

DIE ENTWIKLUNG DER PROGEMATISCHEN KOMPETERZ IN DEUTSCH ALS FREMDSPRACH

Karamatić, Doris

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:801387>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-21**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

ZAVRŠNI RAD

**DIE ENTWICKLUNG DER PRAGMATISCHEN
KOMPETENZ IN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

DORIS KARAMATIĆ

SPLIT, 2023.

Abteilung für Germanistik
Bachelorstudium der deutschen Sprache und Literatur

BACHELORARBEIT

**DIE ENTWICKLUNG DER PRAGMATISCHEN
KOMPETENZ IN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

Studentin:

Doris Karamatić

Betreuerinnen:

Prof. Dr. Mirjana Matea Kovač

Doz. Dr. Mirela Müller

Split, September 2023

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Kommunikative Kompetenz	2
2.1. Definition der kommunikativen Kompetenz	2
2.2. Modelle der kommunikativen Kompetenz.....	5
3. Pragmatische Kompetenz.....	7
3.1. Pragmatischer Ansatz zur Sprache	7
3.2. Definition der pragmatischen Kompetenz.....	8
3.3. Entwicklung pragmatischer Kompetenz als Ziel im Sprachenunterricht	9
4. Höflichkeitsformeln als Beispiel für pragmatischen Inhalt.....	12
5. Methodisches Vorgehen – Analyse des Schulmaterials.....	15
6. Ergebnisse der Analyse.....	17
6.1. Lehr- und Arbeitsbuch 1	17
6.2. Lehr- und Arbeitsbuch 2	23
7. Fazit.....	28
<i>Literaturverzeichnis</i>	29

1. Einleitung

Das Erlernen einer Fremdsprache ist ein integraler Bestandteil des Alltags vieler Menschen, sei es von Kindern in der Schule, Studenten an der Universität, Erwachsenen in Sprachkursen oder Einwanderern in einem fremden Land. Es handelt sich um einen langwierigen Prozess, der in verschiedenen Varianten erfolgt und über die intralingualen Dimensionen hinausgeht. Seit Beginn des Fremdsprachenunterrichts stellt sich die Frage, wie die Qualität gesteigert und der Umfang des Wissens, das man erwerben und erlernen kann, verbessert werden kann. Dabei wird oft der Schwerpunkt auf die grammatikalische Ebene und den Wortschatz der Sprache gelegt, während pragmatische Inhalte, die als "Nuancen der Sprache" bezeichnet werden könnten, oft als "Detail" betrachtet werden, das wir möglicherweise aber nicht unbedingt vollständig verstehen müssen. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit die Bedeutung der Entwicklung pragmatischer Kompetenz beim Erlernen einer Fremdsprache erläutert.

Im ersten Teil der Arbeit wird die theoretische Entwicklung und Definition des Oberbegriffs der kommunikativen Kompetenz und der darin enthaltenen Modelle dargestellt, aus denen sich auch die Kategorie der pragmatischen Kompetenz entwickelt hat. Dann wird der Schwerpunkt auf die Darstellung des Bereiches der Pragmatik im Vergleich zu anderen verwandten Forschungszweigen gelegt. Neben der Definition der pragmatischen Kompetenz wird auch die Bedeutung ihrer Entwicklung bei Schülern und Schülerinnen im Fremdsprachenunterricht erläutert. Es gibt verschiedene Methoden zur Vermittlung solchen Wissens im Klassenzimmer, von der kollektiven Wiederholung neuer Phraseme bis zu moderneren Ansätzen wie kreativen Wortspielen und Quizen. Im zweiten Teil der Arbeit werden ausgewählte Lehr- und Arbeitsbücher herangezogen, um die Methoden zu der Vermittlung und dem Lernen pragmatischer Inhalte zu untersuchen. Es werden die Arten von Aufgaben dargestellt, mit denen Höflichkeitsformeln als Beispiele für pragmatische Inhalte in den Schulmaterialien für das 1. und 4. Jahr des Deutschunterrichts geprüft werden, sowie ihre Funktion und Häufigkeit. Schließlich werden durch die Analyse der Aufgabentypen Schlussfolgerungen darüber gezogen, ob die ausgewählten Schulmaterialien die Entwicklung dieser Kompetenz ermöglichen und in welchem Maße.

2. Kommunikative Kompetenz

Vor der Definition und Darstellung der Bedeutung der Erlangung pragmatischer Kompetenz beim Erlernen einer Fremdsprache muss zunächst geklärt werden, was Kommunikationskompetenz als der übergeordnete Begriff ist und in welche Komponenten sie unterteilt werden kann. Die Einführung des Begriffs *Kompetenz* in den linguistischen Diskurs wird hauptsächlich mit Noam Chomsky und seinem Werk *Aspects of the Theory of Syntax* (1965: 4) in Verbindung gebracht. Chomsky war der Erste, der das Konzept vorschlug und den Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz beschrieb. Einfach ausgedrückt ist nach Chomsky die Kompetenz das Wissen über die Sprache, über das ein Sprecher/Hörer bzw. eine Sprecherin/Hörerin verfügt, während die Performanz die tatsächliche Verwendung der Sprache in konkreten Situationen ist. (Bagarić, M. Djigunović, 2007: 84-85) Der Mangel in diesem Konzept bestand darin, dass der Begriff der Kompetenz eng als sprachliches bzw. grammatisches Wissen verstanden wurde, hauptsächlich aufgrund von Chomskys generativem Ansatz. Diese rein grammatische Kompetenz spiegelt die produktive und kreative Fähigkeit des Sprechers/der Sprecherin wider, unendlich viele Sätze in seiner/ihrer Sprache zu konstruieren und zu verstehen. Sie schließt jedoch die Annahme aus, dass die Grammatik als formaler Aspekt der Sprache in irgendeiner Weise aus den kommunikativ-pragmatischen Bedürfnissen des Menschen hervorgegangen ist und dass die soziokulturelle Umgebung ein dominierender Faktor für die Entwicklung eines kognitiven Prozesses wie der Sprache sein kann. (Sadownik 2020: 32-33) Darüber hinaus nahm Chomsky als den Träger/die Trägerin der Kompetenz einen idealisierten künstlichen Typ eines/einer einsprachigen Muttersprachlers/Muttersprachlerin an, der/die Mitglied einer homogenen sprachlichen Gemeinschaft ist und das abstrakte System der sprachlichen Regeln perfekt beherrscht, was von der realen Nutzung der Sprache abweicht. (Bagarić Medve, 2012: 4)

2.1. Definition der kommunikativen Kompetenz

Die Befürworter des damals immer populärer werdenden kommunikativen Ansatzes in der angewandten Linguistik waren mit diesem Konzept der "sehr idealisierten, rein linguistischen

Kompetenz als theoretischer Grundlage für die Methodik des Sprachunterrichts und der Sprachprüfung" nicht vollständig zufrieden. Daher wandten sie sich einem realistischeren Konzept der "Kommunikationskompetenz" zu, das von Soziolinguisten wie Dell Hymes übernommen wurde. (Bagarić, M. Djigunović, 2007: 85) Hymes (1972: 55) betonte die Bedeutung soziolinguistischer Komponenten innerhalb von Sprachgemeinschaften, die zur Entwicklung der für korrekten Sprachgebrauch erforderlichen Kompetenzen führen. Im Gegensatz zu Chomsky stellte er den realen Sprecher/Hörer bzw. die reale Sprecherin/Hörerin in den Mittelpunkt seiner Theorie, der/die zwei Aspekte der Kompetenz besitzt - die grammatische und die anwendbare. Abgesehen von grammatischem Wissen beherrscht er/sie auch die Anwendung des Wissens in einem bestimmten Kommunikations- oder Kulturkontext. (Bagarić Medve, 2012: 7) Hymes' neues Konzept der "Kommunikationskompetenz" kann als Erweiterung von Chomskys ursprünglichem Konzept verstanden werden, da es nicht nur psycholinguistische Prozesse der sprachlichen bzw. grammatischen Kompetenz einschließt, sondern auch Kompetenzen, die es dem/der Sprecher/-in ermöglichen, die Sprache in einem bestimmten Kontext angemessen zu verwenden. (Rigotti 2010: 5) Auf diese Weise umfasst Hymes' Definition der Kommunikationskompetenz nicht nur Chomskys Konzept der Kompetenz, sondern berührt auch die Ebene der Performanz und überträgt Chomskys Konstrukte von der linguistisch-theoretischen Ebene auf die pragmatische Ebene.

Später erkannte auch Chomsky (1980), dass es möglich ist, zwei Arten von Kompetenz zu unterscheiden - grammatische und pragmatische. Sein Konzept der pragmatischen Kompetenz, als Fähigkeit, grammatisches Wissen zusammen mit einem System von Regeln und Grundsätzen, die eine effektive Verwendung der Sprache bestimmen, anzuwenden, stimmt weitgehend mit Hymes' Darstellung der anwendbaren Kompetenz überein. Es ist jedoch zu beachten, dass aus Chomskys Definition nicht vollständig klar ist, ob sie nur dem Bereich der Kompetenz zuzuordnen ist oder ob sie auch den Bereich der Performanz betrifft. (Bagarić Medve 2012: 7)

Die Kommunikationskompetenz wurde von zahlreichen Sprachtheoretikern/ Sprachtheoretikerinnen auf ihre eigene Weise definiert, insbesondere im Bereich der angewandten Linguistik, wobei sie sich hauptsächlich auf Hymes stützten. Einer von ihnen ist Henry Widdowson (1978: 67), der von Kommunikationskompetenz als Wissen über linguistische und soziolinguistische Konventionen sprach und sie von der "Kommunikationsfähigkeit" unterschied,

die die "Fähigkeit zur Verwendung des Sprachwissens als Mittel zur Bedeutungserzeugung in der Sprache" implizierte. (Bagarić, M. Djigunović 2005: 85)

Die angewandten Linguisten Michael Canale und Merrill Swain (1980) betrachteten, nach Bagarić Medve (2012: 28), kommunikative Kompetenz als "eine Synthese des grundlegenden Wissens- und Fähigkeitssystems, das für die Kommunikation erforderlich ist, d.h. die Anwendung dieses Wissens in der Interaktion in realer Kommunikation". Sie betonten die Existenz eines Unterschieds zwischen kommunikativer Kompetenz und "realer Kommunikation" bzw. Kommunikationsleistung. Sie unterschieden drei Arten von Wissen (bewusst oder unbewusst): Wissen über grundlegende grammatische Prinzipien, Wissen über die Verwendung von Sprache in sozialen Kontexten zur Erfüllung bestimmter kommunikativer Funktionen und Wissen darüber, wie Sprachausdruck und kommunikative Funktion in Bezug auf die Prinzipien des Diskurses miteinander verknüpft sind. Fähigkeit wäre ihrer Meinung nach die Art und Weise, wie dieses Wissen in der realen Kommunikation angewendet wird. (Bagarić Medve 2012: 28-29)

Sandra Savignon (1983) bietet eine ausgezeichnete Definition von kommunikativer Kompetenz und erklärt sie auf die gleiche Weise wie Hymes und Canale, legt jedoch einen stärkeren Schwerpunkt auf die Aspekte der Fähigkeit. Nach Bagarić Medve (2012: 29) definiert sie sie als "die Fähigkeit, in einer realen Kommunikationsumgebung zu handeln, d. h. als eine dynamische Interaktion, bei der die sprachliche Kompetenz auf die Gesamteingabe, linguistische und paralinguistische, die von einem/einer oder mehreren Gesprächspartnern/ Gesprächspartnerinnen bereitgestellt wird, angepasst werden muss", und sie identifiziert sie mit "sprachlicher Fertigkeit". Sie nennt auch wichtige Merkmale der kommunikativen Kompetenz, wie ihre dynamische und interpersonelle Natur, die Eigenschaften von schriftlicher/mündlicher Sprache und anderen symbolischen Systemen, ihre Kontextabhängigkeit und ihre Relativität (Abhängigkeit von der Zusammenarbeit der Kommunikationsteilnehmer/-innen). Aufgrund dessen hält sie es für sinnvoll, von verschiedenen Graden der kommunikativen Kompetenz zu sprechen. (Bagarić Medve 2012: 30-31)

2.2. Modelle der kommunikativen Kompetenz

Unter den entwickelten Modellen der kommunikativen Kompetenz, die ihre Aufgliederung in verschiedene "Teilkompetenzen" darstellen, stehen die theoretischen Rahmen von Canale und Swain aus den 1980er Jahren sowie von Bachman und Palmer aus den 1990er Jahren des 20. Jahrhunderts hervor. Canale und Swain (1980: 29-31) schlugen ein Modell vor, das vier Wissens- und Fertigkeitsbereiche einschloss: grammatische, soziolinguistische, diskursive und strategische Kompetenz. Die grammatische Kompetenz bezieht sich auf das Wissen über phonologische, morphologische, syntaktische, semantische und orthografische Regeln sowie den Wortschatz. Die soziolinguistische Kompetenz wird definiert als "das Wissen über gesellschaftliche Regeln und Konventionen, die der angemessenen Verwendung und dem Verständnis von Sprache in verschiedenen soziolinguistischen und soziokulturellen Kontexten zugrunde liegen" (Bagarić, M. Djigunović, 2007: 87). Die diskursive Kompetenz entstand teilweise durch die Übertragung einiger Elemente aus der soziolinguistischen Kompetenz von Canale und bezieht sich auf "die Fähigkeit, Formen und Bedeutungen so zu verknüpfen und zu interpretieren, dass sinnvolle Kohärenz in gesprochenen oder geschriebenen Texten unterschiedlicher Genres erreicht wird", die durch Kohäsion und Kohärenz ermöglicht wird (Bagarić, M. Djigunović, 2007: 87). Die strategische Kompetenz bezieht sich auf das Wissen über verbale und nonverbale Kommunikationsstrategien zur Bewältigung von Kommunikationsabbrüchen und zur Verbesserung der Effektivität der Kommunikation und umfasst auch nicht-kognitive Aspekte wie Selbstvertrauen (Bagarić, M. Djigunović, 2007: 88).

Eine wichtige Studie war auch die Untersuchung von Bachman und Palmer (1996), in der davon ausgegangen wurde, dass die kommunikative Kompetenz bzw. wie sie es nennen, die kommunikative Sprachfähigkeit von den Eigenschaften der Sprachbenutzer/-innen selbst beeinflusst wird, wie z.B. allgemeine Merkmale, thematisches Wissen, affektives Schema und sprachliche Fähigkeit, die "Sprachwissen" und "strategische Kompetenz" umfasst. Das sprachliche Wissen wird in organisatorisches Wissen unterteilt, das grammatikalisches und textuelles Wissen umfasst, sowie pragmatisches Wissen, das funktionales und soziolinguistisches Wissen umfasst (Bagarić, M. Djigunović, 2007: 88-89). Das grammatische Wissen bezieht sich auf die Produktion und das Verständnis korrekter Aussagen und Sätze in Bezug auf das Wissen über den Wortschatz, die Syntax, die Phonologie und die Orthografie. Textuelles Wissen ist in die Produktion und das

Verständnis schriftlicher und gesprochener Texte involviert, als sprachliche Einheiten, die aus zwei oder mehr Aussagen oder Sätzen bestehen und "Wissen über Kohäsion" sowie "Wissen über rhetorische oder gesprächsorganisatorische Struktur" einschließen. Das funktionale Wissen wird auch als illokutive Kompetenz bezeichnet und ermöglicht die Interpretation der Beziehung zwischen Aussagen/Sätzen und Texten sowie die Absicht des Sprachbenutzers selbst. Das soziolinguistische Wissen bezieht sich auf die Interpretation und Verwendung von Sprache, die in bestimmten Verwendungssituationen angemessen ist, was das Wissen über Konventionen zur korrekten Verwendung und die Unterscheidung von Dialekten und Sprachvarianten, Registern, kulturellen Bezügen sowie Redewendungen und Sprachfiguren in der Sprache einschließt. Die strategische Kompetenz wird als eine Reihe von metakognitiven Komponenten oder Strategien dargestellt, die es ermöglichen, Ziele zu setzen, die sprachliche Verwendung in einem bestimmten Kontext zu bewerten und zu planen (Bachman, Palmer 1996: 67-70).

M. Tolić und Rubil (2014: 126) stellen fest, dass heute nach dem GER¹ (2001) die kommunikativen Kompetenzen aus mehreren Komponenten bestehen. Die linguistische Kompetenz bezieht sich auf lexikalische, syntaktische und phonologische Kenntnisse und Fähigkeiten. Neben dem Umfang und der Qualität des Wissens (zum Beispiel die Genauigkeit des Wortschatzes oder phonetische Unterscheidungen) ist sie auch mit "kognitiver Organisation und der Art und Weise, wie dieses Wissen gespeichert ist", verbunden, sowie mit der "Fähigkeit zur Abrufung", d. h. zur Aktivierung, Verfügbarkeit und Erinnerung dieses Wissens. (M. Tolić, Rubil 2014: 126) Die soziolinguistische Kompetenz wird als Wissen beschrieben, das sich auf "soziokulturelle Bedingungen für die Verwendung von Sprache" bezieht. Die soziolinguistische Komponente beeinflusst alle Formen der sprachlichen Kommunikation stark, insbesondere zwischen Vertretern/Vertreterinnen unterschiedlicher Kulturen, aufgrund ihrer Empfindlichkeit gegenüber variierenden sozialen Normen. Die pragmatische Kompetenz wird durch das "funktionale Nutzen sprachlicher Ressourcen, basierend auf Szenarien interaktiver Austausch", sowie das "Verstehen von Diskurs, Kohäsion und Kohärenz, die Identifizierung von Textsorten und -formen" usw. definiert. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten wird stark von der "Interaktion und kulturellen Umgebung der Sprecher/-innen" beeinflusst. (Tolić, Rubil 2014: 126)

¹ GER – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (eng. *Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR/CEFRL/CEF)

3. Pragmatische Kompetenz

3.1. Pragmatischer Ansatz zur Sprache

Levinson (1983: 1) stellt fest, dass die moderne Verwendung des Begriffs Pragmatik dem Philosophen Charles Morris zugeschrieben werden kann, der sich zur Aufgabe gemacht hatte, einen allgemeinen Überblick über die Wissenschaft der Zeichen, d. h. der Semiotik, zu geben, innerhalb derer er drei verschiedene Forschungszweige unterschied: Syntax, Semantik und Pragmatik. Syntax verstand er als "Studium der formalen Beziehungen zwischen Zeichen", Semantik als "Studium der Beziehungen zwischen Zeichen und den Objekten, auf die sie angewendet werden können", und Pragmatik als "Studium der Beziehungen zwischen Zeichen und ihren Interpreten/ihrer Interpretinnen". (Morris 1938: 6)

Später gab es viele weitere "engere und weiter gefasste" Definitionen der Pragmatik und des Bereichs, den sie abdecken sollte. Die meisten von ihnen wurden jedoch wegen bestimmter Mängel kritisiert, wie etwa der Überschneidung mit anderen Disziplinen wie Soziolinguistik, Psycholinguistik und sogar Semantik. Lahdelma (2006: 6) argumentiert, dass ein möglicher Kriterium zur Abgrenzung der Pragmatik von anderen benachbarten linguistischen Disziplinen, insbesondere der Semantik, im Begriff des Kontexts gefunden werden könnte, da die Bedeutung pragmatischer Einheiten vom Kontext abhängig ist. (vgl. Meibauer 2001: 4-6) Trotz der anhaltenden Dilemmas, die in diesem Bereich der Linguistik nach wie vor vorherrschen, bietet Crystal (1997: 301) eine äußerst zufriedenstellende Definition der Pragmatik als Untersuchung der Sprache aus der Sicht der Benutzer/-innen und der sprachlichen Entscheidungen, die sie treffen, der Einschränkungen, denen sie bei der Verwendung der Sprache in sozialen Interaktionen begegnen, und der Auswirkungen, die ihre Sprachverwendung auf andere Teilnehmer/-innen an der Kommunikationshandlung hat. Diese Art der Untersuchung interessiert sich natürlich auch für die erwähnten Faktoren im Prozess des Erlernens und Verwendens von Fremdsprachen. Aus diesem Grund können wir auch von der Entwicklung pragmatischer Kompetenzen in einer Fremdsprache als einem Gegenstand der Pragmatik sprechen.

3.2. Definition der pragmatischen Kompetenz

Es ist genauso anspruchsvoll, pragmatische Kompetenz in eine einzige Definition zu fassen, insbesondere da sie sich mit anderen Kompetenzen wie soziolinguistischer und diskursiver Kompetenz überlappt und sogar mit der übergeordneten Kommunikationskompetenz selbst. Ähnliche Ansichten vertritt auch Lyons, ein theoretischer Linguist, der behauptet, dass "pragmatische Kompetenz tatsächlich weder von realer (nicht idealisierter) Sprachkompetenz noch von Kommunikationskompetenz, wie sie aus soziolinguistischer oder stilistischer Sicht betrachtet wird, abweicht." (Bagarić Medve 2012: 11)

Jedoch haben wir bereits in zweitem Kapitel der Kommunikationskompetenz eine konkrete Definition der pragmatischen Kompetenz von GER vorgestellt, die sie als "funktionale Verwendung sprachlicher Ressourcen, basierend auf Szenarien interaktiver Austausch", sowie auf das "Erlernen von Diskurs, Kohäsion und Kohärenz, Identifikation von Textarten und -formen" und ähnliche Aspekte definiert². Die Entwicklung dieser Fähigkeiten wird stark von der "Interaktion und der kulturellen Umgebung des Sprechers bzw. der Sprecherin" beeinflusst. Was die pragmatische Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenlernens betrifft, beschäftigt sie sich, nach M. Tolić und Rubil (2014:129), damit, "wie der/die Schüler/-in die Prinzipien, nach denen Nachrichten organisiert, strukturiert und dem Kontext angepasst werden, kennt, um Kommunikationsfunktionen auszuführen und sie in Übereinstimmung mit Interaktions- und Transaktionsschemata zu ordnen".

Mit anderen Worten, pragmatische Kompetenz umfasst ein vollständiges Verständnis einer Kommunikationssituation und die angemessene Auswahl der eigenen Sprache in Bezug auf diese Situation. Es handelt sich nicht um das Wissen über Grammatik und Lexik, das Sprachbenutzer/-innen ohnehin besitzen sollten, sondern darum, wann und wie bestimmte sprachliche Elemente korrekt in die mündliche/schriftliche Interaktionen integriert werden, um eine vollständige Übertragung der Botschaft und Absicht zu erreichen. Selbst bei perfekter Kenntnis einer Sprache kann der Mangel an pragmatischer Kompetenz zu Störungen im Kommunikationskanal führen, d. h. zu Missverständnissen oder Unklarheiten. Kovač und Kuko (2023: 2-3) weisen darauf hin, dass

² GER – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (eng. *Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR/CEFRL/CEF)

Fremdsprachenlernende, wenn sie tatsächlich in ein Land kommen, in dem ihre Zielsprache gesprochen wird, jedoch nicht mit den sozialen Normen und den erwarteten Routineantworten in bestimmten Kommunikationssituationen vertraut sind, Ablehnung und Verurteilung seitens der Umgebung erfahren können.

3.3. Entwicklung pragmatischer Kompetenz als Ziel im Sprachenunterricht

Es stellt sich die Frage, warum die Entwicklung kommunikativer, und somit auch pragmatischer, Kompetenz eines der Hauptziele des modernen Fremdsprachenunterrichts ist und eine zusätzliche Herausforderung für Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Lehrbuchverfassende darstellt. Die Antwort ist sehr einfach: Die Beherrschung pragmatischer Kompetenzen in einer anderen, d. h., in einer Fremdsprache, bedeutet den Besitz von Wissen und Fähigkeiten zur korrekten Verwendung und zum Verständnis dieser Fremdsprache in verschiedenen sozialen Kommunikationssituationen, in denen sich der/die Schüler/-in befinden kann. Daher liegt das Ziel des Unterrichts nicht nur im Erlernen der Grammatik und des Wortschatzes der Fremdsprache, sondern auch im Verständnis und in der angemessenen Anwendung verschiedener pragmatischer Inhalte, die in jedem Gespräch mit Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen dieser Sprache auftreten können.

Der Prozess des erfolgreichen Erwerbs pragmatischer Kompetenz in einer Fremdsprache umfasst mehrere Faktoren. Der erste Faktor betrifft die Lehrkraft selbst, die nicht nur eine fortgeschrittene Dimension der pragmatischen Kompetenz in der von ihr unterrichteten Sprache besitzen muss, sondern auch in der Lage sein sollte, eine Umgebung zu schaffen, in der die Schüler/-innen wiederholten pragmatischen Inhalten ausgesetzt sind und selbst in die Lage versetzt werden, sie zu verwenden. Dies wird oft durch Aufgaben erreicht, die das Aufstellen verschiedener Szenarien aus dem wirklichen Leben erfordern, in denen die Schüler/-innen ihre kommunikativen Fähigkeiten in der Fremdsprache üben können. Eine weitere wichtige Rolle bei der Entwicklung pragmatischer Kompetenz spielt das Lehrbuch (und Arbeitsbuch). Der Lehrbuchinhalt ist in der Regel thematisch aufgeteilt, sodass jede Lektion ein Bild von bestimmten Gesprächssituationen vermittelt, in denen sich die Schüler/-innen zurechtfinden müssen. Einige wichtige thematische

Bereiche sind die Arbeitswelt, Institutionen, Bildung, Freizeit und Unterhaltung, Gesundheitsfürsorge, Medien, Lebensweise (Ernährung, Kleidung, Wohnen, Hygiene), Politik, Wirtschaft, Reisen (Unterkunft, Restaurants, Sehenswürdigkeiten) und Ähnliches (M. Tolić, Rubil 2014: 123).

Ausgehend vom Lehrplan für das Fach Deutsch als Fremdsprache in berufsbildenden Schulen werden einige der pragmatischen Elemente aufgeführt, die als Unterrichtsziele (innerhalb der Kategorien *kommunikative Sprachkompetenz* und *interkulturelle Kommunikationskompetenz*) für das erste und letzte Schuljahr der berufsbildenden Schule festgelegt sind. Schüler/-innen nach dem ersten Jahr des Deutschlernens: a) erkennen die Grundbotschaften in kurzen und einfachen Texten und erkennen die grundlegenden Absichten der Gesprächspartner/-innen, b) unterscheiden einfache Textsorten und ihre grundlegende Verwendung, c) verwenden empfohlene sprachliche Mittel in geübten Äußerungen, d) versuchen, die geübten sprachlichen Mittel eigenständig produktiv zu verwenden, um neue, ungeübte Äußerungen zu produzieren, e) wenden eine angemessene Aussprache und Intonation an, f) nehmen an kurzen Dialogen und Rollenspielen teil, g) wenden die Regeln zur Verfassung sehr einfacher Textsorten an, wie kurze Beschreibungen in Verbindung mit persönlichen Erfahrungen, kurze persönliche Nachrichten, Postkarten und Glückwunschkarten, h) verwenden einen informellen Schreibstil für Texte, i) reagieren angemessen auf Glückwünsche und Einladungen auf Deutsch und verfassen eigenständig Glückwünsche oder Einladungen, schriftlich oder mündlich, j) erkennen regionale und stilistische Varianten einzelner Ausdrücke. Insgesamt können, von den etwa 35 erwarteten Zielen in den Kategorien *kommunikative Sprachkompetenz* und *interkulturelle Kommunikationskompetenz*, 10 Ziele der Kategorie pragmatische Kompetenz zugeordnet werden.

In Bezug auf die Ausarbeitung der Lernziele für das Fach Deutsch für das letzte, bzw. das vierte Jahr des Lernens, besteht das Ziel darin, dass der/die Schüler/-in: a) die bereits geübten empfohlenen sprachlichen Mittel zur Produktion neuer, nicht geübter Aussagen eigenständig produktiv einsetzt, b) Informationen in mittellangen und einfachen Gesprächen und/oder weniger komplexen Diskussionen zu allgemeinen Themen und seinem Fachgebiet austauscht, überprüft und bestätigt, c) an spontanen Gesprächen teilnimmt, d) Gespräche nach Unterbrechungen und Pausen wieder aufnimmt und fördert, d) den Formalitätsgrad einschätzt und ihn dem Kontext anpasst, e) Wörter verständlich ausspricht und Sätze korrekt intoniert, f) Regeln für das Schreiben

von einfachen und komplexen Textsorten anwendet: Aufsatz, Buch- oder Filmrezension, Bericht, einfache Anweisungen zur Durchführung bestimmter alltäglicher Aktivitäten, einfacher Artikel zu einem Thema von persönlichem Interesse, persönlicher Brief, offizielles Schreiben (Anfrage, Beschwerde, Bewerbung für einen Job...) oder E-Mail, g) eigenständig den informellen Schreibstil, den formalen Stil mit Vorlage anwendet, h) implizite Bedeutungen einfach bewertet, i) schriftliche oder gesprochene Texte ins Deutsche übersetzt und dabei kulturelle Besonderheiten der Sprache berücksichtigt, j) Unterschiede in Bedeutung und Verwendung bestimmter sprachlicher Ausdrücke und Verhaltensweisen beschreibt, k) Unterschiede zwischen der Standardsprache und Sprachvarianten erkennt und die Verwendung verschiedener Stilregister versteht, l) an kurzen und einfachen Kommunikationen in simulierten Kommunikationssituationen oder realen Situationen mit deutschen Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen teilnimmt, m) angemessene Verhaltensweisen in vertrauten Situationen je nach Rollen und Beziehung in der Kommunikation anwendet, n) erkennt, dass die Verständigung mit Menschen aus anderen Kulturen kulturell bedingt ist, o) verschiedene Rollen und Beziehungen im Kommunikationsprozess in der eigenen Gemeinschaft vergleicht und anhand einfacher Beispiele für die Kommunikation in deutscher Sprache darstellt. Von den erwarteten 45 Lernzielen beziehen sich 15 auf die Kategorie der pragmatischen Kompetenz.

Wir können schlussfolgern, dass im Lehrplan für das Fach Deutsch an berufsbildenden Schulen, bei der Unterrichtsplanung für dieses Fach, der Entwicklung der pragmatischen Kompetenz eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Der Anteil der pragmatischen Elemente an den geplanten Lernzielen beträgt etwa 1/3 im Verhältnis zu anderen kommunikativen Elementen (dieses Verhältnis bleibt für das 1. und 4. Schuljahr gleich). Die Anzahl der pragmatischen Elemente in der Ausarbeitung der Lernziele für das 4. Schuljahr wurde im Vergleich zum 1. Schuljahr erhöht.

4. Höflichkeitsformeln als Beispiel für pragmatischen Inhalt

Ein wichtiger Bestandteil des pragmatischen Inhalts in einer Sprache ist die Möglichkeit, damit eine bestimmte Haltung gegenüber dem Gesagten auszudrücken, eine Absicht oder Botschaft korrekt zu vermitteln und den Charakter der Beziehung zwischen dem/der Sprecher/-in und dem/der Gesprächspartner/-in zu verdeutlichen. Die Förderung des Verständnisses und der richtigen Anwendung solcher Inhalte ermöglicht es den Fremdsprachlern, nicht in Kommunikationssituationen zu geraten, in denen sie missverstanden werden oder in denen sie die Muttersprachler/-innen einer Sprache falsch verstehen. Eine der häufigsten Eigenschaften, die auf entwickelte pragmatische Kompetenz hinweisen, ist das Wissen um und die richtige Anwendung von Routineformeln wie *Herzlichen Glückwunsch*, *Guten Appetit* und *Mit freundlichen Grüßen*. Diese stehen dem/der Sprecher/-in während der Kommunikation als bereits vorgefertigte Wortverbindungen zur Verfügung, die nicht erneut konstruiert werden müssen, und können in der Regel auch als eigenständige sprachliche Äußerungen stehen, ohne ihre Bedeutung und Funktion zu verlieren (Lüger 2007: 444). Das Wissen um gerade diese Formeln ist aufgrund ihrer täglichen Verwendung in den meisten Gesprächen von großer Bedeutung, wie beispielsweise Gespräche im Geschäft, in der Schule, im Restaurant, im Krankenhaus, in der Post und in anderen privaten und öffentlichen Bereichen.

Wieben (2020: 71) gibt an, dass Routineformeln als "konventionalisierte Mittel zur Ausführung bestimmter Sprechakte" (Sosa Mayor 2006: 83) charakterisiert werden können, wobei als Beispiel die Routineformel *Guten Tag* genannt wird, mit der der Sprechakt des Begrüßens ausgeführt wird. Pavelić (2022: 53) kommt durch die Analyse von Routineformeln in der deutschen und kroatischen Sprache zu einem ähnlichen Schluss wie Lüger, dass einige von ihnen, wie Gruß- und Abschiedsformeln, ohne Kontext verstanden werden können, und ihre Begrüßungsfunktion leichter ausgeführt und erkannt werden kann als bei anderen Höflichkeitsformeln (z.B. Bittformeln), bei denen die Funktion je nach Äußerung und nonverbalen Faktoren variieren kann. Sie stellt fest, dass dieselbe Funktion mit verschiedenen Routineformeln ausgedrückt werden kann, und dass der pragmlinguistische Aspekt der sprachlichen Handlung von Routineformeln sich gerade durch ihre Funktionen widerspiegelt.

Die am häufigsten verwendeten Routineformeln sind die Höflichkeitsformeln. Obwohl sie eine der ersten sprachlichen Erscheinungen sind, auf die Schüler/-innen beim Erlernen einer Fremdsprache stoßen, reicht es nicht aus, nur ihre Bedeutung zu kennen. Man muss die Fähigkeit entwickeln, sie in spezifischen Kommunikationssituationen mit bestimmten Gesprächspartnern leicht und korrekt zu verwenden. Zum Beispiel wird ein/-e Schüler/-in mit fundiertem Wissen und Gespür für dieses Sprachgebiet seinem/seiner Lehrer/-in keine E-Mail senden, die mit den Worten *Liebe/-r Frau/Herr X* beginnt, sondern *Sehr geehrte/-r Frau/Herr X*, oder die mit *Viele Küsse* endet anstelle von beispielsweise *Viele Grüße*. Ebenso wird er/sie sich bei seinen Familienmitgliedern und engen Freunden/Freundinnen nicht mit dem formellen Ausdruck *Herzlichen Dank* bedanken, sondern wahrscheinlicher mit *Danke* oder *Danke dir*, die eine vertrautere Beziehung besser kennzeichnen. Normalerweise kennen Schüler/-innen in ihrer Muttersprache den Unterschied in bestimmten Höflichkeitsformeln und wann sie verwendet werden sollten. Dies kann sich jedoch von Sprache zu Sprache unterscheiden, daher müssen sie beim Sprechen und Zuhören in einer Fremdsprache mehr Aufmerksamkeit darauf richten.

Ruusila (2014: 80) unterteilt Höflichkeitsformeln in engere Kategorien: Gruß- und Abschiedsformeln, Wunsch- und Anlassformeln, Dankesformeln und Entschuldigungsformeln. Grußformeln dienen der verbalen Anerkennung der Anwesenheit einer Person oder als Zeichen, dass der/die Sprecher/-in bereit ist, Kommunikationskontakt herzustellen. Die Auswahl der richtigen Begrüßungsformeln hängt im Allgemeinen von der Beziehung zwischen dem/der Sprecher/-in und dem/der Gesprächspartner/-in ab, von der Anzahl der Gesprächspartner/-innen, ihrem sozialen Hintergrund und Status, ihrem Alter, ihrem Dialekt usw., aber auch von der Tageszeit. (Ruusila 2014: 81) Einige Grußformeln variieren je nach: Beziehung der Kommunikationspartner/-innen - *Sehr geehrte/ Meine Lieben, Guten Tag/ Hallöchen*; Anzahl der Gesprächspartner - *Hallo Leute/ Grüß dich*; Alter - *Grüß Gott/ Was geht?*; Dialekt - *Servus/ Moin Moin*; Tageszeit - *Guten Morgen/ Guten Tag/ Guten Abend*. Abschiedsformeln deuten hauptsächlich darauf hin, dass das Gespräch zu einem bestimmten Zeitpunkt endet, und sie werden, neben den bereits erwähnten sozialen Merkmalen, auch danach ausgewählt, wann sich die Kommunikationspartner/-innen wiedersehen oder sprechen werden (Ruusila 2014: 84), daher haben wir Ausdrücke wie *Bis dann/ Bis morgen/ Bis später* usw. Aufgrund sozialer Einflüsse können wir uns z. B. mit *Aufwiedersehen/ Tschüss/ Mach's gut* verabschieden (abhängig von der

Beziehung und dem Alter des Sprechers und des Gesprächspartners bzw. der Sprecherin und der Gesprächspartnerin), *Aufwiederhören* (wenn es sich um ein Telefongespräch handelt).

Wunschformeln werden oft in Verbindung mit Abschiedsformeln verwendet, nach denen sie häufig in der Kommunikation auftreten, um dem/die Gesprächspartner/-in eine Botschaft der Unterstützung oder gute Wünsche zu senden und so das Gespräch in einer positiven Tonlage zu beenden. Sie können auch miteinander kombiniert werden. Inhaltlich können sie in Kategorien wie Reiseformeln, Krankheits- oder Genesungsformeln, Urlaubsformeln usw. unterteilt werden (Ruusila 2014: 85). Beispiele hierfür sind *Gute Besserung/ Erholung, Gesundheit, Schönen Urlaub/ Gute Fahrt/ Reise, Schönen Heimweg* und *Komm gut heim/ nach Hause*. Anlassformeln beziehen sich auf gesellschaftliche und geschäftliche Anlässe sowie persönliche Ereignisse wie Feierlichkeiten zu verschiedenen Anlässen. Mit ihnen, oft in Kombination mit Wunschformeln, drücken wir gute Wünsche zu einem bestimmten markierten Moment aus, und sie sind besonders häufig in schriftlicher Form zu finden, z.B. in Glückwunschkarten (Ruusila 2014: 86). Die vielseitigste Anlassformel ist *Herzlichen Glückwunsch*, da sie je nach Anlass ergänzt werden kann (z.B. akademischer Erfolg, religiöse Zeremonie, Geburtstag), und es gibt auch jährliche Anlassformeln im Zusammenhang mit Feiertagen: *Frohe Weihnachten, Guten Rutsch, Ein gutes neues Jahr, Frohe Ostern* usw.

Dankesformeln werden größtenteils als Reaktion auf Wunsch- und Anlassformeln, sowie auf Beileidsformeln und Komplimente verwendet. In der deutschen Sprache gibt es viele Dankesformeln, die unterschiedliche stilistische Intensitäten und verschiedene Ebenen der Dankbarkeit ausdrücken. Czachur (2006: 23) vergleicht diese Ausdrücke im Deutschen und Polnischen und stellt fest, dass explizite Dankesformeln mithilfe des performativen Verbs *sich bedanken* oder seiner Substantivierung *Dank* konstruiert werden können und mit Modal- und Adjektivadverbien wie *herzlich, schön, sehr*, Modalwörtern wie *recht*, Zahlwörtern/-adjektiven wie *tausend/vielfach* und routinehaften Wendungen (*von ganzem Herzen*) intensiviert werden können. Die korrekte Verwendung von Entschuldigungsformeln hängt von der Art der Situation ab, in der der/die Sprecher/-in sich entschuldigt, ihrer Ernsthaftigkeit und der Beziehung zu dem/der Gesprächspartner/-in, an den/die die Entschuldigung gerichtet ist (Ruusila 2014: 89). Die universellste Entschuldigungsformel ist *Entschuldigung*, gefolgt von *Es tut mir leid* und *Verzeihung*, aus welcher *Verzeih mir bitte/ Verzeihen Sie mir bitte* abgeleitet werden kann.

5. Methodisches Vorgehen – Analyse des Schulmaterials

Wir werden die Art und Weise untersuchen, wie Schüler/-innen, die Deutsch als Fremdsprache lernen, Wissen über die Verwendung pragmatischer Inhalte auf der Grundlage verschiedener Arten von Aufgaben entwickeln sollten, die in den Lehr- und Arbeitsbüchern für das Erlernen der deutschen Sprache vertreten sind. Als Beispiel für pragmatische Inhalte werden wir die bereits erwähnten Höflichkeitsformeln aus dem vorherigen Abschnitt heranziehen. Es werden die Lehr- und Arbeitsbücher *zweite.sprache@DEUTSCH.de 1* und *zweite.sprache@DEUTSCH.de 4* für die 1. und 4. Klasse der Gymnasien und beruflichen Schulen von den Autorinnen Irena Horvatić Čajko und Irena Lasić des Verlags *Školska knjiga* verwendet. Mögliche Aufgabentypen nach der Kategorisierung des kroatischen Nationalen Zentrums für externe Bildungsbewertung (NCVVO) werden aufgelistet und es wird gezeigt, inwieweit die ausgewählten schulischen Materialien Aufgaben enthalten, die die Prüfung bzw. Produktion ausgewählter pragmatischer Inhalte einschließen.

Der Unterricht auf der Grundlage des Verständnisses von Spracheingabe (eng. *comprehension-based instruction*) erfordert keine mündliche und/oder schriftliche Leistung, im Gegensatz zur Unterrichtung mit dem Ziel der Produktion von Sprachformen (Sprechen und Schreiben) (eng. *production-based instruction*). Bei der Unterrichtung auf der Grundlage des Verständnisses von Spracheingabe (*Input*) wird den Schülern/Schülerinnen verständliche Spracheingabe gegeben, und das Ziel des Unterrichts besteht darin, die ihre Aufmerksamkeit auf die Zielformen und ihre Funktionen zu lenken. Neben dem Verständnis wird von ihnen kein schriftlicher und/oder mündlicher *Output* erwartet. Es ist wichtig, dass der/die Schüler/-in die Zielform korrekt versteht und verarbeitet. Andererseits erfordert der Unterricht auf der Grundlage der Produktion von Sprachformen (Sprechen und Schreiben), dass die Schüler/-innen die Zielformen korrekt verwenden, und der/die Lehrer/-in verwendet korrektive Rückmeldungen, wenn es zu Fehlern kommt (Ellis et al., 2019).

Abhängig davon, ob die Aufgaben das Verständnis sprachlicher Eingaben oder die Produktion sprachlicher Formen (Sprechen oder Schreiben) umfassen, bestehen die Prüfungsaufgaben des staatlichen Abiturs, die vom Nationalen Zentrum für externe

Bildungsbewertung durchgeführt werden, aus geschlossenen und offenen Aufgaben. Zu den geschlossenen Aufgaben gehören Aufgaben *mit mehrfacher Auswahl* (es gibt nur eine richtige Antwort, die anderen angebotenen Antworten werden als Ablenkungen bezeichnet), Aufgaben *mit alternativer Auswahl* (es muss festgestellt werden, ob die Aussage richtig oder falsch ist), und *Zuordnungsaufgaben* (die Aufgabeninhalte sind in zwei Gruppen unterteilt, wobei die erste mit Zahlen und die zweite mit Buchstaben gekennzeichnet ist, und jeder Inhalt, der mit einer Zahl gekennzeichnet ist, muss nur mit einem entsprechenden Inhalt verbunden werden, der mit einem Buchstaben gekennzeichnet ist). Offene Aufgaben umfassen Aufgaben *mit kurzen Antworten* (eine oder mehrere Wörter), *Lückentextaufgaben* (Einfüllen des fehlenden Inhalts), Aufgaben *mit ausführlichen Antworten* (einen oder mehrere Sätze) und Aufgaben *vom Aufsatztyp* (strukturierter Text mit Einleitung, Hauptteil und Schluss).

6. Ergebnisse der Analyse

6.1. Lehr- und Arbeitsbuch 1

Das Lehr- und Arbeitsbuch *zweite.sprache@DEUTSCH.de 1* sind für Schüler/-innen der ersten Klasse der Gymnasien und berufsbildender Schulen bestimmt, das heißt für das erste Jahr des Deutschunterrichts auf dem Niveau A1 (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen). Es ist zu erwarten, dass pragmatische Inhalte, die sich auf Höflichkeitsformeln beziehen, bereits in den ersten Lektionen des Lehrmaterials hervorgehoben werden, da es sich um Anfängerbücher ohne Sprachvorkenntnisse handelt, und Ausdrücke wie *Guten Tag*, *Bitte* und *Danke* in der Regel der Ausgangspunkt für den Fremdsprachenunterricht sind. Wir werden hier die Art und Weise untersuchen, wie diese Inhalte durch verschiedene Arten von Aufgaben geprüft werden, bei denen die Schüler/-innen die sprachlichen Formen verstehen und eigenständig produzieren sollen.

Bei der Analyse des Lehr- und Arbeitsbuchs fällt auf, dass alle bereits im fünften Kapitel erwähnten (offenen und geschlossenen) Aufgabentypen darin vertreten sind. In Bezug auf Aufgaben, die sich jedoch nicht nur auf verschiedene Aufgabentypen, sondern generell auf die aktive Verwendung von pragmatischen Inhalten – Höflichkeitsformeln, konzentrieren, gibt es jedoch einen Mangel. Im Lehrbuch finden sich acht Aufgaben, bei denen die mündliche oder schriftliche Verwendung von pragmatischen Inhalten in Form von Höflichkeitsphrasen gefordert ist, jedoch liegt der Schwerpunkt nicht unmittelbar auf diesen Phrasen. Mit anderen Worten kann festgestellt werden, dass Aufgaben, die auf die Automatisierung dieser Ausdrücke abzielen, im Lehrbuch nicht ausreichend vertreten sind.

Die erste derartige Aufgabe ist eine Hörverständnisübung (2. Kapitel, 10. Aufgabe), bei der die Schüler/-innen fehlende Wörter vervollständigen oder aussprechen müssen, wie zum Beispiel die Entschuldigungsformel *Entschuldigung*:

Höre den Dialog. Was fehlt?

A: Guten Tag! **Entschuldigung!** Wie komme ich zum Hildeboldplatz, bitte?

B: Guten Tag! Das ist ganz einfach. Gehen Sie hier gleich links in die Friesenstraße, ungefähr 100 Meter.

A: Und dann?

B: Dann gehen Sie rechts in die Norbertstraße. Nach etwa 200 Metern kommt links der Gereonshof. Gehen Sie dann einfach links und dann immer geradeaus Richtung Hildeboldplatz.

A: Ist das weit?

B: Alles zusammen 10 bis 15 Minuten.

A: Danke.

Eine weitere Hörübung wäre Aufgabe 7 in Abschnitt 3, bei der die Abschiedsformel *Tschüs* am Ende des Dialogs ausgesprochen oder ergänzt werden muss:

Wie lautet der Dialog mit neuen Details?

A: Wie fährst du heute zur Schule, Christiane?

B: Ich fahre mit der Straßenbahn.

A: Kommst du nach dem Unterricht gleich nach Hause?

B: Nein, ich bleibe kurz bei der Oma, aber ich bin um fünf Uhr wieder da.

A: Bis später! **Tschüs!**

Die Aufgabe 12 im *Rückblick* 7-8 ist noch eine Hörübung, in der Ausdrücke der Höflichkeit – diesmal die Wunschformel *Mahlzeit* und Abschiedsformel *Auf Wiedersehen* - genannt werden müssen:

Im Cafe Central

...

Ober: Hier ist Ihre Bestellung: Gemüseplatte mit Spiegelei und Apfelsaft gespritzt. **Mahlzeit!**

...

Gast: Herr Ober, kann ich bitte zahlen?

Ober: Also, Gemüseplatte mit Spiegelei – 5,90 € und Apfelsaft 2,10 €. Es macht zusammen 8 €.

Gast: Hier sind 10 € und der Rest ist für Sie.

Ober: Vielen Dank, mein Herr. **Auf Wiedersehen.**

Gast: Auf Wiedersehen.

Es gibt auch eine gewisse Anzahl von Aufgaben vom offenen Typ, bei denen von den Schülern/Schülerinnen mündliche Dialogübungen verlangt werden, wobei es auch erforderlich ist, Höflichkeitsformeln in gesprochener Form zu verwenden. Der Schwerpunkt liegt in diesen Aufgaben nicht unbedingt auf diesen pragmatischen Inhalten, sie sind jedoch in den Sätzen enthalten, die als Vorlage für die Dialoge dienen. Eine solche Aufgabe ist Aufgabe 6 in Kapitel 3, bei der der/die Schüler/-in aufgefordert wird, den Höflichkeitsausdruck *Bitte* zu verwenden, wenn er den im Aufgabentext gegebenen Dialog nachahmt, und Aufgabe 7 in Kapitel 4, die Abschiedsformeln wie *Tschüs* und *Bis morgen* enthält.

In *Rückblick 1-3* gibt es Aufgabe 7, die die mündliche Wiedergabe eines schriftlichen Dialogs mit geänderten Begriffen verlangt. Die Abschiedsformel *Auf Wiedersehen*, soll durch eine andere, nämlich *Schönen Aufenthalt!*, ersetzt werden, die das Gespräch verändert, indem sie die Höflichkeit verstärkt, die der/die Sprecher/-in dem/der Gesprächspartner/-in entgegenbringt:

Lies den Dialog und wiederhole ihn danach mit neuen Details.

A: Guten Abend!

B: Guten Abend!

A: Ich brauche einen Stadtplan. (wir, einen Hotelführer)

B: Bitte schön! Möchten Sie auch ein Kulturprogramm? (einen Stadtplan)

A: Ja, gern. Ich bleibe zehn Tage in Zagreb. Ich möchte Museen besuchen. (zwei Wochen, Galerien)

*B: Viel Spaß! **Auf Wiedersehen.** (**Schönen Aufenthalt!**)*

A: Danke schön! Auf Wiedersehen.

Aufgabe 4 der Einheit 6 und Aufgabe 12 der Einheit 8, sowie die anderen, sind offene Aufgaben, bei denen die Schüler/-innen aufgefordert werden, mündlich Dialoge zu improvisieren, die sie anhand der vorherigen Gespräche aus der Einheit gestalten sollen. Der Dialog in Kapitel 6 stellt eine typische Kommunikationssituation in einem Kleidungsgeschäft dar und ermutigt die Schüler/-innen mit Beispielen zur Verwendung der Grußformel *Guten Tag* und der Entschuldigungsformel *Es tut mir leid*. Der Dialog in Kapitel 8 enthält Höflichkeitsformeln wie *Bitte schön*, *Vielen Dank* (Dankesformel), *Guten Abend* (Grußformel) und *Mahlzeit* (Wunschformel), die in einem üblichen Gespräch zwischen einem Restaurantgast und einem Kellner, wie in der Aufgabe beschrieben, häufig vorkommen.

Was das Arbeitsbuch betrifft, stoßen wir bereits in Aufgabe 1 der Einheit 1 auf eine offene Aufgabe, bei der die fehlenden Begriffe an genau der richtigen Stelle im Dialog ergänzt werden müssen, darunter die Grußformeln *Guten Tag* und *Hallo*. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass die Schüler/-innen diese Formeln nicht selbst erfinden müssen, da sie bereits vorgegeben sind:

Wie verläuft das Gespräch?

A: *Hallo! Ich heiße Anja. Wie heißt du?*

P: ***Hallo!*** *Ich bin Petar. Das ist mein Freund Ivan.*

I: *Woher kommst du, Anja?*

A: *Ich komme aus Deutschland, aus Köln. Und woher kommt ihr zwei?*

P: *Aus Zagreb.*

Frau Sinn: *Guten Tag! Ich bin Monika Sinn.*

Empfangschef: ***Guten Tag,*** *Frau Sinn! Und wie heißen Sie?*

Herr Sinn: *Mein Name ist Georg Sinn.*

Auch Aufgabe 8. a) im Abschnitt 2 ist ähnlich, jedoch erfordert sie diesmal die Ergänzung der Höflichkeitsformel *Bitte schön*, die üblicherweise bei höflicher Übergabe eines Objekts verwendet wird. Im Textteil der Aufgabe finden wir Ausdrücke wie *Grüß Gott*, *Guten Tag* und *Danke*. Aus den unten aufgeführten Beispielen erkennt man eine bemerkenswerte Anzahl von Aufgaben zur Ergänzung. Als Beispiel wird die folgende Aufgabe in Betracht genommen:

Im BMW-Museum in München

A: *Grüß Gott!*

B: *Guten Tag! Ich möchte eine Eintrittskarte bitte.*

A: *Ja, das macht 12 Euro.*

B: ***Bitte schön!*** *Wo ist der Eingang bitte?*

A: *Sie gehen hier geradeaus und dann gleich an der Ecke rechts.*

B: *Danke!*

A: *Viel Spaß!*

Eine weitere offene Aufgabe zum Ausfüllen mit vorgegebenen Antworten ist die 1. Aufgabe des 5. Abschnitts, bei der der/die Schüler/-in den Satz "Einen Kranken sagt man gute Besserung!" mit einer Höflichkeitsformel, nämlich der Wunschformel *Gute Besserung*, vervollständigen soll. Mit

dieser Formulierung übermittelt der/die Sprecher/-in dem/der Gesprächspartner/-in freundliche Genesungswünsche.

In dem Kapitel *Teste dich 1-3* gibt es zwei weitere Ausfüllaufgaben (1 und 5), bei denen jedoch keine Antworten vorgegeben sind. Der/die Schüler/-in muss sie selbstständig ergänzen. Es handelt sich dabei um die Höflichkeitsformeln *Guten Tag* und *Entschuldigung*. Auch in den Abschnitt *Teste dich 7-8* gibt es eine Ausfüllaufgabe. Auch hier müssen die Schüler/-innen die Antworten selbstständig schreiben, in diesem Fall die Wunschformel *Mahlzeit* am Ende des Gesprächs zwischen dem Gast und dem Kellner.

Die 9. Aufgabe des 2. Abschnitts stellt einen neuen Aufgabentyp dar, der ausgewählte pragmatische Inhalte überprüft. Dabei muss ein neuer Dialog verfasst werden, bei dem die unterstrichenen Begriffe aus dem ersten (bereits geschriebenen) Dialog durch neue (vorgegebene) Ausdrücke ersetzt werden. Die Grußformeln *Guten Tag* und *Guten Abend* müssen ausgetauscht werden:

Einen Weg beschreiben

A: **Guten Tag!** *Entschuldigung, wie komme ich bitte zum Hotel „Europa“?*

B: **Guten Tag!** *Das ist nicht weit. Gehen Sie da geradeaus, ungefähr 200 Meter.*

A: *Und dann rechts oder links?*

B: *Sie gehen links in die Goethestraße. Sie sehen dort gleich das Hotelschild.*

Neue Details – ein neuer Dialog

A: **Guten Abend!** *Entschuldigung, wie komme ich bitte zum Kino „Star“?*

B: **Guten Abend!** *Das ist in der Nähe. Gehen Sie da geradeaus, ungefähr 5 Minuten.*

A: *Und dann rechts oder links?*

B: *Sie gehen links in die Kronenstraße. Sie sehen dort gleich den Kinoeingang.*

Aufgaben 11. (Kapitel 2), 2. b) (Kapitel 8) und 4. (Rückblick 1-3) erfordern von den Schülern/Schülerinnen, Sätze innerhalb eines Dialogs schriftlich so anzuordnen, dass sie Sinn ergeben. Höflichkeitsformeln wie *Hallo*, *Guten Tag*, *Bitte*, *Danke*, *Danke sehr*, *Auf Wiedersehen* und *Bitte schön* sollen verwendet werden.

Zwei Aufgaben, die völlig offen sind und die Produktion von Sprachformen erfordern (schriftlicher oder mündlicher *Output*), sind Aufgabe 3 im *Rückblick 1-3* und Aufgabe 7 im *Teste dich 1-3* Teil. In Aufgabe 3 müssen die Schüler/-innen ein Interview mit Janica oder Ivica Kostelić schreiben, ähnlich wie in der vorherigen Aufgabe in diesem Kapitel. Eine solche Aufgabe bietet eine ausgezeichnete Gelegenheit zur selbstständigen und freien Verwendung von Höflichkeitsformeln, wie z. B. *Guten Morgen, Guten Tag, Herzlichen Glückwunsch, Bitte, Vielen Dank, Nichts zu danken, Schön Sie hier zu haben* usw., da es sich bei einem Interview um eine Art Kommunikationssituation zwischen dem/der Sprecher/-in und dem/der Gesprächspartner/-in handelt, in der solche pragmatischen Inhalte sehr wichtig sind. Die Aufgabe 7 verlangt von den Schülern/Schülerinnen, vier Grußformeln zu schreiben, was ihnen die Wahl aus allen Routineformeln dieser Art ermöglicht, die in den ersten drei Teilen vorkamen. In der Aufgabe wird jedoch nicht das Wissen der Schüler/-innen über die Verwendung dieser sprachlichen Einheiten in einem sozialen Kontext geprüft, da sie nur aufgelistet werden müssen.

Der letzte Aufgabentyp im Arbeitsbuch, bei dem die Verwendung von pragmatischen Inhalten in Form von Höflichkeitsformeln verwendet wird, bezieht sich auf die Übersetzung vom Kroatischen ins Deutsche. In Aufgabe 7 (Kapitel 5) wird die Übersetzung eines Satzes gefordert, der gleichzeitig eine Höflichkeitsformel ist: "Nazdravlje!" - *Gesundheit!*, und in Aufgabe 11 (Kapitel 8) soll der/die Schüler/-in einen Satz übersetzen, der die Höflichkeitsformel *Bitte* enthält: "Možete li mi, molim vas, donijeti jelovnik?" - *Können Sie mir bitte, die Speisekarte bringen?* In diesen Aufgaben wird jedoch ebenfalls nicht geübt oder geprüft, wie diese Phrasen in bestimmten Kommunikationssituationen angewendet werden, sondern es wird lediglich verlangt, sie in eigenständigen Sätzen zu übersetzen.

Durch die Analyse des Lehr- und des Arbeitsbuches *zweite.sprache@DEUTSCH.de 1*, wird festgestellt, dass sie 47 Aufgaben zur Verständigung ausgewählter pragmatischer Inhalte (Hören und Lesen), sowie 21 Aufgaben zur aktiven Produktion dieser Inhalte (Schreiben und Sprechen) enthalten. In Bezug auf die Aufgaben zur Produktion dieser sprachlichen Formen gibt es keine geschlossenen Aufgaben, sondern lediglich eine bestimmte Anzahl von offenen Aufgaben. Es gibt 11 Aufgaben, die eine kurze Antwort erfordern – Lückentexte, Hörverständnisaufgaben, Aufgaben mit vorgegebenen Antworten und Aufgaben zur eigenständigen Ergänzung. Es gibt 12 Aufgaben für ausführliche Antworten, z. B. in Form von

Interviews, Gesprächen in Cafes und Geschäften, Übersetzungen aus dem Kroatischen ins Deutsche. Die Frage, die sich stellt, ist, ob die pragmatischen Inhalte in diesem Fall, also die betrachteten Phrasen, angemessen präsentiert werden und ob solche Aufgaben dazu führen, dass die Verwendung in spezifischen Kommunikationssituationen erlernt und automatisiert wird.

Es ist wichtig zu betonen, dass pragmatische Inhalte, die sich auf Höflichkeitsformeln beziehen, größtenteils in den Lese- (und Hör-) Aufgaben zu finden sind. Allerdings nimmt der/die Schüler/-in durch das Lesen und Hören von Dialogen und Texten nicht direkt und eigenständig an der Produktion dieser sprachlichen Formen teil und hat somit keine Gelegenheit, sie in realen Kommunikationssituationen anzuwenden. Daher liegt es in der Verantwortung der Lehrer/-innen, die Schüler/-innen zur Wiedergabe dieser Dialoge in verschiedenen thematischen Kontexten zu ermutigen, basierend auf dem, was sie aus den Leseaufgaben gelernt haben. Es ist auch wichtig zu betonen, dass es einen Unterschied zwischen jüngeren und älteren Schülern/Schülerinnen gibt. Nach Lundquist-Mog, Widlok (2015: 40) sollte der Schwerpunkt in den Anfangsstadien des Fremdsprachenlernens auf der Entwicklung des Hörverstehens liegen, das heißt auf der sprachlichen Eingabe. Darüber hinaus sind bei jüngeren Kindern neben dem Hören auch nonverbale Gesten wichtig, mit denen Lehrer/-innen versuchen, das Verständnis der Eingabe weiter zu erleichtern. Lundquist-Mog und Widlok (2015: 40) betonen, dass Hör- und Verstehensfähigkeiten Vorrang vor Lesefähigkeiten und -verständnis bei jüngeren Schülern und Schülerinnen haben.

6.2. Lehr- und Arbeitsbuch 2

Lehr- und Arbeitsbuch *zweite.sprache@DEUTSCH.de 4* sind für Schüler/-innen des vierten Jahrgangs von Gymnasien und beruflichen Schulen, das heißt, für das vierte Jahr des Deutschunterrichts bestimmt und entsprechen dem Niveau B1+ (nach dem GER). Da davon ausgegangen wird, dass die Schüler/-innen bereits über fortgeschrittene Kenntnisse der deutschen Sprache als Fremdsprache verfügen, ist zu erwarten, dass in diesen schulischen Materialien der Schwerpunkt nicht auf pragmatischen Inhalten in Form von Höflichkeitsformeln liegen wird, wie es in Lehrbüchern für Anfänger der Fall sein sollte. Es wird vermutet, dass die Schüler/-innen auf

diesem Sprachniveau bislang den Großteil der Höflichkeitsformeln bereits vollständig erlernt haben. Dennoch sollten die Lehrbücher auf diesem Niveau Aufgaben anbieten, die Folgendes ermöglichen: 1. die Wiederholung und Festigung bereits erlernter pragmatischer Inhalte, 2. die Schüler/-innen mit neuen Inhalten vertraut machen, 3. Gelegenheit zum Einsatz dieser Inhalte in Gesprächen bieten, die spezifische Beziehungen und soziale Situationen darstellen.

Das Lehrbuch auf dieser Stufe konzentriert sich hauptsächlich auf thematische Texte in Form von Artikeln oder Geschichten, und in weit geringerem Maße auf Kommunikationssituationen. Aus diesem Grund bietet es nur eine Aufgabe zur Übung oder Prüfung der Produktion von pragmatischen Inhalten (d. h. mündliche und schriftliche Aktivitäten), wie Höflichkeitsformeln. Es handelt sich um die 14. Aufgabe in 1. Kapitel, die eine geschlossene Aufgabe ist, bei der die Schüler/-innen Sätze mit bestimmten Sprechern/Sprecherinnen, die sie hören, verknüpfen müssen und ihre Antworten dann mündlich erläutern sollen, wodurch sie zu einer offenen Aufgabe wird. Die bereitgestellten Aussagen enthalten Höflichkeitsformeln wie *Bitte, Danke, Danke schön, Guten Tag, Guten Morgen*.

Das Arbeitsbuch bietet vier offene Aufgaben, zwei Lückentextaufgaben und zwei Aufgaben mit ausführlichen Antworten, bei denen eigenständige schriftliche Produktionen von ausgewählten pragmatischen Inhalten gefordert sind. Die erste dieser Aufgaben ist die 3. Aufgabe in der 1. Einheit. Sie ist offen, da die Schüler/-innen eigenständig die Wunschformel *Herzlichen Glückwunsch* in einen Satz einfügen und ein Kreuzworträtsel nach dem vorgeschlagenen Text lösen müssen:

Ein Kreuzworträtsel: Welches Substantiv aus dem Text 'Heute werde ich achten' passt?

1. Wenn man gute Manieren hat, grüßt man immer höflich im Geschäft.
2. Einem Geburtstagskind wird zum Geburtstag gratuliert.
3. Wenn man den Führerschein machen will, muss man zuerst die Fahrschule besuchen.
4. Mündigkeit ist das Synonym für Volljährigkeit.
5. **Herzlichen Glückwunsch**, Tobias!
6. Volljährigkeit heißt für Carolin, selbst über ihre Ausbildung und ihren Beruf entscheiden zu können.

Glückwunsch und Vielen Dank zu ergänzen, und im zweiten Dialog die Grußformeln Guten Tag und Hallo:

Kannst du die Dialoge ergänzen?

- Volljährigkeit

Carolin: Hey, lieber Tom, heute wirst du achtzehn. **Herzlichen Glückwunsch!**

Tobias: **Vielen Dank**, Carolin.

Carolin: Was wünschst du dir zum Geburtstag?

Tobias: Ich möchte den Führerschein machen. Und was wäre dein Geburtstagswunsch?

Carolin: Ich möchte über meine Ausbildung und meinen zukünftigen Beruf selbst entscheiden. Mit achtzehn kann ich selber darüber entscheiden, was ich mal werden möchte.

Tobias: Hm, darüber habe ich noch gar nicht nachgedacht...

- Gute Manieren

Thomas: Welche guten Manieren sollte man deiner Meinung nach haben?

Andrea: Man muss beim Bäcker **guten Tag** sagen. Beim Essen sollte man ruhig am Tisch sitzen. Beim Anrufen sollte man schön **hallo** sagen/begrüßen und sich immer vorstellen. Entsprechend der Situation sollte man jemanden siezen oder duzen. Älteren Menschen soll man immer die Tür aufhalten und in der Straßenbahn sollte man ihnen seinen Sitzplatz anbieten. Das wären auf jeden Fall die Basics.

Durch die Analyse des Lehr- und Arbeitsbuches *zweite.sprache@DEUTSCH.de 4* wird festgestellt, dass sie 12 Aufgaben zur Verständigung ausgewählter pragmatischer Inhalte (Hören und Lesen), und 5 Aufgaben zur aktiven Produktion dieser Inhalte (Schreiben und Sprechen) enthalten – doppelt so wenig als in dem Schulmaterial für die erste Klasse. Wie bereits erwähnt, bietet das Lehrbuch lediglich eine Aufgabe, bei der die Schüler/-innen aufgefordert sind, eine sprachliche Form, d. h. einen ausgewählten pragmatischen Inhalt, zu produzieren. Das dazugehörige Arbeitsbuch enthält, ähnlich wie das vorherige Material für das erste Jahr des Deutschunterrichts, ausschließlich offene Aufgaben. Hierbei handelt es sich um Lückentextaufgaben, die in Form von Sätzen/Kreuzworträtseln innerhalb eines Dialogs präsentiert werden (kurze Antworten), sowie um Aufgaben für ausführliche Antworten in Form von Briefen und E-Mails. Es kann angenommen werden, dass der Mangel an solchen Aufgabentypen in Lehr- und Arbeitsbüchern für das vierte Jahr des Sprachunterrichts darauf zurückzuführen ist, dass Höflichkeitsformeln hauptsächlich mit dem Anfangsstadium des Fremdsprachenlernens

verbunden sind. Dies bedeutet jedoch nicht, dass solche pragmatischen Inhalte vernachlässigt werden sollten. Im Gegenteil, es ist zu erwarten, dass das Wissen über sie und ihre Anwendung weiterentwickelt und als Teil der Entwicklung pragmatischer Kompetenzen in einer Sprache gepflegt wird.

7. Fazit

Die pragmatische Kompetenz ist einer der bedeutendsten Aspekte in den zeitgenössischen Sprachforschungstrends. Sie hat sich von dem übergeordneten Begriff der Kommunikationskompetenz abgetrennt und wird definiert als die funktionale Verwendung von sprachlichen Ressourcen, die auf Szenarien interaktiver Austausche zurückgreift, sowie auf die Aneignung von Diskurs, Kohäsion und Kohärenz und die Identifizierung von Textarten und -formen. Es ist wichtig zu betonen, dass die Entwicklung dieser Kompetenz wesentlich von der Interaktion und der kulturellen Umgebung der Sprecher/-innen beeinflusst wird. Eine unzureichend entwickelte pragmatische Kompetenz bei Sprechern/Sprecherinnen kann zu Missverständnissen in Kommunikationssituationen führen.

Der Fremdsprachenunterricht basiert sich weitgehend auf das Erlernen von Vokabular und Grammatik, während die korrekte Anwendung pragmatischer Inhalte, wie Höflichkeitsformeln, oft vernachlässigt wird, obwohl die Bedeutung der Entwicklung dieser Kompetenz zunehmend betont wird. Obwohl die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz als Ergebnis in Deutsch als Fremdsprachenunterricht erwartet wird, stellt sich die Frage, inwieweit die Arten von Aufgaben und die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Phrasen, den im Lehrplan vorgesehenen Zielen gerecht werden.

Bei der Analyse des ausgewählten Schulmaterials wurde festgestellt, dass das Angebot an Aufgaben, die die aktive Verwendung von Höflichkeitsformeln als Beispiel für pragmatische Inhalte zum Ziel haben, begrenzt ist. Im Lehr- und Arbeitsbuch für das erste Jahr des Deutschunterrichts wurden 21 solche Aufgaben gefunden, und in den Materialien für das vierte Jahr gibt es 5 Aufgaben. Pragmatische Inhalte, die sich auf Höflichkeitsformeln beziehen, wurden größtenteils in Lese- (und Hör-)Aufgaben gefunden, die keine eigenständige Produktion dieser sprachlichen Formen erfordern. Es stellt sich die Frage, ob diese sprachlichen Inhalte angemessen dargestellt sind und ob solche Aufgaben zur Aneignung oder Automatisierung ihrer Verwendung in bestimmten Kommunikationssituationen führen.

Literaturverzeichnis

- Bachman, L., Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP.
- Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007). *Definiranje komunikacijske kompetencije*. *Metodika*, 8 (14), 84-93.
- Bagarić Medve, V. (2012). *Komunikacijska kompetencija. Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet.
- Canale, M., Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980.) *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
- Crystal, D. (1997). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 4. Auflage. Oxford: Blackwell.
- Czachur, W. (2006). *Dankesformeln als kulturspezifisches Phänomen im Deutschen und Polnischen*. *Acta Philologica* 32, 17-32.
- Ellis, R. Skehan, P., Li, S., Shintani, N. Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching*. In *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. In J. Pride, & J. Holmes. *Sociolinguistic*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Kuko, S., Kovač, M. (2023). *Pragmatische Inhalte in Deutsch als Fremdsprache / Pragmatic Content in German as a Foreign Language*. *European Journal of Foreign Language Teaching*.
- Lahdelma, A. (2006). *Die Pragmatik als Teil und Symptom der Sprachwissenschaft*. Universität Jyväskylä.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Livnjak, N. (2020). *Die erste Begegnung mit Deutsch in der fünften Klasse im Kanon Sarajevo – Erfahrungen und Vorschläge*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Lundquist-Mog, A. Widlok, B. (2015). *DaF für Kinder. Einheit 8 der Reihe Deutsch Lehren Lernen*. Goethe-Institut München. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Lüger, H. (2007). 39. *Pragmatische Phraseme: Routineformeln*. In H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Kühn & N. Norrick (Ed.), Volume 1 *Phraseologie* (pp. 444-459). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Maratović Tolić, A., Rubil, T. (2014). *Definiranje kompetencija učenika u učenju i podučavanju njemačkog jezika*. Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku, 8 (3-4), 121-134.
- Meibauer, J. (2001). *Pragmatik: eine Einführung. Zweite, verbesserte Auflage*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Morris C. W. (1938). *Foundations of the theory of signs*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pavelić, A. (2022). *Pragmatische und interkulturelle Aspekte von Routineformeln im Deutschen und Kroatischen*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Rigotti, E. (2010). *Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe: Italienisch lernen in Deutschland, Deutsch lernen in Italien. Eine vergleichende Analyse*.
- Ruusila, A. (2015). *Pragmatische Phraseologismen und ihre lexikografische Darstellung* (1st ed.). Peter Lang.
- Sadownik, B. (2020). *Die kommunikativ-pragmatische Orientierung im Fremdsprachenunterricht und ihre theoretische Grundlegung – Kritik und Perspektiven aus glottodidaktischer Sicht*. Forum Filologiczne Ateneum. 27-57.
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Sosa Mayor, I. (2006). *Routineformeln Im Spanischen Und Im Deutschen: Eine Pragmalinguistische Kontrastive Analyse*. Wien: Praesens.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Wieben, K. (2020). *Halli Hallo meine Lieben, Eeey qué pasa. Eine Analyse der Begrüßungsformeln bei deutschen und spanischen YouTuber*innen*. *apropos [Perspektiven auf die Romania]* 4, 70-90.

Abstrakt

In dieser Bachelorarbeit wird die Entwicklung des Konzepts der pragmatischen Kompetenz im Rahmen der kommunikativen Kompetenz und der einschließenden Modelle dargestellt. Neben der Definition wird auch die Bedeutung der Entwicklung der pragmatischen Kompetenz beim Erlernen der deutschen Sprache als Fremdsprache erläutert. Die erwarteten Ergebnisse in Bezug auf die pragmatische Kompetenz im Lehrplan des Fachs Deutsch für die Berufsschulen werden aufgeführt. Als Beispiel für pragmatische Inhalte, denen Schülerinnen und Schüler in Fremdsprachen begegnen, werden Höflichkeitsformeln genannt. Das Ziel dieser Arbeit war es, die Art und Häufigkeit von Aufgaben zu untersuchen, bei denen von den Schülern die eigenständige Produktion sprachlicher Formen bzw. ausgewählter pragmatischer Inhalte verlangt wird. Dabei wurden das Lehr- und Arbeitsbuch für das erste und vierte Jahr des Deutschunterrichts an Gymnasien und beruflichen Schulen berücksichtigt. Die Ergebnisse der Analyse deuten darauf hin, dass Aufgaben, die die sprachliche Produktion von Höflichkeitsformeln erfordern (Sprechen und Schreiben), in dem ausgewählten Schulmaterial im Vergleich zu Aufgaben, die auf dem Verständnis sprachlicher Eingabe basieren, weniger vertreten sind.

Schlüsselwörter: Kommunikative Kompetenz, pragmatische Kompetenz, Deutsch als Fremdsprache, Höflichkeitsformeln

Sažetak

U ovom završnom radu prikazan je razvoj pojma pragmatičke kompetencije u okviru komunikacijske kompetencije i modela koje uključuje. Osim same definicije, objašnjena je i važnost razvoja pragmatičke kompetencije pri učenju njemačkog kao stranog jezika. Navedeni su očekivani ishodi vezani uz pragmatičku kompetenciju unutar Kurikuluma nastavnog predmeta Njemački jezik za srednje strukovne škole. Kao primjer pragmatičkog sadržaja s kojim se susreću učenici stranih jezika uzeti su frazemi pristojnosti. Cilj rada bio je ispitati vrste i učestalost zadataka koji od učenika traže samostalnu proizvodnju jezičnog oblika tj. izabranog pragmatičkog sadržaja. U obzir su uzeti udžbenik i radna bilježnica 1. i 4. godine učenja njemačkog jezika za gimnazije i strukovne škole. Rezultati analize ukazuju na to da su u odabranom školskom materijalu zadatci koji zahtijevaju jezičnu proizvodnju (govorenje i pisanje) frazema pristojnosti manje zastupljeni u usporedbi sa zadacima koji se temelje na razumijevanju jezičnog unosa.

Ključne riječi: komunikacijska kompetencija, pragmatička kompetencija, njemački kao strani jezik, frazemi pristojnosti

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja DORIS KARAMATIĆ, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce HRVATSKOGA I NJEMAČKOGA JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 29.9.2023.

Potpis



Izjava o pohrani završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada (podcrtajte odgovarajuće) u Digitalni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu

Student/ica: DORIS KARAMATIĆ

Naslov rada: DIE ENTWICKLUNG DER PRAGMATISCHEN KOMPETENZ
IN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Znanstveno područje: HUMANISTIČKE ZNANOSTI

Znanstveno polje: LINGVISTIKA

Vrsta rada: ZAVRŠNI RAD

Mentor/ica rada:

PROF. DR. SC. MIRJANA MATEA KOVAČ

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Komentor/ica rada:

DOC. DR. SC. MIRELA MÜLLER

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

PROF. DR. SC. ELDI GRUBIŠIĆ PULIŠELIĆ

LEKT. SILVIJA UGRINA

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

a) rad u otvorenom pristupu

b) široj javnosti, ali nakon proteka 6 / 12 / 24 mjeseci (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).

(zaokružite odgovarajuće)

Split, 19.9.2023.

Potpis studenta/studentice: 