

Konfitüre und Emotion. Persuasive Aspekte der Verpackung im interkulturellen Vergleich.

Die französischen Produzenten unterstreichen die traditionelle Herstellung mit der Zubereitung im Kupferkessel. Die österreichischen und deutschen Fabrikanten sprechen von einer hausgemachten Konfitüre, wie jener der Großmutter, die italienischen hingegen unterstreichen vorwiegend die moderne Zubereitungstechnologie, wodurch auch der gute Geschmack der Konfitüre entsteht. Die österreichischen Hersteller führen den guten Geschmack auch auf die liebevolle Zubereitung zurück. Um das Image des Zuckers aufzubessern bedienen sich die Firmen verschiedener Strategien. Entweder wird der Fruchtanteil sprachlich hervorgehoben bzw. der Zuckeranteil abgeschwächt, der das Wort Zucker vermieden bzw. ersetzt.

- 4** *Beiträge* von Ute Smit, Wolfgang Moser und Verena Topitz
- 18** *Österreichische Linguistiktagung in Innsbruck*
Ein Überblick über die verbal-Workshops
- 19** *Neuerscheinungen* von Klaus-Börge Boeckmann, Christiane Dalton-Puffer und Ute Smit, Julia Isabel Hüttner, sowie Klaus-Börge Boeckmann, Angelika Rieder-Bünemann und Eva Vetter
- 22** *Diplomarbeiten Abstracts*
- 35** *Dissertationen Abstracts*
- 37** *Ankündigungen*
- 38** *Tratsch & Klatsch*
- 40** *Hinweise für verbal-AutorInnen*

verbal-Folder im do-it-yourself-Verfahren
Bitte denken Sie daran, verbal in Ihrer StudentInnenschaft bekannt zu machen!
Die effektivste Methode: Einfach den Folder auf den letzten beiden Seiten
dieses Newsletters kopieren und austeilen. Danke!

Der Textauszug auf dem Cover ist dem Abstract der Diplomarbeit von Karina Doblander, Institut für Romanistik, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck entnommen. (Seite 22)

verbal **Newsletter Jahrgang XIII, Ausgabe 1/2007**

Zeitschrift des Verbandes für Angewandte Linguistik, www.verbal.at

Herausgeber: verbal-Vorstand, **Redaktion:** Verena Krausneker, Eva Vetter

Redaktionelle Zuschriften/Manuskripte: siehe „Hinweise für die AutorInnen“ **Bezugsbedingungen:** Jährlich erscheinen 2 Hefte. Der Jahrgangsumfang ist nicht festgesetzt. Alle verbal-Mitglieder erhalten den Newsletter kostenlos zugesandt. Der Newsletter sowie alle einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. **Grafisches Konzept und Satz:** Oliver Nutz
ISSN: 1025-7152, Key title: Verbal-newsletter, abbreviated key title: Verbal-newsl.

Liebe Mitglieder von verbal!

Der neue geschäftsführende Vorsitzende nützt gerne die Gelegenheit, an dieser Stelle das Wort an Sie zu richten. Die Redakteurinnen Verena Krausneker und Eva Vetter haben mich eingeladen, das Editorial für diese Ausgabe des *verbal*-Newsletters zu schreiben.

Zunächst einmal möchte ich mich bei den beiden und allen anderen ganz herzlich bedanken, die immer wieder mithelfen, mit diesem für die Kommunikation in unserem Verband so wichtigen „Organ“ Informationen zu bündeln und zu verteilen. Es ist doch auch in Zeiten des Internet noch immer etwas anderes, etwas „in die Hand zu bekommen“ statt es irgendwo herunterladen zu müssen. Ein Hinweis allerdings: Sie können die *verbal*-Newsletter auch als pdf-Dateien auf der *verbal*-Homepage www.verbal.at herunterladen, ein sehr begrüßenswertes Service für Leute wie mich, die es selten schaffen, die gedruckten Fassungen so geordnet aufzubewahren wie sie im Netz vorhanden sind.

Diese Ausgabe des Newsletters enthält neben Einzelbeiträgen zum AILA Research Network „CLIL and immersion classrooms“ (sog. „ReNs“ sind von der AILA anerkannte internationale Forschungsschwerpunkte); zu den österreichischen Bildungsstandards im Fach Englisch und dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und zur Darstellung gehörloser Menschen in der Sprachheilpädagogik wieder Ankündigungen angewandt-linguistischer Buchneuerscheinungen und Kurzfassungen fertig gestellter Diplomarbeiten und Dissertationen.

Nicht nur, aber auch an letzteren zeigt sich das breite Spektrum angewandt-linguistischer Forschungsarbeit in Österreich von den „Wortfindungsstörungen bei flüssiger Aphasie“ über „Konfitüre und Emotion“ bis hin zur „Repräsentanz von Lernerstrategien in Lehrwerken“. Ich möchte alle *verbal*-Mitglieder, die studentische Abschlussarbeiten betreuen, nochmals dazu

auffordern, standardmäßig ein Abstraktum an die Redaktion des *verbal*-Newsletters übermitteln zu lassen, damit wir eine möglichst vollständige Darstellung der Vielfalt der in Österreich bearbeiteten Themen geben können. Wir denken auch darüber nach, diese in eine im Internet erreichbare Datenbank einzuspielen, damit eine gezielte Suche ermöglicht wird.

Ein weiterer Schwerpunkt des *verbal*-Newsletters sind wie immer die Ankündigungen bevorstehender Veranstaltungen, insbesondere natürlich der drei geplanten *verbal*-Workshops auf der Österreichischen Linguistiktagung in Innsbruck vom 26.-28.10.2007. Schon im September findet ein großer Romanistenkongress in Wien statt, bei dem *verbal*-Mitglieder federführend zwei Sektionen gestalten. Und auch für 2008 sind schon eine Reihe von KollegInnen aktiv, in Kooperation mit dem Netzwerk SprachenRechte und dem Österreichischen Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine Konferenz im Feber zum Thema „Nachhaltige Sprachförderung“ zu organisieren.

Vielfältige Aktivitäten also, kräftige Lebenszeichen der angewandt-linguistischen „Szene“ in Österreich. Bitte helfen Sie mit, diese Dynamik zu erhalten! Einerseits indem Sie sich und Ihre eigenen Aktivitäten weiterhin und noch mehr in *verbal* einbringen und andererseits indem Sie *verbal* bekannt(er) machen: Mit dem *verbal*-Folder auf den letzten beiden Seiten des Newsletters können Sie Ihre Studierenden oder andere potentielle InteressentInnen über *verbal* informieren und Ihnen gleich ermöglichen, ihre Beitrittserklärung abzugeben.

In der Hoffnung auf weitere produktive Zusammenarbeit und mit ganz herzlichen angewandt-linguistischen Grüßen,

Klaus-Börge Boeckmann

Ein Kurzbericht zum AILA Research Network

„CLIL and immersion classrooms: applied linguistic perspectives“
Ute Smit

Vor einem Jahr haben wir im verbal Newsletter über das Entstehen der AILA ReNs (Forschungsnetzwerke) berichtet. Inzwischen gibt es 12 davon (<http://www.aila.info/networks/list.htm>), die alle neben ihren vielen anderen Aktivitäten auch bei der nächsten AILA (August 2008 in Essen) Symposia abhalten werden. Das Netzwerk zu „CLIL (Content and Language Integrated Learning) and immersion classrooms: applied linguistic perspectives“, das ich koordiniere, ging aus dem 1. Verbal-Workshop zu CLIL im Juli 2005 hervor. Und, wie im letzten Newsletter angekündigt, folgt heuer im September das 2. Wiener CLIL Symposium (Infos dazu: www.ichm.org/clil/html/symposium_07.html).

CLIL oder, wie es in Österreich bekannt ist, „Fremdsprache als Arbeitssprache“ wird europaweit eine immer beliebtere Unterrichtsform. Dies zeigt sich auch in der wachsenden CLIL-orientierten Forschung in den Bereichen Unterrichtsprogramme, Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien sowie Untersuchungen zum Sprach- wie Fachwissenenerwerb (z.B. Breidbach, Bach und Wolff 2002; Eurydice 2006; Wildhage und Otten 2003; Zangl und Peltzer-Karpf 1998; Zydariß 2000). Ein, wie uns scheint zentraler Aspekt, der aber noch wenig wissenschaftliche Beachtung gefunden hat, ist der CLIL-Klassendiskurs selber. Inspiriert von relevanten Studien im Zweitsprachbereich (z.B. Duff 1995; Musumeci 1996; Swain und Lapkin 1998) sowie den ersten einschlägigen Untersuchungen zu Fremdsprachen als Arbeitssprache (z.B. Bonnet 2004; Dalton-Puffer i.E.; Nikula 2005), hat sich das AILA ReN genau diesem Forschungsschwerpunkt verschrieben. Wie in den beiden bereits erschienenen ReN Publikationen nachzulesen ist (Dalton und Nikula 2006; Dalton und Smit 2007), geht es dabei genauer um

- Interaktionsmuster in Bezug auf Bedeutungsaushandlungen, Fehlerkorrektur, solidaritätsfördernde Strategien bzw Turn-taking;
- Vergleiche von CLIL- und Regelunterricht in Bezug auf Sprach- und Fachwissenenerwerb so wie Motivation der Lehrenden und Lernenden;

- die Vor- und Nachteile des Einsatzes von CLIL in sozio-politisch sensiblen Schulfächern, z.B. Geschichte; und
- das komplexe Zusammenspiel der Faktoren Unterricht, Einstellungen und Diskurs für einen erfolgreichen Einsatz von CLIL in den ersten 8 Schulstufen.

Wie alle AILA ReN, ist das CLIL-Netzwerk offen für Impulse von „außen“ und neue Mitglieder. Schauen Sie bitte auf unsere Webseite (www.ichm.org/clil)! Bei Interesse, aktiv in dem Netzwerk teilzunehmen, genügt ein Mail an mich und Sie sind dabei.

Literaturverweise

- Bonnet, A. (2004) Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion. Opladen: Leske + Budrich.
- Breidbach, S., G. Bach und D. Wolff (eds.) (2002) Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt etc.: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C. (i.E.) Discourse in CLIL classrooms. Amsterdam: Benjamins.
- und T. Nikula (Hrsg.) (2006) Current research on CLIL. Special issue of VIEWS (Vienna English Working Papers) 16.3.
- und U. Smit (Hrsg.) (2007) Empirical perspectives on CLIL classroom discourse. Frankfurt a.M.: Lang.
- Duff, P. (1995) An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary. In K.A. Davis und A. Lazaraton (Hrsg.), Qualitative research in ESOL. Special-topic issue. TESOL Quarterly 29: 505-38.
- Eurydice Report (2006) Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe. Europäische Kommission. (www.eurydice.org).
- Musumeci, D. (1996) Teacher-learner negotiation in content-based instruction: communication at cross-purposes? Applied Linguistics 17: 286-325.
- Nikula, T. (2005) English as an object and tool of study in classrooms: interactional effects and pragmatic implications. Linguistics and Education 16: 27-58.
- Swain, M. und S. Lapkin (1998) Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. The Modern Language Journal 82: 320-37.
- Wildhage, M. und E. Otten (Hrsg.) (2003) Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen.
- Zangl, R. und A. Peltzer-Karpf (1998) Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs. Tübingen: Gunter Narr.
- Zydariß, W. (2000) Bilingualer Unterricht in der Grundschule : Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning: Hueber.

Lernen, Lehren, Beurteilen (GERS) im schulischen Fremdsprachenunterricht.

Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen.

Wolfgang Moser, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

1. Bildungsstandards

Das Bildungsministerium, seit 2007 Unterrichtsministerium, beauftragte 2004 das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ), gemeinsam mit einer Arbeitsgruppe von PraktikerInnen aus der LehrerInnenausbildung und -fortbildung, Bildungsstandards für das Fach Englisch am Ende der Sekundarstufe I zu entwickeln.

Bildungsstandards benennen erwünschte Ergebnisse des Lehrens und Lernens. Sie besagen nicht, wie unterrichtet wird, sondern legen insbesondere für Schnittstellen wie das Ende der 4. oder 8. Schulstufe die Ziele des Unterrichts, die Erwartung an die Lernenden, fest.

Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe, beschreiben, welche Kernbereiche des Unterrichtsfaches Englisch SchülerInnen am Ende der vierten Klasse der Hauptschule oder der allgemein bildenden höheren Schule nachhaltig erworben haben sollen.

Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe, beinhalten u.a.

- 1) Beschreibungen des sprachlichen Könnens, d.h. der kommunikativen Aktivitäten, die die SchülerInnen in den Fertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ erreichen sollen,
- 2) Deskriptoren zur Einschätzung der Sprachrichtigkeit in den produktiven Fertigkeiten,
- 3) eine Liste von Themen, für die die SchülerInnen Wortschatz und Redemittel beherrschen sollen,

- 4) eine Beschreibung von dynamischen Fähigkeiten, das sind kommunikative, interkulturelle und soziale Kompetenz sowie Lernstrategien (vgl. die Abschnitte 2.1 bis 2.4).

Praktische Aufgabenbeispiele für den Unterricht konkretisieren die Erwartungen an die Lernenden (vgl. Abschnitt 3).

2. Die Grundlagen: GERS und Lehrpläne

Grundlage für die Beschreibung der erwarteten Englischkenntnisse ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GERS) unter Beachtung der gültigen Lehrpläne für beide Schultypen, die Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule und der Hauptschule. Der GERS ist gemeinsame Basis für die Beschreibung von Zielen, Kompetenzen und Methoden in ganz Europa. Seine Verwendung als Kompetenzmodell für die Bildungsstandards erlaubt, an internationale sprachpolitische Entwicklungen anzuschließen und z.B. das Niveau der österreichischen Bildungsstandards für Fremdsprachen direkt mit Entwicklungen anderer Länder oder auch mit internationalen Zertifikaten zu vergleichen. Die Kompetenzbeschreibungen werden in can-do-statements oder Deskriptoren auf jedem Referenzniveau weiter konkretisiert, so dass man einschätzen kann, welche sprachlichen Handlungen der oder die Lernende in Zweit- oder Fremdsprachen effektiv ausführen können soll.

2.1 Das kommunikative Können in den fünf Fertigkeiten

Die Deskriptoren des GERS finden sich - teilweise verändert - auch in den Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe. Durch die Einschränkung auf eine bestimmte Schulstufe und die Abstimmung mit dem österreichischen Lehrplan wurden die Formulierungen des GERS (Kapitel 4), wenn nötig, konkretisiert und an die österreichische Schulpraxis angepasst. Situationen der Sprachverwendung und Textsorten wurden an die Lebenswelt von Vierzehnjährigen angepasst, z.B. wurden berufsbezogene oder akademisch orientierte Zusammenhänge durch Inhalte aus dem Schulalltag **ersetzt**:

GERS (Seiten 72f.)	Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe (Seite 30)
<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; [...] (B1)</p> <p>Kann in Radionachrichten und in einfachen Tonaufnahmen über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird. (B1)</p> <p>Kann den Informationsgehalt der meisten Tonaufnahmen oder Rundfunksendungen über Themen von persönlichem Interesse verstehen, wenn deutlich und in der Standardsprache gesprochen wird. (B1)</p>	<p>Kann Gesprächen über vertraute Themen die Hauptpunkte entnehmen, wenn Standardsprache verwendet und auch deutlich gesprochen wird. (B1)</p>

Die zu Projektbeginn 2004 gültigen Lehrpläne bestimmten das Niveau der Bildungsstandards, das von der Arbeitsgruppe im Bereich der GERS-Kompetenzstufen A2 und B1 festgelegt wurde: Auf dem Niveau A2 können Lernende eine eng begrenzte Zahl kommunikativer Aufgaben in routinemäßigen Situationen erfüllen, z.B. grüßen, die Familie beschreiben, etwas einkaufen. Dafür stehen als Sprachmittel häufig gebrauchte elementare Ausdrücke und einfache, wenig zusammenhängende Sätze zur Verfügung. Die Sprachverwendung auf Niveau B1 sieht eine Erweiterung auf vertraute Themen und persönliche Interessen vor: Es ist z.B. bereits möglich, mit einfachen Mitteln auf Meinungen anderer einzugehen und den eigenen Standpunkt zu begründen. Geschriebene und gesprochene Texte gehen über bloße Aufzählungen weit hinaus. Da auch approbierte Lehrbücher für den Englischunterricht auf der Basis des gültigen Lehrplans das Schreiben, Lesen und Hören längerer, zusammenhängender Texte vorsehen, schien eine Ausweitung des Zielniveaus der Bildungsstandards auf B1 in bestimmten Bereichen gerechtfertigt. Auch der neue Lehrplan für die AHS (Unterstufe) erstreckt sich auf Bereiche des Referenzniveaus B1.

2.2 Deskriptoren zur Einschätzung der Sprachrichtigkeit in den produktiven Fertigkeiten

Diese Deskriptoren umfassen die Bereiche Wortschatz, Grammatik, Orthographie bzw. Aussprache/Intonation, Themenentwicklung/Kohärenz und Kohäsion sowie - nur für die Fertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“ -

auch Sprecherwechsel und basieren auf den linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen des GERS (Kapitel 5.2.1 bis 5.2.3), mussten jedoch für den Gebrauch in Schulen gekürzt, vereinfacht und angepasst werden.

2.3 Themenbereiche

Die Übernahme von siebzehn Themenbereichen aus den Lehrplänen in die Bildungsstandards für Fremdsprachen, z.B. „Familie und Freunde“, „Schule und Arbeitswelt“, „Einstellungen und Werte“ usw., soll sicherstellen, dass für diese vertrauten Themen die Lernenden die sprachlichen Mittel ausreichend beherrschen.

2.4 Die dynamischen Fähigkeiten (kommunikative, interkulturelle und soziale Kompetenz sowie Lernstrategien)

Die so genannten dynamischen Fähigkeiten reflektieren die allgemeinen Kompetenzen des Lernenden und Sprachverwendenden (vgl. GERS, Kapitel 5), d.h. deklaratives Wissen (savoir), v.a. Weltwissen und soziokulturelles Wissen, sowie prozedurales Wissen (savoir-faire) und Lernfähigkeit (savoir-apprendre). Diese Fähigkeiten werden den Lehrenden als Zielbeschreibungen zur eigenen Orientierung vorgestellt, deren erfolgreicher Erwerb kann aber zum Unterschied von den Deskriptoren zur kommunikativen Sprachverwendung (vgl. 2.1) nicht an Hand einzelner Übungen oder Aufgaben nachgewiesen werden.

3. Die Umsetzung im Unterricht: Aufgabenbeispiele

Um zu veranschaulichen, wie die Bildungsstandards im konkreten Fremdsprachenunterricht umsetzbar sind, wurden von etwa 30 LehrerInnen aus ganz Österreich mehr als 300 Aufgabenbeispiele erarbeitet. Jedes Aufgabenbeispiel ist einer der fünf Fertigkeiten sowie einem oder mehreren Themenbereichen des Lehrplans zugeordnet und verdeutlicht einzelne Deskriptoren zum kommunikativen Können (vgl. 2.1). Der Zeitbedarf für die Durchführung der Aufgabenbeispiele wurde genau vorgegeben, um die Erwartungen an die Lernenden nachvollziehbar zu illustrieren. Ein großer Teil der Aufgabenbeispiele stammt aus approbierten Lehrbüchern des Faches Englisch und entspricht somit den in der österreichischen Schulpraxis üblichen Anforderungen an SchülerInnen beider Schultypen.

Um einschätzen zu können, wie gut die Bildungsstandards für Fremdsprachen zur Realität des Englischun-

terrichts passen und ob sich die Aufgabenbeispiele für die überwiegende Mehrheit der 14-Jährigen eignen, wurden die Aufgabenbeispiele in mehreren Etappen in mehr als 90 Pilotschulen in allen österreichischen Bundesländern erprobt und anschließend teilweise überarbeitet.

Die Aufgabenbeispiele sind auch Planungs- und Reflexionshilfe für den Unterricht, z.B. um zu erheben, ob und wie die eigene Unterrichtspraxis den Bildungsstandards entspricht. Daher dienen sie ausschließlich zur Beurteilung der Tauglichkeit der Bildungsstandards im Unterricht, nicht aber zur Beurteilung von Leistungen der SchülerInnen.

Alle Aufgabenbeispiele, auch Hörtexte, können von der Homepage des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums geladen werden (www.oesz.at/fss, unter „Materialien“).

4. Die Ergänzung: das Europäische Sprachenportfolio

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist ein persönliches Arbeitsinstrument für die Hand der Lernenden und dokumentiert, ähnlich wie ein begleitendes Lerntagebuch, den Lernprozess in seinem Verlauf. Gleichzeitig dient es der individuellen Präsentation sprachlicher und interkultureller Lernerfahrungen - auch jener außerhalb der Schule.

Das ESP wurde als Modell vom Europarat auf der Basis des GERS entwickelt. Nationale Versionen müssen vom Europarat validiert (anerkannt) werden. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur beauftragte das ÖSZ mit der Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines österreichweit verwendbaren Sprachenportfolios für die Sekundarstufe I (10 bis 15 Jahre) sowie für die Primarstufe (6 bis 10 Jahre) und Sekundarstufe II (ab 15 Jahren). Das ESP für die Sekundarstufe I ist bereits validiert (Modell 58.2004) und in mehreren Schulen im Bundesgebiet erfolgreich im Einsatz.

Ein ESP besteht immer aus drei Teilen:

- einem Sprachenpass mit international vergleichbaren und grenzüberschreitend anerkannten Eintragungen von offiziellen Qualifikationen (z.B. Sprachzertifikate, Zeugnisse),
- einer Sprachenbiografie mit persönlichen Beschreibungen von Sprach- und Kulturerfahrungen sowie Selbstevaluationen der erworbenen Sprachkompetenzen in Form von Checklisten mit Deskriptoren,
- einem Dossier, das vom Inhaber des Sprachenportfolios selbst ausgewähltes und laufend austauschbares Anschauungsmaterial enthält.

Mit Hilfe des ESP können SchülerInnen der Sekundarstufe I, unterstützt von ihren LehrerInnen, gezielt auf die Bildungsstandards für Fremdsprachen der achten Schulstufe hinarbeiten. Die Lernenden gewöhnen sich dabei an die Arbeit mit Deskriptoren auf der Basis des GERS als Konkretisierungen von Lernzielen. Die Deskriptoren des ESP beginnen aber, da es sich beim ESP um ein persönliches Arbeitsinstrument von SchülerInnen handelt, mit der Formulierung „Ich kann ...“.

Das ESP ist zum Unterschied von den Bildungsstandards auch für weitere Sprachlernprozesse offen (z.B. in anderen Sprachen, in anderen als schulischen Kontexten und auf höheren oder auch niedrigeren Niveaus).

Alle am ÖSZ entwickelten nationalen Sprachenportfolios, so auch jenes für die Sekundarstufe I, wurden mit einer starken pädagogischen Komponente konzipiert, d.h. sie unterstützen besonders den Sprachlernprozess, die Lernerautonomie und die Selbstreflexion. Sehr viel Entwicklungsarbeit wurde auch auf die Initiierung interkulturellen Lernens verwendet.

Kommunikative, interkulturelle und soziale Kompetenz sowie Lernstrategien sind auch Teil der dynamischen Fähigkeiten der Bildungsstandards für Fremdsprachen. Die Arbeit mit dem ESP kann daher auch den Aufbau dieses überfachlichen Könnens unterstützen, das über rein sprachliche Fertigkeiten weit hinausgeht.

5. Testung

Ziel der Einführung von Bildungsstandards in Österreich ist auch die Rückmeldung, ob repräsentative Teile der österreichischen vierten und achten Schulstufen den Leistungserwartungen gerecht werden, und somit die Vergleichsmöglichkeit zwischen Klassen- bzw. Schul- und nationalen Ergebnissen.

Zu diesen Zwecken werden Tests erstellt, mit deren Hilfe in der Ausbauphase (vermutlich erst ab 2009) jährlich die erreichten Kompetenzen von jeweils 30% der betroffenen Schulklassen in Österreich überprüft werden. Da jeweils nur ein Fach pro Schule getestet wird, sind von Tests im Fach Englisch jeweils 10% der 14-Jährigen eines Jahrgangs betroffen.

Ab Mai 2006 wurden Probetests vom Language Testing Centre an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Leitung Günther Sigott) erstellt und in den Pilotklassen eingesetzt. Im ersten Jahr war nur eine Testung der Fertigkeiten Hören und Lesen vorgesehen, ab 2007 erfolgte eine Erweiterung auf Schreiben und ab 2008 ist die Erweiterung auf dialogisches und

monologisches Sprechen vorgesehen. Die Test items werden teils auf der Basis der Aufgabenbeispiele erstellt.

6. Implementierung

Es zeigte sich, dass Begleitmaßnahmen das Verständnis und die Akzeptanz der Bildungsstandards unter den Lehrkräften erhöhen und gleichzeitig auch Ängste, z.B. vor externen Beurteilungen und Schulrankings als Folgen des Leistungsvergleichs, verringern können. Ein positiver Zugang, also auch gute Kenntnis der fachlichen Ziele und Grundlagen der Bildungsstandards für Fremdsprachen (z.B. GERS), sind unabdingbare Voraussetzung für ihre Nutzung als Planungs- und Reflexionshilfe im Fremdsprachenunterricht. Implementierungsmaßnahmen, die insbesondere auch auf Erfahrungen aus der Pilotierung basieren, sollen sicherstellen, dass die Bildungsstandards für Fremdsprachen

- in allen Zielgruppen (über die derzeitigen Pilot-schulen hinaus) bekannt werden,
- den EnglischlehrerInnen als Orientierung (Standortbestimmung) und Reflexionshilfe nützlich sind,
- Grundsätze des GERS (transparentes, bildungssystemunabhängiges System zur Kompetenzbeschreibung, handlungsorientierter Ansatz, positiv formulierte Beschreibungen) und der neuen, darauf fußenden Lehrpläne verdeutlichen und bekannt machen,
- in ihren Bezügen zum Lehrplan und zum ESP erkannt und genutzt werden.

Dazu werden derzeit Informationsmaterial für die beteiligten Zielgruppen und Materialien und Konzepte für Module für Lehreraus- und -fortbildung an den Universitäten, den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen, in Arbeitsgemeinschaften usw. erstellt.

Zusammenfassung

Bildungsstandards in Österreich sind Regelstandards, deren Zielsetzung neben ihrer Funktion als Rückmeldeinstrument auf der Ebene des Bildungssystems auch stark pädagogisch ausgerichtet ist. Mit ihrer Hilfe sollen LehrerInnen befähigt werden, die eigene Unterrichtspraxis zu planen und die Erwartungen, allenfalls auch die Defizite, im Lernprozess einzuschätzen. Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe, nützen dafür das im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GERS) dargelegte Kompetenzmodell, das auf einem handlungsorientierten Ansatz aufbaut und

so Aussagen über erworbenes Sprachkönnen in fünf Fertigkeitsbereichen ermöglicht.

Die Verankerung der Bildungsstandards im österreichischen Bildungssystem, die so genannte Implementierung, baut auf Erfahrungen aus der Pilotierung in 90 österreichischen Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen und erlaubt auch über die gemeinsame Herleitung vom GERS leicht nachvollziehbare Bezüge zum Europäischen Sprachenportfolio (ESP).

Bibliographie, Links

- Abuja*, Gunther, Angela Horak, Anita Keiper, Margarete Nezbeda, Rose Öhler, und Ferdinand Stefan. Europäisches Sprachenportfolio. Mittelstufe (10-15 Jahre). Graz: Leykam, 2004.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*, ed. Bildungsstandards in Österreich. Fremdsprachen: Englisch. 8. Schulstufe. Version September ,05. Wien: BMBWK, 2005.
- Horak*, Angela. „Die Rollen von Sprachenportfolios und Standards im österreichischen Schulwesen“. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Fokus 3. Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen. Graz, 2005. Seiten 40 bis 45.
- Klieme*, Eckhard et al. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2003.
- http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Lehrplan der Hauptschule* (BGBl. II Nr. 134/2000) bzw. der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule (BGBl. 321/2006), http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.xml und http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Lehrplaene_AHS1539.xml.
- Trim*, John, Brian North, und Joseph Sheils. Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt, 2001.
- <http://www.goethe.de/referenzrahmen/>

Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)

www.oesz.at

Language Testing Centre an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

www.uni-klu.ac.at/ltc/.

(Jeweils letzter Zugriff auf die Links im Internet: 18.4.2007.)

Die Darstellung gehörloser Menschen in Werken der Sprachheilpädagogik: eine kritische Sichtung aktueller Literatur

Eine Analyse deutschsprachiger Literatur ab dem Jahr 2000.

Von Verena Topitz

(Studentin der heil- und integrativen Pädagogik an der Universität Wien, derzeit Diplomandin bei Dr. Mikael Luciak)

Dieser Artikel basiert auf einer Seminar-Arbeit, erstellt für das Seminar „Pädagogische Konzepte der Gehörlosigkeit: linguistische Perspektiven“ (Krausneker, WS 2006).

Es stellt sich die Frage, wie gehörlose Menschen in sprachheilpädagogischer Literatur dargestellt werden, welche Bedeutung den Gebärdensprachen beigemessen wird, und welche Ansätze es in diesem Berufsfeld für die Beratung, Erziehung und Therapie gehörloser Kinder gibt. In einer kritischen Analyse wurden 8 aktuelle (Erscheinungsdatum ab 2000), deutschsprachige Werke der Sprachheilpädagogik untersucht (siehe Liste am Ende des Artikels).

Begriffsdefinition Sprachheilpädagogik

Bevor ich auf die transportierten Bilder von Gehörlosen bzw. Gebärdensprachenbenutzern eingehe, muss kurz geklärt werden, was unter Sprachheilpädagogik verstanden wird.

„Sprachheilpädagogik ist die Wissenschaft, die sich mit wissenschaftlichen Methoden, polyintegrativ, in Theorie und Praxis, mit sprachlich und kommunikativ beeinträchtigten Menschen, in speziell hergestellten Interaktionssequenzen, personen-, fähigkeits- und situationsbezogen, in den Handlungsfeldern Erziehung, Beratung, Unterricht, Therapie und Rehabilitation befasst.“ (Baumgartner 2004, 102, in A)

Die Begriffe „Sprachheilpädagogik“ und „Logopädie“ werden oft gleichbedeutend verwendet, dennoch legen die Vertreter der jeweiligen Fachrichtungen Wert auf ihre Unterscheidung und Abgrenzung. Im ersten Sammelband „Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Lo-

gopädie“ ist den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den beiden Disziplinen ein eigenes Kapitel gewidmet. Beide Disziplinen beschäftigen sich den Definitionen zufolge mit „sprachlich und kommunikativ beeinträchtigten Menschen“. Grohnfeldt und Ritterfeld (2000, 13ff, in C) sehen einen „praktisch identischen Adressatenkreis“ sowie „inhaltlich deutliche Überschneidungsbereiche“. Grundlagenfächer beider Disziplinen sind Linguistik, Medizin und Psychologie, wobei „die Sprachheilpädagogik (...) im Unterschied zur Logopädie in erster Linie mit anderen heil- bzw. sonderpädagogischen Disziplinen verschränkt“ ist und die Medizin eine untergeordnete Rolle spielt. (Grohnfeldt/Ritterfeld 2000, 30, in C)

Während sich die Logopädie „als ein medizinischer Hilfs- und Heilberuf verortet“ hat, hat sich die Sprachheilpädagogik „immer einem pädagogischen Selbstverständnis verpflichtet gefühlt“ und versteht sich „als Teil der Heilpädagogik, die wiederum Teil der Pädagogik ist.“ Die Anwendungsbereiche beider Disziplinen sind Diagnostik, Prävention und Evaluation sowie Therapie, Rehabilitation und Beratung. Im Unterschied zur Logopädie beschäftigt sich die Sprachheilpädagogik darüber hinaus noch mit Unterricht und Erziehung. (vgl. ebd., 25ff)

Durch das breite Tätigkeitsfeld von SprachheilpädagogInnen ist deren Einstellung gegenüber ihrem Klientel von großer Bedeutung. Wird das unter Gehörlosen immer mehr verbreitete Selbstbild als kulturelle und sprachliche Minderheit anerkannt, wird sich dies auf die Tätigkeit der SprachheilpädagogInnen auswirken. Eine einseitige Sicht von Gehörlosen als „Behinderte“ führt hingegen zu einer Konzentration auf den Hörschaden und vernachlässigt das Potential der von Gehörlosen ausgebildeten Kultur und visuellen Sprache.

Die transportierten Bilder von gehörlosen Menschen „Taubstumme“

Die Bezeichnung „taubstumm“ ist ein alter Ausdruck und stammt aus einer Zeit, in der man Gehörlosen die Unfähigkeit zu sprechen unterstellte und sie für nicht rechts- und bildungsfähig erklärte. Diese Annahme ist heute längst überholt und sollte gerade in der Sprachheilpädagogik, die es sich unter anderem zur Aufgabe gemacht hat, Gehörlosen das korrekte Sprechen beizubringen, bekannt sein. Darüber hinaus wird sie von Gehörlosen selbst seit langer Zeit durchwegs abgelehnt. (vgl. Sacks 1990, 28/48) Dennoch finden sich in einigen der behandelten Bücher derart veraltete Ausdrücke. Im Beitrag „Die frühe Pädagogisierung der Sprachheil-

pädagogik“ von Baumgartner (2004, in A) ist der „Pädagogik der Taubstummten“ ein eigenes Kapitel gewidmet. Man erfährt hier, dass Pädagogen bereits ab 1778 „... als Lehrer professionell Kinder und Jugendliche, Taubgeborene und Taubgewordene, hörende Stumme, Stammler und Stotterer sowie sonst mit Sprachgebrechen Behaftete nach dem Stand der jeweils vorwissenschaftlichen Erkenntnisse unterrichteten, erzogen und therapierten.“ (Baumgartner 2004,16 in A)

Auch in anderen Beiträgen ist eine derartige Begrifflichkeit zu finden:

„Seine Schrift [J.K. Amman, d.Verf.] stellt den Ausgangspunkt der Lautspracherziehung Gehörloser und Schwerhöriger dar und hat das Lehrsystem der Taubstummtenpädagogik bis in die Gegenwart maßgeblich beeinflusst. (...) Seine Methode wird von S. Heinicke (1727-1790), dem Begründer der ersten deutschen Taustummenschule in Leipzig, übernommen.“ (Braun/Macha-Krau 2000, 51, in C)

„Unter dem Einfluss des Humanismus von J.G. Herder (1744-1803) und J.G. Hamann einerseits und des Kritizismus von I. Kant andererseits kommt es durch S. Heinicke zur Begründung der Lautspracherziehung bei Taubstummten und Sprachgestörten.“ (ebd., 61)

Zwar handelt es sich hierbei um geschichtliche Darstellungen, dies rechtfertigt meines Erachtens jedoch keine unkommentierte Übernahme der von Gehörlosen als diskriminierend empfundenen Terminologie. Leonhardt (2003, S.193, in F) scheint dies bewusst zu sein, auch sie nennt Heinicke, allerdings wird er als „Direktor der ersten öffentlichen deutschen Gehörlosenschule, dem ‚Kurfürstlich-Sächsischen Institut für Stumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen‘ in Leipzig“ bezeichnet.

„Vollsinnig“ oder „Blödsinnig“?

Neben dieser eindeutig diskriminierenden Terminologie finden sich in manchen Beiträgen scheinbar objektive Beschreibungen, die jedoch ein durchwegs negatives Bild der Gehörlosigkeit vermitteln. In keinem der im Folgenden zitierten Beiträge wird eine Kompensation des Hörsinnes durch andere Sinne, etwa den Sehsinn, und die daraus resultierende Möglichkeit eine Sprache, die Gebärdensprache, natürlich und altersgemäß zu erwerben und so eine Kommunikation zu erreichen, in Erwägung gezogen.

Ruzicka (2002, 187-192, in H), dessen Beitrag „Ich wollte dir einen Rosengarten schenken“ eine Beschreibung der (negativen) Auswirkung von Hörschädigungen ist, nennt zu Beginn des Kapitels 3.1 „Bedeutung

des Gehörs für die Lebensqualitäten“ eine Umfrage, die ergab, dass 80% der Menschen den Augensinn wichtiger als den Hörsinn erachte. Dieser Meinung kann er sich allerdings nicht anschließen,

„Denn der Bereich, den die Augen sehen, ist eingeschränkt, das Gehör aber kennt keine Grenzen. Wenn wir die Augen schließen, bzw. das Licht abdrehen, können wir damit den Sehsinn bewusst ausschalten, der Hörsinn aber ist der einzige Sinn, den der Mensch nicht auszuschalten vermag, denn die Stimme dringt bis ins Unterbewusstsein.“ (Ruzicka 2002, 189, in H)
Daher „erfasst (...) eine Hörbehinderung den ganzen Menschen“.

„Das Hören ist nicht nur für die Sprachwahrnehmung, sondern auch für die gesamte Entwicklung von großer Bedeutung, denn wir sammeln über das Gehör wichtige und intensive Erfahrungen und es besteht ein enger Zusammenhang zwischen unserer Befindlichkeit und der möglichen Kommunikation mit anderen.“ (ebd., 189f)

„Da das Kind nichts hört, wird dessen Persönlichkeitsentwicklung bereits im Säuglingsalter beeinträchtigt, das Sprechen über Ängste, Probleme und Gefühle ist erschwert und kann eine Kommunikationslosigkeit über Gefühle bedeuten.“ (ebd., 191)

„Die Voraussetzung für das Abspeichern im Gedächtnis ist die Fähigkeit, Informationen verarbeiten, denken und lernen zu können, wobei unter Gedächtnis die Fähigkeit zu verstehen ist, sich etwas einzuprägen und zu behalten. Dabei ist eine verinnerlichte Sprache Voraussetzung für ein dauerhaftes Behalten von Informationen. Das hörgeschädigte Kind hat Probleme Gelerntes zu behalten, wiederzugeben und speichert Gelerntes visuell (rechts-hemisphärisch). (ebd.)

Braun/Macha-Krau (2000, in C) scheinen ebenfalls von der prinzipiell geringeren „Bildsamkeit“ Gehörloser auszugehen, wobei sie sich auf ein Werk aus dem Jahre 1927 berufen:

„Taube und blinde Kinder bedürfen einer dauernden besonderen Fürsorge, die so stark von medizinischen Gesichtspunkten bestimmt wird, dass ihre heilpädagogische Betreuung aus dem Rahmen des öffentlichen Schulwesens weit herausfällt. Kinder mit Sprachstörungen gestatten demgegenüber eine engere Anlehnung der Bildung an das Normalschulwesen, da sie ein solches Maß an Bildsamkeit mitbringen, das ein dem Normal- schultypus entsprechendes Bildungsziel erreichbar erscheinen lässt (s. Spranger 1927)“ (Braun/Macha-Krau 2000, 56, in C)

Was Ruzicka (2002, in H) und Braun/Macha-Krau (2000, in C) in ihren Ausführungen entgangen zu sein

scheint, ist, dass die beschriebenen Probleme zwar tatsächlich auftreten können, diese aber nicht auf das gehörlose Kind, sondern auf einen Mangel an kommunikativen Fähigkeiten zurückzuführen sind. Gehörlose sind sehr wohl in der Lage, eine natürliche und altersgemäße Sprache zu erwerben, die es ihnen ermöglicht, sich nicht nur ausreichend verständlich zu machen, sondern mit Menschen zu kommunizieren, Verbote und Gebote zu verstehen, über Ängste, Probleme und Gefühle zu sprechen, sich Informationen einzuprägen und zu behalten und damit auch die „Bildsamkeit“ mitzubringen, ein „dem Normalschultypus entsprechendes Bildungsziel“ zu erreichen. (siehe vorhergehendes Zitat) Diese Sprache wird jedoch nicht über das Gehör, welches Ruzicka (2002, 190, in H) als „das sozialste Organ der menschlichen Sinne“ versteht, erworben, sondern über das Auge, und setzt die Bereitschaft der an der Erziehung des gehörlosen Kindes beteiligten, meist hörenden Personen, voraus, dem Kind diese Möglichkeit zu eröffnen.

Auf die problematische Gleichsetzung von „Sprache“ mit „Lautsprache“, welche meiner Meinung nach hinter diesen Annahmen steht, werde ich im später noch eigens eingehen.

Zunächst soll versucht werden, Theorien sprachheilpädagogischer Ansätze zum Umgang mit dem Anders-Sein von Menschen herauszufiltern, und diese Ansichten mit den empfohlenen Maßnahmen in Bezug auf Gehörlose zu vergleichen.

Die bedingungslose Betonung des Hörsinns als den „einzige(n) Sinn, den der Mensch nicht auszuschalten vermag“ scheint jedenfalls unangebracht, ist Kommunikationsverweigerung doch auf jedem Kanal möglich. (vgl. Dotter 1991, 330)

Defizit- oder Differenz-Ansatz?

Nach Prillwitz (1995, 166f) sollte das „Anderssein (...) von Anfang an akzeptiert“ werden und Folge haben, dass die defizitäre Ansicht gehörloser Menschen, „dem insbesondere die Mediziner und Hörgerätetechniker verpflichtet sind“ und bei dem „das Hördefizit naturgemäß im Vordergrund“ steht, einem Differenz-Ansatz weicht. Darunter versteht er auch die Akzeptanz der Gebärdensprachen und der Gebärdensprachgemeinschaft samt ihren kulturellen Werten. Die aural-orale Versorgung und Betreuung rückt beim Differenz-Ansatz in den Hintergrund, „am wichtigsten ist die Sicherung einer spontanen altersgemäßen Kommunikation, ohne die eine optimale Gesamtentwicklung nicht möglich ist“ (Prillwitz 1995, 166f).

Auf den ersten Blick scheint diese Einschätzung mit Ansichten in der sprachheilpädagogischen Literatur überein zu stimmen. In vielen von mir untersuchten Werken finden sich Beiträge, die mit unterschiedlichen Formulierungen einen Wandel in der sprachheilpädagogischen Diagnostik - von einer reinen Konzentration auf und Klassifikation von Störungen, hin zu einem differenzierteren, ganzheitlichen oder mehrdimensionalen Bild - sehen, bzw. fordern. Ähnlich wie bei Prillwitz (1995) wird die Bedeutung des Erkennens vorhandener Ressourcen beschrieben und die „Akzeptanz des Anderen“ gefordert.

Auch solle nicht die Sprachkorrektur, sondern die Kommunikationsfähigkeit im Mittelpunkt der Bemühungen stehen:

Da „die Lautsprache für stark hörgeschädigte, insbesondere gehörlose Kinder, in dieser erforderlichen Form durchweg nicht altersgemäß erworben und verwendet werden kann“ (Prillwitz 1995, 167) wäre es naheliegend, das Kompensationspotential der von Gehörlosen ausgebildeten visuellen Sprachen als „Ressource“ zu erkennen und zu nützen. Dennoch findet sich in den Beiträgen zur Situation und Behandlung gehörloser (hörgeschädigter) Menschen keine Forderung nach einer gebärdensprachlichen Förderung:

„In der modalen Entwicklungsstufe der Wahrnehmungen kommt dem Hören für die Sprachentwicklung eine besondere Bedeutung zu. Voraussetzung für die gesamte Sprachentwicklung und für den noch zu beschreibenden Angleichungsprozess ist das Gehör.“ (Meixner 2002, 18f, in H)

„Eine Beeinträchtigung der zentral-auditiven Wahrnehmung hat Auswirkungen auf alle Sprachebenen.“ (Meixner, 2002, 19 in H)

Angefangen bei der Diagnose, über die hörtechnische Versorgung bis zur Therapie und pädagogischen Betreuung scheint noch immer „alles auf die Behandlung und Milderung der Hörschädigung ausgerichtet“, wie Prillwitz (1995, 166) den Defizit-Ansatz beschreibt: „Im Zentrum der Prävention von Störungen der Sprachentwicklung bei hörgeschädigten Kindern stehen apparative Hörhilfen in Verbindung mit einer Sprachtherapie. Eine beidseitige Hörgeräteversorgung ist bereits ab dem 3. bis 6. Lebensmonat sinnvoll. Für Kinder mit Taubheit oder an Taubheit grenzender Schwerhörigkeit ist in den letzten Jahren ein Cochlea implant das Mittel der ersten Wahl geworden. Taub geborene Kinder werden so früh als möglich operiert, um für den primären Spracherwerb optimale Bedingungen zu schaffen“ (von Suchodoletz, 2002, 84, in E)

In keinem Beitrag über Gehörlose (bzw. Hörgeschädigte) finden sich ausdrücklich positive Seiten der Gehörlosigkeit. Die Gebärdensprache wird kaum erwähnt und schon gar nicht als „Ressource als Ansatzpunkt für gezielte therapeutische Maßnahmen“ (Grohnfeldt/Ritterfeld 2000, 39, in C) wahrgenommen. Der in dieser Sprache kommunizierende Gehörlosengemeinschaft oder „Gebärdensprachgemeinschaft“ wird keine Beachtung geschenkt. Angesichts dessen muss man annehmen, dass der von Prillwitz beschriebene Wandel von einem Defizit-Ansatz zu einem Differenz-Ansatz, den er im Gehörlosenbereich feststellt, die Sprachheilpädagogik noch nicht bzw. nicht in allen Bereichen erfasst hat. (vgl. Prillwitz 1995, 166)

Gehörlosigkeit ist „vermeidbar“

Die fast vollständige Ignorierung der Gebärdensprachen in den untersuchten Werken der Sprachheilpädagogik geht einher mit einer Verleugnung der Gehörlosigkeit im Allgemeinen.

Gehörlosigkeit wird als „vermeidbar“ angesehen, die Fälle, in denen die „Behinderung“ nicht zu verhindern ist, werden ausgeklammert und nicht behandelt. Nur so ist es möglich, die favorisierten Verfahren der „Hör-Sprech- und Spracherziehung“ unter Ausnutzung des Hörrestes zu rechtfertigen.

„Hörschädigungen müssen nicht zwangsläufig zu Hörbeeinträchtigungen führen. Diese Folgewirkung ist als ein beeinflussbarer und damit auch vermeidbarer Prozess zu betrachten. Der Hörschaden ist eine anatomisch/physiologische Grundlage und teilweise medizinisch behandelbar. Damit können die Folgewirkungen reduziert werden.“ (Coninx 2001, 127, in D)

„Hörgeschädigte Kinder verfügen über voll funktionsfähige Sprechorgane und die potentielle Fähigkeit zum Sprechen. Auf diesem Wissen und dem Wissen, dass die Mehrzahl der hörgeschädigten Kinder über Hörfähigkeiten verfügt, baut die Hör- Sprech- und Sprachtherapie auf.“ (Leonhardt 2003, 201, in F)

In beiden Beiträgen wird nach Äußerungen wie den oben zitierten nicht weiter auf diese „seltenen Fälle“ eingegangen. Coninx (2001, in D) beschränkt sich nach einer Beschreibung der zur Verfügung stehenden Messverfahren zur Feststellung einer Hörschädigung bei Neugeborenen und der verschiedenen Hörhilfen auf eine kurze Darstellung der Hör-Sprachförderung, bei der „der Hörgeschädigtenpädagoge (...) zum Hörpädagogen (Audiopädagogen)“ wird und „eine hörbasierte, hörgerichtete Entwicklung der Lautsprache“ fördert. Leonhardt (2003, 200, in F) unterscheidet bei den Ver-

fahren der Hör- Sprech- und Spracherziehung zwischen einem auditiv-verbale und einem polysensorischen Vorgehen. Letzteres beziehe, neben dem Hören, in Übungssituationen noch weitere Sinneskanäle, wie den visuellen, taktilen oder kinästhetischen, kompensatorisch mit ein. Bei Bedarf werden vereinzelt auch „das phonem- oder graphem-bestimmte Manualsystem oder unterstützende Gebärden“ einbezogen.

Beim auditiv-verbale Vorgehen, auch „hörgerichteter Spracherwerb“ genannt, steht das Hörenlernen so weit im Vordergrund, dass in Übungssituationen zeitweise das Mundbild verdeckt wird, damit ein „Hörgeschädigter [der] im Alltag den visuellen Kanal ergänzend zu Hilfe nimmt und Absehen quasi mehr oder weniger von selbst erlernt“ diesen in der Therapie nicht nutzen kann (vgl. Leonhardt 2003, 200, in F). Die Autorin scheint diesem Vorgehen eher zugetan, sie schreibt:

„Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass, je früher ein hörgeschädigtes Kind erfasst und je deutlicher es auditiv ausgerichtet ist, umso eher hat es die Möglichkeit eines natürlichen Grammatikerwerbs“ (Leonhardt 2003, 200, in F).

Nur wenn nichts mehr hilft, gesteht sie „kompensierende Methoden“ zu:

„Wird hingegen ein Kind spät als hörgeschädigt erkannt und demzufolge spät mit Hörhilfen versorgt, so wird auf kompensierende Methoden (unter Umständen auch auf selektierte Sprache) zurückzugreifen sein.“ (ebd.) Was Leonhardt unter „selektierte Sprache“ versteht, wird nicht deutlich.

Das CI als Wundermittel?

Die Beiträge in den bearbeiteten Büchern decken sich zu einem großen Teil mit Prillwitz' Schilderung der Anstrengungen, die in Richtung einer Milderung des Hörschadens um die Behinderung „Gehörlosigkeit“ auszuschaalen unternommen wurden (und werden), und die meist mit hohen Erwartungen verbunden sind. So wird auch in den untersuchten Büchern vielfach das Cochlea-Implantat (CI) als Lösung des Problems gesehen. Doch auch ein Cochlea-Implantat macht ein gehörloses Kind nicht über Nacht zu einem „normal-hörenden“, wie Coninx (2001, 132, in D) eingesteht: „Die Leistung des natürlichen Ohres bleibt mit dem CI unerreicht und das Gehirn braucht Zeit, um die neuen Eindrücke verarbeiten zu lernen. Wie weit und wie schnell sich die Hörfähigkeit nach der Implantation entwickelt, ist von vielen Bedingungen abhängig und kann nicht sicher vorausgesagt werden.“ (Coninx 2001, 132, in D)

Die mit einem Cochlea-Implantat erzielten Höreindrü-

cke reichen laut Coninx (2001, 132) „vom Erkennen von Umweltgeräuschen bis zum Verstehen von Sprache ohne Lippenlesen“, wobei er angibt, dass die überwiegende Mehrzahl der CI-Nutzer ein hohes Sprachverständnis erreiche. Worauf sich diese Erkenntnis stützt, wird nicht genannt, auch nicht, was mit den übrigen Kindern geschehen soll, bei denen die Höreindrücke nicht über ein Wahrnehmen von Umweltgeräuschen hinausgehen. (vgl. Coninx 2001, 132, in D)

Die Stimulierung des minimalsten Hörrestes

Nachdem also davon ausgegangen wird, dass „die Mehrzahl der hörgeschädigten Kinder über Hörkapazitäten“ verfügt, geht es in der Fachliteratur vorrangig um ein Ausnutzen dieser Hörreste. Darüber, dass dies so früh wie möglich geschehen soll, sind sich die im Folgenden zitierten AutorInnen einig. Die Einschätzung, bis wann die Reifung der Hörbahnen gefördert werden kann, ist unterschiedlich und wird teilweise nicht genau angegeben. Der Zeitpunkt einer kritischen Phase für die Entwicklung der Hörfunktion schwankt je nach AutorIn zwischen dem sechsten Lebensmonat und den ersten beiden Lebensjahren. Folgt man diesen Annahmen, scheint es nicht klar, warum einer Hörerziehung jenseits dieser angenommen sensiblen Phase eine solch große Bedeutung beigemessen wird.

Den Vorschlägen für eine derartige Förderung kann teilweise dennoch kaum widersprochen werden, etwa dem Kind ein „Angebot an sinnvollen Reizen“ (Coninx 2001, 135, in D) zu bieten oder es auf „akustische Ereignisse“ aufmerksam zu machen, damit „das hörgeschädigte Kind lernt, alle wahrnehmbaren Höreindrücke (...) zu verarbeiten“. (Leonhardt 2003, 198, in F) Fraglich scheint mir jedoch, wie das gehörlose Kind damit zu einer Lautsprachentwicklung geführt werden soll, ganz zu schweigen von einem „spontanen“ oder „natürlichen“ Lautspracherwerb, wie ihn Leonhardt offenbar für möglich hält.

„Das auditiv-verbale Vorgehen wird vom Kerngedanken getragen, dass bei einem hörgeschädigten Kind der minimalste Hörrest - wenn dieser stimuliert wird - zu einer Entwicklung einer spontanen Lautsprache und zum Sprachverstehen geführt werden kann.“ (Leonhardt 2003, 200, in F)

„Sie [die Hör- Sprech- und Sprachtherapie, d. Verf.] soll dem hörgeschädigten Kind die Möglichkeit eröffnen, Sprache auf natürlichem Weg über das Gehör zu erlernen und seine eigene Sprechweise zu kontrollieren“ (Leonhardt 2003, 201, in F)

Selbst die Annahme, dass fast alle Kinder über Hörreste

verfügen scheint mir als Erklärung unzureichend, da es nicht nur um ein Wahrnehmen von Geräuschen, sondern um das ausreichende Verstehen der Lautsprache gehen kann und darum, die für sie wichtigen Sprachreize zu verarbeiten. Ein Rest minimaler Umweltgeräusche kann meines Erachtens jedoch nicht ausreichend zum Aufbau einer Lautsprache beitragen, schon gar nicht zu einem natürlichen Lautspracherwerb.

Die Darstellung von Gebärdensprache(n)

Gebärdensprache(n) werden in allen bearbeiteten Sammelbänden nur in zwei Beiträgen genannt und zwar bei: Fürst/Maierhofer/Stampller/Napetschnik (2000): Integration Hörgeschädigter Kinder (in B) und im Beitrag von Leonhardt (2003): Störungen der Sprachentwicklung durch Hörschäden. (in F)

Beide Beiträge unterscheiden sich bezüglich der Darstellung der Gebärdensprache grundlegend. Während Fürst/Maierhofer/Stampller (2000, 146, in B) aufgrund der „zunehmenden Bedeutung der Gebärdensprache für die Hörgeschädigtenpädagogik“ zweisprachige Förderkonzeptionen entwickelten und von ihren Erfahrungen in einer zweisprachig geführten Integrationsklasse in der Volksschule Afritsch in Graz berichten, merkt Leonhardt (2003, 193, in F) lediglich an, „...dass sich nachfolgende Ausführungen - der Konzeption des Lehrbuches und dem Anliegen des Herausgebers entsprechend - ausschließlich auf die Entwicklung der Lautsprache beziehen.“ Obwohl sie eingesteht, dass „zumindest bei Gehörlosen (...) immer auch die Gebärdensprache eine gewisse Rolle“ spielt. Allerdings sei „dies (...) jedoch nicht unmittelbarer Gegenstand der Arbeitsfelder der für diese Publikation anvisierten Zielgruppe.“ Etwas später findet die Gebärdensprache noch einmal Erwähnung und zwar wenn Leonhardt (2003, 193, in F) ausführt, dass „die Hörgeschädigtenpädagogik (...) den Terminus Lautsprache in Abgrenzung zur Gebärdensprache“ verwendet, woraufhin verschiedene Definitionen von Lautsprache, nicht jedoch der Gebärdensprache genannt werden.

Warum Leonhardt, bzw. der Herausgeber des Werkes, Manfred Grohnfeldt, die Gebärdensprache nicht als relevant erachten, geht aus diesem Beitrag nicht hervor und bleibt unbegründet, schreibt Grohnfeldt (2000, 5, in C) doch im Vorwort des ersten Bandes, dass sich das fünfbandige „Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie“ „bei einer interdisziplinären Ausrichtung an alle Berufsgruppen, die in Theorie und Praxis mit sprach-, sprech-, rede-, stimm- und schluckgestörten Menschen arbeiten“, richte.

Er selbst nennt in Band 2 (2001, 19, in D) des genannten Lehrbuches „neben den ‚eigentlichen‘ Sprachentwicklungsstörungen“ auch „Beeinträchtigungen des Spracherwerbs im Zusammenhang mit Hörschäden“ als Gegenstand der Sprachheilpädagogik, ein eigenes Kapitel zu den „Sekundäre(n) Sprachentwicklungsstörungen bei Hörschädigungen“ in ebendiesem Band von Coninx (2001, 126-137, in D) trägt diesem Anspruch Rechnung. Der Möglichkeit, Grohnfeldt sehe Gehörlose bzw. GebärdensprachenbenutzerInnen aufgrund ihrer eigenen visuellen Sprache nicht prinzipiell als „sprachgestört“ sondern bestenfalls als „lautsprachgestört“, widerspricht sein Hinweis darauf, dass auch der „Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit“ eine „Sonderfragestellung“ in der Sprachheilpädagogik einnimmt, da es sich hierbei zwar um „keine Störung“ handle, sich jedoch „für die Sprachheilpädagogik und Logopädie unter Beachtung des linguistischen, kulturellen und psychosozialen Kontextes wesentliche Aufgabenstellungen im Hinblick auf die Prävention, Beratung und spracherwerbsunterstützende Maßnahmen“ ergeben (Grohnfeldt, 2001, 19, in D). Auch in anderen untersuchten Werken finden sich Beiträge zur besonderen Situation bei Mehr- bzw. Zweisprachigkeit, in denen auch auf die Wichtigkeit der Erst- bzw. Muttersprache hingewiesen wird, etwa bei: Jedik, Lilli (2001): Zweisprachigkeit und Migration (in D), Kracht, Annette (2003): Sprachtherapie und Beratung im Kontext kindlicher Zweisprachigkeit (in F) oder bei Miksch, Angela/Nguyen-thi, Minh-Dai (2004): Deutsch als Zweitsprache (in G). Selbst in diesem Fall gäbe es also keinen ersichtlichen Grund, die Gebärdensprache nicht als „Gegenstand der Arbeitsfelder der für diese Publikation anvisierten Zielgruppe“ (siehe oben) zu sehen.

Nach den bereits geschilderten Ansichten zum Lautspracherwerb entsteht der Eindruck, dass die Gebärdensprache deshalb eine derart unbedeutende Rolle einnimmt, weil davon ausgegangen wird, dass die Lautsprache zwangsläufig das beste Kommunikationsmittel für Gehörlose darstelle. Auch wäre sie wohl vernachlässigbar, da sie zwar, wie Leonhardt (2003, 193, in F) schreibt, „zumindest bei Gehörlosen (...) eine gewisse Rolle“ spiele, es aber nach Ansicht der Autorin kaum Gehörlose gebe, denn „Gehörlosigkeit (...) ist bei Kindern selten. Fast immer sind mit Hörgeräten verstärkbar Hörreste da.“ (Leonhardt 2003, 198, in F)

Gleichsetzung von „Sprache“ mit „Lautsprache“

In vielen der behandelten Beiträge ist von „Sprache“ die Rede, wobei eindeutig „Lautsprache“ gemeint ist. Teil-

weise werden beide Begriffe vermischt, wo zuerst das eine Wort verwendet wird, steht plötzlich das andere: „Eine ungestörte Sprachentwicklung tritt nur ein, wenn Kinder die Umgebungssprache ausreichend deutlich wahrnehmen und über die Möglichkeit zur auditiven Kontrolle eigener Sprechversuche verfügen. Eine beidseitige hochgradige Innenohrschwerhörigkeit oder Taubheit führen unweigerlich zu Sprech- und Sprachstörungen bzw. zum Ausbleiben der Sprachentwicklung, wenn nicht therapeutisch eingegriffen wird.“ (von Suchodoletz, 2002, 84, in E)

Die Gleichsetzung der Begriffe „Sprache“ und „Lautsprache“ könnte, wie die Vernachlässigung der Gebärdensprache, darauf zurück zu führen sein, dass stillschweigend angenommen wird, die Lautsprache müsse das zentrale Kommunikationsmittel der Gehörlosen sein und daher eine andere Bedeutung des Begriffs „Sprache“ gar nicht in Frage kommt. Möglicherweise werden Gebärdensprachen auch nicht als „echte“ Sprachen gesehen.

Auch bei Ruzicka (2002, in H), der bereits des Öfteren zitiert wurde, ist prinzipiell von „Sprache“ die Rede, wo „Lautsprache“ gemeint ist. Im Gegensatz zu einigen Autoren, die, wie bereits gezeigt, die möglichen negativen Folgen einer rein lautsprachlich ausgerichteten Förderung auf die Gesamtentwicklung des gehörlosen Kindes völlig übergehen, liefert Ruzicka hierfür zahlreiche Beispiele:

„Die Sprache ermöglicht es uns, mit Menschen in Kontakt zu treten, Konflikte zu bewältigen und Meinungen auszutauschen. Kinder wollen im Kindergartenalter wissen, warum die Menschen Verschiedenes machen bzw. machen müssen und brauchen Informationen und Hinweise, um die sozialen Regeln verstehen und selber anwenden zu können.“ (Ruzicka 2002, 191, in H)

Da Ruzicka jedoch annimmt, dass das „Hören (...) die Grundlage für ein Gespräch zwischen zwei Personen“ (Ruzicka 2002, 190, in H) sei, sind die zuvor beschriebenen Auswirkungen der Hörbeeinträchtigung kaum zu vermeiden. Ruzicka empfiehlt daher lediglich, sich an bestimmte Rahmenbedingungen zu halten, von denen seiner Meinung nach „das Gelingen oder Misslingen der Kommunikation zwischen hörgeschädigtem Kind und Bezugsperson“ abhängen. Dazu gehören etwa: „Antlitzgerichtetheit der Bezugsperson, richtiger Lichteinfall, Vermeiden von Gegenlicht; kein Überartikulieren und Grimassieren; (...) davon ausgehen, dass richtiges Verstehen nicht selbstverständlich ist; (...)“ (Ruzicka 2002, 192, in H)

All dies sind sicher nützliche Ratschläge für den Um-

gang mit gehörlosen oder schwerhörigen Personen, die vor allem das Ablesen vom Mund erleichtern, sie ermöglichen jedoch keine „unbeschwerter Kommunikation“.

Wenn Ruzicka aber die Bedeutung von Kommunikation für die Gesamtentwicklung des Kindes erkennt und annimmt, dass „die Schädigung des Gehörs einen natürlichen Spracherwerb des Kindes verhindert“ (Ruzicka 2002, 190, in H), wobei er hiermit nur den Lautspracherwerb meinen kann, wäre es nur nahe liegend, die Kompetenz Gehörloser und ihre Gebärdensprachen zu nutzen (vgl. Prillwitz 1995, 167).

„Hörgeschädigte“ oder „sprachliche Minderheit“ ?

Nach den bisherigen Ausführungen scheint sich ein Kapitel wie dieses zu erübrigen. Da die Gebärdensprache kaum erwähnt wird und bestenfalls „eine gewisse Rolle“ zu spielen scheint, ist nicht davon auszugehen, dass die AutorInnen der behandelten Werke Gehörlose als sprachliche und kulturelle Minderheit betrachten. Ein Bericht über die „Integration hörgeschädigter Kinder“ in B stellt jedoch eine Ausnahme dar, und ich möchte ihn zum Abschluss, als positives Beispiel in der Sprachheilpädagogik, anführen.

Was in diesem Artikel im Vergleich zu den restlichen Beiträgen auffällt, ist, dass gleich zu Beginn die Gebärdensprache als bedeutsam hervorgehoben wird. Unter Integration wird hier Zweisprachigkeit verstanden, diesmal auch in Bezug auf Gehörlose. Die Gebärdensprache wird als vollwertige Sprache beschrieben, welche die Muttersprache der Gehörlosen darstellt und der Lautsprache gleichgestellt ist.

„Die Wertigkeit der ‚Gebärdensprache‘ wird dabei durch ihren der Lautsprache gleichgestellten Rang in der Kommunikation, durch die Verwendung von LUG im Gesamtunterricht, durch den Einsatz von LBG zur Verdeutlichung lautsprachlicher Strukturen im Kleingruppenunterricht und dem gebärdensprachlichen Unterricht durch die Native Speakerin/den Native Speaker bestimmt.“ (Fürst/Maierhofer/Napetschnik/Stampller 2000, 152, in B)

Auch wird sie als förderlich für den Lautspracherwerb beschrieben.

„Aus unseren Erfahrungen können wir sagen, dass die Gebärdensprache nicht mehr aus dem Unterricht wegzudenken ist: Für das gehörlose Kind ist sie besonders wichtig zur Begriffsbildung, für die hörenden Kinder das Beste für eine soziale Integration“ (ebd.)

Der/Die SprachheillehrerIn ist nötig „um die Artikulation anzubahnen und zu verbessern, gezielte Hör-Sprach-

übungen durchzuführen, neue Begriffe artikulatorisch abzusichern, falsche Entwicklungen zu erkennen und richtig zu stellen, die lautsprachliche Entwicklung zu überprüfen und den Sprachstand festzustellen, die Strukturen der Lautsprache artikulatorisch zu sichern“ (ebd., 154) und arbeiten eng mit der/dem „Native SpeakerIn“ zusammen, welcheR für

„die Vermittlung der Gebärdensprache und deren Grammatik, die Gebärdensprache und -technik, die Repräsentation der beiden Sprachen in Zusammenarbeit mit der Integrationslehrerin/dem Integrationslehrer (Code-switching), das Erarbeiten neuer Begriffe über die Gebärdensprache, ein simultanes Dolmetschen von komplexen Texten, die Identitätsbildung der hörgeschädigten Kinder und den Aufbau von Gebärdensprachenkenntnissen und NVK“ (ebd., 154f) zuständig ist.

Dieses Beispiel zeigt, dass es möglich ist einen sprachheilpädagogischen Ansatz zu verfolgen, der die Gebärdensprache der Gehörlosen nicht ausschließt, sondern im Gegenteil als positiv erachtet. Die Vermittlung der Gebärdensprache und die Identitätsbildung der gehörlosen Kinder finden hier ebenso einen Platz wie die Entwicklung der Lautsprache.

Dies wird möglich, da die gehörlosen Kinder nicht als „bedauernde Behinderte“, sondern als Menschen mit einer eigenen Sprache betrachtet werden, welche als Muttersprache der Kinder zu fördern ist.

Resumé

Die von mir versuchte Analyse der Werke der Sprachheilpädagogik soll den genannten AutorInnen keine gewollte Negativdarstellung der Gehörlosen und der Gebärdensprachen unterstellen. Mir ist klar, dass die von mir beschriebenen Auslassungen und als negativ empfundenen Darstellungen auch auf eine Unbedachtlichkeit oder Unwissenheit der AutorInnen zurückgeführt werden kann. Dennoch denke ich, dass sich ein relativ einheitliches Bild der Einstellung gegenüber der Gruppe der Gehörlosen gezeigt hat bzw. dem/der LeserIn vermittelt wird. Die aus dieser Einstellung resultierenden Schlussfolgerungen der „richtigen“ Behandlung und Therapie für Gehörlose und die völlige Vernachlässigung der Gebärdensprachen sind meines Erachtens in jedem Fall als negativ zu bewerten. Diese Einschätzung wird von zahlreichen Forschungsergebnissen empirischer Untersuchungen belegt (vgl. Krausneker 2003, 16). Mit Ausnahme von Fürst/Maierhofer/Napetschnik/Stampller 2000 führt das von den AutorInnen vermittelte Bild von Gehörlosen - und ihrer Sprache - zu einer

einseitigen Behandlung einer „Behinderung“ und nicht zu einer Kompensation derselben durch die Fähigkeiten von Gehörlosen. Dies versperrt den Gehörlosen den Zugang zu einem natürlichen Spracherwerb und zu einer guten Gesamtentwicklung, welche mit der Sprachkompetenz in engem Zusammenhang steht. Durch die Konzentration auf das Erlernen der Lautsprache und der damit oft einhergehenden Reduzierung der anderen Lerninhalte wird damit auch der Zugang zu höheren Schulen und einer breiteren Berufswahl stark erschwert. Dass dies alles jedoch im Glauben geschieht, im Interesse der Betroffenen zu handeln, ist bedenklich. Denn wenn Einigkeit darüber herrscht, dass es das Ziel ist, „das hörgeschädigte Kind im Rahmen seiner Möglichkeiten so zu fördern, dass es seine Persönlichkeit und seine sprachliche Fähigkeit optimal entfalten kann“, (Leonhard 2003, 201, in F) muss sich auch die Sprachheilpädagogik diesen Möglichkeiten tatsächlich öffnen.

Untersuchte Werke:

- A: Baumgartner, Stephan/Dannenbauer, Friedrich Michael/ Homburg, Gerhard/ Maihack, Volker (2004): Standort: Sprachheilpädagogik, Dortmund 2004. Dieser Sammelband beschäftigt sich, wie der Name schon sagt, vorwiegend mit einer Standortbestimmung der Sprachheilpädagogik, wobei besonders das Kapitel „Die frühe Pädagogisierung der Sprachheilpädagogik“ (15-65) für diese Arbeit bedeutsam ist.
- B: Frühwirth, Inge/Meixner Friederike (Hrsg.) (2000): Sprachheilpädagogik und Integration, Wien 2000. Hier geht es einerseits um „die wissenschaftliche Forschung hinsichtlich Integration“, andererseits um „die Integration der sprachbeeinträchtigten Kinder im Unterricht“. Dabei werde ich vor allem auf den Beitrag zur „Integration hörgeschädigter Kinder“ von Erika Fürst, Karl Maierhofer, Ulrike Stampler und Anna Napetschnik eingehen (146-158). Das „Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie“ besteht aus fünf Sammelbänden, die jeweils verschiedene Themenbereiche behandeln:
- C: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2000): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 1. Selbstverständnis und theoretische Grundlagen, Stuttgart 2000
- D: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2001): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart 2001
- E: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2002): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3. Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart 2002

- F: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2003): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4. Beratung, Therapie und Rehabilitation. Stuttgart 2003
- G: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2004): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5. Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart 2004. Nach Angaben des Herausgebers Manfred Grohnfeldt (2000, 5) richtet es sich „bei einer interdisziplinären Ausrichtung an alle Berufsgruppen, die in Theorie und Praxis mit sprach-, sprech-, rede-, stimm- und schluckgestörten Menschen arbeiten.“
- H: Meixner, Friederike (Hrsg.) (2002): Mehrdimensionalität der sprachheilpädagogischen Arbeit. Wien 2002. Dieses Buch will „Zusammenhänge und Verknüpfungen wissenschaftlicher Erkenntnisse [aufzeigen], welche die Basis aller pädagogischen Handlungen darstellen. Ebenso werden die pädagogischen Maßnahmen in Diagnostik und therapeutischer Umsetzung aus dieser Sicht behandelt“ (Meixner, 2002, 9). Für diese Analyse interessant ist hierbei besonders ein Beitrag des Sprachheillehrers Walter Ruzicka. (187-192)

Literaturverzeichnis

- Baumgartner, Stephan (2004): Sprachheilpädagogik ist Pädagogik und mehr. In: Baumgartner, Stephan/Dannenbauer, Friedrich Michael/ Homburg, Gerhard/ Maihack, Volker (2004): Standort: Sprachheilpädagogik, Dortmund 2004, S. 99-197
- Baumgartner, Stephan (2004): Die frühe Pädagogisierung der Sprachheilpädagogik. In: Baumgartner, Stephan/Dannenbauer, Friedrich Michael/ Homburg, Gerhard/ Maihack, Volker (2004): Standort: Sprachheilpädagogik, Dortmund 2004, S. 15-65
- Braun, Otto/Macha-Krau, Heidrun (2000): Geschichte der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2000): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 1. Selbstverständnis und theoretische Grundlagen, Stuttgart 2000, S. 47-78
- Coninx, Frans (2001): Sekundäre Sprachentwicklungsstörungen bei Hörschädigungen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2001): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart 2001, S. 126-137
- Diller, Georg (2002): Hörschäden. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2002): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3. Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart 2002, S. 189-196
- Dotter, Franz (1991): Gebärdensprache in der Gehörlosenbildung: Zu den Argumenten und Einstellungen ihrer Gegner. In: Das Zeichen 17 S. 321-332
- Fürst, Erika/Maierhofer, Karl/Napetschnik, Anna/Stampler, Ulrike (2000): Integration hörgeschädigter Kinder. In: Frühwirth, Inge/

- Meixner Friederike (Hrsg.) (2000): Sprachheilpädagogik und Integration, Wien 2000, S.146-158
- Grohnfeldt, Manfred/Ritterfeld, Ute (2000): Grundlagen der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2000): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 1. Selbstverständnis und theoretische Grundlagen, Stuttgart 2000, S.15-46
- Grohnfeldt, Manfred (2000): Vorwort in: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2000): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 1. Selbstverständnis und theoretische Grundlagen, Stuttgart 2000
- Grohnfeldt, Manfred (2001): Notwendigkeiten und Probleme der Einteilung von Störungsbildern und ihrer Bedingungs Hintergründe. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2001): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart 2001, S. 17-23
- Jedik, Lilli (2001): Zweisprachigkeit und Migration. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2001): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart 2001, S. 138-149
- Kracht, Annette (2003): Sprachtherapie und Beratung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2003): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4. Beratung, Therapie und Rehabilitation. Stuttgart 2003, S. 202-210
- Krausneker, Verena (2003): ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziologische teilnehmend-beobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation, Universität Wien
- Leonhardt, Annette (2003): Störungen der Sprachentwicklung durch Hörschäden. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2003): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4. Beratung, Therapie und Rehabilitation. Stuttgart 2003, S.193-201
- Lüdtke, Ulrich/Bahr, Reiner (2002): Verstehende Diagnostik individueller Sprachentwicklungsprozesse: Außensichten und Innensichten. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2002): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3. Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart 2002, S. 129-147
- Meixner, Friederike (2002): Mehrdimensionalität der Erscheinungsformen fordert Mehrdimensionalität therapeutischer Maßnahmen. In: Meixner, Friederike (Hrsg.) (2002): Mehrdimensionalität der sprachheilpädagogischen Arbeit. Wien 2002, S.13-26
- Miksch, Angela/Nguyen-thi, Minh-Dai (2004): Deutsch als Zweitsprache. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2004): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5. Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart 2004, S. 292-304
- Prillwitz, Siegmund (1991): Der lange Weg zur Zweisprachigkeit Gehörloser im deutschen Sprachraum. In: Prillwitz, Siegmund/Vollhaber, Tomas (Hrsg.): Gebärdensprache in Forschung und Praxis, Hamburg, S. 17-34
- Prillwitz, Siegmund (1995): Gebärdensprache in Erziehung und Bildung Gehörloser. Versuch einer Standortbestimmung. In: Das Zeichen 9: 32 (1995), S. 166-169
- Ruzicka, Walter (2002): „Ich wollte dir einen Rosengarten schenken“. In: Meixner, Friederike (Hrsg.) (2002): Mehrdimensionalität der sprachheilpädagogischen Arbeit. Wien 2002, S. 187-192
- Sacks, Oliver (1990): Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. Reinbek bei Hamburg 1990
- Von Suchodoletz, Waldemar (2002): Prävention aus medizinischer Sicht. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2002): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3. Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart 2002, S. 77-89

verenato@yahoo.com

Geplante verbal-Workshops im Rahmen der

35. Österreichische Linguistiktagung Innsbruck, 26. bis 28.10.2007

**verbal Workshop
(Fach)-(Hoch)-Schule als Hoffnungs-
träger des institutionalisierten
Fremdsprachenlernens –
Entwicklungen und
Herausforderungen**

*Organisiert von Julia Hüttner &
Barbara Mehlmauer-Larcher
Institut für Anglistik, Fachdidaktisches Zentrum
Englisch, Universität Wien*

Der Fremdsprachenunterricht an den verschiedenen Schultypen stellt eine der wichtigsten institutionalisierten fremdsprachlichen Lernumgebungen dar. Darüber hinaus gewinnt der Fremdsprachenunterricht im tertiären Ausbildungsbereich immer mehr an Bedeutung.

Gleichzeitig finden die Forderungen der Politik und Wirtschaft nach Mehrsprachigkeit innerhalb der EU in allen Bereichen des institutionalisierten Fremdsprachenlernens ihren Niederschlag. Dies zeigt sich besonders in der Einführung neuer Lehr- und Lernkonzepte, wie zum Beispiel Frühförderung, bilingualer Unterricht, CLIL (content and language integrated learning) oder eLearning.

Dieser Workshop setzt sich zum Ziel, Forschungsarbeiten zum Fremdsprachenlernen vor allem in den oben genannten (Fach)-(Hoch-)Schul-Kontexten vorzustellen, deren Ergebnisse zu diskutieren, sowie Perspektiven für die zukünftige pädagogische Praxis zu erörtern.

Wenn Sie Interesse haben, mit einem 20-minütigen Referat teilzunehmen, schicken Sie bitte ein Abstract (max. 200 Wörter) bis zum 15. Juli 2007 an:

*julia.isabel.huettner@univie.ac.at
barbara.mehlmauer-larcher@univie.ac.at*

**verbal Workshop
Language
and Football**

*Organisiert von Eva Lavric, Gerhard Pisek,
Andrew Skinner & Wolfgang Stadler:*

On the occasion of Euro 2008 being held in Austria and Switzerland, we are organizing a workshop about language and sport with a special emphasis on football. That is, football should be at the centre, with topics ranging from terminology, sports reporting, match commentaries (also cross-culturally) to communication within multilingual football teams. Other areas can include: conversations among people watching football on TV and genres such as media interviews, rules of the game, advertising with football stars, sponsoring discourse and promotional campaigns, football chants and songs, as well as the teaching of football and football language.

We are also happy to accept contributions about other sports, provided they can be related in a meaningful way to the football topics above. Other team sports or medial / discourse genres about other sports can be included as long as they help to elucidate football issues. We encourage interdisciplinary work, as well as cross-cultural and cross-sports comparisons.

Participants are asked to bring their finished papers to the workshop (style sheets will be sent out in good time), as there will be a publication that should, ideally, be presented on the occasion of Euro 2008.

*Please send your abstracts before 31/05/07 to
Eva.Lavric@uibk.ac.at.*

**verbal Workshop
Spracherwerb
und Mehrsprachigkeit**

Organisiert von Ulrike Jessner-Schmid

Spracherwerb und Sprachgebrauch in mehrsprachigen Kontexten ist als zunehmendes linguistisches Phänomen zu beobachten. In den vergangenen Jahren hat sich dementsprechend auch das Interesse der angewandten Sprachwissenschaft in diesem Bereich sehr verstärkt. In diesem verbal-workshop sollen verschiedene Aspekte der individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, deren Abhängigkeit voneinander durchaus betont werden sollte, diskutiert werden.

Dieser workshop findet am 27.10.2007 statt und wird im Rahmen der Aktivitäten zum Schwerpunkt „Mehrsprachigkeit“ an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät Innsbruck (Koordination: A.o. Prof. Ulrike Jessner-Schmid) abgehalten.

Besonderes Interesse wird in diesem workshop in letzter Zeit abgeschlossenen bzw. vor dem Anschluss stehenden Dissertationen in Österreich gelten.

Abstracts (max. 200 Wörter) bis spätestens 15.5.

ulrike.jessner@uibk.ac.at

nähere Informationen zur Tagung unter:

http://www.onomastik.at/index.php?article_id=42

Academic Writing in a Foreign Language: An Extended Genre Analysis of Student Texts

Julia Isabel Hüttner

*Erscheint in der Reihe „sprache im
kontext“, Frankfurt a.M.: Peter Lang*

With the rise of English as an academic lingua franca, the ability to produce academic texts in English is quickly turning into a core skill also for students whose first language is not English. Although this trend has increased the awareness of a need for specific writing instruction, systematic improvements for a theory-informed teaching practice still require more detailed knowledge of the current state of student academic writing.

This contribution provides such information by means of an extended genre analysis of student texts produced by non-native speakers in the initial phase of their studies. While special emphasis is placed on introductions and conclusions as two genre-constituents that place high demands on the student authors, more general theoretical issues are also explored. These relate to the use of conventionalised language, from the macro-level of genre structures to the micro-level of formulaic language.

Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur

Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan

Klaus-Börge Boeckmann (2006)
Innsbruck: StudienVerlag.



Die Problematik, dass „westliche“ Fremdsprachenunterrichtsmethoden in fernöstlichen Ländern nicht angemessen sind, wird in den letzten Jahren verstärkt diskutiert. Mit „westlichem“ Unterricht assoziiert man dort überwiegend den kommunikativen Ansatz, dem z.B. in den asiatischen Ländern tradi-

tionelle analytische, grammatikorientierte Ansätze gegenüberstehen.

Das Buch geht der These nach, dass kulturbedingte Lehr- und Lerntraditionen die Ursache der Probleme „westlicher“ Unterrichtsmethodik darstellen. Die Studie umfasst neben einer Bestandsaufnahme der historischen und aktuellen Situation des Deutschunterrichts an japanischen Universitäten Erkenntnisse über den Umgang von Lehrenden und Lernenden mit kommunikativem Deutschunterricht. Die erhobenen japanspezifischen Aspekte des Unterrichts erfordern keine Entwicklung einer eigenen Methodik, es sind jedoch unterrichtstechnische Strategien nötig, um den Lernenden den Zugang zu ungewohnten Lernformen zu erleichtern. Nicht das „typisch japanische“ Lehr- und Lernverhalten steht dem kommunikativen Unterrichten entgegen, sondern je nach Einzelfall mikrokulturnelle Einflussfaktoren, die nur in geringem Ausmaß spezifisch für die japanische Makrokultur sind.

Aus dem Inhalt:

- Themenstellung dieser Untersuchung: Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkulturen
- Unterrichtsmethodik im Fremdsprachenunterricht in Japan

- Konzeption der empirischen Untersuchung mit Unterrichtsbeobachtungen, Lernerbefragungen und Lehrendeninterviews
- Beobachtung lernerinitiierteter Interaktion im Unterricht
- Befragungen in verschiedenen Lernergruppen zu Kommunikativität im Fremdsprachenunterricht
- Narrative Interviews mit Lehrenden zu den eigenen Lern- und Lehrerfahrungen und methodischen Konzepten
- Untersuchungsergebnisse:
 - Kommunikation statt Lektüre als neues Lernziel
 - ‚Typisch japanischer Fremdsprachenunterricht‘ und die Kritik daran
 - Die Rolle von Grammatik und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht
 - Angemessenheit kommunikativer Methoden und Materialien
 - Muttersprachliche Deutschlehrende und kommunikativer Unterricht

Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse

Hrsg. von Christiane Dalton-Puffer und Ute Smit.

Erschienen in der Reihe „sprache im kontext“, Band 26, Frankfurt a.M.: Peter Lang



Similar to immersion, *Content and language Integrated Learning* (CLIL) combines second language education with other content-subjects and has become an important educational approach in many parts of the world. Only recently research on CLIL classrooms has started to emerge on the international scene. This volume

presents current work dealing with classrooms located in Australia, Austria, Belgium, Finland, Germany and the UK, focussing on various dimensions of classroom talk such as oral proficiency, repair, the structure of learning opportunities, cognitive effects, pragmatic differences from traditional EFL lessons as well as issues of research methodology.

These are complemented by the discussion of educational policies and the perceptions and attitudes of CLIL teachers.

Aus dem Inhalt:

- Christiane Dalton-Puffer/Ute Smit: Introduction
- Margaret Bowering: The language of a science classroom for LEP learners
- Barbara Buchholz: Reframing young learners' classroom discourse structure as a preliminary requirement for a CLIL-based ELT approach
- Erwin M. Gierlinger: Modular CLIL in lower secondary education: some insights from a research project in Austria
- Katja Lochtman: Die mündliche Fehlerkorrektur in CLIL und im traditionellen Fremdsprachenunterricht: ein Vergleich
- Claudia Mewald: A comparison of oral foreign language performance of learners in CLIL and in mainstream classes at lower secondary level in Lower Austria
- Tarja Nikula: The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms
- Birke Rottmann: Sports in English – Learning opportunities through CLIL in physical education
- Ute Smit: ELF as medium of instruction - interactional repair in international hotel management education
- Piet Van de Craen/Evy Ceuleers/Katja Lochtman/Laure Allain/Katrien Mondt: An interdisciplinary research approach to CLIL learning in primary schools in Brussels
- Rolf Wiesemes: Developing a methodology for CLIL classroom research: a case study of a CLIL classroom where the Holocaust is taught
- Monika Ziegelwagner: Chancen und Probleme des CLIL-Geschichtsunterrichts. Sichtweisen aus der LehrerInnen-Praxis.

eLernen/eLearning/ Apprentissage en ligne in der sprachenbezogenen Lehre. Prinzipien, Praxiser- fahrungen und Unterrichts- konzepte

*Boeckmann, Klaus-Börge /
Rieder-Bünemann, Angelika /
Vetter, Eva (2007)*

*Erscheint in der Reihe „sprache im
kontext“, Frankfurt a.M.: Peter Lang*

Das Buch versammelt die Beiträge österreichischer SprachwissenschaftlerInnen und SprachlehrerInnen, die im eLearning-Bereich forschend und lehrend tätig sind. Es schließt an die Ergebnisse des von den HerausgeberInnen im Rahmen der Österreichischen Linguistiktagung 2005 in Graz initiierten verbal-Workshops „eLearning in der fremdsprachenbezogenen Lehre“ an und lädt zu einer umfassenden und prinzipiengeleiteten Auseinandersetzung mit einem Themenbereich ein, der in den letzten Jahren eine enorme Expansion erlebt hat und auch in Zukunft an Bedeutung noch zunehmen wird. Vorgestellt werden reflektierte Praxiserfahrungen und theoretisch fundierte Unterrichtskonzepte mit einem Schwerpunkt auf der universitären Fremdsprachenvermittlung.

Aus dem Inhalt:

- Klaus-Börge Boeckmann: eLernen und Fremdsprachendidaktik
- Eva Mandl: Prinzipien zur Gestaltung von Online-Phasen im Fremdsprachenunterricht
- Christian Ollivier: Der Einfluss von Anonymität in didaktischen Chats,
- Verena Berger et al.: Blended Learning in der universitären Fremdsprachenlehre
- Angelika Rieder-Bünemann: eLearning im Fachdidaktik-Unterricht: Mehrwert oder Mehrarbeit?
- Isabelle Barrière/Caroline Berchotteau: Formation à Distance des Assistants de Langue Française en Autriche
- Eva Vetter: eLernen für angehende FranzösischlehrerInnen

Der Apfel, ein „obstigeres“ Obst? Roschs Prototypen und ihre Bedeutung für die Therapie von Wortfindungsstörungen bei flüssiger Aphasie

Diplomarbeit von Nicole Berchtold

Im Rahmen meiner Diplomarbeit wurde versucht, der eigenen Forderung nach einer neuen, effizienteren Vorgehensweise bei der Behandlung von Wortfindungsstörungen bei flüssiger Aphasie, nachzukommen.

In den vergangenen Jahren wurden zahlreiche neue Methoden entwickelt, um diese ganz spezifische Symptomatik bei Aphasie zu behandeln. Die meisten davon haben auch recht gute Erfolge gezeitigt, jedoch meist nur innerhalb des Therapiesettings; es kam vereinzelt und, wenn überhaupt, nur zu sehr kurz anhaltenden Generalisierungseffekten auf untrainierte Aufgaben. Erst das Ausmaß an Generalisierung auf Aufgaben außerhalb des Therapiesettings ist es jedoch, welches eine Therapie zu einer effizienten Methode macht.

Im Rahmen meiner Arbeit wurde nun der Versuch unternommen eine Möglichkeit zu finden, die Wirkkraft, die sich innerhalb einer therapeutischen Sitzung immer wieder zeigt, auch auf das Leben außerhalb der Klinik zu übertragen.

In diesem Sinne sollte ein neuer Aspekt innerhalb therapeutischer Settings Beachtung finden:

Von der Annahme, dass ein Training atypischer (komplexerer) Items zu größeren Generalisierungseffekten auf untrainierte, typischere (nicht so komplexe) Aufgaben führt, wird in CATE (The Complexity Account of Treatment Efficacy) ausgegangen. Diesen Ansatz habe ich im Rahmen meines Auslandssemesters an der School of Speech, Language and Hearing Sciences in San Diego, Californien für mich entdeckt.

Die Hypothese, dass eine Therapie mit komplexeren Items begonnen werden sollte und alle einfachen Aufgaben ohne eine Therapie erworben werden, widerspricht der herkömmlichen Auffassung von Therapiegestaltung. Bisher wurde angenommen, dass man sich von sehr einfach konstruierten Therapiematerialien bzw. Testitems zu schwierigeren durcharbeiten muss, um die Effizienz einer therapeutischen Maßnahme gewähr-

leisten zu können. Diese Methode hat sich jedoch, wie bereits erwähnt, als nicht besonders erfolgreich im Hinblick auf erwünschte Generalisierungseffekte auf untrainierte Items, erwiesen.

Im Gegensatz zu herkömmlichen Therapiesettings beschränkt sich die Wirksamkeit dieses neuen Ansatzes, der die Typikalität von Testitems in seinen Mittelpunkt stellt, nicht nur auf die aphasische Therapiesitzung, sondern kann, Berichten zu Folge auch auf das Lernen von Fremdsprachen im Unterricht, sowie auf entwicklungsbedingte phonologische Störungen erfolgreich angewandt werden.

Nach einer erfolgreichen Rehabilitation syntaktischer Defizite bei vier agrammatischen Aphasikern aufgrund des CATE-Ansatzes, wurde in Folge der Versuch unternommen, vergleichbare Ergebnisse auch im Bereich der Semantik zu erzielen.

Im Rahmen einer solchen „Semantic Complexity Theory“ versucht man Patienten, die unter lexikalischen Störungen leiden, am Beginn ihrer Therapie mit semantisch komplexeren Vertretern einer Kategorie zu konfrontieren. In Folge sollen sie alle typischeren Vertreter einer Kategorie, sprich alle Prototypen „umsonst“ erwerben und für sie keine Therapie mehr in Anspruch nehmen müssen.

Um auf diese typischen Vertreter einer Kategorie zu kommen macht man sich die Erkenntnisse der Prototypentheorie Roschs in indirekter Weise zu Nutze; prototypisch empfundene Items haben innerhalb einer semantischen Kategorie einen anderen Status als nicht-typische Exemplare, zum Beispiel durch unterschiedlich gelagerte Verarbeitung und eine verkürzte Reaktionszeit in Priming - Experimenten.

So wurden im Rahmen einer kleinen empirischen Untersuchung die Prototypen und die semantisch nicht komplexen Vertreter einiger nominaler Kategorien des österreichischen Sprachraums ermittelt, um sich diese in Folge speziell für diese neue Variante der Therapie von Wortfindungsstörungen bei Wernicke-Aphasie zu Nutze zu machen.

Somit soll das dadurch entstandene Therapiekonzept als Alternative zu herkömmlichen Varianten für die Behandlung dieser spezifischen Symptomatik bei Aphasie betrachtet werden.

Aufgrund der Tatsache, dass der „Complexity Account of Treatment Efficacy“ noch in den Kinderschuhen steckt; bedürfen die bisher gewonnen Ergebnisse einer genaueren Untersuchung, bevor von einem erfolgreichen neuen Therapieansatz gesprochen werden kann.

nitschn@hotmail.com

The Sound of Silence: Silent and Filled Pauses in English as a Lingua Franca Business Interaction

*Diplomarbeit von Heike Böhringer bei
Barbara Seidlhofer, Wien*

This paper focuses on silent and filled pauses (er/m) in English as a lingua franca business interaction. It intends to give initial insight into the possible functions these highly volatile phenomena may fulfil with regard to different aspects of language and interaction. It thus attempts to show that apart from primarily serving the speaker as a time-gaining device in the cognitive process of speech production, silent and filled pauses may also assume relevance for the (ELF) speaker, the hearer, the interaction between them and the business context as a whole.

The theoretical part provides the background as to how silent and filled pauses can be approached and moreover illustrates that this has mainly been done in the area of first language research. The section on psycholinguistics, the ‚founding discipline‘ of ‚pausology‘, describes their purpose in demarcating and producing ‚codable‘ language. In ‚the wider context of communication‘, pauses/silences are outlined from a more interactive perspective showing that they can be used as TRP signals in conversation, as a possibility of realising speech acts or a way of expressing interpersonal politeness. From a crosscultural perspective, culture-related differences in the evaluation of silence are mentioned. Furthermore, the potential of between-turn silences to be misinterpreted for cultural reasons is addressed and ELF perspectives - although not many exist yet - are provided.

In the empirically-motivated part of the thesis the ‚time-gaining‘ effect of pauses in speech production is acknowledged. In addition to that it is described that and how pauses also seem to be interactively involved in the creation of meaning and comprehension (in ELF) and appear to function also as mitigation devices related to social/hierarchical aspects of the business interaction. As a last aspect, the probably most business-specific occurrence of (silent) pauses as structural and topical device is addressed.

The analysis moreover reveals that the pause, both in its filled and unfilled form, is too ambiguous and semantically ‚empty‘ a linguistic element to be pinned down conclusively, particularly with respect to its significance in ELF interaction. The present study thus concludes that it can merely be an ‚invitation‘ to listen to ‚The Sound of Silence‘. Future research will have to take into consideration more qualitative and quantitative information on the phenomena in question.

Authentizität - eine Anforderung an kommunikatives Testen. Eine Untersuchung der Hör- und Lesetexte im Prüfungssystem Dialang.

*Diplomarbeit von Martina Broschwimmer,
Wien, 2005*

Immer wieder werden einem Fremdsprachenlernenden Fragen gestellt wie: Wie gut können Sie sich schriftlich und mündlich in der Fremdsprache ausdrücken? Auf welchem Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen befinden Sie sich?

Dialang - Diagnostic language test -, ein Test für 14 Sprachen im Internet, will den Fremdsprachenlernenden helfen, diese Frage leichter zu beantworten, indem das System den Lernenden nach Absolvierung des Tests einem Niveau des GER zuordnet.

In meiner Arbeit gehe ich nun der Frage nach, inwiefern bei der Entwicklung von Dialang die Ansprüche des Kommunikativen Testens berücksichtigt wurden. Dabei beschränke ich mich vor allem auf das Kriterium der Authentizität. Es wurden 9 Analyse Kriterien entwickelt, anhand derer geprüft wurde, inwiefern die Hör- und Lesetexte, die Dialang verwendet, als authentisch, authentisch wirkend oder als nicht authentisch zu beschreiben sind. Ich habe mich weiters mit den Prüfungsfragen beschäftigt und gefragt, inwieweit sie auch im realen Leben derart an den jeweiligen Text gestellt werden würden.

Meine Ergebnisse zeigen, dass Dialang nicht als kommunikativer Test in Bezug auf das Kriterium der

Authentizität eingestuft werden kann.

Ich möchte den Fremdsprachenlernenden weder raten noch abraten, diesen Test zu machen. Es soll sich jeder selbst aus den in meiner Arbeit vorliegenden Vor- und Nachteilen ein Bild über Dialang machen und entscheiden, auf welche Art und Weise er das Internetprogramm nützen möchte. Ich kann nur betonen, dass jedoch jede Anwendung sehr kritisch unter die Lupe genommen werden muss und die Testergebnisse den Lernenden nicht zu 100 Prozent seinem Niveau entsprechend zuordnen.

Für die Zukunft könnte ich mir Dialang nach einigen Verbesserungen sehr wohl als Art „Brücke“ zwischen dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und dem Europäischen Sprachenportfolio vorstellen.

Confiture et émotion Comparaison interculturelle des aspects persuasifs du conditionnement.

Konfitüre und Emotion

Persuasive Aspekte der Verpackung im interkulturellen Vergleich.

*Diplomarbeit von Karina Doblander,
2006 bei Eva Lavric, Innsbruck*

Der Grundgedanke für diese Diplomarbeit bestand darin, eine Verbindung zwischen Wirtschaft und Sprache zu finden. Die Basis für meine Recherchen fand ich im alltäglichen Konsumprodukt „Konfitüre“ oder auf gut Österreichisch „Marmelade“, das unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert wurde: nämlich vorwiegend aus wirtschaftlicher (Verpackung), psychologischer (Reizwirkung) und linguistischer Sicht (Syntax, Lexik, Pragmatik und Semiotik).

Wichtig war mir auch, dass die Arbeit ein abgeschlossenes Ganzes wird. Dies ist auch der Grund für das limitierte Korpusmaterial, auf das sich die Ergebnisse beziehen. Der Korpus bestand aus 45 Konfitüregläsern aus Frankreich, Italien, Österreich und Deutschland (Bilder sind im Anhang). Die Ergebnisse der Diplomarbeit beziehen sich ausschließlich auf dieses Korpusmaterial.

Vorausschicken möchte ich, dass die Produzenten selbstverständlich nur die positiven Aspekte des Produktes nützen, um die spontanen Assoziationen des Kunden in die „richtige Richtung“ lenken zu können. Die Sprache wirkt hierbei sehr unterstützend.

Die Motive, die zum Kauf eines Produktes führen können, liegen hauptsächlich in unserem individuellen und kollektiven Langzeitgedächtnis. Werden jene Motive durch gezielte Reize aktiviert, so spricht man von Motivation. Ich habe 3 Arten von Reizen unterschieden: physische, emotionale und kognitive Reize.

Physische Reize fanden sich den Farben des Etiketts, der Schriftart und im Design des Glases. Beispielsweise gelten zylinderförmige Gläser als prototypische Gläser, weil sie uns an jene aus „Großmutterzeiten“ erinnern. Die Ergebnisse der Interviews unterstreichen dies.

Emotionale Reize sind zB jene des Archetyps „Mutter“, genauer gesagt die Figur der Großmutter, die „noch gut kochen kann“. Somit wird suggeriert, dass die Marmelade auch dementsprechend gut schmeckt. Kognitive Reize stecken beispielsweise im häufigen Einsatz von positiv konnotierten Adjektiven oder in der Kreation von Neologismen (nennenswert sind hier die Marken Pomona, Confipote, etc.).

Der Markenname und vorhandene Bilder auf dem Etikett wurden vorwiegend unter textlinguistischen Aspekten untersucht.

Die am häufigsten vorkommenden Aspekte meiner Recherche habe ich in insgesamt 6 Themenbereiche geordnet, die ich Frames nannte. Die Ergebnisse der 3 wichtigsten Frames möchten ich kurz anschnitten. Das übergeordnete Frame „Frühstück“ beinhaltet untergeordnete Frames, wie „Zucker“, „Tradition“ und „Geschmack“.

Um das Image des Zuckers aufzubessern bedienen sich die Firmen 5 verschiedener Strategien. Entweder wird der Fruchtanteil sprachlich hervorgehoben bzw. der Zuckeranteil abgeschwächt, oder das Wort Zucker vermieden bzw. ersetzt. Um die Konfitüre gesünder erscheinen zu lassen, unterstreicht man das Fehlen von Konservierungsstoffen.

Es entsteht ein Widerspruch im Frame „Zucker“, denn die traditionell hergestellte Marmelade könnte durch den hohen Zuckeranteil (50%) als ungesund erscheinen. Andererseits sind jene Konfitüren, die mit weniger Zucker hergestellt wurden, nicht mehr authentisch. Die Lösung dieses Problems liegt in der gezielten Auswahl der Zielgruppe. Eine junge Zielgruppe würde zB ein Produkt mit der Kennzeichnung „light“

bevorzugen, die älteren Konsumenten legen meiner Meinung nach jedoch mehr Wert auf das traditionell Hausgemachte.

Der Themenbereich „Tradition“ bringt sprach- und kulturspezifische Unterschiede hervor.

Die französischen Produzenten unterstreichen die traditionelle Herstellung mit der Zubereitung im Kupferkessel. Die österreichischen und deutschen Fabrikanten sprechen von einer hausgemachten Konfitüre, wie jener der Großmutter, die italienischen hingegen unterstreichen vorwiegend die moderne Zubereitungstechnologie, wodurch auch der gute Geschmack der Konfitüre entsteht. Die österreichischen Hersteller führen den guten Geschmack auch auf die liebevolle Zubereitung zurück.

Natürlich könnte man statt Marmelade auch Schinken, Joghurt oder ein anderes Konsumprodukt verwenden. Tatsache ist aber, dass man jedes Produkt unter den oben genannten Kriterien untersuchen könnte, um auf diese Weise Anhaltspunkte für eine internationale Vermarktung zu erhalten.

The use of L1 and L2 in Austrian EFL classrooms

*Diplomarbeit von Carina Dörfler
bei Christiane Dalton-Puffer, Wien*

Die vorliegende Arbeit behandelt das Phänomen Code-switching im Fremdsprachenunterricht. Im ersten Teil wird in einem Überblick über Sprachlehr- und -lerntheorien historisch beleuchtet, welche Rolle der Muttersprache der Lernenden im Rahmen der jeweiligen Theorie zugewiesen wird. Danach wird der Begriff Code-switching definiert und eine Typologie aufgestellt. Weiters erfolgt die theoretische Abhandlung des Sprachgebrauches im Fremdsprachenunterricht, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf die Rolle der Muttersprache im Unterricht, die Vorteile und Nachteile von LehrerInnen, die nicht in ihrer Muttersprache unterrichten, und die Funktionen von Code-Switching im Unterricht gesetzt wird.

Im anschließenden zweiten Teil erfolgt die Vorstellung einer Untersuchung, die zum Thema „Sprachgebrauch im Fremdsprachenunterricht“ durchgeführt wurde.

Dabei handelt es sich um das Material von zehn Unterrichtsstunden in zwei Oberstufen-Klassen eines österreichischen Stiftsgymnasium sowie zwei Interviews mit den teilnehmenden LehrerInnen. Besonderer Wert in den Analysen wird auf die Funktionen von Code-switches von LehrerInnen und SchülerInnen sowie auf die möglichen Auswirkungen der Verwendung der Muttersprache auf das Erlernen einer Fremdsprache gelegt. Ein Vergleich zwischen der in den Transkripten beobachtbaren Praxis und den Aussagen der LehrerInnen im Interview ergibt eine starke Übereinstimmung der Selbstwahrnehmung mit dem beobachteten Verhalten der TeilnehmerInnen.

„Mhm, yes, so in fact – okay – we can define metric“

The use of gambits in English as a Lingua Franca interactions among mathematicians

*Diplomarbeit von Ulrike Faseth
bei Barbara Seidlhofer, Wien*

This thesis sets out to make a contribution to the description of English as a Lingua Franca (ELF). The focus of my investigation is on the use of gambits in interactions among mathematicians from a range of first language backgrounds.

In the theoretical part gambits are defined and classifications of previous studies are outlined. Gambits are little words and phrases which, although they do not advance the conversation and convey much meaning, fulfil a wealth of purposes in interaction. They help to establish a smooth flow of conversation and are especially important in the turntaking process. For the analysis of data, an integrated model of analysis is established that is based on the classifications of Edmondson and House (1981) and Faerch and Kasper (1980). There are five basic functions of gambits, namely uptaking, turntaking, turnkeeping, turngiving and topic managing. These functions are achieved by various gambit types.

The major part of the thesis is concerned with an empirical analysis of dialogues between mathematicians, which were recorded and transcribed by the author. The description and interpretation of numerous extracts show that gambits, besides their basic functions in the turntaking process, fulfil many purposes and are important 'discourse lubricants' in ELF interactions. They help speakers to facilitate the turntaking process, establish rapport and fill potential conversational gaps.

A comparison of the results obtained with previous studies does not reveal any significant differences of gambits used by mathematicians and German and ELF speakers. The assumption that the specific mathematical context would have an impact could not be confirmed explicitly as no unequivocal differences in the usage of gambits could be observed. One fact which might suggest a peculiarity due to the mathematical background is the high occurrence of Go-ons in the data. The main reason for this finding lies in the type of interaction investigated, where it is important for interactants to understand what their interlocutors are trying to convey. A further observation concerning the influence of the special type of data is the use of the gambit type Self-Receipt. It is conjectured that the numerous thinking processes throughout the interactions are responsible for this phenomenon. Other gambit types seem not to be markedly affected by the mathematical orientation of the interactions.

Negotiating content in CLIL history classroom practising CLIL

Diplomarbeit von Stephanie Kraucher bei Christiane Dalton-Puffer, Wien

Der Begriff Content and Language Integrated Learning (CLIL), also fach- und sprachintegriertes Lernen, bezeichnet den Fachunterricht, der in einer Fremdsprache abgehalten wird. Diese Diplomarbeit befasst sich anhand von natürlichem Unterrichtsdiskurs mit der Forschungsfrage: Wie werden in solchen auf Englisch abgehaltenen Geschichtsstunden Fachinhalte vermittelt?

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und

einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil werden theoretisch-methodische Ansätze vorgestellt, wofür die Gesprächsanalyse als Paradigma gewählt wurde. Diese beleuchtet sowohl Unterhaltungen im Alltag als auch fachspezifische Gespräche. Zuerst werden die Prinzipien der Gesprächsanalyse erläutert und später wird auf die speziellen Bedingungen und Eigenschaften von institutioneller Kommunikation eingegangen. Anschließend wird der Diskurs im Klassenzimmer dargestellt, wobei für die Unterrichtskommunikation typische Gesprächsstrukturen diskutiert werden.

Der Schwerpunkt des empirischen Teils liegt in der Datenanalyse der Geschichtsstunden, wobei die Vermittlung der Fachinhalte untersucht wird. Die Studie, die für diese Arbeit durchgeführt wurde, besteht aus zehn CLIL Geschichtsstunden, die an drei österreichischen höheren Schulen auf Englisch abgehalten wurden. Drei von diesen Stunden wurden in eigenständiger Feldarbeit aufgenommen und transkribiert, der Rest stammt aus einem bereits existierenden Datenkorpus. Das für die Studie gesammelte Material wird in folgende drei Abschnitte gegliedert:

- Wie beginnen CLIL Geschichtsstunden?
- Wie werden neue Themen in CLIL Geschichtsstunden eingeführt?
- Wie werden Themen in CLIL Geschichtsstunden weiterentwickelt?

Einige klare Tendenzen können aufgrund der Analysen zahlreicher Gesprächsausschnitte herausgearbeitet werden. CLIL Geschichtsstunden beginnen mit Stundenwiederholungen, die im Klassengespräch erfolgen. Dabei versuchen die Lehrpersonen mehrere Schüler/innen in die Wiederholungen mit einzubeziehen. Stundenwiederholungen dienen nicht nur dazu, Fachinhalte zu festigen, sondern auch wichtige Begriffe in Bezug auf das gelernte Thema zu besprechen. Gezielte Fragestellungen dienen zur Einführung von neuen Themen in den CLIL Geschichtsstunden. Fragen sind von großer Bedeutung sowohl bei der Vorstellung neuer Fachinhalte als auch im Unterrichtsdiskurs. Monologische Sequenzen sind in den CLIL Geschichtsstunden selten. Die Hauptarbeit der Stoffvermittlung spielt sich im Klassengespräch mit der charakteristischen IRF-Struktur (Initiation-Response-Follow-up) ab. Dabei fällt den Lehrpersonen durch die Fragestellung ebenso wie durch die Realisierung des Follow-up Slots eine Schlüsselrolle zu. Lehrpersonen verwenden den Follow-up Slot, um Themen weiterzuentwickeln sowie Klassengespräche zu strukturieren. Des Weiteren dient der Follow-up

Slot der Richtigstellung von fachlichen oder sprachlichen Fehlern. Korrekturen und Verbesserungen sollen im Unterricht vor allem gegenseitiges Verstehen bewirken.

Stereotype in Polen. Eine Untersuchung von Deutschland- und Österreichvorstellungen einer Gruppe junger polnischer SchülerInnen.

*Diplomarbeit von Aneta Gabryel bei
Hans-Jürgen Krumm, Wien*

Ziel dieser Arbeit ist eine Untersuchung der gegenwärtigen Stereotype über Österreich und Deutschland, die in den Köpfen junger polnischer SchülerInnen existieren.

Die Beziehungen zwischen Polen, Österreich und Deutschland haben eine lange Tradition, in der sich spezielle Stereotype herausbildeten. Die Existenz dieser gegenseitigen Stereotype war im Laufe der Zeit etwas Festes und veränderte sich kaum. In dieser Arbeit werden Jugendliche untersucht, also Personen, die schon nach dem politischen Umbruch geboren sind und in einer globalisierten Welt erwachsen werden. Ausgehend von der These, dass sich Bilder durch einen großen Input an interkulturellen Informationen verändern lassen, versuche ich herauszufinden, ob sich diese auch in den Köpfen der polnischen Jugendlichen veränderten.

Im ersten, theoretischen Teil werden die Genese und Entwicklung von Stereotypen sowie Relationen zwischen „Fremdbild“ und „Eigenbild“ inhaltlich erfasst und historische Entwicklungen wie auch der aktuelle Stand der Forschung dargestellt. Weiter werden unterschiedliche Faktoren beschrieben, die die stereotypen Vorstellungen beeinflussen. Anschließend werden in einer historischen Skizze Stereotype über Polen, Deutschland und Österreich mit ihren geschichtlichen Hintergründen näher beleuchtet.

Im zweiten, praktischen Teil der Arbeit werden Meinungen, welche SchülerInnen in Polen von Deutschland und Österreich haben, analysiert. Als

Untersuchungsgrundlage für diese Arbeit diene das für die Nationenbilderforschung vorherrschende Instrument des Fragebogens. Die Umfrage wurde in unterschiedlichen Klassen durchgeführt. Anhand der Ergebnisse konnte festgestellt werden, dass sich die Vorstellungen von Österreich und Deutschland langsam verändern, jedoch sind diese noch lange nicht frei von klischeehaften und stereotypen Vorstellungen. Weiter stellt sich heraus, dass die stereotypen Vorstellungen durch Sozialisationsfaktoren eher bestätigt als relativiert werden.

Student perceptions of a standardised language test in the English degree programme at Vienna University

*Diplomarbeit von Viktoria Haslinger
bei Christiane Dalton-Puffer, Wien*

Im Sommersemester 2003 wurde an der Wiener Anglistik und Amerikanistik als Innovation in der Sprachausbildung ein standardisierter Test (Common Final Test (CFT) eingeführt. Alle Studenten der Anglistik und Amerikanistik müssen den CFT am Ende des 2. Sprachkompetenzkurses (Integrated Language and Study Skills 2) ablegen. Die Reliabilität und Validität des CFT werden zwar von dem verantwortlichen Expertenteam immer wieder geprüft, die Studenten wurden jedoch noch nie zu dem neu eingeführten Test befragt.

Diese Diplomarbeit hat sich zum Ziel gesetzt, die so genannte „Face validity“ des Tests zu prüfen. Face validity bezieht sich auf die Meinung von Laien, im Falle des CFT auf die Meinung der Studierenden, zum Test.

Zu diesem Zweck wurde vor und nach dem Testtermin im Wintersemester 2005/06 ein Fragebogen verteilt, der auf drei Grundbegriffe der Testtheorie abzielt, nämlich Reliabilität, Validität und „Backwash“. Neben diesen drei Aspekten beinhalten die zwei Versionen des Fragebogens außerdem Fragen die sich mit der psychologischen Wirkung des Tests auf die Studenten befassen.

Der theoretische Teil der Arbeit diskutiert wichtige Konzepte aus der Testtheorie, Evaluierung von Sprachkursen und Theorie zum Fragebogen als Forschungsinstrument. Die Ergebnisse des empirischen Teils zeigen, dass für die befragten Studierenden die Reliabilität des Tests im Allgemeinen gegeben ist, da sie mit den meisten Aspekten, die sich darauf beziehen, wie z. B. Testlayout, Aufgabenstellungen oder Anonymität der Studenten, einverstanden sind. Hinsichtlich des Backwash wurde von den Studierenden bestätigt, dass der Test bis zu einem bestimmten Grad einen positiven Einfluss auf die Motivation, das Lernen und - damit verbunden- auch auf die Vorbereitung zum Test selbst, hat. Hier ist jedoch hinzuzufügen, dass die positive Rückwirkung auf die Lernmotivation unter den Erwartungen des Testteams liegt. Die Studierenden üben jedoch auch Kritik an manchen Punkten des Testes. So sind sie, zum Beispiel, mit Writing task 1, eine Aufgabenstellung, die eine Graph- oder Diagrammbeschreibung erfordert, nicht einverstanden. Überdies sind sie mit dem Beurteilungsverfahren und mit den vorgegeben Zeitlimits nicht zufrieden. Die Studie zeigt außerdem, dass Studenten den Test nicht als geeignetes Instrument zur Sprachfertigungsüberprüfung sehen und ihre Sprachfertigkeiten nicht in einem Test überprüfen lassen wollen. Dies hat jedoch womöglich mehr mit einer generellen Ablehnung von Tests als mit dem CFT an sich zu tun.

Von Negerküssen und Mohrenköpfen. Begriffe wie Neger und Mohr im Spiegel der Political Correctness - eine Wortschatzanalyse

*Diplomarbeit von Ulrike Kramer bei
Rudolf de Cillia, Wien*

Ziel der Diplomarbeit ist die vergleichende Betrachtung der Wörter Nigger, Negro, Neger, Mohr, Farbiger, Schwarzer, Afrikaner and Schwarzafrikaner im Kontext der Political Correctness, ihre Bedeutung

bzw. Bedeutungsveränderung in den letzten 20 bis 30 Jahren und die Dokumentation dieser Entwicklung in einigen wichtigen Wörterbüchern der deutschen und auch der englischen Sprache.

Im theoretischen Teil wird zunächst der geschichtliche Hintergrund behandelt, der die Abwertung des (Subsahara)Afrikaners unter den Aspekten Religion, Versklavung, Kolonisierung und „modernem“ Rassismus beinhaltet. Dabei wird auch die Problematik der Stereotypen und Vorurteile angerissen, die die Grundlage für Rassismus bilden (wenngleich nicht alle Stereotypen und Vorurteile zwangsläufig rassistisch sind) und die von vielen Personenbezeichnungen wie auch dem semantischen Feld rund um das Lexem Neger transportiert werden. Im Weiteren wird auf die Entstehung der Political Correctness (PC) als Variante der politisch motivierten Sprachkritik eingegangen und der PC-Begriff wird aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet: als dogmatischer Terminus wie auch als Herausbildung von Sprachbewusstsein, als sprachpolitische Maßnahme, als juristische Norm oder als Form der Höflichkeit.

Es folgt eine Darstellung der linguistischen Grundlagen von PC, wobei einerseits über den Bereich der Konventionen und Normen der soziale Charakter der Sprache thematisiert wird und andererseits Konzepte für die Beschreibung von Wortbedeutung und Bedeutungswandel angeführt werden. Zudem wird die Gestaltung von Wörterbüchern und ihre Rolle als kulturgeschichtliche Dokumente veranschaulicht.

Im analytischen Teil werden anschließend die Einträge der Wörter Nigger und Negro in zwei englischsprachigen Wörterbüchern untersucht und verglichen, außerdem die Einträge der Wörter Nigger, Neger, Mohr, Farbiger, Schwarzer, Afrikaner und Schwarzafrikaner sowie exemplarisch bestimmte Komposita und Wendungen zu Neger und Mohr in elf deutschsprachigen Wörterbüchern.

Bei den englischsprachigen Wörterbüchern handelt es sich dabei um Longman Dictionary of English Language and Culture (1992) und The concise Oxford dictionary of current English (1995), die deutschsprachigen Wörterbücher beinhalten Kluge - Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (1999), Herbert Pfeiffer - Das große Schimpfwörterbuch (1996) und im weiteren die allgemeinen einsprachigen Wörterbücher Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (1961-1977), Brockhaus-Wahrig - Deutsches Wörterbuch (1980-1984), Duden - Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in acht Bänden (1994), Duden

- Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden (1999), das Österreichische Wörterbuch in der 36. Auflage (1988), der 37. Auflage (1995), der 38. Auflage (1998) sowie der 39. Auflage (2001) und Hermann Paul - Deutsches Wörterbuch (2002). Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß Spuren von PC in den Wörterbüchern zutage treten, z.T. als explizite Bezugnahme im Vor- oder Nachwort, vor allem aber in den eigentlichen Wörterbuchartikeln. Dies gilt auch für die Einträge der Lexeme Nigger, Negro, Neger, Mohr, Farbiger, Schwarzer, Afrikaner and Schwarzafrikaner, die bestimmte Markierungen wie „taboo“, „not polite“, „abwertend“ (oder „pejorative“, „derogatory“) sowie Beispiele oder Anmerkungen zum Gebrauch aufweisen. Zudem listen die aktuellen Ausgaben der deutschen Wörterbücher deutlich mehr Komposita als früher und sie verzeichnen weibliche Wortformen als eigene Lexeme (z.B. Negerin vs. Neger) und nicht länger als Derivationen der männlichen Formen.

a9606914@gmx.net

Notions of Authenticity in English and German as a Foreign Language

Diplomarbeit von Karin Loisl bei Barbara Seidlhofer, Wien

This thesis seeks to make a contribution to the controversial issue of authenticity in the fields of English and German as Foreign Languages.

Since the meanings of authenticity and authentic and their German equivalents Authentizität and authentisch might be difficult to grasp, the introductory part deals with their general definitions and gives an insight in the different contexts in which they frequently occur. Moreover, I critically examine which teaching methods and approaches emphasize the need for authenticity and how the concept figures in the advocates' writings.

The main part is then devoted to the literature available. I aim at giving a comprehensive account of the existing notions of authenticity in EFL and GFL. That is to say I wish to look at the various views and think of a reasonable way of arranging and grouping them.

I attempt to provide the reader with a concise presentation and a discussion of the different rationale concerning authenticity. In so doing, I show in which ways the linguists' opinions differ from each other and what they have in common. Furthermore, I point to the main differences of the notions of authenticity in EFL and GFL and reveal possible connections to the roles of these two languages in the world.

The final part represents a detailed summary of the main findings and provides a presentation of my personal understanding of authenticity.

„Die Entwicklung pragmatischer Kompetenz im frühen Fremdspracherwerb: eine Analyse der Spontansprache von VolksschülerInnen im integrierten Französischunterricht“

Diplomarbeit von Jasmin Carina Moser

Die vorliegende Diplomarbeit basiert auf einer Studie, die in den Schuljahren 2004/05 und 2005/06 an der Übungsvolksschule der Pädagogischen Akademie Linz durchgeführt wurde. Dabei wurden SchülerInnen einer Klasse untersucht, in der seit der ersten Schulstufe (2003/04) von einer Nativespeakerin Französisch unterrichtet wird. Die Grundlage für diesen Schulversuch, der voraussichtlich mit dem Schuljahr 2006/2007 auslaufen wird, bildet ein Modell namens ViF (Volksschulen mit integriertem Französischunterricht), an dem die Testschule teilnimmt. Für diese Arbeit wurden in fünf Evaluierungsgesprächen Spontansprachdaten von fünf Testpersonen (vier Jungen, ein Mädchen) gesammelt, transkribiert und dann anhand eines eigens weiterentwickelten und ausgebauten Schemas kodiert. Ziel dieser Studie war es, die pragmatische Entwicklung dieser fünf SchülerInnen anhand des Antwortverhaltens, der Verwendung von Klarifikationsaufforderungen und möglicher Initiie-

rungen in diesen beiden Testjahren zu untersuchen. Aus der Betrachtung des Antwortverhaltens ergaben sich zusammengefasst folgende Ergebnisse: Am Beginn der Untersuchung (Anfang zweites Lernjahr) waren die Kinder schon in der Lage, in der Fremdsprache auf Grußformeln adäquat zu reagieren und Dank auszudrücken. Bis zur dritten Evaluierung griffen sie häufig auf ihre Erstsprache zurück, was beweist, dass ihre rezeptiven Fähigkeiten in dieser Phase weit über ihren produktiven Kenntnissen lagen. Dafür sprach auch, dass ihre Antworten oft unvollständig waren und dass sie diese selbst nicht komplettieren konnten. Die meisten Antworten erfolgten dementsprechend auf Entscheidungsfragen. Ab dem dritten Lernjahr war schließlich eine erfreuliche Entwicklung feststellbar: Die Kinder konnten großteils bereits auf die Ergänzungsfragen antworten, was auf eine Fortentwicklung der produktiven Fähigkeiten schließen lässt. Einige der Testpersonen befanden sich sogar schon im Stadium des kreativen Sprachgebrauchs. Die Klarifikationsaufforderungen konnten kein abschließendes Bild ergeben: Gerade deren Anzahl bot keinen Anhaltspunkt für gute oder schlechte Sprachkompetenz. Die einzelnen Kategorien hingegen waren schon aufschlussreicher: jene Kinder, die „klassische“ Rückfragen verwendeten, verfügten über gutes rezeptives Wissen; der Gebrauch von Fragen nach der Bedeutung eines Wortes/einer Phrase sprach für erhöhte kommunikative Kompetenz, weil solche Handlungen geeignet sind, das Problemelement genau zu lokalisieren. Allerdings gilt es dazu einschränkend zu bemerken, dass sowohl die Verwendung von Klarifikationsaufforderungen als auch Initiierungen v.a. Ausdruck der Persönlichkeit der SchülerInnen sind, und dass daher aufgrund dieser Parameter allein eine Bewertung der pragmatischen Kompetenz nicht möglich gewesen wäre.

jasmin.moser@gmx.net

Repräsentanz von Lernerstrategien in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken

Lehrwerkanalyse der DaF-Lehrwerke Optimal B1 und dem Hauptkurs. Diplomarbeit von Veronika Nemečková bei Klaus-Börge Boeckmann, Wien

Ziel dieser Diplomarbeit ist neben einer theoretischen Auseinandersetzung mit Lernerstrategien als kognitiveren Verfahren die Frage, inwiefern die Umsetzung und Thematisierung des selbständigen Lernens mit Hilfe von Lernerstrategien in ausgewählten Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken gegeben ist.

Im theoretischen Teil der Arbeit wird das Problem einer exakten Definition von Lernerstrategien und der kognitionspsychologische Hintergrund der Strategieforschung näher erörtert. Besonderes Augenmerk wird auf Modelle des Strategietrainings und auf die Konzeption des autonomen Lernens gelegt. Ausgehend von mehreren bereits ausgearbeiteten Klassifizierungen der Lernerstrategien wird anschließend eine selbständige Klassifizierung zusammengestellt, womit der Versuch einer möglichst differenzierter und detaillierter Beschreibung der einzelnen Lern- und Kommunikationsstrategien gemacht wird.

Im empirischen Teil werden zwei Lehrwerke auf die Repräsentanz der Lernerstrategien analysiert. In den Lehrwerkanalysen wird untersucht, ob und wie die gewählten Lehrwerke selbständiges Lernen mit Hilfe von Strategien fördern und ob sie dem Ziel nahe kommen, ihre Benutzer als autonome Lerner zu entlassen.

Obwohl die Konzeptionen der beiden Lehrwerke viele Ähnlichkeiten aufweisen, konnten vor allem in Bezug auf die Vermittlung von Lernerstrategien ausschlaggebende Unterschiede festgestellt werden. Diese Unterschiede werden z.B. beim Explizitheitsgrad der Vermittlung von Strategien, bei der Identifikation eines expliziten Strategietrainings und bei der Umsetzung autonomiefördernder Ansätze deutlich. Als Ergebnis der Lehrwerkanalysen kann festgehalten werden, dass die Lern- und Kommunikationsstrategien inzwischen eindeutig Eingang in Curricula für

den Fremdsprachenunterricht gefunden haben und deren verstärkte Beachtung sich in den neuen Lehrwerken im Rahmen einer systematischen Entwicklung der Lern- und kommunikativen Kompetenz widerspiegelt.

Negotiating mother-daughter conflict in Gilmore Girls. A study in discourse analysis

*Diplomarbeit von Magdalena Purska
bei Christiane Dalton-Puffer, Wien*

This study discusses mother daughter disputes scripted for the American TV series Gilmore Girls. The prime purpose of the study is to investigate the speech actions of mother daughter conflicts through screen language and examine how and to what extent interpersonal relationships on screen may represent or mirror real relationships. As this is a study in discourse analysis I will explore how the screen interpersonal relationships are imagined through fictional talk, and I will elaborate on how and why the viewers watching the series make particular sense out of it. Therefore the study focuses on audience co-construction of interpersonal relationships, that is to say, on how the viewers of Gilmore Girls relate what they see and hear to their knowledge of the world. In order to explain that the cognitive processes involved in comprehending screen dialogue are analogues to those involved in comprehending overheard everyday talk, I refer to the model of screen-to-face discourse (Bubel 2005) and cognitive film theory (Bordwell 1989).

I decided to investigate interpersonal relationships in TV series episodes because they are restricted, in case of Gilmore Girls, to only around 40 minutes of screen time and the dispute interactions I am interested in abound in various speech actions typical of conflict talk. It should be noted that exploring real interpersonal relationships entails collection of very personal data which may be inconvenient and moreover the process of collecting suitable data would span over longer periods of time. Therefore I have chosen

constructed dialogues as representation of real data. In addition the scripted dispute conversations I focus on in my study reflect some patterns of knowledge about how real disputes between mothers and daughters are verbalised, hence the study has implications for naturally occurring conflict talk. I decided to concentrate on mother daughter relationships because these particular interpersonal relationships are often affected by conflict talk, and communicative tension between mothers and daughters is a very common aspect of their relationship. This study reveals that the occurrence of verbal conflicts in mother daughter relationships may mirror the ambivalence of the mother daughter symbiotic attachment and at the same time the daughter's struggle to separate herself from her mother. This ambivalence is particularly evident in the way the disputants frequently terminate their arguments, that is to say, without resolution.

As the study presented here is intended to investigate what the mechanisms and motivations of mother daughter disputes are, it has implications for not only conflict talk but intergenerational communication or family interaction in particular.

Spezifische Sprachentwicklungsstörung: Möglichkeiten der frühen Diagnostik und Intervention

Diplomarbeit von Elisabeth Thallinger

Diese Arbeit hat das Ziel umfassend über die Spezifische Sprachentwicklungsstörung (kurz: SSES) zu informieren und Möglichkeiten der frühen Diagnostik und Intervention aufzuzeigen.

Die SSES ist durch einen verspäteten Sprechbeginn und einen verzögerten, inkonsistenten und desynchronisierten Verlauf bei durchschnittlich nonverbaler Intelligenz gekennzeichnet und betrifft vor allem das Lernen und den Gebrauch sprachlich-strukturellen Könnens. Diese Störung betrifft 3-8% der Kinder und ist primärer Natur, weswegen auch Kinder mit sensorischer Beeinträchtigung (Hörschädigung, Blindheit), neurologischer Schädigung (Aphasien) und pervasiven

Störungen (geistige Behinderung, Autismus, Mutismus) ausgenommen werden.

Mittlerweile ist es unumstritten, dass die betroffenen Kinder unter dem spezifischen Defizit leiden, die sprachlichen Daten effektiv zu verarbeiten und so den Input optimal zu nutzen. Dieses Defizit deutet sich schon im ersten Lebensjahr an und nimmt im Verlauf der Entwicklung an Schwere zunimmt. Dieser Scheineffekt zieht sekundär oft auch kognitive und sozio-emotionale Beeinträchtigungen nach sich. Eine SSES stellt somit ein Entwicklungsrisiko ersten Ranges dar. Es gilt daher nach Diagnoseverfahren zu suchen, die objektiv, reliabel und valide solche Störungen früh erkennen und Entwicklungsverläufe prognostizieren können.

Die Probleme der Frühdiagnostik sind aber folgende:

- große zeitliche Variabilität in der Sprachentwicklung der Kinder
- Uneinigkeit beim zugrunde liegenden Wissen über Spracherwerb und dessen Störungen
- Mangel an spezifisch zugeschnittenen, entwicklungs-theoretisch fundierten und evaluierten Therapieverfahren..

Im ersten Lebensjahr existieren nur experimentelle Ansätze zur Diagnostik der SSES. Zu diesen gehören die Analyse des Schrei- und Lallverhaltens, Untersuchungen zum Kommunikationsverhalten und Versuche, Unterschiede in der Laut- und Sprachwahrnehmung bei SSES Kindern mittels EKP (=Ereigniskorrelierte Potentiale) zu erfassen. Es gibt aber keine testpsychologischen Verfahren, die in der Praxis systematisch einsetzbar wären.

Im zweiten Lebensjahr ist es schon gut möglich, jene Kinder, die ein Risiko für eine SSES aufweisen mittels Elternfragebögen zu erfassen. Der gängigste Fragebogen ist der ELFRA 1 (Grimm & Doil 2000), der aber zu viele Kinder als Risikokinder einstuft. Erst ab dem dritten Lebensjahr ist eine gesicherte Diagnose mittels folgender standardisierter Testverfahren möglich:

- SETK 2 (Grimm et al 2000)
- The Reynell Developmental Language Scales , 3rd Edition (Edwards et al, 1997).

Die Unterschiedlichkeit der therapeutischen Ansätze, die bei SSES angewandt werden, spiegelt die Tatsache wider, dass man nicht genau weiß, wie das Kind denn nun tatsächlich Sprache erwirbt. Es fehlt eine integrative, allgemein akzeptierte Theorie des ungestörten Spracherwerbs. In dieser Arbeit werden nur sprachnahe Interventionskonzepte diskutiert, da unspezifische Trainingsprogramme wie die Förderung der Hand-

lungs-, Wahrnehmungs-, Gedächtnis- oder motorischer Kompetenzen keinen direkten Transfer in den Sprachbereich aufweisen. Die sprachnahen Interventionskonzepte reichen von der Optimierung des sprachlichen Inputs durch Schulung der Eltern (angloamerikanische und deutsche Elterntrainingsprogramme) bis hin zu Versuchen, spezifische Stagnationen im Erwerb der Sprache durch gezieltes Anbieten hochspezifischer Sprachinformationen zu überwinden (Penner, 2002). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Frühinterventionsprogramme trotz aller Zweifel darüber, welches das effektivste und effizienteste ist, bald zum Standardprogramm einer logopädischen Praxis oder anderer sprachtherapeutischer Anlaufstellen gehören sollen. Die Wahl des Interventionsprogramms hängt unter anderem auch von der Durchführbarkeit im jeweiligen therapeutischen Arbeitssetting ab.

Auf Basis einer evidenzbasierten Medizin, „... in der man nur das tut , was vor einer empirisch-analytischen Vernunft Bestand hat ...“ (von Suchodoletz, 2002: 18)

ist in Zukunft eine Reihe von vergleichenden Interventionsstudien nötig, um den konkreten Nutzen der einzelnen Programme zu untermauern.

Elisabeth.Thallinger@aon.at

Verflixst noch mal, das sag' ich doch mit links! Spezielle Aspekte der sprachlichen Fähigkeiten der rechten Hemisphäre anhand von visueller tachistoskopischer Halbfeldstimulation.

Diplomarbeit von Verena Thiemann

Die Lokalisation der sprachlichen Fähigkeiten im Gehirn hängt mit seiner Zweiteilung zusammen. Sprache ist bei den meisten Menschen auf die linke Hemisphäre beschränkt und wohl die am stärksten lateralisierte kognitive Funktion des Menschen. Diese Dichotomie kann vor allem dadurch zustande gekommen sein, dass

die Arbeitsweise der beiden Hälften unseres Gehirns unterschiedlich ist. Da die linke Gehirnhälfte analytisch arbeitet und besser bei serieller Verarbeitung ist, ist sie auch zuständig für die Analyse sequentiell angeordneter Laute. Die rechte Hemisphäre hingegen arbeitet holistisch und ist besser geeignet für parallele Verarbeitung, wie sie zum Beispiel zum Erkennen komplexer Melodien eines Musikstücks notwendig ist. Der bedeutendste Bereich, in dem die rechte Hemisphäre über die linke dominiert, ist die Verarbeitung von Emotionen, da deren Komplexität nach paralleler Verarbeitung verlangt.

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Frage auseinander, ob wirklich alle sprachlichen Fähigkeiten allein auf der linken Hemisphäre beheimatet sind, oder, ob auch die nicht dominante rechte Gehirnhälfte für gewisse sprachliche Aspekte eine Rolle spielt.

Ein Überblick über die vorhandene Literatur lässt erkennen, dass diese strenge Hemisphärentrennung nicht haltbar ist. Neben der Beobachtung, dass die rechte Hemisphäre für die Verarbeitung von Prosodie verantwortlich ist, konnten in den 50er Jahren Experimente mit Split-Brain-Patienten sprachliche Fähigkeiten der rechten Hemisphäre aufdecken. Die rechte Hälfte unseres Gehirns schneidet bei Wortschatztests mindestens genauso gut ab wie ein zehnjähriges Kind. Syntaktische Fähigkeiten besitzt sie jedoch kaum, sie entsprechen bestenfalls den Leistungen eines zwei- bis dreijährigen Kindes. Auch bei der Verarbeitung von Sprache im situativen Kontext scheint die rechte Gehirnhälfte eine Rolle zu spielen.

Neuere Forschungen zeigen, dass die rechte Hemisphäre auch lexikalisch-semantische Fähigkeiten besitzt. Chiarello (1988) postuliert, dass beide Hemisphären zur semantischen Verarbeitung beitragen, wobei sich die Art des Zugriffs auf die Wortbedeutung unterscheidet. Die linke Gehirnhälfte besitzt ein sehr genaues semantisches System, das eine bestimmte Wortbedeutung fokussiert und alle anderen hemmt, während dem groben System der rechten Hemisphäre diese Selektivität gänzlich fehlt. Die rechte Hemisphäre hält somit eine gewisse semantische „Backgroundinformation“ aufrecht, die nicht von unmittelbarer Relevanz ist. Würde nur die linke Hemisphäre zur semantischen Verarbeitung beitragen, käme es zu großen Schwierigkeiten in Situationen, die das simultane Abrufen von mehreren Bedeutungen verlangen, wie zum Beispiel Witze oder doppeldeutige Bemerkungen.

Eine weitere Möglichkeit wäre hingegen eine Hemisphärenteilung zwischen propositionaler und nicht-

propositionaler Sprache. Es wird angenommen, dass nicht-propositionale Sprache automatisiert ist und somit holistisch in der rechten Gehirnhälfte verarbeitet wird. Sie unterliegt keiner Analyse oder Synthese von gewissen Regeln, welche nur die linke Hemisphäre durchführen könnte.

Ein Vergleich mit globalen oder Broca-Aphasiepatienten zeigt, dass viele der Patienten trotz ihrer schweren Sprachstörung satzinitiale Phrasen, Kinderreime, Gedichte oder Flüche als lexikalische Automatismen oft fehlerlos beibehalten. Sehr oft werden emotionale Sprachelemente automatisiert. Da außerdem bei vielen dieser Patienten die Sprachzentren der linken Hemisphäre vollständig zerstört sind, wird der Ursprung in der rechten Hemisphäre vermutet.

Auch die klinische Beobachtung von Patienten mit dem Gilles-de-la-Tourette-Syndrom zeigt eine pathologische, unwillentliche Form der Schimpfwortäußerung (Koprolalie). Der Grund für das zwanghafte Ausstoßen obszöner Wörter ist möglicherweise in einer Störung des limbischen Systems zu suchen. Da das limbische System eng mit der rechten Hemisphäre verbunden ist, scheint es einen Zusammenhang zwischen den Schimpfwörtern als aphasische Automatismen und der Koprolalie beim Gilles-de-la-Tourette-Syndrom zu geben.

Diese Beobachtungen lassen die Vermutung zu, dass es in der rechten Hemisphäre einen Speicher für Schimpfwörter bzw. für nicht-propositionale Sprache im Allgemeinen geben muss.

Zur Überprüfung dieser Annahme wurde ein visueller tachistoskopischer Halbfeldtest an 40 gesunden Probanden durchgeführt. Ist die rechte Hemisphäre tatsächlich für die Verarbeitung von Schimpfwörtern zuständig, so sollten die Probanden die Schimpfwörter dann besser erkennen, wenn diese im linken Halbfeld präsentiert werden, da die Information über das Chiasma opticum in die kontralaterale rechte Hemisphäre übertragen wird. Im Gegensatz dazu sollten neutrale Wörter besser erkannt werden, wenn sie im rechten visuellen Halbfeld präsentiert werden.

In einer Voruntersuchung wurde die dominante Hemisphäre der Versuchspersonen bestimmt. Am Test durften nur Personen teilnehmen, die aufgrund von mindestens 8 von 10 Aufgaben zur Bestimmung der Dominanz als linkslateralisiert eingestuft wurden. Im Rahmen des visuellen Halbfeldtests wurde den Probanden jeweils ein Wort im linken und im rechten visuellen Halbfeld simultan mit einer Darbietungszeit für 150 Millisekunden gezeigt. Die Aufgabe der Pro-

banden bestand darin, mittels Tastendruck zu entscheiden, in welchem visuellen Halbfeld ein Schimpfwort zu sehen war.

Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen wider Erwarten einen eindeutigen Vorteil für die linke Hemisphäre bei der Erkennung von Schimpfwörtern. Bei getrennter Beobachtung der Geschlechter jedoch zeigt ein t-Test bei Frauen einen sehr starken Unterschied zwischen den beiden visuellen Halbfeldern mit einem großen Vorteil für das rechte visuelle Halbfeld (also für die linke Hemisphäre). Bei Männern hingegen ist der Unterschied zwischen den Halbfeldern nicht mehr signifikant. Die Untersuchung einer größeren Stichprobe könnte somit zumindest bei Männern den erwarteten Vorteil der rechten Hemisphäre für Schimpfwörter aufzeigen.

Die Geschlechtsunterschiede bei dieser Studie lassen verschiedene Interpretationen zu. Bereits Graves, Landis und Goodglass (1981) lieferten bei einer vergleichbaren Studie ähnliche Ergebnisse und schlussfolgerten, dass Frauen eine stärkere Spezialisierung für Emotionen in der linken Hemisphäre aufweisen. Auch die Tatsache, dass Frauen generell weniger stark lateralisiert sind als Männer, könnte für dieses Ergebnis eine Rolle spielen. Wäre dies der Fall, so ist unter Umständen der Zusammenhang zwischen der rechten Hemisphäre und emotionalen Strukturen wie dem limbischen System bei Frauen weniger stark ausgeprägt. Viele Untersuchungen berichten von einem generellen Geschlechtsunterschied bei der Verarbeitung von Emotionen. In diesem Sinne könnte die starke Überlegenheit der linken Hemisphäre für die Erkennung von Schimpfwörtern bei weiblichen Gehirnen als weiterer Beweis dafür dienen, dass Frauen Emotionen (und somit auch emotionales Sprachgut) anders wahrnehmen und verarbeiten als Männer.

verenathiemann@gmx.at

English Across the Curriculum. A Qualitative Study on the Outcomes in an Austrian Secondary School.

*Diplomarbeit von Elisabeth Weber
bei Christiane Dalton-Puffer, Wien*

Die Arbeit befasst sich detailliert mit Englisch als Arbeitssprache in Fachgegenständen (EAC). 1996 wurde das Projekt an der Höheren Bundeslehranstalt für Wirtschaft in Tulln an der Donau im Gegenstand Geografie und Wirtschaftskunde jahrgangsmäßig eingeführt. Vom dritten bis zum fünften Jahrgang wird seither für Schüler einiger Klassen der gesamte Geografieunterricht in englischer Sprache abgehalten.

Mittels qualitativer Interviews sollte eine möglichst umfassende Darstellung der aktuellen Lage von EAC an der Höheren Bundeslehranstalt für Wirtschaft in Tulln an der Donau gegeben werden. Bei der Analyse der gewonnenen Daten bildeten sich vier Kategorien heraus: die persönlichen Einstellungen zu EAC im Allgemeinen, eine subjektive Beschreibung des Unterrichts mittels EAC in Geografie und Wirtschaftskunde, die Evaluation des EAC - Programms an der HLW Tulln an der Donau aus Sicht der Beteiligten sowie problematische Aspekte von EAC. Die Interviews mit Direktorin, Lehrer und Schülern betragen mehr als drei Stunden und zeichnen ein kompaktes Bild des Geografieunterrichtes in englischer Sprache.

Die Ergebnisse dieser qualitativen Untersuchungen zeigen grundsätzlich sehr positive Einstellungen gegenüber der Kombination von Fachunterricht und Fremdsprache. Es gab jedoch auch negative Aspekte des Geografieunterrichtes auf Englisch. Zu diesen zählt eine von allen interviewten Schülern geäußerte Angst vor und zu Beginn des Geografieunterrichtes im dritten Jahrgang, die sich zwar im Laufe der Zeit gelegt hat, allerdings auch zu Beginn vermieden werden könnte. Des Weiteren wirkt sich die englische Sprache zum Teil als Hemmnis und Demotivator im Geografieunterricht für einige jener Schüler aus, die fremdsprachliche Defizite aufweisen. Die genannten Nachteile sind allerdings laut Direktorin und Lehrer geringer zu gewichten als die Vorzüge des

Projektes. Diese bestehen hauptsächlich in der vermehrten Fremdsprachenkompetenz der Schüler, ihrem gesteigerten Selbstvertrauen in der fremdsprachlichen Kommunikation und einem erweiterten Fachvokabular in Englisch.

Die Höhere Bundeslehranstalt für Wirtschaft in Tulln an der Donau stellt zweifelsohne ein Paradebeispiel für die gelungene Verknüpfung und Umsetzung von Fachunterricht und Verwendung der Fremdsprache dar. Dieser Erfolg ist einerseits auf die Direktorin der Schule zurückzuführen, die als English Native Speaker für die Qualitätssicherung des eingesetzten Lehrers Sorge trägt und hohe Leistungsstandards vorweisen kann und andererseits am Lehrer, der sowohl fachlich, als auch fremdsprachlich und methodisch-didaktisch auf höchstem Niveau unterrichtet. Beides scheinen Grundvoraussetzungen für das Gelingen des Projektes EAC zu sein.

Eine empirische Studie zur Plurizentrität des Deutschen.

Ein Vergleich der Beurteilung von Verwendungshäufigkeit, Akzeptanz / Gefallen und Standardsprachlichkeit des österreichischen und deutschen Standardlexikons durch Deutsche und ÖsterreicherInnen

PhD-Thesis an der University of Madison-Wisconsin, James W. Pfrehm, Dozent für Deutsche Sprache

Diese Dissertation untersucht auf einer empirischen Grundlage und mit besonderer Berücksichtigung des Lexikalischen die postulierte Theorie einer plurizentrischen deutschen Sprache. Insbesondere wurde durch diese Studie analysiert, wie deutsche (N = 105, aus zwei Großregionen: Süddeutschland [N = 55] und Nord-/Mitteldeutschland [N = 50]) und österreichische (N = 115) MuttersprachlerInnen die Verwendungshäufigkeit, die Akzeptanz/ das Gefallen und die Standardsprachlichkeit von 36 lexikalischen Items bewerten. Die 36 Items, die in den Quellen Österreichisches Wörterbuch, Wie sagt man in Österreich, Variantenwörterbuch des Deutschen, Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz und Duden - Deutsches Universalwörterbuch als standardsprachlich markiert sind, stehen für die österreichisch-deutsche (N = 18) bzw. die deutsch-deutsche (N = 18) geschriebene Standardsprache. Alle lexikalischen Items wurden in einem schriftlichen Fragebogen in einer durch das Zufallsprinzip ermittelten Abfolge präsentiert und von den deutschen und österreichischen TeilnehmerInnen dreimal auf drei Likert-Skalen bewertet. In der Auswertung wurden sowohl Sprechereigenschaften (d.h., Nationalität, regionale Herkunft, Bildungsniveau, Alter, Mobilität zwischen Deutschland und Österreich und Ausmaß linguistischer Ausbildung) als auch Lexemeigenschaften (d.h. Austriazismus versus Teutonismus / Deutschlandismus, semantische Gruppierung, orthographische Form und sprachpolitischer Gebrauch) berücksichtigt.

Nach den ersten quantitativen Analysen wurden die Ergebnisse durch Antworten auf offene Fragen, die in

Form eines zweiten ausgesandten qualitativen Fragebogens erfolgten, ergänzt. In den offenen Fragen wurden die TeilnehmerInnen darum gebeten, a) ihre Assoziationen zum Österreichischen Deutsch (ÖD) und Deutschen Deutsch (DD) im Allgemeinen und zu bestimmten Wörtern der jeweiligen Nationalvarietät im Besonderen zu nennen; b) persönliche / subjektive Erklärungen für bestimmte aus der quantitativen Studie hervorgegangene Befunde zu geben; c) ihre Meinungen zum generellen Status des österreichischen Deutsch im Vergleich mit dem deutschen Deutsch auszudrücken; und d) ihre Einstellungen zum geographisch bedingten Gebrauch der beiden Nationalvarietäten zu beschreiben.

Einige signifikante Befunde ergeben sich aus der quantitativen Studie, vor allem zur Unterstützung der bisher nur theoretisch postulierten plurizentrischen Auffassung des Deutschen unter österreichischen Muttersprachlern. Österreichische ProbandInnen sind deutlich mehr dazu geneigt, die ÖD-Items als standardsprachlich zu beurteilen; allein die Variable Nationalität (d.h. in Österreich oder Deutschland geboren und aufgewachsen) trägt zu 74% der gesamten Variation innerhalb aller Standardsprachlichkeitsbewertungen bei, und Korrelationsanalysen weisen eine starke, positive Korrelation mit statistischer Signifikanz (wobei $p = .013$) auf zwischen der Variable Österreichische Nationalität und allen Standardsprachlichkeitsbewertungen der ÖD-Items. Darüber hinaus wirkt sich bei den deutschen ProbandInnen die Variable regionale Herkunft (d.h. Süd- oder Nord-/Mitteldeutschland) stark auf deren Verwendung und ästhetischen Bewertungen, jedoch nicht auf deren Beurteilungen der Standardsprachlichkeit der ÖD-Items aus. Süddeutsche ProbandInnen geben häufiger an, die ÖD-Items zu verwenden als die nord-/mitteldeutschen ProbandInnen, und dass ihnen diese Items auch mehr gefallen; dennoch lässt sich an den Daten deutlich erkennen, dass beide Gruppen übereinstimmend die ÖD-Items als nicht standardsprachlich bzw. als Umgangssprachlich, und die entsprechenden DD-Items dagegen als standardsprachlich, bewerten.

Aus diesen Daten lassen sich folgende Schlüsse ziehen: a) indem gezeigt wird, dass österreichische MuttersprachlerInnen das ÖD, vertreten durch 36[R1] lexikalische Einheiten, als ebenso standardsprachlich wie das DD beurteilen, liefert diese Studie klare empirische Indizien für die Plurizentrität des Deutschen; und b) indem gezeigt wird, dass die süddeutschen und österreichischen ProbandInnen Einstellungen zur Ver-

wendungshäufigkeit und zur ästhetischen Akzeptanz der ÖD-Items teilen, jedoch nicht zur Standardsprachlichkeit, liefert diese Studie empirische Argumente gegen ein postuliertes pluriareales Modell der deutschen Sprache, zumindest auf der Ebene der Standardsprache.

Literatur

- Ammon, Ulrich.* 1992. Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin: Walter de Gruyter
- Ammon, Ulrich.* 2004. Variantenwörterbuch des Deutschen: die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin: Walter de Gruyter
- Auberle, Anette* [Bearb.]. 2003. Duden - Deutsches Universalwörterbuch
- Ebner, Jakob.* 1998 (3. Ausgabe). Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch. Mannheim/Wien: Duden Verlag.
- Das Österreichische Wörterbuch.* 2005 (40. Ausgabe). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

Konferenzankündigung Curriculum Linguae 2007

Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch Curriculum Linguae 2007 ist eine internationale Fremdsprachenkonferenz, die vom 20. bis 22. September 2007 in Tampere, Finnland stattfindet.

Die Konferenz setzt sich zum Ziel, die sowohl methodische, als auch sprachliche Vielfalt der schulischen Fremdsprachenerziehung möglichst mehrdimensional zu fördern. Das Programm erstreckt sich insgesamt über zweieinhalb Tage und besteht aus Plenarsitzungen, Sektionsarbeit und Schulbesuchen. Alle ExpertInnen und InteressentInnen der schulischen Fremdsprachenvermittlung und angrenzender Fachbereiche sind herzlich dazu eingeladen, Präsentationsvorschläge zu einem oder mehreren Themen der Sektionsarbeit einzureichen:

SEKTION 1: Förderung und Implementierung der europäischen Sprachbildungspolitik,

SEKTION 2: Integriertes Sprach- und Fachlernen (CLIL), SEKTION 3: Fächerübergreifende Fertigkeitmittlung bei multilingualen Lernergruppen

SEKTION 4: Ressourcenforum für internationale Zusammenarbeit in Forschung und Praxis

Die Arbeitssprachen der Konferenz sind Deutsch, Englisch und Französisch.

Dr. Kim Haataja, OPEKO, Staatliches Fortbildungsinstitut für Bildungswesen, Finnland

CLILiG-Projekt Koordinator

www.curling2007.opeko.fi

Konferenzankündigung „LingO 2007“ First Postgraduate Linguistics Conference –Oxford

We are pleased to announce that the Linguistics Postgraduate Conference will take place at St. Anne's College, University of Oxford, on 21 - 22 September 2007.

The aim of the conference is to provide postgraduates with an opportunity to present their research to peers and the wider academic community.

Registration deadline: 20 August 2007

Conference: 21-22 September 2007

Programme Committee: Simon Dobnik (Co-Chair), Miltiadis Kokkonidis (Co-Chair), Cristina Psomadakis (Secretary), Sandra Kotzor, Olivia Lam, Jakob Leim-

gruber, Anastassia Loukina, Rada Mihalcea, Sarah Ogilvie, Ekaterina Samoylova, Alexandra Stavinschi, Loukia Taxitari, Lindsay Weichel

www.ling-phil.ox.ac.uk/events/lingo/contactus.htm

Fifth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism

3-5 September 2007

University of Stirling, Scotland, UK

2nd Call for papers

Info: www.ioe.stir.ac.uk/L3conference/

Tagung

„Nachhaltige Sprachförderung“

28.- 29. Februar 2008

veranstaltet vom Netzwerk SprachenRechte in Kooperation mit der Universität Wien, verbal und dem ÖDaF

Sprache wird als entscheidender Faktor der Integration von MigrantInnen gesehen und daher werden zunehmend Konzepte zur Sprachförderung im Schulsystem und Sprachprüfungen in Rahmen von Integrationsprogrammen verankert. Die Eignung von in jüngster Zeit gesetzten Maßnahmen, wie z.B. die so genannten „Sprachtickets“ für Kinder im Jahr der Schülereinschreibung oder die verpflichtenden „Integrationskurse“ für erwachsene ZuwanderInnen, werden jedoch aufgrund ihrer Kürze und mangelnden Differenziertheit als für eine nachhaltige Sprachförderung wenig geeignete Maßnahmen betrachtet. Auch die Beschränkung auf die ausschließliche Förderung des Deutschen wird aus wissenschaftlicher Perspektive negativ bewertet. Demgegenüber wird die Entwicklung von Sprachförderkonzepten gefordert, welche anerkennen, dass die Sprachaneignung ein langjähriger Prozess ist, der bei mehrsprachigen Kindern anders als bei einsprachigen Kindern verläuft. Für erwachsene Lernende muss sich Sprachförderung an lebensweltlichen Erfordernissen wie Arbeit, Wohnen und Schulbesuch der Kinder orientieren. Sprachförderung sollte über die unterschiedlichen Schul- und Ausbildungsstufen hinweg in den allgemeinen Fachunterricht integriert und die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigt werden. Im Rahmen der Tagung soll eine fachliche interdisziplinäre Diskussion begonnen und der Austausch hinsichtlich wissenschaftlicher Erkenntnisse, praktischer Erfahrungen und erfolgreicher Konzepte ermöglicht werden.

Programm demnächst auf www.verbal.at, www.sprachenrechte.at und www.oedaf.at !

Klaus-Börge Boeckmann wird berufen

Wien: Universitätsprofessur für Deutsch als Zweitsprache

Anlässlich der erfreulichen Berufung des geschäftsführenden verbal-Vorsitzenden bringen wir ein Kurz-Interview

Börge, was bist du beruflich? Wie war dein Werdegang?

Nach einigen Jahren in der Wiener Volksbildung bin ich 1993 als Assistent an die Universität Wien gekommen. 1996-2001 war ich als Unversitätslektor und dann als Forschungsstipendiat in Westjapan (Osaka). Nach meiner Rückkehr nach Wien wurde ich Ass.-Prof. und schließlich nach meiner Habilitation Ao. Prof. 2004 war ich als Gastdozent an der Universität Kassel, 2005 war ich für ein Semester Vertretungsprofessor für Interkulturelle Kommunikation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2006 erhielt ich einen Ruf auf den Lehrstuhl für „Deutsch als Fremdsprache - Transkulturelle Germanistik“ an der Technischen Universität Dresden, den ich wegen meiner neuen Position abgelehnt habe.

Und was ist deine neue Position? Eine Universitätsprofessur für Deutsch als Zweitsprache, die zunächst befristet auf zwei Jahre am Institut für Germanistik eingerichtet wurde, aber im gerade neu verabschiedeten Entwicklungsplan der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät bereits verankert wurde.

Was macht dich daran froh? Dass das Gebiet Deutsch als Zweitsprache, ein sprachpolitisch besonders wichtiger Bereich mit dringendem Forschungs- und Entwicklungsbedarf, nun sichtbar durch eine eigene Professur (und durch eine Assistentin, die als Vertretung auf meiner „alten“ Stelle sitzt) vertreten ist und dass wir durch die zusätzliche Personalkapazität die Betreuung unserer Studierenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache insgesamt verbessern können.

Worin besteht nun deine Haupttätigkeit? Versuchen, in zwei Jahren zu beweisen, dass eine Professur Deutsch als Zweitsprache etwas bewegen kann: Das heißt neben der „ganz normalen“ Tätigkeit als Professor auch immer wieder Gelegenheiten nutzen, an die Öffentlichkeit zu gehen und die Bedeutung des Fachs zu unterstreichen.

Welche Tätigkeiten machst du sehr gerne? Am liebsten habe ich die intensive Arbeit mit kleinen Gruppen von Studierenden, z.B. im DiplomandInnen/ DissertandInnen-Seminar oder in Praktika. Da wir aber sehr viele Studierende haben, gibt es nur wenige kleine Gruppen. Was mir aber auch Spaß macht, ist meine Vorlesung, vor allem wenn ich den Eindruck habe, dass ich die HörerInnen interessieren kann und positive Rückmeldung bekomme.

Und welche würdest du lieber abgeben? Was ich nicht ganz so gerne mache, ist Leute zu unterrichten, die nur gezwungenermaßen in einer Übung oder einem Seminar sitzen. Das kommt z.B. in der Pflichtübung Deutsch als Zweitsprache für Lehramt-Deutsch-Studierende vor. Da ich weiß, wie wichtig das Thema für zukünftige Deutsch-LehrerInnengenerationen ist, gebe ich mir Mühe, sie trotzdem möglichst attraktiv zu gestalten. Aber manchmal ist das doch schwer, und so hätte ich gerne mal ein bis zwei Semester Pause.

Und wofür hättest du gerne mehr Zeit? Fachlich: für mehr Austausch intern und extern - leider kommt der aus Zeitmangel oft zu kurz. Privat: Lesen, Kino, Theater..., Kulturgenüsse eben.

Und wofür noch? Für meinen Garten und generell das Bewegen in der frischen Luft.

Wien: Ruth Wodak gesichtet! Englisches Sabbatical in Österreich

Ruth, von wann bis wann wirst du zu welchem Zwecke nun in Wien sein? Ich bin seit Ostern bis Ende August in Wien - ich habe sabbatical, das man in Lancaster jeweils jedes neunte Trimester hat (und zwar hat jede/r staff member Anspruch auf sabbatical, auch lecturers und senior lecturers). Ich forsche für und schreibe an einem neuen Buch („Politics as Usual: The Discursive construction and Representation of Politics in Action“), das bis Ende des Jahres fertig sein soll. Darin geht es um eine Ethnographie von Alltagspolitik (anhand von Feldforschungen im Europäischen Parlament) und Medienrepräsentation eben solcher Alltagspolitik. Außerdem halte ich weiterhin mein DissertantInnen- und DiplomandInnenseminar ab und bin auch bei der

Forschungsplattform zu Genderforschung (geleitet von Kollegin Edith Saurer), an einem Forschungsseminar, beteiligt. Meine Projekte laufen natürlich weiter, und ich bin praktisch täglich mit meinen KollegInnen und meinem Mitarbeiter, Dr. Michal Krzyzanowski, in Kontakt. Mit Kollegen de Cillia arbeite ich auch an einem von der Stadt Wien finanzierten Projekt, zum ‚Gedankenjahr 2005‘: Dieses wollen wir im Sommer mit einem ersten Bericht abschließen.

Dass ich es außerdem genieße, längere Zeit mit meiner Familie zusammen zu sein, versteht sich von selbst.

Und wo erreicht man dich? Selten im Institut für Sprachwissenschaft; eher per e-mail.

Auf was freust du dich in Wien? Familie und FreundInnen; auf die vielen Kaffeehäuser, die schöne Stadt, das große kulturelle Angebot, einige interessante Veranstaltungen, und das schöne Wetter (echten Frühling und Sommer!). Wien im Sommer ist unschlagbar! (Natürlich ist es überall angenehm, wenn man/frau eine Zeit lang nicht (wenig) unterrichten kann und auch nicht administrieren muss; das ist ortonabhängig).

Und was „Lancasterianisches“ wird dir sicher abgehen? Das Grün, das sehr viel Ruhe ausstrahlt, und das Licht, da es ab April sehr spät dunkel wird. Die britischen Qualitätsmedien, v.a. die Spätnachrichten auf BBC 2. Die unglaublich stimulierende und dichte Diskussionsatmosphäre und die vielen interdisziplinären Kontakte; ich habe oft das Gefühl, fast täglich neue Anregungen auf dem Gebiet der Diskursforschung ‚einsaugen‘ zu können. Die Internationalität der University Lancaster ist auch sehr beeindruckend. Darüber hinaus ist es angenehm, in einem großen Linguistikinstitut zu sein (der staff umfasst 30 Leute), weil es immer interessante GesprächspartnerInnen gibt und eine kollegiale, freundliche Kommunikation.

Übrigens: Auch die „Kronen Zeitung“ interessiert sich für Angewandte Sprachwissenschaft und Ruth Wodak! Den Artikel als Download unter www.verbal.at

Aktivistin und Akademikerin in Wien: Verena Plutzar wird Assistentin im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Aufgrund von Klaus-Börge Boeckmanns Berufung wurde ein AssistentInnen-Platz frei, der mit Verena Plutzar besetzt wurde. Verena macht seit vielen Jahren den Spagat zwischen Aktivismus, nicht-akademischer Arbeit im Bereich DaZ und akademischer Arbeit. Vielen ist sie bekannt als Mitarbeiterin des Integrationshauses Wien und als treibende Kraft des Netzwerk Sprachenrechte (www.sprachenrechte.at).

Verena, wie passen die Bereiche zusammen? Mein Themenbereich ist Sprache und Integration von erwachsenen MigrantInnen und Sprachenrechte. Während meiner langjährigen Arbeit als Deutschkurs- und Projektleiterin im Integrationshaus und beim Netzwerk SprachenRechte konnte ich beobachten, dass Integration ein Prozess ist, in dem Sprache und Macht entscheidende Rollen spielen. Die Möglichkeit nun, meine Erfahrungen als Ausgangspunkt von Lehr- und Forschungstätigkeit machen zu können, sehe ich als erfreuliche Chance. Mein Anliegen ist es, sprachpolitische Aspekte und individuelle Faktoren des Integrationsprozesses in ihren Zusammenhängen zu beschreiben.

Und worüber dissertierst du? In meiner Diss gehe ich in einer qualitativ-empirischen Untersuchung der Frage nach, welche Lernerfahrungen erwachsene MigrantInnen in Deutschkursen machen und welche Rolle diese im Integrationsprozess spielen. Sprachpolitische Relevanz hat dieses Thema aufgrund der momentanen Gesetzeslage in Österreich, die MigrantInnen, die eine Niederlassung anstreben, zwingt Deutschkurse zu besuchen.

Und was ist Ihnen zu Ohren gekommen?

Wie weit angewandt ist Ihr Verständnis von verbal? Gute Neuigkeiten, böse Gerüchte und Skandale werden vom Redaktionsteam jederzeit gerne gelesen! m@il an:verena.krausneker@univie.ac.at

Projekt

TransDaF und ELFE - Kooperationsprojekte zwischen dem Zentrum für Trans- lationswissenschaft und dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweit- sprache an der Universität Wien

Seit dem Wintersemester 2006/2007 besteht das Kooperationsprojekt „TransDaF“ an der Universität Wien, bei dem angehende DaF- bzw. DaZ-Lehrende den Studierenden, die am Zentrum für Translationswissenschaft Deutsch als Zweitsprache lernen, in den übervollen Lehrveranstaltungen der Studieneingangsphase als E-TutorInnen zur Verfügung stehen. Der Versuch, durch den Einsatz von E-Learning bzw. Blended Learning die Betreuungssituation zu verbessern, hat sich dank des Einsatzes der speziell geschulten E-TutorInnen bewährt und wird in diesem Semester mit Erfolg fortgesetzt. Da im letzten Semester aber auch festgestellt wurde, dass es einzelne Studierende gibt, denen mit einem E-Tutorium nicht optimal zu helfen ist, wurde das Tutoriumsangebot ausgeweitet: Im laufenden Semester wurden zusätzlich sechs so genannte „Verbundtutorien“ eingerichtet, die unter der Betreuung von erfahrenen E-TutorInnen in so genannten „Verbundlernszenarien“ Präsenz- und Onlinephasen so kombinieren, dass die persönliche Ansprache für die Studierenden gegeben ist, aber auch der Umgang mit den neuen Medien als Lernwerkzeug eingeübt wird. Zur Erforschung dieses neuen Tutoriumstyps wurde ein Begleitforschungsprojekt namens „ELFE“ (E-Lernen im Fremdsprachenerwerb) ins Leben gerufen, in dem der Verlauf der Tutorien durch Lehrentagebücher sowie Interviews mit den teilnehmenden Studierenden dokumentiert, reflektiert und analysiert wird.

**Nähere Information zu beiden Projekten
in einem Artikel der Universitätszeitung unter
[http://www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/
deutschunterricht-mit-blended-learning/10.html](http://www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/deutschunterricht-mit-blended-learning/10.html)**

Hinweise für verbal-AutorInnen

Die *Texte* können ausschließlich per e-mail-attachment an die Redaktion übermittelt werden:
Redaktions-E-mail: verena.krausneker@univie.ac.at

Beiträge sollen *als .txt-Datei* übermittelt werden. (Im Programm WORD auf „Speichern unter“, dann „Nur Text“ wählen).

Überschriften bitte mit einer Zeile Abstand formatieren. Sonst KEINE Formatierungen.

Keine Fußnoten

Zitate in „...“ aber nicht kursiv.

Zitierweise im Text: (Name Jahr: Seite) und dann ein Lit-verzeichnis anhängen: Nachname, Vorname (Jahr) Titel. Ort, Verlag

Textbeginn:

- Titel
- Untertitel
- AutorIn, Universität

Geben Sie bitte immer eindeutig die Autorin/den Autor an, sowie unter dem Text eine Kontakt-E-mail-Adresse für die LeserInnenschaft.

Geben Sie - wenn sinnvoll - an, in welchem Kontext Ihr Text entstanden ist, ob und wo er schon erschien etc.

Bei **Diplomarbeiten und Dissertationen** geben Sie eindeutig an, an welcher Universität, an welchem Institut und unter welcher Betreuung (Akademischer Titel, Vorname Nachname) sie verfasst wurde.

Bitte beachten Sie diese Richtlinien und geben Sie sie an Studierende weiter, die ihr Diplomarbeiten- oder Dissertations-Abstract im verbal-Newsletter publizieren wollen.

Es dankt herzlich, die Redaktion: :-)
Eva Vetter und Verena Krausneker

verbal

verbal Ziele

verbal – Verband für Angewandte Linguistik, gegründet im Dezember 1994, ist ein Forum für all jene, die in Österreich in den verschiedensten Bereichen angewandter Sprachwissenschaft tätig sind.


- Intensivierung des Austausches zwischen allen im weitesten Sinn „angewandt“ tätigen LinguistInnen in Österreich (auch Studierende!) durch Tagungen, Workshops, Newsletter und weitere Publikationen
- Teilnahme an Entscheidungsprozessen zu sprach- und kommunikationsrelevanten politischen Entwicklungen in Österreich
- Sensibilisierung der Öffentlichkeit für eben diese Fragestellungen und Angelegenheiten sowie Vermittlung von diesbezüglichen Dienstleistungen (Gutachten u.ä.)

Die Vorteile einer Mitgliedschaft:

verbal-Newsletter, automatische Mitgliedschaft bei der AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée), kostenlose Zusendung der AILA-Review und der AILA News, Informationsaustausch durch verbal Webseiten (www.verbal.at) und Mailingliste; ermäßigte Einschreibgebühren bei internationalen Konferenzen, z.B. AILA, sowie bei verbal Symposien

Besuchen Sie auch die verbal-Webseite www.verbal.at
Aktuelle Informationen, verbal Newsletter der letzten Jahre, verbal Stellungnahmen, verbal Publikationen
Datenbank zu: Diplomarbeiten u. Dissertationen, elektronische Beitrittserklärung

Weitere Informationen:
Dr. Ute Smit
e-mail: ute.smit@univie.ac.at
c/o Institut für Anglistik & Amerikanistik der Universität Wien
Spitalgasse 2, Hof 8, 1090 Wien

Mitgliedschaft bei verbal entweder über www.verbal.at, Mitgliedschaft
oder Formular an folgende Adresse senden:


mind. EUR 73,00	förderndes Mitglied
EUR 9,00	studierendes Mitglied
EUR 18,00	ordentliches Mitglied

Forschungs- und Berufsfelder der Angewandten Linguistik

Im breiten Spektrum an Themen, die von den meist interdisziplinären Fächern der Angewandten Linguistik behandelt werden, haben sich nicht nur eine Reihe von Forschungsfeldern, sondern auch neue und interessante Berufsprofile entwickelt:

Psycho-, Neuro- und Patholinguistik untersuchen die mentalen Prozesse der sprachlichen Kommunikation, Spracherwerb bei Kindern bzw. beim Erlernen von Fremdsprachen, und alle Arten von Sprachstörungen. Ein bekanntes Berufsbild im Bereich der klinischen Linguistik ist etwa die Logopädie.

Die **Sprachlehrforschung** beschäftigt sich mit allen Formen des Lernens von Fremdsprachen und des Sprachunterrichts. In Verbindung mit philologischen Fächern („Lehramt“) ist in Zeiten der Globalisierung und der Mehrsprachigkeit der Gesellschaft die Beschäftigung mit dem Fremdsprachen-Unterricht und unterschiedlichen Formen der interkulturellen Sprachpädagogik immer wichtiger geworden.

Die **Soziolinguistik** untersucht die gesellschaftlichen Bedingungen der Sprachverwendung und umfasst wichtige Bereiche wie Sprachpolitik und Sprachplanung. Der Bedarf an kompetenter Sprachberatung bei der gesellschaftlichen Integration von Migranten und Migrantinnen, beim Abbau von Sprachbarrieren in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen und sprachlich manifestierten Vorurteilen ist ständig steigend.

Die **Diskursanalyse** untersucht (oft auch sehr kritisch) alle Formen des konkreten Sprachgebrauchs in gesellschaftlichen Situationen (z.B. Kommunikation in Institutionen wie Schule, Krankenhaus, Unternehmen etc.; Medienkommunikation; politische Kommunikation, usw.).

Die **Forensische Linguistik** nützt das Wissen über Sprachgebrauch und dessen individuell unterschiedliche Charakteristika, um mündliche oder schriftliche Sprachbeispiele auf z.B. ihre Authentizität im Rahmen von Gerichtsverhandlungen zu erstellen oder um Autorenprofile zu überprüfen.

Die **Computerlinguistik** verbindet alle Bereiche der Sprachwissenschaft mit der Informatik, der Computertechnologie, und auch mit der Forschung zur Künstlichen Intelligenz.

Die **Sprachtechnologie** ist mittlerweile zu einem wichtigen Industriezweig mit entsprechenden beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten geworden. Anwendungen reichen von der Spracherkennung (gesprochener Sprache) durch den Computer (z.B. Diktiersysteme) über die Sprachgenerierung, Dialogsysteme, natürlichsprachliche Mensch-Maschine-Schnittstellen, bis hin zu verschiedenen Formen der **Corpuslinguistik** und der computergestützten Sprachanalyse mit entsprechenden Methoden (Parsing, Tagging, Annotierung, etc.) oder der **Maschinellen Übersetzung**. Die Anwendung von Multimedia-Technologien für die Sprachverwendung steht auch beim Fach der **Medienkommunikation** im Mittelpunkt.

Die **Fachsprachenforschung** und die **Terminologiewissenschaft** untersuchen die Prozesse der fachlichen Kommunikation in Wirtschaft, Technik und Wissenschaft und die Entwicklung von fachspezifischen Terminologien. Konkrete Anwendungsgebiete sind die (Fach-) **Lexikografie** bzw. das **Terminologiemanagement**, d.h. die Erstellung aller Arten von Wörterbüchern und sprachlichen Nachschlagewerken, bzw. von Terminologiedatenbanken. Die **Technische Kommunikation** hat sich als Berufsbild entwickelt, in dem etwa Bedienungsanleitungen und ähnliche zweckorientierte Gebrauchstexte professionell erstellt werden.

In Zeiten der globalen Informationsgesellschaft sind auch Forschungsfelder bzw. Disziplinen wie **Interkulturelle Kommunikation, Kontaktlinguistik, Übersetzungswissenschaft**, und die linguistische Analyse von **Mehrsprachigkeit** von steigender gesellschaftspolitischer und wirtschaftlicher Bedeutung.

verbal *Beitrittserklärung*

Ich möchte ab sofort Mitglied bei verbal sein:

Titel, Familienname, Vorname:

Dienstadresse

Tel. Fax Email

Privatadresse (wenn gewünscht)

Forschungs-/Interessens-/Arbeitsgebiete (4-6 Stichwörter)

Mit der Eintragung meines Namens und meiner Email/Dienstadresse in die verbal Mailing- und Mitgliederliste bin ich einverstanden.

Ja Nein

Datum:

Unterschrift:

- Ordentliches Mitglied (Beitrag EUR 18,00)
- Studierendes Mitglied (Beitrag EUR 9,00)
- Förderndes Mitglied (Beitrag mind. EUR 73,00)