

"Die Vermittlung der Negation im DaF-Unterricht in Thailand"
(hier Band I: Haupttext; Band II: Anhänge)

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie des Fachbereiches 05 Sprachen, Literatur, Kultur
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von Peter Bickelmann

aus Frankfurt

2006

Für meine Familie, die mich sehr unterstützt hat

Ich danke insbesondere Herrn Prof. Dr. Rösler, durch dessen einfühlsame und umsichtige Art der Betreuung die Arbeit in ihrer jetzigen Gestalt erst möglich wurde, und Herrn Prof. Dr. Rötzer für seine Beharrlichkeit, das angefangene Projekt zu Ende zu führen.

Mein Dank richtet sich auch an meinen Vater, Herrn Paul Bickelmann, der die Mühe auf sich genommen hat, das Manuskript zu lesen.

Inhaltsverzeichnis

Band I: Haupttext

Einleitung	S. 2
1. Deutschlernen weltweit und in Thailand	S. 5
1.1 Der Rückgang des Deutschen als Fremdsprache weltweit	S. 5
1.2 Zur Geschichte des Erlernens westlicher Fremdsprachen in Thailand	S. 6
1.3 Deutschlernen in Thailand heute	S. 8
1.3.1 Zur Statistik	S. 8
1.3.2 Das Problem der Ausdünnung im Fach Deutsch in Thailand	S. 9
1.4 Deutsch und der thailändische Arbeitsmarkt: Nachfrage nach den Fertigkeiten Lesen und Sprechen im Berufsfeld Tourismus	S. 10
1.5 Die Anpassung der Fertigkeiten Lesen und Sprechen an die thailändischen Lernbedingungen	S. 11
2. Daten und Auswertung: Qualitativ-quantitativer Zugang	S. 13
2.1 Datenerhebung	S. 13
2.1.1 Kulturgebundenheit des Fragebogens und der SchülerInnen-Interviews	S. 14
2.1.1.1 Die Präsentation des Fragebogens	S. 14
2.1.1.2 Die Interviews mit den Lehrenden zum Fragebogen	S. 19
2.1.2 SchülerInnen-Interviews	S. 22
2.1.2.1 Negationsbezogene Unterhaltung	S. 22
2.1.2.2 Behandlung von Elementen des beobachteten Unterrichts und der Situation "Laut sprechen"	S. 24
2.2 Auswertung	S. 28
2.2.1 Vorab-Interpretationen	S. 28
2.2.2 Alltägliche Routinen	S. 31
2.2.3 Empirie, subjektive Sichtweisen	S. 31
3. Mündlichkeit	S. 34
3.1 Gesprochene Sprache, Gespräche, Mündlichkeit	S. 34
3.1.1 Schrift- und Schriftlichkeitsforschung	S. 34
3.1.2 Gesprochene-Sprache-Forschung und Gesprächsanalyse	S. 36
3.1.3 "Konzeptionelle Mündlichkeit" (Koch/Oesterreicher)	S. 38
3.2 Die Stärke der Mündlichkeit in Thailand	S. 43
3.2.1 Mündlichkeit und traditionelle Literatur	S. 43
3.2.2 Mündlichkeit im modernen Thailand	S. 44
3.2.3 Zum Schreiben in Thailand	S. 49

4. Die Negation im Deutschen: Lerngegenstände für thailändische Lernende	S. 52
4.1 Orientierung: Didaktische und linguistische Schriften zur Negation im Deutschen	S. 53
4.2 Aus der Gesprächsforschung: Negation als Reaktion auf Vorausgegangenes	S. 55
4.2.1 Rehbein, Franck, Kohnen, Hindelang: Sprechakte der Unterlassung, Aufhebung, Zurückweisung, argumentatives Ablehnen	S. 55
4.2.2 Das Widerspruchsmodell von Spranz-Fogasy	S. 61
4.2.2.1 "Vollzugsmodi des Widersprechens"	S. 61
4.2.2.2 "Bearbeitungsaktivitäten"	S. 64
4.2.2.3 "Ratifikation erfolgreicher Bearbeitung"	S. 66
4.3 Anwendung gesprächsanalytischer Kategorien auf drei Texte gesprochener deutscher Standardsprache	S. 67
4.3.1 Negierende Reaktionen auf Äußerungen der GesprächspartnerIn	S. 67
4.3.1.1 Zurückweisen	S. 69
4.3.1.2 Widersprechen	S. 70
4.3.1.3 Verneinen/Ablehnen	S. 73
4.3.2 Gesprächsanalytisch nicht fassbare Negationen	S. 74
4.3.2.1 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen	S. 74
4.3.2.2 "nicht", "kein" ... in nichtnegierender Funktion	S. 76
4.3.3 Zwischenbilanz: Pragmatische Lerngegenstände für Thailand	S. 77
4.4 Ergänzung der pragmatischen Lerngegenstände für Thailand durch die Formalgrammatik	S. 80
4.4.1 Satznegation und andere Negationstypen	S. 80
4.4.2 Zur Stellung von "nicht" im Satz in der didaktischen Grammatik von Helbig/Buscha	S. 84
4.4.3 Die formalgrammatischen Realisierungen der Negationskategorien 4.1 und 4.2 mit der Satznegation "nicht" in Übungsgrammatiken DaF	S. 86
4.4.3.1 Grundregel: Negationskategorie 4.2 Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld direkt vor Verb2	S. 87
4.4.3.2 Negationskategorie 4.1 Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz	S. 91
4.4.3.3 Erweiterungen der Satznegation "nicht"	S. 94

5. Vorerfahrungen mit den gesprochenen Negationen in L1 Thai und L2 Englisch	S. 97
5.1 Zweitsprachenerwerbsforschung	S. 97
5.1.1 Identitätshypothese	S. 97
5.1.2 Kontrastivhypothese	S. 104
5.2 Analysen gesprochener Negationen in L1 Thai und L2 Englisch auf der Grundlage des Konzepts "Deutsch als weitere Fremdsprache" aus der Sprachlehr-, -lernforschung	S. 105
5.2.1 Vorgehen	S. 108
5.2.2 Analyseergebnisse	S. 111
5.2.2.1 <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i> , realisiert durch Satznegationen	S. 114
5.2.2.1.1 Thai	S. 115
5.2.2.1.1.1 Realisierungen mit <i>m^ayd^ay</i>	S. 115
5.2.2.1.1.2 Realisierungen mit <i>m^ay</i>	S. 118
5.2.2.1.1.3 Realisierungen mit <i>r'i: pl`aw</i>	S. 121
5.2.2.1.2 Englisch	S. 122
5.2.2.1.2.1 Realisierungen mit <i>do</i> plus <i>-n't</i>	S. 122
5.2.2.1.2.2 Realisierungen mit <i>is not</i> , <i>isn't</i> , <i>there's no</i>	S. 123
5.2.2.1.2.3 Realisierungen mit <i>can't</i>	S. 124
5.2.2.1.2.4 Realisierungen mit <i>I don't know ...</i>	S. 124
5.2.3 Thai, Englisch und Deutsch im Kontrast	S. 125
5.2.3.1 Das Vorwissen der thailändischen LernerInnen aus L1 Thai	S. 125
5.2.3.2 Annäherung an das Vorwissen der thailändischen LernerInnen aus L2 Englisch	S. 127
5.2.3.3 Die formalgrammatischen Lerngegenstände aus Kapitel 4 vs. Vorwissen aus L1 Thai und Annäherung an das Vorwissen aus L2 Englisch	S. 128
6. Teilanalyse Lehrwerk: Die konzeptionell mündliche Negation im Deutschen in "Viel Spaß mit Deutsch"	S. 133
6.1 Analyse von Lernmaterial Deutsch als Fremdsprache	S. 133
6.2 Quantitative Analyse	S. 136
6.2.1 Was?: Welche Aspekte der konzeptionell mündlichen Negation sind im Lehrwerk dargestellt?	S. 137
6.2.2 Wie sind die gewählten Aspekte der konzeptionell mündlichen Negation im Lehrwerk dargestellt?	S. 138
6.2.2.1 Aufgaben	S. 138
6.2.2.2 Gesamtbild, niedrige und hohe Häufigkeiten	S. 157
6.3 Qualitative Analyse	S. 165
6.3.1 Band 1, Lektion 1: <i>Verneinen</i>	S. 165
6.3.2 Band 1, Lektion 4: „kein“	S. 174
6.3.3 Band 2, Lektion 4: Eine spätere Beispielübung	S. 186

7. Teilanalyse Reflexion Deutschlehrender über Unterricht: Der "Fragebogen zur Negation im Deutschen"	S. 192
7.1 Was wird unterrichtet?	S. 193
7.1.1 Entwicklung der Aufgaben im Fragebogen	S. 193
7.1.1.1 Aufgabe 3, Spalte 2	S. 193
7.1.1.2 Aufgaben 7 bis 9	S. 201
7.1.2 Analyse der Lehrendenäußerungen	S. 205
7.1.2.1 In den schriftlichen Äußerungen der Deutschlehrenden gefundene Kategorien	S. 205
7.1.2.2 In den mündlichen Äußerungen der Deutschlehrenden gefundene Kategorien	S. 207
7.2 Wie wird unterrichtet?	S. 209
7.2.1 Entwicklung der Aufgaben im Fragebogen	S. 209
7.2.1.1 Aufgabe 3, Spalten 3 und 4	S. 209
7.2.1.2 Aufgaben 4 bis 6	S. 212
7.2.1.3 Aufgaben 7 bis 9	S. 215
7.2.2 Analyse der Lehrendenäußerungen	S. 215
7.2.2.1 In den schriftlichen Äußerungen der Deutschlehrenden zu den Aufgaben 7 bis 9 gefundene Kategorien	S. 215
7.2.2.2 In den mündlichen Äußerungen der Deutschlehrenden zu den Aufgaben 7 bis 9 gefundene Kategorien	S. 217
7.2.2.3 In den schriftlichen Äußerungen der Deutschlehrenden zu den Aufgaben 4 bis 6 gefundene Kategorien	S. 217
7.2.2.4 In den mündlichen Äußerungen der Deutschlehrenden zu den Aufgaben 4 bis 6 gefundene Kategorien	S. 219
7.2.2.5 In den schriftlichen Äußerungen der Deutschlehrenden zu Aufgabe 3 gefundene Kategorien	S. 220
7.2.2.6 In den mündlichen Äußerungen der Deutschlehrenden zu Aufgabe 3 gefundene Kategorien	S. 222
7.2.3 Triangulation: Abstraktionen der schriftlichen und mündlichen Äußerungen der Deutschlehrenden	S. 222

8. Teilanalyse Unterricht	S. 225
8.1 Auswertung der Fachliteratur und Kategorien der Analyse	S. 225
8.2 Erste Phase: Aufwärmen	S. 228
8.3 Zweite Phase: Sprachbegegnung	S. 229
8.3.1 Sprachbewusstheit	S. 229
8.3.2 Beobachtete Unterrichtsaktivitäten	S. 231
8.3.2.1 Wie wird unterrichtet?	S. 231
8.3.2.2 Was wird unterrichtet?	S. 236
8.4 Dritte Phase: Sprachanwendung	S. 238
8.4.1 Gruppenunterricht	S. 238
8.4.2 Beobachtete Unterrichtsaktivitäten	S. 239
8.4.2.1 Wie wird unterrichtet?	S. 239
8.4.2.2 Was wird unterrichtet?	S. 242
8.4.2.2.1 Die SchülerInnen-Plakate im Einzelnen	S. 242
8.4.2.2.1.1 Plakat Gruppe 1	S. 242
8.4.2.2.1.2 Plakat Gruppe 7	S. 243
8.4.2.2.1.3 Plakat Gruppe 2	S. 244
8.4.2.2.1.4 Plakat Gruppe 6	S. 245
8.4.2.2.1.5 Plakat Gruppe 3	S. 246
8.4.2.2.1.6 Plakat Gruppe 5	S. 246
8.4.2.2.1.7 Plakat Gruppe 4	S. 247
8.4.2.2.2 Zusammenschau "Was?"	S. 248
8.5 Vierte Phase: Sprachbesinnung	S. 252
8.5.1 Wie wird unterrichtet?	S. 252
8.5.1.1 Plakat Gruppe 1	S. 254
8.5.1.2 Plakat Gruppe 7	S. 254
8.5.1.3 Plakat Gruppe 2	S. 257
8.5.1.4 Plakat Gruppe 6	S. 258
8.5.1.5 Plakat Gruppe 3	S. 259
8.5.1.6 Plakat Gruppe 5	S. 260
8.5.1.7 Plakat Gruppe 4	S. 261
8.5.2 Was wird unterrichtet?	S. 262
8.5.3 Triangulation: Unterricht insgesamt vs. Fragebogen der Lehrerin vs. SchülerInnen-Interviews	S. 265
8.5.3.1 Wie?: Lehrendenzentrierung	S. 266
8.5.3.2 Was?: "focus on forms" und "focus on meaning"	S. 270
8.5.3.3 Kontrastive Anteile	S. 276
8.6 Charakterisierung der thailändischen Vermittlungsrealität über die Konzepte zur Vermittlung von Fremdsprachen	S. 278
8.6.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode	S. 278
8.6.2 Die direkte oder natürliche Methode	S. 279
8.6.3 Die audiolinguale/audiovisuelle Methode	S. 280
8.6.4 Der kommunikative Ansatz	S. 281
8.6.5 Der interkulturelle Ansatz	S. 282
8.6.6 Die thailändische Vermittlungsrealität der konzeptionell mündlichen Negation DaF im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9: Vorkommunikative Lerngewohnheiten der SchülerInnen	S. 283

9. Unterrichtsvorschläge: Die Negation im Deutschen für thailändische SekundarschülerInnen	S. 289
9.1 Vorüberlegungen	S. 289
9.1.1 Entwicklungs- und Anwendungsorientierung: Die Kriterien für die Vorschläge	S. 289
9.1.2 Die ausgewählten Lesetexte und ihre Progression	S. 296
9.2 Die Vorschläge	S. 300
9.2.1 Erste Unterrichtssequenz: Zu den SchülerInnen-Vorerfahrungen in L1 Thai und L2 Englisch zu den deutschen Negationen 4.2 und 4.1 mit der Satznegation "nicht"	S. 300
9.2.1.1 Der Unterricht konkret	S. 302
9.2.1.1.1 Unterrichtseinheit 1: Die deutsche Zusammenfassung des "pear film" lesen	S. 302
9.2.1.1.1.1 Lernziele	S. 302
9.2.1.1.1.2 Geplanter Unterrichtsverlauf	S. 303
9.2.1.1.2 Unterrichtseinheit 2: Thailändische und englische 4. <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i> mit Satznegationen zum "pear film" beschreiben	S. 305
9.2.1.1.2.1 Lernziele	S. 305
9.2.1.1.2.2 Geplanter Unterrichtsverlauf	S. 306
9.2.1.2 Einordnung der ersten Sequenz nach der angenommenen Akzeptanz durch die SchülerInnen	S. 309
9.2.2 Zweite Unterrichtssequenz: Zur Reinform der deutschen Negationen 4.2 und 4.1	S. 310
9.2.2.1 Der Unterricht konkret	S. 310
9.2.2.1.1 Unterrichtseinheit 3: Zum interessengeleiteten Lesen	S. 310
9.2.2.1.1.1 Lernziele	S. 310
9.2.2.1.1.2 Geplanter Unterrichtsverlauf	S. 311
9.2.2.1.2 Unterrichtseinheit 4: Zum bedeutungsvermittelnden Sprechen	S. 314
9.2.2.1.2.1 Lernziele	S. 314
9.2.2.1.2.2 Geplanter Unterrichtsverlauf	S. 315
9.2.2.2 Einordnung der zweiten Sequenz nach der angenommenen Akzeptanz durch die SchülerInnen	S. 317
9.2.3 Dritte Unterrichtssequenz: Zu Abweichungen von der Reinform der deutschen Negationen 4.2 und 4.1	S. 318
9.2.3.1 Der Unterricht konkret	S. 318
9.2.3.1.1 Unterrichtseinheit 5: Zum interessengeleiteten Lesen	S. 318
9.2.3.1.1.1 Lernziele	S. 318
9.2.3.1.1.2 Geplanter Unterrichtsverlauf	S. 319
9.2.3.1.2 Unterrichtseinheit 6: Zum bedeutungsvermittelnden Sprechen	S. 322
9.2.3.1.2.1 Lernziele	S. 322
9.2.3.1.2.2 Geplanter Unterrichtsverlauf	S. 322
9.2.3.2 Einordnung der dritten Sequenz nach der angenommenen Akzeptanz durch die SchülerInnen	S. 324
10. Schluss	S. 325
Literatur	S. 327
Erklärung	S. 338

Band II: Anhänge

<u>Anhänge zu Kapitel 5:</u>	S. 2
Anhang 5a: Stellungstypen der Satznegation "nicht" im Negationserwerb nach Felix 1982 und Sadownik/Vogel 1991 in deutschen Sätzen in den vier Interviews mit thailändischen SchülerInnen vom 20.12.2001	S. 3
Anhang 5b: Negationsspezifische Interferenzfehler aus L1 Thai und L2 Englisch im gesprochenen Deutsch der vier interviewten SchülerInnen: Andere als Satznegation "nicht"	S. 5
Anhang 5c: Realisierungen von <i>Widersprechen</i> in den thailändischen und englischen Nacherzählungen zum "pear film"	S. 7
<u>Anhänge zu Kapitel 6:</u>	S. 12
Anhang 6a: Konzeptionell mündliche Negationen in "Viel Spaß mit Deutsch" (geordnet nach Negationsfunktionen)	S. 13
Anhang 6b: Quantitativer Überblick: Konzeptionell mündliche Negationsfunktionen in "Viel Spaß mit Deutsch" ("Was?, Wie ?")	S. 16
Anhang 6c: Konzeptionell mündliche Negationen in Band 1, Lektionen 2 und 5 bis 11, von "Viel Spaß mit Deutsch"	S. 20
Lektion 2	S. 20
Lektionen 5 bis 11	S. 22
<u>Anhänge zu Kapitel 7:</u>	S. 40
Anhang 7a: Fragebogen probeweise	S. 41
Anhang 7b: Fragebögen Endfassung, Anschreiben	S. 51
Fragebogen Endfassung: "Du"-Anrede	S. 52
Fragebogen Endfassung: "Sie"-Anrede	S. 62
Begleitschreiben zum verschickten Fragebogen an mir persönlich bekannte Deutschlehrende an thailändischen Universitäten: "Du"-Anrede	S. 72
Begleitschreiben zum verschickten Fragebogen an mir nicht persönlich bekannte Deutschlehrende an thailändischen Universitäten: "Sie"-Anrede	S. 73
Begleitschreiben zum verschickten Fragebogen an die Schulleitungen mit der Bitte um Genehmigung, dass die DeutschlehrerInnen sich an meiner Fragebogenaktion beteiligen: auf Thai, deutsche Übersetzung	S. 74-75
Anhang 7c: Zusammenstellung der schriftlichen Äußerungen zu Aufgabe 2 des Fragebogens: "Mit welchem Lehrmaterial unterrichten Sie die Negation im Deutschen? "	S. 76
Anhang 7d: "Was?"-Kategorien in den schriftlichen Antworten der Lehrenden zu den Aufgaben 7 bis 9 und Memos (geordnet nach Anzahl der Belege)	S. 77
Anhang 7e: Schriftliche Antworten der Lehrenden zum "Was?"-Teil von Aufgabe 3, Spalte 2	S. 79
Anhang 7f: Schriftliche Antworten der Lehrenden zu den Aufgaben 7 bis 9 ("Wie?"-Teil)	S. 80
Anhang 7g: Schriftliche Antworten der Lehrenden zu den Aufgaben 4 bis 6 ("Wie?"-Teil)	S. 82

Anhang 7h: Mündliche Antworten der Lehrenden zu den Aufgaben 4 bis 6 ("Wie?")	S. 83
Anhang 7i: Zusammenfassende Transkriptionen der Interviews mit den Lehrenden	S. 84
<u>Anhänge zu Kapitel 8:</u>	S. 91
Anhang 8a: Transkription der am 20.12.2001 beobachteten Unterrichtseinheit	S. 92
Anhang 8b: Ergebnisse der Gruppenarbeit in der beobachteten Unterrichtseinheit: Sieben Plakate	S. 102
Anhang 8c: Transkription Interviews 20.12.2001 mit vier SchülerInnen, die im beobachteten Unterricht zugegen waren	S. 104
Anhang 8d: Relevante Teile des von der Lehrerin des am 20.12.2001 beobachteten Unterrichts ausgefüllten Fragebogens	S. 119
Anhang 8e: Negationsfunktionen und Realisierungen in den vier SchülerInnen-Interviews	S. 125
<u>Anhänge zu Kapitel 9:</u>	S. 127
Anhang 9a: Für die Unterrichtsvorschläge ausgewählte Reiseführertexte (mit Markierung der Negationen)	S. 128
Anhang 9b: Lernmaterialien für die Unterrichtsvorschläge, erste Unterrichtssequenz	S. 146
Textanfang	S. 146
Arbeitsblatt 1: Text	S. 147
Plakatstreifen	S. 148
Lösungsvorschläge zu den Plakatstreifen	S. 148
Arbeitsblatt 2	S. 149
Lösungsvorschläge zu Arbeitsblatt 2 (geschlossene Fragestellungen)	S. 150
Arbeitsblatt 3	S. 151
Lösungsvorschläge zu Arbeitsblatt 3 (geschlossene Fragestellungen)	S. 157
Plakat 2 (grün)	S. 161
Lösungsvorschläge zu Plakat 2	S. 161
Plakat 3 (gelb)	S. 161
Lösungsvorschläge zu Plakat 3	S. 161
Anhang 9c: Lernmaterialien für die Unterrichtsvorschläge, zweite Unterrichtssequenz	S. 162
Text	S. 162
Arbeitsblatt 4	S. 163
Lösungsvorschläge zu Arbeitsblatt 4	S. 163
"Der Reiseleiter Somchai erzählt"	S. 164
Arbeitsblatt 5	S. 165
Lösungsvorschläge zu Arbeitsblatt 5	S. 166
Bild 1	S. 168
Bild 2	S. 169
Textausschnitt	S. 170
Reiseführertext Nr. 1	S. 171
Reiseführertext Nr. 2	S. 172
Reiseführertext Nr. 3	S. 173
Plakat 4 (blau)	S. 174
Lösungsvorschläge zu Plakat 4	S. 174

Arbeitsblatt 6	S. 175
Lösungsvorschläge zu Arbeitsblatt 6	S. 177
Anhang 9d: Lernmaterialien für die Unterrichtsvorschläge, dritte Unterrichtssequenz	S. 179
Bild 3	S. 179
Paraphrase der Überschrift	S. 180
Bild 4	S. 181
Plakat 5 (blau)	S. 182
Lösungsvorschläge zu Plakat 5	S. 182
Arbeitsblatt 7	S. 183
Lösungsvorschläge zu Arbeitsblatt 7	S. 184
Arbeitsblatt 8	S. 186
Lösungsvorschläge zu Arbeitsblatt 8	S. 188

Einleitung

Als ich 1992 zum ersten Mal für ein Jahr nach Thailand ging, wollte ich meine DaF-Ausbildung nutzen, um unter den thailändischen Gegebenheiten Deutsch zu vermitteln. Das war der Anspruch. In der Wirklichkeit belegte ich einen Thai-Kurs an der "American University Alumni" (AUA) in Bangkok und versuchte aus der Sicht eines "expatriate" erste zaghafte Schritte auf die fremde Kultur zu, indem ich etwa Sehenswürdigkeiten in Bangkok ansteuerte und mich an organisierten Ausflügen in die Provinz beteiligte. An der Ramkhamhaeng Universität Bangkok leitete ich im BA-Studiengang Deutsch Sprach- und Linguistikurse. Ich kehrte mit folgendem Eindruck nach Deutschland zurück: Thailand und Deutschland sind sprachlich und kulturell weit auseinander, und vielen ThailänderInnen fällt Deutsch sehr schwer. Abgesehen von meinem direkten Erfahrungsbereich blieben mir die konkreten Gegebenheiten des Faches Deutsch in Thailand verborgen.

1998 bis 2001 war ich das zweite Mal beruflich in Thailand. Diesmal schaffte ich es, mich dem thailändischen Alltag gegenüber stärker zu öffnen. Ich lernte mehr Thai und war nicht mehr nur "expatriate", sondern hatte – nicht zuletzt durch meine jetzige Ehefrau, die Thailänderin ist – mehr Kontakt zur Thai-Welt. Wieder arbeitete ich als Lektor an der Ramkhamhaeng Universität im BA-Studiengang; darüber hinaus konnte ich den Start des MA-Programms "Deutsch als Fremdsprache", eine Novität in Südostasien, im Rahmen dessen ich Kurse in Linguistik, Sprachdidaktik und Landeskunde gab, an der gleichen Universität miterleben.

Bei meinem zweiten Thailand-Aufenthalt hatte ich das Gefühl, die Distanz zwischen Thailand und Deutschland und das Problematische am Fach Deutsch besser einschätzen zu können. Gleichzeitig entstand der Wunsch, mich eingehend mit dieser Thematik auseinander zu setzen: Das Ziel sollte sein, das Fach Deutsch näher an die thailändischen LernerInnen heranzurücken. Damit meine Unterrichtsvorschläge Akzeptanz fänden, so viel war mir klar, müssten sie auf die konkreten Gegebenheiten beim Erlernen des Deutschen in Thailand abgestimmt sein.

Als Teilbereich des Deutschen, an dem ich exemplarisch die Aufbereitung für thailändische SchülerInnen durchführen wollte, wählte ich die Negation. Denn dass thailändische DaF-

SchülerInnen, die sich im Unterricht auf den Kontakt mit Deutschsprechenden vorbereiten, auch lernen wollen, wie sie auf Deutsch widersprechen oder verneinen können, lag auf der Hand. Noch während meiner Zeit in Thailand erhob ich durch einen Fragebogen und eine Unterrichtsbeobachtung mit Interviews Daten, aus denen ich auf die Gegebenheit der Vermittlungsrealität der Negation DaF schließen konnte.

In der vorliegenden Arbeit analysiere ich die Gegebenheiten des DaF-Unterrichts zur Negation im Deutschen in Thailand und stimme darauf konkrete Unterrichtsvorschläge ab.

Kapitel 1 bettet sehr kurz das Deutschlernen in Thailand in die weltweite Entwicklung ein. Es wird deutlich, dass es sinnvoll ist, an die spätere Berufspraxis der Deutsch-AbsolventInnen zu denken. Ich richte meine Unterrichtsvorschläge daher an den Kommunikationsbedürfnissen eines thailändischen Reiseleiters, der mit deutschsprachigen TouristInnen arbeitet, aus. In Kapitel 2 beschreibe ich meinen qualitativ-quantitativen Zugang bei den Analysen der Gegebenheiten des DaF-Unterrichts zur Negation in Thailand. Der qualitativ-quantitative Zugang soll dazu führen, dass die Unterrichtsvorschläge, die ich auf der Grundlage der Analyseergebnisse mache, eine Verbesserung der Lernqualität mit sich bringen und eine hohe Akzeptanz in der Praxis finden. In den Kapiteln 3 bis 8 widme ich den sechs Gegebenheiten des DaF-Unterrichts zur Negation in Thailand jeweils eine Analyse. Mit Kapitel 3 lege ich dar, dass ich die Stärke der Oralität in Thailand für die Erstellung der Lernmaterialien für den Deutschunterricht zur Negation nutze. In Kapitel 4 bestimme ich die Lerngegenstände für die Vermittlung der mündlichen Negation an thailändische LernerInnen. Dazu analysiere ich Texte aus den Korpora des Instituts für Deutsche Sprache (IDS) "Texte gesprochener deutscher Umgangssprache". Kapitel 5 macht Ergebnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung und der Sprachlehr-, -lernforschung für den DaF-Unterricht zur Negation in Thailand nutzbar. Auf der Grundlage des Konzepts "Deutsch als weitere Fremdsprache" aus der Sprachlehr-, -lernforschung führe ich einen Vergleich der gesprochenen Negationen in L3 Deutsch, L1 Thailändisch und L2 Englisch, der dominierenden westlichen Fremdsprache in Thailand, durch; ich verwende für das Deutsche die Ergebnisse aus Kapitel 4 und untersuche zwei Korpora mit mündlichen thailändischen und englischen Nacherzählungen des gleichen Films. Die Kapitel 6 bis 8 umfassen drei Teilanalysen, die zeigen, wie die Negation DaF in der thailändischen Realität vermittelt wird. Die erste Teilanalyse in Kapitel 6 behandelt die Art der Darstellung der mündlichen Negation im Deutschen in dem in Thailand am häufigsten

benutzten DaF-Lehrwerk "Viel Spaß mit Deutsch". In der zweiten Teilanalyse in Kapitel 7 beschäftige ich mich mit einer Befragung von in Thailand unterrichtenden DeutschdozentInnen, -lehrerInnen und KursleiterInnen am Goethe-Institut Bangkok anhand eines von mir erstellten Fragebogens mit der übergeordneten Fragestellung "Wie unterrichten Sie die Negation im Deutschen?"; zu dem Fragebogen haben sich Ende 2000 bis Oktober 2001 Lehrende schriftlich und in auf Audiokassette aufgenommenen Interviews mündlich geäußert. Thema der dritten Teilanalyse in Kapitel 8 ist das konkrete Erlernen der mündlichen Negation im Deutschen durch thailändische SchülerInnen; ich analysiere auf Video festgehaltenen Schulunterricht, der am 20.12.2001 gehalten wurde, und auf Audiokassette aufgezeichnete SchülerInnen-Interviews vom gleichen Tag. Die Unterrichtsvorschläge zur Negation DaF für thailändische SchülerInnen in Kapitel 9 sind das Ergebnis der Triangulation der Analyseauswertungen in den Kapiteln 3 bis 8.

Die Arbeit ist sehr stark biographisch motiviert. Daneben verstehe ich sie auch am Beispiel Thailands als Anregung, wie DaF den jeweiligen Zielgruppen näher gebracht werden kann. Das Vorgehen ist aus dieser Sicht eine Möglichkeit, auf den Rückgang des Deutschen als Fremdsprache weltweit (vgl. 1.1) zu reagieren.

1. Deutschlernen weltweit und in Thailand

Das erste Kapitel liefert den Rahmen für die Negationskapitel. Ich behandle den Rückgang des Deutschen als Fremdsprache weltweit und in Süd- und Ost-Asien mit Thailand (vgl. 1.1). Dann stelle ich fest, dass die Gegebenheiten des Erlernens der Negation im Deutschen in Thailand sowohl in der Geschichte (vgl. 1.2) als auch heute (vgl. 1.3) nicht dokumentiert sind und dass das Fach Deutsch in Thailand im weltweit rückläufigen Trend liegt: Es stellt sich das Problem der Ausdünnung, d.h. wenig ThailänderInnen machen einen Abschluss in Deutsch (vgl. 1.3.2). Für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 begeben sich auf die berufspraktische Schiene; ich kopple das Thema "Negation" an die Kommunikationsbedürfnisse eines fiktiven thailändischen Reiseleiters, der zu deutschsprachigen TouristInnen auf Deutsch über sein Land spricht (vgl. 1.4). Für den Reiseleiter und damit für meine Unterrichtsvorschläge sind das interessengeleitete Lesen von deutschsprachigen Reiseführertexten und das bedeutungsvermittelnde Sprechen wichtig (vgl. 1.5).

1.1 Der Rückgang des Deutschen als Fremdsprache weltweit

In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich mit dem Deutschlernen in Thailand. Bevor ich ab 1.2 auf dieses Land, das im Fach Deutsch mit dem Problem der Ausdünnung konfrontiert ist (vgl. 1.3.2), eingehe, beleuchte ich sehr kurz die weltweite Entwicklung des Deutschlernens, die durch sinkendes Interesse geprägt ist.

Im Vergleich zur Datenerhebung im Jahre 2000 ist das Deutschlernen weltweit zurückgegangen. 2005 wird Deutsch, Muttersprache von mehr als 101 Millionen Menschen (vgl. Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache: 3), nur noch von 16.718.701 Personen gelernt (2000 dagegen 20.167.616) (vgl. ebenda: 7).

Rückgänge sind auch in Europa, wo am meisten Deutsch gelernt wird (2005 über 50% des weltweiten Anteils: 44, 44% EU plus 7, 9% Europa ohne EU), und in Süd- und Ost-Asien mit Thailand zu verzeichnen. In Europa gibt es 2005 noch 8.752.253 DeutschlernerInnen (EU

7.430.387 plus Europa ohne EU 1.321.866; 2000 dagegen 9.714.069: EU 8.468.920 plus Europa ohne EU 1.245.149) und in Süd- und Ost-Asien noch 550.343 (2000 dagegen 783.577) (ebenda).

1.2 Zur Geschichte des Erlernens westlicher Fremdsprachen in Thailand

Die ersten westlichen Fremdsprachen, die auf dem Gebiet des heutigen Thailand unterrichtet wurden, waren Latein und Französisch. Später kam Englisch hinzu. Deutsch wird erst seit Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts vermittelt.

In der Ayuthaya-Zeit bekamen französische Mönche von König Narai dem Großen (1656-1688) Grundstücke, auf denen Kirchen und eine Schule gebaut wurden. Der Name der Schule, die 1668 entstand, war "Novizenschule". Auf diese Schule gingen in der Hauptsache chinesische, vietnamesische, englische, holländische und französische Kinder. Sie lernten die Fremdsprachen Latein und Französisch. 1686 kam es auf Anregung des Griechen Constantine Phaulkon, eines einflussreichen Beraters von König Narai, zur Gründung des "Constantine College", das später mit der "Novizenschule" vereinigt wurde. Sowohl in der "Novizenschule" als auch im "Constantine College" unterrichteten fast ausschließlich europäische LehrerInnen die westlichen Fremdsprachen. Es kann angenommen werden, dass man sich bei der Planung und Durchführung des Unterrichts an der zeitgenössischen Methodik des Lateinunterrichts in Europa orientierte. D.h. wichtige konkrete Bedingungen des Fremdsprachenlernens waren die Beschreibung der Sprachstrukturen nach der Traditionellen Grammatik, die deduktive Vorgehensweise und die Übersetzung (vgl. Watananguhn 2000: 36 ff.).

In der Folge kam der westliche Schulunterricht und damit auch die Vermittlung der westlichen Sprachen aufgrund von Auseinandersetzungen zwischen den christlichen Mönchen und der einheimischen Administration zum Erliegen. Nachdem dann – zuerst Thonburi (1767 – 1782) und anschließend – Bangkok (1782) Hauptstadt geworden war, regte sich in der Regierungszeit von König Rama III. (1824 – 1851) erneutes Interesse am Erlernen westlicher Fremdsprachen, insbesondere des Englischen, weil England ein wichtiger Machtfaktor in der Region geworden war. Intellektuelle und Angehörige des Hofes lernten Englisch. Von einer

Beherrschung dieser Sprache erhofften sie sich den Zugang zu westlichem Denken. Konkret ging es ihnen darum, das Land vor dem Zugriff des Kolonialismus zu schützen. Seit der Regierungszeit von König Rama IV. (Mongkut; 1851 – 1868) kann von einem systematischen Fremdsprachenlernen gesprochen werden. Unter König Mongkut bauten amerikanische Missionare Schulen auf, in denen einheimische Kinder unterrichtet wurden. Auch am Hof wurde Englischunterricht erteilt. In der Regierungszeit des Sohnes von Rama IV., von Rama V. (Chulalongkorn; 1868 – 1908), fand eine stärkere Öffnung zum westlichen Denken hin statt. Nach westlichem Vorbild wurde eine allgemeine Schulausbildung eingeführt und auch der Fremdsprachenunterricht weiter gefördert. Ziel war es, sich über die Fremdsprachen Kenntnisse in den westlichen Wissenschaften anzueignen und diese für die eigenen Zwecke zu nutzen. Diese breite pragmatisch-politische Orientierung war neu. Vor Chulalongkorn hatte der Gedanke vorgeherrscht, dass Lernen im Dienste der Religion zu stehen, d.h. zur Entwicklung zu "guten Buddhisten" beizutragen habe (vgl. ebenda: 38ff.). Darüber, ob die Bedingungen des Fremdsprachenlernens in der Ayuthaya-Zeit, also Traditionelle Grammatik, Deduktivität und Übersetzung, auch bis Chulalongkorn vorherrschten, liegen in der Forschungsliteratur keine Aussagen vor.

In den 20-er Jahren wurde an der Chulalongkorn Universität Bangkok zum ersten Mal Deutschunterricht gegeben, weil Studienaufenthalte von Mitgliedern des Königshauses, Adeligen und begabten jungen Menschen aus dem Volk in Deutschland eine Vorbereitung notwendig erscheinen ließen. 1952 nahmen Thailand und die Bundesrepublik Deutschland diplomatische Beziehungen auf, 1956 kam es zur Gründung des Goethe-Instituts Bangkok mit seinem Angebot an Deutschkursen. Etwa zur gleichen Zeit wurde das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache an Universitäten angegliederten Schulen und an Universitäten eingeführt. Ab 1957 arbeitete der erste DAAD-Lektor an der Chulalongkorn Universität und beteiligte sich an der Weiterentwicklung des Deutschprogramms (vgl. Otrakul 1996: 451f.). Wurde Deutsch so gelernt wie die westlichen Fremdsprachen in der Ayuthaya-Zeit oder wie Englisch in der Regierungszeit von Chulalongkorn oder anders? Die konkreten Bedingungen aus der Anfangszeit des Deutschlernens in Thailand bis zur Etablierung des Deutschen als Studienfach sind nicht dokumentiert; Aussagen darüber, wie die Negation gelernt wurde, fehlen.

1.3 Deutschlernen in Thailand heute

1.3.1 Zur Statistik

Nachdem ich nach den Gegebenheiten des Erlernens der Negation im Deutschen in der Vergangenheit gefragt habe, komme ich zur Gegenwart.

Im Jahre 2002 werden thailändische SekundarschülerInnen Deutsch landesweit von insgesamt 35¹ thailändischen LehrerInnen an 42² thailändischen Berufsschulen sowie an allgemeinbildenden staatlichen und privaten Schulen unterrichtet. Von den 42 Schulen befinden sich 23 in Bangkok. An den allgemeinbildenden Schulen wird der Deutschunterricht im zehnten, elften und zwölften Schuljahr, also in den letzten drei Jahren, gegeben.

Es existieren Informationen zum Aufbau der verschiedenen Studiengänge. An 11 Technischen Hochschulen und Universitäten, davon 6 in Bangkok, kann Deutsch gelernt oder studiert werden. Von den 53 DozentInnen sind 13 MuttersprachlerInnen. 5 DozentInnen sind vom DAAD vermittelt. Die Universitäten bieten BA-Studiengänge mit Deutsch als Haupt- oder Nebenfach an. Das Studium dauert vier Jahre. Im ersten Jahr werden ausschließlich die Sprache, ab dem zweiten Jahr auch Inhalte aus den Bereichen Literatur und Landeskunde vermittelt. Hinzu kommen weitere Inhalte, z.B. aus dem Bereich Tourismus (vgl. Otrakul 1996: 452). BA-AbsolventInnen können ihr Studium an 2 Bangkoker Universitäten auf MA-Ebene fortsetzen. An der Chulalongkorn Universität gibt es ein MA-Programm mit fachwissenschaftlicher Akzentuierung, in dem die StudentInnen sich mit Literatur, Landeskunde, germanistischer Linguistik, berufsfeldorientierenden Themen und Wissenschaftsmethodik befassen (vgl. ebenda: 452 f.). Dagegen hat das MA-Programm an der Ramkhamhaeng Universität das Gebiet Deutsch als Fremdsprache zum Schwerpunkt. Beide MA-Programme können nach zwei Jahren abgeschlossen werden.

Außerhalb des thailändischen Systems kann Deutsch am Goethe-Institut Bangkok sowie an der Bangkoker "Ruamrudee International School (Swiss Section) ", die nach Schweizer und deutschen Lehrplänen vorgeht, und an der "Christlichen Deutschen Schule Chiang Mai" in

¹ Alle Zahlen sind auf dem Stand von Anfang 2002.

² Zahl bestätigt durch Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (2005-2006: 14)

Nordthailand, für die hessische Lehrpläne maßgeblich sind, gelernt werden. Beide Schulen haben auch Kindergärten. Einen weiteren deutschsprachigen Kindergarten gibt es in Bangkok. Darüber hinaus findet Deutschunterricht an nichtdeutschsprachigen internationalen Schulen, wie an der englischsprachigen "Bangkok Pattana" und am "Lycée Français de Bangkok", und an privaten Sprachenschulen statt.

1.3.2 Das Problem der Ausdünnung im Fach Deutsch in Thailand

Das Fach Deutsch liegt im weltweit rückläufigen Trend (vgl. 1.1). Nach Otrakul sind das Goethe-Institut und die Chulalongkorn Universität, beide in Bangkok, mit dem Problem einer "enormen Ausdünnung" (Otrakul 1996: 453) konfrontiert. D.h. zum einen schreiben sich regelmäßig viele Personen für die Kurse des Goethe-Instituts ein, aber die Zahl der bestandenen Abschlussprüfungen auf der Grund- und Mittelstufe ist sehr niedrig. Zum anderen hat die Chulalongkorn Universität jedes Jahr etwa dreißig AnfängerInnen im Studiengang "Bachelor of Arts" (BA), aber es schließen jährlich nur ungefähr fünfzehn StudentInnen ab. Otrakul schreibt: "Viele lernen Deutsch nur kurze Zeit und geben es dann nach einigen Semestern wieder auf" (ebenda). Die Ausdünnung betrifft auch das "Master of Arts" (MA)-Programm Deutsch an der Chulalongkorn Universität. Das MA-Programm, in das auf Grund der geringen Nachfrage nur alle zwei Jahre neue StudentInnen aufgenommen werden (vgl. O'charoen 2000: 19), entstand 1974. Es hat sehr wenig AbsolventInnen: nach Otrakul seit 1974 ungefähr 35 (vgl. Otrakul 2000: 169), nach O'charoen von 1974 bis 1998 41 (vgl. O'charoen 2000: 19).

Zeitgleich mit dem Problem der Ausdünnung im Fach Deutsch am Goethe-Institut Bangkok und an der Chulalongkorn Universität wird von einer "Krise" des Lehrens und Lernens im thailändischen Schulwesen gesprochen (vgl. O'charoen 1996: 4). Von daher vermute ich, dass es unterrichtlichen Verbesserungsbedarf im Fach Deutsch gibt. Deshalb erscheint es mir nötig, grundsätzlich und sehr konkret über die Gestaltung des Deutschunterrichts in Thailand nachzudenken. Damit eine Verbesserung von Grund auf möglich ist, sind meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 für die Schule gedacht.

Als eine konkrete Lernbedingung im Schulfach Deutsch kann mit Saengaramruang die "Grammatiklastigkeit" genannt werden: Das Ergebnis einer von ihr durchgeführten repräsentativen Befragung von DeutschlehrerInnen war, dass die LehrerInnen ganz überwiegend Grammatik vermittelten und kaum nach Fertigkeiten differenzierten (vgl. Saengaramruang 1992: 41ff.). Zu den konkreten Gegebenheiten beim Erlernen der Negation im Deutschen liegen keine Aussagen vor.

1.4 Deutsch und der thailändische Arbeitsmarkt: Nachfrage nach den Fertigkeiten Lesen und Sprechen im Berufsfeld Tourismus

Neuner (2001: 5) plädiert dafür, dass in Thailand "die genuin germanistischen Fachinhalte um Elemente der künftigen berufspraktischen Tätigkeit erweitert werden" sollten; diese Forderung wird gestützt durch die Beobachtung, dass Deutsch von Erwachsenen weltweit primär gelernt wird, um eine berufliche Zusatzqualifikation zu erreichen (vgl. Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache: 5). Für mich bedeutet das: Komplementär zu den Bedingungen des Fremdsprachenlernens kann eine kurze Betrachtung des thailändischen Arbeitsmarktes Anregungen für meine Unterrichtsvorschläge zur Negation in Kapitel 9 liefern.

Was machen thailändische UniversitätsabsolventInnen nach einem Abschluss in Deutsch, wenn sie in Thailand eine Stelle finden? Manche haben kaum etwas mit Deutsch zu tun. Sie sind vielleicht bei einer Bank oder Zeitung tätig und verwenden fast ausschließlich die Fremdsprache Englisch, die bei weitem wichtigste westliche Sprache in Thailand. Otrakul nennt drei Berufsfelder, in denen DeutschabsolventInnen arbeiten und trotz der Dominanz des Englischen ihre Deutschkenntnisse benutzen können. Die Berufsfelder sind die Wirtschaft, die Lehre und der Tourismus (vgl. Otrakul 1996: 454f.).

Die DeutschabsolventInnen brauchen in allen drei Berufsfeldern eine mündliche Kommunikationsfähigkeit. Otrakul nennt ein Beispiel aus dem Berufsfeld Wirtschaft: Regelmäßig werden "händeringend" Deutsch sprechende Thais gesucht, die bei einer deutschen Industriemesse in Bangkok Besucher betreuen sollen (vgl. ebenda: 454). Ist

in der Lehre das Ziel von Sprachkursen die schriftliche und mündliche Kommunikationsfähigkeit im Deutschen, so muss sich eine DozentIn auch mit mündlicher Kommunikation auskennen. Der größte Bedarf an Deutsch besteht jedoch im Berufsfeld Tourismus, das Neuner (vgl. 2001: 5) für das Fach DaF in Thailand als relevant ansieht. Otrakul (vgl. 1996: 454) verweist darauf, dass jedes Jahr mehr als 350.000 Deutsch sprechende Personen nach Thailand kommen. Im Tourismus ist die mündliche Kommunikationsfähigkeit besonders wichtig. Man denke nur an den thailändischen Reiseleiter einer "package tour". Zu seinen Aufgaben wird gehören, dass er in Thailand vor einer Gruppe deutschsprachiger TouristInnen auf Deutsch mündlich Sehenswertes erklärt. Davor hat er sich idealtypisch jedoch z.B. durch die Lektüre eines deutschsprachigen Reiseführers kundig gemacht. Bei meinen Unterrichtsvorschlägen zur Negation in Kapitel 9 orientiere ich mich an den Kommunikationsbedürfnissen dieses fiktiven Reiseleiters.

Der Bedarf an mündlicher Kommunikationsfähigkeit trifft auf zwei Momente, die optimistisch stimmen. Zum einen ist dies die orale Stärke im modernen Thailand (vgl. 3.2.2). Zum anderen kann von einer hohen Leistungsbereitschaft der SchülerInnen im Sekundaralter ausgegangen werden: Im Sommersemester 1987 hat Saengaramruang alle 54 StudentInnen des ersten bis vierten Studienjahres mit Deutsch als Haupt- oder Nebenfach und im Wintersemester 1988/89 alle DeutschstudentInnen im ersten Studienjahr an der Chulalongkorn Universität gefragt, warum sie an der Oberschule Deutsch als zweite Fremdsprache gewählt haben; prozentual die meisten Stimmen bekamen die Antwortalternativen "Die Jahrgangsklasse ist kleiner und daher ist eine intensivere Betreuung möglich." (26,92%) und "Deutsch ist zwar schwer, aber eine große Herausforderung." (17, 52%) (vgl. Saengaramruang 1992: 37).

1.5 Die Anpassung der Vermittlung der Fertigkeiten Lesen und Sprechen an die thailändischen Lernbedingungen

Der thailändische Reiseleiter macht sich für den Kontakt mit deutschsprachigen TouristInnen kundig, indem er einen deutschen Reiseführer liest. Da ich mich bei meinen Unterrichtsvorschlägen in Kapitel 9 an den Kommunikationsbedürfnissen dieses fiktiven

Reiseführers orientiere, muss geklärt werden, welche Art des Lesens thailändische SchülerInnen lernen müssen, wenn sie sich auf diese Situation vorbereiten wollen.

Von den drei im Fremdsprachenunterricht üblichen Formen des Lesens scheiden zwei aus. Der Reiseleiter wird im Normalfall weder aus dem Reiseführer vorlesen noch wird er ihn sich in der Art des Lernlesens vornehmen, d.h. er wird nicht sämtliche Details des Textes dekodieren. Er wird die Form des Lesens wählen, die ihm in seiner Situation hilft, nämlich das interessen geleitete Lesen. Vor seinem inneren Auge wird er die TouristInnen sehen und er wird sich dabei fragen, was aus dem Reiseführer sich für die Darstellung vor seinen KundInnen eignet. Vielleicht steht die Reiseroute schon fest, und der Reiseleiter wird kursorisch lesen, schnell das Zutreffende und Wesentliche erfassen, oder selektiv, wenn er etwas Bestimmtes aus einer Menge von Informationen herausuchen will (vgl. Rösler 1994: 120f.).

Wie beim Lesen sind auch zwei Formen des Sprechens, die im Fremdsprachenunterricht vorkommen, ohne Relevanz – das Sprechen zur Ausspracheschulung und als Hilfe beim Auswendiglernen. Demgegenüber müssen die SchülerInnen das bedeutungsvermittelnde Sprechen erlernen, weil der Reiseleiter das im Reiseführer Gelesene so darstellen wird, dass es bei den TouristInnen ankommt. Sie müssen sich im Gegensatz zu dem Gespräch über einen Kanal, z.B. über das Telefon, auf das direkte Gespräch einstellen, bei dem auch die nonverbalen Botschaften eine Rolle spielen, weil der Reiseleiter mit den TouristInnen "von Angesicht zu Angesicht" sprechen wird (vgl. Rösler 1994: 118).

Das bedeutungsvermittelnde Sprechen ist mitteilungsbezogen. Im Gegensatz zur Formbezogenheit, die etwa dann vorliegt, wenn darüber gesprochen wird, welche Struktur Sätze mit "nicht" haben (vgl. 9.2.2.1.2.2, 3. Textarbeit; Anhang 9c, Aufgabe 5), könnte sich ein Reiseführer, um den TouristInnen etwas Neues über Thailand mitzuteilen, in der Realität zur Regierungserklärung von König Ramkhamhaeng aus dem 13./14. Jahrhundert äußern (vgl. ebenda, 4. Textproduktion; Anhang 9c, Reiseführertext Nr. 3) und dabei "nicht" verwenden. Im Unterricht, der auf die Realität vorbereitet, hat neben der Mitteilungsbezogenheit jedoch auch die Formbezogenheit ihren Platz (vgl. 9.2.2.1.2.2).

2. Daten und Auswertung: Qualitativ-quantitativer Zugang

In Kapitel 9 mache ich Vorschläge für den DaF-Unterricht zur Negation in Thailand. Da keine konkreten Bedingungen des Deutschlernens in Thailand in der Vergangenheit bekannt sind (vgl. 1.2) und für die Gegenwart nur die Bedingung der Grammatiklastigkeit benannt werden kann (vgl. 1.3.2) und diese auf das Deutschlernen in Thailand allgemein, nicht aber auf das Erlernen der Negation gemünzt ist, sind sehr grundsätzliche Vorarbeiten erforderlich: Als Fundierung meiner Vorschläge analysiere ich in den Kapiteln 3 bis 8 umfassend das Gefüge der Gegebenheiten des DaF-Unterrichts zur Negation im Deutschen in Thailand. Ich wähle einen schwerpunktmäßig qualitativen Forschungszugang mit einer starken Entwicklungs- und Anwendungsorientierung (vgl. Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2001: 4). Die Entwicklungsorientierung besteht darin, dass meine Vorschläge zu einer Verbesserung der Lernqualität führen sollen. Um eine hohe Akzeptanz der Vorschläge zu erreichen, gehe ich anwendungsorientiert vor, d.h. die gelebte Praxis bei den thailändischen Gegebenheiten ist zentral. Bei den in Kapitel 9 vorgestellten Vorschlägen, die durch die Triangulation der Analyseauswertungen in den Kapiteln 3 bis 8 zu Stande kommen (vgl. Einleitung), handelt es sich um regionenspezifisches Lernmaterial, das an die Gegebenheiten vor Ort angepasst ist (vgl. Götze 1982: 5). In diesem Kapitel beschreibe ich, wie ich in den Analysen in den Kapiteln 3 bis 8 die Daten erhebe (vgl. 2.1) und auswerte (vgl. 2.2).

2.1 Datenerhebung

Meine Analysen in den Kapiteln 3 bis 8 befassen sich mit den thailändischen Gegebenheiten beim Erlernen der Negation im Deutschen. Dabei schöpfe ich hauptsächlich aus den drei Quellen der unterschiedlichen Strömungen Qualitativer Forschung in den Sozialwissenschaften und in der Psychologie, wo diese Art der Forschung bereits differenziert ausgeprägt ist. Die Quellen sind der Strukturalismus, die Ethnomethodologie und der Symbolische Interaktionismus (vgl. Flick 1999: 28).

Der Strukturalismus hat meine Datenerhebungen in Kapitel 7 beeinflusst, die Ethnomethodologie und der Symbolische Interaktionismus meine Auswertungen in den

Kapiteln 3 bis 8. Die drei Quellen und ihr jeweiliges Umfeld werden, angefangen mit dem Strukturalismus, kurz charakterisiert und ihre genauen Wirkungen auf meine Analysen benannt (vgl. 2.1.1.1 und 2.2.1 bis 2.2.3).

2.1.1 Kulturgebundenheit des Fragebogens und der SchülerInnen-Interviews

2.1.1.1 Die Präsentation des Fragebogens

Die erste Quelle, die die Qualitative Forschung speist, ist der Strukturalismus. Beim Strukturalismus dominiert der Gedanke, dass die jeweilige Kultur Sinn stiftet (vgl. z.B. Bude 1991), dass Handeln, die Oberfläche, auf kulturell vorgegebene Deutungen und auf das Unbewusste in der Tiefenstruktur zurückgeht. VertreterInnen der Objektiven Hermeneutik (z.B. Oevermann 1979) greifen diesen Gedanken des Strukturalismus auf, indem sie einen objektiven Sinn unabhängig von der Intentionalität des Handelns in der Interaktion postulieren. Für AutorInnen, die dem Konzept der Sozialen Repräsentation in der Psychologie verpflichtet sind (z.B. Flick 1995), steht die Beantwortung der Frage im Vordergrund, wie die Kultur oder gesellschaftlich vorgegebene Interpretationen individuelles Handeln steuern (vgl. Flick 1999: 36f.).

In der Tradition des Strukturalismus messe ich der thailändischen Kultur und dem gesellschaftlichen Kontext in Thailand bei der Datenerhebung Gewicht bei. Ich beschreibe die Umstände der Fragebogenaktion (vgl. auch 7.1.1 und 7.2.1) und der SchülerInnen-Interviews (vgl. 2.1.2) ausführlich, da sie die Anpassung an die thailändische Gegebenheit der Vermittlungsrealität zeigen. Die Anpassung führt dazu, dass die Datenerhebung an die Zielgruppen herangerückt wird.

Um zu wissen, wer die Fragebögen bekommen sollte, musste ich zunächst herausfinden, wo überall und von wem in Thailand Deutsch unterrichtet wird. Zu diesem Zweck stellte mir das Goethe-Institut Bangkok freundlicherweise eine Liste mit Deutschlehrenden in Thailand zur Verfügung, die ich mir bekannten DeutschlehrerInnen/-dozentInnen mit der Bitte vorlegte, - falls nötig – Korrekturen vorzunehmen. Anschließend schickte/verteilte ich den Bogen an alle

DeutschlehrerInnen, alle UniversitätsdozentInnen des Faches Deutsch und alle KursleiterInnen am Goethe-Institut Bangkok, deren Namen sich auf der aktualisierten Liste befanden; meines Wissens ist diese Fragebogenaktion, die sich vom 1.12.2000 (erste Verteilung) bis zum 24.9.2001 (letzter Fragebogen zurück) erstreckte, die erste thailandweite Untersuchung im Fach Deutsch. Auf der aktualisierten Liste sind 115 Lehrende erfasst, von denen ich 55 Fragebögen ausgefüllt zurückerhielt.

Damit der Fragebogen an die Zielgruppe der Deutschlehrenden heranrückte, unternahm ich verschiedene Schritte, die die inhaltliche Gestaltung des Bogens betreffen.

Ich ließ sechs Testpersonen (mir persönlich bekannte Deutschlehrende: vier Thais und zwei Deutsche, drei DozentInnen und drei LehrerInnen) spontan zu „Negation im Deutschen“ assoziieren und beobachtete, wie diese Testpersonen mit einer Vorfassung des Fragebogens (vgl. Anhang 7a: Fragebogen probeweise)³ umgingen. Aus den Assoziationen und dem Umgang mit der Vorfassung zog ich Schlussfolgerungen für die endgültige Fassung des Bogens. Darüber hinaus bat ich die sechs Gewährspersonen, mir Anregungen für den Umgang mit dem Fragebogen zu geben.

Um der Gefahr eines Gesichtsverlusts der Deutschlehrenden und – daraus resultierend – einem möglicherweise geringen Rücklauf bei der Fragebogenaktion vorzubeugen, habe ich auf allen Fragebögen die Anonymisierung der erhobenen Daten zugesichert. Außerdem habe ich, wie mir meine Testpersonen vorschlugen, sehr stark auf die Beziehung zwischen den Adressaten des Fragebogens und mir geachtet. Ich habe die AdressatInnen, wenn ich die Bögen verteilt habe, persönlich angesprochen. Solchen KollegInnen, die ich duzte, habe ich einen Fragebogen mit "Du"-Anrede, solchen, die ich siezte, einen mit "Sie"-Anrede gegeben. Den UniversitätsdozentInnen, die ich angeschrieben habe, habe ich an sie persönlich adressierte Briefe geschickt, die neben dem Fragebogen – je nachdem, wie vertraut mir die Personen waren – zwei verschiedene Begleitschreiben enthielten: eins mit "Du"-Anrede und Schlussformel der Nähe und eins mit "Sie"-Anrede, Vorstellung und Information, dass ich die Adresse vom Goethe-Institut hatte. Die angeschriebenen SchullehrerInnen kontaktierte ich auf Anregung meiner Gewährspersonen hin über ihre Schulleitungen, an die ich einen auf

³ Wegen der Häufigkeit der Zitate aus dem Fragebogen verzichte ich auf Verweise auf den jeweiligen Anhang. Nur wenn es explizit um den Fragebogen probeweise geht, ist Anhang 7a gemeint; ansonsten beziehe ich mich immer auf Anhang 7b: Fragebögen Endfassung.

offizielltem Papier der Ramkhamhaeng Universität gedruckten Brief in thailändischer Sprache (vgl. Anhang 7b: Anschreiben, thailändische Version und deutsche Übersetzung) mit der Bitte richtete, die Teilnahme der DeutschlehrerInnen an meiner Fragebogenaktion zu genehmigen und mich in den Unterricht zur Negation einzuladen; meine Email-Adresse, die ich bei den deutschen Anschreiben an die UniversitätsdozentInnen und auf den Fragebögen angegeben habe, fehlt hier, weil eine mir bekannte Lehrerin und Testperson, die auch die Übersetzung für mich machte, sagte, dass in offiziellen Schreiben auf Thai eine Email-Adresse unüblich sei. Der genannten Personengruppe schickte ich Fragebögen mit "Sie"-Anrede und den Hinweisen bei den offen formulierten Aufgaben 7 bis 9, dass sie sich auch auf Thai äußern könnten, weil ich für die Beantwortung von möglichen Nachfragen nicht direkt zur Verfügung stand. Damit die Lehrenden neben dem Ausfüllen möglichst wenig Aufwand mit dem Fragebogen haben sollten, legte ich allen Briefen einen frankierten Rückumschlag bei und erbat die Rücksendung der ausgefüllten Fragebögen bis vier Wochen später unter genauer Angabe des jeweiligen Rücksendedatums.

In Thailand gibt es verstärkt das Problem, verteilte Fragebögen ausgefüllt wieder zurückzubekommen. Um dieses Problem bei meiner Fragebogenaktion nicht noch zu verschärfen, gestaltete ich den Bogen so, dass er den thailändischen Konventionen entspricht. Die neun Aufgaben sind angemessen. Da Fragebögen nur dann Akzeptanz finden, wenn die ProbandInnen sie in höchstens dreißig Minuten ausfüllen können und wenn die Bögen nicht mehr als dreißig bis vierzig "items" umfassen⁴, fragte ich einige Deutschlehrende, als sie mir die Bögen zurückgaben, wie lange sie zur Bearbeitung meiner – Aufgabe 1 "Angaben zu Ihrer Person" nicht mitgezählt – siebenundddreißig items gebraucht hatten; zur Antwort bekam ich Angaben von zwanzig bis dreißig Minuten.

In Aufgabe 1 sollten die Befragten Vornamen, Name, Adresse, Telefonnummer, Faxnummer, Email-Adresse offen angeben, weil ich aufgrund dieser Angaben eine Verbindung zwischen Fragebogen und Unterrichtsbeobachtung (vgl. Kapitel 8) herstellen konnte und weil man sich in Thailand meiner Erfahrung nach oft dann besonders in der Verantwortung fühlt, wenn man sozusagen persönlich haftbar gemacht werden kann. Die letzte Angabe zur "Institution

⁴ An dieser Stelle möchte ich mich herzlichst für die Hilfe des Psychologen Acharn Prof. Terachai bedanken, der an der Ramkhamhaeng Universität Bangkok das Fach Statistik lehrt. Acharn Terachai informierte mich über die Thailandspezifik von Fragebögen und beriet mich bei der Erstellung meines Bogens. An zwei Stellen folgte ich seinem Rat nicht; darauf gehe ich im jeweiligen Zusammenhang ein.

(Schule oder Universität oder Goethe-Institut)" sollte eine Einordnung der den Fragebogen ausfüllenden Personen nach ihrem Einsatzort ermöglichen.⁵

Da die SchullehrerInnen die größte der drei anvisierten Zielgruppen sind und bei einigen LehrerInnen, wie ich hörte, Unsicherheit über die Belange des Unterrichts herrscht, habe ich in Aufgabe 2 das in Thailand am häufigsten benutzte DaF-Lehrwerk "Viel Spaß mit Deutsch" ausdrücklich genannt. Die LehrerInnen sollten etwas Vertrautes lesen. Die gleiche Überlegung kommt auch bei den Aufgaben 3 und 7 zum Tragen. In Aufgabe 3 sind die Beispiele zu den Negationsaspekten a. bis i. Zitate aus "Viel Spaß mit Deutsch"; bei dem Beispiel zu Aspekt l. stehen die erste Äußerung von Person A und die Äußerung von B genauso im Lehrwerk, die zweite Äußerung von A habe ich ergänzt. In Aufgabe 7 sollten die Deutschlehrenden zu einer Übung aus "Viel Spaß mit Deutsch" Stellung nehmen.

Die Negationsaspekte a. bis l. in Aufgabe 3 des Fragebogens habe ich in einer lehrendenfreundlichen Progression angeordnet; d.h. ich habe solche Aspekte, von denen ich angenommen habe, dass sie den Lehrenden vertrauter sind und damit leichter fallen, zuerst genannt, damit die Lehrenden durch erfolgreiche Bearbeitung Mut für die späteren, schwierigeren Aspekte fassen konnten. Dass Aufgabe 3 trotzdem „besonders schwer“ gewesen sei, hörte ich am 15.12.2000 von TeilnehmerInnen einer Fortbildungsveranstaltung für DeutschlehrerInnen im Goethe-Institut Bangkok. Daraufhin entschied ich mich dafür, an diesem Tag und am 16.12.2000 bei einer Einführung in die Arbeit mit dem neuen Lehrwerk „Themen neu“ für Goethe-KursleiterInnen ebenfalls im Goethe-Institut, Aufgabe 3 zu erklären. Bei der Auswertung der Äußerungen zum Fragebogen nehme ich insofern Rücksicht darauf, dass es Schwierigkeiten mit Aufgabe 3 gab, als ich die anderen Aufgaben zuerst betrachte und dann erst die Reaktionen zu Aufgabe 3.

Bei vier in Bangkok stattfindenden Veranstaltungen hatte ich Gelegenheit, 73 Fragebögen persönlich zu verteilen und den Hintergrund der Fragebogenaktion zu erläutern. Der DAAD-Kurzzeitdozent PD Dr. Kuntz von der Ruhr-Universität Bochum leitete am 1. und 2.12.2000 an der Ramkhamhaeng Universität Bangkok ein Seminar zum Thema „Sprachliches Wissen und seine Überprüfbarkeit“, an dem (meine Person ausgenommen) 36 DeutschdozentInnen

⁵ Für dieses Vorgehen entschied ich mich entgegen dem Vorschlag von Acharn Terachai, den Fragebogen komplett anonym zu halten oder die Angaben zur Person der ProbandInnen zu kodieren.

verschiedener thailändischer Universitäten, DeutschlehrerInnen an Schulen und MitarbeiterInnen des Goethe-Instituts Bangkok teilnahmen. Diese Personen bekamen von mir je einen Fragebogen. Bei der Fortbildungsveranstaltung am 15.12.2000, an der fast ausschließlich DeutschlehrerInnen aus Bangkok teilnahmen, konnte ich 18 Fragebögen zur Negation verteilen, indem ich allen Anwesenden einen Bogen gab. Am 16.12. 2000 erhielt jede der anwesenden 16 Goethe-KursleiterInnen von mir einen Fragebogen. Anlässlich eines internationalen Festes besuchte ich am 27.12.2000 die Deutschabteilung der Kasetsart Universität Bangkok. Zwei der insgesamt fünf DeutschdozentInnen kannten den Fragebogen noch nicht. Eine Dozentin war beim Seminar “Sprachliches Wissen und seine Überprüfbarkeit“ anwesend und hatte dort schon einen Fragebogen bekommen, jenen aber noch nicht zurückgegeben. Alle diese Personen bekamen einen Bogen. Ich verteilte also drei Exemplare.

Bei allen vier Veranstaltungen erläuterte ich den Hintergrund der Fragebogenaktion. Ich verwies jeweils darauf, dass die Ramkhamhaeng Universität in ihrem Magisterstudiengang “Deutsch als Fremdsprache” DeutschlehrerInnen und Deutsch-als-Fremdsprache-DozentInnen ausbilden wolle und dass daher die Notwendigkeit entstanden sei, systematisch über den Deutschunterricht in Thailand nachzudenken. Es gebe ein Forschungsprojekt zur Negation im Deutschen. Die Ramkhamhaeng Universität habe das Thema Negation ausgewählt, weil thailändische DeutschlernerInnen nicht immer nur “ja” sagen, sondern auf Deutsch auch widersprechen und verneinen wollten. Anhand der ausgeteilten Fragebögen wolle die Ramkhamhaeng Universität ermitteln, wie die Negation im Deutschen in Thailand unterrichtet wird, führte ich weiter aus. Das Ziel des Forschungsprojekts sei die Entwicklung von besser auf die Bedürfnisse der thailändischen LernerInnen abgestimmten Unterrichtsmaterialien zur Negation, die ich den Deutschlehrenden nach ihrer Fertigstellung gern zur Verfügung stellen würde. Schließlich erwähnte ich jedes Mal, dass eine Verbindung zwischen Fragebogen und Unterrichtsbeobachtung besonders aufschlussreich wäre und betonte, dass ich mich über Einladungen zu Beobachtungen von Unterricht zur Negation sehr freuen würde.

Meine Gewährspersonen empfahlen mir, auf Teile des Fragebogens sehr konkret einzugehen, damit die Lehrenden mehr Sicherheit hätten. Aus diesem Grund sagte ich, als ich die Bögen bei den vier genannten Veranstaltungen in Bangkok verteilte - auch weil ich hörte, dass der

Fragebogen von Lehrenden als „schwer“ bezeichnet worden war - das Thema „Negation“ werde als schwer angesehen; denn die Lerner müssten viele unterschiedliche Inhalte aufnehmen. Als mögliche Lerninhalte nannte ich "nicht" und "kein" und sagte weiter, dass meiner Erfahrung nach die Stellung von "nicht" im Satz und die Formen von "kein" Lernprobleme seien. Ich erwähnte die Positionen von "nicht" hinter der Akkusativergänzung in "Ich mag das blaue Kleid nicht". Um die AdressatInnen an den Fragebogen heranzuführen, verwandte ich dieses Beispiel aus dem Bogen (Aufgabe 3.c.) und stellte es dem nicht im Bogen enthaltenen Beispiel "Miriam ist nicht krank" mit "nicht" hinter der Adjektivergänzung gegenüber. Und außerdem, so fragte ich: Warum heiße es "Heute gibt es leider keine Erdbeeren" (Aufgabe 3.f.) und nicht "*Heute gibt es leider kein Erdbeeren"?

2.1.1.2 Die Interviews mit den Lehrenden zum Fragebogen

Von einer bei vielen Deutschlehrenden angesehenen und als einflussreich geltenden Lehrerin und Kursleiterin am Goethe-Institut Bangkok bekam ich keinen ausgefüllten Fragebogen. Die Kollegin teilte mir jedoch mit, dass sie zu einem Interview zum Deutschunterricht in Thailand bereit sei. Die Reaktion der Kollegin brachte mich auf den Gedanken, dass die Schwierigkeiten, die die – in der großen Mehrheit thailändischen – Deutschlehrenden mit dem Fragebogen hatten, nicht nur auf die Komplexität des Themas „Negation“ zurückzuführen sein könnte, sondern auch darauf, dass beim Umgang mit dem Bogen Lesen und Schreiben erforderlich waren – im modernen Thailand keine bevorzugten Aktivitäten (vgl. 3.2.2 und 3.2.3). Ich fragte also nach, ob sich noch andere Deutschlehrende von mir interviewen lassen wollten. Es ergaben sich fünf Interviews, das erste am 20.7.2001 und das fünfte am 18.10.2001, im Rahmen deren ich den interviewten Personen meinen „Fragebogen zur Negation im Deutschen“ vorlegte, und sie bat, zu den Aufgaben im Bogen auf Deutsch „laut zu denken“. Dadurch rückte ich den schriftlichen Fragebogen näher an eine der Stärken der modernen thailändischen Alltagskultur (vgl. 3.2.2) heran: Die interviewten Lehrenden hatten die Chance, sich über den Bogen mündlich mitzuteilen. Die Ergebnisse der Interviewauswertung trianguliere ich mit der Auswertung der schriftlich ausgefüllten Bögen (vgl. 7.2.3). Es erklärten sich fünf Deutschlehrende zu einem Interview bereit.

Zur Datenerfassung benutzte ich introspektive Protokolle Lauten Denkens, die oral encodierte Inhalte des Kurzzeitgedächtnisses der Interviewten abbilden (vgl. Ericsson/Simon 1993: 17). Die Protokolle, die den jeweiligen Aufmerksamkeitsfokus der interviewten Deutschlehrenden beim Problemlösen, hier beim Bearbeiten des Fragebogens, festhalten, lassen auf einzelne Schritte der Informationsverarbeitung durch die Interviewten schließen (vgl. ebenda: 135ff.). Die Auswertung liefert Aussagen darüber, was hinsichtlich des Unterrichts zur Negation im Deutschen für die interviewten Deutschlehrenden nahe liegend war. Introspektive Protokolle Lauten Denkens kamen im Bereich Deutsch als Fremdsprache schon bei Würffel zum Einsatz: Mit dieser Art von Protokollen wertete sie die Verbalisierung von Problemlöseaktivitäten durch die LernerInnen mit der Maus und der Tastatur bei der Bearbeitung von Aufgaben im Rahmen eines internetgestützten Selbstlernprogramms DaF zum Lesen aus (vgl. Würffel 2001: 165). Im Gegensatz zu Würffel, die die Verbalisierung zu den Lernaktivitäten ihrer Zielgruppe erfasst, handelt es sich bei meinem Vorgehen um eine Meta-Variante des Lauten Denkens, weil die Deutschlehrenden, meine Zielgruppe, nicht zum Unterricht sprechen, sondern zu Fragen zum Unterricht.

Das Verfahren des Lauten Denkens wird seit der kognitiven Wende in der Psychologie verstärkt angewandt (vgl. Wagner/Weidle 1994): Während im Behaviorismus nur das äußerlich beobachtbare Verhalten zählte, werden zur Erklärung menschlichen Verhaltens neben der Anpassung an die Umwelt auch kognitive Handlungsbedingungen, also etwa individuelle Erwartungen, Entscheidungsmuster und Bewertungen, die in subjektive Bedeutungszuschreibungen münden, herangezogen (vgl. Huber/Mandl 1994: 11f.). Es wird z.B. davon ausgegangen, dass Personen Handlungspläne zur Verfügung stehen, die sie je nach situativen Bedingungen aktivieren, und dass Handeln über das Wissen der Person über ihr Handeln erklärt werden kann (vgl. Treiber/Groebe 1981).

Ein entscheidender Kritikpunkt am Verfahren des Lauten Denkens ist, dass durch die Anwesenheit der Forschenden Daten verfälscht werden (als Einflussfaktoren werden u.a. genannt: das Geschlecht und die ethnische Zugehörigkeit des Forschers sowie seine Beziehung zu den Versuchspersonen; vgl. für die Erforschung des Schreibprozesses Smagorinsky 1994: 5f.). Diesem Kritikpunkt begegne ich dadurch, dass ich die Ergebnisse der fünf Interviews mit der Auswertung der weitgehend ohne meinen direkten Einfluss schriftlich

ausgefüllten Fragebögen insgesamt trianguliere. Dadurch schwäche ich auch die Schriftlichkeit des Bogens ab.

Die Interviews hatten jeweils drei Teile. Im ersten Teil stellten sich iP (die interviewten Personen) vor: Sie hatten Gelegenheit, ihre etwaige Anfangsunsicherheit zu kontrollieren, indem sie routinemäßig ihren Namen sagten und an welcher Institution und wie lang sie Deutsch unterrichteten.

Damit sich iP etwas an das für sie neue Verfahren gewöhnen konnten, umfasste der zweite Teil der Interviews ein kurzes „Training Lautes Denken“ (vgl. Ericsson/Simon 1993: 337f.), im Rahmen dessen ich mir vorgenommen hatte, drei Fragen zu stellen, zu denen sich meiner Erfahrung nach Deutschlehrende in Thailand gern äußern:

1. Welche Bedeutung haben für Sie die Begriffe „thailändisch/Thais/Thailand“?
2. Welche Bedeutung haben für Sie die Begriffe „deutsch/Deutsche/Deutschland“?
3. Was sind für Sie thailändisch-deutsche Gemeinsamkeiten/Unterschiede?

Die Aufgabenstellung lautete: „Ich gebe Ihnen drei Aufgaben. Denken Sie bitte dazu laut!“

Ab I (= Interview) 2 hatte ich den Eindruck, dass es nicht nötig war, zur Gewöhnung von iP an das Laute Denken alle drei Fragen in vollem Umfang zu stellen. In I2 stellte ich deshalb lediglich Frage 3., ab I3 fragte ich in 1. nur nach dem Begriff „thailändisch“, in 2. lediglich nach „deutsch“ und in 3. nach thailändisch-deutschen Unterschieden.

Der dritte Teil der Interviews bestand aus dem Lauten Denken von iP zum Thema „Negation“, meinem eigentlichen Interesse. Die Arbeitsanweisung war: „Wie Sie wissen, forschen wir an der Ramkhamhaeng Universität zur Vermittlung der Negation im Deutschen in Thailand. Sie haben den Fragebogen zu diesem Thema schon gesehen. Ich gebe Ihnen den Fragebogen nochmal, weil ich gern mehr Informationen von Ihnen dazu hätte. Bitte lesen Sie jede Aufgabe vor und denken Sie bitte laut dazu!“

Die zusammenfassenden Transkriptionen der fünf Interviews befinden sich in Anhang 7i. Details zu den jeweiligen Interviews sind in Tabelle 1 angeführt.

Tabelle 1: Details zu den Interviews (=I) mit den Deutschlehrenden zum "Fragebogen zur Negation im Deutschen"; iP = interviewte Person

	I1	I2	I3	I4	I5
Datum	20.7.01	30.7.01	16.10.01	17.10.01	18.10.01
Ort	Bangkok	Bangkok	Provinz ⁶	Bangkok	Bangkok
iP unter- richtet wo?	Schule, Goethe	Goethe	Schule	Schule	Schule
Erstsprache iP	Thai	Deutsch	Thai	Thai	Thai
schriftlicher Fragebogen liegt vor	nein	ja	nein	nein	nein

2.1.2 SchülerInnen-Interviews

2.1.2.1 Negationsbezogene Unterhaltung

Um die Ergebnisse meiner Unterrichtsanalyse triangulierend abzusichern (vgl. 8.5.3), führte ich direkt nach dem Unterricht vier Interviews mit SchülerInnen zur Negation im Deutschen durch (Transkriptionen vgl. Anhang 8c). Die Interviews hatten jeweils zwei Teile. Im ersten Teil der Interviews wollte ich mit den vier SchülerInnen möglichst echt negationsbezogen kommunizieren. D.h. ich ging von der realen Situation aus: Ein deutscher Lehrer unterhält sich mit thailändischen SchülerInnen, die die Muttersprache und die Heimatkultur des Lehrers in der Abschlussklasse erlernen. Nach der gegenseitigen Vorstellung bettete ich neben gesprächseinleitenden Impulsen negationsbezogene Steuerimpulse in die Situation ein (vgl. Tabelle 2).

⁶ I2 fand in Phattalung (Südthailand) statt.

Tabelle 2: SchülerInnen-Interviews: Beispiele für Steuerimpulse in der Situation von meiner Seite (Die Quellenangaben beziehen sich auf die Interviews in Anhang 8c.)

- <u>zum Fach Deutsch:</u> <u>gesprächseinleitende Impulse:</u> „Wie lange lernen Sie schon Deutsch?“ (Interview 1: Zeile 15), „Gefällt Ihnen Deutsch?“ (Interview 2: Zeile 245) und „Was gefällt Ihnen besonders an Deutsch?“ (Interview 1: Zeile 24)
- <u>zu den deutsch – thailändischen Kulturunterschieden:</u> <u>Impuls für eine produktive Verwendung von Negationen:</u> „Können Sie noch mehr über die Unterschiede zwischen Deutschen und Thailändern sagen?“ (Interview 1: Zeilen 31 bis 32)
- <u>zu den Plänen der SchülerInnen für die Zeit nach der Schule:</u> <u>Impulse als rezeptive Anforderung:</u> „Warum wollen Sie <u>nicht</u> im Ausland studieren?“, „Wollen Sie <u>nicht</u> Thai studieren?“ (Negationsfunktionen 4.1⁷; Interview 3: Zeile 441; Interview 4: Zeile 625); „Wollen Sie <u>nicht</u> Deutsch studieren?“ (Negationsfunktionen 5.6; Interview 1: Zeile 22, Interview 2: Zeile 247), „Wollen Sie <u>kein</u> Deutsch studieren?“ (Negationsfunktionen 5.1; Interview 3: Zeilen 423, 424; Interview 4: Zeile 620) <u>Impuls für eine produktive Verwendung von Negationen:</u> „Wenn Sie mit der ... -Schule fertig sind, was wollen Sie machen?“ (Interview 4: Zeile 606)

Ich unternahm verschiedene Schritte, um den Fragebogen an die Zielgruppe der Lehrenden heranzurücken (vgl. 2.1.1.1). Bei den SchülerInnen-Interviews trug ich der thailändischen Kultur und dem gesellschaftlichen Kontext, in dem sich die SchülerInnen befanden, Rechnung und ging dadurch auch auf diese Zielgruppe zu. Im ersten Teil der Interviews setzte ich, wie Tabelle 2 zeigt, die negationsspezifischen Steuerimpulse gezielt ein zu den deutsch-thailändischen Kulturunterschieden, zu einem Thema, das im deutsch-thailändischen Kontakt meiner Erfahrung nach häufig als Gesprächsstoff taugt, und zu den Plänen der SchülerInnen, die in die Abschlussklasse gingen, für die Zeit nach der Schule.

Aus Tabelle 2 geht ebenfalls hervor, dass ich zu den Plänen der SchülerInnen für die Zeit nach der Schule die rezeptive Anforderung stellte, von mir benutzte deutsche Negationen zu verstehen. Produktive SchülerInnen-Negationen konnte ich nicht in dem Sinne elizitieren, dass ein bestimmter Impuls von mir automatisch eine Negation nach sich gezogen hätte. Damit trotzdem eine gewisse Wahrscheinlichkeit entstand, dass die SchülerInnen Negationen

⁷ Zum Begriff der Negationsfunktion/Negationskategorie vgl. 4.3, zur Einteilung und Unterdifferenzierung vgl. Anhang 6a.

produktiv verwandten, regte ich die SchülerInnen durch offene Fragestellungen an, sich zusammenhängend auf Deutsch zu äußern. Ob sie sich dann tatsächlich für Negationen entschieden oder nicht, lag bei ihnen. Es gibt keine negierte Wirklichkeit, die Negation ist eine sprachlich-kognitive Kategorie, über deren Benutzung oder Nichtbenutzung – ob etwa "klein" oder "nicht groß" gesagt wird – die SprecherInnen befinden (vgl. Adamzik 2004: 345).

Durch die beiden in Tabelle 2 aufgeführten Impulse für eine produktive Verwendung von Negationen zu den deutsch-thailändischen Kulturunterschieden "Können Sie noch mehr über die Unterschiede zwischen Deutschen und Thailändern sagen?" sowie zu den Plänen der SchülerInnen nach der Schule "Wenn Sie mit der ... -Schule fertig sind, was wollen Sie machen?" ergab sich eine gewisse Wahrscheinlichkeit für SchülerInnen-Negationen: Es konnte auch mit Aussagen wie "Die Deutschen ..., die Thailänder nicht.", "Die Thailänder mögen keine ..., die Deutschen keine ...", "Nach der Schule ... ich auf keinen Fall ..." oder " ... studiere ich nicht, weil ich es nicht so gut kann." gerechnet werden. In dieser Situation, in der sich der Lehrer und die SchülerInnen höflich unterhielten, waren allerdings wenig/keine an Dissens gebundene Negationskategorien *1. Zurückweisen* und *2. Widersprechen* (vgl. 4.3.3, Tabelle 14) zu erwarten.

2.1.2.2 Behandlung von Elementen des beobachteten Unterrichts und der Situation „Laut sprechen“

Nach der negationsbezogenen Unterhaltung im ersten Teil der Interviews leitete ich im zweiten Teil vorsichtig zur Besprechung von Elementen des beobachteten Unterrichts auf der Textebene (vgl. 8.5.2.2, Zusammenfassung "Was?, Wie2?") über. Da der Unterricht insgesamt aus Zeitgründen nicht besprochen werden konnte⁸, zog ich mir interessant erscheinende Elemente daraus heran. Ich knüpfte an folgende drei von SchülerInnen in der Phase der Sprachanwendung auf Plakate geschriebene Negationsteilsequenzen an, die leicht in Richtung vollständiger Sequenzen verlängert werden konnten (vgl. Tabelle 3).

⁸ Im vierten und letzten Interview muss ich die Behandlung der Negationsteilsequenz auf dem SchülerInnen-Plakat auslassen, weil der Fahrer des dankenswerterweise von der Ramkhamhaeng Universität zur Verfügung gestellten Wagens zur Rückkehr drängt.

Tabelle 3: SchülerInnen-Interviews: Negationsteilsequenzen auf SchülerInnen-Plakaten aus der Phase der Sprachanwendung des beobachteten Unterrichts (Die Quellenangaben beziehen sich auf die Interviews in Anhang 8c; vgl. auch Anhang 8b)

<u>Plakat Gruppe 1</u> (Interview 1: Zeilen 49 bis 83): A: Ich mag im Lido den Film sehen, und du? B: Nein, lieber im Grand EGV.
<u>Plakat Gruppe 2:</u> Im Restaurant (Interview 2: Zeilen 257 bis 308): A: Ach, [ich habe] kein Geld. Könntest du für mich bezahlen? B: Es kommt nicht in Frage.
<u>Plakat Gruppe 3</u> (Interview 3: Zeilen 458 bis 487): A: Petra, gehen wir heute abend in die Kneipe? B: Tut mir leid, aber ich habe schon eine Verabredung.

Die genannten Teile der SchülerInnen-Plakate baute ich zusammen mit den Interviewten zu Negationssequenzen aus und hinterfragte diese. Impulse dazu von meiner Seite waren:

- "Wie geht das Gespräch zwischen A und B weiter? " (Interview 1: Anhang 8a Zeile 50; Interview 2: ebenda Zeilen 260 bis 261; Interview 3: ebenda Zeilen 471 bis 472)
- "Was sagt oder macht A /B danach? " (Interview 1: ebenda Zeile 50; Interview 2: ebenda Zeilen 267 bis 268)
- "Was passiert, wenn B ... sagt, und A bekommt ein schlechtes Gefühl? Warum sagt A/B ...? Was kann A/B machen? " (Interview 1: ebenda Zeile 74 bis 75; Interview 2: ebenda Zeilen 275 bis 276, 287, 289; Interview 3: ebenda Zeile 458)
- "... ist sehr stark. Können Sie das schwächer machen? " (Interview 2: ebenda S.7, Zeilen 299 bis 300).

Damit, was die Negation angeht, ein möglichst vollständiges Bild entstand, sollten alle fünf Negationskategorien vorkommen. Deshalb achtete ich im zweiten Teil der Interviews darauf, dass auch die Negationskategorien *1. Zurückweisen* und *2. Widersprechen* auftraten (vgl. Anhang 6a: Konzeptionell mündliche Negationen in "Viel Spaß mit Deutsch" (geordnet nach Negationsfunktionen)), die in der Phase der Sprachanwendung des beobachteten Unterrichts vernachlässigt werden, wo Kategorie 1 mit nur 1 Beleg auf SchülerInnen-Plakaten erscheint und Kategorie 2 gar nicht (vgl. 8.4.2.2.2). In dem Teil des besprochenen Plakats von Gruppe 2 befindet sich mit der Äußerung von B „Es kommt nicht in Frage.“ bereits 1 Beleg für die Kategorie 1. *Zurückweisen*. Damit weitere Belege für *Zurückweisen* und *Widersprechen* zu Stande kamen, lenkte ich in allen vier Interviews das Gespräch vom beobachteten Unterricht weg und – weiter auf der Textebene – hin zu einer neuen Situation, nämlich „Laut sprechen“,

die aus thailändischer Sicht einen nicht unerheblichen Dissensanteil haben dürfte (Thais empfinden westliche AusländerInnen meiner Erfahrung nach öfter als zu laut.); damit wurde ein Aspekt der thailändischen Kultur thematisiert. Zu der Situation „Laut sprechen“ gab ich zwei Impulse.

Der erste Impuls lautete:

"Stellen Sie sich vor, Sie sind mit einer deutschen Freundin/einem deutschen Freund in Bangkok. Sie kennen die Freundin/den Freund schon lange. Sie/Er ist zum ersten Mal in Thailand. Sie/Er spricht sehr viel und sehr laut. Die Leute gucken schon! Sie stört das. Was sagen Sie? Geht das Gespräch weiter? Wie?"

Als Reaktionen auf diesen ersten Impuls erwartete ich Belege für *Zurückweisen*.

Mein zweiter Impuls, der Belege für *Widersprechen* evozieren soll, hatte diese Form:

"Ihre Freundin/Ihr Freund aus Deutschland sagt: 'Leise oder laut sprechen ist nicht wichtig. Wichtig ist, was ich sage.' Sie sind nicht dieser Meinung. Was sagen Sie?" (Interview 1: Anhang 8c Zeilen 124 bis 218; Interview 2: ebenda S. Zeilen 342 bis 396; Interview 3: ebenda Zeilen 487 bis 550; Interview 4: ebenda Zeilen 632 bis 651).

An die Besprechung der Negationen auf der Textebene im zweiten Teil der Interviews schloss ich induktiv Fragen nach den Negationen unterhalb der Textebene an. Meine Fragen, die zunächst immer solche Negationen betrafen, die die Interviewten vorher selbst produktiv benutzt hatten, waren:

- „Was heißt 'na ja'?“ (Interview 1: ebenda Zeile 85)
- „Wo steht das 'nicht' im Satz? (Interview 4: ebenda Zeile 670); zu „Es kommt nicht in Frage.“: „Warum steht 'nicht' vor 'in Frage'?“ (Interview 2: ebenda Zeile 311); zu „Es ist nicht gut.“: „Warum 'nicht'? (Interview 3: ebenda Zeile 556); „'nicht mehr'?“ (Interview 4: ebenda Zeile 689)
- „'kein', ist das ein Problem für Sie?“ (Interview 4: ebenda S. 15, Zeile 696)
- „Wann benutzen Sie 'un-'?“ (Interview 2: ebenda Zeile 400); „Können Sie die Grammatik von 'unhöflich' erklären?“ (Interview 4: ebenda Zeilen 653 bis 654).

In den Interviews wurde wenig Thai gesprochen. Die vier SchülerInnen konnten so gut Deutsch, dass die Interviews ganz überwiegend in dieser Sprache stattfanden. Nur 1-mal

benutzte eine interviewte Schülerin die thailändische Bezeichnung für „Abschlussklasse“ (Interview 1: ebenda Zeile 6). Ebenfalls 1-mal fehlte einer Interviewten ein deutsches Wort: Sie sagte „nicht laut“ auf Deutsch und dann „leise“ auf Thai, und ich konnte dann mit dem deutschen „leise“ aushelfen (Interview 2: ebenda Zeilen 363 bis 364).

Als weiteren Aspekt der thailändischen Kultur verwandte ich neben der Situation "Laut sprechen" gezielt die thailändische Sprache: in Interview 2, weil ich das Gespräch nicht abreißen lassen wollte, und in allen vier Interviews, um den SchülerInnen den Dissensanteil der Situation „Laut sprechen“ anschaulich zu machen. Dass Interview 2 zu Ende geführt werden konnte und dass das Ergebnis der vier Interviews ein vollständiges Spektrum von mündlichen deutschen Negationsfunktionen ist (vgl. 8.5.3.2 und Anhang 8e), rechtfertigt den Einsatz des Thai.

In Interview 2 beantwortete die Schülerin meine auf Deutsch gestellte Frage, warum „nicht“ in „Es kommt nicht in Frage.“ von dem SchülerInnen-Plakat der Gruppe 2 vor „in Frage“ stehe, auf Thai: Sie begründete die Position von „nicht“ damit, dass „Es kommt nicht in Frage.“ ein „idiom“ sei (ebenda Anhang 8c Zeile 312). Meine u.U. zu unkonkrete anschließende Frage, wo das „nicht“ normalerweise stehe, beantwortete sie so: „Vor Adjektiv [...], Adverb [...] Verb.“ (ebenda Zeilen 316 bis 320). Daraufhin lieferte sie ein von mir erbetenes Beispiel für „nicht“ vor einem Adjektiv: „Ich bin nicht dunkel.“ (ebenda Zeile 323) (Mit „nicht dunkel“ ist die Hautfarbe gemeint. Für viele ThailänderInnen ist es wichtig, eine helle Hautfarbe zu haben, weil mit dunkler Hautfarbe häufig „kann es sich nicht leisten, viel Zeit (abgedunkelt und klimatisiert) geschützt vor der Sonne im Haus zu verbringen“ und „vom Land“ assoziiert wird.); dass die Schülerin gerade dieses Beispiel nannte, betrachtete ich als positives Signal für unser Gespräch. Ich bohrte also weiter und fragte nach einem Beispiel mit „nicht“ vor einem Adverb, worauf sie auf Thai sagte, es falle ihr keins ein. Um einem Gesichtsverlust vorzubeugen, sagte ich ermunternd auf Thai, sie könne sich wohl nicht erinnern, wiederholte dann ihre Worte, dass ihr kein Beispiel einfalle, und verwandte schließlich die thailändische Formulierung *m̂y bpen ry*⁹ (ebenda, Zeilen 324 bis 327), auf Deutsch „Das macht nichts./Kein Problem.“ (*m̂y bpen ry* signalisiert für viele ThailänderInnen, dass sich eine problematische Situation entspannt/entspannt hat.); mit der gleichen Formulierung beendete ich Interview 2 (ebenda Zeile 410) und ließ die

⁹ Umschrift des Thai hier nach Robertson 1969

Schülerin dazwischen ein Mal ein von ihr benutztes *m̂y bpen ry* ins Deutsche übersetzen (ebenda, Zeile 390).

Nachdem die Schülerin kein Beispiel für „nicht“ vor einem Adverb gegeben hatte, war ich weiter hartnäckig: Ich kam auf ihre Aussage zurück, „nicht“ stehe vor einem Verb. Die Schülerin gab daraufhin die Beispiele „Ich [...] kann nicht fragen.“, „Ich kann nicht sagen.“ und „Du darfst nicht sagen.“ (ebenda Zeilen 330, 332). Ich hatte das Gefühl, dass es besser war, einen Teil der Negationen unter der Textebene weiter auf Thai zu besprechen, weil das die Schülerin dazu motivieren konnte, „am Ball“ zu bleiben. Deshalb gab ich der Schülerin auf Thai den Hinweis, dass „kann“ in „Ich kann das nicht sagen.“ Modalverb ist, und bestätigte auf Thai, was sie vorher auf Deutsch gesagt hatte, dass es sich nämlich bei „sagen“ um einen Infinitiv handelt (ebenda Zeilen 338 bis 341); als es später um „un-“, bei Adjektiven ging und die Schülerin das Paar „Ordnung-Unordnung“ nannte, wandte ich auf Thai ein, dass „Unordnung“ ein Nomen ist (ebenda Zeile 406). Dann ging ich auf die Situation „Laut sprechen“ ein: Als ich den ersten Satz zu dieser Situation, „Haben Sie Freunde oder Bekannte aus Deutschland oder aus Österreich?“, aussprach, merkte ich, dass die Schülerin dies verneinen wollte. Ich kam ihrer Verneinung mit einem bestätigenden „Nee?“ – in der für die Schülerin rezeptiven Verwendung 5.5 „*nicht*“, „*kein*“ ... *in nichtnegierender Funktion* (vgl. Anhang 6a) – zuvor und sagte wieder das Entspannung versprechende *m̂y bpen ry*, weil ich verhindern wollte, dass die Situation schon bei diesem ersten Satz scheiterte (ebenda Zeilen 343 bis 345).

2.2 Auswertung

2.2.1 Vorab-Interpretationen

Der Strukturalismus speist die Qualitative Forschung. Die zweite Quelle für diese Art der Forschung, auf die ich mich beziehe, ist die von Garfinkel 1967 begründete Ethnomethodologie. Ihr Interesse betrifft die Herstellung sozialer Wirklichkeit in alltäglicher Routine-Interaktion, deren Erkenntniswert darin gesehen wird, dass sich in ihr unbewusst und unhinterfragt Gültiges niederschlägt. Ethnomethodologisches Denken wird z.B. in der

Konversationsanalyse umgesetzt; das Hauptanliegen ist hier die Erforschung der formalen Aspekte der Interaktion in Texten oder Textsequenzen, die etwa auf Tonband/Video aufgezeichnet sind – etwa wie Sprecherwechsel vollzogen (Sacks et al. 1974) oder wie Gespräche beendet werden (Schegloff/Sacks 1974). Kennzeichnend sind die Forderungen der Vermeidung von Vorab-Interpretationen vor der Analyse, um dem untersuchten Gegenstand möglichst gerecht zu werden, und der Einbeziehung des großteils unhinterfragt wirkenden Kontextes der Interaktion, z.B. des „Sozialpsychiatrischen Dienstes“ bei der Analyse eines Gesprächs zwischen BeraterIn und KlientIn. In den Sozialwissenschaften kommen Konversationsanalysen in den „studies of work“ zum Tragen, die Arbeitsabläufe, etwa in naturwissenschaftlichen Forschungslabors, beschreiben (z.B. Bergmann 1991). Der Schwerpunkt der Diskursanalyse liegt eher auf den Inhalten der Texte als auf der Form; in der Diskursiven Psychologie (z.B. Potter/Wetherell 1995), die Kognitionen, das Gedächtnis sowie die Kommunikation und die Interaktion untersucht und sich für „interpretative Repertoires“ interessiert, mit denen Personen Wirklichkeit konstruieren, werden Erkenntnisse der Konversationsanalyse und der Laborforschung aufgenommen (vgl. Flick 1999: 32ff., 218 ff.).

Zunächst nehme ich die ethnomethodologische Forderung ernst, Vorab-Interpretationen vor der Analyse zu vermeiden. Diese Forderung ist eine Reaktion auf die Hauptkritik an der rein quantitativ ausgerichteten Forschung, die vor der Analyse entstandene Hypothesen testet (vgl. ebenda: 14) – ein Vorgehen, bei dem sich die Hypothesen und nicht der untersuchte Gegenstand im Zentrum des Forschungsinteresses befinden. Im Gegensatz dazu ist bei meinen Analysen der Gegenstand, die thailändischen Gegebenheiten beim Erlernen der Negation im Deutschen, zentral. D.h. ein Teil der Hypothesen steht nicht von vornherein fest, sondern ich generiere ihn erst im Laufe der Analyse durch "Offenes Kodieren", also durch die Ableitung neuer Kategorien, und durch "Memos" – Fragen, Bewertungen und eigene Beobachtungen (vgl. ebenda: 198ff.). Meine Erwartungshaltung kann natürlich nicht vollständig offen sein, weil ich mein eigenes Vorwissen und meine Vorannahmen nicht ausblenden kann. Deshalb arbeite ich in Triangulation zur Hypothesengenerierung auch hypothesentestend (vgl. Henrici 1989: 220f.), indem ich das "Axiale Kodieren" verwende; anders formuliert: ich differenziere und gewichte nach vorgegebenen Kategorien (vgl. Flick 1999: 201ff.). Die thailändischen Gegebenheiten beim Erlernen der Negation DaF werden somit sowohl aus sich heraus von innen verstanden als auch durch die Anwendung fachwissenschaftlicher Kategorien von außen bewertet. Ich kodiere in mehreren

Durchgängen, d.h. ich bilde zu dem in den Teilanalysen in den Kapiteln 3 bis 8 jeweils zu untersuchenden Material möglichst konkrete Oberbegriffe. Im Folgenden nenne ich für die Kapitel 4 bis 8 die quantitativen Fragestellungen und darüber hinaus spezielles qualitatives Vorgehen.

In Kapitel 4 erarbeite ich zur Bestimmung dessen, was in Thailand gelernt werden soll, ein gesprächsanalytisches Negationsmodell und wende es aus zwei Gründen auf drei Texte aus dem IDS-Korpus "Texte gesprochener deutscher Umgangssprache" an. Zum einen verifiziere ich das Negationsmodell quantitativ-hypothesentestend; d.h. ich zeige, dass und wie oft die angenommenen Negationskategorien in der sprachlichen Realität vorkommen. Zum anderen untersuche ich qualitativ-hypothesengenerierend, wie die Negationsfunktionen des Modells sprachlich realisiert sind.

Es liegt kaum Fachliteratur zur Negation im Thailändischen vor. Da in Thailand neben der Landessprache auch das Englische als Ausgangspunkt für Lernchancen in Betracht kommt, untersuche ich in Kapitel 5 die mündliche Negation im Thailändischen und parallel dazu im Englischen nach dem Negationsmodell aus Kapitel 4. Ich analysiere zwei Korpora mit gesprochenen Nacherzählungen des gleichen Films - eins bestehend aus den Äußerungen thailändischer Muttersprachlerinnen und eins aus denjenigen von Muttersprachlerinnen des amerikanischen Englisch – quantitativ-hypothesentestend, indem ich überprüfe, ob und im positiven Falle wie für das Deutsche gültige Negationsfunktionen (vgl. Kapitel 3) auch im Thailändischen und Englischen auftreten. Qualitativ-hypothesengenerierend frage ich danach, wie Negationsfunktionen im Thailändischen und Englischen realisiert sind.

In den Kapiteln 6 bis 8 werte ich ebenfalls quantitativ und qualitativ aus. Bei der Analyse des Lehrwerks "Viel Spaß mit Deutsch" in Kapitel 6 quantifiziere ich, was von dem mündlichen Negationsstoff in welcher Lektion auftritt und welche Aktivitäten der LernerInnen dazu verlangt werden. Auf der Grundlage der Quantifizierung werte ich qualitativ; Kriterium ist die Wirkung auf die LernerInnen. Die Auswertung der Aufgaben 2 bis 6 des "Fragebogens zur Negation im Deutschen" in Kapitel 7 ist zum Teil quantitativ. Bei Aufgabe 2 des Fragebogens „Mit welchem Lehrmaterial unterrichten Sie die Negation im Deutschen?“ biete ich als konkrete Antwortalternative „Viel Spaß mit Deutsch“ an, weil ich wusste, dass dieses Lehrwerk an vielen thailändischen Schulen benutzt wurde. Ferner legte mir die Beschäftigung

mit der Negation im Deutschen in Kapitel 4 eine Relevanz bestimmter im Bogen vorgegebener Aspekte der Negation auf der Wort-, Satz- (z.B. „un-“, „nein“, „nicht“) und Textebene (z.B. *Widersprechen*, *Verneinen/Ablehnen*) nahe. Schließlich erwartete ich, dass die didaktisch-methodischen Grundkategorien Präsentieren, Üben und Überprüfen eine Rolle spielten (Aufgaben 4 bis 6). Beim Axialen Kodieren im Rahmen der Unterrichtsanalyse in Kapitel 8 suche ich nach Negationen auf der Wort-, Satz- und Textebene und nach Kategorien zur Beschreibung von gesteuertem Fremdsprachenunterricht wie Phasierung, Lernziele und Sozialformen.

2.2.2 Alltägliche Routinen

Der Ethnomethodologie entnehme ich weiter den Gedanken, dass Wirklichkeit durch nicht hinterfragte tägliche Routinen hergestellt wird. Unter dieser Prämisse analysiere ich das Alltäglich-Normale: die Mündlichkeit im modernen thailändischen Alltag (vgl. Kapitel 3), die Verwendung der Negation in der alltäglichen deutschen Umgangssprache (vgl. Kapitel 4) und in thailändischen und englischen Filmnacherzählungen (vgl. Kapitel 5), so wie sie jeden Tag in der Realität vorkommen können. Die im Indikativ Präsens formulierten Fragebogenfragen 2 bis 6 rufen die Wirklichkeit ab; triangulierend dagegen stehen die Fragen 7 und 8, die auf das Hypothetische abzielen (vgl. Kapitel 7). Schließlich hatte ich die Lehrerin, die die aufgezeichnete Unterrichtseinheit zeigte, um "normalen Unterricht" gebeten (vgl. Kapitel 8).

2.2.3 Empirie, subjektive Sichtweisen

Neben denjenigen des Strukturalismus und der Ethnomethodologie sind auch Ideen des Symbolischen Interaktionismus in die Qualitative Forschung eingegangen. Der Symbolische Interaktionismus ist, beeinflusst durch den amerikanischen Pragmatismus in der Philosophie (H. G. Mead 1922, 1927) und grundlegend bestimmt von Herbert Blumer 1969/1973, eine von der Chicagoer Schule vertretene Richtung der amerikanischen Soziologie. Die VertreterInnen dieser Richtung erforschen den „subjektiven Sinn“: Man nimmt an, dass

Subjekte Gegenständen, Ereignissen etc. Sinn geben, indem sie über Symbole, d.h. über sprachliche und nichtsprachliche Zeichen, interagieren, und dass das Handeln der Subjekte maßgeblich durch diese Sinnzuschreibungen motiviert ist. Ziel der Forschung ist es, solche subjektiven Perspektiven durch Erhebung und Auswertung empirischer Daten zu rekonstruieren. Eine Weiterentwicklung des Symbolischen Interaktionismus ist der Interpretative Interaktionismus (vgl. Denzin 1989). In der Psychologie gingen Positionen des Symbolischen Interaktionismus in die Subjektiven Theorien (vgl. Flick 1991) ein (vgl. Flick 1999: 29ff.).

Bei meiner Auswertungen bediene ich mich der von den VertreterInnen des Symbolischen Interaktionismus vorgeschlagenen Vorgehensweisen der Empirie und der Berücksichtigung der subjektiven Sichtweisen.

Alle axial analysierenden Teile in den Kapiteln 4 bis 8 sind empirisch – der Fragebogen geradezu idealtypisch, weil ich wiederholt, nämlich so oft ich von den Lehrenden Rücklauf bekommen habe: also 55-mal, die Antworten auf die gleichen 9 Fragen auswerten kann. Die Empirie gewährleistet, dass meine Teilanalysen auf die Wirklichkeit bezogen und überprüfbar sind. Kapitel 3, das die Mündlichkeit in der thailändischen Alltagskultur behandelt, ist hermeneutisch.

Zur Steigerung der Qualität der Analyseergebnisse achte ich triangulierend zu dem empirischen Vorgehen, das das Auswertungsergebnis verallgemeinert, darauf, dass die Verallgemeinerungen die subjektive Sichtweise nicht zudecken: In Kapitel 8 werte ich den von der Lehrerin, deren Unterricht ich beobachtete, ausgefüllten Fragebogen (relevante Teile davon vgl. Anhang 8d) gesondert aus und trianguliere das Ergebnis mit den Auswertungen der beobachteten Unterrichtseinheit (Transkription vgl. Anhang 8a) und den SchülerInnen-Interviews.

Indem ich für meine Analysen der thailändischen Gegebenheiten beim Erlernen der Negation im Deutschen Einflüsse auf die Qualitative Forschung aus dem Strukturalismus, der Ethnomethodologie und dem Symbolischen Interaktionismus nutze, erreiche ich alles in allem eine Perspektivenvielfalt, die zu einer verstärkten Aussagekraft der Analyseergebnisse führt. In der Tradition des Strukturalismus arbeite ich bei der Datenerhebung in Kapitel 7

zielgruppenspezifisch: Durch das Einbeziehen der thailändischen Kultur und des gesellschaftlichen Kontextes rücke ich den Fragebogen an die Lehrenden und die Interviews an die SchülerInnen heran (vgl. 2.1). Bei den Auswertungen der Analysen in den Kapiteln 4 bis 8 wähle ich verschiedene Zugänge. Unter dem Einfluss der Ethnomethodologie entscheide ich mich für zweierlei: Zum einen tritt neben das Testen von vorab entwickelten Hypothesen das Verstehen der thailändischen Lerngegebenheiten aus sich heraus (vgl. 2.2.1), zum anderen erfrage ich das Alltäglich-Normale (vgl. 2.2.2). Auf den Symbolischen Interaktionismus geht zurück, dass die subjektiven Sinnzuschreibungen nicht vernachlässigt werden, dass gleichzeitig jedoch die Empirie und damit die Verallgemeinerung und die Überprüfbarkeit der Daten zur Geltung kommen (vgl. 2.2.3).

3. Mündlichkeit

Im Folgenden beleuchte ich die sprachwissenschaftliche Diskussion zu "Mündlichkeit/gesprochen" (vgl. 3.1), weil ich bei meinen Unterrichtsvorschlägen in Kapitel 9 das Thema "Negation" an die Kommunikationsbedürfnisse eines thailändischen Reiseleiters koppele, der zu deutschsprachigen TouristInnen spricht (vgl. 1.4). Ich gehe auf die Schriftlichkeitsforschung, die "Mündlichkeit/gesprochen" mitbehandelt (vgl. 3.1.1), auf die Gesprochene-Sprache-Forschung und die Gesprächsanalyse (vgl. 3.1.3) sowie auf die Arbeiten von Koch/Oesterreicher zur "Konzeptionellen Mündlichkeit" (vgl. 3.1.3) ein; letztere eignen sich auf Grund ihres prototypisch-graduierenden Begriffs von Mündlichkeit dazu, die Kommunikationsbedürfnisse des thailändischen Reiseleiters näher zu bestimmen. Dabei geht es mir nicht darum, die Forschungsgeschichte lückenlos darzustellen, sondern ich will solche Denklinien und Aspekte kurz charakterisieren, die mir bei meinem Vorhaben, Unterrichtsvorschläge zu machen, dienlich sind. Meine Art des Umgangs mit der Negation DaF wird begünstigt durch die Stärke der Mündlichkeit in Thailand (vgl. 3.2).

3.1 Gesprochene Sprache, Gespräche, Mündlichkeit

3.1.1 Schrift- und Schriftlichkeitsforschung

Das Thema Mündlichkeit/gesprochene Sprache wird zum einen von der Schrift- und Schriftlichkeitsforschung mitbehandelt. Zum anderen ist Mündlichkeit/gesprochene Sprache vor allem in der Gesprochene-Sprache-Forschung und in der Gesprächsanalyse im Fokus der Aufmerksamkeit; oft wird dabei mit dem Geschriebenen verglichen oder schwingt ein impliziter Vergleich mit.

Die Schrift- und Schriftlichkeitsforschung in der Sprachwissenschaft schließt an die Arbeiten von anthropologisch-ethnografisch orientierten AutorInnen an, zu denen Goody 1981 und 1987 und Ong 1982 gehören. Ong beruft sich auf die Oralitätsforschung, die mit Parry 1928 einsetzt. Parry macht die Entdeckung, dass in der homerischen Dichtung Wortwahl und Wortform weitgehend abhängig vom gewählten Reimschema, dem Hexameter, sind und dass

die Texte fast ausschließlich aus Formeln, deren Gestaltung vorhergesagt werden kann, und standardisierten Themen bestehen. Parrys These lautet: „Ilias“ und „Odyssee“ sind das Produkt oraler Textbildung. Auf der Grundlage von Parry betrachtet Lord 1960 einen modernen Kontext mündlicher Textbildung. Er untersucht, wie orale Sänger serbokroatischer Sprache ihre Lieder gestalten, und stellt fest, dass die Sänger ein Basisrepertoire an Sprachformeln und Themen je nach Situation, in der vorgetragen wird, immer wieder neu gestalten. In der Nachfolge Parrys und Lords sind u.a. Arbeiten zur oralen Tradition in Afrika und Asien entstanden, wie z.B. Isidore Okewhos „The Epic in Africa“ 1979 und Eugene Eoyangs „A Taste for Apricots: Approaches to Chinese Fiction“ 1977.

Die Ergebnisse der Oralitätsforschung erklärt Ong, indem er die Eigenschaften der Sprache auf die außersprachlichen Entstehungsbedingungen zurückführt. Nach Ong muss in schriftlosen Kulturen bzw. in Kulturen, in denen weitgehend die Möglichkeit der schriftlichen Fixierung fehlt, über Wissen gesprochen werden, damit es nicht verloren geht. Um eine bessere Merkbarkeit der Inhalte zu erreichen, benutzen die Mitglieder solcher Kulturen eine (gesprochene) Sprache mit Merkmalen wie: viele Wiederholungen und Redundanzen, Formeln, feste Themen („die Versammlung“, „das Essen“, „das Duell“), „heavy characters“ („furious Achilles“, „clever Odysseus“), Sprichwörter, Reime, Antithesen, Alliterationen (vgl. Ong 1982: 34ff., 69f.).

Daraus, dass Griechisch und Türkisch sprechende Personen eine formelhafte Ausdrucksweise bevorzugen (vgl. Tannen/Öztürk 1977, Zimmer 1958), kann mit Ong geschlossen werden, dass auf diese Personengruppen starke orale Einflüsse wirken. Im Griechischen und Türkischen existieren Formeln, die in bestimmten Situationen immer benutzt werden. Lässt eine Person eine solche feste Formulierung aus, hat das die gleiche Bedeutung, wie wenn jemand in der amerikanischen Kultur beim Telefonieren einfach auflegt und sich nicht verabschiedet (vgl. Tannen 1980: 330): Die handelnde Person realisiert eine starke Zurückweisung. Im direkten Vergleich zwischen griechischem und amerikanischem Kommunikationsverhalten wurde zwanzig Athenerinnen und zwanzig Amerikanerinnen der "pear film"¹⁰ gezeigt. In Nacherzählungen des "pear film" benutzten die Griechinnen

¹⁰ Die mündlichen Nacherzählungen des "pear film" von Thailänderinnen und Amerikanerinnen verwende ich in Kapitel 5 zu einem Vergleich der gesprochenen Negationen im Thai und im Englischen, um die sprachlichen Vorerfahrungen der thailändischen LernerInnen zu bestimmen. Diese sollen die LernerInnen für das Erlernen der Negation im Deutschen nutzen.

thematische Stereotypen wie „die Schönheit des bauerlichen Lebens“ und „Junge trifft Mädchen“ und bezogen das Geschehen auf ihre eigene Situation. Die Amerikanerinnen versuchten dagegen Stereotypen zu vermeiden. Sie wollten darstellen, was genau im Film vorkommt (vgl. ebenda: 333f.).

3.1.2 Gesprochene-Sprache-Forschung und Gesprächsanalyse

Aktuelle Überblicke über die Entwicklung der Gesprochene-Sprache-Forschung und der Gesprächsanalyse sind: Geißner 2001 (Mündlichkeitsdiskussion), Schwitalla 1994 und 1997 (mündliche Kommunikation) und Rath 1994 (gesprochene Sprache ab 1960).

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts haben sich in Deutschland eigenständige Verwendungsweisen des gesprochenen und geschriebenen Deutsch herausgebildet. Dies ist primär darauf zurückzuführen, dass die geschriebene Sprache nicht mehr nur Gesprochenes fixiert, sondern dass auch in einer gewissen Bandbreite von Verwendungen still gelesen und geschrieben wird. Das bis dahin einseitige Interesse der Sprachwissenschaft an der Sprache in Büchern weitet sich auf eine sprachliche Vielfalt, auch auf das gesprochene Wort, hin aus (vgl. Fiehler et al. 2004: 29f.). So vergleicht Behaghel zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache. Er sieht „Unterschiede in den Bedingungen, in den Mitteln und Zwecken, in der gesamten Gestaltung“ (Behaghel 1899: 23). Behaghel arbeitet heraus, dass das gesprochene Deutsch im Gegensatz zum geschriebenen „ein gemeinsames Erzeugnis“ von Sprecher und Hörer sei (ebenda: 15).

In den 60-er Jahren des 20. Jahrhunderts beginnt in der Sprachwissenschaft der Bundesrepublik eine intensive Auseinandersetzung mit der gesprochenen Sprache. Im Vergleich mit der geschriebenen Sprache interessiert sich die Gesprochene-Sprache-Forschung für systemlinguistische Eigenschaften des gesprochenen Deutsch. Die an dem Projekt „Grundstrukturen der deutschen Sprache“ an der Forschungsstelle Freiburg des Instituts für Deutsche Sprache (IDS), wo mit dem „Freiburger Korpus“ gesprochener deutscher Standardsprache das erste größere deutschsprachige Korpus entsteht, beteiligten

WissenschaftlerInnen untersuchen etwa die Modi, die Verzeitung der Vergangenheit und den Satzbau des gesprochenen Deutsch (vgl. Schröder 1975).

Innerhalb der Gesprochene-Sprache-Forschung werden eine mediale und eine prototypische Sicht des Forschungsgegenstands unterschieden. In der medialen Sicht wird als „gesprochen“ angesehen, was zur Verständigung „aus dem Mund“ kommt. VertreterInnen der prototypischen Perspektive legen Kriterien fest, anhand deren besonders klare Fälle von „gesprochen“ von anderen Verwendungen abgegrenzt werden können. U.a. werden im Rahmen des Freiburger Projekts für "gesprochen" die sprachexternen Kriterien "ohne dass vorher aufgezeichnet wurde" und "ohne dass für einen Vortrag geplant wurde" vorgeschlagen (vgl. Steger 1967: 262 ff.). Dadurch steht spontane und ungeplante gesprochene Sprache in deutlichem Kontrast zu vermittelten, ungeplanten Verwendungen, die als Spielarten von "geschrieben" betrachtet werden.

Thema der Gesprochene-Sprache-Forschung sind auch verschiedene außersprachlich determinierte Redekonstellationen, z.B. mit wie bei der Plauderei und dem Verhör unterschiedlichen Graden von Themen- und Rollenfestlegung (vgl. Engel 1974).

Die Gesprochene-Sprache-Forschung sichert ihre Ergebnisse durch empirisches und korpusorientiertes Vorgehen ab. Da allerdings durch die Anbindung an die Traditionelle Grammatik der Satz die grundlegende Analysekategorie ist (vgl. Fiehler et al. 2004: 39), jedoch auf dem thailändischen Arbeitsmarkt die mündliche Kommunikationsfähigkeit auf Deutsch gefragt ist (vgl. 1.3) und ich deshalb die Textebene anvisieren muss, kann ich diese Ergebnisse nicht direkt für meine Unterrichtsvorschläge nutzen.

Ab den 70-er Jahren nimmt die Gesprächsforschung, die von der Gesprochene-Sprache-Forschung, der Sprechakttheorie und der linguistischen Pragmatik beeinflusst ist, die mündliche Kommunikation in den Blick. Die AutorInnen gehen auf der Grundlage von authentischen Sprachdaten empirisch und korpusorientiert auf die Dialogizität und die Interaktivität ein. Für sie ist Sprache eine Form von Handeln. Die AutorInnen beschreiben, wie Gespräche aufgebaut sind und sich entwickeln. Um eine gesteigerte Gegenstandsangemessenheit zu erreichen, lösen sie sich von dem Kategorieninventar der Traditionellen Grammatik, die sehr stark der geschriebenen Sprache in Büchern verhaftet ist,

und benutzen neue Kategorien der Beschreibung auf der Textebene wie „turn-taking“, von SprecherInnen durchgeführte Gesprächsreparaturen und Handlungsabläufe. Die sprechende Person hat einen Äußerungsplan, auf den hin sie ihre Äußerungen ständig kontrolliert (Levelt 1999). Führt die Spontaneität der Sprachproduktion zu einer Nichtübereinstimmung zwischen Äußerung und Plan, kann die sprechende Person „aussteigen“, d.h. ihren Beitrag für ungültig erklären, oder ihre Äußerungen reparieren (vgl. Zifonun et al. 1997: 446ff.). Ähnlich wie in der Gesprochene-Sprache-Forschung werden auch hier Gesprächstypen unterschieden. In jüngster Zeit wird nach der Rückkopplung mit der Systemlinguistik gefragt (vgl. z.B. Couper-Kuhlen 1996, Ochs et al. 1996; für das Deutsche: Auer 1998 und 2000, Günthner 1999, Selting 1997).

In den 80-er und 90-er Jahren konzentriert sich eine Gruppe von AutorInnen, zu denen Klein 1985, Quasthoff 1995 und Ehlich 1994 zählen, im Anschluss an Behagel auf die Kommunikationsbedingungen und auf die Sprachfunktionen bei der mündlichen Sprachverwendung. Ehlich (1994: 19) knüpft etwa an Behagel an, indem er die gemeinsame Wahrnehmungssituation hervorhebt; untersucht werden auch der akustische und der optische Kanal der Sprachübermittlung, im Vergleich dazu bei der geschriebenen Sprache der optische Kanal und die Tradierbarkeit.

Meine Arbeit profitiert aus drei Gründen von den Ergebnissen der Gesprächsforschung. Zunächst sind die Ergebnisse aussagekräftig, weil sie aus der authentischen Sprache gewonnen werden. Ferner wird über den Begriff der Kommunikation die Textebene besprochen – etwas, was die thailändischen LernerInnen, wenn sie für den Kontakt mit Deutschsprachigen lernen sollen, auch tun müssen. Und schließlich wird durch die Verknüpfung von Text- und Systemperspektive der Schritt der thailändischen LernerInnen, kommunikationsbezogen Satzgrammatik zu erlernen, vorbereitet.

3.1.3 „Konzeptionelle Mündlichkeit“ (Koch/Oesterreicher)

Von 1985 bis 1996 existierte an der Freiburger Forschungsstelle des IDS der Sonderforschungsbereich 321 „Übergänge und Spannungsfelder zwischen Mündlichkeit und

Schriftlichkeit“. In diesem Zusammenhang entstanden die für meine Zwecke wichtigen Arbeiten von Koch/Oesterreicher zur "Konzeptionellen Mündlichkeit". Die Analysen von Koch/Oesterreicher eignen sich für mich, weil sie einen prototypisch-graduierenden Begriff von Mündlichkeit beinhalten, anhand dessen ich die Kommunikationsbedürfnisse des fiktiven thailändischen Reiseleiters, an denen ich mich bei meinen Unterrichtsvorschlägen in Kapitel 9 orientiere (vgl. 1.4), näher bestimmen kann. Im Gegensatz zu den VertreterInnen der medialen Sicht, für die der betrachtete Gegenstand die gesamte mündliche Sprachproduktion ist, ob es sich um im Rundfunk/Fernsehen gesprochene Nachrichten oder um auf den Anrufbeantworter Gesprochenes handelt, unterscheiden Koch/Oesterreicher verschiedene Grade von Mündlichkeit. Auf der Grundlage von Koch/Oesterreicher präzisiere ich, welche Art von gesprochenem Deutsch der Reiseleiter, der deutschsprachigen TouristInnen auf Deutsch Sehenswertes erklärt, nachfragt. Durch die orale Orientierung kann dem Problem der Ausdünnung (vgl. 1.3.2) wirkungsvoll begegnet werden. Die Chancen von AbsolventInnen, ihr Deutsch im Beruf zu nutzen, steigen, weil auf dem thailändischen Arbeitsmarkt in den Bereichen Tourismus, Wirtschaft und Lehre mündliches Deutsch nachgefragt wird (vgl. 1.4). Ferner erhöht sich für Thais, die eine starke mündliche Orientierung haben (vgl. 3.2.1, 3.2.2), die Zugänglichkeit zu der von thailändischen LernerInnen oft als „schwer“ bezeichneten deutschen Sprache.

Für Koch/Oesterreicher ist die außersprachliche Determiniertheit von Sprache, also die Anpassung der Sprache an die Bedingungen, unter denen sie benutzt wird, grundlegend. Die Autoren gehen davon aus, dass zehn universale sprachexterne Bedingungen für die Gestaltung von Texten maßgeblich sind. Konkrete Texte können auf einem Kontinuum der Kommunikationsformen zwischen den beiden Polen "gesprochen/Nähe" und "geschrieben/Distanz" verortet werden (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 21). In Tabelle 4 konkretisiere ich die jeweils zuerst genannten zehn sprachexternen Bedingungen nach Koch/Oesterreicher für das von dem thailändischen Reiseleiter nachgefragte gesprochene Deutsch und darüber hinaus für die Texte in dem deutschsprachigen Reiseführer, die der Reiseleiter zur Vorbereitung auf den mündlichen Kontakt mit den deutschsprachigen TouristInnen liest (vgl. 1.4).

Tabelle 4: Konkretisierung der sprachexterne Bedingungen für das an deutschsprachige TouristInnen gerichtete gesprochene Deutsch des Reiseleiters und für die Texte in einem deutschsprachigen Reiseführer auf der Basis von Koch/Oesterreicher (1990: 6ff.)

1. <i>Die Zahl der angenommenen Textrezipienten.</i> Bei einer geringen Zahl von Rezipienten handelt es sich um einen privaten Text, bei einem größeren Publikum um einen öffentlichen; gesprochenes Deutsch des Reiseleiters: private Anteile (einheimischer Reiseleiter betreut die ausländischen TouristInnen persönlich), öffentliche Anteile (Reiseleiter spricht vor der ganzen Gruppe zu den Sehenswürdigkeiten); geschriebenes Deutsch im Reiseführer: Öffentlichkeit
2. <i>Die Textproduzent und Textrezipient¹¹ gemeinsame Kommunikationserfahrung und ihr gemeinsames Wissen.</i> Ist der Anteil an gemeinsamer Kommunikationserfahrung und gemeinsamem Wissen hoch, sind sich Produzent und Rezipient vertraut, bei niedrigem Anteil sind sie sich fremd; Reiseleiter: je länger Reiseleiter und TouristInnen beisammen sind, desto mehr gemeinsame Kommunikationserfahrung und gemeinsames Wissen, desto größere Vertrautheit; Reiseführer: Fremdheit der Kommunikationspartner (Reiseleiter kennt Autor des Reiseführers normalerweise nicht)
3. <i>Inwieweit ist der Textproduzent in Bezug auf den Partner und auf den Handlungsgegenstand emotional beteiligt?</i> ; Reiseleiter: emotionale Beteiligung (TouristInnen schätzen es, wenn sich der Reiseleiter ihnen gegenüber öffnet); Reiseführer: wenig emotionale Beteiligung des Autors (Akt des Schreibens deemotionalisiert)
4. <i>Wie stark sind die Kommunikationsakte in die Situation und in die Handlung eingebunden?</i> D.h. liegt Situations-/Handlungseinbindung oder –entbindung vor?; Reiseleiter: Situations- und Handlungseinbindung der Kommunikationsakte (Reiseleiter reagiert auf Fragen und Wünsche der TouristInnen); Reiseführer: Situations-, Handlungsentbindung (Autor schreibt nicht spezifisch für den thailändischen Reiseleiter und dessen Situation und Handlungsoptionen)
5. <i>Wie nah sind die Gegenstände und Personen, um die es geht, dem Textproduzenten?</i> Gibt es also einen Referenzbezug zum Hier und Jetzt des Textproduzenten oder nicht?; Reiseleiter: z.T. Referenzbezug (ob ein bestimmter Reiseleiter einen Bezug zu den Sehenswürdigkeiten hat, kann ich hier nicht entscheiden; direkte Konfrontation mit den TouristInnen); Reiseführer: geringer Referenzbezug (durch den Akt des Schreibens Entfernung der Gegenstände und Personen vom Hier und Jetzt des Autors)
6. <i>Die räumliche und zeitliche physische Nähe oder Distanz der Kommunikationspartner;</i> Reiseleiter: räumliche und zeitliche physische Nähe zu den TouristInnen; Reiseführer: räumliche und zeitliche physische Distanz des Autors zum Reiseleiter
7. <i>Trägt der Rezipient viel oder wenig/nichts zur Diskursgestaltung bei? Kann viel oder wenig/keine Kooperation zwischen Produzent und Rezipient beobachtet werden?</i> ; Reiseleiter: hohes Maß an Kooperation mit den TouristInnen erforderlich (Reiseleiter = Dienstleister); Reiseführer: keine Kooperation (Reiseleiter hat keinen Einfluss auf Textgestaltung)
8. <i>Inwieweit ist eine schnelle Übernahme der Produzentenrolle durch den Rezipienten möglich und wieviel an Partnerzuwendung ist feststellbar?</i> Kann ein Rezipient leicht Produzent werden, und wendet sich der Produzent an den Partner, dann handelt es sich um einen Dialog. Bei Monologen sind Produzenten- und Rezipientenrolle getrennt, der Anteil an Partnerzuwendung ist niedrig; Reiseleiter: schneller Rollentausch möglich, hohes Maß an Partnerzuwendung (Dialog mit den TouristInnen); Reiseführer: kein Rollentausch, keine Zuwendung zum Reiseleiter (Monolog des Autors)
9. <i>Herrscht freie Themenentfaltung oder Themenfixierung vor?</i> ; Reiseleiter: freie Themenentfaltung möglich (Thema "Sehenswürdigkeiten" kann je nach Interesse der TouristInnen beliebig ausgedehnt werden); Reiseführer: Themenfixierung (Wissenswertes über Thailand aus der Sicht des Autors)
10. <i>Ist der Text spontan produziert oder reflektiert?</i> ; Reiseleiter: Textteile zu den thailändischen Sehenswürdigkeiten reflektiert (auf Grund der Verarbeitung der Informationen im Reiseführer), partnerzugewandte Teile auch spontan; Reiseführer: reflektiert (geplant, mehrere Entwürfe, Endfassung)

¹¹ Ich verwende von nun an zur Vereinfachung die Singular-Formen „Textproduzent“, „Textrezipient“, meine aber jeweils den Plural mit.

Die sprachexternen Bedingungen für das gesprochene Deutsch, mit dem sich der thailändische Reiseleiter an die deutschsprachigen TouristInnen wendet, konkretisiere ich, wie Tabelle 4 zeigt, nach dem Modell von Koch/Oesterreicher so: 1. private und öffentliche Anteile, 2. Vertrautheit zwischen den Kommunikationspartnern entsteht, 3. emotionale Beteiligung des Textproduzenten, 4. Situations- und Handlungseinbindung der Kommunikationsakte, 5. z.T. Referenzbezug des Textproduzenten, 6. räumliche und zeitliche physische Nähe der Kommunikationspartner, 7. hohes Maß an Kooperation zwischen Textproduzent und –rezipient, 8. schneller Rollentausch zwischen Textproduzent und –rezipient möglich, hohes Maß an Partnerzuwendung, 9. freie Themenentfaltung möglich, 10. Textteile zu den thailändischen Sehenswürdigkeiten reflektiert, partnerzugewandte Teile auch spontan.

Dadurch, dass öffentliche Anteile auftreten (Bedingung 1), die Vertrautheit der Kommunikationspartner noch nicht von Anfang an gegeben ist (Bedingung 2) und die Textteile zu den thailändischen Sehenswürdigkeiten reflektiert sind (Bedingung 10), bewegt sich die Sprache des Reiseleiters auf dem Kontinuum vom Pol "gesprochen/Nähe" ein Stück hin zum Pol "geschrieben/Distanz". Auf Grund der gleichzeitigen Anwesenheit privater Anteile (Bedingung 1), der Faktoren Vertrautheit zwischen den Kommunikationspartnern (Bedingung 2) und – z.T. festgestelltem – Referenzbezug des Textproduzenten (Bedingung 5) und partnerzugewandter Textteile (Bedingung 10) und der vollen Deckungsgleichheit der Bedingungen 3., 4., 6., 7., 8., und 9. mit dem Pol "gesprochen/Nähe" ist das Deutsch des Reiseleiters insgesamt im Bereich des zuletzt genannten Pols angesiedelt. Es gehört damit zu den Texten kommunikativer Nähe.

Da die Texte kommunikativer Nähe wie im betrachteten Fall bevorzugt in mündlicher Form vorkommen, sprechen Koch/Oesterreicher von "konzeptioneller Mündlichkeit" und fassen unter diesen Begriff auch geschrieben realisierte Texttypen wie stichwortartige Notizen und den Privatbrief (vgl. ebenda: 5f.).

Bei der gesprochenen Sprache des thailändischen Reiseleiters handelt es sich also nach Koch/Oesterreicher um konzeptionell mündliches Deutsch, um Sprache der Nähe. Da ich meine Unterrichtsvorschläge zur Negation DaF in Thailand an den

Kommunikationsbedürfnissen dieses Reiseleiters orientiere, heißt das, dass für mich konzeptionell mündliche Negationen relevant sind.

Im Gegensatz zu dem gesprochenen Deutsch des Reiseleiters sind die Texte im Reiseführer laut Tabelle 4 auf dem Kontinuum von Koch/Oesterreicher Ausprägungen von "konzeptioneller Schriftlichkeit", weil ihre sprachexternen Bedingungen durchgängig entweder deckungsgleich mit dem Pol "geschrieben/Distanz" sind oder sich in sehr geringem Abstand von diesem befinden: 1. Öffentlichkeit, 2. Fremdheit der Kommunikationspartner, wenig emotionale Beteiligung des Textproduzenten, 3. wenig emotionale Beteiligung des Autors 4. Situations-, Handlungsentbindung, 5. geringer Referenzbezug des Textproduzenten, 6. räumliche und zeitliche physische Distanz der Kommunikationspartner, 7. keine Kooperation zwischen Textproduzent und –rezipient, 8. kein Rollentausch zwischen Produzent und Rezipient, 9. Themenfixierung, 10. Reflektiertheit des Textes.

Andere Texttypen konzeptioneller Schriftlichkeit sind der wissenschaftliche Artikel als Prototyp und der Festvortrag; letzterer ist eine gesprochene Realisierung konzeptioneller Schriftlichkeit (vgl. ebenda: 5f.).

GriechInnen und TürkInnen stehen mit Ong unter Oralitätsverdacht, weil ihre sprachlichen Äußerungen zur Entlastung des Gehirns viele unveränderliche Formulierungen enthalten (vgl. 3.1.1). Dass selbst in einer wissenschaftlichen Abhandlung, nach Koch/Oesterreicher der Prototyp konzeptioneller Schriftlichkeit, auf Thai (vgl. 3.2.3) häufige Redundanzen nachgewiesen werden, spricht dafür, auch ThailänderInnen unter den gleichen Verdacht wie die GriechInnen und TürkInnen zu stellen: Sie scheinen starken mündlichen Einflüssen ausgesetzt zu sein. Unveränderliche Formulierungen und häufige Redundanzen können mit Koch/Oesterreicher als Gestaltungsmerkmale von konzeptionell mündlichen Texten gesehen werden, die unter den sprachexternen Bedingungen 3, 7, 8 und 10 in Tabelle 4 benutzt werden. Der Textproduzent ist so stark emotional beteiligt, dass er immer wieder das Gleiche sagt/schreibt (Bedingung 3). Er kooperiert in hohem Maße mit dem Textrezipienten (Bedingung 7). Indem Produzent und Rezipient sich durch feste Formulierungen als eine Form von Partnerzuwendung (Bedingung 8) Schritt für Schritt über den Stand ihrer Kommunikation verständigen, entwickeln sie diese langsam weiter. Der Text wird spontan

produziert (Bedingung 10). Durch Wiederholungen verschafft sich der Produzent Zeit, um darüber nachzudenken, wie er den Text fortsetzen soll.

3.2 Die Stärke der Mündlichkeit in Thailand

3.2.1 Mündlichkeit und traditionelle Literatur

ThailänderInnen stehen unter Oralitätsverdacht, weil in ihrer Sprache zur Entlastung des Gehirns häufig Redundanzen vorkommen. Dieser Verdacht erfährt eine erste Bestätigung durch einen Blick darauf, wie stark die Mündlichkeit in der traditionellen Literatur des Landes ausgeprägt ist.

Der deutsche Literaturwissenschaftler Oskar Walzel 1917 hat mit dem Begriff der “wechselseitigen Erhellung der Künste” gearbeitet; so plädierte er für eine Anwendung kunstgeschichtlicher Kategorien in der Literaturwissenschaft. Diesen Begriff nimmt der thailändische Komparatist und Germanist Chetana Nagavajara auf und wendet ihn auf Thailand an.

Einige von Nagavajara genannte Beispiele für die “wechselseitige Erhellung der Künste” in Thailand seien hier erwähnt:

- Die traditionelle thailändische Wandmalerei ist vom Tanz beeinflusst. Das zeigen die von den Malern festgehaltenen Tanzbewegungen.
- Personen sind in verschiedenen Bereichen künstlerisch aktiv. König Rama II. (1767 – 1824) hat als Schriftsteller und als Bildhauer Werke von herausragender Qualität geschaffen. Die Lyrik des zeitgenössischen Künstlers Angkhan Kalayanaphong besticht durch die Bildhaftigkeit der Sprache, seine Wandmalerei durch die narrativen Elemente.
- Volkstümliche und höfische Kunst existieren nicht getrennt voneinander, sondern befruchten sich gegenseitig und gehen zum Teil ineinander über. So wurde das ursprünglich beim Volk beliebte Schattenspiel am Hof zum “großen Schattenspiel” (*n`ahng y`ay*¹²) verfeinert und als solches wieder für das Volk aufgeführt. Rama II. schrieb auf der Grundlage einer

¹² Umschrift des Thai hier nach Nagavajara 1999

Volkserzählung, die von Java aus nach Thailand gekommen war, das Versdrama *in'ao* und ließ dieses für jedermann zugänglich spielen. Ein aktuelles Beispiel für die Kommunikation zwischen Königshaus und Volk sind die Kompositionen des gegenwärtigen Königs Rama IX., die im ganzen Land sehr geschätzt werden.

Nach Nagavajara machen die darstellenden Künste den Kern der wechselseitigen Erhellung aus, d.h. Kunst ist sehr häufig zur Präsentation vor einem Publikum bestimmt. Die thailändischen ZuschauerInnen und ZuhörerInnen erwarten *san`uk* ("Spaß, Unterhaltung") mit *r'awng – r'am – tham phleng* ("Singen – Tanzen – Musizieren"), gefragt ist die Improvisation (Nagavajara 1999: 39 ff.).

In Bezug auf die Literatur schreibt Nagavajara (ebenda: 41):

“Nicht, daß wir keine Schriftkultur besitzen, aber in den meisten Fällen wird das Niedergeschriebene weiter vorgetragen, gesungen, rezitiert. [...] Die traditionelle thailändische Gesellschaft rezipiert ihre Literatur vorwiegend als darstellende Kunst.”

Als Beispiel für die Wechselbeziehung zwischen geschriebenen Texten und Theater zieht Nagavajara das heute noch sehr populäre Drama *ng'o p'a* von König Rama V. (Chulalongkorn) über die im Wald lebenden Sakui heran. Chulalongkorn schrieb einen Entwurf des Stücks, ließ diesen aufführen und veränderte aufgrund der Spielerfahrung die geschriebene Version (vgl. ebenda: 60f.). Literarische Texte wurden also oft mit dem Ziel geschrieben, sie gesprochen aufzuführen. Ich halte fest, dass sich die traditionelle thailändische Literatur durch eine starke mündliche Orientierung auszeichnet.

3.2.2 Mündlichkeit im modernen Thailand

Mit meinem "deutschen Kopf" nehme ich immer wieder wahr, dass in Thailand selten gelesen wird. So "zweckentfremdet" man Bibliotheken, indem man sich laut unterhält und nicht liest. Auch im Bus liest fast niemand. Oftmals jüngere Leute befassen sich, wenn sie lesen, etwa mit Englisch-, Wirtschafts- oder Computerlehrbüchern. Können diese Eindrücke Bedeutung für die Einschätzung des Lesens im thailändischen Alltag haben? Und können, da größere empirische Erhebungen zum Leseverhalten in Thailand fehlen, deutsche Daten helfen? Dass

nämlich VielleserInnen in Deutschland häufiger die Zeit in öffentlichen Verkehrsmitteln zum Lesen nutzen als andere und dass Kaum- und WenigleserInnen nicht freiwillig lesen, sondern deshalb, weil die Schule oder Ausbildungsstätte das von ihnen verlangt? (vgl. Tullius 2001: 77, 82)

Die drei Fragen kann ich mit "Ja" beantworten. Zur Verdeutlichung: Ich gehe von Nagavajaras Hermeneutik aus und ergänze sie um die deutsche Empirie; damit dürfte das Problem der unreflektierten Übertragung deutscher Daten auf Thailand entschärft sein.

Das Prinzip der wechselseitigen Bezogenheit hat für Nagavajara nicht nur hinsichtlich der Künste Aussagekraft. Seiner Auffassung nach können damit auch wichtige Aspekte der modernen thailändischen Alltagskultur erklärt werden. Zur Einordnung von Nagavajaras Aussagen zu Thailand ziehe ich Ergebnisse der empirischen Lesesozialisationsforschung zum Leseverhalten in Deutschland heran; die deutschen Daten stammen aus einer Studie der "Stiftung Lesen", die eine Untersuchung von 1992 (Stiftung Lesen 1993) in den für meine Zwecke relevanten Teilen bestätigt und aus zwei Teilen besteht: Im quantitativ-repräsentativen Teil füllten im März/April 2000 2530 ProbandInnen einen Fragebogen aus, während im qualitativen Teil im Juli/September des gleichen Jahres nach einem Leitfaden 120 narrative Interviews durchgeführt wurden.

Nagavajara berichtet von der in Thailand sehr bekannten Sängerin Buaphan Chansri, die 1990 von der Nationalen Kulturkommission ausgezeichnet wurde. Die Sängerin, deren Poetik der Sprache überzeugt, kann nicht lesen. Ihre Inspiration holt sie sich u.a. im Fernsehen (vgl. Nagavajara 1999: 43). Dass Chansri sich in ihrem künstlerischen Schaffen vom Fernsehen anregen lässt, stimmt mit dem Befund der deutschen Lesesozialisationsforschung überein, dass KaumleserInnen zur Unterhaltung und zur Information schwerpunktmäßig den Fernseher einschalten, dass sich VielleserInnen dagegen vieler Medien bedienen (vgl. Tullius 2001: 82).

Das Interesse für das Fernsehen teilt die Sängerin vermutlich mit einer großen Zahl ihrer Landsleute. Allabendlich laufen auf verschiedenen Kanälen unterschiedliche "soap operas", die sich gegenseitig Konkurrenz machen. Das eigentliche Ziel der Romanproduktion ist die Dramafassung für den Bildschirm. Wie bei der traditionellen Literatur handelt es sich um eine wechselseitige Bezogenheit: Der Roman wird in einer Zeitschrift abgedruckt, das LeserInnen-

Interesse motiviert eine Fernsehfassung. Jeweils vor der Ausstrahlung erscheinen kleinere Texte in einer Zeitschrift oder Zeitung, die auf die Sendung neugierig machen sollen. Ähnlich wie bei dem Drama *ng'o p'a* von König Chulalongkorn findet eine Bewegung vom geschriebenen Text zur Darstellung, zurück zum Text und wieder hin zur Darstellung statt (vgl. ebenda: 39ff., 66f.). Wieder ist die mündliche Darstellung – hier: im Fernsehen – der Kern der Wechselseitigkeit.

Auf der Grundlage der Beobachtungen von Nagavajara bestätige ich den Oralitätsverdacht doppelt, indem ich die These aufstelle, dass die Mündlichkeit nicht nur in der traditionellen thailändischen Literatur, sondern auch in der modernen Alltagskultur sehr stark ausgeprägt ist.

Meine These von der Stärke der Mündlichkeit in der modernen thailändischen Alltagskultur wird durch zwei Untersuchungen zum Leseverhalten in einigen asiatischen Ländern und durch die deutsche Lesesozialisationsforschung gestützt. Im Rahmen der ersten Untersuchung wurden in neunundzwanzig Großstädten im Raum Asien-Pazifik Kinder und Jugendliche nach ihren Interessen gefragt. In Bangkok wurden folgende Aktivitäten genannt, die eine eindeutige Anbindung an die gesprochene Sprache haben: "fernsehen", "Handy", "Radio", "Sport anschauen" sowie "Comics lesen" – eine Aktivität, bei der es um die Rezeption konzeptionell mündlicher Sprache in geschriebener Form (vgl. 3.1.3) geht. Auch die nächsten von den Bangkokern Kindern und Jugendlichen angegebenen Aktivitäten werden – je nach konkreter Ausgestaltung - hohe Anteile an konzeptionell mündlicher Sprache haben: "Internet", "Computerspiele", "Kunst" (wenn mit Nagavajara gilt, dass Kunst im Kern darstellende Kunst mit starker mündlicher Orientierung ist). Schließlich gaben die Befragten "allein sein" an – ein Ausgleich für viel Sprech- und Hörtätigkeit? Als Komplementär zur starken Präferenz der gesprochenen Sprache brachten die jungen BangkokernInnen eine Abneigung gegenüber dem "Lesen von Zeitungen und Zeitschriften" bzw. dem "Lesen allgemein" zum Ausdruck (vgl. Iawsriwong 2000: 47).

Zur Bewertung des Bangkokern Teils dieser Untersuchung seien Daten zum Leseverhalten von jungen Leuten bis 29 Jahre in Deutschland, unterschieden nach NutzerInnen und NichtnutzerInnen von PCs, danebengestellt. Die jugendlichen PC-NutzerInnen (in Klammern die Werte für NichtnutzerInnen) beziehen ihre Informationen zum einen in hohem Maße aus den alten und neuen elektronischen Medien:

Fernsehen	98% (99%)
Radio	93% (89%)
CDs, Schallplatten, Kassetten	80% (66%)
Video	48% (43%)
PC online	56%
PC offline	66%

Zum anderen sind jedoch auch bemerkenswert umfangreiche Leseaktivitäten der jungen Leute zu verzeichnen:

Zeitung	87% (81%)
Zeitschriften, Illustrierte, Magazine	84% (74%)
Sach-, Fachbücher	64% (22%)
Romane, Erzählungen, Gedichte	29% (13%)

(vgl. Franzmann 2001: 27)

Dabei muss berücksichtigt werden, dass bei Sach-, Fachbuch- und WeiterbildungsleserInnen die Lesemotivation nach Befriedigung des Informationsbedürfnisses verschwindet; demgegenüber ist bei NichtleserInnen der Nachhaltigkeitseffekt an literarische Texte gebunden (vgl. ebenda: 30). Für junge Leute bis 29 Jahre in Deutschland gilt ferner, dass 15% (4%) täglich – der höchste Wert - 40% (13%) mehrmals in der Woche und 11% (30%) nie Bücher lesen (vgl. ebenda: 28).

Bei jungen Leuten in Deutschland sind mit 74% bis 87% viele Leseaktivitäten mit Zeitschriften, Illustrierten, Magazinen und Zeitungen feststellbar; auch das nachhaltigere Lesen von literarischen Texten, vermutlich am ehesten in Büchern, die von 40% (13%) der jungen Leute mehrmals in der Woche gelesen werden, ist immerhin noch mit 29% (13%) vertreten. Diesen ausdifferenzierten Leseaktivitäten der jungen Leute in Deutschland stehen bei den Bangkok-Kinder und Jugendlichen pauschal eine negative Einstellung zum Lesen insgesamt und viele Sprechaktivitäten gegenüber.

Die zweite Untersuchung, durchgeführt von der UNESCO, kommt zu dem Ergebnis, dass Thais einerseits im Vergleich zu den BewohnerInnen von Singapur und Hongkong (pro tausend Personen achtundneunzig Tonnen) im Jahr viel weniger (pro tausend Personen

dreizehn Tonnen) Papier verbrauchen und andererseits, selbst wenn sie eine gute Ausbildung für erstrebenswert halten, wenig lesen (vgl. Iawsriwong 2000: 47).

Die zuletzt genannte Diskrepanz zwischen Denken und Handeln ist in Deutschland in ähnlicher Weise nachweisbar: 29% und 39% aller Befragten in Deutschland denken, dass das Lesen von Romanen, Erzählungen, Gedichten und von Sach-/Fachbüchern wichtig ist, nur 14% und 19% lesen diese Texte jedoch täglich/mehrmals in der Woche; dennoch muss auch hier differenzierend gesehen werden, dass 71% und 86% der Befragten täglich/mehrmals in der Woche Zeitschriften, Illustrierte, Magazine und Zeitung lesen (vgl. Franzmann 2001: 9f.).

Die thailändischen Daten sprechen angesichts der Ergebnisse der deutschen Lesesozialisationsforschung für eine klare Dominanz der Mündlichkeit in der thailändischen Alltagskultur. Demgegenüber ist für Deutschland aus den Indikatoren Häufigkeit des Buchlesens, Anzahl der gelesenen Bücher pro Jahr sowie Einschätzung der Leseintensität und des Lesens als wichtige Freizeitbeschäftigung¹³ eine Einteilung in vier Gruppen errechnet worden: 20% WenigleserInnen, 25% KaumleserInnen, 27% DurchschnittsleserInnen und 28% VielleserInnen (vgl. ebenda: 24); dass DurchschnittsleserInnen und VielleserInnen zusammen auf über 50% kommen, deutet auf eine stabile Schriftlichkeit in Deutschland hin.

Darüber hinaus wird ersichtlich, dass das Lesen nicht zu den thailändischen Lieblingsbeschäftigungen gehört. Unter “Lesen” wird hier die eigenständige Fertigkeit verstanden, die nicht die Vorstufe zu einer Aufführung vor Publikum ist, das “stumme Lesen”, das laut Nagavajara erst seit dem neunzehnten Jahrhundert bekannt ist, seit nämlich die Buchdruckerei aus dem Westen ins Land kam (vgl. Nagavajara 1999: 41). Iawsriwong stellt sogar die Frage, ob das Lesen überhaupt als Bestandteil der thailändischen Kultur angesehen werden soll (vgl. Iawsriwong 2000: 47). Otrakul spricht von einer “sehr jungen Lesekultur in Thailand” und meint mit “Lesen” das Lesen literarischer Texte. Sie verweist weiter auf die schwere Verkäuflichkeit von Literatur und darauf, dass es in Thailand nicht viele Verlage gibt, die Literatur veröffentlichen (vgl. Otrakul 2000: 172).

Im Rahmen meiner Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 sollen die thailändischen SchülerInnen konzeptionell schriftliche Texte aus einem deutschsprachigen Reiseführer lesen (vgl. 3.1.3).

¹³ Für die drei Indikatoren wird der Oberbegriff “Leseintensität“ benutzt (vgl. Franzmann 2001: 24).

Um das Problem zu entschärfen, dass die sehr stark mündlich geprägten SchülerInnen (vgl. 3.2.2) mit konzeptionell schriftlichem Deutsch, noch dazu beim ungeliebten Lesen, zu tun haben, muss im Unterricht von Anfang an klar sein, dass das Lesen der Reiseführertexte kein Selbstzweck ist, sondern dass es, wie die Texte der traditionellen thailändischen Literatur für die Aufführung konzipiert waren (vgl. 3.2.1), zum darstellenden Sprechen führt.

3.2.3 Zum Schreiben in Thailand

Neben dem Lesen ist auch das Schreiben in Thailand schwächer ausgeprägt als das Hören und das Sprechen. Das Schreiben hat keine große gesellschaftliche Bedeutung. In der Sukothai-Zeit (1253-1350) ist der erste geschriebene Text, die Ramkhamhaeng-Inschrift von 1292, nachgewiesen. In dieser Zeit entstehen zwar auch erste literarische Texte und schriftliche Dokumentationen wissenschaftlicher Forschung, aber das Schreiben bleibt einer kleinen Gruppe von Mitgliedern des Hofes und Mönchen vorbehalten. Schreiben ist Kunst, das Verfassen religiöser Texte steht im Vordergrund. Im Alltag hat das Schreiben kaum Relevanz. Es gibt etwa keine starke Tradition des Briefeschreibens – auch heute noch beantworten Thais Briefe meiner Erfahrung nach häufig nicht. Erst Ende des neunzehnten Jahrhunderts wird unter maßgeblicher Beteiligung deutscher Postbeamter die thailändische Post gegründet. 1897 schreibt König Chulalongkorn auf seiner Europareise an eine Tochter. Aber das Schreiben von Briefen ist beim Volk nicht sehr beliebt. Z.B. verfassen professionelle Schreiber bei der traditionellen Brautwerbung für Geld Liebesbriefe und Liebesgedichte. Heute noch füllen überall in Thailand Mittelsmänner gegen Bezahlung Formulare aus (vgl. ebenda: 21 ff.). Thais verreisen selten und sind es nicht gewohnt, Ansichtskarten zu schreiben. Neujahrsgrußkarten werden erst seit 1940 geschrieben, seit nämlich mit der Verlegung von Neujahr vom 1. April auf den 1. Januar eine Anpassung an internationale Gepflogenheiten vollzogen wurde (vgl. ebenda: 26 f.). Auch im akademischen Bereich scheint das Schreiben nicht voll entwickelt zu sein: Eine thailändische Dozentin in der Thai-Abteilung einer renommierten thailändischen Universität sagte mir, dass ihrer Einschätzung nach thailändische StudentInnen erst dann eigene Texte verfassten, wenn sie zum Studieren oder Promovieren ins Ausland gingen.

Nach Tiancharoen, die die sechs Texttypen Gespräch, Fernseh-/Radiosendung, Vorlesung, persönlicher Brief, Zeitschriftenartikel und wissenschaftliche Abhandlung in der aktuellen Verwendung der thailändischen Sprache untersucht hat, sind in allen diesen Texttypen – unabhängig davon, ob es sich um gesprochene oder geschriebene Sprache handelt – lexikalische und semantische Wiederholungen sehr häufig (Tiancharoen 1987: 261). Tiancharoen schreibt: "[...] a high degree of repetition in Thai is language-specific." (ebenda)

Für das geschriebene Thai weist Tiancharoen nach, dass in einem Zeitschriftenartikel zum Thema „Sparvorschläge der Regierung“ in 31 von insgesamt 62 Sätzen das Wort *pray`ad* ("sparen") erscheint; an einer Stelle tritt *pray`ad* in vier aufeinanderfolgenden Hauptsätzen mit oder ohne Unterordnungen auf: in den ersten beiden Sätzen als Verb und im dritten und vierten Satz als Adjektiv und Nomen (ebenda: 229). In einer wissenschaftlichen Abhandlung hat Tiancharoen sich durch den gesamten Text durchziehende Wiederholungen der Bedeutung von Wort 1 durch Wort 2 der Form „Wort 1 *r`yy* (= "oder") Wort 2“ gefunden (vgl. ebenda: 245f.). Mit Koch/Oesterreicher handelt es sich hier um einen Hinweis auf eine konzeptionell mündliche Textbildung (vgl. 3.1.3).

Beispiele (ebenda)¹⁴:

- (1) khwaam penmaa *r`yy*      wiwardthanaakan      kh`oong
 1 2 3 4
 phas`aa
 5
 1, 3 Auftreten, Entwicklung 2 oder 4 (drückt Zugehörigkeit aus) 5 Sprache
 Das Auftreten oder die Entwicklung der Sprache
- (2) khwaamm`unm`aay *r`yy*      khwaams`oncaylag
 1 2 3
 1, 3 Hauptziel, zentrales Interesse 2 oder
 Das Hauptziel oder das zentrale Interesse
- phisuud *r`yy* yiinyan
 1 2 3
 1, 3 zeigen, bestätigen 2 oder
 zeigen oder bestätigen

Dass parallel zum Lesen auch das Schreiben keine entscheidende Rolle im thailändischen Alltag spielt, wird bei aller Vorsicht über den Umweg der deutschen Daten bestätigt:

¹⁴ Wort 1 und Wort 2 sind jeweils unterstrichen; Umschrift des Thai nach Tiancharoen 1987

VielleserInnen schreiben viel, WenigleserInnen wenig. 83% der NichtleserInnen schreiben nicht, aber nur 36% der täglich Lesenden schreiben privat nicht (vgl. Bredel 2001: 151ff.).

Von Lesen und Schreiben kann in Thailand mithin nur in eingeschränktem Sinn die Rede sein. Dies illustriert auch die Studie von Tambiah. In *B`ahn Phran Muan*¹⁵ („Dorf von Muan, dem Jäger“), westlich des Mekong nicht weit von der laotischen Grenze in der Nähe der Provinzhauptstadt Udon, haben noch 1968 im Wesentlichen nur zwei Gruppen von Spezialisten Kontakt mit der geschriebenen Sprache: Experten, die bei der Initiation in die Leitungsfunktionen des Dorfes eine wichtige Rolle spielen, und in den Bereichen Medizin und Unterhaltungskunst Aktive. Diese Spezialisten erwerben ihre Literarität im Tempel, indem sie buddhistische, medizinische und administrative Texte sowie Volksdichtung lesen und abschreiben. Im Vordergrund steht dabei die Tradierung und nicht der reflektierende Umgang mit Texten (vgl. Tambiah 1981: 175ff.).

Zum Schluss sei noch ein Umstand erwähnt, der weiter einschränkend wirkt: In Thailand ist es auf Grund fehlenden Lärmschutzes und der leichten Bauweise der Häuser zum Lesen und Schreiben oft einfach zu laut.

¹⁵ Umschrift des Thai nach Tambiah 1981

4. Die Negation im Deutschen: Lerngegenstände für thailändische Lernende

In Kapitel 9 unterbreite ich anwendungsbezogene Vorschläge zur Vermittlung der Negation im Deutschen im DaF-Unterricht in Thailand, die an die thailändischen Gegebenheiten angepasst sind. In diesem Kapitel 4 benenne ich die Lerngegenstände, d.h. ich lege hier fest, dass die thailändischen LernerInnen sich von den pragmatischen Lerngegenständen mit der Kategorie 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* (vgl. 4.3.3) und als Realisierung der Kategorie 4 von den formalgrammatischen Lerngegenständen mit der Satznegation "nicht" (vgl. 4.4.2 und 4.4.3) plus Erweiterungen der Satznegation (vgl. 4.4.3.3) beschäftigen sollen.

4.1 Orientierung: Didaktische und linguistische Schriften zur Negation im Deutschen

Zur Bestimmung der Lerngegenstände werfe ich einen kurzen Blick auf die Materialien mit der größten Anwendungsnähe, auf die didaktischen Schriften zur Negation im Deutschen, und gehe dann zu den linguistischen Beiträgen über.

Da es an dieser Stelle darum geht, DaF-Unterricht lehrwerkunabhängig zu planen¹⁶, bietet sich die Konsultation von Übungsgrammatiken an, eines Typs von didaktischen Schriften, der u.U. direkt anwendbar sein könnte. Adamzik 2004 hat dies schon geleistet. Sie hat sich mit der Darstellung der Negation in einigen in Deutschland gängigen aktuellen Übungsgrammatiken DaF der Grund-, Mittel- und Oberstufe befasst. Adamziks Ergebnis lautet: Diejenige der betrachteten Übungsgrammatiken, die "am meisten pragmatisch" ist, weil sie nach Inhaltsbereichen vorgeht, Buscha et al. 1998, spart die Negation aus; alle anderen Übungsgrammatiken präsentieren das Phänomen "Negation" formalgrammatisch (vgl. Adamzik 2004: 346). Die von Adamzik betrachteten - was die Negation angeht - formalgrammatischen Übungsgrammatiken sind (in alphabetischer Reihenfolge): Clamer/Heilmann 1999, Clamer et al. 1999, Dreyer/Schmitt 2000, Engel/Tertel 1993, Fandrych/Tallowitz 2000, Griesbach 1983, Griesbach 1991, Hall/Schreiner 2001,

¹⁶ Lehrwerkabhängige Aspekte vgl. Kapitel 6 ("Viel Spaß mit Deutsch")

Helbig/Buscha 2000, Hering et al. 2002, Luscher 2001, Reimann 1997, Rug/Tomaszewski 2001 und Sommerfeldt et al. 1993.

Auf diese formalgrammatischen Übungsgrammatiken gehe ich erst 4.4.3 im Detail ein, weil ich von ihnen hier nicht ohne weiteres für die kommunikationsorientierte Festlegung der Lerngegenstände für die thailändischen LernerInnen profitieren kann. Jedoch ist allen diesen von Adamzik untersuchten Schriften gemeinsam, dass sie die Stellung von "nicht" im Satz und "kein" besprechen (Adamzik 2004: 349, Tabelle 1a). Diese Auswahl erfolgt nicht von ungefähr, kommt doch „nicht“ sowohl in der geschriebenen als auch in der gesprochenen Sprache von den bei Helbig/Buscha aufgeführten „Negationswörtern“¹⁷ am häufigsten und "kein" am zweithäufigsten vor (vgl. Ricken 1973: 13ff.). Mit den formalgrammatischen Eigenschaften von „nicht“ und „kein“ allein ist den thailändischen LernerInnen, die sich darauf vorbereiten, in der Rolle eines Reiseleiters mit deutschsprachigen TouristInnen auf Deutsch zu kommunizieren (vgl. 1.4), jedoch nicht gedient. Sie wollen lernen, wie sie die Negation im Deutschen gemäß ihren Interessen in der Kommunikation einsetzen, wie sie etwa auf Deutsch widersprechen können. Dies erfordert den Zugriff auf die Textebene; denn man widerspricht ja etwas vorher Gesagtem/Geschriebenem, und soll die so verstandene Negation vollständig erfasst werden, muss mehr als nur ein Satz untersucht werden. Natürlich sind Positionen des "nicht" im Satz für die ThailänderInnen nicht unwichtig, aber zunächst gilt es, *Widersprechen* und ähnliche Kategorien zu beschreiben und dann erst nach den Ausdrucksmöglichkeiten zu fragen. Ich nehme damit die Anregung von Adamzik auf, die Negation für DaF pragmatisch zu fundieren (vgl. ebenda: 396).

Übungsgrammatiken DaF kommen für die pragmatische Bestimmung der Negation nicht in Betracht. Gleiches gilt für die einzige größere wissenschaftliche Abhandlung, die sich aus didaktischer Sicht mit der Negation im Deutschen beschäftigt, für Ricken 1973. Auch diese Arbeit ist, sehr stark angelehnt an die Beiträge von Helbig, der die Negation unterhalb der Textebene beschreibt, der Formalgrammatik verhaftet; Ricken erstellt Übungen mit "nicht".

¹⁷ „Negationswörter im engeren Sinne“ sind bei Helbig/Buscha: „nicht“, „nichts“, „nie“, „niemals“, „niemand“, „nimmer“, „nirgends“, „nirgendwo“, „keiner“, „kein“, „keinerlei“, „nirgendwohin“, „nirgendwoher“, „keinesfalls“, „keineswegs“, „nein“, „weder ... noch“ (Helbig/Buscha 2001: 544)

Nachdem die didaktischen Schriften für eine pragmatische Bestimmung der Negation ausscheiden¹⁸, wende ich mich Gebrauchsgrammatiken, wissenschaftlichen Grammatiken und sprachwissenschaftlicher Fachliteratur zu. Über diesen Umweg erschließe ich mir die Lerngegenstände für Thailand.

In der sprachwissenschaftlichen Forschung zur Negation im Deutschen¹⁹ sind verschiedene Schwerpunkte erkennbar. Es existieren z.B. sprachhistorische und soziolinguistische Untersuchungen sowie Beiträge zur Negation in Dialekten und in der Sprachverarbeitung (vgl. Brütsch et al. 1990).

Zwei sprachwissenschaftliche Forschungsrichtungen haben für die hier gewählte Themenstellung besondere Aussagekraft: die Kommunikationstheorie und die Formalgrammatik. Die Arbeiten mit kommunikationstheoretischem Schwerpunkt beziehen sich auf die Textebene. Eine hier relevante gesprächsanalytische Untersuchung hat Spranz-Fogasy 1986 beigesteuert. Auf der Grundlage dieser Untersuchung lege ich den pragmatischen Anteil der Lerngegenstände für Thailand fest. Formalgrammatische Untersuchungen zur Satz- und Wortebene der Negation sind wichtig, weil diese das Spektrum der konkreten Ausdrucksmöglichkeiten liefern, die die thailändischen LernerInnen ebenfalls kennen müssen. Für die Unterrichtsvorschläge für die thailändischen LernerInnen fokussiere ich die linguistischen Beiträge durch die didaktische Grammatik von Helbig/Buscha 2001, die laut Untertitel "für den Ausländerunterricht" konzipiert ist, bevor ich vor diesem Hintergrund die genannten Übungsgrammatiken DaF für die Bestimmung der formalgrammatischen Lerngegenstände für Thailand nutze.

Ich orientiere mich also an den beiden oben genannten Forschungsrichtungen aus der Sprachwissenschaft und betrachte im Folgenden die Negationen zunächst auf der Textebene und anschließend auf der Satz- und Wortebene. Dabei beschäftige ich mich mit der linguistischen Literatur, allerdings aus didaktischer Sicht, d.h. ich betrachte die Literatur in der Hauptsache nicht auf Schwächen und Ungereimtheiten hin und liefere auch keine differenzierte Darstellung der gesamten Bandbreite des Themas; beides wäre erforderlich,

¹⁸ Diese Aussage gilt mit einer Ausnahme: In 4.3.1.2 verwende ich das Buch von Weydt et al. 1983, in dem das Thema "Abtönungspartikeln" für den Unterricht DaF aufgearbeitet ist.

¹⁹ Mit der Negation haben sich AutorInnen nicht nur aus didaktischer und sprachwissenschaftlicher Sicht beschäftigt. Es liegen etwa Arbeiten aus der Ontologie, der Erkenntnistheorie, der Formalen Logik und der Psychologie vor (vgl. Falkenberg et al. 1984).

wenn ich die Absicht hätte, einen neuen linguistischen Ansatz zu entwickeln. Das ist jedoch nicht der Fall: Es kommt mir hier darauf an, Übereinstimmendes und Verbindendes, eher Eindeutiges und Repräsentatives auszuwählen und dieses als Basis für den Unterricht zu nutzen.

4.2 Aus der Gesprächsforschung: Negation als Reaktion auf Vorausgegangenes

4.2.1 Rehbein, Franck, Kohnen, Hindelang: Sprechakte der Unterlassung, Aufhebung, Zurückweisung, argumentatives Ablehnen

Im Rahmen der Gesprächsforschung (vgl. 3.1.2) haben sich AutorInnen unter dem Einfluss der Gesprochene-Sprache-Forschung, der Sprechakttheorie und der linguistischen Pragmatik mit der Negation im Deutschen befasst. Diese AutorInnen beschreiben den Aufbau und die Entwicklung von Gesprächen unter dem (Sprach-) Handlungsaspekt. Exemplarisch gehe ich hier auf Rehbein, Franck, Kohnen und Hindelang (vgl. 4.2.1) und auf Spranz-Fogasy (vgl. 4.2.2) ein, dessen gesprächsanalytisches Widerspruchsmodell sich als Grundlage für die Festlegung der pragmatischen Lerngegenstände für Thailand eignet, weil es differenzierter als die Modelle der anderen Autoren ist.

Bei den von Rehbein 1977 sprechakttheoretisch analysierten "Unterlassungen" handelt eine Person S (= SprecherIn) 2 wie in (3) absichtlich nicht.

Beispiel (Rehbein 1977: 229):

(3) Unterlassung; Telefonieren

(potenzieller) S1 wählt.

(potenzieller) S2 hört das Telefon klingeln und hebt nicht ab.

In (3) vollzieht S1 eine Handlung (wählt) und hat eine Erwartungshaltung in Bezug auf eine Fortsetzungshandlung von S2 (S2 soll den Hörer abnehmen und sich melden). Im Normalfall erfüllt S2 die Erwartung von S1, die Unterlassung ist die Ausnahme (vgl. ebenda: 232). Das Nichthandeln muss mit Absicht geschehen; ist es erzwungen (z.B. durch Erpressung), so kann von einem "Sich-Fügen" gesprochen werden, nicht aber von einer Unterlassung. Bei der Interpretation des Nichthandelns sind Unterschiede möglich: S1 kann ein Nichthandeln etwa

als Unterlassung, S2 den gleichen Akt als Sich-Fügen werten (vgl. ebenda: 231, 233). In (3) ist die eigentliche Negation das Nichthandeln von S2 als eine Reaktion auf das Handeln von S1.

Ebenfalls aus sprechakttheoretischer Sicht hat Franck 1979 die "aufhebenden Sprechakte" unter die Lupe genommen.

Beispiel (Franck 1979: 23, Beispiel 3):

(4) Aufhebender Sprechakt; im Restaurant

S1: Herr Ober, ich hatte einen Hasenbraten bestellt. Aber ich möchte doch lieber den Linseneintopf.

In (4) hebt Sprecher 1 mit "Aber ich möchte doch lieber den Linseneintopf." seine vorherige Bestellung auf. Aufhebende Sprechakte reagieren auf einen vorausgehenden Sprechakt der gleichen Person. Sie können nur dann ohne Probleme vollzogen werden, wenn – nicht etwa wie bei der katholischen Ehe – keine gesellschaftlich determinierten Beschränkungen vorliegen. Nur explizit Gesagtes oder Geschriebenes kann ohne weiteres aufgehoben werden. Was eine Person etwa neben dem ausdrücklich Verbalisierten über sich aussagt (z.B. rhetorische Fähigkeiten, Dialekt), ist u.U. nicht mehr rückholbar. Das Kriterium der Rückholbarkeit kommt auch bei (4) zum Tragen: Im Restaurant wird eine Bestellsänderung wohl nur so lange akzeptiert werden, wie mit der Zubereitung des Gerichts noch nicht begonnen wurde, d.h. solange der vorausgehende Sprechakt keine irreversiblen Konsequenzen hat (vgl. ebenda: 333ff.). Aufhebungen sind sozial problematisch. Da S1 einen Irrtum zugeben oder Wankelmütigkeit eingestehen muss, läuft er Gefahr, sich als Gesprächspartner zu diskreditieren bzw. sein Gesicht zu verlieren. Bei Aufhebungen kann die eigentliche Negation durch sprechaktbeschreibende Ausdrücke wie "rückgängig machen" realisiert sein (vgl. ebenda: 326ff.). In (4) ist die eigentliche Negation, das reaktive "Aber ich möchte doch lieber den Linseneintopf.", umschreibbar mit "Ich würde gern meine Bestellung rückgängig machen. Und zwar möchte ich doch lieber Linseneintopf." "Aber ich möchte doch lieber den Linseneintopf." enthält drei Elemente mit einschlägigen Bedeutungsanteilen: das adversative "aber", "doch" ("Den Hasenbraten möchte ich nicht mehr. Ich habe mich umentschieden: für den Linseneintopf.")²⁰ sowie "lieber" (Maßnahme zur Gesichtswahrung:

²⁰ "doch" ist hier Abtönungspartikel (zu Abtönungspartikeln vgl. 4.3.1.2, speziell zu "doch" in der Verwendung in (4) vgl. Weydt et al. 1983: 48)

"Nicht dass Sie denken, ich hätte den Hasenbraten einfach so ins Blaue bestellt; er wäre mir auch lieb gewesen.")

Kohnen 1987 hat "Zurückweisungen" in Diskussionen untersucht, die drei Gruppen von Amerikanern, Briten, Iren und Deutschen 1982 zum Falklands-/Malvinas-Krieg geführt haben. Das Resultat von Kohnens Untersuchung sind sechs "Strategien der Zurückweisung", mit denen S auf vorher Gesagtes reagiert; eine der sechs Strategien ist wie in (5)

"Einschränkung auf den Horizont des Sprechers vs. Ausweitung auf den Horizont des Adressaten".

Beispiel (Kohnen 1987: 165, Beispiel 3):

(5) "Strategie der Zurückweisung": "Einschränkung auf den Horizont des Sprechers vs. Ausweitung auf den Horizont des Adressaten"

S1: ... daß dann durchaus wieder Nährboden da wäre, um neue Pläne in bezug auf [...] Falkland und so weiter wieder zu entwickeln [...].

S2: Ja, die Engländer sind ja dann vorgewarnt, und die könnten dann entsprechende Gegenmaßnahmen ergreifen.

S3: Ne, ne, denk' nicht so viel in militärischen Kategorien. Das ist mir mir'n [...] bißchen zu [...] brenzlich.

S3 weitet seine Zurückweisung in (5) insofern auf den Bereich des Wissens und der Grundannahmen von S2 aus, als er S1 auffordert, seine Denk- und Sichtweise ("militärische Kategorien") zu ändern. Auf die Argumentation von S2 geht S3 in seiner Reaktion nicht ein. Dass S3 nicht die Ebene der sachlichen Auseinandersetzung wählt, sondern sehr viel grundsätzlicher das Denken und die Weltsicht von S1 negiert, kann zu einem verstärkten Gesichtsverlust von S1 führen.

Die thailändischen DaF-LernerInnen müssen die Negationen komplett können. D.h. es genügt nicht, dass sie bei (5) etwa die Strategie von S3, der das Wissen und die Grundannahmen von S2 angreift, durchschauen. Die LernerInnen müssen sich auch die eigentlichen Negationen aneignen, in (5) "nein"²¹ und "nicht so viel", dessen Bedeutung hinterfragt werden muss. Kürschner 1983 setzt negative und positive Sätze zueinander in Beziehung; (6) als Teil von (5) könnte der negative Satz sein, weil er "nicht" enthält, (7) ein positiver ohne "nicht".

²¹ Da die ThailänderInnen keinen Dialekt lernen sollen, wähle ich die standarddeutsche Variante von "ne, ne".

Beispiele:

(6) (Teil von (5))

[...] denk' nicht so viel in militärischen Kategorien.

(7) konstruiert

*Denk' (mal) so viel in militärischen Kategorien.

Um die Beziehung zwischen negativen und positiven Sätzen zu beschreiben, benutzt Kürschner semantische Skalen, die wie in (8) von einem positiven zu einem negativen Pol reichen.

Beispiel:

(8) (Kürschner 1983: 104)

"alles": positiver Pol

"sehr viel"

"viel"

"ziemlich viel"

...

"ziemlich wenig"

"wenig"

"sehr wenig"

"nichts": negativer Pol

(8) ist eine Skala der Häufigkeit, auf der "nicht so viel" aus (6) oberhalb von "ziemlich wenig" und damit als Bedingung für das Vorkommen der von Kürschner so bezeichneten "negativ-polaren Einheit" "so" in größerer Nähe zum negativen Pol "nichts" als zum positiven Pol "alles" eingefügt werden könnte. "so", das "nicht" in (6) in der Sicht von S3 hinsichtlich der Häufigkeit des Denkens von S2 erweitert, kann nicht in dem positiven Satz (7) stehen. Andere negativ-polare Erweiterungen als "so" kommen zwar in positiven Sätzen vor; dann haben aber die positiven Sätze eine ganz andere Bedeutung als die entsprechenden negativen Sätze (vgl. ebenda: 118ff. und 4.4.3.3, (66) und (67)).

Tabelle 5 gibt einen Überblick über vier Zurückweisungen nach Kohnen.

Tabelle 5: Zurückweisungen in Diskussionen nach Kohnen 1987

Zurückweisungen ²²	Gesprächsanalytische Merkmale	Mögliche sprachliche Realisierungen
Einschränkung auf den Horizont von S2, Ausweitung auf den Horizont von S1 (S. 163ff.)	Einschränkung: Negation betrifft Wissen und Denken von S2, Gesichtsschonung S1; Ausweitung: Aufforderung an S1 zur Änderung der Sichtweise; Gesichtsbedrohung S1	Einschränkung: "Ich denke (nicht)"; Ausweitung: "Denk nicht so viel in ... Kategorien"
Unplausible argumentierende Zurückweisung (S. 232)	Gegenvorwurf; Unterstellungen, Gefahr der Gesichtsbedrohung S2	Aufbau parallel zur S1-Äußerung
Direktive Zurückweisung (S. 240)	Handlungsverpflichtung von S1, sich der Weisungsautorität von S2 zu unterwerfen	Imperative
Zurückweisen mit Zwischenfragen (S. 257)	S1 soll dazu gebracht werden, unbeabsichtigt gegen eigene Position zu sprechen	Fragen

Offen bleibt bei Kohnen, wie in Gesprächen mit dem Problem der Gesichtsbedrohung/des Gesichtsverlusts umgegangen wird.

Die thailändischen LernerInnen müssen das den Modellen von Rehbein, Franck und Kohnen gemeinsame gesprächsanalytische Merkmal der Negation, die Reaktion gegen vorher Geschehenes oder Gesagtes, kennen. Bringen die ThailänderInnen dieses pragmatische Kategorien-Wissen auf Grund ihrer (sprachlichen) Vorerfahrung bereits mit oder müssen sie es sich im Deutschunterricht neu erarbeiten? Eine Entscheidung darüber kann ich hier noch nicht treffen (vgl. aber auch 8.5.3.2). Auf jeden Fall müssen die ThailänderInnen lernen, konkrete eigentliche Negationen zu produzieren, so dass sich die Frage der Realisierung stellt. Antworten auf diese Frage aus gesprächsanalytischer Sicht fallen unterschiedlich aus. Zum einen kann die eigentliche Negation aus Nichthandeln bestehen (Rehbein), zum anderen aus sprachlichem Handeln (Franck, Kohnen). Für die Fälle des sprachlichen Handelns können zwei Gruppen von sprachlichen Realisierungen unterschieden werden. Einerseits handelt es sich um disparate sprachliche Elemente, die über den Kontext mit negierender Bedeutung aufgeladen werden: "aber", "doch" mit dem Bedeutungsanteil "umentscheiden", "lieber" in (4)

²² in Klammern die Seitenzahlen bei Kohnen 1987

(Franck), Imperative und Fragen in Tabelle 5 (Kohnen). Andererseits kommt in (5) (Kohnen) "nicht (so)" vor, das auch in den von Adamzik untersuchten Übungsgrammatiken DaF genannt ist (vgl. 4.1). Mit „lieber“ wie in (4) kann auf eine Gesichtswahrung abgezielt werden (Franck).

Rehbein, Franck und Kohnen betrachten ausschließlich den Akt des Negierens in Verbindung mit der Vorgängeräußerung, auf die S2 reagiert. Demgegenüber kommen bei Hindelang 1979 und Spranz-Fogasy 1986, in deren Modellen wie in denjenigen von Rehbein, Franck und Kohnen die Negation eine Reaktion gegen vorher Geschehenes/Gesagtes ist, größere Textpassagen in den Blick. Hindelang untersucht das "argumentative Ablehnen", das er in drei Untertypen differenziert; von diesen ist einer die "Voraussetzungs -Argumentation".

Beispiel (Hindelang 1979: 61):

(9) argumentatives Ablehnen: Voraussetzungs-Argumentation

S1: Ich hätte da eine Bitte! Könntest du mir nicht übers Wochenende dein Auto leihen?

S2: Das geht leider nicht, der Wagen ist kaputt und steht schon seit drei Tagen in der Werkstatt.

S2 versucht in (9) nachzuweisen, dass er der Aufforderung von S1 nicht nachkommen kann, weil eine wesentliche praktische Voraussetzung (die Verfügbarkeit des Wagens) nicht erfüllt ist. Die eigentliche Negation wird durch "nicht" und das gesichtsschonende "leider" (Schritt von S2 auf S1 zu: "Es macht mir schon etwas aus, dass ich dir gegenüber das 'nein' aussprechen muss.") ausgedrückt.

Hindelang interessiert sich dafür, welche Möglichkeiten S1 hat, mit der Äußerung von S2 umzugehen, und kommt zu dem Ergebnis, dass er etwa die Wahrheit der S2-Äußerung anzweifeln kann. Denkbar wäre hier die Nachfrage, in welcher Werkstatt S2 das Auto gegeben hat, um u.U. bei dieser Werkstatt anzurufen und eventuelle Ausflüchte von S2 enttarnen zu können. Indem Hindelang es nicht mit der S2-Äußerung bewenden lässt, sondern mögliche Nachfolgeäußerungen von S1 einbezieht, verlässt er den Rahmen, der durch den eigentlichen Negationssprechakt vorgegeben ist, und erfasst damit im Ansatz eine

Negationssequenz. Einen Überblick über Hindelangs Vorstellung des argumentativen Ablehnens gebe ich in Tabelle 6.²³

Tabelle 6: Argumentatives Ablehnen nach Hindelang 1979

Argumentatives Ablehnen ²⁴	Gesprächsanalytische Merkmale	Mögliche sprachliche Realisierungen
Voraussetzungs-Argumentation (S. 62f.)	eine wesentliche praktische Voraussetzung für das von S1 geforderte (Sprach-) Handeln ist nicht gegeben; Ausklammerung der Beziehungsebene, geringste Belastung für das Verhältnis S1-S2	"Es tut mir leid, aber ..." + sprechaktbeschreibende Formeln

Die Negationssequenz kommt dadurch in den Blick, dass Hindelang sich fragt, was S1 nach der eigentlichen Negation, dem argumentativen Ablehnen durch S2, tun kann. Die Antwort nach Hindelang: S1 kann ihrerseits/seinerseits die Wahrheit der vorhergehenden S2-Äußerung in Abrede stellen (vgl. ebenda: 62). Das argumentative Ablehnen ist bei Hindelang durch die gesichtsschonenden "Es tut mir leid, aber ..." + sprechaktbeschreibende Formeln realisiert.

4.2.2 Das Widerspruchsmodell von Spranz-Fogasy

4.2.2.1 "Vollzugsmodi des Widersprechens"

Die Arbeit von Spranz-Fogasy ist für meinen Zweck, nämlich die pragmatischen Lerngegenstände der Negation für Thailand zu bestimmen, interessant, weil er am differenziertesten darstellt, was die ThailänderInnen können müssen: Negationssequenzen.

²³ Die beiden anderen Typen des argumentativen Ablehnens bei Hindelang sind die Obligations-Argumentation (Grund für Ablehnung: andere Verpflichtung) und die Motivations-Argumentation (S2 bringt einen Grund für die Ablehnung vor, lässt jedoch offen, ob er bei veränderten Umständen doch zum von S1 geforderten (Sprach-) handeln bereit wäre; stärkste Gefährdung für das Verhältnis S1-S2). Da Hindelang für diese beiden Typen keine sprachlichen Realisierungen vorschlägt, jene jedoch gerade für die ThailänderInnen wichtig sind, beschränke ich mich hier auf die Voraussetzungs-Argumentation.

²⁴ In Klammern die Seitenzahlen bei Hindelang 1979

Spranz-Fogasy hat 20 Gespräche aus dem IDS-Forschungsprojekt "Schlichtung" empirisch analysiert. Das Ergebnis ist ein Widerspruchsmodell mit vier "Vollzugsmodi des Widersprechens" - der eigentlichen Negation -, neun "Bearbeitungsaktivitäten" und drei "Möglichkeiten der Ratifikation erfolgreicher Bearbeitung"; Bearbeitungsaktivitäten und Ratifikation verlängern das Modell von Hindelang, der sich auf die Feststellung beschränkt, S1 könne die Negation von S2 in Abrede stellen, hin zu einer differenzierten Beschreibung von vollständigen Negationssequenzen. Der Autor unterscheidet vier Schritte beim Zustandekommen der Widerspruchs-Sequenz. Die vier Schritte sind:

- a. Behauptung eines Sachverhalts
- b. Widersprechen
- c. Bearbeitungsaktivität
- d. Ratifikation erfolgreicher Bearbeitung.

In Schritt b. kann S2 vier "Vollzugsmodi des Widersprechens" anwenden. Ein Vollzugsmodus ist die "Polarisierung": S2 formuliert in (10) eine zu dem von S1 Gesagten kontradiktorische Darstellung.

Beispiel (Spranz-Fogasy 1986: 56, Beispieltext 10²⁵):

(10) Polarisierung

S1: Sie greife des alles aus de Luft.

S2: Nä, des greif isch gar net aus der Luft.

Der Vollzugsmodus Polarisieren kommt in (10) durch das Zusammenwirken der "Techniken des Widerspruchs" "Reklamation" ("Nä".) und "Gegenbehauptung" ("des greif isch gar net aus der Luft") zu Stande. Bei Spranz-Fogasy finden sich insgesamt zehn dieser Techniken, die sich auch zu anderen Vollzugsmodi kombinieren lassen (vgl. Tabellen 7 und 8).

²⁵ Die Beispieltex-te sind bei Spranz-Fogasy so transkribiert, dass die Merkmale der gesprochenen Sprache (z.B. Verschleifungen, Pausen, steigende/fallende Intonation) deutlich werden; er schreibt durchgängig klein. Für meine Zwecke genügt eine an die Schriftsprache angelehnte Version dieser Transkription mit Groß- und Kleinschreibung.

Tabelle 7: Zehn Techniken des Widersprechens nach Spranz-Fogasy 1986 (erste sechs: Negation des Beitrags von S1, letzte vier: unterstützend zur Sicherung der Negation)

Techniken des Widersprechens ²⁶	Gesprächsanalytische Merkmale	Mögliche sprachliche Realisierungen ²⁷
Reklamation (S. 34)	schneller Anschluss an das von S1 Gesagte, oftmals aus einem Gefühl der Wut heraus	"nein"
Konträre Beurteilung (S. 35)	negative Behauptung zur Gültigkeit der S1-Äußerung	"Das ist alles nicht wahr/gelogen"
Gegeneinschätzung (S. 37)	S2 bringt zum Ausdruck, dass sie/er anderer Auffassung ist, sagt aber nicht, welcher; Subjektivität: "ich"	"Das glaube ich nicht", "Da denke ich anders", "Das sehe ich anders", "Davon bin ich nicht überzeugt"
Gegenbehauptung (S. 39)	direkte Umkehrung der Sachverhaltsdarstellung von S1; starke Betroffenheit: 1. Person	S1: "Sie greife des alles aus de Luft.", S2: "[...] des greif isch gar net aus der Luft."
Alternativbehauptung (S. 41)	unterschiedliche Nuancierung des gleichen Sachverhalts	S1: "Die Frau und Sie hatten Streit.", S2: "Die Frau hat mich beleidigt."
Einschränkung/Erweiterung (S. 42)	Einschränkung/Erweiterung von Zeiträumen, qualitativen Einschätzungen, Partikeln	S1: "mehrjähriger Zeitraum", S2: "letztes Jahr"
Begründung (S. 44)	Begründung dafür, dass der von S1 dargestellte Sachverhalt unmöglich ist	"weil"
Erläuterung (S. 44)	nichtkausaler Bezug zum Widerspruch	"wenn", "z.B."
Berufung (S. 45)	Zitieren von Zeugnissen/Personen zur Sachverhaltslegitimation	"Hast du mir gesagt!"
Bekräftigung (S. 45)	Abschluss-/Redeübergabesignal	"So isses!"

Wie Tabelle 7 zeigt, besteht bis hierher Übereinstimmung mit den vorher betrachteten gesprächsanalytischen Modellen. Auch bei Spranz-Fogasy ist das übergeordnete gesprächsanalytische Merkmal der Negation, dass sie gegen vorher Geschehenes/Gesagtes eingesetzt wird. Ebenso reichen bei ihm die sprachlichen Realisierungen von Elementen, deren negierende Funktion kontextabhängig ist und die für sich genommen keine/wenig eigene Negationswirkung haben (z.B. "Die Frau hat mich beleidigt.") über

²⁶ In Klammern die Seitenzahlen bei Spranz-Fogasy 1986

sprechaktbeschreibende Formeln (z.B. "Das sehe ich anders.") zu "nein" und "nicht", das durch das verstärkende "gar"²⁸ erweitert sein kann.

Tabelle 8: Aus den zehn Techniken des Widersprechens entstehen nach Spranz-Fogasy 1986 vier Vollzugsmodi

Techniken des Widersprechens und Einbindung in den Kontext	Vollzugsmodi ²⁹
zentrale Technik: Gegenbehauptung (Reklamation kann vorangestellt sein); Spannungsabbau durch Rückzieher von S2 oder Intervention einer dritten Person; Durchgangsstation für andere Vollzugsmodi	Polarisierung (S. 58)
Artikulation der gegensätzlichen Auffassung, keine eigene Sachverhaltsdarstellung; längeres Sprechen von S1 (oft Unterbrechen); Techniken: Reklamation, Konträre Beurteilung, Gegeneinschätzung; Durchgangsstation für andere Vollzugsmodi	Konträre Intervention (S. 54)
in der Hauptsache Alternativbehauptung (vorangestellt sein können: Reklamation, Konträre Beurteilung, Gegeneinschätzung, Gegenbehauptung)	Kontrastierung (S. 59)
dominierende Technik: Einschränkung/Erweiterung (manchmal in Kombination mit Reklamation)	Konträre Dimensionierung (S. 61)

4.2.2.2 "Bearbeitungsaktivitäten"

Spranz-Fogasy analysiert Schlichtungsgespräche, deren TeilnehmerInnen die Interaktionsaufgabe gestellt ist, sich auf eine schlichtungsfähige Sachverhaltsdarstellung zu einigen: entweder auf die Sachverhaltsdarstellung von S1 oder auf die Sachverhaltsdarstellung von S2 oder auf eine dritte Version. Das Erfüllen dieser Aufgabe wird durch den Widerspruch erschwert. Es ergibt sich daher die Notwendigkeit einer Bearbeitung des Widerspruchs. Der Autor führt als Schritt c. der Widerspruchs-Sequenz neun "Bearbeitungsaktivitäten" an, von denen eine das "Taktische Überhören" ist.

²⁸ "gar" ist nach Kürschner (1983: 305) eine negativ-polare Einheit; zur Erweiterung von "nicht" vgl. 4.2.1

²⁹ In Klammern die Seitenzahlen bei Spranz-Fogasy 1986

Beispiel (ebenda: 73, Beispieltext 6):

(11) Bearbeitungsaktivität: Taktisches Überhören

Frau Kallmann: Isch hab ä Zeugin, wus gesehe hot. Hot gsacht ghabt, der Herr war sehr fresch.

S2: Nein.

Schlichter: Ja, Frau Kallmann, was ist wirklich passiert.

In (11) nimmt der Schlichter den Widerspruch von S2 absichtlich nicht zur Kenntnis und übergibt das alleinige Rederecht an die Gegenpartei, an Frau Kallmann.

In Tabelle 9 befinden sich die Bearbeitungsaktivitäten.

Tabelle 9: Zehn Bearbeitungsaktivitäten nach Spranz-Fogasy 1986

Bearbeitungsaktivitäten ³⁰	Gesprächsanalytische Merkmale
Taktisches Überhören (S. 73)	absichtliches Überhören eines Widerspruchs; Fortführung der S1-Aktivität oder neue Aktivität (z.B. durch Themawechsel)
Markierte Umorientierung (S. 74)	Verzicht auf Bearbeitung des Widerspruchs, weil eine neue Aktivität ansteht
Verschiebung (S. 77)	davor längere Auseinandersetzung, die erst durch intensives Bemühen beendet werden; spätere Wiederaufnahme möglich
In-der-Schwebe-Lassen (S. 78)	S1 und S2 kommen überein, sich nicht mehr um eine gemeinsame Sachverhaltsdarstellung zu bemühen
Weiterleiten (S. 80)	Interaktionsproblem wird an eine dritte Person weitergegeben
Insistieren (S. 82)	mehrmalige abwechselnde Negationen durch S1 und S2
Einwand (S. 83)	jeweils im Anschluss an Insistieren; unterstützende Techniken Begründung, Erläuterung, Berufung
Kompromiss (S. 85)	dritte Deutung des Sachverhalts (Mitte zwischen den Darstellungen von S1 und S2); Übergewicht der Vollzugsmodi Kontrastierung und Konträre Dimensionierung
Akzeptanz (S. 87)	S1 schwenkt auf die Darstellung von S2 ein oder umgekehrt

³⁰ In Klammern die Seitenzahlen bei Spranz-Fogasy 1986

4.2.2.3 "Ratifikation erfolgreicher Bearbeitung"

Schritt d. besteht aus drei möglichen Arten der "Ratifikation erfolgreicher Bearbeitung".

Ratifiziert werden kann z.B. wie in (12) "qua Vollzug".

Beispiel: (ebenda: 96, Beispieltext 14)

(12) Ratifikation qua Vollzug

S1: Sie räumt allerdings ein, dass auch Sie sie beleidigt hawwe [...].

S2: Isch hab se net beleidigt [...].

S1: Awwer jetzt is awwer mol folgendes: Ihr wohnt jo Haus an Haus newerenanner [...].

S2: Ja.

S2 lässt sich in (12) durch den von S1 vollzogenen Themenwechsel ("Ihr wohnt jo Haus an Haus newerenanner") von seinem Widerspruch ("Isch hab se net beleidigt") abbringen und ratifiziert die neue Aktivität von S1 mit "Ja".

Nach Spranz-Fogasy ergeben sich fünf "Aushandlungsergebnisse", die er wie die Ratifikationsarten Schritt d. zuordnet. Was wäre also das Aushandlungsergebnis in (9)? Diese Frage kann nicht eindeutig beantwortet werden, weil der Fortgang der Kommunikationssituation unklar ist. Vermutlich handelt es sich jedoch um die Durchsetzung der Sachverhaltsdarstellung von S1 ("Sie räumt allerdings ein, dass auch Sie sie beleidigt hawwe ").³¹

Tabelle 10: Ratifikation erfolgreicher Bearbeitung in (12)

Ratifikationen ³²	Gesprächsanalytische Merkmale
qua Vollzug (Spranz-Fogasy 1986:96)	S2 lässt sich auf die neue Aktivität von S1 ein

Ich komme zurück auf das Ausgangsproblem, pragmatische Lerngegenstände für Thailand zu bestimmen. Die thailändischen LernerInnen müssen dasjenige können, was den hier vorgestellten gesprächsanalytischen Modellen gemeinsam ist, also: Die Negation ist eine Reaktion gegen vorher Geschehenes/Gesagtes. Ob die ThailänderInnen diesen

³¹ vgl. Spranz-Fogasy 1986: 100ff.

³² Spranz-Fogasy führt weitere zwei Ratifikationsarten an, die ich jedoch, weil er sie nicht konkretisiert, im Hinblick auf die thailändischen LernerInnen nur hier nenne: "Bestätigende Rückmeldesignale" und "Explizite Anerkennung der Bewältigung" (ebenda: 97f.).

Zusammenhang lernen müssen oder ob sie damit schon vertraut sind, bleibt hier noch offen (vgl. 4.2.1, aber auch 8.5.3.2). Die Negation kann nichtsprachlich ausgedrückt sein. Ist sie sprachlich realisiert, dann durch Elemente, die von sich aus keine oder wenig negierende Kraft haben, durch "nein" und "nicht", das durch "so" oder "gar" erweitert sein kann, oder durch sprechaktbeschreibende Formeln. Die sprachlichen Realisierungen müssen die ThailänderInnen lernen (vgl. ebenda).

Anders als die anderen besprochenen gesprächsanalytischen AutorInnen erfasst Spranz-Fogasy vollständige Negationssequenzen, indem er bedingt durch den betrachteten Gesprächstyp "Schlichtung" in sein Modell – für die thailändischen LernerInnen unabdingbar - Bearbeitungsaktivitäten und Ratifikation aufnimmt.

Da ich meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 nicht an Schlichtungsgesprächen orientiere, sondern daran, wie ein thailändischer Reiseleiter mit deutschsprachigen TouristInnen spricht (vgl. 4.1), überprüfe ich, ob Spranz-Fogasys Modell, wie der Autor behauptet (vgl. Spranz-Fogasy 1986: 11, 120), generell für alle Gesprächstypen gilt. Meine Hypothese dazu lautet: Spranz-Fogasys Bearbeitung und Ratifikation könnte der Ort in Gesprächen überhaupt sein, an dem die GesprächsteilnehmerInnen mit dem bei Franck, Kohnen und Hindelang angedeuteten Problem Gesichtsbedrohung/Gesichtsverlust umgehen. Die Überprüfung nehme ich an Proben gesprochener deutscher Standardsprache aus dem Freiburger IDS-Korpus (vgl. 3.1.2) vor (vgl. 4.3), auf die ich die gefundenen negationsspezifischen gesprächsanalytischen Kategorien (vgl. 4.2.1 und 4.2.2) anwende.

4.3 Anwendung gesprächsanalytischer Kategorien auf drei Texte gesprochener deutscher Standardsprache

4.3.1 Negierende Reaktionen auf Äußerungen der GesprächspartnerIn

In dieser Teilanalyse setze ich quantitativ-hypothesentestend das Axiale Kodieren und qualitativ-hypothesengenerierend das Offene Kodieren ein (vgl. 2.2.1). Das Axiale Kodieren benutze ich, um zu überprüfen, ob das Widerspruchsmodell von Spranz-Fogasy im Deutschen

auch für andere Gesprächstypen Aussagekraft hat. D.h. ich suche in den Proben gesprochener deutscher Standardsprache aus dem IDS-Korpus nach Negationssequenzen mit den gesprächsanalytischen Kategorien "Reaktion gegen vorher Geschehenes/Gesagtes" und Sequenzbestandteilen im Anschluss, bei Spranz-Fogasy "Bearbeitung/Ratifikation", und halte die Realisierungen der eigentlichen Negationen fest und zähle diese. Die Proben gesprochener deutscher Standardsprache unterscheiden sich von den von Spranz-Fogasy untersuchten Schlichtungsgesprächen, die den determinierten Zweck haben, eine schlichtungsfähige Sachverhaltsdarstellung zu erzeugen. Ich analysiere zwei Unterhaltungen und eine Diskussion (vgl. Texte gesprochener deutscher Standardsprache, Band 1 1971, Band 3 1975), denen jeweils eine klare Zweckfestlegung fehlt.

Die erste der beiden zu analysierenden Unterhaltungen findet beim Kaffeetrinken im Büro statt. Drei Frauen im Alter von sechsundzwanzig und dreißig Jahren sprechen miteinander. Thema der zweiten Unterhaltung ist der Film "Blow Up". Eine Frau und ein Mann kommunizieren miteinander. Bei der Diskussion geht es um das Thema "Ehe". DiskussionsteilnehmerInnen sind eine Frau und zwei Männer, die in einem Göttinger Studentenwohnheim zusammensitzen.

Im Rahmen des Offenen Kodierens richte ich mein Hauptaugenmerk darauf, ob neben den gesprächsanalytischen Kategorien andere Fragestellungen/Aspekte von Bedeutung sind.

Das Ergebnis des Axialen Kodierens sind mit Engel 2004 die Kategorien *Zurückweisen*, *Widersprechen* und *Verneinen/Ablehnen*, denen wie im Modell von Spranz-Fogasy die Reaktion gegen vorher von der GesprächspartnerIn Gesagtes gemeinsam ist. Hinsichtlich des weiteren Aufbaus der Negationssequenzen bestätigt sich die Hypothese, dass anstelle des Hinarbeitens auf eine schlichtungsfähige Sachverhaltsdarstellung bei Spranz-Fogasy in den weniger zweckbestimmten Gesprächen die Bearbeitung eines möglichen Gesichtsverlusts tritt.

Tabelle 11: Überblick über die Verteilung der Negationsbelege in den drei Gesprächen gesprochener deutscher Standardsprache aus dem IDS-Korpus

Negationskategorien	Unterhaltung beim Kaffee	Unterhaltung über "Blow Up"	Diskussion über die Ehe	insgesamt in den 3 Gesprächen
1. <i>Zurückweisen</i>			9 Belege	9 Belege
2. <i>Widersprechen</i>	1 Beleg		19 Belege	20 Belege
3. <i>Verneinen/Ablehnen</i>	2 Belege			2 Belege
				Summe: 31 Belege

4.3.1.1 Zurückweisen

Beispiel (13): *Zurückweisen* (vgl. Texte gesprochener deutscher Standardsprache, Band 1 1971: 228); entnommen der Diskussion über die Ehe

- 1 A: [...] die Vorstellung, wie eine Ehe sein soll, ist nicht im Christentum begründet worden, sondern ist vom Christentum übernommen worden.
B: Das werden jetzt, werden, ich glaube, wir bewegen uns auf einem Gebiet, in dem wir beide überhaupt nicht mehr kompetent sind,
- 5 überhaupt keine Vorstellungen mehr haben. Denn das, das kann ich einfach nicht sagen, ob ob das Christentum, das ist auch wieder ne ne Zwiespälterei. [...] Aber ich weiß nur, daß für die katholische Kirche die Ehe ein Sakrament ist, unlösbar vor Gott vorm Altar geschlossen.
A: Ja, das ist richtig.

Beispiel (13) hat die gleiche Struktur wie die übrigen acht Sequenzen des *Zurückweisens* in der Diskussion über die Ehe. A stellt eine Behauptung auf (Z. 1f.: "Die Ehe ist vom Christentum übernommen worden"), die B zurückweist (Z. 3ff.: "... ich glaube, wir bewegen uns auf einem Gebiet, in dem wir beide überhaupt nicht mehr kompetent sind, überhaupt keine Vorstellungen mehr haben"). B gibt eine Begründung für ihre Zurückweisung (Z. 5f.: "Denn ..."). Anschließend wechselt B das Thema (Z. 7f.: "für die katholische Kirche ... ein Sakrament ...") und lädt A mit dieser leicht akzeptablen, weil allgemein bekannten Position der katholischen Kirche gleichsam zur Konsensbildung gegen einen möglichen Gesichtsverlust ein, der durch die Zurückweisungen entstehen kann. A stimmt dem Themawechsel zu (Z. 9) und beteiligt sich dadurch an der von B initiierten Bearbeitung der Gesichtsbedrohung.

Der zentrale Bestandteil des *Zurückweisens* ist die eigentliche Negation im engeren Sinne, mit der B gegen das vorher von A Gesagte reagiert. Durch "ich glaube, wir bewegen uns auf einem Gebiet, in dem wir beide überhaupt nicht mehr kompetent sind, überhaupt keine Vorstellungen mehr haben." mit dem verstärkenden "überhaupt"³³, das in Z. 4f. "nich[t]" und "kein" jeweils nach links erweitert, drückt B in Z. 3ff. aus, dass die Behauptung von A (Z. 1f.) den Rahmen der Diskussion sprengt. B will sich nicht mit dem Inhalt der Äußerung von A befassen, weil sie sich überfordert fühlt. Die Zurückweisung in (13) wie die 8 anderen Zurückweisungen negieren nicht den Inhalt der vorangehenden Äußerung, sondern deren Angemessenheit in der Situation: "Dabei drückt der Sprecher aus, dass die Illokution (meist des Partners) im bestehenden Kontext ungerechtfertigt sei. Die Zurückweisung bezieht sich nicht auf die Proposition der Voräußerung." (Engel 2004: 444)

4.3.1.2 Widersprechen

Beispiel (14): *Widersprechen* (vgl. Texte gesprochener deutscher Standardsprache, Band 3 1975: 51); entnommen der Unterhaltung beim Kaffeetrinken

Thema: Soll man einen Fotoapparat mit in den Urlaub nehmen?

- 1 C: Sag mal, Mensch, soll man denn immer alles Zeug mit sich schleppen? Und im Hotel ist es ja dann k+ genauso wenig sicher.+k [Mit k+ ... +k werden hier simultan gesprochene Passagen gekennzeichnet]
 A: k+ Sagen Sie, müssen Sie +k denn unbedingt n Fotoapparat
 5 mitnehmen?
 B: Ich würd schon einen mitnehmen.
 A: Na ja, schön is k+ es natürlich. +k
 C: k+ Ich mein, es ist natürlich +k schön.
 B: Schön is es. Machen Sie Dias?

Die Struktur des *Widersprechens*, wie sie auch in (11) deutlich wird, ist eine Variante der Struktur des *Zurückweisens*: Reaktion gegen vorher Gesagtes (=Widerspruch), Begründung für den Widerspruch, Zustimmung zur Begründung, Themenwechsel.

In (14), Z. 4, 5, benutzt A eine an C gerichtete rhetorische Entscheidungsfrage mit "denn" („... müssen Sie denn unbedingt n Fotoapparat mitnehmen? ")), die die Struktur Modalverb + rhetorische Entscheidungsfrage mit "denn" von C in Z. 1 aufnimmt und den Inhalt der Frage

³³ "überhaupt" ist nach Kürschner (1983: 307) eine negativ-polare Einheit; zur Erweiterung von "nicht" vgl. 4.2.1

bestätigend verstärkt: "n Fotoapparat mitnehmen" in Z. 4, 5 ist bedeutungsgleich mit "alles Zeug mit sich schleppen" in Z. 1 (Bedeutung jeweils: "den Fotoapparat nicht mit in den Urlaub nehmen"), anstelle von "soll" in Z. 1 steht "müssen" in Z. 4. Die von A in der rhetorischen Frage mitgemeinte Antwort ist "nein". Eine mögliche Paraphrase in Aussageform wäre "Dann wäre es besser, wenn Sie keinen Fotoapparat mitnehmen." Nicht C, sondern B widerspricht dieser Behauptung durch "Ich würd schon einen mitnehmen." in Z. 6. In Z. 7, 8 liefert A eine Begründung für den Widerspruch. In Z. 8, 9 stimmen C und B der Begründung des Widerspruchs zu, indem sie die gleichen Worte wie A in Z. 7 verwenden ("... es ist ... schön/schön is es"). In Z. 9 wechselt B dann das Thema ("Machen Sie Dias? "). A mildert ihren Gesichtsverlust stark ab, weil sie direkt nach dem Widerspruch durch B selbst eine Begründung für diesen Widerspruch gibt. Damit geht A von sich aus auf Distanz zu ihrer Äußerung in Z. 4, 5. Der Widerspruch von B in (14) ist durch "Ich würd schon einen mitnehmen." realisiert. B bringt zum Ausdruck, dass die Aussage "Dann wäre es besser, wenn Sie keinen Fotoapparat mitnehmen." ihrer Meinung nach inhaltlich nicht zutrifft. Im Gegensatz zur Zurückweisung bezieht sich die Negation hier auf den Inhalt einer Voräußerung (vgl. Engel 2004: 445) und nicht auf deren Angemessenheit.

"denn" und "schon" in (14) sind Abtönungspartikeln. Durch Abtönungspartikeln, die häufig in persönlichen und privaten Gesprächen vorkommen, werden Aussagen durch eine soziale Komponente modifiziert; dadurch entsteht ein Partnerbezug (vgl. das Übungsbuch DaF von Weydt et al. 1985: 5ff.). Obwohl die Abtönungspartikeln in den DaF-Unterricht in Thailand gehören, weil ihre Vorkommensvoraussetzung exakt mit den sprachexternen Bedingungen für das vom thailändischen Reiseleiter an die deutschsprachigen TouristInnen gerichtete gesprochene konzeptionell mündliche Deutsch (vgl. 3.1.3 Tabelle 4: 1. Privatheit, 2. Vertrautheit der Kommunikationspartner, 3. emotionale Beteiligung des Textproduzenten usw.) übereinstimmt, berücksichtige ich jene für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 nicht. Denn ich möchte eine unkontrollierte Menge von Lerngegenständen vermeiden.

Die Abtönungspartikel "denn" trägt in (14) ihren Teil dazu bei, dass die beiden rhetorischen Fragen in (14), Z. 1 und 4 bis 5, die Bedeutung "den Fotoapparat nicht mit in den Urlaub nehmen" haben: "denn" in Entscheidungsfragen bringt den Aspekt "Erstaunen" in die Aussagen von A und C (vgl. ebenda: 19). B widerspricht mit der Abtönungspartikel "schon",

Z. 6, die den Aussagen des Sprechers wie in (15) den Aspekt "Etwas ist zwar richtig, aber es gibt Einwände." unterlegt (vgl. Weydt et al. 1985: 114).

Beispiel (ebenda: 113)

(15)

Hans: Deine Wohnung ist groß.

Peter: Das **stimmt**³⁴ schon, aber sie ist auch sehr **teuer**.

Hans macht in (15) eine positive Aussage über Peters Wohnung. Partner Peter widerspricht mit einer Teileinschränkung (negativ: "Die Wohnung ist sehr teuer.") . Peter schont Hans, indem er den Widerspruch "weich" macht: Er bindet ihn an eine Zustimmung von seiner Seite zu der positiven Aussage von Hans über die Wohnung an ("Das stimmt schon.") (vgl. ebenda).

Parallel zu der Interpretation von (15) kann (14) so verstanden werden: Mit "Ich würd schon einen mitnehmen." drückt B dadurch einen weichen Widerspruch zu den Aussagen von A und C, "den Fotoapparat nicht mit in den Urlaub nehmen", aus, dass er durch "schon" eine nicht ganz ausgeführte Zustimmung mit Teileinschränkung äußert, die A einen Weg zur Milderung seines Gesichtsverlusts vorschlägt. Expliziert könnte der betreffende Teil des Gesprächs wie in (16) lauten.

Beispiel: konstruiert

(16)

A, C: den Fotoapparat nicht mit in den Urlaub nehmen

B: Unbequem ist es schon mit dem Fotoapparat [= Zustimmung], aber es lohnt sich bestimmt [= Teileinschränkung, Widerspruch]. Ich würd einen mitnehmen.

Andere Möglichkeiten, durch Zustimmungen mit Teileinschränkungen "weich" zu widersprechen, bieten die Abtönungspartikeln "eigentlich" und "jedenfalls" wie in den Aussagen der Personen B in (17) und (18).

³⁴ Die fett gedruckten Wörter sind betont.

Beispiele: Die Aussagen der Personen A sind jeweils konstruiert.

(17) (vgl. ebenda: 111)

A: Niemand schaut sich den neuen Film an.

B: Ich will zwar ins Kino [= Teileinschränkung], aber ich habe eigentlich keine **Zeit** [= Zustimmung].

(18) (vgl. ebenda: 131)

A: Sie bekommt sicher eine "sehr gut" in der Prüfung. ["sehr gut" = gute Note]

B: Ob sie "sehr gut" bekommt, weiß ich nicht [= Teileinschränkung]. Sie bekommt jedenfalls eine gute **Note** [= Zustimmung].

Die Abtönungspartikeln stehen meistens direkt rechts von Verb1 (vgl. ebenda: 157) wie "schon" in (14), Z. 6, und in (15) direkt rechts von "würd" und "stimmt", "eigentlich" in (17) direkt rechts von "habe" und "jedenfalls" in (18) direkt rechts von "bekommt". Bei gleichzeitigem Auftreten von Personalpronomina befinden sich die Abtönungspartikeln normalerweise rechts von jenen (vgl. ebenda) wie "denn" in (14), Z. 4, rechts von "Sie" und "schon" in (16) rechts von "es". Die Abtönungspartikeln haben ihren Platz links vom Rhema, der wichtigsten Information im Satz; etwa erscheint "denn" in "Wo steht denn ein **Lexikon**?" links von "ein Lexikon", das als neue Information durch den unbestimmten Artikel plus Nomen versprachlicht ist (vgl. ebenda: 158). "jedenfalls" und "eigentlich" kommen wie "eigentlich" in "Eigentlich habe ich keine **Zeit**." am Satzanfang vor, "denn" nicht (vgl. ebenda: 156).

4.3.1.3 Verneinen/Ablehnen

Beispiel (19): *Verneinen/Ablehnen* (vgl. Texte gesprochener deutscher Standardsprache, Band 3 1975: 51); entnommen der Unterhaltung beim Kaffeetrinken

1 A: Sind Sie die einzige, die einen [Fotoapparat in den Urlaub] mitnimmt?

B: Nee, Herr NN auch und Fräulein NN, aber die sind nun wieder im andern Auto.

A: Ja, das ist schon k+ ganz schön. +k

5 C: k+ Ja +k und äh, also ich mein, wir hatten, als wir in Griechenland waren, alle drei einen Fotoapparat mit, äh.

Die Sequenzstruktur des *Verneinens/Ablehnens* ist eine Variante der Strukturen des *Zurückweisens* und des *Widersprechens*: Reaktion gegen ein vorher gemachtes Angebot/eine vorher ausgesprochene Einladung (= Verneinung/Ablehnung), Begründung für die Verneinung/Ablehnung, Themenwechsel.

(C wird in der Struktur von (19) – wie beim *Widersprechen* – nicht berücksichtigt.)

Mit der Verneinung in (19) schaltet sich B – wie in (14), wo A sich mit der rhetorischen Frage eigentlich an C wendet, B jedoch antwortet – aus eigenem Antrieb negierend ins Gespräch ein. Demgegenüber wird B bei *Verneinen/Ablehnen* von der PartnerIn ins Gespräch geholt: A stellt in (19), Z. 1, eine Frage, die B in Z. 2 durch "nee" verneint. Später in Z. 2 gibt B eine Begründung für die Verneinung ("Herr NN auch und Fräulein NN ..."). Anschließend nimmt A in Z. 3 mit "Ja, das ist schon ganz schön." das Thema „Soll man einen Fotoapparat mit in Urlaub nehmen?“ von (14) oder präziser: die Begründung dafür, dass man einen Fotoapparat mit in Urlaub nehmen soll, wieder auf. Dies gelingt A, weil der Abschnitt (19) in der Unterhaltung relativ schnell auf (14) folgt. Schließlich stimmt C in Z. 6 dem von A initiierten Themenwechsel zu ("Ja") und baut das wiederaufgenommene Thema in Z. 4 aus ("also ich mein ..."). A spricht ein anderes Thema an und nimmt dem Gespräch so die Spannung (vielleicht ist es A unangenehm, gefragt zu werden, ob sie als Einzige einen Fotoapparat mitnimmt), die zu einem Gesichtsverlust ihrerseits führen könnte.

4.3.2 Gesprächsanalytisch nicht fassbare Negationen

4.3.2.1 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen

Das Ergebnis des Offenen Kodierens ist, dass es neben den gesprächsanalytisch begründeten Negationskategorien *Zurückweisen*, *Widersprechen* und *Verneinen/Ablehnen* noch zwei andere Kategorien gibt.

Für mich Ausschlag gebend, in diese Richtung zu suchen, war die Beobachtung, dass ich den Kategorien *Zurückweisen*, *Widersprechen* und *Verneinen/Ablehnen* viele Verwendungen des in allen von Adamzik verwendeten formalgrammatischen Übungsgrammatiken genannten "nicht", das in der sprachlichen Realität von allen Negationswörtern am häufigsten vorkommt (vgl. 4.1), in den drei Gesprächen nicht zuordnen konnte. Eine solche Verwendung enthält (20).

Beispiel (20): *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* (vgl. Texte gesprochener deutscher Standardsprache, Band 1 1971: 232); entnommen der Diskussion über die Ehe

Thema: Katholische Kirche und Scheidung

- 1 A: [...] Und wer wirklich streng gläubig ist, für den ist das das Schlimmste. Der kommt ja nicht mehr, nicht mehr in Himmel.

"kommt [...] nich[t] mehr [...] in Himmel" in (20), Z. 2, kann gesprächsanalytisch nicht als Negation gefasst werden, weil A weder gegen eine direkte Voräußerung noch gegen eine Voräußerung weiter vorn im Gespräch reagiert. D.h. hier muss eine eindeutige pragmatische Bestimmung auf der Textebene über den Bezug zu einer Voräußerung wie bei *Zurückweisen*, *Widersprechen* und *Verneinen/Ablehnen* (vgl. 4.3.1.1 bis 4.3.1.3) entfallen. Auch stellt sich das Problem des Gesichtsverlusts nicht, weil offenbar niemand der drei GesprächspartnerInnen im in Z. 1 gemeinten sehr traditionellen Sinne "streng gläubig" und damit vom Thema persönlich betroffen ist. "kommt [...] nich[t] mehr [...] in Himmel" ist aufgrund der Anwesenheit von „nicht“, das durch "mehr" nach links erweitert ist (vgl. 4.4.3.3), formalgrammatisch eine Negation.

"nicht" in (20) gehört für mich in die Kategorie *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen*. Diese Kategorie sehe ich auf Grund ihrer pragmatischen Uneindeutigkeit als Sammelbecken für Negationen, die nicht den gesprächsanalytisch begründeten Negationskategorien zugeordnet werden können. Ihr Charakteristikum ist die Anwesenheit formalgrammatischer Negationselemente.

Tabelle 12 : Überblick über die Verteilung der Negationsbelege in den drei Gesprächen gesprochener deutscher Standardsprache aus dem IDS-Korpus

Negationskategorie	Unterhaltung beim Kaffee	Unterhaltung über "Blow Up"	Diskussion über die Ehe	insgesamt in den 3 Gesprächen
4. <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i>	27 Belege	4 Belege	58 Belege	89 Belege

Nach Tabelle 12 enthalten die drei untersuchten Gespräche mit 89 mehr als doppelt so viele Belege für 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* wie für die drei gesprächsanalytisch bestimmten Negationstypen 1. *Zurückweisen*, 2. *Widersprechen* und 3. *Verneinen/Ablehnen* zusammen, die auf eine Gesamtbelegzahl von 31 kommen (vgl. 4.3.1,

Tabelle 11). Das bedeutet, dass 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* bei meinen Unterrichtsvorschlägen in Kapitel 9 besondere Beachtung verdient.

4.3.2.2 "nicht", "kein" ... in nichtnegierender Funktion

In (21) und (22) entwickeln A und B das Gesprächsthema kooperativ weiter. B in (21), Z. 4, und A in (22), Z. 1f., reagieren nicht gegen vorher Geschehenes/Gesagtes, sondern bringen zum Ausdruck, dass sie später mit Zustimmung rechnen. Ein Gesichtsverlust bei der KommunikationspartnerIn steht nicht zu befürchten. Dieser Typ von Zustimmungserheischung ist also gesprächsanalytisch keine Negation; auch gehört er nicht in die Kategorie *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* (vgl. 4.3.2.1), weil trotz der Anwesenheit der formalgrammatischen Negationselemente "nicht", "kein" und (?) "nichts" nicht negiert wird.

Tabelle 13: Überblick über die Verteilung der Negationsbelege in den drei Gesprächen

Negationskategorie	Unterhaltung beim Kaffee	Unterhaltung über "Blow Up"	Diskussion über die Ehe	insgesamt in den 3 Gesprächen
5. "nicht", "kein" ... in nicht- negierender Funktion	43 Belege	4 Belege	50 Belege	97 Belege

5. "nicht", "kein" ... in nichtnegierender Funktion ist die häufigste Negationskategorie in den drei Gesprächen. Da sie mit 97 Belegen noch häufiger als 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen*, für die ich 89 Belege gezählt habe (vgl. 4.3.2.1, Tabelle 12), und mit 97 vs. 31 Belegen etwa 3-mal so häufig wie die gesprächsanalytisch bestimmten Kategorien zusammen auftritt (vgl. 4.3.1, Tabelle 11), kommt auch diese Kategorie für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 in Frage.

4.3.3 Zwischenbilanz: Pragmatische Lerngegenstände für Thailand

Tabelle 14 fasst die bisherige Diskussion zu den Bereichen zusammen, aus denen die pragmatischen Lerngegenstände "Negation" für Thailand (vgl. 4.1) kommen müssen.

Tabelle 14 : Pragmatische Lerngegenstände für Thailand: Fünf Negationskategorien

Negationskategorien	Mögliche Sequenzen (nach den eigentlichen Negationen Gesichtswahrung)	Mögliche Realisierungen der eigentlichen Negationen
1. <i>Zurückweisen</i>	A: Sachverhalt B: Zurückweisung (negiert die Angemessenheit der Äußerung von A), Begründung für Zurückweisung, Themenwechsel A: Zustimmung zum Themenwechsel	Zurückweisung: "überhaupt nicht mehr", "überhaupt kein mehr"
2. <i>Widersprechen</i>	A: Sachverhalt B: Widerspruch (negiert den Sachverhalt) A: Begründung für den Widerspruch B: Zustimmung zur Begründung, Themenwechsel	Widerspruch: "Ich würd schon"
3. <i>Verneinen/Ablehnen</i>	A: Frage oder Angebot oder Einladung B: Verneinung/Ablehnung, Begründung für die Verneinung/Ablehnung A: Themenwechsel	Verneinung: "nee"
4. <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i>		"nich mehr", "un-"
5. <i>"nicht", "kein" ... in nichtnegierender Funktion</i>		Abtönungspartikel "nicht"

Aus Tabelle 14 ist ersichtlich, dass sich die pragmatischen Lerngegenstände für Thailand aus fünf Negationskategorien zusammensetzen. Bei den drei gesprächsanalytisch begründeten Kategorien *Zurückweisen*, *Widersprechen* und *Verneinen/Ablehnen* ist auf der Grundlage von Spranz-Fogasy und in Übereinstimmung mit Hindelang entscheidend, dass die ThailänderInnen Negationssequenzen, die im Anschluss an die eigentlichen Negationen im engeren Sinne Aktivitäten zur Gesichtsschonung umfassen, anwenden können müssen. Neben den eigentlichen Negationen enthalten die Negationssequenzen folgende Elemente: Sachverhaltsdarstellung, Begründung für die Negation, Themenwechsel (bei *Zurückweisen*, *Widersprechen*, *Verneinen/Ablehnen*) und Frage, Angebot oder Einladung (bei *Verneinen/Ablehnen*); die thailändischen LernerInnen müssen diese Elemente kennen und sie auf die eigentlichen Negationen beziehen können. Ob sie Kategorien-Wissen mitbringen oder

nicht, muss noch offen bleiben (vgl. 4.2.1). Eine Beschränkung auf die drei gesprächsanalytisch begründeten Negationskategorien würde es u.U. mit sich bringen, dass den thailändischen LernerInnen, wie die Analyse der drei Texte gesprochener deutscher Standardsprache dokumentiert, der größte Teil der Negationen in Gesprächen entginge: In den untersuchten Gesprächen kommen *Zurückweisen*, *Widersprechen* und *Verneinen/Ablehnen* zusammen 31-mal vor; da der Löwenanteil der Negationen mit 89 und 97 Belegen auf 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* und auf 5. *"nicht", "kein" ... in nichtnegierender Funktion* entfällt, rechne ich auch diese beiden Negationskategorien zu den Lerngegenständen für Thailand. Bei 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* und 5. *"nicht", "kein" ... in nichtnegierender Funktion* kommt es nicht zu einer Einbettung in Sequenzen, weil die Negationen weder Reaktionen auf vorher Geschehenes/Gesagtes sind noch eine Gesichtsbedrohung zur Folge haben können. Für die Ausarbeitung meiner Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 kann ich schon allein der Materialfülle wegen nicht alle fünf Negationskategorien berücksichtigen. Da der Unterricht zur Negation in Thailand sprachliche Vorerfahrungen der LernerInnen für L3 Deutsch nutzen sollte (vgl. 5.2), meinen Analysen der konzeptionell mündlichen Negationen in L1 Thai und L2 Englisch jedoch nur verwertbare Daten zu 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* zugänglich sind (vgl. 5.2.2), beschränke ich mich bei meinen Vorschlägen in Kapitel 9 auf die Negationskategorie 4.

Eine Schwierigkeit besteht darin, dass Negationskategorie 4 ein Sammelbecken für nicht gesprächsanalytisch begründete Negationen ist, weswegen diese Kategorie pragmatisch nicht eindeutig bestimmt werden kann (vgl. 4.3.2.1). D.h. damit es bei der pragmatischen Fundierung der Negation (vgl. 4.1) bleibt und in der Unterrichtspraxis keine rein formalgrammatische Interpretation das Ergebnis ist, muss von Text zu Text konkret entschieden werden, welche Funktion Negationskategorie 4 genau hat.

Über die Negationskategorien, die sich auf die Textebene beziehen, hinaus müssen die ThailänderInnen die sprachlichen Realisierungen der eigentlichen Negationen lernen. Tabelle 14 bestätigt Spranz-Fogasy und die anderen betrachteten GesprächsanalytikerInnen in dem Punkt, dass zwei Gruppen von sprachlichen Elementen in Betracht kommen. Zum einen sind dies Elemente, die für sich genommen keine/wenig eigene Negationswirkung haben und durch den Kontext negierend wirken (Widerspruch: "Ich würd schon."), zum anderen die bei

Helbig/Buscha (2001) so genannten "Negationswörter" (vgl. 4.1), also sprachliche Elemente wie "nicht" und "kein", die z.T. wie in "überhaupt nicht mehr", "nich mehr" und "überhaupt kein mehr" erweitert, "nee/nein" und "un-" sowie Abtönungspartikeln wie "denn" und "schon" (vgl. 4.3.1.2); nicht bestätigt ist die Anwesenheit sprechaktbeschreibender Formeln.

Um die Festlegung der pragmatischen Lerngegenstände für Thailand hinsichtlich der Realisierungsmöglichkeiten der eigentlichen Negation zu ergänzen, müssen die Negationswörter untersucht werden. Dafür ist die Formalgrammatik der Negation zuständig, die auf die Satzebene zugreift.

4.4 Ergänzung der pragmatischen Lerngegenstände durch die Formalgrammatik

4.4.1 Satznegation und andere Negationstypen

Bei "nicht", dem häufigsten der Negationswörter (vgl. 4.1), wird formalgrammatisch häufig eine "Satzverneinung" oder "Satznegation" von anderen Negationen unterschieden, die kleinere Einheiten als den ganzen Satz betreffen.

Behaghel (1924) und Bratu (1940) benutzen zur Bestimmung ihrer Positionen noch nicht den Begriff der Satznegation/Satzverneinung. Bei Behaghel erscheinen zwei Verwendungen von "nicht", (23) und (24).

Beispiele (Behaghel 1924: 67)

(23) Gott verläßt die Seinen nicht.

(24) Nicht alle sind frei, die ihrer Ketten spotten.

In (23) liegt die erste von Behaghel angenommene Verwendung von "nicht" vor: "nicht", das sich am Ende des Satzes befindet, betrifft die Verbalhandlung. (24) ist ein Beispiel für die zweite Verwendung von "nicht"; das Negationselement steht am Satzanfang, es wirkt ausschließlich auf das ihm folgende "alle", also auf ein nichtverbales Glied (vgl. ebenda).

Entgegen Bratus eigener Einschätzung (vgl. Bratu 1940: 3, Fußnote 3) sind seine Vorschläge hinsichtlich der Bestimmung von "nicht", die auch heute noch Gültigkeit haben, im Wesentlichen mit den genannten Überlegungen Behaghels kompatibel. Bratu stellt dem Satz (25) die Verneinungen (26) bis (30) gegenüber.

Beispiele (vgl. ebenda: 1f.):

(25) Mein Freund hat das Buch heute früh auf dem Tisch gefunden.

(26) Nicht mein Freund hat das Buch heute früh auf dem Tisch gefunden
(, sondern der Diener).

(27) Mein Freund hat nicht das Buch heute früh auf dem Tisch gefunden (, sondern Briefe).

(28) Mein Freund hat das Buch nicht heute früh auf dem Tisch gefunden
(, sondern gestern).

(29) Mein Freund hat das Buch heute früh nicht auf dem Tisch gefunden
(, sondern auf der Bank).

(30) Mein Freund hat das Buch heute früh auf dem Tisch nicht gefunden.

In (26) bis (29) ist nach Bratu jeweils das "nicht" folgende Glied des Satzes, nicht aber das Prädikatsverb, verneint, in (26) "mein Freund", in (27) "das Buch", in (28) "heute früh" und in (29) "auf dem Tisch"; bei den Aussagen in (26) bis (29) handelt es sich eigentlich um Bejahungen, was an den möglichen Fortführungen mit "sondern" erkennbar wird: So folgt aus (26), dass der Diener das Buch gefunden hat, aus (27), dass Briefe gefunden worden sind etc. Die zweite Verwendung von "nicht" bei Behaghel in (24) ist nun ein Spezialfall der Interpretationen Bratus von (26) bis (29). In (24) steht wie in (26) "nicht" am Satzanfang, eine "sondern"-Fortführung zu (24) – etwa "sondern um die wenigsten." – kann leicht gefunden werden. Bratus Interpretation von (30) erweitert hingegen Behaghels erste Verwendung von "nicht" in (23). Bratu zufolge verneint "nicht" in (30) das Prädikatsverb "hat gefunden" – bis hierher reicht Behaghels erste Verwendung von "nicht" in (23): "Verneinung der Verbalhandlung", was in einer Verneinung der Aussage insgesamt resultiert (vgl. ebenda: 2f.).

Bratus Konzept der Negation mit "nicht", das Behaghels Modell mit umfasst, kann so auf den Punkt gebracht werden: Es gibt zwei Typen von Negationen mit "nicht". Beim ersten Typ steht "nicht" weit rechts im Satz und verneint das Prädikatsverb und damit den ganzen Satz. Der zweite Typ ist dadurch gekennzeichnet, dass "nicht" direkt vor dem verneinten Satzglied, u.U. wie in (26) am Satzanfang, steht und dieses verneint – der Gesamtsatz befindet sich nicht im Wirkungsbereich der Negation. Beim zweiten Typ kommen Fortsetzungen mit "sondern" vor. Die Unterscheidung dieser beiden Negationstypen wird aus der generativen Sicht (z.B.

von Hartung 1966 und Stickel 1970) mit der Begründung kritisiert, es gebe nur eine Negation in der Tiefenstruktur, die in der Oberflächenstruktur unterschiedlich realisiert sein könne. Z.B. wären (26) und (30) demnach auf die gemeinsame Tiefenstruktur "Es ist nicht wahr, dass mein Freund das Buch heute früh auf dem Tisch gefunden hat." zurückführbar. Aber diese Vorstellung der generativen TheoretikerInnen kann nur geringe Bedeutung für den DaF-Unterricht an thailändische Lernende haben, weil diese Lernenden ja gerade das ganze Spektrum von Oberflächenstrukturen (von "nicht" am Satzanfang wie in (26) bis "nicht" (fast) am Satzende wie in (30)) erlernen müssen. Für die Belange der vorliegenden Arbeit verliert die generative Sicht somit ihre Aussagekraft. Ich kann also an der schon von Bratu vorgenommenen Einteilung festhalten.

Eine Reihe von AutorInnen, u.a. Sitta (1995: 691 ff.), Heringer (2001: 191), Engel (1996: 785 ff.), Helbig (1971: 66 ff.) und Helbig/Buscha (2001: 547f.), benutzen den Begriff "Satzverneinung" – auch "Satznegation" – und verstehen darunter im Großen und Ganzen, jedoch mit gewissen Abweichungen, Bratus ersten Negationstyp. Die genannten Autoren grenzen von der Satzverneinung/Satznegation eine "Sondernegation" (Sitta, Helbig), eine "Kontrastnegation" (Heringer) oder das "Ausnehmen" (Engel) ab; was sie inhaltlich damit meinen, ähnelt sehr stark Bratus zweitem Negationstyp.

Beispiele (Sitta 1995: 691f.):

(31) Ich habe sie nicht geliebt.

(32) Ich habe die nicht leichte³⁶, sondern **mühselige** Aufgabe übernommen.

Nach Sitta betrifft die Satznegation "nicht" in (31), deren Position weit rechts im Satz ist, die Gesamtaussage. In (32), einem Satz mit Sondernegation, steht "nicht" direkt vor dem negierten Glied "leichte", eine Fortsetzung mit "sondern" folgt (Sitta 1995: 691 ff.). Bis hierher besteht Übereinstimmung mit Bratu. Ferner, und das ist nicht mehr bei Bratu behandelt, sind in (32) das negierte Glied und seine positive Entsprechung "mühselige" akzentuiert. Richtet der Muttersprachler jedoch den Blick auf Bratus Beispielsätze (26) bis (30), so stellt er fest, dass in (26) "Freund" und "Diener", in (27) "Buch" und "Briefe" usw. in der gesprochenen Sprache einen Akzent tragen, was Bratu u.U. nicht thematisiert, weil er sich nur mit der geschriebenen Sprache befasst. Die von Sitta erwähnte spezielle Akzentuierung bei der Sondernegation ist damit mit Bratus Konzept vereinbar.

³⁶ Die fett gedruckten Wörter sind akzentuiert.

Außerhalb des Konzepts von Bratu wirft Sitta ein Problem auf, das nur für die Linguistik besteht, nicht aber für die Didaktik. Er versucht nämlich das attributive "kein" ebenfalls in das Konzept von Satz- vs. Sondernegation einzuordnen und kommt zu einem uneindeutigen Ergebnis: „Eigentlich“, so Sitta, ist "kein" Sondernegation, weil es nur sein Bezugswort, also etwa ein Nomen, betrifft (ebenda: 695); Sitta bietet dazu weder ein Beispiel noch eine Erklärung an. Dagegen ist "kein" in (33) laut Sitta Satznegation, denn „faktisch [ist] der ganze Satz negiert.“ (ebenda)

Beispiele (ebenda):

(33) Ich habe kein Geld.

(34) Ich habe keinen Menschen gesehen.

Demgegenüber könne (34) entweder als Sondernegation (in der Lesart „Ich habe keinen Menschen – aber z.B. ein Tier – gesehen.“) oder als Satznegation (im Sinne von „Ich habe niemanden gesehen.“) verstanden werden (ebenda). Diese vage und intuitiv anmutende Darstellung verliert in der didaktischen Sicht ihren Problemgehalt, weil "kein(en)" in (33) und in (34) unabhängig von der zu Grunde gelegten Lesart immer an der gleichen Position steht: in (33) vor "Geld" und in (34) vor "Menschen", also jeweils vor dem Nomen, auf das es sich bezieht. Im Gegensatz dazu ist die Unterscheidung zwischen Satz- und Sondernegation bei "nicht" sinnvoll, weil sie helfen kann, den thailändischen LernerInnen den Unterschied zwischen "nicht" potenziell ganz links im Satz (Sondernegation) und "nicht" potenziell ganz rechts im Satz (Satznegation) zu erklären.

Das gleiche Argument richtet sich gegen den Vorschlag von Schnerrer 1978, auch bei „un-“, eine Satz- von einer Sondernegation abzugrenzen.

Beispiele (Schnerrer 1978: 15f.)

(35) Die Tür ist ungeöffnet.

(36) Das Buch ist uninteressant.

(35) wirft die Frage auf, ob es sich um gebräuchliches Deutsch handelt: Für mich klingt etwa etwa "Die Verpackung ist ungeöffnet." normal, bei "Die Tür ist ungeöffnet." habe ich Zweifel. Jedenfalls ist in (35) "un-" laut Schnerrer Satznegation: Es präfigiert die

steigerungsfähige verbale Basis "geöffnet". "un-" in (35) wird damit von Schnerrer eine Anbindung an den verbalen Teil des Satzes zugeschrieben. Im Gegensatz dazu bezeichnet Schnerrer "un"- in (36) als Sondernegation, weil das Präfix in "uninteressant" „fester Bestandteil der lexikalischen Einheit“ sei und die adjektivische Basis "interessant" gesteigert werden könne –, insgesamt also weil "un-" in (36) primär keinen Verbbezug habe, sondern das Adjektiv "interessant" betreffe (vgl. ebenda). Auch hier ist es im didaktischen Sinne unergiebig, zwischen "un-" als Satz- und "un-" als Sondernegation zu unterscheiden, weil aus der Sicht der thailändischen LernerInnen nicht das Trennende, sondern das Gemeinsame entscheidend sein dürfte: "un-" ist Präfix, es steht sowohl vor "geöffnet" als auch vor "interessant". Vor diesem Hintergrund plädiere ich dafür, die Unterscheidung zwischen Satz- und Sondernegation nur auf "nicht" und nicht auf andere Negationselemente anzuwenden, weil sie nur bei "nicht" für die thailändischen LernerInnen didaktisch ergiebig ist.

4.4.2 Zur Stellung von "nicht" im Satz in der didaktischen Grammatik von Helbig/Buscha

Da "nicht" das häufigste Negationswort ist, beschränke ich mich bei meinen Unterrichtsvorschlägen in Kapitel 9 auf dieses Element. Dabei müssen die ThailänderInnen lernen, wo die Satz- und Sondernegationen im Satz stehen. Die thailändischen LernerInnen sollen im Rahmen meiner Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 die Negation im Deutschen, um ihre Vorerfahrungen mit Sprachen zu nutzen, mit thailändischen und englischen Negationen kontrastieren. Deshalb wähle ich als Bezugsmodell die Traditionelle Grammatik, an die die LernerInnen von dem von ihnen besuchten Unterricht in Thai und Englisch her gewöhnt sein dürften (vgl. 5.2). Beschrieben mit den Kategorien der Traditionellen Grammatik, also anhand von Wortarten, Satzteilen und Satzarten (vgl. Radford 2004: 1ff.), finden sich in der didaktischen Grammatik von Helbig/Buscha (2001: 548ff), die den Untertitel "Ein Handbuch für den Ausländerunterricht" hat, – zum Teil mit Unterdifferenzierungen – fünfzehn Stellungsregeln für "nicht", die auf Grund ihrer Komplexität nicht direkt im Unterricht eingesetzt werden können. Für die thailändischen LernerInnen bearbeite ich die Stellungsregeln in den Übungsgrammatiken (vgl. 4.1) sehr konkret, indem ich die Komplexität reduziere und die Grundregel *Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld vor Verb2* und die davon abweichende Regel *Satznegation "nicht" vor*

Angabe/Ergänzungen mit Rechtstendenz aufstelle (vgl. 4.4.3). Die Einteilung nach diesen beiden Positionen der Satznegation soll die formalgrammatischen Lerngegenstände für die thailändischen LernerInnen übersichtlich machen.

An dieser Stelle soll es genügen, das Fundament für die Bearbeitung der Stellungsregeln für die thailändischen LernerInnen in Kapitel 9 zu legen, d.h. nach Helbig/Buscha 2001 drei Grundpositionen der Satznegation "nicht" im Hauptsatz zu skizzieren.

Die Satznegation "nicht" negiert den ganzen Satz. Im Hauptsatz

"strebt [sie] nach dem Ende des Satzes und bildet zusammen mit dem finiten Verb eine Negationsklammer. Darin drückt sich die enge Zusammengehörigkeit des 'nicht' mit dem verneinten Prädikatsverb aus, denn im deutschen Satz mit dem finiten Verb an zweiter Stelle verhalten sich äußere und innere Verbnahe umgekehrt proportional. Je enger ein Element inhaltlich-strukturell zum finiten Verb gehört, desto weiter strebt es äußerlich in der Stellung (topologisch) vom Verb weg und nach dem Satzende." (Helbig/Buscha 2001: 549).

Die erste der drei Grundpositionen von "nicht" besagt, dass sich die Satznegation hinter bestimmten Elementen im Satz befindet, etwa hinter reinen Kasusobjekten wie in (37), die von der Negationsklammer umschlossen werden (ebenda: 550).

Beispiel (ebenda):

(37) "nicht" hinter reinen Kasusobjekten
Er findet das Buch nicht.

Die zweite Grundposition der Satznegation "nicht" ist diejenige hinter oder vor u.a. reinen Kasusobjekten, wenn diese dem Gesetz der wachsenden Glieder folgen und auf Grund ihres Umfangs außerhalb des rechten Teils der Negationsklammer stehen wie in (38), und hinter oder vor Präpositionalobjekten wie in (39) (ebenda: 550ff.).

Beispiele:

(38) "nicht" vor oder hinter umfangreichen Kasusobjekten (ebenda: 550)
Er berücksichtigte nicht den psychischen Zustand des Kranken. Er berücksichtigte den psychischen Zustand des Kranken nicht.
(39) "nicht" vor oder hinter Präpositionalobjekten (ebenda: 551)
Er zweifelt nicht an seinem Vorhaben. Er zweifelt an seinem Vorhaben nicht.

Bei der dritten Grundposition handelt es sich darum, dass die Satznegation "nicht" etwa vor den infiniten Verbformen Infinitiv wie in (40) und Partizip wie in (41) steht. Jene haben als

Verben2 mit dem finiten Verb eine Klammer, die enger als die Negationsklammer ist (ebenda: 549), d.h. sie gehören inhaltlich-strukturell enger zum finiten Verb als "nicht".

Beispiele (ebenda):

(40) "nicht" vor Infinitiv

Er wird morgen nicht abreisen.

(41) "nicht" vor Partizip

Er ist gestern nicht abgereist.

Die Sondernegation "nicht" negiert nicht den ganzen Satz. Sie hat wie in (42) mit "sondern"-Fortführung ihren Platz direkt vor dem negierten Glied oder befindet sich, wenn das negierte Glied stark betont ist, wie in (43) auf der Position der Satznegation, hier vor dem Partizip als Verb2 (ebenda: 548).

Beispiele (ebenda):

(42) Sondernegation "nicht" vor dem negierten Satzglied

Er ist nicht aus-, sondern eingestiegen.

Er fährt nicht mit der Straßenbahn, sondern mit dem Bus.

(43) Sondernegation "nicht" auf der Position der Satznegation

Heute ist ihr Sohn nicht gekommen.

Die thailändischen LernerInnen müssen Stellungsregeln für "nicht" erlernen, weil dieses Wort für die Realisierung der eigentlichen Negationen der Negationskategorie *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* (vgl. 4.3.3, Tabelle 14) in Frage kommt und keine seiner Positionen im Satz von vornherein ausgeschlossen werden kann. Bei meinen Unterrichtsvorschlägen in Kapitel 9 beschränke ich mich auf die Satznegation, weil diese wie in (43) die Aufgabe der Sondernegation übernehmen kann.

4.4.3 Die formalgrammatische Realisierung der Negationskategorien 4.1 und 4.2 mit der Satznegation "nicht" in Übungsgrammatiken DaF

Um mir Anregungen für die Gestaltung der Unterrichtsvorschläge zu holen, komme ich auf die – was die Negation angeht – formalgrammatischen Übungsgrammatiken DaF zurück (vgl. 4.1) und untersuche diese im Hinblick auf ihre Realisierungen der Negationsfunktionen 4.1 und 4.2 (Die Nummerierung der beiden Negationsfunktionen erfolgt nach Anhang 6a).

Damit die thailändischen SchülerInnen einen guten Lernerfolg erreichen können, müssen sie sich ausführlich mit der Satznegation "nicht" beschäftigen. Da die erwähnten Übungsgrammatiken die formalgrammatische Seite des Themas ohne wesentliche inhaltliche Unterschiede darstellen und Helbig/Buscha 2000 auf der Grundlage der in Helbig/Buscha 2001 niedergelegten linguistischen Forschung die Satznegation am breitesten und konkretesten behandeln, beziehe ich mich in der Hauptsache auf diese Arbeit und ergänze aus anderen Übungsgrammatiken. Dabei gehe ich von den drei genannten Grundpositionen der Satznegation "nicht" im Hauptsatz nach Helbig/Buscha 2001 aus.

4.4.3.1 Grundregel Negationskategorie 4.2 Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld direkt vor Verb2

Das zentrale formalgrammatische Problem ist, wo im Satzmittelfeld die Satznegation "nicht" steht (vgl. 4.4.2). Zur Einordnung der Satznegation "nicht" fasse ich in Tabelle 15 in einem für die thailändischen SchülerInnen lernbaren Schema zusammen, wie die Abfolge der Glieder im deutschen Hauptsatz in Helbig/Buscha 2000 und in allen anderen Übungsgrammatiken gesehen wird.

Tabelle 15: Die Abfolge der Glieder im deutschen Hauptsatz in den Übungsgrammatiken DaF

Subjekt	Verb1	XXX	Verb2
---------	-------	-----	-------

Die Grundregel ist 4.2 Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld direkt vor Verb2: "Die Satznegation 'nicht' steht in der Regel am Ende des Satzes." (Helbig/Buscha 2000: 196). Ausgedrückt in den Kategorien von Tabelle 15 heißt das, dass "nicht" am Ende der Position XXX steht; wenn kein Verb2 vorhanden ist, erscheint "nicht" auf der letzten Position des Satzes. Kommt ein Verb2 vor, das infinite Verbform (Infinitiv wie in (44); Partizip, wie in (45)), trennbares Verbsuffix wie in (46) oder substantivisches wie in (47) und adjektivisches wie in (48) Prädikativum sowie präpositionales Objekt wie in (49) sein kann, so befindet sich "nicht" direkt vor diesem (vgl. 4.4.2, "nicht" vor bestimmten Elementen im Satz).

Beispiele (44) bis (49) mit Einordnung in Tabelle 15:

Beispiele	Subjekt	Verb1	XXX	Verb2	Position von "nicht"
(44) (Luscher 2001: 59)	Er	will	das Auto <u>nicht</u>	kaufen.	vor Infinitiv
(45) (Helbig/Buscha 2000: 196)	Er	hat	die Bücher trotz der Empfehlung <u>nicht</u>	gekauft.	vor Partizip
(46) (ebenda)	Er	steigt	in Erfurt <u>nicht</u>	aus.	vor trennbarem Verbleil
(47) (ebenda)	Die Tochter	wird	<u>nicht</u>	Verkäuferin.	vor substantivischem Prädikativum
(48) (Fandrych/Tallowitz 2000: 42)	Der Film	ist	<u>gar</u> ³⁷ nicht	gut.	vor adjektivischem Prädikativum
(49) (ebenda)	Das Flugzeug	kommt	sicher <u>nicht</u>	aus Hamburg.	vor präpositionalem Objekt

Die funktionale Satzperspektive braucht nicht thematisiert zu werden. Würde diese Sicht gewählt, müsste auf die Informationsstruktur des Satzes eingegangen werden, darauf, dass Elemente, die, weil sie zum kommunikativen Vordergrund einer Äußerung gehören, den Gewichtungssakzent tragen oder bestimmte Positionen in der linearen Abfolge des Satzes einnehmen (vgl. Zifonun et al. 1997: 231f.). Z.B. wäre zu zeigen, dass (substantivische und adjektivische) Prädikativa normalerweise hinter „nicht“ stehen, weil sie einen hohen Informationswert haben (vgl. Adamzik 2004: 398). Ein solches Vorgehen würde den Rahmen der hier gewählten Thematik, die Negation für den Unterricht in Thailand aufzuarbeiten, sprengen:

"Sicherlich kann dem Negationskapitel nicht die Aufgabe aufgebürdet werden, zunächst einmal die Grundlagen der Informationsstruktur durch Stellung und Betonung einzuführen." (ebenda: 380).

Für die thailändischen SchülerInnen ist entscheidend: Sätze wie (45) bis (49) sind immer korrekt. Obwohl die funktionale Satzperspektive nicht nötig ist, müssen die SchülerInnen die Zuordnung der formalgrammatischen Grundregel *Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld vor Verb2* zu den fünf Negationsfunktionen 1. Zurückweisen, 2. Widersprechen,

³⁷ "gar" ist eine Erweiterung von "nicht". Es verstärkt "nicht" und steht links davon (vgl. 4.4.3.3). Nach Kürschner (1983: 305) gehört "gar" zu den negativ-polaren Einheiten (vgl. dazu 4.2.1)

3. Verneinen/Ablehnen, 4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen und 5. "nicht", "kein" ... in nichtnegierender Funktion leisten (vgl. 4.3.3, auch 8.3.1: Formen in bedeutungsvoller Kommunikation oder "focus on form").

Die Satznegation "nicht" kann vor und hinter nicht valenzgebundenen Elementen wie in (50), adverbialen Prädikativa wie in (51), reinen Kausobjekten wie in (52), freien Adverbialbestimmungen wie in (53), freien Kausalbestimmungen als Präpositionalgruppen wie in (54) und freien Temporalangaben als Präpositionalgruppen wie in (55) stehen (Helbig/Buscha 2000: 196ff.; vgl. 4.4.2). Diese Befunde verdeutliche ich für die thailändischen SchülerInnen im Sinne einer Komplexitätsreduktion (vgl. 4.4.2) der Übersichtlichkeit halber hin zur Grundregel 4.2 Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld direkt vor Verb2, weil es für die SchülerInnen beim Verstehen ohne Belang sein dürfte, ob "nicht" vor oder hinter den genannten Satzgliedern steht; produktiv bauen die SchülerInnen immer korrekte Sätze, wenn sie "nicht" hinter diese Glieder stellen. Für die thailändischen SchülerInnen entscheide ich mich jeweils für die Position von "nicht" hinter diesen Elementen.

Beispiele:

- (50) "nicht" hinter/vor nicht valenzgebundenen Elementen (ebenda: 196)
Er kauft die Bücher trotz der Empfehlung seines Lehrers nicht. Er kauft die Bücher nicht trotz der Empfehlung seines Lehrers.
- (51) "nicht" hinter/vor adverbialen Prädikativa (ebenda)
Die Verkäuferin ist dort nicht. Die Verkäuferin ist nicht dort.
- (52) "nicht" hinter/vor reinen Kausobjekten (ebenda: 197)
Der Schüler kauft das Buch nicht. Der Arzt untersucht nicht den psychischen Zustand des Patienten.³⁸
- (53) "nicht" hinter/vor freien Adverbialbestimmungen (ebenda)
Ich traf ihn im Café nicht. Ich traf ihn nicht im Café.
- (54) "nicht" hinter/vor freien Kausalbestimmungen als Präpositionalgruppen (ebenda: 198)
Er erschien wegen der Krankheit nicht. Er erschien nicht wegen der Krankheit.
- (55) "nicht" hinter/vor freien Temporalangaben als Präpositionalgruppen (ebenda)
Er besucht uns in der nächsten Woche nicht. Er besucht uns nicht in der nächsten Woche.

Vereindeutigend sind für die thailändischen SchülerInnen in Übereinstimmung mit Grundregel 4.2 Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld vor Verb2 von den Beispielen (50) bis (55) jeweils nur die ersten Sätze mit "nicht" in Endstellung wichtig.

³⁸ Sind die Kasusobjekte umfangreicher, können sie hinter "nicht" stehen (vgl. Helbig/Buscha 2000: 196).

Beispiele (50) bis (55) mit Einordnung in Tabelle 15:

Beispiele	Subjekt	Verb1	XXX	Verb2	Position von "nicht"
(50)	Er	kauft	die Bücher trotz der Empfehlung seines Lehrers <u>nicht</u> .		hinter nicht valenzgebundenen Elementen
(51)	Die Verkäuferin	ist	dort <u>nicht</u> .		hinter adverbialen Prädikativa
(52)	Der Schüler	kauft	das Buch <u>nicht</u> .		hinter reinen Kasusobjekten
(53)	Ich	traf	ihn im Café <u>nicht</u> .		hinter freien Adverbialbestimmungen
(54)	Er	erschien	wegen der Krankheit <u>nicht</u> .		hinter freien Kausalbestimmungen als Präpositionalgruppen
(55)	Er	besucht	uns in der nächsten Woche <u>nicht</u> .		hinter freien Temporalangaben als Präpositionalgruppen

In Tabelle 16 fasse ich die Konkretisierung der Grundregel 4.2 *Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld direkt vor Verb2*, wie sie in den Übungsgrammatiken dargestellt ist, für die thailändischen SchülerInnen zusammen. Dabei ist die Bezugsgröße das Verb: Es genügt, die beiden Verbpositionen und die Mittelfeldposition XXX aus Tabelle 15 zu betrachten.

Tabelle 16: Konkretisierung der Mittelfeldposition XXX in den Übungsgrammatiken hinsichtlich der Grundregel 4.2 für thailändische SchülerInnen

Verb1	Mittelfeldposition XXX		Verb2
	1. nicht valenzgebundene Elemente 2. adverbiale Prädikativa 3. reine Kasusobjekte 4. freie Adverbialbestimmungen 5. Kausalbestimmungen als Präpositionalgruppen 6. freie Temporalangaben als Präpositionalgruppen	"nicht"	7. Infinitive 8. Partizipien 9. trennbarer Verbteile 10. substantivische Prädikativa 11. adjektivische Prädikativa 12. präpositionales Objekt

Die Stellungenregularitäten von "nicht" in Tabelle 16 können den thailändischen SchülerInnen m.E. anhand des Begriffs der Valenz und anhand von Wortarten und Satzteilen, den

Grundkategorien der Traditionellen Grammatik, im Unterricht zur Negation vermittelt werden.

4.4.3.2 Negationskategorie 4.1 Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz

Wie ist abweichend von der Grundregel 4.2 die Kategorie 4.1 Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz in den Übungsgrammatiken konkretisiert? Oder anders gefragt: Vor welchen Elementen außer Verb2 steht die Satznegation "nicht"? (vgl. 4.4.2)

Zur Beantwortung dieser Fragen ist es zunächst wichtig, die Satznegation "nicht" vom adjektivischen "kein" abzugrenzen. Das adjektivische "kein" wird benutzt, wenn das nicht negierte Substantiv wie in (57) den unbestimmten Artikel oder wie in (58) bei Stoffnamen den Nullartikel hat. Es steht ferner in festen Verbindungen, insbesondere mit "haben" und "sein", die durch Verben oder Adjektive ersetzt werden können, wie in (59) (Helbig/Buscha 2000: 194).

Beispiele:

(57) "kein", wenn nicht negiertes Substantiv mit unbestimmtem Artikel (ebenda: 194)

(Er hat einen Hasen gesehen.) Er hat keinen Hasen gesehen.

(58) "kein", wenn nicht negiertes Substantiv bei Stoffnamen mit Nullartikel (ebenda: 195)

(Er trank Bier.) Er trank kein Bier.

(59) "kein" in festen Verbindungen, insbesondere mit "haben"/"sein", die durch Verben/Adjektive ersetzt werden können

(Sie hatte Angst.) Sie hatte keine Angst.³⁹

"kein" gegenübergestellt werden folgende Verwendungen 4.1 der Satznegation im Satzmittelfeld, wenn das nicht negierte Substantiv mit Nullartikel steht: "nicht" vor dem Akkusativ, der nicht Objekt ist, in festen Verbindungen mit dem Verb wie in (60), vor geographischen Namen wie in (61) und vor "'als' + Beruf" in Konstruktionen der Form "Verb + 'als' + Beruf" wie in (62) (ebenda: 195).

³⁹ Ein Verb, das "Angst haben" ersetzt, könnte "sich fürchten" sein.

Beispiele (60) bis (62) mit Einordnung in Tabelle 15: nicht negiertes Substantiv mit Nullartikel

Beispiele	Subjekt	Verb1	XXX	Verb2	Position von "nicht"
(60)	(Sie Sie	schreibt schreibt	Maschine.) <u>nicht</u> Maschine.		vor dem Akkusativ, der nicht Objekt ist, in festen Verbindungen mit dem Verb
(61)	(Mein Freund Mein Freund	arbeitet arbeitet	in Potsdam.) <u>nicht</u> in Potsdam		vor geographischen Namen
(62)	(Sie Sie	arbeitet arbeitet	als Kellnerin.) <u>nicht</u> als Kellnerin.		vor "'als' + Beruf" in Konstruktionen der Form "Verb + 'als' + Beruf"

Die "kein" gegenübergestellten Verwendungen von "nicht" in (60) bis (62) können meiner Ansicht nach von thailändischen SchülerInnen im Unterricht zur Negation erlernt werden. Das ist nach meinem Dafürhalten bei zwei Positionen von "nicht" im Satz, die in den Übungsgrammatiken unabhängig von "kein" behandelt werden, nicht der Fall.

Unabhängig von "kein" wird "nicht" wie in (63) bei nicht passivfähigen Objekten vor den Akkusativ, der semantisch eng mit dem Verb verbunden ist, wie in (64) vor valenzgebundene Adverbialbestimmungen und wie in (65) vor freie Modalangaben gestellt (ebenda: 196ff.).

Beispiele (63) und (64) mit Einordnung in Tabelle 15

Beispiele	Subjekt	Verb1	XXX	Verb2	Position von "nicht"
(63) (ebenda: 197)	Er	fährt	<u>nicht</u> Auto.		"nicht" vor dem nicht passivfähigen Akkusativ, der semantisch eng mit dem Verb verbunden ist
(64) (ebenda)	Die Beratung	dauert	<u>nicht</u> lange.		"nicht" vor valenzgebundenen Adverbialbestimmungen

Die Fälle (63) und (64) gehören nicht in den Unterricht zur Negation für thailändische SchülerInnen. (63) sprengt den Rahmen, weil es nicht nur um das Passiv, sondern obendrein um die Nichtpassivfähigkeit des Akkusativs geht; die Voraussetzung dafür, diesen Typ von Negation zu erlernen, wäre also, dass in thematisch völlig anderen Unterrichtssequenzen

geklärt würde, wann ein Akkusativ passivfähig ist und wann nicht. Wie bei (63) handelt es sich bei (64) um Stoff, den die ThailänderInnen implizit lernen (vgl. 8.3.1). Explizit müsste gezeigt werden, dass die Anwesenheit von "lange" auf die Valenz von "dauern" zurückzuführen ist; d.h. es müsste dafür argumentiert werden, dass "Die Beratung dauert." kein vollständiger Satz ist, was eine Sprachbeherrschung voraussetzt, die in der Schule nicht erwartet werden kann.

Dass es sich in Beispiel (65) bei "mit ordentlicher Aussprache/ordentlich" um eine Angabe handelt, halte ich dagegen für vermittelbar, weil die thailändischen SchülerInnen einsehen werden, dass "Er las." schon ein vollständiger Satz ist.

Beispiel (ebenda: 199) mit Einordnung in Tabelle 15:

Beispiel	Subjekt	Verb1	XXX	Verb2	Position von "nicht"
(65)	Er	las	<u>nicht</u> mit ordentlicher Aussprache/ordentlich.		vor freien Modalangaben

Tabelle 17 fasst zusammen, welche der in den Übungsgrammatiken dokumentierten Aspekte von 4.1 Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz für die thailändischen SchülerInnen in Frage kommen. Die Beschränkung auf die Position XXX und Verb2 genügt wieder.

Tabelle 17: Konkretisierung der Mittelfeldposition XXX in den Übungsgrammatiken hinsichtlich der Regel 4.1 für thailändische SchülerInnen

"nicht" im Gegensatz zu "kein"											
<u>"kein":</u> - wenn nicht negiertes Substantiv mit unbestimmtem Artikel - wenn nicht negiertes Substantiv bei Stoffnamen mit Nullartikel - in festen Verbindungen, insbesondere mit "haben"/"sein", die durch Verben/Adjektive ersetzt werden können											
<u>"nicht":</u> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Verbl</th><th colspan="2">Mittelfeldposition XXX</th><th>Verb2</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td><td>"nicht"</td><td> 13. Akkusativ, der nicht Objekt ist, in festen Verbindungen mit dem Verb 14. geographische Namen 15. "'als' + Beruf" in Konstruktionen der Form "Verb + 'als' + Beruf" 16. freie Modalangaben </td><td></td></tr> </tbody> </table>				Verbl	Mittelfeldposition XXX		Verb2		"nicht"	13. Akkusativ, der nicht Objekt ist, in festen Verbindungen mit dem Verb 14. geographische Namen 15. "'als' + Beruf" in Konstruktionen der Form "Verb + 'als' + Beruf" 16. freie Modalangaben	
Verbl	Mittelfeldposition XXX		Verb2								
	"nicht"	13. Akkusativ, der nicht Objekt ist, in festen Verbindungen mit dem Verb 14. geographische Namen 15. "'als' + Beruf" in Konstruktionen der Form "Verb + 'als' + Beruf" 16. freie Modalangaben									

4.4.3.3 Erweiterungen der Satznegation "nicht"

Die Übungsgrammatiken befassen sich nicht nur mit der syntaktischen Einordnung der Satznegation "nicht", sondern auch mit Erweiterungen von "nicht", die den Satzbau und die Bedeutung betreffen.

"noch " und "mehr", nach Kürschner (1983: 118) negativ-polare Einheiten, erweitern "nicht" (vgl. 4.2.1) in (66) und (67) vor 12. dem präpositionalen Objekt "in der Schule" (vgl. 4.4.3.1, Tabelle 16) um einen zeitlichen Aspekt. Mit "noch nicht", das "nicht" in der Abfolge der Satzglieder durch "noch" nach links erweitert, wird wie in (66) ein Geschehen bezeichnet, das bis in die SprecherInnengegenwart nicht stattgefunden hat. Die Kombination "nicht mehr", innerhalb deren "nicht" durch "mehr" rechts erweitert ist, bringt wie in (67) ein Geschehen aus der Vergangenheit zum Ausdruck, das in der Gegenwart nicht andauert (vgl. Helbig/Buscha 2000: 201).

Beispiele (ebenda):

(66) Er ist noch nicht in der Schule. = Er war und ist nicht in der Schule, wird aber in die Schule kommen.

(67) Er ist nicht mehr in der Schule. = Er war in der Schule, ist aber nicht länger dort.

Beispiele ("nicht" + Erweiterung)) mit Einordnung in Tabelle 15: Erweiterungen von "nicht"

Beispiele	Subjekt	Verb1	XXX	Verb2	Erweiterungen von "nicht"
(66)	Er	ist	<u>noch nicht</u>	in der Schule.	zeitlich: Geschehen hat bis in die SprecherInnengegenwart nicht stattgefunden, links von "nicht"
(67)	Er	ist	<u>nicht mehr</u>	in der Schule.	zeitlich: Geschehen aus der Vergangenheit, das in der Gegenwart nicht andauert, rechts von "nicht"

Sätze mit "noch" und "mehr" und ohne "nicht" wie in (68) und (69) sind entweder ungebräuchlich oder haben eine ganz andere Bedeutung als die entsprechenden Sätze mit "nicht" wie in (66) und (67), so dass die thailändischen SchülerInnen nicht die einfache Zuordnung "Negation = Affirmation + 'nicht'" vornehmen können.

Beispiele: konstruiert

(68) Er ist noch in der Schule. = Jemand hat erwartet, dass er die Schule verlassen hat, aber dies ist nicht der Fall.

(69) *?Er ist mehr in der Schule. = Er hat so viel Arbeit, dass er sich häufiger in der Schule aufhält als zu Hause.

Abschließend kann festgehalten werden, dass meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 die Negationskategorie 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* enthalten soll. Wegen der pragmatischen Uneindeutigkeit von Negationskategorie 4 muss jeder Text einzeln daraufhin untersucht werden, welche Funktion die Negationskategorie 4 genau hat. Ob die thailändischen SchülerInnen schon über Kategorien-Wissen verfügen oder ob sie sich dieses Wissen im DaF-Unterricht zur Negation aneignen müssen, ist unklar (vgl. 4.3.3). Die formalgrammatischen Lerngegenstände sind die Konkretisierungen der Mittelfeldposition XXX in den Übungsgrammatiken hinsichtlich der Grundregel *Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld direkt vor Verb2* (vgl. 4.4.3.1, Tabelle 16) und der

Regel *Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz* (vgl. 4.4.3.2, Tabelle 17) sowie die Erweiterungen von "nicht" (vgl. 4.4.3.3, Beispiele (66) und (67))⁴⁰. Die thailändischen SchülerInnen sollen die formalgrammatischen Gegenstände im Sinne eines "focus on form" in bedeutungsvoller Kommunikation als Realisierungen von *4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* (vgl. 4.4.3.1) explizit vermittelt bekommen, weil explizites Lernen wirksamer als implizites ist (vgl. 8.3.1). "nicht" vor dem nicht passivfähigen Akkusativ, der semantisch eng mit dem Verb verbunden ist, und vor valenzgebundenen Adverbialbestimmungen kann implizit gelernt werden (vgl. 4.4.3.2).

⁴⁰ Die thailändischen SchülerInnen sollen im Rahmen meiner Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 ihre sprachlichen Vorerfahrungen mit Thai und Englisch für das Erlernen der Negation im Deutschen nutzen. Um zu benennen, was dafür auf der Ebene der Formalgrammatik aus Thai und Englisch hilfreich sein kann, kontrastiere ich in Kapitel 5 Deutsch mit Thai und Englisch. Zu diesem Zweck habe ich einen Gesamtüberblick über die formalgrammatischen Lerngegenstände mit der Satznegation "nicht" zusammengestellt (vgl. 5.2.2.2.3, Tabelle 37).

5. Vorerfahrungen mit den gesprochenen Negationen in L1 Thai und L2 Englisch

In diesem Kapitel beschäftige ich mich damit, inwiefern die Vorerfahrungen mit Sprachen auf Seiten der thailändischen DaF-LernerInnen für die Vermittlung der konzeptionell mündlichen Satznegation "nicht" im Deutschen genutzt werden können. Zwei Forschungsrichtungen haben Annahmen darüber entwickelt, wie Menschen beim Fremdsprachenlernen mit ihren sprachlichen Vorerfahrungen umgehen: die Zweitsprachenerwerbsforschung und die Sprachlehr-, -lernforschung. Ich prüfe kritisch aus der Zweitsprachenerwerbsforschung die Identitätshypothese und die Kontrastivhypothese sowie aus der Sprachlehr-, -lernforschung das Konzept "Deutsch als weitere Fremdsprache" nach Englisch auf Anwendbarkeit im Unterricht DaF zur Negation in Thailand hin. Vor dem Hintergrund der Identitätshypothese und der Kontrastivhypothese lokalisiere ich aus den negationsspezifischen Analysen eines von mir durchgeführten Interviews mit thailändischen SchülerInnen, in dem die TeilnehmerInnen in der Hauptsache Deutsch sprachen, eines Korpus des gesprochenen Thai und eines vergleichbaren Korpus des gesprochenen Englisch im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 Lernschwierigkeiten (vgl. 5.1) und auf der Grundlage des Konzepts "Deutsch als weitere Fremdsprache" auf Grund von Analysen der beiden genannten Korpora Lernchancen (vgl. 5.2).

5.1 Zweitsprachenerwerbsforschung

5.1.1 Identitätshypothese

In einer Denkrichtung der Zweitsprachenerwerbsforschung wird der natürliche Spracherwerb, etwa von ArbeitsmigrantInnen, die sich die neue Sprache in alltäglichen Kommunikationssituationen ohne zielgerichtete Aufbereitung des Inputs aneignen, als das Grundmuster angesehen, während das Lernen einer Sprache in Institutionen wie der Schule eine Variante davon ist (z.B. Reich 1992); das Lernen knüpft an den natürlichen Erwerb an (z.B. Wode 1981).

Die VertreterInnen dieser Richtung der Zweitsprachenerwerbsforschung arbeiten in der

Tradition der Identitätshypothese, die besagt, dass alle Sprachen, sei es die Mutter- oder Erstsprache L1, seien es weitere Sprachen L2 bis Lx, auf die gleiche Art erworben werden; Lernschwierigkeiten sind unabhängig von L1, sie ergeben sich aus den Strukturen der Sprachen L2 bis Lx (vgl. Corder 1967). Seit Selinker 1972, der den Begriff "interlanguage" benutzt, ist die Vorstellung geläufig, dass bei der Aneignung einer neuen Sprache L2 bis Lx verschiedene Stufen in Richtung Struktur dieser Sprache durchlaufen werden. Nach Pienemanns "teachability hypothesis" setzt Lernen durch Unterricht voraus, dass die "interlanguages" der LernerInnen die entsprechende Stufe erreicht haben. Im Rahmen seiner "processability theory" setzt er fünf universell gültige Erwerbsstufen an, deren Abfolge nicht verändert werden kann: Das Erreichen einer Stufe ist nur dann möglich, wenn die vorherige Stufe gemeistert worden ist (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Fünf universell gültige Stufen des Spracherwerbs nach Pienemann (1998: 5ff.)

Stufe 1	Wörter
Stufe 2	lexikalische Morpheme (z.B. Person, Zahl)
Stufe 3	Beziehungen innerhalb von Phrasen (z.B. "head", "modifier")
Stufe 4	Beziehungen zwischen Phrasen (z.B. Subjekt-Verb-Kongruenz)
Stufe 5	Beziehungen zwischen Sätzen (z.B. Haupt-, Nebensätze)

Da es bei meiner Themenstellung darum geht, dass die Satznegation "nicht" in Thailand gelernt werden soll, kommt hier eine wesentliche These der negationsspezifischen Zweitsprachenerwerbsforschung, die Aussagen zur formalgrammatischen Morphosyntax der Negationselemente macht, ins Spiel: Laut einigen Langzeitstudien gibt es keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen dem natürlichen Erwerb und dem Erlernen der deutschen Negationselemente im Sprachunterricht.

Wode und Felix gehören zu den ZweitsprachenerwerbsforscherInnen, die mit der Identitätshypothese arbeiten. Wode (vgl. 1977: 100) geht von einem universalen Negationserwerb aus. Darauf aufbauend hat Felix ein Stufenmodell zur Beschreibung des natürlichen L1- Erwerbs der Negation entwickelt, das nach der Identitätshypothese auch für DaF in Thailand Gültigkeit haben müsste. Felix führt Belege aus dem Erwerb des Englischen, Französischen und Japanischen an; für das Deutsche beschreibt er einen Teil des Erwerbs der Satznegation "nicht". Die Stufen des Modells von Felix, bezogen auf die Satznegation "nicht", sind in Tabelle 19 zusammengefasst.

Tabelle 19: Der natürliche L1-Erwerb der Satznegation "nicht" nach Felix (1982: 21ff.)

Stufe 1	Ein-Wort-Äußerungen ("nein")
Stufe 2	satzexterne Negation ("nein" X): anaphorische Negation ("nein" bezieht sich auf den Satz davor), nicht-anaphorische Negation ("nein" negiert folgende Teile des gleichen Satzes)
Stufe 3	satzinterne Negation (Einbettung in den Satz: zunächst X "nein" Y, dann X "nicht" Y; "nicht" bei Vollverben präverbal, bei Kopula- und Auxiliärverben postverbal)

Die im Folgenden betrachteten Sätze mit "nein" und "nicht" stammen von einem fünfjährigen Amerikaner und einer gleichaltrigen Engländerin, die Deutsch ohne Sprachunterricht als L2 erwerben.

In Stufe 1, in der "nicht" noch nicht auftritt, wird "nein" erworben. "nein" kommt wie in (70) und (71) als einziger Bestandteil eines Satzes in unterschiedlichen Verwendungsweisen vor.

Beispiele (Felix 1982: 22):

- (70) A räumt die Spielsachen von B weg.
B: Nein.
(71) A: Wer hat dir das gesagt?
B: Nein.

In Stufe 2 erscheint "nicht" ebenfalls noch nicht. Im Gegensatz zu Stufe 1 steht "nein" in dieser Stufe am Anfang eines Satzes, der aus mehreren Elementen besteht. In Übereinstimmung mit der deutschen Erwachsenensprache negiert das anaphorische "nein" in Stufe 2 wie in (72) ein Element des Satzes davor, "Ranzen". Demgegenüber handelt es sich beim nicht-anaphorischen "nein" in (73) um eine Eigenbildung des Kindes, die nicht mit der Erwachsenensprache übereinstimmt: "nein" trifft das folgende "kaputt".

Beispiele (Felix 1982: 24):

- (72) A: Ist das dein Ranzen?
B: Nein, das ist Tasche.
(73) A: Das ist ja kaputt.
B: Nein kaputt.

In Stufe 3 stehen die Negationselemente und jetzt auch "nicht" wie in (74) und (75) bis (77) im Gegensatz zu "nein" in den Stufen 1 und 2 auch in der Mitte und am Ende des Satzes. "nicht" wird wie in (75) bei Vollverben anders als in der Erwachsenensprache und somit als

spracherwerbliche Eigenleistung des Kindes präverbal und wie in (76) und (77) der Erwachsenensprache entsprechend bei Kopula- und Auxiliärverben als Satznegation "nicht" postverbal benutzt.

Beispiele:

(74) (ebenda: 27)

A: Was machst du denn da? Ißt du deine Schokolade?

B: Ich nein essen.

(75) (ebenda: 29)

Du nicht spielen Keller.

(76) (ebenda)

Das ist nicht so.

(77) (ebenda)

A: Spring mal runter

B: Ich kann nicht.

Clahsen, der der gleichen Denkrichtung in der Zweitsprachenerwerbsforschung wie Wode und Felix zugeordnet werden kann, hat den L1-Erwerb bei Kindern (Clahsen 1988: 13f.) und den natürlichen L2-Erwerb bei italienischen, spanischen und portugiesischen Arbeitern und Türken untersucht (ebenda: 20ff.). Er erkennt grundsätzlich die Gültigkeit der von Wode und Felix gefundenen Erwerbsgesetzmäßigkeiten an, modifiziert und ergänzt das Modell von Felix jedoch aufgrund seiner Untersuchungsergebnisse.

Felix trennt die Stufen 2 und 3 voneinander (vgl. Tabelle 15) mit der Begründung, "nicht" werde erst in Stufe 3, aber noch nicht in Stufe 2 erworben. Clahsen plädiert dagegen für eine Aufhebung dieser Trennung hinsichtlich des L1-Erwerbs, weil die von ihm beobachteten Kinder von Anfang von Stufe 2 an "nich(t)" sowohl prä- als auch postverbal benutzten. Die präverbale Stellung trat wie in (78) oft bei nichtflektierten Verben auf, die postverbale Position mit flektierten Verben wie in (79)).

Beispiele (Clahsen 1988: 12):

(78) Nich aua mache.

(79) Macht nich aua.

Bei präverbaler Stellung erschien "nich(t)" getrennt vom Verb wie in (80), postverbal direkt hinter dem Verb wie in (81).

Beispiele (ebenda):

(80) Baby nich Nuckel habe.

(81) Brauche nich Lala. (= ... braucht den Schnuller nicht.)

Weitere Merkmale des L1-Spracherwerbs bei Kindern in den Stufen 2 /3 sind nach Clahsen die noch nicht existierende Subjekt-Verb-Kongruenz, die bevorzugte Endstellung des Verbs und das Fehlen obligatorischer Satzglieder, z.B. des Subjekts oder des Verbs (ebenda 11 ff.).

Für den L1-Erwerb bei Kindern ergänzt Clahsen das Modell von Felix um eine Stufe 4, in der die Kinder ungefähr drei Jahre alt sind. In dieser Stufe sind die Positionen von “nicht” modellgerecht wie in der Erwachsenensprache: “nicht” steht nicht mehr präverbal, bei den postverbalen Positionen werden “nicht” und das Verb immer getrennt. Die Verbpositionen sind ebenfalls modellgerecht (ebenda: 14f.).

Clahsen hat festgestellt, dass im natürlichen L2-Erwerb durch italienische, spanische und portugiesische Arbeiter und Türken die Stufen 1 und 2 aus dem Modell von Felix nicht erkennbar sind. Für diese Personengruppe, die sich schon sehr früh sowohl “nein” als auch “nicht” aneignet, schlägt Clahsen ein neues Stufenmodell vor, das in Tabelle 20 enthalten ist.

Tabelle 20: Der natürliche L2-Erwerb bei Erwachsenen nach Clahsen (1988: 21)

Stufe 1	präverbale Negation und Abfolge Subjekt-Verb-Objekt im Satz
Stufe 2	postverbale Negation und Verbklammer
Stufe 3	Trennung des Negationselements vom Verb und Verb-Subjekt-Inversion /Stellungsvarianten im Mittelfeld

Sadownik/Vogel 1991, die das L2-Erlernen von deutschen Negationselementen bei fünfzehnjährigen polnischen SchülerInnen im Anfangsunterricht Deutsch beobachtet haben, konstatieren in der Tradition der Identitätshypothese bei den PolInnen ähnliche sprachliche Entwicklungen wie bei den L2-ErwerberInnen bei Felix und Clahsen und den L1-ErwerberInnen bei Clahsen. In Tabelle 21 sind die von Sadownik/Vogel ermittelten Befunde zusammengestellt. Die Stufen 1 bis 3 sind den Stufen 1 bis 3 bei Felix ähnlich. Stufe 4 stimmt bis auf die postverbale Position von “nicht” in “nicht gern”, das entsprechend Stufe 3 im Modell von Felix bei dem Vollverb “lernen” präverbal stehen müsste, mit dieser Stufe bei Felix überein. In Stufe 5 kommen bei Sadownik/Vogel Befunde zum Erlernen der Negationselemente “kein”, “niemand” und “nichts” hinzu.

Tabelle 21: Das gesteuerte L2-Lernen bei polnischen SchülerInnen nach Sadownik/Vogel (1991: 163)

Stufe 1	“nein”, X
Stufe 2	“nein” X
Stufe 3	Subjekt “nein” X Subjekt Verb “nein” X
Stufe 4	Subjekt kopulatives Verb “nicht” X, Subjekt Verb “lernen” “nicht gern” Subjekt “nicht” X “nicht” X
Stufe 5	“kein” Nomen (Ich brauche <u>keinen</u> Regenschirm.) Subjekt “kein” X (Mein Bruder <u>keine</u> höre Radio.) “nicht” anstelle von “kein” “kein” anstelle von “nicht” “nicht” ... “kein” “niemand” ... “nicht” “nicht” ... “nichts“

Der betrachtete Teilprozess des L2-Erwerbs/des L2-Erlernens der Satznegation “nicht” verläuft in der Sicht der von der Identitätshypothese beeinflussten Denkrichtung innerhalb der Spracherwerbsforschung in natürlichen Situationen bei Erwachsenen (vgl. Tabelle 20) und im Unterricht bei SchülerInnen (vgl. Tabelle 21) ungeachtet der jeweiligen L1 grundsätzlich gleich. In Tabelle 22 sind drei Tendenzen mit Stellungstypen für die Satznegation "nicht", die nach der Identitätshypothese auch für DaF in Thailand gültig sein müssten, dokumentiert.

Tabelle 22: Spracherwerbsforschung (Identitätshypothese): Drei Tendenzen zum Erwerb der Satznegation "nicht"

Tendenz 1: “nein” vor “nicht” oder beide zur gleichen Zeit
Tendenz 2: bei kopulativen Verben schon früh postverbales “nicht” (modellgerecht, Stellungstyp 1)
Tendenz 3: bei Vollverben präverbales (nicht modellgerecht, Stellungstyp 2) vor postverbalem “nicht” (modellgerecht, Stellungstyp 3)

Im Anschluss an eine von mir beobachtete Deutschstunde zur Negation an einer Oberschule in Bangkok (Analyse vgl. Kapitel 8) habe ich vier SchülerInnen der am Unterricht beteiligten DaF-Klasse interviewt (Transkriptionen vgl. Anhang 8c). Die Ergebnisse der von der Identitätshypothese beeinflussten Spracherwerbsforschung (vgl. Tabelle 22) könnten für den DaF-Unterricht in Thailand Bedeutung haben, weil in von den SchülerInnen produzierten deutschen Sätzen in meinen Interviews wie (82) und (83) die beiden modellgerechten Stellungstypen der Satznegation "nicht" aus den Tendenzen 2 und 3 mit jeweils 7 Belegen bestätigt sind: Stellungstyp 1 (bei kopulativen Verben postverbales "nicht", vgl. Tendenz 2)

und Stellungstyp 3 (bei Vollverben postverbales "nicht", vgl. Tendenz 3). In den Interviews mit den thailändischen SchülerInnen fehlt Stellungstyp 2 (bei Vollverben präverbales "nicht", vgl. Tendenz 3). Die vollständige Belegliste vgl. Anhang 5a: Stellungstypen der Satznegation "nicht" im Negationserwerb nach Felix 1982 und Sadownik/Vogel 1991 in deutschen Sätzen in den vier Interviews mit thailändischen SchülerInnen vom 20.12.2001.

Beispiele:

(82) (vgl. Anhang 8c S. 9, Z. 391, 393); Stellungstyp 1 (bei kopulativen Verben postverbales "nicht")

S (= Schülerin) 2: Das ist, das ist nicht wichtig. [...] Ja, das ist nicht wichtig.

(83) (ebenda S. 15, Z. 675); Stellungstyp 3 (bei Vollverben postverbales "nicht")

S4: [...] ich gehe nicht zur Schule.

Bei Tendenz 3 scheint die Interferenzproblematik, d.h. die Übertragung von L1-Strukturen auf L2, keine Rolle zu spielen. Sowohl L2-ErwerberInnen/LernerInnen mit den L1 Italienisch/Spanisch/Portugiesisch (Clahsen) und Polnisch (Sadownik/Vogel), in denen sich die Satznegation vor dem Verb befindet, als auch mit der L1 Türkisch, für die die Stellung des Verbs am Satzende und die Suffigierung des Negationselements an das Verb typisch sind (Clahsen), stellen "nicht" und Varianten in einer Erwerbsstufe vor das Vollverb (vgl. (84) bis (86)). In dieser Sicht würde Tendenz 3 auch auf die thailändischen LernerInnen zutreffen.

Beispiele (84): ErwerberInnen mit L1 Italienisch/Spanisch/Portugiesisch (Clahsen 1988: 22) Nich sprechen Italien.

Ich nix komme in Spanie.

Beispiele (85): ErwerberInnen mit L1 Polnisch (Sadownik/Vogel 1991: 166)

Nicht verstehe.

Ich nicht wohne in Lublin.

Beispiele (86): ErwerberInnen mit L1 Türkisch (Clahsen 1988: 22f.)

Nicht geben Forstwohnung.

Aber ich nich gesagt schwer.

Die Arbeiten von Felix, Clahsen und Sadownik/Vogel zum Erwerb der Satznegation "nicht" sind psycholinguistisch orientiert. Die AutorInnen gehen in der Nachfolge Chomskys davon aus, dass der Spracherwerb von der angeborenen autonomen „Language Acquisition Device“ (vgl. Chomsky 1965) gesteuert werde; sie zielen auf die Beschreibung universaler Erwerbs-/Lernmuster ab. Der Aufmerksamkeit der genannten AutorInnen entgehen Regelmäßigkeiten,

die nicht mit dem universalen Erwerbsprozess erklärt werden können, wie der Befund von Eubank (1989: 47f.), dass amerikanische DaF-StudentInnen in einer Stufe des Lernprozesses "nicht" ans Ende des Satzes stellten (nicht modellgerecht: "Ich bin glücklich nicht"). Dieser Befund, der in SchülerInnen-Sätzen in meinen Interviews mit den thailändischen SchülerInnen nicht feststellbar ist, widerspricht sowohl Felix als auch Sadownik/Vogel. In der Stufe 3 von Felix und in der Stufe 4 von Sadownik/Vogel steht "nicht" bei Kopulaverben zwar postverbal, nicht aber am Satzende (zu Felix vgl. Tabelle 19 und Beispiel (76), zu Sadownik/Vogel vgl. Tabelle 21). Da von Felix, Clahsen und Sadownik/Vogel nicht alle Regelmäßigkeiten des Negationserwerbs abgedeckt werden, komme ich dem Umgang der ThailänderInnen mit ihren sprachlichen Vorerfahrungen beim Erlernen der Satznegation "nicht" nicht allein über die Denkrichtung in der Spracherwerbsforschung, die mit der Identitätshypothese operiert, auf die Spur.

5.1.2 Kontrastivhypothese

Im Gegensatz zu der Denkrichtung, die unter dem Einfluss der Identitätshypothese L1 bis Lx und Erwerb und Lernen gleichsetzt, argumentieren andere ZweitsprachenerwerbsforscherInnen mit der Kontrastivhypothese, nach der die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen L1 und L2 wichtig sind. Sind die Strukturen von L1 und L2 gleich, verläuft der L2-Erwerb ohne Probleme. Bei unterschiedlichen Strukturen von L1 und L2 treten beim Erlernen von L2 Schwierigkeiten auf – es ist mit Interferenzfehlern zu rechnen, die aus der Übertragung von L1-Strukturen auf L2 resultieren (vgl. Lado 1957, Richards 1974). Die Kontrastivhypothese liefert keine Erklärungen für zwei andere Typen von Lernschwierigkeiten: L2-LernerInnen verwechseln Strukturen, die in L1 und L2 ähnlich sind (vgl. Juhász 1970) und vermeiden in L1 nicht vorkommende L2-Strukturen, deren korrekte Anwendung sie sich nicht zutrauen (vgl. Ringbom 1987).

Handelt es sich nach der ursprünglichen Kontrastivhypothese um behavioristisch gedeutete Transfers von L1 nach L2, so wird die Hypothese in der neueren kognitiven Sicht so interpretiert, dass nicht eine Sprache die andere beeinflusst, sondern dass L2-ErwerberInnen auf L1-Wissen zurückgreifen (vgl. Kellermann/Sharwood Smith 1986).

Meine Interviews mit den thailändischen DaF-SchülerInnen enthalten keinen nicht normgerechten SchülerInnen-Satz mit der Satznegation "nicht", der nach der neueren Kontrastivhypothese das Produkt eines Rückgriffs auf L1 Thai sein könnte. Dass dies bei anderen Negationstypen jedoch der Fall ist (vgl. Anhang 5b, in dem ich auf eine unterrichtsbezogene Diskussion verzichte: Negationsspezifische Interferenzfehler aus L1 Thai und L2 Englisch im gesprochenen Deutsch thailändischer SchülerInnen: Andere als Satznegation "nicht"; hier: 1. Rückgriff auf L1 Thai), könnte man zum Anlass nehmen, im Unterricht DaF zur Negation in Thailand mit der neueren Kontrastivhypothese erklärbaren möglichen Lernschwierigkeiten Rechnung zu tragen, zumal auch in englischen L2-Texten von thailändischen LernerInnen ein Drittel der nicht modellgerechten Sätze auf Einflüsse aus L1 Thai zurückzuführen waren (vgl. Brudhiprabha 1972).

5.2 Analysen gesprochener Negationen in L1 Thai und L2 Englisch auf der Grundlage des Konzepts "Deutsch als weitere Fremdsprache" aus der Sprachlehr-, -lernforschung

In der Sicht der Sprachlehr-, -lernforschung ist beim Fremdsprachenlernen die "Vielfalt der Einflussfaktoren und Unterschiedlichkeit von Lernkontexten" (Rösler 1994: 14) entscheidend. D.h. im Gegensatz zu den BefürworterInnen der Kontrastivhypothese in der Spracherwerbsforschung, nach denen pauschal und in allen Kontexten und damit auch für die thailändischen LernerInnen, die die Negation im Deutschen lernen, die sprachlichen Vorerfahrungen mit L1 (bei den ThailänderInnen Thai) Einfluss auf den Lernprozess haben können, nehmen die Sprachlehr-, -lernforscherInnen folgenden Tatbestand wahr und ziehen daraus Konsequenzen: Für thailändische LernerInnen ist das Thailändische zwar L1, Deutsch aber nicht L2, sondern L3. Die L2-Position der ersten Fremdsprache hat Englisch inne. Seit den 60-er Jahren wird Deutsch an thailändischen Oberschulen neben Französisch, Arabisch, Pali und Japanisch als zweite Fremdsprache gelernt (vgl. Saengaramruang 1992: 38f.). Nicht nur für Thailand gilt: Kenntnisse in der englischen Sprache, die seit dem Ende des Kalten Krieges und der globalen Nutzung des Internet den Rang einer Weltverkehrssprache einnimmt, gehören zusammen mit der Beherrschung des Computers zu den neuen Kulturtechniken (vgl. Neuner 2001: 2f.).

Die Dominanz der L2 Englisch wirkt sich in Thailand auf L3 Deutsch aus. Hufeisen zeigt in ihrer empirischen Untersuchung, dass alle von thailändischen DeutschstudentInnen geschriebenen deutschen Texte (erstes Studienjahr: 27, zweites Studienjahr: 9, drittes Studienjahr: 13, viertes Studienjahr: 4) zu einer Bildergeschichte aus der Reihe „Papa Moll“ Strukturen enthielten, die im Englischen normgerecht sind, im Deutschen jedoch nicht (Hufeisen 1991: 137ff.). Es handelt sich also um Interferenzfehler aus L2 Englisch⁴¹. Dies steht im Gegensatz zu den Ergebnissen der an die Identitätshypothese gebundenen Arbeiten der Zweitspracherwerbsforschung von Clahsen und Sadownik/Vogel, die Interferenzen ausschließen (vgl. 5.1.1).

Der von Hufeisen beschriebene Doppeleffekt, dass in L3 Deutsch Interferenzfehler durch Rückgriffe auf L1 Thai und L2 Englisch beobachtet werden können, wird in meinen Interviews durch einen Beleg, (87), bestätigt. Ein weiterer Beleg für einen anderen Negationstyp vgl. Anhang 5b (hier: 2. Rückgriff auf L1 Thai und L2 Englisch).

Beispiele:

(87) (Anhang 8c Z. 301, 303)

S (= SchülerIn) 2: * [...] ich habe nicht mehr Geld. [...] ich habe auch nicht mehr Geld.

(88)⁴² konstruiert

m̂y mee ngun l'aa-oh
1 2 3 4

1 *m̂y* (Negationselement, Ellipse Subjekt) 2 haben (Verb) 3 Geld (direktes Objekt) 4 mehr (Erweiterung Negationselement)

(89) konstruiert

I have no more money.

Ich spreche im Interview mit S2 über die Situation „Im Restaurant“, um die es zuvor im Unterricht ging; Person A fragt Person B: „Kannst du für mich bezahlen?“ (ebenda Z. 259ff.), Person B antwortet nach der Vorstellung der Schülerin mit (87), das normgerecht „Ich habe (auch) kein Geld mehr.“ lauten müsste. Die Struktur des von mir unter Heranziehung von muttersprachlicher Hilfe konstruierten in L1 Thai normgerechten Parallelsatzes (88) kann nicht der Grund für den Fehler im Deutschen sein, weil in (88) das Negationselement *m̂y*

⁴¹ In den meisten Texten (erstes Studienjahr: 20, zweites Studienjahr: 9, drittes Studienjahr: 12, viertes Studienjahr: 4) befanden sich ferner im Deutschen nicht normgerechte Strukturen, die sowohl im Englischen als auch im Thai normgerecht sind. Falls vorhanden, war dieser Typ Interferenzfehler aus L1 Thai und L2 Englisch im Vergleich zum Typ Interferenzfehler aus L2 Englisch jeweils entweder genauso häufig oder weniger häufig (vgl. Hufeisen 1991: 137ff.).

⁴² Die Umschrift des Thai in (12d) folgt Robertson 1969.

(Wort 1) links vom Verb steht und sich die Erweiterung des Negationselements (Wort 4) rechts vom direkten Objekt befindet; dagegen erscheint im nicht normgerechten deutschen Satz (87) „nicht mehr“ als Einheit rechts vom Verb „habe“ und links vom direkten Objekt „Geld“. Dass S2 den Fehler im Deutschen macht, kann damit zu tun haben, dass sie auf den von mir konstruierten normgerechten englischen Parallelsatz (89), dessen Struktur identisch mit derjenigen des nicht normgerechten deutschen Satzes (87) ist, zurückgreift: Subjekt, Verb, Negationselement + Erweiterung, direktes Objekt.

Durch die Anwendung des Konzepts "Deutsch als weitere Fremdsprache" kann auf Grund der Besprechung von (87) bis (89) im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 „nicht“ vs. „kein“ (mögliche Fehlerquelle: Interferenz englisches „no“) als mögliche negationsspezifische Lernschwierigkeit für DaF in Thailand identifiziert werden.

Gerade habe ich anhand des Konzepts "Deutsch als weitere Fremdsprache" in der Sprachlehr-, -lernforschung eine mögliche Schwierigkeit von ThailänderInnen beim Erlernen der Satznegation "nicht" lokalisiert, nämlich die Abgrenzung der Satznegation zu "kein" (vgl. auch 4.4.3.2). "Deutsch als weitere Fremdsprache" geht jedoch über das Benennen von Lernschwierigkeiten hinaus. Das Konzept will auch Lernchancen eröffnen.

Meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 richten sich an SekundarschülerInnen. Diese sind, wenn sie eine zweite Fremdsprache L3 lernen, häufig in der Pubertät (vgl. Singleton 2001). Auf Grund ihres altersbedingten Entwicklungsstands hinterfragen sie die Lernhilfen und das LehrerInnenverhalten. Ihr Weltwissen ist in Teilen entwickelt, sie verfügen über Lernstrategien und sie streben nach einer Selbststeuerung des Lernprozesses (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998). Sie haben ein Interesse daran, sich kognitiv-analytisch mit der Sprachstruktur auseinanderzusetzen (vgl. ebenda). L3 kann von diesem Interesse profitieren, weil die LernerInnen ihr komplexes L1-/L2-Wissen für L3 nutzen können. Voraussetzung hierfür ist der bewusste Vergleich L3-L1-L2 (vgl. Bausch/Helbig 2003: 460ff.). Den Gedanken des bewussten Sprachvergleichs aus "Deutsch als weitere Fremdsprache" greife ich für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 auf: Damit den SchülerInnen bewusst wird, was sie aus L1 Thai und L2 Englisch für L3 Deutsch verwenden können, was ihnen also Lernchancen bietet, kontrastieren sie die von mir festgelegten Lerngegenstände zur Satznegation "nicht" (vgl. 4.4.4.1 bis 4.4.4.3) mit den

Eigenschaften von Satznegationen in L1 Thai und L2 Englisch (vgl. 5.2.2.2), die ich in getrennten Analysen für Thai und für Englisch davor konkret bestimmen muss (vgl. 5.2.2.1); der Kontrastierung und den Analysen liegt der Vergleichbarkeit halber das gleiche Grammatikmodell zu Grunde. Ich verwende die Traditionelle Grammatik, weil ich damit an eine Lerngewohnheit der ThailänderInnen anknüpfen kann: Wahrscheinlich haben sie in der Hauptsache mit diesem Grammatikmodell Unterricht in L1 Thai und L2 Englisch erfahren (vgl. Hufeisen 1991: 108f.); als Bestätigung dieser Annahme wird in der von mir beobachteten Unterrichtseinheit in der Tat mit der Traditionellen Grammatik gearbeitet (vgl. 8.3.2.2 Zweite Phase des Unterrichts: Sprachbegegnung, Was wird unterrichtet?, Tabelle 63; 8.5.2 Vierte Phase: Sprachbesinnung, Was wird unterrichtet?, Tabelle 71). Vor den Analysen mache ich einige Bemerkungen zum Thai und zu meinem Vorgehen.

5.2.1 Vorgehen

Ich beschäftige mich mit dem Typ gesprochenen Thais, von dem ich annehmen kann, dass er von allen thailändischen DeutschschülerInnen und -studentInnen beherrscht wird: mit dem gesprochenen Standardthai.

Das gesprochene Standardthai ist nach Noss (1964: 1f.)

- die Sprache in den thailändischen Medien
- die Sprache, die in den thailändischen Schulen benutzt werden soll
- die Sprache, die von ThailänderInnen mit höherer Bildung ungeachtet ihrer Herkunft verwendet wird
- sehr nahe der Sprache, die in Bangkok und in der weiteren Umgebung von Bangkok, in der Zentralen Ebene, gesprochen wird. Das Verbreitungsgebiet erstreckt sich von Bangkok in westlicher Richtung bis zur burmesischen Grenze und im Südwesten ungefähr bis Ratchaburi. Im Norden und Nordosten reicht das Verbreitungsgebiet etwa bis Pitsanulok, im Osten bis zur kambodschanischen Grenze.
- Zweitsprache in Laos. In Kambodscha wird es ebenfalls benutzt.

Dass das Standardthai die größte Verbreitung in Thailand hat, bestätigt ein Blick auf die

geschriebene Sprache außerhalb Bangkoks und der Zentralen Ebene. In Südthailand dominiert das Standardthai die nicht geschriebenen *paktai*- („Süd“-) Dialekte, die von mehreren Millionen Personen gesprochen werden. Wer schreiben kann, schreibt Standardthai. In Nord- und Nordostthailand werden Kammuang und Laotisch gesprochen. Beide Sprachen wurden in eigenen Schriften geschrieben, bis im zwanzigsten Jahrhundert verschiedene thailändische Regierungen mitunter sehr stark darauf hingewirkt haben, ausschließlich Thai zu schreiben. Thai ist heute die im ganzen Land akzeptierte Schrift, die in den Erziehungsinstitutionen verbreitet wird. Die alten Schriften für Kammuang und Laotisch finden z.B. noch in der Religion Verwendung. In den letzten Jahren sind Anstrengungen unternommen worden, diese regionalen Sprachen mit Thai-Schrift zu schreiben, jedoch ohne großen Erfolg (vgl. Smalley 1994: 699f.).

Es stellt sich das Problem, dass sehr wenig Fachliteratur zum Thema vorliegt: Mir ist keine Monographie zur Negation im Thailändischen bekannt. In Ermangelung von Literatur zur Negation im Thailändischen auf der Textebene greife ich hier auf das von mir in Kapitel 4 für das Deutsche entwickelte didaktische Negationsmodell, das ich von vornherein auf den Sprachvergleich hin konzipiert habe (vgl. 4.4.2), als Rahmen zurück und beziehe es auf das gesprochene Standardthai (für die thailändischen LernerInnen L1) und auf gesprochenes Englisch (L2). Befunde aus der Fachliteratur zur formalgrammatischen Negation im Thailändischen, die ich der Gesamtdarstellung zur Grammatik des Thailändischen von Noss 1964 und Abhandlungen zu Einzelaspekten der Negation entnehme, ordne ich in diesen Rahmen ein. Schalbruch (2000: 174) verweist zwar zu Recht kritisch auf das Alter der Arbeit von Noss. Für die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist jedoch günstig, dass Noss auf der Grundlage der Analyse von Interviews mit SprecherInnen aus der Zentralen Ebene bzw. mit Standardthai-SprecherInnen, die allerdings schon 1950-52 und 1961 durchgeführt wurden, das gesprochene Standardthai beschreibt (Noss 1964: 1ff.). Ich gehe jeweils von Noss aus und ergänze, wo möglich, neueres Material.

Mein didaktisches Negationsmodell für das Deutsche aus Kapitel 4 wende ich an, indem ich im modernen, gesprochenen Standardthai und im modernen, gesprochenen Englisch nach den Negationskategorien 1. *Zurückweisen*, 2. *Widersprechen*, 3. *Verneinen/Ablehnen*, 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* und nach den Pendanten zu 5. *"nicht", "kein" ... in nichtnegierender Funktion* (vgl. 4.3.3, Tabelle 14) und ihren

Realisierungen durch Satznegationen suche – jeweils mit dem Ziel festzustellen, auf welche Vorerfahrungen der thailändischen LernerInnen mit den gesprochenen Negationen in L1 Thai und L2 Englisch der Unterricht L3 Deutsch im Sinne des Konzepts "Deutsch als weitere Fremdsprache" aus der Sprachlehr-, -lernforschung (vgl. 5.1.2) aufbauen kann. Ich verzichte bewusst darauf, Einblick in die linguistische Fachliteratur zur Negation im Englischen zu nehmen: Um eine Vergleichbarkeit der Daten herzustellen, ziehe ich den „pear film“ heran, bei dem zu Forschungszwecken die Sprache ausgespart wurde (vgl. Chafe 1980). Diesen Film haben u.a. angeschaut: 20 thailändische Muttersprachlerinnen in Bangkok und 20 Muttersprachlerinnen des amerikanischen Englisch in den USA. Direkt im Anschluss an die Filmvorführungen haben die thailändischen Muttersprachlerinnen die Handlung des Films auf Thai, die amerikanischen Muttersprachlerinnen auf Englisch mündlich nacherzählt. Ich analysiere die Transkriptionen (Thai: vgl. Chodchoey 1986: 259ff., Englisch: vgl. Chafe 1980: 301ff.) im Hinblick auf meine fünf Negationskategorien. Dadurch gewinne ich Aussagen darüber, wie die Negation im Thailändischen und im Englischen in der tatsächlichen gesellschaftlichen Praxis der gesprochenen Sprache verwendet wird.

Damit die folgenden Negationsbelege inhaltlich eingeordnet werden können, vorab eine kurze Zusammenfassung des „pear film“⁴³:

Ein Mann steht auf einer Leiter und pflückt Birnen. Nach einer Weile klettert er die Leiter herunter und legt die gepflückten Birnen in Körbe. Eine Birne, die vom Baum gefallen ist, wischt er mit einem Tuch ab und legt sie in einen Korb. Insgesamt stehen drei Körbe unter dem Baum, zwei davon sind voll. Der Mann klettert wieder den Baum hoch. Ein zweiter Mann geht mit einem Tier, vielleicht mit einer Ziege, unten vorbei. Dann erscheint ein Junge auf einem Fahrrad. Der Junge stellt, unbeobachtet von dem Mann auf dem Baum, einen der Körbe mit Birnen auf den Fahrradlenker und fährt davon. Es kommt ihm eine Fahrradfahrerin entgegen. Als sie aneinander vorbei fahren, berühren sie sich, und der Junge verliert seine Mütze. Der Junge dreht sich herum und schaut der Mütze nach, das Fahrrad gerät außer Kontrolle, der Junge stürzt, und die Birnen fallen aus dem Korb und liegen auf der Straße. Als der Junge aufsteht, sieht er drei Kinder. Sie helfen ihm, indem sie die Birnen aufsammeln und in den Korb zurücklegen. Der Junge stellt den Korb mit den Birnen wieder auf den Lenker

⁴³ Die Zusammenfassung verwende ich noch einmal für meine Unterrichtsvorschläge (vgl. 9.2.1, Unterrichtseinheit 1) .

und fährt weiter. Die Kinder, die dem Jungen geholfen haben, gehen auch weiter, bis eines von ihnen seine Mütze findet. Es pfeift dem Jungen, der davonfährt, hinterher. Dieser dreht um und nimmt die Mütze zurück. Als Dank gibt er dem Kind Birnen, die es sich mit seinen Freunden teilt. Alle drei laufen weiter, beißen in die Birnen und spielen miteinander. Sie kommen zu dem Birnbaum, an dem der Mann gerade wieder die Leiter heruntergeklettert ist. Er legt die gepflückten Birnen in den Korb und stellt fest, dass nur noch zwei Körbe da sind; davon ist einer voll. Er sieht, dass die drei Kinder herankommen und Birnen essen, und schaut sie erstaunt an.

5.2.2 Analyseergebnisse

Tabelle 23: Negationskategorien in den zwanzig thailändischen und englischen Nacherzählungen des “pear film”

Sprecherin	Anzahl Belege 2. <i>Widersprechen</i>		Anzahl Belege 4. <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i>	
	Thai	Englisch	Thai	Englisch
1			11	17
2			1	15
3	2		3	1
4	1		5	2
5	6		3	3
6	1		6	3
7	1		9	4
8			2	2
9	Sprecherin fehlt ⁴⁴		Sprecherin fehlt	8
10	2		5	27
11			3	9
12	1	1	4	13
13			8	5
14		1		6
15			1	13
16			3	4
17	1		6	6
18		1	2	7
19	2		11	3
20			5	4
21			2	
Insgesamt (100%): Thai 107 Belege, Englisch 155 Belege	17 (ungefähr 15,9%)	3 (ungefähr 1,9%)	90 Belege (ungefähr 84%)	152 (ungefähr 98%)

⁴⁴ Bei den Transkriptionen der thailändischen Nacherzählungen ist offenbar Sprecherin 9 vergessen worden; dafür gibt es eine Sprecherin 21.

Um einen Eindruck zu davon zu vermitteln, wie lang die analysierten Nacherzählungen sind, hier Angaben zur Wortanzahl: Die Beiträge der thailändischen Muttersprachlerinnen umfassen nach Chodchoey bis zu 1002 Wörter (Sprecherin 19; Chodchoey 1986: 411ff.)⁴⁵, diejenigen der amerikanischen Muttersprachlerinnen bis zu 1352 Wörter (Sprecherin 10; Chafe 1980: 308ff.). Die Frauen haben zum „pear film“ monologisch nacherzählt.

Tabelle 23 zeigt, dass Belege der Negationskategorie 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* – 90 an der Zahl (ungefähr 84%) für das Thailändische und 152 (ungefähr 98%) für das Englische – weitaus am häufigsten vorkommen. 2. *Widersprechen* (ein Sachverhalt wird negiert) erscheint mit immerhin 17 von insgesamt 107 Belegen (ungefähr 15,9%) für das Thailändische und mit nur 3 von 155 Belegen (ungefähr 1,9%) für das Englische; dass es sich bei diesen Belegen ausschließlich um Selbstwidersprüche der Sprecherinnen, nicht jedoch um Negationen von Sachverhalten, die ein Kommunikationspartner vorgebracht hätte, handelt, lässt auf eine größere Unsicherheit der thailändischen Sprecherinnen schließen. Es tritt, was die Negationen angeht, kein Partnerbezug, wie er etwa in dialogischen Texten feststellbar ist, auf, weil auch die Negationskategorien 1. *Zurückweisen* (die Angemessenheit einer Äußerung des Kommunikationspartners wird negiert) und 3. *Verneinen/Ablehnen* (eine Frage/ein Angebot oder eine Einladung wird verneint/abgelehnt), für die das Eingehen der negierenden Person auf den Partner charakteristisch ist, gar nicht vertreten sind. Pendant zu 5. *"nicht", "kein" ... in nichtnegierender Funktion*, also nichtnegierende formalgrammatische Negationselemente, fehlen ebenfalls.

Meinen Analysen der gesprochenen Negationen in L1 Thai und L2 Englisch sind somit von den fünf für thailändische LernerInnen interessanten Negationskategorien nur die Kategorie 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* und Selbstwidersprüche als sehr spezielle Spielart von 2. *Widersprechen* zugänglich. Da Selbstwidersprüche für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9, die sich an den Kommunikationsbedürfnissen eines thailändischen Reiseleiters orientieren, der in Thailand vor deutschsprachigen TouristInnen Sehenswertes erklärt (vgl. 1.4), irrelevant sind, beschränke ich mich sowohl in Kapitel 9 als auch bei der unterrichtsbezogenen Diskussion der Daten aus den Filmnacherzählungen in

⁴⁵ Die Angaben zur Anzahl der Wörter bei den einzelnen Sprecherinnen sind insofern mit Vorsicht zu behandeln, als im Thailändischen häufig die Wortgrenzen unklar sind - die Wörter werden oft ohne Zwischenraum aneinander geschrieben. Ich habe die Worteinteilungen von Chodchoey 1986 unhinterfragt übernommen.

diesem Kapitel auf die Negationskategorie 4; in diesem Kapitel analysiere ich ausschließlich die morphosyntaktischen Realisierungen der Negationskategorie 4, weil bei dieser Kategorie keine eindeutige pragmatische Bestimmung auf der Textebene möglich ist (vgl. 4.3.2.1).

Die Daten zu 2. *Widersprechen* in den Filmnacherzählungen habe ich ohne Diskussion in Anhang 5a aufgelistet (vgl. Anhang 5c: Realisierungen von *Widersprechen* in den thailändischen und englischen Nacherzählungen zum "pear film").

Wie ist *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* im Einzelnen realisiert? Antworten hierauf gebe ich im Folgenden (vgl. 5.2.2.1 und 5.2.2.2.).

5.2.2.1 *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen*, realisiert durch Satznegationen

Tabelle 24: *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* und Realisierungen durch Satznegationen in den zwanzig thailändischen und englischen Filmnacherzählungen

Sprecherin	Thai ⁴⁶ : Anzahl Belege mit			Englisch: Anzahl Belege mit			
	<i>m^ayd^ay</i>	<i>m^ay</i>	<i>r'i: pl^aw</i>	<i>do plus -n't</i>	<i>is not, isn't, there's no</i>	<i>can't</i>	<i>I don't know ...</i>
1	7	4		5	1	1	6
2	1			8	3		3
3	3			1			
4	2	2	1				1
5	2	1			3		
6		5	1		2		1
7	3	4	2	2	1		1
8	1	1				2	
9	Sprecherin fehlt	Sprecherin fehlt	Sprecherin fehlt	2	2	1	5
10	4	1		6	3		15
11		3		1	5	1	1
12		3	1	1	2		1
13	3	2	3	3		1	
14				1	4		
15	1			5	3	2	2
16		3		1	1		2
17		5		2	2		
18		2			1		3
19		9	2	1		2	
20	1	3	1	3	1		
21	1	1					
Belege insgesamt: 90 (Thai), 152 (Englisch ⁴⁷)	Summe: 29	Summe: 50	Summe: 11	Summe: 42	Summe: 34	Summe: 10	Summe: 41

Tabelle 24 zeigt, dass *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* in den zwanzig thailändischen Filmnacherzählungen 90-mal auftritt, in den englischen 152-mal. Realisiert ist diese Negationskategorie in den thailändischen Nacherzählungen durch 3 Satznegationen: durch *m^ayd^ay* 29-mal, durch *m^ay* 50-mal und durch *r'i: pl^aw* 11-mal. In den englischen Beiträgen kommt *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene*

⁴⁶ In den Transkriptionen der thailändischen Nacherzählungen gibt es an Stelle der Sprecherin 9 eine Sprecherin 21.

⁴⁷ In den englischen Filnacherzählungen tritt eine große Bandbreite von Negationen auf. Um zu vereinfachen, sind in Tabelle 20 nur englische Negationen mit Belegzahlen ab 3 berücksichtigt.

Negationen auf 4-fache Weise zum Ausdruck: durch *do* plus *-n't* 42-mal, durch *is not*, *isn't*, *there's no* 34-mal, durch *can't* 10-mal und durch *I don't know* ...41-mal.

Es folgen nun formalgrammatische Bestimmungen für das Thai (vgl. 5.2.2.1.1) und für das Englische (vgl. 5.2.2.1.2).

5.2.2.1.1 Thai

5.2.2.1.1.1 Realisierungen mit *m̂ayd̂ay*

Mit welchen Vorerfahrungen von thailändischen DeutschlernerInnen mit der morphosyntaktischen Realisierung der *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogenen Negationen* mit Satznegationen in der gesprochenen L1 Thai kann gerechnet werden?

Satznegationen sind für mich formalgrammatische Elemente, die das Prädikatsverb und damit den ganzen Satz negieren. Sondernegationen, die nur ein Glied des Satzes betreffen, und die – ins Deutsche übersetzt – eine "sondern"-Fortsetzung haben können, lasse ich unberücksichtigt (vgl. Bratu in 4.4.1; zu Sondernegationen: (1) in Anhang 5c ist ein thailändisches Beispiel mit *m̂ayd̂ay* als Realisierung von 2. *Widersprechen*).

Nach Tabelle 24 treten in den Nacherzählungen zum "pear film" 29 *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* mit der präverbalen Satznegation *m̂ayd̂ay* auf. Alle diese Negationen sind auf die Filmhandlung bezogen. Beispiel (90) aus der Fachliteratur stammt von Noss. Der Autor umschreibt die Bedeutung von *m̂ay d̂ay*, das sich aus den Bestandteilen *m̂ay* ("nein", "nicht") und *d̂ay* ("können") zusammensetzt, mit "entgegen dem, was der Gesprächspartner angenommen hat" (vgl. Noss 1964: 139).

Beispiel (90)⁴⁸ (ebenda):

ph ^{aa}	n ⁱⁱ	<u>m^{ay} d^{ay}</u>	dii
1	2	3	4

1 Stoff 2 (Demonstrativpronomen) 3 *m^{ay} d^{ay}* (Satznegation) 4 gut sein
Dieser Stoff ist nicht der gute.

Oder: Du hast angenommen, dass dieser Stoff gut ist. Aber das stimmt nicht.

In seiner linguistischen Abhandlung hat Schalbruch (2000: 178 ff.) zwei Korpora zum Gebrauch des präverbalen Negationselements *m^{ay} d^{ay}* im modernen Standardthai angelegt. Das erste Korpus enthält Belege aus der Serie *r^{ak} rai pym*⁴⁹ ("Liebe ohne Grenzen") in der online-Version der thailändischen Tageszeitung *thai r^{at}* ("Der thailändische Staat") vom 22. September bis 10. November 1999. *thai r^{at}* kann der Boulevardpresse zugeordnet werden, die Sprache ist konzeptionell mündliches Standardthai in geschriebener Form. Im zweiten Korpus hat Schalbruch Belege aus geschriebenen Texten in der Zeitschrift *s^{ilap} a watana tam* ("Entwicklung der Kultur/Kunst"), die sich, wie Schalbruch schreibt, an die "educated middle class" richtet, zusammengestellt. Schalbruch hat in den beiden Korpora sechs verschiedene Bedeutungen der Belege für das präverbale *m^{ay} d^{ay}* gefunden:

I. "nicht können" im Sinne von "keine Gelegenheit zu etwas haben"

II. Vergangenheit

III. Betonung eines Zustands oder einer Absicht; eine Aussage als endgültig hinstellen

IV. Verstärkung einer Negation mit *m^{ay}*⁵⁰

V. Nichteintreten eines erwarteten Ereignisses

VI. Idiomatische Verwendung.

In den Nacherzählungen zum "pear film" können die von Schalbruch genannten Kategorien I 12-mal wie in (91) und V 15-mal wie in (92) nachgewiesen werden.

⁴⁸ Umschrift des Thai in (90), (93) und (99) nach Noss 1964

⁴⁹ Umschrift des Thai hier nach Schalbruch 2000

⁵⁰ zu *m^{ay}* vgl. 5.2.2.1.1.2

Beispiel (91)⁵¹ (Chodchoey 1986: 265); I. bei Schalbruch: „keine Gelegenheit zu etwas haben“

Der Junge stiehlt den Korb Birnen.

to:n-r^ˆaek kh^ˆaw [...] r^ˆus^ˆik ^ˆa:tca y^ˆip kh^ˆae l^ˆu:k
 1 2 3 4 5 6 7
 diaw t^ˆae: pho: h^ˆen ph^ˆucha:y m^ˆayd^ˆay s^ˆoncay th^ˆaw-ray
 8 9 10 11 12 13 14 15
 [...] la:y khw^ˆa: pay th^ˆang trakr^ˆa:
 16 17 18 19 20

1 zuerst 2 er 3 denken 4 wahrscheinlich 5 nehmen 6 nur 7 Frucht 8 eine 9 aber 10 als (Konjunktion) 11 sehen (Verb 1) 12 Mann (direktes Objekt zu Verb 1) 13 *m^ˆayd^ˆay* (Satznegation) 14 aufpassen (Verb 2 zum direkten Objekt zu Verb 1) 15 viel (adverbiale Bestimmung Menge) 16 dann 17 nehmen 18 gehen 19 ganz 20 Korb

Zuerst denkt er [= der Junge], dass er wahrscheinlich nur eine Frucht nimmt. Aber als er sieht, dass der Mann [, weil er mit dem Birnenpflücken beschäftigt ist] keine Gelegenheit hat, sehr aufzupassen, nimmt er dann den ganzen Korb.

Im Rahmen meiner Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 soll den thailändischen SchülerInnen bewusst werden, was sie aus den Negationen in L1 Thai und L2 Englisch für die Negation in L3 Deutsch verwenden können (vgl. 5.2). Um solche negationsspezifischen Übereinstimmungen in der Formalgrammatik der Satznegationen zwischen Thai, Englisch und Deutsch herauszuarbeiten, kontrastiere ich die drei Sprachen (vgl. 5.2.3.3). Dazu bestimme ich hier den formalgrammatischen Aufbau der Realisierungen der thailändischen *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogenen Negationen* aus den Nacherzählungen zum "pear film" nach der Traditionellen Grammatik, weil davon ausgegangen werden kann, dass die thailändischen SchülerInnen an dieses Grammatikmodell gewöhnt sind (vgl. 5.2), und fasse die Morphosyntax der Realisierungen jeweils in Tabellen zusammen. Tabelle 25 enthält die Morphosyntax von Beispiel (91).

Tabelle 25: Morphosyntax von (91); negationsrelevant: Wörter 10 bis 15

Konjunktion	Verb1	direktes Objekt zu Verb1	Satznegation <i>m^ˆayd^ˆay</i>	Verb2 zum direkten Objekt zu Verb1	adverbiale Bestimmung Menge

⁵¹ Die Umschrift des Thai in (91), (92), (95) bis (98) und (100) folgt Chodchoey 1986.

Beispiel (92) (ebenda: 344f.); V. bei Schalbruch: Nichteintreten eines erwarteten Ereignisses

Die Kinder haben dem Jungen den Hut zurückgegeben.

d'ek-ph'ucha:y khon n'i khong n'ik w'a: [...] yang m^ayd^ay
 1 2 3 4 5 6 7 8
 h^ay aray kh'aw la:y [...] y'ip l'u:k-phae [...] h^ay
 9 10 11 12 13 14 15
 kh'aw pay s'a:m l'u:k
 16 17 18 19

1 Junge 2 Person 3 (Demonstrativpronomen) 4 wahrscheinlich

5 denken 6 sagen 7 noch (Erweiterung 1 Satznegation) 8 m^ayd^ay (Satznegation)

9 geben (Ellipse Subjekt, Verb) 10 etwas (direktes Objekt) 11 ihnen (indirektes Objekt)

12 (Erweiterung 2 Satznegation: Verstärkung der Negation) 13 nehmen 14 Birnen

15 geben 16 ihnen 17 gehen 18 drei 19 davon

Dieser Junge denkt wahrscheinlich: „Ich habe ihnen ja noch nichts gegeben.“ Dann gibt er ihnen die Birnen.

In (92) ist u.U. erwartbar, dass der Junge sich bei den Kindern für ihre Hilfe bedankt. Tabelle 26 fasst die morphosyntaktische Beschreibung von (92) zusammen.

Tabelle 26: Morphosyntax von (92) Wörter 7 bis 12

Erweiterung ⁵² 1 Satznegation	Satznegation m^ayd^ay	Ellipse Subjekt, Verb	direktes Objekt	indirektes Objekt	Erweiterung2 Satznegation
---	--------------------------	-----------------------------	--------------------	----------------------	------------------------------

5.2.2.1.1.2 Realisierungen mit m^ay

Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen ist nach Tabelle 24 50-mal durch die Satznegation m^ay realisiert. (93) ist ein Beispiel zu m^ay aus der Fachliteratur.

Beispiel (93): Personen A und B im Dialog (Noss 1964: 139)

A: wan-n'ii khun t^ong pay w'at ry kha
 1 2 3 4 5 6 7
 B: m^ay kh^a [...]
 8 9

1 heute 2 Sie 3 (Modalverb) 4 gehen 5 Tempel 6 (Fragesignal) 7 Höflichkeitssignal

8 m^ay 9 (feminines Höflichkeitssignal)

A: Müssen Sie heute in den Tempel gehen?

B: Nein.

⁵² Für (92), (95) und (96) haben mir thailändische MuttersprachlerInnen bestätigt, dass die Sätze ohne die Satznegationen entweder ungebräuchlich sind oder ganz andere Bedeutungen als die Satznegationen haben (vgl. 4.4.3.3 für die Erweiterungen von "nicht" im Deutschen).

In (93) ist Wort 8, das Negationselement *m̂ay* ("nein") - wenn man von Wort 9 Höflichkeitssignal *kĥa*, das eine Sprecherin in jeder Äußerung benutzen kann oder nicht, absieht -, das einzige sprachliche Element der Reaktion von Sprecherin B auf die Äußerung von A. Wie in (94) steht *m̂ay* auch in Serienverbenkonstruktionen, d.h. Folgen von mehreren Verben, die sich gegenseitig modifizieren.

Beispiel (94): konstruiert

k̂ow ŵing bpy k̂eun r̂oht meh⁵³
 1 2 3 4 5

1 (Personalpronomen dritte Person) 2 rennen 3 gehen 4 einsteigen 5 Bus
 Sie springt in den Bus.

khaw m̂ay ŵing pay kĥyn r̂tmee

*khaw ŵing m̂ay pay kĥyn r̂tmee

*khaw ŵing pay m̂ay kĥyn r̂tmee

Nach Savetamalya (2000: 165) kann *m̂ay* ("nicht") in (94) weder vor Wort 3 *pay* noch vor Wort 4 *kĥyn* gestellt werden. *m̂ay* stehe vor Wort 2 *ŵing*, dem "Hauptverb" ("commanding verb" bzw. "highest verb"; ebenda). Dazu, welche Eigenschaften das Hauptverb *ŵing* im Gegensatz zu *pay* und *kĥyn*, die keine Hauptverben sind, hat, äußert sich Savetamalya nicht. Die Frage, vor welchem Verb *m̂ay* in Serienverbenkonstruktionen mit zwei Verben steht, beantworten Takashi/Thepkanjana 1997 sehr differenziert. Auf der Basis der Einteilung der thailändischen Serienverbenkonstruktionen von Chuwicha 1993 stellen Takashi/Thepkanjana fest, dass *m̂ay* in der Serie Verb1 Verb2 grundsätzlich sowohl vor Verb1 als auch zwischen Verb1 und Verb2 stehen kann. Da in den Nacherzählungen zum "pear film" keine Negationen in Serienverbenkonstruktionen vorkommen, gehe ich hier nicht auf Einzelheiten ein.

Bei den 50 Realisierungen von *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* durch *m̂ay* in den Filmnacherzählungen steht *m̂ay* 40-mal wie in (95) bis (97) vor folgenden semantisch einfachen Verben: *ŝa:p*, *r̂u:* („wissen“), *n̂ae:cay* („sicher sein“), *kĥawcay* („verstehen“), *mi:* („haben“, „es gibt“), *ĥen, du:* („sehen“) und *pen* („sein“). Im Gegensatz zu den Negationen mit *m̂ayd̂ay*, die allesamt auf die Filmhandlung bezogen sind (vgl. 5.2.2.1.1.1), benutzen die Sprecherinnen zum "pear film" die Negationen mit *m̂ay* ähnlich wie in den Selbstwidersprüchen (vgl. 5.2.2) 26-mal (mehr als die Hälfte der Belege), um ihrer Unsicherheit Ausdruck zu verleihen (vgl. (95) bis (98)).

⁵³ Umschrift des Thai in (94) nach Robertson 1969

Beispiel (95) (Chodchoey 1986: 340):

Wie soll die Sprecherin mit der Geschichte anfangen?

m^ˆay s^ˆa:p ca l^ˆaw yangngnay-di:

1 2 3 4 5

1 *m^ˆay* (Satznegation) 2 wissen (Verb) 3 (Modalverb) 4 erzählen (Verb) 5 wie (Konjunktion)

Ich weiß nicht, wie ich erzählen soll.

Beispiel (96) (ebenda: 316):

Sollte der Dieb den Mann auf dem Baum ablösen?

yang m^ˆay kh^ˆawcay

1 2 3

1 noch (Erweiterung Satznegation) 2 *m^ˆay* (Satznegation) 3 verstehen (Verb)

Ich verstehe das noch nicht.

Tabelle 27 fasst die Morphosyntax von (95) und (96) zusammen.

Tabelle 27: Morphosyntax von (95), Wörter 1 und 2, und (96)

(Erweiterung Satznegation)	Satznegation <i>m^ˆay</i>	Verb
-------------------------------	--	------

In (95) und (96) befinden sich die Satznegationen *m^ˆay* links vor dem Verb. Wie in (97) und (98) kann die Satznegation auch rechts hinter dem Verb stehen. Die Morphosyntax von (97) und (98) ist in Tabelle 28 enthalten.

Beispiel (97) (ebenda: 315):

Was macht der Mann auf dem Baum?

du: m^ˆay ch^ˆat

1 2 3

1 sehen (Verb) 2 *m^ˆay* (Satznegation) 3 deutlich (Adverb)

Ich habe das nicht richtig gesehen.

Beispiel (98) (ebenda: 353):

Welche Früchte pflückt der Mann auf dem Baum?

r^ˆiak m^ˆay th^ˆu:k

1 2 3

1 nennen (kopulatives Verb) 2 *m^ˆay* (Satznegation) 3 richtig (Adjektiv)

Ich benenne sie nicht richtig./Ich weiß nicht, wie sie heißen.

Tabelle 28: Morphosyntax von (97) und (98)

(kopulatives) Verb	Satznegation <i>m^ˆay</i>	(Adjektiv) Adverb
-----------------------	--	----------------------

5.2.2.1.1.3 Realisierungen mit *r'i: pl'aw*

Es können 10 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit *r'i: pl'aw* beobachtet werden (vgl. Tabelle 24).

r'i: pl'aw, bestehend aus den Teilen *r'i:* ("oder") und *pl'aw* ("neutral", "im Gegenteil", "nein", "nicht"), ist wie in (99) eine angehängte Partikel, die sich auf den Inhalt des ganzen Satzes bezieht und durch die Kontakt mit dem Interviewer gesucht wird: "Ist meine Annahme richtig?" (vgl. Noss 1964: 207f.).

Beispiel (99) (ebenda: 209):

khaw pay r'i: pl'aw
1 2 3

1 (Personalpronomen 3. Person) 2 gehen (Verb) 3 *r'i: pl'aw* (Satznegation)
Sind sie schon gegangen?

In den Filmnacherzählungen ist bei *r'i: pl'aw* die gleiche Tendenz wie bei *Widersprechen* (vgl. 5.2.2) und bei *m'ay*, dass nämlich die Mehrzahl der Belege (bei *m'ay* 26 von 50; vgl. 5.2.2.1.1.2) zum Ausdruck der Unsicherheit der Sprecherinnen benutzt wird, zu beobachten: Hier dienen diesem Zweck wie bei (100) 7 Belege (70%). Die Morphosyntax von (100) stellt Tabelle 29 dar.

Beispiel (100) (Chodchoey 1986: 356):

Um welche Früchte handelt es sich?

khon th'i: kh'i: c'akkaya:n [...] la:y h'ay ^ay l'u:k
1 2 3 4 5 6 7 8

l'u:k phae r'i: pl'aw:
9 10

1 Person 2 (Relativpronomen) 3 fahren 4 Fahrrad 5 deshalb 6 geben 7 ? 8 Früchte 9 Birnen (Ellipse Verb, Ellipse Subjekt, Nominalergänzung) 10 *r'i: pl'aw:* (Satznegation)
Der Junge, der mit dem Fahrrad gefahren ist, gibt ihnen [= den Kindern] Früchte. Sind das Birnen oder nicht?

Tabelle 29: Morphosyntax von (100), Wörter 9, 10

Ellipse Verb, Ellipse Subjekt, Nominalergänzung	Satznegation <i>r'i: pl'aw:</i>
---	------------------------------------

5.2.2.1.2 Englisch

5.2.2.1.2.1 Realisierungen mit *do* plus *-n't*

Welche Vorerfahrungen mit der morphosyntaktischen Realisierung von *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* mit Satznegationen in der gesprochenen L2 Englisch können sich die thailändischen DeutschlernerInnen zu Nutze machen? Um diese Frage zu beantworten, wäre es erforderlich, thailändische LernerInnen auf die Formalgrammatik der Satznegationen im Englischen hin zu testen. Da dies in Anbetracht meiner Zielstellung, Unterrichtsvorschläge für das Fach Deutsch zu erarbeiten, zu aufwändig wäre, gebe ich mich mit einer Analyse der englischen Nacherzählungen zum "pear film" zufrieden. Die Nacherzählungen stammen aber nicht von ThailänderInnen, sondern von Muttersprachlerinnen des Englischen. D.h. im Gegensatz zu den Befunden zu den thailändischen Filmnacherzählungen (vgl. 5.2.2.1.1), die im Einklang mit dem Konzept "Deutsch als weitere Fremdsprache" aus der Sprachlehr-, -lernforschung das L1-Wissen der LernerInnen repräsentiert, sind die Analyseergebnisse zu den englischen Nacherzählungen anders als im Konzept "Deutsch als weitere Fremdsprache", nach dem die LernerInnen ihr L2-Wissen für L3 einsetzen, nur Annäherungen an das L2-Wissen (vgl. 5.2).

In den 20 englischen Nacherzählungen zum "pear film" befinden sich 42 *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* mit *do* plus *-n't* (vgl. Tabelle 24), zum Teil plus Gruppe *any* oder plus Erweiterung, wie (101) bis (103) zeigen; von diesen 42 Negationen beziehen die Sprecherinnen 15 auf Handlungen im Film, mit 27 (etwa 64%) bringen sie eigene Unsicherheit zum Ausdruck.

Beispiele:

(101) *do* plus Vollverb plus *-n't*, Sprecherin drückt eigene Unsicherheit aus; 26 Belege
[...] they don't talk to each other. (Chafe 1980: 302)

(102) *do* plus Vollverb plus *-n't* plus Gruppe *any*, Negation zu einer Handlung im Film; 9 Belege

[...] the man up in the tree [...] doesn't notice anything. (ebenda: 303)

(103) *do* plus Vollverb plus *-n't* plus Erweiterung *even* plus Gruppe *any*, Negation zu einer Handlung im Film; 5 Belege

[...] the man up in the tree doesn't even⁵⁴ notice anything. (ebenda)

⁵⁴ (103) wäre ohne die Satznegation *-n't* ungebräuchlich (vgl. 4.4.3.3 für das Deutsche): *[...] the man up in the tree does even notice anything.

Tabelle 30 beschreibt negationsspezifisch die Morphosyntax von (101) bis (103).

Tabelle 30: Morphosyntax von (101) bis (103)

Subjekt	<i>do</i>	Satznegation <i>-n't</i>	(Erweiterung Satznegation)	Vollverb	(Gruppe <i>any</i>)
---------	-----------	-----------------------------	-------------------------------	----------	-------------------------

5.2.2.1.2.2 Realisierungen mit *is not*, *isn't*, *there's no*

34 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit Satznegationen sind mit *is not*, *isn't*, *there's no* realisiert, auch plus *-ing*, plus Partizip II, plus Gruppe *any* und plus Erweiterung; diese Negationen beziehen sich allesamt auf Handlungen im Film. Beispiele sind (104) und (105). Die Morphosyntax von (104) enthält Tabelle 31, diejenige von (105) Tabelle 32.

Beispiel:

(104) *is not*, *isn't*, *there's no* plus *-ing*, Negation zu einer Handlung im Film; 9 Belege
So he's not really paying attention [...]. (ebenda: 305)

Tabelle 31: Morphosyntax von (104)

Subjekt plus <i>be</i>	Satznegation <i>not</i>	Vollverb plus <i>-ing</i> plus direktes Objekt
---------------------------	----------------------------	---

Beispiel:

(105) *is not*, *isn't*, *there's no*, Negation zu einer Handlung im Film; 19 Belege
[...] there's no speech in the whole movie. (ebenda: 302)

Tabelle 32: Morphosyntax von (105)

<i>there</i> plus Vollverb <i>be</i>	Satznegation <i>no</i>	Nominalergänzung
--	---------------------------	------------------

5.2.2.1.2.3 Realisierungen mit *can't*

Die englischen Nacherzählungen enthalten 10 *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* mit der Satznegation *can't*; 7 realisieren Negationen zu Handlungen im Film, 3 (30%) die Unsicherheit von Sprecherinnen. (106) und (107) sind Beispiele für diese Art der Negation in den Beiträgen der amerikanischen Muttersprachlerinnen. Die Morphosyntax von (106) und (107) befindet sich in Tabelle 33.

Beispiele:

(106) Modalverb *can't*, Negation zu einer Handlung im Film; 7 Belege

[...] he [...] can't figure out what's happening. (ebenda: 307)

(107) *can't*, Sprecherin drückt eigene Unsicherheit aus; 3 Belege

[...]a goat, ... I couldn't tell whether it was a male or a female. (ebenda: 315)

Tabelle 33: Morphosyntax von (106), (107)

Subjekt	Modalverb <i>can</i>	Satznegation <i>-t</i>	Vollverb
---------	-------------------------	---------------------------	----------

5.2.2.1.2.4 Realisierungen mit *I don't know...*

Die Satznegationen *I don't know/I don't think/I'm not sure ...* realisieren 41-mal wie in (108) und (109) *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* jeweils in Verbindung mit der Unsicherheit der Sprecherinnen. In Tabelle (34) ist die Morphosyntax von (108) und (109) abgebildet.

Beispiele:

(108) *I don't know* plus weitere Negation, Sprecherin drückt eigene Unsicherheit aus; 7 Belege

I don't know if that's important or not⁵⁵. (ebenda: 301)

(109) *I'm not sure*, Sprecherin drückt eigene Unsicherheit aus; 3 Belege

I'm not sure if I noticed it. (ebenda: 309)

Tabelle 34: Morphosyntax von (108), (109)

I	<i>do/'m</i>	Satznegation <i>-n't/not</i>	Vollverb/Adjektivergänzung
---	--------------	---------------------------------	----------------------------

⁵⁵ Die Negation im *if*-Satz zähle ich zu der übergeordneten Negation mit *I don't know*, nicht als eigenen Beleg.

5.2.3 Thai, Englisch und Deutsch im Kontrast

Um konkrete Aussagen zu den Lernchancen zu machen, die ThailänderInnen beim Erlernen der formalgrammatischen Realisierungen von *4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* auf Grund ihrer sprachlichen Vorerfahrungen haben, fasse ich in einem ersten Schritt aus den Inhalten der Tabellen 25 bis 29 (vgl. 5.2.2.1.1.1 bis 5.2.2.1.1.3) zusammen, auf welches morphosyntaktische Vorwissen der LernerInnen zu Satznegationen aus L1 Thai aus den Analysen der thailändischen Nacherzählungen zum "pear film" geschlossen werden kann (vgl. 5.2.3.1). Der zweite Schritt besteht darin, dass ich auf der Grundlage der Analysen der englischen Filmnacherzählungen aus den Tabellen 30 bis 33 (vgl. 5.2.2.1.2.1 bis 5.2.2.1.2.4) eine Annäherung an das morphosyntaktische Wissen konstruiere, das thailändische LernerInnen aus L2 Englisch mitbringen (vgl. 5.2.2.1.2.1 und 5.2.3.2). Im dritten Schritt kontrastiere ich in einem Sprachsystemvergleich das Vorwissen der LernerInnen aus dem Thai und die konstruierte Annäherung an das LernerInnen-Wissen mit den in Kapitel 4 bestimmten formalgrammatischen Lerngegenständen für das Deutsche (vgl. 5.2.3.3).

5.2.3.1 Das Vorwissen der thailändischen LernerInnen aus L1 Thai

Ich verwende den Inhalt der Tabellen 28 bis 32, damit ich das Vorwissen der thailändischen LernerInnen zu Satznegationen in der gesprochenen L1 Thai aus den Analysen des "pear film" bestimmen kann.

Tabelle 28 (vgl. 5.2.2.1.1.2):

(kopulatives) Verb	Satznegation <i>m̂ay</i>	(Adjektiv) Adverb
-----------------------	-----------------------------	----------------------

Tabelle 27 (vgl. ebenda):

(Erweiterung Satznegation)	Satznegation <i>m̂ay</i>	Verb
-------------------------------	-----------------------------	------

Tabelle 25 (vgl. 5.2.2.1.1.1):

Konjunktion	Verb1	direktes Objekt zu Verb1	Satznegation <i>m̂ayd̂ay</i>	Verb2 zum direkten Objekt zu Verb1	adverbiale Bestimmung Menge
-------------	-------	-----------------------------------	---------------------------------	--	-----------------------------------

Tabelle 26 (vgl. ebenda):

Erweiterung1 Satznegation	Satznegation <i>m̂ayd̂ay</i>	Ellipse Subjekt, Verb	direktes Objekt	indirektes Objekt	Erweiterung2 Satznegation
------------------------------	---------------------------------	-----------------------------	--------------------	----------------------	------------------------------

Tabelle 29 (vgl. 5.2.2.1.1.3):

Ellipse Verb, Ellipse Subjekt, Nominalergänzung	Satznegation <i>r̂i: pl̂aw:</i>
---	------------------------------------

Den Tabellen 25 bis 29 kann entnommen werden, dass in der gesprochenen L1 Thai drei Satznegationen, z.T. mit Erweiterungen, möglich sind: *m̂ay* (vgl. Tabellen 28 und 27), *m̂ayd̂ay* (vgl. Tabellen 25 und 26) und *r̂i: pl̂aw:* (vgl. Tabelle 29).

In Tabelle 35 sind die morphosyntaktischen Befunde zu den drei Satznegationen zusammengefasst. Bezugsgröße ist der Vergleichbarkeit mit dem Deutschen halber das Verb (vgl. 4.4.3.1).

Tabelle 35: Vorwissen aus der gesprochenen L1 Thai: Drei Satznegationen

1. <i>m̂ay</i> : direkt rechts von kopulativen Verben und von anderen Verben, bei kopulativen Verben direkt links von dem Adjektiv und bei anderen Verben direkt links vor dem Adverb (vgl. Tabelle 28); auch links vor dem Verb, direkt nach links erweiterbar (vgl. Tabelle 27)
2. <i>m̂ayd̂ay</i> : mitten im Satz rechts von Verb1 und direkt links von Verb2 (vgl. Tabelle 25); links von dem nicht ausgeführten Verb, doppelt erweiterbar: erste Erweiterung direkt links von <i>m̂ayd̂ay</i> , die zweite am Satzende (zwischen <i>m̂ayd̂ay</i> und der zweiten Erweiterung mehrere Satzglieder) (vgl. Tabelle 26)
3. <i>r̂i: pl̂aw:</i> ohne Erweiterung am Satzende (vgl. Tabelle 29)

5.2.3.2 Annäherung an das Vorwissen der thailändischen LernerInnen aus L2 Englisch

Aus den Tabellen 30 bis 34 konstruiere ich aus den Analysen zu den englischen Nacherzählungen zum "pear film" die Annäherung an das Vorwissen der thailändischen LernerInnen zu Satznegationen in der gesprochenen L2 Englisch.

Tabelle 31 (vgl. 5.2.2.1.2.2):

Subjekt plus <i>be</i>	Satznegation <i>not</i>	Vollverb plus <i>-ing</i> plus direktes Objekt
---------------------------	----------------------------	---

Tabelle 34 (vgl. 5.2.2.1.2.4):

I	<i>do/'m</i>	Satznegation <i>-n't/not</i>	Vollverb/Adjektivergänzung
---	--------------	---------------------------------	----------------------------

Tabelle 30 (vgl. 5.2.2.1.2.1):

Subjekt	<i>do</i>	Satznegation <i>-n't</i>	(Erweiterung Satznegation)	Vollverb	(Gruppe <i>any</i>)
---------	-----------	-----------------------------	-------------------------------	----------	-------------------------

Tabelle 33 (vgl. 5.2.2.1.2.3):

Subjekt	Modalverb <i>can</i>	Satznegation <i>-t</i>	Vollverb
---------	-------------------------	---------------------------	----------

Tabelle 32: (vgl. 5.2.2.1.2.2):

<i>there</i> plus Vollverb <i>be</i>	Satznegation <i>no</i>	Nominalergänzung
--	---------------------------	------------------

In L2 Englisch treten im "pear film" zwei Satznegationen auf, von denen eine erweitert ist (vgl. Tabellen 30 bis 34); Tabelle 36 fasst die morphosyntaktischen Befunde der Satznegation zusammen.

Tabelle 36: Annäherung an das Vorwissen aus der gesprochenen L2 Englisch: Zwei Satznegationen

1. <i>not/-n't/-'t</i> : links vom Vollverb und bei <i>be</i> von der Adjektivergänzung (vgl. Tabellen 30 bis 34), direkt rechts von den Hilfsverben <i>be</i> (vgl. Tabellen 31, 34) und <i>do</i> (vgl. Tabellen 30, 34) und vom Modalverb <i>can</i> (vgl. Tabelle 33), erweiterbar direkt nach rechts (vgl. Tabelle 30)
2. <i>no</i> : rechts vom Vollverb <i>be</i> (vgl. Tabelle 32)

5.2.3.3 Die formalgrammatischen Lerngegenstände aus Kapitel 4 vs. Vorwissen aus L1 Thai und Annäherung an das Vorwissen aus L2 Englisch

Bevor ich im zweiten Schritt die in Kapitel 4 bestimmten formalgrammatischen Lerngegenstände mit dem Vorwissen aus L1 Thai und der Annäherung an das Vorwissen aus L2 Englisch kontrastieren kann, fasse ich die Tabellen 16 und 17 und die Beispiele (66) und (67) aus Kapitel 4 zu einem Gesamtüberblick zusammen. Dazu führe ich die Tabellen 16 und 17 und (66) und (67) noch ein Mal auf. Es folgt Tabelle 37 mit dem Gesamtüberblick.

Tabelle 16 (vgl. 4.4.3.1): Konkretisierung der Mittelfeldposition XXX in den Übungsgrammatiken hinsichtlich der Grundregel 4.2 für thailändische SchülerInnen

Verb1	Mittelfeldposition XXX		Verb2
	1. nicht valenzgebundene Elemente 2. adverbiale Prädikativa 3. reine Kasusobjekte 4. freie Adverbialbestimmungen 5. Kausalbestimmungen als Präpositionalgruppen 6. freie Temporalangaben als Präpositionalgruppen	"nicht"	7. Infinitive 8. Partizipien 9. trennbare Verbteile 10. substantivische Prädikativa 11. adjektivische Prädikativa 12. präpositionales Objekt

Tabelle 17 (vgl. 4.4.3.2): Konkretisierung der Mittelfeldposition XXX in den Übungsgrammatiken hinsichtlich der Regel 4.1 für thailändische SchülerInnen

"nicht" im Gegensatz zu "kein"											
<u>"kein":</u> - wenn nicht negiertes Substantiv mit unbestimmtem Artikel - wenn nicht negiertes Substantiv bei Stoffnamen mit Nullartikel - in festen Verbindungen, insbesondere mit "haben"/"sein", die durch Verben/Adjektive ersetzt werden können											
<u>"nicht":</u> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Verb1</th><th colspan="2">Mittelfeldposition XXX</th><th>Verb2</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td><td>"nicht"</td><td> 13. Akkusativ, der nicht Objekt ist, in festen Verbindungen mit dem Verb 14. geographische Namen 15. "'als' + Beruf" in Konstruktionen der Form "Verb + 'als' + Beruf" 16. freie Modalangaben </td><td></td></tr> </tbody> </table>				Verb1	Mittelfeldposition XXX		Verb2		"nicht"	13. Akkusativ, der nicht Objekt ist, in festen Verbindungen mit dem Verb 14. geographische Namen 15. "'als' + Beruf" in Konstruktionen der Form "Verb + 'als' + Beruf" 16. freie Modalangaben	
Verb1	Mittelfeldposition XXX		Verb2								
	"nicht"	13. Akkusativ, der nicht Objekt ist, in festen Verbindungen mit dem Verb 14. geographische Namen 15. "'als' + Beruf" in Konstruktionen der Form "Verb + 'als' + Beruf" 16. freie Modalangaben									

Erweiterungen von "nicht" (vgl. 4.4.3.3, Beispiele (66), (67))

Beispiele	Subjekt	Verb1	XXX	Verb2
(66)	Er	ist	<u>noch nicht</u>	in der Schule.
(67)	Er	ist	<u>nicht mehr</u>	in der Schule.

Tabelle 37: Gesamtüberblick: Die formalgrammatischen Lerngegenstände für *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* mit der Satznegation "nicht" für thailändische SchülerInnen (Grundregel 4.2 aus Tabelle 16, Regel 4.1 aus Tabelle 17⁵⁶ und die Erweiterungen von "nicht" aus den Beispielen (66) und (67))

"nicht" im Gegensatz zu "kein"				
<u>"kein":</u> - wenn nicht negiertes Substantiv mit unbestimmtem Artikel - wenn nicht negiertes Substantiv bei Stoffnamen mit Nullartikel - in festen Verbindungen, insbesondere mit "haben"/"sein", die durch Verben/Adjektive ersetzt werden können				
<u>"nicht":</u>				
Verb1	Mittelfeldposition XXX			Verb2
	1. nicht valenzgebundene Elemente 2. adverbiale Prädikativa 3. reine Kasusobjekte 4. freie Adverbialbestimmungen 5. Kausalbestimmungen als Präpositionalgruppen 6. freie Temporalangaben als Präpositionalgruppen	noch "nicht" "nicht" mehr	13. Akkusativ, der nicht Objekt ist, in festen Verbindungen mit dem Verb 14. geographische Namen 15. "'als' + Beruf" in Konstruktionen der Form "Verb + 'als' + Beruf" 16. freie Modalangaben	7. Infinitive 8. Partizipien 9. trennbare Verbteile 10. substantivische Prädikativa 11. adjektivische Prädikativa 12. präpositionales Objekt

Tabelle 37 vereinigt die Inhalte der Tabellen 16 und 17 sowie aus (66) und (67) "nicht" und seine Erweiterungen auf der Position XXX; "in der Schule" in (66) und (67) ist entweder 11. substantivisches Prädikativum oder 13. präpositionales Objekt – nach dem kopulativen Verb "sein".

Nachdem die Lernbereiche aus Kapitel 4 zusammengefasst sind, ist der zweite Schritt möglich. Durch Kontrastieren der Inhalte von Tabelle 37 mit dem Vorwissen der thailändischen LernerInnen, also mit der Morphosyntax von *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* mit Satznegationen in L1 Thai und der Annäherung an das Vorwissen aus L2 Englisch, schließe ich darauf, welche Lernchancen sich den ThailänderInnen für L3 Deutsch aus L1 Thai und L2 Englisch eröffnen. Die Tabellen 35 für das Thai und 36 für das Englische erscheinen für die Kontrastierung ein zweites Mal.

⁵⁶ Die Inhalte aus Tabelle 17 sind zur Abgrenzung zur Grundregel grau schattiert.

Tabelle 35 (vgl. 5.2.3.1): Vorwissen aus der gesprochenen L1 Thai: Drei Satznegationen

1. <i>m̂ay</i> : direkt rechts von kopulativen Verben und von anderen Verben, bei kopulativen Verben direkt links von dem Adjektiv und bei anderen Verben direkt links vor dem Adverb; auch links vor dem Verb, direkt nach links erweiterbar
2. <i>m̂ayd̂ay</i> : mitten im Satz rechts von Verb1 und direkt links von Verb2; links von dem nicht ausgeführten Verb, doppelt erweiterbar: erste Erweiterung direkt links von <i>m̂ayd̂ay</i> , die zweite am Satzende (zwischen <i>m̂ayd̂ay</i> und der zweiten Erweiterung mehrere Satzglieder)
3. <i>r̂i: pl̂aw</i> : ohne Erweiterung am Satzende

Tabelle 36 (vgl. 5.2.3.2): Annäherung an das Vorwissen aus der gesprochenen L2 Englisch: Zwei Satznegationen

1. <i>not/-n't/-'t</i> : links vom Vollverb und bei <i>be</i> von der Adjektivergänzung (vgl. Tabellen 33 bis 40), direkt rechts von den Hilfsverben <i>be</i> (vgl. Tabellen 35, 40) und <i>do</i> (vgl. Tabellen 33, 40) und vom Modalverb <i>can</i> (vgl. Tabelle 39), erweiterbar direkt nach rechts (vgl. Tabelle 33)
2. <i>no</i> : rechts vom Vollverb <i>be</i> (vgl. Tabelle 36)

Für welche Lernbereiche von *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* mit der Satznegation "nicht" nützt den LernerInnen welches Wissen aus L1 Thai und aus L2 Englisch? Die Lernchancen ergeben sich aus den Entsprechungen zwischen Deutsch und Thai/Englisch, weil die ThailänderInenn beim Erlernen des Deutschen auf gleiche oder ähnliche Strukturen im Thai/im Englischen zurückgreifen können.

Der Satznegation "nicht" (vgl. Tabelle 37) stehen drei Satznegationen im Thai (vgl. Tabelle 35) und zwei Satznegation im Englischen (vgl. Tabelle 36) gegenüber. Tabelle 38 enthält die Entsprechungen Deutsch – Thai – Englisch, Tabelle 39 die Entsprechungen Deutsch – Thai.

Tabelle 38: *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* mit Satznegationen: Entsprechungen Deutsch – Thai – Englisch

1. "nicht" rechts von Verb1 (vgl. Tabelle 37) - <i>m̂ay</i> und <i>m̂ayd̂ay</i> rechts von Verben (vgl. Tabelle 35) - <i>not/-n't/-'t</i> rechts von den Hilfsverben <i>be</i> und <i>do</i> und vom Modalverb <i>can</i> , <i>no</i> rechts vom Vollverb <i>be</i> (vgl. Tabelle 36)
2. "nicht" links von Verb2 (vgl. Tabelle 37) - <i>m̂ay</i> und <i>m̂ayd̂ay</i> links von Verben (vgl. Tabelle 35) - <i>not/-n't/-'t</i> links vom Vollverb (vgl. Tabelle 36)
3. nach rechts erweiterbar: "nicht" (vgl. Tabelle 37) - <i>m̂ayd̂ay</i> (vgl. Tabelle 35) - <i>not/-n't/-'t</i> (vgl. Tabelle 36)
4. "nicht" links von 12. adjektivischen Prädikativa (vgl. Tabelle 37) - <i>m̂ay</i> bei kopulativen Verben links vom Adjektiv (vgl. Tabelle 35) - <i>not/-n't/-'t</i> bei <i>be</i> links von der Adjektivergänzung (vgl. Tabelle 36)

Tabelle 39: Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit Satznegationen: Entsprechungen Deutsch – Thai

5. "nicht" direkt links von freien Modalangaben (vgl. Tabelle 37) - <i>m̂ay</i> direkt links vom Adverb (vgl. Tabelle 35)
6. "nicht" am Satzende, wenn Elemente 8. bis 17. nicht anwesend (vgl. Tabelle 37) - <i>r̂i: pl̂aw</i> am Satzende (vgl. Tabelle 35)
7. "nicht", z.B. durch "noch" nach links erweiterbar (vgl. Tabelle 37) - <i>m̂ay</i> und <i>m̂ayd̂ay</i> nach links erweiterbar (vgl. Tabelle 35)

In diesem Kapitel habe ich in gesprochenen thailändischen und englischen Filmnacherzählungen nach den formalgrammatischen Realisierungen durch Satznegationen von 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* gesucht (für das Thailändische vgl. 5.2.2.1.1, für das Englische 5.2.2.1.2). Anschließend habe ich durch einen Sprachsystemvergleich der Ergebnisse zum Thai und zum Englischen mit den in Kapitel 4 definierten formalgrammatischen Lerngegenständen für das Deutsche zur Satznegation "nicht" Entsprechungen zwischen L3 Deutsch, L1 Thai und L2 Englisch bestimmt (vgl. Tabellen 38 und 39). Einen Teil dieser Entsprechungen sollen die thailändischen SchülerInnen im Rahmen meiner konzeptionell mündlichen Unterrichtsvorschläge auf der Grundlage des Konzepts "Deutsch als weitere Fremdsprache" aus der Sprachlehr-, -lernforschung erkennen und die thailändischen und englischen Anteile davon zum Erlernen der parallelen deutschen Lerngegenstände nutzen.

6. Teilanalyse Lehrwerk: Die konzeptionell mündliche Negation im Deutschen in "Viel Spaß mit Deutsch"

Für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9, die sich an den Kommunikationsbedürfnissen des thailändischen Reiseleiters orientieren, sind konzeptionell mündliche Negationen relevant (vgl. 3.1.3). Die Kapitel 6 bis 8 enthalten deshalb drei Teilanalysen der realen Vermittlung der konzeptionell mündlichen Negation im Deutschen in Thailand: In Kapitel 6 analysiere ich das im Untersuchungszeitraum am häufigsten verwendete thailändische Lehrwerk „Viel Spaß mit Deutsch“ (Taarloha et al. Ohne Jahr), in Kapitel 7 die Äußerungen thailändischer Deutschlehrender zu einem von mir erstellten Fragebogen und in Kapitel 8 eine von mir beobachtete Unterrichtseinheit an einer Bangkokener Oberschule einschließlich der Triangulation mit dem von der unterrichtenden Lehrerin ausgefüllten Fragebogen und SchülerInnen-Interviews zum Thema. Die drei Teilanalysen entfalte ich entlang der Beantwortung von zwei Leitfragen, die die unterschiedlichen Aspekte der Analysen wie ein roter Faden zusammenhalten: „Was wird unterrichtet?“ zielt auf den Negationsstoff (vgl. Kapitel 4) und „Wie wird unterrichtet?“ auf die Art und Weise der Stoffaufbereitung. Am Ende von Kapitel 8, in 8.6, führe ich die Ergebnisse der drei Teilanalysen zusammen und interpretiere sie, indem ich sie auf die Konzepte zur Vermittlung von Fremdsprachen beziehe.

Im Rahmen der Lernmaterialanalyse in diesem Kapitel 6 werte ich; Kriterium ist die Auswirkung des Lernmaterials auf die Lernenden. Ich quantifiziere dem roten Faden entlang das „Was?“, den konzeptionell mündlichen Negationsstoff, und das „Wie?“, die Aufbereitung, über das gesamte Lehrwerk hinweg (vgl. 6.2). Triangulierend dazu wähle ich ein qualitatives Vorgehen: Ich analysiere, wie das "Was?" und das "Wie?" an drei aussagekräftigen Stellen im Lehrwerk zusammenspielen (vgl. 6.3).

6.1 Analyse von Lernmaterial Deutsch als Fremdsprache

Jeweils unter dem Einfluss unterschiedlicher Forschungsgebiete haben sich in der Bundesrepublik Wissenschaftler in drei Phasen mit der Analyse von fremd-/zweitsprachlichem Lernmaterial beschäftigt (vgl. Neuner 1979). In der ersten Phase, von 1960 bis 1970, rückt das Thema Englischunterricht an der Hauptschule in den Blickpunkt: Die Fachdidaktik

verspricht sich von medienunterstützten Lehrbüchern eine entscheidende Verbesserung der Lernqualität u.a. in den Bereichen Landeskunde und gesprochene Sprache; der Lernmaterialanalyse wird die Aufgabe zugewiesen, Hilfen bei der Auswahl der Lehrwerke zu geben. Charakteristisch für die zweite Phase, die die Jahre 1970 bis 1975 umfasst, ist die Diskussion in der Zeitschrift „Praxis des neusprachlichen Unterrichts“. Die Aufsätze in „Praxis“ etablieren die Lernmaterialanalyse als ein Forschungsfeld der Fremdsprachendidaktik. Die Analyse soll die Bestandteile des Lernmaterials objektiv nachprüfbar und systematisch untersuchen, soll quantifizieren. Beeinflussende Forschungsgebiete sind die Didaktik mit der damals vorherrschenden audio-lingualen Methode und die Linguistik mit dem zentralen Gedanken des Übergangs von der Satz- auf die Textebene. Kritisiert wird u.a., dass die „Praxis“ – Diskussion das Verhältnis zwischen dem Lernmaterial und anderen für den Unterricht maßgeblichen Faktoren, z.B. den Lernenden, ausspart (vgl. Rösler 1992: 68ff.).

Die dritte Phase ist geprägt durch die Mannheimer Gutachten 1978 und 1979 und durch die Gutachten „Deutsch für ausländische Arbeiter“ von Barkowski et al. aus dem Jahre 1980 (vgl. ebenda). Im Gegensatz zur „Praxis“-Diskussion interessieren sich die Mannheimer Gutachter und die Autoren in Barkowski et al. 1980 sehr stark für die Zielgruppenorientierung der untersuchten Lernmaterialien⁵⁷, die bei den Mannheimer Gutachten durch die an alle beurteilten sog. „Weltweit-Lehrwerke“ – Materialien also, von denen von Verlagsseite behauptet wird, sie seien auf der ganzen Welt einsetzbar – gerichtete Frage „Für welche AdressatInnen soll was erreicht werden?“ zum Ausdruck kommt. Kritiker der Mannheimer Gutachten bemängeln, u.a.: „Alte“ Lernmaterialien würden an „neuen“ Kriterien gemessen (Freudenstein 1978); zu ganz verschiedenen Zwecken verfasste Materialien würden nach den gleichen Kriterien bewertet (Erk/Götze/Kaufmann 1978); die praktischen Erfahrungen mit den Unterrichtsmaterialien kämen zu kurz (z.B. Hartkorn 1978, Freudenstein 1978).

Im Vergleich zu den Mannheimer Gutachten verstärken Barkowski et al. 1980 die Zielgruppenorientierung dadurch erheblich, dass sie – sowohl „Weltweit“-Materialien als auch spezifisch für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache im Inland geschriebene Lernmaterialien – explizit auf ihre Eignung für den Unterricht mit ausländischen

⁵⁷ Daneben sind – wie die Zielgruppenorientierung aus der Sprachlehrforschung erwachsene – Analysekriterien der Mannheimer Gutachten die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden, die Grammatik, das Deutschlandbild und die eingesetzten Medien.

ArbeiterInnen untersuchen. Mit dieser konkreten Definition der Zielgruppe einher geht die konkrete Bestimmung der unterrichtlichen Arbeit: Ziel des Sprachunterrichts ist Solidarität im politischen Sinne. Solidarität kann nur erreicht werden, wenn Lehrer, Lehrwerk und die Unterrichtsbedingungen das hergeben; zu den Unterrichtsbedingungen zählen auch das Motivationsproblem, das daraus erwächst, dass die ausländischen Arbeiter nicht wissen, ob und wie lang sie in der Bundesrepublik bleiben. Die genannten Konkretisierungen führen mitunter zu eindeutigeren Wertungen als bei den Mannheimer Gutachten. Das erste Beurteilungskriterium ist die Darstellung des Kultur- und Identitätskonflikts (vgl. Barkowski et al. 1980: 14) in den Lernmaterialien. D.h. es wird analysiert, ob und in welchem Umfang die Materialien den ausländischen ArbeiterInnen nach Außerkraftsetzung ihrer heimatlichen Wertvorstellungen einen Weg zur Anpassung an die Normen der aufnehmenden Gesellschaft zeigt⁵⁸.

Neuere Kriterienkataloge im Anschluss an die Mannheimer Gutachten und an die Gutachten „Deutsch für ausländische Arbeiter“ sind etwa Fritzsche 1981 und Krumm 1990.

In meiner eigenen Untersuchung nehme ich die zentralen inhaltlichen Aspekte der Lernmaterialanalyse auf. Der Gedanke der Steigerung der Lernqualität (vgl. Piepho 1962) im Bereich DaF in Thailand ist für die Entstehung der vorliegenden Arbeit grundlegend (Entwicklungsorientierung; vgl. Kapitel 2). Aus der Kritik an der Diskussion in „Praxis“ entnehme ich die Idee der Verzahnung verschiedener für den Lernerfolg entscheidender Gegebenheiten. Ich trianguliere die Gegebenheiten thailändische Kultur (Kapitel 3), Lerngegenstände Negation (Kapitel 4), sprachliche Vorerfahrungen der LernerInnen (Kapitel 5), Lernmaterialanalyse (Kapitel 6), Lehrendenäußerungen zum Unterricht (Kapitel 7) sowie Unterricht und Lernendenäußerungen dazu (Kapitel 8) und erreiche damit aus unterschiedlichen Blickwinkeln einen sehr hohen Konkretheitsgrad der Lernendenorientierung, einen zentralen Aspekt in den Mannheimer Gutachten und in Barkowski 1980.

⁵⁸ Zu den weiteren Kriterien der Untersuchung gehören u.a. die Verbalisierungsbedürfnisse der Arbeiter.

6.2 Quantitative Analyse

Von den in den Kapiteln 6 bis 8 dokumentierten drei Teilanalysen, wie die konzeptionell mündliche Negation im Deutschen in Thailand real vermittelt wird, folgt hier die erste: die Untersuchung des in Thailand am häufigsten verwendeten Unterrichtsmaterials zur Negation im Deutschen, des Lehrwerks „Viel Spaß mit Deutsch“ (Rangfolge der verwendeten Materialien vgl. Anhang 7c).

In „Viel Spaß mit Deutsch“ ist eine Progression von konzeptionell mündlichen hin zu konzeptionell schriftlichen Textbildungen feststellbar. Ab Band 3, Lektion 3, sind die Negationen entweder ausschließlich konzeptionell schriftlicher Art – etwa wenn es die SchülerInnen in der letzten Lektion des Lehrbuchs, in Lektion 7, bei der Frage „Braucht Thailand Entwicklungshilfe?“ mit komplexer, argumentativer, abstrahierender Sprache der Distanz zu tun haben; oder wenn es sich um konzeptionell mündliche Negationen handelt, treten sehr wenige Belege auf, und im Vergleich zu den vorhergehenden Lektionen kommen keine neuen Negationsfunktionen und Aktualisierungen hinzu. Von daher umfasst meine Analyse die Bände 1 und 2 des Lehrwerks sowie die Lektionen 1 und 2 von Band 3. In diesen schwerpunktmäßig konzeptionell mündlichen Teilen des Lehrwerks geht es z.B. um die nähesprachlichen Aktivitäten „sich vorstellen“ in Band 1, Lektion 4, und „Geschichten erzählen“ in Band 2, Lektion 9.

Die genannten Teile von „Viel Spaß mit Deutsch“, die einen konzeptionell mündlichen Schwerpunkt haben, untersuche ich zunächst quantitativ im Hinblick darauf, was (also welche der in Kapitel 4 gewonnenen Negationsfunktionen mit welchen Aktualisierungen) wie (in Verbindung mit welchen Aufgabentypen, Fertigkeiten und Erweiterungen) auftritt. Am Ende des „Was?“-Teils und des „Wie?“-Teils werde ich jeweils, indem ich die Auswirkung auf die thailändischen LernerInnen beschreibe.

6.2.1 Was?: Welche Aspekte der konzeptionell mündlichen Negation sind im Lehrwerk dargestellt?

Die Fragen nach dem „Was?“ lauten also: Welche der in 4.3 gewonnenen Negationsfunktionen mit konzeptionell mündlicher Ausprägung sind mit welchen Aktualisierungen in „Viel Spaß mit Deutsch“ enthalten?

Die Antworten auf diese Fragen seien hier kurz skizziert (Details vgl. Anhang 6a: Konzeptionell mündliche Negationen in „Viel Spaß mit Deutsch“ (geordnet nach Negationsfunktionen)):

- 1. *Zurückweisen:*

adjektivisches „kein“ und substantivisches „kein“, Imperativ kopulatives Verb + Satznegation „nicht“ + Adjektivergänzung, ohne Negationselemente, Imperativ + Satznegation „nicht“ + unbestimmte Mengenangabe, ohne + mit Negationselementen, Imperativ reflexives, trennbares Verb + Satznegation „nicht“ vor Verb2

- 2. *Widersprechen:* „nichts“, „nein“ ohne oder mit Richtigstellung ohne Negationselemente, adjektivisches „kein“, „nichts mehr“, Sondernegation, ohne Negationselemente, „un-“, Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld direkt vor Verb2, „doch“

- 3. *Verneinen/Ablehnen:*

Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz, ohne Negationselemente, Sondernegation „nicht“, adjektivisches „kein“, „nein“, „doch“, Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld direkt vor Verb2, substantivisches „kein“, „nichts“, „nie“

- 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen:*

Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz, Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld vor Verb2, substantivisches „kein“, adjektivisches „kein“, „nichts“, „un-“, „nie“, Sondernegation mit adjektivischem „kein“, ohne Negationselemente, Sondernegation „nicht“, „niemand“, „nicht-“, „weder-noch“

- 5. *„nicht“, „kein“ ... in nichtnegierender Funktion:*

adjektivisches „kein“, „doch“, „nicht nur ... (sondern) ...“, „nichts“, „nein“, Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld vor Verb2, Abtönungspartikel „nicht“, „un-“, Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz, „niemand“.

Machte ich Unterrichtsvorschläge zu mehr als einer der fünf Negationsfunktionen aus 4.3, stellte sich das Problem der Progression der Sprechabsichten, d.h. dann wäre es interessant zu wissen, wann welche Funktion im Lehrwerk auftritt. Da ich mich in Kapitel 9 jedoch auf Unterrichtsvorschläge zu nur einer Negationsfunktion, zu 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* beschränke (vgl. 5.2.2), und bei dieser Funktion keine eindeutige pragmatische Bestimmung möglich ist (vgl. 4.3.2.1), reicht an dieser Stelle die Konzentration auf die Progression auf die Formalgrammatik aus (vgl. 5.2.2,

wo ich ebenfalls nur die Morphosyntax der Realisierungen der Negationskategorie 4 betrachte); die Befunde zur Negationskategorie 4 stelle ich besonders heraus, beschäftige mich jedoch, um ein vollständiges Bild zu bekommen, auch mit den anderen Negationsfunktionen in "Viel Spaß mit Deutsch".

6.2.2 Wie sind die gewählten Aspekte der konzeptionell mündlichen Negation im Lehrwerk dargestellt?

6.2.2.1 Aufgaben

Da im „Wie?“-Teil der Untersuchung von „Viel Spaß mit Deutsch“ die mit den Negationen gekoppelten Aufgabentypen wichtig sind, lege ich vorweg mein Verständnis von „Aufgabe“ dar.

Ein aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen verspricht eine angemessene Vorbereitung der thailändischen LernerInnen auf die Anforderungen, die der reale Kontakt mit Deutschsprechenden stellt, weil die Art der Aufgaben im Lehrwerk die Leistung der LernerInnen außerhalb des Unterrichts mitbestimmt: Wenn im lehrwerkgeleiteten Unterricht etwa nur Grammatikübungen auf der Satzebene gemacht werden, steht nicht zu erwarten, dass die LernerInnen mit Deutschsprechenden kommunizieren können. Der aufgabenorientierte Ansatz ist durch die Begriffe „task-as-workplan“ und „task-as-process“ mit der starken Form des kommunikativen Ansatzes verknüpft.

In den 70-er Jahren kommt es zur kommunikativen Wende, d.h. in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen nimmt man Abstand von auf Grund behavioristischer Einflüsse entstandenen mechanistischen Übungen. Es werden Aufgaben entwickelt, die für die LernerInnen eine Bedeutung haben. Bei der schwachen Form des kommunikativen Ansatzes (vgl. 8.6.4) werden kommunikative Elemente in einen herkömmlichen Unterricht eingebunden, der einer sprachsystematischen Progression folgt. Im Gegensatz dazu wird in einem Unterricht nach der starken Form des kommunikativen Ansatzes die fremde Sprache über bedeutungstragende Handlungen gelernt: Die LernerInnen

sind sie selbst, sie lernen die Zielsprache zwischen Sprachnot und Erfolgserlebnis (vgl. Legutke/Schocker-v. Dittfurth 2003: 4f.). Zu der Frage, ob im Fremdsprachenunterricht die sprachliche Form gelernt werden soll, äußern sich die VertreterInnen der prozessorientierten Richtung, für die in der Tradition der humanistisch orientierten Forschung die Interaktion der LernerInnen entscheidend ist, zurückhaltend; nach Prabhu (vgl. 1987: 87f.) schließt der “procedural syllabus“ den Fokus auf die Sprachform aus. Breen (vgl. 1987: 25) grenzt “task-in-process“, die mentalen Prozesse, die Aufgaben bei LernerInnen in Gang setzen, von dem von Lehrenden entworfenen “task-as-process“ ab.

Die Opposition “task-in-process“ vs. “task-as-workplan“ wird von der soziokulturell orientierten Forschung im Bereich des aufgabenorientierten Ansatzes, die auf Vygotsky 1978, Leontiev 1981, Lantolf/Appel 1994 und Lantolf 2000 zurückgeht, aufgenommen. In dieser Sicht baut die Interaktion im Unterricht die fremde Sprache auf, die LernerInnen erreichen ein höheres Niveau, indem sie sich gemeinsam Aufgaben widmen. Die Aufgaben sind von Lehrenden erstellte “workplans“, die die LernerInnen je nach Motivlage – u.U. zu unterschiedlichen Zeiten verschieden – ausführen (“task-in-process“; vgl. Ellis 2000: 208f.).

Zu den wenigen deutschsprachigen VertreterInnen, die in den Blick nehmen, wie reale LernerInnen tatsächlich üben, gehört Börner 1999 und 2000, der auf Grund der Auswertung von Protokollen Lauten Denkens und retrospektiven Interviews herausgefunden hat, dass LernerInnen mit Grammatikübungen interagieren, d.h. dass sie im Umgang mit den Übungen bestimmte kognitive und metakognitive Handlungen ausführen und dabei LernerInnensprachen entwickeln. Der Autor schlägt ein Erklärungsmodell vor, in dem er die Lehr- und die Lernseite der Aufgabenbearbeitung in ihren Kontext stellt. Das Modell umfasst folgende Einflussgrößen: Ziel, Inhalt und Form und didaktischer Ort der Aufgabe auf der Lehrseite sowie LernerInnenpersönlichkeit, subjektive Theorien, Einstellungen, Lösungsstrategien, für eine Aufgabe relevantes Sprachwissen auf der Lernseite (vgl. Börner 1999: 213). Das Modell von Börner wird von Eckerth 2003 und von Würffel 2006 aufgenommen.

Da ich mit der vorliegenden Arbeit einen Beitrag zur Verbesserung der Lernqualität DaF in Thailand im Bereich Negation leisten will, komme ich ohne eine gewisse LernerInnenorientierung nicht aus. Ein optimales Einbeziehen der LernerInnen würde nach

der soziokulturell orientierten „task“-Forschung die empirische Untersuchung davon voraussetzen, wie thailändische LernerInnen mit den Aufgaben zur konzeptionell mündlichen Negation im Deutschen in „Viel Spaß mit Deutsch“ tatsächlich umgehen. Eine solche Untersuchung konnte ich jedoch nicht durchführen, weil sich mir keine Gelegenheit bot, LernerInnen im Umgang mit den Aufgaben zur Negation in „Viel Spaß mit Deutsch“ zu beobachten. Von daher rücke ich vom Ideal der empirischen LernerInnenbeobachtung ab und lasse es mit hermeneutischen Schlussfolgerungen auf die Auswirkungen der Aufgaben auf fiktive thailändische LernerInnen bewenden.

Meine negationsspezifische Analyse von „Viel Spaß mit Deutsch“ ist somit Teil der psycholinguistisch orientierten „task“-Forschung, für die das Lernen einer Fremdsprache die Verarbeitung von Inputs darstellt. Die Beobachtung individueller LernerInnen muss entfallen, ich kann lediglich im Lehrwerk Inputs suchen und Voraussagen für deren Verarbeitung machen. Ich gehe also den zentralen Fragen nach: Welche Typen von Aufgaben kommen im Lehrwerk vor? Und wie beeinflussen diese die Verarbeitung der Negationen bei den thailändischen LernerInnen (vgl. Crookes/Gass 1987 und 1993)? Mit dieser im Vergleich zu Börner schwachen LernerInnenorientierung sehe ich meine Lehrwerkanalyse auf einer Linie mit den deutschsprachigen Arbeiten von Zimmermann/Wißner-Kurzawa 1985 und Rampillon 1985 und 1996, die sich mit der Vermittlung von Lernstrategien beschäftigen, und im Gegensatz zu Häussermann/Piepho 1996, Segermann 1994 und Neuner/Krüger/Grewer 1981. Die Gemeinsamkeit jener Arbeiten besteht darin, dass sie die FremdsprachenlernerInnen komplett ausblenden. Bei Häussermann/Piepho 1996, einer katalogartigen Auflistung von Übungsformen, sind die Merkmale des Lernstoffs entscheidend für die Darbietung der Übungen. Neuner/Krüger/Grewer 1981 beschränken sich auf kommunikative Übungen. Segermann (1994: 13) schreibt, für die Charakterisierung einer Übung sei deren Funktion im Lernprozess am wichtigsten, verzichtet aber darauf, konkrete Lernprozesse heranzuziehen, und bleibt dann bei den Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sowie den traditionellen linguistischen Parametern Aussprache, Wortbedeutung und Satzgrammatik als Kriterien der Beschreibung von Übungen stehen. Andere Arbeiten ohne jeglichen LernerInnenbezug sind Brandt 1968, Beile 1979 und Doyé 1987 und 1988.

Nach meinem Kriterium der Auswirkung auf fiktive thailändische LernerInnen ergeben sich die Aufgabentypen („Wie?“) A1 bis A8 in Tabelle 40, die die SchülerInnen in „Viel Spaß mit

Deutsch“ in Verbindung mit den konzeptionell mündlichen Negationen (vgl. Anhang 6a) bewältigen sollen.

Tabelle 40: Mit konzeptionell mündlichen Negationen in „Viel Spaß mit Deutsch“ vorkommende Aufgabentypen (= A) („Wie?“)

1. Vorkommunikative Aufgabentypen
A1: Übersicht zur Satzgrammatik/-phonetik verstehen
A2: vorgegebene Sätze (z.B. Frage, Antwort) auswendig lernen, nachsprechen oder abschreiben
A3: vorgegebene Sätze/Teile von Sätzen zuordnen oder in die richtige Reihenfolge bringen
2. Kommunikative Aufgabentypen
A4: vorgegebene Begriffe/Teile von Sätzen/Sätze in den kommunikativen Zusammenhang (z.B. Frage, Antwort) einordnen
A5: vorgegebene Sätze/Satzpaare (z.B. Frage, Antwort)/Texte unvollständig; vervollständigen
A6: vorgegebener(s) Dialogbaustein (z.B. Person A: (Aussage,) Frage, Person B: Antwort)/Textgerüst; Dialogbaustein variieren, sich zur Situation äußern
A7: wie A6; aber Dialogbaustein/Textgerüst reduziert vorgegeben (z.B. Frage); fehlende Teile (z.B. Antwort) ergänzen
A8: offen kommunizieren; Möglichkeit, Negationen zu verwenden

Tabelle 40 kann entnommen werden, dass die von den SchülerInnen erwarteten Leistungen von A1 bis A8 immer mehr dem übergeordneten Ziel der produktiven Kommunikationsfähigkeit entsprechen: Es ist eine dreifache Progression (vgl. 8.6.3 Tabelle 79, Sprachkönnen) hin zum Umgang mit Textausschnitten oder Texten und Selbststeuerung erkennbar. (110) sowie (112) bis (118) sind Beispiele für die Aufgabentypen A1 bis A8; A1 bis A3 sind vorkommunikativ, weil die SchülerInnen die kommunikativen Aufgabentypen A4 bis A8, bei deren Bearbeitung sie die Textebene beschreiten müssen, unterhalb der Textebene vorbereiten.

(110) ist ein Beispiel für A1.

28) Richtig oder falsch?

	falsch	richtig
Die Kundin sucht einen Ring.	☐	☐
Die Kundin kauft eine Kette und ein Tuch.	☐	☐
Die Kundin will keinen Armreifen.	☐	☐
Alles zusammen kostet 5 Mark.	☐	☐

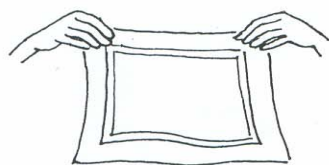
29)



ein Ring



kein Ring



ein Tuch



kein Tuch



eine Kette



keine Kette

Negationsspezifische Analyse Nr. 29:

A1: Übersicht zur Satzgrammatik verstehen

4.4 drei Belege; kein Ring

Lesen

Beispiel: A1

(110) (Taatloha et al. Ohne Jahr, Band 1: 73)

Bei A1 geht es darum, dass die SchülerInnen eine vorgegebene Übersicht zur Satzgrammatik/-phonetik verstehen. In (110), dem Beispiel für A1, befassen sich die SchülerInnen mit dem adjektivischen "kein". Nachdem in Nr. 27 in (111) in dem Hördialog "Auf dem Flohmarkt" Negationen mit dem adjektivischen "kein", die eine Flohmarktkundin

gegen einen offensiven Verkäufer einsetzt, aufgetreten sind, erscheint in Nr. 28 zum Hörtext in (110) der Satz "Die Kundin will keinen Armreifen." (sic), und die SchülerInnen sollen entscheiden, ob dieser Satz inhaltlich falsch oder richtig ist. In Nr. 29 in (110) folgt dann die Übersicht mit Bildern, die die SchülerInnen lesen und verstehen sollen: Links stehen drei Strukturen "unbestimmter Artikel + Nomen", "ein Ring", "ein Tuch", "eine Kette", rechts die Entsprechungen mit dem formalgrammatischen Negationselement "adjektivisches "'kein' + Nomen", "kein Ring", "kein Tuch", "keine Kette", die analog zu "Die Kundin will keinen Armreifen." in Nr. 28 drei Realisierungen der Unterfunktion 4.4 *adjektivisches kein im Akkusativ/Nominativ* der für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 wichtigen Negationsfunktion 4 *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* (vgl. Anhang 6a⁵⁹) enthält; "kein Ring", "kein Tuch" und "keine Kette" gehören deshalb der Negationskategorie 4 an, weil die anderen Negationskategorien ausscheiden: 1. *Zurückweisen*, 2. *Widersprechen* und 3. *Verneinen/Ablehnen* sind nicht möglich, weil kein Partnerbezug vorhanden ist (vgl. 4.3.2.1), 5. *"nicht", "kein" ... in nichtnegierender Funktion* kommt nicht in Frage, weil mit "kein Ring"/"kein Tuch"/"keine Kette" in Nr. 28 darauf Bezug genommen wird, dass die Flohmarktkundin in Nr. 27 Waren nicht kaufen will, also negiert (vgl. 4.3.3, Tabelle 14). Diese negationsspezifische Analyse ist bei (110) wie bei den anderen Beispielen aus "Viel Spaß mit Deutsch" in Kapitel 6 stichwortartig grau schattiert unter den Lehrwerksübungen zusammengefasst.

Bei (110) handelt es sich wie bei allen in Kapitel 6 diskutierten Negationen aus "Viel Spaß mit Deutsch" um konzeptionell mündliche Sprache. Stellvertretend für die anderen Beispiele belege ich dies an den sprachexternen Bedingungen nach Koch/Oesterreicher (vgl. 3.1.3 Tabelle 4) von (110).

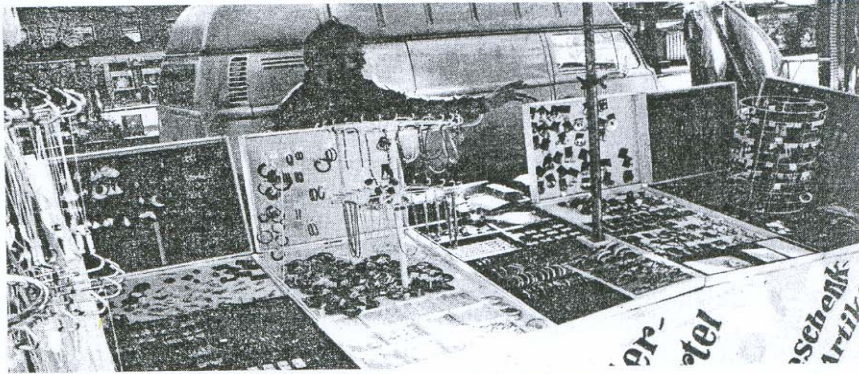
Die Negationen in "Die Kundin will keinen Armreifen." in Nr. 28 und "kein Ring/kein Tuch/keine Kette" in Nr. 29 von (110) dienen der grammatikalischen Aufarbeitung des Dialogs "Auf dem Flohmarkt" in (111). D.h. Nr. 28 und 29 enthalten die gleiche Art von Sprache wie Nr. 27. Daraus folgt unter der Annahme von Koch/Oesterreicher, dass Sprache an ihre sprachexternen Bedingungen angepasst ist (vgl. 3.1.3): Die externen Bedingungen der Negationen in Nr. 28 und 29 sind identisch mit den externen Bedingungen von (111).

⁵⁹ Alle Nummerierungen von Negationsfunktionen und –unterfunktionen in den Kapiteln 6 bis 8 beziehen sich auf diesen Anhang.

Beispiel:

(111) (Taatloha et al. Ohne Jahr, Band 1: 72)

27) Auf dem Flohmarkt



- Treten Sie herzu, meine Damen, wunderschöne Ketten, Armreifen, Ohrringe, Tücher, Anhänger...
- Ich suche eine Kette...
- Hier habe ich eine Kette für nur 5 Mark, noch eine für 5 Mark, einen Ring für 3 Mark, ein Amulett für 2 Mark...und das alles zusammen kostet nur 10 Mark, nur für Sie, meine Dame.
- Ich will aber keinen Ring, kein Amulett...
- Hier, nur für Sie, eine Kette für 5 Mark, einen Armreifen für 4 Mark...
- Ich will aber keinen!
- ...einen Ohrring für 5 Mark...
- Ein Ohrring? ! Sehr hübsch.
- Nur 4 Mark, nur für Sie!
- Haben Sie nur einen?
- Jetzt tragen viele junge Leute nur einen.
- Na gut. 3 Mark?
- 3 Mark. Um Gottes willen. Das ist ja geschenkt!
- Geschenkt oder 3 Mark?
- 3 Mark!!

Negotiationsspezifische Analyse Nr. 27:

A6: vorgegebenen Dialogbaustein verstehen

1.1 Person B: Ich will aber keinen Ring, kein Amulett ...1.2 Person B: Ich will aber keinen!

vollständige Negationssequenz: Angebot von A („zwei Ketten, Ring, Amulett“), erste Zurückweisung von B („keinen Ring, kein Amulett“) mit verstärkendem „aber“, neues Angebot von A („Kette, Armreif“), Zurückweisung von B mit weiterem verstärkenden „aber“ („Ich will aber keinen.“), Themawechsel von A („Ohrring“), Zustimmung von B („Na gut.“), dadurch Abwertung der Zurückweisung und Verringerung des Gesichtsverlusts Hören, Lesen

Die sprachexternen Bedingungen von (111) leite ich in Tabelle 41 aus einem Vergleich mit den Bedingungen der Sprache her, die der thailändische Reiseleiter an die deutschsprachigen TouristInnen richtet (vgl. 3.1.3).

Tabelle 41: Sprachexterne Bedingungen nach Koch/Oesterreicher: Thailändischer Reiseleiter und deutschsprachige TouristInnen vs. Flohmarktverkäufer und Kundin

Thailändischer Reiseleiter und deutschsprachige TouristInnen (vgl. 3.1.3)	Flohmarktverkäufer und Kundin in (111)
1. private und öffentliche Anteile	unterschiedlich ⁶⁰ ; Verkäufer und Kundin sprechen in der Öffentlichkeit (Flohmarkt) miteinander.
2. Vertrautheit zwischen den Kommunikationspartnern entsteht	ähnlich ; Vertrautheit kann entstehen, wenn sich Verkäufer und Kundin häufiger begegnen.
3. emotionale Beteiligung des Textproduzenten	gleich ; Ärger im dritten und vierten "turn" der Kundin: "[...] Ich will aber keinen Ring, kein Amulett ... [...]. Ich will aber keinen [Armreifen]; die Kundin reagiert auf "Armreifen" im "turn" des Verkäufers, "Kette" überhört sie]; Erschrecken im vorletzten "turn" des Verkäufers: "[...] Um Gottes willen [...]"
4. Situations- und Handlungseinbindung der Kommunikationsakte	gleich ; erste elf "turns": Kundin reagiert auf Verkaufsstrategie, letzte vier "turns": Verkäufer reagiert auf Kundin
5. z.T. Referenzbezug des Textproduzenten	ähnlich ; Verkäufer will die Waren, die er vor sich liegen hat, verkaufen; Kundin will günstig kaufen
6. räumliche und zeitliche physische Nähe der Kommunikationspartner	gleich ; Verkäufer steht hinter dem Stand, Kundin wahrscheinlich davor
7. hohes Maß an Kooperation zwischen Textproduzent und –rezipient	gleich ; Verkäufer und Kundin einigen sich darauf, dass die Kundin einen Ohrring für 3 Mark kauft (letzte vier "turns"), nachdem sie sich nicht auf das Angebot des Verkäufers für eine Kette, einen Ring und ein Amulett (zweiter bis fünfter "turn") und nicht auf einen höheren Preis für den Ohrring einlassen wollte.
8. schneller Rollentausch zwischen Textproduzent und –rezipient möglich, hohes Maß an Partnerzuwendung	gleich ; Rollentausch: 7-mal Sprecherwechsel; Partnerzuwendung: Verkäufer und Kundin reden sich mit "Sie" an (erster, zweiter, vierter, zehnter "turn"), Verkäufer Kundin mit "meine Dame" (dritter "turn"), Kundin stellt Verkäufer Fragen (zehnter, zwölfter, vierzehnter "turn")
9. freie Themenentfaltung möglich	unterschiedlich ; Themenfixierung: Verkaufen, Kaufen
10. Textteile zu den thailändischen Sehenswürdigkeiten reflektiert, partnerzugewandte Teile auch spontan	gleich ; Verkaufsstrategie reflektiert, Rest spontan

⁶⁰ Mit **unterschiedlich**, **ähnlich** und **gleich** vergleiche ich mit den Bedingungen der an die TouristInnen gerichteten Sprache des Reiseleiters in der linken Spalte.

Nach Tabelle 41 sind die sprachexternen Bedingungen 3, 4, 6, 7, 8 und 10 des Hördialogs zwischen dem Flohmarktverkäufer und der Kundin in (111) und der konzeptionell mündlichen Sprache, die der thailändische Reiseleiter an die deutschsprachigen TouristInnen richtet (vgl. 3.1.3), gleich. Die Bedingungen 5 und 2 der beiden Arten von Sprache sind ähnlich. Hinsichtlich Bedingung 5 befindet sich der Hördialog auf dem Kontinuum näher am Pol "gesprochen/Nähe" als die Sprache des Reiseleiters, weil der gesamte Text – sowohl wenn der Verkäufer als auch wenn die Kundin Textproduzent ist – Referenzbezug hat, was auf die Sprache des Reiseleiters nur z.T. zutrifft. Bei Bedingung 2 ist der Hördialog weiter weg vom Pol "gesprochen/Nähe" als die Sprache des Reiseleiters, weil die Vertrautheit zwischen Verkäufer und Kundin nur dann entstehen kann, wenn sich die beiden häufiger begegnen, also wenn etwa der Spezialfall vorliegt, dass die Dame Stammkundin ist; dagegen sieht der Reiseleiter die TouristInnen jeden Tag einige Stunden (vgl. ebenda). Bis dahin hat der Hördialog zwischen Flohmarktverkäufer und Kundin ungefähr den gleichen Grad von konzeptioneller Mündlichkeit wie die Sprache des Reiseleiters.

Der Hördialog ist insgesamt konzeptionell mündlich, jedoch etwas weiter vom Pol "gesprochen/Nähe" entfernt als die Sprache des Reiseleiters. Dies hängt damit zusammen, dass zwei Bedingungen des Hördialogs, im Vergleich zur Sprache des Reiseleiters unterschiedlich, ins konzeptionell Schriftliche tendieren: die Bedingungen 1 und 9 durch die Merkmale "Öffentlichkeit" und "Themenfixierung". Im Gegensatz dazu stehen bei den Bedingungen 1 und 9 der Sprache des Reiseleiters die Merkmale "Privatheit und Öffentlichkeit" und "freie Themenentfaltung möglich".

Da der Hördialog in (111) insgesamt konzeptionell mündlich ist und die sprachexternen Bedingungen von (110) identisch mit denjenigen in (111) sind (vgl. oben), handelt es sich auch bei (110), was gezeigt werden sollte, um konzeptionell mündliche Sprache.

Nachdem ich ausführlich dargelegt habe, dass (110) ein Beispiel für den Aufgabentyp A1 ist (vgl. Tabelle 40) und darüber hinaus konzeptionell mündliche Sprache enthält, komme ich in geraffter Form zu (112) bis (118), den Beispielen für A2 bis A8.

Nr. 11 in (112) ist ein Beispiel für A2 (vgl. Tabelle 40).

Beispiel: A2

(112) (Taatloha et al. Ohne Jahr, Band 1: 9)

11)

Zum Lernen :

Ich spiele (gern) Gitarre.

Und du?

Du auch?

Was machst du?

Ich spiele (auch) (gern) Querflöte.

Ich mache nichts.

Ich spiele (gern) Schach. Du auch?

Spielst du (gern) Schach?

Ja, ich spiele auch
(gern) Schach.Nein, ich spiele nicht
(gern) Schach.Nein, ich spiele
(lieber) Karten.
spielt Volleyball.

Was macht

Otto?

Er

Stefanie?

Sie

Was machen Willi und Klaus?

Sie spielen Karten.

Wer spielt Basketball?

Hans und Rolf (spielen Basketball).

12) Was machst du?

a) • Ich spiele **Gitarre**. Was machst du?○ Ich spiele **Violine**.

Variation :

• Ich _____ **Banjo**. Was _____ du?

○ _____

b) • Ich spiele gern **Fußball**. Du auch?○ Ja, ich spiele **auch** gern **Fußball**.Nein, ich spiele nicht gern **Fußball**.Nein, ich spiele lieber **Badminton**.

Variation :

• Ich _____ gern **Tennis**. _____?○ Ja, _____ Tennis. Nein, _____ nicht gern _____
Nein, _____ Tischtennis.**Negationsspezifische Analyse Nr. 11:**

A2: Auswendiglernen (vgl. 5.1.6 Tabelle ..., Kategorie (5) Memorieren)

3.9 Person A: Was machst du? Person B: Ich mache nichts.3.1 Person A: Ich spiele (gern) Schach. Du auch? Person B: Nein, ich spiele nicht (gern) Schach.3.2 Person A: Spielst du gern Schach? Person B: Nein, ich spiele (lieber) Karten.

Teilsequenz: Frage von A, Verneinung von B mit „lieber“ (3.2)

Hören (vgl. ebenda, Kategorie (22)), Lesen (vgl. ebenda, Kategorie (12)), Nachsprechen (vgl. ebenda, Kategorie (17) Imitation der Zielsprache), Abschreiben; Fragen, Antworten

Negationsspezifische Analyse Nr. 12:

A6: vorgegebenen Dialogbaustein variieren, Lückentext (vgl. ebenda, Kategorie (8))

3.1 zwei Belege; b. Nein, ich spiele nicht gern Fußball.3.2 zwei Belege; b. Nein, ich spiele lieber Badminton/Tischtennis.

Teilsequenz: Frage von A, Verneinung von B mit „lieber“ (3.2)

Lesen, Sprechen (vgl. ebenda, Kategorie (22)); Fragen und Antworten; Partnerarbeit

(112) besteht aus Nr. 11 und Nr. 12. Nr. 11 ist das Beispiel für A2: Die SchülerInnen sollen auf Kassette und schriftlich vorgegebene Fragen und Antworten mit den Negationen 3.9 "Ich mache nichts.", 3.1 "Nein, ich spiele nicht (gern) Schach." und 3.2 "Nein, ich spiele lieber Karten." rezeptiv nachsprechen und auswendig lernen (vgl. Tabelle 40). In Nr. 12 sollen sie Antworten mit Negationen 3.1 "Nein, ich spiele nicht gern Fußball." und 3.2 "Nein, ich spiele lieber Badminton/Tischtennis." in einem Dialogbaustein, also in einem Textausschnitt, anwenden (vgl. graue Schattierung unter Nr. 12); dabei sind die SchülerInnen, was die Negation angeht, wie in Nr. 11 rezeptiv, weil sie die Lücken in "Nein, _____ nicht gern _____." und "Nein, _____ Tischtennis." mit Nichtnegationsmaterial füllen, die Negationselemente "nein" und "nicht" jedoch vorgegeben sind. Verglichen mit Nr. 29 in (110), dem Beispiel für A1, ist Nr. 11 ein Schritt in Richtung Kommunikationsfähigkeit, weil die SchülerInnen es nicht mit Grammatikstrukturen zu tun haben, sondern mit Fragen und Antworten.

(113) ist ein Beispiel für den Aufgabentyp A3.

Beispiel: A3

(113) (ebenda, Band 2: 41)

2) a) Wer trägt was ?

a)



b)



c)



d)



	Cordhosen mit einem weiten Hemd	weite und bequeme Klamotten	
	leichte Sachen aus Baumwolle oder Leinen	kurze Hosen	
	am liebsten sportliche Sachen	Jeans und Turnschuhe	
	etwas Bunt, Flottes.	ein kariertes Hemd und einen hellen Pullover	
	Ich mache mir alles selber.	Röcke, Blusen und Kleider.	

e)



f)



g)



h)



b) Wer hat das gesagt ?

Anzug nie !

Keine Jeans, weil sie wie eine Uniform sind.

Keine Jeans, weil sie zu eng sind.

Negationsspezifische Analyse Nr. 2b.:

A3: vorgegebene Sätze zuordnen

4.7 Anzug nie!

4.4 zwei Belege; Keine Jeans, weil sie wie eine Uniform sind./Keine Jeans, weil sie zu eng sind.

Sprechen, Schreiben

(113) hat die Teile Nr. 2a. und 2b. In Nr. 2b. sollen die SchülerInnen beweisen, dass sie die Zuordnungen Sprache – Bilder in Nr.2 a. verstanden haben. Diesmal sollen sie entsprechend Aufgabentyp A3 die drei Sätze mit den Negationen 4.7 "Anzug nie." und 4.4 "Keine Jeans, weil sie wie eine Uniform sind./Keine Jeans, weil sie zu eng sind." den Bildern + Sprache zuordnen (vgl. Tabelle 40). Mit Nr. 2b. machen die SchülerInnen im Vergleich zu A1 und A2 einen weiteren Schritt hin zu einer produktiven Kommunikationsfähigkeit; während sie in A1 und A2 Vorgegebenes imitieren (vgl. ebenda) sind in Nr. 2b. die Sätze mit den Negationen zwar ebenfalls vorhanden, aber die SchülerInnen sollen diese ohne Hilfe selbstständig mit Nr. 2a.verknüpfen, indem sie etwa Sätze produzieren wie "Person ... hat gesagt: 'Anzug nie.'" Es ist ferner leicht vorstellbar, dass die SchülerInnen unterschiedlich zuordnen, so dass das produktive Begründen der Zuordnungen angeschlossen werden kann.

Beispiel: A4
(114) (ebenda, Band 1: 58)

1) Auf dem Markt



2) Gibt es...?:

	Ja	nein	nicht erwähnt ไม่ได้กล่าวถึง
Birnen			
Erdbeeren			
Äpfel			
Bananen			
Orangen			
Weintrauben			

3) Was hast du gehört?

Birnen :

- ☐ Gibt es nicht.
- ☐ 8 Stück kosten 3 Mark.
- ☐ Sind ganz frisch.

Weintrauben :

- ☐ 2 Pfund kosten 3 Mark.
- ☐ Es gibt keine Weintrauben.
- ☐ Hab ich nicht gehört.

(ไม่ได้ยิน)

Erdbeeren :

- ☐ Sind ganz frisch.
- ☐ Kosten zusammen 15,80 DM
- ☐ Gibt es pro Stück.

Negationsspezifische Analyse Nr. 2:

A4: vorgegebene Begriffe zuordnen
3.5 vier Belege; A: Gibt es ...? B: Nein.
3.7 A: Gibt es ...? B: nicht erwähnt.
Hören, Lesen

Negationsspezifische Analyse Nr. 3:

A4: vorgegebene Sätze zuordnen
4.2 zwei Belege; Gibt es nicht/Hab ich nicht gehört.
4.4; Es gibt keine Weintrauben.
Hören, Lesen

In (114) ist mit Nr. 2 und Nr. 3 zweimal der Aufgabentyp A4 enthalten. In Nr. 1 hören die SchülerInnen den Text "Auf dem Markt", in Nr. 2 kreuzen sie dazu als Antwort auf die Frage "Gibt es ... ?" bei "Birnen/Erdbeeren/Äpfel/Bananen/Orangen/Weintrauben" die Negationen 3.5 und 3.7 "nein" und "nicht erwähnt" an. Als Variation von Nr. 2 können die SchülerInnen in Nr. 3 die Negationen 3.7 und 3.4 "Gibt es nicht./Hab ich nicht gehört." und "Es gibt keine Weintrauben." ankreuzen; indem sie dies tun, erzeugen sie Antworten auf die Frage "Was hast du gehört?". In Nr. 2 und Nr. 3 ordnen die SchülerInnen Negationen in vorgegebene Antworten ein und tragen dadurch zum ersten Mal zu echter Kommunikation bei, wie sie auch außerhalb des Klassenzimmers stattfinden könnte (vgl. Tabelle 40, A4).

Beispiel: A5

(115) (ebenda, Arbeitsbuch Band 1: 2)

5) เขียนประโยคและใส่เครื่องหมายวรรคตอนให้ถูกต้อง อย่าลืมว่าคำนามทุกคำต้องเขียนด้วยตัวใหญ่

a. andreasspieltgernbasketball

b. spielstduklavier

c. neinichspieleliebergeige

Negationsspezifische Analyse Nr. 5:

A5: vorgegebenen Satz vervollständigen (hier: Wortgrenzen markieren)

3.2 c. Nein, ich spiele lieber Geige.

Lesen, Schreiben

Nr. 5 aus dem Arbeitsbuch in (115) greift die Situation "sich über Hobbys unterhalten" im Lehrbuch (vgl. ebenda, Band 1 Lektion 1 Nr. 19: 14) auf, in die die Negation 3.2 "Nein, ich spiele lieber Geige." als Antwort auf Fragen wie "Spielst du gern Schach?" oder "Tanzst du gern?" eingebettet ist. Da im Thaiändischen die Wörter oft ohne Zwischenraum aneinander geschrieben werden (vgl. 5.2.2, Fußnote 42), dürfte es für die thailändischen SchülerInnen ein Problem sein, die Wortgrenzen im Deutschen korrekt zu markieren und dadurch in der realen Kommunikation verstanden zu werden. Im Gegensatz zu (114), dem Beispiel für A4, in dem die von den SchülerInnen zu ergänzenden Negationen ein Teil von Antworten sind, vervollständigen die SchülerInnen in (115) die Antwort (vgl. Tabelle 40, A5) dadurch, dass sie diese - und keine Vorstufe davon - schon direkt bearbeiten.

Beispiel: A6

(116) (ebenda Band 1: 17) Nr. 22

b) • Hören sie Mozart?

○ **Ja**, sie hören **gern** Mozart.

oder : ○ **Nein**, sie hören **lieber** Beethoven.

Spielt	du	Mae Sri?
Hörst	er	Carabao?
Tanzen	sie	Walzer?
	Erna	Fußball?
	ihr	Tischtennis?
	Peter und Max	Jazz?
		Gitarre?
		Popmusik?
		Schach?
		Tango?
		Saxophon?
		Karten?
		Charleston?
		Thongchai?
		Ranat?

Negationsspezifische Analyse Nr. 22b.:

A6: vorgegebenen Dialogbaustein variieren

3.2 zehn Belege; Nein, sie hören lieber Beethoven.

Teilsequenz: Frage von A, Verneinung von B mit „lieber“
Hören, Ablesen; Fragen, Antworten; Partnerarbeit

Sollen die SchülerInnen in A1 bis A5 vorgegebenes sprachliches Material mit Negationen ergänzen, so wird in Nr. 22b. in (116), das ein Beispiel für A6 ist, ein Transfer, also eine größere produktive Eigenleistung der SchülerInnen verlangt. Sie sollen den vorgegebenen Dialogbaustein

A: Hören Sie gern Mozart?

B: Nein, sie hören lieber Beethoven. (= Negation 3.2)

noch zu der Situation "sich über Hobbys unterhalten" wie bei (115) mit den Hilfen, die sich unter dem Baustein befinden, variieren (vgl. Tabelle 40, A6). Eine mögliche lexikalische Variation ist etwa

A: Tanzen Peter und Max gern Charleston?

B: Nein, sie tanzen lieber Tango.

In Nr. 22b. produzieren die SchülerInnen also Sätze mit "nein". Genauso haben sie in Nr. 12b. (vgl. (112)) die Chance, parallel zu 12a. (Antwort: "Ich spiele Violine."), die Antwort auf die Frage mit Hilfen selbst gesteuert zu bilden, z.B. "Ich spiele Volleyball." Nr. 22b. und Nr. 12b. sind Belege dafür, dass die SchülerInnen bei A6 schon produktiv kommunizieren: Sie gehen mit aufeinander bezogenen Äußerungen um, indem sie einen vorgegebenen Dialogbaustein umgestalten und dann vortragen.

Beispiel: A7
(117) (ebenda, Band 1: 160)



30) Gerüchtekette :

- Hast du gehört? Er ist nach.....gefahren!
- Was hat er da gemacht?
- Stell dir vor! Er hat.....
- Und was noch?
- Paß auf. Du glaubst es nicht! Er.....
- Und wo war das?
- Und wohin ist er dann.....?
- Und was hat er da.....?
- Und woher ist er gekommen?
- Mit wem ist er.....?



Negationsspezifische Analyse Nr. 30:

A7: Dialogbaustein reduziert vorgegeben (Fragen), fehlende Teile (Antworten) ergänzen

5.6 fünf Belege; Du glaubst es nicht!

vollständige Negationssequenz: A bereiten B langsam auf das Gerücht vor („Hast du gehört?“, „Paß auf.“; „Du glaubst es nicht!“), B fragen nach, A erzählen
Lesen, Ablesen, Sprechen; Kettenübung

In Nr. 30 in (117), dem Beispiel für A7, kommunizieren die SchülerInnen anhand des Dialogbausteins "Gerüchteküche", der nur noch reduziert vorgegeben ist (vgl. Tabelle 40, A7). Vorhanden sind nur die ersten drei "turns" der Personen A⁶¹. In ihrem dritten "turn" bringen Personen A mit 5.6 *"nicht" in nichtnegierender Funktion* "Du glaubst es nicht." keine Negationen zum Ausdruck, sondern bereiten damit wie mit "Hast du gehört?" in ihrem ersten, "Stell dir vor!" in ihrem zweiten und "Paß auf!" im dritten "turn" Personen B⁶² darauf vor, dass jeweils im nächsten Satz das Gerücht kommt: In diese nächsten Sätze, die das Gerücht transportieren, sind vom ersten zum dritten "turn" größer werdende und – wie verstärkt in (118) – die Kreativität der SchülerInnen anregende Lücken platziert (erster "turn" "[...] Er ist nach ... gefahren.": Ort fehlt; zweiter "turn" "[...] Er hat ... ": Satzglieder rechts von Verb1 "hat" fehlen; dritter "turn": "[...] Er ... ": Satzelemente rechts vom Subjekt "er" fehlen). Auch die vorgegebenen "turns" der Personen B haben z.T. Lücken (vierter "turn": "Und wohin ist er dann ... ?", fünfter "turn": "Und was hat er ... ?", siebter "turn": "Mit wem ist er ... ?"). Die SchülerInnen sollen die Lücken füllen und die nicht vorhandenen "turns" inhaltlich selbst gesteuert und produktiv ergänzen.

⁶¹ in der Übung "○"

⁶² in der Übung "●"

Beispiel: A8
(118) (ebenda, Band 2: 68)

13) Was ist anders?

Bild A

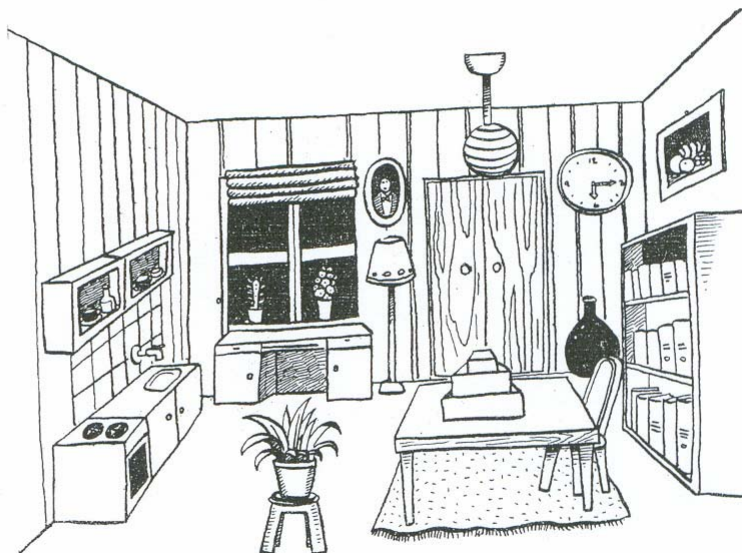


Bild B



Negationsspezifische Analyse Nr. 13:

A8: offen kommunizieren; Möglichkeit, Negationen zu verwenden, z.B. 4.4 zwei Belege; "Auf Bild A hängt rechts oben neben dem Fenster ein Bild. Auf Bild B hängt dort kein Bild." / "Auf Bild B steht vor dem Schreibtisch am Fenster ein Hocker. Auf Bild A steht dort kein Hocker."

Partnerarbeit

Nr. 13 in (118) enthält Bild A und Bild B. Von den SchülerInnen wird erwartet, dass sie sich zu den Unterschieden zwischen den beiden Bildern äußern: "Was ist anders?". Im Gegensatz zu (117), dem Beispiel für Aufgabentyp A7, steuert das Lernmaterial auf Grund der offenen Aufgabenstellung nur noch visuell durch die Bilder A und B und nicht mehr sprachlich. Die SchülerInnen kommunizieren offen (vgl. Tabelle 40, A8; vgl. 8.6.4 Tabelle 81, offene Aufgabenstellungen, Kreativität). Sie können der Situation angepasst selbst gesteuert Negationen produzieren, z.B. 4.4 "Auf Bild A hängt rechts oben neben dem Fenster ein Bild. Auf Bild B hängt dort kein Bild." / "Auf Bild B steht vor dem Schreibtisch am Fenster ein Hocker. Auf Bild A steht dort kein Hocker." Diese möglichen SchülerInnen-Äußerungen sind für mich Belege, obwohl es hier weniger wahrscheinlich als bei (117) ist, dass die SchülerInnen diese Negationen tatsächlich verwenden.

6.2.2.2 Gesamtbild, niedrige und hohe Häufigkeiten

Tabelle 42 bezieht das „Was?“ (Negationsfunktionen, -unterfunktionen) und das „Wie?“ (Aufgabentypen) aufeinander.

Tabelle 42: Beleganzahlen Negationsunterfunktionen und Aufgabentypen A in "Viel Spaß mit Deutsch"

Negationsfunktionen, -unterfunktionen	Aufgabentypen							
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
<u>1. Zurückweisen</u> 1.1: 15 1.2: 5 1.3: 2 1.4: 4 1.5: 1 1.6: 1 1.7: 1		4		1 1 1	1 1	14		
<u>2. Widersprechen</u> 2.2: 17 2.3: 2 2.4: 1 2.5: 13 2.6: 17 2.7: 1 2.8: 4 2.9: 1		9 1			12 1 1	7 1 13 2 1	1	
<u>3. Verneinen/Ablehnen</u> 3.1: 69 3.2: 187 3.3: 12 3.4: 87 3.5: 82 3.6: 29 3.7: 155 3.8: 15 3.9: 2 3.10: 3	6 8	8 15 1 4 1 4 6 5	1 4 10	2 38 2 21 15 13 1	8 26 10 17 3 17 3 1	48 99 1 57 27 8 100 6 3	3 3	
<u>4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</u> 4.1: 336 4.2: 331 4.3: 12 4.4: 225 4.5: 46 4.6: 87 4.7: 28 4.8: 2 4.9: 1 4.10: 5 4.12: 29 4.13: 1 4.15: 5 4.17: 1	8 11 6 13 4 3	15 15 12 1 5 4 2	33 15 4 3 1 2	25 24 1 17 6 12 3 5 3 5	73 79 2 58 7 23 5 1 1 1	138 98 3 98 10 11 5 1 21 2	32 16 19 1 1 2	1 1 5

Negationsfunktionen, -unterfunktionen	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
5. <u>"nicht", "kein" ... in nichtnegierender Funktion</u>								
5.1: 14								
5.2: 10		3			3	7		
5.3: 9				1	3	3		
5.4: 9		1		3	1			
5.5: 1		1			1		1	
5.6: 15						1		
5.7: 23				2	2	2	5	
5.8: 18		1		1	8	9		
5.10: 1				2	2	9	2	
5.11: 1					1			
	59	118	73	199	372	799	89	7

Meine Entscheidung, aus den möglichen Unterfunktionen der Negationskategorie 4 *4.1 Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz* und *4.2 Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld direkt vor Verb2* für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 auszuwählen (vgl. 4.4.3), wird durch die Analyse des thailandweit am häufigsten benutzten Lehrwerks "Viel Spaß mit Deutsch" gestützt. Nach Tabelle 42 sind *4.1* (336 Belege) und *4.2* (331 Belege) die häufigsten Negationsfunktionen im Lehrwerk. D.h. die thailändischen SchülerInnen, für die ich die Unterrichtsvorschläge mache, sind von allen Negationsfunktionen mit den ausgewählten am vertrautesten.

Liest man Tabelle 42 horizontal, so kann man erkennen, dass *4.1* und *4.2* zusammen mit *4.4 adjektivisches "kein" im Akkusativ/Nominativ*, das die dritthäufigste Belegzahl hat (225), mit den breitesten Differenzierungen bei den Aufgabentypen erscheint. *4.1* ist mit A2 bis A7 verknüpft; die SchülerInnen sollen eine relativ kontinuierliche Progression von A2, A3, A4 (15, 33, 25 Belege) über A5 (73 Belege) hinzu A6 (138 Belege) bewältigen, bevor sie mit A7, dem Aufgabentyp mit der zweithöchsten kommunikativen Anforderung (vgl. 6.2.2.1, Tabelle 40), allerdings mit den wenigsten Belegen (32) zu tun haben. Die zweithäufigste Unterfunktion *4.2* ist in „Viel Spaß mit Deutsch“ im Vergleich zu *4.1* mit der gleichen Breite dargestellt. Das Spektrum der Aufgabentypen, mit denen *4.2* transportiert wird, reicht ebenfalls von A2, A3, A4 (15, 15, 24 Belege) über A5 (79 Belege) bis A6 und A7 (98, 16 Belege), wobei, was die Anzahl der Belege angeht, wie bei *4.1* eine Progression hin zu A6 erkennbar ist. Bei *4.4* sind wie bei *4.1* alle Aufgabentypen anwesend (A1 6 Belege, A2 12

Belege, A3 4 Belege, A4 17 Belege, A5 58 Belege, A6 98 Belege, A7 19 Belege, A8 1 Beleg).

Wenn man Tabelle 42 vertikal liest, nimmt man wahr, dass A6 von allen Aufgabentypen am häufigsten auftritt (799 Belege) und dass eine Progression hoher Belegzahlen von A2 (118 Belege), unterbrochen durch A3 (73 Belege), über A4 (199 Belege) und A5 (372 Belege) hin zu A6 vorliegt.

Um als eine Voraussetzung für meine späteren Unterrichtsvorschläge die konzeptionell mündliche Negation in „Viel Spaß mit Deutsch“ möglichst konkret darstellen zu können, differenziere ich das „Was?“ und das „Wie?“ weiter. Ich zähle die gefundenen Negationen und ihre Aktualisierungen (vgl. Anhang 6a), Erweiterungen der Negationen (vgl. 4.2.1) und (Teil-) Sequenzen (differenziertes „Was?“, vgl. 4.3.3, Tabelle 14). Gleichzeitig erfasse ich die Aufgabentypen (vgl. Tabelle 42) und die am häufigsten von den SchülerInnen zusammen mit den konzeptionell mündlichen Negationen verlangten Fertigkeiten quantitativ (differenziertes „Wie?“) und beziehe die erweiterten „Was?“ und „Wie?“ aufeinander (vgl. Anhang 6b). Auf der Basis von Anhang 6b beinhaltet Tabelle 43 die Summen der konzeptionell mündlichen Negationsbelege und die Unterfunktionen in für den Unterricht relevanten Anzahlen im Lehrwerk.

Tabelle 43: Summen der konzeptionell mündlichen Negationsbelege und Unterfunktionen in für den Unterricht relevanten Anzahlen (Untergrenze: 15 Belege) in "Viel Spaß mit Deutsch"

Negationsfunktionen Summe insgesamt: 1936 Belege (100%)	Unterfunktionen; Aufgabentypen; Fertigkeiten; Erweiterungen
1. <u>Zurückweisen</u> Summe: 29 Belege (1,5%)	1.1 15 ⁶³
2. <u>Widersprechen</u> Summe: 56 Belege (2,9%)	2.2 17 ⁶⁴ 2.6 17 ⁶⁵
3. <u>Verneinen/</u> <u>Ablehnen</u> Summe: 641 Belege (33,1%) Sequenzen: 32 Teilsequenzen: 188	3.1 69; A6 48; Hö und/oder Le, (Abl.) Spr 47; (Hö.) Le 18 3.2 187; A2 15, A4 38, A5 26, A6 99; Le, (Abschr oder Abl.) (Spr.) Schr 61; (Hö.) Le 56; Hö und/oder Le, (Abl.) Spr 37 3.4 87; A5 17, A6 57; Hö und/oder Le, (Abl.) Spr 39; Le, (Abschr.) Schr 23 3.5 82; A4 21, A6 27; (Hö.) Le 63 3.7 155; A5 17, A6 100; Hö und/oder Le, (Abl.) Spr 71; (Hö.) Le 31; Le, (Spr.) Schr 20
4. <u>Nicht (direkt) auf</u> <u>PartnerInnenäuße-</u> <u>rungen bezogene</u> <u>Negationen</u> Summe: 1109 Belege (57,3%)	4.1 336; A2 15, A3 33, A4 25, A5 73, A6 138, A7 32; (Hö.) Le 193; Hö und/oder Le, (Abl.) Spr 65; (Le.) Spr, Schr 42; "nicht so" 29 4.2 331; A2 15, A3 15, A4 24, A5 79, A6 98, A7 16; (Hö.) Le 213; Hö und/oder Le, (Abl.) Spr 59; Le, Schr 44 4.4 225; A5 58, A6 98; (Hö.) Le 79; (Le.) Schr 52; Le, (Abl.) Spr, Schr 51; Hö und/oder Le, (Abl.) Spr 15 4.5 46; (Hö.) Le 24 4.6 87; A5 23; (Hö.) Le 59 4.7 28; (Hö.) Le 17 4.12 29 ⁶⁶
5. <u>„nicht“, „kein“ ...</u> <u>in nichtnegierender</u> <u>Funktion</u> Summe: 101 Belege (5,2%)	5.6 15 5.7 23 5.8 18

In der linken Spalte von Tabelle 43 sind die Summe aller von mir gefundenen Belege für die konzeptionell mündliche Negation in „Viel Spaß mit Deutsch“ insgesamt (1936 Belege; 100%) und die Summen der Belege für die fünf Negationsfunktionen festgehalten. Dabei fällt ein starkes Übergewicht der Negationskategorien 4 und 3 auf. Allein auf die häufigste Negationskategorie, auf das für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 relevante 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen*, entfällt mit 57,30% mehr als die

⁶³ alle Belege in Band 1, Lektion 4

⁶⁴ Band 1, Lektion 3 1 Beleg, Lektion 4 10 Belege; Band 2, Lektion 1 1 Beleg; Band 3, Lektion 1 5 Belege

⁶⁵ Band 1, Lektion 11 1 Beleg; Band 2, Lektion 4 1 Beleg, Lektion 6 14 Belege, Lektion 8 1 Beleg

⁶⁶ davon 20 Belege zusammen mit 20mal A6 und 20mal Le, Spr, Schr in einer Aufgabe in Band 2, Lektion 1

Hälfte der Belege; 3. *Verneinen/Ablehnen* ist mit 33,1% am zweithäufigsten vertreten. Dagegen kommen 5. „*nicht*“, „*kein*“ ... *in nichtnegierender Funktion* (5,2%), 2. *Widersprechen* (2,8%) und 1. *Zurückweisen* (1,50%) zusammen nur auf einen Anteil von 9,6% der Belege. Die Wahrscheinlichkeit, dass die thailändischen LernerInnen in „Viel Spaß mit Deutsch“ in sehr geringer Zahl auftretende konzeptionell mündliche Negationen erlernen, dürfte kaum gegeben sein. Aus diesem Grund habe ich nur solche Unterfunktionen und – darauf bezogen – Aufgabentypen und Erweiterungen, die mit einer Anzahl von wenigstens 15 erscheinen, in die rechte Spalte von Tabelle 43 aufgenommen. Die Zahl 15 habe ich willkürlich gewählt, um die 15 Belege der Unterfunktion 1.1 als einzige Aktualisierungen von 1. *Zurückweisen* erfassen zu können. In der rechten Spalte von Tabelle 43 befinden sich außerdem nach Unterfunktionen differenzierte Angaben zu Vorkommenshäufigkeiten der Fertigkeiten. Die linke Spalte enthält bei 3. *Verneinen/Ablehnen* Zahlen zur Häufigkeit von Sequenzen und Teilsequenzen. Fertigkeiten und (Teil-) Sequenzen sind nur bei für den Unterricht relevanten Anzahlen von 15 und mehr Belegen aufgeführt.

Wegen ihrer geringen Häufigkeit können die Negationsfunktionen 1. *Zurückweisen* und 2. *Widersprechen* vernachlässigt werden. Denn obwohl die Unterfunktionen 1.1, 2.2 und 2.6 in für den Unterricht relevanten Anzahlen erscheinen, dürften diese keine nachhaltige Wirkung auf die LernerInnen haben, weil kein kontinuierliches Üben gegeben ist: Alle 15 Belege von 1.1 befinden sich in einer Lektion; die jeweils 17 Belege von 2.2 und 2.6 sind z.T. bei einer Anzahl von 1 auf je 4 mitunter weit auseinanderliegende Lektionen verteilt. 1.1, 2.2 und 2.6 kommen weder zusammen mit Aufgabentypen noch mit Fertigkeiten oder Erweiterungen in der für den Unterricht relevanten Anzahl von 15 vor.

In 1. *Zurückweisen* negiert Person B die Angemessenheit einer Äußerung von Person A; den Widerspruch in 2. *Widersprechen* wählt B dann, wenn sie/er einen von A vorgebrachten Sachverhalt negieren will (vgl. 4.3.1). Die Kategorien 1 und 2 bergen kommunikativen Zündstoff, weil bei beiden Negationstypen ein grundsätzlicher Dissens zwischen A und B vorliegt. Während A bei 1. das Verhältnis der Äußerung von A zum nichtsprachlichen Kontext anders als B einschätzt (pragmatischer Dissens), stellt B bei 2. den Wahrheitsgehalt der Proposition von A in Abrede (semantischer Dissens). Der pragmatische und der semantische Dissens verleihen den Negationen von B eine besondere Wucht, wodurch das Problem eines verstärkten Gesichtsverlusts bei A auftreten kann. Indem 1. *Zurückweisen* und

2. *Widersprechen* nicht in für den Unterricht relevanten Beleganzahlen vorkommt, enthält „Viel Spaß mit Deutsch“ den thailändischen SchülerInnen das Problem des Umgangs mit verstärktem Gesichtsverlust vor.

Wie 1. *Zurückweisen* und 2. *Widersprechen* ist auch 4.12 vernachlässigbar, weil 20 der 29 Belege dieser Unterfunktion zusammen mit 20-mal A6 und 20-mal Lesen, Sprechen, Schreiben nur einer Aufgabe des Lehrwerks entstammen; die restlichen 9 Belege treten z.T. einzeln und in weit auseinanderliegenden Lektionen auf, so dass für die LernerInnen auch hier kein zusammenhängendes Üben möglich sein dürfte. Außerhalb des Rahmens meiner Arbeit, die nicht über Unterrichtsvorschläge zu 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* mit "nicht" hinausgeht (vgl. 4.4.2), könnte darüber nachgedacht werden, ob Negationsstoff wie 1. *Zurückweisen* und 2. *Widersprechen* und 4.12 besonders geübt werden müsste, weil er in „Viel Spaß mit Deutsch“ selten ist.

Immerhin mit 15 bis 28 Belegen für 5.6, 5.7 und 5.8 ist 5. „*nicht*“, „*kein*“ ... in *nicht-negierender* Funktion vertreten, wobei – was der Kontinuität des Erlernens entgegenkommen dürfte – die 23 Belege von 5.7 „un-“, gleichmäßiger als bei 4.12 auf die Lehrwerkslektionen gestreut sind. Weder Aufgabentypen noch Fertigkeiten oder Erweiterungen treten in Verbindung mit der Negationsfunktion 5 in für den Unterricht relevanten Anzahlen auf.

Häufiger und in einer größeren Bandbreite als 5. dargestellt ist 3. *Verneinen/Ablehnen*, dessen Belege im Gegensatz zu 1., 2. und 5., die keine sequentielle Einbindung haben, bei einer Zahl von 641 32-mal (4,99%) Negationssequenzen und 188-mal (29,34%) Teilsequenzen – sehr oft bestehend aus Frage und Antwort – sind; 3. ist somit die einzige konzeptionell mündliche Negationsfunktion in „Viel Spaß mit Deutsch“, die so eingeübt wird, dass eine Bearbeitung des Gesichtsverlusts möglich wird. Nachdem dieses Thema im Zusammenhang mit den Negationsfunktionen 1 und 2 ausgespart bleibt, ist die Vorkommenshäufigkeit der Sequenzen und Teilsequenzen mit 4,99% und 29,34% der Belege von 3. recht gering.

Die Bandbreite von 3. ergibt sich einerseits dadurch, dass 5 Unterfunktionen in für den Unterricht relevanten Anzahlen erscheinen, von denen die weniger häufigsten 3.1, 3.4 und 3.5 sind. Andererseits kommen die Unterfunktionen allesamt mit Aufgabentypen und Fertigkeiten in für den Unterricht relevanten Anzahlen von wenigstens 15 vor. Sowohl bei 3.1 als auch bei

3.4 und 3.5 ist A6 der einzige/häufigste Aufgabentyp. 3.4 (... Sprechen, ... Schreiben) und 3.1 (... Sprechen) erscheinen ausschließlich/überwiegend produktiv, 3.5 kommt nur rezeptiv ((Hören,) Lesen) vor.

Die weniger häufigen in für den Unterricht relevanten Anzahlen nachweisbaren Unterfunktionen von 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen*, 4.5, 4.6 und 4.7, treten rezeptiv ((Hören,) Lesen) auf.

In Tabelle 44 sind die häufigsten Unterfunktionen im Lehrwerk aufgeführt.

Tabelle 44: Die häufigsten Unterfunktionen in "Viel Spaß mit Deutsch" (Summe: 1234 Belege; 63,60%)

Was?	Wie?
4.1 336 Belege	A2 bis A7 „nicht so“ 29 rezeptiv: (Hö,) Le 193 produktiv: ... Spr 65, Schr 42
4.2 331 Belege	A2 bis A7 rezeptiv: (Hö,) Le 213 produktiv: ... Spr 59, Schr 44
4.4 225 Belege	A4, A5, A6 produktiv: ... Schr 52 + 51 = 103 rezeptiv: (Hö,) Le 79 produktiv: ... Spr 15
3.2 187 Belege	A2, A4 bis A6 produktiv: ... Schr 61 rezeptiv: (Hö,) Le 56 produktiv: ... Spr 37
3.7 155 Belege	A5, A6 produktiv: ... Spr 71 rezeptiv: (Hö,) Le 31 produktiv: ... Schr 20

Tabelle 44 bestätigt den Befund, dass die Unterfunktion 4.1 breit ausdifferenziert ist (vgl. Tabellen 42 und 43): Von allen gefundenen Unterfunktionen erscheint nur bei 4.1 eine Erweiterung, "so" bei "nicht", mit 29 Belegen. Ferner ist 4.1 stärker rezeptiv ((Hören,) Lesen 193 Belege) als mit produktiver Zielrichtung (... Sprechen 65 Belege, ... Schreiben 42 Belege) eingeübt. Wie 4.1 ist 4.2 häufiger in rezeptiven ((Hören,) Lesen) 213 Belege) als in produktiven Übungen (... Sprechen 59 Belege, ... Schreiben 44 Belege) vertreten; Erweiterungen fehlen hier.

Für die dritt- bis fünfhäufigsten Unterfunktionen 4.4 *Adjektivisches „kein“ im Akkusativ/Nominativ*, 3.2 *Bis auf „nein“ ohne Negationselemente* und 3.7 *Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld direkt vor Verb2* gilt wie für 4.1 und 4.2: A6 weist jeweils die höchste Belegzahl auf. Mit sinkender Belegzahl wird das Spektrum der Aufgabentypen kleiner. Sind bei 4.4 und 3.2 noch A5 und A6 anwesend, so erscheint bei 3.7 nur noch A6. Als Kennzeichen von 4.4, 3.2 und 3.7 kann gelten, dass der Aufgabentyp A3 fehlt. Im Gegensatz zu 4.1 und 4.2 werden 4.4, 3.2 und 3.7 stärker produktiv geübt; bei 4.4 und 3.2 ist Schreiben die häufigste Fertigkeit, jeweils gefolgt von (Hören,) Lesen und Sprechen, im Falle von 3.7 kommt an erster Stelle das Sprechen und dann (Hören,) Lesen und Schreiben.

6.3 Qualitative Analyse

Im Rahmen der qualitativen Analyse bewerte ich die Darstellung der konzeptionell mündlichen Negation in "Viel Spaß mit Deutsch"; Kriterium ist die angenommene Verarbeitung durch die thailändischen SchülerInnen (vgl. 6.2.2.1).

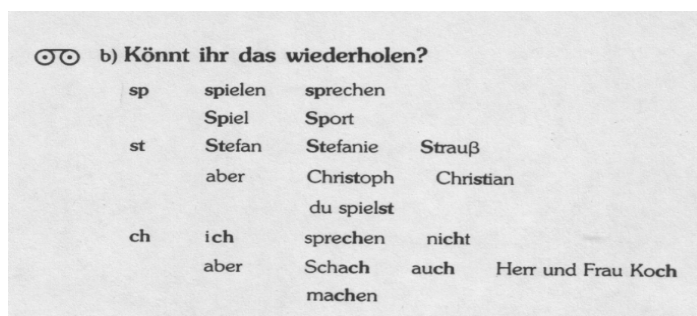
6.3.1 Band 1, Lektion 1: Verneinen

Ich betrachte zunächst Band 1, Lektion 1, weil dort bereits die ersten Belege für "nicht", das ich in formalgrammatischer Hinsicht für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 ausgewählt habe (vgl. 4.4.2), vorkommen. "nicht" aktualisiert als Satznegation fast ausschließlich 3. *Verneinen*; andere Aktualisierungen des *Verneinens* können in dieser Lektion ebenfalls beobachtet werden.

(119) zeigt den ersten Negationsaspekt in Band 1, Lektion 1 ("Spielen"), von "Viel Spaß mit Deutsch", nämlich die Phonetik von "nicht": Die SchülerInnen lernen Möglichkeiten kennen, die Buchstabenkombinationen "sp", "st" und "ch" auszusprechen; sie lesen und sprechen "nicht" nach "ich" und "sprechen" als Beispiele für "ch" nach.

Beispiel:

(119) (Taatloha Ohne Jahr, Band 1 Lektion 1: 7): Nr. 9



Nachdem die SchülerInnen in Nr. 9b. in (119) „nicht“ nachgesprochen haben, wäre zu erwarten gewesen, dass zunächst eine Negation mit diesem Wort eingeführt wird. Dies ist jedoch nicht der Fall, denn bei der ersten der in Nr. 11, dem ersten Teil von (112) (vgl. 6.2.2.1), deduktiv vorgegebenen Negationen handelt es sich um eine isolierte Verneinung mit „nichts“ (3.9), die weder in dieser noch in den folgenden Lektionen noch einmal vorkommt; erst in Lektion 7 (Arbeitsbuch Nr. 3: 51; vgl. Anhang 6c) erscheint „nichts“ – in „noch nichts“ – als 1 von 2 Belegen im Lehrwerk (vgl. 6.2.2.2 Tabelle 42) wieder in dieser Funktion.

In Nr. 12, dem zweiten Teil von (112), folgen Verneinungen mit 3.1 „*nein*“ und „*nicht*“ *im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz*, z.B. Nein, ich spiele nicht gern Fußball.“, und 3.2 „*nein*“ *ohne andere Negationselemente*, „Nein, ich spiele lieber Badminton.“ Die SchülerInnen sind in Nr.12 wie in Nr. 11 rezeptiv (vgl. 6.2.2.1). Die grammatikalischen Unterschiede zwischen „nichts“, „nein“ und „nicht“ werden nicht erklärt; die SchülerInnen lernen die Fragen und Antworten als Muster.

Unter Bezugnahme auf die zunächst ohne Negationen aufgebaute Situation "Freunde treffen", in die der Dialogteil "Was machst du heute nachmittag?" mit Äußerungen wie "Ich spiele Fußball. Und du?" und "Ich spiele Gitarre." eingebettet sind (vgl. Taatloha Ohne Jahr, Band 1 Lektion 1: 5, Nr. 5), werden die Negationen 3.1 mit „nein“ und „nicht“ zweimal und 3.2 mit „nein“ in (112), (116) (vgl. 6.2.2.1), (120) und (121) siebenmal dialogisch geübt. Während die SchülerInnen nur in einer Übung, in (116), Sätze mit "nein" produzieren, lesen sie in (112), (120) und (121) die Negationen und füllen Lücken mit Nichtnegationsmaterial, sind also hinsichtlich der Negationen rezeptiv.

Durch die Vorgaben von Nr. 15 (vgl. (120)) produzieren die SchülerInnen - visuell unterstützt durch Bilder zu Aktivitäten wie Abnehmen und Gummitwist - in Gruppenarbeit zwei Belege 3.2: "Nein, ich spiele lieber ____". In die Lücke kann Nichtnegationsmaterial wie "Abnehmen" oder "Gummitwist" eingesetzt werden.

Beispiel:
(120) (ebenda: 11)

15) Spiele (การละเล่น)



- Was macht ihr?
 - Wir spielen Hüpfen.
 - Wir spielen Gummitwist.
 - Wir spielen Verstecken.
 - Ich spiele Squash. Spielst du auch gern Squash?
- Und was machst du?
- Nein, ich spiele lieber _____.
- Und wie heißt das auf deutsch?
 - Abnehmen.



Negationsspezifische Analyse Nr. 15:

Thema: Spiele in Deutschland

A6: vorgegebenen Dialogbaustein variieren

Bilder

3.2 zwei Belege; Nein, ich spiele lieber _____.

Teilsequenz: Frage von A, Verneinung von B mit „lieber“

Lesen, Sprechen; Fragen, Antworten; Gruppenarbeit

Nr. 16 (vgl. (121)) enthält drei produktive Belege für 3.2: "Nein, wir spielen lieber ____." Wie in Nr. 15 können die SchülerInnen die Lücke mit "Fußball" oder "Badminton" füllen, mit sprachlichem Material also, das nichts mit der Negation zu tun hat.

Beispiel:
(121) (ebenda: 12)

16) Unterhaltung (การสนทนา)



Eierlaufen
Hüpfen Plumpsack Gummitwist
Sackhüpfen Verstecken Abnehmen

a) Und was machst du?
 • Ich spiele _____. Und du? Spielst du auch gern _____?
 ○ Nein, ich spiele lieber _____.

b) • Wir spielen gern Verstecken. Und was spielt ihr?
 ○ Wir spielen auch gern Verstecken. ○ Wir spielen lieber Abnehmen.

c) • _____ gern Gummitwist. Und was _____?
 ○ Wir _____ auch gern _____ lieber _____ Plumpsack.

d) • Spielt ihr auch gern _____?
 ○ Nein, wir spielen lieber _____ ○ Ja, wir spielen auch gern _____.

e) • _____ auch gern _____?
 ○ Nein, _____ lieber _____ ○ Ja, _____ auch gern _____.



Negationsspezifische Analyse Nr. 16:

A6: vorgegebenen Dialogbaustein variieren

3.2 drei Belege; d., e. Nein, wir spielen lieber _____.

Teilsequenz: Frage von A, Verneinung von B mit „lieber“

Lesen, Sprechen; Fragen, Antworten; Partnerarbeit

Nachdem die SchülerInnen eine Negation mit „nein“ nachgesprochen haben („Nein, ich höre lieber Musik.“; S. 15 Nr. 20d.), üben sie zehn Negationen 3.2 mit „nein“ in einem „pattern drill“ als Partnerarbeit (z.B. "Nein, sie hören lieber Beethoven."); sie hören die Negationen und verwenden sie zum ersten Mal eigenständig produktiv (Nr. 22b. vgl. 6.2.2.1, (116)). In Nr. 12, 15, 16, 20d. und 22b. äußern die Schülerinnen sich jeweils in Teilsequenzen, die aus Fragen von Person A und Verneinungen von B bestehen.

Die SchülerInnen müssen eine steile Progression verkraften, was die Aufgabentypen (A; vgl. 6.2.2.1, Tabelle 40) angeht. Sie lernen die Negationen 3.9, 3.1 und 3.2 auswendig (A2; S. 9 Nr. 11 vgl. (112)), verwenden 3.1 und 3.2 in vorgegebenen Dialogbausteinen bzw. Varianten davon zur Situation rezeptiv (S. 9 Nr. 12 vgl. (112), S. 11 Nr. 15 vgl. (120), S. 12 Nr. 16 (vgl. (121)) und 3.2 ohne Erklärungen der Grammatik produktiv (S. 17 Nr. 22b. vgl. (116)).

Die überwiegend rezeptive Einübung der Negationen 3.1 und 3.2 aus dem Lehrbuch setzt sich, der im Lehrwerk vorgegebenen Reihenfolge der Übungen folgend, im Arbeitsbuch fort.

In Nr. 5 (vgl. 6.2.2.1, (115)) markieren die SchülerInnen in der Negation 3.2 "Nein, ich spiele lieber Geige.", deren Wörter ohne Zwischenraum aneinander geschrieben sind, die Wortgrenzen.

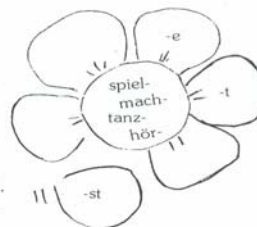
Nr. 6 in (122) verlangt von den SchülerInnen, dass sie die Lücke der auf die Situation im Lehrbuch bezogenen Antwort 3.2 "Nein, wir _____ klassische Musik." Mit dem Nichtnegationsmaterial "hören" und dem gesichtsschonenden "lieber" (vgl. 4.2.1) füllen. In Nr. 7, ebenfalls in (122), verbalisieren die SchülerInnen eine Tabelle, indem sie im Gegensatz zu Nr. 5 und Nr. 6 17 Negationen mit "nicht" produktiv verwenden sollen (A: Was machen die gern? B: 4.1 Sabine spielt nicht Tennis.). Da die SchülerInnen bis hierher Negationen nur rezeptiv verarbeitet und keine Erklärungen zur Grammatik der Negation bekommen haben, besteht die Gefahr, dass sie die Negationen in Nr. 7 nicht produzieren können.

Beispiel:

(122) (Arbeitsbuch Band 1: 3)

6) Was fehlt hier? (เติมคำที่ขาดหายไป)

- a. ● _____ ihr gern Jazz?
 ○ Nein, wir _____ lieber klassische Musik.
- b. ● Was _____ du heute nachmittag?
 ○ Ich _____ Tennis.
- c. ● Wer _____ gern Volleyball?
 ○ Michaela. Sie _____ sehr gern Volleyball.
- d. ● Was _____ du lieber, Pop- oder Country-Musik?
 ○ Ich _____ lieber Jazz.
- e. ● Was _____ ihr gern?
 ○ Rock n' Roll.
- f. ● Was _____ ihr gern in Deutschland?
 ○ Wir _____ gern Gummitwist.
- g. Stefan _____ gern Walzer.
- h. Claudia und Pedro _____ sehr gern Rock n' Roll.



7) Was machen die gern?

Beispiel : Christian spielt Tennis. Er spielt gern Gitarre und tanzt gern Samba. Sabine...

	Tennis	Fußball	Gitarre	Walzer	Samba
Christian	+	-	+ ♥	-	+ ♥
Sabine	-	-	+ ♥♥	-	-
Sonja	+ ♥	-	-	+ ♥	-
Mananya	+ ♥♥	-	+	-	-
Pongpan	-	+ ♥♥	-	+ ♥♥	♥
Jana	+	-	+	-	+ ♥

+ = spielt/tanzt ♥ = gern
 - = spielt/tanzt nicht ♥♥ = sehr gern

Negationsspezifische Analyse Nr. 6:

A5: vorgegebene Sätze vervollständigen

3.2 a. Nein, wir hören lieber klassische Musik.

Teilsequenz: Frage von A, Verneinung von B mit „lieber“
 Lesen, Schreiben; Fragen, Antworten, Aussagen

Negationsspezifische Analyse Nr. 7:

A5: vorgegebene Sätze vervollständigen

4.1 siebzehn Belege; Sabine spielt nicht Tennis.

Verbalisierung einer Tabelle

Wie in Nr. 6 in (122) füllen die SchülerInnen in Nr. 8 in (123) die Lücke in der Antwort 3.2

"Nein, ich _____ Pop." mit dem Nichtnegationsmaterial "höre" und dem gesichtsschonenden "lieber".

Beispiel:
(123) (ebenda: 4)

8) Was fehlt hier? (เติมคำหรือข้อความที่หายไป)

- a. Christian _____ Saxophon.
- b. ☐ _____ macht Karin?
☒ Sie _____ Popmusik.
- c. ☐ _____ ihr gern Rock n' Roll?
☒ Ja, sehr gern. Und wir _____ auch Rumba.
- d. ☐ Was macht Peter?
☒ _____ spielt Fußball.
- e. ☐ _____ Sabine Querflöte?
☒ _____, sie spielt Violine.
- f. ☐ _____ machen Jens und Klara?
☒ _____ Radio.
- g. ☐ Ich _____ gern Tennis. Und ihr?
☒ Wir _____ gern Tennis.
- h. ☐ _____ du gern Jazz?
☒ Nein, ich _____ Pop.
- i. ☐ _____ Georg und Helmut Hockey?
☒ _____, _____ Volleyball.

Negationsspezifische Analyse Nr. 8:

A5: vorgegebene Sätze vervollständigen

3.2; h. Nein, ich höre lieber Pop.

Teilsequenz: Frage von A, Verneinung von B mit „lieber“
Lesen, Schreiben; Fragen, Antworten, Aussagen

Dass die SchülerInnen einmal (Arbeitsbuch S. 4 Nr. 8) „lieber“ in eine Lücke einsetzen, flacht die Progression hin zum produktiven Gebrauch von 3.2 in Nr. 23 des Lehrbuchs (vgl. (124)), wo ein Transfer erwartet wird, nur unwesentlich ab.

Beispiel:
(124) (ebenda, Band 1: 18)

❁ 23) Was spielt ihr in Thailand?



- Was spielt ihr in Thailand?
 - Wir spielen (gern)...
 - Ich spiele lieber...
 - Ich spiele gern... Und du?
 - Und ich spiele...
- Spielt ihr auch gern...?
 - Ja,...
 - Nein,...
- Und was tanzt ihr gern in Thailand?
 - _____
- Und was spielt ihr in Deutschland?
 - Wir...
 - Ich...
 - Und ich...
- Hört ihr gern...?
 - Ja,...
 - Nein,...
- Und in Deutschland?
 - _____

AB Ü 9, 10, 11

❁ 24) Fragen und werfen,
fangen und antworten :
(ถามแล้วโยน รับแล้วตอบ)

Was machst du?
Hörst du gern...?
Und was macht ihr?
Und du?
Was hören Sawat und Noi gern?
Spielt ihr auch gern...?



AB Ü 12, 13

Negationsspezifische Analyse Nr. 23:

Thema: Spielen in Thailand und Deutschland A6: vorgegebenen Dialogbaustein variieren
3.2 zwei Belege; Nein, ...

Teilsequenz: Frage von A, Verneinung von B mit „lieber“
Ablese, Sprechen; Fragen, Antworten; Kettenübung

Auf Grund der steilen Progression erscheint es kaum vorstellbar, dass die SchülerInnen in Nr. 23 des Lehrbuchs (vgl. (124)) in einer Situation, die mit „Thais und Deutsche kommen miteinander in Gespräch“ umschreibbar ist, der Lage sind, den erwarteten Transfer zu leisten: Die Anfänge der Antworten sind vorgegeben, die Lernenden führen sie zu Ende (A: Spielt ihr auch gern? A: Nein, ____.); da die SchülerInnen mit Nr. 7 im Arbeitsbuch möglicherweise überfordert sind, entfällt diese Übung, die die einzige vor Nr. 23 mit produktiven Anforderungen ist, als Vorbereitung. Im Arbeitsbuch bringen die SchülerInnen einmal rezeptiv die Glieder eines Satzes mit „nein“ und „lieber“ in die richtige Reihenfolge (Arbeitsbuch S. 6 Nr.11). In Nr. 24, wieder in (124), ist der Negationsstoff zu schwach profiliert: da nur die letzte der sechs Leitfragen, "Spielt ihr auch gern ...?", an eine negierende Antwort denken lässt (etwa an das in Nr. 23 mögliche "Nein, wir spielen lieber ..."), genauso jedoch eine nichtnegierende Antwort passt (z.B. das ebenfalls in Nr. 23 erscheinende "Ja, ..."), zähle ich Nr. 24 nicht zu den Übungen mit Negationen.

Der Gebrauch von L1 Thai sowohl im Lehr- als auch im Arbeitsbuch (vgl. (115), (120), (121), (122), (123) und (125)) ist nicht negationsspezifisch: Auf Thai wird jeweils erklärt, was die SchülerInnen in den entsprechenden Übungen machen sollen oder welche Bedeutung die Überschrift hat.

Im grammatischen Anhang zu Band 1 (Lehrbuch S. 220ff.) fehlt das *Verneinen* mit „nichts“, „nein“, „nicht“ und „lieber“.

Tabelle 45 fasst in Stichworten zusammen.

Tabelle 45: *Verneinen* in Band 1, Lektion 1 von „Viel Spaß mit Deutsch“

Bilder, Situation, deduktiv, Muster, keine Grammatikerklärungen, steile Progression der Aufgabentypen, Rezeptivität, nichtnegationsspezifischer Gebrauch von L1 Thai

6.3.2 Band 1, Lektion 4: „kein“

In Lektion 2 ("Begegnungen") fällt eine Häufung von Negationen *3.2 ohne Negationselemente* auf (Details vgl. Anhang 6c: Konzeptionell mündliche Negationen in Band 1, Lektionen 2 und 5 bis 11, von "Viel Spaß mit Deutsch"). Wie aus der folgenden Negationsspezifischen Analyse von Lektion 3 ("Essen und Trinken") ersichtlich ist, kann diese Lektion mit ihren neun unterschiedlichen Negationstypen schon als überfrachtet gelten; es treten in dieser Reihenfolge auf: 3.2, 2.2, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 3.4, 3.5 und 4.5⁶⁷.

⁶⁷ Nummerierung der Negationsunterfunktionen nach Anhang 6a

Negationsspezifische Analyse von "Viel Spaß mit Deutsch" Band 1, Lektion 3:

Lehrbuch

S. 46 Nr. 15; A6

3.2 zwei Belege

Teilsequenz: Frage von A, Verneinung von B mit „lieber“

Hören, Ablesen, Sprechen; Fragen, Antworten; Gruppenarbeit

S. 46 Nr. 16; A4

3.2 zwei Belege

Hören, Lesen; Fragen, Antworten; Partnerarbeit

S. 47 Nr. 18

Herr Weiß: Ich habe Hunger. Oh, hier gibt es Würstchen. Ich möchte ein Paar Würstchen.

2.2 Thailänder (lacht): Nein, das sind Kluayping: gegrillte Bananen.

Herr Weiß: Wirklich? Gut, ich probiere das mal. Möchten Sie auch eine?

Thailänder: Ja, gern. Dann nehmen wir fünf Stück.

Herr Weiß: Hmm. Das schmeckt gut.

vollständige Negationssequenz: Aussage von A („Würstchen“), Widerspruch von B („Bananen“); Bearbeitung eines möglichen Gesichtsverlusts (Thailänder „lacht“, begründet den Widerspruch: Bananen sind gegrillt und sehen dann so aus wie Würstchen im Westen, Herr Weiß greift das von dem Thailänder ins Spiel gebrachte Thema „Bananen“ auf, lädt den Thailänder ein, der Thailänder nimmt die Einladung an, Herr Weiß lobt den Geschmack der Bananen)

Hören, Lesen

S. 48 Nr. 20; A2

3.2

4.1

Teilsequenz: Frage von A, Verneinung von B mit „danke“ und Begründung für Verneinung

Hören, Lesen; Auswendiglernen

S. 53 Nr. 28

4.2 „nicht mehr“

4.3

Hören, Lesen; Lied

S. 55 Nr. 31 c; A2

5.1 oder 4.4

3.4 oder 5.1

Teilsequenz: Frage von A, Verneinung von B mit „leider“

Hören, Ablesen, Nachsprechen; Fragen, Antworten, Aussagen; Satzintonation

Arbeitsbuch

S. 19 Nr. 2; A4

3.2

3.5

4.5

Teilsequenz: Verneinung von B mit „lieber“/„danke“

Lesen

S. 19 Nr. 3; A6

3.2

Teilsequenz: Frage von A, Verneinung von B mit „lieber“

Lesen; Frage, Antwort

S. 23 Nr. 11; A4

3.2 zwei Belege

Teilsequenz: Frage von A, Verneinung von B mit „lieber“ und Begründung für Verneinung

Lesen; Fragen, Antworten, Aussagen

In der vorletzten Lehrbuchübung von Lektion 3 („Essen und Trinken“) sprechen die LernerInnen das adjektivische „kein“ im Akkusativ Plural zum Ausdruck der Negationsfunktion 3. *Verneinen/4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* /5. „nicht“, „kein“ ... *in nichtnegierender Funktion* nach (B: Hier gibt es Brötchen und Marmelade. 5.1 oder 4.4 A: Und keine Würstchen? 3.4 oder 5.1 B: Leider haben wir keine Würstchen; S. 55 Nr. 31c) und üben dabei die Satzintonation. Diese Aktivitäten sind als Brücke zur systematischen Behandlung von „kein“ in Lektion 4 gedacht: Sie sollen die SchülerInnen darauf vorbereiten, dass sie „kein“ in Lektion 4 in negierender sowie in nichtnegierender Bedeutung kennen lernen. Ob die Äußerung von A „Und keine Würstchen?“ und davon abhängig diejenige von B „Leider haben wir keine Würstchen.“ bestätigen oder negieren, kann ohne Situation nicht entschieden werden. Es seien zwei mögliche Situationen und die Bedeutungen der situationsgebundenen Äußerungen skizziert.

Situation 1: A nimmt an, dass es Würstchen gibt – etwa weil aus thailändischer Sicht zu einem westlichen Frühstück neben Brötchen, Marmelade und Kaffee auch Würstchen gehören. Dann ist „Und keine Würstchen?“ keine Negation, sondern eine Bestätigungsfrage. A erwartet eine positive Antwort (vgl. 4.3.2.2). Daraus ergibt sich, dass die Antwort von B „Leider haben wir keine Würstchen.“ eine Negation der erwarteten positiven Antwort ist.

Situation 2: A nimmt an, dass es keine Würstchen gibt – etwa weil sie keine Würstchen sieht. Unter dieser Annahme ist „Und keine Würstchen?“ eine Negation, die Äußerung von B „Leider haben wir keine Würstchen.“ eine Bestätigung der Negation, aber keine Negation.

Da diese Übung vollkommen situationsentbunden ist, taugt sie nicht als Brücke zu Lektion 4: Den SchülerInnen fehlen Anhaltspunkte dafür, was negierende Bedeutung hat und was nicht. Sie sprechen etwas nach, ohne es zu verstehen.

Das in Band 1, Lektion 1, eingeführte und geübte 3. *Verneinen/Ablehnen* wird in Band 1, Lektion 4 ("Einkaufen"), der einzigen Lektion mit dem Schwerpunkt Negation, weiter geübt. Mit dem Grammatikthema „kein“ erscheint hier eine gewisse Bandbreite von Negationstypen: die beiden häufigsten Negationskategorien 3 und 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* (vgl. 6.2.2.2, Tabelle 42), aber auch die seltenste Kategorie 1. *Zurückweisen*, bei der dem Problem des Gesichtsverlusts eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. ebenda); die Kategorie 5. „nicht“, „kein“ ... *in nichtnegierender Funktion*, mit typisch für den von mir entwickelten unterrichtsorientierten

Negationsbegriff, der sowohl negierende als auch nichtnegierende Funktionen umfasst (vgl. 4.3.3, Tabelle 14), ist ebenso anwesend.

In Lektion 4 wird den SchülerInnen ein auf diesem Sprachstand kaum entwirrbares Geflecht von Negationen angeboten. Es werden nacheinander eingeführt und geübt: das adjektivische „kein“ zunächst im Akkusativ Plural (dazu die Satznegation „nicht“ und „doch“), dann im Akkusativ und Nominativ Singular, schließlich das substantivische „kein“ im Akkusativ Singular und Plural – alle in Verbindung mit verschiedenen Negationsfunktionen. Ferner erscheint „un-“.

Die Einführung von „kein“ in Lektion 4 des Lehrbuchs erfolgt induktiv. Sie beginnt in (114) (vgl. 6.2.2.1) mit einem Alltagsdialog (vgl. 8.6.3 Tabelle 80) in der Situation „Auf dem Markt“; Äußerungen mit „kein“ kommen noch nicht vor. Die SchülerInnen hören in Nr. 1, dem ersten Teil von (114), einen Text mit sechs Aktualisierungen der Negationsfunktion 3. *Verneinen/Ablehnen* mit „nicht“ und „nein“, die ihnen aus Lektion 1 bekannt sind, und kreuzen an. Die bis dahin noch nicht behandelten Negationen mit „nicht“ bei anwesendem Verb2 „nicht erwähnt“ (Nr. 2) und „Hab ich nicht gehört.“ (Nr. 3) sind ins Thailändische übersetzt.

Nr. 2 und Nr. 3 sind der zweite und dritte Teil von (114). Nachdem die SchülerInnen in Nr. 2 bei „Weintrauben“ „nein“ angekreuzt haben, erschließen sie in Nr. 3 induktiv über „Gibt es nicht.“ bei „Birnen“ die negierende Bedeutung von „Es gibt keine Weintrauben.“ Sie benutzen dann das adjektivische „kein“ im Akkusativ Plural rezeptiv, indem sie ankreuzen, ob sie „kein“ im Akkusativ Plural (A: Was hast du gehört? B: Es gibt keine Weintrauben.; S. 58 Nr. 3 vgl. Abbildung 10) und „nicht“ (B: Birnen: Gibt es nicht./Hab ich nicht gehört.; zwei Belege; ebenda) – „kein“ und „nicht“ als Ausdruck der Negationsfunktion 4 – gehört haben; füllen in Dialogteilen von 3. *Verneinen/Ablehnen* Lücken mit vorgegebenen Begriffen für Obst wie „Weintrauben“ oder „Mangos“ (S. 60 Nr. 5 d.).

Ferner hören und lesen und lernen die SchülerInnen Fragen mit Nullartikel und Akkusativ Plural des adjektivischen „kein“ (3.4 drei Belege; A: Haben Sie Tomaten? B: Nein, es gibt heute keine Tomaten.; S. 60 Nr. 6) und der Satznegation „nicht“ (3.7 A: Haben Sie Tomaten? B: Nein, heute leider nicht.; ebenda) in Kombination mit verneinenden/ablehnenden

Antworten im Buch auswendig und sprechen einen Satz zum Einüben der Satzintonation nach (3.4 Nein, wir haben keine Tomaten.; ebenda). „kein“ im Akkusativ Plural wird – wie alle anderen Aspekte des Lernstoffs Negation in dieser Lektion - nicht erklärt, die SchülerInnen sollen Muster abspeichern.

In den nächsten Aufgaben üben die SchülerInnen den Akkusativ Plural des adjektivischen „kein“ (vgl. (125 bis (127))).

Beispiel:

(125) (Taarloha Ohne Jahr Band 1: 61)

7) Kauft auf einem deutschen Markt ein!

- Guten Tag. Haben Sie _____?
- Ja. Wieviel _____ möchtest du?
- _____, bitte. Haben Sie auch _____?
- Nein, _____. Aber _____ sind heute ganz frisch.
- Dann _____, _____ kostet das zusammen?
- _____.

AB Ü 1

8) Die Außerirdischen sind auch in Thailand gelandet!

(มนุษย์ต่างดาวมาเยือนเมืองไทย สมมติให้นักเรียนเป็นคนขายของและอย่าลืมว่าพวกเขาพูดได้ เฉพาะภาษาเยอรมันเท่านั้น)



9) Was hast du gehört?

	gibt es (+) gibt es nicht (-)	kosten pro Kilo/ pro Stück
Orangen		
Mangosteen		
Ananas		
Mangos		
Alles zusammen kostet		

Negationsspezifische Analyse Nr. 7:

A6: Dialogbaustein in der Kommunikation verwenden

3.4; Nein, wir haben keine Weintrauben.

Lesen, Ablesen, Sprechen; Fragen, Antworten, Aufforderungen;
Partnerarbeit

Negationsspezifische Analyse Nr. 9:

A4: vorgegebene Begriffe zuordnen

4.2 zwei Belege; gibt es nicht.

Hören, Lesen

In Nr. 7 in (125) üben die SchülerInnen das adjektivische „kein“ im Akkusativ Plural als Teil des *Verneinens/Ablehnens* durch Einsetzen von „kein“ + Nomen (3.4), in Nr. 9 die Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld direkt vor Verb2 (4.2) in der Situation „Auf dem thailändischen Markt“.

Beispiel:
(126) (ebenda: 62)

10) • Haben Sie **keine** Mangos?

- **Doch**, hier vorne.
- links.
- rechts.
- da hinten.



11)

Zum Lernen

Gibt es heute **keine** Erdbeeren?

Haben Sie **keine** Mangos?

keine ?

+ -
Doch **Nein**

+

Doch ,	hier	vorne.
		rechts.
		links.
	da	hinten.

Nein, leider nicht.

Heute gibt es leider keine Erdbeeren.
Mangos.

Gibt es heute keine Erdbeeren?

Haben Sie keine Mangos?

Doch, hier vorne.

Nein, leider nicht.

Heute gibt es leider keine Erdbeeren.

Negationsspezifische Analyse Nr. 10:

A6: Dialogbaustein in der Kommunikation verwenden

5.1; Haben Sie keine Mangos?3.6; Doch, hier vorne.

Lesen, Ablesen, Sprechen; Fragen, Antworten; Partnerarbeit

Negationsspezifische Analyse Nr. 11:

A2: Auswendiglernen

5.1 zwei Belege; Gibt es heute keine Erdbeeren?3.6 zwei Belege; Doch, hier vorne.5.1 zwei Belege; Heute gibt es leider keine Erdbeeren.

Teilsequenz: Frage mit Negationselement in nichtnegierender Funktion von A, Verneinung von B mit „leider“ (4.4)

Hören, Lesen; Fragen, Antworten

In Nr. 10 in (126) verwenden die SchülerInnen das genannte „kein“ in der Situation „Markt“, innerhalb deren sie Fragen mit „kein“ stellen und mit „doch“ antworten. Gleichzeitig wird „doch“ in 3. *Verneinen* induktiv eingeführt.

Direkt im Anschluss hören und lesen die SchülerInnen in Nr. 11, ebenfalls in (126), das adjektivische „kein“ im Akkusativ Plural in Fragen der Negationsfunktion 4 und einer Antwort der Funktion 5, die Satznegation „nicht“ in Funktion 5 sowie „doch“ in Funktion 3.

Beispiel:

(127) (ebenda: 63)

12) Unterhaltung

- a) • Gibt es heute keine *Erdbeeren*?
 ○ Nein, leider nicht.
- b) • Und wo sind *Äpfel*?
 ○ Heute gibt es leider keine *Äpfel*.
- c) • Gibt es heute keine *Mangos*?
 ○ Doch, Mangos haben wir auch.



Bananen	Weintrauben
Orangen	Gurken
Himbeeren	Kartoffeln
Tomaten	Ananas

Negationsspezifische Analyse Nr. 12: A6: Dialogbaustein in der Kommunikation verwenden 5.1 zwei Belege; Gibt es heute <u>keine</u> Erdbeeren? 5.6; <u>Nein</u>, leider <u>nicht</u>. 5.1; Heute gibt es leider <u>keine</u> Äpfel. 3.6; <u>Doch</u>, Mangos haben wir auch. Teilsequenz: Frage von Person A, Verneinung von Person B mit „leider“ Lesen, Ablesen, Sprechen; Fragen, Antworten; Partnerarbeit
--

Nachdem „doch“ in Verbindung mit „kein“ eingeführt ist, sollen die SchülerInnen in Nr. 12 in (127) einen Dialog mit dem adjektivischen „kein“ im Akkusativ Plural in den Funktionen 3 und 4 in der Situation „Auf dem Markt“ (Deutschland) lesen und eigene Dialoge produzieren. Ob ihnen angesichts der Fülle des präsentierten Negationsmaterials der produktive Sprachgebrauch gelingen kann, muss bezweifelt werden.

In Zusammenhang mit „doch“ stellt sich den SchülerInnen wie am Ende von Lektion 3 hier – diesmal jedoch mit Einbindung in die Situation „Markt“ - das Problem, dass Wörter wie „nein“, „nicht“ und „kein“ nicht immer negierende Bedeutung haben. In Nr. 10 bis 12 will die Kundin Mangos kaufen, sieht diese aber offenbar nicht, weil sie die etwas entfernten Auslagen der Verkäuferin nicht überblickt. Die Kundin muss also annehmen, dass es an diesem Tag keine Mangos gibt. Mit der nichtnegierenden Frage „Haben Sie keine Mangos?“ will sie sich dessen vergewissern. Durch „Doch, hier rechts.“ negiert die Verkäuferin die Annahme der Kundin und zeigt ihr die Früchte. In Nr. 11 und Nr. 12 antwortet die Verkäuferin auch mit „Nein, leider nicht.“ und „Heute gibt es keine + Nomen.“ Da die Verkäuferin damit die Annahme der Kundin „keine + Nomen“ bestätigt, liegt keine Negation vor (vgl. (126), (127)). Hier wäre es sinnvoller, den SchülerInnen, die in dieser Lektion ohnehin schon viel Negationsstoff aufnehmen müssen, das Problem negierende vs. nichtnegierende Bedeutung zu ersparen und es weiter nach hinten im Lehrbuch zu verschieben.

Als wären die SchülerInnen mit dem bis dahin dargebotenen Negationsstoff nicht schon überbelastet, kommen obendrein noch der Akkusativ und Nominativ Singular des adjektivischen und der Akkusativ Singular und Plural des substantivischen „kein“ sowie „un-“, + Adjektiv hinzu.

Die LernerInnen hören und lesen in (111) (vgl. 6.2.2.1) den Text „Auf dem Flohmarkt“, der den Akkusativ Singular des adjektivischen „kein“ enthält und den Akkusativ Singular des substantivischen „kein“ induktiv einführt.

In Nr. 27 in (111) erscheint die erste und in dieser Lektion einzige vollständige Negationssequenz, deren sequentieller Charakter bei der Vielzahl allein der in dieser Übung und in den Übungen davor vorkommenden satzgrammatischen Negationsaspekte („kein“ + Nomen, „kein“ ohne Nomen, Akkusativ) im Unterricht zu kurz kommen könnte. In Nr. 7 müssen die SchülerInnen „kein“ + Nomen, „kein“ ohne Nomen und den Akkusativ Singular (beide Aspekte neu) verarbeiten. Vor Nr. 27 enthalten vier Übungen Negationsteilsequenzen. Es erscheinen jeweils eine Frage und eine Antwort; der mögliche Gesichtsverlust wird durch „leider“ abgeschwächt. Dabei ist die Ausgestaltung der Antworten, was die Negation angeht, verwirrend unterschiedlich: „kein“ wird benutzt in 4.4 oder 5.1 (S. 55 Nr.31 c), 3.4 (S. 60 Nr. 6) und 5.1 (S. 62 Nr. 11), „nicht“ in 5.6 Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld vor Verb2 (S. 62 Nr. 11). Dass die Teilsequenzen mit 3. *Verneinen* und vor allem mit 5. „*nicht*“, „*kein*“ ... *in nichtnegierender Funktion* gekoppelt sind, mit Funktionen also, bei denen das Problem des Gesichtsverlusts kaum ins Gewicht fällt, dürfte dazu führen, dass den SchülerInnen das Erlernen dieses Teilstoffes der Negation unnötig erschwert wird. Dies umso mehr, als die in Nr. 27 überzeugend in eine vollständige Negationssequenz eingebetteten Zurückweisungen 1.1 und 1.2, die Maßnahmen zum Gesichtsschutz erforderlich machen, ohne Bezug zu einer (Teil-) Sequenz eingeübt werden (S. 74 Nr. 31, S. 75 Nr. 32).

Die beiden in Nr. 27 eingeführten Spielarten von „kein“, der Akkusativ Singular des Adjektivs und der Akkusativ Singular des Substantivs, werden in acht Aufgaben eingeübt. Vier Aufgaben sind dem Adjektiv gewidmet (S. 73 Nr. 28, Arbeitsbuch S. 29 Nr. 12 ohne situative Einbindung, S. 75 Nr. 32, S. 77 Nr. 35). In diesen Aufgaben realisiert „kein“ die Negationsfunktionen 3 und 4 sowie zusammen mit Nr. 27 alle 15 in „Viel Spaß mit Deutsch“ vorkommenden konzeptionell mündlichen Funktionen 1.1. Alle vier Aufgaben enthalten den Akkusativ Singular des adjektivischen „kein“, Nr. 32 und Nr. 35 darüber hinaus den vorher eingeführten und geübten Akkusativ Plural. Nr. 12 weist auch 3.7 *Satznegation* „*nicht*“ *im Satzmittelfeld direkt vor Verb2* und 4.1 *Satznegation* „*nicht*“ *vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz*. In Nr. 35 kommt „un-“, in dem Begriff „unbestimmter Artikel“ vor.

Zwei Aufgaben verlangen, dass die SchülerInnen das substantivische „kein“ verwenden (S. 74 Nr. 30 und Nr. 31). „kein“ drückt die Negationsfunktion 3 und zusammen mit S. 72 Nr. 27 alle fünf im Lehrwerk erscheinenden Funktionen 1.2 aus. Es steht im Akkusativ Singular und in Nr. 31 – dort neu eingeführt – im Akkusativ Plural.

In einer weiteren Übung ohne situative Einbindung sind sowohl das adjektivische als auch das substantivische „kein“ im Akkusativ Singular vorhanden (Arbeitsbuch S. 29 Nr. 11). Sie realisieren die Negationsfunktion 3 und kommen zusammen vor mit 3.7 *Satznegation* „nicht“ *im Satzmittelfeld direkt vor Verb2*.

Der Nominativ Singular des adjektivischen „kein“, der in dieser Lektion nur in Nr. 27 (vgl. (111)) auftritt, wird in Gegenüberstellung zum unbestimmten Artikel induktiv präsentiert (vgl. (110)).

In Nr. 29 in (110) (vgl. 6.2.2.1) sehen die LernerInnen 6 Bilder, die den Zusammenhang zwischen dem Nominativ Singular von unbestimmter Artikel + Nomen im Nominativ und von „kein“ + Nomen herausstellt (auf der linken Seite das Bild eines Rings in einer Schachtel – darunter steht „ein Ring“, rechts Bild mit Schachtel ohne Ring – darunter „kein Ring“; S. 73 Nr. 29). In Nr. 28 (vgl. ebenda) davor haben die SchülerInnen einen Text gehört und dazu bei „Die Kundin sucht einen Ring.“ „falsch“ angekreuzt.

In Nr. 31 (S. 74) sind dem substantivischen „kein“ jeweils Verbindungen mit unbestimmtem Artikel + Nomen gegenübergestellt. Entsprechend lesen die LernerInnen eine Grammatiktafel, in der das adjektivische „kein“ im Nominativ und Akkusativ Singular und Plural als negative Entsprechung des unbestimmten Artikels/Nullartikels dargestellt ist („eine Karte – keine Karte; Karten – keine Karten“; ebenda S. 77 Nr. 35). Den gleichen Zusammenhang bildet der grammatische Anhang zu Band 1 (ebenda S. 225) ab. Es fehlt die funktionale Einbettung von „kein“. Nicht anzutreffen sind weiter jegliche Erklärungen abgesehen von dem Hinweis, dass die positive Reaktion auf „keine“ „doch“ sei und die negative „nein“ (vgl. (126)), so dass den SchülerInnen in der Hauptsache abverlangt wird, die Muster ohne Abstraktion und Systematisierung einzeln zu lernen; dies dürfte die Merkfähigkeit der SchülerInnen überstrapazieren.

Durch die induktiven Einführungen von „kein“ eröffnet sich „Viel Spaß mit Deutsch“ die Chance, die thailändischen SchülerInnen an den produktiven Gebrauch von „kein“ heranzuführen. Diese Chance nutzt das Lehrwerk nicht. Die SchülerInnen dürften auch Teilaspekte von „kein“ - wie das Verneinen in Lektion 1 - höchstens rezeptiv erlernen. Zwar sind bis auf einen Beleg mit „doch“ (ebenda S. 62 Nr. 10) alle Aktivitäten im höchsten auftretenden Aufgabentyp A6, bei denen die SchülerInnen produktiv mit Texten/Textausschnitten umgehen (vgl. 6.2.2.1, Tabelle 40), indem sie einen vorgegebenen Dialogbaustein variieren oder sich zur Situation äußern, mit „kein“ verknüpft (vgl. S. 60 Nr. 5d., S. 61 Nr. 7, S. 63 Nr. 12, S. 74 Nr. 30, S. 75 Nr. 32). Doch steht zu erwarten, dass die SchülerInnen auf Grund der Überfülle der unterschiedlichen Negationsaspekte in dieser Lektion Negationen mit „kein“ verstehen können, dass sie aber nicht in der Lage sein werden, diese – wie in A6 verlangt – selbstgesteuert sprechend/schreibend zu benutzen.

Am ehesten dürfte das rezeptive Erlernen des adjektivischen „kein“ im Akkusativ Plural auf Satzebene als Ausdruck von *4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* und *3. Verneinen/Ablehnen* gewährleistet sein, weil dieses „kein“ mit seiner genusneutralen Form „keine“, bei dem das Problem des Gesichtsverlusts kaum Bedeutung hat, in immerhin fünf Aufgaben geübt wird.

Die Darstellung aller anderen Aspekte des konzeptionell mündlichen „kein“ in dieser Lektion lässt vermuten, dass selbst ein rezeptives Erlernen nicht möglich sein wird. So erweist sich als kaum überwindbares Hindernis, dass sich die am Ende von Lektion 3 bestehende Unklarheit über die negierende/nichtnegierende Bedeutung des adjektivischen „kein“ im Akkusativ Plural in Lektion 4 in Verbindung mit „doch“ fortsetzt. Auch der Akkusativ Singular ist in einer Art aufbereitet, dass die SchülerInnen geringe Chancen haben, diesen Teilstoff der Negation zu erlernen: Zum einen reichen die fünf Aufgaben angesichts der nach Genus differenzierenden Formen „keinen“, „keine“, „kein“ nicht aus: Die ThailänderInnen sind weder durch L1 Thai noch durch L2 Englisch (vgl. 5.2) auf solche umfangreichen Deklinationen mit starker Genusvariation vorbereitet. Zum anderen dürften bei den SchülerInnen deswegen Verständnisschwierigkeiten auftreten, weil der Akkusativ Singular des adjektivischen „kein“ an die zwar sequentiell eingeführte, nicht aber sequentiell geübte Funktion 1.1 gekoppelt ist; damit wird den SchülerInnen das bei *1. Zurückweisen* besonders wichtige Problem des Gesichtsverlusts vorenthalten. Ferner wird der Nominativ Singular des

adjektivischen „kein“ eingeführt, aber nicht geübt, und sind dem Akkusativ Singular und Plural des substantivischen „kein“ nur drei Aufgaben gewidmet.

Die Negationselemente „nicht“, „doch“ und „un-“, die in dieser Lektion ebenfalls vorkommen, werden über die Aufgabentypen A1 bis A4 transportiert. Bei A4 besteht die höchste produktive Anforderung darin, vorgegebenes sprachliches Material zu ordnen. Hier sind wiederum unter den Bedingungen der angebotenen Überfülle an Negationsstoff, der undeutlichen Funktionalität und der Verknüpfung mit „kein“, das zum großen Teil unklar bleibt, bestenfalls rezeptive Lernerfolge erwartbar.

Tabelle 46: „kein“ in Band 1, Lektion 4, von „Viel Spaß mit Deutsch“

Überfülle von Negationstypen, Situation, induktiv, noch nicht behandelte Negationstypen ins Thailändische übersetzt, fast keine Grammatikerklärungen, keine Regeln, Muster, Problem negierende vs. nichtnegierende Bedeutung, Problem Funktionalität, Problem „doch“, rezeptives Erlernen des adjektivischen „kein“ im Akkusativ Plural in 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenaussagen bezogene Negationen* und 3. *Verneinen/Ablehnen* möglich, Problem Singular des adjektivischen „kein“

6.3.3 Band 2, Lektion 4: Eine spätere Beispielübung

Wie die Lektionen 3 und 4 sind auch die Lektionen 5 bis 11 in Band 1 von "Viel Spaß mit Deutsch" durch eine Überfülle des Negationsstoffes geprägt, die vermuten lässt, dass die SchülerInnen nur rezeptive Lernerfolge erreichen werden. So können in Lektion 7 16 Negationstypen beobachtet werden: 3.1, 3.5, 5.4, 4.4, 4.2, 4.5, 3.7, 5.5, 4.8, 4.1, 4.7, 1.3, 1.4, 3.2, 3.9 und 2.3 (Details zu den Lektionen 5 bis 11 vgl. Anhang 6c: Konzeptionell mündliche Negationen in Band 1, Lektionen 2 und 5 bis 11, von "Viel Spaß mit Deutsch").

Die im Folgenden ausführlich besprochene Übung (vgl. (128)) habe ich auf Grund des quantitativen Befunds ausgewählt, dass die beiden häufigsten Negationsfunktionen 3 und 4 (vgl. 6.2.2.2), die in den in 6.3.1 und 6.3.2 behandelten Lektionen 1 und 4 von Band 1 eingeführt und eingeübt werden, zusammen auftreten.

Die Negationsspezifische Analyse der ausgewählten Übung bestätigt die in Band 1, Lektionen 1 und 4, angelegte Rezeptivität beim Erlernen von *Verneinen* und „kein“.

Beispiel:

(128) (Taarloha Ohne Jahr, Arbeitsbuch Band 2: 41)

Nr. 4a.

- a. A: Wo ist denn mein Surfbrett?
B: Keine Ahnung! (3.4) Vielleicht _____ (liegt/hängt) es in der Garage.
- b. A: Ist die Mimi wieder rausgegangen?
B: Nee, die _____ (sitzt/liegt) da unter dem Tisch. (3.2)
- c. A: Ein Zimmer ohne Pflanzen ist unmöglich (4.6)!
B: Stimmt. Bei mir _____ (stehen/hängen) darum viele Pflanzen am Fenster.
- ...
- e. A: Hat Jan aus dem Urlaub viele Sachen mitgebracht?
B: Wie immer. In seinem Zimmer ist jetzt kein Platz mehr. (4.4) Auf dem Boden _____ (liegen/stehen) überall viele Sachen herum.
- ...
- g. Was ist denn mit Evi los? Sie _____ (sitzt) den ganzen Tag an ihrem Schreibtisch und will nicht essen. (4.2)

Band 2, Lektion 4, hat das Thema „Wohnen“. a. bis g. (in (128) nur abgebildet die negationshaltigen a. bis c. sowie e. und g.) enthalten jeweils eine Lücke, in die die SchülerInnen die Zustandsverben „sitzen“, „liegen“, „stehen“ und „hängen“, deren Bedeutungen im Buch oberhalb des Übungstextes bildlich dargestellt sind, einsetzen sollen. Der Aufgabentyp, mit dem die LernerInnen es hier zu tun haben, ist also A5: Sie sollen vorgegebene Sätze vervollständigen (vgl. 6.2.2.1, Tabelle 40); mir möglich erscheinende Lösungen habe ich hinter den Lücken in Klammern eingefügt.

Die Ko-Texte bestehen schwerpunktmäßig aus dem Vokabular „Wohnungseinrichtung“ und Lokalpräposition + Nomen. Zustandsverben, Wohnungseinrichtung und Lokalpräpositionen sind im Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks als Unterthemen zu „Wohnen“ ausgewiesen.

Negationsspezifische Analyse Nr. 4a.:

A5: vorgegebene Sätze vervollständigen

zu a.: Leichte Umformulierungen, die die Bedeutung nicht verändern, lassen die Anwesenheit der Unterfunktion 3.4 *Adjektivisches „kein“ im Akkusativ* der Negationsfunktion 3. *Verneinen/Ablehnen* erkennen:

A: Kannst du mir sagen, wo mein Surfbrett ist?

B: Nein, ich habe keine Ahnung! (3.4) Vielleicht _____ (liegt/hängt) es in der Garage.

zu b.: 3.2

a. und b. sind Teilsequenzen, die auf die Bearbeitung möglicher Gesichtsverluste von A abzielen können. In a. schwächt B die Wirkung der Negation 3.4 ab, indem sie/er A auf eine Lösungsmöglichkeit („in der Garage nachschauen“) für das Problem „Wo ist das Surfbrett?“ aufmerksam macht. Ähnlich b.: Der gewählte Negationstyp 3.2 beinhaltet die Korrektur der in der Frage implizierten Proposition „Mimi ist rausgegangen“. a. und b. brechen ab, bevor deutlich geworden ist, ob die von B angewandten Strategien zur Bearbeitung der Gesichtsverluste den gewünschten Effekt haben; dadurch, dass keine Informationen zur Situation, in der sich A und B äußern, vorliegen, ist der kommunikative Gehalt gering. Aus diesem Grund können a. und b. nicht als vollständige Negationssequenzen gelten. Die Abfolge von Frage und Antwort in a. und b. ist situativ unklar.

zu c., e., g.: Die Äußerung von A mit „un-“, in c., diejenige von B mit „kein“ in e. sowie den Satz mit „nicht“ in g. ordne ich 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* zu, weil sie - ebenfalls situativ unklar - „aus heiterem Himmel“ kommen. Sie haben keinen erkennbaren Bezug zum PartnerInnenverhalten.

Lesen

Die Negationsspezifische Analyse zeigt, dass in Nr. 4a. im Umgang mit der Negation die rezeptive Fertigkeit Lesen trainiert wird; keine der anwesenden Negationen soll von den SchülerInnen gehört, gesprochen oder geschrieben werden.

Wie in den Arbeitsbüchern von „Viel Spaß mit Deutsch“ generell findet sich auch hier kein Hinweis darauf, welche Sozialform in Beispiel 2 zum Einsatz kommen soll. Es bleibt offen, ob sich die SchülerInnen etwa, da ja in a. bis c. und e. die Personen A und B miteinander sprechen, deshalb mit den Dialogen in Partnerarbeit beschäftigen oder ob sie Einzelarbeit leisten sollen.

Um im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 die in der qualitativen Analyse gefundenen Aussagen zu den drei betrachteten Stellen im Lehrwerk zu bündeln und mit Befunden der quantitativen Analyse zu triangulieren, sind nach der Zusammenfassung zu Band 2, Lektion 4, in Tabelle 47 auch die Zusammenfassungen zu Band 1, Lektionen 1 und 4 (vgl. 6.3.1, Tabelle 45, und 6.3.2, Tabelle 46) noch einmal aufgeführt.

Tabelle 47: Beispielübung mit den beiden häufigsten Negationsfunktionen 3 und 4 in Band 2, Lektion 4, von „Viel Spaß mit Deutsch“

Rezeptivität: Lesen, Bearbeitung möglicher Gesichtsverluste, unklar: Situation und Sozialformen

Tabelle 45: *Verneinen* in Band 1, Lektion 1 von „Viel Spaß mit Deutsch“

Bilder, Situation, deduktiv, Muster, keine Grammatikerklärungen, steile Progression der Aufgabentypen, Rezeptivität, nichtnegationsspezifischer Gebrauch von L1 Thai
--

Tabelle 46: „kein“ in Band 1, Lektion 4, von „Viel Spaß mit Deutsch“

Überfülle von Negationstypen, Situation, induktiv, noch nicht behandelte Negationstypen ins Thailändische übersetzt, fast keine Grammatikerklärungen, keine Regeln, Muster, Problem negierende vs. nichtnegierende Bedeutung, Problem Funktionalität, Problem „doch“, rezeptives Erlernen des adjektivischen „kein“ im Akkusativ Plural in 4. <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i> und 3. <i>Verneinen/Ablehnen</i> möglich, Problem Singular des adjektivischen „kein“

Bei meinen Unterrichtsvorschlägen in Kapitel 9 konzentriere ich mich auf zwei Unterfunktionen von 4. *Nicht auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen*, auf 4.1

Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz und 4.2 Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld direkt vor Verb2, und lasse die anderen Negationstypen weg (vgl. 4.4.3). Mit den Unterfunktionen 4.1 und 4.2 gibt es in "Viel Spaß mit Deutsch" ein Problem: Die quantitative Analyse zeigt, dass die beiden von allen Unterfunktionen im Lehrwerk insgesamt am häufigsten vorkommen (vgl. 6.2.2.2), dagegen enthalten die Zusammenfassungen zur qualitativen Analyse in den Tabellen 45 bis 47 keine Aussagen zu diesen Unterfunktionen; d.h. die thailändischen SchülerInnen haben mit der Diskontinuität zu kämpfen, dass sie über das gesamte Lehrwerk hinweg 4.1 und 4.2 mit Priorität üben (quantitative Sicht), dass diese jedoch an den drei betrachteten aussagekräftigen Stellen verloren geht (qualitative Sicht). Diese Diskontinuität dürfte das Lernen erschweren.

Da keine qualitativen Aussagen zu den für meine Unterrichtsvorschläge wichtigen Unterfunktionen 4.1 und 4.2 vorliegen, wähle ich aus den Tabellen 45 bis 47 die allgemeinen Aspekte aus (vgl. Tabelle 48). Folgende Aspekte scheiden aus, weil sie andere Negationstypen als 4.1 und 4.2 betreffen und deshalb für die Unterrichtsvorschläge nicht relevant sind: "Bearbeitung möglicher Gesichtsverluste" (vgl. Tabelle 47; Gültigkeit nur für die gesprächsanalytisch begründeten Negationskategorien 1. *Zurückweisen*, 2. *Widersprechen* und 3. *Verneinen/Ablehnen* (vgl. 4.3.3), "Problem negierende vs. nichtnegierende Bedeutung" (betrifft in der Hauptsache Kategorie 5, weil Kategorie 5 über diesen Aspekt von den Kategorien 1 bis 4 abgegrenzt werden kann, vgl. ebenda), "Problem 'doch'", "rezeptives Erlernen des adjektivischen 'kein' im Akkusativ Plural in 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* und 3. *Verneinen/Ablehnen* möglich", "Problem Singular des adjektivischen 'kein'" (vgl. Tabelle 46).

Die allgemeinen Befunde gehen in Tabelle 48 ein.

Tabelle 48: Für die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 ausgewählte Befunde der Lehrwerkanalyse "Viel Spaß mit Deutsch"

Rezeptivität: Lesen (vgl. Tabellen 45, 47), Bilder, Situation (z.T. unklar; Tabellen 45 bis 47), unklar: Sozialformen (vgl. Tabelle 47), deduktiv und induktiv (vgl. Tabellen 45, 46), Muster (vgl. ebenda), (fast) keine Grammatikerklärungen (vgl. ebenda), steile Progression der Aufgabentypen (vgl. Tabelle 45), Überfülle von Negationstypen (vgl. Tabelle 46), nichtnegationsspezifischer Gebrauch von L1 Thai (vgl. Tabelle 45), noch nicht behandelte Negationstypen ins Thailändische übersetzt (vgl. Tabelle 46)

Das Lernen der thailändischen SchülerInnen wird in "Viel Spaß mit Deutsch" durch die diskontinuierliche Darstellung der Unterfunktionen 4.1 und 4.2 erschwert. Eine weitere Beeinträchtigung des Lernens resultiert daraus, dass der Aufgabentyp A6, bei dem die SchülerInnen Negationen produktiv verwenden sollen (vorgegebenen Dialogbaustein variieren, sich zur Situation äußern; vgl. 6.2.2.1, Tabelle 40), im Lehrwerk am häufigsten auftritt (quantitative Sicht), dass im Gegensatz dazu für die drei aussagekräftigen Stellen die Rezeptivität der SchülerInnen im Bereich Negation kennzeichnend ist (vgl. Tabelle 48; qualitative Sicht).

7. Teilanalyse Reflexion Deutschlehrender über Unterricht: Der „Fragebogen zur Negation im Deutschen“

In Kapitel 7 analysiere ich den zweiten Teil der thailändischen Vermittlungsrealität, die Äußerungen von 59 Deutschlehrenden in Thailand zu dem von mir erstellten “Fragebogen zur Negation im Deutschen“ (Endfassung vgl. Anhang 7b; zur Entstehung des Bogens vgl. 2.1.1.1, zur Auswertung vgl. 2.2). Diese Reflexion der Lehrenden über Unterricht ist in 55 ausgefüllten Fragebögen und in 5 Interviews zur Endfassung des Bogens dokumentiert; 1 interviewte Person hat auch einen Fragebogen ausgefüllt. Ich stelle die verschiedenen Teile des Fragebogens vor, wobei ich Endfassung und Vorfassung (vgl. Anhang 7a) nur dann unterscheide, wenn die Vorfassung von der endgültigen Fassung abweicht, und analysiere die Äußerungen der Deutschlehrenden dazu zuerst quantitativ-hypothesentestend, indem ich den roten Faden (vgl. Kapitel 6) verfolge und nach den Kategorien aus den von mir definierten Lerngegenständen zur Negation für Thailand in ("Was?"; vgl. 4.3 und 4.4) und danach, wie der Unterricht gestaltet ist ("Wie?"), suche, und dann qualitativ-hypothesengenerierend. Da die Zahl der ausgefüllten Fragebögen, die ich zurückbekam, wesentlich höher als die Zahl der geführten Interviews ist, analysiere ich immer zuerst die schriftlichen und dann die mündlichen Äußerungen der Deutschlehrenden zum Bogen. Zum Schluss trianguliere ich die Abstraktionen der in den schriftlichen und mündlichen Äußerungen gefundenen Kategorien (vgl. 7.2.3).

Aufgabe 1 im Fragebogen ruft die Angaben zur Person ab (Erklärung vgl. 2.1.1.1), Aufgabe 2 das Material, mit dem die Deutschlehrenden die Negation im Deutschen unterrichten (Zusammenstellung der Antworten zu Aufgabe 2 vgl. Anhang 7c).

Bei den Aufgaben 3 bis 9 greife ich nach dem roten Faden: Antworten auf “Was wird unterrichtet?“ sind die Äußerungen zu Aufgabe 3, Spalte 2, und Aufgabe 7a. “Wie wird unterrichtet?“ beantworten die Lehrenden mit ihren Äußerungen zu Aufgabe 3, Spalten 3 und 4, und zu den Aufgaben 4 bis 6 und 7b. Die Aufgaben 3 bis 7 sind z.T. stark gesteuert; bei diesen Aufgaben begründe ich jeweils ausführlich die Art der Steuerung. Dagegen haben die Lehrenden bei den Aufgaben 8 und 9 Gelegenheit zu freien Äußerungen, die sowohl “Was?“- als auch “Wie?“-Anteile enthalten können.

7.1 Was wird unterrichtet?

7.1.1 Entwicklung der Aufgaben im Fragebogen

Ich stelle dar, wie ich die beiden "Was?"-Anteile des Fragebogens, Aufgabe 3, Spalte 2 (vgl. 7.1.1.1), und Aufgaben 7 bis 9 (vgl. 7.1.1.2) entwickelt habe, und analysiere dann die schriftlichen Äußerungen der Deutschlehrenden (vgl. 7.1.3) und die mündlichen Äußerungen (vgl. 7.1.4) dazu.

7.1.1.1 Aufgabe 3

Um den Fragebogen an die Zielgruppe der Deutschlehrenden heranzurücken, erstellte ich eine Vorfassung des Bogens und legte diese sechs Deutschlehrenden vor, die für mich Testpersonen waren. Auf Grund der Reaktionen der Testpersonen überarbeitete ich die Vorfassung zu einer endgültigen Fassung (vgl. 2.1.1.1). Aufgabe 3, Spalte 2, der Vorfassung ist (129), die überarbeitete Endfassung davon (130).

Beispiele:

(129) Fragebogen Aufgabe 3, Spalte 2: Vorfassung (vgl. Anhang 7a)

Aspekte der Negation	Ja = Ich unterrichte diesen Aspekt. Nein = Ich unterrichte diesen Aspekt nicht.	
a. nein Beispiel: A: Hören sie Mozart? B: Nein , sie hören lieber Beethoven.	Ja ☐	Nein ☐
b. doch Beispiel: A: Haben Sie keine Mangos? B: Doch , hier vorne.	Ja ☐	Nein ☐
c. nicht Beispiel: Ich mag das blaue Kleid nicht .	Ja ☐	Nein ☐
d. nicht mehr Beispiel: ... weil die Wirkung des Alkohols nicht mehr ausreicht.	Ja ☐	Nein ☐
e. noch nicht Beispiel: A: Hast du schon Tomaten? B: Nein, noch nicht .	Ja ☐	Nein ☐
f. kein Beispiel: Heute gibt es leider keine Erdbeeren.	Ja ☐	Nein ☐
g. auf keinen Fall Beispiel: Ich darf aber auf keinen Fall bei meiner Freundin übernachten.	Ja ☐	Nein ☐
h. un- Beispiel: Laute Musik finde ich unangenehm .	Ja ☐	Nein ☐
i. -los Beispiel: lieblose Eltern	Ja ☐	Nein ☐
j. rhetorische Frage Beispiel: Ich bin ... mit der Schule fertig und möchte Englisch und Deutsch in Bangkok studieren. Meine Eltern aber wollen, daß ich hier in Khon Kaen bleibe. Was soll ich denn hier machen? (= Hier ist nichts los.) Ich will nach Bangkok, dort ist wenigstens was los.	Ja ☐	Nein ☐
k. gegensätzliche Wortbedeutung Beispiel: A: Chinda ist neunzehn Jahre alt. B: Sie ist achtzehn .	Ja ☐	Nein ☐
l. nicht in der Frage zielt auf eine positive Antwort ab Beispiel: Lieber Michael! Vielen Dank für Deinen Brief. Ich freue mich sehr, daß Du Dich für Thailand interessierst. Willst Du mich nicht mal besuchen? (= Besuch mich doch mal!) Ich habe zum Beispiel im Mai viel Zeit. Liebe Grüße Surapa	Ja ☐	Nein ☐
m. Fortführung der Kommunikation nach der Negation Beispiel: A: Hören sie Mozart? B: Nein, sie hören lieber Beethoven. A: Ja, Beethoven ist auch sehr schön.	Ja ☐	Nein ☐
n. Sonstige:	Ja ☐	

(130) Fragebogen Aufgabe 3, Spalte 2: Endgültige Fassung (vgl. Anhang 7b)

Aspekte der Negation	Ja = Ich unterrichte diesen Aspekt. Nein = Ich unterrichte diesen Aspekt nicht.	
a. nein <u>Beispiel:</u> A: Ich möchte Orangensaft. Du auch? B: Nein , lieber eine Limo.	Ja ☐	Nein ☐
b. doch <u>Beispiel:</u> A: Haben Sie keine Mangos? B: Doch , hier vorne.	Ja ☐	Nein ☐
c. nicht <u>Beispiel:</u> Ich mag das blaue Kleid nicht .	Ja ☐	Nein ☐
d. nicht mehr <u>Beispiel:</u> ... weil die Wirkung des Alkohols nicht mehr ausreicht.	Ja ☐	Nein ☐
e. noch nicht <u>Beispiel:</u> A: Hast du schon Tomaten? B: Nein, noch nicht .	Ja ☐	Nein ☐
f. kein <u>Beispiel:</u> Heute gibt es leider keine Erdbeeren.	Ja ☐	Nein ☐
g. un- <u>Beispiel:</u> Laute Musik finde ich unangenehm .	Ja ☐	Nein ☐
h. -los <u>Beispiel:</u> lieblose Eltern	Ja ☐	Nein ☐
i. rhetorische Frage <u>Beispiel:</u> Ich bin ... mit der Schule fertig und möchte Englisch und Deutsch in Bangkok studieren. Meine Eltern aber wollen, daß ich hier in Khon Kaen bleibe. Was soll ich denn hier machen? (= Hier ist nichts los.) Ich will nach Bangkok, dort ist wenigstens was los.	Ja ☐	Nein ☐
j. gegensätzliche Wortbedeutung <u>Beispiel:</u> A: Chinda ist neunzehn Jahre alt. B: Sie ist achtzehn .	Ja ☐	Nein ☐
k. nicht in der Frage zielt auf eine positive Antwort ab <u>Beispiel:</u> Lieber Michael! Vielen Dank für Deinen Brief. Ich freue mich sehr, daß Du Dich für Thailand interessierst. Willst Du mich nicht mal besuchen? (= Besuch mich doch mal!) Ich habe zum Beispiel im Mai viel Zeit. Liebe Grüße Surapa	Ja ☐	Nein ☐
l. Fortführung der Kommunikation nach der Negation <u>Beispiel:</u> A: Ich möchte Orangensaft. Du auch? B: Nein, lieber eine Limo. A: Limo trinke ich auch gern.	Ja ☐	Nein ☐
m. Sonstige:	Ja ☐	Nein ☐

(130) zeigt, dass ich den Deutschlehrenden in der ersten Spalte der endgültigen Fragebogenfassung von Aufgabe 3 mit den Aspekten a. bis l. ein Spektrum von unterschiedlichen Negationselementen auf der Textebene und darunter (vgl. 4.3.3) angeboten habe und dass bei m. sonstige Aspekte ergänzt werden konnten. Die Deutschlehrenden sollten jeweils “Ja = Ich unterrichte diesen Aspekt“ oder “Nein = ich unterrichte diesen Aspekt nicht“ ankreuzen. “unterrichte” im Indikativ Präsens habe ich gewählt, weil ich hier auf die tatsächliche Unterrichtswirklichkeit zum Zeitpunkt der Datenerhebung Bezug nehme.

Die Aspekte a. bis l. kamen auf zwei Arten zu Stande: zum einen durch Assoziation meiner sechs Testpersonen und zum anderen dadurch, dass ich Ergänzungen vornahm, um das Spektrum herzustellen.

Ich fragte also die Testpersonen, was ihnen einfalle, wenn sie “Negation im Deutschen“ hörten. Alle sechs Personen nannten spontan die Wörter “nein”, “nicht” und das adjektivische “kein”. Auf die Frage, welches dieser Wörter am einfachsten sei, bekam ich übereinstimmend “nein“ zur Antwort. “nicht“ sei schwieriger, weil man nicht genau wisse, wo das Wort im Satz stehe. Bei “kein“ bestehe die Schwierigkeit in den Deklinationsformen; “kein“ wurde auf Grund der Vielzahl der möglichen Formen als schwieriger als “nicht“ angesehen.

Daraus, dass die Testpersonen die drei Negationswörter nannten, schloss ich, dass ihnen diese Negationselemente am vertrautesten waren. Um eine lehrendenfreundliche Progression von “vertraut/einfach“ zu “weniger vertraut/schwierig“ zu erreichen, legte ich die Abfolge “nein“, “nicht“, “kein“ fest und nahm die drei Negationselemente als Aspekte a., c. und f. in Aufgabe 3 des Fragebogens auf. Die gleichen Testpersonen bat ich um ihre Meinung zur Vorfassung des Fragebogens, die bei a. „nein“ mit dem gesichtsschonenden “lieber” (vgl. 4.2.1) Beispiel (131) enthielt.

Beispiel:

(131) Fragebogen Vorfassung ((129), a.)

A: Hören sie Mozart?

B: **Nein**, sie hören lieber Beethoven.

Fünf der sechs Testpersonen sagten mir, dass sie in (131) „Sie“ erwartet hätten und dass sie „sie“ mit kleinem „s“ irritiere. Um dieses Problem, das die Testpersonen vom Thema

„Negation“ ablenkte, zu vermeiden, wählte ich für die endgültige Fassung des Fragebogens ein anderes Beispiel mit „nein“, (132), aus.

Beispiel:

(132) Fragebogen endgültige Fassung ((130), a.)

A: Ich möchte Orangensaft. Du auch?

B: **Nein**, lieber eine Limo.

Die restlichen Negationsaspekte im Fragebogen ergänzte ich.

An Negationsaspekt a. „nein“, also an das meiner Annahme nach für die Deutschlehrenden leichteste Negationselement unterhalb der Textebene, schloss ich den letzten Aspekt der Textebene, l. (Vorfassung: m.; vgl. (129)), an und änderte dort das Beispiel in der endgültigen Fassung analog zu a. (vgl. (130)).

Das Wort „doch“ habe ich im Fragebogen aufgeführt, weil es in dem thailandweit am häufigsten benutzten Deutschlehrwerk "Viel Spaß mit Deutsch" nach "nein" und "nicht" (Band 1, Lektion 1) zusammen mit "kein" (vgl. Band 1, Lektion 4) zu den frühesten Negationselementen zählt (vgl. 6.3.2). "doch" ist hinter Aspekt a. „nein“ Aspekt b., weil es mit „nein“ ein Merkmal gemeinsam hat: Beide können wie in (133) in Ein-Wort-Äußerungen stehen.

Beispiele:

(133) konstruiert

Person A: Hast du keinen Hunger?

Person B: Nein.

Doch.

*Nicht.

*Keinen.

*Un-.

Unter d. und e. erscheinen im Fragebogen zwei Kombinationen von „nicht“ und Erweiterungen, die in An-, nicht aber in Abwesenheit von „nicht“ auftreten können (vgl. 4.2.1 und 4.4.3.3). Bei d. und e. hat die Abwesenheit von „nicht“, wie aus (134) ersichtlich, ungrammatische Äußerungen zur Folge.

Beispiele:

(134) (vgl. (130), d. und e.)

- d. ... weil die Wirkung des Alkohols nicht mehr ausreicht.
 ...*weil die Wirkung des Alkohols mehr ausreicht.

- e. A: Hast du schon Tomaten?
 B: Nein, noch nicht. / *Nein, noch.

In (134), d., befindet sich das Lexem “mehr“ direkt rechts, in e. das Lexem “noch“ direkt links von “nicht“.

Auf f. “kein“ folgte in der Vorfassung des Bogens g. “auf keinen Fall“ (vgl. (129)); auf diesen Aspekt verzichtete ich in der Endfassung, weil die sechs Testpersonen durch g. dazu verleitet wurden, unter n. "Sonstige" (vgl. ebenda) zu spekulieren, ob auch mehrteilige Negationselemente mit negativ-populären Einheiten kombinierbar seien, wie etwa in *?“noch auf keinen Fall“ oder *?“weder-noch mehr“, was in die von mir nicht angestrebte Richtung einer Sprachübung für die Lehrenden zeigte. g. “un-“ folgt in der Endfassung als Aspekt h. das Suffix “-los“ (vgl. (130)).

Als Aspekt h. ergänzte ich das Präfix “un-“.

Handelt es sich bei den bis jetzt behandelten Elementen jeweils um solche, die Negationen unterhalb der Textebene bewirken, so ist bei den folgenden Aspekten das Beschreiten der Textebene notwendige Voraussetzung dafür, dass die Negationen erkannt werden.

Auf Grund meiner Beobachtung, dass in den Assoziationen der sechs Testpersonen die Textebene nicht vorkam, ging ich davon aus, dass den Deutschlehrenden komplexe Operationen auf der Textebene weniger vertraut waren und schwerer fielen als das Auffinden von eindeutig benennbaren Einzelwörtern und –affixen auf der Satz- und Wortebene. Wieder im Sinne einer Progression von “vertraut/einfach“ zu “weniger vertraut/schwierig“ habe ich die die Textebene betreffenden Negationsaspekte i. bis l. im endgültigen Fragebogen hinter den Aspekten a. bis h., die sich auf die Satz- und Wortebene beziehen, angeordnet.

Bei Aspekt i. wird die Negation durch die rhetorische Ergänzungsfrage mit “Was soll ich denn hier machen?“ ausgedrückt. Die Schwierigkeit besteht darin, die Ergänzungsfrage nicht

dahingehend zu interpretieren, dass die SprecherIn ein Informationsdefizit hat und von der KommunikationspartnerIn eine Antwort erwartet, die dieses Informationsdefizit ausgleicht. Dafür, dass die genannte Interpretation hier nicht zutrifft, gibt es zwei Anhaltspunkte. Zum einen macht die SprecherIn nach der Ergänzungsfrage keine Pause, um einer PartnerIn Gelegenheit zur Antwort zu geben; sie spricht weiter. Zum anderen baut die SprecherIn einen Gegensatz auf: Sie legt nach der Frage durch „dort (= in Bangkok) ist wenigstens was los“ die Interpretation der Ergänzungsfrage „Hier (= in Khon Kaen⁶⁸) kann ich nichts machen = Hier ist nichts los“ nahe. Um die Negation zu erkennen, ist es erforderlich, das, was im Text nach der Ergänzungsfrage kommt, (rückwärts) auf diese zu beziehen, d.h. nicht isolierte Sätze zu betrachten, sondern eine Textpassage bzw. Negationssequenz (vgl. 4.3.3).

Auch bei j. muss die Textebene beschriftet werden, wenn die negierende Bedeutung von „achtzehn“ in der Äußerung von B erfasst werden soll. „achtzehn“ muss auf „neunzehn“ in der vorhergehenden Äußerung von A bezogen werden. Hier handelt es sich um eine Negationssequenz mit SprecherInnenwechsel.

Ähnliches gilt für k. und l. Wenn die Textsequenz bei k. insgesamt als Einladung gelesen wird, folgt, dass die Entscheidungsfrage „Willst du mich nicht mal besuchen?“ eine Aufforderung ist und dass „nicht“ keine negierende Bedeutung hat.

Bei l. könnte Person B einen höheren Status als Person A haben. A fragt, ob B wie sie selbst Orangensaft möchte. B verneint und sagt, sie nehme lieber Limo. Vielleicht hat A gedacht, dass B auch Orangensaft nimmt und dadurch Verbundenheit zu A ausdrückt und A aufwertet. Aufgrund der Verneinung durch B befürchtet A, dass diese Verbundenheit nicht zu Stande kommt, was u.U. einen Gesichtsverlust von A zur Folge haben könnte. Um dem drohenden Gesichtsverlust entgegenzuarbeiten, versucht A ihrerseits, Verbundenheit zu B herzustellen, indem sie sagt, sie trinke das von B gewählte Getränk („Limo“) auch gern. Voraussetzung dafür, dass diese Negationssequenz mit SprecherInnen-Wechsel als solche verstanden wird, ist, dass die Äußerungen von A und B nicht als Einzeläußerungen, die nichts miteinander zu tun haben, gesehen werden. Die Äußerungen müssen auf der Textebene zueinander in Beziehung gesetzt werden.

⁶⁸ Khon Kaen ist eine Provinzstadt im Nordosten Thailands.

Bei m. hatten die Deutschlehrenden in der endgültigen Fassung Gelegenheit, andere Aspekte der Negation anzugeben (vgl. (130)). In der endgültigen Fassung habe ich bei m. "Sonstige" wie bei den Aspekten a. bis l. die Antwortalternativen "Ja" und "Nein" vorgegeben (ebenda), nachdem in der Vorfassung bei m. "Sonstige" nur "Ja" gestanden hatte (vgl. (129)), was drei der sechs Testpersonen zu der Annahme veranlasste, dass die Deutschlehrenden eher dazu bereit wären, zu "Sonstige" etwas beizutragen, wenn sie die Freiheit hätten, auch "Nein" anzukreuzen.

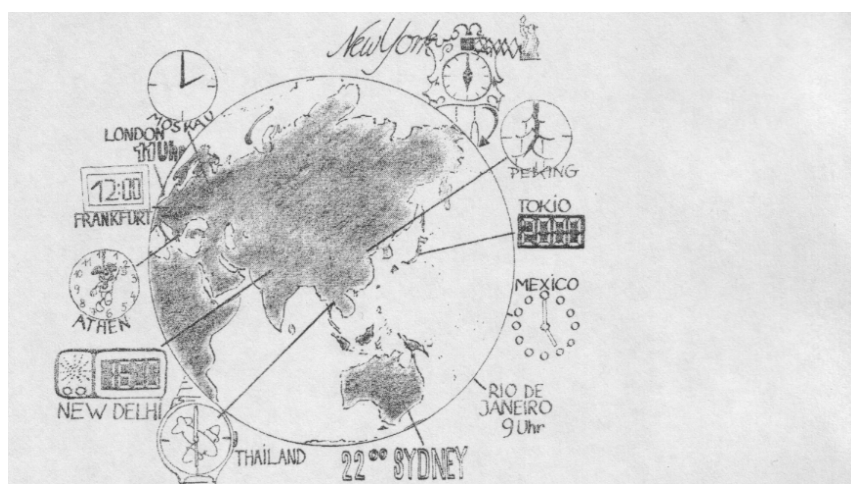
Aufgabe 3 erklärte ich bei zwei Veranstaltungen im Goethe-Institut Bangkok am 15. und 16.12.2000, nachdem man mir gesagt hatte, dass diese Aufgabe "besonders schwer" sei. Ich sagte, dass die LehrerInnen zunächst entscheiden sollten, ob sie den in der ersten Spalte aufgeführten Aspekte der Negation a. "nein" unterrichteten oder nicht. Dann sollten sie in der zweiten Spalte entweder "Ja = Ich unterrichte diesen Aspekt" oder "Nein = Ich unterrichte diesen Aspekt nicht" ankreuzen. Im Falle von "Nein", führte ich weiter aus, sollten die LehrerInnen nichts mehr zu Aspekt a. eintragen oder ankreuzen, sondern sich Aspekt b. "doch" zuwenden. Im Falle von "Ja" sollten die LehrerInnen in der dritten Spalte ankreuzen, ob sie "nein" beim ersten Mal zusammen mit allen anderen Grammatikthemen oder nur mit einem oder mehreren anderen Grammatikthemen zusammen unterrichteten. Bei der zweiten Alternative sollten sie ferner angeben, um welches andere Grammatikthema oder um welche anderen Grammatikthemen es sich handelt. In der vierten Spalte gehe es darum, ob die LehrerInnen "nein" wiederholten. Wenn sie "nein" nicht wiederholten, brauchten sie nichts einzutragen oder anzukreuzen und könnten zu Aspekt b. "doch" übergehen. Nur wenn sie "nein" wiederholten, sollten sie ankreuzen, ob sie dies zusammen mit anderen Grammatikthemen oder zusammen mit einem oder mehreren Grammatikthemen täten, und das entsprechende Grammatikthema/die entsprechenden Grammatikthemen hinschreiben. Analog sollten die LehrerInnen mit den Aspekten b. bis l. verfahren.

7.1.1.2 Aufgaben 7 bis 9

Nach Aufgabe 3, Spalte 2, (vgl. 7.1.1.1) behandle ich jetzt nicht die Aufgaben 4 bis 6, weil diese zum "Wie?"-Teil des Fragebogens gehören (vgl. 7.2.1.2). Ich komme zu den Aufgaben 7 bis 9, die zusammen mit Aufgabe 3, Spalte 2, den "Was?"- Teil des Bogens ausmachen (vgl. 7.1). Aufgabe 7 befindet sich in (135).

Beispiel:

(135) Aufgabe 7 des Fragebogens (Taatloha Ohne Jahr Band 1: 112, Nr. 21; vgl. Anhang 7b)



21) Nonsens-Spiel : Kommst du mit?

- Wir gehen heute *schwimmen*.

ins Konzert
in die Disco
- Wo denn?
- In *Neuseeland* Kommst du mit?

Amerika
Japan
- Neuseeland?

Na klar. | Wann denn? | Nee, lieber nicht.
 Ja, natürlich. | | Keine Lust.

- Um _____.
- Dann ist es hier in Thailand _____.
- Wie lange dauert das?
- Ungefähr | _____.
- Etwa | _____.
- Von _____ bis _____.

○ O.K., ich komme gern mit.
 ○ Das geht leider nicht.
 Da habe ich schon etwas vor.

Da | habe ich | Reitstunde.
 | | Klavierunterricht.

Nr. 21 in (135) ist in “Viel Spaß mit Deutsch“ so konzipiert, dass die SchülerInnen sich zu Nonsens-Reisen ins Ausland äußern sollen (“Kommst du mit? “). Um die Situation zu verdeutlichen, ist der Übung der Ausschnitt aus einer Weltkarte mit unterschiedlichen Zeitzonen (z.B. Thailand 18 Uhr, Tokio 20 Uhr, New York 6 Uhr) vorangestellt.

Für die Negationsspezifische Analyse habe ich (135) bearbeitet. Das Ergebnis der Bearbeitung ist (136).

Beispiel:
(136) (vgl. (135))

- 1 A: Wir gehen heute **schwimmen**. [angegebene Alternativen: ins Konzert, in die Disco]
- 2 B: Wo denn?
- 3 A: In **Neuseeland**. Kommst du mit? [angegebene Alternativen: Amerika, Japan]
- 4 B: Neuseeland?
- 5 [Wahlmöglichkeiten:]
- 6 a. Na klar. b. Wann denn? c. Nee, lieber nicht. (3.7)
- 7 Ja, natürlich. Keine Lust. (3.4)
- 8 A: Um _____.
- 9 B: Dann ist es hier in Thailand _____. Wie lange dauert das?
- 10 A: Ungefähr (5.7)/Etwa _____.
- 11 [oder:] Von _____ bis _____.
- 12 B: [Wahlmöglichkeiten:]
- 13 O.K., ich komme gern mit.
- 14 b. Das geht leider nicht. (3.7)/Da habe ich schon etwas vor. (3.2)
- 15 Da habe ich Reitstunde/Klavierunterricht. (2-mal 3.2)

Negationsspezifische Analyse Nr. 21:

A6: vorgegebenen Dialogbaustein variieren

3.2 fünfzehn Belege; Da habe ich schon etwas vor.

3.4 fünf Belege; Keine Lust.

3.7 zehn Belege; Das geht leider nicht.

5.7 ein Beleg; ungefähr eine Stunde.

zehn Teilsequenzen: Einladung von A, Ablehnung von B mit „lieber“/„leider“ und positiver Alternative mit „da“/Formel „Da habe ich schon etwas vor.“

Lesen, Ablesen, Sprechen; Partnerarbeit

Nr. 21 habe ich deswegen in den Fragebogen aufgenommen, weil die Übung den Deutschlehrenden eine Auswahl von Negationsaspekten anbietet: Sie enthält Realisierungen der Negationsfunktionen 3 und 5 und Teilsequenzen.

Die Aufgabenstellung von Aufgabe 7 in der Vorfassung lautete so:

Beispiel:

(137) Aufgabenstellung von Aufgabe 7 des Fragebogens: Vorfassung (vgl. Anhang 7a)

Wie würden Sie die Negationen in dieser Übung unterrichten?

Da die Testpersonen auf die Aufgabenstellung in (137) kaum antworteten, unterschied ich in der endgültigen Fassung zwischen a. („Was?“) und benutzte hier die Formulierung „Aspekte der Negation“, um die Deutschlehrenden auf die Rückwärtsverbindung zu Aufgabe 3 des Fragebogens, in der einige Aspekte der Negation genannt sind, hinzuweisen, und b. (gehört zu „Wie?“, vgl. 7.2.1.3). Darüber hinaus hatte ich aus Nr. 21 des Lehrwerks über der Weltkarte die Lektionsangabe und die Fragen „Wer mit wem? Wann? Wohin?“ übernommen, um das Wiedererkennen zu steigern. Die Testpersonen sagten mir, dass die Fragen ihre Aufmerksamkeit vom Thema „Negation“ weggelenkt hätten. Damit dieser Effekt nicht einträte, ließ ich in der Aufgabenstellung der endgültigen Fassung die Lektionsangabe und die Fragen weg, verwies jedoch zum Zwecke der Wiedererkennung im ersten Satz auf die Fundstelle (vgl. (138)).

Beispiel:

(138) Aufgabenstellung von Aufgabe 7: Endgültige Fassung des Fragebogens (vgl. Anhang 7b)

7. Hier ist eine Übung aus „Viel Spaß mit Deutsch“, Band 1 (Lektion 6, Seite 112 Nummer 21).
a. Welche Aspekte der Negation aus dieser Übung würden Sie unterrichten?
b. Wie würden Sie die Aspekte in a. unterrichten?

In der endgültigen Aufgabenstellung von 7.a. in (138) habe ich das Verb mit Absicht in die „würde“-Form gesetzt, weil ich auch Deutschlehrenden, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Negation nicht unterrichteten, und KollegInnen, die sich dafür entschieden

haben, die betreffende Übung oder das Lehrwerk “Viel Spaß mit Deutsch“ nicht in ihrem Unterricht einzusetzen, die Chance zu geben, sich zu äußern.

Eine Lehrerin und Kursleiterin beim Goethe-Institut Bangkok sagte: “Aufgabe 7 im Fragebogen ist unmöglich.”, worauf ich sie bat, in den Bogen zu schreiben, warum sie diese Aufgabe für unmöglich halte. In diesem Zusammenhang merkte ich an, dass auch “Nein”-Antworten und negative Kommentare für mich Aussagewert hätten.

Die Aufgabenstellungen der Aufgaben 8 und 9 in (139) und (140) sind sehr offen.

Beispiele:

(139) Aufgabenstellung von Aufgabe 8 des Fragebogens (vgl. ebenda)

8. Haben Sie neue Ideen für die Vermittlung der Negation? Vielleicht denken Sie an etwas, was Sie noch nicht ausprobiert haben?

(140) Aufgabenstellung von Aufgabe 9 des Fragebogens (vgl. ebenda)

9. Hier ist Platz für weitere Kommentare.

Zu den Aufgaben 8 und 9 in (139) und (140) konnten die Deutschlehrenden etwa andere Negationskategorien als *Verneinen/Ablehnen*, z.B. *Zurückweisen* oder *Widersprechen*, oder andere Realisierungen, z.B. mit “nichts“ oder “nie“, angeben („Was?“). Und/Oder sie hatten die Möglichkeit, andere Formen des Lernens, etwa das „Entdeckende Lernen“ oder das „Lernen durch Lehren“ (vgl. 8.1), hinzuschreiben („Wie?“).

7.1.2 Analyse der Lehrendenäußerungen

7.1.2.1 In den schriftlichen Äußerungen der Deutschlehrenden gefundene Kategorien

Die „Was?“- Äußerungen der Deutschlehrenden zu den Aufgaben 3, Spalte 2, 7a., 8 und 9 „kodiere“ ich in mehreren Durchgängen, d.h. ich bilde zu den Antworten der Lehrenden konkrete Oberbegriffe. Ich wende zunächst die beiden Unterformen des „Theoretischen Kodierens“, das „Axiale Kodieren“ und das „Offene Kodieren“, an. Axial kodiere ich, wenn ich die im Fragebogen vorgegebenen Kategorien differenziere und nach Vorkommenshäufigkeit gewichte und triangulierend dazu offen, wenn ich neue Kategorien ableite. Kann ich keine weiteren konkreten Oberbegriffe mehr finden, interpretiere ich, indem ich hin zu den Lernbereichen zur Negation für Thailand in 4.3 und 4.4 sowie zu Kategorien, die Auskunft darüber geben, wie der Unterricht gestaltet ist, abstrahiere (vgl. Flick 1999: 197 ff.). Auf die „Was?“- Kodierungen gehe ich detailliert ein, auf die einzelnen Schritte der „Wie?“- Kodierungen in 7.2.2 aus Platzgründen gerafft.

Ich beginne mit den Aufgaben 7 bis 9, weil die Deutschlehrenden zu diesen Aufgaben viel Konkretes geschrieben haben. Damit die Schwierigkeiten, die die Lehrenden mit Aufgabe 3 hatten (vgl. 7.1.1.1), das Bild möglichst wenig verzerren, messe ich den Analyseergebnissen der Reaktionen auf diese Aufgabe untergeordnete Bedeutung bei: Ich analysiere die Äußerungen zu Aufgabe 3 nach denjenigen zu den Aufgaben 7 bis 9; dabei behandle ich die Ergebnisse zu Aufgabe 3 nicht eigenständig, sondern ergänzend in Bezug auf die Ergebnisse zu den Aufgaben 7 bis 9.

Am Anfang notiere ich alle „Was?“-Antworten zu den Aufgaben 7 bis 9 getrennt und straffe/verdeutliche/fasse vorsichtig zusammen. Dann kodiere ich axial und offen und ergänze „Memos“, d.h. Fragen, Wertungen und eigene Beobachtungen (vgl. Flick 1999: 197ff.), und zähle die Belege. Schließlich halte ich Abstraktionen der Ergebnisse fest.

Die Abstraktionen der gefundenen „Was?“-Kategorien in den schriftlichen Äußerungen zu den Aufgaben 7 bis 9 befinden sich in Tabelle 49.

Die Tabellen 49 und 51 bis 58 haben folgenden Aufbau: Im ersten Teil der Kästen befinden sich jeweils die Abstraktionen (= Muster), im zweiten die dazugehörigen konkreten Daten. In Tabelle 50 sind keine Abstraktionen enthalten, weil ihr keine eigenständige Analyse zu Grunde liegt.

Tabelle 49: Abstraktionen der “Was?”-Kategorien in den schriftlichen Äußerungen zu den Aufgaben 7 bis 9 (konkrete Daten vgl. Anhang 7d)

Muster 1: starke Präferenz für Wort-, Satzebene; Textebene schwach ausgeprägt
ausschließlich Wort-, Satzebene (66 Belege) “(nie)mals” > Wort-, Satzebene (5 Belege); Fortführung der Kommunikation nach der Negation: Die Negation begründen > Textebene (5 Belege) Wort-, Satzebene (24 Belege); “Ist das nicht verrückt?”, höfliche Ablehnung eines Vorschlags > Textebene (2 Belege) insgesamt Wort-, Satzebene 95 Belege, Textebene 7 Belege; Wort-, Satzebene: Vielfalt der Negationselemente, Textebene: nur 2 unterschiedliche Elemente (Fortführung der Kommunikation nach der Negation: die Negation begründen, höfliche Ablehnung eines Vorschlags)
Muster 2: Betonung der abstrakten Formalgrammatik (Syntax)
prinzipielle Unterscheidung von “Satznegation” mit “nicht” (hier Problem: An welcher Position im Satz steht “nicht”?) und “Wortnegation” mit “kein”, Wunsch nach einer “festen Grammatik” zu “nicht” (31 Belege); gleichzeitig kein Verweis auf die Notwendigkeit einer funktional-kommunikativen Bestimmung der Negation auf Textebene < in Thailand Fokus auf der Form, nicht auf der Funktion; die Semantik der Negation wird nur 1 mal, in (8), angesprochen: Skalierung “ja: klar, selbstverständlich, kann sein, möglich, nein”
Muster 3: starke Präferenz für Wörter, die negieren können, wie “nicht”, “kein” etc. ohne Erweiterungen in negierender Funktion
Wörter allein (66 Belege) “(nie)mals” > Wort allein (5 Belege); Fortführung der Kommunikation nach der Negation: Die Negation begründen > Negationssequenz (5 Belege) Wörter allein (4 Belege) “ohne” (2 Belege), “Da habe ich schon etwas vor.”, “Da habe ich Reitunterricht/Klavierunterricht” (4 Belege) Wörter + Erweiterungen wie “noch nicht” in negierender Funktion (5 Belege), Wörter ohne Erweiterungen in negierender Funktion (4 Belege), höfliche Ablehnung eines Vorschlags > Negationssequenz (1 Beleg) Wörter in nichtnegierender Funktion: “nicht” + “un-“ (2 Belege), “Ist das nicht verrückt?” (1 Beleg), “nicht ohne” (1 Beleg), “nicht schlecht” (1 Beleg), “nicht nur – sondern auch “ (1 Beleg) insgesamt Wörter allein in negierender Funktion (79 Belege) Wörter in nicht negierender Funktion, Negationssequenzen (je 6 Belege) Wörter + Erweiterungen in negierender Funktion (5 Belege) “Da habe ich schon etwas vor.”, “Da habe ich Reitstunde/Klavierstunde.” (4 Belege) “ohne” (2 Belege)

Da Aufgabe 3 einigen Lehrenden schwer gefallen war, habe ich den “Was?”-Teil dieser Aufgabe, Spalten 1 und 2, getrennt betrachtet (vgl. Tabelle 50).

Tabelle 50: Abstraktionen der gefundenen "Was?"- Kategorien in den schriftlichen Äußerungen zu Aufgabe 3, Spalte 2 (konkrete Daten vgl. Anhang 7e)

a. bis h. Wort-, Satzebene; dabei a. bis f. Wörter und g., h. Affixe i. bis l. Textebene a. bis f.: hohe Zahlen (42 bis 49 Belege) für "ja", niedrige (2 bis 9 Belege) für "nein"; g., h.: hohe Zahlen (40 und 43 Belege) für "ja", höhere Zahlen für "nein" als bei a. bis f. (11 und 12 Belege); <u>inhaltliche Entsprechung zu Muster 1 und 3</u> Aspekt e. "noch nicht" (49 Belege für „ja“) hat gleich hohe Präferenz wie die Wörter allein in den Aspekten a. bis c. (48 bis 49 Belege für „ja“) i. bis l.: kleinere Abstände zwischen "ja" und "nein" (4 bis 18 Belege) als bei a. bis h. (28 bis 46 Belege); j., k.: kleinste Abstände zwischen "ja" und "nein" (5 bis 9 Belege); jeweils höhere Zahlen für "ja" als für "nein" (a. 49 vs. 2 Belege, b. 48 vs. 4, c. 48 vs. 2, d. 42 vs. 9, e. 49 vs. 3, f. 49 vs. 2, g. 43 vs. 11, h. 40 vs. 12, j. 29 vs. 24, l. 35 vs. 17), nur bei i. (rhetorische Frage; 21 vs. 30 Belege) und k. ("nicht" in der Frage zielt auf eine positive Antwort ab; 24 vs. 28 Belege) nicht <u>Memo:</u> Falsche Verwendung des Begriffs "rhetorische Frage": Lehrer fragt, Lernende antworten > Unsicherheit auf der Textebene: <u>inhaltliche Entsprechung zu Muster 2</u>
--

Die Abstraktionen des "Was?"-Teils von Aufgabe 3 in Tabelle 50 lese ich auf Grund der inhaltlichen Entsprechungen als Bestätigung der Muster 1 bis 3 in Tabelle 49.

7.1.2.2 In den mündlichen Äußerungen der Deutschlehrenden gefundene Kategorien

Damit bei der geringen Anzahl von 5 Interviews keine Einzelaussagen wichtig werden, berücksichtige ich in 7.1.2.2 sowie in den "Wie?"- Teilen 7.2.2.2 und 7.2.2.6 zu den Interviews nur Kategorien, die von wenigstens 2 Deutschlehrenden erwähnt wurden.

Tabelle 51 enthält die Abstraktionen der in den mündlichen Äußerungen der Deutschlehrenden gefundenen "Was?"-Kategorien zu den Aufgaben 7 bis 9.

Tabelle 51: Abstraktionen der “Was?”-Kategorien in den mündlichen Äußerungen zu den Aufgaben 7 bis 9 (konkrete Daten vgl. Anhang 7i)

<u>Muster A:</u> Textebene: 3. <i>Verneinen/Ablehnen</i>	
Fragen mit “nein“ beantworten (2 Belege), Negationssequenzen mit “ lieber“ (“Nein, <u>lieber</u> nicht.“) und Begründungen für Negationen (“Da habe ich schon etwas vor.“)	
Dialog:	A: Wann fahren Sie nach London? Um sechs Uhr?
	B: <u>Nein</u> , um acht Uhr.
	B: <u>Nein</u> , ich habe keine Zeit/keine Lust.
<u>Memo:</u> Nr. 21 aus “Viel Spaß mit Deutsch“ in Aufgabe 7 “völlig fremd“ (I1), “schlechte Übung: Schüler weiß nicht, was er machen soll“ (I2)	

Aufgabe 3 wurde von den Deutschlehrenden als problematisch angesehen. Damit die Schwierigkeiten bei der Bearbeitung von Aufgabe 3 nicht die Aussagekraft der Analyseergebnisse abschwächen, betrachte ich die Abstraktionen der mündlichen “Was?”-Äußerungen der Lehrenden zu dieser Aufgabe getrennt in Tabelle 52 und in Ergänzung zu den Abstraktionen der “Was?”-Kategorien zu den Aufgaben 7 bis 9 in Tabelle 51 (vgl. 7.1.2.1).

Tabelle 52: Abstraktionen der “Was?”-Kategorien in den mündlichen Äußerungen zu Aufgabe 3, Spalte 2⁶⁹ (konkrete Daten vgl. Anhang 7i)

Ergänzender Befund zu Muster A in Tabelle 51: Textebene schwächer als Wort-, Satzebene ausgeprägt (weniger “Ja“ für i. bis l., bei denen der Schritt auf die Textebene erforderlich ist (1 bis 4 Belege), als für andere Aspekte (5 Belege))

	Ja, ich unterrichte diesen Aspekt.	Nein, ich unterrichte diesen Aspekt nicht.
a. “nein“	5 Belege	1 Beleg
b. “doch“	5 Belege	
c. “nicht“	5 Belege	
d. “nicht mehr“	5 Belege	
e. “noch nicht“	5 Belege	
f. “kein“	5 Belege	
g. “un-“	5 Belege	
h. “-los“	5 Belege	
i. rhetorische Frage	3 Belege	
j. gegensätzliche Wortbedeutung	4 Belege	
k. “nicht“ in der Frage zielt auf positive Antwort ab	2 Belege	
l. Fortführung der Kommunikation nach der Negation	1 Beleg	

⁶⁹ In einigen Fällen entscheiden sich die Deutschlehrenden bei Aufgabe 3, Spalte 2 (vgl. (130)), für “Ja“, missverstehen aber die Negation (I3: Aspekte i., l.; I4: Aspekte k., l; I5: Aspekt l.; vgl. Anhang 7i) oder sagen “nicht direkt“, “ nicht so eindeutig“, diese Antworten werte ich nicht als “Ja“.

7.2 Wie wird unterrichtet?

Ich dokumentiere die Entwicklung der "Wie?"-Anteile des Fragebogens, Aufgabe, Spalten 3 und 4 (vgl. 7.2.1.1), Aufgaben 4 bis 6 (vgl. 7.2.1.2) und Aufgaben 7 bis 9 (vgl. 7.2.1.3). Anschließend analysiere ich die schriftlichen und mündlichen Äußerungen der Deutschlehrenden zu diesen Aufgaben (vgl. 7.2.2.1 bis 7.2.2.6).

7.2.1 Entwicklung der Fragen im Fragebogen

7.2.1.1 Aufgabe 3, Spalten 3 und 4

Aufgabe 3, Spalten 3 und 4, die Aufgaben 4 bis 6 sowie 7.b., 8 und 9 habe ich in den Fragebogen aufgenommen, weil ich wissen wollte, "wie" die ausgewählten Negationsaspekte nach Aussage der Lehrenden unterrichtet werden.

Die Testpersonen, denen ich die Vorfassung des Fragebogens gegeben hatte, zeigten Verständnis dafür, dass ich mich für die Vermittlung der deutschen Grammatik im Unterricht interessiere. Denn Deutsch sei "schwer", LernerInnen müssten viel Grammatik aufnehmen. Die Wahl des Themas Negation rief allerdings eher Erstaunen hervor. Man hielt die Negation für ein kleines Thema, das man, so die Testpersonen, im Unterricht mit anderen/größeren Grammatikthemen koppele. In Aufgabe 3 im Fragebogen wollte ich deshalb auch wissen, mit welchen anderen Grammatikthemen die Deutschlehrenden die Negation unterrichten.

Diesen Gedanken habe ich in der dritten Spalte von Aufgabe 3 mit der Frage nach dem Unterricht beim ersten Mal verknüpft. Davon habe ich mir versprochen, in Kombination mit der vierten Spalte, in der es um die Wiederholung im Unterricht geht, zu erfahren, ob die KollegInnen wiederholen und - wenn ja - ob sich die Wiederholung, was die Kopplung mit anderen Grammatikthemen angeht, von der Erstbehandlung der Negation unterscheidet. Aufgabe 3, Spalten 3 und 4, in der Vorfassung des Fragebogens ist in (141) enthalten .

Beispiel:

(141) Aufgabe 3, Spalten 3 und 4: Vorfassung des Fragebogens (vgl. Anhang 7a)

Wenn ja: Mit welchen <u>anderen Grammatikthemen</u> unterrichten Sie diesen Aspekt zum ersten Mal? (Beispiele: mit Aussage, Frage, Präsens, Perfekt, Konjunktiv II, Imperativ usw.)	Wiederholen Sie diesen Aspekt? Wenn ja: Mit welchen <u>anderen Grammatikthemen</u> wiederholen Sie ihn?

Nach (141) lautete in der Vorfassung des Fragebogens die Überschrift der dritten Spalte:

“Wenn ja: Mit welchen anderen Grammatikthemen unterrichten Sie diesen Aspekt beim ersten Mal? (Beispiele: mit Aussage, Frage, Präsens, Perfekt, Konjunktiv II, Imperativ usw.)

“. Die in Klammern angegebenen Beispiele Aussage, Frage, Präsens, Perfekt, Konjunktiv II und Imperativ waren, wie ich von meinen Gewährspersonen erfahren hatte, potenzielle Kandidaten für größere Grammatikthemen, an die die Negation im Unterricht angekoppelt wird. Die Kästchen unter der Überschrift ließ ich leer. Die vierte Spalte trug die Überschrift “Wiederholen Sie diesen Aspekt? Wenn ja: Mit welchen anderen Grammatikthemen wiederholen Sie ihn? “. Die Kästchen unter der Überschrift waren wie bei der dritten Spalte leer.

Die Testpersonen lieferten zur dritten und vierten Spalte entweder keine oder keine befriedigenden Antworten. Sie sagten mir entweder undifferenziert, sie wüssten nicht mehr, mit welchen anderen Grammatikthemen sie die Negation unterrichteten, und trugen in den Fragebogen nichts ein. Oder sie schrieben in der dritten Spalte einige der von mir genannten Beispiele hin, räumten aber im Gespräch ein, sie hätten diese Beispiele nur angegeben, damit etwas auf dem Papier stehe. Bei der vierten Spalte vermissten sie Beispiele. Ich hatte gedacht, dass die Testpersonen die dritte und vierte Spalte als Einheit lesen und die in der Überschrift der dritten Spalte genannten Beispiele auf die Überschrift der vierten Spalte übertragen würden. Aber dieser Transfer wurde nicht geleistet. Schließlich brachten die Testpersonen

zum Ausdruck, dass in den Überschriften der dritten und vierten Spalte die Gegenüberstellung “beim ersten Mal unterrichten vs. wiederholen“ nicht deutlich genug werde.

Auf Grund der Reaktionen der Testpersonen überarbeitete ich die dritte und vierte Spalte für die endgültige Fassung (vgl. (142)).

Beispiel:

(142) Aufgabe 3, Spalten 3 und 4: Endgültige Fassung des Fragebogens (vgl. Anhang 7b)

Wenn ja: Unterrichten Sie diesen Aspekt <u>beim ersten Mal</u> mit allen anderen Grammatikthemen?	<u>Wiederholen</u> Sie diesen Aspekt? Wenn ja: Wiederholen Sie ihn mit allen anderen Grammatikthemen?
☐ Mit allen anderen Grammatikthemen. ☐ Nur mit	☐ Mit allen anderen Grammatikthemen. ☐ Nur mit

(142) zeigt, dass ich bei der dritten Spalte in der endgültigen Fassung die Überschrift der Vorfassung offener formulierte. Ich entschied mich für “Unterrichten Sie diesen Aspekt ... mit allen anderen Grammatikthemen?“ Weiter nahm ich die Beispiele aus der Überschrift und gab in den Kästchen unter der Überschrift jeweils zwei alternative Antworten zum Ankreuzen vor: die undifferenzierte Alternative “Mit allen Grammatikthemen.“ und – für Personen, die sich u.U. doch über die Frage Gedanken machen wollen – die Alternative “Nur mit ...“, wobei hier über das Ankreuzen hinaus das betreffende Grammatikthema/die betreffenden Grammatikthemen ergänzt werden sollten. Analog ging ich mit der vierten Spalte um. Ich ersetzte die Überschrift aus der Vorfassung durch die offenere Formulierung “Wiederholen Sie ... mit allen anderen Grammatikthemen?“ und machte in den Kästchen unter der Überschrift die Vorgaben “Mit allen anderen Grammatikthemen“ und “Nur mit ...“ zum Ankreuzen. Als letzte Veränderung unterstrich ich in den Überschriften der dritten und vierten Spalte anstelle von “anderen Grammatikthemen“ in der Vorfassung in der aktuellen Fassung “beim ersten Mal“ in der dritten Spalte und “Wiederholen“ in der vierten Spalte, um diese Unterscheidung klarer herauszustellen.

7.2.1.2 Aufgaben 4 bis 6

Die Aufgaben 4 bis 6 der endgültigen Fassung des Fragebogens (vgl. (143) und (144)) sind im Vergleich zur Vorfassung unverändert, weil die fünf Testpersonen mit diesen Aufgaben keine Probleme hatten. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Aufgaben 4 bis 6 sehr konkrete Aussagen zur Unterrichtspraxis enthalten. Außerdem habe ich berücksichtigt, was Acharn Terachai, der von mir konsultierte Fachmann für thailandspezifische Fragebögen – allerdings für mehr als drei Aufgaben – vorgeschlagen hatte, nämlich die Deutschlehrenden nichts schreiben, sondern nur ankreuzen zu lassen (hier: „Ja/Nein“; vgl. 2.1.1.1). Trotzdem bot ich bei allen drei Aufgaben bei der jeweils letzten Alternative „Sonstige“ die Möglichkeit der freien Äußerung.

Eigene Anschauung und Gespräche mit Deutschlehrenden und -lernenden in Thailand hatten zu meiner Vermutung geführt, dass im täglichen Unterricht grob drei Formen der Unterrichtsgestaltung anzutreffen sein könnten: eine traditionelle und eine moderne Form sowie Zwischenformen.

Beispiel:

(143) Aufgabe 4 des Fragebogens (vgl. Anhang 7b)

4. Wie präsentieren Sie die Aspekte aus 3.? Ergänzen Sie bitte die Übersicht!

	Ja	Nein
a. Die Lerner lesen deutsche Sätze mit Negationen. Dann erkläre ich die neuen Wörter, die Negationen und die andere Grammatik auf thai an der Tafel. Danach schreiben die Lerner das, was an der Tafel steht, ab.	☐	☐
b. In der Vorstunde habe ich schon die neuen Wörter und die Grammatik, die nicht zur Negation gehört, auf deutsch erklärt. In der Stunde, in der ich die Negation unterrichte, gebe ich den Lernern eine Situation vor. Sie schreiben/sprechen auf deutsch zu der Situation und benutzen schon Negationen. Danach erarbeite ich mit den Lernern auf deutsch die Regeln zur Negation. Wir schreiben die Regeln zusammen auf.	☐	☐
c. Ich erkläre die Negation auf thai an der Tafel. Dann tragen die Lerner die Regeln ins Heft ein. Danach lese ich den deutschen Text mit den Negationen vor. Die Lerner lesen mit. Wenn sie Wörter oder Grammatik nicht verstehen, erkläre ich auf thai.	☐	☐
d. Die Lerner lesen einen deutschen Text mit Negationen. Dann erkläre ich die neuen Wörter, die Negation und andere Grammatik auf deutsch an der Tafel. Abschließend schreiben die Lerner das, was an der Tafel steht, ab.	☐	☐
e. Ich vergleiche mit dem Thailändischen, weil die Lerner öfter thailändische Strukturen auf das Deutsche übertragen und dadurch Fehler machen.	☐	☐
f. Ich vergleiche mit dem Englischen, weil die Lerner öfter englische Strukturen auf das Deutsche übertragen und dadurch Fehler machen.	☐	☐
g. Sonstige:	☐	☐

Bei Aufgabe 4 in (143), die das Präsentieren des Negationsstoffes abfragt, steht Antwortalternative c. für die traditionelle Unterrichtsgestaltung, die wie eine Umsetzung der Grammatik-Übersetzungsmethode (vgl. 8.6.1) anmutet: starke Lehrerzentrierung (LehrerIn erklärt, liest vor), LernerInnen rezeptiv (schreiben ab, lesen mit), deduktiv (Regeln zuerst), viel Thai. b. stellt die moderne Alternative dar, der viele Merkmale der Vermittlungskonzepte, die zeitlich nach der Grammatik-Übersetzungsmethode aufkamen (vgl. 8.6.2 bis 8.6.5), zugeordnet werden können. Eine Vorstunde (Klärung von Wörtern und Grammatik, die nicht zur Negation gehört) ist abgetrennt von der eigentlichen Stunde zur Negation; LernerInnen kommunizieren produktiv/rezeptiv (schreiben/sprechen zur Situation), induktiv (zuerst Sprache benutzen, dann Regeln), viel Deutsch. a. und d. bezeichnen eine Position zwischen der traditionellen und der modernen Form: schwächere Lehrerzentrierung (LehrerIn erklärt nur noch), LernerInnen aktiver, aber noch rezeptiv (Lesen, schreiben ab), deduktiv (Regeln zuerst), bei a. viel Thai, bei d. mehr Deutsch.

e. und f. habe ich aufgenommen, weil thailändische LernerInnen im Bereich Negation in L3 Deutsch durch Rückgriffe auf L1 Thai und L2 Englisch bedingte Interferenzfehler machen (vgl. 5.1.2), sich für diese Zielgruppe jedoch durch den Vergleich L3 Deutsch – L1 Thai – L2 Englisch Lernchancen eröffnen (vgl. 5.2): kontrastiv e. Deutsch-Thai/Thai-Deutsch, f. Deutsch-Englisch/Englisch-Deutsch.

Beispiel:

(144) Aufgaben 5 und 6 des Fragebogens (vgl. Anhang 7b)

5. Wie lassen Sie die Aspekte aus 3. üben? Ergänzen Sie bitte die Übersicht!

	Ja	Nein
a. Die Lerner bekommen Kärtchen mit Situationen, in denen sie Negationen anwenden sollen. Die Negationen fehlen. Die Lerner haben die Auswahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten, wie die Kommunikation nach einer Negation weitergeht.	☐	☐
b. Die Lerner bekommen von mir deutsche Sätze mit richtigen Negationen, die sie abschreiben und auswendig lernen sollen.	☐	☐
c. Die Lerner übersetzen Sätze mit Negationen schriftlich vom Thai ins Deutsche und/oder vom Deutschen ins Thai.	☐	☐
d. Ich gebe den Lernern "multiple choice"-Aufgaben mit Lücken für die Negationen.	☐	☐
e. Ich lasse die Lerner im Unterricht üben.	☐	☐
f. Im Unterricht lasse ich nicht üben. Die Lerner üben in der Hausaufgabe.	☐	☐
g. Sonstige:	☐	☐

6. Wie überprüfen Sie, ob die Lerner die Aspekte aus 3. beherrschen? Ergänzen Sie bitte die Übersicht!

	Ja	Nein
a. Die Lerner bekommen Kärtchen mit Situationen, in denen sie Negationen anwenden sollen. Die Negationen fehlen. Die Lerner wählen zwischen verschiedenen Möglichkeiten, wie die Kommunikation nach einer Negation weitergeht.	☐	☐
b. Die Lerner schreiben deutsche Sätze mit richtigen Negationen, die sie auswendig gelernt haben.	☐	☐
c. Die Lerner übersetzen Sätze mit Negationen schriftlich vom Thai ins Deutsche und/oder vom Deutschen ins Thai.	☐	☐
d. Ich gebe den Lernern "multiple choice"-Aufgaben mit Lücken für die Negationen.	☐	☐
e. Sonstige:	☐	☐

Bei Aufgabe 5 in (144) dienen e., f. dazu zu kontrollieren, ob im Unterricht überhaupt geübt wird. Dass das u.U. wegen Stoffmenge und Zeitknappheit nicht der Fall sein könnte, hatte ich von KollegInnen gehört. Damit es auf Grund der potenziellen Problematik des Übens nicht zu übermäßiger Verunsicherung der Deutschlehrenden und dadurch zu wenig aussagekräftigem Ankrenzverhalten kommen sollte, nahm ich dem Thema "Üben" z.T. die Eigenständigkeit: Abgesehen von den Antwortalternativen e. und f. hat Aufgabe 5 den gleichen Aufbau wie

Aufgabe 6 (Überprüfen). b., c. und d. spiegeln die traditionelle Art der Unterrichtsgestaltung wider (vgl. 8.6.1 Grammatik-Übersetzungsmethode): b., d. rezeptive LernerInnen (schreiben ab und lernen auswendig, „multiple choice“), c. Übersetzen. Durch Alternativen a. ist die moderne Art repräsentiert: Lernende kommunizieren rezeptiv/produktiv (Situationen), Negation auf Textebene („Wie geht die Kommunikation nach der Negation weiter?“) (vgl. 8.6.2 bis 8.6.5 Vermittlungskonzepte zeitlich nach der Grammatik-Übersetzungsmethode). Dass in den Aufgaben 5 und 6 im Gegensatz zu Aufgabe 4 die Position zwischen der traditionellen und der modernen Form der Unterrichtsgestaltung fehlt, geht auf Anregungen meiner Testpersonen zurück. Sie waren der Auffassung, dass die Zwischenformen eher beim Präsentieren zum Tragen kämen, nicht aber beim weniger ausdifferenzierten Üben/Überprüfen.

7.2.1.3 Aufgaben 7 bis 9

Aufgabe 7b. „Wie würden Sie die Aspekte in a. unterrichten?“ fragt explizit nach dem „Wie?“. Durch die offenen Fragestellungen haben die Deutschlehrenden auch in den Aufgaben 8 und 9 Gelegenheit, sich zum „Wie?“ zu äußern (vgl. 7.1.1.2).

7.2.2 Analyse der Lehrendenäußerungen

7.2.2.1 In den schriftlichen Äußerungen der Deutschlehrenden zu den Aufgaben 7 bis 9 gefundene Kategorien

Nach dem Axialen und Offenen Kodieren abstrahiere ich mit Bezug auf Kategorien, die darüber Auskunft geben, wie der Unterricht gestaltet ist.

Wie bei der Auswertung von „Was?“ fange ich auch hier wegen der vielen konkreten Antworten mit den Aufgaben 7 bis 9 an. Es folgen die „multiple choice“-Aufgaben 4 bis 6. Ganz zum Schluss betrachte ich Aufgabe 3, die einigen Lehrenden Schwierigkeiten bereitete.

In Tabelle 53 befinden sich die Abstraktionen der schriftlichen "Wie?"-Äußerungen der Deutschlehrenden zu den Aufgaben 7 bis 9.

Tabelle 53: Abstraktionen der "Wie?"-Kategorien in den schriftlichen Äußerungen zu den Aufgaben 7 bis 9 (konkrete Daten vgl. Anhang 7f)

Muster 4: LernerInnen wichtig	
aktive Lerner (32 Belege) <u>Beispiele:</u> Lerner wählen Partner und Situation und schreiben/sprechen dann zusammen Lerner bilden Dialoge Studenten bilden einen (Nonsens-) Dialog mit den genannten Negationen und spielen die Rollen Schüler die Position von "kein" erschließen lassen; Vergleich zum indefiniten Artikel: Plural von "kein" erschließen lassen; Schüler eine Regel finden/formulieren lassen Struktur an die Tafel, Schüler erklärt "Dialog/Unterhaltung/Rollenspiel" (21 Belege) "Situation" (14 Belege) Lernprozess Einsatz von Liedern und Gedichten (bessere Motivation und Merkfähigkeit) (1 Beleg)	
Muster 5: starker Lehrer, LernerInnenrezeptivität	
(30 Belege) <u>Beispiele:</u> Lehrer: "lieber nicht" > Vervollständigung: "Ich gehe lieber nicht mit."; dann Übersetzung ins Thai, zuerst ohne, dann mit "lieber"; analog dazu "Das geht leider nicht"; "keine Lust" > Vervollständigung: "Ich habe keine Lust mitzugehen."; Übersetzung ins Thai, zuerst "Ich habe Lust.", dann "Ich habe keine Lust." Lehrer liest den Text mit Negationen vor, dann lesen die Lerner; Lehrer erklärt auf Deutsch, anschließend auf Thai; Beispielsätze als Muster; Hausaufgabe zum Lernen/zur Wiederholung <u>Memo:</u> Meine Erfahrung: Die thailändischen Lehrenden unterrichten fast ausschließlich auf Thai; dieser Gedanke ist in Muster 4 nicht enthalten, wohl aber in Muster 5 Unterricht meist einsprachig deutsch, deshalb selten Thai-Deutsch oder umgekehrt > einsprachiger Unterricht auf Deutsch = fortschrittlich, Rückgriff auf Thai = unmodern; gleichzeitig eher Unvereinbarkeit der beiden Verfahren; - Unterschied Thai- Deutsch > Interferenzfehler: A: Trinken Sie keinen Alkohol? B Deutsch: <u>Nein</u>, ich trinke keinen. B Thai: <u>Ja</u>, ich trinke keinen. Lehrer gibt die richtige Erklärung: Unterschied "nicht", "kein"; zuerst mündliche, dann schriftliche Übungen; besonders wichtig: Stellung der Negation in Sätzen Lehrer erklärt die Position der Negation im Satz > Verbindung zu Muster 2 komplizierte Satzgrammatik, die Lernerrezeptivität nahe legt: z.B. Lehrerfragen - Ist es 18 Uhr in Japan, wenn es 20 Uhr in Thailand ist? Es ist zwei Uhr. Ich gehe schwimmen. Hast du Zeit und kommst du mit?	

7.2.2.2 In den mündlichen Äußerungen der Deutschlehrenden zu den Aufgaben 7 bis 9 gefundene Kategorien

Tabelle 54 enthält die Abstraktionen der mündlichen "Wie?"-Äußerungen der Deutschlehrenden zu den Aufgaben 7 bis 9.

Tabelle 54: Abstraktion der "Wie?"-Kategorien in den mündlichen Äußerungen zu den Aufgaben 7 bis 9

Muster B: Dialog	
Dialog (2 Belege)	

7.2.2.3 In den schriftlichen Äußerungen der Deutschlehrenden zu den Aufgaben 4 bis 6 gefundene Kategorien

Nach den Analysen der Äußerungen zu den Aufgaben 7 bis 9 des Fragebogens wende ich mich den Äußerungen zu den Aufgaben 4 bis 6 zu (vgl. 7.2.2.1). Die „multiple choice“-Aufgaben 4 bis 6 kodiere ich axial, indem ich zunächst die „Ja“- und „Nein“-Antworten für jede der drei Aufgaben zähle, dann die Summen der „Ja“-/„Nein“-Antworten in den drei Aufgaben betrachte und aus den größten Abständen zwischen „Ja“ und „Nein“ starke Präferenzen der Deutschlehrenden ableite. Die abstrahierten Oberbegriffe sind die Muster 6 bis 8 (vgl. Tabelle 55).

Tabelle 55: Abstraktionen der Kategorien in den schriftlichen Äußerungen zu den Aufgaben 4 bis 6 (konkrete Daten vgl. Anhang 7g)

<u>Muster 6:</u> Präsentieren: induktiv, auf Deutsch ausschließlich Benutzung der Zielsprache), aktive LernerInnen	
Aufgabe 4: Wie präsentieren Sie? starke Präferenz b. "Ja" (38 vs. 9 Belege): Formulierung im Fragebogen: "In der Vorstunde habe ich schon die neuen Wörter und die Grammatik, die nicht zur Negation gehört, auf deutsch erklärt. In der Stunde, in der ich die Negation unterrichte, gebe ich den Lernern eine Situation vor. Sie schreiben/sprechen auf deutsch zu der Situation und benutzen schon Negationen. Danach erarbeite ich mit den Lernern auf deutsch die Regeln zur Negation. Wir schreiben die Regeln zusammen auf." > induktiv, auf Deutsch, aktive Lerner starke Präferenz c. "Nein" (36 vs. 9 Belege): Formulierung: "Ich erkläre die Negation auf thai an der Tafel. Dann tragen die Lerner die Regeln ins Heft ein. Danach lese ich den deutschen Text mit den Negationen vor. Die Lerner lesen mit. Wenn sie Wörter oder Grammatik nicht verstehen, erkläre ich auf thai." > nicht deduktiv, nicht auf Thai, kein starker Lehrer	
<u>Muster 7:</u> Üben im Unterricht und in der Hausaufgabe <u>Memo:</u> Probleme: nicht genug Zeit (2 Belege); viel Stoff in "Viel Spaß mit Deutsch", große Zahl der LernerInnen > Kommt da das Üben zu kurz?	
Aufgabe 5: Wie lassen Sie üben? starke Präferenz e. "Ja" (47 vs. 1 Belege): Formulierung: "Ich lasse die Lerner im Unterricht üben." starke Präferenz f. "Nein" (39 vs. 2 Belege): Formulierung: "Im Unterricht lasse ich nicht üben. Die Lerner üben in der Hausaufgabe." + Bekräftigung: Üben im Unterricht und in der Hausaufgabe (8 Belege)	
<u>Muster 8:</u> Überprüfen: keine Übersetzung Thai – Deutsch/Deutsch – Thai <u>Memo:</u> "multiple choice"-Optionen (Aufgaben 5, 6: jeweils d.) gehören nicht zu den starken Präferenzen ⇔ 1. meine Erfahrung: viel "multiple choice", 2. Zentrale Universitätsaufnahmeprüfung in Deutsch, auf die die Schulen vorbereiten, ist 100% "multiple choice"	
Aufgabe 6: Wie überprüfen Sie? starke Präferenz c. "Nein" (35 vs. 9 Belege): "Die Lerner übersetzen Sätze mit Negationen schriftlich vom Thai ins Deutsche und/oder vom Deutschen ins Thai." > keine Übersetzung Thai – Deutsch/Deutsch-Thai	

7.2.2.4 In den mündlichen Äußerungen der Deutschlehrenden zu den Aufgaben 4 bis 6 gefundene Kategorien

Im Rahmen des axialen Kodierens zähle ich für jede der Aufgaben 4 bis 6 die "Ja"- und "Nein"-Antworten aus und bilde die Summen. Wo die Abstände zwischen "Ja" und "Nein" am größten sind, setze ich starke Präferenzen der Deutschlehrenden an (vgl. 7.2.2.3).

In Tabelle 56 befinden sich die Abstraktionen der mündlichen "Wie?"-Äußerungen der Deutschlehrenden zu den Aufgaben 4 bis 6.

Tabelle 56: Abstraktionen der Kategorien in den mündlichen Äußerungen zu den Aufgaben 4 bis 6 (konkrete Daten vgl. Anhang 7h)

<u>Muster C:</u> Präsentieren: induktiv, auf Deutsch, aktive LernerInnen
starke Präferenz b. "Ja" (5 vs. 0 Belege; vgl. 7.2.2.3)
<u>Muster D:</u> Üben im Unterricht, kein Abschreiben und Auswendiglernen richtiger deutscher Negationen
starke Präferenz e. "Ja" (4 vs. 1 Beleg; vgl. 7.2.2.3)
starke Präferenz b. "Nein" (4 vs. 1 Belege)
Formulierung im Fragebogen: "Die Lerner bekommen von mir deutsche Sätze mit richtigen Negationen, die sie abschreiben und auswendig lernen sollen."
<u>Muster E:</u> Überprüfen: Situation, aktive LernerInnen, Kommunikation; "multiple choice", Lücken füllen
starke Präferenz a. "Ja" (3 vs. 1 Belege)
Formulierung: "Die Lerner bekommen Kärtchen mit Situationen, in denen sie Negationen anwenden sollen. Die Negationen fehlen. Die Lerner wählen zwischen verschiedenen Möglichkeiten, wie die Kommunikation nach einer Negation weitergeht."
starke Präferenz d. "Ja" (5 vs. 0 Belege)
Formulierung: "Ich geben den Lernern 'multiple choice'-Aufgaben mit Lücken für die Negationen."

7.2.2.5 In den schriftlichen Äußerungen der Deutschlehrenden zu Aufgabe 3 gefundene Kategorien

Der "Wie?"-Teil von Aufgabe 3 analysiere ich zuletzt, weil dieser Teil einigen Lehrenden Schwierigkeiten bereitete (vgl. 7.2.2.1).

Tabelle 57 enthält die Abstraktionen der schriftlichen "Wie?"-Äußerungen der Deutschlehrenden zu Aufgabe 3.

Tabelle 57: Abstraktionen der “Wie?”-Kategorien in den schriftlichen Äußerungen zu Aufgabe 3, Spalten 3 und 4

<u>Muster 9:</u> Unterricht beim ersten Mal vs. Wiederholung: in konsistente Antworten > Überforderung der Deutschlehrenden, insbesondere bei „Wiederholung“ (nur Grobauswertung)	
<u>Unterricht beim ersten Mal (Spalte 3) vs. Wiederholung (Spalte 4):</u> <u>Spalte 3: Unterricht beim ersten Mal</u> Wenn in Spalte 2 "Ja" angekreuzt, wenigstens mehr als die Hälfte “Mit allen anderen Grammatikthemen.” (18 Belege) mangelndes Textverständnis? > Muster 2 Wenn in Spalte 2 "Ja" angekreuzt, Ergänzung der Lücke in “Nur mit “: Grammatik des Beispiels im Fragebogen zitiert (z.B. Aspekt b. “doch”: “Nur mit <u>Nomen</u>”, in Spalte 3 genauso; Aspekt j. “gegensätzliche Wortbedeutung”: “Nur mit <u>Kardinalzahlen</u>”, in Spalte 3 genauso); Zuordnung von Negationsaspekten zu “Viel Spaß mit Deutsch” (z.B. Aspekt i. “rhetorische Frage”: “Nur mit <u>Lesetext 'Erziehung in der Thai-Familie'</u>”); Aspekte a. bis f.: “Nur mit <u>Sprachkurs Deutsch</u>” und bei a. bis f. in Spalte 2 "Ja" angekreuzt; Aspekt l. “Nur mit <u>Sprachkurs Deutsch</u>”, aber in Spalte 2 "Ja " nicht angekreuzt; Aspekte a. bis f.: “Nur mit <u>dem Lehrwerk</u>” und in Spalte 2 nur bei c. "Ja" angekreuzt Aspekte g. bis i.: “Mit allen anderen Grammatikthemen.”, aber in Spalte 2 "Ja " nicht angekreuzt; Aspekte g. bis l.: in Spalte 2 nichts angekreuzt, nichts ergänzt wahllos erscheinende Ergänzungen, z. B. bei Aspekt c. “nicht”: “Nur mit <u>Konzessivsätzen</u>” Ankreuzen von “Nur mit “ ohne Ergänzung zu einem sinnvollen Ausdruck	
<u>Spalte 4: Wiederholung</u> Wenn in Spalte 2 "Ja" angekreuzt, wenigstens mehr als die Hälfte “Mit allen anderen Grammatikthemen.” angekreuzt (18 Belege; davon bei 10 Belegen identisches Ankreuzen wie in Spalte 3) weniger Kreuze als bei Spalte 3 kaum Angaben; wenn, dann häufig identisch mit denjenigen an gleicher Stelle in Spalte 3	

7.2.2.6 In den mündlichen Äußerungen der Deutschlehrenden zu Aufgabe 3 gefundene Kategorien

In Tabelle 58 sind die Abstraktionen der mündlichen "Wie?"-Äußerungen der Deutschlehrenden zu Aufgabe 3 festgehalten.

Tabelle 58: Abstraktion der Kategorien in den mündlichen Äußerungen zu Aufgabe 3, Spalten 3 und 4

<u>Muster F</u> (ergänzend): Negation wird undifferenziert mit allen Grammatikthemen unterrichtet. (3 Belege)
<u>Spalte 3: Unterricht beim ersten Mal</u> Verständnisschwierigkeiten: Aussage "Das Thema wird beim ersten Mal unterrichtet", aber keine Ausführung darüber, mit welchen Grammatikthemen unterrichtet wird (vgl. Anhang 7j: I1, I2, I4) <u>Spalte 4: Wiederholen</u> sehr heterogene Aussagen: Wiederholung "nicht so absichtlich" (ebenda: I1), "immer mit allen anderen Grammatikthemen" (ebenda: I3), konkrete Angaben (ebenda: I5)

7.2.3 Triangulation: Abstraktionen der schriftlichen und mündlichen Äußerungen der Deutschlehrenden

Parallel zu meinem Vorgehen in der Lehrwerkanalyse von "Viel Spaß mit Deutsch" (vgl. 6.3.3) seien die Ergebnisse der Analysen in 7.1 und 7.2, die verschiedenen Muster, in den Tabellen 49 und 51 bis 58 noch einmal genannt, damit ich entscheiden kann, welche davon für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 Relevanz haben. Die Muster 1 bis 9 sind die Abstraktionen der schriftlichen, die Muster A bis F die Abstraktionen der mündlichen Lehrendenäußerungen.

Tabelle 49 (vgl. 7.1.2.1):

<u>Muster 1:</u> starke Präferenz für Wort-, Satzebene; Textebene (vgl. 4.3 Gesprächsanalytische Kategorien) schwach ausgeprägt
<u>Muster 2:</u> Betonung der abstrakten Formalgrammatik (Syntax) (vgl. 3.4)
<u>Muster 3:</u> starke Präferenz für Wörter, die negieren können, wie "nicht", "kein" etc. ohne Erweiterungen in negierender Funktion

Tabelle 51 (vgl. 7.1.2.2):

Muster A: Textebene: 3. *Verneinen/Ablehnen*

Tabelle 52 (vgl. 7.1.2.2):

Ergänzender Befund zu Muster A in Tabelle 51: Textebene schwächer als Wort-, Satzebene ausgeprägt

Tabelle 53 (vgl. 7.2.2.1):

Muster 4: LernerInnen wichtig

Muster 5: starker Lehrer, LernerInnenrezeptivität

Tabelle 54 (vgl. 7.2.2.2):

Muster B: Dialog

Tabelle 55 (vgl. 7.2.2.3):

Muster 6: Präsentieren: induktiv, auf Deutsch, aktive LernerInnen

Muster 7: Üben im Unterricht und in der Hausaufgabe

Memo:

Probleme: nicht genug Zeit; viel Stoff in "Viel Spaß mit Deutsch", große Zahl der LernerInnen > Kommt da das Üben zu kurz?

Muster 8: Überprüfen: keine Übersetzung Thai – Deutsch/Deutsch – Thai

Memo: "multiple choice"-Optionen gehören nicht zu den starken Präferenzen $\Leftrightarrow$ 1. meine Erfahrung: viel "multiple choice", 2. Zentrale Universitätsaufnahmeprüfung in Deutsch, auf die die Schulen vorbereiten, ist 100% "multiple choice"

Tabelle 56 (vgl. 7.2.2.4):

Muster C: Präsentieren: induktiv, auf Deutsch, aktive LernerInnen

Muster D: Üben im Unterricht, kein Abschreiben und Auswendiglernen richtiger deutscher Negationen

Muster E: Überprüfen: Situation, aktive LernerInnen, Kommunikation; "multiple choice", Lücken füllen

Tabelle 57 (vgl. 7.2.2.5):

Muster 9: Unterricht beim ersten Mal vs. Wiederholung: inkonsistente Antworten > Überforderung der Deutschlehrenden, insbesondere bei „Wiederholung“

Tabelle 58 (vgl. 7.2.2.6):

Muster F (ergänzend): Negation wird undifferenziert mit allen Grammatikthemen unterrichtet.

Da meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 nur die beiden Unterfunktionen von 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen*, auf 4.1 *Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz* und 4.2 *Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld direkt vor Verb2*, enthalten (vgl. 4.4.3), wähle ich die die Unterfunktionen 4.1 und 4.2 betreffenden Befunde und die allgemeinen Befunde aus (vgl. 6.3.3) und halte diese in Tabelle 59 fest. Folgende konkreten Befunde sind irrelevant, weil sie sich auf andere Negationstypen beziehen: "kein" etc., "negierende Funktion" (betrifft in der Hauptsache Kategorie 5, weil Kategorie 5 über diesen Aspekt von den Kategorien 1 bis 4 abgegrenzt werden kann (vgl. 6.3.3 und Tabelle 49, Muster 3) und *Verneinen/Ablehnen* (vgl. Tabelle 51, Muster A).

Tabelle 59: Für die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 ausgewählte Befunde der Analyse des "Fragebogens zur Negation im Deutschen"⁷⁰

starke Präferenz für Wort-, Satzebene (vgl. Tabelle 49, Muster 1), Betonung der abstrakten Formalgrammatik (Syntax) ((vgl. ebenda, Muster 2), Negation wird undifferenziert mit allen Grammatikthemen unterrichtet (vgl. Tabelle 58, Muster F); starke Präferenz für Wörter, die negieren können, wie "nicht", ohne Erweiterungen (vgl. Tabelle 49, Muster 3); Textebene zwar anwesend (vgl. Tabelle 51, Muster A), aber schwach ausgeprägt (vgl. Tabelle 52, Ergänzender Befund zu Muster A; Tabelle 49, Muster 1); LernerInnen wichtig (vgl. Tabelle 53, Muster 4); starker Lehrer, LernerInnenrezeptivität (vgl. Tabelle 53, Muster 5); Dialog (vgl. Tabelle 54, Muster B), Unterricht beim ersten Mal vs. Wiederholung: Überforderung der Deutschlehrenden bei "Wiederholung" (vgl. Tabelle 57, Muster 9); Präsentieren: induktiv, auf Deutsch, aktive LernerInnen (vgl. Tabelle 55, Muster 6; Tabelle 56, Muster C); Üben: im Unterricht und in der Hausaufgabe (↔ nicht genug Zeit, viel Stoff, große Zahl der LernerInnen), kein Abschreiben und Auswendiglernen richtiger deutscher Negationen (vgl. Tabelle 55, Muster 7; Tabelle 56, Muster D); Überprüfen: keine Übersetzung Thai-Deutsch/Deutsch-Thai), "multiple choice", Lücken füllen, Situation, aktive LernerInnen, Kommunikation (vgl. Tabelle 55, Muster 8; Tabelle 56, Muster E)

⁷⁰ Ich ordne die Befunde entlang dem roten Faden an, der die Analysen der thailändischen Vermittlungsrealität in den Kapitel 6 bis 8 zusammenhält: Zuerst kommen die "Was?"-, dann die "Wie?"-Anteile.

8. Teilanalyse Unterricht

In den ersten beiden Teilanalysen der realen Vermittlung der konzeptionell mündlichen Negation im Deutschen in Thailand habe ich mit dem Lehrwerk "Viel Spaß mit Deutsch" (vgl. Kapitel 6) und mit den Äußerungen von Deutschlehrenden zu meinem "Fragebogen zur Negation im Deutschen" (vgl. Kapitel 7) beschäftigt. Parallel zu meiner Fragebogenaktion hatte ich die Deutschlehrenden gebeten, mich zum Besuch von Unterricht zur Negation einzuladen (vgl. 2.1.1.1). Ich bekam nur eine Einladung, nämlich von einer der sechs Deutschlehrenden, die die Vorfassung meines Fragebogens testeten (vgl. ebenda), für den 20.12.2001. Die Lehrerin arbeitete an einer Oberschule in Bangkok.

In diesem Kapitel widme ich mich der dritten Teilanalyse der thailändischen Vermittlungsrealität: Ich untersuche die Unterrichtseinheit vom 20.12.2001, die auf Video festgehalten ist.⁷¹ Nachdem ich der Fachliteratur Kategorien der Analyse entnommen habe (vgl. 8.1), betrachte ich die vier Phasen des beobachteten Unterrichts (vgl. 8.2 bis 8.5).⁷² Die Ergebnisse der Unterrichtsanalyse trianguliere ich mit Analysen des von der unterrichtenden Lehrerin ausgefüllten Fragebogens zur Negation und von vier SchülerInnen-Interviews (vgl. 8.5.3). Schließlich interpretiere ich die Ergebnisse der drei Teilanalysen in den Kapiteln 6 bis 8 mit Bezug auf die Konzepte zur Vermittlung von Fremdsprachen (vgl. 8.6).

8.1 Auswertung der Fachliteratur und Kategorien der Analyse

In der Unterrichtsbeobachtung wird etwa untersucht, wie sich die Inputs durch die Lehrenden und durch die benutzten Lehrbücher auf den Erwerb auswirken (z.B. Gass/Madden 1985). Ich beschreibe die Unterrichtsaktivitäten und bewerte in Übereinstimmung mit meinem Vorgehen in der Analyse von "Viel Spaß mit Deutsch" (vgl. 6.2.2.1) den Einfluss der Aufgaben auf die LernerInnen. Im Gegensatz zur Lehrwerkanalyse (vgl. ebenda) kann ich in der

⁷¹ Ich möchte mich hier recht herzlich bei der Ramkhamhaeng Universität Bangkok bedanken, die für das Aufnehmen des Unterrichts ein Filmteam zur Verfügung stellte.

⁷² Der Verschriftlichung der verbalen Daten zu dem beobachteten Unterricht (vgl. Anhang 8a) liegen die Standardnormen der Orthographie und Interpunktion zugrunde. Ich markiere, wenn jemand nach meinem Dafürhalten ungewöhnlich oder unverständlich spricht; meiner thailändischen Ehefrau Boonsita Hongwises, mit deren sprachlicher und kultureller Kompetenz die thailändischen Unterrichtsanteile abgeglichen sind, bin ich ebenfalls zu Dank verpflichtet. Längere Redepausen innerhalb eines SprecherInnenbeitrags („turn“) oder bis zur nächsten Übernahme des Rederechts, Unterbrechungen sowie das gleichzeitige Sprechen von mehreren Personen kommen nicht vor (vgl. Ehlich/Rehbein 1976).

Unterrichtsanalyse reale thailändische LernerInnen beobachten. Dennoch ist es mir auch hier nicht möglich, direkt auf die Verarbeitung der Inputs zuzugreifen – dies hätte SchülerInnen-Interviews während des Unterrichts vorausgesetzt, die zusätzlich zu der Anwesenheit der beiden Kameraleute plus rollender Kamera und meiner Person die SchülerInnen sehr stark verunsichert hätte, so dass die Ergebnisse der Analyse nicht aussagekräftig gewesen wären. So bleibt es wie in der Lehrwerkanalyse bei einer schwachen LernerInnenorientierung, weil ich aus den Inputs auf die Verarbeitung schließen muss.

Systematisch auf der Textebene bewegen sich diskursanalytische Ansätze, die in ihrer linguistischen Ausprägung die Kommunikation im Alltag und in Institutionen erforschen (z.B. Kallmeyer 1977, Hoffmann 1983) und, angewandt auf die Beobachtung fremdsprachlichen Unterrichts, als eine Grundlage der Lehrerbildung dienen (z.B. Freudenstein/Pürschel 1978, Buttjes/Solmecke 1978). Bei diesen unterrichtsbezogenen diskursanalytischen Ansätzen geht es um den Input Kommunikation: um verschiedene Input-Arten und ihre Auswirkungen auf den Spracherwerb. Kritisiert werden u.a. die methodischen Schwächen dieser Ansätze – z.B. die Verwendung uneindeutiger Kategorien der Unterrichtsanalyse, die unzureichende Berücksichtigung der sprachlichen Funktionalität und der kontextuellen und kulturellen Einbettung von Sprache sowie die Dominanz der Lehrenden-/Forschendensicht (vgl. z.B. Long 1983, Ehlich/Rehbein 1983). Für meine Unterrichtsanalyse lasse ich mich von den diskursanalytischen Ansätzen anregen, beherzige jedoch auch zum Teil die Kritikpunkte.

Im Bereich des quantitativen Hypothesentestens arbeite ich heraus, wie im beobachteten Unterricht kommuniziert wird, indem ich nach meinen fünf Negationsfunktionen (vgl. 4.3.3 Tabelle 14; roter Faden: "Was?") suche. Gleichzeitig gehe ich über die Diskursanalyse hinaus, weil mich auch das Vorkommen formalgrammatischer Kategorien, z.B. der Satznegation "nicht" ("Was?"), und Kategorien der Unterrichtsgestaltung wie Unterrichtsphasen und Lernziele ("Wie?") interessieren. Die bislang genannten Kategorien sind eindeutig. Uneindeutig, weil mit meiner Person und mit meinen subjektiven Erfahrungen verknüpft, können die Ergebnisse des qualitativ-hypothesengenerierenden Prozesses sein (vgl. 2.2.1). Das Problem der angemessenen Berücksichtigung des Kontextes und der thailändischen Kultur entschärfe ich dadurch, dass ich etwa in Form von Memos meine Erfahrungen mit dem Deutschunterricht in Thailand einbringe. Die Dominanz der Lehrerinnen-Perspektive und meiner Sicht relativiere ich durch die Triangulation der Analysen des Unterrichts, des Lehrerinnen-Fragebogens und der SchülerInnen-Interviews (vgl. 8.5.3). Meine

Unterrichtsanalyse kommt Forderungen in Arbeiten der ethnomethodologischen Konversationsanalyse und der Mikroethnographie (z.B. Lörschner 1986, Trueba 1982) nach, die im Hinblick auf mein Forschungsinteresse den Vorteil haben, dass sie mehr Elemente Qualitativer Forschung aufweisen und dadurch teilnehmerInnenorientiert sind. Meine Daten sind auf Video festgehalten und können dadurch überprüft werden. Weiter beziehe ich durch die Triangulation mit ein, dass die Forschenden bzw. das Aufnahmeverfahren die Handlungsroutine, die erfasst werden soll, stören könnte. Schließlich trage ich mit Hilfe des qualitativen Vorgehens nicht ausschließlich vorab festgelegte Analysekategorien von außen an den Unterricht heran, sondern entwickle mitunter erst bei der Unterrichtsbeobachtung/-auswertung Fragestellungen, die ein Verstehen des Unterrichts aus der Innensicht der Beteiligten ermöglicht (vgl. Henrici 1989: 213).

In meinen Daten kommen keine Unterrichtsverfahren vor, bei denen sich die SchülerInnen den Lernstoff selbstständig aneignen wie beim „Entdeckenden Lernen“ oder in die Lehrerrolle schlüpfen wie beim „Lernen durch Lehren“. Entdeckendes Lernen heißt, die LernerInnen erschließen sich den Stoff selbst: wählen Informationen aus, bilden Hypothesen, überprüfen diese und konstruieren dadurch aktiv ihr Wissen (vgl. Dreyfus 1988); Hintergrund ist die Konstruktivistische Lerntheorie, nach der die SchülerInnen die Grenzen ihres bisherigen Wissens erfahren und neue mit bereits bekannten Informationen verbinden (vgl. Neber 1993). Ein Beispiel für Lernen durch Lehren: Eine vierte Klasse arbeitet so intensiv, dass sie in der Lage ist, für eine dritte Klasse Computer-Lernmaterial herzustellen (Harel/Papert 1991).

8.2 Erste Phase: Aufwärmen

Zu der am 20.12.2001 in Bangkok beobachteten Schulunterricht DaF zur Negation konstruiere ich ein übergeordnetes Richtziel, ein Grobziel und drei Feinlernziele (vgl. Schmidt 1996: 3ff. und Tabelle 60).

Tabelle 60: Lernziele zu dem beobachteten Unterricht

<u>Richtziel:</u> Die SchülerInnen sollen Erklärungen zur Satznegation im Deutschen verstehen.
<u>Grobziel:</u> Die SchülerInnen sollen die Negationswörter im Deutschen wiederholen, indem sie die Erklärungen der Lehrerin zu von ihnen selbst geschriebenen deutschen Sätzen mit Negationswörtern verstehen.
<u>Feinziele:</u> Die SchülerInnen sollen (1) Negationswörter, die sie bereits gelernt haben, aktivieren und Erklärungen dazu verstehen. (2) deutsche Sätze mit Negationswörtern schreiben. (3) die von ihnen verfassten Sätze mit Negationswörtern vortragen und dazu Erklärungen verstehen.

Zu den Feinzielen wird in drei Phasen des Unterrichts (vgl. Schmidt 1996: 3ff.) gearbeitet: in der Sprachbegegnung zu (1), der Sprachanwendung zu (2) und der Sprachbesinnung zu (3) (vgl. 8.3 bis 8.5).

Der Sprachbegegnung ist das Aufwärmen vorgeschaltet. In dieser ersten Unterrichtsphase (vgl. Anhang 8a Zeilen 1 bis 13) verwenden die SchülerInnen die deutsche Sprache produktiv sehr eingeschränkt. Sie sagen reaktiv, formelhaft und im Chor auf die Frage der Lehrerin, wie es ihnen gehe, „Danke gut. Und Ihnen?“ und, nachdem ich gesagt habe, dass es mir gut gehe, und nach ihrem Befinden gefragt habe, „Danke, (auch) sehr gut.“

Die SchülerInnen hören auf Deutsch die Formeln, mit denen die Lehrerin und ich nach dem Befinden fragen und antworten. Auf Thai hören sie von der Lehrerin die Bitten, sich hinzusetzen und dass ich hinten im Klassenzimmer Platz nehmen möge. Sie grüßen/äußern Höflichkeiten und reagieren auf Begrüßungen/Höflichkeiten. Dadurch wärmen sie sich für die nächsten Phasen auf, in denen sie sich mit Negationen beschäftigen werden.

8.3 Zweite Phase: Sprachbegegnung

8.3.1 Sprachbewusstheit

In der zweiten Phase des beobachteten Unterrichts, der Sprachbegegnung, - und in der vierten Phase der Sprachbesinnung - spielt beim "Wie?" der bewusste Umgang mit Sprache eine Rolle. Aus diesem Grund gehe ich hier vor der Analyse der Unterrichtsaktivitäten auf die Sprachbewusstheit ein. Bei der Analyse der Sprachbesinnung komme ich auf das Thema zurück.

In der Fremdsprachen- und Muttersprachendidaktik, der Sprachlehr-, -lernforschung und der Zweitspracherwerbsforschung kann eine übergreifende Bewegung weg von der Sprachauffassung des Behaviorismus und hin zu einer kognitiven Orientierung, zu einer Sprachbewusstheit beobachtet werden (vgl. Bausch et al. 1998). Bei "Sprachbewusstheit" handelt es sich um die Übersetzung von "language awareness", einem Begriff aus der britischen Sprachdidaktik (vgl. Hawkins 1984), mit dem man in Großbritannien Schulprobleme im Bereich Sprachen in den Griff bekommen wollte. "language awareness" in Deutschland ist auch die Auseinandersetzung mit der Idee der Kommunikativen Kompetenz (vgl. 8.6.4), die im Unterricht oft als Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit umgesetzt wurde: Wie beim audiolingual beeinflussten Unterricht (vgl. 8.6.3) kam die Reflexion über Sprache, auch der Vergleich zwischen L1 und L2 der LernerInnen, zu kurz (vgl. z.B. Edmondson/House 1997, Gnutzmann 1997). Dagegen ist für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 etwa wie beim Modellversuch "Wege zur Mehrsprachigkeit", bei dem der Unterricht in L1 mit dem L2-Unterricht gekoppelt ist (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995), gerade der bewusste negationsspezifische Sprachvergleich L1 Thai – L2 Englisch – L3 Deutsch durch die thailändischen SchülerInnen wichtig (vgl. 5.2).

In verschiedenen Arbeiten im Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen kommt die Bedeutung einer kognitiven "language awareness"/Sprachbewusstheit zum Ausdruck.

Während als Ziele von "Sprachreflexion" die sprachliche Handlungsfähigkeit, der "kultivierte Sprachgebrauch" und die Selbsterkenntnis genannt werden (vgl. Neuland 1992), ist mit "language learning awareness" gemeint, dass LernerInnen versuchen, ihren Lernerfolg durch

die Anwendung von Lernstrategien zu steigern (vgl. Nold/Schnaitmann 1997). Die Sprachlernbewusstheit wird mit den subjektiven Lerntheorien verknüpft: LernerInnen prägen ihre "Vorstellungen" von Sprache und Lernen aus und modifizieren diese gegebenenfalls im Lernprozess (vgl. Knapp-Potthoff 1997). Dass bei LernerInnen eine Tendenz zur Selbstorganisation auch der bewussten Lernprozesse (vgl. Edelhoff/Weskamp 1999) und eigene Konzepte des Sprachenlernens (vgl. de Florio-Hansen 1997) festgestellt wurden, legt nahe, dem autonomen Lernen einen Stellenwert beizumessen.

Rampillon 1997 unterteilt "language awareness" beim Sprachenlernen in drei Teilbereiche, in die "learning awareness", der Lern-, Denk- und Problemlösestrategien zugeordnet sind, in die "linguistic awareness", die sich auf das formale Sprachsystem bezieht, und in die "communicative awareness", also die Beherrschung der pragmatischen Bedeutung. Welche Rolle kann der Unterricht bei den von Rampillon erwarteten Entwicklungen der LernerInnen in den drei komplexen Teilbereichen spielen? Die allgemeine Aussage von Long 1983a dazu, Unterricht verbessere den L2-Erwerb, wird in jüngster Zeit differenziert, indem verschiedene Typen von Unterricht voneinander abgegrenzt werden und deren Effektivität im Hinblick auf das Erlernen einer L2 untersucht wird. Long 1997 unterscheidet drei Typen von Unterricht: "focus on meaning", "focus on forms" und "focus on form". Bei dem Typ "focus on meaning" liegt der Schwerpunkt des Unterrichts auf dem bedeutungsvollen Gebrauch von L2, das formale System von L2 nehmen die LernerInnen beiläufig auf. Dagegen werden in einem Unterricht, der einen "focus on forms" hat, isolierte Formen nach einer linguistischen Progression von "einfach" zu "komplex" vermittelt. Für "focus on form" ist im Gegensatz zu "focus on forms" charakteristisch, dass sich die LernerInnen in ansonsten bedeutungsvoller Kommunikation kurz mit den formalen Eigenschaften von L2 beschäftigen. Sparda 1997 spricht in Verbindung mit Theorien, in denen die Bewusstheit und die Aufmerksamkeit der LernerInnen zentral sind (z.B. Schmidt 1997, Sharwood Smith 1993), von "form focused instruction": Ein formales Lernpensum ist in ein bedeutungsorientiertes eingebunden; die LernerInnen lenken ihre Aufmerksamkeit auf Formen in einem für sie bedeutsamen Kontext. Bei Doughty heißt "focus on form", dass der Unterricht aus den LernerInnenbedürfnissen hergeleitet ist und dass sich die LernerInnen zuerst mit der Bedeutung beschäftigen und sich dann zum Sprachsystem hinwenden, weil die Beherrschung bestimmter Formen nötig ist, um eine Aufgabe zu bewältigen (vgl. Doughty/Williams 1998). Die Aufmerksamkeit der LernerInnen ist kurz und explizit auf die Formen gerichtet (vgl. Doughty 1997).

In einer Metaanalyse haben Norris/Ortega 2000 49 zwischen 1980 und 1998 entstandene quantitative Einzelstudien zum Wert von L2-Unterricht ausgewertet; die Daten zum Unterricht wurden in den Einzelstudien jeweils im Vergleich mit Gruppen, die keinen Unterricht hatten, oder mit der gleichen Gruppe vor und nach dem Unterricht erhoben. Norris/Ortega kommen zu dem Ergebnis, dass gezielter Unterricht das Erlernen von L2 weit stärker gefördert hat als kein Unterricht, dass expliziter Unterricht wirksamer war als impliziter und dass "focus on forms", die Betrachtung isolierter Formen, und "focus on form", die Einbindung der Formen in bedeutungsvolle Kommunikation, eine gleich große hohe Effektivität hatten (vgl. Norris/Ortega 2000: 417). Die genannten positiven Wirkungen von Unterricht waren umso größer, je mehr durch Memorieren, getrennt von anderen L2-Phänomenen und ohne Kontext getestet wurde (geringere positive Effekte, wenn metalinguistisches Wissen und freie Sprachproduktion getestet wurden; vgl. ebenda: 501), je kürzer das unterrichtliche Eingehen auf die Form (vgl. ebenda) und je schneller die Tests auf den Unterricht folgten, wobei auch später ein längerfristiger Lernerfolg nachweisbar war (ebenda: 488). Bei meinen Unterrichtsvorschlägen in Kapitel 9 nutze ich die Vorteile des expliziten "focus on form"- Unterrichts für die Vermittlung der Negation (vgl. 9.2.1.1.2.2 Sprachbesinnung, 9.2.2.1.1.2 Sprachbesinnung, 9.2.2.1.2.2 Textarbeit, 9.2.3.1.1.2 Sprachbesinnung und Auswertung, 9.2.3.1.2.2 Textarbeit). Durch die Gegenüberstellung von explizitem und implizitem Lernen komme ich zu einer Argumentation dafür, dass die thailändischen SchülerInnen unabhängig vom DaF-Unterricht über pragmatisches Kategorien-Wissen zur Negation verfügen (vgl. 8.5.3.2).

8.3.2 Beobachtete Unterrichtsaktivitäten

8.3.2.1 Wie wird unterrichtet?

Da die SchülerInnen in der zweiten Phase (vgl. Anhang 8a Zeile 14 bis Zeile 147) zum ersten Mal in dieser Unterrichtseinheit Kontakt mit Negationen haben, ist die zweite Phase für mich diejenige der Sprachbegegnung.

Für die Phase der Sprachbegegnung konstruiere ich das Feinlernziel:

(1) Die SchülerInnen sollen Negationswörter, die sie bereits gelernt haben, aktivieren und Erklärungen dazu verstehen (vgl. 8.2, Tabelle 60).

In der Sprachbegegnung wird die Gruppenarbeit, die in der folgenden Phase der Sprachanwendung stattfindet, vorbereitet.

Die Lehrerin sagt, dass die Klasse in allen drei Deutsch-Jahren Negationsstoff gelernt habe und dass sie in der von mir beobachteten Unterrichtseinheit zu diesem Stoff wiederholen sollten (vgl. Anhang 8a Zeilen 14 bis 19). Dann hängt sie eine Wortkarte mit der Aufschrift „Negation“ an die Tafel und fordert die Klasse auf Deutsch auf, dazu zu assoziieren. Auf Thai und auf Deutsch spornt sie die SchülerInnen an. Zwölf SchülerInnen kommen nach vorn und schreiben ihre Assoziationen an die Tafel, die nicht an der Tafel beschäftigten SchülerInnen schauen zu. „nein“ wird an die Tafel geschrieben, einige SchülerInnen übersetzen dieses Wort zur Unterhaltung in die nordostthailändische Minderheitensprache Isaan bzw. ins Laotische, die in Bangkok als provinziell gelten; es wird gelacht (ebenda Zeilen 25 bis 37).

Bis zum Ende der Phase der Sprachbegegnung ist die Unterrichtsinteraktion sehr stark auf die Lehrerin hin zentriert. Sie liefert auf Deutsch frontal monologisch eine schnelle Abfolge von abstrakten Kurzcharakterisierungen der von den SchülerInnen assoziierten Negationsmittel an der Tafel und stellt dazu Fragen.

Als die Letzte der vierzehn SchülerInnen ihren Beitrag zu „Negation“ an die Tafel geschrieben hat, sagt die Lehrerin: „'nicht', 'kein', 'kaum' ... Was noch?“ (Anhang 8a Zeilen 41 bis 46) und lenkt damit die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf die Negationswörter an der Tafel. Eine Schülerin liest „nie“ von der Tafel ab, worauf die Lehrerin wissen will, ob den SchülerInnen noch etwas einfalle. Während sonst in der zweiten Unterrichtsphase viel über die Negation gesprochen wird, findet an dieser Stelle das erste von zwei Malen bedeutungsvolle Kommunikation auf Deutsch mit einer Negation statt, indem die Lehrerin die Negationskategorie 5.5 „*nicht*“, „*kein*“ ... *in nichtnegierender Funktion* mit der Realisierung „nein“ benutzt, um eine Antwort von den SchülerInnen zu erheischen (vgl. 4.3.2.2): „Schon alles? Nein? Was noch? Was fällt dir noch ein?“ (Anhang 8a Zeile 50). Die SchülerInnen, wieder rezeptiv, hören diese Negation, und eine von ihnen reagiert darauf dadurch, dass sie „selten“ nennt. Die Lehrerin liest „kaum“ von der Tafel ab. Daraufhin erfragt die Lehrerin die Umschreibungen „nicht oft“ von „selten“ und „fast nicht“ von „kaum“, die der Klasse m.E. die semantische Verbindung von „selten“ und „kaum“ mit den

Negationswörtern an der Tafel (vgl. Abbildung 1) aufzeigen sollen. Bei „selten“ kommt von SchülerInnen-Seite mit der englischen Übersetzung „seldom“ der Rückgriff auf L2 (Anhang 8a Zeile 50 bis Zeile 60).

Zu dem Negationsmittel „weder-noch“ an der Tafel äußert sich die Lehrerin selbst. Sie bezeichnet es ohne Erklärung als Doppelkonjunktion und als „das Gegenteil von 'sowohl-als auch'“ (ebenda Zeile 60-61). Die Lehrerin übersetzt, bevor sie sich das nächste Negationsmittel an der Tafel vornimmt, unmotiviert „sowohl-als auch“, um das es hier eigentlich nicht geht, in L2 Englisch und spricht „either-or“ dabei zuerst britisch und dann amerikanisch aus (ebenda Zeile 61-62). Dieser „sowohl-als-auch“-Exkurs hilft den SchülerInnen nicht bei der Aktivierung der bereits erworbenen Negationsmittel im Deutschen.

Auf die Frage der Lehrerin „Wie negiert man Nomen?“, verbunden mit dem Hinweis „unbestimmter Artikel“ (ebenda Zeile 64 bis 65), nennt eine Schülerin das nächste Negationsmittel an der Tafel, „kein“. Die Lehrerin kreist „kein“ an der Tafel ein. Sie fragt weiter: „Nur ‚kein‘?“ (ebenda Zeile 70). Eine Schülerin nennt „keiner“, die Lehrerin „keins“. Die Lehrerin zeichnet an der Tafel Striche, die von „kein“ weg gehen, und schreibt „keins“, „keiner“ daran. Die Klasse steuert „keine“, „keinem“ bei, die die Lehrerin an die von „kein“ ausgehenden Striche schreibt. Kommentierend sagt die Lehrerin, dass die Varianten von „kein“ an der Tafel Pronomen und negative Artikel seien, und gibt dazu keine Erklärung (ebenda Zeilen 66 bis 82).

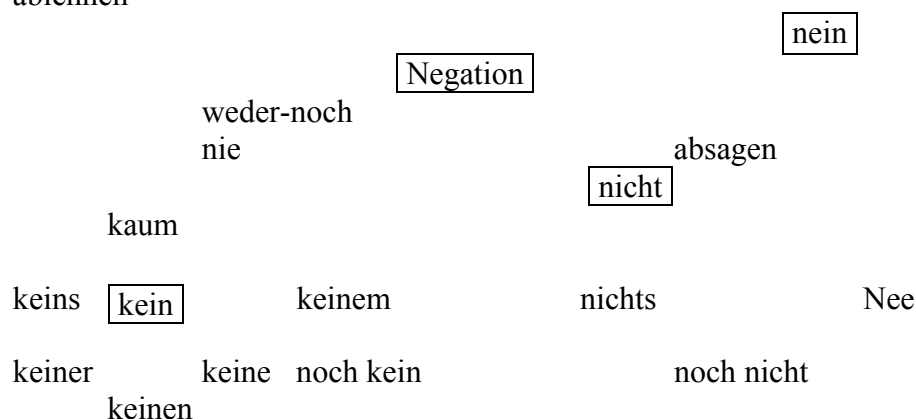
Als Nächstes nennt die Lehrerin „nicht“ und kreist das Wort an der Tafel ein, eine Schülerin nennt „nichts“. Die Lehrerin erwähnt „nein“. Sie sagt, damit könne man eine Frage beantworten, und erfragt „ja“ als Gegenteil von „nein“ und „doch“ als Antwort auf eine negative Frage. Die Frage der Lehrerin, ob es in L1 Thai „doch“ gebe, wird von den SchülerInnen verneint: Das ist der zweite Ausschnitt bedeutungsvoller Kommunikation in dieser Phase, Negationskategorie 3.5 *Verneinen* mit „nein“ (vgl. 4.3.1.3; ebenda Zeilen 98 bis 99). Anschließend fragt die Lehrerin, ob auch das Thailändische negative Fragen kenne. Nachdem seit dem englischen Exkurs zu „sowohl – als auch“ nur Deutsch gesprochen wurde, gibt die Lehrerin nun auf Thai ein Beispiel mit dem thailändischen Negationselement *m̂ay*, wechselt wieder ins Deutsche und erwähnt „noch nicht“ und „noch kein“ an der Tafel. Dann zeigt die Lehrerin auf „nein“ an der Tafel und kreist es ein. Sie spricht ohne Erklärung

„Ja-/Nein“-Fragen an (ebenda Zeile 87 bis Zeile 112). Der Vergleich mit dem Thailändischen greift zu kurz. Um ihn den SchülerInnen für das Erreichen des Feinziels Aktivierung der Negationsmittel im Deutschen nutzbar zu machen, müsste dem thailändischen Beispiel mit *m^ay* ein deutsches mit einem Negationsmittel, etwa mit „nicht“ oder „kein“, gegenübergestellt und die beiden Beispiele verglichen werden.

Nachdem die Lehrerin „nein“ eingekreist hat, ist das Tafelbild fertig (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Tafelbild⁷³

ablehnen



Das Tafelbild (vgl. Abbildung 1) wirft für die SchülerInnen zwei Probleme auf, die die Aktivierung der erworbenen Negationsmittel behindern. Zum einen ist das Verhältnis zwischen den vorher besprochenen Negationsmitteln der Satzebene und dem Tafelbild uneindeutig, weil „selten“ und „doch“ mündlich erwähnt wurden, nicht aber an der Tafel erscheinen, und umgekehrt „keinen“ sich an der Tafel befindet, davor jedoch nicht behandelt wurde. Dass nicht alles Erwähnte an der Tafel steht und nicht alles an der Tafel davor genannt wurde, dürfte die SchülerInnen verunsichern. Den gleichen Effekt wird das Vorgehen der Lehrerin haben, „nein“, „nicht“ und „kein“ ohne Begründung an der Tafel einzukreisen. Zum anderen sind Tafelbild und Unterrichtsablauf in der Phase der Sprachbegegnung nicht systematisch aufeinander bezogen. Bis auf die Varianten von „kein“ unten links im Tafelbild („keins“, „keiner“, „keinen“, „keine“, „keinem“, „noch kein“) stehen Negationsformen, die zusammengehören, nicht beisammen. So ist „noch nicht“, das in Analogie zu „noch kein“ und „kein“ nahe bei „nicht“ stehen müsste, von diesem durch „nichts“ getrennt. Das Adverb „nie“ würde von seiner Wortklassenzuordnung her eher zu „nicht“ passen, steht aber direkt unter

⁷³ von mir rekonstruiert

„weder-noch“, das von der Lehrerin zu den Doppelkonjunktionen gerechnet wurde. „nein“ und seine Variante „nee“ stehen nicht beisammen, genauso wenig wie die beiden Negationsformen auf der Textebene, „ablehnen“ und „absagen“.

Nach der Fertigstellung des Tafelbilds setzt sich das Problem der unzureichenden Abstimmung von Tafelbild und Unterrichtsablauf im letzten Teil der Phase der Sprachbegegnung (vgl. Anhang 8a Zeilen 114 bis 132) fort: Die Lehrerin hält die unausgesprochene Trennung der Negationen der Satzebene, über die, bevor das Tafelbild fertig war, ohne Beispiele gesprochen wurde, von denjenigen der Textebene nicht durch. Sie nimmt eine SchülerInnen-Anregung auf und führt für „absagen“ das Beispiel „die Einladung zu einem Kinobesuch absagen“ an. Sie sagt weiter, dass „ablehnen“ eine ähnliche Bedeutung habe, verfolgt diesen Gedanken jedoch nicht weiter. Die Lehrerin fährt mit "focus on forms" fort. Sie verlässt die beiden an der Tafel stehenden Negationsmittel der Textebene „absagen“ und „ablehnen“ und geht zurück auf die Satzebene. Sie fragt, abgetrennt von dem vor der Fertigstellung des Tafelbilds abgehandelten „nein“, welche Bedeutung „nee“ an der Tafel hat, und eine Schülerin übersetzt Verständnis sichernd ins Thailändische: *m̂ay*. Die Lehrerin sagt dann, dass es sich bei „nee“ um ein umgangssprachliches „nein“ handle. Bis jetzt wurde deutsch gesprochen. Wahrscheinlich um zu zeigen, dass die Aussprache sich in Abhängigkeit von der Redeabsicht verändern kann, spricht die Lehrerin anschließend das thailändische Negationsmittel *m̂ay* einmal normal aus und einmal mit gedehntem Diphthong. Eine Erklärung bzw. ein Beispiel wird nicht gegeben. Die SchülerInnen können von diesem Vergleich mit dem Thailändischen allerdings nicht profitieren, weil er nicht zu Ende durchgeführt wird: Zur vollständigen Aktivierung von „nee“ fehlt der Klasse, was *m̂ay* mit gedehntem Diphthong von dem normal ausgesprochenen *m̂ay* und was das umgangssprachliche „nee“ von „nein“ unterscheidet. Um diese Unterscheidungen herauszuarbeiten, wäre es nötig, auf den Aspekt des Sprachhandelns, also auf Redeabsichten in konkreten Situationen einzugehen. Dies unterbleibt jedoch hier (vgl. Anhang 8a Zeilen 133 bis 146).

Die starke LehrerInnenzentrierung bewirkt, dass die SchülerInnen rezeptiv und sehr eingeschränkt produktiv sind: Ihre Aufgabe ist es, die Lehrerinnen-Ausführungen kognitiv zu verstehen. Sie reagieren mit einem Wort, einmal mit den drei Wörtern „Eine Zeitung absagen.“ (ebenda Zeile 124). Ein Unterrichtsgespräch kommt nicht zu Stande, sondern ein

Abfragen von unverbundenen Details. Zu den Negationsmitteln werden keine Beispiele gegeben.

Tabelle 61 liefert die Zusammenfassung zu den "Wie?"-Aktivitäten in der Phase der Sprachbegegnung.

Tabelle 61: Zusammenfassung Sprachbegegnung "Wie?"

Lehrerin liefert auf Deutsch frontal abstrakte Monologe, wenig Thai, Lehrendenzentrierung, LernerInnenrezeptivität (kognitives Verstehen)

8.3.2.2 Was wird unterrichtet?

Da die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf die isolierten Formen der Negationsmittel gerichtet ist und nicht nach der Bedeutung gefragt wird, handelt es sich hier um den Unterrichtstyp "focus on forms" (vgl. 8.3.1): In ihren abstrakten Charakterisierungen der Negationsmittel an der Tafel (vgl. 8.3.2.1) bereitet die Lehrerin die Einordnung der Negation auf der Satzebene in die Traditionelle Grammatik in der übernächsten Phase der Sprachbesinnung (vgl. 8.1) vor, also in ein System von Wortarten, Satzteilen und Satzarten (vgl. 4.4.2): Sie verwendet die Kategorien der Wortart (Nomen, Artikel, Pronomen) und der Satzart (Frage). Die zentrale Größe ihres negationsspezifischen Modells sind die Negationswörter (vgl. 8.3.2.1). Tabelle 62 kann entnommen werden, mit welchen Kategorien der Traditionellen Grammatik die Lehrerin in der Phase der Sprachbegegnung die Negationswörter erklärt.

Tabelle 62: Erklärung der Negationswörter unter Bezugnahme auf die Traditionelle Grammatik durch die Lehrerin in der Phase der Sprachbegegnung des beobachteten Unterrichts (vgl. 8.3.2.1)

„nein“; Beantwortung einer Frage, Gegenteil von „ja“, „Ja-/Nein-“ Fragen
„nee“; umgangssprachliches „nein“
„doch“; Antwort auf eine negative Frage
„kein“, „keins“, „keinen“, „keine“, „keinem“; negieren Nomen, unbestimmter Artikel, negativer Artikel, Pronomen
„weder-noch“; Doppelkonjunktion, Gegenteil von „sowohl-als auch“

Es wird eine Auswahl von Negationsmitteln an der Tafel festgehalten, auf die die Klasse in

der Sprachanwendung zurückgreifen kann. Ohne Charakterisierungen werden die an der Tafel stehenden Negationswörter (z.T. mit Erweiterungen) „nicht“, „noch nicht“, „noch kein“, „nichts“ und „nie“ einfach nur genannt (vgl. 8.3.2.1).

Über die Negationswörter wird lediglich gesprochen. Eine Einbindung in Situationen fehlt.

Das Beispiel „die Einladung zu einem Kinobesuch absagen“ wird nicht zu einer Situation, in der Sprachhandeln möglich wäre, weiterentwickelt. Zu „ablehnen“ wird gesagt, es habe eine ähnliche Bedeutung wie „absagen“; auf ein Beispiel oder auf das Aufbauen einer Situation wird verzichtet, so dass es nicht zu einer Reflexion über die Bedeutung der Formen wie in einem Unterricht des Typs "focus on form" (vgl. 8.3.1) kommt.. In zwei Meta-Situationen handeln die SchülerInnen auf der Textebene, indem sie mit Negationskategorie 3.5 eine Verneinung zum Ausdruck bringen und auf die Negationskategorie 5.5 „*nicht*“, „*kein*“ ... *in nichtnegierender Funktion* reagieren. Beide Negationen sind mit „nein“ realisiert; Negations(teil)sequenzen kommen nicht vor (vgl. 8.3.2.1).

Dadurch, dass die Situationen und die Negations(teil)sequenzen, in denen kommuniziert wird, entweder nicht anwesend sind oder – wenn vorhanden - nicht reflektiert werden, unterbleibt der Schritt auf die Textebene. Der Unterricht verharrt bei der Behandlung der Negationswörter auf der Satzebene.

Tabelle 63 enthält die Zusammenfassung zu den "Was?"-Aktivitäten in der Phase der Sprachbegegnung.

Tabelle 63: Zusammenfassung Sprachbegegnung "Was?"

"focus on forms": Satzebene, abstrakte Charakterisierungen von Negationswörtern, Traditionelle Grammatik, keine Reflexion von Situation und Negations(teil)sequenzen, Schritt auf die Textebene unterbleibt

8.4 Dritte Phase: Sprachanwendung

8.4.1 Gruppenunterricht

Da in der Phase der Sprachanwendung, was das "Wie?" angeht, der Gruppenunterricht wichtig ist, seien der Analyse der Aktivitäten im beobachteten Unterricht einige theoretische Bemerkungen zu diesem Thema vorangestellt.

Ausgehend von der Diskursanalyse im englischen Sprachraum wird in den 70-er Jahren zum ersten Mal systematisch zur Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht geforscht. Auf der Grundlage authentischer Daten zu unterschiedlichen Diskurs-Typen (z.B. LehrerInnen – SchülerInnen) wird auf Regelmäßigkeiten des Sprachgebrauchs geschlossen. Die diskursanalytische Unterrichtsforschung erweitert das Wissen über das Geschehen im Fremdsprachenunterricht und relativiert die Bedeutung der sehr stark normativen Traditionellen Grammatik; ferner wird über die Phasierung des Unterrichts nachgedacht, auch darüber, in welchen Phasen die Gruppenarbeit und in welchen Phasen andere Sozialformen ihren Platz haben (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft 1978).

In jüngerer Zeit ist die Gruppenarbeit Thema in den Konzepten des autonomen Lernens, deren VertreterInnen sich wieder für den Wechsel der Sozialformen und für den Wandel der Lehrenden-/Lernendenrollen interessieren (vgl. z.B. Bimmel/Rampillon 2000 und 8.5.1).

Es liegt dann Gruppenarbeit vor, wenn sich drei bis sechs LernerInnen selbstständig mit Arbeitsaufträgen beschäftigen. Die entstehenden dynamischen Prozesse können dem Fremdsprachenunterricht zugute kommen: U.a. die Kommunikation durch Gesten erzeugt intensive Beziehungen zwischen den LernerInnen, die Bedingungen, miteinander sprachlich zu kommunizieren, werden besser. Individuelle Ängste, die Fremdsprache produktiv zu verwenden, können abgeschwächt werden (vgl. Schwerdtfeger 2000, 2001). Eine wichtige Funktion der Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht besteht also darin, dass die Bereitschaft der LernerInnen, die fremde Sprache zu benutzen, erhöht wird.

8.4.2 Beobachtete Unterrichtsaktivitäten

8.4.2.1 Wie wird unterrichtet?

Anfang und Ende der dritten Phase werden von der Lehrerin bestimmt: Sie erteilt den Arbeitsauftrag für die Gruppen und beendet die Gruppenarbeit (Anhang 8a Zeile 148, bis S. 6, Zeile 221).

Der Unterricht wechselt hart von einer starken Lehrendenzentrierung in der Phase der Sprachbegegnung zu einer klaren Lernendenzentrierung. Die Lehrerin nimmt sich sehr zurück. Sie äußert sich lediglich zum Arbeitsauftrag und koordiniert die SchülerInnen-Aktivitäten. Der Arbeitsauftrag der Lehrerin ist, für alle Gruppen gleich, sehr offen:

"[...] dann benutzt ihr [...] die Wörter da [deutet Richtung Tafel]. Ihr könnt die auch dazu ergänzen, ne, als Negation, zum Beispiel. Drei oder vier Sätze. Und dann unterstreicht ihr auch Negation [...] im Satz." (vgl. ebenda S. 4, Zeilen 151 bis 155)

Dadurch, dass die Lehrerin die SchülerInnen auffordert, mit den Wörtern an der Tafel Sätze zu bilden, und keine Situation mit einschätzbaren Handlungsabsichten aufbaut/aufbauen lässt, vergibt sie die Chance der Annäherung an reale Kommunikationsbedingungen außerhalb des Klassenzimmers (vgl. Schwerdtfeger 2003: 255). Die Lehrerin und ich gehen von Gruppe zu Gruppe; ich beobachte. Die Kamera wird von Gruppe zu Gruppe bewegt, wodurch sie Momentaufnahmen einfängt. Diese zeigen, dass die Lehrerin jeweils auf Thai und ohne Mikrofon ihren Arbeitsauftrag vom Anfang der Unterrichtsphase in Teilen wiederholt und ergänzt und die SchülerInnen-Aktivitäten koordiniert. Sie wiederholt, dass die SchülerInnen unterstreichen sollen (vgl. Anhang 8a Zeile 170) und dass vier Sätze genug sind (ebenda Zeile 213). Ihre Ergänzung des Arbeitsauftrags enthält "negative Sätze", womit sie Sätze mit den Negationselementen an der Tafel meinen dürfte, und neu den Begriff "Dialog":

"Es sollen kurze Dialoge sein, vielleicht kleine Dialoge, gemischt mit negativen Sätzen." (ebenda S. 5, Zeilen 158f.).

Die Lehrerin koordiniert die SchülerInnenaktivitäten, indem sie den SchülerInnen hilft und Signale zur Beendigung der Gruppenarbeit gibt. Ihre Hilfe sieht so aus:

"Du kannst noch eins [damit ist wahrscheinlich 'noch ein Plakat' gemeint; P.B.] nehmen. Wir haben genug." (ebenda, Zeile 197).

Ein Signal zur Beendigung der Gruppenarbeit lautet, wobei die Lehrerin vom Pult aus mit dem Mikrofon zum Plenum spricht:

"Wann seid ihr fertig? Es braucht nicht so lang zu sein [...]." (ebenda Zeilen 215f.).

Bis hierher haben die Momentaufnahmen der Kamera nur thailändische Lehrerinnen-Äußerungen aufgenommen. Eine Lehrerinnen-Äußerung ist auf Deutsch: "Ihr schreibt keinen Roman, ne. [...] also Jugendliteratur, Harry Potter.", verstärkt durch die thailändische Äußerung: "Schreibt nicht mehr!" (ebenda, Zeile 221).

Die dritte Phase bezeichne ich als Sprachanwendung, weil die SchülerInnen die vorher aktivierten Negationsmittel in den Gruppen in schriftlicher Form benutzen. Zur Phase der Sprachanwendung gehört

Feinlernziel: (2) Die SchülerInnen sollen deutsche Sätze mit Negationswörtern schreiben (vgl. 8.2, Tabelle 60).

In der Sprachanwendung ist eine klare SchülerInnenzentrierung feststellbar. Die SchülerInnen sind produktiv. In sieben Gruppen von drei bis fünf Mitgliedern schreiben sie Negationen auf Plakate. Nach welchen Kriterien die Gruppen zusammengesetzt sind, vermochte ich nicht herauszufinden, so dass ich nicht beurteilen kann, ob die Gruppenarbeit etwa als Mittel der Differenzierung (z.B.: Leistungsstärkere SchülerInnen helfen Schwächeren) genutzt wird oder ob die Lehrerin auf die Vertrautheit der LernerInnen miteinander baut (z.B.: FreundInnen arbeiten zusammen).

Die SchülerInnen folgen dem Arbeitsauftrag der Lehrerin. Dies hat zur Folge, dass die Gruppenarbeit nicht entsprechend ihrer Funktion eingesetzt wird, weil sich die Bereitschaft der SchülerInnen, die fremde Sprache produktiv zu verwenden, kaum erhöht (vgl. 8.4.1); auf Deutsch vorgelesen werden nur die gewählten morphosyntaktischen Formen. In der beobachteten Gruppenarbeit geht es um kreatives Problemlösen, das ein typischer Einsatzbereich dieser Sozialform ist (Schwerdtfeger 2003: 255) - die SchülerInnen konstruieren anhand der Negationselemente an der Tafel Sätze. Dabei beschäftigen sie sich mit der Organisation der Gruppenarbeit und mit der Gestaltung der Plakate. Wenn es um die Organisation der Gruppenarbeit geht, wird Thai gesprochen: Mit "Ah, fertig" (Anhang 8a Zeile 203) kommt zum Ausdruck, dass die Gruppenarbeit beendet ist, mit "Lychee [= Spitzname einer Schülerin]." (ebenda, Zeile 189) wird eine Schülerin vorgeschlagen – vielleicht für das Beschriften oder für die Präsentation des Plakats. Die nichtsprachliche

Plakatgestaltung wird ebenfalls auf Thai besprochen: Es wird überlegt, ob für jede Person eine andere Farbe genommen werden soll (ebenda, Zeilen 164 ff.).

Hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung ist die morphosyntaktische Form der Sätze auf den Plakaten Thema. Die SchülerInnen korrigieren die Schreibung: "I" (ebenda, Zeile 202). Wie Tabelle 64 zeigt, behandeln sie die verworfenen Alternativen mit einer Ausnahme (Deutsch) in der L1 Thai.

Tabelle 64: SchülerInnen in der Phase der Sprachanwendung des beobachteten Unterrichts zu der morphosyntaktischen Gestaltung ihrer Plakate (verworfenen Alternativen, auf Thai)

<u>Gruppe 1 oder 4:</u> "Morgen kommst du nicht in die Schule, nicht wahr?" (Anhang 8a Zeile 161)
<u>Gruppe 3:</u> "Es gibt also keine Party mehr?", (Deutsch:) "auf der Party" (ebenda, Zeilen 172f.), "Können wir XXX ⁷⁴ nicht morgen machen?" (ebenda Zeile 208)
<u>eine Gruppe:</u> "Wenn du 'Wen?' fragst, musst du XXX antworten." (ebenda Zeile 205).

Nach Tabelle 65 verständigen sich die SchülerInnen über die gewählten morphosyntaktischen Alternativen mit einer Ausnahme (Thai) auf Deutsch.

Tabelle 65: SchülerInnen in der Phase der Sprachanwendung des beobachteten Unterrichts zu der morphosyntaktischen Gestaltung ihrer Plakate (gewählte Alternativen, auf Deutsch)

<u>Gruppen 3, 5:</u> - "in die Kneipe" (Anhang 8a Zeile 174); "nein", (Thai:) "Ich habe" (ebenda, Zeile 190) - SchülerIn (schreibend): Doch. Ich habe schon zwei. Andere SchülerInnen: Zwei Jahre. Erste SchülerIn (schreibend): Zwei Jahren. (ebenda, Zeilen 183ff.) - "Ich habe", "Aber ich habe" (ebenda, Zeilen 193f.).

Tabelle 66 beinhaltet die Zusammenfassung zu den "Wie?"-Aktivitäten in der Phase der Sprachanwendung.

Tabelle 66: Zusammenfassung Sprachanwendung "Wie?"

klare SchülerInnenzentrierung; keine Annäherung an reale Handlungsbedingungen außerhalb des Klassenzimmers; in der Gruppenarbeit kreatives Problemlösen, größtenteils auf Thai
--

⁷⁴ unverständlich

8.4.2.2 Was wird unterrichtet?

8.4.2.2.1 Die SchülerInnen-Plakate im Einzelnen

In jeder Gruppe kommt ein Plakat mit konzeptionell mündlichen Negationen der Nähe (vgl. 3.1.3) zu Stande; die sprachexternen Bedingungen sind ähnlich wie diejenigen von (111) (vgl. 6.2.2.1). Die 7 Plakate beschreibe ich nachfolgend in Bezug auf das “Was?” des beobachteten Unterrichts in der Reihenfolge, wie sie später in der Phase der Sprachbesinnung vorgelesen/erklärt werden: Gruppe 1, Gruppe 7, Gruppe 2, Gruppe 6, Gruppe 3, Gruppe 5, Gruppe 4 (vgl. Anhang 8b: Ergebnisse der Gruppenarbeit in der beobachteten Unterrichtseinheit: Sieben Plakate). Ich achte darauf, welche Negationsfunktionen die SchülerInnen auf die Plakate schreiben, und beziehe mich dabei auf die Befunde in Kapitel 6 (Lehrwerkanalyse "Viel Spaß mit Deutsch", vgl. auch Anhang 6a: Konzeptionell mündliche Negationsfunktionen in “Viel Spaß mit Deutsch”); dadurch binde ich die Teilanalyse der Unterrichtseinheit vom 20.12.2001 an diejenige des an fast allen Schulen, auch an der von mir besuchten Bangkokker Oberschule, benutzten Lehrwerks “Viel Spaß mit Deutsch” an, mit dem die Lehrerin des beobachteten Unterrichts laut ihrem ausgefüllten Fragebogen ausschließlich die Negation im Deutschen unterrichtet (vgl. Anhang 8d Aufgabe 3). Mich interessieren auch die Unterstreichungen der SchülerInnen auf den Plakaten, weil diese Schlussfolgerungen darüber zulassen, was die SchülerInnen zur Negation im Deutschen zählen und was nicht.

8.4.2.2.1.1 Plakat Gruppe 1

Auf dem Plakat von Gruppe 1 (vgl. Anhang 8b Plakat Gruppe 1) befinden sich drei Teildialoge, die untereinander keinen Zusammenhang haben: die Zeilen 1 und 2, 3 und 4, 5 und 6. Jeder Teildialog besteht aus einem Frage-Antwort-Paar zu den Themen „Schule“ und „Freizeit“, wobei die Antwort jeweils von den SchülerInnen unterstrichene Negationsmittel enthält.

Negationsspezifische Analyse Plakat Gruppe 1:

- 1x 3.1 Verneinen mit Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz und „nein“ (vgl. ebenda Plakat Gruppe 1 Zeile 2: „Nein, ich gehe nicht zur Schule.“)
- 1x 4.5 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit „nichts“ (ebenda Zeile 6: „Ich mache nichts.“)
- 1x 4 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit „nein“ in einer Negationsteilsequenz mit „lieber“ (ebenda Zeile 4: Nein, lieber im Grand EGV.“).

Unterstrichen wurden von den SchülerInnen der Gruppe 1 ausschließlich Negationswörter, nämlich „nein“, Satznegation „nicht“ und „nichts“, nicht jedoch „lieber“ (ebenda Zeile 4), das somit in der SchülerInnen-Sicht keine Verbindung zur Negation hat; den SchülerInnen sagt die Teilsequenz mit „lieber“ nichts. Die Verwendung von „nein“ (ebenda) in einer konzeptionell mündlichen Äußerung, die nicht (direkt) auf die PartnerInnen-Voräußerung bezogen ist, kommt in „Viel Spaß mit Deutsch“ nicht vor.

8.4.2.2.1.2 Plakat Gruppe 7

Das Plakat von Gruppe 7 (vgl. Anhang 8b Plakat Gruppe 7) besteht aus einem Dialog zwischen Person A und Person B. Da die SchülerInnen nichts unterstrichen haben, kann keine Aussage darüber gemacht werden, was sie zur Negation zählen.

Dem Sinn des Dialogs nach will A von B Geld. Von daher dürfte es nicht „Kann ich dir Geld leihen?“, sondern müsste es „Kann ich von dir Geld leihen?“ oder „Kannst du mir Geld leihen?“ heißen (ebenda Plakat Gruppe 7 Zeile 1). Dies wird von der Lehrerin nicht moniert.

Negationsspezifische Analyse Plakat Gruppe 7:

Themen „Geld leihen“ und „Freizeitaktivitäten“

- 2x 3.5 Verneinen/Ablehnen mit „nein“/„nee“, 1x 4.1 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz, 1x 4.4 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit adjektivischem „kein“ im Akkusativ/Nominativ, 1x 4.12 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit „niemand“, 1x 4.15 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit „weder-noch“ in einer vollständigen Negationssequenz (ebenda Zeile 1: A fragt, ob B A Geld leihen könne; Zeile 2: B: „Nein.“ [3.5], begründet: hat nur 100 Baht dabei; Zeile 3: A lässt sich nicht abweisen und spricht eine mögliche Folge davon an, dass B nichts leiht: „Dann kann ich nicht ins Kino gehen.“ [4.1]; Zeile 4: B erweitert den Gedanken von A aus Zeile 3: „Du kannst weder ins Kino gehen noch einkaufen.“ [4.15]; Zeile 5: A erweitert den Gedanken von B aus Zeile 4: „Ich habe kein Geld. [4.4] So kann ich nichts machen.“ [4.5]; Zeile 6: A lehnt den Vorschlag von B, nach Hause zu gehen, ab: „Nee.“ [3.5] und begründet: „Jetzt bleibt niemand im Haus.“ [4.12]; Zeile 8: B lädt A zu sich nach Hause ein und wahrt damit das Gesicht von A).

Das konzeptionell mündliche 3. *Verneinen/Ablehnen* mit „nee“ (ebenda Zeile 6) tritt in „Viel Spaß mit Deutsch“ nicht auf. Warum die SchülerInnen „nee“ und nicht „nein“ (wie ebenda Zeile 2) wählen, mag damit zusammenhängen, dass „nee“ in der Phase der Sprachbegegnung erwähnt wurde und an der Tafel stand; es fehlen jedoch vorerst Anhaltspunkte dafür, dass hier Umgangssprache benutzt werden soll. Der Schüler, der A liest, überträgt unmotiviert die markierte Aussprache des thailändischen *m̂ay* in der Sprachbegegnung auf „nee“.

8.4.2.2.1.3 Plakat Gruppe 2

Auf dem Plakat von Gruppe 2 (vgl. Anhang 8b Plakat Gruppe 2) befindet sich ein Dialog zwischen den Personen A und B. Es geht darum, wo A und B essen sollen und ob B für A bezahlen kann, weil A kein Geld hat.

Negationsspezifische Analyse Plakat Gruppe 2:

Thema „essen gehen“

- 1x 1 Zurückweisen mit „nicht“ im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz (vgl. ebenda Plakat Gruppe 2 Zeile 8: „Es kommt nicht in Frage.“); nicht in „Viel Spaß mit Deutsch“
- 1x 4.1 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit „nicht“ im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz und 1x 4.2 Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld vor Verb2 in einer vollständigen Negationssequenz (ebenda Zeile 2: B spricht das Thema „Essen gehen“ an; ebenda Zeile 3: A bringt das Restaurant „Fuji“ ins Spiel; ebenda Zeile 4: B sagt: „[...] weil „Fuji“ nicht schmeckt.“ [4.2] und schlägt das Restaurant „MK“ vor, schwächt zum Zwecke der Gesichtsschonung von A mit „naja“ ab; ebenda Zeile 5: A wendet ein: „Aber „MK“ macht uns nicht satt.“ [4.1]; ebenda Zeile 6: B nimmt den eigenen Vorschlag von Zeile 4, bei „MK“ zu essen, mit „einverstanden“ zurück, kommt auf das „Fuji“, das A in Zeile 3 angesprochen hat, zurück und schlägt selbst vor, in dieses Restaurant zu gehen)
- 1x 4.4 adjektivisches „kein“ im Akkusativ/Nominativ (ebenda Zeile 7: „Ach, kein Geld.“)
- 1x 5.1 „nicht“, „kein“ ... in nichtnegierender Funktion mit adjektivischem „kein“ im Akkusativ/Nominativ (ebenda Zeile 1: Hast du keinen Hunger?)

Daraus, dass die SchülerInnen der Gruppe 2 nur die Negationswörter Satznegation „nicht“ und adjektivisches „kein“ unterstreichen, schließe ich, dass sie die Negationssequenz (vgl. ebenda Plakat Gruppe 2 Zeilen 2 bis 6) nicht erkennen. Ferner scheinen die SchülerInnen ein Problem mit der Textkohärenz zu haben: Warum schlägt B bei der gegebenen enormen kulinarischen Vielfalt Bangkoks (Memo) das Restaurant „Fuji“ vor (vgl. ebenda Zeile 6), wenn sie/er denkt, dass es in diesem Restaurant nicht schmeckt (ebenda Zeile 4)?

8.4.2.2.1.4 Plakat Gruppe 6

Auf dem Plakat von Gruppe 6 (vgl. Anhang 8b Plakat Gruppe 6) stehen vier isolierte Sätze (vgl. ebenda Sätze 1. bis 3., 5.) und ein Frage-Antwort-Paar (ebenda Satz 4.) zu den Themen „Haustiere“, „Freizeitaktivität Kino“, „Sport“, „Musik“, „Lesen“ und „Liebe“.

Negationsspezifische Analyse Plakat Gruppe 6:

- 1x 3.7 Verneinen/Ablehnen mit Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld direkt vor Verb2 mit „nein“ (ebenda Satz 4: „Nein, es gefällt mir nicht.“)
- 1x 4.4 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit adjektivischem „kein“ im Akkusativ/Nominativ (ebenda Satz 1: „Ich habe keinen Hund.“)
- 1x 4.6 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit „un-“, (ebenda Satz 5: „*Ich bin uninteressant für die Liebe.“)
- 4.15 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit „weder-noch“ (ebenda Satz 3: „Ich kann weder Sport treiben noch Musik spielen.“)

Unterstrichen sind die Negationswörter „nein“, Satznegation „nicht“, adjektivisches „kein“, „noch“⁷⁵ sowie das Präfix „un-“, vor Adjektiv und „kaum“, das in der Phase der Sprachbegegnung als Negationsmittel erwähnt wurde und an der Tafel stand.

8.4.2.2.1.5 Plakat Gruppe 3

Das Plakat von Gruppe 3 enthält einen Dialog: A will mit B in die Kneipe gehen, B hat aber schon eine Verabredung (vgl. Anhang 8b Plakat Gruppe 3).

Negationsspezifische Analyse Plakat Gruppe 3:

Thema „sich verabreden“

- 1x 3.2 Verneinen/Ablehnen ohne Negationselemente, 1x 3.7 Verneinen/Ablehnen mit Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld direkt vor Verb2, 1x 4.2 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld direkt vor Verb2 und 1x 4 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit „doch“ (nicht in „Viel Spaß mit Deutsch“) in einer vollständigen Negationssequenz (vgl. ebenda Plakat Gruppe 3 Zeile 1: A fragt B, ob sie mit in die Kneipe geht; ebenda Zeile 2: B: „Tut mir leid.“ [3.2] und Begründung: eine andere Verabredung; ebenda Zeile 3: Nachfrage A: „Also, du kannst nicht gehen?“ [4.2]; ebenda Zeile 4: B macht einen anderen Vorschlag zur Gesichtswahrung von A: „Wir können doch morgen gehen.“ [4]; ebenda Zeile 5: A nimmt den Vorschlag von B auf und präzisiert: genaue Zeit und Ort des Treffens; ebenda Zeilen 6 bis 7: B: „Nein. Das geht auch nicht.“ [3.7] und Begründung: einen anderen Termin vergessen; ebenda Zeile 8: A ärgert sich, will sich jemand anderes zum Ausgehen suchen.

Die SchülerInnen der Gruppe 3 erkennen die Negationssequenz nicht, weil sie nur die Negationswörter Satznegation „nicht“ (ebenda Zeile 3), „doch“ (ebenda Zeile 4) und „nein“ (ebenda Zeile 6) sowie zwei Formeln unterstrichen haben: das ohne Negationselemente negierende „Tut mir leid“ (ebenda Zeile 2) und „Das geht auch nicht.“ (ebenda Zeile 6).

8.4.2.2.1.6 Plakat Gruppe 5

Die SchülerInnen von Gruppe 5 haben ihre vier Frage-Antwort-Paare zu den Themen „einen Freund haben“, „Hausaufgaben“, „Essen“ und „Kino“ verfasst (vgl. Anhang 8b Plakat Gruppe 5). Jede Antwort und die Fragen in Zeilen 1 und 5 weisen – dem Informationsstand der

⁷⁵ Auf dem Videomitschnitt ist nicht sicher zu erkennen, ob die SchülerInnen auch „weder“ unterstrichen haben.

SchülerInnen in der Phase der Sprachbegegnung mit „kaum“ und „selten“ nach – eine Negation auf.

Negationsspezifische Analyse Plakat Gruppe 5:

- 1x 3.2 Verneinen/Ablehnen ohne Negationselemente mit „nein“ (vgl. ebenda Plakat Gruppe 5 Zeile 4: „Nein, ich möchte Hausaufgaben machen.“)
- 1x 3.4 Verneinen/Ablehnen mit adjektivischem „kein“ im Akkusativ (ebenda Zeile 1: „Haben Sie keinen Freund jetzt?“)
- 1x 3.6 Verneinen/Ablehnen mit „doch“ (ebenda Zeile 2: „Doch, ich habe schon 2 Jahren mit ihm kennengelernt.“)
- 1x 3.7 Verneinen/Ablehnen mit Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld direkt vor Verb2 und negativ-polarem „mehr“ (ebenda Zeile 5: „Warum essen Sie nicht mehr?“)
- 1x 5.5 „nicht“, „kein“ ... in nichtnegierender Funktion mit „nein“ (ebenda Zeile 6: „Nein danke, ich bin satt.“) in Negationsteilsequenz mit „danke“.

Die SchülerInnen unterstreichen „selten“ (ebenda Zeile 8). Neben „selten“ haben die SchülerInnen dieser Gruppe ausschließlich Negationswörter unterstrichen: „nein“, Satznegation „nicht“, adjektivisches „kein“ und „doch“.

Dass Gruppe 5 nur „nicht“ und „nein“ unterstreicht (ebenda Zeilen 5, 6), legt nahe, dass sie „nicht“ und einzige auf den Plakaten erscheinende Erweiterung „mehr“ nicht als zusammengehörig sieht und dass sie die Negationsteilsequenz nicht erkennt.

Um den Äußerungen einen Sinn zu geben, erfinde ich zu den beiden ersten Zeilen des Plakats von Gruppe 5 eine Situation: B verhält sich so, dass A den Eindruck hat, B habe (gerade) keinen Freund. A will sich durch die Frage „Haben Sie keinen Freund jetzt?“ (ebenda Zeile 1) vergewissern, ob dem tatsächlich so ist, B verneint mit „doch“ (ebenda Zeile 2).

8.4.2.2.1.7 Plakat Gruppe 4

Das Plakat der Gruppe 4 (vgl. Anhang 8b Plakat Gruppe 4) enthält eine inkohärente Aneinanderreihung von Äußerungen zu den Themen „Schule“ und „Arzt“. Es ist überfrachtet mit den unterstrichenen Negationswörtern „nein“, Satznegation „nicht“ und „weder-noch“: In jeder Äußerung befindet sich eins davon.

Negationsspezifische Analyse Gruppe 4:

- 1x 3.1 Verneinen/Ablehnen mit „nicht“ im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz (vgl. ebenda Plakat Gruppe 4 Zeile 1: „Gehst du nicht zur Schule?“)
- 3x 4.1 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit Satznegation „nicht“ im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz (ebenda Zeile 2: „[...]ich fühle mich nicht wohl.“; ebenda Zeile 3: „Und warum gehst du nicht zum Arzt?“; ebenda Zeile 4: „Ich glaube, [das ist] nicht nötig.“)
- 1x 4.15 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit „weder-noch“ (ebenda Zeile 5: „Dann willst du weder in die Schule noch zum Arzt gehen?“)
- 1x 5.5 „nicht“, „kein“ ... in nichtnegierender Funktion mit „nein“ (ebenda Zeile 2: „Nein.“).

Ohne dass eine Situation angegeben ist, fällt es schwer, die Negationen in den Zeilen 1 und 2 richtig zuzuordnen. Ich erfinde wie bei dem Plakat von Gruppe 5 zu diesen beiden Zeilen des Plakats von Gruppe 4 eine Situation: Ich nehme an, dass A, die Mutter, nach Hause kommt und ihre Tochter, B, sieht, die eigentlich in der Schule sein müsste. Dann ist die Äußerung von A „Gehst du nicht in die Schule?“ (ebenda Zeile 1) eine Vermutung, die von B durch „Nein“ bestätigt wird (ebenda Zeile 2).

Beim Vorlesen ergänzt die Schülerin, die B liest, die noch fehlende letzte Äußerung auf dem Plakat: „Nein.“ (ebenda Zeile 6).

8.4.2.2.2 Zusammenschau "Was?"

Das Problem mit der Textebene aus der Phase der Sprachbegegnung setzt sich fort. Nachdem in jener Unterrichtsphase die Einbindung der Negationen in Situationen und Negations(teil)sequenzen nicht reflektiert wurde, fehlt in der Sprachanwendung der Bezug zu Situationen. Negations(teil)sequenzen werden von den SchülerInnen unbewusst auf die Plakate geschrieben oder sie fehlen wie die Situationen.

Auf drei Plakaten befinden sich vollständige Negationssequenzen, von denen zwei (auf den Plakaten der Gruppen 2 und 3) von den SchülerInnen nicht erkannt werden. Bei einer Negationssequenz (Plakat Gruppe 7) ist nicht entscheidbar, ob die SchülerInnen die Sequenz bewusst verwenden oder nicht, weil sie dem Arbeitsauftrag, der Lehrerin, Negationen zu unterstreichen, nicht entsprechen.

Die beiden Teilsequenzen mit „lieber“ (Plakat Gruppe 1) und „danke“ (Plakat Gruppe 5), die jeweils in aus Frage-Antwort-Paaren bestehenden Teildialogen auftreten, erkennen die SchülerInnen nicht. Auf den Plakaten, die keine Negations(teil)sequenzen enthalten, stehen eine inkohärente Aneinanderreihung von mit Negationswörtern überfrachteten Äußerungen (Plakat Gruppe 4) sowie vier isolierte Sätze und ein Frage-Antwort-Paar (Plakat Gruppe 6). Nur auf einem Plakat (Gruppe 5) erscheint eine Erweiterung: "nicht mehr".

Die SchülerInnen wählen häufig das Thema „Freizeitaktivitäten“ („essen gehen“, „Kino“, „Sport“, „Musik“, „Lesen“).

In Tabelle 67 sind die 29 Negationsfunktionen und ihre Realisierungen zusammengestellt, die auf den sieben SchülerInnen-Plakaten vorkommen.⁷⁶

Tabelle 67: Negationsfunktionen und Realisierungen auf den sieben SchülerInnen-Plakaten in der Sprachanwendung des beobachteten Unterrichts (auf der Grundlage von Anhang 6a: Konzeptionell mündliche Negationsfunktionen in „Viel Spaß mit Deutsch“(geordnet nach Negationsfunktionen); vgl. 8.4.2.2.1, Negationsspezifische Analysen zu den Plakaten 1 bis 7):

Je 3 Belege: 3.7 Satznegation „nicht“ direkt vor Verb2 (1 Beleg mit „nicht mehr“) 4.1 Satznegation „nicht“ vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz 4.4 adjektivisches „kein“ im Akkusativ/Nominativ 4.15 „weder-noch“
Je 2 Belege: 3.1 Satznegation „nicht“ vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz 3.2 ohne Negationselemente 3.5 „nein/nee“ 4.2 Satznegation „nicht“ direkt vor Verb2
Je 1 Beleg: 1. Satznegation „nicht“ vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz 3.4 adjektivisches „kein“ im Akkusativ 3.6 „doch“ 4.5 „nichts“ 4.6 „un-“, 4.12 „niemand“ 4. „nein“ 4. „doch“ 5.1 adjektivisches „kein“ im Akkusativ/Nominativ

Nach Tabelle 67 tritt auf den SchülerInnen-Plakaten die Negationsfunktion 2. *Widersprechen* nicht auf; 1. *Zurückweisen* und 5. „nicht“, „kein“ ... in nichtnegierender Funktion erscheinen jeweils 1-mal. Bei 3. *Verneinen/Ablehnen*, dessen Realisierungen ich als unbewusste

⁷⁶ Die Negationsfunktionen konnte ich z.T. nur deshalb dingfest machen, weil ich dazu im Nachhinein Situationen konstruiert habe (vgl. 8.4.2.2.1).

Anwendungen des in der Sprachbegegnung genannten, aber nicht konkretisierten Negationsmittels auf der Textebene „ablehnen“ ansehe (vgl. 8.3.2.1), und 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* kann ein beachtliches Spektrum von 6 bis 8 Unterfunktionen beobachtet werden. Zusammen treten 14 verschiedene Negationsunterfunktionen auf: 1., 3.1, 3.2, 3.4, 3.5, 3.6, 4.1, 4.2, 4.4, 4.5, 4.6, 4.12, 4.15 und 5.1.

Tabelle 68 zeigt, dass die Klasse in der Sprachanwendung mit 1., 3.2, 4., 4.6 und 4.12 5 Negationsunterfunktionen verwendet, die über die in "Viel Spaß mit Deutsch" bzw. über die in der Phase der Sprachbegegnung dargestellten konzeptionell mündlichen Negationen hinausgehen.

Tabelle 68: Negationen auf den SchülerInnen-Plakaten in der Sprachanwendung des beobachteten Unterrichts, die weder in "Viel Spaß mit Deutsch" (vgl. Anhang 6a: Konzeptionell mündliche Negationsfunktionen in "Viel Spaß mit Deutsch") noch in der Phase der Sprachbegegnung (vgl. 8.3.2.2) vorkommen

Nicht in "Viel Spaß mit Deutsch": 1. Zurückweisen mit Satznegation „nicht“ vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz: 1 Beleg 4. <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i> mit „nein“ und „doch“: je 1 Beleg.
In der Sprachbegegnung nicht erwähnt und/oder nicht an der Tafel: 3.2 Verneinen/Ablehnen ohne Negationselemente: 2 Belege 4.6 <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i> mit „un-,: 1 Beleg 4.12 <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i> mit „niemand“: 1 Beleg

Dadurch, dass im Unterricht weiter das Problem mit der Textebene besteht, wird die Funktionalität der Negation DaF nicht explizit behandelt. Trotzdem produzieren die SchülerInnen Negationsfunktionen (vgl. Tabelle 67) und noch dazu zum Teil solche, die nicht im benutzten Lehrwerk "Viel Spaß mit Deutsch" oder nicht implizit im Unterricht davor vorkamen (vgl. Tabelle 68). Die Frage, ob die SchülerInnen pragmatisches Kategorien-Wissen zur Negation in den Unterricht mitbringen (vgl. 4.2.1), kann hier bejaht werden. Betrifft dieses Phänomen nun nur die Zielgruppe, mit der ich am 20.12.2001 Kontakt hatte? Oder kann ich auch bei den SchülerInnen, für die ich die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 mache, pragmatisches Kategorien-Wissen voraussetzen? Mit den zuletzt gestellten Fragen beschäftige ich mich etwas später (vgl. 8.5.3).

Die Beziehungen zwischen den in der Sprachanwendung benutzten Negationsmitteln der Satzebene und ihren Kurzcharakterisierungen in der Sprachbegegnung sind unterschiedlich.

Die SchülerInnen übernehmen die Kurzcharakterisierung von „doch“, „Antwort auf eine negative Frage“, direkt (vgl. 8.3.2.2, Tabelle 62, und Anhang 8b Plakat Gruppe 2, Zeile 2; Plakat Gruppe 3, Zeile 4). Aus der Charakterisierung von „kein“ und Varianten wählen sie die Merkmale „negieren Nomen“, „unbestimmter/negativer Artikel“ aus (vgl. ebenda Plakat Gruppe 2, Zeilen 1, 7; Plakat Gruppe 5, Zeile 1; Plakat Gruppe 6, Zeile 1; Plakat Gruppe 7, Zeile 5), „Pronomen“ jedoch nicht. Bei „nein“ entscheiden sich die SchülerInnen zu einem Teil für die Charakterisierung „Beantwortung einer Frage“, „Gegenteil von 'ja“ und „'Ja-/Nein'-Fragen“ (vgl. ebenda Plakat Gruppe 1, Zeilen 2, 4; Plakat Gruppe 5, Zeile 4; Plakat Gruppe 7, Zeile 2). Zum anderen Teil geht die Klasse dann allerdings nicht nur über die Vorgaben des Lehrwerks und über die in der vorhergehenden Unterrichtsphase dargestellten Negationen, sondern auch über die in der Sprachbegegnung den Negationen zugeordneten Merkmale hinaus. Mit „nein“ werden etwa - laut Kurzcharakterisierung ist dies das Merkmal von „doch“ – eine negative Frage (vgl. Anhang 8b Plakat Gruppe 4, Zeile 1) sowie im Widerspruch zu dem in der Kurzcharakterisierung enthaltenen Merkmal „'Ja-/Nein'-Fragen“ eine negative W-Frage mit „warum“ beantwortet (vgl. ebenda Gruppe 5, Zeile 6). Ebenso wird „nee“, nach der Kurzcharakterisierung ein umgangssprachliches „nein“, woraus zu schließen wäre, dass „nee“ abgesehen von dem Merkmal „Umgangssprache“ die gleichen Eigenschaften wie „nein“ hat, zur Verneinung eines Vorschlags in Aussageform (vgl. ebenda Plakat Gruppe 7, Zeile 7) und nicht als Antwort auf eine „Ja-/Nein“-Frage benutzt wird. Schließlich sind „weder-noch“, in der Sprachbegegnung als „Doppelkonjunktion“ und „Gegenteil von 'sowohl-als auch““ charakterisiert (vgl. 8.3.2.2, Tabelle 62), zwar durch „sowohl-als auch“ ersetzbar, aber nicht ohne weiteres als Konjunktionen zu bezeichnen, weil sie, wie die Beispiele in (145) zeigen, auf den SchülerInnen-Plakaten nicht durch die Konjunktion „und“ ausgetauscht werden können.

Beispiele:

(145) (vgl. Anhang 8b Plakat Gruppe 7, Zeile 4)

Du kannst weder ins Kino gehen noch einkaufen.

Du kannst sowohl ins Kino gehen als auch einkaufen.

* Du kannst und ins Kino gehen und einkaufen.

Aus der Phase der Sprachbegegnung werden von den SchülerInnen nicht aufgegriffen die Negationen der Textebene 5.5 „nicht“, „kein“ ... *in nichtnegierender Funktion* und „absagen“ sowie diejenigen der Satzebene „nie“, „noch kein“ und „noch nicht“ (vgl. 8.3.2.1, Abbildung 1).

Die SchülerInnen hatten den Arbeitsauftrag, Negationsmittel „im Satz“ zu unterstreichen. Von den insgesamt 29 auf den SchülerInnen-Plakaten anwesenden Negationsfunktionen (vgl. Tabelle 64) sind 24 unterstrichen. Der Löwenanteil der Unterstreichungen, nämlich 20 (etwa 83%), entfällt auf die Negationswörter (vgl. Anhang 8b). Die Satznegation „nicht“ ist allein 8-mal (ungefähr 33%) unterstrichen, „nein“ 5-mal, „doch „ und das adjektivische „kein“ je 2-mal, „nichts“ und „weder-noch“ je 1-mal. Bei den 3 Unterstreichungen, die keine Belege für Negationswörter sind, eine unkorrekt und die anderen beiden vereinzelt, handelt es sich um eine nicht normgerechte Bildung mit „un-“, (vgl. Anhang 8b Plakat Gruppe 7, Satz 5: * Ich bin uninteressant für die Liebe.) und um die Formeln „Tut mir leid.“ und „Das geht auch nicht.“; die beiden Formeln befinden sich auf einem Plakat (Gruppe 3). "nicht" und "mehr" werden nicht als zusammengehörig erkannt, weil "nicht", nicht aber "mehr" unterstrichen ist (Gruppe 5).

In Tabelle 69 ist die Zusammenfassung zu den "Was?"-Aktivitäten in der Phase der Sprachanwendung enthalten.

Tabelle 69: Zusammenfassung Sprachanwendung "Was?"

Bezug zu Situationen fehlt, Negations(teil)sequenzen von SchülerInnen unbewusst benutzt oder fehlen; 2. <i>Widersprechen</i> nicht anwesend, 1. <i>Zurückweisen</i> und 5. „nicht“, „kein“ ... in <i>nichtnegierender Funktion</i> sehr selten; bei 3. <i>Verneinen/Ablehnen</i> und 4. <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i> jeweils ein beachtliches Spektrum von 6 bis 8 Unterfunktionen; Löwenanteil der von den SchülerInnen bewusst benutzten Negationen sind solche mit Negationswörtern, Satznegation „nicht“ häufig; nur 1 Erweiterung: "mehr" (von den SchülerInnen nicht als zusammengehörig mit "nicht" erkannt)
--

8.5 Vierte Phase: Sprachbesinnung

8.5.1 Wie wird unterrichtet?

Die vierte Phase der beobachteten Unterrichtseinheit nenne ich Sprachbesinnung, weil hier (ebenda Zeile 223 bis Zeile 447) die meiste Zeit darauf verwandt wird, die Negation kognitiv in den Zusammenhang eines bestimmten Grammatikmodells des Deutschen, nämlich in dasjenige der Traditionellen Grammatik, einzuordnen. Die Sprachbesinnung hat das

Feinlernziel:

(3) Die SchülerInnen sollen die von ihnen verfassten Sätze mit Negationswörtern vortragen und dazu Erklärungen verstehen (vgl. 8.2, Tabelle 60).

In der Sprachbesinnung werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit aus der Phase der Sprachanwendung vorgestellt und durch monologische Ausführungen der Lehrerin bewertet. Die Klasse hängt die Plakate der sieben Gruppen an der Tafel auf: von links nach rechts das Plakat von Gruppe 1, dann das von Gruppe 2 über demjenigen von Gruppe 3, anschließend diejenigen der Gruppen 4 bis 7 nebeneinander (Inhalt der Plakate vgl. Anhang 8b). Schließt sich an die stark lehrendenzentrierte Phase der Sprachbegegnung die klar lernendenzentrierte Sprachanwendung an (vgl. 8.4.2.1), so ist von der Sprachanwendung zur Sprachbesinnung wieder ein harter Wechsel zurück zu einigen Merkmalen der Sprachbegegnung zu beobachten. Von jeder Gruppe kommen zwei SchülerInnen nach vorn und lesen vor, was auf ihrem Plakat steht. Wenn ein SchülerInnenpaar vorgelesen hat, folgen bis auf eine Ausnahme jeweils eine einseitige Lehrendendominanz und SchülerInnenrezeptivität: Die Lehrerin hält zu dem, was die SchülerInnen vorgelesen haben, im Plenum – in der Hauptsache auf Deutsch – frontal metasprachlich-kognitive Monologe zur Negation im Deutschen und stellt Fragen, die die Klasse reflexartig mit Ein-Wort-Äußerungen beantwortet. Den SchülerInnen stellt sich die Aufgabe, die abstrakten Lehrerinnen-Monologe zu verstehen. Eine Überprüfung dessen, was die SchülerInnen verstanden haben, wäre, da die Sprachbesinnung die letzte Phase ist – die Phase also, auf die der Unterricht hin ausgerichtet ist -, zu erwarten, gibt es aber nicht. Im Abschluss (vgl. Anhang 8a Zeilen 447 bis 459) wird nur Deutsch gesprochen, bei den SchülerInnen ist ausschließlich sprachliche Rezeptivität feststellbar. Sie hören, dass ich mich bei der Lehrerin für die Einladung, den Unterricht zu besuchen, bedanke, nehmen meinen Dank und lachend mein Kompliment für ihre Deutschkenntnisse und die Qualität der von ihnen verfassten Texte entgegen. Darüber hinaus hören sie die Verabredung zwischen der Lehrerin und mir hinsichtlich der anschließenden Interviews.

Im Folgenden sind die Bewertungen der Lehrerin und der SchülerInnen zu den SchülerInnen-Plakaten in der Sprachbesinnung im Detail dargestellt.

8.5.1.1 Plakat Gruppe 1

Die Lehrerin erklärt die Negationswörter auf dem Plakat von Gruppe 1 (vgl. Anhang 8b). Sie führt aus, dass Fragen mit „nein“ beantwortet würden (vgl. ebenda Zeilen 2, 4). In „nicht zur Schule“ (ebenda Zeile 2) stehe „nicht“ vor dem Ort, „zur Schule“ sei ein präpositionales Adverb; diese Aussage müsste präzisiert werden: „zur Schule“ gibt die Richtung an und ist, was seinen Aufbau und die Wortartzugehörigkeit angeht, ein Präpositionalausdruck, der aus der Präposition „zu“ plus bestimmtem Artikel „(de)r“ und dem Nomen „Schule“ besteht. „Was machst du denn [Die Partikel „denn“, die nicht auf dem Plakat steht, fügt die Lehrerin vermutlich in der Absicht, den Inhalt des Plakats gesprochensprachlicher zu gestalten, hinzu; P.B.] in der Freizeit?“ – „Ich mache nichts.“ (ebenda Zeilen 5, 6) liest die Lehrerin einfach vor, ordnet nicht ein (vgl. Anhang 8a Zeilen 244 bis 248).

Auf dem Plakat von Gruppe 1 markiert die Lehrerin nichts.

8.5.1.2 Plakat Gruppe 7

Zunächst bespricht die Lehrerin bei dem Plakat von Gruppe 7 analog zu dem Vorgehen bei dem Plakat von Gruppe 1 die Negationswörter, die sie hier auf dem Plakat markiert. Dann kommt es zu einem Stück bedeutungsvoller Kommunikation zwischen einem Schüler und der Lehrerin mit einer vollständigen Negationssequenz.

Als die Lehrerin das erste Negationswort auf dem Plakat von Gruppe 7 sieht, merkt sie, dass diese Gruppe nichts unterstrichen hat („Also 'nein', nicht hier [...]“; Anhang 8a Zeile 257). Zu „nein“ und „nicht zur Schule“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 7 Zeilen 2, 3) sagt die Lehrerin, damit verhalte es sich so wie bei Gruppe 1, und erwähnt als Parallele zu „nicht ins Kino“ (ebenda Zeile 3) „nicht zur Schule“ auf dem Plakat von Gruppe 1. Die Lehrerin kreist „nein“ und „nicht“ ein und zeichnet, um den Bezug von „nicht“ im Satz abzubilden, von diesem Negationswort einen Pfeil zu „ins Kino“. Nachdem die Lehrerin bis hierher die Negationswörter „nein“ und „nicht“ auf dem Plakat von Gruppe 7 und das Beispiel mit „nicht“ genannt hat, erklärt sie jetzt und fängt mit „weder-noch“ an. „weder-noch“ sei doppelt, sagt sie, es negiere „zwei Aspekte“; sie nennt „nicht ins Kaufhaus“ und „einkaufen

gehen“ (Anhang 8a Plakat Gruppe 7 Zeilen 259 bis 260), was für die Klasse zum einen weil zwei Negationsaspekte angekündigt werden und nur einer kommt („nicht ins Kaufhaus“ = „nicht einkaufen“) und zum anderen weil „nicht ins Kaufhaus“ nicht auf dem Plakat steht, irritierend sein müsste. Wie bei „nicht“ kreist die Lehrerin „weder“ und „noch“ ein und zeichnet Pfeile von „weder“ zu „ins Kino“ und von „noch“ zu „einkaufen“. Zu „kein“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 7 Zeile 5) führt die Lehrerin weiter aus, es negiere Nomen ohne Artikel. Nachdem sie „kein“ eingekreist hat, zeichnet sie von diesem einen Pfeil zu „Geld“. Bei „kann ich nichts machen“ (ebenda) verweist sie auf „Ich mache nichts.“ auf dem Plakat von Gruppe 1 (vgl. ebenda Plakat Gruppe 1 Zeile 6): In diesen beiden Fällen sei „nichts“ Objekt von „machen“. Die Lehrerin kreist „nichts“ ein und zeichnet einen Pfeil zu „machen“. Als Letztes der Negationswörter nimmt die Lehrerin sich „niemand“ (vgl. ebenda Plakat Gruppe 7 Zeile 7) vor, das sie als Negation von „jemand“ und als Pronomen bezeichnet. Die Lehrerin kreist „niemand“ ein. „Jetzt bleibt niemand im Haus.“ korrigiert sie zu „Jetzt ist niemand zu Hause.“

Die Situation „Gesicht verlieren“ für die bedeutungsvolle Kommunikation zwischen dem Schüler und der Lehrerin wird nach und nach aufgebaut. Vor ihren Ausführungen zu den Negationswörtern auf dem Plakat von Gruppe 7 hat die Lehrerin den Vorschlag von B, A zu sich nach Hause einzuladen (ebenda Zeile 8), so kommentiert: „So lädt er dann ihn [,i“-Laut lang und betont] zu ihm [,i“-Laut lang und betont] ein.“ (Anhang 8a Zeilen 255 bis 256). Es kann sein, dass die Lehrerin die Aussprache von „ihn/ihm“ markiert, um den Gegensatz von Akkusativ/Dativ bei ganz ähnlicher Lautung herauszustellen. Sie lädt die Markierungen jedoch mit Bedeutung auf, als sie zu dem Vorschlag von B auf dem Plakat weiter scherzhaft auf Thai sagt: „Das müssen wir streichen [...]“ – und verstärkend eine Bewegung des Durchstreichens auf dem Plakat von Gruppe 7 macht und mit der Klasse lacht – und auf Deutsch lachend fortfährt:

„[...] komm dann zu mir. Dann kannst du bei mir übernachten usw.“ (ebenda Zeilen 268 bis 275).

Die betonte Ähnlichkeit der maskulinen „ihn“ und „ihm“ in Verbindung mit dem Gedanken des Streichens, der suggeriert, dass ein Tabubruch vorliegen könnte, und der Vorstellung des Übernachtens lässt den Schluss zu, dass zwischen Junge A und Junge B ein Verhältnis entsteht/besteht⁷⁷. A strebt von Anfang des Dialogs an, sich von B nach Hause einladen zu lassen, und ist am Ende erfolgreich. Dieses Verständnis der Strategie von A wäre durch den

⁷⁷ Hier wird implizit das Thema "Männliche Homosexualität und weibliche Domäne Fremdsprachen in Thailand" angesprochen: In der beobachteten Klasse sind von den 33 SchülerInnen nur 4 Jungen.

Text abgedeckt. A stellt sich gegenüber B als handlungsunfähig dar: „kein Geld“ (vgl. Anhang 8b Plakat Gruppe 7 Zeilen 1, 5), „weder ins Kino noch einkaufen gehen können“ (ebenda Zeilen 3, 4), „nicht nach Hause gehen können, weil dort niemand ist“ (ebenda Zeile 7). Diesen von A durch geschicktes Agieren bewusst aufgebauten Gesichtsverlust gleicht B aus, indem er A einlädt. „nee“ (ebenda Zeile 7) hätte dann die Funktion, mit einer gewissen umgangssprachlichen Jovialität die letzte vor der Zielerreichung existierende Distanz zu B abzubauen.

Möglicherweise vor dem Hintergrund der dargestellten Auslegung meldet sich kurz vor dem Ende der Phase der Sprachbesinnung, als die Gruppen 2, 6, 3, 5 und 4 ihre Plakate vorgelesen haben und die Lehrerin ihre Ausführungen dazu gemacht hat, S (der Schüler), der die Äußerungen von B auf dem Plakat von Gruppe 7 gelesen hat, zu seiner letzten Äußerung auf dem Plakat (ebenda Zeile 8) zu Wort. Zwischen S und L entwickelt sich folgende höchst komplexe konzeptionell mündliche vollständige Negationssequenz, die sich in (145) befindet.

Beispiel:

(145) (Anhang 8a Zeilen 431 bis 444)

- 1 S: Ich meine das: Du hast kein Geld XXX zu meinem Haus. [4.4 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negation mit adjektivischem „kein“ im Akkusativ/Nominativ] Das ist kostenlos. [4 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negation mit „-los“; nicht in „Viel Spaß mit Deutsch“]
- 5 L (lacht): XXX Nein, nein. Ich sage das nur zum Spaß. [L widerspricht der u.a. durch ihre Beiträge entstandenen oben dargestellten Auslegung; 2.2 *Widersprechen* mit „nein“ und Richtigstellung „nur zum Spaß“ ohne Negationselemente]
S: Okay. [S akzeptiert das Widersprechen von L als Maßnahme, sein Gesicht, das beim Vorlesen durch seine Identifikation mit Person B auf dem Plakat beschädigt wurde, wieder herzustellen]
- 10 L: Das meine ich nicht ernst. [Bekräftigung der Gesichtswiederherstellung; 4.1 Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negation mit Satznegation „nicht“ vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz]
S (lacht): Ja. [Bekräftigung der Akzeptanz des Widersprechens; schließt an das Lachen von L in Zeile 5 an]
- 15 L: Weil also, so [...] gehen wir zu meinem Haus [...], dann kannst du zu mir kommen und dann nachher oder später oder morgen, ne kann er wieder [...] nach Hause gehen. [Eliminierung der Vorstellung des Übernachtens]. Das [...] habe ich nur zum Spaß gesagt. [Wiederholung der Bekräftigung der Gesichtswiederherstellung] Okay.
- 20 [Abschluss der Negationssequenz] (auf Thai): „Manche Adverbien kann man mit 'nicht' ausdrücken [...]“. [Wechsel der Sprache, Wechsel des Themas und Wechsel der Kommunikationsebene: weg von der Beziehung L – S, hin zur vermeintlich objektiven Grammatik].

Ein S und L brechen in der Negationssequenz in (145) aus der sonst in der Sprachbesinnung üblichen starken Lehrendenzentrierung aus, weil der Lernstoff Negation ausnahmsweise für

die gelebte SchülerInnen-Realität bedeutsam wird. Anderswo in der Sprachbesinnung erfolgt die Initiation der Interaktion durch stoffbestimmte L-Fragen, und S reagieren mit Ein-Wort-Antworten. In der hier vorliegenden echten Kommunikationssituation ist die einseitige Lehrendendominanz kurzzeitig außer Kraft gesetzt: S initiiert aus der Betroffenheit über die Beschädigung seines Gesichts heraus die Interaktion, und L widerspricht als Reaktion mit dem einzigen in der Unterrichtseinheit auftretenden Beleg für Negationskategorie 2. Nach gemeinsamen S- und L-Aktivitäten zur Wiederherstellung des Gesichts von S nimmt L dann eine eingeschränkt dominante Position ein. Sie beschließt zwar die Interaktion, rückt aber von ihrer ursprünglichen Vorstellung, die zu dem Gesichtsverlust von S beigetragen hat, dass nämlich A auf dem Plakat von Gruppe 7 bei B übernachtete, ab.

Dass jenseits der Unterrichtsplanung Spielraum ist, zeigen auch die Phasen der Sprachbegegnung und Sprachanwendung, in denen die SchülerInnen wie hier in der Sprachbesinnung aus dem Korsett der Lernziele, das sie via Negationswörter auf der Satzebene festhalten will, ungeplant auf die Textebene zur echten Kommunikation ausbrechen. In der Sprachbegegnung benutzen die SchülerInnen die Negationskategorie 3.5 produktiv und reagieren auf 5.5 (vgl. 8.3.2.1). Ähnliches gilt für die Sprachanwendung: Obwohl keine Situationen entwickelt werden, befinden sich auf den SchülerInnen-Plakaten drei vollständige Negationssequenzen und zwei Teilsequenzen (vgl. 8.4.2.2.2).

8.5.1.3 Plakat Gruppe 2

Da die Situation fehlt, in die der Dialog eingebettet wäre, und damit die Handlungsabsichten von A und B im Dunklen bleiben, ist unklar, warum B auf die Frage von A, ob B zahlen könne, so heftig mit „Das kommt nicht in Frage.“, von der Lehrerin von „Es kommt nicht in Frage.“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 2 Zeile 8) korrigiert und eingekreist (vgl. Anhang 8a Zeile 294), reagiert. Weder die von der Lehrerin abgefragte schlagwortartige Ein-Wort-Übersetzung ins Englische „Impossible.“ einer Schülerin (ebenda Zeile 284) noch die von ihr selbst angebotene Erklärung „'idiom'/Redewendung“ noch die Umschreibung der Lehrerin „Das ist unmöglich.“ (ebenda Zeilen 294 bis 295) helfen weiter, weil die Textebene nicht beschriftet wird.

Bei „keinen Hunger“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 2 Zeile 1) und „kein Geld“ (ebenda Zeile 7) handelt es sich laut Lehrerin um Nomen ohne Artikel (vgl. Anhang 8a Zeile 288), bei „macht uns nicht satt“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 2 Zeile 5) um „nicht“ vor Adjektiv als Prädikat (Anhang 8a Zeile 293). Den Nebensatz „weil 'Fuji' nicht schmeckt“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 2 Zeile 4) baut sie zu der Hauptsatzform „schmeckt das Essen nicht“ mit satzfinalem „nicht“ um und umschreibt diese mit „ist das Essen auch nicht so gut“ (Anhang 8a Zeile 291 bis 292).

Neben „Das kommt nicht in Frage.“ mit dem Negationswort Satznegation „nicht“ kreist die Lehrerin die ebenfalls der Gruppe der Negationswörter zugehörigen „keinen“ und „kein“ ein, und zeichnet Pfeile von „keinen“ zu „Hunger“ und von „kein“ zu „Geld“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 2 Zeilen 1, 7), und die Satznegation „nicht“, von der ausgehend sie „satt“ mit einem Pfeil verbindet (ebenda Zeile 5). Die Satznegation „nicht“ in „weil 'Fuji' nicht schmeckt“ (ebenda Zeile 4) markiert die Lehrerin nicht.

8.5.1.4 Plakat Gruppe 6

Auf dem Plakat von Gruppe 6 markiert die Lehrerin nicht alle Negationswörter. Sie kreist „kein“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 6 Satz 1.) , von dem sie einen Pfeil zu „Hund“ zeichnet, und „nicht“ (ebenda Satz 4.) ein. „nicht“ in finaler Satzposition in „es gefällt mir nicht.“ sei eine Satznegation, sagt die Lehrerin, schreibt „Satznegation“ rechts unten auf das Plakat und verbindet „nicht“ in „es gefällt mir nicht.“ und „Satznegation“ mit einem Strich. Links neben „Satznegation“ schreibt die Lehrerin den Satz „Nein, es gefällt nicht mir, sondern meinem Freund.“ Sie sagt, „nicht“ vor dem Dativ „mir“ sei Teilnegation, kreist „nicht mir“ ein, schreibt darunter „Teilnegation“ und zieht eine Linie von „nicht“ in „nicht mir“ zu „Teilnegation“. Zur Unterscheidung unterstreicht sie „Satz“ in „Satznegation“ und „Teil“ in „Teilnegation“. Sie erklärt, „nicht“ in „nicht mir“ betreffe „nicht den ganzen Satz“, sondern einen „Teilsatz“ (Anhang 8a Zeilen 308 bis 333).

Die Lehrerin wählt einen engen Begriff von „Satznegation“: Darunter versteht sie satzfinale „nicht“, nicht aber „nicht“ vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz in „ich gehe nicht zur Schule“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 1 Zeile 2), „Dann kann ich nicht ins Kino gehen.“

(ebenda Gruppe 7 Zeile 3), „Aber 'MK' macht uns nicht satt.“ (ebenda Plakat Gruppe 2 Zeile 5), „Das kommt nicht in Frage.“ (ebenda Zeile 8) und „nicht“ in dem Nebensatz „weil 'Fuji' nicht schmeckt.“ (ebenda Plakat Gruppe 2 Zeile 4), weil „nicht“ in diesen Verwendungen links vom Satzende steht. Für „nicht“ in den genannten Verwendungen hat die Lehrerin keine Bezeichnung parallel zu „Satznegation“.

Mit „Teilnegation“ meint die Lehrerin die Form „nicht X, sondern Y“ mit gleichem syntaktischem Status von X und Y: hier Nominalkonstruktion im Dativ, bei „nicht mir“ realisiert durch ein substantivisches Pronomen, bei „sondern meinem Freund“ durch adjektivisches Pronomen plus Nomen.

Nach den Negationswörtern „kein“ und „nicht“ geht die Lehrerin auf „un-“, plus Adjektiv ein. Sie korrigiert „Ich bin uninteressant für die Liebe.“ (ebenda Plakat Gruppe 6 Satz 5.) zu „Ich bin uninteressiert an“ und erwähnt als Umschreibung dafür „Ich hab kein Interesse.“; sie nennt weitere Beispiele für „un-“, mit Adjektiv: „unmodern“ und „unklar“ (Anhang 8a Zeilen 333 bis 336). „un-“, die Negationswörter „weder-noch“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 6 Satz 3.) und das in der Sprachbegegnung als Negationsmittel bezeichnete „kaum“ (ebenda Satz 2.) markiert die Lehrerin nicht.

8.5.1.5 Plakat Gruppe 3

Die Lehrerin macht Ausführungen zu den Negationswörtern Satznegation „nicht“, „nein“ und „doch“ und führt eine Negation ohne Negationsmittel und „lieber“, das seinen Platz in einer Negationssequenz hat, auf Umschreibungen mit „nicht“ und „nein“ zurück (Anhang 8a Zeile 349 bis S. 9 Zeile 371). Sie sagt, dass „du kannst nicht gehen.“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 3 Zeile 3) ein Prädikat mit den Teilen Modalverb und negativem Infinitiv enthalte, und zeichnet einen Pfeil von „nicht“ zu „gehen“ und einen von „gehen“ zu „kannst“. Bei „Nein, das geht auch nicht.“ (ebenda Zeile 6) mit satzfinalelem „nicht“, als Einheit eingekreist, verweist die Lehrende auf „Nein, es gefällt mir nicht.“ (ebenda Plakat Gruppe 6 Satz 4.), verzichtet jedoch auf die Benennung „Satznegation“. Für „Wir können doch [betont] morgen gehen.“ (ebenda Plakat Gruppe 3 Zeile 4) liefert die Lehrerin die Umschreibung „*?nicht heute, doch [betont] morgen“, die an die – wie die Lehrerin sie nennt – „Teilnegation“ der Form „nicht X, sondern

Y“ erinnert (vgl. d. Plakat Gruppe 6); „doch“ wird von der Lehrerin nicht markiert. Das eingekreiste „Tut mir leid.“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 3 Zeile 2), so die Lehrerin weiter, negiere anstelle von „nein“ eine Frage. Schließlich umschreibt sie „lieber“, das sie einkreist, in „Dann gehe ich lieber mit Tina.“ (ebenda Zeile 8) mit „nicht mit Petra“ und zieht zur weiteren Illustration dafür, dass „lieber“ durch Negationswörter ausgedrückt werden könne, „Ißt du gern Salat?“ – „Nein, lieber Gemüse oder Obst.“ heran, führt diesen Gedanken aber nicht aus.

8.5.1.6 Plakat Gruppe 5

Die Lehrerin bespricht die Negationswörter adjektivisches „kein“, „doch“, „nein“ und „nichts“ und das in der Sprachbegegnung als Negationsmittel bezeichnete „selten“ (Anhang 8a Zeilen 378 bis 403); „selten“ führt sie auf „nicht oft“ zurück. Die Lehrerin nimmt auf diesem Plakat ausschließlich zu „kein“ negationsspezifische Markierungen vor: Sie kreist „keinen“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 5 Zeile 1) ein, zeichnet einen Pfeil von „keinen“ zu „Freund“ und deutet auf die beiden Realisierungen mit adjektivischem „kein“ auf den Plakaten der Gruppen 7 und 6, auf „kein Geld“ (ebenda Plakat Gruppe 7 Zeile 5) und „keinen Hund“ (ebenda Plakat Gruppe 6 Satz 1.); es fehlt aber die Konsequenz, auch auf „kein Geld“ auf dem weiter entfernt hängenden Plakat 2 (ebenda Plakat Gruppe 2 Zeile 7) hinzuweisen. Sie erwähnt „doch“ in „*Doch, ich habe schon 2 Jahren mit ihm kennengelernt.“ (ebenda Zeile 2), das sie nicht korrigiert, und gibt über das Plakat von Gruppe 5 hinaus gehend ein weiteres Beispiel mit „doch“: „Doch, ich habe schon zehn Freunde.“ Durch die Übertreibung referiert das Beispiel auf scherzhafte Weise auf die Ausführungen der Lehrerin zu dem Plakat von Gruppe 7, die die Auslegung nahe legen, dass es sich bei dem Verhalten von A und B um einen Tabubruch handelt, zurück. Hier bei Plakat 5 sagt die Lehrerin explizit „Das ist tabu.“ und spricht mich an. Auf den Satz 5. auf dem Plakat von Gruppe 6 „Ich bin uninteressant für die Liebe.“, der von der Klasse mit Lachen aufgenommen wurde, hat die Lehrerin mit einem zweifelnden „Wirklich?“ reagiert. Dazu hat sie der Schülerin, die den Satz vorgelesen hat, scherzhaft „tief in die Augen geschaut“ (Anhang 8a Zeilen 300 bis 302). Jetzt bei Plakat 5 habe ich das Gefühl, dass das Thema „Liebe/Freund haben“ für den weiteren Unterrichtsverlauf wichtig sein könnte (Memo). Deshalb bestätige ich die Lehrerin, indem ich ihre Formulierung zu dem Plakat von Gruppe 7 wiederhole: „Das müssen wir streichen.“ Die

Lehrerin lacht und wiederholt die Formulierung ein zweites Mal (ebenda Zeilen 390 bis 393 und Zeilen 268 bis 269). Die Lehrerin bleibt dadurch auf der Bedeutungsebene, dass sie zweimal dasjenige, was sich hinter „nein“ befindet, als Begründung für die Verwendung des Negationswortes bezeichnet (Anhang 8b Plakat Gruppe 5 Zeilen 4, 6; Anhang 8a S. 9 Zeilen 394 bis 395, 399); irritierend für die SchülerInnen könnte sein, dass die Lehrerin „Ich bin noch [Unterstreichnung durch mich; P.B.] satt.“ sagt, obwohl „ich bin satt“ ohne „noch“ auf dem Plakat steht. „nicht mehr“ in „Warum essen Sie nicht [Unterstreichnung durch mich; P.B.] mehr?“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 5 Zeile 5) verändert sie mündlich und schriftlich in „nichts mehr“. „selten“ (ebenda Zeile 8), das die Lehrerin mit „nicht oft“ umschreibt, sei die Antwort auf „Wie oft?“ (ebenda Zeile 7), sagt sie.

8.5.1.7 Plakat Gruppe 4

Die Lehrerin beschränkt ihre Ausführungen auf das Negationswort „nicht“ (Anhang 8a Zeile 348 bis Zeile 371). Sie weist auf die Parallele zwischen „nicht in die Schule“ und „nicht zum Arzt“ (Anhang 8b Plakat Gruppe 4, Zeilen 1, 3) und „nicht zur Schule“ (ebenda Plakat Gruppe 1 Zeile 2) hin: „nicht“ stehe in diesen Fällen vor präpositionalen Objekten; damit korrigiert sie ihre Einordnung „'nicht' vor präpositionalem Adverb“ in ihren Ausführungen zu dem Plakat von Gruppe 1. Zu „nicht wohl“ in „ich fühle mich nicht wohl.“ Ebenda (Plakat Gruppe 4 Zeile 2), das die Lehrerin mit „Es geht mir heute nicht gut.“ umschreibt, bemerkt sie, „wohl“ sei Adverb zu dem Verb „sich fühlen“. „Ich glaube, nicht nötig.“ (ebenda Zeile 4) korrigiert sie zu „Ich glaube, das ist nicht nötig.“ und sagt, das sei die Antwort auf die Frage „Warum gehst du nicht zum Arzt?“ (ebenda Zeile 3). Auf dem Plakat von Gruppe 4 markiert sie: „nicht“ mit Pfeilen zu „in die Schule“ (ebenda Zeile 1) und „zum Arzt“ (ebenda Zeile 6), zu „wohl“ (ebenda Zeile 2) und zu „nötig“ (ebenda Zeile 4) sowie „weder“ mit Pfeil zu „in die Schule“ und „noch“ zu „zum Arzt“ (ebenda Zeile 5).

In Tabelle 70 befindet sich die Zusammenfassung zu den "Wie?"-Aktivitäten in der Phase der Sprachbesinnung.

Tabelle 70: Zusammenfassung Sprachbesinnung "Wie?"

starke Lehrendenzentrierung: frontal abstrakte Monologe der Lehrerin, SchülerInnenrezeptivität (kognitives Verstehen), in der Hauptsache auf Deutsch; kurze echte Kommunikation zwischen einem S und L (vgl. 8.5.1.2 Plakat Gruppe 7)

8.5.2 Was wird unterrichtet?

Die Lehrerin nimmt die in der Sprachbegegnung vorbereitete Einordnung des von den SchülerInnen auf die sieben Plakate Geschriebenen in die Traditionelle Grammatik vor. Zu den in der Sprachbegegnung verwendeten formalen Kategorien der Negationswörter, der Wort- und der Satzart (vgl. 8.3.2.2) tritt diejenige der Satzteile (Prädikat, Objekt) (vgl. Tabelle 71). Wie in der Sprachbegegnung ist ein "focus on forms" zu beobachten: Die Formen werden isoliert betrachtet (vgl. 8.3.2.2).

Tabelle 71: Satzebene: Negationswörter und Traditionelle Grammatik in der Sprachbesinnung des beobachteten Unterrichts (vgl. 8.5.1)

- „nein“; Beantwortung von Fragen
- „nicht“; „nicht zur Schule“, „nicht ins Kino“, „nicht in die Schule“, „nicht zum Arzt“: präpositionales Objekt, „nicht“ vor Richtung; „nicht satt“, „ich fühle mich nicht wohl“ („wohl“ = Adverb zu „sich fühlen“); „nicht nötig“, „nicht“ bezieht sich auf „zur Schule“, „ins Kino“, „in die Schule“, „zum Arzt“, „satt“, „nötig“; „du kannst nicht gehen“: Prädikat mit zwei Teilen – „nicht“ bezieht sich auf Infinitiv „gehen“ und Modalverb „kannst“ auf „gehen“; Nebensatz „weil 'Fuji' nicht schmeckt“ > Hauptsatz „schmeckt das Essen nicht“ mit satzfinalem „nicht“; Satznegation: „nicht zur Schule“, „nicht ins Kino“, „nicht in die Schule“, „nicht zum Arzt“, „nicht satt“, „nicht wohl“, „nicht nötig“, „... nicht schmeckt“ im Nebensatz keine Satznegationen; enger Begriff: nur „nicht“ satzfinal im Hauptsatz („Es gefällt mir nicht.“, „Nein, das geht auch nicht.“) ist Satznegation, Negation des ganzen Satzes <-> „Nein, es gefällt nicht mir, sondern meinem Freund“, Teilnegation „nicht X, sondern Y“, Negation eines Teilsatzes; Formeln: „Das kommt nicht in Frage.“, „Nein, das geht auch nicht.“
- „kein“; „kein Geld“, „keinen Hunger“, „keinen Freund“: „kein“ negiert Nomen ohne Artikel, bezieht sich auf „Geld“, „Hunger“, „Freund“
- „doch“; „Wir können doch [betont] morgen gehen.“: Umschreibung „*?nicht heute, doch [betont] morgen“ (-> Teilnegation)
- „nichts“; „kann ich nichts machen“, „Ich mache nichts“: „nichts“ Objekt von „machen“
- „niemand“; Negation von „jemand“, Pronomen
- „weder noch“; „weder ins Kino noch einkaufen“, „weder in die Schule noch zum Arzt“: doppelte Negation; „weder“ bezieht sich auf „ins Kino“/„in die Schule“, „noch“ auf „einkaufen“/„zum Arzt“
- Umschreibungen mit Negationswörtern: „Ich bin uninteressiert an ...“; Umschreibung „Ich hab kein Interesse.“ Formel „Tut mir leid.“ negiert anstelle von „nein“ eine Frage „Dann gehe ich lieber mit Tina.“; Umschreibung „nicht mit Tina“ „selten“; Umschreibung mit „nicht oft“

Die Lehrerin liefert selbst ein zweiteiliges Resümee des Unterrichts, das sie mit dem Signal „also“ einleitet und dadurch abschließt, dass sie die beiden von ihr nach dem einleitenden Signal zuerst genannten Negationselemente „nicht“ und „kein“ (Anhang 8a S. 10 Zeilen 420 bis 421) noch einmal wiederholt und als wichtig herausstellt (ebenda Zeile 446). Das Resümee bestätigt, dass die Lehrerin die Negationswörter und – nach der Traditionellen Grammatik - deren Bezug zu Wortarten bzw. zu Satzteilen als zentral ansieht. Sie nennt (ebenda Zeilen 420 bis 429, 444 bis 446):

- „nicht“ als Verneinung von Adjektiv, Adverb und Prädikat und die „feste Verbindung/Redewendung“ „Das kommt nicht in Frage.“
- „kein“ mit Nomen und als Pronomen
- „nichts“
- Adverbien, die man mit „nicht“ ausdrücken kann; z.B. „kaum“ = „fast nicht“
- „selten“, „Tut mir leid.“

Nach ihren Ausführungen zur Satzebene der Negation (vgl. ebenda bis Zeile 420 und Tabelle 71) beginnt die Lehrerin mit ihrem Resümee (vgl. ebenda Zeilen 420 bis 429). Sie muss also davon ausgegangen sein, dass die Unterrichtseinheit mit der Behandlung der Satzebene zu Ende sei. Trotzdem lässt sie im Anschluss echte Kommunikation mit einer höchst komplexen vollständigen Negationssequenz, verbunden mit einer Schwächung der Lehrendendominanz, zu.

Abweichend vom ansonsten in der Sprachbesinnung beobachteten "focus on forms" bringt eine schnelle "focus on meaning"-Interaktion zwischen einem Schüler und der Lehrerin (vgl. 8.5.1.2 Plakat Gruppe 7, (145)) einen bedeutungsvollen Gebrauch des Deutschen (vgl. 8.3.1) ohne Reflexion der dabei benutzten Negationen mit sich. Die konzeptionell mündliche Sequenz (vgl. 8.5.1, (145)) hat folgenden Aufbau: S initiiert; L widerspricht sich selbst und stellt richtig; S akzeptiert *Widersprechen* von L; L bekräftigt; S bekräftigt seine Akzeptanz des Widersprechens von L; L wiederholt ihre Bekräftigung und beschließt die Sequenz, indem sie Sprache, Thema und Kommunikationsebene wechselt.

Die Kommunikation entsteht daraus, dass der Lernstoff für einen Schüler bedeutsam wird. Der Schüler hat das Bedürfnis, seinen vorher in der Unterrichtseinheit erlittenen Gesichtsverlust zu reparieren; er benutzt die deutsche Sprache in dieser Situation produktiv, der Rest der Klasse bleibt rezeptiv und hört zu. Die Lehrerin geht auf die Initiative des Schülers ein und hilft bei der Gesichtsreparatur, indem sie sich – mit dem einzigen Beleg von 2. *Widersprechen* in der beobachteten Unterrichtseinheit – selbst widerspricht.

Tabelle 72 enthält die Zusammenfassung zu den "Was?"-Aktivitäten in der Phase der Sprachbesinnung.

Tabelle 72: Zusammenfassung Sprachbesinnung "Was?"

"focus on forms", Satzebene: Negationswörter, Traditionelle Grammatik; eine schnelle "focus on meaning"-Interaktion zwischen einem S und L, Textebene: vollständige Negationssequenz (<i>Widersprechen</i>: S initiiert; L widerspricht sich selbst und stellt richtig; S akzeptiert <i>Widersprechen</i> von L; L bekräftigt; S bekräftigt seine Akzeptanz des Widersprechens von L; L wiederholt ihre Bekräftigung und beschließt die Sequenz, indem sie Sprache, Thema und Kommunikationsebene wechselt), bedeutungsvolle Kommunikation

8.5.3 Triangulation: Unterricht insgesamt vs. Fragebogen der Lehrerin vs. SchülerInnen-Interviews

In diesem Unterkapitel bringe ich meine Interpretationen der beobachteten Unterrichtseinheit zu einem Gesamtbild zusammen und trianguliere die dominanten Anteile davon mehrfach axial hypothesentestend (vgl. 2.2.1), um die Aussagekraft der Interpretationen zu verstärken.

Zunächst bilde ich aus den "Wie?"-Teilzusammenfassungen des beobachteten Unterrichts aus den Phasen Sprachbegegnung, Sprachanwendung und Sprachbesinnung die Zusammenfassung zum "Wie?" insgesamt im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 (vgl. 8.5.3.1). Das am stärksten ausgeprägte Merkmal dieser Zusammenfassung, "Lehrendenzentrierung", suche ich triangulierend und hypothesentestend in dem von der Lehrerin ausgefüllten "Fragebogen zur Negation im Deutschen". Parallel dazu bündele ich die Einzelzusammenfassungen "Was?" zu Sprachbegegnung, Sprachanwendung und Sprachbesinnung zu einem "Was?" des beobachteten Unterrichts insgesamt im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 (vgl. 8.5.3.2). Anschließend überprüfe ich triangulierend die Anwesenheit des in der "Was?"-Zusammenfassung dominanten Merkmals "focus on forms" in den 4 Interviews zur Negation, die ich nach dem Unterricht mit SchülerInnen der beobachteten Klasse durchführte. In einem weiteren Schritt der Triangulation lese ich den von der Lehrerin ausgefüllten Fragebogen und die SchülerInneninterviews auf das Merkmal "focus on meaning" aus der "Was?"-Zusammenfassung hin, weil die SchülerInnen durch meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 lernen sollen, bedeutungsvermittelnd zu sprechen.

Den von der Lehrerin ausgefüllten Fragebogen und die SchülerInnen-Interviews setze ich, was meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 angeht, nur axial hypothesentestend zur Triangulation ein. Ich verzichte auf eigenständige Analysen, die die Ableitung neuer Kategorien zum Ziel hätten (Offenes Kodieren; vgl. 2.2.1), weil die Auswertung des individuellen Fragebogens in die thailandweite Interpretation eingegangen ist (vgl. 7.1.2.1 und 7.2.2) und weil die interviewten SchülerInnen im beobachteten Unterricht zugegen waren und die Interpretation ihres Verhaltens in dieser Situation somit Teil der Interpretation des Unterrichts insgesamt in diesem Kapitel ist.

Den individuellen Fragebogen der Lehrerin und die SchülerInnen-Interviews verwende ich ein weiteres Mal hypothesentestend zur Triangulation, aber nicht mehr mit Bezug zu meinen Unterrichtsvorschlägen in Kapitel 9, wenn es um die kontrastiven Anteile im Kontakt mit thailändischen LernerInnen geht (vgl. 8.5.3.3).

8.5.3.1 Wie?: Lehrendenzentrierung

Ich nehme den roten Faden bei der Interpretation der thailändischen Vermittlungsrealität in den Kapiteln 6 bis 8, die Unterscheidung von "Was?" und "Wie?", wieder auf und beginne mit den "Wie?"-Teilzusammenfassungen von Sprachbegegnung, Sprachanwendung und Sprachbesinnung, die in den Tabellen 61, 66 und 70 abgebildet sind.

Tabelle 61 (vgl. 8.3.2.1): Zusammenfassung Sprachbegegnung "Wie?"

Lehrerin liefert auf Deutsch frontal abstrakte Monologe, wenig Thai, Lehrendenzentrierung, LernerInnenrezeptivität (kognitives Verstehen)

Tabelle 66 (vgl. 8.4.2.1): Zusammenfassung Sprachanwendung "Wie?"

klare SchülerInnenzentrierung; keine Annäherung an reale Handlungsbedingungen außerhalb des Klassenzimmers; in der Gruppenarbeit kreatives Problemlösen, größtenteils auf Thai
--

Tabelle 70 (vgl. 8.5.1): Zusammenfassung Sprachbesinnung "Wie?"

starke Lehrendenzentrierung: frontal abstrakte Monologe der Lehrerin, SchülerInnenrezeptivität (kognitives Verstehen), in der Hauptsache auf Deutsch; kurze echte Kommunikation zwischen einem Schüler und Lehrerin

Tabelle 73 beinhaltet das "Wie?" des beobachteten Unterrichts, das sich aus den "Wie?"-Anteilen in den Phasen der Sprachbegegnung, Sprachanwendung und Sprachbesinnung in den Tabellen 61, 66 und 70 zusammensetzt, im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9.

Tabelle 73: Zusammenfassung "Wie?" des beobachteten Unterrichts im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9

Lehrendenzentrierung: frontal abstrakte Monologe der Lehrerin, SchülerInnenrezeptivität (kognitives Verstehen) (vgl. Tabellen 61, 70); SchülerInnenzentrierung, keine Annäherung an reale Handlungsbedingungen außerhalb des Klassenzimmers, in der Gruppenarbeit kreatives Problemlösen (vgl. Tabelle 66); kurze echte Kommunikation zwischen einem Schüler und Lehrerin (vgl. Tabelle 70); auf Deutsch (vgl. Tabellen 61, 70) und auf Thai (vgl. Tabellen 61, 66)

Nach Tabelle 73 ist, was das "Wie?" des Unterrichts angeht, das Merkmal "Lehrendenzentrierung: frontal abstrakte Monologe der Lehrerin, SchülerInnenrezeptivität (kognitives Verstehen)", das in der Sprachbegegnung und in der Sprachbesinnung festgestellt wurde (vgl. Tabellen 61, 70), im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 am stärksten ausgeprägt⁷⁸.

Ich stelle die Befunde in Tabelle 73 triangulierend („Stimmt die Interpretation?“) den Daten, die sich aus der Einzelauswertung des von der unterrichtenden Lehrerin ausgefüllten „Fragebogens zur Negation im Deutschen“ (vgl. Kapitel 7; relevante Teile des ausgefüllten Fragebogens vgl. Anhang 8d) gegenüber.

Im Gegensatz dazu, dass die Lehrendenzentrierung im beobachteten Unterricht dominiert, kreuzt die Lehrerin in ihrem Fragebogen bei den Aufgaben 4 bis 6, wo es um das Präsentieren, Üben und Überprüfen des Lernstoffs Negation geht, 3-mal „Nein“ und nur 1-mal „Ja“ an, wenn die Lehrendenzentrierung oder die Rolle „dominierende LehrerIn“ abgefragt wird. Dies ist der Fall bei Aufgabe 4 (Präsentieren), Antwortalternativen a., c. und d., und bei Aufgabe 5 (Üben), b.

Die Lehrerin kreuzt bei (146) und (147) „Nein“ an.

Beispiele:

(146) Fragebogen Aufgabe 4, a. und c⁷⁹. (vgl. Anhang 7a⁸⁰ S. 5)

a. Die Lerner lesen deutsche Sätze mit Negationen. Dann erkläre ich die neuen Wörter, die Negationen und die andere Grammatik auf thai an der Tafel. Danach schreiben die Lerner das, was an der Tafel steht, ab.

c. Ich erkläre die Negation auf thai an der Tafel. Dann tragen die Lerner die Regeln ins Heft ein. Danach lese ich den deutschen Text mit den Negationen vor. Die Lerner lesen mit. Wenn sie Wörter oder Grammatik nicht verstehen, erkläre ich auf thai.

(147) Fragebogen Aufgabe 5, b. (ebenda S.6)

Die Lerner bekommen von mir deutsche Sätze mit richtigen Negationen, die sie abschreiben und auswendig lernen sollen.

„Ja“ kreuzt die Lehrerin an bei (148).

⁷⁸ U.a. dem thailändischen Teil des genauso stark ausgeprägten Merkmals "Deutsch vs. Thai", das ebenfalls auf Sprachbegegnung und Sprachbesinnung zutrifft, ist 8.5.3.3 gewidmet.

⁷⁹ In den zitierten Antwortalternativen aus den Aufgaben 4 und 5 sowie bei Aufgabe 7 unterstreiche ich die Angaben, die auf eine Lehrendenzentrierung/auf die Rolle „dominierende LehrerIn“ hinweisen.

⁸⁰ Die Lehrerin hat nur den Fragebogen probeweise abgegeben, den endgültigen jedoch nicht.

Beispiel:

(148) Fragebogen Aufgabe 4, d. (ebenda S. 5)

Die Lerner lesen einen deutschen Text mit Negationen. Dann erkläre ich die neuen Wörter, die Negation und andere Grammatik auf deutsch an der Tafel. Abschließend schreiben die Lerner das, was an der Tafel steht, ab.

Neben Aufgabe 4, d., in (148) gibt es noch eine Stelle im Fragebogen der Lehrerin, aus der auf die Rolle „dominierende LehrerIn“ geschlossen werden kann. Und zwar schreibt sie bei Aufgabe 7 zu der Frage, wie sie die Negationen in dieser Übung unterrichten würde:

„Zuerst gibt der Lehrer ein Beispiel-Muster vor, indem er mit einem Lerner kommuniziert. Dann üben die Lerner in der Form von Partnerarbeit.“ (vgl. Anhang 8d S. 4).

Insbesondere der Gegensatz zwischen dem, was die Lehrerin bei Aufgabe 5 ankreuzt, und der realen Interaktion in der Sprachbesinnung sticht ins Auge, weil es sich bei der Unterrichtseinheit um eine Wiederholung von Lernstoff, also um eine Form des Übens, handelt. Obwohl die Lehrendenzentrierung damit durch den Fragebogen nicht voll bestätigt werden kann, halte ich an der Beobachtung fest, weil neben der Sprachbesinnung auch die Unterrichtsphase der Sprachbegegnung überwiegend lehrendenzentriert ist und Aufwärmen und beim Abschluss das Geschehen bei SchülerInnenrezeptivität von den LehrerInnen dominiert wird: Beim Aufwärmen sprechen die SchülerInnen reaktiv, formelhaft und im Chor und hören – wie beim Abschluss – der Lehrerin und mir zu (vgl. 8.2, 8.5.1).

Am Ende der Sprachbesinnung kommt es kurz zu echter Kommunikation (vgl. Tabellen 70, 73) und damit zu einer Schwächung der Lehrendendominanz, indem die Lehrerin die Interaktionsinitiation durch einen Schüler zulässt, sich selbst widerspricht und sich so an der Reparatur des Gesichtsverlusts des Schülers beteiligt; der Schüler produziert Sprache, der Rest der Klasse rezipiert (vgl. 8.5.1.2 Plakat Gruppe 7, (145)). Im Fragebogen kreuzt die Lehrerin widersprüchlich an. In Aufgabe 4 (Präsentieren) entscheidet sie sich bei Antwortalternative b., derjenigen mit der größten eigenständigen SchülerInnenproduktivität, für „Ja“, bei den dieser Art des Präsentierens entsprechenden Formen des Übens und Überprüfens in den Aufgaben 5 und 6, jeweils Antwortalternative a., für „Nein“.

„Ja“ ist angekreuzt bei (149).

Beispiel:

(149) Fragebogen Aufgabe 4, b.⁸¹ (Anhang 7a S. 5)

In der Vorstunde habe ich schon die neuen Wörter und die Grammatik, die nicht zur Negation gehört, auf deutsch erklärt. In der Stunde, in der ich die Negation unterrichte, gebe ich den Lernern eine Situation vor. Sie schreiben/sprechen auf deutsch zu der Situation und benutzen schon Negationen. Danach erarbeite ich mit den Lernern auf deutsch die Regeln zur Negation. Wir schreiben die Regeln zusammen auf.

„Nein“ ist angekreuzt bei (150) und (151).

Beispiele:

(150) Fragebogen Aufgabe 5, a. (ebenda S. 6)

Die Lerner bekommen Kärtchen mit Situationen, in denen sie Negationen anwenden sollen. Die Negationen fehlen. Die Lerner haben die Auswahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten, wie die Kommunikation nach einer Negation weitergeht.

(151) Fragebogen Aufgabe 6, a. (ebenda S. 7)

Die Lerner bekommen Kärtchen mit Situationen, in denen sie Negationen anwenden sollen. Die Negationen fehlen. Die Lerner wählen zwischen verschiedenen Möglichkeiten, wie die Kommunikation nach einer Negation weitergeht.

Der erste Widerspruch besteht fragebogenintern darin, dass die Lehrerin die Negationen offenbar so präsentiert, dass die SchülerInnen produktiv sind, nicht aber so üben lässt/überprüft. Dieser erste Widerspruch kann so aufgelöst werden: Die Lehrerin lässt mit produktiven SchülerInnenaktivitäten präsentieren. Und sie lässt im Unterricht üben. Sie kreuzt bei Aufgabe 5 (Üben), e., „Ja“ an, dass sie nämlich im Unterricht üben lässt, und bei f. „Nein“, was bedeutet, dass sie „Im Unterricht lasse ich nicht üben. Die Lerner üben in der Hausaufgabe.“ negiert (vgl. Anhang 7a S. 6). Beim Üben und Überprüfen nimmt sie sehr stark Rücksicht darauf, dass sie die Klasse auf die Zentrale Universitätsaufnahmeprüfung in Deutsch, die zu 100% „multiple choice“ ist (vgl. 7.2.2.3, Memo zu Muster 8), vorbereiten muss, und entscheidet sich deshalb für rezeptive Übungs- und Überprüfungsformen. Für diese Wertung spricht, wie die Lehrerin mit den Aufgaben 5, 6 und 8 im Fragebogen umgeht. In den Aufgaben 5 und 6 (Überprüfen) kreuzt sie jeweils bei d., dem Einsatz von „multiple choice“, „Ja“ an. Komplementär dazu nennt sie zu Aufgabe 8 „Haben Sie neue Ideen für die Vermittlung der Negation?“ „Kärtchen mit Negationsaspekten“. Deren Einsatz „wäre optimal“, schreibt sie. Sie bedauert, dass sie solche Kärtchen wegen der vielen SchülerInnen in einer Klasse und wegen des Zeitverlusts nicht verwenden könne (vgl. Anhang 8d S. 5). Mit „Kärtchen“ schließt sich der Argumentationskreis: Dieser Begriff steht im Fragebogen in den Aufgaben 5 und 6, jeweils bei a., also – wie oben bereits erwähnt – bei den Antwortalternativen mit der größten eigenständigen SchülerInnen-Produktivität. Im Klartext

⁸¹ In den zitierten Antwortalternativen aus den Aufgaben 4 bis 6 unterstreiche ich hier die Angaben, die eine SchülerInnenproduktivität implizieren.

bedeutet das: Die Lehrerin würde sich produktivere SchülerInnen-Aktivitäten für das Üben und das Überprüfen wünschen.

Den zweiten Widerspruch, den ich nicht auflösen kann, sehe ich in dem Befund, dass die Lehrerin in der Sprachanwendung Lernendenzentrierung und am Ende der Sprachbesinnung SchülerInnen-Produktivität zulässt, diese jedoch im Fragebogen beim Thema Üben negiert.

8.5.3.2 Was?: "focus on forms" und "focus on meaning"

Die Tabellen 63, 69 und 72 fassen die "Was?"- Anteile in den Unterrichtsphasen Sprachbegegnung, Sprachanwendung und Sprachbesinnung zusammen.

Tabelle 63 (vgl. 8.3.2.2): Zusammenfassung Sprachbegegnung "Was?"

"focus on forms": Satzebene, abstrakte Charakterisierungen von Negationswörtern, Traditionelle Grammatik, keine Reflexion von Situation und Negations(teil)sequenzen, Schritt auf die Textebene unterbleibt

Tabelle 69 (vgl. 8.4.2.2.2): Zusammenfassung Sprachanwendung "Was?"

Bezug zu Situationen fehlt, Negations(teil)sequenzen von SchülerInnen unbewusst benutzt oder fehlen; 2. <i>Widersprechen</i> nicht anwesend, 1. <i>Zurückweisen</i> und 5. <i>"nicht"</i> , <i>"kein"</i> ... in <i>nichtnegierender Funktion</i> sehr selten; bei 3. <i>Verneinen/Ablehnen</i> und 4. <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i> jeweils ein beachtliches Spektrum von 6 bis 8 Unterfunktionen; Löwenanteil der von den SchülerInnen bewusst benutzten Negationen sind solche mit Negationswörtern, Satznegation <i>"nicht"</i> häufig; nur 1 Erweiterung: <i>"mehr"</i> (von den SchülerInnen nicht als zusammengehörig mit <i>"nicht"</i> erkannt)

Tabelle 72 (vgl. 8.5.2): Zusammenfassung Sprachbesinnung "Was?"

"focus on forms", Satzebene: Negationswörter, Traditionelle Grammatik; eine schnelle "focus on meaning"-Interaktion zwischen einem Schüler und Lehrerin, Textebene: vollständige Negationssequenz (<i>Widersprechen</i> : S initiiert; L widerspricht sich selbst und stellt richtig; S akzeptiert Widersprechen von L; L bekräftigt; S bekräftigt seine Akzeptanz des Widersprechens von L; L wiederholt ihre Bekräftigung und beschließt die Sequenz, indem sie Sprache, Thema und Kommunikationsebene wechselt), bedeutungsvolle Kommunikation
--

Folgende "Was?"-Anteile sind für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 zu den beiden Negationsunterfunktionen von 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen*, 4.1 Satznegation *"nicht"* im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz und 4.2 Satznegation *"nicht"* im Satzmittelfeld direkt vor Verb2 (vgl. 4.4.3),

nicht von Bedeutung, weil größere Negationsbereiche oder andere Negationsaspekte angesprochen sind: "abstrakte Charakterisierungen von Negationswörtern" (vgl. Tabelle 63; für Kapitel 9 ist nur das Negationswort "nicht" relevant), "keine Reflexion von Negations(teil)sequenzen", "Negations(teil)sequenzen von SchülerInnen unbewusst benutzt oder fehlen" und "vollständige Negationssequenz" (vgl. Tabellen 63, 69, 72; bei 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* sind die Negationen nicht in Sequenzen eingebettet (vgl. 4.3.3)), 2. *Widersprechen* (vgl. Tabellen 69, 72), 1. *Zurückweisen*, 5. *"nicht", "kein" ... in nichtnegierender Funktion*, 3. *Verneinen/Ablehnen* (vgl. Tabelle 69).

Tabelle 74 enthält das "Was?" des beobachteten Unterrichts als die im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 konstruierte Schnittmenge der "Was?"-Anteile in Sprachbegegnung, Sprachanwendung und Sprachbesinnung in den Tabellen 63, 69 und 72.

Tabelle 74: Zusammenfassung "Was?" des beobachteten Unterrichts im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9

"focus on forms": Satzebene, Traditionelle Grammatik (vgl. Tabellen 63, 72); bei 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* ein beachtliches Spektrum von 6 bis 8 Unterfunktionen, Satznegation "nicht" häufig, nur 1 Erweiterung: "mehr" (von den SchülerInnen nicht als zusammengehörig mit "nicht" erkannt) (vgl. Tabelle 69); "focus on meaning": Textebene, bedeutungsvolle Kommunikation (vgl. Tabelle 72)

Nach Tabelle 74 ist "focus on forms", die konkreten Realisierungen der Negationen unterhalb der Textebene, das dominante Merkmal des "Was?" im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9, weil es in der Sprachbegegnung und in der Sprachbesinnung erscheint (vgl. Tabellen 63, 72). In den vier SchülerInnen-Interviews (Transkriptionen vgl. Anhang 8c), die ich direkt nach meinem Unterrichtsbesuch am 20.12.2001 durchführte, frage ich triangulierend nach diesem Merkmal. Tabelle 75 enthält in Kurzform meine Fragen und die Antworten der SchülerInnen.

Tabelle 75: Aussagen der vier interviewten SchülerInnen zu den Negationen unterhalb der Textebene ("focus on forms")

S1: „Na ja.“: heißt „Ja. Das geht auch. Aber ich weiß etwas Besseres.“, schwächer als „Nein, da gehe ich nicht hin.“ (ebenda Zeilen 86 bis 91)
S2: „Es kommt nicht in Frage.“: Warum steht „nicht“ vor „in Frage“? "idiom". (ebenda Zeilen 310 bis 314); „unhöflich“, „unordentlich“: Negation + Adjektiv, „Unordnung“: Negation + Nomen (ebenda Zeilen 397 bis 409)
S3: „Es ist nicht gut.“: „nicht“ steht hinter dem Verb und vor dem Adjektiv (ebenda Zeilen 551 bis 590)
S4: „unhöflich“, „unmenschlich“: „un-“, plus Adjektiv, steht für „nicht“ (ebenda Zeilen 651 bis 668); Wo steht „nicht“ im Satz? Verb und dann „nicht“ wie in „Ich gehe nicht zur Schule.“ oder „nicht“ an letzter Position im Satz wie in „Das Buch gefällt mir nicht.“ (ebenda Zeilen 670 bis 688); „nicht mehr“: Pronomen, steht für ein Nomen (ebenda Zeilen 689 bis 696); „kein“: Problem wegen der verschiedenen Endungen -> Genera und Kasus (ebenda Zeilen 696 bis 707)

Die Aussagen der SchülerInnen in Tabelle 75 hinsichtlich der beiden für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 relevanten Unterfunktionen 4.1 und 4.2 mit der Satznegation "nicht" treffen mit zwei Einschränkungen zu. Richtig sind die Aussage von S3, dass "nicht" in "Es ist nicht gut." hinter dem Verb und vor dem Adjektiv steht (vgl. 5.2.2.2 Tabelle 97, 11. "nicht" rechts von Verb1 und links vom adjektivischen Prädikativum) sowie diejenige von S4, dass "nicht" in "Ich gehe nicht zur Schule." seinen Platz rechts vom Verb und in "Das Buch gefällt mir nicht." am Satzende hat. Die Aussage von S4 trifft genau die Unterscheidung zwischen 4.1 und 4.2: "nicht" im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz vs. direkt vor Verb2. Problematisch ist, dass S2 „Es kommt nicht in Frage.“ als „idiom“ bezeichnet. Das dürfte damit zusammenhängen, dass die Lehrerin einen unergiebig engen Begriff von „Satznegation“ wählt: „nicht“ ist nur dann Satznegation, wenn es satzfina! im Hauptsatz steht (vgl. 8.5.1.4). Mit dem engen Begriff kann die Position von „nicht“ in „Es kommt nicht in Frage.“ - wie die Positionen von allen Satznegationen im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechstendenz - nicht erklärt werden. Die SchülerInnen müssen „Es kommt nicht in Frage.“ deshalb als „idiom“ oder als Formel sein und auswendig lernen; es wird sich eine lange Liste zum Auswendiglernen ergeben. Ebenfalls schwierig ist die Aussage von S4, „nicht mehr“ sei ein Pronomen und stehe für ein Nomen, weil S4 – ähnlich wie die Lehrerin in der Unterrichtsphase der Sprachbegegnung – eine abstrakte Charakterisierung vornimmt und kein Beispiel gibt.

Das zweite "Was?"-Merkmal, das ich aus der Zusammenfassung des beobachteten Unterrichts im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 auswähle, weil die SchülerInnen lernen sollen, bedeutungsvermittelnd zu sprechen (vgl. 1.5), ist "'focus on meaning':

Textebene, bedeutungsvolle Kommunikation" (vgl. Tabelle 74) aus der Sprachbetrachtung (vgl. Tabelle 72). Obwohl die Lehrerin im Unterricht kurz "focus on meaning" - Kommunikation zulässt, verharrt der Unterricht, was für Schwierigkeiten spricht, mit der Textebene zu planen, die meiste Zeit auf der Satzebene: Sätze mit Negationswörtern werden in der Sprachbegegnung und in der Sprachbesinnung in ein "focus on forms" - Modell der Traditionellen Grammatik eingeordnet (vgl. Tabelle 74). Ich suche das Merkmal "focus on meaning" triangulierend in dem von der Lehrerin ausgefüllten Fragebogen und in den SchülerInneninterviews.

Der Fragebogen der Lehrerin bestätigt die Schwierigkeiten, mit der Textebene zu planen. In Aufgabe 3, vierte Spalte, gibt die Lehrerin an, dass sie alle aufgeführten Negationsaspekte a. bis l. wiederhole, m. „Fortführung der Kommunikation nach der Negation“ aber nicht (vgl. Anhang 8d S. 1 bis 2). Da die Gesichtsreparatur nach der Negation im engeren Sinne erfolgt, ist es – selbst wenn laut Lehrerin der Aspekt m. beim Unterricht zum ersten Mal berücksichtigt wird (ebenda, dritte Spalte) -, wie sich im beobachteten Unterricht zeigt, bei der Wiederholung nicht möglich, die Negationssequenzen auf der Textebene zu erfassen und die Funktionalität der Negation angemessen einzuüben.

Den Spielraum für echte Kommunikation mit Negationen auf der Textebene im Unterricht (vgl. Tabelle 74) bestätigt der Fragebogen ebenfalls, weil 4-mal der Begriff der Situation auftaucht, dessen Anwesenheit die Grundbedingung für Kommunikation ist. Zum einen schreibt die Lehrerin zu Aufgabe 7, das in der Aufgabenstellung schräg Gedruckte sei in der Situation veränderbar, und schlägt einen Transfer in eine bangkokrelevante Situation mit Übungen in Partnerarbeit vor (ebenda S. 4). Zum anderen merkt sie zu Aufgabe 3, l. „'nicht' in der Frage zielt auf eine positive Antwort ab“, vierte Spalte⁸², an: „Situation, Ausdrucksfähigkeit, Was sagt man da?“ (ebenda S.2). Schließlich steht in ihrem Fragebogen zu Aufgabe 6 unter e. Sonstige: „Ich gebe meinen Lernern Situationen vor und lasse sie selbst herausuchen, welche Aspekte von Situationen dazu passen.“ (ebenda S. 3)

Die Bestätigung durch den Fragebogen der Lehrerin dafür, dass es Spielraum für echte Kommunikation gibt, wird untermauert durch die vier SchülerInnen-Interviews. In den

⁸² Bei der von der Lehrerin ausgefüllten Vorfassung des Fragebogens stellt sich das Problem mit Aufgabe 3: Die Testpersonen lieferten zur dritten und vierten Spalte der Aufgabe entweder keine Antworten oder häufig solche, die sie im persönlichen Gespräch relativierten (vgl. 7.2.11). Wegen dieses Problems verzichte ich auf eine weitere Auswertung von Aufgabe 3 im Fragebogen der Lehrerin.

Interviews tragen u.a. die Verlängerung von Teilen der SchülerInnen-Plakate auf die Textebene und die Besprechung der Situation „Laut sprechen“ dazu bei, dass die SchülerInnen alle konzeptionell mündlichen Negationsfunktionen – auch 1. *Zurückweisen* und 2. *Widersprechen*, die im Unterricht nicht sehr deutlich vertreten sind, und nicht in "Viel Spaß mit Deutsch" erscheinende Unterfunktionen – in einer gewissen Bandbreite sowohl rezeptiv als auch produktiv verwenden und dabei in der Produktion wenig negationsspezifische Fehler machen (vgl. Anhang 8e: Negationsfunktionen und Realisierungen in den vier SchülerInneninterviews, Tabelle 1⁸³). In den Interviews verwenden die SchülerInnen sowohl rezeptiv als auch produktiv die für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 ausgewählten Unterfunktionen von 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen*, 4.1 und 4.2, mit am häufigsten: Rezeptiv kommen 4.1 mit 17 und 4.2 mit 11 Belegen am zweit- und dritthäufigsten vor - am häufigsten 5.6 mit 40 Belegen -, produktiv 4.1 mit 22 am häufigsten und 4.2 mit 10 Belegen am zweithäufigsten (vgl. Anhang 8e, Tabelle 2). Dass die SchülerInnen den ausgewählten Negationsstoff rezeptiv und produktiv bewältigen konnten, stimmt hoffnungsvoll für Kapitel 9, weil sich meine Unterrichtsvorschläge an den rezeptiven (Lesen) und produktiven Kommunikationsbedürfnissen (Sprechen) eines thailändischen Reiseleiters orientieren (vgl. 1.4).

Meine Fragebogenaktion hat für Thailand insgesamt ergeben, dass im Unterricht DaF zur Negation die Textebene und damit die pragmatischen Negationskategorien schwach ausgeprägt sind (vgl. 7.2.3 Tabelle 49, Muster 1: Abstraktionen der schriftlichen Äußerungen der Deutschlehrenden; bestätigt durch ebenda Tabelle 52, Muster A: Abstraktionen der mündlichen Lehrendenäußerungen). Nach der Auswertung der Unterrichtsbeobachtung und der schriftlichen Äußerungen der Lehrerin, deren Unterricht ich am 20.12.2001 beobachtet habe, zum Fragebogen befindet sich die Lehrerin im landesweiten Trend: Bei der Planung des Unterrichts DaF zur Negation hat sie Schwierigkeiten mit der Textebene. Die Folge wird sein, dass sie die Funktionalität der Negation höchstens implizit vermittelt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die von mir beobachtete Klasse im DaF-Unterricht wenig Explizites zu den pragmatischen Negationskategorien 1 bis 5 gelernt hat.

Trotzdem verwenden die SchülerInnen in der Sprachanwendung des beobachteten Unterrichts 14 verschiedene konzeptionell mündliche Negationsfunktionen (vgl. 8.4.2.2 Tabelle 67), von denen 5 entweder nicht in dem im Unterricht benutzten Lehrwerk "Viel Spaß mit Deutsch"

⁸³ Fehler sind mit „falsch *“ gekennzeichnet.

oder nicht in der Sprachbegegnung vorkamen (vgl. ebenda Tabelle 68). In den Interviews verwenden die SchülerInnen ebenfalls Negationskategorien, die weder im beobachteten Unterricht noch in "Viel Spaß mit Deutsch" anwesend waren. Beides zusammen interpretiere ich als Hinweis darauf, dass die beobachteten SchülerInnen pragmatisches Kategorien-Wissen in den Unterricht mitbrachten, das sie sich höchstens implizit im Fach Deutsch hätten aneignen können (vgl. 4.2.1). Vor dem beschriebenen Hintergrund erscheint mir dieses Ergebnis übertragbar zu sein (vgl. 8.4.2.2.2): Für die SchülerInnen, für die ich die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 mache, trifft also analog zu der am 20.12.2001 beobachteten Klasse zu, dass ich die Negationskategorie 4 voraussetzen kann, selbst wenn diese vorher im Fach Deutsch nicht explizit vermittelt wurde; neu sind den SchülerInnen nur die formalgrammatischen Realisierungen mit der Satznegation "nicht".

Damit im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 das Gesamtbild entsteht, führe ich die durch die Triangulationen bestätigten "Wie?"- und "Was?"-Zusammenfassungen zu dem beobachteten Unterricht zusammen (vgl. Tabelle 76).

Tabelle 73: Zusammenfassung "Wie?" des beobachteten Unterrichts im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 (vgl. 8.5.3.1)

Lehrendenzentrierung: frontal abstrakte Monologe der Lehrerin, SchülerInnenrezeptivität (kognitives Verstehen); SchülerInnenzentrierung, keine Annäherung an reale Handlungsbedingungen außerhalb des Klassenzimmers, in der Gruppenarbeit kreatives Problemlösen; kurze echte Kommunikation zwischen einem Schüler und Lehrerin; auf Deutsch und auf Thai

Tabelle 74: Zusammenfassung "Was?" des beobachteten Unterrichts im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 (vgl. 8.5.3.2)

"focus on forms": Satzebene, Traditionelle Grammatik; bei 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* ein beachtliches Spektrum von 6 bis 8 Unterfunktionen, Satznegation "nicht" häufig, nur 1 Erweiterung: "mehr" (von den SchülerInnen nicht als zusammengehörig mit "nicht" erkannt); "focus on meaning": Textebene, bedeutungsvolle Kommunikation

Tabelle 76: Für die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 ausgewählte Befunde des beobachteten Unterrichts⁸⁴

Lehrendenzentrierung: frontal abstrakte Monologe der Lehrerin, SchülerInnenrezeptivität (kognitives Verstehen); SchülerInnenzentrierung, keine Annäherung an reale Handlungsbedingungen außerhalb des Klassenzimmers, in der Gruppenarbeit kreatives Problemlösen; kurze echte Kommunikation zwischen einem Schüler und Lehrerin; auf Deutsch und auf Thai; "focus on forms": Satzebene, Traditionelle Grammatik; bei 4. <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i> ein beachtliches Spektrum von 6 bis 8 Unterfunktionen, Satznegation "nicht" häufig, nur 1 Erweiterung: "mehr" (von den SchülerInnen nicht als zusammengehörig mit "nicht" erkannt); "focus on meaning": Textebene, bedeutungsvolle Kommunikation

8.5.3.3 Kontrastive Anteile

Die kontrastiven Anteile des Unterrichts in der Sprachbegegnung sind kaum dazu angetan, den Lernstoff näher an die SchülerInnen heranzurücken, weil sie wenig zielgerichtet sind. Der Vergleich mit dem Thailändischen geht nicht weit genug, und die Übersetzung ins Englische betrifft keine Negationsmittel (vgl. 8.3.2.1).

Die Lehrerin bestätigt in ihren Antworten zu den Aufgaben 9 sowie 4 und 5 des Fragebogens denn auch, dass sie bei der Vermittlung der Negation im Deutschen fast nie zu kontrastiven Mitteln greift. In Aufgabe 9 erbitte ich „weitere Kommentare“. Sie schreibt, dass sie meistens einsprachig auf Deutsch unterrichte und dass selten vom Thai ins Deutsche oder umgekehrt übersetzt werde (vgl. Anhang 8d). Auch in den Aufgaben 4 (Präsentieren) und 5 (Üben) kreuzt die Lehrerin überall im Fragebogen, wo kontrastives Vorgehen angesprochen wird, „Nein“ an: Beim Vergleich mit dem Thailändischen bzw. bei der schriftlichen Übersetzung Thai – Deutsch/Deutsch – Thai Aufgabe 4, e., und Aufgabe 5, c., sowie beim Vergleich mit dem Englischen in Aufgabe 4, f. (vgl. Anhang 7a).

Nichtzielgerichtete Kontrastivität ist demnach wenig hilfreich. Ergänzend legen die SchülerInnen-Interviews nahe, dass der begrenzte und zielgerichtete Einsatz der thailändischen Sprache eine Chance sein kann.

⁸⁴ Dem roten Faden in den Kapiteln 6 bis 8 entlang erscheinen zunächst die "Wie?"- Befunde aus Tabelle 73 und dann die "Was?"- Befunde aus Tabelle 74.

Die Situation „Laut sprechen“ ist in allen vier Interviews wichtig, weil ihr Dissensanteil Belege für die Negationskategorien 1. *Zurückweisen* und 2. *Widersprechen* liefern soll. Der Dissensanteil kommt auf Grund eines interkulturellen Problems zu Stande: Für die deutschsprachige Person ist, was sie sagt, wichtiger wie (laut oder leise) sie es sagt – die thailändische Person sieht das genau anders herum. Diesen Dissens mache ich anschaulich und dadurch den SchülerInnen zugänglicher, indem ich auf Thai⁸⁵ dem „Ausländer aus dem Westen“ (Interview 1: vgl. Anhang 8c Zeile 144)/der Person „aus dem westlichen Ausland“ (Interview 3: ebenda Zeilen 516 bis 517, 519; Zeile 535) die „Thailänderin“ (Interview 1: ebenda Zeile 202) gegenüberstelle und damit bei den SchülerInnen Fremd- und Selbstbilder abrufe und – wahrscheinlich in Übereinstimmung mit der Einschätzung vieler ThailänderInnen (Memo) – zuspitze: „Ausländer verstehen manchmal die Thailänder nicht.“ (Interview 2: ebenda Zeile 373). Ich veranschauliche weiter, indem ich die Situation auf Thai entwickle (vgl. Tabelle 77).

Tabelle 77: Zielgerichtete Impulse auf Thai von meiner Seite und SchülerInnen-Reaktionen in den SchülerInnen-Interviews

- „Die Leute gucken.“ (Interview 2: ebenda Zeile 355; Interview 4: ebenda Zeile 634) - „Leise oder laut – das ist nicht wichtig, <u>was</u> ich sage, ist wichtig.“ (Interview 2: ebenda Zeilen 375 bis 377) - Der „ausländische“ Freund [...] „hat ein schlechtes Gefühl.“ (Interview 2: ebenda Zeilen 381 bis 382, 386 bis 387).
Zwei der SchülerInnen steigen auf die Veranschaulichung auf Thai ein. Sie sagen - als Hinweis darauf, dass sich die deutschsprachige Person an die thailändische Kultur anpassen soll: Wenn wir in ein Land gehen, in dem die Leute „kleine Augen“ machen, dann müssen wir auch kleine Augen machen (<u>Memo</u>: Thailändisches Sprichwort) (Interview 1: ebenda Zeilen 213 bis 215) und - als Trost für die deutschsprachige Person, der es nach der Zurückweisung schlecht geht: „Die Thais vergessen leicht. [...] Die Thailänder machen sich nicht so viele Gedanken.“(<u>Memo</u>)(Interview 2: ebenda Zeilen 384, 388 bis 389)

Interkulturelle thailändisch-deutsche Dissensthemen könnten nach Tabelle 77 sein: „Laut sprechen“, „Wenn ThailänderInnen in ein Land gehen, in dem die Leute kleine Augen machen, machen sie auch kleine Augen.“, „Die Thais vergessen leicht. Sie machen sich nicht so viele Gedanken.“ Diese Themen sind für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9, die ich zu Negationskategorie 4 mache, nicht relevant, kämen aber für einen DaF-Unterricht für ThailänderInnen zu den gesprächsanalytisch begründeten Negationskategorien

⁸⁵ Die deutschen Übersetzungen der thailändischen Formulierungen befinden sich in diesem Abschnitt in Anführungszeichen.

1. Zurückweisen, 2. Widersprechen und 3. Verneinen/Ablehnen in Frage, weil Negationskategorie 4 im Gegensatz zu den gesprächsanalytisch begründeten Kategorien keine negierende Reaktion auf vorher Gesagtes/Geschehenes (vgl. 4.3.3) und damit keinen ausgesprochenen Dissens beinhaltet.

8.6 Charakterisierung der thailändischen Vermittlungsrealität über die Konzepte zur Vermittlung von Fremdsprachen

Zu einer Charakterisierung der für Kapitel 9 ausgewählten negationsspezifischen Untersuchungsergebnisse zum Lehrwerk, zum Fragebogen und zum Unterricht (vgl. Kapitel 6 bis 8) benutze ich die Konzepte zur Vermittlung von Fremdsprachen. Die Vermittlungskonzepte beeinflussen Planung und Gestaltung von Lehrwerken und Unterricht maßgeblich (vgl. Neuner 2003: 225); umgekehrt heißt das, dass die Konzepte für ein fundiertes Verstehen von Lehrwerken und Unterricht hilfreich sein können. Dabei gehe ich nur auf die im Hinblick auf diese Problemstellung wichtigen Vermittlungskonzepte und Aspekte ein; für eine differenzierte Darstellung der Methoden und ihrer historischen Einordnung vgl. Apelt 1991. Ich stelle folgende Vermittlungskonzepte vor: die Grammatik-Übersetzungsmethode, die direkte oder natürliche Methode, die audiolinguale/audiovisuelle Methode, den kommunikativen Ansatz und den interkulturellen Ansatz (vgl. 8.6.1 bis 8.6.5). Wichtig sind mir jeweils insbesondere solche Aspekte, die im Vergleich zu von mir vorher erwähnten Methoden neu sind.

8.6.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Im 19. Jahrhundert treten an den Höheren Schulen in Deutschland, die die gesellschaftlichen Eliten besuchen, neben die Alten Sprachen Griechisch und Latein Englisch und Französisch. Der Englisch- und Französischunterricht ist zunächst an der altsprachlichen Unterweisung orientiert (vgl. Neuner 2003: 227f.).

Vorrangiges Ziel des neusprachlichen Unterrichts in den Fächern Englisch und Französisch ist eine allgemeine Geistesbildung – die SchülerInnen sollen Sprachwissen ansammeln.

Authentische literarische Texte werden in der fremden Sprache nur dann gelesen, wenn sie als für die Zielkultur bedeutend angesehen werden; in der Hauptsache sind zum Zwecke der Grammatikdarbietung konstruierte geschriebensprachliche Texte Unterrichtsgegenstand. Gelernt wird kognitiv. Die SchülerInnen sollen Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten der lateinischen Schulgrammatik oder Traditionellen Grammatik, bezogen auf Englisch und Französisch, gewinnen. Sie memorieren die Grammatik, die übersichtlich in Regeln gefasst ist, beschäftigen sich mit Lückentexten und Umformungsübungen. Die Ausgangssprache kann, auch bei Übersetzungen, zur Verständnissicherung eingesetzt werden (vgl. Rösler 1994: 100ff.).

Tabelle 78: Merkmale der Grammatik-Übersetzungsmethode

authentische literarische Texte
Zielkultur
zum Zwecke der Grammatikdarbietung konstruierte geschriebensprachliche Texte
kognitives Lernen
Memorieren
Regelwissen
lateinische Schulgrammatik, Traditionelle Grammatik
Lückentexte
Umformungsübungen
Ausgangssprache
Übersetzung
Lesen

8.6.2 Die direkte oder natürliche Methode

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts halten die Humanistischen Gymnasien am klassischen griechisch-lateinischen Bildungsgedanken fest. Gleichzeitig wächst etwa an Höheren Handelsschulen und Oberrealschulen das Interesse an der Anwendbarkeit sprachlichen Wissens, also am Sprachkönnen. Dies wirkt sich auf die Theorie der Sprachvermittlung aus: Die VertreterInnen der direkten Methode stellen in den Vordergrund, dass die "lebenden Sprachen" Englisch und Französisch Kommunikationsmittel sind und dass die gesprochene Sprache wichtig ist (vgl. Neuner 2003: 228).

Die VertreterInnen der direkten Methode, bezeichnend der Titel der Schrift "Der Sprachunterricht muß umkehren" von Viëtor 1882, nehmen die Gegenposition zur Grammatik-Übersetzungsmethode ein. Sie sprechen sich gegen ein Zuviel an Grammatik und gegen Übersetzungen aus, insgesamt gegen die Verwendung der Ausgangssprache, weil durch den Unterricht bei ausschließlicher Benutzung der Zielsprache eine direkte Kopplung von lautlichen Äußerungen mit Inhalten jener Sprache erreicht werden soll. Wichtig wird die Bedeutung, die auch durch Bilder vermittelt werden soll. Die SchülerInnen imitieren die Zielsprache, nehmen deren grammatische Regeln intuitiv auf und fassen den Stoff aktiv zusammen. Gelernt wird nicht mehr wie bei der Grammatik-Übersetzungsmethode deduktiv, sondern der Nachhaltigkeit wegen induktiv. Die SchülerInnen sollen ein Gefühl für die fremde Sprache entwickeln, deren Erlernen im Sinne der Identitätshypothese wie der Erwerb der Ausgangssprache vonstatten geht (vgl. Rösler 1994: 101f.).

Tabelle 79: Merkmale der direkten oder natürlichen Methode

Sprachkönnen
gesprochene Sprache
ausschließlich Zielsprache
Bilder
Imitation der Zielsprache
Grammatik intuitiv
aktive LernerInnen
Gefühl
deduktiv, induktiv

8.6.3 Die audiolinguale/audiovisuelle Methode

In den 30-er und 40-er Jahren des 20. Jahrhunderts besteht bei DolmetscherInnen des US-Militärs Nachfrage nach gesprochener Fremdsprache: Die DolmetscherInnen sind daran interessiert zu verstehen, was ihre GesprächspartnerInnen etwa in Asien sagen, und wollen selber verstanden werden. In Deutschland wird z.B. von Piepho 1962 darüber nachgedacht, wie ein Lehrwerk für den Englischunterricht an Hauptschulen gestaltet sein soll. Sowohl die US-DolmetscherInnen als auch die deutschen HauptschülerInnen haben beim Erlernen der fremden Sprachen einen Nutzen vom vereinfachten Zugang zur Zielsprache. Beiden Gruppen kommt entgegen, dass die audiolinguale/audiovisuelle Methode als eine Weiterentwicklung der direkten Methode den Ballast der geschriebensprachlichen Orientierung griechisch-lateinischer Provenienz abwirft; sie löst die Sperrigkeit auf, die dadurch entsteht, dass die

traditionelle Schulgrammatik, angewandt auf Sprachen mit anderem Aufbau als Griechisch und Latein, gewisse Phänomene nicht erfassen kann, die dann zu Ausnahmefällen erklärt werden müssen. Die audiolinguale/audiovisuelle Methode folgt Impulsen der Linguistik und der Lernpsychologie. In der strukturalistischen Linguistik ist es wie bei Bloomfield 1933 ein Anliegen, in Abkehr von der lateinischen Schulgrammatik Beschreibungsverfahren zu entwickeln, die insbesondere der gesprochenen Einzelsprache gerecht werden. Behavioristen wie Skinner 1957 postulieren das Lernen durch Nachahmung und Einschleifen von Mustern (vgl. Neuner 2003: 228f.).

Typisch für die Anwendung der audiolingualen Variante in Lehrwerk und Unterricht sind sprachliche Muster in Alltagsdialogen, die in Situationen eingebettet sind, und das Aufkommen des Sprachlabors. Bei der audiovisuellen Ausprägung kommt weitere Technologie zum Einsatz, die das Sehen einbezieht: Dias, Overhead-Projektor, Film und Fernsehen (vgl. Rösler 1994: 102f.).

Tabelle 80: Merkmale der audiolingualen/audiovisuellen Methode

Hören, Sprechen
Einschleifen von Mustern
Alltagsdialoge
Situationen
unterstützende Technologie
Sehen

5.6.4 Der kommunikative Ansatz

Die Begründungen des kommunikativen Ansatzes, vertreten u.a. von Piepho 1974, sind in Deutschland wie bei Habermas 1974 sozialphilosophischer oder wie bei Krappmann 1969 sozialpsychologischer, in Großbritannien, wo man wie Widdowson 1972 der Frage nachgeht, welche Beiträge die Pragmatik und die Sprechakttheorie zum Fremdsprachenunterricht leisten können, eher linguistischer Natur. In den Mittelpunkt des Interesses rücken die LernerInnen, die über Texte, die Repräsentanten unterschiedlicher Textsorten sind, kommunizieren. Es wird zielgruppenspezifisches Lernmaterial erstellt; die Aufgabenstellungen sind zum Teil offen, so dass die LernerInnen die Freiheit der Gestaltung haben (vgl. Neuner 2003: 230ff.).

Die VertreterInnen des kommunikativen Ansatzes kritisieren an der direkten Methode und an der audiolingualen/audiovisuellen Methode die Nichtberücksichtigung der LernerInnenkognitionen und –kreativität, die Lehrendendominanz und die Technologieabhängigkeit der Lehrenden und Lernenden. Die kommunikativen DidaktikerInnen plädieren für Inhalte, die für die LernerInnen bedeutsam sind, und für eine zyklisch wiederaufnehmende Progression der Sprechabsichten (vgl. Rösler 1994: 104ff.).

Tabelle 81: Merkmale des kommunikativen Ansatzes

offene Aufgabenstellungen, Kreativität
LernerInnen wichtig
bedeutsame Inhalte
Progression Sprechabsichten
Textsorten

8.6.5 Der interkulturelle Ansatz

Ab der zweiten Hälfte der 80-er Jahre des 20. Jahrhunderts kommt es durch die Nutzung des Internet und anderer moderner Kommunikationsformen zu häufigeren interkulturellen Kontakten, auch zwischen Personen aus unterschiedlichen Kulturkreisen und in schriftlicher Form. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Vorbereitung auf Zielkulturen.

Problemstellungen in der Forschung sind etwa bei Neuner 1994, wie die eigene Identität mit der Fremdsprache transportiert werden kann, bei Müller-Jacquier 1999, wie interkulturelle Kommunikationsprobleme gelöst werden können (vgl. Neuner 2003: 232).

Erforscht werden Lese- und Schreibstrategien. Die Aufmerksamkeit richtet sich auch auf die Ausgangskultur und -sprache der LernerInnen, weil diese das Fremde auf der Folie des Eigenen sehen – so wird die Landeskunde der Zielkultur aus der Sicht der Ausgangskultur betrachtet (vgl. Rösler 1994: 107ff.).

Tabelle 82: Merkmale des interkulturellen Ansatzes

Ausgangs- vs. Zielkultur
Landeskunde aus der Sicht der Ausgangskultur
Lese-, Schreibstrategien

8.6.6 Die thailändische Vermittlungsrealität der konzeptionell mündlichen Negation DaF im Hinblick auf meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9: Vorkommunikative Lerngewohnheiten der SchülerInnen

Zur Charakterisierung der für meine Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 ausgewählten Befunde zur thailändischen Vermittlungsrealität der konzeptionell mündlichen Negation DaF im Lehrwerk "Viel Spaß mit Deutsch", im "Fragebogen zur Negation im Deutschen" und im beobachteten Unterricht (vgl. Kapitel 6 bis 8) führe ich zunächst die Tabellen 48, 59 und 76 noch einmal auf; es folgt die Zuordnung zu den Vermittlungskonzepten. Dabei ist zu beachten, dass mit dem Begriff der thailändischen Vermittlungsrealität mehr als nur die konzeptionell mündlichen Negationen gemeint sind, weil von den drei Teilanalysen sich nur zwei ausschließlich mit den konzeptionell mündlichen Negationen (Koch/Oesterreicher; vgl. 3.1.3) beschäftigt haben: die Lehrwerkanalyse (vgl. 6.2.2.1) und die Analyse des beobachteten Unterrichts (sieben SchülerInnen-Plakate; vgl. 8.4.2.2.1). Dagegen mache ich im Fragebogen und in der Teilanalyse dazu keinen Unterschied zwischen konzeptionell mündlichen Negationen der Nähe und konzeptionell schriftlichen Negationen der Distanz (vgl. 3.1.3, Kapitel 7), weil ich den Fragebogen 2001 noch während meines zweiten Thailand-Aufenthalts konzipierte (vgl. Einleitung) und mir zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewusst war, wie wichtig das Thema "Mündlichkeit" in Thailand ist (vgl. 3.2.1 und 3.2.2) und dass ich dieses Thema für den Deutschunterricht nutzbar machen kann (vgl. 1.4). D.h. mein Begriff der thailändischen Vermittlungsrealität der Negation DaF erstreckt sich auf die konzeptionell mündlichen Negationen und auf solche konzeptionell schriftlichen Negationen, die durch den Fragebogen aufgerufen wurden.

Tabelle 48: Für die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 ausgewählte Befunde der Lehrwerkanalyse "Viel Spaß mit Deutsch" (vgl. 6.3.3)

Rezeptivität: Lesen, Bilder, Situation (z.T. unklar), unklar: Sozialformen, deduktiv und induktiv, Muster, (fast) keine Grammatikerklärungen, steile Progression der Aufgabentypen, Überfülle von Negationstypen, nichtnegationsspezifischer Gebrauch von L1 Thai, noch nicht behandelte Negationstypen ins Thailändische übersetzt

Tabelle 59: Für die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 ausgewählte Befunde der Analyse des "Fragebogens zur Negation im Deutschen" (vgl. 7.2.3)

starke Präferenz für Wort-, Satzebene, Betonung der abstrakten Formalgrammatik (Syntax), Negation wird undifferenziert mit allen Grammatikthemen unterrichtet; starke Präferenz für Wörter, die negieren können, wie "nicht", ohne Erweiterungen; Textebene zwar anwesend, aber schwach ausgeprägt; LernerInnen wichtig; starker Lehrer, LernerInnenrezeptivität; Dialog, Unterricht beim ersten Mal vs. Wiederholung: Überforderung der Deutschlehrenden bei "Wiederholung"; Präsentieren: induktiv, auf Deutsch, aktive LernerInnen; Üben: im Unterricht und in der Hausaufgabe (↔ nicht genug Zeit, viel Stoff, große Zahl der LernerInnen), kein Abschreiben und Auswendiglernen richtiger deutscher Negationen; Überprüfen: keine Übersetzung Thai-Deutsch/Deutsch-Thai), "multiple choice", Lücken füllen, Situation, aktive LernerInnen, Kommunikation

Tabelle 76: Für die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 ausgewählte Befunde des beobachteten Unterrichts (vgl. 8.5.3.2)

Lehrendenzentrierung: frontal abstrakte Monologe der Lehrerin, SchülerInnenrezeptivität (kognitives Verstehen); SchülerInnenzentrierung, keine Annäherung an reale Handlungsbedingungen außerhalb des Klassenzimmers, in der Gruppenarbeit kreatives Problemlösen; kurze echte Kommunikation zwischen einem Schüler und Lehrerin; auf Deutsch und auf Thai; "focus on forms": Satzebene, Traditionelle Grammatik; bei 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* ein beachtliches Spektrum von 6 bis 8 Unterfunktionen, Satznegation "nicht" häufig, nur 1 Erweiterung: "mehr" (von den SchülerInnen nicht als zusammengehörig mit "nicht" erkannt); "focus on meaning": Textebene, bedeutungsvolle Kommunikation

In Tabelle 83 ordne ich die von mir für meine Unterrichtsvorschläge ausgewählten Befunde aus den drei Teilanalysen der thailändischen Vermittlungsrealität den Merkmalen der Vermittlungskonzepte (vgl. 8.6.1 bis 8.6.5) zu.

Tabelle 83: Thailändische Vermittlungsrealität konzeptionell mündliche Negation DaF im Hinblick auf die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 (vgl. Tabellen 48, 59 und 76) und Vermittlungskonzepte (vgl. Tabellen 78 bis 82)

Befunde für die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 aus den drei Teilanalysen thailändischer Vermittlungsrealität			
Vermittlungskonzepte	Lehrwerk "Viel Spaß mit Deutsch"	"Fragebogen zur Negation im Deutschen"	beobachteter Unterricht
Grammatik-Übersetzung			
authentische literarische Texte			
Zielkultur			
zum Zwecke der Grammatikdarbietung konstruierte geschriebensprachliche Texte			
kognitives Lernen			ja
Memorieren		Üben nein	
Regelwissen	fast keine Erklärungen		
lateinische Schulgrammatik, Traditionelle Grammatik	Überfülle von Negationstypen	Wort-, Satzebene ("nicht") stark; abstrakte Formen (Syntax)	Satzebene, Satznegation "nicht"
Lückentexte		Überprüfen	
Umformungsübungen			
Ausgangssprache	nichtnegationsspezifisch		ja
Übersetzung	noch nicht behandelte Negationen in L1 Thai	Überprüfen nein	
Lesen	ja		
Direkt oder natürlich			
Sprachkönnen			
gesprochene Sprache			
ausschließlich Zielsprache			
Bilder	ja		
Imitation der Zielsprache			
Grammatik intuitiv			
aktive LernerInnen		Präsentieren, Überprüfen	
Gefühl			
deduktiv, induktiv	beide	Präsentieren induktiv	
Audiolingual/audiovisuell			
Hören, Sprechen			
Einschleifen von Mustern	ja		
Alltagsdialoge		ja	
Situationen	ja (z.T. unklar)	Überprüfen	
unterstützende Technologie			
Sehen			
Kommunikativ			
offene Aufgabenstellungen, Kreativität	steile Progression, Sozialformen unklar, LernerInnen rezeptiv	LernerInnen rezeptiv	frontal abstrakte Monologe der Lehrerin, SchülerInnen rezeptiv, kreatives Problemlösen
LernerInnen wichtig		ja, aber auch starker Lehrer	ja
bedeutsame Inhalte		Überprüfen: Kommunikation	ein Mal kurz
Progression Sprechabsichten			
Textsorten		Textebene schwach	Textebene ein Mal kurz
Interkulturell			
Ausgangs- vs. Zielkultur			
Landeskunde aus der Sicht der Ausgangskultur			
Lese-, Schreibstrategien			

In Tabelle 83 sind folgende Befunde den Vermittlungskonzepten, weil zu speziell, nicht zuordenbar: "Negation undifferenziert mit allen Grammatikthemen unterrichtet", "Unterricht beim ersten Mal vs. Wiederholung: Überforderung der Deutschlehrenden bei 'Wiederholen'", "Üben im Unterricht und in der Hausaufgabe ($\leftrightarrow$ nicht genug Zeit, viel Stoff, große Zahl der LernerInnen), kein Abschreiben, 'multiple choice'" (Fragebogen, vgl. Tabelle 59) und "bei 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* ein beachtliches Spektrum von 6 bis 8 Unterfunktionen" (beobachteter Unterricht, vgl. Tabelle 76).

Auf Grund der von mir aus den Teilanalysen des Lehrwerks "Viel Spaß mit Deutsch", des "Fragebogens zur Negation im Deutschen" und des beobachteten Unterrichts ausgewählten Befunde muss davon ausgegangen werden, dass die thailändischen SchülerInnen, für die ich in Kapitel 9 Unterricht zur Negation DaF plane, vorkommunikative Lerngewohnheiten haben werden.

Denn zum einen konnte ich nach Tabelle 83 dem interkulturellen Ansatz keine der ausgewählten Befunde der thailändischen Vermittlungsrealität zuordnen. Auch kommen die Vorzüge des kommunikativen Ansatzes kaum zur Geltung, weil die zu diesem Ansatz passenden Befunde bis auf einen lediglich eingeschränkt gültig sind. Nur der Befund "LernerInnen wichtig": "ja" (beobachteter Unterricht) ist ein vollgültiges Merkmal, durch das sich der kommunikative Ansatz von den Vermittlungskonzepten zeitlich davor unterscheidet (vgl. 5.6.4). Die restlichen für Kapitel 9 ausgewählten Analysebefunde sind dagegen nicht voll deckungsgleich mit den ihnen zugeordneten unterscheidenden Merkmalen des kommunikativen Ansatzes. So steht bei dem Merkmal "LernerInnen wichtig" zwar der Befund "ja", einschränkend ist jedoch die Gegenposition "aber auch starker Lehrer" anwesend (Fragebogen): Unter "Muster 4: LernerInnen wichtig" sind Antworten der Lehrenden zum Fragebogen gefasst, die auf eine weit gehende Selbstbestimmung der LernerInnen schließen lassen, wie z.B. "(1) Lerner wählen Partner und Situation" und "(2) Lerner bilden Dialoge"; dagegen ist "Muster 5: starker Lehrer" die Abstraktion von Lehrendenäußerungen wie "(7) Lehrer liest den Text mit Negationen vor, Lehrer erklärt auf deutsch, anschließend auf thai, Hausaufgaben zum Lernen", aus denen hervorgeht, dass der Lehrer bestimmt (vgl. 7.2.2.1, Tabelle 53). Weiter darf der Befund "steile Progression" (Lehrwerk) bei dem Merkmal "offene Aufgabenstellungen, Kreativität" nicht so verstanden werden, dass die Progression im Bereich der offenen und kreativen Aufgabenstellungen (vgl. 6.2.2.1 Tabelle 40, Aufgabentyp A8; als Beispiel vgl. ebenda, (118)) zu beobachten wäre: In der betrachteten Lehrwerkpassage

(vgl. 6.3.1) gibt es eine Progression hin zu dem kommunikativen Aufgabentyp A6, der, weil die LernerInnen einen vorgegebenen Dialogbaustein variieren, erst eine Vorstufe zur offenen Kommunikation in A8 ist (vgl. 6.2.2.1 Tabelle 40); diese Progression wird von den LernerInnen nur schwer produktiv bewältigt werden können, weil am Anfang mit dem vorkommunikativen Aufgabentyp A2 (vgl. ebenda) in (112) Negationen auswendig gelernt werden, dann A3 bis A5 übersprungen und mit A6 in (112), (120) und (121) zunächst 3-mal rezeptiv und in (116) nur 1-mal produktiv geübt werden (vgl. 6.3.1). Dadurch, dass die LernerInnen beim Merkmal "offene Aufgabenstellungen, Kreativität" ganz überwiegend rezeptiv sind (Lehrwerk, Fragebogen, beobachteter Unterricht), wird die Sprachproduktion sehr stark vernachlässigt, zumal auf eine konkrete Ausgestaltung der Sozialformen verzichtet wird (Lehrwerk); das "kreative Problemlösen" (beobachteter Unterricht) bezieht sich nicht auf die Kommunikation, sondern auf die Konstruktion von Sätzen (vgl. 8.4.2.1). Schließlich sind bei den Merkmalen des kommunikativen Ansatzes "bedeutsame Inhalte" und "Textsorten" die zugeordneten Befunde der Vermittlungsrealität schwach. Bei "bedeutsame Inhalte", die nur "ein Mal kurz" (beobachteter Unterricht) auftreten, kommt es beim Überprüfen zu Kommunikation (Fragebogen; vgl. 7.2.3 Tabelle 56, Muster E), nicht aber bei den beiden anderen im Fragebogen abgefragten Grundgrößen des Unterrichtens, dem Präsentieren und dem Üben (vgl. ebenda Tabelle 55, Muster 6 und 7, und Tabelle 56, Muster C und D), bei "Textsorten" sind "Textebene schwach" (Fragebogen) und "Textebene ein Mal kurz" (beobachteter Unterricht) zugeordnet.

Die interkulturellen Anteile der thailändischen Vermittlungsrealität der konzeptionell mündlichen Negation DaF fehlen also, und die kommunikativen werden kaum wirksam.

Im Gegensatz dazu sind die meisten Befunde der thailändischen Vermittlungsrealität in Tabelle 83 mit den zugeordneten Merkmalen der Methoden vor dem kommunikativen Ansatz, der Grammatik-Übersetzungsmethode, der direkten oder natürlichen Methode und der audiolingualen/audiovisuellen Methode, voll deckungsgleich. Dies ist allein schon durch das 6-malige Auftreten von "ja" zu erkennen: bei "kognitives Lernen", "Ausgangssprache" (beobachteter Unterricht), "Lesen", "Bilder", "Einschleifen von Mustern" (Lehrwerk) und "Alltagsdialoge" (Fragebogen); bei "deduktiv, induktiv" ist "beide" ebenfalls als "ja" zu lesen, ebenso bei "Ausgangssprache" und "Übersetzung" die präzisierenden "nichtnegationsspezifisch" und "noch nicht behandelte Negationen in L1 Thai". Die Befunde bei "lateinische Schulgrammatik, Traditionelle Grammatik" sind identisch mit den von mir für

Kapitel 9 ausgewählten morphosyntaktischen Lernbereichen: "Überfülle von Negationstypen" (Lehrwerk) könnte eine Umschreibung für den Inhalt von Tabelle 37 (vgl. 5.2.2.2.2) und "Wort-, Satzebene ('nicht'), abstrakte Formen (Syntax), Satznegation" die Abstraktion davon sein. Immerhin noch zum Teil deckungsgleich mit den Merkmalen der drei vorkommunikativen Methoden sind folgende Befunde: "Üben nein", "Überprüfen", "Überprüfen nein", "Präsentieren, Überprüfen", "Präsentieren induktiv" (Fragebogen) und "ja, (z.T. unklar)" (Lehrwerk). Schwach deckungsgleich ist allein der Befund "fast keine Erklärungen" (Lehrwerk).

9. Unterrichtsvorschläge für das interessengeleitete Lesen und das bedeutungsvermittelnde Sprechen: Die Negation im Deutschen für thailändische SekundarschülerInnen

Nach einigen Vorüberlegungen zu den Kriterien für die Unterrichtsvorschläge, die ich aus den beiden qualitativen Grundparametern meiner Arbeit, der Entwicklungs- und der Anwendungsorientierung (vgl. Kapitel 2), ableite, und zur Progression der Lesetexte (vgl. 9.1) kommen meine Unterrichtsvorschläge (vgl. 9.2). Diese umfassen drei Sequenzen. In der ersten Sequenz (vgl. 9.2.1) aktivieren die thailändischen SchülerInnen ihre Vorerfahrungen in L1 Thai und L2 Englisch zu den deutschen Negationen 4.2 und 4.1 mit der Satznegation "nicht". Die zweite Sequenz enthält die Reinform (vgl. 9.2.2), die dritte Abweichungen von der Reinform (vgl. 9.2.3) der Negationen 4.1 und 4.2; die zweite und die dritte Sequenz bestehen jeweils aus einer Einheit zum interessengeleiteten Lesen und einer Einheit zum bedeutungsvermittelnden Sprechen. Während ich die ersten beiden Sequenzen sehr detailliert darstelle, formuliere ich bei der dritten Sequenz, die den gleichen Aufbau wie die zweite hat, aus Platzgründen nicht jede Einzelheit aus. Bei allen drei Sequenzen stelle ich die angenommene Akzeptanz durch die SchülerInnen fest, d.h. ich beschreibe, wo der Unterricht mit den Lerngewohnheiten der SchülerInnen übereinstimmt und deshalb von diesen akzeptiert werden dürfte und an welchen Stellen er über die Lerngewohnheiten hinausgeht, wodurch mit weniger Akzeptanz bei den SchülerInnen gerechnet werden muss.

9.1 Vorüberlegungen

9.1.1 Entwicklungs- und Anwendungsorientierung: Die Kriterien für die Vorschläge

Als konkrete Zielgruppe für meine Unterrichtsvorschläge nehme ich die Abschlussklasse einer thailändischen Oberschule an, diejenige Zielgruppe also, die ich im Unterricht gesehen habe (vgl. Kapitel 8). Diese Zielgruppe "hatte die Negation im Deutschen schon": In allen drei Deutsch-Jahren haben sie Negationsstoff gelernt (vgl. 8.3.2.1), in allen drei Bänden von "Viel Spaß mit Deutsch", die in den drei Jahren benutzt werden, kommen Negationen vor (vgl. 6.2). Meine Unterrichtssequenzen sind demnach, was die Negation angeht, für die SchülerInnen Wiederholung. Da die Deutschlehrenden laut Fragebogen Probleme mit dem Wiederholen der Negation haben (vgl. 7.2.3 Tabelle 57, Muster 9), jedoch wiederholt werden

muss, damit das Gelernte nicht schnell vergessen wird, führen meine Vorschläge zu einer Nachhaltigkeit und damit zu einer Verbesserung der Lernqualität, wodurch das erste Merkmal meines qualitativen Forschungszugangs, die Entwicklungsorientierung (vgl. Kapitel 2), gegeben ist.

Das Thema "Negation" gehe ich über die berufspraktische Schiene an. Ich verknüpfe es mit dem Berufsfeld Tourismus, weil dort die größte Nachfrage nach Deutsch existiert. Ein (fiktiver) thailändischer Reiseleiter hat auf dem thailändischen Arbeitsmarkt Bedarf an Deutsch. Die Negationen binde ich an seine Kommunikationsbedürfnisse an. Der Reiseleiter spricht zu deutschsprachigen TouristInnen über Thailand. Vorher hat er deutsche Reiseführertexte über sein Land gelesen; das Gelesene hat er für den mündlichen Kontakt mit den TouristInnen verarbeitet (vgl. 1.4). Im Unterricht bereiten sich die SchülerInnen auf den Leseteil der Reiseleiter-Aktivitäten vor, indem sie die aus dem deutschsprachigen Reiseführer aufgenommenen Informationen bedeutungskonstruktiv verarbeiten: Sie verknüpfen das neue Wissen mit dem Wissen, über das sie bereits verfügen. Dazu wird aus dem Reiseführer kein Gesamttext, sondern nur der Anfang vorgegeben, und die SchülerInnen schreiben diesen durch den Einsatz ihres Eigenwissens fort oder entscheiden sich für eine oder mehrere angebotene Fortsetzungen. Oder die SchülerInnen bekommen den ersten und letzten Satz eines Reiseführertextes und schreiben anschließend den Zwischenteil oder setzen einen zerschnittenen Text zusammen (vgl. Westhoff 1987: 86). Sie müssen verschiedene Tiefen des interessen geleiteten Lesens (vgl. 1.5) lernen – kursorisches Lesen, selektives, vielleicht partiell auch ein Lesen, bei dem jedes Detail wichtig ist. Weiter ist es sinnvoll, dass sie über Lese Strategien verfügen, dass sie beim Lesen etwa Erwartungen aufbauen und revidieren und den Lesevorgang beschleunigen (vgl. Karcher 1988: 221), wichtige Informationen im Reiseführer unterstreichen, Schlüsselwörter suchen, sich die Textstruktur durch Stichworte erarbeiten, W-Fragen (Wer?, Was?, Wann?, Wie?, Wo?, Warum?) beantworten und dadurch die zentralen Textaussagen herausfinden (vgl. Kast 1990: 43).

Damit die SchülerInnen das bedeutungsvermittelnde Sprechen auf Deutsch (vgl. 1.5) lernen, paraphrasieren sie auf Deutsch Texte/Textpassagen aus dem Reiseführer und fassen zusammen bzw. schreiben zu den Vorgaben vereinfachte Paralleltexte. Direkte Strukturierungshilfen für das Sprechen sind Stichwortschizzen und Flussdiagramme, mit denen die SchülerInnen ihre sprachlichen Handlungen planen. Beim eigentlichen Sprechen beschäftigen sich die SchülerInnen mit zwei Arten von motivierenden Übungen: einerseits mit

aufbauenden und strukturierenden, andererseits mit Simulations- und Kommunikationsübungen. Aufbauend und strukturierend wiederholen die SchülerInnen in Minisituationen bestimmte sprachliche Teilaspekte oft und üben diese in vielen Varianten ein. Im Rahmen von Simulations- und echten Kommunikationsübungen beziehen sie die Teilaspekte in Maxisituationen aufeinander (vgl. Kast 1990: 41f.).

Um im Sinne einer Anwendungsorientierung, neben der Entwicklungsorientierung das zweite Merkmal meines qualitativen Zugangs (vgl. Kapitel 2), eine hohe Akzeptanz in der thailändischen Praxis zu erreichen, können meine sehr konkreten Vorschläge (vgl. Einleitung) unmittelbar in den Unterricht übernommen werden. Die Darstellung der geplanten Unterrichtsverläufe (vgl. 9.2.1.1.1.2, 9.2.1.1.2.2, 9.2.2.1.1.2, 9.2.2.1.2.2, 9.2.3.1.1.2 und 9.2.3.1.2.2) ist für die Hand der LehrerIn gedacht. Die Unterrichtsverläufe sind auf Deutsch. Obwohl die thailändischen Lehrenden meiner Erfahrung nach fast ausschließlich auf Thai unterrichten (vgl. 7.2.2.1 Tabelle 5 Memo) und der Einsatz des Thai eine Zielgerichtetheit hätte (vgl. 8.5.3.3), wäre in der Realität hier "viel Deutsch" zu wünschen, damit die SchülerInnen möglichst intensiv mit der fremden Sprache umgehen. Die LehrerIn selber sollte die Lösungsvorschläge durcharbeiten. Getrennt von den geplanten Unterrichtsverläufen befinden sich die Lernmaterialien für die SchülerInnen in Anhängen (vgl. Anhänge 9b bis 9d, mit Lösungsvorschlägen); es liegt im Ermessen der LehrerIn, was von den Lösungsvorschlägen die SchülerInnen benutzen. Ebenfalls zur Steigerung der Akzeptanz hat die dritte Sequenz (vgl. 9.2.3) den gleichen Aufbau wie die zweite. Dies soll dazu beitragen, dass die thailändischen SchülerInnen, die in der ersten und zweiten Sequenz (vgl. 9.2.1 und 9.2.2) die Grenzen ihrer Gewohnheiten im Umgang mit der Negation DaF überschreiten, auch in der dritten Sequenz mit meinen Materialien motiviert arbeiten.

Der inhaltliche Hauptaspekt der Anwendungsorientierung liegt in der Bedeutung, die ich den vorkommunikativen Lerngewohnheiten der ThailänderInnen hinsichtlich der Negation DaF (vgl. 8.6.6) beimesse: Je stärker ich die Unterrichtsvorschläge auf diese Lerngewohnheiten zuschneide, desto höher wird die Akzeptanz sein. Tabelle 84, eine angepasste Version von Tabelle 83 (vgl. ebenda), dokumentiert die thailändische Vermittlungsrealität der Negation DaF, aus der auf die Lerngewohnheiten geschlossen werden kann.

Tabelle 84: Befunde für die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 9 aus den drei Teilanalysen thailändischer Vermittlungsrealität konzeptionell mündliche Negation DaF⁸⁶ (vgl. 8.6.6)

Merkmale	Lehrwerk "Viel Spaß mit Deutsch"	"Fragebogen zur Negation im Deutschen"	beobachteter Unterricht
kognitives Lernen			ja
Memorieren		Üben nein	
Regelwissen	fast keine Erklärungen		
lateinische Schulgrammatik, Traditionelle Grammatik	Überfülle von Negationstypen	Wort-, Satzebene ("nicht") stark; abstrakte Formen (Syntax)	Satzebene, Satznegation "nicht"
Lückentexte		Überprüfen	
Ausgangssprache	nichtnegationsspezifisch		ja
Übersetzung	noch nicht behandelte Negationen in L1 Thai	Überprüfen nein	
Lesen	ja		
Bilder	ja		
aktive LernerInnen		Präsentieren, Überprüfen	
deduktiv, induktiv	beide	Präsentieren induktiv	
Einschleifen von Mustern	ja		
Alltagsdialoge		ja	
Situationen	ja (z.T. unklar)	Überprüfen	
offene Aufgabenstellungen, Kreativität	steile Progression, Sozialformen unklar, LernerInnen rezeptiv	LernerInnen rezeptiv	frontal abstrakte Monologe der Lehrerin, SchülerInnen rezeptiv, kreatives Problemlösen
LernerInnen wichtig		ja, aber auch starker Lehrer	ja
bedeutsame Inhalte		Überprüfen: Kommunikation	ein Mal kurz
Textsorten		Textebene schwach	Textebene ein Mal kurz

Die Negation ist im Rahmen meiner Unterrichtsvorschläge an die Sprech-Aktivitäten des Reiseleiters, der mit den TouristInnen kommuniziert, gekoppelt. Deshalb müssen die SchülerInnen mitteilungsbezogen die Funktionalität der Negation beherrschen. In meinen Vorschlägen behandle ich die Negationsfunktion *4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* und ihre Realisierungen durch die Satznegation "nicht". Von daher unterliegen die Lerngegenstände einer pragmatischen und einer formalgrammatischen Einschränkung. In pragmatischer Hinsicht beschäftigen sich die

⁸⁶ Tabelle 85 ist eine Reduktion von Tabelle 83 (vgl. 8.6.6): Aus Tabelle 83 habe ich die Bezüge zu den Vermittlungskonzepten und die leeren Kästchen, die für die Unterrichtspraxis irrelevant sind, entfernt.

SchülerInnen nicht mit allen fünf Negationsfunktionen (vgl. 4.3.3), sondern ich wähle *4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* aus, weil der Unterricht zur Negation in Thailand für L3 Deutsch als Lernchancen die sprachlichen Vorerfahrungen mit dieser Funktion, die orientiert an den Sprech-Aktivitäten des thailändischen Reiseleiters mündlich durch Satznegationen realisiert sind, in L1 Thai und L2 Englisch nutzen soll (vgl. 5.2.2), meinen Analysen jedoch nur verwertbare Daten zu *4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* zugänglich sind (vgl. ebenda). Die formalgrammatische Einschränkung besteht darin, dass ich mich von den unterschiedlichen Realisierungsmöglichkeiten von *4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* (vgl. 4.3.3) auf die Satznegation "nicht" konzentriere, weil "nicht" das häufigste Negationswort im Deutschen ist und weil die Satznegation die Aufgabe der Sondernegation übernehmen kann (vgl. 4.4.2), und auf die Erweiterungen der Satznegation (vgl. 4.4.2). Insgesamt betreffen die Unterrichtsvorschläge die beiden Unterkategorien *4.1 Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz* und *4.2 Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld direkt vor Verb2* (vgl. Anhang 6a). Die SchülerInnen bringen das pragmatische Kategorien-Wissen mit in den Unterricht. Sie müssen also nur die Realisierungen von *4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* wiederholen (vgl. 8.5.3.2).

Um eine möglichst hohe Akzeptanz in der Praxis zu erreichen, schneide ich das Thema "Negation" so weit wie möglich auf die vorkommunikativen Lerngewohnheiten der SchülerInnen zu.

Da ich die Negation an die Sprech-Aktivitäten des Reiseleiters koppelte, kommunizieren die SchülerInnen im Unterricht mündlich in Situationen mit Negationen. D.h. sie müssen ihre Lerngewohnheiten, in z.T. unklaren Situationen (vgl. Tabelle 84; Lehrwerk), die nur beim Überprüfen eine Rolle spielen (vgl. ebenda; Fragebogen), nicht aber beim Präsentieren und Üben (vgl. Fragebogen in Anhang 7b), zu kommunizieren (vgl. Fragebogen: "nur beim Überprüfen", beobachteter Unterricht: "ein Mal kurz"), weiterentwickeln. Wie der Reiseleiter lesen die SchülerInnen in Vorbereitung auf das Sprechen Reiseführertexte mit Negationen. Diese SchülerInnen-Aktivität im Unterricht ist deckungsgleich mit den Lerngewohnheiten "Lesen" (vgl. Tabelle 84; Lehrwerk: "ja") und "rezeptiv" (vgl. ebenda; Lehrwerk, Fragebogen und Unterricht).

Die SchülerInnen müssen erkennen, dass die Satznegationen mit "nicht", die sie wiederholen, Realisierungen von *4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* sind. Dazu müssen sie ihr pragmatisches Kategorien-Wissen aktivieren und den Textaufbau kognitiv verarbeiten. Da Kategorie 4 im Gegensatz zu den gesprächsanalytisch begründeten Kategorien *1. Zurückweisen*, *2. Widersprechen* und *3. Verneinen/Ablehnen* pragmatisch nicht eindeutig bestimmbar ist, müssen die SchülerInnen für jeden Text gesondert entscheiden, welche Funktion Kategorie 4 genau hat (vgl. 4.3.3). Mit der kognitiven Verarbeitung des Textaufbaus überschreiten die SchülerInnen ihre Lerngewohnheiten, weil bei ihnen das kognitive Lernen (vgl. Tabelle 84; beobachteter Unterricht: "ja") und die Textebene (vgl. ebenda; Fragebogen: ""schwach", Unterricht: "ein Mal kurz") kaum ausgeprägt sein werden. Ferner müssen die SchülerInnen die Gesetzmäßigkeiten der Realisierungen von *4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* durch die Satznegation "nicht" (vgl. 5.2.3.3 Tabelle 37) und durch thailändische und englische Satznegationen, die die Lernchancen eröffnen, auf der Satzebene wiederholen. Der deutsche Teil der Anforderung ist leicht deckungsgleich zu bringen mit der stark ausgeprägten Lerngewohnheit, im Rahmen der Traditionellen Grammatik mit der Satznegation "nicht" auf der Satzebene zu operieren (vgl. Tabelle 84; Lehrwerk, Fragebogen und Unterricht). Bei den thailändischen und englischen Satznegationen müssen die SchülerInnen über ihre Gewohnheit, das Thailändische nichtnegationsspezifisch einzusetzen (vgl. ebenda; Lehrwerk) und noch nicht behandelte Negationen ins Thai zu übersetzen (vgl. ebenda; Lehrwerk) hinausgehen; da die thailändischen kontrastiven Anteile im Unterricht nicht zielgerichtet und daher wenig hilfreich sind (vgl. 8.5.3.3), interpretiere ich das "ja" bei "Ausgangssprache" (vgl. Tabelle 84; Unterricht) als Bestätigung von "nichtnegationsspezifisch". Denn damit das Thailändische und das Englische beim Erlernen des Deutschen helfen können, müssen die SchülerInnen die Form der thailändischen und englischen Satznegationen erkennen und jenseits der Gewohnheit des kognitiven Lernens und der Gewohnheit "Regelwissen: fast keine Erklärungen" (vgl. ebenda; Lehrwerk) arbeiten, weil sie begründen müssen, warum bestimmte thailändische und englische Strukturen das Erlernen von deutschen Strukturen unterstützen .

Im Sinne einer optimalen Anwendungsorientierung sollen - wenn möglich - die Lerngewohnheiten der SchülerInnen beim Erlernen der Negation DaF, die ich bis jetzt noch nicht in Verbindung mit dem Thema "Negation" gebracht habe, im Unterricht aufgegriffen werden: Memorieren (Fragebogen), Lückentexte (Fragebogen), Bilder (Lehrwerk), aktive LernerInnen (Fragebogen), deduktiv/induktiv (Lehrwerk, Fragebogen), Einschleifen von

Mustern (Lehrwerk), Alltagsdialoge (Fragebogen), steile Progression (Lehrwerk), Sozialformen unklar (Lehrwerk), frontal abstrakte Monologe der LehrerIn/starke LehrerIn (Unterricht), kreatives Problemlösen (Unterricht) (vgl. Tabelle 84).

Zwei Befunde in Tabelle 84 bleiben an dieser Stelle unberücksichtigt: Zur Frage der Progression (Lehrwerk) befinden sich Ausführungen in 9.1.2, und da die SchülerInnen nicht an klare Sozialformen gewöhnt sind (Lehrwerk), entscheide ich mich diesbezüglich in den konkreten Unterrichtsplanungen.

Tabelle 85 fasst das Verhältnis der SchülerInnen-Aktivitäten im Unterricht zur Negation zu den Lerngewohnheiten der thailändischen SchülerInnen, wie sie aus den Befunden zur thailändischen Vermittlungsrealität der konzeptionell mündlichen Negation DaF erschlossen werden können, zusammen.

Tabelle 85: Verhältnis der SchülerInnen-Aktivitäten zur Negation im Unterricht zu den Lerngewohnheiten der thailändischen SchülerInnen

SchülerInnen-Aktivitäten zur Negation im Unterricht	Verhältnis zu den Lerngewohnheiten
mündlich in Situationen kommunizieren	<u>über die Lerngewohnheiten hinausgehend:</u> unklare Situationen, Kommunikation
kognitive Verarbeitung des Textaufbaus	kognitives Lernen, Textebene
thailändische und englische Satznegationen wiederholen	im Rahmen der Traditionellen Grammatik mit der Satznegation "nicht" auf der Textebene operieren
die Formen der thailändischen und englischen Satznegationen erkennen	kognitives Lernen, Regelwissen: fast keine Erklärungen
Lesen	<u>im Einklang mit den Lerngewohnheiten:</u> Lesen, rezeptiv
Satznegationen mit "nicht" wiederholen	im Rahmen der Traditionellen Grammatik mit der Satznegation "nicht" auf der Textebene operieren
	<u>Lerngewohnheiten, die im Unterricht – wenn möglich – auch bedient werden sollen:</u> Memorieren, Lückentexte, Bilder, aktive LernerInnen, deduktiv/induktiv, Einschleifen von Mustern, Alltagsdialoge, frontal abstrakte Monologe der LehrerIn, kreatives Problemlösen

9.1.2 Die ausgewählten Lesetexte und ihre Progression

Im Rahmen meiner Unterrichtsvorschläge, die an den Kommunikationsbedürfnissen eines fiktiven thailändischen Reiseleiters orientiert sind, sollen die thailändischen SchülerInnen zunächst deutsche Reiseführertexte über Thailand interessengeleitet lesen. Dazu habe ich vierzehn Texte aus zwei Reiseführern, Loose 1996 und Baedeker 1997, mit Negationen 4.1 und 4.2 (vgl. 9.1.1) ausgewählt. Die Reiseführertexte sind konzeptionell schriftlich (vgl. 3.1.3 Tabelle 4). Ich lege eine Progression fest, d.h. ich entscheide mich auf Grund ihrer negationsspezifischen Merkmale für eine Reihenfolge der Texte im Unterricht. Tabelle 86 gibt darüber Auskunft, welche negationsspezifischen Merkmale die vierzehn Texte haben und welche Texte wegen ihrer negationsspezifischen Merkmale welchen Gruppen zugeordnet werden können.

Tabelle 86: Für die Unterrichtsvorschläge ausgewählte Reiseführertexte und ihre negationsspezifischen Merkmale⁸⁷ (Progression)

	Loose 1986			Baedeker 1997		
	Text Nr.	Thema	negationsspezifische Merkmale	Text Nr.	Thema	negationsspezifische Merkmale
Gruppe 1	1	"Das 'Ramakien'. Die älteste Liebesgeschichte Thailands"	4.2, Nr. 9 ⁸⁸ 4.2, Nr. 8	2	"'Takraw' (Ballspiel)"	4.1, Nr. 16 4.2, Nr. 9
				3	Regierungserklärung König Ramkhamhaeng	4.2, Nr. 12 4.2, Nr. 8
Gruppe 2	4	"Die Bucht von Phangh-nga"	4.2, Nr. 12 4.2, Nr. 3 (Nebensatz)	5	"Wat Phra Kao"	4.2, Nr. 11 (Nebensatz, Erweiterung durch "mehr") 4.2, Nr. 8 (Infinitivkonstruktion)
	6	"Grundlagen des Buddhismus"	4.2, Nr. 8 4.2, Nr. 4 (Erweiterung durch "mehr") 4.2, Nr. 12, 8	7	"Große Schaukel"	4.2, Nr. 9 4.2, Nr. 12, 7 4.1, Nr. 12 (Nebensatz, Erweiterung durch "ganz")
Gruppe 3	8	"Vom Entwicklungszum Schwellenland: Die Wirtschaft"	4.2, Nr. 12 4.2, Nr. 10 4.1 – 4.2 – 4 – 4 –	11	"Die Todesbahn nach Birma"	4.2, Nr. 9, 8 (keine Grundstellung) 4.10 – 4.2, Nr. 11 (Erweiterung durch "mehr") 4.10 – 4.2, Nr. 8 (keine Grundstellung)
	9	"Beim Einkaufen beachten"	4.10 – 4.2, 9, 8, 12 (Erweiterung durch "mehr")			
	10	"Bangkok. Vom Dorf der wilden Pflaumen zur Metropole"	4.1 – 4.10 – 4.2, Nr. 8			
Gruppe 4	12	"Leben in einem thailändischen Dorf"	5.3 – 5.3 – 4.2, Nr. 11 4.2, Nr. 11	14	Geschichte von Ayutthaya	5 – 4.2, Nr. 3 4.2, Nr. 3, 9 (Nebensatz)
	13	"Der richtige Strand zur richtigen Zeit"	5.8 - 4.1 – (Nebensatz) 4.1 -			

Nach Tabelle 86 enthalten die Texte 1 bis 3 in Gruppe 1 ausschließlich und eindeutig die beiden ins Auge gefassten Negationskategorien 4.1 und 4.2 in Reinform, wobei in den Sätzen, die der Grundregel 4.2 *Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld direkt vor Verb*⁸⁹ folgen (bei Nr. 8 vor einem Partizip, bei Nr. 9 vor einem trennbaren Verbsatz, bei Nr. 12 vor einem

⁸⁷ Die vierzehn Reiseführertexte befinden sich (mit Markierung der Negationen) in Anhang 9a.

⁸⁸ Die Nummern bei den Negationsunterfunktionen 4.1 und 4.2 sind die Nummern aus den morphosyntaktischen Lernbereichen (vgl. 5.2.3.3 Tabelle 37); die Reihenfolge der Nummern entspricht der Reihenfolge der Negationen in den Texten.

⁸⁹ vgl. 4.4.3.1

präpositionalen Objekt⁹⁰), und in dem Satz zu 4.1 *Satznegation "nicht" im Satzmittelfeld vor Angaben/Ergänzungen mit Rechtstendenz* (bei Nr. 16 vor einer freien Modalangabe⁹¹) "nicht" idealtypisch entsprechend der Grundstellung der Glieder im deutschen Hauptsatz in den in Kapitel 4 betrachteten Übungsgrammatiken DaF⁹² steht. In Gruppe 1 fehlt weiter jede Erweiterung von "nicht". Es ist nur die Negationskategorie 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen*, repräsentiert durch 4.1 und 4.2, vertreten.

In den Texten 4 bis 7 der Gruppe 2 ist die Grundregel 4.2 zwar eindeutig, in Hauptsatzform und ohne Erweiterung von "nicht" erfüllt (Text 4: Nr. 12, Text 6: Nr. 8, Text 7: Nr. 9), es ist aber auch Uneindeutigkeit beobachtbar, weil zwei formalgrammatische Muster zur gleichen Zeit auftreten (Text 6: Nr. 12, 8; Text 7: 4, 7). Darüber hinaus verlässt 4.2 die Hauptsatzform (Texte 4, 5, 7: Nebensatz, Text 5: Infinitivkonstruktion) und ist "nicht" erweitert (Texte 5, 6: durch "mehr"). 4.1 enthält ebenfalls eine Erweiterung von "nicht" (Text 7: durch "ganz"). Anwesend sind ausschließlich die Unterfunktionen 4.1 und 4.2 von Negationskategorie 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen*, und es kommt keine andere Negationsfunktion als 4. vor.

Obwohl bei den Texten 8 bis 11 der Gruppe 3 4.2 auch eindeutig, in der Grundstellung der Glieder in der Hauptsatzform und ohne Erweiterungen erscheint (Text 8: Nr. 12, Nr. 10; Text 10: Nr. 8), wird die Grundregel uneindeutig erfüllt (Text 9: Nr. 9, 8, 12) und die Grundstellung der Glieder nicht eingehalten (Text 11: 2-mal) und ist "nicht" nicht erweitert und erweitert (Texte 9, 11: durch "mehr"). Ferner treten Varianten von 4.2 und 4.1 auf, deren Strukturen nicht zu den von mir bestimmten formalgrammatischen Lerngegenstände⁹³ zählen (4.2 -, 4.1 -: Texte 8, 10). Auch sind in den Texten der Gruppe 3 eine andere Unterfunktion von 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* (Texte 8, 9, 10, 11: 4.10) und Negationen, die zwar der Kategorie 4 zugeordnet werden können, die aber im Rahmen meiner Arbeit auf Grund ihres Nichtvorkommens im Lehrwerk "Viel Spaß mit Deutsch" nicht spezifiziert sind⁹⁴ (Text 8: 4-).

Die Texte 12 bis 14 in Gruppe 4 weisen neben dem eindeutigen Hauptsatzvorkommen von 4.2 (Text 12: Nr. 11, Text 14: Nr. 3) Fälle auf, bei denen 4.2 uneindeutig und in Nebensatzform

⁹⁰ vgl. 5.2.3.3 Tabelle 37

⁹¹ vgl. ebenda

⁹² vgl. 4.4.3.1 Tabelle 15

⁹³ vgl. 5.2.3.3 Tabelle 37

⁹⁴ vgl. Anhang 6a

vorkommt (Text 14: Nr. 3, 9) und die Struktur von 4.1 nicht zu meinen formalgrammatischen Lerngegenständen gehört (Text 13: 2-mal 4.1-, davon 1-mal im Nebensatz). Schließlich befinden sich in den Texten der Gruppe 4 im Gegensatz zu denjenigen der Gruppen 1 bis 3 mit Kategorie 5 eine andere Negationsfunktion als 4. *Nicht (direkt) auf*

PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen (Text 13: 2-mal 5.3-, Text 13: 5.8, Text 14: 5-⁹⁵).

Die Einteilung der vierzehn ausgewählten Lesetexte in Tabelle 86 beinhaltet eine negationsspezifische Progression, die ich für den Unterricht nutzen will. Die Progression kommt in Tabelle 87 zum Ausdruck.

Tabelle 87: Progression: Die Kategorien 4.2 und 4.1 in den für die Unterrichtsvorschläge ausgewählten Gruppen von Reiseführertexten

	Texte Gruppe 1	Texte Gruppe 2	Texte Gruppe 3	Texte Gruppe 4
Zuordnung zu meinen morphosyntaktischen Lernbereichen möglich	ja	ja	ja, nein	ja, nein
eindeutig	ja	ja, nein	ja, nein	ja, nein
Grundstellung der Satzglieder	ja	ja, nein	ja, nein	
Hauptsatzform	ja	ja	ja	ja, nein
ohne Erweiterung von "nicht"	ja	ja, nein	ja, nein	ja
ausschließlich die Unterfunktionen 4.1, 4.2 von 4. <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i>	ja	ja	ja, nein	ja
keine anderen Negationsfunktionen als 4	ja	ja	ja	ja, nein

Tabelle 87 kann entnommen werden, dass ich die Reiseführertexte für die Unterrichtsvorschläge in einer Progression angeordnet habe. In den Texten der Gruppe 1 ist ausschließlich die Reinform der Unterfunktionen 4.1 und 4.2 vertreten, was sich dadurch ausdrückt, dass bei dieser Gruppe nur "ja" steht und kein "nein". Den SchülerInnen ist die eindeutige Zuordnung der Sätze mit Negationen zu den formalgrammatischen Lerngegenständen möglich, d.h. es kommt etwa kein Fall vor, dass ein Satz gleichzeitig Repräsentant von 4.2 oder 4.1 und einer anderen Unterfunktion von 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* wäre. Außerdem wird die Grundstellung der

⁹⁵ vgl. ebenda

Satzglieder immer eingehalten, erscheint "nicht" immer ohne Erweiterung und sind 4.2 und 4.1 die einzigen anwesenden Unterfunktionen von 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* und tritt keine andere Unterfunktion als 4. auf. Mit den drei Reiseführertexten der Gruppe 1 werden sich die thailändischen SchülerInnen im Rahmen meiner Unterrichtsvorschläge in der zweiten Unterrichtssequenz beschäftigen (vgl. 9.2.2), weil sie mit der Reinform des Stoffes Negation, die am einfachsten ist, beginnen sollen.

Bei den Unterrichtsvorschlägen setze ich in der dritten Unterrichtssequenz (vgl. 9.2.3) Texte aus den Gruppen 2 bis 4 ein, die von der Reinform abweichen und deshalb für die thailändischen SchülerInnen komplexer sind und damit einen höheren Schwierigkeitsgrad haben. Die Texte der Gruppe 2 weichen bereits von der Reinform ab, die Texte der Gruppe 3 umso stärker, weil, wie aus Tabelle 87 ersichtlich, bei Gruppe 2 2-mal "nein" steht, bei Gruppe 3 aber schon 5-mal. Auf Grund der größeren Abweichungen sind die Texte von Gruppe 3 negationsspezifisch schwieriger als die Texte von Gruppe 2. Den höchsten Schwierigkeitsgrad haben die Texte von Gruppe 4. Sie weisen mit 4 Belegen mehr "nein" als Gruppe 2 auf; schließlich habe ich ihnen zwar 1-mal weniger "nein" als Gruppe 3 zugeordnet: da jedoch die SchülerInnen hier mit 5. eine andere Negationskategorie als 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* erkennen müssen, sind für sie die Texte in Gruppe 4 negationsspezifisch anspruchsvoller als diejenigen in Gruppe 3. Damit der Rahmen der Arbeit nicht gesprengt wird, benutze ich für die Unterrichtsvorschläge nicht alle Texte aus den Gruppen 2 bis 4, sondern aus jeder der drei genannten Gruppen exemplarisch einen. Diejenigen Reiseführertexte aus den Gruppen 2 bis 4, die ich nicht berücksichtigen konnte (vgl. Anhang 9a), können analog zur dritten Sequenz für den Unterricht bearbeitet werden.

9.2 Die Vorschläge

9.2.1 Erste Unterrichtssequenz: Zu den SchülerInnen-Vorerfahrungen in L1 Thai und L2 Englisch zu den deutschen Negationen 4.2 und 4.1 mit der Satznegation "nicht"

Die erste Unterrichtssequenz hat das Ziel, dass die SchülerInnen ihre Vorerfahrungen in L1 Thai und L2 Englisch zu den deutschen Negationen 4.2 und 4.1 mit der Satznegation "nicht"

aktivieren. Diese Vorerfahrungen sollen ihnen in der zweiten und dritten Unterrichtssequenz bei ihrer Wiederholung der deutschen Negationen 4.2 und 4.1 im Sinne des Konzepts "Deutsch als weitere Fremdsprache" helfen (vgl. 5.2). Die Sequenz besteht aus zwei Unterrichtseinheiten, in denen ich mir für den Unterricht zu Nutze mache, dass Muttersprachlerinnen des Thailändischen und des amerikanischen Englisch in Nacherzählungen zum "pear film" thailändische und englische Pendants zu den deutschen Negationen Satznegationen 4.2 und 4.1 mit "nicht" geliefert haben (vgl. 5.2.2.1). In Unterrichtseinheit 1 sollen die SchülerInnen die deutsche Zusammenfassung des "pear film" lesen, damit sie in Einheit 2 die thailändischen und englischen Satznegationen einordnen können.

Auf Grund seiner sprachexternen Bedingungen der von mir angefertigten Zusammenfassung des "pear film" hat dieser Text auf dem Kontinuum der Kommunikationsformen nach Koch/Oesterreicher seinen Platz nicht auf der Seite des gesprochenen Reiseleiterdeutsch der kommunikativen Nähe, sondern bei dem geschriebenen Reiseführerdeutsch kommunikativer Distanz (vgl. 3.1.3): 1. begrenzt öffentlich (Ich habe den Text für eine kleine Öffentlichkeit geschrieben, die in der Hauptsache aus den thailändischen SchülerInnen besteht.), 2. Fremdheit (der Kommunikationspartner (Die thailändischen SchülerInnen und ich kennen uns nicht.), 3. keine emotionale Beteiligung des Autors, 4. Situation- und Handlungsent-, - einbindung der Kommunikationsakte (Ich habe beim Schreiben der Zusammenfassung nicht auf Anliegen der SchülerInnen reagiert, habe aber spezifisch für deren Situation und Handlungsoptionen geschrieben.), 5. kein Referenzbezug zum Hier und Jetzt des Textproduzenten (Gegenstände und Personen des Textes sind mir nicht nah.), 6. räumliche und zeitliche Distanz physische Distanz zwischen den SchülerInnen und mir, 7. SchülerInnen haben nichts zur Gestaltung des Textes beigetragen, 8. SchülerInnen konnten nicht die Produzentenrolle übernehmen – der Text enthält keine Zuwendung in ihre Richtung, 9. Themenfixierung (auf den Filminhalt), 10. Text ist reflektiert (Ich habe ihn geplant, es gibt Entwürfe und die Endfassung.) (vgl. ebenda Tabelle 4). Meine Zusammenfassung des "pear film" ist also ein Text kommunikativer Distanz. Er bereitet die ThailänderInnen, die eine starke mündliche Orientierung haben (vgl. 3.2), auf den Umgang mit den ebenfalls konzeptionell schriftlichen Reiseführertexten in der zweiten und dritten Unterrichtssequenz vor.

9.2.1.1 Der Unterricht konkret

9.2.1.1.1 Unterrichtseinheit 1: Die deutsche Zusammenfassung des "pear film" lesen

9.2.1.1.1.1 Lernziele

Das Ziel der Unterrichtseinheit ist: Die SchülerInnen sollen den Text (= deutsche Zusammenfassung des "pear film"; vgl. Anhang 9b: Lernmaterialien für die Unterrichtsvorschläge, erste Unterrichtssequenz, und 5.2.1) lesen und verstehen, damit sie in Unterrichtseinheit 2 die thailändischen und englischen Negationen zu den deutschen Negationen 4.2 und 4.1 aus den thailändischen und englischen Nacherzählungen des "pear film" einordnen können (vgl. 9.2.1).

Als Vorbereitung auf die spätere Lektüre der Reiseführertexte sollen die thailändischen SchülerInnen an der Zusammenfassung des "pear film" schon Lesestrategien (vgl. 9.1.1) sowie die drei Lesetiefen, das kursorische, das selektive und das Details erschließende Lesen (vgl. ebenda), kennen lernen. Damit die Lesestrategie "Erwartungen aufbauen" (vgl. ebenda) greifen kann, wird der Text am Anfang nur bis zum siebten Satz ("Der Junge stellt ... einen der Körbe auf den Fahrradlenker und fährt davon.") (Textanfang, vgl. Anhang 9b) präsentiert, weil die SchülerInnen sagen sollen, wie die Geschichte weiter geht. Der Text unterstützt die Vorgehensweise, weil der Birnenpflücker drei Körbe unter den Baum gestellt hat; was passiert also, wenn der Mann sieht, dass der Korb, den der Junge auf dem Fahrrad mitgenommen hat, fehlt?

Die drei Lesetiefen gehen in die Teillernziele (1) bis (3) ein.

Teillernziele: S sollen

- (1) verstehen, dass in dem Text ein Junge einen Korb Birnen stiehlt (kursorisches Lesen).
- (2) verstehen, warum genau der Junge vom Fahrrad fällt (selektives Lesen).
- (3) den Clou der Geschichte verstehen: dass der Birnenpflücker nicht weiß, wie die Kinder zu den Birnen kommen (Details erschließendes Lesen).

9.2.1.1.1.2 Geplanter Unterrichtsverlauf

Den geplanten Unterrichtsverlauf stelle ich hier und später in Kapitel 9 in Tabellenform dar. In den linken Spalten der Tabellen befindet sich jeweils der didaktisch-methodische Metakommentar, in den rechten Spalten dasjenige, was die am Unterricht Beteiligten konkret sagen/machen.

1. Einstieg Orientierung: Themen und Abfolge der sechs Unterrichtseinheiten frontal abstrakter Monolog (vgl. 9.1.1 Tabelle 84), Anschrift linke Seitentafel⁹⁶ Motivation, erster Eindruck vom Text, Abschwächung der konzeptionellen Schriftlichkeit (vgl. 9.2.1), wie in der traditionellen thailändischen Literatur Gelesenes aufführen (vgl. 3.2.1) darstellendes Spiel, vorbereitende Hausaufgabe (mit Wörterbuch) überprüfen Lesestrategie: Aufbau einer Erwartungshaltung, aktive LernerInnen (vgl. 9.1.1 Tabelle 84), Vorbereitung der Situation in 9.2.1.2.2 (vgl. Sprachbegegnung), mittlere Tafel I⁹⁷	L⁹⁹: Ihr sollt in den nächsten sechs Einheiten deutsche Texte lesen und dazu sprechen und die Negation wiederholen. L: 1. Einheit: Lesen 2. Einheit: Negation 3. Einheit: Lesen, Negation 4. Einheit: Sprechen, Negation 5. Einheit: Lesen, Negation 6. Einheit: Sprechen, Negation S¹⁰⁰ schreiben mit L: Wir fangen mit der ersten Einheit an, mit dem Lesen. 3 eingeweihte S spielen den Textanfang (vgl. Anhang 9b) ohne Worte vor der Klasse; Personen: Birnenpflücker, Mann mit Ziege, Junge andere S sagen, was sie verstehen; eingeweihte S geben Tipps, schreiben dann die Personen an L: Ihr lernt in dieser Einheit den ganzen Text.
--	---

⁹⁶ Die linke und die rechte Seitentafel werden nach jeder Unterrichtseinheit gelöscht. An die mittlere Tafel kommen nach und nach Informationen zur Negation; diese bleiben bis zum Ende der sechsten und letzten Unterrichtseinheit erhalten.

⁹⁷ Impuls

⁹⁸ In den von mir ausgearbeiteten Unterrichtssequenzen kommen sowohl geschlossene Aufgabenstellungen mit eindeutigen Lösungserwartungen von LehrerInnenseite als auch offene Aufgabenstellungen vor, die die Kreativität der SchülerInnen ansprechen (vgl. 9.1.1 Tabelle 84).

⁹⁹ LehrerIn

Ziel der Unterrichtseinheit Erwartungshaltung rechte Seitentafel 2. Textbegegnung Arbeitsblatt 1, arbeitsgleiche Gruppenarbeit, Wörterbuch <u>Teillernziel 1:</u> S sollen verstehen, dass in dem Text ein Junge einen Korb Birnen stiehlt (kursorisches Lesen). frontal, Tafel Erfüllung des ersten Teillernziels als "multiple choice"- ähnliche Aktivität (vgl. 7.2.3, Muster 8 + Memo), geschlossene Fragestellungen mit eindeutigen Lösungen (Fragestellung 1 = Distraktor), Gespräch in der Klasse I Tafel I Lesestrategie: Erwartungen revidieren (vgl. 9.1.1), Tafel zu Stichworten sprechen (Vorbereitung auf die Unterrichtseinheiten zum bedeutungsvermittelnden Sprechen; vgl. ebenda) <u>Teillernziel (2):</u> S sollen verstehen, warum genau der Junge vom Fahrrad fällt (selektives Lesen). Arbeitsblatt 2 (vgl. Anhang 9b), Aufgaben 1	L: Das war der Anfang der Geschichte, die wir heute lesen. Wie geht das weiter? S: ... L notiert in Stichworten mit S bekommen den gesamten Text (vgl. Anhang 9b) und lesen ihn L hängt den Plakatstreifen (vgl. Anhang 9b) auf S lesen die Fragen vor, kommen nach vorn und kreuzen "ja" oder "nein" an L: Was ist denn das Thema des Textes? Was machen denn die Kinder? (hängt den Plakatstreifen wieder ab, zeigt auf mittlere Tafel) Welche Personen fehlen noch? S kommen vor und schreiben an: Fahrradfahrerin, drei Kinder L: Was machen diese Personen (zeigt auf "Fahrradfahrerin", "drei Kinder") S: ... L (zeigt auf rechte Seitentafel): Ihr habt überlegt, wie die Geschichte weitergeht. Ist es so gekommen? S: ... S bearbeiten selbstständig, L als BeraterIn
--	--

¹⁰⁰ SchülerIn (nen)

bis 3 (Aufgaben 1,2: geschlossen⁹⁸, Aufgabe 3: offen); Lesestrategien: wichtige Informationen unterstreichen (vgl. 9.1.1), Schlüsselwörter suchen (vgl. ebenda), arbeitsgleiche Gruppenarbeit Ergebnisse der Gruppenarbeit zu den Aufgaben 1 bis 3, Gespräch in der Klasse 3. Textarbeit <u>Teillernziel (3)</u>: S sollen den Clou der Geschichte verstehen: dass der Birnenpflücker nicht weiß, wie die Kinder zu den Birnen kommen (Details erschließendes Lesen). Arbeitsblatt 2, Aufgaben 3 bis 7 (Aufgaben 4, 5: geschlossen, Aufgaben 3, 6, 7: offen), nach Vorentlastung durch Gruppenarbeit Einzelarbeit, Folie 4. Auswertung Ergebnisse der Einzelarbeit, Overheadprojektor, Gespräch in der Klasse Korrektur und Bewertung, Arbeitsblatt 2 Hausaufgabe	S präsentieren, L moderiert S bearbeiten, 5 davon schreiben auf Folie S, die auf Folie geschrieben haben, präsentieren, L moderiert L nimmt die Lösungen mit nach Hause L: Den Text nochmal lesen und wiederholen, was wir im Unterricht gemacht haben.
---	--

9.2.1.1.2 Unterrichtseinheit 2: Thailändische und englische 4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen mit Satznegationen zum "pear film" beschreiben

9.2.1.1.2.1 Lernziele

Ich setze als Ziel der Unterrichtseinheit an: S sollen als Vorbereitung auf die negationsspezifischen Sprachvergleiche Deutsch-Thai-Englisch (vgl. 9.2.2.1.1.2 und 9.2.3.1.1.2, jeweils Auswertung) die thailändischen und die englischen Negationen zum "pear film" analysieren.

Es ergeben sich folgende Teillernziele: S sollen

(1) erkennen, dass die von den Thailänderinnen und Amerikanerinnen benutzten thailändischen und englischen Negationen zum "pear film" 4. *Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* zugeordnet werden können.

(2) die Morphosyntax der thailändischen Satznegationen mit den Kategorien der Traditionellen Grammatik beschreiben.

(3) die Morphosyntax der englischen Satznegationen mit den Kategorien der Traditionellen Grammatik beschreiben.

9.2.1.1.2.2 Geplanter Unterrichtsverlauf

1. Einstieg Wortkarte "Negation", mittlere Tafel I Erwartungshaltung Ziel der Unterrichtseinheit Erwartungshaltung deduktiv	L: erinnert ihr euch noch, welches Programm wir in dieser zweiten Einheit haben? S: Negation. L: Ja, wir wiederholen zur Negation. (hängt auf) L: Wie kann man die Negation wiederholen? S: (Vorschläge zur Wiederholung der Negation im Deutschen) L: Wir gehen heute anders vor: Wir wiederholen Negationen im Thai und im Englischen. Warum? S: ... L: Wenn ihr euch genau an die Negationen in eurer Muttersprache Thai und im Englischen Englisch erinnert, dann hilft euch das für die deutschen Negationen.
2. Sprachbegegnung Korrektur und Bewertung, Arbeitsblatt 2 aus Unterrichtseinheit 1 Hausaufgabe überprüfen, das in Unterrichtseinheit 1 Gelernte wiederholen	L gibt S die korrigierten und bewerteten Lösungen zurück L: Letzte Stunde habt ihr einen Text gelesen. Was passiert in dem Text? S: ... L: Was genau habt ihr letztes Mal im

I rechte Seitentafel Aufbau der Situation (vgl. 9.1.1 Tabelle 85) I, Verständnissicherung Reflexion der Situation, Erwartungshaltung 3. Sprachbesinnung (kognitives Lernen; vgl. 9.1.1 Tabelle 85) <u>Teillernziel (1)</u>: S sollen erkennen, dass die von den Thailänderinnen und Amerikanerinnen benutzten thailändischen und englischen Negationen zum "pear film" 4. <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i> zugeordnet werden können. Arbeitsblatt 3, Aufgabe 1 (a. vgl. Anhang 6a, Beispiel für Negationsfunktion 2.8; b. vgl. 6.3.3, Beispiel (128); c. vgl. 6.3.1, Beispiel (121)) bis Aufgabe 4 (Aufgaben 1 bis 4 geschlossen); Textebene (vgl. 9.1.1 Tabelle 85); expliziter "focus on form" (vgl. 8.3.1), Negationskategorie 4 kann vorausgesetzt werden (vgl. 8.5.3.2); Stichworte schreiben (Vorbereitung auf die Unterrichtseinheiten zum bedeutungsvermittelnden Sprechen); Verständnissicherung durch Übertragung in	Unterricht gemacht? S: ... L: Ihr habt gesagt, dass 3 von euch den Textanfang gespielt haben. Was haben nochmal die anderen gemacht? S: Die haben versucht zu verstehen, worum es geht. L: Wer von euch hat denn nicht gespielt? S: ... L: Hast du direkt verstanden, worum es geht? S: Nein. L: Warum nicht? S: ..., L notiert in Stichworten mit L: 20 Thailänderinnen und 20 Amerikanerinnen ging es so wie euch. Weil man Thai und Englisch vergleichen wollte, haben die Thailänderinnen und die Amerikanerinnen einen Film ohne Worte über die Geschichte mit den Birnen gesehen. Danach sollten die Thailänderinnen auf Thai und die Amerikanerinnen auf Englisch erzählen, was passiert. L (zeigt auf rechte Seitentafel): Warum benutzen die Thailänderinnen und die Amerikanerinnen Negationen? S: ... S bearbeiten, L als BeraterIn
---	---

Thai-Schrift, Lehrwerk "Viel Spaß mit Deutsch"; Plakat 1(rot) <u>Teillernziel (2):</u> S sollen die Morphosyntax der thailändischen Satznegationen mit den Kategorien der Traditionellen Grammatik beschreiben. Arbeitsblatt 3, Aufgaben 5 und 6 (geschlossen; vgl. 5.2.3.3 Tabellen 38, 39; 5.2.3.1 Tabelle 35, 5.2.3.2 Tabelle 36; 5.2.2.1.1 Tabellen 25 bis 29), Aufgabe 5: Lückentexte (Struktur der thailändischen Sätze in Kästchen schreiben), arbeitsgleiche Gruppenarbeit, "focus on form" (vgl. 8.3.1), Traditionelle Grammatik (vgl. 9.1.1 Tabelle 85); Plakat 2 (grün, Überschrift: "Thai"; vgl. 5.2.2.2.1 Tabelle 35, Anhang 9b) <u>Teillernziel (3):</u> S sollen die Morphosyntax der englischen Satznegationen mit den Kategorien der Traditionellen Grammatik beschreiben. Arbeitsblatt 3, Aufgaben 7 und 8 (geschlossen; vgl. 5.2.3.3 Tabellen 38, 39; 5.2.3.1 Tabelle 35, 5.2.3.2 Tabelle 36; 5.2.2.1 Tabellen 30 bis 34), Aufgabe 7: Lückentexte (Struktur der englischen Sätze in Kästchen schreiben); Traditionelle Grammatik; Englischbuch; Plakat 3 (gelb, Überschrift: "Englisch"; vgl. 5.2.3.2 Tabelle 36, Anhang 9b) 4. Auswertung Arbeitsblatt 3, Aufgaben 1 bis 4, Gespräch in der Klasse, ein Plakat 1 (rot) als Konsens an mittlere Tafel unter Wortkarte "Negation"; Aufgaben 5, 6, ein Plakat 2 (grün) unter Plakat 1; Aufgaben 7, 8, ein Plakat 3 (gelb) unter Plakat 2	S bearbeiten, L als BeraterIn S bearbeiten, L als BeraterIn S präsentieren, L moderiert S hängen auf
---	---

9.2.1.2 Einordnung der ersten Sequenz nach der angenommenen Akzeptanz durch die SchülerInnen

Aus der Sicht der SchülerInnen hat die erste Sequenz zwei verschiedene negationsspezifische Gewohnheitsgrade, weil ihre Gewohnheiten beim Erlernen der Negation DaF unterschiedlich berücksichtigt werden.

Während der Unterricht in Einheit 1 bei den SchülerInnen relativ hohe Akzeptanz finden dürfte, weil er sich mit dem abstrakten Monolog der Lehrerin und dem Merkmal "aktive LernerInnen" (vgl. 9.1.1 und 9.2.1.1.1.2 Einstieg) im Rahmen ihrer Lerngewohnheiten bewegt (vgl. 9.1.1 Tabelle 85; Lerngewohnheiten, die im Unterricht – wenn möglich – auch bedient werden sollen), hat es Unterrichtseinheit 2 in sich. Diese Einheit verlangt, dass die SchülerInnen ihre Lerngewohnheiten an drei Stellen überschreiten: durch den Umgang mit einer Situation, durch das kognitive Lernen in Kombination mit der Textebene und durch ihre Beschäftigung mit thailändischen und englischen Satznegationen (vgl. 9.2.1.1.2.2 Sprachbegegnung und Sprachbesinnung; vgl. 9.1.1 Tabelle 85, über die Lerngewohnheiten hinausgehend). Um die Akzeptanz zu erhöhen, gehe ich einen Schritt auf die SchülerInnen zu. Mit dem deduktiven Vorgehen (vgl. 9.2.1.1.2.2 Einstieg) und den Lückentexten beim Thai und beim Englischen (vgl. ebenda Sprachbesinnung) beziehe ich zwei ihrer Gewohnheiten beim Erlernen der Negation DaF ein (vgl. 9.1.1 Tabelle 85; Lerngewohnheiten, die im Unterricht – wenn möglich – auch bedient werden sollen). Mögliche Maßnahmen zur Akzeptanzsteigerung könnten sein, dass den SchülerInnen in der Praxis genügend Zeit zur Verfügung gestellt wird, sich an das Neue zu gewöhnen, und dass sie im Vorhinein die Aktivitäten, bei denen ihre Lerngewohnheiten überschritten werden, im Fach Deutsch auch jenseits der Negation und als Service für Deutsch in anderen Fächern wie Thai und Englisch üben.

9.2.2 Zweite Unterrichtssequenz: Zur Reinform der deutschen Negationen 4.2 und 4.1

9.2.2.1 Der Unterricht konkret

9.2.2.1.1 Unterrichtseinheit 3: Zum interessen geleiteten Lesen

9.2.2.1.1.1 Lernziele

Das Ziel der Unterrichtseinheit ist: S sollen den Reiseführertexten Nr. 1 bis 3 (vgl. 9.1 Tabellen 86 und 87) zentrale Aussagen entnehmen und die Aussagen und die Negationen 4.2 und 4.1 (vgl. ebenda, Kriterium 11) so bearbeiten, dass sie beide beim bedeutungsvermittelnden Sprechen zu fiktiven TouristInnen (vgl. ebenda, Kriterium 9) verwenden können.

Die Teillernziele lauten: S sollen

- (1) verstehen, dass die drei Reiseführertexte die Themen "Ramakien", "Takraw" und "Regierungserklärung von König Ramkhamhaeng" haben (kursorisches Lesen).
- (2) aus den drei Reiseführertexten die zentralen Aussagen herausfinden (selektives Lesen, Details erschließendes Lesen).
- (3) die Negationen 4.2 und 4.1 in den drei Reiseführertexten analysieren (Text Nr. 1: Negationen 4.2, Nr. 9 und Nr. 8; Text Nr. 2: Negationen 4.1, Nr. 16, und 4.2, Nr. 9; Text Nr. 3: Negationen 4.2, Nr. 12 und Nr. 8; vgl. 5.2.3.3 Tabelle 37, Anhang 9a).
- (4) die Morphosyntax der deutschen Satznegationen 4.2 und 4.1 mit "nicht" in den drei Reiseführertexten mit der in Unterrichtseinheit 2 erarbeiteten Morphosyntax der thailändischen und englischen Satznegationen zum "pear film" (vgl. 9.2.1.1.2.2) vergleichen und aus dem Vergleich Lernchancen für die deutschen Satznegationen 4.2 und 4.1 erkennen ("Deutsch als weitere Fremdsprache", vgl. 5.2).

9.2.2.1.1.2 Geplanter Unterrichtsverlauf

1. Einstieg Motivation, I rechte Seitentafel, Vorentlastung des folgenden Textes Wörterbuch, rechte Seitentafel I Einzelarbeit, Text (vgl. Anhang 9c), Lesen des konzeptionell schriftlichen Textes als Vorbereitung auf die konzeptionell schriftlichen Reiseführertexte in dieser Unterrichtseinheit und in Unterrichtseinheit 5 (vgl. 9.2.3.1.1) Arbeitsblatt 4 (Aufgaben 1,2: geschlossen, Aufgabe 3: offen), Hausaufgabe 1 Einzelarbeit, Aufgaben 1 und 2 Ergebnisse der Einzelarbeit I I	L: Ihr erinnert euch, welches Programm wir in dieser dritten Einheit haben. S: Lesen, Negation. L: Wir fangen mit dem Lesen an. Ihr habt drei Jahre Deutsch gelernt. Wer möchte einen "Beruf mit Deutsch" haben? S: ... L: In welchem Bereich möchtet ihr mit Deutsch arbeiten? L schreibt an "Bereich =" L (zeigt auf "Bereich"): Was bedeutet das? S schauen im Wörterbuch nach, äußern sich zu der L-Frage, ergänzen rechts vom Gleichheitszeichen L: Wer von euch kennt Ajarn¹⁰¹ Ampha¹⁰²? S: ... L: Ajarn Ampha hat zu den Deutsch-Berufen einen Text geschrieben. Einen Teil davon sollt ihr lesen. L: Wer Internetzugang hat, macht Aufgabe 3 zu Hause. S bearbeiten S präsentieren L: Kennt ihr thailändische Reiseleiter? S: ... L: Bitte erklärt. S: ... L: Ajarn Ampha spricht von verschiedenen Bereichen. Zu welchem Bereich gehört der thailändische Reiseleiter?
---	---

¹⁰¹ thailändischer Ehrentitel u.a. für UniversitätsdozentInnen

¹⁰² Dr. Ampha Otrakul, in Thailand weithin bekannte Mitbegründerin des Faches Deutsch, ehemalige Leiterin der Deutschabteilung an der Chulalongkorn Universität Bangkok

Aufbau einer Erwartungshaltung fiktiver gesprochener konzeptionell mündlicher Text (vgl. Anhang 9c: "Der Reiseleiter Somchai erzählt") (vgl. 1.4), darstellendes Spiel (vgl. 3.2.1) Arbeitsblatt 5 (vgl. Anhang 9c), Aufgaben 1 bis 3 (Aufgaben 1, 2: geschlossen; Aufgabe 3: offen), Stichworte schreiben (als Vorbereitung auf die Unterrichtseinheiten zum bedeutungsvermittelnden Sprechen), Hinführung zu den Reiseführertexten, Erwartungshaltung Ergebnisse Ziel der Unterrichtseinheit 2. Textarbeit <u>Teillernziel (1)</u>: S sollen verstehen, dass die drei Reiseführertexte die Themen "Ramakien", "Takraw" und "Regierungserklärung von König Ramkhamhaeng" haben (kursorisches Lesen). Vorentlastung der konzeptionell schriftlichen Reiseführertexte Nr. 1 bis Nr. 3 (vgl. 9.1.2 Tabelle 86), Bilder 1 und 2 (vgl. 9.1.1 Tabelle 85), Textausschnitt auf Folie (vgl. Anhang 9c), Erwartungshaltung, I Revision/Bestätigung der Erwartungshaltung Erwartungshaltung, arbeitsgleiche Gruppenarbeit, Deutschheft	S: Zum Fremdenverkehr, Tourismus. L: Wie arbeitet der Reiseleiter? Warum reichen für ihn Informationen in thailändischer Sprache nicht aus? S: ... L: Wir hören jetzt von Somchai. Er ist Reiseleiter. 1 eingeweihte S spielt S bearbeiten S präsentieren, L moderiert L: In der vierten Einheit sollt ihr Reiseleiter spielen: Ihr sollt zu deutschsprachigen Touristen sprechen. In dieser dritten Einheit sollt ihr dazu drei deutschsprachigen Reiseführertexten Informationen und Negationen entnehmen und bearbeiten. L: Hier sind zwei Bilder und ein Textausschnitt aus Reiseführern zu drei Themen, zu denen Somchai lesen könnte. S: ... L: Gehören die drei Themen zu denen, die ihr bei Aufgabe 3 aufgeschrieben habt? S: ... L: Schreibt auf, was ihr über diese Themen wisst.
---	---

<u>Teillernziel (2)</u>: S sollen aus den drei Reiseführertexten die zentralen Aussagen herausfinden (selektives Lesen, Details erschließendes Lesen). Arbeitsblatt 5, Aufgabe 4 (offen), Lesestrategie: wichtige Informationen unterstreichen, W-Fragen beantworten und dadurch die zentralen Textaussagen herausfinden (vgl. 9.1.1), Vorbereitung auf das bedeutungsvermittelnde Sprechen in Unterrichtseinheit 4, arbeitsteilige Gruppenarbeit: jede Gruppe arbeitet zu einem der Reiseführertexte Nr. 1 bis Nr. 3 (vgl. Anhänge 9 und c), Wörterbuch, Deutschheft Ergebnisse Revision/Bestätigung der Erwartungshaltung, fremder Blick auf das Eigene (Ausgangskultur aus der Sicht der Zielkultur, vgl. 8.6.5) als Herausforderung, bedeutsame Inhalte (vgl. 5.6.4 Tabelle 81), I	S bearbeiten, L als BeraterIn S präsentieren, L moderiert L: Wusstet ihr schon alles, was ihr herausgeschrieben habt? Was würdet ihr ergänzen? Warum? Schaut in eurem Deutschheft nach.
3. Sprachbesinnung <u>Teillernziel (3)</u>: S sollen die Negationen 4.2 und 4.1 in den drei Reiseführertexten analysieren (Text Nr. 1: Negationen 4.2, Nr. 9 und Nr. 8; Text Nr. 2: Negationen 4.1, Nr. 16, und 4.2, Nr. 9; Text Nr. 3: Negationen 4.2, Nr. 12 und Nr. 8). Arbeitsblatt 5, Aufgaben 5 und 6 (geschlossen); 4. <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i>, expliziter "focus on form", Traditionelle Grammatik, arbeitsteilige Gruppenarbeit, Lehrwerk "Viel Spaß mit Deutsch" Ergebnisse 4. Auswertung <u>Teillernziel (4)</u>: S sollen die Morphosyntax der deutschen Satznegationen 4.2 und 4.1 mit "nicht" in den drei Reiseführertexten mit der in Unterrichtseinheit 2 erarbeiteten	S bearbeiten, L als BeraterIn S präsentieren, L moderiert

Morphosyntax der thailändischen und englischen Satznegationen zum "pear film" vergleichen und aus dem Vergleich Lernchancen für die deutschen Satznegationen 4.2 und 4.1 erkennen (vgl. 9.1.1 Tabelle 85). Arbeitsblatt 5, Aufgabe 7 (geschlossen), arbeitsteilige Gruppenarbeit, Plakat 4 mit Lückentext (blau, Überschrift: "Deutsch 1") Ergebnis ein Plakat 4 (blau) als Konsens an mittlere Tafel unter Plakat 3 (vgl. 9.2.1.1.2.2, Sprachbesinnung) Gespräch in der Klasse, bewusster Vergleich L3-L1-L2 (vgl. 5.2), I (vgl. 9.1 Tabellen 38, 39) Deutschheft, Sicherung, mittlere Tafel, Überschrift, Wortkarte "Negation", Plakate 1 bis 4 Hausaufgabe 2, Transfer (als Vorbereitung auf Unterrichtseinheit 4 zum bedeutungsvermittelnden Sprechen; vgl. 9.2.2.1.2)	S bearbeiten, L als BeraterIn S präsentieren, L moderiert S hängen auf L (zeigt auf mittlere Tafel): Wir haben gesagt: Wenn ihr euch genau an die Negationen im Thai und im Englischen erinnert, dann hilft euch das für die deutschen Negationen. S: ... S schreiben ab L: Bildet je 5 deutsche, thailändische und englische Sätze wie an der mittleren Tafel. Ins Deutschheft.
--	--

9.2.2.1.2 Unterrichtseinheit 4: Zum bedeutungsvermittelnden Sprechen

9.2.2.1.2.1 Lernziele

Ich formuliere folgendes Ziel der Unterrichtseinheit: S sollen die von ihnen aus den Reiseführertexten Nr. 1 bis 3 entnommenen Informationen (vgl. 9.2.2.1.1.2 Arbeitsblatt 5, Aufgabe 4) und Negationen 4.2 und 4.1 der gleichen Typen wie in den drei Reiseführertexten (4.2, Nr. 8, 9, 12; 4.1, Nr. 16) beim bedeutungsvermittelnden Sprechen zu fiktiven deutschsprachigen TouristInnen verwenden können.

Die Teillernziele sind: S sollen

- (1) die Informationen aus den Reiseführertexten Nr. 1 bis 3 in eigenen Texten zum bedeutungsvermittelnden Sprechen zu fiktiven deutschsprachigen TouristInnen verwenden.
- (2) ihre Texte im Hinblick auf ihre konzeptionelle Mündlichkeit überarbeiten.
- (3) Negationen 4.2, Nr. 8, 9, 12, und 4.1, Nr. 16, in ihre überarbeiteten Texte einbauen.
- (4) das Sprechen der Texte einüben.

9.2.2.1.2.2 Geplanter Unterrichtsverlauf

1. Einstieg Motivation; Hausaufgabe 1 überprüfen, Arbeitsblatt 4, Aufgabe 3, aus Unterrichtseinheit 3 (vgl. 9.2.2.1.1.2), aktive LernerInnen (vgl. 9.1.1 Tabelle 85) 2. Textentwurf Ziel der Unterrichtseinheit <u>Teillernziel (1):</u> S sollen die Informationen aus den Reiseführertexten Nr. 1 bis 3 in eigenen Texten zum bedeutungsvermittelnden Sprechen zu fiktiven deutschsprachigen TouristInnen verwenden. Vorverständnis der Situation, aufbauende Übung in Minisituation (vgl. 9.1.1), I (vgl. 3.1.3 Tabelle 4) rechte Seitentafel Deutschheft; Arbeitsblatt 5, Aufgabe 4, aus Unterrichtseinheit 3 (Textarbeit); arbeitsteilige Gruppenarbeit: jede Gruppe arbeitet zu den Stichworten zu einem der Reiseführertexte Nr. 1 bis 3, vereinfachte Paralleltexte zu den Reiseführertexten Nr. 1	S präsentieren aktuelle Informationen aus dem Internet zu deutschsprachigen Thailand-TouristInnen L: In dieser Einheit sollt ihr einen thailändischen Reiseleiter spielen: Ihr sollt auf Deutsch zu deutschsprachigen Touristen sprechen. Dabei sollt ihr die Informationen und Negationen, die ihr in der dritten Einheit aus den drei Reiseführertexten entnommen habt, verwenden. L: Wie muss der Text, den ihr zu den Touristen sprecht, sein? Warum könnt ihr die Reiseführertexte nicht einfach vorlesen? Denkt auch daran, was die Touristen erwarten. S: ..., L notiert in Stichworten L: Geht in eurem Deutschheft zu den Stichworten, die ihr zu Arbeitsblatt 5, Aufgabe 4, geschrieben habt. Schreibt aus den Stichworten den Text, den ihr zu den Touristen sprecht.
---	---

bis 3 (vgl. 9.1.1) Ergebnisse I 3. Textarbeit <u>Teillernziel (2):</u> S sollen ihre Texte im Hinblick auf ihre konzeptionelle Mündlichkeit überarbeiten. Arbeitsblatt 6 (vgl. Anhang 9c), Aufgabe 1 mit Lückentext (teiloffen); linke Spalte: sprachexterne Bedingungen nach Koch/Oesterreicher 3, 4, 6 und 8, bei denen der Gegensatz zwischen konzeptioneller Schriftlichkeit (Reiseführer) und konzeptioneller Mündlichkeit (Reiseleiter) besonders klar wird (vgl. 3.1.3 Tabelle 4); Vorverständnis der Situation erweitern, Kommunikationsübung in Maxisituation (vgl. 9.1.1), arbeitsgleiche Gruppenarbeit Ergebnisse Aufgabe 2 (offen), erste und zweite Spalte (zweite Spalte aus Antworten zu Aufgabe 1, rechte Spalte), Strukturierungshilfe 1 für das Sprechen (vgl. ebenda, Kriterium 8), arbeitsteilige Gruppenarbeit: je nach Reiseführertext <u>Teillernziel (3):</u> S sollen Negationen 4.2, Nr. 8, 9, 12, und 4.1, Nr. 16, in ihre überarbeiteten Texte einbauen. Hausaufgabe 2 überprüfen (vgl. 9.2.2.1.1.2 Auswertung), expliziter "focus on form", Deutschheft mittlere Tafel Gespräch in der Klasse Arbeitsblatt 6, Aufgabe 2, rechte Spalte;	S präsentieren L: Wie werden die Touristen auf den Text reagieren? Ist die Sprache noch zu sehr wie im Reiseführer? S: ... L und S besprechen ausgefüllte Teile von Aufgabe 1, dann bearbeiten S die Aufgabe weiter, L als BeraterIn S präsentieren S bearbeiten L: Lest die deutschen, thailändischen und englischen Sätze vor. Erklärt, warum die Sätze zur mittleren Tafel (zeigt darauf) passen und wie die thailändischen und die englischen Sätze euch bei den deutschen Sätzen helfen können. S: ..., L moderiert S schreiben passend zu den ersten beiden
--	--

Strukturierungshilfe 2 für das Sprechen (vgl. 9.1.1), expliziter "focus on form", Transfer, arbeitsteilige Gruppenarbeit	Spalten Negationen der gleichen Typen wie in Hausaufgabe 2 hinein
4. Textproduktion	
<u>Teillernziel (4):</u> S sollen das Sprechen der Texte einüben.	
arbeitsteilige Gruppenarbeit: jede Gruppe zu einem der Reiseführertexte Nr. 1 bis 3	1 S spricht jeweils als Reiseleiter, restliche S sind TouristInnen (äußern z.B. Fragen, Wünsche)
Sicherung, Deutschheft	Alle S schreiben alle 3 gesprochenen Texte
Vorbereitung auf Test (vgl. 9.2.3.1.2.2 Transfer)	S lernen alle 3 gesprochenen Texte

9.2.2.2 Einordnung der zweiten Sequenz nach der angenommenen Akzeptanz durch die SchülerInnen

Im Gegensatz zur ersten Sequenz, bei der ich für die Unterrichtseinheiten 1 und 2 zwei Gewohnheitsgrade unterschieden habe (vgl. 9.2.1.2), kann der zweiten Sequenz ein einziger Gewohnheitsgrad zugeordnet werden. Dieser ist niedriger als in Unterrichtseinheit 1 und höher als in Unterrichtseinheit 2 (vgl. ebenda), weil in der zweiten Sequenz die Gewohnheiten der SchülerInnen beim Erlernen der Negation DaF an zwei Stellen in verschiedenen Unterrichtseinheiten überschritten, ansonsten aber bedient werden. Für die SchülerInnen dürfte der Unterricht in der zweiten Sequenz also weniger akzeptabel als in Unterrichtseinheit 1 und akzeptabler als in Unterrichtseinheit 2 sein (vgl. 9.1.1; für mögliche Maßnahmen zur Akzeptanzsteigerung vgl. 9.2.1.2).

Die erste Stelle, an der der Unterricht die Lerngewohnheiten überschreitet, befindet sich in Unterrichtseinheit 3: Die SchülerInnen vergleichen die Morphosyntax der deutschen Satznegationen mit "nicht" in den drei Reiseführertexten mit der in Unterrichtseinheit 2 erarbeiteten Morphosyntax der thailändischen und englischen Satznegationen und erkennen aus dem Vergleich Lernchancen für die deutschen Satznegationen (vgl. 9.2.2.1.1.2 Auswertung und 9.1.1 Tabelle 8, über die Lerngewohnheiten hinausgehend). An der zweiten

Stelle in Unterrichtseinheit 4 kommunizieren die SchülerInnen mündlich in Situationen (vgl. 9.2.2.1.2.2 Textproduktion und 9.1.1 Tabelle 85, über die Lerngewohnheiten hinausgehend).

Unterrichtseinheit 3 stimmt dadurch mit den Lerngewohnheiten überein, dass die SchülerInnen die Morphosyntax der deutschen Satznegationen mit "nicht" in den drei Reiseführertexten lesen und analysieren (vgl. 9.2.2.1.1.2 Sprachbesinnung und 9.1.1 Tabelle 85, im Einklang mit den Lerngewohnheiten) und mit Bildern und Lückentexten arbeiten (vgl. 9.2.2.1.1.2 Textarbeit und Auswertung; vgl. 9.1.1 Tabelle 85: Lerngewohnheiten, die im Unterricht – wenn möglich – auch bedient werden sollen). In Einheit 4 sind Unterricht und Lerngewohnheiten insofern deckungsgleich, als aktive LernerInnen verlangt sind (vgl. 9.2.2.1.2.2 Einstieg; vgl. 9.1.1 Tabelle 85: Lerngewohnheiten, die im Unterricht – wenn möglich – auch bedient werden sollen) und die SchülerInnen Lückentexte füllen (vgl. 9.2.2.1.2.2 Textarbeit bei Plakat 6, Aufgabe 1; vgl. 9.1.1 Tabelle 85: Lerngewohnheiten, die im Unterricht – wenn möglich – auch bedient werden sollen).

9.2.3 Dritte Unterrichtssequenz: Zu Abweichungen von der Reinform der deutschen Negationen 4.2 und 4.1

Die dritte Sequenz hat den gleichen Aufbau wie die zweite (vgl. 9.1.1).

9.2.3.1 Der Unterricht konkret

9.2.3.1.1 Unterrichtseinheit 5: Zum interessengeleiteten Lesen

9.2.3.1.1.1 Lernziele

Die Unterrichtseinheit hat den gleichen Aufbau wie Unterrichtseinheit 3 (vgl. 9, 9.2.2.1.1.1, 9.2.2.1.1.2). Es werden Reiseführertexte aus den Gruppen 2 bis 4 eingesetzt (aus jeder Gruppe einer; vgl. 9.1 Tabellen 86 und 87): Nr. 7, Nr. 10 und Nr. 14

2. Textarbeit <u>Teillernziel (1):</u> S sollen verstehen, dass die drei Reiseführertexte die Themen "Große Schaukel", "Bangkok. Vom Dorf der wilden Pflaumen zur Metropole" und "Geschichte von Ayutthaya" haben (kursorisches Lesen). Vorentlastung der konzeptionell schriftlichen Reiseführertexte Nr. 7, Nr. 10 und Nr. 14, Bilder 3 und 4, Paraphrase der Überschrift (vgl. Anhang 9d), arbeitsgleiche Gruppenarbeit, Deutschheft <u>Teillernziel (2):</u> S sollen aus den drei Reiseführertexten die zentralen Aussagen herausfinden (selektives Lesen, Details erschließendes Lesen). Reiseführertexte Nr. 7, Nr. 10 und Nr. 14 (vgl. Anhang 9a, ohne Nummerierungen der Negationsfunktionen), Arbeitsblatt 7 (vgl. Anhang 9d), Aufgabe 1 (offen), arbeitsteilige Gruppenarbeit, Wörterbuch, Deutschheft 3. Sprachbesinnung <u>Teillernziel (3):</u> S sollen die Negationen in den drei Reiseführertexten analysieren (Text Nr. 7: 4.2, Nr. 10, Nr. 11; 4.1, Nr. 16 (Erweiterung durch "ganz"); Text Nr. 10: 4.2, Nr. 8; 4.1 -; 4.10 -; Text Nr. 14: 4.2, Nr. 3; 4.2, Nr. 3, 9 (Nebensatz); 5 -). Arbeitsblatt 7, Aufgaben 2 bis 4 (geschlossen); 4. <i>Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen</i>, expliziter "focus on form", Traditionelle Grammatik, Einzelarbeit, "Viel Spaß mit Deutsch"	Tourismus, aus dem mit die meisten Einnahmen in Thailand kommen, zählt und vor allem im Tourismus deutsche Sprachkenntnisse nachgefragt werden. S: Schreibt auf, was ihr über diese Themen wisst. S bearbeiten, L als BeraterIn S bearbeiten, L als BeraterIn
---	---

Ergebnisse	S präsentieren, L moderiert
4. Auswertung <u>Teillernziel (4):</u> S sollen die Morphosyntax der deutschen Satznegationen mit "nicht" in den drei Reiseführertexten mit der in Unterrichtseinheit 2 erarbeiteten Morphosyntax der thailändischen und englischen Satznegationen zum "pear film" vergleichen und aus dem Vergleich Lernchancen für die deutschen Satznegationen erkennen. Arbeitsblatt 7, Aufgabe 5, expliziter "focus on form", arbeitsteilige Gruppenarbeit, Plakat 5 (blau, Überschrift: "Deutsch 2")	S bearbeiten, L als BeraterIn
Ergebnis	S präsentieren, L moderiert
ein Plakat 5 (blau) als Konsens an mittlere Tafel unter Plakat 4 (vgl. 9.2.2.1.1.2 Auswertung)	S hängen auf
Gespräch in der Klasse, bewusster Vergleich L3-L1-L2, I	L (zeigt auf mittlere Tafel): Wie können euch die Negationen im Thai und im Englischen für die deutschen Negationen helfen?
(vgl. 5.2.3.3 Tabellen 38, 39)	S: ...
Deutschheft, Sicherung, mittlere Tafel, Plakat 5 (Überschrift: "Deutsch 2"; vgl. 5.2.3.3 Tabelle 37, Anhang 9d)	S schreiben ergänzend
Hausaufgabe, Transfer (als Vorbereitung auf Unterrichtseinheit 6 zum bedeutungsvermittelnden Sprechen; vgl. 9.2.3.2)	L: Bildet je 5 deutsche, thailändische und englische Sätze wie auf dem Plakat mit der Überschrift "Deutsch 2".

2. Textplanung

Teillernziel (1): S sollen die Informationen aus den Reiseführertexten Nr. 7, Nr. 10 und Nr. 14 in eigenen Texten zum bedeutungsvermittelnden Sprechen zu fiktiven deutschsprachigen TouristInnen verwenden.

(vgl. 9.2.3.1.1.2 Textarbeit), arbeitsteilige Gruppenarbeit

L: Geht in eurem Deutschheft zu den Stichworten, die ihr zu Arbeitsblatt 7, Aufgabe 1, geschrieben habt. Schreibt aus den Stichworten den Text an die Touristen.

3. Textarbeit

Teillernziel (2): S sollen ihre Texte im Hinblick auf ihre konzeptionelle Mündlichkeit überarbeiten.

Arbeitsblatt 8 (vgl. Anhang 9d), Aufgaben 1, 2 (erste, zweite Spalte), Kommunikation in Maxisituation, Strukturierungshilfe 1 für das Sprechen, arbeitsteilige Gruppenarbeit

S bearbeiten, L als BeraterIn

Teillernziel (3): S sollen die Negationen 4.2, Nr. 10, Nr. 11; 4.1, Nr. 16 (Erweiterung durch "ganz"); 4.2, Nr. 8; 4.1 -; 4.10 -; 4.2, Nr. 3; 4.2, Nr. 3, 9 (Nebensatz); 5 - in ihre überarbeiteten Texte einbauen.

Hausaufgabe überprüfen (vgl. 9.2.3.1.1.2 Auswertung), expliziter "focus on form"

L: Lest die deutschen, thailändischen und englischen Sätze vor. Erklärt, warum die Sätze zu dem Plakat mit der Überschrift "Deutsch 2" passen und wie die thailändischen und die englischen Sätze euch bei den deutschen Sätzen helfen können.

S: ..., L moderiert

Gespräch in der Klasse

Arbeitsblatt 8, Aufgabe 2, rechte Spalte; expliziter "focus on form", Strukturierungshilfe 2 für das Sprechen, Transfer, arbeitsteilige Gruppenarbeit

S schreiben passend zu den beiden ersten Spalten Negationen der gleichen Typen wie in der Hausaufgabe hinein

4. Textproduktion	
<u>Teillernziel (4):</u> S sollen das Sprechen der Texte einüben.	
arbeitsteilige Gruppenarbeit: jede Gruppe zu einem der Reiseführertexte Nr. 7, Nr. 10 und Nr. 14	1 S spricht als Reiseleiter, restliche S sind TouristInnen (äußern z.B. Fragen, Wünsche)
Sicherung, Deutschheft	Alle S schreiben alle 3 gesprochenen Texte
Vorbereitung auf Test (vgl. Transfer)	S lernen alle 3 gesprochenen Texte
Transfer (außerhalb der Unterrichtseinheit)	
Test (= Simulation in Maxisituation (vgl. 9.1.1): S lesen Reiseführertexte mit Negationen und sprechen unter Verwendung von Negationen zu fiktiven deutschsprachigen TouristInnen	S als ReiseleiterInnen
Praktikum	S arbeiten als ReiseleiterInnen

9.2.3.2 Einordnung der dritten Sequenz nach der angenommenen Akzeptanz durch die SchülerInnen

Da die Unterrichtseinheiten 5 und 6 der dritten Sequenz den gleichen Aufbau wie die Einheiten 3 und 4 der zweiten Sequenz haben, hat die dritte Sequenz den gleichen negationsspezifischen Gewohnheitsgrad wie die zweite: niedriger als in Unterrichtseinheit 1 und höher als in Unterrichtseinheit 2. Die dritte Sequenz wird demnach ebenso wie die zweite für die SchülerInnen weniger akzeptabel als Unterrichtseinheit 1 und akzeptabler als Unterrichtseinheit 2 sein (vgl. 9.2.2.2).

10. Schluss

In der vorliegenden Arbeit habe ich drei Unterrichtssequenzen zur Negation DaF für SchülerInnen der Abschlussklasse einer thailändischen Oberschule entwickelt (vgl. 9.2). Bei den Sequenzen, die vor einem lerntheoretischen Hintergrund durch die Triangulation der Analyseauswertungen zum Gefüge der Gegebenheiten des DaF-Unterrichts zur Negation in Thailand zu Stande kamen, handelt es sich um regionenspezifisches Lernmaterial, das ich an die SchülerInnen herantrage.

Die Gegebenheiten sind die thailändische Kultur (vgl. Kapitel 3), die Lerngegenstände Negation DaF (vgl. Kapitel 4), die sprachlichen Vorerfahrungen thailändischer LernerInnen (vgl. Kapitel 5), die Analyse des in Thailand am häufigsten benutzten Lehrwerks „Viel Spaß mit Deutsch“ (vgl. Kapitel 6), die Äußerungen von DaF-Lehrenden in Thailand (vgl. Kapitel 7) sowie eine in Thailand beobachtete Unterrichtseinheit und SchülerInnenäußerungen dazu (vgl. Kapitel 8).

Indem ich die Negation DaF an die SchülerInnen herangetragen habe, habe ich sie für die Zielgruppe „lernbarer“ und damit attraktiver gemacht. Dieses Vorgehen ist als Reaktion auf die Ausdünnung des Faches Deutsch in Thailand (vgl. 1.3.2) gedacht. Sieht man von Thailand und dem Thema „Negation“ ab, kann das Vorgehen eine Reaktion auf den Rückgang von DaF weltweit (vgl. 1.1) sein: Durch die Berücksichtigung länderspezifischer Gegebenheiten kann das Fach Deutsch an die Zielgruppen herangerückt werden und dadurch an Attraktivität gewinnen.

Ich habe einen schwerpunktmäßig qualitativen Forschungszugang mit einer starken Entwicklungs- und Anwendungsorientierung gewählt. Die Entwicklungsorientierung besteht darin, dass die SchülerInnen in meinen drei Sequenzen die Negation DaF wiederholen, was zu einer Nachhaltigkeit des Lernens und dadurch zu einer Verbesserung der Lernqualität führt. Als Hauptaspekt der Anwendungsorientierung sind die Sequenzen auf die Lerngewohnheiten der SchülerInnen, die ich mir über die Analysen in den Kapiteln 6 bis 8 erschließe, zugeschnitten, so dass in der Praxis eine hohe Akzeptanz meiner Vorschläge die Folge sein dürfte (vgl. 9.1.1).

Das Thema „Negation“ bin ich über die berufspraktische Schiene angegangen, indem ich es an die Kommunikationsbedürfnisse eines thailändischen Reiseleiters, der zu

deutschsprachigen TouristInnen auf Deutsch über sein Land spricht, gekoppelt habe (vgl. 1.4). Da der Reiseleiter konzeptionell mündliches Deutsch der Nähe nachfragt (vgl. 3.1.3 Tabelle 4), habe ich meine Unterrichtssequenzen auf diesen Typ der Textbildung hin geplant. Die SchülerInnen sollen thailändische und englische Negationen, mit denen sie Vorerfahrungen haben, für das Deutsche nutzen. Da mir aber nur verwertbare thailändische und englische Daten zu *4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* zur Verfügung standen, habe ich mich auf diese Negationsfunktion beschränkt. Auf Grund der hohen Wirksamkeit dieser Art des Lernens habe ich die SchülerInnen die Satznegationen „nicht“ als Realisierungen von *4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* explizit mit „focus on form“ wiederholen lassen (vgl. 8.3.1); bei den Realisierungen von Negationskategorie 4 habe ich mich auf „nicht“, auf das häufigste Negationswort, als Satznegation konzentriert, weil die Satznegation die Aufgabe der Sondernegation erfüllen kann (vgl. 4.4.2).

Im Anschluss an meine Arbeit wünsche ich mir natürlich, dass die von mir ausgearbeiteten drei Unterrichtssequenzen in Thailand ausprobiert werden. Darüber hinaus könnte mein Vorgehen auf andere Bereiche der Negation DaF als konzeptionell mündliche Realisierungen mit der Satznegation „nicht“ von *4. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen* ausgedehnt werden: auf konzeptionell schriftliche Sprache, die ich z.T. schon berücksichtige (allerdings nicht als Eigenwert, sondern bei der Lektüre, mit der sich die SchülerInnen als Reiseleiter auf das konzeptionell mündliche Sprechen vorbereiten; vgl. 3.1.3 Tabelle 4); auf die anderen Negationsfunktionen *1. Zurückweisen*, *2. Widersprechen*, *3. Verneinen/Ablehnen* und *5. „nicht“, „kein“ in nichtnegierender Funktion* (vgl. 4.3.3): für die Kategorien 1 bis 3, bei denen Person B auf von A Geäußertes negierend reagiert, kämen auch in interkultureller Sicht die thailändisch-deutschen Dissensthemen „Laut sprechen“, „Wenn ThailänderInnen in ein Land gehen, in dem die Leute kleine Augen machen, machen sie auch kleine Augen.“ und „Die Thais vergessen leicht. Sie machen sich nicht so viele Gedanken.“ in Frage (vgl. 8.5.3.3); auf andere Realisierungen als mit der Satznegation „nicht“: Sondernegation „nicht“ (vgl. 4.4.1), andere Negationselemente wie „kein“ (vgl. 4.1) und Erweiterungen (vgl. 4.2.1 und 4.4.3.3), ohne Negationselemente (vgl. 4.3.3); Abtönungspartikeln (vgl. 4.3.1.2); auf die Frage, was von der englischen Negation die thailändischen SchülerInnen tatsächlich können: zur Einschätzung der Lernchancen, die von der englischen Negation ausgehen, habe ich mich mit den Daten von Muttersprachlerinnen

des Englischen begnügt, die nur eine Annäherung an das Vermögen der ThailänderInnen sein können (vgl. 5.2.2.1.2.1).

Entweder in Verbindung mit der Negation DaF oder jenseits davon könnte der starken Ausprägung der Selbstwidersprüche und der Äußerungen zur eigenen Unsicherheit in den thailändischen Nacherzählungen zum „pear film“ (vgl. 5.2.2.1.1.2 und 5.2.2.1.1.3) nachgegangen werden. Das könnte mit dem Aufbau der Negationssequenzen bei den Kategorien 1 bis 3 geschehen: Vielleicht haben Selbstwidersprüche/Äußerungen zur eigenen Unsicherheit im Thai einen Platz in den Negationssequenzen (vgl. 4.3.3). Oder man verfolgt den Gedanken nichtnegationsspezifisch für den DaF-Unterricht in Thailand weiter; denkbar wäre, dass Selbstwidersprüche/eigene Unsicherheit im Unterricht berücksichtigt werden, weil sie für Personen, die in der Schweiz, in Österreich, in Liechtenstein oder in Deutschland aufgewachsen sind, interkulturell eine Schwierigkeit darstellen dürften.

Literatur

Adamzik, K. 2004. Zur Behandlung der Negation in Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn, P. (Hg.). Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte. Regensburg (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 66). 345-401

Apelt, W. 1991. Lehren und Lernen fremder Sprachen. Berlin

Auer, P. 1998. Zwischen Parataxe und Hypotaxe. "Abhängige Hauptsätze" im gesprochenen und geschriebenen Deutsch. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 26. 284-307

Auer, P. 2000. On-line Syntax. – Oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. In: Sprache und Literatur 31/85. 43-56

Baedeker Allianz Reiseführer Thailand 1997. 3. Auflage. Ostfildern bei Stuttgart

Barkowski, H. et al. 1980. Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Königstein/Taunus

Bausch, K.R./Christ, H./Krumm, H.-J. 1998. Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen

Bausch, K.R./Christ, H./Krumm, H.-J. 2003 (Hg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel

Bausch, K.R./Helbig, B. 2003. Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Bausch, K.R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hg.). 459-464

Behaghel, O. 1899. Geschriebenes und gesprochenes Deutsch. In: Behaghel, O. 1967. Von deutscher Sprache. Aufsätze, Vorträge, Plaudereien. Wiesbaden. 11-34

Behaghel, O. 1924. Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung. Band II. Die Wortklassen und die Wortformen. Heidelberg. 65-92

- Beile, W. 1979. Typologie von Übungen im Sprachlabor. Zur Entmythologisierung eines umstrittenen Sachfeldes. Berlin, München
- Bergmann, J.R. 1991. "Studies of Work"/Ethnomethodologie. In: Flick et al. (Hg.). 269-272
- Bickelmann, P./Traoré, S. 2000. Lernschwierigkeiten von Deutschstudierenden an der Ramkhamhaeng Universität Bangkok (Thailand) im morphosyntaktischen Bereich. Bangkok. Unveröffentlichtes Manuskript
- Bimmel, P./Rampillon, U. 2000. Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin, München
- Bloomfield, L. 1933. Language. New York
- Blumer, H. 1969/1973. Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.). Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bände. Reinbek. 80-146
- Börner, W. 1999. Fremdsprachliche Lernaufgaben. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10, 2. 209-230
- Börner, W. 2000. "Das ist eigentlich so 'ne Übung, wo man überhaupt nicht nachdenken muß" – Lernermeinungen zu Grammatikübungen. In: Riemer, C. 2000 (Hg.). Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag. Tübingen. 323-337
- Brandt, B. 1968. Theorie und Praxis einer Übungstypologie für den Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 12. 403-411, 424
- Bratu, T. 1940. Die Stellung der Negation "nicht" im Neuhochdeutschen (mit ergänzenden Nachprüfungen zu Goethes Sprache). In: Zeitschrift für Deutsche Philologie 65. 1-17
- Bredel, U. 2001. Schreiben – ein Privileg junger, gebildeter Computer-Freaks? In: Stiftung Lesen 2001. 151-156
- Breen, M.P. 1985. The social context for language learning – a neglected situation? In: Studies in Second Language Acquisition 7. 135-158
- Breen, M.P. 1987. Learner contribution to task design. In: Candlin, C.N./Murphy, D. (Hg.). Language Learning Tasks. Englewood Cliffs, NJ. 23-46
- Budhiprabha, P. 1972. Error analysis: A psycholinguistic study of Thai English compositions. Unpublished master's thesis. Montreal
- Brütsch, E./Nussbaumer, M./Sitta, H. 1990. Negation. Heidelberg
- Bude, H. 1991. Die Rekonstruktion kultureller Sinnsysteme. In: Flick et al. (Hg.). 101-113
- Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen 1978. Kommunikativer Englischunterricht – Prinzipien und Übungstypologie. München
- Buscha, J./Freudenberg-Findeisen, R./Forstreuter, E./Koch, H./Kuntzsch, L. 1998. Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Ismaning
- Buttjes, D./Solmecke, G. 1978. Unterrichtsanalyse in der Lehrerbildung. In: Die Neueren Sprachen 1. 51-60
- Chafe, W. L. 1980. The Pear Stories. Norwood, NJ
- Chodchoey, S. 1986. Strategies in Thai Oral Discourse. Ph.D. Diss. Pennsylvania State University
- Chomsky, N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA
- Chuwicha, Y. 1993. Clausehood in Serial Verb Constructions in Thai. Unveröffentlichte Dissertation. Bangkok: Chulalongkorn University

- Clahsen, H. 1988. Kritische Phasen der Grammatikentwicklung. Eine Untersuchung zum Negationserwerb bei Kindern und Erwachsenen. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 7. 3-31
- Clamer, F./Heilmann, E. 1999. Übungsgrammatik für die Grundstufe. Regeln, Listen, Übungen. 2. Auflage. Wiesbaden
- Clamer, F./Heilmann, E./Walter, W. 1999. Übungsgrammatik für die Mittelstufe. Regeln, Listen, Übungen. 4. Auflage. Wiesbaden
- Corder, S.P. 1967. The significance of learner's errors. In: International Review of Applied Linguistics 5. 161-170
- Couper-Kuhlen, E. 1996. Intonation and clause combining in discourse: The case of "because". In: Pragmatics 6. 389-426
- Crookes, G./Gass, S.M. 1987 (Hg.). Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice. Clevedon
- Crookes, G./Gass, S.M. 1993 (Hg.). Tasks in a Pedagogical Context. Integrating Theory and Practice. Clevedon
- De Florio-Hansen, I. 1997. "Learning Awareness" als Teil von "Language Awareness". Zur Sprachbewußtheit von Lehramtsstudierenden. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 26. 144-155
- Denzin, N.K. 1989. Interpretative Interactionism. London
- Doughty, C. 1997. Meeting the criteria of focus on form. Paper presented at the 17th Second Language Research Forum. Michigan State University. East Lansing, MI
- Doughty, C./Williams, J. 1998. Issues and terminology. In: dies. (Hg.) Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge. 1-11
- Doyé, P. 1987. Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht. Berlin, München
- Doyé, P. 1988. Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin, München
- Dreyer, H./Schmitt, R. 2000. Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Neubearbeitung. Ismaning
- Dreyfus, H.L. 1988. The Socratic and Platonic basis of cognitivism. In: AI and Society 2. 99-112
- Eckerth, J. 2003. Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen. Tübingen
- Edelhoff, C./Weskamp, R. 1999 (Hg.) Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning
- Edmondson, W./House, J. 1997 (Hg.). Fremdsprachen Lehren und Lernen 26 (Themenheft "Language Awareness"). Tübingen
- Ehlich, K. 1994. Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther/Ludwig (Hg.). 18-41
- Ehlich, K./Rehbein, J. 1976. Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: Linguistische Berichte 45. 21 - 41
- Ehlich, K./Rehbein, J. 1983. Kommunikation in Schule und Hochschule. Tübingen
- Ellis, R. 2000. Task-based research and language pedagogy. In: Language Teaching Research 4 (3). 193-220
- Engel, U. 1974. Syntaktische Besonderheiten der deutschen Alltagssprache. In: Gesprochene Sprache (= Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1972). Düsseldorf. 199-228
- Engel, U. 2004. Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. München
- Engel, U./Tertel, R.K. 1993. Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Die Regeln der deutschen Gegenwartssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln – mit Texten und Aufgaben. München

- Ericsson, K.A./Simon, H.A. 1993. Protocol Analysis: Verbal Reports as Data. 2. Auflage. Cambridge, MA
- Erk, H./Götze, L./ Kaufmann, G. 1978. Anmerkungen zum Mannheimer Gutachten. In: Zielsprache Deutsch 9, 2. 27-31
- Eubank, L. 1989. The acquisition of German negation by formal language learners. In: van Patten, B./Dvorak, T.R. /Lee, J.F. (Hg.). Foreign Language Learning: A Research Perspective. Rowley, MA 33-51
- Falkenberg, G./Leibl, G./Pafel, J. 1984. Bibliographie zur Negation und Verneinung. Trier
- Fandrych, C./Tallowitz, U. 2000. Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch. Stuttgart
- Felix, S.W. 1982. Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen
- Fiehler, R./Barden, B./Elstermann, M./Kraft, B. 2004. Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen (= Studien zur Deutschen Sprache; Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache, Band 30)
- Flick, U. 1991 (Hg.). Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit – Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen. Heidelberg
- Flick, U. 1995 (Hg.). Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache. Reinbek
- Flick, U. 1999. Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 4. Auflage. Reinbek
- Flick, U. /Kardorff, E.v. /Keupp, H. /Rosenstiel, L.v. /Wolff, S. 1991 (Hg.). Handbuch Qualitative Sozialforschung. München
- Franzmann, B. 2001. Die Deutschen als Leser und Nichtleser. Ein Überblick. In: Stiftung Lesen 2001. 7-31
- Franck, D. 1979. "Ein Mann - ein Wort": Überlegungen zu aufhebenden Sprechakten. In: Grewendorf, G. (Hg.) Sprechakttheorie und Semantik. Frankfurt. 325-342
- Freudenstein, R. 1978. Auch Mannheim kann irren. In: Zielsprache Deutsch 9, 2. 32-38
- Freudenstein, R./Pürschel, H. 1978. Die fremdsprachliche Unterrichtsstunde. Ein Vorschlag zu ihrer Analyse. In: Praxis 3. 227-235
- Fritsche, M. 1981. Unterrichtswerke für ausländische Kinder. Kriterienkatalog. In: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (Hg.). Analyse und Evaluation von Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland. Regensburg. 69-80
- Garfinkel, H. 1967. Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ
- Gass, S./Madden, C. 1985. Input in Second Language Acquisition. Rowley
- Geißner, H. 2001. Mündlichkeit. In: Ueding, Gert (Hrsg.) Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 5. Tübingen. 1501-1526
- Gnutzmann, C. 1997. Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 44. 227-236
- Goody, J. (Hg.) 1981. Literalität in traditionellen Gesellschaften. Frankfurt/Main
- Goody, J. 1987. The Interface between the Written and the Oral. Cambridge
- Goody, J./Watt, I. 1963. The consequences of literacy. In: Comparative Studies in Society and History 5. 304-345
- Götze, L. 1982. Regionale lernerorientierte Spracharbeit im Ausland – Regionale Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch 4. 5-7

- Griesbach, H. 1983. Test- und Übungsbuch zur deutschen Grammatik. Ismaning, München
- Griesbach, H. 1991. Bauplan Deutsch. Eine Übungsgrammatik zum Selbststudium und für den Unterricht mit "Satzbauhelfer". München
- Günther, H./Ludwig, O. 1994 (Hg.). Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin, New York. 1. Halbband
- Günthner, S. 1999. Entwickelt sich der Konzessivkonnektor "obwohl" zum Diskursmarker? Grammatikalisierungstendenzen im gesprochenen Deutsch. In: Linguistische Berichte 180. 409-446
- Habermas, J. 1971. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N. (Hg.). Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/Main. 101-141
- Häussermann, U./Piepho, H.-E. 1996. Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München
- Hall, K./Schreiner, B. 2001. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Ismaning
- Harel, I./Papert, S. 1991. Software design as a learning environment. In: dies. (Hg.). Constructionism. Norwood, NJ. 41-84
- Hartung, W. 1966. Die Negation in der deutschen Gegenwartssprache. In: Deutsch als Fremdsprache 3. 13 -19
- Hawkins, E. 1984. Awareness of Language. An Introduction. Cambridge
- Helbig, G. 1971. Zum Problem der Stellung des Negationswortes "nicht". In: Deutsch als Fremdsprache 8. 66 - 76
- Helbig, G. 1994. Lexikon deutscher Partikeln. 3., durchgesehene Auflage. Leipzig, Berlin, München
- Helbig, G./Buscha, J. 2000. Übungsgrammatik Deutsch. Berlin etc.
- Helbig, G./Buscha, J. 2001. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin, München
- Henrici, G. 1989. Fremdsprachenunterricht und Diskursanalyse – Forschungsüberblick und eigene Position. In: Kettemann, B. et al. (Hg.). Englisch als Zweitsprache. Tübingen. 209-236
- Hering, A./Matussek, M./Perlmann-Bahne, M. 2002. em. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Ismaning
- Heringer, H.J. 2001. Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. 2., durchgesehene Auflage. Tübingen
- Hertkorn, O. 1978. Das Mannheimer Gutachten. Eine kritische Betrachtung. In : Zielsprache Deutsch 9, 2. 6-16
- Hindelang, G. 1979. Argumentatives Ablehnen. In: Kühlwein, W./Raasch, A. (Hrg.). Sprache und Verstehen. Kongressberichte der 10. Jahrestagung der GAL. Band 1. Mainz. 58-68
- Hoffmann, L. 1983. Kommunikation vor Gericht. Tübingen
- Huber, G.L./Mandl, H. 1994 (Hg.). Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2. Auflage. Weinheim
- Huber, G./Mandl H. 1994. Verbalisierungsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang. In: dies. 1994 (Hg.). Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 11-42
- Hufeisen, B. 1991. Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt etc.

- Iawsriwong, N. 2000. *Wattanathamgahn`ahn* ("Lesekultur"). In: *Mattichonsudsabda* (Wochenendmagazin der Zeitung "Mattichon") vom 25.4.2000. 47 (auf Thai)
- Júhasz, J. 1970. Probleme der Interferenz. Budapest, München
- Kallmeyer, W. 1977. Verständigungsprobleme in Alltagsgesprächen. Zur Identifizierung von Sachverhalten und Handlungszusammenhängen. In: *Der Deutschunterricht* 6. 52-69
- Karcher, G. 1988. Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Heidelberg
- Kast, B. 1990. Die vier Fertigkeiten. In: Goethe-Institut München (Hg.). *Handbuch für Spracharbeit* Band 3. 37-47
- Kellermann, E./Sharwood Smith, M. 1986 (Hg.). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford
- Klein, W. 1985. Gesprochene Sprache – geschriebene Sprache. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 59. 9-35
- Knapp-Potthoff, A. 1997. Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26. 9-23
- Koch, P. 1992. Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Börner, W./Vogel, K. *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß, Text, Lehren, Lernen (= Fremdsprachen in Lehre und Forschung 10)*. Bochum. 2-28
- Koch, P./Oesterreicher, W. 1985. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36. 15-43
- Koch, P./Oesterreicher, W. 1990. Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch. Tübingen
- Koch, P./Oesterreicher, W. 1994. Schriftlichkeit und Schrift. In: Günther/Ludwig (Hg.). 587-604
- Kohnen, T. 1987. Zurückweisungen in Diskussionen. Die Konzeption einer Sprachhandlungstheorie als Basis einer empirisch orientierten Konversationsanalyse. Frankfurt etc.
- Krappmann, L. 1969. *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart
- Krumm, H.-J. 1990. Stockholmer Kriterienkatalog. In: Goethe-Institut München (Hg.). *Handbuch für Spracharbeit*, Teil 3. Lehrwerkanalyse. 15-18
- Kürschner, W. 1983. *Studien zur Negation im Deutschen*. Tübingen
- Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, MI
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995 (Hg.) *Lernen für Europa. Abschlußbericht eines Modellversuchs*. Sönen
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998. *Auf der Suche nach dem "Sprachenabenteuer" – Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache*. Sönen
- Lantolf, J.P. 2000 (Hg.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford
- Lantolf, J.P./Appel, G. 1994 (Hg.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ
- Legutke, M./Rösler, D. 2003 (Hg.). *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen
- Legutke, M./Schocker-v. Ditfurth, M. 2003. *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Tübingen
- Leontiev, A.A. 1981. *Psychology and the Language-Learning Process*. Oxford

- Levelt, W.J. 1999. Producing spoken language: a blueprint of the speaker. In: Brown, C.M./Hagoort, P. (Hg.). *The Neurocognition of Language*. Oxford. 83-122
- Lörschner, W. 1986. Conversational structures in the foreign language classroom. In: Kasper, G. (Hg.) *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus. 11-22
- Long, M.H. 1983. Inside the "black box": Methodological issues in classroom research on language training. In: Seliger, H.W./Long, M.H. (Hg.). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley. 3-28
- Long, M.H. 1983a. Does second language instruction make a difference? A review of the research. In: *TESOL Quarterly* 17. 359-382
- Long, M.H. 1997. Focus on form in task-based language teaching. Presentation at the Fourth Annual McGraw-Hill Teleconference in Second language Teaching. <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>
- Loose, R. 1996. Thailand. Richtig Reisen. Bramsche
- Lord, A. 1960. *The Singer of Tales*. Cambridge, MA
- Luscher, R. 2001. *Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache für Anfänger*. Ismaning
- Mannheimer Gutachten 1: Kommission für Lehrwerke DaF 1978. *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg
- Mannheimer Gutachten 2: Engel, U./Krumm, H.-J./Wierlacher, A. 1979. *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 2*. Heidelberg
- Mead, G.H. 1922. A behavioristic account of the significant symbol. In: *Journal of Philosophy* 19. 157-163
- Mead, G.H. 1927. The objective reality of perspectives. *Proceedings of the Sixth International Congress of Philosophy* (herausgegeben von Brightman, E.S.). New York
- Müller-Hartmann, A./Schocker-v.Ditfurth, M. 2001. Einleitung: Qualitative Forschung im Bereich "Fremdsprachen lehren und lernen". In: dies. (Hg.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr. 2-10
- Müller-Jacquier, B. 1999. *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*. Koblenz
- Nagavajara, C. 1999. Wechselseitige Erhellung der Kulturen. Aufsätze zur Kultur und Literatur. Chiang Mai, Segnitz bei Würzburg
- Neber, H. 1993. Training der Wissensnutzung als objektgenerierende Instruktion. In: Klauer, K.J. (Hg.). *Kognitives Training*. Göttingen. 217-343
- Neuland, E. 1992. Sprachbewußtsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. In: *Der Deutschunterricht* 44. 3-14
- Neuner, G. 1979. Lehrwerkanalyse und -kritik als Aufgabenfeld der Fremdsprachendidaktik – zur Entwicklung seit 1945 und zum gegenwärtigen Stand. In: ders. (Hg.). *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Frankfurt/Main etc. 5-39
- Neuner, G. 1994 (Hg.). *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung*. Kassel
- Neuner, G. 2001. Chancen und Perspektiven für Deutsch als Fremdsprache und die Germanistik nach der Jahrtausendwende – auch in Thailand. Grußwort zum 1. Nationalen Germanistenkongress Thailand vom 4. bis 5. Oktober 2001 an der Chulalongkorn Universität Bangkok (Manuskript)
- Neuner, G. 2003. Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, K.R. et al. 225-234
- Neuner, G./Krüger, M./Grewer, U. 1981. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. München

- Nold, G./Schnaitmann, G. 1997. Lernstrategien in verschiedenen Tätigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts. Lassen sich passende Strategien finden? (Ein Zwischenbericht). In: Rampillon, U./Zimmermann, G. (Hg.) Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning. 135-149
- Norris, M./Ortega, L. 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantifying meta-analysis. In: Language Learning. A Journal of Research in Language Studies 50, 3. 417-528
- Noss, R. 1964. Thai Reference Grammar. Washington, D.C.
- O'charoen, T. 1996. Fremdliterarische Leseerfahrung thailändischer Deutschstudenten am Beispiel Franz Kafkas. In: Siam Forum 1. Zeitschrift für Sprache, Literatur und Kultur. Herausgegeben vom Thailändischen Deutschlehrerverband (TDLV). 4-9
- O'charoen, T. 2000. Germanistikstudium in Thailand: Geschichte – Stand – Ausblick. In: DAAD (Hg.). Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland – Indien – Indonesien – Philippinen – Taiwan – Thailand – Vietnam. Bangkok 1999. 169–182
- Ochs, E./Schegloff, E./Thompson, S.A. 1996 (Hg.). Interaction and Grammar. Cambridge
- Oevermann, U. 1979. Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.G. (Hg.). Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart. 352-433
- Ong, W. 1982. Orality and Literacy. The Technologizing of the Word. London, New York
- Otrakul, A. 1995. Thailändisch-deutsche Begegnung. Aufsätze und Vorträge über Sprache, Literatur und Kultur. Herausgegeben von der Deutschabteilung der Chulalongkorn-Universität unter der Schirmherrschaft Ihrer Königlichen Hoheit Kronprinzessin Maha Chakri Sirindhorn. Bangkok
- Otrakul, A. 1996. Deutschunterricht und Deutschstudium in Thailand. Eine Bestandsaufnahme und Probleme der aktuellen Situation. In: Info DaF 4. 451-461
- Otrakul, A. 2000. Übersetzung deutscher Literatur in Thailand – Eine Bestandsaufnahme und Darstellung spezifisch deutsch-thailändischer Übersetzungsprobleme. In: DAAD (Hg.). Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland – Indien – Indonesien – Philippinen – Taiwan – Thailand – Vietnam. Bangkok 1999. 169-182
- Parry, M. 1928. L' Epithète traditionnelle dans Homère. Paris
- Pienemann, M. 1998. Language Processing and Second Language Development. Amsterdam, Philadelphia
- Piepho, H.-E. 1962. Das "ideale" Lehrbuch. Englischunterricht in der Volksschule. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 9. 22-26
- Piepho, H.-E. 1974. Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Dornburg-Frickhofen
- Potter, J./Wetherell, M. 1995. Soziale Repräsentation, Diskursanalyse und Rassismus. In: Flick (Hg.). 177-200
- Prabhu, N.S. 1987. Second Language Pedagogy. Oxford
- Quasthoff, U.M. 1995. Aspects of Oral Communication. Berlin, New York
- Radford, A. 2004. Minimalist Syntax. Cambridge
- Rampillon, U. 1985. Lernen leichter machen: Deutsch als Fremdsprache. München
- Rampillon, U. 1996. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage. München
- Rampillon, U. 1997. Be aware of awareness – oder beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In: Rampillon/Zimmermann (Hg.). 173-184

- Rampillon, U./Zimmermann, G. 1997 (Hg.) Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning.
- Rath, R. 1994. Was ist aus der Erforschung der gesprochenen Sprache geworden? Anmerkungen zur Geschichte eines Wissenschaftsgebietes. In: Löffler, H. et al. (Hg.). Texttyp, Sprechergruppe, Kommunikationsbereich. Studien zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Hugo Steger zum 65. Geburtstag. Berlin, New York. 375-395
- Rehbein, J. 1977. Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart. 229-239
- Reich, A. 1992. Gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb. In: Rosanelli, M. (Hg.). Lingue in Tandem. Spracherwerb und Autonomie. Meran. 57-85
- Reimann, M. 1997. Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Erklärungen und Übungen. 2. Auflage. Ismaning
- Richards, J.C. 1974 (Hg.). Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London
- Ricken, H. 1973. Zur Behandlung der Negation im Deutschunterricht als Fremdsprache. Zu Problemen der Auswahl des Lernstoffes und zum Übungsgeschehen mit dem Negationswort "nicht". Phil. Diss. Leipzig
- Ringbom, H. 1987. The Role of the First Language in Foreign Language Learning. Clevedon (= Multilingual Matters, Band 34)
- Robertson, R.G. 1969. Robertson's Practical English-Thai Dictionary. Bangkok
- Rösler, D. 1992. Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF. Heidelberg. 2., verbesserte Auflage
- Rösler, D. 1994. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, Weimar
- Rösler, D./Ulrich, S. 2003. Vorüberlegungen zu einer Übungs- und Aufgabentypologie für internetgestütztes Fremdsprachenlernen. In: Legutke/Rösler (Hg.). 115-144
- Rug, W./Tomaszewski, A. 2001. Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe. Stuttgart
- Sacks, H./Schegloff, E./Jefferson, G. 1974. A simplest systematics for the organization of turntaking for conversation. In: Language 4. 696-735
- Sadownik, B./Vogel, T. 1991. Natürliche Erwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht. Der Erwerb der deutschen Negation durch polnische Schüler. In: Info DaF 2. 159 -168
- Saengaramuang, W. 1992. Curriculare Grundlegung eines thailandspezifischen Deutschlehrwerks für den Hochschulbereich. Dissertation. Heidelberg
- Savetamalya, S. 2000. Conditional negative, reflexive constructions, and negated quantifier noun phrases in Thai. Insoluble problems for lexica dependency grammar? In: 33rd International Conference on Sino-Tibetan Languages and Linguistics. Papers. Bangkok. 160-173
- Schalbruch, M. 2000. Advantages of computer-assisted examinations of standard Thai. In: 33rd International Conference on Sino-Tibetan Languages and Linguistics. Papers. Bangkok. 174-184
- Schegloff, E./Sacks, H. 1974. Opening up closings. In: Turner, R. (Hg.) Ethnomethodology. Harmondsworth. 233-264
- Schmidt, R. 1996. Strukturelemente des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Anleitung zur Unterrichtsbeobachtung und -protokollierung. In: Henrici, G./Riemer, C. (Hg.). Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Baltmannsweiler. Band 1. 1-26
- Schmidt, R. 1997. There is no learning without attention. Paper presented at the 17th Second Language Research Forum. Michigan state University, East Lansing, MI

Schnerrer, R. 1978. Untersuchungen zu den semantischen Relationen in einem Teilsystem des Wortschatzes der deutschen Gegenwartssprache, unter besonderer Berücksichtigung des Wortbildungsmorphems "un-". Diss. A. Leipzig

Schröder, P. 1975. Die Untersuchung gesprochener Sprache im Projekt "Grundstrukturen der deutschen Sprache." Planungen, Probleme, Durchführung. In: Gesprochene Sprache. Bericht der Forschungsstelle Freiburg. Tübingen. 5-46

Schwerdtfeger, I.C. 2000. Kooperatives, kollaboratives und interaktives Lernen auf dem Prüfstand – oder Ockham's Razor und neuere Entwicklungen in der amerikanischen Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Helbig, B./Kleppin, K./Königs, F.G. (Hg.). Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag. Tübingen. 21-39

Schwerdtfeger, I.C. 2001. Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Berlin, München

Schwerdtfeger, I.C. 2003. Gruppenunterricht und Partnerarbeit. In Bausch, K.R. et al. (Hg.). 254-257

Schwitalla, J. 1994. Gesprochene Sprache – dialogisch gesehen. In: Fritz, G./Hundsnurscher, F. (Hg.) Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen. 17-36

Schwitalla, J. 1997. Gesprochenes Deutsch. Berlin

Segermann, K. 1994. Typologie des fremdsprachlichen Übens. Bochum

Selinker, L. 1972. Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics 10. 203-231

Selting, M. 1997. "Sogenannte Ellipsen" als interaktiv relevante Konstruktionen? Ein neuer Versuch über die Reichweite und Grenzen des Ellipsenbegriffs für die Analyse gesprochener Sprache in der konversationellen Interaktion. In: Schlobinski, Peter (Hg.). Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen. 117-155

Sharwood Smith, M. 1993. Input enhancement in instructed SLA: Theoretical based. In: Studies in Second Language Acquisition 15. 165-179

Singleton, D. 2001. Age and second language acquisition. In: Annual Review of Applied Linguistics 21. 77-89

Sitta, H. 1995. In: Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Herausgegeben und bearbeitet von Günther Drosdowski in Zusammenarbeit mit Peter Eisenberg u.a. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage Mannheim. 688 ff.

Skinner, B.F. 1957. Verbal Behavior. New York

Smagorinsky, P. 1994. Thinking-aloud protocol analysis. Beyond the black box. In: ders. (Hg.) Speaking about Writing. Reflections on Research Methodology. Thousand Oaks

Smalley, W.A. 1994. Codification by Means of Foreign Systems. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hg.). 697-708

Sommerfeldt, K.-E./Schreiber, H./Starke, G. 1993. Grammatisch-semantische Felder. Einführung und Übungen. Leipzig etc.

Spada, N. 1997. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. In: Language Teaching 29. 1-15

Spranz-Fogasy, T. 1986. "widersprechen". Zu Form und Inhalt eines Aktivitätstyps in Schlichtungsgesprächen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung. Tübingen

Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Auswärtiges Amt, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Goethe-Institut, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) 2005-2006. Deutsch als Fremdsprache weltweit. Berlin etc.

Steger, H. 1967. Gesprochene Sprache. Zu ihrer Typik und Terminologie. In: Satz und Wort im heutigen Deutsch (= Sprache der Gegenwart 1). Düsseldorf. 259-291

- Steger, H. 1987. Bilden "gesprochene Sprache" und "geschriebene Sprache" eigene Sprachvarietäten? In: Aust, H. (Hg.). Wörter - Schätze, Fugen und Fächer des Wissens. Festgabe für Theodor Lewandowski zum 60. Geburtstag (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 316). Tübingen. 35-58
- Stickel, G. 1970. Untersuchungen zur Negation im heutigen Deutsch. Braunschweig
- Stiftung Lesen 1993 (Hg.). Leseverhalten in Deutschland 1992/93. Mainz
- Stiftung Lesen 2001. Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Mainz
- Taatloha, P. et al. Ohne Jahr. Viel Spaß mit Deutsch. Ein Lehrwerk für Jugendliche in Thailand. Lehr- und Arbeitsbücher 1 bis 3. Bangkok (entstanden in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut)
- Takahashi, K./Thepkanjana, K. 1997. Negation in Thai serial verb constructions: A pragmatic study. In: Abramson, A. (Hg.). Southeast Asian Studies in Honour of Vichin Panupong. Bangkok. 273-282
- Tambiah, S.J. 1981. Literalität in einem buddhistischen Dorf im Nordosten Thailands. In: Goody, J. (Hg.). Literalität in traditionellen Gesellschaften Frankfurt/Main; englisches Original: 1968. Literacy in Traditional Societies. Cambridge
- Tannen, D. 1980. Implications of the oral/literate continuum for crosscultural communication. In: Alatis, J. E. (Hg.). Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980: Current Issues in Bilingual Education. Washington, D.C. 326-347
- Tannen, D./Öztek, P.C. 1977. Formulaic expressions in Turkish and Greek. Proceedings of the Third Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. Berkeley, California
- Texte gesprochener deutscher Standardsprache. Erarbeitet am Institut für deutsche Sprache, Forschungsstelle Freiburg i. Br. Band 1 1971, Band 3 1975. München
- Tiancharoen, S. 1987. A Comparative Study of Spoken and Written Thai: Linguistic and Sociolinguistic Perspectives. Ph.D.Diss. Georgetown University
- Treiber, B./Groeben, N. 1981. Handlungsforschung und epistemologisches Subjektmodell. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1. 117-138
- Trueba, H.T. 1982. The meaning and use of context in ethnographic research. Implications for validity. In: NABE Journal 2/3. 21-34
- Viëtor, W. 1882. Der Sprachunterricht muß umkehren. In: Hüllen, W. 1979. Didaktik des Englischunterrichts. Darmstadt. 9-31
- Vygotsky, L. 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge
- Wagner, A.C./Weidle, R. 1994. Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber/Mandl (Hg.). 81-103
- Walzel, O. 1917. Wechselseitige Erhellung der Künste. Ein Beitrag zur Würdigung kunstgeschichtlicher Begriffe. Berlin
- Watananguhn, P. 2000. Geschichte des Fremdsprachenlernens in Thailand (1656 -1908). In: Thailändisch-deutscher Lehrerverband (TDLV)-Forum. Zeitschrift für Sprache, Literatur und Kultur 5. 36-41
- Westhoff, G.J. 1987. Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogramm. München
- Weydt, H./Harden, T./Hentschel, E./Rösler, D. 1983. Kleine deutsche Partikellehre. Ein Lehr- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache. München
- Widdowson, H.G. 1972. The teaching of English as communication. In: Brumfit, C./Johnson, K. (Hg.). The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford. 117-121
- Wode, H. 1977. Four early stages in the development of L1 negation. In: Journal of Child Language 4. 87-102

Wode, H. 1981. Learning a Second Language. Tübingen

Würffel, N. 2001. Protokolle Lauten Denkens als Grundlage für die Erforschung von hypertextgeleiteten Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht. In: Müller-Hartmann/Schocker-v. Dittfurth (Hg.). 163-186

Würffel, N. 2006. Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial. Tübingen

Zifonun, G. et al. 1997. Grammatik der deutschen Sprache. Band 1. Berlin, New York

Zimmer, K. 1958. Situational Formulas. Manuskript. Linguistics Department, University of California, Berkeley

Zimmermann, G./Wißner-Kurzawa, E. 1985. Grammatik – lehren – lernen – selbstlernen. München

Erklärung

Zum Verfassen der vorliegenden Arbeit habe ich ausschließlich die von mir angegebenen Hilfsmittel benutzt.

Frankfurt, den 4.9.2006

(Peter Bickelmann)