

# Info DaF

Herausgegeben  
vom Deutschen  
Akademischen  
Austauschdienst  
in Zusammenarbeit  
mit dem Fachverband  
Deutsch als Fremdsprache

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 4 · 41. Jahrgang · August 2014

DAAD

fachdaf  
daad

## Inhalt

Themenreihe »Vermittlung von Fachsprachen«	<i>Christian Efing</i> Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht	415
Allgemeine Beiträge	<i>Abdel-Hafiez Massud</i> Argumentative Topoi als Ressource für die Argumentations- schulung im DaF-Unterricht	442
Aus der Praxis	<i>Dietmar Mehrens</i> Der umstrittene Kolonialzeit-Roman <i>Imperium</i> von Christian Kracht als Gegenstand im DaF-Unterricht	473

## Vermittlung von Fachsprachen – zu Heft 4/2014

Mit diesem Heft schließen wir die Themenreihe »Vermittlung von Fachsprachen« vorerst ab (vgl. die Hefte 4 bis 6 des 40. Jahrgangs der »Informationen Deutsch als Fremdsprache« im vergangenen Jahr). Die Themenreihe fand großen Zuspruch, sodass wir hoffen, mit ihr die Diskussion um die Vermittlung fachsprachlicher Kenntnisse und fachkommunikativer Kompetenzen im Bereich des Deutschen als fremder Sprache vorangebracht und angeregt zu haben. Auch in Zukunft werden wir Beiträge zu diesem wichtigen Bereich veröffentlichen. – An dieser Stelle sei noch einmal sämtlichen Autorinnen und Autoren sowie Referentinnen und Referenten herzlich für die angenehme und erfolgreiche Zusammenarbeit gedankt!

Christian Efing (Wuppertal) setzt sich in seinem Aufsatz »Berufssprache & Co.« mit dem Ansatz von verschiedenen fachsprachlichen Varietäten bzw. Registern auseinander. Er plädiert dafür, neben der Allgemeinsprache einerseits sowie der Fachsprache (im engeren Sinne) und der Bildungssprache andererseits auch eine »Berufssprache« anzunehmen. Hierfür sprechen laut Efing nicht allein sprachwissenschaftliche Gründe, sondern auch sprachdidaktische: Denn der Ansatz eines berufssprachlichen Registers bringt eine ganze Reihe an Implikationen für einen berufsbezogenen Sprachunterricht mit sich – nicht allein für den muttersprachlichen Unterricht, sondern auch und gerade für den Unterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Mit dem Beitrag »Argumentative Topoi als Ressource für die Argumentationsschulung im DaF-Unterricht« von Abdel-Hafiez Massud tritt das vorliegende Heft wieder aus dem engeren Kontext der Vermittlung von Fachsprachen hinaus, auch wenn Argumentieren als eine zentrale Praxis fachlicher Kommunikation zu gelten hat. Der Autor stellt zunächst die Bedeutung argumentativer Topoi heraus, um dann eine entsprechende didaktische Konzeption mündlicher und schriftlicher Argumentation für den Bereich Deutsch als Fremdsprache zu entwickeln. Dieser Ansatz wird abschließend anhand des umstrittenen Gedichts »Was gesagt werden muss« (2012) von Günter Grass exemplifiziert.

Auf eigenen Wunsch scheidet Susanne Duxa (Marburg) aus der Redaktion der »Informationen Deutsch als Fremdsprache« aus. Wir bedauern dies sehr, danken ihr herzlich für ihre langjährige Mitarbeit, die für uns stets ein großer Gewinn war, und wünschen ihr für die private und berufliche Zukunft alles Gute!

Freiburg, 18. Juli 2014

*Thorsten Roelcke*

## »Vermittlung von Fachsprachen«

## Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache

Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht

*Christian Efing*

► **Zusammenfassung**

Der Beitrag plädiert dafür, sprachlichen Registern einen zentralen Stellenwert bei der Konzeption von berufsbezogenem DaF-Unterricht zuzuweisen, da die Entscheidung für ein Zielregister weitere Entscheidungen der Unterrichtsplanung beeinflusst. Nach einer Klärung des Registerbegriffs werden berufs- und unterrichtsrelevante Register vorgestellt: Neben der Definition von *Allgemein-, Fach- und Bildungssprache* wird dabei vor allem ein eigenes Register *Berufssprache* angesetzt, konturiert und von den anderen Registern abgegrenzt. Schließlich wird gezeigt, dass die Berufssprache das zentrale Register bei der Planung von berufsbezogenem DaF-Unterricht sein sollte.

### 1. Einführung

Ein Deutschunterricht, der den Anspruch hat, Fremdsprachler auf eine Berufstätigkeit im deutschsprachigen Umfeld vorzubereiten, muss sich aus didaktischer Sicht die Frage stellen, *was* er sprachlich vermitteln will, d. h. welche sprachlichen Inhalte, Dimensionen und Kategorien Gegenstand des Unterrichts werden sollen. Natürlich finden sich hier von der Zielsetzung und Zielgruppe her sehr unterschiedlich ausgerichtete Ansätze des Deutschunterrichts: eine berufsvorbereitende, berufsorientierende/berufsorientierte, berufsbezogene oder berufsspezifische Ausrichtung. Aber es fällt auf, dass diese Ansätze unabhängig von ihrer sinnvollen Differenzierung nach unterschiedlichen Lernergruppen und Zielset-

zungen in einem Punkt vergleichbar ausgerichtet sind: Die Antwort auf die Frage nach den sprachlichen Kategorien und Zielgrößen ist zumeist am Sprachsystem orientiert; es geht um die Fragen, welcher Wortschatz und welche Grammatik im Sinne welcher morphologischen, syntaktischen und textgrammatischen<sup>1</sup> Besonderheiten vermittelt werden sollen. Nur sehr selten wird die Frage explizit auf das zu vermittelnde Sprachregister gerichtet bzw. hiervon ausgehend angegangen<sup>2</sup>; dabei sollte man meinen, dass eine Entscheidung für eine Zielvarietät bzw. ein Zielregister des berufsbezogenen DaF-Unterrichts maßgeblich alle weiteren Fragen der Auswahl sprachsystematischer Phänomene erst bedingt oder zumindest beeinflusst und einzuschränken und zu präzisieren hilft. Die Ursache für die weitgehende Vernachlässigung der varietätenlinguistischen Kategorie des Registers<sup>3</sup> dürfte vor allem an zwei Gründen liegen: Einerseits wurde lange Zeit das Register der Fachsprache verabsolutiert und andere Varietäten wurden nicht in den Blick genommen, so dass sich eine Diskussion erübrigte; andererseits sind alle anderen in den letzten Jahren aufgekommenen Registerbezeichnungen noch wenig bis gar nicht theoretisch fundiert und terminologisiert und werden daher oft von den einen prätheoretisch verwendet und von den anderen deswegen verworfen; ob sich hinter den verwendeten Begriffen überhaupt (sinnvoll abgrenzbare) Vertreter der Kategorie »Register« finden, ist oftmals unklar. Aber selbst Arbeiten, die ausführlich eine theoretisch und didaktisch fundierte Auseinandersetzung mit verschiedenen berufsrelevanten Registerbegriffen angehen, kommen zu dem Ergebnis, dass »die Versuche einer Differenzierung nach Fach-, Berufs- und Alltagssprache

<sup>1</sup> Mit textgrammatischen Besonderheiten sind hier grammatische Phänomene auf lokaler (Satz-)Ebene gemeint, keine textlinguistischen Phänomene, die die Makrostruktur von Texten, die globale Kohärenzbildung, Textsortenmuster usw. betreffen. Dennoch wird im Bereich der textlinguistischen Phänomene die Grenze vom Sprachsystem hin zum Sprachgebrauch sicherlich überschritten. Für einen diesbezüglichen Hinweis sowie weitere kritische Anmerkungen zum ursprünglichen Manuskript gilt mein Dank den Gutachtern.

<sup>2</sup> Vgl. allerdings Braunert (1999), Bethscheider u. a. (2011) – bezeichnenderweise zwei direkt mit der Aus- und Weiterbildung und der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien befasste Texte. Und auch Klute spricht bereits 1975 (7 f.) bei seinen Lernzielen muttersprachlicher Fachsprachendidaktik Register-/Varietätenfragen und -themen an, die beispielsweise Fragen der Registerabgrenzung und Registerwahl in der Experten-Laien-Kommunikation tangieren: die Wechselbeziehungen und Abgrenzung von Fachsprache und Gemeinsprache; den Übergang von Fachsprache in Gruppensprache, die Wahl (bei Referaten) einer den Voraussetzungen der Zuhörer angemessenen Darstellungsweise; das Umschreiben von Fachtexten bekannter Sachgebiete für nicht-fachliche Adressaten.

<sup>3</sup> Vgl. exemplarisch Buhlmann/Fearns (2000), bei denen das Stichwort »Register« nicht einmal im Index auftaucht, und so z. B. in dem sonst sehr lesenswerten Aufsatz von Haider (2008), der einen eigentlich für dieses Thema einschlägigen Titel trägt.

als obsolet gelten können«<sup>1</sup> (Kuhn 2007: 125), dass also die Registerkategorie und -frage für den berufsbezogenen DaF-Unterricht irrelevant ist. Dabei scheinen Register(wahl)fragen, fast intuitiv einsichtig, zentral u. a. für Aspekte der Experten-Laien-Kommunikation und der Mehrfachadressierung in Diskursen und Texten, und auch muss die Registerkompetenz im Sinne eines breiten Registerrepertoires als essentieller Bestandteil der kommunikativen Kompetenz eines Individuums gelten (Efing 2014). So erwähnt auch Kiefer (2011: 266) die Notwendigkeit einer Register-, Stil- und Variationskompetenz (in der Fremdsprache) als Bestandteil der berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache.

Der vorliegende Beitrag möchte Licht in diese Frage einer registerbezogenen Perspektive auf den berufsbezogenen DaF-Unterricht bringen, um über eine theoretische Standortbestimmung überhaupt erst einen weitergehenden varietätenlinguistisch fundierten Zugang zu ermöglichen. Hierfür werden zunächst generell der Begriff des Registers sowie die konkreten, in der Diskussion befindlichen berufssprachlichen Register(-begriffe) definiert und voneinander abgegrenzt, um in einem weiteren Schritt zu erörtern, welches berufssprachliche Register sich warum als Ziel- und/oder Leitvarietät für einen berufsbezogenen DaF-Unterricht eignet.

## 2. Der Registerbegriff

Mit dem Begriff des *Registers*, der bisweilen in deutliche Nähe zu dem der *Funktionalstile* (Riesel 1970, Nabrings 1981) gerückt wird, referiert die Sprachwissenschaft gewöhnlich auf regelhafte sprachliche Variation in der diaphasischen (situativen, funktional-kontextuellen) Dimension; Register sind demnach funktional gebunden an rekurrente Kommunikationssituationen, deren Rahmenbedingungen (Ort, Zeit, Umstände, Kommunikationspartner, institutionelle Zwecke, Medium) – spezifische (eigene) oder nur typische (hochfrequente) – erwartbare, konventionalisierte Formen des Sprachhandelns bedingen. Im Gegensatz zu Varietäten wie etwa Dialekten, deren sprachliche Charakteristika an soziale Gruppen gebunden sind (*variation according to user*), liegt bei Registern

---

<sup>1</sup> Dabei gesteht auch Kuhn indirekt der Registerkompetenz und einem breiten Register-Repertoire einen zentralen Stellenwert im Rahmen berufsbezogener kommunikativer Kompetenz zu, wenn sie schreibt: »Kommunikationsbarrieren entstehen dann, wenn die Kommunikationspartner nicht über denselben fachlichen und sprachlichen Spezialisierungsgrad verfügen und nicht in der Lage sind, flexibel sprachlich und kulturell auf den jeweils anderen einzugehen. D. h. nicht die fachsprachliche Kompetenz, sondern die Bewältigung unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Anforderungen des Arbeitsalltags ist Ausdruck der berufsbezogenen Kommunikationskompetenz, die auch Kommunikationsbarrieren überwindet« (Kuhn 2007: 118).

eine sprachliche Variation »according to use«, also eine Sprachgebrauchsvari-  
 tät, vor (vgl. Hymes 1979: 177, Dittmar 2004: 216); der Registerbegriff zielt  
 damit auf »die unauflösliche Verbindung von Kontext und sprachlich-kommuni-  
 kativen Mustern« (Dittmar 2004: 216). Geht man davon aus, dass berufs-  
 sprachliches Handeln immer unter institutionellen Bedingungen und zu  
 institutionellen Zwecken in immer wiederkehrenden typischen Kommunika-  
 tionssituationen und -Konstellationen (der Interaktionspartner und -rollen)  
 stattfindet, dann ist davon auszugehen, dass sich für die funktionale Bewälti-  
 gung dieser berufssprachlichen Aufgaben feste, ebenfalls wiederkehrende kom-  
 munikative Muster herausgebildet haben, die man der hier vorgenommenen  
 Charakterisierung nach als Register bezeichnen kann. Dittmar (2004: 216)  
 spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Register durch die Tätigkeit im  
 sozialen Kontext der Äußerung, durch wiederkehrende Situationstypen deter-  
 miniert sind, die bestimmen, welche semantischen Optionen und Kombinati-  
 onen in spezifischen Situationen unter bestimmten Bedingungen angebracht  
 oder üblich sind. Diese wiederkehrenden Muster wiederum finden ihren Niederschlag in Grammatik und Wortschatz<sup>1</sup> ebenso wie in der pragmatischen  
 Interaktionsorganisation; Register sind demnach zu beschreiben als »Kongru-  
 enz zwischen einer situativen Ausprägung (Parameter auf einem Kontinuum),  
 einem Diskursmodus (Medium der Kommunikation, kommunikative Gattung),  
 einer Befindlichkeitsebene (›Tenor‹<sup>2</sup>) und in die Kommunikation involvierter  
 sozialer Rollen (institutionelle und gruppenspezifische Rollenbeziehungen)«,  
 oder einfacher: als »durch *Rollen*, *Situation* und *Redegegegenstand* festgelegte  
 konventionelle Gebrauchsmuster« (Dittmar 2004: 217, 223). Typische und rela-  
 tiv klar abgrenzbare Register in diesem Sinne sind etwa die Bildungssprache  
 oder Fachsprachen.

Es gibt jedoch einen weiteren Ansatz der Registereinteilung, der nicht aus dem  
 angloamerikanischen Raum stammt, sondern eher in der romanistischen  
 Sprachwissenschaft verbreitet ist. Demnach werden als Register auch unter-  
 schiedliche, überindividuelle Stillagen wie beispielsweise ein intimes/familiales,  
 ein informell-öffentliches oder ein formelles Register unterschieden, wobei  
 Fachsprachen dann oft als abstraktestes, komplexestes Register angesehen  
 werden. Solch ein Registerbegriff ist hilfreich, wenn man etwa einem Fremd-  
 sprachler vermitteln möchte, wie man in bestimmten Rollen- und Hierarchie-  
 konstellationen kommuniziert (mit dem Chef, mit Kollegen, mit Untergebenen  
 usw.).

<sup>1</sup> »[T]he register is recognizable as a particular selection of words and structures.« (Halliday 1978, zitiert nach Dittmar 2004: 217).

<sup>2</sup> Dittmar bezieht sich hiermit auf den Hallidayschen Tenorbegriff.

### 3. Berufsrelevante Register in der Diskussion

Auch wenn die Kategorie »Register« häufig nicht im Fokus der Diskussion um berufssprachlichen Unterricht steht, fallen immer wieder Bezeichnungen für gewisse Register. Lange Zeit wurde dabei das Register der Fachsprachen absolut gesetzt, bis schließlich vor einigen Jahren das Register der Berufssprache »entdeckt« bzw. mit in den Blick genommen wurde. Wenn hier von »entdeckt« die Rede ist, dann soll damit betont werden, dass der beginnenden Thematisierung des Registers der Berufssprache kein realer Veränderungsprozess im Sinne einer Entfachlichung und/oder Entfachsprachlichung der beruflichen Kommunikation entspricht, sondern dass die »Entdeckung« der Berufssprache vielmehr als eine Um-Fokussierung und als Ergebnis einer veränderten Wahrnehmung seitens der Forschung zu verstehen ist, die sich spätestens seit den ausgehenden 1990er Jahren (vgl. etwa Braunert 1999) verstärkt damit auseinandersetzt, dass große Teile beruflicher Kommunikation nicht mithilfe des Registers der Fachsprachen bestritten werden. Und mit dieser veränderten Wahrnehmung und Beobachtung war die Registerbezeichnung *Berufssprache* geboren – wodurch eigentlich zwangsläufig die Notwendigkeit einer klärenden Abgrenzung der Register Fach- und Berufssprache voneinander entstand. Doch bis heute ist bei aller relativen empirischen und theoretischen Einigkeit bzgl. des Registers der Fachsprachen nicht einheitlich definiert und geklärt, a) was Berufssprache als Register ausmacht und b) wie das Verhältnis von Fach- und Berufssprache zu modellieren ist. Für beide Register dient zunächst immer die meist so genannte (All-)Gemeinsprache als Vergleichs- und Abgrenzungsfolie, doch ist auch *Allgemeinsprache* ein unkonturierter, nicht terminologischer, varietätenlinguistisch nicht fassbarer und zumeist prätheoretisch verwendeter Begriff, der mal in die Nähe von (mündlicher) Umgangssprache, mal in die Nähe von (schriftlicher) Standardsprache tendiert. Dennoch spannen *Fachsprache* und *Allgemeinsprache* als Pole das Kontinuum auf, zwischen denen alle weiteren diskutierten Register mit je unterschiedlicher Nähe zu einem der beiden Pole und einem je unterschiedlichen Fachsprachlichkeitsgrad angesiedelt werden. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die in einschlägigen Publikationen zum berufssprachlichen DaF-Unterricht verwendeten Registerbezeichnungen; die Vielzahl an Begriffen deutet bereits darauf hin, dass sich hinter den Bezeichnungen zumeist kein spezifisches, eigenständiges Register verbirgt, sondern dass einerseits eine einheitliche Terminologie und andererseits eine theoretisch fundierte varietätenlinguistische/registerbezogene Perspektive auf berufsbezogenen DaF-Unterricht fehlt. Die Links-rechts-Anordnung der Registerbezeichnungen soll abstrakt die tendenzielle Nähe/Distanz der Register zu/von den Polen Allgemein- und Fachsprache und damit eine steigende Komplexität und Abstraktion widerspiegeln. Quer zu diesen Polen und zur Frage der Registerabgrenzung und nicht ganz gleichzusetzen mit dieser liegt eine weitere Unterscheidungsdimen-

sion: die in (mediale und konzeptionelle) Mündlichkeit (grau hinterlegt) und (mediale und konzeptionelle) Schriftlichkeit (weiß hinterlegt), die ebenfalls eine Komplexitäts- und Abstraktionszunahme von links nach rechts bedeutet.

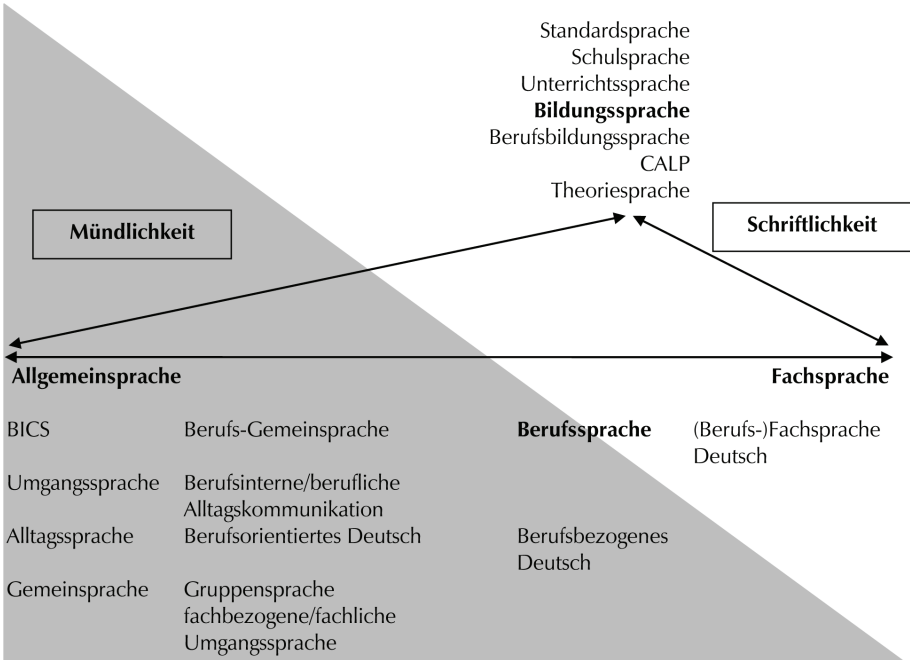


Abb. 1: Das Spannungsfeld berufsrelevanter Register

Das graue Dreieck soll andeuten, dass hier ein Kontinuum zwischen den Polen Allgemein- und Fachsprache mit fließenden, graduellen Übergängen und z. T. uneindeutigen Grenzziehungen dargestellt wird – und dass sich beispielsweise auch sprachliche Elemente der Allgemeinsprache/Mündlichkeit in der Berufs- oder Fachsprache finden und umgekehrt. Die Begriffe suggerieren also eine Abgrenzbarkeit der Register, die in der Realität nicht so eindeutig ist und es rechtfertigt, von abgestuften, fließenden Fachsprachlichkeitsgraden zu sprechen<sup>1</sup>. Dieses Kontinuum ist weitgehend vergleichbar mit dem Kontinuum von konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit. Die Spalteneinteilung im unteren Bereich der Grafik versucht, in der Literatur z. T. synonym, z. T. differenzierend verwendete Registerbezeichnungen zu kategorisieren und auf diesem Kontinuum zu verorten; unter-

<sup>1</sup> An dieser Stelle gilt mein Dank den Gutachtern für ihre wertvollen Anmerkungen.



einander stehende Registerbezeichnungen werden weitgehend synonym verwendet und bilden jeweils eine Registerkategorie; die in den vier Spalten nebeneinander stehenden Registerkategorien sind gemäß ihrer Komplexitäts- und Abstraktionszunahme auf dem Kontinuum angeordnet.

Vereinfacht man dieses Schema durch Reduktion auf die zentrale Vergleichsvariätät der »Allgemeinsprache« sowie die drei berufsrelevanten Kernregister, denen die anderen Bezeichnungen nach ihrem jeweiligen semantischen Verwendungszusammenhang weitgehend zuzuordnen sind, so verbleiben neben der Allgemeinsprache die Register der Bildungssprache, der Berufssprache sowie der Fachsprache, die im Folgenden näher zu erläutern und in ihrer Relevanz für den berufssprachlichen DaF-Unterricht zu diskutieren sind.

### 3.1 Allgemeinsprache

Wie bereits erwähnt, ist der Begriff der Allgemeinsprache varietätenlinguistisch nicht fest terminologisiert. In den entsprechenden Publikationen wird er zumeist in Nähe zur Umgangssprache oder mündlich realisierten, alltäglichen Standardsprache in informellen Situationen verwendet und kommt damit Cummins' Konzept der *basic interpersonal communicative skills* (BICS, vgl. z. B. Cummins 2001) sehr nahe. Hierunter ist eine Varietät (und kein – funktional ausgerichtetes – Register) zu verstehen, die in der alltäglichen zwischenmenschlichen Kommunikation, also kontextualisiert, Verwendung findet und die sehr konkret und fehlertolerant ist. In einem ähnlichen, etwas einfacheren Modell als dem in Abbildung 1 stellt Braunert (2000: 160) Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache einander gegenüber und differenziert sie anhand gemeinsamer und unterscheidender Charakteristika und unterschiedlicher funktionaler Schwerpunksetzungen (»Kernbereiche«) (Abb. 2):

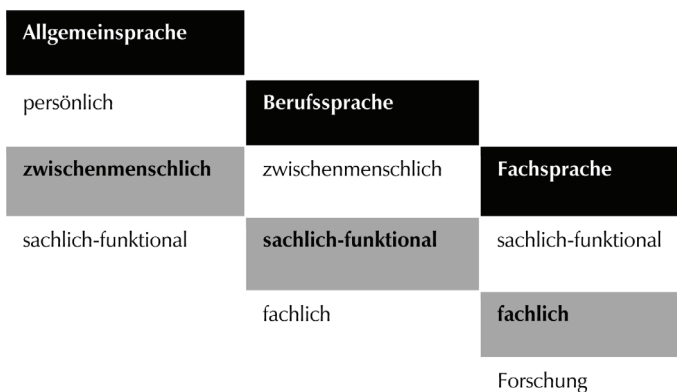


Abb. 2: Allgemeinsprache – Berufssprache – Fachsprache (nach Braunert 2000: 160)

Auch im Beruf kann niemand mündlich sprachhandeln, indem er nur Fach- oder berufsbezogene Wörter aneinanderreicht – es gibt keine zu 100 % fachsprachlichen Texte; die Allgemeinsprache kann für das Mündliche (wie die Standardsprache für das Schriftliche) als die lexikalische und grammatische Basis aller anderen Varietäten und Register gelten und ist folglich in allen fach- und berufssprachlichen Texten als Grundgerüst enthalten. Damit ist die Allgemeinsprache für jeden beruflich Handelnden eine relevante und zumindest ansatzweise zu erwerbende sprachliche Grundlage, auf die selbst berufsspezifische DaF-Kurse, die sich an TeilnehmerInnen ohne Deutsch-Vorkenntnisse richten, vorbereiten müssen – nicht zuletzt, weil auch nur eine zumindest ansatzweise Beherrschung der Allgemeinsprache die persönlich-soziale Integration eines Arbeitenden in den Betrieb gewährleisten kann. Ein allgemeinsprachlicher Unterricht zielt dabei primär auf das Register der Allgemeinsprache, um Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen und »Geläufigkeit und Flüssigkeit gegenüber Präzision und Ökonomie des fachsprachlichen Unterrichts« (Buhlmann/Fearns 2000: 81) zu vermitteln. Funk betont in diesem Zusammenhang zu Recht, »[d]ie kommunikative Kompetenz eines Sprechers [sei] nicht teilbar in einen privaten und einen beruflichen Teil. Der überwiegende Teil der berufsinternen Alltagskommunikation besteht aus sprachlichen Handlungen, die weder berufs- noch berufssprachenspezifisch sind« (Funk 2010: 1145). Exemplarisch nennt er folgende generell für die Arbeitswelt wichtige kommunikative berufliche Handlungen: Informationssicherung und -weitergabe, Handlungsregulierung, das Etablieren persönlicher Kontakte zum Aufbau eines sozialen Kontaktnetzes innerhalb des Unternehmens usw. (Funk 2003: 171). Dies unterstreicht die Relevanz der Beherrschung des allgemeinsprachlichen Registers sowie die Tatsache, dass sich allgemeinsprachliche und berufssprachliche Kompetenz in ihrem Wert und in ihrer Funktion nicht gegeneinander ausspielen lassen.

Dementsprechend setzen auch Funk/Ohm (1991: 180) als erste Spracherwerbsphase im berufsbezogenen DaF-Unterricht eine Grundlegung allgemeiner Kommunikationsfähigkeit an; in diesem Bereich gehe es nur um diejenigen berufsbezogenen sprachlichen Fertigkeiten, die mit den allgemeinsprachlichen identisch seien. In dieser Formulierung klingt die Schnittmenge von Allgemein- und Berufssprache an, die auch die Grafik von Braunert andeuten will und die die Verortung der Berufssprache zwischen Allgemein- und Fachsprache erklärt. Einen rein allgemeinsprachlichen Einstiegs-Kurs als Ausgangsbasis in Hinblick auf die Vermittlung berufsrelevanter kommunikativer Kompetenzen lehnt Braunert jedoch trotz der Einsicht in die »Notwendigkeit, insbesondere den allgemeinsprachlichen Randbereich in den berufssprachlichen Unterricht einzubeziehen« (2000: 161), dezidiert als »Umweg« ab, »der von den spezifischen Handlungsfeldern wegführt, auf denen berufliche Kommunikation stattfindet, und damit von den zugehörigen Redemitteln, vom charakteristischen Wortschatz und vom spezifischen Register« (Braunert 2000: 165).

### 3.2 Fachsprache(n)

Fachsprachen als der der Allgemeinsprache entgegengesetzte Pol des Kontinuums können sicherlich als das am längsten und besten erforschte und daher auch am besten fassbare Register gelten, das im Kontext berufsbezogenen DaF-Unterrichts relevant ist – auch wenn die vertikale Schichtung von Fachsprachen durchaus so interpretiert werden könnte, dass *Fachsprache* ein Sammelbegriff für mehrere, unterschiedlich komplexe Register ist. Seine sprachlichen Charakteristika können als vielerorts gut beschrieben gelten (vgl. etwa Roelcke 2010), so dass hier auf eine Wiedergabe verzichtet wird. Stattdessen soll kurz die Frage gestellt werden, inwieweit Fachsprachen auch heute noch relevant für den berufsbezogenen DaF-Unterricht sind. In den 1980er Jahren waren sie, insbesondere der Fachwortschatz, noch der zentrale Gegenstand eines fachsprachlich und formorientierten Fremdsprachenunterrichts (Funk 2010: 1144), heute jedoch wird für die Vermittlung von Fachsprache und Fachwortschatz (wie von betriebsspezifischem Wortschatz) schon aus rein praktikablen und ökonomischen Gründen eher die Lehr-Lern-Form des Individualcoachings empfohlen, da größere Lernergruppen nur selten beruflich-fachlich so homogen und die KursleiterInnen nur selten so fachspezifisch eingearbeitet sind, dass die Vermittlung einer konkreten Fachsprache mit ihrer Fachlexik im berufsbezogenen DaF-Unterricht ernsthaft sinnvoll leistbar wäre. Generelle fachsprachliche Spezifika in den Bereichen Morphologie/Wortbildung und Syntax hingegen bleiben weiterhin relevante Gegenstände eines berufsbezogenen DaF-Unterrichts – jedoch sinnvollerweise in einem eher fortgeschrittenen Lernerstadium, das auch bereits mit einer weitergehenden beruflichen Spezialisierung einhergeht<sup>1</sup> und im Spracherwerbsmodell von Funk/Ohm (1991) tendenziell der dritten Erwerbsphase (»berufsspezifischer Fachsprachenerwerb«) zuzuordnen ist. Buhlmann/Fearns benennen dabei als Ziel von Fachsprachenunterricht, »den Lerner in seinem Fach sprachlich handlungsfähig zu machen bzw. ihm den Erwerb der sprachlichen Handlungsfähigkeit in seinem Fach zu ermöglichen, zumindest aber zu erleichtern« (2000: 9); die Beherrschung der Fachsprache ermöglicht es ihm hierfür, präzise und ökonomisch zu kommunizieren (ebd.: 81).

Der sinkende Stellenwert der Fachsprachen für den berufsbezogenen DaF-Unterricht<sup>2</sup> liegt aber nicht nur allgemein im erweiterten Blickwinkel von Forschung und Didaktik begründet, der mit der Erkenntnis einhergeht, dass Fachsprache ge-

<sup>1</sup> Roelcke verweist darauf, dass die Zielgruppe von DaF-Fachsprachenunterricht »(mehr oder weniger stark spezialisierte) Experten« bildeten und dieser Unterricht daher zu meist an Universitäten oder in weiterbildenden Institutionen stattfindet (2010: 169).

<sup>2</sup> »Die Vermittlung eines bestimmten Grundfachwortschatzes führt nicht zu einer größeren Handlungsfähigkeit im Beruf. Fachsprache in »Reinkultur« entspricht nicht der Realität des Arbeitsalltags.« (Grünhage-Monetti 2010: 56).

rade in der mündlichen Kommunikation nur von geringer Relevanz und der Fachwortschatz zudem schnell veraltend ist (vgl. etwa Funk 2010: 1148), sondern ganz konkret auch in empirischen Sprachbedarfserhebungen der letzten Jahren, die eindeutig belegen, dass die Bedeutung fachsprachlicher Kompetenzen am Arbeitsplatz von Bildungsanbietern lange Zeit überschätzt wurde, während die Unternehmen der Fachsprache »nur eine untergeordnete Rolle« (Grünhage-Monetti 2010: 55) zuweisen, wie folgende Zitate aus einer aktuellen Erhebung (die folgenden Zitate [entstammen] Grünhage-Monetti 2010: 55) belegen: »Fachsprache wird bei uns eher nicht gebraucht. Man kann es anders ausdrücken.« – »An der fehlenden Fachsprache scheitert nichts [...].« – »Man braucht keine Fachsprache.« Die Beherrschung des sprachlichen Kontextes und allgemeinerer (berufs-)sprachlicher Kompetenzen sowie das Verstehen der Arbeitsabläufe sei relevanter: »Was nutzt es, wenn man den Fachbegriff kennt, aber den Kontext nicht versteht?« – »Was nutzen die Fachwörter, wenn man sie nicht einsetzen kann?«

Zur offenbar geringen Relevanz von Fachsprache in der beruflichen Alltagskommunikation als Argument gegen einen (rein) Fachsprachen-fokussierten berufsbezogenen DaF-Unterricht gesellt sich das Argument, dass DaZ'lern wie DaF'lern zumindest der Erwerb von Fachwortschatz am Arbeitsplatz ohnehin wenig Probleme bereitet (vgl. Braunert 2000: 165): So erklärt etwa eine Sprachtrainerin, die pro Beruf durchschnittlich 500 relevanten Fachwörter lerne man »in rund zwei Wochen«, und auch bei einer Versetzung in einen anderen Arbeitsbereich helfe Fachwortschatz wenig, wenn »alle anderen kommunikativen Kompetenzen [fehlen], um seine Ziele zu erreichen und den Arbeitsprozess voranzubringen« (Grünhage-Monetti 2010: 55). Eine ähnliche Einschätzung findet man auch bei Müller (1996: 14) mit Blick auf ihre Erfahrungen in Sprachförderkursen für Auszubildende mit DaZ-Hintergrund: »[D]er Erwerb der beruflichen Fachterminologie [bereitet] Auszubildenden nicht-deutscher Muttersprache geringe Probleme«. Kuhn (2007: 136) erklärt, dass darüber hinaus oftmals die »als ›fachsprachlich‹ identifizierten Probleme weniger im Bereich der Fachsprache bzw. im Aufbau von Fachwortschatz als vielmehr im Bereich der allgemeinen und der interkulturellen Kommunikation oder auch der Lernmethodik und der Anwendung von Lern- bzw. Erschließungsstrategien [liegen]«. Zumindest für den Aufbau einer notwendigen umfassenderen rezeptiven schriftsprachlichen Fachsprachenkompetenz bleibt es jedoch unbestritten wichtig, auch grammatische fachsprachliche Strukturen systematisch über Unterricht zu vermitteln.

Ein letztes Argument gegen einen zu starken Fachsprachen<sup>1</sup>-Fokus liefert die Beobachtung, dass in der (zumindest mündlichen) beruflichen Alltagskommunikation

<sup>1</sup> Fachsprache nach Abb. 1 verstanden als am konzeptionell schriftlichen Pol angesiedelt, mit ihren über die reine Fachlexik hinausgehenden schriftsprachlichen Strukturen, nicht als auch mündlich verwendete reine Fachtermini.

tion oft nicht einmal die offenbar ohnehin relativ einfach zu lernenden Fachbegriffe verwendet werden, sondern ein zumeist betriebsspezifischer Jargon:

»Nicht das ›elektrisch angetriebene Flurförderfahrzeug‹, auch nicht der ›Elektro-Hubwagen‹, sondern die wesentlich kürzere ›Ameise‹ hat sich im Lager durchgesetzt. Die Verwendung von nur im jeweiligen fach- bzw. beruflichen Kontext zu verstehenden Begriffen folgt hier der pragmatisch-instrumentalen Zielsetzung einer möglichst genauen und ökonomischen Verständigung am Arbeitsplatz. Und diese Ökonomie der Verständigung ist nicht nur mit der beruflichen Praxis, sondern mindestens ebenso eng mit der Organisation und Kultur des jeweiligen Unternehmens verbunden. Welche Begriffe in welchen Kontexten Verwendung finden, hängt unmittelbar mit der sprachlichen Wirklichkeit am konkreten Arbeitsplatz zusammen« (Grünhage-Monetti 2010: 56).

### 3.3 Berufssprache

Die sprachlichen Erscheinungsformen, die man in der beruflichen Kommunikation beobachtet hat und die zwar der Domäne Beruf zugeordnet, aber nicht als fachsprachlich in einem engeren Sinne klassifiziert werden, sondern auch eine gewisse Nähe zur Allgemeinsprache aufweisen<sup>1</sup>, werden mittlerweile seit einigen Jahren unter dem Begriff der Berufssprache subsummiert, auch wenn die Existenz eines eigenen Registers Berufssprache bisweilen abgestritten (etwa Braunert 2014<sup>2</sup>) bzw. sie als rein didaktisches Konstrukt aufgefasst wird: »Eine Berufssprache als eigenes Kommunikationssystem wie die Alltags- oder Fachsprache, existiert nicht. Der Begriff der Berufssprache entsteht zunächst in einem unterrichtlichen Kontext und ergibt sich aus der Notwendigkeit einer beruflichen Qualifikation« (Roca/Bosch 2005: 80). Dort, wo der Begriff dennoch Akzeptanz und Verwendung findet, suggeriert er bisweilen eine Einheitlichkeit, die in seiner Anwendung und Auslegung nicht ansatzweise gegeben ist; bislang fehlt es an einem klar definierten und breit akzeptierten einheitlichen Verständnis von Berufssprache, die derzeit demnach auch nicht als kohärentes Register angesehen werden kann. Da das Ansetzen eines Registers *Berufssprache* aber sinnvoll ist, soll im Folgenden nach einer Diskussion bestehender Auffassungen des Begriffs der Vorschlag für ein bestimmtes, klar umrissenes Verständnis und eine konkrete Definition von Berufssprache gemacht werden.

<sup>1</sup> Braunert (2014) erklärt bzgl. der Mittelposition von Berufssprache zwischen Fach- und Allgemeinsprache, die Schnittmenge zwischen Berufs- und Allgemeinsprache sei deutlich größer als die »Verwandtschaft zwischen Fach- und Berufssprache« (vgl. auch Braunert 1999).

<sup>2</sup> Um zu zeigen, dass Berufssprache nicht als eigenes Register existiert, verwendet Braunert z. B. Ausdrücke wie *Deutsch/Kommunikation am Arbeitsplatz oder Deutsch im/für den Beruf*. Ein ähnlicher, verbreiteter Begriff ist der des *berufsbezogenen Deutsch*.

Die Bandbreite der Definitionen und der Auslegung des Begriffs *Berufssprache* ist groß: Einerseits gibt es die Gruppe derjenigen, die von einer so großen Nähe der Register Berufs- und Fachsprache ausgehen, dass sie auf eine klare terminologische Differenzierung gleich verzichten und fast durchgehend nur die summarische Parallelformel »Berufs- und Fachsprache« verwenden (vgl. etwa Dannerer 2008, Grünhage-Monetti 2010). Grund für solch eine quasi-synonyme, gleichsetzende Verwendung in einem Atemzug ist dabei wohl auch die wissenschaftlich noch ausstehende systematische Abgrenzung der beiden Register (vgl. Dannerer 2008: 22<sup>1</sup>), insbesondere eine einheitliche und verbreitet akzeptierte Modellierung von *Berufssprache*. Diejenigen, die eine große Nähe zwischen Fach- und Berufssprache postulieren, weisen beiden Registern vergleichbare Funktionen zu (etwa Präzision, Eindeutigkeit, Expliztheit, Ökonomie, vgl. Dannerer 2008: 26, die der Berufssprache lediglich als zusätzliches Kriterium die »Effizienz« zuspricht) und sehen Berufssprache(n) als sehr spezialisiert und (berufs-, fach- bzw. sogar betriebs)spezifisch an (bspw. Ammon 2000, Dannerer 2008: 23 f.; daher auch die Verwendung der Pluralform). Demnach wäre(n) Berufssprache(n) im Prinzip nichts anderes als (eine) Fachsprache(n) auf einem vertikal gesehen relativ niedrigen Abstraktionsniveau, vermutlich vergleichbar der/den so genannten Werkstattsprache(n) im Sinne einer mündlich realisierten fachlichen Umgangssprache (im Vergleich etwa zu wissenschaftlichen Fachsprachen). Die fachlichen bzw. fachterminologischen Aspekte rücken dabei auf diesem Registerniveau und aufgrund der Betriebsspezifität in die Nähe eines (betriebspezifischen) bildhaften und deutlich mit Sozialfunktionen versehenen Berufsjargons (vgl. oben: *Ameise* für »Elektro-Hubwagen«); d. h., dass Berufssprache(n) in dieser Perspektive als eine Form von Gruppensprache(n) und damit als Soziolekt gelten kann/können (vgl. Ammon 2000).

Die »Gegenposition« bezüglich der Modellierung des Registers der Berufssprache – dann tendenziell im Singular – vertritt eine breite, recht unspezifische Auffassung, sieht Berufssprache aber gleichzeitig – zumal im Blick auf DaF-Lerner und ihr durch die Berufssprache zu fundierendes soziales und fachliches Prestige – als ein recht formelles, prestigeträchtiges Register (Braunert 2000: 156; 2014). Berufssprache wird hier als berufs(feld)übergreifendes Register in großer Nähe nicht nur zur schriftlichen Alltagsprache (in beruflichen Kontexten), sondern auch zur Bildungssprache gesehen, weshalb sich vereinzelt auch der Begriff der *Berufsbildungssprache* (z. B. Kimmelman 2010) findet, der den Blick allerdings sehr/zu stark verengt auf die (konzeptionell) schriftsprachlichen Anteile an der Berufssprache (insbesondere im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung, also des Lernens/der Wissensaneignung (»qualifizierungsorientiertes Deutsch«)), während andere Autoren (Brau-

<sup>1</sup> Vgl. jedoch die intensive Auseinandersetzung um die Abgrenzung der Kommunikation im beruflichen Alltag von der Alltagsprache einerseits und der Fachsprache andererseits in Braunert (2007: 153–166).

ner 2014) mit Berufssprache tendenziell eher die mündliche Kommunikation am Arbeitsplatz verbinden. Braunert (2014) definiert exemplarisch: »Als Sprache am Arbeitsplatz (»Berufssprache«) versteht man [...] die *Gesamtheit aller sprachlichen Mittel zur persönlichen und sachlichen Integration in den Betrieb und ins betriebliche Umfeld, zur sprachlichen Sicherung der betrieblichen Funktionsübernahme.*«

Demnach werden unter Berufssprache

- die fach- und berufsübergreifenden, (überbetrieblich) konventionalisierten und funktional motivierten sprachlichen Parallelen in Lexik, Wortbildung (bspw. Abkürzungen, Kurzwörter, Kompositionen) und Syntax (Passivkonstruktionen...),
- vergleichbare formelle Wendungen mit hoher Produktivität (Braunert 2000: 156) sowie vor allem
- die gemeinsamen/vergleichbaren sprachlichen Handlungsmuster und Mitteilungsabsichten (ERKLÄREN, ANLEITEN, DEFINIEREN/BENENNEN, KLASSIFIZIEREN, UNTERSCHIEDEN, BEGRÜNDEN/ARGUMENTIEREN, BESCHREIBEN, VERGLEICHEN, VERALLGEMEINERN, BILANZ ZIEHEN, TEXTE ZUSAMMENFASSEN/BEWERTEN..., vgl. u. a. Braunert 2014<sup>1</sup>) sowie
- vergleichbare Textsorten und Darstellungsformen (Bericht, Dokumentation, Tabellen, Formulare...)

subsumiert, die in vielen Berufen relevant und hochfrequent sind und damit berufsweltbezogene, aber fachunspezifische Anforderungen darstellen und damit auch fachunspezifisch vermittelt werden können. Hiermit konform gehend stellt auch Funk (2010: 1148) zurecht fest, dass »ein Großteil des Wortschatzes berufsfeldübergreifend relevant und frequent« ist, und folgert daraus, ohne damit explizit auf das Register Berufssprache abzielen, aber dieses implizierend: »Diese Wörter sind wegen ihrer beruflichen und umgangssprachlichen Polyvalenz im berufsvorbereitenden Unterricht von besonderem Interesse.« Mit Blick auf die vergleichbaren sprachlichen Handlungsmuster fordert er zudem, im berufsvorbereitenden Unterricht »weniger auf den Bereich der meist fachbezogenen Nomen als auf die Bereiche der Verben, die berufliche Handlungen beschreiben, hinzuwei-

<sup>1</sup> Vgl. auch den Lernzielkatalog für Wirtschaftsdeutsch in Kiefer/Nowakowska (2007: 147 ff.), der eine Reihe von berufsunabhängigen Fertigkeiten enthält: Detailinformationen einer Stellenanzeige erfassen, telefonische Rückfragen stellen, Lebenslauf verfassen, Formen der Begrüßung und des Sich-Vorstellens, Arbeitnehmerrechte und -pflichten, betriebliche Funktionsbereiche kennenlernen, Anfragen/Bestellungen/Aufträge bearbeiten, und diese mit berufsspezifischen Fachaufgaben des Volks-, Betriebs- oder Finanzwirts konfrontiert: betriebswirtschaftliche Bewertungsverfahren anwenden, Standortvorteile vergleichen, Marktuntersuchungen durchführen, die wichtigsten Unternehmensformen kennenlernen und Äquivalente im Heimatland zuordnen, eine Inventur durchführen usw. (übernommen nach Braunert 2014).

sen.« In allen Berufsfeldern gebe es etwa Verben der Bedeutungsbereiche der quantitativen Relationen, Definitionen, Stoff- und Produktbeschreibungen, Arbeitsanweisungen usw. (Funk 2010: 1148).

Solche fach- und berufsfeldübergreifenden sprachlichen Parallelstrukturen jenseits des reinen Fachwortschatzes werden bisweilen auch heute noch unter dem Begriff der Fachsprachen abgehandelt (Ohm/Kuhn/Funk 2007: 101), was auch folgendes Modell von Kuhn (2007, Abb. 3) in Anlehnung an eine Fachsprachen-Grafik von Buhmann/Fearns (2000: 14) zeigt:

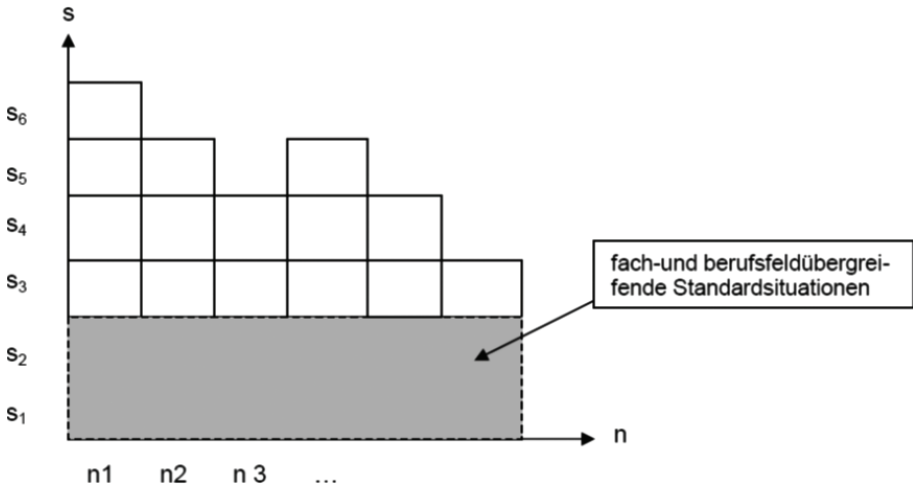


Abb. 3: Fach- und berufsfeldübergreifende Standardsituationen ( $n$  bezeichnet die unterschiedlichen Fachsprachen,  $s$  gibt den Spezialisierungsgrad der einzelnen Fachsprache an; Kuhn 2007: 112)

Es wird hier jedoch dafür plädiert, sie sinnvoller dem Register der Berufssprache zuzuordnen, da sie in jedem Beruf vorkommen und Sprachhandlungen wie ERKLÄREN, ANWEISEN, BEGRÜNDEN und BESCHREIBEN alles andere als genuin fachlich sind, sondern generell relevant im Beruf und sogar im Alltag<sup>1</sup>. Diese »un-fach(sprach)liche« Perspektive wird gestützt durch empirisch basierte Versuche, generell berufliche Kommunikation am Arbeitsplatz einem begrenzten Set von berufs- und branchenübergreifend gültigen Sprachhandlungsfeldern als »Standard-Inventar der Kommunikation am Arbeitsplatz« in allen Berufen und Tätigkeitsfeldern zuzuweisen (Braunert 2000: 158–160, Braunert 2007: 225 f., Grünhage-Monetti 2010: 31 ff.), die als wiederkehrende Mitteilungssituationen/

<sup>1</sup> Leisen (2010) nennt neun »sprachliche Standardsituationen« wie etwa »etwas darstellen/ beschreiben, eine Darstellungsform verbalisieren, fachtypische Sprachstrukturen anwenden, Sachverhalte präsentieren, fachliche Fragen stellen«.



Sprachhandlungen wiederum die kommunikativen Anforderungen und damit die Auswahl an (vergleichbaren, wiederkehrenden) sprachlichen Mitteln steuern. Dieser Beschreibungsansatz, der rekurrente Sprachhandlungssituationen mit damit verknüpften konventionalisierten Sprachmustern verbindet, impliziert die Legitimation dafür, Berufssprache nach o. a. Definition als eigenständiges Register zu konzipieren.

Fassen wir zusammen: Berufssprache kommt medial mündlich wie schriftlich vor. Sie kann als eigenständiges, berufs(feld)übergreifendes Register auf einem Kontinuum zwischen Allgemein- und Fachsprache konzipiert werden, das im Bereich der Sprachhandlungsmuster große Schnittmengen mit der Bildungssprache hat (s. u.); sie ist arbeits- bzw. berufs(welt)bezogener als die Allgemeinsprache und konkreter praxis- bzw. handlungsbezogen als Fachsprachen. Weder fach- noch berufs- oder betriebsspezifische Ausdrücke (im Sinne von Fachwortschatz und Berufsjargonismen) sind Bestandteil des Registers Berufssprache. Stattdessen ist es gekennzeichnet durch ein Set typischer berufsbezogener Sprachhandlungen (ANLEITEN/INSTRUIEREN, ERKLÄREN, DEFINIEREN...), Textsorten (Bericht, ...) und Darstellungsformen (Tabellen, Formulare...), die für zahlreiche Berufstätigkeiten als charakteristisch gelten können. Selbst fachunspezifisch und auf den Redemitteln der Allgemeinsprache basierend, kann Berufssprache dabei als eine Art Plattform oder Ummantelung bzw. sprachliches Umfeld für die Verwendung verschiedener anderer Register oder Varietäten gesehen werden, etwa für fachsprachliche und berufsspezifische Anteile, insb. Fachterminologie, oder Berufsjargonismen – so, wie in der Schule die Bildungssprache die sprachliche Ummantelung/Hintergrundfolie bzw. die Plattform für die Verwendung der Fachsprachen in den Sachfächern bildet. Dabei ist Berufssprache anderes als die Summe der in einer konkreten Situation miteinander vermischten Varietäten und Register, sondern sie weist in Form der o. g. registertypischen Sprachhandlungen, Textsorten und Darstellungsformen eigene, registerkonstituierende sprachlich-kommunikative Besonderheiten auf. Darüber hinaus begründen auch die Funktionen des berufssprachlichen Sprachhandelns den Status als eigenständiges Register: Das Ziel der Verwendung von Berufssprache ist die effektive, angemessene Kommunikation in beruflichen Kontexten, die nicht nur das berufliche (Sprach-)Handeln, sondern auch die soziale Integration des Sprechers in den Betrieb und das Arbeitsumfeld gewährleisten soll. Die Berufssprache, nicht die Fachsprache ist das Register, in dem sich die berufliche Sprachhandlungskompetenz eines Individuums als »Bewältigung unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Anforderungen des Arbeitsalltags« (Kuhn 2007: 118) zeigt; das Register der Berufssprache ermöglicht es demnach, im Beruf sprachlich zweckrational erfolgreich und angemessen handeln zu können – auch ohne zwangsläufig auf Fachsprache zurückzugreifen. Hierfür bedarf es nach Kuhn (ebd.) vor allem soziopragmatischen und kulturellen Wissens, da »die berufliche Verständigung [...] immer auch in einem bestimmten kul-

turellen, sozialen und humanen Kontext stattfindet. Dieser Kontext kann – etwa bei Vertragsverhandlungen – zum ausschlaggebenden Faktor für das Gelingen werden« (Fluck 1992: 176<sup>1</sup>). Während (wechselnde, tendenziell aber sicherlich mehrere verschiedene) Fachsprachen in ganz bestimmten beruflichen Situationen sicherlich unerlässlich sind für eine präzise Verständigung und Wissensvermittlung, ist die Berufssprache das Register für generelle wiederkehrende berufliche Abläufe und Handlungen; während Fachsprache eng an Fachleute gebunden ist und nur in deren Verwendung untereinander ihre volle Funktion und Semantik entfaltet, müssen Berufssprache alle Arbeitnehmer sprechen, die gemeinsam arbeiten, auch wenn sie – etwa bei Schnittstellenarbeiten zwischen Kollegen unterschiedlicher Abteilungen und Fachgebiete, also außerhalb eines Faches bzw. über Fächergrenzen hinweg, z. B. bei der Kommunikation mit der Buchhaltung, Personalverwaltung etc. – nicht einem gemeinsamen Fach angehören. Während Fachsprache der Kommunikation über Fachinhalte, der Wissensaneignung und dem Wissensaustausch dient (kulminiert im kondensierten, präzisen, ökonomischen Fachterminus), hat Berufssprache eine stärker personen- und handlungsbezogene Ausrichtung (vgl. Braunert 2000: 162) und dient der Koordination von Arbeitsabläufen sowie generell »der betrieblichen Funktionsübernahme und der sozialen Integration ins Unternehmen (sprachliches Handeln, Interaktion *in* Situationen)« (Braunert 2014). Berufssprache umfasst damit die fachübergreifenden Sprachhandlungen (und die damit verbundenen sprachlichen Mittel) im Sinne einer Schnittmenge allen beruflichen Handelns, die bereits in Form berufswelttypischer Handlungsfelder (bspw. Unterweisung, Sicherheit, [Störungen der] Arbeitsabläufe, Qualitätskontrolle, Produktübergabe und Ausführung... vgl. Braunert 2000: 158–160, Braunert 2007: 225 f., Grünhage-Monetti 2010: 33) gefasst wurden.

### 3.4 Bildungssprache

Die Bildungssprache ist ein Register, das in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Didaktik gerückt ist und das in Anlehnung an Cummins' CALP modelliert wurde. In jüngster Zeit wird zudem die hohe Relevanz von Bildungssprache nicht nur für den Bereich der allgemeinbildenden Schule, sondern auch für den beruflichen Bereich betont: »In der modernen Arbeitswelt ist bildungssprachliche Kompetenz grundlegend für berufsbezogenes Lernen und Handeln.« (Bethscheider u. a. 2011: 9) Denn beim beruflichen Sprachhandeln »geht es nicht allein um den Fachwortschatz, sondern auch um die Bewältigung intellektuell anspruchsvoller sprachlich-kognitiver Operationen, für die ein entsprechend präzises, explizites und ökonomisches sprachliches Register benötigt wird«. Dieses Register ist

<sup>1</sup> Bereits Kuhn (2007: 118) beruft sich in diesem Argumentationszusammenhang auf dieses Zitat von Fluck.

die Bildungssprache, die im Gegensatz zur Alltagssprache für dekontextualisierte Kommunikation verwendet werden muss und tendenziell konzeptionell schriftlich ausgerichtet ist auch in Situationen der medial mündlichen Realisierung, »die einen expliziten, präzisen, strukturierten und objektiven Gebrauch von Sprache verlangen« (ebd.: 7 f.). Die morphologischen und syntaktischen Besonderheiten, die dabei als bildungssprachlich ausgewiesen werden, ähneln in hohem Maße denen, die auch für Fachsprachen charakteristisch sind (z. B. komplexe Wortbildungsformen, Partizipial- und Infinitivkonstruktionen, mehrgliedrige Sätze mit Konnektoren, unpersönliche Konstruktionen, Nominalisierungen, komplexe Attributionen in der Nominalphrase, Präpositionalphrasen), ohne dabei jedoch fachspezifisch zu sein<sup>1</sup>; als typisch für den Bereich der Sprachhandlungen gelten sprachlich-kognitive Operationen wie das Benennen, Beschreiben, Erklären, Argumentieren und das Beherrschen von »Textsortenkonventionen der jeweiligen Berufe« (ebd.: 9; vgl. auch Vollmer 2011), die auch für das Register der Berufssprache als Kennzeichen genannt werden. Dabei scheint Bildungssprache trotz der teilweisen strukturellen Vergleichbarkeit auch zu Fachsprachen ein Register zu sein, das v. a. zwischen Allgemein- und Berufssprache vermittelt: »Die Teilnehmer/-innen an Qualifizierungsmaßnahmen können über noch so gute alltagsprachliche Fähigkeiten verfügen, wenn sie nicht die grundlegenden relevanten bildungssprachlichen Mittel und Textsorten beherrschen und keine Erfahrung mit dem Aufbau und der Strukturierung von Texten haben, werden sie nur eingeschränkt in der Lage sein, sich Fachwissen aus [...] Fachtexten anzueignen.« (Bethscheider u. a. 2011: 9)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Auch die unterschiedliche Vorkommenshäufigkeit der sprachlichen Phänomene sowie der Grad an Komprimierung von Texten dürften wichtige Unterschiede zwischen fach- und bildungssprachlichen Texten darstellen – resultierend vor allem aus den unterschiedlichen Zielgruppen: Fachtexte und Fachsprache richten sich an Experten; bildungssprachliche Texte richten sich an fachliche Laien. Dennoch lässt sich sagen, dass, wie in Abb. 1 angedeutet, Bildungs- und Fachsprache auf einem Kontinuum liegen und also durch graduelle Unterschiede zu differenzieren sind.

<sup>2</sup> Zu solchen bildungssprachlichen Kompetenzen für die Fähigkeit zur eigenständigen Erschließung von Fachtexten (als grundlegende bildungssprachliche Kompetenz) gehören z. B.: der Umgang »mit der Funktion gliedernder und aufzählender (*erstens, zweitens ... schließlich; zuerst, danach ... am Ende*), verweisender (v. a. Pronomen, Adverbien sowie Pronominaladverbien wie dabei, hierfür, wodurch) und logisch verknüpfender (*demzufolge, indem, obgleich, während, weil, wenn ... dann*) sprachlicher Mittel«, das Wissen über sprachliche Strukturen und die Funktion sprachlicher Mittel und Textsorten, Verstehens- und Lese- sowie Lernstrategien (Nutzung von Wörterbüchern und Nachschlagewerken, systematische Wortschatzarbeit etc.) (Bethscheider u. a. 2011: 9 f.). Dabei gehen die letzten Aspekte allerdings weit über registerbezogene (»bildungssprachliche«) Kompetenzen hinaus und dürften eher einer allgemeinen Methoden- und Selbstlernkompetenz zuzuordnen sein.

Im Gegensatz zur Allgemeinsprache ist Bildungssprache (nicht nur, aber auch im beruflichen Kontext) durch eine höhere Abstraktion und Komplexität gekennzeichnet, »die jedoch nicht Selbstzweck ist, sondern der Komplexität der Arbeitswelt und der dort auszuführenden Tätigkeiten geschuldet wird. Diese sprachliche Komplexität muss von den Lernenden rezeptiv und in Teilen auch produktiv beherrscht werden, um sich die Fachinhalte aneignen zu können und um im beruflichen Alltag ausreichend Handlungskompetenz entwickeln zu können. Für einen Teil der erwachsenen Zuwanderer/-innen [...] ist Bildungssprache eine erhebliche Hürde auf dem Weg zu beruflicher Qualifikation und Kompetenz« (Bethscheider u. a. 2011: 13). Aufgabe eines berufsbezogenen DaF-Unterrichts muss also die »Vermittlung von beruflich relevanten bildungssprachlichen Mitteln in Verbindung mit berufsbezogenen Textsortenkenntnissen und berufsbezogenem Sprachhandlungswissen (z. B.: etwas präzise benennen können; Prozesse und Handlungsabläufe beschrei-

Allgemeinsprache	Berufssprache	Bildungssprache	Fachsprache
– Kommunikation in vertrauten Alltagssituationen	– fachunspezifische und berufsfeldunabhängige, generell berufsweltbezogene Kommunikation in beruflichen Kontexten	– Kommunikation in Bildungskontexten	– fachspezifische Kommunikation in Fachkontexten
– Erfahrungsaustausch, sozialer Kontakt	– betriebliche und soziale Integration – Handlungskoordination	– Wissensvermittlung/-erwerb	– Wissensaustausch, Fachdiskurs unter Experten
– soziale Ebene	– soziale und berufliche Handlungsebene	– kognitive Ebene	– kognitive Ebene
– konkret, kontextualisiert	– konkret bis abstrakt, kontextualisiert	– abstrakt, dekontextualisiert	– abstrakt, dekontextualisiert
– fehlertolerant	– eher fehlertolerant	– fehlerintolerant	– fehlerintolerant
– vertraute sprachlich-kommunikative Anforderungen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)	– Elemente aller anderen Register/Varietäten; in der Lexik fach- und bildungssprachliche Termini neben Berufsjargonismen; in den Sprechakten bildungssprachlich geprägt; in den Text- und Diskursarten eigene Spezifika	– institutionell-funktionale Präferenzen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)	– spezifisch-exklusive sprachlich-kommunikative Lexik und Muster sowie hochfrequente Nutzung präferentieller grammatischer Varianten

Tab. 1: Sprachlich-kommunikative Merkmale berufsrelevanter Register (in Tendenz)

ben können; einen Sachverhalt, der z. B. einer Rechnung zugrunde liegt, erklären können) [sein]«, wobei diese Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen nicht losgelöst von Fachinhalten geschehen sollte (ebd.: 14).

Tabelle 1 stellt im Überblick die wichtigsten sprachlich-kommunikativen Merkmale und Unterschiede der bis hierhin erläuterten berufsrelevanten Register gegenüber (siehe S. 432).

#### 4. Welches Register im berufsbezogenen DaF-Unterricht?

Das Verhältnis der erörterten berufsrelevanten Register zueinander lässt sich mit den Abbildungen 4 und 5 visualisieren (siehe S. 434).

Die Berufssprache ist das in doppelter Hinsicht zentrale berufsrelevante Register: einerseits aufgrund seiner sprachlichen Mittelstellung (hinsichtlich der sprachlichen Besonderheiten) zwischen den drei anderen Registern, mit denen sie jeweils eine Schnittmenge bildet (diese Mittelstellung wird auch im in Abb. 1 angedeuteten Kontinuum deutlich); andererseits aufgrund seiner zentralen Relevanz und Funktion(sbreite), weil eben mit der Berufssprache die meisten sprachlichen Anforderungssituationen bewältigt werden können/müssen.

Zur kurzen Erläuterung:

1. Die Schnittmengen sollen andeuten, dass zwischen den verschiedenen Registern oft nur graduelle Unterschiede bestehen, die sich einerseits zwar in einem Anstieg der Komplexität und Abstraktion der sprachlichen Mittel, andererseits z. T. aber auch nur einer unterschiedlichen Vorkommensfrequenz der beobachtbaren sprachlichen Phänomene äußern.
2. Die Schnittmenge von Berufs- und Allgemeinsprache besteht vor allem darin, dass die Allgemeinsprache – insbesondere in der mündlichen Kommunikation – die lexikalische und grammatische Basis für die Berufssprache bildet. Braunert (2000: 61) sieht die Schnittmenge von Allgemein- und Berufssprache vor allem im »Bereich der zwischenmenschlichen [= sozialen] Kommunikation«; die Berufssprache diene aber gegenüber der Allgemeinsprache darüber hinaus vor allem der sachlich-funktionalen Kommunikation.
3. Die Schnittmenge von Berufs- und Fachsprache besteht v. a. in der Einbettung von Fachwortschatz in die berufssprachliche Kommunikation.
4. Die Schnittmenge von Berufs- und Bildungssprache besteht einerseits in morphologischen und syntaktischen Gemeinsamkeiten im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit, andererseits aber in deutlichen Parallelen in den Bereichen fachübergreifender Textmuster/Textsorten und Sprachhandlungen sowie sprachlich-kognitiver Operationen.

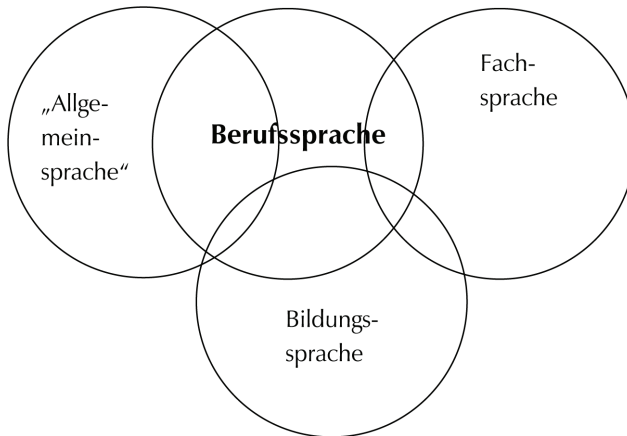


Abb. 4: Berufssprache als das zentrale berufsrelevante Register

5. Trotz der hier fehlenden sichtbaren Schnittmenge ist auch ein Kontakt und (zumindest lexikalischer) Einfluss der Fachsprache auf die Allgemeinsprache zu verzeichnen.

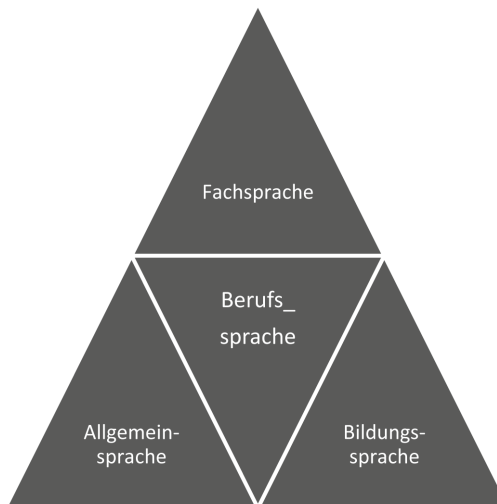


Abb. 5: Der Zusammenhang der berufsrelevanten Register als Aufbau aufeinander

Aufgrund des zentralen funktionalen Stellenwertes wie vor allem auch aufgrund dieser Vereinigung zentraler sprachlich-kommunikativer Merkmale auch anderer berufsrelevanter Register – und nicht zuletzt aus unterrichtsökonomischen Erwä-

gungen heraus – sollte die Berufssprache im Kern das zentrale im berufsbezogenen DaF-Unterricht<sup>1</sup> zu vermittelnde Register sein – was nicht ausschließt, dass nicht auch andere Register am Rande explizit thematisiert werden können/sollten. Diese zentrale Stellung der Berufssprache forderten schon vor langer Zeit Fluck (1992) und Becker/Weber (1998) völlig zurecht: Bei einem allgemein berufsorientierten, berufsübergreifenden Fremdsprachenunterricht

»kann nicht die Vermittlung der Fachsprache einzelner Berufszweige im Mittelpunkt stehen. Der Hauptbedarf liegt bei einer *berufsorientierten* Sprache, die nahe an der Allgemeinsprache liegt, diese um berufliche Kontexte und Anwendungsgebiete erweitert und in weiten Gebieten berufsübergreifend ist. Es hat sich gezeigt, daß gerade diese noch nahe an der Allgemeinsprache liegenden Bereiche die Grundlage jeglicher beruflicher Kommunikation bildet. (vgl. Fluck 1992). Berufsorientierte Fremdsprache hat gegenüber in stärkerem Maße fachlich ausgerichteten Sprachregistern zudem den Vorteil, schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt eingeführt werden zu können (Tamchina 1995) und auf eine größere Nachfrage zu antworten als ein stärker fachsprachlich ausgerichteter Unterricht, der nach Schaffung der sprachlichen Grundlagen und bei bestehendem Bedarf zusätzlich immer noch als Ergänzung ggf. angeboten werden könnte.« (Becker/Weber 1998: 142)

So wichtig die Allgemeinsprache für DaF-Lernende auch selbst in beruflichen Kontexten ist: Sie kann erstens immer schon anhand bereits berufsbezogener Themen erarbeitet bzw. von Beginn an problemlos auf diese übertragen werden (vgl. Kuhn 2007: 125) und wird so automatisch auch in einem auf Berufssprache abzielenden DaF-Unterricht mit vermittelt; und sie stellte andererseits in Form eines rein allgemeinsprachlichen Kurses einen »Umweg [dar], der von den spezifischen Handlungsfeldern wegführt, auf denen berufliche Kommunikation stattfindet, und damit von den zugehörigen Redemitteln, vom charakteristischen Wortschatz und vom spezifischen Register« (Braunert 2000: 165). Gleichzeitig erklärt Braunert (ebd.):

»Der berufssprachliche Standardkurs auf der Grundstufe muss deshalb auch Themen und Lebensbereiche des Alltags aufgreifen, soweit sie den beruflichen Alltag beeinflussen. Im Verlauf des Kurses werden sich die Gewichte immer stärker zugunsten der betrieblich-beruflichen Kernbereiche verschieben. Wo immer möglich, werden diese aber aus der Alltagserfahrung hergeleitet und in sie zurückgeführt.« (Braunert 2000: 165)

D. h., dass ein auf das Register der Berufssprache abzielender DaF-Unterricht mit dem berufsübergreifenden Ziel der »Verständigung in jeder beruflichen Kommu-

---

<sup>1</sup> Im Modell von Funk/Ohm (1991: 180) könnte man die Berufssprache als zentrales Register der zweiten Spracherwerbsphase im berufsbezogenen DaF-Unterricht ansehen, in der es um die »Grundlegung berufsbezogener sprachlicher Fertigkeiten durch weiterführende, aber nicht berufsspezifische Unterrichtsmaterialien« geht und in der sich »[k]ommunikative Aufgabenstellungen für Fortgeschrittene [...] am Berufsalltag orientieren«.

nikationssituation« (Roca/Bosch 2005: 80) nicht nur berufliche, sondern auch alltägliche, zwischenmenschliche Sprachhandlungskompetenz vermittelt, weshalb Roca/Bosch (2005: 80) gar erklären, Berufssprache sei »Gemein- und Fachsprache zugleich« (ebd.). Und Braunert unterstreicht die »Notwendigkeit, insbesondere den allgemeinsprachlichen Randbereich in den berufssprachlichen Unterricht einzubeziehen«, da die empirisch erhobenen Sprachbedarfe Berufstätiger »immer über den berufssprachlichen Kernbereich hinaus[gehen] und [...] die persönlichen und zwischenmenschlich-kollegialen Belange im betrieblichen Leben [berühren]« (Braunert 2000: 161).

Auch die Fachsprache als der andere Extrempol des Registerkontinuums kann und sollte nicht im Zentrum des berufsbezogenen DaF-Unterrichts stehen, da ihre Relevanz gegenüber anderem kulturellen, beruflichen und sozialen Sprachhandlungswissen, wie oben gezeigt, eher marginal ist. Wenn das Ziel eines berufsbezogenen DaF-Unterrichts die berufliche Handlungsfähigkeit ist, dann ist die Berufssprache als eine Art Interaktionssprache bzw. interaktionsorientiertes Register in einem handlungsbezogenen DaF-Unterricht also deutlich wichtiger als die Fachsprache als ein stärker auf Wissensvermittlung/-austausch und -erwerb ausgerichtetes Register. Und zudem unterstützt die Berufssprachen-bezogene Sprachförderung angesichts der Schnittmenge mit der Fachsprache gleichzeitig bereits »fachsprachlich geprägte Verstehens- und Lernprozesse« (Müller 1996: 15).

Inwieweit die Bildungssprache ein eigenständiger Gegenstand eines berufsbezogenen DaF-Unterrichts sein sollte, hängt stark von der sprachlichen Vorbildung der UnterrichtsteilnehmerInnen ab. Denn Bildungssprache ist bereits ein zentrales Register innerhalb der allgemeinbildenden Schulen, in denen sie in der Erstsprache erworben wird. Und dann ist sie tendenziell übertragbar auf die Fremdsprache und auf den beruflichen Bereich: Entsprechende Personen »benötigen daher keine grundlegende Förderung ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen« (Bethscheider u. a. 2011: 16).

## **5. Welche Ansätze, Themen und Methoden für den berufsbezogenen DaF-Unterricht?**

In einem berufsbezogenen DaF-Unterricht, der auf die Vermittlung der Berufssprache abzielt, sollte eine Form der berufsfeldübergreifenden Spracharbeit im Vordergrund stehen (vgl. Kuhn 2007: 135), während eine stärker fachsprachlich ausgerichtete Spracharbeit für Fortgeschrittene sinnvoller in Form eines Individualcoachings durchgeführt werden kann, das auch die Frage erübrigt, an welcher Fachsprache und an welcher Fachterminologie fachsprachliches Sprachhandeln eingeübt werden soll. Solch ein Individualcoaching als direkte Begleitung des beruflichen Handelns am Arbeitsplatz empfiehlt Funk (2010: 1148) eigentlich für den



Fall, »wenn es um zielgerichtete sprachliche Nuancierungen und Effektivierungen oder die Registerwahl geht«. Fragen der Registerwahl können und sollten jedoch mit dem Ziel der Sensibilisierung für Registerunterschiede und Fragen der Adressierungsstrategie sowie mit dem Ziel des Ausbaus des Registerrepertoires bereits im berufsbezogenen DaF-Unterricht angesprochen werden. Ein sinnvolles Aufgabenformat scheinen hierfür die von Roelcke (2010: 161) vorgeschlagenen »Vertikalisierungsübungen« zu sein, »bei denen gegebene fachsprachliche Äußerungen [im Rahmen der vertikalen Gliederung von Fachsprachen] auf eine andere fachsprachliche Ebene übersetzt werden«. Analog hierzu ließen sich »Registerübertragungsübungen« konzipieren, bei denen KursteilnehmerInnen beispielsweise Allgemein- oder Bildungs- in Berufssprache übersetzen müssten und damit gleichzeitig auf Formen der Experten-Laien-Kommunikation vorbereitet werden. Dabei muss beachtet werden, dass Registerunterschiede aus mehr als nur Wortschatzunterschieden (beispielsweise Differenzierung von intra-, inter-, extra- und nichtfachlichem Wortschatz, Roelcke 2010: 160) bestehen und dass auch andere sprachliche Ebenen als die der Lexik verändert werden müssen. Vor dem Hintergrund der Konstruktion realer, arbeitsweltnaher/-bezogener Handlungskontexte (etwa in Form von Szenarien) ließen sich so problemlos unterschiedliche alltägliche Kommunikationssituationen (»Grundsituationen«, Kuhn 2007: 132) in berufliche Kommunikationssituationen transferieren (z. B. eine Urlaubsreise planen => eine Geschäftsreise planen) und damit parallel die allgemeinsprachliche und berufsbezogene kommunikative Kompetenz fördern (Kuhn 2007: 132). Generell gilt hierbei, dass ein kontrastiver Ansatz (vgl. etwa Roelcke 2010: 170) hilfreich ist, der explizit die Registerunterschiede thematisiert.

Über diese registerbezogenen Aspekte hinaus muss der berufsbezogene DaF-Unterricht als Vorbereitung und in Hinblick auf die berufliche Konfrontation mit spezifischem fachsprachlichem Wortschatz zudem die sprachliche Lernerautonomie der KursteilnehmerInnen fördern, indem er Strategien für den autonomen Umgang mit großen Wortschatzmengen vermittelt, z. B. Erschließungsstrategien auf Wort-, Satz-, Textebene, Wortschatzverarbeitungsstrategien, Strategien zur selbstständigen Erweiterung von Wortfamilien/-feldern, Strategien zum effektiven Gebrauch von Nachschlagewerken usw. (Funk 2010: 1148; vgl. auch Roca/Bosch 2005: 81).

## 6. Fazit

Wenn das Ziel von berufsbezogenem DaF-Unterricht eine berufliche Sprachhandlungsfähigkeit, also berufsbezogene kommunikative Kompetenz ist, essentieller Bestandteil dieser (berufsbezogenen) kommunikativen Kompetenz aber die sozio-linguistische und mit ihr die Varietäten- und Registerkompetenz ist, kommt der

berufsbezogene DaF-Unterricht nicht umhin, seine Unterrichtsinhalte nicht mehr nur nach sprachsystematischen Kategorien wie Wortschatz und Grammatik auszusuchen, sondern zunächst einmal vor allem nach dem Zielregister, das vermittelt werden soll und das die Fragen der Wortschatz- und Grammatikauswahl, aber insbesondere auch der Auswahl von relevanten Sprachhandlungen, Textsorten und Darstellungsformen bestimmt.

Nach einer Definition und Abgrenzung der einschlägigen berufsrelevanten Register wurde dafür plädiert, die mündlich wie schriftlich realisierte Berufssprache als eigenständiges Register im Schnittpunkt von Allgemein-, Bildungs- und Fachsprache zu modellieren und ihr den zentralen Platz als Zielregister im berufsbezogenen DaF-Unterricht einzuräumen. Der berufsübergreifenden und fach- wie betriebsunspezifischen Berufssprache diesen Stellenwert zuzuweisen, heißt auch, der Einsicht in die zunehmende »Konvergenz beruflicher und allgemeiner Bildung« (Funk 2010: 1149) Rechnung zu tragen. Die Berufssprache in den Unterrichtsfokus zu nehmen, ist keine Antwort auf eine etwaige (nicht existente) Entfachlichung oder Entfachsprachlichung des beruflichen Sprachhandelns, sondern Resultat eines veränderten, empirisch basierten Wissens um die registerspezifische Zusammensetzung realer beruflicher Kommunikation, in der der Fachsprache offenbar ein geringerer Stellenwert zukommt als bislang in der Didaktik angenommen. Zudem bereitet die Vermittlung von Berufssprache im Gegensatz zu der von reiner Fachsprache nicht nur auf Fachkommunikation, sondern generell auf eine umfassende berufliche und betriebliche Funktionsübernahme sowie die soziale Integration in das Arbeitsfeld vor.

Erst der Aufbau eines Registerrepertoires rund um die Berufssprache sowie die Reflexion der Register(unterschiede) im berufsbezogenen DaF-Unterricht ermöglicht einen eigenständigen, angemessenen, begründeten, routinierten, aber auch gleichzeitig flexiblen Umgang mit diesen Registern in der alltäglichen beruflichen Kommunikation. Dabei muss es das Ziel sein, den KursteilnehmerInnen einen Einblick in den konventionellen Zusammenhang der Wahl sprachlicher Mittel und ihrer konventionellen Wirkung zu vermitteln. Hier muss zunächst im Vordergrund stehen, den LernerInnen eine sichere Basis an berufssprachlichen Routineformeln für bestimmte, wiederkehrende berufliche Standard-Situationen zu vermitteln. Kurz: Das Ziel eines berufsbezogenen DaF-Unterrichts in diesem Sinn ist die fachliche und persönlich-soziale Integration in das Arbeitsumfeld durch das Verfügen über eine Registerkompetenz, die die SprecherInnen zur situationsadäquaten Verwendung verschiedener funktionaler Sprachvarianten auf Basis eines differenzierten Registerrepertoires befähigt.

## Literatur

- Ammon, Ulrich: »Berufssprache«. In: Glück, Helmut (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler, 2000, 106.
- Becker, Monika; Weber, Hartmut: »Bedarfsanalysen für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht: Ein text- und diskursbezogener Ansatz«. In: Edgers, Dietrich; Zehnder, Erich; Piedmont, René (Hrsg.): *Jahrbuch Sprachandragogik 1996*. Mainz: Universität, 1998, 141–172.
- Bethscheider, Monika; Dimpl, Ulrike; Ohm, Udo; Vogt, Wolfgang: *Positionspapier: Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Amt für multikulturelle Angelegenheiten, 2011.
- Braunert, Jörg: »Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache: ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung«, *Zielsprache Deutsch* 30 (1999), 98–105.
- Braunert, Jörg: »Die Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation: Bericht über die Erhebung des Sprachbedarfs am Arbeitsplatz«, *Fachsprache* 22, 3–4 (2000), 153–166.
- Braunert, Jörg: »»Wirtschaftsdeutsch«, sprachliche Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation und lebensnaher Deutschunterricht«. In: Kiefer, Karl-Hubert et al. (Hrsg.): *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*. München: iudicium, 2007, 217–236.
- Braunert, Jörg: »Ermittlung des Sprachbedarfs: Fachsprache und Kommunikation am Arbeitsplatz«. In: Kiefer, Karl-Hubert; Eging, Christian; Jung, Matthias; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt am Main: Lang, 2014.
- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Tübingen: Narr, 2000.
- Cummins, Jim: »The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education«. In: Baker, Colin; Hornberger, Nancy H. (Hrsg.): *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, 110–138.
- Dannerer, Monika: »Beschreibungsmöglichkeiten der Fach- und Berufskommunikation im Deutschen«, *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 1 (2008), 22–36.
- Dittmar, Norbert: Register. In: Ammon, Ulrich u. a. (Hrsg.): *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. 1. Halbbd. Berlin: de Gruyter, 2004, 216–226 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 3.1).
- Eging, Christian: »Kommunikative Kompetenz«. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.): *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Leverkusen/Opladen: Budrich, 2014, 93–113.
- Fluck, Hans-Rüdiger: *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben, und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr, 1992 (Forum für Fachsprachenforschung 16).
- Funk, Hermann: »Deutsch als Fremdsprache – berufsbezogen lernen und studieren«. In: Schneider, Günther; Clätina, Monika (Hrsg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig mit Deutsch: Didaktische und politische Perspektiven*. München, iudicium, 2003, 165–180.
- Funk, Hermann: »Berufsorientierter Deutschunterricht«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 2010, 1145–1152 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 35.2).

- Funk, Hermann; Ohm, Udo (1991): *Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung. Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Grünhage-Monetti, Matilde: *Expertise: Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben*. Bonn, 2010. Verfügbar unter: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-sprachlicher-bedarf.pdf> (03.06.2014).
- Haider, Barbara: »Wer braucht welche Deutschkenntnisse wofür? Überlegungen zu einer kritischen Sprachbedarfserhebung«, *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 1 (2008), 7–21.
- Hymes, Dell: *Soziolinguistik: Zur Ethnographie der Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.
- Kiefer, Karl-Hubert: *Kommunikative Kompetenz im Berufsfeld der internationalen Steuerberatung. Möglichkeiten ihrer Vermittlung im fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht unter Einsatz von Fallsimulationen*. Berlin, 2011. Verfügbar unter [http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2011/3139/pdf/kiefer\\_karlhubert.pdf](http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2011/3139/pdf/kiefer_karlhubert.pdf) (03.06.2014).
- Kiefer, Karl-Hubert; Nowakowska, Katarzyna: »Erste Schritte in die ausländische Berufswelt: Berufsvorbereitende Maßnahmen in der Deutschlehrausbildung am Beispiel eines Fremdsprachenkollegs«. In: Kiefer, Karl Hubert; Fischer, Johannes; Jung, Matthias; Roche, Jörg (Hrsg.): *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*. München: iudicium, 2007, 143–160.
- Kimmelman, Nicole: *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung: Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil des Diversity Management*. Aachen: Shaker, 2010.
- Klute, Wilfried: »Didaktischer Kommentar«. In: Klute, Wilfried (Hrsg.): *Fachsprache und Gemeinsprache: Texte zum Problem der Kommunikation in der arbeitsteiligen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1975, 5–11.
- Kuhn, Christina: *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren: Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Jena, 2007. Verfügbar unter [www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13903/Kuhn/Dissertation.pdf](http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13903/Kuhn/Dissertation.pdf) (03.06.2014).
- Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus, 2010.
- Müller, Annette: »Förderkonzept ›Deutsch als Zweitsprache‹ im ausbildungsbegleitenden Deutschunterricht«, *Bildungsarbeit*, 3 (1996), 13–20.
- Nabrings, Kirsten: *Sprachliche Varietäten*. Tübingen: Narr, 1981.
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann: *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann, 2007.
- Riesel, Elise: *Der Stil der deutschen Alltagsrede*. Leipzig: Reclam, 1970 [Erstausgabe Moskau 1964].
- Roca, Francisca; Bosch, Gloria: »Deutsch für den Tourismus im Spannungsfeld zwischen Gemein-, Berufs- und Fachsprache«, *Encuentro* 15 (2005), 79–85.
- Roelcke, Thorsten: *Fachsprachen*. Berlin: Schmidt, <sup>3</sup>2010.
- Vollmer, Helmut J.: *Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen*, 2011. Online verfügbar unter: <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf> (03.06.2014).

► *Christian E fing*

Studium der Germanistik, Romanistik und Publizistik- und Kommunikationswissenschaft in Münster (Westf.) 1996–2001. Promotion zum Dr. phil. an der TU Darmstadt im November 2004 mit der Dissertation »Das Lützenhardter Jenisch. Studien zu einer deutschen Sondersprache«. 2013/14 Professor für Fachdidaktik Deutsch mit Schwerpunkt Sprachwissenschaft an der Uni Erfurt, seit April 2014 Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Sprachdidaktik) an der Bergischen Universität Wuppertal. Initiator des Netzwerkes »Sprache und Kommunikation in der Beruflichen Bildung – SKiBB« ([www.berufsbildungssprache.de](http://www.berufsbildungssprache.de)).

# Argumentative Topoi als Ressource für die Argumentationsschulung im DaF-Unterricht

*Abdel-Hafiez Massud*

## ► Zusammenfassung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Argumentationskompetenz im DaF-Unterricht und konzentriert sich dabei auf die argumentativen Topoi im Sinne der Argumentationsschemata, die auf Aristoteles zurückgehen. Nach der theoretischen Etablierung der Begriffsdefinition und der Einführung in die vorhandenen Typologien dieser Argumentationsmuster wird ein mehrschrittiger didaktischer Ansatz vorgestellt, wie die argumentativen Topoi in die DaF-Didaktik mündlich und schriftlich ertragreich aufgenommen werden können. Der Ansatz wird nicht nur theoretisch vorgestellt, sondern auch an einem praktischen Beispiel erläutert, nämlich an dem Gedicht »Was gesagt werden muss« von Günter Grass und an einigen diesbezüglichen Online-Kommentaren deutscher Muttersprachler. Es wird aufgezeigt, dass die Didaktisierung dieser Topoi in einen argumentationsorientierten einheitlichen DaF-Unterricht mit Erfolg integriert werden kann und als Zugang zur vertiefenden Landeskunde und als Stimulator zum bewussten strategischen Spracherwerb dienen kann.

## 1. Vorbemerkung

Argumentation, ob schriftlich oder mündlich, ist stets eine partnerbezogene Sprachhandlung, bei der Sprecher versuchen, einander dazu zu bringen, etwas zu tun bzw. zu akzeptieren oder etwas zu unterlassen bzw. Abstand von etwas zu nehmen. Argumentation ist daher ein kommunikativer Prozess, der unter dem Einsatz der Ganzheit des Sprechers auf die Ganzheit des Adressaten abzielt. Dieser Andere ist erst mit der kommunikativen Wende im DaF-Unterricht in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts in den Fokus des Interesses gerückt. Denn der kommunikative Ansatz zielt ja darauf ab, den DaF-Lerner in die Lage zu ver-

setzen, die Fremdsprache situationsangemessen und zielgerichtet (Huneke/Steinig 2002: 170 f.) anzuwenden. Savignon (1983) hob hervor, dass zu dieser kommunikativen Kompetenz nicht nur die Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben) gehören, sondern auch die vier Komponenten der grammatischen, soziolinguistischen, diskursiven und strategischen Kompetenz. Die Diskurskompetenz bezieht sich nach manchen Autoren jedoch nur auf die

»Fähigkeit des Individuums, unterschiedliche Texte zu verstehen und zu produzieren. Der Lerner muss beim Sprechen und beim Hören in der Lage sein, grammatikalische Formen und Bedeutungen miteinander im Diskurs zu verbinden und zu verstehen und nicht als einzelne Äußerungen aufzufassen.« (Al-Nasser 2011: 27 f.).

Die strategische Kompetenz betont die Notwendigkeit, dass der Lerner<sup>1</sup> die »verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien beherrscht, um bei Schwierigkeiten kommunikative Situationen zu bewältigen« (ebd.: 28). Eine ausgesprochen eingehende Behandlung der argumentativen Kompetenz fehlt jedoch in diesem kommunikativen Ansatz des DaF-Unterrichts. Erst mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen begann man, die Argumentationskompetenz als eine besondere Teil-Kompetenz der fortgeschrittenen kommunikativen Kompetenz sensibilisierter wahrzunehmen. Im Wesentlichen sieht der Referenzrahmen die Entwicklung der argumentativen Kompetenz ab dem Niveau C1 vor, wo der Deutsch-Lerner mindestens 1000 Unterrichtsstunden in der deutschen Sprache absolviert hat und wo von ihm zu erwarten ist, dass er bereits über ausreichende Sprachkompetenz verfügt. So lesen wir im Referenzrahmen unter dem Niveau C1 zur Beurteilung der mündlichen Kommunikation:

»Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.« (Europarat 2001: 36)

Dennoch kommt der Entwicklung der argumentativen Kompetenz der DaF-Lerner im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen nicht die ihr gebührende hohe Stellung zu, die gleichermaßen für Lehrkräfte und Lehrwerke die erforderlichen markanten Handlungskonsequenzen nach sich ziehen würde; die Lehrwerke letzten Standes, welche auf der Basis der Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens entwickelt worden sind, legen hiervon ein sprechendes Zeugnis ab. Zwar kommen in Lehrwerken wie etwa dem am meisten gelobten *Tangram* und *Tangram aktuell* bestimmte argumentative Sprachhandlungen

---

<sup>1</sup> Der Einfachheit halber beschränkt sich dieser Beitrag auf die Verwendung des generischen Maskulinums. Es sind damit aber immer Frauen und Männer gleichermaßen gemeint.

gen und Begründungsstrukturen vor (vgl. Al-Nasser 2011). Diese sind aber durch die Vermittlung von Sprachmitteln bedingt zu verstreut, zu inkohärent und zu konzeptionslos, als dass eine bewusste systematische Schulung der Argumentation für die DaF-Lerner daraus erwachsen könnte. Insofern hinkt der DaF-Unterricht hinter den tatsächlichen Erwartungen des Fremdsprachenlernens in einer globalisierten und multikulturellen mündigen Welt, hinter der linguistischen kontrastiven Argumentationsforschung und auch hinter dem Stand der Argumentationsschulung im muttersprachlichen Deutschunterricht her, wo diese Schulung und die Erziehung zum kritischen Denken schon ab der 6. Klasse aufwärts seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts bewusst und systematisch betrieben wird (vgl. z. B. Kopperschmidt 1975, Vinçon 1990, Ockel 1992, Winkler 2003).

Dabei wäre die Schulung zur Argumentation im DaF-Unterricht kein Hindernis auf dem Weg zum schnellen und effektiven Spracherwerb und der Entwicklung der Sprachkompetenz, sondern eher ein großer Stimulator (vgl. Connor 1987; Massie 2005), da sich ein Deutschlerner in der konkreten Situation der Argumentation gezwungen sieht, sämtliche Sprachregister sowie sein gesamtes Kultur- und Weltwissen einzusetzen, und die Sprache und ihren Nutzen in authentischen oder quasi-authentischen Argumentationssituationen erfährt, wie Ohlinger (2003) das in ihrer umfangreichen Studie über die Argumentationsfähigkeiten und Argumentationsdefizite litauischer Deutsch-Lerner und Keller (2013: insbesondere 93–97) in seiner Didaktisierung argumentativer Schreibkompetenz fürs Englische bestätigen konnten. Somit ist es verständlich, dass die tatsächliche Argumentationsschulung im DaF-Unterricht nur auf einem fortgeschrittenen Niveau ab C1 oder einem äquivalenten Niveau erfolgen kann, wo die sprachlichen Grundvoraussetzungen für die Teilnahme an einer Argumentation in der Zielsprache Deutsch erfüllt sein sollten. Zu diesen Voraussetzungen, die sowohl für die schriftliche als auch für die mündliche Argumentation gelten, gehören zunächst sämtliche kommunikative Fertigkeiten sowie die von Savignon oben angesprochenen Einzelkompetenzen. Bei der mündlichen Argumentation erübrigt es sich, darauf hinzuweisen, dass eine elementare Voraussetzung für eine gelungene und effektive Argumentation neben der Beherrschung der Techniken der Gesprächsorganisation und der nonverbalen Techniken auch die ausgebildete fließende Aussprache (Prosodie) des Deutschen ist, welche in den DaF-Lehrwerken immer noch stiefmütterlich (vgl. Al-Nasser 2011) behandelt wird. Sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Argumentation wird der Erfolg des Argumentierens zudem wesentlich davon abhängen, ob die argumentierende Person über einen ausreichenden und variablen Wortschatz, über eine zielorientierte Wortwahl, über eine ausgeprägte grammatische Kompetenz und über die Fähigkeit verfügt, kultursensible Argumente zu formulieren, da Argumentation gegenüber einer fremden Kultur ja nicht nur eine kommunikative Handlung ist, sondern auch eine (inter-)kulturelle Leistung darstellt (vgl. Philipsen 1992).



Im vorliegenden Beitrag geht es darum, die Fertigkeit der DaF-Lerner im Umgang mit den argumentativen Topoi im Sinne von Argumentationsmustern auszubilden und diese Fertigkeit im kommunikativ orientierten DaF-Unterricht explizit unter Beweis zu stellen, denn die Argumentationsmuster stellen neben der sprachlichen Kompetenz ein Kernelement der Alltagsargumentation dar.

## 2. Argumentative Topoi und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht

Die folgenden Ausführungen sollen nur insoweit einen Überblick über den Begriff *argumentativer Topos* und dessen Relevanz für die Alltagsargumentation bieten, als er für die Didaktisierung der Argumentation im DaF-Unterricht verwertbar zu machen ist und dem empirischen DaF-Unterricht als verständliche theoretische Handhabe dient. Mit den folgenden Ausführungen ist weder eine philosophische noch eine rhetorische Abhandlung intendiert.

Aristoteles hat den Begriff *Topos* zwar nicht verbindlich (Drehe 2011: 129) definiert, aber Verwendungsbeispiele hinterlassen, mit denen sich viele Autoren (vgl. z. B. Bornscheuer 1976; Kienpointner 1992; Slomkowski 1997; Wengeler 2003; Rubinelli 2009) auseinandergesetzt haben. Allenthalben wird bestätigt, dass der Begriff unterschiedliche Konzepte bezeichnet, die miteinander nicht viel zu tun haben (Hoppmann: 2009: 637). Um so mehr ist es für den vorliegenden Beitrag von zentraler Bedeutung, zu konstatieren, was hier unter *argumentativem Topos* verstanden wird, nämlich ein Argumentationsschema für einen Argumentationsschritt (vgl. Hoppmann 2008; Wengeler 1995). Der Topos ermöglicht den logischen Übergang von einem nicht umstrittenen Sachverhalt zu einer Konklusion, damit die in dieser Konklusion enthaltene Behauptung Gültigkeit und Akzeptanz erlangt. Das soll folgendes Beispiel konkreter verdeutlichen:

*Bildung ist notwendig (unumstrittene Aussage bzw. Prämisse)*  
*Sprachausbildung ist Bildung (Topos)*

---

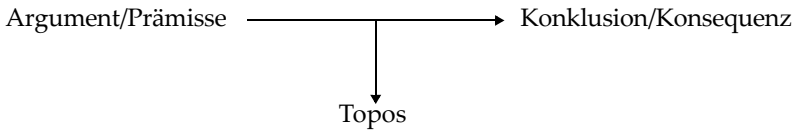
*Sprachausbildung ist notwendig (Konklusion)*

In Anlehnung an Aristoteles (s. Wagner/Rapp 2004) spricht Hoppmann (2009: 637) von einer doppelten Funktion der argumentativen Topoi:

»Zum einen helfen sie zu einer angestrebten Konklusion die geeigneten Prämissen aufzufinden (heuristische Funktion) und zum anderen bilden sie das Argumentationsschema, mit dessen Hilfe die Zustimmung von einer Prämisse auf die Konklusion übertragen werden kann (probative Funktion).«

Die einfache rhetorisch-topische Argumentation hat somit folgende Struktur:<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Vgl. ähnliche Darstellungsformen auch bei Ueding/Steinbrink (1994: 235).



Natürlich sprechen wir in der Alltagssprache nicht in solchen Formeln; hier sehen wir nur die Explizierung, die wir zu den Zwecken dieses Beitrags vornehmen und die man in der Alltagssprache bei Missverständnissen ebenfalls vornehmen kann. Diese Explizierung in drei Schritten wäre als ein »formallogischer Syllogismus«<sup>1</sup> zu bezeichnen. Ohne diese Explizierung hat man es mit einem »Enthymem«<sup>2</sup> zu tun. Ein Enthymem ist in heutiger<sup>3</sup> Verwendung somit ein Syllogismus in einem konkreten Kontext ohne formallogische Explizierung. Somit stellen Syllogismen und Enthymeme heute keine grundsätzlichen Gegensätze, sondern verwendungsbedingte gleiche Phänomene dar. In diesem Sinne schreibt Christof Rapp (2000) in seinem Kommentar zur Aristoteles-Rhetorik:

»damit wird bestätigt, dass ein Enthymem im selben Sinn ein *syllogismus* ist wie derjenige *syllogismus*, für den der Dialektiker zuständig ist. [...] Somit wird für das Enthymem im Grunde keine andere Differenz benannt als diejenige, dass das Enthymem ein *syllogismus* im rhetorischen Gebrauch ist.«<sup>4</sup>

In der Regel sprechen die Menschen im Alltag enthymematisch, d. h. ohne den Topos explizit zu nennen, wie etwa im folgenden Beispiel, wo die Information, dass Sprachausbildung Teil der allgemeinen Bildung ist, »in Gedanken« vom Rezipienten selbst erbracht wird:

*Sprachausbildung ist notwendig, denn Bildung ist notwendig.*

Enthymeme werden somit im Rahmen einer »kooperativen Interaktion« zwischen dem Sprechenden und dem Rezipienten konstruiert und gewinnen um so mehr an Überzeugungskraft. Der Topos entspricht daher »der Schlussregel« im viel zitierten Argumentationsmodell Stephen Toulmins (1958/1975)<sup>5</sup> und schöpft seine

<sup>1</sup> Graff (2008: 718 f.); mehr zur begrifflichen Unterscheidung von Enthymem, Syllogismus und Topos finden sich auch in Rapp (2000: 15–35).

<sup>2</sup> Ueding/Steinbrink (2011: 267 f.).

<sup>3</sup> Ueding/Steinbrink (2011: 267) machen darauf aufmerksam, dass das Enthymem in der antiken Rhetorik sehr viel mehr als einen »verkürzten Syllogismus« bedeutet, »nämlich eine besondere Art des Schlussverfahrens, das nicht formallogisch zu sein brauchte, sondern als Teil der Topik verstanden wurde«.

<sup>4</sup> Flashar (2002: 228–229).

<sup>5</sup> Toulmins Modell besteht aus 6 Kategorien: Der These/Konklusion (C), dem Argument (A), der Schlussregel (W = Warrant), der Stützung (B = backing), dem Modaloperator (Q = Qualifier) und schließlich der Ausnahmebedingung (R = rebuttal). In konkreten argumentativen Texten werden in der Regel aber die These und die Argumente am häufigsten

Überzeugungskraft nicht etwa von seiner zwingenden Richtigkeit, sondern von seiner alltäglich anerkannten Plausibilität (Wengeler 1995: 38). Gerade dieses Argumentationsschema von Toulmin, dem der Topos / die Schlussregel zugrunde liegt, ist für Brinker (1997: 74–76) eine Wesensvoraussetzung für die Klassifizierung der Texte als »argumentative Texte« schlechthin. Zu den weiteren Elementen, welche für die Argumentationshaftigkeit von Texten sprechen, zählt Kienpointner (1992: 237–239) explizite Äußerungen, z. B. »Du verwechselst *Ursache und Wirkung*«, bestimmte Partikeln und Konnektoren sowie den verbalen und situativen Kontext des jeweiligen Textes. Diese sprachlichen und kontextuellen Elemente weisen zugleich auf das Vorliegen von Argumentationsmustern im Sinne der Topoi hin, zumal der Topos als Schlussregel wie oben dargestellt normalerweise nicht explizit genannt wird, sondern implizit bleibt, was wiederum eine hohe Sprachkompetenz voraussetzt.

Hilfreich und erhellend sowohl für die kontrastive Linguistik der Argumentation als auch für den DaF-Unterricht und die interkulturelle Argumentation ist die Typologie der argumentativen Topoi in der Literatur, die seit Aristoteles immer wieder neu versucht wird. Kienpointner (1992: 241f.) referierte die sechs Grund-Klassifizierungen der argumentativen Topoi aus der Rhetorik-Tradition, die dreifach dichotomisch gegliedert sind:

- deskriptive Topoi vs. normative Topoi,
- Pro und Kontra sowie
- reale vs. fiktive Topoi.

Der Argumentierende kann Argumente auf der deskriptiven Basis dessen, *was da ist*, produzieren oder auf der Basis seines normativen Wissensbestandes, d. h. auf der Basis dessen, *was sein soll*. Deskriptive Argumente dienen daher zum Erweis der Wahrheit von strittigen Sachverhalten, während normative Argumente zum Erweis der Richtigkeit von strittigen Sachverhalten dienen (Kienpointner 1992: 241). Ein Beispiel für das deskriptive Argumentationsmuster ist das folgende:

*Das Tier ist ein Lebewesen. – Das Pferd ist ein Tier. – Also ist das Pferd auch ein Lebewesen.*

Folgendes Beispiel soll das normative Argumentationsmuster verdeutlichen:

*Alle Christen sollten ihre Feinde lieben. – Katholiken sind Christen. – Also sollten Katholiken ihre Feinde lieben.*<sup>1</sup>

---

ten explizit genannt und entsprechen somit weitestgehend dem hier präsentierten Argumentationsschema.

<sup>1</sup> Beide Beispiele finden sich in den Belegen für die Typologie Kienpointners (1992: 264 f.).

Reale Argumentationsschemata sind solche, bei denen der Sprecher seine Argumente in Bezug auf die reale Welt produziert und bei denen die Indikativ-Form des Formulierten als Indikator dient, während die fiktiven Argumentationsschemata von der Möglichkeit kontrafaktischer Annahmen ausgehen und das Gesagte im Konjunktiv II formulieren (Kienpointner 1992: 264 f.).

Kienpointner stellt eine spezifische Typologie der Subklassen der argumentativen Topoi in 60 Klassen auf (z. B. das *Einordnungs-*, *Definitions-*, *Genus-Spezies-*, *Ganzes-Teil-*, *Vergleichs-*, *Gegensatz-*, *Kausal-*, *Analogie-* und *Autoritätsschema*, ebd.: 250–273), die von Ottmers (1996: 86–117) in leicht umsetzbarer Aufstellung präsentiert werden. Dabei handelt es sich ebenfalls um Großklassen von Argumentationsschemata wie das *Kausal-*, *Vergleichs-*, *Gegensatz-* und *Einordnungsschema*, die von den drei oben genannten Dichotomien abgeleitet sind. Kindt (1992) erweitert diese Schemata noch um einige wichtige weitere wie das *Konsequenz-* und das *Relevanzschema* und zeigt durch seine Analyse des Diskurses über den amerikanischen Golf-Krieg, dass man neben den Listen der argumentativen Topoi auch ad hoc neue Topoi einführen kann, um Argumentationstechniken besser beschreiben zu können. Seine Topoi wie der *Katastrophen-Topos*, der *Heile-Welt-Topos*, der *Zeit-Topos* etc. belegen den hier vertretenen Standpunkt von der Themenspezifität der argumentativen Topoi. Auch Wodak (1999) bemühte sich um diese Typologie und erwähnt unter anderem den Topos der *Ignoranz*, des *Unterschiedes*, den Topos *illustrativer Beispiele*. Gleichzeitig zeigen die Ansätze Kindts und Wodaks nebst anderen neueren Ansätzen zur Typologie der argumentativen Topoi, dass »keine einheitliche oder vollständige Typologie alltagsrelevanter Argumentationsmuster existiert« (Hoffmann 2012: 62). Jeder Autor stellt seine eigene Liste und seine Typologie der argumentativen Topoi gemäß seinem jeweiligen Untersuchungsgegenstand auf, wobei die klare Definition des Begriffs *argumentativer Topos* der gemeinsame Nenner aller Typologien bleibt.

Ottmers (1996) macht in diesem Zusammenhang eine wichtige Unterscheidung zweier Aspekte des Topos in dem hier präsentierten Sinne: Er unterscheidet zwischen dem *kontextabstrakten* Aspekt eines Topos im engeren Sinne eines formalen Argumentationsschemas und dem *kontextrelevanten* Aspekt. So ist der *Kausal-Topos* ein kontextabstrakter Topos und kann für unendlich viele Situationen verwendet werden. Die Füllung dieses kontextabstrakten Topos mit Inhalt in der konkreten Situation macht ihn für die jeweilige Situation erst »kontextrelevant«. Der *Kausal-Topos* lässt sich etwa mit folgendem Beispiel kontextrelevant machen und die Kausalität als Ursache und Wirkung konkretisieren: *Wenn es regnet, wird die Straße nass*. Von besonderer Bedeutung für das Anliegen dieses Beitrags ist ein Hinweis von Ottmers (1996: 90), an den die Argumentationsschulung mit Hilfe der argumentativen Topoi im DaF-Unterricht anknüpfen kann:

»Die kontextrelevanten Topoi beruhen einerseits auf konventionalisierten Schlussverfahren und sind dadurch sehr viel stärker als die kontextabstrakten Topoi den Veränderungen unseres Meinungs- und Erfahrungswissens ausgesetzt.«

Demzufolge sind abstrakte Topoi wie z. B. der *Ursache-Wirkungs-Topos* zwar universal, zeitlos und kultur-unabhängig, kontext- und themenabhängige Topoi derselben abstrakten Topoi bleiben jedoch an ihre eigene Zeit, an ihr Thema bzw. an ihre Produktions-Kultur gebunden und sollen zudem »adressatengerecht« produziert und vorgetragen werden. Argumentative Topoi in einem Text zu analysieren bedeutet daher zwangsläufig, zu verstehen, wie der Sprecher seine Ansprechpartner in der Wahl und in der Struktur seiner Argumentationsschemata mit berücksichtigt hat. Argumentative Topoi zu produzieren bedeutet somit, sich themen- und publikumsspezifisch zu orientieren. Gerade publikumsspezifische, d. h. kontextrelevante Topoi bzw. Enthymeme produzieren zu lernen, ist das pädagogische Hauptanliegen von Emmel (1994). Heggelund (2001) geht den umgekehrten Weg und plädiert dafür, dass enthymematisches Sprechen gerade dazu besonders geeignet ist, Abtönungspartikeln mit argumentativer Funktion im DaF-Unterricht zu lehren, und führt dafür Beispiele an wie:

*Ich bin doch ein ehrlicher Mensch, wozu soll ich Sie denn belügen!*

Der Ansatz Heggelunds bestätigt den Ansatz dieses Beitrags, dass argumentatives Sprechen alle Sprachfähigkeiten des Lernalters erforderlich macht und den bewussten wahrnehmenden Spracherwerb stimuliert. Dass ohne ausgebaute Sprachkompetenz Argumentationen nicht möglich sind, dürfte als evident gelten. Für Wengeler (1999: 39) reicht schon die Analyse von argumentativen Topoi in geschichtlichen, thematisch abgegrenzten Diskursen im Unterricht als erster Schritt, um Lernern solche Argumentationsschemata beizubringen und sie in die Lage zu versetzen, Sprechen mit Hilfe argumentativer Topoi zu produzieren:

»Das Lernziel bei der Analyse kontextspezifischer Topoi in einem thematisch bestimmten öffentlichen Diskurs ist nicht die manipulationstheoretisch motivierte Entlarvung »falscher« Argumentationen, sondern [...] die Einsicht, dass in bestimmten z. T. über Jahrzehnte verlaufenden politischen Streitfragen [...] mit einem bestimmten Inventar von Argumentationsmustern »gearbeitet« wird und dass die öffentlich Sprechenden auf dieses Inventar angewiesen sind, da sie nicht bei jeglicher Stellungnahme wieder inhaltlich Neues vorbringen können.«

Solche Kenntnisse inhaltlich und thematisch gebundener Topoi, welche die Lerner durch die Analyse argumentativer Texte zu einem bestimmten Thema unter der Leitung der Lehrkraft herausarbeiten, sollen als eine Tür zur Erschließung argumentationsspezifischer Landeskunde in der Zielsprache Deutsch dienen und die Lerner befähigen, mit Vertretern des deutschen Kulturkreises »kulturkonform« zu argumentieren, denn die Deutsch-Lerner

»sollen [...] einschätzen können, wer zu welchen Zeitpunkten auf welche Muster zurückgreift, wie diese also z. T. über Jahre hinweg gleich bleiben, sich z. T. aber auch verändern und wie bestimmte Topoi entweder nur von einer bestimmten Gruppe oder von allen gesellschaftlichen Gruppen verwendet werden oder im Laufe der Zeit

die Träger der verschiedenen Argumentationsmuster wechseln. Auf der Grundlage dieser Kenntnisse sollen sie sich eine eigene Meinung über die Plausibilität der einzelnen Muster bilden können und sie reflektiert in ihr eigenes Denken und Sprechen über das Thema integrieren oder sie aus diesem ausschließen.« (Wengeler 1999: 39).

Wengeler schreibt diese Zeilen vor dem Hintergrund seiner späteren umfangreichen Monographie (2003), in der er am Beispiel des Einwanderungsdiskurses in Deutschland »themenspezifische und argumentationsträgerspezifische Topoi« nachweisen konnte. Sein Vorschlag, über das Studium langjähriger geschichtlicher Diskurse zu themen- und argumentationsträgerspezifischen Topoi zu kommen, dient primär dazu, die Routine der Reproduktion argumentativer Topoi zu beleuchten, darf aber nicht als »ausschließlich« verstanden werden. Denn die Didaktisierung dieser Topoi lässt sich auch vornehmen, wenn man die Argumentation in bestimmten Kontexten synchron vornimmt (vgl. Kindt 1992: 192), z. B. argumentative Topoi *in politischen Wahlkämpfen, in kommerzieller Werbung, zu einer bestimmten Branche der kommerziellen Werbung wie etwa der Kosmetik- oder Automobilindustrie, in Diskursen vor Kriegen, in politischen Gedichten zu einem bestimmten Zeitpunkt* usw. All diese Situationen kann der DaF-Unterricht zum Gegenstand machen, um argumentative Topoi der Zielsprache Deutsch zu didaktisieren und den DaF-Lerner mit kulturspezifischen sowie themenspezifischen argumentativen Topoi vertraut zu machen, ohne sich mit jahrzehntelangen Diskursen auseinanderzusetzen zu müssen. Das hat für die DaF-Lerner den Vorteil zu lernen, welche Argumente und welche argumentative Topoi gerade »aktuell und salonfähig« sind und welche nicht, damit sie sich diese Argumentationsmuster auch zu eigen machen und in ihr Schreiben und Sprechen mit integrieren können. Gerade die synchrone Sichtung der Argumentationsmuster macht es möglich, dass sich DaF-Lerner in relativ kurzer Zeit einen Überblick über thementypische Argumentationsmuster möglichst vieler Themen verschaffen. Eine solche synchrone Bearbeitung der Themenvielfalt macht es erst möglich, dass die DaF-Lerner differenzierte Fertigkeiten bei der Produktion und beim Einsatz von argumentativen Topoi erlangen. Denn der passende argumentative Topos, der kontextrelevant sein soll, dürfte sich, um als »angemessen« gelten zu können, ändern, je nachdem, ob sich die strittigen Sachverhalte in einer kleinen Gruppe oder vor einem großen Publikum, in einer vertrauten oder in einer fremden Umgebung, in einer Herrschaftssituation oder in einer symmetrischen Kommunikationssituation ergeben. Die kontrastive Arbeit von Drewnowska-Vargáné (2001) zu den argumentativen Topoi in argumentativen Leserbriefen in deutscher, polnischer und ungarischer Sprache sowie die Arbeit von Ohlinger (2003) zeigen, dass argumentative Topoi ein großes Potential für die Didaktisierung der argumentativen Kompetenz von DaF-Lernern haben.

### 3. Überlegungen zur Didaktisierung argumentativer Topoi im DaF-Unterricht

Es ist zwar oben erwähnt worden, dass die bewusste Schulung zur Anwendung argumentativer Topoi nach Aristoteles in einer fortgeschrittenen Stufe ab dem Niveau C1 beginnen sollte. Ich neige jedoch eher dazu, diese Schulung zur Argumentation schon ab dem Niveau B2 zu beginnen, da viele DaF-Lerner nach B2 die DSH-Prüfung ablegen, um z. B. ein Universitätsstudium zu beginnen, wo besonders die argumentative Kompetenz in den unterschiedlichen Disziplinen des Studiums und des wissenschaftlichen Schreibens verlangt wird. Es dürfte zudem selbstverständlich sein, dass die Qualifizierung zur argumentativen Kompetenz schon mit der ersten Stunde im DaF-Unterricht beginnt, denn die argumentative Kompetenz ist ja die Krönung und zugleich die Messlatte der bisherigen linguistischen, kommunikativen und interkulturellen Fertigkeiten sowie des Weltwissens.

Den Lernern Topoi näherzubringen kann selbstverständlich durch die Analyse von schriftlichen Texten und mündlichen Sprachzeugnissen erfolgen, wie bereits oben am Ansatz von Wengeler angedeutet wurde. Möglichkeiten und Situationen, in denen DaF-Lerner selbst argumentative Topoi bzw. Argumente finden und verwenden, gibt es unendlich viele. Wichtigstes Merkmal des sprachlichen Materials in deutscher Sprache muss die oben angesprochene argumentative Textentfaltung sein, bei der Thesen aufgeworfen und begründet oder widerlegt werden oder für bzw. gegen bestimmte Positionen geworben und plädiert wird. Solche argumentative Textentfaltung findet man etwa in *der schöngeistigen Literatur*, z. B. in *politischen Gedichten, Zeitungskommentaren und in weiteren Zeitungstexten, in Briefen, Leserkommentaren, Rechtstexten, in politischer und kommerzieller Werbung*, um nur einige prominente Beispiele zu nennen. Die Texte und Situationen sollen möglichst lebensnah und realistisch sein, damit sich die DaF-Lerner für die in diesen Sprachzeugnissen vertretenen Standpunkte auch wirklich interessieren. Auch lässt sich der Einsatz verschiedener Arbeitsformen und verschiedener Medien in Erwägung ziehen, um den Lernern einen eher »kopflastigen«, trockenen Lernstoff interessanter zu machen, wie unten darzulegen ist.

Eine ausgewogene, zielgerichtete, eigene bewusste Didaktisierung argumentativer Topoi im DaF-Unterricht muss zwei Ziele erfüllen: den Lernenden die Wirkung und die Realisierungsformen argumentativer Topoi in deutschsprachigen Texten und Gesprächen näher zu bringen und sie sukzessive in die Lage zu versetzen, selbst Texte und argumentative Gespräche zu produzieren, in denen sie selbst solche Topoi verwenden, wobei der Hinweis, wie bereits oben gesagt, nicht fehlen darf, dass die Beherrschung argumentativer Topoi nur einen Teil der Fertigkeiten darstellt, welche für die Befähigung zur flüssigen, verständigungsorientierten Argumentation erforderlich sind.

Ein weiterer wichtiger Punkt bei der Didaktisierung ist die Tatsache, dass das Ziel einer solchen Integration argumentativer Topoi in die Argumentationsschulung im DaF-Unterricht nicht nur ist, sich mit einem erwartbaren thementypischen bzw. kulturkreistypischen Katalog von argumentativen Topoi vertraut zu machen, sondern den Prozess der Produktion und Verwendung von Topoi zu beherrschen. Denn der Katalog der in einem Diskurs enthaltenen argumentativen Topoi ist immer das Ergebnis einer Analyse des jeweiligen Textes oder der jeweiligen Texte.

Die oben genannte Definition des Topos nebst den einschlägigen Typologisierungen der Topoi wird sicherlich im Unterricht wegweisend sein.

Wie werden die Lernenden aber herausfinden können, ob die Topoi in den analysierten Texten auch tatsächlich »argumentationswirksam« sind oder nicht? Wie können die DaF-Lerner sicherstellen, ob die argumentativen Topoi, die in ihren Texten oder ihren Gesprächsbeiträgen enthalten sind, tatsächlich den jeweiligen Opponenten überzeugen? Wie können die DaF-Lerner den Standpunkt des Opponenten im Licht der zum Zuge gekommenen argumentativen Topoi widerlegen, wenn der Standpunkt zu widerlegen ist?

Um die DaF-Lerner in die Lage zu versetzen, all das zu tun, sind gewisse übersichtliche Kriterien erforderlich, die ihnen in der ersten Phase helfen, die Arbeit mit argumentativen Topoi in Analyse und Produktion schrittweise zu erlernen, bis die Stufe der Spontaneität erreicht ist. Ein Blick auf die altgriechische Rhetorik-Schulung, insbesondere auf das für europäische Bildung einflussreiche altgriechische Rhetorik-Übungsbuch *Progymnasmata* (Kennedy 2003), könnte hier Abhilfe schaffen (vgl. auch Winkler 2003: 179 f.). Der Name *Progymnasmata* bedeutet auf Deutsch »Vor-Übungen« (vgl. Ueding/Steinbrink 1994: 181, 331). Ähnlich wie die Körperübungen sollte der Redner auch in der freien argumentativen Rede Vorübungen absolvieren, um sich als fähiger Redner in der konkreten Diskussion behaupten zu können. Eine der wichtigsten Übungen in diesem Buch ist die Schulung zur *Bekräftigung* (*confirmation*) und *Widerlegung* (*refutation*) von Standpunkten, die zu insgesamt 14 Übungen gehört, die auf den griechischen Rhetoriker Aphthonios von Antiochia zurückgehen sollen. *Confirmation* und *Refutation* gelten – neben diesem Verständnis als *Progymnasmata* – als genuine Teile der klassischen Rede, der *partes orationis*.

Sowohl bei der Bekräftigung eines Standpunktes, sei dies der eigene oder der Standpunkt anderer, als auch bei der Widerlegung bieten sich hier klare Anweisungen, wie man mit implizierten Argumentationsschemata umgeht bzw. wie man die vorgebrachten Argumente und die sie stützenden deduktiven Schlussmuster überprüfen kann.

Zur Vorgehensweise bei der Widerlegung lesen wir in *Progymnasmata*:



»Those engaged in refutation should first state the false claim of those who advance it, then add an exposition of the subject and use these headings: first, that it is unclear and incredible, in addition that it is impossible and illogical and inappropriate, and finally adding that it is inexpedient.« (Kennedy 2003: 101)

Zur Vorgehensweise bei der Verteidigung bzw. Bekräftigung eines Standpunktes ist, ebenfalls in diesen »Vor-Übungen«, zu lesen:

»One who is confirming would use arguments opposed to those of refutation and first mention the good repute of the claimant, then, in turn, provide an exposition, and use the opposite headings: clear instead of unclear, credible instead of incredible, and possible instead of impossible and logical instead of illogical and appropriate instead of inappropriate and expedient instead of inexpedient.« (ebd.)

Die Anweisungen für die Verteidigung und Widerlegung von Standpunkten lassen sich wie folgt wiedergeben:

Bei der Verteidigung/Bekräftigung bzw. Stützung/Vertretung von Standpunkten in argumentativen Diskursen soll der DaF-Lerner folgende Schritte befolgen:

1. Lob für die Integrität/Glaubwürdigkeit der Person, die den Standpunkt geäußert hat
2. Erstellung einer kurzen Wiedergabe des Standpunktes
3. Darlegung, warum die verwendeten Argumente zum vertretenen Standpunkt Anspruch auf folgende Attribute erheben:
  - A) verständlich
  - B) glaubwürdig
  - C) möglich
  - D) logisch
  - E) angemessen
  - F) zweckmäßig

Bei der Widerlegung/Anfechtung von Standpunkten in argumentativen Diskursen soll der DaF-Lerner hingegen folgende Schritte befolgen:

1. Zurückweisung der Behauptung derjenigen Person, die die Behauptung aufgestellt hat
2. Erstellung einer kurzen Wiedergabe dieser Behauptung
3. Darlegung, warum die verwendeten Argumente zum vertretenen Standpunkt, mit folgenden Attributen beschrieben werden können:
  - A) un-verständlich
  - B) un-glaubwürdig
  - C) un-möglich
  - D) un-logisch
  - E) un-angemessen
  - F) un-zweckmäßig.

Die Alltagsargumentation, wie wir sie heute kennen, hält sich nicht immer an die ersten beiden Schulungs-Schritte sowohl bei der Verteidigung als auch bei der Widerlegung. Nach der aufmerksamen Beobachtung dieses Autors werden die ersten beiden Schritte am häufigsten nur dort beachtet, wo die Argumentation schriftlich realisiert wird und an den Argumentierenden höhere intellektuelle Ansprüche gestellt werden. In der Alltagsargumentation schreitet man in der Regel direkt zur Bekräftigung bzw. Anfechtung des Standpunktes mit einer oder mehreren dieser sechs Kategorien und setzt einfach die kontextuelle Vertrautheit der Angesprochenen mit dem Sachverhalt voraus. Diese sechs Kategorien zur Verteidigung der Argumente und ihre Gegenteile zur Widerlegung sind zudem natürlich etwas anderes als die Typologie der argumentativen Topoi, die oben referiert worden ist. So kann z. B. ein *Kausalitätstopos* logisch oder unlogisch sein.

Eine Familie mit 7 Personen, die vorrangig ein Auto mit ausreichenden Sitzplätzen für alle Familienmitglieder kaufen will, wird folgenden Kausalitätstopos benutzen, weil es logisch ist:

*Wir kaufen dieses Auto, weil es sieben Sitze hat.*

Wenn aber dieselbe Familie folgenden Kausalitätstopos benutzt,

*Wir kaufen dieses Auto, weil es blau ist.*

dann ist der Topos zwar ein Kausalitätstopos, aber prioritäts- und kontextbedingt unlogisch, unangemessen, unverständlich und unzweckmäßig.

Daher stellen diese sechs Kategorien und ihre Gegenteile ein zusätzliches wichtiges Instrumentarium bei der Didaktisierung der argumentativen Topoi im DaF-Unterricht dar sowohl in der Analyse als auch in den Übungen zur Erstellung von Texten mit solchen Argumentationsmustern, da sie wie eine Art Bewertungsraster fungieren.

Interessant an diesen Kategorien ist zudem die Tatsache, dass ihre Handhabung in der kulturspezifischen Schulung der Argumentation im DaF-Unterricht zum größten Teil auf fundierten Kenntnissen der deutschen Sprache und der deutschen Zielkultur beruht. Denn ohne fortgeschrittene deutsche Sprachkenntnisse ist eine verständliche Formulierung von Argumenten in Texten und Gesprächen nicht möglich. Auch die Attribute der »Angemessenheit«, der »Glaubwürdigkeit« und der »Möglichkeit« von Argumenten und impliziten Schlussmustern setzen die genaue Kenntnis des Zielpublikums und der Besonderheit des argumentativen Kontextes voraus. Insofern stellt der Einsatz der argumentativen Topoi durch den DaF-Lerner einen kulturell intensiven Dialog mit der deutschen Zielkultur dar.

Nun bleibt die Frage, welche dieser sechs Kategorien die Priorität vor den anderen hat und ob man eine solche angegebene Reihenfolge strikt befolgen muss. Corbett

und Connors (1999) machen sich Gedanken über diese Frage im Zusammenhang mit der *Confirmation* und kommen zum Schluss, dass man zuerst mit einem starken Argument beginnen soll und dann die weniger starken Argumente folgen lassen soll, um schließlich mit dem stärksten Argument zu enden (Corbett/Connors 1999: 277 f.). Offensichtlich bleibt dies ebenfalls von der jeweiligen Situation abhängig, welche der genannten Attribute vorrangig thematisiert werden sollen, auch wenn anzunehmen ist, dass das Logische bei allen Argumentationen die maßgebliche Rolle spielt.

Bei der *Widerlegung* (*Refutation*) konkretisieren Corbett und Connors ebenfalls, dass dies (*die Widerlegung*) durch eine der beiden Optionen möglich ist: entweder die Wahrhaftigkeit der Prämisse zurückzuweisen, auf die die Konklusion zurückgeht, oder die Richtigkeit der Schlussfolgerung der Konklusion aus der Prämisse zurückzuweisen und als unmöglich zu bezeichnen (a. a. O.: 279). Bei dieser Vorgehensweise der *Widerlegung* spielt das Logische als eines der sechs Attribute, die im Buch der *Progymnasmata* vorkommen, die dominante Rolle. Das heißt, hier wird ausschließlich auf der logischen Schiene zu widerlegen versucht. Die Autoren raten (Corbett/Connors 1999: 31–84; 279–283) daher – unter Rückgriff auf die drei Arten der Überzeugung bei Aristoteles: *logos* (logische Beweisführung), *pathos* (emotionaler Appell) und *ethos* (Autorität und Glaubwürdigkeit des Sprechers) –, den Kontrahenten in seiner menschlichen Ganzheit anzusprechen, was durch den Einsatz der Strategien der *Emotionalisierung* und der vom Sprecher repräsentierten *ethischen Werte* möglich wird. Bei der Emotionalisierung geht es um einen emotional gesättigten Appell, der genau auf die Besonderheiten der Zielgruppe zugeschnitten sein soll. Bei den ethischen Werten geht es um diejenigen Werte, die sich der Sprecher zuschreibt und damit sein Charisma und sein Image in der Argumentation zur Geltung bringt. Erst der Rückgriff auf die Emotionalisierungsstrategien und auf allseits akzeptierte ethische Werte kann dem logischen Argument zum Erfolg verhelfen. Denn selbst wenn ein logisches Argument stimmt, kann es immer noch auf Ablehnung stoßen, wenn sich die Angesprochenen emotional gegen diese Argumente oder gegen die Person sträuben, die diese Argumente äußert. Das ist ein weiterer Beleg dafür, dass sich die Schulung zur Argumentation im DaF-Unterricht, insbesondere zur Verwendung und zum Einsatz argumentativer Topoi, die Kenntnis des jeweiligen konkreten deutschen bzw. des deutschsprachigen Publikums zwingend voraussetzt. Die Schulung zum Einsatz argumentativer Topoi trägt auch zur Schulung im Bereich der interkulturellen Kommunikation bei.

## 4. Zur didaktischen Umsetzung der argumentativen Topoi im DaF-Unterricht

### 4.1 Der Einstieg

Ziele dieses Einstiegs sollen sein, dass die DaF-Lerner als Basis erklärt bekommen

- was argumentative Topoi eigentlich sind
- was ein Enthymem in der altgriechischen Tradition und in der heutigen Verwendung bedeutet und wann Enthymem als »verkürzter Syllogismus« bezeichnet wird
- wie diese rhetorischen Begriffe voneinander zu unterscheiden sind
- wie diese rhetorischen Strukturen in der natürlichen Sprache bzw. in der Alltagsargumentation realisiert werden (können).

Wichtigstes Instrument der DaF-Lehrkraft bei dieser Einstiegs-Phase ist, dass sie über klare Definitionen dieser Begriffe mit guten sprechenden Beispielen verfügt, die auch separate Einzelsätze sein können.

Dabei gehört die Erklärung der Typologien der argumentativen Topoi meines Erachtens nicht zu diesem Einstieg. Der Einstieg soll nicht zu einer »trockenen Rhetorik-Stunde« mutieren, bei der die DaF-Lerner den Sinn des Unterrichts aus den Augen verlieren. Daher darf nicht mit diesen Begriffen angefangen werden, sondern man geht von den natürlichsprachlichen Belegen aus, welche von den DaF-Lernern unter der Leitung der jeweiligen DaF-Lehrkraft gemeinsam betrachtet werden. Der häufigste Argumentationstopos ist nach vielen Autoren (Kienpointner 1992: 328; Hoffmann 2012: 219) im Lichte der praktischen Analyse des Sprachmaterials der *Topos der Kausalität*. Zugleich lässt sich die sprachliche Realisierung dieses argumentativen Topos gut mit Konjunkturen, Subjunkturen sowie mit einigen Abtönungspartikeln, wie oben bereits angedeutet, verbinden. Solche sprachlichen Realisierungen argumentativer Topoi können dazu beitragen, neue Einsichten in die pragmatischen Funktionen vertrauter sprachlicher Strukturen der Zielsprache Deutsch zu gewinnen. Beispiele zur Betrachtung und zur Diskussion in der Klasse, an die die Erklärung der rhetorischen Begriffe anknüpfen kann, wären für die kausalen Topoi etwa:

- A) *Du wirst im Studium Erfolg haben, denn du arbeitest fleißig.*
- B) *Weil die Rechtssicherheit in Afrika fragwürdig ist, wollen die Investoren dort nicht investieren.*
- C) *Da er zu spät aufgestanden ist, konnte er den Zug nicht erreichen.*
- D) *Er ist heute ein kluger Geschäftsmann, da er ja oft Schaden erlitten hatte.*

Diese Beispiele sind meines Erachtens geeignet, um einige Facetten der Kausalitäts-Schemata zu erklären und die DaF-Lerner in die Thematik der argumentati-

ven Topoi einzuführen. In all diesen Beispielen ist die Schlussregel implizit und lässt sich leicht in einen vollständigen Syllogismus umwandeln. Während im Beispiel A) von der »Wirkung« auf die »Ursache« geschlossen wird, wird in Beispiel B) von der Ursache auf die Wirkung geschlossen. Beispiel C) zeigt, dass ein Ausbleiben der Ursache zum Ausbleiben der erhofften Wirkung geführt hat. Im Beispiel D) wird im normativen Sinne zuerst die Wirkung angeführt, gefolgt von der Ursache.

Auf diese Weise lernen die DaF-Lerner bewusst an ersten Beispielen, wie Kausalität und kausale Argumentationsmuster in der deutschen Sprache realisiert werden können. Auch durch diese Einzelsätze können die DaF-Lerner selbst feststellen, ob diese Argumente verständlich oder unverständlich, logisch oder unlogisch, angemessen oder unangemessen, zweckmäßig oder unzweckmäßig, möglich oder unmöglich sind. Denn die Gegenüberstellung des Satzes

*Du wirst im Studium Erfolg haben, denn du arbeitest fleißig.*

mit dem Satz

*Du wirst im Studium Erfolg haben, denn du hast blaue Augen.*

verhilft den Lernern zur eigenen Wahrnehmung der sechs Attribute der Argumente, wie sie in *Progymnasmata* vorgeschlagen werden. Die DaF-Lernenden werden selbst keine evidente logische Kohärenz zwischen dem Erfolg im Studium und den blauen Augen feststellen können, wie dies der Fall zwischen dem Studienerfolg und dem Fleiß ist. Daher erscheint das letzte Beispiel als unlogisch, unverständlich und unangemessen. Dass diese Gegenüberstellung eine positive Wirkung auf die Fähigkeiten der DaF-Lernenden bei der Analyse und Produktion argumentativer Topoi haben wird, dürfte auf der Hand liegen.

## 4.2 Grass-Gedicht als praktisches Beispiel für mündliche und schriftliche Übungen

Erst nach dem gelungenen Einstieg ins Thema mit Hilfe der Betrachtung und der Diskussion von guten Beispielen kann der DaF-Unterricht zur Analyse und zur mündlichen und schriftlichen Übung der argumentativen Topoi übergehen.

Vorrangige Ziele dieser Analyse-Übung, ob mündlich oder schriftlich, sollen sein:

- Erkennen der sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten von argumentativen Topoi in authentischen Texten und Kontexten,
- Erkennen, wie man mündlich wie schriftlich mit Hilfe argumentativer Topoi antizipative Argumente in seine Rede oder den eigenen Text einbauen kann,

- Erlangung der Fertigkeit, einen Standpunkt zu befürworten, zu bekräftigen und mit guten Argumenten zu unterstützen (*Confirmation*),
- Erlangung der Fertigkeit, einen Standpunkt zu widerlegen bzw. die verwendeten Argumente in Frage zu stellen (*Refutation*),
- Erkennen, dass man mit argumentativen Topoi bzw. mit ein und demselben argumentativen Topos unterschiedliche bzw. gegensätzliche Standpunkte vertreten kann,
- Erlangung der Fertigkeit, nur relevante Informationen für die jeweiligen Argumente zu wählen und die Konklusionen auf die Prämissen abzustimmen.

Die Vorgehensweise soll hier an einem Beispiel gezeigt werden. Dieses Beispiel umfasst

- A) Verse des argumentativ ausgerichteten politischen Gedichts von Günter Grass »*Was gesagt werden muss*« als Primär-Text
- B) Beispiele von Online-Kommentaren zu diesem Gedicht als Sekundär-Texte, welche sich wiederum in *Zustimmung/Bekräftigung* (also *Confirmation*) und *Widerlegung* (*Refutation*) der Standpunkte im Primärtext teilen.

Das Gedicht ist erstmals am 4. April 2012 in der *Süddeutschen Zeitung* erschienen<sup>1</sup>, fand eine rasante Weiterverbreitung in anderen deutschen Medien und nur wenige Tage später in internationalen Medien als Übersetzung (z. B. auf Hebräisch, Persisch, Arabisch und Englisch). In den Online-Kommentaren finden sich ebenfalls auf der Webseite der *Süddeutschen Zeitung* im Anschluss an das Gedicht 240 Leserkommentare. Grass vertritt darin mehrere Standpunkte und begründet den jeweiligen Standpunkt auch mit argumentativen Topoi.

Im Gedicht plädiert der Autor dafür, keine U-Boote an Israel zu exportieren und Israel und den Iran unter internationale Kontrolle zu stellen. Es sollen in diesem sehr engen Rahmen keine ganzheitliche literarische oder politische Analyse des Gedichts mit präsentiert, sondern nur praktische didaktische Vorschläge zur Verwendung des Gedichts im DaF-Unterricht gemacht werden, um die DaF-Lernenden mit dem Phänomen der argumentativen Topoi vertraut zu machen. Das Gedicht ist meines Erachtens besonders geeignet für den Einsatz im DaF-Unterricht mit dem Ziel der Didaktisierung der Argumentationsmuster, und zwar aus folgenden Gründen, die auch bei der Auswahl geeigneter Texte hilfreich sein können:

<sup>1</sup> Siehe unter folgendem Link: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/gedicht-zum-konflikt-zwischen-israel-und-iran-was-gesagt-werden-muss-1.1325809?commentspage=all:7:#comments>: abgerufen am 30.12.2013.

- Es ist aktuell, transferiert aktuelles Wissen zur deutschen Landeskunde und ist von einem aktuellen großen deutschen Schriftsteller geschrieben.
- Es ist argumentativ, bzw. im Stil der Alltagsargumentation aufgebaut und transferiert »schnelles« Wissen zu den argumentativen Topoi zu *einem bestimmten Thema*, nämlich zur Verantwortung der Deutschen vor ihrer Geschichte und den deutsch-israelischen Beziehungen sowie zum Beitrag Deutschlands zu Weltfragen wie Krieg und Frieden.
- Die argumentativ gestalteten Online-Kommentare eignen sich hervorragend zur Ein- und Ausübung der beiden Argumentationsformen *Confirmation* und *Refutation*, da die DaF-Lerner in diesen Online-Kommentaren bereits vorausgehende authentische Beiträge vorfinden.
- Das Gedicht richtet sich an die eigene deutschsprachige Gemeinschaft (Bevölkerung und Regierung), an Israel, an den Iran und an die Weltbevölkerung, für die das Thema Krieg und Frieden relevant ist. Die argumentativen Topoi sind zum Teil »kontextrelevant«, kulturgemeinschaftstypisch und universeller Natur, da hier ein heterogenes Publikum angesprochen wird.

Dabei bieten sich zwei Vorgehensweisen an:

- A) die schriftliche und
- B) die mündliche Art.

In beiden Fällen ist *eine Phase der Vorarbeit* erforderlich. Diese Vorarbeit soll zum Thema der argumentativen Topoi hinführen und stellt das Eingeständnis dar, dass sich der moderne integrative DaF-Unterricht nicht mit Einzelercheinungen des Sprachgebrauchs befassen kann, ohne die damit im Zusammenhang stehenden Phänomene zu berücksichtigen. Diese Vorarbeit umfasst:

A) die Erstellung eines (bilingualen) Glossars mit den schwierigen Wörtern des Gedichtes. Dabei bedienen sich die DaF-Lerner zu dieser Vorbereitungsaufgabe – neben der selbständigen Erschließung der Bedeutung aus dem Kontext – zweisprachiger Wörterbücher (Deutsch-Englisch, Deutsch-Arabisch usw.). Zur Vorbereitung gehört auch das selbständige erste Lesen des Gedichtes durch jeden Kurs Teilnehmer;

B) die gemeinsame Lektüre des Gedichtes und die Präsentation der Inhaltsangaben durch die DaF-Lernenden. Diese Inhaltsangaben sollen zunächst mündlich vorgetragen und dann als schriftliche Hausaufgabe angefertigt werden, wobei die DaF-Lernenden bewusster die eingesetzten Argumente wahrnehmen können. Solche Inhaltsangaben sind zwar äußerlich ein Vorgriff auf die schriftliche Einübung der argumentativen Topoi, sie verfolgen jedoch als klassische Aufgabe im Sprachunterricht ausschließlich das Ziel des ersten Sich-Informierens durch die

zusammenfassende Wiedergabe des Originaltextes (vgl. Reinert 2012: 475) und nicht vorrangig die zu erlernende Erschließung der expliziten und impliziten Argumentationsstrukturen;

C) die Präsentation des Gedicht-Kontextes sowie kurzer Informationen zum Leben und Werk des Dichters im Plenum.

Mit diesen drei Vorbereitungsschritten gilt die *Vorarbeit* der Argumentations- und Topos-Schulung als abgeschlossen. Danach geht es darum, das Gedicht in Bezug auf die Topoi und die Argumente, die darin vorkommen, zu *analysieren* – auch mit dem Ziel, einen Katalog der argumentativen Topoi zu erstellen, die der Dichter verwendet hat. Es bieten sich hier die rein schriftliche und die gemischt mündlich-schriftliche Vorgehensweise an.

A) Bei der *mündlich-schriftlichen* Vorgehensweise kann der Kursleiter die Lerner in Gruppen einteilen, die jeweils einen Teil des Gedichts in Bezug auf die Standpunkte (Konklusionen / die Thesen) und die dazu vom Dichter vorgebrachten Argumente analysieren und diese Argumente auf die implizierten Topoi zurückführen, wobei hier ein Rückgriff auf eine Rollenverteilung aus dem deutschen politischen Leben vorgeschlagen wird.

### Das Rollenspiel: Das Bundestagsmodell

Nach dem Vorbild der Redner im Bundestag können sich die DaF-Lernenden bei dieser schriftlich-mündlichen Vorgehensweise in drei Fraktionen aufteilen:

- eine Fraktion repräsentiert den Dichter als Vertreter Deutschlands bzw. der Deutschen,
- eine Fraktion vertritt die Iraner als Betroffene,
- und eine weitere Fraktion repräsentiert die Israelis als (indirekt) Angesprochene, denen die Planung atomarer Angriffe auf den Iran unterstellt wird.

Aufgabe jeder Fraktion soll sein:

1. Gemeinsame Formulierung der eigenen Behauptung / der eigenen These / des eigenen Standpunktes, um Feedback *innerhalb der eigenen Gruppe* zu bekommen und sich dadurch kognitiv und argumentativ zu entwickeln;
2. Formulierung der Argumente für die Bekräftigung des eigenen Standpunktes, bzw. ausdrückliche Benennung der verwendeten Topoi;
3. Formulierung eines antizipativen Argumentes zum Schutz des eigenen Standpunktes gegen die potentielle *Widerlegung*. Hier wird ein negatives Feedback der Kontrahenten einkalkuliert;



4. Jede Fraktion wiederum hat sich für eine der beiden übrigen Fraktionen zu entscheiden, deren Standpunkt sie mündlich und im Plenum *bekräftigen* / befürworten und für eine zweite Fraktion, deren Standpunkt sie *widerlegen* soll. Dabei sollen die implizierten argumentativen Topoi in beiden Fällen ausdrücklich genannt werden. Auf diese Weise bekommt jede Gruppe ein *zweifaches Feedback* von der ganzen Klasse. Das *letzte Feedback* für die Leistung jeder Fraktion soll natürlich von der Lehrkraft stammen.

Auf diese Weise bekommen alle mitwirkenden DaF-Lernenden das Selbstfeedback, das zweifache Feedback der Klasse (*Confirmation und Refutation*) und das Feedback der Lehrkraft, was zum Lernprozess immens beitragen soll (Keller 2012: 135).

Wichtig bei der Behandlung dieses Textes im Unterricht ist die Gewährung von Freiheit bei der Formulierung der hier begründeten Thesen des Gedichts, da ein Gedicht, abhängig von der Perspektive und den Hintergründen des Interpretieren, vielfältig ausgelegt werden kann. Schließlich können die DaF-Lerner sehen, dass man eine Sache aus sehr unterschiedlichen Perspektiven mit argumentativen Topoi darstellen kann. Bei der *Confirmation und Refutation* können die Online-Kommentare zum Gedicht für die DaF-Lerner im Unterricht eine anregende Hilfe sein. Das soll hier an zwei der insgesamt 9 Strophen des Gedichts aufgezeigt werden: Im ganzen Gedicht ist der *Kausalitäts- und Konsequenztopos*<sup>1</sup> dominant und daher werden vier Strophen mit »*warum*«, »*Doch warum*«, »*warum aber*«, »*warum*« und zwei Strophen mit »*Jetzt aber, weil...*« und »*Und zugegeben: ich schweige nicht mehr, weil ...*« eingeleitet. Die übrigen Strophen führen Argumente an, welche die »*warum-Fragen*« ohne »*weil*« beantworten oder rhetorische Fragen, die Zustimmung erheischen sollen. Der Kausalitätstopos enthält eine Ursache-Wirkungs-Relation, während der Konsequenzen-Topos diese Ursache-Wirkungs-Relation um die Folgen im Sinne von negativen und positiven Konsequenzen einer Handlung bzw. einer Unterlassung erweitert (vgl. Kienpointner 1992: 340; Hoffmann 2012: 83). Diese argumentativen Topoi der Kausalität und der Konsequenz können durch die Gruppe der DaF-Lernenden der ersten Fraktion bearbeitet und vorgetragen werden. In der ersten und zweiten Strophe führt der Dichter die Gründe an, warum er endlich das Wort ergreift und das Schweigen bricht:

---

<sup>1</sup> Natürlich enthält das Gedicht mehrere andere Topoi, die für die Argumentation konstituierend sind, wie die *Geschichts-, Antisemitismus-, Analogie-, Gute-Moral-, Friedensverantwortungstopoi*. In diesem Kontext gelten aber alle hier aufgeführten als Sub-Topoi. Denn es wird hier hauptsächlich begründet, gerechtfertigt, wie es in der Alltagsargumentation üblich ist.

### 1. Strophe

1. *Warum schweige ich, verschweige zu lange,*
2. *was offensichtlich ist und in Planspielen*
3. *geübt wurde, an deren Ende als Überlebende*
4. *wir allenfalls Fußnoten sind.*

### 2. Strophe

5. *Es ist das behauptete Recht auf den Erstschlag,*
6. *der das von einem Maulhelden unterjochte*
7. *und zum organisierten Jubel gelenkte*
8. *iranische Volk auslöschen könnte,*
9. *weil in dessen Machtbereich der Bau*
10. *einer Atombombe vermutet wird.*

Der Einfachheit und der Zweckmäßigkeit halber wird diese DaF-Gruppe, wie auch alle anderen, beauftragt, den argumentativ strukturierten Inhalt der beiden Strophen in Prosa-Textform wiederzugeben, was in Teilen einen Rückgriff auf die Vorbereitungsphase darstellt. Das sähe konkret etwa so aus:

1. *Der Autor erhebt mit einer rhetorischen Frage den Anspruch darauf, nicht mehr zu schweigen und Klartext zu reden, da die Gefahr offensichtlich ist und bereits in Planspielen geübt wird. Am Ende dieser Planspiele sind wir als Überlebende lediglich wie Fußnoten, falls wir überhaupt überleben sollten.*
2. *Diese Gefahr besteht darin, dass Israel das Recht auf einen atomaren Erstschlag gegen den Iran reklamiert, und dies allein aus dem Grund, dass lediglich vermutet wird, dass der Iran eine Atombombe besitzt.*
3. *Dieser Erstschlag könnte das iranische Volk komplett auslöschen.*
4. *Das iranische Volk ist ohnehin nicht frei und wird vom eigenen Herrscher zum organisierten Jubel gezwungen, der lediglich als »Maulheld« betrachtet werden kann.*

Die in diesen Strophen implizierten Topoi können – auch unter der Einbeziehung muttersprachlicher Argumentationskompetenz (vgl. Keller 2012: 129), wie folgt expliziert werden, wobei beachtet werden soll, dass auch mehrfache Zuordnung und mehrfache Klassifizierung der argumentativen Topoi möglich sind:

(A)

Prämisse	<i>Günter Grass sieht eine offensichtliche Gefahr.</i>
Schlussregel/argumentativer Topos	<i>Wenn man eine offensichtliche Gefahr sieht, hat man das Recht, sein Schweigen zu brechen.</i>
<b><i>Topos der offensichtlichen Gefahr (bzw. der Konsequenz)</i></b>	
Konklusion	<i>Günter Grass hat das Recht, sein Schweigen zu brechen.</i>

(B)

Prämisse	<i>Die Gefahr des atomaren Erstschlags gegen den Iran wird in Planspielen geübt, an deren Ende wir als Überlebende nur Fußnoten sind.</i>
Schlussregel/argumentativer Topos	<i>Wenn eine Gefahr in Planspielen geübt wird, an deren Ende wir als Überlebende nur Fußnoten<sup>1</sup> sind, hat man das Recht, sein Schweigen zu brechen.</i>
<b>Schadens-Topos</b>	
Konklusion	<i>Günter Grass hat das Recht, sein Schweigen (zur Schadensvermeidung) zu brechen.</i>

(C)

Prämisse	<i>Israel droht dem Iran mit einem atomaren Erstschlag auf der Basis reiner Vermutung, der das ganze iranische Volk auslöschen könnte.</i>
Schlussregel/argumentativer Topos	<i>Wenn eine Atommacht auf der Basis reiner Vermutung mit einem atomaren Erstschlag gegen ein anderes Land droht, der das ganze Volk auslöschen könnte, hat man Recht, sein Schweigen zu brechen.</i>
<b>Topos der Konsequenz</b>	
Konklusion	<i>Günter Grass hat Recht, sein Schweigen zu brechen.</i>

<sup>1</sup> Der inzwischen verstorbene Herausgeber der FAZ Schirmmacher weist in einem Leitartikel unter dem Titel »Eine Erläuterung – Was Grass uns sagen will« am 4.4.2012 darauf hin, dass der Ausdruck »Fußnoten der Geschichte« im Gedicht von Grass eine Anspielung auf die Rede der ehemaligen Vorsitzenden des Zentralrates der Juden in Deutschland ist, die sie am 8. November 2008 anlässlich einer Gedenkveranstaltung zur Pogromnacht gehalten hatte und in der sie die Opfer des Holocaust als »Fußnoten der Geschichte« bezeichnete. Das heißt, hier verwendet der Autor denselben Schadenstopos bzw. den Analogie-Topos und sogar denselben Ausdruck, den seine Opponenten, die Israelis und deren Befürworter, verwendet haben. Das ist ein Beispiel dafür, wie die Gedankenwelt und die Denkmuster der angesprochenen Opponenten bei dem Einsatz von argumentativen Topoi berücksichtigt werden sollten, um erfolgreicher argumentieren zu können. Vgl. unter <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/das-israel-gedicht-von-grass/eine-erlaeuterung-was-grass-uns-sagen-will-11708120.html> (30.12.2013).

(D)

Prämisse	<i>Das iranische Volk ist unterjocht und zum organisierten Jubel gezwungen.</i>
Schlussregel/argumentativer Topos	<i>Wenn ein Volk unterjocht und zum organisierten Jubel gezwungen wird, dann sollte man es unterstützen und es nicht mit einem Atomschlag auslöschen.</i>
<b>Solidaritäts-Topos</b>	
Konklusion	<i>Man sollte das iranische Volk unterstützen und es nicht mit einem atomaren Schlag auslöschen (lassen).</i>

Nun kann die zweite Fraktion diese Argumentation bekräftigen (*Confirmation*) und zeigen, warum der Autor bzw. die erste Fraktion mit diesen argumentativen Topoi Recht hat. Die Praxis dieser Bekräftigung zeigt unendlich viele Formen, die von der Kurzformel »ja, der Autor hat Recht« bis zur detaillierten begründenden Zustimmung mit Hilfe der sechs Attribute der guten Argumente reicht. Im Folgenden führe ich ein Beispiel aus den Online-Kommentaren an, das als eine Aussage der zweiten Fraktion bei der *Confirmation* hätte stehen können:

Es findet sich in meinem Korpus folgender Online-Kommentar:

*sir-dave* 4.4.2012 | 12:55 Uhr

*Auch ich will nicht schweigen.....denn zugegeben: Eine Bombe, auch in guter Hand gehört zu jeder Zeit verdammt. Doch oft schon hat die Welt gewartet und schließlich ist es ausgeartet. Denn sie hat den Kern verkannt. (Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/gedicht-zum-konflikt-zwischen-israel-und-iran-was-gesagt-werden-muss-1.1325809>: aufgerufen am 20.12.2013)*

Man merkt, hier verwendet der Kommentator bei seiner *Confirmation* ebenfalls den *Kausalitätstopos* bzw. den *Konsequenztopos* und argumentiert ebenfalls in dieselbe Richtung wie der Autor / die erste Fraktion im DaF-Unterricht. Das heißt der Onlinekommentator bzw. die zweite Fraktion im DaF-Unterricht bestätigt in ihrer *Confirmation* indirekt alle sechs Attribute der Argumente, die in *Progymnasmata* dafür vorgesehen sind.

Neben dem *Kausalitäts-* und *Konsequenztopos* verwendet der Kommentator zudem den »Aus der Vergangenheit-Lehren-ziehen«-Topos bzw. den *Analogie-Topos*, der mit »doch oft schon ...« eingeleitet wird.

Die dritte Fraktion hat schließlich nun die Aufgabe, die Argumentation des Autors/der ersten und der zweiten Fraktion zu *widerlegen* (*Refutation*) und sie in Frage zu stellen. Um sie zu widerlegen muss die dritte Fraktion nun Argumente dafür anführen, dass entweder die Prämissen falsch sind, auf die die Argumente zurückgehen, oder dass die argumentativen Topoi den Schluss von der Prämisse auf die Konklusion nicht erlauben. Das macht der folgende Online-Kommentator mit

dem *Topos des Faktischen*, indem er schlicht die Prämisse als falsch und unzutreffend darstellt und daher die ganze Argumentation ad absurdum führt:

»P-MUC 4.4.2012 | 13:32 Uhr

*Hab ich was verpasst?*

*Wann bitte hat Israel je mit einem atomaren Erst-/Vernichtungsschlag gedroht?*

*Außerdem hat der Iran freiwillig der Kontrolle seines Atomprogramms zugestimmt als es den Atomwaffensperrvertrag unterschrieb, Israel tat das nie. Wobei das zugegebenermaßen wohl sinnvoll wäre ...«*

Indem die Prämisse als falsch dargestellt wird, gelingt es dem Online-Kommentator als Stellvertreter der hier vorgeschlagenen dritten Fraktion, die *Kausalitäts- und Konsequenztopoi* zu widerlegen, da sie seiner Meinung nach auf falschen Prämissen beruhen. Im Grundsatz erkennt der Online-Kommentator hier die Stichthaltigkeit dieser Topoi an, jedoch nicht die Richtigkeit der Prämissen. Damit erscheinen die Argumente des Autors als unverständlich, ungläubwürdig, unmöglich, unlogisch, unangemessen und somit unzweckmäßig. Hier erweitert der Online-Kommentator zudem seine Topoi um den *Topos der Vertragstreue* und deren Konsequenzen. Demnach sei der Vertragspartner Iran und nicht das vertraglich ungebundene Israel in der Pflicht, sich einer Kontrolle zu unterstellen, während Israel diese Pflicht nicht habe. Natürlich sind andere Widerlegungsmöglichkeiten vorstellbar, die sich ebenfalls in der Kausalität abspielen, wenn man dem Autor/der ersten Fraktion z. B. vorwirft, Ursache und Wirkung zu verwechseln, also dass der Iran Israel bedroht und nicht umgekehrt.

Diese Rollen sollen von den DaF-Lernern unter der Moderation und gegebenenfalls der Korrekturarbeit der DaF-Lehrkraft vorgespielt werden. So kann die Fraktion der Iraner die These vertreten, dass ein atomarer Erstschlag gegen den Iran wahrscheinlich ist, und diese Befürchtung begründen und als Aggression darstellen, oder die weitere These, dass das iranische Volk, anders als die Behauptung des Gedichts, ein mündiges Volk ist und nicht einfach zum organisierten Jubel (vom Ex-Präsidenten Ahmadinedschad) gezwungen wird.

Die Fraktion Israels, die im Gedicht wohl am meisten angesprochen wird, kann ebenfalls ihre eigenen Thesen vertreten, etwa die Gegenbehauptung, dass Israel keine Bedrohung für den Weltfrieden darstellt etc. Bei jeder Fraktion übernehmen die beiden anderen Fraktionen die Rollen der *Confirmation und Refutation*.

Auf diese Weise können die DaF-Lerner sehr gut aufgezeigt bekommen, wie facettenreich der Einsatz ein und desselben argumentativen Topos sein kann und wie ein argumentierendes Sprechen ein Wettbewerb um die besten argumentativen Topoi sein kann, die jedoch als Ausdruck der Plausibilität und nicht als Ausdruck der Beweiskraft gelten. Topoi sind ihrer Natur nach daher nicht gegen die Widerlegung gefeit. Denn jede Widerlegung lässt sich selbst wiederum auch widerlegen. Wer z. B. behauptet, dass Israel nicht mit einem atomaren Erstschlag gegen Iran gedroht habe, kann schnell mit einem *Zitat-Topos* widerlegt werden, wenn

man auf eine Erklärung der israelischen Regierung hinweist, in der sie z. B. tatsächlich direkt oder indirekt mit einem atomaren Erstschlag gegen den Iran droht. Hier werden die DaF-Lerner zudem explizit dafür sensibilisiert, dass für die Produktion eines Arguments auch die *Relevanz der gewählten Informationen* wichtig ist, da der *Confirmation und der Refutation* eines Standpunkts unterschiedliche Gegebenheiten zugrunde liegen.

Dass die argumentativen Topoi auch einen Zugang zur zielkulturspezifischen Argumentation sein können, zeigen die kausal verwendeten *Geschichts- und Herkunftstopoi* in den folgenden zwei Strophen des Gedichts, deren argumentative Analyse, so interessant es auch ist, in diesem engen Rahmen nicht weiterverfolgt werden kann:

*Jetzt aber, weil aus meinem Land,  
das von ureigenen Verbrechen,  
die ohne Vergleich sind,  
Mal um Mal eingeholt und zur Rede gestellt wird,  
wiederum und rein geschäftsmäßig, wenn auch  
mit flinker Lippe als Wiedergutmachung deklariert,  
ein weiteres U-Boot nach Israel  
geliefert werden soll, dessen Spezialität  
darin besteht, allesvernichtende Sprengköpfe  
dorthin lenken zu können, wo die Existenz  
einer einzigen Atombombe unbewiesen ist,  
doch als Befürchtung von Beweiskraft sein will,  
sage ich, was gesagt werden muß.*

*Warum aber schwieg ich bislang?  
Weil ich meinte, meine Herkunft,  
die von nie zu tilgendem Makel behaftet ist,  
verbiete, diese Tatsache als ausgesprochene Wahrheit  
dem Land Israel, dem ich verbunden bin  
und bleiben will, zuzumuten.*

An Wörtern wie »ureigene Verbrechen, die ohne Vergleich sind« und »mit flinker Lippe als Wiedergutmachung deklariert« sendet der Autor – wie bereits oben von Corbett und Connors zur Erweiterung der Effektivität der argumentativen Topoi vorgeschlagen – einen ethischen Appell an seine Kontrahenten und macht klar, dass sein Handeln und seine Argumentation *ethisch* motiviert sind.

Da es bei dieser ersten Phase der Didaktisierung der argumentativen Topoi nicht auf die Ganzheitlichkeit der argumentierenden Person, auf die Gestik und Mimik und sonstige Körpersprache ankommt, sondern auf die gedankliche Leistung, die sprachliche Formulierung und die Sensibilisierung für das aktuelle Wissen über die (deutsche) Zielkultur und die argumentative Verwendung dieses Wissens, ist es zunächst nicht notwendig, dass man die mündlichen Topoi-Übungen der DaF-Lerner per Video aufnimmt und diese Videofilme mit dem erforderlichen Zeitauf-

wand wieder zur Diskussion und Reflexion stellt. Jedoch kann man diese Technik in eine Didaktisierung aufnehmen, wo die Übungen der Rededuelle wirklich von Anfang an spontan konzipiert sind. Dann sind die Redebeiträge wirkliche spontane Rededuelle wie im britischen Parlament und nicht elaborierte Texte zum Vorlesen. Das stellt natürlich an die Sprachkompetenz der DaF-Lerner hohe Anforderungen, die sie möglicherweise erst auf dem Niveau C1 oder C2 erfüllen können.

### Die rein schriftliche Vorgehensweise

Die rein schriftliche Vorgehensweise versteht sich hier nicht als eine »alternative« Option, sondern als »komplementär« und kann daher sowohl vor der mündlichen Option als auch danach realisiert werden. Diese schriftliche Vorgehensweise setzt ebenfalls die oben genannte Vorarbeit am Gedichtstext voraus. Im Fokus des Interesses steht hier nicht die Thematisierung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht im Allgemeinen (vgl. etwa Beaufort 2007; Börner 1989), sondern die Fertigkeit, einen sprachlich und stilistisch korrekten argumentativen Text unter bewusster Berücksichtigung argumentativer Topoi anzufertigen. Auch das Modell des argumentativen Schreibens in der Fremdsprache von Stefan Keller (2012: 93–98) ist nicht gezielt der Analyse und der Produktion von Argumenten und argumentativen Topoi gewidmet, sondern zielt auf den ganzheitlichen Schreibprozess und zeigt auf, dass argumentatives Schreiben in einer Fremdsprache das Resultat vieler Faktoren ist (*wie* Kompetenzen des Lerners, Weltwissen, Textsortenwissen, Vertrautheit mit rhetorischen Mitteln, Motivation und Überzeugungen, Kreativität und Fleiß sowie Bedingungen der Lernumgebung wie die jeweilige Aufgabenstellung hinsichtlich der Einfachheit und der Komplexität, Vorgaben der jeweiligen Textsorte und der Textorganisation, Adressaten des zu schreibenden Textes, das Lehrkraft-Feedback, das Feedback der Mitlerner sowie die unterstützenden Materialien und Bewertungsmuster). Argumente und Gegenargumente werden in diesem Modell eher beiläufig erwähnt. Dieses Modell ist integrativ orientiert und will den Lehrkräften vermitteln, dass argumentatives Schreiben (und Sprechen) alle weiteren Teilfertigkeiten der DaF-Lerner einschließlich des Transfers aus der Muttersprache bündelt und bündeln sollte, was hier auch mehrfach bestätigt worden ist.

Es sind verschiedene Vorgehensweisen bei der schriftlichen Didaktisierung und der Schulung der DaF-Lerner im Bereich argumentativer Topoi möglich. So kann der Kursleiter zunächst als persönliche Aufgabe seine Klasse damit beauftragen, das Gedicht in einen Artikel umzuwandeln und die hierzu notwendigen sprachlichen Änderungen vorzunehmen, ohne am Inhalt des Gedichts etwas zu ändern. Ein Vortragen von einigen Stichproben aus diesen Artikeln in der Klasse ist angebracht und bietet der Klasse die Chance, sich intensiver mit dem Text zu beschäftigen.

Der elementare didaktische Schritt aber ist der Einsatz des Instruments des Positionspapiers. Wieder kann die Lehrkraft auf die Idee der Fraktionen des Bundestages zurückgreifen und ihre Klasse in drei Gruppen aufteilen. Jede Gruppe soll ein Positionspapier verfassen und jeweils die Rolle des Autors, der Iraner, der Israelis spielen.

Die schriftliche Aufgabe kann etwa wie folgt lauten:

Stellen Sie sich vor, Sie wären selbst eine der folgenden Parteien:

- der Autor Günter Grass und legen Sie ihre Position dar, warum Sie dagegen sind, dass Deutschland U-Boote an Israel als Wiedergutmachung für das Unrecht an Juden im Dritten Reich liefert;
- ein Vertreter des iranischen Volks und legen Sie Ihre Position dar, ob Sie die vermutete israelische Atommacht als Bedrohung sehen und ob man Israels Atomprogramm wie das iranische Atomprogramm auch kontrollieren soll;
- ein Vertreter Israels und legen Sie dar, warum Israel nicht als Bedrohung des ohnehin brüchigen Weltfriedens angesehen werden kann.

Wenn Sie Ihr Positionspapier zu Ihrer gewählten Rolle geschrieben haben, beantworten Sie bitte folgende vier Fragen:

- Welche argumentativen Topoi haben Sie für die Begründung Ihrer Position benutzt?
- Wie haben Sie den emotionalen und den ethischen Aspekt in Ihre Argumentation integriert?
- Haben Sie ein antizipatives Argument in Ihren Text aufgenommen? Und wenn ja mit welchem Topos?
- Welche Argumente in Ihrem Text sprechen das Publikum der Gegnerpartei an? Sind Ihre argumentativen Topoi publikumsgerecht?

Jede Arbeitsgruppe bzw. jede Fraktion fertigt nun zu einer dieser drei Aufgaben ihr Positionspapier an und beantwortet die vier Fragen dazu ausdrücklich.

- Danach erfolgt das Vortragen jedes Positionspapiers in der Klasse mit einem Kommentar der Lehrkraft zu den Stärken und Schwächen der Argumentation unter der Berücksichtigung der dabei zum Zuge gekommenen Topoi.
- Die zwei anderen Gruppen oder Fraktionen beschreiben, warum der Standpunkt im Positionspapier zu befürworten oder zu widerlegen ist. So bekommt jedes Positionspapier ebenfalls ein dreifaches Feedback durch die eigene Gruppe, durch die beiden anderen Gruppen und durch den Kursleiter.

Durch diese schriftliche Vorgehensweise entsteht auch eine Liste aller im Gedicht und in den mit einbezogenen Online-Kommentaren zum Gedicht verwendeten Topoi.



Auch wenn bislang davon ausgegangen wurde, dass die Sprachkompetenz im Dienste der Argumentationskompetenz steht, so ist es natürlich auch möglich, dass der Kursleiter auch die Didaktisierung der argumentativen Topoi dazu nützt, die DaF-Lerner für die *sprachliche* Ausdrucksseite einer erfolgreichen Argumentation zu sensibilisieren.

Die hier vorgestellte Herangehensweise stellt nur einen Vorschlag dar, der im konkreten Fall vielfach modifiziert und erweitert werden kann, auch wenn nicht immer ein hochpolitischer Text erforderlich ist, der viel Hintergrundwissen voraussetzt oder viel Recherchearbeit erforderlich macht.

## 5. Fazit

Es dürfte deutlich geworden sein, dass die Schulung zur argumentativen Kompetenz, insbesondere zur Analyse und zur Verwendung argumentativer Topoi, im DaF-Unterricht weder eine Überfrachtung des Unterrichts noch eine elitäre Gestaltung desselben bedeutet, sondern zu den Kernzielen des DaF-Unterrichts gehört, der die Lernenden auf die friedliche Verständigung mit Angehörigen der deutschen Kulturgemeinschaft vorbereiten soll. Am Beispiel eines literarischen Gedichts, das zugleich als argumentativ gestaltete politische Rede angesehen werden kann, habe ich detailliert darzulegen versucht, wie man das Thema der argumentativen Topoi im DaF-Unterricht bewusst mündlich und schriftlich vom einfachen Einstieg über die Analyse argumentativer authentischer Texte bis zur eigenen Produktion solcher Topoi in eigenen Texten didaktisieren kann und welche Unterrichtsformen dabei als geeignet erscheinen, um den Lernprozess effektiver zu gestalten.

In einem handlungsorientierten kommunikativen DaF-Unterricht ist der Ertrag dieses Ansatzes nicht zu unterschätzen. Die DaF-Lernenden erfahren hier, dass es für jedes Thema typische kontextrelevante Topoi gibt, die nicht nur universal sind, sondern auch zielkultur- und publikumsspezifisch sein sollten, und dass die Produktion erfolgreicher Topoi von der geschickten Auswahl relevanter Informationen aus der Masse verfügbaren Wissens abhängig ist. Durch die Einübung schriftlicher Argumentationsmuster und durch die Reflexion dieser Texte mit den anderen DaF-Lernern sowie mit der Lehrkraft soll den DaF-Lernern vermittelt werden, dass argumentatives Schreiben alle weiteren Fertigkeiten vereint und dass das Auffinden argumentationswirksamer Argumentationsmuster nur einen Bruchteil der Aufgabe der argumentierend schreibenden/sprechenden Person darstellt. Die Freude an der eigenen Produktion argumentativer Texte mit argumentativen Topoi sowie die in der Diskussion mit anderen Lernern und mit der Lehrkraft erlangte Einsicht über den Stellenwert der Sprachbeherrschung des Deutschen in einer Argumentationssituation soll das Interesse an den Sprach-

strukturen steigern. Wegen des eng absteckten Rahmens war es hier nicht möglich, einen kontrastiven Ansatz zur Didaktisierung von Topoi im DaF-Unterricht zu präsentieren. Es steht aber außer Zweifel, dass im muttersprachlichen Transfer aus der L1 in die L2 ebenfalls ein nicht geringes Potential zur Verbesserung der Didaktisierung der Topoi im DaF-Unterricht steckt.

Es bleibt darauf hinzuweisen, dass die Ausbildung der künftigen DaF-Lehrkräfte im Bereich der Argumentationskompetenz und die bewusste Integration der Didaktisierung der Argumentationsmuster in Lehrwerken z. B. in Texten und Übungen die besten Voraussetzungen sind, damit der moderne kommunikativ orientierte DaF-Unterricht im Zeitalter der globalisierten Kommunikation um diese wichtige Komponente erweitert und ergänzt wird. Gerade die neuen Technologien und das Internet bieten eine Fülle von aktuellen Themen und Diskursen an, die zusätzlich in den Unterricht miteinbezogen werden können und den DaF-Lernern eine Fülle von gängigen thementypischen bzw. zielkulturtypischen Argumentationsmustern anbieten. Auch das E-Learning-Angebot für Sprachen, das Deutsche eingeschlossen, kann für eine sensible Gestaltung von Topoi in argumentativen Texten dahingehend hilfreich sein, dass man mehr universale Topoi integriert und die kulturspezifischen Topoi sensibler gestaltet und didaktisiert. Schließlich wendet sich das Unterrichtsangebot im Internet an globale Nutzer, deren Kultur sehr unterschiedlich ist.

## Literatur

- Al-Nasser, Mohammed: *Gesprochene Sprache im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Eigenschaften der gesprochenen Sprache in Lehrwerkdialogen*. Dissertation Bayreuth, 2011. Zugänglich unter <http://d-nb.info/1013138724/34>, Abfrage am 30.12.2013.
- Aristoteles: *Rhetorik*. Übersetzt und erläutert von Christof Rapp. Erster und zweiter Halband. Berlin: Akademie Verlag, 2002.
- Beaufort, Anne: *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan UT: Utah State University Press, 2007.
- Börner, Werner: »Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache«. In: Antos, Gerd; Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 1989, 348–376.
- Bornscheuer, Lothar: *Topik: Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976.
- Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt, 1997 (Grundlagen der Germanistik, 29).
- Connor, Ulla: »Argumentative Patterns in Student Essays: Cross-cultural Differences«. In: Connor, Ulla; Kaplan, Robert B. (eds.): *Writing across Languages: Analysis of L2 text*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1987, 57–71.
- Corbett, Edward P. J.; Connors, Robert J.: *Classical Rhetoric for the Modern Student*. 4. edition. New York: Oxford University Press, 1999.
- Drehe, Iovan: »The Aristotelian Dialectical Topos«, *Argumentum* 9, 2 (2011), 129–139.

- Drewnowska-Vargáné, Eva: »Topik und rhetorische Stilfiguren im kommunikationskulturellen Vergleich«, *Deutsche Sprache* 29, 3 (2001), 195–222.
- Emmel, Barbara: »Towards a Pedagogy of the Enthymeme: The Roles of Dialogue, Intention, and Function in Shaping Argument«, *Rhetoric Review* 13, 1 (1994), 132–150.
- Europarat: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2*. Berlin: Langenscheidt, 2001.
- Flashar, Helmut (Hrsg.): *Aristoteles: Rhetorik*. Übersetzt und erläutert von Christof Rapp. Erster und zweiter Halbband. Berlin: Akademie Verlag, 2002.
- Graff, Richard J: »Topoi/Topics«. In: Fix, Ulla; Gardt, Andreas; Knape, Joachim (Hrsg.): *Rhetorik und Stilistik / Rhetoric and Stylistics*. 1. Halbband. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008, 717–727 (Handbuch der Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 31.1).
- Heggelund, Kjell T.: »Zur Bedeutung der deutschen Modalpartikeln in Gesprächen unter besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie und der DaF-Perspektive«, *Linguistik online* 9, 2/01 Zugänglich unter [http://www.linguistik-online.de/9\\_01/Heggelund.html](http://www.linguistik-online.de/9_01/Heggelund.html), Abfrage am 23.12.2013.
- Hoffmann, Sarah: *Argumentative Strukturen in Sprichwörtern*. Bern: Lang, 2012.
- Hoppmann, Michael: »Rhetorik des Verstandes (Beweis- und Argumentationslehre)«. In: Fix, Ulla; Gardt, Andreas; Knape, Joachim (Hrsg.): *Rhetorik und Stilistik / Rhetoric and Stylistics*. 1. Halbband. Berlin: Mouton de Gruyter 2008, 630–645 (Handbuch der Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 31.1).
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang: *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 2002.
- Keller, Stefan: *Integrative Schreibdidaktik: Englisch für die Sekundarstufe*. Tübingen: Narr, 2013.
- Kennedy, George A. (Übers.): *Progymnasmata: Greek Textbooks of Prose Composition and Rhetoric*. Leiden: Brill, 2003.
- Kienpointner, Manfred: *Alltagslogik: Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Stuttgart/Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 1992, 170–194 (Problemata 126).
- Kindt, Walther: 1992: »Argumentation und Konfliktaustragung in Äußerungen über den Golfkrieg«, *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 11, 2 (1992), 189–215.
- Kopperschmidt, Josef: »Pro und Contra im Fernsehen«, *Der Deutschunterricht* 27, 2 (1975), 42–62.
- Massie, Jessica: »Consideration of Context in the CBI Course Development Process«. In: Jourdenais, Renee-Michele; Springer, Sarah (eds.): *Content, Tasks and Projects in the Language Classroom: 2004 Conference Proceedings*. Monterey, CA: Monterey Institute of International Studies, 2005, 79–91.
- Ockel, Eberhard: »Rede- und Gesprächsfähigkeiten in der gymnasialen Oberstufe: Forderungen der Richtlinien und Umsetzungsvorschläge«. In: Dyck, Joachim u. a. (Hrsg.): *Rhetorik: Ein internationales Jahrbuch*, Bd. 11. Tübingen: Niemeyer, 1992, 98–114.
- Ohlinger, Dalia: *Argumentation in der Erst- und Fremdsprache: Pragmalinguistische und grammatikalische Aspekte anhand von Argumentationen deutscher und litauischer Studierender*. Frankfurt am Main: Lang, 2003.
- Ottmers, Clemens: *Rhetorik*. Stuttgart: Metzler, 1996 (Sammlung Metzler, 283).
- Philipsen, Gerry: *Speaking Culturally: Explorations in Social Communication*. Albany: State University of New York Press, 1992.
- Rapp, Christof: »Topos und Syllogismus in Aristoteles' Topik«. In: Schirren, Thomas; Ueding, Gert (Hrsg.): *Topik und Rhetorik*. Tübingen: Niemeyer, 2000, 15–35.
- Reinert, Johannes: *Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht: Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer viel diskutierten Textform*. Universität Hildesheim, 2012. Zugänglich unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus-1773>. Abgefragt am 30.12.2013.

- Rubinelli, Sara: *Ars Topica: The Classical Technique of Constructing Arguments from Aristotle to Cicero*. Dordrecht: Springer, 2009.
- Savignon, Sandra J.: *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice, Texts and Contexts in Second Language Learning*. [Reprint]. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.
- Schirmmacher, Frank: »Eine Erläuterung: Was Grass uns sagen will«, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 4. April 2012. Zugänglich unter <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/das-israel-gedicht-von-grass/eine-erlaeuterung-was-grass-uns-sagen-will-11708120.html>. Abfrage am 30.12.2013.
- Slomkowski, Paul: *Aristotle's Topics*. Leiden: Brill, 1997.
- Toulmin, Stephen: *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958. Deutsch als: *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg/Ts.: Scriptor, 1975.
- Ueding, Gerd; Steinbrink, Bernd: *Grundriß der Rhetorik: Geschichte, Technik, Methode*. 3. Auflage. Stuttgart: Metzler, 1994.
- Ueding, Gerd; Steinbrink, Bernd: *Grundriß der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode*. 5. Auflage. Stuttgart: Metzler, 2011.
- Vinçon, Inge: »Argumentationen zwischen Schülern und Lehrer im Deutschunterricht«, *Neuere Entwicklungen in Lehre und Lehrerbildung*, 1990, 128–137.
- Wagner, Tim; Rapp, Christof (Übersetzer): *Aristoteles: Topik*. Stuttgart: Reclam, 2004.
- Wengeler, Martin: »Argumentationstopoi in Diskursen: Zur Nutzung einer rhetorischen Kategorie für die Analyse öffentlichen Sprachgebrauchs«, *Der Deutschunterricht* 5 (1999), 37–45.
- Wengeler, Martin: *Topos und Diskurs: Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs 1960–1985*. Tübingen: Niemeyer, 2003.
- Winkler, Iris: *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht: Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Lang, 2003.
- Wodak, Ruth et al.: *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

► *Dr. phil. Abdel-Hafiez Massud*  
M. A., B. A., Zertifikat DaF/DaZ. Ist Deutsch-Lektor und unabhängiger Postdoc-Researcher.

# Der umstrittene Kolonialzeit-Roman *Imperium* von Christian Kracht als Gegenstand im DaF-Unterricht

Dietmar Mehrens

## ► Zusammenfassung

Im Frühjahr 2012 sorgte der Roman *Imperium* des Schweizer Christian Kracht für Aufsehen in der deutschen Literaturszene. In diesem Aufsatz wird gezeigt, dass sich der Roman unter verschiedenen Vorzeichen für die Behandlung im DaF-Unterricht eignet. Als Textgrundlage im Landeskundeunterricht ist er geeignet, die kurze Ära des deutschen Kolonialismus zu veranschaulichen, in literaturwissenschaftlichen Kursen bietet sich der Roman an zur Exemplifizierung der zum Teil widersprüchlichen Ergebnisse, zu denen unterschiedliche methodische Zugänge führen können. Dies wird gezeigt anhand der stark voneinander abweichenden Bewertungen, zu denen ein rezeptionsorientierter und ein eher textimmanenter Zugang führten, sowie anhand der Möglichkeiten, die der Roman für eine Interpretationsmethodik eröffnet, die den vielen intertextuellen bzw. intermedialen Referenzen innerhalb des Romans Rechnung trägt und auf diese Weise möglichen Missverständnissen bei der Textdeutung entgegenwirken könnte.

## 1. Einleitung: Die Debatte um Christian Krachts *Imperium*

Im Frühjahr 2012 erschien der Roman *Imperium* des 1966 im Kanton Bern zur Welt gekommenen Schriftstellers Christian Kracht. Der Roman entwickelte sich zu einem der am besten verkauften deutschsprachigen Werke des letzten Jahres. Schon in der zweiten Woche nach seinem Erscheinen am 16. Februar 2012 stand er auf Platz sieben der *Spiegel*-Bestsellerliste (vgl. Diez 2012/9: 128). Aufmerksamkeit zog der Roman nicht zuletzt deswegen auf sich, weil nach seinem Erscheinen, ausgelöst durch einen kritischen Beitrag des *Spiegel*-Kritikers Georg Diez, eine aufgelegte Debatte über Rassismus und rechtsextreme Gedanken in dem Werk den

deutschsprachigen Literaturbetrieb in Aufregung versetzte. Diese Debatte soll hier zum Ausgangspunkt genommen werden für Fragen der Hermeneutik bzw. der Methodik der Literaturinterpretation, nicht primär um in dem Konflikt konkurrierender Interpretationen eine Entscheidungshilfe zu geben, sondern um vielmehr der Fragestellung nachzugehen, ob und in welcher Form sich diese Debatte für den DaF-Unterricht nutzbar machen lässt: *Imperium* wird zum Fallbeispiel, das zeigt, wie unterschiedliche methodische Ansätze zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.

In Opposition standen bei der Auslegung des Romans in der Fachwelt augenscheinlich ein eher textexterner, das rezipierende Ich und seinen Erwartungshorizont in den Fokus rückender Zugang und eine eher textinterne Betrachtungsweise. Als hilfreich und vermittelnd – das soll das Schlusskapitel dieses Aufsatzes zeigen – könnte sich ein die vielen intertextuellen bzw. intermedialen Referenzen des Romans berücksichtigendes Interpretationsverfahren erweisen.

Generell – auch das soll, gleichsam als Begleiteffekt, hier gezeigt werden – eignet sich die Debatte um das Buch gut, um Studierenden einen Einblick in Mechanismen und Funktionsweisen des deutschen Literaturbetriebs, also des Miteinanders und der Verflechtungen von Literaturproduktion (Autor, Verlag) und -rezeption (Kritiker, Leser) zu gewähren. Während die Kapitel 2.2 und 2.3 sich also vor allem an DaF-Unterrichtende wenden, die literaturwissenschaftlich-methodische Fragestellungen behandeln und dazu als Anschauungsmaterial auf den Dissens im Fall *Imperium* zurückgreifen möchten, geht es zunächst in 2.1 um den Gewinn, mit dem sich dieser Roman, ungeachtet seiner hohen Wortschatz-Anforderungen, auch für den einfachen Landeskundeunterricht unter B. A.-Studenten einsetzen lässt.

## **2. *Imperium* als Fallbeispiel für literarische Gegenstandsbildung im DaF-Unterricht**

### **2.1 *Imperium* als landeskundlicher Text**

*Imperium* ist die unglaubliche und doch auf Tatsachen beruhende Lebensgeschichte des August Engelhardt aus Nürnberg, »Bartträger, Vegetarier, Nudist« (Kracht 2012: 19), des Mannes, der auszog, der Kokosnuss die Welt zu erobern, eines spleenigen Spinners, könnte man auch sagen, der sich aus Deutschland, nachdem er als FKK-Praktizierender auf der Kurischen Nehrung von Thomas Mann angezeigt und von Polizisten verprügelt worden ist (vgl. Kracht 2012: 85 f.), auf den beschwerlichen Weg nach Herbertshöhe, der Hauptstadt von Deutsch-Neuguinea, macht, unterwegs auf Ceylon einem Betrüger zum Opfer fällt und schließlich mit dem Kredit der geschäftstüchtigen Großgrundbesitzerin Emma Forsayth die Insel Kabakon erwirbt, um hier eine Kokospalmen-Plantage zu be-

treiben. Das Ziel ist die Gründung eines Kokovoren-Ordens, einer Art Kommune von Leuten, die sich ausschließlich von den Früchten der Kokospalme ernähren und der Kokosnuss »huldigen« (vgl. Kracht 2012: 59). Doch das Projekt scheitert an Engelhardts schleichendem psychischen und physischen Verfall.

Herbertshöhe, Bismarck-Archipel, Neupommern, Deutsch-Neuguinea: lexikalische Spuren einer verschütteten Vergangenheit, die zeigen: Deutschland war einmal Kolonialmacht. In seinem Roman *Imperium* lässt der Schweizer Autor die deutsche Kolonialgeschichte wieder auferstehen und illustriert überdies in sprachlich virtuoser Manier das Lebensgefühl im Wilhelminismus, jener Ära, in der, wie er seinen auktorialen Erzähler zu Beginn des Romans urteilen lässt, »Deutschland seinen rechtmäßigen Ehren- und Vorsitzplatz an der Weltentischrunde einnehmen« zu können und ein »Jahrhundert der Deutschen« (Kracht 2012: 18) einzuläuten scheint. Herbertshöhe wird in der Skizze von Kracht zum Inbegriff des deutschen Kolonialzeitalters: ein Ort mit dem für koloniale Territorien typischen »Deutschen Klub«, einer kleinen Klinik unter Palmen, zwei Hotels, »Fürst Bismarck« und »Deutscher Hof«, einer Hafenmeisterei, einer Polizeiwache, einigen Tavernen und Firmengebäuden, einer Kirche nebst Friedhof und der Residenz des Gouverneurs (vgl. Kracht 2012: 17). Sogar eigene Briefmarken gibt es, die »mit dem kaiserlichen Stempel *Deutsch Guinea* versehen wurden« (Kracht 2012: 56; Hervorhebung nicht von mir). Kracht inszeniert mit viel Witz den Umzug und Wechsel des Gouverneurssitzes von Herbertshöhe nach Rabaul 1910, von dem seine Hauptfigur nach der Rückkehr von einer längeren Reise überrascht wird. Auch das gesellschaftliche Leben in diesem kleinen Außenposten des Deutschen Reiches, regiert von einem Gouverneur namens Hahl, der zwischen strengen Anweisungen aus Berlin und seinen Einsichten in die kulturelle Andersartigkeit, aber nicht unbedingt Minderwertigkeit des von ihm verwalteten Gebiets aufgerieben wird, ist Teil der Darstellung und schließlich das Ende dieses kurzen Kapitels deutscher Geschichte durch den Ausbruch des Ersten Weltkriegs.

Das Tableau eignet sich vortrefflich als Aufhänger für die Behandlung eines historischen Abschnitts in der jüngeren deutschen Geschichte, in dem viele bereits Parallelen zur Dominanz der Bundesrepublik in Zeiten der Euro-Krise gesehen haben wollen. Porträtiert wird eine selbstbewusste, militärisch potente Nation, die bei weitem nicht nur von blasierendem Rassismus geprägt ist, sondern in der sich auch jede Menge experimentierfreudige und am Fremden als solchem und nicht lediglich als ethnisch minderwertigem Objekt von Herrsch- und Großmannssucht interessiert sind. Gouverneur Hahls eingeschränkter Ethnozentrismus ist einer genaueren Betrachtung wert. Und Engelhardt, die Hauptfigur, versteht sich zwar als Missionar des Vegetarismus, eines westlichen Dekadenz-Symptoms; doch sein Zusammenleben mit den Inselbewohnern ist schließlich auch von Respekt gegenüber ihrer Lebensform geprägt. Er lernt etwa von ihnen, wie man eine Hütte »nach

Art der Eingeborenen« (Kracht 2012: 67) baut. Er stellt auch seine Missionierungsversuche bezüglich der Ernährungsweise der indigenen Ethnie, der nicht nur Fleischverzehr, sondern selbst Kannibalismus nicht fremd ist, bald ein.

In Form kleiner Anekdoten, die in die Erzählung eingeflochten sind, bietet der Text außerdem die Möglichkeit des Anschlusses an für die Epoche maßgebliche Gestalten der Zeit- und Geistesgeschichte: Memelland-Urlauber Thomas Mann wurde schon erwähnt. Der Pianist Lützow, der sich Engelhardt auf Kabakon anschließt, sucht in Wien den Rat von Sigmund Freud (vgl. Kracht 2012: 149). Hermann Hesse sieht der Leser beschäftigt mit der Arbeit an seinem frühen Roman *Gertrud*, erschienen 1910 (vgl. Kracht 2012: 63). Der junge Franz Kafka wird auf Helgoland von Engelhardts erstem europäischen Inselgenossen Aueckens sexuell bedrängt (vgl. Kracht 2012: 126). Und damit sind noch längst nicht alle Verweise und Anspielungen auf historische Persönlichkeiten genannt. Augenfällig ist in dieser Hinsicht die Parallele zu Florian Illies' ebenfalls 2012 erschienenem Buch *1913: Der Sommer des Jahrhunderts*, das zur Methode gemacht hat, was hier nur Randnotiz ist. Auch Hitler, der andere »Romantiker und Vegetarier« (Kracht 2012: 18 f.), auf den im Roman an mehreren Stellen Bezug genommen wird, findet hier seinen Platz und dürfte angesichts seiner historischen Bedeutung mit Verweisen an gleich mehreren Stellen in *Imperium* nicht überrepräsentiert sein (vgl. Kracht 2012: 79, 230 f.).

In Kapitel 2.2.1 wird – freilich unter verändertem Blickwinkel – auf diese Referenzen zurückzukommen sein. An dieser Stelle soll der Hinweis auf die vielen kleinen Schätze genügen, die derjenige DaF-Lehrende zu heben vermag, der das Werk in erste Linie als Instrument zur Vermittlung landeskundlicher, was hier bedeutet: historischer, Inhalte nutzen möchte.

## 2.2 Unterschiedliche hermeneutische Zugänge zu *Imperium*

### 2.2.1 Textexterne versus textinterne Zugänge

Ein ganz anderer Zugang zur Beschäftigung mit dem Roman setzt bei dessen Rezeption an und ist für viele Literaturwissenschaftler vielleicht auch der entscheidende Grund, sich mit dem Roman näher auseinanderzusetzen. Wem der Sturm im deutschen Blätterwald nicht mehr vor Augen ist, dem sei der Skandal, den der *Spiegel*-Autor Georg Diez mit seinem Beitrag »Die Methode Kracht«, halb Buchbesprechung, halb Reportage, in der Ausgabe Nr. 7/2012 des Nachrichtenmagazins zum Erscheinen des Romans auslöste, kurz in Erinnerung gerufen. Diez warf dem Autor darin wörtlich vor, »der Türsteher der rechten Gedanken« zu sein (Diez 2012/7: 103). Neben dem generellen Unbehagen, das den *Spiegel*-Rezensenten bei der Lektüre dieses und manches früheren Werks, das eine Tendenz zum Totalitären erkennen lasse, beschlich, diente als



Indiz für die erhobenen Vorwürfe vor allem ein 2011 im Wehrhahn-Verlag erschienener Briefwechsel Krachts mit dem amerikanischen Komponisten und Dirigenten David Woodard, in dem Diez das Durchscheinen faschistoider Denkmuster erkannt hat. Woodard, so Diez, sei »offen [...] für rechtsradikale Gedanken und Helden« (ebd.). Unübersehbar ist bei Diez ein Erwartungshorizont, der sich aus der Lektüre der genannten älteren Texte des Autors ergab und die Rezeption steuerte. Er gibt dies auch offen zu, spricht von einer »Vorgeschichte« der Romanlektüre und räumt ein: »Ich las den Roman unter dem Eindruck dieser [in *Five Years* publizierten] E-Mails, und ich verstand auf einmal, woher mein Unbehagen kam« (Diez 2012/9: 125). Anders ausgedrückt: Es ging jetzt vor allem nur noch darum, in dem fiktionalen Text nach weiteren Indizien für reales totalitäres Gedankengut zu fahnden.

In seiner Replik lobte Herausgeber Helge Malchow vom Verlag Kiepenheuer & Witsch, veröffentlicht ebenfalls im *Spiegel*, Heft 8/2012, die Leichtigkeit und den Witz des Romans, der sich auch den vielen versteckten Anspielungen verdankt, und verwies auf das Prinzip von der Trennung zwischen fiktivem Erzähler und realem Autor als Grundeinsicht aller literarischen Hermeneutik. Diez bescheinigte er rufschädigende Ambitionen. Sein Argument: Den sadistisch mordenden Ich-Erzähler Patrick Bateman aus *American Psycho* setze man mit dessen Autor Bret Easton Ellis ja schließlich auch nicht gleich. Schon tobte ein Streit durch die Feuilletons, den man auch als Streit zwischen Literaturproduktion und -rezeption betrachten darf. Die österreichische Nobelpreisträgerin Elfriede Jelinek sei stellvertretend für 17 Autorenstimmen genannt, die sich mit einem offenen Protestbrief an den Chefredakteur des *Spiegel* Gehör verschafften. Sie wird mit der Aussage zitiert: »Ich habe nur gedacht, einer von uns ist verrückt, entweder Herr Diez oder ich« (Malchow 2012: 127).

Auch der Verleger Jakob Augstein schlug sich mit der sarkastischen Zuspitzung, Schriftsteller seien Künstler und keine Sozialkundeführer, in einem *Spiegel-Online*-Beitrag unter dem Titel »Krachts Krieg« auf die Seite des Autors, der selbst zu den Vorwürfen schwieg und anlässlich des Erscheinens seines Romans vorgesehene Lesungen in Deutschland absagte. Georg Diez hat sich schließlich zu einem zweiten Beitrag im *Spiegel* genötigt gesehen, in dem er spürbar zurückrudert, allerdings für sich als Vertreter der Literaturkritik dieselben gedanklichen Freiräume reklamiert, wie es die Autoren mit dem Postulat von der Freiheit der Kunst für sich täten (Diez 2012/9: 128).

Die Verfahrensweise von Georg Diez in dessen der gesamten Debatte zugrunde liegendem *Spiegel*-Beitrag ist geradezu ein Musterbeispiel für ein hermeneutisches Verfahren, in dem textexterne Beobachtungen den Erwartungshorizont konstituieren. Diez argumentiert in der für rezeptionsästhetische Zugänge zum literarischen Werk musterhaften Weise: Zu Beginn seiner Besprechung steht er selbst als rezipierendes Subjekt im Mittelpunkt. Wertende Ausdrücke wie »Unbehagen«

(Diez 2012/7: 102, 103; Diez 2012/9: 125), »seltsam« und »krude« (Diez 2012/7: 100) oder die von dem Kritiker subjektiv bei der Lektüre wahrgenommene »unangenehme, dunkle Melodie« (ebd.: 101) sind Belege dafür. In einem zweiten Schritt weicht er zur Untermauerung des Unbehagens, das ihn beschlichen hat, auf andere Texte des Autors aus: auf die drei älteren Romane *Faserland* (1995), 1979 (2001) und *Ich werde hier sein im Sonnenschein und im Schatten* (2008), auf den »dubiosen Band« (ebd.: 102) *Metan* (2007) und schließlich auf den als authentisch begriffenen, unter dem Titel *Five Years* (2011) veröffentlichten Email-Wechsel mit dem US-Komponisten David Woodard. Als Ergebnis der Materialsammlung hält Diez fest, dass »der Nihilismus zum Kern« (ebd.) von Krachts Prosa geworden sei. Demgegenüber halten die Kracht verteidigenden Verleger Malchow und Augstein nur ein textinternes Verstehen für legitim. Augstein postuliert die völlige Autonomie der Kunst und äußert sich kritisch zu deren politischer Instrumentalisierung wie etwa in Brechts Modell vom epischen Theater. Im Umkehrschluss steckt darin das Gebot, in der Kunst nicht nach politischen oder ideologischen Motiven zu suchen. Literaturwissenschaftlich präziser äußert sich Malchow und verweist auf den textinternen auktorialen Erzähler, der nicht mit dem realen Autor zu verwechseln sei, in dem sich vielmehr ein Spiel mit der Erzählhaltung eines Kleist oder Thomas Mann erkennen lasse (vgl. Malchow 2012: 126), sowie auf vom Kritiker als einseitig rezipierendem Subjekt vernachlässigte oder fahrlässig übersehene andere Textstellen in *Imperium*, die dessen These vom »rechten Gedankengut« offenbar im Wege standen und daher in seiner Darstellung nicht vorkamen. Das Hakenkreuz werde auf Seite 79 des Romans erwähnt, der Holocaust auf Seite 231, Hitler also mitnichten verharmlost (vgl. ebd.: 127).

Schon anhand dieses kurzen Resümees der Debatte um den Roman dürfte klar geworden sein, wie sehr sich das Werk dazu eignet, im literaturwissenschaftlichen Unterricht die Diskrepanzen zwischen textexterner und textinterner Zugangsweise zu exemplifizieren. Das im Sinne der Rezeptionsästhetik vom Erwartungshorizont des Rezipienten determinierte Textverständnis gerät im Fall *Imperium*, der zum Fall Kracht ausartet, musterhaft in Opposition zur textimmanenten Literaturinterpretation. Gleichzeitig lassen sich die Gefahren und Grenzen beider Methoden zeigen: ein in der bewussten Provokation willkürliches Übers-Ziel-Hinausschießen, mit dem man sich angreifbar, wenn nicht sogar – weitgehenden Konsens auf der Gegenseite vorausgesetzt – zum Gespött machen und schließlich so in die Defensive geraten kann, wie es Diez' Rechtfertigungsversuch im *Spiegel*-Heft 9/2012 offenbart, auf der einen Seite; auf der anderen ein blauäugig-naives Beharren auf der absoluten Fiktionalität jedes literarischen Textes, das Spuren ideologischer Überzeugungen und Beweggründe des Autors, den Text so und nicht anders verfasst zu haben, weitestgehend negiert oder relativiert.

## 2.2.2 *Imperium* und Intermedialität

### 2.2.2.1 *Intermediale Verweise auf Werke der grafischen Literatur*

Schon im ersten Teil dieses Aufsatzes wurde es kurz angedeutet und auch Verleger Helge Malchow weist in seinem Verteidigungsplädoyer darauf hin: Das Werk strotzt geradezu vor offensichtlichen und verborgenen, oft parodierend gebrauchten Referenzen (vgl. Malchow 2012: 126). In einer Erweiterung des Begriffs der Intertextualität soll hier von intermedialen Referenzen gesprochen werden.<sup>1</sup> Denn die von Christian Kracht erzielten Inter-Effekte verdanken sich nicht nur den in Kapitel 2.1 erwähnten historischen Geistesgrößen und Literaten, auffällig sind darüber hinaus Verweise auf Werke einer anderen Kunstform: der der grafischen Literatur, des Comics. Hierbei handelt es sich um Herrn November, den Heizer auf der S. S. Jeddah, deren Kapitän Christian Slütter und das Mädchen Pandora, das Slütter in Sydney mit an Bord genommen hat. Bei den Figuren Slütter und Pandora handelt es sich um einen intermedialen Verweis auf gleichnamige Figuren in dem 1967 veröffentlichten Comic-Roman *Südseeballade* von Hugo Pratt<sup>2</sup>. Außerdem lässt der tätowierte Maori Apirana deutliche Ähnlichkeit mit Cranio, einer weiteren Figur der *Südseeballade*, erkennen. Die grafische Erzählung, zugleich Auftakt einer Serie mit dem Seemann Corto Maltese als Titelhelden, handelt von einer Gruppe von Piraten, deren Schlupfwinkel die Südseeinsel Escondida ist und in deren Gewalt die Geschwister Cain und Pandora Groovesnore geraten, Kinder wohlhabender Eltern. Der deutsche Leutnant zur See Slütter wird in die Geschehnisse verwickelt und nach Ausbruch des Krieges von englischen Soldaten exekutiert. Er teilt damit das Geschick seines Namensvetters in *Imperium* (vgl. Kracht 2012: 235). Auch in einer angedeuteten Liebesbeziehung zwischen Pandora und Slütter besteht eine Parallele zur *Südseeballade*. Zwar ist Pratts Pandora kein durchtriebenes Biest wie die Pandora in *Imperium* und außerdem einige Jahre älter. Doch in beiden Erzählungen bezahlt Slütter seine Verwicklung in die Ereignisse mit dem Leben. Für Herbert Heinzelmann ist die *Südseeballade* eine Art Prototyp: »der erste moderne Comic-Roman« (Heinzelmann 2009: 111). Was der Comic-Forscher über die von Pratt ersonnene Comic-Serie herausgefunden hat, liest sich wie eine Programmschrift für *Imperium*: »Tatsächlich diskutieren [...] alle Maltese-Abenteuer ihr eigenes Genre, reflektieren und zitieren seine Versatzstücke, spielen Vexierspiele mit literarischen, historischen und mythischen Realitäten« (ebd.). Der Verweis auf Pratt bot sich also nicht nur wegen des Schauplatzes Südsee an. Und das Referenz-Spiel ist damit noch lange nicht zu Ende: An Bord

<sup>1</sup> Zum Begriff der Intermedialität vgl. den Verweis auf Hansen-Löve (1983) in Horst Zanders Beitrag »Intertextualität und Medienwechsel« in Broich/Pfister (1985: 178).

<sup>2</sup> Der italienische Comic-Autor (1927–1995) war bekennender Anarchist. Krachts Hommage an Pratt trägt insofern wenig dazu bei, den Verdacht einer faschistoiden Programmschrift zu erhärten.

von Slüters Schiff, der Jeddah, in *Imperium* befindet sich eine Nebenfigur, die leicht übersehen werden könnte, gäbe es nicht auch hier eine intermediale Referenz, nämlich wiederum auf ein Comic-Werk: Herr November ist nämlich, wie Andreas Platthaus in seinem Beitrag »Finden Sie die Unterschiede?« für *FAZ.net* zeigt, eine Figur aus der Comic-Serie *Théodore Poussin* (deutscher Titel: *Theodor Pussel*) des 1959 in Rouen geborenen Autors und Zeichners Frank Le Gall, die wiederum erkennbar von Hugo Pratts *Südseeballade* und seinen später daraus weiterentwickelten *Corto-Maltese*-Erzählungen inspiriert ist. Auf Einflüsse der Erzählungen Pratts auf die *Theodor-Pussel*-Reihe, insbesondere des Piraten Rasputin aus der *Südseeballade* auf Herrn November, hat Marco Behringer in einem Aufsatz für das Fachmagazin *Zack* hingewiesen, nicht ohne zugleich die Divergenzen zu benennen: »Der Unterschied zu *Corto Maltese* ist neben der grafischen Ausrichtung [...] eine inhaltliche Bodenständigkeit. Le Gall verlässt die Realität nie ganz – die Rätsel und Mythen werden im Gegensatz zu *Corto Maltese* aufgelöst« (Behringer 2013: 34). Die Titelgestaltung von *Imperium* zollt diesem Vorbild auf markante Weise Tribut, wie *FAZ.net*-Redakteur Andreas Platthaus nachgewiesen hat: Die Titelillustration, mit der sich Diez in seinem Beitrag nur oberflächlich befasst (vgl. Diez 2012/7: 100), wirkt wie ein Plagiat des Abschlusspanels der dritten *Theodor Pussel*-Geschichte *Das Schicksal der Maria Verita*, das auf der Internetseite des *FAZ.net*-Beitrags abgebildet ist.

Bei den beiden Werken der grafischen Literatur handelt es sich um Klassiker des Abenteuercomics. Passend dazu gibt es noch eine dritte Referenz auf das Medium Comic: Die »SMS Cormoran«, auf der Engelhardt als blinder Passagier reist (Kracht 2012: 144), ist eine Anspielung auf den berühmten Abenteuercomic *Andy Morgan* (Originaltitel: *Bernard Prince*) des Autoren-Gespanns Hermann Huppen und Michel Greg. In der Comicreihe reisen drei Abenteuerer an Bord der kleinen Yacht *Cormoran* über die Weltmeere und werden an zumeist tropischen Schauplätzen in Vulkanausbrüche, Wirbelstürme, Flächenbrände, Rebellionen und dergleichen mehr verwickelt: ein Universum, in das auch ein Exzentriker wie August Engelhardt hineingepasst hätte.

#### 2.2.2.2 Konsequenzen für die Interpretation

Die spielerischen Verweise auf den Anarchisten Pratt und auf von ihm geprägte Gestalten der grafischen Literatur, auf Serien zudem, die sich eher durch ein hohes Maß an Fiktionalität als durch großen Realismus auszeichnen, übrigens auch in grafischer Hinsicht – *Theodor Pussel* ist im so genannten Semi-Funny-Stil gezeichnet, bei Hugo Pratt dominiert ein abstrakt-expressionistischer Strich –, diese intermedialen Referenzen führen den Interpretenden des Romans von Christian Kracht in eine gänzlich andere Richtung, als sie etwa Georg Diez einschlug. Ließen Figuren der Zeitgeschichte wie Freud, Kafka, Thomas Mann und Hesse sich per se noch mit dem Bemühen um historische Genauigkeit erklären, erscheinen sie nun im

Verein mit dem vorherrschenden ironischen Grundton der Erzählung vor allem als Komponenten eines literarischen Spiels, das in einem Balanceakt zwischen historischer Akkuratess und Verfremdung besteht. Auch die Gestalt Hitlers kann vor diesem Hintergrund nicht mehr als Bürge späterer deutscher Größe gesehen werden, wie es eine alle intermedialen Referenzen ignorierende Interpretation der zitierten Textstelle aus dem ersten Kapitel des Romans (vgl. Kracht 2012: 18 f.) nahelegen würde, sondern fungiert vor allem als Gegenstand der Abstraktion, der Persiflage und ironischen Verzerrung, als Objekt also der von Diez a priori ausgeschlossenen Satire (vgl. Diez 2012/7: 102), wozu auch die Beschreibung des späteren Diktators als eines »picklige[n], verschrobene[n] Bub[s]« passt (Kracht 2012: 19).

Hermeneutisch hilfreich ist in diesem Zusammenhang aber auch ein Hinweis, den der auktoriale Erzähler an dieser Stelle selbst gibt: Der Verweis auf Hitler ist im Gegensatz zu den vielen anderen Verweisen in seiner Bedeutung für die Intention des Werks offenbar gravierender. Er sei nämlich, wird dem Leser ausdrücklich mitgeteilt, »durchaus beabsichtigt« und »kohärent«, »in nuce« (ebd.), in der Nuss-Schale, ergänzt er und entschuldigt sich auch gleich für die aufdringliche Metapher, denn die Nuss-Schale in der metaphorischen lateinischen Wendung, das ist hier selbstverständlich die Kokosnuss-Schale, d. h., in Engelhardts ideologisch motiviertem imperialen Größenwahn und seinem Scheitern spiegelt sich in verkleinerter Form bereits der imperiale Größenwahn des aus dem Wilhelminismus hervorgehenden Dritten Reichs. Der Begriff *Imperium* wird analog zu dieser Interpretation im Roman ebenfalls auf das von Hitler gewaltsam erweiterte Reichsgebiet bezogen (vgl. Kracht 2012: 231). In gattungspoetischer Terminologie könnte man auch sagen: Dem Leser wird hier eine satirische Parabel präsentiert. Jedenfalls verträgt sich die spielerische Verfremdung des Signifikaten in der Parabel kongenial mit dem Allusionsreichtum der Erzählung. Die Verbindung zwischen Hitler und der Hauptfigur des Romans durch den gemeinsamen Vegetarismus, auf den der Erzähler explizit aufmerksam macht, und Engelhardts spätere Mutation zum Kannibalen und Antisemiten tauchen die imperialen Ambitionen beider in ein ironisches Licht, das umso greller leuchtet, wenn man sich vor Augen führt, dass Engelhardt gewissermaßen als Auto-Kannibale endet, als Mensch, dessen Ambition am Ende buchstäblich die eigene Existenz, sein menschliches Selbst auffrisst – die Analogie zu Hitler liegt auf der Hand.

Wie das Wort *Imperium* verweist auch der Terminus Antisemitismus, der im Verlauf des Romans an Bedeutung gewinnt, nicht zuallererst auf Adolf Hitler und die nationalsozialistische Bewegung, sondern auf diesen vorausgehende Keimzellen wie Georg von Schönerer und die Alldeutsche Vereinigung, die im Wien Freuds für Schlagzeilen sorgten, oder Richard Wagner und seine Schriften (vgl. Kracht 2012: 127). Der immer weniger latente Antisemitismus des Wilhelminismus wird

in *Imperium* verkörpert durch die Figur des homosexuellen Heinrich Aueckens, des ersten Kokovoren-Adepten in der Kommune auf Kabakon. Er bringt (sexuelle) Gewalt ins Spiel und stirbt eines gewaltsamen Todes, den man als In-nuce-Antizipation des Untergangs verstehen kann, in den ein rassistisches und auf Herrschaft durch Gewalt zielendes Weltbild, bedingt durch die vitale Gegengewalt, die es heraufbeschwört, zwangsläufig führt. In einem Ausbruch Engelhardts, des von der Lepra und von Anfällen geistiger Umnachtung geschwächten Visionärs, enthüllt sich am Ende, dass auch er zum Antisemiten geworden ist. Aber was sagt dieser Passus, der als Beleg für rechte Tendenzen in dem Roman erhalten musste (vgl. Diez 2012: 103), tatsächlich aus? Der Erzähler versichert zwar, dass die Erkenntnis des Kokovoren-Pioniers, die Juden seien an allem schuld, nichts mit »seiner krankheitsbedingten Irritabilität« (Kracht 2012: 225) zu tun habe, aber dieser Hinweis ist angesichts des objektiven Befundes, dass der gesunde Engelhardt wenig Sympathie für antisemitisches Gedankengut hatte (vgl. Kracht 2012: 127), wenig wert. In Anbetracht des spielerisch-ironischen Tons, in den der Erzähler seinen Bericht bisher getaucht hat und der auch hier dominiert, ist es naheliegender, dass er sich mit diesen Worten über die Sogwirkung von Sündenbock-Legenden in Zeiten des selbst zu verantwortenden Niedergangs mokiert, denn ein solcher ist es, den Engelhardt nicht nur individuell durch den eigenen physischen Verfall, sondern auch kollektiv als Zentrum des zusammenbrechenden Imperiums von Kabakon erleidet, und zwar signifikant parallel zum Niedergang des Kaiserreiches, dessen Untertan er ist. Diese Parallelität unterstreicht die Gültigkeit der Deutung des Romans als Parabel: Im Augenblick der Entzweiung mit seinem Inselkameraden Lützwow auf Grund einer pathologischen Hybris erlahmen auf Grund des Vertrauensverlustes der Inselbewohner die Produktionskräfte auf Kabakon, dem Südseereich des August Engelhardt, einer In-nuce-Abbildung des Kaiserreiches. Und die Hybris Wilhelms II. sorgte parallel dazu in der historischen Wirklichkeit für den ultimativen Vertrauensverlust seiner Untertanen und den Untergang des Kaiserreiches. In der Fortsetzung dieser Hybris werden die nationalistisch gesinnten Nachfahren des Kaisers alles dafür tun, dass Deutschland nach verheißungsvollem Start ins zwanzigste Jahrhundert eben keinen »rechtmäßigen Ehren- und Vorsitzplatz« (Kracht 2012: 18) in der Weltgemeinschaft einnimmt, sondern schließlich in Trümmern liegt wie Kabakon. Dem sich selbst zugrunde richtenden Engelhardt bleibt in dieser Situation nur der Griff zur Sündenbock-Rhetorik, die in der Dolchstoßlegende, diversen Verschwörungstheorien gegen Ende der Kaiserzeit und dem daran geknüpften Antisemitismus ihre Parallele in der deutschen Geschichte findet. Die gefallenen Imperatoren Wilhelm II. und August Engelhardt teilen am Ende ihrer Herrschaft das gleiche Los: Bedeutungslosigkeit, Vergessen, ihr Tod nur mehr eine Randnotiz (vgl. Kracht 2012: 241). Das Interesse der Nachwelt gilt, wie das Schlussbild des Romans zeigt, dem romantischen Traum, der ihrem Scheitern vorausging – einem Traum, den in anderer Form auch Fichte oder

Schlegel geträumt haben könnten –, und erklärt, warum sogar Hitler in einem frühen, einem In-nuce-Stadium als Romantiker verstanden werden kann, ohne dadurch verklärt zu werden.

### 2.3 Anmerkungen zur Unterrichtsgestaltung

Diesem Aufsatz liegt ein Beitrag des Verfassers zu einer Ringvorlesung an der Universität Nanjing im Sommersemester 2013 zugrunde. Abschließend soll ein Blick auf die konkrete Durchführung einer zweistündigen Vorlesung mit landeskundlichem Akzent im DaF-Bereich geworfen werden. Zielgruppe waren in diesem konkreten Fall die Studenten des Abschlussjahres im regulären B. A.-Studiengang Deutsch an der Universität Nanjing. Im ersten Abschnitt der Veranstaltung wurden die authentischen Fotografien vom Alltag in Deutsch-Neuguinea, die die zuständigen Bildredakteure des *Spiegel* in der schon erwähnten Erstbesprechung des Buches durch Georg Diez zum Artikel beisteuerten, für die Powerpoint-Präsentation aufbereitet und auf die Leinwand geworfen: Der landeskundliche Aspekt – Behandlung der deutschen Kolonialgeschichte in der Ära des Wilhelminismus anhand des Beispiels Deutsch-Neuguinea – stand in diesem Abschnitt ganz im Vordergrund. Die Fotografien wurden ergänzt um eine aktuelle Landkarte der betreffenden Südsee-Region; adäquat wäre der Kontrast zu einer historischen Kartendarstellung, wie sie in einschlägigen Geschichtsbüchern zu finden ist, welcher die damaligen politisch-topografischen Verhältnisse zu entnehmen sind (wichtig im Hinblick auf das Romanende etwa die Nähe zu Australien, damals noch Kronkolonie bzw. als Commonwealth-Zusammenschluss Teil des britischen Empire).

In einem zweiten Abschnitt wurden die gegensätzlichen Standpunkte in der Kracht-Diez-Debatte, auf griffige Thesen reduziert, zur Anschauung gebracht. Im dritten und letzten Abschnitt schließlich stand die Interpretationsmethode Intertextualität bzw. Intermedialität im Mittelpunkt. Insbesondere die genannten Werke der grafischen Literatur, aber auch die vielen historischen Gestalten – von Franz Kafka über Sigmund Freud bis zu den Kellogg-Brüdern, die wie Hauptfigur August Engelhardt für das Nachdenken über Fragen der richtigen Ernährung in jener Zeit stehen – eignen sich hervorragend zur Visualisierung. Als besonders markant ist sicherlich die augenfällige Parallele der Titelgestaltung von *Imperium* zum Abschlusspanel des genannten *Theodor-Pussel*-Bandes zu bezeichnen. Sie eignet sich daher besonders für die Präsentation. Dasselbe gilt für den Comic-Roman *Südseeballade* von Hugo Pratt. Figuren wie der Leutnant zur See Slütter oder Pandora, wie sie von Pratt dargestellt werden, machen deutlich, dass Christian Krachts *Imperium* aus vielen Quellen gespeist ist, und können somit die These unterstreichen, dass eine Betrachtung des Romans ohne Rücksicht auf seine intermedialen Referenzen rasch zu kurz greifen kann.

### 3. Fazit

Christian Krachts Roman *Imperium* ist hier auf seine Verwertbarkeit für den DaF-Unterricht hin untersucht worden. Der Roman lebt von teils versteckten, teils offensichtlichen Anspielungen und intermedialen Verweisen auf sowohl authentische historische als auch fiktive Figuren und Ereignisse. Vor allem erstere machen den Roman zu einem interessanten landeskundlichen Gegenstand.

Die aufgeregte Debatte, die in deutschen Feuilletons nach dem Erscheinen des Romans geführt wurde, lenkt darüber hinaus das Interesse des DaF-Unterrichtenden auf die Verwertbarkeit des Romans zu literaturdidaktischen Zwecken. Ein hermeneutischer Kommentar des *Spiegel*-Rezensenten Georg Diez rückte das rezipierende Subjekt und andere textexterne Faktoren auf fragwürdige Weise in den Vordergrund. Verteidiger Krachts zogen sich auf einen Standpunkt zurück, der eine rein textimmanente Betrachtung des Romans zu empfehlen schien. Beide Interpretationsmodelle lassen sich mit ihren Beschränkungen anhand des Romans und der auf ihn bezogenen öffentlichen Debatte exemplifizieren.

Die signifikante Anzahl an intermedialen Verweisen, namentlich auf Werke der grafischen Literatur, lädt schließlich ein zu einer Betrachtung des Romans aus der Perspektive der Intermedialität, die in Verbindung mit einem expliziten Hinweis des auktorialen Erzählers im ersten Kapitel eine parabolische Lesart des Romans nahelegt, welche sich mit dessen spielerischen und ironischen Elementen hervorragend verträgt und eine höhere Plausibilität aufweist als etwa die von Georg Diez vorgeschlagene.

Für die Literaturdidaktik ergibt sich mithin ein interessantes Angebot zur Thematik der Methodenpluralität. Die unterschiedlichen Ergebnisse, zu denen verschiedene Zugänge zum Werk führen können, wurden skizziert. Deutlich wurden das dialektische Verhältnis zwischen textinternen und textexternen hermeneutischen Zugängen sowie die Möglichkeit, einseitigen Verengungen des Textverstehens durch Methodenvielfalt zu begegnen und so eine Brücke zu schlagen zwischen konkurrierenden Auffassungen.

Ferner gewährt der Fall Kracht mustergültig Einblick in Funktionsweise, Mechanismen und Verflechtungen von Literaturbetrieb und Literaturkritik in Deutschland, was ebenfalls ein Gegenstand des DaF-Literaturunterrichts sein kann.

### Literatur

*Primär:*

Illies, Florian: *1913: Der Sommer des Jahrhunderts*. München: Fischer, 2012.

Kracht, Christian: *Imperium*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2012.

Kracht, Christian; Woodard, David: *Briefwechsel 2004–2009. Band 1: 2004–2007*. Hannover: Wehrhahn, 2011.



- Kracht, Christian: *Ich werde hier sein im Sonnenschein und im Schatten*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2008.
- Kracht, Christian: 1979. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2001.
- Kracht, Christian; Niermann, Ingo: *Metan. 1. Teil*. Berlin: Rogner und Bernhard, 2007.
- Le Gall, Frank: *Théodore Poussin. L'intégrale 1*. Marcinelle: Dupuis, 2010.
- Pratt, Hugo: *Una ballata del mare salato*. Rom: Lizard, 2007.

*Sekundär:*

- Augstein, Jakob: »S.P.O.N. – Im Zweifel links: Krachts Krieg«, *Spiegel-Online*, 16.02.2012. Zugänglich unter <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/s-p-o-n-im-zweifel-links-krachts-krieg-a-815638.html> (30.05.2013).
- Behringer, Marco: »Abenteuer und Poesie: Theodor Pussel als Gesamtausgabe«, *Zack* 05 (2013), 34–36.
- Broich, Ulrich; Pfister, Manfred (Hrsg.): *Intertextualität: Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Tübingen: Niemeyer, 1985.
- Diez, Georg: »Die Methode Kracht«, *Spiegel* 7 (2012), 100–103.
- Diez, Georg: »Meine Jahre mit Kracht«, *Spiegel* 9 (2012), 125–128.
- Heinzelmann, Herbert: »Corto im »anderen Zustand«: Aspekte der Moderne und Postmoderne in Hugo Pratts *Südseeballade* und im Maltese-Zyklus«. In: Heinz Ludwig Arnold (Hrsg.): *Comics, Mangas, Graphic Novels*. München: Boorberg, 2009, 109–124 (Text + Kritik-Sonderband).
- Jauß, Hans Robert: *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970.
- Malchow, Helge: »Blaue Blume der Romantik«, *Spiegel* 8 (2012), 126–128.
- Platthaus, Andreas: »Christian Krachts »Imperium«. Finden Sie die Unterschiede?«, *FAZ.net*, 06.03.2012. Zugänglich unter <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/christian-krachts-imperium-finden-sie-die-unterschiede-11674244.html> (30.05.2013).
- Zander, Horst: »Intertextualität und Medienwechsel«. In: Manfred Pfister; Ulrich Broich (Hrsg.): *Intertextualität: Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Tübingen: Niemeyer, 1985, 178–196.

► *Dietmar Mehrens*

Studium der Germanistik, Romanistik und Ev. Theologie (Magisterstudiengang) in Hamburg und Lausanne 1989–1994, Promotion zum Dr. phil. an der Uni Hamburg im Juni 2000 mit der Dissertation *Vom göttlichen Auftrag der Literatur* über Joseph Roth. Hochschullehrer in der Volksrepublik China an der Yanbian-Universität für Wissenschaft und Technik von 2003 bis 2005 und als DAAD-Lektor an der Universität Nanjing von 2008 bis 2013. Zwischen den China-Aufenthalten Tätigkeit als Journalist und Fernsehredakteur für Pro Sieben und ERF Fernsehen. Derzeit Dozent für Area Studies China an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock.



Das neue 6-bändige  
Lehrwerk für  
Erwachsene von  
A1 bis B1!

# DaF leicht

überraschend  
leicht!

leicht  
unterrichten!

leicht  
lernen!

Neu



Kurs- und Übungsbuch A1.1  
+ DVD-ROM  
978-3-12-676250-2

Neu im September



Kurs- und Übungsbuch A1.2  
+ DVD-ROM  
978-3-12-676251-9

Mit animierten  
Grammatik-Clips!

[www.klett.de/dafleicht](http://www.klett.de/dafleicht)

Z34359

*Sprachen fürs Leben!*

 **Klett**

JAPANISCHE GESELLSCHAFT FÜR  
GERMANISTIK (HG.)

**NEUE BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK  
BAND 12 / HEFT 1**

**Sonderthema: Dimensionen der DaF-Forschung**

Internationale Ausgabe von „DOITSU BUNGAKU“, Bd. 147

2013 · 978-3-86205-318-6 · 232 S., kt. · EUR 23,20



MICHAEL SCHAT / MAKIKO HOSHII /  
MARCO RAINDL (HG.)

**LERNPROZESSE VERSTEHEN – EMPIRISCHE  
FORSCHUNGEN ZUM DEUTSCHUNTERRICHT  
AN JAPANISCHEN UNIVERSITÄTEN**

2013 · 978-3-86205-345-2 · 242 S., kt. · EUR 23,—



JAPANISCHE GESELLSCHAFT FÜR  
GERMANISTIK (HG.)

**BEITRÄGE ZUR GENERATIVEN LINGUISTIK**

2014 · 978-3-86205-344-5 · 105 S., kt. · EUR 16,—



JUDITA KANJO

**DEUTSCHSPRACHIGE LITERATUR DES  
POSTKOLONIALEN DISKURSES**

**Eine fremdsprachendidaktische Studie**

2013 · 978-3-86205-291-2 · 335 S., kt. · EUR 36,—



ALMUT HILLE / BENJAMIN LANGER (HG.)

**ERZÄHLTE STÄDTE**

**Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik**

2013 · 978-3-86205-297-4 · 246 S., kt. · EUR 38,—



IUDICIUM Verlag GmbH

Dauthendeystr. 2 · D-81377 München

Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de

Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.

**Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter [www.iudicium.de](http://www.iudicium.de)**

## XIV. Kongress des Lateinamerikanischen Germanistenverbandes

In vier Bänden wird eine Auswahl der während des XIV. Kongresses des Lateinamerikanischen Germanistenverbandes (ALEG) gehaltenen Vorträge veröffentlicht. Der Kongress fand unter dem Titel »Transformationen: Lateinamerikanische Germanistik im Wandel« vom 5.–9. März 2012 am Geisteswissenschaftlichen Zentrum (CUCSH) der Universität Guadalajara, Mexiko, statt. Die Vorträge behandeln Themen aus den Bereichen Literatur, Linguistik, Übersetzungswissenschaften und Didaktik. Sie vermitteln einen Einblick in die Arbeit der Lehrenden und Forschenden an den Deutschabteilungen vieler Universitäten in Lateinamerika, die sich an der Schnittstelle zwischen der deutschen und den verschiedenen lateinamerikanischen Sprachen vollzieht. Zugleich spiegeln sie die Ausarbeitung, Präzisierung und Transformation leitender Paradigmen der lateinamerikanischen Germanistik wider.

Olivia C. Díaz Pérez, Florian Gräfe und Rolf G. Renner (Hrsg.)

### **Intermedialität und Alterität, Migration und Emigration**

Tendenzen der deutschsprachigen Literatur

[ALEG, Bd. 1] 2014, 444 Seiten, kart., ISBN 978-3-86057-876-6 € 49,80

Olivia C. Díaz Pérez, Florian Gräfe, Juliana Perez und Friedhelm Schmidt-Welle (Hrsg.)

### **Transformationen der Erinnerung und der Wirklichkeit in der Literatur**

[ALEG, Bd. 2] 2014, 276 Seiten, kart., ISBN 978-3-86057-877-3 € 49,80

Christian Fandrych, Adriana R. Galván Torres, Werner Heidermann, Ulrike Pleß und Erwin Tschirner (Hrsg.)

### **Text, Diskurs und Translation im Wandel**

Transformationen in der lateinamerikanischen Germanistik

[ALEG, Bd. 3] 2013, 312 Seiten, kart., ISBN 978-3-86057-878-0 € 49,80

Katharina Herzig, Sabine Pflieger, Karen Pupp Spinassé und Sabrina Sadowski (Hrsg.)

### **Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika**

Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis

[ALEG, Bd. 4] 2014, 256 Seiten, kart., ISBN 978-3-86057-879-7 € 49,80

Der vorliegende vierte Band gibt einen multiperspektivischen Einblick in die lateinamerikanische DaF-Didaktik. Auf unterrichtspraktischer Ebene wird in mehreren Beiträgen die Umsetzung innovativer didaktisch-methodischer Ansätze in lateinamerikanischen DaF-Lernkontexten beschrieben. In diesem Zusammenhang geht es z. B. um Textkompetenz, Leseverstehen, prozessorientiertes Schreiben, *Blended-Learning*-Konzepte, die Rolle der Wissenschaftssprache sowie der Übersetzung im DaF-Unterricht. Im Bereich theoretischer Reflexionen und empirischer Forschung stehen u. a. sprachenpolitische, curriculare und interkulturelle Fragen, Lerner- und Inhaltsorientierung insbesondere in akademischen DaF-Lernkontexten, Evaluation und Interkomprehension im Mittelpunkt. Dabei werden sowohl bereits bestehende Forschungsprojekte vorgestellt als auch didaktische Forschungsdesiderate im lateinamerikanischen Kontext identifiziert. Insgesamt zeugt der Band von einer breit aufgestellten DaF-Didaktik in Lateinamerika, die unterschiedliche Lernerbedürfnisse und DaF-Lernkontexte wahrnimmt und diese bedient. Eine spannende Lektüre des Buches ergibt sich schon allein aus dem Vorsatz, diese vielfältigen DaF-Lernkontexte in Lateinamerika zu erkunden, wobei hier natürlich nur eine kleine Auswahl aus dem großen Spektrum präsentiert werden kann.

# STAUFFENBURG VERLAG

Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH

Postfach 25 25 D-72015 Tübingen [www.stauffenburg.de](http://www.stauffenburg.de)

THORBEN PÄTHE

## VOM GASTARBEITER ZUM KANAKEN

Zur Frage der Identität in der deutschen Gegenwartsliteratur

2013 · 978-3-86205-092-5 · 185 S., kt. · EUR 17,—



TEONA DJIBOUTI

## AUFNEHMEN UND VERWANDELN

Hugo von Hofmannsthal und der Orient

2014 · 978-3-86205-389-6 · 224 S., kt. · EUR 25,—



VERENA THOMA-ENDENICH

## TRAGISCHE UNSCHULD

Zur Korrelation von Politik, Religion und Weiblichkeit im dramatischen Werk Friedrich Hebbels

2014 · 978-3-86205-419-0 · 163 S., kt. · EUR 18,—  
(Cursus. Texte und Studien zur deutschen Literatur, Bd. 27)



## HANS-GÜNTHER SCHWARZ / GERALDINE GUTIÉRREZ DE WIENKEN / FRIEDER HEPP (HG.) SCHIFFBRÜCHE UND IDYLLEN

Mensch, Natur und die vergängliche, fließende Welt (ukiyo-e) in Ost und West. Das Symposium

2014 · 978-3-86205-455-8 · 274 S., kt. · EUR 32,— (Schriftenreihe des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie, herausgegeben von Hans-Günther Schwarz, Christiane von Stutterheim, Franz Loquai, Gertrud M. Rösch, Band XIV)



ANDRÉ SCHNYDER (HG.)

## KANNITVERSTAN

Bausteine zu einer nachbabylonischen Herme(neu)tik.  
Akten einer germanistischen Tagung von 2012

2013 · 978-3-86205-294-3 · 422 S., kt. · EUR 50,—



IUDICIUM Verlag GmbH

Dauthendeystr. 2 · D-81377 München

Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de

Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.

Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter [www.iudicium.de](http://www.iudicium.de)