

Förderung der pragmatischen Kompetenz beim Fremdsprachenlernen

(Elke Vaih / Evelyn Wellding, Bologna / Modena e Reggio Emilia)

*Für den Menschen ist
erzwungenes Lernen nie von
bleibendem Wert (Platon)*

Unser Beitrag will aufzeigen, wie die pragmatische Kompetenz der Studierenden durch die Arbeit mit mündlichen Sprachprodukten, die in authentischen Kommunikationssituationen entstanden sind, entwickelt und gefördert werden kann. Unter „pragmatischer Kompetenz“ verstehen wir in diesem Zusammenhang „die Fähigkeit, in der Kommunikation Beziehungen zwischen sprachlichen Formen und den Kontexten sowie der Situation einschließlich der daran beteiligten Personen herzustellen“ (Siebold 2008).

Die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz stellt eine zentrale Komponente im Prozess des Spracherwerbs dar. Untersuchungen zur Sprachpragmatik haben inzwischen nachgewiesen, dass Lernende selbst bei hoher Sprachkompetenz nicht auch notwendigerweise über eine hohe pragmatische Kompetenz in der Fremdsprache verfügen (vgl. Rost-Roth 1999; Thaler 2006). Dies zeigt sich auch immer wieder in der unterrichtlichen Praxis. Gründe dafür liegen unter anderem im oft wenig kommunikativen Fremdsprachenunterricht an Schulen und Universitäten, der sich noch heute fast ausschließlich auf den Einsatz eines Lehrwerks stützt.

Die in den Lehrbüchern verwendete Sprache und Idiomatik ist jedoch nicht wirklich authentisch, sondern sie wirkt häufig „künstlich“¹. Infolgedessen lernen Fremdsprachenlernende – in unserem Fall Studierende – in der Regel nicht, sich „typisch deutsch“ auszudrücken. Dies zeigt sich auch

¹ Wir beziehen uns insbesondere auf die Lehrwerke *Delfin*, *Themen*, *Passwort*, *Schritte*.

immer wieder in den Deutschlektoraten in Modena. Studierende, die laut Einstufungstests bereits ein relativ hohes Sprachniveau erreicht haben, sprechen zwar grammatikalisch korrekt, aber dennoch artifiziell. Beispielsweise verwenden sie nur sehr selten Modalpartikeln und Modaladverbien sowie bestimmte idiomatische, für MuttersprachlerInnen charakteristische Formulierungen (vgl. dazu Thaler 2006).

Forschungen auf dem Gebiet der Pragmatik im Fremdsprachenunterricht weisen seit langem darauf hin, dass kein zwingender Zusammenhang zwischen grammatischen und pragmatischen Kompetenzen besteht (Kasper 1997). Dies impliziert, dass die pragmatischen Kompetenzen im Unterricht unabhängig von den grammatischen ausgebaut werden können. Unsere Hypothese lautet daher folgendermaßen: Durch die Verwendung von Sprachprodukten aus authentischen Kommunikationssituationen können Studierende auch auf einem relativ niedrigen Sprachniveau bereits mündliche pragmatische Kompetenz entwickeln.

1. Sprachprodukte aus authentischen Kommunikationssituationen

Die Kommunikation mit einem/einer MuttersprachlerIn, wie sie das universitäre Lektorat vorsieht, garantiert von vornherein eine gewisse Authentizität, und zwar dann, wenn die formellen, semiformalen und informellen Gespräche konsequent in der zu lernenden Sprache stattfinden. Denn Sprache wird hier zum Medium der Verständigung (Ehlich 1998; Hornung 2003) und der Vermittlung von Inhalten und nicht primär Gegenstand grammatikalischer Analyse.

Wenn wir im Folgenden von Materialien aus authentischen Kommunikationssituationen sprechen, beziehen wir uns vor allem auf mündliches sprachliches Handeln, das in nicht didaktisierten Video- und Hörmaterialien dokumentiert ist (Edelhoff 1979). Dazu gehören deutschsprachige Fernsehsendungen, Interviews oder Talkshows,

Nachrichtensendungen, Spielfilme, Rundfunksendungen der Deutschen Welle, Podcasts, Materialien aus You Tube etc. Die Auswahl der Texte orientiert sich in hohem Maße an den Interessen der Studierenden bzw. wird von ihnen selbst getroffen. Sprachliche Authentizität, so wie wir sie verstehen, bedeutet aber nicht nur den Einbezug authentischer Materialien in den Unterricht – wie Videos, Texte etc., sondern ist weiter gefasst. Es geht dabei darum, die „Welt in den Seminarraum zu holen“ durch uns selbst als Repräsentantinnen einer anderen Kultur, mit Hilfe deutschsprachiger Gäste, Freunde, Kollegen, es geht um das Öffnen des Unterrichtsraums nach außen, das Schaffen von verschiedensten Begegnungen und Situationen, um den Lernenden die Gelegenheit zum „Beobachten“ und zum „Aufmerksamwerden“ zu geben.

1.1 Besonderheiten der mündlichen Kommunikation

Der Unterschied zwischen dem mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch ist ein wichtiges Thema eines auf pragmatische Kompetenz zielenden Unterrichts. Doch entspricht der Forschungsstand über Besonderheiten der gesprochenen Sprache bei weitem nicht den Erkenntnissen über die geschriebene Sprache. Ein linguistisches Kategoriensystem, das funktional auf die gesprochene Sprache zugeschrieben wäre, existiert nur in Ansätzen (Fehler 2007).

Besonders auffällige Unterschiede zur geschriebenen Sprache sind neben der viel stärkeren Kontext- und Situationsgebundenheit der gesprochenen Sprache die sogenannten paralinguistischen (Intonation, Sprachrhythmus, stimmliche Eigenschaften) und extra-linguistischen Merkmale (Mimik und Gestik) der gesprochenen Sprache, aber auch spezifische linguistische Phänomene wie etwa die Modalpartikeln. Die relativ häufige Verwendung von Modal- oder Abtönungspartikeln bei deutschen MuttersprachlerInnen wird auch von neueren linguistischen Untersuchungen immer wieder unterstrichen (Helbig/Kötz 1985). Denn sie sind wie Benes (1974:173) spezifiziert, typisch für das umgangssprachliche, nicht formale Gespräch.

1.2 Modalpartikeln – eine unterrichtliche Herausforderung

Im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht werden die Modalpartikeln allerdings kaum vermittelt und daher von DaF-Lernenden in kommunikativen Situationen häufig nicht identifiziert (Rost-Roth 1999). Dies hat verschiedene Ursachen. Obwohl das Deutsche eine partikelreiche Sprache ist, galten Modalpartikeln lange Zeit als „Läuse im Pelz unserer Sprache“ (Weydt 1969:21) und wurden im DaF-Unterricht jahrzehntelang nicht beachtet. Bis heute herrscht in der Modalpartikelforschung keine Einigkeit über Klassifikationskriterien und Kategorisierung der Modalpartikeln (Muhr 1989) sowie ein fehlender Konsens über ihre Bedeutung². Auch über eine einheitliche Terminologie hat man sich in der entsprechenden Forschung noch nicht einigen können (Muhr 1989). Einigkeit besteht aber darüber, dass sich Modalpartikeln ohne eine „detaillierte Situationsschilderung, die [...] über Stimmung und Absichten der Kommunikationsteilnehmer informiert“ (Heggelund 2001) nicht deuten lassen. Denn mit dem Gebrauch von Modalpartikeln sind bestimmte Sichtweisen, Wertungen, Intentionen und Einstellungen des Sprechers verbunden (Wolski 1989). Daneben aber müssen auch die „charakteristische“ Intonation und unter Umständen regionale Unterschiede im Gebrauch der Modalpartikeln beachtet werden. Harden/Rösler (1981)

² Wir beziehen uns im Folgenden auf die *Grammatik der deutschen Sprache*, der zufolge Modalpartikeln durch folgende Eigenschaften charakterisiert sind: Sie sind kurz, unbetont (im Regelfall), lassen sich weder flektieren noch negieren, beziehen sich auf den ganzen Satz, sind untereinander kombinierbar (doch nicht koordinierbar), lassen sich nicht erfragen, können nicht allein im Vorfeld eines Aussagesatzes stehen, sind beschränkt auf bestimmte Satztypen, besitzen Homonyme in anderen Wortklassen, sind semantisch verschwommen und weisen Gesprächscharakter auf. Die *Grammatik der deutschen Sprache* umfasst einen Kernbereich von 16 Modalpartikeln (*aber, auch, bloß, denn, doch, eben, etwa, halt, ja, mal, man* (regional), *nicht, nur, schon, vielleicht, wohl*) sowie einen Randbereich von 6 Wörtern (*eh, eigentlich, einfach, erst, ruhig, überhaupt*) (ZIFONUN 1997).

bezeichnen ihre Verwendung in Gesprächssituationen sogar als eine für das Deutsche spezifische *sociale technique* und unterstreichen, dass Verstöße dagegen unter Umständen zu gesellschaftlichen Sanktionen führen können. Die Verwendung von Modalpartikeln hat von daher nicht nur Auswirkungen auf die inhaltliche Verständigung, indem sie dem Adressaten eine Orientierungshilfe für die Interpretation einer Äußerung liefert, sondern nimmt auch auf Beziehungen und unter Umständen auf das „Image“ der KommunikationspartnerInnen Einfluss.

Die nicht eindeutige Terminologie und Bedeutungsabgrenzung der Modalpartikeln in der linguistischen Literatur hat Auswirkungen auch auf die Didaktik. „Angaben zu den Bedeutungen der Modalpartikeln in einschlägigen Wörter- und Lehrbüchern sind mangelhaft oder irreführend“ und „die Lehrer [...] wissen nicht, was sie mit den Modalpartikeln anfangen sollen“ (Heggelund 2001). Neuere Lehrwerke sind sich zwar der Bedeutung der Modalpartikeln in der gesprochenen Sprache bewusst und führen diese auch teilweise explizit ein³, doch fassen die Erklärungsversuche zu kurz. Die Dialogmodelle klingen oft konstruiert, und die Protagonisten der Lehrbücher sprechen nicht so, wie ein/e Deutsche/r sich in der entsprechenden Situation ausdrücken würde. Lernende werden auch nicht dafür sensibilisiert, weil es bei den Hörverstehensübungen häufig primär darum geht, Hörstrategien

³ *Schritte 1* (2007): Die Modalpartikeln „denn“, „doch“, „mal“ werden in zwei Hörverstehensübungen und kleinen Dialogen in Lektion 4 und 5 verwendet, „aber“ und „ja“ in einer Hörverstehensübung in Lektion 7 und in kleinen Dialogmodellen, „eben“ in einem kurzen Brief in Lektion 7. Keine der Partikeln wird jedoch näher erklärt.

Passwort Deutsch (2004): Modalpartikeln sind kontextgebunden in kleinen Hörverstehensübungen (Lektion 1 „mal“; Lektion 2 „doch“; Lektion 4 „denn“; Lektion 5 „wohl“, „ja“), werden aber nicht näher erläutert. *Delfin 1* (2002) widmet sich den Modalpartikeln nicht explizit – die Dialogmodelle sind relativ artifiziell. *Themen 1 aktuell* (2004): Im Arbeitsbuch (italienische Ausgabe) wird die Bedeutung einzelner Modalpartikeln in nur einer Lektion kurz zu erläutern versucht.

einzuüben⁴. Daher können sie auch kein Bewusstsein dafür entwickeln, wie Deutsch in authentischen Kommunikationssituationen gesprochen wird.

2. Mögliche Wege zur pragmatischen Kompetenz

2.1 Vom Abbau der Sprechblockaden zur spontanen Sprachaufmerksamkeit

In unserer Lektoratsarbeit gibt es zwei obligatorische Requisiten: 1. die persönliche Lernberatung zu Beginn des Studienjahres in der Sprechstunde, die der Kontaktaufnahme, der Ermittlung von Interessen und der Sprachenbiografie dient, und 2. das Anlegen eines Lerntagebuchs zur Förderung der Autonomie der Lernenden. Das Lerntagebuch soll den Prozess der Reflexion über Sprache (language awareness⁵), aber auch über den eigenen Lernstil und das jeweilige Niveau in den verschiedenen Kompetenzen anregen. So gewöhnen sich die Studierenden, sich auf einer Metaebene mit der Sprache auseinanderzusetzen. Das zeigt sich z.B. darin,

⁴ Die in den letzten Jahren immer intensiver geführte Diskussion in der Modalpartikelforschung hat inzwischen Auswirkungen auf die Konzeption neuer Lehrwerke im DaF-Bereich gehabt. So finden sich im neu überarbeiteten Kursbuch des Unterrichtswerks *Themen3 aktuell (2004)* nun einige Hörverstehensübungen, die relativ "reich" an Modalpartikeln sind. In einem 4minütigen Telefongespräch in Lektion 6 z.B. fallen insgesamt 26 mal Modalpartikeln, die aber nicht thematisiert bzw. in der Aufgabenstellung selbst oder im Lehrerhandbuch wieder aufgenommen werden. Es geht in der Aufgabenstellung nur um das Ankreuzen von „richtigen“ bzw. „falschen“ Antworten zum HV. Die DaF-Lernenden werden auf diese Weise für den Gebrauch von Modalpartikeln im gesprochenen Deutsch nicht sensibilisiert. Im Gegenteil erschweren die nicht identifizierbaren „neuen Wörter“ in diesem situativen Kontext eher das Verständnis.

⁵ Neben Immersion, Unterstützung der LernerInnenautonomie und der Verfolgung des Prinzips der Plurizentrität des Deutschen auf der Grundlage des Europ. Referenzrahmens ist „language awareness“ einer der vier Pfeiler des Modeneser Modells.

dass die Studierenden im Unterricht immer mehr Fragen stellen und zunehmend aktiver werden: Sie beginnen, die Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen (Vaih/Wellding 2008).

Italienische Studierende neigen häufig dazu, sich im Unterricht passiv zu verhalten, weil sie davon überzeugt sind, sich in der Fremdsprache nicht äußern zu können: „Wir können das nicht und wir haben das auch nie gelernt“ (Vaih/Wellding 2008). Wenn sie sprechen, ist der Sprechakt eher monologisch angelegt, nur selten kommt es zu einer „echten“ Interaktion. Lieber sagen die Studierenden einen vorgefertigten Text auf. Ein typisches Beispiel für mangelnde pragmatische Kompetenz selbst im elementaren Bereich ist die folgende Situation: Die Studierenden kommen „klatschnass“ ins Lektorat, denn es regnet stark. Aber da ihnen Vokabular und Redemittel fehlen, können sie ihr Unbehagen nicht zum Ausdruck bringen; d.h. sie können die Gelegenheit zu einer echten Kommunikation, die sich aus dieser Situation ergeben könnte, nicht nutzen.

Der erste Schritt zum Abbau der Sprechblockaden ist die Schaffung eines „kommunikativen Raums“ im Lektorat. Konkret heißt das: Zu Beginn jeder Lektoratsstunde sprechen die Studierenden zunächst zehn Minuten nur Deutsch miteinander. Die Themen werden aus der zu Beginn des Lektorats gemeinsam ermittelten Themenliste gewählt, um das Interesse der Studierenden zu wecken und sie so zum Sprechen zu motivieren. Verschiedene Methoden der Gesprächsorganisation werden dabei eingesetzt, denen allen gemeinsam ist, dass die Gesprächspartnerin immer wieder gewechselt wird, wie beispielsweise in Schnitzlers „Reigen“. Indem die so genannte Runde allmählich zu einem Einstiegs-Ritual wird, wird auch die Sprache Deutsch langsam zur Gewohnheit und überträgt sich auf die gesamte Unterrichtssituation.

In unserem Versuchsprojekt wurde aus dem „scusi prof“ „Entschuldigung, Frau V.“ - und aus dem „come si dice?“ wurde „Wie sagt man das auf Deutsch?“. Nach und nach wurden die Studierenden immer aktiver und neugieriger, z.B. in folgender Situation: „Frau V., ich möchte Ihnen einen

Zeitungsartikel zeigen.“ – „Gut, dann kommen Sie doch mal kurz nach vorne.“ – Reaktion: „Warum haben Sie „mal“ oder „doch“ gesagt? Was heißt das auf Italienisch?“ Das war der Moment, in dem Modalpartikeln erkannt und thematisiert wurden.

2.1.1 Awareness

Der Abbau der Sprechblockaden und die Aktivierung der Studierenden sind der erste Schritt auf dem Weg zur pragmatischen mündlichen Kompetenz. Doch um sich der Ausdrucksweise von MuttersprachlerInnen immer mehr anzunähern und so zu einem authentischeren Sprachgebrauch zu kommen, müssen die Studierenden weitere Schritte gehen. Wird der durch das Lerntagebuch angeregte Prozess der Reflexion über Sprache weitergeführt und die Beobachtungen auch auf die gesprochene Sprache ausgedehnt, so werden die Studierenden zunehmend dafür sensibilisiert, ihnen unbekannte Phänomene der gesprochenen Sprache wie etwa die Modalpartikeln wahrzunehmen.⁶

2.1.2 Einsatz der mündlichen Materialien

„Die Wahl geeigneter mündlicher Materialien soll darauf abzielen, „ein gesprochenes Deutsch [zu] vermitteln, das sich an der tatsächlichen Sprachwirklichkeit orientiert, an Authentizität, hier verstanden als Nähe zum alltäglichen Sprachgebrauch“ (Günthner 2000). Ein Weg dazu besteht unserer Meinung nach darin, die Studierenden durch das Schaffen einer möglichst authentischen „deutschen“ Lernumgebung – also einer „offenen

⁶ Mit Hilfe von Karteikarten, die wir für jeden Deutschlernenden des 1. Studienjahres für die Portfolioarbeit im Rahmen des Europäischen Referenzrahmens anlegen, haben wir in den Studienjahren 2004/2005, 2005/2006 und 2006/2007 die Lernfortschritte einer spezifischen Lerngruppe vor allem in der gesprochenen Sprache dokumentiert. In der Lernberatung haben wir den Studierenden unsere auf den Karteikarten festgehaltenen Beobachtungen transparent gemacht und sind darüber mit ihnen ins Gespräch gekommen. Dabei berichteten die Studierenden von einer Verschiebung ihrer Wahrnehmung: Etwa 85% achteten nicht mehr allein auf die vermittelten Inhalte, sondern zunehmend darauf, wie und warum etwas gesagt wurde.

Aula“ – im Austausch mit MuttersprachlerInnen zum Experimentieren und Ausprobieren anzuregen.

Authentische Materialien wie Videosequenzen, Podcastmaterialien, Filme und Ausschnitte aus Radiosendungen eignen sich ebenfalls für das Bewusstwerden gesprochener Sprache. Sie fördern die Rezeption von „Klangbildern“, Phraseologien und extralinguistischen Phänomenen. Bei der Analyse von Filmsequenzen können beispielsweise Modalpartikeln aus dem Kontext heraus geklärt und ihre Bedeutung in der Kombination von Satz, Intonation und Gestik verdeutlicht werden. Die Umsetzung der in dieser Reflexionsphase gewonnenen Erkenntnisse beispielsweise bei der Produktion eigener kleiner Videosequenzen gibt ein Feedback über das Gelernte und kann sowohl zu „Korrekturen“ als auch zu weiteren Fragestellungen führen.

Ebenfalls geeignet für den universitären Unterricht sind Interviews mit MuttersprachlerInnen zu für Studierende relevanten Themen. Hierbei geht es nicht um das Einüben von Interviewtechniken, sondern wiederum in erster Linie um das Wahrnehmen von gesprochener Sprache und eigenes Sprachhandeln. Interviews aus deutschsprachigen Fernsehsendungen wie auch Nachrichten und andere Hörmaterialien sind zum Teil auch als Podcasts erhältlich und können von Lehrenden und Lernenden als Ideenpool genutzt werden.

2.2 Stichprobe

2.2.1 LernerInnengruppe

Die für die Stichprobe untersuchte Lerngruppe des Studienjahres 2006/2007 des „II. Anno, III. Lingua“ des Studiengangs „Lingue e Culture Europee“ bestand aus 20 ausschließlich weiblichen Studierenden, die an der Schule drei bis fünf Jahre Deutsch gelernt hatten. Die Niveaustufe reichte von A2 bis B1 – mit einer Kluft zwischen rezeptiven und produktiven Kompetenzen. Spezifisch für diese Lerngruppe war, dass alle

mindestens zwei Jahren keinen Deutschunterricht mehr gehabt hatten, keine längeren Aufenthalte in D-A-CH-Ländern absolviert hatten und keine der Studentinnen einen Erasmusaufenthalt beabsichtigte, da Deutsch für sie „nur“ dritte Sprache war. Wegen des nicht vorhandenen Kontakts zu MuttersprachlerInnen und des fehlenden Bezugs zum Land waren die Studierenden dieser Lektoratsgruppe noch nicht auf mögliche Ausdrucksunterschiede zwischen sich und den Ersteren sensibilisiert.

2.2.2 Durchführung der Stichprobe

Der in Punkt 2.1 angesprochene Abbau der Sprechblockaden und die dadurch ausgelöste Aktivierung der Studierenden im ersten Semester hatte zusammen mit dem Kontakt zu MuttersprachlerInnen bei den Studierenden erste Wahrnehmungsveränderungen bewirkt. Diesen bereits angelegten Weg wollten wir weiter verfolgen. Es ging uns darum, den Beobachter in den Studierenden zu aktivieren. Ausgangspunkt war zunächst die eigene Muttersprache. Die Studierenden wurden dazu angeregt, sich folgende Fragen zu stellen: „Was ist meiner Meinung nach generell typisch für die gesprochene Sprache im Gegensatz zur geschriebenen? Wie drücke ich mich persönlich in meiner Muttersprache in verschiedenen Sprachhandlungen aus (z.B. etwas Schlimmes ist passiert: „Madonna“; „Oddio!“, oder etwas ist schief gelaufen: „Che cavolo è successo?“)? Inwiefern ist meine Ausdrucksweise von meinem Charakter, meiner jeweiligen Stimmung, etwaigen familiären oder regionalen Einflüssen abhängig?“ In einem zweiten Schritt sollten die Studierenden ihre so gewonnenen Erkenntnisse auf Angehörige oder Freunde übertragen. Als Hilfsmittel verwendeten sie dabei Beobachtungsbögen oder Auswertungen von Interviews, die sie z.B. mit ihren Großmüttern im Rahmen des Themas „Rolle der Frau in der Gesellschaft“ geführt hatten. Danach tauschten sie sich mit einer Gruppe von ErasmusstudentInnen über deren Ergebnisse aus. Neben den so gewonnenen Einblicken in deutsche oder österreichische Familiengeschichte war wichtig, dass die Studierenden immer wieder fragten: „Kann man das so auf Deutsch sagen? Würdest du das auch so sagen?“ Diese Erweiterung der eigenen Grenzen, das „Hereinholen der

Welt in den Seminarraum“ mit Hilfe deutschsprachiger Gäste, FreundInnen, KollegInnen, ermöglichte das Schaffen von verschiedensten Begegnungen und Situationen, die den Lernenden immer wieder die Gelegenheit zum „Beobachten“ und zum „Aufmerksamwerden“ geben sollten.

Bei der Vorbereitung auf den Film „Das Leben der Anderen“, an dem diverse Lektoratsgruppen teilnahmen, wurde ein junger Mann eingeladen, der in der Ex-DDR aufgewachsen ist und den Studierenden von seinen Erfahrungen berichtete. Die Mitglieder der Versuchsgruppe hatten zuvor die Fragen ausgearbeitet und baten ihre deutschsprachigen Kommilitoninnen um Korrekturhilfen. Dabei wurde erneut das Thema Modalpartikeln anhand der Partikel „denn“ („Wie war das denn damals bei Ihnen an der Schule?“) thematisiert. Denn auch den Erasmusstudentinnen war nicht klar, warum sie diese Modalpartikel in dieser Situation benutzten. In einem gemeinsamen Bewusstwerdungsprozess wurde dann die kommunikative Intention der Modalpartikel in diesem Kontext geklärt (Interesse und Anteilnahme in Fragesätzen). Anschließend überlegten die Studentinnen gemeinsam, auf welche anderen Kontexte sich der Einsatz der gleichen Modalpartikel übertragen ließe.

2.3 Ergebnisse

Die Öffnung des Unterrichtsraums, der „aula“, zur Schaffung von Situationen, in denen ein möglichst pragmatischer mündlicher Sprachgebrauch gefördert werden kann, stimulierte die Studentinnen zum Nachfragen, Beobachten, Forschen.

Die Auswertung der Reflexionsbögen zum Semesterende zeigte, dass der Großteil der Studierenden sich darüber klar geworden war, dass es einen eklatanten Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache gibt. Durch eigene Erfahrung wurde auch die Bedeutung von paralinguistischen und extralinguistischen Aspekten bei der gesprochenen Sprache erkannt. Bei den Interviews, die die Studierenden mit den

Großmüttern auf Italienisch geführt hatten, war ihnen in ihrer Muttersprache die Wichtigkeit von Gestik und Mimik, aber auch von Sprechrhythmus und Stimmlage aufgefallen. So merkten sie z.B. bei der Übersetzung ins Deutsche für die ErasmusstudentInnen an, dass die Großmutter ergriffen gewesen sei und sich ihre Stimme verändert habe, als sie über den verstorbenen Großvater sprach. Sie stellten fest, dass auch diese prosodischen Elemente Kommunikationsträger sind, die verbal oft mit bestimmten Signalen einhergehen („insomma“; „dunque“; etc.). Diese Erkenntnisse führten wiederum zu neuen Fragen und weiterem Nachforschen im Deutschen.

Auch der Einsatz von Modalpartikeln, den wir bereits erwähnt haben, wurde thematisiert. Im 2. Semester achteten die Studierenden beim Zuhören bewusst darauf und erkannten, dass es für die Modalpartikeln keine allgemeingültige Übersetzung gibt, sondern dass sich ihr Sinn aus dem situativen Kontext ergibt. Diese Erkenntnis übertrugen sie auf das Phänomen der gesprochenen Sprache insgesamt – es war ihnen klar geworden, dass man die jeweilige kommunikative Situation ganzheitlich betrachten muss. Ihre Lernfortschritte zeigten sie in selbst erstellten Videosequenzen am Semesterende.

3. Fazit

Zwei Aspekte sind von Bedeutung, wenn man die Erfahrungen aus unserem Unterrichtsprojekt generalisieren möchte: Erstens bedarf es bei den Lernenden des Bewusstseins darüber, dass es in der Fremdsprache Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache gibt, und zweitens einer zunehmenden Sensibilisierung dafür, worin diese bestehen. Durch das Schaffen von authentischen Kommunikationssituationen und durch einen daraus folgenden Reflexionsprozess können selbst auf einem relativ niedrigen Sprachniveau Einsichten in Phänomene der gesprochenen Sprache erwachsen und in die Sprachpraxis umgesetzt werden. Der

Einbezug von Emotionen wie Neugier und Interesse und damit verbundene Freude am Entdecken können den Lernprozess über die unterrichtliche Situation hinaus weiterführen. Die Fortschritte in der pragmatischen Kompetenz können z.B. in Lerntagebüchern, Reflexionsbögen und Beobachtungskarteien dokumentiert werden. Wichtig erscheint allerdings die beständige Übung des Transfers theoretischer Erkenntnisse in die Praxis und wiederum die Reflexion über diese. So überwinden die Studierenden des Status des rein imitierenden Lernens und werden zu forschenden Lernenden (vgl. Ehlich 2003).

Literatur

AUFDERSTRASSE, Hartmut u.a. (2002), *Delfin 1, Lehrbuch und Arbeitsbuch*, Ismaning, Hueber

AUFDERSTRASSE, Hartmut u.a. (2004), *Themen 1 aktuell und Themen 3 aktuell, Kursbuch und Arbeitsbuch* Ismaning, Hueber

ALBRECHT, Ulrike u.a. (2004), *Passwort deutsch, Band 1, Kurs- und Übungsbuch*, Stuttgart, Klett

BOVERMANN, Monika u.a. (2003), *Schritte 1, Kursbuch und Arbeitsbuch*, Ismaning, Hueber

BENES, Eduard (1974), *Stabile und variable Elemente in einem Gespräch. Linguistische und sprachdidaktische Überlegungen*, in MOSER, H. (Hg.), *Gesprochene Sprache*, Düsseldorf, Schwann, S. 163-175

EDELHOFF, Christoph (1979), *Englischunterricht*, Tübingen/Basel, Francke

EHLICH, Konrad (1998), *Medium Sprache*, in: STROHNER, H. u.a. (Hgg.) *Medium Sprache*. Frankfurt am Main usw.: Lang, S. 9-21 (forum Angewandte Linguistik 34)

EHLICH, K./ STEETS, A. (Hgg.) (2003): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York, de Gruyter

FIEHLER, Reinhard (2007): *Gesprochene Sprache – ein sperriger Gegenstand?*, in «Info DaF» 5, S. 460-471

GÜNTNER, Susanne (2000): *Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?*, in «Info DaF» 27 (4), S. 352-366

HARDEN, Theo/ RÖSLER, Dietmar (1981), *Partikeln und Emotionen – Zwei vernachlässigte Aspekte des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs*, in WEYDT, H. (Hgg.), *Partikeln und Deutschunterricht*, Heidelberg, Groos, S. 67-69

HEGELUND, Kjell (2001), *Zur Bedeutung der deutschen Modalpartikeln in Gesprächen unter besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie und der DaF-Perspektive*, in «Linguistik online» 9 (2)

HELBIG, Gerhard/ KÖTZ, Werner (1985), *Die Partikeln*, Leipzig, VEB

HORNUNG, Antonie (2003), *Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Studierenden*, in K. EHLICH/ A. STEETS (Hgg.), *wissenschaftlich schreiben – lehren – lernen*, Berlin, de Gruyter, S. 347-368

KASPER, Gabriele (1997), *Can pragmatic competence be taught?*
www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/default.html

MUHR, Rudolf (1989), *Zur Didaktik der Modalpartikeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, in WEYDT, H. (Hg.), *Sprechen mit Partikeln*, Berlin/ New York, de Gruyter, S.645-661

ROST-ROTH, Martina (1999), *Der (Nicht-)Erwerb der Modalpartikeln. Eine Fallstudie zum Partikelerwerb einer italienischen Deutschlernerin im Vergleich mit anderen Lernervarietäten*, in DITTMAR, N. u.a. (Hgg.), *Grammatik und Diskurs. Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*, Tübingen, Stauffenburg, S. 165-209

SIEBOLD, Jörg (2008), *Didaktisches Wörterbuch: Pragmatik*, in «Praxis Fremdsprachenunterricht» 2, S. 69-70

THALER, Verena (2006), *Strategien der Abschwächung bei Fremdsprachenlernern und Muttersprachlern*, in KRUMM, H.J./ PORTMANN TSELIKAS, P.R. (Hgg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 10*, Innsbruck, Studienverlag, S. 119-144

VAIH, Elke/ WELLDING, Evelyn (2008), *Statt Deutschkonsum Aktion auf Deutsch – vom transaktionalen zum interagierenden Lernen*, in HORNING, A./ ROBUSTELLI, C. (Hgg.), *Vivere l'interculturalità – gelebte Interkulturalität; Studi in onore di Hans Drumbl*, Tübingen, Stauffenburg, S. 191-212

WEYDT, Harald (1969), *Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*, Bad Homburg/ Berlin, Gehlen

WOLSKI, Werner (1989), *Modalpartikeln als einstellungsregulierende lexikalische Ausdrucksmittel*, in WEYDT, H. (Hg.), *Sprechen mit Partikeln*, Berlin/ New York, de Gruyter, S.330-345

ZIFONUN, Gisela u.a.(1997), *Grammatik der deutschen Sprache*, Berlin/ New York, de Gruyter

Elke Vaih, dienstliche Postanschrift: Università degli Studi di Bologna, CILTA,
Piazza San Giovanni in Monte, 4 - 40100 Bologna

E-Mail-Adresse: elke.vaih@unibo.it

Evelyn Wellding, dienstliche Postanschrift: Università degli Studi di Modena e
Reggio Emilia, CLA, Corso Vittorio Emanuele, 59 - 41100 Modena

E-Mail-Adresse: welldingevelyn@yahoo.de