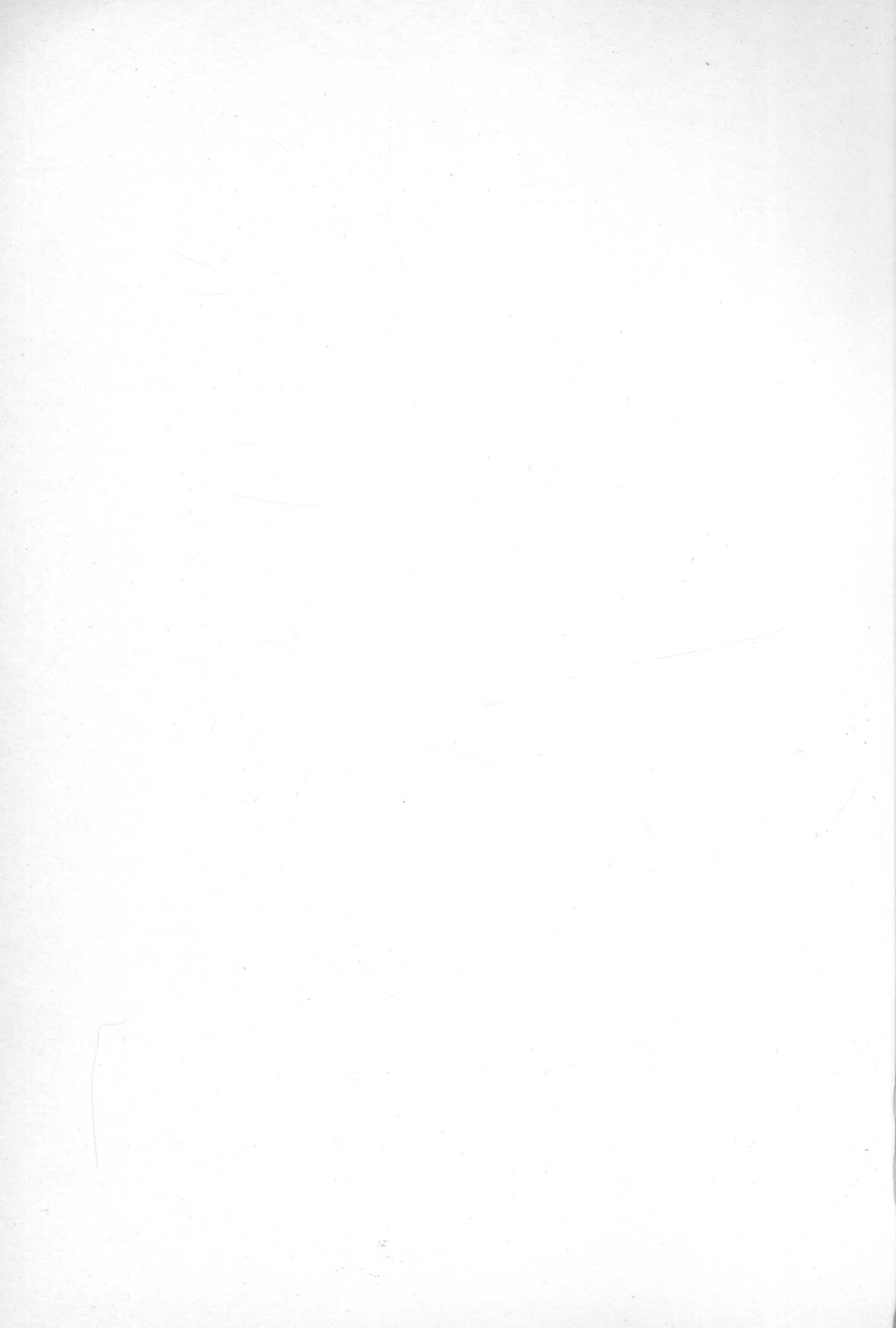


42582A II

# GLOTTODIDACTICA

VOL • XXVI (1998)

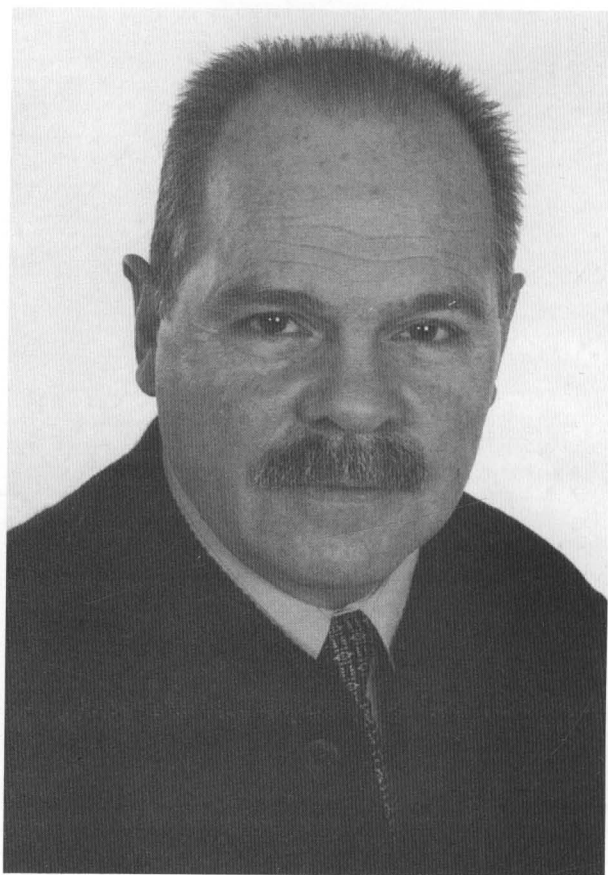




B T <sup>1998</sup> *lynd.* Vol. 26 : 1998 r.



h 25 82 / 1 II  
29. KWI. 1999



*Prof. Dr. habil. Waldemar Pfeiffer*



HORTON

11 821 25

13201

29. KWI. 1999

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU

# GLOTTODIDACTICA

Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer  
zum 60. Geburtstag

AN INTERNATIONAL JOURNAL  
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXVI (1998)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki  
Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer  
Editor – Izabela Prokop  
Assistant to the Editor – Paweł Hostyński

### Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa	Jacek Fisiak – Poznań
Leon Kaczmarek – Lublin	Franciszek Grucza – Warszawa
Aleksander Szulc – Kraków	Waldemar Marton – Poznań
Weronika Wilczyńska – Poznań	Władysław Woźniewicz – Poznań



WYDAWNICTWO  
NAUKOWE

Poznań 1998

BIBL UAM  
13201

Adres Redakcji:

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM  
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198  
61-485 POZNAŃ, Poland  
tel. (+48-61) 831 12 19, tel./fax (+48-61) 831 12 48

e-mail: iprok@amu.edu.pl

Okładkę projektowała  
MARIA DOLNA

*Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych*

© Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1999

Opracowanie redakcyjne  
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny  
JÓZEF MAJDRY

ISBN 83-232-0939-1  
ISSN 0072-4769



425821 n / Vol. 26:  
1998

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 550 egz. Ark. wyd. 25,25. Ark. druk. 21,75 + 1 wkł. Papier offset. kl III, 80 g, 70 × 100.  
Podpisano do druku w styczniu 1999 r. Druk ukończono w lutym 1999 r.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

**BIBL UAM**  
gg EO goh

## CONTENTS

<b>EDITORIAL (Izabela PROKOP)</b> . . . . .	5
 <b>I. ARTICLES</b>	
Sylvia ADAMCZAK, Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur . . . . .	17
Zofia BERDYCHOWSKA, Maßgeschneiderte Fachtexte – nach was für einem Maß? . . . . .	35
Maria DAKOWSKA, Glottodydaktyka u prognozy XXI wieku . . . . .	43
Bjørn EKMANN, Die Erlebnishaftigkeit literarischer Texte. Erwägungen zur Methode der Textanalyse . . . . .	57
Ilona GAWĘDA, Zu Eigennamen in deutschen und polnischen Sprichwörtern . . . . .	89
Christian GELLINEK, Dialog über „Dutch“ und „Double Dutch“ . . . . .	101
Gert HENRICI, Empirische glottodidaktische Forschung. Ein Beispiel: Das Projekt ‘Lösungsinteraktionen’ . . . . .	107
Ursula HIRSCHFELD, Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden . . . . .	113
Jan ILUK, Problemy tłumaczenia nazw medycznych na przykładzie języka polskiego i niemieckiego . . . . .	123
Czesław KAROLAK, Dydaktyka tekstu literackiego w świetle potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych . . . . .	137
Heinrich P. KELZ, Wirtschaftsdeutsch im Anfängerunterricht . . . . .	151
Abdullah KHUWAILEH, Vocabulary in LSP: A case study of phrases and collocations . . . . .	157
Roman LEWICKI, Kształcenie tłumaczy na specjalizacji tłumaczeniowej filologii rosyjskiej. Założenia i realizacja . . . . .	167
Aleksandra ŁYP, Probleme der Bedeutungserschließung von Nominalkomposita für DaF-Lernende . . . . .	175
Ewa MARCINIAK, Multisensory approach to teaching the visually impaired students . . . . .	183
Manfred OSTEN, Goethe und Österreich . . . . .	187
Bernard PIOTROWSKI, Język fryzyjski w Niemczech. Dylematy jego rozwoju i dalszego przetrwania . . . . .	201
Bernadeta PYŚK, La vidéo – outil du développement du style personnel d’expression orale en langue étrangère au niveau avancé . . . . .	221
Albert RAASCH, Ein Plädoyer für eine vielfältige Welt der Fremdsprachen, ...gerade im berufsorientierten Bereich . . . . .	225
Bogusława ROLEK, Probleme der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht . . . . .	235
Barbara SKOWRONEK, Überlegungen zur Zukunft des Fremdsprachenunterrichts: Medienbedingtheit, Kommunikationsfähigkeit, Lernerzentriertheit . . . . .	247

Aldona SOPATA, Gramatyka uniwersalna w dydaktyce języków obcych . . . . .	253
Iwona STRACHANOWSKA, Motywy wyboru studiów neofilologicznych . . . . .	261
Marian SZCZODROWSKI, Fremdsprachige Dekodierungsprozesse und ihre Konsequenzen . . . . .	269
Weronika WILCZYŃSKA, Une expérience d'apprentissage en semi-autonomie au niveau avancé: principes et bilan provisoire . . . . .	277
Władysław WOŹNIEWICZ, Pragmalingwistyczno-kulturologiczna interpretacja tekstu na zaawansowanym etapie nauki języka obcego . . . . .	287
Elżbieta ZAWADZKA, Wandlungen der Edukation und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern . . . . .	295
Joanna ZAWODNIAK, The Role of Memory in Child's Vocabulary Consolidation and Enrichment . . . . .	309
Grażyna ZENDEROWSKA-KORPUS, Zur sprachlichen Routine in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache für Jugendliche am Beispiel <i>Dein Deutsch-Oberschule</i> . . . . .	323
Teresa SIEK-PISKOZUB, The role of formal instruction in foreign language learning . . . . .	331
<b>II. ANNOUNCEMENTS</b> . . . . .	<b>347</b>



ZUR SPRACHLICHEN ROUTINE IN LEHRBÜCHERN DES DEUTSCHEN  
ALS FREMDSPRACHE FÜR JUGENDLICHE AM BEISPIEL  
*DEIN DEUTSCH – OBERSCHULE*

GRAŻYNA ZENDEROWSKA-KORPUS  
*European Languages Centre – Czestochowa*

0. Ist Routine im Gespräch erwünscht oder zu vermeiden? Ist formelhafte Sprache zu akzeptieren oder aus stilistischer Sicht zu bekämpfen? Was für Funktionen hat sprachliche Routine in der Kommunikation? Diese Fragen haben sich schon mehrere Sprachpragmatiker gestellt (vgl. Coulmas 1981, 1986, Lüger 1993, Stein 1995 u.a.). Sie thematisieren Sprache als soziales Kommunikationsmittel, das jedem normalen Sprecher in vielen Lebensbereichen stereotype Sprachmittel zur Verfügung stellt. Routineformeln wiederholen sich in der alltäglichen kommunikativen Praxis jeder Sprachgemeinschaft. „Sie sind typisch für eine Gesellschaft, da sie einen wichtigen Teil ihrer Lebensgewohnheiten repräsentieren“ (Coulmas 1986:14). Viele Sprechhandlungen können fast nur durch Routinen realisiert werden. Gruß, Vorstellung, Gesprächseröffnung, Entschuldigung, Bitte, Aufforderung, Zustimmung, Absage sind nur wenige Beispiele dafür, wo die Kommunikation standardisiert abläuft.

1. Die Bedeutung der sprachlichen Routine für den Fremdsprachenunterricht steht außer Zweifel. Dank Routine können wir „auf eingespielte und bewährte Lösungsmuster zurückgreifen, wenn wir solche häufig gemachten Handlungen sprachlicher Art (...) ausführen“ (Lüger 1993:7). Ohne diese sprachlichen Fertigteile müßte der Fremdsprachenlerner die Äußerungen jedesmal von neuem produzieren, an die grammatische Korrektheit denken, seine Phantasie bemühen. Der Gebrauch von Routineformeln nimmt dem Sprecher die Entscheidungen ab, was er in welcher Situation sagen soll und gewährt ihm Sicherheit im Sprechen. „Die Routinen sorgen für Entlastung, Flüssigkeit des Sprechens und für Sicherheit im Verhalten“ (Stein 1995:15f). Wenn in gegebenen Situationen nach einem sprachlichen Schema gehandelt wird, wird der Sprecher produktiv entlastet, zum Sprechen motiviert, weil er weiß, daß er mindestens den Anfang fehlerlos macht und als kommunikativ kompetentes Mitglied der Sprachgemeinschaft angesehen wird. Routinierte Ausdrücke bauen die Angst vor dem Sprechen, vor Blamage oder Mißerfolg ab, geben dem Sprecher die Zeit für die Planung weiterer Teile der Äußerung.

2. Der moderne Fremdsprachenunterricht strebt eine mit Kulturwissen integrierte Vermittlung sprachlicher Kompetenz an. „Interaktionale Kompetenz“ (Oksaar 1993:25), „idiomatische Kompetenz“ (Daniels 1985:145ff), sprachliche Routine der Lerner stellen die Lehrbuchautoren und die Lehrer vor neue Aufgaben. Ihre Aufgabe ist es, die Übereinstimmungen und Unterschiede bewußt zu machen und das interkulturelle Wissen zu vermitteln, weil sich viele sprach-, kultur-, und gesellschaftsspezifische Äußerungen nicht ohne weiteres auf eine weitere Sprache übertragen lassen. Sie müssen im voraus als Ganzes gelernt werden, damit keine „Muttersprachismen“ gebildet werden (vgl. Coulmas 1986:21).

Die Lehrwerke des Deutschen als Fremdsprache, die Lehrern und Lernern zur Verfügung stehen, sind nach verschiedenen Methoden und Lernzielen konzipiert.

Den Autoren der deutschen Lehrbücher scheint die Kommunikation am wichtigsten zu sein, und die grammatische Korrektheit der Äußerung steht im Hintergrund. Für die polnischen und deutsch-polnischen Autorenkollektive steht die interkulturelle Kommunikation im Mittelpunkt, wobei auch die Form des Gesagten nicht unwichtig ist. Beide Gruppen der Lehrbücher bevorzugen die gesprochene Sprache, wobei polnische Autoren kommunikative Aspekte der Sprache mit den strukturellen und kontrastiven Aspekten verbinden.

Der Fremdsprachenunterricht, in dem die sprachlichen und kulturellen Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache und der Zielsprache betont werden, erlaubt dem Lerner effektiver zu lernen. Mangelnde Kenntnis der Routineformeln, denen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, kann zur pragmatischen Interferenz führen.

Ein Beispiel, wo sich die polnische und die deutsche Sprache unterscheiden, sind die Partikeln, die in der Kommunikation im Deutschen sehr oft gebraucht werden und im Polnischen nicht selten keine Äquivalente haben. Ihr Gebrauch soll geübt werden, weil sie viele Nuancen des Deutschen ausdrücken (vgl. dazu Weydt 1989, Schatte 1993).

Die Menge der für die Kommunikation unentbehrlichen Routinen ist nicht homogen. Sie läßt sich unter verschiedenen Gesichtspunkten aufteilen. Wir schlagen die von Daniels (1979:575f.) konzipierte Einteilung der sprachlichen Schematismen vor, die nach dem Kriterium der Bindung drei Untergruppen aussondern läßt: a) Situationsgebundenheit, b) Bildgebundenheit, c) Grammatisch-lexikalische Stabilität.

Stark vereinfachend könnte man der Gruppe a) die situativen/pragmatischen Idiome, der Gruppe b) die Phraseologismen im weiteren Sinne, meist mit Bildmotiv, und der Gruppe c) stabile grammatische und lexikalische Wendungen zuordnen. Für die Entwicklung einer umfassenden idiomatischen Kompetenz ist es erforderlich, alle oben genannten Kriterien der Auswahl der sprachlichen Mittel zu berücksichtigen und entsprechende Sprachhandlungssituationen zu schaffen, in denen der Lerner Schematismen kennenlernt und nach ihrer Intention einschätzt,

in ihrer Wirkung situativ ausprobiert und anwendet sowie auch kritisch reflektiert (Daniels 1979:580f.)

Wenn man die deutschen Lehrwerke analysiert, stellt man fest, daß die situativen Idiome, d.h. Höflichkeitsformeln und Gesprächsformeln relativ gut vertreten sind und in vielen mehr oder weniger gesteuerten Übungen geübt und gefestigt werden. Die Lehrwerke richten sich an verschiedene Muttersprachler und berücksichtigen die Kontraste zwischen den Sprachen nicht. Aus diesem Grunde werden dem Lerner die routinierten Redemittel zwar zur Verfügung gestellt, sie werden aber um genaue Gebrauchskonvention nicht ergänzt und unter diesem Aspekt nicht geübt.

3. Wenn man das Lehrbuch *Dein Deutsch* unter ähnlichem Aspekt analysiert, stellt man fest, daß alle von Daniels eingeteilten Gruppen im allgemeinen gut vertreten sind und dem Lerner eine gute Basis zur Kommunikation liefern.

In *Dein Deutsch* sind die Bestrebungen der Autoren sichtbar, alle routinierten Ausdrücke der Höflichkeit und die Gesprächsformeln samt ihren Reaktivformeln in verschiedenen Kontexten, in gewissen Zeitabschnitten zu präsentieren, zu üben und abzuverlangen. Man bemerkt die zyklische Progression des lexikalischen Materials.

Auch die schon ab Band 2 eingeführten Phraseologismen z.B. *den Mund halten* [2/62], *die Daumen drücken* [3/36], *bis über beide Ohren verliebt sein* [3/38], „*in*“ *sein* [3/22], Zwillingsformeln z.B. *kurz und gut* [1/31], *Tag für Tag* [3/4], Modellbildungen, wie *Tradition ist Tradition* [2/35], *Pflicht ist Pflicht* [2/4], Sprichwörter z.B. *Pech im Spiel*, *Glück in der Liebe* [2/43] u.a., die der Reife der Lerner entsprechen und von ihnen ohne Mühe in konkreter Situation gelernt werden, sind positiv zu werten. Die Wendungen werden situativ und nicht „paketweise“ eingeführt und geübt, was *Dein Deutsch* von anderen Lehrbüchern unterscheidet.

Die diskursive Routine, die das Ziel der Autoren ist, wird konsequent angestrebt und trainiert. Durch die Lehrbuchdialoge und Minidialoge, die alle auf den Audiocassetten aufgenommen sind, wird der Lerner mit der gesprochenen Sprache konfrontiert.

In den ersten Bänden wird der Lerner mit der Grammatik nicht überfordert, weil sie nur im Dienste der Kommunikation erklärt und geübt wird. Das erkennt man daran, daß die Formel *Ich möchte* schon in der Lektion 16 eingeführt wird und die Formel: *Ich spiele lieber Fußball* in der Lektion 4 – ohne grammatische Kommentare zum Konjunktiv Präteritum oder zur Steigerung der Adverbien.

„Być może, niektóre lekcje są bardziej ukierunkowane ‘gramatycznie’, a inne bardziej ‘komunikacyjnie’. Ale w całości proporcje między obu tymi wymiarami są (...) dość dobrze wyważone (Gruca/Poradnik metodyczny 1 1995:14)“.

*Dein Deutsch* bietet seinem Empfänger viele Kollokationen an, die aufgrund kontrastiver, deutsch-polnischer Untersuchungen gewählt wurden. Sie werden

zyklisch geübt, was dem Schüler die Korrektheit hinsichtlich Lexik sichert. Als Beispiele können folgende Wendungen dienen: *das Telefon läutet, das Zelt aufbauen, Kaffee kochen, in Frage kommen, Tradition/Bräuche pflegen, die Zähne/Fenster putzen, die Schmerzen am..... haben* u.a.

Sichtbar viel Aufmerksamkeit wird den Partikeln geschenkt, die den Diskurs, der von 2-3 Gesprächspartnern geführt wird, flüssiger und echter machen. Dank ihnen haben die Lerner die Möglichkeit, schon in den ersten Stunden idiomatisches Deutsch zu sprechen: *Das ist aber toll!*[1/18], *Er liest doch keine Bücher!*[1/25], *Das ist doch klar* [1/14], *Warum denn nicht?*[1/19] *Was ist denn los?*[1/18].

4. Das Funktionieren der Routineformeln in *Dein Deutsch* wollen wir anhand der Ausdrücke der Gefühle und Emotionen darstellen. Zum Gefühlsausdruck dienen den Jugendlichen sowohl deutsche als auch eingedeutschte Wörter z.B. *cool* [3/4], *cool bleiben* [3/21].

*Cool* wird definiert als kühl, leidenschaftlich und sachlich. In der Jugendsprache bedeutet es vielmehr hervorragend und sehr gut. Der umgangssprachliche Gebrauch definiert *cool* als unpassend, unverschämt, frech (vgl. Materialien für den Deutschunterricht, Goethe Institut Krakau 1997, 10, 28).

Junge Leute reagieren sehr emotional, unabhängig davon, ob sie miteinander oder mit Erwachsenen sprechen. Sie gebrauchen viele „Emotionalismen“. Alles ist immer gleich *irre, wahnsinnig, unheimlich, ungeheuer*. Besonders vielfältig in der Sprache junger Leute sind Ausdrücke für Überraschung und Erstaunen.

„Junge Leute kommen übers Gefühl und betonen das auch immer wieder. Häufig gebrauchen sie emotionale Begriffe. Auffallend ist die Ballung von absichtlich abschwächenden, relativierenden, in Frage stellenden Formulierungen“ (Der Spiegel 16.06.1980, H. 25, 182ff).

Bei der Zuordnung der Emotionen zu bestimmten Gruppen sind die Richtlinien behilflich, die in *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (1980: 96ff) enthalten sind. Die Autoren der *Kontaktschwelle* unterscheiden 25 Gruppen des Gefühlsausdrucks. Das sind u.a.: Sympathie, Mitgefühl, Begeisterung, Freude, Zufriedenheit, Überraschung (Erstaunen, Verwunderung), Erleichterung, Gleichgültigkeit, Resignation, Ratlosigkeit, Hoffnung, Kummer, Traurigkeit, Unzufriedenheit, Langeweile, Verärgerung, Schmerz. Dabei sind die Grenzen zwischen den einzelnen Gruppen oft fließend, und Gefühlsausdrücke überschneiden sich oft mit Kommentarformeln. Die Formel *Das kommt nicht in Frage* kann sowohl als Verärgerung als auch als gesprächsspezifische Kommentarformel oder Absage funktionieren.

Das Analysematerial stammt aus den Dialogen, Minidialogen und Übungen, die im Lehrbuch und Arbeitsbuch der ersten drei Bände von *Dein Deutsch* vorkommen. Die Analyse soll zeigen, ob und wie die routinierten Ausdrücke, die die Gefühle ausdrücken, eingeführt, aufgebaut und abverlangt werden, wie häufig sie vorkommen und wie sie geübt werden.

Die im Lehrbuch eingeführten Formeln des Gefühlsausdrucks lassen sich in mehrere Gruppen einteilen, die sich mit den oben aufgezählten Gruppen decken. Wir zeigen nur diejenigen, die zum Ausdruck der Begeisterung, der Erleichterung, der Verwunderung und der Verärgerung dienen, da diese am stärksten vertreten sind.

### Begeisterung

Zusammen mit Varianten enthalten die Dialoge, Minidialoge und Übungen folgende Formeln der Begeisterung: *klasse* [1/4], *echt klasse* [1/34], *super* [1/8], *Das ist super* [1/8], *einfach super* [1/39], *toll* [1/8], *prima* [1/9], *einfach prima*, *ganz prima*, *O.K.* [1/17], *Finde ich super/prima* [2/35].

Die Formeln werden von einfachen Einwortphrasen z.B. *toll* bis zu komplexen Phrasen *Ist das nicht toll?*, oft mit Partikel *Das ist aber toll!* eingeführt und in gestuften Übungsabläufen gefestigt. Sie erscheinen wiederholt in allen Bänden des Lehrbuches, z.B. *klasse* wird 13 mal geübt und 4 mal verlangt. *Super* wird 8 mal geübt und 3 mal verlangt. *Prima* und *toll* erscheinen mit ähnlicher Frequenz und werden 5 mal geübt und 3 mal verlangt, *finde ich super* 3 mal geübt, 3 mal verlangt.

### Erleichterung

Die Gruppe der Formeln der Erleichterung ist weniger umfangreich, sie umfaßt solche Formeln wie: *endlich* [1/36], *zum Glück* [1/34], *zum Glück nicht* [1/40], *ein Glück, daß...*, *Gott sei Dank, daß...* [1/68]. Wir finden sie alle schon im ersten Band des Lehrbuches.

*Zum Glück* wird 3 mal im Abstand von 3 Lektionen geübt. *Gott sei Dank* wird 6 mal wiederholt und im Arbeitsbuch (L.68) mit der Konjunktion „daß“ geübt. Auf diese Weise wird Grammatik kommunikativ eingeführt und geübt. Die Formel *Gott sei Dank, daß...* dient als Einstieg in den Nebensatz und ihre Anwendung in solchen Sätzen hat doppelte Funktion: Ausdruck der Erleichterung und die Erleichterung der Aneignung der Nebensätze. Es kommt oft vor, daß Routineformeln in strukturellen Übungen gefestigt werden.

### Verwunderung

Die Formeln der Verwunderung werden in Form von ganzen Sätzen, eingeführt, wie z.B. *Das kann (doch) nicht wahr sein!*, *Das gibt es nicht!*, *So ein Zufall!* [1/28], Fragen wie: *Warum denn das?*, Ausrufe, wie: *Na, so was!* [1/37], *Au weia* [2/37], *Nanu!* [3/46]. Die meisten werden im Arbeitsbuch [2/38, 3/3] gefestigt. Die Verwunderung wird auch in die Grammatik integriert und in Form von gesteuerten Entscheidungsfragen geübt [1/41].

## Verärgerung

Die Formeln der Verärgerung haben verschiedene Form. Die höchste Frequenz haben: *Das geht mir auf die Nerven* [3/37] – 15 mal geübt und 2 mal verlangt, *Hör auf.....zu tun!* [3/12] – 14 mal geübt, *Jetzt reicht es!/ Mir reicht es!* [2/61], [3/21] - 3 mal geübt und nicht verlangt, *Das kommt nicht in Frage!*[1/51] - 10 mal geübt und 3 mal verlangt, *So etwas Blödes/ Dummes/ Langweiliges* usw.- 6 mal geübt, *Quatsch!* – 4 mal geübt, 1 mal verlangt, *Das geht doch nicht!* , *sauer sein* [2/23] – 13 mal geübt, 1 mal verlangt. Sehr oft beginnen die Sequenzen der Gesprächspartner mit Ausrufen, wie *O Mann,....., Mensch,.....* , wodurch sowohl Verärgerung als auch Ungeduld signalisiert werden, was typisch für die Jugendlichen sind.

Alle Formeln werden situativ eingeführt und dann in reproduktiven Übungen gefestigt. Die Übungen sind am Anfang stark gelenkt. Oft sind das Einsatzübungen, Rekonstruktionsdialoge, Frage-Antwort-Sequenzen, Zuordnungen u.ä. Dank den aufgenommenen Dialogen kann das sprachliche Material mehrmals geübt und dann reproduziert werden. Die Übungen im Arbeitsbuch sind so konzipiert, daß sie den Schwierigkeitsgrad berücksichtigen und vom Erkennen, übers Rekonstruieren und Zuordnen zur Anwendung führen. Die 5 Phasen der Lexikbehandlung: Präsentation, Einübung, Kognitivierung, Transfer und Anwendung (vgl. Zimmermann 1984) sind sowohl auf der kommunikativen als auch auf der strukturellen Ebene beachtet worden.

Besonders interessant sind Übungen, wo die Lerner die Wahl treffen und die routinierten Ausdrücke den Situationen und Emotionen zuordnen: AB [2/67:4, 2/55:4, 3/29:3]

Ü.2/ 55:4 Wybierz zwroty, którymi możesz wyrazić a) swoje *zdziwienie*, b) swoje *niezadowolenie*:

Ist das peinlich! Ich kann nichts dafür! Jetzt reicht es! Was soll die Frage? Wennschon, dennschon. Das kann doch nicht wahr sein! Auf keinen Fall! Was ist daran so kommissch? Ganz ruhig! Quatsch! Na, so etwas! Au weia! Bis gleich! Das kommt darauf an !Das gibt es nicht! Das geht nicht! Mann! Du bist vielleicht ein Freund! Bleib cool!

a).....

b).....

5. Aus der Analyse geht hervor, daß die Emotionen und Gefühle ausdrückenden Formeln im Lehrbuch *Dein Deutsch* gut vertreten werden. Wir können feststellen, daß die Ausdrücke der positiven Gefühle überwiegen und die Ausdrücke der Ratlosigkeit, Resignation, Kummer u.ä. seltener vorkommen. Der Lerner vergrößert seinen Vorrat an solchen Redemitteln in verschiedenen Situationen. Bemerkens-

wert ist, daß er in den Rollen des Diskurses „er selbst“ sein kann, sich darin gut fühlt und glaubhaft wirkt.

Durch die vielen alltagsgerechten und jugendsprachgerechten Formeln bereichert er die Basis seines Lexikons und festigt sie, um sie dann zu verwenden. Man beobachtet, daß in *Dein Deutsch* ein „partikelfreundliches Klima“ geschaffen wird (vgl. Schatte 1993:55), daß der Umgang mit Partikeln, die die Emotionen betonen, schon mit den Anfängern geübt wird. Zwar sind das oft nur Übungen zur Reproduktion der Partikeln, sie sind jedoch ein Einstieg in „echtes“ Deutsch, was für den Dialog, den Diskurs sehr wichtig ist. Obwohl nicht alle in *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* unterschiedenen Gruppen des Gefühlsausdrucks untersucht wurden, kann man schlußfolgern, daß *Dein Deutsch* ein Lehrbuch ist, das um die sprachliche Routine bemüht ist. Die im Lehrbuch enthaltenen Routineformeln der Gefühle und Emotionen werden gleichmäßig verteilt. Die Lerner können durch kommunikativ-grammatische Übungen doppelt profitieren. Einerseits üben sie kommunikative Redemittel zum Gefühlsausdruck, andererseits prägen sie sich grammatische Strukturen ein, z. B. die Deklination des Adjektivs: *So was Blödes*, Infinitiv mit 'zu': *Hör auf zu weinen!*, die Wortfolge in Nebensätzen:

*Gott sei Dank, daß...* u.a.

Es bieten sich jedoch weitere eingehende Untersuchungen zur Sensibilisierung der Lerner und Lehrer für sprachliche Routine, die dem Lerner Verhaltenssicherheit und Entlastung gewährt und die Arbeit des Lehrers effektiver macht. Der Gebrauch der Routineformeln gemäß der Sprechabsicht und -situation sowie entsprechende Reaktion zeugt vom hohen Können des Sprechers, von seiner Kenntnis der Sprache, der Norm und der Kultur. Um das zu erreichen, soll der Umgang mit sprachlicher Routine sowohl mit den Anfängern als auch den Fortgeschrittenen geübt werden. Nützlich wären Übungen zur Routine, die die Varianten der Formeln in verschiedenen Situationstypen und Interaktionstypen berücksichtigen würden. Die zum Üben der Verwendung von Routineformeln konzipierten Übungen, wie Rekonstruktionen, Rollenspiele sollen der interaktionalen Kompetenz in der Fremdsprache entgegenkommen.

#### LITERATUR

- Affengeil! – Der Jugend aufs Maul geschaut. Jugendsprache, gibt es die?, 1997, Materialien für den Deutschunterricht, Goethe Institut Krakau.
- Baldegger, M. /Müller, M. /Schneider, G. 1980, Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, Berlin-München.
- Coulmas, F. 1981, Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik. Wiesbaden.
- Coulmas, F. 1985, Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb, in: Routinen im Fremdsprachenerwerb, München.

- Daniels, K.-H./Pommerin, G. 1978, Die Rolle sprachlicher Schematismen im Deutschunterricht für ausländische Kinder, in: *Die Neueren Sprachen* 78:6 (1979) 572-586.
- Daniels, K.-H., 1985, Idiomatiche Kompetenz in der Zielsprache, in: *Wirkendes Wort* 1.
- Dein Deutsch, 1995-1997, Lehrbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandreichungen, Red. F. Grucza, Podręcznik do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich 1-3, Warszawa.
- Deutsch aktiv Neu, 1993, Ein Lehrwerk für Erwachsene, von G. Neuner u.a., München.
- Ehmann, H., 1992, affengeil. Ein Lexikon der Jugendsprache.
- Heinemann, M., 1989, Kleines Wörterbuch der Jugendsprache.
- Lüger, H.-H., 1993, Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. Berlin-München.
- Oksaar, E., 1993, Spracherwerb als Kulturerwerb, in: *Alexander von Humboldt Mitteilungen* 62/1993, 23-30.
- Quasthoff, U. M., 1981, Formelhafte Wendungen im Deutschen. Zu ihrer Funktion in dialogischer Kommunikation, in: *Germanistische Linguistik* 5/6, 5-24.
- Schatte, Cz., 1993, Zur Vermittlung von Gesprächswörter und Routineformeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: *Germanistische Studien zu Sprache und Literatur*. Katowice.
- Schatte, Cz., 1995, Höflichkeitsformeln in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache, in: *Glottodidaktica*. Vol. XXIII, 83-92, Poznań.
- Stein, S., 1995, Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kommunikativen Funktionen im gegenwärtigen Deutsch, Frankfurt/M.
- Weydt H., Harden T., u.a. 1983, Kleine deutsche Partikellehre, München.
- Zimmermann, G., 1984, Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts, Frankfurt/M.