

Theorie und Praxis Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache

Serie A

Herausgegeben von:

Hans-Jürgen Krumm
und Paul R. Portmann-Tselikas

Schriftleitung:

Sabine Schmölzer-Eibinger unter Mitarbeit von Gerlinde Stock

Für die Beiträge der Österreich-Kooperation:

Arnulf Knafl

Publikationsorgan der Wissenschaftlichen Gesellschaft
zur Förderung des Deutschen
als Fremdsprache

Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.)

Theorie und Praxis

Österreichische Beiträge
zu Deutsch als Fremdsprache

11/2007

Schwerpunkt: Wortschatz

veröffentlicht in Zusammenarbeit
mit der Österreich-Kooperation

StudienVerlag

Innsbruck
Wien
Bozen

© 2008 by Studienverlag Ges.m.b.H.
Erlersstraße 10, A-6020 Innsbruck
e-mail: order@studienverlag.at
Internet: www.studienverlag.at

Gedruckt mit Unterstützung durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
in Wien und die Österreich-Kooperation.

Satz und Umschlag: Studienverlag/Thomas Auer

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7065-4553-2

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Hans-Jürgen Krumm/Paul R. Portmann-Tselikas Vorwort der Herausgeber	9
--	---

1. Schwerpunkt: Wortschatz

Gerd Antos/Anna Lewandowska „Amsel, Drossel, Fink und Star“ – Wortschatzerwerb und seine Vermittlung im Spannungsfeld von vier „Forschungswelten“	11
---	----

Der Beitrag konkretisiert die These, dass bei der Erforschung des Wortschatzlernens Theorien, Befunde und Ergebnisse aus vier unterschiedlichen Forschungswelten berücksichtigt werden müssen: das mentale Lexikon des Lernalers/der Lernerin, Lerntheorien, die Berücksichtigung der Fremdheitsperspektive und die Auseinandersetzung mit institutionellen Zwängen bei der Vermittlung.

Gerd Antos ist Professor für „Germanistische Linguistik“ in Halle. Anna Lewandowska ist Dozentin für „Deutsch als Fremdsprache“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Wolfgang Zydatiś Wortschatz und Sachfachliteralität im bilingualen Unterricht	23
--	----

Der Beitrag berichtet über ausgewählte Ergebnisse empirisch-statistischer Untersuchungen aus einem Evaluationsprojekt zum englischsprachigen Sachfachunterricht an Gymnasien in Berlin (Deutschland).

Wolfgang Zydatiś vertritt als Hochschullehrer die Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Freien Universität Berlin.

Karin Schaffer Wortschatzarbeit im Kindergarten bei Kindern mit Migrationshintergrund	39
---	----

Der Beitrag beleuchtet die spracherwerbstheoretischen Hintergründe des kindlichen Wortschatzerwerbs in der Zweitsprache und gibt didaktische Empfehlungen, wie eine lernpsychologisch fundierte Vermittlung des Wortschatzes erfolgen könnte.

Karin Schaffer ist Dissertantin am Institut für Germanistik der Universität Graz und Mitarbeiterin am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

Peter Paschke

Grundwortschatz Deutsch für italienische Studierende

geisteswissenschaftlicher Fachrichtungen _____ 51

Der Beitrag beschreibt die Kriterien der Auswahl eines Grundwortschatzes zum Einsatz in geisteswissenschaftlich orientierten Anfänger-Lesekursen. Es wird das Ziel verfolgt, den Wortschatz quantitativ zu beschränken, geisteswissenschaftlich auszurichten und eng mit dem Unterrichtsmaterial zu verknüpfen.

Peter Paschke ist Dozent für Deutsche Sprache an der Universität Venedig und Lehrbeauftragter an der Universität Padua.

Antonella Nardi

Der lexikorientierte Ansatz und seine lernstrategischen

Implikationen in der Fachfremdsprachendidaktik des Deutschen _____ 67

Auf der Basis eines lexikorientierten Ansatzes werden die lernpsychologischen Implikationen des Wortschatzerwerbs im Fachunterricht Deutsch als Fremdsprache untersucht. Es wird eine Aufgabentypologie vorgeschlagen, die das bewusste Ausbauen der strategischen Erarbeitung und Aneignung von relevanten lexikalischen Einheiten im Fachwortschatz unterstützen soll.

Antonella Nardi ist Lehrbeauftragte für „Deutsche Sprache“ an der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre und an der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Modena e Reggio Emilia und Lehrbeauftragte für „Didaktik der deutschen Sprache“ an den Universitäten Modena e Reggio Emilia und Parma.

Hans Drumbl

Kognition und Lernen – neue Erkenntnisse zur Wortschatzarbeit _____ 89

In diesem Beitrag geht es um die Frage, ob die neuesten Arbeiten zur Kognition Antworten geben können auf alte, ungelöste Fragen der Sprachdidaktik.

Hans Drumbl unterrichtet seit 1969 Deutsch an italienischen Universitäten und ist Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Bozen.

Doris Höhmann

Fach- und zielgruppenorientierte Wortschatzarbeit –

neue Wege in der fachbezogenen Fremdsprachendidaktik _____ 107

Der Beitrag befasst sich mit den Anforderungen des fachbezogenen DaF-Unterrichts und geht insbesondere auf die Möglichkeiten ein, die sich Lehrenden und Lernenden durch die Kenntnis der Arbeitstechniken und Hilfsmittel der modernen Terminologielehre und Fachlexikographie eröffnen.

Doris Höhmann ist Professorin für Deutsche Sprache an der Universität Sassari (Italien). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Fachlexikographie und Korpuslinguistik.

Tomáš Káňa

**Elektronische Sprachkorpora in Wissenschaft und
Unterricht DaF/DaZ – einige Vorschläge für die Nutzung
der elektronischen Instrumente _____ 123**

Der Beitrag stellt elektronische Sprachkorpora mit ihren Hauptmerkmalen und Funktionen vor. Anhand von Beispielen, die auf die Wortschatzarbeit fokussieren, werden die Möglichkeiten der Nutzung dieser Instrumente in der Forschung und im Unterricht präsentiert.

Tomáš Káňa ist Fachassistent für Lexikologie, Übersetzungswissenschaft und Korpuslinguistik an den Germanistiken der Pädagogischen und Philosophischen Fakultät der Masaryk-Universität Brunn (Tschechien).

2. Allgemeiner Teil

Christine Czinglar

Handlungsorientierte Kulturarbeit im Fremdsprachenunterricht ____ 137

Der Beitrag stellt ein Sprachprojekt aus der Auslandsgermanistik vor, das praktische Kulturarbeit, Kulturwissenschaft und Deutschunterricht miteinander verbindet.

Christine Czinglar ist ÖK-Lektorin am Institut für Germanistik der Katholischen Péter-Pázmány-Universität in Piliscsaba bei Budapest.

Minna Maijala

**„Mindestens haltbar bis“ – zur Problematik eines „Verfallsdatums“
in Bezug auf die Aktualität landeskundlicher Inhalte in
Fremdsprachenlehrwerken _____ 153**

Der Beitrag diskutiert die Problematik eines „Verfallsdatums“ in Bezug auf die Aktualität landeskundlicher Inhalte in fremdsprachlichen Lehrwerken.

Minna Maijala ist Lektorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Turku (Finnland).

Thomas Fritz Wie Erwachsene Sprachen lernen	165
--	------------

Der Beitrag diskutiert Aussagen von Lernenden über ihr eigenes Lernen, speziell im Bereich der Phonologie, die im Rahmen einer PhD-Thesis zum Thema Phonologieerwerb an der Universität Manchester gesammelt wurden.

Thomas Fritz arbeitet in der Erwachsenenbildung, in der Aus- und Weiterbildung von Unterrichtenden und ist Lektor an den Universitäten Wien und Graz.

3. Rezension

Gisela Tütken/Gesa Singer, Hrsg. (2006): Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs III. Aufgaben zur sachorientierten, freien und universitätsbezogenen Textproduktion (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 75). Regensburg: FaDaF.	179
(Imke Mohr)	

4. Forschungsbericht

Ulrike Eder Komponenten der aufgabenorientierten Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht	189
--	------------

Aufbauend auf aktuellen Untersuchungen und Diskursen zur fremdsprachigen Literaturdidaktik sollen die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Grundkomponenten einen möglichst umfassenden und systematischen Überblick über die wichtigsten Aspekte der aufgabenorientierten Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht geben.

Ulrike Eder arbeitet seit 1999 am Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache der Universität Wien. Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind: Kinder- und Jugendliteratur im DaF/DaZ-Unterricht, Sprachenpolitik, Geschichte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache.

5. Bericht

Verena Plutzar Geburtstagssymposium für Hans-Jürgen Krumm am Europäischen Tag der Sprachen, dem 26. September 2007	219
---	------------

Antonella Nardi

Der lexikorientierte Ansatz und seine lernstrategischen Implikationen in der Fachfremdsprachendidaktik des Deutschen

1. Einleitung

Eine Herausforderung des Fachunterrichts in der Fremdsprache besteht für die Lernenden u.a. darin, dass sie mit großen Mengen von Fachwörtern konfrontiert werden, die sie meistern müssen, wenn sie in ihrem Fachbereich fremdsprachlich kompetent handeln wollen. Die Herausforderung für die Lehrenden ist dabei, einen effizienten Weg in der Vermittlung von großen Wissensmengen zu finden. *Effizient* heißt hier motivierend, den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend, mit möglichst dauerhafter Wirkung, also mit positivem Effekt auf die Lernleistung.

Diesbezüglich gehe ich davon aus, dass einige Lernende, und zwar normalerweise diejenigen, die gute Lernleistungen erbringen, den Weg zu effizientem Wortschatzerwerb selbständig gehen können, sei es intuitiv oder bewusst. Das können aber leider nicht alle, und damit möchte ich mich in diesem Beitrag beschäftigen.

Ich möchte dieses Thema aus einer Perspektive angehen, die erlaubt, den kognitiven Vorgängen nachzugehen, die hinter einem *effizienten* lexikalischen Lernen stecken; in anderen Worten: Ich möchte versuchen, das strategische Vorgehen darzustellen, das einen erfolgreichen Wortschatzerwerb ermöglicht. Es werden also Wege präsentiert, die alle Lernenden gehen können, und die ein möglichst nachhaltiges Abspeichern und Abrufen lexikalischer Einheiten fördern.

Im Folgenden werde ich zuerst das Thema „Wortschatzerwerb“ aus einem theoretischen Gesichtspunkt beleuchten; anschließend werde ich die Ergebnisse einer kleinen Fallstudie präsentieren, die sich auf die produktive Anwendung von Fachwortschatz von Seiten universitärer Studierender im Fach Betriebswirtschaftslehre beziehen. Ausgehend von der Klassifikation, die sich aus den präsentierten Resultaten ergibt, wird dann eine Übungstypologie entworfen, die auf einem strategischen Verlauf basiert, der das Lernen lexikalischer Einheiten in der (Fach-)Fremdsprache unterstützen kann.

2. Theoretische Grundlage

Das Thema „Wortschatzlernen im (Fach-)Sprachenunterricht“ wird hier aus der Perspektive der Vermittlung und der strategischen Verarbeitung von Wissen angegangen, und zwar aus der Perspektive des lexikorientierten Ansatzes (Lewis 1993, 1997, 2000) und der dadurch aktivierbaren kognitiven und metakognitiven Lernstrategien (O'Malley/Chamot 1990; Mariani/Pozzo 2002; Nardi 2006a).

Elemente des lexikalischen Ansatzes von Lewis, die hier eine zentrale Funktion haben, sind folgende:

- Die Lexik einer Sprache besteht nicht aus einzelnen Wörtern, sondern aus *chunks*,¹ die bedeutende lexikalische Einheiten bilden.
- Das Sprachenlernen bezieht sich also auf vorgefertigte relevante Wortkombinationen, was die Art widerspiegelt, wie lexikalische Einheiten im Gedächtnis gespeichert sind (Nattinger/DeCarrico 1992; Lewis 1993, 121), und zwar vernetzt und in größeren strukturierten Wissensseinheiten organisiert.
- Das bedeutet für die Lernenden einen Perspektivenwechsel bezüglich der Fremdsprache, und rückwirkend auch der Muttersprache: Statt sich auf einzelne Sprachelemente zu konzentrieren, sollten sie möglichst ein Auge für die potentiellen sprachlichen Kombinationen, also eine so genannte „Phrasal view of language“ (Hill/Lewis/Lewis 2000, 89) entwickeln, die in jeder Information bzw. in jedem Text präsent sind, und entsprechende Lern- und Erinnerungsstrategien ausbauen.
- Eine wichtige und praxisbezogene Funktion gewinnt das *chunking* als Erkenntnis- und Bildungsverfahren in Bezug auf Informationsmuster. Das Erkennen von zusammengehörigen Einzeleinheiten, die wiederkehrende, untereinander vernetzte Muster bilden, die man immer wieder abrufen kann, ist eine für strategisch handelnde Lernende sehr effiziente Verfahrensweise.²
- Da das *chunken* als eine Art Kodierungsstrategie angesehen werden kann,³ sollten die Lernenden durch geeignete Wissensvermittlungsverfahren die Möglichkeit erhalten, möglichst viele lexikalische Einheiten so fest im Langzeitgedächtnis zu speichern, dass sie bei Bedarf langfristig darüber verfügen können.
- Dieses Ergebnis kann durch gezieltes Üben angestrebt werden. Lewis (1993, 117 u. 121) schlägt ein *pedagogical chunking* vor. Damit ist ein Vermittlungsverfahren gemeint, wodurch Inhalte durch relevante *Chunking-Portionen*, und zwar durch die Auswahl von Wörtern aus dem entsprechenden Kontext zusammen mit wichtigen Kollokationen, erkannt und verarbeitet werden, damit sie von den Lernenden als besonders bedeutungstragend wahrgenommen werden. In dieser Form sollen die lexikalischen Einheiten wiederholt präsentiert, klassifiziert und geübt werden, damit sie im Langzeitgedächtnis nachhaltig verankert werden. (Krenn 2005, 13–14)

Weitere Argumente, die für die Implementierung des lexikorientierten Ansatzes sprechen, sind lernpsychologischer Natur. Wie schon oben angedeutet, trägt ein solcher Ansatz dazu bei, strategisches Lernen zu aktivieren. Eine zentrale Funktion bei der Aktivierung strategischen Lernens hat die gezielte Lenkung der Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Lerninhalte. In Bezug auf das Grammatiklernen unterscheidet Portmann-Tselikas (2001, 19 in Anlehnung an Schmidt 1995, 2001) zwei Arten von Sprachaufmerksamkeit: das *Bemerken* (engl. *noticing*) und das *Erkennen* (engl. *understanding*). Durch das *Bemerken* wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ein sprachliches Phänomen gerichtet, damit sie die Besonderheit des Phänomens selbst *sehen* können, damit sie also dafür sensibilisiert werden. Die Lenkung der Aufmerksamkeit kann in diesem Fall durch unterschiedliche Formen der Hervorhebung des gewählten Sprachphänomens erfolgen. Das *Erkennen* bezieht sich dagegen auf das Bewusstwerden der Besonderheit des behandelten Sprachelements und auf das entsprechende Generieren expliziten Sprachwissens. Diese zweite Form der Sprachaufmerksamkeit kann z.B. durch den Einsatz sprachbewusstheitsfördernder Aufgaben eingeleitet werden, die die Reflexion über das schon Wahrgenommene fördern.

Die zwei beschriebenen mentalen Verfahren der Aufmerksamkeitslenkung und der Bewusstmachung erklären die Wirkung von kognitiven bzw. metakognitiven Lernstrategien im Prozess der Verarbeitung und Speicherung des im Unterricht vermittelten Wissens (vgl. exemplarisch O'Malley/Chamot 1990, 198; Mariani/Pozzo 2002, 73; Nardi 2006a, 38 ff.). Die Aktivierung von kognitiven Lernstrategien bewirkt das nachhaltige Behalten und Abrufen des Neugelernten, die metakognitiven Strategien beziehen sich auf die Reflexion und die bewusste Steuerung des eigenen Lernprozesses.

Kognitive Lernstrategien, die durch die oben beschriebene Art lexikalischer Wissensvermittlung aktiviert werden können, sind:⁴

- *selektive Aufmerksamkeit*: die Konzentration auf spezifische Aspekte der Information lenken;
- *Assoziation*: neue Informationen miteinander verbinden und mit bestehendem Wissen vernetzen;
- *Klassifikation*: Gruppierungskriterien finden und anwenden, Kategorien bilden;
- *Induktion*: aus analysierten Beispielen Regelmäßigkeiten und Muster erkennen;
- *Transfer*: schon angeeignete Kenntnisse und Kompetenzen in neuen Kontexten analog anwenden.

Im Folgenden werden Beispiele aus schriftlichen Produktionen von Studierenden präsentiert, die die Aktivierung der oben genannten strategischen Verfahren erkennen lassen.

3. Die Fallstudie

Die Fallstudie ist im Bereich eines Kurses über Werbesprache an der Fakultät für Betriebswirtschaft der Universität Modena e Reggio Emilia entstanden. Die Studierenden, die sich daran beteiligt haben, haben zu der Zeit der Datenerhebung das dritte Jahr im Studiengang „Economia e Marketing Internazionale“ besucht. Die ProbandInnen weisen verschiedene Erfahrungen mit der deutschen Sprache auf: Einige lernen sie seit drei Jahren, andere hatten schon Deutsch in der Schule, und zwar zwei bis acht Jahre lang. Am Ende des Kurses, als das Thema „Werbung als Marketingform“ behandelt wurde, hat eine Stichprobe stattgefunden.

Als Kurslesevorlage wurde ein Dossier mit theoretischen Texten⁵ und Beispielen aus Werbeanzeigen bereitgestellt. Im Kurs, der aus einer Vorlesung und dem entsprechenden Lektorat bestand, sind Begriffe wie *Werbeziele*, *Werbewirkung*, *Zielgruppenbestimmung*, *Bild- und Textelemente* theoretisch präsentiert (Vorlesung) und besprochen (Lektorat) worden. Sowohl in der Vorlesung (frontal) wie im Lektorat (von den Studierenden) sind Werbeanzeigen beschrieben und kommentiert worden. Gezielte Aufgaben zur Übung von *Bemerken* und *Erkennen* spezifischer lexikalischer Einheiten, die mit der Behandlung der besprochenen Inhalte verbunden sind, sind jedoch nicht durchgeführt worden. Solche relevanten lexikalischen Einheiten kommen im Dossier vor, sie wurden während der Vorlesung von der Dozentin und im Lektorat von der Lektorin und den Studierenden mündlich gebraucht. Gelegentlich wurden sie durch Tafelanschrift schriftlich fixiert.

Die Zielsetzung der Fallstudie ist es festzustellen, ob und inwieweit die schriftlichen Arbeiten eine produktive Anwendung der im Kurs meist implizit behandelten lexikalischen Einheit zeigen, die für das besprochene Thema relevant sind.

3.1. Das Korpus

Das Korpus besteht aus 35 schriftlichen Texten in der Fremdsprache. Die meisten ProbandInnen haben schon Deutsch in der Schule gelernt, andere nur an der Universität. In Tabelle 1 sind die ProbandInnen nach Dauer der Lernerfahrung mit der deutschen Sprache eingeteilt worden:

	3 Jahre Deutsch	5/6 Jahre Deutsch	7/8 Jahre Deutsch	11 Jahre Deutsch
ProbandInnen	8	11	15	1

Tabelle 1: ProbandInnen nach Dauer der Lernerfahrung mit der deutschen Sprache

Die Aufgabe, die die Beschreibung und den Kommentar einer bestimmten Werbeanzeige betrifft, bezieht sich auf das Niveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen⁶ und besteht aus vier Teilen:

1. Beschreiben Sie das Werbebild.
2. Kommentieren Sie die Texte (Schlagzeile, Slogan und Fließtext).
3. Welche Ziele verfolgt die Werbung?
4. Gefällt Ihnen die Werbung? Sagen Sie Ihre Meinung.

3.2. Auswertung und Analyse der Ergebnisse

Die Probandentexte wurden im Hinblick auf die Präsenz von relevanten lexikalischen Einheiten gelesen. Diese Daten wurden erhoben und nach Kategorien klassifiziert. Die Aufsätze wurden auch korrigiert und bewertet.

Die Ergebnisse wurden in drei Niveaus eingestuft: Erstes Niveau (sehr gut bis zufrieden stellend) 29–24/30,⁷ zweites Niveau (zufrieden stellend bis ausreichend): 23–18/30, drittes Niveau (nicht ausreichend): 17–16/30. Tabelle 2 bietet einen Überblick über die Einteilung der Daten nach Dauer der Lernerfahrung mit der deutschen Sprache und nach Noteneinstufung:

	3 Jahre Deutsch	5/6 Jahre Deutsch	7/8 Jahre Deutsch	11 Jahre Deutsch	gesamt
1. Niveau	2	6	7	0	15
2. Niveau	4	4	5	1	14
3. Niveau	2	1	3	0	6

Tabelle 2: ProbandInnen nach Dauer der Lernerfahrung mit der deutschen Sprache und nach Noteneinstufung

3.2.1. Klassifikation der Ergebnisse

Zur Klassifikation der Ergebnisse wurden die Hinweise von Lewis (1993, 19) berücksichtigt. Er definiert lexikalische Einheiten als Wortphrasen, also bedeutende relevante Wortkombinationen, die nach verschiedenen Kriterien klassifizierbar sind:

1. als *Multi-word-items* (dt. Komposita);
2. nach Kollokationen, d.h. nach der sprachlichen Umgebung, in der sie syntagmatisch organisiert sind;
3. als Satzkopf bzw. vorgefertigte Sätze;
4. als Erkennungszeichen von Textmustern.

3.2.2. Die Perlen oder Beispiele für gut gelungenes Chunken

Die im Folgenden beschriebenen und kommentierten Ergebnisse gehören meistens den sehr guten bis ausreichenden Produktionen an (Niveaus 1 und 2, N = 29), die schon Beispiele für ein gut gelungenes *chunking* sind.

3.2.2.1. Multi-word-items

Zu dieser Kategorie gehören meistens zusammengesetzte Fachwörter bzw. Nominalphrasen. Der Gebrauch solcher lexikalischen Einheiten in den hier betrachteten Daten (N = 29) zeigt folgende Merkmale:

- a) Die passende Übernahme von zusammengesetzten Fachwörtern aus den Dossier-texten, die sich direkt auf das behandelte Thema beziehen, ist in der Mehrheit der Arbeiten präsent (n = 20, N = 29; 69 %). Beispiele: Zu Punkt 1 der Aufgabe: u.a. *Blickfänger*, *Catch-Visual*, *Schlüsselbild* (Anhang: Text 5); zu Punkt 2: u.a. *Zusatz*, *Logo*, *Werbeaussage*, *Firmenname*, *Wiedererkennungswert*, *Unterüberschrift* (Anhang: Text 4); zu Punkt 3: u.a. *Verständlichkeitsfunktion*, *Einführungswerbung*, *Erinnerungsfunktion*, *Low-Involvement-Werbung* (Anhang: Texte 1–3).
- b) Die situationsadäquate Übernahme von zusammengesetzten Fachwörtern aus den Dossiertexten, die sich nicht direkt auf die gerade behandelte Teilaufgabe beziehen, sondern zu Passagen gehören, die Informationen über die anderen Teilaufgaben enthalten, ist wesentlich niedriger als der oben angegebene Wert (n = 4, N = 29; 14 %): Ein Beispiel für einen solchen positiven Transfer ist das Wort *Werbebotschaft* (vgl. Anhang: Text 5 → Bild) zu Punkt 2 der Aufgabe (Textelemente).
- c) Die passende Übernahme von zusammengesetzten Fachwörtern bzw. Nominalphrasen aus Dossiertexten, die sich nicht direkt auf die Aufgabe beziehen, sondern andere Themen behandeln, ist auch präsent, obwohl sie nicht so häufig vorkommt (n = 7, N = 29; 24 %). Beispiele für diese zweite Art von über die Grenze des Themas reichendem positivem Transfer sind: *Einfluss der englischen Sprache*, *Werbesprache*, *Web-Seite*, *Redewendung*.
- d) Der passende Gebrauch von Fachkomposita, die nicht im Dossier vorkommen, ist auch dokumentiert (n = 8, N = 29; 28 %). Es geht hier um das Abrufen und in manchen Fällen sogar um das Generieren von Wörtern durch Assoziation mit anderen Kontexten (Transfer). Einige Beispiele sind: u.a. *Unternehmensname* (als Analogie zu Firmenname in Text 4), *Seitenfläche* (zur Bildbeschreibung), *Erklärungsfunktion* und *Überzeugungsfunktion* (als Analogie zu den in den Texten 1–3 auftretenden verschiedenen Werbefunktionen), *Sicherheit* und *Leidenschaft* (als positive Sinneseindrücke).

3.2.2.2. Starke Kollokationen

Es geht um häufig auftretende lexikalische Kombinationen, die um Wörter entstehen, die eine generierende Kraft haben (Lewis 1993, 37). In den untersuchten Daten zeigen diese wiederholten Anordnungen von Wortpaaren enge semantische Beziehungen und einen textuellen Zusammenhang. Beispiele für Kookkurrenz treten in allen Texten auf (N = 35) und sind mit den Schlüsselwörtern verbunden, die sich auf die Aufgabe beziehen. Die häufigsten Kookkurrenzen betreffen folgende Wortkombinationen:

- a) Substantiv + Verb: Beispiel: u.a. *Fließtext + erklären, thematisieren, beschreiben, ergänzen, liegen, sich befinden, bestehen aus, Informationen geben, Informationen vermitteln, eine wichtige Funktion haben*; weiter: *Im/Unter dem Fließtext steht [...]*; *Aufmerksamkeit + wecken/erwecken* (starke Kookkurrenz: (n = 21, N = 5; 60 %), *wachrufen, erregen, lenken*. Auch für diese Kategorie übernehmen die Studierenden Kollokationen aus anderen Kontexten (Beispiel: *Aufmerksamkeit + polarisieren, anziehen, beeinflussen, erreichen*), oder sie bilden Kollokationen durch Analogie mit anderen lexikalischen Einheiten (Transfer) z.B. *aufmerksamkeitsaktivierende Funktion → Aufmerksamkeit aktivieren*.
- b) Substantiv + Adjektiv: Beispiele: u.a. *Schlagzeile + eingeblendet, rot, weiß, fettgedruckt, kurz, aktivierende und emotionale [Funktion haben]*; *Werbung + attraktiv, direkt, schwer/einfach zu verstehen, gut, präzise, originell, direkt*.
- c) Adjektiv + Substantiv: Beispiel: *kurz + Slogan, Schlagzeile, Satz, Satzlänge, Text*.

3.2.2.3. Vorgefertigte Sätze bzw. Satzrahmen

Besonders häufig treten folgende Sätze bzw. Satzrahmen auf, die von Studierenden dem Lesematerial entnommen sind:

- a) *[...] haben/hat die Funktion; Die Funktion von [...] ist, die Aufmerksamkeit/das Interesse der Kunden/des Lesers/des Käufers zu wecken*. Die Präsenz von diesem „vorgefertigten“ Satz ist fast ausschließlich in den Aufsätzen zu finden, die dem ersten Niveau (Note 29–24/30) angehören (n = 7, N = 15; 47 %).
- b) Folgender Satzrahmen tritt hingegen in Texten aus allen drei Niveaus, allerdings mit begrenzter Häufigkeit auf (n = 11, N = 35; 31 %): *Die Anzeige/Die Werbung/die Schlagzeile/der Text will ... [Verbendstellung]*.

3.2.2.4. Erkennungszeichen von Textmustern

Besonders interessant in den gesamten untersuchten Daten ist das Auftauchen von lexikalischen Einheiten, die eine textstrukturierende Funktion haben. Solche Wortkombinationen kommen in Textpassagen aller Aufsätze vor, die sich auf die erste Teilaufgabe, und zwar auf die Beschreibung des Werbebildes, beziehen. Es geht um Wortphrasen, die den grafischen Aufbau und die räumliche Aufteilung der Werbeanzeige sprachlich darstellen:

- a) *Im Vordergrund/Hintergrund/In der Mitte des Bildes steht/liegt/ist/kann man ... erkennen;*
- b) *Unter/Hinter/Neben der Schlagzeile/dem Bild/dem Fließtext sieht man/steht/liegt/ist/befindet sich ...*

Die Studierenden haben solche Wortkombinationen nicht dem Lesematerial, sondern der mündlichen Beschreibung und Analyse der Werbeanzeigen entnommen, die in der Vorlesung und im Lektorat stattgefunden haben. Die ProbandInnen haben ihre strukturierende Funktion erkannt, und jetzt nutzen sie sie als Stütze, um ihre Texte sauber zu organisieren. Das ist ein Beispiel für den Einsatz der Induktionsstrategie.

Als erstes Ergebnis der Untersuchung von Beispielen für gelungenes *chunking* kann zunächst festgehalten werden, dass ein Teil der untersuchten schriftlichen Produktionen eine Tendenz zur produktiven Anwendung relevanter lexikalischer Einheiten zeigt, eine Tendenz, die noch weiter ausgebaut werden sollte.

3.2.3. Wo stecken die Schwierigkeiten?

Nicht nur Grammatikfehler, sondern auch ein nichtpassender Gebrauch oder sogar die Vermeidung fester lexikalischer Einheiten tragen zur Qualität der Produktionen bei.

Typische Abweichungen, die besonders in den Texten auftreten, die zum dritten Niveau gehören (N = 6, Note=>18/30), betreffen folgende Merkmale im Schreibverhalten:⁸

- Vermeidungsstrategien beim Chunken (Assoziation, Klassifikation und Transfer): d.h. die gleichen, einfachen Verben – „Rechts *gibt es* das Fließtext“, „Der Slogan der Werbung *ist* unten links“ – werden in verschiedenen Kontexten statt passenderer kookkurrierender Formen wiederholt gebraucht – an den zitierten Stellen z.B. *stehen, sich befinden*;
- falsche Kollokationen (Assoziation und Klassifikation), die einer noch nicht voll-

zogenen Systematisierung der relevanten fachsprachlichen lexikalischen Einheiten zuzuschreiben sind. Beispiele: „Es handelt sich *mit* ein Englizismus“; „Im dieser Werbung *das Bild belegt die* $\frac{3}{4}$ der ganz Zeitige und der Fließtext $\frac{1}{4}$ “, „*auf diesen* Grund“, „*auf diesem* Werbebild *bemerkt* man einen Mann“;

- unsystematischen Gebrauch von Wortphrasen, die zur Bildung eines Textmusters beitragen (Induktion): Das oben zitierte Beispiel für das Auftreten von lexikalischen Einheiten, die eine textstrukturierende Funktion haben, gilt auch für die Arbeiten, die als mangelhaft bewertet worden sind. In diesen letzteren werden die lexikalischen Elemente eingeführt, jedoch nicht konsequent weiter verwendet, wie in den Produktionen, die dem ersten und zweiten Niveau angehören. Die Bildbeschreibung erfolgt z.B. nicht nach der Aufteilung der Bildfläche zunächst nach den Hauptebenen und dann nach den kleineren räumlichen Details, sondern nach der gelegentlichen Anwendung von Lokalangaben.
- falsche Rechtschreibung (selektive Aufmerksamkeit) von Fachwörtern, die im Lesematerial und im Kurs wiederholt vorgekommen sind. Beispiele: u.a. „*Englizismus*“, „*Aufkлерungs-* und Verständlichkeitsfunktion“.

Die hier skizzierten Abweichungen sind ein Zeichen für die verfehlte oder noch nicht optimale Vernetzung relevanter lexikalischer Einheiten in größeren strukturierten Wissenseinheiten von Seiten der Studierenden.

Abschließend möchte ich kurz auf die Zielsetzung der Fallstudie zurückgreifen: Die schriftlichen Arbeiten der Studierenden zeigen tatsächlich eine produktive Anwendung der im Kurs meist implizit behandelten relevanten lexikalischen Einheit. Diese wird jedoch nicht in allen Aufsätzen dokumentiert, sondern nur in einem Teil davon, und auch die besten Produktionen zeigen noch niedrige Werte in Bezug auf die produktive Anwendung mancher relevanten Wortkombinationen. Das heißt, dass der kompetente Gebrauch von fremdsprachlichem Fachwortschatz für die sich an der durchgeführten Stichprobe beteiligenden Studierenden immer noch eine Herausforderung bleibt.

4. Entwurf einer auf dem Einsatz kognitiver Lernstrategien basierenden Aufgabentypologie zum Erwerb relevanter lexikalischer Einheiten

Ziel dieses Entwurfs ist es, Lernaufgaben zu formulieren, die es allen Lernenden ermöglichen, ein strategisches Lernverhalten bewusst zu aktivieren, das die effiziente Speicherung und die konsequente Abrufung von lexikalischen Einheiten im passenden Kontext fördert. Hierfür sind zwei Lernphasen vorgesehen, die sich auf die oben zitierten Begriffe *Bemerken* und *Erkennen* beziehen. In der ersten Phase ist Ziel

der Aufgabenstellung, die Studierenden für eine phrasenorientierte Auffassung der Fachfremdsprache zu sensibilisieren, indem ihre Aufmerksamkeit auf relevante lexikalische Einheiten gelenkt wird. In der zweiten Phase werden explizite Lernprozesse gefördert, die eine Reflexion über die durchgeführten Lernaktivitäten einleiten. Zu jedem Schritt steht die Lernstrategie in Klammern, die durch die Aufgabe aktiviert werden soll.

4.1. Aufgaben zur Sensibilisierung für relevante lexikalische Einheiten in der Fremdsprache

I. Aufgabe: Starke Kollokationen vernetzen

A. Starke Kollokationen rezeptiv wahrnehmen

- a) Suchen Sie im 2. Text (vgl. Anhang) das Wort *Aufmerksamkeit* (selektive Aufmerksamkeit).
- b) Analysieren Sie jetzt den näheren Kontext, wo dieses Wort vorkommt: Treten ähnliche Wörter auf? (Induktion)
- c) Stellen Sie jetzt Hypothesen über die Funktion und die Bedeutung der verschiedenen Wortkombinationen auf (Klassifikation).

Mögliche Lösung zu Schritt b):

Aufmerksamkeit und weiter gehendes Leseinteresse **wecken** soll.

Sie dient mehr der Aufmerksamkeits**weckung**

... das in der Regel den Aufmerksamkeit **erregenden** und produktspezifischen Zusatznutzen ...

Bei der Schlagzeile werden besondere Sprachstrategien zur Aufmerksamkeits**erregung** eingesetzt.

... kann es z.B. nicht in erster Linie seine Aufgabe sein, Aufmerksamkeit zu **wecken**

Mögliche Lösung zu Schritt c):

wecken > Verb

Weckung > Substantiv

erregenden > Adjektiv

Erregung > Substantiv

B. Starke Kollokationen produktiv anwenden

Präposition + Substantiv + Verb:

durch ...	Aufmerksamkeit	
		erregen
		wecken
		erwecken
		aktivieren
		wachrufen
		lenken

Tabelle 3: Kookkurrenz der Kombination: Präposition + Aufmerksamkeit + Verb

- Bilden Sie neue Wörter und lexikalische Kombinationen mit dem Wort *Aufmerksamkeit* (Transfer) mit Hilfe der oben stehenden Tabelle und nach dem Beispiel im Schritt A.
- Schreiben Sie einen Text, in dem die entstandenen Wortkombinationen auftreten.

2. Aufgabe: Semantische Netze aufbauen

- Lesen Sie den 1. Text (vgl. Anhang) und suchen Sie Wörter, die sich mit dem Begriff *Produkt* kombinieren lassen (selektive Aufmerksamkeit/Assoziation).
- Tragen Sie die im Text gefundenen Wörter je nach Wortarten in die Kreise ein (Klassifikation).
- Verbinden Sie die zusammengehörenden lexikalischen Elemente (Assoziation) und rekonstruieren Sie den Text.

Mögliche Lösung:

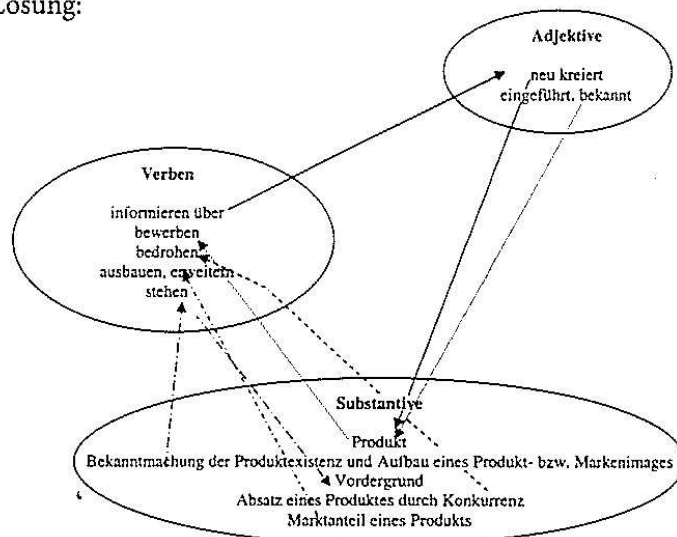


Abbildung 1

3. Aufgabe: Multi-word-items gruppieren

- Lesen Sie die Texte 1, 2 und 3 und sammeln Sie die Komposita mit dem Wort *Werbung* (selektive Aufmerksamkeit).
- Analysieren Sie dann die gesammelten Beispiele nach ihren Ähnlichkeiten (Assoziation/Induktion) und gruppieren Sie sie danach (Klassifikation).

Mögliche Lösung:

Komposita	nach Ziel	nach Werbeobjekt	nach Produktart und Zielgruppe
Einführungswerbung Erhaltungs- oder Erinnerungswerbung Stabilisierungswerbung Expansionswerbung Spielzeugwerbung Männerkosmetikwerbung Low-Involvement-Werbung High-Involvement-Werbung	Einführungswerbung Erhaltungs- oder Erinnerungswerbung Stabilisierungswerbung Expansionswerbung	Spielzeugwerbung Männerkosmetikwerbung	Low-Involvement-Werbung High-Involvement-Werbung

Tabelle 4: Klassifikation von Komposita zum Wort *Werbung*

4. Aufgabe: Redemittel zu Fachbegriffen nach Funktion anordnen

- Lesen Sie Text 4, Punkt 4 und sammeln Sie Redewendungen, die den Begriff *Logo* und seine Funktion beschreiben, so wie sprachliche Besonderheiten, die ihn charakterisieren (selektive Aufmerksamkeit).
- Tragen Sie dann die Daten in die entsprechenden Spalten ein (Klassifikation).

Mögliche Lösung:

Begriff	Beschreibung	sprachliche Besonderheiten	Funktion
Logo	Es ist ein Signal, ein Erkennungszeichen, die stilisierte Gestaltung des Produktnamens; es soll leicht wieder erkennbar sein. Die Form soll einmalig und unverwechselbar sein, die Typografie soll auffallen und ansprechend sein. Die Wahl der Farbe soll das Image der Marke unterstreichen, z.B. steht Blau für seriös, rational, kühl.	Der Name der Firma/des Produkts soll leicht zu behalten, klangvoll, assoziativ sein. Es soll prägnant und von anderen Markenlogos sofort zu unterscheiden sein.	Es soll den Charakter der Firma darstellen und auf das Wesentliche reduzieren. Es soll die Individualität, das Besondere der Firma/des Produkts betonen.

Tabelle 5: Klassifikation von Redewendungen zum Wort *Logo*

5. Aufgabe: Lexikalische Einheiten mit textstrukturierender Funktion wahrnehmen

- Lesen Sie Text 5.
- Teilen Sie den Text in drei Sequenzen ein und betiteln Sie sie (Klassifikation).
- Markieren Sie die Wortkombinationen und die grafischen Merkmale, die die Funktion und die Struktur der Sequenzen explizit machen (Induktion).

Lösung:

- Sequenz. Titel: Die Aufgaben der Werbung (relevante Satzköpfe bzw. -rahmen: *Bilder dienen in der Werbung [...]; sie können [...] vermitteln und eignen sich [...]; sie eignen sich [...]*);
- Sequenz. Titel: Klassifizierung von Bildelementen nach ihrer Funktion (relevanter Satzrahmen: *Aufgrund ihrer Funktion kann man [...] unterscheiden*; Auflistung);
- Sequenz. Titel: Beschreibung der Funktionen von Bildelementen (relevanter Satz: *Die drei Bildtypen decken die drei wichtigen Funktionen ab.*).

4.2. Aktivitäten zur Förderung expliziter Lernprozesse

Nach den in den oben skizzierten Aufgaben implizierten Lernvorgängen können hier zwei Wissensformen als Objekt der Bewusstwerdung eine Rolle spielen: *sprachliches* Wissen und *strategisches* Wissen.

Das sprachliche Wissen kann z.B. dadurch explizit behandelt werden, indem die Studierenden mit den in den wahrgenommenen lexikalischen Einheiten schon entdeckten Regelmäßigkeiten konfrontiert werden: Die oben präsentierten Aufgaben heben deutliche Charakteristiken des Nominalstils hervor, der typisch für Fachsprachen ist: die lexik-generierende Kraft der Substantive (1. Aufgabe), die Erweiterung der Nominalphrase durch Genitivattribute (2. Aufgabe), Kombinationsprinzipien bei zusammengesetzten Fachwörtern (3. Aufgabe), die wichtige Funktion des Satzrahmens *Es soll* [Verbendstellung] bei der Beschreibung von Fachtermini (4. Aufgabe) und schließlich Formen der Textorganisation (5. Aufgabe).

Das Bewusstwerden von strategischem Lernen kann durch dessen *explizite* Behandlung unterstützt werden. Dazu gehören unterschiedliche didaktische Handlungen, die Lernaufgaben begleiten sollten, wie z.B. die Benennung der jeweiligen Lernstrategie vor ihrer Umsetzung in die Praxis, so wie die Besprechung der strategischen Implikationen der Aufgaben nach deren Lösung (Nardi 2007, 76 ff.). Strategische Lernverhaltensweisen können auch durch retro- und introspektive Verfahren, also über deren Verbalisierung thematisiert werden (Nardi 2006a, 38).

5. Schluss

Eine Möglichkeit, die im fremdsprachlichen Fachunterricht gestellte Herausforderung des Wortschatzerwerbs zu bewältigen, ist ein bewusstes Ausbauen der strategisch gelenkten Erarbeitung und Aneignung von relevanten lexikalischen Einheiten, die den Fachwortschatz ausmachen. Hier möchte ich für einen Weg plädieren, der aus den folgenden kognitiven Handlungen besteht: Spuren lesen, einzelne Elemente durch Erinnerung an schon gespeichertes Wissen aktivieren, Muster erkennen und mit schon gespeicherten Mustern vernetzen. Für einen Weg also, der die Lernenden dazu bringen soll, ein strukturiertes und nachhaltiges lexikalisches Wissen zu erwerben.

Anmerkungen

- 1 Das Wort *chunks* (dt. Brocken) stammt aus der Kognitionspsychologie und wurde von George A. Miller (1956) geprägt. Es bezeichnet eine Form der Informationsorganisation, nach der einzelne Gedächtniseinheiten in größeren bzw. kleineren festen Gruppen strukturiert und verbunden werden. Nattinger/DeCarrico (1992; vgl. auch Lewis 1993, 19) haben den Begriff auf den Bereich der Wortschatzvermittlung und -verarbeitung übertragen.

- 2 Wie der erfahrene Schachspieler in Blindpartien kann auch der erfahrene Lernende über ein „wohl organisiertes System von Querbezügen“ verfügen, auf das er zurückgreift. (Ross 2007, 38). Zur viel stärkeren Musteraktivierung aus dem Langzeitgedächtnis, was typisch für erfahrene Schachspieler im Gegensatz zu Anfängern ist, die sich eher auf unbekannte Züge konzentrieren, vgl. Amidzic et al. 2001, 603.
- 3 „Das *chunking* von Elementen in größere Einheiten ist eine Codierungsstrategie, mit deren Hilfe die Gedächtniskapazität erheblich gesteigert werden kann, da bei der freien Wiedergabe von Gedächtnisinhalten anstatt einer Vielzahl von Einzelelementen nur eine Einheit aktiviert wird.“ http://www.nlp.at/lexikon_neu (zuletzt angesehen am 17.2.2008).
- 4 Vgl. auch Lewis 1993, 105–106: „There is in all education a hidden agenda which seeks to develop particular intellectual skills, the most important of which are involved in: Identifying problems [Selektive Aufmerksamkeit A.d.V.], Collecting information, data and evidence [Selektive Aufmerksamkeit/Assoziation A.d.V.], Classifying data, by recognising similarity and difference [Klassifikation A.d.V.], Ranking, making hierarchies, separating more from less important [Induktion A.d.V.], Evaluating evidence and argument, estimating [...], Taking decision, Communicating results effectively [metakognitive Strategien A.d.V.]“ Und weiter: „Die Chunkbildung wird durch verschiedene Mechanismen unterstützt, z.B. durch [assoziationsfördernde A.d.V.] kategoriale Organisation und durch Rhythmisierung“ [der Informationseinheiten A.d.V.] http://www.nlp.at/lexikon_neu/ (Zuletzt angesehen am 17.2.2008).
- 5 Die theoretischen Texte über Werbesprache sind Janich (2001, 2. Auflage) entnommen und adaptiert worden. Im Anhang stehen die Passagen, die sich direkt auf die Aufgabenstellung beziehen. Sie enthalten lexikalische Einheiten zur Beschreibung des Werbebilds (5. Text), der Textelemente (4. Text) und der Werbefunktion (1.-3. Text).
- 6 Vgl. den Deskriptor aus dem Bereich „Berichte und Aufsätze schreiben“ – Niveau B1: „Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen.“ (GER 2001, 68) Im Deskriptor sind die kommunikativen Aktivitäten von der Verfasserin unterstrichen worden, die sich direkt auf die Aufgabe beziehen.
- 7 30/30, eventuell durch das Prädikat *cum laude* ergänzt, ist an italienischen Universitäten die höchste Note, 18/30 die niedrigste. Unter 18/30 ist die Prüfung nicht bestanden.
- 8 In Klammern stehen die Lernstrategien, die in den entsprechenden Fällen aktiviert werden sollten.

Literatur

- Amidzic, Ognjen et al. (2001), „Pattern of focal γ -bursts in chess players“, in: *Nature*, Volume 412, Nr. 6847, 603.
- GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (2001), *Lernen, lehren, beurteilen*, München (im Text als GER zitiert).
- Hill, Jimmie/Lewis, Morgan/Lewis, Michael (2000), „Classroom strategies, activity and exercises“, in: Michael Lewis (Hrsg.), *Teaching Collocation*, 88–117.
- Janich, Nina (2001), *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*, 2. Auflage, Tübingen: Narr.
- Krenn, Wilfried (2005), „A never-ending Way forward! Der Lexical-Approach – weitergedacht“, in: *Babylonia*, Nr. 3/2005: The Lexical Approach, 11–18.
- Lewis, Michael (1993), *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Hove: Language Teaching Publications.

- Lewis, Michael (1997), *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael, Hrsg. (2000), *Teaching Collocation*, Further Developments in the Lexical Approach, Hove: Language Teaching Publications.
- Mariani, Luciano/Pozzo, Graziella (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a imparare. Insegnare a imparare*, Firenze: La Nuova Italia/RCS.
- Miller, George A. (1956), „The magical number seven, plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information“, in: *Psychological Review*, Volume 63, Issue 2, 81–97.
- Nardi, Antonella (2006a), „Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen“, Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich, in: <http://www.zb.unizh.ch/> – Permanenter Link (NEBIS 005275419).
- Nardi, Antonella (2006b), *Einblick in die Welt des Marketings und der Werbung*, Dossier für das dritte Jahr CLEMI.
- Nardi, Antonella (2007), „Kognitive Implikationen von Lernaufgaben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, in: Paul R. Portmann-Tselikas/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Band 10/2006. Schwerpunkt: Aufgaben*, Innsbruck: Studienverlag, 67–82.
- Nattinger, James R./DeCarrico, Jeanette S. (1992), *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- O'Malley, Michael J./Chamot, Anna (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, New York: Cambridge University Press.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001), „Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen“, in: Paul R. Portmann-Tselikas/Sabine Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*, Innsbruck: Studienverlag, 9–48.
- Ross, Philip E. (2007), „Wie Genies denken“, in: *Spektrum der Wissenschaft*, Januar 2007, 36–43.
- Schmidt, Richard (1995), „Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning“, in: Richard Schmidt (Hrsg.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, Manoa: University of Hawai'i Press, 1–63 (= Technical Report 9).
- Schmidt, Richard (2001), „Attention“, in: Peter Robinson (Hrsg.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, 3–32.

Internetquellen

http://www.nlp.at/lexikon_neu

Anhang

Auszüge aus: Nardi (2006b)

Bausteine der Werbung

Adaptiert aus: Janich ²2001, *Werbesprache*, Tübingen: Narr, 20–21, 40–42, 45.

1. Text

Werbeziele erfordern oft ganz unterschiedliche Strategien:

1. Einführungswerbung: Es soll über ein neu kreiertes Produkt informiert werden, die Bekanntmachung der Produktexistenz und der Aufbau eines Produkt- bzw. Markenimages stehen im Vordergrund.
2. Erhaltungs- oder Erinnerungswerbung: Ein eingeführtes, also bekanntes Produkt wird weiterhin beworben, um an seine Existenz zu erinnern und den Absatz zu erhalten und zu fördern.
3. Stabilisierungswerbung: Der Absatz eines Produkts ist durch Konkurrenz bedroht und muss gegen ein Abrutschen gesichert und der Marktanteil gegen die Konkurrenz behauptet werden.
4. Expansionswerbung: Der Marktanteil eines Produkts soll ausgebaut und erweitert werden.

2. Text

Werbewirkung

Die beabsichtigte Werbewirkung kann in mehreren Stufen ablaufen: Nach der amerikanischen AIDA-Formel (*Attention – Interest – Desire – Action*) soll die Aufmerksamkeit auf die betreffende Werbung gelenkt werden, damit sie ausdrücklich wahrgenommen wird. Die Werbebotschaft soll verstanden werden und so auf die Einstellung der Rezipienten einwirken, dass ein Produktimage aufgebaut und verfestigt wird bzw. eine Kaufabsicht entsteht. Diese Kaufabsicht soll so ausgeprägt sein, dass sie tatsächlich zur Handlung und am besten zur Handlungswiederholung führt, wobei die Handlungswiederholung in der Regel weniger auf die Werbung als vielmehr auf die guten Erfahrungen mit dem einmal gekauften Produkt zurückgeht. Man kann folgende Teilfunktionen erkennen:

1. Aufmerksamkeit und Interesse aktivierende Funktion (z.B. durch bestimmte sprachliche und visuelle Elemente)
2. Verständlichkeitsfunktion (z.B. durch Erklärungen im Text)
3. Akzeptanzfunktion (z.B. durch Fachwörter oder die Argumentation mit Autoritäten erscheint der Sachverhalt annehmbar, glaubwürdig und akzeptabel)
4. Erinnerungsfunktion (z.B. durch Wiederholung, Reim und Alliteration oder ähnliche Bilder)
5. vorstellungsaktivierende Funktion (z.B. durch bestimmte Formulierungen oder Bilder werden dem Rezipienten Möglichkeiten vorgestellt, die ihm mit dem Erwerb des Produkts offen stehen)
6. Attraktivitätsfunktion (z.B. durch Witz, Ironie, Spannung, eine originelle Gestaltung oder eine bestimmte Situation)

3. Text

Werbeplanung und Zielgruppenbestimmung

Es kann sich ergeben, dass Käufer (z.B. eine Frau) und Verwender (z.B. ein Mann oder ein Kind) des Produkts nicht identisch sind (z.B. bei Spielzeugwerbung oder bei Männerkosmetikwerbung). In diesem Fall spricht man von Mehrfachadressierung: Spielzeugwerbung soll einerseits bei Kindern Wünsche wecken, andererseits bei deren Eltern Interesse und die Bereitschaft, den Kindern ihren Wunsch zu erfüllen und das Spielzeug zu kaufen.

Aufgrund von Produktart und Zielgruppe unterscheidet man zwischen zwei grundlegenden Werbeformen:

- a) Low-Involvement-Werbung: Sie richtet sich an eher passive Rezipienten, die Werbung nur flüchtig wahrnehmen und kein bestimmtes Interesse an dem beworbenen Produkt haben.
- b) High-Involvement-Werbung: Sie ist auf aktive Rezeption ausgerichtet, wendet sich also an Rezipienten, die ein subjektives Interesse am Beworbenen haben und daher die Werbung als ein Mittel zur Information nutzen wollen.

4. Text

Textelemente

Schlagzeile (1): Sie ist neben dem Bild das zentrale Textelement, das beim flüchtigen Blättern Aufmerksamkeit und weiter gehendes Leseinteresse wecken soll. In der von Anglizismen bestimmten Fachsprache der Werbeleute heißt die Schlagzeile *Headline* und wird von der *Subheadline* (2) – einer Unterüberschrift – unterschieden. Die große und fettgedruckte Schlagzeile einer Anzeige befindet sich nicht zwangsläufig über der Gesamtanzeige, sondern möglicherweise zwischen Bild und Fließtext angesiedelt, über die Anzeigenfläche verteilt oder ins Bild integriert. Wichtig zur Identifizierung der Schlagzeile ist ihre Funktion als sprachlicher (und typographischer) Blickfang. Sie dient mehr der Aufmerksamkeitsweckung als einer tatsächlichen Werbeinformation (z.B. *Ein BMW ist ein BMW ist ein BMW ...*; oder es kann die Einleitung einer Geschichte sein, die in der Anzeige erzählt wird). Sie ist außerdem das Textelement, das in der Regel den Aufmerksamkeit erregenden und produktspezifischen Zusatznutzen, der in der jeweiligen Anzeige im Vordergrund stehen soll, thematisiert.

Bei der Schlagzeile werden besondere Sprachstrategien zur Aufmerksamkeitserregung eingesetzt: Frage, Ausruf, Aufforderung, direkte Ansprache, rhetorische Figur, Wortspiel, auffällige Interpunktion usw. Zwischen der Schlagzeile und den Bildelementen einer Anzeige bestehen zumeist die engsten Wechselbeziehungen, was sich aus der gemeinsamen Funktion des Blickfangs und der Möglichkeit erklärt, durch spielerische Bezugnahmen witzige Effekte zu erzielen.

Fließtext (3): Seine Funktion ist es, den in der Schlagzeile thematisierten Aufhänger als Text-Thema aufzugreifen und in einer stilistisch und semantisch kohärenteren Form auszuführen bzw. das Bildmotiv der Anzeige sprachlich auszuformulieren oder mit weiteren Angaben zu ergänzen. Im Fließtext wird mehr ausgesagt als in Schlagzeile oder Slogan. Er kann neben seiner informativen Funktion auch eine eher suggestive übernehmen. Er kann allein durch sein Vorhandensein eine gewisse Glaubwürdigkeit erzeugen. Die Sprache der Werbung ist extrem stark vom Englischen geprägt, und das merkt man besonders in diesem Textelement.

Slogan (4): Er fasst abschließend in kurzer und prägnanter Form die Werbeaussage zusammen. Das Hauptmerkmal des Slogans besteht in seiner Funktion, die Wiedererkennung eines Produkts, einer Marke oder eines Unternehmens zu ermöglichen und zu stärken und dabei imagebildend zu wirken (z.B. VW: *Da weiß man, was man hat*; VW Polo: *So groß kann klein sein*). Dies kann er nur, weil er wiederholt wird und sich in allen Anzeigen zu einem Produkt bzw. einer Marke bzw. einem Unternehmen findet. Slogans fassen nicht den konkreten Inhalt einer Anzeige zusammen, sondern

haben einen Wiedererkennungswert. Da er zumeist am Schluss der Anzeige steht bzw. einen Fernsehspot beschließt, kann es z.B. nicht in erster Linie seine Aufgabe sein, Aufmerksamkeit zu wecken. Er ist eher ein „Werbekonzentrat“, die Visitenkarte der Marke/Ware. Er soll fest mit einer Ware oder mit einem Unternehmen verbunden werden (Identifikationsfunktion) und positive Aspekte thematisieren (z.B. Milka Schokolade: *Die zarteste Versuchung seit es Schokolade gibt*). Durch Wiederholung und eine knappe prägnante Form soll er sich beim Konsumenten einprägen und die Wiedererkennung ermöglichen. Slogans finden auch Eingang in die Alltagssprache (z.B. Biermarke Clausthaler Alkoholfrei: *Nicht immer, aber immer öfter*).

Inhaltlich thematisieren Slogans:

- a) das Produkt (z.B. Paulaner-Bier: *Gut, besser, Paulaner*).
- b) das werbende Unternehmen (z.B. Ford: *Die tun was*).
- c) den Konsumenten (z.B. Nivea Visage: *Natürlich schön bleiben*).

Formal ist das Hauptmerkmal des Slogans seine relative Kürze und dass er häufig den Produkt-, Marken- oder Firmennamen beinhaltet, und daher in den Anzeigen oder – wenn er als Schriftzug eingeblendet wird – in Fernsehspots in der Regel mit dem graphischen Firmenlogo kombiniert auftritt.

Logo (4): Es ist ein Signal, ein Erkennungszeichen, die stilisierte Gestaltung des Produktnamens. Es soll den Charakter der Firma darstellen und auf das Wesentliche reduzieren. Der Name der Firma/des Produkts soll leicht zu behalten, klangvoll, assoziativ sein. Es soll die Individualität, das Besondere der Firma/des Produkts betonen und leicht wieder erkennbar sein. Es soll prägnant und von anderen Markenlogos sofort zu unterscheiden sein. Bild und Schrift sollen miteinander harmonieren. Die Form soll einmalig und unverwechselbar sein, die Typografie soll auffallen und ansprechend sein. Die Wahl der Farbe soll das Image der Marke unterstreichen, z.B. steht Blau für seriös, rational, kühl.

Besondere Formen von Textelementen

- a) **Adds und Zusätze mit Rechtscharakter (6):** erläuternde Hinzufügung
- b) **Inserts (7):** Zusatzinformationen zu Preisen, Sonderaktionen usw.
- c) **Antwort-Coupons**

Bildtexte (8): Unterschrift zu Bildern, die auf bestimmte Bildelemente hinweisen oder sie ähnlich einer Legende erläutern.

5. Text

Bildelemente

Bilder dienen in der Werbung als wichtiger Blickfang, sie werden auch beiläufig meist zuerst wahrgenommen und schneller als Texte inhaltlich erfasst. Sie können besser emotionale Inhalte vermitteln, erhöhen – gerade wenn sie assoziationsreich sind und eine persönliche Betroffenheit auslösen – die Erinnerungswirkung und eignen sich bei entsprechender Gestaltung andererseits besonders dafür, den Eindruck der Objektivität zu erwecken. Sie eignen sich im Fernsehspot außerdem dazu, Verläufe, Ereignisse und räumliche Verhältnisse darzustellen.

Durch gezielte Werbestrategien mit Bildern können so genannte Gedächtnisbilder entstehen, durch die Firmen und Marken mit klaren bildlichen Vorstellungen verbunden werden (z.B. Milka mit der lila Kuh).

Aufgrund ihrer Funktion kann man drei verschiedene Bildelemente in Anzeigen unterscheiden:

- a) Das **Key-Visual** (dt. das Schlüsselbild) (9) ist die eigentliche Produktabbildung.
- b) Das **Catch-Visual** (dt. der Blickfänger) (10) ist die Bildumgebung, in die das Produkt eingebettet ist. Es lenkt den Blick auf das Produkt selbst und dadurch auch die Interpretation der Werbeaussage. Ein Produkt bekommt bestimmte Konnotationen und Assoziationen zugewiesen, indem es in eine bestimmte Umgebung versetzt wird oder mit bestimmten Accessoires in Verbindung gebracht wird.
Unter den **Focus-Visuals** (11) werden einzeln stehende, kleinere Bildelemente zusammengefasst, die ein wichtiges Element oder eine wichtige Eigenschaft des Produkts herausgreifen und nochmals zur Verdeutlichung visualisieren. Diese Strategie ist z.B. bei Auto und Kosmetikanzeigen beliebt: Neben der Autoabbildung wird der Motor als eigene Abbildung herausgehoben, oder die Auswirkungen einer Creme auf den Feuchtigkeitshaushalt der Gesichtshaut werden als Kurve in einer Graphik veranschaulicht. Das stärkt die Glaubwürdigkeit der Information.
- c) Die drei Bildtypen decken die drei wichtigen Funktionen ab: Aktivierung erzeugen (durch einen Blickfang Aufmerksamkeit erregen), Informationen vermitteln (durch die Produktabbildung oder ein ergänzendes Focus-Visual), Emotionen auslösen (durch die Bildumgebung oder Motivkombination). Allgemein sollen Bilder die Erinnerung an Werbebotschaften erleichtern.