
Liebe Leserinnen und Leser,

das aktuelle ELiSe-Heft beginnt auf der folgenden Seite mit dem Titelblatt. Diese Leerseite, die dem Heft von ELiSe vorgeschaltet ist, soll Ihnen ermöglichen, auf einer Druckseite im DIN-A4-Format zwei ELiSe-Seiten mit der korrekten Paginierung aus-zudrucken. Gesetzt ist die Zeitschrift in A5.

Bei weiteren Fragen wenden Sie sich bitte an die Redaktion.

ELiS_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Jahrgang 6, Heft 1 (November 2006)

ISSN 1617-5425

elise@uni-essen.de

<http://www.elise.uni-essen.de>

Liebe Leserinnen und Leser,

wie im Editorial angekündigt, möchten wir mit ELiSe besonders die wissenschaftliche Diskussion anregen und einen schnellen Gedankenaustausch ermöglichen. Deshalb eröffnen wir zu jedem Heft ein Diskussionsforum, in dem Anregungen, Kritik, Hinweise und Stellungnahmen von Lesern zu den einzelnen Beiträgen veröffentlicht werden. Die Autorinnen und Autoren sind von uns gebeten worden, an diesen Diskussionen teilzunehmen und haben das ausdrückliche Recht zur Kommentierung.

Bitte senden Sie Ihre Anregungen an die Redaktion, damit wir sie in das Diskussionsforum stellen können und die Autorinnen und Autoren die Möglichkeit haben, Stellung zu beziehen.

elise@uni-essen.de

Bitte gestalten Sie die Betreff-Zeile nach dem Schema: **Beitrag: Autor, Heft**

ELiS_e

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Jahrgang 6

Heft 1

November 2006

Impressum

ELiSe wird herausgegeben von:

Christoph Chlosta • Hermann Cölfen • Joachim Raith
Werner Schöneck • Christoph Schroeder • Wilfried Timmler

Kontakt: Dr. Christoph Schroeder, Universität Essen, Fachbereich 3, 45117
Essen

E-Mail: elise@uni-essen.de

©ELiSe-Redaktion. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Die Nutzung der Zeitschrift und der in ihr enthaltenen Beiträge ist insoweit frei, als nichtkommerziell handelnden Personen, Firmen, Einrichtungen etc. ein begrenztes Recht auf nichtkommerzielle Nutzung und Vervielfältigung in analoger und digitaler Form eingeräumt wird. Das betrifft das Laden und Speichern auf binäre Datenträger sowie das Ausdrucken und Kopieren auf Papier. Dabei obliegt dem Nutzer stets die vollständige Angabe der Herkunft, bei elektronischer Nutzung auch die Sicherung dieser Bestimmungen.

Es besteht – außer im Rahmen wissenschaftlicher und schulischer Veranstaltungen öffentlicher Träger – kein Recht auf Verbreitung. Es besteht kein Recht zur öffentlichen Wiedergabe. Das Verbot schließt das Bereithalten zum Abruf im Internet, die Verbreitung über Newsgroups und per Mailinglisten ein, soweit dies durch die ELiSe-Redaktion – oder durch den/die Urheber/in des betreffenden Beitrags – nicht ausdrücklich genehmigt wurde. Darüber hinausgehende Nutzungen und Verwertungen sind ohne Zustimmung des/der Urhebers/ Urheberin unzulässig und strafbar.

ISSN: 1617-5425

Inhalt

Annette Becker de Niño

Sprachstandstests und Sprachförderung in Integrationskursen 7

Katja Hribar

Testen im DaF-Unterricht an slowenischen Gymnasien. Empirische
Untersuchung 31

Jörg R. J. Schirra & Klaus Sachs-Hombach

Bild und Wort. Ein Vergleich aus bildwissenschaftlicher Sicht 51

Patrick Voßkamp

Weshalb vor dem Schreiben das Sprechen kommt – Fragen zur Bedeutung
der mündlichen Kommunikation im Lokaljournalismus.
Vorstellung eines Dissertationsprojektes 73

Annette Becker de Niño

Sprachstandstests und Sprachförderung in Integrationskursen

1. Einführung

Die Ermittlung und Beschreibung der sprachlichen Leistungen der Lerner¹ mit Hilfe von Sprachtests bilden einen wichtigen Teil jedes institutionalisierten (Fremd-) Sprachenunterrichts. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen C-Tests als Mittel, den Stand der sprachlichen Fähigkeiten von Lernern festzustellen. Neben der Sprachdiagnose können sie zusätzlich auch zur Sprachförderung dienen. Die Notwendigkeit beider Aspekte ergibt sich daraus, dass seit der PISA-Studie 2000 Fragen nach Instrumenten zur Sprachstandsbestimmung und zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verstärkt ins Blickfeld gerückt sind². Aus diesem Grund sind die eingesetzten Tests auch in erster Linie für Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien entwickelt und erprobt worden. Die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten von C-Tests im schulischen Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wurden ausführlich in Baur, Rupprecht S.; Grotjahn, Rüdiger; Spettmann, Melanie (2006) dargestellt. Schon hier wurde darauf hingewiesen, dass C-Tests sich zunehmend auch an den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) orientieren, wie sie für den Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF), aber auch erwachsene DaZ-Lerner verbindlich sind. Im vorliegenden Artikel soll über erste Erfahrungen des Einsatzes von entsprechenden C-Tests in der Erwachsenenbildung berichtet werden.

2. Der Sprachstandstest

2.1 Der C-Test

Der C-Test ist ein integrativer schriftlicher Test, der allgemeine sprachliche Leistungen prüft und auf dem Prinzip der sog. „reduzierten Redundanz“ beruht (vgl. dazu und zur

¹ Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung werden in diesem Artikel Ausdrücke wie „Lerner“, „Teilnehmer“, „Proband“ usw. im generischen Sinne verwendet.

² Wie die PISA-Studie aber gezeigt hat, treten Probleme auch bei monolingualen deutschsprachigen Schülern auf, die von diesen Tests und einer Sprachförderung ebenfalls profitieren können.

umfangreichen Bibliographie zum C-Test www.c-test.de). Ein C-Test besteht aus mehreren authentischen Texten unterschiedlichen, aber alltags-sprachlichen Inhalts, die in sich abgeschlossen sind. Diese sollten kein Spezialwissen erfordern und müssen zielgruppenadäquat sein (vgl. Grotjahn 1997: 119). In unserem Fall bestand das Testset aus vier Einzeltests oder auch Subtests. In den Texten sind einzelne Wörter nach einem bestimmten Prinzip „beschädigt“, d.h., bei den vorliegenden Tests wurde bei jedem dritten Wort die zweite Hälfte getilgt und der fehlende Teil durch eine Linie ersetzt. Bei Wörtern mit einer ungeraden Anzahl von Buchstaben wurde dabei die Hälfte plus ein Buchstabe getilgt. In jedem Subtest waren auf diese Weise zwanzig Wörter beschädigt. Die Tilgungen treten nicht im ersten und letzten Satz auf, damit so die Verstehensleistung nicht beeinträchtigt wird und ein Kontext für die Lösungsfindung zur Verfügung steht. Eine ausführliche Beschreibung zur Erstellung von C-Tests findet sich in Grotjahn (2002).

Bei der Durchführung werden dann die getesteten Personen aufgefordert, die fehlenden Teile zu rekonstruieren. Dazu müssen sie den gelesenen Text verstehen und die Lücken schriftlich ausfüllen. Für diese Aufgabe müssen die Probanden ihre allgemeinen sprachlichen Kenntnisse aktivieren. Je umfangreicher diese sind, desto besser kann der C-Test gelöst werden. Die Tests geben so im globalen Sinn Auskunft über die Lese- und Schreibfähigkeit sowie das Textverständnis eines Lerners im Vergleich zur Gruppe oder einer festgelegten Referenznorm. Bei der Lösung der C-Tests spielen die Worterkennung im Kontext und morphologische und orthographische Kenntnisse eine Rolle. Allerdings haben die Tests nicht die Funktion, spezifische Informationen über den Kenntnisstand in Teilbereichen der Sprache (z.B. Wortschatz oder Grammatik) zu liefern. Wird dies gewünscht, könnten teilfertigkeitenorientierte Lückentests eingesetzt werden. Außerdem muss hinzugefügt werden, dass C-Tests die Fertigkeiten Hörverständnis und Sprechen³ nicht überprüfen. Dennoch finden C-Tests eine recht breite Anwendung. Das liegt wohl vor allem daran, dass sie leicht zu entwickeln⁴, durchzuführen und auszuwerten sind. In vielen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass C-Tests hoch reliabel sind, valide Aussagen über die allgemeine Sprachfähigkeit liefern und auch eine hohe Objektivität aufweisen (zu den Testgütekriterien vgl. z.B. Preußler 1997, Albers/Bolton 1995). Nicht zuletzt stellen C-Tests im Vergleich zu vielen anderen Testverfahren recht ökonomische Testinstrumente dar. Wohl auch aus diesem Grund gibt es C-Tests bereits in vielen europäischen und außereuropäischen Sprachen.

³ Hierzu merkt Grotjahn (1997: 124f.) jedoch an, dass man über die erreichte Leistung in einem C-Test zumindest indirekt Schlussfolgerungen auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit ziehen kann. Es fehlen allerdings empirische Untersuchungen zu den Zusammenhängen beider Leistungen. Und natürlich kann ein C-Test in keinem Fall ein mündliches Testverfahren ersetzen.

⁴ Nach Grotjahn (1997: 119) sollte die Auswahl der den C-Tests zugrunde liegenden Texte aber von erfahrenen Lehrern vorgenommen werden, da ansonsten die Schwierigkeit eines Textes nicht immer richtig eingeschätzt wird.

2.2 Anwendungen des C-Tests im Sprachunterricht

Wie bereits erwähnt, unterliegt der C-Test durch sein spezifisches Testformat bestimmten Beschränkungen hinsichtlich der Prüfung einzelner Fertigkeiten und Kenntnisse. Trotzdem findet man ihn in einer Vielzahl von Anwendungen. Deshalb soll hier kurz aufgeführt werden, wann ein C-Test mit welchem Ziel eingesetzt wird.

- **Einstufungstest.** Im Fremdsprachenunterricht, z.B. in Kursen Deutsch als Fremdsprache, werden diese Tests benutzt, um einen Überblick über die sprachlichen Leistungen der Lerner vor dem Kurs zu erhalten und sie richtig einzustufen. So wird die Bildung relativ homogener Gruppen gewährleistet. Hier wird der C-Test an zahlreichen Universitäten, Sprachkollegs und Sprachschulen eingesetzt.

- **Auswahl- oder Zulassungstest.** Bei Bewerbungen auf Stellen, Studienplätze oder für Sprachkurse, die ein bestimmtes Maß an Vorkenntnissen in einer bestimmten Sprache verlangen, sind Auswahl- oder Zulassungsverfahren üblich. Auch hier können C-Tests eingesetzt werden, wobei eine Mindestpunktzahl festgelegt wird. In dieser Funktion wird der Test an verschiedenen Universitäten, Fachhochschulen und bei der ZVS im Bereich Rechtswissenschaft angewandt.

- **Abschlussprüfung.** Manche Tests sollen Aussagen über den Sprachstand der Lerner am Ende eines bestimmten Zeitabschnitts oder einer bestimmten Lernstufe geben. Hier spricht man von Sprachstandstests oder Sprachstandsprüfungen. Das Ziel ist dann eine vom vorangegangenen „Unterricht bzw. von der individuellen Lerngeschichte unabhängige globale Sprachstandsfeststellung“ (Grotjahn 1997: 126).

Neben den genannten Anwendungsbereichen wird der C-Test auch oft für Forschungszwecke oder als wirtschaftliches Selektionsverfahren (Screening-Test) eingesetzt.

Bei den in der vorliegenden Arbeit besprochenen Tests handelt es sich um Sprachstandstests, die in zwei Integrationskursen am Internationalen Bund Wuppertal durchgeführt wurden. Es handelte sich um einen Testdurchlauf für einen C-Test, der sich, wie bereits erwähnt, an den Niveaustufen des GER orientiert. Bevor ich mich der Testdurchführung zuwende, sollen hier zunächst die Integrationskurse kurz charakterisiert werden.

3. Integrationskurse

Am 01.01.2005 trat in der Bundesrepublik Deutschland das Zuwanderungsgesetz in Kraft, „womit erstmalig Integrationsmaßnahmen für Migranten auf eine gesetzliche Grundlage gestellt wurden“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2006:1). Im Mittelpunkt der Integrationsförderung stehen die so genannten Integrationskurse. Diese umfassen einen Sprachkurs zum Erwerb ausreichender deutscher Sprachkenntnisse (600 Stunden) und einen Orientierungskurs (30 Stunden), in dem landeskundliche Aspekte im Vordergrund stehen. Es steht außer Zweifel, dass die Beherrschung der deutschen Sprache eine wichtige Voraussetzung für die Integration von Zuwanderern, die dauerhaft in Deutschland leben werden, ist. Nur so können sie sich in die neue Gesellschaft einbringen und auch aktiv an ihr teilhaben. Dazu sind jedoch nicht nur Sprachkenntnisse notwendig. Zur Integrationsförderung gehört auch die Vermittlung von Kenntnissen zur politischen und sozialen Ordnung. Mit Hilfe dieser beiden Komponenten sollen also Migranten die Chance

erhalten, einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen, „sich sozial und gesellschaftlich zu engagieren und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“ (Nordrhein-Westfalen / Landesregierung 2004: 98)

Ein bundeseinheitlicher Standard der Integrationskurse ist durch das vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vorgeschriebene Integrationskurskonzept gewährleistet, wobei die Durchführung in den Händen privater und öffentlicher Träger liegt, wie z.B. des Internationalen Bundes. Er ist einer der großen freien Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit in Deutschland.

Nun ist der Begriff „ausreichende deutsche Sprachkenntnisse“ sehr unbestimmt. Was bedeutet das? Wie in mittlerweile vielen Bereichen, die mit (Fremd-)Sprachenlernen zu tun haben, richten sich die Vorgaben nach dem GER. Dieser gibt Orientierung für alles, was mit dem Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkenntnissen zu tun hat. Mit seiner Hilfe sollen sprachliche Kompetenzen vergleichbar und transparent gemacht werden, unabhängig von den so unterschiedlichen Bildungs- und Notensystemen in den einzelnen Mitgliedsländern der EU. In verschiedenen Referenzniveaus wird beschrieben, „**was** und **wie gut** der Kandidat oder die Kandidatin etwas **können** muss, um der entsprechenden Niveaustufe zugeordnet werden zu können.“ (Baur/Iordanidou 2004: 4; Hervorhebung der Autoren) Ziel für die Teilnehmer der Integrationskurse ist, die Prüfung *Zertifikat Deutsch* auf der Niveaustufe B 1 des GER abzulegen. Das bedeutet, dass sie konsekutiv die Stufen A1, A2 und B1 erreichen müssen⁵. Die einzelnen Stufen werden global wie folgt beschrieben (GER: 35):

Elementare Sprachverwendung

A1 Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

A2 Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

⁵ Das Zertifikat Deutsch stellt für viele jedoch eine sehr anspruchsvolle Prüfung dar. Deshalb bieten einige Institutionen eine Abschlussprüfung auf dem Niveau von A2 an oder stellen den Kursteilnehmern, die die Prüfung nicht absolvieren, eine Teilnahmebescheinigung aus.

Selbstständige Sprachverwendung

B1

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

Die C-Tests selbst waren im Schwierigkeitsgrad diesen Referenzstufen angepasst und sollten so darüber Auskunft geben, inwieweit die allgemeine Sprachfähigkeit der Probanden mit den „Kann-Beschreibungen“ übereinstimmte. Das vorliegende Testset GER_A1-A2 bestand aus vier Subtests, wobei die ersten beiden Tests auf Textgrundlagen der Niveaustufe A1, die letzten beiden auf Textgrundlagen der Niveaustufe A2 basierten. Dies hätte etwa dem Niveau der Gruppen entsprechen müssen, die bis zur Durchführung der Tests 500 Unterrichtsstunden absolviert hatten. Allerdings muss angefügt werden, dass eine Gruppe den bis dahin geplanten Lernstoff noch nicht bearbeitet hatte.

Im Folgenden werde ich nun die Zusammensetzung der teilnehmenden Gruppen beschreiben.

4. Die Probanden

4.1 Gruppe A

In Gruppe A nahmen 19 Probanden am Test teil.⁶ Das Alter der Lernenden lag zwischen 18 - 59 Jahren, davon waren 8 Personen 20 Jahre oder älter, 6 Personen 30 Jahre oder älter und 5 Personen 50 Jahre oder älter. Die Gruppe bestand aus 10 Frauen und 9 Männern. Die Muttersprachen der Probanden verteilten sich wie folgt:

- Türkisch: 5 Probanden,
- Kurdisch: 3 Probanden,
- Russisch, Arabisch, Französisch: jeweils 2 Probanden,
- Berberisch, Lingala, Englisch, Thai, Ungarisch: jeweils 1 Proband.

Hinsichtlich der Sprachen, die in den Familien der Probanden gesprochen werden, erhielt ich folgende Informationen:

- 11 Personen sprechen mit ihren Lebenspartnern (und Kindern) ihre Muttersprache.
- 5 Personen sprechen sowohl ihre Muttersprache als auch Deutsch mit ihrem Lebenspartner (und ihren Kindern).
- 3 Personen sprechen Deutsch mit ihren Lebenspartnern (und Kindern).

⁶ Sowohl in Gruppe A wie auch in Gruppe B fehlten einige Lerner durch Krankheit oder waren anderweitig verhindert. Die Mehrzahl war jedoch beim Test anwesend.

Die Spracherwerbsdauer lag zwischen 4 Monaten und 5 Jahren⁷. Aufgeschlüsselt ergab das für die Mehrheit:

- 5 Probanden lernen seit 6 Monaten Deutsch,
- 2 Probanden seit 8 Monaten,
- 7 Probanden seit 12 Monaten.

Da der Kurs im Internationalen Bund erst im Mai 2005 begonnen hatte, bedeutete dies, dass einige Teilnehmer bereits Deutsch an anderen Institutionen gelernt hatten.

Für etwas mehr als die Hälfte der Probanden stellte Deutsch die erste Fremdsprache dar, nur 9 Kursteilnehmer gaben an, auch andere Fremdsprachen gelernt zu haben (z.B. Kurdisch, Türkisch, Arabisch, Englisch, Französisch).

4.2 Gruppe B

In Gruppe B nahmen 15 Teilnehmer am Test teil. Das Alter der Probanden lag zwischen 21 und 46 Jahren. Der Altersunterschied war hier also nicht ganz so groß. Die Gruppe setzte sich aus 10 Frauen und 5 Männern zusammen. Die Kursteilnehmer gaben folgende Muttersprachen an:

- Russisch: 5 Probanden,
- Arabisch: 4 Probanden,
- Türkisch, Punjabi, Albanisch, Tamil, Aramäisch, Persisch: jeweils 1 Proband.

Alle Lerner sprachen mit ihren Lebenspartnern und (ggf.) Kindern ihre Muttersprache. Niemand gab an, im familiären Umfeld Deutsch zu sprechen. Die Spracherwerbsdauer lag in dieser Gruppe bei 7 bis 24 Monaten. Nur 4 Kursteilnehmer sprachen auch andere Fremdsprachen.

Insgesamt kann man einschätzen, dass beide Gruppen hinsichtlich Alters und Muttersprachen recht heterogen zusammengesetzt waren.

Beide Gruppen hatten im Mai 2005 mit dem Integrationskurs begonnen und somit 500 Unterrichtseinheiten zu je 45 min absolviert. Einige Lerner sind jedoch erst später dazu gekommen. Andere hatten, wie schon erwähnt, bereits vorher Deutschkenntnisse an anderen Institutionen erworben. Der Lernzeit nach hätten beide Gruppen die Niveaustufe A1 abgeschlossen haben und bei den Lernzielen, die für A2 beschrieben werden, eingeordnet werden müssen. Gruppe A wies aber allgemein schwächere Leistungen auf und stand eher noch bei A1, wie mir vom Kursleiter mitgeteilt wurde.

5. Die Durchführung der Tests

Nach der ersten Kontaktaufnahme wurden die Tests und ihre Zielsetzung dem Leiter des Internationalen Bundes als auch den jeweiligen Kursleitern vorgestellt. Das Echo war

⁷ Die Angabe von 5 Jahren warf einige Fragen auf, die jedoch nicht geklärt werden konnten. Wahrscheinlich handelt es sich hier um eine äußerst diskontinuierliche Erwerbsdauer oder einen Spracherwerb ohne formellen Unterricht.

insgesamt sehr positiv, die Durchführung der Tests wurde als gewinnbringend für die Institution anerkannt.

Den Kursleitern waren C-Tests (oder besser gesagt Lückentests) bekannt, sie waren in den Kursen jedoch noch nicht durchgeführt worden. Deshalb erschien es mir wichtig, zunächst eine Übung mit den Kursteilnehmern beider Gruppen durchzuführen, um das Testformat vorzustellen. Bei diesem ersten Kennenlernen wurde auch das Anliegen der Testdurchführung im Kurs erläutert, wobei immer wieder betont wurde, dass es sich hier um einen Testdurchlauf handelt. Insgesamt war die Resonanz bei den Kursteilnehmern in beiden Gruppen positiv, sie waren sehr motiviert. Doch leider breitete sich trotz allen Entgegenwirkens sofort Nervosität und Prüfungsangst aus.

Der Probendurchlauf war auch deshalb wichtig, um Probleme und Mängel zu erkennen. So war zwar ein OHP vorhanden, dieser war aber funktionsunfähig. Aus diesem Grund war es also nicht möglich, das Beispiel an der Folie zu besprechen. Da es sich um einen kurzen Text handelte, wurde er an der Tafel angeschrieben und dort den Teilnehmern das Prinzip eines C-Tests erklärt, was auch schnell verstanden wurde. Anschließend wurden Kopien von drei Texten als Übung verteilt, damit jeder Lerner sie selbständig bearbeiten konnte. Dabei zeigte es sich, dass es ungünstig war, alle Tests zusammen auszugeben. Zwar wurde vorher darauf hingewiesen, dass für die Lösung jedes einzelnen Subtests 5 Minuten zur Verfügung standen und diese auch eingehalten werden sollten. Einige Teilnehmer, die jedoch schon eher mit einem Subtest fertig waren, begannen dann bereits mit dem nächsten.

Da viele Probanden den Test als eine Prüfung ihrer Leistungen ansahen, kam es auch vor, dass einige versuchten, abzuschreiben bzw. Hilfsmittel zu benutzen. Die Probanden wurden ermahnt, dies nicht zu tun, da so die Testergebnisse verfälscht würden. Da der Raum jedoch recht klein für die Anzahl der Lerner war und sie dicht zusammen saßen, war eine Kontrolle nicht immer gewährleistet.⁸

Die eigentlichen Tests wurden dann eine Woche später in den Gruppen durchgeführt, so dass sich alle Probanden noch an das Testformat erinnern konnten. Trotzdem wurde vor Beginn eine kurze Übung mit einem schon bekannten Text durchgeführt. Wieder wurde darauf hingewiesen, dass geprüft werden soll, ob die Tests als solche einsetzbar sind. Die Probanden würden keine Noten erhalten und das Ergebnis nicht in die Evaluation des laufenden Kurses einfließen. Dies war nötig, um Nervosität und Prüfungsangst so gering wie möglich zu halten, jedoch ohne allzu großen Erfolg. Es wurde auch noch einmal erwähnt, dass keine Hilfsmittel, wie Wörterbücher, erlaubt waren und ausdrücklich an die Probanden appelliert, nicht abzuschreiben, da dies die Testergebnisse verfälschen würde. In Gruppe B konnten sich die einzelnen Lerner weiter auseinander setzen, in Gruppe A war dies durch die hohe Teilnehmerzahl nicht möglich.

Es wurde auch betont, dass jeder Subtest in der vorgegebenen Zeit (5 min) gelöst werden sollte. War ein Proband schon eher fertig, sollte er warten, um sicher zu stellen, dass alle gleichzeitig den jeweiligen Subtest bearbeiteten. Wahrscheinlich wäre es hier

⁸ Um diesem entgegenzuwirken setzt der Kursleiter jeweils verschiedene Prüfungssets ein, was auch hier möglich wäre.

am günstigsten, jeden Subtest einzeln auszugeben oder verschieden farbige Blätter für die Subtests zu verwenden. Im vorliegenden Fall waren die Tests schon kopiert und zwar 2 Subtests auf einem Blatt. Die Blätter wurden dann jedoch einzeln ausgegeben, d.h. nach Bearbeitung des zweiten Subtests wurde das Blatt mit dem 3. und 4. ausgeteilt. So konnte die Zeiteinhaltung zumindest teilweise sichergestellt werden.

Bevor jedoch mit dem Test begonnen werden konnte, musste der Kopfteil, der sich auf dem ersten Blatt befand, ausgefüllt werden. In diesem Kopfteil sollten die Probanden einige persönliche Informationen angeben. Die Tests wurden selbstverständlich anonym gehalten. Das Ausfüllen des Kopfteils wurde zusammen erledigt, teilweise mit Anschreiben der Angaben (Datum, Institution usw.). Trotzdem dauerte dies in Gruppe A bei einigen Probanden unerwartet lange, so dass nochmals erklärt werden musste, was zu tun war. Andere Probanden waren bereits fertig und wollten mit den Tests beginnen, was wegen der Zeitvorgabe nicht möglich war. Günstig wäre es in diesem Fall wieder gewesen, ein Extra-Blatt für die persönlichen Angaben zu haben. Um dieses Problem in Gruppe B auszuschalten, wurde der Kopfteil umgeknickt, so dass die Subtests nicht zu sehen waren und alle gleichzeitig mit dem Ausfüllen dieser begannen.

Die Zeitvorgabe von 5 min für die einzelnen Subtests war im Allgemeinen ausreichend. Probleme gab es bei Subtest 4, der für die Probanden offensichtlich einen hohen Schwierigkeitsgrad aufwies. Hier wurden viele Lücken nicht ausgefüllt. Eine Verlängerung der Zeit hätte jedoch zu keinem anderen Ergebnis geführt.

6. Auswertung der Testergebnisse

6.1 Das Gesamtergebnis

In jedem Subtest waren 20 Wörter beschädigt. So konnten bei vollständiger korrekter Lösung 20 Punkte erreicht werden. Für den gesamten Test, d.h. alle vier Subtests zusammen genommen, ergibt das eine Höchstpunktzahl von 80 Punkten. Den erreichten Punkten wurden folgende Prädikate zugeordnet⁹:

80-64 Pkt. = Gut

63-48 Pkt. = Befriedigend

47-0 Pkt. = Ungenügend

Je besser den Probanden die Rekonstruktion der Lücken gelang, je höher war ihre Punktzahl.

Bei der Auswertung wurde zwischen Worterkennung und Rechtschreibung (WE/RS) und reiner Worterkennung (WE) unterschieden. Lag bei einer Lösung ein Orthografiefehler vor, wurde nur unter WE ein Punkt vergeben. Wurde das zu rekonstruierende Wort nicht erkannt, konnte in beiden Auswertungskriterien kein Punkt gegeben werden, da die Lösungen und mögliche Varianten festgelegt waren. Es war zu erwarten, dass die Punktzahl unter WE/RS geringer ausfallen würde als unter WE.

Vom Gesamtergebnis konnte man dann auf die allgemeine Sprachfertigkeit der Probanden in Bezug auf die Referenznorm schließen, die in unserem Fall durch den GER

⁹ Eine verfeinerte Unterteilung war für unsere Zwecke nicht notwendig.

gegeben war. An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass man bei diesem Test nicht einzelne Lösungen in speziellen Lücken für sich betrachten und für diagnostische Zwecke heranziehen darf. Für die Interpretation der Resultate muss man vom Gesamtpunktwert ausgehen.

Die globalen Ergebnisse verteilen sich in den beiden Gruppen wie folgt:

	Gruppe A		Gruppe B	
	<i>Durchschnittl. Punktanzahl</i>	<i>Prozent</i>	<i>Durchschnittl. Punktanzahl</i>	<i>Prozent</i>
WE/RE	31,7	39,6	53	66,3
WE	42,2	52,7	62,3	77,9

Tabelle 1 Gesamtergebnis in beiden Gruppen

Wie man aus Tabelle 1 ersieht, ist die durchschnittlich erreichte Punktzahl, die in Gruppe A im gesamten Test erreicht wurde, sehr niedrig. Mit 39,5% für WE/ RS bzw. 52,7% für die WE liegt die Lösungsquote unter der angenommenen Norm von 65 - 70%. Hier machen sich also starke Defizite bemerkbar.

In Gruppe B dagegen wurde eine wesentlich höhere durchschnittliche Punktzahl erreicht. Prozentual gesehen liegt die Lösungsquote mit 66,3% für WE/RS bzw. 77,9% für WE im zu erwartenden Bereich. Hier kann man also davon ausgehen, dass die Lerner über eine höhere allgemeine Sprachfähigkeit verfügen.

Nun ergibt sich besonders für Gruppe A die Frage, wie einzelne Lerner das Gesamtergebnis der Gruppe beeinflussen, ob es also einzelne „Ausreißer“ gibt oder die Gruppe insgesamt ein niedriges sprachliches Niveau aufweist. Dies kann man aus den folgenden Tabellen erkennen:

		Gruppe A	Gruppe B
		Anzahl der Probanden	
Gut	80-64 Pkt	0	6
Befriedigend	63-48 Pkt.	5	8
Ungenügend	47-0 Pkt.	14	1

Tabelle 2 Einteilung der Probanden nach der erreichten Punktzahl.

	Gruppe A		Gruppe B	
	WE/RS	WE	WE/RS	WE
Höchstpunktzahl	47	55	72	77
Niedrigste Punktzahl	17	25	26	45

Tabelle 3 Höchste und niedrigste individuell erreichte Punktzahl

Aus Tabelle 2 ist ersichtlich, dass es in Gruppe A leider niemanden gab, der ein Ergebnis erreicht hat, das mit dem Prädikat „gut“ eingeschätzt werden kann, nur 5 Probanden lagen

im befriedigenden Bereich, dafür aber 14, d.h. die Mehrzahl, im ungenügenden. Das bedeutet, dass die Mehrheit der Testteilnehmer in dieser Gruppe den Anforderungen, die im GER als „Kann-Beschreibungen“ vorliegen, nicht gerecht wird. Der Kursleiter hatte bereits im Vorfeld auf das niedrige Sprachniveau der Gruppe hingewiesen, trotzdem fiel das Ergebnis schlechter als erwartet aus. Die Höchstpunktzahl, die hier von zwei Probanden erreicht wurde, lag für WE/RS bei 47 Punkten und für WE bei 55 Punkten, also bei etwas mehr als der Hälfte der zu erreichenden Punktzahl. Die niedrigste Punktzahl lag bei 17 Punkten für WE/RS und bei 25 Punkten für WE. In dieser Gruppe müssten umfangreiche Fördermaßnahmen ergriffen werden, für die jedoch wahrscheinlich kein zeitlich angemessener Rahmen zur Verfügung steht.

In Gruppe B fielen die Ergebnisse wesentlich besser aus. Hier haben 6 Probanden das Prädikat „gut“ erreicht, bei 8 lässt sich das Ergebnis mit „befriedigend“ einschätzen und nur ein Proband hat den Anforderungen nicht genügt. Die Höchstpunktzahl, die in Gruppe B erreicht wurde, lag für WE/RS bei 72 Punkten, für WE bei 77 Punkten, also sehr nahe an der möglichen Höchstpunktzahl. Die niedrigste Punktzahl lag für WE/RS bei 26 Punkten und für WE bei 45 Punkten und damit gerade bei der Worterkennung wesentlich höher als in Gruppe A. Damit kann man einschätzen, dass etwas mehr als ein Drittel der Gruppe B tatsächlich auf dem Niveau A1-A2 einzustufen sind, etwa die Hälfte auf dem Weg dorthin ist, aber gefördert werden muss. Nur eine Person konnte den Anforderungen nicht genügen und müsste besonders große Unterstützung erhalten.

Wenden wir uns nun den Teilergebnissen zu.

6.2 Auswertung der Subtests

Schauen wir uns nun die Ergebnisse für die einzelnen Subtests an. So kann man feststellen, ob es Unterschiede hinsichtlich der zwei Niveaustufen des GER gibt, da der Test sowohl das Niveau A1 als auch A2 umfasst.

6.2.1 Subtest 1

In Tabelle 4 werden die Ergebnisse für den Subtest 1 – Niveaustufe A1 in beiden Gruppen dargestellt:

Gruppe A			Gruppe B		
	<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>		<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>
WE/RS	11,6	58%	WE/RS	15,6	78%
WE	15	75%	WE	17,8	89,3%

Tabelle 4 Ergebnisse für Subtest 1 (A1)

In Gruppe A lag die durchschnittlich erreichte Punktzahl für WE/RS bei 11,6 Punkten und für WE bei 15 Punkten. Dies entspricht einer durchschnittlichen Lösungsquote von 58% bzw. 75%. Zumindest bei der Worterkennung liegt sie damit in einem akzeptablen Bereich. Trotzdem werden schon hier große Mängel in der Sprachkompetenz sichtbar,

zumal wenn man bedenkt, dass es sich um einen relativ einfachen Text der Niveaustufe A1 handelt. Die Probleme bei WE/RS betreffen recht viele Lerner, auch solche, die ein gutes Resultat für WE aufzuweisen haben (vgl. Anhang). An dieser Stelle soll noch etwas zum Abstand bei den Ergebnissen hinsichtlich WE/RS und WE bemerkt werden. Ist der Abstand klein, so bedeutet dies, dass hier Wörter getilgt waren, die zum aktiven Schreibwortschatz der Lerner gehören, die also erkannt und auch orthographisch richtig geschrieben werden. Ist der Abstand dagegen groß, liegt der umgekehrte Fall vor. Generell ist das Ergebnis für WE natürlich besser, aber die Schreibfähigkeit ist ebenfalls ein Lernziel in den Integrationskursen.

In Gruppe B fiel das Ergebnis besser aus. Die durchschnittliche Punktzahl lag hier bei 15,6 Punkten für WE/RS und bei 17,8 für WE und die durchschnittliche Lösungsquote erreichte somit 78% und 89,3%. Betrachtet man die individuellen Ergebnisse, kann man auch feststellen, dass mehrere Lerner recht hohe Punktzahlen aufzuweisen haben, ihre Leistungen also den Anforderungen dieses Niveaus entsprechen.

Bei einigen Tilgungen traten besonders häufig Fehler auf, die hier kurz angeführt werden:

Eintrag 1: mein

Hier gab es Probleme mit der morphologisch korrekten Endung.

Eintrag 8: Mathematiklehrerin

In Gruppe A wurde oft die maskuline Form angegeben, in Gruppe B dagegen nur das Suffix -in, also -lehrin, eingetragen.

Eintrag 17: fünfundvierzig

In beiden Gruppen gab es Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung dieses Zahlwortes.

In Gruppe A kommt hinzu:

Eintrag 10: haben

Hier wurde das Verb häufig in der 3. Person Singular eingetragen.

Eintrag 13: die

Meist wurde der Possessivartikel in verschiedenen Formen (*dein/deine/deinen*) angegeben

Eintrag 14: Mama

Hier wurden mehrmals verschiedene Eigennamen eingesetzt, wie *Maria, Marie, Marina, Mario*.

6.2.2 Subtest 2

Aus Tabelle 5 sind die Ergebnisse für den Subtest 2 – Niveaustufe A1 in beiden Gruppen ersichtlich:

Gruppe 1

	<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>
WE/RS	9,4	47%
WE	11,7	59%

Gruppe 2

	<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>
WE/RS	16	80%
WE	17,3	86,6%

Tabelle 5 Ergebnisse für Subtest 2 (A1)

In Gruppe A liegen die Ergebnisse noch unter denen von Subtest 1. Als durchschnittliche Punktzahl wurden hier nur 9,4 Punkte für WE/RS erreicht, für WE waren es 11,7 Punkte. Die durchschnittliche Lösungsquote lag nur bei 47% bzw. 59%. Obwohl dieser Subtest ebenfalls auf der Textgrundlage von A1 erstellt wurde, zeigt sich deutlich, dass die Lerner große Probleme auch auf diesem Niveau haben.

In Gruppe B entsprechen die Ergebnisse dagegen denen des ersten Subtests, durchschnittlich wurden 16 Punkte für WE/RS erreicht, also sogar etwas mehr als in Subtest 1, und 17,3 Punkte für WE. Die durchschnittliche Lösungsquote lag damit bei 80% bzw. 86,6%. Auch ist der Unterschied zwischen WE/RS und WE recht klein, wofür die oben angegebene Erklärung gültig ist.

Folgende Fehler waren hier besonders auffällig: Eintrag 2: *das*; Eintrag 5: *den*; Eintrag 14: *Die*

Hier gab es in beiden Gruppen unterschiedliche Probleme. Während in Gruppe B erkannt wurde, dass es sich um einen Artikel handelt, es allerdings Fehler bei der richtigen Form gab, ergänzten die meisten Probanden aus Gruppe A die Lücken mit einem Possessivartikel.

Eintrag 15: *decken*

Hier erfolgte häufig kein Eintrag, da das Wort wahrscheinlich nicht bekannt war.

Eintrag 17: *Besucher*

Es wurde oft orthographisch falsch ergänzt.

Eintrag 19: *auf*

Es wurde orthographisch falsch ergänzt, erfolgte kein Eintrag oder das Wort wurde nicht erkannt.

In Gruppe A kommen außerdem Probleme bei folgenden Einträgen hinzu:

Eintrag 18: *räumen*

Eintrag 20: *sauber*

6.2.3 Subtest 3

Die Ergebnisse für Subtest 3 - Niveaustufe A2 werden in der nächsten Tabelle gezeigt:

Gruppe 1

	<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>
WE/RS	8,1	40,7%
WE	12,2	61%

Gruppe 2

	<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>
WE/RS	12,7	63,6%
WE	16,7	83,6%

Tabelle 6 Ergebnisse für Subtest 3 (A2)

Bei Subtest 3 handelt es sich um einen Text der Niveaustufe A2. Da der Schwierigkeitsgrad hier höher liegt, hätte man annehmen können, dass die Ergebnisse für Gruppe A wesentlich unter denen von Subtest 2 liegen. Dies ist jedoch nicht der Fall. In Gruppe A wurden zwar tatsächlich weniger Punkte bei WE/RS erreicht, nämlich 8,1 Punkte, was einer durchschnittlichen Lösungsquote von 40,7% entspricht. Bei der Worterkennung lag die Punktzahl mit 12,2 Punkten jedoch etwas über der von Subtest 2. Hiermit wurde eine durchschnittliche Lösungsquote von 61% erreicht. Natürlich zeigt das Ergebnis ebenfalls, dass den Anforderungen der Niveaustufe insgesamt nicht entsprochen wird.

In Gruppe B ist das Ergebnis für WE/RS allerdings tatsächlich niedriger als in den ersten Subtests. Hier wurden durchschnittlich nur 12,7 Punkte erreicht, was 63,6% entspricht. Bei WE lag das Ergebnis jedoch nur etwas unterhalb von Subtest 2. Die durchschnittliche Punktzahl beträgt hier 16,7 Punkte und entspricht 83,6%. Das bedeutet, dass die Lerner die Wörter größtenteils erkannt haben, sie jedoch Probleme bei der Rechtschreibung und/oder morphosyntaktischen Aspekten hatten.

In diesem Subtest traten Fehler besonders gehäuft auf, wenn es um korrekte Deklinations- oder Konjugationsformen ging, wie bei Eintrag 5: *neuen* (obwohl dieses Adjektiv genauso in der Überschrift auftaucht); Eintrag 18: *meiner*, aber auch Eintrag 16: *verstehe*. Probleme gab es auch bei der Worterkennung: Eintrag 8: *Alles*; Eintrag 9: *fremd*.

In Gruppe A traten außerdem als Probleme auf:

Eintrag 1: *deshalb*; Eintrag 3: *Angst* (ebenfalls in der Überschrift enthalten).

Meist wurden die Wörter nicht erkannt.

6.2.4 Subtest 4

In Tabelle 7 sind die Resultate für den Subtest 4 - Niveaustufe A2 zu sehen:

Gruppe A			Gruppe B		
	<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>		<i>Punkte</i>	<i>Prozent</i>
WE/RS	2,5	12,6%	WE/RS	8,6	43,3%
WE	3,5	17,5%	WE	10,4	52%

Tabelle 7: Ergebnisse für Subtest 4 (A2)

Der letzte Subtest bereitete den Probanden beider Gruppen besondere Schwierigkeiten, wobei die meisten dies bereits bei bzw. nach der Durchführung des Tests äußerten. Trotzdem kann man in beiden Gruppen auch hier wieder deutliche Unterschiede erkennen.

In Gruppe A ist die niedrige Punktzahl – nur 2,5 für WE/RS und 3,5 für WE – den zahlreichen Lücken, die nicht ausgefüllt worden sind, geschuldet. Hier kapitulierten viele Lerner einfach.

Das Ergebnis in Gruppe B ist dagegen wesentlich besser ausgefallen, liegt allerdings deutlich unter dem von Subtest 3. Für WE/RS wurden durchschnittlich 8,6 Punkte erreicht, dies entspricht einer Lösungsquote von 43,3%, die WE liegt mit 10,4 Punkten wieder etwas höher. Die Lösungsquote entspricht hier 52%. Diesem Ergebnis nach könnte

man die Kursteilnehmer insgesamt nicht in die Niveaustufe A2 einstufen. Allerdings muss man hier auf die individuellen Unterschiede achten. Immerhin 5 Probanden haben für WE 15 und mehr Punkte erreicht, die Mehrheit liegt jedoch bei 8 Punkten und darunter (vgl. Anhang).

Nun ergibt sich die Frage, was diesen Text im Vergleich zum Subtest 3 so schwierig macht. Meiner Meinung nach könnten die Ursachen darin liegen, dass gerade im ersten Teil des Textes viele kurze Wörter auftreten, von denen nur ein Buchstabe angegeben ist, was das jeweilige Item besonders schwierig macht. Außerdem handelt es sich hier nicht immer um Artikel oder Personalpronomen, die normalerweise von den Lernern erkannt werden. Zudem ist dieser Text in der Vergangenheit geschrieben, es treten viele Verben, gerade auch unregelmäßige, im Präteritum auf, die bei einer großen Anzahl der Probanden wahrscheinlich noch nicht „sitzen“. Insgesamt zeigt sich gerade bei diesem Subtest, dass man sich nicht ausschließlich auf die einzelnen Lücken konzentrieren darf, sondern der Text nur über makrostrukturelle Verstehensprozesse erfolgreich gelöst werden kann. Zum Leseverstehen gehören eben nicht nur Wortschatz und grammatische Kenntnisse. Auch wenn es sich um eine rezeptive Fähigkeit handelt, heißt das ja nicht, dass der Leser passiv ist. Er muss im Gegenteil mit dem Text interagieren, um seinen Sinn erschließen zu können.¹⁰

7. Die Sprachförderung

Die meisten Sprachtests haben den Zweck, aufzuzeigen, was gut oder was noch nicht gut beherrscht wird, und die Leistung des jeweiligen Lernalters einzuschätzen. Auf die Defizite wird allerdings kaum eingegangen. Bei den vorgestellten Sprachstandstests ging es aber nicht nur darum, sie durchzuführen und das Sprachniveau der Probanden zu diagnostizieren. Ein weiteres, nicht minder wichtiges Ziel ist ihr Einsatz als Sprachförderinstrument. So werden den Lernern ihre Fehler nicht nur aufgezeigt, sondern erklärt, Wortschatz und grammatische Regeln wiederholt und gefestigt¹¹. Die Förderung erfolgte in diesem Fall unmittelbar nach der Bearbeitung der Tests. Da der OHP nicht funktionierte, wurde ein weiterer Testsatz ausgegeben. Die Lerner wurden mit Hilfe der Kursleiter jeweils in Gruppen je nach Leistungsniveau eingeteilt. Jede Gruppe erhielt die Aufgabe, einen Subtest zu bearbeiten. So konnten mögliche Lösungen zunächst gemeinsam diskutiert werden und die Probanden hatten die Möglichkeit, sich untereinander zu den Satzstrukturen und zum Inhalt des Textes auszutauschen. Am Ende der Gruppenarbeitsphase stellten die Kursteilnehmer die Lösungen an der Tafel vor. So wurde sichergestellt, dass die Lösungen korrekt und auch orthographisch richtig geschrieben waren. Wenn es um morphosyntaktische Aspekte ging, wurden die Regeln oft von den Probanden selbst genannt, wodurch ein

¹⁰ Allerdings war der Text auch für Muttersprachler nicht einfach, wie sich in einem Testdurchlauf gezeigt hat.

¹¹ Eventuell kann hier auch neuer Stoff eingeführt werden.

Wiederholungseffekt entstand. Auch der Wortschatz wurde so geübt, wobei nicht alle Wörter vorher bekannt waren.

Insgesamt waren die Lerner sehr motiviert und wissbegierig auf die richtigen Lösungen.

Da der Subtest 4 besondere Schwierigkeiten bereitet hatte, wurde dieser nicht in einer Gruppe, sondern im ganzen Kurs besprochen. Interessant war hier, dass durch eine gewisse Lenkung der Probanden, z.B. über das Aufzeigen textlinguistischer Bezüge und die Aktivierung des Weltwissens der Lernenden, der Text einen Großteil der Schwierigkeiten zu verlieren schien. Dies wurde z.B. bei Eintrag 19 (*Schiff*) sehr deutlich. Es reichte ein kurzer Hinweis darauf, wo Piraten sich meistens aufhalten, damit mehrere Teilnehmer das Item richtig lösen konnten. Beim Test selbst wurde das Wort entweder gar nicht erkannt, oder aber als *Schule* ergänzt, was natürlich überhaupt nicht in diesen Kontext passt.

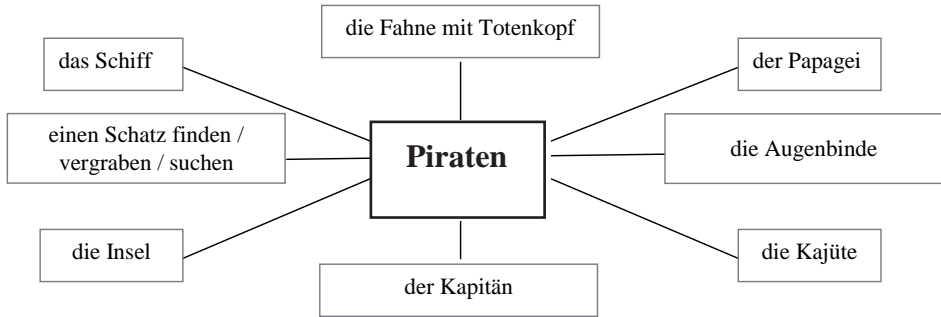
Recht viele Lücken konnten so bei Subtest 4 gemeinsam ausgefüllt werden. Wahrscheinlich hatten sich die Lerner bei der Durchführung des Tests nur auf den unmittelbaren Kontext der Lücke konzentriert und nicht auf den gesamten Text. Dieses Phänomen ist natürlich bei Sprachanfängern, die noch sehr unsicher sind, verbreitet. Hier sind kontinuierliche Übungen und das Aufzeigen und Bewusstmachen von Lesestrategien nötig.

In diesem Abschnitt wurde eine Form der Sprachförderung beschrieben, die direkt auf der Testvorlage aufbaut. Es gibt aber auch andere Möglichkeiten, wie im Folgenden dargestellt wird.

7.1 Weitere Möglichkeiten der Sprachförderung

Wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, kann die Sprachförderung auch etwas anders aussehen, natürlich unter Einbeziehung der Tests und der vorangegangenen Arbeit.

Für viele Lerner stellte der Subtest 4 eine besondere Herausforderung dar, wie oben gezeigt wurde und was auch vorher abzusehen war. Aus diesem Grund würde sich hier z.B. eine Übung zum Wortschatz anbieten. Es handelte sich um einen Text über Klaus Störtebeker, so dass das Thema Piraten im Mittelpunkt steht. Sicher trifft dies auf Interesse, denn es ist nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene unterhaltsam. Außerdem gibt es in vielen Kulturkreisen Märchen oder Legenden über sagenhafte Seefahrer und Piraten, so dass hier sicher die notwendige Motivation schnell erreicht wird. Zunächst sollten die Teilnehmer aufgefordert werden, in einem Brainstorming alle Wörter zu diesem Thema zu notieren. Dies könnte in einer Gruppenarbeit geschehen, die das partnerschaftliche Lernen in der Gruppe fördert. Lerner, die nicht gern vor der ganzen Gruppe sprechen, könnten so ebenfalls aktiv werden. Im Anschluss werden dann die Ergebnisse zusammengetragen und an der Tafel oder, falls vorhanden, einem OHP notiert. Das könnte etwa so aussehen:



Interessant wäre es, Geschichten von Piraten aus anderen Kulturkreisen kennen zu lernen. Vielleicht traut sich ja jemand aus der Gruppe, in kurzen, einfachen Sätzen so eine Geschichte zu erzählen. Allerdings kann das auch der Lehrer übernehmen und hier z.B. von Klaus Störtebeker berichten. Wahrscheinlich haben nur wenige Lerner von ihm gehört. Sind die Kursteilnehmer interessiert, kann man das Thema vertiefen und z.B. Recherchen im Internet dazu durchführen lassen. Sehr gut sind die Texte dazu, die man auf <http://www.blinde-kuh.de/piraten> findet oder auch der Artikel zu Störtebeker in der Wikipedia (de.wikipedia.org/wiki/Klaus_Störtebeker). Die erste Website wendet sich vor allem an Kinder und ist deshalb sprachlich nicht so schwer. Auffällig sind die vielen Präteritumformen, die durch die Textsorte bedingt sind. Hier könnte man aber wiederum eine Übung zu diesem Thema anschließen.

Ein anderes, recht schweres Grammatikkapitel sind die Präpositionen und die entsprechenden Fälle, die sie verlangen. Man könnte – vielleicht wieder in Gruppenarbeit – die Präpositionen aus den einzelnen Subtests herausuchen und mit anderen bekannten ergänzen lassen. Zu jeder Präposition wird der Kasus genannt, den sie verlangt, und die Präpositionen werden geordnet (Präpositionen mit Dativ, Akkusativ, Wechselpräpositionen). In einer Übung könnte man zunächst die Lerner auffordern, die richtigen Präpositionen mit Artikel einzusetzen, etwa nach dem Muster unten und eventuell unter Einbeziehung der vorangegangenen Wortschatzarbeit:

Setzen Sie die Präpositionen und Artikel (bestimmt und unbestimmt) ein. Achten Sie auf Verschmelzungen von Präposition und bestimmtem Artikel.

Das Schiff läuft _____ Hafen aus.

Es nimmt Kurs _____ Insel _____ Karibik.

_____ (!) Essen gibt es Fisch.

Der Kapitän kommt _____ Kajüte.

Der Papagei sitzt _____ Schulter _____ (!) Kapitän.

Die Piraten schlafen _____ Hängematte.

Der Proviant ist _____ Deck.

Das Schiff fährt _____ Sturm.

Ist dies für einzelne Lerner zu schwer, kann man als Binnendifferenzierung die Präpositionen auch angeben und nur den Artikel ergänzen lassen:

Das Schiff läuft aus _____ Hafen aus.

Dann kann eine etwas freiere Übung folgen, in der die Lernenden ihren Traumurlaub beschreiben sollen. Das ist ein Thema, was ebenfalls recht attraktiv ist. Damit die Aufgabe nicht zu schwer wird und auch tatsächlich die Präpositionen geübt werden, sollten Redemittel vorgegeben werden, die die Lernenden natürlich entsprechend abwandeln können:

Traumurlaub

Beschreiben Sie Ihren Traumurlaub. Sie können folgende Redemittel benutzen:

Ich mache eine Reise	nach in (!)	Spanien Südafrika Venezuela Türkei
Das ist / liegt	in an auf bei	Asien das Meer die Berge die Karibik die Insel
Ich fahre / fliege	mit	das Auto das Flugzeug der Zug
Ich reise	mit	die Familie der Mann die Kinder allein
Ich wohne	in bei	das Hotel die Pension die Freunde
In gehe ich	in an	die Berge der Strand der Wald
Ich mache einen Ausflug	nach zu in	der Nationalpark die Pyramiden der See die Insel
Ich reise	durch	die Region das Land

8. Schlussbemerkungen und Perspektiven

Die Durchführung und Auswertung der Tests hat gezeigt, dass sie grundsätzlich auch als Instrument der Sprachstandsbestimmung in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden können. Insgesamt konnte mit Hilfe der Sprachstandstests das allgemeine Sprachniveau der gesamten Gruppe, aber auch der einzelnen Lerner festgestellt werden, hier auch gerade im Hinblick auf die Referenzbeschreibungen des GER. Dies wird bei Lernfortschrittstest nicht in dem Maße erreicht und das Zertifikat Deutsch wird erst am Kursende abgelegt. Möchte man als Unterrichtender aber schon eher einen Überblick über die allgemeinen Sprachleistungen gewinnen, kann ein C-Test hier gut eingesetzt werden. Mit seiner Hilfe können die Leistungen innerhalb der Gruppe gut differenziert und mit einer effektiven Sprachförderung ausgeglichen werden, wie das in Gruppe B möglich ist. Leider hat sich in Gruppe A gezeigt, dass hier praktisch alle Kursteilnehmer vom angestrebten Referenzniveau noch weit entfernt sind. Hier stellt sich natürlich die Frage nach den Ursachen. Da der Kursleiter schon selbst das geringe Niveau erwähnt hatte, war mir auch wichtig, seine

Meinung nach den Gründen dafür zu erfahren. Dazu bemerkte er, dass viele Lernende schon Schwierigkeiten hätten, sprachliche Phänomene in ihrer Muttersprache zu reflektieren. Hier spielt natürlich das Bildungsniveau eine große Rolle. Leider wurde dieser Aspekt bei den soziologischen Parametern nicht berücksichtigt. Sicher sind Untersuchungen dazu in anderem Rahmen aber notwendig.

Das niedrige Sprachniveau wird auch in den Niederlanden und Schweden, wo Integrationskurse schon viel länger angeboten werden, bemängelt (vgl. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ 2001: 255ff.). Zwar fällt die Einschätzung des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (2006) zu den Integrationskursen in der Jahresbilanz 2005 insgesamt recht positiv aus, die Gespräche mit den Lehrenden sowie die Resultate der Tests selbst haben aber Probleme deutlich werden lassen. Neben den geringen Lernfortschritten mangelt es an der notwendigen Lernmotivation, einige Teilnehmer erscheinen sehr unregelmäßig oder brechen den Kurs ganz ab. Das kann verschiedene Ursachen haben. Teilweise sind Migranten, besonders aber Migrantinnen, fest in familiäre Strukturen eingebunden, in denen ein Kontakt zur deutschen Außenwelt fast nicht notwendig erscheint. Einige Migranten kommen in hohem Alter nach Deutschland, andere haben, wie schon festgestellt, ein niedriges Bildungsniveau. Diese Faktoren müssten beachtet und das Lernpensum individueller auf einzelne Teilnehmer zugeschnitten werden.

Zudem muss Integration zweiseitig erfolgen. Doch stellt sich immer wieder die Frage, wie hoch die Bereitschaft der deutschen Bevölkerung ist, Ausländer in ihrer Mitte tatsächlich aufzunehmen und nicht nur zu dulden. Sicher spielen hier oft Vorurteile und Unwissenheit eine Rolle, doch trägt die fehlende Kommunikation zwischen den Bevölkerungsgruppen nicht gerade dazu bei, dass sich Migranten intensiv mit Sprache und Kultur der neuen Heimat beschäftigen.

Den angesprochenen Problemen kann an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Dies sollte jedoch in anderem Rahmen erfolgen, um so auch die Effektivität der Integrationskurse zu erhöhen.

Literaturverzeichnis

- Albers, Hans-Georg; Bolton, Sibylle 1995. *Testen und Prüfen in der Grundstufe, Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. Fernstudieneinheit 7. Berlin/München: Langenscheidt.
- Baur, Rupprecht S.; Iordanidou, Charitini 2004. *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen*. In: www.daf-netzwerk.org/Arbeitsgruppen/AG4 (Material für Lehrende – Lehren – Lernen – Beurteilen), aufgerufen am 15.3.2006
- Baur, Rupprecht S.; Grotjahn, Rüdiger; Spettmann, Melanie 2006. Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Johannes-Peter Timm (Hrsg.) *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen
- Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ 2001. *Zuwanderung gestalten – Integration fördern*. Berlin: Ministerium des Innern.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2006. *Integration voneinander lernen – gemeinsam leben. Integrationskurse Jahresbilanz 2005*. http://www.bamf.de/cln_042/nn_565184/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/fp-jahresbilanz-kurse-2005,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/fp-jahresbilanz-kurse-2005.pdf, aufgerufen am 15.3.2006
- Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Grotjahn, Rüdiger 1997. Der C-Test: Neuere Entwicklungen. In: Monica Gardenghi; O’Connell, Mary (Hrsg.), 117-128.
- Grotjahn, Rüdiger 2002. Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In: Grotjahn (Hrsg.) *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bd. 4. Bochum: AKS-Verlag, 211-225.
- Gardenghi, Monica; O’Connell, Mary (Hrsg.) 1997. *Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Nordrhein-Westfalen / Landesregierung 2004. *Zuwanderung und Integration in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Preußler, Walburga 1997. Grundbegriffe der klassischen Testtheorie. In: Monica Gardenghi/ Mary O’Connell (Hrsg.), 11-16.

Zitierte Internetseiten

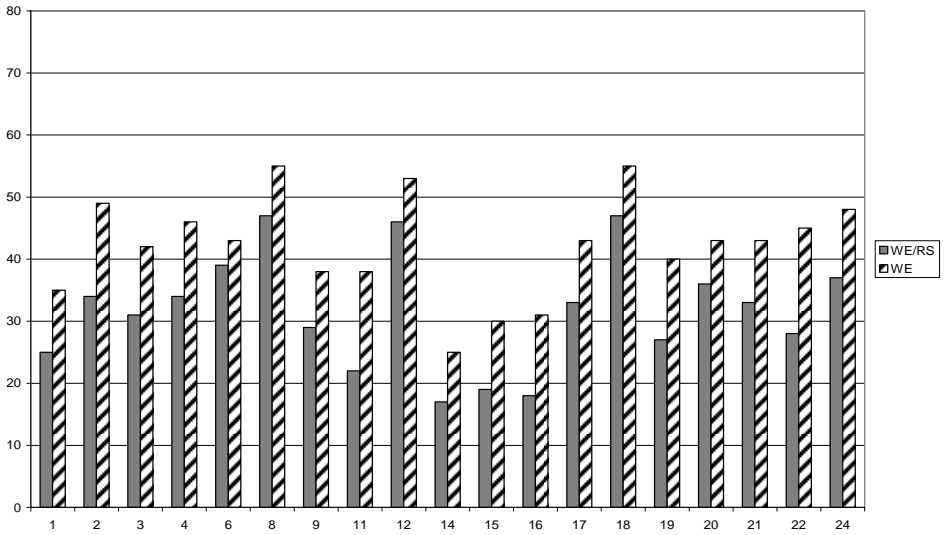
<http://www.blinde-kuh.de/piraten>, aufgerufen am 16.3.2006

http://de.wikipedia.org/wiki/Klaus_Störtebeker, aufgerufen am 16.3.2006

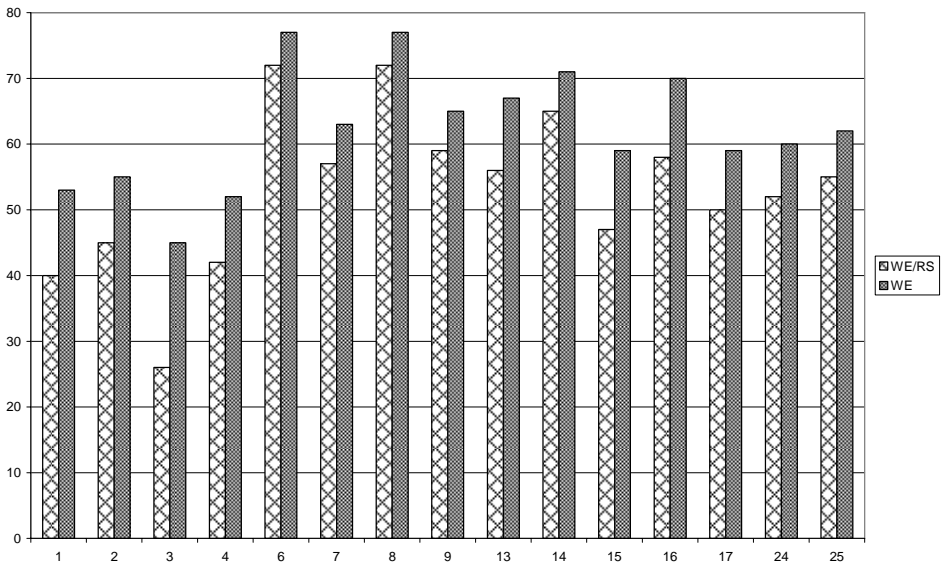
<http://www.c-test.de>, aufgerufen am 15.3.2006

ANHANG

Ergebnisse der Probanden in Gruppe A und B
Gesamtergebnis (Subtest 1 – 4)
Gruppe A



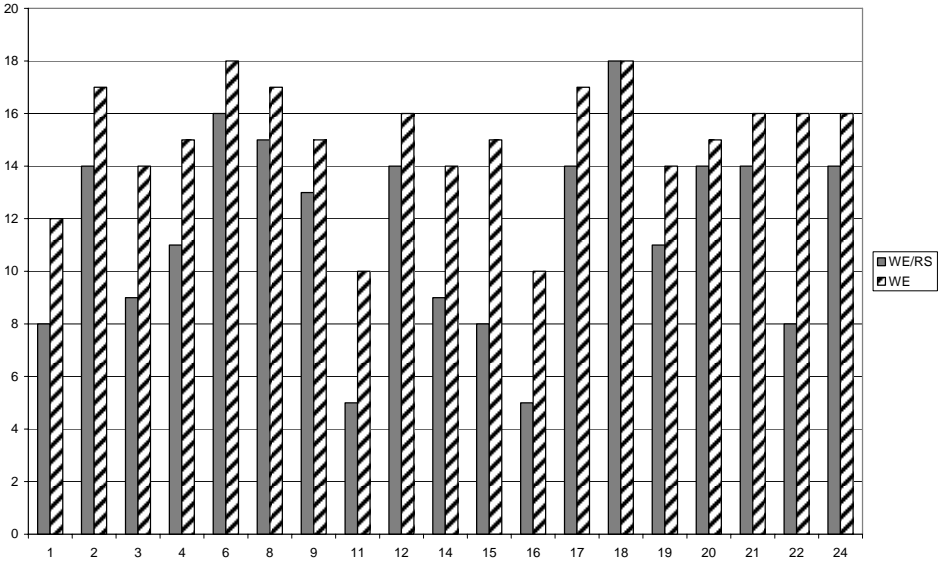
Gruppe B



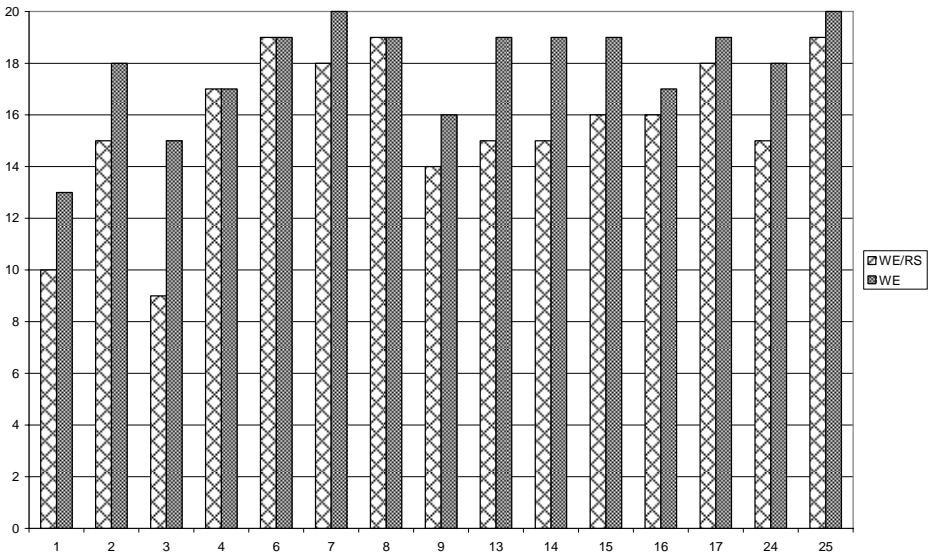
ERGEBNISSE DER PROBANDEN NACH SUBTESTS

Subtest 1 - A1

Gruppe A

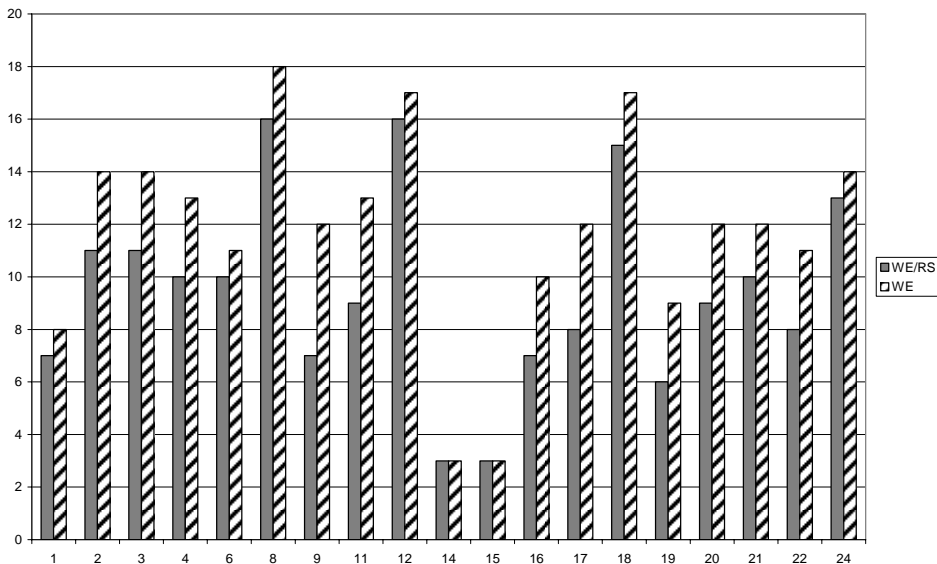


Gruppe B

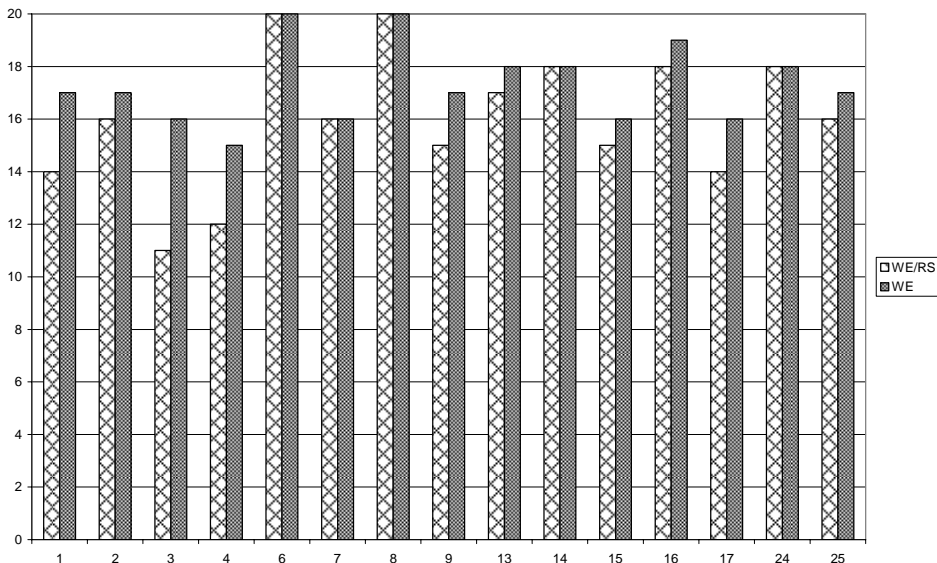


Subtest 2 – A1

Gruppe A

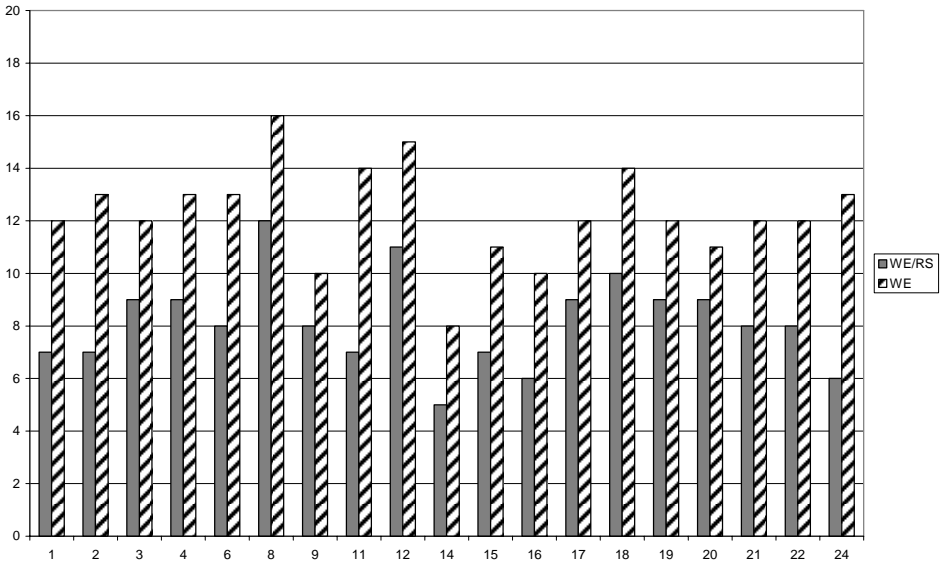


Gruppe B

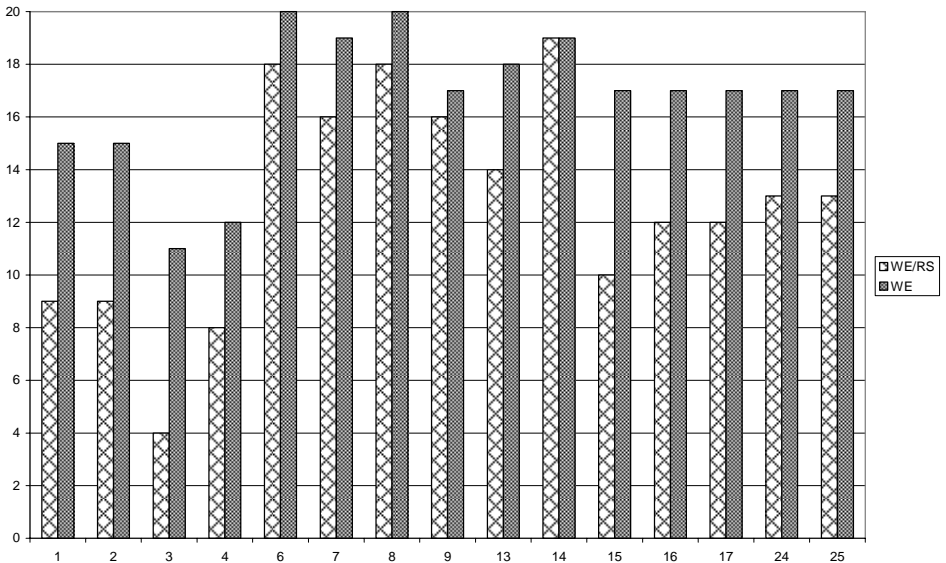


Subtest 3 – A2

Gruppe A

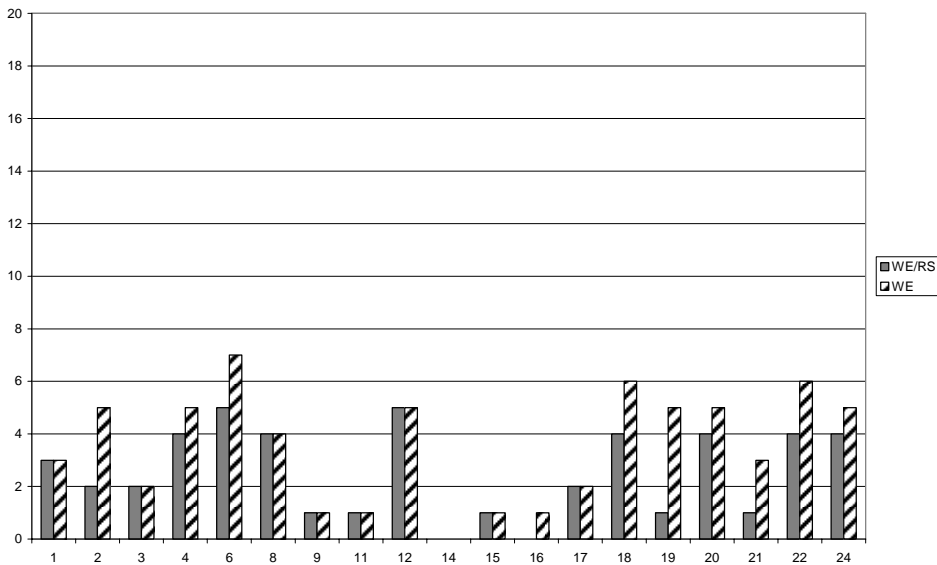


Gruppe B

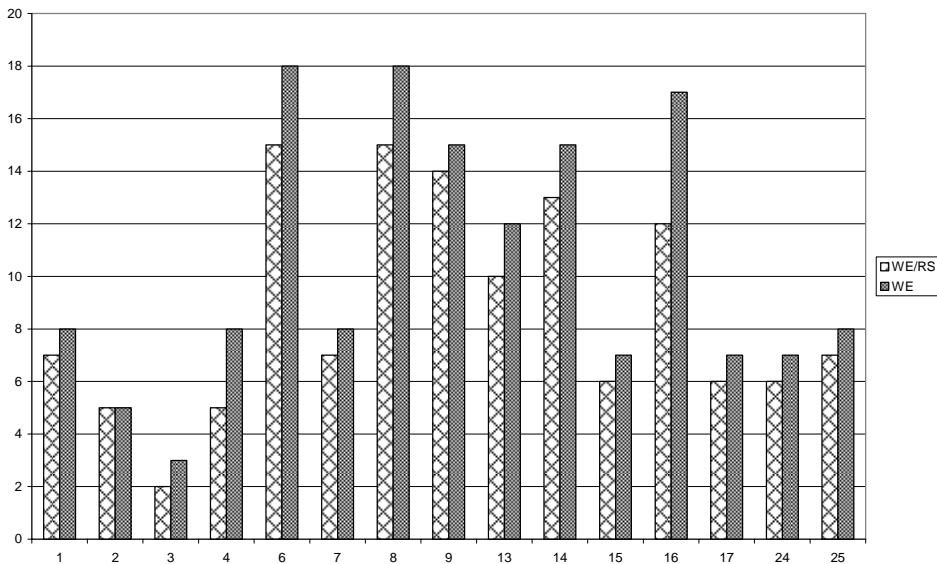


Subtest 4 – A2

Gruppe A



Gruppe B



Katja Hribar

Testen im DaF-Unterricht an slowenischen Gymnasien. Empirische Untersuchung

1. Einleitung

Seit einigen Jahrzehnten weht in der Didaktik und Pädagogik ein frischer Wind. Der Lernprozess wird neu definiert und den Lernenden und den Lehrenden werden neue Rollen zugeteilt. Es bestehen genügend Gelegenheiten für Lehrer, sich über diese neuen Entwicklungen theoretisches Wissen anzueignen. Es ist jedoch bekannt, dass oft neue Grundsätze lediglich „äußerlich“ übernommen werden, innerlich wird aber an alten Denk- und Verhaltensweisen festgehalten. Der Erfolg aller Reformversuche des Schulwesens hängt größtenteils von der Bereitschaft der Lehrer ab, den Unterrichtsprozess neu zu überdenken. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion, der Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung und der Mut, eigene Verhaltens- und Denkweisen in Frage zu stellen, sind nur einige Eigenschaften, die es den Lehrern ermöglichen, die entscheidenden Schritte zu tatsächlichen Veränderungen zu machen.

Eine chinesische Weisheit besagt: „Wenn der Wind der Veränderung weht, bauen die einen Mauern und die anderen Windmühlen“. Wie viele unter slowenischen Gymnasiallehrern Mauern und wie viele Windmühlen bauen, versucht dieser Beitrag festzustellen.

Lernen als selbstständige Konstruktion des Wissens

Die letzten Jahrzehnte brachten zahlreiche Erkenntnisse über den Prozess des Lernens. Vor allem setzt man sich mit der Frage auseinander, welche Bedingungen ein erfolgreiches Lernen ermöglichen und somit zum nachhaltigen Wissen führen, das man auch in realen Situationen anwenden kann. Der Prozess des Lernens bzw. des Lehrens und die Rollen der im Lernprozess Beteiligten werden neu definiert.

Im Mittelpunkt stehen nicht mehr der Lehrer und das Lehren, sondern der Lernende und das Lernen. Der Lernende soll möglichst aktiv und selbstständig sein und mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen (Marentič Požarnik 2005).

Lernen wird nicht mehr als Annehmen oder Übernehmen vom fertigen Wissen verstanden, sondern als Resultat kognitiver Aktivität des Lernenden (ebd.). Es handelt sich um eine selbstständige „Konstruktion“ des Wissens, die von verschiedenen Elementen beeinflusst wird, unter anderem auch von der Motivation und den Interessen des Lernenden. Forschungsergebnisse haben nämlich gezeigt, dass die Eintrittskarte zum Langzeitgedächtnis die Aufmerksamkeit ist, die der Lernende dem Stoff widmet. Entscheidend sind also der Sinn und die Wichtigkeit, die dem Thema zugeschrieben wird (Anderson 2000, 264). Wenn der Lernende den Stoff interessant und für sein eigenes Leben relevant und brauchbar findet, wird er dem Thema mehr Aufmerksamkeit widmen, den Stoff gründlicher gedanklich bearbeiten (Elaboration) und ihn in sein Netz des schon bestehenden Wissens besser integrieren. Durch derartiges Lernen gelangt man zum Wissen, das nicht nur Bestand hat, sondern auch in verschiedenen Situationen abrufbar und verfügbar ist. Der Unterricht soll deswegen in einen konkreten Sozial- und Kulturkontext eingebettet sein und durch Problem- und Aufgabenorientiertheit demonstrieren, dass das Lernen und das Leben eng miteinander verbunden sind. Die Schüler sollen erkennen, dass sie für das Leben und nicht (nur) für gute Noten lernen.

Kommunikative Sprachkompetenz

Auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik setzen sich seit der kommunikativen Wende die genannten Prinzipien durch. In einem der wichtigsten Dokumente für Fremdsprachenlernen und -lehren, dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, betont der Europarat die Wichtigkeit, Ziele in Hinblick auf die Bedürfnisse der Lernenden zu formulieren (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, 4). Carrol beschreibt diese Bedürfnisse in folgender Weise:

[T]he prime need of most learners is not for a theoretical or analytical knowledge of the target language, but for an ability to understand and be understood in that language within the context and constraints of particular language-using circumstances. [...] The ultimate criterion of language mastery is therefore the learner's effectiveness in communication for the settings he finds himself in. (zit. nach: Weir 1990, 10)

Ins Zentrum wird also die Fähigkeit des Lernenden gestellt, in verschiedenen Kontexten erfolgreich kommunikative Aufgaben auszuführen. Der kommunikative Wert der Sprache tritt in den Vordergrund und übernimmt die wichtigste Rolle im Prozess des Fremdsprachenlernens. Die Lernenden sollen in erster Linie in der Fremdsprache kommunizieren lernen, sie sollen verstehen und sich verständlich machen können. Der Gebrauch der Sprache ist wichtiger als das Nachdenken über sie, weniger Wert wird auf das „Sprachwissen“ und mehr auf das „Sprachkönnen“ gelegt (Glaboniat 1998, 8). Man spricht von der kommunikativer Sprachkompetenz, deren Ausbildung

sich als das vorrangige Ziel des Fremdsprachenunterrichts etabliert hat. Der Referenzrahmen beschreibt, „was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, 8). Kommunikation ist nicht auf den sprachlichen Umtausch beschränkt, sondern wird als Handeln, als Hineingreifen in die umgebende Welt verstanden.

Sollte diese kommunikative und handlungsorientierte Ausrichtung tatsächlich in den Unterricht integriert werden, muss auch das Testen die kommunikative Kompetenz überprüfen, da bekannterweise die Natur des Testens und die Unterrichtsgestaltung einander stark beeinflussen. Leitpunkte kommunikativer Tests wie „Annäherung an reale Verwendungssituationen, der Einsatz authentischer Texte, [...] die Vernetzung mehrerer Fertigkeiten, die Berücksichtigung diverser Lern- und Kommunikationsstrategien, [...] Lehrerzentriertheit“ (Glaboniat 1998, 8) sind jedoch nicht immer einfach mit den Anforderungen nach Validität, Reliabilität und Durchführbarkeit der Tests in Einklang zu bringen.

Testen kommunikativer Sprachkompetenz

Der Begriff ‚kommunikative Sprachkompetenz‘ ist umfassend und sehr komplex, folglich lässt sich auch die Frage, wie man diese Kompetenz messen und beurteilen kann, nicht leicht beantworten. Laut Glaboniat (1998) zeichnen sich kommunikative Tests durch folgende Prinzipien aus:

• Authentizitätsprinzip und Realitätsnähe

Testen vom Wissen sollte Aufschluss darüber geben, inwiefern sich der Lernende mit der Sprache in realen kommunikativen Situationen zurechtfinden kann. Das kann erreicht werden, indem der Lernende beim Testen mit Aufgaben konfrontiert wird, die so weit wie möglich den kommunikativen Aufgaben des realen Sprachgebrauchs ähneln. Die Aufgabe muss von dem Lernenden demnach als sinnvoll, wichtig und glaubwürdig wahrgenommen werden. Auch die in den Tests verwendeten Texte sollten möglicherweise authentisch sein, da die Lernenden beim effektiven Sprachgebrauch stets mit Texten konfrontiert werden, die für Nicht-Muttersprachler nicht vereinfacht worden sind. Sowohl Aufgaben als auch ausgewählte Texte sollten je nach Überprüfungsziel und -niveau angemessenen Schwierigkeitsgraden entsprechen und für die Zielgruppe relevant (interessant und nachvollziehbar) sein. Das Letztere stimmt auch mit dem Prinzip der **Lernerzentriertheit** überein, das eins der Hauptmerkmale des modernen Unterrichts ist.

• Rückkoppelungseffekt (der *Backwash*-Effekt)

Die in Tests häufiger vorkommenden Themen, Aufgabentypen und -formate setzen sich auch im Unterricht intensiver durch. Da sich einige Sprachfertigkeiten (z. B. das Leseverstehen und die Schreibfertigkeit) einfacher testen lassen als andere, werden

sie öfter in Tests einbezogen und bekommen dadurch auch im Unterricht einen wichtigeren Platz. Jedoch setzt die kommunikative Sprachkompetenz das Verfügen aller vier sprachlichen Fertigkeiten voraus. Eine große Rolle kommt dabei auch dem gleichzeitigen Einsatz verschiedener Fertigkeiten zu, da in der effektiven Sprachverwendung gerade die Interaktion vorherrscht.

Wegen der Beziehung zwischen Testen und Unterrichten sollten alle vier Sprachfertigkeiten getestet werden, die Tests sollten aber auch möglichst unterschiedliche Aufgabentypen und -formate beinhalten. Man unterscheidet zwischen den Auswahlformaten, bei denen der Lernende die richtige Antwort auswählt (rezeptive bzw. geschlossene Aufgaben), und den Konstruktionsformaten, bei denen die Lösung von den Lernenden selbstständig konstruiert wird. Unter den letzteren wird zusätzlich zwischen den reproduktiven bzw. halboffenen (z. B. das Niederschreiben von gehörten Informationen) und produktiven bzw. offenen (z. B. das Verfassen eines Briefes) Aufgabenformaten unterschieden. Kommunikative Tests versuchen prinzipiell das Wissen möglichst direkt zu prüfen, d. h. mittels konkreter Aufgaben, die den kommunikativen Aufgaben des realen Sprachgebrauchs entsprechen. Aus diesem Grund beinhalten sie mehr offene Formate. Dabei muss natürlich auch auf die allgemeinen Gütekriterien wie Validität, Reliabilität und Durchführbarkeit geachtet werden. Da beim realen Sprachgebrauch nur selten unter mehreren angebotenen Antworten die richtige ausgewählt werden muss, werden als authentischer jene Formate bezeichnet, die den Lernenden die Lösung selbstständig finden lassen. Produktive Formate enthalten demnach einen größeren authentischen Wert als Auswahlformate, lassen sich aber schwerer bewerten. Offene Aufgaben prüfen das Wissen integrativ (prüfen gleichzeitig zahlreiche Elemente der Sprache) und stimmen aus diesem Grund im größeren Maße mit den Aufgaben überein, die der Lernende während des realen Sprachgebrauchs bewältigen muss.

2. Die Studie

2.1. Fragestellung

Untersucht werden sollten die Natur des Testens von DaF-Kenntnissen an slowenischen Gymnasien und deren Abhängigkeit vom Alter, von Dienstjahren und Weiterbildung der Lehrer. Insbesondere wird erforscht, inwieweit die kommunikative Sprachkompetenz getestet wird bzw. inwiefern das Testen in Slowenien mit folgenden didaktischen Prinzipien kommunikativer Tests übereinstimmt (Glaboniat 1998):

- Testen von allen vier Sprachfertigkeiten;
- Einbeziehung verschiedener Aufgabentypen und -formate (Berücksichtigt wurde, dass kommunikative Tests wegen *Backwash*-Effekts möglichst vielfältige Aufgabenformate beinhalten sollten, sowie auch der größere Authentizitätswert der offenen bzw. der Produktionsformate.);
- Authentizitätsprinzip (Realitätsnähe der Texte und der Aufgaben);
- Kriterien für Textauswahl: Authentizität, Aktualität und Zielgruppenrelevanz, Vielfältigkeit bezüglich des Themas und der Textsorten, lexikalische, grammatikalische und strukturelle Eigenschaften für die betreffende Prüfungsstufe;
- Vorrangiges Ziel: Testen kommunikativer Sprachkompetenz (vs. Testen isolierter Sprachgebiete).

2.2. Zur Forschungsmethodologie

2.2.1. Versuchspersonen

Wegen der geringen Gesamtzahl der Gymnasien in Slowenien wurden alle allgemein bildenden Gymnasien zur Mitarbeit eingeladen. An der Studie nahmen schließlich 51 Gymnasiallehrer teil (ca. 1/3 aller Gymnasiallehrer in Slowenien), die Deutsch als zweite Fremdsprache im Rahmen des Abiturprogramms unterrichten. Unter den Teilnehmern befanden sich 50 Frauen und 1 Mann aus allen Regionen Sloweniens. Die Stichprobe setzte sich aus Lehrern und Lehrerinnen im Alter zwischen 26 und 58 Jahren zusammen, deren Dienstjahre zwischen 1 und 30 Jahre betragen. Alle Teilnehmer verfügten über eine Universitätsausbildung.

2.2.2. Untersuchungsinstrument

Die Teilnehmer füllten einen von mir entworfenen Fragebogen aus, der sich aus drei Teilen zusammensetzte. Der erste Teil fragte nach persönlichen Daten wie Alter, Ausbildung, Dienstjahre, Teilnahme an Lehrerweiterbildung (Institution und Häufigkeit). Im mittleren Teil antworteten die Lehrer auf Fragen bezüglich ihrer Testpraxis im Allgemeinen und der letzte Teil setzte sich aus Fragen zusammen, die sich auf den schriftlichen Test des ersten Trimesters des Schuljahres 2005/06 im zweiten Schuljahrgang¹ bezogen. Dadurch wurde es den Lehrern ermöglicht, sich auf einen bestimmten, konkreten Test zu beziehen. Im zweiten und dritten Teil wurde nach getesteten Sprachfertigkeiten mit eingeschlossenen Aufgabentypologien, Texten und vorrangigen Überprüfungszielen gefragt.²

2.2.3. Datenerhebungsverfahren

Nach der Erprobung des Fragebogens an sechs Lehrern und der Begutachtung durch Dr. Manuela Glaboniat, Mitarbeiterin des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch, wurde der Fragebogen per Post an alle slowenischen Gymnasiallehrer geschickt, an einige zusätzlich per E-Mail. Wegen geringer Beteiligung wurden einige Lehrer durch telefonische Nachfrage erneut zur Mitarbeit angeregt.

2.2.4. Datenanalyse

Kontingenztabellen präsentieren die Häufigkeitsverteilung für einzelne im Kapitel 2.1. angeführte Kategorien. Mittels χ^2 -Tests wurde das Signifikanzniveau der Unterschiede zwischen den Lehrern im Bezug auf Alter, Dienstjahre und Lehrerweiterbildung bestimmt. Im Falle zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde die Korrektur nach Yates durchgeführt. Unterschiede wurden als statistisch signifikant interpretiert, wenn der p-Wert weniger als 0,05 beträgt (bei $p < 0,1$ als Tendenz eines signifikanten Unterschiedes). Die Anzahl der Freiheitsgrade beträgt für alle χ^2 -Werte 1 und wird aus diesem Grund in den Tabellen nicht angeführt.

¹ Im Folgenden *erster Trimester*.

² Das Schuljahr wird in Slowenien in drei zeitliche Abschnitte (Trimester) eingeteilt.

Wegen der relativ kleinen Stichprobe wurden die Daten für die statistische Auswertung bei einigen Variablen folgenderweise klassiert:

VARIABLE	KLASSEN
Alter	1. Klasse: jüngere Lehrer (36 Jahre oder jünger)
	2. Klasse: ältere Lehrer (über 36 Jahre)
Dienstjahre	1. Klasse: Lehrer mit weniger Dienstjahren (7 Jahre oder weniger)
	2. Klasse: Lehrer mit mehr Dienstjahren (mehr als 7 Jahre)
Häufigkeit der Lehrerweiterbildung	1. Klasse: nie oder selten
	2. Klasse: häufiger

3. Ergebnisse

3.1. Testen der Sprachfertigkeiten

Die Lehrer gaben im Fragebogen an, welche der vier sprachlichen Fertigkeiten sie gewöhnlicherweise testen und welche sie im ersten Trimester getestet haben. Die Resultate für die einzelnen Fertigkeiten sowie für die Einbeziehung aller vier Fertigkeiten werden in den folgenden Tabellen präsentiert.

Tabelle 1: Unterschiede im Testen von Leseverstehen gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Testen vom Leseverstehen		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f(%)	f	f(%)
Alter	1. Klasse	17	70,8	16	66,7
	2. Klasse	22	81,5	15	55,6
χ^2 (df)		0,801		0,658	
Dienstjahre	1. Klasse	13	81,3	14	87,5
	2. Klasse	26	74,3	17	48,6
χ^2 (df)		0,035a		6,981**	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	17	68,0	14	56,0
	2. Klasse	22	84,6	14	65,4
χ^2 (df)		1,956		0,471	
zusammen		39	76,5	31	60,8

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Leseverstehen wird gewöhnlich von 76,5% geprüft (Tabelle 1), im 1. Trimester wurde es aber nur von 60,8% der an der Studie beteiligten Lehrer getestet. Hinsichtlich des Alters und der Beteiligung an Lehrerweiterbildung gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrern. Jedoch zeigt der χ^2 -Test einen signifikanten Unterschied ($p=0,008$) beim Testen von Leseverstehen im 1. Trimester in Hinblick auf die Dienstjahre der Lehrer. Leseverstehen wurde von 87,5% der Lehrer mit weniger Dienstjahren und von 48,6% der Lehrer mit mehr Dienstjahren getestet. Bei älteren Lehrern und bei denen mit mehr Berufserfahrungen kann ein relativ großer Unterschied zwischen den Anteilen für das Testen des Leseverstehens gewöhnlich (vielleicht mehr Raum für erwünschte Antworten) und im 1. Trimester beobachtet werden. Gewöhnlich wird diese Fertigkeit von 81,5% der älteren Lehrer geprüft, im 1. Trimester lediglich von 55,6% der Lehrer. Auch bei den Lehrern mit mehr Dienstjahren verringert sich der Anteil.

Tabelle 2: Unterschiede im Testen von Hörverstehen gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Testen vom Hörverstehen		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	11	45,8	7	29,2
	2. Klasse	10	37,0	5	18,5
χ^2 (df)		0,406		0,801	
Dienstjahre	1. Klasse	7	43,8	4	25,0
	2. Klasse	14	40,0	8	22,9
χ^2 (df)		0,064		0,000a	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	10	40,0	6	24,0
	2. Klasse	11	42,3	6	23,1
χ^2 (df)		0,028		0,006	
zusammen		21	41,2	12	23,5

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

Weniger als die Hälfte der Lehrer (41,2%) testet gewöhnlich das Hörverstehen (Tabelle 2), im 1. Trimester wurde diese Fertigkeit sogar von weniger als einem Viertel aller beteiligten Lehrer (23,5%) geprüft. Zwischen den Lehrern gibt es dabei in Hinsicht auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 3: Unterschiede im Testen der Schreibfertigkeit gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Testen von Schreibfertigkeit		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	21	87,5	17	70,8
	2. Klasse	25	92,6	26	96,3
χ^2 (df)		0,019a		4,452a*	
Dienstjahre	1. Klasse	15	93,8	10	62,5
	2. Klasse	31	88,6	33	94,3
χ^2 (df)		0,005a		6,157a*	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	21	84,0	20	80,0
	2. Klasse	25	96,2	23	88,5
χ^2 (df)		0,976a		0,198a	
zusammen		46	90,2	43	84,3

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Laut der Tabelle prüfen gewöhnlich 90,2% aller beteiligten Lehrer die Schreibfertigkeit der Lernenden (Tabelle 3), im 1. Trimester haben sie 84,3% der Lehrer getestet. Laut χ^2 -Test bestehen beim Testen der Schreibfertigkeit im 1. Trimester signifikante Unterschiede zwischen den Lehrern hinsichtlich des Alters ($p=0,035$) und der Dienstjahre ($p=0,013$). Die Schreibfertigkeit wurde im 1. Trimester von 96,3% der älteren und 70,8% der jüngeren, von 94,3% der Lehrer mit mehr Dienstjahren und von 62,5% der Lehrer mit weniger Dienstjahren getestet.

Wieder kann ein großer Unterschied zwischen den Lehreranteilen für das Testen gewöhnlich und das Testen im 1. Trimester beobachtet werden. Vor allem von jüngeren und weniger erfahrenen Lehrern wurde die Schreibfertigkeit im 1. Trimester in einem viel geringeren Maße getestet als gewöhnlich. So wird nämlich die Schreibfertigkeit gewöhnlich von 87,5%, im 1. Trimester jedoch lediglich von 70,8% der jüngeren Lehrern getestet, von den weniger erfahrenen Lehrern testen das Schreiben gewöhnlich 93,8% der Lehrer, im 1. Trimester über 30% weniger. Bei älteren und erfahreneren Lehrern wird eine gegenläufige Tendenz entdeckt. Im Vergleich zum Testen der Schreibfertigkeit gewöhnlich erhöhen sich die Anteile der Lehrer für das Testen im 1. Trimester.

Tabelle 4: Unterschiede im Testen der Sprechfertigkeit gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Testen der Sprechfertigkeit		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f(%)	f	f(%)
Alter	1. Klasse	23	95,8	18	75,0
	2. Klasse	25	92,6	25	92,6
χ^2 (df)		0,000a		1,792a	
Dienstjahre	1. Klasse	15	93,8	11	68,8
	2. Klasse	33	94,3	32	91,4
χ^2 (df)		0,000a		2,727a	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	23	92,0	20	80,0
	2. Klasse	25	96,2	23	88,5
χ^2 (df)		0,001a		0,198a	
zusammen		48	94,1	43	84,3

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

Die Sprechfertigkeit (Tabelle 4) wird gewöhnlich von 94,1% der Lehrer getestet, im 1. Trimester wurde sie von 84,3% der Beteiligten geprüft. Zwischen den Lehrern konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Wie beim Testen der Schreibfertigkeit verringern sich auch hier bei jüngeren und weniger erfahrenen Lehrern die Anteile für das 1. Trimester im Vergleich zum Testen gewöhnlich.

Tabelle 5: Unterschiede im Testen aller vier Sprachfertigkeiten gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Testen von allen vier Sprachfertigkeiten		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f(%)	f	f(%)
Alter	1. Klasse	9	37,5	4	16,7
	2. Klasse	8	29,6	4	14,8
χ^2 (df)		0,354		0,000a	
Dienstjahre	1. Klasse	7	43,8	3	18,8
	2. Klasse	10	28,6	5	14,3
χ^2 (df)		1,138		0,000a	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	7	28,0	4	16,0
	2. Klasse	10	38,5	4	15,4
χ^2 (df)		0,628		0,000a	
zusammen		17	33,3	8	15,7

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

Nur ein Drittel aller beteiligten Lehrer prüfen gewöhnlich alle vier Sprachfertigkeiten (Tabelle 5), im 1. Trimester waren es sogar nur 15,7%. Dabei bestehen zwischen den Lehrern keine signifikanten Unterschiede.

3.2. Aufgabenformate

Im zweiten und dritten Teil des Fragebogens gaben die Lehrer an, welche Aufgabentypen sie in ihre Tests gewöhnlich mit einbeziehen und welche sie beim Testen im 1. Trimester verwendet haben. Zur Auswahl waren jeweils 2 Aufgabentypen für das produktive, rezeptive und reproduktive Aufgabenformat.

Tabelle 6: Unterschiede in Verwendung von produktiven Aufgaben gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Produktive Aufgaben		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	19	79,2	13	54,2
	2. Klasse	24	88,9	22	81,5
χ^2 (df)		0,322a		4,403*	
Dienstjahre	1. Klasse	14	87,5	8	50,0
	2. Klasse	29	82,9	27	77,1
χ^2 (df)		0,000a		3,757	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	21	84,0	15	60,0
	2. Klasse	22	84,6	20	76,9
χ^2 (df)		0,000a		1,695	
zusammen		43	84,3	35	68,6

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Produktive Aufgaben werden gewöhnlich von 84,3% der Lehrer in ihre Tests mit eingeschlossen, im 1. Trimester waren sie in Tests von 68,6% der Lehrer zu finden (Tabelle 6). Zwischen den Lehrern konnten im 1. Trimester in Bezug auf das Alter ein signifikanter Unterschied ($p=0,036$) und in Bezug auf die Dienstjahre eine starke Tendenz des signifikanten Unterschiedes ($p=0,053$) beobachtet werden. Produktive Aufgaben wurden in den Tests von 54,2% der jüngeren und 81,5% der älteren Lehrer einbezogen. Unter den Lehrern mit mehr Dienstjahren wurden sie von 77,1% der Lehrer verwendet, unter denen mit weniger Dienstjahren nur von der Hälfte. Jüngere Lehrer, die gewöhnlich auch über weniger Dienstjahre verfügen, haben produktive Aufgaben im geringeren Maße vermutlich deswegen verwendet, weil sie am schwierigsten zu benoten sind.

Tabelle 7: Unterschiede in Verwendung von rezeptiven Aufgaben gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Rezeptive Aufgaben		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	8	33,3	12	50,0
	2. Klasse	5	18,5	7	25,9
χ^2 (df)		1,468		3,150	
Dienstjahre	1. Klasse	5	31,3	9	56,3
	2. Klasse	8	22,9	10	28,6
χ^2 (df)		0,085a		3,599	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	5	20,0	9	36,0
	2. Klasse	8	30,8	10	38,5
χ^2 (df)		0,778		0,033	
zusammen		13	25,5	19	37,3

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

Gewöhnlich testet ein Viertel der Lehrer das Wissen der Lernenden mit rezeptiven Aufgaben (Tabelle 7), im 1. Trimester steigt dieser Anteil auf 37,3% der Lehrer. Tendenzen signifikanter Unterschiede zwischen den Lehrern konnten im 1. Trimester je nach ihrem Alter ($p=0,076$) und ihren Dienstjahren ($p=0,058$) beobachtet werden. Für rezeptive Aufgaben haben sich die Hälfte der jüngeren und 56,3% der Lehrer mit weniger Dienstjahren entschieden, unter den älteren waren es 25,9% und unter den Lehrern mit mehr Dienstjahren 28,9%. Im Vergleich zu den älteren Lehrern mit mehr Berufserfahrungen haben jüngere und weniger erfahrene Lehrer im größeren Maße in ihre Tests rezeptive Aufgaben integriert, vermutlich wegen der einfacheren Benotung dieses Aufgabenformats.

Tabelle 8: Unterschiede in Verwendung von reproduktiven Aufgaben gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Reproduktive Aufgaben		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	24	100,0	24	100,0
	2. Klasse	27	100,0	26	96,3
χ^2 (df)		-		0,000a	
Dienstjahre	1. Klasse	16	100,0	16	100,0
	2. Klasse	35	100,0	34	97,1
χ^2 (df)		-		0,000a	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	25	100,0	24	96,0
	2. Klasse	26	100,0	26	100,0
χ^2 (df)		-		0,000a	
zusammen		51	100,0	50	98,0

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

Alle beteiligten Lehrer testen das Wissen der Lernenden gewöhnlich mit reproduktiven Aufgaben, im 1. Trimester hat nur ein Lehrer keine reproduktive Aufgabe in seinen Test mit eingeschlossen (Tabelle 8).

Bei der Einbeziehung einzelner Formate kann wieder ein relativ großer Unterschied zwischen den Anteilen für Testen gewöhnlich und im 1. Trimester beobachtet werden. Diese Unterschiede sind bei den jüngeren und weniger erfahrenen Lehrern erheblich größer als bei den älteren Lehrern mit mehr Dienstjahren. Bei Einbeziehung von produktiven Aufgaben sinkt der Anteil der jüngeren Lehrer im 1. Trimester im Vergleich zum Testen gewöhnlich um 25%, bei den älteren nur um 7,4%. Der Anteil der Lehrer mit weniger Dienstjahren verringert sich um 37,5% und der Anteil der Lehrer mit mehr Berufserfahrungen nur um 5,8%. Bei den rezeptiven Aufgaben werden die Anteile im 1. Trimester im Vergleich zum Testen gewöhnlich höher; bei den jüngeren um 16,7%, bei den älteren um 7,4%, bei den Lehrern mit weniger Dienstjahren um 25,0% und bei denen mit mehr Dienstjahren um 5,7%.

3.3. Authentizitätsprinzip

Der Grad der Authentizität wurde mit Fragen bezüglich des Testens von grammatischem Wissen und der Realitätsnähe der Aufgaben untersucht.

Tabelle 9: Unterschiede im Testen von Grammatikwissen in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Testen vom Grammatikwissen		Antwort A		Antwort B	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	12	50,0	12	50,0
	2. Klasse	17	63,0	10	37,0
χ^2 (df)		0,870			
Dienstjahre	1. Klasse	9	56,3	7	43,8
	2. Klasse	20	57,1	15	42,9
χ^2 (df)		0,004			
Lehrerfortbildung	1. Klasse	13	52,0	12	48,0
	2. Klasse	16	61,5	10	38,5
χ^2 (df)		0,473			
zusammen		29	56,9	22	43,1

Die Lehrer gaben an, ob sie grammatisches Wissen mit Aufgaben prüfen, die sich nur auf die zu prüfende grammatikalische Struktur beschränken (Antwort A), oder mit Aufgaben, die die Fähigkeit des Sprachgebrauchs (und darunter auch die richtige Bildung und den passenden Gebrauch der jeweiligen grammatikalischen Struktur) in kommunikativen Situationen testen (Antwort B).

Weniger als die Hälfte der Lehrer (41,1%) prüft Grammatikwissen mit Aufgaben, die die kommunikative Sprachkompetenz testen (Tabelle 9). Die Mehrheit der Lehrer

(56,9%) beschränkt sich noch immer auf Aufgaben, die grammatikalische Strukturen isoliert prüfen. In Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrern festgestellt werden.

Tabelle 10: Unterschiede in der Anwendungshäufigkeit von realitätsnahen kommunikativen Aufgaben in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Häufigkeit der realitätsnahen Aufgaben		Immer oder häufig		Selten oder nie	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	13	54,2	11	45,8
	2. Klasse	18	66,7	9	33,3
χ^2 (df)		0,833			
Dienstjahre	1. Klasse	8	50,0	8	50,0
	2. Klasse	23	65,7	12	34,3
χ^2 (df)		1,138			
Lehrerfortbildung	1. Klasse	14	56,0	11	44,0
	2. Klasse	17	65,4	9	34,6
χ^2 (df)		0,471			
zusammen		31	60,8	20	39,2

Laut Tabelle 10 schließen 60,8% der Lehrer Aufgaben, die kommunikativen Aufgaben des realen Sprachgebrauchs ähneln, immer oder häufig in ihr Testen mit ein, 39,2% der Lehrer machen das selten oder nie. Zwischen den Lehrern bestehen keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 11: Unterschiede im Anteil von kommunikativen, realitätsnahen Aufgaben im schriftlichen Test des 1. Semesters in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Anteil der kommunikativen Aufgaben		33,3 % oder weniger		mehr als 33,3%	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	17	70,8	7	29,2
	2. Klasse	12	44,4	15	55,6
χ^2 (df)		3,607			
Dienstjahre	1. Klasse	10	62,5	6	37,5
	2. Klasse	19	54,3	16	45,7
χ^2 (df)		0,302			
Lehrerfortbildung	1. Klasse	16	64,0	9	36,0
	2. Klasse	13	50,0	13	50,0
χ^2 (df)		1,018			
zusammen		29	56,9	22	43,1

Im 1. Trimester war bei 56,9% aller schriftlichen Tests der Anteil von kommunikativen, realitätsnahen Aufgaben weniger als ein Drittel (Tabelle 11). Laut χ^2 -Test besteht zwischen den Lehrern eine Tendenz des signifikanten Unterschieds hinsichtlich des Alters ($p=0,058$). Unter den jüngeren Lehrern haben nur 29,2% mehr als ein Drittel kommunikativer Aufgaben in ihren Test mit eingeschlossen, unter den älteren Lehrern waren es mehr als die Hälfte (55,6%).

3.4. Textauswahl

Im Fragebogen wurde auch nach Textquellen und nach Kriterien gefragt, die für die Lehrer bei der Auswahl von Texten für Tests maßgeblich sind. Nach Textquellen wurde in Form einer Multiple-Choice Frage erkundigt, nach Kriterien in Form einer offenen Frage.

Tabelle 12: Unterschiede in der Textsuche zwischen den Lehrern in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Quelle		Lehrbücher		Zeitschriften, Zeitungen		Lehrerhandbücher		Internet	
		f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
Alter	K1	16	66,7	10	41,7	9	37,5	12	50,0
	K2	16	59,3	18	66,7	14	51,9	8	29,6
χ^2 (df)		0,298		3,207		1,057		2,212	
Dienstjahre	K1	10	62,5	7	43,8	7	43,8	7	43,8
	K2	22	62,9	21	60,0	16	45,7	13	37,1
χ^2 (df)		0,001		1,171		0,017		0,207	
Lehrerfortbildung	K1	19	76,0	16	64,0	10	40,0	4	16,0
	K2	13	50,0	12	46,2	13	50,0	16	61,5
χ^2 (df)		3,686		1,639		0,515		11,088**	
zusammen		32	62,7	28	54,9	23	45,1	20	39,2

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Texte für Lese- und Hörverstehen suchen die meisten Lehrer (62,7%) in Lehrbüchern, mehr als die Hälfte (54,9%) findet sie in Zeitungen oder Zeitschriften, etwas weniger (45,1%) in Lehrerhandbüchern und die wenigsten Lehrer benutzen dafür das Internet (39,2%) (Tabelle 12). Es bestehen Tendenzen signifikanter Unterschiede zwischen Lehrern bei der Suche in Zeitungen und Zeitschriften hinsichtlich des Alters ($p=0,073$) und bei der Suche in Lehrbüchern je nach der Häufigkeit der Lehrerweiterbildung ($p=0,055$). 66,7% der älteren und 41,7% der jüngeren Lehrer suchen die Texte in Zeitungen und Zeitschriften. Lehrer, die öfter an Lehrerweiterbildung teilnehmen, suchen im geringeren Maße (50,0%) Texte in den Lehrbüchern als Lehrer, die seltener an diesen Maßnahmen

teilnehmen (76,0%). Bei der Suche im Internet unterscheiden sich die Lehrer signifikant voneinander in Bezug auf die Häufigkeit der Lehrerweiterbildung ($p= 0,0001$). Unter den Lehrern, die sich seltener weiterbilden, suchen nur 16 % Texte im Internet, unter den sich öfter weiterbildenden Lehrern bedienen sich 61,5% des Internets. Lehrer, die sich öfter ausbilden, suchen demnach im größerem Maße Texte im Internet.

Tabelle 13: Unterschiede in Kriterien zwischen den Lehrern in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Kriterium		Aktualität		Authentizität		Länge		Bezug zum Thema		Komplexität		Abiturkatalog	
		f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)
Alter	K1	5	20,8	1	4,2	2	8,3	18	75,0	17	70,8	3	12,5
	K2	11	40,7	2	7,4	1	3,7	14	51,9	21	77,8	3	11,1
χ^2 (df)		2,339		0,000a		0,011a		2,913		0,323		0,000a	
Dienstjahre	K1	5	31,3	1	6,3	1	6,3	13	81,3	12	75,0	1	6,3
	K2	11	31,4	2	5,7	2	5,7	19	54,3	26	74,3	5	14,3
χ^2 (df)		0,000		0,000a		0,000a		3,415		0,000a		0,128a	
Lehrerfortbildung	K1	7	28,0	1	4,0	3	12,0	17	68,0	18	72,0	2	8,0
	K2	9	34,6	2	7,7	0	0,0	15	57,7	20	76,9	4	15,4
χ^2 (df)		0,259		0,000a		1,502a		0,579		0,163		0,147a	
zusammen		16	31,4	3	5,9	3	5,9	32	62,7	38	74,5	6	11,8

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

Die meisten Lehrer halten die grammatikalische und lexikalische Komplexität des Textes (74,5%) und den Bezug zum bearbeiteten Thema (62,7%) für die wichtigsten Kriterien (Tabelle 13). 31,4% der Befragten finden Aktualität und Zielgruppenrelevanz wichtig, 11,8% der Lehrer berücksichtigen bei der Auswahl den Abiturskatalog und 5,9% halten die Länge des Textes für wichtig. Überraschenderweise nannten nur 5,9% der Beteiligten Authentizität des Textes als eins ihrer Auswahlkriterien. Wie oben schon erwähnt wurde, war diese Frage offen und die Lehrer mussten selbst die Kriterien anführen. Laut χ^2 -Test bestehen beim Bezug auf das bearbeitete Thema Tendenzen signifikanter Unterschiede zwischen den Lehrern hinsichtlich des Alters ($p=0,088$) und der Dienstjahre ($p=0,065$). 75,0% der jüngeren und 51,9% der älteren Lehrer finden es wichtig, dass der ausgewählte Text thematisch dem im Unterricht bearbeiteten Thema ähnelt. Unter den Lehrern mit weniger Dienstjahren teilen 81,3% und unter denen mit mehr Dienstjahren 54,3% der Lehrer diese Meinung. Jüngere und weniger erfahrene Lehrer folgen demnach in einem größeren Maße den im Unterricht behandelten Themen.

3.5. Das vorrangige Ziel

Bei zwei Multiple-Choice Fragen gaben die Lehrer an, was gewöhnlich das Hauptziel ihres Testens ist und welches das vorrangige Ziel des schriftlichen Tests im 1. Trimester war. Sie durften nur eine Antwort auswählen. In der Tabelle 14 werden die Resultate für Antwort 3 präsentiert (das vorrangige Ziel ist das Testen kommunikativer Sprachkompetenz).

Tabelle 14: Unterschiede in den vorrangigen Zielen gewöhnlich und im 1. Trimester zwischen den Lehrern in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

kommunikative Sprachkompetenz als vorrangiges Ziel		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	20	83,3	13	54,2
	2. Klasse	16	59,3	10	37,0
χ^2 (df)		3,547		1,506	
Dienstjahre	1. Klasse	13	81,3	10	62,5
	2. Klasse	23	65,7	13	37,1
χ^2 (df)		0,638a		2,851	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	17	68,0	9	36,0
	2. Klasse	19	73,1	14	53,8
χ^2 (df)		0,158		1,639	
zusammen		36	70,6	23	45,1

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

Testen kommunikativer Sprachkompetenz ist gewöhnlich das wichtigste Ziel von 70,6% der Lehrer, im 1. Trimester haben sich 45,1% der Lehrer dieses Ziel als vorrangig gesetzt. Beim Testen gewöhnlich ist eine Tendenz des signifikanten Unterschieds zwischen unterschiedlich alten Lehrern beobachtet worden ($p=0,060$). Testen kommunikativer Sprachkompetenz haben als vorrangiges Ziel 83,3% jüngerer und 59,3% älterer Lehrer bezeichnet. Im 1. Trimester war Prüfen kommunikativer Sprachkompetenz im größeren Maße das wichtigste Ziel der Lehrer mit weniger Berufserfahrungen. χ^2 -Test zeigt nämlich eine Tendenz des signifikanten Unterschieds ($p=0,091$) zwischen den Lehrern in Bezug auf ihre Dienstjahre.

4. Schlussfolgerungen

Beachtet man die im Kapitel 2.1 angeführten Kriterien kommunikativer Tests, kann Folgendes festgestellt werden:

Alle vier Sprachfertigkeiten werden gewöhnlich von weniger als einem Drittel der beteiligten Lehrer getestet, im 1. Trimester haben nur 15,7% der Lehrer alle Fertigkeiten

geprüft. Dabei wird meistens das Testen des Hörverstehens vernachlässigt, was vermutlich eine Folge der anspruchsvolleren Organisation des Testablaufs ist. Da der effektive Sprachgebrauch die Sprachverwendenden sehr oft mit Aufgaben konfrontiert, für deren Bewältigung die Fertigkeit des Hörverstehens eingesetzt werden muss, ist es von großer Wichtigkeit, dass man diese auch im Unterricht ausbildet und testet. Mittels Testens wird nämlich nicht nur Information zum Wissensstand der Lernenden erlangt, sondern es wird den Lernenden auch implizit vermittelt, was bzw. welche Sprachfertigkeiten und Strategien wichtig sind. Aus diesem Grund muss sich der Unterricht bzw. das Testen an realen Verwendungssituationen orientieren, damit die Lernenden den Unterricht bzw. das Fremdsprachenlernen in der Schule als sinnvoll, nützlich und für den realen Sprachgebrauch bedeutend wahrnehmen. Überraschend hoch sind die Anteile der Lehrer, die die Sprechfertigkeit testen (gewöhnlich 94,1%, im 1. Trimester 84,3%). Da wegen schwerer und unökonomischer Überprüfbarkeit der Sprechfertigkeit der mündliche Teil der Prüfung oft ausgeklammert wird, ist es ein besonderes Anliegen der kommunikativen Tests, dem Mündlichen einen höheren Stellenwert zu verleihen (Glaboniat 1998, 49f.). In dieser Hinsicht sind die Resultate der Studie als sehr positiv anzusehen.

Unter den Aufgabenformaten werden am häufigsten Reproduktionsformate eingesetzt. Laut χ^2 -Test bestehen in der Verwendungshäufigkeit produktiver und rezeptiver Formate zwischen den Lehrern Unterschiede im Bezug auf Alter und Dienstjahre. Ältere und erfahrenere Lehrer verwenden im Vergleich zu jüngeren und weniger erfahrenen Lehrern häufiger Aufgaben produktiven Formats. Andererseits bedienen sich jüngere und weniger erfahrene Lehrer öfter Aufgaben rezeptiven Formats, vermutlich weil diese einfacher zu beurteilen sind. Im ersten Teil des Fragebogens gaben die Lehrer unter anderem auch an, wo sie ihre Kenntnisse bezüglich des Testens erhalten haben. Die meisten Lehrer (88,2%) erlangen zu ihrem Wissen durch ihre eigene Berufserfahrungen, 60,8% erhielten es bei Lehrerweiterbildungen und überraschenderweise nur 31,4% während ihres Germanistikstudiums. Da sich die Lehrer im höchsten Maße das Wissen über Testen durch eigene Erfahrungen aneignen, ist es verständlich, dass Lehrer mit weniger Berufserfahrungen nach Aufgabentypen greifen, die für die Benotung nicht zu anspruchsvoll sind. Ein breiteres Angebot von Lehrerweiterbildungen zum Thema Prüfen von Fremdsprachenwissen könnte den unerfahrenen Lehrern den Mangel an Erfahrungen ersetzen, vorausgesetzt, die Weiterbildungen wären praxisorientiert und nicht zu sehr auf Theorie beschränkt. Bei der Erforschung der Ziele wurde nämlich klar, dass sich junge und weniger erfahrene Lehrer im größeren Maße das Testen kommunikativer Sprachkompetenz als vorrangiges Ziel ihres Testens setzen. Es fehlt ihnen demnach nicht an theoretischem Wissen, sondern viel mehr an der Fähigkeit, dieses Wissen tatsächlich in ihre Testpraxis einzusetzen.

Die meisten Lehrer beachten bei der Textauswahl vor allem die grammatikalische und lexikalische Komplexität der Texte und berücksichtigen das im Unterricht bearbeitete Thema. Am häufigsten werden Texte in Lehrbüchern und in Zeitschriften bzw. Zeitungen gefunden, die wenigsten Lehrer bedienen sich des Internets. Dabei suchen Lehrer, die häufiger an Weiterbildungen teilnehmen, im Vergleich zu sich seltener weiterbildenden Lehrern Texte öfter im Internet und seltener in den Lehrbüchern. Unter der Annahme,

dass Texte in den Lehrbüchern überwiegend nicht authentisch, sondern für Sprachlernende vereinfacht sind und dass im Internet andererseits meist authentische Texte zur Verfügung stehen, darf behauptet werden, dass Lehrerweiterbildungen zur größeren Authentizität der Texte beitragen.

Das Authentizitätsprinzip wird sowohl bei den gestellten Aufgaben als auch bei der Textauswahl nur beschränkt im Unterricht eingesetzt. Mehr als die Hälfte der Lehrer prüft grammatische Kenntnisse meistens immer noch isoliert, also im Rahmen der Aufgaben, die sich nur auf eine bestimmte grammatische Struktur beschränken. Im 1. Trimester betrug der Anteil von kommunikativen Aufgaben im schriftlichen Test bei mehr als der Hälfte der Lehrer weniger als ein Drittel. Bei der Textsuche für Lese- und Hörverstehen bemühen sich lediglich 5,9% der Lehrer, authentische Texte in ihre Tests mit einzubeziehen. Wenn der Unterricht die Lernenden zum Sprachgebrauch in realen Situationen befähigen soll, muss er sie mit Aufgaben und Texten konfrontieren, die sie außerhalb der Schule treffen werden. Dadurch ermöglicht er ihnen die Ausbildung von nötigen Strategien zur innovativen und flexiblen Sprachverwendung und gibt ihnen etwas, was den Lernenden allzu oft fehlt: das Selbstbewusstsein, die Sprache zu verwenden, zu erforschen und kreativ einzusetzen und nicht aus Angst vor Fehlern Kommunikation zu meiden.

Literatur

- Alderson, J. C., Pižorn, K. (Hrg.) (2004). Sestavljanje nacionalnih preizkusov znanj-most k evropskim standardom. Constructing School Leaving Examinations at a National Level- Meeting European Standards. Državni izpitni center.
- Anderson, J.R. (2000). Learning and memory. An integrated approach. New York [etc.]: John Wiley & sons.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Glaboniat, M. (1998). Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch. Innsbruck: Studienverlag.
- Glaboniat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P., Wertenschlag, L. (2004). Profile Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Berlin: Langenscheidt.
- Glaboniat, M., Müller, M. (2006). Note »sehr gut!«- aber in Bezug worauf? In: Fremdsprache Deutsch, Heft 34, S.14-21.
- Kožuh, B. (2003). Statistične metode v pedagoškem raziskovanju. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njenega odnosa – eden osnovnih izzivov sodobnega izobraževanja. In: Sodobna pedagogika, Nr.1, 58-75.
- Morrow, K. (1979). Communicative language testing. In: C: J. Brumfit / K. Johnson (1985). The communicative approach to language teaching. Oxford: Oxford University Press. S. 143-157.
- Perlmann-Balme, M. (2006). »Das alles kann ich schon!« In: Fremdsprache Deutsch, Heft 34., S. 5-13.
- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Skela, J. (1995). Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov: (R)evolucija? In: Uporabno jezikoslovje, Nr. 5, S. 142-159.
- Weir, C. J. (1990). Communicative Language Testing. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Jörg R. J. Schirra & Klaus Sachs-Hombach¹
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Bild und Wort

Ein Vergleich aus bildwissenschaftlicher Sicht

Es hat eine lange Tradition, den Menschen als sprachbegabtes Tier zu charakterisieren. Dabei ist insbesondere an den Gebrauch prädikativer Satzstrukturen gedacht, also an Aussagen und davon abgeleitete Äußerungstypen (etwa entsprechende Frage- oder Imperativformen). Aber auch die merkwürdige Fähigkeit, Bilder zu verwenden, ist, nach allem was wir empirisch wissen, nur dem Menschen eigen. Gibt es begriffliche Gründe für diese empirische Koinzidenz? Eine solche Frage gehört ebenso gut in die allgemeine Sprachwissenschaft und Sprachphilosophie, wie sie der Bildwissenschaft eignet, die sich als von dem Fach Kunstgeschichte unabhängige Disziplin erst seit kurzem zu formieren beginnt (vgl. Sachs-Hombach 2003). Als ein erster Schritt zur Klärung aus bildwissenschaftlicher Perspektive sollen im Folgenden vor allem Gemeinsamkeiten von und Unterschiede zwischen dem Gebrauch von Sprache und dem Gebrauch von Bildern zusammengestellt werden. Doch erscheint es zunächst wichtig, eine genauere Bestimmung dessen, was mit „Bildwissenschaft“ gemeint ist, zu geben.

1. Bildwissenschaftliche Fragestellungen

Von Zeitgenossen wird die Bildwissenschaft, die sich im Grunde erst seit wenigen Jahren als eigenständige „Trans-Disziplin“ formiert, häufig in gewisser Konkurrenz zur bereits länger bestehenden Kunstgeschichte² gesehen. Daher lohnt es sich, zunächst mit dem Verhältnis dieser beiden Fächer auch zu klären, womit sich die Bildwissenschaft überhaupt auseinandersetzt. Sehen wir davon ab, dass die traditionelle Kunstgeschichte Bilder und andere Artefakte in der Regel in künstlerischem Zusammenhang, also in einer besonderen Verwendungsweise unter vielen, untersucht: Hiervon unabhängig ist wichtig, dass sie

¹ Zu den Autoren: <http://www.jrjs.de> & <http://isgnw.cs.uni-magdeburg.de/~ksh/homepage.html>

² Wir verwenden den Ausdruck „Kunstgeschichte“ hier stets im Sinne der akademischen Disziplin, die manchmal auch „Kunstgeschichtswissenschaft“ genannt wird, und nicht im ebenfalls möglichen Sinne von „faktische historische Entwicklung oder Abfolge von Kunststilen“.

spezifische Eigenarten von konkreten Bildwerken analysiert – und zwar vor einem oft nur impliziten Hintergrund, was Bildsein im Allgemeinen ausmacht. Damit ist durchaus eine indirekte Klärung des Allgemeinen durch die Untersuchung des Besonderen kompatibel, doch bleibt dieser Aspekt ein Nebenprodukt. Kunsthistoriker kann man (sofern sie sich nicht mit Skulpturen, Architektur oder anderen nicht im engeren Sinne bildhaften künstlerischen Artefakten befassen) durchaus auch charakterisieren als Forscher, die sich der wissenschaftlichen Betrachtung einzelner Bildwerke und ihrer Zusammenhänge vor allem (aber nicht nur) in historischer Entwicklung widmen. Daran ändert auch die reine Ausdehnung des Interesses von der ursprünglichen Beschränkung auf Kunstwerke hin zu allen visuell gestalteten Gebilden nichts wesentlich, soll es doch auch dabei gerade nur um „die Methoden der materialen Bestimmung, der historischen Zuschreibung und der semantischen Deutung“ jener einzelnen Gebilde gehen [Bredenkamp 2003, 56]. Kunstgeschichte bleibt so „Bildwissenschaft“.

Demgegenüber sollte von *Bildwissenschaft* im hier vertretenen Sinne dann die Rede sein, wenn sich das wissenschaftliche Interesse der Frage zuwendet, was es *grundsätzlich* bedeutet, mit Bildern (als solchen) umgehen zu können. Wie soll man es sich, zum Beispiel, vorstellen, dass sich eine solche merkwürdige Fähigkeit – oder genauer, dass sich Wesen mit einer solchen Fähigkeit – entwickelt haben? Und was folgt aus den so gewonnenen Charakterisierungen für die mit Bildern beschäftigten Einzelwissenschaften (insbesondere natürlich die Kunstgeschichte)? Die Bildwissenschaft versucht mithin zu klären, was Bildsein *allgemein* bedeutet. Damit klärt sie den von der Kunstgeschichte und anderen „Bildwissenschaften“ jeweils nur verwendeten und vorausgesetzten Hintergrund und wirkt so auch interdisziplinär als Vermittler. Das Untersuchen spezieller Einzelfälle ist dabei nicht unwichtig, dient aber vor allem der Verdeutlichung genereller Eigenschaften. Insbesondere gilt: Es stehen tatsächlich gar nicht einzelne Bilder im unmittelbaren Fokus des Interesses, sondern vielmehr die Fähigkeit, Bilder verwenden (d. h. erzeugen und rezipieren) zu können; und damit müssen von Bildwissenschaftlern, genau genommen, als Objekte ihrer Studien die Wesen, die über diese Eigenschaft verfügen, betrachtet werden. Noch präziser formuliert: Es geht nicht einmal um einzelne solcher Wesen, sondern um das ihnen allen Charakteristische, d. h. den *Begriff*,³ den wir uns von Wesen mit der erwähnten Fähigkeit auf sinnvolle und rational kontrollierte Weise bilden können (und sollten).⁴

Dass die konkreten einzelnen Verwendungen eines bestimmten Bildes und die abstrakte allgemeine Fähigkeit zum Bildgebrauch aufs Engste miteinander verflochten sind, dass sie zwei Seiten ein und derselben Medaille bilden, das darf uns nicht verwundern: Der allgemeine Begriff eines Wesen, das Bilder gebrauchen kann, ist nichts anderes als der Komplex der abstrakten Regeln jenes Gebrauchs, die jeden empirischen Fall determinieren, in dem das Wesen diese Fähigkeit anwendet. Andererseits legt zugleich jede konkrete Anwendung

³ Unter einem Begriff wird hier, wie in der Philosophie üblich, eine interindividuell kontrollierte Unterscheidungsfähigkeit verstanden (vgl. etwa Ros 1999).

⁴ Ganz in diesem Sinn weitete Hans Belting seine ursprünglich kunstgeschichtlichen Untersuchungen seit einigen Jahren aus zu einer durchaus auch bildwissenschaftlich zu verstehenden *Bildanthropologie* (vgl. Belting 2001).

die nur abstrakt fassbaren und daher interpretationsbedürftigen Regeln weiter aus und erlaubt uns auf diese Weise überhaupt, uns dem Begriff wissenschaftlich zu widmen.

Damit besteht zwischen Bildwissenschaft und Kunstgeschichte ein ähnliches Verhältnis wie zwischen Literaturwissenschaft und Linguistik:⁵ Die Sprachwissenschaft unterscheidet bekanntlich zwischen einzelnen Sprachzeichen, konkreten Sprachen (Systemen von Sprachgebräuchen) und der allgemeinen Sprachfähigkeit. Entsprechend dürfte es sinnvoll sein, zur Bestimmung des Forschungsgegenstandes der Bildwissenschaft zu differenzieren zwischen (1) bestimmten Bildern, (2) konkreten Bildgebräuchen und (3) der generellen Fähigkeit zum Bildgebrauch. Ein zentraler Gegenstand der Linguistik ist bekanntlich die *Sprachfähigkeit*; die Untersuchung einzelner Sprachen oder einzelner Sprachzeichen ist dafür vor allem Mittel zum Zweck.⁶ Eine zentrale Fragestellung der Literaturwissenschaft betrifft hingegen insbesondere die Wechselwirkungen zwischen konkreter Form und konkretem Gehalt eines einzelnen literarischen Werkes. Dazu gehören z. B. auch Analysen rhetorisch-stilistischer Mittel wie Metaphern, Metonymien, Allegorien etc. Ganz ähnlich hat man sich in kunstgeschichtlichen Bild-Untersuchungen weniger um das eigentümliche Phänomen gekümmert, dass wir Menschen Wesen sind, die überhaupt mit etwas so Merkwürdigem wie Bildern umgehen können, sondern ganz wesentlich darum, wie bei einzelnen Bildern – gerade auch in historischem Entwicklungszusammenhang – die jeweiligen konkreten Bildformen und Bildgehalte miteinander korrespondieren. Auch hier treffen wir auf rhetorisch-stilistische Mittel wie Metapher, Allegorie usw.⁷

Für die Bildwissenschaft sollte hingegen – analog zur Linguistik – gelten: Es sind weniger die Unterschiede zwischen verschiedenen Bildverwendungen, die gesucht werden, sondern vor allem die Faktoren, die bei *jedem* einzelnen Gebrauch von Bildern eine Rolle spielen. Das wesentliche Ziel des Forschungsinteresses ist, wenn man es genauer formulieren möchte, nicht, wie der Name missverständlich andeutet, das Bild, sondern vielmehr die allgemeine Fähigkeit, Bilder verwenden zu können. Sowohl der konkrete, als Bild benutzte Gegenstand (der Bildträger bzw. das Medium) wie auch die abstrakten Funktionen der Bilder sind ausschließlich hinsichtlich dieses allgemeinen Vermögens eines Wesens zum Bildgebrauch bestimmt.

Aus dieser Nähe zwischen Linguistik und „Visualistik“, wie man die Bildwissenschaft analog auch nennen kann,⁸ entspringt denn auch die Fragestellung, der wir uns mit dieser

⁵ Hier wie dort bedingen und befruchten sich beide Bereiche auch wesentlich gegenseitig. – Die rein forschungspolitische Frage, ob Bildwissenschaft als Teil der Kunstgeschichte zu bewerten sei oder ob umgekehrt Kunstgeschichte besser als eine der an dem transdisziplinären Unternehmen ‚Bildwissenschaft‘ beteiligten Disziplinen zu sehen sein sollte, spielt auf einer ganz anderen, hier nicht weiter betrachteten Diskussionsebene und zielt letztlich vor allem darauf ab, wer die Kontrolle über entsprechende, insbesondere finanzielle Forschungsressourcen ausüben darf.

⁶ Diese bilden ansonsten die Gegenstände der einzelnen Philologien wie Germanistik, Anglistik etc.

⁷ In diesem Sinne wird man beispielsweise die Studien von Edgar Wind zu den Darstellungen der drei Grazien in der Renaissance verstehen dürfen (vgl. Wind 1984).

⁸ Zumindest taucht diese Bezeichnung im Rahmen des Magdeburger Studiengangs *Computervisualistik* auf: Dort fasst der Titel „Allgemeine Visualistik“ die entsprechenden Lehrveranstaltungen zusammen (vgl. Schirra & Strothotte 1998).

Arbeit zuwenden: Welche begrifflichen Zusammenhänge bestehen zwischen der von der Bildwissenschaft untersuchten Fähigkeit, Bilder gebrauchen zu können, und der von der Linguistik behandelten Fähigkeit, Sprache gebrauchen zu können?

Schränken wir uns dazu aber zunächst etwas ein: Im Folgenden geht es, sofern nichts anderes erwähnt ist, stets um darstellende Bilder von bzw. um aussagenartige Sprachäußerungen zu raumzeitlich-materiellen konkreten Szenen. Dabei soll es allerdings keine Rolle spielen, ob es sich um reale oder fiktive Szenen handelt. In den Abschnitten 2 bis 5 werden auf einer allgemeinen Ebene entsprechende Sprach- und Bildverwendungen hinsichtlich verschiedener Aspekte miteinander verglichen. Abschnitt 6 dient dazu, den Zusammenhang mit Strukturbildern sowie Aussagen über Abstraktes anzudeuten. Der abschließende siebente Abschnitt beginnt mit einer Zusammenfassung und verweist als Ausblick auf das Programm einer umfassenderen begriffsgenetischen Betrachtung, mit deren Hilfe es möglich sein sollte, die gefundenen begrifflichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Bild- und Sprachvermögen auf systematische Weise zu begründen und damit zugleich eine Fundierung der Bildwissenschaft zu geben.

2. Eine gemeinsame Basis: Die Gebrauchssituation als Zeichen

Auf den ersten Blick gibt es sowohl eine Reihe wichtiger Ähnlichkeiten zwischen Bild- und Sprachgebrauch als auch bedeutende Unterschiede. Es scheint zum Beispiel ein zentraler Verwendungszusammenhang von Bildern zu sein, dass eine Person allein und ganz für sich ein Bild betrachtet.⁹ Hingegen wird allgemein eine prinzipiell dialogische Situation der Verwendung von Sprache zugrunde gelegt:¹⁰ Jemand gibt jemand anderem etwas zu verstehen (oder intendiert das mit der Sprechhandlung doch zumindest). Da sprachliche Zeichen notwendigerweise nicht einfach in der Natur vorzufinden sind, sondern von einem Sprecher produziert sein müssen, ergibt sich automatisch, dass ihr Gebrauch wesentlich eine Interaktion zwischen zwei Partnern – genauer: eine Kommunikation – ist.¹¹ Bei Bildern gibt es demgegenüber, jedenfalls auf den ersten Blick, durchaus Fälle, die natürlich entstanden zu sein scheinen: Man denke etwa an Schattenwürfe

⁹ Für die Kunstgeschichte hatte sich dieser Verwendungsmodus geradezu als paradigmatisch herausgebildet, wurde aber in jüngerer Zeit zunehmend aufgeweicht (vgl. Bogen 2005). Allerdings fordern einige zeitgenössische Kunstwissenschaftler nach wie vor, dass jeder, der wissenschaftlich-vernünftig über Bilder reden wolle, sich – ähnlich einem Flugzeug-Kapitän, der eine Mindestanzahl an Flugstunden absolviert haben muss, um seiner Aufgabe gewachsen zu sein – zunächst jahrelang viele Stunden täglich auf solch private Weise mit Bildern beschäftigt, sich in sie versenkt haben müsse, bevor er (oder sie) in der Lage sei, mitreden zu können.

¹⁰ Das gilt jedenfalls spätestens seit dem Zusammenbruch der neuzeitlichen Bewusstseinsphilosophie und dem darauf folgenden *linguistic turn*: Was wir als Bedeutung sprachlicher Zeichen verstehen kann nicht als etwas, was bereits sprachunabhängig vorliegt und erst nachträglich mit sprachlichen Mitteln kommunizierbar gemacht wird, konzipiert werden. Es ergibt sich erst mit und in sprachlicher Interaktion (vgl. Dummett 1992).

¹¹ Um die interessante Ausnahme, die durch die Produkte der sogenannten sprach-generierenden Computersysteme gegeben zu sein scheint, können wir uns an dieser Stelle nicht kümmern (vgl. Schirra 2005, Kap. 4).

oder spiegelnde Flächen. In der Tat werden Vorkommen solcher „natürlichen Bilder“, wie sie auch genannt werden, bereits in den antiken Bildtheorien als Auslöser für die Fähigkeit des Bildgebrauchs genannt (vgl. Plinius 1977, 23; siehe dazu auch Scholz 2000, 623).

Mehr als dem Gespräch ähnelt das einsame Betrachten eines Bildes, wenn man einen Vergleich mit dem Gebrauch sprachlicher Zeichen anstrebt, dann vielleicht dem Lesen, das ja auch in der Regel einer, der möglichst dabei nicht gestört werden möchte, für sich allein betreibt. Doch genau besehen handelt es sich auch beim Lesen um eine kommunikative Aktivität, nur dass hier nicht ohne Weiteres klar ist, wer eigentlich die Rolle des Senders einnimmt. Demgemäß haben uns die Literaturwissenschaftler darauf aufmerksam gemacht, dass man literarische Werke, die uns hier als ein typischer Fall von gelesener Sprache dienen mögen, prinzipiell in (mindestens) zwei sich in der Konzeption des Senders unterscheidenden Weisen rezipieren kann: Zum einen gibt es einen historischen Urheber des Textes, den man (in seiner jeweiligen Situation) als den Sender betrachten kann: „Was will der Autor uns (oder genauer: den von ihm damals anvisierten Lesern) damit sagen?“ Zum anderen aber kann man sich selbst als Sender sehen und versuchen herauszufinden, was mit dem betrachteten Text jetzt, in der aktuellen Situation, zu verstehen gegeben werden kann: „Was kann einer meiner Zeitgenossen (oder ich selbst in der Rolle eines solchen Zeitgenossen) mir damit hier und heute sagen?“ In beiden Konzeptionen liegt also tatsächlich eine direkt vom Sprechen abgeleitete dialogische Verwendungssituation vor, bei der allerdings einer der Interaktionspartner internalisiert ist und nur in der Vorstellung als Gegenüber auftritt.¹² Viele andere scheinbar monologische Gebrauchsformen von Sprache lassen sich auf ähnliche Weise kommunikativ verstehen.

Aber ähnelt das Verinnerlichen des Kommunikationspartners nicht auch dem einsamen Gebrauch eines Bildes? Ist es nicht so, dass ich mir, wenn ich ein Spiegelbild betrachte, selbst (in der Rolle eines anderen, der von jener Stelle aus schauen könnte) etwas zeige? Und mache ich mich nicht selbst, wenn ich in einer Galerie ein Bild studiere – es mir sozusagen selbst präsentiere –, auf dieses oder jenes aufmerksam? Das mag etwa ein Aspekt des Bildgehaltes oder ein Stilmerkmal sein, eine physische Eigenschaft des Bildträgers, wie etwa Alterungsspuren oder sogar eine vorgestellte andere Verwendungssituation (die Präsentation des Bildes in einer typischen dialogischen Situation einem anderen gegenüber). Es ist durchaus sehr plausibel, auf diese Weise auch einsame Bildverwendungen auf kommunikative Handlungen zurückzuführen: Nicht der Bild-„Monolog“ ist dann die Stan-

¹² Auch für den Autor wird entsprechend eine internalisierte dialogische Verwendungssituation mit vorgestellten Lesern vorausgesetzt. Umgekehrt tritt ebenso der historische Autor, da er in der Regel einem Leser nicht persönlich bekannt sein dürfte, meist als nur vorgestellte historische Person in den internalisierten dialogischen Situationen auf. Darauf, dass das Internalisieren der Interaktionspartner eine wesentliche Voraussetzung für die Fähigkeit zu bewusster Kommunikation ist, hat im Übrigen bereits G. H. Mead hingewiesen (vgl. Mead 1934).

dardgebrauchssituation, sondern der Bild-„Dialog“.¹³ In dieser Hinsicht besteht also starke Ähnlichkeit zwischen Bildgebrauch und Sprachgebrauch.

Gehen wir also im Weiteren davon aus, dass man sowohl beim Bildgebrauch wie beim Sprachgebrauch immer davon sprechen kann, dass es einen (gegebenenfalls interiorisierten und vielleicht sogar nur imaginierten) Sender und einen (ebensolchen) Empfänger gibt, die kommunikativ miteinander interagieren (zumindest in der Vorstellung). Genau in diesem noch recht unspezifischen Sinn sprechen wir im Folgenden von einer *Zeichenhandlung*.

3. Wahrnehmungsnähe

Ein bedeutender Unterschied zwischen Bild- und Sprachgebrauch ergibt sich, wenn wir die Wahrnehmungsnähe, also die Besonderheit der visuellen Wahrnehmungskompetenzen für den Bildgebrauch, ins Auge fassen. Denn in der Tat spricht vieles dafür, dass zumindest beim Gebrauch bestimmter (und sogar als besonders charakteristisch eingeschätzter) Bilder auf solche Wahrnehmungsfähigkeiten zurückgegriffen wird, die eigentlich zum Sehen ganz anderer Gegenstände und Szenen dienen: Und das sind gerade jene Gegenstände und Szenen, von denen man sagt, sie seien in jenen Bildern „abgebildet“. Dass man oft davon spricht, dass Bilder dem Abgebildeten ähnlich seien, drückt genau diese Wahrnehmungsnähe aus. Eine vergleichbare Kopplung mit Wahrnehmungskompetenzen lässt sich für den Sprachgebrauch nicht ohne Weiteres erkennen.

Ein aus dieser Beobachtung abgeleitetes Verständnis von Bildern als einer speziellen Sorte *wahrnehmungsnaher Zeichen* (nämlich den *visuellen* wahrnehmungsnahen Zeichen) spiegelt sich in vier unterschiedlichen Reflexionsmodi, die beim Umgehen mit einem als Bild benutzbaren Gegenstand (d. h. einem potentiellen Bildträger) auftreten können.¹⁴ Zunächst einmal kann man sich einfach täuschen und den (potentiellen) Bildträger mit dem Abgebildeten spontan verwechseln: Wem ist das nicht schon passiert, wenn er sich einem täuschend echt gemalten Bild, einem *Trompe l’Œil*, gegenüber befand. Wir sprechen hier vom *dezeptiven* Modus oder Modus der Täuschung, den im Übrigen auch höhere Tiere durchaus einnehmen können (vgl. Abb. 1).

Andererseits kann man den Bildträger als Zeichen verwenden, wobei aber noch nicht an ein wahrnehmungsnahes Zeichen gedacht sei. Man erkennt also die kommunikative Situation, erkennt, dass da ein Gegenstand anwesend ist, mit dessen Hilfe ein Sender einem Empfänger etwas in der Regel nicht zugleich Anwesendes vergegenwärtigen – repräsentieren – möchte. Das ist der *symbolische* Modus oder Modus der Zeichenverwendung, der sich insbesondere dadurch auszeichnet, dass man auf das Repräsentierte, etwa einen Tiger, da es ja nur symbolisch gegenwärtig ist, nicht so zu reagieren braucht, wie auf seine tatsächliche Anwesenheit (vgl. Abb. 2).

¹³ Auch „natürliche Bilder“ sind also erst dann und nur dann tatsächlich Bilder, wenn sie in eine entsprechende (verdeckte oder offene) dialogische Situation eingebunden sind. Ansonsten ist eine optisch reflektierende Fläche eben auch nur das: eine optisch reflektierende Fläche.

¹⁴ Diese Reflexionsstufen treten bei allen Arten wahrnehmungsnaher Zeichen entsprechend auf.

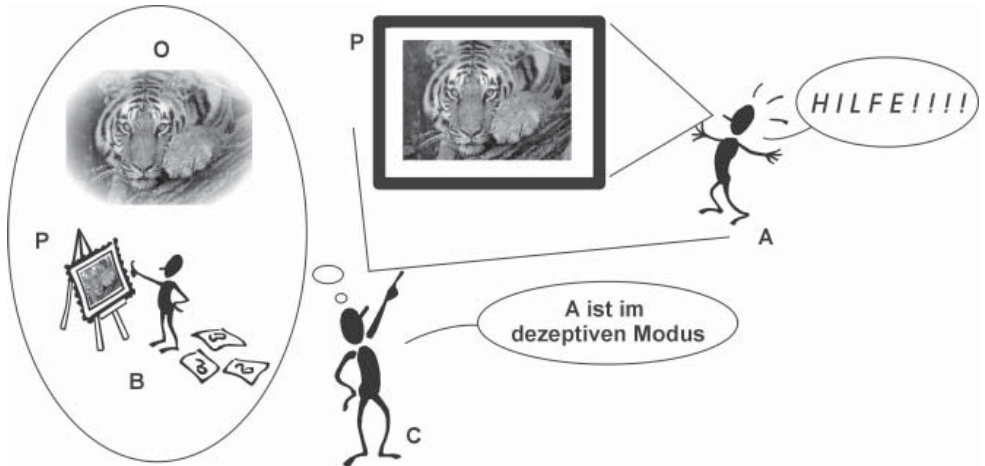


Abbildung 1: Der dezeptive Modus

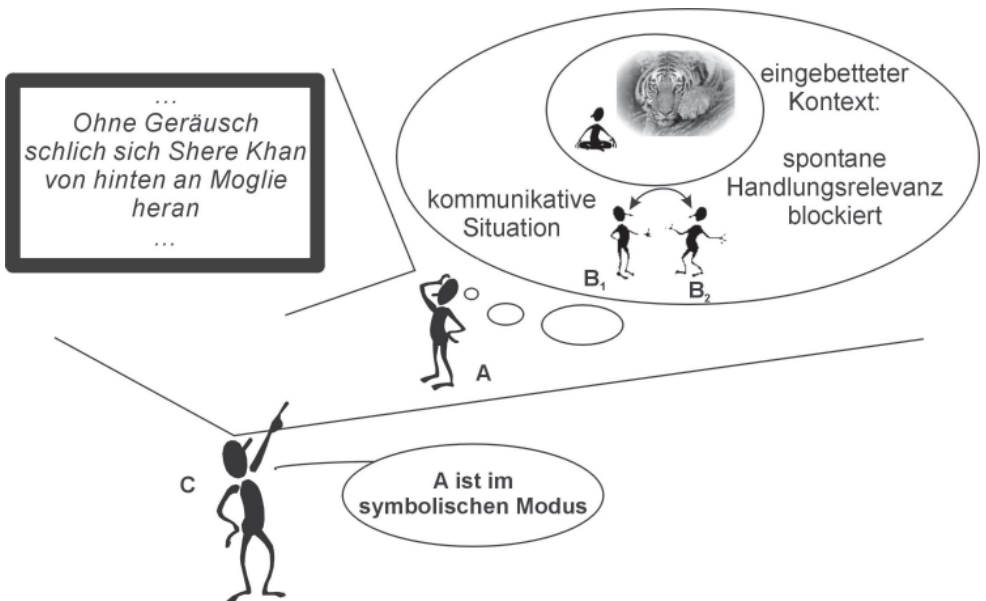


Abbildung 2: Der symbolische Modus

Für uns besonders interessant wird es, wenn die beiden erwähnten Modi auf systematische Weise zusammenspielen: wenn man also die Täuschung sowohl erlebt als auch durchschaut und so als Grundlage für eine Zeichenverwendung nimmt. Das ist der *immersive* Modus oder Modus der symbolischen Immersion. Er ist die Grundlage des Gebrauchs wahrneh-

mungsnaher Zeichen. Denn als Zeichen erfordern sie natürlich den symbolischen Modus. Andererseits soll der Zeichenträger bei wahrnehmungsnahen Zeichen dem Repräsentierten ähnlich sein. Er muss also eine mehr oder weniger starke spontane Verwechslungsreaktion auslösen, was dem dezptiven Modus entspricht. Diese spontane Reaktion tritt allerdings – wegen der Einbettung in den Modus der Zeichenverwendung – in der Regel nicht nach außen, sondern wird nur als das wahrscheinlich gemeinte Repräsentierte wirksam und bewusst (vgl. Abb. 3).

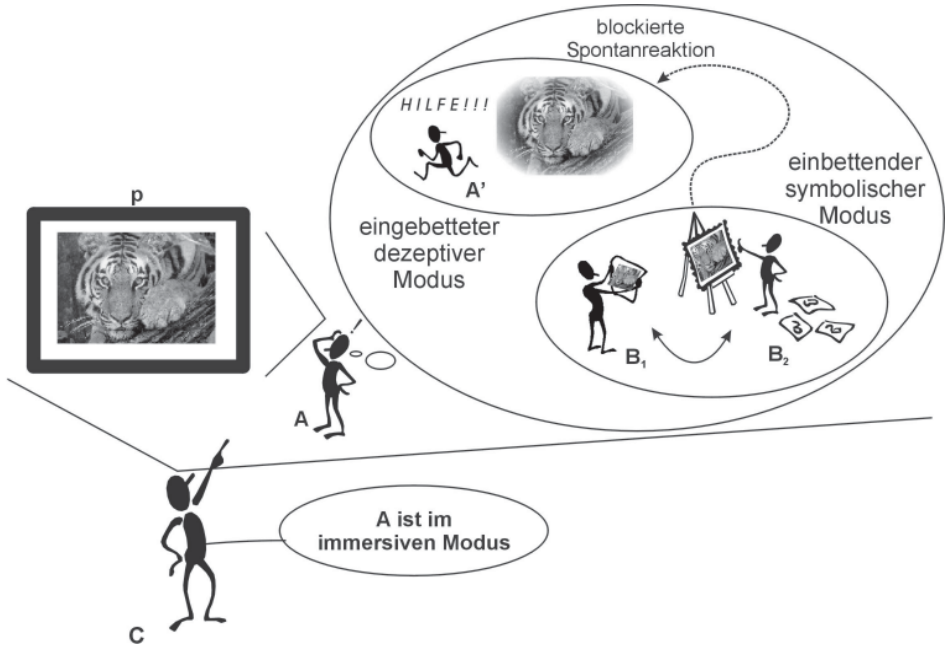


Abbildung 3: Der immersive Modus

Schließlich kann ein Zeichen auch im *reflexiven* Modus verwendet werden, wobei allerdings in der Regel nicht die eigentliche Bedeutung des Zeichens, also etwa das in einem Bild Abgebildete, gemeint ist, sondern auf Aspekte der entsprechenden Zeichenverwendung selbst exemplarisch aufmerksam gemacht wird. Viele Bilder der Kunst sollten in diesem Modus verwendet werden.¹⁵

¹⁵ Natürlich muss man zugeben, dass nicht allen Bildern ohne Weiteres ein Abgebildetes zugeordnet werden kann. An dieser Stelle sei nur erwähnt, dass die Bilder ohne Abgebildetes einen Gebrauch im reflexiven Modus erzwingen: Das Fehlen des an sich erwarteten Abgebildeten löst als Fehlkommunikation nämlich entsprechende „Fehleranalysen“ aus, durch die dann Aufmerksamkeit auf die Bildkommunikation selbst gelenkt wird. In solchen Fällen sprechen wir von „reflexiven Bildern“ (im Unterschied zu darstellenden und logischen (auch: Struktur-)Bildern). Sie spielen allerdings in dieser Abhandlung keine weitere Rolle. Abgebildetes muss im Übrigen auch nicht immer sichtbar sein. Der negative Fall zeichnet gerade Strukturbilder aus (siehe dazu auch Abschnitt 6).

Vergleichen wir dies mit dem Gebrauch von Sprache, so sind offensichtlich nur der symbolische und der reflexive Modus denkbar. Der symbolische Modus versteht sich von selbst, denn er entspricht ja gerade dem normalen Gebrauch von Sprache. Auch für den reflexiven Modus fallen sofort Beispiele ein, denn der Gebrauch eines Zitats gehört hier ebenso her wie die Verwendung von Beispielsätzen in linguistischen Abhandlungen. Dass man aber einem sprachlichen Zeichen (oder genauer seinem Zeichenträger) im dezeptiven Modus gegenüber treten könnte, dass man den Zeichenträger also mit dem so Bezeichneten spontan verwechseln könnte, ist bei gesunden Sprechern kaum vorstellbar und stellt, wenn es denn doch auftritt, eine große Ausnahme dar. Daraus folgt dann sofort, dass es einen immersiven Modus für Sprache nicht (ohne Weiteres) geben kann, da dieser Modus als Kombination von symbolischem und dezeptivem Modus bestimmt ist.

Fassen wir zusammen: Die Nutzung im immersiven Modus kann geradezu als konstituierend für den Begriff „wahrnehmungsnahes Zeichen“ betrachtet werden. Der immersive Modus ist zugleich etwas, was dem Sprachgebrauch fehlt. Speziell auf die visuelle Wahrnehmung bezogen, führt er damit zu einer genaueren handlungstheoretischen Charakterisierung des Bildgebrauchs.

4. Spezifische Aufgliederungen

Eine besondere Eigenschaft sprachlicher Handlungen besteht darin, dass sie in mehrfacher Hinsicht aus Teilen aufgebaut sind. Dabei spielt die auch jedem Laien bekannte syntaktische Aufteilung nicht einmal die wichtigste Rolle.

4.1 Illokutionäre Funktion, Prädikation und Nomination

Wesentlich relevanter sind die funktional-pragmatische Aufteilung in illokutionäre Funktion und propositionalen Gehalt einerseits, und die Aufteilung des propositionalen Gehalts in Prädikation und eine oder mehrere Nominationen andererseits. Die Aufteilung einer sprachlichen Zeichenhandlung in illokutionäre Funktion und propositionalen Gehalt trägt der Tatsache Rechnung, dass man, indem man Sprache benutzt, in der Regel auch noch etwas anderes tut als eben nur zu sprechen [Austin 1979]: Man warnt oder verspricht, fragt oder befiehlt, behauptet oder bezweifelt, um nur einige Beispiele für illokutionäre Funktionen zu nennen.

Von diesem Aspekt, der sich auf die mit der Sprachhandlung vollzogene Interaktion bezieht, ist der Sachbezug zu unterscheiden: das, wovor man warnt, was man verspricht, erfragt oder befehlt.¹⁶ Der den Sachbezug vermittelnde propositionale Gehalt besteht wiederum aus zwei Arten von Teilhandlungen: Mit der Prädikation versucht ein Sprecher verständlich zu machen, von welchen Fähigkeiten des Unterscheidens beziehungsweise Einordnens von Phänomenen – von welchen Begriffen also – er im Zusammenhang mit der aktuellen Gesamtzeichenhandlung Gebrauch machen möchte; mit der (oder den) Nomination(en) versucht er verständlich zu machen, auf welchen einzelnen Gegenstand (oder auf welche einzelnen Gegenstände) er sich dabei beziehen möchte. Mit einer sol-

¹⁶ Allerdings gibt es auch sprachliche Handlungen ohne propositionalen Gehalt, etwa das Grüßen.

chen Teilzeichenhandlung alleine lässt sich keine vollständige Kommunikationshandlung vollziehen. Prädikation und Nomination gelten – wie es in der Terminologie Freges (1892) heißt – jeweils als „ungesättigt“.

Lassen sich beim Bildgebrauch ähnliche Teilhandlungen identifizieren? Sicher kann man mit Bildern auch illokutionäre Akte vollziehen: z. B. vor einem bissigen Hund warnen oder darauf hinweisen, dass es sich bei einer Tür um diejenige der Damentoilette handelt. Allerdings wird allgemein bezweifelt, dass alle illokutionären Funktionen, die mit Sprache möglich sind, auch allein durch das Präsentieren eines passend gewählten Bildes ausgeführt werden können. Wie soll man sich etwa einen piktorialen Akt des Bezweifeln vorstellen, oder ein bildhaftes Versprechen? Aber auch das Umgekehrte mag wahr und die sprachliche Handlung in einigen Hinsichten dem Bildgebrauch unterlegen sein.

Der propositionale Gehalt stellt uns beim Bildgebrauch sogar vor größere Probleme, als man zunächst annehmen mag: Auf den ersten Blick scheinen Bilder ohne Weiteres beide der Propositionen konstituierenden Teilfunktionen übernehmen zu können. Die Standardfunktion eines Passfotos etwa könnte prädikatorisch verstanden werden: „Dieser Mensch *sieht so (!) aus*“, wobei das Foto eine sehr komplizierte visuelle Unterscheidungsgewohnheit anspricht, die linguistisch durch die deiktische Partikel „so“ samt Zeigehandlung als (Teil der) Prädikation eingebunden wird, und die Nomination implizit in der Situation klar ist (nämlich auf denjenigen, der den Pass präsentiert hat). Umgekehrt empfinden wir es als nicht ungewöhnlich, wenn jemand das Bild einer großen, rot angestrichenen Hängebrücke mit zwei auffällig gestalteten Pfeilern präsentiert und dazu knapp bemerkt: „Ist 1936 gebaut worden.“ Der Bildzeichenakt übernimmt also, wie es scheint, die Rolle der Nomination; hier gilt ebenso wie bei den rein sprachlichen Nominationen, dass auch der empfangende Diskurspartner jenes Objekt bereits als gemeinsam bekannt verstehen muss, da er ansonsten nicht wüsste, worauf er die Prädikation des Baujahres, die als zuvor noch nicht gemeinsam bekannt gilt, überhaupt beziehen soll.

In beiden Fällen übernimmt anscheinend die bildhafte Zeichenhandlung – das Präsentieren des Bildes – eine Teilhandlung einer Aussage, deren sprachliche Komponente ganz im Frege’schen Sinn ungesättigt ist, ohne Bild also nicht wirklich verständlich wäre. Zwar kommen auch ansonsten Aussagen häufig vor, deren sprachliche Form unvollständig (elliptisch) ist und etwa keine Nomination zu enthalten scheint: „Ganz schön frech!“ Doch sind in diesen Fällen die scheinbar fehlenden Teile lediglich implizit kommuniziert worden: Sie ergeben sich u. a. durch die Aufmerksamkeitsfokussierung auf unmittelbar vorher erwähnte oder in der Situation auffällig präsente Gegenstände.

Die erwähnten Beispiele mit den Bildern sind ganz anders gelagert, da hier, wie es scheint, die verbal fehlenden Teilhandlungen durch Bildzeichenakte explizit zu einer vollständigen Aussage gesättigt werden. Daher drängt sich einerseits der Verdacht auf, dass auch Bildzeichenhandlungen ungesättigt sind. Doch dann wären Kommunikationsakte mit Bildern, die keine Teilhandlungen komplexerer Gesamtzeichenhandlungen sind, nicht vorstellbar. Zum anderen fällt auf, dass Bildzeichenhandlungen nicht *per se* oder auf sonstwie offensichtliche Weise einem der beiden Aussage-Teilhandlungen eindeutig

zugeordnet werden können. Die Verwendungsweise des Bildes wird in solchen Fällen offenbar vor allem von den ansonsten auftretenden sprachlichen Aussage-Teilhandlungen und deren Ergänzungsbedürftigkeit induziert.

4.2 Figur, Grund und Medium

Obwohl also vieles dafür spricht, dass eine Aufgliederung für Bildpräsentationen entsprechend der für Sprache relevanten Einteilung der propositionalen Akte nicht ohne Weiteres vorliegt, gibt es doch auch für Bilder ein gleichermaßen spezifisches wie fundamentales Phänomen pragmatischer Aufgliederung, nämlich die Unterscheidung in Figur und Grund. Diese Differenzierung ist tatsächlich nicht an wahrnehmungsnahe Zeichen gebunden, sondern betrifft zunächst das Wahrnehmen ganz allgemein. Wenn wir wahrnehmen, werden – von unserer je aktuellen mentalen Befindlichkeit geleitet – perzeptuelle Merkmale organisiert und so jeweils entweder als Teil einer als relevant eingestuftes Figur interpretiert oder als Teil des Grundes, in den jede wahrgenommene Figur notwendig eingebettet ist: Einer Figur wird im Weiteren deutlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Aufgliederung ist variabel nicht nur in dem Sinne, dass unsere Aufmerksamkeit nicht ständig auf alle Gegenstände der Umgebung fokussiert ist, sich vielmehr von einem zum anderen bewegt, so dass jeweils was zunächst Figur ist zu einem Teil des Hintergrundes der folgenden Figur wird. Veränderlich ist die Differenzierung in Figur und Grund insbesondere auch in dem Sinne, dass eine völlige Uminterpretation der aktuellen Verhaltenssituation möglich bleibt. Das geschieht zum Beispiel auch dann, wenn wir eine Spiegelfläche, die wir erst unbewusst als eine andere Person gesehen hatten (dezeptiver Modus), als spiegelnde Oberfläche eines Brettes erkennen.

Auch im Bild ist es eine auf diese Weise – also wahrnehmend – gewonnene Figur, die uns jeweils besonders interessiert, und die dabei vor einen Grund tritt, der sie gleichzeitig einhüllt und positioniert. Während sich Prädikation und Nomination nur unzureichend von ihrer sprachlichen Herkunft auf Bilder übertragen lassen, ist es wesentlich leichter, umgekehrt die Figur-Grund-Unterscheidung von ihrem wahrnehmungstheoretischen und bildbezogenen Ursprung auf die Teilhandlungen des propositionalen Gehalts von Sprache zu beziehen. Denn die Prädikation funktioniert ja ähnlich einer Figur: Sie hebt eine als relevant erachtete Unterscheidungsgewohnheit, die in dem durch Nomination gegebenen, bereits als bekannt vorausgesetzten „Grund“ verankert sein muss, in den Fokus der – in diesem Falle *gemeinsamen* – Aufmerksamkeit.¹⁷

Allerdings handelt es sich auch bei der Zuordnung von Grund und Figur im Bild immer um eine von mehreren dem Bild inhärenten Möglichkeiten. Einige Kippfiguren (vgl. Abb. 4) spielen mit dieser Mehrdeutigkeit: Sie sind so angelegt, dass es spontan zu drastischen Figur-Grund-Wechseln kommt, die nicht miteinander kompatibel sind. Allgemein gilt: Sind

¹⁷ Statt der Begrifflichkeit „Nomination und Prädikation“ wird in der Prager Schule der Linguistik auch das recht eng verwandte Begriffspaar „Thema“ und „Rhema“ betrachtet, das insbesondere die Differenz der beiden Teile hinsichtlich dessen, was aktuell gemeinsam bekannt bzw. für den Empfänger neu ist, hervorhebt.

mehrere Objekte abgebildet, so kann jedes einzelne davon zur Figur vor den Rest des Bildes treten. Ist ein einzelner, aber komplexer Gegenstand abgebildet, so können auch jeweils Teile oder Aspekte von ihm als Figur auftreten – vor jeweils sich entsprechend ergebenden Hintergründen, die diese Figur relational erfassen. Im oben schon als Beispiel erwähnten Photo der *Golden Gate*-Brücke etwa ist zwar die Brücke eine herausragende Möglichkeit für die Wahl der Figur; aber man kann mit dem Bild ebenso gut die Aufmerksamkeit eines Empfängers auf die Meerenge, über die sich die Brücke spannt, richten, oder auf das abgebildete Segelboot, das gerade die Bucht verlässt; auf die Stadt, die ebenfalls (teilweise) abgebildet sein mag, oder ein einzelnes ihrer im Bild sichtbaren Gebäude; auf den einen Brückenpfeiler, der im Wasser steht, oder den großen grauen Fleck, der anzeigt, wo der charakteristische rote Schutzanstrich der Brücke erneuert wird. In jedem Fall kommt eine andere Figur-Grund-Differenzierung zum Tragen, bei welcher der jeweilige Grund notwendig ist zur Verankerung dessen, was an der Figur letztlich als relevant gesehen wird.

Im Gegensatz zu der den jeweiligen propositionalen Gehalt überhaupt erst determinierenden Aufteilung in eine festgelegte Prädikation und eine (oder mehrere) ebenfalls eindeutig definierte Nomination(en) ist die verwandt erscheinende inhaltliche Aufteilung in Figur und Grund bei Bildern gerade nicht fest und eindeutig vorgegeben. So, wie beim Wahrnehmen die Umwelt eine Bühne bietet, die jeweils in Relevantes und den das Relevante erfassenden Rest erst zergliedert wird, bieten Bilder vor allem *Möglichkeiten* für unterschiedliche Figur-Grund-Aufteilungen.¹⁸

Diese Eigenschaft, Figur-Grund-Aufteilungen anzubieten, und das Verhältnis dieser Eigenschaft zu der manifesten Aufteilung in Prädikation und Nomination im propositionalen Gehalt sprachlicher Äußerungen werden noch genauer zu untersuchen sein. Um eine einfache und nicht ganz unmotiviert ausdrucksweise verfügbar zu haben, schlagen wir vor, das noch nicht realisierte Potential einer Entität zu Figur-Grund-Differenzierungen – an eine Terminologie aus der Gestaltpsychologie anknüpfend – als „Medium“ zu bezeichnen.¹⁹

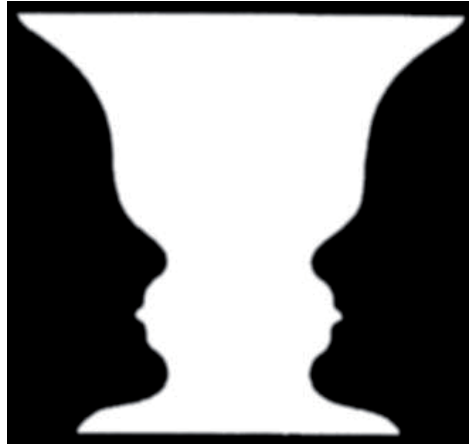


Abbildung 4: Kippfigur „Rubin’scher Becher“

¹⁸ Allerdings bietet sich bei Bildern – im Gegensatz zur Wahrnehmungssituation – auch an, bildrhetorische Mittel einzusetzen, indem etwa durch entsprechende Variationen im Darstellungsstil bestimmte Aspekte so markiert werden, dass sie eher als Figur zu verstehen sind (vgl. Sachs-Hombach & Schirra 2002).

¹⁹ Vgl. Heider 1927 sowie die Gegenüberstellung von „figuralem und medialem Ich“ in Bischof 1998. Es mag misslich erscheinen, den ohnehin bereits ausgesprochen vieldeutigen Ausdruck

Figur und Grund differenzieren sich also stets innerhalb eines Mediums, das die Möglichkeit dieser Differenzierung bereitstellt. Sie sind auf dieses Medium bezogen, das zugleich für alternative Figur-Grund-Aufteilungen verfügbar bleibt. Bilder liefern uns Medien in diesem Sinne. Die propositionalen Gehalte sprachlicher Äußerungen beruhen hingegen auf einer Art vollzogener Figur-Grund-Differenzierung; doch bleibt die Frage vorerst offen, welches Medium es ist, auf das diese sich bezieht.

5. Kontextbildung: Empirische und logische Vergegenwärtigung

Sprachliche Äußerungen mit propositionalem Gehalt werden, im Gegensatz zu einfacheren Zeichenhandlungen, vor allem dann verwendet, wenn wir über Situationen kommunizieren, die mit der Äußerungssituation nichts unmittelbar zu tun haben (vgl. etwa Tugendhat 1976). Dabei beziehen wir uns in der Regel mit den Nominationen auf eine besondere Art von raum-zeitlich-materiellen Gegenständen, die in der Philosophie häufig als *sortale* Gegenstände bezeichnet werden.²⁰

Wir nehmen es üblicherweise als gegeben hin, dass unsere Welt (neben anderem) vor allem aus individuellen Gegenständen besteht: aus Tischen und Stühlen, Bäumen, Katzen, Autos und Häusern etc. – Dinge, denen wir zu ganz verschiedenen Zeiten und teilweise auch an ganz unterschiedlichen Orten als *denselben* Dingen begegnen, selbst wenn sie sich in der Zwischenzeit verändert, bisweilen sogar sehr stark verändert haben (z. B. Raupe zu Schmetterling). Nur wegen der sortalen Individuation kann festgestellt werden, ob es sich zu zwei verschiedenen Zeitpunkten um *denselben* Gegenstand handelt oder um zwei nur *gleichartige* Gegenstände. Um die Klärung einer solchen Identität geht es etwa, wenn ein Gericht festzustellen versucht, ob es sich bei dem Dolch, der jetzt auf dem Asservatentisch liegt, dem spitzen Gegenstand, der das Opfer vor einem Jahr am anderen Ende der Stadt niedergestreckt hat, und dem Messer, das der Angeklagte vor 13 Monaten in der Nachbarstadt gekauft hat, um ein und denselben Gegenstand handelt (vgl. Abb. 5). Auch die möglichen Transformationen, die Gegenstände der betrachteten Sorte verwandeln können, ohne deren Identität zu ändern (etwa das Rosten des Messers, Verschmutzung, das Umbiegen der Messerspitze bei unsachgemäßem Gebrauch), sind als Teil des sortalen Begriffs determiniert.

„Medium“ hier ins Spiel zu bringen. Gut motiviert wird die Wahl durch den Zusammenhang von Medien in diesem Sinne und Verhaltenssituationen ganz allgemein: Die Umwelt eines Wesens ist, ohne Weiteres, ebenfalls ungegliedert. Sie wird erst gemäß der jeweiligen Motivationen des Wesens gegliedert, wenn dieses ihr wahrnehmend und sich verhaltend gegenübertritt, oder wohl besser: in sie – als Medium – eintaucht.

²⁰ Genau genommen spricht man von *sortalen Begriffen*. „Sortale Gegenstände“ ist hier eine abkürzende Sprechweise für „Gegenstände, die unter einen sortalen Begriff fallen“.

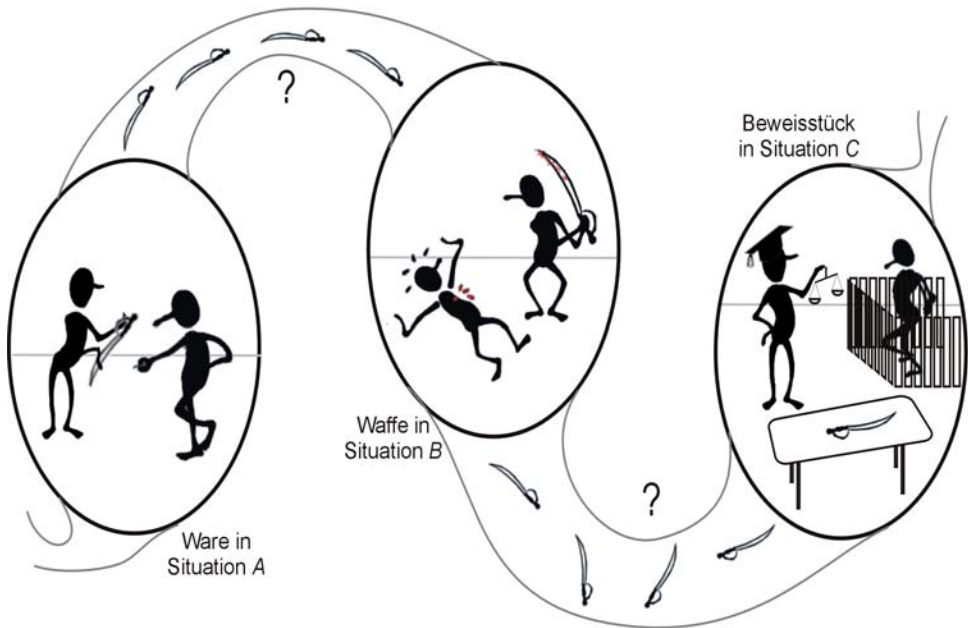


Abbildung 5: Identität und Lebenslinie eines sortalen Gegenstands

Es ist wichtig, sich hier klarzumachen, dass sortale Gegenstände nie isoliert vorkommen: Es macht immer nur Sinn, von ihnen als etwas zu reden, was als Figur vor einem Hintergrund in Erscheinung tritt und in mehr als einem Verhaltenskontext existiert. Mit „Kontext“ soll hier zunächst jede endliche, strukturierte Menge von intentionalen sortalen Gegenständen bezeichnet werden: also eine Reihe von miteinander in Beziehung stehenden Gegenständen, insoweit jemand etwas über sie weiß (oder sie wahrnimmt).

Da sich Propositionen in der Regel nicht auf den aktuellen Verhaltenskontext beziehen, müssen wir neben Prädikation und Nomination notwendigerweise eine weitere Teilhandlung berücksichtigen, durch die der jeweils gemeinte Kontext für das Gegenüber spezifiziert wird. In Anlehnung an den Ausdruck „*space builder*“ des Linguisten Gilles Fauconnier (1985) sei diese Funktion „Kontextbildung“ genannt. Sprachliche Orts- oder Zeitangaben können der Kontextbildung dienen. Aber auch hypothetische oder fiktive Kontexte können verbal gebildet werden, etwa durch Verweise auf Texte literarischer Fiktion: „In Uwe Johnsons Roman ‚Jahrestage‘ hat Gesine eine Tochter namens Marie.“ Wen der Sprecher mit „Marie“ oder „Gesine“ meint, ist nur relativ zu dem angegebenen literarisch-fiktiven Kontext verständlich. Mit der sprachlichen Kontextbildung wird so neben der aktuellen Äußerungssituation ein weiterer situativer Kontext eröffnet, so dass sich die Sprecher im

Weiteren aus der Distanz auf die den Kontext aufspannenden sortalen Gegenstände beziehen können.²¹

Der aktuelle situative Kontext spielt sicher eine ausgezeichnete Rolle, denn nur bei den Aussagen, die sich auf ihn beziehen, greift die referentielle Verankerung von Nominati- on und Prädikation unmittelbar. Allein hier können die senso-motorischen Komponenten der verwendeten Begriffe – also die entsprechenden Unterscheidungsgewohnheiten – ohne Weiteres ausgespielt werden. Der situative Kontext eignet sich deshalb auch als Standardan- nahme: Es erscheint plausibel und „ökonomisch“, den situativen Kontext der Dialogpartner bei der Äußerung – d. h. die Äußerungssituation – zugrunde zu legen, sofern keine andere Kontextbildung ersichtlich ist.

Kontextbildungen, die wie das Satzadverbial „in Prag“ auf Orte verweisen, geben ge- wissermaßen eine Methode an, wie der gemeinte Kontext in den aktuellen situativen Kon- text überführt werden könnte, um dann die eigentliche referentielle Verankerung des pro- positionalen Gehalts der Äußerung durchzuführen. Um Aussagen referentiell zu verankern, muss man demnach stets zweierlei beachten: Man muss erstens verstehen, wie man die mit der Nomination verbundenen senso-motorischen Routinen zur Identifikation der gemeinten Gegenstände „positioniert“ (indem man den durch Kontextbildung angegeben Kontext zur aktuellen Verhaltenssituation macht); und man muss zweitens wissen, wie die mit der Prädikation assoziierten senso-motorischen Tests in der dann aktuellen Situation durchzuführen sind (wie die gemeinte Unterscheidungsgewohnheit zu praktizieren ist).

So weit deckt sich der Begriff des Kontextes mit der oben angegebenen Bestimmung als endlicher, strukturierter Menge von intentionalen sortalen Gegenständen. Allerdings kön- nen wir Kontexte offenbar ebenso gut als verallgemeinerte Aktivitätszusammenhänge, als *Verhaltenssituationen* etwa für senso-motorische Testroutinen bestimmen. Mit Wittgenstein sollte man Verhaltenssituationen nun nicht einfach als Gegenstandsmengen auffassen, viel- mehr als Systeme von Sachverhalten: das, was der Fall ist *dann und dort*. Was wir mit „Ver- haltenssituationen“ bezeichnen, bildet jeweils ein Interpretationsangebot, eröffnet ein Po- tential zu vielen Reaktionen oder Auslegungen in Form von Aussagen (vgl. Fellmann 2000, 27ff.). Denn Verhaltenssituationen sind prinzipiell für viele verschiedene Figur/Grund-Un- terscheidungen und damit für Perspektivwechsel offen. Die Charakterisierung als Gegen- standsmenge ist daher verkürzt: Sie ist gewissermaßen die *figurale* Sicht auf einen Kontext. Ihr sollte eine *mediale* Sicht als interpretations-offener Verhaltenskontext zur Seite treten.

Kontexte bilden somit einerseits – insofern nämlich auch die aktuelle Verhaltenssituati- on ein Kontext ist bzw. jeder andere Kontext (zumindest prinzipiell) zur aktuellen Verhal- tenssituation gemacht werden kann – das Medium, das die Wahrnehmung in gegenständ- liche Figuren und Hintergründe zu trennen vermag und das dann als Menge intentionaler Gegenstände erscheint. Andererseits bilden sie – insofern sie durch Propositionen erzeugt und in Propositionen repräsentiert werden können – auch das Medium für die ganz anders geartete Differenzierung in Prädikation und Nomination: als System von Sachverhalten, die auf unterschiedliche Weise als propositionale Gehalte kommuniziert und dabei in die

²¹ Auch Beziehungen zwischen den beiden (oder weiteren durch Kontextbildung eingeführten) Kontexten können sprachlich artikuliert werden, wozu insbesondere Identitätssätze dienen.

Figur einer als noch nicht gemeinsam bekannt angesehenen Unterscheidungsgewohnheit und einen Hintergrund von als bereits bekannt vorausgesetzten (d. h. in schon gemeinsam gewusste Sachverhalte eingebunden) Gegenständen unterschieden werden kann.

* * *

Offenbar stellt der nicht-reflexive Gebrauch eines darstellenden Bildes ebenfalls einen zusätzlichen situativen Kontext zur Verfügung, der als Ausgangspunkt für Nominationen und Prädikationen dienen kann und in aller Regel auch dient. Der Gebrauch des Bildes liefert den Kommunikationspartnern jedenfalls genau den Kontext, der für die Aussagen über den Bildinhalt (d. h. das Abgebildete) benötigt wird. Ähnlich wie im weiter oben angegebenen Beispiel die Erwähnung eines Romans den Gesprächspartnern einen ganz bestimmten (fiktiven) Kontext für die anschließenden Nominationen und Prädikationen eröffnet, versucht jemand durch die Präsentation eines Bildes, die Aufmerksamkeit des Empfängers auf eine reale oder fiktive Wahrnehmungssituation zu richten, die in den meisten Fällen nicht mit der tatsächlichen Situation der beiden übereinstimmt.²²

Dass in der Tat jeder andere Gebrauch als Bild auf der Verwendung zur Kontextbildung beruht erscheint dann als vielversprechende Hypothese: Denn es ist stets zunächst das scheinbare sinnliche Vergegenwärtigen einer meist nicht zugleich anwesenden Situation, das speziellere Gebräuche überhaupt erst möglich macht. Beim Einsatz als Passbild beispielsweise evoziert das Vorzeigen des Bildes einen Kontext, der es erlaubt, eine andere Erscheinung des zu identifizierenden sortalen Gegenstands (genauer, die Person, die jenen sortalen Gegenstand als Leib hat) als Referenz für die Identitätsprüfung zu nutzen.

Die Auffassung, dass Bildgebrauch im Kern Kontextbildung sei, bedeutet übrigens keineswegs, dass eine endliche Menge von Aussagen einem Bild äquivalent wäre. Überhaupt kann keine bestimmte Menge von Aussagen den Zeichengehalt eines Bildes vollkommen bestimmen – noch übrigens irgendeiner anderen direkt situativ oder durch Kontextbildung gegebenen Verhaltenssituation. Verstanden in seinem medialen Aspekt schränkt der spezifizierte Kontext zwar die möglichen Nominationen und Prädikationen ein; er determiniert sie aber nicht vollständig. Vielmehr gehört es, wie bereits erwähnt, zur Funktion der Kontexte für das propositionale Zeichenverhalten, dass sie gegenüber den möglichen durch Nominationen und Prädikationen gegebenen Interpretationen offen bleiben müssen.

Die rein sprachliche Kontextbildung muss in der Regel ohne eine auf Wahrnehmung gestützte *empirische* Verifikation der jeweiligen Behauptung auskommen. Lediglich bei Aussagen über die aktuelle Äußerungssituation kann eine referentielle Verankerung direkt stattfinden; ansonsten muss erst – sofern das überhaupt möglich ist – der durch Kontextbildung spezifizierte Kontext konkret aufgesucht werden. Die Kontextbildung mit Hilfe von Bildern bietet hingegen wegen des eingebetteten dezeptiven Modus zumindest innerhalb gewisser Grenzen (etwa der Sinnesmodalität) durchaus auch die Möglichkeit, die entsprechenden Nominationen und ihr Zusammenspiel mit der erwähnten Prädikation unmittelbar auf Wahrnehmung gestützt – also wie im aktuellen Äußerungskontext – zu verankern.

²² Wie in Abschnitt 2 erwähnt, kann es sich durchaus auch um die internalisierten Rollen in einer nur vorgestellten Kommunikationssituation handeln.

Um das in der Aussage behauptete Zutreffen bestimmter Begriffe auf die angegebenen Einzelgegenstände empirisch überprüfen zu können, müsste man die aktuelle Verhaltenssituation verlassen und sich in den spezifizierten Kontext begeben. In diesem Sinne stehen sprachlich eingeführte Kontexte gewissermaßen deutlich getrennt nebeneinander: Man kann nicht zugleich in mehreren davon referentielle Verankerungen einlösen. Will oder kann ich den erwähnten Kontext nicht zum aktuellen Kontext machen (etwa bei Fiktion), bleibt sogar nur übrig, durch logische Schlüsse weitere Aussagen aus den verwendeten Begriffen abzuleiten und auf Konsistenz mit dem bereits über jenen Kontext Gewussten zu untersuchen. Doch gelangt man so natürlich nie zu einer Situation, in der das Gelten der Behauptung tatsächlich empirisch nachgeprüft werden könnte.

Bei der Kontextbildung durch das Präsentieren eines Bildes wird hingegen eine zusätzliche Verhaltenssituation heraufbeschworen, die im dezptiven Modus wahrgenommen – d. h. auf die spontan reagiert – werden kann: Die entsprechenden senso-motorischen Testroutinen der angesprochenen Unterscheidungsgewohnheiten sind (zumindest partiell) direkt anwendbar. Dieser Kontext ist nicht, wie die sprachlich gebildeten Kontexte, völlig abgetrennt von der aktuellen Situation des Zeichengebrauchs. Beide erscheinen vielmehr teilweise miteinander „verschmolzen“. Mit anderen Worten: Verbale Kontextbildung kann Sachverhalte nur *logisch vergegenwärtigen*, während piktoriale Kontextbildung sie *empirisch vergegenwärtigen* kann.

6. Kurze Bemerkung zu Strukturbildern und abstrakter Sprache

In den vorausgegangenen Überlegungen standen vor allem bildliche Darstellungen räumlich-materieller Szenen einerseits und der sprachliche Zugriff auf raumzeitliche Gegebenheiten mittels Aussagen andererseits im Interessenfokus. Bildliche und sprachliche Darstellungen von raumzeitlich Konkretem sind zwar für ihr jeweiliges Gebiet zentrale Phänomene, doch wird damit bei Weitem nicht schon alles abgedeckt. Insbesondere muss sich eine umfassende Ausarbeitung auch den Verwendungen von Strukturbildern und von auf Abstraktes bezogener Sprache widmen. Während für Letztere nicht ohne Weiteres deutlich ist, auf welche Weise hier die empirischen Geltungsprüfungen erfolgen können, bleibt bei Strukturbildern zunächst unklar, auf welche Weise hier Wahrnehmungsnahe als Basis für das empirische Vergegenwärtigen zu bestimmen wäre. Denn Strukturbilder (oder logische Bilder) sind bestimmt als solche Bilder, deren Abgebildetes eigentlich gar nicht gesehen werden kann (z. B. graphische Darstellung zu Wahlwanderbewegungen) oder doch mindestens einen nicht-visuellen Aspekt aufweist (z. B. Wärmebild eines Hauses).

Vieles spricht dafür, dass beide Übergänge miteinander zusammenhängen, da metaphorische Beziehungen zwischen Begriffsfeldern, wie sie etwa in der Kognitiven Linguistik untersucht werden (vgl. etwa Lakoff & Johnson 1980, Johnson 1987), dabei eine wichtige Rolle spielen dürften. Genauer gesagt sind partielle Strukturübertragungen von dem Feld der sortalen Gegenstände auf ein Begriffsfeld für die betrachtete abstrakte Sphäre zu berücksichtigen, durch die es letztlich, wie die Kognitive Linguistik behauptet, überhaupt möglich wird, über jene abstrakten Gegenstände und ihre Eigenschaften und Beziehungen

zu reden; nämlich so über sie zu reden – aber eben auch: sie bildlich so darzustellen –, als wären sie sortale Gegenstände in einem Kontext mit entsprechenden visuell erkennbaren Parametern und Relationen (vgl. Schirra 2005, 4.4.4). Auch für Strukturbilder wäre also die Funktion der Kontextbildung zentral.

Doch sollen diese Überlegungen hier aus Platzgründen nicht weiter verfolgt werden.

7. Ausblick: Ein begriffsgenetisches Forschungsprogramm

Fassen wir kurz zusammen: Für den Sprach- wie den Bildgebrauch haben wir eine dialogisch-kommunikative Grundsituation vorausgesetzt. Eine Besonderheit des Bildgebrauchs haben wir dann in dem ausgezeichneten Bezug zu den (visuellen) Wahrnehmungskompetenzen gesehen. Die Unverzichtbarkeit dieses Bezuges für ein angemessenes Verständnis des Bildvermögens, auf die wir mit der Rede von wahrnehmungsnahen Zeichen hinweisen wollen, ist handlungstheoretisch durch einen spezifischen Rezeptionsmodus bestimmt, nämlich den immersiven Modus, der sich nicht ohne Weiteres beim Sprachgebrauch ausmachen lässt. Umgekehrt haben wir als Charakteristikum des Sprachgebrauchs eine Gliederung in komplementäre ungesättigte Teilhandlungen ausgemacht, die beim Bildgebrauch höchstens in speziellen, abgeleiteten Verwendungsweisen auftreten. Es deutete sich an, dass die wahrnehmungstheoretische Figur-Grund-Relation auch einer möglichen nominatorischen oder prädikatorischen Verwendung zugrunde liegt. Der Bildgebrauch verweist dabei auf die noch undifferenzierte Basis des Figur-Grund-Gegensatzes: das „Medium“, das auf verschiedene Weise aufgegliedert werden kann und mit den sortalen Gegenstandsbegriffen eng zusammenhängt. Bildgebrauch, so die daran anschließende These, ist im Kern Kontextbildung, mit der, im Gegensatz zur sprachlichen Kontextbildung, nicht-anwesende Verhaltenssituationen empirisch vergegenwärtigt werden. Diese These bedarf offensichtlich weiterer begrifflicher Klärung.

Nicht zuletzt zum Zweck einer solchen begrifflichen Klärung sollte die Bildwissenschaft genauer untersuchen, worin die logisch-begrifflichen Voraussetzungen bestehen, die wir jeweils unterstellen müssen, wenn wir von Wesen mit der Fähigkeit zum Bildgebrauch bzw. zum Sprachgebrauch reden. Und mehr noch: Sie sollte untersuchen, wie wir diese Voraussetzungen begründen können. Daraus lässt sich, so unsere Annahme, tatsächlich ein präziseres Forschungsprogramm für die Bildwissenschaft ableiten, das hier skizziert werden soll.

Zu diesem Zweck sei zunächst an einige methodologische Erkenntnisse der philosophischen Argumentationstheorie erinnert. Sie unterscheidet zwischen Begriffserläuterungen und Begründungsversuchen für Begriffserläuterungen (vgl. Ros 1999). Knapp gefasst führt eine Begriffserläuterung in einem Dissens dazu, dass ein strittiger Begriff – d. h. eine interindividuell kontrollierte Unterscheidungsfähigkeit – bestimmt wird durch eine logische Kombination anderer Begriffe für den gleichen Phänomenbereich. Nun werden allerdings in der Regel jene zur Erläuterung verwendeten Begriffe bei weiterer Rückfrage oft selbst wiederum unter anderem mit dem zuerst erläuterten Begriff erklärt. Systeme aus sich wechselseitig bestimmenden Begriffen nennt man auch ein *Begriffsfeld*. Solche zyklischen Ab-

hängigkeiten lassen sich meist lösen, indem eine kleine Menge von Grundbegriffen eines Begriffsfeldes festgelegt wird, auf die jeder andere Begriff des Systems logisch zurückgeführt werden kann. Die Grundbegriffe selbst sind dann allerdings das zunächst nicht weiter hinterfragbare Ende der Erklärungskette. Ein Dissens um einen Begriff lässt sich also beheben, sofern die Grundbegriffe des betrachteten Begriffsfeldes von allen Parteien als unbedenklich akzeptiert werden.

Ist das nicht der Fall, muss es darum gehen, Gründe anzugeben, die von allen Beteiligten akzeptiert werden können, für oder wider den einen oder anderen Aspekt am System der Grundbegriffe. Im Gegensatz zu den stets *intern* zu dem Begriffsfeld verlaufenden Begriffserläuterungen müssen diese Gründe jedoch *begriffsfeld-extern* sein. Denn es ist offensichtlich, dass eine Begründung von Grundbegriffen – entsprechend den Axiomen einer Theorie – sich nicht durch eine „logische“ Ableitung innerhalb des Begriffsfeldes ergeben kann. An dieser Stelle treten begriffsgenetische Betrachtungen ins Spiel, d. h. der Vorschlag, das fragliche Begriffsfeld bzw. das System von Grundbegriffen als durch eine systematische Kombination von zunächst als voneinander unabhängigen und von allen Parteien akzeptierten Begriffsfeldern eingeführt zu betrachten, die üblicherweise eine gegenüber dem kombinierten Feld einfachere innere Struktur aufweisen. Während die Instanzen von Gegenständen, die unter die einfacheren Begriffsfelder fallen, Eigenschaften aus dem jeweils anderen Begriffsfeld höchstens kontingenter Weise aufweisen, kommen unter dem kombinierten Begriffsfeld Instanzen vor, die Eigenschaften aus beiden elementarerer Begriffsfeldern auf systematische Weise gekoppelt zeigen. Dabei legt das Schema der Begriffsfeldkombination zusammen mit den internen Regeln der elementarerer Felder die Regeln fest, die für begriffsfeld-interne (logische) Begriffserläuterungen im kombinierten Feld gelten: eine Begründung der Axiome selbst sozusagen.

Die begriffsgenetische Betrachtung baut darauf, dass sich zweierlei zeigen lässt: (1) In keinem der elementarerer Felder lassen sich bestimmte, für uns relevante Begriffe definieren. (2) In dem kombinierten Feld ist es möglich, jene Begriffe zu definieren. Es gibt damit eine zusätzliche Möglichkeit, einen Dissens über diese Begriffe und ihre Eigenheiten zu lösen, sofern die Parteien die elementarerer Begriffsfelder akzeptieren, das Schema der Kombination annehmen und überhaupt Interesse daran haben, gemeinsame Begriffe der betrachteten Art zu etablieren.

* * *

Uns interessieren die Zusammenhänge zwischen den Begriffsfeldern für Wesen mit der Fähigkeit zum Bildgebrauch bzw. zum Sprachgebrauch. In den vorangehenden Betrachtungen haben wir im Wesentlichen einige begriffliche Erklärungen zusammengetragen und damit versucht, die internen Strukturen der jeweiligen Begriffsfelder etwas näher zu bestimmen. Dabei wissen wir noch nicht einmal, ob es sich dabei um Zusammenhänge in einem einzigen Begriffsfeld handelt (also Bildvermögen und Sprachvermögen nur gemeinsam auftreten können), oder ob etwa Bildgebrauch zu einem der für den Sprachgebrauch begriffsgenetisch konstitutiven Begriffsfelder gehört (oder umgekehrt). Dieser Frage

können wir nur durch entsprechende begriffsgenetische Betrachtungen zu Leibe rücken. Zugleich erhalten wir mit der so gewonnenen Begründung ein zusätzliches Kohärenzkriterium für die internen Bestimmungen des (jeweiligen) Feldes.

Aus den oben vorgetragenen Überlegungen zu Bild- und Sprachgebrauch ergeben sich für die geforderten begriffsgenetischen Betrachtungen erste Anhaltspunkte. Zeichengebrauch kann, so hatten wir gesehen, als gemeinsame Basis für beide Vermögen dienen. Daher müssen wir uns auf verschiedene Stufen der Komplexität der Begriffe von Wesen, die Zeichen gebrauchen können, einlassen. Andererseits können Wahrnehmungsnähe und das Verhältnis von Medium und Figur-Grund-Differenzierung als Ziel einer spezifischen Differenz verwendet werden. Wir müssen uns demnach auch unterschiedlich komplexen Begriffsfeldern um die Begriffe »Aktivitätsträger, die in einem mehr oder weniger anspruchsvollen Sinn wahrnehmen können«, zuwenden. Ausgangspunkt einer solchen begriffsgenetischen Untersuchung sollten jeweils die Begriffsfelder für Wesen sein, bei denen noch nicht von Wahrnehmung bzw. von Zeichengebrauch im elementarsten Sinn gesprochen werden kann. Derartige Stufentheorien sind tatsächlich in der Ethologie wie auch in der Sprachphilosophie vorzufinden (vgl. etwa auch Ros 2005).

Ziel der begriffsgenetischen Betrachtungen soll es sein, aus den beiden Abfolgen – der semiotischen und der wahrnehmungstheoretischen – die (minimale) Stufe zu bestimmen, bei der die eigentümliche Kombination von Zeichengebrauch und Wahrnehmungsnähe auftritt, die uns zumindest für darstellende Bilder als charakteristisch gilt. Das damit gegebene minimale Feld mit einem Begriff für bildbenutzende Wesen müsste genau die wesentlichen Bestimmungsstücke versammeln. Von ihm ausgehend könnten – gegebenenfalls – komplexere Felder, die höhere Stufen des Bildvermögens charakterisieren, abgeleitet und so klar unterschieden werden. Auch sollte damit die Beziehung zu jener Stufe geklärt werden können, auf der der Gebrauch propositionaler Sprache möglich wird – eine Stufe, die ohnehin Teil der „semiotischen“ Stufenfolge sein muss. So wäre dann klar, ob das Sprachvermögen eine unumgängliche Voraussetzung des Bildvermögens ist oder umgekehrt; oder ob alternativ beide sich wechselseitig bedingen, so dass von Wesen, die nur über eines der beiden Vermögen verfügen, nicht die (vernünftige) Rede sein kann.

Es dürfte offensichtlich sein, dass die detaillierte Ausführung dieses Planes, der letztlich auf eine fundamentale Klärung der die Bildwissenschaft charakterisierenden Fragestellung abzielt, den Rahmen dieser Abhandlung bei Weitem sprengen würde. Immerhin hoffen wir, mit dieser kurzen Skizzierung nicht nur ein begriffsgenetisches Forschungsprogramm für die allgemeine Bildwissenschaft entworfen, sondern auch einen gangbaren Weg für den Dialog mit der Linguistik gewiesen zu haben.

* * *

Wir möchten all denen danken, die uns bei der Arbeit an dieser Abhandlung ermutigt und konstruktiv unterstützt haben.

Literatur

- Austin, John L. (1979): *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*, Stuttgart: Reclam.
- Belting, Hans (2001): *Bild-Anthropologie – Entwürfe für eine Bildwissenschaft*, München: Fink.
- Bischof, Norbert (1998): *Das Kraftfeld der Mythen*. München: Piper.
- Bogen, Steffen (2005): Kunstgeschichte/Kunstwissenschaft, in: Klaus Sachs-Hombach (Hg.): *Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 52–67.
- Bredenkamp, Horst (2003): Bildwissenschaft, in: *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft*, Stuttgart: Metzler.
- Dummett, Michael (1992): *Ursprünge der analytischen Philosophie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fauconnier, Gilles (1985): *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Fellmann, Ferdinand (2000): Bedeutung als Formproblem – Aspekte einer realistischen Bildsemantik. In: Sachs-Hombach, K. & Rehkämper, K. (Hg.): *Vom Realismus der Bilder: Interdisziplinäre Forschungen zur Semantik bildhafter Darstellungsformen*, Magdeburg: Scriptorum, 17–40.
- Heider, Fritz (1927): Ding und Medium, Berlin: *Symposium. Philosophische Zeitschrift für Forschung und Aussprache* 1, S. 109.
- Johnson, Mark (1987): *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, George Herbert (1934): *Mind, Self, and Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Plinius Secundus d. Ä. (1977): *Naturkunde (Naturalis Historiae)*, Lat.-dt., Buch XXXV: Farben, Malerei, Plastik, hg. und übersetzt von Roderich König in Zusammenarbeit mit Gerhard Winkler, 2., überarbeitete Auflage, Düsseldorf / Zürich: Artemis und Winkler.
- Ros, Arno (1999): Was ist Philosophie?, in: Raatzsch, Richard (Hg.): *Philosophieren über Philosophie*, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 36–58.
- Ros, Arno (2005): *Materie und Geist. Eine philosophische Untersuchung*, Paderborn: Mentis.
- Sachs-Hombach, Klaus (2003): *Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*, Köln: Herbert von Halem.
- Sachs-Hombach, Klaus & Schirra, Jörg R.J. (2002): Selecting Styles For Tele-Rendering. Toward a rhetoric in computational visualistics, in: *Proc. 2nd International Symposium on Smart Graphics 2002*, Hawthorne, NY: ACM Press, 102–106.
- Schirra, Jörg R.J. (2005): *Foundation of Computational Visualistics*, Wiesbaden: DUV.
- Schirra, Jörg R. J. & Strothotte, Thomas (1998): Von Bildern und neuen Ingenieuren: Aspekte des Studienganges Computervisualistik. In: A. Dreß & G. Jäger (Hg.): *Visualisierung in Kunst und Mathematik: Technik - Bilder - Visionen*. Braunschweig / Wiesbaden: Vieweg, 189–205.

- Scholz, Oliver R. (2000): Bild, in: Barck, Karlheinz u. a. (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe*. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden, Bd. 1, Stuttgart: Metzler, 618–669.
- Tugendhat, Ernst (1976): *Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wind, Edgar (1984): *Heidnische Mysterien in der Renaissance*, 3. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Abbildung 4: aus Fisher, Gerald H. (1967): Measuring ambiguity. American J. Psychology 80, 541–557.

Patrick Voßkamp

Weshalb vor dem Schreiben das Sprechen kommt – Fragen zur Bedeutung der mündlichen Kommunikation im Lokaljournalismus. Vorstellung eines Dissertationsprojektes

Wer den Lokalteil seiner Zeitung aufschlägt, findet Geschichten und Gesichtchen aus verschiedensten Themenbereichen: Da informiert sich etwa der sozialpolitische Sprecher der Grünen-Bundestagsfraktion über die Arbeit des DRK, fahren Goldhochzeitspaare zum Bischof nach Münster, befreien Kinder einen Igel aus einem Rohr, während einige Zeitungsseiten weiter dem Pfarrer der katholischen Kirchengemeinde die Amtsenthebung droht, eine Meldung „Autodieb in Untersuchungshaft“ verkündet, Polizisten über die Verkehrserziehung von Kindern und die Gemeinde-Prüfungsanstalt von den Ergebnissen ihrer Untersuchungen berichtet.¹ Bereits durch diese kurze – und längst nicht vollständige – Aufzählung thematischer Bereiche innerhalb eines Lokalteils wird eine Besonderheit deutlich: Journalistinnen und Journalisten, die in Lokalredaktionen tätig sind haben, im Gegensatz zu ihren Kolleginnen und Kollegen, die für überregional erscheinende Tageszeitungen schreiben, aufgrund personeller Strukturen nicht die Möglichkeit, sich auf spezielle Themenbereiche, spezielle Ressorts zu konzentrieren. Morgens ein Termin im Kindergarten, dann ein Treffen mit Mitgliedern der freiwilligen Feuerwehr und schließlich noch ein Gespräch mit dem Bürgermeister, da die Kommune ein neues Baugebiet ausweisen möchte: auch wenn es sich bei diesem Beispiel eines Tagesablaufs von Lokalredakteuren² um ein konstruiertes Beispiel handelt, ist es doch ein realistisches. Tagtäglich sehen sich professionell Schreibende in Lokalredaktionen mit den unterschiedlichsten Gesprächspartner konfrontiert, auf

¹ Alle Beispiele aus: *Borkener Zeitung*, 12. September 2006

² Die Begriffe ‚Redakteur‘ und ‚Journalist‘ werden häufig synonym verwendet, wenngleich sich nur derjenige Journalist auch ‚Redakteur‘ nennen darf, der als Festangestellter in einer Redaktion arbeitet. Da in dieser Untersuchung zunächst die Festangestellten im Mittelpunkt stehen, können im weiteren Verlauf dieses Textes beide Begriffe gebraucht werden.

die sie sich schnell und flexibel einstellen müssen, damit sie an die Informationen gelangen, sie sie für ihre berufliche Tätigkeit benötigen.³

Und etwas Weiteres wird deutlich: nicht allein die Fähigkeit, Texte verfassen zu können, ist zentral für den Beruf der Journalistinnen und Journalisten. So müssen sie daneben über mündliche kommunikative Fähigkeiten verfügen. Wir haben es also hier mit einem in mehrfacher Hinsicht kommunikationsintensiven Beruf zu tun. Und dieser Tatsache ist, zumindest was die mündlichen kommunikativen Fähigkeiten im beruflichen Alltag von Redakteurinnen und Redakteuren betrifft, in deren Aus- und Fortbildung nicht Rechnung getragen worden. Dabei ist

Gesprächskompetenz [...] der vielleicht wichtigste Teil der sozialen Kompetenz. Sie ist heute mehr denn je eine Schlüsselqualifikation, in den meisten Berufen und im privaten Alltag unentbehrlich. Sie umfasst so unterschiedliche Fähigkeiten wie die, sich selbst angemessen darzustellen, seine Gesprächs- und Handlungsziele im Auge zu behalten; aber auch aufmerksam zuzuhören, Äußerungen der Gesprächspartner zu interpretieren und aufzunehmen. (Becker-Mrotzek/Brünner 2004, 7)

Fähigkeiten, über die besonders auch Redakteurinnen und Redakteure verfügen sollten. Denn, wie Pürer feststellt:

Ohne interpersonale Kommunikation ist Massenkommunikation undenkbar, zumal die Produktion journalistischer Aussagen der Kooperation und Kommunikation von Personen bedarf, die daran arbeitsteilig zusammenwirken. (Pürer 2003, 81)

Dass in meiner Arbeit der Schwerpunkt auf den Lokaljournalismus gelegt wird, hat mehrere Gründe. *Erstens*: Zunächst einmal, und das ist durch die oben aufgezeigte Bandbreite an Themen, über die im Lokalteil berichtet wird, bereits angedeutet worden, können sich Lokalredakteure nicht auf spezielle Ressorts konzentrieren⁴ und können sich so auch nicht ein spezielles Fachvokabular und Expertenwissen aneignen. Sie müssen flexibel und schnell auf ihre jeweiligen Gesprächspartner reagieren und sich in neue Themenbereiche einarbeiten (und changieren so häufig in der öffentlichen Wahrnehmung zwischen ‚Allerkönnern‘ und ‚General-Dilettanten‘). *Zweitens*: Für Lokalredakteure, und hier können wir an dem zuvor genannten Punkt anknüpfen, gilt in besonderem Maße eine Feststellung, die Mast getroffen hat:

Der Feuilleton-Redakteur, dem nur etwas einfiel, wenn er in einem speziellen Lokal an einem bestimmten Tisch saß und auf die Eingebung der Muße wartete, ist längst ausgestorben. Journalismus ist ein moderner Dienstleistungsberuf geworden, der in

³ Dass daneben zahlreiche Texte auf der Grundlage von Pressemitteilungen und/oder Mitteilungen von Vereinen, Verbänden, Parteien etc. entstehen, die von der Redaktion nur überarbeitet werden, soll hier nicht unerwähnt bleiben und stellt – ebenso wie die Textproduktion durch freie Mitarbeiter – einen interessanten Untersuchungsgegenstand dar, der in diesem Projekt allerdings nicht weiter verfolgt werden kann.

⁴ Mit Ausnahme des Sports, wenngleich hier über eine Vielzahl von unterschiedlichen Sportarten im Verbreitungsgebiet der Zeitung berichtet wird.

marktorientierten Presse-, Rundfunk- und Multimedia-Unternehmen agiert und mit täglichen Entscheidungen am Arbeitsplatz nicht nur Medieninhalte, sondern auch publizistischen Erfolg gestaltet. (Mast 2004, 103 f.).

Drittens: Auch die Bedeutung, die dem Lokaljournalismus in der deutschen Presselandschaft zukommt, begründet seine Wahl als Untersuchungsgegenstand. Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern weist die deutsche Tagespresse „eine starke örtliche oder regionale Bindung“ auf und „hat einen Anteil von über 91 Prozent der verkauften Exemplare an den abonnierten Tageszeitungen.“ (Mast 2004, 19)

Die verkaufte Gesamtauflage der Tageszeitungen betrug 2003 rund 23 Millionen Exemplare. [...] Der weitaus dickste Brocken entfällt auf die 118 lokalen und regionalen Tageszeitungen. 2002 erschienen 1567 Zeitungsausgaben (die sich also mindestens im Lokalteil voneinander unterscheiden). (von La Roche 2004, 24)

Viertens: In den Lokalredaktionen sind die meisten Zeitungsjournalisten beschäftigt und der Bereich ‚Lokales‘ bietet nach wie vor die besten Berufsaussichten für Berufseinsteiger. Die Funktion von Lokalredakteuren beschreibt von La Roche so:

Lokalredakteure brauchen nicht auf die Kollegen in der „großen Politik“ zu schielen. Sie wissen (ebenso wie ihre Verleger), dass die Stärke der Tageszeitungen gegenüber Konkurrenzmedien hauptsächlich in ihrer Lokalberichterstattung und ihrer Orientierungsfunktion für die Leser liegt. (von La Roche 2004, 24 f.)

Fünftens: Ebenfalls muss die Ausbildung von (Lokal-)Journalisten betrachtet werden. Hier gibt es, mit Verweis auf die Pressefreiheit, keine einheitlichen Grundlagen und/oder staatliche Abschlüsse. Wenngleich betont wird:

Journalisten benötigen auf der Grundlage einer fundierten Allgemeinbildung Sachkenntnisse in ihrem jeweiligen Spezialgebiet. Nur so können sie Entwicklungen rechtzeitig erkennen und aufgreifen, kompetente Gesprächspartner/-innen für die Fachleute sein und deren Herrschaftswissen transparent machen. (<http://www.djv.de/journalist/ausbildungswege/index.shtml>; 14. September 2006)

Wie die Journalisten zu „kompetenten Gesprächspartnern“ werden, um der Verantwortung, die ihnen innerhalb einer Demokratie zukommt auch gerecht zu werden, wird hingegen nicht beantwortet.

Wer nun einmal nachschaut, ob in der umfangreichen und vielfältigen Ratgeberliteratur für (angehende) Journalisten etwas über den Begriff ‚Gesprächskompetenz‘ oder über die Bedeutung von mündlichen kommunikativen Fähigkeiten geschrieben steht, wird nicht fündig. Journalisten sollen formulieren, redigieren, auswählen (vgl. La Roche 2004, 14ff.) und recherchieren können (vgl. Leif 2003) sowie das journalistische Interview erlernen (vgl. Friedrichs/Schwingsens 1999). Daneben, lässt sich der Anforderungskatalog weiterführen, benötigen sie „vier wichtige Rahmenbedingungen: Strategie, Nachhaltigkeit, ein Netzwerk und Ressourcen.“ (Leif 2003, 158). Allerdings findet sich nirgendwo explizit ein

Hinweis darauf, dass auch im Journalismus mündliche kommunikative Fähigkeiten eine Schlüssel- oder Basisqualifikation darstellen. Allenfalls implizit werden diese Fähigkeiten erwähnt. Stefan Aust formuliert es wie folgt: „Die besten Leute, die ich kenne, sitzen den ganzen Tag am Telefon und sprechen mit Gott und der Welt.“ (In: Leif 2003, 13). Ebenso erwähnt der Journalist David Crawford die Bedeutung des Gesprächs nur nebenbei: „Ich frage auch meistens nach, und versuche zu erfahren, warum die empfohlene Person wichtig sein könnte. Ich hoffe, dass die jeweilige Empfehlung genug Informationen enthält, die mir wiederum helfen, eine Strategie für meinen nächsten Gesprächspartner zu entwickeln.“ (ebd. 186)

Dabei muss ebenfalls berücksichtigt werden, dass der Begriff ‚Gespräch‘ in unterschiedlichen Definitionen innerhalb der journalistischen Ratgeberliteratur ebenso unterschiedlich verwendet wird und sich nicht mit der Gesprächsdefinition, wie sie innerhalb der Angewandten Gesprächsforschung verwendet wird, deckt. So grenzen etwa bei Friedrichs/Schwingens das Gespräch klar vom Interview ab:

Das Interview ist ein zielgerichteter Wechsel von Fragen und Antworten, wobei eine Person nur fragt, die andere nur antwortet. [...] Wenn der Interviewer sich darauf einlässt und inhaltlich antwortet, schlägt das Interview in ein Gespräch um.“ (Friedrichs/Schwingens 1999, 11).

Demgegenüber definieren Henne/Rehbock in ihrer Einführung in die Gesprächsanalyse das Interview als eigenständigen Gesprächsbereich (vgl. Henne/Rehbock 1995, 220), stellen Gespräch und Interview also nicht als zwei grundsätzlich unterschiedliche Formen der mündlichen Kommunikation einander gegenüber.

Aber auch von Seiten der Kommunikationswissenschaft und der Linguistik ist der mündlichen Kommunikation in Berufsfeld Journalismus nicht in dem Maße Aufmerksamkeit geschenkt worden, wie sie es verdient hat. Wirft man einen Blick auf die innerhalb der Linguistik entstandenen Arbeiten, die sich diesem Bereich widmen, ist festzuhalten, dass es in erster Linie um das Schreiben, um die Textproduktion geht. Dass für das Verfassen von Texten für Printmedien aber zunächst häufig Gespräche nötig sind, um so an die Informationen zu kommen, die anschließend gedruckt werden sollen, wird auch hier außer Acht gelassen (vgl. Perrin et al. 2002; Perrin 2004, 255ff.).

An dieser Stelle möchte ich mit meiner Arbeit ansetzen, um mit den Methoden der Angewandten Linguistik – verstanden als „eine Disziplin, die sich mit der Beschreibung, Erklärung und Lösung von lebens- und gesellschaftspraktischen Problemen in den Bereichen von Sprache und Kommunikation befasst“ (Knapp 2004, 18) – oder genauer: der Angewandten Gesprächsforschung „die wissenschaftliche Erforschung der Strukturen und Organisationsprinzipien von Kommunikation sowie Regularitäten und wiederkehrende Muster des kommunikativen Handelns in Gesprächen“ (Brünner et al. 1999, 7) zu untersuchen. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welche (bewussten oder unbewussten) Strategien Journalisten in Lokalredaktionen im Umgang mit ihren jeweiligen Gesprächspartnern entwickeln bzw. entwickelt haben.

„Strategie“ wird dabei verstanden als ein „Handlungsplan“, der mit Blick auf ein bestimmtes Ziel aus einer verfügbaren Menge von Handlungen diejenige[n] auswählt und ausführt, deren Erfolg am *wahrscheinlichsten* ist.“ (Sauer, 1998, 241f., Hervor. i. Orig.) Anhand der Analyse authentischer Gespräche möchte ich in der korpusgestützten Arbeit diskursanalytisch klären, mit welchen authentischen Interaktionsformen sich Lokaljournalisten in ihrem beruflichen Alltag konfrontiert sehen, wie sie mit ihnen umgehen bzw. darauf reagieren und an welchen Stellen eventuell Probleme in der Kommunikation auftauchen. Was passiert zum Beispiel, wenn jemand zunächst nicht mit einer Pressevertreterin sprechen möchte, wie werden oder wie können dennoch Gesprächstermine vereinbart werden? Wie gelangt man – eventuell unter Zeitdruck, da der Redaktionsschluss naht – zur benötigten Stellungnahme, die den Artikel erst „rund macht“? Wie verhalten sich Journalisten, wenn sie einen bis dato unbekanntem Gesprächspartner treffen, der womöglich Befürchtungen hat, etwas Falsches zu sagen oder nicht richtig zitiert zu werden? Wie können den Gesprächspartnern diese genommen werden? Hilft hier Ironie weiter oder schafft doch eher der Wechsel ins Niederdeutsche Vertrauen; der Dialekt als eine Form/ein Versuch, familiäre Nähe herzustellen? Oder helfen Geschichten aus dem Privatleben der Redakteure – „Ich bin ja ebenfalls Familienvater“; „Ich bin auch ehrenamtlich im Einsatz“ – Distanz zu überwinden? Oder treten die Medienvertreter womöglich mit der Arroganz des Monopolisten auf, wenn über die Kommune keine andere Lokalzeitung berichtet? Und wie gehen Redakteurinnen und Redakteure mit Kritik um? Auch dies ist ein interessanter Punkt; sind doch gerade die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Lokalredaktionen direkter der Kritik ausgesetzt, als diejenigen Kollegen, die für überregionale Zeitungen arbeiten. So ist die Redaktion nicht weit entfernt, kann Unmut schnell direkt und nicht über das Telefon oder per E-Mail geäußert werden.

Wie gehen die Reporterinnen und Reporter damit um, dass ihre Gesprächspartner in der Regel auch die Kunden/Abonnenten der Zeitung sind? Des Weiteren muss auch der Frage nachgegangen werden, inwiefern Journalisten während ihrer Gespräche mit Experten „bestimmte Verstehenskonflikte bei den Rezipienten bereits voraussehen“ (Baumann 1994, 20). Um nur einige Beispiele zu nennen: Was bedeutet Hartz IV für die Kommune? Welche Folgen hat die zentrale Lernstandserhebung? Welche Auswirkungen hat die neue Verordnung des Landwirtschaftsministeriums? Werden die Gespräche jeweils vor dem Hintergrund einer im späteren Artikel folgenden didaktischen Reduktion für die Rezipienten geführt?

Zur Korpuserstellung, und damit gelangen wir zur Methode dieser Untersuchung, werden die Redakteurinnen und Redakteure während ihrer Arbeit begleitet und ihre Gespräche mit den unterschiedlichen Gesprächspartnern aufgezeichnet. Durch die sich anschließende Transkription „können auch solche Probleme sichtbar gemacht werden, die sich anderen Formen der Datenerhebung entziehen.“ (Brünner 2000, 23) Dazu darf nicht allein die so genannte face-to-face-Kommunikation betrachtet werden, da auch Telefongespräche im Arbeitsalltag einer Redaktion eine wichtige Rolle spielen. So geht dem überwiegenden Teil der Gespräche außerhalb der Redaktionsräumlichkeiten eine telefonische Avisierung

voraus. Allerdings würde die Bedeutung von Telefonaten unterschätzt, reduzierte man sie allein auf die Vereinbarung von Zeit und Ort für Gesprächstermine. Ihre Funktion geht weit darüber hinaus: am Telefon werden (die ersten) Fragen zu einem Thema gestellt, werden Informationen und (unterschiedliche) Stellungnahmen gesammelt. Auch hier geht es um die Frage, welche kommunikativen Strategien die Redakteurinnen und Redakteure im Zusammenhang mit dieser Interaktionsform verwenden bzw. sich unbewusst oder bewusst angeeignet haben.

Inwiefern nach der Auswertung des Korpus die identifizierten und anschließend kategorisierten kommunikativen Strategien sowie aufgezeichnete Probleme in den Gesprächen zur Grundlage der Verbesserung der mündlichen kommunikativen Kompetenzen von Lokalredakteurinnen und -redakteuren dienen können, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht vorhergesagt werden (zur Problematik des ‚Kompetenz-Begriffs‘ vgl. Becker-Mrotzek/Brünner, 2004).

Zunächst einmal werden derzeit die Gespräche aufgezeichnet und transkribiert, die Lokalredakteure als Grundlage für ihre Texte innerhalb des Lokalteils dienen. Durch ihre Analyse soll erreicht werden, was Becker-Mrotzek/Meier wie folgt formuliert haben: „Wesentliches Kennzeichen Angewandter Diskursforschung ist also das Ziel, linguistische Forschung in den Dienst der sprachlich Handelnden zu stellen.“ (Becker-Mrotzek/Meier 1999, 18)

Literaturverzeichnis

- Baumann, Klaus-Dieter 1994. Die Fachlichkeit von Kommunikation und ihre Rolle bei der Entwicklung einer Unternehmensidentität. In: Bungarten, Theo (Hrsg.) Beiträge zur Fachsprachenforschung. Tostedt: Attikon, S. 9-37.
- Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela 2004. *Einleitung*. In: dies. (Hrsg.). Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, S. 7-13.
- Becker-Mrotzek, Michael; Meier, Christoph 1999. *Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung*. In: Brünner Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walther (Hrsg.). Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 18-45.
- Brünner, Gisela 2000. *Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Form*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walther 1999. *Einführung in die Bände*. In: dies. (Hrsg.). Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-15.
- Friedrichs, Jürgen; Schwingens, Ulrich 1999. *Das journalistische Interview*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Henne, Helmut; Rehbock, Helmut 1995. *Einführung in die Gesprächsanalyse*. (3., durchgesehene und um einen bibliographischen Anhang erweiterte Aufl.) Berlin; New York: de Gruyter.

- Knapp, Karlfried 2004. *Vorwort*. In: Knapp, Karlfried; Antos, Gerd; Becker-Mrotzek, Michael; Deppermann, Arnulf; Göpferich, Susanne; Grabowski, Joachim; Klemm, Michael; Villinger, Claudia (Hrsg.). *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen; Basel: A. Francke, S. 17-20.
- La Roche, Wather von 2004. *Einführung in den praktischen Journalismus. Mit genauer Beschreibung aller Ausbildungswege – Deutschland, Österreich, Schweiz*. (16., völlig neu bearb. Aufl.). München: List.
- Leif, Thomas 2003. *Wein-Lobby: Die Vorkoster der Nation*. In: ders. (Hrsg.). *Mehr Leidenschaft Recherche. Skandal-Geschichten und Enthüllungsberichte. Ein Handbuch zur Recherche und Informationsbeschaffung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 144-158.
- Mast, Claudia (Hrsg.) 2004. *ABC des Journalismus. Ein Handbuch*. (10., völlig neue Aufl.). Konstanz: UVK.
- Sauer, Nicole 1998. *Werbung – wenn Worte wirken. Ein Konzept der Perlokution, entwickelt an Werbeanzeigen*. Münster: Waxmann.
- Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto; Wrobel, Arne (Hrsg.) 2002. *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Perrin, Daniel 2004: *Journalistisches Schreiben – Coaching aus medienlinguistischer Perspektive*. In: Knapp, Karlfried; Antos, Gerd; Becker-Mrotzek, Michael; Deppermann, Arnulf; Göpferich, Susanne; Grabowski, Joachim; Klemm, Michael; Villinger, Claudia (Hrsg.). *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen; Basel: A. Francke, S. 255-275.
- Pürer, Heinz 2003: *Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK.

Internetquellen

<http://www.djv.de/journalist/ausbildungswege/index.shtml> (letzter Zugriff am 14. September 2006)