



Barras ■ Karges ■ Studer ■ Wiedenkeller (Hg.)

IDT 2017

Band 2:

Sektionen

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Open Access
frei verfügbar 

IDT 2017

Band 2:

Sektionen

Herausgegeben von:

Malgorzata Barras

Katharina Karges

Thomas Studer

Eva Wiedenkeller

ERICH SCHMIDT VERLAG

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter
ESV.info/978-3-503-18163-6



Dieses Werk ist lizenziert unter der
Creative-Commons-Attribution-Non-Commercial-NoDerivates 4.0 Lizenz
(BY-NC-ND).
Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung
und keine kommerzielle Nutzung.

Weitere Informationen finden Sie unter
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

IDT 2017
BRÜCKEN GESTALTEN – MIT DEUTSCH VERBINDEN:
Menschen – Lebenswelten – Kulturen
Beiträge der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und
Deutschlehrer
Fribourg/Freiburg, 31. Juli – 4. August 2017
Im Auftrag des IDV herausgegeben von Malgorzata Barras, Katharina Karges,
Thomas Studer und Eva Wiedenkiller



Ergeben sich zwischen der Version dieses eBooks
und dem gedruckten Werk Abweichungen,
ist der Inhalt des gedruckten Werkes verbindlich.

Umschlagabbildung © Philippe, Fotolia.com

Gedrucktes Werk: ISBN 978-3-503-18162-9
eBook: ISBN 978-3-503-18163-6

Alle Rechte vorbehalten
© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019
www.ESV.info

Satz: L101, Fürstenwalde

Inhalt

Einleitung	
<i>Thomas Studer</i>	13

A Bedürfnisorientierter Unterricht

A1 Deutsch für Kinder und Jugendliche (*Anja Geissel und Piret Steinberg*)

Fokus-Lernen: Unterrichtsmaterial für den Deutschunterricht basierend auf Achtsamkeitsübungen	
<i>Marina Shine</i>	16

Schülertexte für DaF-Lernende der Grundschule	
<i>Renata Zanin</i>	22

DaF und Legasthenie	
<i>Vasiliki Ntzoufa</i>	27

DaF-Unterricht in Krisenzeiten: Strategien für einen erfolgreichen DaF-Unterricht am Beispiel einer PASCH-Schule in Venezuela	
<i>Anna Bassols</i>	33

A2 Deutsch für die „Generation 60 plus“ (*Alvaro Camú und Ioan Lazarescu*)

Studie zum Fremdsprachenlernen im Alter	
<i>Marion Grein</i>	39

Altersgerechter DaF-Unterricht am Centre for Open Learning – notwendig und erwünscht?	
<i>Jeannette Rissmann</i>	44

A3 Deutsch für Anfänger/innen (*Natascha Khakpour und Magdalena Ramljak*)

Anfänger/innen Modalpartikeln beibringen? Über den Versuch, eine explizite Erklärung der MPn in die Erwachsenenbildung einzuführen	
<i>Liubov Patrukhina</i>	50

A4 Deutsch für weit Fortgeschrittene (*Gabrielle Schmid und Nuray Köse*)

Auf dem Weg zu C2: Deutsch lernen an der Universität Lausanne	
<i>Bettina Wetzel-Kranz</i>	56

Auch auf hohem Sprachniveau: Input macht bei der Aneignung von Vokabular (immer noch) den Unterschied!	
<i>Martina Caspari</i>	63

Inhalt

A5 Deutsch für berufliche Kontexte (Andrea Daase und Jennifer Swanda)

Vom Unterrichtsprinzip über die Feldforschung zum Unterricht: Das Unterrichtsprinzip „Berufssprache Deutsch“, veranschaulicht anhand einer Untersuchung in einer 12. Kfz-Fachklasse <i>Martina Hoffmann</i>	69
--	----

A6 Fach- und Berufskommunikation in Forschung und Lehre (Britta Huftisen und Carolina Flinz)

CLILiG und Architektur auf A2 <i>Gabriela Szeziola</i>	75
Nur ein einfacher Mietvertrag – und doch kaum zu verstehen <i>Christiane Lebsanft</i>	80

A7 Deutsch für universitäre Kontexte (Magdalena Knappik und Simone Auf der Maur Tomé)

Online-Beratung für internationale Studierende: Individuell und kooperativ wissenschaftssprachliche Kompetenzen stärken <i>Antje Rüger</i>	86
Wissenschaftliches Arbeiten im universitären fremdsprachlichen Deutschunterricht <i>Anna Lenets</i>	92

A8 Deutsch für Schul- und/oder Schriftungewohnte (Diana Feick und Katrin Biebighäuser)

Kontrastive Alphabetisierung für Schulungewohnte am Lernort Moschee <i>Britta Marschke und Mary Matta</i>	97
Ist es möglich, literale Kompetenzen von Deutschlerner/innen ohne linguistisches Wissen über ihre Herkunftssprache einzuschätzen? <i>Anne-Christin Schumacher, Farzona Mirova und Christine Czinglar</i>	104

A9 GER für Gebärdensprachen als Zweit- oder Fremdsprache (Jörg Keller und Patricia Shores)

Deskriptoren für Textkompetenz in Gebärdensprachen <i>Jörg Keller</i>	111
Struktur und Referenz in gebärdeten Texten <i>Aline Meili und Petrea Sophie Bürgin</i>	118

B Sprachenerwerb; zwei- und mehrsprachiges Lehren und Lernen

B1 Entwicklungsverläufe im gesteuerten und ungesteuerten Sprachenerwerb (Nadia Montefiori und Annemarie Saxalber)

Wortstellungsmuster und grammatische Korrektheit in Texten von chinesischen und georgischen Studierenden zu einer Bildergeschichte
Wilhelm Griefhaber 125

Produktionssicherheit in Dialekt und Hochdeutsch von L2-Kindern im Bereich der Präpositionalphrase
Nadia Montefiori 131

B3 DaF und MINT-Fächer (Stefanie Ohnesorg und Anne Gladitz)

Brücken zwischen Mathematik und Deutsch: MINT im sprachsensiblen Fachunterricht
Erika Berroth 137

B4 Mehrsprachigkeitsforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Elisabeth Peyer und Olivera Durbaba)

Plurilinguale Kompetenz – ein Lernziel für die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zu Theorie und ihrer praktischen Umsetzung im studienbegleitenden DaF-Unterricht an der Universität Turku
Joachim Schlabach 142

Eine integrierte Sprachen- und Textdidaktik am Beispiel von Reiseführern
Katharina Salzmann 148

Sind manche Lehrkräfte mehrsprachiger als andere? Sprachbiografische Fremd- und Selbstpositionierungen von Lehrer/innen
Anna-Katharina Draxl und Clara Holzinger 155

C Erweiterte Lehr- und Lernformen

C1 Lehren und Lernen, digital unterstützt (Pascal Schweitzer und Andrea Pfeil)

Verzahnung von Online- und Präsenzelementen in hybriden Sprachlernumgebungen
Elena Shcherbinina und Katina Klänhardt 161

Kooperatives kreatives Schreiben im DaF-Unterricht mit der Software „twine“
Richard Hahn 167

Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenzen – aber wie?
Ida Dringó-Horváth 173

Inhalt

C2 Autonomes Lernen, Tandem und Lernberatung (Sandra Ballweg und Keqin Huang)

Individuelle Lernwege und deren Entdeckung in einzelnen Schritten <i>Elena Smolonogina</i>	180
Selbstgesteuertes Sprachenlernen im universitären Kontext <i>Peter Sauter</i>	186

C3 Aufgaben- und projektorientiertes Lehren und Lernen (Denis Weger und Anna Majorosi)

Virtuelle Welten: Digitale Ansätze zu Architektur und Kultur im Deutschunterricht <i>Ingrid Zeller und Anja Schmitt</i>	193
Wie man Schüler/innen per „Skype“ und „eTwinning“ online & offline zu DaF motiviert <i>Johanna Chardaloupa und Aimi Jõesalu</i>	201

D Kompetenzorientierter Unterricht

D1 Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben – integriert und/oder separiert? (Rosemarie Stolte und Karolina Kofler)

Literaturgespräch in ‚Expertengruppen‘. Unterstützung beim Lesen einer Kurzgeschichte im DaF-Unterricht <i>Angela Marx Åberg</i>	208
---	-----

D2 Sprachmittlung; Übersetzen und Dolmetschen (Ebal Bolacio und Peggy Katelhön)

„Handeln“ im Übersetzungsunterricht: Ein auf einem Projekt basierendes Konzept für Germanistikstudierende <i>Xin Qi</i>	213
--	-----

So getreu wie möglich, so frei wie nötig: Übersetzen im DaF-Unterricht und in der Übersetzerausbildung <i>Mariia Ivanytska</i>	219
---	-----

Kunstrezeption und Textproduktion: Sprach- und Kulturmittlung im Museum <i>Sabine Korin</i>	225
--	-----

D3 Textkompetenz und Bildungssprache (Cordula Schwarze und Marikja Dimitrova)

Bildungssprachliches Handeln: Identifizierung und Förderung im Unterricht <i>Brigitte Sorger</i>	231
---	-----

Inhalt

„Bitte entschuldige meinen Einwand.“ – Erfahrungen mit einem computergestützten Lernverfahren zur Förderung von Gesprächsfähigkeit in argumentativen Situationen

Hendrikje Dorothea Palm 237

Textproduktionsprozesse auf Wiki-basierten Lernumgebungen. Erfahrungen beim kooperativen Schreiben mit italienischen Deutschlernenden

Daniela Sorrentino 243

D4 (Inter-)Kulturelle und methodische Kompetenzen

(Virginia Suter Reich und Miyeon Kim)

Wie kann man sich sinnvoll mit interkultureller Identität auseinandersetzen, in einem Land, das zwischen Südafrika und Europa liegt?

Marianne Zappen-Thomson 249

Sprach- und Kulturaspekte einer europäischen Jugendbegegnung

Maria Laina 255

D5 Grammatik (Peter Colliander und Alla Paslawska)

Deutsche Tempora, ein Buch mit sieben Siegeln für malaysische Studierende? Vom textgrammatischen Verständnis zum korrekten Gebrauch von Präsens und Präteritum in Lückentexten – ein praktischer Ansatz

Jürgen Martin Burkhardt 260

Grammatiklernen im digitalen Zeitalter

Tamara Zeyer 267

D6 Wortschatz und Idiomatik (Larissa Greber und Natalia Furaschowa)

Ausgewählte gesprächsanalytische Aspekte und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht

Simona Tomášková 273

Der Einsatz von festen Wortverbindungen bei Beschreibungen von Karikaturen im fortgeschrittenen Deutschunterricht

Valentina Sobyana 280

D7 Phonetik (Cordula Hunold und Kathrin Wild)

Sprossvokale vermeiden lernen. Von der Kunst, die Stille zwischen deutschen Konsonanten auszuhalten

Kerstin Uetz Billberg 287

Der Einfluss von Ausspracheübungen mit integrierten kontrastiven Aspekten zum Sprechrhythmusserwerb auf den Lernprozess im DaF-Unterricht

Giselle Valman 294

Inhalt

D8 Linguistische Grundlagen und Gegenstände der Sprachvermittlung (Kathrin Schweiger)

Perspektive kontrastiv. Die Deixis *da* als Lehr- und Lernproblem bei ungarischen DaF-Lernenden

Mónika Jász-Kajmádi 299

„Killing Heinz“, aber Ziel(-sprache) nicht getroffen: Grammatische Probleme thailändischer Lernender beim Ausdruck zielgerichteter Handlungen im Deutschen

Korakoch Attaviriyanyap 305

D9 Sprachliche Variation im Deutschen (Jutta Ransmayr und Elena Vasylenko)

„Im Unterricht versuch ich schon, die Standardsprache zu sprechen.“ Varietäten des österreichischen Deutsch in der Schule

Rudolf de Cillia 312

E Kulturbezogenes Lehren und Lernen

E1 Landeskunde/Kulturvermittlung (Julia Ruck und Renate Koroschetz Maragno)

„Zwischen den Fronten“: projektorientierter DaF-Unterricht im Dreiländereck

Nina Kulovics und Aline Vennemann 319

Der Ansatz der Geschichtsvermittlung anhand des Konzepts der Erinnerungsorte und seine Umsetzung in Lehrwerken

Torsten Bol 325

E2 DACH-Landeskunde (Annegret Middeke und Renata Asali-van der Wal)

DACHL und das visuelle Material in polnischen DaF-Lehrwerken

Alina Dorota Jarzabek 332

Über die Neukonzeption eines Schulbuchs zur Kultur deutschsprachiger Länder

Hee Hyun 338

E3 Kulturbezogenes Lernen mit Literatur (Michael Dobstadt und Ursula Renate Riedner)

Migration und Identität im US-amerikanischen universitären Deutschunterricht

Susanne Rinner 345

„Schreiben um mich zu befreien – von mir selbst“

Hanna Schlingmann 351

Inhalt

E4 Film (Sebastian Chudak und Renata Asali-van der Wal)

Nachdenken über kulturelle Identitäten: der Film „Almanya. Willkommen in Deutschland“ – Filmanalyse, Didaktik und Rezeption <i>Christine Arendt</i>	358
--	-----

Intralinguale Untertitel für DaF-Studierende: Ein Beispiel für Sprachwissenschaftsvorlesungen <i>Valentina Crestani</i>	363
--	-----

E5 Theater (Sandra Reitbrecht und Ana Bakuradze)

Was soll das Theater?! – VIEL-seitiges Lernen mit zweisprachigen Theaterstücken <i>Norma Wucherpennig</i>	369
Lecture-Performance als Gruppenarbeit <i>Ana R. Calero Valera</i>	375

E6 Musik und Kunst (Mohamed Esa und Irena Vysockaja)

Mail Art in der DDR – eine Übung im kritischen Denken <i>Marcel P. Rotter</i>	380
Brücken gestalten, Fächer verbinden: Ein Klassenspaziergang durch die Weimarer Republik <i>Brigitte Buehler-Probst</i>	387

E7 Kultur- und literaturwissenschaftliche Ansätze (Malick Ndao)

Texte deutscher Sprachinseln im DaF/DaZ-Unterricht <i>Julia Podelo</i>	393
Hot Words for Hot Spots: Kulturelle Schlüsselwörter und ihre Implikationen für kulturbezogene Lernprozesse <i>Elke Breitenfeldt</i>	398

F Lehr- und Lernmaterialien

F1 Lehrwerke und Unterrichtsgestaltung (Claudio Consani und Przemyslaw Ernest Gebal)

Einstellungen kamerunischer Lehrpersonen zum DaF-Weiterbildungsprogramm „Grünes Diplom“: Eine empirisch-qualitative Annäherung <i>Jean-Léopold Leumassi</i>	403
Förderung transkultureller Handlungskompetenz in der aktuellen Lehrwerk-generation <i>Luisa Friederici</i>	410

Inhalt

F2 Selbst erstellte Unterrichtsmaterialien (Matthias Jung und Amita Talwar)

Deutsch mit RESPEKT <i>Iuliia Lansikh</i>	416
Didaktisieren lehren <i>Claudia Bartholemy</i>	422

G Prüfen und Testen

G1 Erweiterte Leistungsbeurteilung im Unterricht (Katharina Karges und Brigita Kacjan)

Sichtbares Lernen – Beispiele erweiterter Leistungsbeurteilung aus dem DaF-Unterricht in Norwegen <i>Sabine Rolka</i>	427
Schülerfeedback als Chance für einen professionelleren Deutschunterricht in Kamerun: Probleme und Perspektiven <i>Bertrand Toumi Njeugue</i>	433

G2 Leistungsmessung (Peter Lenz und Linda Fromme)

Anbindung der slowenischen Abiturprüfung im Fach Deutsch an den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ – Projektvorstellung <i>Andreja Retelj</i>	439
Hör- und Lesetests als Diagnoseinstrument zur Förderung und Analyse der bildungssprachlichen Kompetenzen internationaler Studierender <i>Jupp Möhring</i>	445

Einleitung

Unter dem Motto „Brücken gestalten – mit Deutsch verbinden: Menschen – Lebenswelten – Kulturen“ fand 2017 in Fribourg/Freiburg in der Schweiz die XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) statt. Die IDT verfolgt die Ziele, über den aktuellen Stand von Forschung und Entwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu informieren, Begegnungen zwischen Theorie und Praxis Raum zu geben, die Zusammenarbeit zwischen DaF- und DaZ-Akteuren weltweit und innerhalb der deutschsprachigen Länder zu fördern und bildungspolitische Akzente zu setzen. Die drei aus der IDT 2017 hervorgegangenen Tagungsbände – Bd. 1: *Hauptvorträge*, Bd. 2: *Sektionen*, Bd. 3: *Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution* – widerspiegeln diese Ziele in vielfältiger Weise und konturieren sie zukunftsgerichtet.

Der hier vorliegende zweite Band der Tagungsakten versammelt insgesamt 71 ausgewählte Beiträge, welche die Arbeit in den Sektionen illustrieren. Die Sektionen machen den Kern einer jeden IDT aus. So war das auch in Fribourg/Freiburg. Hier speziell und innovativ war jedoch, dass bereits die Abstracts für die mündlichen Präsentationen in den Sektionen einen Begutachtungs- und Überarbeitungsprozess in zwei Phasen durchliefen. In einer ersten Phase wurden alle eingesandten Abstracts durch ein zentrales Revisionskomitee evaluiert, in einer zweiten konnten die Sektionsleitenden auf die Abstracts ihrer Sektion Einfluss nehmen.

Weiter gehörte zum Sektionskonzept, dass die beiden Leitenden jeder Sektion den Herausgebenden auf Basis von Kriterien wie Qualität/Originalität, fachliche Relevanz und thematische Repräsentativität für die Sektion Vorschläge für die Publikation von (je nach Grösse der Sektion) zwei bis vier Beiträgen machen sollten. Auf diesem Weg ist ein vielstimmiges, illustratives Spektrum von Teilnehmerbeiträgen zusammengekommen, wobei wegen des beschränkten Platzes nicht alle Beiträge mit Potenzial aufgenommen werden konnten. In einem letzten Schritt wurden alle aufgenommenen Beiträge einem doppelten Revisionsprozess unterzogen, zunächst einem primär inhaltlichen, dann noch einem sprachlichen und formalen.

In ihrer Gesamtheit beleuchten die Beiträge dieses Bandes das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache weltweit in vielfältigster Weise und bringen damit besonders auch die internationale und kulturelle Dimension des Deutschunterrichts zum Ausdruck. Im Einzelnen legen die Beiträge den Fokus entweder auf theorie- und/oder forschungsbasierte Unterrichtskonzepte oder auf unterrichtsbezogene Theorie und/oder Forschung und

zeigen insgesamt nicht nur die thematische Breite des Faches DaF/DaZ auf, sondern können auch als Zeichen für die zunehmende Professionalisierung von DaF/DaZ als Praxis *und* als Wissenschaft gelesen werden. Bei DaF/DaZ als Lehr- und Lernpraxis zeigt sich dies in der Differenziertheit didaktisch-methodischer Ansätze und Reflexionen und etwa darin, dass Konzepte wie die Lernerorientierung fast schon selbstverständlich geworden zu sein scheinen. Hinsichtlich von DaF/DaZ als Wissenschaft zeichnet sich u. a. eine breite und selbstbewusste Nutzung sozial- und geisteswissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Bearbeitung DaF/DaZ-spezifischer (oder spezifisch fremdsprachendidaktischer) Fragestellungen ab.

Angeordnet sind die Beiträge nach der Systematik, die im Vorfeld der Tagung für die Sektionsarbeit entwickelt wurde, d. h. nach insgesamt sieben Themenfeldern, denen total 36 thematische Sektionen zugeordnet wurden. Gesichtspunkte für die Bestimmung der Themenfelder und Sektionen waren: die gängige Fachsystematik von DaF/DaZ, traditionelle Einteilungen vergangener IDTs, aktuelle Interessenslagen und Arbeitsschwerpunkte sowie letztlich auch logistische Bedingungen vor Ort.

Mit Ausnahme von nur einer Sektion (Sektion B2, „Bilingualer Unterricht“) konnten für den vorliegenden Band alle Sektionen berücksichtigt werden. Das gilt besonders auch für das Thema „Gebärdensprachen“, das auf der IDT erstmals überhaupt und passend zum Brückenmotto vertreten war, und zwar als Sektion (A9) und darüber hinaus in Gestalt von Übersetzerinnen, die einige Plenarveranstaltungen begleiteten (interpretiert wurde einmal sogar ein Musikbeitrag – ein berührendes Erlebnis für Gehörlose *und* Hörende).

Nicht in diesem Tagungsband vertreten sind die Themen „Lehrpläne und Lernziele“ sowie „Lehrerprofile und Konzepte der Lehreraus- und Weiterbildung“, die im Rahmen von zielgruppenspezifischen Arbeitsgruppen (SIGs) bearbeitet wurden und die daher in den politischen Band der Tagungsakten Eingang fanden (s. die Berichte der SIGs 3.2 und 4 in Bd. 3 der IDT-Akten).

Auf die Anmoderation der einzelnen Beiträge wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet. Eine Orientierungsfunktion können einerseits das detaillierte Inhaltsverzeichnis übernehmen, in dem die Themenfelder und die ihnen zugeordneten Sektionen aufgeführt sind, und andererseits auch die kurzen Abstracts, mit denen alle Beiträge eingeleitet werden.

Nicht zuletzt bietet der vorliegende Band auch Einblick in ganz verschiedene Lehr-/Lern-Kontexte und damit in die Bedingungen, denen das Lehren und Lernen des Deutschen unterliegt. Ob Praktiker/in, Forscher/in oder Praktiker/in *und* Forscher/in: Der Vergleich dieser Kontexte untereinander und speziell auch mit dem eigenen Tätigkeitsfeld ermöglicht es, vermeintliche Selbstverständlichkeiten bewusst(er) zu machen sowie persönliche Überzeu-

Einleitung

gungen infrage zu stellen und ggf. zu differenzieren. Vergleichende Lektüre kann einen autodidaktischen Impact haben.

Dieser umfangreiche Band hätte ohne die bereitwillige Kooperation und den generösen Einsatz einer Vielzahl von Kolleginnen und Kollegen nicht entstehen und v.a. auch nicht zum Druck gebracht werden können. Das beginnt bei den Autorinnen und Autoren der Beiträge und ihrer Bereitschaft, bis zur Endfassung ihres Textes teilweise weite Wege zu gehen; es beginnt auch bei Cornelia Gick als Leiterin der zentralen Revision der Abstracts für die mündlichen Präsentationen; es geht über die Sektionsleitenden (namentlich genannt im Inhaltsverzeichnis) in ihren verschiedenen zentralen Funktionen; es betrifft Cornelia Steinmann und Malgorzata Barras als Verantwortliche für die Sektionen und das neuartige Sektionskonzept; und es geht hin zu den Redaktionsverantwortlichen, unter denen Katharina Karges, Malgorzata Barras und Eva Wiedenkiller eine immense Revisionsarbeit geleistet haben, hin auch zu Susanne Obermayer, bei der als Tagungsmanagerin sämtliche Fäden zusammenliefen, und schliesslich hin zu Eva Wiedenkiller, die bei der Erstellung des Manuskripts eine Parforceleistung erbracht hat. Ihnen allen sei an dieser Stelle sehr herzlich gedankt!

Fribourg/Freiburg, im Juli 2018
Thomas Studer

Intralinguale Untertitel für DaF-Studierende: Ein Beispiel für Sprachwissenschaftsvorlesungen

Valentina Crestani (Università degli Studi di Milano, Italien)

Intralinguale Untertitel, d.h. Untertitel in derselben Sprache wie die Filmdialoge, sind von der Forschung – auch im DaF-Bereich – noch nicht systematisch behandelt worden. Dies ist auf interdependente Faktoren zurückzuführen, wie z.B. den Status von Deutschland und Österreich als Synchronisationsländer und die konsequente Fokussierung auf die Synchronisation als interessantes Forschungsobjekt. Deutschsprachige Untertitel von deutschsprachigen audiovisuellen Produkten sind aber von Interesse für DaF-Studierende. Im Folgenden wird ein Beispiel für Linguistik-Vorlesungen auf der Basis der Fernsehserie „Um Himmels Willen“ (neue deutsche Filmgesellschaft 2017) vorgestellt. Thematisiert werden Pronomina als Kohäsionsmittel, wobei der multimodale Kontext als konstitutives Verständnismittel mitberücksichtigt wird.

1. Objekt, Methode und Ziele

Vorliegender Beitrag berücksichtigt intralinguale Untertitel für Sprachwissenschaftsvorlesungen mit DaF-Studierenden. Solche Untertitel werden für Leute mit Hörproblemen zur Verfügung gestellt, um die auditiven Inhalte des Films zu erfassen. Sie sind bislang von der Forschung vernachlässigt worden, wohl u. a., weil nicht-deutschsprachige Filme im deutschsprachigen Raum üblicherweise synchronisiert¹ werden. Darüber hinaus wurden intralinguale Untertitel lange als Reduktion des Originals stigmatisiert². Ihre Analyse ist aber relevant, da die Verwendung von Untertiteln die Konsolidierung der Sprachkompetenzen von Lernenden (Caimi 2006, 86 ff.) unterstützen kann. Untertitel bieten die Möglichkeit, Sprachphänomene in einem multimodalen Kontext zu beleuchten, wo die visuelle Komponente eine Hilfe ist.

Der folgende Beitrag kann für diejenigen von Nutzen sein, die sich für eine systematische Sprachreflexion interessieren. Eine kritische bzw. sprach-

¹ Statt der Originalstimmen sind deutschsprachige Sprecher/innen zu hören.

² Stattdessen wurde, neben der Synchronisation, meist die interlinguale Untertitelung behandelt (vgl. Bruti et al. 2017), da sie als Übersetzung im engeren Sinne wissenschaftlich interessant ist. Die Forschung betonte auch die Nützlichkeit von interlingualen Untertiteln für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Schröpf 2013), z.B. bei der Verbesserung des Wortschatzerwerbs durch eine direkte Bild-Wort-Verbindung.

wissenschaftliche Betrachtung der Sprachmechanismen ermöglicht einen besseren Umgang mit der Sprachpraxis. Am Beispiel der Folge 205 („Fremder Mann, was nun?“) der Fernsehserie „Um Himmels Willen“ (Neue deutsche Filmgesellschaft 2017) werden Pronomina als Kohäsionsmittel im Filmgespräch (als multimodalem Text konzipiert) thematisiert. Adressaten sind Studierende mit mindestens einem A2-Niveau, die Vorlesungen über deutsche Linguistik besuchen oder die an einem Basiswissen in Sprachwissenschaft interessiert sind.

2. Intralinguale Untertitel in Sprachwissenschaftsvorlesungen

2.1 Arten von intralingualen Untertiteln

In einem Filmwerk sind primär zwei Arten von Untertiteln zu unterscheiden (vgl. Brambilla & Crestani 2016):

- Narrative Untertitel versprachlichen auditive Phänomene. Die musikbeschreibenden Untertitel sind erweiterte Nominalphrasen (*fröhliche Musik; bedächtige Musik*). Untertitel, die Handlungen beschreiben, sind kompakte Aussagesätze (*Kinder singen das Spiritual; Sie summt einen Ton*)³.
- Dialoguntertitel dienen der Gesprächswiedergabe, die durch Reduktionsstrategien (z. B. Kondensierung von Inhalten durch semantisch ähnliche Ausdrücke und Weglassung von Abtönungspartikeln) charakterisiert ist.

Im Folgenden konzentriere ich mich auf Dialoguntertitel, um exemplarisch zu zeigen, wie Pronomina, deren Realisierung generell obligatorisch ist, zur Kohäsion beitragen und wie sie in Vorlesungen thematisiert werden können.

2.2 Kohäsionsmittel: Kommunikanten-Pronomina und anaphorische Personalpronomen

Kohäsion, eines der sieben Textualitätskriterien,

betrifft die Art, wie die Komponenten des Oberflächentextes, d. h. die Worte, wie wir sie tatsächlich hören oder sehen, miteinander verbunden sind. Die Oberflächenkomponenten hängen durch grammatische Formen und Konventionen voneinander ab, so dass also Kohäsion auf grammatischen Abhängigkeiten beruht. (de Beaugrande & Dressler 1981, 3 f.)

³ Satzformige narrative Untertitel werden hinzugefügt, wenn die handlungsrelevanten Geräusche durch die visuelle Komponente nicht interpretierbar sind.

Man spricht von Kohäsion, wenn die Interpretation eines Elements von der Interpretation eines anderen Elements abhängt. Pronomina gelten als Kohäsionsmittel. Sie dienen im Allgemeinen dazu, „in Abhängigkeit vom sprachlichen Kontext bzw. der jeweiligen außersprachlichen Realität auf verschiedene Objekte zu referieren“ (Bussmann 2008, 557). Diese Abhängigkeit unterscheidet Pronomina von nominalen Ausdrücken wie Eigennamen, „die unabhängig von der jeweiligen Redesituation immer dieselben Objekte der außersprachlichen Welt bezeichnen“ (ebd., 557). Im Folgenden werden Kommunikanten-Pronomina und anaphorische Personalpronomina (vgl. „Grammis“⁴) behandelt. Die zwei Gruppen weisen funktionale Unterschiede auf:

- Kommunikanten-Pronomina: Die Sprecherpronomina *ich* und *wir* und die Hörerpronomina *du*, *ihr* und *Sie* haben vornehmlich eine deiktische Funktion, da sie auf den oder die aktuellen Sprecher und den oder die aktuellen Hörer verweisen.
- Anaphorische Personalpronomina: *er*, *sie*, *es* (Singular) und *sie* (Plural) haben überwiegend einen anaphorischen oder einen kataphorischen Gebrauch. Als zurückverweisende Elemente haben sie die Funktion, schon erwähnte Gegenstände und Sachverhalte thematisch fortzuführen. Als vorausweisende Elemente antizipieren sie einen nachkommenden Referenten.

Kommunikanten-Pronomina und anaphorische Pronomina leisten einen wichtigen Beitrag zur Kommunikation als direkter Interaktion. Deswegen stellen sie ein unterrichtsrelevantes Thema dar, auch weil ihr Auftreten in der deutschen Sprache – anders als in anderen Sprachen wie Italienisch und Spanisch – obligatorisch ist, wenn sie als Subjekte vorkommen (vgl. Tomaselli 2013). Interferenzen mit solchen Erstsprachen können dazu führen, dass DaF-Lernende das Pronomen als Subjekt im Satz weglassen.

In den Filmdialogen werden oft die Sprecherpronomina *ich* und *wir* verwendet. Im folgenden Beispiel bezieht sich *wir* auf beide Kommunikationsteilnehmer, also Schwester Hanna und Leon, die über den Tanzwettbewerb sprechen, an dem sie teilnehmen:

LEON: *Na ja, haben wir eine Chance?*

HANNA: *Morgen?*

⁴ Vgl. dazu das Grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache „Grammis“: <https://grammis.ids-mannheim.de/> [zuletzt geprüft: 7.8.2018]. „Grammis“ bietet die Sektion „Wissenschaftliche Terminologie“ an, die relevante sprachwissenschaftliche Fachwörter in einem klaren Deutsch erläutert und durch Beispiele und Korpusbelege ergänzt.

Es gibt einen direkten Bezug von *wir* auf die gut sichtbaren Protagonisten. Die Kopräsens des Untertitels mit *wir* und Bildern erleichtert die Erkennung der Bezüge und der syntaktischen Funktionen im Satz. *Wir* dient also als syntaktisches und semantisches Subjekt der Sätze und ist koreferent mit Leon und Hanna (d.h. nicht nur mit Leon, der als Äußerungsproduzent gilt). Zu betonen ist, dass das Subjekt – zusammen mit dem Verbalkomplex und anderen Komplementen⁵ – als primäre Komponente des Satzes gilt⁶.

Manchmal hat *wir* allerdings auch eine anaphorische Funktion und zwar in den Fällen, in denen nur einer der Sprecher vorhanden ist und die anderen Referenten durch eine NP vorher genannt wurden:

HANNA: *Also, jedenfalls haben Leon, also, ich meine Herrn Schmidt ... Wir machen ihm einen Strich durch die Rechnung.*

Hier spricht Schwester Hanna über ihren Plan für den Tanzwettbewerb. Außer Schwester Hanna nehmen andere Nonnen am Gespräch teil. Die Kohäsion wird mit der Koreferenz zwischen der NP *Herrn Schmidt* und einem implizitem *ich* erstellt (*Wir machen ihm [...]*).

Interessant ist schließlich die Tatsache, dass NP und anaphorisches Pronomen morphologisch kongruent (Genus und Numerus) sind, aber in den folgenden zwei Satzäußerungen verschiedene syntaktische Funktionen ausüben können (Akkusativkomplement *einen Plan* → Subjektkomplement *er*) mit der Folge, dass Kasusvariationen bestehen:

SEKRETÄRIN: *Haben Sie schon einen Plan?*

HANNA: *Vielleicht. Aber sehr erfolgversprechend ist er leider nicht.*

In anderen Fällen bleibt die syntaktische Funktion hingegen dieselbe (*Herr Wöller* und *er* sind beide Subjektkomplemente):

HANNA: *Aber das Wichtigste ist, dass Herr Wöller nicht gewinnt. [...] wie er aus unserem Kloster ein Spielkasino macht.*

⁵ Hier wird auf die Terminologie des „Elektronischen Valenzwörterbuches“ (E-VALBU) vom Institut für Deutsche Sprache zurückgegriffen (<http://hypermedia.ids-mannheim.de/evalbu/index.html> [zuletzt geprüft: 7.8.2018]). Komplemente eines Verbs sind valenzbedingte Phrasen und Sätze. Im Satz „Er wohnt in Berlin.“ sind *er* und *in Berlin* Komplemente des Verbs *wohnen*.

⁶ Didaktisch interessant ist hier eine Reflexion über Sätze, die kein Subjekt aufweisen und trotzdem wohlgeformt sind. Dazu gehören unpersönliche Konstruktionen mit Akkusativkomplement (*mich friert*), Imperativsätze (*Komm schnell!*) und elliptische Konstruktionen (*bin schon da*); vgl. dazu Dal & Eroms (2014).

3. Schlussbemerkungen

Das Thematisieren von sprachwissenschaftlichen Themen auf der Basis von untertitelten Fernsehserien ist von Vorteil für DaF-Studierende. Zu den Vorteilen gehören das Üben schnellen Lesens und das Erkennen von Koreferenzen mithilfe von Filmszenen sowie das Ermöglichen von Sprachreflexion auf der Basis von authentischem Material. Die Behandlung von Personalpronomina in Untertiteln ist auch vorteilhaft, denn Untertitel sind polysemiotische Einheiten und ihre Lektüre bzw. ihr Verständnis wird durch Bilder (aber auch durch Musik und Geräusche) erleichtert.

Zu den Nachteilen gehören sicherlich mögliche Schwierigkeiten bei der Ermittlung von Koreferenzen, wenn Pronomina sich auf eine dritte Person beziehen, die in der Szene nicht präsent und daher nicht unmittelbar identifizierbar ist. Trotz der Nachteile erweist sich das Thema der Kommunikanten-Pronomina und der anaphorischen Personalpronomina als gutes Beispiel für die Verwendung von intralingualen Untertiteln in Linguistikvorlesungen: Solche Elemente werden immer in den Untertiteln beibehalten, weil sie die Funktion von Komplementen haben. Sie ermöglichen die Behandlung von relevanten Aspekten der Syntax des Deutschen (z.B. Kongruenz, Rektion, verbale Valenz, Komplemente) durch die gleichzeitige Situierung in einem Kontext, der realitätsnah ist und der ein gutes Beispiel für Sprache-in-Interaktion ist.

Literatur

de Beaugrande, Robert-Alain & Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

Brambilla, Marina & Crestani, Valentina (2016): *Ich kann die Gespräche leider nicht hören*: Verbalität und Ikonizität in intralingualen Untertiteln deutscher Fernsehfilme. In: Brambilla, Marina/Crestani, Valentina & Mollica, Fabio (Hrsg.): *Untertitelung: Interlinguale, intralinguale und intersemiotische Aspekte. Deutschland und Italien treffen sich*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 223–249.

Bruti, Silvia/Buffagni, Claudia & Garzelli, Beatrice (2017): *Dalla voce al segno. I sottotitoli italiani di film d'autore in inglese, spagnolo e tedesco*. Milano: Hoepli.

Bussmann, Hadumod (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Metzler.

Caimi, Annamaria (2006): Audiovisual Translation and Language Learning: The Promotion of Intralingual Subtitles. *JoSTrans The Journal of Specialised Translation* 6, 85–98.

Dal, Ingerid & Eroms, Hans-Werner (2014): *Kurze deutsche Syntax auf historischer Grundlage, 4. Aufl.* Berlin, Boston: de Gruyter.

Neue deutsche Filmgesellschaft (ndF) (2017): *Um Himmels Willen*. Folge 205: *Fremder Mann, was nun?* Fernsehserie. ARD.

Schröpf, Ramona (2013): Zum Stellenwert der audiovisuellen Translation in der Fremdsprachendidaktik am Beispiel der interlingualen Untertitelung Französisch-Deutsch. In: Reimann, Daniel & Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 229–243.

Tomaselli, Alessandra (2013): *Introduzione alla sintassi del tedesco*. Verona: QuiEdit.