hm \*cambio de estado\*  
G: hm=hm? ok.  
A: ok?  
G: ok \*movimento\*.  
A: ja.  
G: ja.  
A: ok?  
G: ok.  
A: Deswegen



G: hm=hm?

A: ist

G: ist, ja. ok. sein ist

A: erscheinen ist \*aparecer\*

G: äh

A: Das heißt, vorher war es nicht da und jetzt ist es da.

G: ok, ok.

A: ok

G: ah ok? ok, äh

A: ja?

G: \*esta ou nao esta\*.

A: genau

G: \*entao\* sein?

A: ja

G: ok! ok.

A: Und das Partizip ist erSCHIENen . ((schreibt))

G: ja ersch ist komplex ja.

A: ok? ja.

G: ok.

A: Eine Regel. Alle Verben, die mit er anfangen,

G: hm=hm?

A: fast alle ((lacht))

G: hm=hm

A: haben kein ge

G: hm=hm

A: vorher ja?

G: hm=hm

A: weil er.

G: ok. ok. äh er SCHIENen.

A: genau

G: ja, ah erschEINen ist. erscheinen sein.

A: erSCHIENen.

G: erschienen, erschienen, \*nao\*, äh, Verbo in Infinitivo?

A: Erscheinen.

G: Erscheine. ok

A: hm=hm? ja.

G: Erscheinen ist sein äh sein.

A: genau.

G: ok äh.

A: aber, das ist nur, also wichtig ist, dass du verstehst, dass das äh Hilfsverb?

G: hm?

A: also sein oder haben

G: ja

A: hier kommt? an der Stelle von dem Verb im Präsens.

G: ok

A: ja?

G: hm=hm?

A: und dann? das Partizip am Ende.

G: ok.

A: ja. Aber du? vergißt oft ((zeigt auf die Tafel)) dieses Verb.

G: hmmm

A: ja? oft? sagst du äh meine Anmeldung nicht erschienen.

G: hm.

A: und du vergißt das, und das ist sehr wichtig.

G: hm=hmm \*ta\*

A: ok? ja?

G: ok.

A: also du musst wirklich gucken? Es muss zwei Teile geben.

G: ah.

A: ja?

G: gut. ah

A: sehr schön.

G: ((liest leise für sich und schreibt)) meine Anmeldun hm=hm nicht so syst syst f System?  
Sustem SUSTem SUSTem.

A: SysTEM SysTEM ja.

G: SusTEM - erschienen ge? nicht.((lacht))

A: genau

G: erschien

A: ja?

G: ok.

A: weiter? oder

G: weiter, weiter.Mitleid! ah?

A: Mitleid?

G: Mitleid. ((lacht))

A: ah (). Mitleid ist äh

G: Mitleid punkt. ((lacht))

A: Ja, Mitleid geht nicht.

G: ja.

A: Was wolltest du auf portugiesisch sagen? \*pena\* oder?

G: ja \*que pena\*, äh ja oder das Wort schad. schad.

A: ja. \*que pena\* heißt genau. schade.

G: äh, Mitleide äh ausch? Mitleide ausch \*que pena\*?

- A: Mitleid ist \*compaixao\* ok?  
 G: ah \*ta\*.  
 A: auch aber also Mitleid ist das Gefühl. Du kannst nicht sagen: Mitleid.  
 G: ah ok.  
 A: Du kannst sagen schade? Du kannst sagen ((schreibt)) WIE schade,  
 G: hm hm=hm? hm=hm.  
 A: ok? Also beide sind richtig. Ganz sicher.  
 G: ok.  
 A: ja?  
 G: ok, schade ok.  
 A: schade () ja.  
 G: ((schreibt)) schadet. äh, äh? Schade äh identische tut mir Leid. äh tut mir Leid äh identische identische \*sentido\*?  
 A: ja Gefühl, tut mir Leid sagt hm \*sinto muito\* ok?  
 G: ja, ja.  
 A: Also tut mir Leid ist oft, wenn du mit jemandem sprichst.  
 G: hm  
 A: ja?  
 G: ah ok.  
 A: Zum Beispiel öh Der Mann von dem Rechenzentrum, der deinen Internetzugang gemacht hat.  
 G: ok.  
 A: Er sieht, das funktioniert nicht, dann ruft er dich an und sagt: tut mir Leid.  
 G: ah ok.  
 A: ok?  
 G: ok.  
 A: er kann auch schade sagen. Aber du kannst nicht tut mir Leid zu dir selbst sagen.  
 G: hm  
 A: Dann bist du ein bisschen schizopren.  
 G: ((lacht))  
 A: ((lacht)) Tut mir Leid G ah kein Problem () Dann musst du schon zum Psychiater.  
 ((lacht))  
 G: ((lacht)) ok schat-  
 A: Schade.  
 G: schade.  
 A: ja.  
 G: schade.schade. äh Wie Punkt () Wie es ((lacht)) äh buchstabiert. ((lacht))  
 A: buchstabieren  
 G: \*s\* c h w i e r i g. äh  
 A: ((wiederholt die Buchstaben mit G)) schwierig.  
 G: schwierig. ((lacht))

A: genau. schwierig.

G: schwierig. schwierig.

A: Du darfst sagen wie du willst das? Ich sage schwierig, weil ich äh Deutsch im Norden von Deutschland gelernt habe.

G: ah

A: Im Norden sagen sie schwierig.

G: ah

A: Im Süden sagen sie schwierig.

G: wirik. öh schwierig.

A: wie du willst. Schwierisch oder schwierig.

G: ja

A: ok?

G: ok. schwierig äh is die Burokratie.

A: ((schreibt)) BÜrokratie?

G: äh buro BÜ? Bürokratie?

A: hm=hm?

G: zu gewinnen ((lacht))

A: ((lacht und schreibt))

G: äh es schwierig

A: so oder?

G: es ist ja hm die Burokra die Büro((rollt das r)) Büro((weniger)) Büro((deutsches r))? Büro

A: Bürokratie

G: Bürokratie su gewinnen. äh. die Bür? Die Bürokratie?

A: ja-.

G: Bürokratie ok?

A: Immer mit ie am Ende, die. ok? Es ist einfach, DIE BürokrATIE.

G: hm=hm ja.

A: ok?

G: ja, ok.

A: äh ok. Eine Sache, gewinnen? Was willst, was wolltest du sagen? \*vencer\*?

G: ja.

A: gewinnen ist ähm äh eher \*ganhar\*. ok?

G: hm

A: oder \*vencer\* aber im absoluten. ok?

G: hm=hm Hm=hm?

A: äh zu? mist. Ich habe das Wort verloren! ((lacht)) Ich habe es vergessen. ((nimmt das Wörterbuch)) Suchen wir? ((sucht))

G: ((sucht)) hmmm ((summt)) besiegen.

A: genau! Genau das, sehr gut.

G: hm=hm?

A: ((schreibt)) besiegen ist \*vencer alguem ou alguma coisa\* \*vencer\* plus Objekt.  
G: hm=hm  
A: ok?  
G: hm=hm? gewinnen gewinnen ist Spiele. äh  
A: genau.  
G: ok.  
A: ja. besiegen \*e vencer um adversario\* ok?  
G: hm=hm?  
A: nur für, wenn es einen Gegner gibt, eine andere Person.  
G: hm=hm? ah.  
A: gewinnen ist überhaupt oder ein Spiel gewinnen  
G: ja.  
A: ja?  
G: ja ok. ((schreibt)) be besiegen.  
A: zum Beispiel Fussball? ((schreibt))  
G: hm  
A: 2002?  
G: ((lacht))  
A: Weltmeisterschaft ((schreibt))  
G: hm=hm?  
A: Brasilien gegen Deutschland ja?  
G: ah ok.  
A: Brasilien gewinnt das Spiel.  
G: ((liest leise mit)) ok.  
A: ok?  
G: hm=hm?  
A: ((schreibt)) Brasilien gewinnt.  
G: ja  
A: das Spiel.  
G: ok.  
A: ((schreibt weiter)) Brasilien  
G: hm  
A: besiegt  
G: hm  
A: ((schreibt)) Deutschland!  
G: aaaaah.  
A: ok?  
G: kein das.  
A: für Länder?  
G: kein keine \*ta ta. e.\* besiegt Deutschland.ok.  
A: ja.

G: ok.

A: ok? oder besiegt die Deutschen ((schreibt)) Deutschen.

G: hm hm=hm

A: ok?

G: hm=hm?

A: Aber besiegen ist für \*o adversario\* der Gegner. ja?

G: hm=hm hm=hm? hm=hm? hm=hm? ok.

A: Und gewinnen ist für das Spiel oder gar nichts. Brasilien gewinnt.

G: ok. ok

A: ja?

G: \*taa\* ok.

A: Und noch eine Sache hier? Das sagt man nicht so. ok?

G: hm=hm?

A: Wie es schwierig ist.

G: hm=hm.

A: Man sagt ((schreibt)) so:

G: hm=hm.-

A: Wie schwierig.

G: ah

A: ok?

G: hmmm

A: es ist sehr einfach

G: ah äh es \*que coisa, achei que tivesse que colocar\* es ((lacht))

A: es

G: es

A: ja ((lacht))

G: na?

A: hier? nicht.

G: ok.

A: Wenn du sagen willst äh \*que difícil\* wie schwierig, die Bürokratie zu besiegen. ok?

G: hm ah ah hm=hm?

A: Du brauchst nichts.

G: ok

A: Einfach WIE und das Adjektiv.

G: ok

A: ok?

G: ja - \*como\* ((lacht))

A: ((lacht))

G: ((schreibt)) wie es, wie es äh schwie?

A: nein, nein?

G: nein nao wie nein, \*desculpe\* WIE äh

A: Schwie?  
 G: schwierg, schwierig? schwierisch.  
 A: schwierig. genau.  
 G: schwie schwierig?  
 A: hm=hm  
 G: Die Bü Bürokratie zu besigenen.  
 A: besiegen.  
 G: besiegen.  
 A: ja, sehr gut.  
 G: ja? ((liest leise vor sich und schreibt von der Tafel ab)) jetzt, brauche ein Moment  
 A: ups! Ah ich habe zu sch. ((hat zu schnell gewischt)) Ich schreibe es nochmal. oder nein?  
 G: ok. äh nein nein is nein nein, nein nein \* eu ja\* ja jetzt, jetzt, jetzt kopieren? \*ja? nao\*  
 A: hast du schon kopiert?  
 G: äh öh  
 A: schon? \*ja\*  
 G: schon? schon? SCHON äh sofort äh sofort ist \*ja\*?  
 A: nein sofort ist hm \*immediatamente\*  
 G: \*immediatamente\*  
 A: ok?  
 G: ja ok.  
 A: Also wir machen ein klein  
 G: ja  
 A: Sofort? ist auch gleich? ((schreibt)) ja? ok?  
 G: sofort hm=hm? ok? ok  
 A: schon? \*ja\*.  
 G: ok  
 A: jetzt?  
 G: \*agora\*  
 A: genau ((schreibt noch))  
 G: ok, ok.  
 A: Also du hast es schon geschrieben, ja?  
 G: ja. ja! ((lacht))  
 A: ja! ok.  
 G: äh äh jetzt  
 A: hm=hm  
 G: öh du? du ist kannste du schrieb?  
 A: schreibst  
 G: schr schriebst schreib? ja  
 A: Jetzt schreibe ich. ja?  
 G: ja ja. äh- jetzt .  
 A: ja.

G: ((lacht)) jetzt! ((lacht laut))  
A: ((lacht))  
G: schrift!  
A: ah jetzt! ok gut!  
G: ((lacht)) schrift!  
A: schreib!  
G: schreibt! schreibt! äh jetzt kann((nasal ausgesprochen)) kann ((deutsch ausgesprochen))  
A: hm=hm? ((schreibt))  
G: ich nicht  
A: ((schreibt)) hm=hm?  
G: in in die Woche  
A: ((schreibt))hm=hm?  
G: end  
A: end?  
G: end Internet Zugang.  
A: ((schreibt))  
G: Punkt.  
A: ((schreibt zu Ende)) ok. ((zeigt die Wörter an der Tafel mit verschiedenen Mimiken))  
G: hm=hm? hm=hm? ((lacht))  
A: Was ist das Wort?  
G: ((lacht)) äh äh  
A: ((schreibt)) also der Anfang ist richtig.  
G: äh zusammen?  
A: genau. Wochenende. ja?  
G: end ja? ((lacht))  
A: Und es ist DAS Wochenende.  
G: ja? ok.  
A: ok?  
G: ja?  
A: und das bäh bäh, bah! Das ist sehr falsch! ok.  
G: ((lacht)) iste  
A: Und? Also DAs Wochenende und man sagt  
G: ja?  
A: \*no fim de semana\*  
G: hm=hm?  
A: AM Wochenende. ok?  
G: hmm  
A: AM Wochenende.  
G: AM Wochenend.  
A: ja. Was machst du am Wochenende? Ich fahre nach äh Honolulu.



G: hm=hm?  
A: ok?  
G: hm=hm? ok.  
A: ok. Dann?  
G: ((schreibt auf)) Wochenend.  
A: Wir haben hier das Verb können ja? ich kann.  
G: hm  
A: ja? zum Beispiel ICH kann ((schreibt)) kochen.  
G: hm  
A: kochen?  
G: kochen, ja?  
A: ja? Modalverb?  
G: ja ich kann? ((lacht))  
A: kann ist Modalverb  
G: hm?  
A: und das ist Infinitiv ja?  
G: ok.  
A: Hier haben wir Modalverb?  
G: hm=hm?  
A: Position zwei?  
G: hm  
A: Wo ist das Infinitiv.  
G: hmmm äh können? Infinitiv kann?  
A: nein nein, also hier zum Beispiel ICH kann kochen Punkt. Ein Satz, ganz einfacher Satz.  
G: ok. ah  
A: kann ist Modalverb?  
G: ok -  
A: Position zwei, kein Problem  
G: ja  
A: und am Ende von dem Satz kommt ein Infinitiv.  
G: ja-  
A: Hier? Ich hab KANN gefunden, es ist hier Modalverb, Position zwei?  
G: hm=hm?  
A: Wo ist das Infinitiv?  
G: hm  
A: Wie zum Beispiel kochen?  
G: hmm \*posso acessar nao sei\*  
A: hm=hm? ja ja aber wo ist es?  
G: ah Name? öh  
A: ((lacht))

G: ((lacht))

A: Es gibt keins, ja?

G: ja?

A: ok.

G: äh öh

A: ok.

G: ok a. \*acessar, nao sei\*-

A: dann müssen wir

G: hm

A: etwas Anderes machen. Du hast Zugang

G: Zugang

A: Zugang ist sehr schön. Internetzugang ist super. sehr sehr schön.

G: ok ok.

A: Aber äh dann öh ja. Machen wir es einfacher.

G: hm

A: auf Portugiesisch? Was würdest du sagen, \*agora nao posso?

G: öh

A: öh \*acesso\*?

G: öh \*acessar\*?

A: \*acessar\*.

G: hm=hm? \*Internet no final de semana, seria isso.\*

A: Genau, mit \*acesso\* würdest du sagen \*agora nao TENHO acesso\*.

G: hm=hm?

A: oder?

G: ok.

A: ja?

G: jetzt jetzt hab

A: genau ((schreibt)) hab' ich

G: hm=hm?

A: und nicht nicht also nicht schön? Habe ich am Wochenende ((schreibt)) kein? keinen

G: hm

A: Akkusativ

G: ok

A: Internetzugang.

G: keinen Internetzugang.

A: ja. ok?

G: hmmm.

A: und dann? hast du kein Problem mit Infinitiv.

G: ok.

A: Dann musst du nichts suchen wie \*acessar\*-

G: hm=hm?

A: auf Deutsch ist ok?  
 G: hm=hm?  
 A: Du musst gucken. Wenn du weißt, wie \*acesso\*  
 G: hm=hm?  
 A: funktioniert. Dann solltest du deinen Satz mit \*acesso\* machen. Mit Zugang.  
 G: Mit Zugang.  
 A: Ja. Du musst immer versuchen, deinen Satz zu machen mit DEN Wörtern  
 G: hm?  
 A: die du kennst. ok?  
 G: hm  
 A: Du kennst Internetzugang, sehr gut.  
 G: hm=hm?  
 A: Dann musst du sagen ok: auf Portugiesisch ist \*acesso, eu TENHO acesso\*  
 G: ein hm=hm?  
 A: es ist nich \*eu POSSO acesso\*.  
 G: ah  
 A: Dann machst du es auch auf Deutsch.  
 G: ah ok.  
 A: hm=hm?  
 G: jetzt habe ich am Wochend kein Wochenende keine Internetsch Zugang.  
 A: Wochenende ja.  
 G: ok.  
 A: ja. ups.  
 G: entschuld ((Telefon klingelt))  
 A: eine Sekunde.((läuft weg))  
 A: ok. sehr gut. äh. ja- weiter oder?  
 G: Das da zu end. Ein. Eine eine? \*phrase\* ((lacht))  
 A: Satz, ein Satz der Satz  
 G: Satz, Satz, Satz, Satz. Ja ja ja ja?  
 A: hm=hm? Noch ein Satz  
 G: ok  
 A: ja  
 G: dies  
 A: upla  
 G: dies Test  
 A: so?  
 G: diese  
 A: Diese  
 G: dies Text  
 A: Text  
 G: Text ja.

A: Weil Test ist äh Prüfung, ja

G: \*prova\*, \*prova\*, ja-

A: hm=hm?

G: Text war über das Abendessen Abendessen?

A: hm=hm?

G: von gesterne? und jetzt gehe ((h ausgesprochen))

A: gehe?

G: geh geh? ja geh? isch ich ich?

A: ich ? ja-

G: ich ich ((schrill)) ich ((lacht)) isch isch

A: isch na, ((seufzt)) wie du willst- ich

G: ja

A: ich sage ich.

G: ich?

A: ja.

G: ah. ich die Essen

A: gehe ich was?

G: ich DIE

A: die?

G: die Essen

A: groß oder klein?

G: groß

A: hm=hm?

G: Essen? von heute machen.

A: ((schreibt)) ok. Sehr schön. Kleine Details.

G: hm

A: Der Text.

G: hm

A: ja? Das heißt dieser Text ja?

G: dieser dies ja. ok.

A: äh ok sonst, jetzt geh ich Essen ist DAS Essen?

G: hm?

A: also? ((schreibt)) gehe ich DAS Essen?

G: hm=hm?

A: von heute?

G: hm=hm?

A: und machen?

G: ((lacht))

A: komm! Du kennst mindestens zwei andere Möglichkeiten.

G: ah. hm

A: ein anderes Verb, schöner.

G: hm hm. ((sucht und summt))  
A: es fängt mit K an.  
G: kochen kochen  
A: genau. ja?  
G: von heute kochen. Ja  
A: sehr schön.  
G: ah?  
A: sehr sehr gut.  
G: ((lacht)) schön.  
A: ja.  
G: ((schreibt und liest leise)) heute kochen.  
A: ja? Weil machen ist so ((seufzt))  
G: ah ah?  
A: total traurig.  
G: ah.  
A: manchmal nicht, aber hier sehr traurig.  
G: ah.  
A: ok. sehr schön.  
G: ah. \*ufa\* ((lacht)).  
A: ((lacht)) ok. Ich hab keine Ahnung wie spät es ist. Weißt du wie spät es ist?  
G: ah hm nein. ((holt das Handy aus der Tasche))  
A: Ich hab meine Uhr vergessen.  
G: ((liest die Uhr ab)) ah zwolfe. zwölf? zwolfe? äh zwolfe äh sechs.  
A: zwölf? ok. Zwölf Uhr sechs.  
G: zwölf Uhr sechs.  
A: ja. ok.  
G: \*como passa rápido\*  
A: ((lacht)) Weißt du noch?  
G: ((lacht)) \*estranho isso\*  
A: \*como passa\* wie  
G: wie, wie schn  
A: schnell  
G: schnell, schnell, schnell äh  
A: äh schnell die Zeit  
G: äh  
A: Zeit läuft ((schreibt))  
G: Zeit läuft ((liest)) wie schnell die Zeit Zeit läuft.  
A: laufen?  
G: läuft ja.  
A: ja?  
G: ja.

A: Die Zeit läuft.

G: ok laufen?

A: ja.

G: hm, laufen.

A: ok.

G: ok.

A: hm Hausaufgaben? für morgen, ist ok?

G: hm?

A: Ich möchte, dass du diesen Text

G: korrigieren ((portugiesisches g))

A: genau

G: hm?

A: und bring ihn, wir können es hier drucken oder du kannst es mir per Email schicken, wie du willst.

G: hm=hm?

A: ok?

G: ok,

A: und dann machen wir morgen den Text.

G: ah ok.

A: ja?

G: ok,

A: ok.

G: Dielcio...\*dielcio falou de um cd de gramatica\*

A: ja.

G: ah

A: ja

G: \*que pode me ajudar\*

A: Ich weiß nicht wo sie ist.

G: hm

A: Hm, sie ist weg. hm

G: morgen.

A: Hör zu: frag Dielcio,

G: hm

A: sag ihm, er soll seine CD

G: hm=hm?

A: zu mir bringen

G: ok

A: und ich mache eine Kopie für dich.

G: ok

A: ok?

G: ok.

A: Oder dass er eine Kopie für dich macht, aber, weil ich habe sie nicht mehr hier. Wenn ich sie finde, mache ich eine Kopie.

G: kein Problem.

A: ja?

G: ok. kein Problem

## **Aufnahme vom 25.01.2006 / Kurs/ Längsschnittanalyse vom Lerner G**

G : hässelte, rässel? Rasselte

A: Rasselte

G: rasselte. Ist Verbo?

A: Es ist eigentlich, rasseln ist ein Verb

G: Rasseln, rasseln ja?

A: rasseln ((schreibt an die Tafel)) aber für ein Wecker

G: ja, äh

A: also rasseln ist rrrrrrrrr

G: de, de, der Wecker äh

A: normal ist klingeln ((schreibt an die Tafel))

G: ah der Wecker im Perfekt gekl.. ((sieht sich die Tafel an))

A: klingeln ((schreibt weiter)) es klingelt, Präsenz

G: ok

A: es hat ge

G: ge...

A: klingelt.

G: klingelt. ok.

A: ok?

G: ok

A: und rasseln ist gleich.

G: ok.

G: ((lacht)) Aber S schaut ((lacht und sucht das Wort schauen im Wörterbuch nach))

A: \*ta bien?\* ok

G: \*ta bien\* ((lacht))

A: ((lacht))ok. GUt, dann fangen wir an. ((geht an die Tafel, wischt sie und steht bereit zum Schreiben))ok.

G: äh, das Kind ausstehen?

A: Kind, das Kind

G: das Kind, ah \*so tem wecken, wecken e acordar o outro, ne\*

A: wecken ist, ja ok.,

G: \*se acordar\* äh, aust

A: auf

- G: auf aufs, auf- fs, aufsteh?  
A: aufwachen  
G: aufwachen  
A: ok?  
G: ah aufstehen, aufstehen  
A: das ist das Infinitiv  
G: aufstehen äh  
A: das ist nicht schlimm!  
G: ok.  
A: das ist das Infinitiv, aufwachen, ja? Trennbar  
G: ah ok, das Kind wachen auf.  
A: wachen?  
G: wachen.  
A: ist das ein oder mehrere Kinder?  
G: das Kinder?  
A: ist es ein oder mehere?  
G: eins  
A: eins, dann ist das Singular.  
G: ja  
A: dann  
G: das Kind wache  
A: wacht  
G: wacht, wacht  
A: t, dritte Person Singular, t. wacht?  
G: wacht auf.  
A: sehr schön.  
G: wacht auf?  
A: wacht auf  
G: wacht auf, \*e acordar\*, ok, ah.  
A: ja  
G: ok. Ah der Wecker  
A: ((schreibt)) der Wecker  
G: hat , ha hat  
A: hat  
G: hat hat geklingelt.  
A: genau, sehr schön.  
G: Die Frühstück. DIE Frühstück?  
A: das, das  
G: Das, das  
A: ((Schreibt)) Frühstück  
G: Frühstück, Frühstück ist später. später? \*pronto\*?



A: später ist \*mais tarde\*  
G: ahhh ((lacht))  
A: das ist \*pronto\*. hast du gesucht?  
G: hm, ((lacht))  
A: Warum hast du dir ein schönes Wörterbuch gekauft, wenn du es nicht benutzt?  
G: miau miau miau ((lacht und sucht im Wörterbuch nach))  
G: fertig. ((spricht fertig aus))  
A: genau.  
G: fertig ((spricht fertig aus))  
A: gibt es etwas anderes? Eine andere Möglichkeit in deinem Wörterbuch?  
G: ah fertig, ah bereit  
A: genau  
G: bereit, bereit ist äh ok.  
A: bereit ist eher für Personen. Fertig, für Frühstück, ist ganz gut,  
G: aha.  
A: also  
G: ah, der Frühstück ist .  
A: das Frühstück  
G: das, das Frühstücke Frühstrück  
A: Frühstück  
G: Frühstück Früs  
A: Frühhhh  
G: Frühhhhh  
A: Stück  
G: Stück. Frühhhhstück  
A: genau  
G: Frühstücke. Frühhhhhstück ist bereit.  
A: fertig, fertig.  
G: fertig, ah.  
A: bereit ist für Personen.  
G: aha  
A: eher, ok? Ich bin bereit zu gehen, ok? Ich habe einen Mantel an und so  
G: aaah ok.  
A: dann bin ich bereit, ok?  
G: ja, ja. äh, \*coisas\*?  
A: Sachen, Dinge  
G: ah, Sachen, ah Dinge  
A: sind fertig ok?  
G: fertig. gut.  
A: ungefähr, das sind nur Nuancen, ok?  
G: hm=hm

A: also manchmal sind Dinge bereit und Menschen fertig, aber hier, Frühstück ist fertig.

G: hm=hm, ok.

A: sehr schön.

G: ah, Das Kind

A: ((schreibt an die Tafel)) das Kind

G: das Kind hat gefrühstekt

A: ge?

G: gefrühstück

A: gefrühstückT, alles aussprechen. Noch mal?

G: Das Kind hat gefrühstückt..

A: genau. Und nicht DAS Kind, sondern das KIND. ok? Das ist wichtig. Das KIND

G: KIND, DAS Kind, DAS Kind.

A: das KIND, genau. ja?

G: das KIND hat gefrühstückte

A: geFRÜHstück

G: geFRÜHstückt.

A: ja, sehr gut.

G: ja, gefrühstückt. ja. Der Mann

A: Der Mann ((schreibt))

G: Der Mann lieste

A: lieeeeeest

G: liest, liest

A: lang, lieeeeeeeeeest

G: ah, lieeeeste ah, Zeitung äh der oder?

A: die

G: die, die Zeitung

A: die Zeitung.

G: Zeitung

A: alle Namen in -ung am Ende

G: ung, die, die

A: ok? Alle, alle, alle, alle, keine Ausnahme

G: ok, ok ung, die Zeitung, ah. Der Mann hat die Zeitung gelies, geliest?

A: gelesen

G: gelesen.

A: ((schreibt)) Der Mann hat die Zeitung gelesen.

G: gelesen öhhhhhhh. gelesen

A: ja

G: hm. Die Musch, Munsche, Munschen? \*as pessoas\*?

A: die MENschen

G: Men, Menschen, die Menschen, die MENschen

A: ((schreibt)) Men-schen

G: sehen, sehen Filme.

A: sehen Filme. ja, weißt du noch, gestern haben wir ein ganz gutes Verb für Filme gelernt, das war hier

G: Filme äh schauen.

A: genau. Weißt du noch, wie das funktioniert?

G: hm

A: Also die Menschen.

G: Menschen schau, schau, schaus

A: schauen

G: schauen, schauen

A: Reflexiv

G: sie

A: sich

G: sich sich

A: die Menschen

G: die Menschen schauen sich äh einen Film?

A: genau! und nicht Tausend sondern EINEN Film

G: Einen Film

A: und

G: Kino

A: an

G: an, an Kino

A: ((lacht)) im Kino, Kino ist egal!

G: ((lacht)) an

A: Weißt du noch? Wo ist das? Hier in Schüler schreiben

G: ja.

A: Du schaust dir einen Film an.

G: an, an

A: ok? Du , die Menschen, schaust schauen

G: Schaut ein Film an.

A: dir, sich einen Film an.

G: an, ah

A: ok? Das ist viel schöner

G: ((lacht)) nicht Kino, nicht Kino

A: Kino ist egal

G: ((lacht))

A: Also du kannst sagen, sie schauen sich einen Film im Kino an.

G: ahah in im Kin

A: im Kino

G: im Kino an

A: ja?

G: ja  
A: an gehört zu schauen, ist trennbar, anschauen  
G: hmmm  
A: ok  
G: hmm ist trennbar, trennbar \*bao\*  
A: ok  
G: äh öh de, die Menschen  
A: hm=hm  
G: hat die Filme gemacht.  
A: hat?  
G: hat  
A: ((zeigt auf was an der Tafel))  
G: Menschen, Menschen haben  
A: genau, haben, ja? Plural  
G: haben hm äh die Filme gemacht?  
A: gemacht?  
G: \*gostarao\*?  
A: gemOcht  
G: gemOcht, Gemoscht, gemoscht  
A: sie haben, es gibt aber wieviele Filme ein ne?  
G: ja, ah  
A: also haben den Film  
G: den Film gemoscht  
A: gemocht  
G: gemocht  
A: o, ja  
G: ah, ok, Umlaut  
A: kein Umlaut  
G: ah kein, ah. Äh Perfekt äh kein Umlaut?  
A: selten  
G: selten  
A: selten. Selten ist das Gegenteil von oft  
G: hm=hm  
A: ok? Oft  
G: ok  
A: auf Portugiesisch  
G: äh, \*tipo dificilmente seria assim\*?  
A: nein, oft auf Portugiesisch \*frequentemente\*  
G: \*frequentemente\* ok  
A: \*e\* selten \*o contrario\*  
G: ja, ja

A: ja?  
 G: ok, ah \*tao\* äh Umlaut, selten.  
 A: Umlaut ist selten im Partizip. ja  
 G: Umlaut äh Partizip im Perfekt, ja, ok  
 A: ok?  
 G: ah, gemocht, kein e. hm. äh die, die Kinder  
 A: die Kinder ((schreibt)) sehr gut  
 G: ((diktiert)) sich. sich schauer. Die Kinder ist sich schauer. ne?  
 A: ((schreibt)) so?  
 G: ah, die Kinder sich, ja reflexiv, sich  
 A: hm=hm  
 G: scho, schauer? shower.  
 A: schauer?  
 G: \*voce sabe\* ((lacht)) \*encontrei\*  
 A: Hast du das nicht gefunden in deinem Wörterbuch?  
 G: ah, \*banho, banhar\* hm,  
 A: aber das ist kein \*banho\*  
 G: ah.  
 A: oder? wenn das so kommt ((zeigt von oben))  
 G: ((lacht)) \*nao sei como você aguenta, A\*  
 A: ((lacht))  
 G: ((lacht))  
 A: ich dachte, es gibt einen Unterschied zwischen \*tomar banho\*  
 G: ah  
 A: du sitzt,  
 G: ja  
 A: du bist in der Badewanne, das ist  
 G: hm=hm  
 A: groß und das Wasser kommt von unten. Und manchmal stehst du  
 G: ah  
 A: und das Wasser kommt so. Wie ist das auf Portugiesisch.  
 G: öh \*tomando banho, t, tomar, chuveiro\*  
 A: \*chuveiro\*?  
 G: \*tomar banho\*  
 A: ok  
 G: ah.  
 A: und hast du das nicht gefunden?  
 G: \*quer ver, oh, hm bao\*. hm, äh \*Banhado em lagrimas\* 00: 23: 45-7  
 A: ((lacht))  
 G: ((lacht)) \*otimo\* aufgelöst... e, Bad? Bad?  
 A: Guck nicht, du darfst nicht gucken.

G: ah

A: Ich finde es ganz komisch, dass sie dieses Wort nicht haben

G: hm=hm

A: Was ich dachte

G: ((lacht)) Dusch? Dusche

A: Existiert das? eine Dusche? Auf Deutsch ist das Dusche

G: \*tao simples, tao simples\*

A: ah?

G: \*tao simples\*?

A: und auf Deutsch gibt es ein Verb

((UNTERBRECHUNG))

G: duschen, duschen

A: Das ist ein Verb, ganz einfach. Wie machen zum Beispie

L: Ich dusche jeden Morgen ((schreibt))

G: hm=hm

A: das bedeutet auf Portugiesisch?

G: \*eu tomei\*

A: tomo

G: tom, tomo banho

A: ja, und jeden Morgen?

G: \*toda manha\*

A: ja, sehr gut.

G: ok. äh.

A: Du jetzt. Die Kinder.

G: Die Kinder öh äh duschen

A: hm=hm

G: duschen duschen sich?

A: nein, duschen.

G: duschen, ah?

A: duschen, punkt.

G: ah, hm

A: das ist schwierig, hm, uh ein Wort!

G: ok aber äh \*la em, la no curso äh o professor explicava que uma das maneiras de, que se aplica o sich

A: hm=hm

G: era no tomar banho, porque e voce que faz em voce mesmo, entao que era, que o sich e isso, eu em mim.

A: sim

G: äh, ai eu, achei que tinha o sich

A: nein, hier nicht

G: hier duschen. Oh ich

A: ja

G: ich, ich dusche.

A: ja. Ich dusche bedeutet ich \*eu tomo banho\*.

((UNTERBRECHUNG))

A: ok, ich dusche. Das ist das einfachste Verb in Ganz Deutschland

G: hm

A: ok? ich dusche, du duschst. Nicht reflexiv, nicht irregulär, ich habe geduscht. ok?

G: \*muito mais facil\*

A: Also nicht komplizierter machen, als es ist. ok? Es ist einfach, dann freuen wir uns. so. ok?

G: hm=hm, ja hm=hm, ich \*tao\* die Kinder äh die Kinder hat geduschen?

A: geduscht

G: geduscht, ja.

A: und aufpassen, die Kinder ist das Singular oder Plural? Die Kinder

G: die Kinder Plural haben

A: genau ((schreibt))

G: geduscht?

A: ja, genau.

G: geduscht.

A: reguläre Verben

G: hm, reguläre Verben

A: ge- und t

G: und t Ende

A: ja. Und dann das Radikal von dem Verb. ja?

G: hm =hm, hm, iregular Verb, ai... ok. Iregular Verb \*aqui\* ((zeigt das Wörterbuch und lacht)) \*aqui\*

A: ja, es ist ganz einfach. Ja die irreguläre musst du suchen, ok? Oder ich sage es dir. Aber reguläre sind sehr einfach ok? ge- und t und

G: ok

A: und Radikal dazwischen, ok?

G: ok

A: sehr schön

G: ja, ged, geduscht, gemoscht? mo, ma

A: gemocht ist irregulär

G: möchte irregular, ok

A: ok. Das ist regulär, das ist irregulär

G: ah. ah, die Frau

A: ((schreibt)) die Frau

G: Essen kochen. die, die Frau kochen die Frau kochen

A: gibt es eine oder mehrere Frauen? mehrere ist \*varias\*

G: ah

A: ok ? ((schreibt)) Also,  
G: nein, ein  
A: eine oder mehrere?  
G: ein Frau  
A: Eine, dann Singular  
G: die, die Frau  
A: hm=hm  
G: kochen, ko kochen, koche?  
A: nein, also das ist richtig und dann kommt?  
G: kocht  
A: genau  
G: \*schimpft auf Portugiesisch ironisch\*  
A: sehr gut. ja?  
G: die Frau kocht öh die Essen?  
A: das Essen  
G: das Essen, das Essen.  
A: und 124?  
G: ja?  
A: das Essen.  
G: das Essen  
A: ja.  
G: das Essen. Das Essen  
A: ok, sehr schön  
G: Die Frau hat Essen gekocht.  
A: Achtung die Frau hat?  
G: ah, Essen  
A: das Essen  
G: das Essen, das Essen gekocht.  
A: genau, gekocht, ja?  
G: ah ja gekocht. gekocht. hahahah. Aber die Frau  
A: Achtung  
G: bügü..uhhh ((lacht))  
A: Ah, Die Frau  
G: ah, bü  
A: bü  
G: büg, bügeleise' ? bügeläisen? ((lacht))  
A: Groß oder klein?  
G: äh Verb? klein.  
A: Verb. Bü  
G: büge, äh bügeleiste ((lacht))  
A: sag mir, was ist das Infinitiv?



G: Bügeläisen.  
 A: nein.  
 G: nein büg, büge leisen  
 A: Das ist ein Name,  
 G: ah  
 A: Der Bügeleisen  
 G: Bügeleisen  
 A: das ist ((schreibt auf Portugiesisch))  
 G: aha-  
 A: Sagt man so?  
 G: nein  
 A: Ferro de repassar?  
 G: nein, äh büg?  
 A: Eisen ist \*ferro\*  
 G: ja  
 A: bügel ist  
 G: passar  
 A: repassar?  
 G: passar  
 A: passar  
 G: passar  
 A: ok \*entao ferro\*, wie heißt das Gerät auf Portugiesisch?  
 G: ferro de passar  
 A: ferro de passar  
 G: ferro de passar, \*palavra composta\*  
 A: der Bügeleisen ist \*o ferro de passar\*. Willst du sagen die Frau Bügeleisen?  
 G: hm  
 A: nein  
 G: ah ok.  
 A: das Verb  
 G: hm=hm  
 A: bügeln ((schreibt))  
 G: hm=hm die Frau bügeln, äh bügeln  
 A: Achtung, Konjugation  
 G: bügelt  
 A: genau  
 G: bügelt  
 A: bügelt  
 G: bügelt äh äh shirt? shirt?  
 A: shirt ist English  
 G: shirt \*fala que e internacional, shirt\*?

A: nein  
G: nein!  
A: T-shirt vielleicht  
G: T-shirt  
A: wir sagen das T-shirt ok?  
G: ah, in Deutsch ok ? T-shirt  
A: T-shirt ist ok.  
G: ah ok  
A: T-shirt ist äh \*trico\*  
G: ja  
A: ok? Shirt ist das Hemd  
G: ah,  
A: \*camisa\*  
G: das ah, äh.  
A: shirt alleine nee.  
G: Shirt in äh portugues camiseta  
A: T-shirt?  
G: ja?  
A: Ja, es ist, ja es ist so ((zeichnet))  
G: ah, ok  
A: ja? manchmal mit ((zeichnet))  
G: ja ja  
A: ja? oft weiß  
G: ja  
A: camiseta?  
G: camiseta ok  
A: das ist T-shirt, aber shirt existiert nicht ok?  
G: ok, T-shirt  
A: die Frau bügelt das T-shirt  
G: ah, shorts, short äh andere, andere Sinn. Shorts  
A: ah, shorts!  
G: ja ((lacht))  
A: Es ist mit o, ne?  
G: ja short, andere  
A: ja. ja  
G: short ist \*saia\*  
A: nein, nicht \*saia\*, es ist eine kleine Hose.  
G: nein nein nein nein, schuldigung, entschuldig, schuldig, short ist, saia ist  
A: saia ist ein Rock  
G: Rock, ok.  
A: ja?

G: jaja  
 A: ok.  
 G: ok  
 A: dann haben wir alle Kleidungsstücke jetzt ((lacht))  
 G: jaaaa ((lacht)) \*que nao tem mais usado saia\* äh \*entao\* die Frau  
 A: hm=hm  
 G: hm, die un ein Person  
 A: also die Frau  
 G: die Frau hat, hatte das das T-shirt  
 A: T-shirt  
 G: gebügelt  
 A: gebügelt  
 G: gebÜgelt  
 A: ja, gebÜgelt  
 G: gebÜgelt, GebÜgelt  
 A: ja GebÜgelt, nicht gebÜgelte, gebÜgelt  
 G: gebÜgelt.  
 A: ja  
 G: gebÜgelte, gebÜgelte  
 A: nicht gebÜgeltE, gebÜgelt  
 G: gebÜgelt  
 A: ja, es gibt kein E am Ende.  
 G: Ok, geBügelt, gebÜgelt, gebÜgelt  
 A: ja, sehr gut.  
 G: \*voce se lembra que a Mirna pediu para voce escrever isso la em Düsseldorf? \*((lacht))  
 A: ja (  
 G: ah ich, ich bülg, ich bülg  
 A: ich bügele  
 G: ich Büge, bülgen, ah ich bügele das Kleid?  
 A: die Kleider  
 G: ok die Kleider  
 A: ((schreibt)) bügele die Kleider  
 G: die Kleider ok  
 A: sehr schön, ok  
 G: ok, ah.  
 A: ok, gib her ganz kurz  
 G: ah, \*esse de aqui\*  
 A: ja du musst das korrigieren  
 G: ich fertig. ((korrigiert und schreibt von der Tafel ab))  
 UNTERBRECHUNG  
 G: Der Mensch haben de Film gemoscht (((schreibt))). bügelese ((lacht))

A: Bügeleisen, Bügeleisen ((lacht)) Ok Hausaufgaben? Das schreiben  
G: ok  
A: Ok, im Computer?  
G: ok, ok  
A: und ganz kurz, genau und das Machen  
G: ok  
A: es sind die Sätze im Präsens und du musst im Perfekt schreiben, ok? ganz einfach  
G: ok  
A: und das auch machen. also dieses Blatt. Ja? Das machen wir morgen.  
G: ok  
A: Ok, sehr schön. Viel Spaß mit Pilar!  
G: was?  
A: Viel Spaß!

### **Aufnahme vom 03.04.2006 / Kurs / Längsschnittanalyse vom Lerner G**

A: Sooooo  
G: Sooooo  
A: yuhu!  
G: ((lacht))  
A: Wie geht's?  
G: ok.  
A: Bist du jetzt versichert?  
G: ja,  
A: wirklich?  
G: wirklich.  
A: gut,  
G: gut.  
A: ((lacht))  
G: ((acht))  
A: Gut, dass du nicht krank warst.  
G: ja ja.  
A: So, äh  
G: ah, das okay, Hausaufgaben?  
A: äh?  
G: Hausaufgaben korrigiert (portugiesisches g)?  
A: jaa,  
G: ja - das okay- ((lacht))  
A: nein es war katastrophal  
G: aaaaaah ((lacht))

A: Es war sehr gut - du hast nur ganz kleine Fehler ja  
 G: aaah ok ((lacht))  
 A: Aber unverzeihliche Fehler  
 G: äh all alle Satze? Modaverbo.  
 A: ok ((lacht))  
 G: Mit Modalverbo ((lacht))  
 A: ok.  
 G: Ich muss fonf Satz schreib. ((lacht))  
 A: ((lacht)) schon ein Fehler. Ich muss fünf  
 G: fünf Satze? naaaaaaaha SatzEE und UmLAUT  
 A: Ja dann? Sätze  
 G: Umlaut Sätze.  
 A: Sätze  
 G: Sätze aaaah ((lacht)) äh ((lacht))  
 A: Sätze (übertriebenes äa) Sätze ja?  
 G: Sätze  
 A: genau.  
 G: Sätze  
 A: ja.  
 G: ok Sätze schreib-  
 A: schreiben. Ja?  
 G: schreiBEN.  
 A: Ich muss das EN hören.  
 G: schreiBEN.  
 A: ja. sehr schön.  
 G: ich muss funf Sätze schreibEN.  
 A: genau!  
 G: ja?  
 A: ja!  
 G: ((mit weinender Stimme)) Ich will mein Sohn sehen! ((lacht))  
 A: ((lacht - schreibt)) ich will sehr gut mein Sohn  
 G: MeinE  
 A: meinE?  
 G: nen, mein ((lacht)) mein (hi) mein (hi) mein (hi) mein (hi) mein (hi) mein (hi) mein meinnn  
 meiner Sohnte mein mein! mein mein!  
 A: ok. Ist der Sohn ein Mann, eine Frau oder neutral  
 G: ((lacht)) ooh! Der Mann!  
 A: ok. Also Maskulin.  
 G: ja.  
 A: Ja? Maskulin?  
 G: hm=hm?

A: Akkusativ?

G: ja, meinEN

A: genau!

G: meinEN sohn

A: ganz einfach. und nicht meine

G: mein meinen Sohn sehen. ja? äh fir ((A schreibt)) dürfen neeee A!

A: habe ich falsch geschrieben?

G: wir wir!

A: aaah! Entschuldigung

G: ((lacht)) aaah

A: wir?

G: wir! wir? wir, wir.

A: wir ja. wwwwww

G: wir dürfen ((diktiert))

A: hm=hm? ((schreibt))

G: dÜrfen

A: dÜrfen

G: dÜrfen ((lacht))

A: genau sehr schön!

G: dürfen? äh ah Geode, von Gelde? Geld?

A: Geld?

G: Geld? Geld,((A schreibt)) fir Leben? fir Leben Leben para fir. fir

A: um zu?

G: ZU leben. zu leben. zum leben. ah die Strache von Kapitalismus ((lacht))

A: aber wo ist dein Verb?

G: Verb leben?

A: Aber du hast eine Präposition mit Leben.

G: ah mit leben, leben Verbo.

A: ja ja aber guck mal "Muss schreiben" keine Präposition, kein zu?

G: aaah

A: ok?

G: ok ahhh

A: also wir können natürlich "zu Leben" ja? schreiben aber wäre ein Infinitivsatz.

G: ja.

A: Das ist nicht in dem Satz. Hier brauchen wir ein Verb

G: ok äh zu? leben - äh ein Verb? Zuleben oder leben? leben Verb ok

A: leben ist ein Verb ok?

G: ok.

A: zu ist ein Infinitivsatz, ein Nebensatz

G: hm=hm?

A: ja?

- G: ok. hm=hm?, \*ta\*
- A: aber hier brauche ich ein Verb.
- G: andere Verb?
- A: hm=hm? Dürfen Modalverb dürfen
- G: aahh
- A: oder wollen? hier sehen, hier brauchen wir ein Verb
- G: iihhh
- A: ihh!
- G: tanz tanz tanz tanz, ich tanz, ich tanze für ((wir gemeint)) dürfen
- A: ah
- G: hm ich weiß nische ich weiß nich
- A: also
- G: ja ah ja das ist kompliziert ja?
- A: sehr kompliziert
- G: oh oh oh
- A: ok
- G: wir dürfen Gelde?
- A: was bedeutet dürfen? auf portugiesisch
- G: ah hm \*necessito\*
- A: neeein dürfen nicht.
- G: n nein \*necessit\* nee n aaaah
- A: nein nein nee nee
- G: nee nee nee nee nee. ah, ah dürfen isse \*obrigatório\*. ah?
- A: nein?
- G: dürfen?
- A: es ist können, es ist wie können ((schreibt)) aber mit Gesetz
- G: aaah mein Hausaufgab. aaaah
- A: aaah, na zum Beispiel
- G: nich dürfe nische Gesetz? dürfe?
- A: dürfen. Zum Beispiel
- G: dürfen isse Gesetze
- A: genau. Zum Beispiel.
- G: ah
- A: Beim Führerschein, ja? Wenn du lernst, ein Auto zu fahren.
- G: hm?
- A: Man sagt immer, genau. Wenn du ((zeichnet ein Verkehrsschild an die Tafel)) das hier siehst. Ok, das ist ganz rot.
- G: hm
- A: ja?
- G: ja
- A: Du darfst nicht weiterfahren.

G: hm=hm?

A: aber eigentlich KANNSt du,

G: hm=hm?

A: du kannst dein Auto nehmen und fahren.

G: hm=hm

A: aber du darfst nicht, es ist verboten.

G: hm=hm? hm=hm.

A: du darfst nicht.

G: verboten. ok.

A: ok?

G: hm=hm?

A: Wenn du ((zeichnet noch ein Schild)) wo ist er? so ein Zeichen hast.

G: hm=hm?

A: ja?

G: hm

A: Das heißt, mit deinem Auto?

G: hm=hm?

A: du darfst

G: ja

A: rechst abbiegen

G: rechts rechts ok

A: eigentlich, du MUSST rechts abbiegen

G: ja

A: ok? du darfst NICHT links abbiegen

G: hm

A: du darfst NICHT geradeaus fahren

G: hm=hm?

A: du darfst NUR rechts abbiegen.

G: hm=hm?

A: du MUSSt rechts abbiegen.

G: dann äh, öh, rechte? darf.

A: genau, du darfst rechts.

G: ja äh? aah ok. hm=hm?

A: ja, oder, wenn ich äh das zeige. Genau, dann musst du mir sagen

G: hm

A: ((lacht beim Zeichnen)) äh, nee wie ist daß? genau ((zeichnet noch ein Schild)) ok?

G: ok

A: und die Straße?

G: ok

A: die Straße ist so, ne du bist

G: hm=hm



A: du bist hier, also du bist hier mit dem Auto  
G: ja  
A: und hier eine Straße ok?  
G: ja  
A: und du hast dieses Schild hier  
G: hm=hm? ok iche, ich darfe?  
A: hm=hm?  
G: ich darfe gerdaus? äh  
A: fahren. ja.  
G: oder, äh rechts, rechts  
A: fahren  
G: fahren  
A: genau. Darfst du links?  
G: darfst, darfst du links.  
A: Es ist eine Frage.  
G: ah links, links nichte.  
A: darfst du links fahren? links darfst du nicht.  
G: links darf, links darf nicht.  
A: genau. links darf ICH nicht  
G: linkst darf (ich) nicht.  
A: ja  
G: links darf nichte.  
A: linkst darf ICH nicht.  
G: l ah ja. links darf ich nicht.  
A: fahren  
G: fahren fahren.  
A: ok?  
G: ah  
A: gut.  
G: ok!  
A: ja?  
G: hm=hm? \*ta\* hm. nee nee nee nee nee nee nee  
A: ok, dann ((löscht die Tafel)). Kann ich Vorschläge machen? Ja, ich mache einen Vorschlag. Wir dürfen Geld stehlen.  
G: hm=hm?  
A: ja oder nein?  
G: ja ((lacht))  
A: wir dürfen ?!  
G: jaa ((lacht))  
A: wir dürfen NICHT Geld stehlen. Ich glaube nicht!  
G: ((lacht))

A: also stehlen

G: ja

A: NICHT.

G: ja, ok

A: Wir dürfen Geld NICHT stehlen. ok?

G: ja. wir dürfen Geld nicht stehlen

A: ok

G: zu leben. ah ah

A: aah, wir dürfen Geld verdienen.((schreibt)) \*ganhar\*

G: ja

A: ((zeigt auf die Tafel)) \*dinheiro\* verdienen.

G: hm=hm?

A: ja? oder wir dürfen Geld gewinnen, beim Lotto

G: hm ja, hm=hm

A: Lotto

G: ok

A: bei der Lotterie.

G: ja

A: ja?

G: hm=hm? Hm=hm. Äh Mit zu leben oder wir dürfen Gelde nicht verdiene - pon Punkte.

A: Kannst du.

G: Kannst du.

A: Aber wir dürfen Geld verdienen.

G: hm=hm?

A: Wir dürfen

G: ja hm=hm

A: zu leben ist \*para viver\*, also

G: ja ok

A: das

G: hm=hm?

A: es ist ein

G: ah

A: Ergänzung, ne?

G: ah wir dürfen Geld nicht. Wir dürfen Gelde Loteria gewinnen? zu leben? ne äh ((lacht))

A: warum nicht?

G: aber ((lacht))

A: Guck mal die Frage, ok.

G: Aber nicht dürfen

A: Warum dürfen

G: oh muss!

A: muss!

G: ((lacht))

A: muss, ja, ja ja. Aber wenn man eine Frage stellt, wie kann man Geld bekommen? ja?

G: hm=hm?

A: also, man kann Geld stehlen, man kann Geld verdienen, also arbeiten,

G: hm=hm

A: man kann in die Loterie spielen und Geld gewinnen.

G: hm=hm?

A: ok und was ist verboten, was ist legal? ok dann, wir dürfen NICHT stehlen, es ist verboten. Aber das dürfen wir.

G: ah

A: ok?

G: ok.

A: also es ist ein bisschen kompliziert, also

G: ja ((lacht))

A: aber egal. so weiter.

G: ah DU

A: ((schreibt)) ja?

G: kannst

A: hm=hm?

G: Cello spielen.

A: ja. Manchmal.

G: ((lacht)) manchmal? ((lacht))

A: manchmal ((lacht))

G: ich weiß nicht ((lacht))

A: genau, du kannst Cello spielen. Super.

G: ja? äh ich kann

A: hm=hm?

G: ich kann essen?

A: hm=hm? Ja ich hoffe

G: äh, ah ((lacht)) essen, e e groß, ist groß

A: groß? ok.

G: ja, ah, kuchen kochen. kochen

A: ja. schön

G: ah äh, iche ich muss Essen essen. Ist ok? ((lacht)) ich muss Essen essen.

A: Ja, man sagt ich muss essen.

G: äh, ich muss essen?

A: Weil, wenn du Essen ißt,

G: aaah

A: dann

G: ja

A: es ist nicht mehr Information,

G: hm=hm?

A: als wenn du sagst, ich esse.

G: aaah

A: wenn du sagst ich esse. Ich esse was? Essen. Aber was ist Essen?

G: aah

A: also Essen ist alles, was du ißt. Also ein Stuhl kann Essen sein.

G: ah nee äh Iche, ich muss essen? Punkto.

A: genau

G: Kein keine Verb

A: genau und hier kannst du auch sagen

G: ah

A: nee! Nicht kein Verb, keinen Namen, ne?

G: ah! ja, ja, essen Name

A: genau-

G: ich kann, ne ich kann?

A: Ich muss essen.

G: ah, das ok. ich muss, ja . ja ich muss essen? das ok

A: klein, ne

G: ja, ja. Ich muss essen.

A: oder ich kann kochen.

G: hm=hm?

A: ja?

G: ok, ok ok?

A: ja?

G: ja.

A: oder du kannst sagen: ich kann chinesisches Essen kochen

G: ja

A: oder oder ich muss McDonald's Essen essen.

G: aaah ((lacht))

A: oder auch nicht!

G: äh ich will nicht McDonalds essen.

A: Sehr gut!

G: ja ((lacht))

A: ja, schön, ok.

G: ah ok.

A: gut, alles verstanden, super!

G: ja?

A: sehr sehr gut.

G: Modalverb

A: ja.

G: Modalverb ist gut. ((lacht))

A: ja es ist ganz einfach.  
G: ja  
A: ganz ganz einfach. ok.  
G: hm=hm?  
A: Hausaufgaben  
G: ja.  
A: ok. Eine kleine Wiederholung  
G: aah hm=hm  
A: Nicht ((schreibt)) plus ein  
G: hm  
A: ist gleich  
G: ah, nicht ein.  
A: was?  
G: nicht  
A: was ist nicht plus ein?  
G: ok ah n nicht ein?  
A: hm=hm?  
G: kein.  
A: genau.  
G: kein. ok.  
A: gut.  
G: hm=hm  
A: gut!  
G: ich darf kein.  
A: Also Satz Nummer 1 war ganz schön, ich darf ein Auto fahren.  
G: hm=hm?  
A: Du kannst auch sagen ich darf Auto fahren.  
G: hm=hm?  
A: ok?  
G: hm=hm.  
A: Also, das ist auch ok.  
G: hm=hm, ah, die Ministerpräsidenten dürfen nicht  
A: uh, warte warte! Warte zwei, Satz zwei? Mit dem Schiff?  
G: ähh ich darfe  
A: hm=hm?  
G: ah ich darfe nicht kein Schiff fahren. nicht kein  
A: also ich darf, nochmal? ich darf?  
G: ich darfe?  
A: hm=hm?  
G: kein  
A: ja.

G: Schiff, Schiff fahren

A: genau, sehr gut. ja.

G: ah?

A: ja.

G: ok

A: sehr schön.

G: hm=hm?

A: ja.

G: Fir äh weiter?

A: WWWWWWir, ja?

G: wiiiiir!

A: hm=hm?

G: wir A, wir

A: ja?

G: Wir, fir andere, andere Ding.

A: ja.

G: andere Ding. ist ok?

A: andere Sache.

G: andere andere Sach?

A: Sache

G: Sache, ah, wir dirfen die Abgabe zahlen.

A: Was ist die Abgabe?

G: Abgabe öh Tasch \*taxa?\*, äh ih \*imposto\*?

A: aaaaah

G: aaah ((lacht))

A: die Steuer.

G: ah auch

A: auch

G: auch

A: Abgabe alleine bedeutet zu viel.

G: ja, ist im Wörterbuch da.

A: ja ((lacht))

G: ((lacht)) ah, ah

A: dein Wö. Dieses Wörterbuch ist nicht dein Freund. Dieses ist dein Freund. Das ist nicht dein Freund, das ist sein Cousin oder so was.

G: ah ok.

A: der ist nett, aber der kann nicht viel helfen.

G: ok.

A: Steuer.

G: ja.

A: ok?

G: s Steuer

A: ja?

G: ah ok.

A: Also

G: für wir wir dürfen die Steuer zahlen.

A: ja

G: zahlen.

A: ok?

G: ok.

A: gut.

G: hm, die Ministerpräsidenten

A: hm=hm?

G: dürfen nicht bestehlen.

A: hm=hm also a BEstehlen.

G: BEstehlen

A: Das Problem ist BE

G: hmmm

A: braucht immer ein Objekt. Weißt du? Wir hatten oft ein Objekt im Akkusativ.

G: hmmm

A: Also, hier brauchst du einfach stehen.

G: hm

A: ja? stehen.

G: stehen.

A: ja.

G: stehen.

A: weil BEstehlen, fragt man wen? was?

G: hm=hm? hm=hm? ja

A: ok?

G: das ok, ok. ja ah ok ah. heute äh weiter ah?

A: hm=hm?

G: Heute ich auf portugies schreiben.

A: genau!

G: ((lacht))

A: und nicht geschrieben, ne?

G: geschrieben ((lacht)) schreiben!

A: ja.

G: ja.

A: ja! sehr gut

G: weiter identisch. ah

A: ja.

G: Heute kann ich nicht

A: hm=hm

G: auf Japanische schreiben.

A: genau.

G: fir

A: ww

G: wiiiiir ((lacht kurz)) können, können Musike horen.

A: hm=hm?

G: Ich kann nichte die Orchester , Orchester?

A: das Orchester

G: das Orchester äh dirigieren ((portugiesisches g))

A: diriGIEren

G: diriGIEren

A: genau

G: diriGIEren

A: DAS Orchester, äh

G: ok

A: ich auch nicht

G: hm=Hm?

A: ok

G: hm=hm, ok diie d Doktorante soll viel Forschung machen.

A: ok, ist das ein Mann oder eine Frau?

G: ah, se, nee nee nee nee ne, äh, d, die DoktorandEN

A: genau!

G: sollen, ja?

A: hm=hm?

G: Doktoranden sollen

A: hm=hm?

G: viel Foschung machen

A: genau, und das hast es gut ausgesprochen aber falsch geschrieben! viel Forschung

G: vvv

A: ((schreibt)) TREIBEN sagt man, TREIBEN ist

G: ja ja?

A: für Forschung statt machen, ist sehr schön.

G: ta, trei treiben aaaah das ok.

A: ja?

G: ja

A: ja? Geht mit Forschung sehr gut zusammen

G: hm=hm? TREIBEN.

A: Forschung treiben ist Forschung machen

G: Forschung treiben, Forschung treiben.

A: ok?



G: aaah

A: Viel? Der Unterschied zwischen viel und viele.

G: hm=hm? hm

A: ((schreibt)) Kennst du auf englisch die \*countables\* und \*uncountables\*?

G: \*uncountable\* ja

A: ja?

G: ja

A: es ist das selbe.

G: es gibt auch bestimmte, unbestimmte

A: genau viele, du kannst 1,2,3 rechnen

G: ja, ja

A: Viel ist... Du kannst nicht zählen.

G: ja, hm=hm

A: Hier, du kannst nicht sagen ein Forschung, zwei Forschung

G: aaah

A: Das ist Forschung, viel Forschung ok?

G: ok, ja

A: ja? Zum Beispiel ich sage: ich kaufe viel Brot

G: ja

A: Ich kann nicht sagen ein Brot, zwei Brot...

G: hm=hm

A: es ist Brot. Aber ich kaufe viele Brötchen.

G: aaaaaah

A: weil Brötchen? ein Brötchen, zwei Brötchen, ok? Es sind Einheiten.

G: ich kaufe äh Reis.

A: genau. Du wirst nicht, du kannst nicht ein Reis

G: ((lacht))

A: Du kannst sagen ein Korn, ein Reiskorn

G: ja

A: ((lacht))

G: ((lacht))

A: dann bist du sehr arm.

G: ein Kilo?

A: ein Kilo Reis, genau.

G: ein Kilo Reis. ah ok.

A: also ich kaufe viele Kilo Reis ok

G: ok. äh, in, im Satz, die Doktorante, Doktoranden sollen

A: hm=hm

G: äh viel

A: ja

G: viel Forschung, ok

A: ja.

G: aaaaaaaaaah, aber viele? viel? Ich verstehe, viele Unterschied viel

A: ja, aber du kannst auch sagen: viele Forschungen, ja? Wenn es Plural ist, dann ok, also eine Forschung, zwei Forschungen, vielleicht. Wie du willst

G: ah, ok. Viele oder viel Forschungen. ah ok.

A: hm=hm?

G: Ah der Tyran soll nicht mehr reg regieren.

A: ja, finde ich ganz gut.

G: ja ((lacht))

A: Angela Merkel muss weg!

G: oh oh ((lacht)) oh, \*ta\*. Die Organisationen sollen den Leuten bedienen.

A: ok, also es ist sehr gut aber bedienen?, genau. Bedienen werden erstmal mit Akkusativ und nicht Dativ und hier, Bedienen ist wirklich im Restaurant, ja?

G: ja, aaaaaaah

A: man bringt dir deinen Teller. Also äh eher wie ein Kellner. Nutzen.

G: ah ah. Im Büro nutzen, nutzen

A: ja. oder helfen.

G: ah helfen ja.

A: Wie du willst, beide mit Dativ.

G: helfen. ok

A: ok? Also Helfen finde ich ganz schön.

G: hm=hm, ok. Ich soll nicht in

A: hm

G: ((Lacht)) Ich soll nicht am? am am?

A: Guck mal

G: Deutsch.. meine Thesis schreiben

A: Heute kann ich? Guck mal Satz Nummer fünf.

G: ja. Nummer fünf?

A: fünf

G: aha,

A: ah!

G: ja, jaja...auf

A: genau

G: auf. Ich soll nicht auf

A: genau.

G: auf Deutsch meine Thesis schreiben.

A: am besten Ich soll nicht meine Thesis auf Deutsch schreiben.

G: hm=Hm ok. Ich muss Wasser trinken, ja, Ich muss nicht Medikament trinken

A: ok, Medikament.

G: ja

A: es ist Singular.

G: ja

A: Und es ist kein Begriff, es ist kein Konzept, das heißt

G: hm

A: du brauchst einen Artikel. Das ist neutral. Ich muss nicht ((schreibt)) Ich muss nicht

G: hm=hm äh ein oder?

A: Wenn du ein sagst, dann ich muss?

G: hm=hm ah, die Medikament

A: Ich muss.. nicht plus ein?

G: hm.. kein, nicht plus ein, kein.

A: genau, also ich muss kein Medikament trinken. ok?

G: hm ah ok. Ich muss kein

A: ja, genau

G: Ich muss kein Medikament trinken.

A: ok, Du musst auch kein, äh, ja, mach weiter, die vier Sätze

G: Die Kinder müssen Sport üben.

A: ok, \*praticar\*, ne?

G: ja

A: Für Sport, treiben, genau wie Forschung

G: treiben, Sport treiben

A: Sport treiben, und Forschung ok?

G: ah ja.

A: üben nicht. üben ist ähm, für eine Übung. ja?

G: ah. Mein Sport ist Forschung ((lacht))

A: genau! genau! ((lacht))

G: üben, treiben. Die Kinder müssen nicht Zigarette rauschen.

A: rauchen

G: rauchen, rauchen.

A: ja, du hast Zigarette im Singular geschrieben. ja? Wir brauchen Plural, also Zigaretten.

G: hm=hm

A: es ist wichtig, im Plural kein Artikel, ok, aber im Singular brauchst du einen Artikel, das musst du immer entscheiden.

G: hm=hm

A: ja?

G: ok

A: Aufpassen, dein Satz die Kinder müssen nicht Zigaretten rauchen bedeutet sie brauchen es nicht.

G: hm

A: \*eles nao tem que\*

G: hm=hm

A: das bedeutet nicht, dass es verboten ist. Sie dürfen, aber sie müssen nicht. Wie sie wollen!

G: äh, äh, hm=hm?

A: also müssen nicht ist wie du willst. Dürfen nicht ist verboten. ok?

G: ja, ok. Gestern habe ich ein Kinder zwölf, zwölf Jahre alt sehen äh, rauschen

A: rauchen

G: rauchen, rauchen, woua fü... IN äh \*entrar, entrar no ônibus\*? zusteigen

A: Er ist in den Bus eingestiegen.

G: eingestiegen ((hächelt um den Jungen nachzuahmen)) oh ((lacht))

A: heute morgen auch, dreizehnjährige mit einem Mädchen

G: das ist normal, das ist normal, mein Kopf...

A: ja, es ist normal in der Wirklichkeit aber in unserem Kopf sollte es nicht normal sein.

G: ja jaja. Das ok, aber die Kinder äh

A: also

G: die Kinder müssen

A: also ich würde sagen sollen nicht rauchen

G: sollen, sollen

A: ok? Also muss nicht, müssen plus nicht ist bedeutet meistens wie du willst. Das heißt, es ist keine Obligation, ja? also ach ne, du musst nicht deine Hausaufgaben machen, das bedeutet du kannst machen, ode rnicht, wie du willst. ok?

G: ja ja

A: Du sollst nicht deine Hausaufgaben machen bedeutet ich will nicht, dass du deine Hausaufgaben machst. Und du darfst nicht, das bedeutet es ist verboten.

G: ah

A: ok?

G: das ok. Weiter? Der Mann will nur die Wahrheit sprehen?

A: sprechen

G: sprechen, sprechen, die Lehrerin will das Buch nicht lesen? 00: 27: 48-8

A: ((lacht)) ok

G: lesen, ((lacht))

A: nette Lehrerin!

G: ja, die Lehrerin! Die Touristen wol wollen für den Berg gehen

A: also

G: fir, fir den, fir, fir zu?

A: ja.

G: zu, äh

A: plus Dativ dann?

G: ja

A: zu? zum, ja?

G: zum zum zum zum zum

A: also du kannst versuchen zu, nach, in

G: ah

- A: hier in den Berg ist nicht gut, weil wenn das Berg hier ist ((zeigt auf die Tafel)) 00:  
28: 30-2 dann gehen die Leute äh da, ne?  
G: aha  
A: aber du kannst sagen auf den Berg  
G: ja  
A: ok?  
G: ok, ja.  
A: oder zu, nach, zu, nach oder auf.  
G: ok. Soll der Mann viel zu Hause nicht \*üpsen\* ((lacht))  
A: ((lacht)) arme Frau. Sehr gut, also das hast du sehr gut gemacht, Viel und viele nicht vergessen, das ist wichtig.  
G: Ja, ich verstehe, ich verstehe  
A: äh, das ist auch wie kein und keinen auch, also das ist ein bisschen anders. ok  
G: gut.  
A: und für. nie wieder, hä, also Richtung immer zu oder nach oder in, ja?  
G: ja und nicht plus ein, kein.  
A: genau. Ok jetzt nehmen wir ((überlegt))  
G: ((sucht im Wörterbuch)) ich suche im Portugiesisch äh treiben  
A: hm=hm, treiben hat viele Bedeutungen ok?  
G: äh, hm=hm  
A: also musst du die Bedeutung finden, die für dich interessant ist.  
G: hm=Hm ((sucht weiter)) A? treiben äh \*fazer andar, empurrar\*?  
A: genau, alleine, alleine! Treiben, nicht mit Sport, ne?  
G: ja  
A: Sport treiben gehört zusammen, ne?  
G: und Studien?  
A: genau, Studien Sport  
G: machen.. äh ok.  
A: ok?  
G: ok  
A: also du musst immer gucken, die Wörter haben eine Bedeutung in einem Kontext.  
G: hm=Hm  
A: es gibt immer verschiedene Kontexte ja? ok?  
G: ok. treiben.  
A: ok. Weitere Hausaufgaben oder?  
G: ja. ((nimmt die weiteren Hausaufgaben))  
A: genau, die habe ich total vergessen. Musst du alles erzählen.  
G: ja, ah. Man manchmal zusagen Studiengebühren müssen.  
A: ja?  
G: Wenn man in Deutschland studiert,  
A: genau, also das war der ((schreibt ab an die Tafel)) Wenn man

G: in Deutschland studierte

A: studiert

G: studierte

A: nicht te, ne studiert

G: studier. Oh Sonne! ((sieht die Sonne durch das Fenster))

A: ja!

G: ((lacht)) äh man manchmal, ah! studiert, äh man ((diktiert langsam)) muss manchmal  
Studiengebühren

A: Studiengebühren ((mit dem Richtigen Wortakzent))

G: Studiengebühren

A: hm=hm

G: zahlen.

A: sehr schön. Aber Achtung.

G: ja ja.

A: Wenn bla bla bla

G: hm=hm?

A: ist Position 1 ja?

G: hm=hm

A: und was kommt dann in Position 2?

G: ah! äh, m

A: hm=hm

G: muss

A: ja

G: muss man manchmal

A: genau

G: ok

A: muss ((betont)) man. ja?

G: hmmm ok

A: ok? Position 2

G: ja ja ja ja.

A: sehr schön. ok

G: Hauptsatz

A: genau

G: ((lacht))

A: Wenn man in Deutschland studiert,

G: ja, dann kann, kann man oft in Ausland

A: ((schreibt)) ja, in Ausland

G: Ausland ein Jahr verbringen.

A: sehr gut.

G: äh darf, darf man mit den Bus kostenlos fahren.

A: hm=hm

G: ja, soll man Deutsch sprechen.  
A: ((Schreibt))  
G: will man ((überlegt und summt dabei)) in Hawaii lieber studieren?  
A: wie du willst  
G: ah ah ok. lieber in Hawaii studieren.  
A: ja. ((schreibt)) genau. serh gut, sehr schön. gut!  
G: hm=hm  
A: und, letzte Hausaufgabe  
G: hm. Das Kind will seine Hausaufgaben nicht machen.  
A: hm=Hm  
G: aber, aber er  
A: das Kind  
G: das, das Kind. aber aber, sie?  
A: es, neutral ist es  
G: es, es ok. Aber es will ein neu Spiele einkaufen. hm  
A: ok, sehr gut. Aber einkaufen bedeutet auf portugiesisch \*fazer compras\*  
G: nicht \*comprar\* ?  
A: ne. \*comprar\* ist  
G: kaufen  
A: genau  
G: ah ok.  
A: also kaufen. ja? das ist wichtig. Dann, was gibt es noch Wichtiges? äh genau. äh, Spiel-zeug. Das Spielzeug. \*um ah brinquedo\* ja?  
G: ja  
A: das Spielzeug ja?  
G: ja  
A: Barbiepuppe oder so  
G: ja  
A: sonst ein Spiel ist Monopoly oder Computerspiel, ja?  
G: ah  
A: ja? ein Spielzeug ist ein Objekt, eine Puppe, ein GI Joe, ok? Lego, Playmobil,  
G: ok  
A: ein Spiel ist Monopoly, Taboo, was gibt es noch...  
G: Spielzeug.  
A: genau. Jetzt möchten wir es noch ein bisschen deklinieren, also ein sehr gut neuES  
G: hm=Hm  
A: neutral, ne? Spielzeug kaufen.  
G: hm=hm ((schreibt ab)) ok.  
A: sehr gut.  
G: Die Doktorarbeit soll nicht mehr als äh vier vier tausend Seiten groß sein.  
A: ja, vier tausend?! ((schreibt an die Tafel)) sicherlich

- G: vier tausend? nein vier hundert, vier hundert, vier hundert! ((lacht))  
 A: ((lacht))gut, ja.  
 G: aber es  
 A: die Doktorarbeit  
 G: ja, ja aber er  
 A: die Doktorarbeit  
 G: ne ne ne! aber ist, aber aber  
 A: die Doktorarbeit  
 G: die! die die die  
 A: sieeeeeeee!  
 G: sie.sie sie Schuldigung  
 A: ja?  
 G: aber sie soll gut Forschung sein.  
 A: öhhhhh  
 G: ähh  
 A: sein ok. gut geforscht. ok?  
 G: ah ah  
 A: Wir benutzen Partizip 2 von forschen als Adjektiv. So, das wäre auf portugiesisch etwas wie \*bem pesquisada\*.  
 G: ahh.  
 A: ja? ungefähr.  
 G: ah. geforscht, geforscht, geforscht sein.  
 A: genau.  
 G: Mein Doktorvater kann meine Doktorarbeit nicht für mich schreiben  
 A: schade ne?  
 G: schreiben,  
 A: ja  
 G: aber sie, sie sie äh mein Doktorvater  
 A: ja, der Doktorvater  
 G: ja, Sie formell  
 A: ahah, formell ist wenn du mit ihm sprichst, ok? wie \*você\* oder \*o senhor\*  
 G: ah \*ta\*.  
 A: ok, aber er ist nicht da. Also?  
 G: aber es  
 A: ((macht eine Grimace))  
 G: ((lacht laut)) mein Doktorvater, Entschuldigung! er  
 A: sie und dann es! Sie, es, ok es. Du bist böse mit deinem Doktorvater! ((lacht)) du bist sehr böse mit ihm.  
 G: ((lacht weiter)) mein Doktorvater sagt: du ist  
 A: bist  
 G: bist erst Doktorand.((lacht))



A: genau  
G: Ja  
A: aber er  
G: aber er kann meine, meine Doktorarbeit  
A: ((schreibt)) meinen oder meine?  
G: meine Doktorarbeit beraten, beraten  
A: sehr gut  
G: be be?  
A: beraten  
G: beraten?  
A: ja.  
G: beraten.  
A: ja.  
G: hm=hm. ok, die Erwachsenen ((spricht es schlecht aus))  
A: ErwachsenenE  
G: Erwachsenen müssen nicht jeden Tag zur Schule gehen  
A: ja  
G: aber die Erwachsenen?  
A: die ErwachsenenE  
G: Erwachsene, \*ta\*, ich vergesse die Bedeutung Erwachsenen!  
A: es ist schön, dass du diese Bedeutung vergisst!  
G: ((lacht))  
A: aber  
G: die erwachsen  
A: nE  
G: die ErwachsenenE, die ErwachsenenE äh plural sie?  
A: ja  
G: sie müssen jeden Tag arbeiten.  
A: genau.  
G: ah, das ist gut. äh weiter, ich darf dies Buch aus der Bibliothek nicht heraus heraus?  
A: heraus  
G: herausnehmen, äh aber ich darf ES abschreiben kopieren?  
A: abschreiben kopieren?  
G: abschreiben ist Deutsch ne?  
A: jain, also.  
G: abschreiben abschreiben  
A: abschreiben ist äh, wenn du eine Prüfung hast und  
G: ja, ja ja  
A: also abschreiben ist wirklich schreiben, und kopieren ist \*fotocopiar\*  
G: ja ja kopieren A. sehr gut. Ja, sehr sehr schön.  
G: es, ne? nicht das, es.

A: genau! ja, sehr schön

G: ok

A: sehr sehr gut. Gut

G: sooo

A: dann machen wir noch einen kleinen Exkurs.

G: ja?

A: also wir haben die Personalpronomen gesehen ja? Also im Nominativ?

G: ja

A: i ch, du ja Subjekt ja?

G: ja

A: er

G: er, es sie

A: genau

G: äh ihr wir sie.

A: wir, ihr, sie Sie

G: Wir ihr, sie.

A: sie plural und Sie Höflichkeit. ja ?

G: ok

A: Jetzt Akkusativ? ja? ((zeigt auf die Tafel)) G; ich ich mich

A: genau mich

G: du, du dich

A: hm=hm

G: er sie es sich

A: Achtung

G: ah

A: Das ist Reflexiv ok?

G: ja

A: Reflexivpronomen

G: ja, äh, iss? ist?

A: hm? ne, er ihn

G: ihn!

A: sie?

G: sie, sie sich?

A: sie. kein sich, sich ist reflexiv, ok?

G: sie ah ok.

A: es? es

G: es es hm=hm

A: wir?

G: wir, wir uns?

A: sehr gut.

G: wir uns. ihr euch

A: euch, ja, sehr schön.  
 G: ja, sie, sie sind. sie  
 A: sie.  
 G: sie, sie  
 A: ok?  
 G: ok.  
 A: Ok, ich schreibe die Reflexivpronomen, ja? Also hier ist gleich, ja?  
 G: hm=hm  
 A: mich ist Akkusativ also Du äh ((überlegt)) du, was kannst du machen?  
 G: ((Lacht))  
 A: du rufst mich an, oder ich rufe mich an, ok?  
 G: ok  
 A: also reflexiv oder nicht, ist gleich. Hier dich auch,  
 G: auch  
 A: ja?  
 G: ok, auch  
 A: hier nicht. Hier ist für alle drei sich  
 G: hm=hm  
 A: ja? Hier ist gleich  
 G: hm, ah  
 A: und hier ist sich, auch.  
 G: ah, sie sich,  
 A: genau  
 G: er sie es sich, ah.  
 A: ok?  
 G: er sie es sich, ok.  
 A: also das ist nur reflexiv, und das ist normal. ja? Ah wo ist Am, ich suche ihn. Wo ist ER, ich suche IHN, ok?  
 G: hm=hm  
 A: ok? Dann machen wir gleich mit Dativ, dann hast du sie alle  
 G: hm=hm, Dativ  
 A: ja.  
 G: ich mich, Dativ, ich äh  
 A: zum Beispiel kannst ((schreibt und spricht langsam)) du helfen?  
 G: hm=hm mich? akkusativ?, mich?  
 A: ah ah, mir, r ok?  
 G: r, ok,  
 A: ja?  
 G: mir, dir  
 A: ja  
 G: äh ihr

A: ne

G: ihr, ihr ihn,

A: ihm

G: ah m, m, ihm

A: genau, aber hier hast du Recht.

G: ok

A: ihr

G: ihr

A: und ihm

G: ihm. ihr, er es identisch im Dativ.

A: genau.

G: ihm, ihm, sie ihr.

A: guck mal, wie hier!

G: ja

A: das ist, guck mal, er der, es, das.

G: hm=hm

A: ihn, den, es, das,

G: ok

A: ihm dem, ihm, dem.

G: ja ja

A: das ist dasselbe Muster, sie, die, sie die, ihr der.

G: das ist, andere Woche da? das ist ((lacht))

A: ich würde es schreiben, ok. wir?

G: uns

A: das ist einfach, gleich.

G: aber?

A: unser?

G: es gibt unser, ja?

A: ja. Das ist Personalpronomen. wie mein, unser

G: ah ja. gleich? euch

A: und hier?

G: äh

A: es ist Dativ Plural. das ist

G: sin

A: Ihnen

G: ihnen?

A: und mit großem i,

G: ihnen, ihnen? Ihnen.

A: also du siehst Plural sie, die, ihnen, den. Es ist alles ein bisschen ähnlich, ja? ein bisschen gleich.

G: ja.

A: schreibst du es, oder? ich würde es schreiben ((lacht)), nicht lernen, also nicht auswendig lernen, auswendig \*de cor\*? \*de coracao\*? \*decorar\*

G: \*decorar\*, \*decorar\*,

A: nicht, ok? aber schreiben

G: hm=hm ok

A: ok?

G: ok

A: sehr gut

G: Dativ, ja.

A: gut, dann musst du für nächste Woche bereit sein. ok! ((lacht)) Ok dann noch eine kleine Sache, auch nicht Modalverben aber, es ist wichtig.

G: ok

A: Wir werden hin und her lernen ((schreibt)) hin und her. ok?

G: hm

A: das ist ein Haus, ok? Ein sehr schönes Haus, ganz quadratisch.

G: hm=hm

A: und es gibt eine Person, die ist hier. Und die geht in das Haus. ok? Das ist Paul. ja?

G: ok

A: und in dem Haus ist seine Frau, so Gertrud, ok, und sie sieht ihn.

G: ok

A: und draußen ist der Sohn, ne die Tochter, ich habe ein Kleid gezeichnet, naja egal

G: ja egal

A: also Pia. Pia wird sagen ((schreibt)) Papa geht hinein. Also ein, weil er geht in das Haus. Wie ich steige in den Bus ein. ok, ein,ok ?

G: ok

A: Aber Gertrud wird sagen, das sagt Pia und Gertrud sagt Paul geht oder kommt herein. ok?

G: hm

A: der große Unterschied ist hin und her.

G: ok

A: hin bedeutet von mir, von wo ich bin, also die Person, die spricht, ja?

G: hm

A: also, nach weg, Richtung weg, ja? Er entfernt sich

G: hm=hm

A: her, es kommt, ok?

G: hm

A: Also die Frau sagt, er kommt herein, weil sie sieht er kommt in ihrer Richtung

G: hm=hm

A: und die kleine Tochter sagt er geht hinein,

G: ok

A: ja?

G: hm=hm

A: also, man kann auch, wenn es Treppen gibt, ja? Das sind Treppen ((zeichnet an die Tafel)), ja?

G: ich verstehe, Treppen

A: Dann kannst du sagen, äh Papa geht die Treppe hin ja unter, hinunter, ok?

G: hm=hm

A: das heißt, in diesem Satz, du gehst, also zu FUß, die Treppe, in welcher Richtung? hin weg, unter nach unten. ok?

G: hm=hm

A: Was sagt Gertrud?

G: hm=hm äh

A: Paul

G: Gertrud, Gertrud oder Paul?

A: Ger, ne Gertrud, was sagt sie? Also das sagt Pia, ja? das sagt Pia ok? Und was sagt Gertrud, mit der Treppe

G: äh Gertrud, Gertrud hin? Gertrud

A: Also Gertrud ist hier und sie sieht Paul, er kommt. Was sagt sie? Sie sagt Paul

G: äh, Paul Paul kommt?

A: hm=hm

G: Paul kommt

A: also ja

G: Paul kommt die Treppe?

A: ja, hier ist besser geht, also mit Treppe

G: geht, geht geht.

A: die Treppe, hm=hm

G: die Treppe äh herunter

A: genau.

G: genau

A: sehr gut, ok? Das bedeutet, das Haus ist hier und der Garten ist hier.

G: ja

A: es ist ein bisschen doof. ok? ja?

G: ok. Hin her, hin her

A: genau. Deswegen, wenn du an eine Tür klopfst, zum Beispiel in der Verwaltung, du klopfst an die Tür und von hinter der Tür hörst du eine Stimme, die sagt herein!

G: hm=hm

A: herein weil her zu mir rein, ok?

G: hm=hm

A: also hin und her sind wichtig zu wissen, ok?

G: ja, ok

A: wir sehen es auch noch mal später

G: ok. äh, äh, de, ich, ich her? ich sieh?

A: ich sehe

G: ich sehe her Baum

A: Herr braun?

G: ne

A: ne, ne, ich sehe den Baum. Der Baum muss sich bewegen, also her und hin ist eine Bewegung. Du kannst sagen ich sehe einen Vogel,

G: ja

A: hierher fliegen.

G: ah ok

A: ok, du kennst doch die Fragen, woher kommst du?

G: hm=hm

A: ja? woher

G: woher

A: und die andere Frage, wohin gehst du?

G: hm

A: und wo bist du. ok?

G: ok?

A: also, woher kommst du? Ich komme aus Frankreich, du kommst aus Brasilien. ja?

G: ja

A: Wohin gehst du. Nach Hause

G: Hawaii ((lacht))

A: wo bist du? in INEDD, ok? ganz einfach

G: ok

A: aber her und hin ist gut, passiv zu wissen. Du musst es nicht benutzen, du musst nur wissen, ok? her bedeutet zu mir, hin weg.

G: ja. In äh, in der Bus

A: im Bus

G: fahrt?

A: der Fahrer

G: der Fahrer sagt äh wohin?

A: genau, wohin, von hier weg.

G: ja.

A: genau, ja? verstanden?

G: ok

A: Versuch, am Wochenende in deinem Leben in Deutschland zu hören, hin und her.

G: ja

A: Die Deutschen benutzen es sehr oft. Wo kommst du her, wo geht das hin, viele Fragen mit hin und her. Versuch, sie dir zu merken.

G: ja

A: ja? und dann kriegst du ein Gefühl.

G: ok, danke. Woher, wohin, nicht verstehe her und hin? wo-her. wo-hin, wo wohne ich.

A: Das ist logisch, ok? Und es gibt viele viele Verben mit hin und her. Herstellen ist \*produzir\*, ja?

G: hm=hm ok,. ok

A: ok, gut. HAusaufgaben.

G: Hausaufgaben?

A: Den Text, den wir am Montag hatten, wo du die Verben unterstrichen hast. Der Text über Organisation.

G: hier.

A: genau. Du hast, das wird sehr lustig. Du musst alle Sätze mit Modalverben schreiben.

G: hm=hm

A: ok?

G: ok

A: Es ist nicht sehr schlimm, wenn es keinen Sinn macht. Versuch, dass es ein bisschen Sinn macht. ok? Also alle Modalverben, die du willst. Das Spiel ist nur, dass du komplexe Sätze mit Modalverben schreibst. ok?

G: hm=hm

A: Bei Nebensätzen musst du aufpassen, ok?

G: ok, ok. Nebensatz, Modalverb.

A: genau. ok, schön.

G: Bilden, bilden sich... ((liest))

A: genau. Sich herausbilden, ne?

G: entlasten? entlasten

A: weg lassen

G: lassen? entlasten, äh Unterschied?

A: ah ne, lasten, eine Last ist \*uma carga\*, etwas ja? Entlasten ist \*descargar\*

G: hm=hm

A: Im, abstrakt, ja?

G: ja,ok, ah de, \*desobrigar\*?

A: ja zum Beispiel ja

G: \*obrigado e desobrigado\*

A: ja, ein bisschen, ja ja.

G: ok.

A: ja

G: \*ta legal\*

A: ((lacht))

G: will das Schreiben ah, ja, ja? ah In Deutschland

A: ((schreibt an die Tafel während G. diktiert)) hm=hm

G: ((diktiert)) gibt es , stät? stadt? staat? Plural?

A: Städte ((schreibt gleichzeitig))

G: städt, städt

A: Städte



G: Städte?  
A: hm=hm  
G: Städte, Städte ah über Schwimmensee, Schwimmensee? ah ((lacht))  
A: über? Wie schreibt man das?  
G: ok. Ah \*alagada\* ((lacht))  
A: Buchstabieren!  
G: ah s, s c h  
A: hm=hm  
G: w  
A: hm=hm  
G: e  
A: hm=hm  
G: m m  
A: hm=hm  
G: e n t  
A: aaaah  
G: gross s, gross s ((lacht))  
A: hast du DIESES Wort im Wörterbuch gefunden?  
G: ja ah \*inundada, inundada\*  
A: hm=hm. Aber das, so hast du nicht im Wörterbuch gefunden.  
G: ja?  
A: nee. Das Verb heisst ((schreibt)) überschwemmen.  
G: nee, nee nee nee! nicht schwemmt nicht Verb!  
A: ja ja, aber ich verstehe.  
G: ah, ok  
A: Über Schwemmen ((schreibt))  
G: ok  
A: ah, schwemmen  
G: ah zusammen?  
A: das ist das Verb. Ja, nicht trennbar  
G: aaah  
A: nicht trennbar, ok?  
G: aaaaaah  
A: das Partizip 2 und das Adjektiv  
G: hm=hm  
A: das gleiche, das ist über-schwemmt.  
G: schwemmt, überschwemmt.  
A: und der Name ist  
G: ah  
A: die gross Über-schwemm-ung.  
G: hm Schwemmung. ah

A: ja?

G: ah \*ta\* in, in, das ok, ist ok.

A: ja? Also. Was benutzen wir hier? Das, das oder?

G: jaaaaaa eins! ah? ah? Gibt, gibt es; gibt es

A: also in Deutschland gibt es

G: über überschwemmt.

A: genau. Also gibt es

G: ah

A: dann das Adjektiv

G: hm

A: also Adjektiv ist überschwemmt

G: hm

A: ja? das ist das Partizip 2 von überschwemmen.

G: hm

A: Städte. ok?

G: aaah

A: UND, es ist ein Adjektiv, es

G: hm

A: ist vor dem Namen

G: hm

A: das heisst wir brauchen

G: hm=hm

A: eine Endung, überschwemmTE, Plural.

G: überschwemmte.

A: ja?

G: in Deutschland gibt es überschwemmte St?

A: Städte

G: Städta, Städta, Städta, Städta. ah hm=hm

A: ja?

G: ja

A: ok?

G: ok

A: also aufpassen, das Adjektiv vor dem Namen ok?

G: hm=hm, hm=hm, ok.

A: überschwemmen

G: ja, überschwemmen, ah! äh ich ich, ich habe gesch, ich habe im Fernsehen?

A: im Fernsehen?

G: im Fernsehen geschauen ja? geschauen

A: ja, gesehen, gesehen, ja?

G: gesehen, gesehen. ah im Fluss Elb, Elbe?

A: ja?

G: Fluss Elbe, HochWASSER?

A: Hochwasser ja?

G: HOCHwasser, Hochwasser, Hochwasser äh in Rejjion

A: Region

G: Region, das Region

A: die Region von

G: die Region von Dresden? Dres Dres, Dresden?

A: Dresden? ja. Nochmal? Die Armen, letztes Jahr war auch.

G: ja?

A: und vorletztes Jahr auch

G: ja!

A: sie haben immer so viel Wasser!

G: ja! Ah diese äh Regierung, Regierung ((lacht)) ja! oh, das ist Problem von Brasil, ((lacht)) Brasilien.

A: ich glaube, das Wasser ist nicht Politik.

G: ja

A: also das Wasser ist, dem Wasser ist es egal, ob Gerhard Schröder oder Angela Merkel an der MAcht ist. Das Wasser kommt trotzdem! ((lacht))

G: ((lacht)) ja ja. Alles gleich. ok

A: hm=hm

G: ah, heut ((diktiert))

A: hm=hm ((schreibt))

G: hab iche

A: habe ich

G: habe iche über

A: hm=hm

G: äh ah gelesen. ok? gelesen ((lacht)) gelesen.

A: Ende. Ok, aber worüber

G: der Thema

A: das Thema, das Thema

G: das Thema, das Thema ist

((UNTERBRECHUNG))

G: ja, das Thema \*e\*

A: ist

G: ist äh Isomorphism Organisation, ja Iso, isomorfis, das ist Deutsch

A: ((schreibt)) iso mor

G: iso mor h, p, h kein nicht i.

A: Isomorph

G: Isomorph, isomorph, gleich gleich ((lacht)),gleich gleich.

A: ok

G: äh Isomorph, Organisationen zusammen in Deutsch? Isomorph organisation?

A: also, hmm

G: in Englisch? \*organisacoes isomorfes\* iso Isomorphismus.

A: ok

G: ah,

A: also, wir brauche, ein Adjektiv ja? Isomorph ist ein Adjektiv.

G: ja

A: ok?

G: hm=hm

A: ((schreibt an die Tafel)) Organisation, also

G: ah hm

A: schreiben wir hier, ne? I-so-morph , das ist das Adjektiv

G: hm=hm

A: OrganisationEN

G: ah

A: Plural oder Singular?

G: Plural, Organisation-nen?

A: genau, und hier, wir haben ein Adjektiv vor einem Namen...

G: ok

A: Wir brauchen noch? Die Endung

G: ah

A: ja?also isomor-PHE

G: ah ok. Deklination, isomorphe und Organisationen.

A: genau

G: ah, ist ok. Aber in, in Wörterbuch Äh isomorph äh

A: Im Wörterbuch; Ja, es ist zu klein.

G: ja.

A: Es ist ein kleines Wörterbuch.

G: ah. In ah, in Internet, äh isomorphisch.

A: ok, ja.

G: ich versuch? versuch ? ich

A: habe ich GEFUNDEN.

G: gefund, gefunden, gefunden

A: gesucht glaube ich, aber ((lacht))

G: ((lacht)) ja ja

A: nicht unbedingt finden

G: IsomorphE Organisationen.

A: genau.

G: ah, gelesen, ah ist ok.

A: hm=hm

G: ah, Heute hab iche, hab iche ein, eine Email Nachrichte? Nach-richte?

A: ((schreibt an die Tafel)) eine Nachricht

G: Nach eine Nachricht  
A: eine Email  
G: hm=hm  
A: Email Nachricht, ok. ((schreibt))  
G: ah, für mein Doktorvater geschicken.  
A: ((schreibt))  
G: geschick, geschicken.  
A: ge? Es ist ein schwaches Verb, ein reguläres Verb, schicken.  
G: schicken?  
A: ja, also GE-SCHI?  
G: geschickt  
A: genau. geschickt  
G: geschickt, geschickt.  
A: ok. Ein kleiner Fehler.  
G: ah.  
A: für  
G: für mein, mein  
A: an, oder zu.  
G: zu, zu.  
A: und was ist mit zu?  
G: zum  
A: aber du hast mein, zu ist, zum ist zu plus dem, ja?  
G: ja  
A: und hier hast du mein, das heißt zu  
G: zu meinen  
A: meinEM  
G: ah, meinem. zu, mein, zu plus mein, zu meinem  
A: ja? oder wenn du zum, ist falsch ne? zum meinem schreibst, das bedeutet zu dem meinem. Also hast du zwei Artikel. Das geht nicht.  
G: hm=hm  
A: Du musst nur ein haben, zu meinem, ok?  
G: ok, aber für meinen nicht ok.  
A: nee.  
G: nicht ok, nicht ok ((lacht))  
A: ((lacht))  
G: zu meinem, ah, ok. Äh, nicht perfekt, auch,  
A: auch  
G: auch, auch ((lacht)) Iche äh ein Moment, heute äh die die Zob, Mitte bis INEDD  
A: hm=hm, vom ZOB zu INEDD  
G: von, von bis? von bis  
A: von? ja

G: von bis INEDD äh ich, ich denke, ausch auch, ausch au au auch

A: ((lacht))

G: auchhhhh, alleine ((lacht)). Jetzt ausch.

A: oh! das kommt bald, hoffe ich ((lacht)) auch.

G: ah ok. äh ich glaub

A: ich glaube

G: ich glaube

A: hm=hm

G: dass d dass dobbels dobbel

A: hm=hm DoPPel

G: DopPEL, Doppel s, doppel s, doppel s, äh ein tag, ah. Die, di Lehrerformation oder die Formation die Lehrer?

A: Wie du willst, aber...

G: ah

A: also die, nicht Formation zuerst.

G: ah

A: was ist das Wort für Formation?

G: die... Formation...

A: ja, du darfst deinen Freund fragen.

G: jaa

A: Ich hoffe, dein Freund weiß es.

G: ((lacht))

A: sonst musst du ihn wegwerfen.

G: ja. ((schlägt nach)) oh, Komplikation, Englisch-Deutsch Portugiesisch, Span, Span

A: Spanisch

G: \*espanhol\*?

A: Spanisch

G: Spanisch, Spanisch

A: ja

G: Spanisch, wouao

A: ((lacht))

G: Russian, Türkei, oh, \*ta\* Ausbildung. äh ((schreibt)), Ausbildung nicht?

A: doch, doch

G: bilde, beruf, Ausbildung

A: also

G: ah, die die Lehrer ist, ist Ausbildung, ist Bildung für Ausbildung?

A: Ausbildung, ok?

G: ja

A: Wir können sagen die Ausbildung

G: ja

A: und dann ein Genitiv benutzen.

G: hm=hm, die Ausbildung der die, die Ausbildung?  
A: ja, die Ausbildung. Und dann, genitiv?  
G: die Lehrerin, \*ta\*?  
A: Achtung, Lehrerin ist die Frau, eine Frau ok?  
G: ok äh ääh, alles Lehrer?  
A: Lehrer  
G: ok, \*entao\*, des Lehrers  
A: ((schreibt)) Achtung. Du sagst des Lehrers, das ist Genitiv Maskulin, Genitiv Singular, ah?  
G: hm=hm  
A: wir wollen Genitiv Plural. Was ist Genitiv Plural?  
G: Genitiv Plural?  
A: hm=hm  
G: ah, Genitiv Plural der!  
A: genau!  
G: der, der  
A: so.  
G: der, der Lehrer.  
A: ; ok? Die Ausbildung der Lehrer, ja?. Lehrer ist Maskulin oder Plural, beides ja?  
G: hm=hm ((UNTERBRECHUNG))  
A: also die Ausbildung der Lehrer. WIr können, wir könnten auch sagen  
G: ah  
A: die ((schreibt)) Lehrerausbildung  
G: Lehr-aus, hm=hm  
A: ok? Hier geht das.  
G: ja, hm=hm., hm=hm  
A: aber wenn du nicht weißt, immer Namen und Genitiv, ja?  
G: ah  
A: ok? jA?  
G: ah ok, ähhh ich glaube?  
A: hm=hm  
G: ah, dass die Ausbildung der Lehrer ah isomorph ist.  
A: ok  
G: ((lacht)) Das ist mein mein Satz  
A: sehr gut  
G: ich sag, dass die isomorph ist.  
A: sehr schön  
G: ah  
A: ich lerne, an die Tafel zu schreiben. ich schreibe immer oua ((meint schräg))  
G: ((lacht)) ah ja und weiter,  
A: hm=hm

G: äh, am, am Sonntag, Sonn, Sonn, Sonntag

A: ja, sehr schön

G: Sonntag nicht ((lacht))

A: nee ((lacht)) genau, ganz genau

G: äh hab , hab iche

A: hm=hm

G: mit ((diktiert) meine, mein, mein, meine Schwester?

A: hm=hm

G: meine gesprochen, gesprochen.

A: ok, es ist fast perfekt. Mit?

G: mit, mit ja, mit ist Dativ

A: genau,

G: meinen, meinER

A: GENAU, Super

G: ((lacht kurz)) meiner, meiner Schwester gesprochen.

A: ja. ja?

G: ok, dann

A: Sehr gut. Ich habe keinen Platz mehr

G: Ah, A, andere, andere, am, am Sonntag hab iche äh MEIN-ER Mutter ((lacht))

A: ja

G: meine Mutter, meine Mutter gesprochen.

A: ho ((geräusch vom Atemlosigkeit))

G: meine, meine Mutter. hm meine Mutter, ist ok?

A: du hast etwas vergessen. Guck mal diesen Satz und den Satz vorher.

G: aha?

A: was ist der Satz vorher, das war am Sonntag

G: ja

A: Was war nochmal? habe ich

G: habe, habe iche

A: hm=hm

G: mit, mit, mit? mit mein, meinER Schwester gesprochen

A: hm=hm

G: habe ich mit meine m

A: Schwester gesprochen

A: ok

G: ok

A: Was ist der Unterschied zwischen diesen Satz und diesen Satz? sehr schwierig

G: ((lacht)) ah ah. AM Sonntag

A: am Sonntag

G: am Sonntag hab ich mit

A: hm=hm ja? also mit ja?



G: mit  
A: ja  
G: ah am Sonns, am Sonntag habe ich meine, mit meine  
A: meiner  
G: mit meiner Mutter und Schwester gesprochen  
A: hm=hm, mit meiner Mutter und meiner Schwester.  
G: mit meine Mutter  
A: und  
G: meiner ah ok.  
A: ok? meiner, meiner, ok?  
G: ah ok.  
A: Sehr gut! ok, also mit nicht mehr vergessen.  
G: ja, ja ja.  
A: mit muss mitkommen, ok?  
G: ja ja, ich schreibe, isch schreibe A, ich schreibe! ((lacht)) aber nicht gesprochen, spricht, spricht. ((lacht))  
A: aber ich weiß nicht, was du schreibst!  
G: ah, äh, heute  
A: hm?hm  
G: äh heute das ist äh, heute hatte? heute hatte  
A: hm=hm hatte?  
G: hat, hat: ((lacht)) oh A. Äh hat, hatte, hat Mirna das ok?  
A: ok, hat Mirna  
G: Mirna äh äh Deutschkurs, das ok? Deutschkurs?  
A: genau  
G: Deutschkurso, Deutschkurso  
A: alles zusammen ja?  
G: Deu, Deutschkurs ja zusammen. Deutschkurs äh begonnen?  
A: sehr gut.  
G: begonnen, begonnen. ok  
A: aaaahm Aber wir brauchen ein Artikel.  
G: ja oh. ja Artikel ((lacht))  
A: Maskulin, es ist ganz traurig ohne Artikel,  
G: ja? ohm den, Masku Deutschkurs, Kurs  
A: genau, also DEN, Akkusativ  
G: ja den, ja aja  
A: ah den? ich habe dem verstanden  
G: nein, den, dem, den, dem.  
A: Oder man könnte sagen, IHREN Deutschkurs .  
G: ja, ja  
A: das ist von Mirna.

G: ha ihren, ihren ihren ((lacht))  
A: ok sehr gut.  
G: ((lacht))  
A: ja, jetzt darfst du. ((G schreibt ab))  
G: ich  
A: hm=hm  
G: ich... ohoh  
A: ((Lacht))  
G: iche, iche, nao iche mich. ((lacht))  
A: das Tuch ist hier, genau  
G: ah besser.  
A: hm=hm ((G füllt eine Tabelle aus))  
G: er, es?  
A: ja  
G: er es sie?  
A: ja. oder er sie es, wie du willst  
G: ah  
A: es ist egal  
G: sie ((schreibt)) ah wir, wir, sie  
A: sehr schön! Akkusativ!!  
G: ah ich, du dich, ah er ihn  
A: hm=hm  
G: ah es, es es, ich vergesse ((lacht))  
A: ((lacht))  
G: sie, sie sie  
A: genau  
G: es es  
A: genau!  
G: wir uns  
A: hm=hm  
G: euch, sie sie, sie sie  
A: hm=hm  
G: mich, mir, dir , ihm,  
A: sehr gut  
G: es, es es, identisch es?  
A: hm achtung  
G: ah es, es identisch,?  
A: genau  
G: sie, sie identisch sie ihm ihre? ihre?  
A: ihr, nicht ihre ihr  
G: ihr, sie ihr sie.

A: genau, nicht ihre ja?  
G: hm=hm  
A: hm=hm  
G: ja ausch  
A: fast! nicht ihr sondern ihnnnnnnnnnn  
G: ihn,  
A: ihnen  
G: ihnen, ihnen  
A: ihnen  
G: n  
A: n, en, ja?  
G: ok und? gleich  
A: gleich aber groß, äh, das ist klein und hier groß  
G: jaja  
A: ja?  
G: das ist groß ?  
A: also dieser sie ist klein ha  
G: ha  
A: und dieser ist groß  
G: ist groß  
A: also das gleiche  
G: ok.  
A: genau  
G: hmm ok. Es  
A: Was ist? ihmm  
G: identisch?  
A: ja  
G: ok  
A: ok? Also das schwierige ist dann das, ((umkreist))) ok? das, ja? und das  
G: hm=hm  
A: ok?  
G: hm=hm  
A: sonst, alles im Butter, alles einfach ok?  
G: hm=hm  
A: Es ist wie bei den Artikeln, erinnerst du dich noch an den Tabellen von den Artikeln?  
G: hm=hm  
A: es war der, das die, er es sie  
G: hm=hm  
A: den, ihn, das es sie die  
G: ja hm=hm ok  
A: dem

G: ihm

A: dem

G: hm=hm

A: der. Ok? Also die letzte Buchstabe?

G: ah, ist ok.

A: ok? ja?

G: ok ja, in Akkusativo, ah in akkusativo den

A: genau

G: hier, dem

A: ja

G: \*e aqui\* der

A: ja

G: ah ah ok-

A: ja? Also die letzte Buchstabe ist immer gleich.

G: hm=hm

A: ja?

G: hm=hm

A: das ist einfach, ok?

G: ok

A: gut, ok weißt du noch?

G: hier identisch Akkusativ und Dativ ja? uns, euch

A: kennst du noch die Reflexivpronomen?

G: Reflexivpronomen?

A: ja.

G: ah

A: Akkusativ

G: ich, mich?

A: mich ist, genau, ist gleich. Mich ist nicht reflexiv und reflexiv

G: ah ok. Dich, dich auch?

A: auch

G: auch, auch ((lacht))

A: ok

G: dich auch

A: auch

G: auch, auch

A: ihn?

G: ihn, hm ihn, ihr?

A: sich

G: ah

A: für alle drei

G: ah, sich. ok.

A: ok?  
G: mich dich sich.  
A: uns?  
G: uns. Euch, euch? äh unser  
A: nee, unser ist Possessivpronomen, ok? Reflexiv ist gleich.  
G: gleich,  
A: euch auch. Und hier?  
G: sich.  
A: ok?  
G: ok. Das ist Possessivpronomen im Akkusativ?  
A: ja. Also alles gleich außer dritte Person singular und dritte Person Plural, sich. ok?  
G: sich. ok  
A: Im Dativ, mir  
G: gleich  
A: gleich, dir, auch gleich und das ist auch sich, und das auch ((schreibt)) ok?  
G: hm=hm. Unterschied de, Unterschied?  
A: hm=hm  
G: Unterschied Akkusativ von Dativ  
A: für Reflexivpronomen, also für sich ist Akkusativ und Dativ. ok?  
G: hm=hm  
A: also wenn du ein Reflexivpronomen brauchst, dann fragst du dritte Person?  
G: sich  
A: sich, ok? sich überall  
G: hm=hm  
A: kein Problem  
G: hm=hm  
A: dann wenn es nicht die dritte Person ist, dann dativ oder akkusativ. Und dann schreibst du die normalen Pronomen.  
G: hm=hm hm=hm  
A: ja? ok?  
G: ok.  
A: gut. Dann gehen wir ein St. ein Stück weiter. kleines Stück. ((schreibt an die Tafel))  
Ich du er sie es oder er es sie, egal, wir ihr, sie,Sie, ok? Jetzt, es fehlt ein Kasus.  
G: hm=hm  
A: Was, was fehlt hier. Wir haben Nominativ, Akkusativ, Dativ  
G: Genitiv?  
A: genau. Genitiv existiert nicht wirklich  
G: hm  
A: Genitiv ist dasselbe wie Possessivpronomen  
G: hm  
A: ja?

G: hm=hm. äh genitivo, Genitiv ist äh Possessivpronomen?  
A: ja, genau, ja?  
G: ah ok  
A: also, es ist dasselbe Sinn. also. Lernen wir hier die Possessivpronomen ja?  
G: hm=hm  
A: hm, das ist Possessivadjektiven, ok.  
G: hm=hm  
A: ich  
G: ich genitiv  
A: zum Beispiel  
G: haa  
A: die Kreide gehört mir, das ist... hm? oder du hast eins benutzt, du hast gesagt heute habe ich eine Nachricht zu  
G: Nachricht zu meinem, meinem, meinee, äh ich ihn?=  
A: mein!  
G: ah mein! Possessivpronomen, Possessivpronomen!  
A: Also hier ist kein, das ist kein Pronomen, das ist ein Artikel.ok?  
G: ok, mein dein  
A: genau  
G: hm,  
A: es sind Artikel ok?  
G: ja,  
A: mein, ok weiter?  
G: mein, deine, äh er es sie sein? sein sein sie sein  
A: nein sie nicht  
G: sein, sein iiiiihr, ihhhhr ihre ((lacht))  
A: genau ihre! ja?  
G: dritte ÜPerson? oder  
A: sie ist ihr und es sein. ja?  
G: ah ja.  
A: sein, sein nich sei, ok?  
G: sein, sie ihr?  
A: hm=hm ok,  
G: ok, ihr  
A: nee, sein.  
G: ah sein, sein, Identisch verb  
A: genau. hier ?  
G: wir, ok, uns, unser  
A: genau, unser  
G: unser  
A: genau

G: unser  
A: unser ja?  
G: unser  
A: ihr?  
G: ihr, äh eor?  
A: euer  
G: euer, euer, euer ((schreibt))  
A: nee umgekehrt  
G: ah  
A: e rm ja?  
G: e?  
A: e-u-e-r ok?  
G: hm=hm, ah, ok.  
A: und wenn man eine Deklination hat dann ist es eures, oder  
G: hm  
A: also de r ist ein bisschen,  
G: eur, Eure?  
A: EUER  
G: euer, euer, euer  
A: ok?  
G: euer und sie? identisch?  
A: genau.  
G: weiter...((schreibt=))  
A: genau. Sehr gut. Der Unterschied ist, diese kann man deklinieren, ne? ja?  
G: ok  
A: wie den, wie das ähm, unbestimmtes, wie ein ja? ein, mein, kein Deklination.  
G: ok  
A: das nicht, das sind Pronomen. Das braucht einen Namen ok?  
G: hm=hm ok. meine, meine deine seine. Meinen, deinen seinen. ah?  
A: ah  
G: de, drei Personen. Dieses  
A: unsere  
G: vier, ja, alles gleich  
A: euren, ok?  
G: ok  
A: also diese Artikel, die du kennst, kannst du hier benutzen. ok?  
G: hm=hm  
A: ich schicke dir darüber heute noch eine Hausaufgabe.  
G: ok.  
A: ok?  
G: hm=hm

- A: sehr gut  
 G: ja ah, Akkusativ, Dativo,  
 A: hm=hm  
 G: dritte Person sich.  
 A: genau.  
 G: ok.  
 A: Reflexiv, ne?  
 G: ja  
 A: also das trennen wir ein bisschen mehr, weil das ist wie genitiv.  
 G: hm=hm  
 A: der SINN ist wie genitiv aber das ist kein genitiv ok?  
 G: hm=hm. Ah äh, ist es äh nicht genitivo?  
 A: nein, das ist also. Wenn du, das ist wie auf Portugiesisch. Wenn du denkst auf Portugiesisch \*eu\*  
 G: hm=hm  
 A: äh \*mim\* oder  
 G: \*me\* \*me\*  
 A: ja \*me\* \*eu mim\* oder so was ja?  
 G: ja, äh identisch mich mir  
 A: Wenn du sagst \*meu\*,  
 G: hm=hm, ja  
 A: es ist das und es ist wie Genitiv, weil Genitiv so possessiv ist.  
 G: hm=hm, hm=hm  
 A: ja?  
 G: ok, ah. Äh Mein ist possessiv Art possessiv dies Artikel?  
 A: genau  
 G: ah, Artikel. äh nicht Genitivo oder genitiv...  
 A: nein, es hat die Funktion von genitiv von ich  
 G: ja funktion von.. ok  
 A: ja? Wenn du ich im Genitiv suchst,  
 G: hm=hm  
 A: zum Beispiel du willst, du willst sage ähm Gs Doktorvater.  
 G: hm=hm  
 A: aber du bist G. Dann wirst  
 G: ok  
 A: du sagen: ich, Doktorvater,, dann MEIN Doktorvater. ok?  
 G: ah, äh habe Nominativ, Akkusativ, Dativ  
 A: ja  
 G: ah Genitivo ist gleich Possessivartikel  
 A: genau.  
 G: ok



A: ja?

G: ok

A: also ich habe nur gesagt Genitiv, weil manchmal suchen die Leute ein Genitiv, dann sagen sie ichs oder mis, weil ich, mich mir oder so...

G: ja jajaja.

A: Wenn du Genitiv willst dann brauchst du possessivartikel.

G: hm=hm

A: ok?

G: hm=hm

A: ja?

G: ich verstehe.

A: sehr gut. Sehr sehr schön. ok. Und morgen, noch mal wieder!

G: ja ((lacht)) noch noch!

A: ja! genau.

G: morgen.

A: So. Deine Hausaufgaben waren sehr schön

G: hm=hm

A: ähm, aber ich bin sehr böse.

G: ah

A: also. Ein klein, ganz kleiner Fehler im Satz nummer eins, ja?

G: hm

A: Lies mal den Satz nummer eins vor, bitte

G: ah Sekretariat

A: ((schreibt)) ja, genau, ja

G: Sekretariat ((wartet, dass A. schreibt))

A: ja ich höre, ich schreibe nicht, ist gut.

G: Sekretariat und Schule müssen zusammen arbeite.

A: arbeitEN

G: arbeiten. Aber ES wollen separat arbeiten.

A: ok.

G: hm=hm

A: du hast gesagt es wollen, ja?

G: ja

A: und dein Subjekt ist Sekretariat und Schule.

G: hm=hm

A: also ist plural oder singular?

G: plural plural

A: ok, das heißt, wenn wir einen Personalpronomen wollen, wird es ab hier sein, ja?

G: hm=hm, hm=hm

A: ok?

G: hm=hm, hm=hm. sie, ne?

A: genau, ganz genau

G: ok. Aber sie.

A: ok.

G: hm=hm äh. Die Sekretariate können

A: hm=hm

G: die Schule als Hauptfokus sehen.

A: hm=hm

G: weil sie wollen Unters. Unterstützung bekommen.

A: ok, also. Erstens äh, wa, ich verstehe den Satz nicht. Warum können?

G: ah. äh. ja, können oder dürfe, darf ja?

A: ja, aber trotzdem verstehe ich nicht. Also könnenist \*poder\*

G: hm=hm

A: und ich verstehe nicht ähm

G: ah

A: was willst du auf portugiesisch sagen? oder auf Deutsch, anders?

G: äh äh, die Sekretariate äh können zwei,zwei, zwei Punkte. Oder können oder darf. können oder darf, A.ne?

A: ok?

G: äh die Sekretariate .... können, können. können \*precisa\*, ah ah

A: aha

G: \*precisa\*, \*precisa\*, \*tem\*,

A: aber \*precisa\* ist nicht

G: \*tem\*, \*tem\*, \*precisar\* muss.

A: ja. oder? müssen oder?

G: sollen

A: genau ja?

G: hm=hm. Können \*nao\*, können ist \*pode\*.

A: ja, genau

G: können, können nicht

A: also ich schreibe hier

G: ja

A: die Sekretariate

G: ja

A: Willst du müssen oder sollen?

G: sollen

A: ok

G: sollen

A: hm=hm, weiter?

G: mit, sollen die Schule

A: ((schreibt))

G: aus

A: ALS

G: als.

A: du musst, du musst versuchen, als ist ein problem, weil, wenn du sagst aus, oder Auls, dann schreibe ich aus.

G: ok ja

A: und das ist ein anderes Wort ja?

G: ok, ok als.

A: prima.

G: als. ALDI

A: genau, nicht audi

G: audi ((lacht))

A: Audi ist Auto ok? Aldi ist ein Supermarkt.

G: ALDI ((lacht)) ok. Als, als äh Hauptfokus sehen. sehen, sehen oder sehen?

A: sehen

G: sehen, sehen.

A: ja infinitiv. Ok komma.

G: sehen

A: jetzt, jetzt

G: hm=hm

A: wenn wir einen normalen Satz machen, also ohne weil

G: hm=hm weil

A: ok, weil

G: weil sie

A: aha

G: wollen

A: Achtung, Verb im Nebensatz, wo geht das Verb in einem Nebensatz hin?

G: ah äh zweite Person.

A: Welche Position hat das Verb?

G: zwei.

A: im Nebensatz? Position zwei im Nebensatz?

G: hm hm ((meint nein)) ah äh nee. äh die de Modalverb?

A: hm=hm

G: Modalverbo,. Weil POsition eins, ok?

A: hm ja können wir haben. Subjekt Position zwei. Weil ist ein Nebensatz ja? als Position eins, Position zwei.

G: hm=hm

A: Wo geht das Verb in einem Nebensatz?

G: hm, nicht Position zwei? ((lacht))

A: nee! Es geht am Ende. ne? Weißt du?

G: ihm

A: ich lerne Deutsch, weil ich in Deutschland lebe.

G: ah in Verbo. Verbo infinitivo Position Ende

A: genau.

G: End. ah. Aber die

A: Sie wollen Unterstützung ok? hauptsatz, kein Nebensatz

G: hm=hm

A: Unterstützung.. bekommen ((schreibt))

G: das ist unter tützen?

A: Unterstützen

G: Unterstützen

A: ja.

G: ja ok

A: ja, ok?

G: unterstützen.

A: Sie wollen Unterstützung bekommen. Sehr gut. Konjugiertes Verb in Position zwei. Konjugiert wollen,

G: ja

A: Infinitiv: Position Ende,

G: ah

A: ok?

G: hm=hm

A: man kann auch in Perfekt

G: hm=hm

A: sagen sie haben , also später, ne? sie haben Unterstützung äh gehabt.ok? Also, das ist Ende, das ist Partizip zwei,

G: hm=hm

A: das ist Position zwei, ne?

G: hm=hm

A: konjugiertes Verb position zwei. Du siehst das Parallel

G: hm=hm

A: hm=hm. Wenn ich sage weil. Weil ist hier ne?

G: hm

A: wenn ich diesen Satz mit weil benutze? Dann sage ich weil sie ((schreibt)) und wie geht es weiter? Diesen Satz mit weil?

G: hmmm. Sie äh, sie haben ja?

A: hm ne. Weil sie Unterstützung ((schreiben)) ok?

G: hmm ok.

A: dann Position Ende von hier: gehabt. und DANN das konjugierte Verb ganz am Ende haben.

G: gehabt haben. hm=hm

A: das heißt. Das ist Position Ende in einem normalen Satz Nebensatz

G: ok

A: äh in einem HAutpsatz. Wenn du ein, wenn du einen Nebensatz hast, dann geht das Verb, das konjugierte Verb ganz am Ende.

G: hm=hm

A: also, das praktisch ist Ende 1 und der ist Ende zwei.

G: aah

A: verstehst du?

G: ach so. zwei Verben zusammen.

A: genau.

G: ah

A: ja? Weil du nimmst das, und dann dieses Verb noch ganz am Ende.

G: hm=hm

A: in einem Nebensatz, das konjugierte Verb ist am Ende. Konjugiert. Partizip 2, Infinitiv sind nicht konjugiert.

G: hm=hm

A: ja?

G: hm=hm

A: das, was konjugiert ist, ist haben wollen.

G: ah ok

A: ok?

G: de de weil sie

A: hm=hm

G: unter unterst

A: Stützung

G: Unterstützung

A: Un-ter-stü-tzung

G: Unter-STI

A: STÜ

G: STÜ-tzung

A: genau

G: Unterstützung äh bekommen

A: aha

G: bekommen, wollen konjugiert?

A: ja

G: aha sie wollen, sie wollen

A: genau

G: aaaaah

A: ja? ok?

G: aha.

A: Das wollte ich dir heute zeigen aber du hast es vorher in deine Hausaufgaben gesagt.

G: ah jajaj

A: verstehst du die Logik?

G: aha, ok.

A: ok?

G: ok

A: das ist diese Logik plus diese Logik ja?

G: hm=hm hm=hm ok. äh in ähm Text de andere text hausaufgaben,

A: hm=hm

G: äh eine Frage: heute

A: hm=hm

G: warum äh MOdalverbo Ende Satz? ((lacht))

A: aha, jetzt verstehst du.

G: ja

A: wenn es ein Nebensatz ist, geht er am Ende. ok?

G: ah. ok , A.

A: ok?

G: ok. Alles Hausaufgaben

A: es ist kein problem ((lacht))

G: immer, immer ((lacht))

A: es ist gut, dass du Fehler machst. Ohne Fehler ist der Kurs uninteressant.

G: aha!

A: also

G: ok

A: sehr schön

G: hm=hm

A: ja. ok. äh Satz nummer drei.

G: drei, die Sekretariat, \*nao\* drei

A: drei, ja

G: nummer drei. Die Schul

A: hm=hm

G: die Schule müssen besser verwalt, verwaltun, verwaltungsstruktur

A: hm, Verwaltungsstruktur hast du komisch geschrieben.

G: ja ((lacht))

A: wie schreibt man Verwaltungsstruktur? Sag mir, wie ich schreiben muss. Ver?

G: Ver äh w

A: v ((spricht die Buchstabe aus vau))

G: vau, vau e

A: ja

G: r h, r, r r, w

A: aha

G: a l

A: hm=hm

G: t u n

A: hm=hm  
 G: k? kö?  
 A: Verwaltung?  
 G: keee  
 A: wie Unterstützung?  
 G: tz tzun-GE? g?  
 A: g, ne? kein k genau.  
 G: ah  
 A: ok? dann zwei s. ok?  
 G: ja  
 A: also es gibt ein s, das die beiden verbindet, und dann von Struktur.  
 G: aaaaaaaaah. Das ist komisch ((lacht))  
 A: ja. Also meistens ung, auch wenn du k hörst, ist u n g ja?  
 G: ok  
 A: Wenn ich sage, ich lese die Zeitung, u n g am Ende.  
 G: hm=hm., hm=hm  
 A: ja? oder eine Übung  
 G: Übung, ungstruktur  
 A: genau,ja sehr schön.  
 G: \*botei\* für arbeit  
 A: genau. Also  
 G: ah für  
 A: erste Frage: die Schule, ist das Singular oder Plural  
 G: äh plural.  
 A: hm=hm Und das plural von Schule ist? SchulEN, hm?  
 G: ah Schulen.  
 A: ja? also, die SchulEN müssen.  
 G: Die Schulen müssen besser verwaltungsstruktur  
 A: ok. Was macht für hier? Für ist eine Präposition  
 G: ah.  
 A: normalerweise braucht es einen Namen ja?  
 G: hm=hm. ah das ist äh identisch Übung zu Doktorvater oder an Doktorvater?  
 A: zum Beispiel ja  
 G: ah, äh  
 A: also du kannst für benutzen, aber eine Präposition kann nicht alleine sein. Also für kann nie alleine sein. Du kannst nicht sagen: für. Für was?  
 G: hm=hm  
 A: also du brauchst für etwas. für meinen Doktorvater, für.. ok?  
 G: ok. aber äh keine, keine Präposition ? kein oder ohne Präposition.  
 A: äh, also hier ist es ein bisschen kompliziert, weil wir haben  
 G: ja?

A: also die Schulen ((schreibt an die Tafel)) müssen besser arbeiten.

G: ja

A: ok?

G: hm=hm, hm=hm

A: Wenn du Verwaltungsstruktur haben willst,

G: hm=hm

A: musst du es hier schreiben ((schreibt)) struktur, hm?

G: hm=hm

A: also , dann brauchen wir eine Präposition und einen Artikel. Also die Struktur und wir brauchen eine Präposition. Also du könntest sagen für die Verwaltungsstruktur, es ist möglich

G: ok

A: also \* as escolhas tem que trabalhar mais o melhor para\*

G: hm=hm

A: ok?

G: hm=hm

A: ist nicht sehr schön. Sehr schön ist AN

G: ok.

A: also an den plus Dativ. Arbeiten An plus Dativ.

G: hm=hm, ok. äh. für oder an oder zu?

A: nee

G: nee nee, nee nee, nee nee, hier äh dort an.

A: ja.

G: an, an. Aber ich denke, in Portugiesisch \*para\* ist für oder an

A: ja

G: oder zu

A: ja

G: ok?

A: ok?

G: hm=hm

A: also hier kann man, man kann sagen die Schulen müssen, genau müssen an der Verwaltungsstruktur arbeiten

G: hm=hm

A: oder müssen, moment, für eine bessere

G: hmmm

A: Verwaltungsstruktur arbeiten.

G: hmm

A: ok? Und dann besser ist Adjektiv von Verwaltung.

G: jaja

A: Hier ist besser mit arbeiten zusammen ja?

G: ok



A: also wie du willst aber, deine Präposition muss nicht alleine sein und dein Namen auch nicht. also Verwaltungsstruktur braucht einen Artikel und eine Präposition ok?

G: hm=hm

A: sehr gut. Dann weiter. aber

G: die Sekretariat darf nicht gesetzt befolgen.

A: ok. Die Sekretariat ist singular oder Plural?

G: äh mit e,

A: genau

G: Sekretariate

A: dann ist es Plural.

G: ((lacht))

A: dann darf ist falsch, ne?

G: ((lacht)) darf nur darf? dies ist gesetz, ja?

A: ja, das ist \*poder\* mit Gesetz

A: hm=hm

A: das ist erlaubt, \*e autorizado\*

G: \*deve\*?

A: ahh, es ist nicht dürfen.das ist?

G: hm=hm sollen

A: sollen, ja? ok?

G: ah äh sollen, sollen

A: oder müssen

G: ausch Gesetz

A: ja. Müssen auch.

G: ja?

A: also, müssen und sollen. Also dürfen und können

G: hm=hm

A: das ist dürfen Gesetz, können ich selbst.

G: hm=hm, ok., ja ja

A: müssen und sollen nicht so viel, müssen und sollen ist eher, müssen ist stark und sollen eher wenig. ok?

G: ja, ok.

A: also ist eher in der Intensität der Unterschied, ja?

G: hm=hm

A: ja?

G: hm

A: also was machst du mit, aber?

G: ja, die Sekretariate sollen

A: sollen

G: sollen nicht Gesetz gesetz befolgen.

A: ähm ok.\*nao tem que\*? ich verstehe nicht

- G: \*nao tem que\* äh hm \*cumprir\*
- A: hm=hm
- G: \*ai seria nao querem a lei cumprir\*
- A: \*nao querem\*?
- G: ja
- A: das ist nicht sollen
- A: aaah
- A: hier ist wollen
- G: wollen ja,
- A: ok?
- G: ok, aha.
- A: aber, die Sekretariate ((schreibt)) wollen ja?
- G: hm=hm
- A: wollen nicht und das ist sehr gut befolgen. Aber wir brauchen einen Artikel für Gesetz, also das Gesetz. hm?ok?
- G: das Gesetz ist Genitiv
- A: nee
- G: nee? das
- A: es ist Akkusativ. be- immer Akkusativ.
- G: ja.
- A: befolgen, mit Akkusativ. ja?
- G: das Gesetz befolgen
- A: ok, verstanden?
- G: ok.
- A: also \*querem\*, wollen ja?
- G: ja.
- A: jajajajaj ((lacht))
- G: jajajaja
- A: ja ja
- G: hm=hm
- A: hm=hm
- G: ok. Ist deutsch, Deutscher ah sie aaaaaaah tja!
- A: ((lacht)) ja, ja
- G: ja, ja genau ((lacht)) ok, äh das. Vier ne?
- A: ja
- G: das Schulteam sollen mit Effektivität den Schüler den, den
- A: ok, es gibt zuerst einen kleinen Fehler, das Schulteam ist das Singular oder plural?
- G: Das Schulteam
- A: wenn du DAS hast.
- G: das, das, das Schulteam, plural, neutral, das Schulteam
- A: Das ist neutral singular ne?ja?

G: singular, ja ja

A: also musst du deinen Satz auch, deine Verben müssen auch im Singular sein, äh?

G: hm ja.

A: ok?

G: ah, te se, daaaaa, Singular?

A: hm=hm

G: singular? Singular dritte Person

A: ja

G: Singular dritte person, nicht dritte Person, soll.

A: genau

G: soll

A: sehr gut.

G: soll, soll.

A: hm=hm. Dann unterrichten plus Dativ ja?

G: hm=hm

A: und du hast den schüler. Und wir wollen Dativ. Ist das Plural oder Singular Schüler?

G: Schüler, de schüler ist plural

A: hm=hm . Und was ist Dativ Plural, was fehlt?

G: hm=hm äh, Deklination Schüler, Schülern, Schülern

A: genau, sehr gut. ja

G: Schülern

A: ja. sehr schön. ok?

G: hm=hm. Aber sie

A: wer ist sie? Wer ist sie?

G: da, das Schulteam.

A: hm=hm

G: das Schulteam, singular?

A: hm=hm neutral

G: neutral

A: nominativ

G: ((lacht))

A: jetzt hast du die Tabelle hier

G: aaaah neutral, äh...es ist äh Dativ?

A: nee es ist Nominativ, Subjekt von muss.

G: es? es?

A: genau, ganz einfach, ja?

G: aaaaah. Das Schulteam

A: hm=hm

G: es

A: ja?

G: für Dinge, ne?

A: nee,

G: für Personen?

A: genau, du musst aufpassen es ist nicht wie auf englisch, ok? Auf Englisch \*it\*, es ist für Dinge.

G: ja

A: auf Deutsch nicht. Auf Deutsch, es ist für alle Namen die im Neutral sind. zum Beispiel das Kind, es. ok?

G: ok

A: Das Kind läuft, es ist glücklich. Es, ist das Kind ok?

G: ok

A: das ist ein bisschen komisch am Anfang

G: hm=hm

A: ok? Und das Schulteam, es. Aber das bedeutet, alle Leute, die in der Schule arbeiten.

G: aaaah

A: ok?

G: gut gut.

A: ok, noch eine kleine Sache. Aber es ((pause))

G: aber, aber es müssen mehr lernen.

A: Was ist mit dem Verb? Ist er im Singular oder im Plural?

G: ähhh, aber es müss.

A: muss

G: muss

A: M-U-S-S

G: ja, ja

A: ja?

G: ja

A: Ohne Umlaut

G: ja

A: genau

G: hm=hm, muss mehr lernen.

A: sehr gut. Ja.

G: ok. hm=hm

A: ok.

G: ah, fünf, die Sekretariate können mit Stratesch plan

A: Strategieplan

G: Strategieplan arbeiten. Mit Strategieplan?

A: ok. Mein Problem ist, auf Deutsch brauchen wir oft einen Artikel.

G: hm=hm

A: hier, unbestimmt wäre ganz schön.

G: hm=hm, ja äh

A: also mit ?

G: hm=hm äh, die Sekretariate können ((pause)) Strateschplane...

A: das ist, Plan ist ähm Maskulin?

G: hm=hm

A: und ich will unbestimmter Artikel.

G: hm=hm äh ein.

A: genau.

G: ein

A: ein, mit ist plus Dativ, also? eiiiiin

G: einem

A: genau, sehr gut. einem

G: einem? ok. Die Sekretariate können einem Strate

A: MIT einem, ne?

G: mit, mit einem Strategieplan arbeiten.

A: hm=hm

G: aber sie müssen Projekte haben.

A: sehr gut, ja .

G: ok, hm=hm

A: ok

G: Die Sekretariate dürfen mit Regeln, Regeln?

A: Regeln

G: Regeln arbeiten.

A: ok, hier dürfen, dürfen ist \*poder, com a lei\*, ja?

G: hm=hm

A: Willst du wirklich dürfen sagen?

G: ta, das, nee. äh mm, \*deve\*, ne? nicht dürfen, ne?

A: hm=hm, also was ist \*deve\*?

G: \*deve\* soll,

A: sollen

G: sollen

A: ja, genau.

G: ja.

A: sehr gut.

G: Die Sekretariate sollen mit Regeln arbeiten.

A: hm=hm

G: Dazu können sie die Schulen helfen.

A: ok, helfen, weißt du noch? Ist das mit Akkusativ oder Dativ?

G: äh, helfen? helfen, Akkusativ

A: nee! helfe Dativ

G: Tabelle, Tabelle half, halfen

A: genau,

G: \*e\*, Da, Dativ

A: also?

G: de,

A: du musst entscheiden Dativ plural oder singular

G: äh, äh äh die Schule? Die Schule Plural, die Schule plural, ne?

A: hm=hm, dann die SchuleN, ne? Plural

G: hm=hm, hm äh den?

A: hm=hm

G: den Schulen.

A: genau, sehr schön.

G: den Schulen, den Schulen helfen.

A: ja. ja.

G: ok. Sieben die Schulen wollen mehr Autonomie haben.

A: hm=hm

G: aber sollen auch, auch, besser Ausbildung treiben.

A: ok. Aber sollen, du hast das Subjekt vergessen.

G: hm=hm. Aber, aber sollen auch.

A: ja zum Beispiel Satz nummer 5, aber SIE müssen Projekte haben.

G: hm=hm

A: ok? Und Satz nummer 7, aber ?

G: Aber ähh, hier, äh Artikel?

A: genau.

G: aber, aber sie

A: hm=hm sehr gut. hm=hm ((UNTERBRECHUNG))

G: aber aber sie

A: hm=hm

G: aber sie sollen

A: hm=hm

G: auch

A: ok. und dann treiben war ein guter Versuch, aber mit Ausbildung geht es nicht. ok?

G: hm

A: also, äh, Ausbildung ist auch wirklich, \*formacao\*, sehr genau, ok?

G: hm=hm

A: also eher Bildung. ok?

G: hm=hm

A: Einfach Bildung, Bildung ist allgemeiner, ok?

G: ok

A: äh weil, für die kleine Kinder in der Schule kann man nicht wirklich sagen: \*formacao\*, wenn sie lernen zu lesen

G: hm=hm

A: das ist nur \*aprendizagem\*

G: hm=Hm

- A: ok? \*educacao\*
- G: ja, \*com isso da para entender isso\*
- A: ja ok
- G: Ausbildung, ((lacht))
- A: ((lacht)) ja genau, also hier Bildung ist gut. ja? nur Bildung
- G: Bildung
- A: genau
- G: Bildung, Bildung? in, in Portugiesisch \*mais e instrucao ou formacao\*?
- A: ja, es ist abhängig ((lacht))
- G: ((lacht))
- A: in diesem Kontext, Bildung.
- G: Bildung.
- A: genau. Ausbildung
- G: hm=hm
- A: genau, Bildung ist \*instrucao, formacao, educacao\* ok?
- G: ja. ja ja,
- A: ja?
- G: ja, ja.
- A: Ausbildung ist \*formacao\* ok? Frisörausbildung, Lehrerausbildung,
- G: ok
- A: also etwas ganz spezielles
- G: hm=hm
- A: ja?
- G: ja
- A: und die Schule, am Anfang, ist nicht speziell
- G: nicht, ja
- A: ja, am Anfang
- G: hm=hm
- A: lernst du Dinge, und danach gehst du zu einer speziellen Schule, wo du deinen Beruf
- G: gut
- A: übst, ja?
- G: gut
- A: also die Universität oder Berufsschule
- G: hm=hm
- A: oder, aber vorher, s, also alle lernen das gleiche, das ist allgemein, das ist nicht speziell.
- G: ah
- A: ok?
- G: ah.
- A: So, ähm
- G: Bildung treiben.
- A: genau, also treiben ist hmm nee, geht nicht.

G: keine,

A: aber sie sollen

G: hm=hm

A: also haben wir besser, Bildung ((schreibt an die Tafel)) also ich würde sagen eine

G: hm=hm

A: also ein plus e, feminin, bessere Bildung an-bieten. Trennbar. Anbieten ist \*oferecer\*, dar\*, ok?

G: ok. Anbieten.

A: Anbieten ok?

G: Anbieten. ah. Gut.

A: ja?

G: ah, die Schulen wollen mehr Autonomie haben, aber sie sollen ein bessere

A: eine bessere

G: eine bese bessere Bildung anbieten.

A: genau. ja

G: hm. Acht die Schulen sollen gute arbeiten.

A: w was ist das Problem mit de gute?

G: ((pause)) hm den, die Schulen sollen guten?

A: warum?

G: gute? gute, gute? nicht, mehr, mehr

A: nein, also gut ist ok, aber warum hast du e geschrieben, am Ende ?

G: ah, äh gut? ((lacht))

A: genau. Einfach gut. ok?

G: gut. gut.

A: gut ist hier alleine, ohne Namen. Das heißt, keine Deklination, also gut.

G: aah

A: ja?

G: ah ok.

A: ja?

G: ok. Ich will das wissen. Ich will das? ähm, das äh doppel s? doppel?

A: Doppel s?

G: Doppel s?

A: Doppel s oder nicht?

G: äh

A: Das im Sinne von \*isso\*, ist das mit Doppel s oder nicht?

G: nein

A: genau, nur ein s.

G: ah ok.

A: ja?

G: hm=hm

A: und am besten, ich will ES wissen.



G: hm=hm

A: ok? DAS ist nicht so schön.

G: äh, ich will das wissen.

A: hm=hm

G: ich will das wissen. Ich will die Bürokratie verstehen.

A: hm=hm

G: Deshalb ich kann viel lernen. A. ok, zwei Dinge. Deshalb Position eins.

G: kann ich

A: genau

G: viel lernen.

A: und dann kann, sicher? Was willst du auf Portugiesisch sagen?

G: äh, äh nenene, nicht kann. Ich,

A: hm=hm?

G: ich will, äh ich will

A: ja, oder ich muss zum Beispiel.

G: ich muss, muss

A: ja?

G: ja.

A: also deshalb muss ich viel lernen.

G: ja, deshalb muss, muss ic, muss ich ja?

A: hm=hm

G: ok, viel lernen.

A: sehr gut, ja.

G: ah, die Sekretariate können nicht mit wenige

A: genau

G: wenig Information

A: das kennst du noch nicht, das ist wichtig ((wischt die Tafel ab))

G: hm, ich will wissen

A: Information ((schreibt)) ok? Ohne Artikel im Singular ist ein Begriff ja?

G: ja

A: wie manchmal Erziehung

G: ok

A: also ohne Artikel. Das heißt, das ist wie auf Englisch die \*uncountables\*, ja?

G: hm=hm

A: Das heißt dann, wenn du wenig hast, dann keine Deklination hier.

G: hm=hm

A: einfach wenig Information

G: hm=hm

A: egal welchen Kasus, ja? also Mit wenig Information

G: hm=hm

A: Wenn du Plural hast, ja? Informationen

G: hm=hm

A: ja? Also du kannst sie zählen

G: hm=Hm

A: dann musst du hier eine Deklination haben.

G: hm=hm

A: ja?

G: hm

A: und das ist dann mit?

G: mit wenigen?

A: wenigen

G: mit wenigen.

A: Plural Dativ, wenigen Informationen.

G: ja

A: ok?

G: hm=hm

A: Hier, weil es kein, weil es so ein großer Begriff ist

G: hm

A: keine Deklination

G: ok

A: ok? Also, beide bedeuten dasselbe. So du kannst

G: ah wie

A: wie du willst

G: ah, ah. äh, ok ok. Informationen Informationen über die Schulen und die Schüler arbeiten.

A: hm=hm ja.

G: Dann, dann ich denke ((lacht))

A: dann Position?

G: Position 1

A: hm=hm

G: äh will

A: hm=hm

G: ich über dies lernen.

A: ok, sehr gut.

G: ja, will ich äh hm=hm

A: ja.

G: äh A, äh Position 0

A: hm=hm

G: im Nebensatz ist oder?

A: ja

G: oder, äh vier.

A: oder aaaaa

G: aber  
A: hm=hm  
G: ja, oder, aber,  
A: ssssss soonnnnnn dern?  
G: sonder?  
A: sondern  
G: sondere ich äh  
A: und dö denn  
G: denn  
A: ja  
G: denn, äh de, de denn  
A: zwei n, ne?ja, genau G. ah, zwei , ok  
A: ja  
G: oder aber sondern denn  
A: ja  
G: ist Position 0.  
A: genau.  
G: alles andere, alles  
A: alle andere Position 1 oder Nebensatz.  
G: ja  
A: ok?  
G: hm=hm  
A: ja.  
G: ok  
A: Sehr schön.  
G: ok.  
A: das war hart.  
G: ja  
A: aber das war sehr gut.

**Aufnahme vom 31.01.2007 / Kurs - Vorbereitung eines Referats /  
Längsschnittanalyse vom Lerner G und vom Lerner S**

A: Ok. So, aiaiai, ok wer braucht noch Hilfe? Also das ist ((pause)) hm=hm  
M: Und ich möchte auch ähm ((nicht verstanden)) ähm welcher ähm \*degree\*  
A: Abschluss  
M: Abschluss ,  
A: hm=hm  
M: ja  
A: ja, hm=hm  
M: zum Beispiel, ähm Thailand hat äh B.A,

A: hm=hm

M: B.A. B.S.,

G: ich gucke

M: ja, ok

A: ja

M: und Deutschland vielleicht andere, nur Diplom.

A: Diplom, also jetzt wird es B.A., M.A. ((pause)) ja, ich glaube ich bin mir sicher ob MS also Bachelor of Arts und Master of Arts

M: hm

A: auf jeden Fall. äh ich gucke gerade ob es noch

M: hm

A: science geben, geben wird, also. äh ((sucht im Internet)) Ok also äh zum Beispiel an der Uni Bielefeld gibt es Master of Arts, Master of Science

M: hm

A: und Master of Education gibt es auch.

M: hm

A: ja

M: und Bachelor?

A: anscheinend gibt es Bachelor

M: nur Bachelor

A: ähm ja

M: aber welche

A: Dann gibt es auch Diploö

M: Diplom, andere

A: Das ist das, das alte Diplom, ja?

M: hm

A: das machen noch viele Leute aber das wird abgeschafft.

M: hm Aber Diplom gibt es verschiedene namen. Diplom für Art, Diplom für

A: hm nein, weil du bist Diplom-Informatiker, Diplom-Sozialpädagoge, Diplom-blablaba, also

M: ah

A: einfach Diplom und dann dein Beruf.

M: hm

A: praktisch, ja?

M: hm ah

A: also Diplom ((schreibt oder tippt)) genau. hm=hm

G: Sehr schön dieses Foto ((zeigt ein Bild)) dieses Bild.

A: ein Foto von der Uni?

G: ja.

A: hm=hm

G: ((seufzt))

A: hm ok. Wer möchte ein Cappuccino? ja?((pause)) Also Fotos kannst du sonst ähm später suchen  
G: ja, ja ja ok. ja, ist, ich will  
A: Es ist einfach ((lacht))  
G: ah ich muss mein, mein Kollege ein  
A: hm=hm  
A: Hast du mit S äh \*cidade universitaria\* schon versucht?  
G: hm=hm, ja ist, in Google ne  
A: hm=hm  
G: ist bilder, \*universidade\* ist \*campus universitario\*  
A: hm=hm  
G: aber später, jetzt ich äh meine Arbeit. Meine Hauptarbeit ((lacht))  
A: ist neu, ich weiss nicht ob das gut ist.  
G: ja, für mich kein, kein Zucker.  
A: ok gut.  
G: ok für äh Universität von Thailand,  
A: hm=hm  
G: ich, ich lösche Universität Singapur,  
A: m=hm  
G: ah, und äh  
A: moment, hier hast du die Quelle, ja und, 2006 hast du auch ok.  
G: ja.  
A: sehr gut.  
G: ((unverständlich))  
A: Zucker ist hier  
M: ja danke. Es ist äh mit  
A: Amaretto glaube ich  
M: hm  
A: ist nicht gut?  
M: ah, egal,  
A: nee?  
M: aber ich habe ähm nicht ähm getrunken früher.  
A: ah ok!  
M: mit diese  
A: ja, ich auch nicht. Wenn es nicht gut schmeckt, dann  
M: ja, es geht  
A: ist das ok?  
M: ja ((lacht))  
A: ((lacht)) ich will dich nicht vergiften, ne?  
M: ja ja  
G: Zigarette?

S: nein ((lacht))

G: oh Zigarette ((lacht))

A: Zigarette, ja klar. So

G: Kinderzigarette

A: genau.

S: ja

A: also. Einfach alle Informationen sammeln, die ihr braucht,

G: hm=hm

A: und mir die Informationen geben.

M: ähm

S: hm Ich habe einen Fragebogen für dich. ((lacht))

A: Ein Fragebogen

S: ((lacht))

A: Du kannst sie auch fragen, also mit deinem Mund.

S: ((lacht))

M: hm=hm Ich weiss nicht genau für privat, ja, aber ich kann es suchen. Aber ((unverständlich)) hm, ja normalerweise wir ähm müssen pro Jahr, pro Jahr ist äh fünf Hundert Euro.

S: äh, fün, fünf hundert Euro pro Jahr

M: ja

S: dann vielleicht, äh zwei hundert fünfzig?

M: ja

S: ungefähr weil ich, ok

M: hm=Hm

S: aber es gibt auch

M: für Kunst

S: hm dann ok?

M: ja ja, ok

S: und überall ((leise))

M: hm, das ist äh ich weiß nicht hm genau, weil das ist sehr wenig. Privat, äh, privat äh nur sechs ist richtig und abends ich auch wenig aber ich kann das, diese Information suchen.

S: ok

M: hm

S: und Stipendium, wenig

M: ja

S: ich schreibe einfach wenig. Aber wer wie, äh nein, wel, welche, welche für grundstudium,

M: hm=hm

S: ich meine monal, mona, monatlich Stipendium oder?

M: ja monatlich ähm

G: Wieviel Monat?

M: ja, aber ich weiß nicht äh wann äh ((lacht)) ich in Uni äh monatlich es gibt ähm drei äh, drei stufe? die erste ist nur fünfzehn Euro äh pro Monat.

G: fünfzig

M: und das ist die, die besten

G: aha

M: und dann ist zehn euro und dann fünf euro.

S: hm=hm

A: hm=hm

M: aber ich finde, muss sagen wenig, wenig es gibt

S: wenig, ok

M: ja, dann Gäste ich bin nicht äh sich, sicher

S: hm

M: vielleicht, mir als, mehr. Weil wir früher, wir zahlen auch nicht so viel wir zahlen zweihundert euro pro Jahr.

S: hm=hm

G: hm. und dann zum Beispiel wie ein Kurs, ein Computerkurs ist teuer?

M: ja, ja

G: ah

M: ja, wir der

G: aha

M: diese Gebühr ist teuer.

G: ah, ok.

M: ja für Kunst auch teuer, Medizin

G: Medizin ist teuer.

M: ja, jaja

G: ja ok

S: Was bedeute geb, Gebuhren, Geb, Gebühren?

M: Gebühr ist äh diese \*fee\* diese Stud

S: ah Gebuhr

M: ist das richtig?

S: Gebühren

M: ah jaja

S: ok

M: moment, da zum Beispiel

S: ah ok.

M: in diese Universität äh für ein normale Studenten, Student

S: hm=hm. Lebenskosten, das heißt essen oder?

M: hm essen, telefon und äh

S: aber für

M: \*entertainment\*

S: für essen, wieviel kostet?

- M: für Essen, äh, vielleicht ähm zum Beispiel zwei hund, zwei, zwanzig  
S: zwanzig, und dann andere? Ich meine Bücher, \*entertainment\* bababa, dreißig?  
M: hm ja, dreißig  
S: und Wohnung?  
M: Wohnung wir zahlen pro Jahr. Wir zahlen ni nicht als Miete  
S: ah, aber wenn ich, ich meine in im Monatsssss, ha fünf euro bis zehn euro  
M: ja  
S: pro Monat  
M: ja  
S: waou  
M: ja, aber das ist, äh ganz andere Situation, weil die Studentenwohnheim ist ähm im Campus  
S: ah  
M: nur für Studenten, Und ähm auch wir, wir wohnen ähm, hm vier Leute in einer kleiner Raum.  
S: hm  
M: die Studi äh kon, kon, Konditionen ist nicht gut als hier  
S: aber was ist maximum für die Wohnung in auß außer Campus? Ich meine, priv, priv privat Apartment oder...  
M: hmm privat vielleicht einhundert euro pro Monat  
S: ah ok  
M: ich ich weiß nicht aber  
S: weil ich kann \*calculate\*? kalkulieren? ((lacht))  
A: ah, berechnen?  
M: aber es gibt, es gibt äh auch biliger, billiger gleich fünfzig  
S: fünfzig ok  
M: ja, ja  
S: weil vielleicht wir müssen ähm beide Studentenwohnheim und andere  
M: ja, aber ich meine, diese ist ähm, ist nicht gut weil in China das, ist verschiedene Stadt das ist ganz, ganz and, ver, un, unterschied. große, in Peking ist das sehr teuer aber in andere kleine Stadt ist es sehr, sehr billig. aber aber meistens, die Studenten wohnen ähm in Campus.  
S: ah ok  
M: das ist schon, alles geplant.  
G: das ist interessant diese Situation. äh  
S: ok  
M: alle schon, wir brauchen, brauchen nicht diese Probleme denken, wir brauchen nicht.  
S: hm  
G: äh wenn die Studenten äh be bezahlen Universität, hat ein Wohn?  
M: hm  
G: äh bezahlen äh Universität, Universität bezahl



M: hm  
G: Universität  
M: hm  
G: äh in diese, diese Bezahl  
M: hm  
G: äh inklusive Wohn?  
M: nicht  
G: ah, Wohn ist, äh  
M: Wohnen ist andere  
G: an andere, andere Kreis, andere Geld,  
M: aber normalerweise, wir zahlen das auch mit, mit diese äh Gebühren zusammen.  
G: hm  
M: wir zahlen  
G: hm=hm, ja, andere Geld.  
M: und auch äh in Uni  
G: ja, \*fechei\*, ja  
M: äh ja, und auch in Uni wir können ganzen Tag äh im Men Mensa äh e, essen. Frühstück,  
ähm  
G: ah ok  
M: ähm Mittag äh auch abend  
G: ah  
M: auch es gibt ((lacht)) wie heißt es?  
G: hm  
M: Nacht, Nachtessen, zehn Uhr  
G: nacht, Nacht, ah essen, Abendessen  
M: äh zweiundzwanzig Uhr es gibt auch.  
G: ja, Abendessen.  
M: und es gibt, ja  
G: ja  
M: und auch Wochenende es geht auch,  
G: hm=hm  
M: so wie Studenten hm können ähm nur im Campus bleiben.  
G: hm=hm  
M: brauchen nicht, äh ausgehen ((lacht))  
G: aha  
M: so wir haben kein Semesterticket  
S: ok in Thailand auch  
A: ist ok  
G: bei, bei Universität es ist hm=hm und einhundert einundsechzig, ok  
S: hm=hm  
G: ((leise)) der, der Universität

A: einundsechzig?

G: ja. äh

S: le letzte Jahr einhunderteinundvierzig

G: ja

S: aber dieses Jahr einhunderteinundsechzig ((lacht))

A: tja

G: vierzig fast

S: ((lacht))

G: ah ok, ok, andere andere Jahr kein, keine Formation ok?

A: ja. ganz genau

G: ((lacht)) Kein Vergleich

A: genau. Ok, also

G: Chulalonkorn

S: ja

A: hm, was fehlt euch noch als Informationen? Das ich für euch vielleicht suchen kann?

S: hm

G: tja, ist später

A: du hast?

G: ja

A: ja, später? ja ok.

G: diese fertig diese Folie

A: hm=hm, ok

G: äh ich muss äh Informationen,

A: ok

G: weiter.

S: und ah, wieviel kostet's äh ungefähr verdienen die Familien?

M: hm

S: ok ich habe ein Frage: normalerweise, wenn man haben Bachelor, wieviel kostet? man äh verdienen.

M: wenn man ein ein Bachelor?

S: ja ja

M: haben

S: in, in un

M: es ist ähm Unterschied

S: ja ich meine un, ungefähr für neu, neue, neue

M: hm

S: neue was?

M: ((lacht))

S: neue Ab, Abschluss?

A: Berufsanfänger

S: ja! Berufsanfänger

M: vielleicht einhundert Euro pro Monat  
S: einhundert  
M: einhundert, einhundert bis zweihundert  
S: zwölf? einhundert bis zwölfhundert?  
M: hm  
S: hm ok und Master?  
M: und äh Master dreihundert  
S: dreihundert. ah  
M: bis fünf  
S: fünf, hm  
M: ja und Promotion, vielleicht vierhundert  
S: hm  
M: bis hm sechshudnert ((lacht))  
S: Bis sechshundert. Wieviel kostet ungefähr für die Familie?  
M: kostet?  
S: ((lacht)) ich meine, normalerweise die Leute in in die Familie, beide Mutter äh ahm, vater  
M: verdienen oder?  
S: ja ja, verdienen ungefähr.  
M: ja, das ist das, ich habe eine ähm \*data\*,  
S: hm=hm  
M: das ist äh in 2004, hm im Stadt. im stadt?  
S: hm  
M: ein Leute normal Leute verdienen pro Jahr.((zeigt ihm ein Blatt))  
S: hm, ok. und  
M: Und in Dörfern es ist ((zeigt wieder etwas))  
S: ah ok.  
M: ja.  
S: hm=hm  
G: Ok S, dein Land ist in List ((zu leise))  
S: hm?  
G: Dein Land ist in List ((lacht)) oh ((zeigt))  
S: ((lacht)) ist in List.  
A: Dein Land ist in der Liste.  
G: ja  
A: Nur Brasilien nicht!  
G: ne, Brasilien äh ((zeigt irgendwo außerhalb des Blattes))  
A: ((lacht))  
G: ist Brasilien ((lacht))  
S: vielleicht sie  
A: Brasilien hat vergessen, die Zahlen zu schicken.

S: sie, sie haben die, ja, die Zahlen zu schicken.

A: genau

G: hm=hm, hm=Hm. äh in., in letzte Jahr, äh, da sind fünf Universitäten

A: fünf?

G: ja

A: brasilianische Universitäten?

G: brasilianische,

A: ok

G: Universität.

A: und jetzt keine.

G: ja. ja.

S: aber du kannst, du kannst sagen die andere weil diese Welt Universität ranking ist nur von Time magazine, aber vielleicht es gibt andere auch

G: ja, ja es ist äh, Times High Education

S: ja aber vielleicht es gibt andere

G: ja, ja gibt es andere, andere. hm=hm

S: wieviel kostet die Wohnung?

G: kein

S: pro Monat

G: nee, nee keine nicht, keine Wohnung

S: nee?

G: gibt es nicht de, die Situation

S: kostenlos?

G: ja, ne, nee! Gibt es nicht

S: ok

G: eine Wohnung in Universität.

S: keine

G: ja, keine.

S: aber ich meine, Wohnung im Allgemein. und das die Studierenden müssen bezahlen und wieviel kostet

G: aah, ich weiß äh, ich weiß in

S: zum Beispiel in dein, in deinem Land

G: ja, ja in dein Land, in mein Land ok, äh zum Beispiel äh hundert euro pro Monat

S: hundert, aber was

G: aber die, die Situation ist äh außen Universität

S: ja, ja

G: ja, draußen

S: dann dein Land ist?

G: äh, das das hier in Brasilia, Hauptsadt

S: ah, weil weil ich kann sagen dann ist es Brasilia. Und und deine Land ist in Peking oder?

M: hm was?  
S: weil ich kann sagen, dass ok die diese Preis ist für in  
G: Basis diese diese Preis  
M: ah in Peking, ja  
S: ok, Beijing  
M: Beijing  
S: ah ok  
G: Beijing  
S: ok, Essen, für essen?  
G: oh, auf auf Deutsch, ist Beijing oder Peking?  
A: Beijing  
S: auf Thailändisch ist Peking ((lacht))  
M: Beijing  
G: Beijing  
M: Auf Englisch ist Peking.  
G: ja ja  
S: ja  
A: ja, auf Französisch auch  
G: auf Portugiesisch Peking  
M: ja  
A: Aber Beijing ist das, das das Pinjin, also  
M: das ist Original,  
G: aha  
M: aber das ist, ich finde das ko komisch,  
G: hm  
M: weil normalerweise ich sage ni nicht nicht äh Beijing  
S: Beijing  
G: aha  
M: weil Peitsin, Peitsin ist äh nicht äh, sehr richtig äh sprechen.  
G: hm=hm  
M: wir sagen Peitsin ((mit chinesischer Intonation))  
G: ja  
A: ja  
M: Peitsin, aber für Ausländer da, ne, das ist schwer.  
G: hm  
M: normalerweise sie sagen Beijing.  
G: ah  
S: Beijing  
A: Beijing, wir machen alles falsch hier ((lacht))  
G: ah ok, ok. diese Liste, der Name ist richtig? Beijing  
M: ja ja.

G: Beijing, ok.

S: ja, auch auch Bangkok normalerweise Thailänder sagen nicht

G: ((lacht))

S: ((lacht)) ((thailändisches Wort)) keine Bankok

G: ah keine Bangkok

S: weil Bangkok kommt aus Banghor

G: ah

M: wir sagen

S: ((unverständlich))

M: wir sagen Bankok ist äh \*mangu\* ((chinesische Aussprache))

G: mangu? mangu?

A: oje ((lacht))

S: ((lacht))

G: a, ich, auf Portugiesisch ist Bangkoki. Essen ja?

A: Bangkoki?

S: ((unverständliche Frage)) wieviel kostet?

G: ja! das ist sehr billig, sehr sehr sehr

A: willst du?

S: aber ich möchte drei..

A: ok

S: weil, und, und du

G: jaaaaa

*Ab hier laufen parallel zwei Gespräche: zwischen A und M und zwischen G und S*

G: jaa ich denke ein Euro

S: oua?!

G: ein Euro

S: ein Euro pro ?

G: ja, pro äh

S: Monat?

G: nee pro Monat nee nee nee.

S: nein?

G: ein, ein Essen, ein Essen

S: ah, ((unverständlich)) auch in

G: ja

S: pro Monat in ungefähr

G: ich denke drei, äh dreißig

S: haha, dreißig, bis? maximal?

G: das äh, ein, ein Essen, ein Essen ist minus von ein Euro.

S: ja ja, ich meine

G: ein, ein Essen. ja Geld, die Leute, ein Essen pro, pro Tag

S: ja ich ich meine zum Beispiel er muss etwas für Essen bezahlen oder ((unverständlich))

G: ja für ((unverständlich)) in ein Tag maximum ein Euro  
S: ein Euro dann, dreißig ah dreißig  
G: nee nicht dreißig, nee ((unverständlich)) für alle alle alle Tage  
S: ja für für ein Monat  
G: zwei vier oder zwanzig, vierundzwanzig ah Tag arbeit ja? oder zwei und ah  
S: Dann kann ich sagen vielleicht ungefähr durchschnitt  
G: ja jaja  
S: und andere für ((unverständlich)) Kino andere Aktivitäten?  
G: hm ich weiß nicht ((unverständlich))  
S: ah ok für dein ((unverständlich)), für dein ((unverständlich))  
G: ja  
S: oua wieviel kostet Mus ah  
G: nee, de, bezahl nur ma der ah Kopie ah  
S: ((unverständlich))  
G: ah viele ((unverständlich)) ich denke ah zehn zehn cents  
S: ((lacht)) zehn cents?  
G: zehn cents de, na vier, vier cents von Euro, vier.  
A: kommst du klar mit deiner Tabelle?  
M: hm ja ich muss ähm denken, wie kann das ähm organisieren.  
M: das ist ah,  
M: weil im Grundstudium es gibt verschiedene ah  
M: zum Beispiel normaler Fach das sind vier Jahre  
M: aber für spezielle Fach das ist länger.  
A: Also mein Vorschlag wär  
E: das geht auf die Powerpoint  
M: hm=hm  
A: und die Einzelheiten, die Details sagst du  
M: ah hm  
A: ja? Wir zeigen die Powerpoint und sagen: für manche Fächer dauert es länger  
M: jaja  
A: ok? ja?  
M: ja  
A: also nicht alle Informationen auf der Powerpoint sondern nur das große, das grobe ja?  
M: ja ja, ok  
A: Und den Rest kannst du dir Notizen machen, machen wir nächste Woche.  
M: hm  
A: ja, um zu gucken, also dass du ein bisschen aus was anderes sagst als hier ja?  
M: hm ja ja  
A: ok?  
M: ok

A: Also ich würde das Problem so umgehen. Ein Teil ist geschrieben und ein Teil sagst du.

M: ja ok

A: Weil sonst werden wir so ein sehr komplizierte Tabelle haben

M: hm=hm

A: äh und es ist schade, also ich finde es gut also wenn man gut übe, wenn man

M: ja ich gl ((unverständlich))

A: ja im Durchschnitt genau. ja so ,prinzipiell, im Durchschnitt, natürlich gibt es Ausnahmen

M: hm=hm

A: ja überall, und dann gibst du die Ausnahmen mündlich

M: hm=Hm

A: ja? ich denke, das ist besser.

M: hm=hm

A: ja, ok?

M: ok. Und auch ähm die Lerner von ähm Abschluss.

A: hm=hm?

M: vielleicht kann ich äh hier das ist so

A: hm=hm

M: und hier ich, ich schreibe B.A., und

A: ja, ja genau das ist gut. ja.ja. ja, das ist ein gute Idee, ja. ok?

M: sie müssen höher machen

A: hm=hm

*Jetzt reden nur noch S und G*

S: vier cents

G: vier

S: vier Euro

G: vier, vier cents

S: und und geht geht er ins Kino

G: ((lacht))

S: oder Disko?

G: ja ich 'Kino äh ja, in Uni, in Universität

S: ja ja wieviel kostet ungefähr, vielleicht ich weiß er

G: ah

S: er muss andere machen, nicht nur essen, zum Beispiel Kleidung bababa und ungefähr.

G: ja

S: und zum Beispiel in Thailand vielleicht fünfzig Euro

G: tja, um

S: oder für Bus oder

G: ja, jaja mein, mein Sohn bezahlt monatlich hm hundert und fünfzig Euro alle, alles alle. ha



- S: auch Wohnung? Dann vielleicht andere ich, ich ((zu leise))  
 G: ah, ja die Summe ist hm, die s , die ah ok, Die Summe normalerweise äh einhundert und fünfzig Euro pro Monat.  
 S: ((schreibt)) einhundert und fünfzig Euro pro Monat  
 G: pro Monat ja.ja ja es ist, fff, es ist teuer. es ist äh  
 S: und  
 G: ich denke es ist weniger  
 S: Ber, Berufanfang für Bachelor wieviel kostet?  
 G: ; aah, Bachelor ist andere, Bachelor ist teuer, ah.  
 S: nein nein, ich meine, wenn man hm Bachelor haben, habe  
 G: ah, Bachelor  
 S: und dann Beruf anfang  
 G: hm  
 S: wieviel kostet  
 G: ich habe nicht Idee, ich äh  
 S: zum Beispiel ich bin Student nächstes Jahr mein Studium wird fertig und dann ich möchte arbeiten wie Oli oder, aber ich möchte wieviel kostet muss ich verdienen kann ich verdienen, wenn ich Bachelor habe.  
 G: ((unverständlich)) ah sehr ja äh Bachelor ist  
 S: andere?  
 G: ja in ((unverständlich))  
 S: ok, ok, dann ((unverständlich)) ich kann sagen wie viel Studium ok?  
 G: hm=hm  
 S: dann ein andere  
 G: oder dann hoh, hoch, äh Bachelor ist an der Hochschul normal  
 S: ((unverständlich))  
 G: ja normal Hochschul, ah, äh zum Beispiel äh soziolo Soziologie  
 S: ah  
*neues Gespräch zwischen M. und A.*  
 M: hm wie sagen diese ahm Abschluss,? kann ich Titel oder?  
 A: ähm, Abschluss, Abschlüsse  
 M: Abschlüsse  
 A: oder Abschluss, also Singular ist Abschluss. hm?  
 M: und äh diese Jahre lange lerner ((unverständlich)) dauern  
 A: Dauer, Dauer  
 M: Dauer  
 A: Ohne N, genau, hm=hm. Ja, hast du alle Infos hier?  
 M: hm=hm  
 A: ja?  
 M: Ja ich muss vielleicht mehr fragen.  
 A: hm=hm ok.

M: ((unverständlich)) Tabelle ist gut  
A: Die Tabelle ist gut, ja.  
M: ((unverständlich))  
A: sehr schön, ja, ja. ok. hm=hm  
*Nur noch Gespräch zwischen G und S*  
G: So-zio-lo-gie, So-ZIO-lo-gie ((lacht))  
S: ((lacht))  
A: genau  
G: Soziologie ist Soziologie ist für ah Ba Bachelor  
S: hm  
G: äh Geografie, Geografie gibt es äh Bachelor  
S: hm=hm  
G: ah und äh Lehre  
S: ja aber ungefähr ((unverständlich))  
G: ahm, S, das ist ein, ein Situation. Dies, dies in, in staatlich Universität.  
S: ja ja ja ja.  
G: ok?  
S: ja ja.  
G: ist dat klar? äh? und in, und in privat Universitäre ist ander Preis  
S: ja  
G: ja?  
S: ja dann dann ich ich zum Beispiel hier ich habe auch in Staat. Uni und  
G: ja  
S: privat ich habe Minimum und Maximum zum Beispiel sechszig bis einhundert  
G: ja  
S: aber nur ungefähr  
G: ja ok  
S: dann die Leute in in der Seminar ((unverständlich)) wissen ok ungefähr ist gleich  
G: ja, ja in staatliche Universitäten Leute äh bezahlen nicht.  
S: hm  
G: ah, für Universität. Aber in privat universität bezahlen  
S: das heißt ahm die, die Wohnung, die Wohnheim der Staatsuniversität kostenlos?  
G: nee, äh gibt, gibt es nicht  
S: gibt es kein, kein, keine Wohnung.  
G: ja, kein, keine Wohnung, keine Wohnung für, keine Wohnung  
A: keine? Es gibt keine Studentenwohnheime?  
G: kein, ja ich äh normal gibt es äh ah gibt äh wenige wenige Universität  
A: und wo wohn? aha.  
G: ja, gibt es äh \*uma casa do estudante\*  
A: hm=hm  
G: ja das ist kostenlos

A: ok

G: ja, aber nicht das ist nicht normal.

A: nicht normal. ja, und wo wohnen die Studenten? Auf der Straße?

G: ja

S: ((lacht))

A: im Auto?

G: ja

S: ((lacht))

G: ja äh

S: zu Hause

G: in private Privatwohnung

A: In Privatwohnungen

G: ja

A: bei den Eltern?

G: ja bezahlt.

A: ja?

G: ja.

A: ok

G: ja, zum Beispiel mein äh mein ((sucht)) \*sobrinho\*?

A: meine Nichte

G: nichte

A: Nichte

G: Nichta wohnen in in Cuiaba, ah, wohnen in apartamento in Cuiaba

A: in einer Wohnung in Cuiaba, hm=hm

G: und äh seine Eltern

A: Ihre Eltern

G: Ihre ihre Eltern bezahlt

A: Bezahlen die Miete

G: äh zum Beispiel äh zehn äh ein Hundert Euro pro Monat

A: ok

G: in eine Wohnung

A: für die Wohnung

G: ja.

A: Das ist gut! ok

G: ja, für, für Brasilia ist

A: teuer?

G: normal

A: Normal ok

G: Normal, normal.

**Aufnahme vom 05.02.2007 / Kurs - Vorbereitung eines Referats  
/ Längsschnittanalyse vom Lerner G und vom Lerner S**

S: Kurs, Kurs zwei

M: Wir müssen nur drei nur wichtige Werte, äh nicht ganz Satz.

S: weil man kann Überblick sehen

M: ja?

S: ja, ich ich denke.

A: ok, also wir werden zuerst machen

S: zum Beispiel Deutschland, keine Eingangsprüfung

A: genau

S: und dann Abitur oder das ist genug, und dann wir kann erklären.

A: zum Beispiel so? ((längere Pause))

A: so. Zugangsberechtigung das ist das Recht ,zur Uni zu gehen

G: an den Form zu gehen.

A: genau ja

G: Zugangsberechtigung? ((schreibt es ab und spricht es langsam mehrmals aus))

A: ja, ist das OK für Brasilien?

G: Berechtigung

A: oder ist das? ja? nein?ok Thailand.

S: ein Moment, ich denke vielleicht vorher bababababa ah nein, nur admission system, ja.  
Und dann nur hier, aber hier besten Wege und dann ohne n.

A: also so wie es hier dargestellt ist, finde ich gut, weil man versteht es gut, so.

S: aber ganz anderes

A: Also ihr macht Eingangsprüfung zweimal pro Jahr

S: aber vielleicht, vielleicht Chiina ist, ich versuche etwas

A: China Abschlussprüfung für die Sekundarschule und ... also wir machen einfach diese weg.

M: hm=hm

A: vielleicht das Datum ist egal, oder ist das wichtig?

G: ist wichtig de Daten? de Dat?

M: hm ist immer gleich, ist immer

A: dann können wir es weglassen vielleicht.

M: ja ja

A: dann kannst du es sagen.

M: ja ja

S: A A

A: hm=hm?

S: öh diese Information ist für letzte Jahre aber die die neue ist mehr, es gibt vier vier Teile für, hier \*GPAX\* von bababa

A: aber was ist \*GPAX\*?

S: GPAX ist auf Englisch

A: ah

S: ja, es gibt vier. Für neue System-

A: Also es ist praktisch der Durchschnitt von deinen Schulnoten

S: ja, von von von die von der Schule

A: ja, aber ich verstehe nicht den Unterschied zwischen 1 und 2.

S: ah, das heißt. äh GPAX ober, überall, oberblick?

A: ah allgemein?

S: ah, für allgemein, aber die zwei ist nur GPAX für die 5 oder 4 Fächer.

A: ok

S: es gibt vielleicht acht, acht Fächer, Mathematik bababa aber zweite ist nur GPAX für

A: ok, also praktisch das ist einmal Schulnoten, äh, Durchschnitt ((tippt)). Also die zwei Verschi 1 und 2 erklärst du mündlich, sagst du, ja?

S: ja ja

A: dass es ein allgemeines gibt und ein wo die Fächer sind, die für dich wichtig sind.

S: hm=hm

A: Dann was gibt es noch?

S: äh die 1, häm Eingangsprüfung, es gibt zwei Teile, das heißt ONET und ANET ((lacht))

A: Zwei Teile für die Eingangsprüfung ((tippt))

S: das heißt ONET und ANET, Ordinary national education test

A: Was ist der Unterschied zwischen beiden Teilen außer den Namen?

S: ahm, wie äh zum Beispiel, die ONET ist für alle wichtige in der Schule aber ANET ist speziell, spez

A: spezifisch?

S: ja, für be für jede Professional, zum Beispiel aptitude in engineering

A: oK, also allgemeinen und spezifische

S: ah ok

A: ok?

S: ok

A: Und hier auch eigentlich, ok. Ja?

S: ja ja

A: Dann, das weg, ne?

S: ok.

A: ok. äh gut. ok, Chin

A: Abschlussprüfung für die Sekundarschule, Eingangsprüfung für die Universität. Dann die Zahlen, das ist interessant,

M: Zahlen? ja ich finde vielleicht nur, wir lassen chinesisch, englisch und mathematik und Kombination der Fächer Biologie, Physik und Chemie ODER Kombination der Fächer Geschichte, Geographie und Politik

A: OK

M: Und kann man erklären was ist diese ODER. Hm die erste ist Naturwissenschaft, die zweite ist Geisteswissenschaft.

A: ((tippt)) So, ist das ok so?

M: hm ja.

G: ((vielleicht : ich kann)) alle machen, chinesisich englisch und Mathematik, ja? Das bedeutet

M: ja, das ist drei Teile, ja.

G: ja

M: ja

G: und die andere Prüfe?

M: hm=hm

A: äh, ist das diese Teilprüfung, das ist für die Eingangsprüfung oder für die Abschlussprüfung?

M: Eingangs

A: Für die Eingangsprüfung

M: Abschlussprüfung das ist zwölf Teile, für für jede äh jede Kurs, für, zum Beispiel für Geschichte eine Prüfung, für Geographie eine Prüfung,

G: hm=hm

M: und für Chemie eine Prüfung

A: Alles klar

M: ja, alle.

A: ok.hm=hm, also eine Prüfung für die Universität mit vier Teilprüfungen.

M: hm=hm

A: ok. Deutschland ? ok, das, G, hattest du nicht ganz verstanden, also die Schüler werden tatsächlich nach der Grundschule getrennt

G: hm=hm

A: aber das Abitur machen sie, wenn sie 19 sind, nicht vorher.

S: Vielleicht in Deutschland nur Abiturabschluss ist genug

A: Ah, ich weiss nicht mehr, wie du das geschrieben hattest...

G: ah nach der Schule, nach der Grundschule

A: nee, das ist schon korrigiert. äh ((sucht)), wir müssen gucken in deiner Präsentation

G: hm=hm

A: also, du bist, also nach der Grundschule wird entschieden zu welcher Schule du gehst, Realschule, Hauptschule, Gymnasium

G: hm=hm

A: Wenn du ins Gymnasium gehst, da kannst du mit 19 das Abitur machen. Aber mit 19, also am Ende von dem, ja? es ist eine Abschlussprüfung das Abitur, ja? ok?

G: hm=hm, hm=hm, hm=hm

A: gut.

S: Oder Abschluss, äh Abiturabschluss tititit äh Universität und es gibt auch Fachschulabitur, oder?

A: Fachabitur?

S: ah Fachabitur für Fachhochschule

A: ja ja aber das heisst trotzdem Abitur, also ((tippt)) Abschluss-prüfung für die Schule ist gleich Eingangs-prüfung für die ((tippt)) genau.

M: ok

G: ((liest ab)) Abschluss für, für die Schule?

A: also der Abschluss

G: hm=hm

A: das ist auch der Eingang

G: hm=hm

A: zur Uni

G: ok

A: Obwohl ich fand diese, diese zwei Sätze eigentlich gut, weil sie zeigen, dass nur, wenn du das im Gymnasium warst, (( )) können wir so machen.

G: hm

A: ja? ok.

G: Abschlussprüfung für die Schule aber Grundschule?

A: nein nein, die.. Gymnasium

G: Gymnasium, ja. Ok \*entao\* diese Schule ist Gymnasium

A: ja

G: ok

A: aber alles, was vor der Uni ist, in Deutschland, heisst Schule, ja?

G: hm=hm, ach so.

A: Gymnasium ist eine Schule, ja?ok?

G: hm=hm

A: gut. Weiter

S: Brasilien, China, Thailand ((alle Lachen))

G: Thailand auch ((lacht))

A: ja, aber das war pro Prozent

S: hm

M: vielleicht wir können das lassen, das alles die Nummer, die

G: ja

S: ja

M: ja, die

G: ja, ich finde die Situation ist nicht ((wichtig?? richtig??))

M: ja, wieviele Nummer

A: aber hier habe ich es nicht richtig getan, also muss man äh Brasilien, China muss vor Thailand ((tippt)) genau was machen wir mit Deutschland, lassen wir es unten oder? so getrennt? ((pause)) würde ich auch mach.. also wie..?

G: ja ich denke jetzt, zusammen ja? Es ist sauer

A: Also Brasilien China Thailand

G: hm=hm

A: Brasilien China Thailand Deutschland

M: hm=hm

A: dann äh, hm, genau hier, würde ich auch so lassen, weil das absteigend ist

S: ja

M: hm=hm

A: ja ?äh ((liest schnell vor aber sehr leise)) Typen der Hochschule, Hochschultypen ((tippt))

G: Ja ich denke, lot, lösche diese da

A: genau Brasilien China sehr gut ((lacht)) sie hat es ((alle lachen)) ok, ich habe hier noch Studenten in Klammern getan, so dass man versteht: hier ist die Anzahl an Unis und hier die Anzahl an Studenten

M: ja

A: ungefähr ja? mit Prozent kann man auch verstehen. ja? gut.

A: äh für die Quellen hätte ich den Vorschlag, dass wir sie ganz am Ende eine komplette Folie nur mit Quellen angeben

M: hm ja ok; ich, ich meine nur hier, es war es gibt die richtig äh äh Nu Nummer, die richtig Zahl, Zahlen

A: ja, ja, na genau

G: ja aber diese, ich schicke eine Mail über diese, diese Situation ja? Die Liste gibt es in Brasilien

A: ja

M: ja

G: ja, und ist besondere Hochschule, ah

A: für besondere Studiengänge?

G: ah, ja, zum Beispiel Theologie

A: ja

M: hm

G: The, Theologie, Kunst

M: ja

G: äh Werbung und Marketing

A: ((tippt)) ah Theo- ah Theologie

G: aha

A: Kunst, ((tippt))

G: Kunst

A: ((tippt)) Werbung

G: Werbung und Marketing ist ah nur ein Kurs, ja nur ein Kurs, ja? Werbung und Marketing oder Militär.

A: ((tippt))

S: Ich habe eine Frage

A: hm=hm



S: ahm, Hochschule für besondere Studiengänge in Thailand es gibt aber heisst das College. Ist das Unterschied oder nicht?

M: ich habe eine Frage über Fachhochschule, äh Fachhochschule ist auch Bachelor oder?

A: ah, Fachhochschule macht Bachelor ja

M: aber in China das ist ah ganz anders, weil wir haben auch Fachhochschule, normalerweise das ist drei Jahre, äh

G: hm=hm,

M: ah die Abschluss ist nicht Bachelor sonst andere Abschluss. Das ist nicht gut als Bachelor, so wenn man möchte wenn ein Student in Fachhochschule äh noch Master studieren möchten, dann muss er noch Bachelor machen,

A: ok

M: vielleicht noch ein bis zwei Jahre äh für Bachelor machen

A: hm=hm, also an der Uni in Deutschland glaube ich auch, dass es so ist, also du hast zwar ein Bachelor aber das heisst FH-Bachelor, Fachhochschule-Bachelor, ja das ist nicht das gleiche wie Uni. Wie Diplom, du hast Fachhochschul-Diplom und Unidiplom ja?

M: ah

S: hm

A: Sie haben denselben Namen aber das ist schon ein bisschen niedriger

M: ja hier ist, ich habe nicht, zum Beispiel nächste Folie äh ich habe noch nicht über Fachhochschule Abschluss äh schreiben

A: Dann gucken wir, wir müssen nicht unbedingt, äh eine Sache, hier das sind Hochschule, ne, also Hochschul ((tippt))

G: ja Hochschulen

A: studieren ok

G: ja, jaja ok

S: und in Thailand es gibt ein College aber bekommt man Bachelor

A: Dann schreib mal einfach College, denke ich. Wie heisst das, College? ((tippt))

S: ja zum Beispiel für ah nursing

A: für Krankenschwester

S: ja für Kunst, Maler, Musik und Tanz

A: genau, dann musst du sagen Krankenpflege, Kunst ((tippt))

S: dance, Tanz,

G: äh, Mensch Tourismus, tourismus College?

S: aber ich weiss ni, aber wie heisst das

A: die Universität würde ich weglöschen, weil das ist für besondere Studiengänge praktisch

M: hm=hm

S: aber das ist keine Universität nur für Lehrer

A: genau

G: was ist das, T, TU?

A: TU Technische Universität, die würde ich auch lassen

G: Technische Universität

A: Ich würde hier Fachhochschule ((tippt)) ich würde nur Fachhochschule tun, weil die technische Uni und die Uni, die sind schon; also ist Universität, ja?

M: so hier äh wir, wir sagen über hm, Universität und dann andere äh

A: ah ja, aber hier gibt's auch die Unis dann schreiben wir Universität unter Arten, weil sonst ist der Satz nicht so

M: aber vielleicht wir können hm diese diese Name ah ändern, diese

A: ja, die Frage ändern wir

M: ja

A: Universität, ok; ah genau

S: aber in Thailand ich habe schon geklärt, es gibt auch College aber keine Universität, die Name ist weg. Aber es gibt vielleicht zwei oder drei Fakultät aber die Name ist nur College.

G: hm=hm

S: zum Beispiel Bangkok College aber keine Universität aber bekommt man

G: aber Hochschule auch

S: ja aber

G: ja, gleich

S: normalerweise für private

G: ja, genau wie Brasilien, Brasilien gibt es Universität und Fakultät und Hochschule, hm ja?

S: hm=hm

G: drei oder vier Typ.

A: ist das ok so? M ja

A: also die Hochschultypen, also die Uni und dann alle Studiengänge, die eine besondere Universität oder eine besondere Hochschule haben, ja?

M: hm

A: Und dann könnt ihr sagen, wie das heisst, also dass es in Thailand College heisst, äh und so weiter und so fort.

M: ja

S: es gibt auch Militärschule in Thailand

A: ja?

S: ja

A: gut, du hast noch ein bisschen Platz, du darfst

S: ((lacht))

M: In China es gibt auch ((lacht))

A: ah, in China

M: vielleicht ((es gibt keinen Platz mehr auf der Folie)) äh

A: es ist ok, ähm.

S: für Schauspieler

A: ja

S: gehst du zur Uni?

M: die Uni? nein, nein

G: nein nicht in Uni aber in Hochschule

M: ja

G: ja, in Brasilien gibt es Master von Schauspieler

S: ja ja ja, auch

M: ja, Master, Promotion vielleicht auch.

G: ja, ja

A: ok, das ist

M: aber das ist Theorie, Theorie über Schauspieler

G: ja

S: In Thailand es gibt Promotion für tanzen

A: für tanzen?

G: ja? ja?

S: ((lacht))

A: ok. Gut? ja? Brasilien China, Thailand, Deutschland. Sehr gut. Alphabetisch, perfekt. ((blättert die Folien durch)) Studiumsablauf, hm=hm. Sollen wir hier auch das kleine Sternchen tun?

M: hm ((pause)) ja, vielleicht äh

A: ja ((tippt))

M: hier, diese Information äh ist nur für normale

A: ja

G: hm=hm

A: Fächer

A: ja, ok

G: ja, A, hier vier, löschen.

A: hm=hm

G: ((liest etwas für sich vor))

A: Was muss ich löschen?

G: nur vier

A: ah ja.

S: In Deutschland es gibt B.A. und B.S.?

A: äh genau, machen wir B.A. ((tippt)) so?

S: B.S. noch?

M: nur diese zwei?

A: hm ich glaube es gibt auch B. ((tippt))

M: also das ist hm gleich

G: B. hm

A: ich schreibe hier und so weiter ((lacht))

M: ja

S: ((lacht))

G: (( )) es wissen

M: ja ich finde, äh die Unterschied ist nur, in Deutschland es gibt Diplom.

A: ja, aber das ist

M: in andere Länder nein,

A: bald weg

S: aber im Moment wir sagen nicht über Diplom

A: Also ich denke, das ist interessant, dass ihr es sagt, weil da werden wahrscheinlich ganz viele äh Diplomstudenten dabei sein, ja? und die Studenten hier, die mögen Diplom.

M: ja

A: es ist eine, ein Abschluss also in, man darf es jetzt nicht mehr studieren, ne? Wenn du mit dem Studium anfängst, darfst du nur noch Bachelor studieren.

M: hm

S: ja

A: Aber Diplom ist etwas Gutes, etwas

S: aber hier ist Diplom 2 und unten Diplom 1 oder?

A: äh ff ((überlegt laut))

S: ((lacht))

A: nee, ich würde alles unter Master machen, weil Diplom 1 sind 8 Semester

S: hm=hm

A: es sind vier Jahre

M: hm

A: und Diplom 2 sind äh fünf Jahre ungefähr, nee, also

M: hm, hier hm s sollen wir über diese, äh diese niedrig äh Bachelor sagen oder nicht ?

A: könn könnt ihr.

M: aber das ist zu \*complicate\* komp kompliziert, man

A: hm=hm

M: weil das ist auch im Grund ähm Studium und wenige Zeit und ähm Abschluss ist ganz anders.

G: ((flüstert was))

A: Von der Fachhochschule meintest du?

M: hmmmm

A: Dann redes, dann sag nichts darüber

M: hm

A: sag einfach das ist hier Studiumsablauf, ((tippt)) so dann ist das ganz klar, dass wir nur von der Universität sprechen.

M: ja

A: ok?

M: ja ja. ok

A: dann

M: Und hier ich möchte auch äh in China äh Hauptstudium dauer äh 2 bis 3. ja

A: nicht 2,5. ja gut ((tippt))

M: ja äh

A: ok.  
M: äh hm vielleicht gibt auch  
A: hm+hm?  
M: 2 Jahre  
A: hm=hm?  
M: aber das ist verschiedene Fach.  
A: ok. Gut. ((mini pause)) Wunschlos glücklich?  
G: hm=hm  
A: noch was?  
G: hm, ne. ((leise))  
A: ja? ok. Nächste, Hochschulklima. Er Könnte ein bisschen grösser sein! ((tippt und clickt)) mindestens ok. Vorlesung? Ok das sind die Prüfungen, bitte checken, dass alles richtig ist. Und teil, nicht teilnehmen, Teilnahme.  
G: Teilnahme  
A: Der Name ist Teilnahme, ja?  
M: hm ja  
A: ((tippt und clickt)) ok  
S: hm, Brasilien, China, Thailand ((lacht))  
A: ah mist!  
G: ((lacht auch und murmelt was))  
S: (( sagt was zu G))  
A: ((tippt)) Teilnahme. Oh, China ist super strukturiert, Brasilien so, eine Prüfung alle zwei Monate!  
G: jaa  
M: ah ja, in China nur eine Prüfung äh ahm am Ende Semester.  
G: ah  
A: ok  
M: so normalerweise die die letzte zwei Woche das ist sehr sehr stark ((lacht))  
G: hm=hm, hm=hm  
A: ((lacht)) ok  
G: ja  
A: ok hm äh, dann Brasilien sind hier, ok ((tippt)) äh Raum ist vielleicht nicht so gut, vielleicht könnten wir Seminar oder Vorlesung sagen, ja?  
M: hm  
G: oder Klasse  
A: ne, Klasse nicht. Das ist für die Schule.  
S: aber in Thailand es gibt auch ein grosses Seminar vielleicht für 200 oder 300  
A: hm=hm  
S: ja auch wie in China  
G: ja, das ist eine besondere Situation oder?  
S: nein (pause) zum Beispiel für Ingenieur

G: ah

S: in, sehr gross.

M: ja für Mathematik das ist viele Studenten

G: aaaaah ok;ja, für Mathematik

M: Mathematik, Physik, diese äh Basis äh Vor Vorlesungen. Viele Leute

S: ja, für Kal Kalkulation ((lacht)) gross

G: das ist komisch für die Schüler hier, Mathematik,Physisch Chemie in Brasilien ist weniger Leute. ah?

A: das Interesse?

M: ja, aber. Aber in China weil zum Beispiel äh alle Studenten äh, äh ähm studieren äh Ingenieur

G: ah

M: mü müssen äh Mathematik, Phy Physik lernen

G: ahah

A: genau da sind sie alle zusammen erstmal, ok.

M: ja, vielleicht äh drei äh drei oder oder fünf Fachbereich, alle Studenten mü müssen diese Mathematik und Physik lernen.

A: Ok, also ich denke das ist gut so und das müsst ihr erklären, wie ihr das genau jetzt erklärt habt, dass es es gibt auch grosse Vorlesungen mit ganz vielen Leuten

M: hm=hm

S: hm

A: ja? ok? Hochschulklima, äh (pause) äh vielleicht so Lern ((tippt)) Bedingungen

G: Lernbedingungen

A: ja?

S: \*learning condition\* ((lacht))

A: ja?

G: Lernbedingungen

A: ok? also wieviele Prüfungen, so ungefähr ja? Und wieviele Leute pro ... Lernbedingung, ok. Benotungssystem

G: hmmm

S: aber ich weiss nicht in Deutschland, vorher ist andere oder?

A: Was ist D und B?

S: ((lacht))

M: ((lacht))

S: D ist Diplom ((lacht))

A: aaaaah

S: B ist Bachelor ((lacht))

A: ((tippt))

G: (...) von Kurs (...) ((lacht))

S: ((lacht)) Ich weiss nicht, du hast es

G: ha

S: es gibt kein kein, kein keine Credit aber

A: ((tippt))

G: Credits in?

A: hm=hm? ok 5,0 Skala?

M: Was ist Skala, Ska?

S: \*scale\*, \*scale?\*

A: Skala? ja, Noten...

M: ah

A: Aber was ist das? 2,49 Durchschnitt?

S: ahm in diese Papier man hat gesagt, ahm wenn man ah hat ah 2,9 hier, das heisst das ist gut. Hier, ist gut

G: ffffff waouw

S: Oder nicht, ((lacht)) ich weiss nicht! ((lacht))

G: super!

A: ah, also das geht bis 6 ne? Das ist nicht bis 5, das geht bis 6 glaube ich.

S: ah, in Deutschland 6

A: ich weiss nicht. Oli?

S: ah, er ist nicht da ((sehr leise))

A: ((ruft)) Oli? nicht da? schade, ok.

G: ich

A: äh

G: ich, ich sehe. ((geht sehen, ob O. da ist))

A: also ja, sag. also ist nicht. Weil drei

S: ja

A: ist das ah schlimmste, was man haben kann und trotzdem bestehen.

S: ahah

M: hm

A: ja? also 2, 49 ist so was wie befriedigend.

S: befriedigend nicht gut.

A: gut weiss ich nicht

G: nee ((kommt zurück))

A: nicht da? ok gut.

G: nein, nicht da.

A: äh, ist nicht schlimm, das kann. Kannst du aber, merk dir, dass ich da was gesagt habe und frag die Studenten

S: ah

A: am Donnerstag ja? ähh 4,0 Deutschland Thailand China Brasilien

M: China ist einhundert Punkt.

A: aslo. Warte ich muss noch ((clickt)) So. So. ähh 10 Skala ok? China ist Einhundert Punkt?

M: hm=hm

A: 100 Punkt ist gut?

M: ja, meine Meinung ist ah fünf und acht ist gut. über fünf und acht.

A: ok, gut.

S: ok ok

A: ich denke sie sind sehr nett hier

M: und äh fünf und sieben bis fünf und achtzig ist normal.

A: Was sagen sie für Frankreich? Zwölf? ja, das ist richtig, das ist *\*assez bien\** aber

S: ja

A: um das zu bekommen musst du schon , naja

G: *assez bien*; *assez bien*

A: *\*assez bien\**

G: *\*assez bien\**, *\*assez bien\**

A: ok. Kreditpunktsystem äh was meinte, ist das ok jetzt?

M: ah ich fürchte einhundert Punkt, warum ahm einhundert Prozent ?

A: Das sind Punkte, das sind keine Prozente?

M: ja das ist Punkt.

A: das sind Punkte.

M: zum Beispiel in eine

S: ah weil hier es sagt Prozent aber ich, ich weiss nicht

A: ja gut, wenn du Hundert Punkte hast, das

G: hm=hm, ja, ist, ja.

S: ja, Skala ok.

A: ok. Zehn Vier komma Null Thailand, ok.

M: aber Deutschland ist fünf Skala, normal sind vier oder?

A: vier?

M: ja

A: Nee, nee, du kannst eine fünf haben.

M: aah

S: \*A, B, C, D, E\*

A: ((lacht)) aber du willst keine fünf haben!

M: ((lacht)) fünf ist ah;, ist ah, ist nicht pass.

A: ja genau

S: ja

A: ja. ok. gut?

S: gut

A: ja?

S: ((lacht))

A: ok? Abendprogramm Deutschland kein!

S: ((lacht)) oder nicht, oder jemand "nein es gibt!" ((hohe Kindsstimme)) ((lacht))

A: ääh warte mal. Es gibt ein Abend.. also die Frage ist es gibt Abendprogramme aber bei private, privaten Schulen, also die FUM zum Beispiel



S: FUM

A: ja, www.FUM.de, ich habe heute morgen eine Werbung auf dem Bus gesehen ((lacht))!

S: ((lacht)) oh!

M: Was bedeutet Abendprogramm hier?

S: hm

M: für, für Erwachsene oder?

A: Für Leute, die keine Zeit haben, tagsüber zu studieren.

M: ah

A: ja? Weil sie arbeiten, weil sie Kinder haben, weil sie...

M: hm

A: uff ((überlegt)) also viele andere, weil sie die Sonne nicht vertragen ((lacht))

S: aber es gibt auch andere Wörter, Exekutivprogramm aber für Hauptstudium

A: hm, genau das ist eine Fachhochschule, ((clickt)) Studium für Berufstätige ((clickt))

M: ja ja in China wir, es gibt zwei Typen, hm das ist ah für Erwachsene, zum Beispiel über dreissig Jahre alt Leute. Aber diese diese zwei Typen die erste Typ ist hm kann man ah ganzen Tag ah im im Uni studieren.

S: hm

M: und zweit Typen Typ ist ah hm Abend oder Wochenende.

S: aaah

G: hm

M: weil in China normalerweise normale Studenten ist ah es gibt kein alt Leute.

S: ((lacht))

M: normalerweise ist ah 18 Jahre bis 24 Jahrt.

S: ah

G: aha

M: ah in, im Uni es ist sehr we wenig ah die Leute Jahre als 28 nehmen.

S: ja ja in Thailand auch. die die al, die alte Leute normalerweise für nur für Master oder Promotion .

M: ja das ist ah andere ah

G: hm=hm

M: für Bachelor nicht ((lacht)) Bachelor nicht, weil in China wir haben be bestimmt ah Kursplan be bestimmt, so die Jahre normal sind auch bestimmt.

G: ja

M: Nur ein Jahr oder zwei Jahre hm älter oder jung, junger.

G: ja S, aber meine meine Antwort für dich ist ah, in Brasilien gibt es Kurso, die funktioniert nur Abend.

S: hm=hm

M: hm

G: ja? nur Abend, ah mit für Leute äh die arbeite, arbeiten von von \*todo dia\* dauer

S: ja das ist, ist auch in Thailand.

G: ja?

S: hm=hm. nur für Abend.

G: So. \*e\* diese Leute ist ah ah 25 Jahre äh mehr ((sagt was unerständliches))

S: jaja

M: hm=hm

S: zum Beispiel man macht Masterprogramm, es gibt zwei Zeit

G: ja

S: im Normalprogramm und Abendprogramm

G: ja, aber diese ja dieses progr, dieses Kurs, dieses Abendprogrammkurs ah sind ah, erziehung oder Wissenschaftliche? Naturwissenschaftliche?

S: hm=hm

G: ah

A: ((gerät piepst)) nee nee, ist nichts, es ist mein kleines Monster.

G: Gibt es nicht ah Medizin ah tecnis technische Kurse ja?

S: geht mit für Medizin [auf Internet] nur für vielleicht für MBA oder Erziehung?

G: ja, Medizin studiert ah vor und nachmittag. ((lacht))

S: hm normalerweise andere Programm, das heisst die Universität braucht mehr Blut ((lacht))

A: ((piepst nochmal)) jaja! oh!

G: ja, ich verstehe.

A: ok, äh also anscheinend gibt es Abendstudium aber nur ((clickt))

S: privat oder?

A: genau. Also Studium

G: nee, kein, kein Abendprogramm hier, ah, sehr kalt ((lacht)) Abend sehr kalt! ((lacht))

S: ((lacht))

G: ah kein, kein \*mercado\*, kein Bus, keine \*aula\* ((lacht))

A: ((lacht)) ja!

G: kein Kurs! ((lacht))

### **Aufnahme vom 13.01.2009 / Sprachkolloquium / Längsschnittanalyse vom Lerner G**

A: G, was denkst du?

G: erst Punkt, mein mein Kompliment für der die Struktur. Die, die Struktur für au, Stellung,

A: Vorstellung

G: Au, Ausstellung

A: Also Ausstellung ist exposicao

G: exposicao ja. Na na, die Struktur für Ausstellung, die \*exposicao\* die Präsentation.

A: Die Präsentation?

G: ja

A: Vortrag

G: Vortrag

A: oder Vor-stellung

G: ja die Struktur, Struktur. M, m, mein direkt Frage ist normalerweise äh die Leute kennt Paulo Freire, ah, mit einem

M: Das ist zu Ende (spricht über die Aufnahme durch ihre Digitalkamera)

G: schon? ((lacht))

M: aber das nimmt weiter auf (zeigt den Audiorecorder, der noch läuft)

G: jaja, ja. Paulo Freire mit äh die Leut, kennt Leute Paulo Freire mit politisch, politisch, mit ethisch, ethisch

M: Ethik

G: Ethik, äh, m, du, äh machst ein, ein Verbindung mit Ästhetik. Äh? äh, ich ich habe nicht verstanden die die groß Verbindung von Paulo Freire mit Ästhetisch, Ästhetik

A: hm=hm

G: Ästhetik haben. äh, ich möchte dir, dir? nicht, ich möchte M2: dass du mich

G: ah? M2: Dass du mich

G: Dass du mir M2: mir

G: mir, mir mir äh erklären ein bisschen mehr de, diese Verbindung von Paulo Freire und Ästhetisch

M: ok. ah, \*Schönlichkeit?\*

A: meinst du \*beleza\*?

M: a \*boniteza\*

G: ich, ich glaube ja. ja, gleich \*beleza\*

A: \*beleza\* ist Schönheit.

G: Schönheit.

M: aber es ist nich \*beleza\*, es ist \*boniteza\*

G: eh, das ist ein, das ist ein äh, ein ein

A: wir suchen später

G: das ist ein Wort nur für Paulo Freire. ja Paulo, Paulo Freire \*cria, cria palavra\*

A: er er erfindet Wörter

G: ja erfindet Wörter, ja ja. erfindet. ja.

Ma: Mein Wörterbuch ist ein bisschen zu alt.

A: Dein Wörterbuch ist äh eine Katastrophe

G: ((lacht)) von damals.

A: jaja

M: wir haben, die Brasilianer wo Deutsch sprechen haben immer Grund gesagt

A: ja

M: aber das ist nicht, das Erd

G: ja, Grund von \*base\* ah, \*chao\*, \*chao\*

A: \*chao\*?, \*chao\* ist Boden. Aber auch Grund, aber GRund in Vergleich zu Luft.

G: ok

G: ich meine, meine Antwort.

Ma: und diese Schönlichkeit ((weiter so))

G: ja das ist interessant, ah, ich seh Paulo Freire nicht nur mit ein politisch Mann

Ma: hm=hm

G: Männ, ah, Mann ((lacht)), men ist auf Englisch ((lacht)) ja. Die, die Struktur von von Schreibe? von Paulo Freire

A: Von den Werken

G: Werken?

A: Werken

G: dann von den Werken von Paulo Freire, de, von Paulo Freire Werken, ja, Paulo Freire Werke, ist für mich ein gute Bei, Beispiel von Ästhetische. ja? Ich, ich lese Paulo Freire mit andere Auge, ich lese Paulo Freire wie, wie ein Kunst-mann. Paulo Freire für mich ist ein Kunst.

A: ein Künstler

G: ja ein Künstler, ah. Nicht ein politik Mann zum Beispiel für Sozialismus von bababbaba. äh, natürlich, diese diese Leute äh \*se apropiaram'?

A: äh

G: was ist äh

Ma: haben es benutzt? A.: eignen sich an

G: ja, sehr kompliziert ((lacht))

A: ((schreibt an die Tafel)) eignen

G: eignen

A: sich

G: sich

A: lalala

G: hm=hm

A: an

G: ok, die Leute eignen sich äh

A: was?

G: die Leute eignen sich äh de \*da obra\*? de

A: das Werk

G: das, das Werk

Ma: von Paulo Freire

G: von Paulo Freire, von Paulo Freire an. äh?

A: ja.

G: ah, so diese meine meine Meinung, äh: Paulo Freire für mich ist ein ein Schriftlich? \*escritor\*?

A: Schriftsteller

G: Schriftsteller von \*boniteza\* ((lacht)) Schönlichkeit, ein neue Wort. ((lacht))

G: ja, ein Schriftsteller von Schönlichkeit. äh?

Ma: das ist in die Jahren äh 70 geschrieben wurde oder 60, nein noch vor?

G: ja, 60, ne nein, diese diese Buch?

Ma: ja

G: ah ich glaube 80. 980, oder? ja ungefähr ja.

Ma: \*sociedade em geral\*, wie sagt man das?

G: allgemeine Gesellschaft

G: Für mich de besser Buch von Paulo Freire ist Pädagogie des Autonomia.

A: der Autonomie

G: der Autonomie. Die, die Autonomie , der Autonomie. Der Autonomie. Ah. Das ist interessant. Wieso für mich dieses Buch ist besser, ah. De dieses Buch Paulo Freire hat ein, klein Satz, äh in jeder kleine Satz ah hat andere Bedeutung. Äh, zum Beispiel in äh

Ma: viele Bedeutungen

G: ja viele Bedeutungen, in Pädagogie des Unterdrückten, das ist ein Thema des Paulo Freire, Unterdruck, Unterdruck, Unterdruck tadadada. Aber hier nein, hier vielleicht der große äh äh \*conclusao\*?

A: Schluss

G: SChluss

A: Schlussfolgerung

G: Schluss von Paulo Freire das, diese Buch, äh. Ich glaube nach den Pädagogik der Autonomie andere Buch ist äh finde nur ein Kopie, nur eine INterpretation.

Ma: Ich denke immer er musste die anderen Bücher schreiben, dass er diese Bibel schreiben könnte.

G: ja

Ma: Weil pedagogia da, Pädagogik des Unterdrückten, es ist alle die anderen Bücher sind dadrin.

A: ah ok

G: ja.

M: aber immer im gleichen Thema, wie G sagen und Pedagogik der autonomie

G: ah, ist unglaublich

M: jeder Satz ist ein neuer Thema und du kannst das sehr gut verstehen auch,sehr einfach geschrieben

G: ja jeder, jeder Topico oder Untertopico ist sind eine These, das ist unglaublich. Aber das andere, anderE pUNKT:

Ma: es gibt keinen Lehrer ohne Schüler das habe ich aus Pädagogik der Autonomie genommen, weil er kann in diesem Buch kommt ganz klar vor,dass er kann diese den Schüler und den Professor, den Professoren oder den Lehrer, Lehrerin er kann die zwei beide reden zusammen in ihrer Meinung nach. Und und das ist das von diesem Buch großes Macht, weil in diesem Thema gibt es viele andere Themen. (...)

G: ja, in Brasilien hat ein.. Was ist das auf deutsch, Curriculum Parameter? \*Parametro curricular\*?

A: ah, Parameter für die Lehrpläne

G: ah, Lehrpläne oder? ja. Parameter von Lehrplän, ah. Äh hat diese Komponente Ästhetik. Aber normalerweise Professoren benutzen nicht diese Komponente. (...)

G: Ja, das ist eine Seite. Für andere Seite, ah, heute. De die Kinde sind sehr sehr sehr äh hat äh zu viel äh Verbindung mit Kunst. Mit Kunst, zum Beispiel die Musik, \*dança\*, äh in ein Wort, Hip Hop. Weil Hip Hop hat Musik, Ästhetik, grafik, äh und äh Tanz ah.

A: Gedichte V: Bewegung

G: Bewegung, viel Bewegung. Und in \*contrast\*?

Ma: Gegenpunkt?

A: Ja, Konstrast, Gegensatz.

G: ja, in Kontrast, in in Klasse äh die Kinder habe keine Bewegung, nur hören. Das ist ein, eine Prüfung von der Unkapazität? \*incapacidade\*?

A: Ja, Unfähigkeit

G: Unfähigkeit

A: Unfähigkeit

G: ja

A: ((schreibt an die Tafel))

M: aber nicht eine Prüfung, er will sagen \*uma prova mas nao uma prova\* Prüfung machen

A: nicht Prüfung?

M: nicht er hat Prüfung gesagt aber ich weiss...

A: ah ja, Beweis.

G: ja, ja das ist ein Beweis von der die Unfähigkeit die äh nicht Ästhetische Professor benutzt. In, in Meine Forschung ich treffe mit Professoren in eine Schule. Diese Hip Hop, die Arbeit mit Hip Hop und letzte Woche ich habe gelesen in diese Schule die professoren die Schüler hat ein Preis gewonnen. Diese Preis von \*administracao\*?

A: Verwaltung

G: Verwaltung, Verwaltung, ja ja ja ich weiss, ich vergesse. Verwaltung gewonnen. Die beste Verwaltung diese Staat, diese Staatland Acre

A: Bundesstaat

G: dieses Bundesstaat Acre. Die Hauptprojekt war Hip Hop, war diese Bewegung, diese and, diese Konzeption von Ästhetisch.

G: Ja ich habe ein großes Problem mit meins, mein, mein Kollegen in Brasilien, ja? Sie haben wenig Kontakt mit mit Kunst, ah. Äh ein, ein normal Antwort für meine Kollege ist: ah ich habe kein Geld. Aber das ist für mich nicht. nicht eine, nicht eine richtige Antwort. Zum Beispiel Hip Hop. Hip Hop ist ein, eine Straß

M: auf die Straße

A: eine Straßenkunst

G: ja eine Straßenkunst ja aber war, was, was passiert? de Hip Hop ist de, die Hip Hop ist ein, eine Bewegung, ein eine Arbeit oder eine Kunst für arme Leute. ah? Zum Beispiel in Usa für Schwarze Mann, und in Brasilien auch Schwarze Mann oder \*favelados\*, äh, und die Professor hat, \*preconceito\*?

A: Vorurteile

G: Vorurteil, Vorurteil

A: sehr wichtig

G: ja ja Vorurteil. Das heißt, die Professor, die Lehrer ha, haben Vorurteile gegen? 7

A: über, gegenüber

G: über? über gegen, gegenüber ihre Schüler.

G: ja Professionell aber alle Kinder. Alle Kinder Fußball spielen. Ja aber das unglaublich, in Schule keine Bewegung ((lacht)), ah das ist ((lacht)).

G: ich muss nicht nur über Samba sagen. Alle dansen, zum Beispiel in Süden hat eine Tanz, in Nordest hat andere Tanz, in Nord andere, ab nicht nur.

G: Das wichtige ist: Die letzte Folie ist "vielen Dank".

G: Interessant mit Bild. Diese, diese Idee von Mosaik ist sehr interessant ja.

**Aufnahme vom 24.05.2006 / Kurs / Längsschnittanalyse vom Lerner S (nur relevante Auszüge)**

S: A, ich weiß nicht, was ist Genitiv.

S: A, "Der Lehrer unterrichtet den Schülern", warum Dativ?

S: aber "Information" in Akkusativ?

S: "Erklären" ist \*explain\*

S: A, Wissenschaftler ist äh Mathematik, Informatik, Wissenschaft? \*it means science, scientist\*?

S: Forschung treiben oder forschen.

S: Kann man sagen, ich forsche meine Doktorarbeit?

S: oder nein?

S: "untersuchen" ist untrennbar

S: "vorstellen" ist untrennbar

S: Wo ist G? Zu Hause oder?

S: ((hört den Martinshorn in der Ferne)) jemand ins Krankenhaus

S: ah. A? teil-zu-nehmen?

S: Ok, willst du, ich muss sagen eins, mit äh sentence mit zu? ok.

S: "mit ihm", weil es ist Dativ?

S: A, meine Freunde in Frankfurt sagt: ich lerne Deutsch, um Deutsche zu heiraten.

S: Ich habe keine Lust, meine Doktorarbeit zu machen ((Muster vorgegeben, wegen "machen" notiert))

S: A, was ist "Spaß"?

S: aber zum Beispiel "es macht mir Spaß, zu lernen", "es" vielleicht Deutsch, \*italian\*, thailändisch, oder?

S: "erlaubt", was ist das, "erlaubt"?

S: Was ist "erlaubt" auf englisch?



S: Aber ich weiß nicht, was ist "damit"

S: Nächstes Semester wir muss, wir müssen Studiengebühren zahlen?

S: nur Diplom, oder? Master...

S: Aber, was kostet?

S: Meine Kollege, sie studiert in Kassel aber vielleicht 700 Euro. S: ist nur 10 Minuten,

kann kannst du äh Genitiv?

S: wer ist "diesem Mann"?

S: aber kann man sagen "der Mann's"?

S: kann man nicht sagen: "das Auto der A"?

S: Genitiv ist nicht für Person aber andere Namen.

S: aber wann es gibt Person, zum Beispiel "A' Auto"; kann man nicht "das Auto der A"; weil es gibt Person. Aber nur für die erste? ((meint den ersten Satz))

### **Aufnahme vom 29.05.2006 / Kurs / Längsschnittanalyse vom Lerner S (nur relevante Auszüge)**

S: A, ist neu?

S: Freund wie \*friend\* oder? Mit n oder? R U N D oder? G, mit n hier oder?

S: A von hier ist Genitiv oder nein?

S: A, ich habe jemanden gesehen "mitten" in Siegen. Warum?

A: Was habt ihr gesehen?

S: alte Frauen

S: jemand hat getanzt und jemand ist geschwommen.

S: Opa Oma

S: ah, Musik hören

S: Bier trinken

S: und zu Fuß gehen

S: jemand ist zu Fuß gehen, gegangen.

S: jemand hat Musik hören

S: ich habe gesehen ein Mann und eine Frau haben äh haben Musik gehört

S: box ist das, das Box?

S: Was ist "disu"?

S: Was ist "Krieg"?

S: Weltkrieg, world war?

S: Aber "die" ist Deutschland?

S: warum "dem"

S: "dem" weil es ist Dativ?

S: aber hier man nicht sagt "von Adolf Hitler" und "von" bababa aber "von Adolf Hitler und dem"

S: A, "Lebensläufe" ist Name?

S: Ich habe ein Film gesehen, jemand sagt ein "Ass mino (???)" aber jemand weiß "assassino".

### **Aufnahme vom 03.07.2006 / Kurs / Längsschnittanalyse vom Lerner S (nur relevante Auszüge)**

S: A, "damit unsere Bus keine voll ist". äh Da ist keine unsere Bus voll.

S: Position zwei "fahren".

S: Eine Frage: Warum "Ich muss mehr Obst esse", warum nicht "essen"?

S: ah, ich denke ((für ich dachte)) neu grammatik! ((lacht))

S: Wirst du nach Brasilien fliegen diese Woche?

S: Aber es gibt Unterricht morgen?

S: Nur Verb ist ok? ((wenn ich nur ein Verb schreibe, ist das ok?))

S: Noch nicht

S: Dieses Semester ich muss Deutsch lernen. Ich will meine Doktorarbeit schreiben, danach. Vielleicht nächstes Jahr.

S: Aber ich... Ich denke .... Nächstes Jahr äh vielleicht ((unverständlich, Zeitangabe)) ich will zurück nach Thailand und meine Haus in Thailand ist näh am See.

S: Aber ich denke in Thailand nicht sehr groß aber am schönsten ((spricht über den See)).

S: Es gibt viele Leute, kommen, um in See zu äh ....

S: Ich denke, wenn du musst deine Doktorarbeit schreiben, vielleicht du hast Kopfschmerzen und dann ...

S: Wenn du bist zu Hause, es gibt viele Leute in deine Wohnung?

S: Willst du deine Doktorarbeit machen in Brasilien oder nur Urlaub?

S: Oder kann man auf Amazon schwimmen?

S: Ich denke vielleicht nächste Woche ((mache ich Urlaub))

S: In Deutschland aber ich weiß nicht wo möchte ich gehen.

S: Nee, in Thailand fahre ich nächstes Jahr

S: Ich denke in Süd ((macht man gutes Urlaub)) pipi oder Pukhet.

S: Wenn jemand etwas sagt aber ist nicht richtig.

S: Zum Beispiel ich kenne Studenten haben viele Hausaufgaben aber sie äh können, ist noch nicht fertig. Aber morgen wenn sie fahren in der Schule die Lehrerin hat gesagt: Oh, wo ist das Hausaufgaben. Oh, gestern war ich krank

S: Ich denke, ich habe gesagt, dass ich nach Thailand reise....

S: Wohin möchtest du?

S: In Köln, wo kann man viele Leute kennenlernen?

S: Vielleicht nächste Woche du kannst teilnehmen.

S: aber nicht Verb? S: Aber es ist teuer

S: Bist du nach Hannover gefahren?

S: Aber du hast gesagt, dass du bist in England, weil aber ich denke vielleicht du warst in Hannover Flughafen...

S: Ich denke Fisch ist ähm besser für deine Gesundheit.

S: Wie heißt das Restaurant?

S: Ich habe viele ältere Leute in dem Bus gefahren.

**Aufnahme vom 06.09.2006 / Kurs / Längsschnittanalyse vom Lerner S (nur relevante Auszüge)**

A: Übertragen ist...

S: transferieren ((liest vielleicht vor aus einem Wörterbuch))

A: Schwach ist das Gegenteil von ?

S: stark

A: Sie gucken, was die Kinder machen können

S: aber nur positiv

S: Maß ist \*mass\*?

A: ok, was sagt er jetzt?

S: Zum Beispiel, Wochenplanarbeit. Arbeitsplan für Wochen

S: In diese Plan es gibt äh andere Kinder.

S: Die Kinder muss (...)

S: was ist "enstprechend"?

S: In diese Woche die Kinder muss etwas machen über ihren Leistungsstand.

A: Jede Menge bedeutet viel

S: ah, Quantität

A: Was ist Schwierigkeitsgrad?

S: schwierig. schwer.

A: ja, also hier ist es figurativ benutzt. Was bedeutet dann dieser Satz S? Tobias brüht über Stufe 7, Rubens kämpft noch mit Stufe 1. Kannst du ihn mit deinen eigenen Worten erklären?

S: Meine Meinung ich denke, Tobias ist in Stufe 7 und Rubens ist in Stufe 1. Aber Tobias, äh, wenn er in Stufe 7 ist, aber er denkt zu viel. Vielleicht das ist sehr schwierig. Aber Rubens ist in Stufe 1. Er auch er denkt so viel auch weil vielleicht Stufe 1 ist sehr, \*maybe he thinks he's so stupid or something like that\* in meine Meinung.

S: Er muss kämpfen mit Stufe eins.

A: Was ist mit Amanda, will sie arbeiten oder nicht?

S: "träumen" , A. träumen \*it means dream\*?

S: Keine Lust. Keine Lust mit stud, lernen oder?

A: Also es ist ein System, wo man seine Karte

S: ah für Hilfe. Aber Meldekarte über Hilfe oder?

S: du bist Sportlehrerin.

S: A, Räum Zimmer,

S: Raum, Raum nicht Räum

S: Tobias ist "der Schnellste". Klug

S: er ist klug

S: äh seine Arbeitsblatt ist fertig.

S: er legt in "Ablagekorb"

S: ich weiß "abgeben"

S: Sie helfen die Kinder.

S: äh... am Ende (...) äh die Fingerabdruck aber muss, richtig, ähm, muss richtig.

S: Ah, A, in meine Meinung wenn die Kinder hat, ich meine, wenn die Kinder in die Werkstatt etwas gemacht, aber die Kinder muss ah,

E: Fingerabdruck

S: aha, aber sie muss helfen die Kinder.

S: Vielleicht in Klasse, es gibt nicht zu viel Kinder in die Klasse.

S: Ich denke diese Modell ist gut für nicht so viel Kinder in die Klasse.

S: Diese Thema in Internet, oder?

S: ((spricht über ein Foto)) Aber vielleicht Photoshop macht.