

Freie Universität Berlin

Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften

Institut für Deutsche und Niederländische Philologie

Sommersemester 2023

Masterarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung

*Die Förderung kommunikativ-pragmatischer Kompetenz
im DaF-Unterricht durch soziale Netzwerke*

eingereicht von: Francesco Manelli

Prüfer*in (Betreuer*in): Prof. Dr. Almut Hille

Prüfer*in: Dr. Ulrike Sayatz

Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Kommunikativ-pragmatische Kompetenz	4
2.1 Kommunikative Kompetenz	4
2.2 Pragmatik und pragmatische Kompetenz	6
2.3 Kommunikativ-pragmatische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht	11
2.4 Inter- und transkulturelle Aspekte im Fremdsprachenunterricht	17
3 Soziale Netzwerke im DaF-Unterricht	21
3.1 Was sind soziale Netzwerke?	21
3.2 Einsatz von sozialen Netzwerken im Fremdsprachenunterricht	26
3.3 Beispiele kommunikativ-pragmatischen Inhalts aus sozialen Netzwerken	30
4 Das Projekt <i>Pragmatik entdecken</i>	35
4.1 Methodisch-didaktische Rahmenbedingungen	36
4.2 <i>Speech acts – Sprechakte</i>	43
4.3 <i>(un)höflich?</i>	45
5 Fazit	47
6 Literaturverzeichnis	49
Anhang	I

1 Einleitung

She speaks poniards, and every word stabs [...]

(W. Shakespeare, Viel Lärm um nichts, Akt 2, Szene 1)¹

*Peitschenhieb schlägt Striemen,
Zungenhieb zerbricht Knochen.
Viele sind gefallen durch ein scharfes Schwert,
noch viel mehr sind gefallen durch die Zunge.*

(Sir 28, 17-18)²

Sprache ist ein faszinierendes Werkzeug: Durch sie kann man Gefühle ausdrücken, Gegenstände und Ideen bis ins kleinste Detail beschreiben, sich an Vergangenes erinnern, Zukünftiges schildern und Neues ins Leben rufen. Trotzdem bleibt immer etwas Geheimes, Ungreifbares und Unsagbares: In manchen Situationen ist man auch sprachlos, man findet keine Worte, man weiß nicht, was man sagen soll. Dennoch birgt Sprache eine ungeahnte Macht: Im obigen Zitat aus *Viel Lärm um nichts* lässt Shakespeare Benedikt Beatrices Worte als durchbohrende Dolche beschreiben. Das Gesagte ist keine bloße Äußerung, die lediglich ausgesprochen wird, im Gegenteil: Jedes Wort ist eine gefährliche Waffe. Dieselbe Assoziation ist im Alten Testament zu finden, wo ein ‚Zungenhieb‘ viel mächtiger als ein ‚Peitschenhieb‘ erscheint und sich umso verheerender auf diejenigen auswirkt, die der Wortmacht ausgesetzt sind. Die obigen Zitate aus dem *Bard of Avon* und der Bibel sind nur zwei Beispiele, die es lyrisch auf den Punkt gebracht haben: Sprache kann nicht nur etwas beschreiben, betonen oder mitteilen: Durch sie kann auf verschiedenste Art und Weise gehandelt werden. Sie ist in bestimmten Kontexten eingebettet, sie dient der Kommunikation zwischen lebenden Interaktanten, sie vermittelt Gedanken, Einstellungen, Weltanschauungen. Sprache verändert und schafft die Welt auf immer neue Weise. Genau das untersucht die linguistische Pragmatik: Inwieweit wirkt sich Sprache auf die Welt, auf Sprechende, Hörende, Gebärdende und auf Kommunikation allgemein aus? Wie werden mentale Konzepte und kommunikative Absichten zu Handlungen? Was geschieht, wenn sich das Geäußerte und das Gemeinte deutlich unterscheiden? Welche Folgen kann ein Missverständnis in der Fremdsprache auslösen? Wie kann es ‚repariert‘ werden? Sind diese Prozesse in allen Sprachen gleich? Die Auseinandersetzung mit diesen Themen fußt auf meiner Praktikumserfahrung im Wintersemester 2022/2023 an der *Universidad Pablo de*

¹ Shakespeare, W.: Much Ado About Nothing, Akt 2, Szene 1, verfügbar unter: <https://shakespeare-navigators.ewu.edu/ado/AdoText21.html> (Abruf 04.07.2023).

² Die Bibel in der Einheitsübersetzung (19.08.2008): Das Buch Jesus Sirach, Kapitel 28. Bereitgestellt von der Universität Innsbruck. Verfügbar unter: <https://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/bibel/sir28.html> (Abruf 07.07.2023).

Olavide in Sevilla. Im Rahmen von zwei Kursen über Sozio- und Pragmalinguistik habe ich Sprache als facettenreiches, dynamisches, vielschichtiges Werkzeug auf Deutsch, Spanisch und Italienisch entdecken bzw. analysieren können. Beide Kurse haben einen bedeutenden Einfluss auf meine Wahrnehmung von Sprache gehabt und einen regelrechten Perspektivwechsel eingeleitet. Statt sprachliche Äußerungen als eingezwängte, gewöhnliche Strukturen zu betrachten, konnte ich während zahlreicher Unterrichtsbeobachtungen allmählich anfangen, *the bigger picture* zu erblicken und mich auf bisher vernachlässigte pragmatische Aspekte wie Übereinstimmung von Gesagtem und Gemeintem und positive/negative Höflichkeit zu fokussieren. Die Behandlung dieser Themen als Student des Deutschen als Fremdsprache (DaF) hat in mir das Interesse geweckt, kommunikativ-pragmatische Elemente aus dem Blickwinkel der Fremdsprachendidaktik zu analysieren, um methodisch-didaktische Instrumente zu entwerfen, die Lernenden den Erwerb von kommunikativ-pragmatischer Kompetenz erleichtern können. Allerdings, wie die Pragmatik lehrt, kann der Kontext auf keinen Fall übersehen werden: 2023 sind sowohl Gesellschaft als auch Bildung von Digitalisierung und sozialen Medien zutiefst geprägt. Täglich beschäftigen sich sowohl Lernende als auch Lehrende mit sozialen Netzwerken, um Kontakte zu knüpfen, sich über die Welt zu informieren und, nicht zuletzt, Fremdsprachen zu lernen. Daher wird in dieser Arbeit folgender Forschungsfrage nachgegangen: „Wie können soziale Netzwerke für die Förderung kommunikativ-pragmatischer Kompetenz von Lernenden des Deutschen als Fremdsprache eingesetzt werden?“ Beginnend mit einem theoretischen Rahmen werden zuerst die sprach-, kultur- und medienwissenschaftlichen Konzepte erläutert, die als Basis für die spätere praktische Beschäftigung mit dem Thema und die Vorstellung von eigenen Unterrichtsprojekten relevant sind. Die Arbeit ist wie folgend aufgebaut: Zunächst werden die theoretischen Hintergründe im Kapitel 2 dargelegt, um den Begriff ‚kommunikativ‘ und die damit einhergehenden Kompetenzen aus didaktischer Perspektive besser einzuordnen. Daraufhin findet eine Vorstellung pragmatischer Aspekte statt. Die linguistische Pragmatik ist eine junge Disziplin, die aus philosophischen und soziologischen Überlegungen entstanden ist und sich rasch zu einem ausdifferenzierten Fach entwickelt hat. Nach einer Ausführung über die Hauptelemente und die wichtigsten Untersuchungsfelder dieses Bereiches wird kommunikativ-pragmatische Kompetenz in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR) und in den Fremdsprachenunterricht (FSU) eingebettet, um die didaktischen Implikationen der erläuterten Theorie besser zu beleuchten. Da die enge Verzahnung von Sprache und Kultur sowohl für die Fremdsprachendidaktik als auch für die vergleichende Pragmatik eminent ist, wird inter- und transkulturellen Aspekten ein eigenes Unterkapitel gewidmet. Nach der linguistischen Einführung richtet Kapitel 3 den Fokus auf soziale Netzwerke, auf ihren Ursprung, ihre Entwicklung und ihr Potenzial im Fremdsprachenunterricht, das durch ausgesuchte aktuelle Beispiele von Instagrammer*innen verdeutlicht wird. In diesem Sinne bieten pointierte Kurzvideos aufschlussreiche und leicht verständliche Ansätze, die pragmatisch-didaktisch bearbeitet und für den Fremdsprachenunterricht adaptiert werden

können. Der theoretischen Einrahmung folgt ein praxisorientierter Teil der Arbeit: Im Kapitel 4 wird das Projekt *Pragmatik entdecken* dargestellt, das auf Sensibilisierung und Förderung kommunikativ-pragmatischer Kompetenz durch eine aktive Benutzung sozialer Netzwerke innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts gerichtet ist. Das Projekt gliedert sich in zwei Unterprojekte (*Speech acts – Sprechakte* und *(un)höflich?*), die unterschiedliche kursbegleitende lerner*innenzentrierte Aufgabenvorschläge in hochschulischen fremdsprachlichen Kontexten darstellen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf eigener und kollaborativer Verwendung des Mediums *Instagram* zur Verbesserung gezielter pragmatischer Aspekte. Nach einer einführenden Beschreibung methodisch-didaktischer Voraussetzungen des Projekts werden zwei Beispiele mit Fokus auf jeweils Sprechakten und sprachlicher Höflichkeit vorgeführt, die auf den in den Kapiteln 2 und 3 vorgestellten theoretischen Überlegungen basieren und als Brücke zur DaF-Praxiswelt dienen. Abschließend werden die präsentierten Inhalte zusammenfassend rekapituliert, um ihr Potenzial für weitere Auseinandersetzungen mit dem Thema zu unterstreichen und einen Ausblick auf künftige Untersuchungen zu liefern.

2 Kommunikativ-pragmatische Kompetenz

Das dieser gesamten Arbeit unterliegende Konzept der kommunikativ-pragmatischen Kompetenz setzt sich aus zwei eng miteinander verbundenen, dennoch separat zu definierenden Teilbegriffen zusammen. Im Kontext der Entstehung und Entwicklung beider Bezeichnungen wird kommunikativ-pragmatische Kompetenz zunächst auf einer theoretischen Ebene beschrieben, um dann ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht zu verdeutlichen und schließlich (trans)kulturelle Aspekte miteinzubeziehen.

2.1 Kommunikative Kompetenz

Der Begriff ‚kommunikative Kompetenz‘ ist für unterschiedliche Disziplinen wie, unter anderen, Sprachwissenschaft, Soziologie, Psychologie, Spracherwerbsforschung und Philosophie von Relevanz. Auf der einen Seite verhindern mehrere Blickwinkel aus verschiedenen Fachgebieten die Entstehung einer einheitlich gültigen Definition, auf der anderen Seite jedoch erfreut sich die Theorie hinter diesem Konzept einer Fülle von bereichernden Perspektiven (vgl. E fing 2014, S. 93–95). Trotzdem sind die gemeinsamen Wurzeln des Konzeptes in Linguistik, Soziologie und Philosophie zu finden. Zu den ersten Theoretikern kommunikativer Kompetenz zählt der Sprachwissenschaftler Noam Chomsky: Von Ferdinand de Saussures grundlegender Dichotomie *langue-parole* ausgehend, unterscheidet Chomsky *competence* (sprachliche Kompetenz), für ihn die postulierten, grammatischen Kenntnisse von Sprecher*innen und Hörer*innen, von *performance* (Performanz), verstanden als beobachtbares Verhalten, in dem die Kompetenz sichtbar wird (vgl. Chomsky 1965, S. 3–4). Jedoch setzt Chomsky ideale Sprachnutzer*innen voraus, die in einer komplett homogenen Sprachgesellschaft leben, die eigene Sprache vollkommen beherrschen und von Faktoren wie Erinnerungslücken, Ablenkungen, Aufmerksamkeitsstörungen, Interessen und Fehlern absolut unbetroffen bleiben (vgl. Chomsky 1965, S. 3). Mit kommunikativer Kompetenz befasste sich auch der Philosoph und Soziologe Jürgen Habermas in seiner *Theorie der kommunikativen Kompetenz* (1971), worin er „[k]ommunikatives Handeln“ als „kooperative[n] Deutungsprozess“ zwischen den Kommunizierenden definiert (Habermas 1981, S. 184). Dabei grenzt er kommunikative Kompetenz von strategischer und erfolgsorientierter Kommunikation ab (vgl. E fing 2014, S. 106). Wie Chomsky postuliert auch Habermas Sprechende und Hörende in idealen, abstrahierten Sprechsituationen, die nach Prinzipien der Vernunft und Rationalität interagieren (vgl. Treibel 1993, S. 161), denen jedoch eine symmetrische und gerechte Verteilung der Chancen zusteht (vgl. Yamashita/Noro 2008, S. 168). Genau dieser Punkt ist revolutionär: Obwohl in einer realitätsfernen Idealisierung stehen Kommunikant*innen dieselben Rechte und Pflichten zu: Beim rationalen Argumentieren und gemeinsamen Aushandeln können sie – nicht zwangsläufig durch Sprache – einen „Konsens“ erreichen (vgl. Schmenk 2007: 133 und Treibel 1993: 162-163). Habermas' einflussreiche

philosophisch-soziologische Theorie des kommunikativen Handelns (auch unter dem von ihm geprägten Begriff ‚Universalpragmatik‘ bekannt) dient als Impuls zur Weiterentwicklung der v. a. für die Fremdsprachenlehre so wichtige ‚kommunikative Wende‘ (vgl. Kap. 2.2):

[...] uttering and understanding a statement are viewed as activities which cannot be separated. **To be able to utter speech, one has to be able to understand.** To be even more precise, one has to **be able to anticipate** what the receiver will understand from the speech one has produced. [...] Being an effective communicator entails that we can produce a message that we feel the other(s) should understand. In other words, **we always have to keep our interlocutor(s) in mind no matter what we do or say. The social ties linking us to the others in the interaction constrain any communication and/or action.** (Ollivier 2018, S. 29–30, Hervorh. d. Verf.)

Aus Olliviers Zitat taucht eine völlig andere Perspektive auf: Sprecher*innen und Hörer*innen werden nicht in ideale Welten versetzt, entfernt von ihrer sozio-kulturellen Realität: Sie kommunizieren innerhalb eines konkreten Kontextes. Ein solcher Ansatz ist Dell Hymes (1972) zu verdanken: Anders als Chomsky und Habermas bettet der amerikanische Soziologe und Anthropologe kommunikative Kompetenz zuerst theoretisch in eine konkrete soziale Dimension ein. Laut Hymes, dessen Überlegungen aus der Beobachtung des Verhaltens von Kindern mit Behinderung hervorgehen, interagieren Sprechende und Hörende in sozialen und gesellschaftlichen realen Kontexten. Dafür sollen sie über soziolinguistische Kompetenzen wie eine angemessene Anwendung der Sprachvarietäten und Register verfügen, wobei auch individuelle Elemente wie Identität und persönliche Werte mitberücksichtigt werden (Yamashita/Noro 2008: 166). In seiner umfassenden Theorie nennt Hymes (vgl. 1972, S. 281) vier bestimmende und beobachtbare Hauptkriterien über kommunikative Handlung³ im Sprachgebrauch:

1 Ob (und inwieweit) sie formell möglich (*possible*) ist;

2 Ob (und inwieweit) sie mit den zur Verfügung stehenden Realisierungsmitteln machbar (*feasible*) ist;

3 Ob (und inwieweit) sie in Bezug auf seinen Verwendungs- und Bewertungskontext angemessen (*appropriate, adequate, happy, successful*) ist;

4 Ob (und inwieweit) sie in einer bestimmten Situation tatsächlich üblich ist (*in fact done and actually performed*).

Vor allem durch das Kriterium der Angemessenheit distanziert er sich von den Theorien Chomskys und erweitert den Horizont in Richtung Sozio- und Psycholinguistik (vgl. Rigotti 2010, S. 6). Aus soziolinguistischer Perspektive ist dies von grundlegender Bedeutung, damit der gesamte gesellschaftliche Kontext im realen Sprachgebrauch berücksichtigt wird (vgl. Schmenk 2007, S. 132). In einem späteren

³ Für die Übersetzung von *something* als ‚kommunikative Handlung‘ vgl. Rigotti 2010: 6, insbesondere Fußnote 4.

Artikel betont Hymes den für Erweiterungen offenen Charakter von kommunikativer Kompetenz: Obwohl sie den theoretischen Rahmen zur Beschreibung der nötigen Mittel bzw. Strategien menschlicher Kommunikation schaffe, könne sie jedoch unmöglich alle individuellen Spezifika (mitsamt ethischen und politischen Aspekten) jedes einzelnen Menschen miteinschließen (vgl. Hymes 1987: 225). Auf dem fruchtbaren Boden von Hymes' Überlegungen aufbauend, definiert Saville-Troike kommunikative Kompetenz wie folgt:

Communicative competence extends to both **knowledge and expectation** of who **may or may not** speak in certain settings, when to speak and **when to remain silent**, to **whom** one may speak, **how one may talk to persons of different statuses and roles**, what **nonverbal behaviors** are appropriate in various contexts, what the **routines for turn-taking** are in conversation, how to ask for and give information, how to request, how to offer or decline assistance or cooperation, how to give commands, how to enforce discipline, and the like – in short, **everything involving the use of language and other communicative modalities in particular social settings**. (Saville-Troike 2008, S. 27, Hervorh. d. Verf.)

Saville-Troikes Definition bezieht sich nicht nur auf das individuelle Wissen, sondern auch auf relevante soziolinguistische und -kulturelle Aspekte, die vor allem mit Werten und Normen einer Sprachgemeinschaft verbunden sind und wofür eine Ad-hoc-Kompetenz entwickelt werden sollte: Wann ist es ratsam, zu schweigen? Wer sollte zuerst angesprochen werden und wie? Welche Rolle spielen dabei nonverbale Elemente und Verhalten (*other communicative modalities*)? Inwieweit soll ein (höherer) sozialer Rang berücksichtigt werden? Welche Routinen des Wortergreifens sollten beachtet werden? Schließlich zeugt ihre zusammenfassende, weit gefasste Definition (*everything*) von der Schwierigkeit, kommunikative Kompetenz endgültig und von anderen (nicht)sprachlichen Aspekten abzugrenzen (vgl. Efing 2014, S. 99). Darüber hinaus tauchen in ihrer Beschreibung rein pragmatische Elemente sprechakttheoretischer Natur auf, wie explizite Bitten, kooperatives Verfahren und Aufforderungen (vgl. Kap. 2.2). Daraus wird deutlich, wie kommunikative und pragmatische Kompetenz ineinandergreifend verzahnt sind: Ihre Symbiose spiegelt sich nicht nur auf theoretischer Ebene, sondern auch in Sprachgebrauch, Fremdsprachenerwerb und -unterricht wider.

2.2 Pragmatik und pragmatische Kompetenz

Schlägt man das Adjektiv ‚pragmatisch‘ im *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* nach, lautet die erste Bedeutung: „auf das Handeln, auf Tatsachen bezogen, praktisch“⁴. Der Begriff stammt aus dem griechischen Substantiv *práigma* (πράγμα) mit der Bedeutung: Handeln, Tun. Die Pluralform *práigmata* (τὰ πράγματα) bezog sich sogar auf Staatsangelegenheiten, also auf sehr konkrete, alltagsbezogene

⁴ <https://www.dwds.de/wb/pragmatisch> (Abruf 13. 06. 2023)

Tätigkeiten. Allerdings kann ‚pragmatisch‘ auch auf Pragmatik verweisen, eine Disziplin, die sich mit Sprache im Kontext befasst:

Pragmatics as a usage-based perspective on the language sciences such as linguistics, the philosophy of language and the sociology of language essentially focuses on the exploration of language use and the users of language in real-life situations and, more generally, on the principles which govern language in everyday interaction. (Aertselaer/Putz 2008, S. IX)

Aus dieser ersten Definition wird deutlich, wie sich Pragmatik an der Schnittstelle verschiedener Bereiche (Sprachwissenschaft, Sprachphilosophie, Soziolinguistik) befindet. Interessant ist auch der Begriff *exploration* (Erforschung), ergo eine ständige kontextgebundene Untersuchung in realen Situationen und kommunikativen Interaktionen (vgl. den Begriff ‚explorativ‘ im Kapitel 4). Eine weitere Definition der linguistischen Pragmatik kann die (pro)aktive Teilnahme der Kommunizierenden besser beleuchten:

Die linguistische Pragmatik ist die Wissenschaft von den **Kommunikationsprinzipien, an die Menschen sich halten**, wenn sie miteinander interagieren und kommunizieren. Diesen Prinzipien folgen **Sprecher oder Schreiber**, um Sinn zu vermitteln, und **Hörer oder Leser, um den im Zusammenhang verstehbaren Sinn aus der Menge der möglichen Deutungen zu erschließen**. Analysiert, rekonstruiert und beschrieben werden die sprachlichen Ausdrucksformen, Handlungsmuster, Formulierungs- und Deutungsstrategien, die ein **kooperatives Deuten und Aushandeln des Gemeinten und Verstandenen** ermöglichen. (Ehrhardt/Heringer 2011, S. 14, Hervorh. d. Verf.)

Kommunikation ist eine kooperative Unternehmung, die Bereitwilligkeit von Sprechenden/Schreibenden erfordert. Es ist in ihrem Interesse, den Sinn des Gesagten/Geschriebenen verständlich darzulegen und sich so kollegial wie möglich zu verhalten, um der Kommunikation nicht zu schaden oder, im Fall von Missverständnissen und Nicht-Verstandenem, sie wiederherzustellen. Dafür werden Sinn und Absichten immer wieder von den Kommunikationspartner*innen gedeutet und neu ausgehandelt. Aus diesem Grund ist Pragmatik ein dynamisches Feld, da sich die externen Faktoren des Kontextes auf die sprachlichen Äußerungen und non- und paraverbale Erscheinungen auswirken. Neben kontextspezifischen Elementen rekonstruiert und untersucht die Pragmatik allgemein gültige „Ausdrucksformen, Handlungsmuster, Formulierungs- und Deutungsstrategien“ (vgl. Zitat oben) in Gesprächen und Texten. Pragmatiker*innen befassen sich also mit den Kommunikationsprinzipien, die die Sprache im Kontext strukturieren. Historisch gesehen hat sich die Pragmatik aus linguistischen und philosophischen Untersuchungen ab der Mitte des 19. Jahrhunderts und vor allem zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt. Es war Charles William Morris der, die Theorien von Charles Peirce aufgreifend, die Syntax, Lehre der formellen Beziehungen von Zeichen zueinander, von der Semantik, die sich mit den Beziehungen von Zeichen zu entsprechenden Objekten befasst, und schließlich der Pragmatik, Lehre der „relation of signs to interpreters“ (Morris 1938, S. 6) unterschied. In diesem Sinne wurde Sprechenden/Schreibenden eine völlig neue Bedeutung zugeschrieben, da sich die Forschung seit Morris auch mit der kontextuellen Perspektive der Kommunizierenden beschäftigt (Liedtke/Tuchen 2018, S. 7).

Traditionell gehören Deixis, Sprechakte, Kooperationsprinzip und Kommunikationsmaximen zu den Grundlagen der pragmatischen Linguistik (Pragmalinguistik). Durch deiktische Ausdrücke (vgl. Busse/Ketsba-Khundadze 2022, S. 135) wie ‚hier‘ (lokal), ‚jetzt‘ (temporal), ‚ich‘ (personal), ‚wie in der nächsten Seite angegeben‘ (textual), ‚wie ich früher erwähnt habe‘ (diskursiv), ‚du/Sie‘ (sozial) ‚weist ein Sprecher auf etwas, was sich in seinem kommunikativen Umfeld befindet‘ (Ehrhardt/Heringer 2011, S. 20). Auch Ana- und Katapher (Vor- und Rückverweisen in Sätzen und Äußerungen) können als deiktische Elemente gelten und helfen, den Kontext zu entschlüsseln. Ein zweiter fundamentaler Aspekt der Pragmatik besteht in der Sprechakttheorie, die vor allem von John Austin – ausgehend aus vorangegangenen (sprach)philosophischen Überlegungen von Frege, Bühler und Wittgenstein (für einen ausführlichen Überblick vgl. Sbisà 2009) – in seinen Vorlesungen *How to do things with words* (1962) erarbeitet wurde (vgl. Liedtke/Tuchen 2018, S. 10). Nach der Sprechakttheorie gleicht Sprache einer Form von Handlung: „In a nutshell, speech act theory advances the fundamental claim that speech is a form of action rather than a device for describing the world“ (Collavin 2011, S. 373). Austin teilt Äußerungen in *Constatives* (feststellende Formen), die etwas beschreiben, behaupten oder über etwas berichten und wahr oder falsch sein können, und *Performatives* (performative Formen), dessen Ziel die Vollziehung einer Handlung ist und eher erfolgreich oder erfolglos sein können:

The name is derived, of course, from ‘perform’, the usual verb with the noun ‘action’: it indicates that the issuing of the utterance is the performing of an action - it is not normally thought of as just saying something. (Austin 1962, S. 6–7)

Klassische performative Verben im Sinne Austins sind ‚versprechen‘ oder ‚erklären‘. Ihre Wahrhaftigkeit ist schon vorausgesetzt, der eigentliche Fokus liegt auf der Realisierung der sich entwickelnden Handlung: Wird das Versprochene eingehalten? Erreicht das Erklärte seine Vollendung? Darüber hinaus unterteilt Austin Sprechakte in drei Ebenen: lokutionär (tatsächliche gesprochene Äußerung), illokutionär (von Sprecher*innen verfolgte Absicht) und perlokutionär (erzielte Wirkung) (vgl. Liedtke/Tuchen 2018, S. 10). Eine weitere Unterscheidung und Klassifizierung der Sprechakte ist John R. Searle zu verdanken, einem Schüler Austins, der Sprechakte nach ihrem illokutionären Zweck einordnet. Als Beispiel können ‚versprechen‘ und ‚drohen‘ angeführt werden: Beide gehören zur Kategorie der Kommissiva, weil sich Sprecher*innen dadurch zu „some future course of action“ (Searle 1979, S. 14) verpflichten. In seiner Taxonomie differenziert Searle die Ausrichtung der Sprechakte, so sind Behauptungen *word-to-world* (das Gesagte passt sich dem Weltzustand an), während Aufforderungen umgekehrt *world-to-word* ausgerichtet sind (vgl. Searle 1979, S. 4). Sprechakte können ferner direkt oder indirekt formuliert werden. Als Beispiel kann eine Aufforderung „Schließ bitte das Fenster!“ durch eine Feststellung „Es ist ja kalt in diesem Raum!“ ausgedrückt werden: Die Indirektheit erschwert das Verständnis, wenn nicht genügend Hintergrundinformationen gegeben sind oder der sozio-kulturelle Kontext neu ist. Dies kann für

Kommunizierende, besonders für Fremdsprachenlerner*innen eine Hürde darstellen (vgl. Kroeger 2022), die jedoch durch gezieltes Lernen überwunden werden kann (vgl. Kap. 2.3 und 4).

Einen weiteren wesentlichen Beitrag zur Pragmatik lieferte Paul H. Grice mit Implikaturen, Kooperationsprinzip und Konversationsmaximen. In *Logic and Conversation* präsentiert er seine Konzepte: Implikaturen sind gemeinte Botschaften, die nicht explizit in der Äußerung erscheinen und auf Präsuppositionen basieren. Um Implikaturen zu verstehen und kommunizieren zu können, sollten sich Interaktanten kooperativ verhalten, d. h. ihre Äußerungen nach dem Kooperationsprinzip richten: „Mache deinen Beitrag zu einem Gespräch so, wie der akzeptierte Zweck oder die Richtung des Gesprächs es verlangen an der Stelle, wo du ihn machst“ (1975, S. 45 Übers. in Ehrhardt/Heringer 2011, S. 72). Grices Prinzip basiert auf vier Hauptmaximen (Qualität, Quantität, Relevanz, Modalität), die im Gespräch eingehalten oder verletzt werden können. Grice selbst schließt keine Erweiterungen der Maximen aus, vor allem im Bereich der sprachlichen Höflichkeit (vgl. 1975: 47), einem Aspekt, der für die Schaffung und Erhaltung von erfolgreicher Kommunikation unerlässlich ist, wie Ehrhardt/Neuland betonen:

Die GesprächspartnerInnen gestalten und definieren die Beziehung zu den anderen durch die Wahl ihrer sprachlichen Mittel in einer Weise, die sie für konsensfähig halten. [...] Das betrifft vor allem die Definition des hierarchischen Verhältnisses, der sozialen Nähe oder Distanz und variiert in Abhängigkeit von der Art der vollzogenen Sprechhandlung. (Ehrhardt/Neuland 2021, S. 168)

Die Forschung über sprachliche Höflichkeit, die in den letzten Jahrzehnten exponentiell gestiegen ist⁵, basiert auf den ursprünglichen Untersuchungen von Erving Goffman, der den Begriff von *face* (ins Deutsche als ‚Image‘ oder ‚Gesicht‘ übersetzt) geprägt hat. Durch jemandes Gesicht

[...] wird die Einsicht angesprochen, dass das, was wir als die Identität eines Individuums wahrnehmen, u. a. von den Interaktionssituationen abhängt und dass eine Person sich in einer bestimmten Situation ganz anders präsentieren kann als in einem anderen Kontext. (Ehrhardt/Neuland 2021, S. 129)

Für das Gesichtskonzept spielt auch kulturelle Identität eine nicht zu unterschätzende Rolle: Das dargestellte Image einer einzelnen Person ist

in verschiedenen Kulturkreisen keineswegs gleich konstruiert, da es von den in einer Kultur tradierten Vorstellungen über das Selbstverständnis des Einzelnen und seiner Rolle in einer Gemeinschaft abhängt. Solche tradierten Vorstellungen mit ihren jeweiligen Werten können beispielsweise christlich oder konfuzianisch geprägt sein. (Zhang 2015, S. 422)

⁵ Vgl.: „Stand der Forschungen zur sprachlichen Höflichkeit“. <https://www.hoeflichkeit.uni-wuppertal.de/de/ueber-das-projekt/stand-der-forschungen-zur-sprachlichen-hoeflichkeit/> (Abruf 16.06.2023).

Die Art und Weise, wie Sprechende ihr Gesicht darlegen, bewahren oder verlieren ist nicht nur mit eigenen Höflichkeitsparametern zu verstehen, sie ist auch mit „Sprechhandlungen, Ritualen, Normalitätserwartungen, Konversationsgewohnheiten usw. [...] [verbunden]. Und in diesem Bereich manifestieren sich kulturspezifische Handlungsmuster deutlich“ (Ehrhardt/Heringer 2011: 120). Pragmatik setzt sich auch mit kulturellen Bezügen und Werten einer oder mehrerer Gesellschaften und mit den zahlreichen Verflechtungen auseinander, die kulturelle Identität und Interaktion mit sich bringen (vgl. Kap. 2.4). Doch unter ‚Höflichkeit‘ soll nicht nur eine Auflistung von Benimmregeln und kulturell geprägten Verhaltensmuster im dialogischen Austausch, sondern vielmehr ein Instrument verstanden werden „um zu beschreiben, was Menschen in bestimmten kommunikativen Kontexten tun und warum sie es tun bzw. welche sozialen Funktionen und Effekte dieses Verhalten hat“ (Ehrhardt/Neuland 2021, S. 20). In sprachlichen Äußerungen spiegeln sich ständig Höflichkeitsformen, die innerhalb der Linguistik untersucht werden. In diesem Sinne wurde das Gesichtskonzept von Brown/Levinson wieder aufgegriffen und erweitert, um eine umfassende Theorie der sprachlichen Höflichkeit aufzustellen. Demnach ist das ‚negative Gesicht‘ der Wunsch nach Unabhängigkeit und freiem Handeln, während das ‚positive Gesicht‘ eine Suche nach Anerkennung darstellt (Brown/Levinson 1987, S. 62). Daraus ergeben sich positive, am positiven Gesicht der anderen Person ausgerichtet, und negative Höflichkeit, die eher den Wunsch nach Unabhängigkeit berücksichtigt (Brown/Levinson 1987, S. 70). Für Brown/Levinson sind außerdem *face-threatening acts* (gesichtsbedrohende Sprechakte) zentral. Damit ist gemeint, dass Sprechakte entweder das positive oder negative Gesicht der anderen Person (direkt oder indirekt) verletzen könnten. Durch unterschiedliche Strategien kann eine Gesichtsdrohung abgeschwächt oder vermieden werden (vgl. Brown/Levinson 1987, S. 69).

Zusammenfassend gilt Pragmatik als ein weit gefasster, dynamischer Teilbereich der Sprachwissenschaft, der interdisziplinär gekennzeichnet ist: Nicht nur aufgrund ihrer konstituierenden Prinzipien, sondern auch dank innovativer Forschungsimpulse und -ansätze, unter anderem im digitalen Bereich⁶. Darüber hinaus ist Pragmatik mit dem Fremdsprachenerwerb und dessen Forschungszweigen eng verbunden. Damit wird eine Brücke zwischen der Pragmatik als Disziplin und ihrer Unterrichtsbarkeit als Kompetenz geschlagen. In der pragmalinguistischen Tradition (Leech 1983) und in der Fremdsprachendidaktik wird zwischen zwei Hauptkompetenzen unterschieden: Einerseits führt pragmalinguistische Kompetenz dazu, die passenden sprachlichen Strategien und illokutiven Mitteln auszuwählen, um Inhalte zu deuten und auszuhandeln; andererseits gewährleistet soziolinguistische Kompetenz, durch

⁶ Für einen Überblick über Forschungsrichtungen in der Pragmatik vgl. Liedtke, Frank/Tuchen, Astrid (Hrsg.) (2018): Handbuch Pragmatik, Stuttgart: J.B. Metzler.

Höflichkeitskonventionen, Verwendung bzw. Vermeidung unterschiedlicher Sprachregister oder -varietäten kontextangemessen und adressatengerecht zu handeln (vgl. Leech 1983, S. 10–11). Trotz Leechs Unterscheidung sind sich Sprachwissenschaftler*innen und Fremdsprachendidaktiker*innen noch nicht hundertprozentig über eine einheitliche Definition einig, da Pragmatik ein weites Feld innerhalb kommunikativer und sprachlicher Interaktion darstellt und daher aus verschiedenen Perspektiven analysiert werden kann (vgl. Siebold 2017, S. 293). Beispielweise wird pragmatische Kompetenz von Anne Barron wie folgt definiert:

[the] knowledge of the linguistic resources available in a given language for realising particular illocutions, knowledge of the sequential aspects of speech acts and finally, knowledge of the appropriate contextual use of the particular languages' linguistic resources. (Barron 2003, S. 10)

Unter „appropriate contextual use“ kann die soziopragmatische Komponente verstanden werden, die für gelungene Interaktion und sprachliche Höflichkeit von besonderer Bedeutung ist. Beide Kompetenzen stellen zwei Seiten derselben Medaille dar und beide sind komplementär unentbehrlich (vgl. Stadler 2018, S. 81), um das Ziel einer erfolgreichen Kommunikation zu treffen. Zusammenfassend ist pragmatische Kompetenz „the ability to communicate your intended message with all its nuances in any socio-cultural context and to interpret the message of your interlocutor as it was intended“ (Fraser 2010, S. 15).

2.3 Kommunikativ-pragmatische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Bis Mitte des 20. Jahrhunderts war noch die Grammatik-Übersetzungsmethode gängig, die für die Erlernung von Latein und Griechisch auf das Fremdsprachenlernen übertragen worden war und morphosyntaktisches Wissen in den Fokus stellte. Erst nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurde sie von den direkten, audiolingualen und audiovisuellen Methoden allmählich ersetzt, die wiederum die Erstsprachen der Lernenden völlig ausblendeten, um durch Nachahmung und audiovisuelle Inputs ein Eintauchen in die Fremdsprache zu ermöglichen. Im deutschsprachigen Raum entwickelte sich auch die vermittelnde Methode, die Elemente von allen oben zitierten enthielt und erstmals die Perspektive der Lernenden in Bezug auf Lernzwecke berücksichtigte (vgl. Biebighäuser 2021, S. 237–241). Erst in den 70er-Jahren, im Zuge der kommunikativ-pragmatischen Wende, wurde der Fremdsprachenunterricht einer gründlichen Revidierung hin zur kommunikativen Interaktion unterzogen. Trotz ihrer bedeutenden sozioanthropologischen Perspektive (vgl. Kap. 2.1) bedürften Hymes' Impulse einer Anpassung für die spezifische Anwendung in Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenerwerbsforschung, da sie „kein hinreichendes Sprach- oder Kommunikationsbeschreibungsmo[dell] liefer[ten]“ (vgl. Schmenk 2007, S. 132). Auch Habermas' Theorie einer von Herrschaft freien Kommunikation wurde von Hans-Eberhard Piepho auf die Fremdsprachendidaktik übertragen, mit besonderem Augenmerk auf der

emanzipatorischen Rolle des FSU für Lernende und die Betonung der Priorität kommunikativer Kompetenz anstatt grammatischer Korrektheit: „Auch hier gilt das Prinzip, dass vor allem anderen der kommunikative Zweck erfüllt sein muß“ (Piepho 1974, S. 109)⁷. In ihrer didaktisch ausgerichteten Modellierung unterschieden auch Canale/Swain (1980 und 1983) *communicative competence* und *performance* (Handlung, Realisierung im Kontext). Darüber hinaus führen sie eine dritte Komponente, die ‚strategische Kompetenz‘, hinzu:

This component will be made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence. (Canale/Swain 1980, S. 30)

Darauf aufbauend, erweiterte Bachman die Rolle der strategischen Kompetenz, die dazu diene, die effektivsten Mittel zur Erreichung eines kommunikativen Ziels anzuwenden (vgl. Bachman 1990, S. 107). Je ausdifferenzierter die Kompetenzen beschrieben und untersucht werden, desto wichtiger wird es, das Konzept der Kompetenz selbst, im Kontext des Fremdsprachenerwerbs, zu definieren:

In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27f.) verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Klieme et al. 2003: 72)

Obige Definition umfasst zahlreiche menschliche Facetten in Bezug auf den Kompetenzbegriff: Es werden Faktoren wie ‚Motivation‘ und ‚Einstellung‘ genannt, die im Fremdsprachenerwerb alles andere als zweitrangig sind. Ferner stellen Kompetenzen ein breites Instrumentarium zur erfolgreichen und bewussten Lösung von ‚Problemen‘ dar, oder besser gesagt von kommunikativen Aufgaben, wofür Kommunizierende auf die Sprachhandlungen und Strukturen zurückgreifen können, die sie im Lernprozess und durch Sozialisation erworben und weiterentwickelt haben (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017, S. 20). Doch wer ist für die Systematisierung und Bezeichnung der Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht zuständig? Nach welchen allgemein gültigen Parametern sollen Kursprogramme und Curricula verfasst und geplant werden? Welche Kriterien sind für Förderung und Evaluation von Bedeutung? 2001 wurde der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen von dem Europarat erstmals veröffentlicht, ein deskriptives Instrument zur Schaffung von Maßstäben für den Erwerb von Sprachkenntnissen.⁸ Im Kapitel 5 des GeR werden die Kompetenzen beschrieben, die Lerner*innen (weiter)entwickeln sollten, um „die, in kommunikativen Situationen erforderlichen

⁷ Gegen den kommunikativ-pragmatischen Ansatz erhoben sich auch kritische Stimmen, wie die von Hartmut Melenk (vgl. Rigotti 2010, S. 8–9). Gegenwärtig verzeichnet Barbara Sadownik „eine Überbetonung des kommunikativen Umgangs mit Äußerungen und eine Überbewertung der Rolle der sprachlichen Diskurs und Handlungskompetenz bei gleichzeitiger Unterbewertung der morphosyntaktischen Kompetenz“ (Sadownik 2020, S. 28).

⁸ <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (Abruf 17. 06. 2023)

Aufgaben und Aktivitäten auszuführen, denen sie sich gegenübersehen“ (Europarat 2001, S. 103). Neben allgemeinen Kompetenzen (deklaratives und prozedurales Wissen, soziokulturelles Bewusstsein, persönlichkeitsbezogene Faktoren und Lernfähigkeit) werden kommunikative Sprachkompetenzen als Kenntnisse beschrieben, die zur Umsetzung kommunikativer Absichten dienen. Sie sind in linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen unterteilt (vgl. Europarat 2001, S. 109). Linguistische Kompetenzen umfassen lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Aspekte, ergo die sprachsystemischen Werkzeuge, worüber Lernende verfügen sollen, um in einer Sprache überhaupt kommunizieren zu können. Darüber hinaus werden soziolinguistische Kompetenzen als „Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind“ (Europarat 2001, S. 118) definiert. Dazu gehören „sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen; Höflichkeitskonventionen; Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten; Registerunterschiede; Dialekt und Akzent“ (ebd.). Schließlich werden pragmatische Kompetenzen in Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz und Schemakompetenz untergliedert. Obwohl solche äußerst präzise Abgrenzung für die Erarbeitung von Skalen und Deskriptoren unerlässlich ist, „[sind] [d]iese Aspekte bzw. Parameter der Beschreibung immer beim Sprachgebrauch miteinander verknüpft; sie sind keine getrennten ‚Komponenten‘ und können nicht voneinander isoliert werden“, wie im Begleitband zum GeR betont wird (Europarat 2020, S. 152). Dies betrifft vor allem die sozio- und pragmlinguistische Kompetenz, die sich in der im GeR definierten ‚funktionalen Kompetenz‘ überschneiden, insbesondere auf der Ebene der initiierenden und antwortenden Gesprächssequenzen und der damit verbundenen sozialen Muster (vgl. Stadler 2018, S. 80). Schließlich sind pragmlinguistische Kenntnisse bzw. Strategien und soziopragmatische Aspekte besonders eng verbunden (vgl. Kap. 2.2), sodass es schwierig scheint, eine klar getrennte Linie dazwischen zu ziehen, da beide in der Förderung von Fremdsprachenkenntnissen berücksichtigt werden sollten (vgl. Mirzaei/Roohani/Esmacili 2012, S. 85 in Anlehnung an Chang 2011 und Rover 2009, S. 561-561). Laut dem GeR umfasst funktionale Kompetenz „die Kenntnis der Schemata (soziale Interaktionsmuster), die der Kommunikation zugrunde liegen, wie etwa Muster des verbalen Austauschs sowie die Fähigkeit, diese anzuwenden.“ (Europarat 2001, S. 126). Solche Interaktionsmuster bilden üblicherweise Paare (vgl. ebd.) wie:

- Frage: Antwort;
- Aussage: Zustimmung/Ablehnung;
- Bitte/Angebot/Entschuldigung: Annahme/Ablehnung;
- Gruß/Trinkspruch: Reaktion.

Genau diese Interaktionsmuster können im Fremdsprachenunterricht für eine stufenweise Beherrschung v. a. mündlicher Kommunikation in authentischen Kontexten eingesetzt werden (vgl. Kap. 4).

Authentische Kontexte bilden die jeweiligen sprachlichen und kulturellen Gesellschaften, in denen Interaktion erfolgt: Gesellschaften sind jedoch kein homogenes Konstrukt, weswegen den Aspekten Pluralität und Heterogenität ein immer höherer Stellenwert beigemessen wird. Sie spiegeln sich in plurilingualem, plurikultureller Kompetenz und Mediationskompetenz wider, die in dem Begleitband zum GeR (2020) einen bedeutenden Platz einnehmen und wofür spezielle Deskriptoren und Beispielskalen entwickelt wurden. Somit entfernt sich der Fremdsprachenunterricht von der Utopie idealer Muttersprachler*innen, um die plurilinguale und -kulturelle Realität von Lerner*innen wahrzunehmen. Angestrebt werden eher Entwicklung und Verfeinerung einer reichen, persönlichen Sprachpalette, deren Einsatz und Variation in der Sprachverwendung, unter Berücksichtigung kultureller und zielsprachspezifischer Aspekte, zu erfolgreicher, situationsangemessener Kommunikation dienen (vgl. Europarat 2020, S. 144–145).

Pragmalinguistische und soziopragmatische Kompetenzen sollten also fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein. Dennoch können sie während des Fremdspracherwerbs nicht mit denselben Kompetenzen auf der Ebene der Erstsprache/n verglichen werden, im Gegenteil, es besteht eine Kluft zwischen beiden (Schmidt 1993), weil Lernende im Unterrichtskontext und während des Lernprozesses eine andere Sprache benutzen, die als *interlanguage* (im Deutschen ‚Interimsprache‘) bekannt ist und sich ständig entwickelt, je ausgeprägter die Sprachkenntnisse und -kompetenzen in der Zielsprache werden (vgl. Krumm/Barkowski 2010, S. 137). Daher wird die pragmatische Kompetenz von Lernenden in Bezug auf ihre Interimsprache untersucht (und gefördert). Für *interlanguage pragmatics* (generell auf die pragmatische Kompetenz von Fremdsprachenlernenden) oder *acquisitional pragmatics*, eher auf den Erwerbsprozess selbst verweisend (vgl. Bardovi-Harlig 2013, S. 69), sind einige Forschungsaspekte grundlegend, darunter positiver/negativer pragmatischer Transfer, explizites vs. implizites Unterrichten pragmatischer Merkmale und authentisches Inputmaterial. Unter pragmatischem Transfer ist jener Prozess zu verstehen, wodurch Lernende sowohl illokutive Kraft und Höflichkeit in Strukturen/Äußerungen ihrer Erstsprache/n (pragmalinguistischer Transfer) als auch Angemessenheitskriterien (soziolinguistischer Transfer) auf die Zielsprache übertragen (vgl. Kasper 1992, S. 209). Auch in diesem Fall sind beide Komponenten als tief verflochtene Teile eines Ganzen anzusehen, da Lernende trotz Erwerb der nötigen pragmalinguistischen Strukturen bestimmte Äußerungen aus soziopragmatischem negativem Transfer nicht angemessen verwenden, wie im Studienfall von japanischen Lerner*innen des Englischen, die aus soziokulturellen Gründen auf Ablehnungen gänzlich verzichteten (vgl. Robinson, 1992, S. 56 in Kasper 1992, S. 213–214). In anderen Studien (vgl. Roever 2009, S. 566–568; Rose 2005, S. 396–397) wurde belegt, dass ein explizites Unterrichten und eine Sensibilisierung für metapragmatische Überlegungen zu allgemein besseren Ergebnissen und einer generellen Verbesserung der pragmatischen Kompetenz führte, im Vergleich zu Gruppen, die implizit

unterrichtet wurden. Durch (semi-)explizites Unterrichten kann eine Sensibilisierung für pragmatische Aspekte der Sprache geschaffen werden, die Lernenden auf reflexiver statt präskriptiver Weise ermöglicht, bewusste Entscheidungen zu treffen und mögliche Folgen in der Interaktion abzuschätzen (vgl. Trubnikova/Garofolin 2020, S. 75). Schließlich spielt authentischer Input im Klassenraum eine fundamentale Rolle: Während externer Input außerhalb des Unterrichts (in Lernkontexten eines Zielsprachenlandes) als vorausgesetzt gilt, so sind vor allem realitätsnahe, ‚authentische‘ Materialien im Klassenraum zu favorisieren, obwohl der Begriff irreführend sein kann, da auch Fremdsprachenlernende ‚authentische‘ Äußerungen in ihrer Interimsprache formulieren können (vgl. van Compernelle/McGregor 2016, S. 2). In diesem Sinne gelten Korpora gesprochener Sprache als opportuner Ansatz, nicht nur um die *interlanguage* zu analysieren (Callies 2014), sondern auch um Lehr- und Lerninhalte zu entwickeln, die so nah wie möglich an der gesprochenen Zielsprache sind. Ein Beispiel dafür stellt das mehrsprachige Korpus *Co.Cor* (Compliment Corpus) dar, das auf den Sprechakt des Kompliments fokussiert und für den Fremdsprachenunterricht im universitären Kontext erfolgreich eingesetzt wurde (vgl. Ravetto/Castagneto 2021). Auf methodischer Ebene sind eine Vielzahl von Instrumenten erarbeitet worden, um pragmatische Kompetenz, je nach Forschungsrichtung und -parametern zu evaluieren und gleichzeitig Daten zu erheben. Die am häufigsten verwendete Methode ist als *Discourse Completion Task* (DCT, zu Deutsch: Diskurgergänzungstest) bekannt. Ein DCT (meistens in schriftlicher Form) besteht aus einer Anfangsbeschreibung des situativen Kontextes, gefolgt von einem (kurzen) Dialog mit Lücken, die Testpersonen ausfüllen sollten. Dabei sollten sie sich in die Rolle hineinversetzen und sich vorstellen, was sie am wahrscheinlichsten in jener Situation sagen würden (vgl. Wojtaszek 2016, S. 163):

A student has borrowed a book from her teacher, which she promised to return today. When meeting her teacher, however, she realizes that she forgot to bring it along.

Teacher: Miriam, I hope you brought the book I lent you.

Miriam: _____

Teacher: OK, but please remember it next week. (Blum-Kulka/House/Kasper 1989, S. 14)

Auf der einen Seite sind DCTs eine beliebte Methode, nicht nur wegen nicht zu aufwendiger Erstellung, sondern auch, weil sie ermöglichen, umfangreiche Datenmengen mit wenig Aufwand zu elizitieren und zu sammeln. Ferner sind die Daten in verschiedenen Sprachen vergleichbar. Dagegen wird eingewandt, dass die Daten nicht authentisch seien und dass viele Aspekte wie die Einstellung von Sprechenden, nicht- und paraverbale Elemente sowie realitätsnahe Interaktion durch mehrere Gesprächssequenzen nicht genügend Berücksichtigung fänden (vgl. Taguchi 2016, S. 83–87). Neben DCTs finden andere –

teils ergänzende – Methoden⁹ wie Fragebögen, retrospektive Interviews und Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht Verwendung. Letztere gelten als besonders aufschlussreich, da auch nicht- bzw. paraverbale Elemente wie Mimik und Gestik eingesetzt, analysiert und verglichen werden können, obwohl ihre Vorbereitung, Realisierung und Nachbereitung (v. a. aufgrund der Transkription) einen nicht unerheblichen Aufwand darstellen (vgl. Siebold 2008, S. 10).

Aufgrund der Digitalisierungsprozesse in der Gesellschaft sind computer- und mediengestützte Interaktionen auch in der Bildung die Regel geworden: „So müssten medienbezogene Inhalte ständig im Unterricht erneuert und reflektiert, aber auch in handlungs- und problemorientierten Formaten im eigenen Tun erprobt werden“ (Hofhues 2018). Für pragmatische Untersuchungen und Evaluierungen bedeutet dies, die weite Welt des Digitalen als Schatztruhe der Möglichkeiten anzusehen, um alltägliche Realisierungen von Sprechakten und sich neu formende Höflichkeitsformeln – um nur zwei Aspekte zu nennen – zu analysieren und Lernende dabei zu begleiten, diese angemessen anzuwenden. Jüngste Studien zeigen, wie breit die Instrumentenpalette zur Förderung von pragmatischer Kompetenz ist. Beispielhaft dafür ist eine Studie, die sich mit der pragmatischen Perspektive von Orthografie und Emojis in computergestützten Chats befasst (vgl. Maa/Taguchi 2022). Eine besonders innovative Methode wurde in der Pilotstudie „Tandemlernen in *Social-Virtual-Reality*“ ausprobiert, in der Lernende vom Spanischen und Deutschen durch die gemeinsame Entdeckung von gamifizierten Szenarien beobachtet wurden (vgl. Ahlers et al. 2020). Dabei stellten Forschende fest, dass die virtuelle, handlungsorientierte Lernumgebung nicht nur die mündliche Fertigkeit, sondern auch pragmatische (global verstanden als pragma- und soziolinguistische), interkulturelle und interaktionale Kompetenzen förderte. Darüber hinaus wurde

[...] die Emergenz einer Wir-Identität [beobachtet], die die Dekonstruktion kulturellen Otherings und ihre Neuentwicklung in einer transkulturellen Erlebniswelt ermöglicht, die die Parameter der Zugehörigkeit und sozialen Ordnung im klassischen Sinne nicht kennt. (Ahlers et al. 2020, S. 254)

In einer neutralen, von den üblichen sozialen Konventionen freien Umgebung waren die Studienteilnehmenden in der Lage, eine neue „Wir-Identität“ zu bestimmen. Digitale Welten können als Beispiel dienen, um über die soziokulturellen Bestimmungen der analogen Welt nachzudenken. Damit wird ein weiterer grundlegender Aspekt von pragmatisch-interaktionalen Beziehungen beleuchtet, der Fremdsprachenerwerbsprozess und Identitätskonstruktion gleichermaßen durchdringt: Inter- bzw. Transkulturalität.

⁹ Für einen umfassenden Überblick vgl. Jucker/Schneider/Bublitz 2018.

2.4 Inter- und transkulturelle Aspekte im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht treffen sich oft Lernende aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Erstsprachen und teils ähnlichen, teils vielfältigen Weltanschauungen, Werten, Einstellungen, sozialen Konventionen und kulturellen Bezügen. Daher gilt es, nicht nur der sprachlichen Ebene, sondern auch den differierenden facettenreichen kulturellen Aspekten Hochachtung zu schenken. Da sich die vorliegende Arbeit auf Pragmatik fokussiert und sich mit kulturellen Welten und sozialen Praktiken auseinandersetzt, scheint es von Bedeutung, die Beziehung zwischen Sprache und Kultur näher zu betrachten. Obwohl im alltäglichen Sprachgebrauch beide Begriffe einander bedingen, weil Sprachen als Kulturteile gelten und sich Kulturen dadurch ausdrücken, ist diese Interdependenz in Forschungskreisen nicht eindeutig (vgl. Erfurt 2021, S. 214). Dies mag mit dem äußerst komplizierten Versuch einhergehen, ‚Kultur‘ zu beschreiben und einen einheitlichen Begriff dafür zu finden. Im Laufe der Menschengeschichte sind zahlreiche Kulturkonzepte und -auffassungen vorgeschlagen worden (vgl. Reckwitz 2006). Eins der prägendsten darunter ist das Herdersche „Kugelmodell“, das auf das 18. Jahrhundert zurückgeht und Kulturen als Kugeln beschreibt, die durch „ein internes Homogenitätsgebot und ein externes Abgrenzungsgebot“ (Welsch 2014, S. 41) gekennzeichnet sind. Laut Herder sind Kulturen intern gleichmäßig und es besteht eine klare Differenzierung nach Außen (vgl. ebd.): Ihr Kontakt ist zwangsläufig durch Konflikt gekennzeichnet, wie Peter H. Nelde vor allem auf sprachlicher Ebene beobachtet (vgl. Erfurt 2021, S. 41–42). Im Zuge der Aufklärung und der Französischen Revolution sah das 19. Jahrhundert die Entstehung von Nationalstaaten mit der eindeutigen Vereinheitlichung von Volk, Sprache und Staat: Es begann das „Projekt Nation“, nicht nur in den Kolonialmächten, sondern auch in deren kolonisierten Gebieten (Ehlich 2014). Demnach vertraten Nationalstaaten eine Nation, eine Kultur und schließlich eine Sprache. Dagegen profiliert sich in heutigen Diskursen ein völlig anderer Kulturbegriff:

Wenn in den modernen Kulturtheorien von ‚Kultur‘ die Rede ist, dann hat sich dieser Begriff von den normativen Konnotationen, wie sie im Kulturverständnis der Aufklärung selbstverständlich waren, vollständig gelöst. [...] Kultur erscheint vielmehr nun als jener **Komplex von Sinnsystemen** oder – wie häufig formuliert wird von **‚symbolischen Ordnungen‘**, mit denen sich die **Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken.** (Reckwitz 2006, S. 84, Hervorh. d. Verf.)

Kultur kann nicht mehr einem definierten, einheitlichen, nationalisierten Normensystem zugeschrieben werden, sondern sie wird Teil einer durch Symbole gestalteten Realitätskonstruktion, in deren Mittelpunkt „die Handelnden“ der Welt Bedeutung schenken und somit Wissen schaffen. Andreas Reckwitz beschreibt einen bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff, dessen Wurzeln in den philosophischen Bewegungen der Hermeneutik, des Strukturalismus und des Pragmatismus zu

finden sind (vgl. Reckwitz 2006, S. 86–90). Dabei ist anzumerken, wie Vorreiter der linguistischen Pragmatik wie Peirce und Wittgenstein einen entscheidenden Beitrag für die Prägung eines modernen Kulturbegriffs geleistet haben (vgl. ebd.). Clifford Geertz, in Anlehnung an Max Weber, sieht Kultur aus semiotischer Perspektive als Netz, das von den Menschen gesponnen wird und in dem sie selbst leben: Kultur sollte daher als Bedeutungskomplex interpretiert werden (vgl. Geertz 1973, S. 5). Bedeutungszuschreibung, Symbolinterpretation und Wissen werden als handelnde Tätigkeiten verstanden, die bewusster Entscheidungen jedes einzelnen Menschen bedürfen. In der Interaktion mit Anderen, dem Hauptfokus von pragmatischen Untersuchungen, wird das Aushandeln von Bedeutungen im Sinne von Gesagtem und Gemeintem sichtbar. Eine solche Aushandlung erfolgt immer in kulturellen Kontexten, die unterschiedlich und dennoch gemeinsam vorrangig durch die Sprache gedeutet werden. „Sprache zeigt mehr als alles andere, dass wir ‚dazugehören‘, und stellt damit das natürlichste Kennzeichen oder Symbol unserer öffentlichen und privaten Identität dar“ (Crystal 1993 S. 17 in Camerer 2019, S. 3). Dass Sprache, Kultur und Identität eine Triade bilden mag nicht überraschen, dennoch ist ihre enge Beziehung für das Verständnis von menschlichen Beziehungen grundlegend. Vor allem im Laufe des letzten Jahrhunderts wurden vielfältige Konzepte des Kulturkontakts erarbeitet, insbesondere in Bezug auf das gesellschaftliche Zusammenleben. Jürgen Erfurt beschreibt unterschiedliche Ansätze im Umgang damit: Ein geeignetes Beispiel bietet Kanada an, wo die Gesellschaft verschiedene Antworten auf die kulturellen, sprachlichen, postkolonialen Fragen bzw. Forderungen und in der Auseinandersetzung mit *Natives* und Migrant*innen finden musste (vgl. Erfurt 2021, S. 58–68). Die Konzepte von Bi-, Multi- und Interkulturalität entstanden in einem teils strittigen gesellschaftlichen Prozess. Während sich ‚bikulturell‘ auf zwei klar getrennte kulturelle – am Beispiel Kanadas auch sprachliche – Gruppen bezog, ist Multikulturalismus (im deutschsprachigen Raum seit den 90ern auch als ‚Multikulti‘ bekannt) ein Nebeneinanderleben mehrerer Gruppen, deren kulturellen Identitäten in einer Gesellschaft gleichermaßen anerkannt sind¹⁰. Eine weitere Entwicklung des Konzeptes ist die Interkulturalität, die Interaktionen und Austausch zwischen Menschen zweier (oder mehr) Kulturwelten darstellt. Dieser Ansatz setzt den Akzent auf explorativen Dialog und gegenseitige Entdeckung der*des Anderen: Auch im Unterricht können Kontakterfahrungen zu einer Umdeutung der Welt und folglich zu neuen Handlungen führen (vgl. Faschingeder 2006, S. 18). Nichtsdestotrotz beruht Interkulturalität immer noch auf einer Wir-sie-Dichotomie, auf einem Konzept von Kulturen als separaten Systemen, denen man schlicht angehört oder nicht (vgl. Erfurt 2021, S. 67 in Anlehnung an Demorgon 2008; Reimann 2017, S. 23). Aus sprachlicher Perspektive untersucht die linguistische Pragmatik genau die Bedeutung von ‚wir‘ und unterscheidet – auf rein deiktischer Ebene – zwischen inklusivem (den*die

¹⁰ Vgl.: Multikulturell. In: GRA- Glossar. <https://www.gra.ch/bildung/glossar/multikulturell/> (Abruf 22.6.2023).

Sprecher*in miteinbeziehend) und exklusivem ‚wir‘ (vgl. Ehrhardt/Heringer 2011, S. 22). Jedoch kann ein einfaches Personalpronomen schwere Auswirkungen haben, namentlich wenn ‚wir‘ in politischen Reden ausgrenzend wirkt (vgl. Kranert 2023). Auch der Fremdsprachenunterricht ist von Einstellungen zu ‚Fremden‘ und ‚Anderen‘ nicht verschont: „Die ‚authentischen‘ Anderen werden im pädagogischen Alltag immer wieder neu geschaffen und die Darstellung eines ‚Wir und die Anderen‘ konstant (re-)stabilisiert“ (Do Mar Castro Varela 2014, S. 121). Die theoretische Grenze zwischen Kulturen als alleinstehenden Konstrukten wurde mit der Entstehung des Konzepts ‚Transkulturalität‘ überwunden. Schon in den 40er-Jahren prägte der kubanische Anthropologe Fernando Ortiz *transculturación* als Gegenbegriff zur US-amerikanischen Suprematie der „Akkulturation“ (vgl. Erfurt 2021, S. 102). Im deutschsprachigen Raum hat Wolfgang Welsch zur wesentlichen Ausformung des Begriffes beigetragen:

‚Transkulturalität‘ soll, dem Doppelsinn des lateinischen *trans-* entsprechend, darauf hinweisen, dass die heutige Verfassung der Kulturen *jenseits* der alten (der vermeintlich kugelhaften) Verfassung liegt und dass dies eben insofern der Fall ist, als die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen *hindurchgehen*, so dass diese nicht mehr durch eindeutige Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind. Es geht mir um ein Kulturkonzept, das auf die Verhältnisse des 21. Jahrhunderts zugeschnitten ist. Das neue Leitbild sollte nicht das von Kugeln, sondern das von Geflechten sein. (Welsch 2011, S. 298 Hervorh. i. O.)

Auf der einen Seite wird Interkulturalität überwunden, indem die Interaktion zwischen Entitäten nicht als Fremdverstehen, sondern als gemeinsame Überwindung wirkt. Gleichzeitig entsteht ein neues Bild, das des Geflechts, worin die Handelnden und ihre Erfahrungen/Einstellungen so sehr miteinander verflochten sind, dass sie nicht mehr getrennt wahrgenommen werden können. Auf Makroebene sind externe Vernetzung und interne Hybridität zu beobachten, während auf Mikroebene „die Individuen heute durch mehrere kulturelle Muster geprägt sind“ (Welsch 2014, S. 47). Transkulturalität beschäftigt sich mit Prozessen des menschlichen Kontaktes, die oft von Macht und Hegemonie charakterisiert sind. Zu den konstitutiven Eigenschaften dieser Phänomene zählen u. a. Mobilität (auch als Migration), Grenzüberschreitung, Aneignung, Konflikt und Vermittlung (vgl. Erfurt 2021, S. 101). Ferner ist Emergenz ein weiterer wesentlicher Aspekt vom Transkulturellen. Sie wird im Gegensatz zur multi- und interkulturellen ‚Differenz‘ als etwas Neuartiges, Unvorhersagbares beschrieben, das als mehr als die bloße Summe der Komponenten (oder ihrer Beiträge zum Ganzen) gilt (vgl. Erfurt 2021, S. 92–94). Schließlich ist Transkulturalität keine neue Erfindung in der Menschheitsgeschichte, sondern sie war schon vor einer jahrhundertelangen, exponentiellen, kulturellen Ausdifferenzierung zwischen Nationalstaaten eher die Regel (vgl. Welsch 2011, S. 321–322). In didaktisch-pädagogischer Hinsicht stellen inter- und transkulturelle Kompetenzen einen wichtigen Lehr- und Lernfaktor dar, der nicht nur als Queraufgabe unterschiedlicher Disziplinen zu verstehen ist, sondern auf Basis bewährter Modelle gezielt trainiert werden kann (vgl. Reimann 2018, S. 247–296). Ein weiterer Grund für die inter- und transkulturelle Förderung besteht in der Tatsache, dass Studierende mit hoher Kompetenz in diesem Feld

bessere akademische Erfolge erzielen können (vgl. Douglas/Rosvold 2018). Doch welche Rolle spielen transkulturelle¹¹ Aspekte in der Pragmatik und ihrer Vermittlung im Fremdsprachenunterricht? Leechs Unterscheidung (vgl. Kap. 2.2) von der Verwendung sprachlicher Mittel (Pragmalinguistik) in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext (Soziopragmatik) geht Hand in Hand mit den kulturellen Praktiken, Normen und Erwartungen innerhalb von Gesellschaften. Der kulturelle Hintergrund ist für die Interaktanten unerlässlich, daraus können erfolgreiche Kommunikation sowie *cultural failure* resultieren (vgl. Blum-Kulka/House/Kasper 1989, S. 6). Daher sind kontrastive Untersuchungen von Sprechakten und pragmatischen Realisierungen in zwei oder mehr sprachlich-kulturellen Kontexten ein besonders fruchtbares Feld der Pragmatik, das als *Cross-Cultural Pragmatics* (ins Deutsche mit ‚interkultureller Pragmatik‘ übersetzt) bekannt ist. Auch dieser Begriff wird von anderen Bereichen differenziert: Kecskes unterscheidet zwischen *Cross-Cultural*, *Interlanguage-* und *Intercultural Pragmatics*, wo letzterer eher ein Forschungsgebiet vertritt, das aus soziokognitiven Theorien beruht und die kulturellen Hintergründe der Interagierenden stärker mitberücksichtigt (vgl. Kecskes 2018, S. 140–141). Kann man aber von universell gültigen Mustern, die in jeder Sprachgemeinschaft gelten, ausgehen? Oder sind spezifische Sprechakte (z. B. die Bitte) kulturspezifisch verankert (vgl. ebd. S. 8)? In diesem Sinne liefern die Theorien von Anna Wierzbicka einen bedeutenden Ansatz, da pragmatisches Verhalten, wie geteilte Normen, Werte und Praktiken (als *Cultural Scripts* bezeichnet), durch *Natural Semantic Metalanguage* ein frei von Vorimplikationen gekennzeichnetes und in alle natürlichen Weltsprachen übersetzbares Beschreibensystem untersucht werden kann (2010, S. 43; 49–51). Eine solche Herangehensweise bietet die Möglichkeit, sich von kulturellen *Bias* zu entfernen, die durch die Verwendung des Englischen als *Lingua franca* und als metakommunikative Sprache entstehen, um Kommunikation von außen zu analysieren. Gesellschaft und Kultur sind dynamische Konzepte im Wandel, die pragmatische Kompetenz und deren Förderung stets berücksichtigen sollten. Beispielhaft dafür ist die Sozialdeixis (du-Sie) und ihre aktuelle Entwicklung: In persönlichen Interaktionen besteht die Tendenz, andere Menschen zu duzen, jedoch nicht in allen situativen Gegebenheiten: Es wurde beispielsweise belegt, dass die Verkaufschancen in einem Autohaus, in einer Bank oder im Sportladen auch von höflichen Anreden abhängen können (vgl. Menne 2023). In digitalen Räumen sind Anreden in der zweiten Person Singular längst üblich, obwohl Einstellung und Empfinden der Nutzer*innen noch sehr von Faktoren wie dem Alter abhängt und interessanterweise vom Duzen zum Siezen in einer *Face-to-Face*-Interaktion gewechselt werden kann (vgl. Gredel 2023, S. 55–56).

¹¹ In Folgenden werden ‚transkulturell‘ und ‚Transkulturalität‘ bevorzugt, da sie, dem Verfasser und seiner didaktischen Erfahrung nach, Bedingungen, Ziele und Prozesse des Fremdsprachenunterrichts besser repräsentieren. Damit werden jedoch sprachlich-kontrastive Elemente keineswegs ausgeschlossen, sondern in einen breiteren, mehrsprachigen Kontext eingebettet und als Teil von hybriden Verflechtungen verstanden.

3 Soziale Netzwerke im DaF-Unterricht

Nach einer theoretischen Einführung über kommunikativ-pragmatische Kompetenz und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht fokussiert sich das vorliegende Kapitel auf soziale Netzwerke¹². Einer ersten Begriffserklärung und -beschreibung folgen Überlegungen über das Potenzial sozialer Netzwerke für den Deutschunterricht¹³ sowie authentische Beispiele kommunikativ-pragmatischen Inhalts aus dem Medium *Instagram*, die als fruchtbares Terrain für die im Kapitel 4 vorgestellten Aufgabenvorschläge dienen.

3.1 Was sind soziale Netzwerke?

Wenn ein Hashtag¹⁴ (Markierung eines Schlagwortes durch eine Raute) für die Beschreibung des heutigen Alltags gewählt werden müsste, dann würde *#digital* es bestimmt in die Favoritenliste schaffen. Schon beim Aufstehen tickt in den wenigsten Fällen ein analoger Wecker, sondern man wird von Musik, Radioprogrammen oder voreingestellten Jingles geweckt. Besitzer*innen einer Smart-Watch können den eigenen nächtlichen Schlaf (samt Schlafphasen und Wachperioden) analysieren lassen und durch dasselbe Gerät im Internet surfen, andere Geräte steuern und mit der Welt per einfache Fingerberührung vernetzt werden. Durch Apps können Trainingssessions, Tagesabläufe, Einkaufslisten sowie eine unzählige Reihe anderer Aktivitäten schneller und effizienter gestaltet werden. Auch die Bereiche von Arbeit, Freizeit und Bildung sind von zunehmender Digitalisierung geprägt. Man spricht von *deep mediatization*, also die „Datafizierung und Durchdringung aller Lebensbereiche durch digitale Medien“ (Thimm 2022, S. 14, in Anlehnung an Hepp 2020). Das ist nichts Überraschendes, da Digitalisierung zu den wichtigsten Transformationen der Gegenwart zählt:

Der Begriff der Digitalisierung hat mehrere Bedeutungen. Er kann die digitale Umwandlung und Darstellung bzw. Durchführung von Information und Kommunikation oder die digitale Modifikation von Instrumenten, Geräten und Fahrzeugen ebenso meinen wie die digitale Revolution, die auch als dritte Revolution bekannt ist, bzw. die digitale Wende. (Bendel 2021)

¹² In der Fachliteratur (vgl. Taddicken/Schmidt 2022, S. 6 insb. Fußnote 2) existiert eine Begriffsdifferenzierung zwischen sozialen Medien (*Social Media*) als Oberbegriff, sozialen Netzwerken (in soziologischer Bezeichnung als soziales Geflecht) und sozialen Netzwerkplattformen (Online-Dienste wie z. B. Facebook). Letztere werden im Folgenden synonymisch verwendet.

¹³ Die zunehmende Digitalisierung und Nutzung digitaler Inhalte in Rezeption und Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache bestätigt sich. Vgl: Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (Abruf 24.6.2023).

¹⁴ Für die Geschichte des Wortes vgl.: <https://www.deutschlandfunk.de/nachrichten-vertieft-eine-kleine-geschichte-des-hashtags-100.html> (Abruf 25.06.2023).

Digitalisierung betrifft so gut wie alle Lebensbereiche, von der Kommunikation über technische Veränderungen bis hin zur gesamten gesellschaftlichen Makroebene. Die digitale Wende verändert nicht nur die Art und Weise, wie Menschen leben, sondern möglicherweise auch ihre intrinsische Natur, sodass in absehbarer Zeit nicht mehr von Homo Sapiens, sondern von *Homo Digitalis* gesprochen wird:

Die Paarung der beiden Worte *Homo* und *Digitalis* ist intuitiv und naheliegend, besonders wenn man an den rapiden digitalen Wandel der letzten Jahre denkt. Es gibt kaum einen Bereich unseres Lebens, der nicht von einem gewissen Grad an Digital durchzogen wäre. (Montag 2018, S. 1, kursiv i. O.)

Wenn die Symbiose zwischen Menschen und digitaler Welt stets zunimmt und User*innen „permanently online, permanently connected“ (Vorderer 2015, S. 260) sind, dann hat dies auch Auswirkungen auf die Kommunikation über und zwischen Menschen, sowohl bezüglich neuer Modalitäten des Kommunizierens als auch vermittelter Inhalte. Die starke Tendenz zur Digitalisierung im Bereich der Kommunikation spiegelt sich vor allem im Phänomen der sozialen Netzwerke wider. Obwohl der Begriff ‚soziales Netzwerk‘ als selbstverständlich gelten mag, dennoch ist es von Bedeutung, ihn genau zu definieren. Wortgeschichtlich lässt sich

Netzwerk [...] in der Lesart ‚netzartiges Gebilde aus Fäden oder Drähten‘ bis auf das 17. Jahrhundert zurückführen. [...] Besonders die zuvor in den Sozialwissenschaften für zwischenmenschliche Beziehungen etablierte Verbindung *soziales Netzwerk* ist **gegenwärtig als Bezeichnung für digitale Kommunikationsplattformen außerordentlich präsent**. Aber auch außerhalb des digitalen Raums ist *Netzwerk* als **sprachliches Bild für diverse Arten von verzweigten Verbindungen in Wirtschaft, Politik oder im Berufs- und Privatleben** zu einem zentralen Wort des beginnenden Jahrtausends geworden. (Meyer-Hinrichs 2023 Hervorh. d. Verf., kursiv i. O.)

Interessanterweise kann ein Parallel zwischen das „netzartige Gebilde aus Fäden oder Drähten“ und das Konzept der Transkulturalität gezogen werden, das als Geflecht und Verflechtung beschrieben wird (vgl. Kap. 2.4). Die transkulturelle Seite von sozialen Netzwerken stellt auch die Ko-Konstruktion von Kultur und ihrer Rezeption dar, die von dem jeweiligen Medium abhängen. Vor allem im digitalen Bereich steht das gewählte Instrument in direkter Verbindung mit der Vermittlung von Inhalten, da das Medium selbst die Wahrnehmung von Schaffenden und Rezipienten steuern kann:

Kulturelles [ist] immer eng an seine verschiedenen Mediatisierungen gebunden, weil dieses unabhängig von seiner Darstellung, Vermittlung und Externalisierung nicht existent wäre. (Koch 2015, S. 183).

Soziale Netzwerke stellen per se transkulturelle Möglichkeiten dar, da Emergenz, Hybridität und multiple Identitäten (zumindest der physischen und der digitalen) typische Merkmale ihrer Nutzung sind. In einigen Fällen wirken „Social Media mittlerweile selbst ikonisch“ (Gunkel 2018, S. 25) wie die Plattform *Instagram*, dessen Bildbearbeitung und Art von Posts sich eine eigene Bezeichnung verdient haben und als „instagramesk identifizierbar und zitierfähig geworden [sind]“ (Gunkel S. 25). Beachtenswert ist auch

die sozialwissenschaftliche Entwicklung des Begriffes, der als „Muster an Sozialbeziehungen zwischen einer Menge von Akteuren“ definiert wird (Fuhse 2016, S. 16). Der Terminus ‚Beziehungen‘ kann dabei auf verschiedenartige Relationen verweisen, sowohl zwischen Menschen sowie Institutionen. Doch in digitaler Perspektive werden soziale Medien wie folgt definiert:

Sammelbegriff für Angebote auf Grundlage digital vernetzter Technologien, die es Menschen ermöglichen, Informationen aller Art zugänglich zu machen und davon ausgehend soziale Beziehungen zu knüpfen und/oder zu pflegen. (Taddicken/Schmidt 2022, S. 3)

Die Informationsbeschaffung und die Pflege sozialer Beziehungen geschehen auf sozialen Medien wie *Facebook*, *YouTube*, *WhatsApp* und *Instagram*, um nur einige zu nennen. In der angegebenen Reihenfolge handelt es sich um die weltweit meistgenutzten sozialen Medien (vgl. Chaffey 2023). Taddicken/Schmidt (2020) unterscheiden zwischen Plattformen, Personal-Publishing-Dienste, Instant Messaging/Chat und Wikis. Plattformen, die für die vorliegende Arbeit besondere Relevanz aufweisen, werden ferner unterteilt (vgl. ebd. S. 6–7) in:

- Netzwerkplattformen (wie *Facebook*, *mySpace*, *vKontakte*, *LinkedIn*, *Xing*), die Profilbesitzenden ermöglichen, soziale Kontakte mit anderen User*innen zu knüpfen;
- Diskussionsplattformen (z. B. *reddit.com*), die auf Meinungsäußerung ausgerichtet sind;
- Kreativplattformen (beispielsweise *TikTok*), die zur Erstellung/Verbreitung von selbst oder von anderen kreierten Inhalten dienen.

In einigen Fällen kann eine Plattform mehreren Kategorien zugeschrieben werden: Beispielsweise vereint *Instagram* „Merkmale einer Netzwerkplattform mit denen einer Kreativ-Plattform“ (vgl. ebd. S. 5). Primäres Ziel von sozialen Medien ist die Vernetzung von Nutzer*innen durch Schaffen und Teilen von Inhalten (wie Texten, Bildern, Videos) und Kommentaren. Dennoch sind soziale Medien nicht nur für Private gedacht, sie werden auch weitgehend von wirtschaftlichen Unternehmen verwendet, um durch Strategien des *Social-Media-Marketing* für Produkte bzw. Dienste zu werben, eine breitere Kundschaft zu erreichen, Kontakt zu Kund*innen zu knüpfen sowie Feedbacks von ihnen zu bekommen (vgl. Social Media Akademie 2023). Heutzutage sind soziale Medien allgegenwärtig, jedoch ist eine klare Kluft zwischen Weltregionen zu beobachten: Bezogen auf die Bevölkerung beträgt die Zahl der Nutzer*innen 84 % in Nord- und Westeuropa und lediglich 7,4 % in Zentralafrika (vgl. Chaffey 2023). Diese Daten zeugen von einem enormen Ungleichgewicht in der Nutzung von *Social Media*. Doch für die meisten Nutzer*innen im Privaten kann man dadurch kommunizieren, Vorlieben, Beschwerden, Erfahrungen und Empfehlungen teilen, das Leben von physisch nahen sowie weit entfernten Freund*innen, (Un)Bekanntem und Angehörigen verfolgen, Nachrichten hören, lesen, schreiben, die eigene Meinung auf verschiedenste Art und Weise äußern und die anderer sekundenschnell kommentieren. Darüber hinaus

sind *Social Media* zu einem digitalen Schaufenster für Produkte (von Kleidungsstücken bis zu Bio-Lebensmitteln), Dienste (z. B. Hochzeitsplanung und Reiseorganisation) und Veranstaltungen aller Art geworden, obwohl in Deutschland eher für den Austausch privater Nachrichten sowie Kommentierung bzw. Teilung von Beiträgen von/an Bekannten darauf zugegriffen wird¹⁵. Trotz Möglichkeit der Nutzung sozialer Medien auf unterschiedlichen Geräten wie PCs, Laptops, Tablets und Smartphones sind letztere ikonisch für die heutige Zeit zu erwähnen:

Seine weltweite Ubiquität und transnationale, -kulturelle wie soziale Relevanz scheint überdeutlich und legt den Schluss nahe, dass es sich bei dem Smartphone um ein, wenn nicht gar das zentrale Objekt gegenwärtiger Dingkultur handelt. (Gunkel et al. 2015, in: Gunkel 2018, S. 19)

Statistische Daten bestätigen es: Von 2016 bis 2020 ist die Anzahl der Smartphone-Nutzer*innen weltweit von 2,49 auf 3,6 Milliarden gestiegen und die Prognosen für das Jahr 2024 sehen eine rasante Zunahme um 1,9 auf 4,5 Milliarden¹⁶. Smartphones und soziale Netzwerke bilden ein unzertrennliches Paar, da spontanes Erfassen und echtzeitiges Teilen bzw. Kommentieren von Erfahrungen, besonders durch das auf Bilder spezialisiertes Netzwerk *Instagram*, ortsunabhängig ermöglicht werden (vgl. Gunkel 2018, S. 307). Soziale Medien verändern die Bedingungen des zwischenmenschlichen Zusammenlebens deutlich: Durch den ubiquitären Charakter des *Homo Digitalis* erübrigt sich die physische Anwesenheit an einem bestimmten Ort, Konversationen werden zugleich brüchiger und fortwährender, persönliche Netzwerke dienen als Ersatz für Freundeskreise, Entscheidungen werden zu offenen Optionen und weisen reversiblen Charakter auf, festes Vertrauen wird von ständiger sozialer Kontrolle ersetzt, Wertschätzung zeigt man durch Aufmerksamkeit (Likes/Kommentare) und Nacherzählungen erweisen sich dank Live-Verfolgung als überflüssig (vgl. Vorderer 2015, S. 264–266). Ein anderer fundamentaler Aspekt sozialer Netzwerke stellen Erwartungen dar: Laut Studien ist der Zugriff auf soziale Plattformen mit der Aktivierung derselben Gehirnareale verbunden, die für belohnende Wahrnehmung zuständig sind (vgl. Montag 2018, S. 26). Es wurde sogar herausgefunden, dass die Nutzung von Facebook „ähnlichen ‚Spielregeln‘ wie das Konsumieren anderer Drogen unterliegt“ (ebd.). Die unendlichen Möglichkeiten, Informationen veröffentlichen und teilen zu können, hat jedoch zur Verbreitung nicht überprüfter Inhalte geführt:

¹⁵ Statista. (14.06.2023): Beliebteste Aktivitäten in sozialen Netzwerken in Deutschland im Jahr 2023. In: *Statista*. <https://de.statista.com/prognosen/999894/deutschland-beliebteste-aktivitaeten-in-sozialen-netzwerken> (Abruf 25. 06. 2023).

¹⁶ VentureBeat. (23.09.2021): Anzahl der Smartphone-Nutzer weltweit von 2016 bis 2020 und Prognose bis 2024 (in Milliarden). In: *Statista*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/309656/umfrage/prognose-zur-anzahl-der-smartphone-nutzer-weltweit/> (Abruf 25. 06. 2023).

Niemand ist heute mehr auf einen Journalisten und ein Medium (Zeitung, Zeitschrift, Sendung) angewiesen. Er verfügt mit einem Internetanschluss selbst über alle Mittel, um seinen Status als Experte aufzubauen, zu festigen und zu erweitern. (Pflugbeil 2016, S. 10)

Die fehlende Expertise, die auf den sozialen Netzwerken weit verbreitet ist, basiert auf einer zwar pluralistisch-demokratischen Schreibeinstellung, die jedoch wahrheitsgemäßen, wissenschaftlichen Kriterien nicht (immer) entspricht. Jaron Lanier (2006) beklagt exemplarisch, den Wikipedia-Eintrag über sich mehrmals vergebens geändert zu haben: Er sei kein Regisseur von Beruf, sondern habe nur einmal einen Film gedreht. Anonyme Nutzer*innen hätten seinen Status als Filmmacher immer wieder betont und jedes Mal die Wikipedia-Seite über ihn entsprechend geändert. Der laienhafte Umgang mit Informationen ist nicht die einzige dunkle Seite der Medaille. Unter anderem werden Phänomene wie Filterblasen, *Hate-Speech*, Echokammern, Fake News, Desinformation und Verletzung der Privatsphäre untersucht (vgl. Taddicken/Schmidt 2022, S. 3). Emotionen spielen dabei eine besonders wichtige Rolle, da sie „medial erzeugt, geteilt, archiviert und reguliert [werden]. Soziale Medien lassen sich damit als Affektgeneratoren fassen“ (Lünenborg 2022, S. 233). Das ist auch das Ziel von den Betreiber*innen der Plattformen, die durch „Hass oder Empörung, Erregung oder empathische Solidarität“ versuchen, die Nutzungsdauer auf den sozialen Medien zu erhöhen (vgl. ebd.). Die „ökonomisch getriebene Architektur digitaler Plattformen [zielt] auf eine stete Affektlenkung sowie Steuerung der Intensität und Dauer von Affekten [ab]“ (Lünenborg, 2022, S. 240). Auch die Wahrnehmung gegenüber anderen spielt eine bedeutende Rolle bei der Nutzung sozialer Netzwerke. Beispielsweise haben Dumford et al. herausgefunden, dass (vor allem männliche) Studierende in den USA der Meinung sind, Gleichaltrige würden viel mehr Zeit als sie auf *Social Media* verbringen (vgl. 2023, S. 7). Schließlich ist für soziale Netzwerke eine neue Einstellung in Bezug auf Raum und Zeit zu beobachten. Die Perzeption von Zeit als linearem, sozio-kulturellem Konstrukt wird von einem „Zeit-Netz“ ersetzt, das „grundsätzlich omnidirektional [ist], d. h. es bietet von Augenblick zu Augenblick eine ganze Reihe von Anschluss-Alternativen in unterschiedlichen Richtungen“ (Großklaus 2003, S. 37). Dadurch wird die Dichotomie zwischen Vergänglichkeit (Stories, die nur einen Tag lang dauern) und Speicherung (Posts mit Inhalten, die als persönliches und zugleich öffentliches Archiv dienen) der Zeit spürbar. Auch Raum und Räume werden in sozialen Medien, auf unterschiedlichen Stufen, anders geschaffen und wahrgenommen:

In diesem temporären Festhalten des Ephemereren und dessen vernetzter Kommunikation steckt das, was soziale Medien derzeit ausmacht. Sie stecken in einem Zwischenzustand zwischen dem Nachvollziehbaren, dem Durchsuchbaren und dem Verschwindenden. (Hartmann 2022, S. 19)

Soziale Medien schweben also zwischen den Dimensionen von Zeit und Raum, zwischen vergänglichem Momenten, die es innerhalb kürzester Zeit zu teilen gilt, um die Reaktionen von den Kontakten zu bekommen, und digitalem Tagebuch, wenn nicht Lebensalbum, das kollaborativ genutzt werden kann. ‚Partizipation‘ ist ein Schlagwort im Bereich sozialer Netzwerke. Durch Plattformen und Apps erfolgt

virtuelle und reelle Teilhabe an der Gesellschaft. Nicht alle Nutzer*innen engagieren sich jedoch 100%ig, im Gegenteil: Die meisten beobachten, lesen, hören eher passiv. Dennoch wird dieses Verhalten von den Plattformen (und den Algorithmen) registriert und hilft der unbewussten Verbreitung bzw. Bevorzugung von Inhalten (vgl. Thimm 2022, S. 10–11; Rau/Grell 2022, S. 2). Partizipation und Teilhabe sind Kernbegriffe nicht nur im Kontext der sozialen Medien, sondern auch im Fremdsprachenunterricht, wo Lernende kollaborativ an gemeinsamen Projekten arbeiten und Sprache als interaktionales Werkzeug nutzen lernen.

3.2 Einsatz von sozialen Netzwerken im Fremdsprachenunterricht

Alltägliche Tätigkeiten, Berufswelt, auch Bildung wird digitaler. Zum einen hat diese Entwicklung zuvor unvorstellbare Chancen im Bereich Online-Learning eröffnet (nicht zuletzt während und nach der Corona-Pandemie), zum anderen heißt es nicht, dass alles, was in Richtung Digitalisierung geht, auch zwangsweise positive Folgen für Lehr- und Lernprozesse hat. Wie es oft bei großen gesellschaftlichen Veränderungen der Fall ist, polarisiert die digitale Wende die Meinungen in Befürworter*innen und Gegner*innen. Auf der einen Seite plädieren Verfechter*innen des Digitalen für eine intensive Auseinandersetzung mit Medien und digitalen Angeboten, die die Bildungswelt revolutionieren, auf der anderen Seite warnt der Konterpart vor den Risiken, die mit exzessiver Nutzung von digitalen Medien einhergehen, darunter mangelnder Körperbewegung und Suchtproblemen (vgl. Kerres 2020, S. 2–3). Tatsächlich können Digitalisierung und soziale Netzwerke in der Bildung sowohl Vor- und Nachteile mit sich bringen. Beispielhaft dafür ist eine exzessive Smartphone-Nutzung von *Social Media*, die in ein Suchtverhalten (und schlimmstenfalls in eine Depression) münden kann. Jedoch wurde belegt, dass dies vor allem bei Menschen geschieht, die wegen ihrer Persönlichkeit schon zu niedriger Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit sowie höherem Neurotizismus tendieren (vgl. Montag 2018, S. 19–21). Im hochschulischen Kontext kann der aufgabenorientierte Einsatz sozialer Netzwerke dagegen förderlich sein:

[...] academically and task-related social media activities have been shown to have a positive impact on perceived academic performance, while non-task-related social media use negatively affected perceived academic performance. (Dumford et al. 2023, S. 2 in Anlehnung an Chang /Tu/Hajiyev 2019)

Allgemein kann eine Art Hybridisierung des Lernens beobachtet werden, wodurch der klassische Frontalunterricht um digitale Aufgaben bzw. Angebote ergänzt wird. Die neuen Perspektiven mobilen Lernens dank Smartphones und portabler Geräte haben zudem dazu geführt, dass

Lernen seine räumlich-zeitlichen Begrenzungen [verliert] und [...] überall und jederzeit spontan geschehen [kann] - unter Zugriff auf multimediale Ressourcen und im Kontakt mit der eigenen LernCommunity. (Raindl/Waragai/Ohta 2013, S. 92)

Der Lernhorizont ist nicht mehr statisch und ausschließlich an Lehrpersonen gebunden, sondern dynamisch, an Lerner*innen orientiert und mobil. Eine verstärkte Nutzung sozialer Netzwerke wird jedoch nicht von allen Lernenden und Lehrenden als positiv angesehen. Wie aus der Übersicht von Manca/Ranieri (2017) deutlich wird, die auf Studien über Einstellungen zur *Facebook*-Nutzung im hochschulischen Kontext fokussiert, werden soziale Netzwerke von einigen als ‚private‘ Instrumente verstanden, während andere darin ein Potenzial sehen, das zu nutzen gälte. Für einige Lehrpersonen würde Kontakt über soziale Plattformen, neben Einwänden ethischer Natur, eine exzessive Annäherung an die Lernenden bedeuten. Wiederum würden nicht alle Lerner*innen Freundschaftsanfragen von Lehrenden annehmen. Diese Erkenntnisse zeigen, dass Digitalisierungsprozesse noch im Wandel sind und unterschiedlich rezipiert werden. Doch für die im Kapitel 4 vorgeschlagenen Aufgaben, insbesondere für die Beobachtung pragmatischer Erscheinungen, ist es unerlässlich, dass Lernende selbst die Umgebung, in der sie leben, wahrnehmen und beschreiben:

Increasingly, learners will use mobility and awareness of their immediate context as starting points for keeping social contact alive (who is nearby?), accessing fresh content (what resources are available here?), getting local information (what’s interesting here?) and becoming visible as creators and producers of content (what can I contribute?). In this way, they can develop essential skills and competences as 21st century learners, but most of them will need guidance in how to do it. A culture of listening to learners will involve finding out about their current practices with mobile technologies and seeking to extend them or channel them in the right direction. Language learners and teachers will need to understand, and be equipped for, self-directed, situated learning. They will then be in an excellent position to share this expertise with others, including those from other disciplines. (Kukulska-Hulme 2010, S. 11)

Lerner*innen sollten daher nicht als passive Rezipienten gesehen werden, sondern als aktive „(Ko-)Konstrukteure von Wissen und Materialien in Lehr- und Lernarrangements“ (Rau/Grell 2022, S. 4). Vor allem im Bereich Fremdsprachenlernen im Auslandskontext ist der Input von außen primär: Lehrende sollten dies berücksichtigen und die tagtäglichen Begegnungen und Erfahrungen von Lernenden als wertvolles Gut für die Erweiterung zahlreicher Kompetenzen betrachten. Auf theoretischer Ebene wird zwischen formalem (*formal*), non-formalem (*non-formal*) und informellem Lernen (*informal learning*) differenziert:

Während formales Lernen an die formalen Bildungssysteme gebunden ist, finden non-formales und informelles Lernen außerhalb dieser Institutionen statt. Non-formales Lernen bezieht sich hierbei auf didaktisch strukturierte Bildungskontexte und -angebote, während informelles Lernen meist ohne explizites Lernziel in Situationen erfolgt, die nicht explizit didaktisch strukturiert sind. Weitere Unterschiede finden sich auch in Lerninhalten und Lernprozessen. (Schwan/Annette 2019)

Der Unterschied soll im Folgenden durch ein erfundenes Beispiel besser verdeutlicht werden. Sakura ist eine japanische Germanistikstudentin an einer deutschen Universität: Ihr Studium ist dem formalen Lernen zuzuschreiben, da Lernprozesse, -inhalte, -materialien und -evaluation mehr oder weniger rigiden Regeln unterstehen, die von der Institution vorgegeben werden. Wenn sich Sakura, um ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen, für ein Tandemprojekt entscheidet, so ist dieses als non-formales Lernen zu verstehen, da oft keine Evaluation stattfindet und die Rahmenbedingungen mehr Spielraum als im akademischen Bereich ermöglichen (vgl. Johnson/Majewska 2022, S. 13–17). Als informelles Lernen würde man die *Jam-Sessions* und die anschließenden, lebhaften Gespräche bezeichnen, an denen Sakura als leidenschaftlicher Jazzfan mit Freund*innen teilnimmt. Während sich das institutionalisierte Lernen in einem theoretisch fundierten Rahmen durch strukturierte Planung ereignet, gehen das non-formale Lernen durch Experimentieren und das informelle mit affektiven und motivationalen Aspekten einher (vgl. Brebera/Hlouskova 2012, S. 275). Vor allem für den pragmatischen Fremdsprachenerwerb ist die Miteinbeziehung aller drei Ebenen unentbehrlich. Soziale Netzwerke führen zu einer unscharfen Trennung zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen. Herausfordernd wird für Lehrende, Aufgaben und Projekte zu konzipieren, die durch soziale Netzwerke Lernenden einen Raum bieten, um kooperativ zur Wissenskonstruktion beizutragen, ohne dabei die rahmenbedingenden Lernziele außer Acht zu lassen (vgl. Kap. 4). Erstrebenswert ist in dieser Hinsicht ein Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, damit Letztere auf dem Weg zur Autonomie begleitet werden können. Dafür ist die Figur der Lehrkraft immer noch von entscheidender Bedeutung:

Der [Unterrichts]Rahmen wird konzipiert aus dem Bildungsziel, dem Lehrzweck, der Lehrperson und dem Bezug zwischen Lernendem und Lehrendem. Damit ist die Lehrperson als eine Art übergeordneter Kommunikator zu verstehen, der die Auseinandersetzung mit einem Medienangebot zweckhaft bestimmt. (Pietraß 2006, S. 15–16)

„Übergeordneter Kommunikator“ heißt längst nicht, dass die Rolle der Lehrperson an Wichtigkeit verliert, im Gegenteil: Unterrichtende sind sowohl für die didaktischen Entscheidungen im Voraus, die Begleitung während des Kurses und die Evaluation nach dem Unterrichten unerlässlich, unabhängig davon, ob online oder in Präsenz. Nichtsdestotrotz ändert sich die Art und Weise, wie Lernende auf Inhalte zugreifen und wie Lehrende sie dabei unterstützen können. Wenn die Erlernung von deklarativem Wissen und Prozessen vor 40 Jahren noch fast ausschließlich durch die Vermittlung von Lehrpersonen geschah, erfolgt dies heute oft durch Medien, durch „Beschreibung, Interpretation, symbolische Darstellung. Insofern kann man davon ausgehen, dass der Zugang zur Sache immer ein vermittelter ist, durch den Lehrer oder das Medium“ (Pietraß 2006, S. 18). Der Umgang mit didaktischen Medien, vor allem bei sozialen Netzwerken, eröffnet neue Szenarien. Es handelt sich um noch zu schöpfende Lernkulturen, die mehr als die bloße Summe technologischen Fortschritts zu verstehen sind: „it takes more than technology to connect people in ways that are sensitive to existing and emergent learning

cultures“ (Kukulka-Hulme 2010, S. 4). Wenn digitale (und soziale) Medien eine Schlüsselrolle in der Bildung spielen, vor allem in der Fremdsprachenvermittlung, und wenn Lehrpersonen dabei eine wichtige koordinierende Position einnehmen, dann sollten sie dafür bestens vorbereitet werden. Doch genau Unterrichtende befinden sich in einer Art Limbus:

Bei technologischen Entwicklungen (gerade, wenn sie relativ schnell passieren) befinden wir uns als Pädagog*innen in der Situation, dass wir uns selbst noch in der ‚Ausprobier- und Entdeckungsphase‘ befinden, uns aber gleichzeitig auch in der Verantwortung sehen, zu erklären, einzuordnen und zu unterstützen. (Hirsch 2023)

Ein gemeinsamer Weg kann von Lehr- und Lernpersonen begangen werden, um von- und miteinander zu lernen: Während die Lehrkräfte einen verstärkten Fokus auf die Lernziele setzen können, so werden Lerner*innen zunehmend zu Medienexpert*innen auf der Gestaltungsebene. Wie ersichtlich wird, sollten sowohl Lehrkräfte als auch Lerner*innen ständig Kompetenzen entwickeln, im Sinne einer *digital literacy*, um durch gemeinsame Bedeutungskonstruktion die Lernziele kooperativ zu erreichen und den Lehr- und Lernprozess immer wieder zu verbessern. Laut Ollivier besteht digitale Kompetenz aus technologischer Kompetenz (*technology literacy*), Kompetenz der Bedeutungskonstruktion (*meaning-making literacy*), Interaktionskompetenz (*interaction literacy*) und einem ethisch-kritischen Rahmen (*ethical and critical framework*) (vgl. Ollivier 2018, S. 9–13). Alle genannten Kompetenzen, die wichtige Aspekte wie technische Voraussetzungen und Basis-Kenntnisse von Geräten, proaktiven Umgang mit Inhalten und Kooperation mit anderen miteinschließen, sind vom ethisch-kritischen Rahmen abhängig, d. h., dass eine Evaluierung der Kontextangemessenheit immer sowohl von Seite der Lehrenden als auch der Lernenden stattfinden sollte. Digitale Kompetenzen sind jedoch nicht als parallele, zusätzliche Herausforderung anzusehen, sondern als alle Bildungsbereiche (schon auf den ersten Bildungstufen) umfassendes Konstituens: „Im Übergang zur digitalen Epoche entsteht nicht eine weitere, zusätzliche Kulturtechnik, sondern die Digitalisierung durchdringt alle bisherigen Handlungspraktiken, also auch wie wir lesen, schreiben und rechnen“ (Kerres 2020, S. 14). In diesem Sinne erarbeitet Kerres ein weiteres Kompetenzmodell für Bildung in der digitalen Welt, das an drei Prinzipien knüpft:

- Identität entwickeln im Umgang [mit Medien]
- sich mit anderen [über Medien] ‚verständigen‘
- am [mediatisierten] Wissen der Kultur teilhaben (2020, S. 22)

Bedeutend ist bei seiner Modellierung die Verwendung der Begriffe ‚Identität‘ und ‚Kultur‘, in Bezug auf Medien und digitale Welt. Lernende entwickeln eine eigene Identität, umrahmt von und durch Medien, sie nutzen Medien mit anderen in einem ständigen Aushandlungsprozess und partizipieren durch mediatisiertes Wissen an Kultur. Solche simultan verstandene Struktur erinnert erneut an das

transkulturelle Leitbild eines Geflechtes, das auch grafisch einem Mikrochip (symbolische Darstellung des Digitalen schlechthin) mit seinen zahlreichen internen und externen Verbindungen ähnelt. Wenn sich der Umgang von Lernenden mit digitalen (und vor allem sozialen) Medien gleichzeitig in drei Richtungen bewegt (hin zu den Lernenden selbst, hin zu den Kommiliton*innen und anderen Nutzer*innen und hin zum Wissen) sollte denselben freien Raum für eigenständige Entscheidungen geschaffen werden:

By encouraging learners to post comments on online articles or to contribute to crowdsourcing sites, teachers can mobilise learners' digital competences in real situations. However, it is also essential to ensure that this participation is meaningful both to learners and other users of the platform and goes beyond a mere learning task in order to become a real contribution. Learners will also have to keep in mind that these modes of participation contribute to their digital footprint and as a consequence, they will need to decide whether they use their real identity or create an avatar. (Ollivier 2018, S. 14)

Bewusst getroffene Entscheidungen sind also gefragt, um lernzielorientierte und zugleich realitätsbezogene Beiträge durch die Nutzung von sozialen Netzwerken zu schaffen. Selbstverständlich soll der Einsatz von Medien, vor allem von sozialen Netzwerken, von Fall zu Fall je nach Lernzielen, Lerngruppen und didaktischen Gegebenheiten erwogen werden, um eine optimale Orientierung an Lerner*innen zu ermöglichen und zugleich Motivation und Teilhabe zu maximieren. Dabei kommt Lehrenden eine Schlüsselaufgabe zu: Sie sollten weder die inzwischen selbstverständlich gewordene digitale Realität leugnen noch pauschale Entscheidungen zugunsten digitaler Angebote treffen. Vielmehr sollten Lernumgebung, -kontext, -inhalte und -ziele und vor allem die Perspektive der Lernenden beachtet werden, um das passendste (auch digitale) Medium anzubieten und gleichzeitig von diesem kooperativen Entscheidungsprozess lernen, damit sowohl Lern- als auch Lehrpersonen zum bildungsorientierten Umgang mit digitalen Medien ermächtigt werden.

3.3 Beispiele kommunikativ-pragmatischen Inhalts aus sozialen Netzwerken

Bevor im Kapitel 4 umfassende Aufgaben zur Förderung der kommunikativ-pragmatischen Kompetenz vorgeschlagen werden, werden hier zunächst einige Beispiele aus dem Internet präsentiert, die sich durch einen hohen kommunikativ-pragmatischen Inhalt auszeichnen (vgl. Kap. 2) und daher als nützliches Modell und Input für Unterrichtsideen dienen. Die unten angeführten Beispiele sind kurze *Reels* (Videos), die entweder auf typisiertes Verhalten bzw. idiomatische Ausdrücke ironisch Bezug nehmen. Einige davon verfügen über Untertitel auf Deutsch bzw. Englisch oder in der jeweiligen regionalen Varietät. Die Präsentation der Reels im Deutschunterricht soll, abgesehen von der tatsächlichen Durchführung der pragmatischen Aufgaben, als eine erste Annäherung an pragmalinguistische und soziopragmatische Aspekte (v. a. des Deutschen) sein. Soziolinguistisch betrachtet, sind die Videos wegen der Verwendung unterschiedlicher Varietäten des Deutschen von Interesse. Dieser linguistische Aspekt wird als Plurizentrik des Deutschen bezeichnet: „Eine plurizentrische Sprache ist eine Sprache mit mehreren

nationalen Zentren und dort kodifizierten, unterschiedlichen Standardvarietäten“ (Hägi 2007, S. 6). Besonders im DaF-Unterricht im Zielland ist der Lehr- und Lernkontext von enormer Wichtigkeit, da der Input von außen die Lernumgebung bestimmt. Doch auch das Hinweisen auf andere Standardvarietäten ist erwünscht und bereichernd. Dies bedeutet wiederum nicht, dass der Wortschatzerwerb unnötig erschwert werden sollte und bei jeder Gelegenheit Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen eingeführt werden müssten. Es ist vielmehr erstrebenswert, eine (v. a. rezeptive) Sensibilisierung für die Plurizentrik des Deutschen zu schaffen, um dessen Vielfalt als sprachliche und kulturelle Bereicherung anzuerkennen. Dafür schlägt Sara Hägi vor, geeignete Nachschlagewerke und möglichst viele authentische Materialien zu verwenden sowie mit Lehrkräften aus dem gesamten deutschsprachigen Raum zusammenzuarbeiten (2007, S. 12). In diesem Sinne stellen Reels aus dem Netz (semi-)authentisches Material dar. Paradigmatisch dafür ist der Instagrammer @cossurap, der im Reel „Wie sagt man in Deutschland zu einem Freund?“¹⁷ die entsprechenden Varianten aus verschiedenen Städten auflistet: ‚Spezl‘ (Bayern), ‚Guhdsdr‘ (Sachsen), ‚Früünd‘ (Ostfriesland), ‚Keule‘ oder ‚Atze‘ (Berlin), ‚Kolleesch‘ (Hessen), ‚Kumbl‘ (Schwaben), ‚Kumbl‘ oder ‚Spezi‘ (Baden), ‚Bruder‘ oder ‚Abi‘ (NRW). Einige Varietäten können sich als besonders schwierig für Lernende erweisen, wodurch eine Vertiefung mit diesem Thema sinnvoll sein kann. Beispielsweise kann im Fall von sächsischem ‚Guhdsdr‘¹⁸ auf einen Text verwiesen werden, der den Begriff besser erklärt, damit die Fertigkeit ‚Lesen‘ dazu trainiert wird. Darüber hinaus können Aufgaben zum Text erarbeitet werden, damit Lernende sich noch intensiver mit sprachlichen Varietäten auseinandersetzen, vorausgesetzt, dass dies ihrem Lernkontext oder -ziel entspricht, wenn sie z. B. im Rahmen eines sprachwissenschaftlichen Studiums die regionalen Varietäten kontrastiv verglichen werden. Aus pragmatischer Sicht sind die letzten Substantivpaare im Reel: ‚Kumbl/Spezi‘ und ‚Bruder/Abi‘ aufschlussreich. Auf ihre Zweideutigkeit wird im Video Bezug genommen: ‚Spezi‘ als Synonym für eine*n Freund*in und als Getränk und Bruder als Familienmitglied. Ironischerweise wird auch ‚Abi‘ verwendet (Türkisch für ‚älterer Bruder‘, gelegentlich als Synonym für ‚Freund‘). Dies zeigt auch den mehrsprachigen Charakter der heutigen gesprochenen Sprache. Außerdem findet man in den Kommentaren sogar korrigierende Anmerkungen, je nach Sprachgefühl der Nutzer*innen:

nina_modernwitch In NrW sagt man nicht Bruder 😊 bitte unterstütz das nicht 😞😞😞 Fründ heißt das ❤️

dimonsimon @nina_modernwitch Man sacht jawohl Kumpel

japan.metal.kevin @nina_modernwitch als ob nur nrw bruder sagt 😊

¹⁷ https://www.instagram.com/reel/CpfuJQgIueU/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA== (Abruf 27. 06. 2023).

¹⁸ Vgl. Sächsische Staatskanzlei (2019): Sächsisch für Anfänger – Guhdsdr. In: *So geht sächsisch*. <https://www.so-geht-saechsisch.de/dialekt/guhdsdr> (Abruf 28.6.2023).

Wie die obigen Kommentare verdeutlichen, sind sich Nutzer*innen darüber nicht einig, welches Wort typisch für ihre regionale Varietät ist. Dies zeigt, wie vielfältig und reich ‚eine‘ Sprache sein kann. Daran kann im Unterricht angeknüpft werden, um Lernende für sprachliche Varietäten und Pluralität zu sensibilisieren und ihren Wortschatz zu erweitern. In diesem Sinne bieten die Videos von @loriszimmerli zahlreiche Beispiele von Helvetismen, die für Sprechende der bundesdeutschen Varietät nicht unmittelbar verständlich sind. „Die grösste Verwirrung beim Schweizdeutsch und Deutsch“¹⁹ spielt auf die unterschiedliche Bedeutung von einigen Verben der bundesdeutschen und schweizerischen Varietäten und auf die daraus resultierenden Missverständnisse. Wenn ‚springen‘ auf Bundesdeutsch ‚einen Sprung machen‘ bedeutet, so wird dafür ‚laufen‘ in der Schweiz gesagt, während dasselbe Verb ‚laufen‘ in der Schweiz dem bundesdeutschen Begriff ‚spazieren‘ entspricht und ‚rennen‘ oder ‚joggen‘ in der Schweiz dialektal als ‚seckle‘ bezeichnet wird. In diesem Fall werden nicht verschiedene Sprachen verglichen, sondern die Standardvarietäten des Deutschen, die beweisen, wie die innere Mehrsprachigkeit – „individuelle sprachliche Kompetenz in verschiedenen Varietäten und Registern einer Sprache“ (Pilypaityte 2013) – alles andere als zweitrangig ist. Einen anderen Modus Procedendi zeigt @austriankiwii, ein in Österreich lebender Neuseeländer. Er setzt auf kulturelle Merkmale und verdeutlicht sie kontrastiv, wie im Video „Bread in Austria.../Bread in New Zealand...“²⁰. Darin zeigt er, wie ausdifferenziert die Auswahl an Brotsorten in Österreich, im Vergleich zu Neuseeland, ist. Einem kargen neuseeländischen Angebot an *white bread/brown bread/some pizza bread* steht eine regelrechte Wortlawine der Bäckereikunst gegenüber: Brezn, Bauernbrot, Schwarzbrot, Milchbrot, Salzstangerl, weißer Wecken, Semmel, Vollkornbrot, Mohnfresserl, Vitalweckerl, Roggenweckerl, Struznbrot, Kornspitz. In diesem Fall könnten Lernende darauf aufmerksam gemacht werden, dass z. B. ‚Semmel‘ eine süddeutsche Variante bzw. österreichische Standardsprache ist. Darüber hinaus kommt hier die Verbindung zwischen Sprache und Kultur zum Vorschein, da die vielen Begriffe für Brotsorten auf ein hohes kulturelles Gut verweisen. Wenn mit dem Thema weitergearbeitet wird, könnte eine Aufgabe für Lernende darin bestehen, Bäckereien (oder die Lieblingsbäckerei) zu besuchen und ein kurzes Video darüber zu drehen, welches das bestehende Angebot beschreibt und, wenn geeignet und erwünscht, mit der eigenen Brotkultur oder der eines bevorzugten Kontextes sowohl inhaltlich als auch sprachlich durch Übersetzungen vergleicht, um die im GeR genannte Mediationskompetenz zu fördern (vgl. Kap. 2.3).

Ein anderes, beliebtes und inzwischen besonders produktives Format ist „In English we don’t say...“, das bald in länder-, und städtespezifische Versionen durchdekliniert wurde. In den Videos werden

¹⁹ https://www.instagram.com/reel/CtMjeuLunPi/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA==
(Abruf 12.07.2023).

²⁰ https://www.instagram.com/reel/Co9S4ZmAe2j/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA==
(Abruf 28.6.2023).

Ausdrücke präsentiert, die von der Standardsprache abweichen oder idiomatisch sind. Ein Beispiel dafür stellt @pfalz.fluencer mit „In der Pfalz we don’t say: Lust auf ein Date?“²¹ dar, wo er die von der Oma frisch hausgemachten ‚Dampfknepp‘ als verlockende Einladung vorschlägt. Auch in diesem Fall fragt eine Nutzerin, mit einem Kommentar auf Pfälzisch, ob es sich beim ‚Dampfknepp‘ um ein alternatives Wort vor für ‚Dampfnudle‘ handele. In eine etwas andere Richtung gehen die Videos von @liamcarps1, einem in Deutschland lebenden Deutsch-Engländer, der auch durch das Format „In Germany we don’t say...“ Redewendungen illustriert, wie in diesem Video²², wo er die gängigsten Phraseologismen bei regnerischem Wetter „Wir sind nicht aus Zucker“ und „Es gibt kein schlechtes Wetter, nur schlechte Kleidung“ vorführt. Seine Videos sind dank ihres sprachvergleichenden Charakters beliebt: In den Kommentaren fügen oft Nutzer*innen Varianten aus anderen Sprachen hinzu:

daria.glenter Same in Norwegian - no bad weather, only bad clothes. Ingen dårlig vær - bare dårlige klær!

basti_hannover_traveller Bei starkem Wind lautet dann ein norddeutsches Sprichwort: Sturm ist erst, wenn die Schafe keine locken mehr haben.

thaysbfc I stated to learn German recently. You videos have been helping me, specially with subtitles in german and english.

Aus didaktischer Sicht ist der letzte Kommentar besonders interessant, da der*die Nutzer*in dadurch deutlich macht, wie nützlich diese unvertitelten Reels sind, um Deutsch zu lernen. Tatsächlich kann das aus kurzen Szenen bestehende Format mit klarer Aussprache und Übersetzung aus dem Deutschen ins Englische (und umgekehrt) für Fremdsprachenlernende optimal sein, um für die Zielsprache nicht nur im Unterricht, sondern auch beim Scrollen des eigenen Feeds in alltäglichen Kontexten nützlich zu sein, ganz im Sinne eines informellen Lernens (vgl. Kap. 3.2). In „When Germans say, We see us“²³ thematisiert @liamcarps1 wortwörtliche Übersetzungen von Abschiedsformeln aus und in beide Sprachen. „Wir sehen uns“ wird zu „We see us“ und „Auf Wiedersehen“ zu „Until we see us again“. Besonders aufschlussreich für Lernende kann die Verdeutlichung negativen Transfers in die Fremdsprache sein. Außerdem können sie dadurch ermuntert werden, eine mehrsprachige Liste von nach Registern geteilten Abschiedsformeln zu verfassen bzw. Skripts und Rollenspiele vorzubereiten, um gängige Unterschiede zwischen Umgangssprache und formellem Stil anzuschneiden. Ferner bietet „Germany and the word ‚Na‘“²⁴ den Anstoß zur Analyse von der Bedeutung und kontextangemessener

²¹ https://www.instagram.com/reel/Ctjx3IgInYZ/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA== (Abruf 28. 06. 2023).

²² https://www.instagram.com/reel/CqdMbmXjGzO/?utm_source=ig_web_copy_link (Abruf 28. 06. 2023).

²³ https://www.instagram.com/reel/Crdo5auuhRB/?utm_source=ig_web_copy_link (Abruf 28.06.2023).

²⁴ https://www.instagram.com/reel/Cs3uvr_uCsv/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA== (Abruf 28.06.2023).

Verwendung von Modalpartikeln. Dabei kann das Skript des Videos als modifizierbare Vorlage verwendet werden, sodass die Lernenden in kooperativer Arbeit den Dialog variieren. Gleichmaßen bekannt ist die Vietnamesin @uyenninh, die mit einem Deutschen verheiratet ist und von soziokulturellen Aspekten, vergleichenden (Reverse-)Kulturschocks und ihrem Alltagsleben als Studentin in Berlin berichtet. „When Germany creates a new word“²⁵ bietet Anlass zur Arbeit mit Komposita. Im Video wird ‚Schnapsidee‘ (origineller Einfall nach Alkoholkonsum) sowohl kritisiert als auch mit dem dänischen *olforskrakkelse* (Angst, nicht genügend Bier zur Verfügung zu haben) positiv verglichen. Der Inhalt des Beispiels ist erstens auf sprachlicher Ebene verwendbar, um die Zusammenstellung von Wortteilen einzuführen, zweitens transkulturell bedeutend, da nicht nur ein Vergleich stattfindet, sondern eine allgemeine Auseinandersetzung mit kulturellen Praktiken, und drittens kann das Video einen Ansporn für kreative Aufgaben über zusammengesetzte Wörter darstellen: Einzelnen, in Paaren oder Kleingruppen könnten Lernende Komposita über ein im Voraus bestimmtes Thema schaffen und Wörterbücher oder das Internet als Korpus verwendend, versuchen, ihre Vermutungen zu bestätigen. Schließlich sind Neologismen im Sprachgebrauch üblich: Neuschöpfungen aus der Presse oder häufigem Gebrauch finden oft ihren Weg in die Standardsprache. Man denke nur an das Wort des Jahres, das jährlich von der *Gesellschaft für deutsche Sprache* gewählt wird²⁶. Einige Komposita aus dem Jahr 2022 sind ‚Zeitenwende‘ (Gewinner), ‚Gaspreisbremse‘ (2. Platz), ‚Inflationsschmerz‘ (4. Platz) und ‚Klimakleber‘ (5. Platz).

Ein letztes Beispiel von @uyenninh „The side effects of living in Germany“²⁷ hebt Elemente sprachlicher und nicht-sprachlicher Höflichkeit auf Deutsch hervor:

- In der ersten Szene reicht ein „So!“ mit Händegeste auf den Oberschenkeln, um den Wunsch auszudrücken, dass man sich verabschieden möchte.
- In der dritten Szene überlegt sich die Protagonistin, dass es längst Zeit ist, Einladungen für ihre Geburtstagsparty zu schicken (3 Monate im Voraus).
- In der vierten Szene klopft sie am Ende einer akademischen Vorlesung mit der Faust auf den Tisch.

Pragmalinguistisch gesehen stellt das erste Beispiel eine Chance dar, um indirekte Sprechakte (hier der Wunsch, nach Hause zu gehen) zu analysieren. Eine mögliche Aufgabe könnte darin bestehen, den Lernenden passende Sätze auf Deutsch sowie nicht- oder parasprachliche Elemente (und kontrastiv in

²⁵ https://www.instagram.com/reel/Crf7btioV4-/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA== (Abruf 28.06.2023).

²⁶ Gesellschaft für deutsche Sprache e. V.: Wort des Jahres. <https://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/> (Abruf 28.6.2023).

²⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=9Y6X3rzLDL0> (Abruf 28.6.2023).

anderen Sprachen) auflisten zu lassen, um sie anschließend im Plenum zu besprechen. Die dritte Szene ist eher mit kulturellen und persönlichen Gewohnheiten verbunden und bietet Anlass, um das Thema Pünktlichkeit zur Diskussion zu stellen. *Last but not least* ist das akademische Klopfen, vor allem in hochschulischen Kontexten, eine treffende Exemplifizierung von Beifall und Komplimenten. Neben einer Arbeit an und mit Texten über die Geschichte hinter dieser verbreiteten Gewohnheit (Beiseler 2004; Golücke 2022) könnte das Reel als Auslöser eines Brainstormings über den Sprechakt ‚Kompliment‘ dienen.

Die meisten aufgeführten Beispiele sind entweder völlig oder zur Hälfte in englischer Sprache gedreht. Wenn nicht, enthalten sie in fast allen Fällen dennoch Untertitel auf Englisch. Dies ist in vielerlei Hinsicht vorteilhaft: Auch Lernenden in den A-Niveaus wird dadurch ermöglicht, sich mit verschiedensten pragmatischen Aspekten, schon am Anfang ihres Abenteuers mit der deutschen Sprache, auseinanderzusetzen. Darüber hinaus entsprechen die Reels der sprachlichen Realität, vor allem in Großstädten wie Berlin, wo eine Hybridisierung zwischen Deutsch und Englisch als *Lingua franca* (neben Einflüssen und Überlappungen vieler anderer Sprachen) längst die Regel ist. Ferner begünstigt die Kontrastivität zwischen Deutsch, Englisch und den Erstsprachen der Lernenden die Mediations- und Übersetzungskompetenz, sodass die parallele Anwesenheit von unterschiedlichen Sprachen als Bereicherung für die Förderung der Lernenden verstanden werden soll. Nichtsdestotrotz sollte nicht vergessen werden, dass das Ziel eines DaF-Unterrichts das Erlernen und Verbessern der deutschen Sprache ist und dass die vorübergehende Nutzung des Englischen als Stütze und Brücke zur Beherrschung des Deutschen dienen soll. Vor allem in den A-Niveaus sollte die goldene Mitte gefunden werden, wo zu kommunikativen Zwecken und Verständnissicherung auf das Englische zurückgegriffen wird, ohne dass dies die Überhand gewinnt.

4 Das Projekt *Pragmatik entdecken*

Auf den theoretischen Vorüberlegungen über sprachliche Kommunikation, Pragmatik, Inter- bzw. Transkulturalität und die Rolle der sozialen Netzwerke im heutigen Fremdsprachenunterricht basierend, geht das vorliegende Kapitel auf praktische Einsatzmöglichkeiten sozialer Netzwerke (insbesondere *Instagram*) zur Förderung kommunikativ-pragmatischer Kompetenz ein. Zunächst werden die allgemeinen methodisch-didaktischen Rahmenbedingungen (Lernziel, Zielgruppen, Instrumente, Inhalte, vierteilige Struktur) erläutert, die als Voraussetzung zur Erledigung der Aufgaben dienen. Ihnen folgt die Beschreibung von den zwei Aufgabenvorschlägen: *Speech acts – Sprechakte* (ab dem Niveau A2) und *(un)höflich?* (ab dem Niveau B1).

4.1 Methodisch-didaktische Rahmenbedingungen

The pervasiveness of mobile technology is certainly changing how we teach and learn. Mobility is a great instigator of change. Language learning, so relevant across all generations, can help bring about a lifelong learning culture, but new materials and tools must pay more attention to learners' real needs in context, in the situations in which they arise. Support for reflection on intercultural encounters is equally important. It seems that learners will increasingly lead the way by sourcing and producing their own resources and software tools. However [sic!] their pedagogical expertise is necessarily limited. Consequently, the new learning culture should be a shared project between learners and teachers. (Kukulska-Hulme 2010, S. 12)

Schon 2010 betonte Kukulska-Hulme die Wichtigkeit mobiler Technologie im Bildungsbereich: Eine Kultur lebenslangen Lernens kann geschaffen werden, wenn die kontextbezogenen Bedürfnisse der Lernende berücksichtigt werden. Dafür sind neue Materialien und Instrumente sowie Unterstützung bei transkulturellen Begegnungen nötig. Lehrende werden sich noch stärker an Lernenden orientieren müssen, um am gemeinsamen Projekt einer neuen Lernkultur zu arbeiten. Lernende und Lehrende sind heutzutage „permanently online, permanently connected“, daher sollten die Bedingungen der veränderten Bildungssituation verstanden werden, um sich damit optimal auseinandersetzen zu können (vgl. Vorderer 2015, S. 261–263):

- Lösungen auf Probleme müssen nicht unbedingt gefunden werden, da der ständige Internet-Zugriff komplexe Recherchen ermöglicht;
- durch Wissenszugang wird die Bedeutung von Wissen relativiert;
- das Vertrauen in der Gruppe erleichtert die Aufgaben und mindert den Selbstdruck;
- Big Data ersetzt Intuition;
- die Erwartung effizienten Gelingens ersetzt die Freude am Gelingen.

Was bedeutet das im Konkreten für den DaF-Unterricht und wie können soziale Netzwerke aufgabenorientiert zur Förderung pragmatischer Kompetenz eingesetzt werden?

Umfassendes Lernziel: Förderung pragmatischer Aspekte der Sprache

Durch die Aufgabenvorschläge soll das Sprachgefühl der Lerner*innen für pragmalinguistische und soziopragmatische Aspekte des Deutschen sensibilisiert werden. Wie der Name verrät, ist das Projekt als Entdeckung gedacht, und zwar als Erkennung der Muster und Konventionen, die in Sprache und Interaktion als vorausgesetzt gelten, jedoch für Fremdsprachler*innen schwieriger Aneignung sind. Solche stufenweise Annäherung an das Thema erfolgt parallel und ergänzend zu bestehenden Sprachkursen (z. B. während eines Auslandssemesters). Die Herangehensweise folgt einem offenen Gestaltungsmuster, das eine hohe Flexibilität aufweist, da viele Organisationsparameter von der

jeweiligen Kurssituation abhängig sind. Da das Projekt als kursbegleitendes Plus gedacht ist, werden hier Empfehlungen angegeben, die wiederum an den Unterrichtskontext und an die realen Bedingungen anzupassen sind. Ein primärer Aspekt der Aufgaben ist ihre explorative Natur. Darunter soll, im Gegenteil zu frontalem, präskriptivem Unterricht, ein aktives, kontinuierliches Mitmachen der Lernenden verstanden werden, das sich für eine kollaborative Entdeckung pragmatischer Merkmale besonders gut eignet. *Researched-based Learning* ist eine schon bestehende Methode, die institutionalisierter ist und nach ähnlichen Kriterien vorgeht, die jedoch im Bereich FSU noch nicht genügend erforscht ist (vgl. Marcella/Samofalova 2022, S. 569–570). Ein weiterer grundlegender Aspekt ist Motivation. Es wäre voreingenommen, Aufgaben über Sprechakte vorzugeben, die die Teilnehmenden nicht interessant fänden. Deswegen sollte Freiheit in diesem Sinne gewährleistet werden, damit die Wahl der Subthemen so weit wie möglich mit den Interessen der Lernenden übereinstimmt. Im ersten Teil des Projektes sollte eher einzeln gearbeitet werden, während in der zweiten Hälfte proaktive Kollaboration gefragt ist, die mit Aushandlungen und Kompromissen Hand in Hand geht:

Doch betrachtet man das Hier und Jetzt, erscheint es nicht nur gefällig, sondern notwendig, [...] die Studierenden (auch) entsprechend einer partizipativen Lehr- und Lernkultur zu sozialisieren. Diese verlangt ihnen selbstverständlich ab, sich regelmäßig und systematisch in einem didaktischen Sinne (gemeinsam) vorzubereiten und sich wiederholt im Diskursraum zu positionieren und Verantwortung zu übernehmen – und in der Konsequenz die Folgen eigener und gemeinsamer (Mehrheits-)Entscheidungen und Handlungen (mit)zutragen. (Mayrberger 2019, S. 223–224)

Obwohl Mayrberger sich eher auf die demokratisch-politische Bildung bezieht, ist es dennoch von Interesse, wie gut sich der Entscheidungsprozess auf das Fremdsprachenlernen übertragen lässt. Lernende sollten auch für die eigenen Worte in der Fremdsprache Verantwortung übernehmen und deren Folgen einschätzen lernen.

Bezüglich einer möglichen Evaluation der geförderten Kompetenz wird auf Roever verwiesen (vgl. 2009, S. 572–573), der suggeriert, für standardisierte Sprechakte und Routinen DCTs zu verwenden und für komplexere Verhandlungssituationen eher Rollenspiele einzusetzen. Je nach Kursdauer und zur Verfügung stehenden Stunden könnten sogar beide Evaluationsmethoden eingesetzt werden, um sowohl die pragmlinguistische als auch die soziopragmatische Komponente evaluieren zu können. Dennoch, da die Lernenden sich schon beachtlich zur Erledigung der kollaborativen Aufgabe anstrengen, soll in der jeweiligen Kurssituation entschieden werden, ob eine Evaluation stattfinden soll oder ob die Beiträge auf den sozialen Netzwerken schon als Leistung gelten können.

Zielgruppe: internationale Studierende

Als Hauptzielgruppe wurde für internationale Studierende optiert, da sie sich sowohl für kurze (Erasmussemester) als auch für längere Zeitspannen (eingeschriebene Student*innen) in

deutschsprachigen Ländern aufhalten oder längerfristig leben werden. Die Wahl fiel auf Studierende aus verschiedenen Gründen. Erstens erleben Studierende mehrere kommunikative Situationen im Alltag: Interaktionen mit Kommiliton*innen und Dozierenden, Berufskommunikation in gelegentlichen Jobs und Besuch von Freizeit- Sport- und Kulturkontexten. Darüber hinaus sind sie (in den meisten Fällen) schon volljährig, ein nicht zu unterschätzender Aspekt, wenn von sozialen Netzwerken (und dem damit verbundenen Datenschutz) die Rede ist. Da die Übungen explorativen Charakter haben und das Gesprächsmaterial von den Studierenden selbst gesammelt werden soll, ist es sinnvoll, dass Kurse mit Studierenden in deutschsprachigen Ländern primär berücksichtigt werden. Eine mögliche Alternative kann darin bestehen, pragmatisches Material (v. a. Videos und Skripts) aus dem Internet zu sammeln und mit Gruppen von eTandems zwischen Studierenden des Deutschen im Ausland und Erstsprachler*innen vergleichen zu lassen, da sich das Format des eTandems für internationale Kollaborationen und im Fremdsprachenlernen als besonders fruchtbar erwiesen hat (vgl. Raindl 2021, S. 11). Auch wäre möglich, die erstellten Beiträge als pragmatisches Vademekum für künftige Studierende oder Kommiliton*innen der Heimatuniversität zusammenzustellen, die (noch) keine Möglichkeit gehabt haben, für einen längeren Zeitraum im Fremdsprachenland zu leben und somit in die Fremdsprache (in diesem Fall Deutsch) komplett einzutauchen. Selbstverständlich sind Anpassungen für andere Zielgruppen wie Erwachsene in Sprachschulen oder Jugendliche in Sekundarschulen möglich. Ein weiterer Grund, den Universitätskontext zu bevorzugen, besteht in der möglichen Zusammenarbeit mit anderen Fakultäten/Fachbereichen. Beispielsweise könnten Kolleg*innen oder Kommiliton*innen aus den Studiengängen Informatik bzw. Social-Media-Marketing während der vorbereitenden oder operativen Phase für die technische Bedienung von sozialen Netzwerken gewonnen werden. Außerdem bieten die meisten Sprachenzentren an Universitäten und Hochschulen Tandemprogramme, die sich optimal für transkulturelle Vergleiche und Rückmeldungen zu den Beiträgen der Studierenden in das Projekt einbinden ließen.

Das Instrument für das Projekt: das visuelle soziale Netzwerk *Instagram*

Mit fast 3 Milliarden monatlich aktiver Nutzer*innen ist *Facebook* das meistgenutzte soziale Netzwerk weltweit (vgl. Statista 2023). Allerdings deuten andere Daten darauf hin, dass *Instagram* bei bestimmten Nutzenden beliebter ist. Wenn die *Engagement Rate* berücksichtigt wird, d. h. der Prozentsatz von Menschen, die einen Post gesehen, gelikt, geteilt oder kommentiert haben (vgl. Chandler/Munday 2016), dann war der Durchschnitt 2021 bei *Instagram* 10-mal so hoch als bei *Facebook*. Darüber hinaus bestätigte sich die höhere Bildung als der Bereich mit der höchsten *Engagement Rate* (vgl. Chaffey 2023). Auch die Daten in Deutschland bekräftigen diesen Trend: Die Altersgruppe zwischen 14 und 29 Jahren bevorzugte 2022 deutlich *Instagram* (74 %) gegenüber *Facebook* (42 %) (vgl. ARD/ZDF-Forschungskommission 2022). Auch wissenschaftliche Studien über die Nutzung von *Instagram* im akademischen Unterricht

belegen eine allgemeine Vorliebe für das visuelle Medium (vgl. Manca 2020, S. 2). Da das Durchschnittsalter von internationalen Studierenden in Deutschland 25 Jahre beträgt (vgl. Pineda et al. 2022, S. 18), erscheint der Einsatz von *Instagram* im akademischen Bereich sinnvoll. Es ist berechtigt zu fragen, wie man vorgehen sollte, im Fall, dass Studierende das Medium nicht kennen: Soziale Medien zeichnen sich durch eine „laienfreundliche Handhabung aus, zielen also (auch) auf Personen mit keinem oder geringem Verständnis für technische Aspekte der digitalen Kommunikation (Taddicken/Schmidt 2022, S. 13). Neben intuitiver Bedienung können die nächsten Kommiliton*innen (es wird in Kleingruppen gearbeitet) oder Kolleg*innen aus anderen Studiengängen zurate gezogen werden. Inzwischen können kostenlose, einfach verwaltbare externe Programme zur Erstellung von Posts verwendet werden, wie *Canva*²⁸.

Instagram zählt zu den bekanntesten visuellen Medien. Es wurde für das Aufnehmen und Teilen von Bildern geschaffen, damit trafen die Gründer Kevin Systrom und Mike Krieger 2010 „den Nerv der Zeit“ (Neumann 2018). In der heutigen Version von *Instagram* ist es möglich, nicht nur Bilder, sondern auch Videos und geschriebene Posts zu teilen. Dabei können andere Profile getaggt und Schlüsselwörter in Form von Hashtags hinzugefügt werden: Dies hilft bei der Vernetzung mit anderen Interessierten und ermöglicht die Rezeption ähnlicher Inhalte. Beiträge können auch gelikt, geteilt und kommentiert werden, außerdem verfügt die Software/App über eine Chatfunktion. Doch um *Instagram* überhaupt nutzen zu können, sollen Accounts hinterlegt werden. Für die Ziele des vorliegenden Projekts wird geraten, dass jede*r Studierende*r einen privaten Account ad hoc einrichtet und dass ein zusätzlicher privater von der Lehrkraft verwalteter Projekt-Account angelegt wird, da Letzterer im Unterricht aufrufbar sein soll und Verlinkungen und Tags von allen Beteiligten während des Projektes ermöglicht sein sollten, um die Beiträge kollaborativ gestalten zu können und einen Überblick über die Fortschritte des Projekts zu haben. Auch Fragen des Datenschutzes sind in diesem Sinne nicht zu unterschätzen: Wie in bereits durchgeführten Forschungsstudien empfohlen wurde (vgl. Fornara/Lomicka 2019, S. 187–188), eignen sich für Bildungsziele ad hoc hinterlegte Accounts, um den Schutz von Daten und Privatsphäre zu erhöhen. Es wird davon ausgegangen, dass alle Teilnehmenden Erwachsene sind und das Medium entsprechend vernünftig für die oben genannten Ziele einsetzen. In der Tat wäre die Miteinbeziehung von Bekannten, z. B. Tandempartner*innen, anderen Deutschlernenden aber auch Erstsprachler*innen oder Menschen, die mit der Sprachbiografie der Lernenden zu tun haben, sogar erwünscht, um persönliches Feedback zu gewährleisten und dem pragmatischen Unterricht motivierende Impulse zu verleihen. Während der einführenden Stunden und im Laufe des Projekts kann auf diese Aspekte immer wieder hingewiesen werden. Selbstverständlich sollten Entscheidungen über die Miteinbeziehung von

²⁸ <https://www.canva.com/instagram/> (Abruf 30.06.2023).

Dritten (z. B. durch Tags) oder Verweise/Verlinkungen auf eigene Accounts im stetigen Dialog mit den Studierenden getroffen werden, um Sicherheit und Respekt der Datenschutzhöhre stets zu gewährleisten. Ferner müssen Urheberrechte beachtet werden. Wenn mit Materialien aus dem Internet gearbeitet wird, sollte stets auf Lizenzen geachtet werden, um keine urheberrechtlich geschützten Inhalte ungewollt zu reproduzieren. Sicherheitshalber lohnt es sich, *Creative Commons* lizenzierte oder selbst geschaffene Bilder und Töne zu verwenden (für einen Überblick nützlicher Tipps vgl. Pflugbeil 2016, S. 193–235). Insgesamt kann *Instagram* als junges und dynamisches soziales Netzwerk eine passende Wahl sein, um Studierende für das kursbegleitende Angebot zu gewinnen.

Projekthalte und authentische Materialien

Das Projekt besteht darin, Studierende für pragmatische Aspekte der Fremdsprache zu sensibilisieren. Deswegen wird lediglich eine einführende theoretische Basis vorgegeben, während die eigentlichen Gespräche und die Alltagssituationen, die als Ausgangspunkt für die Erarbeitung der Beiträge dienen, von den Studierenden selbst gesammelt und besprochen werden, ganz im Sinne einer Verbindung zwischen formalem und informellem Lernen (vgl. Kap. 3.2). Dies sollte auch den Interessen der Studierenden entsprechen, damit sie motivierter an dem Projekt teilnehmen. Dagegen könnte an den von den Studierenden gewählten Beispielen gezweifelt werden. Aus diesem Grund werden sie in der Beobachtungsphase (vgl. weiter unten) gebeten, mehrere, jedoch mindestens drei Beispiele zu sammeln, um genügend Material für die Erstellung der Posts zur Verfügung zu haben und die Erfolgchancen der Beispiele zu erhöhen.

Die Struktur des Projektes: Vier Phasen zur Entdeckung der Pragmatik

Das Projekt beruht auf einer Grundstruktur, die die untenstehende Tabelle verdeutlicht: Einführend finden eine theoretische Beschreibung über Pragmatik sowie eine Einweisung über das soziale Netzwerk *Instagram* statt. Es folgt eine von den Studierenden durchgeführten längeren Beobachtungsphase, eine kollaborative Erstellungsphase sowie eine rekapitulierende und vergleichende Präsentationsphase, die sich für Diskussionen im Plenum eignet. Selbstverständlich kann und soll die unten aufgeführte Struktur flexibel an die Bedürfnisse der Zielgruppe und an die Lehr- und Lernprämissen angepasst werden, um das Projekt soweit und effizient wie möglich in einen bestehenden Kurs integrieren oder es als zusätzliche parallele Aktivität neben dem curricularen Unterricht anbieten zu können. Je nach Lehr- und Lernkontext sowie Verfügbarkeit von Unterrichtsstunden kann die Dauer der Phasen zwischen zwei Wochen und einen Monat schwanken. Für das kollaborative Erstellen von *Instagram*-Posts kann sogar eine längere Zeitspanne vorgesehen werden, besonders wenn die unterrichtete Gruppe aus vielen Studierenden besteht und daher für sie schwieriger wird, Treffen außerhalb des Unterrichts zu organisieren. Auch

sollten die einführenden theoretischen Materialien nach Einschätzung und Erwägung der Lehrkraft an das tatsächliche Sprachniveau der Lernenden angepasst werden, da die Heterogenität der Gruppen, interne Leistungsunterschiede und mangelnde Zeit oft lediglich ermöglichen, stark vereinfachte Materialien in der Fremdsprache zu verwenden. Fehlen darf auf keinen Fall die abschließende Präsentation im Plenum samt Besprechung der erstellten Materialien, da noch nicht geklärte Zweifel, die auch aus Kommentaren stammen können, genau in den letzten zusammenfassenden Stunden diskutiert und gelöst werden sollten. Im Folgenden werden die vier Phasen detaillierter beschrieben.

Tabelle 1 Struktur des Projekts *Pragmatik entdecken*

<i>Pragmatik entdecken</i>	
1. Einführung	Vorstellung des Projekts, theoretische Einführung
	Vorstellung der Beobachtungsphase, Einweisung über das Medium <i>Instagram</i>
2. Beobachtungsphase	Sammeln von Beispielen im Alltag
3. Erstellungsphase	Kleingruppenbildung, Auswahl der Beispiele, selbständige Arbeit der Gruppen
4. Vorstellung der Beiträge	Präsentation im Plenum mit Diskussion über die Posts und Diskussion der Reaktionen (z. B. Kommentare)

Erste Phase: Vorstellung und theoretische Einführung

Es wird empfohlen, falls möglich, dieser Phase mindestens zwei Stunden zu widmen. Grund dafür sind nicht nur die theoretischen Kenntnisse über Pragmatik, die mindestens eine Stunde in Anspruch nehmen, sondern auch die einleitenden technischen Anweisungen für das soziale Netzwerk *Instagram*. Nach einer anfänglichen Vorstellung des gesamten Projekts mit Angabe der Ziele und Modalitäten wird das Thema ‚Pragmatik‘ eingeführt. Abgesehen von fortgeschrittenen Sprachkursen im Bereich der Linguistik bzw. Ausbildung von DaF-Fachkräften, empfiehlt es sich, die Inhalte (stark) zu vereinfachen, um sie auch für Lernende ohne Vorkenntnisse verständlich zu machen. Dafür können bestehende Videos als Eisbrecher

genutzt werden (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3), die im Plenum besprochen werden und von Aufgaben gefolgt sind. Nichts spricht dagegen, der pragmatischen Einführung sogar mehr als zwei Stunden zu widmen, jedoch scheint dies utopisch zu sein, da die Kurspläne oft voll belegt sind. In einer zweiten Stunde sollten die Grundbegriffe der ersten Stunde kurz wiederholt sowie der für das Projekt geschaffene *Instagram*-Account vorgestellt werden. Bei Verfügbarkeit können in dieser Stunde auch Kolleg*innen oder Studierende anderer technikaffiner Fachbereiche miteinbezogen werden, um das Funktionieren des Mediums *Instagram* besser kennenzulernen: Beispielsweise könnte ein Post mit Informationen/Notizen über die Theorie der Pragmatik im Plenum erarbeitet werden, um im Konkreten zu zeigen, wie Inhalte auf *Instagram* entstehen. Auch könnten Beispiele von Instagrammer*innen gezeigt werden (vgl. Kap. 3.3), um der Gruppe zu zeigen, welches Potenzial sich hinter dem sozialen Netzwerk verbirgt. Noch in dieser Stunde findet die Beschreibung der Beobachtungsphase statt.

Zweite Phase: Beobachtung und Sammlung von authentischen Beispielen

Während der zweiten Phase sollten die Studierenden ihren Alltag aktiv beobachten und aufschlussreiche Informationen sowie aus pragmatischer Sicht interessante Situationen notieren. Ihnen steht die Wahl des Mediums frei. Wichtig jedoch ist, dass ihre Notizen und das gesammelte Material digital aufrufbar sind, um die Erarbeitung von *Instagram*-Posts zu ermöglichen. Eine innovative Methode in der Sammlung des Materials könnten die *Instagram*-Stories darstellen. Eine Story ist „[e]in Post, der nur 24 Stunden für die Follower online ist. Man kann ihn mit Klick auf [das] Profilbild bewundern“ (Jetztvernetzt 2021). Stories dauern maximal 15 Sekunden. Allerdings können bis zu 4 hintereinander auf einmal gedreht werden. Sie können auch gespeichert werden, damit sie nach 24 Stunden immer noch verfügbar sind. Da oft das Smartphone in der Tasche steckt, könnten Stories als ideales Instrument fungieren, um das Gespräch mit dem Kassierer am Supermarkt zu rekapitulieren oder über ein transkulturelles Missverständnis im Fitnessstudio bzw. in der Mensa zu berichten. Dadurch wird die Authentizität des Materials gewährleistet. Die zweite Phase kann unterschiedlich lang dauern. Empfohlen werden mindestens zwei Wochen, damit die Studierenden genügend Zeit haben, um relevante Erfahrungen zu sammeln. Während der gesamten zweiten Phase sollte die Lehrkraft die Teilnehmenden stets daran erinnern, Beispiele im Alltag zu notieren, um sicherzustellen, dass genügendes Material für die Erstellung der Posts zur Verfügung steht.

Dritte Phase: Kollaboratives Erstellen von Posts

Die Vorschläge der Studierenden werden im Plenum besprochen und es werden Kleingruppen nach dem Kriterium der gemeinsamen Themen gebildet. Die Student*innen, die ähnliche Interaktionen beobachtet/erlebt haben bzw. analoge Sprechakte, deren Realisierung anders ausfiel als erwartet, sollten zusammenarbeiten. Nichts spricht dagegen, die Aufgabe auch einzeln erledigen zu lassen. Die Posts können als Skript/Mini-Dialog, Video, Memes und Audio verfasst werden, wobei die bevorzugte Form

das Video bleibt, da auch non- bzw. paraverbale Elemente zu beobachten sind. Im Idealfall sollten die Posts beobachtete Gespräche bzw. erlebtes Verhalten widerspiegeln. Wenn die Form des Videos gewählt wird, dann sollte es auch unternitelt werden, erstens aus Verständnisgründen und zweitens, um zu zeigen, dass eine Arbeit am Text stattgefunden hat. Die dritte Phase besteht aus einer Stunde im Plenum und beliebig vielen Stunden außerhalb des Unterrichts, da die Studierenden selbstständig an den Beiträgen arbeiten. Je nach Kursstruktur und -dauer wird den Studierenden genügend Zeit gegeben (mindestens zwei Wochen), um die Posts zu bearbeiten. Sie werden ausdrücklich darum gebeten und sollen einzeln entscheiden, ob sie den Account mit ihren Kontakten teilen wollen. Dies sollte die Chancen erhöhen, Kommentare zu den Posts zu bekommen, die ein interessantes Feedback darstellen. Im Fall von bestehenden Tandempartnerschaften können auch letztere hinzugebeten werden, um pragmatische Vergleiche von Erstsprachler*innen zu erhalten.

Vierte Phase: Präsentation der Posts

Erst einige Zeit (mindestens zwei Wochen) nach dem Hochladen der Beiträge findet die vierte Phase statt, sodass es für Interessierte (Kommiliton*innen, Studierende, Forschende, Freund*innen, Bekannte, Tandempartner*innen usw.) möglich ist, die geteilten Beiträge zu kommentieren. Auch hier sollte je nach Anzahl der Kursteilnehmer*innen mit weiteren Stunden gerechnet werden, da genügend Zeit für Präsentationen und eine Diskussionsrunde zur Verfügung gestellt werden soll. Während ihrer Präsentation sollen Studierende zudem begründen, wie sie (einzeln oder in der Gruppe) zu ihrer Auswahl gekommen sind und warum sie sich für eine bestimmte kommunikative Situation entschieden haben. Auch die Wahl des Formats sollte erklärt werden, da sich Videos eher für die Miteinbeziehung nicht- bzw. paraverbaler Elemente eignen, während rein textuelle Info-Posts den Fokus auf die sprachlichen Realisierungen und pragmlinguistischen Strategien richten. Außerdem sollte die Vorstellung der Beiträge an die zu Beginn des Kurses einst eingeführten theoretischen Themen anknüpfen, damit die Verbindung zwischen Theorie und Praxis transparent verdeutlicht wird. In einer anschließenden gemeinsamen Diskussion werden die präsentierten Beispiele samt Kommentaren sowohl aus sprachlicher als auch aus transkultureller Perspektive besprochen. In diesem Sinne sind nicht nur die verschiedenen ‚kulturellen‘ Hintergründe bedeutend, die leicht in vereinfachte Stereotypisierungen münden können, sondern vielmehr die eigene Perspektive der Lernenden und ihre Erfahrungen im Kontakt mit neuen zuvor unbekanntem Umgebungen.

4.2 Speech acts – Sprechakte

Das Projekt *Pragmatik entdecken* ist als flexibles Instrument konzipiert und kann prinzipiell für alle Hauptfragen der Pragmatik adaptiert werden. Jedes Sprachniveau stellt Lernende vor neue

Herausforderungen dar, zur deren Bewältigung Lehrkräfte, neben einer expliziten Erklärung, Lerner*innen mit Strategien zur Autonomisierung ausrüsten sollten. Vor allem in den A-Niveaus sind Deutschlernende oft mit neuen grammatischen Strukturen wie Syntax und Satzstruktur, Flexion von Nomen, Adjektiven und Verben, Genus- und Kasusystem konfrontiert. Jedoch spielen auch Motivation, vorherige Erfahrungen, kognitive Fähigkeiten, sozioökonomische Bedingungen und gesellschaftliche Einflüsse im Fremdsprachenerwerbsprozess eine erhebliche Rolle (vgl. Peuschel 2022). Aus diesem Grund soll Lernenden der Einstieg in die Fremdsprache erleichtert werden und Kommunikation auf Englisch erlaubt sein, damit sie sich freier fühlen, über metapragmatische Inhalte mithilfe einer Stützsprache zu reflektieren. In diesem Sinne fungieren kurze theoretische Videos auf Englisch als optimaler Startschuss und Ergänzung zu den Erklärungen der Lehrkraft. In der ersten Phase kann eine allgemeine Ausdifferenzierung durch die Videos zwischen *Constatives* und *Performatives*²⁹ vorgenommen werden, gefolgt von einer Klassifizierung illokutionärer Sprechakte³⁰, sodass die Lernenden schon über eine elementare Basis verfügen, um Sprechakte im Alltag zu beobachten. Im Prinzip sollten die Studierenden frei sein, beliebige Sprechakte zu beobachten, jedoch ist es ratsam, je nach Gruppengröße, dass sie sich auf Bitte, Entschuldigung, Danksagung und Komplimente beschränken, da diese oft mit fundamentalen grammatischen Strukturen verbunden sind, wie konventionalisierte Gesprächsroutinen, die sie schon kennen oder im Laufe des Kurses kennenlernen werden. Für die Realisierung der Posts in deutscher Sprache ist die Kollaboration in Kleingruppen besonders erwünscht, da Lernende dadurch in der Fremdsprache interagieren, Ideen austauschen und somit die Chance bekommen, die eigene Meinung zu äußern und in der Fremdsprache zu begründen. Im Anhang A wird ein fiktives Beispiel vorgestellt, das eine mögliche Realisierung der Aufgabe anhand des Sprechaktes ‚sich bedanken‘ veranschaulicht. Im Beispiel wird über eine erfundene Situation in einem Bistro ironisiert: Wenn der 40 Minuten vorher bestellte Salat endlich auf den Tisch gelangt, äußern die Gäste ein „taausend Dank“, dadurch ihren Sarkasmus ausdrückend und die Möglichkeit bietend, über indirekte Sprechakte zu reflektieren, da in diesem Fall die Routineformel ‚danke‘ zum hyperbolischen „tausend Dank“ und Kritikinstrument wird. Tags und Kommentare zu den Posts sind in den Aufgaben ausdrücklich erwünscht, um die Aufmerksamkeit für das Thema zu steigern und die Rezeption bei Nicht-Lernenden zu analysieren. Zur besseren Veranschaulichung wurde die Form des niedergeschriebenen Dialogs gewählt, jedoch, falls von den Studierenden erwünscht, werden untertitelte Videos (vgl. Kap. 3.3) als Darstellungsformat bevorzugt, um die Gesamtheit sprachlicher und nichtsprachlicher Elemente zu analysieren.

²⁹ Glenney Boggs, C.: Speech acts: Constativ and performative. TED-Ed. <https://ed.ted.com/lessons/speech-acts-constative-and-performative-colleen-glenney-boggs> (Abruf 29.6.2023).

³⁰ Mufti Gunawan, I. (2018): Classification of Illocutionary Acts. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=otISoicEXZ4> (Abruf 29.6.2023).

4.3 *(un)höflich?*

Die Aufgabe *(un)höflich?* ist für Studierende ab dem Niveau B1 gedacht und beschäftigt sich mit sprachlicher Höflichkeit und mit den damit einhergehenden gesellschaftlichen Konventionen. Dazu gehören nicht nur Sozialdeixis und Anrede (du-Sie), sondern auch eine breite Palette mehr oder weniger regulierter kultureller und pragmatischer Gewohnheiten wie z. B. Pünktlichkeit, Wortergreifen und Tabus, die sowohl sprachlich als auch nicht- bzw. parasprachlich analysiert werden können. In der einführenden theoretischen Stunde wird sich trotz des höheren Niveaus immer noch für Erklärvideos auf Englisch entschieden, da auch in diesem Niveau keine Garantie über das Verständnis in der Fremdsprache Deutsch bestehen kann. Im Fall einer besonders guten Gruppe kann auf vereinfachte Materialien auf Deutsch zurückgegriffen werden³¹. Einem allgemeinen anbahnenden Video über Pragmatik³², das die Disziplin und deren Hauptfragen einleitet, folgt ein Zweites über sprachliche Höflichkeit in unterschiedlichen Interaktionskontexten³³. Bei der Erledigung dieser Aufgabe haben Studierende die Möglichkeit, insbesondere transkulturelle Elemente zu berücksichtigen, die sie im Land der Fremdsprache beobachten und die sie persönlich ansprechen. Dabei spielen Standardvarietäten, Dialekt- und Soziolekte eine erhebliche Rolle, da die Lernenden als Beobachter*innen und Akteur*innen zugleich tätig sind (vgl. Kap. 3.3). Im Anhang B wird ein zweites fiktives Beispiel illustriert, das von einer unklaren Situation zwischen Duzen und Siezen zeugt und eine Verblüffung/Herausforderung für Lernende darstellen kann (vgl. Kap. 2.4). Auch in diesem Fall ist ein ironischer, ziemlich berühmt gewordener Spruch zu finden: „Soll ich Sie duzen, siezen, altern oder diggern?“³⁴, der die Orientierungslosigkeit durch Alltagssprache ausdrückt. Sozialdeixis wurde als Beispiel gewählt, da sie im stetigen Wandel ist und immer neues Diskussionsmaterial, gerade in dynamischen studentischen Kreisen, bietet. Für die Durchführung der Aufgabe sind jedoch auch andere Alltagsszenarien denkbar, die das Interesse von Studierenden gegenüber sprachlicher Höflichkeit erwecken. Daher ist ihre persönliche Perspektive gefragt, um authentische Materialien zu sammeln und gleichzeitig Elemente zu beobachten, die zum sprachlichen Bewusstsein der Teilnehmenden beitragen können. Das Projekt *(un)höflich?* kann von den Studierenden

³¹ Als Beispiel vgl. Weber, S. (2016): „Meaning is all you need“ eine systematische Handreichung zur Pragmatik unter Einbeziehung der Dreistrahligkeit des Zeichens (Vertiefung Semantik). https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2016/fb9/3_pragmatik/1_handreichung/pragmatik_handreichung_weber_server.pdf (Abruf 16.6.2023).

³² Mango Languages (2022): How Pragmatics Works | How Language Works. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jJ7Ort02Qnw> (Abruf 29.6.2023).

³³ Pragmatics-PH Karlsruhe (2018): Pragmatics | Politeness and Interaction. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=T4UlxuNhNcQ> (Abruf 29.6.2023).

auch als digitalen Knigge³⁴ gestaltet werden, um die für sie als in deutschsprachigen Ländern lebende Personen wichtigsten Verhaltensregeln und Höflichkeitskonventionen am Zeitpunkt und Ort des Kurses zusammenzufassen. Auf diese Weise treffen im Projekt, in steter beschreibender und nicht wertender Perspektive, verschiedene Ansichten, Blicke von außen und von innen aufeinander. Durch Kommentare von anderen Deutschlernenden bzw. Erstsprachler*innen können v. a. sprachliche facettenreiche Realisierungen (un)höflicher Formen beobachtet und besprochen werden, um sowohl über Sprache nachzudenken als auch eigene Realisierungen ggf. anzupassen und im Sinne einer pragmatischen Förderung zu ändern. Sprachliche Höflichkeit im weitesten Sinne hat mit der Art und Weise zu tun, wie Menschen gegebenen sozialen Kontexten miteinander interagieren: Die Unterscheidung der Stile zwischen formell und informell ist nur ein Aspekt unter mehreren. In den letzten Jahren ist Gendersprache zu einem wichtigen sprachlichen und gesellschaftlichen Thema geworden, das auch in der DaF-Didaktik langsam an Resonanz gewinnt (vgl. Peuschel 2022). Dabei können und sollten Lernende schon in den Anfangsniveaus mit expliziten Erklärungen, gegenderten Texten und Materialien konfrontiert werden, damit sie die jeweiligen inklusiven Formen kennenlernen können, abgesehen von der Häufigkeit des Angebots in den verwendeten Lehrwerken (vgl. Lipsky 2021, S. 139). Das Projekt *(un)höflich?* könnte diesbezüglich als nützliches Mittel dienen, um Lernende für dieses Thema zu sensibilisieren und konkrete Beispiele zu finden, um inklusive und genderechte Sprache zu verwenden bzw. über exklusive und abgrenzende Episoden zu reflektieren. In solchen unglücklichen Fällen sollten die Teilnehmenden auch verbessernde Alternativen vorschlagen, um eine Arbeit an und mit der Sprache vorzunehmen und ihre primäre Bedeutung in der Gestaltung eines friedlichen Zusammenlebens zu erleben. Interessant wäre, zu sehen, ob sich die von ihnen gesammelten Materialien, sofern erwünscht, eher auf geschriebene oder auch mündliche Gendersprache beziehen und wie die sprachlichen Realisierungen diesbezüglich sind, ob eine kurze Pause beim Aussprechen von Wörtern mit Gendersternchen³⁵ tatsächlich in Alltagsgesprächen vorkommt bzw. von den Lernenden wahrgenommen wird. Da *(un)höflich?* ab Niveau B1 gedacht ist, sind artikulierte Diskussionen im Plenum ausdrücklich erwünscht, auch in Zusammenarbeit mit (e)Tandem-Gruppen, die an einem Sprachaustausch mit denselben Lernenden teilnehmen. Dabei können Präsentieren und Äußerung der eigenen Meinung sowie die Erwägung von Vor- und Nachteilen (oft Gegenstand von Kursen in diesem Niveau) in die Praxis umgesetzt und parallel zur pragmatischen Förderung trainiert werden.

³⁴ ‚Knigge‘ wird hier in der verbreiteten Bedeutung von Sammlung von Verhaltensregeln verwendet, obwohl das ursprüngliche Werk inhaltlich um Themen der Aufklärung handelt und eher soziologischen Charakter aufweist (vgl. Ehrhardt/Neuland 2021 Kap. 2.2).

³⁵ In der Linguistik wird dieses Phänomen ‚Glottisverschlusslaut‘ genannt (vgl. Völkening 2022, S. 128–132).

5 Fazit

Sprache ist ein mächtiges Instrument. Durch sie können nicht nur abstrakte Konzepte entworfen, konkrete Gegenstände beschrieben und Gefühle ausgedrückt sowie Anderen bekannt gemacht werden. Durch Sprache können auch regelrechte Handlungen, mit ihren Absichten und ihren verschiedenartigen Folgen, vollzogen werden (paradigmatisch dafür sind Versprechungen, Drohungen, Bitten und Entschuldigungen). Allerdings finden sprachliche und nichtsprachliche Interaktionen in gegebenen Kontexten und nicht in idealen Szenarien statt, sie sind nicht von der alltäglichen Wirklichkeit losgelöst. All dies ist Gegenstand der linguistischen Pragmatik, die analysiert und erklärt, wie Sprache im Kontext funktioniert, welchen Mustern Kommunizierende folgen und welche Auswirkungen durch bestimmte Äußerungen zu erwarten sind. Doch zwischenmenschliche Kommunikation ist ein komplexes und dynamisches Ereignis, das durch situative externe Faktoren, individuelle Einstellungen sowie soziogesellschaftliche Hintergründe stark beeinflusst wird. In der vorliegenden Arbeit wurde daher kommunikativ-pragmatische Kompetenz zunächst definiert und theoretisch dargestellt, um ihre unerlässliche Rolle innerhalb der Sprachverwendung zu verdeutlichen. Danach wurde der Akzent auf die Vermittlung besagter Kompetenz und auf ihre Einbindung in den Fremdsprachenunterricht gesetzt. Dabei wurde betont, unter Berufung auf den GeR und gängige Forschung, wie diese Kompetenz im weitesten Sinne zu verstehen und zu fördern ist, indem sowohl pragmlinguistische als auch soziopragmatische Elemente berücksichtigt werden. In einem weiteren Schritt wurden kulturelle Hintergründe berücksichtigt: Jedes Individuum deutet die Welt anders und ist ‚gezwungen‘ mit allen Mitmenschen auszuhandeln, um der Realität Sinn zu verleihen und ihre symbolischen Darstellungen zu interpretieren. Dieses innere Gut wird im Laufe des Lebens durch Entdeckung und Auseinandersetzung mit Sichtweisen Anderer um zahlreiche Erfahrungen – gerade während des Fremdsprachenlernens und v. a. in ausländischen Kontexten – ständig bereichert. Konsequenterweise wirken sich die benannten vielschichtigen, polymorphen transkulturellen Verflechtungen auf sprachliche Entscheidungen – und letztendlich auf Äußerungen – massiv aus und sie sollten, im Fremdspracherwerbsprozess allgemein und in der pragmatischen Förderung insbesondere, betont werden. Die sprachwissenschaftliche und didaktisch-theoretische Grundlage wurde ferner um eine Definition sozialer Netzwerke und ihren Einsatz im FSU ergänzt, um die zunehmende Bedeutung dieser Instrumente für die Vermittlung von Kompetenzen zu unterstreichen. Anhand ausgewählter Beispiele konnte dargestellt werden, wie faktisch kommunikativ-pragmatische mehrsprachige Inhalte auf dem Medium *Instagram* zu finden sind. Darauf aufbauend wurde das Projekt *Pragmatik entdecken* vorgeschlagen, der sich mit der Förderung gezielter Sprachphänomene (Sprechakte ab dem Niveau A2 und sprachliche Höflichkeit ab dem Niveau B1) in hochschulischen Fremdsprachenkursen befasst. Unter Berücksichtigung von explizitem Unterrichten pragmatischen Wissens in den ersten Stunden und von der Sammlung von authentischen Materialien für

das Projekt durch aktives Beobachten des Alltags im Zielsprachenland vonseiten Lernender möchte das Projekt eine Brücke zwischen analogem Unterricht und digitaler Welt schlagen und die Kollaboration unter Lernenden des Deutschen in deutschsprachigen Ländern vorwärtsbringen. Allerdings soll die Entdeckung pragmatischer Phänomene nicht willkürlich, sondern unter steter Begleitung der Lehrkraft und mit Berücksichtigung der Interessen von Lernenden erfolgen, um eine fachkundige Stütze in der Fremdsprache zu bieten und die Motivation der Teilnehmenden so weit wie möglich zu steigern. Trotz einer klar definierten vierphasigen Struktur weisen die vorgeschlagenen Aufgaben hohe Flexibilität auf, um in den verschiedensten Bildungskontexten eingesetzt zu werden. Beispielfähig könnte *Twitter* statt *Instagram* als soziales Netzwerk gewählt werden, wenn sich der jeweilige Fremdsprachenkurs an Lernende von Studiengängen wie Soziologie oder Politikwissenschaft wendet, da in diesen Fachgebieten gerne ‚gezwitschert‘ wird. In analoger Weise eignet sich *TikTok* eher für ein jüngeres Publikum und wäre demnach eine bessere Option für die Ausführung des Projekts in einer Sekundarschule. In diesem Sinne sind auch Anpassungen für virtuelle Begegnungen von Teilnehmenden an eTandem-Projekten verschiedener Bildungsinstitutionen möglich. Nicht zuletzt können die Aufgaben prinzipiell in jeder beliebigen Sprache angeboten werden, da sie auf die Förderung und Verbesserung von kommunikativ-pragmatischer Kompetenz im Allgemeinen, und von Sprechakten und sprachlicher Höflichkeit im Spezifischen, abzielen. Besagte Aspekte sind allen natürlichen Sprachen gemeinsame Universalien. Dies ebnet den Weg für künftige (vergleichende) Forschung in der Förderung kommunikativ-pragmatischer Kompetenz durch soziale Netzwerke. Trotz Einbeziehung des Englischen in die Aufgaben, vor allem im Fall von *Speech acts – Sprechakte* bleibt die Ermächtigung der Lernenden für pragmatische Aspekte in der Fremdsprache das oberste Ziel, damit sie durch die kollaborative Durchführung der Aufgabe und die Entdeckung pragmatischer Elemente befähigt werden, sich in jeder kommunikativen Situation orientieren zu können bzw. mit den passenden sprachlichen Mitteln um Hilfe zu bitten, aber vielmehr bewusste und zugleich respektvolle Entscheidungen gegenüber anderen Interaktanten zu treffen. Das Erlernen einer Fremdsprache erfordert Mühe und Ausdauer, doch als Ergebnis können sich Sprechende flüssig ausdrücken, wissend, dass ihre Äußerungen gleichzeitig Handlungen darstellen und Auswirkungen auf andere Interaktanten haben können. Daher sollten pragmatische Aspekte in der Fremdsprache gefördert werden, um das Ziel optimaler transkultureller Kommunikation zu erreichen. Wie Nelson Mandela treffend formuliert hat³⁶: “If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his own language, that goes to his heart”.

³⁶ Hier wird das Zitat verwendet, um die Wichtigkeit des Fremdsprachenlernens zu betonen, allerdings ist der Kontext seiner Entstehung umstritten und von der politischen Apartheid bestimmt. Für die Geschichte dahinter vgl. de Galbert, P. (2019): My Favorite Nelson Mandela (mis)quote. <https://scholar.harvard.edu/pierredegalbert/node/632263> (Abruf 12.7.2023).

6 Literaturverzeichnis

- Aertselaer, J. N./Putz, M. (Hrsg.) (2008): *Developing Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-Cultural Perspectives*. Berlin/Boston: De Gruyter, Inc. (= *Studies on language acquisition*).
- Ahlers, T./Lazović, M./Schweiger, K./Senkbeil, K. (2020): Tandemlernen in Social-Virtual-Reality: Immersiv-spielebasierter DaF-Erwerb von mündlichen Sprachkompetenzen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25, S. 237–269.
- ARD/ZDF-Forschungskommission (2022): *Social-Media-Nutzung von 2019 bis 2022*. In: ARD/ZDF-Onlinestudie. <https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/tabellen-onlinenutzung/social-media-und-messenger/social-media/> (Abruf 24.6.2023).
- Austin, J. L. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2013): *Developing L2 Pragmatics*. In: *Language Learning* 63, S. 68–86.
- Barron, A. (2003): *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J. (Hrsg.) (2017): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann Verlag.
- Beiseler, M. (2004): *Akademisches Klopfen*. In: dw.com. <https://www.dw.com/de/akademisches-klopfen/a-1190176> (Abruf 28.6.2023).
- Bendel, O. (2021): *Digitalisierung*. In: *Gabler Wirtschaftslexikon*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/digitalisierung-54195> (Abruf 25.6.2023).
- Biebighäuser, K. (2021): *Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts*. In: Altmayer, C./Biebighäuser, K./Haberzettl, S./Heine, A. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 233–252.
- Blum-Kulka, S./House, J./Kasper, G. (Hrsg.) (1989): *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp. (= *Advances in discourse processes* v. 31).
- Brebera, P./Hlouskova, J. (2012): *Searching for bridges between formal and informal language education*. In: *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2012)*. Madrid: IADIS Press.
- Brown, P./Levinson, S. C. (1987): *Politeness: some universals in language use*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press. (= *Studies in interactional sociolinguistics* 4).
- Busse, D./Ketsba-Khundadze, L. (2022): *Grundzüge der germanistischen Sprachwissenschaft: Eine Einführung*. 1. Auflage. Stuttgart: utb.
- Callies, M. (2014): *Zum Konzept der pragmatischen Kompetenz in Fremdsprachenerwerbs-forschung und Fremdsprachenunterricht*. In: Siepman, D./Bürgel, C. (Hrsg.): *Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Sprache und Sprachkompetenzen im Fokus*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–40.

- Camerer, R. (2019): Im Gespräch: Wie verändert der erweiterte GeR den Fremdsprachenunterricht? In: Klett Tipps 68, S. 1–3.
- Canale, M./Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied linguistics I, S. 1–47.
- Chaffey, D. (2023): Global social media statistics research summary 2023 [June 2023]. In: Smart Insights. <https://www.smartinsights.com/social-media-marketing/social-media-strategy/new-global-social-media-research/> (Abruf 26.6.2023).
- Chandler, D./Munday, R. (2016): engagement rate. In: A Dictionary of Social Media. Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1965): Aspects of the theory of syntax. Cambridge: Cambridge, Mass.: MIT Pr.
- Collavin, E. (2011): Speech acts. In: Bublitz, W./Norrick, N. R. (Hrsg.): Foundations of Pragmatics. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 373–396.
- Do Mar Castro Varela, M. (2014): Interkulturelles Training? Eine Problematisierung. In: Darowska, L./Lüttenberg, T./Machold, C. (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum?: Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. 1. Auflage. Bielefeld: transcript Verlag, S. 117–130, (= Kultur und soziale Praxis).
- Douglas, S. R./Rosvold, M. (2018): Intercultural Communicative Competence and English for Academic Purposes: A Synthesis Review of the Scholarly Literature. In: Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée 21, S. 23–42.
- Dumford, A. D./Miller, A. L./Lee, C. H. K./Caskie, A. (2023): Social media usage in relation to their peers: Comparing male and female college students' perceptions. In: Computers and Education Open 4, S. 100–121.
- Efing, C. (2014): Kommunikative Kompetenz. In: Grabowski, J. (Hrsg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. 1. Auflage. Germany: Verlag Barbara Budrich, S. 93–113.
- Ehlich, K. (2014): Sprache und Nation. Rede bei Gelegenheit des Empfanges des Deutschen Sprachpreises der Henning-Kaufmann-Stiftung im Goethe-Nationalmuseum Weimar am 26.9.2014. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies 40.
- Ehrhardt, C./Heringer, H. J. (2011): Pragmatik. 1. Auflage. Stuttgart: utb. (= LIBAC).
- Ehrhardt, C./Neuland, E. (2021): Sprachliche Höflichkeit. 1. Auflage. Stuttgart: utb.
- Erfurt, J. (2021): Transkulturalität – Prozesse und Perspektiven. 1. Auflage. Stuttgart: utb.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. (= Deutsch als Fremdsprache).
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen : Begleitband. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Faschingeder, G. (2006): „Stell dir vor, es ist Kultur, und keiner geht hin!“ Kultur und Entwicklung als Ignoranzverhältnis im Horizont der Transkulturalität. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 4, S. 14–18.

- Fornara, F./Lomicka, L. (2019): Using Visual Social Media in Language Learning to Investigate the Role of Social Presence. In: CALICO Journal 36, S. 184–203.
- Fraser, B. (2010): Pragmatic Competence: The Case of Hedging. In: Mihatsch, W./Kaltenböck, G./Schneider, S. (Hrsg.): New Approaches to Hedging. France: BRILL, S. 15–34, (= Studies in Pragmatics).
- Fuhse, J. (2016): Soziale Netzwerke: Konzepte und Forschungsmethoden. Konstanz: UKV Verlagsgesellschaft mbH. (= UTB 4563).
- Geertz, C. (1973): The interpretation of cultures: selected essays. New York: Basic Books.
- Golücke, F. (2022): Warum bekunden Studenten ihren Beifall durch Klopfen? In: Spektrum.de. <https://www.spektrum.de/frage/warum-bekunden-studenten-ihren-beifall-durch-klopfen/589114> (Abruf 28.6.2023).
- Gredel, E. (2023): Siezt du noch oder duzt du schon? Korpusstudie zum Gebrauch und zur Aushandlung sozialdeiktischer Zeichen auf digitalen Plattformen. In: Meier-Vieracker, S./Bülow, L./Marx, K./Mroczynski, R. (Hrsg.): Digitale Pragmatik. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 39–58, (= Digitale Linguistik).
- Grice, P. H. (1975): Logic and Conversation. In: Cole, P./Morgan, J. L. (Hrsg.): Syntax and Semantics. New York: Academic Press, S. 41–58, (= Speech Acts).
- Großklaus, G. (2003): Zeitbewusstsein und Medien. In: Funken, C./Löw, M. (Hrsg.): Raum — Zeit — Medialität: Interdisziplinäre Studien zu neuen Kommunikationstechnologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–38.
- Gunkel, K. (2018): Der Instagram-Effekt: Wie ikonische Kommunikation in den Social Media unsere visuelle Kultur prägt. Bielefeld: transcript Verlag. (= Image).
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hägi, S. (2007): Bitte mit Sahne / Rahm / Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 37, S. 5–13.
- Hartmann, M. (2022): Soziale Medien, Raum und Zeit. In: Schmidt, J.-H./Taddicken, M. (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–21, (= Springer Reference Sozialwissenschaften).
- Hirsch, N. (2023): Aha-Effekt: Angenommene Fremdbestimmung bei der Mediennutzung ist eher vorgefertigte Haltung als empirische Evidenz. In: eBildungslabor. <https://ebildungslabor.de/blog/aha-effekt-fremdbestimmung-bei-der-mediennutzung-ist-eher-vorgefertigte-haltung-als-empirische-evidenz/> (Abruf 16.6.2023).
- Hofhues, S. (2018): The digital turn in education. In: Goethe Institut. <https://www.goethe.de/de/spr/eng/gls/21272715.html> (Abruf 19.6.2023).
- Hymes, D. (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J. B./Holmes, J. (Hrsg.): Sociolinguistics: selected readings. 1. publ. Harmondsworth: Penguin Books, S. 269–293, (= Penguin modern linguistics readings).

- Jetztvernetzt (2021): Das Glossar für Instagram. In: Jetztvernetzt. <https://jetztvernetzt.ch/2021/03/08/das-glossar-fuer-instagram/> (Abruf 29.6.2023).
- Johnson, M./Majewska, D. (2022): Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them? Cambridge University.
- Jucker, A. H./Schneider, K. P./Bublitz, W. (Hrsg.) (2018): Methods in Pragmatics. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. (= Handbooks of Pragmatics [HOPS]).
- Kasper, G. (1992): Pragmatic transfer. In: *Interlanguage studies bulletin* (Utrecht) 8, S. 203–231.
- Kecskes, I. (2018): Intercultural Pragmatics. In: Liedtke, F./Tuchen, A. (Hrsg.): *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 140–148.
- Kerres, M. (2020): Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. In: *Zeitschrift Medienpädagogik* 17 (Jahrbuch Medienpädagogik), S. 1–32.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Bildungsforschung* 1, S. 224.
- Koch, G. (2015): Empirische Kulturanalyse in digitalisierten Lebenswelten. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 111, S. 179–200.
- Kranert, M. (2023): Wir. <https://diskursmonitor.de/glossar/wir/> (Abruf 23.6.2023).
- Kroeger, P. (2022): 10.4: Indirect speech acts across languages. In: Social Sci LibreTexts. [https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Anthropology/Linguistics/Book%3A_Analyzing_Meaning_-_An_Introduction_to_Semantics_and_Pragmatics_\(Kroeger\)/10%3A_Indirect_Speech_Acts/10.04%3A_A_Indirect_speech_acts_across_languages](https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Anthropology/Linguistics/Book%3A_Analyzing_Meaning_-_An_Introduction_to_Semantics_and_Pragmatics_(Kroeger)/10%3A_Indirect_Speech_Acts/10.04%3A_A_Indirect_speech_acts_across_languages) (Abruf 27.6.2023).
- Krumm, H.-J./Barkowski, H. (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Auflage. Stuttgart: utb.
- Kukulka-Hulme, A. (2010): Learning Cultures on the Move: Where are we heading? In: *Educational technology & society* 13, S. 4–14.
- Lanier, J. (2006): DIGITAL MAOISM: The Hazards of the New Online Collectivism. In: Edge.org. https://www.edge.org/conversation/jaron_lanier-digital-maoism-the-hazards-of-the-new-online-collectivism (Abruf 25.6.2023).
- Leech, G. N. (1983): *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Liedtke, F./Tuchen, A. (Hrsg.) (2018): *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Lipsky, A. (2021): Geschlechtergerechte Sprache und Sprachwandel im Deutschen: auch ein Thema für DaF! In: *Deutsch als Fremdsprache*, S. 131–140.
- Lünenborg, M. (2022): Soziale Medien, Emotionen und Affekte. In: Schmidt, J.-H./Taddicken, M. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Medien*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 233–250.
- Maa, J./Taguchi, N. (2022): Using L2 interactional-pragmatic resources in CMC: A case of Japanese orthography and emoji. In: *Language Teaching Research* 26, S. 190–212.

- Manca, S. (2020): Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook. In: *The Internet and Higher Education* 44, S. 1–13.
- Manca, S./Ranieri, M. (2017): Implications of social network sites for teaching and learning. Where we are and where we want to go. In: *Education and Information Technologies* 22, S. 605–622.
- Marcella, V./Samofalova, Y. (2022): Data-driven and research-based learning approaches to environmental education in university contexts: two case studies in Italy and Germany. In: *Language Learning in Higher Education* 12, S. 567–586.
- Mayrberger, K. (2019): *Partizipative Mediendidaktik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Menne, K. (2023): Höflichkeit in der Sprache: »Es ist nicht belegt, dass das ›Sie‹ verschwindet«. <https://www.spektrum.de/news/es-ist-nicht-belegt-dass-das-sie-verschwindet/2122692> (Abruf 23.6.2023).
- Meyer-Hinrichs, K. (2023): Netzwerk (Netzwerkdurchsetzungsgesetz, Social Network, soziales Netzwerk). <https://zdl.org/wb/wortgeschichten/soziales%20Netzwerk> (Abruf 24.6.2023).
- Mirzaei, A./Roohani, A./Esmaili, M. (2012): Exploring Pragmalinguistic and Sociopragmatic Variability in Speech Act Production of L2 Learners and Native Speakers. In: *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)* 31, S. 79–102.
- Montag, C. (2018): *Homo Digitalis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. (= essentials).
- Morris, C. W. (1938): *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago/Cambridge.
- Neumann, M. (2018): Die Instagram-Historie: Story, Algorithmus und Praxis. In: *Pergenz.de*. <https://www.pergenz.de/blog/die-instagram-historie/> (Abruf 30.6.2023).
- Ollivier, C. (2018): *Towards a socio-interactional approach to foster autonomy in language learners and users*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Peuschel, K. (2022): Keine größere Hürde als... In: *Aus Politik und Zeitgeschichte/bpb.de*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/geschlechtergerechte-sprache-2022/346100/keine-groessere-huerde-als/> (Abruf 10.7.2023).
- Pflugbeil, M. (2016): *Erfolgreich mit Social Media*. Freiburg: Haufe-Lexware.
- Piepho, H.-E. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius. (= Stundenvorbereitung 9,2).
- Pietraß, M. (2006): *Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pilypaityte, L. (2013): innere Mehrsprachigkeit. In: *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* (WSK) Online. https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_id0047e693-e315-49c0-8022-879010a70913/html?lang=de (Abruf 12.7.2023).
- Pineda, J./Kercher, J./Falk, S./Thies, T./Yildirim, H. H./Zimmermann, J. (2022): Internationale Studierende in Deutschland zum Studienerfolg begleiten: Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt (DAAD Studien). Bonn: DAAD. <https://doi.org/10.46685/DAADStudien.2022.01> (Abruf 29.6.2023).

- Raindl, M. (2021): Telekollaborationen / Virtual Exchange im DaF-Unterricht in Japan. In: LeRuBri - Lektorenrundbrief der DAAD-Lektoren in Japan, S. 11–17.
- Raindl, M./Waragai, I./Ohta, T. (2013): Brücken in den Alltag – Wie können digitale Lernumgebungen das Lernen beim Aufenthalt im Land der Zielsprache unterstützen? In: Neue Beiträge zur Germanistik 12, S. 92–111.
- Rau, F./Grell, P. (2022): Bildung und Lernen mit sozialen Medien. In: Schmidt, J.-H./Taddicken, M. (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–23, (= Springer Reference Sozialwissenschaften).
- Ravetto, M./Castagneto, M. (2021): Zum Erwerb pragmatischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Das Korpus Co.Cor (Compliment Corpus). In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26, S. 85–107.
- Reckwitz, A. (2006): Die Transformation der Kulturtheorien: zur Entwicklung eines Theorieprogramms. 1. Aufl. Studienausgabe. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reimann, D. (2017): Interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Narr Francke Attempto. (= Narr Starter).
- Reimann, D. (2018): Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz. In: Melo-Pfeifer, S./Reimann, D. (Hrsg.): Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland: „State of the art“, Implementierung des REPA und Perspektiven. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 247–296, (= Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung Band 12).
- Rigotti, E. T. (2010): Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe: Italienisch lernen in Deutschland, Deutsch lernen in Italien. Eine vergleichende Analyse. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/28/file/A_Dissertation.pdf (Abruf 3.6.2023).
- Roever, C. (2009): Teaching and Testing Pragmatics. In: Long, M./Doughty, C. J. (Hrsg.): The Handbook of Language Teaching. Malden: John Wiley & Sons, Ltd, S. 560–577.
- Rose, K. R. (2005): On the effects of instruction in second language pragmatics. In: System 33, S. 385–399.
- Sadownik, B. (2020): Die kommunikativ-pragmatische Orientierung im Fremdsprachenunterricht und ihre theoretische Grundlegung – Kritik und Perspektiven aus glottodidaktischer Sicht. In: Forum Filologiczne Ateneum, S. 27–57.
- Saville-Troike, M. (2008): The Ethnography of Communication: An Introduction. 3. Auflage. Hoboken: Wiley. (= Language in society).
- Sbisà, M. (2009): Speech act theory. In: Verschueren, J./Östman, J.-O. (Hrsg.): Key Notions for Pragmatics. The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Schmenk, B. (2007): Kommunikation ist alles. Oder? Wider die Trivialisierung des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 3, S. 131–139.
- Schmidt, R. (1993): Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In: Kasper, G./Blum-Kulka, S. (Hrsg.): Interlanguage Pragmatics. Oxford: Oxford University Press, S. 21–42.

- Schwan, S./Annette, R.-R. (2019): Non-formale und informelle Bildungsangebote. In: bildungswesen-deutschland.de. <https://bildungswesen-deutschland.de/non-formale-und-informelle-bildungsangebote/> (Abruf 4.7.2023).
- Searle, J. R. (1979): Expression and meaning: studies in the theory of speech acts. Cambridge University Press.
- Siebold, K. (2008): Die Interkulturelle Pragmatik - Angenehm, Sie kennenzulernen. In: mAGAZin Revista intercultural e interdisciplinar, S. 8–13.
- Siebold, K. (2017): Zur pragmatischen Kompetenz im Spanischunterricht: Warum Forderung und Förderung nicht Hand in Hand gehen. In: Bürgel, C./Reimann, D. (Hrsg.): Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen: Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 291–306.
- Social Media Akademie (2023): Was ist Social Media? Einfach erklärt. In: Social Media. <https://www.socialmediaakademie.de/social-media/> (Abruf 24.6.2023).
- Stadler, W. (2018): «Что вы скажете в этой ситуации?» – Die soziopragmatische Komponente kommunikativer Kompetenz im Russischunterricht – wie entwickeln, wie bewerten? In: Bergmann, A./Caspers, O./Stadler, W. (Hrsg.): Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016). Berlin: innsbruck university press. S. 79–109. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/fachdidaktik_4/10.152033187-11-5-06.pdf (Abruf 22.5.2023).
- Statista (2023): Social Networks nach Nutzern 2023. In: Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/181086/umfrage/die-weltweit-groessten-social-networks-nach-anzahl-der-user/> (Abruf 24.6.2023).
- Taddicken, M./Schmidt, J.-H. (2022): Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In: Schmidt, J.-H./Taddicken, M. (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–15, (= Springer Reference Sozialwissenschaften).
- Taguchi, N. (2016): Learning Speech Style in Japanese Study Abroad: Learners' Knowledge of Normative Use and Actual Use. In: van Compernelle, R. A./McGregor, J. (Hrsg.): Authenticity, Language and Interaction in Second Language Contexts. Multilingual Matters, S. 82–108.
- Thimm, C. (2022): Soziale Medien und Partizipation. In: Schmidt, J.-H./Taddicken, M. (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–20, (= Springer Reference Sozialwissenschaften).
- Treibel, A. (1993): Theorie des kommunikativen Handelns (Habermas II). In: Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–178, (= Universitätstaschenbücher).
- Trubnikova, V./Garofolin, B. (2020): Lingua e interazione. Insegnare la pragmatica a scuola. Pisa: Edizioni ETS. (= IANUA. lingue, culture, educazione).
- van Compernelle, R. A./McGregor, J. (2016): Introducing Authenticity, Language and Interaction in Second Language Contexts. In: Authenticity, Language and Interaction in Second Language Contexts. United Kingdom: Multilingual Matters, S. 1–9.
- Völkening, L. (2022): Gendern - Warum wir die Flexibilität des Sprachsystems nutzen sollten. Münster: UNRAST.

Vorderer, P. (2015): Der mediatisierte Lebenswandel. In: *Publizistik* 60, S. 259–276.

Welsch, W. (2011): *Immer nur der Mensch?* Berlin: Akademie Verlag.

Welsch, W. (2014): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Lucyna Darowska/Lüttenberg, T./Machold, C. (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum?: Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. 1. Auflage. Bielefeld: transcript Verl, S. 39–66, (= *Kultur und soziale Praxis*).

Wierzbicka, A. (2010): Cultural scripts and intercultural communication. In: Trosborg, A. (Hrsg.): *Pragmatics across languages and cultures*. Berlin; De Gruyter Mouton, S. 43–78, (= *Handbook of pragmatics*; 7).

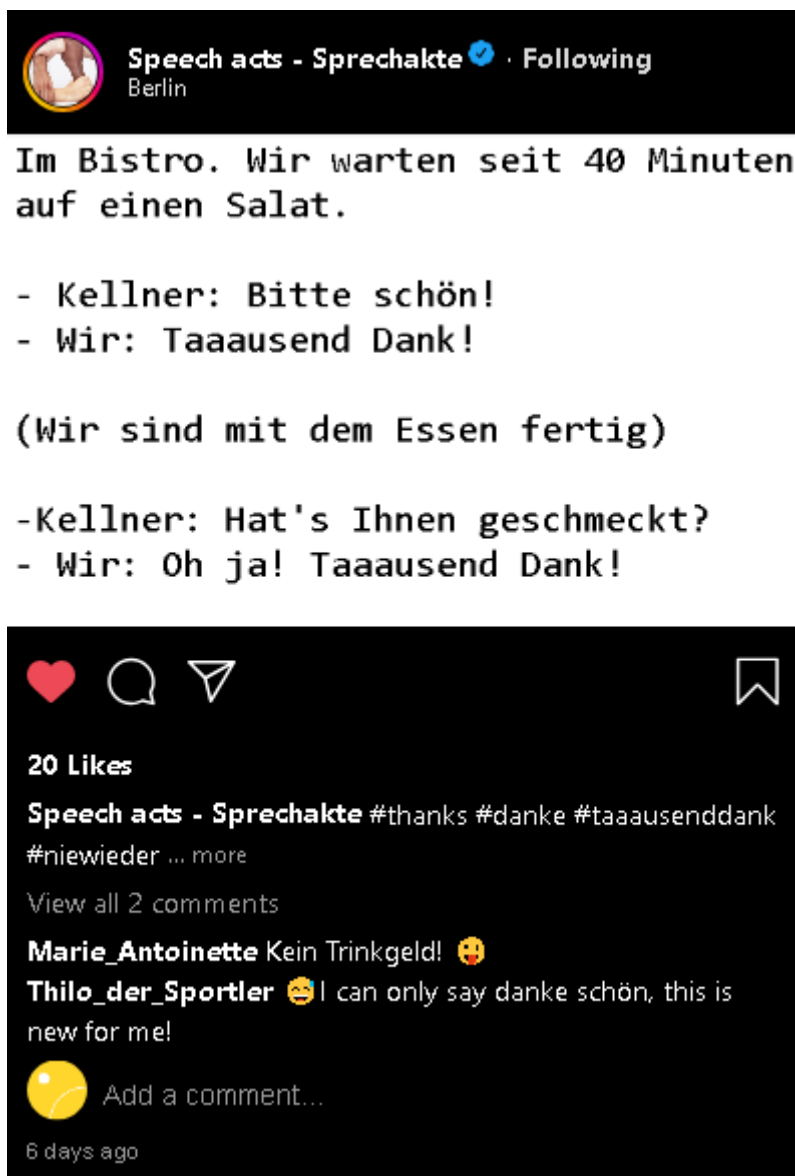
Wojtaszek, A. (2016): Thirty years of discourse completion test in contrastive pragmatics research. In: *Linguistica Silesiana* 37, S. 161–173.

Yamashita, H./Noro, K. (2008): Kommunikative Kompetenz — Sprachliche Kompetenz. In: *Sociolinguistics / Soziolinguistik*. 2. Auflage. De Gruyter Mouton, S. 165–171, (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK]*).

Zhang, N. (2015): Gesicht und Argumentation. In: *Literaturstraße. Chinesisch-deutsche Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft* 16, S. 421–441.

Anhang

Anhang A: Fiktives Beispiel für die Aufgabe *Speech acts – Sprechakte*



Speech acts - Sprechakte Berlin · Following

Im Bistro. Wir warten seit 40 Minuten auf einen Salat.

- Kellner: Bitte schön!
- Wir: Taaausend Dank!

(Wir sind mit dem Essen fertig)

- Kellner: Hat's Ihnen geschmeckt?
- Wir: Oh ja! Taaausend Dank!

20 Likes

Speech acts - Sprechakte #thanks #danke #taaausenddank #niewieder ... more

View all 2 comments

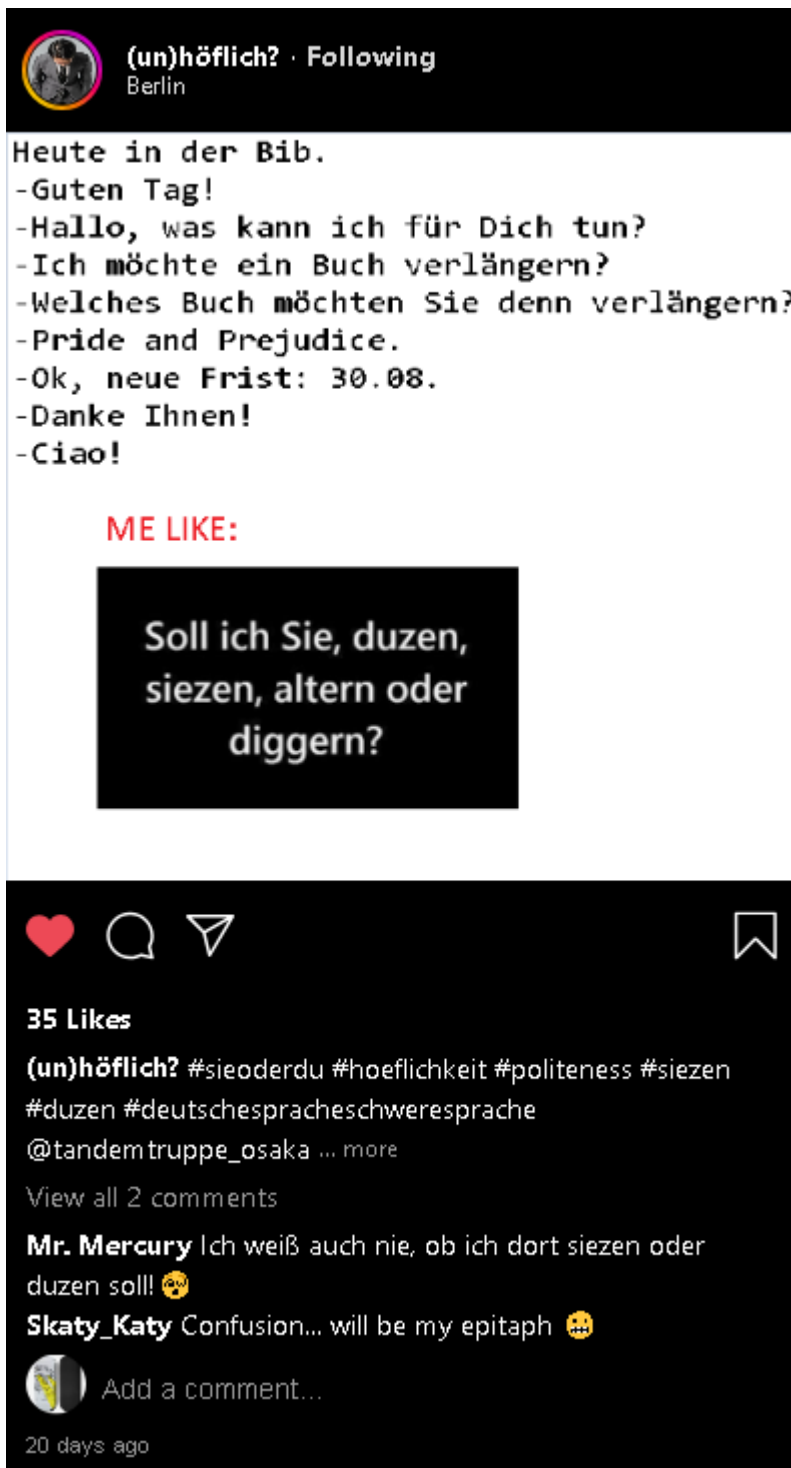
Marie_Antoinette Kein Trinkgeld! 😡

Thilo_der_Sportler 😊 I can only say danke schön, this is new for me!

Add a comment...

6 days ago

Anhang B: Fiktives Beispiel für die Aufgabe *(un)höflich?*



(un)höflich? · Following
Berlin

Heute in der Bib.
-Guten Tag!
-Hallo, was kann ich für Dich tun?
-Ich möchte ein Buch verlängern?
-Welches Buch möchten Sie denn verlängern?
-Pride and Prejudice.
-Ok, neue Frist: 30.08.
-Danke Ihnen!
-Ciao!

ME LIKE:

Soll ich Sie, duzen,
siezen, altern oder
diggern?

35 Likes

(un)höflich? #sieoderdu #hoeflichkeit #politeness #siezen
#duzen #deutschespracheschweresprache
@tandemtruppe_osaka ... more

View all 2 comments

Mr. Mercury Ich weiß auch nie, ob ich dort siezen oder duzen soll! 🤔

Skaty_Katy Confusion... will be my epitaph 🤔

Add a comment...

20 days ago